

TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ DẦU MỘT



KỶ YẾU HỘI NGHỊ KHOA HỌC
**GIẢNG VIÊN, HỌC VIÊN,
SINH VIÊN**

Năm
2023
TẬP 3



NHÀ XUẤT BẢN TÀI CHÍNH

MỤC LỤC

1. Using storytelling to improve grade-10 students' speaking skills: A case study at Vo Minh Duc high school - <i>Hoàng Thị Lệ Quyên; Trần Thanh Dũ</i>	9
2. Vocabulary learning strategies used by graders 8 th at a school of Thuan An City – <i>Lê Thị Hạnh</i>	21
3. Efl student's attitudes towards blended learning with google classroom: A case study at Ielts Fighter Center - <i>Lý Thiện Bình</i>	27
4. An investigation into speaking anxiety among Vietnamese efl learners: A case at Vo Minh Duc high school - <i>Nguyễn Thị Hà; Trần Thanh Dũ</i>	37
5. The effects of task-based language teaching on efl learners' speaking skills at Viet Anh school – <i>Nguyễn Như Hào</i>	48
6. Students' and teachers' attitudes toward project- based learning method in English classes: A case study at Vo Minh Duc high school - <i>Mai Thị Ngọc Ngân</i>	61
7. The use of collocations in essay writing by Vietnamese high school students - <i>Nguyễn Minh Nam Anh, Trần Thanh Dũ</i>	70
8. An investigation the usefulness of using grammarly to improve students' writing skills: a case study at Thu Dau Mot University - <i>Trương Diễm Linh</i>	91
9. The role of academic competitions on listening and speaking skills of English language students, Thu Dau Mot University - <i>Phạm Nguyễn Thanh Tú</i>	102
10. Solutions to improve the efficiency of online teaching and learning at universities in the 4.0 era - <i>Vũ Thị Thương Thương</i>	111
11. Overcoming the obstacles in learning a foreign language to speak English better - <i>Nguyễn Thị Phương Uyên</i>	121
12. Đánh giá hiện trạng chất lượng nước mặt tại cửa thoát nước khu vực An Tây (AT) và nước sông Sài Gòn tại cầu Phú Cường (TDM) - <i>Nguyễn Văn Tiến, Nguyễn Thị Bích Trâm</i>	131
13. Vi nhựa – Độc chất trong môi trường - <i>Nguyễn Hữu Vinh, Nguyễn Thị Bích Trâm</i>	143
14. Xử lý kim loại nặng trong nước thải - <i>Nguyễn Hùng Anh, Nguyễn Thị Bích Trâm</i>	153
15. Lý luận về hoạt động giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú - <i>Đàng Quang Linh</i>	163
16. Phát triển đội ngũ cán bộ quản lý tại các trường tiểu học huyện Ninh Phước, tỉnh Ninh Thuận - <i>Lê Thị Mỹ Liên</i>	175

17. Biện pháp quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 – 6 tuổi tại các trường mầm non công lập Thành phố Thủ Dầu Một tỉnh Bình Dương - <i>Lê Thị Tuyết Mai</i>	188
18. Hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh tại các trường trung học phổ thông tỉnh Ninh Thuận - <i>Lê Văn Hòa</i>	197
19. Biện pháp nâng cao chất lượng tổ chức hoạt động lễ - hội tại các trường mầm non Thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương - <i>Ngô Thị Kim Liên</i>	208
20. Ứng dụng công nghệ số vào quản lý dạy và học tại trường tiểu học An Phú – Thuận An – Bình Dương - <i>Nguyễn Ngọc Thi, Nguyễn Thị Yến Xuân, Hoàng Thị Phương, Huỳnh Nguyễn Thành Luân</i>	220
21. Các biện pháp quản lý hoạt động kiểm tra đánh giá học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông tỉnh Ninh Thuận trên nền tảng công nghệ số - <i>Nguyễn Thế Quang</i>	230
22. Xây dựng đề án xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận năm 2023 - <i>Nguyễn Thi</i>	240
23. Ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) vào chương trình giáo dục trong thời kỳ đại dịch Covid - 19 tại tỉnh Bình Dương - <i>Nguyễn Thị Lan Anh</i>	248
24. Đánh giá việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận - <i>Nguyễn Văn Hiếu</i>	254
25. Phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học thị xã Bến Cát, tỉnh Bình Dương - <i>Nguyễn Văn Quang</i>	261
26. Cơ sở lý luận về hoạt động giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh trường tiểu học - <i>Phạm Thị Thanh Thủy</i>	270
27. Quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn hóa học lớp 10 tại các trường Trung học phổ thông thành phố Phan Rang – Tháp Chàm, tỉnh Ninh Thuận- <i>Trần Quốc Kiều</i>	283
28. Biện pháp quản lý thiết bị dạy học số tại các trường tiểu học thành phố Tân Uyên, tỉnh Bình Dương - <i>Trần Văn Luông</i>	291
29. Thực trạng và giải pháp thực hiện hoạt động tự đánh giá ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận - <i>Trịnh Thị Lại</i>	302
30. Tổ chức cho học sinh lựa chọn môn học và triển khai thực hiện chương trình giáo dục 2018 tại trường THPT Phan Chu Trinh - tỉnh Ninh Thuận, <i>Trương Minh Tâm</i>	310
31. Chuyên đổi số trong giáo dục đại học - Kinh nghiệm thực tế tại Trường Đại học Quốc tế Miền Đông - <i>Võ Thị Hải Ngân, Huỳnh Nguyễn Thành Luân</i>	322
32. Tổng quan nghiên cứu về quản lý đội ngũ giáo viên trung học phổ thông theo đề án vị trí việc làm và những vấn đề cần tiếp tục nghiên cứu - <i>Trương Thị Minh Khiết</i>	331

33. Các nhân tố ảnh hưởng đến kế toán trách nhiệm tại các doanh nghiệp thương mại – Mô hình nghiên cứu đề xuất - <i>Cao Hoài Thương</i>	339
34. Ảnh hưởng của cơ cấu lao động đến sự phát triển của kinh tế xã hội tỉnh Bình Phước – Thực trạng và giải pháp - <i>Nguyễn Thị Minh Thảo</i>	347
35. Áp dụng phương pháp nội suy khoảng cách có trọng số (IDW), lân cận (Nearest Neighbor) và Kriging để lập bản đồ clorua (CL-) trên lưu vực sông Vàm Cỏ Tây - <i>Nguyễn Hữu Vinh, Nguyễn Dương Tử, Lê Trọng Diệu Hiền</i>	354
36. Ước tính định lượng rủi ro ô nhiễm nước mặt sông Vàm Cỏ Tây dựa trên dữ liệu viễn thám quang học và phương pháp phân tích đa tiêu chí - <i>Trần Thị Phương Linh, Nguyễn Thị Thanh Thảo, Lê Trọng Diệu Hiền</i>	362
37. Hợp đồng thông minh và vấn đề pháp lý đặt ra tại Việt Nam- <i>Bành Quốc Tuấn, Nguyễn Hoàng Anh</i>	376
38. Pháp luật về thành viên của công ty hợp danh trong lĩnh vực cung cấp dịch vụ pháp lý- Thực trạng và định hướng hoàn thiện - <i>Trần Thị Yến Linh</i>	389
39. Pháp luật về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc và giải pháp góp phần hoàn thiện pháp luật - <i>Vương Kim Loan</i>	396
40. Hệ Thống bỏ phiếu kỹ thuật số an toàn dựa trên công nghệ Blockchain - <i>Nguyễn Thành Trung , Lâm Thị Kim Tuyết , Dương Phạm Ngọc Diễm</i>	406
41. Nghiên cứu và áp dụng kỹ thuật khai phá dữ liệu trên bộ dữ liệu sinh viên phục vụ công tác cố vấn học tập - <i>Nguyễn Trần Cẩm Thúy</i>	417
42. Phát hiện bệnh ung thư thực quản dựa trên hình ảnh nội soi bằng phương pháp học chuyển tiếp - <i>Nguyễn Thị Thúy An</i>	428
43. Đề xuất giải pháp dự đoán thuê bao viễn thông rời mạng - <i>Nguyễn Tiến Phương</i>	437
44. Phát hiện ung thư da bằng mô hình học chuyển tiếp - <i>Trịnh Trọng Thành, Trần Thông Minh</i>	447
45. Đề xuất phân cụm khách hàng trong dự báo mức tiêu thụ điện mô hình chuỗi thời gian - <i>Trần Duy Thảo Minh</i>	459
46. Phát hiện Covid-19 bằng mô hình học liên kết - <i>Trần Thông Minh</i>	474
47. Ứng dụng phân cụm mờ cho bài toán phân loại học sinh ở trường THPT Thường Tân - <i>Dương Phạm Ngọc Diễm</i>	489
48. Hoàn thiện công tác quản lý vay, trả nợ nước ngoài nhằm tăng cường khả năng tiếp cận vốn nước ngoài của các doanh nghiệp trên địa bàn tỉnh Bình Dương - <i>Phan Trọng Nhân</i>	495
49. Bài học chuyên đổi số dành cho doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ sau đại dịch Covid-19 - <i>Phạm Chí Trọng</i>	505
50. <i>Ngồi khóc trên cây</i> của Nguyễn Nhật Ánh dưới góc nhìn phê bình sinh thái - <i>Nguyễn Thị Vân Anh</i>	518

51. Ứng dụng phê bình sinh thái trong dạy học văn học nhà trường phổ thông - <i>Nguyễn Thị Thúy Na</i>	530
52. Nhân vật nữ trong tiểu thuyết đàn bà của Lý Lan từ góc nhìn giới - <i>Lâm Vân Thu</i>	542
53. Tiểu thuyết <i>Bến không chồng</i> của nhà văn Dương Hương nhìn từ lý thuyết chấn thương - <i>Nguyễn Thị Mỹ Huyền</i>	552
54. Đặc trưng truyện ngắn lê Vũ Trường Giang trường hợp tác phẩm <i>Từ bờ bên kia</i> - <i>Đặng Tuấn Duy</i>	565
55. Người phụ nữ miền núi trong tiểu thuyết <i>Cánh chim kêu hãnh</i> của Đỗ Bích Thúy- <i>Lê Thị Thủy</i>	578
56. Con người bản năng trong tiểu thuyết <i>Nếu anh còn được sống</i> của Văn Lê - <i>Vũ Thị Yến</i>	590
57. Hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương dưới thời chính quyền Việt Nam Cộng hoà (1956-1975) - <i>Nguyễn Bá Lương</i>	602
58. Viện trợ Hoa Kỳ cho phát triển giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà (1967-1975) - <i>Nguyễn Bá Lương</i>	612
59. Chính sách di dân phát triển kinh tế tại Tân Rai - Lâm Đồng của chính quyền Việt Nam Cộng hòa đối với đồng bào S'tiêng (1973 – 1975) - <i>Nguyễn Văn Vinh</i>	623
60. Nghề gốm Lái Thiêu, Thuận An trong bối cảnh đô thị hóa hiện nay - <i>Vũ Quốc Đăng</i>	637
61. Vai trò của hệ thống đường sắt Nam kỳ thời Pháp thuộc - <i>Vũ Quốc Đăng</i>	645
62. Hoạt động đào tạo lực lượng dân sự chiến đấu người thượng ở cao nguyên trung phần của chính quyền Việt Nam Cộng hòa và quân đội Hoa Kỳ (1961 - 1967) - <i>Nguyễn Tấn Cường</i>	658
63. Phương pháp MPPT dựa trên cách tiếp cận mới sử dụng mạch Buck cho phụ tải độc lập - <i>Đỗ Tiến Thành, Ngô Sỹ</i>	671
64. Nghiên cứu sử dụng để nắm trùng thảo trong quy trình sản xuất bia - <i>Trần Minh Trung,</i> <i>Nguyễn Thị Ngọc Nhi</i>	682
65. Tiềm năng của các hợp chất có hoạt tính sinh học trong cây kinh giới (<i>elsholtzia</i> <i>ciliata</i>) - <i>Nguyễn Minh Đạt, Nguyễn Hà Khả Tú, Nguyễn Thị Mai Linh,</i> <i>Trương Nguyễn Phương Vi</i>	690
66. Ứng dụng công nghệ viễn thám và GIS đánh giá biến động không gian xanh đô thị tại thành phố Thủ Dầu Một - <i>Tạ Mạnh Thủy Tiên, Nguyễn Trung Thảo, Trần Thị Ân</i>	700
67. Ứng dụng Google Earth Engine và dữ liệu vệ tinh sentinel-5p phân tích diễn biến No2 tại Bình Dương năm 2021- <i>Nguyễn Thị Bích Ngọc, Nguyễn Lê Tấn Đạt,</i> <i>Trần Thị Anh Thu, Trần Thị Ân</i>	710

68. Ứng dụng công nghệ viễn thám và GIS đánh giá biến động lớp phủ bề mặt và ảnh hưởng đến tài nguyên đất tỉnh Bình Dương - Nguyễn Thành Tuấn, Trần Thị Ân, Nguyễn Lê Tấn Đạt	718
69. Ứng dụng GIS và GPS trong xây dựng cơ sở dữ liệu và hiện trạng cây xanh tại Trường Đại học Thủ Dầu Một. - Từ Minh Hải, Nguyễn Lê Tấn Đạt.....	728
70. Nghiên cứu chế tạo gạch lego không nung sử dụng vật liệu tái chế thân thiện môi trường - Bùi Thành Công, Hồ Minh Toàn, Nguyễn Minh Thi	737
71. Không gian sinh hoạt văn hóa tinh thần trong kiến trúc viện dưỡng lão theo phong cách truyền thống Việt Nam - Lê Sơn Nguyên, Nguyễn Hồng Ngọc, Nguyễn Hoàng Phương Linh, Phạm Tuấn Anh, Nguyễn Dương Tử.....	749
72. Nghiên cứu đặc trưng không gian sản xuất gốm Lái Thiêu - Nguyễn Trần Khánh Vân, Hà Huy Hoàng, Huỳnh Ngọc Yến, Trần Hà Vy, Châu Uy Nghiêm, Nguyễn Trần Tường Ly	758
73. Thiết kế không gian giải trí trong viện dưỡng lão theo nhu cầu khách hàng tiềm năng trong 10 năm tiếp theo - Lê Nữ Hồng Minh Anh, Nguyễn Trường Giang, Nguyễn Tấn Dũng, Lê Huỳnh Chí Bảo, Đỗ Quỳnh Như, Nguyễn Dương Tử, Nguyễn Bình Phương	772
74. Phân tích cách sử dụng các giới từ thường gặp trong giáo trình tiếng Trung Quốc tổng hợp 1,2,3 & 4 Trường Đại học Thủ Dầu Một - Nguyễn Thị Thúy An.....	785
75. Phân tích ngữ nghĩa, chức năng, đặc điểm ngữ pháp, ngữ dụng của các từ “再也不 zaiyebu、再也没zaiyemei、不再 buzai” - Phan Thị Ngọc Sáng , Nguyễn Hoàng Thiên Kim , Nguyễn Thị Ngọc Trinh	798
76. Cách ứng phó của triều Nguyễn đối với dịch bệnh (1802 – 1858) - Đặng Thị Hương Giang	803
77. Quá trình định cư, đời sống kinh tế - xã hội của cộng đồng dân di cư vào vùng đất Lai Uyên, huyện Bàu Bàng, Bình Dương (1975 - 2000) - Nguyễn Hoàng Thy.....	815
78. Quá trình phát triển đạo tin Lành trong cộng đồng người S’tiêng ở Xã Quang Minh, thị xã Chơn Thành, tỉnh Bình Phước (2009 – 2022) - Nguyễn Thị Thu Hồng.....	826
79. Thực trạng sử dụng công cụ đánh giá học sinh lớp 3 tại Trường Tiểu học Hiệp Thành, thành phố Thủ Dầu Một, Bình Dương - Võ Thị Ngọc Trâm, Đào Thị Ngọc Hà, Biện Thị Kim Ngân.....	831
80. Đánh giá sự hài lòng của khách hàng đối với dịch vụ App MB Bank của Ngân Hàng Thương mại Cổ phần Quân Đội Việt Nam - Nguyễn Ái Quy, Nguyễn Thanh Phương, Huỳnh Thị Kiều My	842
81. Tác động của thanh khoản lên hiệu quả hoạt động của ngân hàng thương mại ở Việt Nam - Đặng Thị Thanh Thảo	862
82. Nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến động lực làm việc của nhân viên tại các doanh nghiệp SME trên địa bàn tỉnh Bình Dương - Đặng Ngọc Thanh Thu, Ngô Linh Ly	874

83. Phân tích quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực tại công ty TNHH Scon -
Nguyễn Thị Mỹ Diễm, Phan Thị Mỹ Tâm , Lê Thị Kim Linh887
84. Giải pháp nâng cao hiệu quả công tác tuyển dụng nhân sự tại các công ty xuất nhập khẩu
trên địa bàn tỉnh Bình Dương - *Nguyễn Thị Thảo Trang , Lê Trọng Trí,*
Trần Kim Thuận, Nguyễn Hoàng Anh Tú896
85. Tác động của rủi ro tín dụng đến hiệu quả kinh doanh - Trường hợp một số ngân hàng
thương mại Việt Nam - *Đinh Nguyễn Bích Trâm, Nguyễn Lê Thanh Tuyền*.....903

USING STORYTELLING TO IMPROVE GRADE-10 STUDENTS' SPEAKING SKILLS: A CASE STUDY AT VO MINH DUC HIGH SCHOOL

Hoàng Thị Lê Quyên ¹; Trần Thanh Dũ ²

1. Class: CH21AV01, Thu Dau Mot University; 2. Thu Dau Mot University

ABSTRACT

In reality, high-school students are not motivated to speak English usually. In the research process, the writer has found that most students always translate Vietnamese into English before they talk. It is the case that how to improve students' speaking performance in the classroom has not ever been an easy task. To enhance the quality of speaking classes, this paper investigates the effectiveness of storytelling in improving high school students' speaking and their attitudes toward storytelling. Conducted with mixed research methods through questionnaires, observation, and experimental teaching, the outcomes, conclusions, theories, evaluations, and recommendations put forward in the study are of great validity and reliability. Eighty grade-10 students participated in the study. The findings of the research indicate that these participating students were in favor of learning with storytelling rather than other ways. The quantitative analysis reveals that students in the experimental group were more well-performed than those in the control group. The research consequently concludes that storytelling is helpful to grade-10 students.

Keywords: *effectiveness, oral performance, speaking skills, storytelling approach.*

1. INTRODUCTION

In the era of integration, the demand for communication is increasing, which leads to the formation of a universal language. English has been at the top of the list, surpassing Chinese, Spanish, French, and Esperanto. Most documents, international summits, and business contracts are in English. English is the language of business, economics, advertisements, etc. With English's rising importance and dominance, more and more people are learning it worldwide and in Viet Nam. Schools and colleges are making English a compulsory subject. In Vietnam, it is no exception. English is a required subject. The awareness of English entails more attention, so controversies and renovations in classroom teaching and learning methodology. The focus that used to be on linguistic competence now moves to communicative competence. Following this, a gradual but vital shift of attention has occurred within the general education field and teaching and learning English, resulting in less emphasis on teachers and teaching and a greater focus on learners and learning. At the same time, a shift of attention has occurred in second language acquisition research from the products of language learning to the processes through which learning takes place (Oxford, 1990).

Research studies on storytelling have shown that it is one of the most practical and powerful teaching tools to help students improve their English communicative skills. Watts (2006), to answer the question “Why tell a story?” listed many reasons: Stories are “enjoyable” and can set the language in a “meaningful context”; Stories can teach ideas and “enable students to make critical judgments and express opinions” (p.6-7). As teachers of English, we have to bring into the class more exciting and relevant activities to motivate students to communicate in English. Storytelling is quite common as we all grow up with stories from a mother or a grandmother. Many stories are also described in Literature lessons in class. Sometimes, in English classes, teachers tell students stories in English. However, these lessons were not as successful as expected because the teacher’s preparation and classroom activities were unsuitable. Students all like stories, but it is hard for them to understand and interact with others in the lesson if the tasks are not simple and exciting enough.

Consequently, these situations motivate the writer to research to investigate how compelling storytelling is in speaking classes. In the current study, the writer uses storytelling in a new way in which students as storytellers tell stories to bring a new learning atmosphere into English classes. In the beginning, everything is always tricky, but the author hopes and believes that storytelling can gradually improve her students’ English speaking skills.

This paper promotes storytelling techniques to improve grade-10 students’ speaking skills. With endless efforts, the author determines to gain the following purposes: *(1) to measure the effectiveness of storytelling as a means to enhance grade-10 students’ speaking skills; (2) to examine students’ attitudes to storytelling; (3) to determine whether storytelling is helpful to provide natural language, educate students and develop their self-confidence.* The findings seek to answer the following questions: (1) What are the benefits of storytelling to grade-10 students’ speaking skill improvements? (2) What are grade-10 students’ attitudes toward using stories in oral performance?

2. LITERATURE REVIEW

2.1 Definitions of Storytelling

In old times, most children were told folklore by their grandparents or parents before sleeping. That is one kind of storytelling defined by Rubin (1990). Storytelling is the “oral interpretation of literature and folklore, “meaning that storytelling components are the story, the storyteller, the space, and the listeners. Harari declares that stories full of imagination and experience differ between humans to animals (Harari, 2014). It is the traditional and natural method for humans to impart information from generation to generation. Nowadays, storytelling is defined by different authors in their ways. Safdarian (2013) defines storytelling as students retelling stories in their language after listening to the stories by the teacher. Differently, Stanley and Dillingham state that storytelling that involves improvisation in telling a story, facial gestures, and body movement is an oral activity to grab audiences’ attention by using multi-sensory stirring emotion of an event in a story (Stanley & Dillingham, 2009). In addition, Champion, as cited in Irawati (2003), clarifies that storytelling is an oral activity where language and gestures can be used in a colorful way to create scenes in a sequence. According to Siavichay-Márquez & Guamán-Luna (2022), there are two kinds of storytelling: traditional

and digital. *Traditional storytelling* is the action of telling factual and fictional stories to others. This started with visuals or drawings, then shifted to oral communication and subsequently to written stories (Yilmaz & Cigerci, 2018). *Digital storytelling* is telling stories but using technology to enrich the exposition or delivery of stories through visual and auditory aids to motivate and engage students in EFL/ESL learning (Razmi et al., 2014; Munaro & Pianovski Vieira, 2016; Robin, 2008). Overall, it can be inferred from all the above that storytelling is oral activities with creative scenes in sequences that promote children's imagination, language learning, and motivation.

2.2 Benefits of Storytelling

Telling stories is a way that uses words and gestures to convey images of a story to listeners (e.g., (Chancellor & Lee, 2016; Gere, Kozlovich, & Kelin, 2002; Livo & Rietz, 1986). It is, therefore, an interactive activity of connecting, sharing, and interpreting the meaning of words for communicative purposes. Storytelling is universal in that it can bridge cultural, linguistic, and age-related divides. This verbal expression (Marzuki, Prayogo, & Wahyudi, 2016) allows learners to connect their imagination about a particular matter in a story to communicate ideas related to improved language learning, including speaking performance. Storytelling has been proven beneficial to both teachers and students in terms of language teaching and learning by creating a positive and collaborative language learning classroom environment (Sever, 2014) and also as a convenient tool in helping students improve their linguistic skills in both their mother tongue and target language due to "numerous benefits embedded in stories" (Khodabandeh, 2018, p.24) regardless of their age or culture (Lucarevski, 2016). Storytelling can help enlarge students' vocabulary, without which they cannot speak or listen effectively (Brakke & Houska, 2015).

In many studies, storytelling has been considered one of the most effective methods to improve students' English communicative skills in schools. Many books on storytelling are also concerned primarily with the benefits of using it. Storytelling is "the art of using language, vocalization, and physical movement and gesture to reveal the elements and images of a story to a specific, live audience" (National Storytelling Association, 1997). Many researchers accept that even students with weak academic skills and low motivation can also work well in the context of storytelling (U.S. Department of Education, 1986, cited in Hamilton & Weiss, 1990). The benefits of storytelling are described in the following part.

Firstly, storytelling can bring many linguistic benefits to students. In the book published in 1993, Cooper pointed out that students who usually tell stories become more familiar with their language and improve their language skills while communicating. When students tell stories, they must find the language to express ideas in a way others can easily understand. According to Hamilton and Weiss (1990), storytelling can help students develop many language skills, such as "vocabulary, comprehension and sequencing" (p.6). When the teacher asks students to tell a story, the preparation stage requires many students. In this stage, students learn the language readily and naturally. If students are asked to use the language in a natural context, they can learn more quickly (Garvie, 1990). Using stories means vocabulary and grammatical structures are learned implicitly, and the more comprehensible input students receive, the more they will communicate. Furthermore, stories motivate children and help make the language input comprehensible and enrich vocabulary development (Albaladejo & Coyle, 2018).

Secondly, storytelling can build students' confidence. Standing in front of the class and telling a story is not easy. The more students are asked to tell a story in front of the class; the easier it will be for them when they do it later. Hamilton and Weiss (1990) stated that "Storytelling improves self-esteem and builds confidence and poise when speaking before a group" (p.15). To become a good communicator, students should feel confident using all the senses to express their thinking. For this side, storytelling is an excellent choice to help students effectively build their speaking ability quickly. Mallan once pointed out that a critical aim of asking students to work as storytellers are to give them a chance to develop confidence in themselves as communicators (1991).

Finally, storytelling is also considered one of the most valuable tools to make the learning atmosphere more cooperative and active. Storytelling involves two-way interaction between the teller and the audience, making students more cooperative. Grugeon and Gardner recognized that storytelling could effectively establish and build relationships among students (2000). Student as the teller can stop to ask the question, "What do you think happens next?" Moreover, this motivates and gets the attention of the rest of the class. Students, as listeners, are eager to express their answers. In this way, the natural learning process is happening. This makes students' brains work, and they become more active. Paran and Watts (2003) admitted that storytelling could "stir" the brain, which some other techniques cannot do.

However, sometimes storytelling can bring us some unexpected results. How to choose the right story for students and the ways we set up storytelling activities in class are essential. If the story does not meet students' interests, this would be a waste of time telling it. Students do not want to participate in the activity anymore if the story is not suitable for their level of proficiency. This can make the storytellers lose confidence and enthusiasm. Since many students have different learning styles and need in class, choosing a story to suit all is hard. "Some stories are intended for a certain age group" (Paran & Watts, 2003, p.8). Therefore, teachers must spend much time finding stories and designing activities that suit all students.

How can the author use storytelling to help her students improve communicative competence? There are many ways of using storytelling in the classroom. The scope of my research focuses on students telling stories to help them improve their English communicative competence. In the first lesson, the author intends to set an example by working as a storyteller to tell stories. In the following lessons, students will be storytellers. The following two lessons will be the time of "storytelling competition" in which the writer can evaluate her students' English communicative ability. The writer hopes to build the students' communicative competence through this procedure gradually.

2.3 Storytelling and Speaking Skills

Speaking is "the process of building and sharing meaning through verbal and non-verbal symbols; in various contexts" (Chaney & Burk, 1998, p.13). Discussing the relationship between storytelling and speaking skills, researchers support that the former is an effective method to improve the latter. Storytelling encourages students to experiment with voice, tone, eye contact, gestures, and other facial expressions, which are essential for a good speaker. Storytelling can provide learners with techniques for holding the audience's attention. Stories can also help children develop this skill because they "rely so much on words, offer a major and constant source

of language experience, ...[and] they are motivating, rich in language experience (Andrew, 1995, p.6). He also states, “The story experience encourages responses through speaking. It is natural to express our likes and dislikes and to exchange ideas and associations related to stories we hear and read” (Andrew, 1995, p.7). According to Adrian (1988, p.209), speaking English through storytelling activities is natural for children because they have a real communicative need - one of the main reasons people communicate in real life. Usually, the speech abilities needed for storytelling are the same as those required for all speaking activities.

There are various types of stories, for example, fairytales, folktales, fables, fiction, legend, short stories, written stories, picture-based stories, and personal stories (Denning, 2021). One of the most important goals of Storytelling is to acquire vocabulary and grammar implicitly and, as a result, to produce language effectively. (Khodabandeh, 2018) in his research found that this goal can be achieved. He also said that students significantly improved their English-speaking skills. The proper use of storytelling depends a lot on the correct choice of stories. Teachers need to select stories according to students’ needs and linguistic levels, (Nozima, 2021) states that the brevity of writing is essential for young people because they will see that they have the possibility to read, understand and complete something in English, and this gives them a sense of accomplishment and self-confidence. In addition, students can become storytellers by presenting their own stories to their partners by recording themselves, using the websites’ different platforms, and making their stories authentic. (Razmi et al. 2014).

3. METHODOLOGY

3.1. Research Methods

The current study applied a convergent parallel mixed-methods research design to investigate the effects of applying storytelling techniques in speaking activities and students’ attitudes to storytelling. Student subjects (two grade-10 classes with 80 students) were randomly chosen from the sample. Their English level was at A2 to B1 according to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). In the quantitative phase, the researcher implemented a survey through a written 10-question questionnaire and experimental teaching to determine students’ attitudes to storytelling and the effectiveness of using storytelling. In the qualitative phase, the researcher conducted class observations to get more insights and strengthen the interpretation of questionnaire data. The authors observed four experimental grade-10 classes; and conducted a pretest to ensure that the control and experimental groups were at the same English level. Then the authors implemented a post-test to evaluate the effectiveness of applying storytelling. All teachers were experienced and devoted to English teaching. Both teachers and students were interested in the survey on storytelling.

3.2 Instrumentations

3.2.1 Questionnaires

Ten-question questionnaires with 4 Likert scales were composed to investigate the effectiveness of applying storytelling and students’ attitudes to storytelling. Cronbach’s Alpha is .783, which means the questionnaire is reliable. Questions 1-4 investigate students’ English learning and background. Questions 5-10 examine students’ attitudes to storytelling and the benefits of storytelling.

3.2.2 Class Observations

The current study applied class observation to get qualitative data. According to Creswell (2014), qualitative observation means the researcher took field notes on the behaviors and activities of individuals at the research sites and recorded observations. The research authors met some teachers in charge of teaching the classes chosen as the current study's sample; then asked their permission to let the author attend the classes. While observing these classes, the authors observed students' use of LLS in some English-speaking classes and took notes on the necessary data. The authors used an observation checklist to take notes.

3.2.3 Experimental Teaching

Student subjects were divided into a control and an experimental group. Experimental teaching was conducted within three months. The teacher was responsible for the experimental classes are experienced, devoted, enthusiastic teachers. Each model teaching session consists of three main steps as follows: (1) *pre-storytelling/pre-story watching*, (2) *while storytelling/ while story watching*, and (3) *post-storytelling/post-story watching*. The total distributed time for each session is 45 minutes. The students from both experimental and control classes had to take two tests: a pre-test at the beginning and a post-test in the third month of the experimental teaching. The researcher compared the test results and concluded the effectiveness of applying storytelling.

Table 1. Speaking assessment criteria

Accuracy	Level	Fluency	Level
Little or no language produced	1	Little or no communication	1
Poor vocabulary, mistakes in basic grammar, may have a powerful accent	2	Very hesitant and brief utterances, sometimes difficult to understand	2
Adequate but not rich vocabulary, mistaking obvious grammar mistakes, slight foreign accent	3	Get ideas across, but hesitantly and briefly	3
Good range of vocabulary, occasional grammar slips, slight foreign accent	4	Effective communication in short turns	4
Vast vocabulary appropriately used, virtually no grammar mistakes, native-like or slight foreign accent	5	Easy and effective communication, using long turns	5
Total score: 10			

4. RESULTS AND DISCUSSIONS

As mentioned, 80 participants from two grade-10 classes at Vo Minh Duc High School participated in the research. Their general English level is pre-intermediate. However, their listening and speaking skills are at a lower level. There are several reasons for this. Because these skills are not included in the Leaving High school Exams, students and teachers do not pay much attention to English communicative skills. They also lack language and ideas to express a specific topic. In addition, at their age, students often feel afraid of making mistakes and being corrected in front of the class. Attitudes of teachers and classmates towards students' performance and mistakes can also be reasons. Most English teachers are not well-trained to teach communicative skills. Communicative activities are not always achievable and creative. Teachers mostly follow the textbooks, so tasks are usually repeated and boring. Usually, the speaking tasks in the textbooks use written English and mainly focus on grammar and

structures, while in real life, students use spoken English to communicate. Therefore, students feel English is complicated and impractical when working with textbooks. Applying story-telling techniques to enhance students' speaking skills is essential because it benefits students.

4.1 Results from Questionnaires

Table 2. Results from questionnaires

Questions	Options			
Students' English learning and background				
Q1. How long have you learned English?	Five years 0	Seven years 0	Ten years 75%	Over 25%
Q2. How was your last school-year result in English?	Excellent 10%	Good 31%	Average 46%	Bad 13%
Q3. How many hours do you spend studying English per day?	Half an hour 50%	One hour 25%	Two hours 19%	More 6%
Q4. How many hours do you spend speaking English per day?	Less than 30 minutes 63%	One hour 25%	Two hours 8%	More 4%
Students' attitudes to storytelling				
Q5. Are you interested in speaking activities in your class?	Very much 0	Much 20%	A little 50%	Not at all 30%
Q6. How often do your teachers tell you stories in class?	Usually 0	Often 0	Sometimes 15%	Never 85%
Q7. How does storytelling benefit your speaking skills?	Very much 10%	Much 60%	A little 20%	Not at all 10%
Q8. Which stage in storytelling activities do you like most?	Watching 35%	Discussing 30%	Retelling 33%	None 2%
Q9. How often do you wish your teacher to tell stories in class?	Usually 15%	Often 45%	Sometimes 35%	Never 5%
Q10. What difficulties do you have in storytelling activities?	Vocabulary 28%	Grammar 10%	Pronunciation 40%	Shyness 22%

Q1. Seventy-five percent of students have learned English for ten years, and 25% have learned it for over ten years. This is obviously because everyone is aware of the importance and dominance of English in modern life, and so more and more people are learning English today.

Q2. Only thirteen percent of students got bad results in English last year. Both parents and students are especially concerned about English's academic results at school.

Q3 & Q4. Half the students spend 30 minutes learning English, and 63 percent spend less than 30 minutes speaking English daily. 25% spend one hour studying English or practicing speaking English daily. 19% of students spend two hours learning English, but only 8% spend 2 hours speaking English. Only 6% spend more than two hours learning English, and only 4% spend more than 2 hours speaking English. Generally, the time students spend speaking English is still little.

Q5. Most of the students (80%) are not interested in speaking activities in their class. Most English teachers are not well-trained to teach communicative skills. Communicative activities are not always achievable and creative. In addition, speaking activities are not varied

and boring. Teachers mostly follow the textbooks, so tasks are usually repeated and boring. Usually, the speaking tasks in the textbooks use written English and mainly focus on grammar and structures, while in real life, students use spoken English to communicate. Therefore, students feel English is complicated and impractical when working with textbooks.

Q6. Teachers hardly ever tell students stories in class. Up to 85% of the teachers never tell their student’s stories. Only 15% sometimes do. Although storytelling generally does not require much time to be prepared and presented, it requires tellers’ skillfulness.

Q7. Most students (70%) believe storytelling benefits their speaking skills. 20 % think little storytelling benefits their speaking skills, and only 10% assume storytelling is useless in improving their speaking skills. In reality, students are still not familiar with telling stories in English.

Q8. Most of them like stages in storytelling (35% of watching, 30% of discussing, 33% of retelling), and only 2% do not like any stages in storytelling. After watching stories, students react positively, and most students can retell the stories without missing many details.

Q9. Students are interested in storytelling, so they wish their teachers to apply storytelling more often in their classes (15% of usually, 45% of often, 35% of sometimes), and only 5% of them wish their teachers to apply storytelling.

Q10. Some difficulties students have in storytelling are vocabulary (28%), grammar (10%), pronunciation (40%), and shyness (22%). Although the focus that used to be on linguistic competence now moves to communicative competence, many students still get used to learning more grammar and reading than speaking and listening.

4.2 Results from Observations

Table 3. Results from observation checklists

Stages	Activities	Frequencies			
		L1	L2	L3	L4
1. Pre-story watching/listening	1. consolidates the formation and elicits ideas from the students	3	4	4	4
	2. briefly presents new words that will be used in the story	4	4	4	4
	3. asks questions related to the topic	3	4	4	4
	4. asks students to watch/ listen to the story and tell them what they are going to do	4	4	4	4
2. While story-watching/Listening	6. watch/listen to the story from the teacher or the recorded material for the first time and try to understand the main idea of the story	1	2	3	4
	7. remember as many details about the story as possible	2	2	3	4
3. Post-watching/Listening	8. discuss their feelings about the story	2	3	3	4
	9. work in groups asking and answering questions about the story	2	3	3	4
	10. retell the story in front of the class and try to act out the story	2	3	3	4

Scales: L= Lesson, 1=at a very low level, 2 = at a low level, 3 = at an average level, 4 = at a high level

The observation results reveal that students had difficulties telling their stories in English. The students may tend to add their native language (Vietnamese) for English words that students do not know; when telling the story. It is pretty challenging for teachers and students because a lack of English vocabulary may not allow students to tell their stories properly, which may not improve students' skills. In line with the previous observation, the writer recognizes that storytelling techniques motivate students in speaking classes. However, they prefer to share the story in their mother tongue; and have private chats even though it presents fun activities that positively affect students' additional speaking practice and perception. Shelton et al. (2017) stated that digital storytelling helps students boost their learning motivation. It would be best if teachers could turn students' attention in the speaking lessons, assist students with their difficulties, and control the class well. Through class observations, the researcher also pointed the following things: (1) Most of the students are interested in short stories; (2) Most of the students react positively to storytelling; (3) After listening to the stories, most of the students can retell the stories without missing many details; (4) Teachers' gestures, tones and performances can attract students' attention; (5) Visual aids can help students figure out the meanings of new words, which support their comprehension; (6) Visual aids can help students figure out the meanings of new words, which support their comprehension; (7) Some students want to tell their own stories or experiences; (8) Most students use their own words to retell the stories; (9) Presenting new words before storytelling can effectively help students; (10) Most students enjoy the activities at the end of the teaching sessions; (11) Giving students rewards for their correct answers or suitable is recommended.

4.3 Results from Pre-test and Post-test

Before experimental teaching, students from the control and experimental class took a pretest to ensure they were at the same level of English. In the third month, students were given a post-test. The researchers then compared the results of the pretest and post-test between the control group and the experimental one to evaluate the effectiveness of storytelling techniques.

Table 4. Results from pretests

Score of groups	Below 5 points	From 5 to 6 points	From 7 to 8 points	Mean	Max	Min
Experimental group	11	25	4	5.15	8	2
Control group	13	22	5	5.05	8	2

Pretest results showed that English levels between the experimental and control groups were equal. (The control class: is M=5.05 & Experimental class: M=5.05. The maximum and minimum grades between the two groups were the same (Max = 8, Min = 2). The statistics of the pretest results showed that the sample groups were reasonable for conducting experimental teaching. Having conducted experimental teaching, the researchers compared the experimental and control groups' pretest and posttest results.

Table 5. Paired sample test

Group	Test	Mean	Max	Min	Sig.
Experimental	Pre-test	5.15	8	2	.000
	Post-test	6.18	9	4	
Control	Pre-test	5.05	8	2	.869
	Post-test	5.3	8	3	

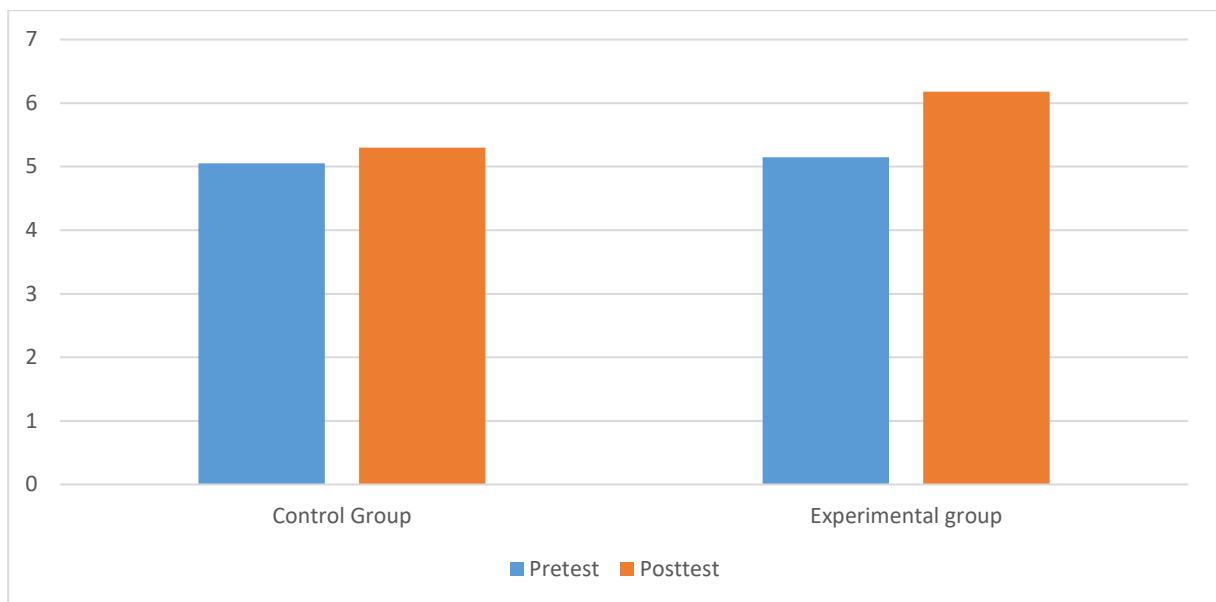


Figure 1. Comparisons of pretest and posttest results

Comparing the pretest and post-test results between the control and experimental groups, the author concluded that students progressed much in speaking skills. Students' speaking skills developed considerably and got better and better. The speaking skills of the experimental students significantly improved, as the orange bar is much higher than the blue one, which means the application of storytelling techniques effectively improves students' speaking skills.

5. CONCLUSIONS

The current paper primarily aims to promote storytelling techniques to improve grade-10 students' speaking skills. The author determines to measure the effectiveness of storytelling to enhance grade-10 students' speaking skills; and) to examine students' attitudes to storytelling. The findings have already answered the two research questions: (1) What are the benefits of storytelling to 10th-grade students' speaking skill improvements? (2) What are grade-10 students' attitudes toward using stories in oral performance?

The research highlights storytelling as a means to develop students' speaking skills. Conducted with mixed research methods, the evaluation and the recommendations from the study are of great validity and reliability, serving as a reference for language teachers who pay much attention to the storytelling technique. In teaching English, teachers must pay great attention to developing speaking for learners. Towards these objectives, various activities such as those mentioned should be considered in language teaching and learning. The research proves that storytelling is vital to English teaching and learning thanks to its numerous benefits. Students' ability to understand and retell stories in English means they can communicate efficiently in international working environments later in their professional lives. Storytelling makes students more active and makes their language learning more meaningful and exciting.

Regardless of the study's contributions, several limitations need to be acknowledged: (1) the study was implemented during one semester of an academic year. (2) The study was carried

out with a limited scope. Although valid, the results cannot be generalized to other scopes. Connected with the above limitations, further studies should be conducted during an academic year and employed in more classes and schools. The current research focuses on storytelling to develop speaking skills; other studies can be done on other skills, grammar, or pronunciation.

The research only provides the theoretical and practical background for teachers and researchers interested in studying and applying this technique in language classrooms. Within the scope and limitations of the study, the authors would like to state hereafter that the outcomes, conclusions, or theories drawn from the research only serve as reference data for those who wish to enhance their students' listening and speaking skills by employing storytelling. However, when choosing stories, teachers should choose the ones which (1) do not consist of too many details and characters; (2) do not consist of too many difficult-to-understand words or expressions; (3) are appropriate with students' language competencies; (4) are of the students' interests; (5) are easy to remember; (6) consist of students' recently-acquired grammar.

REFERENCES

1. Albaladejo, S. A., Coyle, Y., & de Larios, J. R. (2018). Songs, stories, and vocabulary acquisition in preschool learners of English as a foreign language. *System*, 76, 116-128.
2. Adrian, D. (1988). *Teach English. A Training Course for Teachers*. Cambridge University Press.
3. Amru B., A. (2016). Storytelling to improve speaking skills, *English Education Journal*, 7(2). Retrieved 25 February, 2023, from <https://jurnal.usk.ac.id/EEJ/article/view/3733>
4. Andrew, W. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford University Press
5. Bora, F. D. (2012). The impact of emotional intelligence on developing speaking skills: From Brain-based perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46 (2012), P. 2094–2098. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.434>
6. Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
7. Chaney, A. L., & Burk T. L. (1998). *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Boston: Allyn & Bacon.
8. Cooper, P. (1993). *When stories come to school: Telling, writing, and performing stories*. Teachers and writers collaborate.
9. Crookall, D., & Oxford, R. L. (Eds.). (1990). *Simulation, gaming, and language learning*. Newbury House.
10. Denning, S. (2021). Effective storytelling: leadership's magic motivational methodology. *Strategy & Leadership*, 49(3), 26–31.
11. Florez, M.C. (1999). *Improving adult English language learners' speaking skills*. National Clearinghouse for ESL Literacy Education.
12. Garvie, E. (1990). *Story as vehicle*. Multilingual Matters, LTD.
13. Grugeon, E. & Gardner, P. (2000). *The art of storytelling for teachers and pupils: Using stories to develop literacy in primary classrooms*. David Fulton Publishers.
14. Hamilton, M. & Weiss, M. (1990). *Children tell stories: A teaching guide*. Richard C. Owen Publishers, INC.
15. Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson Education Limited.
16. Khodabandeh, F. (2018). The impact of storytelling techniques through virtual instruction on English students' speaking ability. *Teaching English with Technology*, 18(1), 24-36.

17. Lucarevski, C. R. (2016). The role of storytelling on language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle*, 26(1), 24-44.
18. Mallan, K. (1991). *Children as storytellers*. Primary English teaching association.
19. National Storytelling Association. (1997). Retrieved 4 June 2011, from http://www.eldrbarry.net/roos/st_defn.htm
20. Nozima, S. (2021). The use of short stories in teaching English to teenagers. *Oriental Renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*, 1(4), 1287–1291.
21. Nunan, D. (1991). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press
22. Paran, A. & Watt, E (2003). *Storytelling in ELT*. IATEFL.
23. Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544.
24. Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge university press.
25. Rinvolucri, M. (2008). *Story Telling: The Language Teacher's Oldest Tech que*. Retrieved Feb. 2, 2014, from <http://www.teachingenglish.org.uk>
26. Sever, T. (2014). An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students. *Unpublished MA thesis*, Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Educational Sciences, Çanakkale.
27. Siavichay-Márquez, A. C., & Guamán-Luna, M. M. (2022). Storytelling to Improve Speaking Skills. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(9), 105-129. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i9.1665>
28. Wallace, D. A. (1978). *Junior comprehension 1*. Longman.
29. Watt, E. (2006). *Oxford Basics for Children: Storytelling*. Oxford University Pres

VOCABULARY LEARNING STRATEGIES USED BY GRADERS 8TH AT A SCHOOL OF THUAN AN CITY

Lê Thị Hạnh¹

1. Class: CH21AV01, Thu Dau Mot University

ABSTRACT

Vocabulary is vital in teaching and learning English and is the primary support in writing, reading, speaking, and listening. Most of the students at secondary schools in Thuan An City face many problems because of vocabulary. This study conducted the vocabulary learning strategies (VLS) at a secondary school in Thuan An City. This research involves 200 8th graders who have studied at a secondary school in Thuan An City, and the data were collected using tests and questionnaires from qualitative and quantitative methods. The study results indicated that students use many strategies for learning vocabulary to improve vocabulary in English. Furthermore, this study shows the relationship between VLS and vocabulary size. The findings also state that students should be active and aware of the vocabulary size suitable for their abilities.

Keywords: *secondary school, vocabulary learning strategy, vocabulary acquisition.*

1. INTRODUCTION

There is no doubt that knowledge of vocabulary is highly significant when learning any language. People are interested in increasing the amount of vocabulary, and They evaluated the value of vocabulary in the growth of language abilities. In this regard, Alqahtani (2015), the writer argued that vocabulary is highlighted as a factor in enhancing or developing these skills because a limited vocabulary hinders efficient communication and is frequently viewed as a significant asset for second-language learners. Mastering vocabulary is also the target of learners, so they find ways to improve their vocabulary through strategies for learning vocabulary. This paper will be conducted to assist teachers and learners in better developing their knowledge of vocabulary.

From the point of (Mizumoto & Takeuchi, 2009), although vocabulary acquisition tools may not be developed specifically for that goal, they can be taught well in conjunction with other classroom techniques. Using learning strategies for vocabulary acquisition is crucial while learning a language, and researchers have identified several strategies that can be taught to students. From the point of (Cobb, 2001), these techniques serve as learning tools for kids that they can use individually to pick up vocabulary and develop self-discipline. Without a teacher present, students can learn new words using their talent and understanding of vocabulary acquisition procedures. They can, therefore, autonomously pick up new words at their convenience. Learners may use different learning strategies, and teaching them how to do so is essential.

According to (Jaikrishnan & Ismail, 2021), vocabulary learning strategies (VLS) are learners' deliberate actions to control their vocabulary learning to increase its effectiveness and efficiency. Schmitt and McCarthy(1990) stated that vocabulary is vital in learning English when learners communicate with others without sufficient vocabulary knowledge. Schmitt (1997) categorized VLS into two groups: those who grasp new words when spoken for the first time and those who confirm meaning when the exact words are said repeatedly.

Most pupils have encountered a year of online learning with several hurdles and difficulties due to the COVID-19 outbreak. A secondary school in Thuan An City is gradually resolving this issue to improve the scenario where students hardly recall or learn words. Students need more practical contact in teaching and learning, especially in English. This study has an impact on their acquisition of English in numerous ways. It immediately affects their capacity to communicate since they lack the vocabulary to express the many ideas they have in their heads.

Nemati (2008) studied 60 pre-university students in India and found that students with better English proficiency employed more vocabulary acquisition tactics than students with lower competence. Yang (2008) examined how Taiwanese EFL college students learned journalistic vocabulary.

For these reasons, this study investigates the students' vocabulary acquisition procedures and identifies their methods.

The research is suggested to focus on the following questions; (1) What are the most popular methods that students at a secondary school in Thuan An City utilize English's VSL? and (2) What connections exist between the students' use of VSL and the scope of their vocabulary?

2. METHOD

There is no doubt that knowledge of vocabulary is highly significant when learning any language. People are interested in increasing the amount of vocabulary, and They evaluated Both qualitative and quantitative methods used in this study to collect data using tests and 20 questionnaires. The study's goals were to assess the strategies for learning vocabulary. Two hundred eighth-grade students are enrolled in this project, carried out throughout 2022–2023, at a secondary school in Thuan An City (Nguyen Thai Binh secondary school).

Students in the eighth grade were given a 20-item Schmitt's Taxonomy questionnaire to answer to find out which learning vocabulary techniques they utilized the most frequently. In this study, the author divided two parts; (1) to evaluate the students' information and (2) to investigate the common strategies for learning vocabulary for graders (this part includes four different group strategies with 5 per statement for every group; items 1-5 used for Determination strategies (DET.S), items 6-10 developed for Social strategies (SOC.S), items 11-15 applied for Memory strategies (MEM.S), and items 16-20 for Cognitive strategies (COG.S)).

The test results were statistically analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The student's answers to the question were pooled, scored in percentages, and displayed as tables at various percentages. Data was collected after teachers in the experimental group, and pupils were interviewed. This material was organized into interview questions. The researcher listens to the interview audio and records what was stated.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1. Result from the questionnaire

The questionnaire contains four groups with five items per statement for the first research question. To ascertain how frequently vocabulary learning procedures were applied, the description statistics in SPSS was used. As the writer mentioned above, the Likert scale was adopted for four groups to rank and evaluate the learner's frequency. There are five scales: 1- never, 2- sometimes, 3- generally, 4- seldom, and 5- always. The Cronbach's Alpha of the four types of items in the questionnaire is 0.662 (see Table 1), which shows the survey questions' high level of reliability. As the results of Table 2, the meaning of the mean figure and standard deviations for the VSL indicated the commonly used strategies of learners when learning vocabulary in English.

Table 1. Reliability Statistics for the Questionnaires

Cronbach's Alpha	N of Items
0.662	200

Table 2. Descriptive Statistics for every VSL

Strategies	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. DET.S	200	1.57	3.55	2.61	0.592
2. SOC.S	200	1.04	2.51	1.78	0.495
3. COG.S	200	1.03	2.41	1.72	0.561
4. MEM.S	200	1.02	2.33	1.68	0.357
Valid N (listwise)	200				

As shown in Table 1, the four vocabulary learning strategies are most frequently utilized in determination (M=2.61; SD=0.592), followed by society (M=1.78; SD=0.495), cognition (M=1.72; SD=0.561), and memory (M=1.68; SD=0.357). The result of Determination Strategies has the mean highest indicating that the first thing they do when learners start a new word is to find out the meaning of the word, and with mean = 1.78 for social strategies stated that the importance of practising is partners when communicating with them; students can remember what the word means. To remember for a long time, learners must put a new word in every context and situation, with every example (means cognitive = 1.72). Memory strategies with a mean = 1.68 encourage students to practice more frequently and repetitively.

Table 3. Top 4 strategies of the most frequently-used VSL

Description	Stra.	Item	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. I used a dictionary to check for the meaning and pronunciation of new words.	DET.S	1	3	5	4.69	0.81
2. When new words are put in the context or have a related example, I can remember it.	MEM.S	14	1	5	2.91	1.17
3. I repeat the words more times and rewrite them.	COG.S	19	1	5	3.02	1.01
4. I discuss and ask my friends about the words.	SOC.S	9	1	4	2.79	1.38
Valid N=200 (listwise)						

Scales: 1-never, 2-sometimes, 3- generally, 4- seldom, and 5- always.

Table 3 demonstrates that the most frequently used vocabulary learning strategies (scale 1-5) are spread across the three categories of determination strategies (DET.S), cognitive strategies (COG.S), memory strategies (MEM.S), and social strategies (SOC.S). The study is valid when the writer assesses the most and least frequently used vocabulary learning strategies concerning individual items. The highest mean (M=4.69) with the response "I used a dictionary to check for the meaning and pronunciation of new words." indicated that students interested in two perspectives of the word are the meaning and the sound. Strategy 19 is "I repeat the words more times and rewrite them." the mean = 3.02 presents the role of practice because there is no doubt that practice makes perfect. As the author mentioned above, the remembering abilities of learners will be higher when they put the word into context and ask their classmates.

3.2. Results from the vocabulary test

The test was created to examine the output data to ascertain whether there has been a significant difference between the participants' mean gains before and following therapy. (Hatch & Farhady, 1982). Milton and Alexiou (2009) stated the vocabulary size and the Common European framework of reference for languages. (Figure 1.)

EFL vocabulary size, formal EFL exams, and the CERF (from Meara and Milton, 2003, p.5)		
CERF level	Cambridge exam	Xles score (max. 5000)
A1	Starters, Movers, and Flyers	<1500
A2	Kernel English Test (KET)	1500-2500
B1	Preliminary English Test (PET)	2750-3250
B2	First Certificate in English (FCE)	3250-3750
C1	Cambridge Advanced English (CAE)	3750-4500
C2	Cambridge Proficiency in English (CPE)	4500-5000

Figure 1: Source from (Milton & Alexiou, 2009)

Figure 2 displays the outcomes of the student's performance on the VST. The pupils' vocabulary size was calculated and divided into four categories: less than 500 words, between 500 and 1000 words, between 1000-4000 words, and more than 4000 words. The chart shows that roughly 60% of them have an adequate vocabulary size between 500 and less than 1000 words, and 45% have a size of fewer than 500 words. However, the student's test results indicate an inadequate vocabulary size from 1000 to over 4000 words and a higher word level.

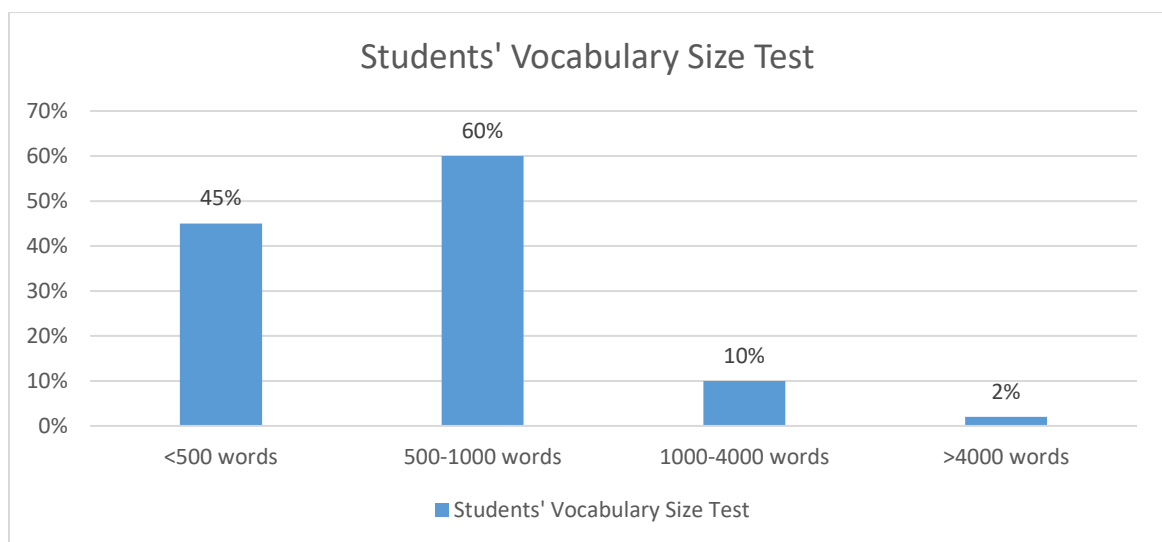


Figure 2: Students' Vocabulary Size Test

The study results suggest that most eighth graders need help with vocabulary use, which impacts many English skills. They must create more efficient learning strategies to expand their vocabulary and prepare for the semester test.

According to the study's findings, each of the four vocabulary acquisition techniques benefits students' vocabulary size. The more frequently they use them, the larger their vocabulary size will be.

3.3. Discussion

The VLS questionnaire and vocabulary size test findings have fully addressed the two research topics. On the one hand, the VLS questionnaire indicated that the determination strategies would bring effectiveness. On the other hand, VST stated that most students still need to gain the vocabulary to repair the ninth grades, which class has an extensive vocabulary.

Additionally, Barlian Kristanto (2015) shows a moderate correlation between vocabulary size scores and the utilization of vocabulary acquisition strategies. Najmeh Maghsoudi and Mohammad Golshan (2017) showed that the participants utilized a variety of VLS.

4. CONCLUSION

With the findings above, this present study was conducted to determine which strategies students use to expand their vocabularies and the links between learning vocabulary strategies and vocabulary size tests. They may help instructors, administrators, and students understand VLS profiles, vocabulary knowledge, and proficiency to design and deliver vocabulary education and training properly.

After researching the ways to learn vocabulary, the author makes several suggestions to help learners support and get over the reactions they are having. Although the study aims to identify effective vocabulary-learning strategies, students can also use other skills, including writing, speaking, listening, and reading. Even though the research only examines eighth-grade classes at a secondary school, The study's findings also demonstrated the value of employing various methods for learning English. This application needs to be submitted for numerous classes with in-depth lessons to cover all aspects of language acquisition.

Although many strategies were conducted to improve their vocabularies at a secondary school in Thuan An province, some problems still need to be solved. Learners have just focused on applying these strategies for a short time (test time), and their behaviour study is relatively low. Therefore, teachers also play an essential role in teaching, supporting, and encouraging English learning.

REFERENCES

1. Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, III(3), 21–34. <https://doi.org/10.20472/te.2015.3.3.002>
2. Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13(4), 425–449. <https://doi.org/10.1177/1362168809341511>

3. Nemati, A. (2008). Use and rankings of vocabulary learning strategies by Indian EFL learners, *Language in India*, 8(4), 2-11.
4. Cobb, T. (2001). Paul Nation. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. Pp. 477 + xiv pp. US\$28.95 (softcover). *Canadian Journal of Linguistics*. <https://doi.org/10.1017/s0008413100018260>
5. Maghsoudi, N., & Golshan, M. (2017). The relationship between vocabulary learning strategy preference and vocabulary size among Iranian EFL learners. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(3), 103-110.
6. Kristanto, B. (2015). Vocabulary learning strategies and vocabulary size.
7. Hatch, E. M., & Farhady, H. (1983). Research Design and Statistics for Applied Linguistics. *The Modern Language Journal*, 67(3), 274. <https://doi.org/10.2307/327087>
8. Milton, J., & Alexiou, T. (2009). Vocabulary Size and the Common European Framework of Reference for Languages. In *Palgrave Macmillan UK eBooks* (pp. 194–211). https://doi.org/10.1057/9780230242258_12
9. Jaikrishnan, S., & Ismail, H. H. (2021). A Review on Vocabulary Learning Strategies Used in Learning English as A Second Language. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 11(9). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v11-i9/10512>
10. Schmitt, N., & McCarthy, M. (1990). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. http://opac.fkip.untirta.ac.id/index.php?p=show_detail&id=7278&keywords=
11. Yang, C. (2008). A Study of Journalistic Vocabulary Learning Strategies by EFL College Students. *A Study of Journalistic Vocabulary Learning Strategies by EFL College Students*, 27(1), 43–59. <https://doi.org/10.7067/jmhit.200803.0043>

EFL STUDENT'S ATTITUDES TOWARDS BLENDED LEARNING WITH GOOGLE CLASSROOM: A CASE STUDY AT IELTS FIGHTER CENTER

Lý Thiện Bình ¹

1. Class: CHAV21. Thu Dau Mot University.

ABSTRACT

Today's advancements in education go beyond the traditional classroom, so incorporating websites and applications for learning has become a norm in Vietnam. Plenty of positive features of Google Classroom have been reckoned acknowledged in previous research; however, this research area has not been well discussed. This study; therefore, is conducted to discover the attitudes of Vietnamese EFL students toward blended learning by using Google Classroom, a commonly used website by teachers because of its various educational benefits. The data collected quantitatively from a survey yielded a result that the benefits of Google Classroom are recognized by 45 EFL students, and they are in favor of its use during the course. Future research should also investigate students' difficulties while using Google Classroom and propose solutions to facilitate their experience.

Keywords: *blended learning, Google Classroom, technology,...*

1. INTRODUCTION

In the era of advanced technology, the field of education no longer simply involves traditional teaching and learning. In fact, the progress of teaching and learning nowadays has extended beyond the traditional classroom, including integrating a wide range of educational applications and websites. Besides, during the Covid-19 pandemic, the use of E-learning has gained popularity among learners as it can ensure the continuity of learning in any circumstance. Therefore, although Covid-19 has not recently posed a great threat to human's health as before, and learners can attend normal face-to-face classes, electronic resources still play an important role in assisting learners. The attempt to make the most use of face-to-face learning and online learning has given rise to blended learning so that learners can benefit from both direct teaching in the classroom and self-learning and practice at home.

Numerous studies on blended learning have been conducted to point out its advantages in recent years such as the provision of flexibility for students to manage paces in their learning (Wright, 2017), the facilitation of motivation (Spodark, 2001), or the stimulation of learners' interest (R. Osguthorpe & C. Graham, 2003). However, there are also plenty of challenges in the implementation of learning such as the difficulty of balancing the proportion of offline and online instruction (Fadde & Vu, 2014).

The development of technology and its promising values for education in conjunction with the lack of research on blended learning with the help of technology in the context of Vietnam necessitates the need for further research on students' attitudes toward blended learning, and Google Classroom is chosen to be an example tool in this study.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Theoretical and conceptual framework

2.1.1 Definitions of blended learning

The educational field has transformed enormously as a result of the development of information technology. This transformation corresponds with the wide growth and expansion in online teaching-learning settings (Falah & Chairuddin, 2022). Despite the advantages of online teaching and learning, offline learning in traditional classrooms cannot be completely replaced. Therefore, blended learning is becoming more and more popular as it can combine both online and offline learning.

Throughout many years of research, a lot of definitions of blended learning have been proposed, which contain similarities and contrasts. However, Driscoll (2002) pointed out four major concepts referred to by blended learning as follows.

To combine or mix modes of Web-based technology (e.g., live virtual classroom, self-paced instruction, collaborative learning, streaming video, audio, and text) to accomplish an educational goal.

To combine various pedagogical approaches (e.g., constructivism, behaviorism, cognitivism) to produce an optimal learning outcome with or without instructional technology.

To combine any form of instructional technology (e.g., videotape, CD-ROM, Web-based training, film) with face-to-face instructor-led training.

To mix or combine instructional technology with actual job tasks in order to create a harmonious effect of learning and working. (p. 54) cited in (Caner, 2012)

Reay (2001) and R. Osguthorpe and C. Graham (2003) both have the same definition in terms of blended learning, which is a blend of online and face-to-face instruction or the combination of face-to-face instruction with distant learning systems in which internet-based technology plays a crucial role in blended learning.

A notable classification of blended learning (Table 1) was illustrated in (Allen & Seaman, 2003) and (Allen et al., 2007) to give a detailed description of different types of courses based on the proportion of content delivered online. In the classification, when 30-79% of the content of the course is delivered online, it is blended learning. Notably, the course includes mainly online discussions with some face-to-face meetings.

Table 1. Classifications of blended learning (Allen & Seaman, 2003) and (Allen et al., 2007)

Proportion of Content	Type of Course	Typical Description
0%	Traditional	Course with no online technology used —content is delivered in writing or orally
1 to 29%	Web Facilitated	Course, which uses Web-based technology to facilitate what is essentially a face-to-face course. Uses a course management system (CMS) or Web pages to post the syllabus and assignments, for example
30 to 79%	Blended	Course that blends online and face-to-face delivery. Substantial proportion of the content is delivered online, typically uses online discussions, and typically has some face-to face meetings
80+ %	Online	A course where most or all of the content is delivered online. Typically have no face-to-face meetings.

2.1.2. Purpose of blended learning

Blended learning is adopted with a view to bringing together the strengths of two different environments (online and offline learning) and offering an active, directable, and flexible learning opportunity for students (Ranganathan et al., 2007) cited in (Bedebayeva et al., 2022). Hence, it is important to find the balance between online access to information and face-to-face interaction (Lim & Morris, 2009; R. T. Osguthorpe & C. R. Graham, 2003). This can be achieved by organizing the learning process that requires direct communication with teachers in the classroom while conducting the rest in the electronic learning environment (Rowley et al., 2002).

2.1.3. Advantages of blended learning

Blended learning is more advantageous than other types of learning due to several reasons.

First, it balances the strengths and weaknesses of traditional classroom-based education and isolated e-learning. In fact, some learners prefer the usefulness offered by an online environment, but they do not want to be deprived of the social interaction and human contact they are used to in face-to-face classrooms (Graham, 2006; Rooney, 2003; Zenger & Uehlein, 2001), so blended learning is well-suited for these learners. Caner (2012, p. 29) also claimed that “blended learning allows students to experience and take advantage of the best educational elements that both the face-to-face classroom environment and the online learning environment have to offer”.

Second, blended learning provides teachers with more approaches and choices when designing instruction. This variety of instruction modalities allows more effective pedagogical practices to be adopted by teachers, which is beneficial for learners. For example, the level of learning strategies, peer-to-peer learning strategies, and learner-centered strategies used are likely to be enhanced with blended learning approaches (Singh, 2003). Additionally, blended learning makes way for the transition from teacher-centered teaching to student-centered teaching with students’ active involvement in the learning process (Moskal et al., 2004).

Third, many positive views are expressed towards using blended learning in the higher education context by lecturers, administrators, and students. Regarding lecturers, they can enhance their interaction with students through the online component of blended learning. With regard to administrators, they can reduce the operating cost of courses in the long term as there is less seat time in the classroom; moreover, they can establish their reputation for the employ of the recent instruction delivery models in their institution. As for learners, they are provided with greater flexibility to schedule their courses and other issues (Caner, 2012).

2.1.4. Disadvantages of blended learning

In addition to the benefits, there are several challenges that blended learning might encounter. To begin with, teachers have to handle more workload in lesson preparation. This is because they need to design and develop online components together with face-to-face components of blended learning, which may take them a lot of time. This leads to the next challenge, which requires enthusiastic teachers who have proficient computer skills in order to run a blended-learning course (Caner, 2012). Teachers are also expected to use new and effective strategies for effective blended classroom practices for a reason that blended classroom is different from the traditional classroom. To illustrate, blended learning aims to enhance problem-solving and decision-making skills through event-based activities (Alonso et al., 2005).

2.1.5. Types of blended learning

Blended learning practices are categorized into two categories. The first one is concept-based blended learning and the other is collaboration-oriented blended learning (Kudrik et al., 2009). In concept-based blended learning, “the online part is concept training and meant for individual use (e.g., self-paced e-learning), and the face-to-face part is collaborative learning (e.g., scenario simulation, work groups, small seminars)”. Whereas, in collaboration-oriented blended learning, “the online part is computer-supported collaborative learning (e.g., virtual communities), and the face to face part is individual-oriented (e.g., conventional classroom instruction, PowerPoint presentation, mentoring)” (Kudrik et al., 2009) cited in (Caner, 2012, p. 26).

Graham (2006) classified blended learning into four levels, including Activity level, Course level, program level, and Institutional level. At the activity level, there are classroom activities that contain both face-to-face and online or computer-mediated elements. Online discussion forums, emails, or other web-based communication tools such as video-conferencing while performing an activity in a face-to-face teaching session are some prime examples of this level. At the course level, face-to-face and online activities are used as a part of a course. At the program level, some courses are required to be run face-to-face while the rest can be taken online. The institutional level and the program level of blended learning are quite alike to a certain extent, but the institutions made an organizational obligation to combine face-to-face and computer-mediated online instruction (Caner, 2012).

2.1.6. Google Classroom

Google Classroom is a platform for blended learning created by Google. It is an interactive teaching tool that creates an informatively rich educational environment where teachers and students can collaborate online. It provides teachers with a wide range of options to manage their teaching. Forming classes, sending out invitations, writing notes, generating, assigning tasks grading students’ assignments can be done completely online. As for learners, they can submit their homework and track their grades; furthermore, they can communicate and discuss topics covered in class. Assignments can be distributed and submitted in various forms such as Video clips, PowerPoint presentations, PDF files, Word documents, and website URLs (Tonio, 2021).

2.1.7. Social constructivism theory

Social constructivism was developed by Vygotsky in 1978. It was believed by Vygotsky that learning takes place primarily in social and cultural settings instead of only within the individual. Social constructivism indicates that successful teaching and learning depend heavily on interpersonal interaction and discussion, so learners’ interactions with peers and teachers should be enhanced in class (Davis et al., 2017). It is implied that students construct their own knowledge and are in charge of their own education. Based on this theory, Google Classroom can be an ideal tool for learners when they adopt blended learning because not only will they be given the opportunity to acquire knowledge at their own pace and learning style without time constraints but also plenty of chances to collaborate with others (Tonio, 2021).

2.2. Previous studies

2.2.1. Studies on blended learning

Numerous studies on blended learning have yielded positive results on learners’ learning process. Riffell and Sibley (2004) conducted a study to investigate whether there is an increase

in participation in environmental science undergraduate courses by designing a blended course. The result shows that there is a higher rate of homework completion among students compared to the participation rate in traditional classes. Besides, a greater sense of community among students is also established in a blended learning environment in comparison to the traditional and completely online one, according to (Rovai & Jordan, 2004). Additionally, a strong link between the use of technology in language classes and the improvement in language skills has been discovered in (Mouza, 2008).

2.2.2. Studies on Google Classroom

Falah and Chairuddin (2022) carried out a research to study students' attitudes toward the implementation of blended learning with the use of Google Classroom. The finding shows that nearly 76.3% of the participants were positive and satisfied. It is believed by students that their interactions with each other and with teachers are facilitated. They also believe that blended learning with Google Classroom can improve their English skills. However, there are some students who find it difficult to operate Google Classroom from their smartphone, which makes them think blended learning is hard to follow. These students still prefer a conventional classroom where they are quite familiar with for a long time

In line with (Falah & Chairuddin, 2022), Mohd Shahraneet al. (2016) in the study of the efficiency of Google Classroom found that Google Classroom gives a significantly better performance in communication, interaction, perceived utility, the convenience of use, and overall student satisfaction.

3. METHODOLOGY

3.1. Research questions

The study seeks answers to the following questions:

1. What are students' attitudes towards blended learning with Google Classroom?
2. What are students' opinions of the benefits of Google Classroom?

3.2. Research methods

The study adopts a quantitative approach with data taken from a survey of students' attitudes toward blended learning with Google Classroom.

3.3. Research setting

The research is conducted with EFL students who are studying IELTS at the IELTS Fighter Center, located in Thu Duc District, Ho Chi Minh City. The participants have been studying the 4.0-5.0 IELTS course which lasts for around two months. During the course, students submit, receive, and track their homework on Google Classroom.

3.4. Population and sample

The population of the study is 45 EFL students and they are selected by using simple random sampling.

3.5. Research instrument

A questionnaire consisting of two parts with 13 Likert scale questions ranging from 1-strongly agree, 2-agree, 3-neutral, 4-disagree, and 5-strongly disagree is the research instrument

used to collect data. Part 1 includes 8 Likert scale questions to collect data regarding students' attitudes towards blended learning with Google Classroom while Part 2 comprises 5 Likert scale questions to investigate students' opinions about the benefits of Google Classroom. These questions are adapted from (Falah & Chairuddin, 2022) and (Mohd Shaharane et al., 2016) with some modifications to make them suitable for the current study.

3.6. Data collection and analysis procedure

First, the researcher informed the students who were attending three IELTS classes in charge by the researcher that during the course they needed to submit their assignments on Google Classroom instead of handing in papers directly. There are different sections for vocabulary, listening, speaking, reading, and writing exercises created on Google Classroom together with detailed instructions on how to submit their exercises to make sure that students can easily track their assignments. Students were also reminded to check their emails usually to check the feedback for their submissions. Second, to collect data, a survey is created and sent to participants via Google Forms at the end of the course. The collected data is then analyzed by SPSS software to measure Cronbach's alpha, standard deviation, and mean score to draw a conclusion on students' attitudes.

4. RESULTS

After conducting the survey, the data collected and analyzed by SPSS Statistics 20.0 (SPSS) is presented as follows. The writer used this tool as it could ensure clarity in analysis; additionally, data could be presented systematically in the form of tables or charts.

4.1. EFL students' attitudes towards blended learning with Google Classroom

Table 2. EFL students' attitudes towards blended learning with Google Classroom

Cronbach's Alpha	N of Items				
,689	8				

Items	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1.1. I would recommend Google Classroom to be used in other subjects	45	1,00	3,00	1,8222	,57560
1.2. I support the use of Google Classroom in any course	45	1,00	5,00	1,8889	,74536
1.3 Google Classroom inspires me to complete my homework	45	1,00	3,00	2,0444	,76739
1.4. The use of Google Classroom makes me more interested in the subject	45	1,00	4,00	2,0667	,88933
1.5. Google Classroom assists me in learning more effectively	45	1,00	4,00	1,8667	,75679
1.6. My study experience with Google Classroom is generally positive	45	1,00	3,00	1,7778	,63564
1.7. The use of Google Classroom helps me improve my language skills	45	1,00	4,00	2,1556	,85162
1.8. Google Classroom helps me meet the course objective	45	1,00	5,00	2,2222	,84984
Valid N (listwise)	45				

To answer the first question “What are students' attitudes towards blended learning with Google Classroom?”, the writer used 8 questions designed in the format of a Likert scale ranging from 1-strongly agree, 2-agree, 3-neutral, 4-disagree, to 5-strongly disagree. The alpha coefficient for these 8 questions is 0.689, which indicates that these items have a relatively high internal consistency.

The figures showed that all 8 items generally had low mean scores (under 3.0) with item 1.6 having the lowest mean score, which indicates that students had a positive study experience with Google Classroom. It can be seen that students are in favor of using Google Classroom because it can inspire them to complete homework, make them more interested in the subject, help them learn more effectively, and improve their language skills so that they can meet the course objective. They also want Google Classroom to be used in other subjects.

4.2. EFL students’ opinions of the benefits of Google Classroom

Table 3. EFL students’ opinions on the benefits of Google Classroom

Cronbach's Alpha		N of Items			
.698		5			
Items	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2.1. Google Classroom gives me a chance to interact more with teacher after school	45	1,00	4,00	2,0222	,78303
2.2. Google Classroom helps me track my learning process	45	1,00	3,00	1,6667	,63960
2.3. Google Classroom helps me manage time to meet deadlines	45	1,00	4,00	1,8667	,69413
2.4. I find it easy to follow teacher's instructions for exercise on Google Classroom	45	1,00	4,00	1,9778	,75344
2.5. I find it easy to receive and follow teacher's feedback the exercise I submit	45	1,00	3,00	1,7111	,50553
Valid N (listwise)	45				

To answer the second question “What are students’ opinions of the benefits of Google Classroom?”, the writer used 5 Likert scale questions ranging from 1-strongly agree, 2-agree, 3-neutral, 4-disagree, to 5-strongly disagree. The Cronbach alpha for these 8 questions is 0.698, showing that these items have a relatively high internal consistency.

It can be seen from the table that 5 items recorded low mean scores. Item 2.2 had the lowest mean scores, which means that to students, the greatest benefit of Google Classroom is to help them track their learning process. Other benefits are also reckoned by students such as maintaining interaction with the teacher after class, managing time to complete homework, making it easy to follow the teacher’s instructions, and receiving feedback.

5. DISCUSSION OF RESULTS

The results from this study show some similarities with the previous ones. Falah and Chairuddin (2022) also claimed that 76.3% of the students in the research expressed positive attitudes towards the implementation of blended learning through Google Classroom. In the same vein, Mohd Shaharane et al. (2016) found that the majority of the students were satisfied with the introduction of Google Classroom.

6. CONCLUSION AND IMPLICATIONS

This study was conducted to investigate students' attitudes toward blended learning with Google Classroom among EFL learners at the IELTS FIGHTER center. The quantitative data indicates the overall positive attitudes of students when they study with Google Classroom. Students generally agree that enhancing teacher-student interaction, managing time to meet deadlines, tracking learning progress, and receiving teachers' exercise instructions and feedback are some benefits of Google Classroom. Therefore, it is suggested that teachers should introduce Google Classroom with any course they are teaching and make sure that they give students clear instructions on how to use it at the beginning so that students' learning progress can be supported. Students should also stay open-minded to welcome the application of some interactive tools, although there could be some difficulties to get used to it at first. Future research should also investigate the difficulties that students encounter while using Google Classroom and suggest some solutions to facilitate students' experience.

REFERENCE

1. Allen, I. E., & Seaman, J. (2003). *Sizing the Opportunity: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2002 and 2003*. Sloan Consortium.
2. Allen, I. E., Seaman, J., & Garrett, R. (2007). *Blending in: The extent and promise of blended education in the United States*. Sloan Consortium.
3. Alonso, F., López, G., Manrique, D., & Viñes, J. M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of educational technology*, 36(2), 217-235. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00454.x>
4. Bedebayeva, M., Grinshkun, V., Kadirbayeva, R., Zhamalova, K., & Suleimenova, L. (2022). A blended learning approach for teaching computer science in high schools. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(7), 2235-2246. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7693>
5. Caner, M. (2012). The Definition of Blended Learning in Higher Education. In P. S. Anastasiades (Ed.), *Blended Learning Environments for Adults: Evaluations and Frameworks* (pp. 19-34). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-0939-6.ch002>
6. Davis, M. L., Witcraft, S. M., Baird, S. O., & Smits, J. A. J. (2017). Chapter 3 - Learning Principles in CBT. In S. G. Hofmann & G. J. G. Asmundson (Eds.), *The Science of Cognitive Behavioral Therapy* (pp. 51-76). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803457-6.00003-9>
7. Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 3(3), 54-56.
8. Fadde, P., & Vu, P. (2014). Blended online learning: Misconceptions, benefits, and challenges. In P. R. Lowenthal, C. S. York, & J. C. Richardson (Eds.), *Online learning: Common misconceptions, benefits, and challenges* (pp. 33-48). NOVA.
9. Falah, I. F., & Chairuddin. (2022). Students' attitudes toward blended learning through Google Classroom in general English course. *Journal of Education, Linguistics, Literature and Language Teaching*, 5(1), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.33059/ellite.v5i01.5249>
10. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future direction. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer.
11. Kudrik, Y., Lahn, L. C., & Mørch, A. I. (2009). *Technology-enhanced workplace learning: Blended learning in insurance company* Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education,

12. Lim, D. H., & Morris, M. L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 282-293. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.4.282>
13. Mohd Shaharane, I. N., Mohd Jamil, J., & Rodzi, S. (2016). *Google classroom as a tool for active learning* Proceedings of the International Conference on Applied Science and Technology 2016 (ICAST'16),
14. Moskal, B., Lurie, D., & Cooper, S. (2004). *Evaluating the effectiveness of a new instructional approach* Proceedings of the 35th SIGCSE technical symposium on Computer science education, Norfolk, Virginia, USA. <https://doi.org/10.1145/971300.971328>
15. Mouza, C. (2008). Learning with Laptops: Implementation and Outcomes in an Urban, Under-Privileged School. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(4), 447-472.
16. Osguthorpe, R., & Graham, C. (2003). Blended learning systems: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-234.
17. Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233. <https://www.learntechlib.org/p/97576/>
18. Ranganathan, S., Negash, S., & Wilcox, M. V. (2007). *Hybrid learning: Balancing face-to-face and online class sessions* Proceedings of the 2007 Southern Association for Information Systems Conference <https://aisel.aisnet.org/sais2007/32/>
19. Reay, J. (2001). Blended learning - a fusion for the future. *Knowledge Management Review*, 4(3), 6.
20. Riffell, S. K., & Sibley, D. F. (2004). Can Hybrid Course Formats Increase Attendance in Undergraduate Environmental Science Courses? *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 33(1), 16-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.2134/jnrlse.2004.0016>
21. Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*, 55(5), 26-32.
22. Rovai, A. P., & Jordan, H. (2004). Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.192>
23. Rowley, K., Bunker, E., & Cole, D. (2002). Designing the right blend combining online and onsite training for optimal results. *Performance Improvement*, 41(4), 26-36. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pfi.4140410406>
24. Singh, H. (2003). Building effective blending learning programs. *Educational Technology*, 43(6), 51-54.
25. Spodark, E. (2001). Integrating Online Techniques into Undergraduate French Language Instruction. *The French Review*, 74(6), 1206-1217. <http://www.jstor.org/stable/399839>
26. Tonio, J. (2021). Google Classroom as a Tool of Support for Flexible Learning in the New Normal. *Journal of Education, Management and Development Studies*, 1(2), 25-39. <https://doi.org/10.52631/jemds.v1i2.20>
27. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
28. Wright, B. (2017). Blended learnings student perception of face-to-face and online EFL lessons. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 64-71. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i1.6859>
29. Zenger, J., & Uehlein, C. (2001). Why blended will win. *Training & Development*, 55(8), 54-60.

APPENDIX

Appendix A: General Students' attitudes towards blended learning with Google Classroom

General Students' Attitudes Towards Blended Learning With Google Classroom						
No	Items	Strongly agree 1	Agree 2	Neutral 3	Disagree 4	Strongly disagree 5
1	I would recommend Google Classroom to be used in other subjects					
2	I support the use of Google Classroom in any course					
3	Google Classroom inspires me to complete my homework					
4	The use of Google Classroom makes me more interested in the subject					
5	Google Classroom assists me in learning more effectively					
6	My study experience with Google Classroom is generally positive					
7	The use of Google Classroom helps me improve my language skills					
8	Google classroom helps me meet the course objective					

Appendix B: Students' opinions of the benefits of Google Classroom

Students' opinions of the benefits of Google Classroom						
No	Items	Strongly agree 1	Agree 2	Neutral 3	Disagree 4	Strongly disagree 5
1	Google Classroom gives me a chance to interact more with teacher after school					
2	Google Classroom helps me track my learning process					
3	Google Classroom helps me manage time to meet deadlines					
4	I find it easy to follow exercise instructions on Google Classroom					
5	I find it easy to receive and follow teacher's feedback for the exercise I submit					

AN INVESTIGATION INTO SPEAKING ANXIETY AMONG VIETNAMESE EFL LEARNERS: A CASE AT VO MINH DUC HIGH SCHOOL

Nguyễn Thị Hà¹; Trần Thanh Dũ²

1. Class CH21AV01, Thu Dau Mot University; 2. Thu Dau Mot University

ABSTRACT

Speaking skill is both useful and challenging for Vietnamese EFL learners. Although it can enable them to communicate effectively in real contexts and gain more study and job opportunities in the future, they can encounter speaking anxiety – a common problem among Vietnamese EFL learners. Using a survey research design with only student questionnaire, the current study demonstrated a few prominent types of speaking anxiety and the important related factors among 55 eleventh graders at Vo Minh Duc high school in Binh Duong province. The results were analyzed by SPSS (Version 20.0) thanks to descriptive statistics only. The findings suggested that the students appeared to face low motivation for the English-speaking class (or fear of studying speaking), fear of making mistakes, and fear of receiving criticism from others. This might imply that the local students experienced a low to moderate level of speaking anxiety. Furthermore, only three factors were perceived, namely the low speaking motivation, the lack of grammatical structures, and the fear of asking the teacher for help. The results might help the EFL teachers and learners identify possible speaking anxiety and the factors to find better solutions to deal with.

Key words: EFL speaking, speaking anxiety, survey research.

1. INTRODUCTION

Among the four macro language skills, speaking has been accepted to be the most widely used language skill. Good speaking skills are essential for effective communication in daily activities and the academic environment (Thornbury, 2005; Rao, 2019). Speaking represents what the person knows and feels about something and conveys that knowledge or opinion to the listeners. Besides that, good speaking skills will positively affect other language skills (Thornbury, 2005).

English has proved itself to be one of the key factors to success when people communicate in their daily life and commonly use it worldwide in most business, working, studying, and social fields and situations. Mastering English brings an easier and broader route to those who desire to quickly adapt to a wider global business context and international education (Putra, 2020). According to Nishanthi (2018), learning English allows the learners to successfully achieve both personal and professional goals. English is also used as the *lingua franca* in emerging economies, such as Vietnam and other developing countries in Asia since these nations are in the progression of integrating with the global economy in terms of cross-border trading and foreign direct investment (Pham, Ho, Vuong, Nguyen, & Vuong, 2020). Any of the international business practices need a certain level of English language proficiency and accuracy, especially the demands for fluent speaking ability.

In Vietnam, English has been introduced as a national compulsory learning subject since 1982 and currently is taught in primary and secondary education with a minimum of two or three periods per week during the total 35 weeks of the school year (Hoang, 2018). Vietnamese government and the Ministry of Education and Training (MOET) also set high priority to learning and teaching English, showing through the allocation of US\$ 400 million to the Vietnam National Foreign Language Project 2020 to boost foreign language proficiency of the teachers and the students nationwide (Hoang, 2017). However, this project, after some years of implementation, was reported as a big failure throughout the country with major obstacles and concerns, including the lack of interaction between the teachers and their students, the shortage of updated materials and proper equipment, and teaching-supporting materials to English teaching and learning, and the imbalance in time spending for the key English language skills (Nguyen, 2017).

Speaking is a productive language skill in which speakers and listeners (or called as interlocutors) create and process their spoken interactions simultaneously (Burns & Seidlhofer, 2020). Therefore, spontaneity is one of the most important features of speaking, which can cause many problems for EFL learners (Thornbury, 2005). As a result, EFL teachers need to pay attention to key elements in speaking instruction to help the learners to enhance their speaking performance (Folse, 2006). These elements can include the learners with different ages, learning aptitudes, and goals. Moreover, the existence of awareness and appropriation activities may yield more selections for EFL teachers, leading to the needs of careful consideration into the usefulness and appropriateness of different speaking activities in class (Thornbury, 2005).

There are two research questions being addressed in the current study, one is What are the eleventh graders' speaking anxiety types? And What is the students' perception of the factors contributing to their speaking anxiety? The study may make practical contributions to the local EFL speaking instruction at the school. First, it helps the teachers review and reflect on their students' speaking anxiety as one of major problems. Second, it helps identify the causes of the speaking anxiety, and then recommends some solutions to help students overcome that fear.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. EFL Speaking

2.1.1. Definitions

In this context, speaking has been defined by different researchers during the time. According to Torkey (2006), speaking is an interactive process that is established to produce, to receive, and to process the information to construct meanings. Abidova et al. (2020) considered speaking as a speech activity to be conducted for verbal or oral communication to transmit or to exchange information. Moreover, Ilham et al. (2019) involved non-verbal symbols as part of speaking. Non-verbal communication is important since it reinforces verbal communication, and it can be used as a substitute when verbal communication is not effective (Akinola, 2014). Although the distinction between verbal and non-verbal communication is blur, it can depend on the way the communication is transmitted. Verbal communication can be either vocal through spoken language or non-vocal through writing while non-verbal communication is vocally (e.g., paralinguage) and non-vocally (e.g., body languages) (Konchiab et al., 2021).

Speaking can be viewed differently. Under the perspectives of sociolinguistics, speaking is understood as the system of words and the principles that combine them that the people in the community use to communicate to each other (Wardhaugh, 2009). Effective speaking skills are verbal expressions, a kind of energy expressed in the language to convey information, express thoughts and emotions accurately, lively and convincing, (Wardhaugh, 2009). In applied linguistics, speaking is a productive language skill in which speakers and listeners (or called as interlocutors) create and process their spoken interactions simultaneously (Burns & Seidlhofer, 2020).

2.1.2. Key Features of Fluent Speaking

As noted in Thorbury (2005), a fluent speaker, regardless of any language, needs to master different types of knowledge, including “extra-linguistic knowledge” (world or sociocultural knowledge), “linguistic knowledge” (knowledge about genres, discourse, pragmatic, grammar, vocabulary, and phonology), and understandings about “speech conditions”. Thus, EFL speakers need to understand many things while joining a conversation in order to express the spoken message suitably to the listeners.

2.2. Speaking Anxiety

Speaking anxiety, the feeling of nervous or anxious while speaking, has been one of the most ubiquitous problems among many EFL learners (Erdiana et al., 2010). According to Erdiana et al. (2020), most English as a second foreign language (EFL) students experience moderate to high anxiety levels when they speak and communicate in the public. Moreover, the anxiety feeling occurs when the students are asked to speak a second language in public because the students have not achieved the fluency (Abdullah et al., 2010). Some reasons for this problem are coming to the class without being well prepared, forgetting words and phrases, being unable to understand the instructors’ guidance, and so forth (Han, 2013).

Speaking anxiety has a negative impact on EFL learners’ speaking performance (Mohtasham & Farnia, 2017; Pamungkas, 2018; Rumiya & Seftika, 2018). Additionally, this anxiety can vary across different educational contexts (Kabigting & Naud, 2019; Jugo, 2020; Le & Tran, 2020).

2.3. Research into FFL Speaking Anxiety

Many studies were conducted to seek factors affecting EFL learners’ speaking performance. In terms of speaking anxiety, Mohtasham & Farnia (2017) conducted quantitative research with the data collected from 125 females and 50 male EFL learners in Iran. They concluded that female learners had higher anxiety than males and they also highlighted the role of the instructors in anxiety reduction.

Rumiya & Seftika (2018) performed a descriptive qualitative analysis on the students’ anxiety of speaking English and found that the key anxieties were communication apprehension, fear of negative evaluation, and test anxiety. Also, they discussed that these anxieties affected negatively the learners’ performance of speaking English.

Hasibuan & Irzawati (2019) ranked speaking anxieties from very low to very high; they analyzed the correlation between speaking anxieties and speaking performance. The data was retrieved from 78 students of English as a second foreign language (EFL). The Pearson’s

correlation coefficient was -0.358 and it was statistically significant at a 1% confidence level. Similarly, Kabigting & Naud (2020) obtained the Pearson's correlation coefficient between English language classroom anxiety and the performance of senior high school learners at -0.348 and it was statistically significant at a 5% confidence level.

Le, Q. D., and Tran, L. H. (2020) classified the anxiety when speaking English into fear of mistakes, fear of being laughed at, lack of confidence, fear of negative evaluation, and fear of being the focus of attention. They also confirmed that the students with higher anxiety levels had lower language proficiency when analyzing the data containing 128 non-English majors in a university in Vietnam.

Jugo (2020), however, classified foreign language anxieties into speaking activity anxiety, writing activity anxiety, error correction anxiety, communication with English speakers' anxiety, negative self-perception anxiety, non-comprehension anxiety, and foreign language anxiety. They found that speaking anxiety and foreign language anxiety were two anxieties that had the highest negative correlation with the overall English proficiency of the students. The Pearson's correlation coefficients of these factors were -0.675 and -0.613, respectively, and they were statistically significant at 1%.

With regard to fear of mistakes, Käfer et al. (2019) consider three aspects of making mistakes during the learning process, including the teachers' attitude towards the mistakes, the teachers' responses to their students' mistakes, and the students' perception towards their mistakes. Obtained results showed that the individual and shared perception of dealing with mistakes significantly motivated the students during their learning of English as a foreign language. Similarly, Alzahrani (2019) surveyed 59 English students in a university and found that the fear of mistakes was perceived as a highly influential factor towards the students' weakness in speaking English.

As regards shyness as a reason for speaking anxiety, while Bashosh et al. (2013) obtained experimental evidence that the students' shyness did not have a significant effect on their English language proficiency, many others showed the opposite.

Marhamah (2016) collected the data from 212 students and confirmed that the students' shyness to speak English was significantly correlated. Another empirical evidence which was developed by Namaghi (2015) surveyed 165 Iranian students and found that there was a moderate and negative correlation between shyness and the speaking score of the students. In addition, this researcher found that the negative correlation was larger in the female student group.

Babapoor et al. (2018) developed research to study the relationship between shyness and the accuracy and the fluency of oral performance of the English learners. With the data collected from 70 intermediate learners, they stated that the students with shyness faced up poorer oral performance.

Olfaz (2019) involved 110 students in survey research and confirmed that shyness had a negative and significant correlation with foreign language anxiety. In addition, Olfaz achieved empirical evidence of shyness putting positive and significant effects on academic achievements and it had a positive but insignificant effect on speaking scores of the students.

When it comes to the lack of confidence, Tridinanti (2018) performed a quantitative assessment of the correlation between the students' self-confidence and their speaking performance in English as a foreign language learning. With the data administered to 50 students, this researcher obtained empirical evidence of the Pearson's correlation coefficient between the students' self-confidence and their speaking performance, which was 0.48, and it was statistically significant at a 1% confidence level.

Roysmanto (2018) performed the quantitative assessment of the correlation between the students' self-confidence and their English speaking skills. Obtained results showed that these two factors were significantly correlated. The Pearson's correlation coefficient in the Roysmanto study was 0.32 which was a low-to-moderate correlation level.

Similarly, Anggraini et al. (2019) found that the correlation between the students' self-confidence and their speaking ability was low-to-moderate level with the Pearson's correlation coefficient of 0.349 and it was statistically significant.

However, Normawati & Muna (2015) found that the correlation between these two factors was very high. involved 30 English students in the second-to the six-semester year in a survey. They found that the students with high self-confidence levels also achieved greater speaking performance. Quantitatively, the Pearson's correlation coefficient between the students' self-confidence and their speaking performance was estimated at 0.92.

3. METHODOLOGY

3.1. Research Design

The current study employs survey research design. As mentioned in Creswell (2012), the first common advantage of this method is to help the researcher collect the data in the most convenient way. Moreover, by contacting available participants and sending questionnaires as the primary data collecting instrument, a survey study could help describe the research phenomenon thanks to the informants' perception.

In the current survey research, only one online questionnaire was given to the eleventh graders at the school to gather their perception of their speaking anxiety and related factors.

3.2. Research Site

The study was conducted at Vo Minh Duc high school in Binh Duong province in the second semester of 2022-2023 academic year. This high school aims to promote students' English-speaking skill in the future as it is a key to the students' future success in work and study. At this school, just a few English-speaking activities have been organized every semester like weekend English clubs. However, according to the current English curriculum, speaking lessons are equally distributed every week (one per week). No foreign teachers are employed at this school.

3.3. Sampling and Participants

Convenience sampling method was employed to include the research participants for its convenience. The participants included in the survey were fifty-five eleventh graders at Vo Minh Duc high school. They were sitting in two different classes at the school and voluntarily

completed the online questionnaire. In terms of their demographic information, there is a prevalence of male over female students (34 males/ 21 females). Besides this, most students were aged 17 (43 students, 78.2%), and the others were at the age of 18.

3.4. Instrument

The questionnaire was used because it helped report statistical evidence on the students' speaking anxiety. After being revised, the finalized questionnaire includes three parts: part 1 (for personal information) with three questions for age, gender, and English learning experience, part 2 (for speaking anxiety) under a 5-point Likert scale with eight items, ranging from 1 (Strongly disagree) to 5 (Strongly agree), and part 3 (for the factors in speaking anxiety) under a 5-point Likert scale with ten statement items, same range.

3.5. Data Collection

In week 2 of the semester, the researcher as the teacher shared the online questionnaire via the student group on Zalo. The students voluntarily completed the survey in one week.

3.6. Data Analysis

For the survey, SPSS (Version 20.0) was used to analyze the quantitative findings. In detail, only descriptive statistics were used because of their usefulness to answer research questions. For the Likert scales, the interpretation of findings were based on this algorithm.

M= 1.00 - 1.80: Strongly disagree

M= 1.81 - 2.60: Disagree

M= 2.61 - 3.40: Neutral

M= 3.41 - 4.20: Agree

M= 4.21 - 5.00: Strongly agree

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. The EFL speaking anxiety

The level of EFL speaking anxiety was not very high as the overall mean score was lower than 3.50 (M= 3.37, SD =.586). In particular, the highest anxiety belonged to the statement "I am afraid that other students will laugh at me when I am speaking" (item 8: M=4.02, SD=.952). The second was "I often feel like not want to go to English speaking class" (item 2: M=3.58, SD=.975). The third was "I am worried of making mistakes when speaking English" (item 5: M=3.55, SD=1.168). The fourth was "I feel shy of speaking English when speaking in front of other people" (item 9: M=3.38, SD=1.080). The fifth was "I feel anxious about English speaking class even if I am well prepared" (item 4: M=3.36, SD=.950). The sixth was "I am afraid that my teacher is ready to correct every mistake I make" (item 7: M=3.33, SD= 1.037). The two lowest anxiety levels belonged to "I am worried of bad consequences if I fail in speaking English" (item 6: M=2.89, SD=1.031) and "My heart was pounding when I was called on English speaking class" (item 3: M=2.83, SD=1.008). All these statistics were reported in the following table.

Table 4.1. The Students' Speaking Anxiety

Statements	N= 55	
	M	SD
1. Overall anxiety	3.37	.586
2. I often feel like not want to go to English speaking class	3.58	.975
3. My heart was pounding when I was called on English speaking class	2.85	1.008
4. I feel anxious about English speaking class even if I am well prepared	3.36	.950
5. I am worried of making mistakes when speaking English	3.55	1.168
6. I am worried of bad consequence if I fail in speaking English	2.89	1.031
7. I am afraid that my teacher is ready to correct every mistake I make	3.33	1.037
8. I am afraid of other students will laugh at me when I am speaking	4.02	.952
9. I feel shy when speaking English in front of other people	3.38	1.080

Therefore, it was concluded that the level of EFL speaking anxiety among the informants was not remarkably high, except for a few cases like item 2, 5, and 8. Of the eight given statements which include situations for speaking anxiety, only three could be perceived as the most thrilling events – anxious for daily English-speaking class, worry about mistakes, and especially the fear of criticism from other people.

4.2. Factors in the EFL speaking anxiety

According to the students' questionnaire responses, there were three most prominent factors in their EFL speaking anxiety: (1) low motivation for English speaking, (2) lack of grammatical structures, and (3) fear of asking the teacher. Table 4.2 below presents these figures.

Table 4.2 Factors in the Students' Speaking Anxiety

Statements	N= 55	
	M	SD
1. I lack motivation for English speaking class.	3.67	1.277
2. I don't have enough lexical resources to speak.	3.20	1.112
3. I don't have enough grammatical structures to speak.	3.55	1.119
4. My pronunciation is poor.	3.25	1.022
5. I lack useful ideas to speak.	2.78	1.182
6. I lack cultural knowledge.	3.33	1.233
7. I lack useful speaking strategies.	3.20	1.145
8. I want to stay in my safe zone.	3.20	1.145
9. I often feel that I have poorer English-speaking skills than other student in the class.	3.18	1.249
10. I fear asking my English teacher.	3.53	1.331

In particular, the most prominent factor in the EFL speaking anxiety was perceived as the low motivation for English speaking class (item 1: M=3.67, SD=1.277). The lack of useful grammatical structures for speaking ranked second (item 3: M=3.55, SD=1.119). The fear of asking the English teacher ranked third (item 10: M=3.53, SD=1.331). The other factors, like the lack of vocabulary (item 2), the poor pronunciation (item 4), the lack of cultural knowledge

(item 6), the lack of speaking strategies (item 7), fear of escaping from the safe zone (item 8), and fear of being compared (item 9), were not clearly noted by the students because the mean scores were all lower than 3.50 but still higher than 3.0. The least noted factor in the speaking anxiety was the lack of useful ideas for speaking (item 5: $M=2.78$, $SD=1.182$).

Overall, of the ten given factors in the speaking anxiety, the respondents agreed with three key elements: the low motivation for English speaking, the inadequacy of syntactic structures, and the fear of asking the teacher.

4.3. Discussion

4.3.1. Research question one

The questionnaire result revealed that the speaking anxiety was not extremely high among the EFL learners at the school because the overall mean score stayed under 3.50. This finding seemed to be in opposition to Mohtasham and Farnia (2017) and Rumiya and Seftika (2018) and Kabigting & Naud (2020), who stated that this problem was prominent.

However, the current research also clarified a few situations when the students encounter speaking anxiety. First, they felt anxious for daily English-speaking class. As agreed by Le and Tran (2020), EFL learners can feel fear of speaking activities as they have to speak in front of many people. This can be a normal psychological symptom of every student in speaking, regardless of any language. Second, the students in the current survey expressed their worries about making mistakes. This fear of mistakes can be explained by Alzahrani (2019) and Käfer et al. (2019) as a common fear in speaking. Finally, fear of being criticized was also recognized. The result was in line with the study by Le and Tran (2020) as Vietnamese students tend to be afraid that other people can laugh at their speaking performance.

4.3.2. Research question two

The questionnaire result illustrated the students' confirmation of three key reasons in their speaking anxiety. First, the students' low motivation for speaking activities, which was concluded by Le and Tran (2020), should not be ignored when researching the students' anxiety for speaking. Second, the students' limited linguistic knowledge, particularly the lack of useful grammatical structures, was highlighted. This finding was in agreement with Tridinanti (2018), who mentioned that the students' lack of confidence in speaking might come from their low proficiency level. However, the current research results did not demonstrate a balanced evaluation of the linguistic factors. While grammatical structures were stressed as a major problem, the others like vocabulary and pronunciation did not receive much attention by the students. This insight could add more details into the existing theoretical notes by Le and Tran (2020) because Vietnamese students might not be always experiencing the same linguistic problems in speaking. Lastly, the fear of asking the teacher might be another typical sign of the students' shyness. As agreed by Bashosh et al. (2013) and Marhamah (2016), students' shyness is normal in speaking class because the students may feel afraid of speaking in front of other people. Also, as stated by Le and Tran (2020), the cultural background of every student can decide the students' level of speaking anxiety. Nevertheless, the survey results did not reveal the remarkable figure for this.

5. CONCLUSION AND RECOMMENDATION

5.1. Conclusion

Thanks to the questionnaire results obtained from 55 eleventh graders at a local school in Binh Duong province, the current research revealed the extent to which the EFL learners encountered speaking anxiety and the important factors in this problem. Findings suggested that the students had a low to moderate speaking anxiety, apart from three highest items: the low motivation for English speaking class, fear of making mistakes, and fear of receiving criticism. According to the students' perception, only three factors were prominent: the personal dislike for English speaking class, the lack of grammatical structures in English, and the fear of asking for the teacher's help.

5.2. Limitations

The current study has a few limitations in terms of its research methodology. First, the modest sample size of the students was included, which could not help fully reflect the speaking anxiety of all students at the school. Second, the only questionnaire could not express all aspects of the speaking anxiety. Third, only 5-point Likert scales were used in the questionnaire, further insights into the speaking anxiety and its factors could not be gathered.

5.3. Implications

The results can have a few practical applications into EFL speaking learning and teaching at the local school. First, students should acknowledge that speaking anxiety is a normal problem, so seeking ways to overcome the anxiety is necessary. They should identify the sources of the speaking anxiety and apply effective solutions to speak English with less anxiety.

The teachers who are teaching English speaking can leverage this study's results to amend or improve their teaching approaches. The teachers may need to increase the direct conversations with the students to better understand their feelings, their concerns, and their inspiration. The author also believes that direct conversations between the teachers and the students sometimes may not be helpful, since it cannot collect actual opinions from the students for their nervousness or unavailability to share. In this case, the teachers and the department need to establish a channel where the students can post their ideas after they join English speaking classes. Collecting the students' evaluation and behavior through social networking like Facebook or Zalo is also recommended and it is considered an effective means to help teachers better understand their students' anxiety levels. To deal with the students who are highly anxious about speaking English, the teacher needs to be more attentive and provide helpful pieces of advice to help these students to overcome their negative feelings. The teachers also need to collect frequent mistakes from their students, and they can hold open discussions with their students about the common mistakes. The discussions may not be for blaming but for learning purposes, where students can learn from others' mistakes and can avoid those mistakes. To make it successful, the teachers need to guarantee that the students will not receive any bad feedback or bad marks when they make mistakes in the class or during the discussions. The purpose of this guarantee is to release the students from being fearful of making mistakes. The guarantee should be repeated via constant communication between the teacher and the students before and during the speaking classes so that the students get sufficient confidence when they

speak English. The teachers may also share their own experiences in practicing speaking skills, as well as other persons that they know. The real experiences may help students find their own mistakes and drawbacks, with encouragement from the story that they can finally overcome the difficulties and get improved after their continuous effort and practice.

The teachers can refer to the findings of this study to amend or add more of their teaching approaches. For example, additional supporting materials such as video clips of conversations or speaking tests can be presented to students, or new and flexible classroom activities can be delivered to the students during their lessons. Teachers also encourage students to conduct other activities: outdoor interviews, speak and record for self-correction or cross-check with their peers, etc.

5.4. Recommendations for future research

Because of certain limitations, there is a need for better future research. Further academic work can include more research participants, namely EFL teachers and more students. Triangulation of research data could help describe the speaking anxiety and its related factors in a clearer manner. Furthermore, instead of only questionnaires, future studies can employ qualitative instruments like in-depth interviews to gather the students' and teachers' insights into the problem. The questionnaire can be revised to include more question types to better collect the informants' ideas. Finally, more statistical evidence can be given to indicate the key factors in speaking anxiety. Instead of using only the students' perception of the factors, the conclusions about the key factors contributing to the speaking anxiety can be based on further statistical test on SPSS like EFA ("Exploratory Factor Analysis").

REFERENCES

1. Alzahrani, G. A. S. (2019). The reasons behind the weakness of speaking English among English Department's students at Najran University. *Journal of Education and Human Development*, 8(1), pp.48-56.
2. Bashosh, S., Nejad, M. A., Rastegar, M., & Marzban, A. (2013). The relationship between shyness, foreign language classroom anxiety, willingness to communicate, gender, and EFL proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(11), pp.2098-2106.
3. Burns, A., & Seidlhofer, B. (2020). Speaking and pronunciation. In N. Schmitt & Rodgers, M. P. H. (Eds.). *An Introduction to Applied Linguistics*, pp.240-258. NY: Hodder & Stoughton.
4. Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, (4th, ed.). Prentice Hall.
5. Erdiana, N., Daud, B., Sari, D. F., & Dwitami, S. K. (2020). A study of anxiety experienced by EFL students in speaking performance. *Studies in English Language and Education*, 7(2), pp.334-346.
6. Folse, K. S. K. S. (2006). *The art of teaching speaking: Research and pedagogy for the ESL/EFL classroom*. The University of Michigan Press.
7. Jugo, R. R. (2020). Language anxiety in focus: The case of Filipino undergraduate teacher education learners. *Education Research International*, 2020, pp.1-8.
8. Käfer, J., Susanne, K., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The significance of dealing with mistakes for student achievement and motivation. Results of doubly latent multilevel analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2019), pp.731-753.
9. Le, Q. D., & Tran, L. H. (2020). Speaking anxiety and language proficiency among EFL at a

- university in Vietnam. *International Journal of Social Science and Human Research*, 3(9), pp.124-133.
10. Le, T. (2018). Voice recording in second language outside the classroom: Process and product. *Journal of NELTA*, 23(1-2), pp.129-141.
 11. Nguyen, T. (2017). Vietnam's National Foreign Language 2020 Project after 9 years: A difficult stage. National Chengchi University, Taiwan.
 12. Olfaz, A. (2019). The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European Journal of Educational Research*, 8(4), pp.999-1011.
 13. Pham, T.H., Ho, M.T., Vuong, T.T., Nguyen, M.C., & Vuong, Q.H. (2020). Entrepreneurial finance: Insights from English language training market in Vietnam. *Journal of Risk and Financial Management*, 13, pp.1-23.
 14. Putra, E. (2020). The importance of learning English nowadays. Sepuluh Nopember Institute of Technology (ITS), Surabaya, Indonesia.
 15. Rao, P. S. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ)*, 2(2), pp.6-18.
 16. Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Longman.
 17. Torky, S. A. E. F. (2006). The effectiveness of a task-based instruction program in developing the English language speaking skills of secondary stage students. Thesis. Ain Shams University.
 18. Tridinanti, G. (2018). The correlation between speaking anxiety, self-confidence, and speaking achievement of undergraduate EFL students of private university in Palembang. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(4), pp.35-39.
 19. Wardhaugh, R.(2009).*An introduction to sociolinguistics* (6th ed.). Wiley-Blackwell.

THE EFFECTS OF TASH - BASED LANGUAGE TEACHING ON EFL LEARNERS' SPEAKING SKILLS AT VIET ANH SCHOOL

Nguyễn Như Hào¹

1. Class CH21AV01, Thu Dau Mot University

ABSTRACT

There are several debates across the world over educational approaches for teaching English. When teaching English, the teaching method must be highly pragmatic, exciting, and boost learners' communicative ability. Indeed, task-based language teaching (TBLT) has piqued the interest of many scholars interested in teaching and acquiring speaking skills. The purpose of this study is to look into the impact of task-based speaking activities on English learners and their attitudes toward the implications of these activities, which were created based on Willis's (1996) TBLT framework. The research was conducted at Viet Anh School about 19 weeks in the first semester, and 58 students from 3 English classes at the school's PET level were chosen as study participants. Pre-test and post-test were utilized to assess participants' speaking abilities, and a questionnaire was employed to assess the test group's attitude toward the usage of task-based speaking activities. The results showed that EFL students in the experimental group developed their speech more than their peers in the control group who received traditional instruction. Furthermore, EFL students not only expressed their full agreement about the benefits but also had fantastic speaking lessons practiced with task-based speaking activities.

Keywords: *Oral performance, Speaking skill Task-based speaking activities, Task-based language teaching.*

1. INTRODUCTION

1.1. Background to the study

The English Language in today's society is not just a communication tool, but it is an international language used almost over the world. For this reason, a lot of good learning materials from educational institutions and big universities are written in English. More than half of the websites on the Internet are also written in English, such as newspapers, tools, and global online services. Just knowing this language is enough for people to have access to this endless source of information. In addition, English is a condition for learners to study abroad at prestigious and leading schools in the world and university graduates are sought after by big companies with very attractive salaries. Moreover, the importance of English also shows in human relationships. It helps people make more friends, interact with people on large forums, meet and chat with colleagues in many countries. According to (Qureshi, 2007), English is the key to global information, interaction and communication. This importance of the English Language has motivated several governments and education boards to lay special emphasis on

the learning and teaching of English (Adams and Newton, 2009). In this connection, the past two decades have seen an evolution of teaching and learning methodologies and approaches of the English Language.

However, the focus on teaching vocabulary and grammar has created negative impacts on EFL learners' learning (Kim Lien, 2006). This exterminates students' initiative and activeness in developing their oral competency (Kim Lien, 2006; Do, 2010; & Truong, 2011). Indeed, spending too much time on guiding vocabulary and grammar exercises can show that most speaking problems are found from the lack of an English immersion environment, and students do not have any opportunities to practice what they have learned in their vocabulary and grammar lessons (Samaranayake, 2016). If people live in a foreign country where native speakers dominate, it may be easier for learners to learn English for communication. In recent years, meeting foreigners in Vietnam is no longer a difficult thing as there are many tourists, English clubs, English centers or multinational companies with foreigners for learners to "catch up a conversation.". The learners can take the opportunity to turn theoretical knowledge into practice. However, this advantage only facilitates EFL learners in big. Conversely, there will be a lack of a realistic environment for those living in rural areas.

In the Vietnamese context, English has gained an important role in society. People learn English not just as a hobby to access some type of entertainment in English, but also to acquire a better job. Although English has been widely taught in Vietnam from elementary school to the university level, students' speaking competence is thought to be inadequate (Le, 1999). It can be claimed that they lack opportunities to practice English outside of the classroom because they study English as a Foreign Language (EFL) (Samaranayake, 2016). The majority of speaking issues are caused by the lack of an English context in which to speak that language. Students may easily find books to read, CDs to listen to, and videos or shows to watch, but it seems difficult for them to find a suitable environment to speak the language they have learned. (Albino, 2017).

Seeing the important role of English as well as the problem of oral performance, much research has been carried out to study activities helping to improve students' speaking skills. Essentially, good speakers are not born with the ability to speak effectively; they develop the ability to speak well as the result of commitment and hard work. (Koch, A., & Schmitt, J., 2016). Thus, among the different instructional approaches that may be used to improve students' oral communication skills, Task-Based Language Teaching (TBLT) is one way that can be used to improve the language skills of EFL learners. Nunan (2004) emphasizes that TBLT focuses on learners organically utilizing language in pairs or groups and encourages them to discuss their opinions. Importantly, task-based speaking activities (TBSA) have been shown to offer language learners a real context and real communication in the target language. Overall, this method requires learners' self-consciousness in their studying. They will be the main characters and experience theoretical knowledge, then apply them to their daily purposes.

Task-based language teaching has received considerable attention recently (Ellis, 2003). As indicated above, the study has been conducted to investigate its effectiveness in enhancing EFL learners' English skills at various levels. However, the intensity of using TBLT for speaking activity in English classes is still low. Few studies have been carried out to clarify how useful this approach is and there is no research on this method at Viet Anh School. Hence,

this study aims to investigate the effect of using TBLT to enhance the speaking ability of PET-level students at Viet Anh School.

1.2. Objectives of the study

With great efforts and enthusiasm on the part of the researcher, the study is conducted to: (i) investigate the effect of using task-based activities on speaking ability (ii) find out how this teaching method can motivate and interest Viet Anh School's students to experience their English language as much as they can (iii) show positive results that the EFL learners can achieve as well as their feedback for that new approach.

1.3. Research questions

Accordingly, the study is specifically designed to find answers to the following questions: (i') *What are the factors that cause difficulty for EFL students at Viet Anh School?* (ii') *What are the benefits of applying Tasked-Based Language Teaching when learning and teaching a foreign language?* (iii') *What are learners' feedbacks about the new teaching method?.*

2. LITERATURE REVIEW

2.1. An overview of speaking and its role in English language learning

Speaking is an interactive process of meaning construction that comprises information production, reception, and processing (Brown, 1994; Burns & Joyce, 1997). This indicates that the speaker employs acquired language to communicate a message to others through speech. Speaking appears to be the most significant of the four macro skills (reading, writing, listening, and speaking), as persons who know a language are commonly referred to as language speakers (Ur, 1996). People can freely and spontaneously convey their minds, ideas, and thoughts by speaking. Speaking allows people to interact and communicate with one another. Furthermore, the ability to communicate in a language that is not one's first language is regarded as a predictor of success or failure in that language (Manurung, 2014).

Speaking a foreign language can indicate that one is successful in that language. Despite its importance, among the four-macro skills stated above, speaking remains tricky and difficult to master or acquire in a second language. It is commonly regarded as one of the most difficult components of language learning (Brown & Yule, 1983). In fact, many language learners struggle to express themselves in the target language. As a result, the researcher is interested in assisting English as a foreign language learner in improving such an important yet difficult skill.

According to Ur (1996), speaking is considered the most significant skill; and those who know a language are referred to be speakers of that language. The role of speaking a language is not only from home to school but also in workplaces, parties, social, and political meetings (Rahman, 2010). Moreover, DeKeyser also emphasizes the significance of oral abilities in the nature of knowledge and its application (2015).

Chaney (1998, as referenced in Zyoud, 2016), speaking skill is a complex process in which speakers construct and convey specific verbal or nonverbal messages to communicate themselves. Cameron (2001, as cited in Pham et al., 2020) confirmed that "speaking is the active use of language to express meanings so that other people could make sense of them."

To summarize, when learning a language, it is critical to obtain the ability to speak the language and improve oral abilities through targeted exercises.

2.2. Factors affecting speaking teaching and learning

According to Ur (1996), some difficulties when students practice their English speaking skills include:

- *Inhibition*: students are nervous or shy when making mistakes.

- *Nothing to say*: students lack the motivation to show off themselves in English.

- *Low or uneven participation*: Because most classes are crowded and some students always tend to take up more time practicing their speaking skills than others, resulting in the remaining students mostly do not take part in speaking activities in their classes. Moreover, some students are very passive and lazy to join in speaking activities or only use English when they are requested by the teacher. They do not have any self-discipline in creating an environment for practicing speaking English.

- Using mother tongue: students feel more comfortable and willing to express their opinions in their mother tongue, so they prefer to use their mother tongue most of the time in their speaking period.

Rabab'h (2005, quoted in Hosni, 2014) also pointed out a number of factors that lead to learners' difficulties in speaking English coming from learners' motivation, the curriculum, and teaching methods. Learners themselves may be limited in the necessary vocabulary, or basic grammatical structures, which prevents them from communicating successfully in the target language. In addition, some learners are not motivated to practice English because they are not fully aware of the importance of English for their future careers and are not interested in this subject. This lack of motivation can reduce student engagement in class.

On the other hand, the way teachers design lessons and engage learners in speaking activities also contributes to the development of their English speaking skills. Once students learn by effective learning methods, they will be more active in learning and practicing. Furthermore, the lack of opportunities to use English in real-life situations or even in a target language learning environment can also be another difficulty in promoting the development of student's English speaking skills.

Once again, there are many reasons why learners have difficulty in learning English. However, from the perspective of a teacher, finding the right teaching method will create more favorable conditions for learners. This is also considered an effective way to facilitate students to overcome obstacles objectively and proactively without creating any pressure on students' self-discipline.

2.3. Techniques in teaching speaking skill.

2.3.1 Definition of Project-Based Learning

“Intelligence is exhibited in so many different ways,” teacher Simon Hauger told FRONTLINE in Fast Times at West Philly High. “Students need to be engaged in different ways.” Indeed, finding a new teaching method is extremely crucial when teaching any subject. Project-based learning is not a new method, but it is a common teaching practice centered on student-driven projects that can be completed independently or cooperatively and are frequently

shared with one or more groups of students. Students are encouraged to learn by doing in this manner, which may lead to increased interest, excitement, and energy in the classroom. The TBLT, in particular, is a technique that provides learners with a natural context for language usage through communicative tasks. The task's purpose is to encourage genuine communication in the target language. The learners in the TBLT prepare for the task, report on the task, and then learn the language that naturally occurs during the task cycle (Willis, 1996).

2.3.2 Some Activities in Project-Based Learning

Role-play

Role-play is a technique that allows students to explore realistic scenarios by engaging with other people in a controlled environment in order to gain experience and test different strategies. Depending on the purpose of the exercise, participants may be playing a role similar to their own (or one that they will likely play in the future) or they may be playing the opposite side of the conversation or interaction. Both alternatives offer substantial learning opportunities, with the former allowing for experience and the latter encouraging the learner to build an understanding of the problem from the 'other' point of view.

Games

The method of using games in teaching English is one of the effective ways to motivate children to work hard and nurture their interest in learning English. With the development of English teaching, the role of games in the classroom has been discussed in various aspects, and more and more teachers are using games in their teaching as they realize that playing games brings many positive results to English teaching activities.

Presentation

One of the activities in language acquisition is classroom presentation. In the context of studying English as a foreign language, particularly in speaking, classroom presentation engages students in the process throughout teaching and learning activities. It is a type of task in which students, either individually or in groups, show their work in front of the class. Yet, because not all students are fluent in English, teachers in EFL classrooms can use this to build up and develop students' speaking abilities. Students' motivation, confidence, sense of community, speech fluency, and accuracy can all benefit from this (Masmaliyeva, 2014).

Pair-work/ Group-work and problem-solving

Pair work is a classroom management method in which the teacher's role is that of an instructor, and this is one of the cooperative teaching techniques. According to Richards and Schmidt (2002, 381), pair work is a learning activity in which students collaborate in pairs. Students will converse, share knowledge, and correct one other's errors. Pair work is defined by the Longman Dictionary of Language Teaching as grouping students into small groups of two or three to conduct a task together. As a result, students can improve their language skills and achieve more in a collaborative context than they could on their own.

Out-door activities

Extracurricular activities refer to activities that take place outside the realm of the regular educational program. Today's extracurricular activities are used to improve students' communication, social, and artistic skills, and facilitate students to confidently apply what they

have learned in real life. They are usually conducted under the supervision of educators to guide students toward a particular behavior or skill.

2.4. The benefit of TBLT in improving speaking skill

The goal of TBLT is to help students speak more effectively and fluently (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2009). Students prefer to absorb knowledge relevant to their daily lives rather than memorizing fixed or obsolete texts from textbooks because grammar is not applied in practice. To construct a linguistic system, TBLT serves the needs of learners by supporting them in accessing meaning (Beglar & Hunt, 2002; Willis & Willis, 2009). Furthermore, by applying TBLT, learners can assist each other in language acquisition by drawing on their various life experiences and completing tasks in novel ways. Furthermore, Willis and Willis (2007) claim that TBLT allows learners to speak their native language without being penalized for inevitable faults in accuracy. As a result of this, learners succeed in learning a new language through participating in TBLT and learning from their own mistakes.

3. METHODOLOGY

3.1 Research settings

As compared to the present level of fluency in English learners, the study showed an improvement in spoken fluency. Students must participate in meaningful conversations in order to interact with others. As expressed before, 58 students of both genders out of 180 PET-level students were chosen by the researchers through simple random sampling. At the very first session of the term, a speaking examination was conducted on some oral tasks similar to those which were practiced during the term, as the pre-test. The students were marked by two raters. Based on their scores, the students were randomly categorized into two homogeneous groups, the control and experimental groups of the study. Secondly, the students in the control group learned with traditional lesson plans based on the structure of the course book. The experimental group, on the other hand, received the TBLT method and practiced different task types during 19 weeks in the first semester.

3.2 Participants

The population is 180 students and the sample for this study consisted of 58 subjects. In detail, 30 subjects made up the experimental group and 28 participants made up the control group and the TBLT program was implemented in the experimental group. The findings suggested that TBLT might be utilized in English lessons to help Viet Anh EFL students improve their grammar skills.

3.3 Research design

Teaching speaking skill for EFL students in Viet Anh School is intended to make students interact effectively in English with people from varied linguistic and cultural backgrounds in varied social contexts. This should be achieved at the end of the PET course. Every English class is held for forty-five minutes with 13 periods a week, consisting of 19 weeks and 247 classes per semester in total in the first semester. The school gives the lesson plans for students through the Cambridge format, which means Viet Anh students will learn English following the Cambridge Program.

3.4 Research method

To process the acquired data in this study, both quantitative and qualitative methodologies were used. The quantitative method was utilized using survey questionnaires to show the frequency distribution of responses to questions gauging students' attitudes toward learning English through TBLT activities. The qualitative technique was utilized as the major method for data analysis in order to determine students' impressions, feelings, thoughts, and ideas about TBLT.

3.5. Instruments and Data Collection

To investigate the efficiency of TBLT on EFL students' oral performance, this study used a mixed-method design. A questionnaire was utilized to investigate EFL learners' attitudes toward the use of TBLT on oral performance. Both groups took the same pre-test at the beginning of the course and the same post-test at the end. During the nineteen-week study, EFL learners in the experimental group were taught speaking in the Framework of Task-based Activities, proposed by Willis (1996), whereas the control group was taught communicative activities. The EFL students at Viet Anh School had a speaking lesson every day, and the themes for training were drawn from the course book (GOLD EXPERIENCE B1). By comparing the outcomes of the pretest and posttest, the progress of EFL learners' oral performance after the intervention was studied.

3.5.1 The speaking tests

The pre-test and post-test both had three tasks: (1) an interview, (2) an extended turn, and (3) general conversation. Two candidates were reviewed at the same time for each rotation. The researcher used the scale evaluation rubric for the B1 level of the Common European Framework of Reference for Languages, which contains particular sub-criteria and was suited to the syllabus, to quantify both tests' scores. To make things easier, the five bands were converted to a ten-point scale. There were four criteria used: (1) pronunciation, (2) grammar and vocabulary, (3) discourse management, and (4) interactive communication.

3.5.2 The lesson plans

The experimental group of EFL students received 19 treatment lessons that included task-based speaking activities. Each treatment class was 45 minutes long. The treatment lessons are carefully created based on Willis's (1996) TBLT framework, which includes three stages: pre-task, task cycle, and language emphasis.

The speaking lessons contain all six task types: listing, sorting, comparing, problem-solving, sharing personal experiences, and creative tasks.

4. RESEARCH RESULTS AND DISCUSSIONS

4.1. Results from the questionnaire

The results of the questionnaires are presented in the following sections:

Question 1. The benefit of learning English at Viet Anh School

Table 4.1. Students' opinion about the benefit of learning English.

Learning English can help	CHOICE
A. Develop 4 language skills (listening, speaking, reading, writing).	40 (68, 96%)
B. Enable to achieve Cambridge English Qualifications.	51 (87, 79%)
C. Have a solid understanding of English grammar.	45 (77, 58%)
D. Communicate across the globe.	30 (51, 72%)
E. Read more useful English materials.	25 (43, 10%)
F. Find more job opportunities	53 (91, 37%)
TOTAL	58 (100%)

The table 4.1 shows that most of students believe that learning English can help them have better jobs in the future, accounting for 91,37%. Next, being able to achieve Cambridge English Qualifications accounts for 87,79% and having a solid understanding of English grammar accounts for 77,58%. These results have shown that students tend to learn English for getting knowledge and receiving English qualifications. They don't think learning English can bring any specific benefits for their practical life. According to the 4.1 table, 68,96% of students think that they can develop 4 language skills from learning English at school, 51,72% of students believe learning English help them able to communicate across the world and only 43,10% for reading English materials. Those results have shown that students have low awareness of practical applicability in learning English.

Question 2. How often do you speak English in the speaking class?

Table 4.2. Students' frequency of the speaking English at school

The frequency of speaking English	RESULT
A. Always	16 (27, 58%)
B. Frequently	10 (17, 24%)
C. Sometimes	24 (41, 37%)
D. Seldom	5 (8, 62%)
E. Never	3 (5, 17%)

Concerning language performance, only 27,58% of students said that they "always" take part in speaking English activities which is not very high. Next, the number of students who speak English "frequently" is just 17,24% which proves teachers tend to speak more than students do during speaking classes. For the frequency of "sometimes", only 41,37% of students are willing to speak English which is not an effective speaking class for learning and improving students' speaking skill. Finally, 8,62% and 5,17% of students who "seldom" and "never" join speaking activities. This number is quite low and just happen on low students.

Question 3. What should the teachers do to motivate students to take part in speaking activities?

Table 4.3. Some ways of motivating students in speaking English.

Some expected ways to teach and improve speaking skill:	RESULT
A. Create new teaching method	55 (94, 82%)
B. Encourage students with nice compliments and a good feedback	35(60, 34%)
C. Give interesting topics, games and activities in speaking skill	48 (82, 75%)
D. Be enthusiastic, friendly and helpful	28 (48, 27%)
E. Have clear instruction	40 (68, 96%)

As shown by this table, 94,82% of students expect their teachers having new teaching method and giving interesting topics, games and activities in speaking skill (accounting for 82,75%). When applying new method, students hope teachers can instruct everything clearly, which account for 68,96%. Next, 60,34% of students wish the teachers to encourage them with nice compliments and a good feedback and they also expect their teachers to be enthusiastic, friendly and helpful, which account for 48,27%.

Question 4: Which activities do you enjoy in your speaking class?

Table 4.4. Some specific activities can be used for the TBLT method.

Speaking activities	RESULT
Role-play	31 (53, 44%)
Games	44 (75, 86%)
Using visual aids (images, mind maps, charts, music, computers,...)	39 (67, 24%)
Presentation	20 (34, 48%)
Pair-work/ Group-work and problem-solving	50 (86, 20%)

From table 4.4, the activity that is interested by most students is pair work, group work and

Problem-solving activities, which they will have chance to work and share ideas together, get more information or opinions to express topics given by teachers (accounting for 86,20%). Next, students also love to speak more English when the teacher holds games during their speaking classes because taking part in games helps them reduce stress and motivates them to get involved in the tasks, accounting for 75,86%. The number of students who love using visual aids accounts for 67,24% and 53,44% of students who love role-play activities. Finally, only 34,48% of students prefer presentation because this is quite challenging and requires some more soft skills to present any topics effectively.

Question 5: How effective is TBLT applied in speaking classes at Viet Anh School?

Table 4.5. Students evaluation on TBLT method for speaking activities at Viet Anh School

Students' evaluation	RESULT
Extremely effective	34 (58, 62%)
Effective	12 (20, 68%)
Slightly effective	8 (13, 79%)
Ineffective	4 (6, 89%)
TOTAL	58 (100%)

The result from Table 4.5 shows that the number of participants who chose “extremely effective” when being asked about the effectiveness of TBLT being used in speaking lessons was 58,84%, which is much higher than the number of students rating for “effective” level (accounting for 20,68%). 13,79% stated that TBLT was slightly effective as they do not see any clear positive changes in their speaking English and only 6,89% said that this TBLT was ineffective. Therefore, it is clear to see that TBLT can be applied successfully in speaking classes. If teachers and students are patient enough and apply it regularly, there can be many good changes in the future.

4.2. Data analysis and findings from teachers

Table 4.6. *The EFL students' oral performance within the control group and experimental group*

Groups	Tests	Mean	N	SD	MD	t	Sig.
Control	Pre-test	4.13	28	0.85	1.91	13.54	.00
	Post-test	6.04	28	0.77			
Experimental	Pre-test	4.16	30	1.36	3.49	18.71	.00
	Post-test	7.65	30	0.65			

Data in Table 4.6 indicate that there is improvement in EFL students' oral performance in both groups of participants before and after the treatment. As can be seen in Table 4.1, the mean scores of the pretest of the control group ($M = 4.13$, $SD = 0.85$) and of the experimental group ($M = 4.16$, $SD = 1.36$) were observed to be lower than the average in the ten-degree scale but the speaking ability of the two groups could be said to be equivalent. As presented in Table 4.1, a change in oral performance of EFL learners in the control group after the study was observed. The mean score of EFL learners' oral performance of the control group after the study ($M = 6.04$, $SD = 0.77$) was higher than that of the same group before the study ($M = 4.13$, $SD = 0.85$). The mean difference ($MD = -1.91$) was statistical different ($t = -13.54$, $sig. = .00$). The results could bring to the conclusion that the oral performance of the participants in the control group was increased after 13 weeks. Table 4.1 also shows that EFL learners' oral performance in the experimental group also changed after the study. The mean score of EFL learners' oral performance of the experimental group after the study ($M = 7.65$, $SD = 0.65$) was higher than that of the same group before the study ($M = 4.16$, $SD = 1.36$). This mean difference ($MD = -3.49$) was significantly different ($t = -18.71$, $sig. = .00$). It could be concluded that there was a significant improvement in EFL learners' oral performance in the experimental group after the study. It could be said that the learners in both groups participating in the study gained remarkable enhancement in speaking after the study. Although the initial ability of the two groups was almost the same, after the study the EFL learners' oral performance in both groups improved. However, more observation on the mean scores of the specific elements within each group needs to be examined. The Paired Sample t-Test was run to compare the mean scores of the four specific features within the control group and the experimental group before and after the study to investigate whether participants of each group had made progress in their oral performance in terms of the features.

5. CONCLUSION

Practically, it is clear to see that all English skills in general and English speaking skills in particular need regular and long-term practice to bring high results to learners. No one learns a foreign language without making mistakes, so learners need to be confident and patient to communicate more in their classroom and especially outside the classroom or in the real life to improve their skills and abilities in using a foreign language. Through that process of training and learning, learners will improve their foreign language ability, strengthen their vocabularies, and self-correct, then overcome obstacles to improve their English speaking skills day by day. This training process needs to be led and supported by teachers and must be carried out regularly and for a long time because English speaking skills are not only important and necessary in the

learning process of students at Viet Anh School but also beneficial to the process of interview to study abroad or get scholarships from schools around the world. However, the method to practice more speaking skill in the classroom is still not really effective for students at Viet Anh school; therefore, the TBL teaching method may create conditions and some more practical activities for students to promote their speaking abilities.

REFERENCES

1. Aljarf, R. (2007). From reticence to fluency: The effect of TBLT on students' speaking ability. In *The International Conference on Task-Based Language Teaching. Centre for Language and Migration, University of Leuven, Belgium.*
2. Atefeh, H. (2012). Perception of Task-based Language Teaching. *English Language Teaching Journal*. Vol.6. Canadian Center of Science and Education.
3. Bailey, K. M., & Nunan, D. (2005). Practical English language teaching: speaking.
4. Belchamber, R. (2007). The advantages of communicative language teaching. *The internet TESL journal*, 13(2), 122–149.
5. Beglar, D., & Hunt, A. (2002). Implementing task-based language teaching. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 96–106.
6. Birjandi, P., & Ahangari, S. (2008). Effects of task repetition on the fluency, complexity and accuracy of Iranian EFL learners' oral discourse. *Asian EFL Journal*, 10(3), 28–52.
7. Bock, G. (2000). Difficulties in Implementing Communicative Theory in Vietnam. *Teacher's Edition*, 2, 2–4.
8. Brown, H. Douglas. (2007). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Addison Wesley Longman, Inc. *Third Edition*.
9. Bruton, A. (2002). From tasking purposes to purposing tasks. *ELT Journal*, 56(3), 280–288.
10. Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2013). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Routledge.
11. Cadorath, J., & Harris, S. (1998). Task-based learning-appropriate methodology?. *TEACHER TRAINER*, 12, 6–8.
12. Canh, L. V. & Barnard, R. (2009). Curricular innovation behind closed classrooms doors: A Vietnamese case study. *Prospect*, 24(2), 20–33.
13. Canh, L. V. (2000). Language and Vietnamese Pedagogical Context. In J. Shaw, D. Lubelska & M. Noullet (Eds), *Partnership and interaction: Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development*. Bangkok: Asian Institute of Technology, 73–79
14. Canh, L. V. (2007). A historical review of English language education in Vietnam. In Y.H. Choi & B. Sposky (Eds.), *English education in Asia: History and politics*. Seoul, South Korea: Asia TEFL, 168–180.
15. Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4), 389–396.
16. Carless, D. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31(4), 485–500.
17. Carless, D. (2007). The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*, 35(4), 595–608.
18. Ellis, G. (1994). The Appropriateness of the Communicative Approach in Vietnam: An Interview Study in Intercultural Communication.

19. Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach?. *ELT Journal*, 50(3), 213–128.
20. Ellis, R. (2002). The Evaluation of Communicative Tasks, in B. Tomlinson (Ed.). *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge. Cambridge University Press, 217–238
21. Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL journal*, 8(3).
22. Finch, A. N. D. R. E. W. (1999). The task-based classroom in practice. In *KOTESOL PROCEEDINGS of PAC2 (The Second Pan Asia Conference) Seoul* (pp. 179–190).
23. Geysler, J. (2008). Module: Language Learning and Communication. *TEFL Training College*, 187.
24. Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. *London/New York*, 401-405.
25. Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language culture and curriculum*, 15(2), 93–105.
26. Jeon, I. & Hahn, J. (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL Journal*, 8(1). http://www.asian-efl-journal.com/March06_ijj&jwh.pdf
27. Kim Lien 2006, Seven Year at High School: Why Students Cannot Speak English? Tuoitre. Retrieved July 11 2011, from <http://tuoitre.vn/Giao-duc/166558/7-nam-hoc-o-pho-thong-Tai-sao-khong-biet-noi-tieng-Anh.htm>
28. Kramsch, C. & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50(3), 199–212.
29. Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL quarterly*, 40(1), 59–81.
30. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.
31. Le, V. T., & Huynh, H. A. (2019). Task-based language teaching: Task-based speaking activities used in EFL classrooms at tertiary level. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 7(5), 1–12.
32. Lewis, M., & McCook, F. (2002). Cultures of teaching: Voices from Vietnam. *ELT journal*, 56(2), 146–153.
33. Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language teaching*, 40(3), 243–249.
34. McCook, F. C. (1998). *A longitudinal study of responses to in-service teacher education by Vietnamese English language teachers: a thesis presented in fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts in Second Language Teaching at Massey University* (Doctoral dissertation, Massey University).
35. McDonough, K., & Chaikitmongkol, W. (2007). Teachers' and learners' reactions to a task-based EFL course in Thailand. *Tesol Quarterly*, 41(1), 107–132.
36. Mckinnon, M & Rigby, N. (2004). *Task-based Learning*. Macmillan Publishers Ltd.
37. Nishino, T., & Watanabe, M. (2008). Communication-oriented policies versus classroom realities in Japan. *Tesol Quarterly*, 42(1), 133–138.
38. Nonkukhetkhong, K., Baldauf Jr, R. B., & Moni, K. (2006). Learner centeredness in teaching English as a foreign language: Teachers' voices.
39. Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL quarterly*, 25(2), 279–295.
40. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge university press.
41. Pham, H. H. (2007). Communicative teaching: Unity within diversity. *ELT Journal*, 58(1), 50–57.
42. Quoc Lap, T. (2005). *Stimulating learner autonomy in English language education: A curriculum innovation study in a Vietnamese context*. Amsterdamunpublished thesis.

43. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2007). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
44. Richards, J. C., Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge university press.
45. Richards, Jack C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
46. Sato, K. (2017). 3 Practical Understandings of Communicative Language Teaching and Teacher Development. *Interpreting communicative language teaching*, 41–81.
47. Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL quarterly*, 25(2), 261–278.
48. Savignon, S. J. (Ed.). (2002). *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. Yale University Press.
49. Seedhouse, P. (1999) Task-based interaction. *ELT Journal*, 53, 149–156.
50. Segovia, L. P. D. & Hardison, D. (2009). Implementing education reform: EFL teachers' perspectives. *ELT Journal*, 63(2), 154–162
51. Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, 17(1), 38–62.
52. Sullivan, P. (2000). Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. *Sociocultural theory and second language learning*, 115–131.
53. Sullivan, P. N. (1996). *English language teaching in Vietnam: An appropriation of communicative methodologies*. University of California, Berkeley.
54. Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied linguistics*, 26(3), 376–401.
55. Tayjasanant, C., & Barnard, R. (2010). Language teachers' beliefs and practices regarding the appropriateness of communicative methodology: A case study from Thailand. *Journal of Asia TEFL*, 7(2).
56. Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT journal*, 50(1), 9–15.
57. Tomlinson, B., & Dat, B. (2004). The contributions of Vietnamese learners of English to ELT methodology. *Language teaching research*, 8(2), 199–222.
58. Wang, H. (2008). Language policy implementation: A look at teachers' perceptions. *Asian EFL Journal*, 30(1), 1–38.
59. Warden, C. A., & Lin, H. J. (2000). Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting. *Foreign language annals*, 33(5), 535–545.
60. Willis, J. (2007). Task-based Language Teaching: teachers' solutions to problems encountered. *Auston University*.
61. Wills, D. & Willis, J. (2009). Task-based language teaching: some questions and answers. *The Language Teacher*, 33(3), 38.
62. Yang, A., & Cheung, C. P. (2003, July). Adapting textbook activities for communicative teaching and cooperative learning. In *English Teaching Forum* (Vol. 41, No. 3, pp. 16–20).
63. Yoon, K. E. (2004). CLT theories and practices in EFL curricula: A case study of Korea. *Asian EFL Journal*, 6(3), 1–16.
64. Zare, G. (2007). The attitudes of the Iranian EFL learners and teachers towards task-based language teaching. *Unpublished MA thesis*. Shiraz University, Shiraz, Iran.

STUDENTS' AND TEACHERS' ATTITUDES TOWARD PROJECT-BASED LEARNING METHOD IN ENGLISH CLASSES: A CASE STUDY AT VO MINH DUC HIGH SCHOOL

Mai Thị Ngọc Ngân ¹

1. Lớp CH21AV01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

ABSTRACT

Education is a complicated process in school. Educators give guidance in the traditional teaching method. Nowadays, teachers strive to create new experiences that excite learners through modern teaching methods. One of the popular modern methods of teaching English is the PBL method, in which students play a significant role in the learning process. In contrast to the traditional learning method, this method completely changes the roles of teachers and students in the classroom, thus creating changes in their attitudes. This paper is an attempt to find out the attitudes of both teachers and students toward the PBL method in the hope that it has contributed to language learning progress. In this research, the mixed method combines quantitative and qualitative methods to collect data. This research data was from five teachers and 300 students in grade 10 in Vo Minh Duc high school, Binh Duong Province. Based on the models of attitudes, the author designs the form questionnaire and interview as the research instruments. The results will support teachers and students in Vo Minh Duc high school and Vietnam in choosing the suitable direction of improvement with their teaching and learning styles. Depending on these results, the thesis suggests some implications for teaching and learning English.

Key words: *affect, attitudes, behavior, cognition, PBL method.*

1. INTRODUCTION

Education is an indispensable part of everyone's life. Education appeared and developed in association with humanity. Educating knowledge and skills and cultivating human morality and personality are not just teaching and learning with a teacher-centered approach. Teachers will be the ones who directly teach and interpret knowledge to students, and students will listen, take notes and memorize. This method has existed so far; nevertheless, it makes the class monotonous and boring because students are passive and need high thinking. There are now many tools to support educators in the classroom to improve teaching quality and stimulate students' self-study ability. Project-based learning (PBL) is a powerful tool that plays a vital role in teaching and learning at almost all levels of education. Although the PBL takes more time to do projects than transitional learning methods, it allows students to develop their imaginations in doing project time (Wurdinger, 2016). The PBL method gives a significant change in the learning style. The role of students emphasizes more than the role of the teachers.

The role change leads to the change of attitudes of both teachers and students in the teaching and learning process. Teachers take more action to provide materials, guidance and support to help students overcome obstacles. Nevertheless, changing a human's learning attitude becomes more difficult because of getting used to the traditional way of learning. Students must be more active than usual to learn, draw up plans and work together to finish the project on time. They need to be hard-working when using the PBL method; if someone cannot get used to this method, it leads to depression. Another reason is that teachers need more time to give students a detailed guide in class because of the limited time. Students need to understand when they start working on projects. Besides, students focus on projects too much since they must learn many subjects and take extra classes. During the working time with teachers and students at Vo Minh Duc high school, the author has plenty of time to work with both students and teachers simultaneously. They are learning through the PBL method in learning English. Through observation and communication, the author identifies that they all have various attitudes toward the PBL method when they learn English. This can affect the learning outcomes of students directly. The author would like to investigate the attitudes of students and teachers towards applying this tool to English learning instead of keeping the traditional method in order to improve the problems of the PBL method and improve achievement in student learning.

The main objective of this paper is to highlight the attitudes of students and teachers using the Project-Based Learning method for teaching and learning English in Vo Minh Duc high school. The study could suggest solutions for students and teachers in teaching and learning methods.

To achieve the purpose of the study, the researcher set up two questions for solving: (1) What are grade 10 students' attitudes towards Project- Based learning method at Vo Minh Duc high school? (2) What are teachers' attitudes towards the Project-Based learning method in grade 10 at Vo Minh Duc high school?

The study is conducted at Vo Minh Duc high school in Binh Duong Province. This school applied the PBL method in teaching English in 2015, so up to now, all students in high school have a general background in learning and using the PBL method. They practice carrying out specific projects and present those projects with familiar and various topics. For grade 10 students, changing the learning environment from secondary to high school confuses them. This can affect their learning ability. Therefore, this study focuses on students in grade 10 without other grades.

The findings of this research show the attitudes of both teachers and students at Vo Minh Duc high school during their time using the PBL method for choosing the suitable direction of improvement with their teaching and learning styles. By understanding the attitudes of students and teachers, analyzing strategies can help encourage students' self-study ability. This study provides attitudes in practice that directly affect the teaching and learning process by using the PBL method. These results contribute to improving English teaching more effectively by the PBL method. The researcher hopes to motivate other researchers who are interested in the same area.

2. LITERATURE REVIEW

2.1 Conceptual framework

2.1.1 Project-based learning's definition

The term “Project Based Learning” has been presented with different definitions. Capraro R. M et al. (2013) claim that PBL involves numerous problems that must be solved. This process demands careful solutions, expressed through practical skills such as collaboration, peer communication, problem-solving, etc. PBL sounds like a bridge which connects the education system and practices closely. Wurdinger (2016) defines PBL as a teaching method in which the student’s role is the centre through solving and presenting meaningful real-world situations in and outside the classroom. In an English language classroom, the teacher’s role is related to guiding their students without teaching directly.

Using the PBL method is challenging for teachers because of the change in habit from traditional teaching to the new method in which students play a prominent role in classes. According to Tavares and Potter (2018), in the PBL method, the role of a teacher is to instruct learners step by step. Teachers have a variety of responsibilities in the PBL process. Firstly, during the pre-project stage, they help students find the topic and relevant ideas related to the current problems. After making sure that their students understand all the duties they have to do, teachers set up the deadline for the projects. Secondly, during the project stage, they give support whenever learners have troubles to ensure everything goes well. Thirdly, the post-project stage, through the student’s performance.

Nevertheless, they must brainstorm and make a mind map for their projects in the first stage. During the second stage, learners apply their knowledge and skills to complete and present the tasks together. The last stage is the time for them to analyze and evaluate each other’s results.

2.1.2 Attitude

2.1.2.1 Definitions of attitude

Cognition

The cognitive component is an essential part of attitude. Generally, it is just the term to research the human mind, Braisby and Gellatly (2012). According to Friedenber J. et al. (2021), one must learn about some characteristics: of thinking, perception, and judgment to study human cognition. In other words, it is someone's beliefs about a specific subject. Blankson (2005) states that thoughts do not need to be true. The most necessary condition which helps thoughts become beliefs is that someone believes in them. Cognition can lead to a good or bad attitude. It is also the basis for an affected element in attitude. In PBL, cognitive abilities development will bring a correct positive belief for all teachers and students.

Affect

Affect relies on the background of cognition. Eagly and Chaiken (1998) believe this component refers to the human's feelings about an object. In addition, it refers to the moods or emotions people get through the human process of experience. Blankson (2005) states that an individual's feeling focuses on an intuitive view of an object without requiring evidence.

Therefore, it can be changed in positive or negative ways depending on the direct experiences of someone with objects. Toward the PBL method, students and teachers express their feelings through experience time in classes and at home.

Behavior

Ramnero and Torneke (2008) claim that behavior is expressed outside, for example, human actions and inside attitudes, like thoughts, feelings, and memories. Behavior refers to the inside action of an individual, which is the result of cognition and affects. This can be observed or asked about people's actions. It emphasizes the expression of one's intentions and behaviors. In PBL, behavior considers the participants' thoughts and emotions after using this method.

2.1.2.2 Model of attitude

CAC Model

Schiffman and Kanuk (2004) suggest a Cognitive-Affective-Conative Model (CAC Model) considers attitudes under a relationship of 3 elements: cognitive, affective and conative. The first element, the cognitive element, is about beliefs. The second element, the affective element, is to show feelings, while the conative element is human's behaviours. These components are independent but closely interact with each other in attitude.

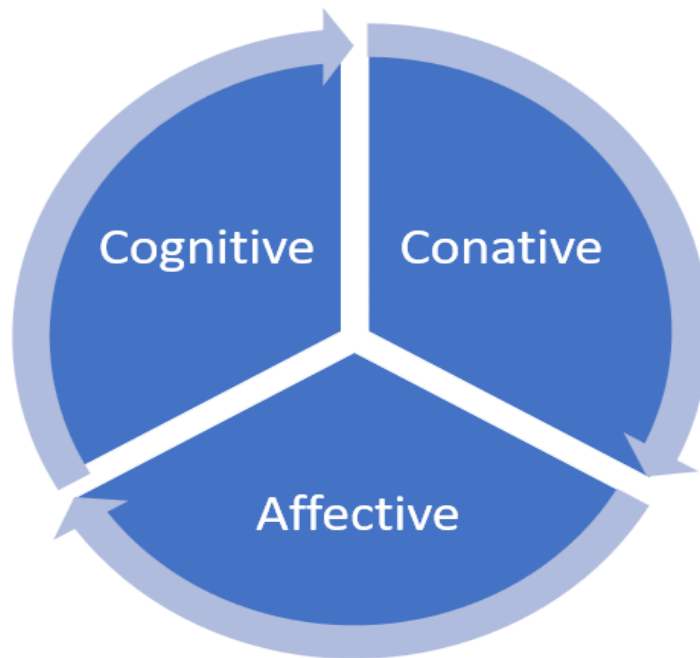


Figure 1: CAC model

2.2. Conceptual framework

In this study, the attitudes of both teachers and students toward the PBL method are considered followed by three components: (1) Cognitive, (2) Affective and (3) Behavioral components. (See Figure 1).

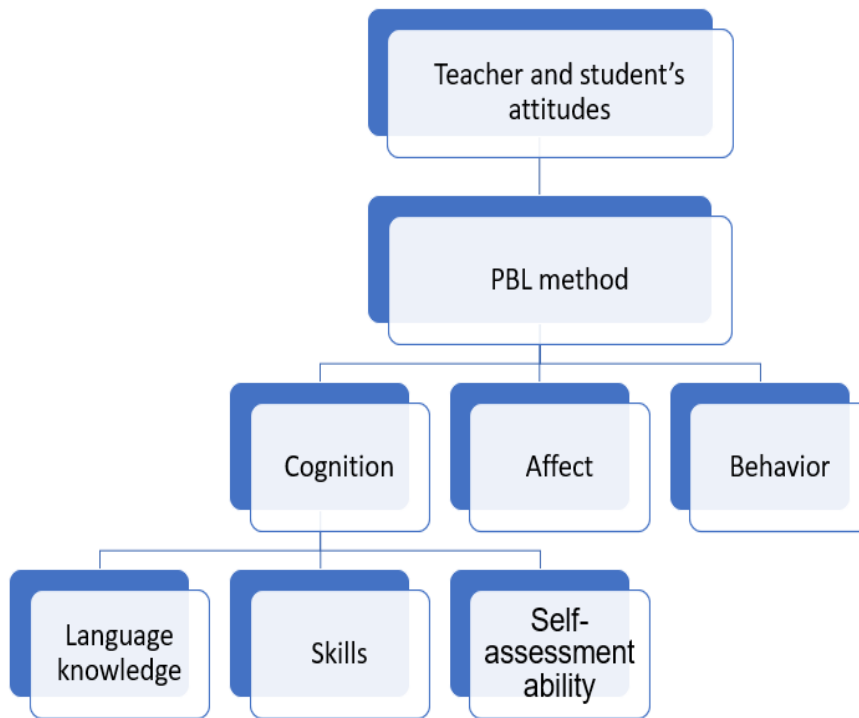


Figure 2: Conceptual framework of the attitudes of teachers and students toward PBL method

3. METHODOLOGY

The research is conducted at Vo Minh Duc high school, in the centre Thu Dau Mot City, Binh Duong Province. It was established in 1987. After 35 years, there have been more than 1700 students with 43 classes, including 14 in grade 10, 14 in grade 11 and 15 in grade 12. The research aims to investigate the attitudes of teachers and students in grade 10 after three months of doing projects to find practical strategies to enhance students' learning abilities based on the results.

The research starts first at the beginning of the new school year. After experiencing over three months of using PBL, at the end of the semester, the author conducts to collect data.

The survey is used to carry out this research to achieve the best result. The mixed method combines quantitative and qualitative approaches to collect data. There is no specific form for questionnaires, Ruel, E. et al. (2015), so the design of the questionnaire in this research will be completed based on the conceptual framework mentioned in the Literature review part. This questionnaire is set up according to 9 questions, including three main groups of questions, namely cognition, affect and behaviour. The questionnaire is given to 300 students in grade 10 at Vo Minh Duc high school after using the PBL method. The samples have the same learning conditions at school with the same textbook and guidance. In this research, convenience sampling is applied to surveys because this is a school where the author can only survey seven classes with 300 students and five teachers.

Next, there is a short interview with 25 students and five teachers who are selected randomly. The interview form for teachers and students is nearly the same, with five main questions. The questions mainly focus on exploiting information such as their change of learning and teaching way, their feelings about achievements and their achievements and failures in projects.

The study was conducted in 2023; data collection was carried out by using questionnaires and interviews. The participant's responses are all coded for security. After collecting data, SPSS software is applied to the analysis.

4. FINDING AND DISCUSSION

4.1 Findings from questionnaires

Table 1: Cognitive questions

Cognitive questions		1	2	3	4	5
1	PBL helps me to improve my English knowledge	0%	2%	14%	54%	30%
2	PBL helps me to improve my self-assessment ability.	0%	0%	12%	62%	26%
3	PBL helps me to improve my assessment ability of my friend's learning process.	0%	2%	6%	60%	32%

For the Cognitive question group, the first question is used for participants to self-assess their effectiveness in improving their knowledge of English; 30% of the participants strongly agree that the PBL affects their English knowledge. The most significant percentage is 54% of people who agree with the statement. 14% of the total who do not have an opinion on this issue. A small number of people (2%) disagree with the statement. They think that they need help to gain knowledge through the PBL method.

Question 2 Regarding their self-assessment ability, over half of the participants (62%) think that PBL helps them to improve their self-assessment ability. There are 26% of people agree that it develops their ability strongly. 12% of the total choose the neutral option; they do not mention this issue while using the method. No one chooses negative answers.

For the assessment ability of a friend's learning process, most participants (specifically: 32% strongly agree, 60% agree) admit that PBL helps improve skills. The rest of the people chooses neutral answer accounted for 6%. There are a few people (2%) disagree that the PBL help them to improve their assessment ability of friend's learning process.

Table 2: Affective questions

Affective questions		1	2	3	4	5
4	PBL makes me feel more confident.	6%	10%	20%	48%	16%
5	PBL motivates me to learn English at home.	0%	6%	12%	38%	44%
6	I focus on English classes through the PBL method.	0%	0%	0%	46%	54%

Looking at Table 2 about Affective questions, it was easy to see that PBL made participants more confident than usual; Students have positive feedback, and 16% strongly agree that they are more confident when using PBL in learning. 10% of the participants do not feel confident when learning by this method, while 16% strongly disagree. 48% of the people

have the same opinion that they agree with the statement. The remaining people who have no opinion account for 20%.

Most people agree that PBL motivates them to study English at home, with precisely 38 % agreeing with the answer and 44% strongly agreeing. People who do not express any attitude on this issue account for 12% of the total. 6% of people do not feel motivated by learning by this method at home.

When asked about the concentration of attention in the classroom when learning with PBL, all the participants agreed that they focused more attention in the classroom using PBL than in the classroom using the traditional learning method. . 54% strongly agreed and 46% agreed

Table 3: Behavioral questions

Behavioral questions		1	2	3	4	5
7	I would like to practice my English language skills through the PBL method.	2%	2%	22%	50%	24%
8	I would like to study English through PBL in the next semesters.	0%	0%	0%	38%	62%
9	I would like to recommend the PBL method to my friends.	0%	0%	0%	66%	34%

In the group of Behavioral question, half of the participants agree that they want to go on learning English through the PBL method. Those who expressed a strong interest in this method accounted for 24%. The disagreement side accounted for 2% strongly disagree and 2% disagree. A small portion of the participants (22%) have a neutral opinion.

Students find PBL interesting, so they want to continue using this method the following semester, accounting for 62% strongly agreeing and 38% agreeing. There is no negative feedback which participants do not want to continue learning through the PBL.

The last question investigates the student’s behavior about recommending the PBL method to their friends. All of the participants would like to introduce the PBL method with agreed answers accounted for the highest proportion, at 66% and the rest strongly agreed answers accounted for 34%.

4.2 Findings from interviews

How has project-based learning changed your English teaching or learning method?

The students shared that PBL completely changed their learning way. They usually go to school and are given complete materials, listen to instructions and memorize them at home. With PBL, they must learn their knowledge and take notes on the parts they need help understanding to ask the teachers. This learning method takes longer than the traditional way but makes learning less dull. Participants think that thanks to PBL, they are more attracted to learning through plays, games, and products, which they spent time preparing at home.

Teachers find that their teaching methods are also changed in a very positive direction. They no longer strive to provide as much material as possible; instead, they instruct, assign tasks, and answer student questions. This way of learning makes it easy for teachers to observe students' progress and efforts and assess the preparation of the students' lessons before going to class.

How do you feel about your or your students learning English outcomes when applying this learning method?

Students feel that this method of learning makes their learning more varied. They also have the freedom to be creative when working on projects. They feel quite satisfied with their learning results when applying this method instead of the traditional way of learning. This method makes learning English easier

Teachers also share that this method is more effective and enjoyable than traditional learning. They found that their students become more active in English classes. Students' attention is also much improved. Teachers have plenty of time to guide students. Instead of trying to teach students much dry knowledge in books, they are only responsible for explaining and extending the complex knowledge to students. As a result, student learning outcomes also become better.

4.3 Discussion

The analysis results show that the participants responded positively to applying PBL in teaching and learning. They improve the four skills of listening, speaking, reading and writing and their soft skills.

In terms of cognitive, most of the students feel that their knowledge and abilities have improved. Self-assessment ability and assessment ability of their friend's learning process are the skills that are strongly developed.

In terms of affective, through projects, children have gradually become more confident and focused on learning. This is also a motivation for students to learn more. Thanks to the above motivations, the participants gradually want to continue their learning with this method and can recommend to their friends the effectiveness of this method.

In terms of behavior, students say that they want to continue using this learning method in the future. Most of the children also want to introduce this method to their friends. Thus, it can be seen that this method attracts the children's attention.

Using PBL in teaching is a suitable and effective method. The participants' attitude is the most significant difference between this method and the traditional learning method. This method received positive feedback from both students and teachers. It is a method that keeps the class from being boring. Assigning homework allows students to be more active in their learning. When they come to class, they may be more interested in going deeper into an issue rather than learning something completely new. While preparing projects at home, students can work independently in groups so that their skills can show and improve. This method dominates the traditional learning method. This is a way for teachers to control the classroom more easily. They can improve the quality of instruction and make the class livelier. Teachers can also observe students' classroom activities, thereby assessing each student's strengths and weaknesses in language learning to have appropriate teaching methods for each group of students.

The research results from the questionnaire are entirely consistent with the results from the interviews of both teachers and students. Students feel that learning from the PBL method is good for them. They feel their knowledge is enhanced. In the interview, the candidates said they had to try harder in the project. Changing the roles of teachers and students makes them more active in learning and learning.

Thanks to this learning method, teaching and learning English quality has been significantly improved.

5. CONCLUSIONS

After analyzing the collected data, teachers and students have positive attitudes toward applying PBL to English learning. Thereby, PBL is a beneficial learning method for teaching English in schools. Schools should apply this method in language teaching and learning to improve the quality of teaching and learning.

This study still has a time limitation. Due to the small questionnaire and interview time, the interviewer and interviewee interaction is still limited.

The following studies should study on a broad scope whose research participants are primary or secondary students working in other areas so that the results are more reliable. This study uses two tools (questionnaire and interview); further studies should apply other instruments, such as observation, to make the results more convincing.

REFERENCES

1. Blankson, S. (2005). *Attitude*. Lulu.com.
2. Braisby, N. & Gellatly, A. (2012). *Cognitive Psychology*. OUP Oxford.
3. Capraro, R. M et al. (2013). *STEM project-based learning: An integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) approach. Why PBL? Why STEM? Why Now? An Introduction to STEM Project-Based Learning: An Integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics Approach*. Sense Publishers.
4. Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 269–322). McGraw-Hill.
5. Friedenberg, J. et al (2021). *Cognitive Science: An Introduction to the Study of Mind*. SAGE Publications.
6. Ramnero, J. & Torneke, N (2008). *The ABCs of human behavior: Behavioral Principles for the practicing clinician*. New Harbinger Publications.
7. Schiffman, L.G. & Kanuk, L.L., (2004). *Consumer Behaviour 8th ed*. Upper Saddle River.
8. Tavares, J. F. & Potter, L. E. (2018). Project-based learning applied to the language classroom. *Simplissimo Livros Ltda*.
9. Wurdinger, S. D. (2016). The power of project-based learning: Helping students develop important life skills. Project- Based Learning and Skill development. *Rowman & Littlefield*.

THE USE OF COLLOCATIONS IN ESSAY WRITING BY VIETNAMESE HIGH SCHOOL STUDENTS

Nguyễn Minh Nam Anh ¹, Trần Thanh Dũ ²

1. Class: CH21AV01, Thu Dau Mot University; 2. Thu Dau Mot University

ABSTRACT

Learning English collocations that are not one's native tongue has proven to be challenging for many high school students, especially in properly utilizing these collocations in students' essay writing. This study aims to evaluate the usage of English collocations in essay writing among high school students in Binh Duong province by analyzing their collocational errors. The documentation approach was used to gather data for the study, and this research also analyzed the acquired collocation errors using an error analysis approach Chittinan Yumanee (2011), focused on five categories based on McCarthy and O'Dell (2008). The findings indicate that verb and noun collocations present their most significant challenge, which was encountered by high school students who studied English following the standard training program of the Vietnamese Ministry of Education and Training. Some of the potential causes of collocation errors include a lack of collocation competence, the influence of the native language, overgeneralization, and the use of approximation and synonymy.

Keywords: *cause of collocation error, collocation error, English collocation, error analysis, essay writing, high school student*

1. INTRODUCTION

Over the last several decades, it has become abundantly clear that language is essential to human society. People are forced to exert more effort to assimilate and use language as a mode of communication in this manner. In this regard, English has come to be seen as a global language, and its usage in some nations extends to both the role of a foreign language and that of a second language. To be more specific, the requirement for utilizing English, an essential tool in our contemporary culture to communicate in verbal and written ways efficiently, is incredibly required now more than ever before. Though its significance has long been recognized, vocabulary is often taught independently from grammar, while other language abilities are not. Undoubtedly, vocabulary should be the focal point of language instruction since every language should emphasize lexis rather than grammar. In many circumstances, selecting the proper words is more crucial than selecting the correct grammatical structure. Writing that lacks terminology is indeed ineffective.

It is common knowledge that collocations are essential to Second Language (L2) knowledge. They are also essential to non-native speakers of a language in order for them to accurately and fluently master the language (Jaén, 2007; Skrzypek, 2009; Siyanova Chanturia, 2015; Sonbul & Schmitt, 2013). It is widely acknowledged that collocations are an

indispensable constituent of L2 knowledge. As a result of the fact that collocation has been defined within a number of different theoretical frameworks, it is relatively difficult to give a definition of collocation that is still ambiguous. One of the fundamental reasons that gave rise to the differences in the use of collocation is that it is used by scholars working in a wide variety of fields. The definition of collocation is typically adapted to the diverse aims and methods of researchers' investigations (Nesselhauf, 2005; Peters, 2015).

When it comes to collocations, the English language is plenty of them, and their use has an impact on how natural language is produced. Learners like using collocations to enhance their writing style because collocations may provide their language with more diversity, make it read better, and make it simpler to comprehend. Learning and using collocations is an engaging activity that may be done to alleviate the monotony and rigidity associated with writing. When writing, students will have more options and other methods to communicate their thoughts, some of which may be more creative while others may be more straightforward. Collocations are an aspect that makes each language apart in its own unique way, which is another outstanding feature. They serve as indicators of a nation's culture and general demeanor. The book "English Collocations in Use Intermediate" states that "learning collocations is a vital aspect of learning the vocabulary of a language," and this provides students with a fantastic chance to uncover the typical culture behind them, in addition to expanding their lexis. In addition, "students who pick the finest collocations will be able to express themselves much more clearly and be able to communicate not just a broad sense, but something more particular," as stated in the Oxford Collocations Dictionary for students of English. Students might potentially get lower scores on their written tests if there is a restricted supply of collocational resources.

According to Lewis (1993), who also proposed the term "collocations," a part of the lexical approach, teaching vocabulary and writing should be the most significant component of English training. The lexical approach is based on the idea that "the ability to create lexical phrases as chunks are a critical part of language acquisition, and that these chunks comprise the raw data through which learners perceive language patterns often believed to be grammar" (Lewis, 1993, p.1). As a result, these lexical chunks or phrases are crucial in the development of L2 vocabulary. Nevertheless, vocabulary training often only covers the study of a single word and its context. The knowledge of individual words and collocations should develop together in the classroom. This shows that mastering SLA requires a more dynamic approach than just learning words by heart. The grammatical rules are too ambiguous to direct the proper word choices effectively. Teaching collocations, however, provides a foundation for highlighting chunks and their functions (Lewis & Conzett, 2000).

Learning a language that is not one's native tongue has proven challenging for many students. In order to be successful users of English, students need to find out total measures on how to improve the four abilities of hearing, speaking, reading, and writing in English. Writing is one of the most critical roles since it helps other abilities become more accessible. Ariana (2010) states, "Writing is regarded to be one of the core pillars of language acquisition, and it should become a significant interest and worry to scholars, instructors, and students." Writing should become a significant interest and concern to researchers, teachers, and students. The

acquisition of this ability has traditionally been seen as an essential component of the process of learning English. According to Rogers (2005), who said that "writing is one of the vital competencies since writing is the instrument to convey thoughts and record significant documents," writing is considered an essential skill. Sharing his views with the readers, Rao (2007) points out two principal benefits of writing: (1) it encourages critical thinking and organization of ideas among students, as well as the development of their capacity to synthesize, evaluate, and critique; (2) it improves students' ability to learn, think critically, and reflect on their experiences with the English language.

This study aimed to evaluate the usage of English collocations in essay writing among high school students in Binh Duong province through the analysis of their collocational errors. From the collected data, the writers examine the collocation patterns utilized by the students, explain their errors in the usage of English collocations, and then give them a better understanding of some of the most prevalent challenges associated with learning English collocations. As a consequence, learners may increase their ability to use collocations in a precise and efficient manner within their writing abilities. In conducting this research, the writers formulate the problems of the research as following questions: *What are common collocational errors committed by high school students in Binh Duong province in essay writing? What are the causes of these errors?* The study is restricted to 50 students in grade 12 studying in the 2021/2022 academic years at high schools in Binh Duong Province. All of these students speak Vietnamese as their first language, while English is their second language. Although these students are familiar with collocations, they seldom use them in their English writing. The selection of 12th graders as the primary participant demographic is mostly based on their exposure to English writing throughout their education. The 12th graders are selected due to the fact that they have more English writing experience and deeper knowledge of using collocations in essay writing than other graders.

Hopefully, the results of this research will be significant for the following reasons:

Regarding students, this study's results will hopefully be accessible to high school students for their essay writing. The study will benefit high school students, teachers from other schools, and kids from lower grades. From the findings of this research, students will be able to understand the importance of collocations and have the ability to use collocations in essay writing. Based on understanding collocations, students will get a better strategy for properly utilizing collocations in essay writing. Regarding lecturers, the findings of this study should ideally be readable by professors and be able to apply not only to students participating in the English department study program at Thu Dau Mot University but also to teachers and students enrolled at other institutions. The study findings may give instructors information they may utilize to enhance their teaching on English collocation. Moreover, lectures may have a more profound viewpoint in identifying collocational errors made by students and give more beneficial solutions for students to avoid these flaws in essay writing. This study will provide significant references for future researchers, especially for individuals contemplating future education in the same field. Familiarity with lexical collocation is predicted to have a strong link with EFL.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Definitions of collocations

Worldwide linguists largely agree on the definition of the term 'collocation,' noting that its defining trait is the co-occurrence of ideas. Collocation is derived from the Latin term *collocates*, meaning to combine (Deignan, 1999). In accordance with Léon (2007), collocations are an abstraction at the syntagmatic level. For instance, one of the definitions of water is its association with cold, and water is obviously the definition of cold. In Nesselhauf's (2004) study, a collocation is a consistent arrangement of things that stresses their co-occurrence above their frequency. In the study by Mongkolchai (2008), collocations are the co-occurrence of lexical units that vary in frequency or acceptance. As an illustration, terms often occurring together are repetitive, such as delivering a joke. This researcher also defines collocations as "the co-occurrence of words that are statistically more likely to appear jointly than would be predicted by coincidence." McCarthy and O'Dell (2006) explain that collocation is used to refer to many words that come collectively, either because they constantly appear together, as in "run a risk," or because the group meaning is much too clear from the meaning of its individual components, as in "by the way." Smadja and McKeown (1990) claim collocations as the common occurrence of specific phrases together in a particular language. Lewis (1993) defines collocations as a subset of multi-word phrases consisting of words that often appear together. In addition, the author describes collocations as expected pairings of relevant words, such as instant critical and commercial success and home-cooked cuisine. According to the Oxford Collocations Dictionary (2002), collocation is the process of blending words within a language to generate speaking and writing that sounds natural. In English, improper pairings, such as strong rain, do not sound natural.

2.2. Classification of collocations

A majority of researchers believe there are two basic categories of collocations: 'free combinations' and 'idioms,' with a cline or other groupings in between. Handl (2008) notes that despite the fact that there are two fundamental kinds of collocations, 'free combinations' and 'fixed combinations,' there remains a requirement for "a stretch on the continuum" between the two. Benson et al. (1986:252) classify collocations into five main categories: "free combinations," "collocations," "transitional combinations," and "idioms." As the phrase says, free combinations may arise between any two lexical components. Any word from the two-word combination may be combined with a variety of other words; for example, drink can be combined with water, coffee, or tea. Collocation typically requires the co-occurrence of two lexemes, albeit the selection of collocates is more restricted than free combinations. These researchers differentiate between the two classifications by using the case of committing murder. The verb is confined to the meaning conveyed by the collocation, and the collocation is regular. The frequency and restriction of collocates in a combination suggest that they frequently occur together rather than by coincidence. The third category is transitional combinations, which are less idiomatic but more constrained than collocations.

The phrase "catch the bus" is one example of a transitional combination. While the bus conveys its ordinary sense as a common noun, the word catch does not convey its usual sense, as in catch the ball. Another aspect is that idioms are word combinations with a deeper meaning

than the word's literal meaning, such as "raining cats and dogs." In contrast to the other combinations, such as free combinations, collocations, and transitional combinations, compounds are combinations of adjective-noun, noun-noun, verb-preposition, or verb-adverb. Compounds like sprint across, night owl, carry out, and the fire escape are examples. Idioms are essential because they are metaphorical or have figurative roots, even though they, like compounds, may also be considered as fixed to the other categories. The definition of collocations for the purposes of this research excludes idiomatic forms, such as transitional combinations and idioms, since collocations are frequently employed to refer to the literal meaning, which is the subject of this study.

In Bahns' (1993) study, the sorts of collocations are 'free combinations,' 'fixed combinations,' and 'idioms. Corresponding to Benson et al. (1986) and Bahns (1993), the free combination is "the least coherent," idioms are metaphorical, and fixed combinations fall in the middle. Fixed combinations, reflecting collocations, are positioned on a continuum between free combinations and idioms; they are used the majority of the time literally, unlike figurative idioms, but their collocate possibilities are more limited than those of free combinations. Howarth (1998:164) utilizes what he calls "the continuum model" to differentiate between these types: 'free combinations,' 'idioms,' and restricted collocations,' with an additional classification for 'idioms' as figurative and pure. As free combinations represent the literal meaning of a collocation, their replacement has no effect on the other collocation; for instance, write a remark, write a period, and write an address. The same verb write may be used with a variety of nouns, and replacing it with another related verb does not alter the meaning of the collocation: for instance, put a comment instead of 'write a comment.

In contrast, constrained collocations need an in-depth understanding of the lexical components, as opposed to a simple co-occurrence. For instance, the phrases 'commit a crime and commit suicide' demonstrate solid and stable relationships between the node and the collocate. The exact meaning cannot be communicated with a different verb. Howarth's final two categories are idiomatic: figurative and pure idioms, which need "semantic unity." Howarth (ibid., p. 168) cites the phrase placing a premium as an example of a figurative idiom in which half of the idiom is figurative, and the other portion is literal. The expression kicking the bucket, which means "dying," is an excellent example of a pure idiom since its meaning cannot be inferred from its components.

2.3. The roles of collocations in essay writing

Presumably, English is a language with an abundance of collocations. A rising number of individuals use them to express their views in a more appealing and vivid manner. Therefore, the potency of collocations has become one of many academics' interests in studying and teaching English currently. Benson and Ilson (1986) recognized the importance of including the study of English collocations in language instruction. This has compelled authors of language teaching and learning products to take this occurrence into account. In addition, Namvar and Ibrahim (2014) concurred that collocations are very significant in language production, particularly in writing, and that employing them correctly provides EFL/ESL students with a fantastic chance to improve their English writing abilities. Additionally, awareness of collocations is an excellent indicator of overall ESL competency (McCarthy,

2018). This may be partly explained by the fact that the natural use of collocation distinguishes writings produced by native speakers from those written by professional or near-native speakers. Therefore, it can be claimed that adopting collocations is a vital aspect of developing language ability.

Pawley and Syder (1983) show that the ready-made prefabricated units in native speakers' thoughts are one of the primary secrets underlying their language proficiency. Carter & McCarthy (1988) said that "students do not need to reassemble the language every time they wish to express anything; rather, they may employ these collocations as pre-packaged building blocks." Students who do not possess knowledge of collocation regularly hesitate amid a discussion as they struggle to find appropriate expressions to communicate their views. This is also acknowledged by Hill (2000), who noted that collocations facilitate thought since they enable us to "find and develop complicated concepts without focusing on the structure of the words." Hill claims that students with solid ideas often get lower scores because they are unaware of the top four or five collocations of a term that is essential to what they are writing (or speaking) about. Consequently, collocations should always be employed to represent a range of viewpoints using pre-made sentences. The knowledge and ability to use collocations are essential for language learners and the naturalness of language. By employing collocations appropriately, learners not only improve their writing style and broaden their vocabulary to express their thoughts, feelings, and emotions in alternative and more vivid ways but also make their language more colorful, vibrant, precise, and native-like.

2.4. Related studies

2.4.1. In the worldwide context

Throughout history, there have been numerous studies concerning the use of collocations in writing. In a study entitled 'ESL students' use of concordance in the transfer of academic word knowledge: An exploratory study,' Kaur and Hegelheimer (2005) evaluated whether the usage of an online concordance tool and an online dictionary by 18 intermediate English as a Second Language (ESL) students facilitated the transfer of word knowledge to academic writing work. The results of the study show that there was a statistically significant transfer of vocabulary knowledge to the writing activity. These authors claimed that formal writing in an academic atmosphere required a good linguistic background, as well as an extensive vocabulary. Kaur and Hegelheimer drew attention to the fact that L2 learners did not have as much exposure to the target language as native speakers; hence their language and vocabulary skills were restricted. Native English speakers acquire new vocabulary throughout their lives via contact with other speakers and exposure to the language in formal and informal contexts, but L2 learners' exposure to and usage of the target language is often restricted. Writing academic essays differs from writing personal narratives since the formers demanded knowledge transformation; L2 learners must know how to absorb information and convey it by using appropriate terminology (Hinkel, 2004). If these students lack a wide variety of productive vocabulary knowledge, they cannot generate the required sorts of academic writing.

Granger (1998), Howarth (1998), and Nesselhauf (2003) conducted a study on the works of advanced ESL learners as well. They discovered problems in pupils' writing production. Notably, only Howarth was particularly interested in academic vocabulary collocations, yet,

they all assessed students' use of collocations in advanced learners' works. They discovered that learners' lack of collocation comprehension had a detrimental impact on their writing. Furthermore, the results revealed that pupils struggle with word collocation. In the study entitled 'Teaching lexical collocation to raise proficiency in foreign language writing,' Mounya (2010) found that there is a significant linear relationship between writing competency and the usage of collocations after researching the influence of teaching collocations on improving foreign language writing ability. Collocational competence is required to achieve fluency and proficiency in English as a Foreign Language (EFL) in general and Foreign Language writing in particular. The improvement of learners' collocational skills would result in an increase in communicative competence. As a result, as the learners' abilities increase, so will their proficiency in the foreign language. He proposed a communicative-collocational approach to teaching writing, which entails teaching writing in a communicative manner while also developing students' collocational proficiency. In the study of Bahardoust & Moeine (2012), collocation is the consistent association of a word with other words in sentences. Without respect for words' grammatical relationships as members of word classes, native speakers have embraced collocations as a natural element of their language. It is difficult for non-native speakers to recognize these collocations due to the fact that collocations have always been a challenging aspect of second language acquisition. The cross-linguistic impact seems to be one of the potential reasons for collocation mistakes made by EFL learners. Thus, there are variances in the collocational patterns of languages, but L2 learners overlook these and transfer the collocational structures of their native language to the target language, resulting in collocations that are semantically or syntactically incorrect. L2 learners seek to convert first language (L1) collocations into L2 collocations on the assumption that there is a one-to-one relationship between the patterns in L1 and L2. Given that cross-linguistic impact may play a significant role in productive skills such as writing and that the value of using collocations is more apparent in this talent, the focus of collocational patterns on this skill acquires great significance. If L2 learners do not acquire collocational connections as part of their L2 vocabulary knowledge, they will create deviant or peculiar combinations in speech or writing throughout the transfer process. Without this automation, EFL learners may make non-native mistakes while producing speech.

A study was carried out by Veronica (2009) to investigate the levels of knowledge and output of English lexical collocations held by English language instructors in Indonesia. According to the findings of the research, the instructors were quite good at recognizing collocations but were not very good at making them themselves. As a result, the impact of their mother language, notably Bahasa Indonesia, was the source of their non-native collocations, which gave the impression that they were native speakers. Nugroho (2014) carried out another study that was comparable to the previous one on the collocational competency of the instructors. The primary purpose of this study was to determine whether or not the lecturer has the ability to recognize and generate collocations of the "verb + noun" type as well as the "adjective + noun" kind of collocations. To the findings of the research, even English professors had a difficult time recognizing and developing lexical collocations on their own. The author of this study stated to be highly acquainted with the collocations, but the findings indicated that the participants of the study were not totally skilled in both the

identification and production of the collocations. Although out of the two aspects that were evaluated, the lecturers performed marginally better in the identification part than they did in the production one. In addition, it seemed as if the lecturers had greater difficulty with the sort of collocation known as "adjective + noun" than with the type known as "verb + noun." The author also reported an increase in the frequency of "verb plus noun" collocations in their writing. It is possible to find relatively limited extensive research that overcomes these obstacles, despite the fact that the function that collocation plays in the process of language learning is a significant topic to discuss. One thing that can be said with absolute certainty is that Hatch and Brown (1995) concluded that L2 learners learn or acquire phrases or chunks of language as a unit instead of as the separate words that make up a phrase. The ability to use collocations effectively is an essential aspect of language learning that has received a lot of attention (Gablasova et al., 2017; Altun, 2021; Cao & Badger, 2021). Collocations, like other forms of ready-made language, aid speakers by minimizing the amount of mental energy required to produce a coherent sentence and the ensuing instances of stuttering and hesitancy while speaking or writing (Hunston & Francis, 2000).

2.4.2. In the nationwide context

English essay writing is undoubtedly a significant challenge for Vietnamese students. Mistakes in collocation, which account for both a lack of comprehension and the majority of errors in written products made by Vietnamese students of English as a foreign language, have drawn the attention of scholars and instructors. There has been an increasing understanding over the last few years of how important it is for learners to develop native-like collocation, as well as how difficult it may be for them to do so. Teachers emphasize the significant status of collocation in writing and require students to draw wide attention to the preference of native speakers for a particular word sequence in order to boost the precision and competency of output in the target language. In another aspect, the outcome is not even close to being satisfying. Even if students have a good understanding of the meaning of each word, it is apparent that they have not yet mastered the art of collocation, as seen by the widespread prevalence of mistakes in their written work. Within the framework of EFL education, instructors in Vietnam have been focusing a considerable amount of emphasis on students' ability to express themselves in writing. The writings that the students produce are reviewed, revised, and edited several times. Nevertheless, the majority of these attempts are unproductive. In the study of Huynh (2021), 'Problems in understanding and employing collocations in writing of English-majored juniors at Tay Do University,' the number of individuals who have acquired English is increasing at an exponential rate every day; thus, it stands to reason that the English language has played a significant part in the development of the contemporary social life. It is considered the key to breaking down global boundaries in a variety of fields like education, the economy, tourism, and technology, amongst others. Learning this language, on the other hand, might be a challenging endeavor for students of EFL and ESL due to the fact that students are forced to contend with a plethora of challenges in order to acquire and improve their four English abilities, notably their writing, in order to become proficient English users. In fact, professors tend to concentrate more on grammar training than collocation instruction, and it is understandable that students would continue to make such errors. It is not surprising that one of the primary focuses of a language needs to be on the acquisition of collocation skills.

Following Lê's (2017) study, 'Thanh Hoa high school teachers' perceptions of collocation and collocation teaching,' in accordance with the results of the research, high school English instructors in Vietnam had an inadequate understanding of the nature of collocations. Though the instructors showed a substantial awareness of the critical function that collocations play in the students' linguistic growth, they nevertheless gave collocation instruction an insufficient amount of attention. There is an eventual need for a professional training program that will first orientate instructors to adopt more realistic ideas about collocations and then offer teachers strategies to incorporate collocation teaching into their courses. A study was carried out by Nguyen (2010), 'CTU English majored students' ability in using English collocations'; this research analyzes the capacity of third-year English majors at Can Tho University to use English collocations while learning English as a foreign language. Examining whether or not the misuse of English collocations exists, identifying and classifying the most frequent collocational errors, and determining the variables that influence the usage of English collocations. The work covers a number of characteristics that have a significant impact on the learners' ability to use English collocations. The challenges associated with teaching techniques, learning strategies, and a lack of knowledge of the significance of collocations were conceptually evaluated to provide a framework for data collecting and analysis. This research demonstrated that the pupils' understanding of English Collocations is quite poor. The identified collocational errors were displayed and grouped into seven distinct patterns. The pattern verb and adverb were placed at the highest level, whilst the pattern adverb and adjective were placed at the lowest level. Data analysis indicates that instruction is the primary element influencing students' capacity to use English collocations. This study's results may aid instructors and students in selecting successful methods for teaching and learning collocations.

In accordance with Bui's (2021) study, 'The Role of Collocations in English Teaching and Learning,' the use of collocations in the English language is a significant component of that language. Collocations of both spoken and written English are seen as an essential component of an individual's ability to communicate effectively in the English language. The acquisition of collocations is relatively complicated for those whose first language is not English. It has been observed that collocations are still undervalued in a variety of EFL situations, which may act as a barrier to the fluency of English language learners in both speaking and writing. The findings of a large number of studies and pieces of research that were looked at provided evidence that gaining collocations is an essential component of becoming proficient. As a result, quality educational materials have to include collocations and provide a range of instances along with adequate opportunities for practice in using them. Due to the fact that collocations are not easy to learn for learners of second or foreign languages, it is incredibly significant that they are included in textbooks and other instructional materials used in the Vietnamese language. Both teachers and students will have an opportunity to investigate and assimilate the collocations, which in turn will allow learners to gradually improve both their knowledge and their language skills. In the language classroom, instructors should emphasize the relevance of acquiring collocations and provide students with regular exposure to examples of common collocations in both spoken and written texts. In Phuong's (2012) study, 'Perceptions on the use of collocations in academic IELTS writing task 2 by senior English major students at Quang Nam University', the purpose of this study is to investigate the practicability of senior English-

majored students at Quang Nam University utilizing collocations in their IELTS writing two responses. It examines the students' perspectives on writing IELTS Task 2, as well as their understanding of English collocations and attitudes about collocations. It illustrates the reality of students' use of collocations in their essays, as well as the challenges they encountered, and it provides some recommendations to help students overcome the challenges they encountered and improve the quality of their writing for IELTS assignment 2. The findings are provided with the aim that they may serve as a source of knowledge that will help students, instructors, and the university have a clearer view of the process of teaching and acquiring the writing talent necessary for IELTS exams. The findings of the study are likely to be used in the form of suggestions for altering not only teaching and learning methodologies but also the content and the syllabus, and additionally, as a small contribution to enhancing the quality of teaching and learning English in comparable situations.

As a consequence, collocations may function as ready-made sentences for expressing a variety of concepts. Learners of a language absolutely must acquire the information and skills necessary to make effective use of collocations if they want their language to sound natural. Unfortunatously, however, language students, exceptionally experienced ones, also run into significant problems when attempting to effectively utilize collocations in their writing. There are not any extensive investigations that the writers are aware of that have sought to measure and analyse the mistakes made by Vietnamese students when using English collocations in essay writing. The only thing that has been written about these kinds of errors up until this point is either a brief summary based on informal observation (such as Kharma and Hajjaj, 1989) or little investigations into empirical ones. As a result, the purpose of this study is to give empirical evidence that verifies the theoretical statements and informal observations made concerning the major errors, difficulties, and causes of English collocation in essay writing faced by Vietnamese students of English as a foreign language.

3. METHODOLOGY

The documentation approach was used to gather data for the study. Documentation was utilized to gather data from the essays written by students. This research included one hundred and five essay papers selected from student writings. It was applied as a method to identify additional potential causes of collocation problems in student writings. A collection of essays that the high school students generated served as the study instrument used to examine the students' capability to use collocations. They were given the task of writing an essay that should be between 250 and 300 words in length. The book "Tiếng Anh 12" served as the source for the essay's topics, and its primary objective was to provide the students with the opportunity to practice their writing skills. Essays written by students were read and graded by an outside English instructor and the author based on the findings of research conducted by Hong, Rahim, Hua, and Salehuddin. This was done in order to guarantee the accuracy of the work produced by the students (2011).

This research analyzed the acquired collocation errors using an error analysis approach Chittinan Yumanee (2011), focused on five categories based on McCarthy and O'Dell (2008): *a combination of verb + noun, a combination of noun + noun, a combination of adjective +*

noun, a combination of verb + adverb and a combination of verb + preposition; and a content analysis technique given by Kumar (2011).

1. Verb + Noun , e.g., submit an assignment
2. Verb + Adverb , e.g., apologize sarcastically
3. Noun + Noun , e.g., a TV channel
4. Adjective + Noun , e.g., a tough decision
5. Verb + Preposition , e.g. bounce off

As stated in *English Collocation in Use (Advanced)* by Michael McCarthy and Felicity O'Dell, the reasoning for choosing these five collocation patterns was that they are commonly employed in current English and are valuable for EFL students. This was the explanation behind the selection of these five patterns of collocation.

Longman Collocation Dictionary and Thesaurus, English Collocation Dictionary, British National Corpus, Oxford Collocation Dictionary, and Corpus of Contemporary American English were consulted to confirm the accuracy of the erroneous collocations identified in the writing essays of students. These dictionaries were used to examine and validate if the resulting collocation form was correct or incorrect.

The students' essays were read and studied by the author and another English teacher involved in the study. In Table 1, each student's score was calculated dividing the English Collocations by the Collocational Errors produced by the same student. Additionally, average, mean and standard deviation were utilized to establish the students' collocation ability.

Table 1. *Students' scores in English Collocations*

Students' identifier	English Collocations	Collocational Errors	Score
1	1	1	1.00
2	2	1	2.00
3	1	1	1.00
4	1	1	1.00
5	1	1	1.00
6	2	1	2.00
7	2	1	2.00
8	1	1	1.00
9	2	1	2.00
10	0	1	0.00
11	1	1	1.00
12	3	2	1.50
13	2	1	2.00
14	2	2	1.00
15	0	1	0.00
16	1	1	1.00
17	1	1	1.00
18	2	2	1.00
19	3	1	3.00
20	2	3	0.67
21	0	1	0.00
22	0	1	0.00
23	2	2	1.00
24	2	1	2.00

25	0	1	0.00
26	1	2	0.50
27	2	2	1.00
28	0	1	0.00
29	2	1	2.00
30	2	2	1.00
31	4	1	4.00
32	0	1	0.00
33	1	3	0.33
34	2	1	2.00
35	0	1	0.00
36	1	1	1.00
37	1	3	0.33
38	2	1	2.00
39	2	1	2.00
40	0	2	0.00
41	2	1	2.00
42	0	1	0.00
43	1	1	1.00
44	1	1	1.00
45	1	1	1.00
46	3	1	3.00
47	0	1	0.00
48	0	1	0.00
49	1	2	0.50
50	0	1	0.00

Table 2. Group results in English Collocations ability

Total No. Students	English Collocations	Collocation Errors	Average Score	Mean	Standard Deviation
50	63	65	1.06	1.057	0.932

Table 7.2 presents the group results. The students' ability in the realm of collocations was an average of 1.06 and a mean of 1.057. Nevertheless, the standard deviation was at 0.932, indicating that the group's collocation ability was not close to each other. In addition, the study classifies 65 cases of collocation errors in essays written by students in Table 3.

Table 3. The errors of collocation production in students' writing essays.

Types	Number of cases	Percentages
Verb + Noun	30	46.1%
Verb + Adverb	3	4.6%
Noun + Noun	9	13.9%
Adjective + Noun	15	23.1%
Verb + Preposition	8	12.3%

The following table organizes the many types of collocation errors that may be found in student writing, from the most regular to the most minor regular frequency of occurrence with which they occur. The vast majority of the verb + noun/pronoun problems (prepositional phrase) that students struggle with are readily apparent. This combination results in the highest number of errors (30) among those generated by the production of collocations in student writings. However, collocation errors of noun + verb and verb + noun combinations are not seen. This is due to students using these combinations so seldom, and when they do, they use

them properly. The type of collocation error that occurs the most often is probably the one that is the most difficult or demanding for students of English as a Foreign Language to overcome. In contrast, the types of mistakes that occur at lower rates cannot be considered to be the easiest.

4. FINDINGS AND DISCUSSION

4.1. Findings and discussion

The findings of the study are shown in tables with the intention of displaying the data in a manner that categorizes collocation mistakes and the proposed fixes for those faults. In addition to this, it intends to make it simpler for the readers to recognize the many forms of collocation faults that may be found in the work of students. In table 2, the writers offer the results of the verb + noun combination, which accounts for the highest proportion in all classifications.

Table 4. *Verb + Noun collocation errors and their suggested correction*

Data	Collocation errors	Suggested corrections
1	win a lot of money	make/earn a lot of money
2	make your hair	do your hair
3	write notes	take notes
4	do an effort	make an effort
5	open a business	start a business
6	take a job	get a job
7	success in your business	succeed in your business
8	run an event	organize an event
9	make the account	set the account
10	make comment	post/ leave comments
11	go a visit	pay a visit
12	achieve a record	break a record
13	hold a promise	keep a promise
14	get a cold	catch a cold
15	have bankrupt	go bankrupt
16	drink drunk	get drunk
17	decide a choice	make a choice
18	write a test	take/do a test
19	create an argument	develop an argument
20	get a seat	take/have a seat
21	quit a habit	break a habit
22	say a compliment	pay a compliment
23	create a mess	make a mess
24	drink medicine	take medicine
25	find money	make money
26	maintain image	reinforce image
27	design events	organize events
28	reach a dream	achieve a dream
29	show thoughts	express thought
30	increase creativity	develop creativity

Table 2 shows the top 30 verb + noun combinations found in student writing. These are the combinations that appear the most often. The vast majority of the verb + noun collocations

that are discussed in this section are easy to understand from a semantic standpoint. It proceeds into involving the transparency of both aspects of the word in which this category contains terms whose meaning can be expected by interpreting the word in its components and assessing their meaning simultaneously. For instance, (3) 'take notes' as the suggested correction of 'write notes.' This finding is further reinforced by the remark made by Benson et al. (1997); specifically, certain lexical collocations are semantically transparent, which means that the meaning of the combination may still be predicted and understood based on the lexical elements that are utilized in the combination.

In the different kinds of restrictions, the vast majority of the collocations mistakes that are made are unconstrained. It signifies that a particular collocation in which the components of the combination include both the collocator (a verb) and the base (a noun) of the combination may be collocated with a few other conceivable collocates. For instance, the word 'business' may be used in conjunction with a variety of verbs, including 'begin,' 'set up,' 'run,' 'expand,' 'develop,' and 'establish.' Students are expected to have a comprehensive understanding of such careless collocation.

This verb + noun combination also achieved the maximum number of mistakes with 100 occurrences, which is directly equivalent to the results that Shitu (2015) found in her research. These results are inversely related to her results. In contrast to the results of Shitu's (2015) research, Martelli's (2004) and Buchari's (2016) conclusions are inversely proportionate to our present study, which focuses on how students primarily cope with the challenge of combining adjectives and nouns. Verb + noun and adjective + noun collocations are considered more likely to include mistakes, according to the findings of prior research as well as this one. This may be identified as a result of the findings of both studies.

The following conclusion pertaining to the use of incorrect collocations in the writing of students is the combination of verbs and adverbs, which is displayed in table 3 that follows:

Table 5. *Verb + adverb collocation errors and their suggested correction*

Data	Collocation errors	Suggested corrections
31	fall strongly	fall heavily
32	sat quietly	whispered softly
33	study seriously	study hard

The next problem with collocation errors in the essays written by students is more specifically related to the conjunction of verb and adverb, which has the most minimal cases. This pair consists of a verb and an adverb, with the adverb serving the purpose of describing the manner in which people carry out their activities.

Even though it appears to be a simple task, many learners still make the mistake of using an erroneous adverb in conjunction with the verb learn. This mistake can be seen when they use phrases like "seriously learn." This particular error occurs 40 times throughout Shitu's (2015) research, which is another instance of this type of collocation error. For instance, instead of studying hard, try studying thoroughly instead. Students make this collocation error because the Hausa language, which is their lingua franca, significantly affects their thinking. In addition, this lexical collocation is considered an error due to its context (Shitu, 2015). In addition, this collocation error that shows up in the papers that students write falls within the restricted

category of types of restrictions. This is due to the fact that the word that has been selected to be placed next to another word is definite (Moehkardi, 2002)

The following table 4 illustrates the incorrect usage of noun and noun collocation that may often be seen in students' essays.

Table 6. *Noun + noun collocation errors and their suggested correction*

Data	Collocation errors	Suggested corrections
34	work interview	job interview
35	studying course	training course
36	beautiful shop	beauty shop
37	apples pie	apple pie
38	birthday certificate	birth certificate
39	calling center	call center
40	comfortable zone	comfort zone
41	drive license	driving license
42	park ticket	parking ticket

Students have frequently led astray into making these types of collocation mistakes due to a literal translation as well as a lack of lexical collocation competency. These lexical collocations are evidence of a tight connection between the individual noun elements. In this instance, the two lexical collocations fail to fulfill their roles as a base and a collocator, and as a result, the phrase does not have an accurate meaning inside the context in which it is used. According to Benson et al. (1997), this combination denotes the unit that is connected to a word. This finding can be found in the article. ESL students are considered to make these mistakes because they mistakenly pick suitable collocator nouns to collocate with the base, which results in contextual errors and word choice errors. These errors are referred to as contextual errors and word choice errors.

An explanation is provided on the semantic transparency and restriction type of the data that was discovered. It can be observed from the table that the collocations of nouns and nouns that are formed by the students are semantically transparent. Their message is unmistakable, and both authors and readers will have no trouble understanding what is being said (Benson et al., 1997). For instance, 'birthday certificate' is a translation result of 'birthday certificate' in Vietnamese, which is also not equivalent to the intended meaning by students.

The restriction applies to any occurrences of the combination of a noun and a noun that appear in the essays submitted by the students. It indicates that lexical collocation is used with a relatively small number of different terms (Moehkardi, 2002)

Similar conclusions are drawn from the research that Shitu (2015) conducted. The writings that were read contained a total of 67 different errors. Illustrations of incorrect collocations that can be found in her research include the following: educational circular rather than an educational circle; academic help support rather than academic aid; education formats rather than education systems; etc. ESL learners are considered to make these mistakes as they mistakenly choose proper collocator nouns to collocate with the base, which results in situational mistakes and word choice mistakes. These errors are referred to as contextual errors and word choice errors. In addition to this, this happens because the meaning that was intended

does not seem to be acceptable given the circumstances. Therefore, the findings of Shitu's study are relatively comparable to the findings of this study; the errors that students make result from the incorrect choice of noun collocator. Even though the total number of errors made by each student is incredibly varied, this demonstrates that the student's capacity to construct lexical collocations is unique to themselves.

There were also collocation errors found in the use of the adjective + noun combination. The explanation may be found in the table that follows:

Table 7. *Noun + noun collocation errors and their suggested correction*

Data	Collocation errors	Suggested corrections
43	annoying lesson	boring lesson
44	cooked rice	steamed rice
45	high education	higher education
46	manual work	manual job
47	race driver	racing driver
48	music instrument	musical instrument
49	opposite opinion	different opinion
50	economical situation	economic situation
51	society class	social class
52	moderate climate	mild climate
53	right question	good question
54	lifetime love	eternal love
55	amazing result	impressive result
56	usual guy	ordinary/regular guy
57	big goal	ambitious goals

As can be seen in table 5, this particular combination produces the third-highest amount of collocation mistakes overall. In the essays of the students, the writers found a total of 15 errors. These sorts of occurrences are entirely rational due to the fact that adjectives are often the ones that have attributive roles and alter a noun that appears in a noun phrase. According to Benson et al. explanations (1997), adjectives of this sort play the function of collocates or collocators, while the noun itself plays the role of the base in the construction. For instance, a pitched battle, a formidable challenge, a crushing defeat, a rough estimate, an implacable foe, a sweeping generalization, etc.

The majority of the nouns in the previous case have a moderate to low degree of restriction, which implies that they are able to collocate with a diverse selection of adjectives. This can be seen by looking at the previous example. The inappropriate selection of adjectives may be related to the fact that this kind of limitation is arbitrary and is not inspired by semantics in any way. In the same vein, Martelli (2004) claims, based on her research, that advanced Italian students make mistakes in combining adjectives and nouns owing to the arbitrary conventions of a language. Martelli's findings support the assumption that these students make these mistakes. This is not the consequence of the semantic properties of the two adjectives; instead, it is the product of a somewhat arbitrary linguistic convention. For example, the tight condition has been deemed an error, but the stringent condition is regarded as non-error because of this convention. In conclusion, students make the standard error of misusing adjectives with

nouns when they are unable to choose the most suitable adjective to modify the noun head. As a result, a particular communication objective is not accomplished as effectively as it might have been.

In addition, this case appears to share some similarities with the challenge of combining a verb with a noun, in which the lexical collocation mistakes provided in table 2 are semantically understandable for the most part. When the collocation in question is parsed and examined, one can notice its semantic transparency. Take, for instance, 'mild climate' as a recommended correction of the collocation error 'moderate climate,' which means the weather is neither extremely hot nor freezing.

High school students made errors in the collocational use of verbs and prepositions shown in Table 6.

Table 8. *Verb + preposition collocation errors and their suggested correction*

Data	Collocation errors	Suggested corrections
58	smile with	smile at
59	ask about	ask for
60	depend to	depend on
61	cope to	cope with
62	burn off	burn out
63	cheat with	cheat on
64	mix	mix up
65	stress of	stress out

It is feasible to conclude that the lack of understanding of collocational specialty among the informants was the cause of the collocational errors. In the writing essays of the students, the writers found a total of 8 errors in this type. It is apparent that the sentence that follows clearly shows that the only phrasal verb that may finish the sentence that came before it is 'take after.' This is quite clear since it is reasonably apparent that the sentence that follows clearly suggests that. This error was made due to the informants' possibly limited or nonexistent awareness of collocations.

Evidence suggests that the verb + preposition combination presents an incredibly challenging learning environment for EFL students. Students learning EFL have the tendency to avoid using this combination in favor of one-word verbs instead. One-word verbs were found to be more common in their corpus data than the verb + preposition collocation, which led to the conclusion that the use of fewer verb + preposition combinations might be a reflection of the input that these L2 learners were receiving. This is because their data showed that the combination was used less frequently. Last but not least, the participants were more likely to use one-word verbs in translation exams as opposed to multiple-choice and recall assessments.

4.2. Causes of collocation errors committed by high school students in essay writing

4.2.1. Limited collocation competence

It is surprising that insufficient understanding of collocation commonly leads students to commit erroneousness because it is not the primary priority in English language instruction as a foreign language, particularly in writing disciplines. This situation may arise due to the fact that English collocation is not covered in required English topics. Furthermore, students are not

regularly exposed to English collocation in their everyday lives. Consequently, many students lack in-depth knowledge of lexical collocations and make many collocation errors. For instance: (45) 'high education' instead of 'higher education,' (35) 'studying course' in place of 'training course,' and (29) 'show thoughts' in place of 'express thoughts.' These errors involve the collocation of a verb with a noun, an adjective with a noun, a noun with another noun, and a verb with a preposition.

4.2.2. Native language influence

In terms of the lack of skill in the use of collocations, it is considered that the effect of one's first language has a considerable impact on the development of a second language, notably in the formation of lexical collocations. Because of the unfavorable transfer from the student's native language into English, most students' writings contain incorrect lexical collocations. This is because of the negative transfer. In other words, the learners' way of thinking based on their home language contributes to the lexical and collocation errors that they make. For example: (24) 'drink medicine' in place of 'take medicine' and (25) 'find money' instead of 'make money.'

In line with the findings, results of several previous research reveal the same characteristics that the effect of the student's native language is one of the most significant variables that contribute to driving students learning English to make errors in the formation of collocations (Shitu, 2015).

4.2.3. Synonymous usage

The utilization of synonyms is yet another aspect that contributes to the generation of lexical collocation errors. The pupils are tasked with replacing one element of the collocation with its corresponding synonym. The reason for this issue is that students who are good at English are expected to compose their English essays using academic vocabulary as well as advanced grammar in order to make their writing appear more scholarly and appear more authentic. In order for the students to accomplish what they set out to do, they put the tactic into practice by exchanging casual terms for academic ones. However, the vast majority of pupils are unable to successfully implement the synonym technique due to the fact that many English words cannot be collocated randomly with other terms. For instance: in (28) 'reach a dream' and (43) 'annoying lesson,' the students make these errors since they replace the verb achieve for the verb reach and the adjective boring for the adjective bothersome. The suitable collocations are "achieve a dream" and "boring lesson," but the students use the wrong ones.

4.2.4. Overgeneralization

The essay writings made by students contain a number of lexical and collocation problems, and one of the potential causes of these errors is overgeneralization. This occurs because learners have a flawed grasp of the distinctions in the target language which they are currently learning. To put it another way, the students in high schools generalize one term that may be used to describe many different things in a variety of contexts. For instance, students might prefer to employ the term make rather than create and opt for the phrase take rather than need. Students may incorrectly believe that such verbs are not delexically verbs; as a result, they freely overuse those verbs to collocate with a variety of nouns. It illustrates this

assumption. For instance, students can prefer to use the verb 'create' instead of 'make' and 'write' instead of 'take.' It implies that learners may consider that these verbs are not delexically verbs; hence, they frequently overuse these verbs to collocate with certain nouns. For example, (23) 'create a mess' instead of 'make a mess,' (3) 'write notes' instead of 'take notes,' and (18) 'write a test' instead of 'take a test.' Several earlier researchers (Zughol & Abdul- Fattah, 2001; Shitu, 2015) share the same findings that many of the collocational mistakes that EFL students make occur because the students have a tendency to generalize the foreign linguistic competence that they have obtained, precisely formulating rules based on their understanding and applying these standards to a new language. Students of English as a foreign language have the propensity to misuse specific grammatical rules, phrases, or linguistic elements by applying them in other contexts in the target language where they should not be applied.

4.2.5. Approximation

Another factor that contributed to the lexical and collocation inaccuracies found in this study was an approximation. It refers to the utilization of inappropriate language words or structural elements. According to the current research findings, students in high schools do not produce lexical collocations using the relevant word classes. They wrote their essay using a verb that acted more like an adjective. For example: (31) 'fall strongly' rather than 'fall heavily.' This collocation is considered incorrect; the collocator and the base 'fall.' Additionally, the students will employ a noun in the role of a verb and will also use a noun in conjunction with another noun. For instance, (7) success in your business, as an alternative to succeed in your business.

5. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Collocation errors, which appear to be a difficulty when it comes to using correct English, were encountered by high school students who studied English in accordance with the standard training program of the Vietnamese Ministry of Education and Training. It appears that verb and noun collocations present their most significant challenge.

In accordance with the findings of a study on the collocation errors made by high school students in Binh Duong, Vietnam, some of the potential causes of collocation errors include a lack of collocation competence, the influence of the native language, overgeneralization, the use of approximation and synonymy. It is indeed possible that these causes are related to the fact that each student's capabilities and experiences with employing collocations are distinct. There is ample proof of Native Language Influence among Vietnamese high school students. Despite the fact that Vietnamese and English are quite different languages, some of the traits of Vietnamese have been observed in English.

Several recommendations can be made to support future researchers in this field: (1) Further studies should broaden the applicability of the findings and the sample size of the participants. (2) Further studies should focus on a wider variety of high school courses and levels. (3) Further studies should focus on other factors contributing to the prevalence of collocation errors among high school students in Vietnam. (4) Further studies should incorporate interviewing the students as part of the data collection process, which is to have a better grasp of the students' intentions behind their essays.

REFERENCES

1. Altun, H. (2021). The Learning Effect of Corpora on Strong and Weak Collocations: Implications for Corpus-Based Assessment of Collocation Competence. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 509–526. <https://doi.org/10.21449/ijate.845051>.
2. Bahardoust, M., & Moeine, M. R. (2012). Lexical and Grammatical Collocations in Writing Production of EFL Learners. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 5(10), 61–86. http://jal.iaut.ac.ir/article_520093_3198d78ae36c83c8dcd8dd0890e55e2d.pdf
3. Bahns, J. (1993). Lexical collocations: a contrastive view. *ELT Journal*, 47(1), 56–63. <https://doi.org/10.1093/elt/47.1.56>
4. Benson, E., Benson, E., & Ilson, R. (1986). *Lexicographic Description of English*. Van Haren Publishing.
5. Brown, D. F. (1974). Advanced Vocabulary Teaching: the Problem of Collocation. *RELC Journal*, 5(2), 1–11. <https://doi.org/10.1177/003368827400500201>
6. BUCHARI, A. (2017). An Analysis of Lexical Collocation Errors in Students's Writing. *Skripsi*, 1(321412116).
7. Bui, T. H. (2021). The Role of Collocations in the English Teaching and Learning. *International Journal of TESOL & Education*, 1(2), 99–109. <https://i-jte.org/index.php/journal/article/view/26>
8. Canale, M., Fraser, B., Holmes, J., Low, G., Morrison, D. M., Pawley, A., ... & Wolfson, N. (1983). *Language and communication*. Routledge.
9. Cao, D., & Badger, R. (2021). Cross-linguistic influence on the use of L2 collocations: the case of Vietnamese learners. *Applied Linguistics Review*, 0(0). <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0035>
10. Conzett, J., Hargreaves, P. H., Hill, J., Lewis, M., & Woolard, G. C. (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (Vol. 244). M. Lewis (Ed.). Language Teaching Publications.
11. Deignan, A. (1999). Corpus-based research into metaphor. *Researching and Applying Metaphor*, 177–200. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524704.012>
12. Gablasova, D., Brezina, V., & McEnery, T. (2017). Collocations in Corpus-Based Language Learning Research: Identifying, Comparing, and Interpreting the Evidence. *Language Learning*, 67(S1), 155–179. <https://doi.org/10.1111/lang.12225>
13. Granger, S. (1998). Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae. In A. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford University Press.
14. Handl, S. (2008). Essential collocations for learners of English: The role of collocational direction and weight. *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*, 43–66. <https://doi.org/10.1075/z.138.06han>
15. Hashemi, M., Azizinezhad, M., & Dravishi, S. (2012). The investigation of collocational errors in university students' writing majoring in English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 555–558. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.102>
16. Hatch, E., and Brown, C., (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. CUP.
17. Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Lawrence Erlbaum Associates.
18. Howarth, P. (1998). Phraseology and second language proficiency. *Applied linguistics*, 19(1), 24–44. <https://doi.org/10.1093/applin/19.1.24>
19. Howarth, P. (1999). The phraseology of learners' academic writing. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/languages/contact/people/howarth1998a.doc>.
20. Hunston, S., and Francis, G. (2000). *Pattern Grammar: A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*. John Benjamins Publishing.

21. Kaur, J., & Hegelheimer, V. (2005). ESL students' use of concordance in the transfer of academic word knowledge: An exploratory study. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 287–310. <https://doi.org/10.1080/09588220500280412>
22. Kharma, N., & Hajjaj, A. H. (1989). Use of the Mother Tongue in the ESL Classroom. *IRAL*, 27(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ399176>
23. Lê, L. H. (2017). Thanh Hoa high school teachers' perceptions of collocation and collocation teaching (Doctoral dissertation, Đại Học Quốc Gia Hà Nội Trường Đại Học Ngoại Ngữ Khoa Sư Phạm Tiếng Anh).
24. Lewis, M. (Ed.). (2000). *Teaching collocation: Further development in the lexical approach*. Oxford University Press.
25. Martelli, A. (2006, September). A corpus based description of English lexical collocations used by Italian advanced learners. In *Atti del XII Congresso Internazionale di Lessicografia* (pp. 1005-1011).
26. McCarthy, M., & O'Dell, F. (2008). *English collocations in use*. Cambridge University Press.
27. McCarthy, M., & O'Dell, J. (2018). Why Good Language Teachers Should Take Collocations Seriously. *Better World of Learning*, 4.
28. Moehkardi, R. R. D. (2002). *Grammatical and lexical English collocations: Some possible problems to Indonesian learners of English*. Gadjah Mada University.
29. Mongkolchai, A. (2008). A Study of University Students' Ability in Using English Collocations. Master's Project, M.A. (English). Bangkok: Graduate
30. Mounya, A. (2010). Teaching lexical collocation to raise proficiency in foreign language writing. Retrieved from <http://bu.umc.edu.dz/theses/anglais/ABD1089.pdf>.
31. Nesselhauf, N. (2003). The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223–242. <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.223>
32. Nguyen, A. (2010). *CTU English Majored Students' Ability in Using English Collocations (Undergraduate)*. Can Tho University.
33. Nguyen, T. M. H., & Webb, S. (2016). Examining second language receptive knowledge of collocation and factors that affect learning. *Language Teaching Research*, 21(3), 298–320. <https://doi.org/10.1177/1362168816639619>
34. Nugroho, A. (2014). *Teachers' knowledge and production of English lexical collocations*. Bunda Mulia University.
35. O'Dell, F., & McCarthy, M. (2011). *English collocations in use: advanced; how words work together for fluent and natural English; self-study and classroom use*. Cambridge University Press.
36. Phuong, D. T. (2012). Collocations in 'New Headway Pre-Intermediate' and common errors in English collocations by non English major students at Hanoi University of Science and Technology. *Unpublished Master Thesis. University of Languages and International Studies, Hanoi, Vietnam*.
37. Phuong, N. T. K. Perceptions on the use of collocations in academic IELTS writing task 2 by senior English major students at Quang Nam university. *Tap chí Khoa học*, 21(8), 78.
38. Shitu, F. M. (2015). Collocation Errors in English as Second Language (ESL) Essay Writing. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 9(9), 3270–3277. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1110888>
39. Smadja, F. A., & McKeown, K. R. (1990, June). Automatically extracting and representing collocations for language generation. In Proceedings of the 28th annual meeting on Association for Computational Linguistics (pp. 252–259). *Association for Computational Linguistics*.
40. Veronica. (2009). Indonesian EFL teachers' knowledge and production of English lexical collocations: A case study. *Atma Jaya Catholic University*.
41. Yumanee, C. (2012). Analysis of English collocational errors of Thai EFL students (Master's thesis). *Thammasat University*.

AN INVESTIGATION THE USEFULNESS OF USING GRAMMARLY TO IMPROVE STUDENTS' WRITING SKILLS: A CASE STUDY AT THU DAU MOT UNIVERSITY

Trương Diễm Linh ¹

1. Class CH21AV01, Thu Dau Mot University

ABSTRACT

The purpose of this study at Thu Dau Mot University was to evaluate the efficacy of Grammarly in EFL writing. The study included 60 sophomores with non-English majors enrolled in two English classes. The author uses questionnaires and observation as data collecting methods. The acquired data was analyzed by the author using a triangulation data analysis approach. The findings indicated that students have both favorable and unfavorable opinions of Grammarly as an online grammar checker. Students thought Grammarly might help them by checking their spelling, grammar, and punctuation. Additionally, Grammarly's criticism might assist students in polishing their grammar.

Keywords: Grammarly, Online Grammar Checker, Process of Writing, Usefulness, Writing.

1. INTRODUCTION

Technology advancements in education have altered teachers' perceptions of their ability to be innovative in the teaching-learning process. Teachers can employ technology in the EFL classroom to enhance the teaching-learning process and pique students' interest in the subject. In addition, technology has helped individuals become more proficient in languages like English. Additionally, students can develop their language abilities by browsing for language tasks online.

One of the linguistic abilities that may be encouraged by employing technology is writing. Nurfiryalianti et al. (2014) state that while all students have the ability to convey their thoughts, ideas, and experiences in written form to readers, some students may be unable to do so. All of this occurs because the learner can lack writing confidence owing to poor grammar or vocabulary. Students utilize an online grammar checker to assist them in their writing as a solution to this issue. This tool can identify students' writing errors and provide comments. Writing a document and learning a language both benefit from grammar checks (Mozgovoy, 2011). Today, Grammarly is one of the most widely used online grammar checkers for students. A grammar, vocabulary, punctuation, word-spelling, or even plagiarism error can be found automatically by Grammarly (Wikipedia, 2020). Grammarly is used by researchers to detect plagiarism in their work as well as by students to assist them in their writing.

The online grammar checker Grammarly is perceived by students as a writing tool, nevertheless. According to Schacter in Hernawan (2018), perceptions are defined as the organization, identification, and interpretation of sensations toward the sentiments of

individuals via their experiences. Teachers may determine from students' perceptions if Grammarly, an online grammar checker, can help students write better and whether Grammarly is simple to use or not.

This study intends to find out how the Grammarly useful is during the writing process of students. There have been various studies done on how students feel about using Grammarly. Lailika (2018) looked at how students saw universities generally, while this study looks into how students perceive universities specifically. Additionally, O'Neill and Rusell (2019) looked at how students saw using Grammarly vs other tools, but this study solely looks into how students perceive Grammarly. Additionally, Ventayen (2018) examined how students perceived using Grammarly and its benefits, whereas this study merely looks at students' perceptions. This study also aims to answer two research questions that are *How Does Grammarly Influence Students' Writing Confidence?* and *How useful is Grammarly?*

2. LITERATURE REVIEW

2.1. History of Grammar Checker

Grammar checking is still a part of computing's artificial intelligence branch of natural language processing. A grammar checker has been around since the year 1970. A collection of writing tools called Writer's Workbench was the first system, and it came with Unix computers in the early 1970s (Silverman, n.d.). Grammatik, the first grammar-checking tool created for computers, is yet another milestone in the field's history. In 1981, the initial version was produced by Albuquerque's Aspen Software. Grammatik was purchased by Reference Software in 1985, based in San Francisco, California. In the end, WordPerfect Corporation purchased Grammatik, and it is now a part of the WordPerfect word processor. (Vernon, 2000)

Nowadays, there are dozens of grammar checkers that may be purchased or added as plugins to other programs, including Reverso, Ginger Software, WhiteSmoke, and LanguageTool. Grammarly® was selected among the available software because it was thought by the organization to be the best tool for checking grammar. It was created by Alex Shevchenko and Max Lytvyn in Kiev and has been offered for sale since 2009. Grammarly® Inc. is the owner of the application. The program spotted probable errors in spelling, grammar, punctuation, word choice, and writing style automatically. A user may upload a document or encode using an online tool that automatically identifies problems with the text and suggests potential fixes for mistakes. For premium accounts, there is a plagiarism checker as well. In 2015, Grammarly® received a patent (Hoover, Lytvyn, & Shevchenko, 2015) The Pangasinan State University is now using Grammarly® software to help its chosen professors and students write better.

2.2. Writing skill

Meyers (2005) asserts that writing is an action. There are several processes in the writing process, including gathering and organizing ideas, writing them down, and then reshaping and editing the work. One of the most difficult aspects of teaching is dealing with EFL students. Despite being EFL students, students typically lack motivation or are easily discouraged. The lecturer must adapt to the environment of the class to help the students feel more at ease.

Writing is a type of communication used to convey ideas or feelings (Harmer, 2001). It implies that people may express their thoughts and feelings through writing in order to interact with others. Depending on the aim, writing may take many different forms.

Writing is a challenging talent (Maharani, 2018). It is backed up by the claims that writing requires a lot of cognitive and linguistic abilities and is a challenging endeavor (Faller, 2018) and (Maharani, 2018). The most fundamental writing talent students can have, according to Yamin (2019), is the capacity to understand an idea and explain it in a paragraph or essay. Also, according to Fairbairn & Winch (2011, p. 83), the purpose of writing is to articulate ideas rather than to demonstrate proficiency in the use of spelling, punctuation, and grammatical standards.

2.3. Writing Quality

According to McNamara et al. (2010), good essays written by proficient authors have linguistic traits that are connected to the text's difficulty (syntax complexity, lexical variety, and word frequency), as well as sophisticated language. Also, they noted that assisting kids in developing their writing processes and learning writing methods will boost students' linguistic sophistication. According to Fowler, et al. (2007), ideas on the writing process have centered on how authors see or investigate themselves and their worlds through language (orally or written). Elbow (1989) agreed with Fowler that writing was interesting because it was personal, task-oriented, and cognitive.

The steps that VanderPyl (2012) outlined for the writing process were planning, drafting, revising, and editing. Planning comprises goal-setting and brainstorming (which involves thinking, speaking with others, taking notes, outlining, and researching). According to Bello (1997), brainstorming can be done orally (discussion) or in writing, either individually or in groups (class). During the planning process, students create a visual representation of their ideas and thoughts that is in line with the objective or goal (First & MacMillan, 1995). The visual representations are displayed as graphs, charts, or handwritten notes (Saddler & Andrade, 2004). The suggested writing techniques should include preparing and modifying in accordance with the issue that students are experiencing.

2.4 Automated Writing Evaluation (AWE)

Many technologically based feedback tools for writers have appeared as a result of teachers using AWE more frequently to provide feedback on their students' writing (Zhai & Ma, 2021). AWE is made up of two main parts: a scoring engine that automatically generates scores and a feedback engine that automatically produces written feedback, commonly known as automated written corrective feedback (Bai & Hu, 2017). Automated essay scoring (AES), which was first used in high-stakes testing, uses artificial intelligence, natural language processing, and latent semantic analysis to provide numerical scores for summative assessment (learning evaluation) (Stevenson & Phakiti, 2019). Most studies on AWE have focused on the accuracy and dependability of its scoring system when used in a testing setting (Attali & Burstein, 2006; Enright & Quinlan, 2010). These classroom-based studies examined students' opinions of the utility of AWE quantitative and qualitative feedback (Dikli & Bleyle, 2014) and the effect of automatic feedback on writing (Dikli & Bleyle, 2014)

2.5. Related Studies

As technology's value has increased recently, it is no longer seen as a burden but rather as a helpful aid (Qassemzadeh & Soleimni, 2016). According to the findings of a research completed by Grammarly®, most users claim that using the program has had a substantial positive impact on their lives. According to the findings, people who use Grammarly® more frequently tend to feel more at ease when writing, spend less time writing, and receive better grades overall. The majority of survey participants are also likely to tell others about Grammarly®. (Grammarly®, 2018). Many studies have shown that users of grammar checkers give them favorable comments as a result of technological advancement. Nevertheless, graduate students and instructors are not included in the responders, according to earlier surveys.

Several applications, not just Grammarly® software, but also other fields of artificial intelligence and technical research in the area of natural language processing, provide this solution to the community's expanding demands. According to Cavaleri and Dianati's (2016) research, Grammarly® is typically seen by students as being helpful and simple to use, and it also aids them in developing greater levels of writing confidence. Despite the fact that these investigations provide results, a sufficient sampling of respondents was not reached because the study was conducted on a small scale with only 18 student participants. Due to the necessity for a bigger sample, the correlation was not performed.

Maz Lytvyn and Alex Shevchenk launched the online grammar checker Grammarly in 2009. Grammarly is advertised as having accurate English grammar (Cavaleri, 2016). By utilizing Grammarly, users are helped in developing their understanding of grammar so they may write without being concerned about making mistakes. According to Nova in 2018, Grammarly comes in two varieties. Grammarly's free edition only offers basic features like spelling, punctuation, and grammar. Additionally, Grammarly has a more comprehensive premium version that requires a fee before use. The Grammarly premium edition offers contextual spelling, vocabulary suggestions, and plagiarism detection (Cavaleri, 2016). Additionally, Grammarly's premium version checks an additional 150 grammar points and explains common grammar mistakes.

Grammarly also offers some advantages to users. According to Lailika in 2019, Grammarly has three advantages. First, Grammarly offers both immediate and delayed feedback. When users make a mistake after entering the text, Grammarly can immediately identify the problem by marking it in red. Moreover, Grammarly has an indirect mistake detection feature. Second, Grammarly quickly fixes the mistakes. With utilizing Grammarly, people don't have to spend additional time correcting the mistakes in their writing. Finally, individuals may boost their confidence. Grammarly might inspire individuals to write without inhibitions or fear because it can spot mistakes.

Online grammar and spelling checker software, according to Mammadova (2019, p. 54), is crucial for English language teaching and learning. It is utilized when additional language teaching resources are needed, i.e., when teachers are unable to discover what they seek in existing printed or online resources. There are various simple and free tools that users may utilize to improve their English writing, according to Bouchoux (2019, p. 545). It includes Grammarly. On <https://www.grammarly.com>, you can check your writing and access

Grammarly. Grammarly finds mistakes in writing such as grammar, spelling, and punctuation. Users may download Grammarly for Microsoft Office or install Grammarly's free browser extension. There is a free premium edition of Grammarly.

Software like Grammarly is useful for instructors and students to use when editing EFL work. It's because Grammarly can spot errors in punctuation (like missing spaces after periods) and spelling (including proper nouns and multiple alternate spellings), as well as verb form advice and verb fragment identification, though frequently no suggested corrections are offered and explanations were complicated (Daniels & Leslie, 2013).

One of the most well-liked Automated writing evaluation (AWE) applications that may be used in writing classes is Grammarly, which is one of several AWE tools that are readily available. According to claims, Grammarly is a simple program that may assist schools and students with their writing by checking for spelling, grammar, and punctuation issues. Also, it offers thorough and helpful comments, including suggestions and corrections, to improve the writing's clarity, correctness, effectiveness, readability, and impact at a high rate of review speed (Grammarly, 2020). According to Daniels and Leslie (2013), Grammarly can not only spot spelling errors, such as the improper use of a proper noun, and punctuation errors (such as missing spaces after periods), but can also spot verb form issues and identify fragments, even though these issues are frequently not addressed and the explanations are often complicated. So, Grammarly is useful for helping the instructor and students edit their work. Also, the program could assist students in reducing writing errors, enhancing writing quality, boosting writing confidence, and encouraging independent proofreading Qassemzadeh & Soleimani (2016). Russell and O'Neill (2019).

With several methods to portray an idea, grammar websites provide self-directed learning (O'Sullivan, 2016). Online grammar checkers, free grammar checkers, online editors, Grammarly, and other types of grammar software are quite popular (Mammadova, 2019, p. 54). The following tools may be used to check English grammar, although they all require an internet connection (data plan). Users can choose between free and premium features when utilizing some of these online grammar check services. Unlike to the paid English grammar check (premium), which has full advantages and benefits, numerous features, and a comprehensive service, the free online English grammar check service undoubtedly has restrictions and a lack of service features.

A highly regarded and cost-free online grammar checker is Grammarly. The most popular tool in the world and one of the best English grammar checkers is Grammarly. Grammarly is a Google Chrome plugin that can identify errors in spelling, grammar, and sentence structure as well as plagiarism. As they allow students or learners to complete a job then identify and rectify faults, they can be useful tools for the rules learning and error correction technique. The most effective tool for users to utilize to check their written work for faults is Grammarly. Grammarly finds and fixes prepositional mistakes, irregular verb conjugations, improper noun use, as well as words that are used improperly. All of these capabilities are available to customers without charge, and users can pay to the Premium version to get even more sophisticated features.

One of the online grammar checkers that may be used to grade EFL writing lessons is "Grammarly." The user can use this website for online proofreading to check for faults like

grammar. Moreover, errors in speech, grammar, synonym usage, and plagiarism detection are addressed (Ghufron & Rosyida, 2018). When faults are discovered in computer software, for example, it can lead to teaching and learning English when errors are discovered, grammar enables individuals like instructors, educators, and scientists to explain and comprehend how computer software is utilized (Mubarok & Syafi'i, 2020).

3. METHODOLOGY

The paper aims to investigate the usefulness of using Grammarly during the writing process of students. As a result, survey research is the most suited research strategy for this study. Survey research is used to characterize the population by outlining their beliefs, actions, opinions, and traits. By employing various tools to gather data, a survey study may be used to determine how students feel about using Grammarly during the writing process. The writer collected the data for this research using instruments. The researcher employed an interview and a questionnaire to get information regarding students' attitudes toward the use of Grammarly. Closed-ended questionnaires with five options (strongly disagree, disagree, neutral, agree, strongly agree) were used in this study. Additionally, the researcher employed interviews, which included questions pertaining to the study's goal.

3.1. Participants

In addition, the subjects of this study include 60 second-year non-English majors who are taking two English classes at Thu Dau Mot University. The writer selected participants from 02 non-specialist English classes because they have used Grammarly before in writing and they need this tool to assist in the writing process.

3.2. Research Procedure

The researcher's method of data collection is used in this study. The author asked a number of students about their opinions of using Grammarly via a questionnaire and an interview. Additionally, the author created a form on Google Form and sent the participants the link via Gmail. After providing the participants with the link, the author requested them to respond to the that includes 13 questions on the participants' perception. 13 questions were posed by the author in an effort to elicit more information and support the questionnaire. At the same time, the writer observed the classes for a month to see the progress of students using Grammarly while learning to write. The writer clearly examined and interpreted the facts linked to students' perceptions concerning the use of Grammarly after gathering the information from the participants.

3.3. Analyses

The triangulation data analysis approach was used to examine the gathered data. According to Carter et al. (2014) and Patton (1999), triangulation is a qualitative research technique or set of data sources used to explore and explain phenomena. The writer transformed all of the data that was gathered into descriptive form in accordance with the qualitative research technique used in this study. The information is specified and obtained in relation to how the students perceive the use of Grammarly. Additionally, the transcripts would be studied in order to analyze the interview data. The author then came to a short-term conclusion to gather information on the soundness of the research's goal.

4. FINDINGS AND DISCUSSION

4.1. Findings

Students were asked about their thoughts on their writing in general. Students were presented with five statements (see Table 1) and asked to indicate their level of agreement with each statement. 37 out of 60 respondents (61.1%) “agreed” or “strongly agreed” that they only needed a proofreading service, and 33 out of 60 respondents (55.6%) “disagreed” or “strongly disagreed” that their knowledge of English grammar and vocabulary is weak, with only 07 students (11.1%) “agreeing” with this statement. It appears there was more uncertainty for students around whether they had written correct sentences with 30 out of 60 (50%) “agreeing” they do not always feel confident with this, and 23 (38.9%) “agreeing” they had trouble expressing ideas in writing. Most students felt they understood the feedback they received on their writing.

Table 1. Student responses to statements about writing

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
I don't need any help with writing in English; I just need a proofreading service	0 (0%)	13 (22.2%)	10 (16.7%)	17 (27.8%)	20 (33.3%)
My knowledge of English grammar and vocabulary is weak	10 (16.7%)	23 (38.9%)	20 (33.3%)	7 (11.1%)	0 (0%)
I don't always feel confident that I have written correct sentences	3 (5.6%)	17 (27.8%)	10 (16.7%)	30 (50%)	0 (0%)
I am fine with English grammar, but I find it difficult to express my ideas in writing	3 (5.6%)	20 (33.3%)	13 (22.2%)	23 (38.9%)	0 (0%)
I don't always understand the feedback I get in my writing	10 (16.7%)	23 (38.9%)	13 (22.2%)	10 (16.7%)	3 (5.6%)

Grammarly was mentioned by more than half of respondents as being used "once or twice a month" (55.6%), which may correspond with due dates for assessment tasks. The remaining respondents reported using Grammarly "every day" for 6, "once or twice a week" for 13, and "less than once a month or hardly ever" for 6.

Respondents were asked to rate on a scale of 0 - 5 Grammarly’s usefulness and ease of use. In terms of usefulness, 50 of the 60 students (83.3%) rated Grammarly a 4 or 5, with 5 being “extremely useful”. 03 student rated Grammarly as “not useful at all” (see Table 2). For ease of use, 57 of the 60 students (95%) rated Grammarly a 4 or 5, with 5 being “extremely easy” (see Table 3). These results suggest that Grammarly have been rated highly.

Table 2. Student responses about the usefulness of Grammarly.

Not useful at all					Extremely useful
0	1	2	3	4	5
3 (5.6%)	3 (5.6%)	3 (5.6%)	0 (0%)	20 (33.3%)	30 (50%)

Table 3. Student responses about the ease of use of Grammarly.

Not useful at all					Extremely useful
0	1	2	3	4	5
0 (0%)	3 (5.6%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (38.9%)	34 (55.6%)

Students were also asked in what ways they found Grammarly helpful. Students were presented with four statements (see Table 4) and asked to indicate their level of agreement with each statement. 50 of the 60 respondents (83.3%) “agreed” or “strongly agreed” that Grammarly gave detailed feedback, and 50 out of 60 (83.3%) “agreed” or “strongly agreed” that Grammarly made helpful suggestions, although 07 students (11.1%) “disagreed”. 43 students (72.2%) “agreed” or “strongly agreed” that the explanations were good, while 13 students selected “neutral” and 03 selected “disagree”. 43 of the 60 students (72.2%) “agreed” or “strongly agreed” that Grammarly helped them understand grammar rules while 17 students (27.8%) chose “neutral”.

Table 4. Student responses about ways that Grammarly is helpful

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
Grammarly gives detailed feedback	0 (0%)	0 (0%)	10 (16.7%)	40 (66.7%)	10 (16.7%)
Grammarly makes helpful suggestions for improving my work	0 (0%)	7 (11.1%)	3 (5.6%)	33 (55.6%)	17 (27.8%)
Grammarly gives good explanations about my errors	0 (0%)	3 (5.6%)	13 (22.2%)	30 (50%)	13 (22.2%)
Grammarly has helped me understand grammar rules	0 (0%)	0 (0%)	17 (27.8%)	33 (55.6%)	10 (16.7%)

Students were also asked about what they disliked about Grammarly. Students were presented with four statements (see Table 5) and asked to indicate their level of agreement with each statement. 13 of the 60 respondents (22.2%) “agreed” that the feedback was not always helpful. 27 students (44.4%) “agreed” or “strongly agreed” they did not agree with some of the suggestions. 07 students “agreed” that they could not understand the explanations. 01 student “agreed” that they had technical issues with Grammarly.

Table 5. Student responses about the drawbacks of Grammarly

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
<i>The feedback is not always helpful</i>	10 (16.7%)	20 (33.3%)	17 (27.8%)	13 (22.2%)	0 (0%)
<i>I do not agree with some of the suggestions</i>	3 (5.6%)	13 (22.2%)	17 (27.8%)	20 (33.3%)	7 (11.1%)
<i>I cannot understand the explanations</i>	13 (22.2%)	30 (50%)	10 (16.7%)	7 (11.1%)	0 (0%)
<i>I have technical issues with Grammarly</i>	27 (44.4%)	23 (38.9%)	7 (11.1%)	3 (5.6%)	0 (0%)

4.2. Discussion

Students had both favorable and unfavorable opinions of using Grammarly as an online grammar checker. According to Arrouhim (2019), positive perception is a perception that presents agreement about something with a good impression, and negative perception presents disagreement about something with a bad image. Grammarly, according to students, can fix their writing's grammar, punctuation, and spelling. In writing, grammar and spelling have become important considerations (Chandrasekhar in Lailika, 2019). The phrase implies that grammar is the most important aspect of writing because, if used incorrectly, grammar may alter the meaning of the language. Grammar is typically a difficulty in students' writing since they don't know enough about it. Students utilize grammar checkers as a result to assist them with writing problems. The grammar correction and spelling check options are offered online by numerous platforms that offer grammar and spelling checkers (Rao et al., 2019).

Additionally, Grammarly has a tool that allows students to sharpen their writing abilities. Students thought that Grammarly's explanation will enable them to write more effectively. Grammarly offers the indirect feedback by highlighting when students commit a writing mistake. Additionally, Grammarly offers users immediate feedback by pointing up errors and explaining why they occurred so they may fix them and learn more about language. Grammarly's indirect feedback highlights errors, whereas direct feedback offers a correction and explanation card (O'Neill and Russell, 2019). Students also mentioned how simple it is to utilize Grammarly. You may use Grammarly on the web or by downloading it to a student's device. Additionally, students thought that Grammarly may help them save time while editing their writing. Because Grammarly saves them time, students were interested in using it to check their grammar (Lailika, 2019).

Grammarly does have certain flaws, though. Students asserted that in order to utilize Grammarly, particularly if they access through the website, a solid internet connection is required. The technical issue with this program is the network connection (O'Neill and Russell, 2019). Additionally, students thought that Grammarly's output was improper. Even after the user changed the sentence's emphasis and intended meaning, Grammarly's comments still fell outside of the user's intent (Nova, 2018). Grammarly cannot check the names, addresses, or other personal information of individuals.

5. CONCLUSION

Due to the good reactions students have to Grammarly as an online grammar checker during the writing process, Grammarly provides certain advantages for students. Students felt that Grammarly helped them verify their language style, spelling, and grammar. Students think that Grammarly might boost their confidence when writing as well. Students said Grammarly was simple to use and took little time to utilize. They may either copy and paste their writing onto the website or download Grammarly to their device, in which case Grammarly will automatically underline any errors with red. Additionally, students felt that Grammarly may help them improve their knowledge of grammar. However, Grammarly has several drawbacks for students who are writing assignments. When using Grammarly as an online grammar checker throughout the writing process, students receive unfavorable results as such. Grammarly was thought to require a reliable internet connection by students. Students can utilize Grammarly's website, although occasionally it is unable to verify the content because the connection is steady. Additionally, students thought that Grammarly's output was improper.

REFERENCES

1. Attali, Y., & Burstein, J. (2006). Automated essay scoring with e-rater [r] v. 2. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(3).
2. Bello, T. (1997). Improving ESL Learners' Writing Skills. ERIC Digest.
3. Bouchoux, D. E. (2019). *Legal research and writing for paralegals*. Aspen Publishing.
4. Cavaleri, M. R., & Dianati, S. (2016). You want me to check your grammar again? The usefulness of an online grammar checker as perceived by students. *Journal of Academic Language and Learning*, 10(1), A223-A236.

5. Daniel, P., & Leslie, D. (2013). *Grammar software ready for EFL writers?*. On Cue Journal, 9(4), 391-401.
6. Dikli, S., & Bleyle, S. (2014). Automated essay scoring feedback for second language writers: How does it compare to instructor feedback?. *Assessing writing*, 22, 1-17.
7. Elbow, P., & Belanoff, P. (1989). *A community of writers: A workshop course in writing*. McGraw-Hill Companies.
8. Enright, M. K., & Quinlan, T. (2010). Complementing human judgment of essays written by English language learners with e-rater® scoring. *Language Testing*, 27(3), 317-334.
9. Fairbairn, G., & Winch, C. (2011). *Reading, writing and reasoning: a guide for students*. McGraw-Hill Education (UK).
10. Faller, S. E. (2018). Reading and Writing as Scientists? Text Genres and Literacy Practices in Girls' Middle-Grade Science. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(4), 381-390.
11. First, C. G., MacMillan, B., & Levy, C. (1995). Writing process versatility. *Intervention in School and Clinic*, 31(1), 21-27.
12. Fowler, H. R., Aaron, J. E., & McArthur, M. (2007). *The little, brown handbook*. Pearson Longman.
13. Ghufron, M. A., & Rosyida, F. (2018). The role of Grammarly in assessing English as a Foreign Language (EFL) writing. *Lingua Cultura*, 12(4), 395-403.
14. Grammarly. (2017). About Grammarly. Retrieved from <https://support.grammarly.com/hc/en-us/categories/115000018611>AboutGrammarly>
15. Grammarly. (2020). About Grammarly. Retrieved from <https://support.grammarly.com/hc/en-us/categories/115000018611-About-Grammrly>
16. Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd Edition).
17. Hernawan, R. (2018). *Students' Perception of the Use of the Intergrated Skills Approach in General English Course at UIN Sunan Ampel Surabaya*. Surabaya: Digilib UIN Sunan Ampel.
18. Hoover, B., Lytvyn, M., & Shevchenko, O. (2015). *U.S. Patent No. 9,002,700*.
19. Hou, T., Bai, S., Zhou, W., & Hu, A. (2017). Laser Direct Writing of Highly Conductive Circuits on Modified Polyimide. *Journal of Laser Micro/Nanoengineering*, 12(1).
20. Lailika, H. I. (2019). *Students' Perception of The Use of Grammarly as An Online Grammar Checker in Thesis Writing*. Surabaya: Digilib UIN Sunan Ampel.
21. learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1884-1894. <https://doi.org/10.17507/tpls.0609.23>
22. Maharani, S., Fauziati, E., & Supriyadi, S. (2018). An investigation of writing strategies used by the students on the perspective language proficiency and gender. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 5(5), 185-190.
23. McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written communication*, 27(1), 57-86.
24. Meyers, J. (2005). George Orwell and the art of writing. *The Kenyon Review*, 27(4), 92-114.
25. Mozgovoy, M. (2011). Dependency-Based Rules for Grammar Checking with Language Tool. *Proceedings of the Federated Conference on Computer Science and Information System*, 209-212
26. Mubarak, A., & Syafi'i, A. (2020). Grammarly: An online EFL writing companion. *ELTICS: Journal of English Language Teaching and English Linguistics*, 5(2).
27. Nurfiryalianti, Jamiluddin, & Hastini. (2014). Improving Writing Skill by Using Free Writing Technique. *e-Journal of English Language Teaching Society (ELTS)*, 1-15.

28. O'Sullivan, B. 2016 International Spring Conference.
29. O'Neill, R., & Russell, A. M. (2019). Stop! Grammar Time: University Students' Perceptions of The Automated Feedback Program Grammarly. *Australasian Journal of Educational Technology*, 42-56.
30. Qassemzadeh, A., & Soleimani, H. (2016). The impact of feedback provision by
31. Saddler, B., & Andrade, H. (2004). The writing rubric. *Educational Leadership*, 62(2), 48-52.
32. Stevenson, M., & Phakiti, A. (2019). Automated feedback and second language writing. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 125-142.
33. Tang, X., Li, Y., Sun, Y., Zhai, Q., Ma, H., & Dai, Y. (2021). Temporally chirped femtosecond pulse laser non-reciprocal writing on the silicon. *Applied Physics A*, 127, 1-7.
34. Vanderpyl, G. D. (2012). The process approach as writing instruction in EFL (English as a foreign language) classrooms.
35. Vernon, A. (2000). Computerized grammar checkers 2000: capabilities, limitations, and pedagogical possibilities. *Computers And Composition*, 17(3), 329-349. doi:10.1016/s8755-4615(00)00038-4
36. Yamin, M. (2019). Learning from students' experiences in writing paragraph. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 3(2), 188-202.

THE ROLE OF ACADEMIC COMPETITIONS ON LISTENING AND SPEAKING SKILLS OF ENGLISH LANGUAGE STUDENTS, THU DAU MOT UNIVERSITY

Phạm Nguyễn Thanh Tú ¹

1. Class CH19AV02, Thu Dau Mot University

ABSTRACT

Listening and Speaking skills are two of the four basic foreign language learning skills. Realizing the importance of skills development for students, the Department of Foreign Languages English club is always looking to organize student competitions. To make the contests meaningful and practical, the article's author took steps to survey the participants. The author suggests organizing the game in combination concerning related documents. The recommendations aim to improve and enhance the contest's quality and benefit the participants more.

Keywords: *competition, listening, skill, speaking.*

1. AIM OF THE PROBLEM

Implementing the annual Youth Union and youth movement program of the Faculty of Foreign Languages, Thu Dau Mot University, and to encourage the development of student's skills, the Executive Committee of the Faculty of Foreign Languages of Thu Dau Mot University and the English Supplement Club organized academic competitions for students majoring in English.

The purpose and meaning of creating a healthy and attractive modern playground are to promote the learning movement, especially English knowledge, arouse the passion for foreign language learning in students, and equip Soft skills and essential knowledge for students in the process of international integration.

The core of the university's international integration activities is the competition to find individuals gifted in foreign languages, excellent listening and speaking skills, thinking, and good integration skills for students at Thu Dau Mot University and the Faculty of Foreign Languages.

The contests are widely propagated and implemented among all English language students, and the organization is well-prepared, attracting many students to participate. Candidates participating in the competition must strictly abide by the organizers' rules and the judges' decisions.

Competitions focus on the overall development of students. However, the development of listening and speaking skills is given more attention. Because of the fact due to the limited study program and class time, students have little opportunity to practice listening and speaking. That is also the concern of the Program Director, Faculty Leader. Understanding the difficulties with the Dean of the Faculty, the English Language Program, and at the same time creating

more playgrounds for English language students, from the school year 2020-2021 up to now, the Faculty and the English Club have organized Academic Competitions exclusively for students of English Language in particular and Faculty of Foreign Languages in general.

2. THEORETICAL BASIS

2.1. Academic competitions organized by the Faculty of Foreign Languages

Almost every university and college now has clubs and academic teams. These clubs and groups often organize thematic activities to help students exchange and improve knowledge. The "peak" activities of these clubs and groups are academic competitions. Therefore, during the school year, wherever we go, we can meet exciting academic competitions. The Faculty of Foreign Languages and the English Club annually organize competitions exclusively for primary language students.

2.2. Preliminary round of English Olympiad – English Olympiad

To create an environment to practice and promote English skills for students majoring in English at Thu Dau Mot University and to select teams to participate in the 2022 National English Olympiad, the English Club Management Board TDMU (TESC - Dreamers) cooperated with the Executive Board of the Faculty of Foreign Languages and H123 Center to organize the English Olympiad in 2022 under the theme "Vietnamese students: Aspiration - Creativity", which attracted more than 200 students to participate. After the preliminary round, the Organizing Committee has agreed to select two teams of 10 excellent individuals - Select the team to participate in the following contests of the annual national English Olympic competition organized by the University of Foreign Languages.

2.3. Storytelling contest about Uncle Ho in specialized language

Every year, the Faculty of Foreign Languages continues to promote the learning movement, especially the knowledge of foreign languages (English and Chinese), arousing the passion for foreign language learning in students and equipping them with soft skills, essential knowledge for students in the process of international integration. The Faculty and the Club are always looking for individuals who are gifted in foreign languages, storytelling, thinking and good integration skills as the core force for international integration activities of TDMU in general and of the Faculty of Foreign Language in particular. The contest was well received and participated by a large number of students.

2.4. Let's Talk

After the opening of the school year, the Executive Committee of the Union of Foreign Languages Faculty organized a Let's Talk contest to create a healthy and valuable playground for students majoring in English, not only to have access to a new environment but also to make new friends. , but also share their own stories, experiences, and views in all fields. At the same time, activities throughout the program also create conditions for all English-loving students to listen and learn new experiences, knowledge and skills. Most of the first-year students participated enthusiastically and were always eager to ask questions to help them feel less surprised during their first time at the school.

2.5. Classroom Stories in specialized language

The Faculty always updates and develops training programs throughout. At the same time, the Faculty collaborated with the Executive Committee of the Faculty Association to build a class story program in specialized languages for all students studying at the Faculty of Foreign Languages. The activity has contributed to helping students learn more skills and tips in aspects of the study and daily life, especially English. At the same time, it also promotes self-confidence, creativity and teamwork skills.

3. THE IMPORTANCE OF LISTENING AND SPEAKING SKILLS FOR LANGUAGE MAJOR STUDENTS

In communication, people spend over 65% on listening and speaking, the rest on reading and writing. Thus, listening-speaking skills are essential in determining a person's communication ability. Listening is an essential skill to succeed in any communication. Listening helps us gather more information to solve problems; It helps us understand others and behave accordingly.

Listening and speaking skills play an essential role in personal development and are also a decisive factor in students' future success. The ultimate goal of an English learner is to be able to communicate because communication is a basic need when learning a foreign language, not based on correct grammar on the page. Moreover, communication is essential because it conveys the speaker's thoughts to the other party.

Increase connections - build relationships; one of the great things about learning English is that you have the opportunity to connect with people all over the world. Because when you start learning English, you can practice by chatting directly with native speakers or any friends who know English around you.

A university conducted a student survey around the question: is it possible to learn English through Facebook? The results show that most of the students consider Facebook as one of the great English learning tools. In addition, other social media sites are also great places to practice English and make

Helping you to be more creative, learning a second language is one of the factors that help you think more creatively. As mentioned at the beginning - learning English can make the brain more flexible. This flexibility can lead to increased problem-solving creativity and how you interact with the world around you.

Confident in communication and improving your life, The first stages of learning English can be challenging, but they will help you to improve your confidence. It would be best if you accepted that you would make mistakes when you know a language. It is essential, and be proud of yourself for trying even when you make mistakes. Not only will you build confidence in your ability to speak English, but also in yourself.

Learning a language can also lead to improved learning in other areas. You will create learning models that can be applied for the rest of your life. A research report from a university indicates that continuous learning and learning will help you change your life, help you become more mature in thought and lead a happier life.

Opportunity for personal development and future career, Finally, learning English can lead to your future success. Because English is the primary language used in academics in most universities today. It is an essential premise because almost all professions depend heavily on this language. Many jobs require English fluency.

The demand for people who can speak more than one language has doubled in recent years. Even if English isn't required, it's a valuable skill that puts you ahead of your competition. Knowing English can lead to a promotion at work, and better job opportunities will open to you.

4. OBSTACLES IN LISTENING AND SPEAKING SKILLS WHEN PARTICIPATING IN A LANGUAGE COMPETITION

Difficulty in listening - understanding and pronouncing English.

Due to difficulties in English pronunciation, leading to incorrect pronunciation is the main reason leading to difficulties in listening comprehension in learning English communication. Next, It is one of the factors that hinder your learning. Because of the lack of standard pronunciation, when listening to native speakers pronounce correctly, you cannot understand what they want to say. And vice versa, when you express native speakers also do not know what you are trying to say.

The difficulty in listening comprehension is also because, in the learning process, we need to focus on practising listening regularly. Therefore, when listening to native speakers speak, you will not be able to catch up with the speed of speech, slurring sounds, swallowing sounds or words commonly used in daily communication. Leading to actual cases, you will be easily "overwhelmed", and listening-understanding becomes an obsession.

Linguistic thinking in the direction of "English Vietnamese". When encountering a particular English word or structure, we often look for its Vietnamese meaning, forming the habit of thinking about translating "English Vietnamese". However, when speaking, there are thoughts in Vietnamese minds that need to be translated into English. Therefore, learners who have never done this before always find it difficult.

In addition, being unable to speak English is also because learners DON'T dare to speak because they are afraid of being wrong or laughed at for saying no or not correctly. Since then, they don't dare to express themselves, and they don't dare to speak, making my speaking skills increasingly weak.

Students need to be more confident in their listening and speaking skills and are afraid to communicate with others. The state of anxiety significantly affects the ability to learn foreign languages. If you are afraid to practice your language skills, you will not improve quickly. One study suggested that anxiety can lead to anger and frustration - a state of mind not conducive to learning.

You may be worried. Let's determine the cause of this mental state. Self-awareness can not only reduce stress, but it can also help you find ways to deal with emotional problems.

You can increase your confidence by asserting your abilities. For example, repeat after me: "I am a competent and skilled language learner".

Confidence is one of the decisive factors to help you succeed in learning English for everyday communication. Even if you have a rich vocabulary, correct pronunciation, and listen well but have the mentality of being "afraid" to speak English, it all becomes zero. But in reality, a lack of confidence, a "fear" mentality, is real and becomes a barrier for many people. Some employees have been granted international English certificates, but when they stand before the boss, they are embarrassed to say a word.

The lack of confidence in English communication often comes from the fear of being wrong, afraid of making mistakes, fear of not knowing where to start, or because you don't practice regularly, which makes you always avoid "getting" spoken. English. Over time, this fear becomes your habit, and you cannot open your mouth or can hide when meeting English speakers.

However, this difficulty is not caused by external factors but by your psychology. Overcoming this difficulty can only depend on yourself. Think positive, practice confidence, overcome your limits, and communicate freely to form habits and confidence.

Students do not have the opportunity to use English in normal communication; the language needs regular practice. If you spend a lot of time learning a language but not using it, you will quickly forget it.

If there are many native speakers in your area, look for opportunities to interact with them. If you're a student, you can get a part-time job in a place frequented by locals, such as a coffee shop or a language centre with native teachers. It is an opportunity to practice listening and speaking effectively.

4.1. Research Methods

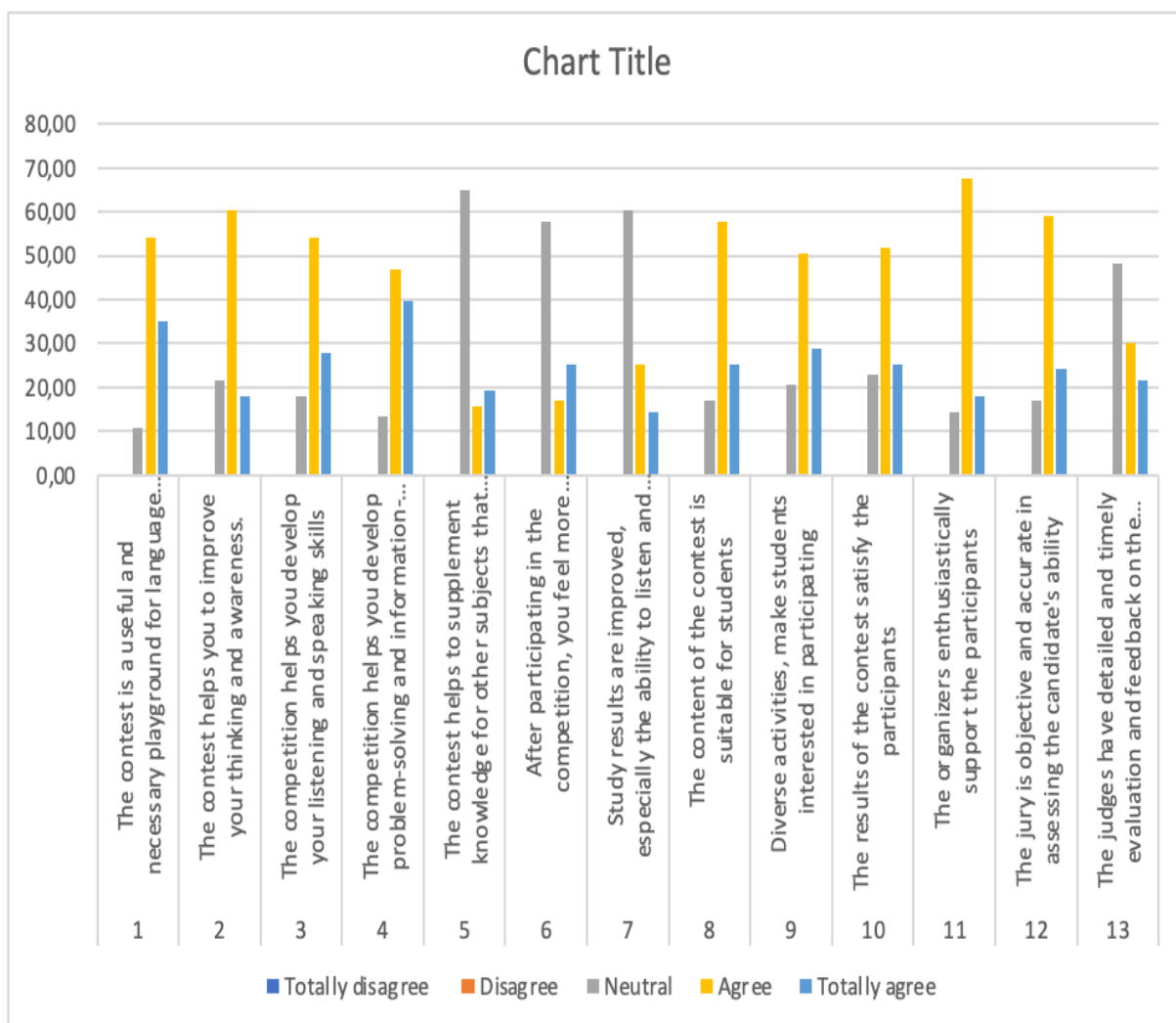
Surveying candidates participating in specialized English language competitions

The study surveyed the number of candidates participating in competitions organized by the Faculty of Foreign Languages from 2021 to 2022. The total number of candidates participating in competitions from the preliminary round was more than 100 students. However, to get the most approximate data, the study surveyed 100 students. At the same time, collect test scores At the end of the course on the students' listening and speaking skills based on the learning results to see the change in the student's learning results after participating in the competition.

The questionnaire was designed with 13 questions revolving around issues related to the contest, the candidates taking the survey answered questions on a scale from 1 to 5, respectively Totally disagree, Disagree, Neutral, Agree, Totally Agree.

4.2. Research results – discussion

The survey was sent to 100 students who had participated in academic competitions organized by the Faculty of Foreign Languages. The number of votes collected after the survey was 83 votes, reaching 83%, and the results of each question are shown in the following chart:



According to the survey results, over 50 per cent of respondents agree that The contest is a valuable and necessary playground for major language students, helps the student to improve their thinking and awareness, and, the contest also helps the student to develop their listening and speaking skills; the content is suitable for students. In addition, some students think that The contest helps to supplement knowledge for other subjects that need to apply to listening and speaking skills; after participating in the competition, students feel more confident in communicating in English, and their Study results are improved, especially the ability to listen and speak is better.

Based on the survey results, academic competitions are necessary for English students. Students are interested and need to participate and try out the competition. It is an opportunity to assert yourself, apply skills learned, and practice. Every training environment needs contests, which is the best assessment, giving the best results for the training and learning process.

There is a big difference in the percentage of English students participating compared to the total number of significant students. Therefore, the English club and the Faculty of Foreign Languages must-have solutions to overcome the following:

It is enhancing the role of the Organizing Committee, with more attention from the Dean Board, faculty leaders, and the English Language Program.

4.3. There should be direction and coordination between the Organizing Committee, the students, and the Program and Faculty Leaders

The teachers' interest and the enthusiastic participation of the contestants are the motivation and confidence for the club to organize more programs. The leaders and the Organizing Committee need to innovate and improve the overall quality of the movement to attract students to participate. Facilitate and encourage students to promote creativity and apply new methods to competitions. To step up propaganda and dissemination to students, it is necessary to do well the propaganda, mobilization, and launch of contests and contests on the mass media to a large contingent of cadres and civil servants staff, union members, and students.

4.4. Take appropriate commendation and commendation measures

Reward and honour individuals who have won high prizes in competitions. They issue Certificates to students participating and have various forms of reward suitable for each contest. In addition to rewards and honours within the unit, there should be honours on school-level social information sites. In addition, to increase excitement and attract contestants to participate, the Organizing Committee also needs to pay attention to giving souvenirs with program imprints and cash and bonuses.

In addition, it is possible to add recognition and use the exam results as the final exam results of the students. Students participating in the competition and winning high prizes may be exempted from taking the final exam—the contest results are converted into the student's final score.

4.5. Create a practice environment for students

The English Language Program and Club can cooperate with foreign language centres to organize English communication practice sessions for students. Increase activities and extracurricular trips to places with foreigners so that students have more opportunities to use foreign languages. In addition, the Organizing Committee should pay more attention to the topic, program content, and organization.

Diverse exam forms can associate contest content with subject topics. At that time, students have a learning environment while playing, an opportunity to develop more necessary listening and speaking skills. Example of a presentation contest associated with subject topics Student presentations.

REFERENCE

1. Tầm quan trọng của kỹ năng nghe Tiếng Anh giao tiếp. *ppsvietnam caring individuals*. <https://ppsvietnam.edu.vn/2020/07/08/tam-quan-trong-cua-ky-nang-nghe-tieng-anh-giao-tiep/>
2. Tại sao kỹ năng nghe lại quan trọng trong giao tiếp tiếng anh. British Council. <https://www.britishcouncil.vn/hoc-tieng-anh/tieng-anh-nguoi-lon/kinh-nghiem/tai-sao-ky-nang-nghe-lai-quan-trong-trong-giao-tiep-tieng-anh>
3. Tầm quan trọng của kỹ năng nghe – nói đối với sinh viên ngành ngôn ngữ. Trường Cao đẳng Công nghệ Bách khoa Hà Nội. <https://bachkhoahanoi.edu.vn/tin-tuc/tam-quan-trong-cua-ky-nang-nghe-noi-doi-voi-sinh-vien-nganh-ngon-ngu/#:~:text=Nh%C6%B0%20v%E1%BA%ADy%20c%C3%B3%20th%E1%BB%83%20th%E1%BA%A5y,x%E1%BB%AD%20sao%20cho%20ph%C3%B9%20h%E1%BB%A3p>

APPENDIX

<p>SURVEY QUESTIONS EXPERIENCE OF ACADEMIC CONTESTS OF ENGLISH STUDENTS</p> <p>(Used to survey candidates after participating in academic competitions organized by English Club)</p>	<p>Contest Name:.....</p> <p>.....</p> <p>Survey date:/...../20...</p>
---	--

Dear Students,

This is a survey of candidates' feedback on academic competitions organized by the English Club that you have participated in. Your answers will help the Organizing Committee improve the quality of the contest. The organizers expect you to think and answer carefully and accurately according to your comments so that the survey results accurately reflect your comments.

Directions: Your level of agreement is selected on a scale of (1) to (5), as follows:

1. Totally disagree 2. Disagree 3. Neutral 4. Agree 5. Totally agree

No.	Content	Fill in the most suitable point with black				
		①	②	③	④	⑤
1.	The contest is a useful and necessary playground for language major students	①	②	③	④	⑤
2.	The contest helps you to improve your thinking and awareness.	①	②	③	④	⑤
3.	The competition helps you develop your listening and speaking skills	①	②	③	④	⑤
4.	The competition helps you develop problem-solving and information-processing skills.	①	②	③	④	⑤
5.	The contest helps to supplement knowledge for other subjects that need to apply listening and speaking skills	①	②	③	④	⑤
6.	After participating in the competition, you feel more confident in communicating in English.	①	②	③	④	⑤
7.	Study results are improved, especially the ability to listen and speak is better	①	②	③	④	⑤
8.	The content of the contest is suitable for students	①	②	③	④	⑤
9.	Diverse activities make students interested in participating	①	②	③	④	⑤
10.	The results of the contest satisfy the participants	①	②	③	④	⑤
11.	The organizers enthusiastically support the participants	①	②	③	④	⑤
12.	The jury is objective and accurate in assessing the candidate's ability	①	②	③	④	⑤
13.	The judges have detailed and timely evaluation and feedback on the contest results	①	②	③	④	⑤

Other comments:

What is your opinion about the contest you entered?

.....
.....
.....
.....
.....

Your answers are kept private, so you do not need to write your name.

THANKS FOR YOUR COOPERATION!

SOLUTIONS TO IMPROVE THE EFFICIENCY OF ONLINE TEACHING AND LEARNING AT UNIVERSITIES IN THE 4.0 ERA

Vũ Thị Thương Thương¹

1. Lớp: CH21AV01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

ABSTRACT

With the development and application of information technology in the field of education, teaching and learning online have become familiar to both teachers and learners since Covid 19. In particular, applying technology in teaching and learning is the current trend and has the potential to expand in the future. When people stare at electronic devices for extended periods of time, it can be bad for their health and cause them to become fatigued and lose focus. As they move from a face-to-face to an online learning environment, educators are encouraged to conduct research and learn how to effectively implement the new model. The shift from in-person to online education is seen as a long-term development trend rather than a temporary blip since the pandemic. The ability to give students a personalized learning experience, even when they are learning online, is the most effective instructional skill that should be developed. Therefore, long-term solutions and plans must be assumed while still ensuring the quality and effectiveness of teaching. The article also provides different perspectives on the benefits and challenges that online teaching and learning methods are confronting, aiming to minimize the pessimistic effects and improve the quality of online learning in the future.

Keywords: *challenges, long-term solutions, online teaching and learning, technology application*

1. INTRODUCTION

In the globalized 21st century, technology application is not unfamiliar in language teaching and learning. Information technology is one of the factors promoting the development of education 4.0. In dealing with rapid changes around the world, especially in dealing with changes in education in the 21st century, numerous global scholar fields in technology such as computer-bases instructions, social network learning, digital application, and mobile learning have been carried out in the use of integrating technology with language education (Shelly et al. 2005; Paulsen, 2000; Lian, 2011). When teachers or educators use technology in the classroom, technology will bring them many benefits. For example, integrating technology into our curriculum can help students become more excited in learning such as virtual reality-3D, ChatGPT, etc. Technology reaches more students by involving a variety of learning styles, and technology allows students to construct their learning activities (Shelly, et al.,2005).

With the proliferation of the internet and modern connectivity technologies, online learning has become more accessible and has created new opportunities for educational institutions, particularly universities. Online education refers to the use of digital technologies

to facilitate teaching and learning activities. This includes online classes, webinars, virtual discussions, and assessments. The rise of online education in the 4.0 era is driven by several factors, such as the need for flexibility and accessibility, the increasing demand for upskilling and reskilling, and the potential for cost savings. After the COVID-19 prevention and control period, the benefits of technology application in teaching and learning are beyond discussion. This model became increasingly apparent when assisting universities in maintaining training activities and connecting millions of classes for students and teachers nationwide. Online teaching and learning have illustrated its contribution in providing an educational environment that is not time or space limited.

Since the outbreak of COVID-19 at the end of December 2019, education has been one of the worst-affected sectors, along with healthcare, agriculture, manufacturing, and others. The pandemic has impacted all levels of the education system, from kindergarten to university, and has led to the postponement or cancellation of scientific conferences. Temporary school closures and the shutdown of educational institutions across the country are measures taken to prevent the spread of the disease. Specifically, from March to April 2020, all 63 provinces and cities allowed students and teachers to stay at home. Following the Prime Minister's Directive No. 16 (Ministry of Health, 2021), Vietnam has implemented social distancing measures at the provincial, city, and even national level. There are many strict measures in place to prevent people from leaving their homes unless it is essential to control the complicated spread of the epidemic. During the pandemic prevention and control period, many educational institutes have had to shift to online teaching and learning to ensure the safety of lecturers and students, maintain teaching and learning quality, and complete the training program on time.

The COVID-19 pandemic has accelerated the adoption of online education in universities, as many institutions were forced to shift to remote learning to ensure the safety of students and staff. This has highlighted both the potential of online education and the challenges it poses, such as the digital divide, the lack of interaction and engagement, and the difficulty of maintaining academic integrity. As universities continue to adapt to the 4.0 era and the post-COVID-19 period, it is crucial to identify effective strategies for improving the efficiency and effectiveness of online teaching and learning.

The Vietnamese government in general, the Ministry of Education and Training in particular, has recognized the importance of technology in education and has implemented several policies to promote its development and application. The issuance of the training regulations for the university level and the accompanying Circular No. 08/2021/TT-BGDĐT by the Ministry of Education and Training is a significant development in the education sector in Vietnam (MOET, 2021). The circular allows universities to implement the blended learning model at a rate of no more than 30% of the total learning volume of the entire training program, the Ministry of Education and Training is providing a framework for universities to integrate digital technologies in their teaching and learning activities while still ensuring the quality of education. In addition, on Deputy Prime Minister Vu Duc Dam signed Decision 131/QĐ-TTg approving the project "Strengthening the application of information technology and digital transformation in education and training in the period of 2022-2025, with a vision to 2030" (Prime Minister, 2022). The project is a significant step towards enhancing the use of technology in the education sector. This project will provide a framework for the integration of

digital technologies in teaching and learning activities and aims to improve the quality of education in Vietnam. By focusing on digital transformation, the project can help to address some of the challenges faced by online education in Vietnam, such as the lack of access to digital devices and internet connectivity for some students. These policies and initiatives are in line with the innovation of the 4.0 era. They emphasize the importance of technology in education in the coming years and the importance of adaptation in the education sector.

While online teaching and learning have provided an alternative means of education during and after the pandemic, it has also posed several challenges for both students and teachers in Vietnam. For example, students may face difficulties in accessing online materials and technologies, while teachers may struggle with adapting their teaching methods to the online environment. To fulfill the potential of online teaching and learning in Vietnam in the future, continued investment and training are necessary. Therefore, the purpose of this paper is to provide some different perspectives on the benefits and challenges of online teaching and learning at universities in the 4.0 era, particularly in the post-COVID-19 period. It further aims to offer practical suggestions for enhancing the effectiveness of online teaching and learning in the future.

2. AN OVERVIEW OF THE APPLICATION TECHNOLOGY TRANSFORMATION IN TEACHING AND LEARNING

According to Tran (2016), the application of technology transformation in teaching and learning could be summarized as follows. The use of computers in education began in the late 1990s, with schools and universities starting to provide computer labs for students and teachers. Since 2000, the Vietnamese government has recognized the importance of e-learning and has implemented policies to promote its development in the country. To meet the growing demand for e-learning in the education sector, the government has partnered with the telecom operator Viettel to improve the information technology infrastructure of schools, providing free internet access, 72% of which is broadband, to all 29,500 schools in the country, benefiting over 26 million students and teachers. In 2014, the Ministry of Education and Training and Viettel signed a phase 2 agreement to enhance e-education using various ICT applications (Information and communications technology), such as e-books, e-schools, and e-learning from 2014 to 2020. According to a forecast by Ambient Insight in 2014, Vietnam is expected to become one of the top ten countries with the highest self-paced e-learning growth rates in the world and in the Asia region from 2013 to 2018.

The utilization of technology to facilitate online teaching and learning has gained widespread acceptance globally. This approach involves the use of computer networks and the internet to deliver information and guidance to students. The integration of technology in education has resulted in more engaging and enjoyable learning experiences for students.

Taking advantage of information technology, many programs, platforms, apps, and tools have now been used to support teaching and learning activities, some of which are even free. They have significantly contributed to the continuity of education during the pandemic and have shown their potential to enhance online teaching and learning in the future. Here are some examples:

Learning management systems (LMS) such as Moodle, Blackboard, and Canvas, which allow instructors to manage course content, assignments, and assessments online.

Video conferencing tools such as Zoom, Microsoft Teams, and Google Meet, which facilitate live virtual class sessions and meetings. These video conferencing tools allow for virtual meetings, online lectures, and webinars. Its features include screen sharing, recording, and the ability to create breakout rooms for group discussions.

Collaboration and communication tools such as Slack, Microsoft Teams, and Google Docs, Google Classroom which allow for real-time collaboration between students and teachers. These platforms enable teachers to create and manage online courses, assignments, and assessments. Students can access course materials, submit assignments, and receive feedback from their teachers through this platform. Google Classroom also integrates with other Google apps, making it easy to incorporate multimedia content into courses.

Open educational resources (OER) such as OpenStax and Khan Academy, which provide free educational materials for students and instructors. This non-profit educational organization provides free online courses and instructional videos on various subjects. Khan Academy's content is designed to support self-paced learning, and its video-based format allows students to learn at their own pace.

Educational apps such as Duolingo, Quizlet, and Kahoot, which offer gamified and interactive learning experiences for students. These apps offer a range of study tools, including flashcards, quizzes, and games, to help students review and retain information. Quizlet allows students to create their own study materials or access existing content created by other users.

These software programs offer a range of benefits such as increased accessibility, flexibility, and convenience for students and teachers, as well as enhanced collaboration and engagement in the learning process.

Since the period of social distancing due to COVID-19, various apps and tools have provided significant benefits for online teaching and learning, including improved engagement, collaboration, and accessibility. Binh Duong University, for example, has used Microsoft Teams as one of the popular platforms for transitioning from face-to-face to online training. The school has provided personal accounts for lecturers and students through an email address with the domain name “@student.bdu.edu.vn”, using Microsoft's Office 365 service to organize online training activities. The school also offered training classes to help teachers and students use the Microsoft Teams platform for online teaching and learning, including creating attractive lecture slides, video lecture techniques, and other teaching methods. Despite various online learning options available, teachers and students still preferred Zalo and Email for interaction, exchanging information, and responding to questions about the course content.

The shift from traditional learning to online learning requires students to make necessary adjustments to ensure that activities that were previously done in person can still take place. Consequently, students have modified their online learning tools and equipment. Due to its convenience, the mobile phone has become the most widely used and popular device for online learning. Using a mobile phone as a support device for online learning makes it more convenient for students to study anytime and anywhere. Additionally, a smartphone combines the functions

of a computer and a mobile phone. It has an operating system and can install applications, enabling it to function as a computer and connect to the internet from anywhere.

However, it is essential to have a reliable and easily accessible network environment and equipment to ensure the effectiveness in implementing online learning. Without these resources, conducting online teaching and learning may be challenging or even impossible.

3. RESEARCH METHOD

The methodology employed in this study involves a comprehensive review and analysis of existing literature, theories, and empirical studies related to online teaching and learning in the context of Vietnam. The author synthesizes and evaluates the findings from a range of scholarly sources, including research articles, books, reports, and policy documents, to gain insights into the challenges and limitations of online learning and the use of technology in education. Relevant studies and publications were selected based on their relevance to the topic and their contribution to understanding the challenges and limitations of online teaching and learning in Vietnam through academic databases, such as Google Scholar, Scopus, and ERIC, with keywords such as "online learning," "technology in education," "challenges," and "Vietnam." The selected literature was carefully reviewed and analyzed to identify common themes and key factors influencing the effectiveness of online learning in the Vietnamese context. The author then organized and categorized the identified challenges and limitations into specific areas, such as economic challenges, interactive challenges, psychological challenges, environmental challenges, facilitator equipment, learning environment, teachers and learners' interaction, technology ability, and psychological factors.

Based on the analysis of the literature, the author formulated recommendations and practical solutions to address these challenges and limitations. The recommendations were developed by drawing upon existing theoretical frameworks, best practices, and expert opinions in the field of online education. The author also considered the specific context of Vietnam, taking into account the country's educational landscape, infrastructure, and cultural factors. It is important to note that this study is primarily based on a literature review and analysis, and does not involve data collection or empirical research. The recommendations provided are therefore theoretical in nature and should be further validated and tested through empirical studies and practical implementations.

4. CHALLENGES OF THE UTILIZATION OF TECHNOLOGY IN ONLINE TEACHING AND LEARNING

Applying technology to online teaching and learning presents its own set of challenges. The successful implementation of online learning programs relies on students' ability to use information technology, have access to appropriate learning equipment, and connect to the internet. With the outbreak of COVID-19, teachers and students encountered various obstacles as they transitioned from traditional to online learning. Furthermore, it is essential to identify and address the challenges and limitations of online learning and the use of technology in online teaching and learning to prepare for any unforeseen epidemic in the future. Here are some previous findings:

Author (s)	Titles of the articles	The challenges of utilization of technology to online teaching and learning
Dang et al. (2020)	Barriers in Online Learning at School of Hospitality and Tourism, Hue University	<ul style="list-style-type: none"> - Economic barriers - Interactive barriers - Psychological barriers - Environmental barriers
Bui et al. (2020)	Difficulties of Students When Learning Online in The Context of The Covid-19 Pandemic	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitator equipment - Learning environment - Teachers and learners' interaction - Technology ability - Psychology factors
Dao & Ha (2021)	Student Barriers to Prospects of Online Learning in Vietnam in the Context of the COVID-19 Pandemic	<ul style="list-style-type: none"> - Geographical features - Economic status - Vietnamese culture and traditions
Huynh & Truong (2022)	Online Education During the Covid-19 Pandemic- Opportunities and Challenges: A Case Study in the South of Vietnam	<ul style="list-style-type: none"> - University's policies - Teaching methods - Using information technology skills - Interaction and exchange between teachers and students (Psychology)

According to the findings of various studies, there are numerous obstacles that teachers and students face in the current trend of online learning. These include economic, interactive, psychological, and environmental barriers, difficulties in accessing facilitator equipment and proper learning environments, issues with teachers' and learners' interactions, lack of technical ability, and psychological factors. Additionally, geographical features, economic status, Vietnamese culture and traditions, university policies, teaching methods, and the use of information technology skills all pose significant challenges to online learning in Vietnam. Based on the findings of the mentioned studies and the current situation, the researcher highlights certain obstacles that teachers and students encounter in the current rising trend of online learning. The obstacles and challenges of online learning in Vietnam could be into several categories:

Economic challenges:

The economic challenges related to online learning in Vietnam are significant. One major issue is the lack of financial resources available to purchase necessary devices or access stable internet connections. Many students come from low-income families and may not have the necessary resources, such as computers, laptops, or smartphones, to participate in online learning fully. This lack of access can limit their ability to attend online classes regularly and complete assignments, which can negatively impact their academic performance.

In addition to the lack of devices, the high cost of internet access can be a financial burden for many families. This can be especially challenging in rural areas, where internet access may be limited, and the costs of obtaining a stable connection can be prohibitive. Furthermore, many families may need to use their limited financial resources for other essential needs, such as food and medical care, which further limits their ability to invest in online learning.

Technical challenges:

Technical challenges in online learning refer to the lack of technical skills and knowledge required to effectively utilize the tools and technologies used in online learning. Many teachers

and students may not be familiar with the platforms and technologies used for online learning, such as learning management systems or video conferencing software. This can create difficulties in accessing online materials or participating in online discussions.

In the context of Vietnam, where online learning has become increasingly popular due to the COVID-19 pandemic, technical challenges have become more prominent. Many students and teachers lack access to reliable internet connections and modern technology, which can hinder their ability to participate in online learning. Additionally, some educators may not have had prior experience with online teaching methods and may require training and support to effectively utilize online tools and technologies.

Environmental challenges:

The environmental challenges of online learning in Vietnam refer to the obstacles that students may face related to their learning environment. This includes factors such as noise, distractions, and the lack of a quiet and suitable space for studying. One of the main issues is that many students in Vietnam come from crowded households, where finding a quiet and suitable space for studying can be challenging. This lack of a conducive study environment can have negative impacts on their concentration and productivity during online classes.

As a result of these challenges, students may struggle to focus and participate fully in their online classes, which can lead to lower academic performance and disengagement from the learning process. To address these challenges, educators and educational institutions can provide guidance and support to students on how to create a suitable study environment, such as setting up a designated study space, minimizing distractions, and communicating with family members about the importance of a quiet and supportive learning environment.

Psychological challenges:

Psychological challenges refer to the emotional and mental challenges that can hinder effective online learning. In the context of Vietnam education, the interaction between teachers and students can be a significant barrier to online learning. In traditional classroom settings, teachers and students can interact face-to-face, allowing for immediate feedback and clarification. However, online learning can often feel impersonal and isolating, leading to a lack of motivation and engagement among students. Furthermore, language barriers can also affect the interaction between teachers and students. Many Vietnamese students may not feel confident communicating in English, which is often the language used in online learning platforms.

Cultural challenges:

Cultural *challenges* refer to the impact of cultural norms and values on online learning. Vietnamese culture places a high value on respect for authority figures, such as teachers, and this can sometimes result in students feeling uncomfortable asking questions or seeking help. This can lead to a lack of engagement and a reluctance to participate in online discussions or activities.

To address these challenges, it is important for the universities and educators in Vietnam to provide adequate support for students and teachers, such as training programs on the use of technology and effective online teaching strategies. Additionally, universities can work to ensure that all students have access to necessary devices and internet connections. Finally, it is important to create a sense of community and interaction in online learning environments and to provide support for student's mental health and well-being.

5. SOLUTIONS

To ensure the sustainability and effectiveness of online education in the long run, it is crucial to recommend long-term solutions to overcome the obstacles mentioned in Vietnam's context. Without addressing these challenges, the quality of online learning may be compromised, and students may not receive the education they need to succeed. Moreover, the ongoing COVID-19 pandemic and other potential future emergencies have highlighted the importance of online education as a viable alternative to traditional classroom learning, making it even more essential to find sustainable solutions to overcome the identified challenges. Here are some solutions:

a. There are several solutions that can help overcome the economic challenges of online learning in Vietnam:

- Government support: The Vietnamese government can provide financial support to schools and students to help cover the cost of online learning equipment and internet connection fees.

- Community support: Educational institutions can take partnerships with technology companies to provide affordable or free access to online learning platforms, devices, and internet connectivity. In another way, universities can work with community organizations or businesses to provide donated or discounted devices.

- University support: Universities can offer scholarships and financial policies to students who cannot afford the necessary equipment and internet connection for online learning.

b. Some potential solutions to overcome technical challenges:

- Providing training and resources: Teachers and students can be trained on how to use the technology effectively in order to improve their technical skills and enhance their ability to use online learning tools effectively. This can include video tutorials, webinars, or workshops.

- Using user-friendly software and platforms: Educational institutions can choose software and platforms that are easy to use and have a low learning curve so that students and teachers can use them easily.

- Providing technical support: Educational institutions can have a helpdesk or IT support team to provide assistance to students and teachers when technical issues arise.

c. To access a suitable online learning environment, there are some considered solutions:

- Increasing access to reliable internet, investing in expanding internet infrastructure to remote and rural areas, where access to reliable internet is limited.

- Creating dedicated learning spaces: Students may struggle to focus and learn in their home environment. Therefore, the duty of family in this factor is very important.

- Encouraging effective time management: Teachers could provide guidance on effective time management strategies for online learning by setting regular schedules for class, creating to-do lists, and setting time for studying and completing assignments.

d. To deal with the psychological and cultural challenges of online education in Vietnam, teachers can encourage communication and interaction by:

- Creating ice-breaker activities at the beginning of the course to encourage students to introduce themselves and get to know each other.

- Providing clear guidelines for participation and interaction in online discussions and activities, emphasizing the importance of respectful and constructive communication.

- Creating opportunities for students to share their own cultural experiences and perspectives in discussions and assignments, and providing resources and support for students who may face cultural adjustment challenges.

In general, to overcome the challenges of online learning in Vietnam, everyone needs to work together. The government can help by providing support and policies, and schools can create effective online learning strategies and train teachers and students. Other stakeholders like technology providers and community groups can also help. It's important for everyone to collaborate to make online learning sustainable and effective.

6. CONCLUSION

The paper suggests areas for improvement in online learning that universities can address, such as providing better infrastructure support, improving teacher and student training for using technology, and creating a positive environment in online learning. The researcher also highlights various stakeholders' collaborative efforts to successfully implement long-term solutions to overcome the challenges of online learning in Vietnam. Overall, the implications of the study provide some strategies for improving online education to ensure the sustainability and effectiveness of online learning in the long term.

The transition from face-to-face to online education is not seen as a one-time blip in the pandemic but as a long-term development trend. The most effective instructional skill that really should develop is the ability to provide a personalized learning experience for students such as autonomous learning (which has not been mentioned in this paper). It would be beneficial to explore the benefits of technological transformation in education.

The article is limited in scope due to time constraints and may be subjective as it lacks concrete research data. The author acknowledges these limitations and hopes that future articles will provide more in-depth analysis and data to supplement this study. Future research could explore the challenges and solutions of online learning in different regions to provide a more comprehensive understanding of the topic.

REFERENCES

1. Bui, Q.D., Nguyen, T.H.P. & Truong, T.X.N (2020). Một số khó khăn của sinh viên khi học trực tuyến trong bối cảnh đại dịch COVID-19. *CSDL Khoa học và công nghệ Đại học Huế*.
2. Dang, T.T.H., Tran, H.T., Nguyen, T.N.Q., Doan, L.D.H. & Nguyen, T.P.T. (2020). Các yếu tố rào cản trong việc học trực tuyến của sinh viên Khoa Du lịch – Đại học Huế. *Hue University Journal of Science: Economics and Development*, 129(5C), 61-78.
3. Dao, T. H.V. & Ha, H.Q.T. (2021). Student Barriers to Prospects of Online Learning in Vietnam in the Context of COVID-19 Pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22 (3), 110-123.

4. Huynh, N. Y. N. & Truong, T. N. (2022). Online Education During the Covid-19 Pandemic- Opportunities and Challenges: A Case Study in the South of Vietnam. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 7(1).
5. Lian, A. P. (2011). Reflections on Language-Learning in the 21st Century: The Rhizome at Work. *Rangsit Journal of Arts and Sciences*, 1(1), 5-17.
6. Ministry of Health. (2021). Covid-19 Acute Respiratory Infection News. <https://ncov.moh.gov.vn/> . Retrieved 10 April 2021
7. Paulsen, P. (2001). New Era Trends and Technologies in Foreign Language Learning: An Annotated Bibliography. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 4(6), 36-48.
8. Shelly, G. B., Cashman, T. J., Gunter, R. E., & Gunter, G. A. (2005). *Teachers Discovering Computers: Integrating Technology and Digital Media in The Classroom*. Course Technology Press.
9. Tran, K. N. N. (2016). The Adoption of Blended E-Learning Technology in Vietnam Using a Revision of the Technology Acceptance Model. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15(1), 253-282.
10. The Ministry of Education and Training (2021). Quy chế đào tạo trình độ đại học. Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT, ngày 18/3/2021. <https://shorturl.at/ltJU5>. Retrieved 18 April 2023
11. Prime Minister (2022). Phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030". <https://shorturl.at/jlERS> . Retrieved 18 April 2023

OVERCOMING THE OBSTACLES IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE TO SPEAK ENGLISH BETTER

Nguyễn Thị Phương Uyên ¹

1. University's Email: 228220201016@student.tdmu.edu.vn, Thu Dau Mot University

ABSTRACT

The purpose of this article is to point out the obstacles that foreign language learners often have when studying English and propose some methods to help them overcome these mistakes. Vietnamese learners of English seem to find difficult to remember vocabulary, to master grammatical rules and to speak English well. They are sometimes eager to talk to a foreigner but feel lack of confidence. Besides, some English sounds do not exist in Vietnamese, which make it difficult for Vietnamese learners to pronounce them correctly. With the desire to help English learners improve their speaking skills, not only would researcher like to find out the difficulties Vietnamese learners may face with when speaking English, but also propose certain solutions to help them overcome these obstacles in order to speak English better. Apart from traditional learning methods, new applications are proposed to help learners save more time and effort to speak English naturally like a native. By compiling various techniques, Vietnamese learners may achieve their goals – how to speak English better.

Keywords: communication, learners, overcome, obstacles, speaking

1. INTRODUCTION

You probably want to know what the purpose of this writing is, and what you can expect to learn from it. Having worked during the really interesting and useful linguistics courses, I am absorbed in my research with the hope of finding out some effective methods to help Vietnamese learners of English improve their speaking skill, especially the pronunciation. One of the pronunciation problems is stress in English. English is a polysyllabic language. In the words with two or more syllables, there is a stressed syllable. Vietnamese language is a non syllabic one. Vietnamese words generally consist of only one syllable and each word will receive equal stress. If we pronounce stressed syllable incorrectly, we change the part of speech of the English word. Another problem with which Vietnamese learners of English have to face is intonation. Learners don't know where to rise or fall intonation. Thus, identifying major sentence stress is really necessary to show intonation contour. "Intonation is often called the melody of language since it refers to the pattern of pitch changes that we use when we speak." (Avery, P. & Ehrlich, S. 1995:76). Vietnamese, a tone language, uses pitch to signal a difference in meaning between words but English does not use pitch in this way.

Our behavior and words while talking to professor is different from our behavior and words used while taking for a walk in the park with friends. A part of that difference is the difference in language, a difference not just in the words we use but in what we call tone. Just

as the pitch and volume of our voice carry a difference in tone, the choice of words and the way we put our sentences together convey a sense of tone in our speaking. The tone, in turn, conveys our attitude towards our hearer. Many students often ask me why the native speaker says the same sentence with different tones. I think the speaker may not say it casually but deliberately. With each tone, the speaker conveys a further sense behind its literal meaning. Thus, recognizing speaker's attitude, feeling and emotion through their speech is very important. It leads to the continuum of conversation or spoils the interest of the participants in the conversation.

Developing effective communication skills cannot be acquired overnight. We need to learn, practice and develop for a long time. To start speaking process, we need to sort out our shortcomings to find the suitable solutions. According to my teaching experience, my students often say that they lack of vocabulary and they do not understand some English grammatical rules, they do not know how to make the perfect sentences. Besides, they also lack of confidence and their pronunciation is too terrible for the other people to understand. Therefore, in this writing, I would like to propose some solutions to help non-native learners improve their speaking skills. Nowadays, we can not only learn by traditional methods but we can also benefit from the great development of technology and apply it in learning foreign language. If we are aware of the difficulties in practicing English speaking skill and work hard to overcome them with the right methods, our speaking skill will be improved.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Vocabulary

According to Schmitt (2000), "lexical knowledge is central to communicative competence and to acquisition of a second language" but there are many foreign learners do not know how to increase their vocabulary. When being asked which difficulties prevent you from listening and speaking English, my students often say that they don't have enough words to express their ideas. Vocabulary seems too difficult to remember. Some new words are learnt by heart today but they are forgotten easily the next day. Learners do not know how to pronounce the new words because they are not taught the International Phonetic Alphabets at high school. Some teachers don't even write the IPA when teaching vocabulary. Learners tend to repeat the words' pronunciation as exactly as their teachers. I, however, wonder whether their teachers pronounced correctly or they could imitate perfectly. Learners will soon forget the pronunciation unless they use these words more often.

Many learners never use dictionary to look up the meaning. This leads to the shortage of vocabulary or misusing them. They may know a lot of words but they cannot use them in the correct context because they only know one of the word's meanings. For example, students cannot distinguish the use of "speak, tell, talk, say, utter".

2.2. Grammatical rules

Crystal (2004) stated that "grammar is the structural foundation of our ability to express ourselves". The better we understand grammar, the more effectively we can use language. However, many foreigners find difficult to learn English grammar. Grammar lessons are really

boring and rules are too difficult to remember, too. My colleagues used to tell me that they don't want to teach grammar class. It is quite difficult to encourage students and make them interested in such a lesson. Vietnamese people may speak Vietnamese language naturally without caring for grammatical rules because it is their mother tongue. The difference in word order between English and Vietnamese leads to some mistakes in speaking English. Have look at the following examples:

E.g. 1:

Đây	là	một	cuốn sách	hay.
This	is	an	interesting	book.

E.g. 2:

Tôi	rất	thích	cô ấy.
I	very	like	her. (incorrect)
I	like	her	very much. (correct)

E.g. 3:

Nhà Giả Kim	là	một	tác phẩm	được nhiều người biết đến.
The Alchemist	is	a	well-known	book.

Besides, many learners find it hard to understand how to use tenses in English. They also have problems with articles (*a, an, the*) usage or adjective order. Furthermore, there are many English grammatical rules that learners have to remember when study this language.

2.3. Lack of confidence

As being observed in some classes, many Vietnamese learners of English are lack of confidence when they communicate with a Vietnamese teacher or a foreign teacher. They have such few opportunities and often feel ashamed to speak English with them. They are shy when opening a conversation in English with their friends or teachers because they are afraid of making a mistake and they are laughed at. They dare not speak, that means they can never speak English well even if it is a simple sentence.

2.4. Pronunciation

Pronunciation is one of the important aspects that English learners need to pay attention if they want to improve their speaking skill. Foreign learners have to spend lot of time to practice English speaking skills because of the difficulty in pronunciation. A common difficulty for Vietnamese learners when speaking English is the difference of sound system between English and their mother tongue. For example, Vietnamese native speakers find it difficult to pronounce final sounds in English because the final consonants are limited to a nasal or a voiceless stop. Pronunciation definitely has an effect on communication skills, it helps the speaker listen to English better and speak more intelligibly. The following are the aspects related to English pronunciation that second language learners may have when they practice pronunciation:

2.4.1. Word stress

Vietnamese language is a non-syllabic one. Vietnamese words generally consist of only one syllable and each word will receive equal stress. Vietnamese learners of English are rarely aware of the word stress. If stressed syllable is pronounced incorrectly, hearer may misunderstand the part of speech of the word and its meaning. In English, we do not say each syllable with the same force or strength. In a polysyllabic word, we only accentuate one syllable. We say one syllable very loudly (big, strong, important) and all the other syllables more quietly.

Let's take these words: *photograph*, *photographer*, *photographic* and *conduct*, *present*, *produce* as examples. Do they sound the same when spoken? No, because we accentuate one syllable in each word, and it is not always the same syllable, so the shape of each word is different.

Table 1: stressed syllable

Examples:	Phonemic transcription	Shape	Total syllables	Stressed syllable
<u>PHO</u> tograph	/'fəʊtəgrɑ:f/	● ● ●	3	No. 1
pho <u>TO</u> grapher	/fə'tɒgrəfə r /	● ● ● ●	4	No. 2
photo <u>GRAPH</u> ic	/'fəʊtə'græfɪk/	● ● ● ●	4	No. 3
CON <u>duct</u> (n)	/'kɒndʌkt/	● ●	2	No. 1
Con <u>DUCT</u> (v)	/kən'dʌkt/	● ●	2	No. 2
PRE <u>sent</u> (n)	/'prezənt/	● ●	2	No. 1
Pre <u>SENT</u> (n)	/prɪ'zent/	● ●	2	No. 2
PRO <u>duce</u> (n)	/'prɒd.ju:s/	● ●	2	No. 1
Pro <u>DUCE</u> (v)	/prə'dju:s/	● ●	2	No. 2

2.4.2. Sentence stress

English is considered a stressed language while many other languages are considered syllabic. In English, we give stress to certain words while other words are quickly spoken. In other languages, such as French and Vietnamese, each syllable receives equal importance (there is stress, but each syllable has its own length).

Many speakers of syllabic languages don't understand why the native English speakers quickly speak, or swallow, a number of words in a sentence. In syllabic languages each syllable has equal importance, and therefore equal time is needed. English, however, spends more time on specific stressed words while quickly gliding over the other, less important, words. Few learners know which words are stressed or unstressed. Thus, they tend to pronounce every word with the same loudness.

2.4.3. Intonation

According to Avery, P. & Ehrlich, S. (1995), intonation is *pitch* change that we use when we speak. These pitch changes play an important role in conveying meaning. Sentiment is

conveyed by the speaker's voice quality. Hearers need to recognize the speaker's feeling to have a suitable response that may not insult them or show enthusiasm.

2.4.4. Tone

Tone is the movement that begins at a tonic syllable. The pitch movement that begins at every tonic syllable provides us with a working phonetic characterization of five tones, the 'fall', the 'rise', the 'fall-rise', the 'rise-fall', and the 'level' tone. The meaning increment of any one of the five tones in context of interaction is the same. To use proper tones in communication is really an art. It becomes more difficult for Vietnamese learners of English to know the speaker's intention through their tones.

3. ANALYZING AND FINDINGS

After researching, observing many English learners and learning from my own experience, I have concluded some difficulties that non-native learners may face when speaking English. There are four aspects that I would like to talk about which is the lack of vocabulary, the lack of basic knowledge of English grammar, the lack of confidence and pronunciation problems.

The first obstacle is the lack of vocabulary. Some non-native speakers find it difficult to remember new words and use appropriate words in the correct context. Lacking of vocabulary may lead to the result that learners cannot have enough words to express their ideas and limit their ability to communicate in English. Another problem is that language learners find English grammar difficult to remember. There are some differences between Vietnamese grammar and English grammar. For example, the word order in the English sentence can be different. In English, we can say: *"I like red roses very much."* but in Vietnamese, we say: *"Tôi rất thích những bông hoa hồng màu đỏ."* This can make it not easy for language learners to make correct sentence and cause confusion in English communication. Besides, the lack of confidence and have few opportunities to use English also make second language learners afraid to speak English. They often feel shy when speaking English in front of other people and are afraid of making mistakes, which make them become timid and be unable to speak foreign language fluently. Last but not least, English learners must practice and find ways to improve their pronunciation day by day, especially in the aspects of word stress, sentence stress, intonation and tone. Learners find that their pronunciation of English can be influenced by their mother tongue. There are some English sounds which do not exist in Vietnamese, such as / ʃ, ʒ, tʃ, dʒ, θ, ð, f, w, ŋ, æ /. It will take a lot of time to pronounce these sounds correctly. Because Vietnamese is a non-syllabic language, Vietnamese learners of English are rarely aware of the word stress. This may cause some words to be mispronounced and the listeners cannot understand what the speakers say. Not only word stress but also sentence stress is really important. Unlike syllabic languages, native English speakers tend to spend more time on specific words and swallow a number of less important words in the sentence. Non-native speakers may pronounce every word in the sentence with the same loudness because they do not know which words are stressed and unstressed. Moreover, English learners also have to pay attention on intonation and tone. Intonation and tone play an important role in conveying what the speakers want to say and showing the speakers' emotion.

Thus, in order to speak English better, learners should increase their vocabulary, be aware of using correct English grammar, practice communicating as much as they can and find appropriate methods to improve their pronunciation. Each learner should find the suitable methods because everyone will have different problems when learning foreign language.

4. SOLUTIONS TO IMPROVE SPEAKING SKILL

4.1. Learning new words every day

Developing effective communication skills cannot be acquired overnight. We need to learn, practice and develop for a long time. To start speaking, some words and sentences need inputting into our head and then we will output them out of the head through speaking. The more we put in, the more we can get out. Thus, a plan of learning vocabulary should be concerned and have to be learnt unceasingly. We need to choose the most suitable way to learn new words, practice and review them every day. When seeing any things around us, let's remember English words and make sentences containing them. Imagine we were children practicing speaking and ready to imitate exactly any words or sentences we hear. It is unnecessary for us to spend too much time practicing the words or sentences we mastered. Use valuable time to say new words and create new sentences. There are many ways to learn vocabulary but we should choose the best way for us to learn. We should make a list of vocabulary and put it into Vietnamese meanings, and try to learn them by heart about five words a day. We can also write one or two example sentences with each new word in order to remember how to use the word in the right way. In order to remember words better, we can write each word and its use on a small piece of paper and stick it somewhere in their house so as to learn it any time. Let's underline or highlight only the words we want to learn. This helps us remember important words. When learning vocabulary, learn how to spell and pronounce them correctly in order to use them in both writing and speaking.

4.2. Completing self-confidence

To build up the confidence, you should practice by yourself in front of the mirror first. Say each word exactly. Make a short sentence with the words you knew, and then make the longer sentences. Take a chance to talk to your friends and teachers or the native speakers when you meet them. If teacher asks you any questions or require you to speak in pairs with others students, try to say as much as possible. You cannot learn without mistakes. That man makes mistakes is normal. When we recognize our mistakes, we will make progress. You can find an English club near your house to join or go to the nightclubs and bars in the big cities to meet and make a conversation with the foreigners. By this way, you can improve your speaking skill.

4.3. Improving pronunciation

To have a good pronunciation requires us a lot of time to practice. We can focus on rehearsing the English sounds not existing in Vietnamese like / ʃ, ʒ, tʃ, dʒ, θ, ð, f, w, ŋ, æ /. Famous singers and actors have to practice hard daily to get a good voice. Why can't we do that? Repeat and sing an English song or some of its sentences to train our memory and the mouth muscles that need for hearing and speaking English. We should ask teacher to teach us how to pronounce each sound slowly and clearly and how to read the pronunciation in the dictionary in order to practice more at home.

Some learners living in the northern regions of Vietnam often mispronounce the sound / l / and / n /. This leads to misunderstanding seriously. For example, “light” /laɪt/ (bóng đèn) becomes “night” /naɪt/ (ban đêm). Foreigners cannot distinguish which you mean “bóng đèn” or “ban đêm”. Teacher should draw a picture of these two sounds and help them distinguish the difference of the position of articulation.

Word stress, sentence stress, intonation, and tone in English are important matters for us to master. At the first step, learners have to notice stressed syllable in the word, use proper kinds of intonation in order to make the voice sounded as naturally as the native speakers.

We need to understand which words we generally stress and which we do not stress. Basically, stress words are considered **content words** which express independent meaning such as nouns, main verbs, adjectives, adverbs, question words, and demonstratives. Non-stressed words are considered **function words** which express grammatical relationships such as determiners, auxiliary verbs, prepositions, conjunctions, pronouns, relative pronouns.

These following examples will demonstrate how this affects speech.



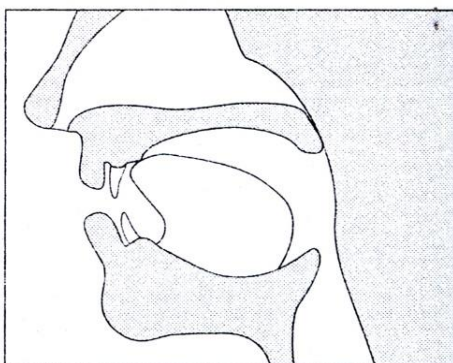
The beautiful Mountain appeared transfixed in the distance.



My mom bought a new dress for me.

From this example, we can see that we needn't worry about pronouncing every word clearly to be understood (the native speakers certainly don't). We should, however, concentrate on pronouncing the *stressed words* clearly.

While all content words receive major stress, one content word within a particular sentence will receive greater stress than all the others. It is louder and longer than other content words. We refer to it as the major sentence stress. In most cases the major sentence stress falls on the last content word or on its stressed syllable within a sentence.



The position of the tongue in production of /n/ and /l/

E.g.



Mary bought a new shirt at Creeds.

When we determine the sentence stress, we will know the contour of tones and use them correctly. According to Brazil (1997), there are four types of tone in English. They are fall, fall-rise, rise-fall and rise. Each of them has their own using and connotation. Thus, we need not

only understand all the meaning of the utterance but also perceive the feeling and attitude of the speaker who wants to convey through it. Mastering English tones will help us speak English naturally and understand deeply what the speaker implies.

4.4. Using technology to improve Pronunciation

Nowadays, besides the traditional teaching and learning pronunciation methods such as using drills, phonetic alphabet, discrimination tasks, teachers and students can take advantage of technology to find podcasts, videos or apps for teaching and learning English. There are many useful apps on mobile and computer that not only help train English learners in speaking skill but also make learning more interesting.

Currently, there are many podcasts and video for English learners which give us various tips to practice speaking skill and pronunciation exercises. They also provide many speaking topics and vocabulary for us to practice. These topics can range from environment, occupation to health or economy, etc. We can listen to English podcasts or watch videos whenever or wherever we want. This helps us get acquainted with pronunciation of native speakers, increase our vocabulary and learn new knowledge. We can imitate what we hear, practice communicating in English and review the vocabulary that we have learnt regularly, our listening and speaking skills can be improved if we do that.

Moreover, with the development of technology, there are some online apps using artificial intelligence (AI) powered speech recognition features. They can identify and analyze human speech, then give instant feedbacks on pronunciation, intonation, fluency and word stress. These apps can analyze audio input in various levels, from word level, sentence level to the whole paragraph. Furthermore, these apps can also point out the mispronounced words and give pronunciation guides for English learners. Not only give learners fast respond on their performance and correct their pronunciation, these apps can also provide learners tools to make illustrations for vocabulary, color the mistakes, highlight words or sentences that learners want to remember. This helps English lessons become more vivid, eye-catching and easier to remember. Besides, with some platforms, teachers or learners can create games or challenges based on what we want to learn. Each participant will be able to play games, be graded and be ranked. Each time they complete the challenge they will be upgraded and have new lessons. This is the way to help English learners learn foreign language and play game at the same, which make English lessons become more enjoyable. ELSA Speak, Duolingo and FluentU are three apps that I would like to take as examples:

- ELSA Speak is the short form of English Language Speech Assistant. This app not only evaluates student's speaking performance but also gives feedback on articulating words and offers tips for student to help them speak more naturally. Based on our pronunciation, intonation, fluency, the app can determine our English-speaking proficiency level. In this app, student can practice specific consonants and vowels so that they can also create their own study lists and choose which words they want to practice. There are many lessons with various topics that student can learn.

- Duolingo is a game-based app which can help language learners to improve their speaking, listening, reading and writing skills. Through fun activities, students can learn about different topics, from basic words to complex grammar structures. Students need to complete

the exercises in a lesson in order to level up and unlock next lessons. When student complete their challenges, this app will give them a reward. Furthermore, users can follow and compete with people from different countries.

- FluentU help learners practice speaking English by immersing us in videos such as music videos, news, movie trailer that demonstrate how the native speakers use language. The videos on this app also have interactive subtitles and when you click on words, you can see translation, example sentences and pronunciation guides. In addition, the app can create personalized quizzes for learners to practice speaking English in different levels. With FluentU, English learner can not only watch videos from a variety topic but also practice speaking skill at the same time.

The revolution of technology has been influential in education, now we can use multi-media technology to support our language learning process. There are various technological equipment and applications from digital videos, to podcasting to many English learning apps that we can explore and use them to help us study languages better. With the support of technology, we can learn English more enjoyable, time-saving and effective.

5. CONCLUSION

In conclusion, the purpose of this research is pointing out some difficulties non-native speakers may face when speaking English and proposing some solutions for them to improve their pronunciation.

When speaking foreign language, the lack of vocabulary is one of the difficulties English learners may have and we tend to not have enough words to express our ideas. Besides, many learners do not have a chance to talk to native speakers or communicate in English regularly, which leads to the lack of confidence. Foreign language learners also find it hard to remember English grammar and make a correct sentence due to the differences between English grammar and Vietnamese grammar. Last but not least, Vietnamese learners have faced a lot of obstacles in pronunciation when speaking English. There are some English sounds are not in Vietnamese, and our pronunciation in English can be influenced by our mother tongue, so it will be hard for non-native speaker to speak English naturally like a native one. We have to pay attention to word stress and sentence stress, which we may ignore because unlike English, Vietnamese is a non-syllabic language. We also need to practice our intonation and tone because it helps us speak English more naturally and understand what emotion that the speakers would like to express.

Second language learners have to face many difficulties when learning speaking skill. This writing has pointed out those obstacles, as well as the writer also wants to propose some solutions for learners to improve their pronunciation. Firstly, learners need to work hard to learn new words everyday and review them regularly. It is not about spending too much time to learn new words or learning a lot of words in a day, we should find a suitable method for us to learn vocabulary, use valuable time and learn the right amounts of words. Secondly, we should build up confidence by practicing speaking and listening every time we have a chance. Thirdly, practicing English pronunciation is important. We should focus on some English sounds which do not exist in Vietnamese like / ʃ, ʒ, tʃ, dʒ, θ, ð, f, w, ŋ, æ /, find some words that have those

sound, practice pronouncing them from slowly to quickly until we can pronounce it correctly. Besides, learn about word stress and sentence stress, try to find which is content words and which is function words in the sentence can help us improve our speaking skills. We should practice pronounce English words correctly, then upgrade to sentence and then the whole paragraph. Finally, with the great development of technology, we cannot only learn in traditional ways but also can use technology to help us learn English speaking skill more effectively. English learners now can find many podcasts and videos giving them good advice in pronunciation practice. Furthermore, there are many apps and online dictionaries apps like Elsa, Duolingo, FluentU, etc. which provide us with utilities to learn English, correct our pronunciation and give us new vocabulary. With the support of these apps, learning English especially speaking skill will be more convenient, effective and time-saving.

We must spend a lot of time and effort to developing effective English communication skills, having a good speaking skill is not something that we can be acquired overnight. Learning foreign language is not easy. However, if we can find the suitable methods for us to learn English, we can overcome these obstacles. Find out motivation to learn foreign language, keep studying hard and keep practicing every day, our English can be improved day by day

REFERENCES

1. Avery, P., and Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
2. Ali, R. (2018). *Using Technology to Improve the Pronunciation of the Students of English at Al-Baath University*. Al-Baath University.
3. Brazil, D. (1997). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Celce-Murcia, M., D. M. Brinton, and J. M. Goodwin. (2002). *Teaching pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Crystal, D. (2004, April 30). *In Word and Deed*. TES Teacher. p.26.
6. Dunsmore, L. (2019). *The Most Common Problems Students in Vietnam Face When Learning English*. Retrieved on April 16, 2023 from: <https://www.teflcourse.net/blog/the-most-common-problems-students-in-vietnam-face-when-learning-english-ittt-tefl-blog/>
7. Goyo, G. (2023). *The Best English Speaking Apps in 2023*. Retrieved on April 18, 2023 from: <https://www.fluentu.com/blog/english/english-speaking-app/>
8. Heriansyah, H. (2012). *Speaking Problems Faced By The English Department Students of Syiah Kuala University*. Aceh: Syiah Kuala University.
9. Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
10. Krzl, L. N. (2022). *5 Innovative Online Tools for Teaching English Pronunciation*. Retrieved on April 12, 2023 from: <https://bridge.edu/tefl/blog/online-tools-teaching-english-pronunciation/>
11. Lieberman, P. & S. E. Blumstein. (1988). *Speech physiology, speech perception, and acoustic phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Phan, T. M. U., and Phan, T. D. (2023). *Common Difficulties in Speaking of English Majored Freshmen at Tay Do University, Vietnam*. European Journal of English Language Teaching.
13. Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

ĐÁNH GIÁ HIỆN TRẠNG CHẤT LƯỢNG NƯỚC MẶT TẠI CỬA THOÁT NƯỚC KHU VỰC AN TÂY (AT) VÀ NƯỚC SÔNG SÀI GÒN TẠI CẦU PHÚ CƯỜNG (TDM)

Nguyễn Văn Tiến¹, Nguyễn Thị Bích Trâm²

1. Lớp CH21MT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một; 2. Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Đánh giá chất lượng nước thải và nguồn tiếp nhận nước thải trên cơ sở khảo sát thực nghiệm hiện trạng chất lượng nước mặt tại 2 vị trí cửa xả An Tây và nước mặt sông Sài Gòn tại cầu Phú Cường giai đoạn 2016 - 2021. Công tác quan trắc, lấy mẫu nước mặt nước được thực hiện hàng tháng tại điểm nghiên cứu. Chất lượng nước mặt tại cửa xả ở An Tây bị ảnh hưởng nghiêm trọng bởi nước thải sinh hoạt và nước thải công nghiệp khu vực lân cận. Kết quả khảo sát cho thấy, chất lượng nước mặt tại cửa xả An Tây bị ô nhiễm cao và bất thường. Tại điểm khảo sát trên sông Sài Gòn, các chỉ tiêu khảo sát ít biến động nhưng đôi khi vẫn vượt quy chuẩn ở một số chỉ tiêu nghiên cứu, đặc biệt là chỉ tiêu kim loại nặng.

Kiểm soát nguồn thải hiện nay là vấn đề nhức nhối tại các địa phương phát triển sản xuất công nghiệp cũng như các vùng lân cận chịu ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp. Nguồn ô nhiễm này ngày càng lan rộng ở các vùng sông nước.

Từ khóa: Kim loại nặng, nước uống, sông Sài Gòn.

1. GIỚI THIỆU

Ô nhiễm nước bắt nguồn từ nhiều nguồn và nguyên nhân khác nhau. Sông ngòi chỉ thể khả năng phục hồi đối với tác động của một số chất ô nhiễm trong một định mức nhất định. Về lâu dài, sông ngòi có rất ít khả năng chống lại tác động của ô nhiễm trong nước. Các chất ô nhiễm vào môi trường nước sẽ bị tích lũy và tăng dần nồng độ dẫn đến suy thoái môi trường. Việc tiếp tục thải ra nước thải và nước thải công nghiệp tiếp tục là một mối đe dọa nghiêm trọng đối với các nguồn nước tiếp nhận, gây ra hậu quả trên diện rộng và lâu dài. Đa số các khu vực đô thị đang phát triển đều có một số hệ thống quản lý nước thải, một số hệ thống rất hiệu quả và đáp ứng các tiêu chuẩn cho phép. Nhưng nhiều hệ thống khác lại gặp khó khăn với thiết kế kém, các vấn đề bảo trì và mở rộng bao gồm đầu tư kém vào hệ thống quản lý nước thải. Ở các cộng đồng nông thôn và nghèo thường không có bất kỳ hình thức hệ thống quản lý nước thải nào. Các chất thải từ các ngành công nghiệp quy mô lớn và nhỏ thường được chuyển đến các dòng nước mặt, điều này thường gây ô nhiễm, mất đặc tính sinh học trong hệ sinh thái thủy sinh và có thể gây nguy hiểm cho sức khỏe con người.

Nước thải được xử lý kém có thể có ảnh hưởng sâu sắc đến lưu vực tiếp nhận. Các tác động độc hại có thể là cấp tính hoặc tích lũy. Các tác động cấp tính từ nước thải xả ra nói chung là do hàm lượng amoniac và clo cao, lượng vật liệu cần oxy cao, hoặc nồng độ độc hại của kim loại nặng và các chất ô nhiễm hữu cơ. Các tác động tích lũy là do sự tích tụ dần dần của các chất ô nhiễm trong nguồn nước mặt tiếp nhận, điều này chỉ trở nên rõ ràng khi vượt quá một

ngưỡng nhất định (*The Effects of Wastewater and How Bad It Is For the Environment - Conserve Energy Future*, n.d.).

Tất cả các sinh vật sống dưới nước đều có một phạm vi môi trường nhất định cho chức năng và sự tồn tại tối ưu của chúng. Do tải lượng hữu cơ của nước thải, nước thải thải ra thường góp phần vào sự thay đổi tính chất của nguồn nước tiếp nhận. Đối với nước thải chưa xử lý khi xả vào nguồn tiếp nhận, làm suy giảm oxy hòa tan (DO) trong nước bề mặt nguồn tiếp nhận. Nếu mức DO dưới 5 mg /L sẽ ảnh hưởng xấu đến hệ sinh thái thủy sinh (*Morrison và nnk., 2001*).

Sự thay đổi tính chất của nguồn tiếp nhận nước thải không chỉ là sự thay đổi chỉ riêng DO hay pH, ... mà là sự thay đổi tổng thể của nguồn tiếp nhận do sự khuếch tán, sự tích tụ hay chuyển hoá theo một cách khác. Nước mặt là một trong những hệ sinh thái bị ảnh hưởng nặng nề nhất trên trái đất, và sự thay đổi chất lượng nước do tiếp nhận nguồn thải từ quá trình sản xuất và sinh hoạt của con người đã dẫn đến suy thoái sinh thái trên diện rộng như suy giảm chất lượng và nguồn nước, mất các loài sinh vật, và thay đổi sự phân bố và cấu trúc của quần thể sinh vật dưới nước (*Pberdorff và nnk., 1997*) do đó, làm thay đổi tính chất hóa lý và vi sinh vật của dòng nước, chế độ thủy văn, và bản chất của môi trường sống ở sông và ven sông cũng theo đó mà thay đổi theo (*Poff và nnk., 1997*).

Tính từ hồ Dầu Tiếng về hướng Sài Gòn, sông Sài Gòn là nơi tiếp nhận nước thải từ tất cả các nguồn nước thải sinh hoạt, chăn nuôi gia súc, sản xuất nông nghiệp, sản xuất công nghiệp. Do vậy, việc kiểm soát nguồn thải vào sông Sài Gòn là một vấn đề khó khăn. Mạng lưới cấp nước cho sinh hoạt của Bình Dương, Sài Gòn đều bắt nguồn từ sông Sài Gòn. Vấn đề ô nhiễm nguồn nước cấp cho sinh hoạt sẽ càng khó khăn nếu nước thải không được thu gom và xử lý hiệu quả; và khi các kênh rạch thoát nước từ các khu vực vào sông Sài Gòn như kênh thoát nước khu vực An Tây vẫn chưa được quản lý, giám sát hiệu quả thì chất lượng nguồn nước Sông Sài Gòn sẽ càng ô nhiễm trầm trọng, gây hại cho hệ sinh thái thủy vực ở các tầng nước và đáy; cuộc sống con người sẽ ngày càng khó khăn.

Khu vực xã An Tây, thị xã Bến Cát có tốc độ đô thị hoá nhanh do có sự tập trung phát triển công nghiệp cao, mật độ dân số tăng nhanh làm ô nhiễm nguồn nước ngầm (*Thu Thảo, 2012*) và nguồn nước mặt trước khi xả vào sông Sài Gòn. Mặt khác, trong đời sống sinh hoạt hàng ngày của người dân trong khu vực đã xả nước thải tự phát vào kênh rạch làm tăng ô nhiễm nguồn nước. Nguồn phát sinh nước thải tại khu vực này luôn là điều cần quan tâm và cần kiểm soát chặt chẽ.



Hình 1: Cửa xả khu vực An Tây

Qua tổng hợp, phân tích các kết quả được tiếp nhận từ Trung tâm quan trắc môi trường Bình Dương cho thấy các chỉ tiêu pH, EC, TDS, COD, Fe, Zn vượt quy chuẩn kỹ thuật quốc gia về chất lượng nước mặt QCVN 08-MT:2015/BTNMT cột A (A1 và A2). Trong đó: A1 - Sử dụng cho mục đích cấp nước sinh hoạt (sau khi áp dụng xử lý thông thường), bảo tồn động thực vật thủy sinh và các mục đích khác như loại A2, B1 và B2. A2 - Dùng cho mục đích cấp nước sinh hoạt nhưng phải áp dụng công nghệ xử lý phù hợp.

Với nguồn thải vượt chuẩn cho phép vẫn thường xuyên xả thải vào sông Sài Gòn. Việc thống kê các kết quả quan trắc trong những năm từ 2016 đến 2021 đối với các chỉ tiêu pH, EC, TDS, COD, Fe, Zn được tiến hành để xác định độ ô nhiễm tại cửa xả tiếp nhận nước thải vào sông Sài Gòn – Khu vực An Tây và nước mặt tại cầu Phú Cường nhằm tham khảo, nhận biết thực trạng nguồn nước mặt trên sông Sài Gòn.

2. DỮ LIỆU VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1 Nguồn dữ liệu sử dụng

Nghiên cứu sử dụng dữ liệu các kết quả quan trắc chất lượng nước mặt của sông Sài Gòn – cửa xả tại khu vực An Tây (AT) và nước mặt trên sông Sài Gòn tại điểm Cầu Phú Cường (TDM) năm 2016-2021. Kết quả quan trắc bao gồm những chỉ tiêu pH, EC, TDS, COD, Fe, Zn. Khoảng cách giữa 2 điểm: khoảng 26 km tính theo chiều dài của sông Sài Gòn. (Toạ độ: Cửa xả khu vực An Tây: 11.099150, 106.535446. Sông Sài Gòn tại cầu Phú Cường: 10.979632, 106.640649).

Hướng dòng chảy tại điểm quan trắc: Tại cửa xả tại khu vực An Tây: Dòng chảy từ các KCN và khu dân cư chảy ra sông Sài Gòn và không bị ảnh hưởng bởi triều cường của sông. Do vậy, kết quả phân tích không bị ảnh hưởng bởi sự thay đổi của nước sông. Nhưng, kết quả có thể bị ảnh hưởng theo mùa. Tại cầu Phú Cường: Chất lượng nước thay đổi qua các tháng quan trắc và chế độ nhật triều, khi triều cường giảm nhẹ thì độ đục tăng. Nhìn chung, nước sông Sài Gòn khi sử dụng cho mục đích cấp nước sinh hoạt cần phải có các biện pháp xử lý phù hợp.

Tần suất quan trắc: mỗi tháng 1 lần (12 lần/năm). *Quy chuẩn so sánh:* QCVN 08-MT:2015/BTNMT: quy chuẩn kỹ thuật quốc gia về chất lượng nước mặt, QCVN 40:2011/BTNMT quy chuẩn kỹ thuật quốc gia về nước thải công nghiệp, QCVN 38:2011/BTNMT quy chuẩn kỹ thuật quốc gia về chất lượng nước mặt bảo vệ đời sống thủy sinh, QCVN 01-1:2018/BYT Chất lượng nước sạch sinh hoạt)

2.2. Phương pháp thống kê

Bảng 1: Số liệu thống kê thực hiện trên phần mềm R.studio, kết quả quan trắc chất lượng nước mặt của sông Sài Gòn – cửa xả tại khu vực An Tây (AT) và nước mặt trên sông Sài Gòn tại điểm Cầu Phú Cường (TDM) năm 2016-2021.

CHỈ TIÊU	pH		EC (µs/cm)		TDS (mg/L)	
	pH-AT	pH TDM	EC-AT	EC TDM	TDS-AT	TDS TDM
SL kết quả vượt chuẩn	22	1	45	7	11	1
% kết quả vượt chuẩn	30.56	1.39	62.5	9.72	15.28	1.39
CHỈ TIÊU	COD (mg/L)		Fe (mg/L)		Zn (mg/L)	
	COD-AT	COD TDM	Fe-AT	Fe TDM	Zn-AT	Zn TDM
SL kết quả vượt chuẩn	10	9	9	20	18	0
% kết quả vượt chuẩn	13.89	12.50	12.50	27.78	25.00	-

Nhìn chung, các chỉ tiêu quan sát tại cửa xả nước thải khu vực An Tây đều vượt chuẩn cho phép. Ở những chỉ tiêu khác nhau, tỷ lệ % vượt so với QCVN 08-MT:2015/BTNMT, cột A1 là khác nhau. Ngoài chất thải, nước thải sinh hoạt thì các nhà máy sản xuất công nghiệp cũng là nguyên nhân gây ô nhiễm nước mặt với các sản phẩm phụ rò rỉ ra hệ thống thoát nước.

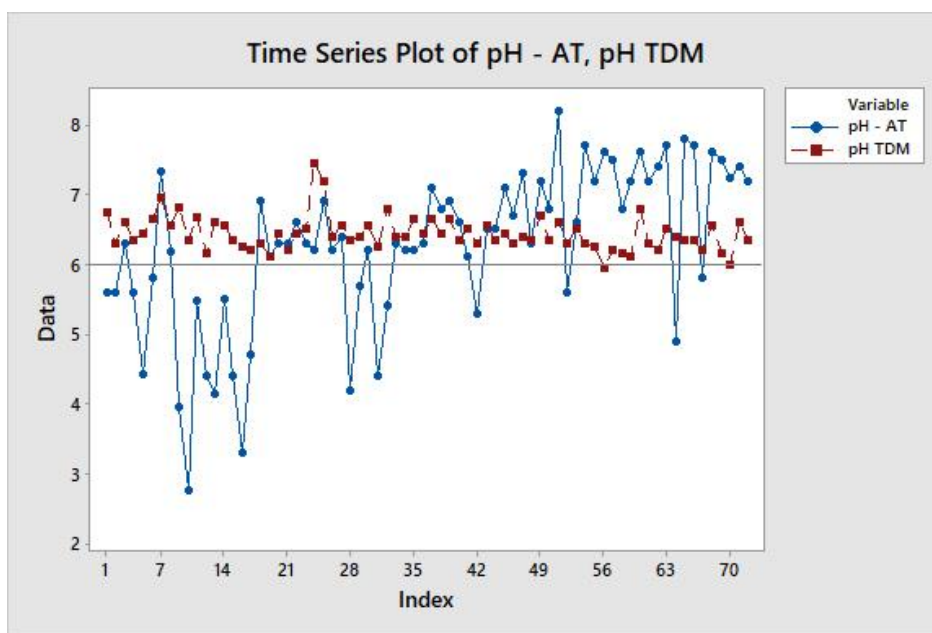
Vấn đề vệ sinh, xử lý chất thải cũng là nguyên nhân không kiểm soát được chất lượng nguồn thải và khi có các thay đổi về thời tiết như mưa, gió, ... rác thải sinh hoạt, bụi, chất thải công nghiệp khác từ các hạ tầng đô thị, khu công nghiệp sẽ theo mưa, gió cuốn vào hệ thống thoát nước làm nguồn nước mặt. Nguồn gây ô nhiễm này rất khó quản lý và kiểm soát. Nước bị ô nhiễm chứa nhiều mầm bệnh là các vi sinh vật (E.coli, coliform) hoặc là nguyên nhân gây ra các loại bệnh khác nhau (chất vô cơ khó phân hủy, kim loại nặng, ...). Từ kết quả trên ta nhận thấy, sự ô nhiễm nguồn nước là hiện hữu, thực sự nguy hiểm khi nguồn nước sông Sài Gòn đang là nguồn cấp nước thô cho các nhà máy xử lý nước cấp, cấp cho người dân Bình Dương, Sài Gòn. Vì vậy, nguồn nước này cần được xử lý hiệu quả bằng những phương pháp kỹ thuật phù hợp, đạt chất lượng cho phép trước khi cấp vào Hệ thống cấp nước dân dụng.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Qua tổng hợp các số liệu liên quan đến các chỉ tiêu pH, EC, COD, TDS, Fe, Zn bằng biểu đồ trong khoảng thời gian khảo sát, có các giá trị biểu thị như sau:

Chỉ tiêu pH

Cửa xả khu vực An Tây (pH-AT) có sự biến động rất lớn về mặt giá trị (Max = 8,2; Min = 2,77), trong khi giá trị dưới cho phép là pH = 6. Sự biến động của pH có xu hướng giảm số lần vượt chuẩn. Độ pH tại cầu Phú Cường (pH TDM) tương đối ổn định. Nhưng có lúc cũng cao bất thường ở pH = 7,45.

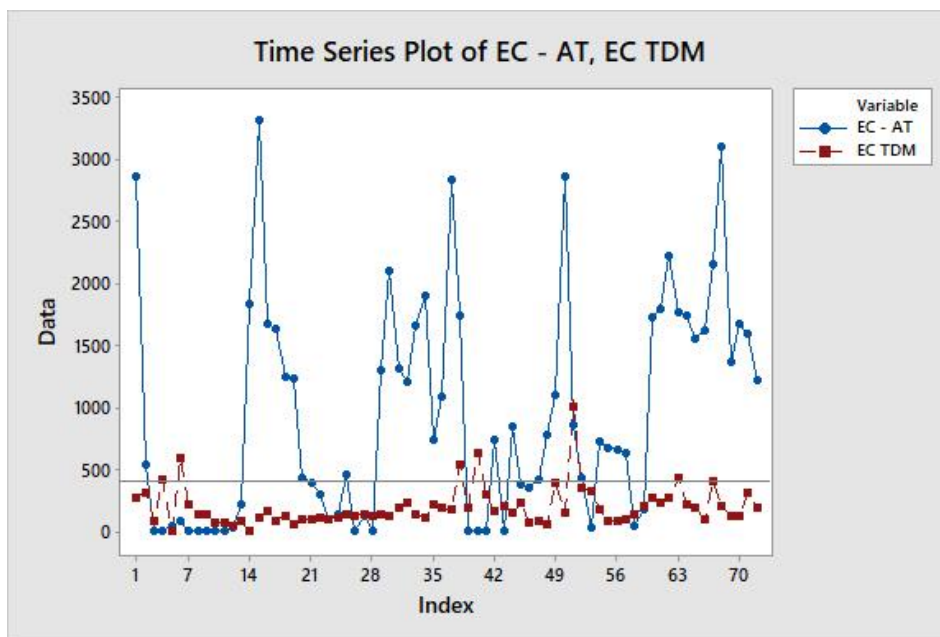


Hình 2: Biểu đồ biến động pH nước mặt tại cửa xả khu vực An Tây (AT) và nước mặt trên sông Sài Gòn tại điểm Cầu Phú Cường (TDM)

Ở pH = 7,45 sẽ là bình thường với nguồn nước có lưu lượng nhỏ. Tuy nhiên, sông Sài Gòn có lưu lượng trung bình vào khoảng 54 m³/s (*Cổng thông tin điện tử chính phủ, 2011*) nên số liệu này cao bất thường. nó phản ánh có một nguồn thải có độ pH rất cao mới xả thải vào lưu vực sông. Sự thay đổi pH môi trường nước ảnh hưởng rất lớn đến hàm lượng CO₂ hoà tan trong nước. Nguồn axit phổ biến nhất trong nước là CO₂ hoà tan. Do đó, càng nhiều CO₂ trong nước, độ pH càng giảm và ngược lại. Phản ứng như sau: $CO_2(aq) + H_2O \rightleftharpoons H_2CO_3(aq)$. Độ pH sẽ giảm khi CO₂ trong nước tăng. Nước có độ pH thấp có thể chứa hàm lượng kim loại nặng cao (*Król và nnk., 2020*), gây hư hỏng sớm cho đường ống kim loại, làm cho nước có mùi vị kim loại hoặc chua. Sự thay đổi giá trị pH của nước rất quan trọng đối với hệ sinh thái thủy sinh. Hầu hết các sinh vật đã thích nghi với cuộc sống trong nước có độ pH cụ thể và có thể chết nếu nó thay đổi dù chỉ một chút. Đặc biệt đối với động vật không xương sống sống dưới nước và trứng cá và cá con, chúng rất dễ nhạy cảm với sự thay đổi của pH (*Chris McGann, 2022*).

Chỉ tiêu EC

EC hay Độ dẫn điện của nước là khả năng dẫn dòng điện của nó. Muối hoặc các hóa chất khác hòa tan trong nước có thể phân hủy thành các ion tích điện dương và âm. Các ion tự do này trong nước dẫn điện, do đó độ dẫn điện của nước phụ thuộc vào nồng độ của các ion. Chỉ tiêu EC-AT tại cửa xả khu vực An Tây có sự biến động rất lớn về mặt giá trị (Max = 3.307; Min = 1,106). Sự biến động của vẫn đang xảy ra, và không có dấu hiệu giảm. EC-TDM tại cầu Phú Cường tương đối ổn định. Nước ngọt thường có EC từ 0 đến 1.500 uS/cm (*Water Quality Standards, 2022*). Giá trị EC không được vượt quá 400 µS /cm (*Meride và Ayenew, 2006*). Các kết quả EC tại cửa xả khu vực An Tây thường vượt chuẩn cho phép, điều này chỉ ra rõ ràng rằng nước ở vị trí này thường bị ion hóa mạnh và có nồng độ ion cao hơn do lượng chất rắn hòa tan lớn.



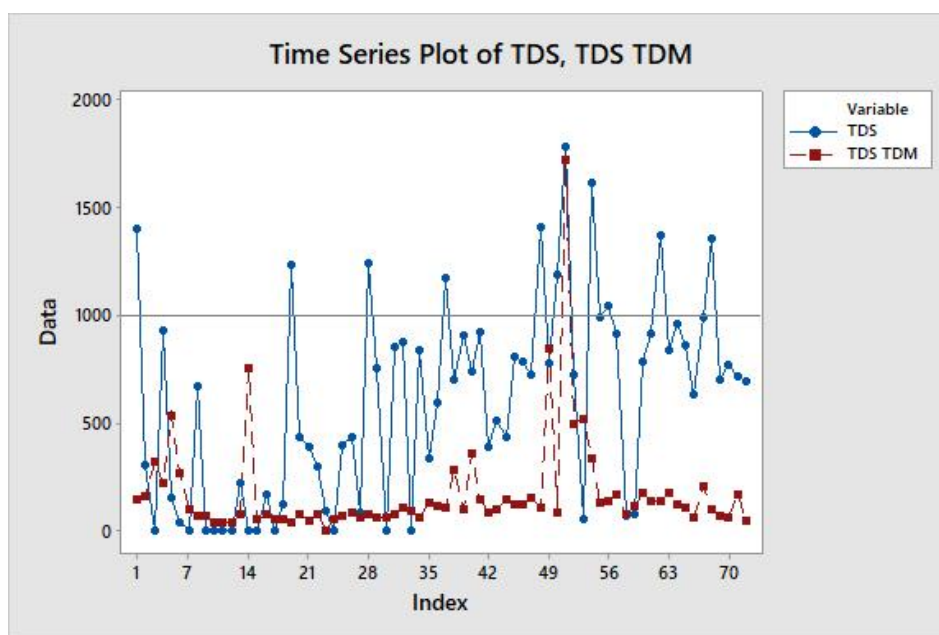
Hình 3: Biểu đồ biến động chỉ tiêu EC nước mặt tại cửa xả khu vực An Tây (AT) và nước mặt trên sông Sài Gòn tại điểm Cầu Phú Cường (TDM)

Chỉ tiêu TDS

Chỉ tiêu TDS tại cửa xả khu vực An Tây có sự biến động rất lớn, (trong khi giá trị dưới cho phép là 1.000). Sự biến động của chỉ tiêu này vẫn đang xảy ra, và có dấu hiệu tăng dần. Chỉ tiêu TDS tại cầu Phú Cường tương đối ổn định thấp. Nhưng lại có lúc cao bất thường (1,726 mg/L; vượt chuẩn 1,726 lần). Tổng chất rắn hòa tan (TDS) bao gồm chất vô cơ muối và một lượng nhỏ chất hữu cơ hòa tan trong nước. Các thành phần chính thường là các cation canxi, magiê, natri và kali và các anion cacbonat, bicacbonat, clorua, sunphat, nitrat, ... Theo quy định của WHO (Tổ chức y tế thế giới), US EPA (Cục bảo vệ môi trường Hoa Kỳ) và ở Việt Nam, hàm lượng TDS không được vượt quá 500 mg/L đối với nước ăn uống và không được vượt quá 1000 mg/L đối với nước sinh hoạt. Dựa theo số lượng tổng chất rắn hòa tan trên lít thì có thể phân thành 4 loại nước: Nước ngọt, nước lợ, nước mặn, nước muối.

TÊN LOẠI NƯỚC	CHỈ SỐ TDS TRONG NƯỚC
Nước ngọt (Fresh water)	< 1.000 mg/L
Nước lợ (Brackish water)	1.000 - 10.000 mg/L
Nước mặn (Saline water)	10.000 - 30.000 mg/L
Nước muối (Brine)	> 30.000 mg/L

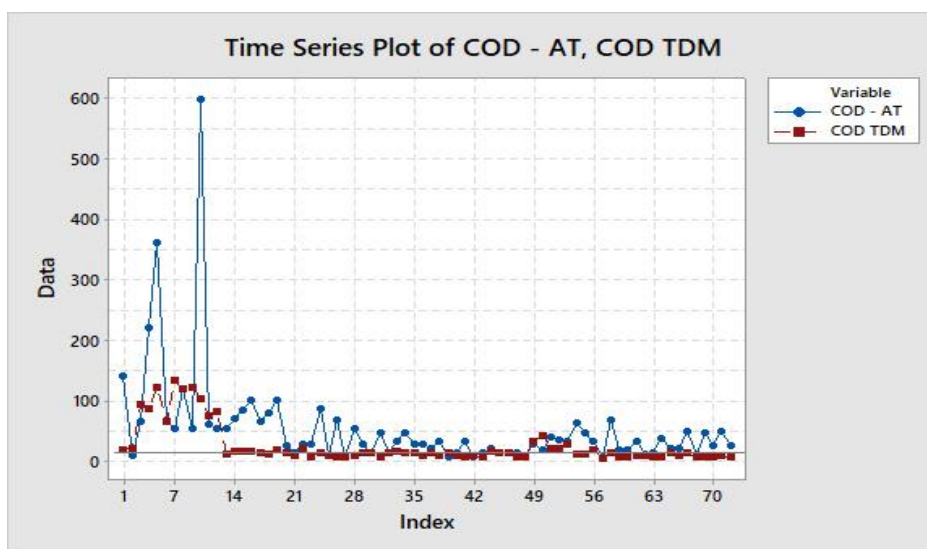
Nếu chỉ số TDS trong nước quá cao sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến sức khỏe con người. Nó sẽ mang theo những chất rắn, kim loại hòa tan trong nước vào trong cơ thể và gây ra những bệnh nguy hiểm đến con người. Tiếp theo, nó sẽ ảnh hưởng đến mùi vị của thức uống, món ăn hoặc làm cho nước có vị mặn, vị kim (*Water Quality Standards, 2022*).



Hình 4: Biểu đồ biến động chỉ tiêu TDS nước mặt tại cửa xả khu vực An Tây (AT) và trên sông Sài Gòn tại điểm Cầu Phú Cường (TDM)

Chỉ tiêu COD

Chỉ tiêu COD-AT tại cửa xả khu vực An Tây có dấu hiệu giảm và ổn định nhưng vẫn luôn vượt chuẩn cho phép. COD-TDM tại cầu Phú Cường tương đối ổn định, nhưng vẫn thường vượt chuẩn cho phép. COD trung bình hàng năm là: Năm 2016: 87,17 mg/L; Năm 2017: 13,83 mg/L; Năm 2018: 11,08 mg/L; Năm 2019: 10,54 mg/L; Năm 2020: 18,17 mg/L; Năm 2021: 9 mg/L.

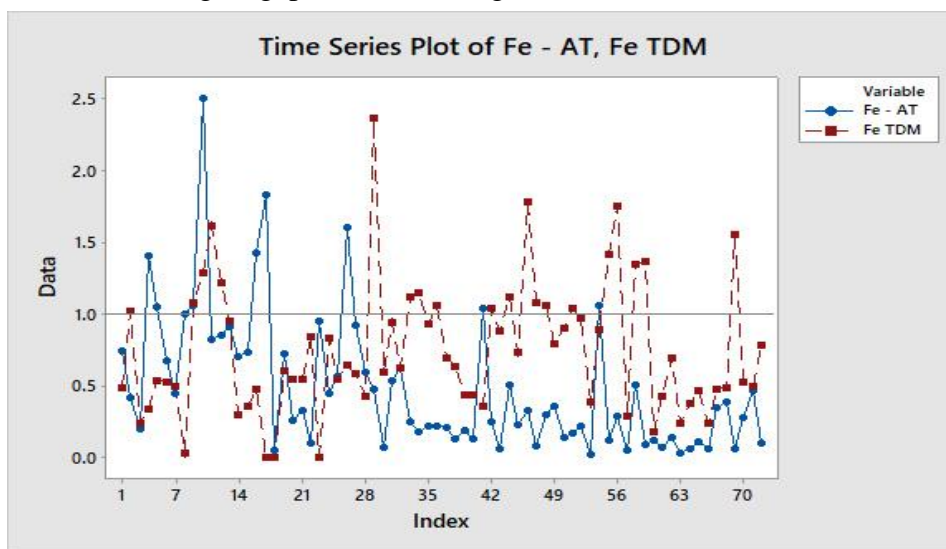


Hình 5: Biểu đồ biến động chỉ tiêu COD nước mặt tại cửa xả khu vực An Tây (AT) và trên sông Sài Gòn tại điểm Cầu Phú Cường (TDM)

COD là một thông số chất lượng nước quan trọng, nó cung cấp một chỉ số để đánh giá ảnh hưởng của nước thải thải ra môi trường tiếp nhận. Trong nước mặt, COD hầu hết liên quan đến các chất hữu cơ. Đôi khi, hàm lượng COD còn chịu ảnh hưởng bởi các i-on kim loại hoặc hàm lượng Cl- trong nước. Hàm lượng COD có trong nước thải thể hiện sự có mặt của các hợp chất gây hại tồn tại trong nước. Nếu chỉ số này càng cao thì chứng tỏ nguồn nước thải càng bị ô nhiễm nặng và ảnh hưởng cực lớn tới môi trường xung quanh. Mức COD cao hơn sẽ làm giảm mức oxy hòa tan (DO). Giảm DO có thể dẫn đến các điều kiện yếm khí, có hại cho các dạng sống thủy sinh (*American Public Health Association, 1992*).

Chỉ tiêu Fe

Chỉ tiêu Fe-AT tại cửa xả khu vực An Tây có dấu hiệu giảm nhưng, vẫn còn hiện diện ở mức vượt chuẩn cho phép. Fe-TDM tại cầu Phú Cường vẫn còn tình trạng vượt chuẩn cho phép. Số mẫu vượt chuẩn trên tổng số mẫu phân tích là 20/72 chiếm 27,78%. Trong đó, lần vượt chuẩn cao nhất là 2,36 mg/L, gấp 2,36 lần (tháng 05/2018).

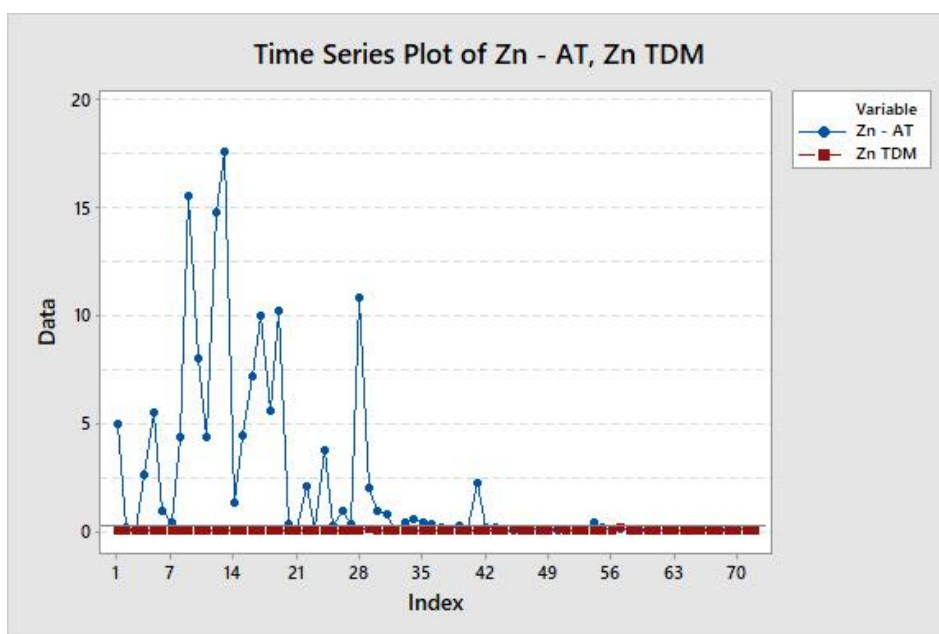


Hình 6: Biểu đồ biến động chỉ tiêu Fe nước mặt tại cửa xả khu vực An Tây (AT) và trên sông Sài Gòn tại điểm Cầu Phú Cường (TDM)

Sắt thường thường không tan trong nước. Khả năng hòa tan trong nước của một số hợp chất sắt tăng lên ở các giá trị pH thấp hơn. Khả năng hoà tan của các hợp chất Fe là khác nhau trong một ngưỡng pH. Sắt là nhu cầu thiết yếu đối với hầu hết các sinh vật, và đóng một vai trò quan trọng trong các quá trình chuyển hoá tự nhiên. Thiếu sắt dẫn đến thiếu máu, gây mệt mỏi, đau đầu và mất tập trung. Hệ thống miễn dịch cũng bị ảnh hưởng. Ở trẻ nhỏ điều này ảnh hưởng không tốt đến sự phát triển trí não, dễ dẫn đến cấu gât, rối loạn khả năng tập trung. Những hợp chất chứa Fe thường gây hại. Như FeCl₂ và FeSO₄ có thể gây ra tác dụng độc khi nồng độ vượt quá 200 mg và có thể gây tử vong cho người lớn khi dùng liều 10-50g (Abhilash và nnk, 2013).

Chỉ tiêu Zn

Chỉ tiêu Zn-AT tại cửa xả khu vực An Tây có dấu hiệu giảm và đạt chuẩn cho phép. Zn-TDM tại cầu Phú Cường ổn định trong chuẩn cho phép. Trong 72 lần lấy mẫu, không có mẫu vượt chuẩn. Giới hạn lớn nhất là 0,18 mg/L.

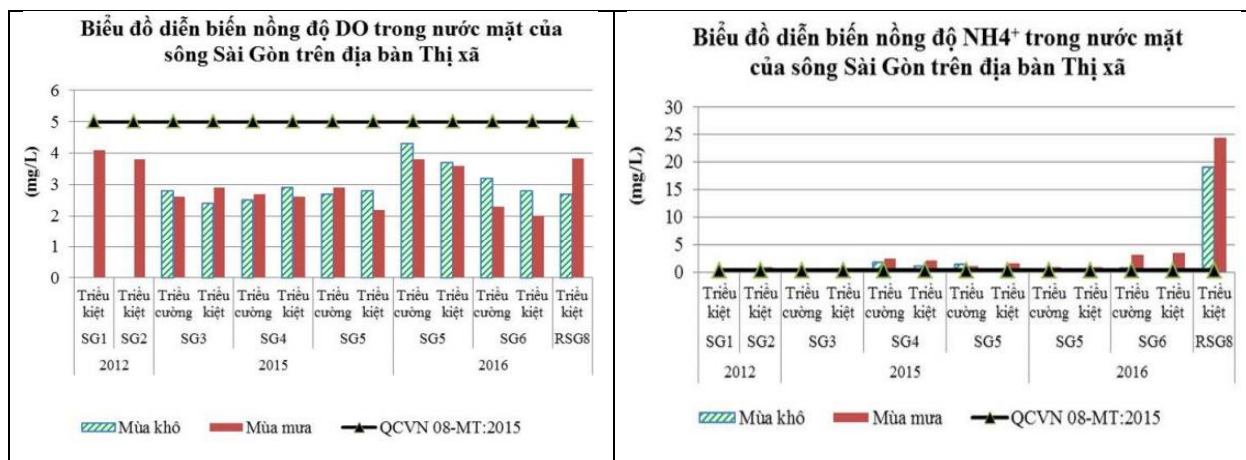


Hình 7: Biểu đồ biến động chỉ tiêu Zn nước mặt tại cửa xả khu vực An Tây (AT) và trên sông Sài Gòn tại điểm Cầu Phú Cường (TDM)

Mặc dù các sinh vật sống sử dụng kẽm là một yếu tố thiết yếu cần thiết cho quá trình trao đổi chất, nhưng các nghiên cứu trước đây (Lidman và nnk., 2020; Singh và nnk., 2022) đã phát hiện ra các tác động độc hại lên các sinh vật sống dưới nước. Phần lớn Zn được thải ra từ các khu sản xuất và sinh hoạt của con người, đặc biệt là các khu sản xuất công nghiệp, với những ngành nghề mà trong quy trình sản xuất có các công đoạn tẩy rửa bề mặt kim loại, xi mạ. Ngoài ra, theo “*Kế hoạch bảo vệ môi trường thị xã Bến Cát giai đoạn 2016-2020, tầm nhìn đến năm 2025*” (BC KHBVMT BC, 2016).

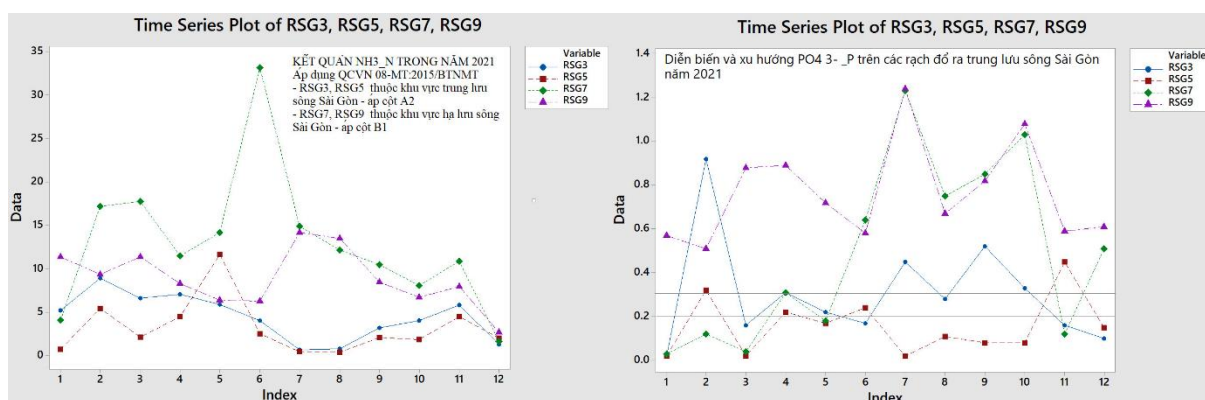
STT	TÊN ĐIỂM QUAN TRẮC	KÝ HIỆU
1	Cách đập Dầu Tiếng 2km	SG1
2	Họng thu nước nhà máy nước TDM (gần cầu Phú Cường)	SG2
3	Cách ngã 3 rạch Vĩnh Bình- sông Sài Gòn 50m về hướng hạ lưu	SG3
4	Kênh thoát nước An Tây tại cửa đổ vào sông Sài Gòn	RSG8

Như vậy, qua công tác quan trắc chất lượng môi trường nước sông Sài Gòn giai đoạn 2012-2016 cho thấy: chất lượng nước sông Sài Gòn đang ngày càng bị ô nhiễm hữu cơ, dinh dưỡng và có sự gia tăng về nồng độ ô nhiễm theo thời gian (đặc biệt tại kênh thoát nước An Tây tại cửa đổ vào sông Sài Gòn tiếp nhận nước thải từ các Công ty, KCN và nước thải sinh hoạt của khu dân cư khu vực lân cận KCN Rạch Bắp), cụ thể: Nồng độ DO các năm tương đối thấp dao động từ 2,3-4,3 mg/L đều thấp hơn so với QCVN 08-MT:2015/BTNMT, A2 (≤ 5 mg/L). Tuy nhiên đến nay nồng độ DO vẫn không được cải thiện. Nồng độ NH_4^+ dao động từ 0,16-3,5 mg/L, tại một số thời điểm vượt Quy chuẩn lên đến 81,13 lần so với QCVN 08-MT:2015/BTNMT, A2 (năm 2016). Năm 2012- 2016 nồng độ NH_4^+ đang có xu hướng ô nhiễm nhiều hơn.



Hình 8: Biến động nồng độ DO, NH_4^+ trong nước mặt sông Sài Gòn tại điểm Cầu Phú Cường (TDM)

Đồng thời, các kết quả phân tích cho thấy có sự chênh lệch về kết quả trong 2 mùa, cụ thể: nồng độ các chất ô nhiễm mùa mưa đều cao hơn mùa khô nguyên nhân có thể vào mùa mưa cuốn theo các chất ô nhiễm trên mặt đất xuống và đồng thời có một số doanh nghiệp lợi dụng lúc mưa xả nước thải chưa qua được xử lý hoặc xử lý không đạt Quy chuẩn làm ảnh hưởng đến chất lượng nước mặt nói chung trên địa bàn Thị xã (BC KHBVMT BC, 2016).



Hình 9: Biến động $\text{NH}_3\text{-N}$, $\text{PO}_4^{3-}\text{-P}$ trên các rạch đổ ra hạ lưu sông Sài Gòn trong năm 2021

Với xu hướng phát triển công nghiệp, dịch vụ của Bình Dương nói riêng và khu vực miền Đông Nam Bộ thì hệ quả ô nhiễm từ các kênh rạch chảy ra Sông Sài Gòn là một sự tất yếu, khó kiểm soát. Theo kết quả quan trắc nước mặt một số kênh rạch chảy ra sông Sài Gòn năm 2021 của Sở TNMT tỉnh Bình Dương (Qtnm-Nam-2021, 2021). Sự gia tăng ô nhiễm hữu cơ thường luôn vượt chuẩn cho phép.

STT	Điểm quan trắc	Ký hiệu	Mô tả điểm quan trắc
1	Rạch Ông Đành tại Cầu Ông Đành	RSG3	Đánh giá chất lượng nước bị tác động bởi nước thải sinh hoạt của thị xã Thủ Dầu Một
2	Suối Chòm Sao tại Cầu Bà Hai	RSG5	Đánh giá chất lượng nước bị tác động bởi nước thải từ các KCN Việt Hương, các doanh nghiệp gốm sứ và nước thải sinh hoạt của khu dân cư
3	Kênh Ba Bò tại cầu Kênh	RSG7	Đánh giá mức độ ô nhiễm nước thải Khu công nghiệp Sóng Thần I, II, các cơ sở sản xuất ngoài khu công nghiệp và các khu dân cư vào kênh Ba Bò
4	Kênh thoát nước thải tại cầu ông Bó	RSG9	Đánh giá mức độ ô nhiễm nước thải từ các Công ty, KCN và nước thải sinh hoạt của khu dân cư khu vực KCN Đồng An 1

Qua xem xét các số liệu thống kê, có thể thấy rằng hệ thống thoát nước từ các khu vực dân cư, các khu công nghiệp, thương mại – dịch vụ đang là những điểm phát sinh nguồn ô nhiễm cho các vùng tiếp nhận (sông, suối, ao hồ). Vì vậy, cần lập danh sách chặt chẽ về danh mục ngành nghề của mỗi khu, các nét đặc trưng trong quy trình sản xuất... để đánh giá, lựa chọn các đặc trưng gây ô nhiễm của mỗi khu vực. Từ đó, định hướng quan trắc, theo dõi các đặc trưng gây ô nhiễm chính, nâng cao hiệu quả quản lý, giảm phát thải ô nhiễm vào môi trường. Có thể phân nhóm khi đánh giá rủi ro đối với môi trường nước, phân loại tình trạng của các vùng nước và kiểm soát xả thải theo tính độc hại, đặc tính tích lũy sinh học và / hoặc tồn tại trong môi trường. Chất lượng và lưu lượng nước có thể sử dụng là mối quan tâm lớn về môi trường của nhân loại. Trong nhiều thập kỷ qua, một lượng lớn nước thải được xả vào các vùng nước mặt từ các nguồn thành phố, công nghiệp và nông nghiệp, gây ô nhiễm cả nước mặt và nước ngầm. Các nguồn ô nhiễm nguồn điểm lớn là nước thải đô thị, làm ô nhiễm các sông, cống và suối ở hạ lưu các thành phố lớn với các chất hữu cơ, chất rắn lơ lửng và chất hoạt động bề mặt, ... Nước thải công nghiệp, làm ô nhiễm nước mặt với kim loại nặng, các sản phẩm dầu, phenol và các chất độc hại khác. Vì các nguyên nhân gây suy giảm chất lượng nước là phổ biến đối với tất cả các khu vực trong một quốc gia, nên có nhiều cơ hội hợp tác để tìm kiếm các biện pháp khắc phục và các biện pháp quản lý để giải quyết vấn đề.

Tất đa số các điểm quan trắc nước mặt đều vượt chuẩn PO_4^{3-} _P, số lần vượt chuẩn cao nhất là 4,6 lần. Trong đó, RSG9 đều vượt ở tất cả các lần lấy mẫu trong năm. Kết quả chỉ ra rằng, kênh rạch xả nước thải ra Sông Sài Gòn đang là hiện trạng thực tế. Mức độ ô nhiễm tăng cao ở khu vực có mật độ phát triển công nghiệp và dân số cao. Trên cơ sở đó cần thúc đẩy công tác quản lý và khoanh vùng khu vực sông, suối, kênh rạch ô nhiễm nặng để đề ra giải pháp khôi phục tình trạng chất lượng nước mặt trước khi xả ra sông Sài Gòn.

Bảng 2: Thống kê biến động NH_3 _N trên các rạch đổ ra hạ lưu sông Sài Gòn trong năm 2021

KÝ HIỆU	Th-1	Th-2	Th-3	Th-4	Th-5	Th-6	Th-7	Th-8	Th-9	Th-10	Th-11	Th-12	QCVN MT:2015/ BTNMT (A2)	08-
RSG3	5.3	9	6.7	7.1	5.9	4.1	0.7	0.8	3.2	4.1	5.9	1.3	0.3	cột A2
RSG5	0.8	5.5	2.1	4.5	12	2.5	0.5	0.4	2.1	1.9	4.5	2	0.3	
RSG7	4.1	17	18	12	14	33	15	12	11	8.1	11	1.7	0.9	Cột B1
RSG9	11	9.4	11	8.3	6.4	6.3	14	14	8.5	6.8	8	2.7	0.9	

Tất cả các điểm quan trắc nước mặt đều vượt chuẩn NH_3 _N, số lần vượt chuẩn từ 1,85 ÷ 39 lần.

Bảng 3: Thống kê biến động PO_4^{3-} -P trên các rạch đổ ra hạ lưu sông Sài Gòn trong năm 2021

PO_4^{3-} -P	Th- 1	Th- 2	Th- 3	Th- 4	Th- 5	Th- 6	Th- 7	Th- 8	Th- 9	Th- 10	Th- 11	Th- 12	QCVN 08-MT:2015/ BTNMT (A2)	
RSG3	0.02	0.92	0.16	0.31	0.22	0.17	0.45	0.28	0.52	0.33	0.16	0.1	0.2	cột A2
RSG5	0.02	0.32	0.02	0.22	0.17	0.24	0.02	0.11	0.08	0.08	0.45	0.15	0.2	
RSG7	0.03	0.12	0.04	0.31	0.18	0.64	1.23	0.75	0.85	1.03	0.12	0.51	0.3	Cột B1
RSG9	0.57	0.51	0.88	0.89	0.72	0.58	1.24	0.67	0.82	1.08	0.59	0.61	0.3	

Các quy định pháp luật về chất lượng môi trường và chống ô nhiễm là những biện pháp can thiệp được sử dụng rộng rãi nhất để kiểm soát và giảm thiểu ô nhiễm môi (Nghị Định 45/2022/NĐ-CP Xử Phạt vi Phạm Hành Chính Lĩnh Vực Bảo vệ Môi Trường, 2022). Việc sử dụng các biện pháp trừng phạt hình sự cũng đã hạn chế được tình trạng ô nhiễm nhưng việc thực thi các luật về môi trường này vẫn còn nhiều bất cập. Việc thực thi luật môi trường gặp phải những trở ngại lớn do ý kiến chuyên gia chưa được quan tâm đầy đủ hoặc do định kiến lấy phát triển kinh tế làm đầu, tham nhũng (Leitao, 2016; Tacconi và Williams, 2020) hoặc do hiệu quả răn đe thấp của các biện pháp trừng phạt.

4. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu hiện trạng chất lượng nước mặt tại 2 điểm: cửa xã khu vực An Tây và cầu Phú Cường cho thấy sự thay đổi của các thành phần trong môi trường nước mặt có sự khác nhau giữa hai vị trí quan trắc. Nhìn chung, chất lượng nước mặt tại cửa xã khu vực An Tây 2016 – 2021 có tính phức tạp. Các thông số pH, EC, TDS, COD, Fe, Zn có hiện tượng ô nhiễm cục bộ. Do đó, cần tăng cường hơn nữa việc quản lý, kiểm soát hiệu quả nguồn thải nói trên, góp phần cải thiện tình trạng ô nhiễm nguồn nước mặt trên sông Sài Gòn.

LỜI CẢM ƠN

Trung tâm quan trắc tỉnh Bình Dương đã cung cấp dữ liệu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Báo cáo tổng hợp Nhiệm vụ “Kế hoạch bảo vệ môi trường thị xã Bến Cát giai đoạn 2016-2020, tầm nhìn đến năm 2025”, http://moitruongbinhduong.gov.vn/upload/files/3_BC%20KHBVMT%20BC%20_14_12_2016.pdf
2. American Public Health Association (APHA) (1992) Standard Methods for the Examination of Water and Wastewater. 18th Edition, American Public Health Association, Washington DC.
3. Abhilash, K. P. P., Arul, J. J., & Bala, D. (2013). Fatal overdose of iron tablets in adults. *Indian Journal of Critical Care Medicine : Peer-Reviewed, Official Publication of Indian Society of Critical Care Medicine*, 17(5), 311–313. <https://doi.org/10.4103/0972-5229.120326>
4. Báo động ô nhiễm nước ngầm ở Bến Cát. (n.d.). Retrieved July 24, 2012, from <https://baobinhduong.vn/bao-dong-o-nhiem-nuoc-ngam-o-ben-cat-a91020.html>
5. Chemical Oxygen Demand (COD). (n.d.). *Real Tech Water*. Retrieved September 8, 2022, from <https://realtechwater.com/parameters/chemical-oxygen-demand/>
6. Dissolved Oxygen. (n.d.). Environmental Measurement Systems. Retrieved September 3, 2022, from <https://www.fondriest.com/environmental-measurements/parameters/water-quality/dissolved-oxygen/>
7. Does the total dissolved solids (TDS) affect the taste of water? | APEC Water. (n.d.). Retrieved September 8, 2022, from https://www.freedrinkingwater.com/water_quality/quality1/15-08-tds-affects-taste-of-water.htm

8. Król, A., Mizerna, K., & Bożym, M. (2020). An assessment of pH-dependent release and mobility of heavy metals from metallurgical slag. *Journal of Hazardous Materials*, 384, 121502. <https://doi.org/10.1016/j.jhazmat.2019.121502>
9. Leitaó, A. (2016). *Corruption and the Environment*. 5(3), 5. 2016
10. Lidman, J., Jonsson, M., & Berglund, Å. M. M. (2020). The effect of lead (Pb) and zinc (Zn) contamination on aquatic insect community composition and metamorphosis. *Science of The Total Environment*, 734, 139406. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.139406>
11. Mebane, C. A., Schmidt, T. S., Miller, J. L., & Balistreri, L. S. (2020). Bioaccumulation and Toxicity of Cadmium, Copper, Nickel, and Zinc and Their Mixtures to Aquatic Insect Communities. *Environmental Toxicology and Chemistry*, 39(4), 812–833. <https://doi.org/10.1002/etc.4663>
12. Meride, Y., & Ayenew, B. (2016). Drinking water quality assessment and its effects on residents health in Wondo genet campus, Ethiopia. *Environmental Systems Research*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s40068-016-0053-6>
13. Morrison, G., Fatoki, O., Persson, L., & Ekberg, A. (2001). Assessment of the impact of point source pollution from the Keiskammahoek Sewage Treatment Plant on the Keiskamma River - pH, electrical conductivity, oxygen- demanding substance (COD) and nutrients. *Water SA*, 27. <https://doi.org/10.4314/wsa.v27i4.4960>
14. *Nghị định 45/2022/NĐ-CP xử phạt vi phạm hành chính lĩnh vực bảo vệ môi trường*. (n.d.). Retrieved September 3, 2022, from <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Vi-pham-hanh-chinh/Nghi-dinh-45-2022-ND-CP-xu-phat-vi-pham-hanh-chinh-linh-vuc-bao-ve-moi-truong-484772.aspx>
15. Oberdorff, T., Pont, D., Hugueny, B., & Porcher, J.-P. (2002). Development and validation of a fish-based index for the assessment of ‘river health’ in France. *Freshwater Biology*, 47(9), 1720–1734. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2427.2002.00884.x>
16. Poff, N., Allan, J. D., Bain, M., Karr, J., Prestegard, K., Richter, B., Sparks, R., & Stromberg, J. (1997). The Natural Flow Regime: A Paradigm for River Conservation and Restoration. *Bioscience*, 47.
17. *qtnm-nam-2021*, Retrieved September 4, 2022, from <https://moitruongbinhduong.gov.vn/upload/news/qtnm-nam-2021-1182.pdf>
18. Singh, A., Sharma, A., Verma, R. K., Chopade, R. L., Pandit, P. P., Nagar, V., Aseri, V., Choudhary, S. K., Awasthi, G., Awasthi, K. K., & Sankhla, M. S. (2022). *Heavy Metal Contamination of Water and Their Toxic Effect on Living Organisms*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.105075>
19. Tacconi, L., & Williams, D. A. (2020). Corruption and Anti-Corruption in Environmental and Resource Management. *Annual Review of Environment and Resources*, 45(1), 305–329. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012320-083949>
20. *The Effects of Wastewater and How Bad It Is For the Environment - Conserve Energy Future*. (n.d.). Retrieved May 20, 2023, from <https://www.conserve-energy-future.com/effects-wastewater-environment.php>
21. *The Effects of Wastewater and How Bad It Is For the Environment - Conserve Energy Future*. (2019, August 27). <https://www.conserve-energy-future.com/effects-wastewater-environment.php>
22. tphcm.chinhphu.vn. (2011, November 7). *Nguồn nước và thủy văn*. tphcm.chinhphu.vn. <https://tphcm.chinhphu.vn/news-1014577.htm>
23. Weber, S., Khan, S., & Hollender, J. (2006). Human risk assessment of organic contaminants in reclaimed wastewater used for irrigation. *Desalination*, 187(1), 53–64. <https://doi.org/10.1016/j.desal.2005.04.067>
24. Chris McGann, 2022, *What Is the Effect of PH on Living Organisms?* (n.d.). Sciencing. Retrieved September 8, 2022, from <https://sciencing.com/effect-ph-living-organisms-6723807.html>

VI NHỰA – ĐỘC CHẤT TRONG MÔI TRƯỜNG

Nguyễn Hữu Vinh ¹, Nguyễn Thị Bích Trâm ²

1. Lớp CH21MT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một; 2. Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Ngày nay, càng nhiều vi nhựa (Microplastics-MPs) được thải vào môi trường do việc sử dụng và quản lý sản phẩm nhựa chưa phù hợp. Với ngày càng nhiều bằng chứng về ô nhiễm và mối nguy hiểm của vi nhựa, vi nhựa đã thu hút sự chú ý lớn từ các chính phủ và cộng đồng khoa học kỹ thuật. Là một loại chất ô nhiễm môi trường mới có khả năng tồn tại lâu dài, vi nhựa gần đây đã được phát hiện trên nhiều chất nền. Báo cáo này đánh giá những tiến bộ gần đây trong việc xác định nguồn gốc của vi nhựa, mô tả sự vận chuyển và đường đi của vi nhựa trong các hệ sinh thái. Bên cạnh đó, nghiên cứu này còn làm sáng tỏ các tương tác của vi nhựa với các chất ô nhiễm khác trong môi trường cung cấp một cái nhìn mới sâu sắc hơn về các rủi ro của vi nhựa trong môi trường sinh thái. Các tác động tiêu cực của vi nhựa đối với sinh vật và sức khỏe môi trường cũng được quan tâm xem xét.

Từ khóa: Microplastics, MPs, vi nhựa.

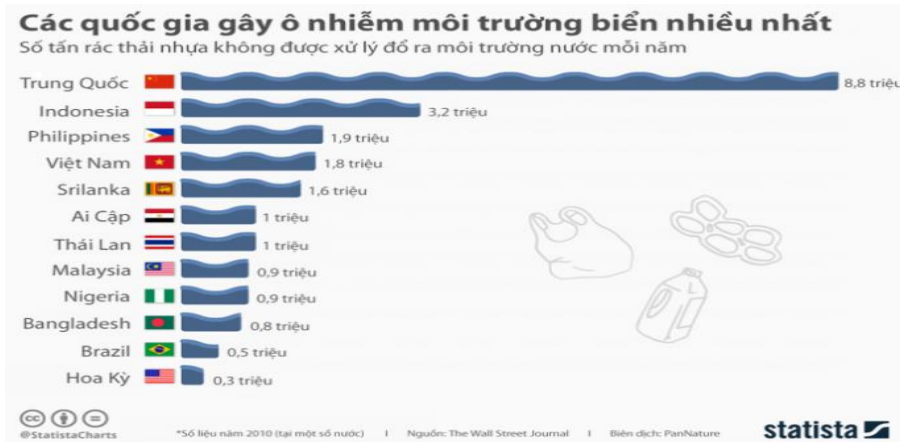
1. GIỚI THIỆU

Nhựa có mặt ở khắp mọi nơi trong trên trái đất từ các loại bao bì đóng gói, vật dụng trong gia đình, cho đến các loại quần áo mà chúng ta sử dụng hàng ngày, ... Loại vật liệu này khó bị phân hủy mà theo thời gian dưới tác động của một số yếu tố như nhiệt độ, độ ẩm, tia cực tím, ... chúng phân ra thành những mảnh với kích thước <5mm gọi là hạt vi nhựa. Gây ra nhiều ảnh hưởng tiêu cực đến môi trường và sức khỏe con người. Tuy nhiên, với nhiều đặc tính ưu việt của nhựa như: độ dẻo, độ bền cao, trọng lượng nhẹ, không thấm nước, giá thành lại rẻ, ... mà nhu cầu sử dụng nhựa ngày càng nhiều, kéo theo ngành công nghiệp sản xuất nhựa cũng phát triển nhanh chóng để kịp thời đáp ứng nhu cầu thị trường, gây ra một áp lực lớn về ô nhiễm rác thải nhựa.

Nghiên cứu được công bố trên tạp chí Môi trường quốc tế gần đây cho thấy toàn bộ hành tinh dường như bị ô nhiễm vi nhựa. Các nhà khoa học phát hiện các hạt này ở khắp mọi nơi họ nhìn thấy, từ tuyết, vùng đất núi Bắc cực cho đến nhiều con sông và đại dương sâu nhất. Một nghiên cứu khác chỉ ra các hạt vi nhựa có thể bị gió thổi bay trên toàn thế giới (Yujia Xiang và nnk., 2022). Khoảng 335 triệu tấn nhựa mới được sản xuất mỗi năm và nhiều trong số đó được xả ra môi trường. Nghiên cứu đã thu thập các vi nhựa rơi trên nóc tòa nhà chín tầng ở trung tâm London. Điều này đảm bảo rằng chỉ có vi nhựa từ khí quyển được thu thập (Phan Xuân Trọng, 2019).

Việt Nam nằm trong top 5 các nước trên thế giới xả rác nhựa ra biển nhiều nhất. Trong khi túi ni lông cũng như các loại túi tự hủy bị cấm ở châu Âu, thì ngành bao bì nhựa lại được Việt Nam ưu đãi về thuế. Theo báo cáo của Ocean Conservancy năm 2017, Việt Nam được đánh giá là nước đứng thứ 4 thế giới về lượng rác thải nhựa thải ra môi trường biển với 18.000 tấn một năm, đứng sau Trung Quốc, Philippines và Indonesia (Jenna R. Jambeck và nnk, 2015). Các nghiên cứu gần đây về phân bố hạt vi nhựa tại Việt Nam cho thấy môi trường nước các kênh

rạch gần các nhà máy trên sông Sài Gòn bị nhiễm bẩn các loại hạt vi nhựa có nguồn gốc từ dệt may (Lisa Lahens và nnk., 2018). Mức độ nhiễm bẩn vi nhựa trong cát bãi biển tại khu vực thành phố Vũng Tàu và huyện Gò Công, tỉnh Tiền Giang cũng ở mức khá cao, với thành phần chủ yếu là các loại nhựa Polyethylene, Polypropylene, Polystyren (Tô Thị Hiền và nnk., 2020).



Hình 1. Việt Nam là một trong năm quốc gia thải rác nhựa ra môi trường biển nhiều nhất thế giới (Statista, 2010)

2. NGUỒN GỐC CỦA VI NHỰA

2.1. Nguồn gốc của hạt vi nhựa trong đất

Nguồn gốc của các hạt vi nhựa có trong đất có thể phân ra theo nguồn gốc tự nhiên và nguồn gốc nhân tạo, nhưng chủ yếu là nguồn gốc nhân tạo. Các nguồn này bao gồm chất thải công nghiệp, nông nghiệp hoặc có liên quan đến hoạt động sống của con người. Một số con đường mà các chất thải này phát tán vào môi trường đất như: rác thải nhựa công nghiệp, rác thải nông nghiệp (bao bì nhựa, vỏ hộp thuốc trừ sâu, vỏ hộp thuốc bảo vệ thực vật, bón phân hữu cơ, ...), rác thải từ quá trình sinh hoạt của con người (xả rác bừa bãi, vỏ chai nước ngọt, vỏ hộp đựng thức ăn, ...), các chất thải nhựa này được thải ra ngoài môi trường, qua tác động của một số yếu tố như độ ẩm, nhiệt độ mà chúng phân tách cơ học thành các mảnh nhỏ hơn, tạo nên các hạt vi nhựa.



Hình 2. Rác thải nhựa trên mặt đất (vietnamnet.vn, 2019)

Ngoài ra, các hạt này còn được thải trực tiếp ra ngoài môi trường đất cùng với bùn thải (trực tiếp). Các nhà máy xử lý nước thải sẽ lắng các hạt nhựa cùng với bùn thải, sau đó bùn thải này được thải ra ngoài môi trường, hay ứng dụng làm phân bón. Theo nghiên cứu của Mahon và cộng sự năm 2017, các hạt Vi nhựa được phát hiện bên trong bùn thải từ các nhà máy xử lý nước thải vào khoảng 15.385 hạt/kg (*Anne Marie Mahon và nnk., 2016*). Ngoài ra theo một số nghiên cứu, nước thải từ các hộ gia đình cũng chứa khoảng 627.000 hạt/m³ (*Marius Majewsky và nnk., 2016*).

2.2. Nguồn gốc của hạt vi nhựa trong nước

Môi trường nước được xem là một hệ thống lưu giữ và vận chuyển các hạt vi nhựa. Nguồn gốc của các hạt này trong nước là vô cùng phong phú. Các loại chất thải nhựa có kích thước lớn có thể được thải ra trực tiếp vào bên trong nguồn nước, từ quá trình xử lý không đầy đủ, từ các bãi tập trung rác, nước thải hộ gia đình hoặc do sự thất thoát trong các hoạt động nông nghiệp như thoát nước nông nghiệp, bón phân, ... Một cuộc điều tra của Murphy và cộng sự năm 2017, đã phát hiện ra rằng, có khoảng $6,5 \times 10^7$ hạt Vi nhựa/ngày được xả trực tiếp vào nguồn nước tiếp nhận từ một nhà máy xử lý nước thải thứ cấp lớn ở Glasgow, Scotland, trong khi đó, tỷ lệ xử lý các hạt này có thể lên đến 98,41% do đó, có thể nói rằng, nguồn gốc của các hạt vi nhựa có liên quan đến các nhà máy xử lý nước thải (*Fioon Murphy và nnk., 2017*).

Rác thải nhựa ngày càng gây nhiều ảnh hưởng đến môi trường, đặc biệt là các hệ sinh thái biển và ven biển. Hàng năm đại dương nhận khoảng 4,8 đến 12,7 triệu tấn rác thải nhựa từ đất liền từ các hoạt động đánh bắt thủy hải sản, du lịch, đặc biệt là lượng rác thải sinh hoạt, công nghiệp ngày càng gia tăng (Jenna R. Jambeck và nnk., 2015).

Vi nhựa rất phổ biến trong môi trường biển và đại dương, chúng có thể trôi nổi trên bề mặt đại dương hay lắng đọng trong trầm tích ở khắp các đại dương trên thế giới. Các nghiên cứu gần đây đã ghi nhận sự xuất hiện của vi nhựa trong cơ thể của nhiều loài cá, rùa hay chim biển, trong các loài động vật phù du và trong ruột của các loài sinh vật hai mảnh vỏ. Hạt vi nhựa tích lũy trong cơ thể sinh vật có thể tích lũy thông qua chuỗi thức ăn gây ảnh hưởng đến nhiều loài khác, kể cả con người. Hơn thế nữa, hạt vi nhựa có thể hấp phụ các chất ô nhiễm hữu cơ, kim loại nặng, Polychlorinated Biphenyls (PCBs) gây tác động có hại lên nhiều loại động vật và hệ sinh thái (Frederic Gallo và nnk., 2018). Hải sản là nguồn thực phẩm chứa hạt vi nhựa phổ biến nhất. Bởi vì các mảnh nhựa thường trôi nổi trên biển và bị cá cũng như những sinh vật khác ăn phải. Một số loài cá nhầm lẫn giữa nhựa và thức ăn dẫn đến tích tụ dần các chất độc bên trong gan cá.



Hình 3. Rác thải nhựa bên trong đại dương (khoa hoc.tv, 2019)

Theo nghiên cứu của Trương Hữu Dực và đồng nghiệp năm 2020 về thành phần và phân bố vi nhựa trong môi trường trầm tích tầng mặt khu vực vịnh Tiên Yên, Quảng Ninh cho thấy nơi đây đã có dấu hiệu ô nhiễm vi nhựa trong môi trường trầm tích. Đặc điểm thành phần và số lượng các hạt vi nhựa tại đây tương đương với các khu vực chịu nhiều tác động của ô nhiễm rác thải nhựa trên thế giới. Phân tích thành phần hóa học cho thấy chúng có nguồn gốc liên quan đến hoạt động nhân sinh như phát triển đô thị, rác thải sinh hoạt và công nghiệp, nuôi trồng và đánh bắt thủy hải sản diễn ra trong khu vực (Trương Hữu Dực và nnk., 2020).

2.3. Nguồn gốc của hạt vi nhựa trong khí quyển



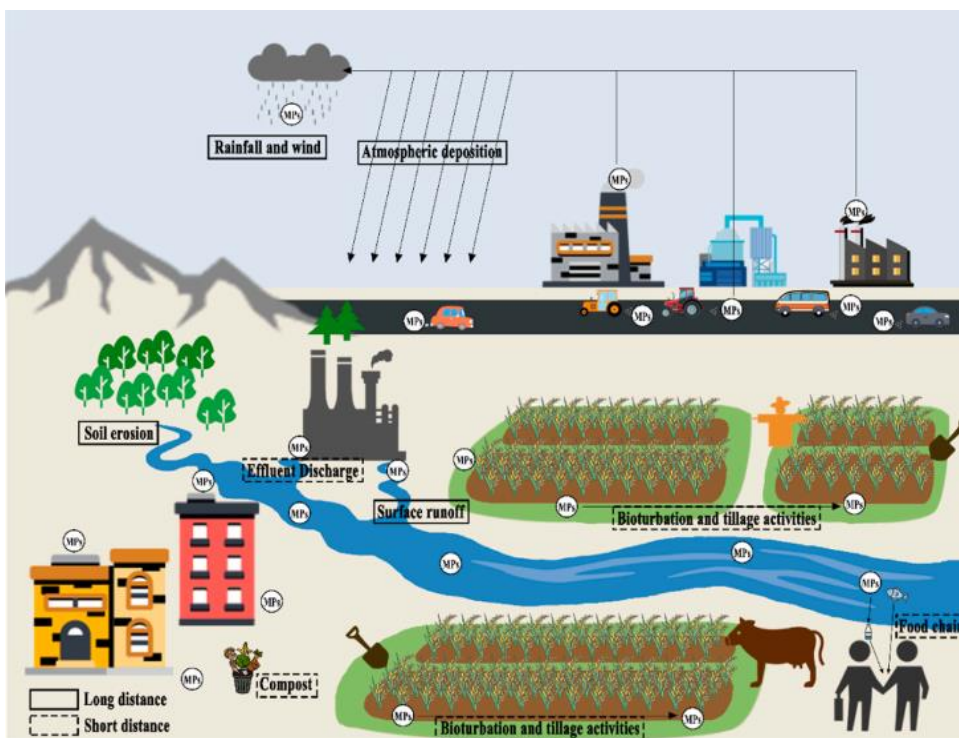
Hình 4. Các hạt nhựa trong không khí (Stopmicrowaste.com, 2017)

Trong những năm gần đây, người ta nhận ra thấy rằng càng nhiều các hạt vi nhựa được phát hiện trong bầu không khí của thành phố. Chúng có nguồn gốc từ bụi đường, bụi do ma sát lốp xe, công nghiệp dệt may, từ quá trình chôn lấp và đốt rác, hay trong các hoạt động sống hằng ngày. Một số nghiên cứu cho thấy rằng, khi chúng ta giặt quần áo sẽ giải phóng khoảng 1.900 sợi trong một lần giặt (Mark Anthony Browne và nnk., 2011). Thậm chí, với kích thước nhỏ và khối lượng nhẹ mà các hạt này đã được vận chuyển đến các vùng ngoại ô, các vùng xa xôi.

3. ĐƯỜNG ĐI CỦA VI NHỰA

Các chất thải nhựa một khi đã được thải ra ngoài môi trường, chúng sẽ khó bị phân hủy hoàn toàn mà chỉ bị phân hủy cơ học (mài mòn) thành những mảnh nhựa nhỏ hơn với kích thước từ milimet thậm chí là nanomet. Như đã trình bày, các yếu tố môi trường có liên quan mật thiết với nhau, tạo thành một hệ thống thống nhất, cho nên các hạt Vi nhựa có thể xâm nhập vào nhiều loại môi trường khác nhau, từ nhiều nguồn khác nhau. Quá trình này có thể chỉ trong khoảng cách ngắn (tưới phân, cải tạo đất, ...) hay trong khoảng cách dài (xói mòn, rửa trôi, nước mưa chảy tràn, ...). Một số nhà nghiên cứu đã chứng minh rằng tuần hoàn nhiệt và các quần thể tảo chìm đã góp phần vào việc vận chuyển và tích tụ Vi nhựa. Các Vi nhựa có mật độ cao, khối lượng nặng sẽ dễ dàng lắng đọng trong đất và có khả năng sẽ được vận chuyển vào các lớp đất sâu hơn, hay vào sâu trong lòng đại dương.

Vi nhựa có thể được vận chuyển sâu vào đại dương bởi tuyết. Tuy nhiên, đại dương không phải là nơi dừng chân cuối cùng, mà chúng sẽ tiếp tục được vận chuyển đến nhiều nơi khác bằng các dòng hải lưu, hay xâm nhập vào chuỗi thức ăn. Các hạt nhẹ hơn sẽ phát tán vào bên trong khí quyển, các hạt này theo mưa và gió sẽ tiếp tục phân tán vào các môi trường khác nhau như đất, nước, xâm nhập vào chuỗi thức ăn và xâm nhập vào cơ thể người thông qua các loại rau, thịt cá mà con người tiêu thụ.



Hình 5. Đường đi của Vi nhựa (Yujia Xiang và nmk, 2022)

4. SỰ TƯƠNG TÁC CỦA VI NHỰA VỚI CÁC TÁC NHÂN Ô NHIỄM KHÁC

Ngày nay, cộng đồng khoa học và người dân đã ngày càng quan tâm đến những tác động tiêu cực của vi nhựa đối với động vật, thực vật, vi sinh vật, con người và môi trường. Khả năng tích lũy sinh học và phân hủy sinh học của vi nhựa cũng được phân tích, nghiên cứu kỹ lưỡng. Ngoài ra cũng có rất nhiều chất ô nhiễm hữu cơ và kim loại nặng bên trong môi trường. Vi nhựa sẽ tương tác với các chất này bằng cách hấp phụ và giải phóng, gây ra một số rủi ro nhất định cho môi trường và sinh thái. Có rất ít thông tin hay nghiên cứu về sự tương tác giữa vi nhựa và các chất ô nhiễm về mặt độc chất và tích tụ. Từ quan điểm độc chất học, tiếp xúc đồng thời với vi nhựa và các chất ô nhiễm môi trường khác có thể gây ra một số đe dọa chưa biết đối với môi trường và con người. Đóng vai trò như một chất mang, vi nhựa sẽ hấp thụ các chất ô nhiễm và sẽ vận chuyển các chất ô nhiễm xâm nhập vào các môi trường khác nhau hay xâm nhập vào cơ thể sinh vật.

Có nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng vi nhựa có thể hấp thụ các chất ô nhiễm hữu cơ có trong môi trường đất và môi trường nước, điều này đã làm cho nồng độ các chất ô nhiễm hữu cơ trong vi nhựa cao hơn gấp trăm thậm chí gấp ngàn lần so với nồng độ của chất ô nhiễm hữu cơ ở môi trường xung quanh. Hơn nữa, các sinh vật trong quá trình tiếp xúc với các vi nhựa đã

hấp thụ chất ô nhiễm hữu cơ này vào cơ thể sẽ tích tụ độc tố của cả vi nhựa và chất ô nhiễm hữu cơ. Theo nghiên cứu của Guilhermino và cộng sự năm 2018 về ảnh hưởng của các hạt vi nhựa hấp thụ kháng sinh florfenicol trên các loài hai mảnh vỏ (ví dụ như loài hến nước) đã phát hiện ra rằng các hạt vi nhựa hấp thụ kháng sinh sẽ được tích tụ hoặc giữ lại bên trong cơ thể của hến sau khi hến tiếp nhận chúng từ trong môi trường nước. Các kết quả minh chứng rằng độc tính bắt nguồn từ hỗn hợp của vi nhựa và kháng sinh cao hơn độc tính riêng lẻ của vi nhựa và kháng sinh trên loài hến (*Lúcia Guilhermino và nnk., 2018*).

Ziccardi và cộng sự năm 2016 đã có một bài đánh giá để kiểm tra xem các hạt vi nhựa là vector cho tích lũy sinh học của hóa chất hữu cơ kỵ nước trong môi trường biển. Kết quả dữ liệu nghiên cứu cho thấy sự tương tác giữa vi nhựa và chất hữu cơ kỵ nước là yếu tố làm xuất hiện các tác dụng phụ đáng kể đối với động vật trên cạn cũng như hệ sinh thái thủy sinh khi tiếp xúc với vi nhựa và chất hữu cơ kỵ nước, và con người bị phơi nhiễm thứ cấp thông qua chuỗi thức ăn. Do đó, các nghiên cứu sâu hơn là cần thiết để hiểu đầy đủ hơn về tầm quan trọng của việc tiếp xúc với các chất ô nhiễm hóa học từ các vi nhựa (*Linda Ziccardi và nnk., 2016*).

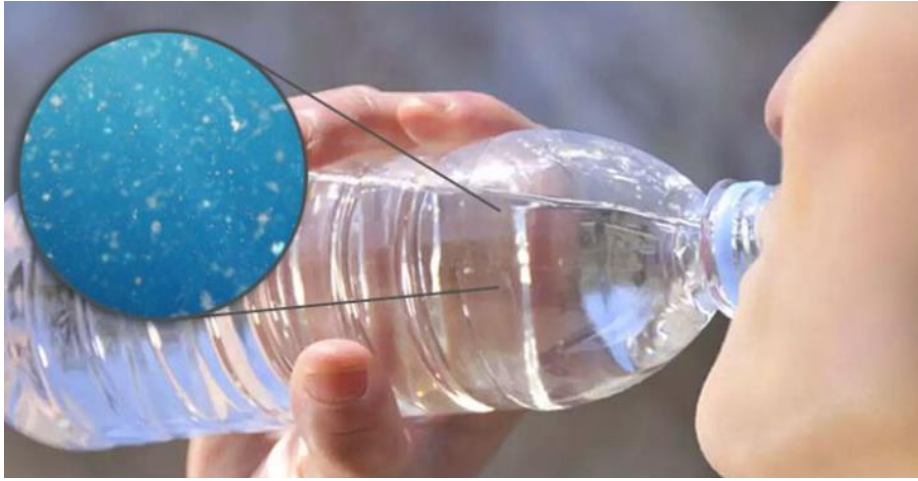
5. TÁC ĐỘNG TIÊU CỰC CỦA VI NHỰA

5.1. Ảnh hưởng của vi nhựa đối với con người

Con người hấp thụ vi nhựa có thể thông qua nhiều cách khác nhau như qua đường tiêu hóa (uống nước, ăn các loại thực phẩm hoặc hải sản có chứa vi nhựa), qua đường hô hấp (hít phải bụi). Nhờ kích thước rất nhỏ mà các hạt này đi qua hệ tiêu hóa và phổi một cách dễ dàng, gây nguy cơ tổn thương các cơ quan. Cuộc điều tra của Dehghani và cộng sự năm 2017 đã ước tính rằng nồng độ của vi nhựa do hít phải bụi ở trẻ em và người lớn ở mức trung bình là 3.223 và tương ứng là 1.063 hạt mỗi năm, độc chất học qua đường hô hấp cho thấy rằng các hạt <10 μm có thể xâm nhập và làm hỏng các bề mặt/các đoạn phổi (*Sharareh Dehghani và nnk., 2017*). Ngoài ra, các hạt này còn tương tác với các tác nhân ô nhiễm và vi sinh vật gây bệnh bên ngoài môi trường, khi chúng xâm nhập vào cơ thể gây ra hiện tượng nhiễm trùng, suy giảm miễn dịch, rối loạn nội tiết, hít phải và nuốt phải vi nhựa có thể gây ra nhiều tác động sinh học, bao gồm cả oxy hóa, tổn hại tế bào, tổn thương DNA, kích thích đến hệ miễn dịch, ...

Các sản phẩm mỹ phẩm, tẩy tế bào chết chứa hàm lượng vi nhựa có tác dụng như tác nhân làm tăng khả năng làm sạch bề mặt da với giá thành rẻ. Tuy nhiên, việc sử dụng lâu dài các sản phẩm này có thể làm da mỏng hơn, gây nguy cơ tổn thương và viêm nhiễm. Theo một nghiên cứu ở Anh vào năm 2015, cho thấy rằng hằng năm có khoảng 4.130 tấn được sử dụng trong ngành sản xuất mỹ phẩm (*Todd Gouin và nnk., 2015*). Cũng theo nghiên cứu của Napper và cộng sự năm 2015 ước tính rằng có khoảng 4.594 đến 94.500 hạt trong một lần sử dụng các loại mỹ phẩm tẩy tế bào chết, đây cũng được xem là nguồn ô nhiễm quan trọng (*Imogen E.Napper và nnk., 2015*).

Các sản phẩm như kem đánh răng có chứa vi nhựa không chỉ gây ô nhiễm môi trường khi được thải ra và còn gây nguy cơ ảnh hưởng đến sức khỏe của người sử dụng, khi sử dụng các loại kem đánh răng có chứa các thành phần hạt này, các hạt sẽ bám vào trong răng và nướu gây ra một số vấn đề về răng, miệng như bệnh nha chu hay viêm nướu.



Hình 6. Vi nhựa có mặt trong các vật dụng hàng ngày (Stopmicrowaste.com, 2017)

5.2. Ảnh hưởng của hạt vi nhựa đối với động, thực vật

Theo các nghiên cứu gần đây cho thấy rằng, tỉ lệ các hạt vi nhựa có trong môi trường ngày càng tăng, điều này gây ra mối nguy hại đối vệ hệ sinh thái, gây ra cái chết cho một số loài động vật như cá voi, rùa và chim biển. Theo nghiên cứu của Moore năm 2008 cũng như nghiên cứu của Cole và cộng sự năm 2013 cho thấy rằng: các loại động vật trên cạn và dưới nước đều lầm tưởng các hạt vi nhựa là thức ăn và đã ăn chúng (Moore, 2008; Matthew Cole và nnk., 2013). Cũng theo một số nghiên cứu, việc ăn phải các hạt này sẽ gây ra hiện tượng tắc nghẽn đường ruột hoặc các cạnh của các hạt này ma sát có thể gây ra tác động cơ học gây hư hỏng thực quản, đường ruột và hệ tiêu hóa. Ví dụ như theo nghiên cứu của Yang Song và cộng sự năm 2019 cho thấy 0,71g vi nhựa/kg đất khô gây ra tổn thương ác tính rõ rệt trong đường tiêu hóa của 40% ốc sên (Yang Song và nnk., 2019). Theo nghiên cứu của Phan Xuân Trọng năm 2019 trên loài cá Chêm đã chỉ ra rằng các hạt này kết hợp với nhiệt độ môi trường đã gây tác động đến sinh trưởng của cá bất kể ở nhiệt độ cao hay nhiệt độ thấp. Ngoài ra, khi các hạt này kết hợp với nhiệt độ và pyrene thì sẽ gây ra hiện tượng căng thẳng trên cá giống, khiến cá không thể sinh trưởng và lớn lên một cách bình thường, cuối cùng gây suy giảm về khối lượng và kích thước so với các con cá Chêm được sinh sống trong môi trường bình thường (Phan Xuân Trọng, 2019). Nghiên cứu của Watts và cộng sự năm 2014, nghiên cứu trên loài cua xanh hấp thụ các vi nhựa trên đường tiêu hóa cho thấy chúng gây kích thích tế bào hồng cầu, suy giảm chức năng hô hấp. Thêm vào đó, loài trai xanh cũng được phát hiện suy giảm khả năng miễn dịch và hình thành u hạt trong môi trường có thêm vi nhựa (Andrew J. R. Watts và nnk., 2014). Ngoài ra, một nghiên cứu khác cũng đã chứng minh loài cá (*Oryzias latipes*) ở Nhật Bản bị tổn thương tế bào gan sau khi ăn các hạt này (Yangqing Liu và nnk., 2021). Theo một thí nghiệm trên loài giun đất đã chỉ ra được những ảnh hưởng của vi nhựa trong việc sinh sôi và phát triển của giun đất, những hạt này đã gây ra những ảnh hưởng tiêu cực đến giun đất và gây tác động xấu đến nền sản xuất nông nghiệp (Esperanza Huerta Lwanga và nnk., 2016).

Các hạt vi nhựa còn có gây tác dụng đối với cả thực vật dưới nước và thực vật trên cạn thông qua nhiều con đường khác nhau. Các hạt vi nhựa nhỏ được các loài thực vật hấp thụ vào rễ thông qua lớp lông hút. Sau khi được hấp thụ, các hạt này sẽ gây ra một số ảnh hưởng tiêu cực cho cây trồng như làm thay đổi màng tế bào hay gây nên bất lợi oxy hóa. Ngoài ra, ảnh hưởng của vi nhựa lên thực vật còn có thể ảnh hưởng gián tiếp thông qua các loại vi sinh vật,

sinh vật ký sinh ở rễ cây, các hạt vi nhựa gây ảnh hưởng tiêu cực đến các loại nấm, sinh vật và vi sinh vật sống ký sinh ở rễ cây.



Hình 7. Động vật ăn thải nhựa (Stopmicrowaste.com, 2017)

6. KẾT LUẬN

Trong những năm gần đây, với việc sử dụng rộng rãi các sản phẩm nhựa, một khối lượng lớn chất thải nhựa được thải ra ngoài môi trường. Chất thải nhựa dưới một số tác nhân bị phân hóa thành những vi nhựa. Sự hiện diện của các hạt vi nhựa trong đất, nước và không khí cùng với kích thước nhỏ đã khiến cho các hạt vi nhựa được vận chuyển một cách dễ dàng trong môi trường. Sự hiện diện của vi nhựa trong đại dương đã được phát hiện vào đầu những năm 1970, nhưng mãi đến năm 2004, các nhà khoa học mới tiến hành nghiên cứu chuyên sâu về sự phân bố và tác động của hạt vi nhựa. Tiên phong là nghiên cứu của nhà sinh học biển Richard Thompson. Nhằm mô tả các hạt nhựa nhỏ và phân biệt chúng với các mảnh vụn nhựa lớn như lưới đánh cá, chai nhựa và bao nylon, các nhà nghiên cứu đã gọi các hạt nhựa này là vi nhựa. Những tác hại đến môi trường và phạm vi phân bố rộng rãi của vi nhựa đã thôi thúc các nhà khoa học mở rộng nghiên cứu về tính chất, mức độ ô nhiễm và tác động của vi nhựa vào các chu trình tự nhiên, hệ sinh thái và sinh vật của Trái Đất. Cho đến nay việc tìm ra cách khắc phục và biện pháp để thu hồi hạt vi nhựa triệt để vẫn chưa có vì kích thước của chúng quá nhỏ nên chúng dễ bị chôn vùi dưới các lớp đất cát và đại dương.

Việt Nam là một trong mười quốc gia quản lý rác thải nhựa kém hiệu quả nhất thế giới. Song song với đó, hiện tại thông tin cũng như các nghiên cứu về an toàn nguồn nước tại Việt Nam vẫn còn hết sức khan hiếm bởi ý thức của cộng đồng về vấn đề này vẫn chưa cao. Cũng như các nghiên cứu về ảnh hưởng tiêu cực của vi nhựa đến con người và sinh vật tại Việt Nam còn hạn chế, điều này mở ra hướng đi mới về nghiên cứu những tác động, ảnh hưởng của vi nhựa đối với môi trường, con người và sinh vật. Có hay chăng sự liên quan giữa ô nhiễm vi nhựa với việc gia tăng của các loại bệnh ung thư.

Bài viết này cung cấp cho người xem một cái nhìn tổng quan về nguồn gốc, đường đi và những tác động tiêu cực của vi nhựa đến con người và sinh vật, để có được góc nhìn khách quan hơn cũng như mở ra nhiều hướng nghiên cứu mới về nguồn gốc, tương tác cũng như ảnh hưởng của các hạt vi nhựa đối với sức khỏe con người. Từ đó đưa ra một số cách nhìn nhận và giải pháp nhằm hạn chế nguồn ô nhiễm này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Browne, M. A., Crump, P., Niven, S. J., Teuten, E., Tonkin, A., Galloway, T., & Thovi nhựaon, R. (2011). Accumulation of Microplastic on Shorelines Worldwide: Sources and Sinks. *Environmental Science & Technology*, 45(21), 9175–9179. <https://doi.org/10.1021/es201811s>
2. Cole, M., Lindeque, P., Fileman, E., Halsband, C., Goodhead, R., Moger, J., & Galloway, T. S. (2013). Microplastic Ingestion by Zooplankton. *Environmental Science & Technology*, 47(12), 6646–6655. <https://doi.org/10.1021/es400663f>
3. Dehghani, S., Moore, F. & Akhbarizadeh, R. Microplastic pollution in deposited urban dust, Tehran metropolis, Iran. *Environ Sci Pollut Res* 24, 20360–20371 (2017). <https://doi.org/10.1007/s11356-017-9674-1>
4. Gallo, F., Fossi, M., Weber, R., Santillo, D., Sousa, J., Ingram, I., Nadal, A., & Romano, D. (2018). Marine litter plastics and microplastics and their toxic chemicals components: The need for urgent preventive measures. *Environmental Sciences Europe*, 30. <https://doi.org/10.1186/s12302-018-0139-z>
5. Gouin, T., Avalos, J., Brunning, I., Brzuska, K., de, J., Kaumanns, J., Konong, T., Meyberg, M., Rettinger, K., Schlatter, H., Thomas, J., van, R., & Wolf, T. (2015). Use of micro-plastic beads in cosmetic products in Europe and their estimated emissions to the North Sea environment. *SOFW-Journal*, 141, 1–33.
6. Guilhermino, L., Vieira, L. R., Ribeiro, D., Tavares, A. S., Cardoso, V., Alves, A., & Almeida, J. M. (2018). Uptake and effects of the antimicrobial florfenicol, microplastics and their mixtures on freshwater exotic invasive bivalve *Corbicula fluminea*. *Science of The Total Environment*, 622–623, 1131–1142. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2017.12.020>
7. Hien, T., Nguyễn, N., Thu, V., Do, Q., & Nguyen, N. (2020). The Distribution of Microplastics in Beach Sand in Tien Giang Province and Vung Tau City, Vietnam. *Journal of Engineering and Technological Sciences*, 52, 208. <https://doi.org/10.5614/j.eng.technol.sci.2020.52.2.6>
8. Huerta Lwanga, E., Gertsen, H., Gooren, H., Peters, P., Salánki, T., van der Ploeg, M., Besseling, E., Koelmans, A. A., & Geissen, V. (2016). Microplastics in the Terrestrial Ecosystem: Implications for *Lumbricus terrestris* (Oligochaeta, Lumbricidae). *Environmental Science & Technology*, 50(5), 2685–2691. <https://doi.org/10.1021/acs.est.5b05478>
9. Jambeck, J. R., Geyer, R., Wilcox, C., Siegler, T. R., Perryman, M., Andrady, A., Narayan, R., & Law, K. L. (2015). Plastic waste inputs from land into the ocean. *Science*, 347(6223), 768–771. <https://doi.org/10.1126/science.1260352>
10. Lahens, L., Strady, E., Kieu-Le, T.-C., Dris, R., Boukerma, K., Rinnert, E., Gasperi, J., & Tassin, B. (2018). Macroplastic and microplastic contamination assessment of a tropical river (Saigon River, Vietnam) transversed by a developing megacity. *Environmental Pollution*, 236, 661–671. <https://doi.org/10.1016/j.envpol.2018.02.005>
11. Liu, Y., Qiu, X., Xu, X., Takai, Y., Ogawa, H., Shimasaki, Y., & Oshima, Y. (2021). Uptake and depuration kinetics of microplastics with different polymer types and particle sizes in Japanese medaka (*Oryzias latipes*). *Ecotoxicology and Environmental Safety*, 212, 112007. <https://doi.org/10.1016/j.ecoenv.2021.112007>

12. Mahon, A. M., Connell, B., Healy, M., O'Connor, I., Officer, R., Nash, R., & Morrison, L. (2016). Microplastics in Sewage Sludge: Effects of Treatment. *Environmental Science & Technology*, 51. <https://doi.org/10.1021/acs.est.6b04048>
13. Majewsky, M., Bitter, H., Eiche, E., & Horn, H. (2016). Determination of microplastic polyethylene (PE) and polypropylene (PP) in environmental samples using thermal analysis (TGA-DSC). *The Science of the Total Environment*, 568, 507–511. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2016.06.017>
14. Murphy, F., Russell, M., Ewins, C., & Quinn, B. (2017). The uptake of macroplastic & microplastic by demersal & pelagic fish in the Northeast Atlantic around Scotland. *Marine Pollution Bulletin*, 122(1), 353–359. <https://doi.org/10.1016/j.marpolbul.2017.06.073>
15. Napper, I. E., Bakir, A., Rowland, S. J., & Thovi nhựon, R. C. (2015). Characterisation, quantity and sorptive properties of microplastics extracted from cosmetics. *Marine Pollution Bulletin*, 99(1), 178–185. <https://doi.org/10.1016/j.marpolbul.2015.07.029>
16. Phan X. T. (2019). *Nghiên cứu ảnh hưởng của nhiệt độ, hạt vi nhựa và chất ô nhiễm pah pyrene đến tỷ lệ sống, tốc độ tăng trưởng, khả năng bắt mồi của cá chẽm (Lates calcarifer) giai đoạn giống*. Đồ án tốt nghiệp, Trường ĐH Nha Trang.
17. Song, Y., Cao, C., Qiu, R., Hu, J., Liu, M., Lu, S., Shi, H., Raley-Susman, K. M., & He, D. (2019). Uptake and adverse effects of polyethylene terephthalate microplastics fibers on terrestrial snails (*Achatina fulica*) after soil exposure. *Environmental Pollution*, 250, 447–455. <https://doi.org/10.1016/j.envpol.2019.04.066>
18. Trương H. D., Lưu V. D., Nguyễn Đ. T., Lê V. D., Lê T. K. L., Trần Đ. Q., & Nguyễn T. T. (2020). *Đặc điểm thành phần và phân bố hạt vi nhựa trong môi trường trầm tích tầng mặt khu vực vịnh Tiên Yên*. DOI: [10.36335/VNJHM.2020\(719\).14-25](https://doi.org/10.36335/VNJHM.2020(719).14-25)
19. Watts, A. J. R., Lewis, C., Goodhead, R. M., Beckett, S. J., Moger, J., Tyler, C. R., & Galloway, T. S. (2014). Uptake and Retention of Microplastics by the Shore Crab *Carcinus maenas*. *Environmental Science & Technology*, 48(15), 8823–8830. <https://doi.org/10.1021/es501090e>
20. Ziccardi, L. M., Edgington, A., Hentz, K., Kulacki, K. J., & Kane Driscoll, S. (2016). Microplastics as vectors for bioaccumulation of hydrophobic organic chemicals in the marine environment: A state-of-the-science review. *Environmental Toxicology and Chemistry*, 35(7), 1667–1676. <https://doi.org/10.1002/etc.3461>.

XỬ LÝ KIM LOẠI NẶNG TRONG NƯỚC THẢI

Nguyễn Hùng Anh ¹, Nguyễn Thị Bích Trâm ²

1. Lớp CH21MT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một t; 2. Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Ô nhiễm kim loại nặng là một trong những vấn đề môi trường nghiêm trọng hiện nay. Do đó việc xử lý để loại bỏ kim loại nặng là vấn đề rất cần được quan tâm nghiên cứu. Có nhiều phương pháp khác nhau để loại bỏ kim loại nặng khỏi nước thải đã được nghiên cứu và áp dụng. Báo cáo này xem xét các phương pháp xử lý nước thải kim loại nặng được sử dụng gần đây và hiệu quả của chúng. Những công nghệ này bao gồm kết tủa hóa học, trao đổi ion, hấp phụ, hấp thụ bằng màng lọc Filtration, keo tụ tạo bông và điện hóa. Từ các nghiên cứu cho thấy các phương pháp trao đổi ion, hấp thụ và màng lọc filtration là những phương pháp thường xuyên được sử dụng và có hiệu quả cao trong việc xử lý kim loại nặng trong nước thải.

Từ khóa: Kim loại nặng, hấp thụ, màng lọc Filtration, nước thải, trao đổi ion.

1. GIỚI THIỆU

Kim loại nặng là những kim loại có khối lượng riêng nặng hơn 5g/cm^3 như Hg, Cd, Pb, As, Sn, Cr, Cu, Zn, Mn, ... thường không tham gia hoặc ít tham gia vào quá trình sinh hóa của các thể sinh vật và tích lũy trong cơ thể chúng. Do độ hòa tan trong nước của các kim loại này cao nên chúng có thể hấp thụ tốt vào cơ thể sinh vật, nếu sự tích lũy diễn ra với nồng độ cao và vượt quá giới hạn cho phép có thể gây ra nhiễm độc và tổn hại trầm trọng đến cơ thể sinh vật. Các kim loại nặng đều được tìm thấy tự nhiên trên Trái Đất, và hiện nay sự tích lũy nồng độ cao của chúng đang dần hình thành với số lượng lớn do các hoạt động chung của con người đến từ công nghiệp khai khoáng mỏ, nguồn thải từ các nhà máy khu công nghiệp, ...

Hiện nay do sự phát triển về kinh tế, kéo theo là sự gia tăng dân số nên số lượng khí thải và nước thải ngày càng bị ô nhiễm bởi các kim loại nặng từ công nghiệp và giao thông vận tải. Các kim loại nặng nói chung lại khó loại bỏ bằng các phương pháp xử lý nước thải thông thường và nếu chúng xâm nhập vào các nguồn nước sinh hoạt ở mức độ cao hơn giới hạn cho phép sẽ là nguồn gốc của các bệnh hiểm nghèo. Có nhiều phương pháp xử lý kim loại nặng đã được nghiên cứu và phát triển với mục tiêu tối ưu hiệu quả và giảm chi phí xử lý như phương pháp kết tủa, trao đổi ion, hấp thụ, thẩm tách điện, điện hóa, keo tụ tạo bông, tuyển nổi, ...

2. CÁC PHƯƠNG PHÁP XỬ LÝ KIM LOẠI NẶNG TRONG NƯỚC THẢI

2.1. Kết tủa hóa học

Là phương pháp dựa trên phản ứng hóa học giữa chất đưa vào nước thải với các kim loại cần loại bỏ khỏi nước thải, với độ pH thích hợp sẽ tạo thành hợp chất kết tủa và được tách ra khỏi nước bằng phương pháp lắng.

2.1.1. Kết tủa Hydroxit

Để thực hiện phương pháp này, người ta cho vào nước thải chất kết tủa có tính kiềm (NaOH , Na_2CO_3 , CaCO_3 , ...), làm cho ion kim loại phản ứng với gốc OH^- tạo thành hợp chất hydroxit không tan, do đó bị phân ly ra. Phương pháp kết tủa là phương pháp điều chỉnh, không chế pH. Nước thải có ion kim loại nặng, về cơ bản có thể điều chỉnh pH để kết tủa phân ly. Khi ion kim loại nặng ở dạng phức chất, trước tiên phải phân hủy phức chất, sau đó điều chỉnh pH để kết tủa. Công nghệ trung hòa kết tủa có hai loại: Trung hòa kết tủa một lần và trung hòa kết tủa phân đoạn. Mấu chốt của phương pháp trung hòa kết tủa là không chế tốt pH, cần căn cứ tính chất của nước và loại kim loại nặng phải loại bỏ mà chọn công nghệ trung hòa kết tủa.

Quá trình kết tủa hydroxit khi sử dụng $\text{Ca}(\text{OH})_2$ và NaOH trong việc loại bỏ các ion $\text{Cu}(\text{II})$ và $\text{Cr}(\text{VI})$ khỏi nước thải đã được đánh giá bởi (*Mirbagheri và nnk., 2005*) $\text{Cr}(\text{VI})$ được chuyển đổi thành $\text{Cr}(\text{III})$ bằng cách sử dụng sắt sunfat. Tại điều kiện pH 8,7, khi bổ sung $\text{Ca}(\text{OH})_2$ thì nồng độ Crom giảm từ 30 mg/L xuống 0,01 mg/L. $\text{Cu}(\text{II})$ giảm do sục khí khi độ pH là 12,0 đối với cả $\text{Ca}(\text{OH})_2$ và NaOH và nồng độ đồng giảm từ 48,51 mg/L xuống 0,694 mg/L. Trong quá trình kết tủa hydroxit, việc bổ sung các chất đông tụ như phèn, muối sắt và polyme hữu cơ đẩy mạnh việc loại bỏ kim loại nặng khỏi nước thải. Charentanyarak (1999) đã sử dụng quá trình keo tụ hóa học và kết tủa bằng vôi để xử lý nước thải tổng hợp bao gồm Zn, Cd, Mn và Mg ở nồng độ lần lượt là 450, 150, 1085 và 3154 mg/L. Ông phát hiện ra rằng độ pH tối ưu là hơn 9.5 và nước thải được xử lý có thể đáp ứng tiêu chuẩn đầu ra nước thải. Hơn nữa, nếu chất đông tụ được thêm vào, nồng độ còn lại của kim loại nặng trong nước được giảm mạnh.

Đây là một trong những phương pháp được ứng dụng rộng rãi do dễ thực hiện, chi phí thấp và dễ kiểm soát pH. Tuy nhiên, có một số vấn đề phát sinh đối với phương pháp này như kết tủa hydroxit tạo ra khối lượng lớn bùn, có thể gây ra các vấn đề về khử nước và xử lý (*Kongsricharoen và nnk., 1995*); một số hydroxit kim loại là lưỡng tính, kết tủa hydroxit cùng với độ pH lý tưởng có thể đưa một kim loại khác trở lại dung dịch. Khi các tác nhân tạo phức có trong nước thải, chúng sẽ ức chế sự kết tủa hydroxit kim loại, tuy nhiên hiệu suất không cao.

2.1.2. Kết tủa Sunfua

Kết tủa sunfua là một quá trình hiệu quả để xử lý các ion kim loại nặng độc hại. Bằng cách cho vào nước thải hợp chất sunfua như Na_2S , $(\text{NH}_4)_2\text{S}$ làm cho ion kim loại và ion lưu huỳnh phản ứng, tạo thành hợp chất sunfua kim loại khó hòa tan và dễ dàng được loại bỏ đi. Thứ tự kết tủa hợp chất sunfua như sau: Hg, Ag, As, Bi, Cu, Pb, Cd, Sn, Zn, Co, Ni, Fe, Mn. Hợp chất sunfua có vị trí ở phía trước độ hòa tan càng nhỏ nên xử lý dễ dàng. Özverdi và Erdem đã loại bỏ Cu, Cd và Pb trong nước bằng phương pháp kết tủa Sunfua (*Özverdi và nnk., 2006*). Ngoài ra, quá trình kết tủa sulfide đã được phát triển dựa trên vi khuẩn khử sunfat (SRB). SRB oxy hóa các hợp chất hữu cơ đơn giản trong điều kiện yếm khí và biến đổi sunfat thành hydro sulfide.

Một số kết quả khả quan đã được báo cáo bởi Kousi trong việc xử lý kẽm trong nước thải. Ông phát hiện ra phương pháp này làm giảm hoàn toàn sunfat khi nồng độ ban đầu lên đến 6000 mg/L, loại bỏ hoàn toàn kẽm hòa tan có nồng độ ban đầu lên đến 400 mg/L và loại bỏ hoàn toàn TOC cho nồng độ ban đầu lên đến 1500 mg/L (*Kousi và nnk., 2007*). Khả năng sử dụng SRB để xử lý hệ thống thoát nước tại các mỏ axit cũng được nghiên cứu (*Alvarez và nnk., 2007*). Phương pháp kết tủa Sunfua có hiệu quả cao do độ tan của kim loại sunfua kết tủa thấp hơn đáng kể so với kết tủa Hydroxit nên quá trình kết tủa sunfua có thể đạt được hiệu quả trong phạm vi pH rộng

so với kết tủa Hydroxit. Ngoài ra, bùn sulfua kim loại cũng có đặc tính làm dày và tưới nước tốt hơn so với bùn hydroxit kim loại tương ứng. Tuy nhiên, các ion kim loại nặng thường trong điều kiện axit và sulfua kết tủa có thể dẫn đến phát sinh khí H_2S là một khí độc hại.

2.1.3. Kết tủa hóa học kết hợp với các phương pháp khác

Để tăng hiệu quả xử lý, người ta sử dụng phương pháp kết tủa hóa học kết hợp với một số phương pháp khác như trao đổi ion, quy trình electroFenton, ... người ta sử dụng quy trình electroFenton và kết tủa hóa học để xử lý nước thải công nghiệp để giảm COD (2400 mg/L) và Zn (32 mg/L). Kết quả cho thấy khoảng 88% COD đã được giảm bằng phương pháp electroFenton và loại bỏ 99,3% kẽm trong phạm vi pH từ 9 - 10 bằng cách sử dụng vôi để kết tủa. Papadopoulos đã báo cáo việc sử dụng các quy trình trao đổi ion riêng lẻ sau đó kết hợp với kết tủa hóa học trong việc loại bỏ niken khỏi nước thải từ bồn vệ sinh của các bộ phận bằng nhôm. Họ phát hiện ra rằng việc áp dụng trao đổi ion riêng lẻ giúp loại bỏ 74,8% niken, trong khi sử dụng sự kết hợp của quá trình trao đổi ion và kết tủa hóa học, việc loại bỏ cao hơn từ 94,2% đến 98,3% niken (Papadopoulos và nnk., 2004). Bên cạnh đó, việc xử lý nước mỏ axit bằng cách kết tủa kim loại nặng bằng vôi và sunfua, tiếp theo là trao đổi ion cũng được báo cáo (Feng và nnk., 2000). Đây là một trong những phương pháp mang lại hiệu quả cao. Song, do phải kết hợp nhiều phương pháp nên quy trình phức tạp, khó thực hiện.

2.1.4. Kết tủa Chelating

Là phương pháp sử dụng các chất kết tủa hóa học để kết tủa kim loại nặng trong nước thải. Matlock và cộng sự đã xem xét và kiểm tra hiệu quả của ba chất kết tủa hóa học cho kim loại nặng thường được sử dụng là trimercaptotriazine, kali/sodiumthiocarbonate và sodiumdimethyldithiocarbamate) (Matlock và nnk., 2002). Vì các chất kết tủa hóa học cho kim loại nặng ngày nay hoặc thiếu các quy định về pháp lý để được sử dụng một cách an toàn hoặc gây ra nhiều rủi ro môi trường nên cần nghiên cứu các chất kết tủa mới và hiệu quả hơn để sử dụng an toàn hơn cho môi trường. Xu và Zhang đã phát triển chất kết tủa kim loại nặng hữu cơ mới là dipropyl dithiophosphate. Sử dụng phương pháp này có thể loại bỏ nồng độ chì, cadmium, đồng và thủy ngân là 200 mg/L lên đến hơn 99,9% và nồng độ kim loại nặng trong nước thải sau khi xử lý lần lượt nhỏ hơn 1, 0,1, 0,5 và 0,05 mg/L. Đây là phương pháp có hiệu quả xử lý khá cao, tuy nhiên các chất hóa học tạo kết tủa không đảm bảo an toàn cho môi trường nên cần được nghiên cứu thay thế (Xu và nnk., 2006).

2.2. Trao đổi Ion

Trao đổi ion là quá trình trao đổi ion dựa trên sự tương tác hoá học giữa ion trong pha lỏng và ion trong pha rắn. Trao đổi ion là một quá trình gồm các phản ứng hoá học đổi chỗ (phản ứng thế) giữa các ion trong pha lỏng và các ion trong pha rắn (là nhựa trao đổi). Sự ưu tiên hấp thụ của nhựa trao đổi dành cho các ion trong pha lỏng nhờ đó các ion trong pha lỏng dễ dàng thế chỗ các ion cố trên khung mang của nhựa trao đổi. Quá trình này phụ thuộc vào từng loại nhựa trao đổi và các loại ion khác nhau. Có hai phương pháp sử dụng trao đổi ion: Trao đổi ion với lớp nhựa chuyển động, vận hành và tái sinh liên tục; trao đổi ion với lớp nhựa trao đổi đứng yên, vận hành và tái sinh gián đoạn. Trong đó trao đổi ion với lớp nhựa tĩnh là phổ biến.

Sự hấp thụ các ion kim loại nặng bởi nhựa trao đổi ion bị ảnh hưởng khá nhiều bởi các biến số nhất định như pH, nhiệt độ, nồng độ kim loại ban đầu và thời gian tiếp xúc (Gode và nnk., 2006). Điện tích ion cũng đóng một vai trò quan trọng trong quá trình trao đổi ion. Điện tích ion

trong việc loại bỏ Ce, Fe và Pb khỏi nước thải đã được thử nghiệm bởi Abo-Farha và cộng sự (Abo-Farha và nnk., 2009). Họ phát hiện ra rằng chuỗi hấp phụ các ion kim loại có thể được cho là $Ce > Fe > Pb$. Kết quả tương tự đối với Co, Ni và Cr trên nhựa trao đổi cation Amberlite IRN-77 trước đây đã được Kang và cộng sự nghiên cứu và thu được (Kang và nnk., 2009). Doula đã sử dụng hệ thống clinoptilolite/Fe để đồng thời loại bỏ Cu, Mn và Zn khỏi nước uống. Ông phát hiện ra rằng hệ thống này có khả năng hấp phụ kim loại rất lớn và trong hầu hết các trường hợp, các mẫu nước được xử lý phù hợp với nhu cầu tiêu dùng của con người hoặc sử dụng trong nông nghiệp. Nhựa trao đổi ion dùng trong phương pháp này phải được tái sinh bằng thuốc thử hóa học khi chúng dần cạn kiệt và quá trình tái sinh có thể gây ô nhiễm thứ cấp nghiêm trọng cho môi trường. Và để xử lý một lượng lớn nước thải có chứa kim loại nặng ở nồng độ thấp bằng phương pháp này rất tốn kém chi phí, cho nên không được sử dụng ở quy mô lớn (Doula, 2009).

2.3. Phương pháp hấp thụ

2.3.1. Hấp thụ bằng than hoạt tính

Chất hấp phụ than hoạt tính (AC) được sử dụng rộng rãi trong việc xử lý ô nhiễm kim loại nặng. Nhiều nhà nghiên cứu đang nghiên cứu việc sử dụng AC để loại bỏ kim loại nặng (Jusoh và nnk., 2007; Kang và nnk., 2008). Ngày nay, nguồn AC dựa trên than thương mại cạn kiệt dẫn đến việc tăng giá nên việc tìm kiếm AC thay thế từ các nguồn dồi dào và giá thành rẻ là mối quan tâm hàng đầu. Việc chuyển đổi vật liệu carbonaceous thành AC để xử lý kim loại nặng đã được nghiên cứu. Kongsuwan và cộng sự đã khám phá việc sử dụng AC từ vỏ cây bạch đàn trong sự hấp thụ thành phần nhị phân của Cu và P. Khả năng hấp thụ tối đa cho Cu và Pb là 0,45 và 0,53 mmol/g (Kongsuwan và nnk., 2009) Phương pháp này sử dụng nguồn nguyên liệu tự nhiên, tuy nhiên chúng đang cạn kiệt và cần tìm nguồn thay thế.

2.3.2. Hấp thụ bằng ống Nano Cacbon

Ống nano carbon (CNTs) được phát hiện bởi Iijima (1991) vào năm 1991, đã được nghiên cứu rộng rãi về các đặc tính và ứng dụng hiệu quả của nó. Là chất hấp phụ tương đối mới, CNTs đã được chứng minh rất có tiềm năng để loại bỏ các ion kim loại nặng như chì (Wang và nnk., 2007; Kabbashi và nnk., 2009), cadmium (Kuo và nnk., 2009), chromium (Pillay và nnk., 2009), copper (Li và nnk., 2010), và niken (Kandah và nnk., 2007) từ nước thải. Kết quả của các nghiên cứu này cho thấy CNTs là sự lựa chọn ưu tiên để hấp phụ của kim loại nặng tĩnh điện. Pillay và cộng sự đã điều tra khả năng hấp phụ để loại bỏ các phần tử mức (ppb) của Cr (VI) bởi các chất hấp phụ là AC, MWCNTs. Kết quả cho thấy khả năng hấp phụ của MWCNTs cao hơn tới 98% dung dịch Cr (VI) 100 ppb được hấp phụ, cho thấy khả năng hấp phụ vượt trội so với AC (Pillay và nnk., 2009). Tuy nhiên việc sử dụng rộng rãi các CNTs sẽ được thải ra môi trường nước và ô nhiễm. Để giải quyết vấn đề này, một chất hấp phụ thân thiện với môi trường, CNTs bất động bởi canxi alginate (CNTs/CA) đã được chuẩn bị và thử nghiệm để loại bỏ đồng (Li và nnk., 2010). Khả năng hấp phụ đồng của CNTs/CA có thể đạt được 67,9 mg/g ở nồng độ cân bằng đồng là 5 mg/L. Đây là một trong những phương pháp có hiệu quả lý lý cao, tuy nhiên chất thải của phương pháp lại gây ô nhiễm môi trường.

2.3.3. Hấp thụ bằng các chất sinh học

Phương pháp hấp thụ sinh học có hiệu quả cao trong việc giảm các ion kim loại nặng và hao tốn ít chi phí. Các quá trình hấp thụ sinh học rất thích hợp để xử lý nước thải kim loại nặng loãng. Chất hấp thụ sinh học điển hình có thể được lấy từ ba nguồn như sau (Apiratikul và nnk.,

2008): (1) sinh khối không sống như vỏ cây, lignin, tơm, nhuộm thể, mực, vỏ cua, ... (2) sinh khối tảo; (3) sinh khối vi sinh vật, ví dụ như vi khuẩn, nấm và nấm men. Các dạng nguyên liệu thực vật rẻ tiền, không sống khác nhau như vỏ khoai tây (*Aman và nnk., 2008*), mùn cưa (*Kaczala và nnk., 2009*), trấu gram đen (*Saeed và nnk., 2005*), vỏ trứng (*Jai và nnk., 2007*), vỏ hạt (*Amudaa và nnk., 2009*), vỏ trấu cà phê (*Oliveira và nnk., 2008*), gel pectin củ cải đường (*Mata và nnk., 2009*) và vỏ cam quýt (*Schiewer và nnk., 2008*), ... đã được nghiên cứu rộng rãi như là chất hấp thụ sinh học tiềm năng cho kim loại nặng.

Tảo, một sinh khối tự nhiên tái tạo sinh sôi nảy nở phổ biến và dồi dào ở các vùng ven biển trên thế giới đã thu hút sự chú ý của nhiều nhà điều tra khi các sinh vật được thử nghiệm và sử dụng làm chất hấp phụ mới để hấp phụ các ion kim loại. Có một số lượng lớn các công trình nghiên cứu về sự hấp thụ sinh học kim loại sử dụng sinh khối tảo. Các báo cáo gần đây bao gồm sự hấp thụ sinh học của Cu và Zn khi sử dụng macroalga xanh biển khô *Chaetomorpha linum* (*Ajjabi và nnk., 2009*), sự hấp thụ sinh học của Cu, Cd, Pb.

Loại bỏ các ion kim loại khỏi nước thải bằng vi sinh vật đã được chỉ ra là có hiệu quả cao. Sự hấp thụ kim loại nặng trong dung dịch nước của vi khuẩn bao gồm *Bacillus cereus* (*Pan và nnk., 2007*), *Escherichia coli* (*Souiri và nnk., 2009; Quintelas và nnk., 2009*). Nấm và nấm men rất dễ phát triển, tạo ra năng suất sinh khối cao và đồng thời có thể được kiểm soát về mặt di truyền và hình thái. Chất hấp thụ sinh học từ nấm bao gồm *Aspergillus niger* (*Amini và nnk., 2009; Tsekova và nnk., 2010*), *Rhizopus arrhizus* (*Aksu và nnk., 2007; Bahadir và nnk., 2007*), *Saccharomyces cerevisiae* (*Chen và nnk., 2008; Cojocar và nnk., 2009*), *Lentinus edodes* (*Bayramoglu và nnk., 2008*), ...

Lê Đức Trung đã nghiên cứu dùng sản phẩm sơ chế từ khoáng thiên nhiên có công thức hóa học: Na_2O , Al_2O_3 , SiO_2 , yH_2O ; vỏ cua được lấy từ bã thải sau quy trình chế biến thịt cua để xử lý kim loại nặng (*Lê Đức Trung và nnk., 2010*). Nghiên cứu bước đầu cho thấy vỏ cua có trong bã thải ngành thủy sản (chitin thô) cũng là vật liệu hấp phụ có tiềm năng để xử lý kim loại nặng trong bùn thải công nghiệp. Với hàm ẩm là 81% và thời gian trộn 180 phút, kích thước vỏ cua 0,3mm và tỷ lệ trộn là 10% theo khối lượng thì hiệu quả xử lý chì dạng linh động đạt 84,72%.

Chất hấp thụ sinh học có nguồn gốc rộng rãi trong tự nhiên, chi phí thấp và hấp phụ nhanh chóng. Tuy nhiên, những nghiên cứu này vẫn đang trong giai đoạn lý thuyết và thử nghiệm.

2.4. Hấp thụ bằng màng lọc Filtration

2.4.1. Hấp thụ bằng màng lọc Ultrafiltration (UF)

Ultrafiltration (UF) là một kỹ thuật màng hoạt động ở áp suất thấp để loại bỏ vật liệu hòa tan và keo. Vì kích thước lỗ rỗng của màng UF lớn hơn kim loại hòa tan ions ở dạng ion ngậm nước hoặc có trọng lượng phân tử thấp, các ion này sẽ dễ dàng đi qua màng UF. Phương pháp sử dụng màng lọc MEUF được Scamehorn giới thiệu vào những năm 1980 để loại bỏ các hợp chất hữu cơ hòa tan và các ion kim loại đa hóa trị khỏi các dòng nước (*Landaburu-Aguirre và nnk., 2009*). MEUF đã được chứng minh là một kỹ thuật tách hiệu quả để loại bỏ các ion kim loại khỏi nước thải. Kỹ thuật tách này dựa trên việc bổ sung các chất hoạt động bề mặt vào nước thải. Khi nồng độ chất hoạt động bề mặt trong dung dịch đủ để liên kết các ion kim loại để tạo thành các cấu trúc chất hoạt động bề mặt kim loại lớn. Các ion kim loại có thể được giữ lại bởi màng UF với kích thước lỗ nhỏ. Để có được khả năng lưu giữ cao nhất, các chất hoạt động bề mặt cần có điện tích ngược lại với các ion cần loại bỏ. Natri dodecyl sulfate (SDS),

một chất hoạt động bề mặt anion, thường được chọn trong phương pháp MEUF. Khả năng loại bỏ kim loại của MEUF phụ thuộc vào đặc tính, nồng độ của kim loại và chất hoạt động bề mặt, pH dung dịch, cường độ ion và các thông số liên quan đến hoạt động của màng. Landaburu-Aguirre đã điều tra việc loại bỏ kẽm khỏi nước thải tổng hợp của MEUF bằng cách sử dụng SDS. Họ phát hiện ra rằng hiệu quả lên đến 99% khi tỷ lệ mol bề mặt trên kim loại (S/M) trên 5 (Landaburu-Aguirre và nnk., 2009).

Retentate là dung dịch đậm đặc của chất hoạt động bề mặt và kim loại nặng được giữ lại bởi màng. Vì chất hoạt động bề mặt có thể chiếm một phần lớn chi phí vận hành, điều cần thiết là phải thu hồi và tái sử dụng chất hoạt động bề mặt. Vì nếu chất hoạt động bề mặt và kim loại nặng không được xử lý, chúng sẽ gây ô nhiễm thứ cấp. Li và cộng sự đã thử nghiệm chelation, tiếp theo là UF để tách Cd hoặc Zn trong MEUF và tái sử dụng SDS. Trong phương pháp sử dụng các tác nhân chelating, EDTA ở pH 4,4 để tách các ion kim loại nặng (90,1% cho Cd, 87,1% cho Zn) và thu hồi SDS (65,5% cho Cd₂p, 68,5% cho Zn). Với SDS được sử dụng trong MEUF, việc loại bỏ các ion kim loại nặng là 90,3% cho Cd, 89,6% cho Zn. Trong phương pháp sử dụng các tác nhân axit, H₂SO₄ ở pH 1.0 là phương pháp tốt nhất để tách các ion kim loại nặng (98.0% cho Cd, 96.1% cho Zn) và phục hồi SDS (58.1% cho Cd, 54.3% cho Zn) (Li và nnk., 2009). PEUF cũng đã được đề xuất như một phương pháp khả thi để tách nhiều loại ion kim loại. PEUF sử dụng polymer hòa tan trong nước cho các ion kim loại phức tạp và tạo thành một đại phân tử, có trọng lượng phân tử cao hơn trọng lượng phân tử bị cắt ra khỏi màng. Các đại phân tử sẽ được giữ lại khi chúng được bơm qua màng UF. Sau đó, xử lý để thu hồi các ion kim loại và tái sử dụng tác nhân polymer. Một quan tâm chính của các nghiên cứu PEUF trước đây là tìm polyme phù hợp.

Những lợi thế của các phương pháp này bao gồm khả năng loại bỏ cao, tính chọn lọc liên kết cao và các chất cô đặc kim loại tập trung cao để tái sử dụng, v.v. Tuy nhiên chúng sẽ tạo ra ô nhiễm thứ cấp nếu không được xử lý triệt để

2.4.2. Hấp thụ bằng phương pháp thẩm thấu ngược

Quá trình thẩm thấu ngược (RO) sử dụng màng bán thấm, cho phép dòng nước đi qua, đồng thời loại bỏ các chất gây ô nhiễm. RO là một trong những kỹ thuật có thể loại bỏ một loạt các kim loại hòa tan khỏi nước. Nó chiếm hơn 20% khả năng khử muối của thế giới (Shahalam và nnk., 2002). RO là một lựa chọn xử lý nước thải ngày càng phổ biến trong kỹ thuật hóa học và môi trường. Các ion Cu và Ni đã được loại bỏ thành công bằng quá trình RO và khả năng loại bỏ của hai ion tăng lên đến 99,5% bằng cách sử dụng Na₂EDTA (Mohsen-Nia và nnk., 2007). Dialynas và Diamadopoulos đã áp dụng hệ thống phản ứng sinh học màng quy mô thí điểm kết hợp với RO và họ nhận thấy hiệu quả loại bỏ kim loại nặng rất cao (Dialynas và nnk., 2009). Hạn chế lớn nhất của RO là tiêu thụ điện năng cao do phải tiến hành bơm với áp suất cao.

Năm 2008, Viện Khoa học vật liệu ứng dụng thuộc Viện Khoa học và Công nghệ Việt Nam đã bàn giao và đưa vào vận hành thiết bị xử lý nước biển thành nước ngọt đáp ứng tiêu chuẩn của Bộ Y tế về nước sinh hoạt công suất 300 lít nước ngọt/h cho ngư dân Đà Nẵng. Thiết bị làm việc dựa trên nguyên lý RO với màng lọc của Mỹ. Dưới áp lực phù hợp, nước biển sẽ được tách thành phần nước ngọt sạch và hàm lượng hòa tan thấp thẩm thấu qua màng. Nước có hàm lượng chất rắn hòa tan cao sẽ được dẫn ra ngoài. Tiếp đó, nước ngọt sẽ được dẫn qua hệ thống tia cực tím UV và vào bồn chứa sử dụng. Toàn bộ thời gian xử lý trong vòng 2 phút.

2.4.3. Hấp thụ bằng màng lọc Nanofiltration (NF)

Nanofiltration (NF) là quá trình trung gian giữa UF và RO. NF là một công nghệ để loại bỏ các ion kim loại nặng như niken (Murthy và nnk., 2008), crom (Muthukrishnan và nnk., 2008), đồng (Cséfalvay và nnk., 2009; Ahmad và nnk., 2010) và asen (Nguyen và nnk., 2009; Figoli và nnk., 2010) từ nước thải. Figoli đã nghiên cứu loại bỏ asen hóa trị năm khỏi nước tổng hợp bằng hai màng NF (NF90 và N30F). Họ phát hiện ra rằng sự gia tăng pH và giảm nhiệt độ dẫn đến hiệu quả loại bỏ As càng cao hơn (Figoli và nnk., 2010). Murthy và Chaudhari đã công bố rất nhiều trong việc loại bỏ các ion kim loại nặng bằng màng NF. Họ đã báo cáo việc áp dụng màng polyamide NF tổng hợp để loại bỏ các ion niken từ nước thải (Murthy và nnk., 2008). Kết quả loại bỏ của niken là 98% và 92% đối với nồng độ ban đầu lần lượt là 5 và 250 mg/L.

Màng NF (nanofilter) là loại màng có kích thước lỗ nhỏ. Phân tử lượng bị chặn từ 200-500. Đặc tính màng là: kích thước lỗ xốp <2nm; áp suất động lực từ 15 đến 25 bar, tốc độ lọc trên $0,05\text{m}^3 \cdot \text{m}^{-2} \cdot \text{ngày}^{-1} \cdot \text{bar}^{-1}$. Cơ chế hoạt động của màng là hòa tan và khuếch tán. Các phương pháp lọc màng sẽ giữ lại được các chất ô nhiễm trong nước tự nhiên. Màng NF sẽ giữ lại được các phần tử kích thước 10^{-5} đến 10^{-7} mm, đó là một số chất hữu cơ tan, các ion natri, chì, sắt, niken, thủy ngân (II), các vi khuẩn gây bệnh, và cho các ion (I) đi qua (Trần Đức Hạ, 2011).

Theo Erikson phương pháp hấp thụ bằng màng lọc Nanofiltration pháp này dễ vận hành, độ chính xác và tiêu thụ năng lượng tương đối thấp và hiệu quả việc loại bỏ chất ô nhiễm cao (Erikson, 1988).

2.4.4. Thẩm tách điện

Thẩm tách điện (ED) là một quá trình màng khác để phân tách các ion trên các màng tích điện từ dung dịch này sang dung dịch khác bằng cách sử dụng điện làm động lực. Trong hầu hết các quy trình ED, màng trao đổi ion được sử dụng. Có hai loại màng cơ bản: cation-trao đổi và anion-trao đổi. Quá trình này đã được sử dụng rộng rãi để sản xuất nước uống, xử lý nước từ nước lợ và nước biển, sản xuất muối (Sadzadeha và nnk., 2009).

Nhóm kỹ sư MIT (Bà Rịa-Vũng Tàu) sử dụng quy trình: sử dụng điện trường để tạo ra sóng xung kích bên trong một đường ống dẫn chứa nước bị ô nhiễm. Sóng xung kích được điều chỉnh đặc tính để nhắm mục tiêu đến các nguyên tử hoặc ion nhất định, ở đây là chì hoặc các kim loại nặng. Do đó, các nguyên tử hoặc ion mục tiêu sẽ bị kéo về một phía của dòng chảy, để lại dòng nước tương đối tinh khiết ở phía bên kia. Sau đó, dòng nước chứa các ion chì đậm đặc bị tách ra bởi một rào cản cơ học trong đường ống.

Nataraj đã thực hiện một hệ thống nghiên cứu việc loại bỏ các ion crom hóa trị sáu bằng cách sử dụng một nhà máy thí điểm ED được xây dựng bao gồm một bộ màng trao đổi ion. Kết quả đạt yêu cầu trong việc đáp ứng mức độ ô nhiễm tối đa là 0,1 mg/L đối với crom (Nataraj và nnk., 2007). Hiệu quả của ED đối với việc tách Cu và Fe và thu hồi nước từ các giải pháp trong hoạt động mạ điện bằng đồng đã được nghiên cứu bởi Cifuentes (Cifuentes và nnk., 2009). ED tỏ ra rất hiệu quả trong việc loại bỏ Cu và Fe khỏi dung dịch. Kết quả cho thấy việc tăng điện áp và nhiệt độ đã cải thiện hiệu suất; tuy nhiên, tỷ lệ phần trăm phân tách giảm khi nồng độ tăng. Ở nồng độ hơn 500 mg/L, sự phụ thuộc của tỷ lệ phần trăm phân tách vào nồng độ giảm dần.

2.5. Keo tụ tạo bông

Quá trình keo tụ và lắng được sử dụng để loại bỏ kim loại nặng khỏi nước thải. Nhiều chất đông tụ được sử dụng rộng rãi trong các quy trình xử lý nước thải thông thường như

aluminium, sắt sunfat và clorua sắt, dẫn đến việc loại bỏ hiệu quả các hạt nước thải và tạp chất bằng cách trung hòa điện tích của các hạt. El Samrani đã điều tra việc loại bỏ kim loại nặng bằng cách keo tụ bằng clorua sắt và polyaluminium clorua (PAC). Họ đã thấy hiệu quả loại bỏ kim loại nặng của phương pháp này là khá cao (El Samrani và nnk., 2008).

Keo tụ là một trong những phương pháp hiệu quả để xử lý nước thải, nhưng đối tượng chính của quá trình đông tụ chỉ là các chất keo kỵ nước và các hạt lơ lửng. Để loại bỏ cả kim loại nặng hòa tan và các chất không hòa tan bằng cách đông tụ, nhóm natri xanthogenate đã được ghép thành polyethyleneimine (Chang và nnk., 2007). Loại chất đông tụ này là một polyelectrolyte lưỡng tính. Khi độ pH của mẫu nước thấp hơn, các chất keo có điện tích âm có thể bị đông tụ bởi nó, nhưng ion Ni cation không thể được loại bỏ nhiều. Khi độ pH của mẫu nước cao hơn, độ đục giảm và hiệu quả loại bỏ Ni tăng lên.

Ngày nay, nhiều loại chất như PAC, polyferric sulfate (PFS) và polyacrylamide (PAM), được sử dụng rộng rãi trong xử lý nước thải. Có thể nhận thấy liều tối ưu của PAC tìm được là 200 mg/L và hiệu suất khử tương ứng cho các nguyên tố Zn, Cu, Pb và Cd là 99%, 97,5%, 78,3% và 69,4%. Sự có mặt của bentonite (mang điện tích âm trong nước) làm tăng khả năng keo tụ của PAC. Qua khảo sát về nồng độ bentonite để cho PAC keo tụ, trong trường hợp mẫu nước thải nghiên cứu, ở nồng độ bentonite bằng 20 mg/L là thích hợp cho quá trình keo tụ với PAC (Trần Đức Hạnh, 2010).

Nói chung, sự đông tụ không thể xử lý hoàn toàn nước thải kim loại nặng (Chang và Wang, 2007). Do đó, Plattes và cộng sự đã sử dụng các quá trình kết tủa, đông tụ bằng cách sử dụng clorua sắt để loại bỏ vonfram khỏi nước thải công nghiệp. Loại bỏ vonfram được tìm thấy là hiệu quả nhất (98-99%) trong điều kiện axit ($\text{pH} < 6$) (Plattes và nnk., 2007).

2.6. Tuyển nổi

Tuyển nổi là quá trình tách các tạp chất rắn không tan hoặc tan có tỉ trọng nhỏ hơn tỉ trọng của chất lỏng làm nền bằng cách sử dụng các chất hoạt động bề mặt hoặc các chất thấm ướt. Nếu sự khác nhau về tỉ trọng đủ để tách gọi là tuyển nổi tự nhiên. Tuyển nổi đã được sử dụng rộng rãi trong xử lý nước thải. Tuyển nổi đã được sử dụng để tách kim loại nặng khỏi pha lỏng bằng cách sử dụng phụ kiện bong bóng, có nguồn gốc từ hoạt động chế biến khoáng sản. (DAF), ion flotation và precipitation flotation là các quá trình chính để loại bỏ các ion kim loại khỏi dung dịch. DAF là cho phép các bong bóng không khí siêu nhỏ bám vào các hạt lơ lửng trong nước, tạo thành các chất kết tụ và nổi lên trong nước, tích tụ ở bề mặt nơi chúng có thể được loại bỏ dưới dạng bùn (Lundh và nnk., 2000). DAF đã được nghiên cứu rộng rãi để loại bỏ kim loại nặng trong những năm 1990 (Waters, 1990; Tua và nnk., 1997; Tessele và nnk., 1998).

Ion flotation đã được cho là một phương pháp đầy hứa hẹn để loại bỏ các ion kim loại nặng từ nước thải. Quá trình ion hóa flotation bằng cách sử dụng các chất hoạt động bề mặt và sau đó loại bỏ chúng bằng bọt khí (Polat và nnk., 2007). Yuan đã điều tra tiềm năng của ion flotation để loại bỏ cadmium, chì và đồng khỏi dung dịch nước loãng. Việc loại bỏ P, Cu và Cd có thể đạt lần lượt là 89,95%, 81,13% và 71,17% (Yuan và nnk., 2008). Polat và Erdogan đã thực hiện phương pháp ion flotation để loại bỏ Cu, Zn, Cr và Ag khỏi nước thải. SDS và hexadecyltrimethyl ammonium bromide đã được sử dụng làm chất thu gom. Ethanol và methyl isobutyl carbinol đã được sử dụng làm bọt. Loại bỏ kim loại đạt khoảng 74% trong điều kiện tối ưu ở độ pH thấp (Polat và nnk., 2007).

2.7. Xử lý điện hóa

Các phương pháp điện hóa liên quan đến việc mạ các ion kim loại trên bề mặt cation và có thể phục hồi kim loại ở trạng thái kim loại nguyên tố. Các công nghệ xử lý nước thải điện hóa cần chi phí và tiêu hao năng lượng điện lớn, vì vậy chúng chưa được áp dụng rộng rãi. Tuy nhiên, với các quy định môi trường nghiêm ngặt liên quan đến việc xả nước thải, các công nghệ điện hóa lại có tầm quan trọng trên toàn thế giới (Wang và nnk., 2007).

Electrocoagulation (EC) là phương pháp tạo ra các chất đông tụ tại chỗ bằng cách hòa tan điện hoặc các ion nhôm hoặc sắt từ các điện cực nhôm hoặc sắt. Việc tạo ion kim loại diễn ra ở cực dương và khí hydro được giải phóng khỏi cực âm. Khí hydro có thể giúp loại bỏ các hạt này ra khỏi nước (Chen, 2004). Heidmann và Calmano đã nghiên cứu hiệu suất của một hệ thống EC với các điện cực nhôm để loại bỏ Zn, Cu, Ni, Ag và Cr. Nồng độ ban đầu từ 50 mg/L đến 5000 mg/L Zn, Cu, Ni và Ag không hiệu quả trong việc loại bỏ, khi nồng độ ban đầu cao hơn thì tỷ lệ loại bỏ cao các ion Cr, Zn, Cu, Ni và Ag bị thủy phân và đông kết tủa dưới dạng hydroxit (Heidmann và nnk., 2008).

Electroflotation (EF) là một quá trình phân tách rắn/lỏng loại bỏ ô nhiễm bề mặt của nước bởi các bong bóng nhỏ của khí hydro và oxy được tạo ra từ quá trình điện phân nước. EF có nhiều ứng dụng trong việc loại bỏ kim loại nặng khỏi nước thải công nghiệp. Belkacem đã sử dụng kỹ thuật EF với các điện cực nhôm. Nghiên cứu của họ đã chứng minh rằng tỷ lệ loại bỏ đạt 99% (Belkacem và nnk., 2008).

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Các phương pháp xử lý nước thải chứa kim loại nặng đều có thể được sử dụng để loại bỏ kim loại nặng, Tuy nhiên mỗi phương pháp đều có những ưu điểm và hạn chế riêng.

Loại bỏ kim loại nặng khỏi nước thải thực hiện bằng kết tủa hóa học được ứng dụng rộng rãi vì phương pháp này có quy trình đơn giản, dễ thực hiện và ít tốn kém chi phí. Tuy nhiên, phương pháp này thường được dùng để xử lý nước thải nồng độ các ion kim loại nặng cao và nó không hiệu quả khi nồng độ ion kim loại thấp. Bên cạnh đó, sự kết tủa hóa học có thể tạo ra một lượng lớn bùn cần được xử lý.

Trao đổi ion là phương pháp được áp dụng rộng rãi cho việc loại bỏ của kim loại nặng khỏi nước thải. Tuy nhiên, nhựa trao đổi ion phải được tái sinh bằng thuốc thử hóa học khi chúng dần cạn kiệt và quá trình tái sinh có thể gây ô nhiễm thứ cấp nghiêm trọng cho môi trường. Và để xử lý một lượng lớn nước thải có chứa kim loại nặng ở nồng độ thấp bằng phương pháp này rất tốn kém chi phí, cho nên không được sử dụng ở quy mô lớn.

Hấp phụ là một phương pháp để loại bỏ kim loại nặng khỏi nước thải nồng độ thấp. Việc sử dụng AC làm chất hấp phụ gây tốn kém chi phí rất lớn, do đó nhiều loại chất hấp phụ chi phí thấp đã được phát triển và thử nghiệm để loại bỏ các ion kim loại nặng. Tuy nhiên, sự hấp phụ phụ thuộc vào loại chất hấp phụ. Hấp phụ sinh học kim loại nặng từ dung dịch nước là một quá trình tương đối mới đã được chứng minh là rất hiệu quả cho việc loại bỏ kim loại nặng khỏi nước thải.

Công nghệ màng có thể loại bỏ các ion kim loại nặng, nhưng một số vấn đề như chi phí cao, quy trình phức tạp, khó vận hành đã dẫn đến việc sử dụng phương pháp này trong việc loại bỏ kim loại nặng còn rất hạn chế.

Sử dụng phương pháp xử lý nước thải keo tụ tạo bông, lượng bùn sản xuất ra có đặc tính lắng và khử nước tốt. Nhưng phương pháp này cần tiêu thụ nhiều hóa chất và tạo ra khối lượng bùn lớn, gây tốn kém chi phí và mất thời gian xử lý về sau.

Tuyển nổi có lợi thế hơn so với các phương pháp khác như tính chọn lọc kim loại cao, thời gian lưu giữ thấp, chi phí vận hành nhỏ và sản xuất bùn tập trung hơn (Rubio và nnk., 2002). Nhưng những nhược điểm như chi phí vốn ban đầu, chi phí bảo trì và vận hành cao.

Kỹ thuật xử lý nước thải kim loại nặng bằng phương pháp điện hóa có ưu điểm là thực hiện nhanh chóng và dễ kiểm soát, sử dụng ít hóa chất, mang lại hiệu quả xử lý cao và tạo ra ít bùn. Tuy nhiên, các công nghệ điện hóa liên quan cần vốn đầu tư ban đầu cao và nguồn cung cấp điện lớn, điều này làm hạn chế sự phát triển của phương pháp này.

Mặc dù tất cả các phương pháp trên có thể được sử dụng để xử lý kim loại nặng trong nước thải, tuy nhiên cần lựa chọn phương pháp xử lý phù hợp tùy tính chất của từng loại nước thải (nồng độ kim loại ban đầu, thành phần của nước thải, ...) và điều kiện có sẵn (vốn và chi phí, vận hành, ...). Đồng thời cần quan tâm đến tác động của phương pháp xử lý đối với môi trường sau này.

4. KẾT LUẬN

Ô nhiễm kim loại nặng trong nước thải là một trong những vấn đề môi trường được quan tâm trên toàn thế giới. Để xử lý môi trường cũng như đáp ứng các quy định môi trường ngày càng nghiêm ngặt, rất nhiều các công nghệ xử lý như kết tủa, keo tụ tạo bông, trao đổi ion, màng lọc filtration, thẩm tách điện, keo tụ tạo bông, điện hóa, tuyển nổi, ... đã được thực hiện và cải tiến để loại bỏ kim loại nặng khỏi nước thải, nhằm giảm chi phí và thời gian vận hành và đạt được hiệu quả xử lý cao, mang lại sự bền vững cho môi trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Fenglian Fu, Qi Wang., (2011). *Removal of Heavy Metal Ions from Wastewaters: A Review*. Journal of Environmental Management, 92, 407. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvman.2010.11.011>
2. Agoubordea, Navia., (2009). *Heavy metals retention capacity of a non-conventional sorbent developed from a mixture of industrial and agricultural wastes*. 167(1-3):536-44. doi: 10.1016/j.jhazmat.2009.01.027. Epub 2009 Jan 16.
3. Barakat, M.A., Schmidt, E., (2010). *Polymer-enhanced ultrafiltration process for heavy metals removal from industrial wastewater*. Desalination 256, 90-93.
4. Ennigrou, D.J., Gzara, L., Ben Romdhane, M.R., Dhahbi, M., (2009). *Cadmium removal from aqueous solutions by polyelectrolyte enhanced ultrafiltration*. Desalination 246, 363-369.
5. Erikson, P., (1988). *Nanofiltration extends the range of membrane filtration*. Environmental Progress (Vol. 7, No. 1)
6. Fu, F.L., Chen, R.M., Xiong, Y., (2006). *Application of a novel strategy coordination polymerization precipitation to the treatment of Cu-containing wastewaters*. Sep. Purif. Technol. Desalination 52, 388-393.
7. Kang, K.C., Kim, S.S., Choi, J.W., Kwon, S.H., (2008). *Sorption of Cu and Cd onto acid- and base-pretreated granular activated carbon and activated carbon fiber samples*. J. Ind. Eng. Chem. 14, 131-135.
8. Matlock, M.M., Henke, K.R., Atwood, D.A., (2002). *Effectiveness of commercial reagents for heavy metal removal from water with new insights for future chelate designs*. J. Hazard. Mater. 92, 129-142.
9. Wang, L.K., Hung, Y.T., Shammas, N.K., (2007). *Advanced physicochemical treatment technologies*. In: Handbook of Environmental Engineering, vol. 5. Humana, New Jersey.
10. Trần Đức Hạ (2009). *Bảo vệ và Quản lý Tài nguyên nước*. NXB Khoa học và Kỹ thuật
11. Trần Đức Hạ (2009). *Ứng dụng kỹ thuật màng để xử lý nước cấp cho dân cư vùng ven biển và hải đảo*. Tạp chí Tài nguyên và Môi trường 2009, 18, 47-53
12. Nguyễn Minh Kỳ, Trần Thị Tuyết Nhi, Nguyễn Hoàng Lâm (2017). *Nghiên cứu xử lý nước thải dân cư bằng công nghệ màng lọc sinh học MBR*. Tạp chí khoa học trường Đại học Cần Thơ, 52, 72-79

LÝ LUẬN VỀ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC VĂN HÓA DÂN TỘC CHO HỌC SINH TRƯỜNG PHỔ THÔNG DÂN TỘC NỘI TRÚ

Đàng Quang Linh ¹

Lớp CH21QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Trong thời đại ngày nay, đất nước chúng ta đang trên con đường hội nhập và phát triển, việc giữ gìn, bảo tồn và phát huy các giá trị văn hóa cho con người Việt Nam đang là một vấn đề mang tính cấp thiết, đặc biệt là lứa tuổi học sinh phổ thông. Do vậy, công tác giáo dục văn hóa dân tộc cho các em học sinh là một nội dung đặc thù, có ý nghĩa quan trọng trong công tác giáo dục ở các nhà trường phổ thông dân tộc nội trú. Sử dụng phương pháp phân tích và tổng hợp, bài viết này trình bày tổng quan nghiên cứu ở nước ngoài và Việt Nam cũng như một số vấn đề lý luận về giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú.

Từ khóa: hoạt động giáo dục văn hóa dân tộc; trường dân tộc nội trú, văn hóa; văn hóa dân tộc.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trải qua hơn 4000 năm dựng nước và giữ nước, dân tộc Việt Nam đã xây dựng được nền văn hóa phong phú, đa dạng, mang tính đặc trưng và độc đáo. Các giá trị văn hóa ấy được tạo nên từ các hoạt động vật chất và tinh thần của mỗi con người Việt Nam qua lịch sử phát triển hàng nghìn năm của dân tộc. Đã góp phần khẳng định với các quốc gia, các dân tộc khác trên thế giới một đất nước, một dân tộc Việt Nam có ý chí mạnh mẽ, bất khuất trong chống giặc ngoại xâm; cần cù, siêng năng, chịu thương, chịu khó trong quá trình học tập, lao động. Góp phần hình thành nên nền văn hóa đậm đà bản sắc văn hóa dân tộc (VHDT) của Việt Nam, còn có sự đóng góp của văn hóa 54 dân tộc anh em trên dải đất hình chữ S. Mỗi dân tộc đều có bản sắc đặc trưng riêng của mình và chính sự thống nhất, hòa quyện vào nhau của các giá trị văn hóa 54 dân tộc ấy đã tạo ra một dân tộc Việt Nam có văn hóa đặc trưng và độc đáo.

Hiện nay, quá trình hội nhập và phát triển của đất nước diễn ra mạnh mẽ, từ đó, những luồng văn hoá ngoại lai ngày càng xâm nhập sâu rộng vào đời sống xã hội. Bên cạnh những giá trị văn hóa mới mang tính tích cực thì cũng có nhiều giá trị văn hóa tiêu cực gây ảnh hưởng, tác động mạnh đến văn hoá truyền thống. Lối sống cá nhân, ích kỉ, tự tư, tự lợi ngày càng làm phai mờ nét đẹp “lá lành đùm lá rách”, những sản phẩm văn hóa phẩm đồi trụy, các trang web đen tràn lan trên mạng internet, những phim ảnh đầy cảnh bạo lực đã ảnh hưởng không nhỏ đến lối sống của thế hệ trẻ, làm gia tăng các loại tội phạm trong xã hội, đặc biệt ở lứa tuổi vị thành niên. Đáng chú ý và lo ngại là nguy cơ phai mờ, biến dạng bản sắc VHDT. Do vậy, việc giáo dục VHDT cho thế hệ trẻ là nhiệm vụ cấp thiết, có ý nghĩa chiến lược cần phải tiếp tục thực hiện thường xuyên và lâu dài.

Nhận thức được tầm quan trọng của văn hóa trong công cuộc xây dựng đất nước, Nghị quyết “Xây dựng và phát triển nền văn hóa Việt Nam tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc” mà Hội

ng nghị Trung ương 5 khóa VIII (1998) đưa ra đến nay vẫn là Nghị quyết có ý nghĩa chiến lược, chỉ đạo quá trình xây dựng và phát triển sự nghiệp văn hóa ở nước ta, cần được kế thừa, bổ sung và phát huy trong thời kỳ mới. Văn kiện Đại hội X (2006) của Đảng đã nhấn mạnh: “Tiếp tục phát triển sâu rộng và nâng cao chất lượng nền văn hóa tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc, gắn kết chặt chẽ và đồng bộ hơn với phát triển kinh tế - xã hội, làm cho văn hóa thấm sâu vào mọi lĩnh vực của đời sống xã hội”. Cương lĩnh xây dựng đất nước thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội (Bổ sung, phát triển, 2011) được Đại hội XI của Đảng thông qua đã xác định: “Xây dựng nền văn hóa Việt Nam tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc, phát triển toàn diện, thống nhất trong đa dạng, thấm nhuần sâu sắc tinh thần nhân văn, dân chủ, tiến bộ; làm cho văn hóa gắn kết chặt chẽ và thấm sâu vào toàn bộ đời sống xã hội, trở thành nền tảng tinh thần vững chắc, sức mạnh nội sinh quan trọng của phát triển”.

Ngày 12 tháng 11 năm 2021, Thủ tướng Chính phủ ban hành Quyết định số 1909/QĐ-TTg Về việc phê duyệt Chiến lược phát triển văn hóa đến năm 2030, trong đó nêu rõ mục tiêu chung: “Xây dựng môi trường văn hóa lành mạnh trong các lĩnh vực của đời sống xã hội. Không ngừng nâng cao đời sống tinh thần của nhân dân, từng bước thu hẹp khoảng cách về hưởng thụ văn hóa giữa thành thị và nông thôn, giữa các vùng miền, các đối tượng chính sách và yếu thế; chú trọng phát triển văn hóa vùng đồng bào dân tộc thiểu số”. Chỉ thị số 08/CT-TTg ngày 01 tháng 6 năm 2022 của Thủ tướng Chính phủ Về việc tăng cường triển khai công tác xây dựng văn hóa học đường, trong đó yêu cầu Bộ Giáo dục và Đào tạo “Giáo dục, bồi dưỡng cho học sinh, sinh viên về tình cảm, tình yêu quê hương đất nước; bảo tồn những giá trị văn hóa, lịch sử của cộng đồng các dân tộc; xây dựng, phát triển giá trị văn hóa truyền thống của dân tộc Việt Nam”. Như vậy, xây dựng và giữ gìn bản sắc văn hóa dân tộc, giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh đã được Đảng, Nhà nước quan tâm và qui định trong các văn bản pháp lý.

Thông tư số 04/2023/TT-BGDĐT ngày 23/02/2023 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về ban hành Quy chế tổ chức và hoạt động của trường phổ thông dân tộc nội trú, nhiệm vụ giáo dục văn hóa dân tộc được quy định rõ tại Điều 14, Khoản 1, 2: “1. Trường PTDTNT tổ chức các hoạt động giáo dục quy định tại Điều lệ trường trung học để thực hiện chương trình giáo dục phổ thông, đồng thời tổ chức các hoạt động giáo dục đặc thù để giữ gìn, phát huy bản sắc văn hóa dân tộc, tăng cường các kỹ năng cho học sinh dân tộc nội trú; 2. Hoạt động giáo dục đặc thù trong trường PTDTNT bao gồm các hoạt động giáo dục về văn hóa các dân tộc, nghề truyền thống, giáo dục kỹ năng sống phù hợp với học sinh dân tộc nội trú”.

Bài viết trình bày kết quả nghiên cứu lý luận về hoạt động giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh ở trường phổ thông dân tộc nội trú.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Thực hiện bài viết này, tác giả sử dụng chủ yếu là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, phương pháp nghiên cứu tài liệu, các văn bản, Chỉ thị, Nghị quyết của Đảng, của Nhà nước và của Chính phủ; Chỉ thị, Thông tư, Quyết định của ngành Giáo dục và Đào tạo; các đề tài nghiên cứu khoa học đã được công bố có liên quan đến vấn đề hoạt động giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú. Tác giả phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, khái quát hóa cho việc nghiên cứu hoạt động giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Tổng quan lịch sử nghiên cứu vấn đề

Ở mỗi quốc gia đều có truyền thống lịch sử, nền văn hóa riêng, nên giáo dục ở mỗi nước đều có những nét độc đáo riêng:

Trung Quốc đặt ra mục tiêu của cải cách giáo dục là làm cho học sinh nắm được kiến thức, có lòng yêu nước và quý trọng văn hóa dân tộc, tinh thần trách nhiệm với xã hội, có tinh thần nhân văn, có tâm hồn và thể chất khỏe mạnh. Trung Quốc cho rằng, sự phát triển kinh tế xã hội của Trung Quốc hiện nay đã đến giai đoạn phải chuyển hướng đòi hỏi đối với giáo dục, từ chỗ trước đây đặt trọng tâm chú ý nhiều đến giáo dục nền tảng, đại chúng thì nay phải chuyển trọng tâm chú ý sang giáo dục đào tạo đội ngũ nhân tài cho mọi lĩnh vực đời sống, kinh tế, xã hội của đất nước (Nguyễn Trần Bạt, 2005).

Nhật Bản, sau Chiến tranh thế giới thứ hai, giáo dục đa văn hóa (multicultural education) bắt đầu được quan tâm. Đặc biệt, kể từ khi UNESCO đưa ra khuyến cáo về giáo dục hiểu biết, hợp tác quốc tế vào năm 1974, thì “giáo dục hiểu biết quốc tế” của Nhật Bản trong chương trình phổ thông chuyển trọng tâm từ “hiểu biết về nước khác” sang “lý giải đa văn hóa”. Theo đó, học sinh được tìm hiểu văn hóa của những tộc người sinh sống lâu đời trên lãnh thổ Nhật Bản và cả văn hóa của những dân tộc, quốc gia khác ngoài người Nhật, nước Nhật; từ đó hình thành nên thái độ tôn trọng sự khác biệt về văn hóa. Họ cho rằng để con người có thể chung sống hòa bình thì việc cùng nhau đối thoại, thừa nhận, lý giải, hiểu biết và tôn trọng đa văn hóa là tất yếu.

Wang Gung-Wu trong cuốn *China and Southeast Asia-Myths, threats, and culture* (Trung Quốc và Đông Nam Á-Huyền thoại, đe dọa và văn hóa, 1999) đã tìm hiểu về sự giao lưu văn hóa giữa Trung Quốc và Đông Nam Á qua những cái mà ông gọi là “những điều thần bí, những mối đe dọa và văn hóa”. Trong cuốn *Building Cultural Nationalism in Malaysia: Identity, representation and citizenship* (Xây dựng chủ nghĩa dân tộc văn hóa ở Malaysia: Bản sắc, thể hiện và tính công dân, 2004), Timothy Daniels đã phân tích quá trình hình thành văn hóa công dân Malaysia với những giá trị mà tác giả gọi là “chủ nghĩa dân tộc văn hóa”. Để định hướng xã hội, nhà nước Singapore đã tuyên bố “Năm quan điểm chung về giá trị văn hóa đạo đức” mà mọi người dân cần phải noi theo, gồm: (1) *Quốc gia trên hết, xã hội đầu tiên*; (2) *Gia đình là gốc, xã hội là thân*; (3) *Quan tâm giống nhau, đồng cam cộng khổ*; (4) *Tìm cái đồng, gạt cái bất đồng, hiệp thương cùng hiểu biết*; (5) *Chung tộc hài hòa, tôn giáo khoan dung* (Singapore, 1997).

Việt Nam là một quốc gia với lịch sử hơn 4000 năm dựng nước và giữ nước, có 54 dân tộc cùng chung sống và có nền văn hóa vô cùng độc đáo, mang đậm đà bản sắc dân tộc. Để bảo vệ và phát huy các giá trị văn hóa ấy, nhiều Nghị quyết của Đảng, Chỉ thị của Nhà nước đã đề cập đến giáo dục truyền thống văn hóa cho thế hệ trẻ. Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng tiếp tục khẳng định “Đẩy mạnh giáo dục nâng cao nhận thức, ý thức tôn trọng và chấp hành pháp luật, bảo vệ môi trường, giữ gìn bản sắc văn hóa dân tộc của người Việt Nam, đặc biệt là thế hệ trẻ”.

Chủ tịch Hồ Chí Minh lãnh tụ vĩ đại của dân tộc Việt Nam, danh nhân văn hóa thế giới, trong quá trình bôn ba tìm đường cứu nước, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã tiếp thu và truyền bá chủ nghĩa Mác-Lênin vào với phong trào cách mạng Việt Nam, chú trọng đến việc giáo dục bảo tồn, phát huy bản sắc văn hoá, các giá trị truyền thống của các dân tộc Việt Nam. Chủ tịch Hồ

Chí Minh đã chỉ rõ những mục tiêu cơ bản mà cách mạng Việt Nam cần phải đạt được trong lĩnh vực văn hoá là “Phải triệt để tẩy trừ mọi di tích thuộc địa và ảnh hưởng nô dịch của văn hoá đế quốc, đồng thời phát triển những truyền thống tốt đẹp của văn hoá dân tộc và hấp thụ những cái mới của văn hoá tiến bộ thế giới để xây dựng một nền văn hoá Việt Nam có tính dân tộc, khoa học và đại chúng” (Hồ Chí Minh, 1996). Người yêu cầu phải biết giữ gìn vốn văn hoá quý báu của dân tộc, khôi phục những yếu tố tích cực trong kho tàng văn hoá dân tộc, loại bỏ những yếu tố tiêu cực trong đời sống văn hoá tinh thần của nhân dân; Người nêu rõ sức mạnh đặc biệt của văn hóa đối với sự phát triển của dân tộc “Văn hóa phải soi đường cho quốc dân đi”. Người khẳng định: “Trong sự nghiệp kiến thiết đất nước, có bốn lĩnh vực cần phải coi trọng ngang nhau là kinh tế, chính trị, văn hóa, xã hội”. Đó là quan điểm nhất quán thể hiện tầm nhìn thời đại của Người mà sau này Đảng ta tiếp tục vận dụng và phát huy trong quá trình xây dựng và phát triển nền văn hóa Việt Nam (Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh, 2017). Có nhiều công trình nghiên cứu về văn hóa ở các góc độ tiếp cận khác nhau của nhiều tác giả, tác phẩm trong nước như “*Giá trị tinh thần truyền thống của dân tộc Việt Nam*” (Trần Văn Giàu, 1980), tác phẩm: “*Cơ sở văn hóa Việt Nam*”, “*Tìm về bản sắc văn hóa Việt Nam*” (Trần Ngọc Thêm, 1999, 2001). Với quan điểm dân tộc học, GS.TS. Phan Hữu Dật có tác phẩm “*Góp phần nghiên cứu dân tộc học Việt Nam*” (Phan Hữu Dật, 2004). Tác giả Nguyễn Hồng Hà “*Văn hóa truyền thống dân tộc với giáo dục thế hệ trẻ*” (Nguyễn Hồng Hà, 2001). Bên cạnh đó, có một số đề tài khoa học, luận văn thạc sĩ nghiên cứu về giáo dục văn hóa dân tộc. Có thể kể một số nghiên cứu sau: tác giả Phạm Đức Long (2009) với đề tài “Biện pháp quản lý phát triển các hoạt động giữ gìn bản sắc văn hóa dân tộc ở Trung tâm học tập cộng đồng huyện Yên Châu, tỉnh Sơn La”. Đề tài “Nhà trường với vai trò bảo tồn, phát huy giá trị văn hóa truyền thống các dân tộc thiểu số tỉnh Điện Biên” của Sở Giáo dục và Đào tạo Điện Biên (2012). Tác giả Phạm Lê Thanh (2014) với đề tài “Quản lý hoạt động giáo dục bản sắc văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú tỉnh Điện Biên”. Tác giả Trần Quý (2020) với đề tài luận văn thạc sĩ chuyên ngành Quản lý Giáo dục “Quản lý hoạt động giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh tại các trường Phổ thông dân tộc bán trú huyện Nam Giang tỉnh Quảng Nam”.

Như vậy đã có các tài liệu, công trình nghiên cứu đề cập đến những nét văn hóa truyền thống của các dân tộc, việc bảo tồn và phát huy những giá trị văn hóa đó.

3.2. Một số khái niệm cơ bản của vấn đề nghiên cứu

3.2.1. Khái niệm Trường phổ thông dân tộc nội trú

Trường phổ thông dân tộc nội trú (PTDTNT) là loại hình trường chuyên biệt trong hệ thống giáo dục quốc dân, được Nhà nước thành lập cho học sinh là người dân tộc thiểu số, học sinh thuộc gia đình định cư lâu dài tại vùng có điều kiện kinh tế-xã hội đặc biệt khó khăn nhằm mục tiêu tạo nguồn đào tạo nhân lực có chất lượng cho vùng đồng bào dân tộc thiểu số và miền núi, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn. Tại Điều 3 Quy chế tổ chức hoạt động trường PTDTNT có quy định nhiệm vụ của trường PTDTNT như sau (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2023):

“1. Chăm sóc, nuôi dưỡng và quản lý học sinh dân tộc nội trú; đảm bảo các điều kiện để học sinh dân tộc nội trú được học tập, ăn, ở và sinh hoạt an toàn tại trường.

2. Tổ chức các hoạt động giáo dục đặc thù phù hợp với học sinh dân tộc nội trú.

3. Giáo dục học sinh về chủ trương, chính sách dân tộc của Đảng và Nhà nước; bản sắc văn hóa và truyền thống tốt đẹp của các dân tộc Việt Nam; ý thức tham gia phục vụ phát triển kinh tế - xã hội ở vùng đồng bào dân tộc thiểu số và miền núi, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn.

4. Giáo dục hướng nghiệp và dạy nghề truyền thống phù hợp với năng lực, phẩm chất của học sinh, điều kiện và yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội của địa phương.

5. Theo dõi, thống kê số lượng học sinh, đánh giá hiệu quả giáo dục hằng năm và theo từng giai đoạn để xây dựng các giải pháp phù hợp nhằm nâng cao chất lượng giáo dục của trường PTDTNT.”

3.2.2. *Khái niệm văn hóa, văn hóa dân tộc*

Văn hóa là tổng hòa các giá trị vật chất và tinh thần xã hội tạo ra và thể hiện trình độ phát triển nhất định của xã hội.

Theo Tổng Giám đốc UNESCO, Federico Mayor trong lễ phát động “Thập niên thế giới phát triển văn hóa” tại Paris ngày 31/01/1988: “Văn hóa phản ánh và thể hiện tổng quát sống động mọi mặt cuộc sống của con người đã diễn ra trong quá khứ, cũng như đang diễn ra trong hiện tại, qua bao thế kỷ nó cấu thành hệ thống các giá trị truyền thống, thẩm mỹ và lối sống, mà dựa vào đó từng dân tộc khẳng định bản sắc riêng của mình”. (*Hồ Chí Minh: Toàn tập* (2000), Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, t.3, tr. 431)

Tháng Tám năm 1943, Hồ Chí Minh đã đưa ra khái niệm văn hoá: “Vi lẽ sinh tồn cũng như mục đích của cuộc sống, loài người mới sáng tạo và phát minh ra ngôn ngữ, chữ viết, đạo đức pháp luật, khoa học, tôn giáo, văn học, nghệ thuật, những công cụ cho sinh hoạt hàng ngày về ăn, mặc, ở và các phương thức sử dụng. Toàn bộ những sáng tạo và phát minh đó tức là văn hoá. Văn hoá là sự tổng hợp của mọi phương thức sinh hoạt cùng với biểu hiện của nó mà loài người đã sản sinh ra nhằm thích ứng những nhu cầu đời sống và đòi hỏi của sự sinh tồn”.

Dưới góc độ quản lý văn hóa, văn hóa còn được tiếp cận dưới góc nhìn: Văn hóa là sự phản ánh tư duy, lao động, sáng tạo, tình cảm của con người; là tấm gương phản ánh hình bóng con người trong sự tiến hóa, đồng hành và phát triển; là biện pháp để con người khắc phục những hạn chế của mình trong thích ứng, tồn tại, phát triển trong môi trường tự nhiên và xã hội; là biện pháp để con người phát huy những ưu điểm của mình trong thích ứng, tồn tại, phát triển trong môi trường tự nhiên và xã hội; là nhân tố củng cố và nâng cao chất lượng quản lý và tiến bộ của các Nhà nước, các tổ chức xã hội...

Trần Ngọc Thêm trong cuốn *Cơ sở văn hoá Việt Nam* đã định nghĩa văn hoá: “Văn hoá là một hệ thống hữu cơ các giá trị vật chất và tinh thần do con người sáng tạo và tích lũy qua quá trình hoạt động thực tiễn, trong sự tương tác giữa con người với môi trường tự nhiên và xã hội” (Trần Ngọc Thêm, 1999). Trong bài viết, người nghiên cứu sử dụng khái niệm văn hóa của tác giả Trần Ngọc Thêm như đã trình bày ở trên.

Văn hóa dân tộc bao gồm giá trị văn hóa của cộng đồng dân tộc sáng tạo trong quá trình lịch sử hình thành và phát triển của dân tộc đó. Tùy tình hình vận động và phát triển của mỗi dân tộc mà quy mô và bề dày sáng tạo văn hóa của từng dân tộc có khác nhau. Dù vậy thì mỗi dân tộc có những giá trị sáng tạo riêng, tình hình văn hóa mang tính đặc trưng và đều khẳng định sức sống mãnh liệt của những sáng tạo ấy.

Như vậy, văn hóa dân tộc là một hệ thống hữu cơ các giá trị vật chất và tinh thần mang bản sắc riêng của dân tộc, do con người sáng tạo và tích lũy qua quá trình hoạt động thực tiễn, trong sự tương tác giữa con người với môi trường tự nhiên và xã hội.

3.2.3. Khái niệm hoạt động giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú

Từ các khái niệm trình bày ở trên, theo tác giả: Hoạt động giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú là hoạt động giáo dục có mục đích, có kế hoạch của nhà giáo dục trong truyền thụ các giá trị vật chất và tinh thần mang bản sắc riêng của dân tộc cho học sinh trong nhà trường nhằm đạt được mục tiêu giáo dục của nhà trường.

3.3. Một số cơ sở lý luận về hoạt động giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú

3.3.1. Đặc điểm của học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú

- Đặc điểm tình cảm của học sinh dân tộc

Theo tác giả Nguyễn Văn Sáng thì đặc điểm tình cảm của học sinh dân tộc như sau:

Tình cảm của các em học sinh dân tộc rất chân thực, mộc mạc, yêu ghét rõ ràng, không có hiện tượng quanh co. Tình cảm của các em rất thâm kín, ít bộc lộ ra ngoài.

Các em học sinh rất gắn bó với gia đình, quê hương. Hầu hết các em không muốn xa gia đình.

Các em học sinh dân tộc ở trường PTDTNT còn những nét ngây thơ, chưa nhận biết rõ ràng tình cảm và hành vi của mình, cũng như chưa biết xây dựng mối quan hệ với bạn khác giới.

- Đặc điểm tính cách của học sinh dân tộc

Tính cách của học sinh dân tộc cũng có đặc điểm chung của tâm lí lứa tuổi, song cũng có một số đặc điểm tính cách riêng như sau:

Các em sống rất hồn nhiên, giản dị, thật thà, chất phác. Trong quan hệ với mọi người, các em rất trung thực, ít có sự gian dối. Các em thường nghĩ thế nào thì nói ra tương ứng, không có thêm bớt nội dung câu chuyện.

Tính cách điển hình của học sinh dân tộc là rụt rè, ít nói, tự ti và ngại giao tiếp với người lạ.

Học sinh dân tộc có lòng tự trọng cao, đặc biệt là hay tự ái và tủi thân. Nếu các em cảm thấy mình không được tôn trọng, hoặc thái độ đối xử của giáo viên không thân thiện thì có thể dẫn đến việc các em sẽ bỏ học.

Một đặc điểm tính cách quan trọng nữa của học sinh dân tộc là dễ tin người, song cũng dễ nghi ngờ. Khi các em đã tin tưởng ai thì dường như không có bất cứ sự e ngại nào nữa. Tuy nhiên, nếu các em phát hiện ra mình bị lừa dối thì niềm tin đó không thể nào lấy lại được nữa. Học sinh dân tộc không ưa dối trá mà thường là thẳng thắn, chân thật. Khi đã tin và yêu quý ai thì sẵn sàng giúp đỡ người khác nhiệt tình (Hoàng Gia Trang, 2015).

- Đặc điểm giao tiếp của học sinh dân tộc

Trong giao tiếp, học sinh dân tộc ít người bộc lộ cảm xúc rõ rệt, song thiếu kĩ năng định vị. Khi giao tiếp với người thân, với bạn bè, các em đều thẳng thắn, bình đẳng, lời nói ít quan

tâm đến chủ ngữ, hay nói trống không, với giáo viên ít thưa gửi. Gặp người lạ, các em khó tiếp xúc, ngại trao đổi, chủ yếu là tò mò, quan sát. Kỹ năng định hướng trong giao tiếp của học sinh dân tộc ít người chưa được định hình chắc chắn. Mặc dù sinh sống với nhiều dân tộc khác, song điều này không làm biến đổi nhiều về phong cách giao tiếp của học sinh dân tộc.

- Đặc điểm tâm sinh lí của học sinh dân tộc

Ngoài các đặc điểm tâm sinh lí chung của lứa tuổi trung học phổ thông, học sinh PTDTNT còn có những đặc điểm riêng: Ở lứa tuổi này về thể lực học sinh dân tộc thiểu số có phần trội hơn học sinh người Kinh. Trong quan hệ cộng đồng, quan hệ xã hội, các em coi trọng tín nghĩa, thẳng thắn, yêu ghét rạch ròi, các em yêu lao động, quý trọng thầy trò, tình bạn trung thực, gần bó, trong học tập và rèn luyện ở môi trường nội trú phần lớn các em có tâm lý tự ti, mặc cảm, hay đôi khi có tính tự ái dân tộc khá cao, tính cách này thể hiện nhiều trong các sinh hoạt tập thể vui chơi giải trí.

3.3.2. Ý nghĩa của hoạt động giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú

Hoạt động GDVHDT góp phần giáo dục toàn diện học sinh cả về trí, đức, thể, mỹ. Với việc tìm hiểu về văn hóa các dân tộc và vận dụng các giá trị VHDT vào các hoạt động văn hóa, văn nghệ, thể thao, sinh hoạt nội trú,... trường PTDTNT giáo dục học sinh có nhận thức sâu sắc về VHDT, có đủ năng lực và phẩm chất để phát huy các giá trị đó vào thực tế cuộc sống, đào tạo học sinh thành những người lao động mới, những cán bộ ưu tú cho vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn, vùng đồng bào dân tộc thiểu số, miền núi.

Hoạt động GDVHDT nâng cao hiểu biết của học sinh về các giá trị VHDT, bồi dưỡng ở học sinh tình cảm trân trọng, yêu quý các giá trị văn hóa truyền thống, hình thành ý thức trách nhiệm giữ gìn và phát huy bản sắc VHDT.

Thông qua các hoạt động chính khóa và ngoại khóa đưa nội dung giáo dục văn hóa dân tộc của Việt Nam nói chung và những bản sắc văn hóa của các dân tộc cho học sinh. Đặc biệt việc giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh thông qua hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp ở trường phổ thông dân tộc nội trú sẽ đem lại hiệu quả trong việc giữ gìn và phát triển tiếng mẹ đẻ cho học sinh, hình thành lối ứng xử văn hóa trong sinh hoạt, tạo môi trường sống thân thiện và đậm đà bản sắc dân tộc, đồng thời rèn luyện và nâng cao kỹ năng sống cho học sinh dân tộc, góp phần quan trọng vào việc làm phong phú đời sống vật chất và tinh thần cho học sinh. Từ đó học sinh luôn coi “Trường là nhà, thầy cô là cha mẹ, học sinh là anh em” để luôn ra sức học tập, phấn đấu trưởng thành toàn diện về cả đức, trí, thể, mỹ, sau này khi trở về quê hương các em sẽ là những cán bộ, công dân tiêu biểu của dân tộc, góp phần xây dựng quê hương giàu mạnh, bản làng tươi vui, đầm ấm, hạnh phúc.

Hoạt động GDVHDT giúp học sinh được tiếp cận, giao lưu học hỏi với các giá trị văn hóa, hiện tượng văn hóa của các dân tộc khác: Hoạt động GDVHDT không chỉ là điều kiện để mỗi học sinh được thể hiện những giá trị bản sắc văn hóa của dân tộc mình mà còn giúp học sinh được tiếp cận, giao lưu học hỏi với các giá trị văn hóa, hiện tượng văn hóa của các dân tộc khác. Qua các hoạt động này, học sinh được hòa nhập với bạn bè, hiểu biết về văn hóa, lối sống của các dân tộc, từ đó biết điều chỉnh, tiếp thu những giá trị văn hóa tích cực mà tạo nên sự hòa nhập, thân thiện với tập thể, bạn bè, thầy cô. Hoạt động GDVHDT tạo ra một môi trường tốt để tăng cường sự đoàn kết các dân tộc.

3.3.3. Mục tiêu giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú

Giáo dục VHDT cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú là thực hiện quan điểm chỉ đạo của Đảng và Nhà nước về phát triển văn hóa. Đảng ta xác định: “Văn hóa là một trong ba mặt trận: kinh tế, chính trị, văn hóa”, vì vậy “phải hoàn thành cách mạng văn hóa mới hoàn thành được công cuộc cải tạo xã hội” và “Đảng tiên phong phải lãnh đạo văn hóa tiên phong”; đồng thời, đề ra ba nguyên tắc cuộc vận động văn hóa mới: Dân tộc, đại chúng, khoa học. Đặc biệt, Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội năm 1991 của Đảng xác định một trong sáu đặc trưng của xã hội chủ nghĩa mà nhân dân ta xây dựng là: “Có nền văn hóa tiên tiến, đậm đà bản sắc văn hóa dân tộc”. Tiến hành cách mạng xã hội chủ nghĩa trên lĩnh vực tư tưởng, văn hóa làm cho thế giới quan Mác - Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh giữ vị trí, vai trò chỉ đạo trong đời sống tinh thần xã hội. Đồng thời, kế thừa và phát huy những truyền thống văn hóa tốt đẹp của các dân tộc, tiếp thu tinh hoa văn hóa nhân loại, xây dựng một xã hội dân chủ, văn minh vì lợi ích chân chính và phẩm giá con người; chống tư tưởng, văn hóa phản tiến bộ, trái với truyền thống tốt đẹp của dân tộc, trái với phương hướng đi lên chủ nghĩa xã hội. Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng tiếp tục nhấn mạnh: “Bảo vệ và phát huy giá trị tốt đẹp, bền vững trong truyền thống văn hóa Việt Nam. Đẩy mạnh giáo dục nâng cao nhận thức, ý thức tôn trọng và chấp hành pháp luật, bảo vệ môi trường, giữ gìn bản sắc văn hóa dân tộc của người Việt Nam, đặc biệt là thế hệ trẻ” (Đảng Cộng sản Việt Nam: Văn kiện Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, t.I, Nxb Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội, 2021, tr.143).

Giáo dục VHDT là góp phần phát triển bền vững nhân cách cho thế hệ trẻ nói chung, học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú nói riêng.

GDVHDT góp phần thực hiện giáo dục hòa nhập và thân thiện. Trường PTDTNT tạo điều kiện để học sinh được thể nghiệm các giá trị văn hóa truyền thống của dân tộc mình, đồng thời giúp học sinh tiếp xúc, giao lưu văn hóa của các dân tộc khác. Thông qua các hoạt động đó, học sinh sẽ hiểu biết nhau, tôn trọng nhau và thật sự sống với nhau bằng thái độ và tình cảm thân thiện. Nhờ giáo dục văn hóa mà học sinh có được một môi trường tập thể trong lành, giúp các em gắn bó với nhau, cùng nhau trưởng thành.

GDVHDT trong trường PTDTNT góp phần thực hiện bảo tồn và phát triển VHDT. Mỗi học sinh trường PTDTNT là đại diện văn hóa của một dân tộc, một vùng quê.

3.3.4. Nội dung giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú

Hoạt động giáo dục VHDT cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú là hoạt động có mục đích, có kế hoạch của nhà giáo dục trong việc truyền thụ các giá trị vật chất và tinh thần mang bản sắc riêng của dân tộc cho học sinh trong nhà trường nhằm đạt được mục tiêu giáo dục của nhà trường. Hoạt động giáo dục VHDT cho học sinh tại trường PTDTNT là hoạt động giáo dục đặc thù. Khoản 2, điều 14 Quy chế tổ chức và hoạt động của trường PTDTNT nêu rõ: Hoạt động giáo dục đặc thù trong trường PTDTNT bao gồm các hoạt động giáo dục về văn hóa các dân tộc, nghề truyền thống, giáo dục kỹ năng sống phù hợp với học sinh dân tộc nội trú (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2023).

Khoản 3, Điều 14 Thông tư số 04/2023/TT-BGDĐT ngày 23/02/2023 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về ban hành Quy chế tổ chức và hoạt động của trường phổ thông dân tộc nội trú, quy định về hoạt động giáo dục đặc thù như sau: “Hằng năm, trường PTDTNT xây dựng kế

hoạch tổ chức các hoạt động giáo dục đặc thù thông qua các hình thức: sinh hoạt tập thể, văn nghệ, thể thao, câu lạc bộ, giao lưu với các trường phổ thông và lao động, trải nghiệm hướng nghiệp có hướng dẫn của giáo viên, nhân viên nhà trường” (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2023).

Những nội dung giáo dục VHDT cho học sinh trường PTDTNT rất phong phú bao gồm các phương diện văn hóa, các giá trị văn hóa. Cụ thể như sau:

- *Giáo dục học sinh về truyền thống tốt đẹp của cộng đồng các dân tộc Việt Nam, bản sắc văn hóa của các dân tộc thiểu số.*

- *Tuyên truyền đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước về chính sách dân tộc, về xây dựng nền văn hóa đậm đà bản sắc dân tộc; nâng cao nhận thức cho học sinh về vai trò, ý nghĩa, tầm quan trọng của hoạt động giáo dục VHDT.*

- *Giáo dục ứng xử văn hóa trong môi trường học tập và sinh hoạt đa văn hóa cho học sinh phổ thông dân tộc nội trú.*

- *Giáo dục học sinh thái độ trân trọng di sản văn hóa dân tộc, bảo tồn và phát triển văn hóa và truyền thống dân tộc.*

- *Xây dựng môi trường học tập và sinh hoạt đậm đà bản sắc dân tộc; tổ chức đời sống nội trú văn minh, tiến bộ phù hợp với truyền thống tốt đẹp của các dân tộc Việt Nam.*

3.3.5. Hình thức, phương pháp giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú

3.3.5.1. Hình thức giáo dục

Cần tổ chức các hoạt động GDVHDT với các hình thức đa dạng và phong phú. Theo đặc điểm hoạt động của trường PTDTNT, việc tổ chức hoạt động GDVHDT có thể chia thành hai phạm vi hoạt động cơ bản là GDVHDT trong giờ học và GDVHDT ngoài giờ lên lớp. Hai phạm vi này đều thống nhất một mục tiêu nhưng cách thức và phương pháp thì khác nhau.

- Tổ chức hoạt động GDVHDT trong giờ học:

Trong giờ học, GDVHDT được thực hiện qua các môn học với nhiều cách thức, phương pháp khác nhau. Tùy thuộc vào mức độ quan hệ giữa môn học với hiện tượng VHDT mà các môn học tham gia vào việc GDVHDT khác nhau. Nhìn chung cách thức của các môn học tham gia vào GDVHDT theo cách lồng ghép và phương pháp được sử dụng là tích hợp.

Hiện nay, do việc tổ chức dạy học trong trường PTDTNT thống nhất với chương trình phổ thông nên các nội dung giáo dục đặc thù, các nội dung GDVHDT đều không được bố trí chính thức trong chương trình. Việc GDVHDT đều phải thực hiện lồng ghép theo điều kiện và khả năng thực hiện của từng địa phương, từng cơ sở giáo dục. Việc lồng ghép có thể được thực hiện theo các mức độ khác nhau tùy mối quan hệ kiến thức, tùy đặc điểm quy mô của hiện tượng VHDT hoặc tùy khả năng của giáo viên. Giáo dục VHDT còn được thực hiện trong giờ sinh hoạt chủ nhiệm lớp.

- Tổ chức hoạt động GDVHDT ngoài giờ học:

Hoạt động ngoài giờ lên lớp (HӨNGLL): học sinh trường PTDTNT được tổ chức học tập, nuôi dạy theo hệ thống quản lý suốt cả ngày tại trường. Ngoài thời gian học sinh học tập

trên lớp theo chương trình giáo dục chính thức của cấp học, thời gian còn lại đều là thời gian ngoài giờ lên lớp. Thời gian ngoài giờ lên lớp chiếm dung lượng lớn trong tổng số thời gian của học sinh tại trường PTDTNT. HĐNGLL được tổ chức theo nhiều hình thức, thực hiện nhiều nhiệm vụ giáo dục nhằm nâng cao kiến thức, bồi dưỡng tư tưởng tình cảm và phẩm chất đạo đức, hình thành năng lực và kỹ năng sống cho học sinh. Hoạt động ngoài giờ lên lớp giữ vai trò quan trọng trong giáo dục toàn diện học sinh trường PTDTNT. Vì vậy, giáo dục VHDT được thực hiện thông qua hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp.

3.3.5.2. Phương pháp giáo dục

Giáo dục VHDT chủ yếu được thực hiện trong lồng ghép, tích hợp trong các môn học và tích hợp trong các chương trình hoạt động giáo dục ngoài giờ chính khóa. Thực hiện tích hợp là sự kết hợp một cách có hệ thống các kiến thức VHDT và kiến thức môn học thành một nội dung thống nhất, gắn bó chặt chẽ với nhau, dựa trên cơ sở các mối liên hệ về lí luận và thực tiễn được đề cập trong bài học để HS nhận thức và thực hành vận dụng kiến thức vào thực tiễn trong đó có thực tiễn VHDT.

Nhờ tích hợp mà các bộ môn đều có thể tham gia vào việc GDVHDT cho học sinh. Trong đó, việc tích hợp GDVHDT có hiệu quả nhất là các môn: Ngữ văn, Lịch sử, Địa lý, Giáo dục công dân, Sinh học, Công nghệ.

Việc tích hợp kiến thức VHDT trong các môn học được thể hiện 3 mức độ: Mức độ toàn phần, mức độ bộ phận, mức độ liên hệ.

Mức độ toàn phần: Mục tiêu và nội dung bài học hoặc chương trình học hoàn toàn phù hợp với mục tiêu và nội dung của GDVHDT.

Mức độ bộ phận: chỉ một bộ phận bài học có mục tiêu và nội dung của GDVHDT.

Mức độ liên hệ: Các kiến thức GDVHDT không được nêu rõ trong sách giáo khoa, nhưng dựa vào kiến thức bài học, giáo viên có thể bổ sung các kiến thức đó bằng cách liên hệ các kiến thức GDVHDT (các hiện tượng, hình ảnh, số liệu về thực trạng văn hóa) vào bài giảng trên lớp dưới hình thức các ví dụ khi phân tích bài một cách hợp lí.

Các phương pháp được sử dụng phổ biến trong giáo dục VHDT là:

- Thuyết trình về VHDT, lồng ghép, tích hợp giáo dục VHDT qua các môn học;
- Tổ chức các hoạt động trải nghiệm, tham quan, khảo sát tìm hiểu thực tế tại các bản làng;
- Thảo luận, trao đổi khai thác kinh nghiệm thực tế, truyền thống văn hóa vốn có của học sinh;
- Tổ chức cho học sinh sưu tầm ca dao, dân ca các dân tộc thiểu số, tìm hiểu về các loại nhạc cụ dân tộc, học cách sử dụng một số loại nhạc cụ dân tộc, tìm hiểu văn hóa ẩm thực của các dân tộc;
- Tổ chức tết dân tộc, lễ hội, tổ chức các câu lạc bộ (câu lạc bộ múa, câu lạc bộ ca dao dân ca, câu lạc bộ công nghệ...), hội thi bảo tồn và phát huy bản sắc văn hóa các dân tộc, hội diễn văn nghệ, thi trình diễn trang phục dân tộc, trưng bày bản sắc văn hóa của các dân tộc;

- Tổ chức giao lưu văn hóa giữa các dân tộc trong trường học, thực hành các nghề thủ công truyền thống;

- Liên hoan văn nghệ và trò chơi dân gian;

- Mời nghệ nhân trên địa bàn đến truyền dạy văn hóa dân tộc cho học sinh...

3.3.6. Kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú

Kiểm tra, đánh giá là một khâu cuối cùng của bất kì hoạt động giáo dục nào. Nhờ có kiểm tra, đánh giá chúng ta có thể phát hiện những vấn đề về nội dung, hình thức, phương pháp, phương tiện trong quá trình thực hiện các hoạt động GDVHDT, từ đó nhìn nhận được những ưu điểm, hạn chế cũng như đưa ra nguyên nhân và giải pháp mới tốt hơn trong thời gian tới. Kiểm tra cũng góp phần khuyến khích, động viên những cá nhân thực hiện tốt đồng thời phát hiện, ngăn chặn những sai sót xảy ra.

Trong trường PTDTNT việc đánh giá học sinh cũng giống với các trường phổ thông, được thực hiện theo Thông tư số 58/2011/TT-BGDĐT ngày 12/12/2011 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo; Thông tư số 26/2020/TT-BGDĐT ngày 26/8/2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về Sửa đổi, bổ sung một số điều của Quy chế đánh giá, xếp loại học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông ban hành kèm theo Thông tư số 58/2011/TT-BGDĐT ngày 12/12/2011 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo và Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT ngày 20/7/2021 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Quy định về đánh giá học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông. Hoạt động GDVHDT trong nhà trường xét về mục tiêu chung là nhằm giáo dục các giá trị đạo đức của học sinh. Cho nên, đánh giá kết quả hoạt động GDVHDT là một kênh thông tin để giáo viên đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh.

Một số nội dung cần kiểm tra, đánh giá trong hoạt động GDVHDT ở học sinh: Thái độ tham gia các hoạt động giáo dục của nhà trường; Ý thức sử dụng trang phục, ngôn ngữ dân tộc trong các hoạt động tập thể; ý thức, hành vi quảng bá những sản phẩm văn hóa và phong tục tập quán của dân tộc mình; thái độ tôn trọng tập tục, ngôn ngữ, phong cách và trang phục của dân tộc khác.

4. KẾT LUẬN

Tổ chức hoạt động giáo dục văn hóa dân tộc thực chất là tổ chức thực hiện nhiệm vụ giáo dục dân tộc ở trường phổ thông dân tộc nội trú.

Giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh không chỉ tạo được không khí thoải mái cho học sinh mà góp phần tích cực vào đẩy mạnh phong trào thi đua xây dựng trường học thân thiện, học sinh tích cực. Đồng thời, gìn giữ và lưu truyền những nét văn hóa của các dân tộc trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận.

Nhờ có giáo dục văn hóa dân tộc, học sinh của trường phổ thông dân tộc nội trú được phát triển toàn diện, trở thành những công dân có tri thức, có văn hóa. Giáo dục văn hóa dân tộc cho học sinh trong trường phổ thông dân tộc nội trú còn góp phần quan trọng vào thực hiện nhiệm vụ bảo tồn và phát triển văn hóa dân tộc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023). *Thông tư số 04/2023/TT-BGDĐT ngày 23/02/2023 về việc ban hành Quy chế tổ chức và hoạt động của trường phổ thông dân tộc nội trú.*
2. Thủ tướng Chính phủ (2021). *Quyết định phê duyệt Chiến lược phát triển văn hóa đến năm 2030.*
3. Bùi Hoài Sơn, Mai Thị Thùy Hương, Trần Thị Hiền (2016). *Tiêu chí xây dựng Lối sống của người Việt Nam thời kỳ công nghiệp hóa và hội nhập quốc tế* (tr. 14-15). Hà Nội: Nhà xuất bản Văn hóa dân tộc.
4. Đảng Cộng sản Việt Nam (1998). *Văn kiện Hội nghị lần thứ 5, Ban Chấp hành Trung ương khóa VIII.* Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia sự thật.
5. Đảng Cộng sản Việt Nam (2006). *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ X.* Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia sự thật.
6. Đảng Cộng sản Việt Nam (2011). *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI.* Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia sự thật.
7. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021). *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, tập I, II.* Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia sự thật.
8. Hồ Chí Minh (2000). *Toàn tập.* Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị quốc gia.
9. Hồ Chí Minh (2009). *Toàn tập.* Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị quốc gia.
10. Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh (2017). *Giáo trình trung cấp lý luận- hành chính “Đường lối, Chính sách của Đảng, Nhà nước Việt Nam về các lĩnh vực của đời sống xã hội.* Hà Nội: Nhà xuất bản Lý luận chính trị.
11. Hoàng Gia Trang (2015). *Tài liệu tập huấn Hỗ trợ tư vấn tâm lý học đường cho học sinh trường PTDTNT. Đặc điểm tâm lý học sinh dân tộc* (tr. 16-23). Hà Nội.
12. Trần Ngọc Thêm (1999). *Cơ sở văn hóa Việt Nam.* Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.

PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ CÁN BỘ QUẢN LÝ TẠI CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC HUYỆN NINH PHƯỚC, TỈNH NINH THUẬN

Lê Thị Mỹ Liên¹

1. Lớp Cao học CH21QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Bài viết nghiên cứu thực trạng về quản lý hoạt động phát triển đội ngũ cán bộ quản lý tại các trường tiểu học huyện Ninh Phước, tỉnh Ninh Thuận trên cơ sở đề xuất một số biện pháp nâng cao năng lực quản lý của đội ngũ cán bộ quản lý các trường tiểu học nhằm thực hiện tốt mục tiêu đổi mới toàn diện về giáo dục.

Từ khóa: *cán bộ quản lý, phát triển, phát triển đội ngũ, trường tiểu học.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trải qua quá trình hình thành và phát triển, giáo dục và đào tạo đã đạt được những thành tựu quan trọng, góp phần to lớn vào sự nghiệp xây dựng, phát triển đất nước của mỗi quốc gia, mỗi dân tộc. Tuy nhiên, những kết quả và thành tựu đó chưa tương xứng với sự phát triển của xã hội, thậm chí ở một số lĩnh vực, giáo dục còn tụt hậu so với trình độ chung của nhân loại. Đứng trước những thách thức và tác động của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và toàn cầu hóa, phát triển nguồn nhân lực, nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng cho nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội là công việc cấp thiết của mỗi quốc gia.

Trong bối cảnh nền kinh tế thị trường định hướng XHCN và hội nhập quốc tế, Đảng và Nhà nước ta đặc biệt quan tâm xây dựng, phát triển nguồn lực con người. Vì vậy, phát triển nguồn lực con người đã và đang trở thành nhiệm vụ hết sức cấp bách không phải chỉ ở cấp quốc gia mà còn là vấn đề của từng ngành nghề dựa theo đặc điểm, đặc thù và yêu cầu định hướng phát triển kinh tế - xã hội của từng địa phương.

Thực hiện chủ trương của Đảng, của Nhà nước và của ngành, để khắc phục những hạn chế, yếu kém, tận dụng được cơ hội, vượt qua khó khăn, thách thức, nền giáo dục Việt Nam đã và đang từng bước chuyển mình, chủ động thực hiện nhiều giải pháp để thích ứng linh hoạt với xu thế phát triển của xã hội, nhất là nâng cao năng lực quản lý cho đội ngũ CBQL các trường học. Bởi, phát triển đội ngũ CBQL giáo dục các cấp học là một trong những điều kiện tiên quyết để thúc đẩy tư duy đổi mới, sáng tạo và đạt mục tiêu đổi mới toàn diện về giáo dục theo tinh thần Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 17/11/2022 Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XIII về tiếp tục đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045.

Xác định, phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trong nhà trường phổ thông nói chung và trường tiểu học nói riêng là nhiệm vụ cần thiết, chính vì vậy, báo cáo nghiên cứu khoa học “Phát triển đội ngũ cán bộ quản lý (CBQL) tại các trường học tiểu học huyện Ninh Phước, tỉnh Ninh Thuận” càng trở nên cấp thiết và phù hợp với mục tiêu đổi mới giáo dục của ngành giáo dục và của địa phương huyện Ninh Phước, tỉnh Ninh Thuận.

2. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VẤN ĐỀ

Ở Việt Nam có rất nhiều công trình nghiên cứu về phát triển đội ngũ CBQL với nhiều chương trình sáng kiến và nhiều nội dung nghiên cứu khác nhau về phát triển nguồn nhân lực nói chung, phát triển nguồn nhân lực của từng ngành nghề nói riêng, trong đó có ngành giáo dục. Với mong muốn và đạt kỳ vọng với mục tiêu là nâng cao chất lượng giáo dục, đáp ứng yêu cầu của xã hội trong mỗi thời kỳ lịch sử. Đây là điều rất cần thiết trong xu hướng đổi mới giáo dục hiện nay và cũng chính là mục tiêu để đào tạo, bồi dưỡng, phát triển và nâng cao năng lực đội ngũ CBQL theo chuẩn nghề nghiệp tại các trường phổ thông nói chung và từng cấp học, bậc học nói riêng.

Trên cơ sở hệ thống các lý luận và thực tiễn về công tác quản lý và phát triển nguồn nhân lực của ngành Giáo dục, hầu hết các công trình nghiên cứu đã phân tích cụ thể những hạn chế và tồn tại của quản lý nguồn nhân lực, đặc biệt là nguồn nhân lực của ngành giáo dục (GD). Đứng trước những cơ hội và thách thức của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, ngành giáo dục luôn sẵn sàng đón nhận những khó khăn thách thức để tự chuyển mình bắt kịp với nhu cầu của xã hội trong xu thế toàn cầu hóa. Tuy nhiên, một số công trình nghiên cứu chủ yếu tập trung đưa ra nhiều biện pháp phát triển nguồn nhân lực trong ngành GD ở phạm vi rộng cho tất cả các đối tượng thực hiện nhiệm vụ trong ngành GD, chưa tập trung phân tích đánh giá theo từng vùng miền, địa phương cụ thể, do đó ở 1 số địa phương khi vận dụng vào thực tiễn thì vẫn còn nhiều nội dung chưa phù hợp với đặc thù riêng biệt.

Một số công trình nghiên cứu trong nước, cụ thể như sau:

Nguyễn Lộc, 2010. Lý luận về quản lý. NXB Đại học sư phạm Hà Nội. Tác giả đề cập đến những vấn đề đại cương nhất của lý luận về quản lý trong quản lý nói chung và nhấn mạnh đến “tính giáo dục” dành cho các nhà quản lý trong giáo dục nói riêng. Tác giả đã giới thiệu khái quát về khái niệm giáo dục, sự phát triển của khoa học quản lý, người quản lý giáo dục và đề cập đến các chức năng quản lý, lãnh đạo. Từ đó tác giả, đề ra các vấn đề quản lý cụ thể trong tổ chức giáo dục.

Đặng Quốc Bảo, 2010. Đổi mới quản lý và nâng cao chất lượng giáo dục. Hà Nội: NXB giáo dục. Tác giả đã chỉ ra những hạn chế trong công tác quản lý giáo dục, cũng như nguyên nhân của những hạn chế đó; từ đó tác giả nêu ra những biện pháp đổi mới công tác quản lý giáo dục nhằm nâng cao chất lượng giáo dục.

Phạm Minh Tú, 2011. Phát triển nguồn nhân lực ngành giáo dục tỉnh Bình Định. Luận văn thạc sĩ ngành Kinh tế phát triển. Đại học kinh tế Đà Nẵng. Luận văn đã hệ thống cơ sở lý luận về nguồn nhân lực nói chung và nguồn nhân lực ngành Giáo Dục nói riêng, từ đó đề ra một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực ngành Giáo dục tỉnh Bình Định.

Năm 2011, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quyết định số 6639/QĐ-BGDĐT ngày 29/12/2011 về Quy hoạch phát triển nhân lực ngành giáo dục giai đoạn 2011 – 2020 (Bộ Giáo dục Đào tạo, 2011).

Bùi Văn Minh, 2015. *Quản lý nguồn nhân lực ngành giáo dục của tỉnh Vĩnh Phúc*. Luận văn thạc sĩ quản lý Kinh tế. Trường Đại học kinh tế Đại học quốc gia Hà Nội. Tác giả đã chỉ ra 04 biện pháp đột phá để quản lý *nguồn nhân lực ngành giáo dục của tỉnh Vĩnh Phúc, cụ thể Hoàn thiện quy hoạch phát triển nguồn nhân lực; Đổi mới công tác tuyển dụng; Đào tạo, bồi dưỡng, phát triển; Đổi mới chính sách đãi ngộ*.

Bài viết: *Bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên theo yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông* đăng trên Tạp chí Giáo dục, số 444, kì 2, tháng 12 năm 2018 được hai tác giả Nguyễn Đức Danh và Lê Thanh Hải (2018) chỉ rõ: Chương trình GDPT mới chú trọng dạy học theo tiếp cận năng lực của HS, vì vậy, ngoài việc tích cực tham gia các lớp đào tạo, bồi dưỡng về chuyên môn, GV cũng cần chủ động tự nâng cao kỹ năng nghề nghiệp thông qua các kênh, nguồn khác nhau để thực hiện thành công nhiệm vụ giáo dục được giao. Các tác giả nhấn mạnh: Công tác bồi dưỡng tập huấn nhằm nâng cao năng lực quản lý và kỹ năng tổ chức thực hiện các nội dung giáo dục phải được thực hiện thường xuyên, liên tục (Nguyễn Đức Danh và Lê Thanh Hải, 2018).

Bài viết “*Bồi dưỡng nâng cao năng lực quản trị nhà trường cho đội ngũ hiệu trưởng trường phổ thông*” đăng Tạp chí Giáo dục, Số 462 (Kì 2 - 9/2019), tr 1-5, của hai tác giả Thái Văn Thành, Nguyễn Văn Khoa (2019). Trong bài viết các tác giả đề cập về Quản trị và quản trị Trường phổ thông; *Sự cần thiết phải nâng cao năng lực quản trị nhà trường cho đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông; Quy trình bồi dưỡng nâng cao năng lực quản trị nhà trường cho đội ngũ hiệu trưởng trường phổ thông* (Thái Văn Thành, Nguyễn Văn Khoa, 2019).

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Phương pháp nghiên cứu lý luận: Nghiên cứu các tài liệu: Văn kiện đại hội Đảng các cấp, Luật giáo dục, Điều lệ trường tiểu học, các đề án, các văn bản chỉ đạo về phát triển đội ngũ CBQL trường phổ thông.

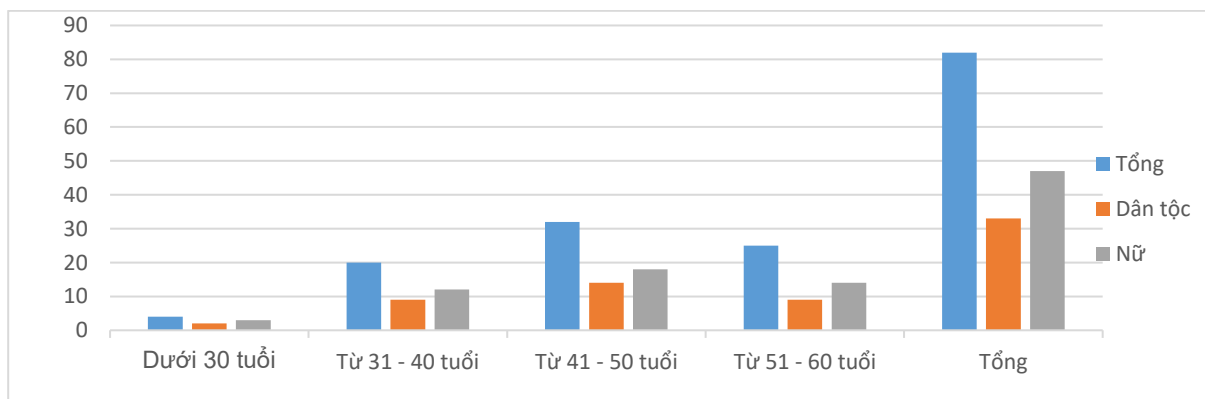
3.2. Phương pháp nghiên cứu thực tiễn: Thực hiện đề tài này, phương pháp nghiên cứu chủ yếu là phương pháp điều tra và xử lý số liệu thu thập được qua thực tế về công tác quản lý phát triển đội ngũ CBQL tại các trường tiểu học huyện Ninh Phước, tỉnh Ninh Thuận; qua đó so sánh hiệu quả quản lý phát triển đội ngũ CBQL trong 3 năm trên địa bàn huyện Ninh Phước, tỉnh Ninh Thuận.

4. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

4.1. Thực trạng đội ngũ CBQL tại các trường tiểu học huyện Ninh Phước, tỉnh Ninh Thuận. (Nguồn thống kê số liệu của Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Ninh Phước, tỉnh Ninh Thuận trong 3 năm 2020, 2021, 2022)

4.1.1. Quy mô trường, lớp, học sinh và đội ngũ cán bộ quản lý của các trường tiểu học

Toàn huyện có 31 trường tiểu học, với 82 cán bộ quản lý, trong đó có 31 Hiệu trưởng và 51 Phó Hiệu trưởng.

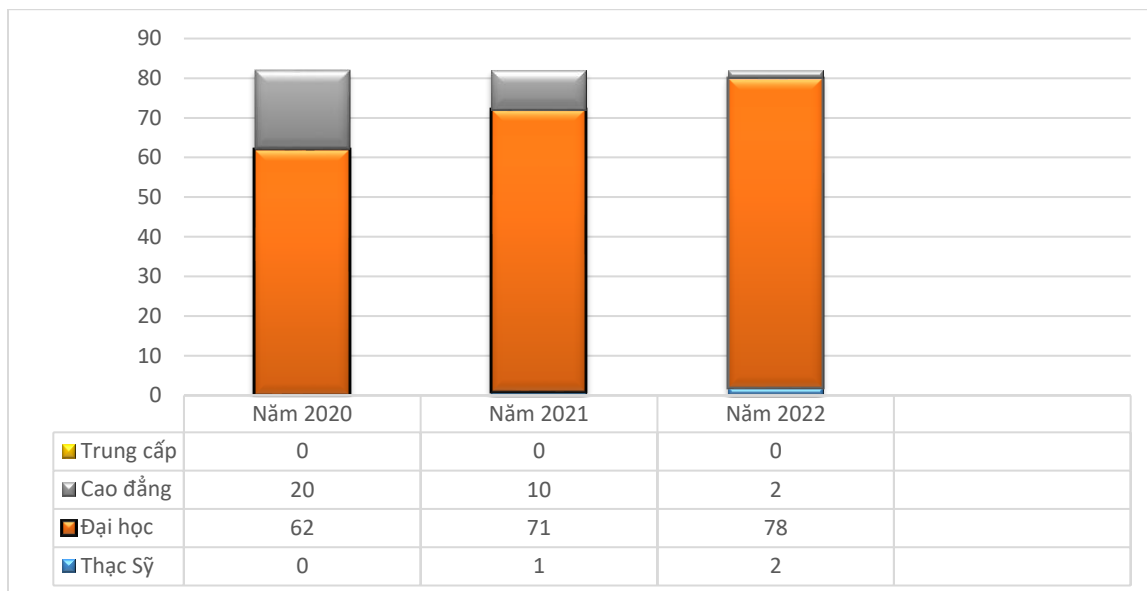


Biểu đồ 1: Cơ cấu đội ngũ cán bộ quản lý (Số liệu thống kê đến cuối năm 2022)

Số liệu trên biểu đồ thể hiện số CBQL có độ tuổi từ 41 đến 60 tuổi chiếm tỉ lệ khá cao 69,5% (57/82 CBQL); đội ngũ CBQL trong độ tuổi này hầu hết có thâm niên nghề cao, có kinh nghiệm trong công tác quản lí. Số CBQL là người dân tộc có 34/82 CBQL, tỷ lệ 41,5%, đây là một trong những điều kiện thuận lợi để đội ngũ quản lí tiếp cận sâu sát với đặc điểm địa bàn quản lí (đặc điểm dân cư của huyện Ninh Phước có gần 40% là người đồng bào Chăm).

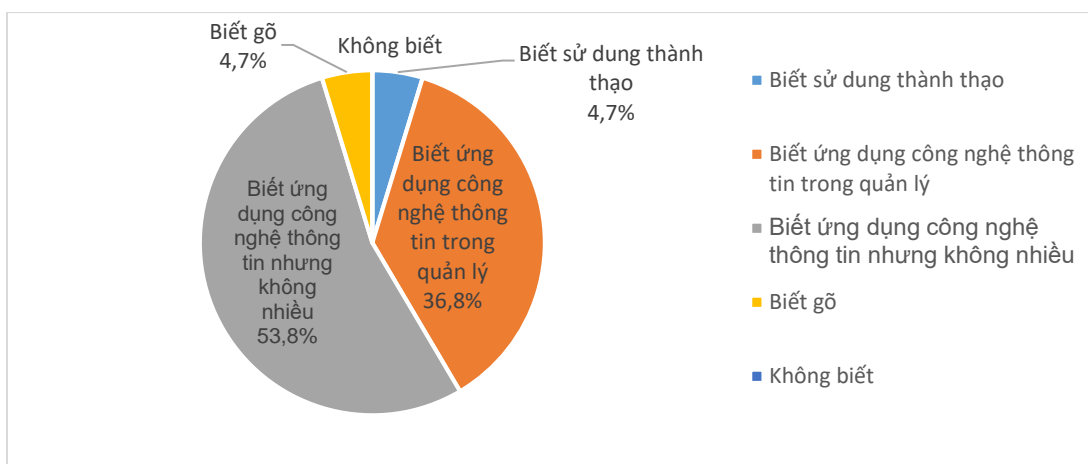
Số CBQL 31-50 tuổi cũng chiếm tỉ lệ cao so với các độ tuổi khác, đội ngũ CBQL trong độ tuổi này về cơ bản hội đủ năng lực, có kỹ năng thích ứng linh hoạt cũng như khả năng bắt nhịp kịp thời với xu thế phát triển của xã hội trong thời kì cách mạng công nghiệp 4.0.

Biểu đồ 2: So sánh số liệu về trình độ chuyên môn – nghiệp vụ (Từ 2020-2022)



Qua số liệu điều tra cho ta thấy, năm 2020 số CBQL có trình độ Đại học là 62/82 người, tỉ lệ 75,6%, đến năm 2022 số CBQL có trình độ Đại học tăng lên 16 người, tức là có 78/82 người, tỉ lệ 95,1% (đạt chuẩn trình độ đào tạo theo Luật giáo dục 2019), trong đó có 2/82 CBQL có trình độ Thạc sĩ. Đội ngũ cán bộ quản lí các trường tiểu học có năng lực sư phạm, có tay nghề vững vàng có khả năng đáp ứng với yêu cầu đổi mới toàn diện giáo dục trong giai đoạn hiện nay.

Biểu đồ 3: Số liệu thống kê kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin của đội ngũ năm 2022



Số CBQL có kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin chưa nhiều; Năng lực tiếp cận với thông tin quản lý trên nền tảng công nghệ số còn hạn chế, chưa theo kịp với nhu cầu xã hội số, chuyển đổi số, kinh tế số của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư.

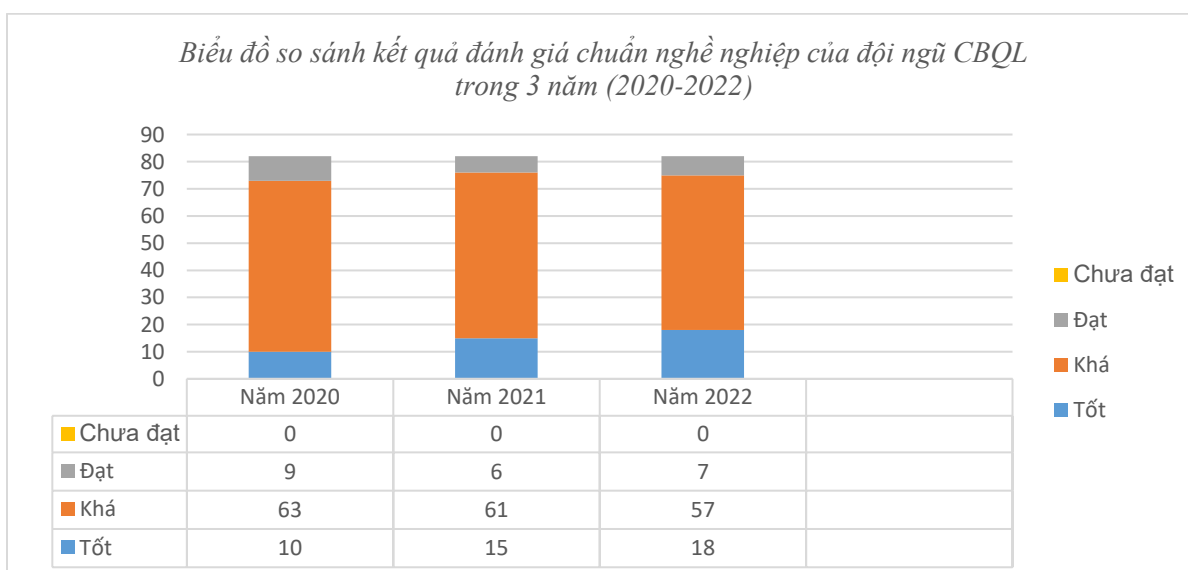
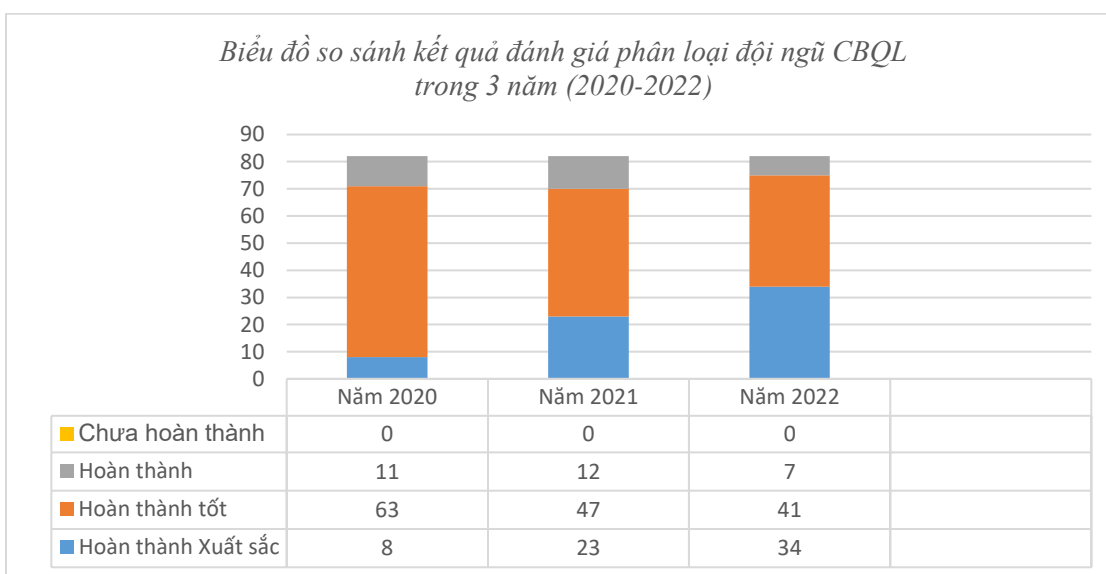
Bảng Thống kê: Trình độ Lý luận chính trị của đội ngũ CBQL năm 2022

Tổng số	Cao cấp		Trung cấp		Sơ cấp		Khác	
	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)
82	0	0	82	100	0	0	0	0

Bảng thống kê về trình độ Quản lý nhà nước và Quản lý giáo dục của đội ngũ CBQL

Tổng số	Quản lý nhà nước						Quản lý giáo dục			
	Chuyên viên cao cấp		Chuyên viên chính		Chuyên viên		Chứng chỉ		Khác	
	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)
82	0	0	0	0	2	2,4%	82	100	0	0

4.1.2. Về chất lượng đội ngũ CBQL



4.2. Các biện pháp nâng cao năng lực quản lý cho đội ngũ Cán bộ quản lý các trường tiểu học tại huyện Ninh Phước, tỉnh Ninh Thuận

Từ thực tiễn quản lý hoạt động phát triển đội ngũ CBQL tại các trường tiểu học huyện Ninh Phước, tỉnh Ninh Thuận, đội ngũ CBQL vẫn còn những điểm yếu và hạn chế như: ⁽¹⁾Năng lực tổ chức quản lý chưa đồng đều, nhiều CBQL có trình độ đào tạo đạt chuẩn về chuyên môn nghiệp vụ nhưng phương pháp quản lý chưa chú trọng bám sát mục tiêu quản lý, hoạch định kế hoạch quản lý chưa có tính chiến lược; ⁽²⁾Kỹ năng linh hoạt và bám sát thực tiễn quản lý chưa chặt chẽ; ⁽³⁾Một số CBQL chưa theo kịp yêu cầu đổi mới về giáo dục; tư duy quản lý chậm đổi mới, chưa đáp ứng được yêu cầu dạy và học theo định hướng phát triển năng lực và phẩm chất người học hiện nay; ⁽⁴⁾Kỹ năng ứng dụng ngoại ngữ, tin học trong đội ngũ CBQL còn hạn chế, nhất là ở những CBQL lớn tuổi; ⁽⁵⁾Cơ cấu đội ngũ CBQL theo vùng, miền chưa hợp lý, nơi thừa, nơi thiếu về số lượng; tình trạng vượt cầu và tình trạng vừa thừa, vừa thiếu bất hợp lý trên cùng một địa bàn của huyện.

Trên cơ sở phân tích và đánh giá thực trạng đội ngũ, Ngành Giáo dục huyện Ninh Phước, tỉnh Ninh Thuận tập trung thực hiện các biện pháp nâng cao năng lực đội ngũ CBQL các trường tiểu học trên địa bàn huyện để đáp ứng kịp thời yêu cầu đổi mới về giáo dục trong giai đoạn hiện nay. Các biện pháp như ⁽¹⁾Phòng Giáo dục và Đào tạo tăng cường công tác quản lý nhà nước đối với các trường tiểu học; ⁽²⁾Đẩy mạnh cơ chế tự chủ tự chịu trách nhiệm trong các trường học; ⁽³⁾Quy hoạch nguồn, tạo nguồn bổ nhiệm đạt chuẩn theo cơ chế quy định; ⁽⁴⁾Thúc đẩy và tạo động lực cho đội ngũ cán bộ quản lý tự bồi dưỡng theo nhu cầu, đẩy mạnh công tác quản lý bồi dưỡng đội ngũ CBQL đảm bảo đạt chuẩn theo quy định của các trường tiểu học; ⁽⁵⁾Đẩy mạnh công tác chuyển đổi số trong toàn ngành,...

4.2.1. Phòng Giáo dục và Đào tạo tăng cường công tác quản lý nhà nước về giáo dục của đối với các trường tiểu học

Trên cơ sở chức năng nhiệm vụ đã được phân cấp, phân quyền theo Luật định, Phòng Giáo dục và Đào tạo tập trung chỉ đạo các trường tiểu học trên địa bàn huyện thực hiện các nhiệm vụ trọng tâm như:

Một là: Xây dựng các đề án, quy hoạch, kế hoạch chiến lược và chỉ đạo thực hiện các hoạt động phát triển giáo dục của nhà trường; Tổ chức thực hiện chủ trương, chính sách giáo dục thông qua việc thực hiện mục tiêu, nội dung giáo dục và bảo đảm các quy định, quy chế chuyên môn...

Hai là: Quản lý chuyên môn, nghiệp vụ của nhà trường theo sự phân cấp; Quản lý đội ngũ sư phạm, cơ sở vật chất, tài chính... theo các quy định chung, thực hiện kiểm tra nội bộ bảo đảm trật tự an ninh trong nhà trường.

Ba là: Điều hành các hoạt động của nhà trường theo Điều lệ nhà trường và quy chế đã được ban hành, song song phải luôn tự kiểm tra, tự giám sát, sự tuân thủ điều lệ đó của đội ngũ.

4.2.2. Đẩy mạnh cơ chế tự chủ tự chịu trách nhiệm đối với các trường

Đẩy mạnh cơ chế tự chủ tự chịu trách nhiệm trong các nhà trường tiểu học được ngành Giáo dục huyện Ninh Phước, tỉnh Ninh Thuận xác định là một trong những biện pháp thúc đẩy trọng tâm để thực hiện mục tiêu nâng cao chất lượng đội ngũ. Tự chủ giúp cho các cơ sở giáo dục hoạt động năng động, linh hoạt trong môi trường cạnh tranh, là động lực to lớn cho sự đổi

mới và phát triển của cơ sở giáo dục. Bởi, chất lượng, uy tín của cơ sở giáo dục tự chủ có quan hệ mật thiết đến cuộc sống của nhà giáo và CBQL làm công tác giáo dục. Chất lượng của nhà giáo và CBQL giáo dục được xây dựng trên uy tín và chất lượng của cơ sở giáo dục. Để tồn tại và phát triển, các cơ sở giáo dục tự chủ phải hoạt động theo cơ chế quản trị hiện đại, xây dựng cơ chế đặc thù để tuyển dụng người tài, xây dựng quy chế chi tiêu nội bộ, thu nhập của người lao động dựa trên sự đóng góp vào sự phát triển của đơn vị. Đó là động lực để nhà giáo và CBQL giáo dục nỗ lực trong việc nâng cao năng lực quản lý, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ.

- Về tổ chức bộ máy: Tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy theo phân cấp; tự chủ trong xây dựng, bố trí vị trí việc làm theo loại hình đơn vị, bảo đảm phù hợp với chức năng, nhiệm vụ của loại hình và quy chế hoạt động của nhà trường.

- Về biên chế: Căn cứ chức năng, nhiệm vụ được giao, nhu cầu công việc thực tế, định mức chỉ tiêu biên chế và nguồn ngân sách được cấp của đơn vị, Hiệu trưởng nhà trường xây dựng kế hoạch phát triển trường lớp hằng năm và lập nhu cầu biên chế, đề xuất cơ quan quản lý cấp mức định biên theo yêu cầu phát triển trường lớp và nhu cầu thực tế theo thẩm quyền. Đẩy mạnh và chuyển giao hoàn toàn quyền tự chủ cho các trường, nhất là cơ cấu tổ chức bộ máy, ký hợp đồng thuê, khoán công việc đối với các vị trí việc làm, công việc không cần thiết bố trí biên chế thường xuyên để đáp ứng yêu cầu chuyên môn của đơn vị đảm bảo đúng theo luật định.

- Về quản lý và sử dụng viên chức: Được quyết định việc tuyển dụng viên chức theo hình thức thi tuyển hoặc xét tuyển; Quyết định bổ nhiệm vào ngạch viên chức, ký hợp đồng làm việc với những người đã được tuyển dụng, trên cơ sở bảo đảm đủ tiêu chuẩn của ngạch cần tuyển và phù hợp với cơ cấu chức danh nghiệp vụ chuyên môn theo quy định của pháp luật; Sắp xếp, bố trí và sử dụng viên chức phải phù hợp giữa nhiệm vụ được giao với ngạch viên chức và quy định của nhà nước về trách nhiệm thi hành nhiệm vụ, công vụ; Quyết định việc nghỉ hưu, thôi việc, chấm dứt hợp đồng làm việc, khen thưởng, kỷ luật viên chức thuộc thẩm quyền quản lý theo quy định của pháp luật; Quyết định việc nâng bậc lương đúng thời hạn, trước thời hạn trong cùng ngạch và tiếp nhận, chuyển ngạch các chức danh tương đương theo điều kiện và tiêu chuẩn do pháp luật quy định; Đánh giá, tuyển chọn, bố trí, phân công, bồi dưỡng; tham mưu Phòng Giáo dục và Đào tạo quy hoạch, bổ nhiệm mới, bổ nhiệm lại, miễn nhiệm đối với viên chức quản lý; Khen thưởng, kỷ luật và thực hiện chế độ, chính sách đối với viên chức; Kiểm tra, giám sát và giải quyết khiếu nại, tố cáo trong nội bộ nhà trường.

4.2.3. Quy hoạch nguồn, tạo nguồn bổ nhiệm đạt chuẩn theo cơ chế quy định

- Trong công tác quy hoạch nguồn và tạo nguồn bổ nhiệm CBQL các trường tiểu học cần phải đảm bảo được các nguyên tắc như:

Thứ nhất, Đảm bảo nguyên tắc Đảng thống nhất lãnh đạo công tác cán bộ và quản lý đội ngũ cán bộ.

Thứ hai, bảo đảm thực hiện nghiêm nguyên tắc tập trung dân chủ, tập thể quyết định, đồng thời phát huy đầy đủ trách nhiệm cá nhân, trước hết là người đứng đầu trong công tác cán bộ và quản lý cán bộ:

Thứ ba, bảo đảm cân đối, hài hoà, hợp lý, liên thông giữa các khâu trong công tác cán bộ; giữa quy hoạch với đào tạo, bồi dưỡng; giữa đánh giá với quy hoạch, điều động, luân chuyển, bổ nhiệm và sử dụng cán bộ; giữa cán bộ quy hoạch với cán bộ đương nhiệm;

Thứ tư, Cơ cấu, sắp xếp và luân chuyển, điều chuyển, cân đối lại nguồn cán bộ quản lý giữa các địa phương (*theo đơn vị hành chính xã, thị trấn*), tránh tình trạng vừa thừa, vừa thiếu nguồn CBQL trong cùng một địa phương, một cơ sở giáo dục.

Thứ năm, Trong công tác quy hoạch nguồn CBQL, chỉ đạo các trường tiểu học triển khai thực hiện phương châm quy hoạch "động" và "mở". Hằng năm đánh giá, rà soát để kịp thời đưa ra khỏi quy hoạch nguồn CBQL không đáp ứng tiêu chuẩn, điều kiện, không hoàn thành nhiệm vụ, vi phạm quy định của Đảng, pháp luật của Nhà nước; bổ sung vào quy hoạch những nhân tố mới từ nguồn nhân sự tại chỗ hoặc nguồn nhân sự từ nơi khác đủ tiêu chuẩn, điều kiện, có triển vọng phát triển.

Thứ sáu, Thôi bỏ nhiệm vụ những CBQL còn hạn chế về năng lực quản lý hoặc hạn chế về sức khỏe, không còn đủ điều kiện về sức khỏe, về tiêu chuẩn bổ nhiệm; Thực hiện tinh giản biên chế đối với CBQL giáo dục theo quy định khi có nhu cầu và theo cơ chế quy định.

4.2.4. Thúc đẩy và tạo động lực cho đội ngũ cán bộ quản lý tự bồi dưỡng theo nhu cầu; đẩy mạnh công tác bồi dưỡng đội ngũ CBQL đảm bảo đạt chuẩn theo quy định

Thứ nhất, xuất phát từ quan điểm chỉ đạo của Nghị quyết 29-NQ/TW và với chủ trương của Đảng ta qua các kì đại hội, xác định “Giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu, là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân. Đầu tư cho giáo dục là đầu tư phát triển, được ưu tiên đi trước trong các chương trình, kế hoạch phát triển kinh tế-xã hội. Phát triển giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài.”

Trên cơ sở thực hiện bồi dưỡng đội ngũ CBQL các trường tiểu học theo tiêu, chuẩn chung của cấp học cần bổ sung thêm tiêu chí riêng phù hợp với đặc trưng của người học để mỗi cán bộ quản lý nâng cao ý thức tự rèn luyện, tự trau dồi năng lực nội tại nhằm đáp ứng nhu cầu của bản thân trước yêu cầu của xã hội. Chẳng hạn, đối với cán bộ quản lý cấp tiểu học, cần nhấn mạnh đến đặc điểm nghề dạy học ở tiểu học là “nghề đậm tính sư phạm. Do đó, Người cán bộ quản lý bậc tiểu học đòi hỏi phải nhiệt tình, đặc biệt là năng lực giao tiếp tốt, phải ứng xử phù hợp trong mọi tình huống vì họ phải tạo mối quan hệ tốt đẹp với phụ huynh, với địa phương để phối hợp giáo dục.

Tạo cơ chế cho đội ngũ CBQL chưa đạt chuẩn Trình độ (Chuyên môn nghiệp vụ và Lí luận chính trị) tham gia các lớp đào tạo lại để đạt chuẩn theo Luật định.

Thứ hai, Nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ CBQL giáo dục

Cụ thể hóa các nội dung đào tạo, bồi dưỡng và bảo đảm tính tổng thể, tính toàn diện (*tư tưởng chính trị, đạo đức, kiến thức chuyên môn và kỹ năng sống, kỹ năng sư phạm hiện đại*). Các nội dung cần đào tạo, bồi dưỡng cho đội ngũ CBQLGD tập trung một số nội dung chủ yếu sau:

- Quan điểm, chính sách của Đảng và Nhà nước về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong điều kiện phát triển kinh tế thị trường định hướng XHCN và tích cực, chủ động hội nhập quốc tế toàn diện, sâu sắc. Nội dung các môn học mới theo chương trình mới thay đổi so với chương trình cũ. Chuẩn hóa về chuyên môn, nghiệp vụ của Cán bộ quản lý đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông.

- Đào tạo, bồi dưỡng năng lực quản lý, quản trị hiện đại cho cán bộ quản lý ở các trường tiểu học; về phương pháp biên soạn, thiết kế đề cương bài giảng theo chương trình GD trên nền

tăng số hóa và đảm bảo hướng đến phẩm chất, năng lực của người học, quy chuẩn kiểm định chất lượng; đào tạo, bồi dưỡng các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học theo hướng tích cực, phát huy tính độc lập, sáng tạo, tự chủ, tự nghiên cứu của người học. Bồi dưỡng khả năng ứng dụng khoa học kỹ thuật, công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong quản lý, dạy và học; thực hiện việc chuyển đổi số đáp ứng yêu cầu phát triển chung của xã hội.

- Nâng cao hiệu quả đào tạo, bồi dưỡng trên cơ sở căn cứ khung năng lực của CBQL giáo dục cấp học làm cơ sở xây dựng nội dung bồi dưỡng và thường xuyên cập nhật, linh hoạt, thiết thực, đáp ứng yêu cầu đổi mới của xã hội.

- Các trường tiểu học thực hiện đánh giá thực trạng đội ngũ CBQL, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, xác định mục tiêu phát triển của đơn vị, nhu cầu cán bộ quản lý, trên cơ sở đó có kế hoạch đề xuất tham mưu với các cấp tham gia các lớp đào tạo nâng chuẩn trình độ nhằm bảo đảm đủ chuẩn và hợp lý về cơ cấu hoặc CBQL phải tự bồi dưỡng để nâng cao năng lực, kỹ năng linh hoạt, tư duy sáng tạo, thích ứng với yêu cầu và xu thế hội nhập, phát triển hiện nay..

Thứ ba, Đa dạng hóa các phương thức bồi dưỡng.

- Bồi dưỡng để đáp ứng yêu cầu đổi mới.

Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) mới được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực, tạo môi trường học tập và rèn luyện giúp người học tích lũy được kiến thức phổ thông vững chắc; biết vận dụng hiệu quả kiến thức vào đời sống và tự học suốt đời... Từ định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh như vậy đòi hỏi CBQL phải đổi mới phương pháp quản lý. Đội ngũ CBQL phải nâng cao năng lực, phẩm chất để đáp ứng các yêu cầu đổi mới, đặc biệt là đáp ứng những đổi mới của chương trình sách giáo khoa (SGK) GDPT.

Để thực hiện tốt chương trình GDPT mới, một trong những điều kiện tiên quyết là phải bồi dưỡng đội ngũ về phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá, xây dựng kế hoạch bài dạy theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh. Đó chính là định hướng căn bản, chủ đạo của Bộ BGDĐT trong công tác bồi dưỡng thường xuyên giáo viên và CBQL GD hiện nay” trên cơ sở căn cứ Đề án “Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và CBQL cơ sở giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến năm 2025” ban hành kèm theo Quyết định số 732/QĐ-TTg ngày 29/4/2016 của Thủ tướng Chính phủ

Tập trung bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng sư phạm theo đặc trưng cấp học và bắt buộc hàng năm làm căn cứ để quản lý, chỉ đạo, đánh giá công tác bồi dưỡng, tự bồi dưỡng của đội ngũ nhằm nâng cao phẩm chất, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của đội ngũ giáo viên, đáp ứng yêu cầu vị trí việc làm, nâng cao mức độ đáp ứng của đội ngũ giáo viên đối với yêu cầu phát triển giáo dục.

Ban hành Đề án và Kế hoạch nâng chuẩn trình độ đào tạo đội ngũ theo Nghị định 71/2020/NĐ-CP ngày 30/6/2020 của Thủ tướng chính phủ, triển khai theo đúng lộ trình, từng bước chuẩn hóa về chuyên môn, nghiệp vụ, phẩm chất nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và CBQL giáo dục, góp phần thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Đồng thời ban hành các Kế hoạch triển khai thực hiện hiệu quả Chương trình giáo dục phổ thông 2018 như Kế hoạch tham gia bồi dưỡng giáo viên dạy Tin học và Công nghệ ở tiểu học, Khoa học Tự nhiên, Lịch sử và Địa lý ở THCS; quy định về quản lý và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông.

Căn cứ các tiêu chuẩn về Chuẩn Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng các trường tiểu học theo định hướng nhận diện được thực trạng năng lực của đội ngũ, phát hiện những năng lực còn yếu, còn thiếu của đội ngũ làm căn cứ đề xuất tham mưu chương trình bồi dưỡng, từng bước nâng cao chất lượng đội ngũ. Trên cơ sở quán triệt và nhận thức đúng tầm quan trọng của việc bồi dưỡng thường xuyên để nâng cao chất lượng đội ngũ, từ đó tập trung nguồn lực và đổi mới công tác quản lý để thực hiện có hiệu quả theo từng năm học.

- Bồi dưỡng theo nhu cầu của đội ngũ

Từ định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh việc xây dựng kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ của các trường tiểu học trên địa bàn huyện cũng phải xuất phát từ nhu cầu bồi dưỡng của giáo viên, CBQL cơ sở giáo dục. Trên cơ sở nhu cầu bồi dưỡng của đội ngũ, cơ quan quản lý cần thiết kế, xây dựng các nội dung, chương trình, phương pháp bồi dưỡng phù hợp với nhu cầu đội ngũ trên cơ sở khuyến khích và tạo điều kiện cho đội ngũ tham gia các khóa học nâng cao; tránh tình trạng để thuận lợi cho công tác quản lý mà bỏ qua nhu cầu của đội ngũ.

- Công tác tự bồi dưỡng của đội ngũ:

Để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay thì điều kiện tất yếu là người dạy phải đổi mới cách dạy, người học phải đổi mới cách học. Và điều tiên quyết là đội ngũ CBQL các trường phải đổi mới cách quản lý. Muốn vậy, thì đội ngũ CBQL các trường phải có năng lực thực sự, mà muốn có năng lực thì bản thân người CBQL phải tự thân vận động, phải tự nâng cao năng lực, phẩm chất để đáp ứng các yêu cầu đổi mới giáo dục theo thực tiễn xã hội hiện nay, đặc biệt là Chương trình GDPT mới.

Mỗi cán bộ quản lý phải không ngừng tự bồi dưỡng. Đây chính là quá trình tự cập nhật, bổ sung kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ trong quá trình công tác. Trong thời đại khoa học kỹ thuật, công nghệ thông tin phát triển, nguồn tài liệu trên internet vô cùng đa dạng và phong phú, bằng kỹ năng tìm kiếm, lựa chọn thông tin, mỗi nhà giáo cần tự rèn luyện cho mình năng lực tự học để có thể chọn lựa những thông tin bổ ích, thiết thực hỗ trợ quá trình dạy học.

4.2.5. *Đẩy mạnh công tác chuyển đổi số trong toàn ngành*

Một là, nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của việc chuyển đổi số trong giáo dục: cần thực hiện nâng cao nhận thức, phổ cập tư tưởng cho từng CBQL của nhà trường để nắm được tầm quan trọng của chuyển đổi số và cùng nhau xây dựng văn hóa số trong giáo dục. Bồi dưỡng, nâng cao kỹ năng, nghiệp vụ trong việc ứng dụng công nghệ cho đội ngũ CBQL nhà trường để hướng đến mục tiêu thực hiện thành công chuyển đổi số trong giáo dục. Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ CBQL, nhà giáo kiến thức, kỹ năng công nghệ thông tin, an toàn thông tin cần thiết để tác nghiệp trên môi trường số, đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số.

Hai là, chú trọng về triển khai hệ thống để chia sẻ dữ liệu đồng bộ trong giáo dục, từng bước chuyển đổi những tài liệu giấy qua văn bản điện tử để giúp thuận tiện hơn trong công tác quản lý. Hoàn thiện cơ sở hạ tầng mạng đồng bộ, thiết bị công nghệ thông tin thiết thực phục vụ dạy - học, tạo cơ hội học tập bình đẳng giữa các vùng miền có điều kiện kinh tế xã hội khác nhau, ưu tiên hình thức thuê dịch vụ và huy động nguồn lực xã hội hóa cùng tham gia thực hiện.

Thúc đẩy phát triển học liệu số (phục vụ dạy - học, kiểm tra, đánh giá, tham khảo, nghiên cứu *khoa học*); hình thành kho học liệu số, học liệu mở dùng chung toàn ngành, đáp ứng nhu cầu tự học, học tập suốt đời, thu hẹp khoảng cách giữa các vùng miền; tiếp tục đổi mới cách dạy và học trên cơ sở áp dụng công nghệ số, khuyến khích và hỗ trợ áp dụng các mô hình giáo

dục đào tạo mới dựa trên các nền tảng số. Triển khai mạng xã hội giáo dục có sự kiểm soát và định hướng thống nhất, tạo môi trường số kết nối, chia sẻ giữa cơ quan quản lý giáo dục, nhà trường, gia đình, giáo viên, học sinh, triển khai hệ thống học tập trực tuyến dùng chung toàn ngành phục vụ công tác bồi dưỡng giáo viên, hỗ trợ dạy học cho các vùng khó khăn.

Ba là, hoàn thiện về hệ thống pháp lý và ứng dụng các phần mềm quản lý; Hiểu đúng về chuyển đổi số, đánh giá đúng thực trạng, xác định và dự báo đúng các thách thức về vấn đề đặt ra để xây dựng lộ trình thực hiện chuyển đổi số hợp lý nhằm nhanh chóng nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo có ý nghĩa quan trọng đối với các trường tiểu học trong giai đoạn hiện nay; Chuyển đổi số trong các nhà trường cần được xem là giải pháp lâu dài mang tính chiến lược, gắn với những cải cách mạnh mẽ, triệt để trong quản lý, học tập và quản lý GD, chứ không phải là giải pháp tình huống ứng phó với Covid-19 giống như năm 2021. Trong chuyển đổi số thì quan trọng nhất không phải công nghệ, cũng không phải là đầu tư kinh phí mà chính là quyết tâm chính trị cao nhất của người đứng đầu cơ sở giáo dục và nhận thức sẵn sàng thay đổi của đội ngũ CBQL trong các nhà trường.

Bốn là, Thành lập nhóm CBQL nòng cốt, có năng lực về công nghệ thông tin làm nhiệm vụ tư vấn, thúc đẩy các hoạt động “chuyển đổi số” trong các trường tiểu học.

Sự phát triển của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư, việc quản lý cần được thực hiện theo phương pháp khoa học, tích cực; việc tổ chức dạy học thông qua nhiều hình thức như học trực tuyến (online), dạy qua truyền hình,... Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030” được phê duyệt tại Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 3.6.2020 của Thủ tướng Chính phủ “Phát triển nền tảng hỗ trợ dạy và học từ xa, ứng dụng triệt để công nghệ số trong công tác quản lý, giảng dạy và học tập; số hóa tài liệu, giáo trình; xây dựng nền tảng chia sẻ tài nguyên giảng dạy và học tập theo cả hình thức trực tiếp và trực tuyến. Phát triển công nghệ phục vụ giáo dục, hướng tới đào tạo cá thể hóa. 100% các cơ sở giáo dục triển khai công tác dạy và học từ xa, trong đó thử nghiệm chương trình đào tạo cho phép học sinh, sinh viên học trực tuyến tối thiểu 20% nội dung chương trình. Ứng dụng công nghệ số để giao bài tập về nhà và kiểm tra sự chuẩn bị của học sinh trước khi đến lớp học”.

Như vậy việc chuyển đổi số trong Giáo dục và Đào tạo (GDĐT) tập trung vào hai nội dung chính: Chuyển đổi số trong quản lý và chuyển đổi số trong dạy, học, kiểm tra, đánh giá. Cụ thể như, Chuyển đổi số trong quản lý là số hóa thông tin quản lý, tạo ra những hệ thống cơ sở dữ liệu lớn liên thông, triển khai các dịch vụ công trực tuyến, ứng dụng các công nghệ 4.0 (AI, blockchain, phân tích dữ liệu, ..) để quản lý, điều hành, dự báo, hỗ trợ các cấp lãnh đạo, quản lý ra quyết định trong lãnh đạo, điều hành; Chuyển đổi số trong dạy, học và kiểm tra, đánh giá là số hóa học liệu (sách giáo khoa điện tử, bài giảng điện tử, kho bài giảng e-learning, ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm), thư viện số, phòng thí nghiệm ảo, triển khai hệ thống đào tạo trực tuyến...; chuyển đổi toàn bộ cách thức, phương pháp giảng dạy, kỹ thuật quản lý lớp học, tương tác với người học

Muốn vậy, để chuyển đổi số đòi hỏi tư duy và năng lực quản lý của lãnh đạo ngành giáo dục cũng như lãnh đạo nhà trường phải thay đổi, phải có sự hiểu biết về Công nghệ thông tin,...; do đó, một người khó có thể bao quát và hỗ trợ cho tất cả các hoạt động chuyển đổi số trong toàn ngành. Vì vậy để nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ thông tin của đội ngũ CBQL, cần thành lập “nhóm nòng cốt về công nghệ thông tin” để hỗ trợ, học tập kinh nghiệm, tư vấn, thúc đẩy các hoạt động “chuyển đổi số” trong các nhà trường tiểu học là yêu cầu cần thiết.

5. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

5.1. Kết luận

Phát triển đội ngũ cán bộ quản lý, tranh thủ những cơ hội và thành tựu của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0. Đây là chủ trương đúng đắn, thể hiện sự nhạy bén, sáng tạo và tư duy đột phá. Nhân tố quyết định việc vận dụng và phát triển khoa học và công nghiệp 4.0 không phải là nguồn lực tài chính, hệ thống máy móc thiết bị, lại càng không phải điều kiện tự nhiên, lịch sử văn hóa mà là nguồn lực con người và thể chế. Theo đó, đầu tàu chính là cán bộ quản lý giáo dục, vừa giữ vai trò định hướng, vừa giữ vai trò động lực thúc đẩy xây dựng và phát triển nhà trường. Nếu cán bộ quản lý giáo dục không tích cực, chủ động, tận dụng và nắm bắt thì cơ hội sẽ vụt mất, sẽ đứng trước nguy cơ tụt hậu.

Sự chuyển đổi từ nền kinh tế kế hoạch hóa tập trung, hành chính, quan liêu, bao cấp sang nền kinh tế thị trường có sự điều tiết của Nhà nước đã, đang tạo nên những thách thức không nhỏ đối với ngành Giáo dục nói chung và đội ngũ làm công tác giáo dục nói riêng, nhất là đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục các trường học.

Mặt khác, công tác quản lý nhà nước, quy hoạch, kế hoạch định hướng phát triển cán bộ lãnh đạo của các ngành, nhất là cán bộ quản lý giáo dục hiện nay vẫn còn rời rạc, manh mún và thiếu đồng bộ. Công tác dự báo nhu cầu nguồn lực dài hạn cho phát triển KT - XH cũng hạn chế; cơ cấu đào tạo theo ngành, nghề, trình độ đào tạo không được quy hoạch lâu dài. Các cơ sở đào tạo không đủ thông tin về cung - cầu lao động nên việc xây dựng ngành, nghề, chỉ tiêu và trình độ đào tạo hàng năm không sát thực tế.

Tóm lại, Trong thời đại kỹ nguyên số, mọi thứ sẽ thay đổi, kiến thức giáo dục trở nên vô tận, chính vì vậy, nhân lực giáo dục (*gồm cả các giảng viên, giáo viên, CBQL giáo dục*) thời công nghiệp 4.0 phải luôn tự trạng bị cho mình nhiều kiến thức mới, không ngừng học hỏi, bổ sung kiến thức, đổi mới để nâng cao năng lực đáp ứng mục tiêu phát triển của đất nước trong thời đại ngày nay.

5.2. Kiến nghị đối với các cấp

Tạo động lực để đội ngũ trí thức tự học, tự bồi dưỡng và cống hiến; tăng cường đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực đội ngũ CBQL, giáo viên; đẩy nhanh tiến độ thực hiện các đề án; thực hiện mạnh mẽ cơ chế, chính sách thu hút, tuyển dụng nhân tài; Hoàn thiện hệ thống văn bản pháp quy, nhất là các văn bản về chế độ chính sách đối với công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, CBQL, các chính sách đãi ngộ, ưu tiên đối với đội ngũ trí thức; Ưu tiên nguồn lực để đẩy mạnh thay đổi thang bậc lương để đảm bảo được cơ bản mức sống cho nhân lực ngành GD; Có giải pháp thúc đẩy và tạo động lực để nguồn nhân lực ngành GD toàn tâm toàn ý chăm lo cho công tác GD.

Phát triển đội ngũ cán bộ quản lý ngành giáo dục cần có cơ chế chính sách thích hợp như: chính sách sử dụng, bố trí, sắp xếp cán bộ quản lý, chính sách tiền lương và các chính sách khác, tạo động lực cho cán bộ quản lý giáo dục phát huy tính năng động sáng tạo, nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ; thu hút cán bộ quản lý có chất lượng vào các trường công lập, tránh tình trạng “chảy máu chất xám” trong Giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2019) Luật Giáo dục số 43/2019/QH14 ngày 14/6/2019.
2. Ban Chấp hành Trung ương khóa XI (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013.
3. Nghị quyết (2014), số 88/2014/QH13 ngày 28/11/2014 của Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam.
4. Chính phủ (2006). Nghị định số 43/2006/NĐ-CP ngày 25/4/2006.
5. Chính phủ (2018). Nghị định số 127/2018/NĐ-CP ngày 21/9/2018.
6. Chính phủ (2021). Nghị định số 89/2021/NĐ-CP ngày 18/10/2021.
7. Thủ tướng Chính phủ (2016). Quyết định, số 732/QĐ-TTg ngày 29/04/2016.
8. Bộ Chính trị (2017). Quy định số 105-QĐ/TW ngày 19/12/2017
9. Bộ trưởng Bộ GDĐT (2018). Thông tư số 18/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018.
10. Bộ trưởng Bộ GDĐT (2018), Thông tư về Chương trình giáo dục phổ thông. Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018.
11. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). Thông tư số 16/2017/TT- BGDĐT ngày 12/7/2017.
12. UBND tỉnh Ninh Thuận h (2018). Kế hoạch số 2920/KH-UBND ngày 11/7/2018.
13. Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Ninh Phước (2020). Kế hoạch chiến lược giai đoạn 2020-2025. Kế hoạch số 29/KH-PGDĐT, ngày 24/5/2020.
14. Nguyễn Ngọc Khương (2018). Thực trạng và giải pháp nâng cao chất lượng Đội ngũ cán bộ quản lí các trường Trung học phổ thông tỉnh Vĩnh Long nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới Chương trình giáo dục phổ thông 2018. *Tạp chí Giáo dục*, số 442 (Kì 2-11/2018) tr 12-15; 25.

BIỆN PHÁP QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC KỸ NĂNG SỐNG CHO TRẺ 5 – 6 TUỔI TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON CÔNG LẬP THÀNH PHỐ THỦ DẦU MỘT TỈNH BÌNH DƯƠNG

Lê Thị Tuyết Mai ¹

1. Học viên cao học lớp CH21QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Là bậc học đầu tiên trong hệ thống giáo dục quốc dân, giáo dục mầm non có vai trò đặc biệt quan trọng trong việc đặt nền móng cho sự hình thành và phát triển nhân cách con người. Theo điều 22, chương II, mục 1, Luật giáo dục ghi rõ: “Mục tiêu của giáo dục mầm non là giúp trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách chuẩn bị cho trẻ em vào học lớp một”. Hiện nay vấn đề bảo vệ và chăm sóc trẻ em còn nhiều bất cập, đặc biệt là tình trạng bạo hành, xâm hại và tai nạn thương tích ở trẻ em ngày càng gia tăng. Giáo dục kỹ năng sống là một nội dung giáo dục chủ yếu, thường xuyên và liên tục trong các chương trình giáo dục của đa số các quốc gia trên thế giới, nhằm hình thành cho thế hệ trẻ năng lực hành động thích ứng và làm chủ các tình huống trong cuộc sống của bản thân. Nội dung bài viết tác giả đề xuất một số biện pháp quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 - 6 tuổi tại các trường mầm non công lập trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương.

Từ khoá: Giáo dục, kỹ năng sống, quản lý, trẻ 5 – 6 tuổi, trường mầm non công lập

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Lứa tuổi mầm non có vị trí rất quan trọng trong suốt quá trình phát triển cuộc đời của mỗi con người. Giáo dục mầm non là cấp học đầu tiên trong hệ thống giáo dục quốc dân, đặt nền móng cho sự phát triển toàn diện con người Việt Nam tương lai, vì vậy Đảng và Nhà nước ta luôn chú trọng trong việc đầu tư chăm lo cho giáo dục mầm non, cho việc thực hiện chế độ nuôi dưỡng, chăm sóc giáo dục trẻ. Thực tế cho thấy, vấn đề bảo vệ và chăm sóc trẻ em hiện nay còn nhiều bất cập, đặc biệt là tình trạng bạo hành, xâm hại và tai nạn thương tích ở trẻ em ngày càng gia tăng. Hiện nay có khoảng 3 triệu trẻ em từ 0 - 6 tuổi được chăm sóc tại các trường mầm non, chiếm 26% số trẻ em trong độ tuổi. Điều đáng quan tâm là trẻ em dưới 6 tuổi là nhóm đối tượng dễ bị tổn thương và dễ gặp rủi ro thương tích do trẻ lứa tuổi này thường thể hiện tính hiếu động hay tò mò, bất chước, trong khi các em vẫn còn non nớt cả về thể chất lẫn tinh thần, chưa có sự hiểu biết về kỹ năng sống, chưa có kinh nghiệm trong phòng ngừa các tai nạn, rủi ro. Chính vì thế khả năng tự bảo vệ mình ở lứa tuổi này còn bị hạn chế hơn so với các nhóm lứa tuổi khác. Hội nghị thế giới về sự sống còn, bảo vệ và phát triển trẻ em, họp ngày 20- 30/3/1990 tại trụ sở Liên Hợp Quốc ở New York đã tuyên bố: “Tất cả trẻ em trên thế giới đều trong trắng, dễ bị tổn thương và còn phụ thuộc. Đồng thời các em ham hiểu biết, ham hoạt động và đầy ước vọng. Tuổi của các em phải được sống trong vui tươi, thanh bình, được chơi, được học và phát triển. Tương lai của các em phải được hình thành trong sự hòa hợp và hợp tác” (Liên Hợp Quốc, 1989).

Thực tiễn quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ tại các trường mầm non ở thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương hiện nay đã đạt được những kết quả nhất định. Tuy nhiên, công tác quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ tại các trường mầm non trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương hiện nay vẫn còn nhiều hạn chế. Trong kế hoạch năm học của các trường, nội dung tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ chưa nổi bật, công tác tổ chức chỉ đạo thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ chưa thường xuyên, chưa đa dạng về nội dung, hình thức, chưa có chiều sâu. Công tác kiểm tra, đánh giá còn hạn chế, chủ yếu lồng ghép qua các đợt kiểm tra và chủ yếu động viên và khen ngợi những cá nhân hay tập thể có những đóng góp tích cực cho hoạt động giáo dục kỹ năng sống... Xuất phát từ những lý do trên, trong nội dung bài viết, tác giả đã đề xuất “*Biện pháp quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 – 6 tuổi ở các trường mầm non công lập thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương*”, nhằm nâng cao chất lượng giáo dục của hoạt động giáo dục kỹ năng sống để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của xã hội.

2. ĐỐI TƯỢNG NGHIÊN CỨU

Biện pháp quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non công lập thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Phương pháp nghiên cứu tác giả đã sử dụng chủ yếu là phương pháp điều tra. Các câu hỏi đo mức độ theo thang thứ bậc Likert. Tác giả sử dụng thang đo năm bậc, điểm số được quy đổi theo 4 thang bậc ứng với các mức độ. Điểm thấp nhất là 1, cao nhất là 5. Giá trị khoảng cách = $(\text{Maximum} - \text{Minimum})/n = (5-1)/5 = 0.8$. Sau đó sử dụng các phép kiểm định *Independent-samples T-test* kiểm tra sự khác biệt về mặt ý nghĩa trong việc đánh giá một chỉ tiêu nghiên cứu giữa cán bộ quản lý và giáo viên, tính trị trung bình (TTB) và độ lệch chuẩn (ĐLC) để xác định sự đánh giá các ý kiến được khảo sát có sự khác biệt như thế nào? Khách thể tham gia khảo sát là 207 phiếu, trong đó cán bộ quản lý chiếm 14,5 % với 30 người, giáo viên chiếm 85,5% với 177 người. Địa bàn khảo sát là 10 trường mầm non công lập trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một. Thời gian khảo sát là năm học 2022-2023.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Một số khái niệm cơ bản

4.1.1. Khái niệm kỹ năng sống

Theo UNICEF, kỹ năng sống là cách tiếp cận giúp thay đổi hoặc hình thành hành vi mới. Cách tiếp cận này lưu ý đến sự cân bằng về tiếp thu kiến thức, hình thành thái độ và kỹ năng. Kỹ năng sống là khả năng phân tích tình huống và ứng xử, khả năng phân tích cách ứng xử và khả năng tránh được các tình huống. Các kỹ năng sống nhằm giúp chúng ta chuyển dịch kiến thức “cái chúng ta biết” và thái độ, giá trị “cái chúng ta nghĩ, cảm thấy, tin tưởng” thành hành động thực tế “làm gì và làm cách nào” là tích cực nhất và mang tính chất xây dựng (UNICEF, Quỹ nhi đồng Liên Hợp Quốc, 2008).

Theo Nguyễn Thanh Bình “kĩ năng sống là năng lực, khả năng tâm lý - xã hội của con người có thể ứng phó với những thách thức trong cuộc sống, giải quyết các tình huống một cách tích cực và giao tiếp có hiệu quả” (Nguyễn Thanh Bình, 2008).

4.1.2. Khái niệm hoạt động giáo dục

Theo từ điển Tiếng Việt “Giáo dục là hoạt động nhằm tác động một cách có hệ thống đến sự phát triển tinh thần, thể chất của một đối tượng nào đó, làm cho đối tượng ấy dần dần có được những phẩm chất và năng lực như yêu cầu đặt ra” (Hoàng Phê, 1998)

Giáo dục (theo nghĩa rộng – nghĩa xã hội học) là một quá trình toàn vẹn hình thành nhân cách được tổ chức một cách có mục đích và có kế hoạch, thông qua các hoạt động và các quan hệ giữa người giáo dục và người được giáo dục nhằm truyền đạt và chiếm lĩnh những kinh nghiệm xã hội của loài người” (Hà Thế Ngữ & Đặng Vũ Hoạt, 1987)

Giáo dục (theo nghĩa hẹp) là bộ phận của quá trình sư phạm (quá trình giáo dục) là quá trình hình thành niềm tin, lý tưởng, động cơ, tình cảm, thái độ, những nét tính cách, những hành vi, và thói quen cư xử đúng đắn trong xã hội thuộc các lĩnh vực tư tưởng chính trị, đạo đức, lao động và học tập, thẩm mỹ, vệ sinh ... (Nguyễn Ngọc Quang, 1989)

4.1.3. Khái niệm hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non

Hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non là một trong những hoạt động giáo dục trong nhà trường. Do đó, về cơ cấu, nó có thể được thực hiện trong khuôn khổ hệ thống các môn học, các lĩnh vực học tập ở nhà trường phổ thông; tuy nhiên nó cũng có thể được thực hiện ngoài các môn học và lĩnh vực học tập (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2013).

Hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non có mục tiêu cụ thể là hình thành và phát triển cho các em khả năng làm chủ bản thân, khả năng ứng xử phù hợp với những người khác và với xã hội, khả năng ứng phó tích cực trước các tình huống của cuộc sống phù hợp với đặc điểm phát triển của lứa tuổi học sinh (Nguyễn Thanh Bình, 2009).

4.1.4. Khái niệm quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non

Xét ở cấp độ quản lý trong nhà trường, quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non là hoạt động của cán bộ quản lý nhằm tập hợp và tổ chức các hoạt động của giáo viên và các lực lượng giáo dục khác, huy động tối đa các nguồn lực xã hội để nâng cao chất lượng giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non trong nhà trường. Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non chính là những công việc của nhà trường mà người cán bộ quản lý trường học thực hiện những chức năng quản lý để tổ chức, thực hiện công tác giáo dục kỹ năng sống (Nguyễn Lộc, Mạc Văn Trang, Nguyễn Công Giáp, 2009).

4.2. Vai trò của hoạt động GD kỹ năng sống cho trẻ 5 – 6 tuổi ở các trường mầm non

Lứa tuổi mầm non là giai đoạn học - tiếp thu - lĩnh hội giá trị sống để phát triển nhân cách. Kỹ năng sống là những kỹ năng nền tảng để hình thành nhân cách trẻ. Phát triển về các mặt thể chất, tình cảm - xã hội, ngôn ngữ, nhận thức, giúp trẻ sẵn sàng đi học lớp một ở trường phổ thông sau này. Vai trò của hoạt động GD kỹ năng sống cho trẻ 5 – 6 tuổi là (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020):

- Giúp trẻ được an toàn, khỏe mạnh, khéo léo bền bỉ, có khả năng thích ứng với thay đổi của điều kiện sống.

- Giúp trẻ biết kiểm soát cảm xúc, thể hiện tình yêu thương, đồng cảm với mọi người xung quanh.

- Giáo dục kỹ năng sống giúp trẻ mạnh dạn, tự tin, tôn trọng người khác, có khả năng giao tiếp tốt với mọi người.

- Giúp trẻ ham hiểu biết, sáng tạo, có những kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập ở lớp một như: sẵn sàng hòa nhập, vượt qua khó khăn để hoàn thành nhiệm vụ...

4.3. Kết quả khảo sát

4.3.1. Thực trạng đánh giá về vị trí, vai trò của hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 - 6 tuổi ở các trường MN công lập trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương

	Nội dung	Mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Đồng ý một phần	Đồng ý	Rất đồng ý		
1	Kỹ năng sống có vai trò rất quan trọng đối với trẻ em trong việc hình thành và phát triển các phẩm chất tâm lý, năng lực thích ứng với cuộc sống và XH	0,48	1,93	39,13	27,05	31,40	3,87	0,90
2	Kỹ năng sống được hình thành ở trẻ sẽ thúc đẩy sự phát triển nhân cách các em	0,48	3,86	38,16	30,43	27,05	3,80	0,90
3	Kỹ năng sống chính là những nhịp cầu giúp trẻ có được kỹ năng chuyển biến kiến thức đã lĩnh hội và tiếp thu được trở thành thái độ, hành vi và thói quen tích cực, lành mạnh	0,48	7,25	50,24	26,57	15,46	3,49	0,86
4	Kỹ năng sống góp phần thúc đẩy sự phát triển xã hội, ngăn ngừa các vấn đề xã hội và bảo vệ quyền con người của chính trẻ và những thành viên khác trong XH	0,48	1,45	36,71	34,78	26,57	3,86	0,85

Nhìn chung, các cán bộ quản lý, giáo viên đánh giá vị trí, vai trò của hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 - 6 tuổi ở trường mầm non hiện nay đạt ở mức khá đồng ý, điều đó thể hiện qua mức điểm đánh giá trung bình của các nội dung đều từ 3,4/5 điểm trở lên; thấp nhất là 3,49/5 điểm, thuộc nội dung “Kỹ năng sống chính là những nhịp cầu giúp trẻ có được kỹ năng chuyển biến kiến thức đã lĩnh hội và tiếp thu được trở thành thái độ, hành vi và thói quen tích cực, lành mạnh” và cao nhất là 3,87/5 điểm thuộc nội dung “Kỹ năng sống có vai trò rất quan trọng đối với trẻ em trong việc hình thành và phát triển các phẩm chất tâm lý, năng lực thích ứng với cuộc sống và xã hội”. Các nội dung còn lại đạt 3,80 đến 3,86 điểm. Với kết quả khảo sát trên cho thấy trong thời gian tới các trường mầm non cần chú trọng hơn đến vị trí, vai trò của hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 - 6 tuổi.

4.3.2. *Thực trạng đánh giá về việc tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 - 6 tuổi ở các trường MN công lập thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương*

TT	Nội dung	Mức độ thực hiện (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
		Không thực hiện	Hiếm khi	Thỉnh thoảng	Thường xuyên	Rất thường xuyên		
1	Phổ biến kế hoạch thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng sống	0,00	4,83	28,50	39,13	27,54	3,89	0,86
2	Xây dựng cơ cấu tổ chức trong nhà trường phù hợp với hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi	0,00	4,35	33,33	35,75	26,57	3,85	0,87
3	Thành lập ban chỉ đạo thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5- 6 tuổi	0,00	1,45	36,23	35,27	27,05	3,88	0,82
4	Sắp xếp, phân bổ nhân sự phụ trách hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi	0,48	12,08	27,05	37,68	22,71	3,70	0,97
5	Bồi dưỡng cho giáo viên thực hiện kế hoạch hoạt động GD kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi	1,93	6,76	33,82	39,61	17,87	3,65	0,92

Nhìn chung, các cán bộ quản lý, giáo viên đánh giá mức độ thực hiện về tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng sống ở trường của Thầy/Cô đạt ở mức khá thường xuyên, điều đó thể hiện qua mức điểm đánh giá trung bình của các nội dung đều từ 3,6/5 điểm trở lên; thấp nhất là 3,65/5 điểm thuộc nội dung “Bồi dưỡng cho GV thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi” và cao nhất là 3,89/5 điểm thuộc nội dung “Phổ biến kế hoạch thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng sống”. Các nội dung còn lại đạt từ 3,70 điểm đến 3,88 điểm.

Với kết quả khảo sát trên cho thấy trong thời gian tới các trường cần chú trọng hơn đến việc tổ chức thực hiện các hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 -6 tuổi ở các trường mầm non công lập trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương.

4.3.3. *Một số khó khăn trong việc tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 - 6 tuổi ở các trường MN công lập thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương*

Trình độ, năng lực của giáo viên chưa đồng đều nên chất lượng đào tạo của giáo viên chưa tương xứng. Một số giáo viên kỹ năng về giáo dục kỹ năng sống và kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 - 6 tuổi ở các trường MN còn hạn chế.

Một số giáo viên chưa ý thức cao trong công tác, thiếu tinh thần tự giác, chưa nỗ lực trong nhiệm vụ được giao, còn thụ động trong công việc, chưa quan tâm nhiều đến tầm quan trọng của hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 – 6 tuổi ở thời điểm hiện tại.

Trong khi tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 – 6 tuổi, giáo viên chưa sử dụng đều tất cả các phương pháp. Khi lựa chọn phương pháp để tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 – 6 tuổi, giáo viên chủ yếu dựa trên khả năng của bản thân mà không cần biết đến nhu cầu mong muốn của trẻ.

Ban giám hiệu các nhà trường chưa quan tâm nhiều đến việc tổ chức các hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho toàn khối lớp, trang thiết bị để phục vụ cho hoạt động này còn hạn chế. Công tác bồi dưỡng kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho giáo viên chưa được chú trọng.

Công tác kiểm tra đánh giá việc thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 – 6 tuổi của giáo viên vẫn còn bộc lộ một số hạn chế như: Kiểm tra giáo viên chưa áp dụng theo chuẩn quy định, thiếu tính chính xác, mang nặng cảm tính, kiểm tra, đánh giá các điển hình tích cực và tiêu cực trong tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 -6 tuổi tại trường thực hiện chưa tốt.

Công tác phối hợp với phụ huynh, các lực lượng bên ngoài để tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 -6 tuổi có lúc còn xem nhẹ, thực hiện chưa đầy đủ các nội dung, hình thức.

4.4. Biện pháp hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 - 6 tuổi ở các trường mầm non công lập thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương

4.4.1. Bồi dưỡng nâng cao năng lực cho giáo viên đáp ứng nhu cầu giáo dục KNS cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non công lập Thành phố Thủ Dầu Một

Đội ngũ giáo viên chính là nhân tố quyết định đến thành công của quá trình giáo dục nhà trường nói chung và hoạt động giáo dục kỹ năng sống nói riêng. Thông qua việc bồi dưỡng và tự bồi dưỡng giúp nâng cao năng lực của giáo viên khi tham gia vào việc tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ và nâng cao chất lượng các hoạt động giáo dục khác trong nhà trường.

Đa dạng các hình thức bồi dưỡng như: thông qua hội thảo chuyên đề, bồi dưỡng tập trung, nhóm, thông qua học hỏi kinh nghiệm trong và ngoài nhà trường, bên cạnh đó khuyến khích giáo viên tự bồi dưỡng, tự rèn luyện thông qua mạng xã hội, các tài liệu liên quan đến nội dung giáo dục kỹ năng sống và tùy theo đặc điểm từng trường cũng như khả năng của người được bồi dưỡng mà có nội dung và hình thức bồi dưỡng phù hợp. Trong quá trình thực hiện bồi dưỡng cho giáo viên, Hiệu trưởng nhà trường phải có sự đánh giá, khảo sát nhu cầu các đối tượng được bồi dưỡng để có nội dung và hình thức bồi dưỡng phù hợp. Tổ chức các chuyên đề bồi dưỡng hàng tháng cho giáo viên. Khuyến khích giáo viên tự học hỏi lẫn nhau cũng như trao đổi kinh nghiệm trong trường và ngoài trường. Nâng cao ý thức trách nhiệm của giáo viên tích cực tự học, tự rèn để nâng cao kiến thức thông qua internet, các tài liệu giáo dục liên quan đến giáo dục kỹ năng sống. Tổ chức đánh giá hiệu quả việc bồi dưỡng giáo viên theo từng tháng. Từ đó có sự rút kinh nghiệm cho những kế hoạch bồi dưỡng tiếp theo.

4.4.2. Tăng cường quản lý việc thực hiện các hình thức GD kỹ năng sống cho trẻ 5 - 6 tuổi ở các trường mầm non công lập thành phố Thủ Dầu Một

Hình thức giáo dục kỹ năng sống thực ra là một trong những điều kiện tiên quyết, quyết định hiệu quả hoạt động giáo dục này. Do vậy, cần phải chỉ đạo giáo viên tăng cường và nâng cao việc lồng ghép các nội dung giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động học tập, hoạt động thăm quan dã ngoại vốn là các hình thức chưa có hiệu quả bằng các hình thức khác.

Giúp giáo viên tăng cường việc soạn giảng các nội dung giáo dục kỹ năng sống và tổ chức thực hiện theo hình thức giáo dục thông qua hoạt động học tập và hoạt động vui chơi, trải

nghiệm tại trường và thăm quan dã ngoại môi trường bên ngoài nhà trường cho trẻ sao cho phù hợp với yêu cầu của nội dung hoạt động, phù hợp với khả năng của trẻ.

Tạo điều kiện cho giáo viên tổ chức giảng mẫu về hình thức giáo dục thông qua học tập, trải nghiệm và thăm quan dã ngoại. Giúp giáo viên nâng cao việc sử dụng hình thức giáo dục qua hoạt động học tập, trải nghiệm và qua thăm quan dã ngoại cho trẻ.

Thường xuyên dự giờ, đánh giá chất lượng giờ dạy và việc giáo viên lồng ghép các hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ. Duyệt kế hoạch giáo dục hằng ngày của giáo viên cần chú ý đến những nội dung giáo viên soạn lồng ghép giáo dục kỹ năng sống như thế nào, để kịp thời điều chỉnh, góp ý. Giúp giáo viên có sự điều chỉnh kịp thời trong quá trình thực hiện các hình thức giáo dục như học tập, thăm quan. Bên cạnh đó Hiệu trưởng phân công Phó hiệu trưởng quản lý việc soạn giảng, lên lớp, thực hiện theo hình thức giáo dục thông qua hoạt động học tập, hoạt động thăm quan dã ngoại. Tổ chức cho giáo viên làm mẫu về hình thức giáo dục thông qua hoạt động học. Giúp trẻ được trao đổi những tri thức cần thiết về các nội dung giáo dục kỹ năng sống. Đồng thời cũng giúp cho giáo viên từng bước giáo dục trẻ có ý thức về việc không được nói dối, phải luôn trung thực, nhận lỗi và sửa lỗi khi nói dối. Hướng dẫn giáo viên điều chỉnh kịp thời khi giáo viên gặp khó khăn trong quá trình thực hiện hình thức giáo dục thông qua hoạt động học tập.

4.4.3. Đổi mới việc xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non công lập Thành phố Thủ Dầu Một

Hiệu trưởng các trường xây dựng kế hoạch cụ thể nhằm chi tiết hóa các hoạt động giáo dục kỹ năng sống phù hợp với đặc điểm của trẻ 5-6 tuổi, với đặc thù lớp học; phân công nhiệm vụ cho từng tổ chuyên môn, từng giáo viên theo chức năng, tổ chức giáo dục trẻ 5-6 tuổi lần lượt theo các nội dung, theo chủ đề giáo dục kỹ năng sống đã xác định trong kế hoạch.

Trong quá trình xây dựng kế hoạch, Hiệu trưởng nhà trường cần phải tìm hiểu, khảo sát tình hình của nhà trường về năng lực của đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, về những yếu tố thuận lợi và khó khăn tác động đến giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi. Đặc biệt cần quan tâm tới chất lượng giáo dục của năm học trước, đây chính là nền tảng vững chắc và thuyết phục làm căn cứ cho việc xây dựng kế hoạch hành động trong quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non công lập. Cần xác định nguồn nhân lực chính cho việc thực hiện kế hoạch, bởi đây là điều kiện để kế hoạch được thực hiện khả thi. Trong kế hoạch cần xác định rõ mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức và phối hợp các lực lượng trong giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi phù hợp với điều kiện, đặc điểm của nhà trường mầm non thuộc địa bàn.

Trên cơ sở mục tiêu, nhiệm vụ năm học, các điều kiện khách quan - chủ quan, nhà trường tiến hành xây dựng kế hoạch tổng thể về hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non công lập, lấy ý kiến đóng góp của các tổ chuyên môn, trình kế hoạch lên cấp trên phê duyệt, thông qua kế hoạch và thông qua nhiệm vụ cụ thể. Các trường cần thành lập tổ cốt cán để xây dựng kế hoạch hoạt động khả thi; phải xây dựng được kế hoạch giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non công lập mang tính lâu dài nhằm định hướng cho cả một giai đoạn, đồng thời có kế hoạch cho cả năm học, từng học kỳ, từng nội dung giáo dục theo chủ đề và định hướng hoạt động giáo dục cụ thể. Kế hoạch càng cụ thể, chi tiết thì càng thuận lợi cho việc tổ chức triển khai thực hiện tại đơn vị mình. Giáo viên chủ nhiệm

các lớp trên cơ sở kế hoạch và nhiệm vụ được giao tổ chức họp phụ huynh để thảo luận và đề xuất các biện pháp thực hiện mục tiêu giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi đã đề ra.

4.4.4. Tăng cường kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non công lập Thành phố Thủ Dầu Một

Giúp nâng cao chất lượng hoạt động giáo dục kỹ năng sống. Giúp các trường mầm non nắm được tình hình thực hiện nhiệm vụ, đánh giá đúng phẩm chất năng lực của giáo viên, những kết quả đã đạt được và chưa đạt được về mục tiêu, nội dung của hoạt động giáo dục kỹ năng sống. Qua đó, kịp thời điều chỉnh, bổ sung chương trình, kế hoạch giáo dục kỹ năng sống có hiệu quả, uốn nắn những sai lệch đảm bảo giáo dục kỹ năng sống đạt được mục tiêu, nội dung của hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mẫu giáo 5 – 6 tuổi.

Nhà trường cần triển khai các văn bản, thông tư liên quan đến kiểm tra, đánh giá để cán bộ quản lý, giáo viên nắm bắt và thực hiện có hiệu quả cao. Xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá theo các hình thức khác nhau: Kiểm tra thường xuyên, kiểm tra định kỳ, kiểm tra có báo trước, kiểm tra đột xuất, kiểm tra trên trẻ (sách bài tập của trẻ, sản phẩm của trẻ, đánh giá thông qua quan sát, dự giờ, trò chuyện với trẻ...). Ứng với mỗi hoạt động thì có cách kiểm tra phù hợp để có đánh giá thực chất, khách quan nhất. Chỉ đạo chuyên môn sinh hoạt chuyên đề về kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho toàn thể cán bộ quản lý và giáo viên nắm bắt được và thực hiện tốt công tác kiểm tra, đánh giá.

Giám sát quá trình tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục để có cách nhìn khách quan và có sự kiểm tra, đánh giá, chỉ đạo kịp thời nhất, đánh giá một cách công tâm, công bằng, khách quan đối với các hoạt động giáo dục, các cá nhân trong tập thể. Xây dựng các tiêu chí đánh giá cụ thể, tùy vào tình hình thực tiễn trường lớp, thực tế của địa phương, nhu cầu của xã hội, đặc điểm tư duy, trí tuệ của trẻ để áp dụng phù hợp. Đồng thời, lấy các tiêu chí đó làm thước đo để các giáo viên, các nhóm, lớp thi đua lẫn nhau trong quá trình chăm sóc giáo dục trẻ. Việc kiểm tra, đánh giá cần mang tính giám sát chính xác kết quả của việc triển khai các kế hoạch đề ra, từ đó định hướng, điều chỉnh cho các hoạt động đi đúng hướng và đạt chỉ tiêu mà kế hoạch đã đề ra. Phối hợp tổ chuyên môn kiểm tra, đánh giá việc thực hiện kế hoạch, chương trình hoạt động giáo dục kỹ năng sống để đưa ra những ưu, khuyết điểm của công tác hỗ trợ, những mặt đạt được và mặt chưa đạt được để từ đó có thay đổi kế hoạch, nội dung thực hiện mang lại hiệu quả cao.

Ban giám hiệu cần xác định được mục đích và xây dựng được mục tiêu, xây dựng kế hoạch kiểm tra nêu rõ nội dung, thời gian và lực lượng tham gia vào việc kiểm tra, đánh giá hoạt động. Thường xuyên dự giờ để kiểm tra, đánh giá giáo viên trong việc thực hiện lồng ghép nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ nhằm phát hiện những sai sót để giáo viên điều chỉnh kịp thời, thường xuyên kiểm tra công tác lập kế hoạch giáo dục hàng ngày của giáo viên về nội dung lồng ghép hoạt động giáo dục kỹ năng sống và soạn giảng của giáo viên. Nhà trường xây dựng hệ thống các tiêu chí, công cụ và phương pháp kiểm tra, sao cho phù hợp với từng loại hoạt động. Phân công rõ nhiệm vụ, quyền hạn, trách nhiệm của các bộ phận tham gia vào quá trình kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục kỹ năng sống. Hiệu trưởng động viên, khuyến khích đối với những cá nhân thực hiện tốt nhiệm vụ trong quá trình hoạt động giáo dục tính trung thực.

5. KẾT LUẬN

Giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi là một hoạt động giáo dục nhằm hình thành cho trẻ năng lực thích ứng và làm chủ các tình huống diễn ra hàng ngày. Theo Thông tư 04/2014/TT-BGDĐT của Bộ GD&ĐT, kỹ năng sống của học sinh là những thói quen, hành vi, thái độ tích cực, lành mạnh trong việc ứng xử các tình huống của cuộc sống cá nhân và tham gia đời sống xã hội, qua đó hoàn thiện nhân cách và định hướng phát triển bản thân tốt hơn dựa trên nền tảng các giá trị sống (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2014). Vì vậy, việc trang bị kiến thức, kỹ năng sống ở bậc mầm non là rất quan trọng, giúp cho trẻ phát triển toàn diện về mọi mặt; Giáo dục kỹ năng sống sẽ giúp các em rèn luyện và hình thành nhân cách cơ bản, sống có trách nhiệm với bản thân, gia đình, giúp các em biết tự đánh giá bản thân, tự điều chỉnh hành vi trong giao tiếp với bạn bè, cô giáo, ba mẹ và mọi người xung quanh...

Hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mẫu giáo 5 -6 tuổi ở các trường mầm non công lập thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương trong những năm qua đã đạt được những kết quả nhất định. Tuy nhiên hoạt động này vẫn còn những hạn chế ở các mặt quản lý. Với những biện pháp đã đề xuất trong bài viết, tác giả hy vọng cán bộ quản lý các trường mầm non công lập trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương sẽ áp dụng đồng bộ các biện pháp để nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ, nhằm đáp ứng mục tiêu chương trình giáo dục mầm non hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2014). Quy định quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống và hoạt động ngoài giờ lên lớp chính khoá .Thông tư số 04/2014/TT-BGDĐT, ngày 28/2/2014.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). Báo cáo về: Bạo hành trẻ em trong các cơ sở giáo dục mầm non ngoài công lập nhìn từ góc độ tâm lý học – giáo dục học. *Tạp chí điện tử - Giáo chức Việt Nam*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Thông tư sửa đổi, bổ sung một số nội dung của Chương trình Giáo dục mầm non. Thông tư số 51/2020/TT - BGDĐT, ngày 31/12/2020.
4. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021). Nghị quyết Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng, ngày 1 tháng 2 năm 2021.
5. Hà Thế Ngữ & Đặng Vũ Hoạt (1998). *Giáo dục học*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.
6. Hoàng Khê (1998). *Từ điển tiếng Việt*. Hà Nội: Nhà xuất bản khoa học xã hội.
7. Liên Hợp Quốc (1989). *Công ước Liên Hợp quốc về Quyền trẻ em (bản tiếng Việt)*. New York.
8. Quốc Hội (2009). Luật Giáo dục Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục.
9. Mạc Văn Trang (2004). *Xã hội học giáo dục*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Sư phạm
10. Nguyễn Lộc, Mạc Văn Trang, Nguyễn Công Giáp (2009). *Cơ sở lý luận quản lý trong tổ chức giáo dục*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm
11. Nguyễn Ngọc Quang (1989). *Những khái niệm cơ bản lý luận về quản lý giáo dục*. Hà Nội: Trường Cán bộ quản lý giáo dục và đào tạo.
12. Nguyễn Thanh Bình (2008). *Giáo trình giáo dục kỹ năng sống*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
13. Nguyễn Thanh Bình (2009). *Chuyên đề giáo dục kỹ năng sống*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Sư phạm. Nhà xuất bản Thành phố Hồ Chí Minh.

HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC KỸ NĂNG PHÒNG, CHỐNG TỆ NẠN XÃ HỘI CHO HỌC SINH TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TỈNH NINH THUẬN

Lê Văn Hòa ¹

1. Lớp CH21LS01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Tệ nạn xã hội là tên gọi chung của các hiện tượng xã hội tiêu cực để lại những hậu quả nặng nề đối với cá nhân, gia đình và xã hội. Biểu hiện đặc trưng của tệ nạn là những hành vi và suy nghĩ sai lệch, không phù hợp với chuẩn mực đạo đức và vi phạm luật pháp. Tệ nạn xã hội có thể xảy ra ở bất cứ độ tuổi nào nhưng thường gặp ở người trẻ và thanh thiếu niên. Đây là giai đoạn cả tâm sinh lý đều có sự thay đổi đột ngột. Nếu không được gia đình và nhà trường giáo dục, quản lý đúng cách, trẻ trong độ tuổi học đường có thể sa lầy vào con đường tệ nạn.

Trong những năm gần đây, tệ nạn xã hội đã dần len lỏi vào môi trường học đường. Tệ nạn làm tha hóa nhân cách, suy đồi đạo đức, đồng thời khiến các em bỏ bê việc học và đánh mất tương lai của chính mình. Tệ nạn xã hội có thể xảy ra ở bất cứ độ tuổi nào nhưng thường gặp ở người trẻ và thanh thiếu niên. Trước những hậu quả to lớn do tệ nạn gây ra, gia đình, nhà trường và xã hội cần phải có biện pháp ngăn chặn kịp thời. Bài viết này tập trung làm rõ nội dung phân cơ sở lý luận và thực trạng hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh tại các trường trung học phổ thông tỉnh Ninh Thuận; trên cơ sở đó đề xuất các biện pháp nâng cao chất lượng hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh tại các trường trung học phổ thông tỉnh Ninh Thuận.

Từ khóa: chống, giáo dục kỹ năng phòng chống tệ nạn xã hội, giáo dục tệ nạn xã hội, phòng.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục và đào tạo có vai trò hết sức quan trọng trong công cuộc xây dựng và bảo vệ tổ quốc. Giáo dục đào tạo có sứ mạng cao cả là đào tạo nhân tài, phát triển nguồn nhân lực cho đất nước. Ở mỗi quốc gia, giai đoạn nào giáo dục đào tạo được quan tâm đúng đắn thì khi đó xã hội sẽ phát triển lành mạnh và bền vững.

Ngày 11/12/2020, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Kế hoạch số 1567/KH-BGDĐT về triển khai thực hiện công ước ASEAN về phòng, chống tội phạm buôn bán người, tội phạm giết người và phòng, chống tội phạm ma túy, HIV/AIDS, tệ nạn xã hội trong ngành Giáo dục giai đoạn 2021-2025, định hướng đến năm 2030.

Mục đích nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác phòng, chống HIV/AIDS, ma túy, phòng, chống tội phạm buôn bán người và tội phạm giết người, tệ nạn xã hội trong ngành Giáo dục, góp phần giữ vững kỉ cương pháp luật, bảo đảm an ninh, trật tự, tạo môi trường ổn định,

an toàn để xây dựng và phát triển đất nước; từng bước kiềm chế, ngăn chặn, đẩy lùi tội phạm ma túy, tội phạm buôn bán người, tội phạm giết người, tệ nạn xã hội trong trường học.

Trường học không chỉ là nơi giảng dạy về kiến thức mà còn là môi trường tác động trực tiếp vào quá trình hình thành nhân cách, tâm lý của mỗi người. Nhiều người thường ví trường học giống như một “ngôi nhà thứ 2” đặc biệt cần thiết trong cuộc đời của mỗi con người. Trường học phải là nơi văn minh, trong sáng, tích cực để mỗi đứa trẻ có thể phát triển tốt nhất, thế nhưng thực tế lại không phải như vậy.

Tuy nhiên, do sự phát triển không ngừng của xã hội, sự bùng nổ của Internet với nhiều thông tin thiếu lành mạnh đã làm cho thế hệ trẻ có nhiều biểu hiện nhận thức lệch lạc và sống xa rời các giá trị đạo đức truyền thống và còn rất nhiều những mối nguy hiểm khác. Qua đó các tệ nạn bắt đầu diễn biến phức tạp hơn và len lỏi vào không gian trường học, có thể nói các tệ nạn này như một thứ bệnh dịch nguy hiểm lây lan trong cả chốn học đường.

Trong những năm gần đây, tỷ lệ các tệ nạn xã hội xuất hiện trong học đường đang ngày càng gia tăng với mức độ nghiêm trọng hơn rất nhiều. Hầu như bất cứ ngôi trường nào cũng có tồn tại những vấn đề tệ nạn âm thầm làm ảnh hưởng trực tiếp đến tâm lý của học sinh.

Có nhiều nguyên nhân gây ra tệ nạn xã hội, nhưng theo các chuyên gia giáo dục, nguyên nhân sâu xa là do các em thiếu kỹ năng sống với những khó khăn của cuộc sống như cha mẹ ly hôn, gia đình đổ vỡ, học tập sa sút... Các em đã bị lôi cuốn vào lối sống thực dụng, đua đòi, đa phần là do chưa biết đến hoặc nhận thức chưa đầy đủ và rõ ràng về hành vi nào là tệ nạn xã hội cũng như tác hại của tệ nạn xã hội. Một số ít gia đình, cha mẹ ứng xử chưa chuẩn mực; phương pháp giáo dục con không đúng, quá nuông chiều hoặc ngược đãi đã ảnh hưởng, tác động tiêu cực đến quá trình hình thành nhân cách của học sinh, làm cho các em có những suy nghĩ, hành vi tiêu cực, lệch chuẩn dễ vi phạm pháp luật. Cá biệt, có gia đình còn phó mặc, khoán trắng việc quản lý, giáo dục con em cho nhà trường, thiếu sự phối hợp với nhà trường trong việc quan tâm, theo dõi, chăm sóc và giáo dục học sinh.

Tuổi học sinh là lứa tuổi đang hình thành những giá trị nhân cách, giàu ước mơ, ham hiểu biết, thích tìm tòi, khám phá, song còn thiếu hiểu biết sâu sắc về xã hội, thiếu kinh nghiệm sống, dễ bị lôi kéo, kích động, đặc biệt trong bối cảnh thị trường hiện nay, thế hệ trẻ thường xuyên phải chịu tác động đan xen của những yếu tố tích cực và tiêu cực vì vậy việc giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh là rất cần thiết, giúp các em rèn luyện hành vi có trách nhiệm với bản thân, gia đình và cộng đồng. Ngược lại, nếu không được trang bị các kỹ năng sống cần thiết trong đó có kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội và có bản lĩnh vững vàng thì các em rất dễ trở thành nạn nhân của tình trạng lạm dụng hay bạo lực, căng thẳng, mất lòng tin, mặc cảm. Mất lòng tin, mặc cảm lỗi lầm rồi sẽ làm các em không muốn tìm kiếm sự giúp đỡ tích cực của bạn bè. Giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội giúp các em xác định rõ giá trị của bản thân và khả năng sẵn sàng vượt qua các khó khăn, thử thách, cám dỗ trong cuộc sống, giúp các em xác định những mục tiêu của cuộc sống hiện tại và trong tương lai.

Việc trang bị cho học sinh ở lứa tuổi THPT những kỹ năng sống nói chung và kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội nói riêng có ý nghĩa to lớn trong sự phát triển nhân cách. Giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội là cầu nối giúp con người biến kiến thức thành những hành động cụ thể, những thói quen lành mạnh, tích cực và hành vi của con người. Người có nhận thức đúng thường có hành vi đúng.

Nhìn chung, các nghiên cứu về hoạt động giáo dục kỹ năng sống trên thế giới và ở Việt Nam đã làm sáng tỏ nhiều vấn đề giáo dục. Nhiều nghiên cứu đã chỉ rõ tính cấp bách và hình thức giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội, đã đề xuất các biện pháp giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội. Tuy nhiên, việc nghiên cứu hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh tại các trường THPT chưa được nghiên cứu triệt để. Điều đó làm hạn chế phạm vi, hiệu quả của hoạt động giáo dục những kỹ năng sống cụ thể, trong đó có giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh ở các nhà trường THPT để phù hợp với bối cảnh thực tế hiện nay.

Từ thực trạng trên, các trường THPT thành phố Phan Rang-Tháp Chàm, tỉnh Ninh Thuận đã hưởng ứng phong trào thi đua “Xây dựng trường học thân thiện, học sinh tích cực” nhằm tạo dựng nên môi trường văn hóa an toàn, gắn kết mối quan hệ thầy trò và giúp học sinh phát triển sức sáng tạo, hình thành thói quen, lối sống đạo đức lành mạnh. Một trong 5 nội dung hết sức quan trọng hiện nay của phong trào thi đua “Xây dựng trường học thân thiện, học sinh tích cực” đó là giáo dục rèn luyện kỹ năng sống cho học sinh. Đây là nội dung thiết thực, gắn liền với các hoạt động giáo dục trong nhà trường và càng trở nên cấp thiết đối với học sinh, lứa tuổi mà tâm sinh lý của các em có nhiều thay đổi, còn thiếu hiểu biết sâu sắc về xã hội, thiếu kinh nghiệm sống, hiếu động, dễ bị lôi kéo...nếu như không được giáo dục đúng mức ngay từ đầu.

Hoạt động giáo dục phòng, chống tệ nạn xã hội là thực hiện mục tiêu, nội dung, chương trình giáo dục, phòng chống tệ nạn xã hội cho học sinh, để học nhận thức đúng về chủ trương, đường lối, chính sách, pháp luật của Đảng và Nhà nước, các chuẩn mực đạo đức, từ đó họ hình thành ý thức tự giác thực hiện các chủ trương, đường lối của Đảng, chính sách pháp luật của Nhà nước, nội quy, quy chế và quy định của nhà trường, thực hiện các chuẩn mực đạo đức mà xã hội yêu cầu. Tuy nhiên trong quá trình hoạt động giáo dục, phòng chống tệ nạn xã hội cho học sinh không tránh khỏi những yếu tố ảnh hưởng bao gồm: Nội dung, chương trình, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục, năng lực sư phạm của giáo viên, cảnh quan môi trường của nhà trường, tính tích cực chủ động của học sinh, các yếu tố về chính trị, xã hội, kinh tế...

Như vậy có thể nói rằng, việc giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho thế hệ trẻ là vô cùng cần thiết trong giai đoạn hiện nay, nhằm giúp các em rèn luyện đạo đức, thói quen, hành vi tích cực, sẵn sàng đáp ứng và thích ứng trước sự phát triển kinh tế, văn hóa – xã hội, biết lựa chọn, phân tích các nguồn thông tin đa dạng trong bối cảnh hội nhập, có khả năng ứng phó tốt trước các tình huống của cuộc sống, xây dựng mối quan hệ tốt đẹp với gia đình, bạn bè và cộng đồng, sống tích cực, chủ động và an toàn.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Trong bài viết này, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận (phương pháp nghiên cứu tài liệu) và phương pháp nghiên cứu thực tiễn (phương pháp điều tra khảo sát).

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Tổng quan nghiên cứu vấn đề

Giáo dục kỹ năng sống còn được đề cập trong cả Diễn đàn giáo dục Thế giới Dakar tháng 5/2000; trong việc thực hiện Công ước Quyền trẻ em; trong Hội nghị quốc tế về dân số và phát

triển giáo dục cho mọi người. Đặc biệt, trong tuyên bố về cam kết của Tiểu ban đặc biệt của Liên Hợp quốc về HIV/AIDS (tháng 6 năm 2001) các nước đồng ý cho rằng “Đến năm 2005 đảm bảo rằng ít nhất có 90% và vào năm 2010 ít nhất có 95% thanh niên và phụ nữ tuổi từ 15 đến 24 có thể tiếp cận thông tin giáo dục và dịch vụ cần thiết để phát triển kỹ năng sống để giảm những tổn thương do sự lây nhiễm HIV”.

Giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho sinh viên được tác giả Trần Minh Sang (2019) tìm hiểu, nghiên cứu qua đề tài giáo dục kỹ năng phòng chống tội phạm và tệ nạn xã hội cho sinh viên trường đại học Đồng Tháp. Tác giả Nguyễn Thị Thùy Phương (2020) với đề tài giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh các trường THPT thành phố Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0 hiện nay đã tìm hiểu thực trạng hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh tại thành phố Bảo Lộc và đề xuất 06 biện pháp góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động này.

Nhìn chung, các nghiên cứu về hoạt động giáo dục kỹ năng sống trên thế giới và ở Việt Nam đã làm sáng tỏ nhiều vấn đề giáo dục. Nhiều nghiên cứu đã chỉ rõ tính cấp bách và hình thức giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội, đã đề xuất các biện pháp giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh, sinh viên. Tuy nhiên, việc nghiên cứu hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh tại các trường THPT chưa được nghiên cứu triệt để. Điều đó làm hạn chế phạm vi, hiệu quả của hoạt động giáo dục những kỹ năng sống cụ thể, trong đó có giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh ở các nhà trường THPT để phù hợp với bối cảnh thực tế hiện nay.

3.2. Cơ sở lý luận về hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh THPT

3.2.1. Một số khái niệm cơ bản của vấn đề nghiên cứu

3.2.1.1. Giáo dục

Giáo dục là quá trình được tổ chức có ý thức, hướng tới mục đích khơi gợi hoặc biến đổi nhận thức, năng lực, tình cảm, thái độ của người dạy và người học theo hướng tích cực. Nghĩa là góp phần hoàn thiện nhân cách người học bằng những tác động có ý thức từ bên ngoài, góp phần đáp ứng các nhu cầu tồn tại và phát triển của con người trong xã hội đương đại.

3.2.1.2. Phòng

Phòng có nghĩa phòng ngừa, ngăn chặn.

3.2.1.3. Chống

Chống có nghĩa là đấu tranh chống lại và kiểm soát.

3.2.1.4. Tệ nạn xã hội

Tệ nạn xã hội là hiện tượng có tính tiêu cực, biểu hiện thông qua các hành vi sai lệch chuẩn mực xã hội, vi phạm đạo đức, pháp luật hiện hành, phá vỡ thuần phong mỹ tục, lối sống lành mạnh, tiến bộ trong xã hội, có thể gây những hậu quả nghiêm trọng cho các cá nhân, gia đình và xã hội.

3.2.1.5. Hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội

Hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội trong nhà trường được hiểu như là một hệ thống những tác động sư phạm hợp lý và có hướng đích của chủ thể tác động đến tập

thể giáo viên, học sinh, các lực lượng trong và ngoài nhà trường nhằm huy động và phối hợp sức lực và trí tuệ vào hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh của nhà trường; hướng vào việc hoàn thành có chất lượng và hiệu quả mục tiêu giáo dục và rèn luyện kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh theo mục tiêu đã đề ra.

3.3. Cơ sở lý luận về hoạt động giáo dục kỹ năng phòng chống tệ nạn xã hội cho học sinh THPT

Tệ nạn xã hội gây ra những hậu quả nặng nề đối với cá nhân, gia đình và xã hội dù xảy ra ở bất cứ đối tượng nào. Trẻ trong độ tuổi đến trường chưa hoàn thiện về nhận thức và năng lực còn hạn chế. Các nghiên cứu cho thấy, trẻ vị thành niên tham gia tệ nạn xã hội sẽ có nguy cơ phát triển rối loạn nhân cách chống đối xã hội. Người có dạng nhân cách này đa phần sẽ trở thành tội phạm và là mầm mống đe dọa đến an sinh xã hội. Tệ nạn xã hội còn khiến các em hao tốn nhiều thời gian, tiền bạc. Đồng thời bỏ bê việc học, thường xuyên trốn học và đánh mất tương lai của chính mình.

Tệ nạn xã hội trong học đường còn ảnh hưởng đến môi trường giáo dục. Sự xuất hiện của tệ nạn trong nhà trường khiến các em học sinh không thể yên tâm học tập, luôn lo sợ bị tẩy chay và bạo hành. Những hậu quả của tệ nạn xã hội trong học đường là vô cùng nghiêm trọng và khó có thể đề cập một cách đầy đủ trong phạm vi bài viết. Tuy nhiên, hy vọng thông qua những thông tin trên, gia đình có thể quan tâm hơn đến con cái và thể hiện rõ vai trò là chỗ dựa vững chắc trong suốt quá trình phát triển của trẻ.

3.4. Thực trạng hoạt động giáo dục kỹ năng phòng chống tệ nạn xã hội cho học sinh tại các trường THPT tỉnh Ninh Thuận

Để tìm hiểu thực trạng hình thức tổ chức giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh ở các trường THPT tỉnh Ninh Thuận, tác giả đã sử dụng câu hỏi trong phiếu trưng cầu ý kiến của giáo viên và học sinh như sau:

Bảng 1: Mức độ thực hiện các hình thức giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh THPT tỉnh Ninh Thuận

TT	Hình thức tổ chức giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội	Mức độ thực hiện												Điểm trung bình
		Rất thường xuyên (3 điểm)				Khá thường xuyên (2 điểm)				Ít thường xuyên (1 điểm)				
		GV		HS		GV		HS		GV		HS		
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1	Tích hợp qua dạy học các môn học trên lớp	125	82,2	112	43	15	9,9	133	51	12	7,9	16	6	2,51
2	Qua hoạt động GDNGLL	135	88,8	211	80,8	11	7,2	37	14,2	6	4	13	5	2,80
3	Tổ chức CLB	26	17,1	13	5	30	19,7	30	23	96	63,2	188	72	1,26
4	Tổ chức hoạt động giao lưu	71	46,7	99	38	78	51,3	151	58	3	2	11	4	2,38
5	Học tập nội quy đầu năm học; Ký cam kết	152	100	261	100	0	0	0	0	0	0	0	0	3
6	Lồng ghép vào tiết	123	80,9	202	77,4	20	13,2	26	10	9	5,9	33	12,6	2,69

	Chào cờ đầu tuần													
7	Lồng ghép vào tiết Sinh hoạt cuối tuần	109	71,7	180	69	27	17,8	37	14,2	16	10,5	44	16,8	2,55
8	Các hình thức tham vấn trực tiếp đối với cá nhân, nhóm	82	53,9	94	36	56	36,8	89	34,1	14	9,3	78	29,9	2,20
9	Các tình huống trong giáo dục và các tình huống trong thực tế cuộc sống	81	53,2	107	40,9	39	25,6	97	37,2	32	21,2	57	21,9	2,24
10	Kết hợp với các tổ chức giáo dục trong nhà trường	108	71,1	170	65,1	41	27	86	33	3	1,9	5	1,9	2,65
11	Kết hợp với gia đình, nhà trường và xã hội	121	79,6	196	75,1	31	20,4	65	24,9	0	0	0	0	2,77
12	Xây dựng hòm thư mật	43	28,3	8	3,1	32	21,1	222	85,1	77	50,6	31	11,8	1,86
13	Xây dựng môi trường giáo dục tốt	135	88,8	211	80,8	8	5,3	29	11,1	9	5,9	21	8,1	2,77

Qua bảng 1 cho thấy: Các nhà trường đã tổ chức giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh với nhiều hình thức. Các nhà trường đã làm tốt việc cho học sinh học tập nội quy và kí cam kết đầu năm (100%). Tiếp đến là giáo dục qua dạy học tích hợp liên môn học trên lớp, qua các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp, kết hợp với các tổ chức giáo dục trong nhà trường, kết hợp với gia đình và có ý thức xây dựng môi trường giáo dục tốt. Tuy nhiên qua mức độ thực hiện qua kết quả khảo sát giữa giáo viên và học sinh còn chênh lệch nhau. Nếu giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh qua tích hợp các môn học trên lớp ở mức độ thường xuyên theo đánh giá của giáo viên là 82,2% thì có 43% HS đồng ý còn 51% học sinh đánh giá ở mức độ không thường xuyên và 6% là chưa thực hiện. Vậy phải chăng giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh qua tích hợp liên môn học trên lớp chưa thực sự được tiến hành thường xuyên, mà có thể chỉ dừng lại ở khâu lập kế hoạch dạy học hoặc việc triển khai dạy học tích hợp được thực hiện chưa đồng đều trong đội ngũ giáo viên. Qua kết quả khảo sát như vậy cũng là thông tin để các nhà trường kiểm tra, đánh giá công tác thực tiễn giảng dạy của giáo viên. Một số hình thức giáo dục khác còn thực hiện ở mức độ chưa cao như: tổ chức các hoạt động giao lưu, tham vấn trực tiếp, phân tích các tình huống trong giáo dục và thực tế cuộc sống (46,7%, 53,9%, 53,2% GV; 38%, 36%, 40,9% HS). Điểm trung bình qua khảo sát ở các phương pháp giáo dục qua hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp; học tập nội quy đầu năm học; ký cam kết; xây dựng môi trường giáo dục tốt; kết hợp với gia đình, nhà trường và xã hội còn được đánh giá ở mức độ triển khai cao hơn cả (>2,6), các hình thức còn lại triển khai chưa thường xuyên hoặc không triển khai.

Điều này cho thấy các nhà trường cần phải tổ chức giáo dục với nhiều hình thức và thường xuyên hơn các hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh để đảm bảo tính mục tiêu và hiệu quả công tác giáo dục.

Kết quả khảo sát thực trạng mức độ nhận thức của học sinh về giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội dành cho học sinh trong phiếu trưng cầu ý kiến và thu được kết quả:

Bảng 2: Nhận thức của học sinh về tệ nạn xã hội qua các nguồn thông tin

TT	Con đường nhận thức	Từ nhà trường		Từ gia đình		Từ chính quyền, đoàn thể		Từ truyền thông XH		Tỉ lệ TB (%)
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1	Tệ nạn ma túy	196	75,1	55	21,1	180	69	175	67	58,1
2	Tệ nạn xâm hại tình dục trẻ em	177	67,8	87	33,3	159	60,9	161	61,7	56
3	Tệ nạn cờ bạc, số đề	94	36	138	52,9	84	32,2	191	73,2	48,6
4	Tệ nạn chơi game bạo lực	154	59	162	62,1	204	78,2	167	64	65,8
5	Bỏ học, đi chơi Internet	183	70,1	112	42,9	70	26,8	73	28	42
6	Sử dụng chất kích thích	167	64	123	47,1	63	24,1	44	16,9	38
7	Bạo lực học đường	164	62,8	94	36	81	31	133	51	45,2
8	Trần lộn, trộm cắp	153	58,6	97	37,1	73	28	154	59	45,7
9	Truyền bá VHP đồi trụy	99	37,9	26	10	68	26,1	102	39,1	28,3
10	Mê tín dị đoan	62	23,8	56	21,5	128	49	84	32,2	31,6
Trung bình cộng (%):			55,5		36,4		42,5		49	

Qua kết quả trên cho thấy những tệ nạn mà HS nhận thức được từ thông tin trong nhà trường vẫn nhiều hơn từ các nguồn thông tin khác (55,5%), trong đó tệ nạn ma túy (75,1%); bỏ học đi chơi Internet (70,1%); tệ nạn xâm hại tình dục trẻ em (67,8 %); sử dụng chất kích thích (64%); bạo lực học đường (62,8%); tệ nạn chơi game bạo lực (59%). Điều đó cho thấy các nhà trường THPT ở tỉnh Ninh Thuận đã tổ chức giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh trong thời gian qua. Tuy nhiên cần triển khai sâu rộng hơn, quan tâm hơn để học sinh có điều kiện thực sự thấy rõ được mức độ nguy hiểm của các loại tệ nạn xã hội lan tràn hiện nay để từ đó các em có ý thức tuyên truyền trong gia đình và cộng đồng khi mà những nguồn thông tin các em không có hoặc tiếp nhận được rất ít từ gia đình hay chính quyền địa phương.

Các yếu tố chủ quan và khách quan nêu trên có thể nói là một trong những nguyên nhân đã ảnh hưởng tới công tác giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh tại các nhà trường.

Có thể nói, hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh ở các trường THPT tỉnh Ninh Thuận đã được tiến hành chủ yếu bằng việc chỉ đạo lồng ghép nội dung giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh THPT thông qua dạy học các môn cơ bản, thông qua hoạt động trải nghiệm, hoạt động ngoại khóa... Tuy nhiên hoạt động giáo dục kỹ

năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh THPT tỉnh Ninh Thuận trong những năm qua mới chỉ dừng lại ở việc triển khai theo các văn bản của Bộ GD&ĐT, Sở GD&ĐT và Phòng GD&ĐT. Nhà trường chưa chủ động xây dựng kế hoạch thực hiện nhiệm vụ giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh THPT, chưa chỉ đạo tốt các lực lượng giáo dục trong nhà trường và đa dạng các hình thức giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh THPT.

4. BIỆN PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC KỸ NĂNG PHÒNG, CHỐNG TỆ NẠN XÃ HỘI CHO HỌC SINH TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TỈNH NINH THUẬN

4.1. Tổ chức tọa đàm về giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh

Tham gia tọa đàm về giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh còn giúp nâng cao nhận thức cho các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường về tầm quan trọng, mục đích, ý nghĩa của công tác phòng, chống tệ nạn xã hội để từ đó có những bước đi và các biện pháp hữu hiệu, quản lý hiệu quả công tác phòng, chống tệ nạn xã hội trong các nhà trường. Cụ thể: giúp các thành viên trong nhà trường và địa phương, các tổ chức xã hội hiểu đúng, đầy đủ về công tác này (vị trí, vai trò, nội dung, cách thức thực hiện...) dẫn đến sự nhất trí và cam kết cùng hành động vì nhà trường không có tệ nạn xã hội, hướng tới mục tiêu giáo dục toàn diện cho học sinh. Đây là vấn đề cần thiết không thể thiếu được nhằm tập trung sức mạnh tổng hợp trong việc ngăn chặn tệ nạn xã hội trong học đường.

Nhà trường tham mưu cho các cấp ủy Đảng, chính quyền, phối hợp với các ban ngành, đoàn thể quan tâm chăm lo cho sự nghiệp giáo dục nói chung, thống nhất nhận thức về tầm quan trọng của công tác giáo dục đạo đức nếp sống, giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh có sự tham gia phối hợp của lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường, bởi tệ nạn xã hội lây lan, xuất hiện có thể ở bất cứ môi trường nào nếu như không có sự quản lý, phối hợp chặt chẽ. Coi sự phối hợp là nhiệm vụ, là trách nhiệm của từng lực lượng xã hội, là công việc thường xuyên, liên tục và lâu dài trong chặng đường phòng, chống tệ nạn xã hội giai đoạn hiện nay.

4.2. Chỉ đạo tăng cường triển khai nội dung giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh một cách có hệ thống qua các môn học trên lớp

Ở nhà trường phổ thông, hoạt động dạy và học các bộ môn văn hóa giữ vị trí trung tâm, là hoạt động chính của nhà trường và thông qua hoạt động chính của nhà trường và thông qua hoạt động này mà thực hiện một số những nhiệm vụ giáo dục khác.

Giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội thông qua việc giảng dạy các bộ môn văn hóa là một trong nhiều hình thức để triển khai. Mỗi cán bộ quản lý, giáo viên phải biết phát huy thế mạnh của các giờ học, biến quá trình dạy học thành một trong những con đường quan trọng để giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh. Mỗi cán bộ giáo viên phải quan tâm nội dung kiến thức trong bài giảng của mình, giúp các em hiểu biết cơ bản về các loại tệ nạn xã hội, những tác hại, hiểm họa khôn lường của nó và cách phòng, chống.

Mục đích của việc lồng ghép, tích hợp qua các môn học trên lớp nhằm giúp học sinh hiểu rõ thế nào là tệ nạn xã hội và những tác hại của nó đến sức khỏe, nhân cách con người, đến gia đình, cộng đồng và xã hội. Biết các kỹ năng phòng, chống đối với mỗi tệ nạn xã hội. Từ đó có

nhận thức, có hành vi và thái độ đúng đắn trong việc phòng, chống tệ nạn xã hội và trở thành người tuyên truyền trong gia đình, nhà trường và cộng đồng, xã hội. Qua việc tích hợp giảng dạy còn cung cấp cho học sinh hệ thống chuẩn mực đạo đức xã hội, việc tuân thủ theo pháp luật, rèn luyện trở thành người công dân có ích cho xã hội.

4.3. Đa dạng hóa hình thức tổ chức giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh thông qua hoạt động trải nghiệm và tăng cường ứng dụng CNTT, truyền thông để nâng cao hiệu quả giáo dục

Không chỉ được giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội qua việc tích hợp, lồng ghép ở các môn văn hóa trên lớp, tất cả các em học sinh còn được tham gia vào các hoạt động trải nghiệm sáng tạo, hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp... do nhà trường tổ chức nhằm cung cấp cho học sinh những kiến thức cơ bản và thiết thực, có thái độ đúng mức, có niềm tin và khả năng phòng, chống, biết chủ động áp dụng các biện pháp phòng, chống tệ nạn xã hội trong cuộc sống hàng ngày cho bản thân, gia đình và cộng đồng, góp phần giảm khả năng lây lan tệ nạn xã hội và hạn chế những hiểm họa do tệ nạn xã hội gây ra.

Tổ chức các hoạt động ngoại khóa, hoạt động trải nghiệm sáng tạo, hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp: văn hóa, thể thao, vui chơi, giải trí cho học sinh trong nhà trường để qua mỗi hoạt động đó góp phần giáo dục đạo đức, lối sống cho các em.

Tổ chức các hội thi: Thi thuyết trình tìm hiểu về tệ nạn xã hội; Thi tìm hiểu về phòng, chống ma túy, HIV/AIDS; Thi văn nghệ, sáng tác văn thơ, vẽ tranh cổ động, tuyên truyền về phòng, chống tệ nạn xã hội, trình bày tiểu phẩm, đóng hoạt cảnh tự biên tự diễn; Thi tuyên truyền viên giỏi.

Tổ chức ký cam kết, giao ước ngay từ đầu năm học: nội quy học sinh, các cam kết phòng, chống tệ nạn xã hội như: Cam kết phòng, chống ma túy, HIV/AIDS; Cam kết phòng, chống bạo lực học đường; Cam kết phòng, chống thuốc lá, rượu bia... cam kết “Không giữ, không thờ, không sử dụng ma túy”, “Nói không với hành vi bạo lực học đường”.

4.4. Xây dựng môi trường nhà trường thân thiện góp phần giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội trong giai đoạn hiện nay

Xây dựng môi trường nhà trường thân thiện, văn hóa lành mạnh là điều kiện quan trọng trong việc hình thành nhân cách học sinh. Hơn thế nữa, một môi trường giáo dục lành mạnh, trong sạch, thân thiện sẽ không cho phép các tệ nạn xã hội xuất hiện và tồn tại. Bên cạnh hoạt động trọng tâm là dạy và học, các hoạt động, phong trào khác đều đem đến một diện mạo riêng trong mỗi nhà trường. Song cốt lõi hơn cả vẫn là môi trường sống an toàn, lành mạnh cho trẻ em là việc làm cần thiết.

Thành lập và duy trì tốt hoạt động đội cờ đỏ, sao đỏ nhằm thường xuyên kiểm tra việc chấp hành nội quy, quy định của học sinh hàng ngày. Cụ thể: chấp hành đi học đúng giờ, nề nếp, trang phục, đầu tóc, giày dép... Phát hiện và ngăn ngừa học sinh mang hung khí đến trường hay những vật phẩm cấm khác. Cùng với nhà trường phát hiện và ngăn chặn những hành vi, biểu hiện xấu, những điều học sinh không được làm.

Nhà trường tổ chức cho học sinh ký cam kết thi đua, cam kết không vi phạm tệ nạn xã hội, thực hiện nếp sống văn hóa gắn liền với phong trào thi đua của nhà trường cùng với phong trào toàn dân đoàn kết xây dựng đời sống văn hóa mới.

Đẩy mạnh tuyên truyền để học sinh có kỹ năng biết bảo vệ bản thân trước những hành vi không đúng chuẩn mực xã hội và báo với các tổ chức để được sự hỗ trợ, quan tâm kịp thời.

4.5. Quản lý, phối hợp các lực lượng tham gia giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh

Để công tác giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh đạt được những mục tiêu thì việc tổ chức và chỉ đạo của nhà quản lý là vô cùng quan trọng. Việc tăng cường hơn nữa sự quản lý, phối hợp chặt chẽ giữa các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường sẽ tạo nên sự thống nhất đồng bộ trong quá trình xây dựng kế hoạch, chỉ đạo, tổ chức và kiểm tra đánh giá các hoạt động phòng, chống các tệ nạn xã hội trong và ngoài nhà trường đạt chất lượng và hiệu quả.

Để tổ chức và chỉ đạo tốt thì ban chỉ đạo nhất thiết phải xây dựng được cơ chế tổ chức và điều hành khoa học, hợp lý giúp cho các tổ chức, thành viên trong và ngoài nhà trường nắm được và hiểu rõ chức năng, nhiệm vụ, phạm vi, quyền hạn, trách nhiệm của mình, qua đó cùng thống nhất cao về phương pháp, hình thức tổ chức để phối hợp chặt chẽ tạo sức mạnh tổng thể, mối quan hệ thân thiện, đoàn kết trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh.

5. KẾT LUẬN

Giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho thế hệ trẻ nói chung và học sinh THPT nói riêng đang ngày càng là một đòi hỏi cấp bách trong xã hội hiện đại, là nhiệm vụ cấp thiết của các lực lượng giáo dục trước những thách thức của cuộc sống hiện nay. Để công tác giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội đạt hiệu quả nhà quản lý cần xác định và thực hiện tốt công tác quản lý nhà trường, quản lý các hoạt động giáo dục, trong đó có giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội. Nhà trường phải thực sự là môi trường thân thiện, an toàn, lành mạnh, để các em học tập, trải nghiệm, rèn luyện để phát triển và trưởng thành.

Giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội là một hệ thống những tác động hợp lý và có hướng đích của chủ thể quản lý đến tập thể giáo viên, học sinh, các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường nhằm huy động và phối hợp sức lực, trí tuệ của họ vào mọi mặt hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội của nhà trường, hướng vào việc hình thành những hành vi chuẩn mực xã hội và rèn luyện những kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh đã đề ra theo kế hoạch chủ động và mục tiêu chương trình giáo dục, để học sinh nhận thức đúng về chủ trương, đường lối, chính sách, pháp luật của Đảng và Nhà nước, các chuẩn mực đạo đức, từ đó họ hình thành ý thức tự giác thực hiện các chủ trương, đường lối của Đảng, chính sách pháp luật của Nhà nước, nội quy, quy chế và quy định của nhà trường, thực hiện các chuẩn mực đạo đức mà xã hội yêu cầu. Tuy nhiên trong quá trình quản lý hoạt động giáo dục, phòng chống tệ nạn xã hội cho học sinh không tránh khỏi những yếu tố ảnh hưởng bao gồm: môi trường xã hội và thông tin; yếu tố giáo dục gia đình; văn hóa nhà trường; Nhận thức, năng lực của cán bộ quản lý, giáo viên và các lực lượng giáo dục trong nhà trường; Sự phối hợp của các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường; Đặc điểm tâm sinh lí học sinh; Nguồn lực vật chất, tài chính của nhà trường phục vụ cho giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh.

Việc nắm vững cơ sở lý luận về quản lý nói chung và quản lý giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh nói riêng đã chỉ ra những vấn đề lý luận mang tính định hướng

giúp người nghiên cứu xây dựng công cụ khảo sát thực trạng hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội và quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội tại các trường THPT tỉnh Ninh Thuận. Từ đó đề xuất những biện pháp quản lý giáo dục kỹ năng phòng, chống tệ nạn xã hội cho học sinh tại các trường THPT, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong giai đoạn hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), Chỉ thị về tăng cường công tác phòng, chống HIV/AIDS trong ngành giáo dục. Chỉ thị số: 61/2008/CT-BGDĐT, ngày 12/11/2008
2. Đặng Quốc Bảo (2010). *Đổi mới quản lý và nâng cao chất lượng giáo dục*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.
3. Nguyễn Thanh Bình (2013). *Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông*. Nhà xuất bản Đại học sư phạm.
4. Nguyễn Quốc Chí - Nguyễn Thị Mỹ Lộc (1998). *Bài giảng những vấn đề lý luận quản lý giáo dục và quản lý nhà trường*, Trường CBQL Hà Nội.
5. Nguyễn Đức Chính (2009). *Tài liệu tập huấn Kỹ năng nghề nghiệp cho giáo viên THPT*. Trường Đại học Giáo dục, ĐHQG Hà Nội.
6. Nguyễn Đức Chính (2013). *Chất lượng và đo lường chất lượng trong giáo dục*. Tập bài giảng cho lớp Cao học Quản lý Giáo dục K13, Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội.
7. Đỗ Văn Đoạt (2015). *Lý luận chung về quản lý và quản lý giáo dục*. Trường ĐHSP Hà Nội.
8. Trần Ngọc Giao (2013). *Quản lý trường phổ thông*. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
9. Phạm Minh Hạc (2007). *Nghiên cứu giá trị nhân cách theo phương pháp Neo Pi-R cái biên*. Nhà xuất bản Khoa học xã hội.

BIỆN PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG LỄ - HỘI TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON THÀNH PHỐ THỦ DẦU MỘT, TỈNH BÌNH DƯƠNG

Ngô Thị Kim Liên ¹

1. Lớp CH21QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Những năm đầu đời của trẻ là những năm quan trọng nhất cho sự phát triển toàn diện của đứa trẻ. Trẻ lứa tuổi mầm non là lứa tuổi hình thành những nền tảng ban đầu của sự phát triển nhân cách con người. Ở lứa tuổi này, trẻ tiếp thu sự giáo dục chủ yếu của cha mẹ, thầy cô... từ môi trường gia đình, nhà trường để phát triển toàn diện về nhận thức tình cảm, thể chất, thẩm mỹ. Hoạt động này có vai trò quan trọng góp phần phát triển cho trẻ về thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm xã hội và thẩm mỹ. Tổ chức ngày hội, ngày lễ ở trường MN là một hoạt động giáo dục trong chương trình chăm sóc giáo dục MN, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục chung là đào tạo con người phát triển hài hòa về cả thể chất lẫn tinh thần. Bầu không khí vui tươi của ngày lễ, ngày hội cùng với việc trang trí, lời ca, tiếng hát, điệu múa ... tất cả những điều đó làm cho trẻ mừng vui, phấn khởi và những ngày lễ, ngày hội đã đi vào đời sống của trẻ như một sự kiện trọng đại mà ký ức về nó sẽ đi theo suốt cuộc đời trẻ. Thông qua việc tham gia vào các hoạt động Lễ - Hội (HDLH), trẻ được ôn luyện và củng cố kiến thức, kỹ năng đã học; rèn luyện ý thức tổ chức kỷ luật, sự hợp tác, chia sẻ cùng bạn bè, phát triển tính tích cực, độc lập, sáng tạo, khả năng vận dụng những kinh nghiệm của bản thân trong đó các hoạt động phát triển hứng thú, tình cảm đạo đức, tình yêu quê hương, đất nước. Vì vậy, hoạt động Lễ - Hội là một phần không thể thiếu trong Chương trình GDMN, đáp ứng nhu cầu cảm xúc, giao lưu và là một trong những hoạt động giáo dục hấp dẫn. Cán bộ quản lý (CBQL) các trường mầm non cần chú trọng phát huy tốt các chức năng quản lý để nâng cao chất lượng tổ chức hoạt động Lễ - Hội tại các trường mầm non thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương. Với mong muốn phát huy tốt chức năng quản lý của CBQL, ngày Lễ - Hội thật sự được tổ chức hiệu quả tại trường mầm non, đáp ứng thực hiện phát triển Chương trình Giáo dục mầm non nhằm nâng cao chất lượng nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ tại các trường mầm non thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương.

Từ khóa: Hoạt động Lễ - Hội, Trẻ mầm non.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tổ chức ngày hội, ngày lễ ở trường MN là một hoạt động giáo dục trong chương trình chăm sóc giáo dục MN, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục chung là đào tạo con người phát triển hài hòa về cả thể chất lẫn tinh thần. Bầu không khí vui tươi của ngày lễ, ngày hội cùng với việc trang trí, lời ca, tiếng hát, điệu múa... tất cả những điều đó làm cho trẻ mừng vui, phấn khởi và những ngày lễ, ngày hội đã đi vào đời sống của trẻ như một sự kiện trọng đại mà ký ức về

nó sẽ đi theo suốt cuộc đời trẻ. Lễ - Hội là một phần không thể thiếu trong sinh hoạt của trẻ nhỏ, đáp ứng nhu cầu xúc cảm, giao lưu và là một trong những hoạt động giáo dục hấp dẫn. Việc tổ chức Lễ - Hội được coi là một trong những phương tiện giáo dục nhiều mặt cho trẻ ở trường MN và cũng là một trong những nội dung đổi mới giáo dục MN hiện nay.

Những ngày Hội, ngày Lễ góp phần phát triển trí tuệ, thể chất và chính là nội dung của việc giáo dục thẩm mỹ cho trẻ. Qua việc tổ chức ngày hội, ngày lễ trẻ có thêm khái niệm về một số ngày hội, ngày lễ và thể hiện tình cảm thái độ của mình phù hợp với các ngày lễ đó. Mặt khác, thông qua các hoạt động nghệ thuật trong các ngày hội, ngày lễ trẻ được củng cố, ôn luyện các nội dung đã học. Ngoài ra, trong khi biểu diễn các tiết mục văn nghệ, được hòa mình vào lời ca tiếng hát, tham gia các trò chơi trong ngày Lễ - Hội có tác dụng to lớn trong việc giáo dục tình cảm đạo đức, tình yêu quê hương đất nước. Lòng biết ơn và yêu mến những người quan tâm, chăm sóc, yêu mến trẻ. Đó cũng là dịp trẻ được tưởng nhớ đến cội nguồn, tổ tiên, cộng đồng, dân tộc, mong được vượt qua thử thách đến với ngày mai tốt đẹp hơn.

Khi tham gia các HĐLH trường MN, trẻ có khái niệm về một số ngày Hội, ngày Lễ gắn gũi với trẻ và thể hiện tình cảm thái độ của mình với các ngày đó. Thông qua hoạt động nghệ thuật trong các ngày Lễ - Hội trẻ được ôn luyện, củng cố các nội dung đã học. Việc thể hiện các tiết mục văn nghệ có nội dung theo chủ đề mang tính giáo dục của các ngày Hội, ngày Lễ sẽ có tác dụng to lớn trong việc giáo dục tình cảm đạo đức, tình yêu quê hương đất nước, lòng biết ơn và yêu mến những người đã quan tâm chăm sóc trẻ.

Trường MN đều thực hiện tổ chức Lễ - Hội cho trẻ trong suốt thời gian lễ lớn... Và kết thúc là ngày tổng kết năm học. Vì tầm quan trọng của hoạt động Lễ - Hội trong trường MN như vậy, nên hoạt động này cần được quản lý một cách khoa học. một năm học, bắt đầu từ ngày khai giảng, ngày tết trung thu, lễ ra trường... Tuy nhiên, trong thực tiễn, việc tổ chức NHNL cho trẻ tại các trường MN, thành phố Thủ Dầu Một còn mang tính hình thức, chưa sáng tạo. Về quản lý hoạt động này chưa được chú trọng đúng mức. Lãnh đạo ngành chỉ đạo cụ thể Công văn số 1255/SGDDĐT-GDMN ngày ngày 20 tháng 7 năm 2017 của Sở Giáo dục và Đào tạo về việc tổ chức hoạt động lễ - hội trong các cơ sở giáo dục mầm non; Công văn số 1023/PGDDĐT-GDMN ngày 02/8/2017 của Phòng Giáo dục và Đào tạo thành phố Thủ Dầu Một về việc tổ chức hoạt động Lễ - Hội toàn trường trong các cơ sở giáo dục mầm non quy định rõ các nội dung trước, trong và sau khi tổ chức Lễ - Hội; gợi ý tiến trình cơ bản tổ chức một số lễ, hội trong trường mầm non, để hoạt động Lễ - Hội trong trường thật sự phát huy được hiệu quả giáo dục, góp phần giúp trẻ phát triển toàn diện. Từ những vấn đề cấp bách nâng cao chất lượng giáo dục mầm non và nan giải về tổ chức hoạt động Lễ - Hội như hiện nay, tác giả là phó Hiệu trưởng trường MN, đang phụ trách quản lý chất lượng giáo dục một trường mầm non công lập, địa bàn phát triển kinh tế trọng điểm của tỉnh, tác giả luôn trăn trở, tìm tòi, học hỏi và nghiên cứu để tìm ra biện pháp làm sao nâng cao chất lượng tổ chức hoạt động Lễ - Hội tại trường mầm non hiệu quả. Chính vì động cơ đó đã thúc đẩy tác giả chọn nội dung chủ đề “***Biện pháp nâng cao chất lượng tổ chức hoạt động Lễ - Hội tại các trường mầm non thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương***”

ĐỐI TƯỢNG NGHIÊN CỨU:

Tổ chức hoạt động Lễ - Hội ở các trường mầm thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Tham gia phỏng vấn trực tiếp một số cán bộ quản lý, giáo viên tại 6 trường MN thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương về ưu điểm, hạn chế của tổ chức hoạt động Lễ - Hội ở đơn vị. Những hoạt động trọng tâm về tổ chức hoạt động Lễ - Hội đã thực hiện; đề xuất những biện pháp tổ chức ngày Lễ - Hội hiệu quả tại đơn vị.

Phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, khái quát hóa cho việc nghiên cứu hoạt động tổ chức Lễ - Hội tại 6 trường mầm non trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một với 35 CBGV của 6 trường.

Tiến hành nghiên cứu, phân tích các hồ sơ quản lý như: tài liệu, các văn bản, Chỉ thị, Nghị quyết của Đảng, của Nhà nước và của Chính phủ; Chỉ thị, Thông tư, Quyết định của ngành Giáo dục và Đào tạo; các đề tài nghiên cứu khoa học đã được công bố có liên quan đến vấn đề nâng cao chất lượng tổ chức hoạt động Lễ - Hội tại các trường mầm non kế hoạch; Phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, khái quát hóa cho việc nghiên cứu hoạt động tổ chức hoạt động Lễ - Hội tại các trường mầm non thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương.

Tham khảo các ý kiến chuyên gia, các nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục lâu năm nhiều kinh nghiệm về tổ chức hoạt động ngày Lễ - Hội ở trường mầm non.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Đánh giá về việc tổ chức hoạt động Lễ - Hội cho trẻ ở trường Mầm non

Bảng 1: Thống kê mô tả yếu tố đánh giá về việc tổ chức hoạt động Lễ - Hội cho trẻ ở trường Mầm non

Descriptive Statistics							
	N	Range	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
Là hoạt động giáo dục phù hợp	35	2,0	3,0	5,0	146,0	4,171	,6177
Là hoạt động có tác dụng giáo dục tốt	35	2,0	3,0	5,0	145,0	4,143	,6011
Hình thành tình cảm đạo đức, tình yêu quê hương, đất nước	35	2,0	3,0	5,0	146,0	4,171	,6177
Valid N (listwise)	35						

Qua bảng thống kê mô tả, ta thấy giá trị trung bình của các biến theo thang đo Likert 5 mức độ, giá trị trung bình từ 4,143 đến 4,171 điều này có nghĩa là đáp án khảo sát đồng ý với quan điểm của các biến. Đồng thời, giá trị độ lệch chuẩn dao động từ 0,6011 đến 0,6177 giá trị thấp, chứng tỏ rằng đối tượng khảo sát trả lời các đáp án không chênh lệch nhau nhiều. Các giá trị khác như giá trị minimum, maximum, Variance được thể hiện rõ tại bảng thống kê mô tả các biến.

Trong bảng thống kê ta nhận thấy các yếu tố về việc tổ chức hoạt động Lễ - Hội cho trẻ ở trường Mầm non được giáo viên đánh giá cao. Yếu tố hoạt động giáo dục phù hợp, là hoạt động có tác dụng giáo dục tốt, hình thành tình cảm đạo đức, tình yêu quê hương, đất nước. Qua đó giáo viên nhận thức được việc tổ chức Lễ - Hội là cần thiết và đánh giá cao.

3.2. Phân tích việc quản lý tổ chức hoạt động Lễ - Hội tại đơn vị phù hợp

Bảng 2: Thống kê mô tả yếu tố việc quản lý tổ chức hoạt động Lễ - Hội tại đơn vị phù hợp

Descriptive Statistics								
		Range	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation	Variance
Kế hoạch chi tiết	35	2,0	3,0	5,0	144,0	4,114	,6761	,457
Phân công nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng.	35	3,0	2,0	5,0	149,0	4,257	,7005	,491
Nguồn kinh phí tổ chức đầy đủ, thuận lợi	35	3,0	2,0	5,0	135,0	3,857	,9438	,891
Valid N (listwise)	35							

Qua bảng thống kê mô tả, ta thấy giá trị trung bình của các biến theo thang đo Likert 5 mức độ, giá trị trung bình từ 3,857 đến 4,257 điều này có nghĩa là đáp án khảo sát đồng ý với quan điểm của các biến. Đồng thời, giá trị độ lệch chuẩn dao động từ 0,6761 đến 0,9438 giá trị thấp, chứng tỏ rằng đối tượng khảo sát trả lời các đáp án không chênh lệch nhau nhiều. Các giá trị khác như giá trị minimum, maximum, Variance được thể hiện rõ tại bảng thống kê mô tả các biến.

Trong bảng thống kê ta nhận thấy các yếu tố về việc quản lý, tổ chức hoạt động Lễ - Hội tại đơn vị hiện thực hiện khá tốt. Yếu tố kế hoạch chi tiết được lập đầy đủ kịp thời, phân công nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng cho từng thành viên trong nhà trường, nguồn kinh phí tổ chức đầy đủ, thuận lợi cho việc tổ chức các hoạt động Lễ - Hội trong nhà trường

3.3. Phân tích thống kê mô tả biến phụ thuộc

Bảng 3: Thống kê mô tả biến phụ thuộc

Descriptive Statistics								
	N	Range	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation	Variance
Trẻ hứng thú tham gia các hoạt động chuẩn bị Lễ - Hội	35	4,0	1,0	5,0	144,0	4,114	,8321	,692
Các trò chơi trong Lễ - Hội hứng thú, thu hút trẻ tham gia	35	4,0	1,0	5,0	144,0	4,114	,7581	,575
Trẻ yêu thích hoạt động âm thực của Lễ - Hội	35	4,0	1,0	5,0	141,0	4,029	,8907	,793
Valid N (listwise)	35							

Qua bảng thống kê mô tả, ta thấy giá trị trung bình của các biến theo thang đo Likert 5 mức độ, giá trị trung bình từ 4,029 đến 4,114, điều này có nghĩa là đáp án khảo sát đồng ý với quan điểm của các biến. Đồng thời, giá trị độ lệch chuẩn dao động từ 0,7581 đến 0,8907, giá trị thấp, chứng tỏ rằng đối tượng khảo sát trả lời các đáp án không chênh lệch nhau nhiều. Các giá trị khác như giá trị minimum, maximum, Variance được thể hiện rõ tại bảng thống kê mô tả các biến.

Trong bảng thống kê ta nhận thấy các yếu tố về trẻ hứng thú, tích cực tham gia như: trẻ hứng thú tham gia các hoạt động chuẩn bị Lễ - Hội; các trò chơi trong Lễ - Hội hứng thú, thu hút trẻ tham gia; Trẻ yêu thích hoạt động âm thực của Lễ - Hội góp phần vào việc tổ chức thành công của các ngày Lễ - Hội trong năm tại trường.

3.4. Phân tích tuân suất về yếu tố tổ chức các hoạt động hiệu quả

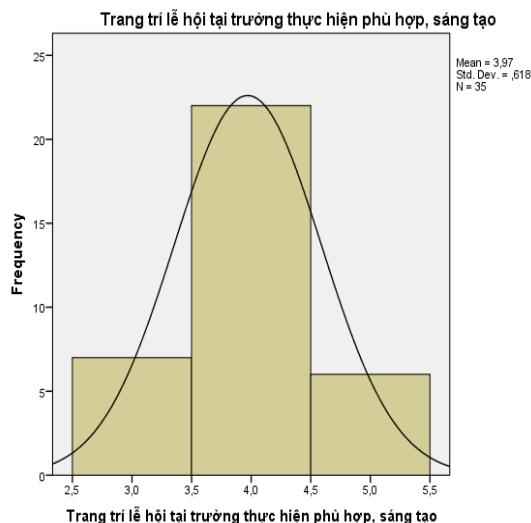
Bảng 4. Phân tích tuân suất về yếu tố tổ chức các hoạt động hiệu quả

Statistics		Trang trí Lễ - Hội tại trường thực hiện phù hợp, sáng tạo	Các hoạt động lễ nghi phần đầu Lễ - Hội đáp ứng đặc điểm tâm sinh lý trẻ	Các hoạch hoạt động văn nghệ sinh động, thu hút trẻ và phụ huynh học sinh
N	Valid	35	35	35
	Missing	1	1	1
Mean		3,971	4,029	4,114
Std. Error of Mean		,1044	,1044	,1067
Median		4,000	4,000	4,000
Mode		4,0	4,0	4,0
Std. Deviation		,6177	,6177	,6311
Variance		,382	,382	,398
Range		2,0	2,0	2,0
Minimum		3,0	3,0	3,0
Maximum		5,0	5,0	5,0
Sum		139,0	141,0	144,0

Yếu tố “Trang trí Lễ - Hội tại trường thực hiện phù hợp, sáng tạo”

Kết quả khảo sát 35 phiếu, không có phiếu trả lời “Không đồng ý”, có 7 phiếu trả lời là “bình thường” (chiếm 20%), có 22 phiếu trả lời “Đồng ý” (chiếm 62,9)%, có 6 phiếu “Rất đồng ý” (chiếm 17,1%). Như vậy, yếu tố “Trang trí Lễ - Hội tại trường thực hiện phù hợp, sáng tạo” rất ảnh hưởng đến chất lượng tổ chức Lễ - Hội của trường, góp nâng cao chất lượng tổ chức Lễ - Hội, tạo hứng thú cho trẻ.

Hình 1

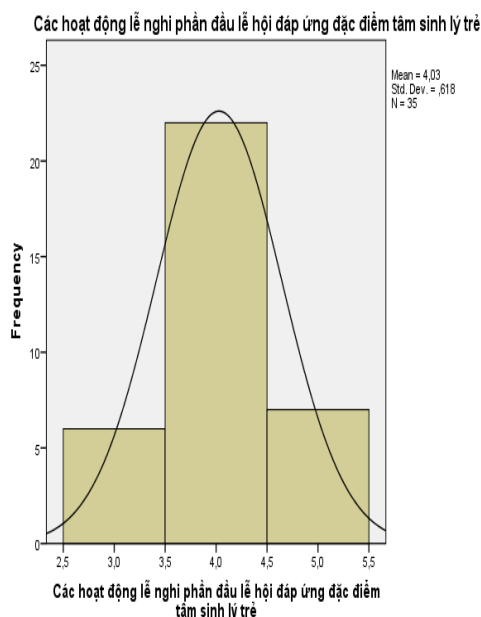


Trang trí Lễ - Hội tại trường thực hiện phù hợp, sáng tạo					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bình thường	7	19,4	20,0	20,0
	Đồng ý	22	61,1	62,9	82,9
	Rất đồng ý	6	16,7	17,1	100,0
	Total	35	97,2	100,0	
Missing	System	1	2,8		
Total		36	100,0		

Yếu tố “Các hoạt động lễ nghi phân đầu Lễ - Hội đáp ứng đặc điểm tâm sinh lý trẻ”

Kết quả khảo sát 35 phiếu, không có phiếu trả lời “Không đồng ý”, có 6 phiếu trả lời là “bình thường” (chiếm 17,1%), có 22 phiếu trả lời “Đồng ý” (chiếm 62,9)%, có 7 phiếu “Rất đồng ý” (chiếm 20%). Như vậy, yếu tố “Các hoạt động lễ nghi phân đầu Lễ - Hội đáp ứng đặc điểm tâm sinh lý trẻ” rất ảnh hưởng đến chất lượng tổ chức Lễ - Hội của trường.

Hình 2

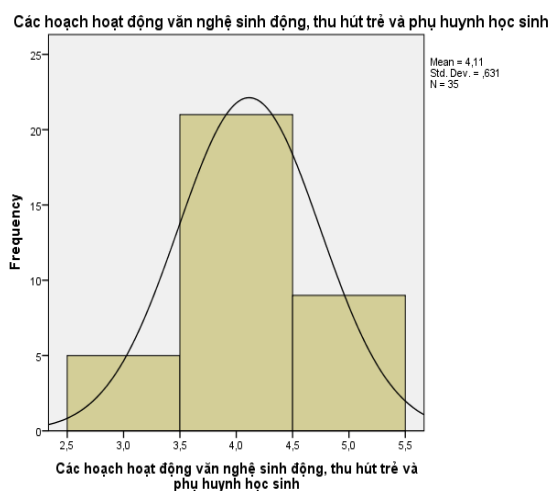


Các hoạt động lễ nghi phân đầu Lễ - Hội đáp ứng đặc điểm tâm sinh lý trẻ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bình thường	6	16,7	17,1	17,1
	Đồng ý	22	61,1	62,9	80,0
	Rất đồng ý	7	19,4	20,0	100,0
	Total	35	97,2	100,0	
Missing	System	1	2,8		
Total		36	100,0		

Yếu tố “Các hoạt động văn nghệ sinh động, thu hút trẻ và phụ huynh học sinh”

Kết quả khảo sát 35 phiếu, không có phiếu trả lời “Không đồng ý”, có 5 phiếu trả lời là “bình thường” (chiếm 14,3%), có 21 phiếu trả lời “Đồng ý” (chiếm 60%), có 9 phiếu “Rất đồng ý” (chiếm 25,7%). Như vậy, yếu tố “Các hoạt động văn nghệ sinh động, thu hút trẻ và phụ huynh học sinh” rất ảnh hưởng đến chất lượng tổ chức Lễ - Hội của trường.

Hình 3



Các hoạt động văn nghệ sinh động, thu hút trẻ và phụ huynh học sinh

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bình thường	5	13,9	14,3	14,3
	Đồng ý	21	58,3	60,0	74,3
	Rất đồng ý	9	25,0	25,7	100,0
	Total	35	97,2	100,0	
Missing	System	1	2,8		
Total		36	100,0		

Như vậy, độ lệch chuẩn Std. Deviation (từ 0,6177 đến 0,6311) > 0,05 không bắt buộc, nghĩa là “tổ chức các hoạt động hiệu quả” có ảnh hưởng đến chất lượng Lễ - Hội của trường, tạo hứng thú, tích cực cho trẻ tham gia.

3.5. Những mặt mạnh, mặt yếu, cơ hội, thách thức

3.5.1. Mặt mạnh

Được sự quan tâm của các cấp lãnh đạo địa phương, của ngành Giáo dục, Ban Giám hiệu nhà trường về vấn đề tổ chức các hoạt động Lễ - Hội ở trường mầm non.

Cơ sở vật chất trường khang trang, sạch đẹp, rộng rãi thuận lợi cho việc tổ chức Lễ - Hội trường, tổ, lớp

Đội ngũ CBGVNV năng nổ, nhiệt tình

3.5.2. Mặt yếu

Công tác phối hợp cha mẹ trẻ tham gia các ngày Lễ - Hội chưa được chú trọng

Kinh phí tổ chức Lễ - Hội còn hạn chế nên tổ chức chưa long trọng, phần thưởng cho trẻ, hỗ trợ trẻ tham gia, trang phục biểu diễn còn chưa được đầu tư đúng mức

Số trẻ được tham gia biểu diễn Lễ - Hội chưa nhiều, chưa chú trọng phát triển toàn diện cho hết tất cả trẻ, chỉ dừng lại ở những trẻ có năng khiếu được chọn tham gia biểu diễn

Công tác sau Lễ - Hội chưa được giáo viên chú trọng giáo dục trẻ trẻ

3.5.3. Cơ hội

Được các cấp, ban, ngành quan tâm công tác chăm sóc và giáo dục, chất lượng tổ chức tốt các ngày Lễ - Hội tại các trường mầm non.

Đời sống nhân dân ngày càng nâng cao, nhận thức người dân chuyển biến và quan tâm đến việc học của con em.

Nhiều tổ chức, cá nhân quan tâm, đầu tư cho GDMN góp phần nâng cao chất lượng tổ chức tốt các ngày Lễ - Hội tại các trường mầm non.

3.5.4. Thách thức

Bên cạnh những thuận lợi thì còn gặp phải những thách thức:

Do địa bàn thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương là vùng kinh tế trọng điểm tỉnh Bình Dương, địa bàn năng động về kinh tế, thời gian cha mẹ trẻ làm việc cơ quan, công ty, nhà máy đa số giờ hành chính nên thời gian tham gia Lễ - Hội của trẻ ở trường gặp nhiều khó khăn

Địa bàn dân nhập cư đông, trình độ dân trí của người dân không đồng đều văn hóa vùng miền cũng ảnh hưởng nhiều đến việc quan tâm hoạt động Lễ - Hội của trường mầm non.

Tư duy của một số ít CBGVNV còn bao cấp, sức ì trong nhận thức, chưa sáng tạo và chủ động trong công tác, nhất là ý nghĩa tầm quan trọng của việc tổ chức Lễ - Hội ảnh hưởng nhiều tới trẻ

Xã hội ngày càng phát triển, đòi hỏi ngày càng cao về chất lượng giáo dục của cha mẹ học sinh và xã hội trong thời kỳ hội nhập. Chất lượng đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên phải đáp ứng được yêu cầu đổi mới giáo dục.

- Ứng dụng CNTT trong giảng dạy, khả năng sáng tạo của cán bộ, giáo viên, nhân viên ngày càng nâng cao, nhất là các ngày Lễ - Hội cần các hoạt động tập dợt văn nghệ cho trẻ, động tác múa, biểu diễn... ngày càng thu hút trẻ, cha mẹ trẻ.

4. MỘT SỐ BIỆN PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG LỄ - HỘI TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON THÀNH PHỐ THỦ ĐÀU MỘT, TỈNH BÌNH DƯƠNG

4.1. Hiệu trưởng lập kế hoạch tổ chức hoạt động Lễ - Hội tại các trường mầm non

Đầu năm học, các trường căn cứ kế hoạch giáo dục, kế hoạch thực hiện nhiệm vụ năm học của ngành, điều kiện thực tế địa phương, tình hình thực tế tại đơn vị để chủ động xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động Lễ - Hội phù hợp trường mầm non.

Trong quá trình xây dựng chú ý xác định được mục tiêu, nội dung công việc, biện pháp tiến hành, thời gian thực hiện cụ thể và các nguồn lực dự kiến cụ thể cho các nội dung tổ chức Lễ - Hội. Đặc biệt chú ý nội dung trước, trong và sau Lễ - Hội để kế hoạch được thực hiện hiệu quả nhất.

4.2. Hiệu trưởng chỉ đạo tổ chức hoạt động Lễ - Hội tại trường mầm non

Nhằm giúp các cá nhân và bộ phận thành thạo thực hiện các hoạt động và tích cực phát huy nhiệm vụ mình phân công qua từng Lễ - Hội trong năm học. Hiệu trưởng chỉ đạo các bộ phận tham gia tổ chức hoạt động Lễ - Hội như: Triển khai kế hoạch, họp thống nhất nội dung phân công khi thực hiện kế hoạch, phân quyền, giao cán bộ phụ trách từng bộ phận, nội dung chịu trách nhiệm nội dung mình phân công cụ thể, rõ ràng trong nhà trường.

5 nội dung được phân công cụ thể trong bản giám hiệu phụ trách, trong từng nội dung phân công các tổ trưởng chuyên môn phối hợp, thực hiện hiệu quả. Cụ thể:

- Thứ nhất. Hoạt động trang trí: Hoạt động này bao gồm 3 công việc:

Trang trí trường (sân trường, cổng trường): Phân công tổ hành chính, văn phòng có định hướng của ban giám hiệu

Trang trí sân khấu: Phân công tổ hành chính văn phòng, mỗi tổ chuyên môn từ 2-5 giáo viên... trang trí thể hiện chủ đề Lễ - Hội, bố trí các chậu hoa, các tiểu cảnh minh họa sinh động thu hút cha mẹ trẻ và cộng đồng trước trong và sau Lễ - Hội

Trang trí lớp: Chỉ đạo các lớp chọn cách trang trí phù hợp với từng Lễ - Hội. Trẻ sẽ cùng GV trang trí lớp với sự giúp đỡ của GV. Trước Lễ - Hội một tuần, chỉ đạo, gợi ý GV và trẻ cùng thảo luận các ý tưởng, lựa chọn các nguyên vật liệu, tranh ảnh, màu sắc theo chủ đề Lễ - Hội. GV có thể phân công cho trẻ những công việc đơn giản, sử dụng chính các sản phẩm tạo hình của trẻ để trang trí phòng, trang trí cờ hoa cho ngày Lễ - Hội... Những phần việc phức tạp, GV cùng làm với trẻ, cùng trẻ tạo ra các sản phẩm trang hoàng không gian tổ chức Lễ - Hội sao cho

thật đẹp và rực rỡ, phù hợp với tính chất của mỗi ngày Lễ - Hội: vẽ tranh, cắt dán, ghép ảnh, cắt dán cờ tổ quốc, treo tranh, dán dây xúc xích, treo bóng bay, trang trí trang phục, mũ, giày cho các tiết mục biểu diễn văn nghệ. Chỉ đạo GV tạo điều kiện để mỗi trẻ được tham gia trải nghiệm với HĐLH một cách đầy cảm xúc và hứng khởi.

- Thứ hai. Hoạt động lễ nghi phần đầu Lễ - Hội.

Hoạt động lễ nghi phần mở đầu Lễ - Hội bao gồm 4 công việc mà hiệu trưởng cần quan tâm phân công và chỉ đạo, đó là:

+ Phân công bộ phận chuẩn bị các thiết bị, phương tiện (âm thanh, ánh sáng,...), tùy theo tính chất quan trọng kể hội có thể kí hợp đồng với các đơn vị bên ngoài lo âm thanh để buổi lễ trang trọng, thành công tốt đẹp

+ Thực hiện hoạt động: Phân công bộ phận bán trú, cấp dưỡng, giáo viên tổ chức cho trẻ ẩm thực, trẻ thưởng thức các món ăn mới, phù hợp từng độ tuổi. Chú ý rèn kỹ năng tự phục vụ cho trẻ.

+ *Sắp xếp chỗ ngồi*: Phân công bộ phận chuyên môn thực hiện việc bố trí các khu vực cho những người tham dự Lễ - Hội (đại biểu các cấp, cha mẹ học sinh, trẻ các lớp,...)

+ *Công việc phục vụ* (tiếp khách, chụp hình). Phân công nhân viên, giáo viên có kỹ năng giao tiếp tốt, biết mặt đại biểu đón khách và mời vào đúng vị trí chỗ ngồi. Tùy theo tính chất buổi lễ mà phân công GVNV chụp hình, quay phim hoặc thuê bên ngoài, đảm bảo có hình ảnh, video chất lượng ghi lại nội dung buổi lễ sinh động

Dẫn chương trình: Chọn giáo viên phù hợp dẫn chương trình

- Thứ 3. Hoạt động văn nghệ. Để tổ chức tốt hoạt động văn nghệ trong ngày Lễ - Hội, nhà trường cần chú ý đến 4 công việc sau đây:

+ Họp liên tịch, xác định nội dung và chọn các tiết mục phù hợp từng Lễ - Hội, chú ý để được nhiều trẻ tham gia trước trong và sau Lễ - Hội, đảm bảo công bằng cho trẻ.

+ Tập dượt các tiết mục: Phân công giáo viên luyện tập và chịu trách nhiệm tiết mục biểu diễn để trẻ có thể biểu diễn thuần thục trong Lễ - Hội, chọn một vài trẻ dự bị để phòng thay thế. Việc tập dượt các tiết mục văn nghệ được tiến hành ở các lớp và trong hoạt động vui chơi hàng ngày của trẻ. Ngoài ra, việc tập dượt có thể được thực hiện tại sân khấu đã được trang trí hoàn chỉnh để trẻ nhớ vị trí biểu diễn.

+ Chuẩn bị trang phục và hóa trang: Các tổ trưởng chuyên môn tham mưu BGH Lựa chọn những trang phục có màu sắc và kiểu dáng đa dạng, có màu sắc, chất liệu phù hợp chủ đề Lễ - Hội và với hình thức trẻ biểu diễn, đề xuất thuê hoặc mua, hoặc trẻ tự có để BGH kịp thời có kế hoạch chuẩn bị.

+ Biểu diễn: Là trẻ và GV trình diễn cho các tiết mục đã tập dượt từ trước như: đơn ca, tốp ca, múa, kể chuyện, đọc thơ diễn cảm, đóng kịch... Biểu diễn văn nghệ có thể theo lớp hoặc theo khối tuổi tùy theo tính chất quan trọng của từng Lễ - Hội và đối tượng khách mời. Khi sắp xếp tiết mục biểu diễn phải xen kẽ giữa động và tĩnh và theo lứa tuổi của trẻ: tiết mục của trẻ 3-4 tuổi diễn trước, sau đó mới đến các tiết mục của trẻ 4-6 tuổi và tiết mục của GV.

- Thứ tư: Hoạt động trò chơi. Để tổ chức tốt hoạt động trò chơi cho trẻ trong ngày Lễ - Hội, nhà trường cần chú ý quan tâm các hoạt động trước và trong Lễ - Hội

+ *Xác định các trò chơi phù hợp*: Trò chơi được xác định trong từng Lễ - Hội phải phù hợp với địa phương, trẻ tránh rập khuôn máy móc, hình thức mà làm mất hứng thú của trẻ khi tham gia. Trò chơi dân gian được tổ chức trong Lễ - Hội cổ truyền, trò chơi vận động đa dạng được tổ chức trong Lễ - Hội mừng xuân, kỉ niệm các ngày Nhà giáo Việt Nam 20/11, Thành lập Quân đội nhân dân Việt Nam 22/12... phù hợp mức độ phát triển thể lực của trẻ theo từng độ tuổi. GV dựa vào chương trình GDMN, các tài liệu về trò chơi dân gian, trò chơi vận động để lựa chọn các trò chơi dân gian, trò chơi vận động cho trẻ của lớp mình phụ trách sau đó đăng kí BGH duyệt và tổ chức thực hiện hiệu quả. Thời gian Lễ - Hội trường mầm non ít (Từ 30-40 phút), nên có một số trò chơi trong các ngày có thể tổ chức trước hoặc sau khi Lễ - Hội diễn ra, đáp ứng tốt các mục tiêu của từng Lễ - Hội, hứng thú tham gia của trẻ, đảm bảo lấy trẻ làm trung tâm.

+ *Chuẩn bị đồ chơi, trang bị, phương tiện thực hiện trò chơi nhằm đảm bảo an toàn cho trẻ*: Phân công giáo viên các tổ cho trẻ tham gia trò chơi chuẩn bị chu đáo dụng cụ phù hợp với từng trò chơi, đảm bảo an toàn, đủ số lượng đồ chơi cho từng trẻ khi tham gia hoạt động.

+ *Thiết kế góc chơi ở sân trường*: Phân công giáo viên bố trí các góc chơi trò chơi dân gian, trò chơi vận động được trang trí đẹp mắt, hấp dẫn trẻ với các vật liệu đa dạng, đơn giản, phù hợp với chủ đề của các ngày Lễ - Hội. Cần bố trí không gian của các trò chơi rộng rãi, thoải mái, nhằm đảm bảo giao thông trong khu vực chơi; thiết kế các góc chơi theo khu vực tĩnh - động riêng biệt.

+ *Tổ chức chơi*: Phân công GV chủ động trong tổ chức cho trẻ chơi, bao quát quan sát để xử lí các tình huống nguy hiểm xảy ra đối với trẻ. GV chia trẻ thành từng nhóm vui chơi, luyện tập những trò chơi vận động và khuyến khích trẻ tham gia vào các trò chơi khác nhau. Chú ý nếu chỉ chọn một số trẻ tham gia vào trò chơi thì trước khi diễn ra Lễ - Hội cần chú trọng việc cho nhiều trẻ được tham gia các trò chơi trước hoặc sau Lễ - Hội để tránh có những trẻ không bao giờ được tham gia các hoạt động trò chơi Lễ - Hội của trường, không công bằng với trẻ.

- *Thứ năm. Hoạt động ẩm thực*

+ *Xác định các món ăn*: BGH xác định các món ăn theo từng chủ đề Lễ - Hội và phù hợp với trẻ ở tất cả các lứa tuổi. Nhà trường cũng có thể linh động nhận các món ăn do cha mẹ học sinh đóng góp nhưng phải kiểm tra thật kĩ để đảm bảo an toàn vệ sinh thực phẩm cho trẻ.

+ *Lựa chọn nguồn thực phẩm*: Phân công một bộ phận bán trú lựa chọn nguồn thực phẩm phải rõ nguồn gốc xuất xứ, có thương hiệu, đảm bảo vệ sinh an toàn thực phẩm.

+ *Chuẩn bị phương tiện, đồ dùng*: Phân công bộ phận cấp dưỡng chuẩn bị đầy đủ bàn, ghế, chén, muỗng, li uống nước... Sắp xếp gọn gàng, thuận tiện cho trẻ lấy. Dụng cụ ăn uống phải đảm bảo vệ sinh, gọn, nhẹ, để trẻ có thể cầm thoải mái. Trẻ có thể giúp GV trong việc sắp xếp, bày trí bàn ăn phù hợp với các ngày Lễ - Hội của lớp, tổ hoặc của trường. Và tùy theo tính chất quan trọng của từng Lễ - Hội mà BGH linh động phân công cho phù hợp.

+ *Thiết kế góc ẩm thực*: Phân công bộ phận bán trú chủ trì việc trang trí góc ẩm thực giúp trẻ nhận biết đặc trưng của các món ăn. GV và trẻ sưu tầm các hình ảnh về món ăn, sử dụng các nguyên vật liệu để vẽ tranh, lắp ráp các góc ẩm thực phù hợp theo chủ đề Lễ - Hội.

+ *Thực hiện hoạt động*: Phân công GV chịu trách nhiệm thực hiện nội dung này, nhắc nhở GV cần chú ý quan sát, giúp đỡ trẻ và kịp thời nhắc nhở trẻ không chen lấn.

4.3. Hiệu trưởng lãnh đạo từng bộ phận tổ chức hoạt động Lễ - Hội ở trường mầm non

Hiệu trưởng phát huy vai trò của từng bộ phận của đơn vị. Tích cực tham mưu, phối hợp, ban ngành đoàn thể, mạnh thường quân, ban đại diện cha mẹ học sinh trường, lớp... huy động mọi nguồn lực để tổ chức Lễ - Hội.

Hướng dẫn giáo viên, chú trọng hết sức sự tham gia đóng góp, công sức của giáo viên trong công tác tuyên truyền Lễ - Hội, phối hợp để đảm bảo cha mẹ trẻ tham gia tích cực các hoạt động của nhà trường trong từng Lễ - Hội phù hợp: Góp sức, góp tài chính, góp nguyên liệu, góp kinh nghiệm chuyên môn trong ngành nghề, đóng góp ý kiến phối hợp với mạnh thường quân bên ngoài nhà trường... để cùng chăm lo cho hoạt động Lễ - Hội của trẻ.

Chú trọng bộ phận hành chính trong khâu sau huy động cha mẹ trẻ, mạnh thường quân... với các nguồn kinh phí hỗ trợ. Có thư mời tham gia, thư cảm ơn, đón tiếp, tri ân cha mẹ trẻ, mạnh thường quân,... quan tâm hỗ trợ điều kiện tổ chức Lễ - Hội. Phân công cụ thể đón tiếp đại biểu, mạnh thường quân cha mẹ trẻ khi diễn ra Lễ - Hội, tránh trường hợp mạnh thường quân, cha mẹ trẻ tới mà không được quan tâm, bỏ sót...

4.4. Hiệu trưởng kiểm tra công tác tổ chức hoạt động Lễ - Hội ở trường mầm non

Mỗi bộ phận hiệu trưởng đều chú trọng kiểm tra trong từng giai đoạn, qua kiểm tra sẽ kịp thời phát hiện những nội dung còn hạn chế trong quá trình trước, trong và sau Lễ - Hội diễn ra ở nhà trường để khắc phục kịp thời những thiếu sót.

Sau Lễ - Hội chỉ đạo giáo viên phối hợp tốt cha mẹ trẻ tạo điều kiện cho trẻ sống lại cảm xúc của ngày Lễ - Hội bằng các hoạt động khác nhau như: Cho trẻ kể lại các ngày lễ - hội, đọc thơ, vẽ nặn, cắt - xé dán... qua đó phát triển tốt các lĩnh vực với những hoạt động trẻ đã được trải nghiệm, hình thành thói quen, kỹ năng sống cho trẻ.

Tổ chức kiểm tra, đánh giá sau tổ chức Lễ - Hội, rút kinh nghiệm công tác lập kế hoạch, phân công từng bộ phận, tổ chức hoạt động trong Lễ - Hội, đảm bảo các mục tiêu đề ra. Lắng nghe từng bộ phận tự nhận định trong quá trình thực hiện nhiệm vụ phân công, phát hiện những nội dung thực hiện hiệu quả, đạt chất lượng cao. Từ đó rút kinh nghiệm phát huy ưu điểm, đề ra các biện pháp khắc phục hạn chế trong từng khâu, từng bộ phận để những lần tổ chức Lễ - Hội sau tốt hơn.

5. KẾT LUẬN

Hiện nay, nhà trường thực hiện việc tổ chức ngày Lễ - Hội cho trẻ trong suốt thời gian một năm học, bắt đầu từ Ngày Khai giảng, Ngày Tết Trung thu, Tết Nguyên đán, ngày 8/3, Ngày 20/11, Ngày sinh nhận Bác 19/5, Ngày Tết thiếu nhi 01/6, ngày Lễ ra trường cho trẻ 5 tuổi... kết thúc là Ngày tổng kết năm học. Tuy nhiên, trong thực tiễn, việc tổ chức ngày Lễ - Hội cho trẻ tại đơn vị còn mang tính hình thức; chưa sáng tạo; việc tổ chức hoạt động này hiện chưa được chú trọng đúng mức. Thời gian tới, trường mầm non vận dụng hiệu quả các biện pháp này trong tổ chức ngày Lễ - Hội của trường mầm non trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một tỉnh Bình Dương từ năm học 2023 – 2024 và các năm tiếp theo, sau mỗi năm sẽ có kế thừa rút kinh nghiệm và tổ chức. Từng bước làm nền tảng hình thành kỹ năng tổ chức ngày Lễ - Hội cho từng bộ phận tại mỗi đơn vị, nâng cao chất lượng tổ chức ngày Lễ - Hội, nâng cao chất lượng chăm sóc, nuôi dưỡng và giáo dục trẻ. Các trường MN phối hợp với cha mẹ trẻ, xây dựng tốt mối quan hệ giữa nhà trường và cộng đồng trong thực hiện chương trình GDMN hiện nay trên địa bàn thành phố.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015). Điều lệ trường mầm non (ban hành kèm theo Văn bản hợp nhất số 04/VBHN- BGDDĐT năm 2015 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). Chương trình Giáo dục mầm non (ban hành kèm theo Thông tư số 01/2009/TT- BGDDĐT và Thông tư số 28/2016/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
3. Harold Koontz - Cyril Odonnell - Heinz Weihrich (1998). *Những vấn đề cốt yếu của quản lí*. Nhà xuất bản Khoa học và Kỹ thuật.
4. Hoàng Lâm - Hoàng Văn Yên (1985). *Tổ chức ngày hội, ngày lễ trong trường lớp mẫu giáo*. Nhà xuất bản Giáo dục.
5. Hoàng Công Dụng - Trần Chinh (2017). *Tổ chức các hoạt động Lễ - Hội ở trường mầm non (Theo Chương trình Giáo dục mầm non)*. NXB Giáo dục Việt Nam.
6. Nguyễn Thị Hường (2015). *Tăng cường công tác quản lí nhà nước đối với hoạt động Lễ - Hội truyền thống*. Tạp chí Quản lí Nhà nước, số 238, tr 45-48.
7. Đào Thanh Âm (chủ biên) -Trịnh Dân- Nguyễn Thị Hoà - Đinh Văn Vang (2005). *Giáo dục học MN tập III*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học sư phạm,.
8. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). *Chương trình GDM.*, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
9. Cục nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục (2019). *Tài liệu bồi dưỡng thường xuyên nâng cao năng lực chuyên môn nghiệp vụ và đạo đức nghề nghiệp Cán bộ quản lý và Giáo viên MN năm học 2019 -2020*. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
10. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), Thông tư quy định *Điều lệ trường MN*. Thông tư số 52/2020/TT-BGD, ngày 24/12/2020.
11. Phạm Thị Châu - Trần Thị Sinh (2006). *Một số vấn đề Quản lý Giáo dục MN*. Hà Nội: Nhà xuất bản Quốc gia.
12. Phùng Thị Tường - Nguyễn Thị Nga- Nguyễn Thị Trang (2014), *Hướng dẫn tổ chức các ngày hội, ngày lễ ở trường MN*; Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
13. Hoàng Văn Yên (2014). *Kịch bản Lễ - Hội trong MN*. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ SỐ VÀO QUẢN LÝ DẠY VÀ HỌC TẠI TRƯỜNG TIỂU HỌC AN PHÚ – THUẬN AN – BÌNH DƯƠNG

Nguyễn Ngọc Thi^{1,2}, Nguyễn Thị Yên Xuân²,
Hoàng Thị Phượng², Huỳnh Nguyễn Thành Luân³

1. Trường Tiểu học An Phú, TP. Thuận An, T. Bình Dương

2. Lớp CH22QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một; 3. Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Với sự tiến bộ không ngừng của công nghệ, chuyển đổi số đóng vai trò quan trọng trong cuộc cách mạng công nghiệp 4.0. Nếu chuyển đổi số trong giáo dục được thực hiện thành công, sẽ giúp thay đổi nhận thức một cách nhanh chóng và đem lại hiệu quả cũng như tiết kiệm chi phí, đồng thời đóng góp tích cực cho tiến trình xây dựng xã hội số. Trong chương trình chuyển đổi số quốc gia, giáo dục tiểu học là một trong những lĩnh vực được ưu tiên đầu tư. Chuyển đổi số trong trường tiểu học có tầm quan trọng đặc biệt để nâng cao hiệu quả giáo dục học sinh. Bài viết đánh giá thực trạng và đưa ra một số giải pháp chuyển đổi số tại Trường Tiểu học An Phú, thành phố Thuận An, Bình Dương, nhằm đề xuất một số vấn đề quan trọng để giúp các trường Tiểu học từng bước thực hiện chuyển đổi số thành công.

Từ khóa: Chuyển đổi số, công nghệ số, giáo dục, giải pháp, quản lý.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Dựa theo số liệu thống kê từ Bộ Giáo dục và Đào tạo tới năm 2022, số lượng giáo viên và nhân viên quản lý giáo dục trên toàn quốc đạt khoảng 1,4 triệu người. Vì vậy, thực hiện quá trình chuyển đổi số trong lĩnh vực Giáo dục và Đào tạo đặt trước một thách thức đáng kể.

Trong giai đoạn hiện nay các trường phổ thông đã triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018, giáo viên được bồi dưỡng thêm về việc áp dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy và áp dụng những ưu điểm của của công nghệ số để đưa vào trong quản lý và giảng dạy đã mang lại hiệu quả và tiết kiệm được chi phí, thời gian. Chẳng hạn như các khóa bồi dưỡng hiện nay cho giáo viên có thể vừa áp dụng online và offline tạo điều kiện cho giáo viên ở xa có thể học tập dễ dàng hơn. Các tài liệu bồi dưỡng, học tập được lưu trữ số hóa trên điện toán đám mây, người học có thể dễ dàng tải về học tập trên máy tính.

Tại các trường cấp tiểu học, chuyển đổi số đang được áp dụng để sử dụng công nghệ trong phương pháp giảng dạy, quản lý và cả trong quá trình học tập. Lĩnh vực giáo dục tiểu học được xem là một trong những mục tiêu ưu tiên của chương trình chuyển đổi số toàn quốc. Việc thực hiện chuyển đổi số tại các trường tiểu học có vai trò quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả của quá trình giảng dạy và học tập cho học sinh.

Việc ứng dụng công nghệ vào quản lý giáo dục đã thực sự thay đổi tư duy của các nhà quản lý giáo dục. Bởi công nghệ số giúp thực hiện lưu trữ thông tin, nhờ đó, người quản lý không mất nhiều thời gian để trực tiếp theo dõi hoạt động của nhà trường, nhưng mọi việc vẫn được giám sát và quản lý tốt (Bùi Thị Huệ và nnk., 2022).

Quá trình chuyển đổi số sẽ thúc đẩy sự kết nối giữa các thành phần trong tổ chức, các bộ phận của nhà trường, và hướng tới mục tiêu chung. Nhờ hệ thống thông tin, thông tin được truyền tải một cách dễ dàng, giúp tăng tính minh bạch và tối ưu hiệu suất làm việc của tất cả các thành viên trong nhà trường.

Trong quá trình chuyển đổi số, thông tin và dữ liệu được tổ chức và lưu trữ trên một "nền tảng" chung. Điều này cho phép nhà trường dễ dàng theo dõi và cập nhật thông tin, từ đó nhanh chóng đưa ra quyết định chính xác cho các đơn vị.

Nhờ sự chuyển đổi số, tất cả thành viên trong nhà trường có thể tiếp cận thông tin và làm việc hiệu quả, mà không bị ràng buộc bởi thời gian và địa điểm. Điều này có ý nghĩa đặc biệt trong bối cảnh của đại dịch Covid-19, khi xã hội phải thực hiện các biện pháp giãn cách. Trong tình huống này, cán bộ, giáo viên, nhân viên và học sinh đều có thể hoạt động từ xa, trong khi nhà trường vẫn duy trì hoạt động bình thường.

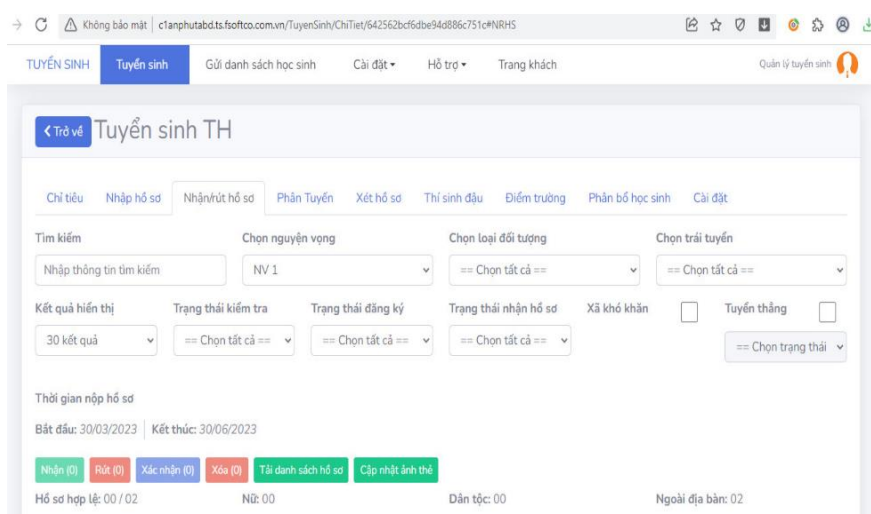
Hiện nay tại trường Tiểu học An Phú, Thuận An, Bình Dương cũng đã triển khai mạnh mẽ việc áp dụng các công nghệ vào trong quản lý và dạy học nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy. Sau đây là một số giải pháp đã được nhà trường triển khai và đã đạt được một số kết quả khả quan.

2. THỰC TRẠNG CÔNG TÁC QUẢN LÝ TẠI TRƯỜNG TIỂU HỌC AN PHÚ

2.1. Công tác tuyển sinh đầu cấp

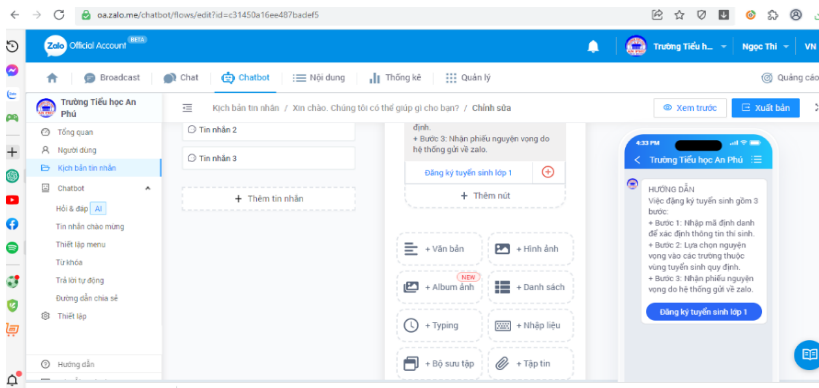
Công tác tuyển sinh đầu cấp vào trường tiểu học tại các địa phương có đông dân nhập cư như khu vực phường An Phú, Thành phố Thuận An, tỉnh Bình Dương có nhiều khó khăn. Do đó việc sử dụng hình thức đăng ký tuyển sinh trực tuyến là cần thiết, đặc biệt là trong bối cảnh đại dịch Covid-19 đang diễn ra nghiêm trọng trong hai năm qua tại Bình Dương.

Thực hiện công tác tuyển sinh cho năm học 2020-2021, trường đã áp dụng tính năng của Google Form. Hệ thống cho phép phụ huynh học sinh có thể đăng ký cho con em tại nhà, tránh việc đến trường tập trung đông người. Tiếp tục năm học 2021-2022, nhà trường liên kết với công ty viễn thông VNPT Bình Dương thực hiện phần mềm tuyển sinh. Năm học 2022-2023, nhà trường được phòng giáo dục tổ chức tập huấn phần mềm tuyển sinh đầu cấp do công ty Fsoftco triển khai.



Hình 1. Ứng dụng phần mềm của Công ty Fsoftco tuyển sinh trực tuyến năm 2023-2024

Song song đó, nhà trường chủ động ứng dụng tính năng sẵn có của Zalo Official Account (Zalo OA) tạo tính năng tuyển sinh trực tuyến cho phụ huynh. Việc thực hiện khá đơn giản, nhẹ nhàng theo yêu cầu chỉ đạo của cấp trên. Phụ huynh không phải thực hiện nộp bất kỳ giấy tờ nào.



Hình 2. Ứng dụng phần mềm Zalo OA để thực hiện tuyển sinh

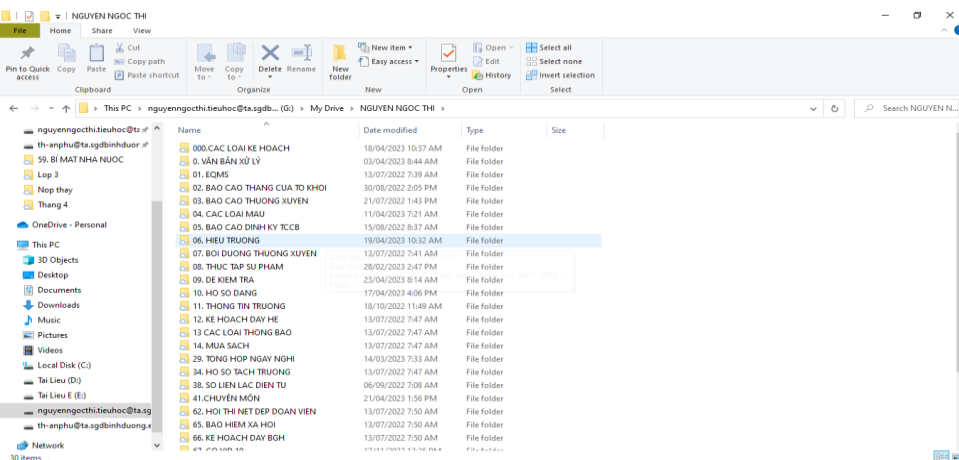
Ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý giúp giảm thiểu thời gian xử lý hồ sơ, thông tin của học sinh. Thông tin của học sinh được tự động xử lý và cập nhật trên hệ thống, giúp cho quá trình tuyển sinh được thực hiện nhanh chóng hơn.

Ngoài ra, công nghệ còn giúp giảm thiểu các sai sót trong quá trình xử lý hồ sơ và thông tin của học sinh. Dữ liệu được tự động nhập và xử lý trên hệ thống, giảm thiểu sai sót do việc nhập liệu thủ công.

Số hóa giúp giảm thiểu các chi phí in ấn, vận chuyển và lưu trữ hồ sơ của học sinh. Thông tin được lưu trữ trên hệ thống máy tính, giảm thiểu chi phí cho giấy tờ, bảo quản và vận chuyển hồ sơ.

2.2. Quản lý văn bản, tài liệu lưu trữ

Quản lý văn bản, tài liệu lưu trữ online tại trường là một hoạt động quan trọng để đảm bảo sự hiệu quả trong việc quản lý và sử dụng tài liệu của trường. Quản lý văn bản, tài liệu lưu trữ online giúp bảo vệ tài liệu của trường tránh khỏi những nguy cơ mất mát, hư hỏng hoặc đánh cắp. Nó giúp giảm thiểu việc in ấn và lưu trữ tài liệu giấy, giúp tiết kiệm chi phí cho trường.



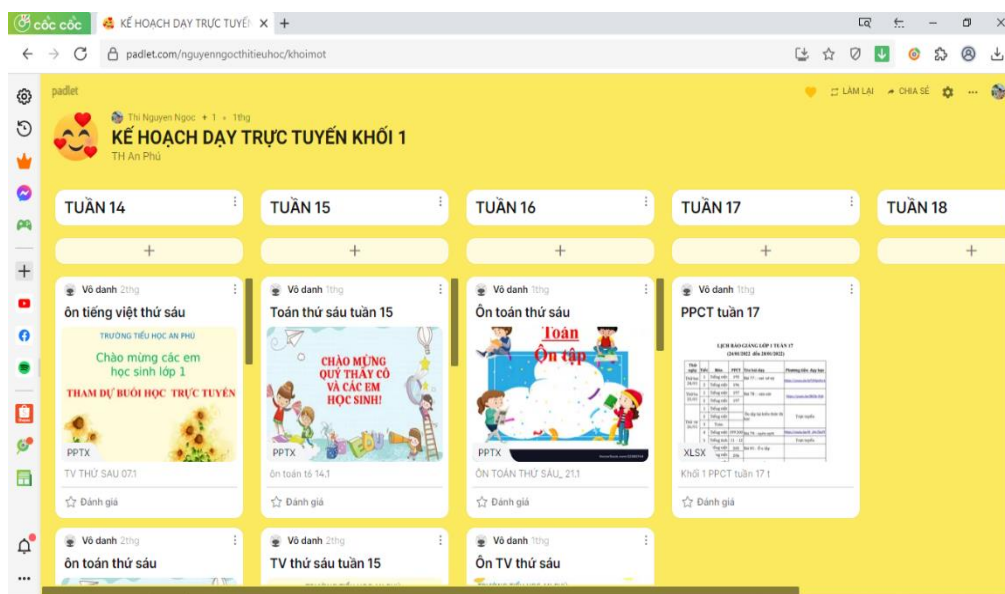
Hình 3. Ứng dụng Google Drive để lưu trữ hồ sơ, văn bản xử lý online

Chính vì vậy, trường đã chủ động triển khai tập huấn cho các bộ nhân viên sử dụng ứng dụng Google Drive để lưu trữ thông tin và việc chia sẻ thông tin giữa các giáo viên, nhân viên và phụ huynh trở nên thuận tiện hơn.

2.3. Quản lý kế hoạch dạy học

Kế hoạch bài dạy là một phần không thể thiếu của mỗi giáo viên khi lên lớp kể cả những giáo viên đã có thâm niên. Việc kiểm tra kế hoạch bài dạy là giúp giáo viên có sự tự tin trong đứng lớp, xử lý các tình huống sư phạm tốt vì sau mỗi tuần kiểm tra kế hoạch bài dạy thì bộ phận chuyên môn đã đánh giá và nhận xét ký duyệt chi tiết làm căn cứ đánh giá.

Tuy nhiên, năm học 2021-2022, giáo viên phải thực hiện soạn giảng trực tuyến. Vì vậy, việc duyệt kế hoạch bài dạy của giáo viên cũng phải linh hoạt. Do chương trình lớp 1 và lớp 2 thực hiện chương trình giáo dục 2018 nên việc dạy học trực tuyến của giáo viên nhằm củng cố kiến thức cho học sinh sau những buổi xem trên truyền hình. Vì vậy, để tiện cho hệ thống kiến thức của học sinh đảm bảo về mặt kiến thức, trường đã chủ động thực hiện cho phép duyệt kế hoạch trực tuyến chung của mỗi tổ khối bằng phần mềm pallet, sau đó tùy tình hình lớp học mà giáo viên vận dụng phương pháp truyền đạt đến học sinh của mình một cách hiệu quả nhất.



Hình 4. Lưu trữ kế hoạch bài dạy của giáo viên khối 1 bằng phần mềm padlet

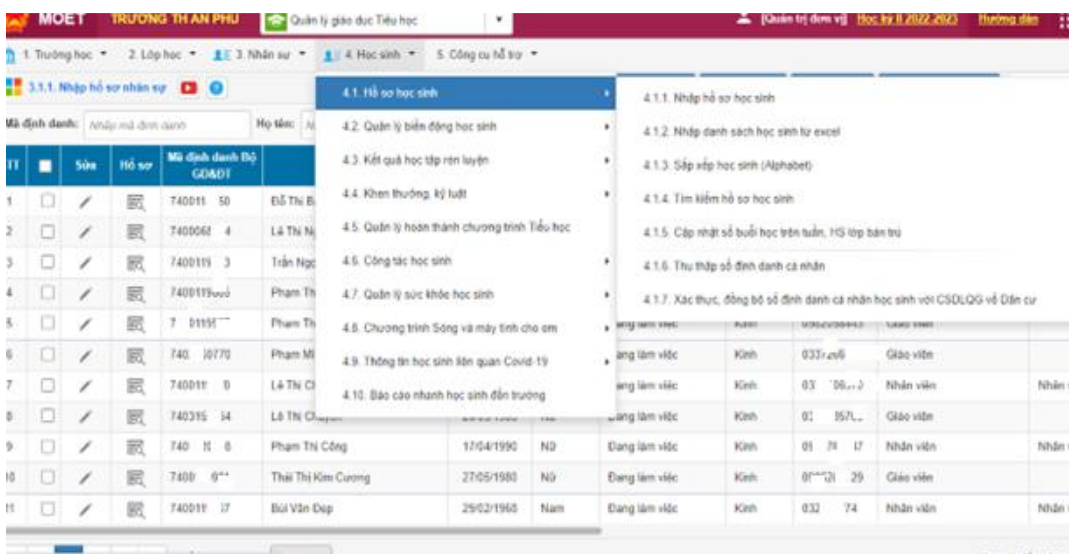
Như vậy, mỗi tổ khối soạn kế hoạch lên lớp gửi vào và người quản lý lên duyệt. Kế hoạch bài dạy tuần sau sẽ được duyệt vào ngày thứ sáu tuần trước đó để kịp thời điều chỉnh xử lý. Từ những việc làm như vậy giúp giáo viên luôn trong tư thế sẵn sàng không lo mỗi khi có đoàn kiểm tra.

2.4. Quản lý hồ sơ học sinh, hồ sơ viên chức

Từ năm học 2017-2018, Bộ Giáo dục và đào tạo hệ thống hóa tất cả thông tin dữ liệu của Giáo dục vào phần mềm quản lý cơ sở ngành. Nhờ có phần mềm này, nhà trường thuận tiện trong việc trích xuất dữ liệu, thông tin cần thiết như cơ sở vật chất, thống kê lớp học, nhân sự, học sinh... khi có yêu cầu của cấp trên. Và phần mềm được cập nhật bổ sung thông tin liên tục để phù hợp với quy định chính sách về chính quyền số hiện nay như việc đồng bộ mã định danh cá nhân của từng học sinh, nhân viên đồng bộ với hệ thống cơ sở ngành.

Đồng thời trong năm 2023, thực hiện sự chỉ đạo của tỉnh, tất cả áp dụng phần mềm quản lý viên chức toàn tỉnh trên hệ thống IOC của tỉnh. Nhà trường cũng đã thực hiện cập nhật toàn bộ viên chức đã qua tuyển dụng lên phần mềm quản lý của nhà trường.

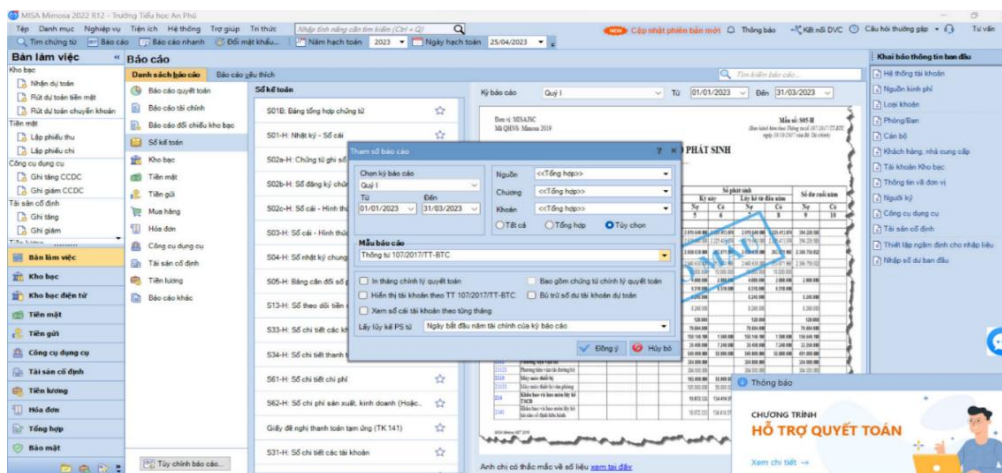
Việc triển khai phần mềm quản lý hồ sơ học sinh và viên chức mang lại nhiều lợi ích đáng kể cho trường. Thứ nhất, phần mềm giúp giảm thiểu thời gian và công sức của quản lý thông tin học sinh và viên chức, từ đó tăng hiệu quả công việc. Thứ hai, phần mềm cung cấp cho người dùng một cách thức nhanh chóng và dễ dàng để truy cập thông tin học sinh và viên chức, giúp họ đưa ra quyết định tốt hơn trong công việc của mình. Thứ ba, phần mềm quản lý hồ sơ học sinh và viên chức có khả năng tích hợp với các ứng dụng khác, giúp cơ quan quản lý giáo dục và trường học tăng cường khả năng quản lý và phân tích dữ liệu.



Hình 5. Phần mềm quản lý cơ sở dữ liệu ngành được áp dụng từ năm học 2017-2018

2.5. Quản lý hồ sơ kế toán

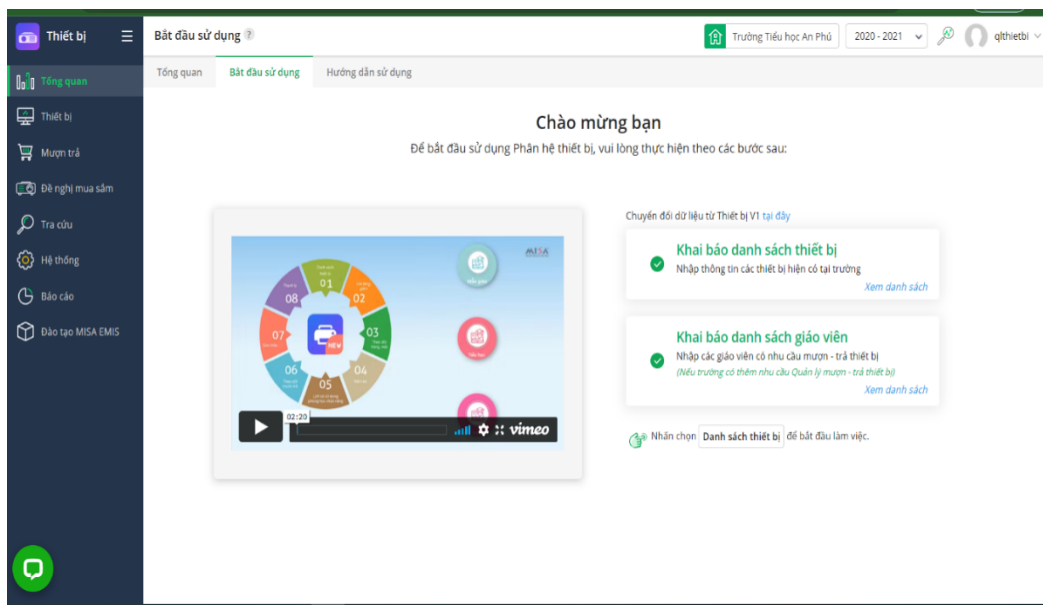
Trường cũng đã thực hiện nghiệp vụ kế toán trên phần mềm Misa nhiều tính năng hỗ trợ cho kế toán công các công việc như nghiệp vụ kho bạc, nghiệp vụ tiền mặt, nghiệp vụ tiền gửi, nghiệp vụ tiền lương, nghiệp vụ tổng hợp và báo cáo... tạo thuận lợi cho các công việc kế toán cũng như lãnh đạo theo dõi.



Hình 6. Phần mềm kế toán hành chính sự nghiệp Misa Mimosa

2.6. Quản lý hồ sơ thiết bị

Nhà trường cũng triển khai phần mềm Quản lý thiết bị B.Lib. Hệ thống ứng dụng chạy trên nền tảng Web được xây dựng và phát triển dựa trên nhu cầu thực tiễn nhằm hỗ trợ cho các đơn vị trong khâu quản lý các thiết bị dạy học trong nhà trường một cách hiệu quả. B.Lib một phần mềm tích hợp, bao gồm đầy đủ chức năng của cơ quan thông tin – thiết bị; Chức năng quản thiết bị dạy học tối thiểu, cho phép quản lý các thông tin thiết bị một cách khoa học và đầy đủ thông tin.



Hình 7. Phần mềm quản lý thiết bị

2.7. Quản lý hồ sơ thư viện B.Lib

Phần mềm Quản lý Thư viện B.Lib là hệ thống ứng dụng chạy trên nền tảng Web được xây dựng và phát triển dựa trên nhu cầu thực tiễn nhằm hỗ trợ cho các đơn vị trong khâu quản lý, quy hoạch thư viện một cách hiệu quả. B.Lib một phần mềm tích hợp, bao gồm đầy đủ chức năng của cơ quan thông tin – thư viện.



Hình 8. Phần mềm quản lý thiết bị- kho sách

2.8. Quản lý hồ sơ kiểm định chất lượng

Kiểm định chất lượng là công việc mà mỗi nhà trường đều phải thực hiện và cố gắng đạt được trong quá trình hoạt động của mình. Công việc kiểm định chất lượng đòi hỏi hồ sơ minh chứng và các số liệu báo cáo trong 5 năm tính từ thời điểm kiểm định. Chính vì vậy, hằng năm nhà trường đều phải thực hiện lưu trữ minh chứng, công việc lưu trữ tài liệu đòi hỏi cần phải khoa học và có kho lưu trữ lớn. Tuy nhiên, khi số lượng học sinh tăng, nhà trường lấy tất cả các phòng chức năng để làm lớp học, vì vậy kho lưu trữ cũng bị thu hẹp lại.

Từ năm 2022, Sở Giáo dục và Phòng Giáo dục quan tâm đến việc sử dụng công nghệ để kiểm tra và công nhận chất lượng của các trường thông qua việc triển khai phần mềm quản lý. Với việc sử dụng phần mềm kiểm định, việc lưu trữ các minh chứng không còn là vấn đề khó khăn nữa. Các minh chứng sẽ được quét và nhập vào hệ thống phần mềm và đưa vào từng tiêu chuẩn và tiêu chí cụ thể để đánh giá chất lượng của trường. Trong quá trình quản lý, phần mềm đã giúp cho công tác quản lý giảm đi khó khăn rất nhiều trong việc lưu trữ minh chứng.

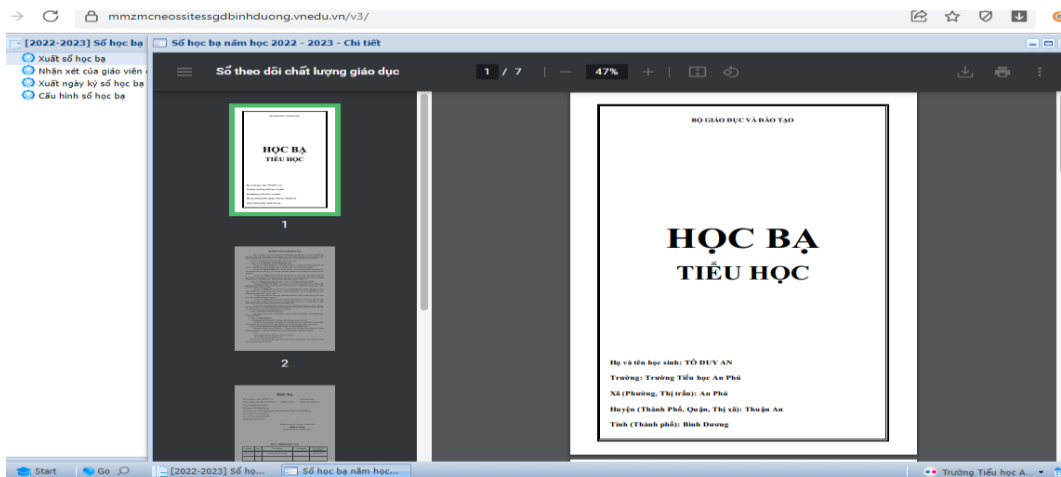
The screenshot displays the 'Quản lý minh chứng' (Evidence Management) interface. At the top, there's a navigation bar with 'Nhà trường', 'Kỳ đánh giá', 'Đánh giá ngoài', 'Mục số liệu', 'Tài liệu', and 'Hướng dẫn sử dụng'. A 'Thông Báo' (Notification) bell icon and 'Quản lý kiểm định' (Quality Management) link are also present. The main content area is titled 'Quản lý minh chứng' and includes a 'Thùng rác' (Trash) button. Below the title, there are filter options: 'Loại minh chứng' (Evidence Type) with radio buttons for 'Có Hn: Hn-a.b-c' (selected) and 'Không có Hn: a.b-c'; 'Kỳ đánh giá' (Evaluation Period) with a dropdown menu showing 'Năm học 2022-2023 - (Trường Tiểu học An Phú)'; 'Tiêu chuẩn' (Standard) with a dropdown menu showing '==Chọn tiêu chuẩn=='; 'Tiêu chí' (Criterion) with a dropdown menu showing '==Chọn tiêu chí=='; and 'Tiêu chí mức' (Criterion Level) with a dropdown menu showing '==Chọn tiêu chí mức 4=='. Below the filters, there's a 'Danh sách minh chứng' (Evidence List) section with buttons for '+ Thêm' (Add), 'Sao chép MC' (Copy MC), 'Tải mẫu Excel' (Download Excel Template), 'Nhập Excel' (Import Excel), 'Xuất danh mục MC' (Export MC List), and 'Xóa' (Delete). At the bottom, there's a table header with columns: STT, Sửa, Mã MC, Tên minh chứng, Tên văn bản, Số hiệu/Ngày BH, Nơi ban hành, Người lưu giữ, Nơi lưu giữ, Người thu thập, TG Thu Thập, and Trạng t.

Hình 9. Phần mềm kiểm định chất lượng

2.9. Triển khai học bạ điện tử

Ngay từ năm học 2022-2023, ngành Giáo dục tỉnh nhà được Ban cơ yếu nhà nước cấp cho mỗi đơn vị trường học và các thành viên cán bộ quản lý chữ ký số. Mọi công việc trên giấy tờ trước đây được giảm tải rất nhiều. Bên cạnh đó, nhà trường bắt đầu áp dụng học bạ điện tử cho học sinh cho lớp 1.

Học bạ điện tử là một giải pháp công nghệ mới trong lĩnh vực giáo dục. Thay vì sử dụng học bạ giấy truyền thống, học bạ điện tử cho phép các thông tin về học tập của học sinh như điểm, giấy chứng nhận, đánh giá của giáo viên được lưu trữ, quản lý và truy cập dễ dàng trên máy tính. Các thông tin này được lưu trữ và truy cập thông qua một hệ thống trực tuyến, giúp giáo viên và phụ huynh dễ dàng quản lý và truy cập thông tin học tập của học sinh một cách nhanh chóng và thuận tiện hơn.



Hình 10. Phần mềm quản lý học bạ điện tử

Đặc biệt, học bạ điện tử sử dụng chữ ký số để xác thực tính hợp lệ của thông tin học tập. Điều này đảm bảo tính chính xác và bảo mật của dữ liệu học tập, tránh trường hợp giả mạo thông tin. Học bạ điện tử chữ ký số cũng giúp tiết kiệm chi phí in ấn và giúp bảo vệ môi trường. Theo lộ trình đến năm học 2026-2027 tất cả 5 khối lớp đều thực hiện học bạ điện tử.

3. KẾT QUẢ ĐẠT ĐƯỢC VÀ ĐỀ XUẤT

3.1. Một số kết quả đạt được

Thực hiện quá trình số hóa quản lý giáo dục tại trường Tiểu học An Phú đã đạt được kết quả đáng kể trong việc tạo liên kết giữa các phòng ban trong tổ chức giáo dục. Hệ thống tự động hóa thông tin đã thay đổi cách thức xử lý công việc, giảm không gian lưu trữ và tăng tốc độ cho phép nhiều người sử dụng cùng một lúc. Điều này mang lại lợi ích trong việc giao tiếp thông tin giữa tổ chức và các cơ quan khác. Đồng thời, giảm chi phí, thời gian và rào cản của các thủ tục hành chính. Đặc biệt, việc giải quyết thủ tục hành chính cho phụ huynh và học sinh trở nên nhanh chóng và thuận tiện hơn.

Mặt khác, thành công lớn nhất trong việc ứng dụng các phần mềm vào trong quản lý và dạy học giúp công tác tuyển sinh đầu cấp, công tác kiểm định chất lượng được thực hiện một cách nhanh chóng hiệu quả. Giúp nhà quản lý thống kê nhanh những gì đã được thực hiện trong mục tiêu chiến lược của nhà trường và định hướng kế hoạch tiếp theo để đưa chất lượng nhà trường đến gần mục tiêu giáo dục.

Tuy nhiên trong quá trình thực hiện vẫn còn một số khó khăn: Quá trình tiếp cận về kiến thức trực tuyến đối với cán bộ quản lý, giáo viên lớn tuổi, học sinh lớp nhỏ (lớp 1, lớp 2) gặp nhiều khó khăn trong việc ứng dụng công nghệ trong học tập, đường truyền mạng chưa ổn định gây ảnh hưởng lớn đến công tác về quản lý giáo dục trong dạy và học. Đặc biệt là dạy học trực tuyến. Khâu nhập liệu còn bị chông chéo nhất là hồ sơ quản lý nhân sự.

3.2. Một số đề xuất

Để thực hiện thành công chuyển đổi số trong Giáo dục, điều đầu tiên cần làm là hoàn thiện hệ thống pháp lý và triển khai các phần mềm quản lý. Điều này đảm bảo vai trò quan trọng của hệ thống chính sách và pháp lý trong quản lý giáo dục và bảo vệ quyền lợi của học

sinh. Ngoài ra, cần thống nhất các quy định về khai thác và chia sẻ dữ liệu, hình thức giảng dạy và quản lý hiệu quả khóa học trực tuyến. Hiện nay, ứng dụng phần mềm quản lý là giải pháp được nhiều cơ sở áp dụng để thực hiện chuyển đổi số trong giáo dục.

Việc triển khai sự chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục đòi hỏi nhà trường phải thiết lập các quy trình và quy định phù hợp, cùng với việc triển khai các hệ thống công nghệ thông tin đảm bảo các tiêu chí về an toàn và bảo mật thông tin. Đồng thời, cần tăng cường sự nhận thức cho cán bộ, giáo viên và học sinh về việc nhận biết và đề phòng các rủi ro liên quan đến an toàn thông tin trên các thiết bị cá nhân như điện thoại thông minh, máy tính bảng và máy tính cá nhân. Người quản lý cần tiến hành đánh giá, tổng kết và báo cáo mức độ hoàn thành các tiêu chí đánh giá để đạt được điểm thi đua trong việc triển khai ứng dụng công nghệ thông tin trong quá trình chuyển đổi số. Cuối cùng, cần tăng cường việc kiểm tra và đánh giá việc bảo quản, sử dụng và áp dụng công nghệ thông tin tại các đơn vị.

Để thực hiện chuyển đổi số thành công, cần phát triển nguồn nhân lực có khả năng số hóa. Người lãnh đạo cần truyền đạt sự quan trọng của chuyển đổi số cho toàn bộ nhân viên và trở thành một nguồn cảm hứng cho đội ngũ. Khi người lãnh đạo hiểu rõ quy trình chuyển đổi số và thiết lập kế hoạch chi tiết về thời gian và tiến độ, đội ngũ sẽ không còn lo lắng về quá trình chuyển đổi số. Với vai trò là người chỉ đường, người lãnh đạo phải hướng dẫn và hỗ trợ đội ngũ nhân viên từ những bước đầu tiên của quá trình chuyển đổi, để từ đó chuyển từ phương pháp làm việc không hiệu quả sang cách vận hành mới, mang lại năng suất và chất lượng công việc tốt hơn.

Nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của chuyển đổi số trong giáo dục là vô cùng quan trọng. Để đạt được mục tiêu này, cần phổ biến ý thức cho từng giáo viên và cán bộ quản lý của nhà trường để họ nhận thức về tầm quan trọng của chuyển đổi số và xây dựng một văn hóa số trong môi trường giáo dục. Đồng thời, cần tập trung vào việc bồi dưỡng và nâng cao kỹ năng và nghiệp vụ về ứng dụng công nghệ cho toàn bộ giáo viên và cán bộ quản lý, nhằm đạt được thành công trong quá trình chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục. Để làm được điều này, cần tổ chức đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên về kiến thức, kỹ năng công nghệ thông tin và an ninh thông tin, nhằm đảm bảo hoạt động trên môi trường số và đáp ứng các yêu cầu của chuyển đổi số.

Cần phân công chức năng, nhiệm vụ và lĩnh vực cho từng tổ chuyên môn và văn phòng để triển khai, hỗ trợ, và hướng dẫn các hoạt động liên quan đến công nghệ thông tin trong năm học. Các hoạt động này được hướng dẫn bởi Sở Giáo dục và Phòng Giáo dục và được thực hiện bởi các cán bộ, giáo viên và nhân viên. Cần thành lập một ban quản lý để đảm bảo trách nhiệm bảo vệ, quản lý, bảo trì và sửa chữa các thiết bị máy tính trong phòng tin học và các phòng làm việc.

Tăng cường sử dụng phần mềm giáo dục để hỗ trợ giảng dạy và học tập, giúp học sinh thực hành bài tập và kiểm tra một cách tương tác, đồng thời giảm thiểu thời gian và tăng tính thú vị trong quá trình học tập.

Các cấp quản lý Sở, Phòng thực hiện đồng bộ phần mềm hệ thống giữa các trường trong toàn tỉnh để thuận lợi trong việc quản lý và nhập liệu hồ sơ, tránh mất thời gian và nội dung chồng chéo.

4. KẾT LUẬN

Để đạt được thành công trong quá trình chuyển đổi số tại nhà trường, điều quan trọng là cần thiết lập sự nhất quán và nhận thức rõ ràng trong tất cả các cán bộ, giáo viên và nhân viên. Chuyển đổi số không chỉ là một xu hướng tất yếu trong ngành giáo dục, mà còn diễn ra với tốc độ nhanh chóng, do đó, yêu cầu sự chuẩn bị, đầu tư đáng kể và quyết tâm cao. Cần hoàn thiện cơ chế và chính sách, tạo ra môi trường thuận lợi cho quá trình chuyển đổi số tại nhà trường. Điều này bao gồm các chính sách liên quan đến đầu tư cơ sở vật chất như trang thiết bị và hạ tầng mạng; chính sách liên quan đến an ninh thông tin và an toàn mạng; và các quy định về điều kiện và đánh giá chất lượng giảng dạy trực tuyến.

Việc áp dụng công nghệ thông tin vào quản lý và giảng dạy tại Trường Tiểu học An Phú đã chứng minh sự quan trọng của chuyển đổi số trong thời đại hiện nay, đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục. Chuyển đổi số đã có tác động tích cực và mang lại hiệu quả cao trong việc quản lý và giảng dạy tại nhà trường. Điều này đáp ứng yêu cầu cải tiến giáo dục toàn diện, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực và tạo đà cho quá trình chuyển đổi số toàn diện trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ giáo dục và đào tạo, Trung tâm Truyền thông Giáo dục (2021), “*Chuyển đổi số trong giáo dục ở Việt Nam: Thực trạng và giải pháp*”, <https://moet.gov.vn/tintuc/Pages/cai-cach-hanh-chinh.aspx?ItemID=7591>. Truy cập ngày 26/4/2023.
2. Bùi Thị Huế, Bùi Đức Thịnh, Vũ Thị Tuyết Lan (2022). Chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo: Thực trạng và Giải pháp. *Tạp chí Khoa học và công nghệ Việt Nam*.
3. Thành phố Đà Nẵng (2023), “*Chuyển đổi số là gì và quan trọng như thế nào trong thời đại ngày nay?*”, https://www.danang.gov.vn/chinh-quyen/chi-tiet?id=2391&_c=100000174. Truy cập ngày 24/4/2023.
4. Thủ tướng Chính phủ (2020). Quyết định về Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030. Quyết định số 749/QĐ-TTg, ngày 03/6/2020.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). Quyết định ban hành quy định kỹ thuật về dữ liệu của hệ thống cơ sở dữ liệu ngành về giáo dục mầm non và giáo dục phổ thông. Quyết định số 1904/QĐ-BGDĐT, ngày 19/4/2021.
6. Sở Lao động và Thương binh – Xã hội Tiền Giang (2022), “*Chuyển đổi số là gì? Xu hướng tất yếu trong cách mạng 4.0*”, <https://sldtbxh.tiengiang.gov.vn/chi-tiet-tin/?chuyen-oi-so-la-gi-xu-huong-tat-yeu-trong-cach-mang-4-0/42808071>. Truy cập ngày 27/4/2023.
7. Trần Quốc Hoàn (2021), “*Vị trí, vai trò của chuyển đổi số trong cuộc cách mạng 4.0*”, <https://binhphuoc.gov.vn/vi/news/tin-noi-bat/vi-tri-vai-tro-cua-chuyen-doi-so-trong-cuoc-cach-mang-4-0-24640.html>. Truy cập ngày 20/4/2023.

CÁC BIỆN PHÁP QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ VÀ TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TỈNH NINH THUẬN TRÊN NỀN TẢNG CÔNG NGHỆ SỐ

Nguyễn Thế Quang¹

1. Lớp CH21QL-Ninh Thuận, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Bài viết này, tác giả đưa ra một số giải pháp nhằm quản lý thống nhất hoạt động kiểm tra đánh giá học sinh cấp trung học cơ sở (THCS), trung học phổ thông (THPT) trên các nền tảng số, đáp ứng mục tiêu đảm bảo chất lượng giáo dục, tiệm cận với xu hướng phát triển của thế giới trong thời đại công nghệ số; hoạt động kiểm tra đánh giá học sinh trên các nền tảng số nhằm đảm bảo tính khách quan, trung thực, toàn diện trong hoạt động giáo dục và đảm bảo chất lượng giáo dục thực chất, khắc phục tình trạng tiêu cực trong hoạt động giáo dục nhất là việc dạy thêm, học thêm ngoài trường học; thúc đẩy ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong hoạt động kiểm tra đánh giá trong các cơ sở giáo dục.

Từ khóa: công nghệ số, học sinh THCS và THPT, kiểm tra đánh giá, Quản lý.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đổi mới phương pháp dạy học theo Chương trình giáo dục phổ thông mới hiện nay, ngành Giáo dục và Đào tạo đang thực hiện từng bước từ dạy học theo hướng tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực của người học; có nghĩa là từ chỗ quan tâm đến việc học sinh học được những gì sang việc hỗ trợ cho học sinh vận dụng được những gì thông qua việc học. Chương trình hiện nay được thiết kế theo khuynh hướng phát triển năng lực học sinh tập trung vào việc định hướng hiệu quả đầu ra của người học; điều đó có nghĩa rằng người dạy (giáo viên) phải đảm bảo được lượng tri thức đủ lớn và kỹ năng sư phạm cho nhiệm vụ truyền thụ kiến thức và kỹ năng theo chức năng nhiệm vụ được giao, cùng với việc ứng dụng các kỹ thuật dạy học hiện đại, tiên tiến để giúp học sinh tiếp cận tri thức mới nhất thông qua môn học được quy định trong chương trình giáo dục phổ thông (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Vậy để khẳng định và bảo vệ kết quả giáo dục và dạy học của giáo viên được đảm bảo cần phải dựa trên chất lượng đầu ra của việc học của học sinh, điều đó có nghĩa rằng phải tổ chức kiểm tra đánh giá một cách thực chất đối với người học để khẳng định giá trị thực chất.

Vậy kiểm tra đánh giá là gì? Đó là hai mặt của một quá trình, kiểm tra là thu thập thông tin, số liệu, bằng chứng về kết quả đạt được, đánh giá là so sánh đối chiếu với mục tiêu dạy học đưa ra những phán đoán kết luận về thực trạng và nguyên nhân của kết quả đó. Đánh giá gắn liền với kiểm tra, nằm trong chu trình kín của quá trình dạy học. (Kiểm tra, 2011)

Theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo: “Đánh giá nhằm xác định mức độ hoàn thành nhiệm vụ rèn luyện và học tập của học sinh theo yêu cầu cần đạt được quy định trong Chương trình giáo dục phổ thông; cung cấp thông tin chính xác, kịp thời để học sinh điều chỉnh

hoạt động rèn luyện và học tập, cán bộ quản lý giáo dục và giáo viên điều chỉnh hoạt động dạy học” (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021).

Công nghệ số là gì? là quá trình thay đổi từ mô hình truyền thống sang công nghệ số bằng cách áp dụng công nghệ mới như: dữ liệu lớn (Big Data), Internet vạn vật (IoT), điện toán đám mây (Cloud)...nhằm thay đổi phương thức điều hành, lãnh đạo, quản lý.

Công nghệ số hay còn gọi là chuyển đổi số là khi có dữ liệu được số hóa rồi, chúng ta phải sử dụng các công nghệ như AI, Big Data...để phân tích dữ liệu, biến đổi nó và tạo ra một giá trị mới. Có thể hiểu, chuyển đổi số là mức độ cao hơn số hóa, giống như một pha hoàn thiện của số hóa.

2. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

Khi dịch bệnh COVID-19 tăng nhanh trong giai đoạn từ năm 2019 đến năm 2021 đã tác động đáng kể đến công tác giáo dục toàn cầu và đã đánh thức công nghệ chuyển đổi số trong giáo dục từ phương thức dạy học truyền thống trực tiếp, bằng bảng đen phấn trắng sang công nghệ số.

Theo Manisha Paliwal Viện Quản lý Hợp tác Quốc gia Vaikunth Mehta, Pune, Ấn Độ: “Sự bùng phát của coronavirus (COVID-19) đã phá vỡ hoàn toàn hệ thống giáo dục trên toàn thế giới và buộc phải áp dụng khẩn cấp việc dạy-học trực tuyến nhanh chóng, sẵn sàng giảng dạy trực tuyến sẽ phụ thuộc rất nhiều vào năng lực của giáo viên và kỹ năng để thích ứng với sự phạm và vai trò mới của giáo viên. Trong bối cảnh đó, nghiên cứu nhằm mục đích đánh sự sẵn sàng của giáo viên về dạy học trực tuyến dựa trên mức độ sẵn sàng giảng dạy trực tuyến về mô hình năng lực” (Manisha Paliwal and Archana Singh, 2021)

Ở Việt Nam, thông điệp mà Bộ Giáo dục và Đào tạo nhắn gửi tới các giáo viên, học sinh toàn quốc trong thời gian dịch bệnh Covid là "Tạm dừng việc đến trường, không dừng việc học" là để nhằm nâng cao tinh thần vượt khó của bản thân nhằm có được kết quả tốt trong sự nghiệp giáo dục trong bối cảnh khó khăn, thách thức của dịch bệnh.

Cùng với việc tổ chức dạy học trực tuyến là việc tổ chức kiểm tra đánh giá năng lực của người học cũng được áp dụng song hành. Nếu trước đây giáo viên tổ chức kiểm tra, đánh giá trực tiếp bằng bộ câu hỏi trên giấy, thì nay đã được thay thế và chuyển sang hình thức dạy học trực tuyến bằng học liệu số; bộ câu hỏi kiểm tra đánh giá được xây dựng trực tuyến trên nền tảng số.

Tuy nhiên, ngân hàng đề kiểm tra và tài nguyên số để sử dụng cho việc kiểm tra đánh giá phần lớn được lưu trữ trên môi trường điện toán đám mây (cloud computing), tại các trung tâm dữ liệu (Data center) được thuê mượn hoặc lưu trữ tại máy chủ với dịch vụ miễn phí...Điều này đã ảnh hưởng rất lớn đến việc bảo mật thông tin và nguồn tài nguyên số của các cơ sở giáo dục mà chính các thầy cô giáo là người tạo ra nhưng không được bảo vệ, khai thác và sử dụng đúng quy định.

Để khắc phục thực trạng nêu trên cần có giải pháp đồng bộ trong việc quản lý hoạt động kiểm tra đánh giá học sinh phổ thông trên nền tảng công nghệ số thuộc phạm vi quản lý với quy mô cấp tỉnh bằng Hệ trục cơ sở dữ liệu liên thông.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Nghiên cứu thực trạng

Trong giai đoạn 2019-2021, qua khảo sát 85 trường trung học trên phạm vi toàn tỉnh Ninh Thuận thuộc hệ thống trường công lập, trong đó (cấp trung học cơ sở: 64 trường; cấp trung học phổ thông: 21 trường) với số liệu sử dụng các nền tảng dạy học trực tuyến và kiểm tra đánh giá như sau:

Bảng 1: Kiểm tra đánh giá

Tên phần mềm	Tầng suất	Tỉ lệ
1. Phần mềm hỗ trợ kiểm tra đánh giá ClassIn	5	5.9%
2. Phần mềm hỗ trợ kiểm tra đánh giá Azota	50	58.8%
3. Phần mềm hỗ trợ kiểm tra đánh giá Mona eLMS	25	29.4%
4. Phần mềm hỗ trợ kiểm tra đánh giá AZtest	5	5.9%
Cộng	85	100.0%

Qua kết quả phân tích bằng phần mềm SPSS cho thấy, việc sử dụng phần mềm hỗ trợ kiểm tra đánh giá Azota và Mona eLMS là dễ sử dụng được các cơ sở giáo dục lựa chọn và hỗ trợ cho giáo viên trong việc tổ chức kiểm tra đánh giá trong dạy học trực tuyến thông qua đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ. Trong đó phần mềm Azota được tin dùng nhiều nhất vì miễn phí, đơn giản dễ sử dụng.

Bảng 2: Dạy học trực tuyến hỗ trợ kiểm tra đánh giá

Tên phần mềm	Tầng suất	Tỉ lệ
1. Phần mềm hỗ trợ kiểm tra trong dạy học trực tuyến ZOOM	5	5.9%
2. Phần mềm hỗ trợ kiểm tra trong dạy học trực tuyến Google Classroom	22	25.9%
3. Phần mềm hỗ trợ kiểm tra trong dạy học trực tuyến Microsoft Teams	55	64.7%
4. Phần mềm hỗ trợ kiểm tra trong dạy học trực tuyến Skype	3	3.5%
Tổng cộng	85	100.0%

Cùng với phần mềm hỗ trợ kiểm tra đánh giá chuyên biệt nêu trên, trong số các phần mềm hỗ trợ kiểm tra trong dạy học trực tuyến tại các cơ sở giáo dục được sử dụng nhiều nhất là phần mềm hỗ trợ kiểm tra trong dạy học trực tuyến Microsoft Teams. Đây là nền tảng được Microsoft Việt Nam hỗ trợ trực tiếp thuộc lĩnh vực giáo dục. Đến nay, đội ngũ giáo viên toàn ngành giáo dục Ninh Thuận từ tiểu học đến cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông được cấp tài khoản Microsoft Teams trên hệ sinh thái của Office 365 (.....@ninhthuan.itrithuc.vn) gần 8.500 cán bộ quản lý, giáo viên và 205.000 tài khoản cho học sinh để tham gia dạy học trực tuyến, kiểm tra đánh giá và tổ chức bồi dưỡng. (Sở Giáo dục và Đào tạo Ninh Thuận, 2022)

Hiệu quả của việc ứng dụng dạy học trực tuyến (online) trong thời gian dịch Covid-19 đã tạo nên sự tiện lợi cho người dùng trong việc ứng dụng các nền tảng hỗ trợ học tập online đã giúp cho người dạy và người học có thể dễ dàng tiếp cận được với kiến thức mà hoàn toàn không cần phải đến tận nơi để học tập, tiết kiệm phần lớn thời gian và chi phí.

Công tác tổ chức kiểm tra đánh giá năng lực và mức độ tiếp cận kiến thức môn học của học sinh được giáo viên chủ động đánh giá thường xuyên và định kỳ thông qua bộ câu hỏi được thiết kế theo 4 cấp độ: Thông hiểu, nhận biết, vận dụng và vận dụng cao theo từng môn học. Học sinh chủ động thời gian tham gia kiểm tra và có thể biết ngay số điểm đạt được sau khi kết thúc kiểm tra.

Việc tổ chức kiểm tra đánh giá trực tuyến đã giúp cho người dạy và người được tiếp cận và làm quen trên môi trường số, ứng dụng và khai thác triệt để các nền tảng dạy học tiên tiến, hiện đại tiệm cận với thế giới.

Giáo viên có thể tùy biến bộ câu hỏi kiểm tra đánh giá theo số lượng mã đề kiểm tra khác nhau nhằm giúp cho học sinh độc lập trong việc thực hiện kiểm tra đảm bảo tính trung thực và khách quan.

Công tác tổ chức kiểm tra đánh giá trực tuyến giúp cho giáo viên tiết kiệm được thời gian chấm bài, tổng hợp và phân tích điểm số.

Số liệu kiểm tra đánh giá được lưu trữ trên môi trường số, tạo điều kiện thuận cho giáo viên trong việc tổng hợp, so sánh, đối chiếu kết quả đánh giá năng lực tiếp cận tri thức môn học của học sinh, để từ đó đưa ra phương pháp dạy học và giáo dục cho phù hợp với tình hình thực tiễn đối với từng đối tượng học sinh. Đồng thời giúp cho công tác quản lý của Hiệu trưởng trong việc khai thác dữ liệu phục vụ cho công tác hoạch định kế hoạch chiến lược của nhà trường nhằm nâng cao chất lượng giáo dục theo định hướng chiến lược đã đề ra.

*** Những khó khăn và hạn chế**

- Giáo viên phải đầu tư nhiều thời gian và công sức để soạn bộ đề kiểm tra đặc biệt là xây dựng cấu trúc đề kiểm tra sao cho phù hợp với định dạng của từng phần mềm kiểm tra đánh giá.

- Số lượng đề được xây dựng lưu trữ rời rạc trên các ứng dụng kiểm tra đánh giá khác nhau; do đó, không hình thành được bộ câu hỏi dùng chung cho từng môn học.

- Tài nguyên người dùng tạo ra nhưng không được quản lý, khai thác, sử dụng và bảo mật triệt để. Nguyên nhân, là do dữ liệu số được lưu trữ trên môi trường máy chủ không do mình làm chủ.

- Nhiều nền tảng giới hạn người dùng do sử dụng miễn phí, nên ảnh hưởng rất lớn đến công tác chuyên môn.

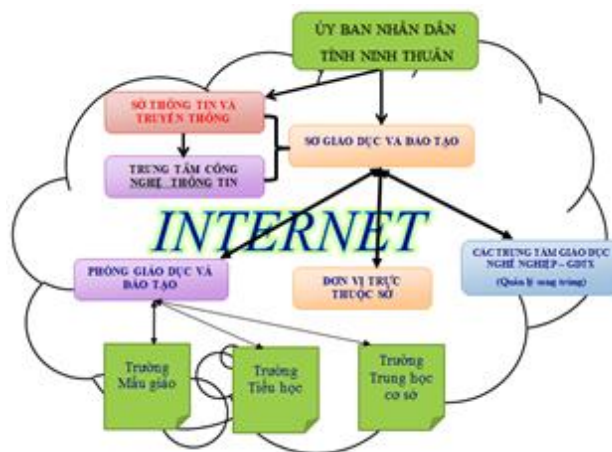
- Công tác quản lý hoạt động kiểm tra đánh giá môn học định kỳ theo đề chung của các cơ sở giáo dục gặp nhiều khó khăn; do không có chức năng dành cho người dùng quản lý việc tổ chức kiểm tra, đánh giá. Chính vì vậy chất lượng giáo dục không được giám sát một cách chặt chẽ.

3.2. Kết quả và thảo luận

Để khắc phục những hạn chế nêu trên cần thiết phải thiết kế ngay Hệ chương trình quản lý chất lượng kiểm tra đánh giá thống nhất liên thông và được quản lý thống nhất từ cấp Sở Giáo dục và Đào tạo đến Phòng Giáo dục và Đào tạo và liên thông kết nối trực tiếp hai chiều đến các trường THCS và THPT tỉnh Ninh Thuận với các giải pháp sau đây.

3.2.1. Xây dựng hệ trực quản lý thống nhất dữ liệu số

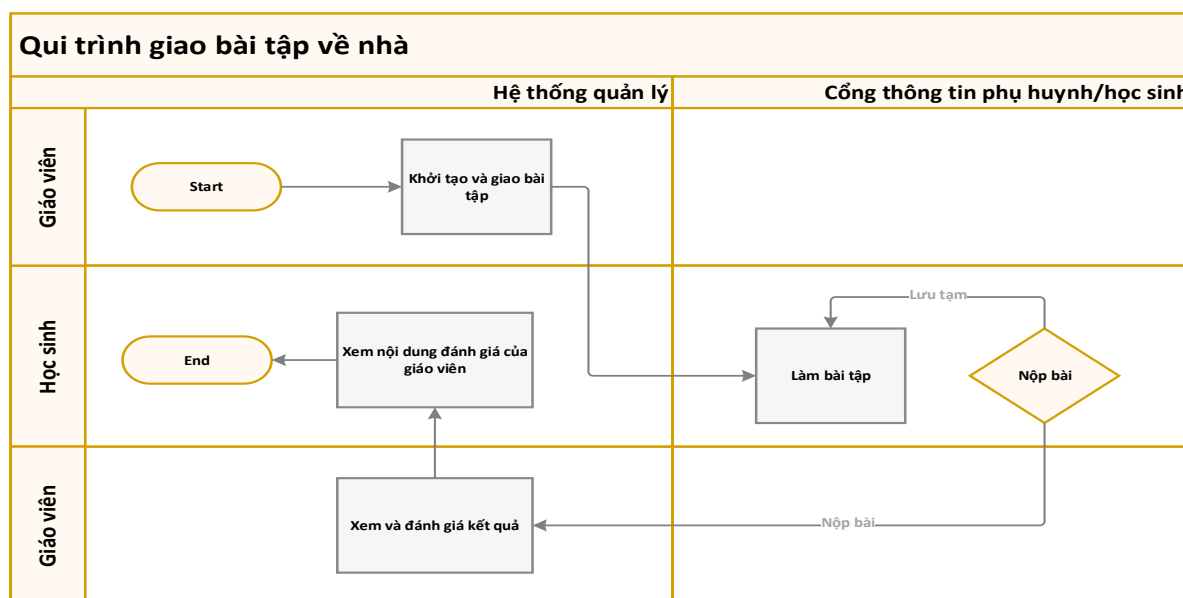
Hệ chương trình được thiết kế mô hình quản lý giáo dục trên nền tảng số và tài nguyên giáo dục hiện có để sử dụng chung là chìa khóa để đẩy nhanh quá trình chuyển đổi số ở lĩnh vực giáo dục trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận, được cụ thể hóa như sau:



Toàn bộ hoạt động chuyển đổi số của ngành giáo dục được chạy trên môi trường mạng Internet với máy chủ (Data center) đặt tại Trung tâm CNTT thuộc Sở Thông tin và Truyền thông của tỉnh theo sự chỉ đạo thống nhất trong kế hoạch chiến lược của Ủy ban nhân dân tỉnh (Chủ tịch UBND tỉnh Ninh Thuận, 2021). Cơ sở dữ liệu được quản trị liên thông từ cơ sở giáo dục đến quản lý cấp Phòng và Sở Giáo dục và Đào tạo và ngược lại; đây là cơ sở để xây dựng phân hệ quản lý kiểm tra đánh giá học sinh mà toàn bộ dữ liệu số toàn bộ quá trình học tập của học sinh ở từng cấp học được quản lý tập trung, thống nhất và khai thác dữ liệu dùng chung theo từng cấp học cho từng môn học thông qua ngân hàng đề thi, đề kiểm tra hoặc giao bài tập về nhà cho học sinh theo yêu cầu của giáo viên.

3.2.2. Phân hệ quản lý bài tập về nhà

* Mô hình tổng thể



* Các bước thực hiện

Bước 1: Giáo viên khởi tạo giao bài tập về nhà cho học sinh:

- Dựa vào bảng phân công chuyên môn, giáo viên được phân công giảng dạy những môn học nào và phân công phụ trách lớp học nào sẽ có trách nhiệm quản lý và giao bài tập cho học sinh của lớp học đó theo môn học được phân công.

- Khi giao bài tập, giáo viên có thể soạn bài tập dưới dạng câu hỏi trắc nghiệm hoặc câu hỏi dạng tự luận.

- Sau khi giao bài tập, giáo viên có thể theo dõi trong lớp học có bao nhiêu học sinh chưa làm bài, bao nhiêu học sinh đang làm bài và bao nhiêu học sinh đã hoàn thành bài tập và có thể xem cụ thể danh sách học sinh chưa làm, đang làm và đã hoàn thành bài tập.

Bước 2: Học sinh vào làm bài tập

- Sau khi giáo viên thực hiện giao bài tập về nhà trên hệ thống quản lý, học sinh truy cập vào website cổng thông tin phụ huynh/học sinh để tiến hành làm bài tập về nhà.

- Tại chức năng quản lý Bài tập về nhà, học sinh sẽ thấy danh mục các bài tập phải làm của tất cả các môn học do giáo viên phụ trách môn học giao.

- Đối với những bài tập chưa làm, học sinh có thể click vào chức năng làm bài để tiến hành làm bài. Trong quá trình làm bài, học sinh có thể lưu tạm bài làm trong trường hợp chưa làm bài xong hoặc nộp bài trong trường hợp đã làm bài xong.

- Đối với những bài tập đã nộp bài, học sinh có thể xem lại bài làm hoặc thực hiện làm lại nếu được giáo viên cho phép cấu hình làm lại nhiều lần.

Bước 3: Giáo viên xem kết quả làm bài của học sinh và đánh giá

- Sau khi học sinh hoàn thành bài tập, giáo viên có thể vào xem kết quả làm bài của học sinh.

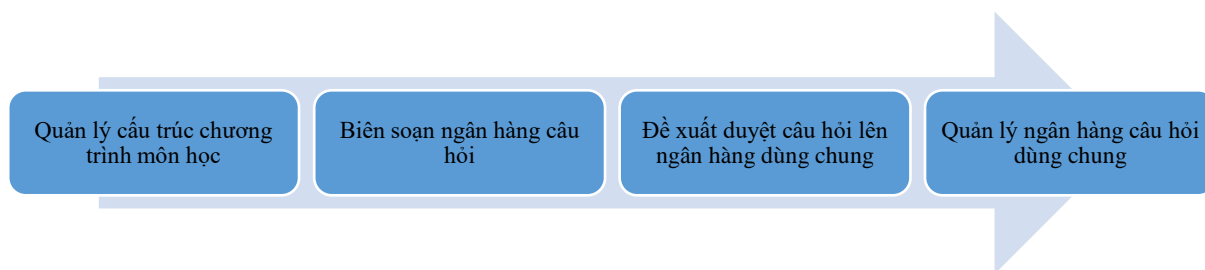
- Tại màn hình xem kết quả bài làm của học sinh, giáo viên có thể chấm điểm đối với các câu hỏi tự luận và nhận xét kết quả làm bài của học sinh. Kết quả nhận xét của giáo viên sẽ được thông tin đến học sinh.

Bước 4: Học sinh xem nội dung nhận xét của giáo viên

- Sau khi giáo viên hoàn tất công tác đánh giá bài làm của học sinh. Học sinh truy cập vào chức năng Bài tập về nhà và click vào xem kết quả bài làm. Lúc này học sinh sẽ xem được nội dung nhận xét của giáo viên và kết quả điểm số đối với các câu hỏi dạng tự luận.

3.2.3. Quản lý thi trực tuyến

3.2.3.1. Tổ chức quản lý ngân hàng câu hỏi



Mô hình quản lý ngân hàng câu hỏi

Đây là mô hình quản lý ngân hàng câu hỏi dùng chung được thực hiện biên soạn và thu thập dữ liệu từ cơ sở giáo dục, thông qua hoạt động kiểm tra định kỳ, cuối kỳ được gọi là câu hỏi đề xuất. Sau đó thành lập nhóm chuyên gia biên soạn để hình thành ngân hàng câu hỏi theo các cấp độ được quy định và theo ma trận đề. Tiếp đó đưa vào quản lý cấu trúc đề theo chương trình môn học.

3.2.3.2. Tổ chức biên soạn ngân hàng câu hỏi

Ngân hàng câu hỏi được xây dựng theo cấu trúc bộ câu hỏi của mỗi môn học và khối lớp. Giáo viên biên soạn câu hỏi bằng cách biên soạn trực tiếp trên phần mềm hoặc import từ file word theo template và các quy định do phần mềm sinh ra.

Ngân hàng câu hỏi được chia thành:

- Ngân hàng câu hỏi cá nhân: Ngân hàng câu hỏi do Lãnh đạo nhà trường quản lý và phân quyền, cho phép giáo viên khởi tạo các ngân hàng để đưa vào ngân hàng câu hỏi nhà trường.

- Ngân hàng câu hỏi dùng chung: Ngân hàng câu hỏi này do Sở Giáo dục và Đào tạo quản lý hoặc phân quyền cho Phòng Giáo dục và Đào tạo quản lý tổ chức thi đối với các đơn vị trực thuộc. Ngân hàng câu hỏi được sử dụng để ra các đề thi cho các lịch thi chung và cần kiểm duyệt từ Sở Giáo dục và Đào tạo hoặc Phòng Giáo dục và Đào tạo. Ngoài ra, Hiệu trưởng các trường cũng có thể tham khảo từ ngân hàng câu hỏi này để tổ chức kiểm tra định kỳ giữa kỳ, cuối kỳ theo chức năng, nhiệm vụ của đơn vị.

3.2.3.3. Đề xuất duyệt câu hỏi lên ngân hàng dùng chung

Bước 1: Vào chương trình trực tuyến; chọn Xây dựng bài giảng; chọn Duyệt ngân hàng câu hỏi nhà trường

Bước 2: Người dùng click chọn từng câu hỏi để tiến hành kiểm duyệt từng câu hỏi đã được đề xuất

Bước 3: Tiến hành kiểm duyệt từng câu hỏi, những câu hỏi không duyệt cần nêu rõ lý do.

3.2.3.4. Quản lý ngân hàng câu hỏi dùng chung

Bước 1: Vào chương trình trực tuyến; chọn Xây dựng bài giảng; chọn Ngân hàng câu hỏi dùng chung.

Bước 2: Nhập điều kiện xem dữ liệu bộ câu hỏi ngân hàng dùng chung.

Bước 3: Để đổi trạng thái sử dụng hoặc trạng thái duyệt của câu hỏi người dùng click vào để thay đổi trạng thái sử dụng, click để thay đổi trạng thái duyệt cho câu hỏi.

3.2.3.5. Quản lý cấu trúc đề thi cá nhân

Chức năng này cho phép giáo viên có thể tiến hành khởi tạo các cấu trúc đề thi cá nhân để tiến hành đề xuất duyệt lên bộ phận kiểm duyệt của tổ chuyên môn.

Các cấu trúc đề thi phải ở trạng thái sử dụng chung mới có thể tiến hành đề xuất được duyệt. Trình tự các bước thực hiện:

Bước 1: Chọn menu trực tuyến; chọn Kiểm tra trực tuyến; sau đó chọn Cấu trúc đề thi cá nhân.

Bước 2: Người dùng chọn vào chức năng để thêm mới cấu trúc đề thi cá nhân.

Bước 3: Giáo viên chọn vào chức năng để thêm mới số câu hỏi và số điểm cho cấu trúc chương trình môn học

Bước 4: Người dùng nhập đầy đủ thông tin cấu trúc đề thi và tiến hành lưu để lưu thông tin cấu trúc đề thi cá nhân

Bước 5: Người dùng click vào để tiến hành đề xuất duyệt cấu trúc đề thi cá nhân.

3.2.3.6. Kiểm duyệt cấu trúc đề thi dùng chung

Chức năng cho phép nhóm chuyên gia có thể tiến hành kiểm duyệt các cấu trúc đề thi cá nhân để tiến hành đưa vào ngân hàng cấu trúc đề thi dùng chung. Các bước thực hiện:

Bước 1: Chọn menu trực tuyến; chọn Kiểm tra trực tuyến; sau đó chọn Cấu trúc đề thi dùng chung; click vào để tiến hành duyệt cấu trúc đề thi hoặc không duyệt cấu trúc đề thi.

Bước 2: Người dùng chọn kiểm duyệt cấu trúc đề thi, người dùng có thể chọn “duyet” hoặc “không duyệt”, nếu không duyệt cần nêu rõ lý do.

3.2.4. Quản lý đề thi

3.2.4.1. Quản lý đề thi cá nhân

Chức năng cho phép cán bộ trường có thể tiến hành khởi tạo đề thi cá nhân để tiến hành đề xuất duyệt lên bộ phận kiểm duyệt

Các đề thi phải ở trạng thái sử dụng chung mới có thể tiến hành đề xuất được duyệt. Các bước thực hiện:

Bước 1: Chọn menu trực tuyến; chọn Kiểm tra trực tuyến; sau đó chọn Ngân hàng đề thi cá nhân.

Bước 2: Người dùng chọn vào chức năng để thêm mới ngân hàng đề thi. Người dùng có thể thêm bằng 2 cách: Thêm mới đề thi từ cấu trúc đề thi hoặc thêm mới đề thi thủ công.

Bước 3: Người dùng nhập đầy đủ thông tin đề thi và tiến hành lưu để lưu thông tin đề thi.

Bước 4: Người dùng click vào để tiến hành đề xuất duyệt ngân hàng đề thi.

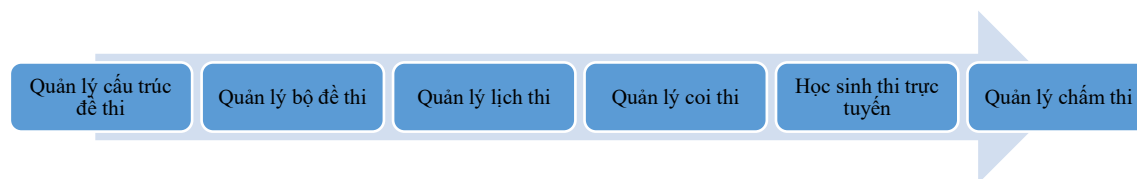
3.2.4.2. Kiểm duyệt đề thi dùng chung

Chức năng cho phép cán bộ trường có thể tiến hành kiểm duyệt các đề thi cá nhân để tiến hành đưa vào ngân hàng cấu trúc đề thi. Các bước thực hiện:

Bước 1: Chọn menu trực tuyến; chọn Kiểm tra trực tuyến; Sau đó chọn Ngân hàng đề thi dùng chung

Bước 2: Người dùng chọn kiểm duyệt đề thi Sở, người dùng có thể chọn “duyet” hoặc “không duyệt”, nếu không duyệt cần nêu rõ lý do

3.2.5. Tổ chức thi trực tuyến



Mô hình quản lý tổ chức thi trực tuyến

Trên đây quy trình các bước thực hiện tổ chức thi trực tuyến được thiết kế mô tả trên cấu trúc của Hệ chương trình. Đây là mô hình quản lý trên nền tảng tổ chức thi trực tuyến tại phòng máy tính hoặc xuất đề thi chuyển sang các nền tảng khác như máy tính bảng, thi qua app Mobile hoặc xuất đề thi trực tiếp trên giấy.

3.2.6. Những yêu cầu cần đáp ứng và khó khăn thách thức

Việc triển khai mô hình quản lý thống nhất kiểm tra đánh giá học sinh phổ thông trên nền tảng số có những khó khăn thách thức sau đây.

Thứ nhất, hạ tầng công nghệ thông tin phải đồng bộ, công nghệ mới và hiện đại mới đáp ứng nhanh việc truyền tải dữ liệu. Tuy nhiên, hiện nay các cơ sở giáo dục phổ thông chỉ đáp ứng một phần, tập trung ở khu vực thành phố, thị trấn; các vùng nông thôn, miền núi, vùng dân tộc thiểu số còn gặp nhiều khó khăn thách thức về hạ tầng công nghệ số; do nhà nước chưa đảm bảo kinh phí để đầu tư.

Thứ hai, để đáp ứng các yêu cầu về chuyên môn trong công tác chuyển đổi số đòi hỏi nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục phải có kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin. Tuy nhiên, hiện nay tỉ lệ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục còn nhiều hạn chế trong việc tiếp cận kỹ thuật số. Nguyên nhân, phần lớn do tuổi lớn, chưa được tiếp cận công nghệ số. Đây là rào cản lớn nhất trong việc triển khai và hoạch định chiến lược chuyển đổi số triệt để trong quản lý giáo dục.

Thứ ba, nhận thức về chuyển đổi số trong lực lượng viên chức ngành giáo dục và đào tạo chưa có sự thay đổi, còn ngại khó và thiếu động lực để thay đổi.

4. KẾT LUẬN

Qua kết quả xây dựng mô hình kiến trúc số tổng thể nêu trên, trong đó có phân hệ dạy học và kiểm tra đánh giá trực tuyến bằng công nghệ số là giải pháp nhằm thu thập dữ liệu kiểm tra đánh giá học sinh, sử dụng ngân hàng đề kiểm tra một cách hiệu quả và linh hoạt; các cơ sở giáo dục có thể chia sẻ dữ liệu ngân hàng đề kiểm tra phù hợp với trình độ năng lực học sinh theo vùng miền.

Việc xây dựng mô hình kiến trúc số tổng thể nhằm giúp cho cơ quan quản lý giáo dục (Sở và Phòng Giáo dục và Đào tạo) xây dựng ngân hàng đề với bộ câu hỏi đa dạng theo từng mức độ của môn học để tổ chức kiểm tra đánh giá học sinh trên phạm vi toàn tỉnh đối với học sinh các lớp cuối cấp như lớp 9, lớp 12 để đánh giá mặt bằng chất lượng tổng thể trên địa bàn tỉnh. Đây là giải pháp nhằm tối ưu hóa cơ sở dữ liệu để làm phong phú thêm tài nguyên số hàng năm được tích lũy qua các hoạt động kiểm tra ngành giáo dục.

Với tham vọng sớm xây dựng trường học thông minh trên môi trường số, ngành Giáo dục và Đào tạo Ninh Thuận đã thiết kế kiến trúc số đồng bộ với nhiều phân hệ khác nhau như: tổ chức dạy học, kiểm tra đánh giá trực tuyến; tuyển sinh trực tuyến các cấp học, tổ chức thi tuyển sinh vào lớp 10 trung học phổ thông theo hình thức vừa thi, vừa xét; thu học phí không dùng tiền mặt; ngân hàng đề thi dùng chung; tổ chức kiểm tra, đánh giá học sinh tất cả được dựa trên nền tảng dữ liệu số được tích hợp APIs với cơ sở dữ liệu quốc gia do Bộ Giáo dục và Đào tạo quản lý với 100% cán bộ, viên chức và người lao động trong ngành được đồng bộ và xác thực định danh công dân; 97% học sinh phổ thông được xác thực và cấp mã định danh công dân, đảm bảo 100% học sinh đủ 14 tuổi trở lên được cấp thẻ CCCD với số liệu được liên thông với ngành công an (Hệ thống quản lý giáo dục Ninh Thuận, 2023).

Việc tổ chức thống nhất trong quản trị tài nguyên số đã giúp cho ngành Giáo dục và Đào tạo Ninh Thuận từng bước thực hiện chuyển đổi số thành công hướng đến phục vụ sự hài lòng của người dân và doanh nghiệp góp phần vào mục tiêu phát triển kinh tế - xã hội của địa phương.

5. KHUYẾN NGHỊ

5.1. Sở Giáo dục và Đào tạo

Đề tài nguyên đề kiểm tra trong ngân hàng đề thi được số hóa đảm bảo tính chính xác và độ tin cậy cần có nhóm chuyên gia để thẩm và phân loại định bộ đề kiểm tra đánh giá môn học theo bốn mức độ: nhận biết, thông hiểu, vận dụng và vận dụng cao.

Quản lý chặt chẽ hoạt động kiểm tra đánh giá định kỳ theo hình thức trực tuyến hoặc trực tiếp bằng hệ thống đề kiểm tra trong ngân hàng đề đối với các môn học được xác định trọng tâm cho nhiệm vụ năm học, trong đó tập trung chỉ đạo thống nhất đối với các trường THPT.

Chỉ đạo thu thập dữ liệu đề kiểm tra từ cơ sở giáo dục để tổ chức thẩm định, lựa chọn đưa vào ngân hàng đề để làm phong phú tài nguyên đề kiểm tra.

5.2. Phòng Giáo dục và Đào tạo

Chỉ đạo các cơ sở giáo dục trực thuộc xây dựng ngân hàng đề cấp trường theo môn học.

Tổ chức thẩm định, lựa chọn cấp cơ sở trước khi đưa vào kho dữ liệu dùng chung theo yêu cầu của Sở Giáo dục và Đào tạo.

Quản lý, chỉ đạo các trường THCS trực thuộc thực tốt việc tổ chức kiểm tra đánh giá học sinh thông qua các nền tảng số và bộ câu hỏi được sử dụng từ ngân hàng đề thi chung của Sở Giáo dục và Đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Thông tư Ban hành Chương trình giáo dục phổ thông*. Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). *Thông tư Quy định đánh giá học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông*. Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT, ngày 20/7/2021.
3. Chủ tịch UBND tỉnh Ninh Thuận (2021). *Quyết định ban hành Đề án "Chuyển đổi số tỉnh Ninh Thuận giai đoạn 2021-2025, tầm nhìn đến năm 2030"*. Quyết định số 2314/QĐ-UBND, ngày 15/12/2021.
4. Hệ thống quản lý giáo dục Ninh Thuận (2023). qlgd.ninhthuan.edu.vn. Retrieved 2 10, 2022, from <https://qlgd.ninhthuan.edu.vn>
5. Kiểm tra, đánh giá. (2011). nde.agu.edu.vn/?q=node/40. (B. m. phòng, Producer) Retrieved 5 24, 2023, from Trường Đại học An Giang: <https://nde.agu.edu.vn/?q=node/40>
6. Manisha Paliwal and Archana Singh (2021). *Teacher readiness for online*.
7. Sở Giáo dục và Đào tạo Ninh Thuận (2022). *Báo cáo Tổng kết thực hiện nhiệm vụ năm học 2021-2022 và Phương hướng nhiệm vụ năm học 2022-2023*. Báo cáo số 857/BC-SGDĐT, ngày 15/8/2022.
8. Thủ tướng Chính phủ (2022). *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030"*. Hà Nội.
9. Ủy ban nhân dân tỉnh Ninh Thuận (2022). *Quyết định Ban hành Kế hoạch chuyển đổi số, ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý và dạy học giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030 trên địa bàn tỉnh. Ninh Thuận*. Quyết định số 393/QĐ-UBND ngày 07/04/2022;

XÂY DỰNG ĐỀ ÁN XÉT THĂNG HẠNG CHỨC DANH NGHỀ NGHIỆP TỪ GIÁO VIÊN THPT HẠNG III LÊN GIÁO VIÊN THPT HẠNG II TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NINH THUẬN NĂM 2023

Nguyễn Thi ¹

1. Lớp CH21QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Việc thăng hạng chức danh nghề nghiệp giáo viên THPT từ hạng III lên hạng II là một trong những giải pháp quan trọng trong công tác xây dựng và phát triển đội ngũ nhằm đảm bảo kịp thời về chế độ, chính sách cho đội ngũ nhà giáo; đồng thời động viên, khuyến khích đội ngũ nhà giáo học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ công tác, nhiệm vụ của các đơn vị sự nghiệp công lập và phù hợp với quy định hiện hành về quản lý viên chức. Đối với mỗi giáo viên, được thăng hạng chức danh nghề nghiệp là cơ hội để kiểm tra và khẳng định mình trong quá trình rèn luyện, thăng tiến nghề nghiệp.

Từ khóa: chức danh nghề nghiệp, đề án xét thăng hạng, giáo viên THPT, thăng hạng đề án.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục có vai trò hết sức quan trọng, là lực lượng quyết định trực tiếp đến chất lượng giáo dục và sự phát triển của hệ thống giáo dục quốc dân. Phát triển và nâng cao năng lực đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục là yếu tố then chốt, quan trọng nhất, quyết định sự thành bại của sự nghiệp đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo theo Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban chấp hành Trung ương khoá XI. Trong đó, xây dựng và phát triển đội ngũ giáo viên đủ về số lượng, hợp lý về cơ cấu chức danh theo vị trí việc làm, đảm bảo về chất lượng là một trong những giải pháp hết sức quan trọng và cấp thiết để đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế.

Đảm bảo kịp thời về chế độ, chính sách cho đội ngũ giáo viên tại các cơ sở giáo dục phổ thông công lập; khắc phục những bất hợp lý về cơ cấu chức danh nghề nghiệp nhằm đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ của các đơn vị sự nghiệp và phù hợp với quy định hiện hành về quản lý viên chức.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Trong bài viết này, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận và phương pháp nghiên cứu thực tiễn.

2.1. Phương pháp nghiên cứu lý luận: Nghiên cứu các tài liệu như Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban chấp hành Trung ương khoá XI, các văn bản chỉ đạo của UBND tỉnh Ninh Thuận, Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Ninh Thuận...

2.2. Phương pháp nghiên cứu thực tiễn: Phương pháp điều tra khảo sát và xử lý số liệu thu thập được qua thực tế tại 22 đơn vị sự nghiệp công lập trực thuộc gồm: 15 trường THPT (có 01 trường THPT chuyên, 01 trường THPT DTNT), 05 trường cấp THCS và THPT (có 01 trường PT DTNT), Trung tâm GDTX-HN tỉnh, Trung tâm Hỗ trợ phát triển giáo dục hòa nhập tỉnh.

3. MỘT SỐ KHÁI NIỆM CƠ BẢN CỦA VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

3.1. Đề án

Đề án là một văn kiện do cá nhân hay một tổ chức xây dựng lên. Văn kiện đề trình lên cơ quan cấp cao hơn hay những đơn vị có đủ thẩm quyền để xin phép thi hành một công việc nào đó. Đề án có mục đích xin phép thi hành một công việc nhất định được lên kế hoạch bài bản.

3.2. Chức danh nghề nghiệp

Theo quy định của Luật viên chức năm 2010 thì khái niệm về chức danh nghề nghiệp như sau: **Chức danh nghề nghiệp** là tên gọi thể hiện trình độ, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của viên chức trong từng lĩnh vực nghề nghiệp; được sử dụng làm căn cứ để thực hiện công tác tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức.

3.3. Thăng hạng chức danh nghề nghiệp

Theo quy định tại Khoản 4 Điều 2 Nghị định 29/2012/NĐ-CP về tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức thì thăng hạng chức danh nghề nghiệp được hiểu như sau:

Thăng hạng chức danh nghề nghiệp là việc viên chức được bổ nhiệm giữ chức danh nghề nghiệp ở hạng cao hơn trong cùng một ngành, lĩnh vực.

3.4. Giáo viên trung học phổ thông

Giáo viên trung học phổ thông (THPT) là người có trình độ, kiến thức theo quy định, làm công tác giảng dạy, giáo dục trong các trường THPT (từ lớp 10 đến lớp 12

4. THỰC TRẠNG CƠ CẤU CHỨC DANH NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN THPT TRONG CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NINH THUẬN

Sở GDĐT có 22 đơn vị sự nghiệp công lập trực thuộc gồm: 15 trường THPT (có 01 trường THPT chuyên, 01 trường THPT DTNT), 05 trường cấp THCS và THPT (có 01 trường PT DTNT), Trung tâm GDTX-HN tỉnh, Trung tâm Hỗ trợ phát triển giáo dục hòa nhập tỉnh.

Hiện tại, CBQL, GV các cơ sở giáo dục trực thuộc Sở GDĐT có cấp học THPT đang giữ ngạch GV THPT; ngoài ra, CBQL, GV Trung tâm GDNN-GDTX Ninh Sơn và Trung tâm GDNN-GDTX Ninh Phước đang giữ ngạch GV THPT thuộc UBND huyện quản lý.

- GV THPT hạng I, mã số V.07.05.13: 02/1053 người, chiếm tỷ lệ 0,19%;
- GV THPT hạng II, mã số V.07.05.14 : 05/1053 người, chiếm tỷ lệ 0,47%;
- GV THPT hạng III, mã số V.07.05.15: 1046/1053 người, chiếm tỷ lệ 99,34%.

Như vậy, đa số CBQL, GV trong các cơ sở giáo dục trực thuộc Sở GDĐT trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận đang giữ ngạch GV THPT hạng III, mã số V.07.05.15. Phần lớn số CBQL, GV này đã đủ tiêu chuẩn, điều kiện để tham gia thăng hạng chức danh nghề nghiệp giáo viên hạng II, mã số V.07.05.14.

*** Nhu cầu xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp**

Qua khảo sát và đề xuất của các cơ sở giáo dục trên địa bàn tỉnh có nhu cầu thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II năm 2023 là 150/1053 người, chiếm tỷ lệ 14,25%, cụ thể như sau:

STT	Đơn vị	Tổng số	Cơ cấu CDNN GV THPT			Nhu cầu thăng hạng CDNN GV THPT hạng III lên GV THPT hạng II	Tỷ lệ %
			Hạng I	Hạng II	Hạng III		
1	Trường THPT chuyên Lê Quý Đôn	66	2	4	60	9	13.64
2	Trường THPT Nguyễn Trãi	111	0	0	111	13	11.71
3	Trường THPT Chu Văn An	100	0	0	100	12	12.00
4	Trường THPT Tháp Chàm	92	0	0	92	14	15.22
5	Trường THPT DTNT tỉnh	24	0	0	24	4	16.67
5	Trường THPT Trường Chinh	61	0	0	61	10	16.39
7	Trường THPT Nguyễn Du	50	0	0	50	12	24.00
3	Trường THPT Lê Duẩn	29	0	0	29	5	17.24
9	Trường THPT An Phước	74	0	0	74	13	17.57
10	Trường THPT Phạm Văn Đồng	61	0	0	61	4	6.56
11	Trường THPT Nguyễn Huệ	50	0	0	50	3	6.00
12	Trường THPT Ninh Hải	68	0	0	68	5	7.35
13	Trường THPT Tôn Đức Thắng	65	0	0	65	11	16.92
14	Trường THPT Phan Chu Trinh	30	0	0	30	3	10.00
15	Trường THPT Phan Bội Châu	26	0	0	26	3	11.54
16	Trường THCS và THPT Trần Hưng Đạo	19	0	0	19	2	10.53
17	Trường THCS và THPT Nguyễn Văn Linh	18	0	0	18	2	11.11
18	Trường THCS và THPT Đặng Chí Thanh	13	0	0	13	4	30.77
19	Trường THCS và THPT Bắc Ái	20	0	0	20	4	20.00
20	Trường PT DTNT Pi Năng Tắc	24	0	0	24	4	16.67
21	Trung tâm GDTX-HN tỉnh	27	0	1	26	4	14.81
22	Trung tâm GDNN-GDTX Ninh Sơn	19	0	0	19	4	21.05
23	Trung tâm GDNN-GDTX Ninh Phước	16	0	0	16	5	31.25
Tổng		1053	2	5	1046	150	14.25

Căn cứ thực trạng cơ cấu và nhu cầu thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II trong các cơ sở giáo dục trên toàn tỉnh năm 2023 và để kịp thời đảm bảo chế độ chính sách cho đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên có đủ điều kiện,

tiêu chuẩn được thăng hạng trong năm 2023, Sở Giáo dục và Đào tạo tham mưu UBND tỉnh Ninh Thuận tổ chức thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II theo quy định pháp luật hiện hành.

Giáo viên trung học phổ thông hạng III, mã số V.07.05.15, được áp dụng hệ số lương của viên chức loại A1, từ 2,34 - 4,98 với mức lương dao động từ khoảng 3,48 - 7,42 triệu đồng/tháng (chưa tính các khoản phụ cấp) là rất thấp. Chính vì hệ số lương thấp nên giáo viên mới cần phấn đấu thi/xét thăng hạng từ hạng III lên hạng II để có hệ số lương, mức lương cao hơn. Cụ thể, giáo viên trung học phổ thông hạng II, mã số V.07.05.14, được áp dụng hệ số lương của viên chức loại A2, nhóm A2.2, từ 4,0 - 6,38 tương đương mức lương từ khoảng 5,96 - 9,5 triệu đồng/tháng. Đây là mong muốn, là mối quan tâm hàng đầu của giáo viên THPT hiện nay để có cuộc sống ổn định hơn.

5. XÂY DỰNG ĐỀ ÁN THĂNG HẠNG CHỨC DANH NGHỀ NGHIỆP TỪ GIÁO VIÊN THPT HẠNG III LÊN GIÁO VIÊN THPT HẠNG II TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NINH THUẬN NĂM 2023

5.1. Cơ quan có thẩm quyền tổ chức thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II

Việc tổ chức thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II (chức danh nghề nghiệp tương đương ngạch Cán sự lên ngạch Chuyên viên) do người đứng đầu đơn vị sự nghiệp có trách nhiệm rà soát nhu cầu, cơ cấu chức danh nghề nghiệp theo vị trí việc làm của đơn vị (đã được có cấp thẩm quyền phê duyệt) để xây dựng kế hoạch thăng hạng chức danh nghề nghiệp, trình cơ quan quản lý cấp trên xem xét, phê duyệt trước khi tổ chức thực hiện theo thẩm quyền; trường hợp đơn vị sự nghiệp chưa thật sự đảm bảo điều kiện để tổ chức thăng hạng, cơ quan quản lý cấp trên tiến hành tổ chức trên cơ sở tổng hợp nhu cầu đăng ký và đề nghị của các đơn vị (theo phân cấp thẩm quyền quy định tại khoản 3 Điều 9 Quyết định số 49/2012/QĐ-UBND của Ủy ban nhân dân tỉnh).

Qua đó, ta thấy tổ chức thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THCS hạng III lên giáo viên THCS hạng II do đơn vị sự nghiệp thuộc Phòng Giáo dục và Đào tạo (có cấp học THCS) hoặc Phòng Giáo dục và Đào tạo các huyện, thành phố đứng ra tổ chức.

Nếu áp dụng quy định trên thì việc tổ chức thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II do đơn vị sự nghiệp thuộc Sở Giáo dục và Đào tạo hoặc Sở Giáo dục và Đào tạo đứng ra tổ chức; điều này không đúng theo quy định, nếu tổ chức thực hiện việc thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên GV THPT hạng II thì kết quả thăng hạng cũng không được công nhận.

Thẩm quyền tổ chức thăng hạng chức danh nghề nghiệp giáo viên mầm non, phổ thông công lập thực hiện theo quy định tại Điều 33 Nghị định số 115/2020/NĐ-CP của Chính phủ; trong đó thẩm quyền tổ chức thăng hạng chức danh nghề nghiệp giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II được quy định tại khoản 2, khoản 3 Điều 33 Nghị định số 115/2020/NĐ-CP của Chính phủ, như sau:

“Điều 33. Phân công, phân cấp tổ chức thi hoặc xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp cao hơn liền kề trong cùng lĩnh vực sự nghiệp

2. Các bộ, cơ quan ngang bộ, cơ quan thuộc Chính phủ, Ủy ban nhân dân tỉnh, thành phố trực thuộc Trung ương chủ trì tổ chức thi hoặc xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp hạng II, sau khi có ý kiến của Bộ Nội vụ về nội dung đề án và chỉ tiêu thăng hạng.

3. Các bộ, cơ quan ngang bộ, cơ quan thuộc Chính phủ, Ủy ban nhân dân tỉnh, thành phố trực thuộc Trung ương quyết định về chỉ tiêu thăng hạng và tổ chức hoặc phân cấp, ủy quyền cho các cơ quan, đơn vị sự nghiệp công lập tổ chức thi hoặc xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp hạng III và hạng IV.”

Như vậy, thẩm quyền tổ chức thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II do UBND tỉnh chủ trì tổ chức sau khi có ý kiến của Bộ Nội vụ về nội dung đề án thăng hạng và chỉ tiêu thăng hạng; Sở Giáo dục và Đào tạo là cơ quan chuyên môn có trách nhiệm tham mưu UBND tỉnh nội dung “Đề án thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận năm 2023” để trình Bộ Nội vụ.

5.2. Xây dựng Đề án xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II

Tổ chức thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II có 02 hình thức: thi thăng hạng chức danh nghề nghiệp và xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp. Như vậy, tổ chức thi thăng hạng chức danh nghề nghiệp hay xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp là phù hợp với tình hình đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên trên địa bàn tỉnh hiện nay.

Việc lựa chọn hình thức thi thăng hạng hay xét thăng hạng là do cơ quan, đơn vị được phân công, phân cấp tổ chức quyết định căn cứ vào nhiều yếu tố như: Đặc điểm của hoạt động nghề, nghiệp, điều kiện cụ thể của đơn vị, ngành, lĩnh vực hoạt động... Đối tượng giáo viên, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư số 34/2021/TT-BGDĐT ngày 30 tháng 11 năm 2021 quy định tiêu chuẩn, điều kiện thi hoặc xét thăng hạng; nội dung, hình thức và việc xác định người trúng tuyển trong kỳ xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp giáo viên mầm non, phổ thông công lập.

Đối với hình thức thi thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II, cơ quan được phân công tổ chức thi thực hiện: Kiểm tra tiêu chuẩn, điều kiện đăng ký dự thi thăng hạng chức danh nghề nghiệp của cán bộ quản lý, giáo viên; tổ chức cho cán bộ quản lý, giáo viên thi 04 môn thi: Môn thi kiến thức chung, Môn thi chuyên môn, nghiệp vụ, Môn thi ngoại ngữ và Môn thi Tin học; chấm điểm và cho kết quả nên cơ quan được phân công tổ chức thi không chịu áp lực về kết quả cuộc thi thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II.

Tuy nhiên, qua khảo sát đối tượng đăng ký thăng hạng chức danh nghề nghiệp giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II không nhiều, gồm: cán bộ quản lý và giáo viên của mỗi đơn vị, tham gia giảng dạy nhiều bộ môn khác nhau nên việc tổ chức thi 04 môn thi: Môn thi kiến thức chung, Môn thi chuyên môn, nghiệp vụ, Môn thi ngoại ngữ và Môn thi Tin học không đánh giá được về khả năng thực hiện nhiệm vụ và tiêu chuẩn năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của cán bộ quản lý, giáo viên đăng ký thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II; mặt khác, đối với ngành Giáo dục và Đào tạo việc xem xét thông qua quá trình giảng dạy, công tác, cống hiến và thành tích đạt được của mỗi cá nhân là hết sức cần thiết.

Do đó, chúng tôi nghĩ việc chọn hình thức xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II đối với cán bộ quản lý, giáo viên trên địa bàn tỉnh là hợp lý nhất.

Tại khoản 1 Điều 37 Nghị định số 115/2020/NĐ-CP của Chính phủ có quy định:

“Khi tổ chức thi hoặc xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp, cơ quan, đơn vị có thẩm quyền tổ chức thi hoặc xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp phải xây dựng Đề án tổ chức thi hoặc xét thăng hạng. Nội dung của Đề án gồm:

a) Số lượng, cơ cấu viên chức theo chức danh nghề nghiệp hiện có của đơn vị sự nghiệp công lập; số lượng viên chức ứng với chức danh nghề nghiệp dự thi hoặc xét thăng hạng còn thiếu theo yêu cầu của vị trí việc làm và đề xuất chỉ tiêu thăng hạng chức danh nghề nghiệp (theo Mẫu số 05 ban hành kèm theo Nghị định này);

b) Danh sách viên chức đủ tiêu chuẩn, điều kiện được cử dự thi hoặc xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp (theo Mẫu số 06 ban hành kèm theo Nghị định này);

c) Dự kiến thành viên tham gia Hội đồng thi hoặc xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp;

d) Tiêu chuẩn, điều kiện, nội dung, hình thức thi hoặc xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp;

đ) Dự kiến thời gian, địa điểm và các nội dung khác để tổ chức kỳ thi hoặc xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp.”.

Để tham mưu UBND tỉnh nội dung “Đề án thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận năm 2023” trình Bộ Nội vụ phê duyệt, ta thực hiện các bước sau:

Bước 1: Sở GDĐT ban hành văn bản yêu cầu các đơn vị có cán bộ quản lý, giáo viên đang giữ ngạch giáo viên THPT hạng III báo cáo số liệu, cơ cấu ngạch chức danh nghề nghiệp GV hiện có và đề nghị chỉ tiêu thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II.

Bước 2: Tổng hợp số liệu và xây dựng đề cương “Đề án thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận năm 2023”.

Bước 3: Soạn thảo dự thảo “Đề án thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận năm 2023” và gửi các sở, ban, ngành xin ý kiến góp ý.

Bước 4: Hiệu chỉnh dự thảo Đề án và tham mưu UBND tỉnh trình Bộ Nội vụ phê duyệt “Đề án thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận năm 2023”.

5.3. Tổ chức thực hiện Đề án xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II

Sau khi Bộ Nội vụ có ý kiến về nội dung Đề án và chỉ tiêu thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận năm 2023, Sở Giáo dục và Đào tạo chủ trì, phối hợp cơ quan, đơn vị có liên quan tham mưu UBND tỉnh tiến hành thực hiện một số nội dung sau:

a) Ban hành Kế hoạch xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận năm 2023. (Sở Giáo dục và Đào tạo chủ trì, phối hợp Sở Nội vụ tham mưu UBND tỉnh).

b) Thông báo và hướng dẫn cán bộ quản lý, giáo viên làm hồ sơ đăng ký xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II. (Sở Giáo dục và Đào tạo ban hành Thông báo và hướng dẫn đơn vị, cá nhân có nhu cầu thăng hạng làm hồ sơ).

c) Kiểm tra và xét duyệt hồ sơ. (Sở Sở Giáo dục và Đào tạo chủ trì, phối hợp cơ quan, đơn vị có liên quan).

d) Ban hành Quyết định công bố danh sách cán bộ quản lý, giáo viên đủ điều kiện dự thăng hạng chức danh nghề nghiệp. (Sở Giáo dục và Đào tạo chủ trì, phối hợp Sở Nội vụ trình UBND tỉnh).

đ) Thành lập Hội đồng xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận năm 2023 (Hội đồng xét thăng hạng) và các Ban giúp việc của Hội đồng xét thăng hạng. (Sở Giáo dục và Đào tạo chủ trì, phối hợp với Sở Nội vụ tham mưu UBND tỉnh).

Dự kiến Hội đồng xét thăng hạng gồm có 07 thành viên:

- Chủ tịch: Đại diện Lãnh đạo UBND tỉnh;

- Phó Chủ tịch: Giám đốc Sở Giáo dục và Đào tạo - Thường trực.

- Ủy viên:

+ 01 Phó Giám đốc Sở Giáo dục và Đào tạo;

+ Trưởng phòng Tổ chức - Hành chính thuộc Sở Giáo dục và Đào tạo - Ủy viên kiêm Thư ký;

+ Trưởng phòng, Phó trưởng phòng, chuyên viên thuộc Sở Giáo dục và Đào tạo và Sở Nội vụ.

Hội đồng xét thăng hạng thành lập các Ban giúp việc cho Hội đồng gồm: Ban xét hồ sơ, Ban phúc khảo (nếu có). Số lượng, thành phần của mỗi Ban do Chủ tịch Hội đồng xét thăng hạng quyết định.

e) Thành lập Ban Giám sát kỳ xét thăng hạng do Chủ tịch UBND tỉnh quyết định thành lập. (Sở Nội vụ chủ trì, phối hợp Sở Giáo dục và Đào tạo tham mưu UBND tỉnh).

f) Ban hành Quy định về các minh chứng, điểm tăng thêm, chấm hồ sơ, sát hạch xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II (Sở Giáo dục và Đào tạo tham mưu).

g) Tổ chức xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận năm 2023 (Hội đồng xét thăng hạng). Việc tổ chức xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II được thực hiện theo Quy chế tổ chức xét tuyển công chức, viên chức, xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp viên chức được ban hành kèm theo Thông tư số 03/2019/TT-BNV ngày 14/5/2019 của Bộ Nội vụ.

h) Hội đồng xét thăng hạng báo cáo Chủ tịch UBND tỉnh công nhận kết quả xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II.

i) Thực hiện bổ nhiệm và xếp lương đối với cán bộ quản lý, giáo viên đạt kết quả trong kỳ xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II. (Sở Nội vụ chủ trì, phối hợp với Sở Sở Giáo dục và Đào tạo trình Chủ tịch UBND tỉnh quyết định).

k) Tổng hợp Báo cáo Bộ Nội vụ, Bộ Giáo dục và Đào tạo kết quả xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp từ giáo viên THPT hạng III lên giáo viên THPT hạng II trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận năm 2023.

6. KẾT LUẬN

Việc thăng hạng chức danh nghề nghiệp giáo viên THPT từ hạng III lên hạng II là một trong những giải pháp quan trọng trong công tác xây dựng và phát triển đội ngũ nhằm đảm bảo kịp thời về chế độ, chính sách cho đội ngũ giáo viên tại các cơ sở giáo dục phổ thông công lập; đồng thời động viên, khuyến khích đội ngũ giáo viên học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ công tác, yêu cầu nhiệm vụ của các đơn vị sự nghiệp công lập và phù hợp với quy định hiện hành về quản lý viên chức. Đối với mỗi giáo viên, được tham dự thăng hạng chức danh nghề nghiệp là cơ hội để kiểm tra và khẳng định mình trong quá trình rèn luyện, thăng tiến nghề nghiệp. Việc thăng hạng chức danh nghề nghiệp là một trong những nội dung quan trọng trong công tác xây dựng và phát triển đội ngũ giáo viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). *Thông tư hướng dẫn danh mục khung vị trí việc làm và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập*. Thông tư số 16/2017/TT-BGDĐT ngày 12/7/2012.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). *Thông tư sửa đổi, bổ sung một số quy định về tuyển dụng công chức, viên chức, nâng ngạch công chức, thăng hạng chức danh nghề nghiệp viên chức và thực hiện chế độ hợp đồng một số loại công việc trong cơ quan hành chính nhà nước, đơn vị sự nghiệp công lập*. Thông tư số 03/2019/TT-BGDĐT ngày 14/5/2019.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). *Thông tư ban hành Điều lệ trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học*. Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT ngày 15/9/2020
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). *Thông tư quy định mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp và bổ nhiệm, xếp lương viên chức giảng dạy trong các trường trung học phổ thông công lập*. Thông tư số 04/2021/TT-BGDĐT ngày 02/02/2021.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). *Thông tư quy định tiêu chuẩn, điều kiện thi hoặc xét thăng hạng; nội dung, hình thức và việc xác định người trúng tuyển trong kỳ xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp giáo viên mầm non, phổ thông công lập*. Thông tư số 34/2021/TT-BGDĐT ngày 30/11/2021.
6. Chính phủ (2017). *Nghị định về về đào tạo, bồi dưỡng công chức, viên chức*. Nghị định số 101/2017/NĐ-CP, ngày 01/9/2017.
7. Chính phủ (2020). *Nghị định về tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức*. Nghị định số 115/2020/NĐ-CP ngày 25/9/2020.
8. Chính phủ (2021). *Nghị định về sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 101/2017/NĐ-CP ngày 01 tháng 9 năm 2017 của Chính phủ về đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức, viên chức*. Nghị định số 89/2021/NĐ-CP ngày 18/10/2021.
9. Quốc hội (2015). *Luật Tổ chức Chính quyền địa phương*, ngày 19/6/2015.
10. Quốc hội (2019). *Luật Giáo dục*, ngày 14/6/2019.
11. Quốc hội (2019). *Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật cán bộ, công chức và Luật viên chức*, ngày 25/11/2019.
12. Ủy ban nhân dân tỉnh Ninh Thuận (2012). *Quyết định về thẩm quyền tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức*. Quyết định số 49/2012/QĐ-UBND ngày 11/9/2012.

ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO (AI) VÀO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC TRONG THỜI KỲ ĐẠI DỊCH COVID 19 TẠI TỈNH BÌNH DƯƠNG

Nguyễn Thị Lan Anh ¹

1. Lớp CH21QT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Đại dịch Covid-19 đã gây ra những tác động nghiêm trọng đến lĩnh vực giáo dục trong hai năm qua. Việc dạy và học bị gián đoạn do những "làn sóng" của dịch bệnh. Thời đại số cùng với việc thích ứng, vận hành và quản trị xã hội đã thay đổi và đòi hỏi giáo dục phải có các giải pháp phù hợp. Dù việc dạy và học trực tuyến chỉ được coi là giải pháp tạm thời trong thời gian dịch bệnh, nhưng đó là xu hướng phát triển trong xã hội hiện đại và cần được đưa ra góc nhìn cởi mở và thực tế. Việc chuyển đổi số trong giáo dục đã và đang được triển khai và đại dịch chỉ là bối cảnh để thúc đẩy quá trình này nhanh hơn.

Từ khóa: chương trình giáo dục, trí tuệ nhân tạo AI.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligence - AI) là một lĩnh vực khoa học máy tính nhằm tạo ra các hệ thống hoạt động tự động thông qua việc lập trình cho máy tính học tập và tự động thực hiện các tác vụ. Từ đó, máy tính có thể tự động phân tích dữ liệu, đưa ra các quyết định và dự đoán dựa trên các quy luật và thuật toán đã được lập trình sẵn. AI được ứng dụng rộng rãi trong các lĩnh vực như công nghiệp, y tế, tài chính, truyền thông và cả giáo dục.

Giáo dục là quá trình tập trung vào việc truyền đạt và học hỏi kiến thức, kỹ năng và giá trị để phát triển nhận thức, suy nghĩ, cách hành xử và phát triển nhân cách con người. Trong thời đại số hóa hiện nay, việc áp dụng Trí tuệ nhân tạo (AI) vào giáo dục đang trở thành một xu hướng phổ biến. Việc sử dụng các công nghệ thông minh giúp cải thiện quá trình giảng dạy và học tập, tăng cường tính tương tác và tương tác giữa giáo viên và học sinh, đồng thời tăng cường hiệu quả học tập. Tuy nhiên, việc áp dụng AI vào giáo dục cũng đặt ra nhiều thách thức và vấn đề cần được giải quyết: như đảm bảo tính an toàn và bảo mật thông tin cá nhân của học sinh, giảm thiểu sự phụ thuộc vào công nghệ và đảm bảo tính nhân văn trong quá trình giảng dạy và học tập. Việc đặt vấn đề và tìm kiếm giải pháp để áp dụng AI vào giáo dục hiện nay là vô cùng cần thiết và quan trọng để tạo ra một môi trường học tập tiên tiến và phát triển bền vững.

Chính vì vậy, việc áp dụng AI trong giáo dục cần được đánh giá và định hướng một cách chính xác, đảm bảo mang lại lợi ích cho học sinh, giáo viên và toàn bộ hệ thống giáo dục.

2. TỔNG QUAN VỀ NGÀNH GIÁO DỤC TẠI TỈNH BÌNH DƯƠNG

2.1. Giới thiệu chung

Tỉnh Bình Dương là một trong những tỉnh phát triển về kinh tế và đầu tư công nghiệp hàng đầu ở Việt Nam. Với sự phát triển đó, ngành giáo dục tại tỉnh cũng đang được đẩy mạnh

phát triển. Hiện nay, tỉnh Bình Dương có hệ thống giáo dục từ mầm non, tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông đầy đủ. Tỉnh cũng có các trường đại học, cao đẳng, trung cấp chuyên nghiệp và trường dạy nghề.

Trong đó, giáo dục phổ thông và giáo dục đại học là hai mảng chính của ngành giáo dục tại tỉnh. Tính đến năm 2023, toàn tỉnh hiện có 730 trường, trung tâm các cấp học (gồm 394 trường công lập và 336 trường ngoài công lập) với gần 512.000 trẻ, học sinh, học viên các cấp học từ mầm non đến THPT. Trên địa bàn tỉnh hiện có 08 trường đại học với 31.543 sinh viên; 1.768 giảng viên đại học, trong đó có 534 giảng viên có trình độ tiến sĩ trở lên. Ngoài ra, còn có các trường dạy nghề với các chuyên ngành đào tạo phổ biến như cơ khí, điện, điện tử, kỹ thuật xây dựng, may mặc, thực phẩm, quản trị kinh doanh, du lịch khách sạn, ngoại ngữ, công nghệ thông tin dựa theo thông tin của Sở Giáo dục và Đào tạo Bình Dương.

Tuy nhiên, như đã đề cập ở trên, ngành giáo dục của tỉnh Bình Dương cũng đang phải đối mặt với những thách thức do đại dịch Covid-19 gây ra như: gián đoạn giảng dạy và học tập; thiếu hụt tài nguyên trong việc cung cấp đầy đủ các trang thiết bị học tập cho học sinh; làm tăng căng thẳng tâm lý của học sinh và giảng viên về vấn đề sức khỏe; thách thức về tuyển dụng và tài chính trong công tác thu hút tuyển dụng giảng viên, giáo viên về trường, đặc biệt là việc triển khai hình thức học trực tuyến và ứng dụng công nghệ trong giáo dục.

2.2.Vai trò của trí tuệ nhân tạo (AI) đối với chương trình giáo dục tại tỉnh Bình Dương

Trí tuệ nhân tạo (AI) đóng vai trò quan trọng trong việc cải thiện chất lượng chương trình giáo dục tại tỉnh Bình Dương. Một số vai trò mà công nghệ AI mang lại như sau:

Một là, tối ưu hóa quy trình học tập và dạy học: AI có thể sử dụng các thuật toán để phân tích dữ liệu và đưa ra đề xuất về cách tối ưu hóa quy trình học tập và dạy học. Ví dụ, AI có thể phân tích dữ liệu về phản hồi của học sinh đối với các bài giảng và đề xuất cách cải thiện chất lượng giảng dạy. Hai là, cải thiện kết quả học tập: AI có thể giúp học sinh tìm ra các khuyết điểm của mình và đưa ra các đề xuất cụ thể để cải thiện kết quả học tập. Ví dụ, AI có thể phân tích dữ liệu về kết quả học tập của học sinh và đề xuất các phương pháp học tập tốt nhất cho từng học sinh. Ba là, tăng cường trải nghiệm học tập: AI có thể cung cấp cho học sinh một trải nghiệm học tập tốt hơn thông qua việc tạo ra các mô hình học tập tương tác và trò chơi giáo dục.

Hơn nữa, phát triển các chương trình giảng dạy đặc biệt: AI có thể giúp giáo viên phát triển các chương trình giảng dạy đặc biệt để đáp ứng nhu cầu học tập của từng học sinh. Ví dụ, AI có thể phân tích dữ liệu về khả năng học tập của từng học sinh và đề xuất các chương trình giảng dạy phù hợp. Trong đánh giá kết quả học tập: AI có thể được sử dụng để đánh giá kết quả học tập của học sinh một cách tự động và đáng tin cậy. Nhờ đó, giáo viên có thể tiết kiệm thời gian và nỗ lực để đánh giá kết quả học tập và tập trung vào việc thiết kế các hoạt động học tập thú vị và đa dạng hơn cho học sinh.

Tương tác giữa giáo viên và học sinh: AI có thể được sử dụng để tương tác với học sinh thông qua các chatbot hoặc các trợ lý ảo để hỗ trợ học tập, giải đáp các thắc mắc của học sinh, tạo sự quan tâm và hứng thú cho việc học tập. Hơn nữa, cung cấp phản hồi cho giáo viên: AI có thể được sử dụng để cung cấp phản hồi cho giáo viên về cách thức học sinh tiếp cận và tiêu thụ nội dung học tập, từ đó giáo viên có thể tùy chỉnh các hoạt động học tập và điều chỉnh cách giảng dạy sao cho phù hợp hơn với nhu cầu học tập của học sinh. Tạo điều kiện cho học sinh học tập

cá nhân hóa: Với khả năng phân tích dữ liệu và đưa ra dự đoán, AI có thể giúp định hướng cho học sinh học tập theo cách phù hợp nhất với năng lực và sở thích của mỗi học sinh. Việc học tập cá nhân hóa giúp học sinh tăng cường sự quan tâm và tiếp thu kiến thức hiệu quả hơn.

Giúp giáo viên tổ chức và lên kế hoạch giảng dạy: AI có thể cung cấp cho giáo viên các công cụ hỗ trợ lên kế hoạch giảng dạy, đánh giá tiến độ học tập và đưa ra đề xuất cải thiện quá trình học tập. Việc sử dụng AI để tổ chức giảng dạy giúp giáo viên tiết kiệm thời gian và năng lượng hơn, từ đó có thể tập trung vào việc tương tác với học sinh và cải thiện chất lượng giảng dạy. Cải thiện chất lượng đánh giá và đánh giá năng lực học sinh: AI có thể giúp đánh giá năng lực học sinh dựa trên nhiều yếu tố khác nhau, bao gồm kết quả học tập, các bài kiểm tra, hoạt động ngoại khóa và cả các hoạt động xã hội khác. Các kết quả đánh giá chính xác và toàn diện hơn sẽ giúp học sinh có được phản hồi cụ thể về năng lực của mình và từ đó có thể phát triển một cách hiệu quả hơn.

Cung cấp các công cụ học tập tiên tiến: AI có thể cung cấp cho học sinh các công cụ hỗ trợ học tập tiên tiến hơn, bao gồm các ứng dụng học tập trực tuyến, phần mềm học tập đa phương tiện và các công cụ hỗ trợ học tập thông minh. Các công cụ này giúp học sinh học tập và nghiên cứu một cách hiệu quả hơn. Tạo ra các nội dung giáo dục mới: Công nghệ AI có thể được sử dụng để tạo ra các nội dung giáo dục mới, bao gồm cả các nội dung tương tác và trải nghiệm học tập. Các ứng dụng AI như chatbot và ứng dụng trò chơi có thể giúp tăng cường tính hấp dẫn và động lực cho học sinh trong quá trình học tập. Phân tích dữ liệu học tập: AI có thể được sử dụng để phân tích dữ liệu học tập của học sinh, từ đó giúp giáo viên nhận biết các điểm mạnh và yếu của học sinh cũng như các mô hình học tập để có thể cung cấp phương pháp giảng dạy tốt nhất cho học sinh.

2.3. Thực trạng về việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) vào chương trình giáo dục tại tỉnh Bình Dương

Hiện nay, việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) vào chương trình giáo dục tại tỉnh Bình Dương vẫn còn khá mới mẻ và chưa được triển khai rộng rãi. Tuy nhiên, một số trường học tại địa phương đã bắt đầu thử nghiệm áp dụng công nghệ AI vào giảng dạy và quản lý học sinh. Trong lĩnh vực giáo dục đại học, trường Đại học Thủ Dầu Một (TDMU) là một trong những đơn vị tiên phong trong việc nghiên cứu và ứng dụng AI vào giảng dạy. TDMU đã thành lập Trung tâm Nghiên cứu và Ứng dụng Trí tuệ Nhân tạo vào Giáo dục (AI-Ed Center) với mục tiêu phát triển các sản phẩm, ứng dụng AI để cải thiện chất lượng giáo dục và hỗ trợ các giảng viên trong việc giảng dạy và đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

Ngoài ra, một số tổ chức giáo dục tư nhân và công ty công nghệ cũng đã đưa ra các giải pháp sử dụng AI để cải thiện hiệu quả giảng dạy và học tập. Ví dụ như công ty VinAcademy của Tập đoàn Vingroup đã phát triển sản phẩm VinAI Tutor, một nền tảng giáo dục trực tuyến sử dụng trí tuệ nhân tạo để tối ưu hóa quá trình học tập cho học sinh.

Trong lĩnh vực giáo dục, AI được sử dụng để phân tích dữ liệu và đưa ra những dự đoán về tình trạng học tập của học sinh, giúp giáo viên có thể phát hiện ra những khó khăn của học sinh trong quá trình học tập và đưa ra các giải pháp phù hợp. Ngoài ra, AI cũng có thể được sử dụng để tạo ra các nội dung giáo dục tùy chỉnh và phù hợp với từng học sinh, giúp học sinh hiểu bài học một cách tốt nhất.

Tuy nhiên, việc áp dụng AI vào giáo dục vẫn còn nhiều thách thức và khó khăn. Một trong số đó là việc phát triển các công nghệ AI và đưa chúng vào sử dụng trong giáo dục một cách hiệu quả. Ngoài ra, cần đào tạo nhân lực có kiến thức và kỹ năng sử dụng AI trong giáo dục, đồng thời đảm bảo an toàn thông tin và bảo mật dữ liệu học sinh trong quá trình sử dụng công nghệ AI.

2.4. Giải pháp

2.4.1. Giải pháp của tỉnh Bình Dương trong việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) vào chương trình giáo dục

Hiện nay, Tỉnh Bình Dương đã có những giải pháp trong việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) vào chương trình giáo dục, bao gồm: (i) Tăng cường đào tạo và nâng cao năng lực cho giáo viên về sử dụng công nghệ và trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy. Phát triển các ứng dụng phần mềm, ứng dụng trí tuệ nhân tạo nhằm hỗ trợ cho quá trình giảng dạy, đánh giá kết quả học tập của học sinh; (ii) tạo điều kiện thuận lợi cho các doanh nghiệp công nghệ, các trung tâm nghiên cứu phát triển sản phẩm công nghệ ứng dụng trí tuệ nhân tạo tham gia vào việc đưa công nghệ này vào giáo dục. Tăng cường hợp tác giữa các trường đại học, viện nghiên cứu với các doanh nghiệp công nghệ để phát triển các sản phẩm công nghệ ứng dụng trí tuệ nhân tạo hỗ trợ cho quá trình giảng dạy và học tập; (iii) nâng cao nhận thức và tạo sự quan tâm của các nhà quản lý, đối tượng liên quan trong việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào giáo dục, từ đó tạo ra sự đồng thuận và sự hỗ trợ trong việc triển khai các giải pháp về ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào giáo dục. Tăng cường hợp tác giữa các bên liên quan: Tỉnh Bình Dương đang tạo điều kiện để tăng cường hợp tác giữa các bên liên quan trong việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào chương trình giáo dục. Các trường học, doanh nghiệp và các tổ chức nghiên cứu đang cùng nhau phát triển các giải pháp trí tuệ nhân tạo để ứng dụng trong giáo dục. Ngoài ra, Tỉnh Bình Dương cũng đang tạo ra các cơ hội để giáo viên và học sinh tương tác với các chuyên gia và nhà nghiên cứu trí tuệ nhân tạo để học hỏi và trao đổi kinh nghiệm. Ngoài ra, nên xây dựng cộng đồng học tập trí tuệ nhân tạo: Tỉnh Bình Dương đang tạo ra một cộng đồng học tập trí tuệ nhân tạo để tăng cường sự hiểu biết về trí tuệ nhân tạo và các ứng dụng của nó trong giáo dục.

Một số ưu điểm có thể kể đến như sau: Tăng cường trải nghiệm học tập: Sử dụng trí tuệ nhân tạo giúp tạo ra các nội dung học tập tùy chỉnh và phù hợp với năng lực của từng học sinh, tăng cường tính tương tác và tính thú vị của quá trình học tập. Cải thiện chất lượng giáo dục: AI có thể giúp phân tích và đánh giá kết quả học tập của học sinh, từ đó cung cấp thông tin giúp giáo viên hoàn thiện quá trình giảng dạy, tăng cường hiệu quả của việc giảng dạy và đào tạo. Hỗ trợ giảng dạy và đào tạo: Trí tuệ nhân tạo có thể giúp tổ chức và quản lý các khóa học trực tuyến, tạo ra các bài giảng và bài tập tùy chỉnh cho từng học sinh. Điều này giúp giáo viên và người học có thể tương tác và học tập một cách hiệu quả hơn. Tăng cường sự hiểu biết về trí tuệ nhân tạo: Việc sử dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục cũng giúp người học hiểu rõ hơn về các công nghệ tiên tiến, đồng thời giúp tăng cường khả năng sử dụng và ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong tương lai. Tiết kiệm thời gian và chi phí: Việc sử dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục giúp giảm thiểu thời gian và chi phí đào tạo, đồng thời giảm thiểu tình trạng mất mát dữ liệu và tối ưu hoá các quy trình trong giáo dục. Cuối cùng, phát triển kỹ năng sống: Việc sử dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục có thể giúp các học sinh phát triển các kỹ năng sống như tư duy phản biện, khả năng giải quyết vấn đề và khả năng làm việc trong nhóm.

Một số nhược điểm như: (i) thiếu tính nhân văn: Trí tuệ nhân tạo có thể tạo ra các nội dung học tập khô khan và thiếu tính nhân văn. Nó không thể thay thế hoàn toàn được sự tương tác giữa con người trong quá trình giảng dạy và học tập; (ii) giới hạn về phạm vi và chất lượng dữ liệu: Trí tuệ nhân tạo phụ thuộc vào dữ liệu để hoạt động hiệu quả. Nếu dữ liệu không đủ hoặc không chính xác, thì kết quả sẽ không chính xác. Điều này đặc biệt quan trọng trong giáo dục, nơi mà dữ liệu phải đảm bảo tính chính xác và đáng tin cậy; (iii) thiếu tính linh hoạt: Trí tuệ nhân tạo có thể hạn chế khả năng tương tác và thích nghi với các tình huống mới. Nó có thể khó khăn để đáp ứng nhu cầu đa dạng của từng học sinh và giáo viên; (iiii) vấn đề về bảo mật: Trí tuệ nhân tạo có thể tiềm ẩn các vấn đề bảo mật, đặc biệt là khi nó được sử dụng để thu thập và xử lý thông tin cá nhân của học sinh. Nếu không được xử lý và quản lý đúng cách, thông tin cá nhân của học sinh có thể bị rò rỉ hoặc bị sử dụng một cách không đúng đắn. Cuối cùng, đòi hỏi kỹ năng kỹ thuật cao: Việc sử dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đòi hỏi những kỹ năng kỹ thuật cao, đặc biệt là để phát triển và quản lý các hệ thống trí tuệ nhân tạo. Điều này có thể là thách thức đối với nhiều giáo viên và trường học.

2.4.2. Các giải pháp thông minh để giải quyết các vấn đề ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) vào chương trình giáo dục tại tỉnh Bình Dương

Tỉnh Bình Dương đã áp dụng nhiều giải pháp thông minh để giải quyết các vấn đề ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào giáo dục. Các giải pháp này giúp nâng cao hiệu quả giảng dạy và học tập, giúp học sinh và giáo viên có thể tiếp cận kiến thức một cách nhanh chóng và tối ưu hơn

Một là, tạo ra các nội dung học tập tương tác và đa dạng: Tỉnh Bình Dương đã tạo ra các nội dung học tập đa dạng và tương tác, giúp học sinh có thể học tập và tiếp cận kiến thức một cách thú vị và hiệu quả hơn. Điều này giúp giảm thiểu vấn đề khô khan của các nội dung học tập.

Hai là, sử dụng các công cụ hỗ trợ học tập thông minh: Tỉnh Bình Dương đã sử dụng các công cụ hỗ trợ học tập thông minh, chẳng hạn như các chatbot, hệ thống hỗ trợ trả lời câu hỏi tự động, giúp học sinh có thể tiếp cận kiến thức nhanh chóng và thuận tiện hơn.

Ba là, đào tạo giáo viên về trí tuệ nhân tạo: Tỉnh Bình Dương đã đào tạo các giáo viên về trí tuệ nhân tạo, giúp họ có thể hiểu rõ hơn về các công nghệ trí tuệ nhân tạo và áp dụng chúng vào việc giảng dạy và quản lý lớp học.

Bốn là, đảm bảo tính chính xác và bảo mật của dữ liệu: Tỉnh Bình Dương đã đảm bảo tính chính xác và bảo mật của dữ liệu, giúp người dùng có thể tin tưởng và sử dụng các dịch vụ trí tuệ nhân tạo một cách an toàn.

Năm là, tăng cường sự tương tác giữa con người và trí tuệ nhân tạo: Tỉnh Bình Dương đã tăng cường sự tương tác giữa con người và trí tuệ nhân tạo, giúp các hệ thống trí tuệ nhân tạo có thể thích nghi với các tình huống mới và đáp ứng nhu cầu đa dạng của từng học sinh và giáo viên.

3. KẾT LUẬN

Việc ứng dụng công nghệ trí tuệ nhân tạo vào chương trình giáo dục tại tỉnh Bình Dương là một bước tiến đáng khen ngợi trong việc cải thiện chất lượng giáo dục. Công nghệ trí tuệ nhân tạo có thể giúp cho quá trình học tập và giảng dạy trở nên đa dạng, tương tác hơn, đồng thời giúp nâng cao hiệu quả giảng dạy và học tập.

Tuy nhiên, để ứng dụng công nghệ trí tuệ nhân tạo vào giáo dục thành công, chúng ta cần sự hợp tác của các bộ phận chức năng và cộng đồng giáo dục. Các giải pháp thông minh phải được xây dựng và triển khai một cách cẩn thận, đảm bảo tính chính xác và bảo mật của dữ liệu, đồng thời phải phù hợp với từng đối tượng học sinh và giáo viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. "Ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục" của Báo điện tử Đại Kỷ Nguyên, có tại:
2. <https://www.daikynguyen.vn/ung-dung-tri-tue-nhan-tao-trong-giao-duc-post163968.html>
3. "Bình Dương triển khai ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục" của Báo Giáo dục Việt Nam, có tại:
4. <https://baogiaoduc.vn/binh-duong-trien-khai-ung-dung-tri-tue-nhan-tao-trong-giao-duc-post35416.html>Báo Người lao động, Giao thông Bình Dương giờ cao điểm, có tại:
5. "Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục: Thách thức và cơ hội" của Báo Sài Gòn Giải Phóng, có tại:
6. <https://www.sggp.org.vn/tri-tue-nhan-tao-trong-giao-duc-thach-thuc-va-co-hoi-736956.html>
7. "Bình Dương ra mắt chương trình giáo dục ứng dụng trí tuệ nhân tạo" của Báo Người Lao Động, có tại:
8. <https://nld.com.vn/cong-nghe-tieu-dung/binh-duong-ra-mat-chuong-trinh-giao-duc-ung-dung-tri-tue-nhan-tao-20201210102958066.htm>
9. "Giáo dục thông minh sử dụng trí tuệ nhân tạo" của Báo Tuổi Trẻ, có tại:
10. <https://tuoitre.vn/giao-duc-thong-minh-su-dung-tri-tue-nhan-tao-20201023094518816.htm>
11. Cổng thông tin điện tử tỉnh Bình dương, Tạo đột phá trong giáo dục và đào tạo, có tại:
12. <https://www.binhduong.gov.vn/tin-tuc/2023/04/651-tao-dot-pha-trong-dau-tu-cho-giao-duc-va-dao-tao>

ĐÁNH GIÁ VIỆC TRIỂN KHAI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NINH THUẬN

Nguyễn Văn Hiếu¹

1.Lớp CH21QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Trên cơ sở việc thực hiện triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018, tác giả muốn thông qua bài viết đánh giá việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 tại tỉnh Ninh Thuận thông qua việc xác định các mục tiêu, yêu cầu đổi mới, tính khả thi đối với từng cấp học dựa trên các văn bản chỉ đạo, điều hành của các cấp quản lý; đồng thời nhìn nhận, đánh giá việc triển khai chương trình trong việc xây dựng và triển khai kế hoạch giáo dục của các cơ sở giáo dục, việc đổi mới phương pháp kiểm tra, đánh giá, việc đổi mới phương pháp dạy học và việc đổi mới về quản trị các cơ sở giáo dục.

Qua đó, bài viết sẽ làm rõ các vấn đề, yếu tố thuận lợi và nhất là khó khăn, trở ngại trong các khâu thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 đối với từng cấp học để từ đó các nhà quản lý, cấp có thẩm quyền xác định những nội dung cần điều chỉnh, bổ sung để phù hợp với thực tiễn điều kiện giáo dục của từng địa phương.

Từ khóa: Đánh giá, chương trình giáo dục phổ thông 2018.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

1.1. Cơ sở lý luận

“Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực”. Đó là nhiệm vụ và giải pháp được nêu trong Nghị quyết 29-NQ/TW về “Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo” ban hành từ năm 2013. Cũng ở Nghị quyết này, định hướng đổi mới bao gồm đổi mới chương trình và sách giáo khoa đã xác định: “chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực, phẩm chất của người học”. Từ đó cho thấy, nền giáo dục Việt Nam hướng đến là giáo dục định hướng năng lực, mang tính mở. Sản phẩm của nền giáo dục mới là con người có đầy đủ các phẩm chất và các năng lực. Việc dạy học theo định hướng phát triển năng lực người học là cả một quá trình, gồm nhiều công việc, trong đó học sinh phải hiểu thật chắc kiến thức của bài học, sử dụng kiến thức đó kết hợp với những kỹ năng để thực hiện được một công việc nhất định. Làm được điều đó nghĩa là học sinh đã có được năng lực, gắn lí thuyết với thực tiễn, học đi đôi với hành.

Song song với chương trình giáo dục hiện hành, ngành giáo dục xác định việc triển khai thực hiện đổi mới chương trình giáo dục phổ thông 2018 là nhiệm vụ trọng tâm của cả hệ thống chính trị nhằm triển khai Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013. Việc đánh giá chương

trình giáo dục phổ thông 2018 thể hiện sự nhìn nhận, đánh giá khách quan về ưu điểm và các điểm hạn chế, khó khăn làm ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục, đồng thời đề ra các chính sách căn cơ thực hiện thành công việc “Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo”.

1.2. Cơ sở thực tiễn

Ủy ban nhân dân tỉnh Ninh Thuận xác định việc triển khai thực hiện đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông là nhiệm vụ chính trị trọng tâm của cả hệ thống chính trị nhằm triển khai Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo và Nghị quyết số 88/2014/QH13, Nghị quyết 51/2017/QH14 của Quốc hội về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông 2018 trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận.

Sở Giáo dục và Đào tạo đã tham mưu Tỉnh ủy, Ủy ban nhân dân tỉnh Ninh Thuận ban hành một số chính sách, kế hoạch cho lộ trình để đáp ứng yêu cầu triển khai thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 trên địa bàn tỉnh, cụ thể:

- Chương trình số 235-CTr/TU ngày 20/01/2014 của Tỉnh ủy về thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 4/11/2013 của BCH Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa.

- Chỉ thị số 68-CT/TU ngày 13/02/2020 của Ban Thường vụ Tỉnh ủy về tăng cường sự lãnh đạo của các cấp ủy Đảng đối với việc triển khai thực hiện đổi mới chương trình, sách giáo khoa GDPT trên địa bàn tỉnh.

- Quyết định số 349/QĐ-UBND ngày 12/9/2019 của Chủ tịch Ủy ban nhân dân tỉnh ban hành Kế hoạch thực hiện Nghị quyết số 35/NQ-CP ngày 04/6/2019 của Chính phủ về tăng cường huy động các nguồn lực của xã hội đầu tư cho phát triển giáo dục và đào tạo trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận giai đoạn 2019-2025

- Quyết định số 396/QĐ-UBND ngày 08/9/2021 của Chủ tịch Ủy ban nhân dân tỉnh Phê duyệt Đề án phát triển đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục đáp ứng yêu cầu triển khai thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 giai đoạn 2021-2025, định hướng đến năm 2030 tỉnh Ninh Thuận.

- Kế hoạch 228/KH-UBND ngày 16/01/2022 của Ủy ban nhân dân tỉnh về đầu tư cơ sở vật chất để thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông giai đoạn 2021-2025 trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận.

Công tác rà soát, đánh giá việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 cần được quan tâm, nhìn nhận đúng đắn bởi chúng ta đã xác định mục tiêu, mức độ phù hợp với điều kiện kinh tế-xã hội, thì việc nhìn nhận, đánh giá từng nội dung triển khai chương trình trong việc xây dựng và triển khai kế hoạch giáo dục của các cơ sở giáo dục, việc đổi mới phương pháp kiểm tra, đánh giá, việc đổi mới phương pháp dạy học và việc đổi mới về quản trị các cơ sở giáo dục là cần thiết và cấp bách. Qua đó, giúp người quản lý có thể điều chỉnh cho phù hợp theo địa bàn giáo dục ở mỗi địa phương. Đó là yếu tố giúp giáo dục tỉnh nhà đi theo đúng tinh thần của Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Trong bài viết này, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận thông qua việc nghiên cứu các tài liệu có liên quan như: các nghị quyết của Trung ương, các chỉ thị của Chính phủ, các quyết định và các kế hoạch của UBND tỉnh Ninh Thuận. Bên cạnh đó, tác giả cũng sử dụng các kết quả từ các báo cáo đánh giá việc triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 của các trường phổ thông để làm tư liệu nghiên cứu.

3. MỘT SỐ KHÁI NIỆM CƠ BẢN CỦA VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

3.1. Đánh giá

Theo R. Tyler (1984), đánh giá là quá trình xác định mức độ thực hiện các mục tiêu của chương trình giáo dục.

Theo Owen và Rogers (1999), đánh giá là việc thu thập thông tin một cách hệ thống và đưa ra những nhận định dựa trên cơ sở các thông tin thu thập được.

Như vậy, đánh giá được hiểu là việc điều tra, xem xét, xác định chất lượng của đối tượng được đánh giá trên cơ sở thu thập thông tin một cách có hệ thống nhằm hỗ trợ cho việc ra quyết định và rút ra bài học kinh nghiệm.

3.2. Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành về Chương trình giáo dục phổ thông:

Chương trình giáo dục phổ thông được hiểu là văn bản thể hiện mục tiêu giáo dục phổ thông, quy định các yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của học sinh, nội dung giáo dục, phương pháp giáo dục và phương pháp đánh giá kết quả giáo dục, làm căn cứ quản lý chất lượng giáo dục phổ thông; đồng thời là cam kết của Nhà nước nhằm bảo đảm chất lượng của cả hệ thống và từng cơ sở giáo dục phổ thông.

4. ĐÁNH GIÁ VIỆC TRIỂN KHAI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 TẠI TỈNH NINH THUẬN

4.1. Tính phù hợp về mục tiêu, yêu cầu đổi mới

Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh (HS); tạo môi trường học tập và rèn luyện giúp HS phát triển hài hoà về thể chất và tinh thần, trở thành người học tích cực, tự tin, biết vận dụng các phương pháp học tập tích cực để hoàn chỉnh các tri thức và kỹ năng nền tảng, có ý thức lựa chọn nghề nghiệp và học tập suốt đời; có những phẩm chất tốt đẹp và năng lực cần thiết để trở thành người công dân có trách nhiệm, người lao động có văn hoá, cần cù, sáng tạo, đáp ứng nhu cầu phát triển của cá nhân và yêu cầu của sự nghiệp xây dựng, bảo vệ đất nước trong thời đại toàn cầu hoá và cách mạng công nghiệp mới.

Chương trình GDPT 2018 phù hợp với mục tiêu, yêu cầu đổi mới theo tinh thần Nghị quyết 29 của Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, đào tạo; nhằm giáo dục con người toàn diện, giúp HS phát triển hài hòa về đức, trí, thể, mỹ. Chương trình GDPT 2018 kế thừa các nguyên lý giáo dục nền tảng như “Học đi đôi với hành”, “Lý luận gắn liền với thực tiễn”, “Giáo

dục ở nhà trường kết hợp với giáo dục ở gia đình và xã hội”, đặc biệt chú trọng về tổ chức các hoạt động trải nghiệm, thực hành và vận dụng.

Chương trình giáo dục các môn cơ bản phù hợp với định hướng phát triển nghề nghiệp. Tuy nhiên, một số môn và chuyên đề chưa phù hợp với đa số địa phương, đặc biệt là các trường vùng khó.

4.2. Tính khả thi

Chương trình phù hợp với điều kiện của địa phương và đa số các cơ sở giáo dục; phù hợp với việc đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy học theo định hướng phát triển năng lực, phẩm chất HS; tăng cường các hoạt động thực hành, hoạt động trải nghiệm, vận dụng kiến thức vào thực tiễn; phù hợp với tình hình thực tế của nhà trường, địa phương và khả năng học tập của HS.

Chương trình cơ bản phù hợp với tình hình kinh tế-xã hội của địa phương; điều kiện thực của các nhà trường và khả năng tiếp thu của học sinh. Tuy nhiên, do điều kiện phò khăn về kinh phí, biên chế nên trong những năm đầu ở một số nội dung các cơ sở giáo dục còn gặp nhiều khó khăn. Khả năng tiếp thu của học sinh ở một số vùng, nhất là vùng núi, vùng dân tộc thiểu số còn nhiều hạn chế.

4.2.1. Đối với Tiểu học

- Thuận lợi: Chương trình GDPT 2018 bước đầu giúp HS tiếp cận với các phương pháp dạy học linh hoạt, tích cực hóa hoạt động học của HS (tổ chức các trò chơi học tập, câu đố, đóng vai, xử lý tình huống ...). Qua đó, giúp HS tích cực, mạnh dạn và chủ động trong các hoạt động học tập. Đồng thời, hình thành và phát triển hài hoà về thể chất và tinh thần, phẩm chất và năng lực cho HS.

- Khó khăn:

Thực hiện Chương trình GDPT 2018 theo hướng mở, một số giáo viên (GV) vẫn chưa thay đổi được thói quen truyền thụ kiến thức một chiều, truyền thống nên chưa tạo ra được những giờ học hiệu quả; chưa phát huy được tính tích cực của HS trong quá trình học tập. Một số giáo viên xây dựng và thực hiện chủ đề STEM nhưng chưa thật sự mang lại hiệu quả, ít linh động trong quá trình thực hiện. Chưa chú trọng để mỗi HS đều được hoạt động, tự mình tìm tòi kiến thức, rèn luyện kỹ năng và vận dụng những điều đã học để phát hiện, giải quyết các vấn đề trong cuộc sống phù hợp với lứa tuổi.

Chất lượng HS có tiến bộ hơn nhưng chưa đạt kết quả cao, khả năng tiếp thu của nhiều HS vùng dân tộc thiểu số còn hạn chế, một số em chưa có động cơ học tập, còn nghỉ học nhiều, nhất là nghỉ cách nhật; phụ huynh chưa có sự quan tâm đến con em mình, đặc biệt là các trường vùng miền núi.

Cơ sở vật chất chưa đáp ứng dạy bài học STEM, trang thiết bị dạy học điện tử chưa đáp ứng để thực hiện ứng dụng CNTT trong giảng dạy. Năng lực ứng dụng CNTT của một số GV lớn tuổi còn hạn chế, ngại thay đổi.

4.2.2. Đối với cấp trung học

Chương trình phù hợp với mục tiêu và yêu cầu đổi mới giáo dục. Hệ thống môn học và hoạt động giáo dục của chương trình giáo dục phổ thông gồm các môn học và hoạt động giáo dục bắt buộc, các môn học lựa chọn theo định hướng nghề nghiệp (gọi tắt là các môn học lựa

chọn) và các môn học tự chọn được thiết kế khá phù hợp với việc đổi mới giáo dục, phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục trong giai đoạn hiện tại.

Tuy nhiên, do còn nhiều khó khăn, một số HS chưa được lựa chọn đúng một số môn theo sở thích mà theo khả năng đáp ứng hiện có của nhà trường, trong tổ hợp được nhà trường xây dựng. Hiện tại các môn Âm nhạc, Mỹ thuật đa số các trường chưa có GV, trang thiết bị nên một số HS có nhu cầu chưa được học môn học này.

4.3. Công tác triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018

4.3.1. Việc xây dựng và triển khai kế hoạch giáo dục của các cơ sở giáo dục

Các cơ sở GDPT đã chủ động xây dựng kế hoạch dạy học theo hướng phát triển năng lực, phẩm chất cho HS; chú trọng và linh hoạt trong việc điều chỉnh nội dung dạy học nhằm đáp ứng yêu cầu, mục tiêu giáo dục trong giai đoạn hiện nay. Chỉ đạo tổ chuyên môn và GV thực hiện xây dựng kế hoạch, phát triển chương trình nhà trường, đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức dạy học phù hợp nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo cho HS.

Chương trình GDPT 2018 được xây dựng theo hướng mở, trong đó quy định tổng số tiết trong một năm học cho mỗi môn học, hoạt động giáo dục. Hiệu trưởng tổ chức xây dựng kế hoạch thực hiện chương trình của từng môn học, hoạt động giáo dục (sau đây gọi chung là môn học) bảo đảm thời lượng quy định trong chương trình và bố trí dạy học trong mỗi học kì một cách hợp lý, khoa học. Đối với các môn học, bố trí thời gian dạy học linh hoạt phù hợp với điều kiện GV và cơ sở vật chất của nhà trường, không bắt buộc phải bố trí số tiết dạy học của môn học đều ở tất cả các tuần, tuy nhiên, trên thực tế một số trường vẫn chưa linh hoạt trong bố trí thực hiện kế hoạch giáo dục môn học, còn rải đều theo tuần.

Đối với việc triển khai thực hiện chương trình các môn học tích hợp cấp THCS và các môn học mới gồm: Khoa học tự nhiên, Lịch sử và Địa lý, Nội dung giáo dục của địa phương 6, 7, 10, Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp lớp 6, 7, 10; Môn Nghệ thuật lớp 6, 7 cơ bản được các trường triển khai thực hiện theo đúng hướng dẫn của ngành GDĐT hàng năm.

4.3.2. Việc đổi mới phương pháp kiểm tra, đánh giá

- Cấp tiểu học: Đối với HS lớp 4 và lớp 5 thực hiện theo Chương trình GDPT 2006, tiếp tục đánh giá theo quy định tại Thông tư số 22/2016/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 9 năm 2016 của Bộ trưởng Bộ GDĐT. Đối với HS lớp 1, 2, 3 thực hiện theo Chương trình GDPT 2018, đánh giá theo quy định tại Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ GDĐT đảm bảo theo quy định. Các cơ sở giáo dục tiểu học thường xuyên kiểm tra, tư vấn việc đánh giá HS, coi trọng việc đánh giá thường xuyên trực tiếp trong quá trình dạy học nhằm giúp HS phát huy hết các ưu điểm đồng thời khắc phục những hạn chế nhằm nâng cao chất lượng giáo dục.

- Cấp trung học: Việc đổi mới công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập được triển khai hiệu quả; đánh giá người học ngay trong quá trình học, theo dõi kết quả từng giai đoạn nhằm kịp thời điều chỉnh, nâng cao hiệu quả hoạt động dạy và học ở các cấp học và trình độ đào tạo đáp ứng yêu cầu phát triển năng lực, phẩm chất người học. Thực hiện tốt việc xây dựng ma trận đề kiểm tra cho mỗi chương và cả chương trình môn học, đáp ứng chuẩn kiến thức, kỹ năng của chương trình GDPT, bám sát nội dung sách giáo khoa; chú trọng kiểm tra mức độ thông hiểu và vận dụng, đảm bảo mức độ nhận biết; đánh giá theo hướng “mở”, gắn với thời sự quê

hương, đất nước đối với các môn khoa học xã hội. Cách đánh giá này, đã giảm nhẹ áp lực của người học, đồng thời phát triển được năng lực HS; HS được giúp đỡ về phương pháp học tập và hứng thú trong quá trình học tập.

4.3.3. Việc đổi mới phương pháp dạy học

Các cơ sở giáo dục đã thực hiện đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức dạy học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực của HS; vận dụng phù hợp những thành tố tích cực của các mô hình, phương thức giáo dục tiên tiến nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục, đặc biệt là đổi mới tổ chức hoạt động giáo dục trên lớp; tăng cường tổ chức thực hành trải nghiệm, tích hợp nội dung giáo dục địa phương, vận dụng kiến thức vào thực tế cuộc sống.

Tiếp tục vận dụng phù hợp các yếu tố của mô hình trường học mới, triển khai dạy học theo phương pháp Bàn tay nặn bột; thực hiện dạy học Mĩ thuật theo phương pháp mới; tích cực tổ chức sinh hoạt chuyên môn tại các tổ chuyên môn trong trường và cụm trường; chú trọng đổi mới nội dung và hình thức sinh hoạt chuyên môn thông qua hoạt động dự giờ, nghiên cứu bài học theo hướng dẫn của Bộ GDĐT. Khuyến khích GV vận dụng linh hoạt, sáng tạo các phương pháp, kĩ thuật dạy học tích cực như dạy học theo dự án, sơ đồ tư duy, bể cá, KWL...vào dạy học để nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục.

Ngoài ra, trong các hoạt động ngoại khóa, các trường đã tích hợp, lồng ghép giáo dục đạo đức, giá trị sống, rèn kỹ năng sống, văn hóa ứng xử và hiểu biết xã hội, thực hành pháp luật, giáo dục văn hóa giao thông; tăng cường hoạt động nhằm giúp HS vận dụng kiến thức liên môn vào giải quyết các vấn đề thực tiễn. Những hoạt động này đã giúp HS bổ sung kiến thức xã hội, nâng cao tinh thần trách nhiệm với cộng đồng, khuyến khích HS tiếp cận khoa học, sưu tầm những bài toán vui, tham gia các cuộc thi tìm hiểu danh nhân, nhà khoa học, làm cho HS thấy việc học trở nên thú vị và có ý nghĩa hơn.

Bên cạnh đó các cơ sở giáo dục cũng đã xây dựng kế hoạch và tổ chức dạy học tiếp cận mô hình giáo dục STEM, tăng cường đổi mới phương pháp giảng dạy, đa dạng hóa các hình thức học tập, chú ý các hoạt động trải nghiệm sáng tạo, nghiên cứu khoa học của HS.

Tuy nhiên, với nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp các trường đang còn gặp khó khăn trong việc bố trí kinh phí tổ chức, nhất là triển khai các chủ đề và đưa học sinh đi trải nghiệm thực tiễn.

4.3.4 Việc đổi mới về quản trị các cơ sở giáo dục

Các nhà trường đã chú trọng đổi mới công tác quản lý, quản trị trường học theo hướng phát huy tính chủ động, linh hoạt của nhà trường và năng lực tự chủ, sáng tạo của tổ chuyên môn, GV trong việc thực hiện chương trình GDPT; khai thác, sử dụng sách giáo khoa, các nguồn học liệu, thiết bị dạy học hiệu quả, phù hợp thực tiễn; vận dụng linh hoạt các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học nhằm phát triển năng lực, phẩm chất HS; phối hợp giữa nhà trường, cha mẹ HS và các cơ quan, tổ chức có liên quan tại địa phương trong việc tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường.

5. KẾT LUẬN

Trên cơ sở việc thực hiện triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 thông qua việc xác định các mục tiêu, yêu cầu đổi mới, tính khả thi đối với từng cấp học tại tỉnh Ninh Thuận,

để nhìn nhận, đánh giá một cách khách quan những cái đạt được cũng như khó khăn, vướng mắc trong công tác triển khai chương trình như: việc xây dựng kế hoạch giáo dục của các cơ sở giáo dục, việc đổi mới phương pháp kiểm tra, đánh giá, việc đổi mới phương pháp dạy học và việc đổi mới về quản trị các cơ sở giáo dục; từ đó, đề xuất các giải pháp khả thi để thực hiện triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Việc đánh giá công tác triển khai thực hiện đổi mới chương trình bên cạnh việc thực hiện đổi mới sách giáo khoa giai đoạn 2014-2020 tại tỉnh Ninh Thuận giúp chúng ta nhìn nhận, đánh giá tổng quan những khó khăn, thách thức đối với giáo viên, học sinh và nhất là các cấp quản lý giáo dục trong việc tiếp tục thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Qua đó các cấp quản lý có những kế hoạch phù hợp để điều chỉnh, bổ sung nhằm thực hiện tốt công tác triển khai thực hiện đổi mới chương trình giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng cộng sản Việt Nam (2013). *Nghị quyết về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*. Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI.
2. Luật giáo dục 2019.
3. Quốc hội (2017). *Nghị quyết 51/2017/QH14 về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông*.
4. Quốc hội (2014). *Nghị quyết số 88/2014/QH13*.
5. Tỉnh ủy Ninh Thuận (2014). *Chương trình về thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 4/11/2013 của BCH Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa*. Chương trình số 235-CTr/TU, ngày 20/01/2014.
6. Tỉnh ủy Ninh Thuận (2017). *Chỉ thị về sắp xếp mạng lưới trường, lớp học và đội ngũ giáo viên trên địa bàn tỉnh giai đoạn 2017-2020*. Chỉ thị số 41-CT/TU, ngày 30/8/2017.
7. Tỉnh ủy Ninh Thuận (2020). *Chỉ thị về tăng cường sự lãnh đạo của các cấp ủy Đảng đối với việc triển khai thực hiện đổi mới chương trình, sách giáo khoa GDPT trên địa bàn tỉnh*. Chỉ thị số 68-CT/TU, ngày 13/02/2020.
8. Ủy ban nhân dân tỉnh Ninh Thuận (2017). *Kế hoạch của Ủy ban nhân dân tỉnh về thực hiện đề án "Tăng cường ứng dụng CNTT trong quản lý và hỗ trợ các hoạt động dạy học, nghiên cứu khoa học, góp phần nâng cao chất lượng Giáo dục và Đào tạo giai đoạn 2016-2020, định hướng đến năm 2025" tỉnh Ninh Thuận*. Kế hoạch số 1951/KH-UBND, ngày 25/5/2017.
9. Ủy ban nhân dân tỉnh Ninh Thuận (2019). *Kế hoạch thực hiện Nghị quyết số 35/NQ-CP ngày 04/6/2019 của Chính phủ về tăng cường huy động các nguồn lực của xã hội đầu tư cho phát triển giáo dục và đào tạo trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận giai đoạn 2019-2025*. Quyết định số 349/QĐ-UBND, ngày 12/9/2019.
10. Ủy ban nhân dân tỉnh Ninh Thuận (2021). *Quyết định Phê duyệt Đề án phát triển đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục đáp ứng yêu cầu triển khai thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 giai đoạn 2021-2025, định hướng đến năm 2030 tỉnh Ninh Thuận*. Quyết định số 396/QĐ-UBND, ngày 08/9/2021.
11. Ủy ban nhân dân tỉnh Ninh Thuận (2022). *Kế hoạch về đầu tư cơ sở vật chất để thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông giai đoạn 2021-2025 trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận*. Kế hoạch số 228/KH-UBND, ngày 16/01/2022.

PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ CÁN BỘ QUẢN LÝ TRƯỜNG TIỂU HỌC THỊ XÃ BẾN CÁT, TỈNH BÌNH DƯƠNG

Nguyễn Văn Quang ¹

1.Lớp CH21QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học là nội dung rất quan trọng trong công tác tổ chức cán bộ nói riêng và công tác chỉ đạo, điều hành của cơ quan quản lý giáo dục. Thông qua công tác phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học, Phòng Giáo dục và Đào tạo thị xã Bến Cát sẽ xây dựng đội ngũ cán bộ quản lý đầy đủ về số lượng, đảm bảo về chất lượng, đồng bộ về cơ cấu, ổn định về tổ chức, giúp cho cán bộ quản lý yên tâm công tác. Tuy nhiên, công tác phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học hiện nay vẫn còn những hạn chế, bất cập. Để khắc phục những hạn chế nêu trên, cần thiết phải có những biện pháp cụ thể để phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học thị xã Bến Cát, tỉnh Bình Dương đồng bộ, có chất lượng góp phần nâng cao hiệu quả công tác quản lý giáo dục, nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học nói riêng và chất lượng giáo dục của thị xã Bến Cát nói chung.

Từ khóa: *đội ngũ cán bộ quản lý, phát triển đội ngũ, trường tiểu học.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh toàn cầu hóa diễn ra mạnh mẽ, giáo dục và đào tạo (GDĐT) được xác định là bộ phận quan trọng trong sự nghiệp cách mạng của Đảng, Nhà nước và của cả dân tộc Việt Nam. GDĐT giữ vai trò quyết định đến sự tồn tại của quốc gia và trở thành quốc sách của tất cả các nước muốn hội nhập và phát triển. Trong đó, đội ngũ cán bộ quản lý (CBQL) luôn được xem là yếu tố căn bản, giữ vai trò quyết định đến chất lượng giáo dục của nhà trường nói chung, trường tiểu học nói riêng, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục (Ban chấp hành Trung ương Đảng, 2013).

Điều 61 Hiến pháp nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam được Quốc hội khóa XIII, kỳ họp thứ 6 thông qua ngày 28/11/2013 khẳng định: “Phát triển giáo dục là quốc sách hàng đầu nhằm nâng cao dân trí, phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng nhân tài” và “Nhà nước ưu tiên đầu tư và thu hút các nguồn đầu tư khác cho giáo dục” vì phát triển nguồn nhân lực chính là yếu tố quan trọng dẫn đến thành công của mọi quốc gia trong thời đại mới (Quốc Hội, 2013).

Phát triển nguồn lực con người nhằm tạo nên những con người mới, những con người của nền kinh tế tri thức. Bên cạnh đó, nhằm khẳng định vị trí, vai trò của giáo dục, Chỉ thị số 40-CT/TW ngày 15/6/2004 của Ban Chấp hành Trung ương xác định “Phát triển GDĐT là quốc sách hàng đầu, là một trong những động lực quan trọng thúc đẩy sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, là điều kiện để phát huy nguồn lực con người. Đây là trách nhiệm của toàn Đảng, toàn dân, trong đó nhà giáo và CBQL giáo dục là lực lượng nòng cốt, có vai trò quan trọng”. Chỉ thị nêu rõ: “Mục tiêu là xây dựng đội ngũ nhà giáo và CBQL giáo dục được chuẩn hóa, đảm bảo chất lượng, đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đặc biệt chú trọng nâng cao

bản lĩnh chính trị, phẩm chất, lối sống, lương tâm, tay nghề của nhà giáo, thông qua việc quản lý, phát triển đúng định hướng và có hiệu quả sự nghiệp giáo dục để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, đáp ứng những đòi hỏi ngày càng cao của sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước” (Chính phủ, 2004).

Giáo dục tiểu học thị xã Bến Cát nói riêng và tỉnh Bình Dương nói chung, trong những năm gần đây đã có những bước phát triển cả về quy mô và chất lượng, đội ngũ CBQL các trường tiểu học thị xã Bến Cát đã đáp ứng được những yêu cầu cơ bản về công tác quản lý giáo dục, nâng cao chất lượng GDĐT ở địa phương, góp phần nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, thúc đẩy sự phát triển về kinh tế - xã hội của thị xã. Tuy nhiên, trước xu thế hội nhập ngày càng sâu rộng và sự phát triển của công nghệ thông tin thì giáo dục thị xã Bến Cát nói chung và giáo dục tiểu học nói riêng vẫn còn những hạn chế, bất cập. Có nhiều nguyên nhân gây nên những hạn chế, bất cập nêu trên, một trong những nguyên nhân chủ yếu và quan trọng là công tác quản lý giáo dục nói chung và quản lý cấp tiểu học nói riêng còn bộc lộ những yếu kém, đội ngũ CBQL chưa đồng bộ, còn hạn chế trong việc tiếp cận khoa học công nghệ hiện đại như ứng dụng công nghệ thông tin vào quản lý trường học...

Bài viết trình bày tổng quan nghiên cứu về phát triển đội ngũ cán bộ quản lý và một số vấn đề lý luận về phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học. Đây là cơ sở để tác giả tiếp tục đi sâu nghiên cứu những vấn đề liên quan đến phát triển đội ngũ cán bộ quản lý, phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận: phân tích, tổng hợp; phân loại, hệ thống hóa cơ sở lý thuyết có liên quan đến phát triển đội ngũ CBQL tại các trường tiểu học nhằm xây dựng cơ sở lý luận cho bài viết.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ BÀN LUẬN

3.1. Tổng quan nghiên cứu về phát triển đội ngũ

3.1.1. Những nghiên cứu trên thế giới

Những năm cuối thập kỷ 60 của thế kỷ XX ở Mỹ, các khái niệm “vốn con người” (Human capital) và nguồn lực con người (Human resources) đã xuất hiện bởi nhà kinh tế học người Mỹ - Theodor Schoultz. Sau đó, vào những năm 70, 80 của thế kỷ XX được phát triển tiếp nối bởi nhà kinh tế người Mỹ - Gary Backer (đạt giải Nobel kinh tế năm 1992), khi nghiên cứu về đội ngũ giáo viên, ông giải quyết vấn đề với tư cách là phát triển nguồn nhân lực của từng lĩnh vực, từng ngành riêng biệt, nội dung và cách giải quyết vấn đề có sự khác nhau về mức độ và phụ thuộc vào điều kiện thực tế của mỗi quốc gia và của mỗi giai đoạn cụ thể.

Bài viết: “Một số chính sách phát triển nghề nghiệp giáo viên ở Nhật Bản” của tác giả Mạc Thị Việt Hà đăng trên tạp chí Giáo dục, số 204, tháng 12 năm 2008 nhận định: Nhật Bản là quốc gia phát triển vào bậc nhất ở châu Á. Xã hội Nhật Bản được coi là xã hội bằng cấp và danh vọng. Nhật Bản rất đặc biệt chú trọng tới công tác phát triển đội ngũ giáo viên. Luật Giáo dục Nhật Bản quy định: “Địa vị xã hội của giáo viên được tôn trọng, sự đối xử đúng đắn và phù hợp với giáo viên phải được đảm bảo”. Nhật Bản quy định rõ để trở thành giáo viên phổ thông

phải có chứng chỉ sư phạm, hàng năm có quy chế bồi dưỡng bắt buộc đối với giáo viên phổ thông mới vào nghề. Riêng giáo viên đang nhiệm phải được bồi dưỡng bằng nhiều hình thức, ở nhiều cấp với phương thức đổi mới, đa dạng. Nhật Bản rất quan tâm và đầu tư cho giáo dục nên đã đưa ra nhiều chính sách đãi ngộ cho giáo viên, chủ yếu thể hiện qua lương, phụ cấp trợ cấp, mức tăng lương dựa vào thành tích và thâm niên công tác, trung bình một năm hoặc hai năm một lần. Giáo viên dạy ở các trường công được hưởng nhiều loại trợ cấp, quan trọng nhất là tiền thưởng 3 lần trong năm và cao gấp 5,2 lần lương tháng.

3.1.2. Những nghiên cứu ở Việt Nam

Theo tác giả Nguyễn Lộc trong: “Một số vấn đề lí luận về phát triển nguồn nhân lực” đã nêu lên một số khái niệm cơ bản về nguồn nhân lực, phát triển nguồn nhân lực, khẳng định vai trò quyết định của nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội của một quốc gia. Theo đó, phát triển nguồn nhân lực được xem xét dưới những góc độ như đặc trưng của phát triển nguồn nhân lực, xác định chỉ số phát triển nguồn nhân lực và cơ cấu nguồn nhân lực (Nguyễn Lộc, 2010).

Tác giả Vũ Văn Phúc, Nguyễn Duy Hùng trong: “Phát triển nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế” đã trình bày một số khái niệm cơ bản về nhân lực, nguồn nhân lực, phân tích đặc điểm của nguồn nhân lực Việt Nam, những vấn đề cơ bản để phát triển nguồn nhân lực để đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế (Vũ Văn Phúc và nnk., 2012).

3.2. Một số khái niệm

3.2.1. Khái niệm cán bộ quản lý, đội ngũ, phát triển nhân sự

Cán bộ quản lý là khái niệm dùng để chỉ những người mà hoạt động nghề nghiệp của họ hoàn toàn hay chủ yếu gắn với việc thực hiện chức năng quản lý trong một tổ chức nhằm điều hành, hướng dẫn và tổ chức thực hiện những quyết định của cán bộ lãnh đạo (CBLĐ) tổ chức đó. Người đứng đầu, phụ trách một tổ chức, đơn vị, phong trào nào đó thì đương nhiên là CBLĐ của tổ chức, đơn vị đó nhưng xét trong hệ thống lớn hơn (chứa đựng các tổ chức, đơn vị đang xem xét) thì họ chỉ là người quản lý (Nguyễn Lộc, 2010).

Đội ngũ là tập hợp gồm một số đông người cùng chức năng, nhiệm vụ hoặc nghề nghiệp, hợp thành lực lượng hoạt động trong hệ thống (tổ chức) và cùng chung một mục đích nhất định (Từ điển Tiếng Việt, 2001).

Phát triển nhân sự là các hoạt động nhằm chuẩn bị và cung cấp lực lượng lao động theo yêu cầu phát triển của nhà trường về số lượng, chất lượng và cơ cấu dựa trên cơ sở những định hướng phát triển của nhà trường (Trần Quốc Thành và nnk., 2015).

3.2.2. Khái niệm phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học

Từ những khái niệm trên, có thể hiểu: Phát triển đội ngũ CBQL trường tiểu học là hoạt động quản lý nhằm làm cho đội ngũ CBQL trường tiểu học tăng lên về mặt số lượng, nâng cao về mặt chất lượng, tạo ra cơ cấu đội ngũ CBQL trường tiểu học ngày càng hợp lý hơn đáp ứng được các yêu cầu và nhiệm vụ được giao.

3.3. Ý nghĩa của phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học

Phát triển đội ngũ CBQL trường tiểu học là nội dung rất quan trọng trong công tác tổ chức cán bộ nói riêng và công tác chỉ đạo, điều hành của Phòng GDĐT đối với tất cả các đơn vị thuộc ngành GDĐT của thị xã Bến Cát nói chung.

Thông qua công tác phát triển đội ngũ CBQL trường tiểu học, Phòng GDĐT sẽ xây dựng đội ngũ CBQL đầy đủ về số lượng, đảm bảo về chất lượng, đồng bộ về cơ cấu, ổn định về tổ chức, giúp cho CBQL yên tâm công tác.

3.4. Mục tiêu của phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học

Căn cứ phân tích về phát triển nguồn nhân lực thì mục tiêu của phát triển nguồn nhân lực là tăng lên về mặt số lượng nguồn nhân lực, tạo ra cơ cấu nguồn nhân lực ngày càng hợp lý và nâng cao chất lượng nguồn nhân lực.

Như vậy, phát triển đội ngũ CBQL trường tiểu học nhằm mục tiêu đảm bảo đội ngũ CBQL trường tiểu học đủ về số lượng theo định biên CBQL trường tiểu học, đồng bộ về cơ cấu (giới tính, độ tuổi), đạt chuẩn về chất lượng (phẩm chất và năng lực), đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GDĐT.

3.5. Biện pháp phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học

3.5.1. Nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên về vai trò, tầm quan trọng của công tác phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học

Triển khai đầy đủ các văn bản chỉ đạo của các cấp về công tác xây dựng và phát triển đội ngũ CBQL trường tiểu học cho lãnh đạo, chuyên viên Phòng GDĐT; CBQL, giáo viên các trường tiểu học trong thị xã.

Phòng GDĐT tham mưu lãnh đạo thị xã về chủ trương, quan điểm và khẳng định sự cần thiết của việc phát triển đội ngũ CBQL trường học đáp ứng yêu cầu đổi mới GDĐT hiện nay.

Thực hiện tuyên truyền thông qua các hội nghị, các buổi họp đánh giá rút kinh nghiệm về công tác của cấp tiểu học. Thông qua các buổi hội thảo, tọa đàm... tiếp tục tác động nâng cao nhận thức của các ban ngành, đoàn thể liên quan đến GDĐT, giúp các đơn vị và cá nhân hiểu hơn về vai trò của đội ngũ CBQL các trường học và tầm quan trọng của việc phát triển đội ngũ CBQL trường học với sự phát triển giáo dục của thị xã.

Bản thân mỗi CBQL trường tiểu học cần nhận thức đúng vai trò của mình trong công tác quản lý nhà trường, nâng cao nhận thức về vai trò quyết định chất lượng GDĐT của đội ngũ nhà giáo và CBQL giáo dục để từ đó có ý thức tự học, tự rèn luyện, đáp ứng yêu cầu của xã hội. Khuyến khích CBQL tự nghiên cứu, bồi dưỡng nâng cao nhận thức về vai trò, vị trí, trách nhiệm của đội ngũ nhà giáo và CBQL trường học, về quản lý giáo dục trong tình hình mới.

Thực hiện tốt công tác tuyên truyền, xã hội hoá giáo dục nhằm nâng cao nhận thức và vận động được sự tham gia của toàn xã hội vào việc xây dựng, phát triển đội ngũ CBQL trường tiểu học nói riêng và các trường học nói chung.

3.5.2. Đổi mới công tác quy hoạch cán bộ quản lý trường tiểu học

Công tác quy hoạch đội ngũ CBQL các trường tiểu học tập trung cải thiện hai khâu được đánh giá là khó hiện nay đó là: thực hiện rà soát, điều chỉnh quy hoạch giúp nâng cao chất lượng đội ngũ CBQL trường tiểu học và xây dựng tiêu chí để chọn lựa các đối tượng đưa vào quy hoạch.

Cụ thể, việc đổi mới công tác quy hoạch cán bộ quản lý trường tiểu học như sau:

Hàng năm, khi rà soát, điều chỉnh quy hoạch các đơn vị căn cứ tiêu chuẩn quy định và yêu cầu thực tế của đơn vị (quy mô phát triển trường lớp; số lượng, cơ cấu; kết quả kiểm tra, đánh giá đội ngũ; kết quả bồi dưỡng, rèn luyện; chất lượng, hiệu quả công tác...) tổ chức đánh

giá, phân loại cán bộ, viên chức để xem xét thực hiện kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng, bố trí sử dụng hoặc sàng lọc cán bộ, viên chức. Công tác rà soát, điều chỉnh quy hoạch hàng năm phải đảm bảo nguyên tắc “động và mở”, “có vào, có ra” căn cứ vào mức độ đáp ứng các tiêu chuẩn quy định và tinh thần, thái độ, uy tín và hiệu quả công tác cán bộ, viên chức để tiếp tục quy hoạch hay đưa ra khỏi quy hoạch hoặc đề bạt, bố trí sử dụng hợp lý.

Việc rà soát đưa ra khỏi danh sách quy hoạch hay bổ sung nhân tố mới, tích cực có triển vọng phát triển vào quy hoạch phải được thực hiện đúng quy trình, đảm bảo tính công khai, minh bạch, phát huy dân chủ cơ sở trong công tác cán bộ.

Để làm được điều này đòi hỏi thủ trưởng đơn vị phải quán triệt và công khai các văn bản liên quan công tác quy hoạch, tiêu chuẩn, quy trình thực hiện quy hoạch để tập thể hiểu rõ và thực hiện tốt chức năng giám sát và phản biện xã hội.

Thực hiện tốt việc quản lý và thực hiện quy hoạch: thủ trưởng đơn vị và Phòng GDĐT phải căn cứ vào danh sách quy hoạch được phê duyệt để xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng theo lộ trình cụ thể hàng năm nhằm chuẩn hóa đội ngũ quy hoạch. Việc đề nghị cử cán bộ đi đào tạo, bồi dưỡng, luân chuyển, bổ nhiệm, giới thiệu ứng cử các chức vụ lãnh đạo, quản lý nói chung phải căn cứ vào quy hoạch cán bộ. Khi đề nghị bổ nhiệm, giới thiệu cán bộ ứng cử chức danh nào thì phải chọn cán bộ có trong quy hoạch của chức danh đó. Trường hợp thật đặc biệt mới chọn các đồng chí trong quy hoạch các chức danh tương đương và phải được sự đồng ý của cấp trên.

Về việc xây dựng tiêu chí để chọn lựa các đối tượng đưa vào quy hoạch: khi thực hiện quy hoạch, các đơn vị phải căn cứ vào tiêu chuẩn cụ thể đã quy định và điều kiện thực tế để lựa chọn và tiến hành quy hoạch; tiến hành đánh giá cán bộ, viên chức trước khi đưa vào quy hoạch.

Nội dung đánh giá: phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống; năng lực thực tiễn của cán bộ; uy tín; sức khỏe; đánh giá theo chuẩn chức danh; chiều hướng và triển vọng phát triển của đội ngũ đương chức và dự nguồn.

Quy trình đánh giá: cá nhân tự đánh giá; người đứng đầu cơ quan, đơn vị trực tiếp quản lý, sử dụng cán bộ, công chức, viên chức đánh giá; tập thể lãnh đạo và cấp ủy nơi cán bộ công tác đánh giá (sau khi đã tham khảo ý kiến của chi ủy nơi cán bộ cư trú về bản thân và gia đình cán bộ); tập thể lãnh đạo, chuyên viên Phòng GDĐT xem xét, đánh giá, kết luận (chú trọng hiệu quả công tác và kết quả kiểm tra đánh giá đối với cá nhân, đơn vị do cá nhân được đánh giá quản lý).

3.5.3. Trẻ hóa đội ngũ cán bộ quản lý và đội ngũ kế cận trong quy hoạch

Người xưa có câu “tre già măng mọc” để chỉ một thực tế khách quan của quy luật tự nhiên, cũng mang hàm ý lớp trẻ rồi cũng sẽ trưởng thành và thay lớp cha, anh đi trước gánh vác công việc. Tuy nhiên, bổ nhiệm cán bộ quản lý trẻ hay thu hút người tài cần có sự đột phá, nhất định không thể tuân tự theo kiểu “sống lâu lên lão làng”. Nếu không phá bỏ được những trở lực mang tên tham quyền cố vị, cục bộ bè cánh thì khi tre đã già nhưng măng vẫn khó có thể mọc. Điều này dẫn đến một khoảng trống không nhỏ, khiến một số đơn vị bị “hẫng” trong công tác cán bộ và thiếu hụt lớp cán bộ kế cận, kế tiếp.

Việc thực hiện công tác cán bộ bao gồm nhiều khâu, nhiều bước tạo thành quy trình liên hoàn và gắn kết chặt chẽ với nhau. Trong đó, đánh giá cán bộ là khâu có ý nghĩa quyết định, là cơ sở để lựa chọn, bố trí, sử dụng, đề bạt, bổ nhiệm và thực hiện chính sách cán bộ. Đánh giá đúng cán bộ, đúng người sẽ phát huy được khả năng của từng cán bộ. Ngược lại, đánh giá không đúng sẽ dẫn đến bố trí, sử dụng, đề bạt, bổ nhiệm cán bộ sai, gây hậu quả khôn lường.

Ở biện pháp này đòi hỏi có sự gắn kết chặt chẽ với xây dựng tiêu chí để chọn lựa các đối tượng đưa vào quy hoạch và hàng năm, các đơn vị thực hiện rà soát, điều chỉnh quy hoạch giúp nâng cao chất lượng đội ngũ CBQL trường tiểu học.

Không chỉ vậy, thực hiện trẻ hóa đội ngũ phải gắn với việc kế thừa những giá trị tốt đẹp của các thế hệ đi trước đồng thời có sự hướng dẫn của các thế hệ đi trước trong quá trình quản lý để có sự tiếp nối lô-gic, bền chặt.

3.5.4. Cải tiến công tác bổ nhiệm, bổ nhiệm lại, tăng cường công tác luân chuyển cán bộ quản lý trường tiểu học

a. Bổ nhiệm cán bộ quản lý

Bổ nhiệm CBQL trường tiểu học là một khâu quan trọng trong công tác cán bộ. Bởi vì, người CBQL là người có tác động tiên quyết đến chất lượng và hiệu quả của tổ chức, đơn vị. Vì vậy, việc lựa chọn và bổ nhiệm chính xác CBQL có đủ phẩm chất và năng lực cho một tổ chức vừa củng cố, kiện toàn tổ chức bộ máy, nâng cao năng lực lãnh đạo và chất lượng công tác, vừa làm căn cứ để các cấp quản lý xây dựng quy hoạch, đào tạo, bồi dưỡng và thực hiện các chính sách đối với cán bộ. Đồng thời, qua việc được lựa chọn, bổ nhiệm, người CBQL có cơ sở tự đánh giá những mặt mạnh và mặt yếu của mình để có biện pháp phấn đấu, rèn luyện, khắc phục khuyết điểm, phát huy ưu điểm, vươn lên hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao.

Công tác bổ nhiệm CBQL trường tiểu học ngoài việc thực hiện chặt chẽ theo quy chế, quy định chung cần xem xét công tác đào tạo nguồn lực để lựa chọn, bổ nhiệm CBQL trong diện quy hoạch đã được đào tạo, bồi dưỡng, đủ tiêu chuẩn theo quy định của vị trí, chức danh đó và phù hợp với chuyên môn được đào tạo. Không bổ nhiệm CBQL ngoài diện quy hoạch hoặc CBQL không đúng chuyên môn được đào tạo. Người được bổ nhiệm cần trình bày đề án công tác trong nhiệm kỳ của mình để các cấp có thẩm quyền cùng cán bộ, công chức, viên chức ở cơ sở xem xét, tham khảo.

b. Bổ nhiệm lại

Bổ nhiệm lại nhằm đánh giá toàn bộ kết quả công tác quản lý của CBQL tại các đơn vị công tác khi hết thời hạn giữ chức vụ bổ nhiệm theo quy định. Tiếp tục bổ nhiệm lại cho những CBQL có đủ điều kiện và tiêu chuẩn bổ nhiệm lại, đồng thời là cơ sở để miễn nhiệm CBQL không đáp ứng được yêu cầu công tác của ngành, không đảm bảo sức khỏe, giảm sút uy tín... Tiếp tục bổ nhiệm lại cho những CBQL hoàn thành nhiệm vụ trong thời gian giữ chức vụ, bảo đảm tiêu chuẩn, đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ trong thời gian tới, đơn vị có nhu cầu và có đủ sức khỏe làm việc.

Thực hiện chế độ bổ nhiệm có thời hạn đối với CBQL trường tiểu học cần chú ý: người được bổ nhiệm phải là cán bộ có trong quy hoạch; thực hiện dân chủ trong bổ nhiệm (lấy phiếu tín nhiệm, tham khảo ý kiến, theo dõi quá trình công tác...) tránh tình trạng nể nang; người được bổ nhiệm phải có đề án công tác của mình trong một nhiệm; riêng hiệu trưởng thì không làm quá hai nhiệm kỳ (10 năm) ở một đơn vị. Ngoài ra, để sử dụng cán bộ hợp lý, cần mạnh dạn thực hiện tốt việc miễn nhiệm cán bộ không đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ.

c. Miễn nhiệm cán bộ quản lý

Việc miễn nhiệm CBQL trường tiểu học là một giải pháp không thể thiếu của công tác tổ chức cán bộ nhằm làm trong sạch bộ máy, tạo môi trường lành mạnh cho nhân tố mới phát triển, kịp thời củng cố, đảm bảo sự ổn định tích cực cho toàn bộ máy.

d. Luân chuyển cán bộ quản lý

Việc luân chuyển CBQL trường tiểu học phải có kế hoạch cụ thể rõ ràng theo quy định hiện hành nhằm nâng cao chất lượng quản lý giáo dục. Luân chuyển CBQL nhằm khắc phục được tình trạng trì trệ, gia trưởng, chủ quan, tạo điều kiện cho cán bộ một sức sống mới, chủ động rèn luyện, phấn đấu trong hoàn cảnh mới, môi trường mới. Trong luân chuyển cán bộ cần lưu ý: chỉ nên luân chuyển cán bộ đến đơn vị mới khi họ am hiểu lĩnh vực đó; cần đề cao ý thức trách nhiệm và kỷ luật trong việc luân chuyển cán bộ; cần kết hợp hài hòa trong bố trí CBQL ở một trường có cán bộ có trình độ lý luận, có cán bộ giàu kinh nghiệm thực tiễn, cơ cấu cán bộ hài hoà: nam - nữ, già - trẻ...

e. Sử dụng cán bộ quản lý

Để khai thác hết tiềm năng của CBQL cần thực hiện việc giao khoán công việc, yêu cầu CBQL thường xuyên rút kinh nghiệm, báo cáo kinh nghiệm trước lãnh đạo, trước tập thể, hội đồng chuyên môn; thường xuyên thực hiện tốt chế độ tự phê bình và phê bình; giám sát, kiểm tra thường xuyên CBQL theo các nội dung: về tư tưởng, công tác, quan hệ và sinh hoạt; kịp thời phát hiện, ngăn chặn ngay từ đầu khi cán bộ có dấu hiệu sai phạm.

3.5.5. Đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý trường tiểu học

Một là, xây dựng kế hoạch bồi dưỡng CBQL phù hợp. Khi xây dựng kế hoạch cần khảo sát đội ngũ CBQL các trường tiểu học trên địa bàn để nắm bắt rõ về số lượng, về trình độ chuyên môn, trình độ quản lý, đặc biệt là trình độ nghiệp vụ quản lý... để làm căn cứ xây dựng kế hoạch bồi dưỡng cho phù hợp; đưa ra được những căn cứ làm định hướng cho việc xác định mục tiêu, những công việc phải làm, những nhiệm vụ chỉ tiêu cụ thể và những biện pháp thực hiện phù hợp để mang lại hiệu quả cao nhất cho hoạt động. Sắp xếp được những nhiệm vụ trong công tác bồi dưỡng thành một hệ thống, chương trình kế hoạch theo thời gian và tiến độ thực hiện cho phù hợp với yêu cầu của ngành và các đơn vị, trên cơ sở đó có sự phân công, phân nhiệm cụ thể (tổ chức nào, cá nhân nào thực hiện; lãnh đạo nào, bộ phận nào giám sát, phối hợp thực hiện...). Trên cơ sở những nhiệm vụ chung cần xác định rõ được những nhiệm vụ cụ thể để tổ chức thực hiện có hiệu quả.

Hai là, khuyến khích đội ngũ trong quy hoạch và cán bộ quản lý đương nhiệm học tập nâng cao trình độ chuyên môn, quản lý, chính trị... Tạo điều kiện tốt nhất về nhân lực và vật lực nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của hoạt động này. Phải coi hoạt động bồi dưỡng CBQL là hoạt động chủ đạo để đội ngũ CBQL đủ sức thực hiện đổi mới giáo dục. Tiếp tục hoàn thiện và kiến nghị cấp trên về cơ chế hợp lý, làm động lực thúc đẩy hoạt động bồi dưỡng đội ngũ nói chung và bồi dưỡng CBQL nói riêng. Phối hợp, liên kết với các đơn vị có chức năng đào tạo bồi dưỡng để làm tốt công tác bồi dưỡng đội ngũ CBQL trên địa bàn đáp ứng với yêu cầu nhiệm vụ mới.

Ba là, xây dựng đội ngũ cốt cán về chuyên môn hỗ trợ công tác quản lý hoạt động bồi dưỡng CBQL. Trên cơ sở xác định nhu cầu bồi dưỡng của CBQL, xây dựng đội ngũ cốt cán về chuyên môn có phẩm chất chính trị, trình độ chuyên môn vững vàng, nghiệp vụ quản lý, năng lực sư phạm để hỗ trợ cho công tác quản lý hoạt động bồi dưỡng CBQL các trường tiểu học nhằm tăng cường hiệu quả trong hoạt động bồi dưỡng CBQL góp phần quyết định việc nâng cao chất lượng giáo dục.

Bốn là, tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động bồi dưỡng CBQL công tác giám sát, kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng CBQL là khâu hết sức quan trọng trong quản lý hoạt động bồi dưỡng CBQL nhằm giúp cho CBQL đánh giá kết quả công tác bồi dưỡng của mình để có định hướng trong quá trình bồi dưỡng và rèn luyện trong thời gian tiếp theo.

3.5.6. Tạo môi trường, động lực cho sự phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học

Tiến hành tổ chức rà soát và thực hiện tốt các chế độ chính sách hiện hành đối với CBQL trường học như: tiền lương, phụ cấp chức vụ, phụ cấp đứng lớp, phụ cấp thâm niên vượt khung, các chính sách về tôn vinh các danh hiệu cao quý (nhà giáo ưu tú, nhà giáo nhân dân), chế độ hỗ trợ, bồi dưỡng khi tham gia các lớp đào tạo, bồi dưỡng, chế độ thu hút người có học hàm, học vị...

Các bộ phận liên quan của Phòng GDĐT tổng hợp, tiếp tục rà soát đối chiếu lại các quy định hiện hành còn hiệu lực, văn bản nào đã hết hiệu lực, để tham mưu lãnh đạo Phòng GDĐT phân loại, xác định chính xác: đối tượng được hưởng, mức hưởng; thời gian áp dụng; nguồn kinh phí cụ thể từng chế độ chính sách còn hiệu lực. Đối với những chế độ không thuộc thẩm quyền của Phòng GDĐT, các bộ phận có liên quan tham mưu lãnh đạo Phòng GDĐT kiến nghị cấp trên, đảm bảo không bỏ sót bất cứ chế độ nào theo quy định.

Tổ chức đánh giá tác động của các chế độ chính sách, nắm bắt tâm tư, nguyện vọng của CBQL trường học. Phòng GDĐT tổ chức đánh giá tác động của các chính sách đối với công tác phát triển đội ngũ CBQL trường học trên địa bàn. Từ đó, đánh giá tác động tích cực và tiêu cực đến quá trình phấn đấu của CBQL và đội ngũ quy hoạch, tác động đến quá trình phấn đấu vươn lên trong công tác của các CBQL đương chức. Đồng thời, tăng cường nắm bắt tâm tư, nguyện vọng chính đáng của CBQL trường tiểu học và đội ngũ trong quy hoạch để kịp thời động viên, tạo điều kiện cho CBQL trường tiểu học rèn luyện và phấn đấu vươn lên.

Thực hiện hiệu quả công tác thi đua khen thưởng, tạo động lực phấn đấu đối với đội ngũ CBQL trường học. Căn cứ quy chế thi đua, khen thưởng chung của ngành, Phòng GDĐT ban hành hướng dẫn cụ thể hàng năm ngay từ đầu năm học, quy định rõ về quy trình, thủ tục, biểu mẫu, tiêu chí cụ thể từng lĩnh vực, từng nội dung khen thưởng; phân nhóm thi đua theo năng lực thực tế của các trường tạo sự công bằng và khả thi trong việc xét thi đua, khen thưởng cuối mỗi năm học.

3.5.7. Tăng cường kiểm tra, đánh giá việc thực hiện công tác phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường tiểu học

Phòng GDĐT xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá hoạt động của đội ngũ CBQL trường tiểu học và chỉ đạo các trường tiểu học tổ chức thực hiện, kế hoạch phải thể hiện rõ mục đích, nội dung kiểm tra. Các nội dung kiểm tra chủ yếu: việc thực hiện các chức năng quản lý; thực hiện kế hoạch, chương trình năm học; công tác kiểm tra, đánh giá; quản lý hoạt động dạy - học; quản lý tài chính, tài sản, cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học; xây dựng và phát triển đội ngũ... đó là những nội dung thường xuyên, cơ bản. Bên cạnh đó, Phòng GDĐT còn tiến hành kiểm tra chuyên đề đột xuất theo yêu cầu nhiệm vụ năm học và của ngành.

Công tác kiểm tra gắn liền với việc đánh giá, do đó cần chú ý thực hiện nội dung thanh tra, kiểm tra phải thiết thực; gắn công tác kiểm tra các trường với kiểm tra đội ngũ CBQL và phát triển đội ngũ. Từ đó, làm căn cứ để phân loại đội ngũ làm cơ sở thực hiện việc đề bạt, bố trí sử dụng, sàng lọc và thực hiện chế độ chính sách đối với CBQL.

Tiến hành thanh tra, kiểm tra phải đúng quy trình đồng thời phải đảm bảo tính trung thực, công tâm, khách quan và hiệu quả. Hồ sơ thanh tra, kiểm tra phải đầy đủ, chính xác, đúng quy định và được lưu trữ cẩn thận theo quy định. Khi xem xét thực hiện công tác cán bộ có thể sử dụng các loại hồ sơ này để làm minh chứng đánh giá.

4. KẾT LUẬN

Đội ngũ CBQL trường tiểu học là lực lượng quan trọng, giữ vai trò lãnh đạo, quản lý trong các trường tiểu học. Đây là những người được giao nhiệm vụ trực tiếp chỉ đạo, điều hành toàn bộ hoạt động giáo dục của trường tiểu học nên chất lượng của đội ngũ này cần được quan tâm nhằm đảm bảo cho nhà trường thực hiện được các mục tiêu, nhiệm vụ của cấp học theo quy định. Do đó, phát triển đội ngũ CBQL trường tiểu học là một công việc hết sức cần thiết để nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của đội ngũ CBQL trường học.

Để phát triển đội ngũ CBQL trường tiểu học cần: căn cứ vào yêu cầu đổi mới, phát triển giáo dục của cấp tiểu học, căn cứ vào chuẩn hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông đã được Bộ GDĐT ban hành theo yêu cầu đổi mới giáo dục để tiến hành quy hoạch đội ngũ; tuyển chọn và bố trí sử dụng đội ngũ một cách hợp lý; đào tạo bồi dưỡng để đội ngũ đủ khả năng đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục; kiểm tra, đánh giá để đội ngũ luôn đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ được giao; có chính sách đãi ngộ hợp lý, tạo động lực cho CBQL tích cực làm việc.

Tóm lại, những vấn đề trình bày trong bài viết hy vọng có thể là nguồn tài liệu tham khảo hữu ích góp phần trong công tác phát triển đội ngũ CBQL trường tiểu học nói riêng và phát triển đội ngũ CBQL nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2013). Nghị quyết về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa - hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 04/11/2013.
2. Chính phủ (2004). Chỉ thị về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục. Chỉ thị số 40/2004/CT-TW, ngày 15/6/2004.
3. Mạc Thị Việt Hà (2008). Một số chính sách phát triển nghề nghiệp giáo viên ở Nhật Bản. *Tạp chí Giáo dục*, (204), 32-39.
4. Nguyễn Lộc (2010). *Lý luận về quản lý. Giáo trình sau đại học ngành Quản lý Giáo dục*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
5. Quốc Hội (2013). Hiến pháp nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam, ngày 28/11/2013.
6. Trần Quốc Thành, Dương Hải Hưng (2015). *Quản lý nhân sự trong giáo dục*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.
7. Vũ Văn Phúc, Nguyễn Duy Hùng (2012). *Phát triển nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế*. Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị quốc gia - Sự thật.
8. Viện ngôn ngữ học (2001). *Từ điển Tiếng Việt*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đà Nẵng.

CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC VĂN HOÁ ỨNG XỬ CHO HỌC SINH TRƯỜNG TIỂU HỌC

Phạm Thị Thanh Thủy¹

1.Lớp CH21QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Giáo dục văn hóa ứng xử là nhiệm vụ cần thiết và trọng yếu trong trường tiểu học nhằm phát triển toàn diện nhân cách học sinh, góp phần xây dựng văn hoá nhà trường. Để giáo dục văn hóa ứng xử cho học sinh cần xác định mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức giáo dục văn hóa ứng xử. Sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận, bài viết trình bày kết quả nghiên cứu lý luận về hoạt động giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh tại trường tiểu học.

Từ khóa: *Giáo dục văn hoá ứng xử; trường tiểu học; văn hóa; văn hóa ứng xử*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Văn hoá nhà trường được coi là vấn đề trọng tâm trong mỗi cơ sở giáo dục, ở đó diễn ra quá trình tương tác giữa thầy cô với học sinh, sinh viên, giữa thầy cô với nhau và giữa học sinh, sinh viên với nhau. Văn hóa ứng xử trong nhà trường là một trong những nội dung quan trọng góp phần vào văn hoá nhà trường để giáo dục học sinh có năng lực, phẩm chất tốt và nhà trường có uy tín trước xã hội.

Trong những năm qua, Đảng và Nhà nước luôn đặc biệt quan tâm tới công tác giáo dục đạo đức, lối sống văn hóa cho học sinh, sinh viên. Đây được coi là nền tảng trong việc giáo dục và bồi dưỡng thế hệ tương lai của đất nước. Nghị quyết 33/NQ-TW ngày 09 tháng 06 năm 2014 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng về xây dựng và phát triển văn hóa, con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước xác định mục tiêu chung: “Xây dựng nền văn hóa và con người Việt Nam phát triển toàn diện, hướng đến chân - thiện - mỹ, thấm nhuần tinh thần dân tộc, nhân văn, dân chủ và khoa học. Văn hóa thực sự trở thành nền tảng tinh thần vững chắc của xã hội, là sức mạnh nội sinh quan trọng bảo đảm sự phát triển bền vững và bảo vệ vững chắc Tổ quốc vì mục tiêu dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh.” (Ban chấp hành Trung ương Đảng, 2014)

Nghị quyết Hội nghị lần thứ 9 Ban chấp hành Trung ương khóa XI về xây dựng và phát triển văn hóa, con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước đã khẳng định: “Văn hóa là nền tảng tinh thần của xã hội, là mục tiêu, động lực phát triển bền vững đất nước. Văn hóa phải được đặt ngang hàng với kinh tế, chính trị, xã hội. Xây dựng nền văn hóa Việt Nam tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc, thống nhất trong đa dạng của cộng đồng các dân tộc Việt Nam, với các đặc trưng dân tộc, nhân văn, dân chủ và khoa học” (Ban chấp hành Trung ương Đảng, 2014). Có thể thấy, Đảng ta đã rất chú trọng đến việc xây dựng nền văn hóa tiên tiến đậm đà bản sắc dân tộc. Trong đó, văn hóa ứng xử có thể được xem là giá trị cốt lõi. Xã hội càng phát triển, yêu cầu về ứng xử của con người ngày càng toàn diện hơn. Ứng xử không chỉ giữa con người với con người mà còn là cách ứng xử giữa con người với môi trường sống của chính mình.

Văn hoá nhà trường là một trong những môi trường quan trọng để phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học, đặc biệt là văn hoá ứng xử nhằm rèn luyện nhân cách và giáo dục thể hệ trẻ thành những con người phát triển toàn diện về đức - trí - thể - mỹ và giúp cho thế hệ trẻ có lòng yêu nước, tinh thần tự hào, tự tôn dân tộc, có ý thức và trách nhiệm cao với đất nước, với gia đình và bản thân.

Ngày 03/10/2018, Thủ tướng Chính phủ ban hành Quyết định số 1299/QĐ-TTg phê duyệt Đề án “Xây dựng văn hoá ứng xử trong trường học giai đoạn 2018-2025” ngày 12/4/2019, Bộ Giáo dục và Đào tạo tiếp tục ban hành Thông tư số 06/TT-BGDĐT về Quy định quy tắc ứng xử trong cơ sở giáo dục mầm non, cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên. Như vậy, giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh ở các cơ sở giáo dục nói chung và trường tiểu học nói riêng là một trong những nhiệm vụ quan trọng mà các trường phải thực hiện trong giai đoạn hiện nay để phát triển năng lực, hoàn thiện nhân cách, lối sống văn hóa; nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo; góp phần xây dựng con người Việt Nam: yêu nước, nhân ái, nghĩa tình, trung thực, đoàn kết, ý thức trách nhiệm xã hội, sáng tạo và phát huy bản sắc văn hoá dân tộc. (Thủ tướng Chính phủ, 2018; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2019).

Đối với học sinh tiểu học, giáo dục văn hoá ứng xử càng trở nên quan trọng vì đây là lứa tuổi đang hình thành và phát triển nhân cách. Học sinh (HS) lứa tuổi này đang bước đầu có những mối quan hệ xã hội. Tuy nhiên, học sinh tiểu học chưa đủ kiến thức và kỹ năng để ứng xử phù hợp và đúng đắn với các chuẩn mực đạo đức xã hội. Giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh tiểu học giúp học sinh nắm được các chuẩn mực văn hoá ứng xử, những hành vi đạo đức trong các mối quan hệ hằng ngày của các em thông qua giao tiếp, ứng xử với bạn bè, thầy cô, ông bà, cha mẹ và mọi người xung quanh. Việc giáo dục văn hoá ứng xử giúp học sinh biết quan tâm, lắng nghe, học hỏi, suy nghĩ tích cực,... để các em có thể hoàn thiện nhân cách của mình và còn giúp các em có thể phát triển những năng lực, phẩm chất cần thiết để trở thành một công dân tốt, có ích cho xã hội. Tuy nhiên, trong trường tiểu học để hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử cho học sinh có kết quả tốt đòi hỏi sự định hướng, điều hành, lãnh đạo và tạo điều kiện từ hiệu trưởng nhà trường.

Bài viết trình bày tổng quan nghiên cứu về văn hóa ứng xử và một số vấn đề lý luận về giáo dục văn hóa ứng (VHUX) cho học sinh ở trường tiểu học. Đây là cơ sở để tác giả tiếp tục đi sâu nghiên cứu những vấn đề liên quan đến giáo dục VHUX, quản lý hoạt động giáo dục VHUX.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU LÝ LUẬN

2.1. Phương pháp phân tích, tổng hợp lý thuyết

Mục đích: Phương pháp này được sử dụng để phân tích và tổng hợp những lý luận về quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho HS tại trường tiểu học nhằm thu thập tài liệu để viết cơ sở lý luận của đề tài nghiên cứu.

Cách thực hiện: Nghiên cứu những lý luận về quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho HS các trường tiểu học, phân tích thành từng phần để hiểu một cách khái quát, chính xác, đầy đủ và toàn diện nhằm phát hiện ra những xu hướng và từ đó chọn lọc những thông tin quan trọng, phù hợp để phục vụ cho việc nghiên cứu. Sau đó liên kết, tổng hợp các thông tin từ các lý luận đã thu thập được để tạo ra một hệ thống lý luận mới đầy đủ và sâu sắc phù hợp với đề tài nghiên cứu.

Công cụ thực hiện: Các nguồn văn bản, tài liệu (sách, giáo trình, đề tài khoa học, tạp chí, báo cáo khoa học...)

2.2. Phương pháp phân loại, hệ thống lý thuyết

Mục đích: Phương pháp này sử dụng để phân loại và hệ thống hóa các tài liệu lý luận có liên quan đến đề tài để viết cơ sở lý luận của đề tài nghiên cứu.

Cách thực hiện: Sắp xếp các tài liệu về quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho HS các trường tiểu học thành một hệ thống logic, chặt chẽ theo từng nhóm có cùng vấn đề nghiên cứu của đề tài. Sau đó hệ thống hoá các tài liệu trên cơ sở mô hình lý thuyết làm sự hiểu biết về đối tượng đầy đủ và sâu sắc hơn.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ BÀN LUẬN

3.1. Tổng quan nghiên cứu về văn hóa ứng xử

3.1.1. Những nghiên cứu trên thế giới

Tác giả Aunurrahman (2019) đã viết bài “Implementation of character education in building school culture - Thực hiện giáo dục nhân cách trong xây dựng văn hóa nhà trường”. Nghiên cứu được thực hiện tại các trường tiểu học ở Sambas Regency với đại diện của một số trường tiểu học từ một số tiểu quận ở Sambas Regency. Kết quả cho thấy nhìn chung việc thực hiện giáo dục nhân cách trong xây dựng VHUX nhà trường ở các trường tiểu học tỉnh Sambas ở một số khía cạnh đã được thực hiện tốt.

Trong viết bài “The Social Economics of Adolescent Behavior and Measuring the Behavioral Culture of Schools - Kinh tế xã hội của hành vi vị thành niên và đo lường VHUX của trường học”. Các tác giả cho rằng, trường học có tác động quan trọng đến các hành vi của thanh thiếu niên. Các thước đo cá nhân về văn hoá ứng xử của trường học liên quan đến kết quả học tập, sự tham gia các hoạt động của trường và hành vi vi phạm pháp luật. Tác giả cho rằng, có 6 yếu tố có ảnh hưởng đến văn hoá ứng xử của trường học: văn hoá xã hội liên quan đến các hành vi phổ biến, được tôn trọng, hỗ trợ của giáo viên, tuân thủ nội quy của trường, các đặc điểm được đánh giá cao của học sinh và trật tự trường học. (Mitchell Wong and nnk., 2019)

Trong bài viết “Features of reformation and formation of the culture of behavior of primary school students - Đặc điểm đổi mới và hình thành VHUX của học sinh tiểu học”. Tác giả Marta Prots & Yuliia Horodechna (2020) coi bản chất của khái niệm VHUX và mô tả những cách giải thích chính của nó. Người ta cũng giải thích mối liên hệ giữa VHUX và giáo dục đạo đức ở trường tiểu học. Tác giả đã xác định tác động giáo dục của cha mẹ, gia đình, giáo viên, phương tiện truyền thông, phim ảnh, hoạt hình, tiểu thuyết và môi trường đối với trẻ em và hành vi của chúng. Bài viết cũng mô tả ai là người có vai trò giáo dục lớn nhất trong việc hình thành VHUX của trẻ, về hành vi đúng đắn ở các ứng viên tiểu học phải toàn diện, có cấu trúc và được xác định cho những người nên tham gia vào quá trình này.

Trong bài viết “Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives - Tác động của văn hóa học đường đối với hiệu quả học đường tại các Trường Chính phủ ở Maldives”. Tác giả Ali Khatibi & S.M.Ferdous Azam (2022) cho rằng văn hóa học đường và đặc biệt là văn hoá ứng xử được coi là một hệ thống các ý nghĩa có ảnh hưởng đến mọi khía cạnh của nhà trường bao gồm cả hiệu quả của nhà trường.

Qua những nghiên cứu nước ngoài cho thấy các tác giả trên thế giới đã và luôn quan tâm đến vấn đề văn hoá học đường, đặc biệt là văn hoá ứng xử học đường. Văn hoá ứng xử là những giá trị tốt đẹp được thể hiện trong môi trường sư phạm, đặc biệt là trong nhà trường với sự tương tác giữa các đối tượng giáo dục với nhau, giữa học sinh với học sinh, học sinh với cán bộ quản lý - giáo viên - nhân viên hay ngược lại, giữa cán bộ quản lý - giáo viên - nhân viên với các lực lượng bên ngoài nhà trường góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và kết quả học tập của học sinh. Đồng thời các nghiên cứu cũng đã đưa ra các quan niệm, thành tố, biện pháp để quản lý hoạt động xây dựng VHUX học đường hiệu quả.

3.1.2. Những nghiên cứu ở Việt Nam

Tác giả Nguyễn Dục Quang và Nguyễn Thị Ngọc Hà (2018) với bài viết “Nghiên cứu về văn hoá ứng xử học đường và giáo dục văn hoá ứng xử học đường” đăng Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, Số 2, tr 12-17. Tác giả đã chỉ rõ VHUX học đường là một nội dung và biểu hiện của văn hoá nhà trường, văn hoá ứng xử học đường được thể hiện qua văn hoá giao tiếp trong nhà trường và qua sự ứng xử sư phạm của giáo viên.

Nguyễn Thị Ngọc Dung (2019) với bài viết “Một số vấn đề lí luận về giáo dục VHUX cho học sinh ở trường tiểu học” đăng Tạp chí Giáo dục, số 462, kì 2, tr 19-23. Trong bài viết này, tác giả đã nghiên cứu và cho rằng giáo dục VHUX là một trong những nội dung giáo dục quan trọng nhằm hình thành và phát triển toàn diện nhân cách học sinh tiểu học, góp phần xây dựng và phát triển văn hóa trường tiểu học lành mạnh, an toàn, thân thiện, phòng chống bạo lực học đường. Vì thế, giáo dục VHUX cho học sinh cần được trường tiểu học quan tâm thực hiện một cách thường xuyên.

Tác giả My Giang Sơn (2020) với bài viết “Quản lý hoạt động xây dựng VHUX ở trường phổ thông” đăng Tạp chí Giáo dục, 476, tr 6-10. Tác giả đã nghiên cứu và cho thấy việc xây dựng VHUX là nhiệm vụ quan trọng của trường phổ thông, góp phần tạo môi trường học đường an toàn, lành mạnh, thân thiện cho cả người dạy và người học. Hiệu trưởng trường phổ thông quản lý công tác xây dựng VHUX trong nhà trường tức là thực hiện các chức năng quản lý (xây dựng kế hoạch, tổ chức bộ máy thực hiện, chỉ đạo và kiểm tra) đối với 5 hoạt động cơ bản: hoạt động tuyên truyền nâng cao nhận thức về xây dựng VHUX; hoạt động xây dựng và thực hiện Bộ quy tắc ứng xử; hoạt động giáo dục VHUX cho học sinh; hoạt động bồi dưỡng nâng cao năng lực ứng xử văn hóa và năng lực giáo dục VHUX cho tập thể nhà trường; hoạt động phối hợp với gia đình và xã hội trong xây dựng VHUX. Hiệu trưởng cần chú trọng quản lý các nguồn lực về con người, cơ sở vật chất và tài chính hỗ trợ hoạt động xây dựng VHUX trong nhà trường.

Dưới góc độ giáo dục, tác giả Nguyễn Thị Thuý Dung (2020) với bài viết “Hoạt động xây dựng VHUX ở trường phổ thông” đăng Tạp chí Giáo dục, 27, tr 21-25. Trong bài viết này, tác giả đã nghiên cứu và cho thấy việc xây dựng VHUX là nhiệm vụ quan trọng của trường phổ thông, nhằm tạo môi trường học đường an toàn, lành mạnh, thân thiện cho HS học tập. Để xây dựng VHUX tốt đẹp, trường phổ thông cần chú trọng thực hiện năm hoạt động cơ bản, gồm: Hoạt động tuyên truyền nâng cao nhận thức về xây dựng VHUX; Hoạt động xây dựng và thực hiện Bộ quy tắc ứng xử; Hoạt động giáo dục VHUX cho HS; Hoạt động bồi dưỡng nâng cao năng lực ứng xử văn hoá và năng lực giáo dục VHUX cho tập thể sư phạm nhà trường; Hoạt động phối hợp của nhà trường với gia đình và xã hội trong xây dựng VHUX. Các nguồn lực về con người, tài chính và cơ sở vật chất là những yếu tố quan trọng mà trường phổ thông cần chú trọng đầu tư để xây dựng thành công VHUX trong nhà trường.

Tác giả My Giang Sơn (2022) có nghiên cứu sâu về “Hoạt động xây dựng văn hoá ứng xử tại các trường tiểu học công lập ở Thành phố Hồ Chí Minh”. Kết quả nghiên cứu đăng trên Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, Tập 18, Số 01, tr 68-75. Tác giả nhận định rằng, xây dựng VHUX tại các trường tiểu học tại TPHCM đã chú trọng thực hiện đồng bộ cả 5 hoạt động. Trong đó, hoạt động được đánh giá cao nhất là hoạt động giáo dục VHUX cho HS. Các nội dung tuyên truyền về xây dựng VHUX và một số hình thức tuyên truyền qua cuộc họp, qua văn bản, qua báo cáo chuyên đề cho GV và HS được đánh giá tốt. Việc xây dựng và triển khai Bộ quy tắc ứng xử đến toàn thể CBQL, GV, NV và HS đã được thực hiện tốt. Việc thực hiện các nội dung bồi dưỡng nâng cao năng lực ứng xử văn hóa và hình thức cử GV tham dự tập huấn, học tập qua văn bản, tài liệu... được đánh giá cao. Công tác phối hợp với chính quyền địa phương về xây dựng VHUX cũng được thực hiện tốt.

Như vậy, điem qua các công trình nghiên cứu nêu trên cho thấy, các tác giả đã nghiên cứu và làm rõ khái niệm VHUX, những biểu hiện của VHUX và tầm quan trọng của VHUX. Trong phạm vi bài viết, chúng tôi hệ thống hóa một số vấn đề lý luận về giáo dục VHUX cho học sinh tiểu học.

3.2. Một số khái niệm

3.2.1. Khái niệm văn hóa, văn hoá ứng xử

“Văn hoá” là một khái niệm đa nghĩa, đến nay người ta đã đưa ra hàng trăm định nghĩa khác nhau về văn hoá. Văn hoá là sản phẩm của loài người, văn hoá được tạo ra và phát triển trong quan hệ qua lại giữa con người và xã hội. Song, chính văn hoá lại tham gia vào việc tạo nên con người và duy trì sự bền vững, trật tự xã hội. Văn hoá được truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác thông qua quá trình phát triển xã hội. Văn hoá được duy trì và phát triển trong quá trình hoạt động với sự tương tác của con người. Văn hoá là trình độ phát triển của con người và của xã hội được biểu hiện qua các phương thức và hình thức tổ chức đời sống và hành động của con người cũng như thể hiện trong giá trị vật chất và tinh thần mà do con người tạo ra. Chính vì vậy *văn hoá chính là toàn bộ giá trị vật chất và tinh thần đã được nhân loại sáng tạo ra trong hoạt động thực tiễn lịch sử - xã hội, các giá trị ấy nói lên mức độ phát triển của lịch sử loài người.*

Theo Từ điển Tiếng Việt do Hoàng Phê chủ biên (2000) của NXB Khoa học xã hội thì ứng xử là có thái độ, hành động, lời nói thích hợp trong việc xử sự. Hay nói cách khác ứng xử là một biểu hiện của giao tiếp, là sự phản ứng của con người trước sự tác động của người khác đối với mình trong một tình huống nhất định được thể hiện qua thái độ, hành vi, cử chỉ, cách nói năng của con người nhằm đạt kết quả thật tốt trong mối quan hệ giữa con người với nhau, giữa con người với thiên nhiên và môi trường xung quanh mình. Ứng xử còn là phản ứng có lựa chọn tính toán, là cách sử dụng lời nói tùy thuộc vào tri thức, kinh nghiệm và nhân cách của mỗi người nhằm đạt kết quả cao nhất trong giao tiếp.

Theo tác giả Nguyễn Thị Ngọc Dung (2019) trong bài viết “Một số vấn đề lý luận về giáo dục văn hóa ứng xử cho học sinh ở trường tiểu học” đăng Tạp chí Giáo dục, số 462, kì 2, tr 19-23 cho rằng, VHUX là cách thức giao tiếp, đối nhân xử thế của con người, thể hiện qua thái độ và hành vi của con người đối với tự nhiên, xã hội, bản thân, chịu ảnh hưởng bởi luật pháp, phong tục tập quán, nền văn hoá xã hội.

Như vậy, có thể hiểu *VHUX* là lối sống văn minh, hành vi giao tiếp lịch sự hay những chuẩn mực xã hội về ứng xử có tác dụng định hướng cho thái độ, cử chỉ, hành vi, cách nói năng chuẩn mực giữa con người với nhau trong những tình huống ứng xử nảy sinh với bản thân, với gia đình, với xã hội và với thế giới xung quanh. Những hành vi, cử chỉ, thái độ tích cực và chuẩn mực này được con người tiếp thu, giữ gìn và phát triển qua từng giai đoạn của xã hội và trở thành khuôn mẫu nền nếp, truyền thống tốt đẹp của dân tộc Việt Nam ta. Nói cách khác, *VHUX* là một nội dung của văn hoá lối sống, thể hiện trình độ phát triển của con người và xã hội.

3.2.2. Khái niệm giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh tiểu học

Theo Từ điển Tiếng Việt thông dụng của tác giả Nguyễn Như Ý (1998) của NXB Giáo dục, thuật ngữ “giáo dục” được giải nghĩa ngắn gọn là “Tác động có hệ thống để con người có thêm năng lực và phẩm chất cần thiết” (tr.300)

Giáo dục *VHUX* là một trong những nội dung quan trọng nằm trong giáo dục đạo đức. Nó cung cấp các tri thức mà con người cần có hay cung cấp các thông tin thích hợp nhằm giúp HS nâng cao nhận thức về sự hiểu biết, biết điều tiết cảm xúc của bản thân và thay đổi hành vi của bản thân theo hướng tốt đẹp hơn, từ đó định hướng được những giá trị tốt đẹp trong *VHUX* và trong xã hội. *VHUX* còn trang bị kiến thức sống giúp các em hội nhập tốt với cuộc sống văn minh và hiện đại.

Giáo dục *VHUX* trong trường tiểu học là một hoạt động giáo dục mang lại giá trị cao, các chuẩn mực hành vi văn hoá giúp cho học sinh tiểu học có nhận thức đúng đắn, có suy nghĩ, tình cảm, hành vi tốt đẹp và thực hiện văn hoá ứng xử lành mạnh, xây dựng cơ sở để đảm bảo chất lượng giáo dục của nhà trường.

Như vậy có thể hiểu: *Giáo dục VHUX cho học sinh tiểu học là quá trình tác động của nhà giáo dục lên học sinh tiểu học nhằm hình thành cho các em ý thức, thái độ và hành vi ứng xử thích hợp trong việc xử trí và giải quyết các mối quan hệ với cộng đồng, tự nhiên, xã hội và bản thân để các em có thêm năng lực và phẩm chất cần thiết.*

3.3. Ý nghĩa của hoạt động giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh tại trường tiểu học

Văn hoá ứng xử trong trường học sẽ tạo ra một môi trường mà ở đó mọi người có thể phát triển và hoàn thiện nhân cách, góp phần nâng cao đạo đức, trí tuệ và lối sống tốt đẹp của nhà giáo, học sinh, sinh viên; góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện. Một trong những yếu tố ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển văn hoá ứng xử của con người chính là giáo dục, đây là yếu tố vô cùng quan trọng đến người được giáo dục nhằm hình thành nhận thức, có thái độ và hành vi ứng xử đúng đắn với mọi người, phù hợp chuẩn mực xã hội.

Hoạt động giáo dục *VHUX* cho HS tại trường tiểu học là một hoạt động giáo dục hệ giá trị, các chuẩn mực văn hoá giúp cho các thành viên trong nhà trường có nhận thức đúng đắn, suy nghĩ, tình cảm, hành vi tốt đẹp để thực hiện *VHUX* lành mạnh, là cơ sở để đảm bảo chất lượng giáo dục cho nhà trường.

Giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh tại trường tiểu học nhằm trang bị cho học sinh những kiến thức, kỹ năng cơ bản, hiểu biết về các hành vi đạo đức, giao tiếp giữa các mối quan hệ trong chuẩn mực xã hội cần thiết để các em có thể thích nghi với cuộc sống của xã hội. Đồng thời giúp các em tự tin hơn, hoàn thiện bản thân hơn để thích nghi với sự thay đổi cuộc sống hằng ngày của các em.

Ngày 03/10/2018, Thủ tướng Chính phủ ban hành Quyết định số 1299/QĐ-TTg phê duyệt Đề án “Xây dựng văn hoá ứng xử trong trường học giai đoạn 2018-2025”. Theo đó, 100% trường học phải xây dựng bộ Quy tắc ứng xử dựa trên bộ Quy tắc ứng xử do Bộ GD&ĐT ban hành, đồng thời, các trường phải tăng cường giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh (Thủ tướng Chính phủ, 2018). Điều đó cho thấy, giáo dục VHUX cho học sinh là việc rất quan trọng, ảnh hưởng tới quá trình hình thành nhân cách của các em cho tới đến lúc trưởng thành. Đặc biệt, học sinh tiểu học đang ở lứa tuổi hình thành những chuẩn mực hành vi cá nhân, tính cách và nhân cách, thói quen, kỹ năng xử lý các tình huống của các em trong cuộc sống nên hoạt động giáo dục VHUX càng có ý nghĩa quan trọng hơn.

Giáo dục VHUX giúp cho HS có những thói quen ứng xử tích cực, kiểm soát cảm xúc được tốt hơn, suy nghĩ và hành vi cũng chuẩn mực hơn. Đồng thời giáo dục VHUX còn giúp HS có những hành động tích cực từ tư duy và thói quen. Các em được trang bị những kiến thức về VHUX sẽ luôn sống một cách tự tin, năng động, lạc quan, yêu đời, có bản lĩnh và thành công hơn trong giao tiếp với cuộc sống môi trường xung quanh.

Giáo dục VHUX hình thành các giá trị sống cho các em. Giá trị sống của các em được hình thành qua VHUX của chính bản thân các em. Giá trị sống giúp cho mỗi cá nhân HS có thể định hướng và tự điều chỉnh hành vi cho phù hợp với chuẩn mực xã hội. Ngoài ra VHUX giúp HS biết cách giải quyết các tình huống xảy ra, kiểm chế, quản lý cảm xúc của mình, học được cách giao tiếp và ứng xử với các mối quan hệ xung quanh.

Việc giáo dục VHUX cho HS một cách vững chắc sẽ giúp cho HS biết cách sử dụng các nguồn tri thức một cách hợp lý mang lại lợi ích cho bản thân và người khác. Giáo dục VHUX giúp HS biết cách tôn trọng bản thân, gia đình và xã hội, biết cách hợp tác, xây dựng, đoàn kết trong các mối quan hệ xung quanh.

3.4. Mục tiêu giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh tại trường tiểu học

Giáo dục VHUX cho học sinh tiểu học là quá trình tác động của nhà giáo dục lên học sinh tiểu học nhằm hình thành cho các em ý thức, thái độ và hành vi ứng xử thích hợp trong việc xử trí và giải quyết các mối quan hệ với cộng đồng, tự nhiên, xã hội và bản thân để các em có thêm năng lực và phẩm chất cần thiết. Quyết định số 1299/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ ban hành ngày 03/10/2018, phê duyệt Đề án “Xây dựng văn hoá ứng xử trong trường học giai đoạn 2018-2025”. Trong Đề án, xác định mục tiêu chung là: “Tăng cường xây dựng văn hóa ứng xử trong trường học nhằm tạo chuyển biến căn bản về ứng xử văn hóa của cán bộ quản lý, nhà giáo, nhân viên, học sinh, sinh viên để phát triển năng lực, hoàn thiện nhân cách, lối sống văn hóa; xây dựng văn hóa trường học lành mạnh, thân thiện; nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo; góp phần xây dựng con người Việt Nam: yêu nước, nhân ái, nghĩa tình, trung thực, đoàn kết, cần cù, sáng tạo”. (Thủ tướng Chính phủ, 2018)

Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 Ban hành Chương trình giáo dục phổ thông đã xác định mục tiêu của Chương trình giáo dục tiểu học là: giúp học sinh hình thành và phát triển những yếu tố căn bản đặt nền móng cho sự phát triển hài hoà về thể chất và tinh thần, phẩm chất và năng lực; định hướng chính vào giáo dục về giá trị bản thân, gia đình, cộng đồng và những thói quen, nề nếp cần thiết trong học tập và sinh hoạt. (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2019).

Như vậy, các mục tiêu cụ thể của giáo dục VHUX cho học sinh tiểu học bao gồm:

- Hình thành cho các em ý thức, thái độ và hành vi ứng xử thích hợp với chuẩn mực xã hội trong mối quan hệ ứng xử đối với xã hội, tự nhiên và bản thân;
- Hình thành môi trường giao tiếp ứng xử, thái độ, cử chỉ và ngôn ngữ ứng xử một cách chuẩn mực;
- Giúp HS hình thành những suy nghĩ tích cực, biết lắng nghe, học hỏi và có thể tự xây dựng cho bản thân mình một nền tảng nhân cách vững chắc để các em có thể phát huy trong cuộc sống.

3.5. Nội dung giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh tại trường tiểu học

Giáo dục cho học sinh văn hoá ứng xử luôn được các nhà giáo dục quan tâm và thực hiện. Đó là một trong những điều kiện cần thiết để đào tạo cho học sinh trở thành những người công dân có đức, có tài nhằm phục vụ cho đất nước. Quy tắc ứng xử cho học sinh tại trường tiểu học có vai trò điều chỉnh hành vi của tất cả học sinh để rèn luyện học sinh biết cách cư xử tốt; tạo dựng một môi trường học tập thân thiện, hợp tác, trách nhiệm, cởi mở, trung thực và văn minh. Giáo dục văn hoá ứng xử cho các em để các em có tinh thần yêu nước, biết được các giá trị truyền thống tốt đẹp của dân tộc mình và các em biết phải làm gì khi giao tiếp với người xung quanh để xứng đáng trở thành con ngoan, trò giỏi. Giáo dục VHUX cho học sinh về bản chất là giáo dục hệ thống giá trị chuẩn mực xã hội cho học sinh.

Theo thông tư 06/2019/TT-BGDĐT điều 8 quy định về ứng xử của người học trong cơ sở giáo dục phổ thông như sau:

- Ứng xử với cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên: Kính trọng, lễ phép, trung thực, chia sẻ, chấp hành các yêu cầu theo quy định. Không bịa đặt thông tin, không xúc phạm tinh thần, danh dự, nhân phẩm, bạo lực.

- Ứng xử với người học khác: Ngôn ngữ đúng mực, thân thiện, trung thực, hợp tác, giúp đỡ và tôn trọng sự khác biệt. Không nói tục, chửi bậy, miệt thị, xúc phạm, gây mất đoàn kết; không bịa đặt, lôi kéo; không phát tán thông tin để nói xấu, làm ảnh hưởng đến danh dự, nhân phẩm người học khác.

- Ứng xử với cha mẹ và người thân: Kính trọng, lễ phép, trung thực, yêu thương.

- Ứng xử với khách đến cơ sở giáo dục: Tôn trọng, lễ phép. (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2019).

Trong phạm vi nghiên cứu này, tác giả xác định nội dung giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh tại trường tiểu học bao gồm:

a. Giáo dục VHUX trong các mối quan hệ với xã hội: VHUX trong các mối quan hệ với xã hội bao gồm:

- Với quê hương, đất nước (yêu quê hương, tự hào dân tộc; bảo vệ giữ gìn truyền thống, bản sắc dân tộc; biết ơn người có công với quê hương, đất nước...);

- Với cộng đồng (ý thức tuân thủ pháp luật, chấp hành luật lệ giao thông; quan tâm giúp đỡ người già, người khuyết tật, em nhỏ...);

- Với thầy giáo, cô giáo, nhân viên trong trường và khách đến trường (tôn trọng, lễ phép, trung thực, giúp đỡ khi người lớn cần...);

- Với cha mẹ và người thân trong gia đình (kính trọng, lễ phép, hiếu thảo với ông bà, cha mẹ; quan tâm, giúp đỡ người thân trong gia đình những công việc phù hợp với khả năng...);

- Với bạn bè (thân thiện, trung thực, hợp tác và tôn trọng sự khác biệt...)

b. Giáo dục VHUX trong các mối quan hệ với tự nhiên: VHUX trong các mối quan hệ với tự nhiên gồm ý thức bảo vệ môi trường; giữ gìn và bảo vệ cảnh quan...

c. Giáo dục VHUX trong các mối quan hệ với bản thân: Đó là ý thức và hành vi giữ gìn vệ sinh, rèn luyện thân thể; giữ gìn danh dự và tài sản cá nhân; tự bảo vệ bản thân, không sử dụng các chất gây nghiện, các đồ chơi độc hại cho bản thân...

3.6. Phương pháp giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh tại trường tiểu học

3.6.1. Phương pháp nêu gương

Nêu gương là phương pháp mà đội ngũ cán bộ quản lý (CBQL), giáo viên (GV) và nhân viên (NV) nhà trường - lực lượng trực tiếp làm gương trong công tác giáo dục HS, mọi lời nói, việc làm, thái độ, hành vi đều tác động trực tiếp đến việc giáo dục VHUX cho HS ở trường tiểu học. Do đó, CBQL, GV và NV nhà trường phải tự đặt ra cho mình những yêu cầu rất cao để trở thành những tấm gương sáng để HS học tập và noi theo các hành vi VHUX trong các tình huống thực tiễn. Chính vì vậy đội ngũ cán bộ CBQL, GV và NV nhà trường phải luôn học hỏi, tìm hiểu những kiến thức cơ bản về ý nghĩa và tầm quan trọng của việc giáo dục VHUX cho học sinh tiểu học để có thể nắm rõ nội dung của quy tắc ứng xử trong nhà trường đối với GV và HS thông qua các bảng được treo trong nhà trường như: bảng “Quy tắc ứng xử trong nhà trường”, bảng “Quy tắc ứng xử trong nhà trường đối với học sinh”, bảng “Nội dung quy tắc ứng xử trong nhà trường”. Qua các bảng về quy tắc ứng xử trong nhà trường thì đội ngũ cán bộ CBQL, GV và NV nhà trường đã nắm rõ và có thể truyền đạt, giáo dục các hành vi VHUX cho học sinh một cách tốt nhất.

Những tấm gương có thể dùng trong giáo dục VHUX cho HS là các nhân vật lịch sử, tấm gương về Bác Hồ, các gương người tốt việc tốt trong lớp và trong trường hay những tấm gương đạo đức được nêu trên các báo, tivi, các video, truyện,... Đặc biệt là thầy cô và ba mẹ chính là tấm gương sáng để HS noi theo và học tập theo về cách ứng xử chuẩn mực.

Thông qua phương pháp nêu gương, GV giúp HS hình thành các chuẩn mực hành vi ứng xử văn hoá phù hợp, từ đó HS sẽ học và làm theo những tấm gương tốt điển hình.

3.6.2. Phương pháp thảo luận

Phương pháp thảo luận là phương pháp khi GV tổ chức cuộc đối thoại giữa HS với HS hoặc giữa HS với GV về các chủ đề giáo dục VHUX có tính thời sự đang diễn ra trong thực tế nhằm huy động trí tuệ của HS để giải quyết các vấn đề mà GV đã đưa ra. Từ đó, HS có thể trao đổi với nhau trong nhóm, đưa ra những suy nghĩ của mình về vấn đề đó và sẽ có những giải pháp, kiến nghị đối với vấn đề được nêu.

Phương pháp này rất thích hợp trong việc giáo dục VHUX cho HS. HS được tham gia tìm hiểu hoặc giải quyết vấn đề, học hỏi thêm nhiều kiến thức hay từ bạn bè và HS rèn ý thức lắng nghe người khác và nghe ý kiến khác. Từ đó, HS sẽ được giải đáp về các câu hỏi, tình huống khó xử để cùng tìm ra nguyên nhân, cách giải quyết hợp lý nhất giúp HS có thể điều chỉnh nhận thức và những hành vi VHUX góp phần hình thành và phát triển nhân cách toàn diện cho HS.

Phương pháp thảo luận đạt hiệu quả tốt nhất khi GV biết lựa chọn những chủ đề về VHUX có ý nghĩa thiết thực, gần gũi với HS và GV khéo léo sử dụng phương pháp này trong việc giáo dục VHUX cho HS. Trong quá trình thảo luận GV nên tạo bầu không khí thoải mái, vui vẻ, thân thiện cho HS trao đổi ý kiến lẫn nhau, tránh căng thẳng và không áp đặt ý kiến cá nhân chủ quan của GV vào HS.

3.6.3. Phương pháp luyện tập

Phương pháp luyện tập là phương pháp GV tổ chức hướng dẫn HS thực hiện các hoạt động với các chủ đề về VHUX, thông qua đó HS sẽ giải quyết tình huống cụ thể, thực tiễn có liên quan đến VHUX.

Trong trường tiểu học, HS được luyện tập thông qua các hoạt động rất phong phú và đa dạng. GV có thể tổ chức thường xuyên cho HS trong quá trình học tập các môn học, trong tiết sinh hoạt dưới sân cờ hay sinh hoạt lớp, các tiết hoạt động ngoài giờ lên lớp,... Trong các hoạt động giáo dục, GV lựa chọn các nội dung, chủ đề, hình thức luyện tập VHUX cho HS, phù hợp với từng giai đoạn, từng lứa tuổi của HS. Khuyến khích, động viên HS luyện tập ở nhà với sự hỗ trợ của cha mẹ HS. GV cần lập kế hoạch cụ thể, theo dõi, uốn nắn, giúp đỡ HS khi gặp khó khăn trong quá trình luyện tập để HS có thể hình thành thói quen với những hành vi chuẩn mực về VHUX nhằm đạt hiệu quả cao trong mục tiêu mà GV đã đề ra.

3.6.4. Phương pháp thực hành trải nghiệm

Phương pháp thực hành trải nghiệm là phương pháp giúp HS trong quá trình tìm hiểu, khám phá và lĩnh hội các hành vi chuẩn mực về VHUX một cách sâu sắc. HS cần trực tiếp tham gia các hoạt động thực tiễn xã hội, qua đó hình thành kiến thức, thói quen, ý thức và hành vi VHUX cho HS.

Tại trường tiểu học, các hoạt động thực tiễn mà HS có thể tham gia để giáo dục VHUX cho HS như: giao lưu với các chú bộ đội, công an, bác sĩ,...; tham gia lao động ở vườn trường hoặc ở các nông trại xanh; tham quan các danh lam thắng cảnh, di tích lịch sử của địa phương; thăm các bà mẹ Việt Nam anh hùng, người già cao tuổi, các cựu chiến binh, người có hoàn cảnh khó khăn; tham gia đóng góp ủng hộ các công trình của Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh như “Nuôi heo đất – Giúp bạn vượt khó”, mua tấm tre ủng hộ người mù, quyên góp quần áo sách vở cho các bạn vùng sâu vùng xa, ủng hộ đồng bào miền Trung lũ lụt,...; tham gia các hội thi như: thời trang, vẽ tranh, vẽ heo đất, văn nghệ, thể thao,... Tham gia các hoạt động thực tiễn giúp học sinh thể hiện hành vi, thái độ ứng xử văn hóa đối với mọi người, với tự nhiên và bản thân.

3.7. Hình thức giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh tại trường tiểu học

3.7.1. Thông qua quá trình dạy học, lồng ghép tích hợp vào các môn học

Quá trình dạy học là quá trình được tổ chức có mục đích, kế hoạch dưới vai trò chủ đạo của giáo viên và HS là người tiếp nhận, lĩnh hội các hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo để hình thành nhân cách cho HS.

Hoạt động giáo dục VHUX cho HS được lồng ghép vào các hoạt động dạy và học của nhà trường trong từng môn học như Tiếng Việt, Đạo đức, Tự nhiên và Xã hội hoặc liên hệ kiến thức ngoài nội dung bài học giúp cho HS hiểu được các giá trị của VHUX như biết kính trên nhường dưới, chấp hành nội quy nhà trường, lễ phép, lịch sự nói lời cảm ơn, xin lỗi, biết cách cư xử có văn hoá, biết cách giao tiếp có văn hoá,... và biết tự điều chỉnh các hành vi của mình cho đúng, biết giữ gìn và phát huy các giá trị bản sắc văn hoá tốt đẹp của dân tộc.

3.7.2. Thông qua hoạt động trải nghiệm, hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp

Các hoạt động giáo dục được tổ chức trong nhà trường đều thực hiện mục tiêu hình thành và phát triển nhân cách toàn diện cho HS, giúp HS lĩnh hội các tri thức, rèn luyện các kỹ năng, kỹ xảo cần thiết và phát triển tư duy sáng tạo của HS.

Hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục bắt buộc từ lớp 1 đến lớp 12. Ở tiểu học, hoạt động trải nghiệm nhằm hình thành những phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và một số năng lực đặc thù như: năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động, năng lực định hướng nghề nghiệp, năng lực thích nghi với những biến động trong cuộc sống và các kỹ năng sống khác. Hoạt động trải nghiệm giúp HS phát triển tối đa những thế mạnh của HS giúp HS hiểu được các giá trị, trách nhiệm của bản thân và thái độ, hành vi ứng xử phù hợp trong mọi hoàn cảnh trong cuộc sống.

Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp là một trong những nội dung giáo dục toàn diện cho HS, đây là hoạt động tiếp nối của hoạt động dạy học trên lớp giúp HS khắc sâu các kiến thức học tập, giúp HS trang bị đầy đủ những kiến thức, kỹ năng cần thiết để hình thành và phát triển nhân cách cho HS một cách toàn diện.

Chính vì vậy, thông qua hoạt động trải nghiệm, hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp giúp HS có cơ hội thể hiện năng lực cá nhân; giúp HS hình thành và phát triển năng lực của bản thân; HS được hình thành và rèn luyện các kỹ năng giao tiếp, sự tự tin; phát triển toàn diện nhân cách cho HS, là điều kiện tốt nhất để các em phát huy vai trò chủ thể, chủ động, sáng tạo trong quá trình rèn luyện và học tập; góp phần hình thành tình cảm và niềm tin đúng đắn cho HS.

3.7.3. Thông qua các phong trào, hoạt động xã hội do nhà trường tổ chức

Các trường tiểu học thường xuyên tổ chức các hoạt động xã hội, văn hoá, văn nghệ, thể dục thể thao gắn với các chủ điểm của từng tháng như: kỉ niệm ngày sinh nhật Bác; kỉ niệm ngày học sinh, sinh viên; ngày Nhà giáo Việt Nam, ngày Quốc tế Phụ nữ, ngày Quân đội nhân dân Việt Nam, ngày thành lập Đảng cộng sản Việt Nam, ngày thành lập Đoàn thanh niên cộng sản Hồ Chí Minh,... và phát động các phong trào như: kế hoạch nhỏ, nuôi heo đất, ủng hộ đồng bào lũ lụt, thấp hương đài liệt sĩ tưởng nhớ các vị anh hùng, chiếc cặp mơ ước giúp các bạn khó khăn,... để duy trì và phát huy các giá trị văn hoá tốt đẹp của truyền thống dân tộc Việt Nam ta. Thông qua các hoạt động này gắn với nội dung hoạt động giáo dục VHUX để nâng cao hiệu quả giáo dục VHUX cho HS.

3.7.4. Thông qua các buổi chuyên đề tuyên truyền dưới sân cờ và trong tiết hoạt động tập thể

Tổ chức các buổi chuyên đề nhằm tác động vào nhận thức của HS về VHUX trong các tiết sinh hoạt dưới sân cờ. Mời các chuyên gia về lĩnh vực giáo dục VHUX, các chuyên gia tâm lý trao đổi về VHUX cho HS trong nhà trường nhằm giúp truyền đạt tri thức, những chuẩn mực của VHUX cho HS. Để đạt hiệu quả cao đòi hỏi các chuyên đề phải hấp dẫn, sát với thực tiễn, các chuyên gia phải có tri thức, kinh nghiệm, thực sự là tấm gương về VHUX, có sức thuyết phục và lan toả những điều tích cực trong VHUX cho HS.

Các tiết sinh hoạt tập thể luôn luôn là hoạt động thu hút HS tham gia. Việc giáo dục VHUX cho HS thông qua tiết sinh hoạt tập thể được thể hiện theo từng chủ điểm của từng tuần, từng tháng nhằm trang bị cho HS tất cả mọi mặt để hình thành và phát triển nhân cách. Các tiết sinh hoạt tập thể là cơ hội để cho HS có thể chia sẻ, tâm sự với thầy cô và bạn bè để các em có thể giao tiếp một cách tự tin hơn. Có nhiều hình thức sinh hoạt tập thể như: thông qua tổ chức trò chơi, các buổi ngoại khoá, các cuộc thi trong lớp, các buổi trò chuyện,... dưới sự hướng dẫn

của thầy cô giáo để HS có thể phát huy hết các năng khiếu và sáng tạo của bản thân, giúp HS gắn kết, giao lưu với bạn bè.

Qua các buổi sinh hoạt dưới sân cờ và sinh hoạt tập thể HS có thể rút ra nhiều bài học kinh nghiệm cho bản thân về cách ứng xử với thầy cô, nhân viên và khách đến trường, ứng xử với bạn bè trong các hoạt động học tập hay trong việc chấp hành các nội quy của lớp, của nhà trường đề ra.

3.8. Đánh giá kết quả giáo dục văn hoá ứng xử cho học sinh tại trường tiểu học

Đánh giá hoạt động giáo dục VHUX cho HS tại trường tiểu học là một khâu quan trọng trong quy trình giáo dục của bất cứ hoạt động giáo dục nào. Việc đánh giá kết quả nhằm so sánh với mục tiêu giáo dục VHUX cho HS; biết được thực trạng, hiệu quả và tiến độ của quá trình giáo dục từ đó xác định được những nội dung đạt và chưa đạt để tiếp tục có kế hoạch hướng dẫn, tổ chức và thực hiện cho phù hợp. Đồng thời sẽ có những phương án điều chỉnh, bổ sung cho phù hợp, kịp thời trong từng hoạt động giáo dục VHUX cho HS nhằm đạt được mục tiêu đề ra. Để xác định được kết quả của hoạt động giáo dục VHUX cho HS tại trường tiểu học cần phải tập trung đánh giá, nhận xét các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường thực hiện Bộ quy tắc ứng xử. Công tác đánh giá và nhận xét phải thường xuyên, định kỳ hằng tuần, hằng tháng, hằng năm để thấy được những hạn chế, khó khăn trong quá trình giáo dục VHUX cho HS và rút kinh nghiệm cho những kế hoạch hoạt động giáo dục VHUX cho HS tiếp theo. Từ những kết quả đạt được trong quá trình giáo dục VHUX cho HS CBQL, GV tiếp tục hoàn thiện và điều chỉnh, bổ sung các kế hoạch hoạt động giáo dục VHUX cho HS để phù hợp với từng đối tượng HS. Điều chỉnh phương pháp, hình thức tổ chức, kiểm tra đánh giá kế hoạch giáo dục VHUX cho HS phù hợp với đặc điểm tâm lý phát triển của HS theo từng độ tuổi, từng đối tượng đảm bảo HS nào cũng được học tập và rèn luyện được một cách tốt nhất. Việc đánh giá này có thể tiến hành như sau: GV nhận xét về biểu hiện VHUX của HS vào cuối mỗi tiết học, cuối các hoạt động tập thể, cuối các phong trào mà HS tham gia; Nhà trường nhận xét các biểu hiện VHUX của HS trong các buổi sinh hoạt dưới sân cờ hằng tuần sáng thứ hai.

4. KẾT LUẬN

Văn hoá ứng xử tại trường tiểu học thể hiện lối sống văn minh, hành vi giao tiếp lịch sự, có văn hoá với những cử chỉ, hành động, lời nói chuẩn mực giữa HS với HS, giữa GV với GV, giữa GV với người khác cũng như giữa CBQL, GV với CMHS. Giáo dục VHUX cho HS tại trường tiểu học có vai trò quan trọng đối với mục tiêu nâng cao chất lượng toàn diện cho HS, đây là nền tảng cho HS nắm được những kiến thức, hiểu biết để từ đó HS có thể tự tin và thích nghi với sự thay đổi của xã hội hiện nay. Để thực hiện tốt hoạt động giáo dục VHUX cho HS tại trường tiểu học, cần phải thực hiện các biện pháp như: tuyên truyền nâng cao nhận thức về hoạt động giáo dục VHUX cho HS; hoạt động giáo dục và thực hiện Bộ quy tắc ứng xử trong trường tiểu học, thực hiện hoạt động tự học, bồi dưỡng nâng cao năng lực ứng xử và giáo dục VHUX cho toàn thể nhà trường, thực hiện hoạt động phối hợp giữa nhà trường với gia đình và xã hội trong hoạt động giáo dục VHUX cho HS.

Những vấn đề trình bày trong bài viết góp phần xây dựng cơ sở lý luận của hoạt động giáo dục VHUX cho HS tại trường tiểu học, hi vọng có thể là nguồn tài liệu tham khảo hữu ích trong hoạt động xây dựng VHUX.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ali Khatibi and S.M.Ferdous Azam (2022). *Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives*. Participatory Educational Research 9(2):261-279
2. Aunurrahman (2019). *Implementation of character education in building school culture*. Jurnal Visi Ilmu Pendidikan 13(1):11.
3. Ban chấp hành Trung ương Đảng (2014). *Nghị quyết 33/NQ-TW của Trung ương về xây dựng và phát triển văn hóa, con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước, ngày 09/06/2014*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Ban hành Chương trình giáo dục phổ thông*. Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). *Quy định quy tắc ứng xử trong cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, giáo dục thường xuyên*. Thông tư số 06/2019/TTBGDĐT, ngày 12/04/2019.
6. Nguyễn Thị Ngọc Dung (2019). *Một số vấn đề lý luận về giáo dục văn hóa ứng xử cho học sinh ở trường tiểu học*. Tạp chí Giáo dục, số 462, kì 2, tr.19-23.
7. Nguyễn Thị Thúy Dung (2020). *Hoạt động xây dựng văn hóa ứng xử ở trường phổ thông*. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, số 27, tr.18-23.
8. Marta Prots – Yuliia Horodechna (2020). *Features of reformation and formation of the culture of behavior of primary school students*. Young Scientist 10(86).
9. Mitchell Wong, Paul Chung and Ronald D Hays and David P Kennedy and Joan Tucker and Rebecca Dudovitz (2019). *The Social Economics of Adolescent Behavior and Measuring the Behavioral Culture of Schools*. Journal of Child and Family Studies 28(3) (Online).
10. Hoàng Phê (chủ biên, 2000). *Từ điển Tiếng Việt*. NXB Khoa học xã hội
11. Nguyễn Đức Quang và Nguyễn Thị Ngọc Hà (2018). *Nghiên cứu về văn hoá ứng xử học đường và giáo dục văn hoá ứng xử học đường*. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, Số 2, tr 12-17.
12. My Giang Sơn (2020). *Quản lý hoạt động xây dựng văn hóa ứng xử ở trường phổ thông*. Tạp chí Giáo dục, 476, tr 6-10.
13. My Giang Sơn (2022). *Hoạt động xây dựng văn hoá ứng xử tại các trường tiểu học công lập ở Thành phố Hồ Chí Minh*. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, Tập 18, Số 01, tr 68-75.
14. Thủ tướng Chính phủ (2018). *Đề án “Xây dựng văn hóa ứng xử trong trường học giai đoạn 2018-2025”* (ban hành theo Quyết định 1299/QĐ-TTg ngày 03 tháng 10 năm 2018).
15. Nguyễn Như Ý (chủ biên, 1998). *Từ điển Tiếng Việt thông dụng*. Nhà xuất bản Giáo dục, tr.300.

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP MÔN HÓA HỌC LỚP 10 TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÀNH PHỐ PHAN RANG - THÁP CHÀM, TỈNH NINH THUẬN

Trần Quốc Kiều ¹

1.Lớp CH21QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Khái quát về vai trò quan trọng của việc đổi mới kiểm tra, đánh giá (KT, ĐG). Phân tích thực trạng và công tác quản lý hoạt động KT, ĐG kết quả học tập (KQHT) môn Hóa Học lớp 10 tại các trường Trung học Phổ thông (THPT) Thành phố Phan Rang- Tháp Chàm, tỉnh Ninh Thuận về: Xây dựng kế hoạch; Tổ chức quản lý thực hiện kế hoạch; Công tác chỉ đạo hoạt động; Công tác kiểm tra hoạt động; Đảm bảo các điều kiện hỗ trợ hoạt động; Nguyên nhân của thực trạng, chỉ ra những mặt còn hạn chế từ đó đưa ra các biện pháp để giúp nâng cao công tác quản lý hoạt động KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 tại các trường THPT Thành phố Phan Rang - Tháp Chàm, tỉnh Ninh Thuận.

Từ khóa: *Biện pháp nâng cao, Kiểm tra, đánh giá, Kết quả học tập, trường THPT Thành phố Phan Rang- Tháp Chàm, tỉnh Ninh Thuận*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong xu thế đổi mới giáo dục đã trở thành nhu cầu cấp thiết và mang tính toàn cầu, Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (khóa XI) đã thông qua Nghị quyết về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Từ năm 2000, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã quyết định thay đổi KT, ĐG theo hướng “đa dạng/mềm mỏng” như các nước Nhật Bản, Hàn Quốc đã làm. Đó là “hệ thống đánh giá mang tính phát triển” tập trung đến tất cả các khía cạnh của việc học, sử dụng nhiều kỹ thuật KT, ĐG và coi trọng sự tiến bộ của học sinh (HS) trong quá trình học tập. Vấn đề đổi mới giáo dục, đặc biệt là đổi mới trong công tác KT, ĐG KQHT của HS đang được Đảng, Nhà nước, toàn ngành Giáo dục và toàn xã hội quan tâm. Điều này đã được thể hiện rất rõ thông qua các Nghị quyết, Chỉ thị của Đảng và Nhà nước. Trong Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nêu rõ: “*Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực*”; “*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. Việc thi, kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục, đào tạo cần từng bước theo các tiêu chí tiên tiến được xã hội và cộng đồng giáo dục thế giới tin cậy và công nhận*”.(Ban Chấp hành Trung ương (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW

ngày 04/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế). KT, ĐG KQHT của HS là một trong những công cụ điều chỉnh quá trình đào tạo, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo. Song, thực tiễn ở Việt Nam, việc KT, ĐG còn một số hạn chế: KT, ĐG chưa đúng, chưa đủ mục tiêu môn học; KT, ĐG còn ở mức trí năng (nhận thức và tư duy) bậc thấp, chưa đánh giá được năng lực (NL) giải quyết vấn đề và sáng tạo của HS; KT, ĐG chưa chính xác, thiếu khách quan; KT, ĐG chưa đề cập đến vai trò điều chỉnh giảng dạy; KT, ĐG kém tác dụng trong điều chỉnh động cơ, mục tiêu học tập của HS; KT, ĐG còn nhiều hiện tượng tiêu cực. Do đó, chuẩn hóa hoạt động KT, ĐG là một nhu cầu đảm bảo và nâng cao chất lượng đào tạo, đảm bảo chất lượng nguồn nhân lực và xây dựng xã hội học tập. Việc KT, ĐG KQHT theo NL giúp đào tạo ra những người có khả năng thích ứng và sáng tạo trong mọi môi trường và điều kiện phức tạp của cuộc sống hiện đại như sự thay đổi từng ngày của khoa học kỹ thuật hay những tình huống bất ngờ, mới mẻ của xã hội.

Hóa học lớp 10 là môn học được lựa chọn trong nhóm môn Khoa học tự nhiên ở giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp (Cấp THPT).

Trong quá trình dạy học các môn học nói chung và môn Hóa nói riêng, việc KT, ĐG KQHT đóng vai trò quan trọng. KT, ĐG KQHT giúp giáo viên (GV) biết được những thành quả, tiến bộ của HS đồng thời phát hiện những khó khăn, hạn chế của họ để có định hướng và hướng dẫn họ khắc phục. KT, ĐG KQHT theo tiếp cận NL người học giúp GV điều chỉnh nội dung, hình thức tổ chức dạy học, phương pháp dạy học nhằm hình thành NL cho HS. Tuy nhiên, tại các trường THPT Thành phố Phan Rang - Tháp Chàm, tỉnh Ninh Thuận việc KT, ĐG KQHT theo tiếp cận NL người học chưa được thực hiện đồng bộ. Công tác quản lý hoạt động KT, ĐG KQHT tại các trường chưa được thực hiện tốt và hiệu quả. Mặt khác, Chương trình Giáo dục Phổ thông 2018 ra đời cho thấy sự cần thiết phải đổi mới đồng bộ phương pháp dạy học và KT, ĐG KQHT theo hướng phát triển NL HS. Để khắc phục những hạn chế của việc quản lý hoạt động KT, ĐG KQHT theo truyền thống, việc thực hiện quản lý hoạt động KT, ĐG KQHT theo hướng phát triển NL trong dạy học môn Hóa Học THPT là hết sức cần thiết giúp HS phát triển NL. Xuất phát từ những lý do trên, tác giả nghiên cứu vấn đề “Quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Hóa Học lớp 10 tại các trường THPT Thành phố Phan Rang - Tháp Chàm, tỉnh Ninh Thuận” để đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động KT, ĐG phù hợp nhằm góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động KT, ĐG, dạy học môn Hóa Học lớp 10 tại các trường THPT Thành phố Phan Rang - Tháp Chàm, tỉnh Ninh Thuận.

2. THỰC TRẠNG VỀ QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KT, ĐG KQHT MÔN HÓA HỌC LỚP 10 TẠI CÁC TRƯỜNG THPT THÀNH PHỐ PHAN RANG - THÁP CHÀM, TỈNH NINH THUẬN

2.1. Về xây dựng kế hoạch

Năm học 2022-2023, chúng tôi khảo sát 47 người gồm cán bộ quản lý (CBQL) và GV môn Hóa học ở các trường THPT trên địa bàn Thành phố Phan Rang - Tháp Chàm thấy rằng, việc xây dựng kế hoạch hoạt động KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS THPT hiện nay chưa được quan tâm thực hiện đúng mức, thực hiện chưa đồng đều ở các nội dung nên hiệu quả thực hiện ở một số nội dung chưa cao.

2.2. Tổ chức quản lý thực hiện kế hoạch

Khâu tổ chức thực hiện công tác KT, ĐG KQHT của HS ở các trường THPT tại Thành phố Phan Rang- Tháp Chàm hiện nay tuy có chú trọng đến phân công nhiệm vụ, triển khai kế hoạch nhưng hiệu quả thực hiện vẫn còn chưa cao, còn coi nhẹ việc tập huấn hướng dẫn cho GV để họ nhận thức đúng, rõ ràng và khoa học trong tổ chức thực hiện. Một số trường vẫn còn chông chéo trong sự sắp xếp, phân công nhiệm vụ cho các thành viên tham gia vào hoạt động KT, ĐG, chưa chỉ rõ nhiệm vụ và quyền hạn của cán bộ, GV, các bộ phận tham gia KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS.

2.3. Công tác chỉ đạo hoạt động

Nhìn chung, mức độ, hiệu quả thực hiện công tác chỉ đạo của các trường tương đối tốt. Tuy nhiên, chưa quan tâm đến những người tham gia vào hoạt động KT, ĐG KQHT môn Hóa học lớp 10 của HS. Cần khắc phục điều này để hoạt động KT, ĐG KQHT của HS chuyên biến tích cực và có hiệu quả hơn. Phát huy vai trò của CBQL, tổ chuyên môn trong chỉ đạo thực hiện kế hoạch. Nâng cao tính chủ động từ GV trong công tác KT, ĐG, thực hiện kế hoạch. Xây dựng hệ thống văn bản, quy định, quy chế kịp thời để khắc phục những hạn chế và nâng cao được hiệu quả thực hiện kế hoạch KT, ĐG KQHT môn Hóa học lớp 10 của HS.

2.4. Công tác kiểm tra hoạt động

Trong sơ kết, tổng kết cần có phương án điều chỉnh hợp lý, kiểm tra hoạt động KT, ĐG KQHT của HS một cách khoa học và hiệu quả. Hơn nữa, hiện nay vai trò của tổ chuyên môn là nơi giúp CBQL điều hành và tổ chức thực hiện các hoạt động sư phạm và nghiệp vụ, đồng thời chịu trách nhiệm trực tiếp về chất lượng giảng dạy của giáo viên, chất lượng học tập của HS, trong đó KT, ĐG KQHT của HS là một phần rất quan trọng. Do vậy, tăng cường công tác KT, ĐG đến từng tổ chuyên môn; KT, ĐG KQHT của HS là một hoạt động rất cấp thiết trong nhà trường.

2.5. Đảm bảo các điều kiện hỗ trợ hoạt động

Kết quả điều tra cho thấy: Việc đảm bảo các điều kiện hỗ trợ hoạt động KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS ảnh hưởng rất lớn đến các hoạt động khác. Có thể nói rằng, hiệu quả quản lý hoạt động KT, ĐG KQHT của HS phụ thuộc khá nhiều nguồn tài chính và cơ sở vật chất, hệ thống thông tin và môi trường, lực lượng tham gia, các chế định giáo dục.

2.6. Nguyên nhân của thực trạng

Một số CBQL giao phó công tác KT, ĐG cho tổ chuyên môn nên còn lơ là trong thực hiện các chức năng KT, ĐG. Phần lớn CBQL còn kiêm nhiệm nhiều công việc, thời gian bị chi phối nhiều cũng tạo nên những hạn chế khi thực hiện chức năng quản lý KT, ĐG.

Thiếu cơ sở vật chất, thiết bị cần thiết, các phần mềm hỗ trợ cho quản lý và KT, ĐG nên công tác KT, ĐG KQHT của HS gặp nhiều khó khăn. Kinh phí chi cho hoạt động KT, ĐG còn nhiều bất cập, đây là khó khăn lớn cho các trường THPT tại Thành phố Phan Rang -Tháp Chàm.

Mối quan hệ giữa các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường chưa thật sự gắn kết, nên thiếu sự hỗ trợ cho công tác KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS nói riêng và các môn học nói chung.

3. BIỆN PHÁP QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KT, ĐG KQHT MÔN HÓA HỌC LỚP 10 CỦA HS THPT TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ PHAN RANG- THÁP CHÀM, TỈNH NINH THUẬN.

3.1. Tiếp tục nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên trong việc thực hiện hoạt động KT, ĐG KQHT của HS

Nâng cao nhận thức tầm quan trọng của công tác KT, ĐG: Tổ chức quán triệt, triển khai học tập các chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước, của ngành giáo dục và của trường học đến với CBQL, GV.

Tổ chức hội thảo các chuyên đề về KT, ĐG KQHT môn Hóa học lớp 10 của HS: Giao cho tổ chuyên môn tổ chức ít nhất 02 lần/tháng; sinh hoạt qua họp tổ chuyên môn, các trang mạng về đổi mới KT, ĐG KQHT theo định hướng NL và nghiên cứu bài học. Đổi mới hình thức và đa dạng hóa phương pháp KT, ĐG KQHT của HS. CBQL giao cho tổ chuyên môn quản lý, tổ chức, phối hợp, triển khai thực hiện, nhà trường cùng với tổ chuyên môn theo dõi, kiểm tra định kỳ và rút kinh nghiệm hàng tháng. Nâng cao nhận thức đúng đắn các yêu cầu hoạt động KT, ĐG KQHT của HS.

3.2. Xây dựng kế hoạch đổi mới hoạt động KT, ĐG môn Hóa học lớp 10

Xác định quy trình lập kế hoạch đổi mới KT, ĐG KQHT môn Hóa học lớp 10 của HS. Tổ chức thực hiện kế hoạch: Phân tích thực trạng hoạt động đổi mới KT, ĐG và quản lý đổi mới KT, ĐG; Xác định mục tiêu, chỉ tiêu cần đạt được của hoạt động đổi mới KT, ĐG và đánh giá tính khả thi của mục tiêu, chỉ tiêu đó; Xác định các hoạt động đổi mới KT, ĐG của nhà trường tương ứng với các mục tiêu; Xác định các nguồn lực (con người, cơ sở vật chất, sách và thiết bị dạy học, tài chính...) thực hiện hoạt động đổi mới KT, ĐG môn Hóa Học lớp 10 của nhà trường; Xác định các biện pháp, chỉ số theo dõi, KT và ĐG hoạt động đổi mới KT, ĐG của nhà trường; Trình bày kế hoạch đổi mới KT, ĐG môn Hóa Học lớp 10 của nhà trường.

3.3. Xây dựng quy trình KT, ĐG đáp ứng yêu cầu đổi mới thi của Bộ Giáo dục và Đào tạo

Quản lý, kiểm tra việc thực hiện quy trình KT, ĐG; Đảm bảo nguồn tài chính thực hiện quy trình KT, ĐG; Báo cáo với Sở GD-ĐT Ninh Thuận, hội đồng, bộ môn trong việc xây dựng, áp dụng và cập nhật quy trình KT, ĐG KQHT môn Hóa học lớp 10 của HS trong nhà trường và từng môn học. Khi xây dựng quy trình cần xác định: Các bước xây dựng quy trình KT, ĐG, nội dung quy trình KT, ĐG, thẩm định và ban hành quy trình KT, ĐG, tổ chức thực hiện quy trình KT, ĐG KQHT môn Hóa học lớp 10 của HS.

Đặc biệt, trong quy trình này, GV biết căn cứ vào Chương trình Giáo dục Phổ thông 2018 soạn hệ thống câu hỏi dạy học có định hướng phát triển NL. Phân loại được câu hỏi theo các mức độ nhận thức: biết, hiểu, vận dụng thấp, vận dụng cao, theo các bước sau:

- Bước 1: Lựa chọn chủ đề trong chương trình để xác định kiến thức, kỹ năng, thái độ và định hướng hình thành NL (Chủ đề đó phải góp phần hình thành NL chuyên biệt cụ thể nào đó của bộ môn);

- Bước 2: Xác định chuẩn kiến thức, kỹ năng của chủ đề lựa chọn, xếp vào ô của ma trận sao cho tương ứng với mức độ nhận thức; xác định các NL được hình thành;

- Bước 3: Mô tả các mức độ yêu cầu của các chuẩn bằng các động từ hành động;
- Bước 4: Biên soạn câu hỏi/bài tập theo các mức độ nhận thức của kiến thức, kỹ năng và định hướng hình thành NL;
- *Bước 5. Tổ chức các hoạt động học tập cho chủ đề lựa chọn:*
 - + Vận dụng các phương pháp, kỹ thuật và hình thức tổ chức dạy học tích cực để HS đạt được mục tiêu về những kiến thức kỹ năng và định hướng NL cần hình thành;
 - + HS được chủ động tìm tòi phát hiện kiến thức; được thực hành và vận dụng kiến thức vào thực tế cuộc sống;
 - + Tăng cường sử dụng các phương pháp và kỹ thuật dạy học đặc thù của bộ môn Hóa học (Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Tài liệu tập huấn hướng dẫn dạy học và kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực học sinh cấp THPT môn Hóa Học*, Hà Nội).

3.4. Tăng cường công tác tổ chức, chỉ đạo thực hiện kế hoạch hoạt động KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 tại các trường THPT Thành phố Phan Rang- Tháp Chàm, tỉnh Ninh Thuận

Cải tiến hoàn thiện tổ chức: Trên cơ sở phân tích NL chuyên môn của từng cá nhân, bộ phận trong nhà trường để phân công nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng. Thành lập bộ phận khảo thí với đầy đủ các thành viên có uy tín, năng lực để làm công tác KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS.

Nâng cao công tác chỉ đạo: CBQL thường xuyên, liên tục theo dõi và giám sát công tác này để chỉ đạo, ra quyết định cho các cá nhân, bộ phận và các hoạt động của nhà trường diễn ra đúng hướng, đúng kế hoạch đã xây dựng. Công tác chỉ đạo phải phối hợp được các lực lượng giáo dục nhằm tạo sự liên kết, liên hệ giữa các thành viên trong nhà trường. Định hướng công việc rõ ràng, tránh chồng chéo, tạo điều kiện các thành viên trong việc thực hiện nhiệm vụ. Theo dõi sát sao, chỉ đạo kịp thời, thường phạt phân minh, luôn động viên giúp đỡ cấp dưới sẽ giúp giảm thiểu và hạn chế tối đa các hiện tượng tiêu cực trong KT, ĐG chất lượng học tập môn Hóa Học lớp 10 của HS.

3.5. Tăng cường công tác kiểm tra, giám sát đối với quản lý hoạt động và hoạt động KT, ĐG môn Hóa Học lớp 10 tại các trường THPT Thành phố Phan Rang- Tháp Chàm, tỉnh Ninh Thuận

Kiểm tra hoạt động KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS là quá trình CBQL xem xét thực tiễn để phát hiện, đánh giá thực trạng về hoạt động KT, ĐG nhằm thực hiện việc xây dựng hoàn thiện và ban hành các quy chế, quy định, các văn bản hướng dẫn, hệ thống các tiêu chuẩn, đề xuất các biện pháp điều chỉnh hoạt động KT, ĐG. Kiểm tra, giám sát việc thực hiện kế hoạch hoạt động KT, ĐG KQHT trong trường THPT nhằm chỉ ra xem các nội dung trong kế hoạch hoạt động KT, ĐG có được thực hiện đầy đủ hay không? Có được thực hiện theo tiêu chuẩn cao nhất có thể hay không, các nội dung có hướng tới kết quả mong đợi không?

Hiện nay, để phù hợp với yêu cầu đổi mới KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS, đổi mới thi của Bộ GD-ĐT thì việc kiểm tra, giám sát hoạt động và quản lý hoạt động KT, ĐG

KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS cần sâu sát vào những quá trình sau: Kiểm tra, giám sát việc ra đề; kiểm tra, giám sát việc coi kiểm tra (coi thi); kiểm tra, giám sát khâu chấm điểm; kiểm tra, giám sát việc trả bài và chữa bài kiểm tra; KT, ĐG, giám sát việc cập nhật điểm. (Cần Thị Thanh Hương (2011), *Nghiên cứu quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả học tập trong giáo dục đại học ở Việt Nam*, Luận án Tiến sĩ, Đại học Quốc gia Hà Nội)

3.6. Tổ chức bồi dưỡng, nâng cao NL hoạt động KT, ĐG cho đội ngũ CBQL và GV

Bồi dưỡng năng lực của CBQL, GV về hoạt động KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS THPT: Có kế hoạch định kỳ hàng năm tổ chức các buổi bồi dưỡng nghiệp vụ, tập huấn chuyên môn cho CBQL, GV về hoạt động KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS nói riêng và các môn học nói chung.

Nâng cao NL xây dựng kế hoạch cho CBQL: Xác lập các mục tiêu tổng quát cũng như kế hoạch cụ thể cho công tác KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS. Kế hoạch được xây dựng phải sát với thực tế, phù hợp với nhà trường.

Nâng cao NL xây dựng nội dung KT, ĐG KQHT của HS: Bồi dưỡng cho GV các chuyên đề đổi mới KT, ĐG do Ngành tổ chức, giúp GV hiểu rõ những điểm mới trong KT, ĐG nhằm định hướng trong nội dung KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS. GV phải được hướng dẫn, học tập về “thang nhận thức của Bloom”, kỹ thuật lập “Ma trận đề” và việc KT, ĐG kỹ năng thái độ của HS. Tổ chức thảo luận, đánh giá các đề kiểm tra môn Hóa Học lớp 10 của tổ chuyên môn để tạo ra các đề có nội dung phong phú, có chất lượng, phù hợp với các đối tượng HS.

Nâng cao NL sử dụng các biện pháp, hình thức KT, ĐG: Mở các lớp tập huấn nghiệp vụ về sử dụng các phương pháp, hình thức KT, ĐG KQHT của HS giúp GV nắm vững cơ sở lý luận, cách thức sử dụng của các phương pháp, hình thức KT, ĐG được tập huấn.

Nâng cao NL sử dụng các phương tiện, thiết bị: Tập huấn môn Tin học, sử dụng các trang thiết bị, phương tiện hỗ trợ cho công tác KT, ĐG để mọi GV đều thành thạo sử dụng máy tính, sử dụng tốt các phần mềm làm đề, quản lý điểm, biết cách xây dựng ngân hàng đề. (Bộ GD-ĐT (2017). *Tài liệu tập huấn cán bộ quản lý và giáo viên trung học phổ thông về kỹ thuật xây dựng ma trận đề và biên soạn câu hỏi trắc nghiệm khách quan*).

3.7. Tăng cường cơ sở vật chất, trang thiết bị, sử dụng công nghệ thông tin, kinh phí và các điều kiện khác cho việc KT, ĐG

Để các biện pháp có hiệu quả, CBQL các trường THPT cần xây dựng kế hoạch phát triển cơ sở vật chất, các điều kiện cần thiết lâu dài. Đồng thời, xây dựng mối quan hệ mật thiết giữa lực lượng giáo dục để cùng phối hợp thực hiện có hiệu quả tốt các vấn đề, hỗ trợ KT, ĐG K Q H T của người học. Mỗi trường THPT cần: Đảm bảo hiệu lực các văn bản, quy định hướng dẫn về KT, ĐG KQHT môn Hóa học lớp 10 của HS, tăng cường cơ sở vật chất, kinh phí, xây dựng môi trường giáo dục, tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong KT, ĐG.

3.8. Khảo nghiệm tính cần thiết và tính khả thi của các biện pháp đề xuất

TT	Biện pháp	Tính cấp thiết/Tính khả thi							
		Rất cần thiết/Rất khả thi		Cần thiết /Khả thi		Ít cần thiết / Ít khả thi		Không cần thiết/Không khả thi	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1	Tiếp tục nâng cao nhận thức của CBQL, GV trong việc thực hiện hoạt động KT, ĐG kết quả học tập môn Hóa học lớp 10 của HS	29	61,7	18	38,3	0	0,0	0	0,0
		32	68,1	15	31,9	0	0,0	0	0,0
2	Xây dựng kế hoạch đổi mới hoạt động KT, ĐG kết quả học tập môn Hóa học lớp 10 của HS	31	66,0	16	34,0	0	0,0	0	0,0
		34	72,3	13	27,7	0	0,0	0	0,0
3	Xây dựng quy trình KT, ĐG đáp ứng yêu cầu đổi mới thi của Bộ GD-ĐT	23	48,9	24	51,1	0	0,0	0	0,0
		22	46,8	25	53,2	0	0,0	0	0,0
4	Tăng cường công tác tổ chức, chỉ đạo thực hiện kế hoạch hoạt động KT, ĐG KQHT môn Hóa học lớp 10 của HS	25	53,2	22	46,8	0	0,0	0	0,0
		21	44,7	26	55,3	0	0,0	0	0,0
5	Tăng cường công tác kiểm tra, giám sát đối với quản lý hoạt động và hoạt động KT, ĐG kết quả học tập môn Hóa học lớp 10 của HS	24	51,1	23	48,9	0	0,0	0	0,0
		26	55,3	21	44,7	0	0,0	0	0,0
6	Tổ chức bồi dưỡng, nâng cao năng lực hoạt động KT, ĐG cho đội ngũ CBQL và GV	30	63,8	17	36,2	0	0,0	0	0,0
		34	72,3	13	27,7	0	0,0	0	0,0
7	Tăng cường cơ sở vật chất, trang thiết bị, sử dụng công nghệ thông tin, kinh phí và các điều kiện khác cho việc KT, ĐG kết quả học tập môn Hóa học lớp 10 của HS	26	55,3	21	44,7	0	0,0	0	0,0
		32	68,1	15	31,9	0	0,0	0	0,0

Qua tổng hợp bảng điều tra đánh giá tính cấp thiết, tính khả thi của các biện pháp đưa ra cùng với một số ý kiến được hỏi từ CBQL ở một số trường THPT trên địa bàn Thành phố Phan Rang- Tháp Chàm, tỉnh Ninh Thuận thì những biện pháp quản lý hoạt động KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS mà chúng tôi đề xuất là cấp thiết, khả thi và có thể áp dụng được với thực tiễn.

4. KẾT LUẬN

KT, ĐG KQHT theo hướng phát triển NL đang là vấn đề được nhiều nước trên thế giới, nhiều nhà giáo dục quan tâm nghiên cứu để hướng đến phát triển NL của HS, tạo điều kiện cho HS thâm nhập vào thực tiễn, gắn học đi đôi với hành. Trong các trường phổ thông, Hóa học là môn học có tác động lớn trong việc hình thành và phát triển các NL cho HS. Vì vậy, việc nghiên cứu KT, ĐG KQHT môn Hóa học lớp 10 của HS theo hướng phát triển NL là hết sức cần thiết giúp HS hình thành những NL cốt lõi và các NL chuyên biệt của môn Hóa Học, từ đó góp phần nâng cao chất lượng đào tạo.

KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS là một hoạt động có tính khoa học, bị chi phối bởi nhiều yếu tố bên trong và bên ngoài của chính hoạt động đó. Việc KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS trong trường THPT ngày càng trở nên có vị trí quan trọng bởi đây là hoạt động góp phần trực tiếp nâng cao chất lượng dạy học môn Hóa Học. Tuy nhiên, do nhiều nguyên nhân khác nhau, hoạt động này đang gặp nhiều khó khăn, chưa mang lại hiệu quả cao, đặc biệt là việc quản lý hoạt động KT, ĐG KQHT của HS ở các trường THPT trên địa bàn Thành phố Phan Rang- Tháp Chàm, tỉnh Ninh Thuận.

Các biện pháp trên tạo nên sự tác động tổng hợp và đồng bộ đến quản lý hoạt động KT, ĐG KQHT môn Hóa Học lớp 10 của HS nói riêng và các môn học nói chung. Các biện pháp này được thực hiện dưới sự định hướng của các quan điểm, nguyên tắc nhất định; tác động vào các khâu của quá trình quản lý, phát huy được tiềm năng của xã hội, có tính cụ thể và thiết thực. Trong quá trình triển khai thực hiện các biện pháp, tùy vào tình hình, điều kiện cụ thể mỗi trường, người CBQL cần chọn lựa từng biện pháp chỉ đạo phù hợp để không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục, đáp ứng nhu cầu phát triển xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương (2013). Nghị quyết về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 04/11/2013
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Tài liệu tập huấn hướng dẫn dạy học và kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực học sinh cấp THPT môn Hóa Học*. Hà Nội.
3. Bộ GD-ĐT (2017). *Tài liệu tập huấn cán bộ quản lý và giáo viên trung học phổ thông về kỹ thuật xây dựng ma trận đề và biên soạn câu hỏi trắc nghiệm khách quan*.
4. 4. Cấn Thị Thanh Hương (2011). *Nghiên cứu quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả học tập trong giáo dục đại học ở Việt Nam* (Luận án Tiến sĩ). Đại học Quốc gia Hà Nội.

BIỆN PHÁP QUẢN LÝ THIẾT BỊ DẠY HỌC SỐ TẠI CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC THÀNH PHỐ TÂN UYÊN, TỈNH BÌNH DƯƠNG

Trần Văn Luông¹

1. Lớp CH21QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Trong bối cảnh phát triển công nghệ và giáo dục số ngày càng mạnh mẽ, việc đảm bảo chất lượng và tính bền vững của các thiết bị dạy học số là điều hết sức quan trọng. Vận dụng các phương pháp quản lý hiệu quả trong việc sử dụng và bảo quản thiết bị dạy học số tại các trường tiểu học thị xã Tân Uyên, tỉnh Bình Dương. Các biện pháp quản lý bao gồm việc lập kế hoạch quản lý, tổ chức thực hiện kế hoạch, công tác chỉ đạo, kiểm tra đánh giá và hoạt động phối hợp với lực lượng giáo dục khác trong quản lý thiết bị dạy học số một cách hợp lý và khoa học, đảm bảo phát huy tối đa hiệu quả sử dụng của các thiết bị; đồng thời, việc đào tạo và nâng cao năng lực cho giáo viên và nhân viên kỹ thuật trong việc sử dụng và bảo quản thiết bị cũng được coi là yếu tố then chốt trong quá trình quản lý.

Từ khóa: quản lý, quản lý thiết bị dạy học số, thiết bị dạy học số, trường tiểu học.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong quá trình phát triển của xã hội Việt Nam đang trải qua gần 10 năm thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Ban chấp hành Trung ương đã nêu rõ quan điểm chỉ đạo: “Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo là đổi mới những vấn đề lớn; đổi mới ở tất cả các bậc học, ngành học” (Ban Chấp hành Trung ương Đảng, 2013). Nhấn mạnh công tác giáo dục phải đảm bảo đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.

Giáo dục được Đảng và Nhà nước quan tâm hết mực đảm bảo quá trình phát triển không ngừng của xã hội nhằm thực hiện sứ mệnh khó khăn đó các nhà lãnh đạo đất nướ đã xây dựng, ban hành chiến lược: “Chiến lược Quốc gia phát triển kinh tế số và xã hội số đến năm 2025, định hướng đến năm 2030” Quyết định số 411/QĐ-TTg, ngày 31 tháng 3 năm 2022 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Chiến lược quốc gia phát triển kinh tế số và xã hội số đến năm 2025, định hướng đến năm 2030, đã đưa ra một số nhận định về phát triển kinh tế số, xã hội số đối với giáo dục đào tạo: “Xây dựng và tổ chức triển khai nền tảng dạy, học trực tuyến, kết nối, phục vụ trực tuyến toàn trình cho công tác giảng dạy - học tập - thi cử cho học sinh, sinh viên, giáo viên” (Thủ tướng Chính phủ, 2022). Thủ tướng Chính phủ cũng ban hành Thông tư số 117/QĐ-TTg ngày 25 tháng 1 năm 2017 về phê duyệt đề án “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý và hỗ trợ các hoạt động dạy - học, nghiên cứu khoa học góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến năm 2025” đưa ra một số nhiệm vụ nhằm đẩy mạnh trong công tác giáo dục “Ứng dụng

dạy - học thông minh ở các cơ sở giáo dục và đào tạo, địa phương có đủ điều kiện trên nguyên tắc thiết thực, hiệu quả. Tiếp tục xây dựng và hoàn thiện cổng thư viện số (giáo trình, bài giảng, học liệu số) liên thông, chia sẻ học liệu với các cơ sở đào tạo đại học nhằm nâng cao năng lực nghiên cứu, đào tạo trong giáo dục đại học”, các nhiệm vụ nhằm đảm bảo việc phát triển giáo dục ngày càng theo kịp thời đại để đẩy nhanh tiến trình công nghiệp hóa – hiện đại hóa (Thủ tướng Chính phủ, 2017).

Theo nghiên cứu của Winnie Wing Mui So, Yu Chen and Zhi Hong Wan về “*Học tập điện tử đa phương tiện và học tập khoa học tự điều chỉnh: một nghiên cứu về kinh nghiệm và nhận thức của học sinh tiểu học*” cho thấy được rằng học sinh tại trường tiểu học Hồng Kông đều muốn có cơ hội độc lập với tài nguyên học tập điện tử đa phương tiện trong lớp. Việc tiếp xúc với môi trường học tập điện tử đa phương tiện, ở một mức độ nào đó, sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập tự định hướng của học sinh, tăng cường sự gắn kết về mặt cảm xúc và sau đó cải thiện việc học tập nhận thức của họ. Mặc dù kết quả nghiên cứu của các tác giả đến từ trường Đại học Hồng Kông có nhiều khả quan nhưng các em vẫn phải có mức độ hỗ trợ từ giáo viên để sự hiểu biết về các khái niệm khoa học, các vấn đề về sử dụng công nghệ và quản lý sử dụng hiệu quả các công cụ trực tuyến. “*Những phát hiện của nghiên cứu này về học trực tuyến của học sinh sẽ hữu ích trong việc cung cấp những hiểu biết vô giá cho giáo viên về việc tích hợp các nguồn phương tiện truyền thông khác nhau để giáo dục khoa học tốt hơn ở các trường tiểu học*”. Nghiên cứu của nhóm tác giả cho thấy được rằng công nghệ có tác động đến quá trình giảng dạy của giáo viên trong cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 (So, W. W. M., Chen, Y., & Wan, Z. H., 2019).

Xuất phát từ những nguyên nhân trên, tác giả xin đề xuất một số biện pháp quản lý thiết bị dạy học số ở trường tiểu học thành phố Tân Uyên, tỉnh Bình Dương nhằm thực hiện việc quản lý đạt hiệu quả các thiết bị dạy học mang lại cho nền giáo dục tại thành phố Tân Uyên nói riêng và giáo dục nước nhà nói chung.

2.. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Trong bài viết này, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận (phương pháp nghiên cứu tài liệu: các văn bản của Chính phủ, Quốc hội, Bộ Giáo dục và Đào tạo..., các tài liệu của các tác giả trong và ngoài nước liên quan đến vấn đề nghiên cứu).

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Các khái niệm liên quan đến đề tài nghiên cứu

3.1.1. Quản lý, quản lý giáo dục và quản lý nhà trường

Từ xưa đến nay khái niệm quản lý được đề cập đến rất nhiều lĩnh vực và được nhiều tác giả, các nhà nghiên cứu đưa ra.

Quản lý được định nghĩa bởi rất nhiều tác giả nổi tiếng với Hoàng Phê ông cho rằng: “*Quản lý là hoạt động điều hành và kiểm soát một tổ chức nhằm đạt được các mục tiêu trong điều kiện nhiều biến động. Quản lý chứa đựng nội dung rộng lớn, đa dạng phức tạp và luôn vận động, biến đổi, phát triển. Các học giả khi nghiên cứu về quản lý, có nhiều cách tiếp cận và quan niệm khác nhau*” (Hoàng Phê, 1997).

Quản lý (F.W Taylor) là “*biết chính xác điều muốn người khác làm và sau đó thấy rằng họ đã hoàn thành công việc một cách tốt nhất và rẻ nhất*”. H. Kootz thì khẳng định: “*Quản lý là một hoạt động thiết yếu, nó đảm bảo phối hợp những nỗ lực hoạt động cá nhân nhằm đạt được các mục đích của nhóm (tổ chức)*” (Harold Koontz, Cyril Odonnell, Heinz Weirich (Vũ Thiều, Nguyễn Mạnh Quân, Nguyễn Đăng Dâu dịch), 1993). Theo tác giả Bùi Minh Hiền (2011): “*Quản lý là sự tác động có tổ chức, có hướng đích của chủ thể quản lý tới đối tượng quản lý nhằm đạt mục tiêu đề ra*”. Đại diện theo thuyết hành chính là H. Fayol cho rằng: “*Quản lý là sự dự đoán và lập kế hoạch, tổ chức, điều khiển, phối hợp và cuối cùng là kiểm tra. Đó là năm chức năng cơ bản của nhà quản lý*” (Bùi Minh Hiền, 2011).

Theo Nguyễn Kỳ, Bùi Trọng Tuấn (1984) cho rằng: “*Quản lý giáo dục được hiểu là những tác động tự giác (có ý thức, có mục đích, có kế hoạch, có hệ thống, hợp quy luật) của chủ thể quản lý đến tất cả các mắt xích của hệ thống (từ cấp cao nhất đến các cơ sở giáo dục là nhà trường) nhằm thực hiện có chất lượng và hiệu quả mục tiêu phát triển giáo dục, đào tạo thế hệ trẻ theo yêu cầu của xã hội*” (Nguyễn Kỳ, Bùi Trọng Tuấn, 1984).

Theo Nguyễn Ngọc Quang quản lý nhà trường là “*thực hiện đường lối giáo dục của Đảng trong phạm vi trách nhiệm của mình, tức là đưa nhà trường vận hành theo nguyên lý giáo dục, để tiến tới mục tiêu giáo dục, mục tiêu đào tạo đối với ngành giáo dục, với thế hệ trẻ và tới từng học sinh*” (Nguyễn Ngọc Quang).

3.1.2. Trường tiểu học

Theo Thông tư số 28/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo tại Điều 2 cho rằng trường tiểu học “*là cơ sở giáo dục phổ thông của hệ thống giáo dục quốc dân, có tư cách pháp nhân, có tài khoản và con dấu riêng*” (Thủ tướng Chính phủ, 2020).

Theo Nguyễn Hồng Kiên cho rằng: “*Nhà trường tiểu học là môi trường xã hội hóa bắt buộc đầu tiên của trẻ em theo chủ trương phổ cập giáo dục và luật giáo dục*” (Nguyễn Hồng Kiên, 2019).

3.1.3. Thiết bị dạy học số

Thiết bị dạy học số được định nghĩa theo Quyết định số 1338/QĐ-BGDĐT ngày 19/5/2022 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc ban hành thể lệ Cuộc thi Xây dựng thiết bị dạy học số lần thứ I, năm 2022 cho rằng “*Thiết bị dạy học số là thiết bị dạy học được xây dựng/thiết kế/số hóa để sử dụng hoàn toàn hoặc một phần trên môi trường số phục vụ cho công tác dạy và học tại các cơ sở giáo dục phổ thông và thường xuyên. Cụ thể gồm bộ tranh ảnh, video clip (Tư liệu dạy học); Phần mềm mô phỏng, thí nghiệm ảo; Thiết bị thí nghiệm thực hành được kết nối và có thể tương tác được trên máy tính*” (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2022)

3.1.4. Quản lý thiết bị dạy học số

Dựa trên thông tin về thiết bị dạy học số đã được đề cập tác giả đưa ra khái niệm về quản lý thiết bị dạy học số rằng: “*Quản lý thiết bị dạy học số là hoạt động của chủ thể quản lý (hiệu trưởng, cán bộ quản lý) dựa trên các chức năng cơ bản (lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra-giám sát) tác động đến đối tượng quản lý (thiết bị dạy học số, thiết bị dạy học thông minh, ...) nhằm tạo ra hiệu quả tối đa trong công tác giảng dạy tại các cơ sở giáo dục, đáp ứng nhu cầu số hóa các thiết bị dạy học và mang lại sự đổi mới trong hoạt động quản lý trong giai đoạn 4.0*”.

3.2. Các cơ sở đề xuất biện pháp

3.2.1. Cơ sở khoa học

Dạy học áp dụng tính năng công nghệ đã được triển khai và thực hiện trong những năm gần đây. Trong đó việc dạy học kết hợp đóng vai trò quan trọng theo Thome (2003): “Dạy học kết hợp là sự tích hợp các tiến bộ của công nghệ vào dạy học trực tuyến kết hợp với sự tham gia tương tác của dạy học truyền thống”. Đáp ứng nhu cầu đó việc triển khai vận dụng các công nghệ vào hoạt động dạy học đã diễn ra từ rất sớm.

Giáo dục thông minh đóng vai trò quan trọng trong hoạt động giảng dạy hiện đại sau này mang lại tính hấp dẫn cao và cung cấp các nội dung kiến thức tương tác giúp cho người học tiếp thu kiến thức chủ động.

3.2.2. Cơ sở thực tiễn

Căn cứ vào tình hình tổ chức, hướng dẫn xây dựng thiết bị dạy học số ở trường Tiểu học tại thị xã Tân Uyên, tỉnh Bình Dương.

Căn cứ vào hoạt động bồi dưỡng, nâng cao năng lực Công nghệ thông tin cho đội ngũ giáo viên tại các đơn vị trường Tiểu học trên địa bàn thị xã Tân Uyên.

Căn cứ Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đang triển khai trong năm học 2022-2023 về việc nâng cao chất lượng đào tạo, đổi mới phương pháp và thiết bị dạy học đáp ứng nhu cầu chuyển đổi số trong Ngành Giáo dục và Đào tạo.

Tỉnh Bình Dương cũng không ngừng cố gắng để thực hiện chỉ đạo của Đảng, Chính phủ và Nhà nước, tại Trung tâm Hành chính tỉnh Bình Dương đã triển khai Nghị quyết số 05-NQ/TU ngày 19/5/2022 của BTV Tỉnh ủy về chuyển đổi số của Bình Dương giai đoạn 2025, định hướng 2030 trong đó: “*Xây dựng và thực hiện đề án, kế hoạch chuyển đổi số cho các ngành ưu tiên như: Giáo dục, Y tế, Tài nguyên và Môi Trường, Giao thông Vận tải*” (Nghị quyết Ban thường vụ Tỉnh ủy, 2022)

3.2.3. Cơ sở pháp lý

Căn cứ Quyết định số 749/QĐ-BGDĐT ngày 03/6/2020 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt “Chương trình Chuyển đổi số quốc gia năm 2025, định hướng đến năm 2030”.

Căn cứ Chỉ thị số 24/CT-TTg ngày 03/9/2021 của Thủ tướng Chính phủ về việc đẩy mạnh triển khai các nhiệm vụ, giải pháp dạy học an toàn, đảm bảo chương trình và mục tiêu chất lượng giáo dục, đào tạo ứng phó với đại dịch COVID-19

Căn cứ Quyết định 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt đề án “Tăng cường ứng dụng Công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng năm 2030”.

Căn cứ vào Quyết định số 1338/QĐ-BGDĐT ngày 19/5/2022 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc ban hành Thể lệ Cuộc thi Xây dựng thiết bị dạy học số lần thứ I, năm 2022.

Căn cứ Kế hoạch số 457/KH-BGDĐT ngày 26/4/2022 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc Tổ chức Cuộc thi Xây dựng thiết bị dạy học số lần thứ I năm 2022.

3.3. Nguyên tắc đề xuất biện pháp

Nhằm thực hiện việc xây dựng các biện pháp quản lý thiết bị dạy học số ở trường tiểu học tác giả tuân thủ theo các nguyên tắc sau:

3.3.1. Đảm bảo tính giáo dục

Việc quản lý thiết bị dạy học số ở trường Tiểu học tại thị xã Tân Uyên tỉnh Bình Dương phải được thực hiện dựa trên nội dung, yêu cầu đối với Chương trình giáo dục phổ thông 2018, đáp ứng nhu cầu học tập, truyền đạt kiến thức của giáo viên và học sinh. Dựa trên các thiết bị dạy học số đội ngũ giáo viên xây dựng kế hoạch giáo dục nhằm triển khai các hoạt động dạy học đảm bảo kiến thức truyền thụ đến người học.

3.3.2. Đảm bảo tính hệ thống

Các biện pháp đề xuất phải đảm bảo sự liên kết, thông nhất với nhau thành một thể thống nhất có các mối quan hệ chặt chẽ, tác động trực tiếp và qua lại, hỗ trợ với nhau giữa các biện pháp. Các biện pháp đảm bảo mối liên hệ thường xuyên thực hiện các điều chỉnh nhằm đáp ứng quá trình cải tiến của hoạt động quản lý.

3.3.3. Đảm bảo tính toàn diện

Biện pháp quản lý đảm bảo có mối quan hệ mật thiết với nhau, phối hợp, hỗ trợ giúp công tác thực hiện đạt hiệu quả. Bên cạnh đó, các biện pháp cần thống nhất mang lại cho tổ chức cách nhìn nhận và đánh giá hiệu quả của công tác quản lý thiết bị dạy học số mang lại.

3.3.4. Đảm bảo tính thực tiễn

Các biện pháp không chỉ đưa ra nhằm đáp ứng quá trình đổi mới, nâng cao hoạt động quản lý đối với đội ngũ cán bộ quản lý tại các đơn vị trường Tiểu học mà còn phù hợp với thực tiễn tạo điều kiện cho hoạt động quản lý của cấp trên đến hoạt động xây dựng thiết bị dạy học số tại các trường Tiểu học trên địa bàn thị xã Tân Uyên.

3.3.5. Đảm bảo phù hợp với đối tượng giáo dục, điều kiện hoàn cảnh

Các biện pháp đảm bảo tính phù hợp với đối tượng, điều kiện hoàn cảnh của đơn vị/khu vực. Khi xây dựng các biện pháp cần thực hiện các công tác đánh giá yếu tố hiệu quả, yếu tố mở rộng, yếu tố triển khai thực hiện, ... Đáp ứng các yêu cầu đảm bảo cho các đơn vị hiệu quả trong việc áp dụng vào thực tiễn.

4. CÁC BIỆN PHÁP QUẢN LÝ XÂY DỰNG THIẾT BỊ DẠY HỌC SỐ TẠI CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC THÀNH PHỐ TÂN UYÊN, TỈNH BÌNH DƯƠNG

4.1. Biện pháp 1: Lập kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số tại các trường tiểu học thành phố Tân Uyên, tỉnh Bình Dương

4.1.1. Mục tiêu của biện pháp

Xây dựng kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số tại các trường tiểu học thị xã Tân Uyên, tỉnh Bình Dương nhằm đảm bảo kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số tạo môi trường phát triển khả năng sáng tạo, sự năng động và năng lực ứng dụng công nghệ thông tin của đội ngũ giáo viên. Đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên nhận thức rõ vai trò quan trọng đối với thiết bị dạy học số trong giai đoạn công nghệ 4.0 phát triển vượt bậc, đáp ứng hoạt động giảng dạy của giáo viên theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018 theo kế hoạch trong công tác quản lý thiết bị dạy học số ở trường tiểu học từ đó năng động xây dựng kế hoạch xây dựng thiết bị dạy học số ở trường Tiểu học.

4.1.2. Nội dung của biện pháp

Ban giám hiệu nhà trường lập kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số tại cơ sở. Lập kế hoạch phải căn cứ theo chỉ đạo hướng dẫn nhiệm vụ học tập của cấp trên chủ yếu là Phòng Giáo dục và Đào tạo và căn cứ kế hoạch nhiệm vụ học tập năm học của nhà trường đảm bảo các điều kiện về thực tế địa phương của đơn vị. Nhằm nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên về vai trò, tầm quan trọng của việc xây dựng thiết bị dạy học số trong nhà trường đối với hoạt động giảng dạy và giáo dục. Để triển khai biện pháp cán bộ quản lý đồng thời đội ngũ giáo viên nhà trường phải thực hiện một số công việc cụ thể sau:

Ban giám hiệu, cán bộ quản lý nhà trường lập kế hoạch cho đội ngũ giáo viên nghiên cứu, nâng cao nhận thức về vai trò của thiết bị dạy học số đặc biệt trong giai đoạn chuyển đổi số trong giáo dục theo các nội dung của cơ sở lý luận, pháp lý đã được nêu tại Mục 1 dưới nhiều hình thức như các chuyên đề theo khối, họp Hội đồng sư phạm, họp tổ khối, tổ chức theo mô hình, chuyên đề của nhà trường, truyền thông trực tuyến trên không gian mạng như Zalo trường, website trường, ...

Lập kế hoạch tuyên truyền đến toàn thể đội ngũ giáo viên về tầm quan trọng của việc sử dụng công nghệ thông tin trong hoạt động giảng dạy đặc biệt là thiết bị dạy học số và hoạt động quản lý thiết bị dạy học số tại trường tiểu học.

Thực hiện các hoạt động kiểm tra, đánh giá thường xuyên đối với việc triển khai thực hiện xây dựng thiết bị dạy học số bao gồm quá trình nghiên cứu, thực hiện, tổ chức việc xây dựng thiết bị dạy học số tại tổ khối, các hội thi do cấp trên tổ chức nhằm động viên đề xuất đội ngũ giáo viên tham gia.

4.1.3. Cách thức thực hiện

Ban giám hiệu, cán bộ quản lý và đội ngũ giáo viên phải nhận thức đúng đắn về vai trò, tầm quan trọng đối với hiệu quả sử dụng thiết bị dạy học số và việc lập kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số tại trường tiểu học đảm bảo các điều kiện thuận lợi cho đội ngũ nhà giáo của đơn vị. Thực hiện việc nắm vững kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số do nhà trường xây dựng cho từng năm học, từng giai đoạn với nội dung cụ thể của kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số của nhà trường.

Quá trình lập kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số tại trường tiểu học thực hiện với một số nội dung, cụ thể như sau:

- Xây dựng, thiết kế nội dung mục tiêu kế hoạch đề ra: Xác định nội dung mục tiêu cần thực hiện, các kết quả trong tương lai mà nhà quản lý muốn đạt được. Các mục tiêu, kết quả trong tương lai muốn đạt được nhà quản lý khi xây dựng phải đảm bảo, căn cứ vào nguồn lực hiện có, các kết quả đã đạt của nhà trường và đặc điểm tình hình tại địa phương.

- Phương hướng và các biện pháp thực hiện: Nhà quản lý cần đưa ra nội dung phương hướng thực hiện trong tương lai nhằm đạt được mục tiêu đã đề ra. Xác định các biện pháp, các hoạt động cụ thể để triển khai nhằm đạt được mục tiêu đã đề ra.

- Các nguồn lực: Xác định nguồn lực hiện có, tiềm năng của đơn vị nhằm căn cứ để thực hiện mục tiêu được đề ra. Nguồn lực hiện có bao gồm nguồn lực vật chất, tài chính, nhân lực, năng lực tổ chức, ... Nguồn lực tiềm năng là các nguồn lực hiện có có vai trò nổi bật của đơn vị.

- Hoạt động phân công và thời gian thực hiện: Nhà quản lý cần thực hiện phân công công việc nhằm đảm bảo đặc điểm phù hợp của từng cá nhân đối với nhiệm vụ được phân công. Trao quyền và giao hoàn toàn trách nhiệm thực hiện nhiệm vụ phân công. Nhà quản lý xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá hoạt động thực hiện nhiệm vụ theo đúng yêu cầu đề ra.

Đảm bảo hệ thống thông tin, kỹ thuật nhằm thực hiện việc lưu trữ dữ liệu quản lý của nhà trường về việc lập kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số tại trường tiểu học và tổ chức tuyên truyền các văn bản các cấp, nguồn dữ liệu số, nguồn tài liệu điện tử có vai trò quan trọng trong việc lập kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số triển khai đến toàn thể đội ngũ giáo viên của nhà trường. Cán bộ quản lý, đội ngũ giáo viên phải đảm bảo khả năng công nghệ thông tin nhằm thực hiện xây dựng các cách thiết kế thiết bị dạy học theo nhiều hình thức khác nhau, bằng nhiều phần mềm hỗ trợ khác nhau nhằm đảm bảo đẩy nhanh kết quả việc xây dựng và sử dụng thiết bị dạy học số.

Nhà trường xây dựng kế hoạch huy động nguồn lực nhằm đáp ứng hoạt động triển khai kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số của nhà trường đảm bảo đúng đối tượng, đúng thời gian và đạt kết quả như mong muốn bao gồm các lực lượng giáo dục khác bên ngoài nhà trường.

4.2. Biện pháp 2: Tổ chức thực hiện kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số tại các trường tiểu học thành phố Tân Uyên, tỉnh Bình Dương

4.2.1. Mục tiêu của biện pháp

Tổ chức thực hiện kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số tại trường tiểu học thị xã Tân Uyên, tỉnh Bình Dương nhằm triển khai, lan rộng vai trò quan trọng của công cụ dạy học số, thiết bị dạy học số trong hoạt động giáo dục và giảng dạy. Từ đó áp dụng, thực hiện vào các nhiệm vụ dạy học đảm bảo chức năng hội nhập nền công nghệ giáo dục 4.0 vào hoạt động giảng dạy đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được Bộ Giáo dục và Đào tạo quan tâm.

4.2.2. Nội dung và cách thực hiện biện pháp

Ban giám hiệu, cán bộ quản lý triển khai các nội dung của kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số đến toàn thể đội ngũ nhà giáo của nhà trường bao gồm giáo viên dạy lớp, giáo viên bộ môn nhằm xây dựng thiết bị dạy học số theo đúng chương trình giảng dạy, mục tiêu, nội dung môn học.

Khi triển khai xây dựng thiết bị dạy học số phải đảm bảo các yêu cầu theo Thông tư số 37/TT-BGDĐT ngày 30/12/2021 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về mục đích sử dụng, ghi chú theo từng phân môn giảng dạy của giáo viên bao gồm đảm bảo mục đích sử dụng, có thể sử dụng đại trà, dễ sử dụng, có thể thay thế các đồ dùng dạy học truyền thống và có hướng dẫn sử dụng cụ thể đối với các nhà giáo hạn chế sử dụng công nghệ thông tin trong hoạt động giảng dạy.

Nhằm thực hiện các nội dung tổ chức cần chú ý đến các công việc sau:

- Xây dựng quy trình thực hiện việc tổ chức hoạt động xây dựng thiết bị dạy học số tại đơn vị bao gồm khâu chuẩn bị các trang thiết bị cần thiết, tổ chức tập huấn xây dựng thiết bị dạy học số, chuẩn bị cơ sở vật chất đảm bảo cho hoạt động, tổ chức cuộc thi xây dựng thiết bị dạy học số tại đơn vị, thông báo kết quả của cuộc thi.

- Cán bộ quản lý nhà trường họp tổ Chuyên môn lựa chọn các phần mềm, ứng dụng chung của đơn vị nhằm xây dựng thiết bị dạy học số đảm bảo tương đồng giữa các tổ khối; tổ chức bồi dưỡng, tập huấn cách sử dụng phần mềm, ứng dụng chung của nhà trường.

- Tổ chức cuộc thi, phong trào thi đua sáng tạo xây dựng thiết bị dạy học số tại trường học thông qua các hình thức, công cụ bao gồm trực tuyến, giảng dạy, mô hình-chuyên đề về thiết bị dạy học hiện đại, ...

- Phối hợp với giáo viên dạy công nghệ thông tin triển khai, tuyên truyền đến toàn thể giáo viên trong nhà trường về ý nghĩa, mục tiêu, vai trò của thiết bị dạy học số trong hoạt động giảng dạy của đội ngũ nhà giáo; tổ chức, xây dựng kho dữ liệu số của nhà trường nhằm lưu trữ các thiết bị dạy học số có chất lượng

- Tổ chức bồi dưỡng, rèn luyện các kỹ năng lên ý tưởng xây dựng các thiết bị dạy học số cho đội ngũ nhà giáo. Thực hiện được cán bộ quản lý chuyên môn phải lên kế hoạch xây dựng thiết bị dạy học số theo từng môn học, từng chủ đề, từng nội dung nhằm triển khai xây dựng mở rộng kho dữ liệu thiết bị dạy học trên nền tảng số hóa.

- Thực hiện áp dụng, triển khai các thiết bị dạy học số tại từng khối lớp thấp lên cao đảm bảo học sinh tiếp cận từ cơ bản đến nâng cao trong thời gian dài.

4.3. Biện pháp 3: Chỉ đạo thực hiện quản lý thiết bị dạy học số tại các trường tiểu học thành phố Tân Uyên, tỉnh Bình Dương

4.3.1. Mục tiêu của biện pháp

Công tác chỉ đạo thực hiện xây dựng thiết bị dạy học số ở trường tiểu học nhằm đáp ứng hoạt động triển khai nội dung đầy đủ, đi vào trọng tâm, hướng dẫn, điều phối các thành viên trong kế hoạch thực hiện đúng nhiệm vụ để đạt được kết quả mong đợi.

4.3.2. Nội dung và cách thức thực hiện biện pháp

Cán bộ quản lý chuyên môn thực hiện rà soát lại chức năng, cách sử dụng, bảo quản, cách thực hiện của thiết bị dạy học số trong nhà trường khi xảy ra sai sót, hư hỏng, bị lỗi trong khâu thiết kế như kết quả sai, khả năng truyền đạt kiến thức chưa đảm bảo, hình thức không phù hợp với môi trường sư phạm, ...

Hướng dẫn, chỉ đạo các bộ phận đảm nhận nhiệm vụ thực hiện đúng theo yêu cầu, nội dung trong kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số đã được ban hành trước đó. Nắm tình hình thực hiện của đội ngũ nhà giáo trong công tác xây dựng, sử dụng và bảo quản thiết bị dạy học số.

Để đạt được những vấn đề chỉ đạo hiệu quả cán bộ quản lý phải thực hiện như sau:

- Thành lập Ban chỉ đạo, phân công nhiệm vụ trong công tác quan sát, giám định, theo dõi, rà soát chất lượng trang thiết bị trong hoạt động quản lý thiết bị dạy học số tại trường học.

- Nghiên cứu các văn bản có liên quan nhằm triển khai, tổ chức quản lý đúng yêu cầu đảm bảo hiệu quả trong việc sử dụng, bảo quản, xây dựng thiết bị dạy học số.

- Thực hiện đưa ra quyết định tạm hoãn, thay thế, chỉnh sửa đối với các thiết bị dạy học số chưa đảm bảo yêu cầu, nội dung truyền tải kiến thức, thẩm mỹ, chưa phù hợp với môi trường sư phạm, chưa ứng dụng trong chương trình giáo dục phổ thông 2018.

- Hướng dẫn, tổ chức cho giáo viên phụ trách kho dữ liệu số biện pháp lưu trữ và bảo quản các thiết bị dạy học số của nhà trường; đảm bảo cho giáo viên sử dụng đúng môn học, tiết học, nội dung dạy học, sắp xếp khoa học để thuận lợi cho việc tiếp cận trên không gian mạng.

- Cán bộ quản lý tiếp tục tuyên truyền đến toàn thể đội ngũ nhà giáo về vai trò, tầm quan trọng của thiết bị dạy học số và khuyến khích giáo viên nghiên cứu, xây dựng thiết bị dạy học

số theo từng khối lớp, từng môn học, từng nội dung đảm bảo đầy đủ cho hoạt động giảng dạy trên lớp.

4.4. Biện pháp 4: Kiểm tra, đánh giá hoạt động quản lý thiết bị dạy học số tại các trường tiểu học thành phố Tân Uyên, tỉnh Bình Dương

4.4.1. Mục tiêu của biện pháp

Kiểm tra hoạt động quản lý thiết bị dạy học số ở các trường tiểu học nhằm phát hiện, điều chỉnh, thay đổi các hoạt động quản lý chưa phù hợp nhằm tạo khả năng điều chỉnh, thay thế, bổ sung giúp cho công tác quản lý đạt được hiệu quả góp phần nâng cao chất lượng giáo dục.

Cần xây dựng các yêu cầu cơ bản trong việc đánh giá, lập kế hoạch đánh giá, thời gian đánh giá, tiêu chí đánh giá. Đánh giá hoạt động quản lý thiết bị dạy học số phải đảm bảo thông qua các tiêu chí nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho công tác đánh giá đạt hiệu quả.

Đề xuất các giải pháp nhằm giải quyết nội dung đã kiểm tra, đánh giá về hoạt động quản lý thiết bị dạy học số đã được triển khai.

4.4.2. Nội dung của biện pháp

Lập kế hoạch dự trù kinh phí nhằm thay đổi, thay mới các thiết bị có liên quan đến hoạt động sử dụng các trang thiết bị dạy học số đối với học sinh.

Kiểm tra giáo viên trong việc sử dụng, vận dụng các thiết bị dạy học số của đơn vị trong hoạt động giảng dạy của giáo viên.

Hợp tổ khối, xây dựng chuyên đề ứng dụng công nghệ thông tin trong trường học đáp ứng nhu cầu đổi mới.

4.4.3. Cách thức thực hiện

Cán bộ quản lý xây dựng kế hoạch thay thế, thay mới các thiết bị dạy học bằng cách chuyển đổi số nhằm đáp ứng vận hành thiết bị dạy học số.

Lập kế hoạch kiểm tra hoạt động quản lý thiết bị dạy học số tại trường tiểu học bao gồm các việc làm cụ thể:

- Kiểm tra số lượng danh mục thiết bị dạy học số của trường đã được triển khai đến toàn thể giáo viên bao gồm thiết bị tương tác, video, clip, các sản phẩm hình được thiết bị, mô hình...

- Kiểm tra kho dữ liệu lưu trữ thiết bị dạy học số bao gồm các thiết bị được số số đảm bảo lưu trữ đúng quy định theo Thông tư 27/2016/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

- Kiểm tra số lượt sử dụng thiết bị dạy học số trong các tiết dạy nhằm đảm bảo tăng hiệu quả trong công tác giảng dạy.

- Kiểm tra hoạt động lên kế hoạch, hoạt động tổ chức thực hiện, xây dựng, tham gia thiết kế thiết bị dạy học số của nhà trường.

- Kiểm tra các hoạt động có liên quan khác đến thiết bị dạy học số của đơn vị đảm bảo công tác kiểm tra đầy đủ, toàn diện.

Cán bộ quản lý thực hiện việc đánh giá sau khi tiến hành kiểm tra tại đơn vị:

- Xây dựng tiêu chí đánh giá hoạt động kiểm tra của từng đơn vị. Các tiêu chí đánh giá bao gồm chất lượng của thiết bị dạy học số đáp ứng hoạt động giảng dạy và việc hiệu quả của thiết bị dạy học số trong việc áp dụng giảng dạy đối với học sinh.

- Đánh giá chất lượng quản lý thiết bị dạy học số thông qua các yêu cầu như kho lưu trữ, số lượt sử dụng thiết bị, số lượng giáo viên ứng dụng và sử dụng thiết bị.

- Đánh giá theo các tiêu chí khác theo từng sản phẩm đảm bảo đầy đủ các nội dung liên quan.

4.5. Biện pháp 5: Hoạt động phối hợp của các lực lượng giáo dục tại các trường tiểu học thành phố Tân Uyên, tỉnh Bình Dương

4.5.1. Mục tiêu của biện pháp

Hoạt động phối hợp của các lực lượng giáo dục tại trường tiểu học nhằm được hỗ trợ, bổ sung, nâng cao hoạt động quản lý trong môi trường sư phạm đáp ứng các yêu cầu đảm bảo chất lượng của giáo dục.

4.5.2. Nội dung và cách thức thực hiện biện pháp

Phối hợp với các trung tâm, trường đại học có chuyên ngành về công nghệ thông tin để xây dựng các chuyên đề phát triển công nghệ, thiết bị dạy học tại nhà trường thông qua các buổi tập huấn, hướng dẫn trong việc quản lý và xây dựng thiết bị dạy học trên nền tảng số.

Trao đổi, tuyên truyền đến toàn thể phụ huynh học sinh về vai trò, tầm quan trọng của thiết bị dạy học số đối với hoạt động học tập của học sinh đáp ứng hiệu quả trong việc áp dụng.

Phối hợp lãnh đạo địa phương trong công tác vận dụng công nghệ số vào hoạt động giảng dạy đối với người học; phối hợp với lãnh đạo cấp trên trong việc quản lý thiết bị dạy học số ở trường học.

Huy động các tổ chức xã hội trong việc thay đổi trang thiết bị dạy học đảm bảo nội dung Chương trình giáo dục phổ thông áp dụng thiết bị dạy học hiện đại trong hoạt động giảng dạy của giáo viên và học sinh.

5. KẾT LUẬN

Các biện pháp được nêu trên được thực hiện và xác lập trên nghiên cứu lí luận và thực tiễn quá trình quản lý thiết bị dạy học số ở trường tiểu học tại thành phố Tân Uyên, tỉnh Bình Dương. Sự triển khai, thực hiện các biện pháp nêu trên sẽ giúp cho các đơn vị tự xây dựng được tầm quan trọng của thiết bị dạy học số trong quá trình dạy học của giáo viên và mang lại hiệu quả trong giáo dục. Bên cạnh việc thực hiện, cán bộ quản lý còn kiểm tra, đánh giá hiệu quả sử dụng của thiết bị dạy học nói chung và thiết bị dạy học số nói riêng. Nhằm thực hiện tốt các biện pháp trên, cán bộ quản lý, ban giám hiệu, giáo viên ở các trường tiểu học phải tích cực phối hợp với nhau trong mọi hoạt động. Cán bộ quản lý cần phải xây dựng thật chi tiết kế hoạch quản lý thiết bị dạy học số, thực hiện, tổ chức kế hoạch nhằm mang lại hiệu quả của thiết bị dạy học số cho nhà trường và áp dụng rộng rãi tại các trường trên địa bàn của thành phố. Trong quá trình thực hiện việc cung cấp mọi điều kiện cần thiết trong quá trình xây dựng, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra đánh giá quá trình quản lý thiết bị dạy học số sẽ bước đầu mang lại hiệu quả và chất lượng trong công tác giảng dạy và quản lý. Với những biện pháp đã đề xuất, tác giả mong muốn đội ngũ cán bộ quản lý ở trường tiểu học có nhiều kênh thông tin để thực hiện hiệu quả nhiệm vụ đặt ra của ngành Giáo dục và Đào tạo thành phố Tân Uyên. Bên cạnh đó, cán bộ quản lý cũng nâng cao được công tác quản lý thiết bị dạy học số đảm bảo yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo góp phần vào hoạt động chuyển đổi số trong giáo dục như hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2013). *Nghị quyết về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế" đã được hội nghị trung ương 8 (khóa XI) thông qua. tạp chí xây dựng đảng giới thiệu toàn văn nghị quyết*. Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 04/11/2013.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). *Quyết định phê duyệt “Chương trình Chuyển đổi số quốc gia năm 2025, định hướng đến năm 2030”*. Quyết định số 749/QĐ-BGDĐT, ngày 03/6/2020.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). *Quyết định về việc ban hành Thể lệ Cuộc thi Xây dựng thiết bị dạy học số lần thứ I, năm 2022*. Quyết định số 1338/QĐ-BGDĐT, ngày 19/5/2022.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). *Kế hoạch về việc Tổ chức Cuộc thi Xây dựng thiết bị dạy học số lần thứ I năm 2022*. Kế hoạch số 457/KH-BGDĐT, ngày 26/4/2022.
5. Lê Thị Hồng Chi, Hà Phương Thảo (2021). *Thiết kế truyện tranh hỗ trợ dạy toán song ngữ Anh – Việt cho học sinh lớp 3*. Tạp chí Thiết bị Giáo dục, số 250 kỳ I – 10/2021.
6. Harold Koontz, Cyril Odonnell, Heinz Weihrich (Vũ Thiệu, Nguyễn Mạnh Quân, Nguyễn Đăng Đậu dịch) (1993). *Những vấn đề cốt yếu của quản lí*. Hà Nội: Nhà xuất bản Khoa học và Kỹ thuật.
7. Nguyễn Hồng Kiên (2019). *Nhu cầu giáo dục hòa nhập ở trường tiểu học của trẻ em mồ côi sống tại các cơ sở bảo trợ xã hội theo tiếp cận đặc điểm tâm lí - xã hội*. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam (23) 11/2019 73-78.
8. Nguyễn Ngọc Quang. *Dân chủ hóa quản lý trường phổ thông*. Nội san Trường CBQLGD TW 1.
9. Phạm Thanh Quyết, Nguyễn Thanh Hưng (2021). *Quản lí phương tiện dạy học ở trường tiểu học đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*. Tạp chí Thiết bị Giáo dục, số 250 kỳ I – 10/2021.
10. Hà Văn Quỳnh (2020). *Một số giải pháp quản lí và sử dụng thiết bị dạy học đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018*. Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam, số Đặc biệt – 12/2020.
11. So, W. W. M., Chen, Y., & Wan, Z. H. (2019). *Multimedia e-learning and self-regulated science learning: A study of primary school learners' experiences and perceptions*. Journal of Science Education and Technology, 28, 508-522.
12. Thủ tướng Chính phủ (2017). *Quyết định phê duyệt đề án “tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý và hỗ trợ các hoạt động dạy - học, nghiên cứu khoa học góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến năm 2025”*. Quyết định số 117/QĐ-TTg, ngày 25/01/2017.
13. Thủ tướng Chính phủ (2021). *Chỉ thị về việc đẩy mạnh triển khai các nhiệm vụ, giải pháp dạy học an toàn, đảm bảo chương trình và mục tiêu chất lượng giáo dục, đào tạo ứng phó với đại dịch COVID-19*. Chỉ thị số 24/CT-TTg, ngày 03/9/2021.
14. Thủ tướng Chính phủ (2022). *Quyết định về việc phê duyệt Chiến lược quốc gia phát triển kinh tế số và xã hội số đến năm 2025, định hướng đến năm 2030*. Quyết định số 411/QĐ-TTg, ngày 31/3/2022.
15. Thủ tướng Chính phủ (2022). *Quyết định phê duyệt đề án “Tăng cường ứng dụng Công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng năm 2030”*. Quyết định 131/QĐ-TTg, ngày 25/01/2022.
16. Tỉnh ủy Bình Dương (2022). *Số 05-NQ/TU ngày 19/5/2022 Nghị quyết của Ban thường vụ Tỉnh ủy về chuyển đổi số tỉnh Bình Dương đến năm 2025, định hướng đến năm 2030*. Bình Dương.

THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP THỰC HIỆN HOẠT ĐỘNG TỰ ĐÁNH GIÁ Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC TRÊN ĐỊA BÀN HUYỆN NINH SƠN, TỈNH NINH THUẬN

Trịnh Thị Lại¹

1.Lớp CH21QLGD01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Thực hiện Nghị quyết của Đảng như Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, của Quốc hội như Luật Giáo dục năm 2005 số 38/2005/QH11 ngày 14 tháng 6 năm 2005 về kiểm định chất lượng (Điều 17), của Bộ Giáo dục và Đào tạo như Thông tư số 17/2018/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 8 năm 2018 ban hành quy định về kiểm định chất lượng giáo dục ở các trường tiểu học, các nhà trường đã và đang thực hiện tự đánh giá nhằm xem xét, đánh giá thực trạng chất lượng, điểm mạnh, điểm yếu và xây dựng kế hoạch cải tiến. Nghiên cứu về thực trạng và giải pháp thực hiện hoạt động tự đánh giá ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận sẽ giúp nâng cao chất lượng về thực hiện hoạt động tự đánh giá ở các nhà trường.

Từ khóa: cán bộ quản lý, giáo viên, huyện Ninh Sơn, kiểm định chất lượng, Ninh Thuận, nhân viên, tiểu học.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục Đào tạo đóng vai trò quan trọng đối với sự hưng thịnh của dân tộc, là chìa khóa, là động lực thúc đẩy kinh tế phát triển. Đổi mới giáo dục đã trở thành nhu cầu cấp thiết và xu thế mang tính toàn cầu.

Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (khoá XI) đã thông qua Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI xác định: “Thực hiện kiểm định chất lượng ở tất cả các bậc học” [1]. Luật Giáo dục cũng nêu rõ: “Kiểm định chất lượng giáo dục là biện pháp chủ yếu nhằm xác định mức độ thực hiện mục tiêu, chương trình, nội dung giáo dục đối với nhà trường và cơ sở giáo dục khác. Việc kiểm định chất lượng giáo dục được thực hiện định kì trong phạm vi cả nước và đối với từng cơ sở giáo dục” [2]. Vì thế, một trong những yêu cầu đổi mới đó là phải thực hiện kiểm định chất lượng giáo dục với mục đích góp phần nâng cao chất lượng giáo dục trong nhà trường.

Bước đầu tiên trong hoạt động kiểm định chất lượng giáo dục là hoạt động tự đánh giá của các cơ sở giáo dục. Qua tự đánh giá, các trường tự xem xét, đánh giá thực trạng chất lượng các hoạt động giáo dục, cơ sở vật chất, các vấn đề liên quan đến nhà trường. Từ đó, thấy được điểm mạnh, điểm yếu, tiếp tục duy trì, phát huy điểm mạnh và xây dựng kế hoạch cải tiến sát thực tế để nâng cao chất lượng hoạt động.

Do đó, việc tự đánh giá không chỉ là vấn đề mang tính lý luận mà còn mang ý nghĩa thực tiễn sâu sắc đối với sự phát triển giáo dục của nước ta.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để tìm hiểu thực trạng về hoạt động tự đánh giá ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận, chúng tôi tiến hành khảo sát trên khách thể nghiên cứu là 60 cán bộ, giáo viên, ở tại 03 trường đó là Tiểu học Mỹ Sơn C, Tiểu học Nhơn Sơn A và Tiểu học Quảng Sơn B, năm học 2021-2022. Sử dụng chủ yếu là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, các câu hỏi đo mức độ theo thang thứ bậc Likert. Trong đó, tác giả sử dụng thang đo 5 bậc, điểm số được quy đổi theo 5 bậc ứng với các mức độ. Điểm thấp nhất là 1, cao nhất là 5. Giá trị khoảng cách = $(\text{Maximum} - \text{Minimum})/n = (5-1)/5 = 0,8$. Sau khi kết thúc phiếu trưng cầu ý kiến các dữ liệu được làm sạch, đánh số thứ tự các phiếu trưng cầu ý kiến và sử dụng phần mềm thống kê SPSS 26.0 để xử lý số liệu, từ đó nhận xét và rút ra kết luận. Tác giả tính điểm trung bình (ĐTB), tính giá trị phần trăm (%), phân tích thống kê các bảng hỏi. Ngoài ra, còn phỏng vấn cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên về thực trạng thực hiện hoạt động tự đánh giá.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU THỰC TRẠNG

3.1. Thực trạng nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên về tầm quan trọng của hoạt động tự đánh giá ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận

Kết quả khảo sát nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên tại các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận thể hiện ở bảng 1 sau đây:

Bảng 1. Thực trạng nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên về tầm quan trọng hoạt động tự đánh giá ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận.

STT	Nội dung	Mức độ (%) đồng ý				
		Rất không đồng ý	Không đồng ý	Đồng ý một phần	Đồng ý	Rất đồng ý
1	Hoạt động tự đánh giá giúp nhà trường biết được điểm mạnh, điểm yếu của nhà trường một cách chính xác đúng không?	0.00	0.00	10	75	15
2	Hoạt động tự đánh giá giúp nhà trường đưa ra biện pháp cải tiến, nâng cao chất lượng giáo dục đúng không?	0.00	0.00	10	75	15
3	Hoạt động tự đánh giá có vai trò quan trọng và cần thiết không?	0.00	0.00	10	75	15
4	Trường có cần thực hiện tự đánh giá không?	0.00	5	11.67	68.33	15
5	Hoạt động tự đánh giá còn mang tính hình thức, tốn kém, chưa thực tế, thành tích, gây áp lực, tạo gánh nặng, mất thời gian cho giáo viên đúng không?	83.33	11.67	5	0.00	0.00

Kết quả khảo sát ở bảng 1 cho thấy: Đa phần cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên tại các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận đồng ý và rất đồng ý hoạt động tự đánh giá có vai trò quan trọng, cần thiết giúp nhà trường biết được điểm mạnh, điểm

yếu một cách chính xác từ đó đưa ra biện pháp cải tiến, nâng cao chất lượng giáo dục (90%). Đồng thời cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên tại các trường tiểu học trên địa bàn rất không đồng tình tự đánh giá là hoạt động hình thức, tốn kém, chưa thực tế, thành tích, gây áp lực, tạo gánh nặng, mất thời gian (83.33%). Tuy nhiên, vẫn còn một số ít cán bộ, giáo viên, nhân viên không đồng ý là cần thực hiện tự đánh giá (5%). Có một số cán bộ, giáo viên, nhân viên coi hoạt động tự đánh giá mang tính hình thức, tốn kém, chưa thực tế, thành tích, gây áp lực, tạo gánh nặng, mất thời gian cho giáo viên (5%).

Như vậy, đa số cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên có nhận thức đúng về tầm quan trọng của hoạt động tự đánh giá. Một số ít cán bộ, giáo viên, nhân viên chưa nhận thức đầy đủ về hoạt động tự đánh giá còn phân vân hay xem là hình thức, mất thời gian, gánh nặng, là tạo áp lực, là bệnh thành tích.

3.2. Thực trạng thực hiện hoạt động tự đánh giá ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận

3.2.1. Thực trạng việc thành lập hội đồng tự đánh giá, lập kế hoạch tự đánh giá ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận

Kết quả khảo sát ý kiến cán bộ, giáo viên, nhân viên về mức độ và kết quả việc thành lập hội đồng tự đánh giá, kế hoạch tự đánh giá được trình bày ở bảng 2 sau đây:

Bảng 2. Thực trạng về mức độ và kết quả việc thành lập hội đồng tự đánh giá, kế hoạch tự đánh giá ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận

STT	Nội dung	Mức độ thực hiện		Kết quả thực hiện	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Nhà trường có thành lập hội đồng tự đánh giá	4.36	.556	4.26	.583
2	Kế hoạch tự đánh giá của nhà trường đầy đủ, rõ ràng	4.36	.490	4.40	.498
3	Có thành lập các nhóm phụ trách các tiêu chuẩn	4.36	.490	4.36	.556
4	Phân công thực hiện phù hợp với năng lực của giáo viên, nhân viên	4.40	.498	4.36	.490
5	Có phương án hay điều chỉnh, bổ sung kịp thời để đảm bảo thực hiện tự đánh giá	4.36	.556	4.36	.556

Kết quả khảo sát ở bảng 2 cho thấy mức độ và kết quả thực hiện lập hội đồng tự đánh giá, kế hoạch tự đánh giá mức độ thực hiện dao động ĐTB (4.26 đến 4.40) và ĐLC (0.498 đến 0.583).

Các nhà trường đều thành lập hội đồng tự đánh giá.

Xây dựng kế hoạch tự đánh giá của nhà trường đầy đủ: Xác định vấn đề chung, xây dựng kế hoạch. Bên cạnh đó, có kế hoạch cụ thể và phương án hay điều chỉnh, bổ sung kịp thời và phân công hợp lý.

Như vậy, mức độ và kết quả thực hiện đảm bảo có đầy đủ từ hội đồng đến kế hoạch tự đánh giá.

3.2.2. Thực trạng quá trình thực hiện hoạt động tự đánh giá ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận

Kết quả khảo sát ý kiến giáo viên, nhân viên về thực trạng quá trình thực hiện hoạt động tự đánh giá, kế hoạch tự đánh giá được trình bày ở bảng 3 sau đây:

Bảng 3. Thực trạng về thực trạng quá trình thực hiện hoạt động tự đánh giá, kế hoạch tự đánh giá ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận

STT	Nội dung thực hiện hoạt động tự đánh giá	Trung bình	Thứ bậc
1	Lập danh mục minh chứng theo 5 tiêu chuẩn (quy định Thông tư số 17/2018/TT-BGDĐT ban hành quy định về kiểm định chất lượng giáo dục ở các trường tiểu học)	3.30	4
2	Thu thập minh chứng theo 5 tiêu chuẩn	3.52	1
3	Phân tích minh chứng theo từng tiêu chí	3.32	3
4	Đánh giá mức đạt được theo từng tiêu chí	3.20	6
5	Viết phiếu đánh giá tiêu chí	3.25	5
6	Sắp xếp, lưu trữ minh chứng	3.33	2

Kết quả từ bảng 3 cho thấy giáo viên, nhân viên “rất dễ dàng” trong việc “thu thập minh chứng theo 5 tiêu chuẩn” đã quy định (thứ bậc 1); “sắp xếp, lưu trữ minh chứng” (thứ bậc 2). Tuy nhiên, để xác định loại minh chứng cần thu thập đồng thời phân tích, đánh giá, viết báo cáo theo từng tiêu chí, giáo viên, nhân viên còn gặp nhiều khó khăn.

Phòng vấn giáo viên, cô cho rằng: “Phần lớn giáo viên, nhân viên trong trường đều còn phân vân, không biết nên lựa chọn minh chứng nào phù hợp với từng nội hàm của từng tiêu chí, tiêu chuẩn đã đề ra. Họ quen việc giảng dạy, phụ trách thư viện, y tế... nên kỹ năng phân tích, đánh giá, viết báo cáo còn nhiều hạn chế. Đây là hoạt động còn mới mẻ với họ cho nên dù được triển khai, hướng dẫn nhưng vẫn khó, lúng túng khi bắt tay vào thực hiện”.

3.3. Thuận lợi và khó khăn thực hiện hoạt động tự đánh giá ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận

Kết quả phỏng vấn lấy ý kiến cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên về những thuận lợi và khó khăn khi thực hiện hoạt động tự đánh giá được trình bày ở bảng 4 sau đây:

Bảng 4. Thuận lợi và khó khăn khi thực hiện hoạt động tự đánh giá

Những thuận lợi khi các thầy cô triển khai thực hiện hoạt động tự đánh giá tại trường mình.

- Được sự quan tâm của Phòng Giáo dục, chính quyền địa phương và phụ huynh học sinh.
- Nhiều trường trong huyện đã đánh giá ngoài và được công nhận kiểm định chất lượng mức độ 1, 2.
- Đội ngũ giáo viên đa số đều có trình độ đại học.
- Hoạt động tự đánh giá gắn với công việc hằng ngày của giáo viên, nhân viên và của nhà trường.

Những khó khăn khi các thầy cô triển khai thực hiện công tác tự đánh giá tại trường mình.

- Nhân sự (thiếu Phó Hiệu trưởng)
- Chất lượng giáo dục sau 5 năm (100% học sinh dân tộc)
- Cơ sở vật chất chất
- Con người phù hợp tham gia nhóm kiểm định chất lượng giáo dục
- Thời gian thu thập minh chứng
- Dạy 2 buổi/ ngày, kiêm nhiệm, không có thời gian để thu thập, sắp xếp minh chứng...
- Kinh phí hỗ trợ khi thực hiện kiểm định chất lượng giáo dục
- Tìm minh chứng phù hợp với nội hàm của tiêu chí
- Một tiêu chuẩn phải thu thập minh chứng ở nhiều bộ phận

Ban giám hiệu đã được tập huấn công tác kiểm định chất lượng giáo dục chưa?

Các thầy cô đã được tập huấn công tác kiểm định chất lượng giáo dục chưa?

Các thầy cô có những kiến nghị, đề xuất gì về kiểm định chất lượng giáo dục không?

- Nhiều nội hàm có thực hiện ở trường nhưng lại không có minh chứng để lưu
- Có minh chứng không được lưu trong vòng 5 năm
- Cách viết phiếu đánh giá tiêu chí
- Cách viết báo cáo tự đánh giá
- Quy trình tự đánh giá
- Đã được tập huấn ở Sở và Phòng Giáo dục và Đào tạo (cán bộ quản lý)
- Chưa được tập huấn chi triển khai trong các cuộc họp
- Bổ sung nhân sự
- Điều chỉnh tiêu chuẩn 5 kiểm định chất lượng giáo dục trường tiểu học (**Hoạt động giáo dục và kết quả giáo dục**) **phù hợp với trường 100% học sinh dân tộc**
- Đầu tư cơ sở vật chất
- Chế độ hỗ trợ cho cán bộ, giáo viên, nhân viên làm công tác kiểm định chất lượng giáo dục
- Tập huấn kiểm định chất lượng giáo dục tại trường

Kết quả khảo sát ở bảng 4 cho thấy:

Các cơ sở giáo dục được sự quan tâm của cơ quan quản lý cấp trên, của chính quyền địa phương và phụ huynh học sinh. Nhiều nhà trường trong huyện được công nhận đạt kiểm định chất lượng giáo dục vừa là tiền đề vừa tạo sức lan tỏa cho các trường chưa được công nhận đạt kiểm định chất lượng giáo dục phấn đấu được công nhận. Đội ngũ giáo viên, nhân viên đa số đều đạt trình độ chuẩn. Đây là hoạt động gần gũi với giáo viên, nhân viên trong nhà trường.

Tuy nhiên, để thực hiện công tác tự đánh giá, nhà trường cũng như cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên còn gặp nhiều khó khăn.

Như vậy, công tác tự đánh giá là một trong ba bước của hoạt động kiểm định chất lượng giáo dục. Tuy nhiên, dù được quan tâm của các cấp, được sự lan tỏa của các cơ sở giáo dục trong huyện cùng với đội ngũ có trình độ nhưng các cơ sở giáo dục trong quá trình thực hiện tự đánh giá còn gặp rất nhiều khó khăn từ việc đảm bảo các tiêu chí cho đến bắt tay vào thực hiện.

3.4. Đánh giá chung về thực trạng thực hiện hoạt động tự đánh giá ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận

3.4.1. Ưu điểm

Kiểm định chất lượng giáo dục được Đảng và Nhà nước rất quan tâm và đã chỉ rõ: “Kiểm định chất lượng giáo dục được thực hiện định kỳ trong phạm vi cả nước và đối với từng cơ sở giáo dục” [2].

Các trường trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận được sự quan tâm của các cấp, được sự ủng hộ tích cực từ phía phụ huynh học sinh điều này tạo thuận lợi để đảm bảo một số tiêu chí trong thực hiện tự đánh giá.

Hầu hết cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục đều có nhận thức đúng đắn, ý thức sâu sắc về mục đích, ý nghĩa của hoạt động kiểm định chất lượng giáo dục trong đó có hoạt động tự đánh giá bằng việc triển khai, hướng dẫn công tác kiểm định chất lượng giáo dục.

Phần lớn giáo viên, nhân viên đều nhận thức được tầm quan trọng và cần thiết của hoạt động tự đánh giá tại cơ sở giáo dục. Nhờ hoạt động này giúp nhà trường xác định được điểm mạnh, điểm yếu và đưa ra được biện pháp cải tiến, nâng cao chất lượng giáo dục.

Đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên đa số đều đạt trình độ chuẩn nên phần nào thuận lợi cho việc con người tham gia hoạt động tự đánh giá.

Tại các nhà trường đều thành lập hội đồng tự đánh giá theo đúng quy định và xây dựng kế hoạch tự đánh giá cụ thể, rõ ràng, phân công phù hợp, có phương án hay điều chỉnh, bổ sung kịp thời để đảm bảo quá trình thực hiện tự đánh giá.

3.4.2 Hạn chế

Một số giáo viên ở một số trường còn nhận thức chưa đầy đủ về vai trò, tầm quan trọng của hoạt động tự đánh giá trong nhà trường, còn xem đây là hoạt động mang tính hình thức, tốn kém, chưa thực tế, thành tích, gây áp lực, tạo gánh nặng, mất thời gian cho giáo viên.

Một số nhà trường, còn thiếu nhân sự là ban giám hiệu, chưa đảm bảo về cơ sở vật chất, trang thiết bị. Bên cạnh đó, chất lượng giáo dục trong 5 năm chưa đạt theo tiêu chuẩn quy định.

Đa số giáo viên, nhân viên các nhà trường đều chưa được tập huấn về công tác kiểm định chất lượng nên chưa nắm rõ quy trình kiểm định chất lượng giáo dục hay tự đánh giá; kỹ năng phân tích, đánh giá mức độ đạt được của tiêu chí bám sát vào nội hàm của từng tiêu chí, đánh giá thực trạng và cấp độ mà nhà trường đạt còn hạn chế; kỹ năng viết báo cáo chưa tốt.

Nhiều nội hàm có thực hiện ở trường nhưng lại không có minh chứng để lưu. Có những minh chứng không được lưu trong 5 năm.

Đa số các trường đều giáo viên đang thực hiện dạy 2 buổi/ ngày lại kiêm nhiệm nên thời gian còn nhiều hạn chế.

Kinh phí hỗ trợ khi thực hiện kiểm định chất lượng giáo dục rất ít.

3.4.3. Nguyên nhân của những hạn chế, yếu kém

Công tác bổ nhiệm làm còn chậm, chưa kịp thời. Tuy được sự quan tâm của cấp trên, của địa phương và phụ huynh học sinh nhưng cơ sở vật chất còn chưa đáp ứng được với tiêu chuẩn theo quy định, việc đầu tư cơ sở vật chất còn chậm.

Tại cơ sở giáo dục, việc lưu trữ vẫn còn hạn chế; chưa tổ chức tập huấn công tác tự đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục cho giáo viên, nhân viên trong khi đây là hoạt động tương đối mới; chưa có quy chế, chính sách... hỗ trợ cho người tham gia hoạt động kiểm định chất lượng; chưa làm tốt công tác tư tưởng trong đội ngũ giáo viên, nhân viên về mục đích, vai trò và tầm quan trọng của hoạt động tự đánh giá, hoạt động kiểm định chất lượng tại cơ sở.

Do nhiều công việc và thực hiện kiêm nhiệm nên thiếu sự chủ động trong thực hiện nhiệm vụ.

Năng lực giáo viên, nhân viên tham gia tự đánh giá còn hạn chế.

4. BIỆN PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ THỰC HIỆN HOẠT ĐỘNG TỰ ĐÁNH GIÁ Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC TRÊN ĐỊA BÀN HUYỆN NINH SƠN, TỈNH NINH THUẬN

4.1. Nâng cao nhận thức của đội ngũ giáo viên, nhân viên

Tiếp tục làm công tác tư tưởng để đội ngũ giáo viên, nhân viên hiểu, nhận thức tốt hơn tầm quan trọng của công tác tự đánh giá bằng cách tổ chức tập huấn, triển khai, quán triệt mục

đích ý nghĩa của công tác tự đánh giá đến từng cán bộ, giáo viên, nhân viên trong toàn trường; động viên, khích lệ cán bộ, giáo viên, nhân viên tích cực, chủ động tham gia tự đánh giá đồng thời đưa công tác tự đánh giá vào nghị quyết, chỉ tiêu thi đua trong thời gian tới.

Tuyên truyền sâu rộng, phổ biến kịp thời các văn bản liên quan đến tự đánh giá như Thông tư số 17/2018/TT- BGDĐT, Công văn 5932/BGDĐT-QLCL về kiểm định chất lượng giáo dục và các văn bản khác có liên quan.

4.2. Tập huấn công tác tự đánh giá

Nội dung này đáp ứng yêu cầu trong việc thực hiện tự đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục. Người được tập huấn sẽ nâng cao được kiến thức tự đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục và kỹ năng về hoạt động tự đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục trường tiểu học. Nếu xây dựng nội dung và tổ chức thực hiện biện pháp này đạt hiệu quả thì góp phần nâng cao chất lượng tự đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục. Nắm được những kiến thức về tự đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục, các quy trình và chu kỳ trong tự đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục đồng thời nâng cao kỹ năng viết phiếu đánh giá tiêu chí, đây là bước quan trọng làm cơ sở để viết báo cáo.

Tăng cường tập huấn trao đổi về tự đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục; Tăng cường đào tạo, tập huấn để xây dựng đội ngũ làm công tác tự đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục, đáp ứng yêu cầu đổi mới công tác này trong thời gian tới.

Nghiên cứu Thông tư số 17/2018/TT-BGDĐT, Công văn 5932/BGDĐT-QLCL về kiểm định chất lượng giáo dục và các văn bản khác có liên quan.

Nhận xét về nội dung báo cáo tự đánh giá: Nhận xét về thông tin, số liệu trong phần cơ sở dữ liệu; Mô tả hiện trạng-minh chứng sử dụng, điểm mạnh, điểm yếu, kế hoạch cải tiến chất lượng, tự đánh giá tiêu chí.

Thực hiện tự bồi dưỡng, chia sẻ kinh nghiệm về công tác tự đánh giá trong phạm vi cụm thi đua.

4.3. Xây dựng chính sách hỗ trợ khen thưởng hoạt động tự đánh giá

Để công tác này ngày càng đi vào chiều sâu, có hiệu quả thiết thực cần gắn công tác tự đánh giá với công tác thi đua, khen thưởng. Khen thưởng, động viên kịp thời giáo viên, nhân viên làm tốt công tác này. Nhân rộng điển hình nhằm tạo động lực thúc đẩy hoàn thành nhiệm vụ được giao.

Hoàn thiện nội dung của công tác tự đánh giá gắn với công tác thi đua, khen thưởng. Gắn công tác tự đánh giá với công tác thi đua, đánh giá danh hiệu theo các tiêu chí thi đua được giao.

4.4. Tăng cường công tác kiểm tra, giám sát hoạt động tự đánh giá

Việc kiểm tra, giám sát nhằm đảm bảo việc thực hiện hoạt động tự đánh giá đúng quy trình, đúng trình tự kế hoạch đã đề ra. Đồng thời, kiểm tra, giám sát là một trong những công việc thường xuyên, là cơ sở đưa ra những đánh giá về hiệu quả công việc để có cơ sở tư vấn, hỗ trợ nhằm giúp các nhóm kịp thời, đem lại hiệu quả cao hơn.

4.5. Xã hội hóa giáo dục tại cơ sở

Xã hội hóa giáo dục ngày nay có vai trò vô cùng quan trọng góp phần nâng cao chất lượng giáo dục; huy động được các nguồn lực, tiềm năng của xã hội, khắc phục khó khăn trong quá

trình phát triển giáo dục; tạo sự công bằng, trách nhiệm, dân chủ trong hưởng thụ. Nếu thực hiện tốt, tạo sự đồng thuận thì rất dễ để kêu gọi, huy động nguồn lực ngoài nhà trường.

Mọi kêu gọi xuất phát từ cái tâm; mục đích chính là phục vụ cho nhu cầu học tập và sinh hoạt của các em; sử dụng tiền đóng góp của phụ huynh minh bạch, công khai thì sẽ được phụ huynh tin tưởng, hết lòng ủng hộ. Ngoài ra, việc kêu gọi ủng hộ, đóng góp cũng phải phù hợp, vừa sức phụ huynh.

Đối với những công trình xã hội hóa, cha mẹ học sinh vừa là người đóng góp nhưng cũng đồng thời phải là người giám sát. Các khoản xã hội hóa phải được ghi chép, quản lý thống nhất qua hệ thống sổ sách theo dõi, kế toán của trường. Mọi khoản thu, chi phải công khai, minh bạch, theo quy định của pháp luật. Sau khi nghiệm thu công trình, phải báo cáo, công khai quyết toán kinh phí cho toàn thể cha mẹ học sinh được biết. Khi những mạnh thường quân thấy được các sản phẩm, hạng mục thiết thực cho con em mình, họ sẽ thoải mái và đặt nhiều niềm tin và đồng hành, ủng hộ tích cực.

5. KẾT LUẬN

Tự đánh giá tại cơ sở giáo dục có vai trò ý nghĩa vô cùng quan trọng, giúp nhà trường nhìn thấy điểm mạnh, điểm yếu từ đó có kế hoạch cải tiến nâng cao chất lượng giáo dục. Tự đánh giá là khâu vô cùng quan trọng làm cơ sở để tiến hành kiểm định chất lượng giáo dục.

Trên cơ sở hệ thống hóa cơ sở lý luận, phân tích thực trạng và chỉ ra những ưu điểm, hạn chế, nguyên nhân của hoạt động tự đánh giá tại các trường tiểu học, tôi đã đề xuất các biện pháp như trên nhằm khắc phục những hạn chế, nâng cao hiệu quả hoạt động tự đánh giá tại các trường tiểu học trên địa bàn huyện Ninh Sơn, tỉnh Ninh Thuận.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam (2011). *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI*. Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia-Sự thật.
2. Quốc hội (2005). Luật Giáo dục. Luật số 38/2005/QH11, ngày 14/6/2005.

TỔ CHỨC CHO HỌC SINH LỰA CHỌN MÔN HỌC VÀ TRIỂN KHAI THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC 2018 TẠI TRƯỜNG THPT PHAN CHU TRINH - TỈNH NINH THUẬN

Trương Minh Tâm¹

1.Lớp CH21QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Thực hiện chương trình giáo dục 2018, học sinh lớp 10 bậc THPT sẽ phải học 8 môn và hoạt động giáo dục bắt buộc, đồng thời lựa chọn 4 môn để học trong tổng số 9 môn còn lại. Để học sinh lựa chọn môn học đúng theo năng lực, sở trường, phù hợp với điều kiện của nhà trường thì công tác tổ chức cho các em chọn môn học là rất quan trọng. Nếu học sinh lựa chọn môn học không đúng sẽ ảnh hưởng rất lớn đến quá trình học tập của các em, trong trường hợp các em không thể tiếp tục học tiếp môn học đó thì lên lớp 11 các em phải lựa chọn lại môn học. Để lựa chọn lại môn học các em phải học bổ sung môn học mới và phải được đánh giá đạt thì các em mới được học môn học đó. Năm học 2022 – 2023 trường THPT Phan Chu Trinh đã thực hiện các giải pháp để giúp học sinh lựa chọn tổ hợp môn phù hợp với sở thích của các em đồng thời cũng phù hợp với điều kiện của nhà trường. Đồng thời thực hiện các giải pháp để nâng cao chất lượng cho học sinh Khối 10 khi thực hiện chương trình giáo dục 2018.

Từ khóa: Lựa chọn môn học, năng lực sở trường, , Ninh Thuận, Phan Chu Trinh.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thực hiện chương trình giáo dục 2018, học sinh bậc THPT phải học 8 môn và 2 hoạt động giáo dục bắt buộc gồm: Ngữ văn; Toán; Ngoại ngữ 1; Lịch sử; Giáo dục thể chất; Giáo dục Quốc phòng và An ninh; Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; Nội dung giáo dục của địa phương. Đồng thời học sinh phải lựa chọn thêm 4 môn học trong số 9 môn gồm: Địa lí; Giáo dục kinh tế và pháp luật; Vật lí; Hóa học; Sinh học; Công nghệ; Tin học; Âm nhạc và Mĩ thuật.

Việc lựa chọn môn học rất quan trọng vì các môn lựa chọn sẽ tạo thành một tổ hợp môn để các em thi tốt nghiệp THPT và thi Đại học, Cao đẳng. Đồng thời các em lựa chọn môn học là để được học các môn yêu thích, phù hợp với năng lực, sở trường của mình. Tuy nhiên, nếu việc lựa chọn môn học không phù hợp sẽ rất khó khăn cho các em khi học các năm tiếp theo. Nếu các em muốn thay đổi môn học thì phải học hết lớp 10 mới được chọn lại môn học để học lên lớp 11. Đồng thời, phải học bổ túc kiến thức môn mà các em lựa chọn mới để tiếp tục học ở lớp 11.

Lựa chọn môn học không phù hợp, không chỉ khó khăn cho học sinh mà nhà trường khắc phục cho các em cũng rất vất vả. Theo hướng dẫn của Bộ GD-ĐT thì khi học sinh chọn lại môn học, nhà trường phải tổ chức dạy bổ túc kiến thức các môn mà các em lựa chọn lại để các em học tiếp ở năm lớp 11.

Vì vậy, thực hiện các giải pháp để học sinh lựa chọn môn học phù hợp với năng lực, sở trường, phù hợp với điều kiện của nhà trường là vấn đề cấp thiết được đặt ra cho các trường THPT hiện nay.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để có cơ sở tư vấn cho học sinh lựa chọn môn học phù hợp, chúng tôi lựa chọn phương pháp nghiên cứu là khảo sát đối tượng học sinh lớp 9 thuộc vùng tuyển sinh của trường THPT Phan Chu Trinh, cụ thể là các xã Nhơn Hải, Thanh Hải và Vĩnh Hải.

Để có giải pháp nâng cao chất lượng các bộ môn thuộc các tổ hợp môn, chúng tôi còn sử dụng phương pháp thống kê chất lượng giáo dục cuối Học kì I và Cuối năm học để có giải pháp giúp học sinh nâng cao chất lượng học tập đồng thời có chiến lược lâu dài cho các năm tiếp theo.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Để học sinh lựa chọn môn học phù hợp năng lực, sở trường đồng thời phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị và nhân lực của nhà trường, trước khi tổ chức tuyển sinh, nhà trường đã thực hiện nhiều giải pháp để tư vấn và tổ chức xây dựng tổ hợp môn học chuẩn bị triển khai cho năm học 2022 – 2023.

3.1. Tổ chức khảo sát học sinh THCS

Để có cơ sở tư vấn cho học sinh lựa chọn môn phù hợp, nhà trường thực hiện việc khảo sát học sinh của các trường THCS thuộc vùng tuyển sinh của trường THPT Phan Chu Trinh. Trước khi khảo sát, Ban giám hiệu phải xây dựng phiếu khảo sát dựa trên cơ sở vật chất, thiết bị và nhân lực của nhà trường và theo các văn bản hướng dẫn của Bộ GD-ĐT. Thời gian thực hiện khảo sát trong Học kì I, năm học 2021 – 2022. Dự kiến khảo sát 3 trường THCS thuộc vùng tuyển sinh, gồm: Trường THCS Lương Thế Vinh, thuộc xã Nhơn Hải, Trường THCS Ngô Quyền và Trường THCS Nguyễn Văn Linh, thuộc xã Vĩnh Hải.

Phiếu khảo sát như sau:

Môn bắt buộc	Môn tự chọn		
	Tự nhiên	Xã hội	Công nghệ - Nghệ thuật
1. Toán	Vật lí	Địa lí	Tin học
2. Ngữ văn	Hóa học	Kinh tế - Pháp luật	Công nghệ
3. Ngoại ngữ	Sinh học		Âm nhạc
4. Lịch sử			Mĩ thuật
5. Giáo dục thể chất	Chọn tối đa 3 môn, tối thiểu 1 môn	Chọn tối đa 3 môn, tối thiểu 1 môn	Chọn tối đa 4 môn, tối thiểu 1 môn
6. Giáo dục QP-AN			
7. Giáo dục địa phương			
8. Hoạt động trải nghiệm			

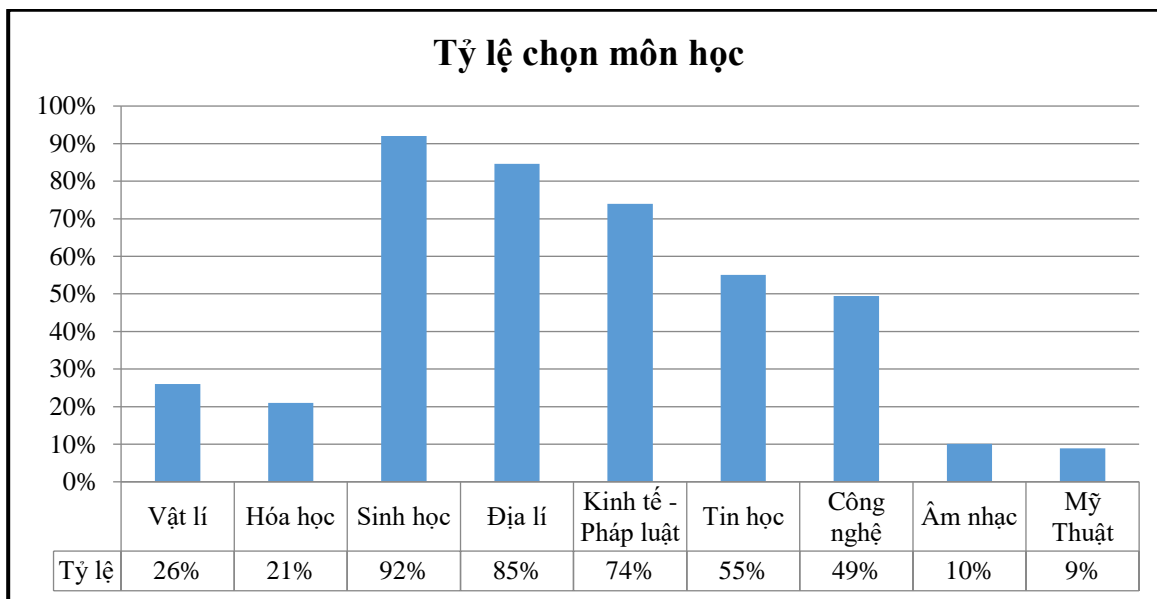
Hướng dẫn lựa chọn môn học

- Chỉ lựa chọn môn học ở nhóm **Môn tự chọn**. Đánh dấu **X** vào trước môn chọn.
- Chọn 4 môn trong số 9 môn tự chọn (Lí, Hoá, Sinh, Địa, KT-PL, Tin, Công nghệ, Âm nhạc, Mỹ thuật).
- Ở các nhóm môn **Tự nhiên, Xã hội** chọn **tối đa 3 môn** và **tối thiểu** là 01 môn.
- Ở nhóm môn **Công nghệ - Nghệ thuật** chọn **tối đa 4 môn** và **tối thiểu** là 01 môn.

Sau khi xây dựng mẫu phiếu khảo sát, Ban giám hiệu nhà trường tổ chức lấy ý kiến đội ngũ giáo viên cốt cán của nhà trường để điều chỉnh, bổ sung cho phù hợp trước khi tiến hành khảo sát.

Nhà trường phân công giáo viên, nhân viên tiến hành khảo sát học sinh lớp 9 của 3 trường THCS là vùng tuyển sinh của nhà trường, cụ thể: Trường THCS Lương Thế Vinh, 253 học sinh; Trường THCS Nguyễn Văn Linh, 46 học sinh và Trường THCS Ngô Quyền, 39 học sinh.

Kết quả khảo sát đối với 338 học sinh của 3 trường THCS trong vùng tuyển sinh như sau:



TỔNG HỢP KHẢO SÁT LỰA CHỌN MÔN HỌC HỌC SINH LỚP 9 CỦA 3 TRƯỜNG THCS LƯƠNG THẾ VINH - NGÔ QUYỀN - NGUYỄN VĂN LINH			
Nhóm môn	Số lượng học sinh được khảo sát	Số lượng học sinh lựa chọn	Tỷ lệ
NHÓM MÔN TỰ NHIÊN			
Vật lí	338	88	26%
Hóa học	338	71	21%
Sinh học	338	311	92%
NHÓM MÔN XÃ HỘI			
Địa lí	338	286	85%
Kinh tế - Pháp luật	338	250	74%
NHÓM MÔN CÔNG NGHỆ - NGHỆ THUẬT			
Tin học	338	186	55%
Công nghệ	338	167	49%
Âm nhạc	338	34	10%
Mỹ Thuật	338	30	9%

Kết quả cho thấy đa số học sinh lựa chọn các môn thuộc tổ hợp môn Xã hội. Từ kết quả khảo sát, bước đầu nhà trường tiến hành xây dựng tổ hợp môn trên cơ sở số lượng học sinh được khảo sát.

Sau khi xây dựng tổ hợp môn, nhà trường sẽ tiến hành bước tiếp theo là tổ chức tư vấn cho các em trong thời gian học kì II, của năm học 2021 – 2022.

3.2. Định hướng cho học sinh lựa chọn môn học

Việc lựa chọn tổ hợp môn để học tập của học sinh là vấn đề quyết định đến các hoạt động giáo dục của nhà trường. Nếu học sinh lựa chọn tổ hợp môn phù hợp với số lượng biên chế giáo viên, phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường thì mọi hoạt động giáo dục sẽ diễn ra suôn sẻ, đạt được mục tiêu đổi mới là: lấy người học làm trung tâm và học sinh được quyết định, lựa chọn môn học phù hợp với năng lực của bản thân. Ngược lại nếu học sinh lựa chọn môn học và tổ hợp môn không phù hợp với số lượng giáo viên hiện có của nhà trường, không phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường thì nhà trường sẽ không tổ chức được việc bố trí giảng dạy cho giáo viên, không tổ chức được các hoạt động giáo dục và như vậy sẽ không thực hiện được mục tiêu của việc đổi mới chương trình, sách giáo khoa hiện nay.

Để đảm bảo mục tiêu đổi mới chương trình, sách giáo khoa hiện nay, ngay từ đầu năm học 2021 - 2022 nhà trường tổ chức đoàn giáo viên làm công tác tư vấn đối với học sinh lớp 9 các trường THCS thuộc vùng tuyển sinh của nhà trường. Đề tư vấn cho học sinh, nhà trường xây dựng tổ hợp môn trên cơ sở số lượng giáo viên hiện có, điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường và trên cơ sở kết quả khảo sát học sinh. Nhà trường xây dựng 3 tổ hợp môn như sau:

Lớp	Môn học và HDGD bắt buộc	Môn học tự chọn	Chuyên đề
Tự nhiên 1	- Toán; - Ngữ văn; - Tiếng Anh;	Vật lý, Hóa học, Tin học, Công nghệ Thiết kế	Toán, Vật lý, Hóa học
Xã hội 2	- Lịch sử; - Giáo dục thể chất; - Giáo dục QP-AN;	Địa lí, Kinh tế pháp luật, Vật lý, Tin học	Địa lí, Lịch sử, Kinh tế pháp luật
Xã hội 3	- Giáo dục địa phương; - Hoạt động trải nghiệm.	Địa lí, Kinh tế pháp luật, Sinh học, Công nghệ trồng trọt	Ngữ văn, Lịch sử, Địa lí

Sau khi xây dựng tổ hợp môn nhà trường thành lập đoàn giáo viên và tổ chức đi tư vấn cho học sinh đang học lớp 9 các trường THCS đóng trên địa bàn tuyển sinh của nhà trường cụ thể các trường THCS Lương Thế Vinh, THCS Ngô Quyền và THCS Nguyễn Văn Linh.

Khi tư vấn, giáo viên tư vấn cho học sinh các tổ hợp mà nhà trường xây dựng, dựa trên cơ sở nhu cầu của xã hội hiện nay khi các em hoàn thành chương trình THPT, những tổ hợp môn trên đáp ứng được nhu cầu của các em khi lựa chọn ngành học, trường học ở bậc Cao đẳng, Đại học.

Công tác tư vấn phải được thực hiện qua nhiều bước và kéo dài một khoảng thời gian nhất định, để học sinh và cha mẹ học sinh có những lựa chọn tổ hợp môn phù hợp. Các bước tư vấn mà nhà trường đã thực hiện, như sau:

Bước 1: Tư vấn vào thời điểm học kì II, của năm học mà học sinh đang học lớp 9, năm học 2021 - 2022. Thời điểm này nhà trường tổ chức tư vấn bằng những giới thiệu cơ bản về nhà trường, giới thiệu về chương trình giáo dục 2018 đối với lớp 10. Giới thiệu về các môn học phù hợp với xu thế của xã hội, những môn sẽ tham gia tuyển sinh Cao đẳng, Đại học v.v... và làm phiếu khảo sát đối với học sinh.

Bước 2: Tư vấn cho học sinh khi tham gia kì thi tuyển sinh vào lớp 10. Thời điểm này học sinh làm hồ sơ tuyển sinh và lựa chọn, đăng kí môn học, vì vậy cán bộ tuyển sinh sẽ tổ chức tư vấn cho học sinh khi làm đơn dự thi. Nội dung tư vấn gồm các tổ hợp môn mà nhà trường đang tổ chức; lợi thế của bản thân học sinh đối với các tổ hợp môn của nhà trường; lợi thế của tổ hợp môn khi tham gia dự thi hoặc xét tuyển vào các trường Cao đẳng, Đại học.

Bước thứ 3: Tổ chức tư vấn khi học sinh trúng tuyển làm hồ sơ nhập học. Thời điểm này nhà trường cung cấp mẫu đăng kí tổ hợp môn mà nhà trường xác lập, để học sinh lựa chọn phù hợp với năng lực của học sinh. Học sinh sẽ tham khảo ý kiến của cha mẹ và xác nhận vào đơn đăng kí. Bộ phận học vụ của nhà trường sẽ đối chiếu việc đăng kí tổ hợp môn của học sinh với kết quả học tập của học sinh trong hồ sơ học tập ở cấp THCS (học bạ). Từ đó ghi nhận những học sinh đăng kí tổ hợp môn chưa phù hợp với kết quả học tập ở cấp THCS chủ yếu là lớp 9. Những học sinh này sẽ tiếp tục được tư vấn khi nhà trường tổ chức phân chia lớp đầu năm học (nếu các em trúng tuyển vào trường).

3.3. Tổ chức cho học sinh đăng kí.

Để học sinh đăng kí môn học, tổ hợp môn học phù hợp với năng lực sở trường, cán bộ tư vấn của nhà trường hướng dẫn học sinh thực hiện 2 bước, như sau:

Bước 1: Học sinh sẽ đăng kí môn học khi đang học cuối năm học lớp 9 và học sinh sẽ nhờ GVCN, GVBM của trường THCS tư vấn với khả năng của học sinh. Thời điểm này GVCN và GVBM ở bậc THCS đóng vai trò quan trọng khi tư vấn cho học sinh đăng kí môn học. Mặc dù là đăng kí tạm thời, nhưng đó là cơ sở để trường THPT xây dựng phương án, tổ hợp môn cho nhà trường. Đồng thời, chính giáo viên THCS là người sâu sát nhất với học sinh nên sẽ tư vấn tương đối chính xác khả năng, sở trường của học sinh.

Bước 2: Học sinh sẽ tham khảo ý kiến của cha mẹ và gia đình sau đó đăng kí chính thức với trường THPT khi làm hồ sơ nhập học. Ở bước này nhà trường tổ chức tổ tư vấn, đăng kí cho học sinh. Trên cơ sở nghiên cứu học bạ THCS của học sinh giáo viên sẽ tư vấn, hướng dẫn cho học sinh đăng kí tổ hợp môn mà nhà trường đã xây dựng.

*** Kết quả đăng kí chọn môn học của học sinh và xếp lớp như sau:**

- Tự nhiên 1: Có 2 lớp là 10A1 (40 Học sinh) và 10A2 (40 Học sinh)
- Xã hội 2: Có 01 lớp là 10A3 (40 Học sinh)
- Xã hội 3: Có 02 lớp là 10A4 (39 Học sinh) và 10A5 (38 Học sinh)

*** Các môn học tương ứng với các lớp như sau:**

Lớp	Môn học và HĐGD bắt buộc	Môn học tự chọn	Chuyên đề
Tự nhiên 1	- Toán; - Ngữ văn; - Tiếng Anh;	Vật lý, Hóa học, Tin học, Công nghệ (Thiết kế)	Toán, Vật lý, Hóa học
Xã hội 2	- Lịch sử; - Giáo dục thể chất; - Giáo dục QP-AN;	Địa lí, KT-PL, Vật lý, Tin học	Địa lí, Lịch sử, Kinh tế pháp luật
Xã hội 3	- Giáo dục địa phương; - Hoạt động trải nghiệm.	Địa lí, KT-PL, Sinh học, Công nghệ (trồng trọt)	Ngữ văn, Lịch sử Địa lí

Những tổ hợp môn mà nhà trường đã xây dựng dựa trên cơ sở số lượng giáo viên hiện có, các điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường. Cụ thể: Có hai lớp Tự nhiên, ba lớp Xã hội, mỗi lớp không quá 40 học sinh. Vì vậy, các tổ hợp môn phải bảo đảm số lượng lớp, bảo đảm số môn học phù hợp, trường hợp học sinh đăng kí không phù hợp với điều kiện của nhà trường ban tư vấn phải tư vấn cho học sinh theo điều kiện như trên.

3.4. Phân công đội ngũ giáo viên giảng dạy

Sau khi đã tư vấn cho học sinh và tổ chức cho học sinh đăng kí môn học, nhà trường tổ chức phân công giáo viên giảng dạy đối với các tổ hợp môn đã xây dựng.

3.4.1. Phân công giảng dạy các môn bắt buộc.

Việc phân công giáo viên giảng dạy phải bảo đảm giáo viên giảng dạy đủ tiết theo quy định (17 tiết/ 1 tuần), giảng dạy đúng chuyên môn và hài hoà giữa dạy chương trình cũ (2006) và chương trình mới (2018). Vì vậy khi phân công dạy các môn bắt buộc, Nhà trường ưu tiên cho các giáo viên dày dặn kinh nghiệm, giáo viên vững vàng về chuyên môn, đồng thời chỉ bố trí tiết dạy cho đủ 01 giáo viên dạy / 01 môn. Đối với những môn chưa đủ tiết để bố trí cho 01 giáo viên hoặc những bộ môn bố trí dư tiết cho 01 giáo viên thì nhà trường bố trí cho giáo viên dạy ở khối 11 và 12 (chương trình 2006) nhưng không bố trí dạy quá 2 khối / 01 giáo viên.

3.4.2. Phân công tổ chức các hoạt động giáo dục.

Chương trình giáo dục 2018 có các hoạt động giáo dục bắt buộc gồm: Hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp; Nội dung giáo dục địa phương. Đây là hai hoạt động giáo dục không đòi hỏi sâu về chuyên môn, giáo viên nào cũng có thể thực hiện được. Vì vậy nhà trường dành để bố trí cho những giáo viên thiếu tiết, thực hiện. Riêng đối với hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp nhà trường phân công cho những giáo viên làm công tác chủ nhiệm Khối 10 đảm nhiệm. Nội dung giáo dục địa phương nhà trường bố trí cho các giáo viên Lịch sử và giáo viên Địa lí thực hiện.

Đối với các bộ môn nhà trường không có giáo viên để giảng dạy, thì khi tư vấn nhà trường định hướng cho học sinh chưa đăng kí môn học, vì không có giáo viên để giảng dạy ổn định trong nhiều năm. Các môn như Âm nhạc, Mĩ thuật hiện nay nhà trường chưa tổ chức dạy học và chưa tư vấn cho học sinh lựa chọn. Đây cũng là một trong những hạn chế khi thực hiện chương trình giáo dục 2018 của nhà trường.

Đối với bộ môn Quốc phòng - Anh ninh là bộ môn học bắt buộc và hiện nay nhà trường không có giáo viên để giảng dạy. Để giải quyết khắc phục khó khăn nhà trường tổ chức học tập trung vào đầu mỗi năm học và mời cán bộ, chiến sĩ của Huyện đội Ninh Hải đảm nhiệm giảng dạy.

3.5. Tổ chức kiểm tra đánh giá.

Để bảo đảm chất lượng giáo dục chất lượng, hiệu quả ngoài việc tổ chức dạy học hiệu quả thì kiểm tra đánh giá cũng là khâu đặc biệt quan trọng. Trong nhiều năm qua trường THPT Phan Chu Trinh đã tổ chức kiểm tra, đánh giá rất nghiêm túc, chặt chẽ, công bằng và khách quan. Chính vì vậy kì thi Tốt nghiệp THPT năm 2022, mức chênh lệch điểm số giữa kết quả thi Tốt nghiệp và điểm tổng kết cuối năm 12 chỉ là 0,8 điểm và là đơn vị có số điểm chênh lệch thấp nhất tỉnh.

Để có được kết quả đó, nhà trường đã thực hiện việc kiểm tra tập trung đối với tất cả học sinh và đối với tất cả các bài kiểm tra định kì, cho tất cả các môn học, trừ môn thể dục.

Tất cả các bài kiểm tra định kì đều thực hiện hai chung là chung đề và kiểm tra tập trung.

Để tổ chức kiểm tra tập trung nghiêm túc nhà trường sắp xếp học sinh theo số báo danh cho toàn khối, phân chia học sinh theo phòng thi, bảo đảm mỗi phòng 24 học sinh như thi tốt nghiệp. Giáo viên không giới hạn, không ra đề cương ôn tập mà chỉ thông báo ma trận và kế hoạch kiểm tra cho học sinh.

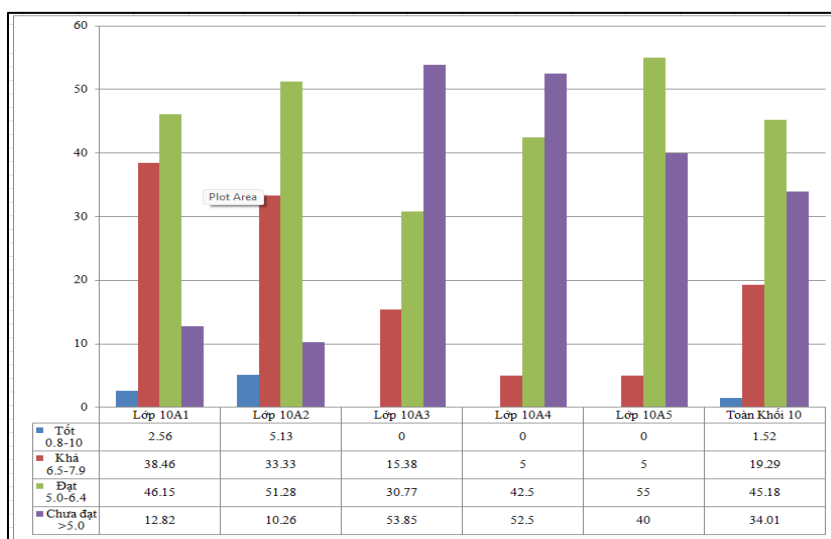
Trong phòng kiểm tra, giáo viên thực hiện nghiêm túc như kì thi tốt nghiệp. Học sinh chỉ được mang vào phòng kiểm tra các vật dụng được phép, những vật dụng không được phép phải để ngoài phòng thi. Những học sinh vi phạm quy chế thi đều bị xử lí và mức cao nhất là 0 điểm cho bài thi và Hạnh kiểm Yếu của học kì vi phạm.

Đối với học sinh khối 10 theo chương trình giáo dục 2018, nhà trường tổ chức chặt chẽ hơn như bố trí 24 học sinh /1 phòng kiểm tra như thi tốt nghiệp. Mục đích để đánh giá thật chính xác năng lực của các em, đồng thời thấy được những yếu kém của các em để tổ chức bổ sung kiến thức kịp thời, tránh trường hợp các em không đủ điều kiện lên lớp hoặc các em quá yếu phải điều chỉnh việc chọn môn học vào cuối năm.

3.6. Kết quả cuối HKI và Cả năm, năm học 2022 - 2023.

Kết thúc học kì I năm học 2022 – 2023, nhà trường đã phân tích kết quả học tập của học sinh khối 10 để từ đó có các giải pháp nâng cao chất lượng ở học kì II.

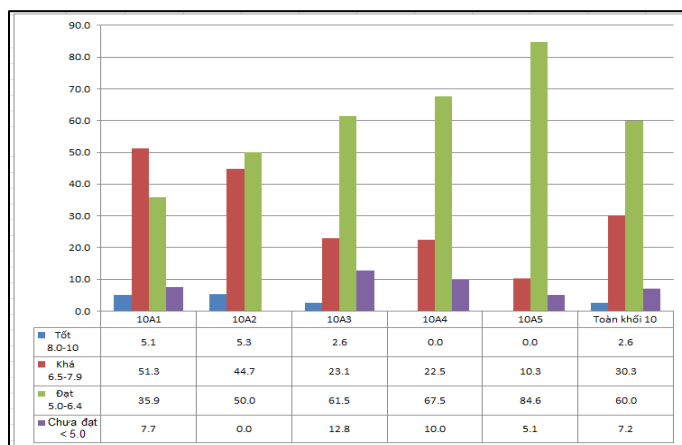
Kết quả xếp loại Học lực, Học kì I như sau:



Qua biểu đồ kết quả Học lực cuối Học kì I, năm học 2022 – 2023, chúng ta thấy ở Lớp 10A1 và 10A2 (Lớp Tự nhiên 1), tỷ lệ học sinh Chưa đạt, tức là trung bình môn dưới 5.0 thấp hơn các lớp 10A3 (Xã hội 2) và 10A4, 10A5 (Xã hội 3). Ở 3 lớp A3, A4 và A5 đều không có học sinh xếp loại Giỏi (Tốt) về học lực. Đồng thời tỷ lệ Chưa đạt cũng chiếm tỷ lệ cao hơn so với lớp A1 và A2.

Từ kết quả trên, qua học kì II nhà trường phải tổ chức nhiều giải pháp để nâng cao chất lượng, trong đó giải pháp căn cơ nhất là tổ chức các lớp học thêm trái buổi để bổ sung kiến thức cũng như rèn luyện thêm phương pháp học tập cho các em.

Kết quả xếp loại Học lực, cuối năm như sau:

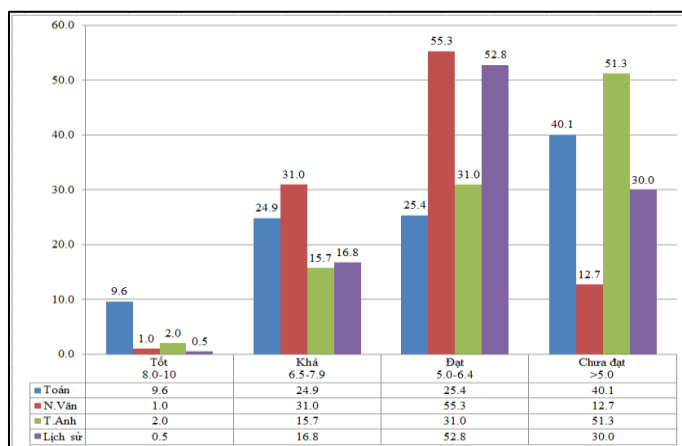


Qua biểu đồ chúng ta thấy tỷ lệ học sinh Chưa đạt chỉ chiếm tỷ lệ 7.2 % so với 34.0 % ở HK I. Như vậy các giải pháp để nâng cao chất lượng mà nhà trường thực hiện trong Học kỳ II đã mang lại hiệu quả thiết thực.

- Kết quả Học lực từng môn, cuối HKI và Cuối năm học 2022 – 2023, như sau:

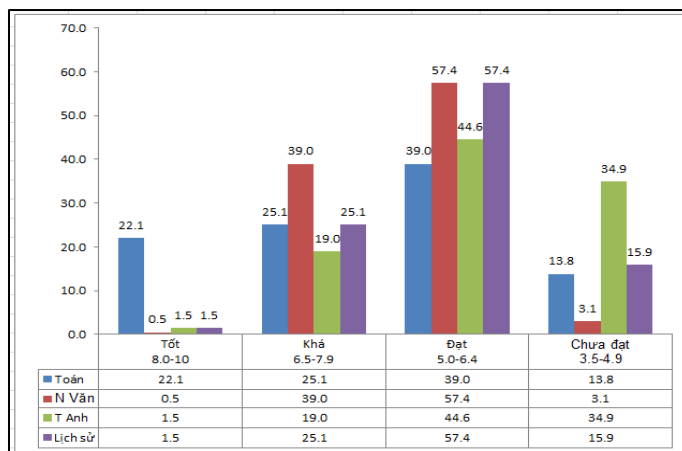
+ Nhóm môn bắt buộc: Toán, Ngữ văn, Tiếng Anh, Lịch sử.

* Cuối HK I:



Qua biểu đồ chúng ta thấy 2 môn bắt buộc có tỷ lệ Chưa đạt cao nhất là môn Tiếng anh và môn Toán. Đặc biệt môn Tiếng anh tỷ lệ Chưa đạt chiếm trên 50%. Tuy nhiên môn Toán cũng là môn có tỷ lệ học sinh Giỏi cao nhất, gần 10%.

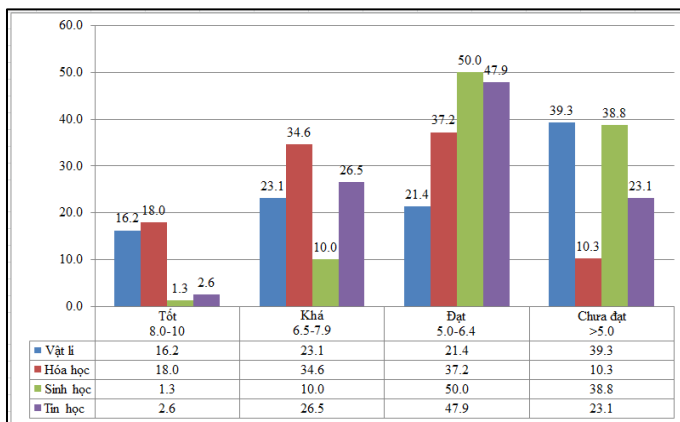
* Cuối năm học.



Với giải pháp dạy thêm cho học sinh ở học kỳ II, nên kết thúc năm học tỷ lệ học sinh Chưa đạt đã giảm rất nhiều so với học kỳ I. Tuy nhiên môn Tiếng anh vẫn có tỷ lệ học sinh Chưa đạt cao nhất.

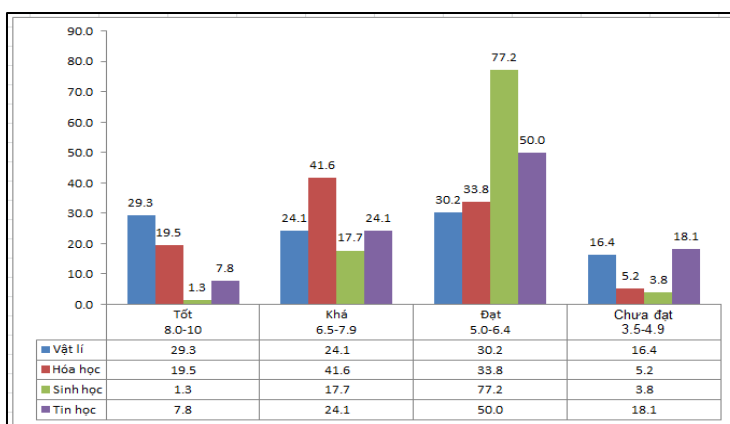
+ Nhóm các môn Tự nhiên.

* Cuối HK I.



Kết quả cuối HK I cho thấy tỷ lệ Chưa đạt rất cao, cao nhất môn Vật lí 39.3% và thấp nhất môn Hóa học 10.3%.

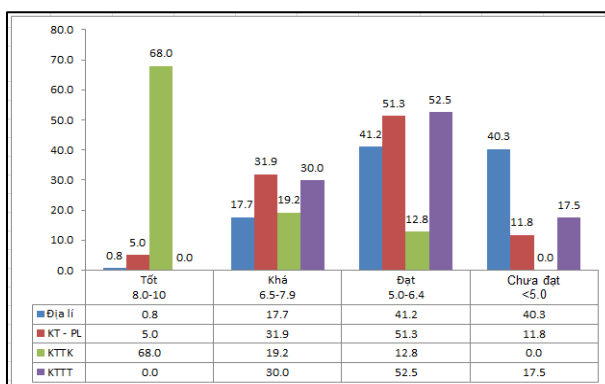
* Cuối năm học.



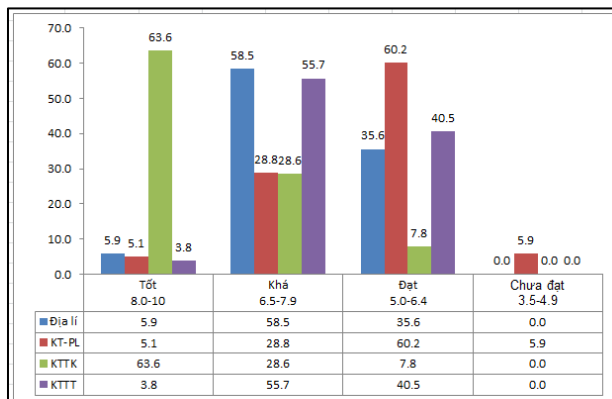
Đến cuối năm học tất cả các môn tỷ lệ Chưa đạt đều giảm, giảm nhiều nhất là môn Sinh học 3.8%, thời điểm Học kỳ I là 38.8%.

+ Nhóm các môn Xã hội.

* Cuối HK I.



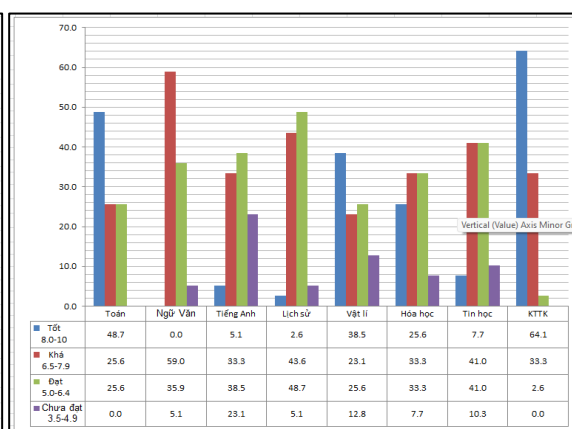
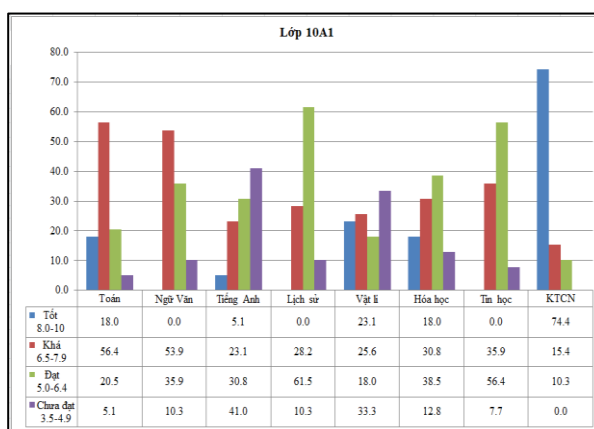
* Cuối năm học.



- Kết quả Học lực từng Lớp, cuối HKI và cuối năm học 2022 – 2023.

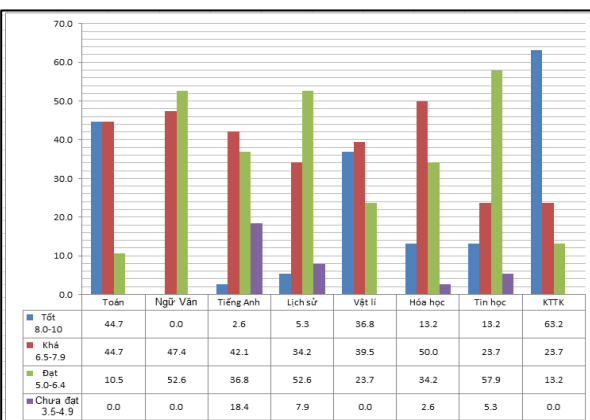
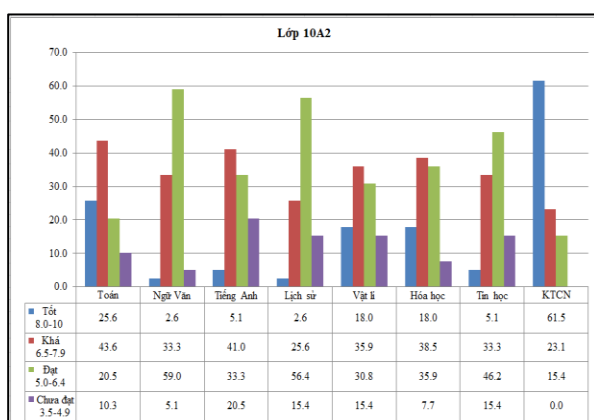
+ Lớp 10A1.

* Cuối HK I. * Cuối năm học.



+ Lớp 10A2.

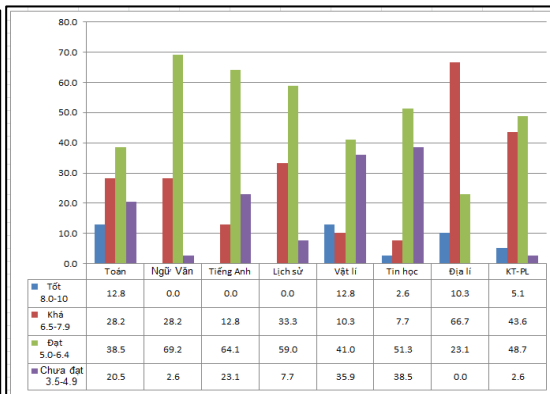
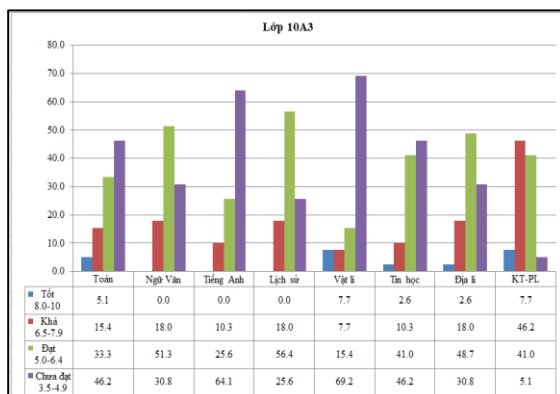
* Cuối HK I. * Cuối năm học.



Lớp 10A1 và 10A2 là 2 lớp Tự nhiên. Qua biểu đồ trên chúng ta thấy tỷ lệ Chưa đạt ở mức chấp nhận được. Đến cuối năm tỷ lệ Chưa đạt đã giảm hẳn, trừ môn Tiếng anh tỷ lệ Chưa đạt vẫn còn cao 18.4%.

+ Lớp 10A3.

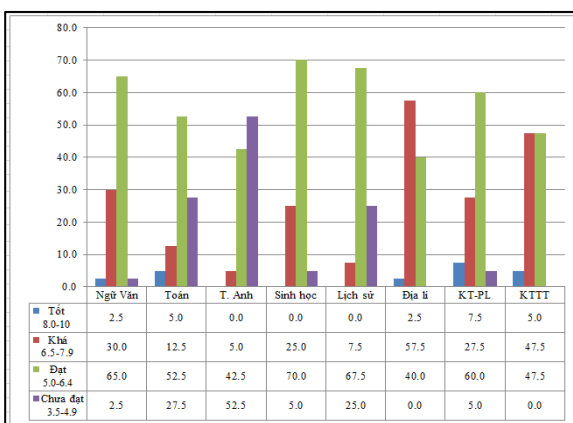
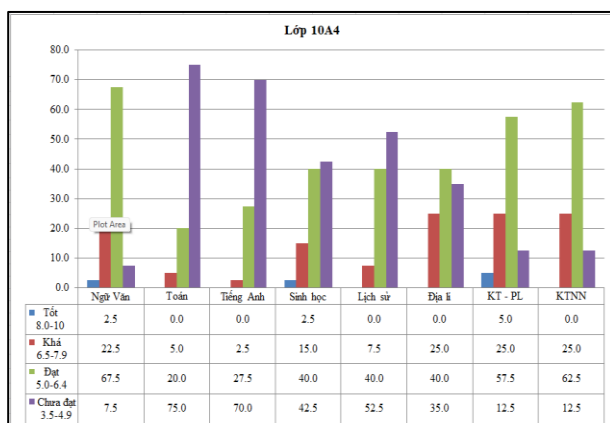
* Cuối HK I. * Cuối năm học.



Lớp 10A3 là lớp kết hợp có 2 môn Tự nhiên và 2 môn Xã hội, qua biểu đồ chúng ta thấy chất lượng học tập của lớp chưa được tốt, tỷ lệ Chưa đạt rất cao ở hầu hết các môn. Kết quả cuối năm tỷ lệ Chưa đạt cũng chưa cải thiện được nhiều, trừ môn Ngữ văn và Lịch sử giảm đáng kể, còn lại các môn vẫn trên 20%.

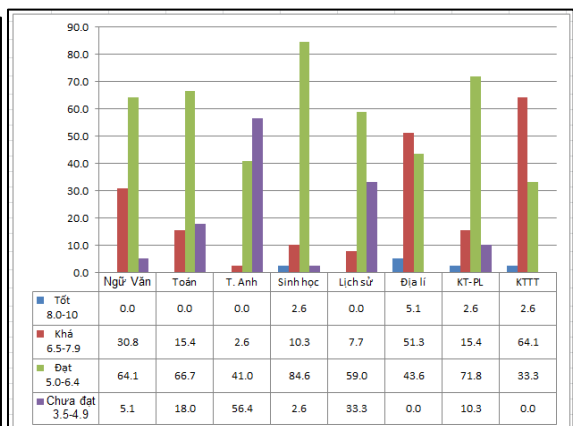
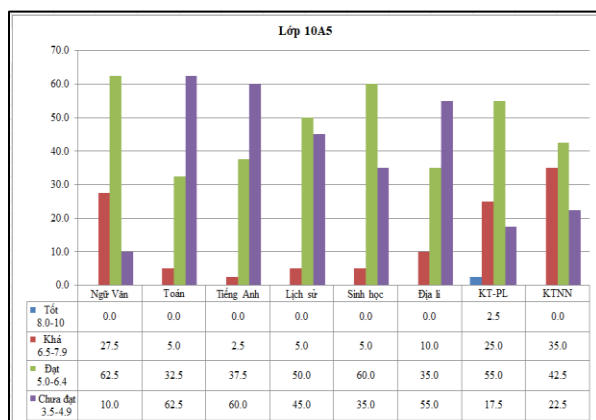
+ Lớp 10A4.

* Cuối HK I. * Cuối năm học.



+ Lớp 10A5.

* Cuối HK I. * Cuối năm học.



Lớp 10A4 và 10A5 là lớp Xã hội nhưng có 1 môn Tự nhiên là môn Sinh học, kết quả học tập qua biểu đồ chúng ta thấy ở Học kì I tỷ lệ Chưa đạt rất cao nhưng đến cuối năm tỷ lệ Chưa đạt đã giảm hẳn, trừ môn Tiếng anh.

4. KẾT LUẬN

Một trong những điểm mới của chương trình giáo dục 2018 là lấy người học làm trung tâm, học sinh được lựa chọn môn học để phát huy năng lực sở trường của bản thân. Tuy nhiên khi áp dụng vào thực tiễn lại phát sinh những vấn đề cần phải tháo gỡ để thực hiện tốt hơn.

Có những nội dung chưa thực hiện đúng theo yêu cầu và mong muốn của chương trình mới, chưa đáp ứng yêu cầu của người học. Nhưng vì điều kiện cơ sở vật chất, đội ngũ chưa bảo đảm nên các đơn vị phải điều hoà lợi ích của người học và điều kiện của nhà trường. Trong tình trạng như hiện nay, hầu hết các trường THPT đều gò ép học sinh lựa chọn môn học theo sắp xếp định sẵn.

Để hạn chế đến mức thấp nhất việc học sinh phải lựa chọn lại môn học vào cuối năm học, nhà trường phải có nhiều giải pháp để nâng cao chất lượng. Trong đó các giải pháp mà trường THPT Phan Chu Trinh đã thực hiện trong năm học 2022 – 2023 đã bước đầu mang lại hiệu quả thiết thực để khắc phục hạn chế việc lựa chọn môn học của học sinh và nâng cao chất lượng đối với học sinh khối 10. Các giải pháp khảo sát học sinh, tư vấn chọn môn học và dạy thêm cho học sinh khối 10 là một trong những việc làm cần duy trì và thực hiện trong những năm tiếp theo.

Trong thời gian tới, mong muốn Bộ Giáo dục và Đào tạo sẽ tổ chức đánh giá lại quá trình 01 năm thực hiện đổi mới chương trình 2018 ở bậc THPT để điều chỉnh cho phù hợp. Đồng thời các nhà trường cũng cần mạnh dạn đề nghị bãi bỏ hoặc điều chỉnh những nội dung chưa phù hợp với đơn vị của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. BCH TƯ Đảng CS Việt Nam (2013). Nghị quyết “về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”. Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 4 tháng 11 năm 2013.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư ban hành chương trình giáo dục phổ thông. Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018;
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). Thông tư Quy định về đánh giá học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông. Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT, ngày 20 tháng 7 năm 2021;
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). Thông tư sửa đổi, bổ sung một số nội dung trong chương trình giáo dục phổ thông ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của bộ trưởng bộ giáo dục và đào tạo. Thông tư số 13/2022/TT-BGDĐT, ngày 03 tháng 8 năm 2022.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). Quyết định ban hành khung kế hoạch thời gian năm học 2022 – 2023 đối với giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông và giáo dục thường xuyên. Quyết định 2159/QĐ-BGDĐT, ngày 05 tháng 8 năm 2022 của Bộ GD-ĐT.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). Công văn hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục trung học năm học 2022 – 2023. Công văn số 4020/BGDĐT-GDTrH, ngày 22 tháng 8 năm 2022 của Bộ GD-ĐT;
7. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023). Công văn hướng dẫn chuyển đổi môn học lựa chọn, cụm chuyên đề học tập cấp trung học phổ thông. Công văn số 68/BGDĐT-GDTrH, ngày 6 tháng 01 năm 2023 của Bộ GD-ĐT.
8. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). Chỉ thị về việc thực hiện năm học 2022 - 2023. Chỉ thị số 1112/CT-BGDĐT, ngày 19 tháng 8 năm 2022.
9. Quốc hội Nước CHXHCN Việt Nam (2013). Nghị quyết về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông. Nghị quyết số 88/1024/QH13.

CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC - KINH NGHIỆM THỰC TẾ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUỐC TẾ MIỀN ĐÔNG

Võ Thị Hải Ngân^{1,2}, Huỳnh Nguyễn Thành Luân³

1. Đại học Quốc tế Miền Đông; 2. Lớp CH22QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

3. Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Chuyển đổi số trong giáo dục đại học có nhiều ưu điểm như tiết kiệm chi phí, tăng tính hiệu quả, đáp ứng nhu cầu của sinh viên và cải thiện chất lượng giảng dạy. Tuy nhiên, chuyển đổi số đồng thời cũng đặt ra nhiều thách thức như cơ sở hạ tầng công nghệ, đào tạo và hỗ trợ kỹ thuật. Để vượt qua những thách thức này, các trường đại học đã và đang áp dụng các giải pháp phù hợp, đầu tư vào cơ sở hạ tầng công nghệ, đồng thời đào tạo nhân viên và hỗ trợ kỹ thuật cho sinh viên và giảng viên. Bài báo này nghiên cứu thực trạng về việc chuyển đổi số đối với công tác trong quản lý giáo dục đại học ở Việt Nam, phân tích kinh nghiệm thực tế của Đại học Quốc tế Miền Đông trong việc triển khai chuyển đổi số nhằm nâng cao chất lượng giáo dục, và đề xuất một số giải pháp để thực hiện công tác chuyển đổi số trong môi trường giáo dục hiệu quả.

Từ khóa: *Chuyển đổi số, công nghệ số, giáo dục đại học, phương pháp giảng dạy, quản lý giáo dục.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục đại học (GDĐH) là một trong những lĩnh vực quan trọng và ảnh hưởng đến sự phát triển của xã hội. Tuy nhiên, với sự bùng nổ của CNS, xu hướng chuyển đổi số (CDS) trong GDĐH đang ngày càng thu hút sự quan tâm. Nhìn nhận được vấn đề quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03/06/2020 của Thủ tướng Chính phủ xác định như sau: "Phát triển nền tảng hỗ trợ dạy và học từ xa, ứng dụng triệt để công nghệ số (CNS) trong công tác quản lý, giảng dạy và học tập; số hóa tài liệu, giáo trình; xây dựng nền tảng chia sẻ tài nguyên giảng dạy và học tập theo cả hình thức trực tiếp và trực tuyến" hay Quyết định số 131/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ: Phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030"[4],[5]. CDS trong GDĐH là quá trình chuyển đổi các hoạt động và quy trình từ mô hình truyền thống sang mô hình số hoá bằng cách sử dụng các công nghệ số như điện toán đám mây (cloud computing), trí tuệ nhân tạo (AI - artificial intelligence), kết nối vạn vật (IoT - internet of things), hệ thống thông tin, phần mềm quản lý, các công cụ trực tuyến khác và một số nền tảng học trực tuyến để tăng cường quản lý học thuật, hành chính và tài chính của trường đại học.

Nỗ lực áp dụng CDS trong GDĐH đã được triển khai tại nhiều trường đại học trên toàn cầu, trong đó Việt Nam là một trong những quốc gia đang đẩy mạnh việc này. Ở Việt Nam các trường học đã bắt đầu áp dụng các CNS vào hoạt động giảng dạy và học tập để đáp ứng nhu cầu

ngày càng tăng về chất lượng giáo dục và sự phát triển kinh tế của đất nước. Tuy nhiên, việc triển khai CĐS trong GDĐH tại Việt Nam vẫn đang đối mặt với nhiều thách thức và chưa đạt được kết quả như mong đợi [13], [14]. Vì sự hạn chế của các nghiên cứu về CĐS trong GDĐH tại Việt Nam hiện nay, bài báo này được viết nhằm cung cấp thông tin về chủ đề này và sử dụng kinh nghiệm của Trường Đại học Quốc tế Miền Đông (EIU) nhằm giúp người đọc hiểu rõ hơn về những thách thức và cách giải quyết trong quá trình triển khai CĐS trong GDĐH tại Việt Nam.

2. THỰC TRẠNG CHUYỂN ĐỔI SỐ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUỐC TẾ MIỀN ĐÔNG

2.1. Định hướng về chuyển đổi số của trường Đại học Quốc tế Miền Đông

Với vị thế của một trường đại học, EIU đóng vai trò quan trọng trong việc kết nối ba bên gồm chính phủ, trường đại học và doanh nghiệp nhằm thúc đẩy sự phát triển của Thành phố Thông minh và Vùng đổi mới sáng tạo tại tỉnh Bình Dương. EIU đã tập trung vào việc xây dựng và phát triển một hệ sinh thái bao gồm nhiều đơn vị có liên kết chặt chẽ, cùng thực hiện các nhiệm vụ đào tạo, giảng dạy, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng. Trong nỗ lực này, EIU cũng đóng vai trò trung tâm thu hút và cung cấp nhân lực chất lượng cao, đồng thời thúc đẩy sáng tạo, truyền đạt kiến thức và chuyển giao công nghệ, tạo ra giá trị mới và góp phần thúc đẩy phát triển kinh tế xã hội [1]. EIU cũng tạo ra nhiều cơ hội việc làm cho sinh viên, góp phần thúc đẩy sự phát triển kinh tế xã hội của Bình Dương và toàn quốc.

Là một xu hướng phổ biến toàn cầu, CĐS đang được áp dụng trong nhiều trường đại học để nâng cao chất lượng giảng dạy và mang lại trải nghiệm học tập tốt hơn cho sinh viên. EIU cũng nhận thấy tầm quan trọng của CĐS và đang phát triển các định hướng cụ thể trong việc ứng dụng CĐS trong tương lai. Nhà trường đã lên kế hoạch mời các chuyên gia đánh giá hiệu quả của quá trình này và cập nhật tiệm cận với mô hình của nhiều nước tiên tiến để áp dụng một cách triệt để.

EIU đang nỗ lực tối đa để tận dụng lợi ích từ CĐS và đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên một cách tốt nhất. Để đạt được mục tiêu này, EIU đang phát triển các nền tảng học tập trực tuyến, ứng dụng và phần mềm học tập để cung cấp cho sinh viên các khóa học miễn phí hoặc tính phí từ các trường đại học hàng đầu trên thế giới. Các ứng dụng và phần mềm này sẽ giúp sinh viên tiếp cận với các tài liệu học tập, đề thi mẫu và các câu hỏi trắc nghiệm trên điện thoại hoặc máy tính của mình một cách tiện lợi và dễ dàng, giúp tăng cường khả năng tiếp cận với kiến thức mới và nâng cao hiệu quả học tập.

Ngoài ra, EIU cũng đang tập trung vào cải tiến cơ sở vật chất và công nghệ, với mục tiêu số hoá 70% CĐS đến năm 2025. Các cải tiến này sẽ giúp chuyển mô hình đại học từ truyền thống sang đại học số, tiếp theo là mô hình đại học thông minh. EIU cũng cải tiến cơ sở vật chất và công nghệ để tạo điều kiện học tập tốt hơn cho sinh viên, bao gồm cập nhật các phòng học, phòng thí nghiệm và phòng máy tính với thiết bị hiện đại và cung cấp WiFi miễn phí cho sinh viên [4].

Ngoài ra, EIU cũng đang triển khai hệ thống quản lý học tập trực tuyến để quản lý thông tin sinh viên, cung cấp thông tin học tập và quản lý các khóa học. Điều này giúp sinh viên có thể tiếp cận với thông tin học tập một cách dễ dàng và thuận tiện.

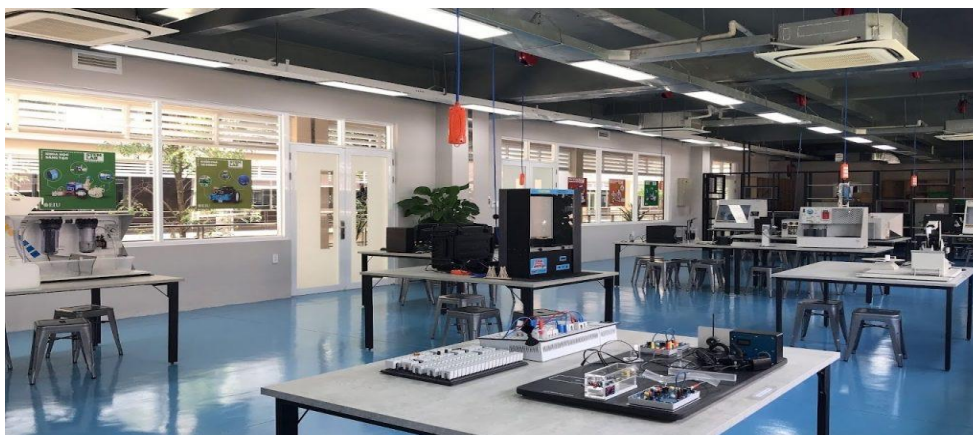
Trong tương lai, EIU cũng hướng đến tăng cường sử dụng trí tuệ nhân tạo và thực tế ảo trong giảng dạy để tạo ra môi trường học tập tương tác và trực quan hơn. Điều này giúp sinh viên tiếp thu và nhận thức thực tế hơn trong học tập.

Nhà trường nhận định không chỉ tập trung ở chương trình đào tạo mà cả ở vấn đề quản lý và mọi trụ cột khác của trường đều phải hướng đến CDS nên sắp tới nhà trường sẽ đẩy mạnh triển khai số hoá hệ thống dữ liệu văn thư lưu trữ và E-Office. Số hoá hệ thống dữ liệu văn thư lưu trữ và E-Office giúp cho việc quản lý thông tin trở nên nhanh chóng, chính xác và tiện lợi hơn. Nhà trường sẽ đầu tư mạnh mẽ vào các công nghệ mới nhằm tối ưu hóa việc lưu trữ và truy xuất thông tin, giảm thiểu tình trạng mất mát thông tin và tăng cường tính bảo mật của thông tin. Việc triển khai E-Office sẽ giúp cho các hoạt động hành chính trở nên đơn giản hóa và hiệu quả hơn, từ đó giảm thiểu thời gian và chi phí trong việc quản lý và xử lý các thủ tục hành chính.

2.2. Các kết quả đã đạt được

Trường đã có những bước tiến đáng kể trong việc cung cấp nhân lực chất lượng để đáp ứng với cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư và công cuộc chuyển đổi số. Với một hệ sinh thái thứ cấp đa dạng bao gồm Trung tâm thí nghiệm chế tạo Fablab, Vườn ươm doanh nghiệp Becamex, Công ty Aspire, và nhiều đơn vị khác, EIU đã không chỉ tạo ra mối liên kết chặt chẽ giữa các đơn vị mà còn đóng góp tích cực vào việc thúc đẩy, thu hút và hỗ trợ các hoạt động khởi nghiệp trong cộng đồng tại Bình Dương.

Đáng chú ý là dự án EIU Smart Warehouse, nơi tích hợp công nghệ tự động hoá và CNS vào quản lý kho hàng. Với mục tiêu chính là tăng hiệu quả hoạt động và cải thiện dịch vụ khách hàng, dự án này hy vọng sẽ giúp tạo lợi thế cạnh tranh cho doanh nghiệp trong ngành logistics. Việc sử dụng công nghệ tiên tiến sẽ giúp đẩy mạnh quy trình quản lý kho hàng, từ việc giám sát tình trạng hàng hóa, đến quản lý chuyển động của vật phẩm, và cả việc tối ưu hóa quy trình vận chuyển. Từ đó, đảm bảo hoạt động được thực hiện nhanh chóng và hiệu quả hơn, giúp doanh nghiệp nâng cao chất lượng dịch vụ và tăng khả năng cạnh tranh trên thị trường.



Hình 1. Trung tâm thí nghiệm chế tạo Fablab EIU

Cùng với sự tiến bộ đáng kể của công nghệ thông tin truyền thông, thư viện đã trải qua nhiều giai đoạn phát triển. Từ việc tự động hóa thư viện, thư viện điện tử, thư viện số đến thư viện thông minh. EIU đã nỗ lực tiên phong áp dụng hệ thống phần mềm tiêu chuẩn quốc tế hàng đầu để chuẩn hóa và nâng cao chất lượng dịch vụ và trải nghiệm người dùng. Hiện nay, thư viện của EIU đã sử dụng hệ thống thư viện số và phần mềm quản lý thông minh, giúp sinh viên tiếp cận tài liệu học tập một cách nhanh chóng và thuận tiện hơn. Ngoài ra, sinh viên còn có thể tương tác với các tài nguyên của thư viện một cách chủ động hơn, từ việc đặt lịch sử dụng phòng họp, mượn sách và tài liệu đến việc sử dụng các tiện ích trực tuyến, mà không cần phải

đăng ký trực tiếp. Điều này đã mang lại cho sinh viên một trải nghiệm học tập tốt hơn và giúp họ phát triển kỹ năng tìm kiếm thông tin và học tập tự học.

ĐĂNG KÝ TRUY CẬP ONLINE DATABASES



Sau khi đăng ký thành công, độc giả sẽ được kích hoạt tài khoản để sử dụng dịch vụ truy cập cơ sở dữ liệu điện tử (có thể gia hạn hằng năm). Độc giả tuân thủ Quy định truy cập tài liệu điện tử và các nội quy, quy định khác của Thư viện khi sử dụng các cơ sở dữ liệu điện tử.

After successful registration, your account will be activated to access the Library's online databases (renewable annually). The use of e-resources is governed by the Rules on Appropriate Uses of Electronic Resources and other rules of the Library.



Scan để đăng ký
Scan to register

Hình 2. Thông tin đăng ký thư viện EIU

Hình 3. Trang web thư viện EIU

EIU đã triển khai một hệ thống thông tin đa phương tiện, bao gồm các trang web và ứng dụng di động nhằm cung cấp thông tin chi tiết về các giảng viên, chương trình học, thời khoá biểu, lịch làm việc và các hoạt động khác tại trường. Ví dụ như ứng dụng My EIU, đang được phát triển và cải tiến liên tục với việc tích hợp các phần mềm khác như Moodle (phần mềm học tập), tin tức về EIU, Calender (lịch làm việc), thư viện và nhiều tiện ích khác. Ngoài ra, nhiều

giảng viên tại trường đã áp dụng các công nghệ tiên tiến như học trực tuyến, video, và mô phỏng 3D để cải thiện chất lượng giảng dạy và tăng tính tương tác trong lớp học, giúp sinh viên có được trải nghiệm học tập đa dạng và hiệu quả.



Hình 3. Sinh viên EIU thực hành sử dụng công nghệ mới



Hình 4. Những liên kết trong app My EIU

Ngày nay, công nghệ thông tin không ngừng phát triển, bên cạnh đó CDS cũng là một xu hướng tất yếu trong nhiều lĩnh vực, trong đó có giáo dục và đặc biệt là trong môi trường đại học. Tại EIU, CDS không chỉ đơn thuần là việc triển khai các công nghệ mới, mà còn đòi hỏi sự thay đổi đáng kể về cách thức hoạt động. CDS mặc dù đem lại nhiều lợi ích như tăng cường trải nghiệm học tập và nâng cao chất lượng giảng dạy, tuy nhiên cũng có nhiều thách

thức cần đổi mới. Nguồn ngân sách có hạn, việc đầu tư vào công nghệ mới đòi hỏi nguồn lực đầu tư ban đầu lớn, đặc biệt là về cơ sở hạ tầng, phần mềm và đào tạo nhân viên. Ngoài ra, tích hợp các hệ thống và ứng dụng khác nhau và bảo mật thông tin cũng là những thách thức cần được quản lý và tích hợp tốt. Đào tạo nhân viên sử dụng các công nghệ mới và thay đổi được nhận thức, tư duy trong CDS là một thách thức, đặc biệt đối với các giảng viên, chuyên viên và sinh viên chưa quen với công nghệ số. Tuy nhiên, EIU đang tập trung giải quyết những thách thức này để tiếp tục phát triển và cung cấp cho sinh viên trải nghiệm học tập tốt nhất.

3. MỘT SỐ ĐỀ XUẤT THỨC ĐẨY QUÁ TRÌNH CHUYỂN ĐỔI SỐ

3.1. Ứng dụng công nghệ vào dạy và học

Để nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập trực tuyến, cần thiết phải tạo ra một nền tảng học trực tuyến tích hợp các công nghệ tiên tiến như trí tuệ nhân tạo và chatbot để hỗ trợ sinh viên trong quá trình học tập. Đồng thời, cần sử dụng phần mềm quản lý lớp học, phần mềm quản lý bài kiểm tra và ứng dụng học ngoại ngữ để giúp giảng viên và sinh viên tiết kiệm thời gian và nâng cao hiệu quả học tập.

Ngoài ra, cần sử dụng các công cụ như mạng xã hội học tập, diễn đàn trực tuyến và video hội thảo trực tuyến để tăng cường sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên. Để đo lường sự thành công của các giải pháp CDS trong dạy và học, cần xây dựng một hệ thống đánh giá hiệu quả bao gồm các tiêu chí như tăng cường chất lượng giảng dạy và cải thiện kết quả học tập của sinh viên.

Bên cạnh đó, cần tạo điều kiện cho giảng viên và sinh viên sử dụng các ứng dụng công nghệ tiên tiến như phần mềm giả lập, hệ thống mô phỏng và trò chơi giáo dục để tăng tính thực tế và hấp dẫn của quá trình học tập. Đồng thời, cần hỗ trợ sinh viên trong việc phát triển các ứng dụng công nghệ và tiếp cận các nguồn tài nguyên và kinh nghiệm cần thiết để phát triển các ứng dụng này. Tạo ra môi trường thích hợp cho sinh viên phát triển và áp dụng các kỹ năng công nghệ vào cuộc sống và công việc sẽ giúp cho các sinh viên trở thành những người có năng lực và đáp ứng được nhu cầu của thị trường lao động hiện nay.

3.2. Phát triển đội ngũ giảng viên và chương trình đào tạo

Việc đào tạo các kỹ năng về công nghệ cho giảng viên là một yếu tố quan trọng để nâng cao chất lượng giảng dạy và hỗ trợ sinh viên. Để thực hiện điều này, trường đại học có thể tổ chức các khóa đào tạo, chương trình đào tạo hoặc hội thảo về các công nghệ mới nhất cho giảng viên. Tạo ra cơ hội và môi trường trong việc tiếp cận với các công nghệ mới nhất nhằm nâng cao kiến thức và kỹ năng cho giảng viên.

Khuyến khích các giảng viên phát triển công nghệ mới trong lĩnh vực giảng dạy và học tập và tham gia vào các hoạt động nghiên cứu cũng rất quan trọng. Điều này sẽ giúp giảng viên phát triển các giải pháp đổi mới và sáng tạo cho việc áp dụng công nghệ trong giảng dạy. Hơn nữa, trường đại học cần xây dựng các chuẩn mực chất lượng giảng dạy và học tập dựa trên sự kết hợp giữa công nghệ và phương pháp giảng dạy để giảng viên và sinh viên hiểu rõ hơn về các yêu cầu và kỹ năng cần thiết để sử dụng công nghệ.

Cung cấp các tài nguyên và công cụ công nghệ là một phần không thể thiếu trong việc hỗ trợ nghiên cứu và giảng dạy. Điều này bao gồm việc cập nhật các phần mềm mới nhất, cung cấp các thiết bị công nghệ và tạo ra các bộ tài liệu hướng dẫn sử dụng. Ngoài ra, trường cần tạo ra một môi trường hỗ trợ để giảng viên có thể chia sẻ kinh nghiệm và học hỏi lẫn nhau.

Cuối cùng, phát triển chương trình giảng dạy và nghiên cứu liên quan đến công nghệ là một cách để đáp ứng các yêu cầu của thị trường lao động và phù hợp với xu hướng CDS của xã hội. Những chương trình này cần được thiết kế kỹ lưỡng để đảm bảo tính ứng dụng và thực tiễn trong thực tế giảng dạy và nghiên cứu.

3.3. Số hóa hồ sơ người học và các văn bản quản lý

Để quản lý tài liệu và hồ sơ một cách hiệu quả và tiết kiệm thời gian, cần sử dụng các phần mềm quản lý tài liệu và hồ sơ số để số hóa chúng. Điều này giúp giảm thiểu thời gian tìm kiếm, tăng tính bảo mật và dễ dàng quản lý và tra cứu các hồ sơ và văn bản. Ngoài ra, cần đào tạo nhân viên quản lý hồ sơ và văn bản về các công nghệ số để sử dụng một cách hiệu quả.

Để đảm bảo tính đầy đủ và chính xác khi số hóa tài liệu, cần thiết lập các quy trình hợp lý và chính xác để số hóa các hồ sơ và văn bản quản lý. Cần xây dựng một cơ sở dữ liệu tập trung để lưu trữ các hồ sơ và văn bản đã được số hóa, giúp quản lý tài liệu dễ dàng và tăng cường tính toàn vẹn và bảo mật của các tài liệu.

Cần sử dụng công nghệ quét tài liệu để số hóa các tài liệu giấy, hồ sơ và bản ghi, giúp tăng tốc độ số hóa và giảm thiểu việc phải nhập liệu thủ công, tối ưu hóa quy trình quản lý tài liệu.

Đồng bộ hóa các hệ thống và cơ sở dữ liệu liên quan để đảm bảo tính nhất quán và dễ dàng truy cập các tài liệu số. Cuối cùng, việc thúc đẩy sử dụng chữ ký số thay vì chữ ký giấy truyền thống giúp tăng tính tiện lợi và bảo mật trong quá trình lưu trữ hồ sơ và quản lý tài liệu.

3.4. Đầu tư cơ sở hạ tầng về chuyển đổi số

Để nâng cao hiệu quả chuyển đổi số tại EIU, cần đầu tư mạnh vào cơ sở hạ tầng về chuyển đổi số. Điều này bao gồm tăng cường hợp tác với các doanh nghiệp để tạo ra các nguồn vốn đầu tư, áp dụng các chiến lược đầu tư hợp lý phù hợp với ngân sách hiện có và tăng cường triển khai các dự án về công nghệ để tái đầu tư về công nghệ.

Ngoài ra, cần đầu tư vào hệ thống mạng và cơ sở hạ tầng kỹ thuật để cải thiện hiệu quả chuyển đổi số. Việc nâng cấp cơ sở hạ tầng mạng và kỹ thuật sẽ giúp cho việc triển khai các giải pháp số hóa được thực hiện hiệu quả hơn và đảm bảo tính an toàn và đáng tin cậy trong lưu trữ và truy cập các dữ liệu số quan trọng.

Để đảm bảo tính bảo mật và an toàn của thông tin số, cần đầu tư vào hệ thống lưu trữ và bảo mật dữ liệu. Việc lưu trữ dữ liệu trên các thiết bị đám mây hoặc các hệ thống lưu trữ tập trung sẽ giúp tăng tính khả dụng và truy cập dữ liệu, đồng thời giảm thiểu rủi ro mất dữ liệu.

Cuối cùng, cần xây dựng hệ thống phần mềm quản lý tài nguyên và kết nối các hệ thống khác nhau để tối ưu hóa việc quản lý và sử dụng các tài nguyên số. Điều này đòi hỏi các hệ thống này phải được kết nối với các hệ thống khác nhau như hệ thống quản lý sinh viên, quản lý giảng viên và hệ thống tài chính để đảm bảo tính nhất quán và đáp ứng được các nhu cầu khác nhau của EIU.

3.5. Tăng cường hợp tác trong nước và quốc tế về chuyển giao công nghệ

Cải thiện hoạt động chuyển giao công nghệ bằng tăng cường hợp tác trong và ngoài nước. Để cải thiện hoạt động chuyển giao công nghệ, trường cần thiết lập các liên kết với các tổ chức, doanh nghiệp và cơ quan chuyên gia công nghệ trong nước và quốc tế để tìm hiểu về các giải pháp mới nhất, chuyển giao công nghệ và cập nhật công nghệ mới nhất. Đồng thời, cần xây

dựng và phát triển cộng đồng chuyển giao công nghệ bằng cách tổ chức các sự kiện, hội thảo, đào tạo và các hoạt động khác để tăng cường trao đổi, chia sẻ và học hỏi kinh nghiệm trong việc chuyển giao công nghệ.

Ngoài ra, trường cần tham gia vào các hợp đồng và dự án chuyển giao công nghệ với các đối tác quốc tế để tìm hiểu và học hỏi kinh nghiệm trong việc triển khai các giải pháp số hóa và cải thiện hiệu quả giảng dạy và học tập. Tăng cường hoạt động trao đổi và học tập với các đối tác quốc tế bằng cách tổ chức các chương trình trao đổi sinh viên, giảng viên, kỹ thuật viên và các chuyên gia khác để trao đổi kinh nghiệm và học hỏi các giải pháp mới nhất trong việc chuyển giao công nghệ. Việc tăng cường hợp tác trong và ngoài nước sẽ giúp trường cập nhật được công nghệ mới nhất và áp dụng chúng vào các hoạt động học tập và giảng dạy một cách hiệu quả.

4. KẾT LUẬN

Bài báo của chúng tôi có ý nghĩa lý thuyết khi tóm tắt các lý thuyết liên quan đến CDS và CDS trong GDDH. Ngoài ra, bài báo còn trình bày một phân tích chi tiết về kinh nghiệm thực tiễn của một trường đại học tư thục tại Việt Nam trong việc chuyển đổi sang CDS. Quá trình chuyển đổi này không những đóng góp vào sự phát triển kinh tế, xã hội mà còn nâng cao chất lượng giáo dục. EIU đã nỗ lực nhiều trong việc thực hiện CDS trong giáo dục đại học và đã đạt được những kết quả tích cực, giúp tăng cường chất lượng giáo dục và đáp ứng nhu cầu của sinh viên.

Tuy nhiên, vẫn còn nhiều thách thức trong việc thực hiện CDS trong GDDH tại EIU cũng như ở Việt Nam. Để đạt được thành công, việc thực hiện CDS đòi hỏi sự nỗ lực và cam kết của các cơ quan quản lý, đặc biệt là các cơ quan chức năng trong lĩnh vực giáo dục. Để tạo môi trường thuận lợi cho việc phát triển CDS trong GDDH, chúng tôi khuyến nghị các nghiên cứu trong tương lai nên mở rộng nghiên cứu thực nghiệm tại nhiều trường đại học để đánh giá khách quan về thực tế CDS trong GDDH. Đồng thời, cần thực hiện các nghiên cứu đánh giá lâu dài về CDS ở một số trường đại học để có thể đề xuất các giải pháp thiết thực phù hợp với bối cảnh của từng trường. Bên cạnh đó, cần thiết phải có các chính sách, các quy định hỗ trợ, hướng dẫn, đào tạo cán bộ, giảng viên và sinh viên về các công nghệ mới, cũng như khuyến khích các trường đại học đầu tư vào việc phát triển hệ thống công nghệ thông tin.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Eastern International University Review. (n.d.). Trang chủ. <https://eiureview.eiu.edu.vn>
2. Quân đội nhân dân Việt Nam. (2020, 30 tháng 12). Trường đại học quốc tế Miền Đông: Diễn hình hệ sinh thái khởi nghiệp của Bình Dương. <https://www.qdnd.vn/kinh-te/cac-van-de/truong-dai-hoc-quoc-te-mien-dong-dien-hinh-he-sinh-thai-khoi-nghiep-cua-binh-duong-660905>
3. Nhân dân. (2020, 6 tháng 12). Chuyển đổi số trong trường đại học. <https://nhandan.vn/chuyen-doi-so-trong-truong-dai-hoc-post746110.html>
4. Đại biểu nhân dân. (2021, 18 tháng 4). Chuyển đổi số trong giáo dục đại học: Nhiều trở ngại và thách thức. <https://daibieunhandan.vn/giao-duc--y-te1/chuyen-doi-so-trong-giao-duc-dai-hoc-nhieu-tro-ngai-va-thach-thuc-i303256/>
5. Lê, T. T. (2020). Phương pháp luận để chuyển đổi số chính phủ. Cục Tin học hóa - Bộ Tài chính. <https://aita.gov.vn/phuong-phap-luan-de-chuyen-doi-so-chinh-phu>

6. Tô, H. N. (2020, 25 tháng 9). Chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo: Thực trạng và giải pháp. Học viện Chính sách và phát triển. <http://hvcsnd.edu.vn/nguyen-cuu-trao-doi/dai-hoc-40/chuyen-doi-so-trong-linh-vuc-giao-duc-va-dao-tao-thuc-trang-va-giai-phap-6454>
7. Đỗ, T. N. Q. (2021, 25 tháng 2). Chuyển đổi số trong giáo dục: Những thách thức và nguy cơ. Tia Sáng. <https://tiasang.com.vn/-giao-duc/Chuyen-doi-so-trong-giao-duc-Nhung-thach-thuc-va-nguy-co-26836>
8. VDigital. (n.d.). Chuyển đổi số ngành giáo dục Việt Nam. <https://vdigital.vn/chuyen-doi-so-nganh-giao-duc-viet-nam/>
9. Trung tâm thông tin và truyền thông TP. Hồ Chí Minh. (n.d.). Các câu chuyện chuyển đổi số. <https://t63.mic.gov.vn/>
10. Hành chính công tỉnh Ninh Bình. (2021, Tháng 1). Chuyển đổi số trong giáo dục: Thay đổi để thích nghi.

Trang	tin
-------	-----

<https://hanhchinhcong.ninhbinh.gov.vn/ninhbinh/tintuc/chitiet/%E2%80%8Bchuyen-doi-so-trong-giao-duc-thay-doi-de-thich-nghi/1>
11. VNPT. (2023). Chuyển đổi số là gì? [Điện thoại di động]. Truy cập từ <https://vnpt.com.vn/tu-van/chuyen-doi-so-la-gi.html>
12. Ủy ban nhân dân thành phố Đà Nẵng. (2023). Thành phố thông minh. Truy cập từ https://www.danang.gov.vn/chinh-quyen/chi-tiet?id=2391&_c=100000174
13. (2022, 30 tháng 9). Những thách thức của chuyển đổi số trong giáo dục đại học. Trên Dantri. Truy cập từ: <https://dantri.com.vn/giao-duc-huong-nghiep/nhung-thach-thuc-cua-chuyen-doi-so-trong-giao-duc-dai-hoc-20220930135917561.htm>
14. Chuyển đổi số trong giáo dục đại học: Nhiều trở ngại và thách thức. Trên Daibieunhandan. Truy cập từ: <https://daibieunhandan.vn/giao-duc--y-te1/chuyen-doi-so-trong-giao-duc-dai-hoc-nhieu-tro-ngai-va-thach-thuc-i303256/>

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ QUẢN LÝ ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO ĐỀ ÁN VỊ TRÍ VIỆC LÀM VÀ NHỮNG VẤN ĐỀ CẦN TIẾP TỤC NGHIÊN CỨU

Trương Thị Minh Khiết¹

1.Lớp CH21QL01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Xác định vị trí việc làm trong đơn vị sự nghiệp công lập là một nội dung lớn trong chủ trương của Chính phủ về cải cách chế độ công vụ. Đây cũng là tiền đề để tiến tới xác định vị trí việc làm trong các cơ sở giáo dục. Sự phát triển của nhà trường phụ thuộc vào nhiều yếu tố, trong đó yếu tố nhân sự đóng vai trò then chốt mà trọng tâm là đội ngũ giáo viên. Để thực hiện được các quan điểm chỉ đạo, nhiệm vụ, giải pháp về đổi mới căn bản, toàn diện về giáo dục và đào tạo thì việc quản lý đội ngũ giáo viên nói chung và đội ngũ giáo viên THPT nói riêng theo đề án vị trí việc làm trong giai đoạn hiện nay là rất cần thiết. Bằng phương pháp nghiên cứu tài liệu, bài viết trình bày tổng quan nghiên cứu về quản lý đội ngũ giáo viên THPT theo đề án vị trí việc làm và những vấn đề cần tiếp tục nghiên cứu.

Từ khoá: giáo viên trung học phổ thông, quản lý đội ngũ, vị trí việc làm.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong những năm qua, ngành giáo dục đã đạt được nhiều thành tựu đáng kể nhờ đội ngũ giáo viên, lực lượng quyết định chất lượng và hiệu quả giáo dục của nhà trường. Tuy nhiên, việc triển khai thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đối với cấp THPT dẫn đến phát sinh một số vấn đề như thừa, thiếu giáo viên cục bộ, cơ cấu đội ngũ giáo viên còn mất cân đối, đặc biệt là thiếu giáo viên theo định mức và thiếu giáo viên giảng dạy các môn học mới.

Để triển khai thực hiện có hiệu quả Chương trình tổng thể cải cách hành chính nhà nước giai đoạn 2021-2030, trong đó Chính phủ đặt ra yêu cầu, nhiệm vụ về cải cách chế độ công vụ: “Cơ cấu, sắp xếp lại đội ngũ cán bộ, công chức, viên chức các cấp, các ngành theo vị trí việc làm, khung năng lực, bảo đảm đúng người, đúng việc, nâng cao chất lượng, hợp lý về cơ cấu”. Do đó, việc quản lý đội ngũ giáo viên THPT theo đề án vị trí việc làm là rất cần thiết, là yêu cầu có tính cấp thiết cao trong giai đoạn hiện nay để làm cơ sở cho việc xây dựng kế hoạch tuyển dụng, bố trí, sắp xếp, đào tạo, bồi dưỡng nâng cao chất lượng giáo viên về chuyên môn nghiệp vụ, đánh giá chuẩn nghề nghiệp của giáo viên theo yêu cầu về quản lý giáo dục trong bối cảnh đổi mới.

Bài viết trình bày tổng quan nghiên cứu ở nước ngoài và Việt Nam về quản lý đội ngũ giáo viên theo đề án vị trí việc làm. Từ đó, nêu một số định hướng nghiên cứu tiếp tục về lĩnh vực này.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Thực hiện bài viết này, tác giả sử dụng chủ yếu là phương pháp nghiên cứu tài liệu, các văn bản, Chỉ thị, Nghị quyết của Đảng, Nhà nước và Chính phủ; Chỉ thị, Thông tư của ngành Giáo dục và Đào tạo; các đề tài nghiên cứu khoa học trong nước và nước ngoài đã được công bố có liên quan đến vấn đề quản lý đội ngũ giáo viên theo đề án vị trí việc làm. Tác giả phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, khái quát hóa cho việc nghiên cứu quản lý đội ngũ giáo viên THPT tỉnh Ninh Thuận theo đề án vị trí việc làm.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Những nghiên cứu nước ngoài

Nguồn nhân lực được xem là tài sản quan trọng nhất của bất kỳ quốc gia nào (Theodore W.Schultz, 1961). Đầu tư vào con người luôn là một điều tất yếu trong phát triển năng lực quốc gia đó khi họ cần có những người đứng đầu chính phủ, những nhà lãnh đạo cấp cao tài năng, những chuyên gia xuất sắc trong mọi lĩnh vực của khoa học tự nhiên, khoa học xã hội và những người lao động có trình độ tay nghề cao,... Một quốc gia không thể phát triển nếu chỉ có nguồn nhân lực nghèo nàn, hay nói cách khác sự tăng trưởng kinh tế của một quốc gia chỉ có thể thực hiện được khi việc phát triển nguồn nhân lực được quan tâm và chú trọng (Frederick Harbison và cộng sự, 1964).

Nhà xã hội học người Mỹ Leonard Nadle vào năm 1980 đã đưa ra sơ đồ quản lý nguồn nhân lực – gồm có ba nhiệm vụ chính là: Phát triển nguồn nhân lực (giáo dục-đào tạo, bồi dưỡng, phát triển, nghiên cứu, phục vụ); sử dụng nguồn nhân lực (tuyển dụng, sàng lọc, bố trí, đánh giá, đãi ngộ, kế hoạch hoá sức lao động); môi trường nguồn nhân lực (gồm mở rộng chủng loại làm việc, mở rộng quy mô làm việc, phát triển tổ chức) (Dẫn theo Nguyễn Bách Thắng, 2016).

Christian Batal (Pháp) trong bộ sách “*Quản lý nguồn nhân lực trong khu vực nhà nước*” đưa ra một sơ đồ quản lý nguồn nhân lực sẽ xác định một tổng thể thống nhất các quyết định trong các lĩnh vực: đào tạo, tuyển dụng, quản lý điều động; các hoạt động điều hành; tổ chức lao động, giao tiếp nội bộ; xây dựng danh mục công việc và năng lực; tổ chức hệ thống quản lý nguồn nhân lực và phân chia nhiệm vụ giữa các chủ thể trong tổ chức; các công cụ cần xây dựng, cần áp dụng; các phương thức trả lương; tổ chức lao động và phát triển năng lực; quan hệ xã hội; tổ chức các phương thức quản lý; điều kiện làm việc và chất lượng cuộc sống lao động và an toàn lao động và các vấn đề y tế (Christian Batal, 2002).

Okuhina Yasuhiro (1994) trong cuốn “*Chính trị và kinh tế Nhật Bản*” đã nêu những vấn đề cơ bản về nhân tài; chính sách trong công tác cán bộ, phát triển nhân tài; phân tích những kinh nghiệm trong việc đánh giá và luân chuyển cán bộ, phát huy người tài của Nhật Bản trên cơ sở đặc điểm xã hội Nhật Bản; nhấn mạnh việc cố gắng bảo tồn và phát huy yếu tố truyền thống dân tộc; thực hiện chế độ đào tạo, quản lý cán bộ, công chức trong các cơ quan công quyền, chú trọng xây dựng các phẩm chất, đặc biệt là phẩm chất trung thành của cán bộ, đảm bảo chế độ chính sách và tiền lương cho cán bộ yên tâm công tác (Dẫn theo Huỳnh Thị Ngọc Ngân, 2022).

Đầu những năm 50 của thế kỷ XX, tại Liên Xô đã xuất hiện các luận văn tiến sĩ, phó tiến sĩ về những khía cạnh khác nhau của quản lý giáo dục. Năm 1956, lần đầu tiên xuất hiện cuốn “*Quản lý trường học*” (Skolovedenie) của A.Pôpốp, một nhà hoạt động sư phạm và quản lý

giáo dục của Liên Xô cũ. Cuốn sách này, về thực chất, không phải là một công trình khoa học về quản lý giáo dục, mà là một tập hợp khá hoàn chỉnh các chỉ dẫn cho hoạt động thực tiễn của những người làm công tác quản lý giáo dục, đặc biệt là quản lý trường học. Cuốn “Quản lý trường học” được ghi dấu ấn như một tài liệu hoàn chỉnh đầu tiên về quản lý giáo dục. Năm 1987, Viện Quản lý và Kinh tế giáo dục thuộc Viện hàn lâm sư phạm (Liên Xô cũ) đã tổng kết những thành tựu nghiên cứu về quản lý trường học trong nhiều năm trong cuốn “Những cơ sở của quản lý nội bộ trường học”. Cuốn sách đã trình bày những quan điểm mới nhất về quản lý giáo dục của các học giả Xô Viết cũ tính đến thời điểm đó.

Ở Hoa Kỳ, vào những năm cuối thập kỷ 60 của thế kỷ XX, các khái niệm “vốn con người” (*Human capital*) và nguồn lực con người (*Human resources*) đã xuất hiện bởi nhà kinh tế học người Mỹ – Theodor Schoulitz; sau đó, vào những năm 70, 80 của thế kỷ XX được phát triển tiếp nối bởi nhà kinh tế học người Mỹ – Gary Backer (Nobel kinh tế năm 1992), khi nghiên cứu về đội ngũ giáo viên, ông giải quyết vấn đề với tư cách là phát triển nguồn nhân lực của từng lĩnh vực, từng ngành riêng biệt, nội dung và cách giải quyết vấn đề có sự khác nhau về mức độ và phụ thuộc vào điều kiện thực tế của mỗi quốc gia và của mỗi một giai đoạn cụ thể.

Tại các nước phương Tây, năm 1968, các tác giả Jacob W. Getzels, James M. Lipham, Roald F. Campbell đã cho ra đời cuốn “Quản lý giáo dục như một quá trình xã hội: Lý thuyết, nghiên cứu, thực tiễn” (*Educational Administration as a Social Process - Theory, Research, Practice*). Đây là một trong những công trình đầu tiên nghiên cứu khá hoàn chỉnh các vấn đề quản lý giáo dục dưới ánh sáng của các học thuyết quản lý chung, đặc biệt là thuyết hành vi (quan hệ con người) trong quản lý.

Theo nghiên cứu của Anthony Jones, Trường Đại học Melbourne, việc xây dựng và phát triển đội ngũ giáo viên đã được nghiên cứu nhiều ở Hoa Kỳ. Ủy ban quốc gia của Hoa Kỳ được thành lập năm 1987 đã đề xuất 5 nội dung cốt lõi để các bang vận dụng trong quản lý và phát triển đội ngũ giáo viên, bao gồm: (1) Giáo viên phải tận tâm với học sinh; (2) Giáo viên vừa phải có trách nhiệm trong giảng dạy, vừa phải thực hiện tốt kiểm tra, đánh giá việc học của học sinh; (3) Giáo viên phải làm chủ được môn mình dạy, biết cách dạy môn của mình và có khả năng liên hệ hiệu quả với các môn khác; (4) Giáo viên phải thường xuyên sáng tạo và tích lũy kiến thức, kinh nghiệm về nghề nghiệp; (5) Giáo viên phải là thành viên tin cậy trong cộng đồng giáo dục, biết cách cộng tác hiệu quả với đồng nghiệp, hợp tác tích cực với cha mẹ học sinh (Anthony Jones, 2005).

Quan niệm về vị trí việc làm (VTVL) được đề cập trong hầu hết các sách quản lý nguồn nhân lực. Một số sách quản lý nguồn nhân lực được phổ biến rất rộng rãi và được coi như những sách kinh điển về vấn đề này như: “*Quản trị nguồn nhân lực*” của John M. Ivancivich, “*Quản lý nguồn nhân lực trong khu vực công*” của Christial Batal, ... đều đạt được sự tương đồng trong quan niệm về VTVL. Theo đó, VTVL bao gồm các trách nhiệm, nhiệm vụ do một người đảm nhiệm. VTVL luôn ứng với một người lao động trong thực tế và kèm theo đó sẽ là những yêu cầu, tiêu chí, tiêu chuẩn đánh giá riêng. Một VTVL luôn gắn với thời điểm nhất định, tại một địa điểm xác định. Đây cũng là quan niệm về VTVL mà các quốc gia sử dụng mô hình việc làm như Mỹ, Niu-di-lân, Ca-na-đa hay các tổ chức của khu vực tư nhân sử dụng.

Cho đến nay, hầu như chưa có một phương thức được chấp nhận chung để quan sát, mô tả, đánh giá hoạt động dạy học của giáo viên. Những biện pháp khuyến khích chung chung của

các cấp quản lý thường gặp khó khăn khi áp dụng, thường không mang tính chính thức và vì thế hiệu quả mang lại bị hạn chế. Ngoài ra, việc đặt ra những hình thức khen thưởng lại gặp phải vướng mắc điển hình là không có các minh chứng để chỉ ra được các cấp độ (mức độ) khác nhau giữa giáo viên dạy giỏi với các giáo viên khác trong cùng một nhà trường. Sự khác biệt mức lương giữa các giáo viên trong cùng một nhà trường là không lớn trong hầu hết các quốc gia. Mức lương của các giáo viên được trả hầu như gắn với thời gian công tác ít năm hay nhiều năm và được áp dụng cho tất cả mọi người, bất kể năng lực dạy học của họ như thế nào – dạy giỏi hoặc bình thường, điều này là một bất cập lớn. giáo viên ngày càng tìm kiếm cách thức để nói lên tiếng nói của mình về những việc như: bằng cấp và việc tuyển dụng vào nghề của họ; sự công nhận khả năng tiến bộ nghề nghiệp; những yêu cầu về việc cần phải học lên cao; các cách thức để xác định những người dạy không đủ năng lực cần phải được bồi dưỡng thêm; thưởng phạt cần rõ ràng... Điều đó chứng tỏ ước muốn được coi nghề giáo như một nghề có vị trí trong xã hội. Không những thế, nó còn bao hàm sự mong muốn chuyển đổi nghề giáo khỏi vị trí của người làm công hay công chức nhà nước đơn thuần. Đại diện chính phủ, bộ giáo dục và các cấp quản lý giáo dục ở nhiều nước đã thể hiện sự ủng hộ các quan điểm này. Quan điểm được đưa ra là cần có bộ tiêu chí để làm căn cứ cho việc đánh giá giáo viên phù hợp với VTVL. Với những tiến bộ trong khoa học về tâm lý cũng như về công nghệ, việc xác định kết quả trong giảng dạy và đối chiếu với tiêu chuẩn, tiêu chí, VTVL trong giai đoạn hiện nay có tính khả thi và có nhiều khả năng được các giáo viên hoan nghênh (Griffin and Gillis, 1999. Dẫn theo Trần Bá Giao).

Tựu trung lại, những công trình nghiên cứu trên thế giới về quản lý phát triển nguồn nhân lực trong giáo dục đã đi đến những kết luận khác nhau tùy thuộc vào cách tiếp cận và xuất phát điểm nghiên cứu. Tuy nhiên, vẫn rất cần những nghiên cứu về phát triển nguồn nhân lực ở Việt Nam nói chung, đội ngũ giáo viên THPT nói riêng trong bối cảnh đổi mới hiện nay gắn với đề án VTVL.

3.2. Những nghiên cứu ở Việt Nam

Trước hết phải nói đến tư tưởng của Chủ tịch Hồ Chí Minh về công tác cán bộ. Trong tác phẩm Sửa đổi lối làm việc, Người đã khẳng định: “Cán bộ là gốc của mọi công việc”, “Mọi việc thành công hay thất bại đều do cán bộ tốt hay kém”, “Có cán bộ tốt thì việc gì cũng xong” (Hồ Chí Minh, 2011). Kế thừa và dựa trên cơ sở lý luận của Chủ nghĩa Mác-Lê nin và tư tưởng Hồ Chí Minh, công tác cán bộ nói chung, cán bộ ngành giáo dục và đào tạo nói riêng luôn được Đảng, Nhà nước và các cấp quản lý đặc biệt quan tâm, thể hiện qua các văn kiện Đại hội Đảng các cấp.

Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2011-2020 đã nêu 8 nhóm giải pháp phát triển giáo dục, trong đó: nhóm giải pháp “Đổi mới quản lý giáo dục” là giải pháp đột phá và nhóm giải pháp “Phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục” là giải pháp then chốt (Thủ tướng Chính phủ, 2012).

Những năm gần đây, có nhiều công trình nghiên cứu, bài viết của các tác giả bàn về vấn đề quản lý giáo dục nói chung và quản lý đội ngũ nhà giáo nói riêng, như: “Lý luận về quản lý” (Nguyễn Lộc, 2010); “Quản lý giáo dục - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn” (Nguyễn Thị Mỹ Lộc, 2012); “Những vấn đề cơ bản của khoa học quản lý giáo dục” (Trần Kiểm, 2014); “Quản lý nhân sự trong giáo dục” (Trần Quốc Thành - Dương Hải Hưng, 2015);...

Nêu lên yêu cầu quản lý nhân sự và quản lý nhân lực, Mạc Văn Trang đã cho rằng: “Quản lý nhân lực là hoạt động của chủ thể quản lý bao gồm tuyển chọn, sử dụng, duy trì, động viên,

phát triển và tạo điều kiện thuận lợi cho cán bộ giáo viên, công nhân viên làm việc hiệu quả, nhằm đạt được các mục tiêu của tổ chức giáo dục và đào tạo, đồng thời cải thiện đời sống vật chất và tinh thần của họ ngày càng một tốt hơn”. Ông đã phân tích những đặc trưng của lao động sư phạm và vai trò của quản lý nhân lực. Ông cho rằng quản lý nhân lực trong giáo dục và đào tạo rất quan trọng, quan trọng hơn bất cứ một lĩnh vực nào khác vì đây là lao động làm ra sản phẩm đặc biệt, vừa phải chặt chẽ, có khoa học nhưng lại phải tôn trọng sự sáng tạo và nghệ thuật của người giáo viên.

Phạm Thành Nghị (2007) khi nghiên cứu “Nâng cao hiệu quả quản lý nguồn nhân lực trong quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước” đã đề cập đến những vấn đề lý luận cơ bản về nguồn nhân lực và quản lý nguồn nhân lực, phân tích hiệu quả quản lý nguồn nhân lực và những yếu tố tác động đến quản lý nguồn nhân lực nước ta trong quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước.

Theo tác giả Nguyễn Lộc (2010) trong “Lý luận về quản lý” đã nêu lên khái niệm cơ bản về quản lý nguồn nhân lực. Theo đó, quản lý nguồn nhân lực được định nghĩa như là việc thu hút, phát triển, và duy trì lực lượng lao động có năng lực và nhiệt tình với công việc nhằm thực hiện được nhiệm vụ, mục tiêu và chiến lược của tổ chức. Quản lý nguồn nhân lực là một phần việc vô cùng quan trọng không thể thiếu đối với bất kỳ một tổ chức nào muốn đạt được kết quả mong đợi.

Những năm qua, nhiều học viên chuyên ngành quản lý giáo dục đã chọn đề tài nghiên cứu thuộc lĩnh vực quản lý nguồn nhân lực, quản lý đội ngũ giáo viên làm luận văn tốt nghiệp:

Luận văn Thạc sĩ chuyên ngành Quản lý giáo dục “Quản lý đội ngũ giáo viên trung học phổ thông trên địa bàn huyện Vũ Thư – tỉnh Thái Bình, trong bối cảnh đổi mới giáo dục” (Đỗ Thị Hương Vân, 2015). Trên cơ sở phân tích lý luận, đánh giá thực trạng công tác quản lý đội ngũ giáo viên THPT, xem xét các biện pháp đã thực hiện của Hiệu trưởng các trường THPT trên địa bàn huyện Vũ Thư – tỉnh Thái Bình, tác giả đã đề xuất các biện pháp quản lý đội ngũ giáo viên THPT trong bối cảnh đổi mới giáo dục, bao gồm: Đẩy mạnh việc nâng cao nhận thức vai trò quan trọng của đội ngũ giáo viên THPT trong đổi mới giáo dục; Xây dựng kế hoạch đổi mới công tác tuyển chọn và sử dụng, phát triển đội ngũ phù hợp với nhu cầu hàng năm của nhà trường; Thực hiện nghiêm túc, hiệu quả công tác đánh giá, xếp loại giáo viên theo chuẩn nghề nghiệp giáo viên THPT ứng với yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay; Tổ chức thực hiện chính sách, chế độ, đãi ngộ, khen thưởng, kỷ luật phù hợp với thực tiễn đơn vị nhằm tạo động lực cho giáo viên;...

Luận văn Thạc sĩ chuyên ngành Quản lý giáo dục “Quản lý phát triển đội ngũ giáo viên các trường trung học phổ thông huyện Phú Giáo tỉnh Bình Dương” (Nguyễn Thành Giàu, 2019). Trên cơ sở nghiên cứu công tác quản lý đội ngũ giáo viên các trường THPT huyện Phú Giáo, tỉnh Bình Dương, tác giả tìm ra những bất cập, hạn chế trong công tác lập kế hoạch phát triển đội ngũ giáo viên, phân công, kiểm tra đánh giá đội ngũ giáo viên, công tác đào tạo bồi dưỡng, tạo động lực cho đội ngũ giáo viên,... Trong các biện pháp được đề xuất, tác giả đánh giá cao những biện pháp như: Chú trọng công tác dự báo nhu cầu số lượng giáo viên các môn học; Đảm bảo sự dân chủ và khoa học khi phân công chuyên môn; Xác định rõ các tiêu chuẩn phân công giáo viên; Lựa chọn các hình thức bồi dưỡng phù hợp với nhu cầu giáo viên và điều kiện thực tế nhà trường; Xác định mục tiêu phát triển đội ngũ giáo viên về chất lượng.

Trong luận văn Thạc sĩ “Phát triển đội ngũ cán bộ quản lý các trường THPT tại tỉnh Bình Dương” (Nguyễn Trần Thùy Linh, 2019) cho thấy, số lượng và trình độ đào tạo của cán bộ quản

lý các trường THPT tại tỉnh Bình Dương đáp ứng được yêu cầu phát triển ngành giáo dục và đào tạo của tỉnh. Tuy nhiên, số lượng cán bộ quản lý trường THPT còn thiếu so với định mức biên chế, số lượng cán bộ quản lý có trình độ trên chuẩn còn thấp so với tỷ lệ cán bộ quản lý có trình độ trên chuẩn trung bình của toàn tỉnh, tỷ lệ cán bộ quản lý trường THPT là nữ thấp hơn các cấp học khác. Qua đó, tác giả đề xuất nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên về công tác phát triển đội ngũ cán bộ quản lý trường THPT; Nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác đánh giá, xếp loại đội ngũ cán bộ quản lý; Nâng cao chất lượng tạo nguồn cán bộ quản lý trường THPT gắn với việc thực hiện tốt công tác kiểm tra về quy hoạch cán bộ quản lý trường THPT;...

Đề cập đến thuật ngữ “vị trí việc làm”, ở Việt Nam việc xác định vị trí việc làm trong cơ quan hành chính và đơn vị sự nghiệp công lập là một nội dung lớn trong chủ trương của Chính phủ về cải cách công vụ công chức. Đây là tiền đề lớn để thực hiện chuyển đổi phương pháp quản lý nguồn nhân lực trong bộ máy Nhà nước từ mô hình chức nghiệp hiện tại sang mô hình vị trí việc làm với nhiều tính ưu việt đã được khẳng định ở nhiều quốc gia tiên tiến trên thế giới.

Theo tác giả Nguyễn Lộc (2010) trong “Lý luận về quản lý”, việc hình thành lập kế hoạch nguồn nhân lực được đặt ra do có sự *phân tích công việc (job analysis)*, liên quan đến nghiên cứu trước về *những gì cần làm, khi nào làm, làm ở đâu, làm như thế nào, tại sao và bởi ai* trong công việc đang tồn tại hoặc các công việc sắp có. Việc phân tích công việc cung cấp những thông tin quan trọng có thể sử dụng để xây dựng/hoặc cập nhật *bản mô tả công việc (job description)*, thông báo nhiệm vụ và trách nhiệm liên quan đến công việc. Các thông tin trong bảng phân tích công việc cũng có thể sử dụng để tạo nên *bản yêu cầu trình độ đào tạo (job qualification)* bao gồm các loại bằng cấp, chứng chỉ như bằng cấp được đào tạo chính quy, kinh nghiệm công việc trước đây, và kỹ năng cần thiết đối với bất kỳ một người nào được tuyển mới hoặc được thay thế vào công việc sẵn có nào đó.

Trong nước, các công trình nghiên cứu về phát triển đội ngũ theo VTVL chủ yếu tập trung ở phạm vi các cơ quan hành chính nhà nước, như: luận án Tiến sĩ quản lý hành chính công “Tuyển dụng công chức theo VTVL cho cơ quan hành chính nhà nước ở Việt Nam” của tác giả Lê Thị Trâm Oanh (năm 2017); luận án Tiến sĩ Quản lý Công “Đào tạo, bồi dưỡng công chức theo vị trí việc làm trong các cơ quan hành chính nhà nước” của tác giả Lưu Hải Đăng (năm 2022). Riêng đối với ngành giáo dục, có luận án Tiến sĩ Khoa học giáo dục “Phát triển đội ngũ chuyên viên trường Đại học theo tiếp cận VTVL” của tác giả Phạm Đình Mạnh (năm 2017), luận văn Thạc sĩ Khoa học giáo dục “Quản lý phát triển đội ngũ giáo viên THCS thành phố Hạ Long, tỉnh Quảng Ninh theo đề án VTVL trong giai đoạn hiện nay” của tác giả Vũ Việt Trung (năm 2019). Tuy nhiên, chưa có nghiên cứu nào về phát triển đội ngũ giáo viên THPT theo đề án VTVL.

Tại Luật Viên chức 2010 thì VTVL được hiểu là: “*Công việc hoặc nhiệm vụ gắn với chức danh nghề nghiệp hoặc chức vụ quản lý tương ứng; là căn cứ để xác định số lượng người làm việc, cơ cấu viên chức để thực hiện tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức trong đơn vị sự nghiệp công lập*”.

Ngoài ra, Thông tư số 16/2017/TT-BGDĐT ngày 12/7/2017 của Bộ trưởng Bộ GDĐT hướng dẫn danh mục khung VTVL và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập là cơ sở để các trường THPT tuyển dụng, sử dụng, đào tạo, bồi dưỡng, đánh giá, xét thăng hạng, thuyên chuyển, điều động, tinh giản biên chế GV.

Ngày 10/9/2020, Chính phủ ban hành Nghị định số 106/2020/NĐ-CP về vị trí việc làm và số lượng người làm việc trong đơn vị sự nghiệp công lập; theo đó giao Bộ quản lý ngành, lĩnh vực phải ban hành văn bản hướng dẫn về VTVL lãnh đạo quản lý và chức danh nghề nghiệp chuyên ngành, cơ cấu viên chức theo chức danh nghề nghiệp và định mức số lượng người làm việc đối với đơn vị sự nghiệp công lập thuộc ngành, lĩnh vực được giao quản lý.

Trên cơ sở đó, việc quản lý đội ngũ giáo viên THPT theo đề án VTVL đảm bảo đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, chất lượng ngày càng cao, đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018 là một yêu cầu quan trọng hàng đầu để nâng cao chất lượng giáo dục trong giai đoạn hiện nay.

3.3. Những vấn đề về quản lý đội ngũ giáo viên trung học phổ thông theo đề án vị trí việc làm cần tiếp tục nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu của các nhà khoa học và các tác giả nêu trên đã đề cập đến sự cần thiết của công tác quản lý đội ngũ giáo viên trung học phổ thông theo đề án VTVL. Các tác giả quan tâm nghiên cứu về quản lý, phát triển đội ngũ giáo viên nói chung và đội ngũ giáo viên THPT nói riêng. Kết quả các công trình nghiên cứu đã nêu rõ quan điểm của Nhà nước, ngành giáo dục về công tác quản lý, phát triển đội ngũ giáo viên và xác định thực trạng công tác quản lý đội ngũ giáo viên ở một số địa phương nước ta. Qua nghiên cứu cho thấy, một số vấn đề về quản lý đội ngũ giáo viên THPT theo đề án VTVL cần tiếp tục nghiên cứu:

Quản lý đội ngũ giáo viên THPT theo đề án VTVL hiện nay chưa thật sự được quan tâm, cần tiếp tục nghiên cứu các giải pháp quản lý đội ngũ GV THPT theo đề án VTVL ngày một tốt hơn.

Quản lý đội ngũ giáo viên THPT theo đề án VTVL là một trong những hoạt động quản lý thiết yếu của nhà trường, là yếu tố then chốt quyết định đến sự tồn tại và phát triển của nhà trường.

Quản lý đội ngũ giáo viên THPT theo đề án VTVL cần chú ý đến công tác quy hoạch; đổi mới công tác tuyển chọn, sử dụng, điều chuyển, đào tạo, bồi dưỡng GV theo đề án VTVL; đổi mới công tác kiểm tra, đánh giá và tạo động lực phát triển cho đội ngũ GV THPT trong giai đoạn hiện nay.

4. KẾT LUẬN

Qua các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước cho thấy, quản lý đội ngũ giáo viên là một vấn đề quan trọng, được nhiều nhà khoa học, nhà quản lý trong và ngoài nước quan tâm. Các công trình nghiên cứu đều chỉ ra vai trò, ý nghĩa của hoạt động này trong việc nâng cao chất lượng giáo dục nói chung và nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên nói riêng. Có nhiều cách tiếp cận vấn đề nghiên cứu để đánh giá song chưa có công trình nào tiếp cận nghiên cứu dưới góc độ quản lý đội ngũ giáo viên theo đề án vị trí việc làm. Chính vì vậy, công tác quản lý đội ngũ giáo viên THPT theo đề án vị trí việc làm cần được quan tâm nghiên cứu để đóng góp một phần nhỏ trong việc nâng cao chất lượng hoạt động giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Anthony Jones - University of Melbourne, Australia (2005). *Teaching About IT: Standards in Pre-Service Teacher education*, Amsterdam 22-26 October, 2005.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). Thông tư hướng dẫn danh mục khung vị trí việc làm và số lượng người làm việc trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập. Thông tư số 16/2017/TT-BGDĐT ngày 12/7/2017.
3. Chính phủ nước CHXHCNVN (2020). Nghị định về vị trí việc làm và số lượng người làm việc trong đơn vị sự nghiệp công lập. Nghị định số 106/2020/NĐ-CP ngày 10/9/2020.
4. Christian Batal (2002). *Quản lý nguồn nhân lực trong khu vực nhà nước (tập 2)*. Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia - Sự thật.
5. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013). Nghị quyết về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI.
6. Frederick Harbison and Charles A. Myers (1964). *Education, manpower, and economic growth: Strategies of human resource development*. New York: McGraw - Hill.
7. Trần Bá Giao (2007). *Xây dựng và phát triển chuẩn nghề nghiệp giáo viên ở Hoa Kỳ*, Tài liệu tổng thuật.
8. Hồ Chí Minh Toàn tập. Nxb Chính trị Quốc gia, H.2011, t.5, tr.313.
9. Trần Kiểm (2014). *Những vấn đề cơ bản của Khoa học quản lý giáo dục*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
10. Đặng Bá Lâm (Chủ biên) (2005). *Quản lý nhà nước về giáo dục – Lý luận và thực tiễn*. Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia.
11. Nguyễn Lộc (2010). *Lý luận về quản lý*. Nhà xuất bản Đại học sư phạm Hà Nội.
12. Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2012). *Quản lý giáo dục - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*. Nhà xuất bản Đại học quốc gia Hà Nội.
13. Huỳnh Thị Ngọc Ngân (2022). Tổng quan nghiên cứu về phát triển đội ngũ giáo viên trường phổ thông. Tạp chí Giáo chức Việt Nam, (183), 107-109.
14. Trần Quốc Thành - Dương Hải Hưng (2015). *Quản lý nhân sự trong giáo dục*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
15. Nguyễn Bách Thắng (2016). *Một số nghiên cứu về phát triển nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu đổi mới giáo dục*. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 5 năm 2016.
16. Mạc Văn Trang (2002). *Đề cương bài giảng quản lý nhân sự cho lớp thạc sĩ quản lý giáo dục*. Hà Nội: Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.

CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN KẾ TOÁN TRÁCH NHIỆM TẠI CÁC DOANH NGHIỆP THƯƠNG MẠI – MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU ĐỀ XUẤT

Cao Hoài Thương¹

1.Lớp CH21KT01 - Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Ở Việt Nam, doanh nghiệp thương mại (DNTM) là một loại hình doanh nghiệp khá phổ biến và kết quả hoạt động của các DNTM góp phần quan trọng vào sự phát triển kinh tế của các địa phương và cả nước nói chung. Tuy nhiên, cũng như các loại hình doanh nghiệp khác, công tác quản trị nói chung cũng như kế toán trách nhiệm (KTTN) nói riêng chưa được quan tâm đúng mức nên kết quả hoạt động chưa cao. Vì vậy, bài viết này được thực hiện nhằm tổng quan các nghiên cứu trong và ngoài nước để từ đó đề xuất mô hình nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến KTTN tại các DNTM thông qua phương pháp tổng hợp tài liệu và suy diễn. Kết quả đề xuất của mô hình nghiên cứu xác định có sáu nhân tố ảnh hưởng đến KTTN tại các DNTM, bao gồm: sự phân chia trách nhiệm, lập dự toán và phân bổ, công tác đo lường hiệu quả công việc, công tác khen thưởng, môi trường pháp lý, và đặc điểm hoạt động của từng DNTM.

Từ khóa: Doanh nghiệp thương mại, Hiệu quả hoạt động, Kế toán quản trị, Kế toán trách nhiệm, Trung tâm trách nhiệm.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong nền kinh tế Việt Nam hiện nay, nhiều thành phần kinh tế với sự hoạt động, mức độ cạnh tranh ngày càng cao hơn, bên cạnh xu thế hội nhập kinh tế quốc tế, toàn cầu hóa về kinh tế, tính độc lập và tự chủ trong các doanh nghiệp ngày càng cao hơn đã buộc các doanh nghiệp tại Việt Nam phải tự thay đổi để thích nghi với xu thế mới. Để đạt được điều này đòi hỏi các doanh nghiệp phải tự xây dựng cho mình một tổ chức và phương hướng, phương thức hoạt động linh hoạt, xác định thành quả và trách nhiệm trên từng bộ phận/phòng ban của doanh nghiệp; đồng thời, phải cụ thể hóa trách nhiệm đến từng bộ phận/phòng ban và từng cá nhân trong doanh nghiệp.

Đồng thời, môi trường hoạt động kinh doanh đang diễn biến ngày càng phức tạp hơn từng ngày, phụ thuộc vào tình hình kinh tế, chính trị - xã hội trong và ngoài nước. Nên các doanh nghiệp Việt Nam đã và đang phát triển và tái cấu trúc lại một cách mạnh mẽ hơn, các nhà quản lý phải nắm thông tin một cách nhanh chóng và kịp thời để đưa ra các quyết định đúng đắn trong hoạt động kinh doanh của doanh nghiệp. Do đó, việc tổ chức và vận hành tốt KTTN có thể giải quyết tốt các vấn đề được đề cập trên.

Tại Việt Nam, kế toán quản trị được các doanh nghiệp sử dụng, phát triển cùng với các chế độ, chính sách kế toán tại các doanh nghiệp. Kế toán quản trị doanh nghiệp là bộ phận rất quan trọng trong việc quản lý kinh tế, tài chính và có vai trò quan trọng trong việc điều hành, quản lý và kiểm soát các hoạt động kinh doanh của doanh nghiệp, ngoài ra cung cấp thông tin

chính xác để thực hiện mục tiêu quản trị doanh nghiệp đạt được hiệu quả cao nhất trong hoạt động kinh tế. Kế toán quản trị sử dụng hệ thống KTTN để phân loại các cấu trúc của tổ chức thành các trung tâm trách nhiệm, và dựa trên cơ sở phân loại đó để đánh giá được kết quả của từng bộ phận, trung tâm dựa vào trách nhiệm được giao cho từng bộ phận, trung tâm đó.

Vì vậy, KTTN có vị trí và vai trò rất quan trọng trong việc quản lý ở các doanh nghiệp. Tuy nhiên, tại Việt Nam, kế toán quản trị chỉ mới được nghiên cứu và từng bước được các doanh nghiệp áp dụng và phát triển trong vài năm gần đây và đây cũng là một lĩnh vực vẫn còn khá mới, và KTTN là một công cụ trong những công cụ quản lý kinh tế, tài chính và có vai trò quan trọng trong việc điều hành, quản lý, kiểm soát và đánh giá được kết quả hoạt động kinh doanh của doanh nghiệp một cách hiệu quả. Do đó, việc nghiên cứu và tổ chức vận hành tổ chức KTTN là một điều thiết yếu và cấp thiết, quan trọng đặc biệt là đối với các công ty, doanh nghiệp quy mô lớn, phạm vi hoạt động rộng và cơ cấu tổ chức phải có trách nhiệm của nhiều bộ phận, đơn vị, cá nhân.

Đồng thời, DNTM là một loại hình doanh nghiệp được quy định bởi pháp luật, chuyên về cung cấp các loại hình hoạt động kinh doanh thương mại, tổ chức mua bán hàng hóa nhằm tạo ra lợi nhuận. Về các hoạt động kinh doanh thương mại được chia thành ba loại: dịch vụ thương mại, mua bán hàng hóa và xúc tiến thương mại. Hiện tại, DNTM là cầu nối trung gian giữa các doanh nghiệp sản xuất với thị trường tiêu thụ, có nhiệm vụ phát triển về các nhu cầu sử dụng hàng hóa, chất lượng và dịch vụ trên thị trường thông qua ý kiến góp ý của người tiêu dùng và khách hàng.

Tuy nhiên, cũng như các loại hình doanh nghiệp khác, công tác quản trị nói chung cũng như kế toán quản trị nói riêng chưa được quan tâm đúng mức nên kết quả hoạt động chưa cao. Thêm vào đó, trong bối cảnh các DNTM còn đang lúng túng trong việc thiết lập KTTN một cách hiệu quả thì theo tác giả việc thực hiện nghiên cứu nhằm tìm ra các nhân tố ảnh hưởng đến KTTN tại các DNTM là rất cần thiết. Để có thể tiến hành thực hiện nghiên cứu thực nghiệm này, việc đề xuất mô hình nghiên cứu chính là bước khởi đầu trong quy trình nghiên cứu thực nghiệm của tác giả trong tương lai.

2. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ KẾ TOÁN TRÁCH NHIỆM VÀ CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG

2.1. Tổng quan nghiên cứu ngoài nước

Trên thế giới có rất nhiều công trình nghiên cứu, mỗi công trình nghiên cứu, đều đưa ra các nhận định khác nhau; tuy nhiên, các nghiên cứu tập trung chủ yếu theo các hướng sau:

Hướng thứ nhất, các công trình nghiên cứu liên quan đến các yếu tố của KTTN thể hiện ở các trung tâm trách nhiệm, tiêu biểu như:

Garrison & Noreen (2008) cho rằng các trung tâm trách nhiệm trong các tổ chức tài chính gồm có: Centers of Investment, Centers of Revenues, Centers of Costs and Centers of Profits và nghiên cứu cho rằng các trung tâm có mối quan hệ biện chứng với nhau nhưng trung tâm đầu tư đóng vai trò nòng cốt vì nếu trung tâm đầu tư hoạt động tốt, các quyết định đầu tư thực hiện đúng đắn sẽ ảnh hưởng đáng kể đến các trung tâm doanh thu, chi phí và lợi nhuận.

Hay nghiên cứu của Judah và cộng sự (2009) cho thấy rằng các khách sạn ở Jordan đã xác định các trung tâm trách nhiệm là các bộ phận phục vụ khách du lịch và thực hiện lập dự

toán một cách rõ ràng, có sự ghi nhận và so sánh thành quả đã lập kế hoạch với thực tế để xác định mức độ áp dụng KTTN cho từng bộ phận; từ đó, gắn kết thành quả của từng bộ phận với việc khuyến khích các nhân viên làm việc hiệu quả.

Đồng thời, Safa (2012) khi nghiên cứu về vai trò của KTTN trong cấu trúc tổ chức cho rằng mỗi bộ phận với trách nhiệm và nhiệm vụ kiểm soát tương ứng thì sẽ có ba loại trung tâm trách nhiệm cơ bản là: trung tâm chi phí, trung tâm doanh thu và trung tâm đầu tư.

Trái ngược với nghiên cứu của Safa, Horngren (2012) lại cho rằng KTTN bao gồm năm trung tâm trách nhiệm là: trung tâm chi phí, trung tâm doanh thu, trung tâm lợi nhuận, trung tâm đầu tư và trung tâm lợi nhuận gộp. Theo đó, trung tâm lợi nhuận gộp là trung tâm trách nhiệm do nhà quản trị chịu trách nhiệm về lợi nhuận gộp của trung tâm đó và lợi nhuận gộp được tính bằng cách lấy doanh thu trừ (-) biến phí.

Hướng thứ hai, các công trình nghiên cứu về mối quan hệ giữa KTTN với thành quả hoạt động của doanh nghiệp, tiêu biểu như:

Lin & Yu (2002) cho thấy rằng các công ty hoạt động trong các môi trường kinh tế - xã hội khác nhau sẽ áp dụng các thủ tục khác nhau trong hệ thống kiểm soát chi phí bao gồm cả chi phí mục tiêu, dự toán chi phí tĩnh, dự toán chi phí linh hoạt, chuyển giá nội bộ, đánh giá thành quả và phân tích chênh lệch; từ đó cho thấy có sự ảnh hưởng của KTTN trong việc cải thiện hệ thống kiểm soát chi phí, giảm chi phí sản xuất, tạo động lực cho người lao động và giúp cho doanh nghiệp đạt được mục tiêu đã định.

Đồng thời, Okoye và cộng sự (2009) đã cho thấy rằng có mối quan hệ giữa KTTN và thành quả đạt được trong các doanh nghiệp sản xuất; từ đó cho rằng vận dụng KTTN sẽ giúp doanh nghiệp kiểm soát tốt chi phí nên sẽ nâng cao lợi nhuận và vai trò của nhà quản lý.

Hướng thứ ba, các công trình nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến KTTN, tiêu biểu như:

Belkaoui (1981) cho thấy rằng sự phân công trách nhiệm và công tác khen thưởng các nhà quản lý có ảnh hưởng đến công tác KTTN. Fowzia (2009) đã cho thấy sự phân công trách nhiệm, cách thức đo lường hiệu quả công tác KTTN và công tác khen thưởng có ảnh hưởng đáng kể đến công tác KTTN.

Nyakuwanika và cộng sự. (2012) cho thấy mối quan hệ giữa nhân tố con người và KTTN, nếu không có sự tham gia của người lao động vào việc thiết kế hệ thống KTTN thì hệ thống KTTN sẽ không hiệu quả.

Tổng hợp từ các nghiên cứu trên cho thấy rằng, mặc dù đứng trên nhiều khía cạnh khác nhau, nghiên cứu trên nhiều đơn vị, tổ chức khác nhau nhưng các nghiên cứu theo hướng này đều có điểm chung là nghiên cứu về KTTN gắn với mối quan hệ của đơn vị, tổ chức về cơ cấu, quản lý và tổ chức hoạt động; các nghiên cứu xoay quanh các vấn đề về các trung tâm trách nhiệm của đơn vị, tổ chức.

2.2. Tổng quan trong nước

Hướng thứ nhất, các công trình nghiên cứu liên quan đến các yếu tố của KTTN thể hiện ở các trung tâm trách nhiệm, tiêu biểu như:

Tại Việt Nam, Nguyen (2006) nghiên cứu trong các doanh nghiệp sản xuất dược phẩm Việt Nam, Hoang (2010) nghiên cứu trong các doanh nghiệp xây lắp Việt Nam, Tran (2010) nghiên cứu trong các công ty niêm yết ở Việt Nam, Phạm (2010) nghiên cứu trong các DNTM tại Việt Nam, Tran (2015) nghiên cứu trong các doanh nghiệp sản xuất xi măng Việt Nam, ..., hầu hết các tác giả này đã đề cập đến các trung tâm trách nhiệm bao gồm doanh thu, chi phí, lợi nhuận và đầu tư với các báo cáo trách nhiệm và các chỉ tiêu đánh giá truyền thống such as return on investment (ROI), return of Investment (RI),.... Từ các nghiên cứu trên cho thấy rằng, mặc dù đứng trên nhiều khía cạnh khác nhau, nghiên cứu trên nhiều tổ chức, đơn vị khác nhau nhưng các nghiên cứu theo hướng này có điểm chung là nghiên cứu về KTTN gắn với các trung tâm trách nhiệm của các tổ chức, đơn vị.

Hướng thứ hai, các công trình nghiên cứu về mối quan hệ giữa KTTN với thành quả hoạt động của doanh nghiệp, tiêu biểu như:

Nguyen (2013) đã đánh giá hiệu quả và trách nhiệm quản lý của các trung tâm trách nhiệm gắn với đặc thù ngành sản xuất sữa Việt Nam; nghiên cứu cũng nêu ra việc nên ứng dụng bảng điểm cân bằng hoặc giá trị kinh tế gia tăng vào để đánh giá thành quả của các doanh nghiệp ngành sản xuất sữa tại Việt Nam. Hay nghiên cứu của Nguyen (2014) cũng đã đề xuất các định hướng, xác lập và vận hành mô hình tổ chức KTTN và đề xuất sử dụng một số mô hình để đánh giá thành quả trong các Tổng công ty xây dựng nhưng chỉ mới dừng ở góc độ gợi ý các đề xuất, chưa đưa ra các công cụ thống kê hiện đại để đánh giá mức độ của các yếu tố KTTN đến thành quả. Và Phạm (2010) cũng cho rằng các doanh nghiệp niêm yết trên thị trường chứng khoán, lợi ích liên quan đến nhiều đối tượng khác nhau, đặc biệt là lợi ích của các cổ đông; tuy nhiên trong quản lý và điều hành công việc hàng ngày chỉ do một nhóm người đại diện để thực thi nhiệm vụ do cổ đông giao, đó chính là Ban điều hành doanh nghiệp; do vậy, cần có một công cụ giúp nhà quản lý cấp cao giám sát, đánh giá trách nhiệm quản trị của các cấp dưới mình đối với công việc được giao, qua đó có những hành động điều chỉnh kịp thời nhằm cải tiến những hoạt động chưa đạt hiệu quả nhằm hướng đến hoàn thành mục tiêu chung của toàn doanh nghiệp; điều này cho thấy, việc phân cấp quản lý có ảnh hưởng rất nhiều đến thành quả hoạt động. Từ các nghiên cứu trên cho thấy rằng, về mối quan hệ giữa KTTN với thành quả hoạt động của doanh nghiệp các nghiên cứu có điểm chung là cho rằng việc áp dụng KTTN sẽ giúp các doanh nghiệp kiểm soát được chi phí nên sẽ nâng cao thành quả hoạt động.

Hướng thứ ba, các công trình nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến KTTN, tiêu biểu như:

Nghiên cứu của Nguyen và cộng sự (2019) cho thấy phân quyền quản lý, phân chia tổ chức thành các trung tâm trách nhiệm, phân bổ chi phí và thu nhập, lập dự toán, đánh giá dự toán và thực tế, lập báo cáo, công tác khen thưởng, môi trường pháp lý, các yếu tố thuộc về đặc điểm doanh nghiệp là các nhân tố có ảnh hưởng đến thành quả hoạt động tại các doanh nghiệp chế biến thức ăn chăn nuôi. Từ các nghiên cứu trên cho thấy rằng, tùy vào đặc điểm hoạt động của các tổ chức, doanh nghiệp mà các yếu tố ảnh hưởng đến KTTN có sự khác nhau. Đây cũng là cơ sở quan trọng để tác giả thực hiện nghiên cứu này với đối tượng nghiên cứu là các trường đại học công lập tại Việt Nam.

Tổng hợp từ các nghiên cứu trên cho thấy rằng, mặc dù đứng trên nhiều khía cạnh khác nhau, nghiên cứu trên nhiều đơn vị, tổ chức khác nhau nhưng các nghiên cứu theo hướng này

đều có điểm chung là nghiên cứu về KTTN gắn với mối quan hệ của đơn vị, tổ chức về cơ cấu, quản lý và tổ chức hoạt động; các nghiên cứu xoay quanh các vấn đề về các trung tâm trách nhiệm của đơn vị, tổ chức.

2.3. Kết luận về tổng quan nghiên cứu và xác định khoảng trống cần nghiên cứu

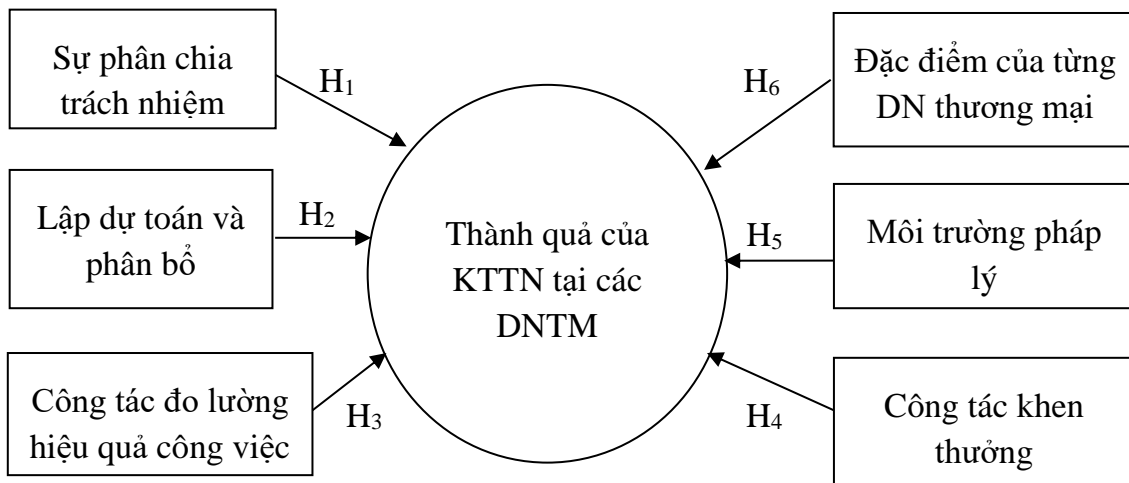
Trên thế giới có một số công trình nghiên cứu những nhân tố ảnh hưởng đến KTTN nhưng chưa cụ thể trong các lĩnh vực nghiên cứu như là DNTM. Còn các công trình nghiên cứu trong nước về KTTN đa số tập trung chủ yếu vào công tác tổ chức và đánh giá thực trạng của KTTN,... để đưa ra các giải pháp hoàn thiện KTTN tại các doanh nghiệp, nhưng chưa đi sâu nghiên cứu vào các nhân tố ảnh hưởng tới KTTN với đặc thù hoạt động của DNTM là mua và bán hàng hóa, dịch vụ.

Vì vậy, qua quá trình tìm hiểu, lược khảo các công trình nghiên cứu trước, cho thấy rằng có các nhân tố chính ảnh hưởng tới KTTN, bao gồm các nhân tố sau cần nghiên cứu thực nghiệm có hay không sự ảnh hưởng của các nhân tố này đến KTTN như: sự phân chia trách nhiệm, công tác đo lường hiệu quả công việc theo quy định của KTTN, công tác khen thưởng, môi trường pháp lý, các yếu tố thuộc đặc điểm của từng doanh nghiệp.

3. MÔ HÌNH VÀ GIẢ THUYẾT NGHIÊN CỨU ĐỀ XUẤT

3.1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Để thực hiện mục tiêu nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến KTTN tại các DNTM, tác giả đề xuất mô hình nghiên cứu như sau:



Hình 3.1: Mô hình nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến KTTN tại các DNTM

(Nguồn: tác giả đề xuất)

Từ mô hình đề xuất trên, tác giả đề xuất phương trình hồi quy các nhân tố ảnh hưởng cho nghiên cứu thực nghiệm dự kiến như sau:

$$Y = \alpha + \beta_1 * H_1 + \beta_2 * H_2 + \beta_3 * H_3 + \beta_4 * H_4 + \beta_5 * H_5 + \beta_6 * H_6 + \varepsilon$$

Trong đó:

- *Biến phụ thuộc:*

Biến Y - Thành quả của KTTN các DNTM.

- Các biến độc lập:

- + H₁: Sự phân chia trách nhiệm
- + H₂: Lập dự toán và phân bổ
- + H₃: Công tác đo lường hiệu quả công việc
- + H₄: Công tác khen thưởng
- + H₅: Môi trường pháp lý
- + H₆: Đặc điểm của từng DNTM
- + ε : Sai số ngẫu nhiên

3.2. Các giả thuyết nghiên cứu

Theo mô hình nghiên cứu dự kiến trên, tác giả đã đưa ra các giả thuyết nghiên cứu, như sau:

Thứ nhất, về sự phân chia trách nhiệm:

Phân chia tổ chức thành các trung tâm trách nhiệm là việc nhà quản lý tổ chức bộ máy quản lý của đơn vị thành các trung tâm hay còn gọi là các đơn vị, phòng, ban trực thuộc dựa vào đặc điểm hoạt động, phạm vi hoạt động của từng trung tâm trách nhiệm. Các nghiên cứu của Nguyen và cộng sự (2019), Hanini (2013), Safa (2012), Gharayba và cộng sự (2011), Tran (2010), Garrison & Noreen (2008), Nguyen (2006),... đều cho thấy việc phân chia tổ chức thành các trung tâm trách nhiệm có ảnh hưởng đến công tác KTTN của các đơn vị.

Giả thiết H1: Sự phân chia trách nhiệm có ảnh hưởng tích cực (+) đến KTTN tại các DNTM.

Thứ hai, lập dự toán và phân bổ:

Lập dự toán là việc nhà quản trị lập ra các dự toán ngân sách hoạt động cho các trung tâm trách nhiệm, dự toán là cơ sở quan trọng để so sánh giữa kết quả thực tế đạt được với dự toán đã định. Các nghiên cứu của Nguyen và cộng sự (2019), Hanini (2013), Nguyen (2013), Pham (2010), Lin & Yu (2002),... đều cho thấy lập dự toán có ảnh hưởng đến công tác KTTN của các đơn vị.

Giả thiết H2: Lập dự toán và phân bổ có ảnh hưởng tích cực (+) đến KTTN tại các DNTM.

Thứ ba, công tác đo lường hiệu quả công việc:

Đo lường hiệu quả công việc là thông qua thành quả công việc của các trung tâm trách nhiệm. Các nhà quản trị thường quan tâm tới thành quả hoạt động của trung tâm mình quản lý, nếu trong việc quản lý, kiểm soát không tốt có thể dẫn đến tuân thủ sai lệch các mục tiêu của doanh nghiệp đề ra.

Belkaoui (1981) cho thấy rằng sự phân công trách nhiệm và công tác khen thưởng các nhà quản lý có ảnh hưởng đến công tác KTTN. Fowzia (2009) đã cho thấy sự phân công trách nhiệm, cách thức đo lường hiệu quả công tác KTTN và công tác khen thưởng có ảnh hưởng đáng kể đến công tác KTTN.

Giả thiết H3: Công tác đo lường hiệu quả công việc có ảnh hưởng tích cực (+) đến KTTN tại các DNTM.

Thứ tư, công tác khen thưởng:

Khen thưởng là phần thưởng để động viên, khuyến khích người lao động khi người lao động làm tốt công việc của họ; việc khen thưởng kịp thời, chính xác, công khai, minh bạch, đúng người, đúng việc là yếu tố quan trọng để tạo động lực cho người lao động làm việc và giúp cho đơn vị đạt được mục tiêu đã định. Các nghiên cứu của Nguyen và cộng sự (2019), Nguyen (2014), Hanini (2013), Nyakuwwanika và cộng sự. (2012), Gharayba và cộng sự (2011), Pham (2010),... đều cho thấy công tác khen thưởng có ảnh hưởng đến công tác KTTN của các đơn vị.

Giả thiết H4: Công tác khen thưởng có ảnh hưởng tích cực (+) đến KTTN tại các DNTM.

Thứ năm, môi trường pháp lý:

Môi trường pháp lý là một trong những yếu tố có ảnh hưởng đến KTTN trong đơn vị (Nguyễn Thị Lan Anh, 2015). Kết quả nghiên cứu của Nguyễn Ngọc Tiến và cộng sự (2019), Bùi Thị Xuân Hà (2019) đều cho thấy, môi trường pháp lý là yếu tố có ảnh hưởng thuận chiều tới KTTN trong tổ chức.

Giả thiết H5: Môi trường pháp lý có ảnh hưởng tích cực (+) đến KTTN tại các DNTM.

Thứ sáu, đặc điểm hoạt động của từng DNTM

Nowak (2000) cho rằng, tính đặc thù trong hoạt động của doanh nghiệp, sự phức tạp của quá trình kinh doanh là một trong những yếu tố có ảnh hưởng đến các trung tâm trách nhiệm. Nghiên cứu của Venkatrathnam và Reddy (2008) cũng chỉ ra rằng, KTTN có liên quan đến hệ thống kiểm soát của doanh nghiệp bởi nó dựa trên những nguyên tắc về ủy quyền, phê chuẩn và xác định trách nhiệm.

Tương tự, Fowzia (2011) cũng nhấn mạnh rằng, KTTN là một công cụ kiểm soát nằm trong hệ thống kiểm soát của doanh nghiệp, do đó hệ thống kiểm soát là yếu tố có ảnh hưởng đến KTTN trong doanh nghiệp.

Nghiên cứu của Nguyễn Ngọc Tiến và cộng sự (2019) cũng cho thấy, KTTN trong các doanh nghiệp chế biến thức ăn chăn nuôi tại Bình Định bị ảnh hưởng rất lớn bởi yếu tố đặc điểm của doanh nghiệp. Sự tác động của yếu tố này là thuận chiều đến áp dụng KTTN trong các đơn vị khảo sát. Tương tự, kết quả nghiên cứu của Bùi Thị Xuân Hà (2019) cũng chỉ ra rằng, đặc điểm hoạt động của tổ chức là yếu tố có ảnh hưởng thuận chiều và có mức độ tác động rất mạnh tới KTTN tại đơn vị. Từ đó, tác giả xây dựng giả thuyết 6 như dưới đây:

Giả thiết H6: Đặc điểm của từng DNTM có ảnh hưởng tích cực (+) đến KTTN tại các DNTM.

4. KẾT LUẬN

Trên cơ sở tổng quan các nghiên cứu trong và ngoài nước, tác giả đã xây dựng các giả thuyết nghiên cứu và đề xuất mô hình nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến KTTN tại các DNTM. Để có thể đưa ra kết luận chính xác về mối quan hệ này thì tiếp theo cần phải thực hiện các nghiên cứu thực nghiệm với mẫu khảo sát là các doanh nghiệp hoạt động thương mại với đầy đủ các loại hình mặt hàng kinh doanh cũng như đầy đủ các quy mô lớn, vừa, nhỏ, siêu nhỏ và đầy đủ các hình thức pháp lý như công ty cổ phần, công ty trách nhiệm hữu hạn, doanh nghiệp tư nhân,..., để kiểm tra mô hình đề xuất này. Đây sẽ là hướng nghiên cứu tiếp theo của tác giả trong thời gian tới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Văn Dung (2002). *Tổ chức kế toán quản trị chi phí và giá thành trong doanh nghiệp sản xuất ở Việt Nam*. Hà Nội: Học viện Tài chính.
2. Phạm Văn Dược (2010). *Tổ chức hệ thống báo cáo kế toán đánh giá trách nhiệm bộ phận trong doanh nghiệp thương mại tại Việt Nam*. Hồ Chí Minh: Đại học Kinh tế thành phố Hồ Chí Minh.
3. Garrison, Ray H. and Noreen, Eric W. (2008), *Managerial Accounting, ed. Edition*, 11th, McGraw-Hill Companies.
4. Gordon, M.J (1963). “*Toward a theory of responsibility accounting systems*”, *National Association of Accountants*. 45(4), p.3.
5. Higgins, John A (1952). *Responsibility Accounting*, Vol. 12, The Arthur Andersen Chronicle, Chicago.
6. Joda, et al (2009), “*The extent of applying responsibility accounting in the Jordanian hotels*”, *Zarqa journal for research and studies*. 9(2), pp.23- 49.
7. Lưu Thị Hằng Nga (2004). *Hoàn thiện tổ chức kế toán quản trị trong các doanh nghiệp dầu khí Việt Nam*. Hà Nội: Đại học Kinh tế quốc dân.
8. Nguyễn Thị Minh Phương (2013), *Xây dựng mô hình kế toán trách nhiệm trong các doanh nghiệp sản xuất sữa Việt Nam*. Hà Nội: Đại học Kinh tế quốc tế.
9. Nguyễn Ngọc Quang (2006). *Hoàn thiện kế toán quản trị chi phí trong các doanh nghiệp Việt Nam*. Hà Nội: Đại học Kinh tế quốc dân.
10. Safa, Mojgan (2012). “*Examining the role of responsibility accounting in organization structure*”, *American Academic & Scholarly Research Journal*. 4(5).
11. T.Horngren, Charles, M.Datar, Srikant anh Rajan (2012). *Cost Accounting a Managetial Emphasis*, 14th, Prentice Hall.
12. Nguyễn Ngọc Tiến (2017). *Nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến kế toán trách nhiệm tại các doanh nghiệp chế biến thức ăn gia súc trên địa bàn tỉnh Bình Định*. Bình Định: Đại học Quy Nhơn.
13. Lê Đức Toàn (2002). *Kế toán quản trị và phân tích chi phí sản xuất trong ngành sản xuất công nghiệp*. Bình Định: Học viện Tài chính.
14. Trần Văn Tùng (2010). *Xây dựng hệ thống báo cáo đánh giá trách nhiệm quản trị trong công ty niêm yết ở Việt Nam*. Hồ Chí Minh: Đại học Kinh tế thành phố Hồ Chí Minh.
15. Phạm Thị Kim Vân (2002). *Tổ chức kế toán quản trị chi phí và kết quả kinh doanh ở các doanh nghiệp kinh doanh du lịch*. Hà Nội: Học viện Tài chính.
16. Vogel, Joseph P. (1962) “*Rudiments of responsibility accounting in public utilities*”, *National Association of Accountants*. 43(5), p.69.
17. Giang Thị Xuyên (2002). *Tổ chức kế toán quản trị và phân tích kinh doanh trong doanh nghiệp Nhà nước*. Hà Nội: Học viện Tài chính.

ẢNH HƯỞNG CỦA CƠ CẤU LAO ĐỘNG ĐẾN SỰ PHÁT TRIỂN CỦA KINH TẾ XÃ HỘI TỈNH BÌNH PHƯỚC – THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Nguyễn Thị Minh Thảo¹

1.Lớp CH21TC01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Người lao động đã trở thành một chủ đề quan trọng và được quan tâm rộng rãi trong nền kinh tế hiện đại. Với sự phát triển của công nghệ và xu hướng toàn cầu hóa, người lao động đang đối mặt với những thách thức mới và đồng thời cũng có những cơ hội không thể bỏ qua. Người lao động hiện đang thể hiện những thách thức đáng kể trong nền kinh tế. Một trong số đó là sự gia tăng của tỷ lệ thất nghiệp. Công nghệ và tự động hóa đã làm thay đổi cách thức làm việc, dẫn đến việc một số ngành nghề truyền thống trở nên không còn cần thiết hoặc giảm bớt nhu cầu lao động. Điều này có thể gây ra sự mất việc làm đáng kể và gây áp lực cho người lao động. Các doanh nghiệp đòi hỏi nhân viên có kỹ năng chuyên môn cao hơn và khả năng thích nghi với sự thay đổi nhanh chóng. Điều này tạo ra một sự không cân đối giữa nhu cầu lao động và nguồn cung. Một số người lao động có thể gặp khó khăn trong việc tìm kiếm việc làm phù hợp và cập nhật kỹ năng của mình. Bài viết này sẽ tập trung vào việc phân tích các số liệu người lao động và nhìn nhận về tác động của chúng đối với nền kinh tế.

Từ khóa: lao động; phát triển của kinh tế xã hội; tỉnh Bình Phước

1. GIỚI THIỆU

Người lao động đóng vai trò vô cùng quan trọng và thiết yếu trong nền kinh tế của một quốc gia. Họ là nguồn lực chủ yếu tham gia vào quá trình sản xuất hàng hóa và cung cấp dịch vụ, góp phần vào sự phát triển và tăng trưởng kinh tế của đất nước.

Trước hết, người lao động là những người mang tri thức, kỹ năng và năng lực vào công việc. Nhờ sự sáng tạo và trí tuệ của họ, các công ty và doanh nghiệp có thể nâng cao năng suất lao động và cải thiện chất lượng sản phẩm và dịch vụ. Đồng thời, người lao động cũng đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sự đổi mới và phát triển công nghiệp, đưa ra những giải pháp mới, đưa ra những ý tưởng sáng tạo và tham gia vào quá trình nghiên cứu và phát triển.

Thứ hai, người lao động tạo ra thu nhập cá nhân và gia đình thông qua công việc của mình. Thu nhập này không chỉ giúp cải thiện mức sống cá nhân mà còn đóng góp vào hoạt động tiêu dùng. Khi người lao động có thu nhập ổn định, họ sẽ có khả năng tiêu dùng, đóng góp vào tăng trưởng kinh tế và thúc đẩy hoạt động thương mại. Họ là một phần quan trọng của thị trường tiêu dùng, tạo nhu cầu và thúc đẩy các ngành kinh doanh phát triển.

Ngoài ra, người lao động cũng góp phần vào việc tạo ra và duy trì một hệ thống xã hội ổn định. Họ đóng góp vào thuế thu nhập và các khoản tiền cho chính phủ, góp phần vào việc cung cấp các dịch vụ công cộng, như y tế, giáo dục, giao thông và cơ sở hạ tầng. Đồng thời, người lao động là một trong những nhân tố quyết định trong việc xây dựng một xã hội công bằng và

cân đối, bằng cách đảm bảo công bằng trong việc phân chia lợi ích kinh tế và tạo ra cơ hội cho mọi người tham gia vào nền kinh tế.

Qua đánh giá tổng kết 20 năm thực hiện Nghị quyết Trung ương 5 khoá IX về phát triển kinh tế tập thể cho thấy khu vực kinh tế tập thể của tỉnh đã đạt được nhiều thành tựu quan trọng, góp phần nâng cao đời sống Nhân dân, đóng góp cho phát triển kinh tế - xã hội, tuy nhiên năng lực nội tại của một số hợp tác xã còn yếu, trình độ cán bộ quản trị, điều hành hợp tác xã chưa đáp ứng được yêu cầu trong giai đoạn hiện nay. Nhiều hợp tác xã chưa thực sự đổi mới phương thức hoạt động, thiếu liên doanh, liên kết để tìm đầu ra cho sản phẩm. Một số hợp tác xã hoạt động chưa đúng với bản chất, chưa tạo được các dịch vụ, lợi ích thu hút xã viên tham gia hợp tác xã. Để khắc phục những hạn chế trên và quán triệt Nghị quyết số 20-NQ/TW ngày 16/6/2022 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XIII về tiếp tục đổi mới, phát triển và nâng cao hiệu quả kinh tế tập thể trong giai đoạn mới. Tỉnh ủy Bình Phước xây dựng Chương trình hành động số 35-CTR/TU thực hiện Nghị quyết số 20-NQ/TW trong đó đặt ra mục tiêu đến năm 2030 phấn đấu có 550 hợp tác xã, 1.500 tổ hợp tác, 70% hợp tác xã hoạt động hiệu quả, trong đó có ít nhất 50% tham gia liên kết theo chuỗi giá trị. Đến năm 2045 phấn đấu thu hút tối thiểu 20% dân số tham gia các tổ chức kinh tế tập thể.

Mục tiêu bài viết là đánh giá vai trò của lao động đối với nền kinh tế hiện tại của tỉnh Bình Phước trong thời gian qua, qua đó đề xuất một số giải pháp cơ bản nhằm sử dụng nguồn lực lao động chất lượng cao một cách hợp lý hơn để khai thác tối đa lợi thế cạnh tranh về lao động, góp phần vào sự phát triển chung của tỉnh.

2. THỰC TRẠNG LAO ĐỘNG Ở BÌNH PHƯỚC GIAI ĐOẠN 2017-2021

2.1. Lực lượng lao động từ 15 tuổi trở lên phân theo giới tính và phân theo thành thị, nông thôn

Bảng 1. Lực lượng lao động từ 15 tuổi trở lên phân theo giới tính và phân theo thành thị, nông thôn tỉnh Bình Phước giai đoạn 2017-2021

Đơn vị: nghìn người

	2017		2018		2019		2020		2021	
Tổng	587.392		590.329		582.489		592.279		600.510	
Nam	301.63	51,35	314.71	53,31	313.44	53,81	317.80	53,66	317.96	52,95
	5	%	8	%	9	%	4	%	0	%
Nữ	285.75	48,65	275.61	46,69	269.04	46,19	274.47	46,34	282.55	47,05
	7	%	1	%	0	%	5	%	0	%
Thành thị	145.43	24,76	169.93	28,79	132.13	22,68	129.36	21,84	141.37	23,54
	0	%	9	%	5	%	4	%	9	%
Nông thôn	441.96	75,24	420.39	71,21	450.35	77,32	462.91	78,16	459.13	76,46
	2	%	0	%	4	%	5	%	1	%

Nguồn: Niên giám thống kê tỉnh Bình Phước năm 2021

Dân số tỉnh Bình Phước liên tục tăng từ năm 2017 đến năm 2021, xét về giới tính không có chênh lệch rõ rệt nam giới chiếm 52,95%, nữ giới chiếm 47,05% năm 2021. Nhưng khi xét về khu vực thành thị và nông thôn thì có sự chênh lệch rõ rệt với thành thị 23,54% và nông thôn

chiếm 76,46% năm 2021. Lý giải cho sự chênh lệch này là do hiện tại Bình Phước chủ yếu tập trung vào các ngành công nghiệp chế biến gỗ, nông nghiệp và sản xuất nông sản. Công nghiệp chế biến gỗ đã trở thành một ngành chủ lực của tỉnh, tạo ra nhiều cơ hội việc làm cho người dân địa phương. Ngoài ra, ngành nông nghiệp cũng đóng vai trò quan trọng trong nền kinh tế tỉnh, với sản xuất cao su, cà phê và các loại cây công nghiệp khác (bảng 1).

2.2. Tình hình lao động từ 15 tuổi trở lên đang làm việc phân theo loại hình kinh tế

Bảng 2. Tình hình lao động từ 15 tuổi trở lên đang làm việc phân theo loại hình kinh tế tỉnh Bình Phước giai đoạn 2017-2021

Đơn vị: nghìn người

	Tổng	Kinh tế nhà nước		Kinh tế ngoài nhà nước		Khu vực đầu tư nước ngoài	
2017	570.961	77.780	13,62%	446.075	78,13%	47.106	8,25%
2018	573.586	77.700	13,55%	442.509	77,15%	53.377	9,31%
2019	567.476	75.515	13,31%	432.109	76,15%	59.852	10,55%
2020	577.406	76.784	13,30%	439.764	76,16%	60.858	10,54%
2021	583.400	48.913	8,38%	481.333	82,51%	53.154	9,11%

Nguồn: Niên giám thống kê tỉnh Bình Phước năm 2021

Xét theo loại hình kinh tế thấy rằng tỷ lệ giảm theo từng năm, năm 2017 với 13,62% đến năm 2021 còn 8,38%. Loại hình kinh tế ngoài nhà nước tăng giảm không đều, giảm tại các năm 2018, 2019 và bắt đầu tăng nhẹ năm 2019 và tăng năm 2020. Loại hình đầu tư nước ngoài tăng ở các năm 2018, 2019 nhưng lại giảm ở các năm 2020 và 2021. Khi xét cả 3 loại hình thì loại hình kinh tế ngoài nhà nước có nguồn lao động dồi dào chiếm 82,51%, tiếp theo là khu vực đầu tư nước ngoài và cuối cùng là kinh tế nhà nước ở năm 2021. Thế nên, tỉnh Bình Phước cần tạo ra một môi trường kinh doanh thuận lợi và ổn định. Điều này bao gồm việc đơn giản hóa thủ tục hành chính, cung cấp sự minh bạch trong quy trình đăng ký kinh doanh và bảo vệ quyền sở hữu tài sản. Thứ hai, cần cung cấp các chế độ ưu đãi đặc biệt như miễn thuế nhập khẩu, giảm thuế và hỗ trợ tài chính để tạo điều kiện thuận lợi cho các nhà đầu tư nước ngoài. Thứ ba, đầu tư vào xây dựng cơ sở hạ tầng và đào tạo nguồn nhân lực chất lượng, bởi vì các nhà đầu tư thường muốn có một môi trường có cơ sở hạ tầng tốt và nguồn nhân lực đủ chất lượng để phát triển hoạt động kinh doanh của mình. Bằng cách thực hiện các biện pháp này, một quốc gia có thể thu hút đầu tư từ nước ngoài và tạo cơ hội phát triển kinh tế bền vững.

2.3. Tình hình lao động từ 15 tuổi trở lên đang làm việc hàng năm phân theo nghề nghiệp.

Bảng 3: Tình hình lao động từ 15 tuổi trở lên đang làm việc phân theo nghề nghiệp tỉnh Bình Phước giai đoạn 2017-2021.

Đơn vị: nghìn người

Năm	2017	2018	2019	2020	2021
Tổng số	570.961	573.586	567.476	577.406	583.400
Nhà lãnh đạo	5.355	7.138	7.546	7.673	5.800
Chuyên môn kỹ thuật bậc cao	28.352	35.053	37.495	38.124	28.100
Chuyên môn kỹ thuật bậc trung	10.639	11.459	12.411	12.620	12.200
Nhân viên	2.856	3.942	4.563	4.641	7.900

Năm	2017	2018	2019	2020	2021
Dịch vụ cá nhân, bảo vệ bán hàng	92.056	98.399	99.063	100.729	79.700
Nghề trong nông, lâm, ngư nghiệp	14.351	112.569	113.018	114.917	154.300
Thợ thủ công và các thợ khác có liên quan	91.066	92.848	92.890	94.451	111.700
Thợ lắp ráp và vận hành máy móc, thiết bị	19.111	20.871	24.066	24.471	23.200
Nghề giản đơn	305.629	188.883	173.961	177.277	157.700
Khác	1.546	2.424	2.463	2.504	2.800

Nguồn: Niên giám thống kê tỉnh Bình Phước năm 2021

Bảng 3 cho thấy người lao động tỉnh Bình Phước giai đoạn 2017-2021 tập trung chủ yếu vào các ngành Nghề trong nông, lâm, ngư nghiệp, thợ thủ công và các thợ khác có liên quan, nghề giản đơn. Các ngành nghề như lãnh đạo, nhân viên và các nghề khác thì người lao động ít lựa chọn. Người lao động chọn nghề nông nghiệp vì gốc gác nông nghiệp và truyền thống gia đình. Đối với những người lớn lên trong môi trường nông thôn, nghề nông nghiệp là một phần không thể thiếu của cuộc sống. Việc làm nông nghiệp không chỉ đảm bảo thu nhập, mà còn giữ gìn và phát triển truyền thống gia đình, tiếp nối công việc của những thế hệ trước.

2.4. Tình hình thất nghiệp của lực lượng lao động trong độ tuổi theo giới tính và theo thành thị, nông thôn

Bảng 4. Tỷ lệ thất nghiệp của lực lượng lao động trong độ tuổi theo giới tính và theo thành thị, nông thôn tỉnh Bình Phước giai đoạn 2017-2021

Đơn vị: %

Năm	Tổng	Phân theo giới tính		Phân theo thành thị, nông thôn	
		Nam	Nữ	Thành thị	Nông thôn
2017	3,10	3,12	3,08	4,70	2,57
2018	3,02	2,72	3,38	4,42	2,67
2019	2,68	2,53	2,88	2,87	2,63
2020	2,93	2,14	3,87	4,73	2,44
2021	3,01	4,88	2,42	3,11	2,89

Nguồn: Niên giám thống kê tỉnh Bình Phước năm 2021

Bảng 4 cho thấy giới tính nam và nữ không có chênh lệch nhiều, năm 2021 nam chiếm 4,88% và nữ chiếm 2,42%. Phân theo thành thị và nông thôn thì thấy giai đoạn 2017-2021 thành thị có tỷ lệ người lao động thất nghiệp cao hơn tỷ lệ người nông thôn thất nghiệp. Người lao động ở thành thị thường gặp tỷ lệ thất nghiệp cao hơn so với người ở nông thôn vì một số lý do. Một trong những nguyên nhân chính là sự cạnh tranh và sự phức tạp của môi trường kinh doanh và công việc trong thành phố. Tỷ lệ thất nghiệp cao hơn ở thành thị so với nông thôn là do sự cạnh tranh gay gắt, yêu cầu trình độ và kỹ năng cao hơn, cùng với tác động của tự động hóa và công nghệ tiên tiến.

3. MỘT SỐ GIẢI PHÁP

Qua việc phân tích thực trạng lao động ở Bình Phước thông qua việc đánh giá số lượng lao động, sự phân bố lao động theo khu vực và ngành kinh tế, chất lượng lao động và đóng góp của lao động tới tăng trưởng kinh tế của tỉnh, tác giả đưa ra một số nhóm giải pháp nhằm khắc

phục những hạn chế, đồng thời phát huy hiệu quả tiềm năng và thế mạnh của lực lượng lao động thành phố, đó là:

Thứ nhất, cần nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực. Cần đổi mới và nâng cao nhận thức của các cấp, các ngành, xã hội về học nghề, đào tạo nghề; tăng cường các điều kiện đảm bảo nâng cao chất lượng đào tạo nghề; hoàn thiện cơ chế, chính sách, và tăng cường quản lý nhà nước; đẩy mạnh xã hội hóa, hợp tác quốc tế trong đào tạo nghề. Tăng cường đào tạo và bồi dưỡng nguồn lực lao động tại các trường học và dạy nghề; đề cao vấn đề thực hành so với học lý thuyết, học đi đôi với hành; xây dựng thêm các trung tâm, cơ sở vật chất, mô hình về một số ngành nghề mà hiện nay ở các trường đào tạo nhằm tạo định hướng và bước đầu tạo nền tảng sơ khai trong ý thức sinh viên về công việc mình sẽ làm trong tương lai. Gia tăng các mức đầu tư và hỗ trợ cho cá nhân vượt khó trong học tập: học bổng, hỗ trợ chi phí... Đưa mô hình các ngành nghề hiện tại vào lộ trình học để sinh viên có thể hiểu và xác định xem ngành nghề tương lai có phù hợp với khả năng và niềm yêu thích của mình hay không.

Thứ hai, cần quan tâm hơn nữa đến đời sống người lao động. Tăng lương và có các hình thức khen thưởng khi người lao động gia tăng năng suất và chất lượng công việc. Tỉnh cần có những chính sách nhằm hỗ trợ vốn cho người lao động và các doanh nghiệp sau các biến động thiên tai và khủng hoảng. Tạo điều kiện cho các doanh nghiệp vay vốn ưu đãi nhằm khuyến khích tạo công ăn việc làm cho người lao động, giảm bớt áp lực về thất nghiệp. Thực hiện đầy đủ các chính sách bảo hộ lao động, an sinh xã hội như bảo hiểm xã hội, nhà ở... để người lao động an tâm sản xuất. Tổ chức và đào tạo nghề cho lao động phổ thông nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, đồng thời khuyến khích người lao động tự tạo việc làm cho bản thân. Nâng cao trình độ ngoại ngữ cho lao động trên địa bàn tỉnh, đặc biệt là tại các khu vực có tiềm năng du lịch: biển, trung tâm thành phố...

Thứ ba, cần đầu tư phát triển các thế mạnh hiện có của tỉnh nhằm tạo việc làm cho người lao động. Hiện tại công việc dành cho lao động phổ thông, đặc biệt là trong ngành nông nghiệp ở tỉnh vẫn còn tồn tại. Tuy nhiên, nhu cầu đầu ra cho các sản phẩm của người dân chưa cao, dẫn đến một số hộ thay đổi đất canh tác và ngành nghề, không tạo nên việc làm ổn định cũng như không thu hút được nguồn vốn đầu tư vào lĩnh vực này, trong khi đây là mô hình giúp phát triển một phần về kinh tế cũng như du lịch ở Bình Phước. Do đó, tỉnh cần chú trọng phát triển cũng như hỗ trợ đầu ra cho lĩnh vực này như: hỗ trợ vốn cho nông dân; mở các khóa học đào tạo về mô hình nông lâm nghiệp, đồng thời tuyên truyền mọi người về ý thức đạo đức kinh doanh trong các chương trình này nhằm tạo niềm tin cho người tiêu dùng...

Thứ tư, nhận thức đầy đủ về bản chất, vị trí, vai trò quan trọng của kinh tế tập thể trong nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa. Tuyên truyền, phổ biến sâu rộng quan điểm, chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước về phát triển kinh tế tập thể nhằm thay đổi tư duy, nhận thức, không phải của riêng người nông dân, cán bộ địa phương mà tất cả các tầng lớp trong xã hội, đặc biệt là đội ngũ lãnh đạo các cấp. Từ đó mới dành sự đầu tư, huy động, lồng ghép các nguồn lực, nhất là tranh thủ nguồn lực trong và ngoài tỉnh, nguồn hỗ trợ của Trung ương để kinh tế tập thể phát triển nhanh và bền vững.

Thứ năm, tiếp tục có cơ chế, chính sách khuyến khích, hỗ trợ phát triển kinh tế tập thể. Trước hết triển khai thực hiện tốt các chính sách của Trung ương về ưu đãi, hỗ trợ phát triển kinh tế tập thể; rà soát các chính sách của tỉnh đã ban hành để kịp thời sửa đổi, bổ sung, ban

hành mới, nhất là chính sách khuyến khích phát triển hợp tác xã nông nghiệp ứng dụng công nghệ cao, chính sách phát triển nguồn nhân lực cho hợp tác xã, chính sách hỗ trợ về khoa học công nghệ, chuyển đổi số cho hợp tác xã nhằm bảo đảm đồng bộ, thiết thực, phù hợp với quy định của pháp luật và điều kiện thực tế của tỉnh trong tình hình mới. Trong triển khai thực hiện các nhiệm vụ của Chương trình hành động số 17-CTr/TU, ưu tiên hỗ trợ các tổ chức kinh tế tập thể được tiếp cận thông tin, nguồn lực, công nghệ, kỹ thuật tiên tiến, các tiêu chuẩn về chất lượng, nhãn hiệu sản phẩm, thủ tục đăng ký sản phẩm thương mại, tham gia các hội chợ, triển lãm để phát triển và mở rộng sản xuất kinh doanh.

Thứ sáu, đổi mới và nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động của các tổ chức kinh tế tập thể. Rà soát, sắp xếp lại các hợp tác xã hoạt động không hiệu quả trên tinh thần dân chủ, tự nguyện, tự chủ, tự chịu trách nhiệm của thành viên trong các tổ chức kinh tế tập thể; xử lý dứt điểm các hợp tác xã ngừng hoạt động, chờ giải thể; khuyến khích liên kết kinh tế giữa các tổ chức kinh tế tập thể hoạt động trong cùng ngành, cùng lĩnh vực, tùy theo nhu cầu, khả năng của các tổ chức. Tăng cường liên kết giữa tổ chức kinh tế tập thể với các doanh nghiệp trong và ngoài nước.

Cuối cùng, nâng cao hiệu lực, hiệu quả quản lý Nhà nước đối với kinh tế tập thể. Phát triển các loại hình kinh tế tập thể theo định hướng chung, theo quy hoạch, chiến lược, tôn trọng quy luật thị trường, Nhà nước hỗ trợ bằng cơ chế, chính sách để kinh tế tập thể phát triển đúng định hướng xã hội chủ nghĩa. Phát huy hiệu quả vai trò của Ban Chỉ đạo đổi mới, phát triển kinh tế tập thể, hợp tác các cấp, đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin, chuyển đổi số trong quản lý kinh tế tập thể. Tăng cường giám sát, thanh tra, kiểm tra việc tổ chức thực hiện các cơ chế, chính sách, phân bổ và sử dụng các nguồn lực hỗ trợ phát triển kinh tế tập thể; kịp thời phát hiện và xử lý nghiêm các hành vi vi phạm.

4. KẾT LUẬN

Cơ cấu lao động có tác động sâu sắc đến sự phát triển kinh tế xã hội của tỉnh Bình Phước. Hiện nay, thực trạng cơ cấu lao động ở địa phương này đang đối mặt với một số vấn đề cần được giải quyết. Đầu tiên, tập trung lao động vào ngành nông nghiệp đã gây ra sự chênh lệch về phân bổ lao động giữa các ngành khác nhau. Điều này tạo ra một thiếu hụt nguồn lao động trong các lĩnh vực khác, hạn chế khả năng phát triển của các ngành công nghiệp và dịch vụ.

Thứ hai, chất lượng lao động chưa đạt yêu cầu của các ngành công nghiệp hiện đại. Trình độ học vấn và kỹ năng của lao động cần được nâng cao để đáp ứng được yêu cầu của công nghiệp 4.0 và các lĩnh vực công nghệ cao khác. Điều này đòi hỏi một sự đổi mới trong hệ thống giáo dục và đào tạo, đầu tư vào việc xây dựng các trung tâm đào tạo chất lượng cao và tăng cường hợp tác giữa các trường đại học và trung học chuyên nghiệp.

Thứ ba, tỉnh Bình Phước đang gặp khó khăn trong việc thu hút và duy trì lao động chất lượng cao. Các lĩnh vực như công nghệ thông tin, kỹ thuật và quản lý đang thiếu hụt nguồn lao động có trình độ và kỹ năng cao. Để giải quyết vấn đề này, cần thúc đẩy việc đào tạo và thu hút nhân tài đáp ứng yêu cầu của các ngành công nghiệp đang phát triển, thông qua việc ra môi trường kinh doanh thuận lợi, cung cấp cơ hội phát triển và đảm bảo mức lương hấp dẫn.

Tóm lại, để phát triển kinh tế xã hội của tỉnh Bình Phước, cần đưa ra những giải pháp như đổi mới giáo dục và đào tạo, tăng cường hợp tác giữa các trường học và doanh nghiệp, và thu hút lao động chất lượng cao. Chỉ thông qua việc thúc đẩy cơ cấu đào tạo có chuyển biến, nhưng còn chậm, chưa phù hợp với tình phát triển theo hướng công nghiệp. Điều này phần nào đã tác động xấu đến sự tăng trưởng kinh tế của tỉnh. Chính vì vậy, tỉnh cần nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực, quan tâm hơn nữa đến đời sống người lao động và khuyến khích các nhà đầu tư trong và ngoài nước đầu tư nhằm tạo việc làm cho người lao động. Đó là những giải pháp thiết yếu nhằm phát huy hơn nữa vai trò lao động, góp phần vào sự phát triển chung của tỉnh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cục Thống kê tỉnh Bình Phước (2023), *Niên giám Thống kê tỉnh Bình Phước qua các năm*, NXB Thống kê Bình Phước. <https://binhphuoc.gov.vn/vi/ctk/an-pham-thong-ke/nien-giam-thong-ke-nam-2021-477.html>.
2. Kinh tế - Đảng bộ tỉnh Bình Phước (2023), *Các giải pháp trọng tâm phát triển kinh tế tập thể trên địa bàn tỉnh Bình Phước*, Địa chỉ: <https://tinhuymbinhphuoc.vn/Kinh-te/>.
3. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Phước (2023), Cổng thông tin điện tử tỉnh Bình Phước: <https://binhphuoc.gov.vn/>.

ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP NỘI SUY KHOẢNG CÁCH CÓ TRỌNG SỐ (IDW), LÂN CẬN (NEAREST NEIGHBOR) VÀ KRIGING ĐỂ LẬP BẢN ĐỒ CLORUA (Cl⁻) TRÊN LƯU VỰC SÔNG VÀM CỎ TÂY

Nguyễn Hữu Vinh¹, Nguyễn Dương Tử¹, Lê Trọng Diệu Hiền¹

1. Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Nước mặt một trong những nguồn tài nguyên vô cùng quan trọng đối với Đồng bằng sông Cửu Long nói chung và sông Vàm Cỏ Tây nói riêng. Tuy nhiên, hiện nay khu vực này đang phải đối mặt với vấn đề ô nhiễm nguồn nước nghiêm trọng từ các hoạt động công nghiệp, nông nghiệp và con người. Vì vậy, chúng tôi đã thực hiện một nghiên cứu đánh giá nồng độ clorua (Cl⁻) trong nước mặt sông Vàm Cỏ Tây bằng phương pháp nội suy khoảng cách có trọng số (IDW), lân cận (Nearest Neighbor) và Kriging để lập bản đồ Clorua (Cl⁻) tập trung tại sông Vàm Cỏ Tây chảy qua địa phận tỉnh Long An. Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng chuỗi dữ liệu về Clorua (Cl⁻) năm 2016 và 2020; kể cả mùa mưa và mùa khô. Qua phân tích, chúng tôi nhận thấy hàm lượng Clorua (Cl⁻) cao trong năm 2020 so với năm 2016. Theo sự khác biệt về nồng độ theo mùa, chúng tôi nhận thấy nồng độ Cl⁻ trong mùa mưa cao hơn mùa khô. Bản đồ phân bố nồng độ hỗ trợ xác định các khu vực để cải thiện, kiểm soát và thực thi các tiêu chuẩn và quy định nhằm kiểm soát và quản lý ô nhiễm tốt hơn.

Từ khóa: Clorua, Kriging, Lân cận (Nearest Neighbor – NN), Nội suy khoảng cách có trọng số (IDW), sông Vàm Cỏ Tây.

1. GIỚI THIỆU

Ngày nay, nước là một trong những nguồn tài nguyên thiên vô cùng quan trọng và quý giá đối với sự sống của con người và sinh vật; là yếu tố không thể thiếu đối với tất cả các hoạt động diễn ra trên Trái Đất. Tuy nhiên, nguồn tài nguyên này đang ngày càng bị ảnh hưởng đáng kể bởi sự tác động trực tiếp và gián tiếp của con người. Chất lượng nước mặt tại các con sông đang bị tác động và biến đổi bởi các hoạt động nhân sinh như: hoạt động sinh hoạt của người dân, hoạt động đô thị, hoạt động công và nông nghiệp. Đã có nhiều nghiên cứu cho thấy tác động của hoạt động nhân sinh đã và đang gây tác động mạnh mẽ đến tính chất của nguồn nước, nhất là nước mặt tại dòng sông chảy qua các đô thị, nơi có mức độ tập trung dân cư cao, hoạt động phát thải diễn ra với cường độ lớn (Nguyễn Thị Thu Hiền và nnk., 2021). Ngoài ra, các yếu tố thời tiết (khô hạn, mưa lũ) cũng tác động đến tính chất của nguồn nước mặt.

Clorua xâm nhập vào nước mặt từ cả nguồn tự nhiên và nguồn nhân tạo, như dòng thải từ các hoạt động trồng trọt có sử dụng phân bón vô cơ, nước rò rỉ từ các bãi rác, dòng thải từ bể phốt, thức ăn cho động vật, nước thải công nghiệp, nước biển thâm nhập, v.v. Bên cạnh đó, clorua trong nước có thể tăng mạnh qua các quá trình sử dụng clo để xử lý nước. Clorua kết hợp với các ion khác như natri, kali gây ra vị cho nước. Nguồn nước có nồng độ clorua cao có khả năng ăn mòn kim loại, gây hại cho cây trồng, giảm tuổi thọ của các công trình bằng bê tông.

GIS (geographical information system) là một công cụ thể mạnh đang được áp dụng nhiều trong các nghiên cứu và đánh giá chất lượng nước. Thực tế đã có nhiều nghiên cứu sử dụng phương pháp nội suy khoảng cách có trọng số (IDW), lân cận (NEAREST NEIGHBOR) VÀ KRIGING để lập bản đồ đánh giá chất lượng nước. Ngoài ra, việc sử dụng phép toán nội suy rất quan trọng đối với phân tích bằng GIS, vì nhiều bản đồ được sử dụng hiện nay được thực hiện bằng nội suy trong GIS (Lee K và nnk., 2007). Nghiên cứu của Lê Trọng Diệu Hiền và cộng sự năm 2015 đã ứng dụng GIS để phân vùng chất lượng nước mặt theo WQI (water quality index) trên hồ Trị An (Lê Trọng Diệu Hiền và nnk., 2015). Trong một nghiên cứu năm 2021, Nguyễn Thị Thu Hiền và cộng sự cũng đã ứng dụng GIS và thuật toán nội suy không gian xây dựng bản đồ chất lượng nước suối Nậm La chảy qua thành phố Sơn La (Nguyễn Thị Thu Hiền và nnk., 2021). Kết quả nghiên cứu cho thấy hầu hết các thông số môi trường nước mặt khu vực nghiên cứu đều nằm trong giới hạn cho phép của QCVN:08- 2015/BTNMT ngoài chỉ số NO₂ và E.coli. Ngoài ra, nghiên cứu cũng cho thấy rằng kết quả nội suy không gian theo phương pháp nghịch đảo khoảng cách (inverse distance weight-IDW) cho thấy sự khác biệt không lớn so với kết quả phân tích mẫu đối chứng, điều này cho thấy rằng phương pháp nội suy không gian IDW có thể được sử dụng để xây dựng bản đồ đánh giá chất lượng nước khu vực nghiên cứu. Chum Kimleang và cộng sự năm 2017 đã sử dụng 3 phương pháp nội suy là IDW, Simple Kriging (SK) và Ordinary Kriging (OK) để lập bản đồ về phân bố chất lượng nước để giám sát tình trạng và mô hình chất lượng nước trong hồ Tonle Sap, Cambodia (Chum K, 2017).

Nhằm phát huy tính ưu việt và thế mạnh của công nghệ GIS trong quản lý và bảo vệ môi trường cũng như góp phần giải quyết các vấn đề liên quan đến chất lượng nước mặt, nghiên cứu này ứng dụng GIS và thuật toán nội suy không gian xây dựng bản đồ chỉ tiêu Cl⁻ trên sông Vàm Cỏ Tây chảy qua địa phận tỉnh Long An. Kết quả nghiên cứu là cơ sở khoa học để đề xuất giải pháp quản lý chất lượng nước sông Vàm Cỏ Tây.

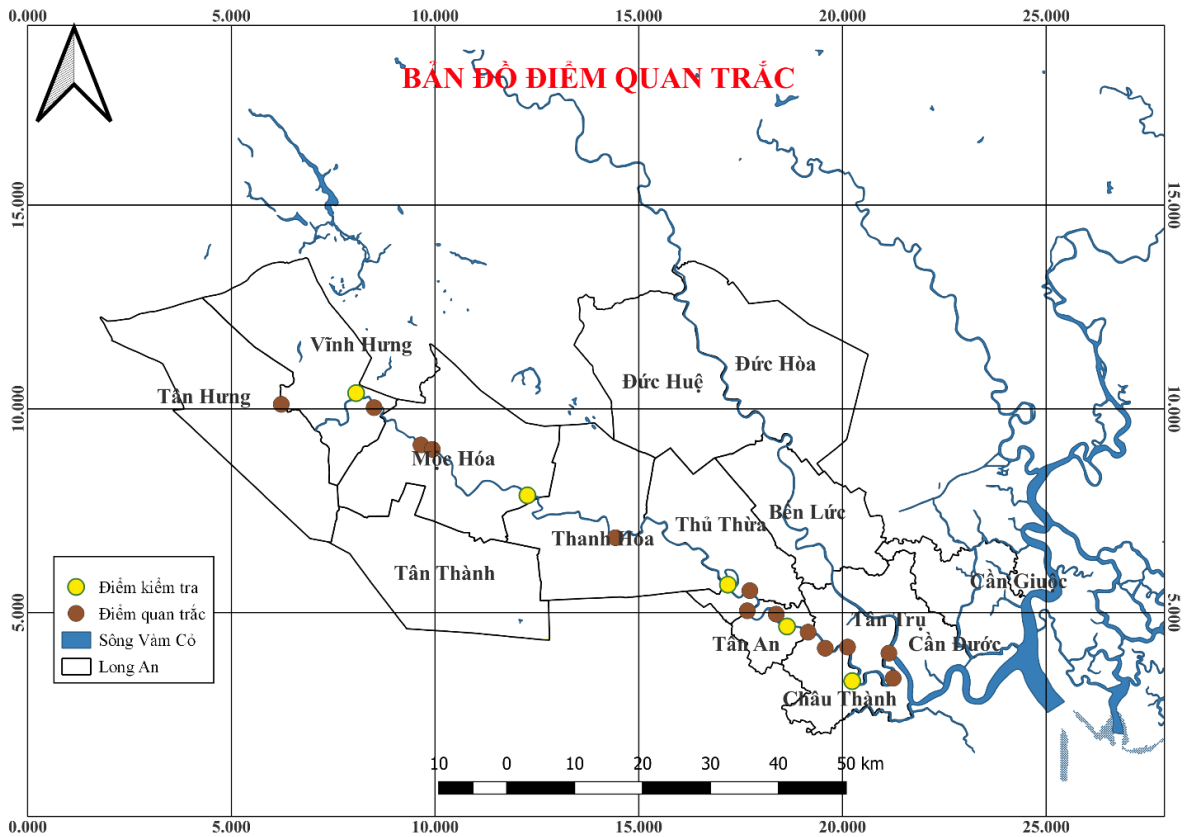
2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Khu vực nghiên cứu

Vàm Cỏ Tây là một con sông chảy qua địa bàn tỉnh Long An với chiều dài khoảng 186 km. Vàm Cỏ Tây là phân lưu của sông Tiền, lấy nước từ sông Tiền và vùng đồng Tháp Mười rồi hợp lưu với sông Vàm Cỏ Đông (tại xã Nhựt Ninh, huyện Tân Trụ) tạo thành sông Vàm Cỏ. Vàm Cỏ Tây được xem là ranh giới phía đông bắc của đồng bằng sông Cửu Long. Sông Vàm Cỏ Tây bắt nguồn từ 2 nguồn chính: Một nhánh thượng nguồn phía tây là từ dòng chính sông Mekong qua các phân lưu của nó tách ra trên địa bàn tỉnh Prey Veng Campuchia là Preak Banam và Preak Trabeak chảy theo hướng đông nam, tới biên giới Việt Nam-Campuchia đổ vào rạch Cái Cỏ (được coi là đoạn thượng nguồn của sông Sở Hạ) và các kênh rạch thuộc vùng Đồng Tháp Mười, rồi đổ vào Vàm Cỏ Tây bắt đầu từ đoạn thượng nguồn của nó là rạch Long Khốt tại huyện biên giới đầu nguồn Vĩnh Hưng; Một nhánh thượng nguồn phía đông là Stung Svay Rieng chảy qua giữa tỉnh Svay Rieng Campuchia, rồi cũng chảy vào rạch Long Khốt tại huyện biên giới đầu nguồn Vĩnh Hưng.

2.2. Dữ liệu đầu vào

Dữ liệu được thu thập thông qua các trạm quan trắc nước mặt trong năm 2016 và năm 2020 tại các trạm quan trắc tự động dọc theo lưu vực sông Vàm Cỏ Tây (Hình 1). Các thông số Cl⁻ được lấy mẫu vào mùa mưa và mùa khô năm 2016 và năm 2020.



Hình 1. Bản đồ khu vực sông Vàm Cỏ Tây tỉnh Long An và trạm quan trắc

2.3. Các phương pháp nghiên cứu

a. Nội suy trọng số khoảng cách nghịch đảo (IDW)

Phương pháp IDW được công nhận rộng rãi là phương pháp cơ bản trong hầu hết các hệ thống xây dựng và quản lý mô hình độ cao. Đặc điểm của phương pháp này là tất cả các điểm trên bề mặt Trái Đất được coi là phụ thuộc lẫn nhau trên cơ sở là khoảng cách. Về cơ bản, người ta giải định rằng tỷ lệ tương quan và tương đồng giữa các điểm lân cận tỷ lệ với khoảng cách giữa chúng có thể được định nghĩa như một hàm đảo ngược khoảng cách của mọi điểm so với các điểm lân cận. Các điểm mẫu được tính trọng số trong quá trình nội suy sao cho ảnh hưởng của điểm này so với điểm khác giảm theo khoảng cách từ điểm chưa biết. Trọng số của mỗi điểm mẫu là tỷ lệ nghịch với khoảng cách. Điểm càng xa, trọng lượng giúp xác định vị trí chưa được lấy mẫu càng giảm. Trọng số của mỗi điểm được tính theo công thức như sau:

$$Z_j = \frac{\sum_i \frac{Z_i}{d_{ij}^n}}{\sum_i \frac{1}{d_{ij}^n}}$$

Trong đó:

Z_j : Là giá trị tại điểm đã biết

d_{ij} : Là khoảng cách đến điểm chưa

biết Z_j : Là giá trị tại điểm chưa biết

n: Là số mũ do người dùng chọn

Những yếu tố ảnh hưởng đến nội suy không gian IDW là kích thước của số mũ, n ảnh hưởng đến hình dạng của bề mặt... nếu n lớn hơn có nghĩa là các điểm gần hơn có ảnh hưởng hơn. Số lượng điểm mẫu lớn hơn dẫn đến bề mặt mịn hơn.

b. Nội suy lân cận gần nhất.

Cũng giống phương pháp trọng số khoảng cách nghịch đảo, thuật toán của nội suy lân cận gần nhất giả thiết là các giá trị của các mẫu đo phân bố trong không gian ở khoảng cách gần sẽ tương tự hơn so với các mẫu đo ở các vị trí có khoảng cách lớn hơn. Trong các phương pháp lân cận gần nhất, giá trị của z tại điểm quan sát gần nhất được gán cho z tại điểm dự đoán, và không xem xét các giá trị khác nhau ở tất cả các điểm lân cận. Mẫu tạo ra từ phương pháp này còn được gọi là "Đa giác Thiessen". Các thuật toán lân cận gần nhất có thể được áp dụng cho các biến số cũng như cho các biến phân loại.

c. Nội suy Kriging

Kriging nội suy giá trị cho các điểm xung quanh một điểm giá trị. Những điểm gần điểm gốc sẽ bị ảnh hưởng nhiều hơn những điểm ở xa. Kriging sử dụng một trọng số, phân công ảnh hưởng nhiều hơn đến các điểm dữ liệu gần nhất trong nội suy các giá trị cho các địa điểm không rõ. Kriging phụ thuộc vào mối quan hệ không gian và thống kê để tính toán bề mặt. Quá trình của Kriging bắt đầu với ước tính semivariance và sau đó thực hiện phép nội suy. Biểu đồ semivariance bao gồm hình cầu, hình tròn, hàm mũ, Gaussian hoặc tuyến tính. Kriging là một nhóm các kỹ thuật sử dụng trong địa thống kê, để nội suy một giá trị của trường ngẫu nhiên (như độ cao z của địa hình) tại điểm không được đo đạc thực tế từ những điểm được đo đạc gần đó.

2.4. Đánh giá độ chính xác

Việc đánh giá độ chính xác của kỹ thuật nội suy được kiểm tra bằng cách so sánh các giá trị nội suy với các giá trị quan sát thực tế. Sự khác biệt giữa giá trị ước tính và giá trị quan sát được tóm tắt bằng cách sử dụng hai thông số: (i) Sai số trung bình (ME) và (ii) Sai số trung bình gốc (RMSE). ME phản ánh phạm vi sai số dự đoán và cung cấp một giá trị tuyệt đối về kích thước của sai số; trong khi RMSE chỉ ra độ chính xác của phân tích không gian trong hệ thống thông tin địa lý và phản ánh cả độ nhạy và cực trị của giá trị dự đoán. Ngoài ra, để ước tính độ chính xác của các phương pháp nội suy, hệ số xác định (R²) còn được gọi là "bình phương hệ số tương quan tuyến tính" cũng nên được đánh giá (Tanjung M và nnk., 2020). Hệ số này được sử dụng rộng rãi để đo lường mối tương quan giữa các giá trị dự đoán và các giá trị đo được.

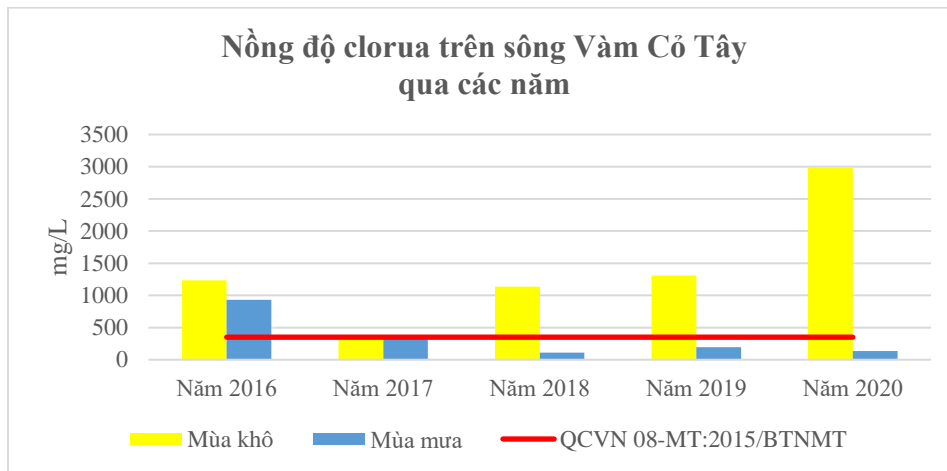
ME, RMSE và R² được tính theo các công thức sau (2 - 3). Hình 2 mô tả tóm tắt các bước thực hiện của nghiên cứu.

$$ME = \frac{1}{N} \sum_{i=0}^N (\hat{Z}(x_i) - Z(x_i))$$
$$RMSE = \sqrt{\sum_{i=1}^N \frac{1}{N} (\hat{Z}(x_i) - Z(x_i))^2}$$

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1 Chỉ tiêu Clorua

Thông qua dữ liệu thu thập từ trạm quan trắc nước mặt tự động trên sông Vàm Cỏ Tây cho thấy, nồng độ clorua (Cl^-) trung bình vào mùa khô cao hơn so với mùa mưa. Nồng độ Cl^- mùa khô vượt chuẩn QCVN 08-MT:2015/BTNMT.

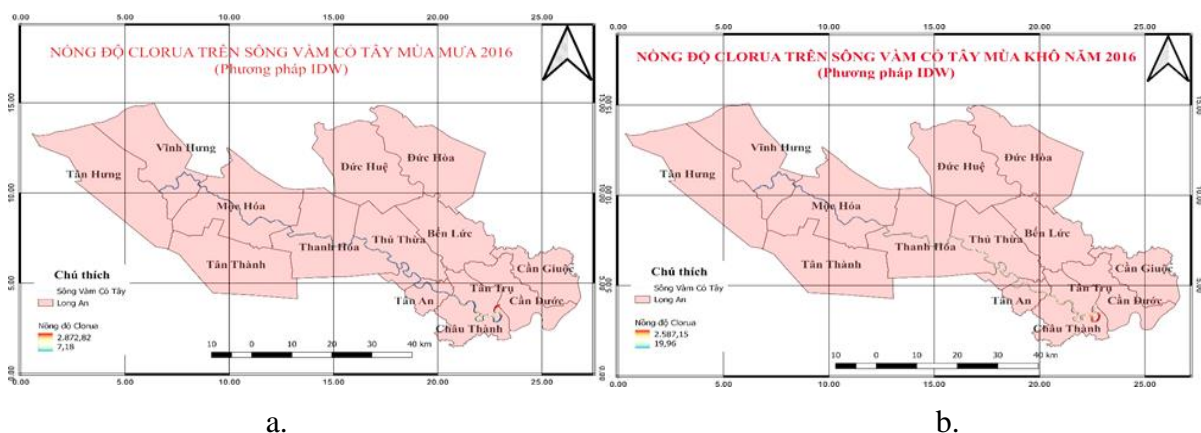


Hình 2. Nồng độ Cl^- trên sông Vàm Cỏ Tây qua các năm

Nguyên nhân của sự chênh lệch nồng độ giữa 2 mùa có thể được giải thích là do mùa mưa nước đổ về từ thượng nguồn dẫn đến nồng độ các chất ô nhiễm được pha loãng. Thêm nữa, có thể do nhiều nhà máy, cơ sở sản xuất công nghiệp và nông nghiệp hoạt động cũng như nhiều khu dân cư gần bờ sông xả nước thải xuống sông làm cho nước sông vào mùa khô ô nhiễm nhiều hơn mùa mưa.

3.2 Bản đồ nội suy Clorua

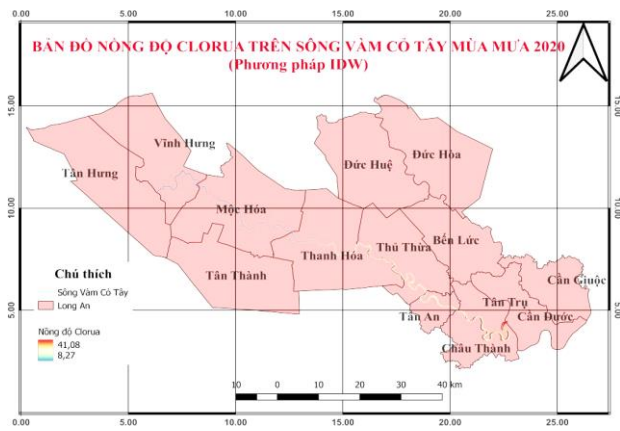
Qua kết quả nội suy nồng độ clorua (Cl^-) cho thấy, nồng độ Cl^- thấp dần từ thượng nguồn sông Vàm Cỏ Tây đến hạ nguồn nơi tiếp giáp với nhánh chính sông Vàm Cỏ Tây đối với cả 3 phương pháp IDW và Nearest Neighbor và Kriging. Nồng độ cao tại khu vực thượng lưu được giải thích là sự tập trung dân cư tại các khu vực ven sông để hoạt động phát triển kinh tế xã hội. Các hoạt động nông nghiệp và đô thị Việc gia tăng các chất dinh dưỡng trong nước làm suy giảm nghiêm trọng các hệ sinh thái.



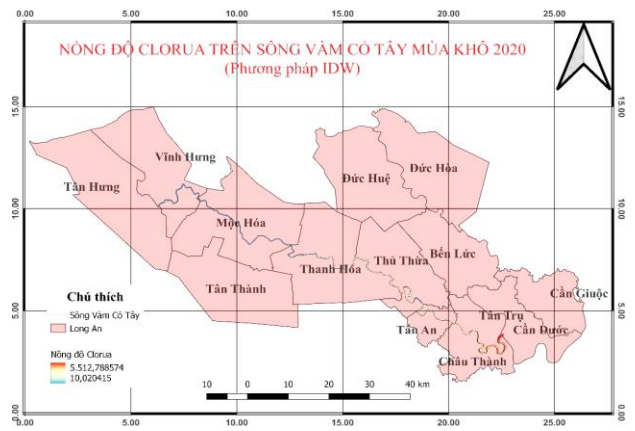
a.

b.

Hình 3: Kết quả nội suy nồng độ Cl^- mùa mưa (a) và mùa khô (b) năm 2016 bằng phương pháp nội suy IDW

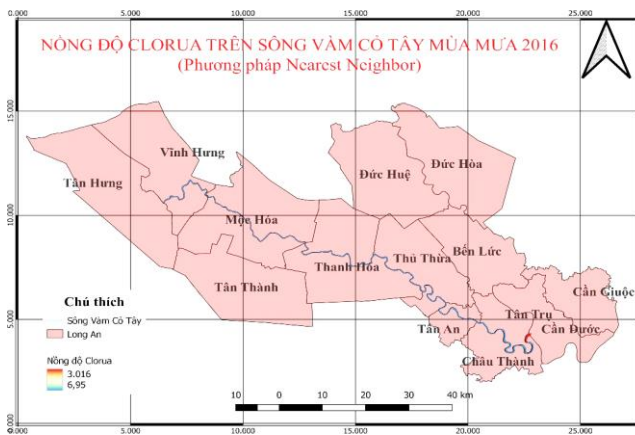


a.

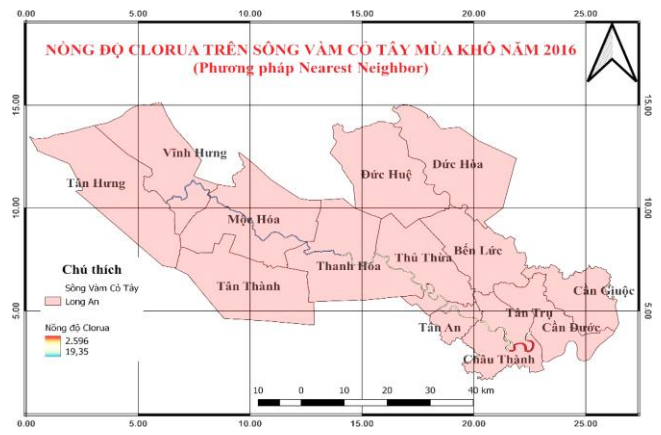


b.

Hình 4: Kết quả nội suy nồng độ Cl⁻ mùa mưa (a) và mùa khô(b) năm 2020 bằng phương pháp nội suy IDW

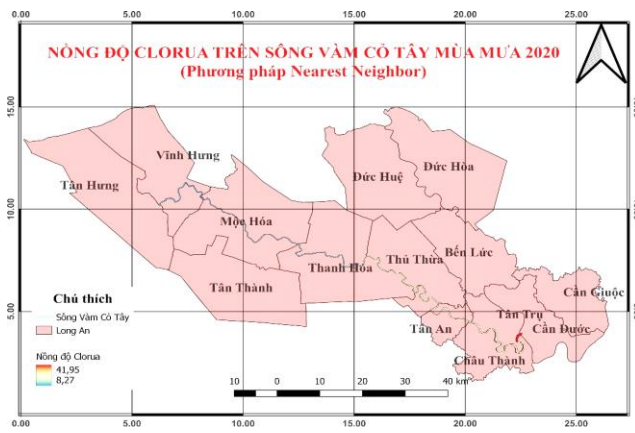


a.

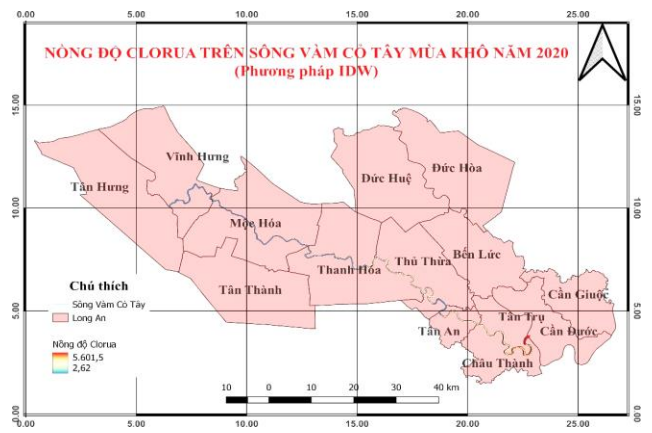


b.

Hình 5: Kết quả nội suy nồng độ Cl⁻ mùa mưa (a) và mùa khô(b) năm 2016 bằng phương pháp nội suy NN



a.



b.

Hình 6: Kết quả nội suy nồng độ Cl⁻ mùa mưa (a) và mùa khô (b) năm 2020 bằng phương pháp nội suy NN

4. KẾT LUẬN

Dữ liệu đầu vào nồng độ Cl^- cho thấy nước sông Vàm cỏ Tây trong mùa khô có nồng độ Cl^- cao hơn mùa mưa. Kết quả nội suy cho thấy nồng độ Cl^- cao tại thượng lưu và trung lưu của lưu vực sông, giảm dần tại hạ lưu sông. Nguyên nhân là do hoạt động từ các khu dân cư và hoạt động nông nghiệp, công nghiệp. Sự thay đổi mục đích sử dụng đất cũng ảnh hưởng đến chất lượng nước sông Vàm Cỏ Tây. Phương pháp nội suy Kriging có sự chính xác hơn so với phương pháp IDW và Nearest Neighbor. Công cụ GIS và các phương pháp nội suy được áp dụng trong một số các nghiên cứu liên quan đến quản lý nước mặt vì khả năng phân tích và tích hợp dữ liệu tốt. Tuy nhiên, có những lỗi xảy ra vì giá trị trong số các vị trí không được đo sẽ được nội suy thay thế bởi giá trị vị trí đo gần nhất với vị trí không đo các giá trị.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. CHUM, K., et al., Assessment of Spatial Interpolation Methods to Map Water Quality in Tonle Sap Lake, 2017
2. Lee, K. and D.J.P.o.t.I.o.M.E. Kang, Part D: Journal of Automobile Engineering, Structural optimization of an automotive door using the kriging interpolation method. 2007. 221 (12): p. 1525-1534.
3. Le Trong Dieu Hien, P.V.T., Huynh Anh Tuan. Gis Application To Zone Surface Water Quality According To WQI – The Case Of Tri An Reservoir, Vietnam. in Conference on Advances in Applied Science and Environmental Technology. 2015. USA: Institute of Research Engineers and Doctors.
4. Maulina Tanjung, Saumi Syahreza, Muhamad Rusdi. Comparison of interpolation methods on Geographic Information System (GIS) in the spatial distribution of seawater intrusion. 2020.
5. Nguyễn Thị Thu Hiền, P.H.N., Nguyễn Hải Hòa, Nguyễn Thị Khanh, Ứng dụng gis và thuật toán nội suy không gian xây dựng bản đồ chất lượng nước suối Nậm la chảy qua thành phố Sơn La. Tạp chí Khoa học & Công nghệ, 2021.

ƯỚC TÍNH ĐỊNH LƯỢNG RỦI RO Ô NHIỄM NƯỚC MẶT SÔNG VÀM CỎ TÂY DỰA TRÊN DỮ LIỆU VIỄN THÁM QUANG HỌC VÀ PHƯƠNG PHÁP PHÂN TÍCH ĐA TIÊU CHÍ

Trần Thị Phương Linh¹, Nguyễn Thị Thanh Thảo¹, Lê Trọng Diệu Hiền¹

1. Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Chỉ số chất lượng nước là thước đo đánh giá và quản lý chất lượng nước tại một địa điểm trong khoảng thời gian nhất định. Các giá trị cao cho thấy nguồn nước không đủ chất lượng đáp ứng cho các mục đích sử dụng nước. Ngoài ra, ảnh viễn thám có khả năng cung cấp dữ liệu hiệu quả về những thay đổi chất lượng nước mặt ở quy mô không gian lớn cho những nghiên cứu đánh giá chất lượng nước. Việc áp dụng các chỉ số chất lượng nước BOD₅, COD, TSS đo mức độ phân xạ của bề mặt nước được tính toán từ dữ liệu ảnh viễn thám Landsat8 OLI phản ánh được chính xác những biến đổi về không gian và thời gian của các điều kiện chất lượng nước trên sông Vàm Cỏ Tây. Kết quả cho thấy, các chỉ số (BOD₅, COD, TSS) dự đoán có hệ số R² tương đối tốt đều có giá trị trên 0,7. Trong đó, khu vực thượng nguồn sông Vàm Cỏ Tây đạt “mức độ Rủi ro rất cao” năm 2015 có xu hướng giảm về “mức Rủi ro cao” ở năm 2020. Bên cạnh đó, kết quả còn cho thấy sự gia tăng của khu vực hạ nguồn sông năm 2015 từ “mức Rủi ro thấp” lên “mức Rủi ro vừa phải” ở năm 2020. Nghiên cứu sử dụng ảnh viễn thám mang lại đánh giá tổng thể về mặt phân bố theo không gian của rủi ro đối với ô nhiễm nước mặt và có thể đưa ra dự báo xu hướng thay đổi nồng độ trong tương lai xa hơn, hỗ trợ khắc phục được tình trạng thiếu dữ liệu trong việc giám sát và đề xuất hướng quản lý tài nguyên nước.

Từ khóa: BOD₅, COD, hệ số tương quan R, sông Vàm Cỏ Tây TSS, Viễn thám.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Sông Vàm Cỏ thuộc chi lưu của hệ thống sông Đồng Nai thuộc lãnh thổ Long An có hệ thống sông ngòi, kênh rạch chằng chịt nối liền với sông Tiền và hệ thống sông Vàm Cỏ là các đường dẫn tải và tiêu nước quan trọng trong sản xuất cũng như cung cấp cho nhu cầu sinh hoạt của dân cư. Trong đó, sông Vàm Cỏ thuộc địa bàn tỉnh Long An và được tách ra thành hai chi nhỏ là sông Vàm Cỏ Đông và sông Vàm Cỏ Tây (Dao & Bui, 2016).

Một số lưu vực từ rạch Long Khốt chảy qua các huyện Vĩnh Hưng, Tân Thạnh, Tân Hưng, Thạch Hóa, Thủ Thừa, Tân Trụ, Châu Thành và thành phố Tân An của tỉnh Long An hầu hết đều phụ thuộc vào hệ thống sông Vàm Cỏ Tây (Huntjens et al., 2014) do là nguồn cấp nước cho các hoạt động sản xuất nông nghiệp, công nghiệp và sinh hoạt. Bên cạnh đó, lưu vực sông Vàm Cỏ Tây cũng là nơi tiếp nhận nước thải sinh hoạt và nước thải sản xuất của khu công nghiệp. Theo kết quả nghiên cứu của các cơ quan chuyên ngành trong những năm gần đây, diện tích đất đô thị và sự gia tăng dân số, xả nước thải công nghiệp (Huntjens et al., 2014) cùng các hoạt động nông nghiệp đi kèm tại khu vực sông Vàm Cỏ Tây đã làm tăng nồng độ các chất ô

nhiễm gây ra các ảnh hưởng xấu đến hệ sinh thái lưu vực sông. Việc nồng độ chất ô nhiễm khuếch tán từ dòng chảy được hình thành trong đô thị cũng như trong các vùng đất canh tác của hoạt động nông nghiệp cũng đã trở thành một nguyên nhân chính gây ra sự xuống cấp chất lượng bề mặt nước sông.

Để giải quyết các mối đe dọa đối với chất lượng nước do ô nhiễm khuếch tán gây ra cần hiểu rõ hơn về tầm quan trọng của chất lượng nước mặt và nồng độ các chất trong nước thải tại các vùng thải. Việc xác định các yếu tố ảnh hưởng đến nồng độ các chất ô nhiễm để đánh giá chất lượng nước mặt rất quan trọng, thể hiện được mức độ ô nhiễm và trạng thái của hệ sinh vật dưới nước (Poulson & Sullivan, 2010). Tuy nhiên, việc dự đoán chính xác để đánh giá được nồng độ ô nhiễm vẫn còn là một thách thức do thiếu hụt mạng lưới vị trí giám sát chất lượng ở lưu vực sông Vàm Cỏ Tây.

Trên một lưu vực sông việc dự đoán chất lượng nước rất phức tạp do sự biến thiên theo thời gian và không gian của vị trí giám sát (Cho & Ha, 2010). Ngoài ra, để xác định chính xác nồng độ các chất ô nhiễm chỉ có thể phân tích với thiết bị tiêu chuẩn và hóa chất đưa ra được kết quả đáng tin cậy với độ chính xác cao nhưng còn nhiều mặt hạn chế gây tốn kém về chi phí và thời gian.

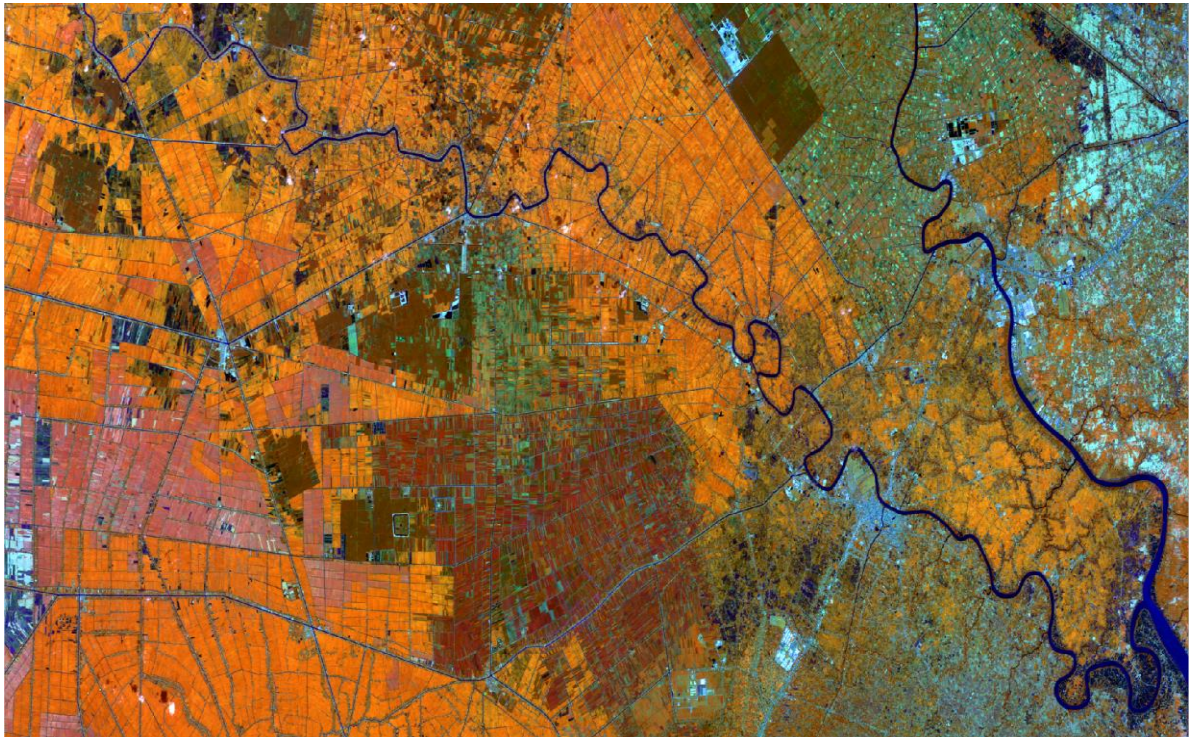
Trong những năm gần đây, viễn thám vệ tinh có khả năng cung cấp dữ liệu hiệu quả những thay đổi chất lượng nước mặt ở quy mô không gian lớn cho những nghiên cứu đánh giá chất lượng nước. Kỹ thuật phân tích các chỉ số vật lý NDWI (Chỉ số nước khác biệt quân bình), MNDWI (Chỉ số khác biệt nước chuẩn hóa), AWEI (Chỉ số khai thác nước), MBWI (Chỉ số nước đa dải) và WRI (chỉ số tỷ lệ nước) dựa trên các kênh phổ màu đỏ, xanh lục, xanh lam đến bước sóng Hồng ngoại gần (NIR) và các dải hồng ngoại sóng ngắn (SWIR) của ảnh viễn thám cho kết quả độ phản xạ tối đa của bề mặt nước với các thành phần hóa lý, sinh, trầm tích góp phần hỗ trợ giám sát và quản lý chất lượng nguồn nước mặt (McFEETERS, 1996; Ramadas & Samantaray, 2018; Wang et al., 2018).

Việc áp dụng các chỉ số chất lượng nước BOD₅, COD, TSS đo mức độ phản xạ của bề mặt nước được tính toán từ dữ liệu ảnh viễn thám (Nhưng et al., 2021) hiện nay chưa thể hiện phổ biến qua các kết quả nghiên cứu. Nghiên cứu tích hợp dữ liệu viễn thám quang học và phương pháp phân tích đa tiêu chí trong môi trường GIS phản ánh được chính xác những biến đổi về không gian và thời gian của các điều kiện chất lượng nước (Li et al., 2016). Nghiên cứu ước tính định lượng rủi ro ô nhiễm nước mặt sông Vàm Cỏ Tây dựa trên dữ liệu viễn thám quang học và phương pháp phân tích đa tiêu chí được đề xuất nhằm đưa ra những kết quả đánh giá rủi ro chất lượng nguồn nước mặt toàn diện về không gian và thời gian cho lưu vực sông Vàm Cỏ Tây. Từ đó, có thể đưa ra dự báo xu hướng thay đổi nồng độ các chất ô nhiễm, hỗ trợ khắc phục được tình trạng thiếu dữ liệu trong việc giám sát và đề xuất hướng quản lý.

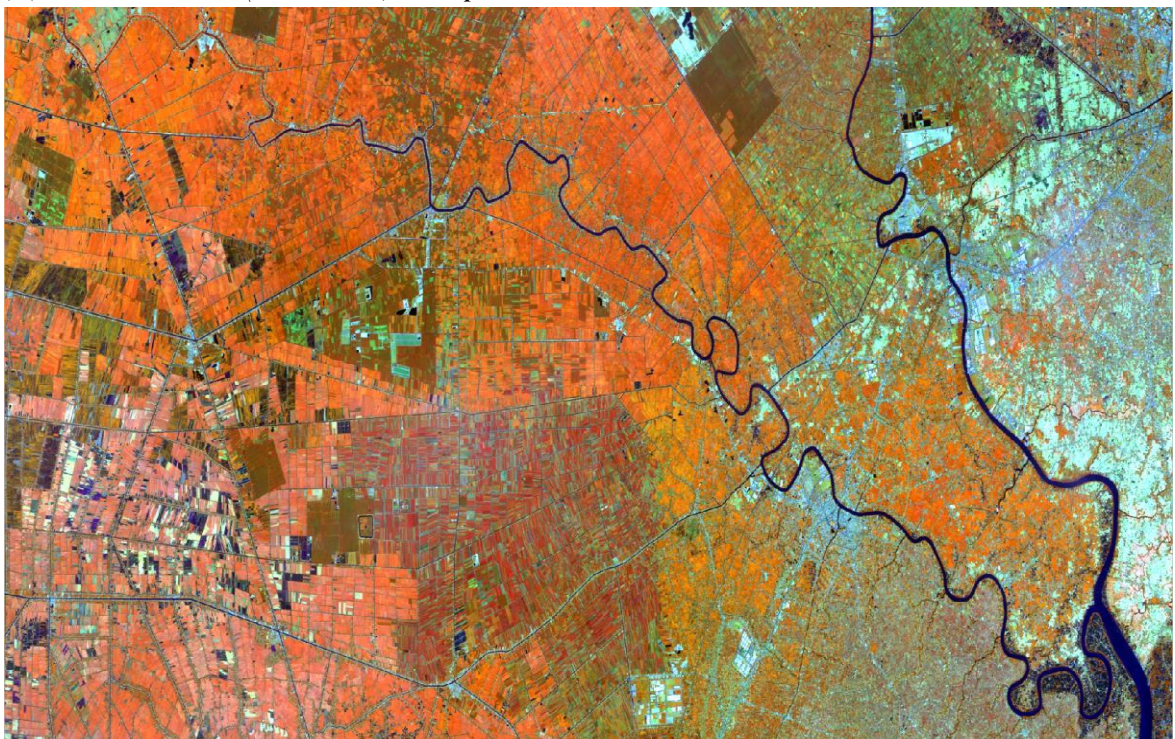
2. DỮ LIỆU VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Dữ liệu quan trắc mẫu nước mặt

Nghiên cứu sử dụng dữ liệu các kết quả quan trắc chất lượng nước mặt của sông Vàm Cỏ Tây trong 2 năm 2015 và năm 2020 do Trung tâm quan trắc Tài nguyên và Môi trường tỉnh Long An cung cấp. Kết quả quan trắc 18 vị trí lấy mẫu (04 đợt một năm) tại các kênh (Trung



(a) Ảnh Landsat 8 (năm 2015) tổ hợp màu 5-6-4 nổi bật đất và nước

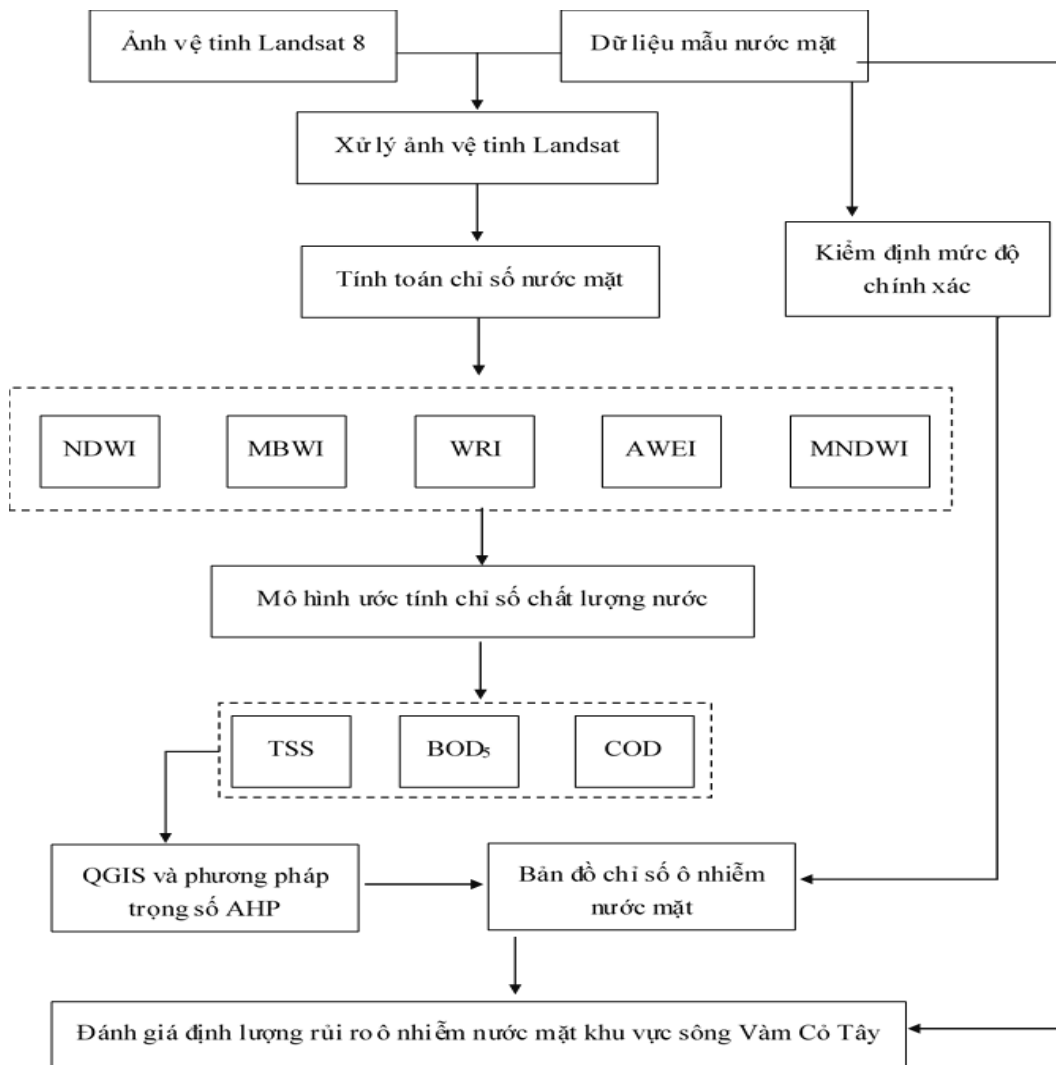


(b) Ảnh Landsat 8 (năm 2020) tổ hợp màu 5-6-4 nổi bật đất và nước

Hình 2. Dữ liệu ảnh vệ tinh Landsat 8-OLI năm 2015 (a) và 2020 (b)

2.3. Phương pháp sử dụng trong nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng các chỉ số nước mặt được tính toán từ dữ liệu ảnh viễn thám (NDWI, MNDWI, WRI, AWEI, MBWI) và các chỉ số đánh giá chất lượng nước (TSS, BOD₅, COD) được trình bày cụ thể như sau:



Hình 3. Phương pháp được sử dụng để phân tích rủi ro đối với ô nhiễm nước mặt

Mô tả phương pháp: Nghiên cứu sử dụng các dữ liệu để tiến hành thực hiện quá trình nghiên cứu. Tiến hành xử lý ảnh vệ tinh và chiết xuất các chỉ số ảnh viễn thám khu vực sông Vàm Cỏ Tây năm 2015 – 2020. Sử dụng mô hình ước tính chỉ số chất lượng nước dựa trên phương pháp Bayesian Model Average (BMA). Cuối cùng sử dụng phương pháp phân tích thứ bậc AHP để xây dựng bản đồ chỉ số ô nhiễm nước mặt khu vực sông Vàm Cỏ Tây từ đó đánh giá định lượng được rủi ro ô nhiễm khu vực nghiên cứu này (Gholizadeh et al., 2016; Nhung et al., 2021).

2.3.1. Chiết xuất các chỉ số ảnh vệ tinh Landsat-8

Việc ứng dụng ảnh vệ tinh trước những năm 1970 đến thời điểm hiện tại đã có những tiến bộ vượt bậc trong khoa học vũ trụ đã trở thành công cụ hữu ích để đạt được những mục tiêu cho phép giám sát, phân tích qua phản xạ ở các bước sóng khác nhau (Alparslan et al., 2007). Những cảm biến được gắn trên vệ tinh cung cấp thông tin phát hiện các chỉ số chất lượng nước riêng lẻ khác nhau như TSS, BOD₅, COD qua sự phản xạ tại các bước sóng khác nhau (Seyhan & Dekker, 1986). Nghiên cứu này lựa chọn các chỉ số ảnh vệ tinh Landsat-8 cụ thể như: NDWI (chỉ số nước chênh lệch chuẩn hóa), MNDWI (chỉ số nước chênh lệch chuẩn hóa hiệu chỉnh),

WRI (chỉ số tỉ lệ nước), AWEI (chỉ số chiết tách nước tự động) và MBWI (chỉ số nước đa kênh phổ) để tính toán chỉ số rủi ro ô nhiễm nước mặt. Tham khảo các chỉ số từ những nghiên cứu trước đây cụ thể qua bảng sau (McFEETERS, 1996; Nhung et al., 2021; Sagar et al., 2017).

Bảng 2. Các chỉ số vật lý chiết tách từ ảnh vệ tinh Landsat-8

Chỉ số vật lý	Mô tả	Công thức
NDWI	Normalized Difference Water Index	$NDWI = \frac{GREEN - NIR}{GREEN + NIR}$
MNDWI	Modification Of Normalized Difference Water Index	$MNDWI = \frac{GREEN - SWIR1}{GREEN + SWIR1}$
WRI	Water Ratio Index	$MNDWI = \frac{GREEN - RED}{NIR + SWIR1}$
AWEI	Automated Water Extraction Index	$AWEI = 4 \times (GREEN - SWIR2) - (0.25 \times NIR + 2.75 \times SWIR1)$
MBWI	Multi-Band Water Index	$MBWI = 2 \times (GREEN) - RED - NIR - SWIR1 - SWIR2$

2.3.2. Mô hình ước tính chỉ số chất lượng nước mặt

Mô hình hồi quy tuyến tính phân cấp Bayes (BMA) sử dụng trong nghiên cứu đánh giá mối tương quan giữa các chỉ số nước mặt được tính toán từ dữ liệu ảnh viễn thám (NDWI, MNDWI, WRI, AWEI, MBWI) và các chỉ số đánh giá chất lượng nước (TSS, BOD₅, COD) được xác định thông qua phần mềm R-studio (Tong & Chen, 2002). Đây là phương pháp khắc phục được vấn đề thừa biến (biến không có tác động thực tế) trong mô hình hồi quy (Nhung et al., 2021). Mô hình sử dụng 75% dữ liệu để dự báo mối quan hệ thống kê giữa 5 chỉ số nước mặt và 3 chỉ số đánh giá chất lượng nước khu vực sông Vàm Cỏ Tây và 25% còn lại là tập dữ liệu kiểm tra.

2.3.3. Xây dựng bản đồ rủi ro ô nhiễm nước mặt

AHP là một phương pháp phân tích đa tiêu chí được sử dụng để xác định trọng số tương đối của các phương án thay thế sẵn có. Dựa trên các trọng số này, AHP có thể ưu tiên các lựa chọn một cách hiệu quả tiêu chí quan trọng nhất (Sutadian et al., 2017). Về tính đơn giản, AHP cũng có khả năng phân tách một vấn đề quyết định phức tạp bằng cách sử dụng các cấp độ phân cấp theo những cách có hệ thống (Shen et al., 2015). AHP cho phép định lượng cả những đánh giá khách quan và chủ quan của các chuyên gia để tạo ra sự đánh đổi và xác định mức độ ưu tiên (trọng lượng tương đối của từng yếu tố so với yếu tố khác) (Lewis, 1961).

Nghiên cứu sử dụng AHP để xác định trọng số và thứ bậc của các chỉ số đánh giá chất lượng nước (TSS, BOD₅, COD). Bên cạnh đó, so sánh giá trị chất lượng nước tại khu vực nghiên cứu có sự tương đồng với kết quả của nghiên cứu (Nhung et al., 2021) vì vậy tác giả sẽ tham khảo kết quả phân loại năm mức độ ô nhiễm (Nhung et al., 2021) bao gồm: Rất thấp, Thấp, Vừa phải, Cao và Rất được thể hiện bằng bảng 3 đính kèm phần phụ lục:

RW là chỉ số rủi ro ô nhiễm nước mặt được thể hiện qua công thức (1) sau (Nhung et al., 2021):

$$RW = W_A \times TSS + W_B \times COD + W_C \times BOD_5 \quad (1)$$

Trong đó: RW bằng tổng các chỉ số chất lượng nước mặt. W_A, W_B và W_C lần lượt là trọng số của các chỉ số TSS, COD và BOD₅. Kết quả cụ thể được trình bày phần sau của nghiên cứu.

3.KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1.Mô tả dữ liệu

Kết quả mô hình được thể hiện ở bảng 4 đính kèm phần phụ lục cho thấy phương trình để tính toán TSS từ dữ liệu viễn thám được tính theo công thức (2); COD theo công thức (3) và BOD₅ theo công thức (4) có R bình phương đại diện cho hệ số tương quan giữa các giá trị quan sát của biến kết quả cao nhất lần lượt TSS (0,799); COD (0,70) và BOD₅ (0,772):

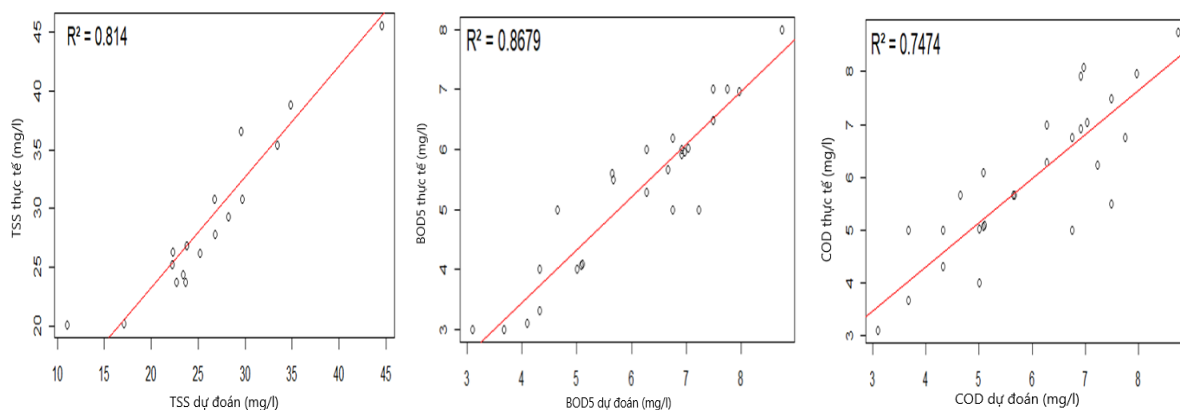
$$\text{TSS} = -21,35 - 146,9 \times (\text{NDWI}) - 0,6097 \times (\text{MNDWI}) + 32,06 \times (\text{WRI}) + 0,00036 \times (\text{AWEI}) \quad (2)$$

$$\text{COD} = 0,829 + 34,89 \times (\text{NDWI}) + 76,72 \times (\text{MNDWI}) - 0,001 \times (\text{MBWI}) \quad (3)$$

$$\text{BOD}_5 = 24,62 + 28,66 \times (\text{NDWI}) - 17,87 \times (\text{WRI}) - 0,0001 \times (\text{AWEI}) \quad (4)$$

3.2.Độ chính xác mô hình tính toán chỉ số TSS, BOD₅ và COD từ dữ liệu viễn thám

Để đánh giá độ chính xác của các mô hình tính toán các chỉ số chất lượng nước từ ảnh vệ tinh, nghiên cứu sử dụng 25% số mẫu nước còn lại để đánh giá hiệu suất của các mô hình dựa đoán. Như vậy kết quả mô hình giữa biến dự báo và các biến kiểm định đạt lần lượt là TSS (R₂=0,814), BOD₅ (R₂ = 0,8679) và COD (R₂=0,7474) điều này đánh giá được sự phù hợp của mô hình tính toán và chứng minh rằng các công thức tính toán có thể được áp dụng cho khu vực sông Vàm Cỏ Tây (Maaouane et al., 2021).



Hình 4. Biểu đồ phân tán của các giá trị dự đoán TSS (trái); BOD₅ (giữa) và COD (phải)

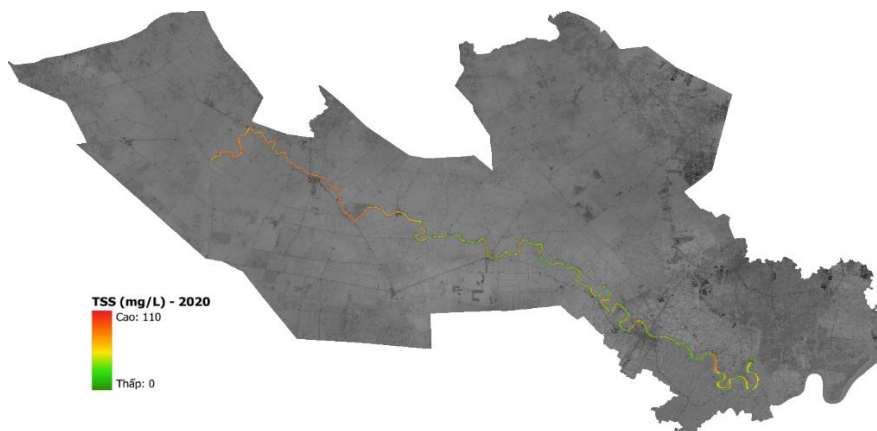
3.3.Phân bố không gian của các chỉ số ô nhiễm nước

3.3.1.Tổng lượng chất rắn lơ lửng (TSS)

Theo công thức (2) như trên, TSS được tính toán theo dữ liệu chỉ số vệ tinh ảnh Landsat-8 cho thấy vào năm 2015 hàm lượng TSS phân bố chủ yếu ở khu vực Vĩnh Hưng và Mộc Hóa với tổng lượng chất rắn lơ lửng dao động trong khoảng nồng độ từ 0–145 (mg/L) (Hình 4). Đến năm 2020, hàm lượng chất thải rắn theo phân tích ảnh không gian cho thấy có sự suy giảm nồng độ nhẹ từ 0 – 110 (mg/L). Tuy nhiên, năm 2020 lại tăng phân bố hàm lượng TSS chủ yếu các vùng kéo dài từ thượng nguồn tại Vĩnh Hưng kéo dài đến hạ nguồn tại Tân Trụ, Châu Thành (Hình 5).



Hình 5. Phân bố không gian của hàm lượng TSS năm 2015



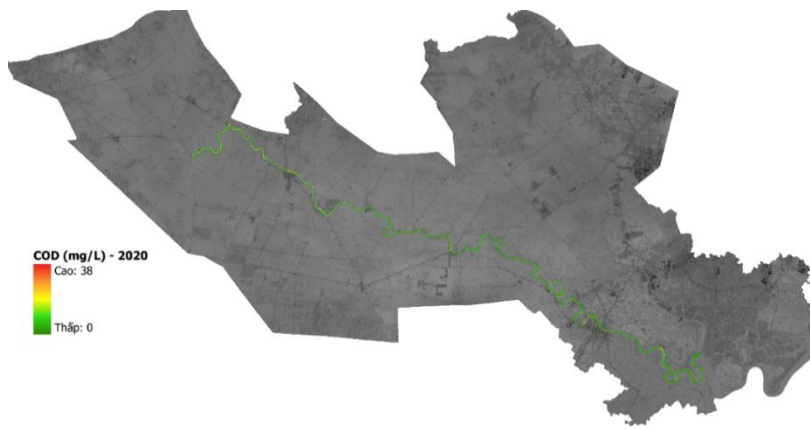
Hình 6. Phân bố không gian của hàm lượng TSS năm 2020

3.3.2. Lượng nhu cầu oxy hóa học cần thiết (COD)

Hàm lượng nhu cầu oxy hóa học (COD) được tính toán theo công thức (3) theo cách tương tự TSS cho ta thấy vào thời điểm năm 2015 nồng độ COD dao động trong khoảng tối đa 0–40 (mg/L) tại khu vực thượng nguồn sông Vàm Cỏ Tây (Hình 6) Đến thời điểm năm 2020, nồng độ COD phân bố theo tính toán giảm nhẹ khoảng 0–38 (mg/L) thể hiện trên (Hình 7) có thể thấy COD từ 2015 – 2020 chuyển một phần từ vùng màu vàng sang màu xanh.



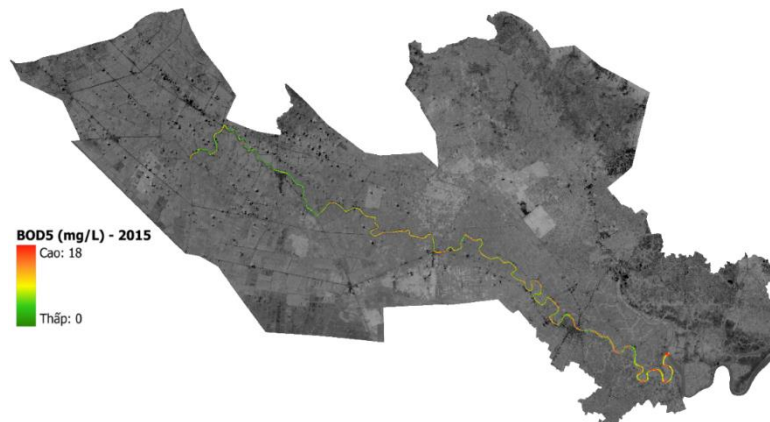
Hình 7. Phân bố không gian của hàm lượng COD năm 2015



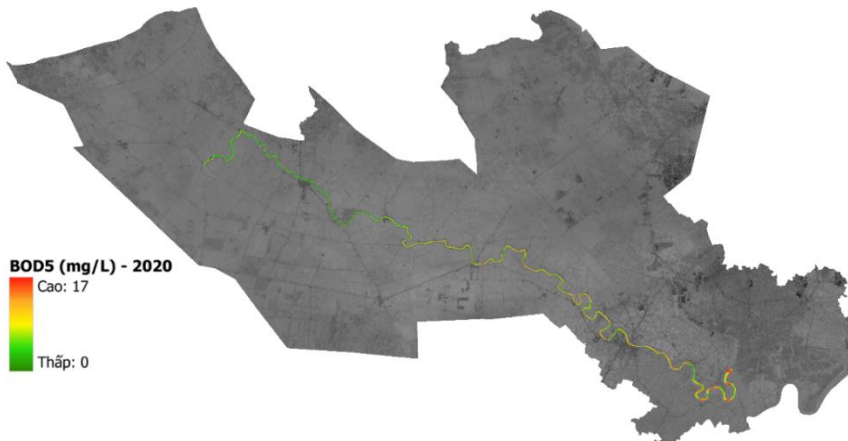
Hình 8. Phân bố không gian của hàm lượng COD năm 2020

3.3.3. Lượng nhu cầu oxy sinh học cần thiết (BOD_5)

Hàm lượng nhu cầu oxy sinh học (BOD_5) được tính toán theo công thức (4) cho kết quả tương tự. Năm 2015, nồng độ BOD_5 dao động trong khoảng tối đa 0 – 18 (mg/L) thể hiện qua (Hình 8) Đến năm 2020, nồng độ BOD_5 có sự suy giảm nhưng rất ít so với năm 2020 từ 0 – 17 (mg/L) qua (Hình 9). Sự phân bố ô nhiễm BOD_5 từ năm 2015 đến 2020 bắt nguồn tại giữa sông đến cuối thượng nguồn khu vực sông Vàm Cỏ Tây tuy nhiên nồng độ BOD_5 năm 2015 có vùng cam đến vùng đỏ còn năm 2020 thì chỉ xuất hiện ô nhiễm tại mức độ vùng cam cho thấy sự suy giảm nồng độ BOD_5 theo không gian ảnh vệ tinh.



Hình 9. Phân bố không gian của hàm lượng BOD_5 năm 2015



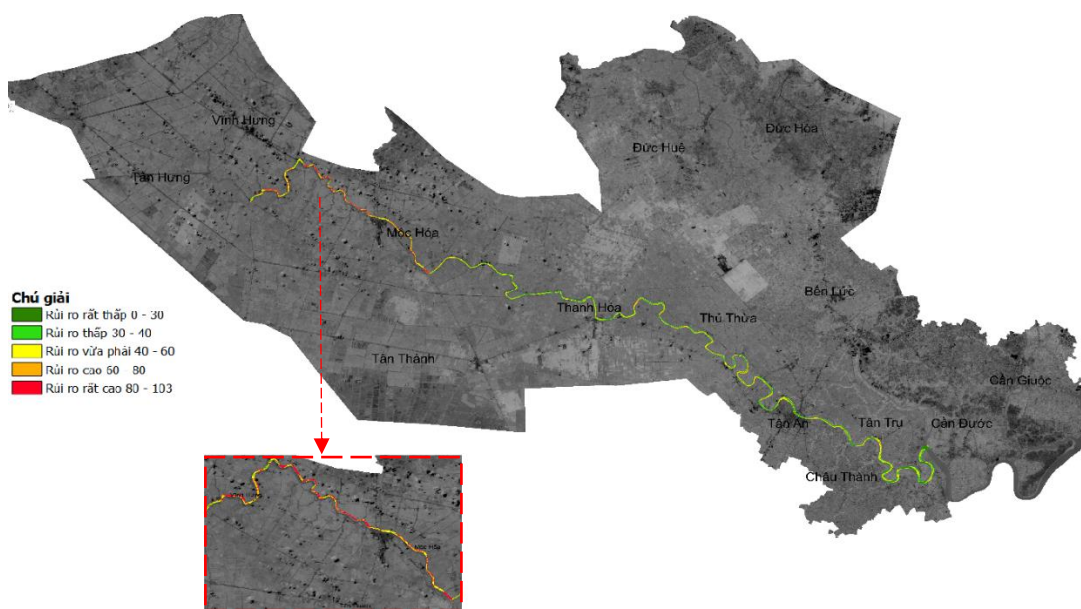
Hình 10. Phân bố không gian của hàm lượng BOD_5 năm 2020

3.4. Xây dựng bản đồ rủi ro ô nhiễm nước mặt tại khu vực sông Vàm Cỏ Tây

Xây dựng bản đồ rủi ro ô nhiễm nước mặt tại khu vực sông Vàm Cỏ Tây được thực hiện bằng giá trị của RW bằng công thức 1. Các kết quả có trọng số được tính toán trọng số từ ba nhóm chỉ số đánh giá chất lượng trong nước được thực hiện thông qua phương pháp AHP trong phần trước cho các nhóm này là TSS (0,27), COD (0,06), BOD₅ (0,67) với CI - chỉ số nhất quán = 0,02 và CR - tỷ lệ nhất quán = 0,04 < 0,10 (thỏa mãn điều kiện) chỉ ra rằng các chỉ số nhất quán nhỏ hơn hay bằng 10% là ở mức có thể chấp nhận. Nói cách khác, có 10% cơ hội mà các chuyên gia trả lời các câu hỏi hoàn toàn ngẫu nhiên (Maaouane et al., 2021).

Kết quả mức độ rủi ro năm 2015 được xây dựng cụ thể hình bên dưới mô tả phân bố ô nhiễm theo không gian và thời gian theo 5 mức độ gồm: Rủi ro rất thấp (0 – 30); rủi ro thấp (30 – 40); rủi ro vừa phải (40 – 60); rủi ro cao (60 – 80) và rủi ro rất cao (80–103). Nhìn vào hình biểu diễn phân bố có thể thấy nồng độ các chất ô nhiễm (TSS, BOD₅, COD) thể hiện ô nhiễm rất cao bằng các đốm màu đỏ đậm nhưng có sự phân bố rời rạc xen kẽ giữa mức rất cao và mức cao; mức cao và mức vừa phải tại thượng nguồn con sông Vàm Cỏ Tây xung quanh là các khu vực thuộc huyện Vĩnh Hưng, Tân Hưng, Mộc Hóa, Tân Thành.

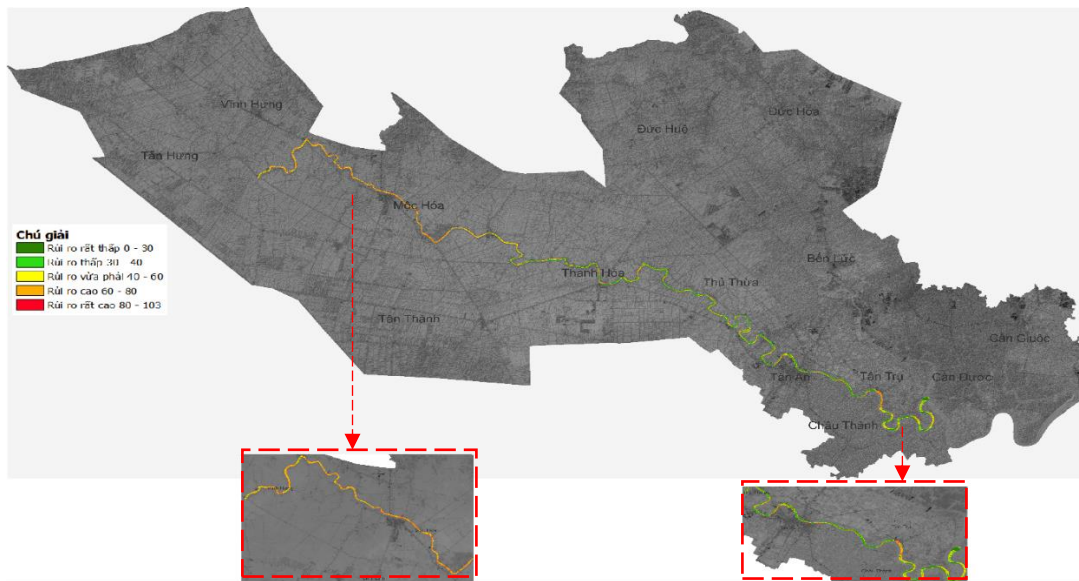
Các nguồn tiềm ẩn tác động đến môi trường nước các khu vực này chủ yếu bắt nguồn từ hoạt động Nước thải sinh hoạt từ khu dân cư xã Vĩnh Thạnh – huyện Tân Hưng thải ra; nước thải sinh hoạt từ chợ và khu dân cư xã Vĩnh Bình, khu dân cư và cơ sở công nghiệp xã Tuyên Bình (huyện Vĩnh Hưng) thải ra; Nước thải sinh hoạt từ khu dân cư mới nằm đối diện Chùa Nổi, Nước thải và chất thải rắn sinh hoạt từ khu TX Kiến Tường thải ra và lan truyền ô nhiễm từ phía Campuchia đổ qua khu sông Long Khốt gần biên giới Campuchia.



Hình 11. Phân bố rủi ro ô nhiễm nước mặt khu vực sông Vàm Cỏ Tây năm 2015

Kết quả mức độ rủi ro năm 2020 được xây dựng cụ thể hình bên dưới mô tả phân bố ô nhiễm theo không gian và thời gian tương tự như năm 2015 theo 5 mức độ gồm: Rủi ro rất thấp (0 – 30); rủi ro thấp (30 – 40); rủi ro vừa phải (40 – 60); rủi ro cao (60 – 80) và rủi ro rất cao (80–103). Nhìn vào hình biểu diễn phân bố có thể thấy nồng độ các chất ô nhiễm (TSS, BOD₅,

COD) đã giảm từ mức rất cao về mức cao nhưng phân bố đồng đều kéo dài mức vừa phải đến cao, không có sự phân bố rời rạc xen kẽ như năm 2015 tại thượng nguồn con sông Vàm Cỏ Tây xung quanh là các khu vực thuộc huyện Vĩnh Hưng, Tân Hưng, Mộc Hóa, Tân Thành. Đồng thời xuất hiện thêm nguồn ô nhiễm ở mức vừa phải tại khu vực hạ nguồn sông Vàm Cỏ Tây do hoạt động từ các khu dân cư mới phát triển của Tp. Tân An (P. Bình Tâm) và nước thải cụm CN Nhơn Thạnh Trung trong đoạn hợp lưu rạch Mác – sông Vàm Cỏ Tây; đoạn phà Bình Tịnh, phà Tân Trụ, bến phà Phước-Tân Hưng, Châu Thành, bến phà Nhựt Ninh-Tân Trụ do hoạt động nông nghiệp, giao thông vận tải thủy, sinh hoạt của các khu dân cư ven sông cùng với nước thải của cụm CN Lợi Bình Nhơn và nước thải của các cơ sở công nghiệp xã Mỹ Phú – Thủ Thừa đổ về cuối nguồn sông Vàm Cỏ Tây.



Hình 12. Phân bố rủi ro ô nhiễm nước mặt khu vực sông Vàm Cỏ Tây năm 2020

Nhận xét chung cho kết quả 2 năm của nghiên cứu:

Từ vị trí địa lý nên chất lượng nước sông Vàm Cỏ Tây đoạn thượng nguồn có chất lượng còn khá tốt do chất lượng nước sông bị ảnh hưởng chủ yếu bởi nước thải sinh hoạt của các tuyến dân cư sinh sống ven sông, tuy nhiên mật độ dân cư tại các vùng này còn khá thưa thớt. Hạ nguồn sông Vàm Cỏ Tây đoạn chảy qua địa phận các huyện từ huyện Mộc Hóa có chất lượng nước kém hơn do nguồn nước sông tiếp nhận tải lượng nước thải từ các hoạt động sinh hoạt của dân cư các thị trấn, khu chợ, bệnh viện huyện ven sông với mật độ dân cư tại các thị trấn khá đông đúc. Đến đoạn sông từ khu vực Rạch Chanh bắt đầu có thêm sự tiếp nhận nước thải công nghiệp từ các khu cụm công nghiệp phát triển của TP Tân An nên chất lượng nước sông có dấu hiệu gia tăng mức độ ô nhiễm dinh dưỡng và hữu cơ hơn.

Cụ thể qua kết quả quan trắc trung bình cho thấy: Nồng độ BOD₅ dao động trong khoảng (7,08 mg/L- 8,31 mg./L), COD dao động trong khoảng (18,93 mg/L – 21,98 mg/L), nồng độ TSS dao động trong khoảng (3,70 - 95 mg/L) trong khi giới hạn cho phép của quy chuẩn QCVN 08-MT: 2015/BTNMT quy định mức cho phép là 6 mg/L đối với thông số BOD₅; 15 mg/L đối với thông số COD và 30 mg/L đối với thông số TSS.

4. KẾT LUẬN

Nghiên cứu tích hợp ảnh vệ tinh Landsat (ETM+ và OLI) với nhiều kênh phổ cung cấp dữ liệu đa thời gian cần thiết cho mục đích của nghiên cứu này cùng các chỉ số TSS, COD và BOD₅ đại diện cho việc đánh giá chất lượng nước và được sử dụng làm tiêu chí đầu vào cho mô hình tính toán định lượng rủi ro ô nhiễm nước mặt, để xác các định mức độ ô nhiễm nước mặt và phân bố không gian của các mức độ rủi ro trong khu vực đã cho kết quả tương đối tốt. Các kết quả cho thấy, trong thời gian 2015-2020, khu vực thượng nguồn sông Vàm Cỏ Tây đạt “mức độ Rủi ro rất cao” năm 2015 có xu hướng giảm về “mức Rủi ro cao” ở năm 2020. Bên cạnh đó, kết quả còn cho thấy sự gia tăng của khu vực hạ nguồn sông năm 2015 từ “mức Rủi ro thấp” lên “mức Rủi ro vừa phải” ở năm 2020. Với dữ liệu theo không gian và thời gian dễ dàng tính toán, phân tích nhanh hơn so với các phương pháp truyền thống cho thấy hiệu quả cao khi kết hợp các kỹ thuật viễn thám, GIS và mô hình ước tính định lượng chất lượng nước. Đối với các nghiên cứu trong tương lai nên xem xét các yếu tố ảnh hưởng khác, vị trí khu vực khác và so sánh hiệu quả giữa các phương pháp khác nhau hoặc ở sử dụng đánh giá ở các khu vực có quy mô rộng hơn về thời gian và không gian.

5. LỜI CẢM ƠN

Vai trò hỗ trợ của Tiến sĩ Lê Trọng Diệu Hiền Trường Đại học Thủ Dầu Một.

Trung tâm quan trắc tỉnh Long An đã cung cấp tất cả dữ liệu này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Alparslan, E., Aydoğan, C., Tufekci, V., & Tufekci, H. (2007). Water quality assessment at Ömerli Dam using remote sensing techniques. *Environmental Monitoring and Assessment*, 135(1), 391. <https://doi.org/10.1007/s10661-007-9658-6>
2. Cho, J. H., & Ha, S. R. (2010). Parameter optimization of the QUAL2K model for a multiple-reach river using an influence coefficient algorithm. *Science of The Total Environment*, 408(8), 1985–1991. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2010.01.025>
3. Dao, S., & Bui, T.-N.-P. (2016). Phytoplankton from Vam Co River in Southern Vietnam. *Environmental Management and Sustainable Development*, 5, 113. <https://doi.org/10.5296/emsd.v5i1.8775>
4. Gholizadeh, M. H., Melesse, A. M., & Reddi, L. (2016). A Comprehensive Review on Water Quality Parameters Estimation Using Remote Sensing Techniques. *Sensors*, 16(8), Article 8. <https://doi.org/10.3390/s16081298>
5. Huntjens, P., Ottow, B., & Lasage, R. (2014). Participation in Climate Adaptation in the Lower Vam Co River Basin in Vietnam. In A. van Buuren, J. Eshuis, & M. van Vliet (Eds.), *Action research for climate change adaptation: Developing and applying knowledge for governance* (pp. 55–75). Routledge.
6. Lewis, P. A. W. (1961). Distribution of the Anderson-Darling Statistic. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(4), 1118–1124.
7. Li, R., Zou, Z., & An, Y. (2016). Water quality assessment in Qu River based on fuzzy water pollution index method. *Journal of Environmental Sciences*, 50, 87–92. <https://doi.org/10.1016/j.jes.2016.03.030>

8. Maaouane, M., Zouggar, S., Krajačić, G., & Zahboune, H. (2021). Modelling industry energy demand using multiple linear regression analysis based on consumed quantity of goods. *Energy*, 225, 120270. <https://doi.org/10.1016/j.energy.2021.120270>
9. McFEETERS, S. K. (1996). The use of the Normalized Difference Water Index (NDWI) in the delineation of open water features. *International Journal of Remote Sensing*, 17(7), 1425–1432. <https://doi.org/10.1080/01431169608948714>
10. Nhung Đ. T., My N. T. D., Hồng N. T., Thành B. Q., Mai L. T. P., & Mạnh P. V. (2021). Ước tính định lượng rủi ro ô nhiễm nước mặt dựa trên dữ liệu viễn thám quang học và phương pháp phân tích đa tiêu chí. *Tạp chí Khoa học*, 18(12), Article 12. [https://doi.org/10.54607/hcmue.js.18.12.3302\(2021\)](https://doi.org/10.54607/hcmue.js.18.12.3302(2021))
11. Poulson, S. R., & Sullivan, A. B. (2010). Assessment of diel chemical and isotopic techniques to investigate biogeochemical cycles in the upper Klamath River, Oregon, USA. *Chemical Geology*, 269(1), 3–11. <https://doi.org/10.1016/j.chemgeo.2009.05.016>
12. Ramadas, M., & Samantaray, A. K. (2018). Applications of Remote Sensing and GIS in Water Quality Monitoring and Remediation: A State-of-the-Art Review. In S. Bhattacharya, A. B. Gupta, A. Gupta, & A. Pandey (Eds.), *Water Remediation* (pp. 225–246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7551-3_13
13. Sagar, S., Roberts, D., Bala, B., & Lymburner, L. (2017). Extracting the intertidal extent and topography of the Australian coastline from a 28year time series of Landsat observations. *Remote Sensing of Environment*, 195, 153–169. <https://doi.org/10.1016/j.rse.2017.04.009>
14. Seyhan, E., & Dekker, A. (1986). Application of remote sensing techniques for water quality monitoring. *Hydrobiological Bulletin*, 20(1), 41–50. <https://doi.org/10.1007/BF02291149>
15. Shen, L., Muduli, K., & Barve, A. (2015). Developing a sustainable development framework in the context of mining industries: AHP approach. *Resources Policy*, 46, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2013.10.006>
16. Sutadian, A. D., Muttill, N., Yilmaz, A. G., & Perera, B. J. C. (2017). Using the Analytic Hierarchy Process to identify parameter weights for developing a water quality index. *Ecological Indicators*, 75, 220–233. <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2016.12.043>
17. Tong, S. T. Y., & Chen, W. (2002). Modeling the relationship between land use and surface water quality. *Journal of Environmental Management*, 66(4), 377–393. <https://doi.org/10.1006/jema.2002.0593>
18. Wang, X., Xie, S., Zhang, X., Chen, C., Guo, H., Du, J., & Duan, Z. (2018). A robust Multi-Band Water Index (MBWI) for automated extraction of surface water from Landsat 8 OLI imagery. *International Journal of Applied Earth Observation and Geoinformation*, 68, 73–91. <https://doi.org/10.1016/j.jag.2018.01.018>

PHỤ LỤC

Bảng 3. Mức độ ô nhiễm nước mặt của khu vực nghiên cứu

Mức độ ô nhiễm nước mặt					
	Rất thấp	Thấp	Vừa phải	Cao	Rất cao
TSS	<11,3	11,3-34,2	34,2-63,9	63,9-104,3	>104,3
COD	<31,1	31,1-75,9	75,9-99,6	99,6-122,8	>122,8
BOD₅	<36,2	36,2-73,1	73,1-86,8	86,8-95,1	>95,1

Bảng 4. Mô hình ước tính chỉ số nước mặt bằng phương pháp BMA

Mô hình với biến phụ thuộc TSS								
	p!=0	EV	SD	<i>model 1</i>	model 2	model 3	model 4	<i>model 5</i>
Intercept	100	-0,603	205,700	-8,012	26,22	18,54	-73,97	-21,35
NDWI	67,5	-82,900	92,700	-152,3	-	-41,68	-149,6	-146,9
MNDWI	50	68,400	317,700	184,1	-	-	46,91	-0,6097
WRI	15,9	10,250	196,000	-	-	-	75,58	32,06
AWEI	4	0,000	0,001	-	-	-	-	0,00036
MBWI	0	0,000	0,000	-	-	-	-	-
nVar				2	0	1	3	4
r2				0,693	0,00	0,693	0,699	0,799
BIC				-0,097	0	1,244	2,015	4,203
Postprob				0,341	0,325	0,175	0,119	0,04
Mô hình với biến phụ thuộc BOD₅								
	p!=0	EV	SD	model 1	model 2	model 3	model 4	<i>model 5</i>
Intercept	100	5,862	48,555	3,766	3,833	47,6	3,343	24,62
NDWI	69,9	16,550	16,771	16,62	18,62	36,74	-	28,66
MNDWI	30	8,584	45,673	-	-	-	-	.
WRI	43,4	-2,329	39,075	-	-	-37,34	-	-17,87
AWEI	51,7	0,000	0,003	-	-0,0002	-	0,0015	-0,0001
MBWI	52,7	0,000	0,003	-0,0003	-	-	-0,002	-
nVar				2	2	2	2	3
r2				0,745	0,745	0,73	0,709	0,772
BIC				-5,747	-5,741	-5,285	-4,669	-3,974
postprob				0,128	0,128	0,102	0,075	0,053
Mô hình với biến phụ thuộc COD								
	p!=0	EV	SD	<i>model 1</i>	model 2	model 3	model 4	model 5
Intercet	100	15,750	81,119	0,829	0,649	101,900	6,477	-68,780
NDWI	63,5	33,175	37,796	34,89	39,19	90,34	-	-
MNDWI	59,2	49,668	79,296	76,72	80,38	-	-	125,2
WRI	51,2	-10,877	65,129	-	-	-80,44	-	56,19
AWEI	58,2	0,001	0,004	-	-0,0005	-	0,0045	-0,001
MBWI	59,2	-0,002	0,005	-0,001	-	-	-0,007	.
nVar				3	3	2	2	3
r2				0,700	0,699	0,63	0,615	0,675
BIC				-8,92	-8,905	-8,65	-8,079	-7,827
postprob				0,117	0,116	0,102	0,077	0,068

HỢP ĐỒNG THÔNG MINH VÀ VẤN ĐỀ PHÁP LÝ ĐẶT RA TẠI VIỆT NAM

Bành Quốc Tuấn¹, Nguyễn Hoàng Anh ¹

1. Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Khoa học học pháp lý Việt Nam đang từng bước thích nghi với những thách thức của thời đại mới để theo kịp làn sóng công nghệ toàn cầu. Sự phát triển vượt bậc về công nghệ đã tạo ra hợp đồng thông minh (Smart Contract) hay còn gọi là hợp đồng ảo. Hợp đồng thông minh thực chất được phát triển trên nền tảng công nghệ Blockchain (chuỗi khối)¹. Hợp đồng thông minh có khả năng thực hiện một cách tự động các điều khoản, thỏa thuận giữa nhiều bên tham gia thông qua hệ thống máy tính và không còn mất nhiều thời gian, chi phí như hợp đồng truyền thống. Việc sử dụng hợp đồng thông minh vẫn còn mới so với hợp đồng truyền thống, vì vậy, kéo theo nhiều vấn đề pháp lý được đặt ra với loại hợp đồng mới này. Bài viết sẽ trình bày tổng quan về hợp đồng thông minh, từ đó đặt ra những vấn đề pháp lý đối với việc sử dụng và phát triển hợp đồng thông minh tại Việt Nam.

Từ khóa: Blockchain, hợp đồng, hợp đồng thông minh, Smart Contract.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hợp đồng thông minh đã được đề cập trong những năm gần đây nhưng hiện tại vẫn còn những rào cản, thách thức về mặt pháp lý đối với việc sử dụng hợp đồng thông minh dưới góc độ tiếp cận của pháp luật Việt Nam về hợp đồng hiện hành. Do Smart Contract là công nghệ mới nên việc sử dụng hợp đồng thông minh vẫn còn mới mẻ so với hợp đồng truyền thống, bên cạnh đó, do bản chất “tự động” và “một chiều” của hợp đồng thông minh, nên còn một số vấn đề khác khó có thể mã hoá trên hợp đồng thông minh mà vẫn cần sự trao đổi của các chủ thể trong hợp đồng để xử lý những diễn biến hoặc hậu quả của hành vi vi phạm hợp đồng, kéo theo việc phát sinh nhiều vấn đề về mặt pháp lý. Nhiều quốc gia trên thế giới hiện nay, trong đó có Việt Nam, vẫn chưa thực sự hoàn thiện pháp luật điều chỉnh hợp đồng thông minh, khiến việc thực hiện loại hợp đồng này còn chưa phổ biến do tiềm ẩn nhiều rủi ro. Vì vậy, một yêu cầu cấp thiết đặt ra là phải sớm hoàn thiện pháp luật để hướng tới xây dựng khung pháp lý cho sự tồn tại và phát triển hợp đồng thông minh tại Việt Nam.

¹ Blockchain (chuỗi khối), là một cơ sở dữ liệu phân cấp lưu trữ thông tin trong các khối thông tin được liên kết với nhau bằng mã hóa và mở rộng theo thời gian. Mỗi khối thông tin đều chứa thông tin về thời gian khởi tạo và được liên kết tới khối trước đó, kèm một mã thời gian và dữ liệu giao dịch. Blockchain được thiết kế để chống lại sự thay đổi của dữ liệu: Một khi dữ liệu đã được mạng lưới chấp nhận thì sẽ không có cách nào thay đổi được nó. Xem thêm: <https://vi.wikipedia.org/wiki/Blockchain>, truy cập ngày 31/12/2022.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để nghiên cứu đề tài, về mặt phương pháp luận, bài viết sử dụng phương pháp của chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh và quan điểm, đường lối, chính sách của Đảng và nhà nước ta về phát triển kinh tế xã hội, về xây dựng và hoàn thiện pháp luật trong quá trình hội nhập kinh tế quốc tế. Về mặt phương pháp cụ thể, bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu khoa học chính sau đây: Phương pháp tổng hợp, phương pháp này được sử dụng nhằm tổng hợp các công trình đã nghiên cứu trước đó, tổng hợp các nhận định của chuyên gia; Phương pháp phân tích để phân tích các quy định của pháp luật hiện hành về hợp đồng thông minh và đề xuất các giải pháp, kiến nghị nhằm góp **phần hoàn thiện pháp luật về hợp đồng thông minh tại Việt Nam**. Từ các phương pháp trên, tác giả có được kết quả để đánh giá và nghiên cứu những nội dung cơ bản của đề tài.

3. TỔNG QUAN VỀ HỢP ĐỒNG THÔNG MINH

3.1. Khái niệm hợp đồng thông minh

Trong bối cảnh hiện nay, hợp đồng thông minh là thuật ngữ đang ngày càng trở nên phổ biến. Thuật ngữ “*hợp đồng thông minh*” được Nick Szabo đưa ra vào năm 1996, là “*Một tập hợp các lời hứa, được chỉ định ở dạng kỹ thuật số, bao gồm các giao thức trong đó các bên thực hiện những lời hứa này*”². Nick Szabo đã trình bày về khả năng sử dụng hợp đồng thông minh trong nhiều lĩnh vực khác nhau như các hệ thống tín dụng, xử lý thanh toán và quản lý bản quyền nội dung. Ngày nay, có khá nhiều khái niệm về hợp đồng thông minh được đưa ra bởi các học giả khác nhau, vì thế chưa có một định nghĩa thống nhất về loại hợp đồng này. Tuy nhiên, dựa vào Dựavào chức năng của hợp đồng thông minh là sự chuyển giao với chi phí thấp hoặc có thể tự động hóa việc chuyển giao, xuất hiện định nghĩa theo chức năng của hợp đồng thông minh như sau: “*Hợp đồng thông minh là hợp đồng kỹ thuật số cho phép các điều khoản được thiết lập phụ thuộc vào sự đồng thuận có khả năng chống giả mạo và tự thực thi thông qua thực thi tự động*”.³

Sự ra đời của Blockchain Ethereum⁴ đã làm hợp đồng thông minh hoàn thiện hơn, Vitalik Buterin - người sáng tạo và nhà đồng sáng lập của Ethereum đã đưa ra định nghĩa về hợp đồng thông minh, theo đó: “*Hợp đồng thông minh là một chương trình máy tính, trực tiếp kiểm soát một số loại tài sản kỹ thuật số, nó có thể thay thế hợp đồng pháp lý thông thường, khi chuyển tài sản kỹ thuật số thành một chương trình, chương trình sẽ tự động mã hóa thông qua một số điều kiện và xác định tài sản phải được chuyển cho một người hay trả lại cho người kia, hoặc liệu nó phải được hoàn trả ngay lập tức cho người đã gửi hoặc một số kết hợp khác.*”⁵

²A smart contract is a set of promises, specified in digital form, including protocols within which the parties perform on these promises. Szabo, N. (1996), *Nick Szabo -- Smart Contracts: Building Blocks for Digital Markets*, [Nick Szabo -- Smart Contracts: Building Blocks for Digital Markets \(uva.nl\)](https://uva.nl), truy cập ngày 31/12/2022.

³Blockchain Disruption and Smart Contracts, Lin William Cong & Zhiguo He, 2018, https://www.researchgate.net/publication/317797719_Blockchain_Disruption_and_Smart_Contracts

⁴ Ethereum là một nền tảng chuỗi hệ thống công nghệ hiện đại được tích hợp trên một hệ thống siêu máy cho phép các ứng dụng phi tập trung (nghĩa là rất nhiều mạng lưới có thể sử dụng riêng lẻ) mà không cần có sự kiểm duyệt (ai cũng có thể dùng). Xem thêm: Intro to Ethereum, <https://ethereum.org/en/developers/docs/intro-to-ethereum/>

⁵ Smart Contracts, Crypto Research, Hays (2018), <https://cryptoresearch.report/crypto-research/smart-contracts/>

Theo Gideon Greenspan, *hợp đồng thông minh là một đoạn mã được lưu trữ trên một chuỗi khối, được kích hoạt bởi các giao dịch chuỗi khối, được đọc và ghi trên cơ sở dữ liệu của chuỗi khối đó.*⁶

Tựu chung lại thì *hợp đồng thông minh được sử dụng để mô tả mã máy tính tự động thực thi tất cả hoặc một phần của thỏa thuận và được lưu trữ trên nền tảng chuỗi khối.*⁷ Nghĩa là, các khối dữ liệu máy tính này có thể là toàn bộ thỏa thuận giữa các bên hoặc có thể là một phần thỏa thuận bổ sung cho hợp đồng bằng văn bản. Theo đó, khi các bên trong hợp đồng thông minh thỏa mãn một điều kiện mã hóa nhất định, thì giao dịch sẽ được kích hoạt tự động theo nội dung đã lập trình sẵn.

Hợp đồng thông minh là một thỏa thuận tự động hóa và có thể thực thi.⁸ Trong đó, yếu tố tự động hóa thể hiện ở việc quy trình của hợp đồng sẽ tự động tiến hành bằng máy tính, mặc dù vẫn có một số bước có sự tác động và điều khiển của con người. Nội dung trong hợp đồng đều đã được chạy tự động theo thỏa thuận, vì thế các bên trong hợp đồng thực thi thỏa thuận trực tiếp với nhau mà không cần có sự giám sát thực hiện hay sự hỗ trợ của bên thứ ba. Bên cạnh đó, khả năng thực thi của hợp đồng thông minh tương tự như hợp đồng truyền thống, trong đó quy định quyền và nghĩa vụ của các bên trong hợp đồng thông qua ngôn ngữ lập trình máy tính.

3.2. Đặc điểm của hợp đồng thông minh

Hợp đồng thông minh có một số đặc điểm nổi bật so với hợp đồng văn bản với tính bất biến, tính tự động và tính thống nhất.⁹

Thứ nhất, hợp đồng thông minh có tính bất biến: Hợp đồng thông minh không thể thay đổi sau khi nhập vào hệ thống vì nó được lưu trữ trong chuỗi khối và được dán nhãn thời gian. Nói cách khác, hợp đồng thông minh tồn tại dưới dạng ngôn ngữ lập trình trên một hệ thống chuỗi dữ liệu liên tục thay đổi nên việc hủy bỏ hoặc thay đổi hợp đồng gần như không thể. Việc này góp phần tạo nền tảng cho hợp đồng hoạt động có quy trình, có độ chính xác cao vì thế các bên liên quan sẽ trung thực hơn trong giao dịch. Hợp đồng thông minh chỉ thay đổi khi có sự đồng ý của các bên trong hợp đồng và sự đồng ý này cũng sẽ được lập trình trên chuỗi dữ liệu. Đây là yếu tố đòi hỏi các bên khi có bất kỳ sự kiện tiềm ẩn nào trong tương lai có thể xảy ra đều phải được dự liệu và mã hóa.¹⁰ Tính chất này tạo nên sự đặc thù của hợp đồng thông minh so với hợp đồng văn bản truyền thống và các hình thức hợp đồng khác.

⁶Beware of impossible smart contract, Gideon Greenspan (2016), <https://www.multichain.com/blog/2016/04/beware-impossible-smart-contract/>

⁷ “Smart contracts” is a term used to describe computer code that automatically executes all or parts of an agreement and is stored on a blockchain-based platform. Stuart D. Levi và Alex B. Lipton, *An Introduction to Smart Contracts and Their Potential and Inherent Limitations*, <https://corpgov.law.harvard.edu/2018/05/26/an-introduction-to-smart-contracts-and-their-potential-and-inherent-limitations/>, truy cập ngày 31/12/2022.

⁸ “A smart contract as an automatable and enforceable agreement”, Clack, C. D., Bakshi, V. A., & Braine, L., *Smart contract templates: foundations, design landscape and research directions*, IEEE Access, số 7, 150184-150202 (2016).

⁹ “The three defining characteristics of smart contracts, namely, that they are “immutable,” “automated,” and “distributed.” Cole, G. M. (2018), *The long convergence: Smart contracts and the customization of commercial law*, Southern California Law Review, 92, 851 (2018).

¹⁰ Daniel Drummer, Dirk Neumann, *Is code law? Current legal and technical adoption issues and remedies for blockchain-enabled smart contracts*, Journal of Information Technology, 35(4), 337, 347 (2020).

Thứ hai, hợp đồng thông minh có tính tự động: Khi hợp đồng được kích hoạt, các bước thực hiện trong hợp đồng sẽ được tiến hành một cách tự động như thỏa thuận trước đó. Nghĩa là, hợp đồng thông minh sẽ tự động thực hiện các điều khoản đã được xác lập trong hệ thống máy tính. Khi các điều khoản của hợp đồng thỏa mãn thì các giá trị sẽ được thực hiện theo hợp đồng đã xác lập, ngược lại khi các điều khoản không được thỏa mãn, thì các giá trị sẽ từ chối thực hiện¹¹. Hợp đồng được thực hiện tự động và các chủ thể chính là người tạo ra hợp đồng, khi đó các bên không còn phải phụ thuộc vào bên thứ ba như môi giới, luật sư hay bất kỳ ai khác. Hợp đồng thông minh vận hành một cách tự động sẽ tiết kiệm thời gian, chi phí cho các bên, cũng như hạn chế những hành động kiểm soát của các chủ thể hoặc ngăn chặn nhân tố trung gian tham gia vào quá trình thực thi hợp đồng. Chính tính năng này cho phép hợp đồng thông minh thay thế chức năng của tòa án và cơ quan nhà nước trong việc thực thi hợp đồng. Tuy nhiên, có quan điểm cho rằng, mặc dù tính tự động của hợp đồng thông minh là một đặc điểm đặc trưng, nhưng không nhất thiết loại bỏ sự giám sát của các cơ quan tài phán hoặc cơ quan quản lý.¹² Hợp đồng thông minh có thể tự động hóa tất cả các loại tác vụ, nó hoạt động như một chương trình tự thực hiện. Trong trường hợp, hợp đồng thông minh không được kích hoạt, nó sẽ duy trì trạng thái "không hoạt động" và sẽ không thực hiện bất kỳ quy trình nào.

Thứ ba, hợp đồng thông minh có tính thống nhất: Các bên khi ký kết hợp đồng thông minh và muốn hợp đồng có hiệu lực thì phải có sự thống nhất về mọi điều khoản của hợp đồng. Hợp đồng đương nhiên được kích hoạt khi các chủ thể trong hợp đồng thể hiện sự đồng thuận.

Bên cạnh đó, hợp đồng thông minh còn có các đặc điểm đặc trưng khác như: Hợp đồng thông minh được lập trình thông qua chương trình máy tính: Khi các bên muốn xác lập hợp đồng, có thể sử dụng các hình thức truyền thống như lập thành văn bản, xác lập thông qua lời nói hoặc hành vi cụ thể. Tuy nhiên, đối với việc xác lập thỏa thuận bằng hình thức hợp đồng thông minh thì các điều khoản của hợp đồng được lập trình, mã hóa bằng câu lệnh "nếu – thì" thông qua hệ thống máy tính; Hợp đồng thông minh có tính minh bạch: Hợp đồng thông minh hoạt động trên một blockchain công khai, bất kỳ ai cũng có thể xem được nhưng không ai có thể thay đổi mã nguồn của chúng. Tính năng của blockchain giúp các bên liên quan có thể nhìn thấy và truy cập vào các điều khoản của hợp đồng, tất cả các giao dịch đều được minh bạch.

Có thể thấy hợp đồng thông minh giống với các giao dịch hợp đồng điện tử (E-contract) bởi cả hai đều sử dụng các phần mềm được thực hiện bằng kỹ thuật số hoặc thông qua internet, hoặc một số bước trong giao dịch như thanh toán ngân hàng tự động, đơn đặt hàng được tiến hành trên phương tiện trực tuyến.¹³ Tuy nhiên, về bản chất thì hợp đồng thông minh có điểm khác biệt đặc trưng so với hợp đồng điện tử. Trong khi hợp đồng điện tử có các bên thứ ba giữ quyền kiểm soát đối với giao dịch, thì điều này sẽ không xảy ra trong hợp đồng thông minh vì tất cả các bên liên quan trong hợp đồng đều vận hành và lưu trữ cùng một mã, các bản ghi giao

¹¹ Gates, M.(2017), *Blockchain: Ultimate guide to understanding blockchain, bitcoin, cryptocurrencies, smart contracts and future of money*, US: Createspace Independent Publishing Platform.

¹² Oliver R. Goodenough, *Integrating Smart Contracts with the Legacy Legal System: A US Perspective*, *Blockchain, Law and Governance*, Springer Nature Switzerland AG, 192 (2021).

¹³ Daniel Peña Valenzuela, *Web contracts and smart contracts: comparison and perspectives*, 27/06/2022, <https://dernegocios.uexternado.edu.co/web-contracts-and-smart-contracts-comparison-and-perspectives/>.

dịch được mã hóa và được chia sẻ giữa những người tham gia trong hợp đồng, do đó thông tin trong hợp đồng thông minh sẽ không bị thay đổi vì bất kỳ lợi ích cá nhân nào.¹⁴ Điều này tạo ra sự tin tưởng lẫn nhau và có sự giao dịch ngang hàng của các chủ thể trong hợp đồng thông minh, khiến cho sự tham gia của các bên trung gian và bên thứ ba trở nên lỗi thời.¹⁵

3.3. Ưu và nhược điểm của hợp đồng thông minh

Với sự can thiệp của công nghệ 4.0, hợp đồng thông minh được tiến hành dễ dàng nhưng vẫn đảm bảo tính hiệu quả cao. Hợp đồng thông minh mang lại những lợi ích và tính năng ưu việt như sau:

Hợp đồng thông minh không cần sự góp mặt của bên thứ ba để xác minh tính xác thực của hợp đồng. Điều này giúp các bên tham gia tiết kiệm được thời gian và chi phí cho việc thiết lập hợp đồng. Các thông tin về hợp đồng thông minh được xác định ngay khi cập nhật lên hệ thống, vì thế không cần phải xác nhận bằng việc chứng thực hay công chứng hợp đồng. Các tài liệu này sẽ được lưu trữ vô thời hạn nhờ nền tảng công nghệ blockchain, chủ thể có thể tìm kiếm, đăng nhập, truy xuất và kiểm soát một cách hiệu quả bất kỳ lúc nào. Dữ liệu được mã hóa trên hệ thống nên việc thất lạc dữ liệu rất khó xảy ra. Việc này giúp tránh khỏi sự thất lạc tài liệu văn bản như hợp đồng giấy truyền thống. Nhờ việc sử dụng ngôn ngữ lập trình, code phần mềm để tự động hóa các điều khoản trong hợp đồng thông minh nên tránh được nhiều rủi ro như lỗi chính tả, từ ngữ, văn phong sử dụng trong hợp đồng, việc sử dụng ngôn ngữ không thống nhất ở từng địa phương khác nhau cũng được khắc phục. Vì thế, độ chính xác và tốc độ xác lập hợp đồng thông minh ưu việt hơn so với những hình thức hợp đồng khác.

Bên cạnh những ưu điểm vừa nêu trên, hợp đồng thông minh cũng có một số nhược điểm nhất định như:

Tính pháp lý: Hợp đồng thông minh còn chưa được thừa nhận có tính pháp lý ở nhiều quốc gia. Đa số quốc gia còn thiếu các quy định pháp luật để điều chỉnh và kiểm soát công nghệ blockchain, tiền điện tử cũng như hợp đồng thông minh. Khi có rủi ro phát sinh, các bên liên quan sẽ không được bảo vệ quyền lợi vì pháp luật của các nước vẫn chưa có chính sách rõ ràng về quản lý hợp đồng thông minh.

Chi phí: Mặc dù tiết kiệm chi phí về khâu trung gian khi xác lập hợp đồng thông minh nhưng chi phí để sử dụng hệ thống, cơ sở hạ tầng, máy tính và chi phí chi trả cho lập trình viên cũng chiếm một số tiền không nhỏ.

Rủi ro về tính bảo mật: Hợp đồng thông minh có tính minh bạch do được xây dựng trên nền tảng blockchain, tuy nhiên, cũng chính điều này có thể không an toàn nếu các bên chủ thể của hợp đồng để lộ thông tin nhạy cảm. Về cơ bản, hợp đồng thông minh rất an toàn nếu như thông tin quan trọng không bị lộ và dẫn đến rắc rối. Bất kỳ thao tác nào liên quan đến hệ thống mạng đều sẽ gặp rủi ro chung là có thể bị hack.

¹⁴ Daniel Peña Valenzuela, *Web contracts and smart contracts: comparison and perspectives*, 27/06/2022, <https://dernegocios.uexternado.edu.co/web-contracts-and-smart-contracts-comparison-and-perspectives/>.

¹⁵ Daniel Peña Valenzuela, *Web contracts and smart contracts: comparison and perspectives*, 27/06/2022, <https://dernegocios.uexternado.edu.co/web-contracts-and-smart-contracts-comparison-and-perspectives/>.

3.4. Những vấn đề pháp lý về hợp đồng thông minh tại Việt Nam

3.4.1. Việc công nhận tính pháp lý của hợp đồng thông minh

Sự phát triển của công nghệ blockchain đã giúp tháo gỡ những khó khăn trong việc thanh toán quốc tế và giao dịch thư tín dụng tại các ngân hàng thương mại Việt Nam. Công nghệ blockchain và hợp đồng thông minh đã được ứng dụng vào thanh toán quốc tế với giao dịch L/C đầu tiên của ngân hàng HSBC chi nhánh Việt Nam thông qua Voltron vào năm 2019.¹⁶ Tiếp đó, vào năm 2020, ngân hàng BIDV, HDBank, MBBank, Vietcombank cũng đã triển khai giao dịch phát hành và thông báo L/C xác nhận liên ngân hàng ứng dụng công nghệ blockchain. Vì vậy, hợp đồng thông minh đang dần phù hợp với xu thế hoạt động và phát triển của doanh nghiệp trong thời đại công nghệ số hiện nay. Vấn đề này kéo theo hàng loạt vấn đề pháp lý đặt ra là hợp đồng thông minh có giá trị pháp lý như các hình thức hợp đồng thông thường hay không?

Có một số ý kiến cho rằng, hợp đồng thông minh không có tính pháp lý mà là công cụ thực thi những điều khoản đã có trong hợp đồng. Theo quan điểm này, hợp đồng thông minh chỉ hỗ trợ đàm phán, xác định các thoả thuận và là đối tượng chịu sự điều chỉnh bởi Luật sở hữu trí tuệ. Nói cách khác, trong trường hợp này, hợp đồng thông minh không có hiệu lực pháp lý. Khi xảy ra lỗi phát sinh, chủ thể không được bảo vệ quyền lợi của mình. Thêm vào đó, việc thực hiện hợp đồng trên hệ thống máy tính theo ngôn ngữ lập trình riêng dễ ảnh hưởng đến tính hợp pháp của hợp đồng.¹⁷ Ta có thể xem xét giá trị pháp lý của hợp đồng thông minh theo những khía cạnh dưới đây:

Hợp đồng thông minh có phải là một giao dịch dân sự theo Bộ luật Dân sự năm 2015 hay không? Điều 116 Bộ luật Dân sự năm 2015 quy định: “*Giao dịch dân sự là hợp đồng hoặc hành vi pháp lý đơn phương làm phát sinh, thay đổi hoặc chấm dứt quyền, nghĩa vụ dân sự.*” Vì vậy hợp đồng thông minh là một giao dịch dân sự với sự thỏa thuận của các bên chủ thể và các điều khoản được mã hóa thành câu lệnh. Bởi pháp luật quy định giao dịch dân sự là hành vi làm phát sinh, thay đổi, chấm dứt quyền, nghĩa vụ của chủ thể trong quan hệ dân sự bằng hợp đồng hoặc hành vi pháp lý đơn phương. Từ quy định này, có thể xác định hợp đồng thông minh là giao dịch dân sự với hình thức hợp đồng.

Theo Điều 385 Bộ luật Dân sự năm 2015: “*Hợp đồng là sự thỏa thuận giữa các bên về việc xác lập, thay đổi hoặc chấm dứt quyền, nghĩa vụ dân sự.*” Hợp đồng là sự thống nhất ý chí của các chủ thể khi thỏa thuận về quyền và nghĩa vụ lẫn nhau, các điều khoản trong hợp đồng xác định điều kiện để quyền và nghĩa vụ xác lập, thay đổi hoặc chấm dứt. Nhận thấy, hợp đồng thông minh vẫn có các điều khoản quy định thỏa thuận giữa các chủ thể. Tuy nhiên, nó khác hợp đồng bằng giấy thông thường là hợp đồng thông minh thực hiện trên hệ thống máy tính. Các nội dung về quyền và nghĩa vụ của các bên có thể mã hoá trên hợp đồng thông minh và việc vận hành hợp đồng thông minh sẽ được tiến hành một cách tự động mà không cần bất cứ sự can thiệp hay giám sát nào. Khi các bên trong hợp đồng bày tỏ sự đồng ý và thiện chí thực hiện các nghĩa vụ của mình thì việc sử dụng hợp đồng thông minh sẽ mang lại hiệu quả cao hơn so với các hợp đồng truyền thống. Tuy vậy, vấn đề đặt ra là nếu các bên có cách hiểu khác nhau

¹⁶ ThS. Nguyễn Nhi Quang, Đại học Ngân hàng TP. HCM, “Ứng dụng Blockchain trong giao dịch L/C tại các ngân hàng thương mại Việt Nam”, 11/8/2021, Tạp chí Ngân hàng.

¹⁷ Hợp đồng thông minh là gì? Smart Contract có hợp pháp không?, <https://beatdautu.com/hop-dong-thong-minh-la-gi/>

về quyền và nghĩa vụ của mình trong hợp đồng, hoặc muốn thay đổi nội dung về quyền và nghĩa vụ trong hợp đồng thì sẽ giải quyết như thế nào? Trên thực tế, khi áp dụng hợp đồng thông minh vào các giao dịch thì các ngôn ngữ lập trình trong hợp đồng thông minh có thể tạo ra một khoảng cách lớn hoặc mâu thuẫn với các quy định của pháp luật hoặc hoàn cảnh thực tế của các bên.¹⁸ Để hợp đồng thông minh được hiểu một cách rõ ràng thì đòi hỏi tất cả các vấn đề của hợp đồng đều phải được mã hóa. Vậy nên, có thể xác định hợp đồng thông minh chính là hợp đồng được quy định trong Bộ luật Dân sự năm 2015.

Có ý kiến cho rằng: Hợp đồng thông minh là một dạng mới và phát triển hơn của hợp đồng điện tử. Hợp đồng điện tử là hợp đồng được thiết lập dưới dạng thông điệp dữ liệu (Điều 33 Luật Giao dịch điện tử năm 2005). Và tại Điều 34 Luật Giao dịch điện tử năm 2005 quy định: “*Giá trị pháp lý của hợp đồng điện tử không thể bị phủ nhận chỉ vì hợp đồng đó được thể hiện dưới dạng thông điệp dữ liệu.*” Vậy việc hợp đồng thông minh được thực hiện trên hệ thống máy tính theo ngôn ngữ lập trình không ảnh hưởng đến tính hợp pháp của hợp đồng. Nếu ủng hộ cho quan điểm hợp đồng thông minh vẫn là một loại hợp đồng cần thiết có sự giám sát của cơ quan có thẩm quyền và pháp luật điều chỉnh thì hợp đồng thông minh phải có khối lượng mã tương ứng với các quy định của pháp luật liên quan đến lĩnh vực của hợp đồng.¹⁹ Điều này khó có thể thực hiện bởi các quy định pháp luật có thể thay đổi theo thời gian và có sự giải thích khác nhau ở mỗi quốc gia với bối cảnh khác nhau. Dẫn đến việc giải thích các điều khoản trong hợp đồng thông minh sẽ khó xác định khi thiếu cơ sở pháp lý.²⁰ Ngược lại, nếu ủng hộ cho quan điểm hợp đồng thông minh độc lập với bất kỳ pháp luật điều chỉnh nào và dựa trên nguyên tắc tự do hợp đồng thì các mã code mà hợp đồng thông minh tạo ra chính là cơ sở để giải thích.²¹

Để có thể tồn tại độc lập và được thừa nhận về mặt pháp lý như một hợp đồng thông thường, hợp đồng thông minh sẽ gặp phải rất nhiều rào cản mà cốt lõi chính là sự khác biệt giữa những quy định về hợp đồng trong hệ thống pháp luật Việt Nam hiện hành so với phương thức vận hành của hợp đồng thông minh. Mặc dù chưa có sự công nhận chính thức về giá trị pháp lý tại Việt Nam, nhưng hợp đồng thông minh có đầy đủ giá trị pháp lý như một giao dịch dân sự thông thường với phương thức thể hiện đặc biệt dưới dạng thông điệp dữ liệu. Tác giả cho rằng, hợp đồng thông minh cũng là một hình thức của thỏa thuận, do đó phải chịu sự điều chỉnh của pháp luật. Việc công nhận hợp đồng thông minh với tư cách như một hợp đồng truyền thống là cần thiết để đảm bảo quyền và lợi ích hợp pháp của các bên khi tham gia giao dịch.

3.4.2. *Giao kết hợp đồng thông minh*

Hợp đồng thông minh là một giao dịch dân sự. Do đó để hợp đồng thông minh có hiệu lực cần thoả mãn 3 yếu tố: *Chủ thể tham gia giao dịch phải có năng lực pháp luật, năng lực hành vi dân sự phù hợp; Về ý chí của chủ thể: chủ thể tham gia giao dịch hoàn toàn tự nguyện;*

¹⁸ Guido Governatori, Florian Idelberger, Zoran Milosevic, Regis Riveret, Giovanni Sartor, Xiwei Xu, *On legal contracts, imperative and declarative smart contracts, and blockchain systems*, Artificial Intelligence and Law, volume 26, 377–409, 396 (2018).

¹⁹ Daniel Drummer, Dirk Neumann, *Is code law? Current legal and technical adoption issues and remedies for blockchain-enabled smart contracts*, Journal of Information Technology. 35(4), 337-360, 346 (2020).

²⁰ Daniel Drummer, Dirk Neumann, *Is code law? Current legal and technical adoption issues and remedies for blockchain-enabled smart contracts*, Journal of Information Technology. 35(4), 337-360, 347 (2020).

²¹ Daniel Drummer, Dirk Neumann, *Is code law? Current legal and technical adoption issues and remedies for blockchain-enabled smart contracts*, Journal of Information Technology. 35(4), 337-360, 341 (2020).

Điều kiện về mục đích và nội dung của giao dịch dân sự phải phù hợp với pháp luật và hình thức của giao dịch theo quy định tại Điều 117 Bộ luật Dân sự 2015.

Thứ nhất, chủ thể có năng lực pháp luật dân sự, năng lực hành vi dân sự phù hợp với giao dịch dân sự được xác lập. Cũng giống như hợp đồng truyền thống, hợp đồng thông minh khi có tư cách pháp lý, thì cũng phải đáp ứng điều kiện về mặt chủ thể. Tuy nhiên, chủ thể của hợp đồng thông minh có sự đặc thù so với các chủ thể thông thường. Khi tham gia giao kết bằng hình thức hợp đồng thông minh, sẽ rất khó để xác định được liệu chủ thể xác lập hợp đồng có đủ tuổi xác lập giao dịch dân sự hay chưa. Tính ẩn danh của người dùng và việc không sử dụng các bên trung gian của công nghệ blockchain làm cho hợp đồng có thể ký kết mà không cần gặp nhau. Điều này khiến việc xác định năng lực pháp luật và năng lực hành vi của chủ thể trở nên khó khăn dẫn đến việc kiểm soát và quản lý của cơ quan nhà nước cũng không được dễ dàng. Việc kiểm tra tư cách chủ thể của hợp đồng thông minh thực sự là một thách thức.

Thứ hai, chủ thể tham gia giao dịch dân sự hoàn toàn tự nguyện. Yếu tố tự nguyện thể hiện ở việc tự do ý chí và tự do bày tỏ ý chí của các chủ thể. Khi vi phạm sự tự nguyện của chủ thể thì giao dịch dân sự sẽ vô hiệu. Hiện tại chưa có quy định rõ ràng về việc xác định sự tự nguyện của chủ thể tham gia hợp đồng thông minh. Việc thực hiện hợp đồng trên hệ thống máy tính rất khó để xác định các chủ thể có bị nhầm lẫn, lừa dối, đe dọa, cưỡng ép hay không? Xác định chủ thể tham gia hợp đồng thông minh có tự nguyện hay không cũng là một vấn đề pháp lý đặt ra cần giải quyết.

Thứ ba, mục đích và nội dung của giao dịch dân sự không vi phạm điều cấm của luật, không trái đạo đức xã hội. Giao dịch dân sự sẽ vô hiệu khi mục đích và nội dung vi phạm điều cấm của luật và trái đạo đức xã hội. Đối tượng của giao dịch dân sự là những tài sản được phép giao dịch, những công việc được phép thực hiện. Nội dung của hợp đồng thông minh được mã hóa bằng ngôn ngữ máy tính, có thể bao hàm tất cả những thông tin cần thiết như thông tin của các bên trong hợp đồng, thông tin hàng hóa, thời gian và địa điểm giao hàng như trong hợp đồng truyền thống. Thông qua các hình thức hợp đồng thông thường có thể xác định dễ dàng các giao dịch có hành vi trốn tránh pháp luật hoặc trái đạo đức xã hội. Tuy nhiên, đối với hợp đồng thông minh, các điều khoản hợp đồng được xây dựng trên các code lệnh nên rất khó để kiểm soát nội dung điều khoản có phù hợp với pháp luật không. Vậy nên hợp đồng thông minh có thể bị vô hiệu theo Điều 123 Bộ luật Dân sự năm 2015 vì khả năng vi phạm nội dung này rất cao.

Thứ tư, hình thức của giao dịch dân sự là điều kiện có hiệu lực của giao dịch dân sự trong trường hợp luật có quy định. Hợp đồng thông minh có thể coi là giao dịch bằng văn bản và được áp dụng trong các lĩnh vực dân sự, kinh doanh, thương mại cũng như các lĩnh vực khác do pháp luật quy định. Tại Điều 119 Bộ luật Dân sự năm 2015 quy định: “*Giao dịch dân sự thông qua phương tiện điện tử dưới hình thức thông điệp dữ liệu theo quy định của pháp luật về giao dịch điện tử được coi là giao dịch bằng văn bản.*” Tuy vậy, không phải trường hợp nào các bên cũng có thể sử dụng hợp đồng thông minh để giao dịch. Hợp đồng thông minh bị hạn chế sử dụng trong một số giao dịch yêu cầu về hình thức như hợp đồng xây dựng theo quy định tại Điều 138 Luật sửa đổi bổ sung một số điều của Luật Xây dựng năm 2020: “*Hợp đồng xây dựng là hợp đồng dân sự được thỏa thuận bằng văn bản giữa bên giao thầu và bên nhận thầu để thực hiện một phần hay toàn bộ công việc trong hoạt động đầu tư xây dựng. Trường hợp bên nhận thầu là liên danh nhà thầu thì phải có thỏa thuận liên danh. Các thành viên trong liên danh phải ký tên, đóng dấu (nếu có) vào hợp đồng xây dựng, trừ trường hợp các bên có thỏa thuận khác.*” Khi áp dụng hợp

đồng thông minh trong trường hợp này thì sẽ bị vô hiệu. Có thể thấy, dù hợp đồng thông minh được coi là một giao dịch dân sự dưới dạng văn bản nhưng vẫn bị hạn chế áp dụng trong một số trường hợp đặc biệt. Từ đó, đặt ra vấn đề liệu rằng hình thức của hợp đồng thông minh có đáp ứng điều kiện “văn bản” hay không. Có quan điểm cho rằng, hợp đồng thông minh chỉ là một cơ chế hoạt động khác của hợp đồng truyền thống²². Bên cạnh đó, cũng không thể coi hợp đồng thông minh như một hợp đồng điện tử bởi cơ chế vận hành của hai loại hợp đồng này không giống nhau. Hợp đồng thông minh về hình thức có thể coi là một giao dịch dân sự bằng văn bản nhưng việc xác định tư cách chủ thể, ý chí của các bên trong hợp đồng và nội dung hợp đồng vẫn đang gặp nhiều vướng mắc và chưa có quy định hướng dẫn cụ thể.

3.4.3. Việc thực hiện hợp đồng thông minh

Quá trình giao kết hợp đồng bao gồm đề nghị giao kết hợp đồng và chấp nhận đề nghị giao kết hợp đồng. Vấn đề đặt ra cho hợp đồng thông minh là nếu tất cả thông tin đều được mã hoá trên blockchain, thì không thể xác định được sự đồng thuận của các bên khi họ đều là những tài khoản tham gia không thể xác định. Hợp đồng thông minh tự động hóa tất cả các bước trong môi trường kỹ thuật số. Sự tự động này của hợp đồng thông minh đã dẫn đến mâu thuẫn pháp lý phát sinh. Các điều khoản của hợp đồng thông minh được tự động giao kết và thực thi. Bên cạnh đó, hợp đồng thông minh có sự bất biến và không thể thay đổi nên các thỏa thuận trong hợp đồng cũng không thể sửa đổi. Mọi quá trình xác lập hợp đồng thông minh đều thực hiện trên hệ thống mã hoá, tức là không có sự trao đổi trực tiếp bằng ngôn ngữ thông thường. Việc có đảm bảo được bên chấp nhận đề nghị đã hiểu đúng hay chưa cũng là câu hỏi khó giải quyết khi các thuật toán và dòng lệnh khá phức tạp. Có thể thấy hợp đồng thông minh đã loại bỏ yếu tố thỏa thuận, đàm phán của các bên.

Sự thỏa thuận trong hợp đồng thông minh đã bị rút ngắn so với hợp đồng thông thường do quá trình đàm phán, thương lượng không được hình thành giữa các bên tham gia giao kết, hay nói cách khác thì sự thỏa thuận này chỉ mang tính lý thuyết. Bên còn lại chỉ có thể xem xét các điều khoản đưa ra. Về cơ bản, thì ý chí của hai bên vẫn được thể hiện trong quá trình giao kết hợp đồng thông minh, song quá trình đàm phán để hai bên đồng ý đi đến ràng buộc quyền và nghĩa vụ với nhau trong hợp đồng không tồn tại. Bộ luật Dân sự cho phép các bên tham gia hợp đồng có quyền sửa đổi hợp đồng, chấm dứt hợp đồng, hủy bỏ hợp đồng và đơn phương chấm dứt hợp đồng theo các điều 421, điều 422, điều 423 điều 426 và điều 428. Nhưng các điều khoản của hợp đồng thông minh không thể bị sửa đổi, bổ sung và nếu phát sinh vấn đề không thể giải quyết trong quá trình giao kết thì hợp đồng thông minh cũng không thể bị hủy bỏ.

Công văn 5747/NHNN-PC của Ngân hàng nhà nước Việt Nam có quy định: “*Căn cứ các quy định của pháp luật hiện hành về tiền tệ và ngân hàng, Bitcoin và các loại tiền ảo tương tự khác không phải là tiền tệ và không phải là phương tiện thanh toán hợp pháp tại Việt Nam.*” Chính vướng mắc về việc công nhận giá trị pháp lý của tiền mã hóa tại Việt Nam nên việc thanh toán trong hợp đồng thông minh cũng trở nên khó khăn và đây cũng là một trong những lý do kìm hãm sự phát triển của hợp đồng thông minh.²³

²² Kevin Werbach & Nicolas Cornell, *Contracts Ex Machina*, DUKE L.J., 67, 313-368 (2017).

²³ Tô, Minh Phương, “Pháp luật điều chỉnh hợp đồng thông minh (smart contract) trên thế giới và kinh nghiệm cho Việt Nam”, (2020), Đề tài nghiên cứu khoa học - Trường Đại học Luật Hà Nội.

3.4.4. Việc giải quyết tranh chấp trong hợp đồng thông minh

Trong quá trình giao kết và thực hiện hợp đồng, bất kể là bên mua hay bên bán đều có khả năng vi phạm hợp đồng, gây phương hại cho quyền lợi của bên chủ thể còn lại. Đối với hợp đồng truyền thống, pháp luật quy định và đưa ra một số biện pháp để các bên có thể bảo vệ quyền lợi của mình như: tạm ngừng thực hiện hợp đồng, buộc thực hiện đúng hợp đồng, hủy hợp đồng, bồi thường thiệt hại. Mặc dù hợp đồng thông minh ra đời nhằm giảm thiểu tối đa những rủi ro từ các hành vi vi phạm hợp đồng nhưng những hành vi vi phạm vẫn có thể xảy ra với những tính chất đặc thù.²⁴ Trong khi những điều khoản thỏa thuận về biện pháp khắc phục có thể được thuận lợi ghi nhận và thực hiện với các hợp đồng truyền thống, thì những biện pháp như hủy hợp đồng hay bồi thường thiệt hại khó có thể được lồng ghép hiệu quả vào hợp đồng thông minh.

Khi tranh chấp xảy ra đối với hợp đồng thông minh, cơ quan nào sẽ có thẩm quyền giải quyết? Khi các bên không thể tự hòa giải mà cần đến sự can thiệp của bên thứ ba thì chưa có chế định về việc cơ quan nào sẽ có thẩm quyền giải quyết và các thủ tục pháp lý khi có tranh chấp. Các giao dịch trên hợp đồng thông minh sử dụng tiền điện tử và không có sự lưu thông của tiền mặt. Vì vậy, khi chế tài bồi thường thiệt hại được áp dụng thì việc bồi thường diễn ra theo hình thức nào? Các bên sẽ đổi tiền điện tử thành tiền mặt hay dùng trực tiếp tiền điện tử để bồi thường?

Với bản chất tự động thực thi của hợp đồng thông minh và việc chỉ chú trọng vào giai đoạn hình thành hợp đồng để dự đoán và ghi nhận mọi tình huống có thể xảy ra trước khi các giao dịch được tiến hành trong thực tế. Vì vậy, khi một bên thực hiện không đúng hoặc không thực hiện nghĩa vụ đã thỏa thuận thì những hành vi được xem là vi phạm trong hợp đồng đã được lập trình sẵn trong chương trình vận hành của hợp đồng thông minh. Tuy nhiên, các tranh chấp vẫn xảy ra vì các bên khó có thể lường trước được hết toàn bộ những tình huống có thể xảy ra cũng như cách thức xử lý để có thể quy định chi tiết trong hợp đồng thông minh.

Có thể thấy rằng, hợp đồng thông minh dù đã được soạn thảo và mã hóa vô cùng chi tiết và toàn diện, nhưng những sự kiện bất ngờ mà các chủ thể không thể lường trước được luôn có thể xảy ra. Các bên chủ thể trong hợp đồng thông minh có thể hạn chế những vấn đề như vậy bằng cách áp dụng kết hợp hợp đồng truyền thống với những nội dung phức tạp hơn cũng như yêu cầu mức độ linh hoạt cao hơn.²⁵ Hoặc theo quá trình hợp đồng thông minh được sử dụng trong thực tế dần dần các chủ thể sẽ nắm bắt được những kinh nghiệm, cách thức liên quan để áp dụng hình thức hợp đồng này thật hiệu quả. Mặc dù, có nhiều nghiên cứu được công bố đã đề xuất những giải pháp khắc phục hạn chế này của hợp đồng thông minh²⁶, nhưng khả năng để những biện pháp khắc phục có thể thực thi trong hợp đồng thông minh vẫn còn rất giới hạn tại thời điểm hiện tại vì vẫn chưa có khung pháp lý quy định cụ thể.

²⁴ Utamchandani Tulsidas, T., Smart contracts from a legal perspective, 34 (2018).

²⁵ Goodenough, O. R., *Integrating Smart Contracts with the Legacy Legal System: A US Perspective*, Blockchain, law and governance, 191-203, 199 (2021).

²⁶ Drummer, D., & Neumann, D., *Is code law? Current legal and technical adoption issues and remedies for blockchain-enabled smart contracts*, Journal of information technology, 35(4), 337-360 (2020).

3.5. Một số giải pháp nhằm góp phần hoàn thiện pháp luật về hợp đồng thông minh tại Việt Nam

Sự xuất hiện của hợp đồng thông minh phù hợp và cần thiết cho sự phát triển của Việt Nam trong công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa hiện nay. Hợp đồng thông minh sẽ là giải pháp hữu hiệu bổ sung cho những lỗ hổng mà các hình thức hợp đồng thông thường đang gặp phải. Tuy nhiên, trở ngại khiến các doanh nghiệp chưa áp dụng hợp đồng thông minh vào quy trình kinh doanh, quản lý chuỗi cung ứng hay quản trị doanh nghiệp là vì pháp luật hiện hành chưa có các quy định cụ thể về hợp đồng thông minh. Chính vì thế, việc xây dựng và hoàn thiện khung pháp lý về hợp đồng thông minh là vô cùng cần thiết để tạo môi trường pháp lý an toàn cho các doanh nghiệp trong nền kinh tế số của Việt Nam hiện nay.

Dưới đây là một số đề xuất của tác giả hướng tới việc hoàn thiện khung pháp lý về hợp đồng thông minh tại Việt Nam:

Thứ nhất, có sự công nhận về giá trị pháp lý của hợp đồng thông minh. Cần đưa ra định nghĩa thống nhất về hợp đồng thông minh. Hiện tại, hợp đồng thông minh được pháp luật quy định một cách gián tiếp về những vấn đề pháp lý liên quan mà chưa có sự công nhận rõ ràng. Do vậy, vấn đề áp dụng hợp đồng thông minh trên thực tế đang gặp rất nhiều khó khăn vì không được pháp luật bảo vệ. Điều này khiến cho các doanh nghiệp rụt rè và e ngại khi muốn sử dụng hợp đồng thông minh trong quá trình kinh doanh của họ. Trên thế giới hiện nay đã có rất nhiều nước công nhận giá trị pháp lý của hợp đồng thông minh như: Anh, Mỹ, Belarus, Ba Lan, ... Để giải quyết khó khăn trên, pháp luật Việt Nam nên điều chỉnh theo hướng chính thức thừa nhận giá trị pháp lý của hợp đồng thông minh.

Thứ hai, đưa ra những quy định cụ thể về điều kiện có hiệu lực của hợp đồng thông minh. Hợp đồng thông minh cần có những quy định rõ ràng hơn về hiệu lực để có thể áp dụng vào thực tiễn xã hội. Cần có chế định làm rõ danh tính, có sự quản lý và giới hạn người tham gia vào hợp đồng thông minh để xác định năng lực dân sự của chủ thể. Pháp luật cần yêu cầu có sự xác nhận, đồng thuận của các bên trước khi ký kết hợp đồng. Việt Nam có thể tham khảo cách xử lý của Hoa Kỳ và Ba Lan như ban hành các quy định về “Giấy chứng minh sự đồng thuận” hoặc thành lập một cơ quan chuyên trách, thực hiện việc đăng ký, sử dụng giúp giới hạn và quản lý số lượng người tham gia hợp đồng thông minh để bảo đảm tính bảo mật thông tin người dùng. Đối với điều kiện về mục đích và nội dung của hợp đồng thông minh, các bên cần hiểu về ngôn ngữ lập trình và mã lệnh. Chính phủ có thể phát triển nguồn nhân lực khoa học công nghệ chất lượng cao có chuyên môn trong việc thực hiện hợp đồng thông minh để giải quyết vướng mắc của các bên tham gia hợp đồng. Các cơ quan quản lý cần đưa ra biện pháp để kiểm soát cũng như quản lý chặt chẽ về vấn đề thực hiện hợp đồng thông minh để tránh tình trạng lợi dụng những lỗ hổng của pháp luật để thực hiện những giao dịch bất hợp pháp thông qua hợp đồng thông minh.

Thứ ba, quy định cụ thể về giao kết và thực hiện hợp đồng thông minh. Pháp luật Việt Nam chưa quy định về thời gian giao kết và địa điểm giao kết hợp đồng thông minh. Các bên trong hợp đồng thông minh giao dịch với nhau trực tiếp trên hệ thống, điều này sẽ gây khó khăn trong quá trình quản lý và giám sát của cơ quan nhà nước. Vì thế khi ban hành quy định pháp lý về tiền ảo hay tiền điện tử sẽ giúp nhà nước kiểm soát và quản lý chặt chẽ việc thu thuế. Có thể coi tiền điện tử là một phương tiện lưu thông đặc biệt với những điều kiện nhất định. Khi

đó, tòa án sẽ không còn băn khoăn về hình thức bồi thường thiệt hại khi giải quyết những tranh chấp phát sinh liên quan đến hợp đồng thông minh. Tòa án có thể sử dụng tiền điện tử để giải quyết việc bồi thường và xử lý vi phạm.

Thứ tư, quy định cụ thể về vấn đề giải quyết tranh chấp. Các cá nhân và doanh nghiệp khi tham gia vào hợp đồng thông minh luôn băn khoăn liệu quyền lợi của mình có được pháp luật bảo vệ hay không? Đây là một trong những nguyên nhân khiến hợp đồng thông minh chưa được sử dụng phổ biến tại Việt Nam. Cơ quan nhà nước có thể ban hành một hợp đồng thông minh mẫu, có sẵn những điều khoản cơ bản bao gồm các vướng mắc hiện hữu, để có thể coi nó là một sự chỉ dẫn cụ thể cho các cá nhân, doanh nghiệp tham gia sử dụng. Người dùng sẽ cảm thấy an toàn hơn khi tiếp cận hợp đồng thông minh vì có thể lường trước những rủi ro có thể xảy ra trong tương lai. Bên cạnh đó, nếu quy định hình thức của hợp đồng “bắt buộc phải bằng văn bản” sẽ đi ngược với đặc điểm của hợp đồng thông minh. Tuy nhiên, nếu Việt Nam áp dụng hợp đồng thông minh cho tất cả các giao dịch thì có thể gây ra những rủi ro lớn đối với những giao dịch cần công chứng, chứng thực hay những giao dịch liên quan đến tài sản thuộc sở hữu nhà nước

4. KẾT LUẬN

Ứng dụng hợp đồng thông minh vào các giao dịch đang là nhu cầu tất yếu của thời đại công nghệ hiện nay. Hợp đồng thông minh là một hình thức thể hiện và ghi nhận sự thỏa thuận của các chủ thể. Do đó, các bên tham gia có thể ứng dụng hợp đồng thông minh vào giao dịch của mình trên cơ sở tận dụng những lợi thế của hợp đồng thông minh mang lại. Tuy nhiên, do bản chất “tự động” và “một chiều” của hợp đồng thông minh, nên một số vấn đề khó có thể mã hoá trên hợp đồng mà vẫn cần sự trao đổi của các chủ thể để xử lý hậu quả của hành vi vi phạm hợp đồng. Do vậy, việc xây dựng khung pháp lý về hợp đồng thông minh là yêu cầu cần thiết cho sự phát triển của Việt Nam hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Blockchain Disruption and Smart Contracts, Lin William Cong & Zhiguo He, 2018, https://www.researchgate.net/publication/317797719_Blockchain_Disruption_and_Smart_Contracts.
2. Smart Contracts, Crypto Research, Hays (2018), <https://cryptoresearch.report/cryptoresearch/smart-contracts/>.
3. Beware of impossible smart contract, Gideon Greenspan (2016), <https://www.multichain.com/blog/2016/04/beware-impossible-smart-contract/>.
4. Stuart D. Levi và Alex B. Lipton. *An Introduction to Smart Contracts and Their Potential and Inherent Limitations*, <https://corpgov.law.harvard.edu/2018/05/26/an-introduction-to-smart-contracts-and-their-potential-and-inherent-limitations/>.
5. Nguyễn Nhi Quang (2021). Ứng dụng Blockchain trong giao dịch L/C tại các ngân hàng thương mại Việt Nam. *Tạp chí Ngân hàng*
6. Hợp đồng thông minh là gì? Smart Contract có hợp pháp không?, <https://beatdautu.com/hop-dong-thong-minh-la-gi/>
7. Tô, Minh Phương (2020). *Pháp luật điều chỉnh hợp đồng thông minh (smart contract) trên thế giới và kinh nghiệm cho Việt Nam* (Đề tài nghiên cứu khoa học). Trường Đại học Luật Hà Nội.

8. Clack, C. D., Bakshi, V. A., & Braine, L., *Smart contract templates: foundations, design landscape and research directions*, IEEE Access, số 7, 150184-150202 (2016).
9. Cole, G. M. (2018), *The long convergence: Smart contracts and the customization of commercial law*, Southern California Law Review, 92, 851 (2018).
10. Daniel Drummer, Dirk Neumann, *Is code law? Current legal and technical adoption issues and remedies for blockchain-enabled smart contracts*, Journal of Information Technology, 35(4), 337, 347 (2020).
11. Daniel Drummer, Dirk Neumann, *Is code law? Current legal and technical adoption issues and remedies for blockchain-enabled smart contracts*, Journal of Information Technology. 35(4), 337-360, 346 (2020).
12. Daniel Peña Valenzuela, *Web contracts and smart contracts: comparison and perspectives*, 27/06/2022, <https://dernegocios.uexternado.edu.co/web-contracts-and-smart-contracts-comparison-and-perspectives/>.
13. Drummer, D., & Neumann, D., *Is code law? Current legal and technical adoption issues and remedies for blockchain-enabled smart contracts*, Journal of information technology, 35(4), 337-360 (2020).
14. Goodenough, O. R., *Integrating Smart Contracts with the Legacy Legal System: A US Perspective*, Blockchain, law and governance, 191-203, 199 (2021).
15. Guido Governatori, Florian Idelberger, Zoran Milosevic, Regis Riveret, Giovanni Sartor, Xiwei Xu, *On legal contracts, imperative and declarative smart contracts, and blockchain systems*, Artificial Intelligence and Law, volume 26, 377–409, 396 (2018).
16. Kevin Werbach & Nicolas Cornell, *Contracts Ex Machina*, DUKE L.J., 67, 313-368 (2017).
17. Oliver R. Goodenough, *Integrating Smart Contracts with the Legacy Legal System: A US Perspective*, Blockchain, Law and Governance, Springer Nature Switzerland AG, 192 (2021).
18. Szabo, N. (1996), *Nick Szabo -- Smart Contracts: Building Blocks for Digital Markets*, Nick Szabo -- Smart Contracts: Building Blocks for Digital Markets (uva.nl), truy cập ngày 31/12/2022.
19. Utamchandani Tulsidas, T., *Smart contracts from a legal perspective*, 34 (2018).
20. Gates, M.(2017), *Blockchain: Ultimate guide to understanding blockchain, bitcoin, cryptocurrencies, smart contracts and future of money*, US: Createspace Independent Publishing Platform.

PHÁP LUẬT VỀ THÀNH VIÊN CỦA CÔNG TY HỢP DANH TRONG LĨNH VỰC CUNG CẤP DỊCH VỤ PHÁP LÝ – THỰC TRẠNG VÀ ĐỊNH HƯỚNG HOÀN THIỆN

Trần Thị Yến Linh ¹

1.Lớp CH21LK01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Pháp lệnh luật sư (2001) và LLS (2006) được sửa đổi, bổ sung năm 2012 đã quy định về tổ chức và hoạt động của công ty hợp danh trong lĩnh vực cung cấp dịch vụ pháp lý của công ty Luật hợp danh. Tuy nhiên, chất lượng của đội ngũ luật sư là thành viên công ty và hiệu quả hoạt động của công ty Luật hợp danh hiện nay không cao, chưa đáp ứng được yêu cầu hội nhập kinh tế quốc tế; sự hành nghề của luật sư và công ty Luật hợp danh chưa đáp ứng yêu cầu của nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa. Chính vì vậy, yêu cầu hoàn thiện pháp luật trở nên cấp thiết trong giai đoạn sắp tới. Bài viết phân tích quy định của pháp luật hiện hành về thành viên của công ty hợp danh trong lĩnh vực cung cấp dịch vụ pháp lý cũng như đề xuất định hướng hoàn thiện pháp luật trong giai đoạn sắp tới.

Từ khóa: *cung cấp dịch vụ pháp lý, luật sư thành viên công ty luật hợp danh, pháp luật về công ty luật hợp danh, thành viên công ty hợp danh, thành viên công ty luật hợp danh.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Công ty là hình thức doanh nghiệp xuất hiện tương đối sớm ở các nước phát triển và trong lịch sử hình thành công ty trên thế giới, trong đó công ty hợp danh (CTHD) là loại hình xuất hiện sớm nhất. Pháp luật hiện hành đã quy định về tổ chức và hoạt động của công ty hợp danh trong lĩnh vực cung cấp dịch vụ pháp lý tổ chức và. Các văn bản pháp luật này đã tạo cơ sở pháp lý cho việc thành lập, tổ chức quản lý và hoạt động của công ty Luật hợp danh hoạt động một cách có hiệu quả. Một trong những nguyên nhân quan trọng ảnh hưởng tiêu cực tới sự phát triển của đội ngũ chuyên gia pháp lý làm việc trong các công ty Luật hợp danh và bản thân các công ty Luật hợp danh là do quy định của pháp luật chưa thật sự minh bạch, thống nhất; các quy định về luật sư và công ty Luật hợp danh vẫn bộc lộ những hạn chế, bất cập trên cả phương diện lý luận và thực tiễn làm ảnh hưởng tới hiệu quả hoạt động của công ty, của thành viên và của khách hàng. Bên cạnh đó, có thể nhận thấy, hoạt động của các công ty Luật hợp danh thời gian qua chưa được quan tâm đúng mức, thực hiện chủ yếu theo kinh nghiệm, chưa được đầu tư nghiên cứu một cách cơ bản về lý luận, chậm tổng kết thực tiễn. Nói cách khác, loại hình công ty này chưa thu hút được nhiều sự quan tâm, tìm hiểu của các nhà khoa học, trong khi nó có nhiều triển vọng phát triển ở Việt Nam.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để nghiên cứu đề tài, về mặt phương pháp luận, bài viết sử dụng phương pháp của chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh và quan điểm, đường lối, chính sách của Đảng và nhà nước ta về phát triển kinh tế xã hội, về xây dựng và hoàn thiện pháp luật trong quá trình hội nhập kinh tế quốc tế. Về mặt phương pháp cụ thể, bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu khoa học chính sau đây: Phương pháp tổng hợp, phương pháp này được sử dụng nhằm tổng hợp các công trình đã nghiên cứu trước đó, tổng hợp các nhận định của chuyên gia; Phương pháp phân tích để phân tích các quy định của pháp luật hiện hành về thành viên của công ty hợp danh trong lĩnh vực cung cấp dịch vụ pháp lý cũng như đề xuất định hướng hoàn thiện pháp luật trong giai đoạn sắp tới. Từ các phương pháp trên, tác giả có được kết quả để đánh giá và nghiên cứu những nội dung cơ bản của đề tài.

3. QUY ĐỊNH VỀ TƯ CÁCH THÀNH VIÊN CỦA CÔNG TY HỢP DANH HOẠT ĐỘNG TRONG LĨNH VỰC CUNG CẤP DỊCH VỤ PHÁP LÝ

Các CTHD hoạt động trong lĩnh vực cung cấp dịch vụ pháp lý (DVPL) theo quy định của Luật Luật sư (LLS) 2012 không có thành viên góp vốn (TVGV), cho nên thành viên hợp danh (TVHD) là loại thành viên duy nhất của hình thức kinh doanh này. Theo đó, TVHD phải là cá nhân chứ không thể là pháp nhân hay các tổ chức khác, bởi vì bản chất của CTHD (general partnership) đúng nghĩa là sự liên kết của các thương nhân đơn lẻ (sole trader hay sole proprietorship) để kinh doanh dưới một tên hãng chung²⁷. Vì vậy, CTHD phải có từ hai (02) TVHD trở lên, nếu không thì sẽ vẫn chỉ là thương nhân đơn lẻ. Vì vậy, một Công ty luật hợp danh (CTLHD) cũng phải có ít nhất hai (02) TVHD là cá nhân; tức là, phải có ít nhất hai (02) luật sư tham gia thành lập. LDN (2020) và LLS (2012) chỉ ghi nhận tư cách cá nhân của TVHD, một pháp nhân hay tổ chức khác không thể là TVHD xuất phát từ quan niệm cho rằng CTLHD mang bản chất đối nhân, các thành viên hợp tác với nhau trên cơ sở uy tín cá nhân và TVHD phải chịu trách nhiệm vô hạn đối với các nghĩa vụ tài chính của công ty bằng cả tài sản riêng của mình nên chỉ có cá nhân mới phù hợp, còn pháp nhân thì chỉ chịu trách nhiệm hữu hạn trong phạm vi tài sản mà nó có. Hơn nữa, “các thành viên hợp danh còn phải có trình độ chuyên môn, chứng chỉ hành nghề tương ứng với ngành nghề kinh doanh của công ty hợp danh”. Song, hiện nay có quan điểm cho rằng pháp nhân cũng vẫn chịu trách nhiệm vô hạn, tức là khi pháp nhân phải thực nghĩa vụ tài sản thì pháp nhân cũng phải dùng hết tài sản của mình để thực hiện nghĩa vụ đó. Ngoài ra, xu hướng mua bán và sáp nhập doanh nghiệp ngày càng nhiều, pháp nhân vẫn có thể kế thừa các quyền và nghĩa vụ cho nhau, nên có thể quy định TVHD là một pháp nhân.

Về mặt pháp luật thực định, Luật Đầu tư nước ngoài tại Việt Nam năm 1987 đã ghi nhận một hình thức đầu tư là hợp đồng hợp tác kinh doanh, hình thức đầu tư này được các luật gia trên thế giới quan niệm đó chính là CTHD. Điều đáng lưu ý là các bên trong hợp đồng đó có thể là pháp nhân. Vậy tại sao LDN (2020) lại cho rằng TVHD của CTHD chỉ có thể là thể nhân? Việc một pháp nhân không được phép là TVHD của một CTHD nói chung và CTLHD nói riêng thể hiện sự khác biệt cơ bản của pháp luật Việt Nam so với pháp luật của nhiều quốc gia khác.

²⁷ Đào Thị Thu Hằng (2016), Pháp luật về chủ thể kinh doanh, Nxb. Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.

Cùng với sự phát triển của nền kinh tế thị trường, nhu cầu về hình thức liên kết kinh doanh của các nhà đầu tư ngày càng đa dạng, pháp luật với chức năng chính là mô hình hóa các nhu cầu khách quan của xã hội, thể chế hóa đòi hỏi của thực tiễn; do đó, nếu các nhà đầu tư là các tổ chức hành nghề luật sư muốn liên kết với nhau hoặc với một luật sư nào đó để thành lập CTLHD thì pháp luật cũng nên thỏa mãn nhu cầu của họ nhằm đa dạng hóa sự thu hút các nhà đầu tư để phát triển nền kinh tế. Ngoài ra, khi gia nhập WTO, đối với lĩnh vực DVPL, Việt Nam đã cam kết cho phép tổ chức luật sư nước ngoài được liên kết với CTLHD của Việt Nam để thành lập CTLHD mới và vấn đề này đã được cụ thể hóa tại khoản 1(b) Điều 69 và khoản 2 Điều 72 LLS (2012). Điều đó đồng nghĩa với việc TVHD của CTLHD có thể là một pháp nhân; cho nên, để phù hợp với pháp luật và thông lệ quốc tế, LDN (2020) nên cân nhắc khả năng cho phép pháp nhân (thí dụ công ty luật TNHH) có thể trở thành TVHD của một CTLHD.

4. QUY ĐỊNH VỀ HẠN CHẾ QUYỀN CỦA THÀNH VIÊN CÔNG TY HỢP DANH HOẠT ĐỘNG TRONG LĨNH VỰC CUNG CẤP DỊCH VỤ PHÁP LÝ

Là một trong những ngành nghề kinh doanh liên quan đến quyền lợi thiết thân của người sử dụng dịch vụ, cho nên pháp luật quy định chế độ trách nhiệm vô hạn cho TVHD của CTHD nói chung và CTLHD nói riêng nhằm buộc họ phải cẩn trọng khi hành nghề. Chế độ trách nhiệm vô hạn của TVHD dẫn đến những hạn chế đối với quyền của họ như:

Thứ nhất, một luật sư chỉ được thành lập hoặc tham gia thành lập một tổ chức hành nghề luật sư. Có thể thấy đây là chế định mang tính “đóng” đối với luật sư, theo đó một luật sư chỉ được phép tham gia thành lập một CTLHD. Phải chăng quy định mang tính đóng này là cần thiết khi mà các luật sư phải liên đới chịu trách nhiệm vô hạn đối với các khoản nợ? Tất nhiên, theo suy luận logic, về nguyên tắc TVHD đã chịu trách nhiệm vô hạn trong một CTLHD thì không thể chịu trách nhiệm vô hạn trong một CTLHD khác, bởi lẽ một cá nhân chỉ có một khối tài sản riêng và không thể sử dụng khối tài sản đó để bảo đảm cho nhiều lần trách nhiệm vô hạn. Song, nếu các luật sư khác đồng ý cho một luật sư thành lập hoặc tham gia thành lập một CTLHD nữa, tức là họ đã chấp nhận mức độ rủi ro cao hơn về mình thì pháp luật nên tôn trọng thỏa thuận của họ. Tuy nhiên, trong CTLHD, mỗi TVHD đều có quyền nhân danh công ty, sử dụng uy tín, danh nghĩa của mình để thực hiện hoạt động kinh doanh một cách cẩn trọng và trung thực vì sự phát triển chung của công ty. Nếu họ đồng thời là TVHD của một CTLHD khác, hành vi trên sẽ không được bảo đảm. Mỗi TVHD của CTLHD là đồng bảo lãnh liên đới đối với công ty, khối tài sản của họ là sự bảo đảm cho bên thứ ba trong quan hệ với công ty. Khi một người cùng là TVHD của nhiều CTLHD khác nhau, biện pháp bảo đảm cho các chủ nợ sẽ bị ảnh hưởng nghiêm trọng bởi vì các chủ nợ của công ty không chỉ phải cạnh tranh với nhau mà còn phải cạnh tranh với cả các chủ nợ của doanh nghiệp khác đối với khối tài sản của TVHD đó²⁸.

Thứ hai, không được quyền nhân danh cá nhân hoặc nhân danh người khác thực hiện kinh doanh cùng ngành, nghề kinh doanh của công ty đó để tư lợi hoặc phục vụ lợi ích của tổ chức,

²⁸ Nguyễn Minh Đức (2018), Công ty luật hợp danh theo pháp luật Việt Nam từ thực tiễn Thành phố Hồ Chí Minh, Luận văn thạc sĩ luật học, Học viện Khoa học xã hội

cá nhân khác. Mặc dù LLS (2012) không quy định cụ thể vấn đề trên nhưng CTLHD cũng là một loại CTHD đặc thù nên quy định này của LDN (2020) phải được các luật sư với tư cách là những TVHD tuân thủ nghiêm chỉnh. Hạn chế này nhằm mục đích bảo vệ quyền lợi của công ty và người thứ ba trong các giao dịch, hạn chế sự nhầm lẫn về tư cách TVHD trong giao dịch khi mà TVHD là người kinh doanh nhân danh công ty lại thực hiện hoạt động kinh doanh nhân danh cá nhân mình trong cùng ngành nghề kinh doanh của công ty. Nghĩa vụ không cạnh tranh lẫn nhau giữa các TVHD và giữa TVHD với công ty không chỉ xuất phát từ chế độ trách nhiệm vô hạn mà còn do đặc thù về ngành nghề của CTLHD, đó là việc kinh doanh trong lĩnh vực đòi hỏi uy tín nghề nghiệp, trình độ chuyên môn cao về pháp luật của các luật sư, cho nên bất kỳ hoạt động kinh doanh nào mang ý nghĩa cá nhân của một TVHD trùng với hoạt động của công ty đều có thể làm ảnh hưởng tới quyền lợi của các thành viên khác, thậm chí gây thiệt hại cho cả công ty và các thành viên đó. Tuy nhiên, pháp luật Việt Nam vẫn chưa dự liệu trường hợp một TVHD muốn giao dịch với chính công ty thì có được chấp nhận hay không.

Thứ ba, không được chuyển một phần hoặc toàn bộ phần vốn góp của mình tại công ty cho người khác nếu không được sự chấp thuận của các thành viên hợp danh còn lại. Nói cách khác, nếu một TVHD được phép chuyển nhượng một phần hoặc toàn bộ phần vốn góp của họ tại công ty thì cũng đồng nghĩa với việc người nhận chuyển nhượng sẽ là TVHD mới của công ty, tức là họ đã được sự chấp thuận của tất cả các TVHD còn lại. LDN (2020) còn quy định CTHD có thể tiếp nhận thêm TVHD, việc tiếp nhận TVHD mới của công ty phải được HĐTV chấp thuận và phải có số phiếu tán thành của ít nhất ba phần tư (3/4) tổng số TVHD. Với quy định tại Điều 180, 182 LDN 2020 sẽ có thể xảy ra trường hợp các TVHD đồng ý cho một TVHD chuyển nhượng vốn nhưng người nhận chuyển nhượng có được tiếp nhận là thành viên mới của công ty hay không lại là vấn đề tiếp theo cần sự chấp thuận của ít nhất ba phần tư (3/4) tổng số TVHD. Quy định trên đây về cơ bản phù hợp với đặc thù của công ty đối nhân là đòi hỏi phải có sự kiểm soát chặt chẽ việc gia nhập công ty của thành viên mới. Tuy nhiên, thực trạng pháp luật lại bộc lộ sự chưa thống nhất, sẽ gây tranh luận trong quá trình thực thi, đó là khi một cá nhân nhận chuyển nhượng một phần hoặc toàn bộ phần vốn góp của TVHD (tức là góp vốn vào công ty thông qua việc mua lại phần vốn góp của thành viên) thì phải được sự đồng ý của tất cả các TVHD còn lại trong công ty. Trong khi đó, nếu công ty tiếp nhận bổ sung thêm TVHD mới thì chỉ cần số phiếu tán thành của ít nhất ba phần tư (3/4) tổng số TVHD. Quy định này rõ ràng đã tạo sự phân biệt đối xử không cần thiết cho các cá nhân khác nhau khi góp vốn để trở thành TVHD bằng hai con đường riêng biệt.

Ngoài ra, nếu diễn đạt khoản 3 Điều 180 theo cách khác, TVHD muốn rút vốn bằng cách chuyển nhượng một phần hoặc toàn bộ phần vốn góp của mình sẽ phải được sự nhất trí của các TVHD còn lại; trong khi đó, nếu kết hợp khoản 4 Điều với khoản 1(a) và khoản 2 Điều 182 thì có thể hiểu chỉ cần có sự đồng ý của hai phần ba (2/3) tổng số thành viên là một TVHD có thể rút vốn. Rõ ràng các quy định này có sự mâu thuẫn. Hơn nữa, với một tỷ lệ chấp thuận cao như vậy, việc rút vốn của một thành viên là rất khó khăn, quy định này phù hợp với đặc điểm của CTHD là loại hình công ty đối nhân, tổ chức và hoạt động rất dễ bị ảnh hưởng bởi sự biến động về vốn và số lượng thành viên nhưng nó cũng dẫn đến hệ lụy đó là có thể một thành viên nào đó không muốn tiếp tục kinh doanh nữa nhưng công ty vẫn không cho thành viên này thoái vốn vì sợ ảnh hưởng đến hoạt động kinh doanh. Vậy cần phải xử lý tình huống này như thế nào để

cả công ty và thành viên rút vốn đều không bị ảnh hưởng tiêu cực do sự kiện trên? Tác giả cho rằng nên trao quyền chủ động cho TVHD muốn rút vốn nhiều hơn bằng cách quy định: Nếu một thành viên muốn rút vốn thì các TVHD còn lại có quyền ưu tiên mua, nếu các TVHD còn lại không mua hoặc không mua hết thì người này có quyền bán phần vốn góp của mình cho bất kỳ bên thứ ba nào. Người nhận chuyển nhượng có thể trở thành TVHD hoặc TVGV tùy thuộc vào sự quyết định của HĐTV.

5. QUY ĐỊNH VỀ TRÁCH NHIỆM CỦA THÀNH VIÊN GIA NHẬP VÀ RÚT KHỎI CÔNG TY HỢP DANH HOẠT ĐỘNG TRONG LĨNH VỰC CUNG CẤP DỊCH VỤ PHÁP LÝ

Thứ nhất, về trách nhiệm của thành viên khi gia nhập công ty. Sự kiện một luật sư gia nhập công ty sẽ làm phát sinh trách nhiệm liên đới của luật sư đó với công ty và thời điểm thực hiện nghĩa vụ liên đới là khi công ty không có khả năng thanh toán các khoản nợ đến hạn cho các chủ nợ.

Giống pháp luật của Thái Lan, Trung Quốc và Hàn Quốc, LDN (2020) xác định TVHD mới phải cùng liên đới chịu trách nhiệm bằng toàn bộ tài sản của mình về mọi khoản nợ và nghĩa vụ tài sản khác của công ty kể cả nghĩa vụ phát sinh trước khi trở thành TVHD, trừ trường hợp TVHD mới và các TVHD còn lại có thỏa thuận khác.

Như vậy, luật sư là TVHD mới của CTHD hoạt động trong lĩnh vực cung cấp DVPL chỉ được loại trừ trách nhiệm liên đới và vô hạn về các nghĩa vụ tài sản của công ty phát sinh trước khi gia nhập công ty nếu họ có thỏa thuận về vấn đề này. Vậy thỏa thuận như vậy có hiệu lực đối với bên thứ ba không? Pháp luật Việt Nam không nêu rõ vấn đề này.

Thứ hai, về trách nhiệm của thành viên ra khỏi công ty. Về cơ bản thì pháp luật Việt Nam cũng giống với pháp luật của đa số các quốc gia khác khi quy định rằng TVHD sau khi ra khỏi công ty thì vẫn phải chịu trách nhiệm về các nghĩa vụ phát sinh trước ngày không còn là thành viên của công ty nữa. Tuy khoảng thời gian này có thể khác nhau theo quy định của từng nước. Thật vậy, theo LDN (2020), sau thời hạn hai (02) năm kể từ khi ra khỏi công ty, TVHD vẫn phải liên đới chịu trách nhiệm về các khoản nợ phát sinh trước ngày chấm dứt tư cách thành viên Hai năm là khoảng thời gian tương đối phổ biến mà pháp luật các quốc gia lấy đó làm thời hạn để bắt các TVHD vẫn còn phải chịu trách nhiệm sau khi rời khỏi công ty.

6. QUY ĐỊNH VỀ ĐIỀU KIỆN ĐỂ MỘT LUẬT SƯ CÓ THỂ THAM GIA HƠN MỘT TỔ CHỨC HÀNH NGHỀ CUNG CẤP DỊCH VỤ PHÁP LÝ

LLS (2012) quy định người có chứng chỉ hành nghề không được sử dụng chứng chỉ hành nghề để thành lập hoặc tham gia thành lập tổ chức hành nghề cung ứng DVPL thứ hai như văn phòng luật sư (đây là tổ chức được thành lập dưới hình thức doanh nghiệp tư nhân) hoặc CTLHD khác cũng như không được cùng một lúc hành nghề cung ứng DVPL trong hai tổ chức trở lên. Quy định này có ưu điểm là chuyên môn hóa và nâng cao chất lượng DVPL nhưng lại không thống nhất với LDN (2020) đồng thời nó cũng làm hạn chế quyền tự do thành lập doanh nghiệp của nhà đầu tư bởi theo LDN (2020), TVHD vẫn được làm chủ doanh nghiệp tư nhân

hoặc TVHD của CTHD khác nếu được sự nhất trí của các TVHD còn lại. Tinh thần của quy định này là dựa trên sự tôn trọng và bảo đảm quyền của TVHD – Các chủ sở hữu công ty. Tuy nhiên, LDN (2020) lại quy định mỗi cá nhân chỉ được phép thành lập một doanh nghiệp tư nhân. Chủ doanh nghiệp tư nhân không được đồng thời là thành viên CTHD. Từ các quy định trên chúng ta thấy có hai sự việc như sau: (i) Nếu một TVHD của một CTHD muốn làm chủ một doanh nghiệp tư nhân thì họ hoàn toàn có thể làm được điều đó, họ chỉ cần được sự nhất trí của các TVHD còn lại; (ii) Nhưng nếu chủ của một doanh nghiệp tư nhân muốn làm TVHD trong một CTHD thì không thể được kể cả khi người này nhận được sự nhất trí của tất cả các thành viên của CTHD. Như vậy, có thể thấy rằng hai sự việc trên về bản chất không có gì khác nhau nhưng quy định của pháp luật về mỗi trường hợp lại không giống nhau.

Đây rõ ràng là một sự mâu thuẫn, gây khó khăn cho các nhà đầu tư khi muốn thành lập doanh nghiệp. Trên thực tế đã có trường hợp có người đang là TVHD của một CTHD muốn thành lập doanh nghiệp tư nhân và nhờ luật sư tư vấn. Luật sư sau khi nghiên cứu tình huống đã trả lời rằng quy định của LDN về vấn đề này có sự mâu thuẫn và khuyên khách hàng trên nên lựa chọn thành lập các loại hình doanh nghiệp khác. Xuất phát từ nhận thức vấn đề nào cũng có tính hai mặt của nó, nếu các nhà đầu tư có tiềm năng lớn về mặt tài chính, có trình độ chuyên môn và uy tín nghề nghiệp, theo tác giả luận văn, không nên hạn chế quyền thành lập nhiều cơ sở kinh doanh của họ. Điều đó có nghĩa pháp luật cần xem xét khả năng cho phép chủ doanh nghiệp tư nhân có thể là TVHD trong CTHD. Đồng thời để đảm bảo sự thống nhất với LDN (2020) thì LLS (2012) nên cho phép một luật sư có thể là thành viên của nhiều tổ chức hành nghề khác nhau (CTLHD, công ty luật hợp danh TNHH hoặc văn phòng luật sư) nếu được sự đồng ý của các luật sư còn lại. Quy định như vậy sẽ phát huy được năng lực của những người có trình độ chuyên môn tốt nhưng vẫn đảm bảo được lợi ích của khách hàng khi sử dụng loại dịch vụ có tính rủi ro cao này. Điều đó sẽ thuận lợi cho Việt Nam khi gia nhập WTO vì nó phù hợp với pháp luật và thông lệ quốc tế.

7. KẾT LUẬN

Việc hoàn thiện hệ thống pháp luật đảm bảo hành lang pháp lý cho hoạt động của các chủ thể trong nền kinh tế thị trường, trong đó có pháp luật về tổ chức và hoạt động của CTHD trong lĩnh vực cung cấp DVPL là điều hết sức cần thiết nhưng cũng cần phải tuân theo những định hướng cụ thể, đồng thời phải đảm bảo sự tương thích với pháp luật trong khu vực, pháp luật quốc tế và phù hợp với điều kiện thực tiễn nước ta.

Hoàn thiện pháp luật về tổ chức và hoạt động của CTHD trong lĩnh vực cung cấp DVPL phải được cụ thể hóa bằng các giải pháp phù hợp như đã phân tích nhằm bù đắp, khóa lấp những khiếm khuyết của hệ thống pháp luật Việt Nam về tổ chức và hoạt động của CTHD trong lĩnh vực cung cấp DVPL. Trong đó, vai trò của TVHD, thành viên giữ vai trò chủ yếu trong hoạt động của công ty luật hợp danh là một trong những vấn đề quan trọng. Cần chú ý thực hiện các giải pháp nhằm pháp luật về thành viên của công ty hợp danh trong lĩnh vực cung cấp dịch vụ pháp lý một cách đồng bộ để tạo điều kiện cho loại hình doanh nghiệp mới này ở Việt Nam có thể phát triển mạnh mẽ trong tương lai, khiến nó có vai trò giống như vai trò và tầm quan trọng của nó trong nền kinh tế thị trường của các quốc gia phát triển.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Như Chính (2011). *Pháp luật về dịch vụ thương mại pháp lý – Những vấn đề lý luận và thực tiễn* (Luận văn thạc sĩ). Trường Đại học Luật Hà Nội.
2. Vương Quốc Cường (2019). *Pháp luật về công ty hợp danh – Thực trạng và giải pháp hoàn thiện*, (Luận văn thạc sĩ). Trường Đại học Luật Hà Nội.
3. Đào Thị Thu Hằng (2016). *Pháp luật về chủ thể kinh doanh*. Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Đại học Quốc gia.
4. Phan Trung Hoài (2007). Từng bước xây dựng quan niệm về dịch vụ pháp lý phù hợp tiến trình hội nhập quốc tế. *Tạp chí Nhà nước và Pháp luật*, số 2.
5. Nguyễn Vinh Hưng (2016). Hoàn thiện chế định pháp luật về công ty hợp danh trong luật doanh năm 2014. *Tạp chí kinh tế đối ngoại*, số 88.
6. Nguyễn Văn Tuân (2019). *Dịch vụ pháp lý ở Việt Nam - Thực trạng và định hướng phát triển*. Nhà xuất bản Lao động.
7. Nguyễn Văn Tuân (2005). Dịch vụ pháp lý và nhu cầu trong nền kinh tế thị trường, *Tạp chí Dân chủ và Pháp luật*. Số chuyên đề tháng 10/2005, tr. 8 - 13.
8. Nguyễn Văn Tuân (2002). *Luật sư và hành nghề luật sư*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học quốc gia Hà Nội.
9. Nathason S. (1997), *What Lawyers do, A Problem solving approach to Legal Practice*, Sweet & Maxwell
10. Riskin G.A. (2005). *The successful lawyer Powerful Strategies for Transforming Your practice*, American Bar Association.
11. Web J., Maughan C., Palmer M.K. and Boon A. (2007). *Lawyers' Skill Legal Practice course guide*, Oxford University Press.

PHÁP LUẬT VỀ BẢO HIỂM CHÁY, NỔ BẮT BUỘC VÀ GIẢI PHÁP GÓP PHẦN HOÀN THIỆN PHÁP LUẬT

Vương Kim Loan ¹

1. Lớp CH21LK01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Xét trên bản chất và vai trò, bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc ra đời là một giải pháp tích cực để bù đắp tổn thất, san sẻ gánh nặng tài chính khi xảy ra hoả hoạn. Pháp luật hiện hành đã tạo lập hành lang pháp lý rõ ràng, thống nhất cho các doanh nghiệp bảo hiểm trong việc cung cấp sản phẩm dịch vụ; trao cho các Bộ và các cơ quan có liên quan công cụ hữu hiệu để quản lý, giám sát việc chấp hành pháp luật về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc đồng thời hướng người tiêu dùng đến một phương thức chuyển giao rủi ro nhằm giảm thiểu thiệt hại khi có sự cố cháy, nổ. Tuy nhiên, các quy định của pháp luật về vấn đề này còn tồn tại một số bất cập khiến cho việc triển khai pháp luật còn hạn chế. Vì lý do đó, bài viết sẽ phân tích thực trạng pháp luật hiện hành, từ đó đề xuất những giải pháp hoàn thiện pháp luật về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc trong thời gian tới.

Từ khóa: bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc; phòng cháy chữa cháy

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Bảo hiểm cháy, nổ là loại hình bắt buộc được đề cập lần đầu trong Luật kinh doanh bảo hiểm năm 2000, được cụ thể hoá trong Nghị định 130/2006/ NĐ-CP ngày 08 tháng 11 năm 2006 của Chính phủ và một lần nữa ghi nhận trong Luật kinh doanh bảo hiểm năm 2022. Đây được xem là một giải pháp tài chính hữu hiệu giúp các doanh nghiệp vượt qua những khó khăn khi gặp rủi ro, thiệt hại xảy ra cho tài sản của mình. Điều này cho thấy vai trò quan trọng của nó trong sự phát triển bền vững của xã hội, là sản phẩm bảo hiểm nhằm bảo vệ lợi ích công cộng, môi trường và an toàn xã hội theo quy định của Chính phủ. Chính vì vậy mà bảo hiểm cháy, nổ trở thành loại hình bắt buộc đối với các cơ sở có nguy cơ cháy, nổ cao theo quy định của nhà nước. Nguy cơ về cháy nổ luôn tiềm ẩn trong từng doanh nghiệp khi mà theo thống kê nguyên nhân phổ biến nhất, chủ yếu nhất là do điện - vốn là một yếu tố không thể thiếu trong hoạt động sản xuất kinh doanh.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để nghiên cứu đề tài, về mặt phương pháp luận, bài viết sử dụng phương pháp của chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh và quan điểm, đường lối, chính sách của Đảng và nhà nước ta về phát triển kinh tế xã hội, về xây dựng và hoàn thiện pháp luật trong quá trình hội nhập kinh tế quốc tế. Về mặt phương pháp cụ thể, bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu khoa học chính sau đây: Phương pháp tổng hợp, phương pháp này được sử dụng nhằm tổng hợp các công trình đã nghiên cứu trước đó, tổng hợp các nhận định của chuyên gia; Phương

pháp phân tích để phân tích các quy định của pháp luật hiện hành về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc cũng như đề xuất định hướng hoàn thiện pháp luật trong giai đoạn sắp tới. Từ các phương pháp trên, tác giả có được kết quả để đánh giá và nghiên cứu những nội dung cơ bản của đề tài.

3. VAI TRÒ CỦA BẢO HIỂM CHÁY, NỔ BẮT BUỘC

Theo khoản 1 Điều 8 Luật kinh doanh bảo hiểm năm 2022 “*Bảo hiểm bắt buộc là sản phẩm bảo hiểm nhằm mục đích bảo vệ lợi ích công cộng, môi trường và an toàn xã hội*”. Bảo hiểm bắt buộc là sản phẩm mang tính cưỡng chế vì mục đích chung tốt đẹp của toàn xã hội chứ không chỉ xuất phát từ nhu cầu riêng lẻ hay sự tự nguyện của cá nhân, tổ chức. Tùy thuộc vào tình hình kinh tế- chính trị - xã hội ở thời điểm khác nhau mà luật pháp quy định sản phẩm bảo hiểm nào sẽ là sản phẩm bảo hiểm bắt buộc. Mục b khoản 2 Điều 8 Luật kinh doanh bảo hiểm năm 2022 ghi nhận bảo hiểm cháy, nổ là một sản phẩm bảo hiểm bắt buộc.

Trong tất cả các văn bản pháp luật hiện hành chưa có khái niệm về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc nhưng từ khái niệm bảo hiểm bắt buộc và đối tượng áp dụng quy định tại khoản 1 Điều 1 Nghị định 97/2021/NĐ-CP ngày 08 tháng 11 năm 2021 sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 23/2018/ NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 của Chính Phủ có thể hiểu “*bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc là sản phẩm bảo hiểm bắt buộc áp dụng đối với cơ quan, tổ chức và cá nhân có cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ theo quy định của pháp luật phòng cháy và chữa cháy*”. Là một trong ba sản phẩm được nêu tên trong Luật kinh doanh bảo hiểm năm 2022, có thể thấy được tầm quan trọng của bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc trong đời sống kinh tế - xã hội.

Bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc là một phần của bảo hiểm tài sản và cũng như các loại hình bảo hiểm khác, nó cũng thực hiện vai trò vốn có của bảo hiểm. “*Trong đà phát triển của nền kinh tế hiện nay, bảo hiểm ngày càng chứng minh được vai trò quan trọng của mình đối với đời sống kinh tế xã hội. Vai trò quan trọng của bảo hiểm với tư cách là một loại hình dịch vụ tài chính và là một trong những cơ chế đảm bảo an sinh xã hội trong nền kinh tế quốc dân*”²⁹.

Thứ nhất, chuyển giao rủi ro. Đây là vai trò quan trọng nhất của bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc. Vậy rủi ro là gì? “*Rủi ro là khả năng xảy ra biến cố bất thường có hậu quả thiệt hại hoặc mang lại kết quả không mong đợi*”³⁰. Thông qua việc tham gia bảo hiểm và đóng phí bảo hiểm, doanh nghiệp chuyển giao rủi ro sang cho công ty bảo hiểm. Khi có xảy ra cháy, nổ đối với tài sản, doanh nghiệp được bồi thường khi rủi ro thuộc phạm vi bảo hiểm, được chia sẻ gánh nặng về mặt tài chính đối với tổn thất, thiệt hại doanh nghiệp phải gánh chịu. Rủi ro luôn tiềm ẩn trong cuộc sống của chúng ta, thay vì ngày ngày phải lo lắng về an toàn đối với tài sản của mình, giải pháp thông minh nhất là chuyển giao “nỗi lo” ấy cho công ty bảo hiểm – vốn rất chuyên nghiệp trong đánh giá và quản trị rủi ro.

Thứ hai, *san sẻ tổn thất*. Cơ chế hoạt động của bảo hiểm là “lấy số đông bù số ít”. Không phải ngẫu nhiên mà khi nói về định nghĩa bảo hiểm, đã có ý kiến cho rằng “Bảo hiểm là sự đóng góp của số đông vào bất hạnh của số ít” (Insurance is the contribution of the many to the

²⁹ Vai trò của Bảo hiểm với đời sống kinh tế - xã hội. Nguồn: <https://www.baoviet.com.vn/insurance/Kien-thuc-Bao-hiem/Kien-thuc-chung-ve-bao-hiem-phi-nhan-tho/Vai-tro-cua-Bao-hiem-voi-doi-song-kinh-te--xa-hoi/201/3469/MediaCenterDetail/>

³⁰ Học viện tài chính (2005), *Giáo trình lý thuyết bảo hiểm*, NXB Tài chính, tr.7.

misfortune of the few)³¹. Tuy định nghĩa trên không phải hoàn thiện nhất nhưng cũng cho thấy rất rõ ràng sự “san sẻ” khi có tổn thất xảy ra. Những rủi ro về mặt tài chính đối với doanh nghiệp mà nói là rủi ro sống còn. Nếu không tham gia bảo hiểm, khi xảy ra cháy lớn, thiêu rụi nhà xưởng, máy móc thiết bị, hàng hoá thì khả năng phá sản doanh nghiệp rất cao do phải đối mặt với rất nhiều áp lực về tài chính như lãi, lương, chi phí bồi thường hợp đồng, chi phí thuê mặt bằng....Bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc chính là giải pháp tài chính hữu hiệu trong tình huống này, đồng hành cùng doanh nghiệp không may bị rủi ro để khắc phục khó khăn, khôi phục sản xuất trên cơ sở lấy số đông những khách hàng tham gia bảo hiểm bù số ít những khách hàng chẳng may bị tổn thất.

Thứ ba, **giảm thiểu tổn thất, thiệt hại**. Như đã đề cập ở trên, các công ty bảo hiểm với phương thức đánh giá và quản trị rủi ro chuyên nghiệp sẽ có những giải pháp phòng tránh và giảm thiểu rủi ro. Khi tham gia bảo hiểm, doanh nghiệp sẽ được công ty bảo hiểm tư vấn các cách thức cần thiết để bảo vệ đối tượng bảo hiểm, bảo đảm an toàn cháy, nổ đối tài sản và tính mạng của người lao động từ đó góp phần giảm thiểu thiệt hại đối với của cải vật chất và sức khoẻ của con người.

Thứ tư, **ổn định chi phí**. Đối với một số doanh nghiệp, chi phí bảo hiểm không phải là khoản chi phí ưu tiên trong danh mục chi tiêu của họ. Điều này cũng có thể lý giải được vì doanh nghiệp có thể “tự bảo hiểm” bằng cách lập các quỹ dự phòng đủ lớn để ứng phó, bù đắp cho những rủi ro, tổn thất hay thiệt hại phát sinh trong tương lai. Tuy nhiên, với khoản chi phí lớn nằm yên trong quỹ dự phòng sẽ khiến doanh nghiệp lãng phí một nguồn tài chính có thể đưa vào hoạt động sản xuất kinh doanh trong khi hoàn toàn không thể lường trước rủi ro có xảy ra hay không hoặc xảy ra lúc nào, vô hình chung rơi vào thế bị động. Thay vào đó, nếu doanh nghiệp tham gia bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc với một mức phí rất nhỏ so với tổng giá trị tài sản của mình theo quy định của nhà nước, doanh nghiệp có thể chủ động về mặt chi phí vì tài sản sẽ được đảm bảo an toàn bởi các công ty bảo hiểm.

Thứ năm, **an tâm về mặt tinh thần**. Khi tham gia bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc nghĩa là doanh nghiệp đã chuyển giao rủi ro của mình sang cho công ty bảo hiểm, hoá giải được những lo lắng bất an đối với những rủi ro có thể xảy ra cho tài sản trong quá trình sản xuất kinh doanh. Bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc giải toả nỗi sợ hãi về tổn thất cho doanh nghiệp từ đó yên tâm làm việc, phát triển sản xuất kinh doanh.

Ngoài ra, bảo hiểm cháy, nổ góp phần **đầu tư phát triển kinh tế**. Các công ty bảo hiểm có quỹ tiền tệ tập trung khá lớn trên cơ sở thu phí bảo hiểm từ khách hàng và phí bảo hiểm cháy, nổ luôn đóng góp rất lớn cho quỹ này, thông thường đứng hàng thứ ba trong danh mục các nghiệp vụ có doanh thu phát sinh cao. Nguồn vốn này sẽ được đưa vào bổ sung tài chính cho nền kinh tế, đầu tư vào nền kinh tế theo rất nhiều lĩnh vực, ngành nghề, kênh đầu tư. Quỹ bảo hiểm đóng góp vào sự phát triển của nền kinh tế, chú trọng các lĩnh vực tài chính, ngân hàng, bất động sản, thị trường vốn và thị trường chứng khoán. Bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc còn góp phần **tạo công ăn việc làm**. Ngoài lượng nhân viên chính thức, bảo hiểm sử dụng một lượng rất lớn các đại lý từ chuyên nghiệp đến bán chuyên nghiệp, đại lý tổ chức...nên đã giải quyết công ăn việc làm cho người lao động. Thông qua đầu tư dưới nhiều hình thức, bảo hiểm còn gián tiếp tạo thêm nhiều việc làm cho các ngành khác.

³¹ Tài liệu môn học Nguyên lý bảo hiểm. Nguồn: <https://tailieu.tv/tai-lieu/tai-lieu-mon-hoc-nguyen-ly-bao-hiem-37052/>

Hiện nay, chính sách liên quan đến bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc được điều chỉnh bởi Nghị định số 23/2018/NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 và Nghị định 97/2021/NĐ-CP ngày 08 tháng 11 năm 2021 của Chính Phủ. Theo đó, cơ quan, tổ chức và cá nhân có cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ có nghĩa vụ mua bảo hiểm bắt buộc theo điều kiện bảo hiểm, mức phí bảo hiểm, số tiền bảo hiểm tối thiểu theo quy định của pháp luật. Việc không thực hiện hoặc thực hiện không đúng theo quy định sẽ bị xử phạt đối với cả người mua bảo hiểm lẫn bên bán bảo hiểm.

Sự cố cháy, nổ lớn xảy ra cho một doanh nghiệp có thể làm cho doanh nghiệp đứng trước bờ vực phá sản, khiến hàng trăm hàng nghìn công nhân phải mất việc, khiến cho kinh tế của hàng trăm hàng nghìn gia đình lâm vào cảnh khó khăn, làm ảnh hưởng chung cho an sinh toàn xã hội. Công nhân bị mất việc sẽ làm gia tăng gánh nặng cho quỹ bảo hiểm thất nghiệp cũng như phúc lợi xã hội, làm gia tăng tệ nạn xã hội; kinh tế gia đình sa sút ảnh hưởng tới tình hình hộ nghèo, thiếu sự chăm lo cần thiết cho y tế, giáo dục; doanh nghiệp phá sản kéo theo nhiều khoản nợ khó có khả năng thanh toán...Nhằm mục đích bảo vệ lợi ích chung, duy trì sự ổn định xã hội, pháp luật quy định bảo hiểm cháy, nổ là một loại hình bắt buộc là quy định mang tính nhân văn.

Pháp luật về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc hiện nay đã góp phần đưa sản phẩm bảo hiểm cháy, nổ vào thực tế cuộc sống, phát huy ý nghĩa tích cực của bảo hiểm trong việc khắc phục, bù đắp những tổn thất thiệt hại cho doanh nghiệp khi có rủi ro xảy ra. Việc xây dựng và hoàn thiện khung pháp lý về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc đã góp phần thể chế hoá chủ trương, chính sách, đường lối của nhà nước và tạo ra môi trường kinh doanh lành mạnh, phát triển đúng hướng, nâng cao tính tuân thủ trong việc tham gia loại hình bảo hiểm bắt buộc. Việc phát triển pháp luật về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc đã tăng cường sự quản lý của nhà nước, hài hoà mối quan hệ phối kết hợp giữa các bên và nâng cao trách nhiệm của cơ quan công an có thẩm quyền về phòng cháy chữa cháy, Bộ Công an, Bộ tài chính, Ủy ban nhân dân các tỉnh, thành phố trực thuộc trung ương, doanh nghiệp bảo hiểm.

Tuy nhiên, pháp luật hiện nay còn tồn tại một số bất cập cần phải bổ sung sửa đổi liên quan đến thời gian thông báo tổn thất; mức giảm trừ số tiền bồi thường trong trường hợp cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ không thực hiện đầy đủ, đúng thời hạn các kiến nghị tại Biên bản kiểm tra an toàn về phòng cháy, chữa cháy của cơ quan Cảnh sát phòng cháy và chữa cháy, dẫn đến tăng thiệt hại khi xảy ra cháy, nổ; quy định gộp chung cơ sở hạt nhân vào cùng với cơ sở có số tiền bảo hiểm trên 1.000 tỷ đồng; quy định phí bảo hiểm tối thiểu trong cháy, nổ bắt buộc. Bài viết mong muốn cung cấp một cái nhìn tổng thể những quy định của pháp luật về bảo hiểm cháy nổ bắt buộc, những bất cập và đề xuất hoàn thiện trong thời gian tới.

3. NỘI DUNG ĐIỀU CHỈNH CỦA PHÁP LUẬT HIỆN HÀNH VỀ BẢO HIỂM CHÁY, NỔ BẮT BUỘC

Bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc được cụ thể hoá lần đầu tiên trong Nghị định 130/2006/NĐ-CP ngày 08 tháng 11 năm 2006 của Thủ tướng Chính phủ và được hướng dẫn bởi Thông tư 220/2010/TT-BTC ngày 30 tháng 12 năm 2010 của Bộ tài chính. Theo đó, “*cơ quan, tổ chức và cá nhân có cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ theo quy định tại Phụ lục 1 Nghị định số 35/2003/NĐ-CP ngày 04 tháng 4 năm 2003 của Chính phủ quy định chi tiết thi hành một số điều của Luật Phòng cháy và chữa cháy*” sẽ bắt buộc phải mua bảo hiểm theo mức phí, điều kiện điều khoản và số tiền bảo hiểm tối thiểu theo luật định.

Nghị định 23/2018/NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 quy định về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc ra đời thay thế Nghị định 130/2006/ NĐ-CP ngày 08 tháng 11 năm 2006 sau gần 12 năm tồn tại. Cơ quan, tổ chức và cá nhân có tên trong Phụ lục II ban hành kèm theo Nghị định số 79/2014/NĐ-CP ngày 31 tháng 7 năm 2014 của Chính phủ quy định chi tiết thi hành một số điều của Luật phòng cháy và chữa cháy và Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật phòng cháy và chữa cháy là đối tượng áp dụng của Nghị định này.

3.1 Đối tượng bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc

Đối tượng bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc là toàn bộ tài sản của cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ, bao gồm:

- a) Nhà, công trình và các tài sản gắn liền với nhà, công trình; máy móc, thiết bị.
- b) Các loại hàng hóa, vật tư (bao gồm cả nguyên vật liệu, bán thành phẩm, thành phẩm).

Như vậy, các hạng mục tài sản có liên quan trong quá trình sản xuất kinh doanh của các cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ sẽ buộc phải tham gia bảo hiểm cháy, nổ. So với Nghị định 130/2006/ NĐ-CP ngày 08 tháng 11 năm 2006 quy định này chặt chẽ hơn khi yêu cầu “toàn bộ tài sản” phải tham gia bảo hiểm để tránh tình trạng chỉ tham gia một vài hạng mục tài sản cho có, mang tính đối phó làm mất đi mục đích tốt đẹp của quy định pháp luật là bảo vệ lợi ích công cộng.

3.2 Đối tượng phải mua bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc – Phí bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc

Khoản 1 Điều 2 Nghị định 23/2018/NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 quy định cơ quan, tổ chức và cá nhân có cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ quy định tại Phụ lục II ban hành kèm theo Nghị định số 79/2014/NĐ-CP ngày 31 tháng 7 năm 2014 của Chính phủ quy định chi tiết thi hành một số điều của Luật phòng cháy và chữa cháy và Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật phòng cháy và chữa cháy và văn bản sửa đổi, bổ sung, thay thế (nếu có) là đối tượng phải mua bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc.

Nghị định 130/2006/ NĐ-CP ngày 08 tháng 11 năm 2006 không có quy định phí bảo hiểm mà được quy định riêng theo Quyết định số 28/2007/QĐ-BTC ngày 24 tháng 4 năm 2007 của Bộ trưởng Bộ Tài chính, Nghị định 23/2018/NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 quy định chi tiết hơn về biểu phí và các biểu mẫu liên quan bằng các phụ lục. Tuy nhiên, trái với sự chi tiết trong biểu phí ban hành kèm theo Quyết định số 28/2007/QĐ-BTC ngày 24 tháng 4 năm 2007 của Bộ trưởng Bộ Tài chính về việc ban hành Quy tắc, Biểu phí bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc, biểu phí Nghị định 23/2018/NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 quá cô đọng làm cho các đối tượng áp dụng lúng túng khi thực hiện bởi sự thiếu thống nhất toàn thị trường về phí bảo hiểm. Việc chưa có sự đồng thuận giữa bên tham gia bảo hiểm và bên cung cấp dịch vụ bảo hiểm về phân hạng nguy hiểm cháy, nổ theo A/B/C/D/E để tính phí khi tham gia bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc cũng mang lại không ít khó khăn trong quá trình triển khai loại hình bảo hiểm này. Đặc biệt, việc không cho phép điều chỉnh phí căn cứ vào mức độ rủi ro thực tế làm cho người mua bảo hiểm cảm thấy khó tiếp thu. Quyết định số 28/2007/QĐ-BTC ngày 24 tháng 4 năm 2007 cho phép “trên cơ sở đảm bảo khả năng thanh toán, các doanh nghiệp bảo hiểm được chủ động điều chỉnh tăng, giảm mức phí bảo hiểm trong phạm vi 25% so với Biểu phí bảo hiểm ban hành tại Quyết định này phù hợp với điều kiện, điều khoản bảo hiểm giao kết”³² nhưng Nghị định

³² Điều 2 Quyết định số 28/2007/QĐ-BTC ngày 24 tháng 4 năm 2007 của Bộ trưởng Bộ Tài chính về việc ban hành Quy tắc, Biểu phí bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc

23/2018/NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 quy định “Trên cơ sở mức phí bảo hiểm quy định tại điểm này, doanh nghiệp bảo hiểm và bên mua bảo hiểm có thể thỏa thuận tăng mức phí bảo hiểm áp dụng đối với từng cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ căn cứ vào mức độ rủi ro của từng cơ sở và theo quy định pháp luật”³³. Điều này có nghĩa là phí quy định là phí bảo hiểm tối thiểu, chỉ có thể tăng không có thể giảm.

3.3 Phạm vi bảo hiểm, loại trừ trách nhiệm bảo hiểm và nguyên tắc bồi thường bảo hiểm

Điều 6 Nghị định 23/2018/NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 đề cập đến phạm vi bảo hiểm và loại trừ trách nhiệm bảo hiểm. Về mặt phạm vi, “Doanh nghiệp bảo hiểm thực hiện trách nhiệm bồi thường bảo hiểm cho các thiệt hại xảy ra đối với đối tượng bảo hiểm quy định tại khoản 1 Điều 4 Nghị định này phát sinh từ rủi ro cháy, nổ, trừ các trường hợp quy định tại khoản 2 Điều này”. Về loại trừ trách nhiệm bảo hiểm được chia theo các nhóm đối tượng như đối với cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ nêu tại khoản 1 Điều 2 của Nghị định và cơ sở hạt nhân, doanh nghiệp bảo hiểm không có trách nhiệm bồi thường bảo hiểm trong các trường hợp cụ thể theo khoản 2 Điều 6 của Nghị định.

Khoản 1 Điều 8 Nghị định 23/2018/NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 ghi nhận nguyên tắc bồi thường bảo hiểm “Doanh nghiệp bảo hiểm thực hiện xem xét, giải quyết bồi thường bảo hiểm theo quy định pháp luật về kinh doanh bảo hiểm và theo nguyên tắc sau:

a) Số tiền bồi thường bảo hiểm đối với tài sản bị thiệt hại không vượt quá số tiền bảo hiểm của tài sản đó (đã được thỏa thuận và ghi trong hợp đồng bảo hiểm, Giấy chứng nhận bảo hiểm), trừ đi mức khấu trừ bảo hiểm quy định tại khoản 2 Điều 7 Nghị định này.

b) Giảm trừ tối đa 10% số tiền bồi thường bảo hiểm trong trường hợp cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ không thực hiện đầy đủ, đúng thời hạn các kiến nghị tại Biên bản kiểm tra an toàn về phòng cháy, chữa cháy của cơ quan Cảnh sát phòng cháy và chữa cháy, dẫn đến tăng thiệt hại khi xảy ra cháy, nổ.

c) Không có trách nhiệm bồi thường bảo hiểm đối với những khoản tiền phát sinh, tăng thêm do hành vi gian lận bảo hiểm theo quy định tại Bộ luật hình sự”.

Mặc dù Nghị định 23/2018/NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 quy định phạm vi bảo hiểm, loại trừ bảo hiểm và nguyên tắc bồi thường bảo hiểm chi tiết hơn, có nhiều điểm mới hơn nhưng riêng quy định “Giảm trừ tối đa 10% số tiền bồi thường bảo hiểm trong trường hợp cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ không thực hiện đầy đủ, đúng thời hạn các kiến nghị tại Biên bản kiểm tra an toàn về phòng cháy, chữa cháy của cơ quan Cảnh sát phòng cháy và chữa cháy, dẫn đến tăng thiệt hại khi xảy ra cháy, nổ”³⁴ vẫn chưa phù hợp. Về mặt nguyên tắc, sau khi cơ quan chức năng kiểm tra ra biên bản, phân kiến nghị luôn có dành một khoản thời gian nhất định đủ để cơ sở thực hiện các kiến nghị. Việc thực hiện các kiến nghị góp phần đảm bảo an toàn về phòng cháy chữa cháy, hạn chế rủi ro. Nếu cơ sở không thực hiện kiến nghị chính là xem nhẹ công tác an toàn cháy, nổ và việc này mang tính chủ quan nên cần phải có mức chế tài (giảm trừ) bồi thường cao hơn mới thể hiện sự nghiêm minh của pháp luật.

³³ Khoản 1, Điều 7 Nghị định số 23/2018/NĐ-CP ngày 23/2/2018 của Chính phủ quy định về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc

³⁴ Điểm b khoản 1 Điều 8 Nghị định 23/2018/NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018

Những bất cập liên quan đến Nghị định số 23/2018/ NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 của Chính Phủ được Nghị định 97/2021/NĐ-CP ngày 08 tháng 11 năm 2021 sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 23/2018/ NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 của Chính Phủ quy định về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc điều chỉnh cho phù hợp. Cụ thể, Nghị định số 23/2018/ NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 chỉ quy định mức phí liên quan đến hạng nguy hiểm cháy, nổ A, B, C, D, E như đã được đề cập ở trên nhưng các bên tham gia vào quan hệ mua bán bảo hiểm không có cách nào xác định được hạng nguy hiểm cháy nổ để có thể tính phí đúng theo tinh thần Nghị định và điều này đã được điều chỉnh “4. Ghi hạng nguy hiểm cháy, nổ đối với cơ sở công nghiệp có hạng nguy hiểm cháy, nổ A, B, C, D, E tại Biên bản nghiệm thu hoặc Biên bản kiểm tra an toàn về phòng cháy và chữa cháy trên cơ sở xác định hạng nguy hiểm cháy, nổ của cơ quan, tổ chức và cá nhân có cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ”³⁵. Như vậy, các bên chỉ cần căn cứ vào Biên bản nghiệm thu hoặc Biên bản kiểm tra an toàn về phòng cháy và chữa cháy là có thể thống nhất về phí bảo hiểm.

Nghị định 97/2021/NĐ-CP đã bổ sung nhiều quy định sát thực tiễn, phù hợp xu thế chung của thị trường. Nghị định 97/2021/NĐ-CP bãi bỏ “*Phụ lục I Mẫu Giấy chứng nhận bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc*”, trao cho doanh nghiệp bảo hiểm sự chủ động trong thiết kế giấy chứng nhận phù hợp với văn hoá từng doanh nghiệp trên cơ sở đảm bảo các nội dung theo quy định; không quy định chi tiết *các cơ quan, tổ chức và cá nhân có cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ* theo quy định của văn bản nào mà chỉ đề cập chung chung là “*theo quy định của pháp luật phòng cháy và chữa cháy*” – đây là điểm thay đổi tích cực mang lại tính độc lập cao của Nghị định; bổ sung quy định về cấp Giấy chứng nhận bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc điện tử để cơ quan công an có thẩm quyền thuận lợi trong quá trình kiểm tra việc thực hiện bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc của các cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ và đáp ứng xu thế của cuộc cách mạng công nghệ 4.0; “*sửa đổi tỷ lệ chi từ nguồn thu từ bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc cho hoạt động phòng cháy, chữa cháy cho phù hợp với thực tiễn theo hướng tăng mức chi cho hỗ trợ trang bị phương tiện, thiết bị phòng cháy chữa cháy, giảm mức chi cho tuyên truyền, phổ biến kiến thức, hỗ trợ điều tra nguyên nhân vụ cháy, kiểm tra an toàn về phòng cháy chữa cháy, khen thưởng; bổ sung quy định về trách nhiệm của cơ quan, tổ chức và cá nhân có cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ và trách nhiệm của Bộ Công an trong việc ghi hạng nguy hiểm cháy, nổ A, B, C, D, E của cơ sở sản xuất công nghiệp để giúp cho doanh nghiệp bảo hiểm và bên mua bảo hiểm có cơ sở rõ ràng hơn trong việc xác định mức phí bảo hiểm, tạo sự thống nhất về cách hiểu, đảm bảo sự tương đồng về mức phí bảo hiểm giữa các hợp đồng bảo hiểm, tránh tranh chấp trong quá trình triển khai bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc*”³⁶.

Từ thực trạng trên cho thấy, pháp luật về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc thời gian qua tuy không có nhiều thay đổi nhưng cũng đủ tạo nên một môi trường pháp lý phù hợp để điều chỉnh các quan hệ pháp luật phát sinh trong lĩnh vực này. Các quy định của pháp luật ngày càng hoàn thiện, sát thực tiễn, súc tích, dễ thực thi, phù hợp xu thế chung của nền kinh tế số. “*Các văn bản pháp luật này đã tạo lập hành lang pháp lý minh bạch, thống nhất cho các doanh nghiệp bảo hiểm; nâng cao nhận thức về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc và ý thức đề phòng, hạn chế rủi ro cháy, nổ của các tổ chức, cá nhân; tạo công cụ cho các Bộ và các cơ quan có liên quan trong công tác quản lý,*

³⁵ Khoản 6 Điều 1 Nghị định 97/2021/NĐ-CP ngày 08 tháng 11 năm 2021

³⁶Những điểm mới của Nghị định 97/2021/NĐ-CP về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc. Nguồn: https://mof.gov.vn/webcenter/portal/cqlgsbh/pages_r/l/chi-tiet-tin-cuc-quan-ly-giam-sat-bao-hiem?dDocName=MOFUCM215409

*giám sát bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc*³⁷. Tuy trước đây các văn bản pháp luật về cháy, nổ bắt buộc luôn đi sau và tham chiếu các văn bản đã ban hành liên quan công tác phòng cháy chữa cháy nhưng kể từ khi Nghị định 97/2021/NĐ-CP ra đời và có hiệu lực từ ngày 23/12/2021 thì bắt đầu có sự thay đổi cơ bản theo hướng tạo sự độc lập tương đối của các văn bản luật về phòng cháy chữa cháy, không dẫn chiếu cụ thể văn bản pháp luật nào mà chỉ đề cập chung là theo quy định của pháp luật phòng cháy và chữa cháy. Điều này mang ý nghĩa tích cực khi không cần điều chỉnh pháp luật về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc khi pháp luật về phòng cháy chữa cháy thay đổi.

Để bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc đi vào cuộc sống thì ngoài sự hoàn thiện của hệ thống pháp luật cần phải có sự phối hợp chặt chẽ của cơ quan công an có thẩm quyền trong việc kiểm tra an toàn về phòng cháy và chữa cháy, ghi nhận hạng nguy hiểm cháy, nổ đồng thời xử phạt trường hợp vi phạm pháp luật để tăng cường tính tuân thủ của các đối tượng bị điều chỉnh. Hiện tại, quy định xử phạt liên quan đến hành vi không tham gia bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc hiện được quy định tại Điều 49 Nghị định 144/2021/NĐ-CP ngày 31 tháng 12 năm 2021 “*Vi phạm quy định về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc*” là chưa phù hợp, không đủ sức răn đe.

4. GIẢI PHÁP GÓP PHẦN HOÀN THIỆN PHÁP LUẬT

Để pháp luật về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc theo quy định tại Nghị định số 23/2018/NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 và Nghị định 97/2021/NĐ-CP ngày 08 tháng 11 năm 2021 của Chính phủ ngày càng hoàn thiện nên nghiên cứu sửa đổi một số vấn đề sau:

Thứ nhất, Nghị định số 23/2018/NĐ-CP ngày 23 tháng 02 năm 2018 và Nghị định 97/2021/NĐ-CP ngày 08 tháng 11 năm 2021 chưa có quy định về thời gian thông báo tổn thất khi xảy ra sự cố cháy, nổ nên có trường hợp thời gian xảy ra quá lâu mới thông báo dẫn đến việc không còn hiện trường để điều tra nguyên nhân, xác định mức độ tổn thất, xác định phạm vi bảo hiểm làm cho công tác giải quyết quyền lợi của người mua bảo hiểm bị ảnh hưởng hoặc xảy ra tranh chấp. Vì vậy cần bổ sung vào “nguyên tắc bồi thường bảo hiểm” quy định khi xảy ra tổn thất, bên mua bảo hiểm lập tức thông báo ngay cho doanh nghiệp bảo hiểm bằng các phương tiện thông tin liên lạc, sau đó trong thời hạn 14 ngày kể từ ngày xảy ra tổn thất đối với cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ phải thông báo bằng văn bản cho doanh nghiệp bảo hiểm.

Thứ hai, mức giảm trừ số tiền bồi thường 10% trong trường hợp cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ không thực hiện đầy đủ, đúng thời hạn các kiến nghị tại Biên bản kiểm tra an toàn về phòng cháy, chữa cháy của cơ quan Cảnh sát phòng cháy và chữa cháy, dẫn đến tăng thiệt hại khi xảy ra cháy, nổ chưa đủ sức răn đe vì chỉ bằng mức khấu trừ trung bình của loại hình bảo hiểm tài sản. Việc khắc phục các kiến nghị trong biên bản kiểm tra an toàn về phòng cháy và chữa cháy là trách nhiệm của cơ sở được kiểm tra, nếu không tuân thủ dẫn làm tăng thiệt hại cần thiết phải nâng cao hơn, ít nhất là 20% số tiền bồi thường thì mới khiến cho cơ sở ý thức hơn trong việc khắc phục các kiến nghị của cơ quan chức năng, bảo vệ tốt tài sản của mình tránh xảy ra sự cố hỏa hoạn ảnh hưởng xã hội.

Thứ ba, cơ sở hạt nhân không nên gộp chung vào cùng với cơ sở có số tiền bảo hiểm trên 1.000 tỷ đồng. Với xu thế phát triển như hiện nay, có rất nhiều cơ sở có nguy hiểm về cháy, nổ có giá trị bảo hiểm trên 1.000 tỷ đồng như các công ty sản xuất linh kiện điện tử, các kho xăng

³⁷ Giải đáp vướng mắc của doanh nghiệp về những điểm mới về bảo hiểm cháy nổ bắt buộc. Nguồn: <https://dangcongsan.vn/kinh-te-va-hoi-nhap/giai-dap-vuong-mac-cua-doanh-nghiep-ve-nhung-diem-moi-ve-bao-hiem-chay-no-bat-buoc-599341.html>

dầu...nhưng cho dù có số tiền bảo hiểm lớn thì mức độ rủi ro cũng như tác động đến môi trường của các cơ sở này cũng không thể so sánh với rủi ro ở các cơ sở hạt nhân vốn rất đặc thù nên cần tách riêng ra để có những quy định cho phù hợp liên quan tới tái bảo hiểm. Với các cơ sở hạt nhân cần quy định doanh nghiệp, tổ chức bảo hiểm nước ngoài đứng đầu nhận tái bảo hiểm và doanh nghiệp, tổ chức bảo hiểm nước ngoài nhận tái bảo hiểm từ 10% tổng mức trách nhiệm của mỗi hợp đồng tái bảo hiểm phải được xếp hạng tối thiểu “BBB” theo Standard & Poor’s hoặc Fitch, “B++” theo A.M.Best, “Baal” theo Moody’s hoặc các kết quả xếp hạng tương đương của các tổ chức có chức năng, kinh nghiệm xếp hạng khác tại năm tài chính gần nhất so với thời điểm giao kết hợp đồng tái bảo hiểm.

Thứ tư, cần quy định cho phép doanh nghiệp bảo hiểm được phép điều chỉnh tăng/giảm phí bảo hiểm tối đa theo một tỷ lệ nhất định để phí bảo hiểm phản ánh chính xác mức độ rủi ro của từng đối tượng bảo hiểm tại cơ sở vì bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc cũng là một hoạt động mua bán nên cũng cần xem xét việc thuận mua vừa bán, có sự tương tác tăng/giảm phí để doanh nghiệp bảo hiểm có thể chủ động trong việc áp dụng phí quy định căn cứ vào mức độ rủi ro của đối tượng bảo hiểm.

Cuối cùng, xử phạt liên quan đến hành vi không tham gia bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc còn thấp nên ý thức của các cơ sở trong việc tham gia bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc chưa cao. Bởi lẽ đối với một số doanh nghiệp, xuất phát từ quan điểm cho rằng khả năng xảy ra cháy, nổ là rất thấp, việc tham gia bảo hiểm sẽ lãng phí nguồn tài chính, chi phí bỏ ra để tham gia bảo hiểm lớn hơn nhiều so với chi phí nộp phạt và họ chấp nhận bị phạt. Nhưng đối với các doanh nghiệp nhỏ thì mức phạt trên lại quá lớn đối với khả năng tài chính của họ. Để có thể dung hoà, mức xử phạt này nên gắn với phí bảo hiểm mà doanh nghiệp phải gánh chịu. Nếu doanh nghiệp tuân thủ quy định pháp luật, chủ động tham gia bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc thì khoản tài chính họ bỏ ra chỉ đơn thuần là giá trị của sản phẩm bảo hiểm, mang lại sự an tâm cho họ trong quá trình hoạt động sản xuất kinh doanh. Ngược lại, nếu doanh nghiệp cố tình không tham gia mà bị phát hiện, tiền phạt sẽ gấp 02 lần phí bảo hiểm lẽ ra doanh nghiệp phải đóng khi tham gia bảo hiểm. Điều này tác động rất lớn đến nhận thức của doanh nghiệp, can thiệp trực tiếp vào tài chính sẽ khiến doanh nghiệp tuân thủ quy định hơn.

Nghị định 144/2021/NĐ-CP ngày 31 tháng 12 năm 2021 quy định xử phạt vi phạm hành chính trong lĩnh vực an ninh, trật tự, an toàn xã hội; phòng, chống tệ nạn xã hội; phòng cháy, chữa cháy; cứu nạn, cứu hộ; phòng, chống bạo lực gia đình quy định tại điều 49 phạt tiền từ 20.000.000 đồng đến 30.000.000 đồng đối với việc **mua** bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc không đúng nguyên tắc, mức phí bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc theo quy định của pháp luật là chưa thoả đáng. Trong quan hệ mua bán, người mua bao giờ cũng là bên yếu thế. So với các công ty bảo hiểm, mức độ hiểu biết của doanh nghiệp mua bảo hiểm về sản phẩm bảo hiểm không thể như nhau được, cho dù đó là loại hình bắt buộc được pháp luật quy định. Vì vậy, cần quy định thêm cả việc “**bán**” vào để ràng buộc trách nhiệm của các nhà cung cấp sản phẩm bảo hiểm trên thị trường.

Như đã đề cập ở trên, việc triển khai bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc luôn song hành cùng hoạt động kiểm tra phòng cháy chữa cháy. Nếu doanh nghiệp chưa được nghiệm thu về phòng cháy và chữa cháy theo quy định pháp luật; không có biên bản kiểm tra an toàn về phòng cháy và chữa cháy của cơ quan Công an có thẩm quyền hoặc biên bản kiểm tra đã quá 01 năm tính từ thời điểm lập đến thời điểm mua bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc; đang bị tạm đình chỉ hoặc đình chỉ hoạt động do vi phạm quy định về phòng cháy và chữa cháy thì doanh nghiệp bảo hiểm có quyền từ chối cung cấp dịch vụ bảo hiểm. Nhưng đã có hàng loạt các sai phạm xảy ra liên quan đến hoạt

động kiểm tra phòng cháy chữa cháy. Các doanh nghiệp không tuân thủ các điều kiện về an toàn phòng cháy chữa cháy không có hệ thống chữa cháy tự động, không bố trí đủ số lượng bình chữa cháy theo diện tích kho bãi, không hoàn thiện các kiến nghị của cơ quan chức năng nhưng họ vẫn có biên bản kiểm tra an toàn về phòng cháy và chữa cháy của cơ quan Công an có thẩm quyền. Vì vậy, công tác kiểm tra, hậu kiểm tra, công tác phối hợp của các chủ thể liên quan trong mối quan hệ này cần phải được chú trọng hơn để việc thực thi pháp luật được dễ dàng hơn.

5. KẾT LUẬN

“Bảo hiểm được coi là một loại hàng hoá đặc biệt”³⁸ vì nó gắn với rủi ro vốn là điều mà mọi người đều e ngại. Rủi ro lúc nào cũng tiềm ẩn xung quanh ta và làm thế nào để kiểm soát rủi ro nhằm giảm thiểu nó là vấn đề đang được các cấp, các ngành, các đơn vị quản lý quan tâm. Việc tham gia bảo hiểm nhằm “*giải quyết một phần khó khăn tạm thời, cấp bách của người được bảo hiểm và bù đắp một phần tổn thất cho người được bảo hiểm*”³⁹ nên đây chính là giải pháp khắc phục hậu quả rủi ro hiệu quả nhất. Ngoài đảm bảo tài chính cho doanh nghiệp, bảo hiểm còn có vai trò tập trung nguồn vốn nhân rồi của doanh nghiệp, điều tiết cung - cầu vốn, chuyển hóa nguồn vốn và đầu tư vốn. Đối với bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc thì còn nhằm mục đích bảo vệ lợi ích công cộng, môi trường và an toàn xã hội. Việc triển khai hiệu quả loại hình bảo hiểm này không chỉ mang lại những lợi ích cho các cá nhân, tổ chức tham gia mà còn mang đến sự bình ổn của toàn xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trương Mộc Lâm và Lưu Nguyễn Khánh (2020). *Một số điều cần biết về pháp lý trong kinh doanh bảo hiểm*. Nhà xuất bản Thống kê.
2. Giải đáp vướng mắc của doanh nghiệp về những điểm mới về bảo hiểm cháy nổ bắt buộc. Nguồn: <https://dangcongsan.vn/kinh-te-va-hoi-nhap/giai-dap-vuong-mac-cua-doanh-nghiep-ve-nhung-diem-moi-ve-bao-hiem-chay-no-bat-buoc-599341.html>. Truy cập lúc 15:31 ngày 09/4/2023.
3. Học viện tài chính (2005). *Giáo trình lý thuyết bảo hiểm*. Nhà xuất bản Tài chính.
4. Karaoke ở TP.HCM: kiểm tra tới đâu vi phạm tới đó. Nguồn: <https://tuoitre.vn/karaoke-o-tphcm-kiem-tra-toi-dau-vi-pham-toi-do-320220914074413757.htm>. Truy cập lúc 18:07 ngày 02/03/2023
5. Tổng kiểm tra karaoke, phát hiện nhiều sai phạm. Nguồn: <https://thanhnien.vn/tong-kiem-tra-karaoke-phat-hien-nhieu-sai-pham-1851497929.htm>. Truy cập lúc 20:32 ngày 02/03/2023
6. Những điểm mới của Nghị định 97/2021/NĐ-CP về bảo hiểm cháy, nổ bắt buộc. Nguồn: https://mof.gov.vn/webcenter/portal/cqlgsbh/pages_r/1/chi-tiet-tin-cuc-quan-ly-giam-sat-bao-hiem?dDocName=MOFUCM215409. Truy cập lúc 6:31 ngày 06/4/2023
7. Tài liệu môn học Nguyên lý bảo hiểm. Nguồn: <https://tailieu.tv/tai-lieu/tai-lieu-mon-hoc-nguyen-ly-bao-hiem-37052/>. Truy cập lúc 15:49 ngày 13/5/2023.

³⁸ Trương Mộc Lâm và Lưu Nguyễn Khánh (2020), *Một số điều cần biết về pháp lý trong kinh doanh bảo hiểm*, NXB Thống kê, tr. 3.

³⁹ Trương Mộc Lâm và Lưu Nguyễn Khánh (2020), *Một số điều cần biết về pháp lý trong kinh doanh bảo hiểm*, NXB Thống kê, tr. 264.

HỆ THỐNG BỎ PHIẾU KỸ THUẬT SỐ AN TOÀN DỰA TRÊN CÔNG NGHỆ BLOCKCHAIN

Nguyễn Thành Trung¹, Lâm Thị Kim Tuyết¹, Dương Phạm Ngọc Diễm¹

1. Lớp : CH22HT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một.

TÓM TẮT

Blockchain được biết đến là một công nghệ lưu trữ và tín phi tập trung, trong đó các thông tin được lưu trữ theo cách tương đối bất biến và không thể sửa đổi. Điều này đảm bảo tính toàn vẹn và an ninh của dữ liệu được lưu trữ trong hệ thống. Blockchain được ứng dụng rộng rãi trên nhiều lĩnh vực trong đó có việc ứng dụng vào quá trình bầu cử. Mỗi năm các nước trên thế giới luôn tổ chức bầu cử trong nước, từ địa phương cho đến toàn đất nước. Bầu cử được xem là một nghĩa vụ cao cả của mỗi công dân, để bầu ra người có thể thay thế nhân dân thực hiện nghĩa vụ quyết định những vấn đề liên quan đến xã hội và của đất nước. Tuy nhiên, trong quá trình bầu cử gặp khá nhiều khó khăn. Ứng dụng công nghệ Blockchain dựa trên mức độ an toàn, minh bạch của công nghệ bao gồm Smart Contract và mạng Ethereum giúp quản lý các lưu lượng truy cập trong hệ thống, lưu trữ dữ liệu thông minh, quản lý quy trình bầu cử an toàn. Với 2 thành phần chính bao gồm Smart Contract và mạng Ethereum được ứng dụng trong hệ thống bỏ phiếu kỹ thuật số an toàn dựa trên công nghệ Blockchain sẽ là giải pháp hiệu quả trong vấn đề bầu cử và giải quyết được vấn đề có thể xảy ra trong bầu cử.

Từ khóa : Blockchain, bỏ phiếu điện tử, bỏ phiếu kỹ thuật số, số cái phân tán.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Cùng với sự phát triển không ngừng của công nghệ, Blockchain được xem là một trong những đột phá lớn nhất trong lĩnh vực công nghệ thông tin[1]. Với khả năng lưu trữ dữ liệu phi tập trung và đảm bảo tính toàn vẹn của thông tin, Blockchain đang được áp dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực khác nhau như lĩnh vực y tế, truyền thông, nông nghiệp[2],.... Trong đó, hệ thống bỏ phiếu kỹ thuật số là một trong những ứng dụng đáng chú ý của Blockchain. Bằng cách sử dụng các công nghệ blockchain như Ethereum, hệ thống bỏ phiếu kỹ thuật số đảm bảo tính minh bạch và an toàn cho quá trình bỏ phiếu. Trong hệ thống bỏ phiếu kỹ thuật số, Ethereum là một trong những framework được sử dụng phổ biến nhất trong đó có ứng dụng vào trong quá trình bầu cử[3]. Bầu cử được xem là công việc tiên quyết và là nền móng cho hệ thống dân chủ, cho phép mọi người dân trên đất nước có quyền được bầu chọn những người ứng cử viên xứng đáng làm lãnh đạo và gánh vác mọi công việc về an ninh, trật tự và cả xã hội. Do tính chất công việc của người được bầu có trách nhiệm khá quan trọng đối với đời sống, trách nhiệm của xã hội nên quá trình bầu cử cần phải minh bạch và đáng tin cậy. Cùng với đó cuộc cách mạng về công nghệ đang ngày càng phát triển, việc áp dụng công nghệ Blockchain vào trong bầu cử là nhu cầu hết sức cần thiết[4,5]. Điều này giúp giảm thiểu các thủ tục khó khăn trong khâu quản lý về các phiếu bầu cử, giúp tối ưu hóa quy trình bầu cử, không cần nhiều nguồn nhân lực trong phục vụ việc bầu cử, không bắt buộc mọi người phải đến một địa điểm nhất định để bầu cử mà vẫn có thể truy cập hệ thống để bầu cử.

Hệ thống bỏ phiếu kỹ thuật số an toàn áp dụng công nghệ Blockchain là giải pháp thiết thực giúp giải quyết những vướng mắc khó khăn trong việc bầu cử[6]. Hệ thống bỏ phiếu kỹ thuật số an toàn được xem như là bỏ phiếu trực tuyến rất dễ để thực hiện cho mọi đối tượng, kèm với đó là tính di động của hệ thống.

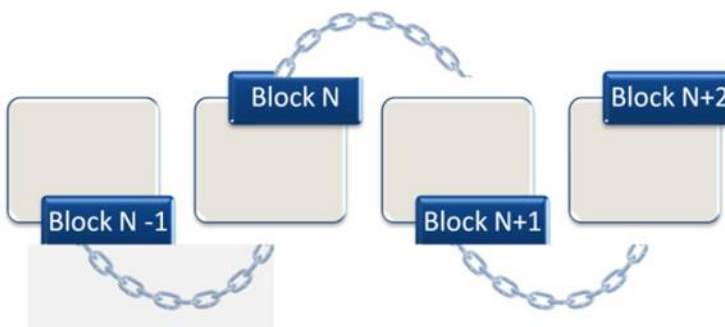
Với công nghệ Blockchain được xem là một cơ chế hữu hiệu giúp lưu trữ các thông tin an toàn, mang tính số hóa và dựa trên sự đồng thuận. Việc sử dụng các chuỗi khối để tạo ra một hệ thống bỏ phiếu bỏ phiếu điện tử an toàn và minh bạch. Đối với Blockchain được xem là một trong những nguồn công nghệ mới nổi với một nền tảng nghiên cứu về mật mã mạnh chống cho phép những ứng dụng tận dụng các khả năng này để tăng tính bảo mật cao trong hoạt động[7]. Blockchain được xem như một cấu trúc dữ liệu quy trị và cho phép chia sẻ tất cả các giao dịch thực hiện thông qua các nguồn gốc của nó. Chủ yếu là một cơ sở dữ liệu dựa trên tính phi tập trung được phân phối và duy trì một danh sách khá đầy đủ các bản ghi dữ liệu liên tục. Chính điều này nhằm mục đích phục vụ và phát triển được khỏi các thao tác hoặc sự giả mạo và sửa đổi một cách trái phép khi tác động vào cơ sở dữ liệu của Blockchain. Mỗi khối trong một Blockchain được gán một mã hàm băm mật khẩu và cũng có thể coi là một dấu vân tay của khối, ngoài ra vấn đề quan trọng nhất là dữ liệu trong khối không bị thay đổi[8]. Nếu có bất kỳ việc thay đổi nào trong khối, hàm băm mật khẩu sẽ thay đổi lập tức để có thể biết được sự thay đổi trong dữ liệu để chống lại các tác nhân độc hại ảnh hưởng đến cơ sở dữ liệu trong Blockchain, chính yếu tố trọng tâm trong cơ chế về bảo mật mạng tính an toàn cao và chống lại các tác nhân ảnh hưởng đến dữ liệu của Blockchain, điều này được áp dụng vào trong bỏ phiếu điện tử cũng như là một lĩnh vực tập trung vào nghiên cứu trong nhiều năm bằng cách sử dụng máy tính và truy cập vào hệ thống để cho ra kết quả chất lượng cao, chính xác phù hợp với công việc của các cử tri tham gia. Nếu các cử tri hiểu rõ và nắm rõ các nguyên tắc cũng như hiểu rõ về hệ thống bỏ phiếu, khả năng sử dụng của hệ thống sẽ rất hiệu quả và đạt được nhiều kết quả cao, mạng lại tính minh bạch và tính chính xác cho quá trình bầu cử.

Do đó, nền tảng về Blockchain ngày càng được sử dụng nhiều hơn để giảm thiểu sự khác biệt trong giao dịch trái phép trên nhiều miền khác nhau.

2. HỆ THỐNG BỎ PHIẾU KỸ THUẬT SỐ AN TOÀN DỰA TRÊN CÔNG NGHỆ BLOCKCHAIN

2.1. Phương pháp nghiên cứu trong Blockchain

Blockchain là công nghệ chuỗi – khối, cho phép truyền tải dữ liệu một cách an toàn dựa trên hệ thống mã hóa vô cùng phức tạp, tương tự như cuốn sổ cái kế toán của một công ty, nơi mà tiền được giám sát chặt chẽ và ghi nhận mọi giao dịch trên mạng ngang 407ang [9].

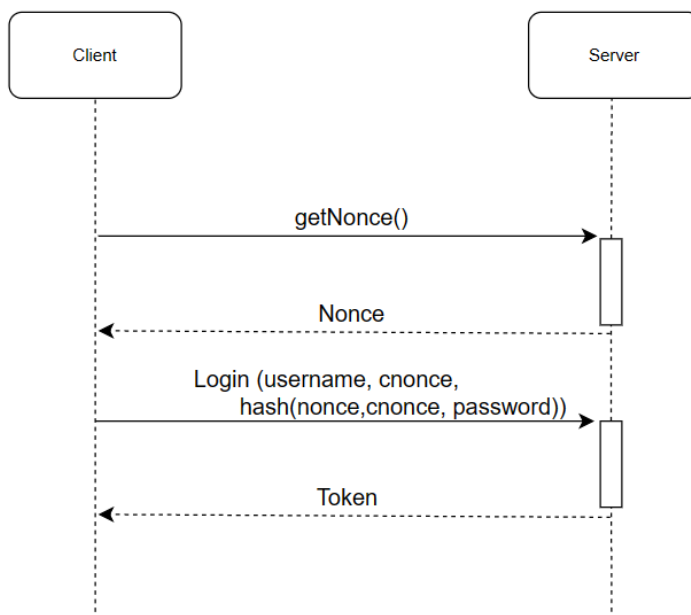


Hình 1: Minh họa các Block trong một chuỗi của Blockchain

Mỗi khối (block) đều chứa thông tin về thời gian khởi tạo và được liên kết với khối trước đó, kèm theo đó là một mã thời gian và dữ liệu giao dịch. Dữ liệu khi đã được mạng lưới chấp nhận thì sẽ không có cách nào thay đổi được. Blockchain được thiết kế để chống lại việc gian lận, thay đổi của dữ liệu.

Ngoài ra Blockchain còn được 408ang408408 số cái kỹ thuật số. Hiểu nôm na là một cuốn sổ ghi chép lại những thông tin giao dịch, sau đó cuốn sổ đó sẽ được copy cho mỗi người tham gia vào mạng. Điều này thấy được rằng trong toàn bộ hệ thống thông tin được tạo thành nhiều phiên bản và được lưu trữ ở nhiều nơi.

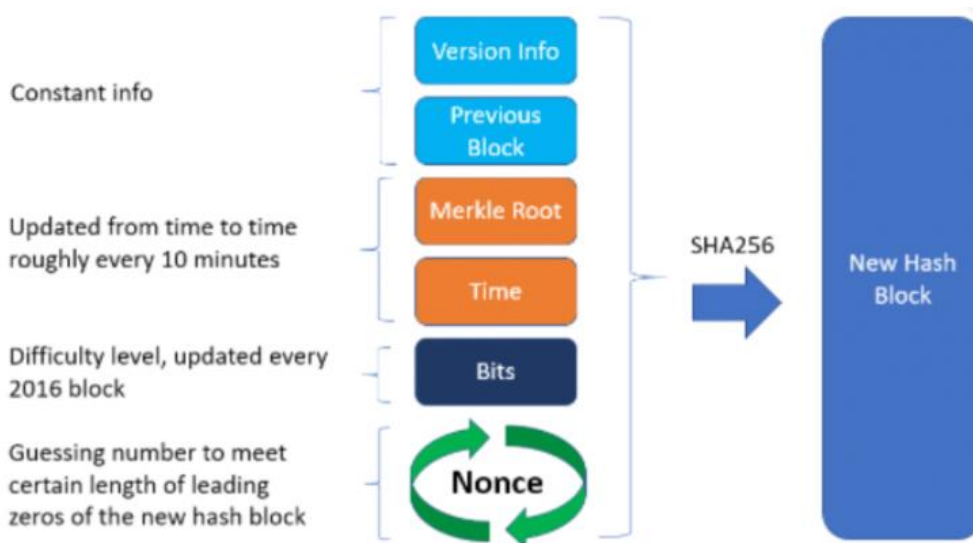
Blockchain là hệ thống trong đó thay vì 408ang408408 mục nhập của một cá nhân, điều này có thể hiểu một khối và kết nối tất cả các khối này bằng cách sử dụng một liên kết được gọi đó là chuỗi khối. Mỗi khối bao gồm tất cả dữ liệu có thể có một thực thể duy nhất có dấu thời gian và đôi khi tốt hơn là một nonce (Number used once) số lượng dụng duy nhất một lần bên cạnh đó nonce còn là số nguyên gồm 32 bit. Nonce được 408ang408408 một trong ba thành phần của mỗi Block trong cơ chế Blockchain bên cạnh hàm băm hash SHA-256 và dữ liệu[10,11]. Bản 408ang của số Nonce trong Blockchain có một vai trò quan trọng trong một mạng lưới Blockchain, có thể 408ang các điều kiện cho Hash (Hàm băm), điều này sẽ tùy chỉnh được độ khó của việc xác thực các giao dịch và 408ang các block mới. Nonce sẽ giúp cho chuỗi hash hoàn chỉnh, đảm bảo được tính bảo mật và dễ dàng kết nối với các khối trong một mạng lưới. Đồng nghĩa với việc, Một trong số Nonce được tìm ra sẽ tương đương với một block hoàn thành và các giao dịch khác sẽ không thể 408ang vào trong dữ liệu của block[12]. Chính vì thế, Nonce chính là góp phần góp phần hoàn thiện các block và ý nghĩa về tầm quan trọng của Nonce là 408ang tính bảo mật cho một hệ thống để chống lại các Hacker có ý định làm thay đổi trong cơ sở dữ liệu của Blockchain.



Hình 2: Mô hình số Nonce

Quy trình để tìm ra được số Nonce bắt buộc mỗi block sẽ có hash khác nhau, chính vì thế việc khai thác cũng như việc đào coin trong mỗi một khối như vậy sẽ rất phức tạp. Đặc biệt là ở trên nền tảng khai thác Blockchain lớn. Chính sự thay đổi trên hệ thống dữ liệu của block sẽ

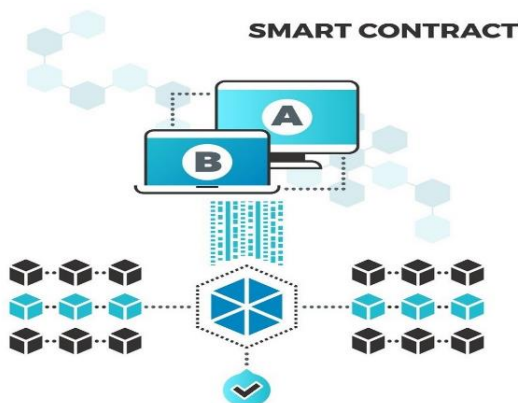
làm cho hàm băm được thay đổi từ đó làm 409ang độ khó của quá trình tìm Nonce[13]. Độ khó của quy trình



Hình 3: Quy trình tìm ra số Nonce

Tìm số Nonce được 409ang lên đòi hỏi các thiết bị và nguồn lực lớn hơn để có thể xử lý và độ khó trong việc tìm ra Nonce nhiều thì một dự án sẽ tự điều chỉnh để phù hợp, bởi vì nếu không điều chỉnh các giao dịch sẽ không được xác thực và hoàn tất.

Như đã đề cập ở trên mỗi một khối bao gồm tất cả dữ liệu có thể có một thực thể duy nhất có dấu thời gian và đôi khi tốt hơn một Nonce. Tất cả dữ liệu này bên trong một khối sau đó được chuyển qua hàm băm để tạo ra các giá trị băm của tất cả các dữ liệu, giá trị của băm này sẽ trở thành danh tính của khối[14]. Tất cả các khối dữ liệu đều đi qua cùng một hàm băm. Khối đầu tiên thường được tạo tự động dưới dạng khối gốc và sau đó là chuỗi tiếp theo. Mỗi khối trong một chuỗi khối chứa một trường chứa các địa chỉ khối trước đó, địa chỉ khối trước đó là thứ tạo ra một liên kết giữa hai khối bất kỳ trong một chuỗi[15]. Một thay đổi nhỏ trong dữ liệu gốc cũng sẽ có tác động lớn đến giá trị băm của nó, bất kỳ thay đổi nào được thực hiện đối với dữ liệu trong một khối sẽ làm thay đổi giá trị băm của nó hoàn toàn, điều này sẽ kích hoạt một chức năng vì giá trị băm mới sẽ không khớp với giá trị có trong trường khối trước đó của khối tiếp theo. Đây là chức năng của chuỗi khối mà qua đó nó làm cho dữ liệu trở nên bất biến. Hàm băm được sử dụng trong triển khai SHA-256.

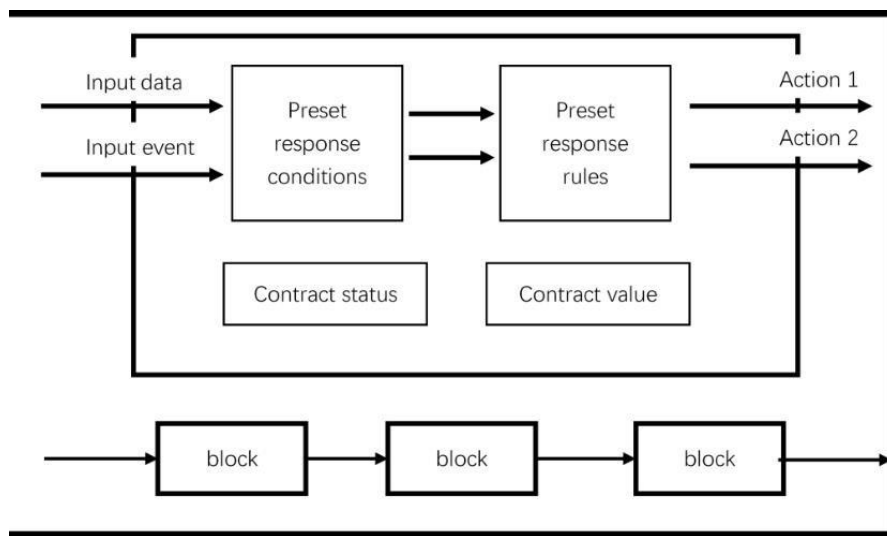


Hình 4: Minh họa Smart Contract

Smart Contract (Hợp đồng thông minh) là một giao thức giao dịch dựa trên công nghệ Blockchain. Mục đích của hợp đồng này là thực hiện các điều khoản của hợp đồng mà không cần thông qua bên thứ ba. Nó tự động thực hiện, ghi nhớ lại hành động pháp lý của các bên giúp việc truy dấu dễ dàng hơn

Smart contract là một chương trình chạy trên blockchain, nên người 410ang sẽ cần gửi các giao dịch đến blockchain để bắt đầu chương trình. Khi các mã được xác định và khóa logic, thì mới có thể chạy chương trình.

Mục đích chính của smart contract là đơn giản hóa các giao dịch kinh doanh giữa các bên bằng cách loại bỏ các bên trung gian liên quan đến các quy trình kinh doanh truyền thống. Các hợp đồng này nhằm mục đích giảm sự chậm trễ thanh toán, rủi ro sai sót và sự phức tạp của một hợp đồng thông thường mà không ảnh hưởng đến tính xác thực và uy tín.



Hình 5: Mô hình Smart Contract

Smart contract đại diện cho các giao thức máy tính hay nói cách đơn giản là các đoạn mã là một yếu tố công nghệ cơ bản. Chúng phục vụ để chỉ định tất cả các điều kiện thỏa thuận được ký kết giữa các bên giao dịch với blockchain. Ngay sau khi các điều kiện này được hoàn thành, smart contract sẽ tự động thực hiện giao dịch.

Giả sử một người muốn bắt đầu smart contract, họ sẽ cần tải xuống phần mềm đặc biệt và tạo khóa công khai được xuất bản trong hệ thống. Sau đó, một thông báo khởi tạo sẽ được gửi đi và các nút sẽ nhận nó. Khi sự kiện được thiết lập bởi smart contract được hoàn thành, các mã sẽ thực thi.

Smart contract có một số tính năng đặc biệt đánh dấu chúng so với các hình thức giao dịch tài chính khác:

- + Quyền tự chủ: Người 410ang có toàn quyền kiểm soát thỏa thuận của họ. Bản 410ang smart contract là một đảm bảo loại trừ khả năng bị can thiệp bởi bất kỳ bên thứ ba nào khác (nhà môi giới, luật sư, công chứng viên, v.v.).

- + Bảo mật: Mục đích thiết yếu là đảm bảo an toàn cho các giao dịch. Thông tin được nhập vào chuỗi khối không thể bị xóa hoặc sửa đổi. Ngay cả khi một trong các bên vi phạm các điều khoản của thỏa thuận, thì thỏa thuận vẫn nguyên vẹn.

+ Tốc độ: Xử lý tài liệu mất nhiều thời gian nếu được thực hiện theo cách thủ công và điều này làm chậm quá trình hoàn thành nhiệm vụ. Smart contract giảm thiểu sự tham gia của cá nhân và 411 tăng hiệu quả tổng thể.

+ Tin cậy: Những người tham gia giao dịch không cần phải tin tưởng lẫn nhau hoặc các bên thứ ba. Mạng phi tập trung cung cấp môi trường đảm bảo hoàn thành nhiệm vụ mà không gặp sự cố hoặc chậm trễ.

+ Hiệu quả về chi phí: Nó có thể loại bỏ chi phí giao dịch quá cao. Và có thể do loại bỏ các trung gian khỏi quy trình và hỗ trợ thỏa thuận.

+ Độ chính xác: Quá trình được tự động hóa, do đó khả năng xảy ra sai sót của con người được giảm thiểu đáng kể

2.2 Ganache trong Blockchain

Ganache là một phần mềm giả lập mạng lưới blockchain Ethereum để phát triển và kiểm thử ứng dụng phi tập trung trên Ethereum. Khi chạy phần mềm Ganache, nó sẽ tạo ra một mạng lưới blockchain Ethereum ảo để có thể phát triển ứng dụng của người dùng mà không cần sử dụng mạng lưới blockchain thực tế[16]. Trên mạng lưới ảo này có thể tạo ra các tài khoản Ethereum, triển khai các hợp đồng thông minh và thực hiện các giao dịch trên blockchain Ethereum mà không cần sử dụng đồng tiền thật. Trong phần mềm Ganache, Ethereum được giả lập trong các node trên mạng lưới ảo của nó. Có thể xem thông tin về mạng lưới Ethereum ảo bằng cách truy cập vào giao diện đồ họa của Ganache hoặc thông qua API của nó[17]. Thông tin về mạng lưới Ethereum ảo bao gồm các khối (block), giao dịch (transaction), địa chỉ tài khoản Ethereum và các thông tin khác liên quan đến mạng lưới blockchain Ethereum.

Ganache là một phần mềm mô phỏng blockchain Ethereum, được sử dụng để phát triển và kiểm thử các ứng dụng phi tập trung trên Ethereum một cách nhanh chóng và dễ dàng. Các thành phần chính của Ganache bao gồm:

- Accounts: Là phần quản lý tài khoản trong Ganache, cho phép tạo, chỉnh sửa và xóa các tài khoản Ethereum ảo trên mạng lưới blockchain. Phần này cũng cho phép quản lý các thông tin liên quan đến tài khoản, bao gồm địa chỉ, số Ether và lịch sử giao dịch.

- Blocks: Là phần quản lý khối trong Ganache, cho phép xem và quản lý các khối được thêm vào blockchain Ethereum ảo. Phần này cũng cung cấp cho các thông tin liên quan đến khối, bao gồm số tiền được giao dịch và các thông tin khác.

- Transactions: Là phần quản lý giao dịch trong Ganache, cho phép xem và quản lý các giao dịch được thực hiện trên mạng lưới blockchain Ethereum ảo. Phần này cũng cung cấp cho các thông tin liên quan đến giao dịch, bao gồm địa chỉ nguồn, địa chỉ đích, số tiền được giao dịch và trạng thái của giao dịch.

- Logs: Là phần quản lý nhật ký trong Ganache, cho phép xem các thông tin chi tiết về các hoạt động được thực hiện trên blockchain Ethereum ảo. Phần này cũng cho phép xem các thông tin liên quan đến các lỗi và cảnh báo trong quá trình phát triển và kiểm thử ứng dụng phi tập trung của Blockchain

Một số tính năng nổi bật của phần mềm Ganache được kể đến là Cung cấp mạng lưới blockchain Ethereum ảo để phát triển và kiểm thử các ứng dụng blockchain. Hỗ trợ các tính năng của Ethereum như smart contract, tài khoản, gas và phiên bản Ethereum Virtual Machine

(EVM)[18]. Có thể dễ dàng tùy chỉnh mạng lưới blockchain với nhiều tùy chọn về số lượng tài khoản, mức độ phức tạp của các giao dịch và giới hạn gas. Có thể dễ dàng tùy chỉnh mạng lưới blockchain với nhiều tùy chọn về số lượng tài khoản, mức độ phức tạp của các giao dịch và giới hạn gas. Hỗ trợ nhiều giao thức kết nối để tương tác với mạng lưới blockchain ảo, bao gồm HTTP, WebSocket và IPC[19]. Ganache là một công cụ hữu ích cho các nhà phát triển blockchain và các nhà nghiên cứu để tìm hiểu về blockchain Ethereum và xây dựng các ứng dụng blockchain.

Ganache cung cấp cho người dùng các tài khoản và khoảng gas để thực hiện các giao dịch liên quan đến việc bỏ phiếu và xử lý phiếu bầu. Nó cũng cho phép người dùng quản lý các smart contract đã triển khai trên mạng lưới blockchain Ethereum ảo của để cập nhật hoặc xóa chúng khi cần thiết. Ganache là một blockchain ảo, cho phép người dùng phát triển, kiểm thử và triển khai các ứng dụng dựa trên nền tảng Ethereum mà không cần sử dụng mạng lưới blockchain chính thức. Ganache hoạt động theo cách tương tự như một mạng lưới blockchain chính thức của Ethereum, bao gồm các thành phần chính sau:

- Ethereum Client: Ganache có một Ethereum client tích hợp sẵn, giúp quản lý và thực thi các smart contract được triển khai trên blockchain.

- Accounts: Ganache cung cấp các tài khoản ảo và khóa cá nhân để phục vụ cho quá trình phát triển, kiểm thử và triển khai ứng dụng.

- Gas: Ganache cho phép người dùng tùy chỉnh số lượng gas mà mỗi giao dịch trên blockchain ảo có thể sử dụng để thực thi các hàm thông qua smart contract.

- Block Explorer: Ganache có tính năng khám phá khối cho phép người dùng xem các giao dịch, khối, tài khoản và các thông tin khác trên blockchain ảo.

Ganache hoạt động như một blockchain ảo để giúp phát triển, kiểm thử và triển khai các smart contract liên quan đến nền tảng Ethereum một cách dễ dàng và an toàn. Nó cung cấp các tính năng quan trọng như quản lý tài khoản, khóa cá nhân và gas, giúp người dùng thực hiện các giao dịch thông qua smart contract trên blockchain ảo một cách dễ dàng và hiệu quả.

Trong Ganache, phần Account là nơi có thể quản lý các tài khoản Ethereum ảo để phát triển, kiểm thử và triển khai các smart contract. Mỗi tài khoản được cung cấp bao gồm một địa chỉ Ethereum và một khóa cá nhân được sử dụng để ký và xác thực các giao dịch trên blockchain ảo.

Ở phần Account của Ganache, có thể tạo ra các tài khoản Ethereum mới, xem thông tin chi tiết của từng tài khoản và kiểm tra số dư của từng tài khoản[18]. Ngoài ra, cũng có thể dễ dàng lấy thông tin về khóa cá nhân của từng tài khoản để sử dụng trong các quá trình phát triển, kiểm thử và triển khai smart contract.

Trong ứng dụng bỏ phiếu bầu cử dựa trên blockchain, phần Account của Ganache sẽ được sử dụng để quản lý tài khoản của các cử tri, nhà bầu cử và quản trị viên. Mỗi tài khoản sẽ được cung cấp một địa chỉ Ethereum duy nhất để xác định danh tính và một khóa cá nhân để ký và xác thực các giao dịch liên quan đến việc bỏ phiếu và đếm phiếu. Các tài khoản này sẽ được quản lý và kiểm soát bởi các smart contract được triển khai trên blockchain của Ganache để đảm bảo tính an toàn và đáng tin cậy cho quá trình bỏ phiếu bầu cử.

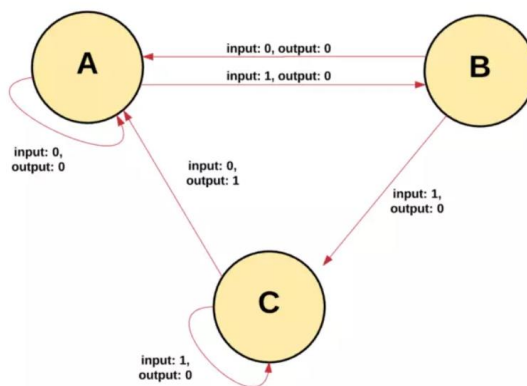
Phần Block trong Ganache là nơi hiển thị các khối được tạo ra trên blockchain ảo. Mỗi khối chứa các giao dịch được thực hiện trên blockchain trong một khoảng thời gian nhất định và được kết nối với các khối trước đó để tạo thành một chuỗi khối liên tiếp và không thể thay

đổi được, còn gọi là blockchain. Trong phần Block của Ganache, có thể xem chi tiết các khối được tạo ra trên blockchain ảo, bao gồm thông tin về số hiệu khối, địa chỉ người tạo khối, thời gian tạo khối và số lượng giao dịch trong khối đó. Ngoài ra, cũng có thể xem chi tiết về từng giao dịch trong khối bằng cách nhấp vào số hiệu giao dịch tương ứng. Trong ứng dụng bỏ phiếu bầu cử dựa trên blockchain, phần Block của Ganache sẽ được sử dụng để lưu trữ các giao dịch liên quan đến việc bỏ phiếu và đếm phiếu. Mỗi giao dịch sẽ được thêm vào một khối trên blockchain ảo và được xác thực bởi các smart contract để đảm bảo tính toàn vẹn và đáng tin cậy cho quá trình bỏ phiếu bầu cử. Việc sử dụng blockchain ảo trên Ganache giúp đảm bảo rằng tất cả các giao dịch bỏ phiếu đều được lưu trữ một cách an toàn và không thể thay đổi được, đồng thời giúp tránh các hành vi gian lận trong quá trình bỏ phiếu.

Phần Transactions trong Ganache là nơi hiển thị các giao dịch được thực hiện trên blockchain ảo. Mỗi giao dịch bao gồm thông tin về địa chỉ người gửi, địa chỉ người nhận, số lượng tiền gửi và các thông tin khác tùy thuộc vào loại giao dịch[20,21]. Trong phần Transactions của Ganache, có thể xem danh sách các giao dịch đã được thực hiện trên blockchain ảo. Ngoài ra, cũng có thể xem chi tiết về từng giao dịch bằng cách nhấp vào số hiệu giao dịch tương ứng. Trong ứng dụng bỏ phiếu bầu cử dựa trên blockchain, phần Transactions của Ganache sẽ được sử dụng để lưu trữ các giao dịch liên quan đến việc bỏ phiếu và đếm phiếu. Mỗi giao dịch sẽ chứa thông tin về người bỏ phiếu, ứng cử viên được bỏ phiếu và số phiếu được bỏ cho ứng cử viên đó. Các giao dịch này sẽ được xác thực bởi các smart contract để đảm bảo tính toàn vẹn và đáng tin cậy cho quá trình bỏ phiếu bầu cử. Việc sử dụng blockchain ảo trên Ganache giúp đảm bảo rằng tất cả các giao dịch bỏ phiếu đều được lưu trữ một cách an toàn và không thể thay đổi được, đồng thời giúp tránh các hành vi gian lận trong quá trình bỏ phiếu.

Phần logs trong Ganache là nơi lưu trữ các sự kiện được kích hoạt bởi các smart contract trên blockchain ảo. Mỗi sự kiện có thể được tạo ra bởi một smart contract và được lưu trữ trong logs với các thông tin như tên sự kiện, các tham số liên quan và thời gian xảy ra sự kiện. Phần logs của Ganache có thể được sử dụng để giám sát các hoạt động trên blockchain ảo. Khi một smart contract được thực thi và tạo ra một sự kiện, thông tin về sự kiện đó sẽ được ghi vào logs. Bằng cách theo dõi các logs, người dùng có thể xem được các hoạt động trên blockchain ảo và kiểm tra tính đúng đắn của các hoạt động đó. Trong ứng dụng bỏ phiếu bầu cử dựa trên blockchain, phần logs của Ganache có thể được sử dụng để lưu trữ các sự kiện liên quan đến việc bỏ phiếu và đếm phiếu.

2.3 Ethereum trong Blockchain



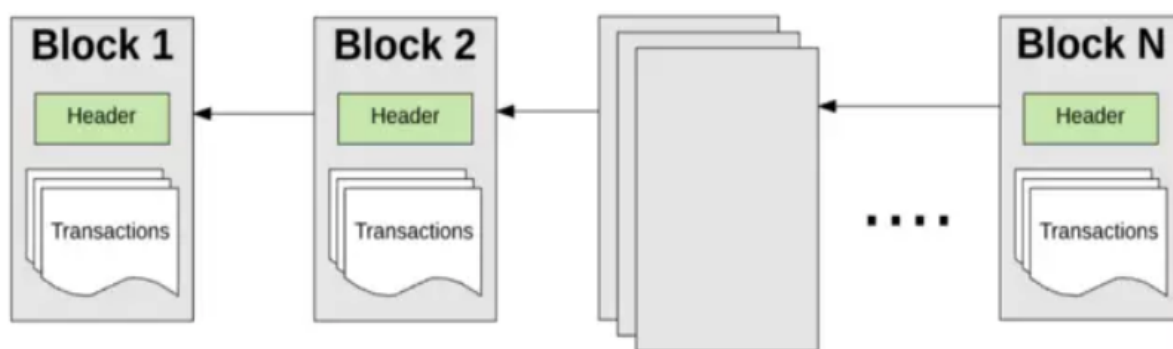
Hình 6 : Mô hình tổng quan về Ethereum

Ethereum là một nền tảng phần mềm mở được tạo ra vào năm 2015. Ethereum được xây dựng trên công nghệ blockchain, nhờ đó các nhà phát triển có thể xây dựng và triển khai các ứng dụng phi tập trung và smart contract [22].

Nhờ công nghệ blockchain này mà thông tin được chia sẻ trên nền tảng này (thông qua mạng lưới các máy tính được gọi là các nút mạng) không bị thao túng hoặc thay đổi. Ngoài ra, công nghệ này giúp loại bỏ người trung gian trong các giao dịch được thực hiện trên mạng một cách hiệu quả.

Blockchain Ethereum về cơ bản là một cỗ máy trạng thái dựa trên các giao dịch. Trong khoa học máy tính, thuật ngữ một máy trạng thái đề cập đến thứ gì đó sẽ đọc một loạt các đầu vào và dựa trên các đầu vào đó, sẽ chuyển sang trạng thái mới.

Trạng thái của Ethereum có hàng triệu giao dịch. Các giao dịch này được nhóm thành các block trên mạng. Một block chứa một loạt các giao dịch và mỗi block được kết nối với block trước đó [23].



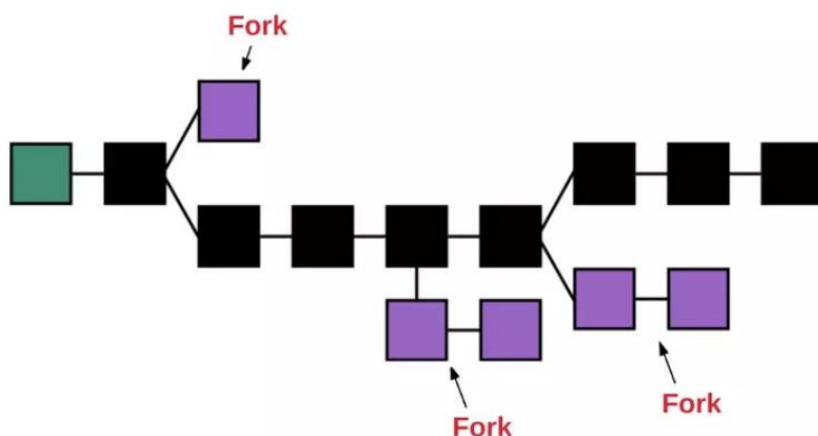
Hình 7: Mô hình minh họa các Block trong mạng Ethereum

Để chuyển đổi từ trạng thái này sang trạng thái khác, một giao dịch phải hợp lệ. Để một giao dịch được coi là hợp lệ, nó phải trải qua quá trình xác nhận được gọi là mining (đào coin). Mining là khi một nhóm các nút (tức là máy tính) sử dụng tài nguyên tính toán của họ để tạo ra một khối chứa các giao dịch hợp lệ.

Bất kỳ nút nào trên mạng tự khai báo là thợ mỏ (miner) có thể cố gắng tạo và xác thực một block. Rất nhiều thợ mỏ từ khắp nơi trên thế giới cố gắng tạo và xác nhận các block cùng một lúc. Để đào được một block thì các thợ mỏ phải giải quyết một bài toán mã băm, khi thợ mỏ giải xong bài toán và broadcast lên mạng blockchain, nó sẽ được các nút khác xác nhận là hợp lệ nếu giải pháp giải quyết bài toán mã băm là đúng.

Nhưng để block của thợ mỏ đó được đưa vào blockchain thì phải đảm bảo rằng thợ mỏ đó là người đầu tiên, nhanh nhất tìm ra giải pháp bài toán của block đó. Sau đó, thợ mỏ đó sẽ được thưởng một lượng Ether. Toàn bộ quá trình đào một block trong Ethereum cũng như Bitcoin được gọi là bằng chứng công việc (proof of work).

Bất cứ khi nào nhiều chuỗi được tạo ra, khi đó xảy ra hiện tượng phân nhánh (fork). Chúng ta muốn tránh sự phân nhánh, bởi vì chúng phá vỡ hệ thống và buộc mọi người chọn chuỗi mà họ tin tưởng vào [24].



Hình 8: Minh họa hiện tượng phân nhánh Fork

Để xác định đâu là chuỗi block chính (hợp lệ) và ngăn chặn việc có nhiều chuỗi block. Ethereum sử dụng một giao thức có tên là “GHOST”. GHOST được viết tắt từ Greedy Heaviest Observed Subtree [25].

Ethereum là một nền tảng blockchain cho phép các nhà phát triển xây dựng và triển khai các ứng dụng phi tập trung (decentralized applications - DApps) [21]. Trong hệ thống bỏ phiếu kỹ thuật số, Ethereum được sử dụng để tạo ra các smart contract, các hợp đồng thông minh giúp tự động hóa việc thực thi các giao dịch và cập nhật trạng thái của hệ thống. Các smart contract trong Ethereum được viết bằng Solidity, một ngôn ngữ lập trình đa nền tảng cho các smart contract. Các smart contract này được triển khai trên một mạng lưới các nút (nodes) Ethereum, cho phép các giao dịch được thực thi một cách phi tập trung.

Trong hệ thống bỏ phiếu kỹ thuật số, Ethereum có thể được sử dụng để lưu trữ thông tin về các ứng viên, danh sách cử tri và kết quả bầu cử. Các smart contract có thể được sử dụng để kiểm tra danh sách cử tri và đảm bảo tính chính xác của kết quả bầu cử. Hơn nữa, Ethereum còn cho phép một cách dễ dàng để theo dõi và xem xét lịch sử giao dịch, đảm bảo tính minh bạch của hệ thống. Trong hệ thống bỏ phiếu kỹ thuật số dựa trên công nghệ blockchain, Ethereum được sử dụng như một nền tảng để triển khai các smart contract liên quan đến quá trình bỏ phiếu. Smart contract là các đoạn mã lập trình có khả năng tự thực thi và thực hiện các hành động cụ thể khi một điều kiện được đáp ứng.

3. KẾT LUẬN

Hệ thống bỏ phiếu kỹ thuật số an toàn dựa trên công nghệ Blockchain là một ứng dụng của công nghệ Blockchain trong việc bảo vệ tính công bằng và đảm bảo an toàn cho quá trình bỏ phiếu trong các cuộc bầu cử hoặc các cuộc thăm dò dư luận. Các phiếu bầu được lưu trữ dưới dạng các khối trong chuỗi blockchain, mỗi khối sẽ bao gồm thông tin của phiếu bầu và mã hash của khối trước đó. Mỗi phiếu bầu sẽ được mã hóa bằng một mã đặc biệt và được lưu trữ trên mạng lưới blockchain, làm cho nó không thể bị thay đổi sau khi đã được lưu trữ. Các tính năng chính của hệ thống bỏ phiếu kỹ thuật số an toàn dựa trên công nghệ blockchain bao gồm:

- Tính bảo mật: Hệ thống này sử dụng mã hóa để đảm bảo rằng thông tin phiếu bầu được bảo vệ và chỉ có những người được ủy quyền mới có thể truy cập vào nó.

- Tính minh bạch: Vì thông tin phiếu bầu được lưu trữ trên blockchain, nó trở nên rõ ràng và minh bạch. Mọi người có thể kiểm tra và xác nhận phiếu bầu của đã được đếm và lưu trữ đúng cách.

- Tính chống gian lận: Với blockchain, thông tin phiếu bầu không thể bị thay đổi hoặc xóa bỏ. Điều này giúp đảm bảo rằng kết quả phiếu bầu là chính xác và công bằng.

- Tính tiện lợi: Hệ thống này cho phép người bỏ phiếu tham gia bỏ phiếu từ xa, bất cứ lúc nào và ở bất kỳ đâu, giúp tăng tính tiện lợi và sự tham gia của người dân.

Hệ thống bỏ phiếu kỹ thuật số an toàn dựa trên công nghệ blockchain có thể sử dụng cho nhiều mục đích khác nhau, từ các cuộc bỏ phiếu trong các tổ chức doanh nghiệp cho đến các cuộc bầu cử chính phủ. Nó có thể giúp giảm chi phí và thời gian đếm phiếu bầu, cung cấp sự minh bạch và đảm bảo tính minh bạch và công bằng cho các cuộc bỏ phiếu. Tuy nhiên, để đạt được sự thành công, hệ thống này cần phải được thiết kế và triển khai một cách cẩn thận để đảm bảo tính an toàn và bảo mật của thông tin phiếu bầu. Đồng thời, việc giám sát và kiểm tra đối với hệ thống cũng rất quan trọng để đảm bảo tính chính xác và đáng tin cậy của kết quả bỏ phiếu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Yash Dalvi, Shivam Jaiswal, Pawan Sharma (3/2021), E-Voting using Blockchain, International Journal of Engineering Research & Technology (IJERT), ISSN: 2278-0181, Vol. 10 Issue 03, March-2021.
2. Amruta Dodke, Jueli Ikhar, Kunal Madne, Pranshi Deodia, Radha Ingale, Vijaya Dongre, Yash Chauhan (2020-2021), Online Voting System Using Blockchain, Department of Computer Science & Engineering Government College of Engineering New Khapri, Nagpur-441108(M.S)
3. Kashif Mehboob Khan¹, Junaid Arshad², Muhammad Mubashir Khan¹, 1 NED University of Engineering and Technology, Pakistan 2 University of West London, UK. Secure Digital Voting System based on Blockchain Technology.
4. Sarah Al-Maaitah, Mohammad Qatawneh, Abdullah Quzmar, 2021 International Conference on Information Technology (ICIT), Electronic ISBN:978-1-6654-2870-5
5. Zarif Khudoykulov, Umida Tojiakbarova, Suhrob Bozorov, Blockchain Based E-Voting System: Open Issues and Challenges, Electronic ISBN:978-1-6654-3258-0
6. Jayson V. Cadiz, Nicole Amber M. Mariscal, Angie M. Ceniza-Canillo, An Empirical Analysis Of Using Blockchain Technology In E-Voting Systems, Electronic ISBN:978-1-6654-0210-1
7. Kamran*, Muhammad Hammad Nasir*, Muhammad Imran* and Joon-Sung Yang† Study on E-Voting Systems: A Blockchain Based Approach, Electronic ISBN:978-1-6654-0857-8.
8. Hongyu Zhu; Libo Feng; Jianzhao Luo; Yani Sun; Bei Yu; Shaowen Yao, A Blockchain-based E-Voting Scheme for Multi-District Elections, Electronic ISBN:978-1-6654-0527-0, USB ISBN:978-1-6654-0526-3

NGHIÊN CỨU VÀ ÁP DỤNG KỸ THUẬT KHAI PHÁ DỮ LIỆU TRÊN BỘ DỮ LIỆU SINH VIÊN PHỤC VỤ CÔNG TÁC CỐ VẤN HỌC TẬP

Nguyễn Trần Cẩm Thúy¹

1. Lớp CH21HT01, Trường Đại Học Thủ Dầu Một.

TÓM TẮT

Theo Báo cáo nền kinh tế chịu ảnh hưởng của đại dịch Covid-19 đã tác động đến mọi mặt của đời sống xã hội và nền kinh tế toàn cầu, khai phá dữ liệu và phát hiện tri thức đang là lĩnh vực được các nhà khoa học quan tâm nghiên cứu trong nhiều năm gần đây và được ứng dụng khai phá dữ liệu được thực hiện trong nhiều lĩnh vực khác nhau như giáo dục, y tế, tài chính, ngân hàng, kinh doanh... Đặc biệt, đối với bậc giáo dục Đại học hiện nay, sinh viên đang học tập tại các trường Đại học theo hình thức đào tạo tín chỉ, sinh viên gặp rất nhiều khó khăn lựa chọn các môn học trong chuyên ngành đào tạo theo đúng định hướng không làm ảnh hưởng đến quá trình học tập của mình cũng như ảnh hưởng đến kết quả đào tạo của nhà trường, cán bộ cố vấn học tập cần có thêm nhiều cơ sở thông tin phương tiện để cố vấn, giải quyết những vấn đề thực tế trong việc lựa chọn học phần và đăng ký môn của sinh viên. Chính vì vậy, việc áp dụng phương pháp khai phá dữ liệu dựa trên luật kết hợp nhằm tìm ra mối quan hệ kết hợp giữa các môn học (môn học nào hay được các sinh viên kết hợp đăng ký cùng nhau) là phù hợp. Thêm vào đó, từ kết quả phân lớp xác định được sinh viên nào đang rơi vào tình trạng cảnh báo tốt nghiệp không đúng hạn.

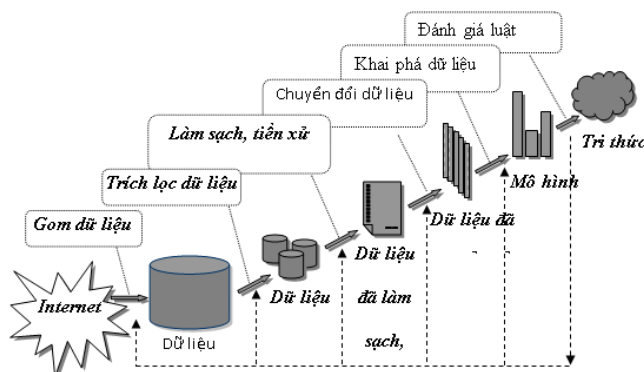
Từ khóa: cây quyết định, cố vấn học tập, khai phá dữ liệu, kết quả phân lớp xác định, luật kết hợp, phát hiện tri thức.

1. GIỚI THIỆU

1.1. Tổng quan về khai phá dữ liệu và phát hiện tri thức

Khai phá dữ liệu (Data mining) là một khâu trong quá trình khám phá tri thức mà trong đó ta có thể áp dụng những thuật toán khai phá dữ liệu với những giới hạn có thể chấp nhận được về độ phức tạp tính toán để tìm ra những mẫu hoặc mô hình trong dữ liệu.

1.2. Quá trình phát hiện tri thức và khai phá dữ liệu



1.3. Các phương pháp khai phá dữ liệu

Phân lớp: là việc xác định một hàm ánh xạ các mục dữ liệu vào một trong nhiều lớp đã được xác định trước.

Hồi quy: là việc xác định một hàm ánh xạ một mục dữ liệu đến một giá trị dữ liệu thực của biến dự báo.

Phân cụm: là công việc mang tính mô tả thông thường, nó sẽ xác định tập hữu hạn các nhóm hoặc các cụm để mô tả dữ liệu.

Tổng quát hoá: bao gồm các phương pháp để tìm kiếm một mô tả ngắn gọn và tổng quát cho một tập con dữ liệu.

Mô hình hoá sự phụ thuộc: bao gồm việc tìm một mô hình mô tả những sự phụ thuộc cơ bản giữa các biến.

Phát hiện thay đổi và chệch lệch: tập trung vào việc phát hiện những thay đổi đáng chú ý trên dữ liệu từ những giá trị được đo trước đó.

Biểu diễn mô hình: là phương pháp để mô tả những mẫu hoặc mô hình có thể được phát hiện. Nếu biểu diễn này bị hạn chế và có nhiều ràng buộc thì khi đó không thể tìm được mô hình đúng đắn cho dữ liệu.

Đánh giá mô hình: dự tính khả năng đáp ứng của một mẫu hoặc mô hình và các tham số của nó với các tiêu chí kết quả của tiến trình KDD.

Phương pháp tìm kiếm: có hai bài toán là tìm kiếm tham số và tìm kiếm mô hình.

1.4. Các vấn đề cần nghiên cứu của phát hiện tri thức và khai phá dữ liệu

Phương pháp luận khai phá dữ liệu

Tương tác với người dùng

Các lĩnh vực ứng dụng của phát hiện tri thức và khai phá dữ liệu: giáo dục, y tế, thương mại, tài chính, chứng khoán, văn bản, Web, sinh học, thể thao, thiên văn học, an ninh chống khủng bố.....

A. Kỹ thuật khai phá luật kết hợp:

• Định nghĩa luật kết hợp

Mục tiêu của phương pháp này: là phát hiện và đưa ra các mối liên hệ giữa các giá trị dữ liệu trong CSDL, mẫu đầu ra của giải thuật khai phá dữ liệu là tập luật kết hợp tìm được, khai phá luật kết hợp được thực hiện qua 2 bước:

- **Bước 1:** tìm tất cả các tập mục phổ biến, một tập mục phổ biến được xác định qua tính độ hỗ trợ và thỏa mãn độ hỗ trợ cực tiểu.

- **Bước 2:** sinh ra các luật kết hợp mạnh từ tập mục phổ biến, các luật phải thỏa mãn độ hỗ trợ cực tiểu và độ tin cậy cực tiểu.

Bài toán luật kết hợp:

Khái niệm: cho một tập $I = \{I_1, I_2, \dots, I_m\}$ các tập m mục, một giao dịch T được định nghĩa như một tập con của các khoản mục trong I ($T \subseteq I$).

Gọi D là cơ sở dữ liệu của n giao dịch và mỗi giao dịch được đánh nhãn với một định danh duy nhất một giao dịch $T \in D$ hỗ trợ một tập $X \subseteq I$ nếu nó chứa tất cả các item của X.

Quy trình khai thác luật kết hợp

- Bước một: Tìm tất cả các tập phổ biến (theo ngưỡng minsup)
- Bước hai: Tạo ra các luật từ các tập phổ biến đối với mỗi tập phổ biến S, tạo ra tất cả các tập con khác rỗng của S. Đối với mỗi tập con khác rỗng A của S thì luật $A \Rightarrow (S-A)$ là luật kết hợp cần tìm nếu: $conf(A \Rightarrow (S-A)) = \frac{sup(S)}{sup(A)} \geq minconf$

Một số tính chất liên quan đến các hạng mục phổ biến

- **Tính chất 1:** Độ hỗ trợ của tập con với A và B là tập các mục nếu $A \subseteq B$ thì $sup(A) \geq sup(B)$. Điều này là rõ ràng vì tất cả giao tác của D hỗ trợ B thì cũng hỗ trợ A.

- **Tính chất 2:** Một tập chứa một tập không phổ biến thì cũng là tập không phổ biến.

Nếu một mục trong B không có độ hỗ trợ tối thiểu trên D nghĩa là $support(B) < minsup$ thì một tập con A của B sẽ không phải là một tập phổ biến vì:

$$support(B) \leq support(A) < minsup \text{ (theo tính chất 1).}$$

- **Tính chất 3:** Các tập con của tập phổ biến cũng là tập phổ biến, nếu mục B là mục phổ biến trên D, nghĩa là $support(B) \geq minsup$ thì mọi tập con A của B là tập phổ biến trên D vì:

$$support(A) \geq support(B) > minsup.$$

- Phát hiện luật kết hợp trên hệ thống nhị phân: Độ hỗ trợ các vecto chỉ báo nhị phân cho $x_1 \subset D$, độ hỗ trợ của $v_B(X_1)$ biểu diễn $sup_B(v_B(X_1))$ được định nghĩa: $sup_B(v_B(X_1)) = \{o \subset O \mid \forall d \in X_1, \chi(o, d) = 1\}$

- Dễ thấy rằng: $card(sup_B(v_B(X_1))) = card(r_B(X_1))$

- Tính $card(r_B(S))$ (lực lượng của tập hợp) cho $S = \{s_1, s_2, \dots, s_k\}$ là tập con của D. Trong đó s_j là bộ chỉ báo của S_B , $j=1 \div k$ mỗi s_j tương ứng với vecto chỉ báo nhị phân $v_B(\{s_j\})$ các yếu tố của $\rho_B(S)$ được tính bằng: $card(\rho_B(S)) = card(sup_B(v_B\{s_1\}) \ominus \dots \ominus sup_B(v_B\{s_k\}))$.

Phương pháp này được sử dụng rất hiệu quả trong các lĩnh vực như marketing có chủ đích, phân tích quyết định, quản lý kinh doanh....

Quy trình khai phá luật kết hợp được thực hiện lần lượt theo hai bài toán sau:

Bài toán 1: Tìm tất cả các tập mục mà có độ hỗ trợ lớn hơn độ hỗ trợ tối thiểu do người dùng xác định. Các tập mục thoả mãn độ hỗ trợ tối thiểu được gọi là các tập mục phổ biến (theo ngưỡng minsupp).

Bài toán 2: Dùng các tập mục phổ biến để sinh ra các luật mong muốn. Ý tưởng chung là nếu gọi ABCD và AB là các tập mục phổ biến, thì chúng ta có thể xác định luật nếu $AB \Rightarrow CD$ giữ lại với tỷ lệ độ tin cậy:

$$conf = \frac{sup(ABCD)}{sup(AB)}$$

Nếu $conf \geq minconf$ thì luật được giữ lại (luật này sẽ thoả mãn độ hỗ trợ tối thiểu vì ABCD là phổ biến).

Một số hướng tiếp cận trong khai phá luật kết hợp

Luật kết hợp nhị phân

Luật kết hợp có thuộc tính số và thuộc tính hạng mục

Luật kết hợp tiếp cận theo hướng tập thô

Luật kết hợp nhiều mức

Luật kết hợp mờ

Luật kết hợp với thuộc tính được đánh trọng số

Khai thác luật kết hợp song song

B. Kỹ thuật khai phá cây quyết định

Một cây quyết định là một cấu trúc hình cây, trong đó:

* Mỗi đỉnh trong (đỉnh có thể khai triển được) biểu thị cho một phép thử đối với một thuộc tính.

* Mỗi nhánh biểu thị cho một kết quả của phép thử.

* Các đỉnh lá (các đỉnh không khai triển được) biểu thị các lớp hoặc các phân bổ lớp.

* Đỉnh trên cùng trong một cây được gọi là gốc. Việc sinh cây quyết định bao gồm hai giai đoạn:

+ Giai đoạn 1: Xây dựng cây

- Tại thời điểm khởi đầu, tất cả các cây (case) dữ liệu học đều nằm tại gốc.

- Các cây dữ liệu được phân chia đệ quy trên cơ sở các thuộc tính được chọn.

+ Giai đoạn 2: Rút gọn cây

- Phát hiện và bỏ đi các nhánh chứa các điểm dị thường và nhiễu trong dữ liệu.

2. NGHIÊN CỨU LIÊN QUAN

2.1. Các bài toán đặt ra

Bài toán 1: Cố vấn cho sinh viên đăng ký các học phần tự chọn theo các tổ hợp trên định hướng chuyên ngành. Vào đầu mỗi kỳ học khi phòng đào tạo thông báo mở các lớp học phần, sinh viên thường phải tự sắp xếp thời khóa biểu của mình và chủ động đăng ký môn học. Họ thường gặp khó khăn trong việc lựa chọn, bản khoăn không biết nên học môn nào trong một tổ hợp, và đa số phải tham khảo ý kiến của cán bộ cố vấn học tập để xin tư vấn, định hướng lựa chọn các học phần tự chọn trong kỳ học đó sao cho phù hợp với năng lực sở thích và quy chế đào tạo.

Bài toán 2: Phân lớp, dự báo cho sinh viên có khả năng ra trường đúng thời hạn hay không đúng hạn. Theo thống kê của phòng đào tạo, hàng năm có từ 10 đến 15 phần trăm sinh viên ra trường muộn. Để giải quyết vấn đề này thì vai trò của cán bộ cố vấn học tập là phải đưa ra quyết định cảnh báo học tập kịp thời. Sau khi kết thúc mỗi kỳ học, cán bộ cố vấn học tập thường phải theo dõi kết quả học tập của sinh viên, tổng hợp kết quả từng kỳ học. Nếu phát hiện những sinh viên chưa đủ số tín chỉ và xếp loại học lực yếu thì phải thông báo cho sinh viên biết sớm, giúp sinh viên nhanh chóng điều chỉnh kế hoạch và thái độ học tập, bổ sung đủ tín chỉ, cải thiện điểm thì mới hoàn thành tốt nghiệp đúng thời hạn theo quy chế đào tạo của nhà trường.

2.2. Mục tiêu và ý nghĩa bài toán

Mục tiêu, ý nghĩa bài toán 1:

Làm thế nào có thêm nhiều cơ sở thông tin giúp cho cán bộ cố vấn học tập dựa vào đó để làm phương tiện cố vấn, giải quyết những vấn đề thực tế của sinh viên. Bằng phương pháp khai phá dữ liệu dựa trên luật kết hợp, tìm ra mối quan hệ kết hợp giữa các môn học (môn học nào hay được sinh viên kết hợp đăng ký cùng nhau), kết quả sinh ra được một tập luật kết hợp giữa các môn học, luật này mạnh và có ích với khả năng xảy ra cao. Ý nghĩa từ bảng tập luật đó giúp cán bộ cố vấn trả lời hai câu hỏi của sinh viên.

Nếu đăng ký học phần A ở tổ hợp này, và học phần C ở tổ hợp kia, thì thường hay đăng ký học phần nào ở tổ hợp khác, theo từng chuyên ngành khác nhau.

Trong các tổ hợp học phần lựa chọn, học phần lựa chọn nào hay được chọn đăng ký cùng với nhau.

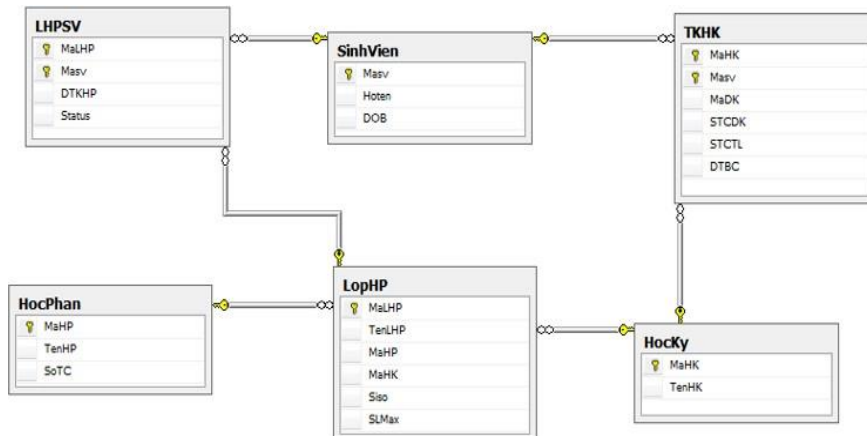
Từ đó cán bộ cố vấn học tập sẽ nắm được xu hướng lựa chọn học phần, phân tích xem nhu cầu ra sao, cố vấn cho phòng đào tạo điều chỉnh tăng, giảm, thay đổi số lượng lớp học phần cho phù hợp phân bổ chương trình môn học hợp lý cho giáo viên và sinh viên.

Mục tiêu, ý nghĩa bài toán 2:

Từ kết quả phân lớp xác định được sinh viên nào đang bị rơi vào tình trạng cảnh báo ra trường không đúng hạn, đúng hạn. Nếu cán bộ cố vấn học tập có những cảnh báo nhanh chóng và kịp thời thì hàng năm tỉ lệ ra trường muộn sẽ giảm đi rất nhiều. Bằng phương pháp khai phá dữ liệu, phân lớp sinh viên dựa trên cây quyết định. Giúp cán bộ cố vấn học tập trong quá trình theo dõi kết quả học tập của sinh viên chính xác hơn, cảnh báo, dự báo tiến trình học tập cho sinh viên sau mỗi kỳ học, góp phần tăng tỷ lệ ra trường đúng hạn của nhà Trường đạt tối đa lên mục tiêu 100% sinh viên ra trường đúng hạn.

Sau khi khai phá dữ liệu bằng kỹ thuật phân lớp dựa vào cây quyết định. Ý nghĩa kết quả sau khi thực hiện phân lớp sinh viên là dựa vào số tín chỉ đã tích lũy và điểm chung bình chung tích lũy của các kỳ học sẽ giúp cán bộ cố vấn học tập có khả năng ra quyết định cảnh báo, dự báo sinh viên A có khả năng rơi vào trường hợp ra trường đúng hạn hay không đúng hạn, nếu không đúng hạn thì sinh viên đó sớm đăng ký học phần bổ sung cho kịp ra trường.

Mô tả một phần cơ sở dữ liệu quản lý sinh viên dựa trên những thông tin đã thu thập



3. MÔ HÌNH ĐỀ XUẤT:

3.1 Khai phá dữ liệu bằng luật kết hợp giải bài toán 1

3.1.1 Tì dữ liệu thô thu thập được

	TENLOP	TenMon	MALOP	MaMon	HOTEN	MASV	LANHOC	LANTHI	DIEMD...	DiemLo...	SEMESTER	MaCN
1	ENGLISH 1 - L...	ENGLISH 1 - LE...	NNKC1101B(...	NNKC1101B	Lê Thanh Tâm	11123419	1	1	8.2	8.2	2012_2013_2	BDS
2	Những nguyên...	Những nguyên lý...	LLNL1103(21...	LLNL1103	Lê Cúc Phương	11123077	1	1	6.9	6.9	2012_2013_2	BDS
3	Những nguyên...	Những nguyên lý...	LLNL1103(21...	LLNL1103	Trương Thị Mai...	11124790	1	1	7.2	7.2	2012_2013_2	BDS
4	Những nguyên...	Những nguyên lý...	LLNL1103(21...	LLNL1103	Trần Ngọc Anh	11120195	1	1	5.9	5.9	2012_2013_2	BDS
5	Những nguyên...	Những nguyên lý...	LLNL1103(21...	LLNL1103	La Thanh Ngọc	11122820	1	1	6.6	6.6	2012_2013_2	BDS
6	Những nguyên...	Những nguyên lý...	LLNL1103(21...	LLNL1103	Phí Mạnh Hùng	11121630	1	1	6.6	6.6	2012_2013_2	BDS
7	Những nguyên...	Những nguyên lý...	LLNL1103(21...	LLNL1103	Đào Đình Hiếu	11121405	1	1	6.3	6.3	2012_2013_2	BDS
8	Những nguyên...	Những nguyên lý...	LLNL1103(21...	LLNL1103	Trần Thị Huệ	11121616	1	1	6	6	2012_2013_2	BDS
9	Những nguyên...	Những nguyên lý...	LLNL1103(21...	LLNL1103	Lê Thị Phương...	11123574	1	1	6.2	6.2	2012_2013_2	BDS
10	Những nguyên...	Những nguyên lý...	LLNL1103(21...	LLNL1103	Nguyễn Duy K...	11121999	1	1	5.9	5.9	2012_2013_2	BDS

Hình 3.1.1 Dữ liệu thu thập

Dữ liệu dưới dạng file excel của khóa học đã ra trường, có 4000 sinh viên, 12 thuộc tính, hàng chục nghìn bản ghi. Trên mỗi file có 5 sheet, mỗi sheet có hàng nghìn bản ghi là thể hiện của 1 năm học, mỗi năm có 2 kỳ học. (có thể coi đây như là một bộ các giao dịch đăng ký môn học của sinh viên).

Toàn bộ dữ liệu thể hiện được quá trình đăng ký tất cả các môn học phần của sinh viên trong tất cả các chuyên ngành trong khóa học đó, tách theo từng kỳ học.

3.1.2 Tiến hành biến đổi dữ liệu theo bài toán 1

Bộ dữ liệu con thu được dùng trong mô hình khai phá gồm có 2 view như sau: (DanhSachSV, và SV_DangKy_MonHoc)

	MASV	HOTEN	MaCN
1	11120001	Đào Bằng An	DOTH
2	11120002	Nguyễn Diệu An	KTTN
3	11120003	Bùi Duy An	KDTM
4	11120005	Mạc Đình An	TTMAR
5	11120008	Nguyễn Hữu An	TCQT
6	11120010	Võ Thị Mai An	Chuong tr
7	11120011	Nguyễn Mạnh An	KDQT
8	11120012	Nguyễn Phúc An	HTTT

	MASV	HOTEN	TenMon	MaCN
1	11123419	Lê Thanh Tâm	ENGLISH 1 - LEVEL 2	BDS
2	11123077	Lê Cúc Phương	Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác-Lênin 1	BDS
3	11124790	Trương Thị Mai Hương	Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác-Lênin 1	BDS
4	11120195	Trần Ngọc Anh	Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác-Lênin 1	BDS
5	11122820	La Thanh Ngọc	Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác-Lênin 1	BDS
6	11121630	Phí Mạnh Hùng	Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác-Lênin 1	BDS
7	11121405	Đào Đình Hiếu	Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác-Lênin 1	BDS
8	11121616	Trần Thị Huệ	Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác-Lênin 1	BDS

Hình 3.1.2 Dữ liệu cho khai phá luật kết hợp

3.2 Khai phá dữ liệu bằng cây quyết định giải bài toán 2

3.2.1 Tì dữ liệu thô thu thập được

Dựa vào yêu cầu bài toán 2 để phân loại dự báo sinh viên có ra trường đúng hạn hay không và dựa vào quy chế đào tạo về số lượng tín chỉ, xếp loại học lực mỗi kỳ, mô hình cây

quyết định được xây dựng để giải bài toán 2 sử dụng thông tin đầu vào liên quan đến thuộc tính số tín chỉ, xếp loại học lực từ điểm trung bình chung.

Lớp chuyên ngành KTQT 54A, KY 2010_2011_1																					
TT	Mã SV	Họ tên	GT	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	TC K5	TC TLK5	TBC K5	TBC TLK5
1	11120001	Nguyễn Ngọc Anh	Nữ										7.3	5				9	85	2.66	1.98
2	11120002	Nguyễn Tuấn Anh	Nam		5								3	5				6	84	0.75	2.17
3	11120003	Trần Văn Dũng	Nam											5			6.8	5	84	1.9	2.07
4	11120004	Đặng Ngọc Dương	Nam													5		6	83	1.83	2.18
5	11120005	Nguyễn Tài Hạnh	Nữ													0	0		73	0	2.24
6	11120006	Lê Quang Hiệp	Nam																65	0	2.12
7	11120007	Trịnh Tiến Hiếu	Nam			6.3	5.3					6.2		5				15	77	2.14	2.38
8	11120008	Lê Ngọc Hùng	Nam						8					5				5	89	1.64	2.01
9	11120009	Bùi Văn Huy	Nam							7.2						6.9		5	80	2.8	2.16
10	11120010	Nguyễn Thanh Hưng	Nam	0			0									0			85	0	1.98
11	11120011	Nguyễn Cảnh Linh	Nam										4.8			7.6		4	84	2	2.16
12	11120012	Nguyễn Hữu Nguyên	Nam							7.4	6.2							7	92	2.43	2.58
13	11120013	Lưu Vũ Phi	Nam			0												2	40	0.4	2.11
14	11120014	Phạm Văn Sự	Nam													7.3	0	2	65	1.5	1.98
15	11120015	Nguyễn Thương	Nam													8		2	77	3.5	2.07

Hình 3.2.1 Bảng điểm từng chuyên ngành theo kỳ sau khi biến đổi

3.2.2 Tiến hành biến đổi dữ liệu theo bài toán 2

Dữ liệu được biến đổi sang dạng bảng điểm từng lớp chuyên ngành theo kỳ (các môn học được quay lên các cột, mỗi sinh viên cùng với điểm là một bản ghi),

Làm tương tự với các kỳ và chuyên ngành khác, cuối cùng gộp tất cả các chuyên ngành theo kỳ, dữ liệu tổng kết tương ứng với từng kỳ thu được như sau:

	A	B	C	D	AA	AB	AC	AD
1	QTKDTH 54A, KỲ 2010_2011_1							
2					TC K5	TC TLK5	TBC K5	TBC TLK5
3	TT	Mã SV	Họ tên	GT				
4	1	11120001	Nguyễn Ngọc Anh	Nữ	9	85	2.66	1.98
5	2	11120002	Nguyễn Tuấn Anh	Nam	6	84	0.75	2.17
6	3	11120003	Trần Văn Dũng	Nam	5	90	1.9	2.07
7	4	11120004	Đặng Ngọc Dương	Nam	6	83	1.83	2.18
8	5	11120005	Nguyễn Tài Hạnh	Nữ		73	0	2.24
9	6	11120006	Lê Quang Hiệp	Nam		65	0	2.12
10	7	11120007	Trịnh Tiến Hiếu	Nam	18	77	2.14	2.38
11	8	11120008	Lê Ngọc Hùng	Nam	5	89	1.64	2.01
12	9	11120009	Bùi Văn Huy	Nam	5	80	2.8	2.16
13	10	11120010	Nguyễn Thanh Hưng	Nam		85	0	1.98
14	11	11120011	Nguyễn Cảnh Linh	Nam	4	84	2	2.16
15	12	11120012	Nguyễn Hữu Nguyên	Nam	7	92	2.43	2.58
16	13	11120013	Lưu Vũ Phi	Nam	2	90	0.4	2.11
17	14	11120014	Phạm Văn Sự	Nam	2	65	1.5	1.98
18	15	11120015	Nguyễn Thương	Nam	2	77	3.5	2.07
19	16	11120016	Lê Bá Toán	Nam		89	0	2.04
20	17	11120017	Đặng Anh Tuấn	Nam	2	80	1.5	2.00

Hình 3.2.2 Bảng điểm tổng kết của một kỳ, tất cả chuyên ngành (ví dụ là kỳ 5)

Theo bài toán phân lớp dự đoán sinh viên có ra trường đúng hạn hay không, thực tế năm thứ 3 trở đi sinh viên thường hay đi làm thêm và có nhiều nguyên nhân dẫn đến lười học. Cán bộ cố vấn thường xuyên phải theo dõi 3 kỳ cuối. Do đó 3 mô hình khai phá được đề xuất cho 3 kỳ cuối là kỳ 5, kỳ 6, kỳ 7 được xây dựng dựa trên cây quyết định. Dự báo kịp thời vào 3 kỳ cuối có ý nghĩa với bài toán 2 đã phát biểu ở trên.

Bảng điểm của 3 kỳ 5, 6, 7 (*dạng số*) sau khi thu được sẽ được biết đổi về dạng rời rạc (*các giá trị rời rạc*), 4 thuộc tính đầu vào (*input*) được thay bằng giá trị rời rạc như sau:

TCKy5, TCKy6, TCKy7 mà lớn hơn 15 tín chỉ là giá trị “đủ”, nhỏ hơn 15 tín chỉ là giá trị “không đủ”

TCTichLuyK5 mà lớn hơn 75 tín chỉ thì nhận giá trị “đủ”, nhỏ hơn 75 tín chỉ nhận giá trị “không đủ”

TCTichLuyK6 mà lớn hơn 90 tín chỉ thì nhận giá trị “đủ”, nhỏ hơn 90 tín chỉ nhận giá trị “không đủ”

TCTichLuyK7 mà lớn hơn 105 tín chỉ thì nhận giá trị “đủ”, nhỏ hơn 112 tín chỉ là “không đủ”

HLucKy5,6,7 và HLucDenKy5,6,7: nằm trong các khoảng sau:

3.6 < xuất sắc < 4 | 3.2 < Giỏi < 3.6 | 2.5 < Khá < 3,5 | 2 < tb < 2.5 | < 2 là Yếu.

Thêm cột thuộc tính dự báo được lấy từ dữ liệu là cột: ” tình trạng sinh viên” với 2 giá trị phân lớp (*đúng hạn, không đúng hạn*), dữ liệu sau khi biến đổi cuối cùng để đưa vào công cụ khai phá có dạng sau (*bốn cột thuộc tính đầu vào, một cột dự báo*):

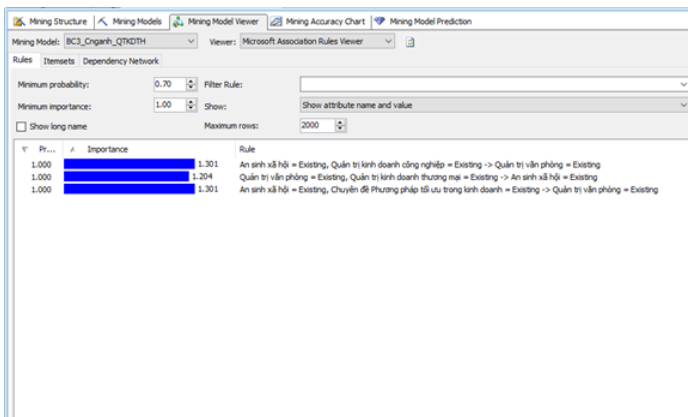
	A	B	C	D	E	F
1	MaSV	TCKy1	HLucKy1	TCTichLuyKy1	HLucDenKy1	Dự Báo
2	11120001	Không đủ	Yếu	Không đủ	Yếu	Không đúng hạn
3	11120002	Không đủ	Khá	Không đủ	Khá	Không đúng hạn
4	11120003	Đủ	Tb	Đủ	Tb	Không đúng hạn
5	11120004	Không đủ	Yếu	Không đủ	Yếu	Không đúng hạn
6	11120005	Không đủ	Khá	Không đủ	Khá	Không đúng hạn
7	11120006	Không đủ	Tb	Đủ	Khá	Đúng hạn
8	11120007	Không đủ	Tb	Không đủ	Tb	Không đúng hạn
9	11120008	Không đủ	Yếu	Không đủ	Yếu	Không đúng hạn
10	11120009	Không đủ	Tb	Không đủ	Tb	Đúng hạn
11	11120010	Không đủ	Yếu	Không đủ	Yếu	Không đúng hạn
12	11120011	Không đủ	Khá	Không đủ	Khá	Không đúng hạn
13	11120012	Không đủ	Tb	Không đủ	Tb	Đúng hạn
14	11120013	Không đủ	Yếu	Không đủ	Yếu	Không đúng hạn
15	11120014	Không đủ	Tb	Không đủ	Tb	Không đúng hạn

Hình 3.2.3 Bảng dữ liệu đưa vào khai phá

4. THỰC NGHIỆM

4.1 Thực hiện thử nghiệm trên công cụ BIDS sử dụng kỹ thuật khai phá luật kết hợp

Kết quả khai phá dữ liệu giải bài toán 1 sử dụng kỹ thuật khai phá luật kết hợp trong 3 lần thử nghiệm chính như sau:



Để dành nhận thấy kết quả các luật thu được trong lần 3 này là phù hợp với ý nghĩa bài toán đã phát biểu nhất, có giá trị đề tư vấn cho sinh viên đăng ký các học phần tự chọn của chuyên ngành quản trị kinh doanh tổng hợp. Có ý nghĩa rất phù hợp với yêu cầu bài toán 1, làm cơ sở thông tin cho cố vấn học tập tư vấn đăng ký môn học cho sinh viên.

Ví dụ Luật : An sinh xã hội, Quản trị kinh doanh công nghiệp, Quản trị kinh doanh văn phòng (xây ra với xác suất 100%)

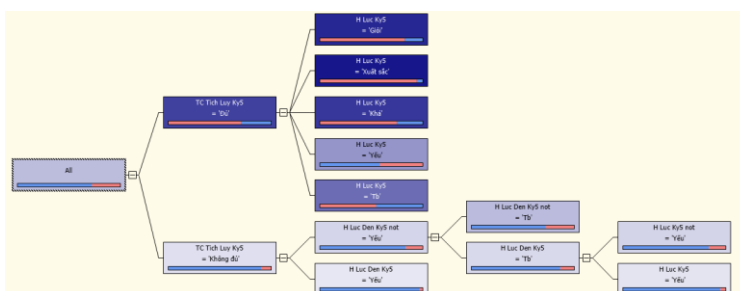
Phát biểu luật tư vấn: Sinh viên khi đăng ký môn *An sinh xã hội* trong tổ hợp 1 kiến thức lựa chọn của ngành, và đăng ký môn *Quản trị kinh doanh công nghiệp* trong tổ hợp 5 kiến thức lựa chọn của ngành, thì thường sẽ đăng ký môn *Quản trị kinh doanh văn phòng* trong tổ hợp 6 kiến thức lựa chọn của ngành với xác suất là 100%.

Do đó với các lần thử nghiệm tiếp theo chỉ chạy với bộ dữ liệu như lần thử nghiệm thứ 3 riêng cho các chuyên ngành và ngành khác nhau. Sinh viên đã chọn những ngành, chuyên ngành có số lượng sinh viên lớn nhất để chạy thử nghiệm, kết quả thu được rất hữu ích cho cán bộ cố vấn tư vấn đăng ký môn học cho sinh viên. Phần kết quả cho các chuyên ngành khác và phát biểu luật tư vấn được trình bày trong phần phụ lục.

Kết luận: Thử nghiệm được tiến hành nhiều lần với nhiều chuyên ngành khác nhau và kết quả thu được có ý nghĩa với bài toán 1 giúp cán bộ cố vấn học tập có thêm cơ sở tư vấn lựa chọn môn học cho sinh viên.

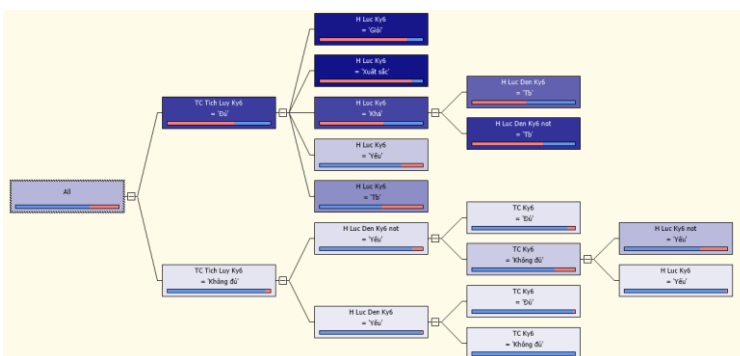
4.2 Thực hiện thử nghiệm trên công cụ BIDS sử dụng kỹ thuật khai phá bằng cây quyết định

Lần 1: Mô hình phân lớp dự báo cho kỳ 5.



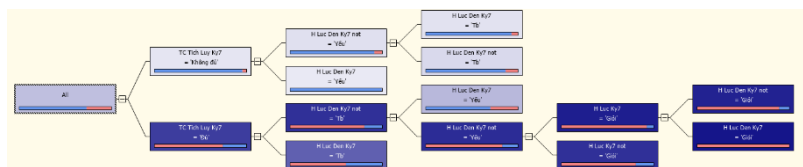
Hình 3.2.4 Cây quyết định phân lớp kỳ 5

Lần 2: Mô hình phân lớp dự báo cho kỳ 6



Hình 3.2.5 Cây quyết định phân lớp kỳ 6

Lần 3: Mô hình phân lớp dự báo cho kỳ 7



Hình 3.2.6 Cây quyết định phân lớp kỳ 7

4.3. Kết luận

Kết quả thu được sau khi thử nghiệm là 3 cây quyết định dùng để phân lớp dự đoán. Dựa vào 3 cây quyết định của kỳ 5, kỳ 6, kỳ 7, cán bộ cố vấn học tập sẽ phân loại được nhóm ra trường đúng hạn hay không đúng hạn. Có ý nghĩa làm cơ sở để cảnh báo kịp thời cho sinh viên, phù hợp với bài toán 2 đã phát biểu. Từ cây quyết định có thể hiểu thành các luật như sau:

Vi dụ: Nếu TC Tích Luy Ky7 = 'Đủ' and H Luc Den Ky7 not = 'Tb' and H Luc Den Ky7 not = 'Yếu' and H Luc Den Ky7 not = 'Khá' thì ra trường Đúng hạn.

Kết quả bảng luật cụ thể có ý nghĩa góp phần giúp cán bộ cố vấn học tập ra quyết định cảnh báo học tập.

5. ĐÁNH GIÁ

Qua thực nghiệm và thu được kết quả ý nghĩa với bài toán cố vấn học tập trong thực tiễn, chúng ta thấy quy chế và chương trình đào tạo tại trường đại học nên được thống nhất giữa các khóa để dễ dàng theo dõi thống kê, quản lý dữ liệu, phục vụ cho việc phân tích khai phá tốt hơn, nhằm tìm ra các mẫu có ích với thực tiễn.

Từ kết quả đạt được qua thực nghiệm xây dựng một hệ thống cố vấn học tập cho sinh viên chính quy. Giúp bộ phận cố vấn có thêm công cụ trực quan tư vấn cho sinh viên kế hoạch học tập sao cho phù hợp nhất.

Đã đề xuất được bài toán mà mục tiêu là trợ giúp cho các hoạt động cố vấn học tập để có thêm cơ sở thông tin cho cán bộ cố vấn học tập hoàn thành nhiệm vụ khi áp dụng thử nghiệm trên công cụ BIDS để khai thác dữ liệu giải bài toán dựa vào kỹ thuật thuật cây quyết định và luật kết hợp đã thu được các kết quả có ý nghĩa với mục tiêu bài toán đã phát biểu.

Hệ thống hoàn chỉnh gồm có cơ sở dữ liệu lớn và các bài toán cố vấn nhằm giải quyết tất cả những vấn đề học tập trong 4 năm học của sinh viên.

Triển khai được hệ thống cũng là góp phần nâng cao việc ứng dụng công nghệ thông tin vào công tác quản lý chung của nhà trường. Nâng cao chất lượng phục vụ, đào tạo và học tập của sinh viên.

6. KẾT LUẬN VÀ HƯỚNG PHÁT TRIỂN

Khai phá tri thức bao gồm các bước hình thành, xác định và định nghĩa bài toán; thu thập và tiền xử lý dữ liệu; khai phá dữ liệu rút ra các tri thức sử dụng tri thức phát hiện được nhằm trợ giúp cho việc ra quyết định tư vấn các vấn đề trong học tập của sinh viên về thuật toán sinh

luật kết hợp đã xây dựng và minh họa một số thuật toán, luật kết hợp để phát hiện tập chỉ mục phổ biến và quy luật trong định hướng chọn ngành nghề phù hợp cho sinh viên trước khi thi tuyển vào trường.

Hiện nay các thuật toán được cung cấp thực hiện tốt nhiệm vụ của nó tuy nhiên thị trường chứng khoán diễn biến liên tục theo thời gian thực nên thuật toán cũng phải đáp ứng được thời gian thực này. Định hướng phát triển nghiên cứu là đi sâu các thuật toán khai phá dữ liệu, tiếp tục hoàn thiện và mở rộng giải pháp để có thể thỏa mãn yêu cầu này trong đó các kỹ thuật chọn lựa để xử lý sẽ được quan tâm nhiều hơn (*giống như mờ hóa thông tin*) để loại bỏ các dữ liệu ít liên quan, chỉ xử lý trên lượng dữ liệu được quan tâm. Luật kết hợp là dạng luật khá đơn giản nhưng lại mang khá nhiều ý nghĩa, thông tin mà dạng luật này đem lại là rất đáng kể và hỗ trợ không nhỏ trong quá trình ra quyết định.

Sau một thời gian nghiên cứu và thực hiện đã đạt được mục tiêu đã đề ra, thu được những kết quả ý nghĩa với thực tiễn. Đã tóm tắt được lý thuyết liên quan đến phát hiện tri thức và khai phá dữ liệu, đặt biệt nhấn mạnh vào hai phương pháp khai phá dữ liệu cơ bản là luật kết hợp và cây quyết định. Các trường có định hướng đánh giá năng lực ngay từ năm đầu khi đăng kí chọn ngành hay tổ hợp môn học đúng phù hợp với sở trường của sinh viên.

Đã hiểu được quy định chung trong đào tạo theo học chế tín chỉ, những vấn đề còn tồn tại trong công tác cố vấn học tập, thu thập và tìm hiểu về dữ liệu quản lý đào tạo sinh viên.

Nghiên cứu thêm các kỹ thuật khai phá dữ liệu và các công cụ khác nữa

Phân tích sâu hơn về các phương pháp KPDĐ để lựa chọn phương pháp tối ưu nhất cho các bài toán cố vấn học tập.

Thu thập và xử lý thêm dữ liệu của các khóa khác để tăng độ chính xác.

Phát biểu thêm các bài toán cố vấn học tập khác nữa, nhằm có thêm nhiều cơ sở giúp ích cho hoạt động cố vấn học tập thêm ý nghĩa.

Xây dựng một hệ thống gồm nhiều bài toán cố vấn học tập, hỗ trợ cho Trường và đội ngũ cố vấn, giúp ích cho nâng cao chất lượng đào tạo.

TÀI LIỆU KHAM KHẢO

1. Đỗ Phúc (2014). *Bài giảng Hệ hỗ trợ ra quyết định*.
2. Lê Văn Đức (2006). *Hệ hỗ trợ ra quyết định*. Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Đại học quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
3. Huỳnh Đức Thuận (2011). *Ứng dụng luật kết hợp trong khai phá dữ liệu* (NCKH khoa công nghệ thông tin). Trường Đại Học Đông Nam Á.
4. www.codeproject.com
5. http://vi.wikipedia.org/wiki/Data_mining
6. <http://cafef.vn>

PHÁT HIỆN BỆNH UNG THƯ THỰC QUẢN DỰA TRÊN HÌNH ẢNH NỘI SOI BẰNG PHƯƠNG PHÁP HỌC CHUYỂN TIẾP

Nguyễn Thị Thúy An¹

1. Lớp CH21HT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Ung thư thực quản là khối u ác tính được hình thành từ niêm mạc thực quản. Nội soi là phương pháp thường dùng để kiểm tra ống thực quản nhằm phát hiện những tổn thương, dấu hiệu bất thường, ... từ đó bác sĩ đưa ra phác đồ điều trị kịp thời. Nội soi là phương pháp cho kết quả sàng lọc ung thư thực quản chính xác cao nhất và được dùng phổ biến hiện nay. Tuy nhiên, việc kiểm tra hình ảnh nội soi đòi hỏi bác sĩ chuyên khoa có kinh nghiệm cao. Do đó, việc sử dụng các kỹ thuật học sâu để phát hiện những bất thường trong hình ảnh nội soi được coi là một giải pháp tiềm năng giúp chẩn đoán bệnh. Trong bài báo này, chúng tôi đề xuất một số kỹ thuật xử lý hình ảnh để tăng cường hình ảnh nội soi thực quản nhằm tạo ra một bộ dữ liệu lớn và đa dạng nhằm tăng hiệu suất của các thuật toán học sâu trong việc phát hiện bệnh từ nội soi thực quản. Chúng tôi cũng đề xuất các mô hình học sâu cải tiến và mạnh mẽ, dựa trên VGG16, DenseNet201, ResNet50 và InceptionV3 để phát hiện bệnh ung thư thực quản từ một tập hợp lớn các hình ảnh nội soi thực quản. Mô hình của chúng tôi đạt được độ chính xác đến 99,59% đối với phân loại nhị phân. Công việc này giúp chẩn đoán ung thư thực quản tốt hơn từ hình ảnh nội soi trong thời gian ngắn hơn với độ chính xác cao hơn.

Từ khóa: Học sâu, học chuyển tiếp, học sâu, hình ảnh nội soi, ung thư thực quản.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ung thư thực quản là sự tăng sinh quá mức của các tế bào trong lòng thực quản. Sau khi mắc bệnh, các tế bào ung thư có thể xâm nhập sâu hơn vào các lớp thành thực quản và xâm lấn sang các cơ quan bên cạnh gây di căn. Đây là nguyên nhân phổ biến thứ sáu gây tử vong do ung thư và là loại ung thư phổ biến thứ tám trên toàn thế giới [1]. Đa phần các trường hợp ung thư thực quản không được chẩn đoán sớm, khi phát hiện ung thư đã ở giai đoạn sau, khó điều trị, kết quả và tiên lượng xấu. Với hình ảnh rõ nét thấy được từ camera có gắn đèn sáng, nội soi thực quản cho phép bác sĩ thấy được những tổn thương nhỏ nhất trong thực quản. Từ đó giúp chẩn đoán các bệnh lý như: Phát hiện viêm loét thực quản, chảy máu trong thực quản, cho thấy sự xuất hiện của polyp trong thực quản. Những cải tiến trong ứng dụng học sâu trong những năm gần đây đã giúp phát hiện chính xác ung thư thực quản từ hình ảnh nội soi. Học sâu [2] là một loại máy học mô phỏng cách con người học một số loại thông tin. Chúng tôi sử dụng nó để phân tích và xác định các mẫu từ dữ liệu ảnh có sẵn. Các thuật toán học sâu cho thấy kết quả đầy hứa hẹn trong việc trích xuất thông tin từ hình ảnh nội soi. Do đó, chúng tôi nhấn mạnh việc sử dụng các mô hình học sâu trong việc phát hiện các trường hợp ung thư thực quản từ

hình ảnh nội soi thực quản. Việc dự đoán tự động về ung thư thực quản từ ảnh nội soi sẽ giúp các bác sĩ phát hiện bệnh ngay lập tức và chủ động điều trị.

Nghiên cứu này chúng tôi đề xuất một phương pháp học chuyển tiếp [3] sử dụng học sâu bằng cách thêm lớp đầu hoặc lớp cuối để phù hợp với bốn mô hình được đào tạo trước là VGG16, DenseNet201, ResNet50 và InceptionV3 [4-7]. Chúng tôi đánh giá hiệu suất bằng cách tính toán sự chính xác: accuracy, precision, recall, specificity, and F1-score. Việc áp dụng các mô hình học sâu trên hình ảnh nội soi thực quản sẽ thu được kết quả đáng tin cậy để dự đoán ung thư thực quản, giúp cắt giảm một tỉ lệ lớn thời gian đào tạo và cho phép xây dựng các giải pháp học sâu khác nhau ngay lập tức. Chúng tôi đánh giá các mô hình của mình trên bộ dữ liệu mà chúng tôi đã thu thập từ bộ dữ liệu có sẵn trên Kaggles. Bộ dữ liệu gồm 1689 hình ảnh mắc bệnh ung thư thực quản (ESOPHAGUS) và 8793 hình ảnh bình thường (Nomal). Để tăng hiệu quả cho quá trình thực hiện chúng tôi cũng sử dụng các kỹ thuật tăng cường dữ liệu khác nhau để tạo tập dữ liệu cân bằng này bằng cách tăng số lượng hình ảnh tăng cường hình ảnh mắc bệnh ung thư thực quản từ 1689 lên 8793 hình ảnh. Bộ dữ liệu thu được với tổng số 16.758 hình ảnh (8793 hình ảnh bình thường và 8793 hình ảnh mắc bệnh).

2. NGHIÊN CỨU LIÊN QUAN

Tự động phát hiện sớm ung thư thực quản bằng CNNs sử dụng phương pháp học chuyển tiếp [8]. Nghiên cứu đề cập đến việc CNN phát hiện ung thư thực quản từ hình ảnh CT. Nghiên cứu đánh giá độ chính xác chẩn đoán của CNN bằng cách sử dụng bộ dữ liệu thử nghiệm bao gồm 46 hình ảnh CT ung thư và 100 hình ảnh không ung thư và so sánh nó với dữ liệu của hai bác sĩ X quang. Kết quả CNN có kết quả chính xác cao hơn với accuracy là 84.2%, F value là 0.742, sensitivity là 71.7%, và specificity là 90.0%.

Học chuyển tiếp với các mạng thần kinh tích chập sâu để phân loại các thay đổi hình thái tế bào [9]. Nghiên cứu đã áp dụng các mạng thần kinh tích chập sâu đã được huấn luyện trước trên ImageNet: ResNet50, InceptionV3 và InceptionResnetV2 để dự đoán các cơ chế hoạt động của tế bào nhằm đáp ứng với các nhiễu loạn hóa học đối với hai bộ dữ liệu định hình tế bào từ Bộ sưu tập điểm chuẩn hình ảnh sinh học rộng. Kết quả dự đoán đạt từ 95% đến 97%.

Kết quả chẩn đoán ung thư thực quản bằng trí tuệ nhân tạo (AI) sử dụng CNN [10]. Kết quả nghiên cứu cho thấy CNN mất 27 giây để phân tích 1118 hình ảnh kiểm tra và phát hiện chính xác các trường hợp ung thư thực quản với độ nhạy 98%.

Áp dụng mạng nơ-ron truyền thẳng phát hiện sớm ung thư thực quản [11]. Hệ thống được đề xuất phát hiện ung thư thực quản ở giai đoạn đầu bằng cách sử dụng thuật toán mạng thần kinh tích chập (CNN) dựa trên các tính năng được trích xuất bằng cách triển khai các tính năng của GLCM cho độ chính xác đạt 95%.

Phát hiện coronavirus từ tia X ngực bằng cách sử dụng học chuyển tiếp [12]. Nghiên cứu ứng dụng phương pháp học chuyển tiếp sử dụng học sâu với ba mô hình được đào tạo trước là DenseNet201, VGG16 và VGG19 để dự đoán Covid – 19 cho cả phân loại nhị phân và đa lớp. Kết quả mô hình VGG16 đạt độ chính xác cao nhất trong 3 mô hình với độ chính xác trên tập kiểm tra là 99,62%.

Bài viết của Luján-García, Juan Eduardo 2020 [13] giới thiệu một công cụ tự động để phân loại giữa các bệnh về ngực như viêm phổi và bệnh nhân khỏe mạnh để hỗ trợ chẩn đoán y tế ngay cả khi không có chuyên gia X quang. Đó là phương pháp học chuyển tiếp để phân loại và trực quan hóa viêm phổi. Phương pháp được đề xuất sử dụng các trọng số được đào tạo trước của mạng Xception trên ImageNet làm phương pháp khởi tạo cho kết quả chính xác 84%.

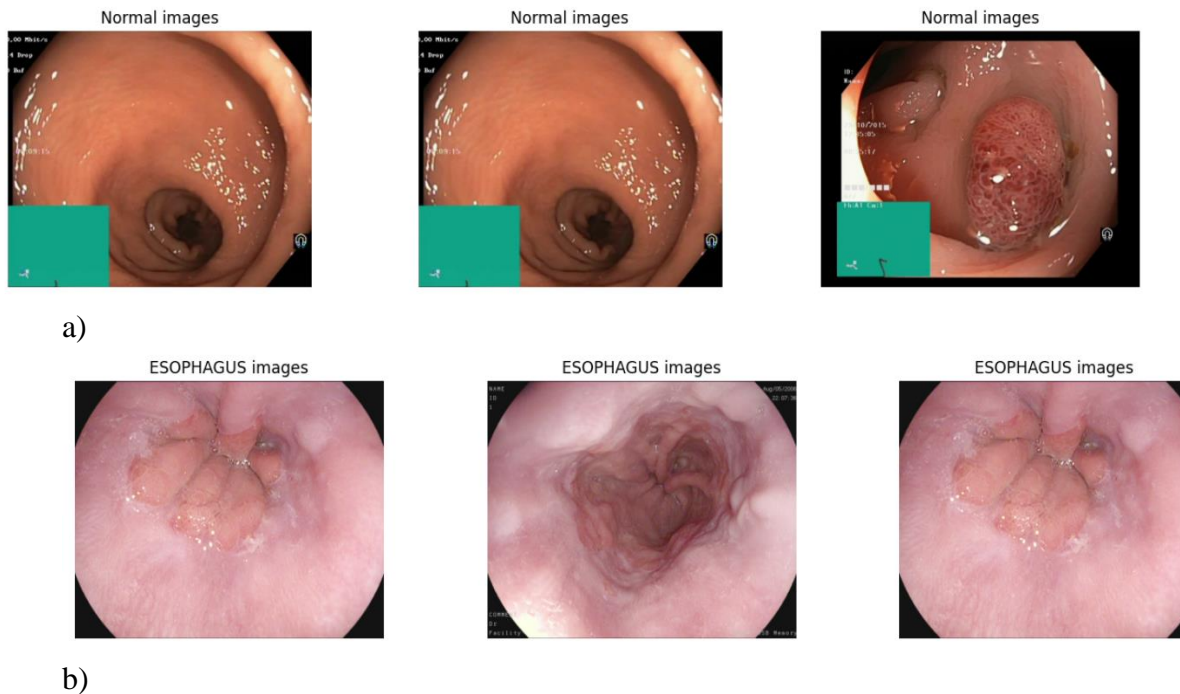
Học sâu để chẩn đoán ung thư thực quản ở hình ảnh nội soi: Đánh giá hệ thống và phân tích tổng hợp [14]. Bài viết tiến hành đánh giá hệ thống và phân tích tổng hợp từ các nghiên cứu áp dụng học sâu để xác định hiệu suất chẩn đoán ung thư thực quản thảo luận về những hạn chế tiềm ẩn, định hướng tương lai của các kỹ thuật học sâu trong điều trị ung thư thực quản.

Đánh giá việc dùng kỹ thuật học chuyển tiếp để phân tích các hình ảnh y tế tự động [15]. Bài viết xác định học chuyển tiếp cung cấp hỗ trợ quyết định chất lượng cao và yêu cầu ít dữ liệu đào tạo hơn khi so sánh với các phương pháp học sâu truyền thống. Các mô hình học chuyển tiếp đã được đào tạo trên các bộ dữ liệu chung lớn và một bộ dữ liệu dành riêng cho nhiệm vụ chỉ được sử dụng để tùy chỉnh mô hình. Bài viết đánh giá AlexNet, ResNet, VGGNet và GoogleNet là những mô hình học chuyển tiếp được sử dụng rộng rãi nhất để phân tích hình ảnh y tế có thể hiểu hình ảnh y tế và khả năng tùy chỉnh sẽ tinh chỉnh khả năng này, làm cho chúng này trở thành công cụ hữu ích để phân tích hình ảnh y tế.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Mô tả dữ liệu

Trong nghiên cứu này chúng tôi sử dụng hình ảnh nội soi từ các trường hợp bình thường và mắc bệnh ung thư thực quản. Bộ dữ liệu ảnh được thu thập từ bộ dữ liệu công khai có sẵn trên Kaggle.com có tên là Endoscopy-esophaguss.



Hình 1: (a) Hình ảnh nội soi thực quản bình thường từ bộ dữ liệu
(b) Hình ảnh nội soi mắc bệnh ung thư thực quản từ bộ dữ liệu

Bảng 1: Mô tả bộ dữ liệu Endoscopy-esophaguss

Lớp dữ liệu	Số lượng hình ảnh	Bộ dữ liệu
Bình thường (Nomal)	8973 ảnh	
Mắc bệnh (ESOPHAGUS)	8973 ảnh (sau khi tăng cường)	

3.2. Tiền xử lý dữ liệu

Chúng tôi sử dụng công cụ tăng cường dữ liệu để cải thiện hiệu suất các mô hình đối với tập dữ liệu nhỏ (tập dữ liệu mắc bệnh) và giúp cân bằng bộ dữ liệu. Dữ liệu hình ảnh mắc bệnh được tăng cường thêm 7284 ảnh từ 1689 ảnh. Kỹ thuật xoay, biến dạng và lật được sử dụng để tăng cường hình ảnh. Thao tác xoay hình ảnh được thực hiện bằng cách xoay ảnh với xác suất 0.7 và góc xoay tối đa là 3 độ bên trái hoặc bên phải. Sau đó, tạo độ méo mó hình ảnh một cách ngẫu nhiên với xác suất 1, với độ rộng lưới là 2, độ cao lưới là 2 và độ méo mó là 4. Cuối cùng, lật ảnh theo chiều ngẫu nhiên với xác suất là 1. Cụ thể, trước khi đưa vào huấn luyện chúng tôi tiến hành tiền xử lý bộ dữ liệu: thay đổi kích thước hình ảnh thành 224×224 , chuyển đổi chúng thành tập dữ liệu mảng và chia gán nhãn hình ảnh thành hai loại, hình ảnh bình thường và hình ảnh mắc bệnh với nhãn 0 và 1.

3.3. Các mô hình học sâu được đào tạo trước

Chúng tôi chọn bốn mô hình học sâu nổi tiếng làm công cụ phân loại cho các thử nghiệm của mình: VGG16, InceptionV3, DenseNet201, ResNet50.

VGG16 là mô hình đã được đào tạo trên ImageNet, có 1000 lớp và là một kiến trúc mạng thần kinh tích chập (CNN) có 16 tầng (layers), bao gồm 13 tầng convolutional và 3 tầng fully-connected (FC). Các tầng convolutional đều có kernel size là 3×3 và stride là 1×1 , và các tầng pooling có kernel size là 2×2 và stride là 2×2 . Tất cả các tầng đều sử dụng hàm kích hoạt ReLU, và tầng cuối cùng sử dụng hàm softmax để đưa ra dự đoán cho từng lớp.

InceptionV3: Kiến trúc này trình bày các mạng con được gọi là mô-đun khởi tạo, cho phép tính toán đào tạo nhanh, phát hiện các mẫu phức tạp và sử dụng tối ưu các tham số. Mô hình Inception-v3 bao gồm ba phần: phần cơ bản khối tích chập, mô-đun Inception cải tiến và bộ phân lớp. Khối tích chập cơ bản xen kẽ khối tích chập với các lớp tổng hợp tối đa, được sử dụng để trích xuất tính năng. Trong Inception-v3, kernel tích chập 1×1 được sử dụng rộng rãi để giảm số lượng kênh đặc trưng và tăng tốc độ đào tạo.

ResNet 50 là một mạng thần kinh tích chập được sử dụng rộng rãi với 50 lớp, tạo cơ sở cho nhiều ứng dụng thị giác máy tính. Kiến trúc có 48 lớp tích chập cùng với 1 MaxPool và 1 lớp gộp trung bình. Bước đột phá quan trọng của ResNet là khả năng huấn luyện các mạng thần kinh cực kỳ phức tạp với 150 lớp trở lên. Vì giá trị của gradient giảm nhanh trong quá trình lan truyền ngược, mạng nơ-ron gặp phải 'Vấn đề độ dốc biến mất', dẫn đến sự thay đổi về cơ bản đối với các trọng số. Để giải quyết vấn đề này, ResNet sử dụng 'bỏ qua kết nối'. Phiên bản đào tạo trước của ResNet50 được đào tạo trên bộ dữ liệu ImageNet, bao gồm hơn một triệu hình ảnh trên 200 lớp

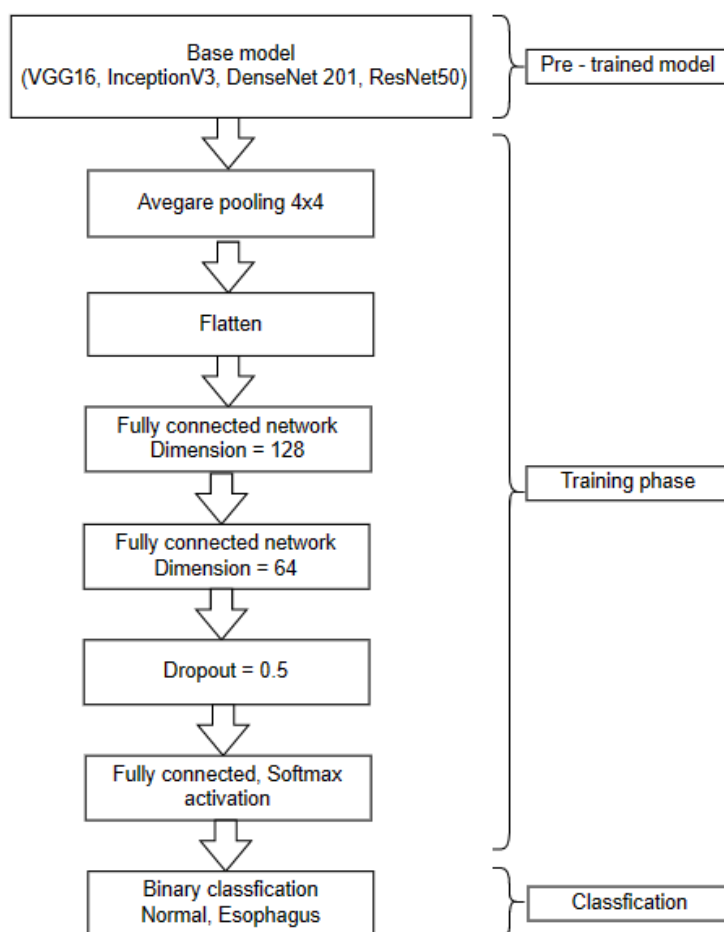
DenseNet201 là một mô hình mạng nơ-ron sâu (deep neural network) được sử dụng trong lĩnh vực học máy và thị giác máy tính. Mô hình DenseNet201 sử dụng kiến trúc này để giúp nó học được các đặc trưng của dữ liệu một cách hiệu quả hơn. Nó bao gồm 201 lớp tích chập (convolutional layers) và được huấn luyện trên bộ dữ liệu ImageNet với hơn 1,2 triệu hình ảnh và 1000 lớp phân loại. Mô hình này được sử dụng phổ biến trong các ứng dụng liên quan đến

thị giác máy tính như phát hiện đối tượng, phân loại ảnh và nhận dạng khuôn mặt. Mô hình DenseNet201 được coi là một trong những mô hình tốt nhất trong lĩnh vực này, với độ chính xác cao và khả năng tăng tốc trong việc huấn luyện và dự đoán.

3.4. Học chuyển tiếp

Mô hình học chuyển tiếp (Transfer learning) là một phương pháp trong lĩnh vực học máy, trong đó một mô hình được huấn luyện trên một tập dữ liệu lớn có thể được sử dụng để giải quyết các vấn đề khác, thường là trên các tập dữ liệu nhỏ hơn hoặc khác hẳn. Các mô hình được huấn luyện trước đó có thể là các mô hình đã được huấn luyện trên các tập dữ liệu lớn khác hoặc các mô hình được sử dụng để giải quyết các vấn đề liên quan khác trong cùng một lĩnh vực. Transfer learning là một trong những phương pháp hiệu quả trong trường hợp dữ liệu có kích thước nhỏ. Ứng dụng transfer learning có thể giúp cải thiện độ chính xác của mô hình và đồng thời giảm thiểu thời gian huấn luyện.

Chúng tôi loại bỏ các lớp cuối cùng của mạng được đào tạo trước, điều này rất quan trọng để phù hợp với vấn đề phân loại mới. Sau đó, chúng tôi thay thế nó bằng các lớp mới phù hợp với các lớp của vấn đề của chúng tôi. Chúng tôi cũng điều chỉnh nhóm trung bình thành 4×4 , kích thước mạng được kết nối đầy đủ thành 64 và lớp bỏ học 0,5. Lớp cuối cùng gồm hình ảnh nội soi thực quản bình thường và hình ảnh nội soi mắc bệnh. Các đầu mới được thêm vào các mô hình được huấn luyện trước một cách chi tiết thể hiện trong hình 2.



Hình 2: Kiến trúc phân đầu cho các mô hình đề xuất

3.5. Số liệu đánh giá hiệu suất của các mô hình

Để đánh giá hiệu suất của các mô hình được đề xuất trước chúng tôi sử dụng các số liệu như sau: *Accuracy, Precision, Recall, F1-score, Specificity.*

Bảng 2: Các chỉ số hiệu suất đánh giá mô hình được đề xuất

Chỉ số hiệu suất	Công thức
Accuracy	$(TP + TN)/(TP + TN + FP + FN)$
Precision	$TP/(TP + FP)$
Recall	$TP/(TP + FN)$
F1-score	$2 * (Precision * Recall)/(precision + recall)$
Specificity	$TN/FP+TN$

4. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

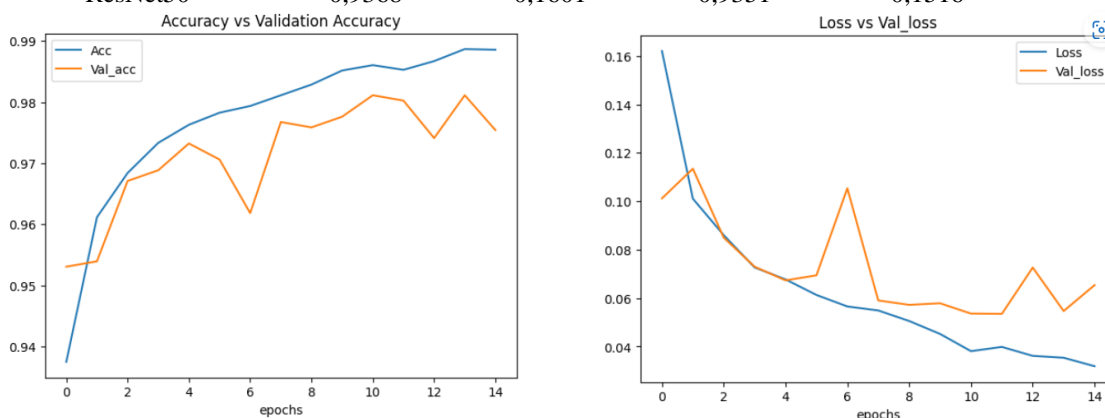
Trong bài báo này chúng tôi sử dụng các thư viện Python, TensorFlow, Keras, Sklearn, Scipy, Augmentor, Open CV, Matplotlib, Pandas, Shutil, NumPy, Imutils.

Đầu tiên, tập dữ liệu dataset được chia thành hai phần train và test, với tỷ lệ tập huấn luyện là 80%, tập kiểm tra là 20% (test_size=0.20). Sau đó, tập huấn luyện train được chia thành hai phần trainX và valX, và tương tự với nhãn trainY và valY, với tỷ lệ tập xác nhận được chỉ định là 20% (test_size=0.20). Việc chia này giúp cho việc huấn luyện mô hình có thể được kiểm tra độ chính xác trên tập xác nhận và sử dụng tập kiểm tra để đánh giá hiệu suất của mô hình trên dữ liệu độc lập. Đặc biệt, tham số random_state=42 được sử dụng để đảm bảo kết quả của việc chia tập dữ liệu này có thể tái sản xuất được. Chúng tôi đào tạo bốn mô hình VGG16, InceptionV3, DenseNet201, ResNet50 với lớp đầu mới chưa được đào tạo trên dữ liệu đào tạo và kiểm tra bằng cách sử dụng phân loại nhị phân với loại 0 biểu thị bình thường và loại 1 biểu thị mắc bệnh.

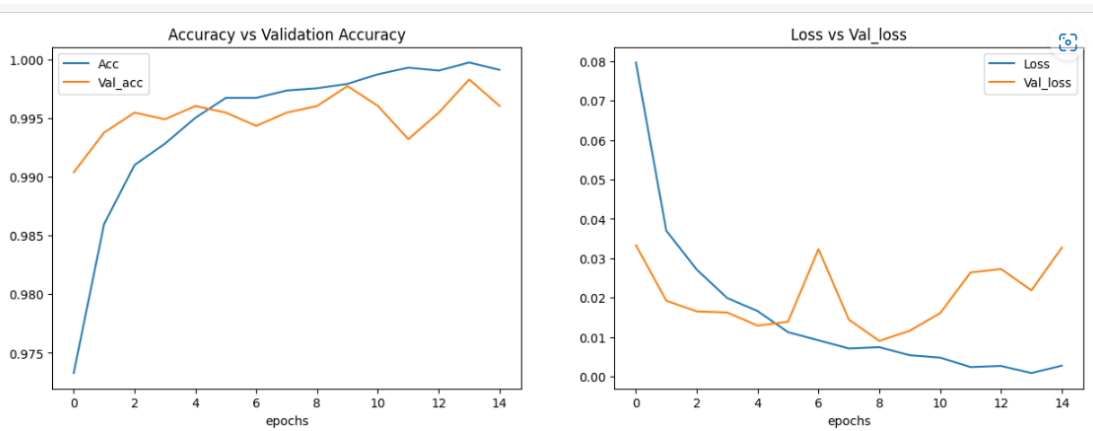
Kết quả hiệu suất của phân loại nhị phân như sau:

Bảng 3: Kết quả hiệu suất của phân loại nhị phân

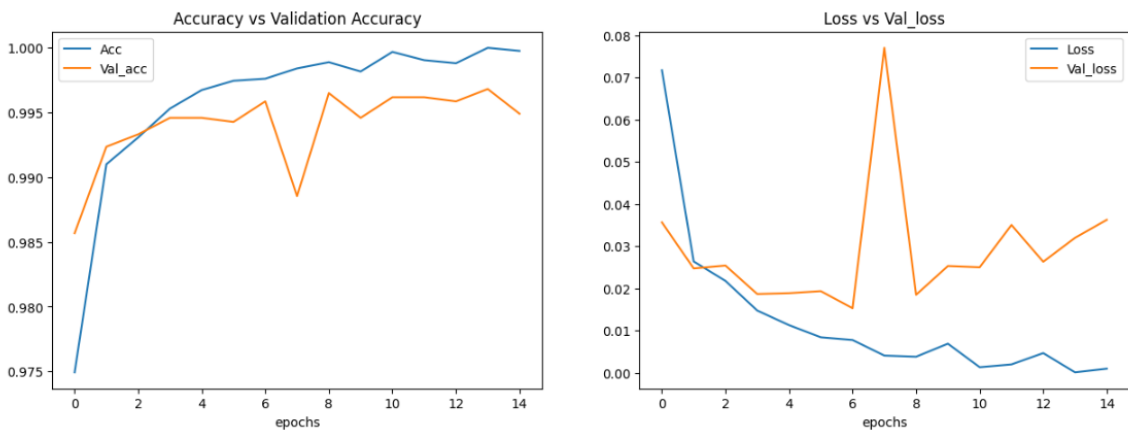
	Acc	Loss	Val_acc	Val_loss
VGG16	0,9887	0,0354	0,9811	0,0547
InceptionV3	0,9991	0,0028	0,9960	0,0327
DenseNet201	0,9997	0,0013	0,9962	0,0250
ResNet50	0,9368	0,1601	0,9351	0,1516



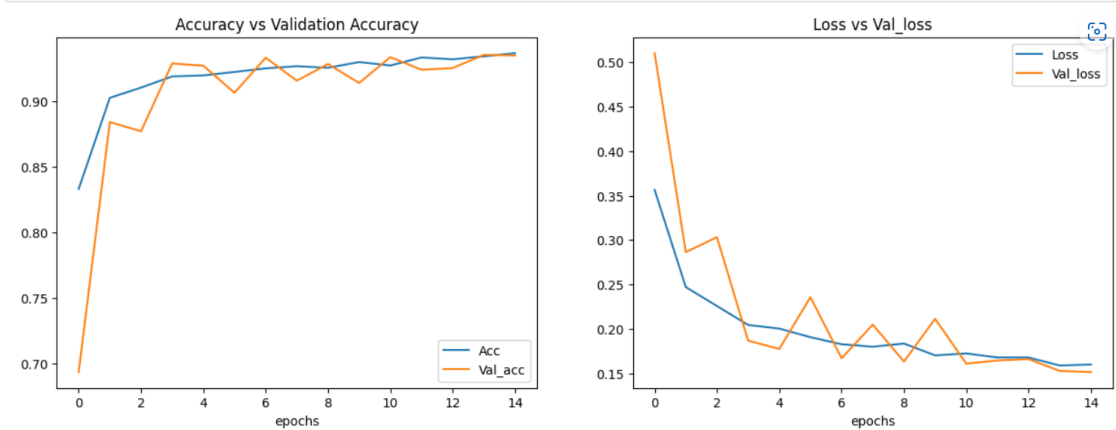
Hình 3: Accuracy và Loss của mô hình VGG16



Hình 4: Accuracy và Loss của mô hình InceptionV3



Hình 5: Accuracy và Loss của mô hình DenseNet201



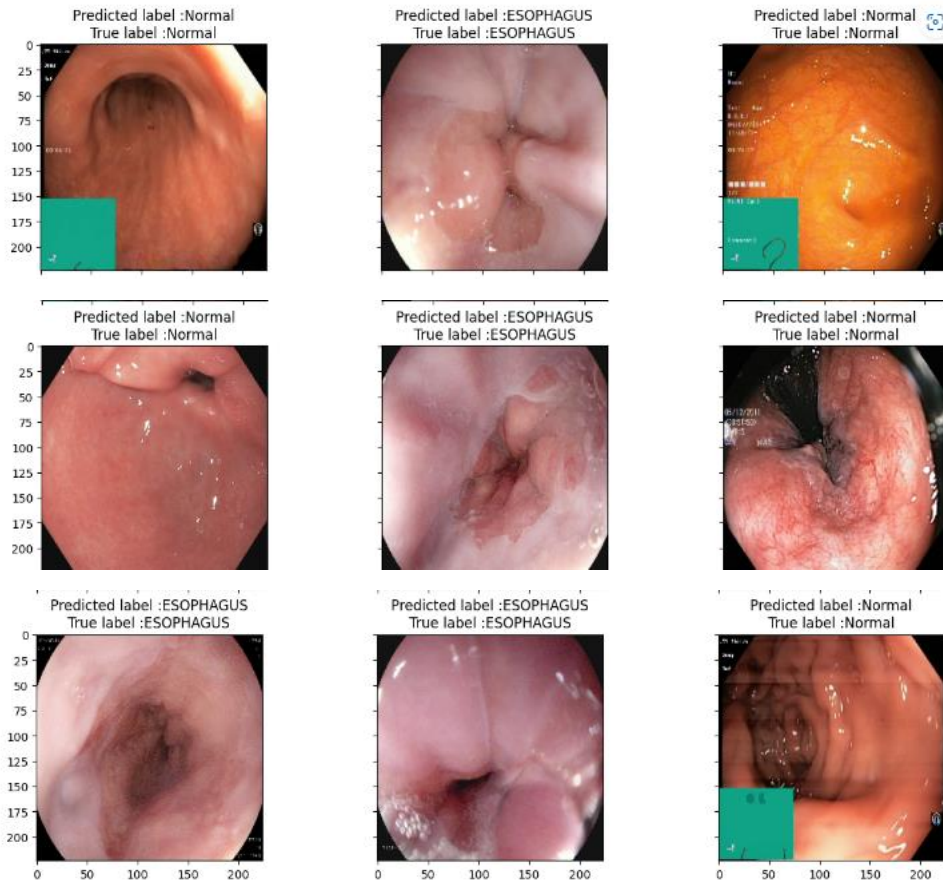
Hình 6: Accuracy và Loss của mô hình ResNet50

Chúng tôi đánh giá tất cả các mô hình trên bộ thử nghiệm (test) và hiển thị kết quả trong bảng sau:

Bảng 4: Đánh giá hiệu suất của phân loại nhị phân

Mô hình	Accuracy	Precision	Recall	F1-score	Specificity
VGG16	97,54%	97,61%	97,54%	97,55%	98,77%
InceptionV3	99,59%	99,59%	99,59%	99,59%	99,72%
DenseNet201	99,59%	99,60%	99,59%	99,59%	100%
ResNet50	94,35%	94,36%	94,35%	94,35%	92,69%

Dựa vào kết quả của bốn mô hình trong bảng 4, ta thấy cả hai mô hình InceptionV3 và DenseNet201 đều hiển thị kết quả ổn định gần với kết quả của tập huấn luyện và tập kiểm tra. Tuy nhiên, mô hình DenseNet201 đạt hiệu suất tổng thể cao nhất, có chỉ số *Specificity cao hơn*. Ngoài ra, để đảm bảo tính hiệu quả của mô hình, chúng tôi chọn một mẫu ngẫu nhiên gồm 9 ảnh từ tập dữ liệu gốc bằng mô hình DenseNet 201. Kết quả mô hình đã dự đoán chính xác tất cả các hình ảnh ngẫu nhiên được chọn là hình ảnh bình thường, mắc bệnh. Mỗi ảnh được hiển thị cùng với nhãn dự đoán và nhãn thực tế tương ứng.



Hình 7: Dự đoán ngẫu nhiên từ bộ dữ liệu gốc sử dụng mô hình DenseNet201

5. KẾT LUẬN

Trong nghiên cứu này chúng tôi sử dụng bốn mô hình của học sâu (VGG16, DenseNet201, ResNet50 và InceptionV3) với học chuyển tiếp để phân loại hình ảnh nội soi thực quản. Bộ dữ liệu ảnh được thu thập từ bộ dữ liệu công khai có sẵn trên Kaggle.com có tên là Endoscopy-esophaguss gồm 1689 hình ảnh mắc bệnh ung thư thực quản (ESOPHAGUS) và 8793 hình ảnh bình thường (Normal). Để tăng hiệu quả của quá trình thực hiện, chúng tôi tiến hành xử lý và tăng cường dữ liệu để khắc phục lỗi mất cân bằng của dữ liệu. Kết quả mô hình DenseNet201 đạt hiệu suất tổng thể cao nhất, với độ chính xác là 99,59%. Kết quả thu được có thể hỗ trợ cho các chuyên gia phát hiện ung thư thực quản ngay lập tức và chủ động điều trị cho bệnh nhân

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chela HK, Gangu K, Ertugrul H, Juboori AA, Daglilar E, Tahan V. The 8th Wonder of the Cancer World: Esophageal Cancer and Inflammation. *Diseases*. 2022; 10(3):44.
2. McBee, Morgan P., et al. "Deep learning in radiology." *Academic radiology* 25.11 (2018): 1472-1480.
3. Zhuang, Fuzhen, et al. "A comprehensive survey on transfer learning." *Proceedings of the IEEE* 109.1 (2020): 43-76.
4. Dubey, Arun Kumar, and Vanita Jain. "Automatic facial recognition using VGG16 based transfer learning model." *Journal of Information and Optimization Sciences* 41.7 (2020): 1589-1596.
5. Lin, Chunmian, et al. "Transfer learning based traffic sign recognition using inception-v3 model." *Periodica Polytechnica Transportation Engineering* 47.3 (2019): 242-250.
6. Al-Haija, Qasem Abu, and Adeola Adebajo. "Breast cancer diagnosis in histopathological images using ResNet-50 convolutional neural network." 2020 IEEE International IOT, Electronics and Mechatronics Conference (IEMTRONICS). IEEE, 2020.
7. Jaiswal, Aayush, et al. "Classification of the COVID-19 infected patients using DenseNet201 based deep transfer learning." *Journal of Biomolecular Structure and Dynamics* 39.15 (2021): 5682-5689.
8. Van Riel, Sjors, et al. "Automatic detection of early esophageal cancer with CNNs using transfer learning." 2018 25th IEEE International Conference on Image Processing (ICIP). IEEE, 2018.
9. Kensert, Alexander, Philip J. Harrison, and Ola Spjuth. "Transfer learning with deep convolutional neural networks for classifying cellular morphological changes." *SLAS Discovery: Advancing Life Sciences R&D* 24.4 (2019): 466-475.
10. Horie, Yoshimasa, et al. "Diagnostic outcomes of esophageal cancer by artificial intelligence using convolutional neural networks." *Gastrointestinal endoscopy* 89.1 (2019): 25-32.
11. Luján-García, Juan Eduardo, et al. "A transfer learning method for pneumonia classification and visualization." *Applied Sciences* 10.8 (2020): 2908.
12. Badawi, Abeer, and Khalid Elgazzar. "Detecting coronavirus from chest X-rays using transfer learning." *Covid 1.1* (2021): 403-415.
13. Kora, Padmavathi, et al. "Transfer learning techniques for medical image analysis: A review." *Biocybernetics and Biomedical Engineering* (2021).
14. MDPI and ACS Style Islam, M.M.; Poly, T.N.; Walther, B.A.; Yeh, C.-Y.; Seyed-Abdul, S.; Li, Y.-C.; Lin, M.-C. Deep Learning for the Diagnosis of Esophageal Cancer in Endoscopic Images: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Cancers* 2022, 14, 5996. <https://doi.org/10.3390/cancers14235996>.
15. Mohammed, Faisal G., and Noor N. Thamir. "Esophageal Cancer Detection Using Feed-Forward Neural Network." *Webology* 19, no. 1 (2022).
16. Tsai, Tsung-Jung, et al. "Intelligent Identification of Early Esophageal Cancer by Band-Selective Hyperspectral Imaging." *Cancers* 14.17 (2022): 4292.

ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP DỰ ĐOÁN THUÊ BAO VIỄN THÔNG RỜI MẠNG

Nguyễn Tiến Phương¹

1. Lớp: CH21HT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một.

TÓM TẮT

Các kỹ thuật khai phá dữ liệu được ứng dụng trong nhiều lĩnh vực như: kinh tế, tài chính, y tế, giáo dục, an ninh, viễn thông... Việc khai phá được những dữ liệu có ích từ lượng dữ liệu khổng lồ hay phát hiện được những dữ liệu đặc biệt để biết được các dữ liệu bất thường đó là việc cần thiết, nó có vai trò quyết định thành công trong mọi hoạt động. Dữ liệu được khai phá sẽ giúp cải thiện các hoạt động hiện tại và hỗ trợ đưa ra những quyết định trong tương lai sẽ chính xác và phù hợp hơn. Bài báo này trình bày kết quả nghiên cứu áp dụng một số kỹ thuật khai phá dữ liệu để dự đoán các thuê bao dịch vụ viễn thông của khách hàng rời mạng vì nhiều nguyên nhân khác nhau.

Từ khóa: dự báo thuê bao rời mạng, khai phá dữ liệu viễn thông, thuật toán khai phá dữ liệu viễn thông.

1. GIỚI THIỆU

Ngày nay, đa số các công ty đặt khách hàng là vị trí trung tâm để định hướng phát triển và chăm sóc. Các công ty đều có cơ sở dữ liệu khách hàng để phân tích, thống kê nhằm đưa ra bức tranh tổng thể các khách hàng mục tiêu của mình. Cũng từ những dữ liệu được khai phá thống kê đó các Công ty, Doanh nghiệp có thể phân tích đánh giá những mặt mạnh để tập trung phát triển, những hạn chế và điểm yếu trong hoạt động để đưa ra định hướng cải thiện nhằm hoạt động hiệu quả hơn.

Ngành công nghiệp viễn thông ghi nhận, lưu trữ một khối lượng dữ liệu rất lớn bao gồm: Thông tin dữ liệu về khách hàng sử dụng dịch vụ, Chi tiết cuộc gọi đến gọi đi, các thông tin cảnh báo giám sát tình trạng của hệ thống mạng viễn thông. Từ các dữ liệu khai phá đó để xác định bổ sung các điều kiện phát triển hay giữ lại những khách hàng trung thành và lợi nhuận bằng cách cung cấp các sản phẩm phù hợp tới đúng tập khách hàng, đúng thời điểm và giá sản phẩm phù hợp. Việc nghiên cứu Ứng dụng kỹ thuật Khai phá dữ liệu để phát hiện ra những quy luật trong khối dữ liệu khổng lồ đó và đưa ra được những dự đoán, cảnh báo sớm, sẽ giúp cho các Công ty Viễn thông có những quyết định phù hợp với hiện tại, và khả năng mang lại cho các doanh nghiệp Viễn thông nhiều cơ hội để phát triển các dịch vụ phục vụ tốt hơn cho khách hàng.

Theo thống kê Việt Nam năm 2022 có khoảng 126,35 triệu thuê bao điện thoại, (giảm 0,01% so với cùng kỳ năm trước), trong đó số thuê bao điện thoại di động chiếm 123,03 triệu (tăng 0,09% so với cùng kỳ năm trước), số thuê bao điện thoại cố định khoảng 3,32 triệu (giảm 3,61% so với cùng kỳ năm trước)[8].

Báo cáo của Bộ Thông tin và Truyền thông năm 2022 cho thấy, tổng doanh thu dịch vụ viễn thông đạt 138.000 tỷ đồng, chỉ tăng 1,6% so với năm 2021. Lợi nhuận sau thuế của ngành viễn thông năm 2022 ước đạt 44.500 tỷ đồng, tăng 3,8% so với năm 2021. Theo báo cáo năm 2022 ngành viễn thông đóng góp vào GDP ước đạt 76.452 tỷ đồng[8].

Những khách hàng ngưng sử dụng dịch vụ là vấn đề được quan tâm hàng đầu của các nhà cung cấp dịch vụ viễn thông bởi lẽ khách hàng sử dụng dịch vụ là người mang lại doanh thu cho các nhà cung cấp dịch vụ. Để duy trì và phát triển hoạt động kinh doanh của mình, các nhà mạng luôn xây dựng chính sách tốt để phát triển thuê bao mới nhưng đồng thời cũng phải tìm các phương pháp, chính sách để duy trì hoạt động của các thuê bao hiện hữu. Theo các nghiên cứu và thực tế triển khai của các nhà mạng cho thấy, tổng chi phí để phát triển một thuê bao mới cao hơn nhiều lần so với việc duy trì một thuê bao hiện hữu [7]. Trong khi đó, doanh thu từ các thuê bao phát triển mới lại thấp hơn các thuê bao hiện hữu đang duy trì.

Trước thực trạng có nhiều nhà cung cấp dịch vụ viễn thông với nhiều chính sách ưu đãi khi lắp mới, tỷ lệ khách hàng rời bỏ dịch vụ của nhà mạng này để lắp mới nhà mạng khác ngày càng tăng vì vậy các nhà mạng thường phân tích và đưa ra dự báo nhu cầu khách hàng để có những chương trình chăm sóc khách hàng phù hợp nhằm giữ chân khách hàng. Đó là một trong những vấn đề hàng đầu của các nhà mạng viễn thông, vì lý do trên các nhà mạng luôn tìm kiếm các giải pháp và nghiên cứu phát triển các ứng dụng mục tiêu là xác định, dự đoán sớm thuê bao có khả năng rời mạng để có biện pháp kịp thời tác động nhằm duy trì hoạt động của thuê bao đó.

Trong bài báo này, chúng tôi phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định rời mạng của khách hàng như Giới tính, độ tuổi, người phụ thuộc, thời gian sử dụng, dịch vụ điện thoại, dịch vụ Internet, hỗ trợ kỹ thuật, truyền hình trực tuyến, phương thức thanh toán, phí hàng tháng... để làm dữ liệu huấn luyện xây dựng mô hình dự đoán. Sau khi xây dựng được mô hình, dựa vào những dữ liệu đầu vào thu thập được ta có thể dự đoán được khách hàng đó trong tương lai có thể rời mạng hay không.

Trên cơ sở trình bày nhận thức chung về khai phá dữ liệu trong lĩnh vực viễn thông cùng các công trình nghiên cứu ứng dụng kỹ thuật này, bài viết tập trung mô tả quá trình xây dựng lựa chọn một mô hình dự toán tình trạng rời mạng của các thuê bao viễn thông. Quá trình này bao gồm các bước: Thu thập và mô tả dữ liệu, làm sạch và tiền xử lý dữ liệu, xây dựng mô hình và lựa chọn biến, thu thập và so sánh kết quả. Từ kết quả đạt được, chúng tôi rút ra các kết luận và đề xuất lựa chọn phương pháp khai phá dữ liệu.

2. KHAI PHÁ DỮ LIỆU TRONG LĨNH VỰC VIỄN THÔNG

Khai phá dữ liệu là lĩnh vực nghiên cứu để trích xuất thông tin từ một bộ dữ liệu thu thập được và chuyển nó thành một cấu trúc dễ hiểu để sử dụng tiếp. Quá trình khai phá dữ liệu là quá trình khám phá tìm kiếm kiến thức có trong cơ sở dữ liệu đó [1]. Khai phá dữ liệu Viễn thông là lĩnh vực nghiên cứu có sự kết hợp của các phương pháp tính toán và phương pháp thực tiễn, địa lý tập quán vùng miền nhằm mục đích hiểu thêm về hành vi sử dụng dịch vụ viễn thông [2]. Mục tiêu của việc khai phá dữ liệu Viễn thông là: (1) dự đoán hành vi rời mạng trong tương lai bằng cách tạo ra mô hình dựa trên sự kết hợp các thông tin như Giới tính, độ tuổi, người phụ

thuộc, thời gian sử dụng, dịch vụ điện thoại, dịch vụ Internet, hỗ trợ kỹ thuật, truyền hình trực tuyến, phương thức thanh toán, phí hàng tháng ...; (2) xác định được các nội dung yếu tố quan trọng cần đưa ra thay đổi để ngăn ngừa sự rời mạng của khách hàng.

Việc nghiên cứu khai phá dữ liệu Viễn thông cho phép trả lời được một số câu hỏi dạng như sau:

Trong tương lai khách hàng đó có rời mạng hay không; Nhà quản lý có những thay đổi chính sách như thế nào cho phù hợp để giữ chân khách hàng;

Những yếu tố nào để kéo dài thời gian sử dụng của thuê bao; Khách hàng sử dụng các dịch vụ kết hợp, thanh toán cùng có ảnh hưởng ra sao;

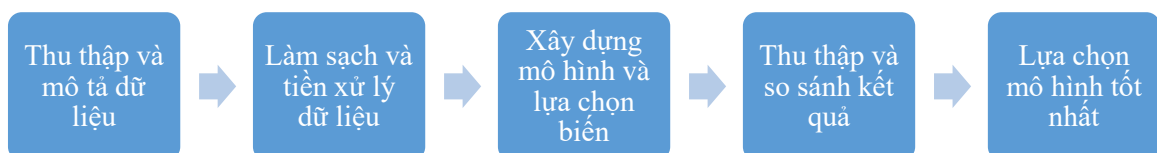
Với các tập khách hàng khác nhau, phương án kinh doanh nào đạt hiệu quả tốt hơn;

Trước khi có các chương trình phân tích dự đoán, các nhà mạng phụ thuộc vào cách thức truyền thống là thực hiện chăm sóc theo danh sách được trích xuất chủ quan từ tập khách hàng với cách đánh giá chưa toàn diện. Ngày nay, việc bùng nổ về dữ liệu và khái niệm Dữ liệu lớn (Big Data) thì việc kết hợp giữa Học máy và Khai phá dữ liệu sẽ mang lại cho doanh nghiệp viễn thông một lượng thông tin cụ thể, tương đối chính xác với nhu cầu. Qua đó thực hiện được thu thập dữ liệu, phân tích dự đoán được hành vi khách hàng để có thể đưa ra được các chính sách, giá cước giúp khách hàng trải nghiệm tốt hơn, mang đến cho khách hàng cảm thấy được chăm sóc và quan tâm hơn, qua đó ngăn chặn sớm ý định rời mạng cũng như đưa ra được chính sách tốt hơn khi có yêu cầu tạm ngưng dịch vụ. Các kết quả từ khai phá dữ liệu đó cũng cung cấp nguồn số liệu cho một số chương trình khác trong hệ thống Quản lý khách hàng của nhà mạng.

Khai phá dữ liệu trong Viễn thông đã và đang được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm. Các tác giả áp dụng các cách tiếp cận khác nhau như cây quyết định (decision tree), rừng ngẫu nhiên (random forest), mạng lưới thần kinh (neural network) và phân tích phân biệt tuyến tính (linear discriminant) để phân tích và dự đoán các yếu tố ảnh hưởng [2].

3. ĐỀ XUẤT ÁP DỤNG MÔ HÌNH DỰ BÁO

Các bước thực hiện mô hình dự báo được thực hiện như sau:



Hình 1: Các bước thực hiện mô hình dự báo.

Mô hình dự báo thuê bao rời mạng được đề xuất cơ bản tuân thủ đúng 5 bước thực hiện ở trên, sử dụng bộ dữ liệu có sẵn IBM Watson Telecom Customer Churn Dataset của IBM [6] để thực hiện mô hình, sử dụng các công cụ để tiền xử lý, làm sạch dữ liệu, chuẩn hóa dữ liệu, biến đổi dữ liệu và lựa chọn các đặc trưng phù hợp để đưa vào mô hình dự đoán. Tập dữ liệu

được sử dụng để xây dựng và kiểm tra mô hình là một phần trong tập dữ liệu mẫu của IBM để phân tích, dữ liệu bao gồm tổng cộng 7043 bản ghi với 21 thuộc tính của nhiều thông tin liên quan đến khách hàng.

Các công cụ và thư viện sử dụng:

Phần thực nghiệm của bài báo này được thực hiện bằng ngôn ngữ lập trình Python và các thư viện đã được phát triển cho nó. Python là một ngôn ngữ mã nguồn mở cấp cao và đã trở thành một trong những ngôn ngữ được sử dụng nhiều nhất trong học máy và khoa học máy tính. Các thư viện được sử dụng bao gồm: numpy, scipy, pandas, matplotlib, sci-kit-learning, TensorFlow, xgboost, imblearn, plotly, Keras và seaborn. Các thư viện này cung cấp các công cụ để tiền xử lý, các thuật toán cho học máy và cách thức vẽ biểu đồ dữ liệu.

CustomerID	Count	Country	State	City	Zip Code	Lat	Long	Latitude	Longitude	Gender	Contract	Paperless Billing	Payment Method	Monthly Charges	Total Charges	Churn Label	Churn Value	Churn Score	CLTV	Churn Reason	
0	3668-OPBKC	1	United States	California	Los Angeles	90003	33.964131	-118.272783	33.964131	-118.272783	Male	Month-to-month	Yes	Mailed check	53.85	108.15	Yes	1	86	3239	Competitor made better offer
1	9237-HGITU	1	United States	California	Los Angeles	90005	34.059281	-118.30742	34.059281	-118.30742	Female	Month-to-month	Yes	Electronic check	70.70	151.65	Yes	1	67	2701	Moved
2	9305-CDSKC	1	United States	California	Los Angeles	90006	34.048013	-118.293953	34.048013	-118.293953	Female	Month-to-month	Yes	Electronic check	99.65	820.5	Yes	1	86	5372	Moved
3	7892-POOKP	1	United States	California	Los Angeles	90010	34.062125	-118.315709	34.062125	-118.315709	Female	Month-to-month	Yes	Electronic check	104.80	3046.05	Yes	1	84	5003	Moved
4	0280-XJGEX	1	United States	California	Los Angeles	90015	34.039224	-118.266293	34.039224	-118.266293	Male	Month-to-month	Yes	Bank transfer (automatic)	103.70	5036.3	Yes	1	89	5340	Competitor had better devices
7038	2569-WGERO	1	United States	California	Landers	92285	34.341737	-116.539416	34.341737	-116.539416	Female	Two year	Yes	Bank transfer (automatic)	21.15	1419.4	No	0	45	5306	NaN
7039	6840-RESVB	1	United States	California	Adelanto	92301	34.667815	-117.536183	34.667815	-117.536183	Male	One year	Yes	Mailed check	84.80	1990.5	No	0	59	2140	NaN
7040	2234-XADUH	1	United States	California	Amboy	92304	34.559882	-115.637164	34.559882	-115.637164	Female	One year	Yes	Credit card (automatic)	103.20	7362.9	No	0	71	5560	NaN
7041	4801-JZAZL	1	United States	California	Angelus Oaks	92305	34.1678	-116.86433	34.167800	-116.864330	Female	Month-to-month	Yes	Electronic check	29.60	346.45	No	0	59	2793	NaN
			United States	California	Apple		34.424926						Bank transfer								

Hình 2: Một phần tập dữ liệu Telecom Customer Churn Dataset.

Làm sạch dữ liệu và chuẩn hóa dữ liệu:

Đây là một phần quan trọng của khai phá dữ liệu, có thể được hiểu là nhiệm vụ chuyển đổi dữ liệu thô thành một định dạng có thể đọc được và dễ hiểu. Điều này có thể liên quan đến việc tích hợp dữ liệu nếu dữ liệu không ở định dạng phù hợp để phân tích, và tiến hành làm sạch dữ liệu nếu có các bản ghi không chính xác. Nó cũng bao gồm nhiệm vụ kiểm tra bất kỳ dữ liệu ngoại lệ hoặc thiếu đáng kể nào.

Đối với tập dữ liệu đang được sử dụng cho bài báo này, dữ liệu đã ở định dạng dễ đọc và dễ hiểu và do đó không cần tích hợp dữ liệu. Tuy nhiên, có 11 giá trị bị thiếu trong thuộc tính "TotalCharges", ta tiến hành loại bỏ khỏi tập dữ liệu số lượng loại bỏ là rất ít nên không ảnh hưởng nhiều đến kết quả của mô hình.

Để đánh giá mức độ liên quan thuộc tính thuê bao rời mạng với các thuộc tính có trong tập dữ liệu, ta tiến hành phân tích trên bộ dữ liệu thực tế, chúng ta cần lưu ý đến các thuộc tính ảnh hưởng mạnh đến kết quả, với các thuộc tính không ảnh hưởng đến kết quả chúng ta có thể loại bỏ khỏi bảng dữ liệu.

Các phương pháp dự đoán thuê bao rời mạng viễn thông sử dụng kỹ thuật học máy và khai phá dữ liệu:

Phân lớp: là quá trình xây dựng một mô hình để mô tả dữ liệu được chia như thế nào, nói cách khác phân lớp là quá trình xây dựng một mô hình bằng cách gán các đối tượng dữ liệu

(thuộc tính) vào các lớp đã xác định [3]. Tiến trình phân lớp dựa trên 4 thành phần cơ bản: Lớp (class), Dự đoán (predictors), Tập dữ liệu được đào tạo (Training dataset), Tập dữ liệu kiểm thử (Testing dataset)

Đặc trưng của tiến trình phân loại gồm những điểm sau. Input là tập dữ liệu đào tạo chứa những đối tượng với thuộc tính của nó, với một số thuộc tính đã được gán nhãn; Output là mô hình (classifier) được gán bởi những nhãn cụ thể cho mỗi đối tượng (phân lớp các đối tượng từng các thư mục), dựa trên những thuộc tính khác[4].

Tập dữ liệu kiểm thử cũng dùng để xác định độ chính xác của mô hình. Trước khi lựa chọn mô hình thực hiện để phân tích đánh giá, chúng ta sẽ so sánh các mô hình với nhau để lựa chọn mô hình tối ưu nhất về độ chính xác và tính thực tiễn. Liên quan đến việc so sánh giữa các mô hình phân loại (mô hình phân lớp), sẽ có một số chỉ số cần được tính đến như: Khả năng dự đoán (Predictive Accuracy), Tỷ lệ trúng (Precision), Độ nhạy (Recall), F1-score, AUC – ROC. Ngoài ra cũng cần quan tâm về Tốc độ (speed), Độ mạnh mẽ (robustness), Độ mềm dẻo (scalability), Tính dễ diễn giải (interpretability), Độ đơn giản (simplicity).

Chúng tôi tiến hành thực hiện 06 mô hình dự báo sử dụng các thuật toán học máy và khai phá dữ liệu[3] bao gồm: (1) Logistic Regression, (2) Decision Tree, (3) K-NN, (4) Random Forest, (5) Gaussian Naïve Bayes, (6) SVM, với bộ dữ liệu đã chuẩn hóa từ bộ dữ liệu ở trên được sử dụng 75% bộ dữ liệu để training và 25% để test. Sau đó đánh giá và lựa chọn mô hình cho kết quả phù hợp nhất để sử dụng vào việc dự báo thuê bao rời mạng viễn thông.

Logistic Regression là một mô hình hồi quy nhằm dự đoán giá trị đầu ra rời rạc (discrete target variable) y ứng với một véc-tơ đầu vào x . Việc này tương đương với chuyện phân loại các đầu vào x vào các nhóm y tương ứng[3].

Decision Tree là một trong những thuật toán máy học có giám sát, được sử dụng phổ biến trong khai phá dữ liệu. Thuật toán này dùng trong cả bài toán phân lớp và bài toán hồi quy. Regression tree ước lượng các hàm giá có giá trị là số thực thay vì được sử dụng cho các nhiệm vụ phân loại. Classification tree (Cây phân loại) sử dụng phân loại như: kết quả thắng hay thua của một trận đấu hoặc có hay không của một sự kiện [3].

K-Nearest Neighbors là thuật toán được sử dụng nhiều trong khai phá dữ liệu và học máy, thuật toán này không học từ tập dữ liệu học, mọi tính toán được thực hiện khi nó cần dự đoán nhãn của dữ liệu mới. Lớp (nhãn) của một đối tượng dữ liệu mới có thể dự đoán từ các lớp (nhãn) của K hàng xóm gần nó nhất[3].

Random Forest Random Forests là thuật toán học có giám sát. Nó có thể được sử dụng cho cả bài toán phân lớp và hồi quy, là thuật toán linh hoạt và dễ sử dụng nhất. Random forests tạo ra cây quyết định dựa trên mẫu dữ liệu được lựa chọn ngẫu nhiên, được dự đoán từ mỗi cây và chọn giải pháp tốt nhất bằng cách bỏ phiếu. Random forests có nhiều ứng dụng, chẳng hạn như công cụ đề xuất, phân loại và lựa chọn tính năng. [3].

Naive Bayes Classification là một thuật toán phân loại dựa trên tính toán xác suất áp dụng định lý Bayes [5]. Thuật toán này thuộc nhóm học có giám sát, việc training và test của Naive Bayes là cực kỳ nhanh khi so với các phương pháp phân loại phức tạp khác.

Support Vector Machine - SVM là một phương pháp học có giám sát trong các mô hình nhận dạng mẫu. Phương pháp này hoạt động tốt với các dữ liệu được phân tách tuyến tính cũng như với cả dữ liệu phân tách phi tuyến. Với nhiều bài toán, SVM mang lại kết quả tốt như Neural Network với hiệu quả sử dụng tài nguyên tốt hơn hẳn. SVM cũng rất phù hợp đối với bài toán dự báo thuê bao rời mạng[3].

Trong quá trình xây dựng một mô hình Machine Learning để dự đoán Thuê bao rời mạng, phần quan trọng để quyết định sử dụng mô hình nào là xét xem và đánh giá mô hình có chất lượng tốt hay không. Quá trình đánh giá mô hình giúp chúng ta tìm ra được mô hình phù hợp nhất với bài toán cụ thể. Để có thể đánh giá mô hình phù hợp, chúng ta cần hiểu bản chất, ý nghĩa các chỉ số cũng như các trường hợp quyết định sử dụng nó làm chỉ số trọng tâm.

Confusion Matrix - (Ma trận nhầm lẫn): Chúng ta có thể nhìn vào ma trận nhầm lẫn để biết được có bao nhiêu điểm dữ liệu thực sự thuộc lớp này nhưng mô hình lại dự đoán là rơi vào một lớp khác.

Ở bài toán phân lớp này với đầu ra là 02 lớp: Rời mạng/Không rời, kết quả phân lớp trên tập mẫu so với thực tế có 4 khả năng thể hiện ở bảng dưới. Bảng này được gọi là ma trận nhầm lẫn (confusion matrix).

Bảng 1: Ma trận nhầm lẫn (Confusion Matrix)

Ma trận nhầm lẫn (Confusion matrix)		Lớp dự đoán	
		Rời mạng	Không rời
Lớp thực tế	Rời mạng	True Positive (TP)	False Negative (FN)
	Không rời	False Positive (FP)	True Negative (TN)

True/False ý chỉ những gì ta đã dự đoán là đúng hay chưa

Positive/Negative chỉ những gì ta dự đoán (có hoặc không).

Accuracy – (Độ chính xác): Đây là chỉ số được tính toán bằng cách lấy số kết quả mô hình dự đoán đúng chia cho toàn bộ số các yêu cầu phải dự đoán.

$$Accuracy = \frac{TP + TN}{TP + FP + TN + FN}$$

Cách đánh giá này không chỉ ra được cụ thể mỗi loại được mô hình phân loại như thế nào, lớp nào được mô hình phân loại đúng nhiều nhất hay dữ liệu của lớp nào thường bị phân loại nhầm nhất vào các lớp khác. Độ chính xác chỉ cho ta biết được bao nhiêu phần trăm lượng dữ liệu được mô hình phân loại đúng mà thôi.

Precision – (Tỷ lệ trúng): Có rất nhiều trường hợp chỉ số Accuracy không phản ánh đúng hiệu quả của mô hình, vì vậy chúng ta cần một chỉ số khác có thể khắc phục được những yếu điểm này. Precision là chỉ số có thể khắc phục và bổ trợ thêm cho việc đánh giá mô hình đó, công thức tính như sau:

$$Precision = \frac{TP}{TP + FP}$$

Precision là tỷ lệ các dự đoán của lớp quan tâm là đúng. Precision của một lớp là số phần tử dữ liệu được phân lớp đúng về lớp này chia cho tổng số phần tử dữ liệu được phân về lớp này.

Trong trường hợp dự đoán thuê bao rời mạng, đó là tỷ lệ khách hàng mà mô hình dự đoán rằng họ sẽ rời mạng và trên thực tế họ thực sự rời mạng so với toàn bộ khách được dự đoán sẽ rời mạng.

Recall – (Độ nhạy): Recall cũng là một thước đo quan trọng, nó đo lường tỷ lệ dự báo chính xác các trường hợp Positive trên toàn bộ các mẫu thuộc nhóm Positive. Công thức của Recall như sau:

$$Recall = \frac{TP}{TP + FN}$$

Recall của một lớp là số phần tử dữ liệu được mô hình phân lớp đúng về lớp này chia cho tổng số phần tử dữ liệu của lớp. Chỉ số Recall cao thì True Positive Rate cao, tỷ lệ bỏ sót các điểm thực sự là positive là thấp. Trong bài toán dự đoán thuê bao rời mạng, đó là tỷ lệ khách hàng mà mô hình dự đoán đúng rằng họ sẽ rời mạng so với số khách hàng rời mạng thực tế.

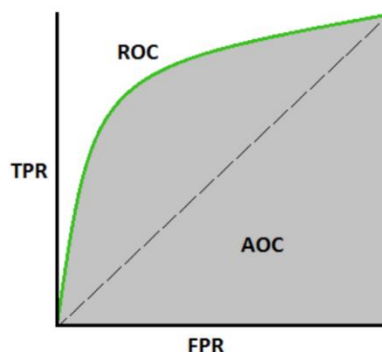
F1-score: Tùy thuộc vào bài toán mà bạn sẽ muốn ưu tiên sử dụng Recall hay Precision. Cũng có những bài toán mà mô hình yêu cầu cả Precision hay Recall đều quan trọng. Một metric phổ biến đã kết hợp cả Recall và Precision lại được gọi là F1-score là tổng hợp của Precision và Recall, và được định nghĩa là hàm trung bình điều hòa giữa hai giá trị Precision và Recall:

$$F1 - score = \frac{2 \times Precision \times Recall}{Precision + Recall} = \frac{2 \times TP}{2 \times TP + FP + FN}$$

AUC – ROC: AUC (Area Under the Curve) là một phép đo tổng hợp về hiệu suất của phân loại nhị phân trên tất cả các giá trị ngưỡng có thể có. Để hiểu rõ hơn về metric này, chúng ta sẽ tìm hiểu về một khai niệm cơ sở trước, đó là ROC Curve

ROC Curve (The receiver operating characteristic curve) là một đường cong biểu diễn hiệu suất phân loại của một mô hình phân loại tại các ngưỡng threshold. Về cơ bản, nó hiển thị True Positive Rate (TPR) so với False Positive Rate (FPR) đối với các giá trị ngưỡng khác nhau, với các ngưỡng khác nhau, chúng ta sẽ có kết quả dự đoán nhãn khác nhau, kéo theo các giá trị như precision hay recall cũng sẽ khác nhau.

AUC là chỉ số được tính toán dựa trên đường cong ROC nhằm đánh giá khả năng phân loại của mô hình tốt như thế nào. Phân diện tích nằm dưới đường cong ROC và trên trục hoành chính là AUC, có giá trị nằm trong khoảng [0, 1].



Hình 1: Biểu diễn ROC và AUC

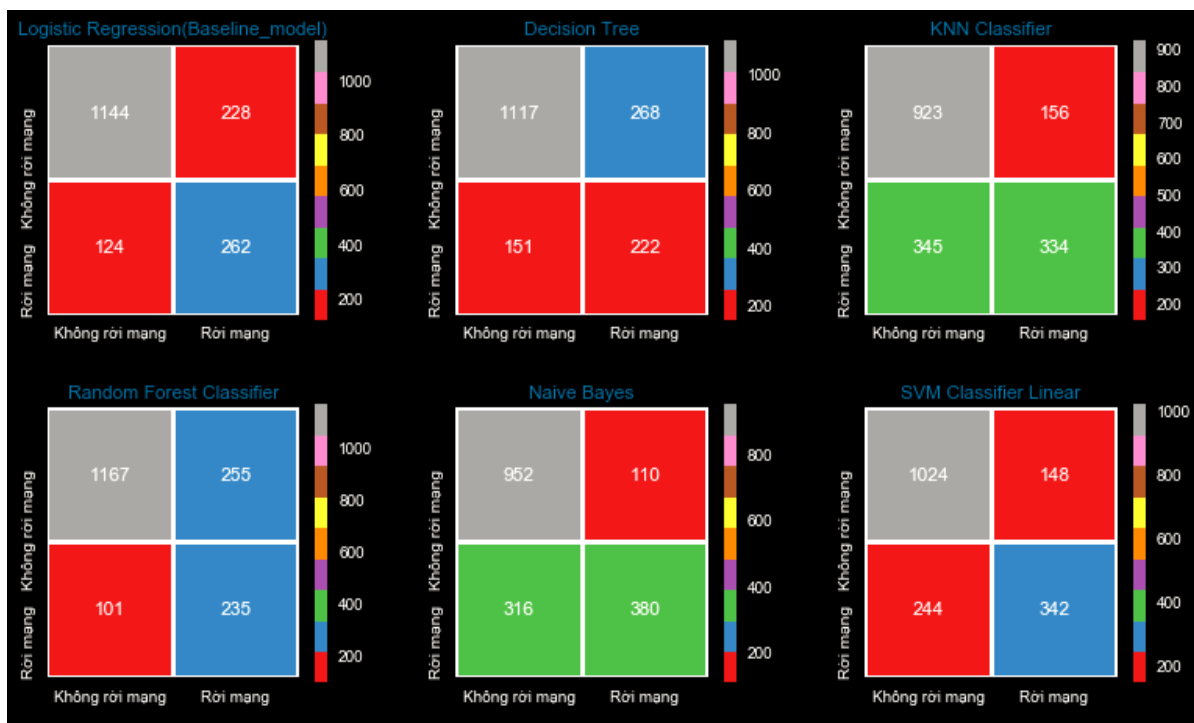
Khi diện tích này càng lớn, đường cong này sẽ dần tiệm cận với đường thẳng $y=1$ tương đương với khả năng phân loại của mô hình càng tốt. Còn khi đường cong ROC nằm sát với đường chéo đi qua hai điểm (0, 0) và (1, 1), mô hình sẽ tương đương với một phân loại ngẫu nhiên.

4. KẾT QUẢ VÀ PHÂN TÍCH

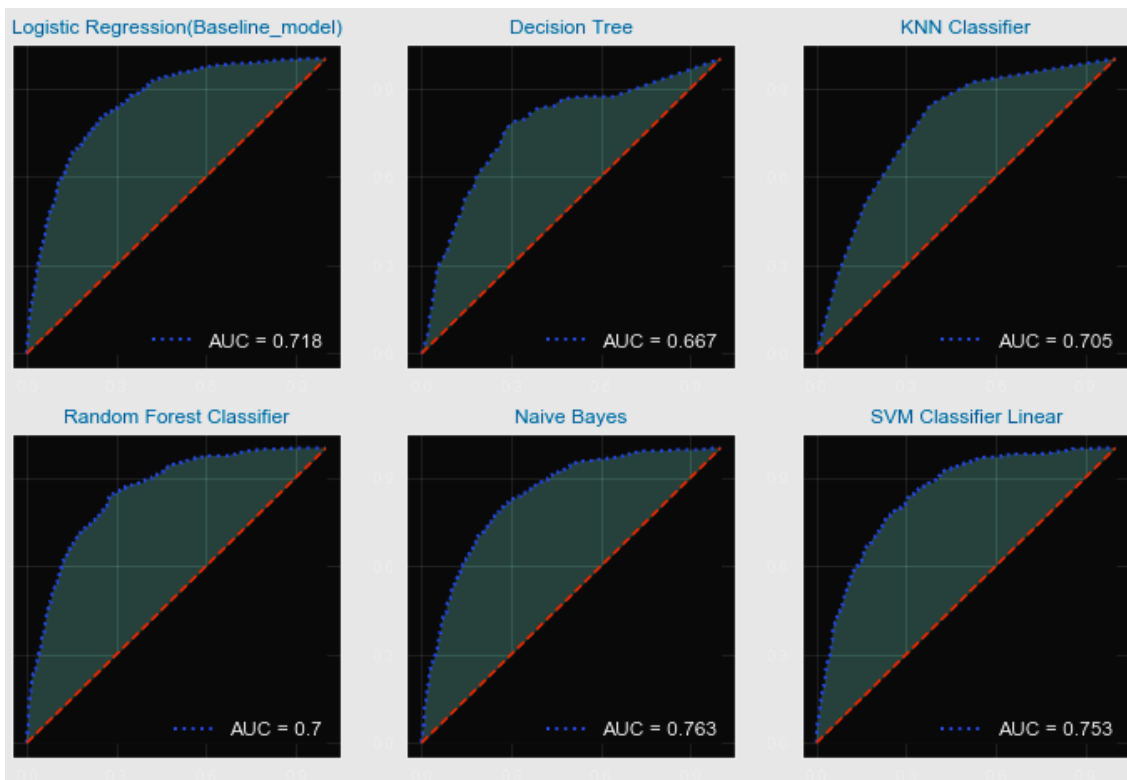
Sau khi tiến hành thực hiện 06 mô hình dự báo sử dụng các thuật toán học máy và khai phá dữ liệu như đã nêu ở trên, chúng tôi tổng hợp lại kết quả các thước đo để đánh giá như sau:

Model	Accuracy_score	Recall_score	Precision	f1_score	Area_under_curve
Logistic Regression	0.8020	0.5286	0.6888	0.5982	0.7182
Decision Tree	0.7617	0.4551	0.5947	0.5156	0.6676
KNN Classifier	0.7281	0.6878	0.5091	0.5851	0.7157
Random Forest Classifier	0.7952	0.4571	0.7044	0.5545	0.6015
Naive Bayes	0.7480	0.8020	0.5318	0.6395	0.7646
SVM Classifier Linear	0.7816	0.6694	0.5964	0.6308	0.7472

Bảng 2: Tổng hợp kết quả các độ đo hiệu năng các mô hình



Bảng 3: Ma trận Confusion Matrix của các mô hình



Bảng 4: Đường cong ROC và giá trị AUC của các mô hình

Căn cứ trên kết quả thực nghiệm của từng mô hình, các kết quả thu được có thể rút ra một số nhận xét như sau:

- Một số mô hình thực tế với bài toán dự đoán thuê bao rời mạng có các chỉ số đánh giá thấp chưa đạt yêu cầu. Có 3 mô hình có chỉ số đánh giá tương đối tốt và ta tiến hành đánh giá 3 mô hình này để tìm ra mô hình phù hợp.

- Mô hình hồi quy logistic đạt độ chính xác tổng thể cao nhất, thể hiện ở độ đo Accuracy Score = 0.802. Tuy nhiên chỉ số Recall = 0.520 thấp phản ánh tỷ lệ khách hàng mà mô hình dự đoán đúng rằng họ sẽ rời mạng so với số khách hàng rời mạng thực tế cũng thấp.

- Mô hình Random Forest có chỉ số Precision = 0.7044 cao nhất và độ chính xác Accuracy = 0.7952 cao thứ 2 tuy nhiên Recall = 0.4571 lại rất thấp trong bài toán dự đoán thuê bao rời mạng, đó là tỷ lệ khách hàng mà mô hình dự đoán đúng rằng họ sẽ rời mạng so với số khách hàng rời mạng thực tế nên chưa phản ánh đúng tính chất của bài toán đặt ra.

- Mô hình Naïve Bayes đạt được độ đo Recall = 0.8020, F1-score = 0.6395 và AUC = 0.7646 là cao nhất trong các mô hình. Mô hình này cũng có Accuracy Score = 0.7480 tương đối cao. Xét về Ma trận Confusion Matrix True Positive (TP) = 380 là chỉ số cao nhất trong các mô hình.

Theo kết quả trên, có thể thấy mô hình Naïve Bayes chiếm ưu thế tuyệt đối về các chỉ số dự đoán, với mục đích sử dụng hệ thống dự đoán thuê bao rời mạng, ta cũng sẽ quan tâm nhiều tới khả năng dự đoán đúng đối với các thuê bao rời mạng (TP), nếu các thuê bao không rời mạng nhưng bị dự đoán nhầm là rời mạng sẽ không ảnh hưởng lớn bằng việc thuê bao rời mạng

nhưng dự đoán nhằm là sẽ không rời mạng bởi mục đích của hệ thống là nhằm giữ chân các thuê bao sẽ rời khỏi nhà mạng.

Chính từ những phân tích trên, chúng tôi đề xuất lựa chọn mô hình Naïve Bayes cho việc dự đoán Thuê bao rời mạng trong lĩnh vực viễn thông.

5. KẾT LUẬN

Hiện nay khai phá dữ liệu viễn thông là một lĩnh vực triển vọng, phức tạp và vẫn còn là một vấn đề mở. Hiện chưa có một thuật toán và mô hình biểu diễn dữ liệu tối ưu tuyệt đối trong khai phá dữ liệu viễn thông.

Bài viết đã tìm hiểu được cơ bản lý thuyết về khai phá dữ liệu, các kỹ thuật học máy cho bài toán dự đoán thuê bao rời mạng và các nghiên cứu liên quan, trong đó tập trung vào một số kỹ thuật chính như: Logistic Regression, Decision Tree, K-NN, Random Forest, Gaussian Naïve Bayes, SVM.

Qua đó đánh giá một cách tương đối toàn diện giữa các phương pháp học máy và khai phá dữ liệu kết hợp giữa truyền thống và hiện đại nhằm giải quyết bài toán dự đoán thuê bao rời mạng, từ đó lựa chọn mô hình tốt nhất để sử dụng trong thực tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Báo cáo tóm tắt tổng kết công tác năm 2022 – Phương hướng nhiệm vụ năm 2023, Bộ Thông tin Truyền thông.
2. Hoàng Kiếm – Đỗ Phúc (2005). *Giáo trình khai phá dữ liệu*. Trung tâm nghiên cứu phát triển công nghệ thông tin. Đại học Quốc gia Hồ Chí Minh.
3. Lê Văn Phùng; Quách Xuân Trường (2012). *Khai phá dữ liệu*. Nhà xuất bản Thông tin và Truyền thông.
4. Trần Văn Thiện, “*Ứng dụng các kỹ thuật khai phá dữ liệu vào lĩnh vực viễn thông*”. Học viện bưu chính viễn thông, 2006.
5. Y. E. Cakra and B. Distiawan Trisedya, “*Stock price prediction using linear regression based on sentiment analysis*”, Depok: 2015 International Conference on Advanced Computer Science and Information Systems (ICACSIS), pp. 147-154, 2015.
6. Kharya Shweta, Shika Agrawal and Sunita Soni, “*Naive Bayes classifiers: A probabilistic detection model for breast cancer*”, International Journal of Computer Applications 92.10: 0975-8887, 2014.
7. IBM Telco Customer Churn Dataset <https://kaggle.com/blastchar/telco-customer-churn/>
8. Donio, J., P. Massari, and G. Passiante, (2006) "Customer Satisfaction and Loyalty in a Digital Environment: An Empirical Test," Journal of Consumer Marketing, 23(7), 445-457

PHÁT HIỆN UNG THƯ DA BẰNG MÔ HÌNH HỌC CHUYÊN TIẾP

Trịnh Trọng Thành¹, Trần Thông Minh¹

1. Lớp: CH21HT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Ung thư da là một trong những loại ung thư phổ biến nhất trên thế giới và có thể gây tử vong nếu không được phát hiện và điều trị kịp thời. Vì vậy, phát hiện sớm ung thư da là rất quan trọng. Để giảm tỷ lệ tử vong, chẩn đoán sớm là rất quan trọng. Hiện nay, nhờ sự tiến bộ của cộng đồng nghiên cứu về Học sâu, đã có thể áp dụng các mô hình học máy để chẩn đoán các bệnh da sớm. Trong bài báo này, chúng tôi đánh giá việc phân loại hình ảnh ung thư da bằng việc sử dụng phương pháp học chuyên tiếp với các mô hình CNN được huấn luyện trước (pre-trained) như VGG16, VGG19, InceptionV3, Xception, DenseNet121, DenseNet201, ResNet152V2, MobileNet, MobileNetV2, EfficientNetB7 để phân loại 7 loại bệnh da được lấy từ tập dữ liệu ung thư da HAM10000, kết hợp với kỹ thuật tăng cường dữ liệu để tăng độ chính xác. Điều này có thể giúp các bác sĩ da liễu phân loại và chẩn đoán ung thư da sớm, từ đó cải thiện chất lượng cuộc sống và giảm chi phí chăm sóc sức khỏe.

Từ khóa: học chuyên tiếp, kỹ thuật tăng cường dữ liệu, mạng nơ-ron tích chập, phân loại hình ảnh, ung thư da.

1. GIỚI THIỆU

Ở Mỹ, ung thư da là loại ung thư phổ biến nhất, cứ trong năm người Mỹ thì sẽ có một người sẽ mắc bệnh này [1]. Khoảng 9.500 người Mỹ được chẩn đoán mắc ung thư da mỗi ngày. Melanoma là loại ung thư da gây tử vong nhiều nhất. Mỗi giờ trôi qua, hơn hai người ở Mỹ qua đời vì ung thư da [2]. Việc phát hiện sớm melanoma có tỷ lệ sống sót 5 năm gần như 99%. Ung thư da được phân loại thành hai loại: melanoma và non-melanoma [3]. Basal cell carcinoma và squamous cell carcinoma là những khối u non-melanoma phổ biến nhất. Melanoma là loại ung thư đứng thứ 17 trên thế giới, là ung thư nam thứ 13 và ung thư nữ thứ 15 phổ biến nhất. Việc chẩn đoán sớm được ung thư da là rất quan trọng để điều trị việc vạch ra phác đồ chữa bệnh và điều trị kịp thời. Đến thời điểm hiện tại, quá trình chẩn đoán vẫn đòi hỏi thời gian và kinh phí lớn. Những tiến bộ trong trí tuệ nhân tạo, đặc biệt là học sâu, đang được sử dụng để xác định ung thư da, các thuật toán học sâu có thể phân loại, phát hiện và phân đoạn bệnh. Bài nghiên cứu này sử dụng mô hình học chuyên tiếp với các mô hình mạng CNN đã được đào tạo trước bao gồm: VGG16, VGG19, InceptionV3, Xception, DenseNet121, DenseNet201, ResNet152V2, MobileNet, MobileNetV2, EfficientNetB7 để đánh giá độ chính xác của các mô hình. Trong nghiên cứu này, bố cục bài báo sẽ gồm các phần như sau:

- Giới thiệu
- Nghiên cứu liên quan.
- Mô hình đề xuất

- Thực nghiệm
- Đánh giá các mô hình theo các chỉ số: accuracy, precision, recall, f1-score.
- Hướng phát triển và kết luận

2. NGHIÊN CỨU LIÊN QUAN

Các tác giả Zillur Rahman và Amit Mazumder Ami [4] đã đề xuất một mô hình trung bình có sử dụng ba mô hình khác nhau là DenseNet, Xception và RESNET50. Trong bài báo này sử dụng bộ dữ liệu HAM10000 và đạt độ chính xác là 90%. Trong đó, độ chính xác của các mô hình khác nhau được xem xét, trong đó có thể xuất hiện không nhất quán và dẫn đến mất cân bằng trong dự đoán, đó là điểm yếu của mô hình này.

Các tác giả Nour Abuared, Alavikunhu, Mina Al-Saad, Saad Ali Amin và Wathiq Mansoor [5] đã đề xuất sử dụng VGG19 và Transfer Learning để phân loại ung thư da. Nghiên cứu được đề xuất sử dụng bộ dữ liệu HAM10000. Tuy nhiên, chỉ có ba loại ung thư là Dermatofibroma (df), Keratosis-like Lesions (bkl) và Basal Cell Carcinoma (bcc). Mô hình này không phân loại được loại ung thư chết người, đây là điểm yếu của mô hình này.

Bài viết của Hari Kishan Kondaveeti và Prabhat Edupuganti [6] đã sử dụng RESNET50 cho phân loại ung thư da bằng Transfer Learning. Bộ dữ liệu được sử dụng trong nghiên cứu này là HAM10000. Kết quả đạt được bởi nghiên cứu này là 90%. Nghiên cứu này cũng so sánh với các mô hình khác như MobileNetV1, InceptionV3 và Xception.

Bảng 1: Các công trình nghiên cứu liên quan

Ref	Year	DL Algorithm	Dataset	Performance
[4]	2022	DenseNet, Xception và RESNET50	HAM10000	Accuracy: 90%
[5]		VGG19 và Transfer Learning	HAM10000	Not Mentioned
[6]		RESNET50	HAM10000	Accuracy: 90%
[7]	2022	DenseNet201	Kaggle: ISIC archive	Accuracy: 95.50%
[8]	2022	Deep CNN	ISIC 2018	Accuracy: 83.2%
[9]	2018	AlexNet CNN	Internet (Google, Naver, Baidu, Bing)	Accuracy: 91.8% - 95.1%
[10]	2020	CNN	ISIC	Accuracy: 83%
[11]	2019	Multiple Hierarchical Architecture	ISIC 2017	BACC = 65.5%
[12]	2022	ResNet-18	ISIC 2019	Accuracy:94.4%, Precision:93.57%, Recall:94%, F1 Score:94.45%
[13]	2020	AlexNet	Map10000	Accuracy:84%, Sensitivity:81%, Specificity:88%
[14]	2022	CNN	ISIC	Accuracy:88%

[15]	2021	Deep Neural Network (DNN)	HAM1000	Not Mentioned
[16]	2020	lightweight CNN	ISBI 2016	Not Mentioned
[17]	2022	DenseNet77-based UNET	ISIC-2017 and ISIC- 2018	Accuracy:99.21% , 99.51%
[18]	2023	CADmodel based on a deep learning framework	HAMI10000, ISIC2018, ISIC2019, and PH2 datasets	Accuracy:98.57%, 98.62%, 93.47%, and 98.98%

Dựa vào các nghiên cứu liên quan ở trên, chúng tôi nhận thấy rằng đã có nhiều nhà nghiên cứu sử dụng CNN cho việc phân loại ung thư da. Nhằm giảm thời gian huấn luyện và cải thiện hiệu suất của các mô hình, phương pháp chuyển tiếp đã được sử dụng, trong đó mạng neural được huấn luyện trước trên cơ sở dữ liệu của ImageNet. Mục tiêu chính trong các nghiên cứu này là nâng cao độ chính xác của các mô hình hiện có để thực hiện phân loại được tốt. Tuy nhiên, vẫn tồn tại một số vấn đề như độ chính xác phát hiện thấp, tốn thời gian huấn luyện. Trong nghiên cứu này, chúng tôi đề xuất thực nghiệm mô hình học chuyển tiếp trên các mạng được huấn luyện trước mới nhất để cải thiện những vấn đề này.

3. MÔ HÌNH ĐỀ XUẤT

A. Transfer learning (Mô hình học chuyển tiếp)

Mô hình học chuyển tiếp được Lorien Pratt thực nghiệm lần đầu năm 1993 và sau đó viết lại nó dưới dạng một lý thuyết toán học vào năm 1998 đã hiện thực hóa ý tưởng về chuyển giao tri thức giữa các mô hình như giữa con người với nhau.

Trong nghiên cứu này, chúng tôi tập trung vào việc sử dụng học chuyển tiếp để phân loại các loại ung thư da. Học chuyển tiếp là một phương pháp học máy sử dụng lại tri thức từ mô hình đã được huấn luyện trước đó và áp dụng cho tác vụ mới. Chúng tôi đã sử dụng mười mô hình pretrained, bao gồm VGG16, VGG19, InceptionV3, Xception, DenseNet121, DenseNet201, ResNet152V2, MobileNet, MobileNetV2, EfficientNetB7

Kết quả nghiên cứu của chúng tôi chỉ ra rằng học chuyển tiếp là một phương pháp hiệu quả cho việc phân loại khối u da, đặc biệt là trong trường hợp các khối u tương tự nhau. Bằng cách sử dụng tri thức đã học từ mô hình gốc và tinh chỉnh lại một số tầng mạng, chúng tôi đã đạt được độ chính xác cao trong việc xác định các loại khối u khác nhau trên tập dữ liệu của chúng tôi.

Học chuyển tiếp là việc tái sử dụng một mô hình đã được huấn luyện trước đó trên một vấn đề mới. Máy tính sử dụng kiến thức học được từ nhiệm vụ trước đó để nâng cao khả năng dự đoán cho một nhiệm vụ mới. Các mô hình học máy được huấn luyện trên các tập dữ liệu lớn và phức tạp có thể được sử dụng để trích xuất các đặc trưng chung của các tác vụ liên quan khác, giúp cho việc huấn luyện các mô hình mới nhanh hơn và đạt được độ chính xác tốt hơn.

Kỹ thuật này thường được áp dụng vào các mạng nơ-ron tích chập (CNN) để tận dụng các thông tin học được từ các tác vụ có liên quan. mang lại nhiều lợi ích và có ứng dụng rộng rãi trong phân loại hình ảnh.

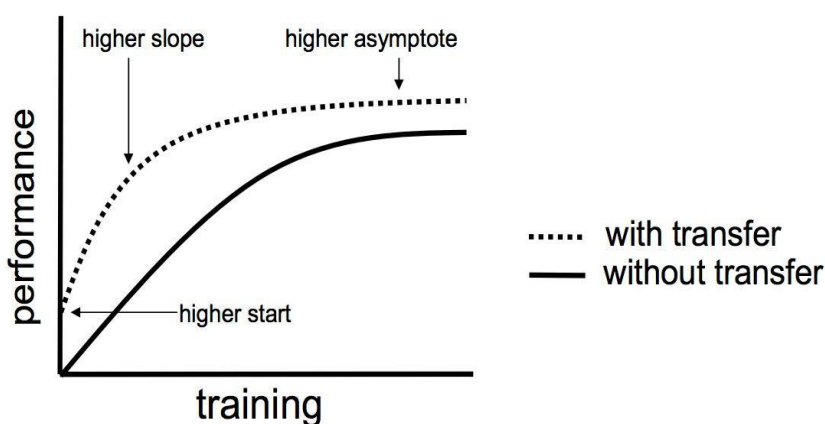
Tiết kiệm thời gian và công sức: Việc tận dụng lại kiến thức đã học từ mô hình gốc giúp giảm thiểu thời gian và công sức cần thiết để huấn luyện một mô hình mới từ đầu.

Hiệu suất cải thiện: Nhờ vào kiến thức đã học từ mô hình gốc, mô hình mới có khả năng khái quát hóa tốt hơn và đạt được hiệu suất tốt hơn trên tập dữ liệu mới.

Áp dụng cho dữ liệu có hạn: Học chuyển tiếp là một phương pháp hiệu quả khi ta chỉ có ít dữ liệu huấn luyện. Thay vì cần một lượng lớn dữ liệu, chúng ta có thể tận dụng lại kiến thức đã học từ các tác vụ tương tự và áp dụng chúng vào tác vụ mới.

Đa nhiệm hóa (multitask learning): Học chuyển tiếp cũng có thể được áp dụng để huấn luyện một mô hình thực hiện nhiều tác vụ đồng thời. Các lớp trích xuất đặc trưng chung giữa các tác vụ có thể được tận dụng để cải thiện hiệu suất của các tác vụ đó.

Bằng cách tận dụng kiến thức học được từ mô hình gốc, ta có thể xây dựng mô hình mới với hiệu suất cao mà không cần đào tạo từ đầu. Phương pháp này mang lại nhiều lợi ích và có thể áp dụng trong nhiều lĩnh vực khác nhau, đặc biệt là khi ta đối mặt với dữ liệu huấn luyện có hạn.



Hình 1. Sơ đồ so sánh hiệu suất mô hình trước và sau khi áp dụng transfer learning

Từ đồ thị ta có thể thấy sử dụng transfer learning [20] sẽ mang lại 3 lợi thế chính:

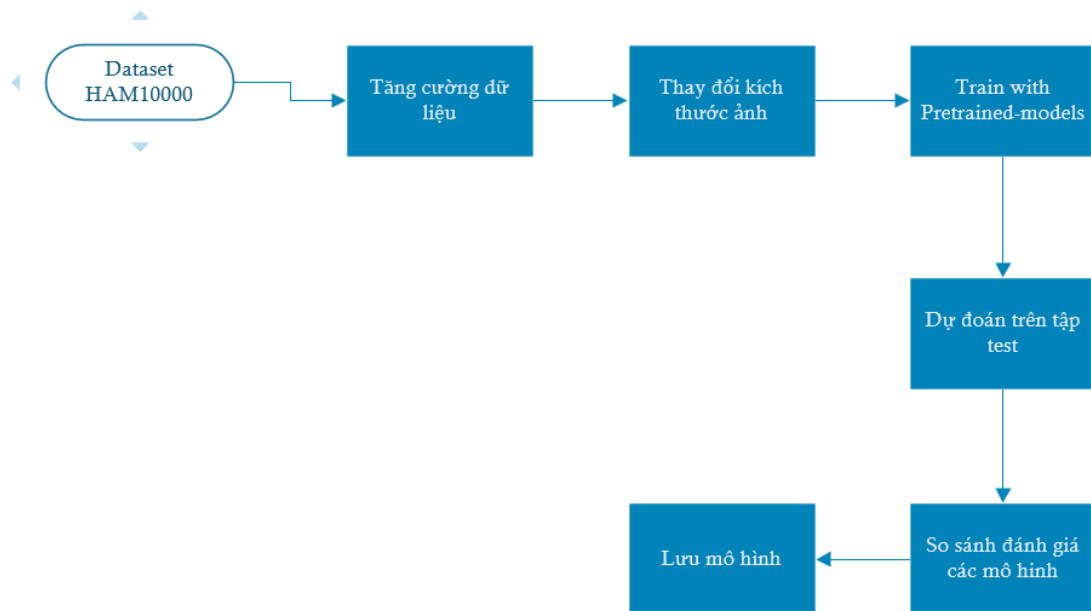
- Có điểm khởi đầu của accuracy tốt hơn (higher start).
- Accuracy có tốc độ tăng nhanh hơn (higher slope).
- Đường tiệm cận của độ chính xác tối ưu cao hơn (higher asymptote).

Ngoài ra, khi bộ dữ liệu huấn luyện quá nhỏ và khó có thể mở rộng thêm, việc huấn luyện mô hình từ đầu trên nó có thể dẫn đến kết quả dự báo không chính xác trên dữ liệu mới. Để giải quyết vấn đề này, ta có thể sử dụng lại tri thức từ các mô hình đã được huấn luyện trước đó cho cùng tác vụ phân loại. Việc này giúp cho mô hình mới được huấn luyện trên cả dữ liệu huấn luyện và tri thức đã học được từ các mô hình trước đó, từ đó cải thiện độ chính xác trong dự báo trên dữ liệu mới.

B. Mô hình đề xuất

Trong nghiên cứu này, các mô hình mạng CNN được huấn luyện trước VGG16, VGG19, InceptionV3, Xception, DenseNet121, DenseNet201, ResNet152V2, MobileNet, MobileNetV2, EfficientNetB7 được sử dụng để phân loại các loại ung thư da khác nhau.

Tuy nhiên, tập dữ liệu HAM10000 chỉ có 10000 hình ảnh và được chia thành tập validation và test, điều này có thể là quá ít cho một mô hình có số lượng tham số lớn. Do đó, việc sử dụng Data Augmentation để tăng cường số lượng dữ liệu huấn luyện là cần thiết để đào tạo mô hình một cách hiệu quả. Ngoài ra, việc tỉa hình ảnh (scaling) cũng là một bước quan trọng mà thường được bỏ qua trước khi huấn luyện mô hình sử dụng hình ảnh. Hình 1 trình bày phương pháp đề xuất chi tiết hơn.



Hình 2. Mô hình đề xuất

Mô hình đề xuất trên bao gồm các bước như sau:

B1: Đưa tập dữ liệu dataset HAM10000).

B2: Thực hiện tăng cường dữ liệu bằng Augmentation

B3: Thực hiện train 10 mô hình pre-trained.

B4: Dự đoán trên tập dữ liệu test.

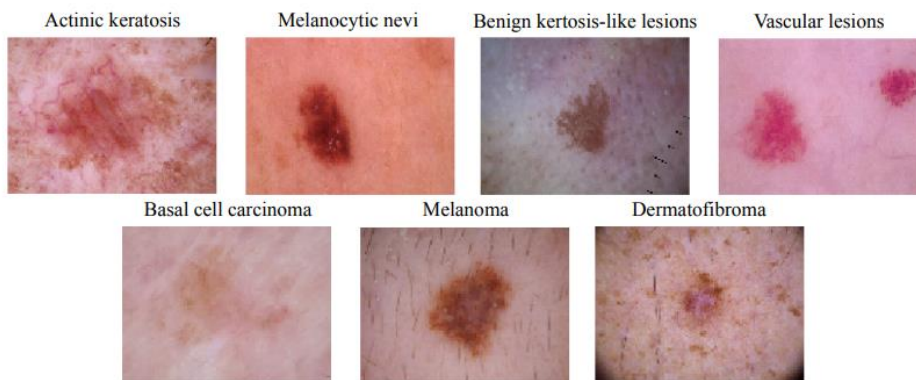
B5: So sánh đánh giá các mô hình pre-trained dựa trên các thông số như: Accuracy, prcision, recall, f1-score

4. THỰC NGHIỆM

A. Dataset

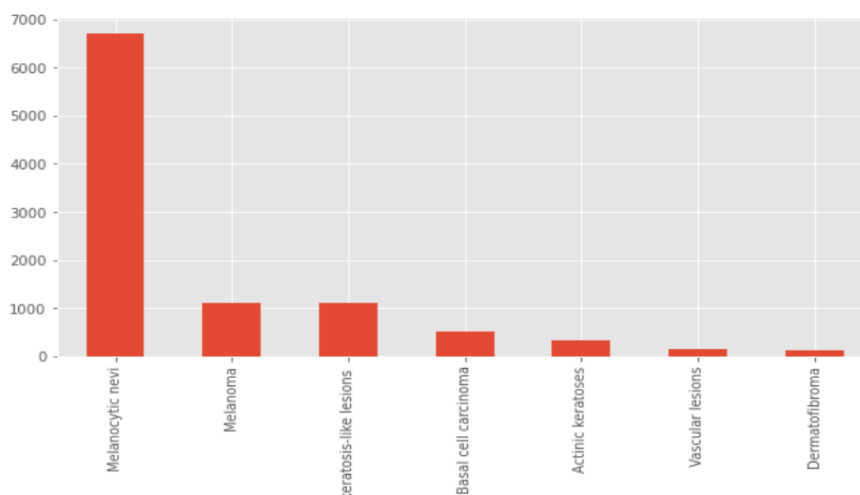
Trên Internet, hiện tại chỉ có ít tập dữ liệu miễn phí cho việc phân loại ung thư da, và hầu hết chúng đều là một bộ sưu tập các hình ảnh chất lượng thấp chưa được xác nhận bằng xét nghiệm biểu mô. Nhận thức được tính cấp bách của việc có một bộ dữ liệu chất lượng, một số bác sĩ da liễu và các nhà khoa học đã cùng nhau tạo ra bộ dữ liệu HAM10000 mới, được sử dụng trong nghiên cứu của chúng tôi [20]. Bộ dữ liệu này bao gồm 10.015 hình ảnh siêu âm da thu thập trong 20 năm, với các khối u màu da từ nhiều dân tộc khác nhau. Trong thực tế lâm

sàng, hơn 95% tất cả các khối u da sẽ được phân loại vào một trong bảy loại chẩn đoán được hiển thị trong bộ dữ liệu. Trong việc chẩn đoán, nhiệm vụ của các bác sĩ da liễu không chỉ dừng lại ở việc phân biệt giữa khối u ác tính và lành tính, mà còn là đưa ra chẩn đoán chính xác, bởi vì các loại khối u ác tính khác nhau đòi hỏi các phương pháp điều trị khác nhau ở các giai đoạn khác nhau của bệnh. Bộ dữ liệu HAM10000 chứa bảy loại khối u da khác nhau: actinic keratosis, basal cell carcinoma, benign keratosis-like lesions, dermatofibroma, melanocytic nevi, melanoma, and vascular. Trong hình bên dưới của bộ dữ liệu, bạn có thể thấy rõ sự khác biệt giữa các loại khối u da này.



Hình 3. Hình ảnh sample của 7 loại ung thư da.

Dữ liệu mất cân bằng là vấn đề lớn nhất của tập dữ liệu. Thực tế, khối lượng mẫu sàng lọc tàn nhang (melanocytic nevi) chiếm đa số với 66,95%. Ngược lại, khối lượng mẫu của u nang sợi da (dermatofibroma) chỉ chiếm 1,15% trong số mẫu. Bảng 2 thể hiện phân bố của các bệnh lý da trong tập dữ liệu HAM10000. Hình 4 thể hiện phân bố dữ liệu bằng biểu đồ cột.



Hình 4. Biểu đồ phân lớp của 7 lớp ung thư da

Dữ liệu mất cân bằng là vấn đề phổ biến trong các tập dữ liệu về ung thư da và đặt ra thách thức cho công việc nghiên cứu của chúng ta. Trong nghiên cứu này, chúng tôi đã sử dụng kỹ thuật Augmentation để làm cân bằng cho bộ dữ liệu.

Bảng 2 thể hiện phân bố của các bệnh lý da trong tập dữ liệu HAM10000.

Class Name	Original	% of Class Samples	Augmentation
actinic keratosis	327	3.27%	6705
basal cell carcinoma	514	5.13%	6705
benign keratosis-like lesions	1099	10.97%	6705
dermatofibroma	115	1.15%	6705
melanocytic nevi	6705	66.95%	6705
melanoma	1113	11.11%	6705
vascular	142	1.42%	6705

B. Các thông số cho việc thực nghiệm

Chúng tôi đã thực nghiệm với các thông số như sau:

- Code được chạy trên nền tảng kaggle.com. Thực hiện việc chạy 10 đoạn chương trình từ đó thu thập các số liệu của các mô hình và đánh giá so sánh chúng.

- Batch_size = 128

- Epochs = 10

C. Thực nghiệm

Học chuyển tiếp là một cách mạnh mẽ để tận dụng hiệu suất của các mô hình CNN được huấn luyện trước đó. Với học chuyển tiếp, các lớp dense cuối cùng của mô hình CNN được huấn luyện trước được thay thế bằng (một) lớp dense mới, trong đó lớp cuối cùng mới thực hiện kích hoạt Softmax trên các lớp mới để dự đoán. Như vậy, các bộ trích xuất đặc trưng cực kỳ mạnh mẽ của mô hình CNN được huấn luyện trước có thể được sử dụng để dự đoán các lớp mới.

Việc huấn luyện CNN với các lớp dense mới nên được thực hiện trong 2 giai đoạn:

Giai đoạn 1: Chỉ huấn luyện các lớp dense mới. Như vậy, đầu ra của các tích chập CNN vẫn ổn định để cho phép các lớp dense học cách phân loại các đặc trưng trích xuất ra các lớp. Các lớp CNN được huấn luyện ban đầu sẽ vẫn "đóng băng".

Giai đoạn 2: Trong giai đoạn này, chúng ta thêm vào việc "điều chỉnh tinh chỉnh" (fine-tune) toàn bộ CNN hoặc chỉ các lớp được chọn để tăng độ chính xác dự đoán của mạng. Một tốc độ học thấp được sử dụng để tránh các thay đổi quá đột ngột đối với các bộ trích xuất đặc trưng.

Nếu CNN được huấn luyện toàn bộ ngay lập tức, tức là bỏ qua giai đoạn 1, các lớp dense hoàn toàn chưa được huấn luyện sẽ ban đầu tạo ra các dự đoán gần như ngẫu nhiên dẫn đến mất mát cao. Sau đó, mất mát sẽ được truyền ngược qua toàn bộ CNN và có thể "phá vỡ" các bộ phát hiện đặc trưng đã được huấn luyện tốt trước đó.

Sau khi giai đoạn train được hoàn tất chúng tôi sẽ chọn các tham số tốt nhất để tiếp tục thực hiện việc dự đoán các các lớp cho bệnh ung thư da dựa trên trên tập dữ liệu test mà chúng tôi đã phân chia.

5. ĐÁNH GIÁ

Mô hình đề xuất đã được huấn luyện bằng cách sử dụng các kỹ thuật Data Augmentation và Rescaling để tiền xử lý dữ liệu. Trong quá trình huấn luyện, chúng tôi đã sử dụng 10 mô hình đã được huấn luyện trước khác nhau trên tập dữ liệu đã được chuẩn bị. Dưới đây là kết quả và phân tích chi tiết về mô hình tốt nhất.



Hình 5. Mô hình Densenet201

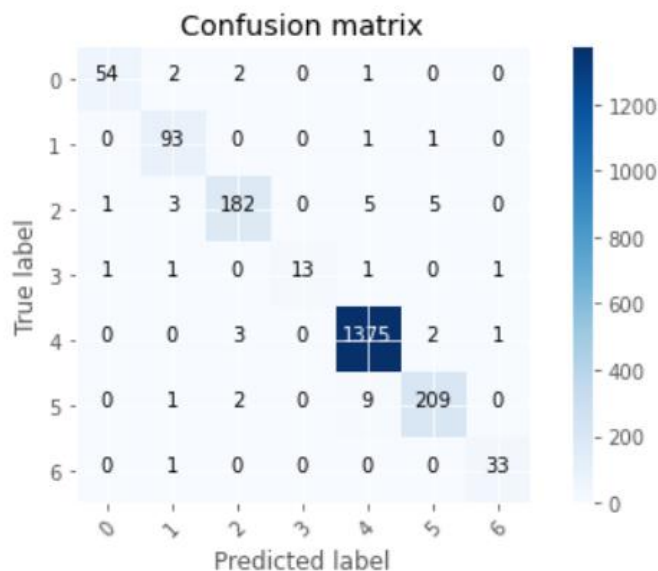
Khi thực hiện huấn luyện với mô hình Densenet201 là tốt nhất với thông số train loss là 0.845 và validation accuracy là 0.799.

Bảng báo cáo phân loại cung cấp một cái nhìn tổng quan về hiệu suất của mô hình tốt nhất là Densenet201

	precision	recall	f1-score	support
0	0.96	0.92	0.94	59
1	0.92	0.98	0.95	95
2	0.96	0.93	0.95	196
3	1.00	0.76	0.87	17
4	0.99	1.00	0.99	1381
5	0.96	0.95	0.95	221
6	0.94	0.97	0.96	34
accuracy			0.98	2003
macro avg	0.96	0.93	0.94	2003
weighted avg	0.98	0.98	0.98	2003

Hình 6. Bảng kết quả phân loại của mô hình Densenet201

Ma trận nhầm lẫn (Confusion Matrix) cũng được trực quan hóa trong "Hình 7". Ma trận nhầm lẫn cung cấp một cách tổng quan hiệu suất của thuật toán phân loại.



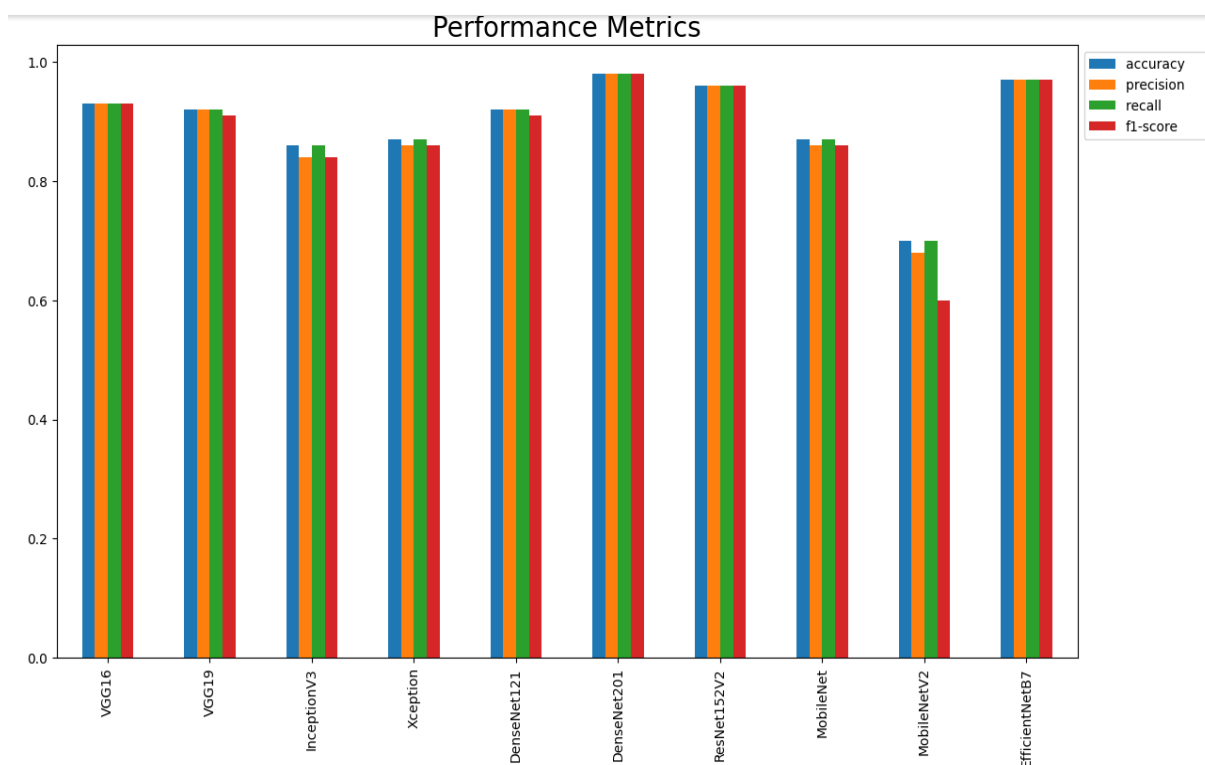
Hình 7. Ma trận nhầm lẫn của Densenet201

Chúng tôi dự đoán bệnh ung thư da được thực hiện trên 10 mô hình pre-trained thì chúng tôi nhận thấy rằng mô hình Densenet201 có kết quả tốt nhất với độ chính xác là 98 %.

Bảng 3. Kết quả dự đoán trên tập test của các mô hình pretrained

Name	accuracy	precision	recall	f1-score
VGG16	0.93	0.93	0.93	0.93
VGG19	0.92	0.92	0.92	0.91
InceptionV3	0.86	0.84	0.86	0.84
Xception	0.87	0.86	0.87	0.86
DenseNet121	0.92	0.92	0.92	0.91
DenseNet201	0.98	0.98	0.98	0.98
ResNet152V2	0.96	0.96	0.96	0.96
MobileNet	0.87	0.86	0.87	0.86
MobileNetV2	0.7	0.68	0.7	0.6
EfficientNetB7	0.97	0.97	0.97	0.97

Chúng tôi đã hiện thực biểu diễn kết quả trên biểu đồ bar để có thể dễ dàng đánh giá kết quả hơn.



Hình 8. Biểu đồ bar so sánh các mô hình pretrained trên tập dữ liệu test.

6. KẾT LUẬN VÀ HƯỚNG PHÁT TRIỂN.

Bài toán phát hiện ung thư da bằng mô hình học chuyển tiếp đã được đánh giá là một phương pháp hiệu quả và tiềm năng trong việc hỗ trợ chẩn đoán ung thư da. Trong nghiên cứu của chúng tôi, mô hình Densenet201 đã cho kết quả với độ chính xác là 98 % trên tập dữ liệu dataset HAM10000 cho bài toán phát hiện các ung thư da. Mô hình học chuyển tiếp, cũng được biết đến là một dạng của học máy, đã cho thấy khả năng đáng kể trong việc phân loại và phát hiện những bất thường trong hình ảnh da. Thay vì được lập trình trực tiếp, mô hình học chuyển tiếp học từ dữ liệu huấn luyện để nhận biết các đặc trưng và mẫu trong ảnh da, từ đó giúp xác định xem một vùng da có dấu hiệu ung thư hay không. Quá trình huấn luyện mô hình bao gồm việc cung cấp cho nó một lượng lớn dữ liệu hình ảnh da được gắn nhãn, để mô hình học cách phân loại và dự đoán.

Sự phát triển của công nghệ trong lĩnh vực học máy đã mở ra nhiều tiềm năng trong phát hiện ung thư da. Mô hình học chuyển tiếp cung cấp một phương pháp không chỉ chính xác, mà còn nhanh chóng và có thể được triển khai trong môi trường thực tế. Sử dụng mô hình học chuyển tiếp có thể giúp giảm thiểu nhầm lẫn và hỗ trợ các chuyên gia y tế trong việc đưa ra quyết định chẩn đoán chính xác và nhanh chóng.

Mặc dù mô hình học chuyển tiếp mang lại nhiều lợi ích, nó cũng cần được đánh giá và cải tiến liên tục. Việc thu thập dữ liệu đa dạng và đúng đắn là vô cùng quan trọng để đảm bảo hiệu suất và độ tin cậy của mô hình. Đồng thời, việc xử lý và bảo mật dữ liệu cũng là những yếu tố cần được quan tâm để đảm bảo quyền riêng tư và an toàn thông tin của bệnh nhân.

Tóm lại, mô hình học chuyển tiếp là một công cụ tiềm năng trong việc phát hiện ung thư da. Với sự phát triển và ứng dụng của học máy, hy vọng rằng phương pháp này sẽ tiếp tục được nghiên cứu và phát triển, mang lại những cải tiến đáng kể trong việc chẩn đoán và điều trị ung thư da. Mô hình học chuyển tiếp có thể được kết hợp với các công nghệ khác như trí tuệ nhân tạo, học sâu và phân tích hình ảnh để nâng cao độ chính xác và hiệu suất của hệ thống.

TÀI LIỆU KHAM KHẢO

1. “Skin Cancer.” Skin Cancer, www.aad.org/media/stats-skin-cancer.
2. “Skin Cancer Facts and Statistics”.The Skin Cancer Foundation, www.skincancer.org/skin-cancer-information/skin-cancer-facts.
3. “Skin Cancer Statistics | World Cancer Research Fund International.” WCRF International, www.wcrf.org/cancer-trends/skin-cancerstatistics.
4. Rahman, Zillur, and Amit Mazumder Ami. “A Transfer Learning Based Approach for Skin Lesion Classification From Imbalanced Data.” 2020 11th International Conference on Electrical and Computer Engineering (ICECE), IEEE, Dec. 2020. Crossref, <https://doi.org/10.1109/icece51571.2020.9393155>.
5. Abuared, Nour, et al. “Skin Cancer Classification Model Based on VGG 19 and Transfer Learning.” 2020 3rd International Conference on Signal Processing and Information Security (ICSPIS), IEEE, Nov. 2020. Crossref, <https://doi.org/10.1109/icspis51252.2020.9340143>.
6. Kondaveeti, Hari Kishan, and Prabhat Edupuganti. “Skin Cancer Classification Using Transfer Learning.” 2020 IEEE International Conference on Advent Trends in Multidisciplinary Research and Innovation (ICATMRI), IEEE, Dec. 2020. Crossref, <https://doi.org/10.1109/icatmri51801.2020.9398388>.
7. Zia Ur Rehman, M., Ahmed, F., Alsuhibany, S.A., Jamal, S.S., Zulfiqar Ali, M. and Ahmad, J., 2022. Classification of skin cancer lesions using explainable deep learning. *Sensors*, 22(18), p.6915.
8. Gouda, W., Sama, N.U., Al-Waakid, G., Humayun, M. and Jhanjhi, N.Z., 2022, June. Detection of skin cancer based on skin lesion images using deep learning. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 7, p. 1183). MDPI.
9. Dorj, U.O., Lee, K.K., Choi, J.Y. and Lee, M., 2018. The skin cancer classification using deep convolutional neural network. *Multimedia Tools and Applications*, 77(8), pp.9909-9924.
10. Fu’adah, Y.N., Pratiwi, N.C., Pramudito, M.A. and Ibrahim, N., 2020, December. Convolutional neural network (CNN) for automatic skin cancer classification system. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 982, No. 1, p. 012005). IOP Publishing.
11. Barata, C. and Marques, J.S., 2019, April. Deep learning for skin cancer diagnosis with hierarchical architectures. In *2019 IEEE 16th International Symposium on Biomedical Imaging (ISBI 2019)* (pp. 841-845). IEEE.
12. Nigar, N., Umar, M., Shahzad, M.K., Islam, S. and Abalo, D., 2022. A Deep Learning Approach Based on Explainable Artificial Intelligence for Skin Lesion Classification. *IEEE Access*, 10, pp.113715-113725.
13. Ameri, A., 2020. A deep learning approach to skin cancer detection in dermoscopy images. *Journal of Biomedical Physics and Engineering*, 10(6), pp.801-806.
14. Kumar, R.S., Singh, A., Srinath, S., Thomas, N.K., and Arasu, V., 2022, March. Skin Cancer Detection using Deep Learning. In *2022 International Conference on Electronics and Renewable Systems (ICEARS)* (pp. 1724-1730). IEEE.

15. Stieler, F., Rabe, F. and Bauer, B., 2021. Towards domainspecific explainable ai: model interpretation of a skin image classifier using a human approach. In Proceedings of the IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (pp. 1802-1809).
16. Wei, L., Ding, K. and Hu, H., 2020. Automatic skin cancer detection in dermoscopy images based on ensemble lightweight deep learning network. *IEEE Access*, 8, pp.99633- 99647.
17. Abayomi-Alli, O.O., Damasevicius, R., Misra, S., Maskeliunas, R. and Abayomi-Alli, A., 2021. Malignant skin melanoma detection using image augmentation by oversampling nonlinear lower-dimensional embedding manifold. *Turkish Journal of Electrical Engineering and Computer Sciences*, 29(8), pp.2600-2614.
18. Maqsood, S. and Damaševičius, R., 2023. Multiclass skin lesion localization and classification using deep learning based features fusion and selection framework for smart healthcare. *Neural Networks*, 160, pp.238-258.
19. Aytar, Y., & Zisserman, A. (2011). Tabula rasa: Model transfer for object category detection. 2011 International Conference on Computer Vision. doi:10.1109/iccv.2011.6126504
20. P. Tschandl, C. Rosendahl, and H. Kittler, "The ham10000 dataset, a large collection of multi-source dermatoscopic images of common pigmented skin lesions," *Scientific data*, vol. 5, no. 1, pp. 1–9, 2018

ĐỀ XUẤT PHÂN CỤM KHÁCH HÀNG TRONG DỰ BÁO MỨC TIÊU THỤ ĐIỆN MÔ HÌNH CHUỖI THỜI GIAN

Trần Duy Thảo Minh¹

1. *Lớp: CH21HT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một*

TÓM TẮT

Hiện tại, công tác dự báo phụ tải hàng tháng của Công ty Điện lực và các Điện lực gặp khó khăn vì chưa có phương pháp kỹ thuật hiệu quả với dữ liệu hiện có. Phương pháp dự báo hiện tại dựa trên kinh nghiệm theo dõi biến động sản lượng và đăng ký sản lượng của khách hàng, dẫn đến kết quả dự báo không ổn định. Để giảm sai số lớn trong dự báo, nghiên cứu này đã tiên xử lý dữ liệu và áp dụng mô hình chuỗi thời gian để dự báo phụ tải trung hạn (từ tháng đến năm). Trong số các mô hình tham khảo, mô hình Prophet có khả năng xử lý các yếu tố phiên như ngày lễ, biến động theo mùa và các hiện tượng khác. Ngoài ra, mô hình Prophet cũng tự động tìm kiếm và xác định các thành phần thời gian như xu hướng, mùa vụ và yếu tố tuần hoàn khác. Trong nghiên cứu này, tôi áp dụng mô hình Prophet để dự báo và sử dụng Kmeans để phân cụm khách hàng thành nhóm. Sau đó, tôi dự báo từng nhóm riêng để đánh giá độ chính xác của mô hình cho toàn bộ dữ liệu và từng cụm dữ liệu đặc thù riêng.

1. GIỚI THIỆU

Dự báo là một phương pháp kết hợp giữa khoa học và nghệ thuật để tiên đoán các sự kiện có thể xảy ra trong tương lai. Tính khoa học của dự báo phụ thuộc vào việc sử dụng dữ liệu phản ánh tình hình thực tế trong quá khứ và hiện tại, cùng với việc áp dụng xu thế khoa học để dự đoán các sự kiện có thể xảy ra trong tương lai. Tính nghệ thuật của dự báo đòi hỏi kinh nghiệm và sự phán đoán trong những tình huống thiếu thông tin hoặc yêu cầu của khách hàng thay đổi mạnh. Tuy nhiên, vì dự báo luôn có sự chênh lệch, do đó chỉ có thể đảm bảo tính chính xác ngẫu nhiên. Đặc biệt, khi thời gian dự báo càng dài, tính chính xác của dự báo càng thấp.

Các phương pháp dự báo cơ bản được chia thành hai loại: phương pháp định tính và phương pháp định lượng, và sự lựa chọn phương pháp thích hợp phụ thuộc vào tính sẵn có của dữ liệu. Phương pháp dự báo định tính là sự dự đoán chủ quan về các sự kiện tương lai bằng cách sử dụng ý kiến của các chuyên gia, nhưng chúng không hoàn toàn phụ thuộc vào dự đoán tùy tiện, mà là các phương pháp có cấu trúc để đạt được dự báo tốt mà không cần sử dụng dữ liệu lịch sử. Do đó, chúng hữu ích và được áp dụng khi không có dữ liệu lịch sử. Phương pháp dự báo định lượng là các phương pháp toán học và thống kê, được sử dụng khi có sẵn dữ liệu và giả định rằng một số khía cạnh của mô hình trong quá khứ sẽ tiếp tục trong tương lai. Các phương pháp định lượng liên quan đến một loạt các phương pháp, mỗi phương pháp có độ chính xác và chi phí riêng, phải được cân nhắc khi lựa chọn một phương pháp cụ thể cho các mục đích cụ thể trong các ngành cụ thể. Phần lớn các phương pháp dự báo định lượng yêu cầu dữ liệu chuỗi thời gian hoặc dữ liệu được thu thập tại một thời điểm duy nhất.

Dự báo chuỗi thời gian là một lớp mô hình quan trọng trong thống kê và máy học. Mô hình là chuỗi thời gian là mô hình xây dựng trên các chuỗi thời gian mang tính chất riêng biệt. Một mô hình chuỗi thời gian thường dự báo dựa trên các quy luật trong quá khứ sẽ được lặp lại ở tương lai. Xây dựng mô hình chuỗi thời gian bằng là mô hình hóa mối quan hệ trong quá khứ giữa biến độc lập (biến đầu vào) và biến phụ thuộc (biến mục tiêu). Dựa vào mối quan hệ tương quan lẫn nhau để dự đoán giá trị trong tương lai của biến phụ thuộc.

Dự báo phụ tải là nhu cầu cần thiết trong vận hành và điều hành hệ thống điện, việc dự báo sai sót nhiều ảnh hưởng đến hoạt động kinh doanh và điều tiết phụ tải, làm giảm độ tin cậy, giảm năng lực cạnh tranh của các địa phương. Trong bài báo này, tôi sử dụng phân cụm dữ liệu K-Means khách hàng kết hợp sử dụng mô hình dự báo chuỗi thời gian để đánh giá độ chính xác phương pháp dự báo.

2. CÁC NGHIÊN CỨU LIÊN QUAN

Nhiều nghiên cứu dự báo phụ tải điện dựa trên phương pháp thống kê có thể kể đến như các mô hình dự báo sử dụng hồi quy đơn biến, đa biến mà đại diện tiêu biểu là mô hình ARIMA (Autoregressive Intergrated Moving Average - Tự hồi quy tích hợp trung bình trượt). Lê Duy Phúc và các đồng sự [1] đã sử dụng phương pháp lọc và mô hình dự báo ARIMA trong dự báo phụ tải điện ngắn hạn lưới điện TP.HCM, kết quả dự báo với độ tin cậy 95%. Trịnh Thị Phan Lan [4], Dự báo biến động tỷ giá bằng mô hình ARIMA.

Gần đây, các nghiên cứu dự báo chuỗi thời gian phi tuyến theo mô hình cộng (Additive Model) trong đó các xu thế phi tuyến khớp với tính thời vụ hàng năm, hàng tuần và hàng ngày, cộng với các ảnh hưởng ngày lễ cũng được sử dụng cho hiệu quả tốt. Sean J. Taylor và Benjamin Letham [2] đã giới thiệu phương pháp phân tích chuỗi thời gian theo mô hình cộng bằng thuật toán Facebook Prophet trong dự báo số sự kiện trên Facebook. Zar Zar Oo và Sabai Phyu [3] sử dụng thuật toán Prophet để dự báo nhiệt độ ở tỉnh Myitkyina, Myanmar cho kết quả tốt so với các phương pháp truyền thống.

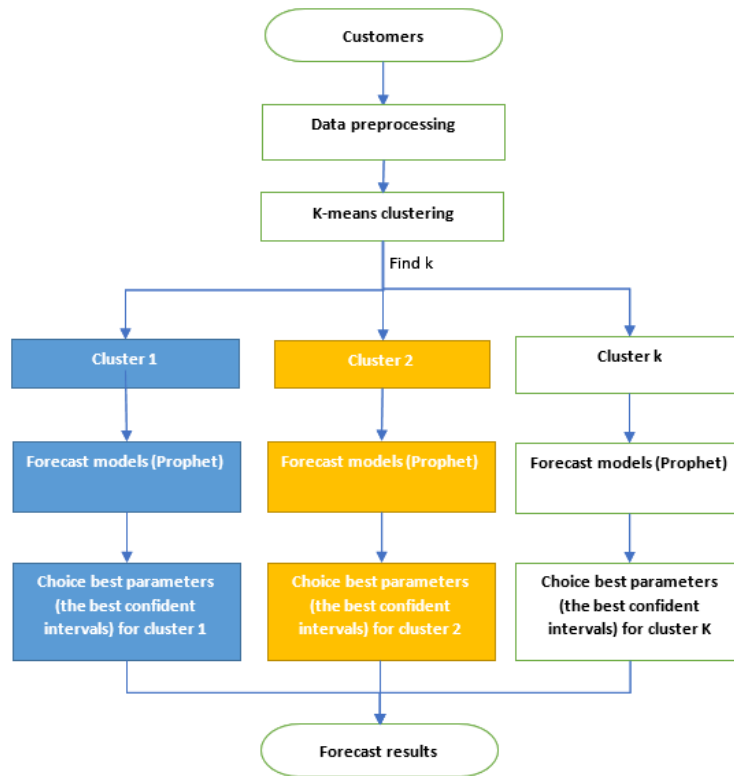
Dựa vào các nghiên cứu liên quan ở trên, tôi nhận thấy rằng đã có nhiều nhà nghiên cứu sử dụng Prophet cho việc dự báo chuỗi thời gian. Nhằm tăng cường độ chính xác trong dự báo dữ liệu phụ tải điện với mô hình dự báo Prophet, tôi đề xuất phân cụm dữ liệu khách hàng để tìm ra các nhóm khách hàng có tương đồng về sản lượng sử dụng điện trong năm. Mục tiêu chính trong nghiên cứu này là nâng cao độ chính xác của mô hình dự báo Prophet hiện có cho dữ liệu đặc thù tại Bình Dương.

Trên cơ sở trước đây tôi đề xuất mô hình dự báo Prophet cho bộ dữ liệu tập dữ liệu sản lượng khách hàng từ 2015 đến 2020. Tiến hành thực hiện dùng SQL trên hệ thống Oracle để thống kê từng Điện lực để đưa vào mô hình dự báo. Sau khi tổng hợp dữ liệu và xuất dữ liệu ra file csv từ hệ thống Oracle tiến hành đọc từ Python phân tích như sau:

	MA_KHANG	THANG	NAM	DIEN_TTHU	SO_TIEN	MIN(HD.NGAY_DKY)	MAX(HD.NGAY_CKY)	KY
0	12484	1	2015	589	1201061	12/12/2014	11/01/2015	1
1	12486	1	2015	419	793231	12/12/2014	11/01/2015	1
2	00717	1	2017	522	1119564	14/12/2016	13/01/2017	1
3	00717	1	2018	464	1011614	14/12/2017	13/01/2018	1
4	13255	1	2018	2132	3741660	14/12/2017	13/01/2018	1

Hình 13- Bảng dữ liệu khách hàng dùng điện

3. MÔ HÌNH ĐỀ XUẤT



Hình 14: Lưu đồ xử lý dữ liệu và dự báo

Sử dụng K-Mean tìm số cụm cho bộ dữ liệu dựa trên sản lượng và số tiền điện trung bình hàng tháng từng khách hàng và dán nhãn cho bộ dữ liệu. Sau đó tổng hợp điện tiêu thụ theo từng cụm tháng, năm. Tiếp theo sử dụng mô hình dự báo Prophet dự báo trên dữ liệu đã tổng hợp trên cho từng cụm.

Prophet là một mô hình dự báo dữ liệu chuỗi thời gian dựa trên mô hình cộng (Additive model) trong đó các xu hướng phi tuyến tính phù hợp với thời vụ hàng năm, hàng tuần và hàng ngày, cộng với các ảnh hưởng ngày lễ. Cơ sở của mô hình Prophet là phân rã chuỗi thời gian thành 4 thành phần đại diện cho xu hướng, tính chu kỳ, ảnh hưởng của ngày lễ và sai số mô hình theo phương trình:

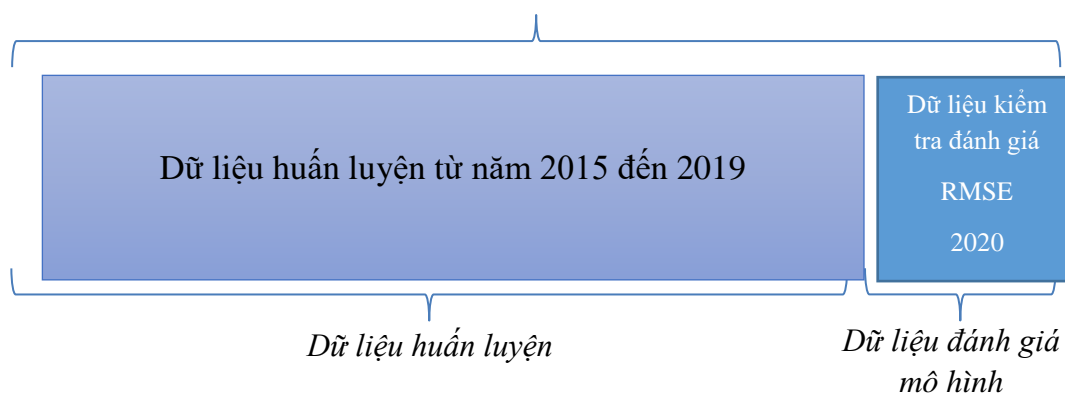
$$y(t) = g(t) + s(t) + h(t) + \epsilon(t) \quad (1)$$

Trong đó:

- $g(t)$ là hàm đại diện cho xu hướng, sự thay đổi không có tính chu kỳ của chuỗi thời gian.
- $s(t)$ là hàm đại diện cho sự thay đổi có tính chu kỳ của chuỗi thời gian (ví dụ: hàng tuần, hàng tháng, hàng năm)
- $h(t)$ là hàm đại diện cho sự ảnh hưởng của ngày nghỉ (do người dùng cung cấp) xảy ra theo lịch một hoặc vài ngày.
- $\epsilon(t)$ là sai số mang tính ngẫu nhiên không xác định được của mô hình.

Trước tiên, toàn bộ dữ liệu sau khi tổng hợp theo các cụm đầu vào, sản lượng điện thương phẩm (chuỗi dữ liệu thời gian nhu cầu phụ tải điện) được phân chia thành 2 phần, phần dữ liệu đầu là đánh giá, lựa chọn mô hình được phân chia thành dữ liệu huấn luyện và kiểm tra thời gian từ năm 2015 đến 2019 dữ liệu huấn luyện và năm 2020 dữ liệu kiểm tra, đánh giá mô hình thử nghiệm; phần dữ liệu đánh giá các mô hình (12 tháng cuối dùng) dùng đánh giá hiệu suất giữa các mô hình dự báo Prophet. Hình dưới minh họa việc phân chia dữ liệu chuỗi thời gian sản lượng điện thương phẩm trong việc đánh giá lựa chọn các tham số của mô hình thử nghiệm và đánh giá hiệu suất giữa các cụm thử nghiệm.

Dữ liệu chuỗi thời gian sản lượng điện thương phẩm từ năm 2015 đến 2020



Hình 15: Phân chia dữ liệu huấn luyện

Thông tin về bộ dữ liệu:

```

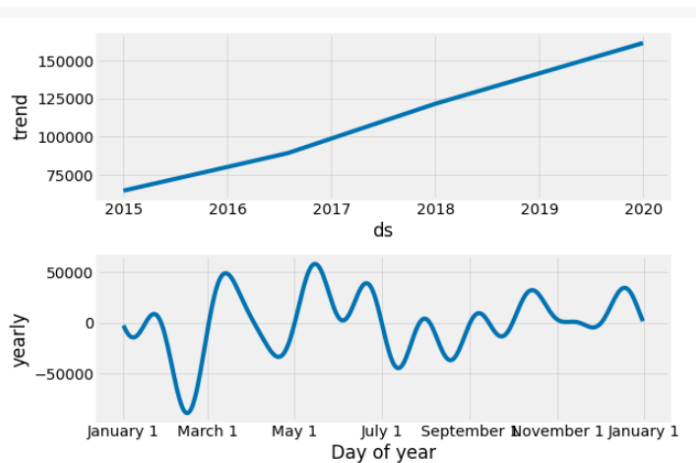
Size/Shape of the dataset: (676678, 8)
Checking for null values:
  MA_KHANG      0
  THANG         0
  NAM           0
  DIEN_TTHU    0
  SO_TIEN      0
  MIN(HD.NGAY_DKY) 0
  MAX(HD.NGAY_CKY) 0
  KY           0
dtype: int64
Checking Data-type of each column:
  MA_KHANG      object
  THANG         int64
  NAM           int64
  DIEN_TTHU    int64
  SO_TIEN      int64
  MIN(HD.NGAY_DKY) object
  MAX(HD.NGAY_CKY) object
  KY           int64
dtype: object

```

Tổng hợp dữ liệu theo tháng năm:

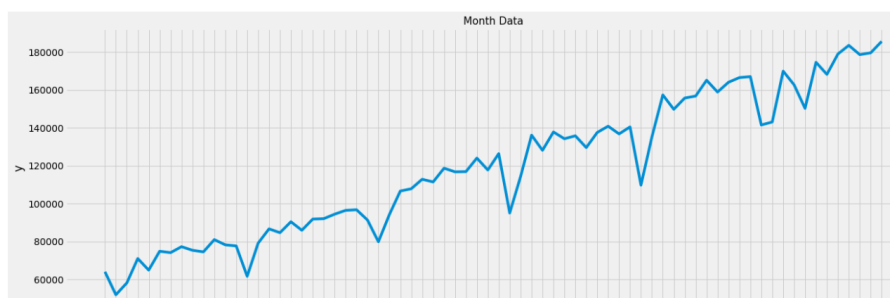
		DIEN_TTHU	SO_TIEN
THANG	NAM		
1	2015	64045269	91973560872
2	2015	51895431	74978374779
3	2015	58153731	85605734618
4	2015	71021141	111394576971
5	2015	64914665	101517343389
6	2015	74862633	118084474401
7	2015	74140701	116330373095
8	2015	77279788	121110776264
9	2015	75386340	118486212657
10	2015	74535677	116622662151
11	2015	80989320	127481932828
12	2015	78240206	123172393077
1	2016	77681188	121733163249
2	2016	61660528	97403410040
3	2016	79081930	123634147891
4	2016	86671216	135900759302

Xu hướng bộ dữ liệu:



Hình 16: Xu hướng dữ liệu

Đồ thị biểu diễn dữ liệu theo chu kỳ 12 tháng:



Hình 17: Dữ liệu mức điện tiêu thụ biểu diễn thời gian

Lựa chọn tham số mô hình:

Mô hình Prophet, các tham số có thể lựa chọn để tinh chỉnh hiệu suất của mô hình như seasonality mode, seasonality_prior_scale, ...

Độ đo đánh giá mô hình:

Độ đo áp dụng trong kiểm tra, đánh giá lựa chọn các mô hình thử nghiệm là độ đo RMSE (root mean squared error):

$$RMSE = \sqrt{\sum_{i=1}^n \frac{(\hat{y}_i - y_i)^2}{n}}$$

Trong đó, \hat{y}_i là kết quả dự báo của mô hình ở thời điểm i , y_i là giá trị quan sát (giá trị thực) ở thời điểm i .

Độ đo RMSE được áp dụng trong đánh giá lựa chọn các tham số mô hình và trong đánh giá hiệu suất giữa các cụm trong mô hình thử nghiệm Prophet.

4. THỰC NGHIỆM

Thực hiện các bước tổng hợp dữ liệu điện tiêu thụ khách hàng trung bình năm theo tháng năm để phân cụm:

	MA_KHANG	DIEN_TTHU	SO_TIEN	SO_THANG	DTTHU_TBTHANG
0	0027	30153	55368292	72	418.791667
1	0037	103175	161051583	72	1432.986111
2	0074	21366	42876646	72	296.750000
3	0119	94842	166359644	72	1317.250000
4	0138	10286	17171631	72	142.861111
...
26859	6880	165	510821	4	41.250000
26860	6245	2	3356	2	1.000000
26861	8137	16	26848	1	16.000000
26862	8285	8	13424	1	8.000000
26863	2995	1	2320	1	1.000000

Hình 6: Dữ liệu khách hàng sau khi tổng hợp trung bình tháng dùng phân cụm

Sau khi dữ liệu đã được tổng hợp theo sản lượng trung bình của khách hàng theo từng tháng. Để phân cụm dữ liệu, chúng ta sử dụng phương pháp khuỷu tay (Elbow method), một phương pháp giúp xác định số lượng cụm tối ưu cho thuật toán phân cụm k-means. Phương pháp này dựa trên ý tưởng rằng số lượng cụm tối ưu là số cụm giúp giảm thiểu tổng bình phương khoảng cách trong cụm - tổng bình phương nội cụm (Within-Cluster Sum of Squares - WCSS).

Phương pháp Elbow như sau:

- Bắt đầu với một tập hợp các điểm dữ liệu chưa được gán nhãn.
- Khởi tạo thuật toán k-means với một dải giá trị cho số lượng cụm, k (ví dụ: $k=1, 2, 3, 4, \dots$). Trong bài viết này, tôi sử dụng k chạy từ 1 đến 11.
- Đối với mỗi giá trị của k , thực hiện phân cụm k-means và tính toán WCSS.
- Vẽ biểu đồ của WCSS theo số lượng cụm.

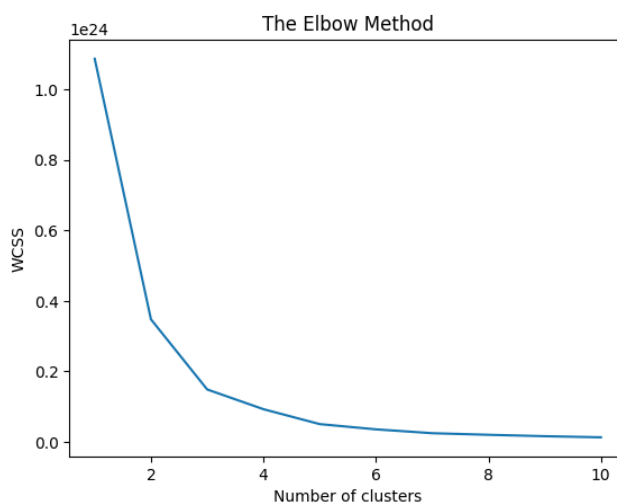
- Xác định điểm "khuyết tay" trên biểu đồ, tức giá trị k tương ứng với điểm mà WCSS bắt đầu **giảm chậm hơn**.
- Chọn giá trị k tại điểm "khuyết tay" là số lượng cụm tối ưu.

Đoạn mã chạy thuật toán trong Python với dữ liệu đã tổng hợp như sau:

```

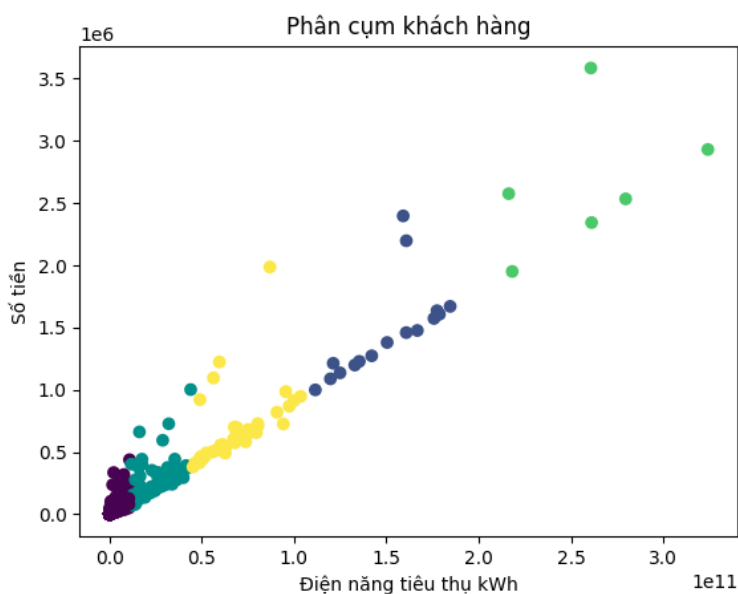
from sklearn.cluster import KMeans
wcss = []
for i in range(1,11):
    kmeans = KMeans(n_clusters = i, init = 'k-means++', max_iter = 300, n_init = 10, random_state = 0)
    kmeans.fit(X)
    wcss.append(kmeans.inertia_)
plt.plot(range(1,11), wcss)
plt.title('The Elbow Method')
plt.xlabel('Number of clusters')
plt.ylabel('WCSS')
plt.show()

```



Hình 18: Biểu đồ WSCC xác định số cụm tối ưu

Từ hình ảnh biểu đồ vẽ, ta xác định điểm bắt đầu giảm chậm là 5, tiến hành sử dụng phân cụm dữ liệu khách hàng với số cụm là 5 cho dữ liệu:

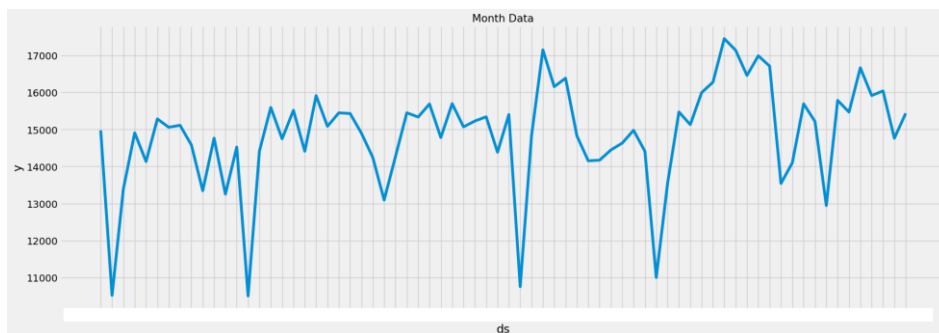


Hình 19: Biểu diễn số cụm khách hàng

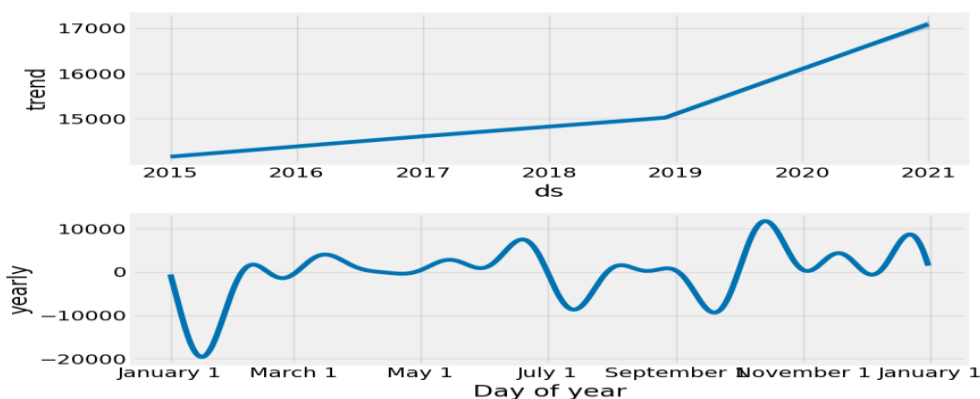
Tiếp tục thực hiện dán nhãn lại cho danh sách chi tiết khách hàng ban đầu và tổng hợp điện tiêu thụ theo tháng, năm cho từng nhóm khách hàng (từ nhóm 1 đến nhóm 5). Sau đó, sử dụng mô hình Prophet dự báo cho từng nhóm để so sánh với kết quả toàn bộ dữ liệu.

Biểu đồ biểu diễn xu thế và kết quả dự báo của từng nhóm khách hàng như sau:

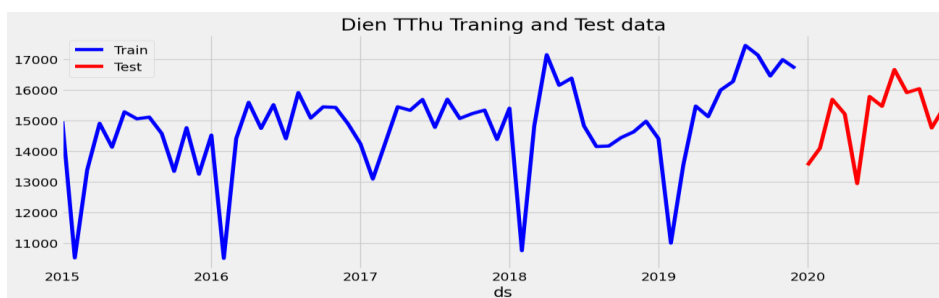
Nhóm 1:



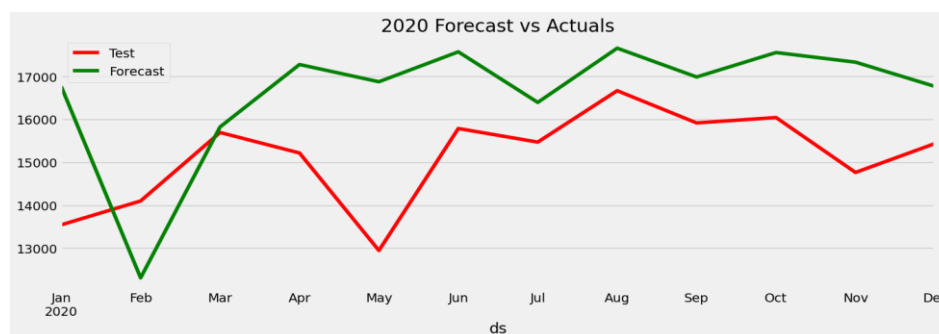
Hình 20: Chu kỳ dữ liệu – Nhóm 1



Hình 21: Biểu đồ phân rã xu hướng – Nhóm 1

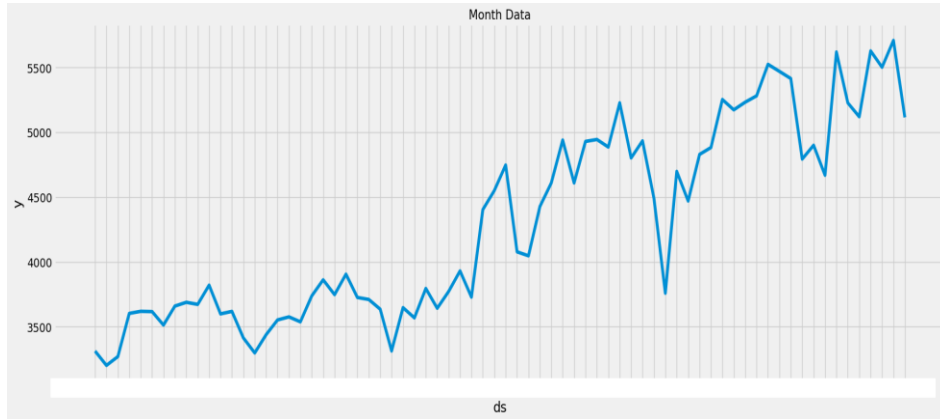


Hình 22 - Biểu đồ biểu diễn chia dữ liệu huấn luyện – Nhóm 1

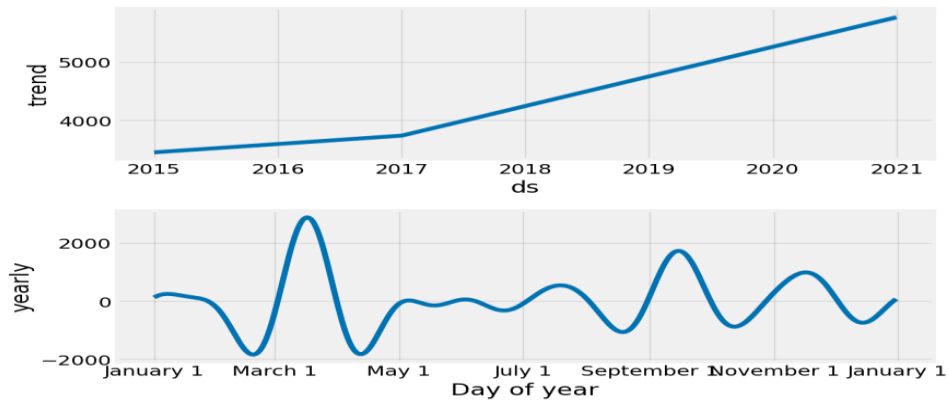


Hình 23: Biểu đồ so sánh kết quả dự báo – Nhóm 1

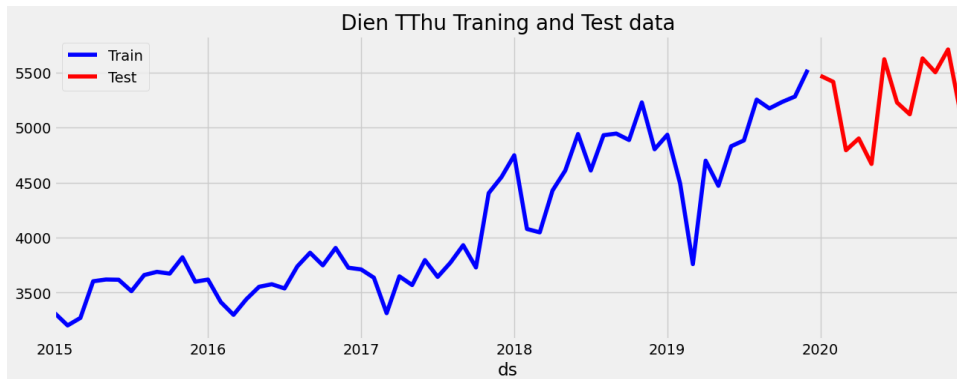
Nhóm 2:



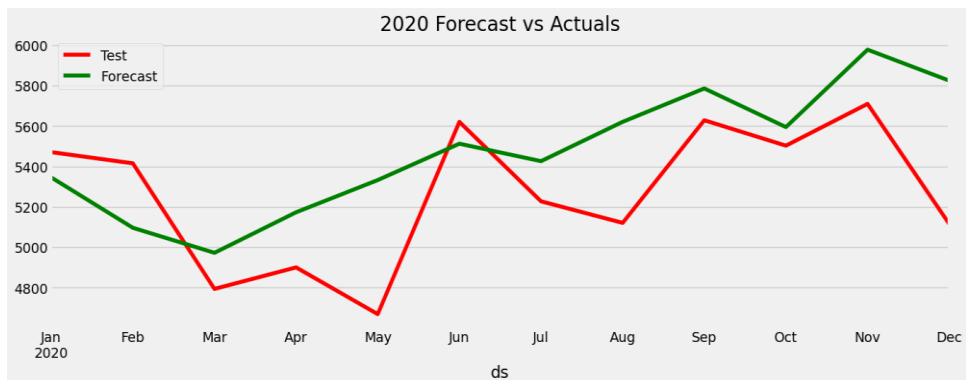
Hình 24: Chu kỳ dữ liệu – Nhóm 2



Hình 25: Biểu đồ phân rã xu hướng – Nhóm 2

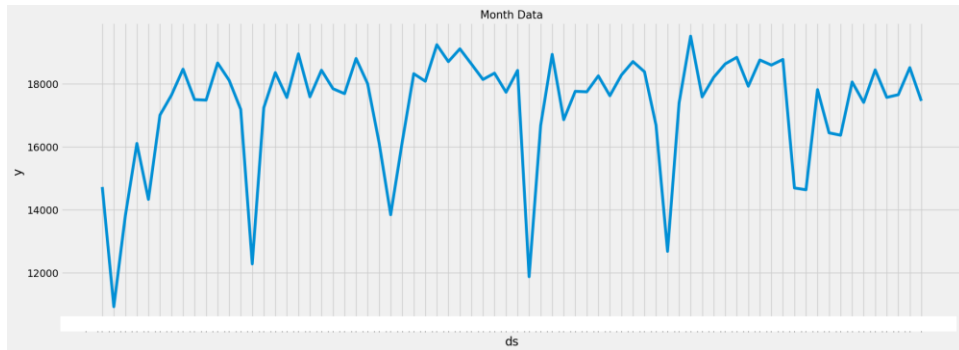


Hình 26: Biểu đồ biểu diễn chia dữ liệu huấn luyện – Nhóm 2

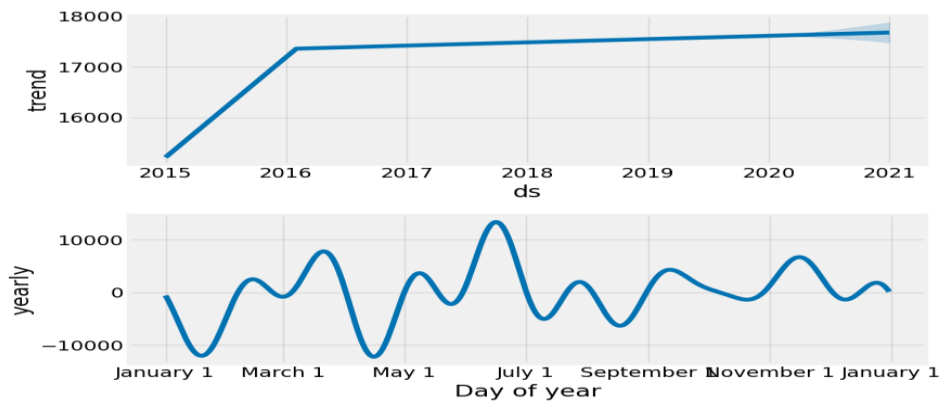


Hình 27: Biểu đồ biểu diễn chia dữ liệu huấn luyện – Nhóm 2

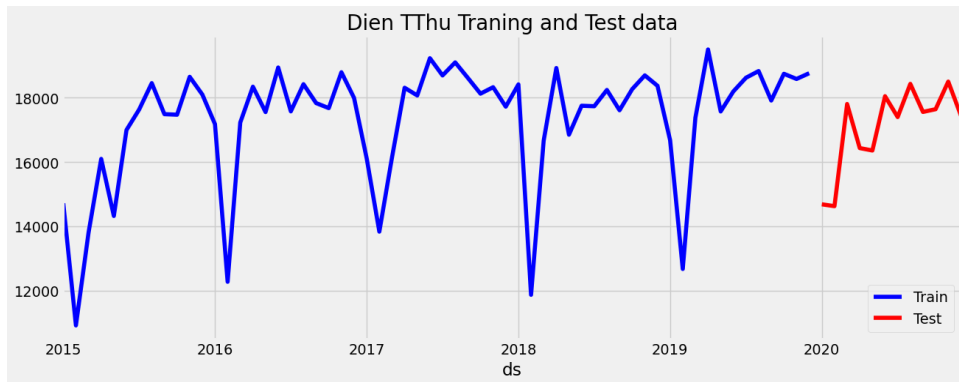
Nhóm 3:



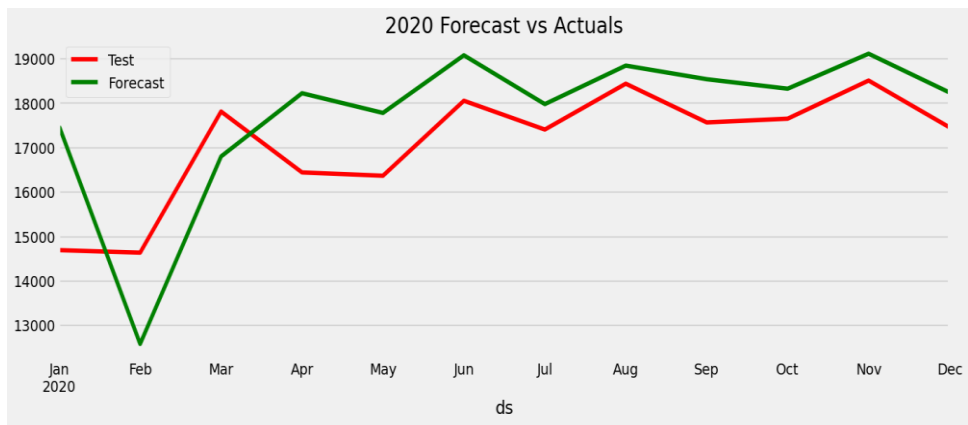
Hình 28: Chu kỳ dữ liệu – Nhóm 3



Hình 29: Biểu đồ phân rã xu hướng – Nhóm 3

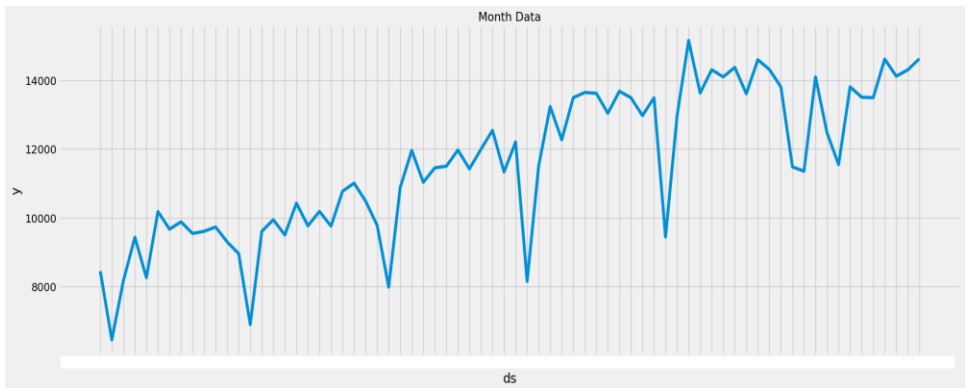


Hình 30: Biểu đồ biểu diễn chia dữ liệu huấn luyện – Nhóm 3

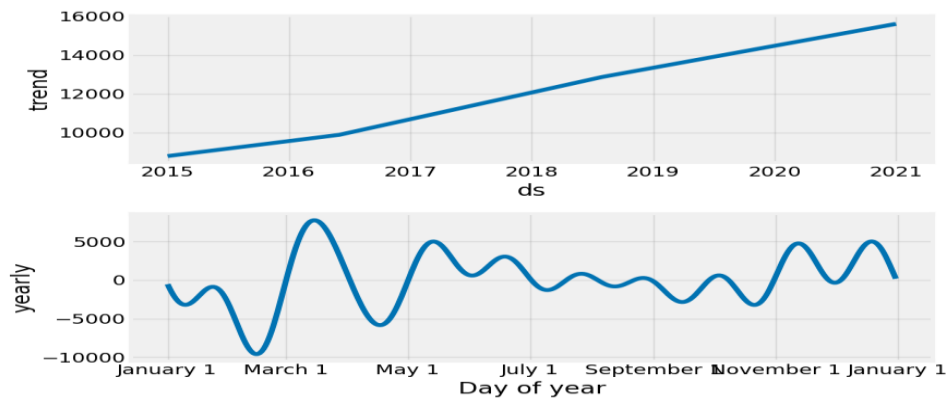


Hình 31: Biểu đồ so sánh kết quả dự báo nhóm 3

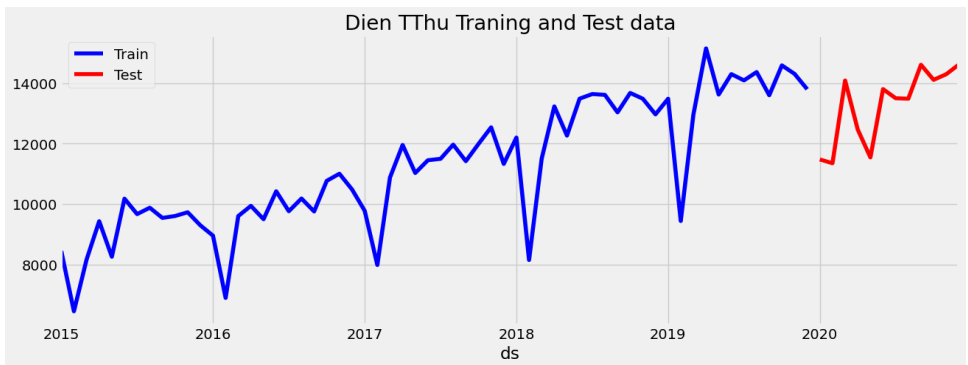
Nhóm 4:



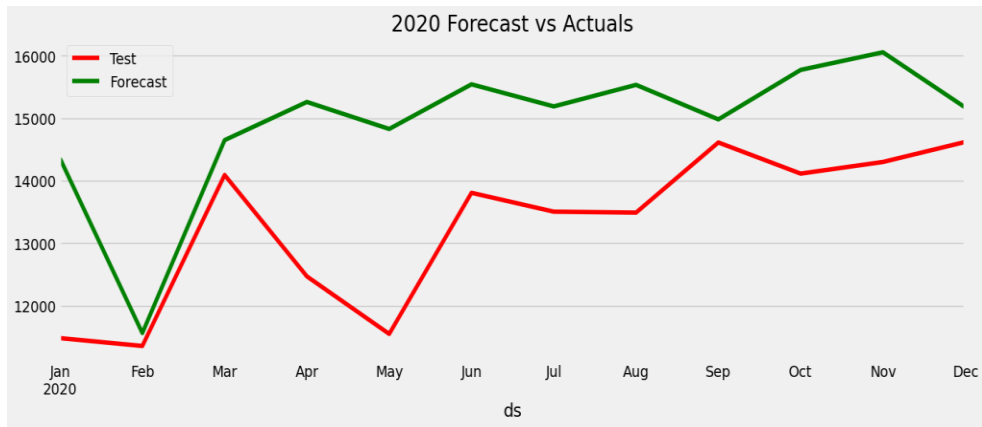
Hình 32: Chu kỳ dữ liệu – Nhóm 4



Hình 33: Biểu đồ phân rã xu hướng – Nhóm 4

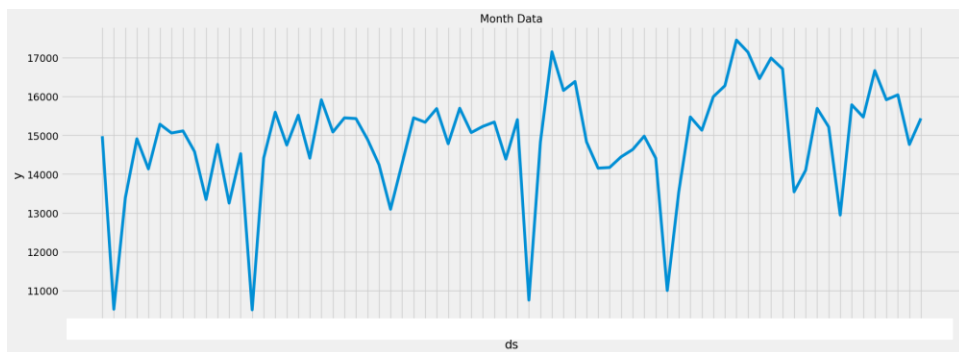


Hình 34: Biểu đồ biểu diễn chia dữ liệu huấn luyện – Nhóm 4

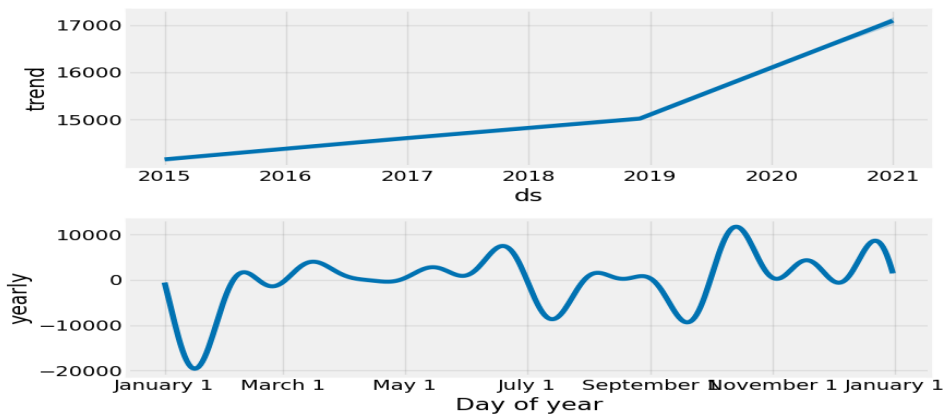


Hình 35: Biểu đồ so sánh kết quả dự báo –Nhóm 4

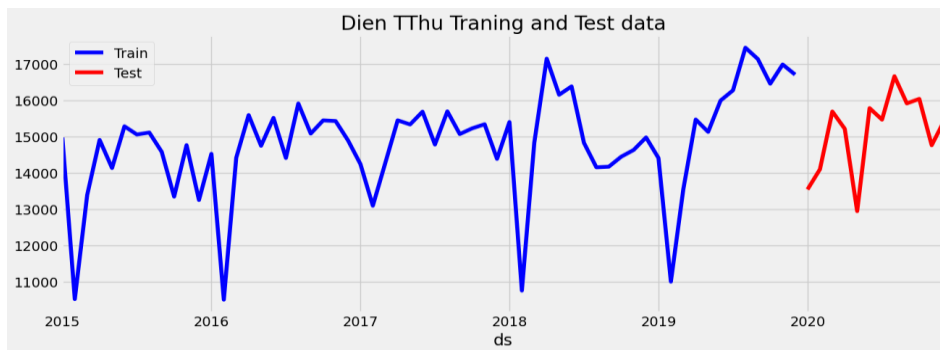
Nhóm 5:



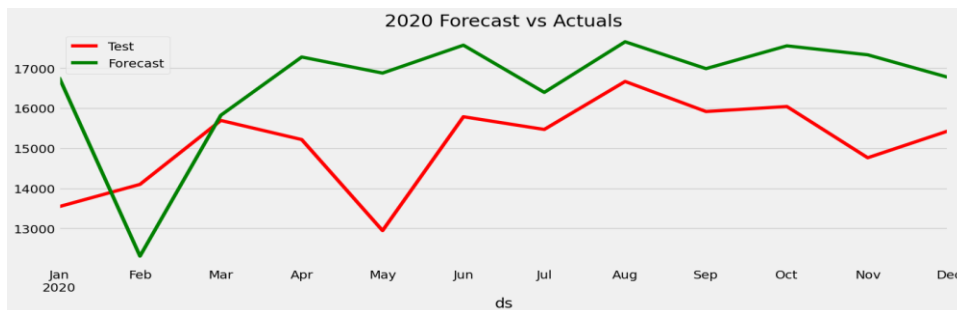
Hình 36: Chu kỳ dữ liệu – Nhóm 5



Hình 37: Biểu đồ phân rã xu hướng – Nhóm 5

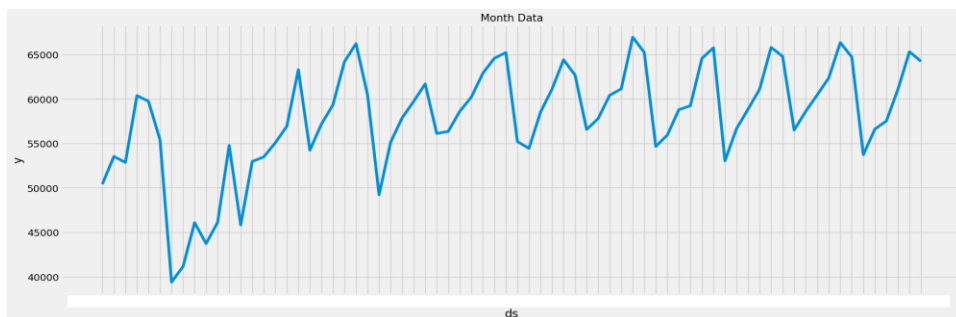


Hình 38: Biểu đồ biểu diễn chia dữ liệu huấn luyện – Nhóm 5

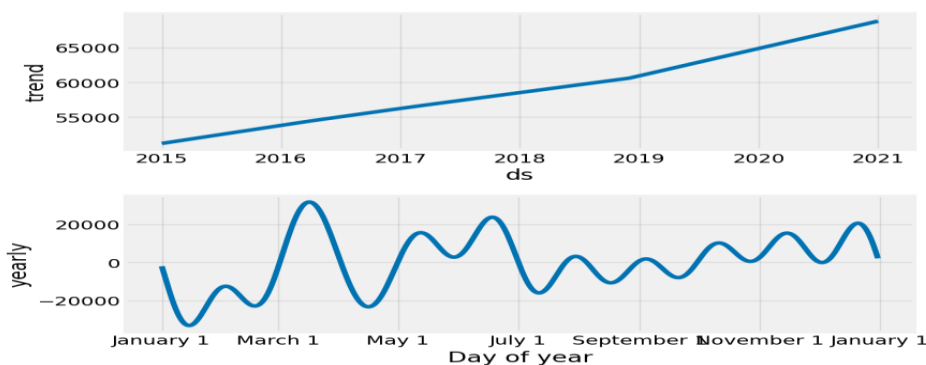


Hình 39: Biểu đồ so sánh kết quả dự báo – Nhóm 5

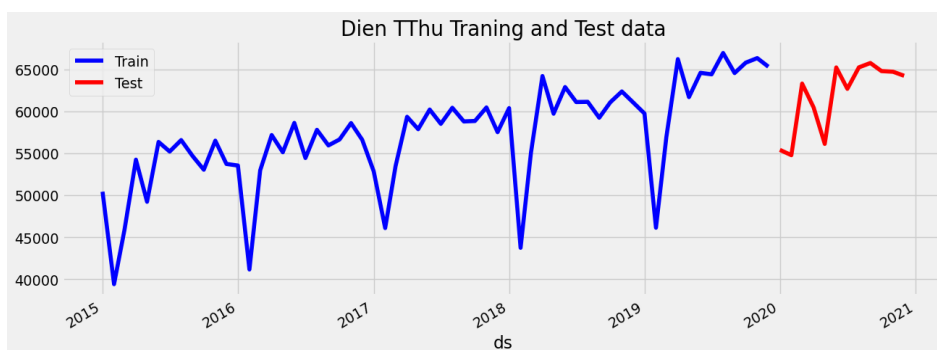
Tất cả khách hàng:



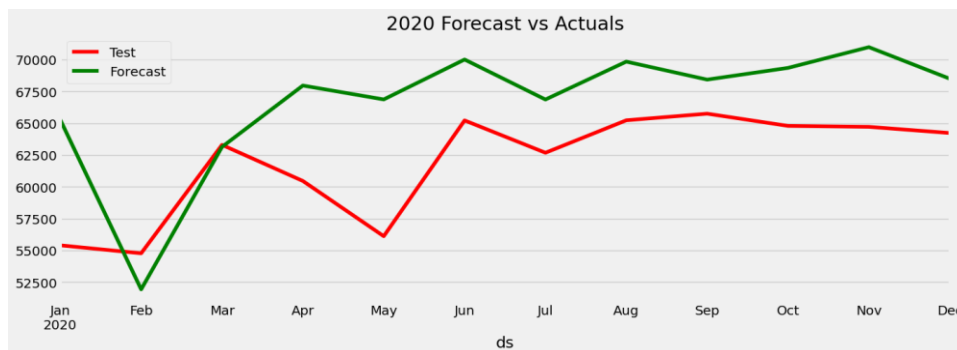
Hình 40: Chu kỳ dữ liệu – Tất cả khách hàng



Hình 41: Biểu đồ phân rã xu hướng – Tất cả khách hàng



Hình 42: Biểu đồ biểu diễn chia dữ liệu huấn luyện – Tất cả khách hàng



Hình 43: Biểu đồ so sánh kết quả dự báo – Tất cả khách hàng

Sau khi ứng dụng mô hình dự báo lần lượt cho các nhóm khách hàng từ 1 tới 5 và cho toàn bộ dữ liệu tổng khách hàng tháng năm không phân cụm. Nhận thấy kết quả RMSE dự báo của các cụm đều tốt hơn giá trị RMSE của dự báo tất cả dữ liệu. Kết quả lần lượt như sau:

Bảng 5: Bảng kết quả dữ liệu dự báo

Nhóm khách hàng	RMSE	MAPE
Nhóm 1	2045.0071	12.2263
Nhóm 2	362.0101	5.8481
Nhóm 3	1356.9935	7.2056
Nhóm 4	1904.7839	12.6892
Nhóm 5	2045.0071	12.2263
Tất cả dữ liệu	5948.6153	8.6129

Ta thấy độ chính xác của mô hình dự toán tốt hơn ở các cụm 1,2,3 đối với dự báo tất cả dữ liệu. Riêng 2 cụm 4,5 đây là nhóm khách hàng có sản lượng lớn, vào năm 2020 có biến động lớn về cách ly giãn cách xã hội do covid, nên nhóm khách hàng này có biến động mức tiêu thụ điện nhiều. Do đó, mô hình dự báo độ chính xác kém hơn với 2 nhóm này.

5. KẾT LUẬN

Hiện nay, có nhiều nghiên cứu về việc dự báo mức tiêu thụ điện để điều hành và vận hành hệ thống điện hiệu quả. Một phương pháp phổ biến là dự báo chuỗi thời gian bằng cách sử dụng các thuật toán như Facebook Prophet. Thực nghiệm trên dữ liệu phân cụm điện khách hàng cho thấy Facebook Prophet cho kết quả tốt nhất đối với các cụm khách hàng sản lượng thấp có độ ổn định, đối với các nhóm khách sản lượng lớn có nhiều biến động do các yếu tố ngoại lai thì cần có các nghiên cứu xác định thêm các yếu tố ảnh hưởng khác. Nghiên cứu này, là bước đầu

ứng dụng phân cụm khách hàng tại Bình Dương để tăng cường độ hiệu quả trong dự báo cho bộ dữ liệu này. Để có kết quả tốt hơn, tôi sẽ tiếp tục cải thiện mô hình này bằng cách tìm hiểu thêm về những biến động bất thường để bổ sung vào mô hình, đồng thời ứng dụng cho một số phương pháp dự báo khác và các bộ dữ liệu các đơn vị lân cận nhằm cải tiến tìm mô hình dự báo tốt hơn sau này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. LD Phúc, BM Dương, PA Duy, NT Hoan, BĐ Hoài, NM Tùng, NM Khôi, ĐN Minh, NV Dũng, “Ứng dụng phân tích thống kê để đánh giá độ tin cậy của nguồn dữ liệu đầu vào nhằm nâng cao chất lượng dự báo phụ tải điện ngắn hạn trên lưới điện TP.HCM,” Tạp chí Phát triển Khoa học và Công nghệ – Kỹ thuật và Công nghệ, tập 2, số 4, pp. 223-239, 2019
2. Sean J. Taylor and Benjamin Letham, "Forecasting at Scale," The American Statistician, vol. 72, no. 1, pp. 37-45, 2018.
3. Zar Zar Oo and Sabai Phyu, "Time Series Prediction Based on Facebook Prophet: A Case Study, Temperature Forecasting in Myitkyina," International Journal of Applied Mathematics, Electronics and Computers, vol. 8, no. 4, pp. 263-267, 2020.
4. Trịnh Thị Phan Lan (2018). Dự báo biến động tỷ giá bằng mô hình ARIMA. *Tài chính*, tập 2, số 2, pp. 45-47.

PHÁT HIỆN COVID-19 BẰNG MÔ HÌNH HỌC LIÊN KẾT

Trần Thông Minh¹

1. Lớp: CH21HT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Đại dịch COVID-19 đã gây ra những hậu quả nghiêm trọng cho sức khỏe và kinh tế của con người trên toàn cầu. Trí tuệ nhân tạo đã đóng góp rất lớn trong việc xác định ca nhiễm COVID-19 thông qua ảnh chụp X-quang phổi. Tuy nhiên, việc thu thập dữ liệu y tế đào tạo cho việc phát hiện COVID-19 là một thách thức lớn vì có các hiệp định về bảo vệ quyền riêng tư của bệnh nhân. Việc thiếu hụt mẫu dữ liệu ảnh hưởng đến hiệu quả của các phương pháp học sâu trong việc phát hiện COVID-19. Để giải quyết vấn đề này, học liên kết được đề xuất như một phương pháp hiệu quả. Phương pháp này có thể xây dựng một mô hình huấn luyện mà không cần thu thập dữ liệu tập trung. Một thực nghiệm đã được triển khai để kiểm nghiệm tính hiệu quả của phương pháp này bằng cách so sánh hiệu suất của phương pháp học máy truyền thống.

Từ khóa: Chest X-Ray, COVID-19, Deep learning, Decentralized training, Federated Learning.

1. GIỚI THIỆU

Đại dịch COVID-19 đã tàn phá sức khỏe cộng đồng và kinh tế toàn cầu. Mức độ nghiêm trọng của dịch rất lớn đến mức Tổ chức Y tế Thế giới (WHO) đã tuyên bố đây là đại dịch toàn cầu chỉ trong vòng một tháng kể từ khi bùng phát trên diện rộng [1]. Thống kê của tổ chức the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU)[2] thì đến ngày 21/12/2022 Covid-19 đã làm có tất cả 654.234.456 người bị nhiễm và có tất cả 6.789.456 người bị chết bởi dịch bệnh. Ở Việt Nam thì tỷ lệ người nhiễm bệnh là 11.000.000 người và số người chết là 453.000 người. Dữ liệu y tế quý báu nhưng việc khai thác tiềm năng của nó bị hạn chế bởi các đạo luật về quyền riêng tư nghiêm ngặt bởi các đạo luật HIPPA [3], GDPR [4]. Tuy nhiên, phương pháp học liên kết (Federated learning-FL) có thể giúp xây dựng mô hình trong một thiết lập dữ liệu phân tán mà không làm rò rỉ thông tin nhạy cảm từ dữ liệu của bệnh nhân. Điều này mở ra một kỷ nguyên mới cho các ứng dụng về lĩnh vực y tế và giúp cải thiện hiệu quả.

Mô hình học tập liên kết lần đầu được giới thiệu bởi các nhà kỹ sư nghiên cứu google đưa ra năm 2017 [5]. Thay vì lưu trữ dữ liệu đào tạo trên các trung tâm dữ liệu hoặc tập trung về máy chủ, FL cho phép dữ liệu được giữ lại trên các thiết bị của người dùng (gọi là "nút"). Mỗi nút sẽ sử dụng dữ liệu của chính người dùng để huấn luyện, tính toán và sau đó cập nhật một mô hình toàn cầu.

Tại thời điểm hiện tại, có nhiều phương pháp chẩn đoán khác nhau để phát hiện virus corona, nhưng trong số đó, hình ảnh X-quang phổi và CT scan được xem là hai phương pháp

tiêu chuẩn và phổ biến nhất [6-8]. Bệnh COVID-19 tấn công các tế bào biểu mô trên đường hô hấp của con người, làm suy giảm chức năng phổi. Chính vì vậy, thông qua việc phân tích hình ảnh X-quang phổi, các chuyên gia y tế có thể đánh giá tình trạng sức khỏe của phổi bệnh nhân, đồng thời, nhờ sự phổ biến của máy hình ảnh X-quang trong các bệnh viện, phương pháp này có thể được sử dụng để xét nghiệm COVID-19 mà không cần đến các bộ kit xét nghiệm đặc biệt. So với các phương pháp xét nghiệm truyền thống, việc sử dụng trí tuệ nhân tạo để phân tích hình ảnh X-quang phổi mang lại nhiều lợi ích, bao gồm tốc độ nhanh, chi phí thấp và tiết kiệm thời gian. Vì thế, nhiều nghiên cứu đã tập trung vào việc áp dụng các kỹ thuật học máy để dự đoán và chẩn đoán COVID-19 [9,10] [11,12].

Những đóng góp chính của bài báo này bao gồm:

Chúng tôi đề xuất một mô hình dựa trên học liên kết, làm cho bộ dữ liệu về bệnh Covid-19 được đầy đủ, đa dạng mà vẫn bảo vệ sự riêng tư.

- Chúng tôi thực hiện mô hình học liên kết với các mạng CNN để so sánh đánh giá hiệu quả với các mô hình học sâu truyền thống dữ liệu tập trung.

Bài báo được tổ chức theo cấu trúc sau:

- Phần 2 trình bày các công trình liên quan đến đề tài.
- Phần 3 mô tả tổng quan về hệ thống đề xuất của chúng tôi, bao gồm phần giới thiệu về mô hình học liên kết và học chuyển tiếp.
- Phần 4 được dành cho các thực nghiệm và kết quả, trong đó giới thiệu cách huấn luyện tập trung và học liên kết được sử dụng để huấn luyện bộ dữ liệu COVID-19 của chúng tôi.
- Cuối cùng, kết luận và hướng phát triển được đưa ra trong phần 5.

2. NGHIÊN CỨU LIÊN QUAN

A. *Deep learning*

Gần đây, nhiều nghiên cứu đã được thực hiện để phát triển các thuật toán học sâu để phát hiện bệnh từ hình ảnh chụp X-quang ngực. Ngoài ra, nhiều nghiên cứu đã được thực hiện để phát hiện COVID-19 từ hình ảnh chụp X-quang và CT. Cụ thể đó là, Nhiều nghiên cứu gần đây đã tập trung vào phát triển các thuật toán học sâu để phát hiện bệnh trên ảnh X-quang phổi [13,14]. Trong đó, một thuật toán học sâu với mạng tích chập dày (Dense Convolutional Network) đã được phát triển trong [15] có khả năng phát hiện viêm phổi trên ảnh X-quang vượt qua cả kết quả của các bác sĩ chuyên khoa. Xu et al. [16] sử dụng một mô hình mạng tích chập phân cấp (hierarchical Convolutional Neural Network - CNN) để phân loại ảnh X-quang vào hai loại bình thường và bất thường. Một nghiên cứu mô tả [17] về các ảnh chụp X-quang của trường hợp COVID-19 đã chỉ ra rằng các ảnh này chứa thông tin hữu ích để chẩn đoán và nhận biết sớm bệnh. Do đó, nhiều nghiên cứu về ảnh chụp X-quang đã được đề xuất để phát hiện COVID-19. Hemdan et al. [18] và Wang và Wong [19] sử dụng các mô hình học sâu để chẩn đoán COVID-19 từ các ảnh X-quang phổi. Nour và Cömert [20] sử dụng một mô hình CNN để trích xuất các đặc trưng phân biệt sâu từ ảnh X-quang, sau đó dùng để cung cấp cho ba thuật

toán học máy khác nhau, đó là k-nearest neighbor, support vector machine và decision tree. Gupta et al. [21] đề xuất một mô hình mạng tích chập đóng chồng tích hợp để phát hiện COVID-19 và viêm phổi bằng cách xác định các bất thường trên ảnh X-quang phổi. Zhang et al. [22] phát triển một mô hình dựa trên học sâu để phát hiện COVID-19 dựa trên ảnh X-quang phổi với độ nhạy đủ cao, giúp cho quá trình sàng lọc nhanh và đáng tin cậy. Trong [23], tác giả giới thiệu một mô hình học sâu để phát hiện sớm các trường hợp COVID-19 bằng ảnh X-quang có thể đạt được độ chính xác tốt cho các loại nhị phân và đa lớp. Narin và cộng sự [24] cùng với Chowdhury và đồng nghiệp [25] đã huấn luyện và so sánh nhiều mô hình dựa trên CNN đã được huấn luyện trước để phát hiện bệnh nhân nhiễm COVID-19 sử dụng hình ảnh X-quang ngực. Gần đây, Demir [26] đã đề xuất một kiến trúc LSTM sâu học từ đầu để tự động nhận dạng các trường hợp COVID-19 từ hình ảnh X-quang. Những nghiên cứu khác [27-29] tập trung vào phát hiện các trường hợp dương tính với COVID-19 từ quét CT ngực sử dụng các mô hình dựa trên CNN.

Do COVID-19 là một căn bệnh truyền nhiễm mới, không có bộ dữ liệu lớn được công khai cho sẵn. Hầu hết các dữ liệu hiện có được lưu trữ riêng tư do lo ngại về quyền riêng tư. Vì vậy, trong bài báo này, chúng tôi đề xuất một nền tảng làm việc hợp tác để tránh vấn đề đe dọa quyền riêng tư của bệnh nhân trong khi thúc đẩy nghiên cứu khoa học trên các tập dữ liệu lớn nhằm cải thiện chăm sóc bệnh nhân. Mục tiêu của chúng tôi là khuyến khích sàng lọc COVID-19 từ hình ảnh X-quang ngực bằng cách sử dụng học liên kết. Chúng tôi chứng minh rằng việc học liên kết có thể đáp ứng các yêu cầu bảo vệ dữ liệu mà không ảnh hưởng đến hiệu suất so với việc học tập trung dữ liệu.

B. Transfer Learning

Dưới đây là một số tác giả đã nghiên cứu về sử dụng trí tuệ nhân tạo và học chuyển tiếp để phát hiện bệnh phổi do COVID-19 trên các hình ảnh chụp X-quang. Tác giả Antonios Makris, Ioannis Kontopoulos và Konstantinos [30] đã sử dụng phương pháp "transfer learning" để giảm thiểu ảnh hưởng của tập dữ liệu hạn chế và kiến trúc CNN lớn được sử dụng để phát hiện bệnh phổi do COVID-19. Tác giả của [31] đã tạo ra nCOVnet, một phương pháp mạng nơ-ron tích chập sâu để đánh giá các hình ảnh chụp X-quang ngực, được sử dụng như một phần mở rộng của một nghiên cứu hiện có. Bassi, P.R.A.S. và Attux, R. [32] kết hợp "Twice Transfer Learning" với Output Neuron Keeping, dựa trên bộ dữ liệu ChestX-ray14 của Viện Y tế Quốc gia Mỹ. Sử dụng các tiêu chí như độ nhạy, độ chính xác, thông kê kappa và độ đặc hiệu, Narayan Das, N. Kumar, M. Kaur, V. Kumar và D. Singh [33] đã đánh giá một mô hình CNN dựa trên CNN "Inception (Xception)". A.K. Das, S. Ghosh, S. Thunder và đồng nghiệp [34] đã trình bày một Mạng Nơ-ron Tích Chập bằng cách kết hợp một số trạng thái của các mô hình CNN - "DenseNet201", "Resnet50V2" và "Inceptionv3". Thay vì sử dụng một góc nhìn duy nhất để truy cập các hình ảnh chụp X-quang ngực, phương pháp đề xuất trong [35] xử lý các hình ảnh chụp X-quang từ ba góc nhìn khác nhau, sau đó tích hợp chúng. Do đó, độ chính xác của mô hình được cải thiện. [36] đề xuất mạng nơ-ron tích chập sâu CovXNet để trích xuất đặc trưng từ hình ảnh chụp X-quang thông qua tích chập theo chiều sâu với các tỷ lệ dilation khác nhau. [37] sử dụng CNN để trích xuất đặc trưng từ hình ảnh chụp X-quang, sau đó đưa chúng vào máy vector hỗ trợ để phân loại hình ảnh.

C. Federated learning

Một hệ thống "Học liên kết" được báo cáo với tính năng bảo vệ quyền riêng tư để xác định COVID-19 từ hình ảnh X-quang ngực [38]. Mô hình phi tập trung này hoạt động trên các bệnh viện khác nhau mà không chia sẻ thông tin cá nhân của bệnh nhân. Ngoài ra, một chiến lược được giới thiệu để tăng độ chính xác cho dữ liệu phi đồng nhất của COVID-19 bằng cách tăng tỷ lệ khách hàng và tính toán cho mỗi khách hàng.

Các nghiên cứu tiếp theo đã khám phá phương pháp "Học liên kết" trong phạm vi phi tập trung và đạt được kết quả tích cực. Với việc sử dụng kiến trúc CNN "VGG 16" và "ResNet 50", mô hình đã đạt được độ nhạy cảm tốt trên dữ liệu phi đồng nhất của COVID-19 [39]. Một mô hình khác đã kết hợp phương pháp "Học máy liên kết" với "Học chuyển giao" để so sánh hiệu suất của các mô hình được đào tạo trước "ResNet18", "ResNet50", "Deet121" và "MobileNetV2". Kết quả cho thấy "ResNet18" có độ chính xác tối đa và "Momentum SGD" là tối ưu hóa tốt nhất dựa trên tỷ lệ học thích ứng [40].

3. MÔ HÌNH ĐỀ XUẤT

Trong phần này, chúng tôi cung cấp một tổng quan toàn diện về học liên kết. Ngoài ra, chúng tôi xem xét định nghĩa, kiến trúc, quá trình đào tạo và phương pháp cập nhật tham số của hệ thống học liên kết [41] cho hình ảnh X-quang ngực COVID-19.

A. Học liên kết

1. Định nghĩa

Học liên kết là một phương pháp học máy cho phép các chủ sở hữu dữ liệu khác nhau huấn luyện một mô hình học máy chung mà không cần chia sẻ dữ liệu giữa các bên. Thay vì gửi dữ liệu đến một trung tâm để được xử lý, các chủ sở hữu dữ liệu sẽ huấn luyện mô hình trên dữ liệu của họ và chia sẻ các tham số mô hình được cập nhật với các bên khác để tiếp tục huấn luyện.

Công thức để đánh giá hiệu suất của mô hình học máy chung trong học liên kết được thể hiện như sau: Nếu $|VFED - VSUM| < \epsilon$,

trong đó VFED là độ chính xác của mô hình được huấn luyện bằng học liên kết và VSUM là độ chính xác của mô hình được huấn luyện bằng cách kết hợp tất cả các dữ liệu, thì ta có thể coi rằng thuật toán đạt được độ chính xác với sai số ϵ .

2. Kiến trúc học liên kết

Học liên kết là một chiến lược hiệu quả để học từ các bộ dữ liệu phân tán [43, 44]. Nó ngăn chặn thông tin nhạy cảm thoát ra khi huấn luyện một mô hình trên dữ liệu từ nhiều thiết bị. Gần đây, có rất nhiều tập trung vào học liên kết, điều này đã thúc đẩy nhiều sáng kiến hữu ích để tạo ra các ứng dụng học dựa trên nhiều thiết bị phi tập trung. Học liên kết cho phép học phi tập trung mà không cần truyền dữ liệu gốc giữa các nút, do đó bảo vệ thông tin người dùng [44, 45]. Hơn nữa, Học liên kết đảm bảo giảm chi phí giao tiếp giữa máy chủ và khách hàng [43]. Giao tiếp giữa khách hàng và máy chủ giảm đi vì dữ liệu của khách hàng liên quan đến huấn luyện không được chuyển đến máy chủ. Các lợi ích của mô hình bao gồm tăng tính riêng tư và giảm chi phí giao tiếp. Học liên kết FL được sử dụng trong các tình huống nơi bảo mật và tính riêng tư được coi là rất quan trọng [44, 45].

- Máy chủ tạo ra một mô hình sử dụng dữ liệu được cung cấp.
- Gửi một bản sao của mô hình đến mỗi client, sau đó sẽ huấn luyện mô hình dựa trên dữ liệu cục bộ của họ.
- Các mô hình được huấn luyện bởi client được tải lên máy chủ để xử lý tiếp. Lưu ý chỉ mô hình được sử dụng, không có dữ liệu nào được gửi đi.
- Thuật toán tổng hợp được sử dụng trên phía máy chủ để trung bình cộng các mô hình được gửi bởi mỗi client.
- Máy chủ gửi các bản cập nhật cho client và chu kỳ tiếp tục cho đến khi mô hình được tối ưu hóa.

B. Transfer learning (học chuyển tiếp)

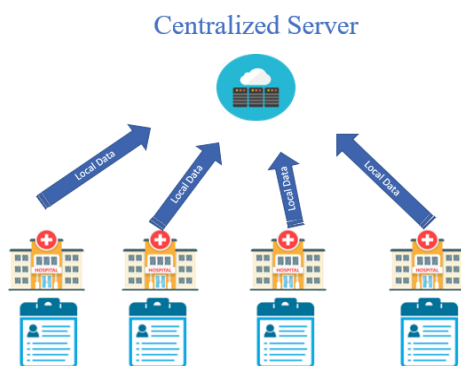
Học chuyển tiếp được Lorien Pratt thực nghiệm lần đầu năm 1993 và sau đó viết lại nó dưới dạng một lý thuyết toán học vào năm 1998 đã hiện thực hóa ý tưởng về chuyển giao tri thức giữa các mô hình như giữa con người với nhau.

Học chuyển tiếp là việc tái sử dụng một mô hình đã được huấn luyện trước đó trên một vấn đề mới. Máy tính sử dụng kiến thức học được từ nhiệm vụ trước đó để nâng cao khả năng dự đoán cho một nhiệm vụ mới. Các mô hình học máy được huấn luyện trên các tập dữ liệu lớn và phức tạp có thể được sử dụng để trích xuất các đặc trưng chung của các tác vụ liên quan khác, giúp cho việc huấn luyện các mô hình mới nhanh hơn và đạt được độ chính xác tốt hơn. Ví dụ, một mô hình học sâu có thể được huấn luyện trên tập dữ liệu về nhận dạng ảnh chó mèo, sau đó được sử dụng để giúp phân loại ảnh các loài động vật khác. Một số mô hình pretrained phổ biến dùng cho việc phân loại hình ảnh của bộ dữ liệu Imagnet.

- VGG-16
- ResNet50
- Inceptionv3
- EfficientNet
- ViT

C. Mô hình đề xuất

Trong nghiên cứu này, chúng tôi muốn tìm hiểu cách sử dụng một kiến trúc học liên kết dựa trên máy chủ và máy khách để phân loại ảnh chụp X-quang thành hai loại: nhiễm COVID-19 và không nhiễm COVID-19. Kiến trúc này cho phép các máy khách xây dựng một mô hình mạnh dựa trên dữ liệu của riêng họ, trong khi máy chủ duy trì một mô hình toàn cầu để điều phối các cập nhật.



Hình 1. Mô hình kiến trúc huấn luyện tập trung dữ liệu

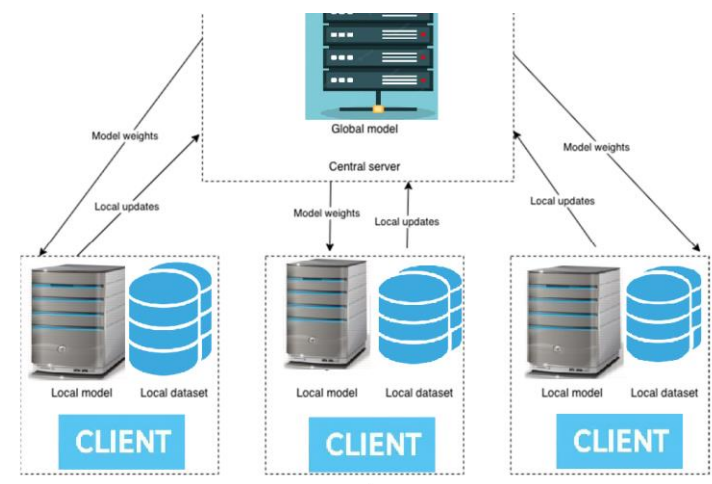
Chúng tôi sử dụng một mạng nơ-ron tích chập sâu (CNN) để xử lý các ảnh chụp X-quang và phân loại chúng. Mô hình này có thể nhận đầu vào là một ảnh chụp X-quang và đưa ra xác suất nhiễm COVID-19.

Để huấn luyện mô hình này, chúng tôi sử dụng một số vòng lặp huấn luyện, trong đó máy chủ tương tác với các máy khách để cập nhật mô hình. Trước khi bắt đầu các vòng lặp, chúng tôi khởi tạo mô hình với trọng số ngẫu nhiên. Giả sử chúng tôi có K máy khách khác nhau, mỗi máy khách có một số ảnh chụp X-quang riêng. Trong mỗi vòng lặp, các máy client sẽ gửi thông tin đến máy chủ và máy chủ sẽ cập nhật mô hình dựa trên thông tin đó.

Mỗi vòng lặp giao tiếp t (tính từ vòng lặp đầu tiên) bao gồm bốn bước như sau:

Bước 1: Ban đầu, máy chủ trung tâm giữ một mô hình toàn cầu g , với trọng số khởi tạo w^{t-1} , được chia sẻ với một tập con các máy client S_t được chọn ngẫu nhiên với tỷ lệ C , trong đó $C \in [0,1]$.

Bước 2: Mỗi máy client k thuộc tập S_t , nhận các tham số khởi tạo w^{t-1} , thực hiện các bước huấn luyện trên một mini-batch b của dữ liệu local của mình, dựa trên việc tối thiểu hóa mục tiêu cục bộ F_k sử dụng Stochastic Gradient Descent (SGD) theo minibatch với tỷ lệ learning rate cục bộ là η_{local} và cho một số epoch E . Các client tối ưu hóa mô hình thông qua việc giảm thiểu hàm mất mát đa thức phân loại (categorical cross entropy loss) để phân loại ảnh.



Hình 2. Mô hình học liên kết

Bước 3: Nếu quá trình huấn luyện dữ liệu local đã kết thúc (SGD là một thuật toán tối ưu hóa mô hình trong đó mô hình được cập nhật dần dần thông qua việc tính gradient và điều chỉnh các trọng số của nó. Trong quá trình huấn luyện mô hình, các điểm dữ liệu được chia thành các nhóm nhỏ hơn gọi là mini-batch. Và việc chạy SGD trong epochs trên các điểm dữ liệu địa phương có nghĩa là thực hiện thuật toán SGD trong lần trên các nhóm mini-batch của dữ liệu địa phương.), người dùng trong tập S_t gửi các bản cập nhật của mô hình của họ w .

$$w_k^t, k \in S_t.$$

Bước 4: Cuối cùng, máy chủ nhận các bản cập nhật từ tất cả các máy client tham gia và tính toán một mô hình trung bình w_t theo công thức (2) để cập nhật các tham số của mô hình toàn cục g . Ở đây, w_t là các tham số được cập nhật tại vòng lặp t , $w_{t,k}$ là các tham số được gửi

bởi máy client k tại vòng lặp t , n_k là số điểm dữ liệu được lưu trữ trên máy client k và n là tổng số điểm dữ liệu được tham gia vào quá trình đào tạo hợp tác.

$$w^t \leftarrow \sum_{k=1}^K \frac{n_k}{n} w_k^t \quad (2)$$

Bốn bước này tạo thành một vòng lặp FL của mô hình CNN của chúng tôi. Thao tác này sau đó được lặp lại nhiều lần (các vòng lặp). Chúng ta nhận thấy rằng tại mỗi vòng lặp t mới, máy chủ gửi lại các tham số mới w^{t-1} của mô hình toàn cầu g được xây dựng trong vòng lặp $t-1$ trước đó. Chúng ta cũng nhận thấy rằng tập con các máy khách có thể thay đổi từ vòng lặp này sang vòng lặp khác nếu có nhiều máy khách khả dụng.

1. Kiến trúc mô hình

Trong nghiên cứu này, chúng tôi đề xuất một đoạn chương trình học liên kết và phối hợp để sàng lọc COVID-19 từ các hình ảnh X-quang ngực. Mục tiêu của chúng tôi là chứng minh rằng việc học liên minh của một mô hình CNN cho phép tận dụng lợi ích từ việc chia sẻ dữ liệu riêng tư phong phú trong khi vẫn giữ được sự riêng tư vẫn được đảm bảo. Vì lý do này, việc lựa chọn kiến trúc CNN không phải là ưu tiên chính của chúng tôi, và có nhiều lựa chọn kiến trúc khác nhau có thể tăng hoặc giảm hiệu suất tổng thể một chút. Để đơn giản, chúng tôi sử dụng kiến trúc CNN phổ biến kết hợp với học liên kết và chỉ sử dụng CNN truyền thống.

2. Mô hình trên client

Trong phương pháp huấn luyện đề xuất, việc đào tạo mô hình được thực hiện trên phía của các client tham gia. Mỗi client sẽ có một bộ dữ liệu cố định và khả năng tính toán để chạy mini-batch SGD. Chúng tôi sử dụng 4 client, tất cả đều có cùng kiến trúc CNN và hàm mất mát.

Algorithm 1 Federated learning: client-side training at federated round t .

Require: local learning rate η and loss function ℓ

Require: num_local_epochs and local training data

```

1: procedure CLIENTUPDATE( $w^t$ )
2:    $w \leftarrow w^t$  ▷ Initialize local model
3:    $\mathcal{B} \leftarrow$  Split  $P_k$  into batches of size  $B$ 
4:   for each local epoch  $i$  from 1 to  $E$  do ▷ With SGD
     optimizer
5:     for each batch  $b$  in  $\mathcal{B}$  do
6:       Compute gradient  $g_i^b \leftarrow \nabla \ell(w; b)$ 
7:       Update local model  $w \leftarrow w - \eta g_i^b$ 
8:     end for
9:   end for
10:  return  $w$  ▷ Upload to server
11: end procedure

```

Thuật toán huấn luyện được thực hiện theo các bước như sau: Tại mỗi vòng lặp, mỗi client sẽ khởi tạo mô hình cục bộ bằng một mô hình toàn cục ược gửi từ máy chủ. Sau khi chạy một số lần lặp của SGD bằng với số lần lặp cục bộ, client tính toán để tạo ra mô hình được cập nhật mới. Mô hình này được chia sẻ với máy chủ tổng hợp để tính toán mô hình toàn cục cầu mới cho vòng lặp tiếp theo.

3. Mô hình trên Server

Trong quá trình huấn luyện, máy chủ sở hữu mô hình toàn cầu và quản lý tiến trình huấn luyện. Nó cũng phân phối mô hình ban đầu đến các client tham gia. Khi huấn luyện, máy chủ nhận các cập nhật từ tất cả các client tham gia ở mỗi vòng lặp liên minh t (xem Algorithm 2) và tổng hợp chúng để xây dựng một mô hình mới với các tham số được cập nhật theo phương trình (2).

Algorithm 2 Federated learning: server-side aggregation procedure.

Require: T : *num_federated_rounds*

```
1: procedure AGGREGATING( $C, K$ )
2:   Initialize global model  $w^0$ 
3:   for each round  $t = 1, 2, \dots, T$  do
4:      $m \leftarrow \max(C \times K, 1)$ 
5:      $S_t \leftarrow$  (random set of  $m$  clients)  $\triangleright$  Selected Clients for round  $t$ 
6:     for each client  $k \in S_t$  do  $\triangleright$  Run in parallel
7:       Send  $w^{t-1}$  to client  $k$ 
8:        $w_k^t \leftarrow$  CLIENTUPDATE( $k, w^{t-1}$ )
9:     end for
10:     $w^t \leftarrow \sum_{k=1}^K \frac{n_k}{n} w_k^t$   $\triangleright$  Aggregating clients updates
11:  end for
12:  return  $w^T$ 
13: end procedure
```

Tóm lại, máy chủ đóng vai trò quan trọng trong việc quản lý và tổng hợp các cập nhật từ các client tham gia để tạo ra một mô hình mới với các tham số được cập nhật.

4. THỰC NGHIỆM VÀ ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ

4.1. Dataset

Tập dữ liệu X-ray này có mục đích để phân loại ảnh chụp X-quang thành hai lớp: Covid và Bình thường. Đây là một bài toán phân loại nhị phân trong đó ta cần phân biệt ảnh X-quang của bệnh nhân mắc Covid và bệnh nhân không mắc Covid.

Tuy nhiên, trong tập dữ liệu này, tỷ lệ ảnh của lớp Covid chỉ chiếm khoảng 20% trong khi tỷ lệ ảnh của lớp Bình thường chiếm khoảng 80%. Đây là vấn đề về sự mất cân bằng giữa hai lớp, gây khó khăn trong việc huấn luyện mô hình phân loại chính xác. Tổng số ảnh trong tập dữ liệu là 625, trong đó có 125 ảnh cho lớp Covid và 500 ảnh cho lớp Bình thường.

Chúng ta sẽ sử dụng hệ thống tệp để làm cơ sở dữ liệu và quản lý các bộ dữ liệu. Mô hình của chúng ta được phân tán, có nghĩa là mỗi khách hàng sẽ tự quản lý và sử dụng dữ liệu của mình. Chỉ cần có thông tin về hình ảnh X-quang ngực và một trường để chỉ ra liệu hình ảnh đó có bị nhiễm COVID hay không. Để lưu trữ dữ liệu, chúng ta sẽ chia nó thành hai thư mục "train" và "test", mỗi thư mục sẽ chứa hai thư mục con: "COVID" cho các hình ảnh X-quang ngực dương tính với COVID và "Không phát hiện bất kỳ điều gì" cho các hình ảnh X-quang ngực âm tính với COVID.

4.2. Cài đặt các mô hình và thông số đánh giá

Đoạn chương trình được thực hiện trên Colabs của google với các thông số:

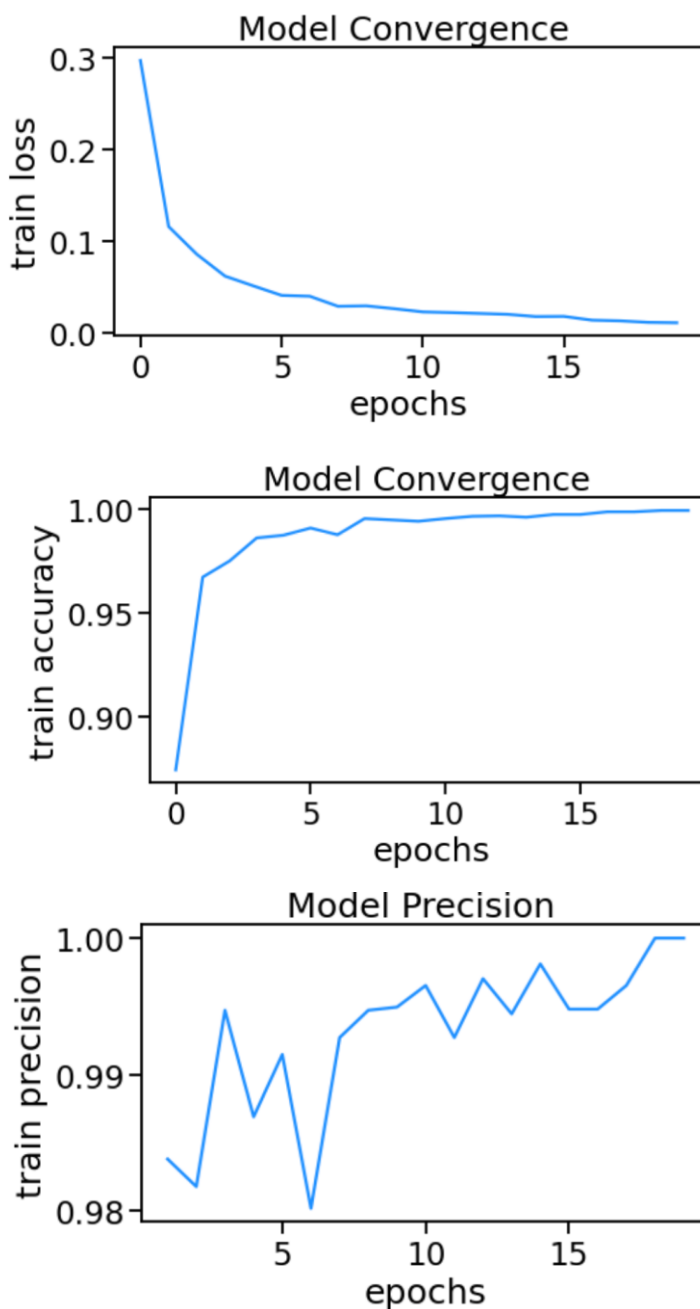
RAM: 25 GB, dung lượng ổ cứng: 250 GB.

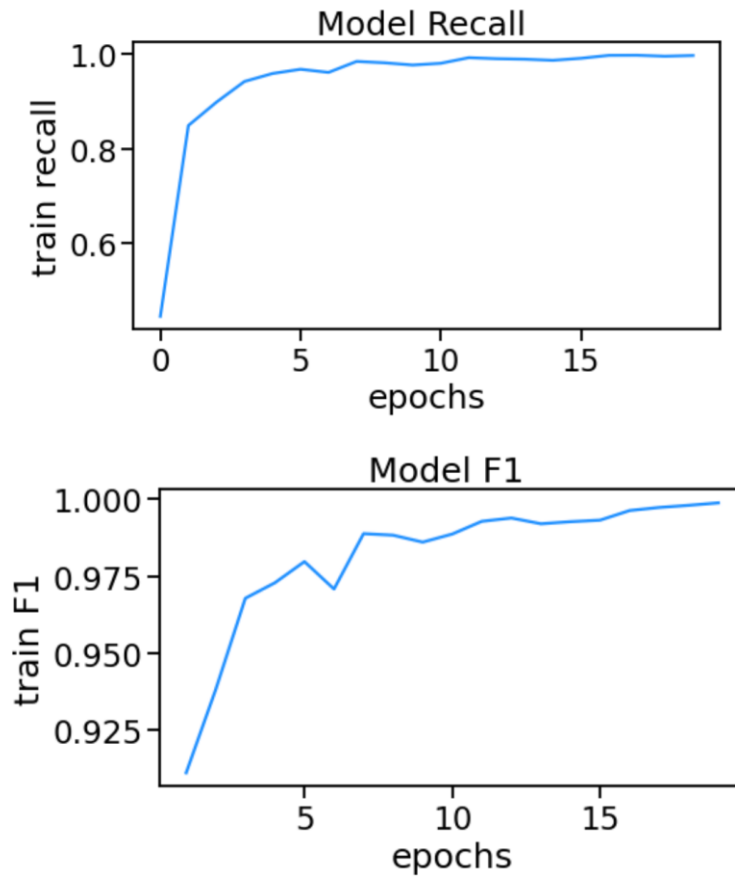
Để lưu trữ dữ liệu đào tạo, chúng ta đã đặt nó trong một thư mục Google Drive và sử dụng Google Colab để truy cập. Khi chạy lần đầu tiên, chúng ta cần nhập các thư viện cần thiết và kết nối với bộ nhớ lưu trữ Google Drive trên Google Colab.

4.3. Đánh giá thực nghiệm

Chúng tôi đã sử dụng kỹ thuật học máy để huấn luyện các mô hình trên các mô hình: Machine learning tập trung truyền thống, Covnext với Federated learning và transfer learning các pretrained VGG9, Inceptionv3 với Federated learning. Chúng ta đã chia tập dữ liệu thành các tập huấn luyện và kiểm tra. Kết quả được tính trên cả tập huấn luyện và tập kiểm tra. Các chỉ số đánh giá mà chúng ta sử dụng bao gồm "los", "accuracy", "precision", "recall", và "F1-score".

a. Machine Learning



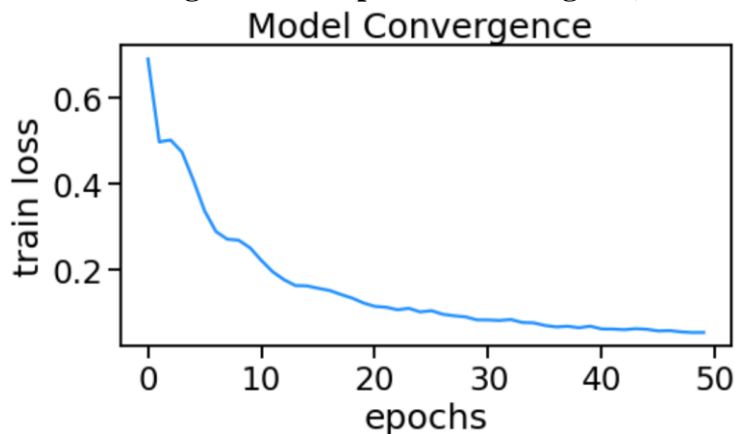


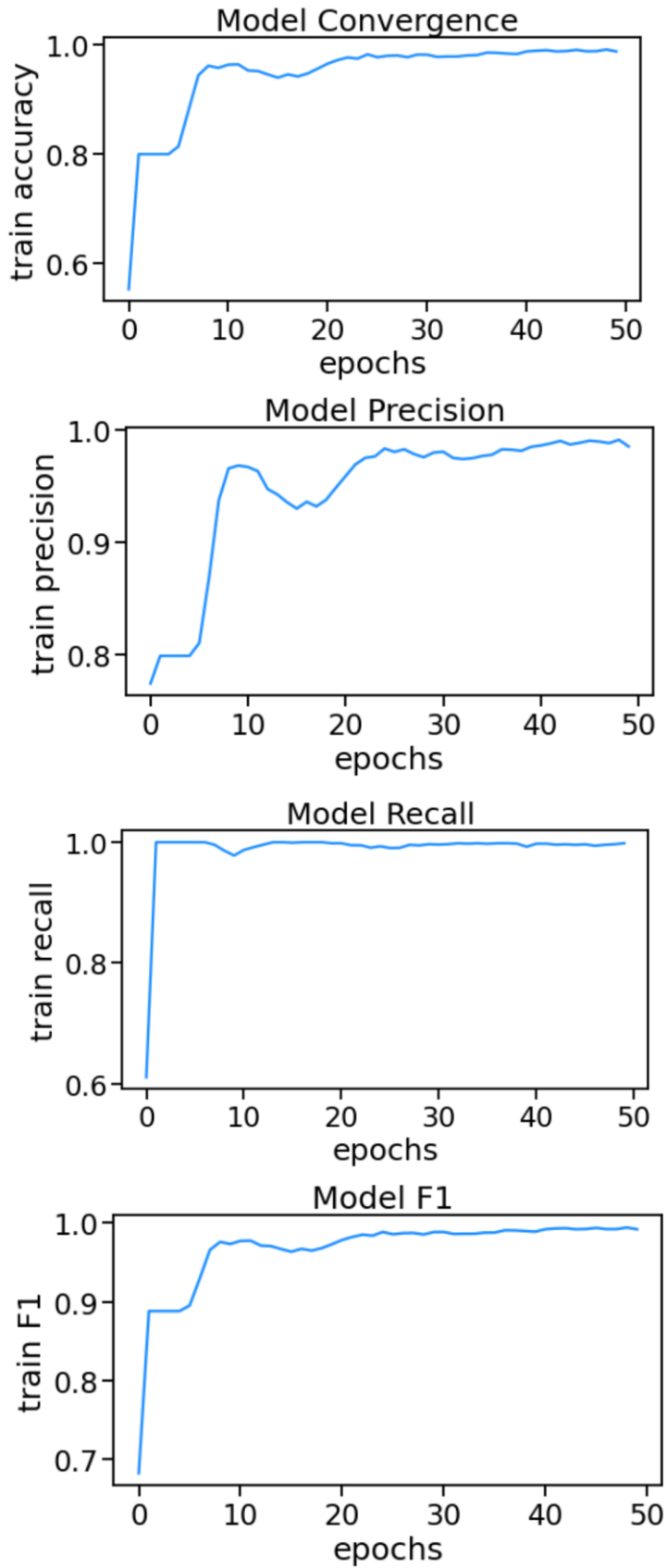
Hình 3. Hình ảnh hội tụ với độ đo loss, accuracy, precision, recall, f1-score trên tập huấn luyện với mô hình CNN truyền thống.

Test Results

- Loss: 0.0013672651553023902
- Accuracy: 0.984375
- Precision: 0.9742063492063492
- Recall: 0.9317460317460317
- F1-Score: 0.9505450926139657

b. Federated learning with CNN(pretrained imagenet)





Hình 4. Hình ảnh hội tụ với độ đo loss, accuracy, precision, recall, f1-score trên tập huấn luyện kết hợp giữa CNN và học liên kết

Test Results

- Loss: 0.08027677967523535
- Accuracy: 0.9609375
- Precision: 0.9579552790759688
- Recall: 0.9969135802469137
- F1-Score: 0.9767397542647266

Bảng so sánh

Bảng 1. So sánh các độ đo

Model	FL hay ML	Loss	Accuracy	Precision	Recall	F1 Score
CNN	ML	0.0013	98.44%	96.94%	94.37%	95.63%
	FL	0.101	98.44%	89.86%	94.42%	91.38%
So sánh	ML và FL	0.099	2.38%	7.08%	0.05%	4.25%
CNN(transfer learning)	ML	0.00136	98.44%	97.42%	93.17%	95.05%
	FL	0.08027	96.01	95.80%	99.70%	97.67%
So sánh	ML và FL	0.0789	2.43%	1.62%	6.53%	2.62%
Cải tiến	ML	0.00006	0%	0.48%	1.20%	0.58%
	FL	0.020735	0%	5.94%	5.26%	6.29%

5. KẾT LUẬN VÀ HƯỚNG NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu phát hiện COVID-19 bằng trí tuệ nhân tạo, và phương pháp học liên kết được sử dụng để bảo vệ sự riêng tư của dữ liệu người dùng và tiết kiệm năng lượng tính toán. Mục đích của dự án này là xây dựng một mô hình học máy liên kết có khả năng phát hiện COVID-19 trong hình ảnh X-quang ngực.

Để làm được điều này, chúng tôi nghiên cứu đã tiến hành nghiên cứu về "phát hiện COVID-19 bằng học máy liên kết". Chúng tôi bắt đầu bằng việc xây dựng một mô hình để phát hiện COVID-19 trong các hình ảnh chụp X-quang. Mô hình được tạo trên Google Colab sử dụng ngôn ngữ lập trình Python và gói PyTorch. Chúng tôi đã áp dụng phương pháp học liên kết cho mô hình khi nó hội tụ bằng cách phát triển các lớp client và máy chủ trong một cùng collabs của google. Kết quả cho thấy rằng mô hình học hic phân tán hội tụ chậm hơn so với mô hình học máy bình thường.

Hướng phát triển: cần xây dựng mô hình thực tế client và server trên các môi trường máy chủ khác nhau khác nhau. Từ đó đánh giá kết quả so sánh giữa mô hình học máy truyền thống và mô hình học liên kết. Cũng như, nhận thấy rõ quá trình bảo vệ dữ liệu người dùng trong quá trình huấn luyện dữ liệu.

TÀI LIỆU KHAM KHẢO

1. X. Kong, K. Wang, S. Wang, X. Wang, X. Jiang, Y. Guo, G. Shen, X. Chen, and Q. Ni, "Real time Mask Identification for COVID-19: An Edge Computing-based Deep Learning Framework," IEEE Internet of Things Journal, pp. 1–1, 2021.
2. <https://publichealthupdate.com/jhu/>

3. HIPAA, <https://www.hhs.gov/hipaa/index.html>
4. GDPR <https://gdpr-info.eu/>
5. <https://ai.googleblog.com/2017/04/federated-learning-collaborative.html>
6. J.P. Kanne, B.P. Little, J.H. Chung, B.M. Elicker, L.H. Ketai, Essentials for radiologists on covid-19: an update—radiology scientific expert panel, 2020.
7. X. Xie, Z. Zhong, W. Zhao, C. Zheng, F. Wang, J. Liu, Chest ct for typical 2019-ncov pneumonia: relationship to negative rt-pcr testing, *Radiology* (2020) 200343.
8. Z.Y. Zu, M.D. Jiang, P.P. Xu, W. Chen, Q.Q. Ni, G.M. Lu, L.J. Zhang, Coronavirus disease 2019 (covid-19): a perspective from china, *Radiology* (2020) 200490.
9. P. Kairon, S. Bhattacharyya, COVID-19 outbreak prediction using quantum neural networks, *Intel. Enabled Res.* 11 (2021) 3–123.
10. S.F. Ardabili, A. Mosavi, P. Ghamisi, F. Ferdinand, A.R. Varkonyi-Koczy, U. Reuter, T. Rabczuk, P.M. Atkinson, Covid-19 outbreak prediction with machine learning, *Algorithms* 13 (2020).
11. P. Schwab, A. DuMon Schütte, B. Dietz, S. Bauer, Clinical predictive models for covid-19: Systematic study, *J. Med. Internet. Res.* 22 (2020) e21439.
12. W.T. Li, J. Ma, N. Shende, G. Castaneda, J. Chakladar, J.C. Tsai, L. Apostol, C.O. Honda, J. Xu, L.M. Wong, T. Zhang, A. Lee, A. Gnanasekar, T.K. Honda, S.Z. Kuo, M.A. Yu, E.Y. Chang, M. Rajasekaran, W.M. Ongkeko, Using machine learning of clinical data to diagnose covid-19: a systematic review and meta-analysis, *BMC Med. Inform. Decis. Mak.* 1 (2020b).
13. H. Ma, I. Smal, J. Daemen, T. van Walsum, Dynamic coronary roadmapping via catheter tip tracking in x-ray fluoroscopy with deep learning based bayesian filtering, *Med. Image Anal.* 61 (2020) 101634.
14. Y. Zhang, S. Miao, T. Mansi, R. Liao, Unsupervised x-ray image segmentation with task driven generative adversarial networks, *Med. Image Anal.* 62 (2020b) 101664. Feki, S. Ammar, Y. Kessentini et al. *Applied Soft Computing* 106 (2021) 107330
15. P. Rajpurkar, J. Irvin, K. Zhu, B. Yang, H. Mehta, T. Duan, D. Ding, A. Bagul, R. Ball, C. Langlotz, K. Shpanskaya, M. Lungren, A. Ng, Chexnet : Radiologistlevel pneumonia detection on chest x-rays with deep learning, 2017, arXiv preprint arXiv:1711.05225v3.
16. S. Xu, H. Wu, R. Bie, Cxnet-m1: Anomaly detection on chest x-rays with image-based deep learning, *IEEE Access* 7 (2019) 4466–4477.
17. H. Shi, X. Han, N. Jiang, Y. Cao, O. Alwalid, J. Gu, Y. Fan, C. Zheng, Radiological findings from 81 patients with covid-19 pneumonia in wuhan, china: a descriptive study, *Lancet. Infect. Dis.* 2020 20 (2020) 425–434.
18. E.E.D. Hemdan, M.A. Shouman, M.E. Karar, Covidx-net: A framework of deep learning classifiers to diagnose covid-19 in x-ray images, 2020, arXiv preprint arXiv:2003.11055.
19. L. Wang, A. Wong, Covid-net: A tailored deep convolutional neural network design for detection of covid-19 cases from chest x-ray images, 2020, arXiv preprint arXiv:2003.09871.
20. M. Nour, K. Cömert, A novel medical diagnosis model for covid-19 infection detection based on deep features and bayesian optimization, *Appl. Soft Comput.* 97 (2020) 106580.
21. A. Gupta, Anjum, S. Gupta, R. Kataryat, Instacovnet-19: A deep learning classification model for the detection of covid-19 patients using chest x-ray, *Appl. Soft Comput.* 97 (2020).
22. [22] J. Zhang, Y. Xie, Y. Li³, C. Shen, Y. Xi, Covid-19 screening on chest x-ray images using deep learning based anomaly detection, 2020a, arXiv preprint arXiv:2003.12338v1.
23. T. Ozturk, M. Talo, E.A. Yildirim, U.B. Baloglu, O. Yildirim, U.R. Acharya, Automated detection of covid-19 cases using deep neural networks with x-ray images, *Comput. Biol. Med.* (2020) 103792.

24. A. Narin, C. Kaya, Z. Pamuk, Automatic detection of coronavirus disease (covid-19) using x-ray images and deep convolutional neural networks, 2020, arXiv preprint arXiv:2003.1084.
25. M.E.H. Chowdhury, T. Rahman, A. Khandakar, R. Mazhar, M.A. Kadir, Z.B. Mahbub, K.R. Islam, M.S. Khan, A. Iqbal, N.A. Emadi, et al., Can ai help in screening viral and covid-19 pneumonia? *IEEE Access* 8 (2020) 132665–132676.
26. F. Demir, Deepcoronet: A deep lstm approach for automated detection of covid-19 cases from chest x-ray images, *Appl. Soft Comput.* 103 (2021).
27. F. Shan, Y. Gao, J. Wang, W. Shi, N. Shi, M. Han, Z. Xue, D. Shen, Y. Shi, Abnormal lung quantification in chest ct images of covid-19 patients with deep learning and its application to severity prediction, *Med. Phys.* (2020).
28. O. Gozes, M. Frid-Adar, H. Greenspan, P.D. Browning, H. Zhang, W. Ji, A. Bernheim, E. Siegel, Rapid ai development cycle for the coronavirus (covid19) pandemic: Initial results for automated detection & patient monitoring using deep learning ct image analysis, 2020, 2003.05037.
29. L. Li, L. Qin, Z. Xu, Y. Yin, X. Wang, B. Kong, J. Bai, Y. Lu, Z. Fang, Q. Song, K. Cao, D. Liu, G. Wang, Q. Xu, X. Fang, S. Zhang, J. Xia, J. Xia, Artificial intelligence distinguishes covid-19 from community acquired pneumonia on chest ct, *Radiology* (2020a).
30. Bhowal P, Sen S, Yoon JH, Geem ZW, Sarkar R., “Choquet Integral and Coalition Game-based Ensemble of Deep Learning Models for COVID-19 Screening from Chest X-ray Images,” *IEEE J Biomed Health Inform*, Sep 2021. Available: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34499608>
31. Javaheri, T., Homayounfar, M., Amoozgar, Z. et al. “CovidCTNet: an open-source deep learning approach to diagnose covid-19 using small cohort of CT images,” *npj Digit. Med* [Online]. vol. 4, issue 29, Feb 2021. Available: <https://doi.org/10.1038/s41746-021-00399-3>.
32. Sanket, S., Vergin Raja Sarobin, M., Jani Anbarasi, L. et al. “Detection of novel coronavirus from chest X-rays using deep convolutional neural networks,” *Multimed Tools Appl*, Sep 2021. Available: <https://doi.org/10.1007/s11042-021-11257-5>
33. Ozturk T, Talo M, Yildirim EA, Baloglu UB, Yildirim O, Acharya UR, “Automated detection of COVID-19 cases using deep neural networks with X-ray images,” *Computers in biology and medicine*, Jun 2020. Available: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7187882/>
34. Jain, R., Gupta, M., Taneja, S. et al. “Deep learning based detection and analysis of COVID-19 on chest X-ray images,” *Appl Intell*, March 2021. Available <https://doi.org/10.1007/s10489-020-01902-1>
35. Khasawneh, N., Fraiwan, M., Fraiwan, L., Khasawneh, B., & Ibnian, A., “Detection of COVID-19 from Chest X-ray Images Using Deep Convolutional Neural Networks,” *Sensors*, vol. 21, issue 5940, Sep 2021. Available: <https://doi.org/10.3390/s21175940>
36. Makris, Antonios, Ioannis Kontopoulos, and Konstantinos Tserpes, ‘COVID-19 Detection from Chest X-Ray Images Using Deep Learning and Convolutional Neural Networks,’ *MedRxiv*, January 2020. Available: <https://doi.org/10.1101/2020.05.22.20110817>
37. Harsh Panwar, P.K. Gupta, Mohammad Khubeb Siddiqui, Ruben Morales-Menendez, Vaishnavi Singh, “Application of deep learning for fast detection of COVID-19 in X-Rays using nCOVnet,” *Chaos, Solitons & Fractals*, vol.138, issue 109944, May 2020. Available: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32536759/>
38. N. Narayan Das, N. Kumar, M. Kaur, V. Kumar, D. Singh, “Automated Deep Transfer Learning-Based Approach for Detection of COVID-19 Infection in Chest X-rays,” *IRBM*, July 2020. Available: <https://doi.org/10.1016/j.irbm.2020.07.001>.
39. Das, A.K., Ghosh, S., Thunder, S. et al. “Automatic COVID-19 detection from X-ray images using ensemble learning with convolutional neural network,” *Pattern Anal Applic*, vol. 24, pp. 1111–1124, March 2021. Available: <https://doi.org/10.1007/s10044-021-00970-4>

40. J. Zhang, L. Zhou, and L. Wang, "Triple-view Convolutional Neural Networks for COVID-19 Diagnosis with Chest X-ray," [Online]. Oct 2021. Available: <https://arxiv.org/pdf/2010.14091.pdf> [Accessed: Nov. 01, 2021]
41. Sandler, A. Howard, M. Zhu, A. Zhmoginov, and L.-C. Chen, "Mobilenetv2: Inverted residuals and linear bottlenecks," in Proceedings of the IEEE conference on computer vision and pattern recognition, 2018, pp. 4510–4520
42. McMahan, B.; Moore, E.; Ramage, D.; Hampson, S.; Arcas, B.A. Communication-efficient learning of deep networks from decentralized data. In Proceedings of the Artificial Intelligence and Statistics, Fort Lauderdale, FL, USA, 20–22 April 2017; pp. 1273–1282.
43. Konečny, J.; McMahan, B.; Ramage, D. Federated optimization: Distributed optimization beyond the datacenter. ` arXiv 2015, arXiv:1511.03575.
44. Konečny, J.; McMahan, H.B.; Yu, F.X.; Richtárik, P.; Suresh, A.T.; Bacon, D. Federated learning: Strategies for improving ` communication efficiency. arXiv 2016, arXiv:1610.05492.
45. Agrawal, S.; Sarkar, S.; Alazab, M.; Maddikunta, P.K.R.; Gadekallu, T.R.; Pham, Q.V. Genetic CFL: Hyperparameter optimization in clustered federated learning. *Comput. Intell. Neurosci.* 2021, 2021, 7156420. [CrossRef] [PubMed]
46. Mothukuri, V.; Parizi, R.M.; Pouriyeh, S.; Huang, Y.; Dehghantanha, A.; Srivastava, G. A survey on security and privacy of federated learning. *Future Gener. Comput. Syst.* 2021, 115, 619–640. [CrossRef]

ỨNG DỤNG PHÂN CỤM MỜ CHO BÀI TOÁN PHÂN LOẠI HỌC SINH Ở TRƯỜNG THPT THƯỜNG TÂN

Dương Phạm Ngọc Diễm¹

1. Lớp CH22HT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

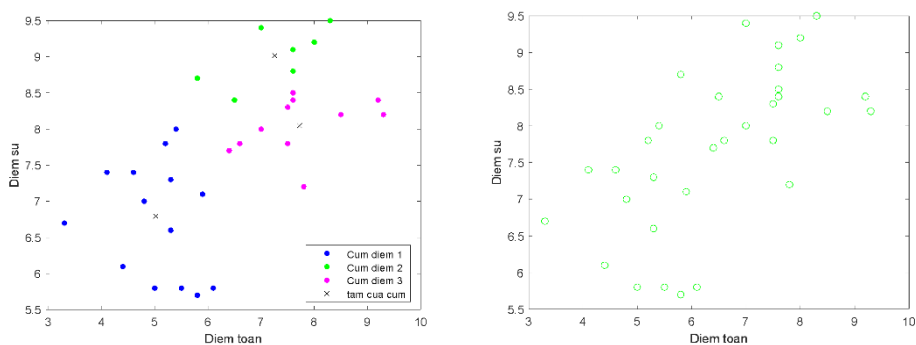
TÓM TẮT

Trong các trường phổ thông trung học, khai thác bảng điểm của học sinh sẽ giúp cho các nhà quản lý giáo dục nắm bắt được thông tin hữu ích. Phân cụm học sinh thông qua điểm số giúp giáo viên đánh giá chính xác và đưa ra định hướng phù hợp cho học sinh. Phân cụm học sinh cũng là căn cứ cho giải pháp nâng cao hiệu quả trong quản lý và giáo dục. Bài báo này trình bày một tiếp cận cho bài toán phân loại học sinh dựa trên ứng dụng phân cụm mờ trên tập dữ liệu của trường THPT Thường Tân, Bắc Tân Uyên, Bình Dương.

Từ khóa: Phân cụm K mean, phân cụm C mean.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong giáo dục phổ thông, để đạt được hiệu quả cao trong giảng dạy, giáo viên phải lựa chọn phương pháp giảng dạy phù hợp với đặc điểm tiếp thu của mỗi loại học sinh [1]. Do vậy việc phân loại, đánh giá học sinh có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả và chất lượng đào tạo. Trên thực tế, theo [2], có những học sinh có khả năng đồng đều trên cả những môn tự nhiên, xã hội và cả thể chất. Do vậy khi áp dụng phương pháp phân lớp để phân loại học sinh sẽ tạo ra kết quả sai lầm do có các vector đồng thời thuộc về các lớp khác nhau [3,5], dẫn đến hiện tượng quá khớp (overfitting). Nếu áp dụng phân cụm K mean để phân loại học sinh, tâm của mỗi cụm sẽ phản ánh các vector trong cụm đó. Do vậy kết quả phép phân cụm sẽ phản ánh đặc trưng của mỗi nhóm học sinh. Tuy nhiên, phân cụm cũng tạo ra sai lầm do tính chất không hoàn toàn độc lập giữa các cụm như hình 1 dưới đây.



Hình 1: Biểu diễn kết quả phân cụm K mean trên điểm Toán – Sử

Ta thấy rằng với phân cụm K mean, khoảng cách từ tâm cụm 2 đến một số vector phía trên của cụm 3 xấp xỉ khoảng cách từ tâm cụm 2 đến vector bên trái của cụm 2. Do vậy, tâm mỗi cụm không chắc chắn duy nhất phản ánh giá trị đại diện cho các vector trong cụm. Kết quả phân cụm này sẽ gây ra nhận định sai lầm dựa trên phân tích dữ liệu điểm số. Do vậy, phân

cụm mờ với tính chất cho phép điều chỉnh mức độ độc lập giữa các cụm [4], đã tỏ ra là một công cụ phù hợp với bài toán phân loại học sinh thông qua các kỹ thuật học máy tại Trường THPT Thường Tân.

Phân cụm mờ là một phương pháp phân cụm dữ liệu trong đó mỗi mẫu được gán vào một hoặc nhiều cụm với một mức độ chắc chắn khác nhau. Thay vì gán mỗi mẫu vào một cụm cụ thể, phân cụm mờ cho phép mỗi mẫu được gán một giá trị số từ 0 đến 1 đại diện cho mức độ thuộc về mỗi cụm [4]. Điều này có ý nghĩa rằng mỗi mẫu không chỉ thuộc về một cụm duy nhất mà có thể thuộc về nhiều cụm với mức độ khác nhau.

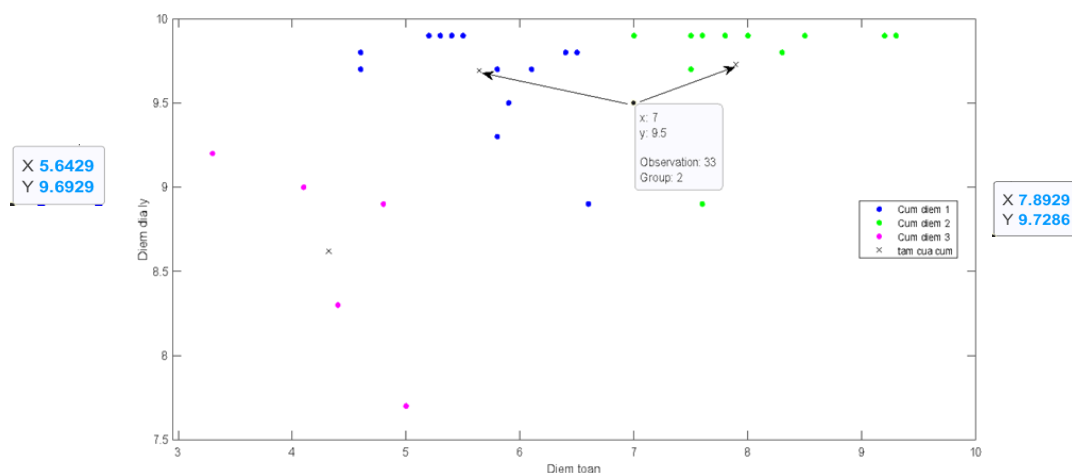
Ứng dụng phổ biến của phân cụm mờ là trong lĩnh vực xử lý ảnh và nhận dạng văn bản. Trong trường hợp phân loại học sinh ở trường THPT Thường Tân, phân cụm mờ có thể được sử dụng để phân loại học sinh vào các nhóm tương đối dựa trên các đặc trưng như kết quả học tập, sở thích và năng lực đặc biệt. Mỗi học sinh sẽ được gán vào các nhóm với một mức độ chắc chắn khác nhau, cho phép đánh giá được mức độ phù hợp của việc phân loại đó. Ngoài ra, phân cụm mờ còn có thể giúp xác định những học sinh có đặc điểm tương đồng nhau, từ đó đưa ra các chính sách giáo dục phù hợp hơn.

Do vậy phân cụm là một công cụ phù hợp cho bài toán phân loại học sinh với dữ liệu không phân vùng tách biệt.

2. PHÂN CỤM MỜ TRONG BÀI TOÁN PHÂN LOẠI HỌC SINH Ở TRƯỜNG THPT THƯỜNG TÂN

2.1. Phân cụm K mean cho bài toán phân loại học sinh tại trường THPT Thường Tân

Bài toán phân loại học sinh, dự đoán kết quả học tập thông qua áp dụng phân cụm trên điểm học tập của học sinh được mô tả như sau. Theo [1], để dự đoán kết quả học tập của học sinh, thông thường bảng điểm của mỗi lớp được phân làm 3 hoặc 5 cụm. Học sinh thuộc về cụm nào, sẽ có khả năng cao sẽ đạt điểm lân cận với tâm của cụm đó. Ví dụ, trong hình vẽ 2 dưới đây biểu diễn kết quả thực hiện phân cụm K mean trên dữ liệu điểm của học sinh lớp 10.1. Trong hình 2, vector v_1 có tọa độ (7 9.5) tương ứng với điểm toán là 7 và điểm địa lý là 9.5. Theo kết quả phân cụm bằng K mean, v_1 thuộc cụm “diem 2”, có tâm tại (7.8 9.7)



Hình 2: Biểu diễn kết quả phân cụm K mean trên điểm Toán – Địa lý của học sinh lớp 10.1

Tuy nhiên, do tâm của cụm “diem 1” có tọa độ tại (5.6 9.6) nên vector v1 cũng rất gần cụm “diem 1” (xem hình 2). Do vậy học sinh có điểm tại vector v1 cũng có khả năng cao đạt điểm Toán là 5.6 và Địa lý là 9.6

Theo [5] phân cụm K mean không chấp nhận vector đồng thời thuộc về nhiều cụm khác nhau. Do vậy, những vector nằm tại “vùng xám” giữa 2 cụm, tuy có độ tương quan với 2 cụm xấp xỉ nhau nhưng chỉ được phép thuộc về 1 cụm. Kết quả dự đoán trên những vector loại này có thể sẽ gây ra những quyết định sai lầm. Do vậy chúng tôi áp dụng phân cụm mờ để thay thế phân cụm K mean cho bài toán dự đoán kết quả học tập.

2.2. Giới thiệu về phân cụm mờ

Phân cụm mờ (Fuzzy C-means) là một phương pháp phân cụm cho phép mỗi điểm dữ liệu thuộc về nhiều cụm với các mức độ thành viên khác nhau [4]. Phép phân cụm mờ thực hiện thông qua giải bài toán tìm giải pháp sao cho tổng khoảng cách từ các vector thành phần đến tâm là nhỏ nhất, và được mô tả như sau:

$$\arg \min_C \sum_{i=1}^D \sum_{j=1}^N w_{i,j}^m \|x_i - c_j\|^2$$

Trong đó

D : số lượng vector dữ liệu cần phân cụm

N : Số cụm

m : số mũ ma trận phân vùng mờ để kiểm soát mức độ trùng lặp mờ, với $m > 1$.

Chồng lặp mờ đề cập đến mức độ mờ của ranh giới giữa các cụm

x_i : vector dữ liệu thứ i

c_j : tâm của cụm dữ liệu thứ j

$w_{i,j}$ là cấp độ thành viên của x_i trong cụm thứ j . Đối với một điểm dữ liệu nhất định, x_i , có tổng các giá trị thành viên cho tất cả các cụm là 1.

Thuật toán thực hiện phân cụm mờ được mô tả như sau:

B1: Tạo ngẫu nhiên giá trị $w_{i,j}$

B2: Tìm tâm của mỗi cụm:

$$c_j = \frac{\sum_{i=1}^D w_{i,j}^m x_i}{\sum_{i=1}^D w_{i,j}^m}$$

B3: Tính lại $w_{i,j}$ như sau

$$w_{i,j} = \frac{1}{\sum_{k=1}^N \left(\frac{\|x_i - c_j\|}{\|x_i - c_k\|} \right)^{\frac{2}{m-1}}}$$

B4: Tính

$$J_m = \sum_{i=1}^D \sum_{j=1}^N w_{i,j}^m \|x_i - c_j\|^2$$

B5: Lặp lại từ B2 đến B4 cho đến $J_m <$ ngưỡng hoặc số vòng lặp đạt đến giới hạn

2.3. Áp dụng phân cụm mờ cho bài toán phân loại học sinh, dự đoán kết quả học tập

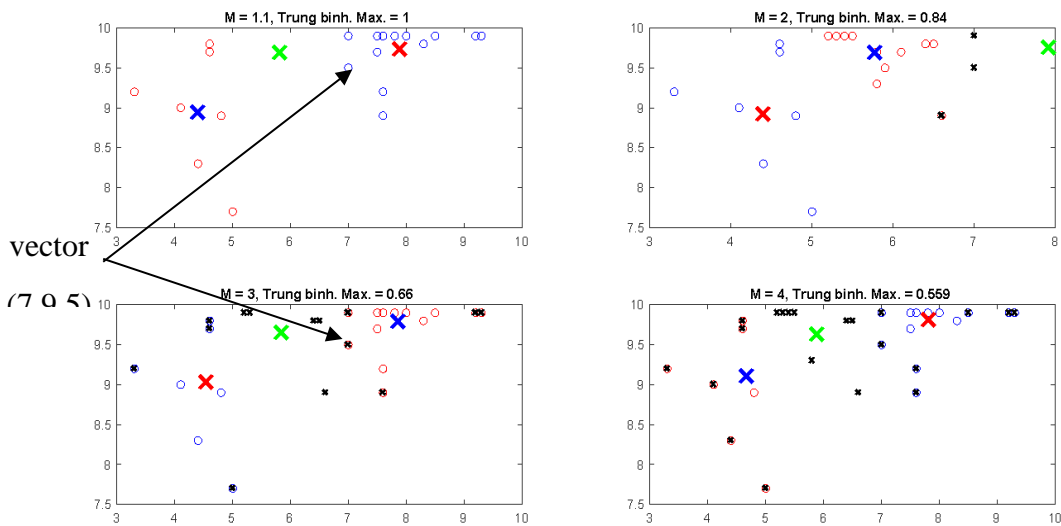
Để áp dụng phân cụm mờ trong bài toán phân loại học sinh ở Trường THPT Thường Tân, có thể áp dụng các giải pháp sau:

Thu thập dữ liệu chính xác và đầy đủ: Việc thu thập dữ liệu về các đặc trưng của học sinh là rất quan trọng để xác định các nhóm tương đồng nhau. Các đặc trưng này bao gồm thành tích học tập, hoạt động ngoại khóa, khả năng giao tiếp, sự quan tâm đến môn học... Tuy nhiên, để đảm bảo tính chính xác và đầy đủ của dữ liệu, cần có sự hỗ trợ của các chuyên gia giáo dục.

Áp dụng các kỹ thuật phân cụm mờ: Có nhiều phương pháp phân cụm mờ có thể được áp dụng, bao gồm Fuzzy C-means (FCM)

Đảm bảo tính minh bạch và đạo đức: Việc phân loại học sinh dựa trên phân cụm mờ cần đảm bảo tính minh bạch và đạo đức. Các quyết định phân loại học sinh không được ảnh hưởng đến quyền lợi của học sinh.

Để so sánh với phân cụm K mean, đánh giá khả năng xác định các vector thuộc về đồng thời nhiều cụm, chúng tôi áp dụng phân cụm mờ cho cùng dữ liệu điểm Toán – Địa lý như trên

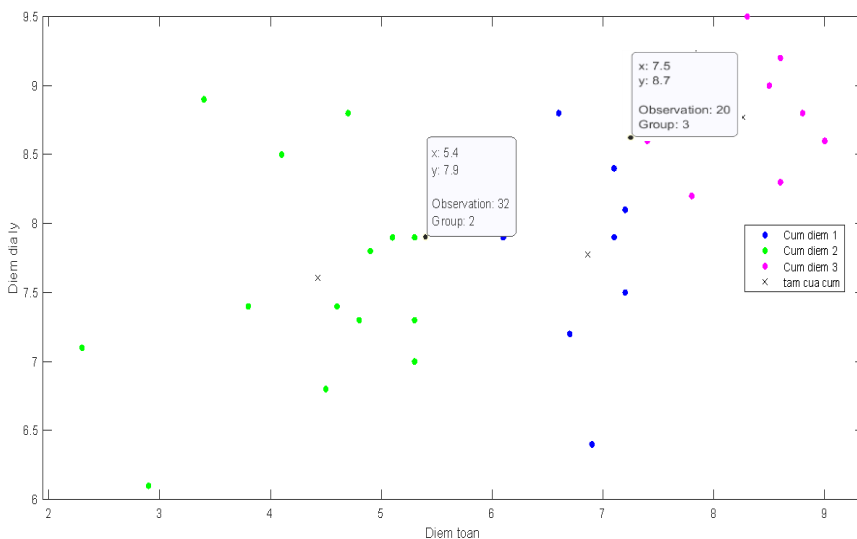


Hình 3: Biểu diễn kết quả phân cụm mờ trên điểm Toán – Địa lý

Hình 3 biểu diễn kết quả phân cụm mờ trên cùng dữ liệu điểm Toán – Địa lý của lớp 10.1, đồng thời cũng là dữ liệu được phân cụm K mean trong hình 2. Vector độc lập được biểu diễn thông qua ký hiệu hình tròn, với màu sắc để xác định cụm mà vector đó thuộc về. Các vector được biểu diễn thông qua dấu x nằm trong hình tròn có ý nghĩa là vector đó không độc lập và đồng thời thuộc về 2 cụm khác nhau. Qua hình 3 ta thấy rằng, với mức phụ thuộc cho phép

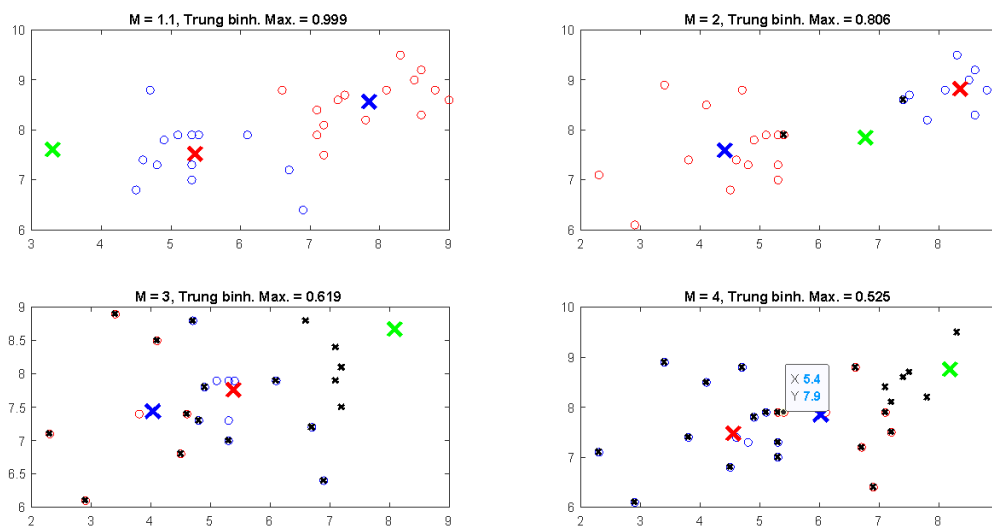
M=1.1 và M=2, vector (7 9.5) vẫn thuộc về một cụm duy nhất. Với mức phụ thuộc M=3 và M=4, vector (7 9.5) thuộc về đồng thời 2 cụm.

Tiếp tục làm thực nghiệm trên dữ liệu điểm của lớp 10.3. Với phân cụm K mean, ta có kết quả được trực quan hóa trên hình 4. Trong đó, vector v3 (5.4 7.9) thuộc về cụm “diem 2”. Vector V3 là điểm số của học sinh Đinh Thị Hồng Q. Như vậy học sinh Đinh Thị Hồng Q sẽ có khả năng cao là sẽ đạt điểm toán và điểm vật lý xấp xỉ như tâm của cụm “diem 2”.



Hình 4: Biểu diễn kết quả phân cụm K mean trên điểm Toán – Địa lý của học sinh lớp 10.3

Tuy nhiên, khi áp dụng phân cụm mờ C Mean với nhiều mức mờ khác nhau, kết quả thu được như sau:



Hình 5: Biểu diễn kết quả phân cụm C mean trên điểm Toán – Địa lý của học sinh lớp 10.3

Hình 5 phản ánh kết quả là với mức phụ thuộc cho phép M=4 thì vector v4 (5.4 7.9) đồng thời thuộc về cụm “diem 2” và cụm “diem 1”

3. KẾT LUẬN

Nghiên cứu đạt được những kết quả sau: Thông qua thực nghiệm đã phát hiện ra điểm hạn chế của phân cụm K means trên bộ dữ liệu kết quả điểm số của học sinh, khi một số học sinh có kết quả điểm số đồng đều trên các môn học thuộc phân ban khác nhau. Đề xuất áp dụng phân cụm mờ (C Means) thay thế thuật toán K mean cho bài toán phân cụm điểm số của học sinh, cho phép xác định vector thuộc đồng thời các cụm khác nhau. Thông qua thực nghiệm, xác định mức phụ thuộc $M=4$ cho từng khối lớp. Tuy nhiên giải pháp áp dụng phân cụm mờ vẫn chưa được thực nghiệm đầy đủ trên dữ liệu của các trường khác nhau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. A Chandra, S.S. (2004), Principles of Education, Atlantic Publishers and Distributors.
2. [Dael Wolfle (1952), Distributions of Ability of Students Specializing in Different Fields, Science, Vol 116, Issue 3013.
3. [3] Han. J, Kamber .M (2001), Data Mining: Concepts and Techniques, Morgan Kaufma, Academic Press.
4. Sadaaki Miyamoto et al (2008), Algorithms for Fuzzy Clustering Methods in c-Means Clustering with Applications, Spinger
5. Goujun.G, Chaoqun .M (2007), Data Clustering Theory, Algorithms, anh Applications, jianhong Wu

HOÀN THIỆN CÔNG TÁC QUẢN LÝ VAY, TRẢ NỢ NƯỚC NGOÀI NHẪM TĂNG CƯỜNG KHẢ NĂNG TIẾP CẬN VỐN NƯỚC NGOÀI CỦA CÁC DOANH NGHIỆP TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH BÌNH DƯƠNG

Phan Trọng Nhân¹

1. Lớp CH21TC01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Vốn là điều kiện hàng đầu của tăng trưởng của mọi quốc gia. Để đạt được tốc độ tăng trưởng cao và ổn định cần phải có một khối lượng vốn rất lớn. Việc huy động và tận dụng các nguồn lực về tài chính để bổ sung cho tổng vốn đầu tư phát triển có ý nghĩa rất quan trọng, trong bối cảnh nền kinh tế phát triển chưa ổn định, doanh nghiệp không đủ khả năng tự đáp ứng về nguồn tài chính, việc cung cấp tín dụng với qui mô lớn từ các định chế tài chính trong nước còn hạn chế... thì việc tăng cường huy động các nguồn vốn trong nước, ngoài nước nhằm giúp các doanh nghiệp đang hoạt động sản xuất kinh doanh trong nước thực hiện dễ dàng các dự án đầu tư trong chiến lược phát triển hoạt động sản xuất kinh doanh của mình đã trở thành xu hướng phổ biến. Đây là nguồn lực hết sức quan trọng đối với sự nghiệp công nghiệp hóa và hiện đại hóa đất nước nhằm bổ sung một nguồn vốn quan trọng cho đầu tư phát triển góp phần phát triển kinh tế đất nước. Một trong các hình thức huy động vốn có hiệu quả mà các doanh nghiệp đầu tư tại Việt Nam (đa số là doanh nghiệp có vốn đầu tư nước ngoài) đang áp dụng đó là hình thức kêu gọi vốn đầu tư từ các nguồn lực tài chính từ bên ngoài thông qua các hợp đồng vay, trả nợ nước ngoài.

Từ thực trạng công tác quản lý hoạt động vay, trả nợ nước ngoài của Ngân hàng Nhà nước Chi nhánh tỉnh Bình Dương, tác giả cũng đưa ra các khuyến nghị nhằm nâng cao công tác quản lý ngoại hối của Ngân hàng Nhà nước góp phần ổn định kinh tế và nâng cao năng lực tiếp cận vốn vay nước ngoài của các doanh nghiệp trên địa bàn tỉnh Bình Dương.

Từ khóa: Bình Dương, doanh nghiệp; quản lý vay, trả nợ nước ngoài, vốn nước ngoài.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh thế giới bước vào cuộc cách mạng 4.0, hội nhập kinh tế quốc tế diễn ra sâu rộng, Quản lý ngoại hối (QLNH) là một mảng chính sách không thể thiếu bởi hội nhập quốc tế đem lại nhiều cơ hội nhưng cũng đặt ra nhiều thách thức và luôn tiềm ẩn những rủi ro do những thay đổi của môi trường kinh tế thế giới. QLNH được xác định là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của Ngân hàng Nhà nước Việt Nam (NHNN) trong việc hoạch định và thực thi chính sách tiền tệ quốc gia. Vấn đề xây dựng và hoàn thiện hành lang pháp lý an toàn và hiệu quả cho hoạt động QLNH là yêu cầu đầu tiên và quan trọng nhất.

Quản lý hoạt động vay, trả nợ nước ngoài là nhiệm vụ quan trọng trong công tác QLNH của NHNN nhằm thực hiện mục tiêu phát triển kinh tế-xã hội. Trong bối cảnh giao thương giữa các quốc gia ngày càng phát triển và mức độ hội nhập kinh tế quốc tế ngày càng sâu rộng, bên cạnh nguồn vốn trong nước thì nguồn vốn vay nước ngoài góp phần không nhỏ hỗ trợ doanh nghiệp nâng cao năng lực cạnh tranh.

Nằm trong vùng chuyển tiếp Tây Nam Bộ và Tây Nguyên, gần Thành phố Hồ Chí Minh, Tây Ninh, Bình Phước và Đồng Nai, Bình Dương là tỉnh có vị trí địa lý, cơ sở hạ tầng thuận lợi cho giao lưu, hội nhập, thu hút đầu tư nước ngoài và phát triển kinh tế. Với vị trí địa lý thuận lợi đã cho phép Bình Dương phát triển các khu công nghiệp và thu hút đầu tư trong nước và nước ngoài tăng dần qua các năm. Hiện nay, Bình Dương có 48 khu công nghiệp và cụm công nghiệp đã đi vào hoạt động với tốc độ tăng trưởng kinh tế nhanh, môi trường đầu tư thông thoáng. Với vị trí địa lý thuận lợi với số lượng các công ty nước ngoài tại các khu công nghiệp ngày càng tăng, cùng với diễn biến trên thị trường ngoại hối càng phức tạp đã đặt ra yêu cầu hoàn thiện khung pháp lý, nâng cao năng lực, hiệu lực công tác quản lý vay nước ngoài góp phần nâng cao năng lực tiếp cận vốn vay nước ngoài của doanh nghiệp trên địa bàn.

Các nghiên cứu trước về QLNN tại Việt Nam như Nguyễn Thị Thúy Linh (2011), Nguyễn Thị Hồng (2011), Lê Thị Anh Đào (2011), Trần Thị Lương Bình (2014), Trần Thị Thanh Huyền (2018) cho thấy đây là lĩnh vực có rất ít nhà nghiên cứu tiếp cận. Nguyên nhân chính là do khó khăn trong tiếp cận các số liệu để phân tích, cũng như có cơ sở để dự báo xu hướng trong tương lai. Việc nghiên cứu về QLNN và hoạt động vay, trả nợ nước ngoài đối với quy mô toàn Việt Nam nói chung là ít, và hiện nay chưa có nghiên cứu nào về hoạt động vay, trả nợ nước ngoài ở cấp NHNN chi nhánh tỉnh cụ thể là tại NHNN Chi nhánh tỉnh Bình Dương.

Xuất phát từ thực tiễn cấp thiết đó tác giả đã chọn đề tài: *“Hoàn thiện công tác quản lý vay, trả nợ nước ngoài nhằm tăng cường khả năng tiếp cận vốn nước ngoài của các doanh nghiệp trên địa bàn tỉnh Bình Dương”* làm đề tài.

2. THỰC TRẠNG VỀ VIỆC CHẤP HÀNH PHÁP LUẬT VỀ VAY, TRẢ NỢ NƯỚC NGOÀI CỦA CÁC DOANH NGHIỆP TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH

Vay và trả nợ nước ngoài là việc người cư trú vay và trả nợ đối với người không cư trú dưới các hình thức theo quy định của pháp luật (khoản 15 Điều 4, Pháp lệnh Ngoại hối). Đây là lĩnh vực rất rộng, phạm vi bài viết chỉ đề cập đến một mảng nhỏ trong nội dung này, đó là một số vấn đề liên quan đến các nội dung quản lý việc vay, trả nợ nước ngoài đối với doanh nghiệp trong nước trực tiếp ký vay với người cho vay nước ngoài theo phương thức tự vay, tự chịu trách nhiệm trả nợ, trong đó chủ yếu là việc hướng dẫn và xử lý các nghiệp vụ để các doanh nghiệp thực hiện đúng pháp luật về vay, trả nợ nước ngoài.

Luật Doanh nghiệp năm 2020, Luật Đầu tư năm 2020, Pháp lệnh Ngoại hối 2005 (sửa đổi, bổ sung 2013) với những qui định nhằm phát huy quyền tự chủ của doanh nghiệp trong hoạt động sản xuất kinh doanh, cùng với Nghị định số 219/2013/NĐ-CP ngày 26/12/2013 của Chính phủ hướng dẫn về quản lý vay, trả nợ nước ngoài của doanh nghiệp không được Chính phủ bảo lãnh (Nghị định 219)...đây là những cơ sở pháp lý để các doanh nghiệp tìm kiếm nguồn lực tài chính thực hiện các dự án đầu tư nhằm mục tiêu đem lại hiệu quả cao nhất trong hoạt động sản xuất kinh doanh, đã tạo niềm tin cho các doanh nghiệp yên tâm đầu tư tại Việt Nam. Việc hướng dẫn các doanh nghiệp thực hiện đúng các qui định về vay, trả nợ nước ngoài nhằm tạo điều kiện thuận lợi nhất để các doanh nghiệp thực hiện các dự án đầu tư, hoạt động kinh doanh là trách nhiệm của các cấp quản lý, trong đó, việc hướng dẫn cụ thể quy trình giám sát, theo dõi vay và trả nợ nước ngoài của khu vực tư nhân (khoản 3 Điều 9 Nghị định 2019) thuộc NHNN. Hiện nay, NHNN đang soạn thảo Thông tư quy định về điều kiện vay, trả nợ nước

ngoài, vì vậy, một số thông tin dưới đây sẽ là cơ sở để cấp quản lý tham khảo nhằm có những qui định sát với thực tế trong việc hướng dẫn, quản lý, giám sát việc thực thi đúng pháp luật về vay, trả nợ nước ngoài của doanh nghiệp đang hoạt động đầu tư tại Việt Nam.

Một trong các nội dung của thủ tục hành chính được thực hiện trong phân cấp thực hiện thủ tục hành chính tại các Ngân hàng Nhà nước chi nhánh tỉnh (Chi nhánh), trong đó, liên quan đến bài viết có hai nội dung đó là, thủ tục xác nhận đăng ký khoản vay trung, dài hạn nước ngoài theo phương thức tự vay, tự trả của doanh nghiệp có kim ngạch vay đến 10 triệu USD (hoặc ngoại tệ khác có giá trị tương đương và thủ tục xác nhận đăng ký thay đổi khoản vay trung, dài hạn nước ngoài theo phương thức tự vay, tự trả của doanh nghiệp có kim ngạch vay đến 10 triệu USD (hoặc ngoại tệ khác có giá trị tương đương). Các qui định về điều kiện vay nước ngoài và thủ tục đăng ký khoản vay của các doanh nghiệp hiện nay vẫn đang áp dụng Thông tư số 12/2014/TT-NHNN ngày 31/3/2014 và Thông tư số 12/2022/TT-NHNN ngày 30/9/2022 hướng dẫn việc vay, trả nợ nước ngoài của doanh nghiệp, một số tình hình cụ thể khi thực hiện nghiệp vụ tại địa phương như sau:

- Yêu cầu phải giám sát việc tuân thủ pháp luật về đăng ký vay, trả nợ nước ngoài của các doanh nghiệp có huy động vốn thông qua hợp đồng vay nước ngoài (ngắn hạn, trung, dài hạn) tại các địa phương rất khó thực hiện, nhất là đối với các doanh nghiệp có khoản vay ngắn hạn, vì đây là những khoản vay không cần đăng ký tại NHNN. Việc thu thập thông tin về số lượng các doanh nghiệp (nhất là các doanh nghiệp có vốn đầu tư nước ngoài) được cấp Giấy chứng nhận đầu tư có thể biết được thông qua số liệu từ Sở Kế hoạch và Đầu tư, nhưng nếu muốn biết trong đó doanh nghiệp nào thực hiện dự án đầu tư có huy động vốn (ngắn hạn, trung, dài hạn) thông qua Hợp đồng vay nước ngoài thì không thể. Từ việc không có số liệu cụ thể về số lượng các doanh nghiệp được cấp Giấy chứng nhận đầu tư có huy động vốn (ngắn hạn, trung, dài hạn) để thực hiện dự án đầu tư thông qua hợp đồng vay nước ngoài, nên việc tuyên truyền, hướng dẫn thực hiện các qui định về pháp luật trong việc quản lý vay, trả nợ nước ngoài không đến được với các doanh nghiệp, dẫn đến tình trạng doanh nghiệp hoặc không biết, hoặc cố tình vi phạm về các qui định đăng ký khoản vay tại NHNN, hoặc ký kết vay không đúng với qui định về việc sử dụng vốn vay, vi phạm thời gian trả nợ... đây là nguyên nhân chủ yếu dẫn đến việc xử lý vi phạm trong lĩnh vực vay, trả nợ nước ngoài tại Chi nhánh ngày càng có những tình tiết phức tạp.

Bảng 1. Số lượng doanh nghiệp và kim ngạch vay trên địa bàn tỉnh Bình Dương

		Đơn vị tính: Doanh nghiệp, Nguyên tệ			
STT	Chỉ tiêu	Năm 2019	Năm 2020	Năm 2021	Năm 2022
1	Số lượng doanh nghiệp đăng ký vay, trả nợ nước ngoài với NHNN	278	262	214	250
2	Kim ngạch vay đăng ký				
-	EUR	123,296,414	18,250,000	6,979,385	22,321,875
-	JPY	3,820,343,000	2,677,500,000	2,468,031,320	755,090,000
-	SGD	13,366,480	-	-	-
-	USD	655,443,311	680,984,415	895,449,982	1,314,875,905

Nguồn: Ngân hàng Nhà nước Việt Nam

- Việc tuân thủ các qui định về xuất trình các tài liệu liên quan đến việc rút vốn từ các hợp đồng vay vốn nước ngoài (ngắn hạn, trung, dài hạn) có lúc không thực hiện đầy đủ. Nguyên

nhân có thể do sự chủ quan của doanh nghiệp và của ngân hàng được phép thực hiện dịch vụ (NHTM). Cách thức quản lý dòng tiền của các doanh nghiệp thông qua tài khoản vốn chuyên dùng hay điện chuyển tiền tại các NHTM hiện nay có thực trạng là việc kiểm tra tài liệu có liên quan đến việc chuyển dòng tiền ra được quan tâm chặt chẽ hơn là yêu cầu xuất trình các tài liệu liên quan đến nguồn tiền vào. Với yêu cầu phục vụ nhanh nhất các nhu cầu của khách hàng, trong đó có việc giải quyết nhanh các khoản vốn để tạo điều kiện thuận lợi cho doanh nghiệp đầu tư, doanh nghiệp có chứng từ chứng minh việc sử dụng vốn đúng qui định của pháp luật sẽ được chuyển nguồn tiền từ tài khoản vốn chuyên dùng hoặc báo có điện chuyển tiền sang tài khoản tiền gửi thanh toán (VND) để sử dụng cho hoạt động của đơn vị. Đây chính là nguyên nhân của tình trạng rút vốn vay khi chưa đăng ký tại NHNN, chỉ khi nào đến lượt trả nợ thì NHTM mới yêu cầu đơn vị bổ sung thủ tục đăng ký khoản vay tại NHNN.

- Các qui định về trách nhiệm của các doanh nghiệp, của các NHTM, các qui định về việc thanh tra, kiểm tra của NHNN, của Chi nhánh, các chế tài xử phạt doanh nghiệp, xử phạt các NHTM có vi phạm... được qui định rất rõ tại Thông tư 12/2022/TT-NHNN, tuy có nhiều nội dung quan trọng nhưng trong từng trường hợp cụ thể, việc áp dụng các chế tài xử phạt rất khó thực hiện, cụ thể là:

+ Các chế tài xử phạt trong các trường hợp: NHTM thực hiện dịch vụ rút vốn, trả nợ cho doanh nghiệp không thuộc cùng địa bàn với Chi nhánh; trường hợp các NHTM không tuân thủ các qui định để xảy ra tình trạng doanh nghiệp có khoản vay trung, dài hạn chưa được đăng ký tại NHNN vẫn được rút vốn sử dụng; các doanh nghiệp có khoản vay ngắn hạn quá hạn trả nợ; các doanh nghiệp rút vốn quá doanh số đã đăng ký; các doanh nghiệp tự ý sử dụng vốn vay tại nước ngoài...

+ Về mối quan hệ phối hợp xử lý khoản vay có vi phạm giữa Chi nhánh nơi doanh nghiệp có dự án đầu tư với Chi nhánh nơi doanh nghiệp vi phạm đặt trụ sở chính trong việc đăng ký xác nhận khoản vay, quản lý khoản vay,...

+ Các nội dung kiểm tra tại doanh nghiệp để phục vụ cho công tác kiểm tra định kỳ của NHNN đối với các doanh nghiệp có vay, trả nợ nước ngoài, nhất là các doanh nghiệp có vi phạm trong sử dụng vốn chưa tách bạch rõ ràng trong mối quan hệ giữa cơ quan quản lý, bên cho vay, bên sử dụng vốn vay, làm cho công tác kiểm tra rất lúng túng nhất là việc tìm hiểu, xác minh các chứng từ có liên quan đến việc sử dụng vốn của các doanh nghiệp từ nước ngoài,... Như vậy, qui trình, thủ tục để thực hiện kiểm tra định kỳ, đột xuất tại doanh nghiệp hiện nay chưa có văn bản hướng dẫn.

+ Việc xử lý đối với các doanh nghiệp có vi phạm các qui định về thủ tục đăng ký khoản vay; vấn đề rà soát các nội dung liên quan đến hợp đồng vay vốn theo qui định của pháp luật như: các thỏa thuận trong hợp đồng vay nước ngoài trung, dài hạn của doanh nghiệp có yếu tố nước ngoài, nhiều hợp đồng chọn luật nước ngoài để áp dụng; vấn đề lãi suất vay theo hợp đồng của doanh nghiệp khá cao; doanh nghiệp có vi phạm trong việc không đăng ký khoản vay nhưng đến hạn hoặc quá hạn trả nợ; trường hợp chậm đăng ký khoản vay khi hợp đồng vay vốn hết thời hiệu xử phạt (trên 1 năm); các trường hợp doanh nghiệp có trụ sở chính không nằm trên địa bàn có dự án đầu tư, doanh nghiệp có trụ sở đăng ký hoạt động tại địa bàn nhưng vay vốn để góp vốn đầu tư cho một dự án khác địa bàn...; việc thương thảo hợp đồng vay vốn của các

doanh nghiệp với những điều khoản đôi khi đặt cơ quan quản lý vào sự việc đã rồi, xử lý chỉ là hợp lý hóa để đăng ký khoản vay cho doanh nghiệp, tuy nhiên, đây là vấn đề tế nhị, xử lý không khéo sẽ ảnh hưởng đến việc kêu gọi vốn từ các nguồn lực tài chính nước ngoài đầu tư trực tiếp cho các dự án sản xuất kinh doanh trong nước, làm gián đoạn tiến độ đầu tư của dự án...

- Tại Điều 9 Nghị định 219 về phân công trách nhiệm quản lý nhà nước về vay, trả nợ nước ngoài, NHNN được giao nhiệm vụ “*Chủ trì, phối hợp với Bộ Tài chính, Bộ Kế hoạch và Đầu tư dự báo mức vay nước ngoài tự vay, tự trả ròng trung, dài hạn hàng năm theo quy định tại Điều 6 Nghị định này...*”. Tuy nhiên, với nhiều lý do khác nhau, trong đó có lý do việc phối hợp để có một cơ quan đầu mối nắm được thông tin chính xác về các đối tượng có vay, trả nợ nước ngoài để thực hiện nhiệm vụ này hiện nay chưa được đặt ra (ngoại trừ các doanh nghiệp có khoản vay đăng ký tại NHNN thì mới có số liệu chính thức tại NHNN). Như vậy, nếu chỉ căn cứ số liệu tại các Chi nhánh báo cáo để tổng hợp chung hệ thống thì có thể không chính xác, vì có thể sẽ còn sót một số trường hợp doanh nghiệp có vi phạm trong việc có sử dụng các khoản vay nhưng chưa khai báo, phát hiện.

- Chi nhánh được NHNN ủy quyền thực hiện đăng ký khoản vay, đăng ký thay đổi khoản vay đối với các hợp đồng có giá trị qui định (theo Thông tư 12/2022/TT-NHNN là 10 triệu USD và tương đương), một trong các cơ sở để xác nhận là “... Kế hoạch tổng hạn mức vay thương mại nước ngoài hàng năm do Thủ tướng Chính phủ phê duyệt”. Tại các Chi nhánh, nên hiểu việc áp dụng cơ sở này như thế nào cho đúng và không bị vi phạm? Ngoài ra, có nên đặt vấn đề phải rà soát nội dung các hợp đồng vay vốn mà doanh nghiệp đã thương thảo với bên nước ngoài để xem xét tính hợp pháp của khoản vay không? Các qui định về nơi có dự án đầu tư của doanh nghiệp có đồng thời phải cùng địa bàn nơi doanh nghiệp đóng trụ sở chính, trong trường hợp không cùng địa bàn, Chi nhánh xác nhận đăng ký khoản vay là Chi nhánh nơi doanh nghiệp có trụ sở chính hay là nơi có dự án đầu tư...? Có quá nhiều tình huống xử lý cụ thể như đã nêu trên, tình trạng này dẫn đến việc Chi nhánh không chủ động trong xử lý mà phải xin ý kiến hướng dẫn của cấp trên đối với từng trường hợp cụ thể, làm kéo dài thời gian xử lý nghiệp vụ.

Từ các tình huống cụ thể trên có thể thấy rằng, đây là nghiệp vụ với cách xử lý vô cùng đa dạng, do vậy, việc ban hành văn bản hướng dẫn phải đi từ thực tế để có chuẩn chung cho các đối tượng bị điều chỉnh. Tuy rằng, việc vay, trả nợ nước ngoài của doanh nghiệp tự nhân theo phương thức tự vay, tự trả theo đúng các quy định trong thỏa thuận vay, các quy định của pháp luật Việt Nam và thông lệ pháp lý quốc tế, nhưng nếu không nắm được thực trạng tại từng địa phương thì sẽ không chủ động về nguồn ngoại tệ cung ứng cho doanh nghiệp trả nợ. Là cấp quản lý, rõ ràng thông tin càng chính xác, cụ thể thì việc điều hành càng hiệu quả.

- Để quản lý hiệu quả nguồn vốn vay nước ngoài của doanh nghiệp không được chính phủ bảo lãnh, nhằm đảm bảo nguồn vốn này được sử dụng hiệu quả, cũng như đảm bảo việc thanh toán, chuyển tiền để trả nợ vay an toàn, đúng mục đích, NHNN đã ban hành cơ chế chính sách và các quy định cụ thể đối với hoạt động này (chi tiết tại Thông tư 12/2022/TT-NHNN). Theo đó, các khoản vay nước ngoài của doanh nghiệp gồm khoản vay trung dài hạn nước ngoài; khoản vay ngắn hạn chuyển thành trung dài hạn; thay đổi nội dung khoản vay... theo quy định doanh nghiệp phải thực hiện đăng ký với NHNN.

Tuy nhiên, qua thực tế xử lý thủ tục đăng ký này cho doanh nghiệp tại địa bàn Bình Dương nhận thấy vẫn còn phát sinh những tồn tại từ phía doanh nghiệp dẫn đến sai phạm hành chính.

Điều đó cho thấy cần phải nhận diện, nắm bắt và phối hợp thực hiện các giải pháp đồng bộ để hạn chế sai phạm phát sinh, cũng như thực hiện tốt hoạt động này trên địa bàn: (1). Không đăng hoặc đăng ký không đúng thời hạn khoản vay trung, dài hạn; thực hiện rút vốn; (2). Trả nợ gốc và lãi của khoản vay trung, dài hạn khi chưa được NHNN xác nhận đăng ký hoặc thực hiện không đúng tài khoản; (3). Thay đổi kế hoạch rút vốn, trả nợ gốc và lãi khoản vay trung, dài hạn nước ngoài so với nội dung đã đăng ký với NHNN nhưng không thực hiện đăng ký thay đổi hoặc đăng ký thay đổi không đúng thời hạn; (4). Giao dịch rút vốn, trả nợ (gốc và lãi vay) không ghi hoặc ghi không rõ nội dung; (5). Sử dụng vốn vay không đúng mục đích vay đã đăng ký với NHNN hoặc nằm ngoài mục đích vay được phép; (6). Không thực hiện báo cáo hoặc báo cáo không đầy đủ, không đúng thời hạn hoặc báo cáo không chính xác theo quy định.

Bảng 2. Số lượng hồ sơ đăng ký, đăng ký thay đổi khoản vay nước ngoài không được Chính phủ bảo lãnh trên địa bàn tỉnh Bình Dương

Đơn vị tính: Số khoản vay

STT	Thủ tục hành chính	Năm	Năm	Năm	Năm
		2019	2020	2021	2022
1	Thủ tục đăng ký khoản vay nước ngoài của doanh nghiệp không được Chính phủ bảo lãnh	278	262	214	250
2	Đăng ký thay đổi khoản vay nước ngoài của doanh nghiệp không được Chính phủ bảo lãnh	474	442	408	430
Tổng cộng:		752	704	622	680

Nguồn: Ngân hàng Nhà nước Chi nhánh tỉnh Bình Dương

Trong đó, doanh nghiệp thường mắc 2 sai phạm phổ biến đó là: đăng ký, đăng ký thay đổi khoản vay không đúng thời hạn (quá thời hạn gửi hồ sơ theo quy định) và sai phạm trong sử dụng vốn vay, thường doanh nghiệp vay vốn sử dụng vốn vay sai mục đích.

3. ĐỀ XUẤT KIẾN NGHỊ

Thứ nhất, cần tiếp tục hoàn thiện khung pháp lý về quản lý ngoại hối

Hiện nay, văn bản pháp lý cao nhất điều chỉnh hoạt động ngoại hối là Pháp lệnh Ngoại hối 2005 và Pháp lệnh Ngoại hối sửa đổi, bổ sung ban hành năm 2013. Pháp lệnh Ngoại hối và các văn bản hướng dẫn bước đầu đã tạo cơ sở pháp lý và nâng cao hiệu quả trong hoạt động quản lý ngoại hối, hạn chế sử dụng ngoại tệ trên lãnh thổ Việt Nam. Tuy nhiên, nhiều nội dung liên quan đến ngoại hối, sử dụng ngoại tệ lại được quy định tại các văn bản pháp lý cao hơn như Luật Đầu tư, Luật Dầu khí, Luật Quản lý nợ công, Luật Ngân sách nhà nước... dẫn đến hiệu lực, hiệu quả thực thi các chính sách, quy định về quản lý ngoại hối chưa cao. Vì vậy, cần phải có văn bản về quản lý ngoại hối có giá trị pháp lý cao hơn là Luật Ngoại hối để tăng hiệu lực thực thi các chính sách về quản lý ngoại hối. Do đó, việc đăng ký xây dựng Luật Ngoại hối thay thế Pháp lệnh Ngoại hối sửa đổi là cần thiết, nhằm đảm bảo tính nhất quán, ổn định lâu dài, phù hợp với thực tiễn Việt Nam và xu hướng quốc tế. Đồng thời, NHNN sẽ tiếp tục hoàn thiện các văn bản hướng dẫn về quản lý ngoại hối trong từng lĩnh vực cụ thể để đảm bảo đồng bộ hệ thống văn bản quy phạm pháp luật về ngoại hối.

Thứ hai, cần phải xác định đầu mỗi thu thập thông tin về hoạt động vay, trả nợ nước ngoài của các doanh nghiệp đang hoạt động trong nước

Khoản 1 Điều 30 Nghị định 134 qui định: “Các khoản nợ nước ngoài của doanh nghiệp tư nhân chịu sự giám sát, theo dõi của Chính phủ. Cơ quan thay mặt Chính phủ thực hiện giám sát, theo dõi là Ngân hàng Nhà nước Việt Nam”. Như thực trạng nói trên, chỉ có những doanh nghiệp có khoản vay đăng ký tại NHNN thì mới có số liệu chính thức tại NHNN, nếu chỉ căn cứ số liệu tại các Chi nhánh báo cáo để tổng hợp chung hệ thống thì có thể không chính xác, vì có thể sẽ còn sót một số trường hợp doanh nghiệp có vi phạm trong việc có sử dụng các khoản vay nhưng chưa khai báo, phát hiện.

Vì vậy, về chế độ thông tin báo cáo đối với các doanh nghiệp có vay, trả nợ nước ngoài, cần có sự phối hợp của các cơ quan quản lý các cấp trong việc thống nhất trong việc xây dựng cơ sở dữ liệu về thông tin kinh tế - xã hội của tỉnh một cách chuyên nghiệp, cập nhật và tin cậy để các doanh nghiệp cũng như các NHTM có nguồn thông tin tốt hỗ trợ cho công tác QLNH nhằm nâng cao công tác quản lý ngoại hối trong tỉnh nhà.

Việc có được thông tin cụ thể sẽ tạo điều kiện chủ động trong công tác quản lý, theo dõi các khoản nợ được chính xác hơn, công tác tuyên truyền phổ biến pháp luật về vay, trả nợ nước ngoài đến được với đối tượng, sẽ hạn chế được các trường hợp vi phạm phải xử lý do không nắm được qui định của pháp luật.

Thứ ba, yêu cầu bên đi vay nước ngoài thực hiện giao dịch phái sinh ngoại tệ

Hiện tại quy định của pháp luật không yêu cầu bên đi vay nước ngoài thực hiện phái sinh ngoại tệ đối với các khoản vay của mình. Tuy nhiên trong bối cảnh tình hình thế giới diễn biến phức tạp, khó lường, tỷ giá biến động không ngừng, do đó quy định bên đi vay phải thực hiện giao dịch phái sinh ngoại tệ nhằm mục đích hình thành thói quen bảo hiểm rủi ro ngoại tệ cho các bên đi vay, hạn chế tác động tiêu cực của điều hành tỷ giá, thị trường ngoại tệ của NHNN do các nhu cầu mua/bán ngoại tệ đột biến khi rút vốn, trả nợ khoản vay nước ngoài.

Thứ tư, công tác tuyên truyền phổ biến pháp luật về vay, trả nợ nước ngoài phải được thực hiện thường xuyên

Bất kỳ một văn bản qui phạm pháp luật nào khi được ban hành đều phải được phổ biến đến các đối tượng được điều chỉnh bởi văn bản đó, việc tuyên truyền có hiệu quả nhất phải được phổ biến tại nơi doanh nghiệp giao dịch ban đầu. Để thực hiện tốt giải pháp này thì việc ban hành các văn bản hướng dẫn phải đồng bộ, kịp thời và có sự phối hợp đồng bộ giữa các bộ, ngành trong công tác tuyên truyền về pháp luật vay, trả nợ nước ngoài. Công tác tuyên truyền thông qua các cơ quan truyền thông, hội nghị khách hàng, hội nghị hướng dẫn nghiệp vụ, phát hành tờ rơi... và thực hiện đồng bộ từ các cơ quan quản lý nhà nước. Công tác tuyên truyền phải gắn với yêu cầu giám sát thực hiện pháp luật. Mặt khác, hiệu quả của việc tuyên truyền phổ biến pháp luật thể hiện ở khâu tuân thủ pháp luật, nhất là tại các NHTM (ngân hàng được phép thực hiện các dịch vụ), việc tuân thủ các qui định về trách nhiệm kiểm soát các dòng vốn của doanh nghiệp tại các NHTM sẽ giúp cho các doanh nghiệp hạn chế việc vi phạm, hạn chế tình trạng lợi dụng các NHTM làm nơi rửa tiền gây tác hại rất khôn lường cho nền kinh tế...

Thứ năm, chấp hành nghiêm các quy định của NHNN về vay, trả nợ nước ngoài.

Đối với doanh nghiệp vay trả nợ nước ngoài thực hiện nghiêm các quy định của NHNN về vay trả nợ nước ngoài liên quan đến doanh nghiệp như: quy định về đối tượng; điều kiện; nguyên tắc đăng ký khoản vay; thủ tục đăng ký khoản vay; giao dịch ngoại hối (rút vốn; trả nợ) tuân thủ đúng quy định; công tác báo cáo.... Đặc biệt là sử dụng vốn vay đúng mục đích, hợp pháp đảm bảo phát huy hiệu quả nguồn vốn vay nước ngoài. Trong quá trình này chủ động nắm bắt thông tin hoặc tư vấn từ TCTD cung ứng dịch vụ tài khoản; hoặc từ NHNN chi nhánh tỉnh thành phố về những quy định liên quan (quy định hồ sơ; thủ tục; thời gian....) để đảm bảo hạn chế sai phạm phát sinh, nhất là những sai phạm về thời hạn nộp hồ sơ, về sử dụng tài khoản giao dịch; về mục đích sử dụng vốn vay.

Đối với các TCTD được phép thực hiện trách nhiệm nhiệm vụ của TCTD cung ứng dịch vụ tài khoản, đảm bảo việc mở và sử dụng tài khoản đúng quy định; nội dung giao dịch vốn của doanh nghiệp đúng quy định, đúng mục đích; tôn trọng triệt để nguyên tắc kiểm tra chứng từ; đối chiếu tính khớp đúng của các đề nghị chuyển tiền với các tài liệu liên quan, đảm bảo phù hợp với xác nhận của NHNN nhằm hạn chế thấp nhất các sai phạm liên quan đến cung cấp dịch vụ tài khoản. Trong quá trình này cần chủ động thông tin, tư vấn hướng dẫn cho doanh nghiệp thực hiện tốt các thủ tục liên quan, hạn chế nguyên nhân mắc sai phạm đối với doanh nghiệp do thiếu thông tin, không nắm bắt rõ cơ chế chính sách của NHNN.

Quy định doanh nghiệp không được vay vốn nước ngoài vào mục đích thanh toán các khoản nợ ngắn hạn như: phát sinh từ hợp đồng vay với người cư trú; các khoản phải trả phát sinh từ mua bán chứng khoán kinh doanh; mua phần vốn góp, cổ phần của đơn vị khác; mua bất động sản đầu tư và nhận chuyển nhượng dự án... Việc tăng trưởng nóng, ồ ạt của thị trường chứng khoán và kinh doanh bất động sản tiềm ẩn rủi ro lớn vì có thể tạo ra tình trạng vốn ảo, bong bóng tài sản, là mầm mống của những bất ổn tài chính vĩ mô. Do đó, trong bối cảnh dòng vốn vay nước ngoài ngắn hạn cần được quản lý chặt chẽ hơn nữa để hạn chế các nguy cơ đảo chiều, cần hạn chế việc doanh nghiệp vay nước ngoài ngắn hạn cho các mục đích tiềm ẩn rủi ro bong bóng giá như chứng khoán, bất động sản. Định hướng quản lý trên nhất quán với quan điểm đánh giá rủi ro qua đó cần quản lý chặt chẽ đối với các lĩnh vực kinh doanh chứng khoán, kinh doanh bất động sản trong hoạt động cấp tín dụng trong nước.

Ngoài định hướng chặn mục đích vay nước ngoài ngắn hạn đầu tư vào chứng khoán và bất động sản nói trên, NHNN cũng nên không cho phép sử dụng vốn vay ngắn hạn để nhận chuyển nhượng dự án đầu tư và mua cổ phần, mua phần vốn góp do việc thực hiện dự án hoặc mua cổ phần, mua vốn góp tại doanh nghiệp nhằm thu tóm doanh nghiệp, mua bán sáp nhập để quản lý, phát triển doanh nghiệp về lâu dài là hoạt động mang tính dài hạn. Bởi lẽ, nếu vay vốn nước ngoài ngắn hạn để thanh toán cho khoản nợ phát sinh từ các mục đích sử dụng vốn trung dài hạn nêu trên sẽ tạo ra rủi ro thanh khoản và đi ngược lại bản chất của dòng vốn ngắn hạn chỉ nhằm hỗ trợ thiếu hụt thanh khoản tạm thời. Bên cạnh đó, trường hợp bên đi vay nhận chuyển nhượng dự án hoặc mua cổ phần, mua phần vốn góp của doanh nghiệp khác nhưng không nhằm mục tiêu phát triển dự án hoặc quản lý doanh nghiệp và tiếp tục chuyển nhượng dự án, bán cổ phần cho bên thứ ba thì hoạt động mua đi bán lại này cũng có thể tạo bong bóng giá, không tạo ra giá trị thực cho nền kinh tế và cần bị hạn chế. Nhìn chung, đối với cả hai

trường hợp chuyển nhượng dự án và mua cổ phần, mua phần vốn góp nêu trên đều tiềm ẩn rủi ro cao và quan điểm của NHNN là không nên cho phép sử dụng vốn vay ngắn hạn nước ngoài.

Thứ sáu, đẩy mạnh ứng dụng công nghệ trong công tác báo cáo, công tác trao đổi thông tin.

Doanh nghiệp vay vốn cần phải sử dụng trang điện tử, không chỉ để thực hiện chế độ báo cáo hàng tháng, trực tuyến (điểm mới của Thông tư 12/2022/TT-NHNN) mà còn để sử dụng phổ biến hơn trong việc khai báo thông tin đăng ký, đăng ký thay đổi khoản vay, nhằm khai thác tối đa lợi ích từ cải cách thủ tục hành chính và cung cấp dịch vụ công từ NHNN, cũng như thuận lợi trong trao đổi, nắm bắt thông tin, nắm bắt quy định để thực hiện tốt trách nhiệm của doanh nghiệp vay, hạn chế sai phạm phát sinh trong lĩnh vực này. Với ý nghĩa thiết thực này, các doanh nghiệp vay trả nợ nước ngoài cần đặc biệt quan tâm, tổ chức thực hiện việc sử dụng trang điện tử của NHNN.

Cuối cùng là quan tâm đến công tác tổ chức đào tạo, bồi dưỡng nghiệp vụ quản lý vay nước ngoài, tự vay, tự trả cho đối tượng thuộc phạm vi điều chỉnh bởi văn bản pháp luật

Đây là trách nhiệm thường xuyên của cơ quan quản lý, để giám sát quá trình tuân thủ pháp luật thì yêu cầu về việc hiểu biết và vận dụng pháp luật là rất quan trọng, trong từng trường hợp, từng địa phương có rất nhiều tình huống cụ thể, nếu không có sự thống nhất trong cách xử lý, dễ xảy ra cách hiểu khác nhau dẫn đến việc xử lý khác nhau. Vì vậy, công tác đào tạo, bồi dưỡng nghiệp vụ phải được quan tâm đúng mức cả cho cán bộ quản lý lẫn đối tượng bị điều chỉnh. Cán bộ quản lý ngoài việc giám sát sự tuân thủ pháp luật của doanh nghiệp phải là người tư vấn, hướng dẫn nghiệp vụ cho các doanh nghiệp tuân thủ, chấp hành pháp luật. Sự hiểu biết pháp luật sẽ hạn chế tối đa các vi phạm, từ đó, việc thực thi pháp luật sẽ đem lại hiệu quả cao nhất.

4. KẾT LUẬN

QLNH nói chung, quản lý hoạt động vay, trả nợ nước ngoài nói riêng là một nhiệm vụ quan trọng của NHNN trong việc hoạch định và thực thi chính sách tiền tệ. Chính sách quản lý vay, trả nợ nước ngoài hiệu quả sẽ góp phần đáng kể trong cân bằng cán cân thanh toán, kiểm soát sức mua của đồng tiền, kiềm chế lạm phát, tận dụng nguồn vốn trong nước, thu hút vốn đầu tư nước ngoài, tạo điều kiện ổn định và phát triển nền kinh tế. Cùng với những đòi hỏi khách quan trong xu thế toàn cầu hóa và hội nhập kinh tế quốc tế, xây dựng và hoàn thiện công tác quản lý ngoại hối nói chung, công tác quản lý về vay, trả nợ nước ngoài nói riêng có chất lượng tốt cả về nội dung và hình thức là một trong những nhiệm vụ trọng tâm, một đòi hỏi cấp thiết, một tất yếu khách quan.

Các doanh nghiệp đang hoạt động trong các lĩnh vực sản xuất kinh doanh có vị trí, vai trò quan trọng trong sự nghiệp phát triển chung của đất nước, việc huy động các nguồn lực tài chính thông qua hình thức vay, trả nợ nước ngoài của doanh nghiệp tư nhân được pháp luật cho phép, nhưng điều này không có nghĩa là phải phụ thuộc theo ý chí của doanh nghiệp, bởi lẽ liên quan đến việc sử dụng đồng vốn từ nước ngoài phải có được nguồn ngoại tệ để trả nợ. Các thực trạng đa dạng trên đây cùng với đề xuất một vài giải pháp chủ yếu là để làm rõ hơn trách nhiệm của các cơ quan quản lý trong việc ban hành các văn bản pháp luật và việc chấp hành pháp luật

của doanh nghiệp, tạo điều kiện để cho các doanh nghiệp huy động và sử dụng có hiệu quả nhất, đúng pháp luật nguồn lực tài chính từ nước ngoài. Với một hệ thống văn bản pháp lý đầy đủ và sự tuân thủ pháp luật một cách triệt để là cơ sở để phát huy các lợi ích từ việc tận dụng các nguồn lực tài chính từ nước ngoài để phục vụ phát triển kinh tế đất nước.

TÀI LIỆU KHAM THẢO

1. Trần Thị Lương Bình (2014). Quản lý ngoại hối của Hàn Quốc và hàm ý cho Việt Nam, *Tạp chí Ngân hàng*.
2. Ngân hàng Nhà nước Chi nhánh tỉnh Bình Dương (2019, 2020, 2021, 2022). Báo cáo hoạt động ngân hàng. *Tài liệu nội bộ*.
3. Lê Thị Anh Đào (2011). *Phát triển thị trường ngoại hối Việt Nam trong tiến trình hội nhập Quốc tế và khu vực* (Luận văn thạc sỹ). Trường Đại học Ngân hàng Thành phố Hồ Chí Minh.
4. Nguyễn Thị Hồng (2011). Đô la hóa và điều hành chính sách tiền tệ ở Việt Nam, *Tạp chí Ngân hàng*, tập 5.
5. Ủy ban Thường vụ Quốc hội (2005). Pháp lệnh Ngoại hối. Pháp lệnh số 28/2005/PL-UBTVQH11, ngày 13/12/2005.
6. Ủy ban Thường vụ Quốc hội (2013). Pháp lệnh sửa đổi, bổ sung một số điều của Pháp lệnh Ngoại hối. Pháp lệnh số 06/2013/UBTVQH13, ngày 18/3/2013.
7. Trần Thị Thanh Huyền (2018). *Chính sách tỷ giá hối đoái trong bối cảnh Việt Nam hội nhập kinh tế quốc tế* (Luận văn tiến sĩ Kinh tế quốc tế). Đại học Quốc gia Hà Nội.
8. Nguyễn Thị Thúy Linh (2011). *Pháp luật về quản lý ngoại hối của Ngân hàng Nhà nước Việt Nam* (Luận văn thạc sỹ Luật học). Đại học Luật Hà Nội.
9. Ngân hàng Nhà nước Việt Nam, Chương trình khai báo và quản lý cơ sở dữ liệu vay, trả nợ nước ngoài của doanh nghiệp không được Chính phủ bảo lãnh, qlnh-sbv.cic.org.vn.
10. Ngân hàng Nhà nước Việt Nam (2014). Thông tư quy định về điều kiện vay nước ngoài của doanh nghiệp không được Chính phủ bảo lãnh. Thông tư số 12/2014/TT-NHNN, ngày 31/3/2014.
11. Ngân hàng Nhà nước Việt Nam (2022). Thông tư hướng dẫn về quản lý ngoại hối đối với việc vay, trả nợ nước ngoài của doanh nghiệp. Thông tư số 12/2022/TT-NHNN, ngày 30/9/2022.
12. Chính phủ (2013). Nghị định quy định về quản lý vay, trả nợ nước ngoài của doanh nghiệp không được Chính phủ bảo lãnh. Nghị định số 219/2013/NĐ-CP, ngày 26/12/2013.
13. Quốc hội (2010). Luật Ngân hàng Nhà nước Việt Nam. Luật số 46/2010/QH12, ngày 16/6/2010.

BÀI HỌC CHUYỂN ĐỔI SỐ DÀNH CHO DOANH NGHIỆP SIÊU NHỎ VÀ NHỎ SAU ĐẠI DỊCH COVID-19

Phạm Chí Trọng¹

1. Lớp CH21QT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Không thể phủ nhận đại dịch covid-19 đã ảnh hưởng đến nền kinh tế và môi trường toàn cầu. Một trong những nạn nhân chính của các đợt bùng phát dịch trong nền kinh tế đó là các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ, đặc biệt là ở các nước đang phát triển. Các doanh nghiệp này rơi vào thời kỳ khủng hoảng phải đối mặt với những trở ngại, chủ yếu là do hạn chế sử dụng các công nghệ kỹ thuật số. Bài báo này sử dụng phương pháp đánh giá tổng hợp, kết hợp với hiểu biết cá nhân để cung cấp các bài học chuyển đổi số từ góc độ công nghệ, nhằm phát triển bền vững các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ trong thời kỳ bình thường mới sau đại dịch covid-19.

Từ khóa: Covid-19, chuyển đổi số, doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ, phát triển bền vững.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đại dịch covid-19 đã có những tác động đáng kể đến nền kinh tế toàn cầu (Fernandes, 2020). Nó đã tác động đến vốn và chuỗi cung ứng ảnh hưởng đến việc phân phối và tính sẵn có của sản phẩm. Ví dụ, việc đóng cửa nhà máy và giảm nguồn cung khiến các nhà máy của Trung Quốc ngừng sản xuất do nhu cầu đối với các linh kiện ô tô, quần áo giảm (Wang và Su, 2020). Bên cạnh đó, các ngành khách sạn, du lịch và bán lẻ phải chịu những tổn thất nặng nề, thậm chí là đóng cửa, đã dẫn đến tỷ lệ thất nghiệp cao hơn đáng kể. Việc tác động tiêu cực đến kinh tế toàn cầu trong một khoảng thời gian ngắn như vậy là điều chưa từng có (Ozili và Arun, 2020).

Nền kinh tế Việt Nam cũng không ngoại lệ, theo Báo cáo về tác động dịch bệnh COVID-19 với tình hình lao động Việt Nam của Tổng cục Thống kê năm 2021 nêu rõ, làn sóng dịch COVID-19 bùng phát từ cuối tháng 4/2021 với biến chủng mới có tốc độ lây lan nhanh chóng, nguy hiểm, diễn biến phức tạp tại nhiều địa phương, đặc biệt tại các tỉnh, thành phố kinh tế trọng điểm đã ảnh hưởng nghiêm trọng đến đời sống, sức khỏe, tính mạng của người dân và hoạt động sản xuất kinh doanh. Tổng sản phẩm trong nước (GDP) quý III/2021 ước tính giảm 6,17% so với cùng kỳ năm trước, là mức giảm sâu nhất kể từ khi Việt Nam tính và công bố GDP quý đến nay. Đông Nam Bộ và Đồng bằng sông Cửu Long là hai vùng bị ảnh hưởng nặng nề nhất. Trong cơn bão đại dịch, Đông Nam Bộ là vùng chứng kiến sự sụt giảm mạnh nhất về kinh tế, tỷ lệ người tham gia lực lượng lao động, với 62,8% (giảm 7,9 điểm phần trăm so với quý trước và cùng kỳ năm trước).

Các chính phủ trên toàn thế giới nói chung và Việt Nam nói riêng đã ban hành các chính sách và triển khai các kế hoạch hành động, bao gồm các hạn chế để ngăn chặn sự lây lan của dịch covid-19. Những hạn chế này ảnh hưởng trực tiếp đến hoạt động của doanh nghiệp, bao gồm giảm hoạt động kinh doanh, các vấn đề nhân sự và gián đoạn chuỗi cung ứng.

Các hạn chế do covid-19 gây ra nghiêm trọng hơn đối với các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ khi so sánh với các doanh nghiệp lớn hơn và toàn cầu. Tình trạng này đặt ra mối đe dọa trầm trọng đối với nền kinh tế nếu xét đến vai trò của các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ. Chẳng hạn, vào đầu năm 2020, có 5,94 triệu doanh nghiệp nhỏ ở Vương quốc Anh, chiếm 99,3% tổng số doanh nghiệp, sử dụng 13,3 triệu người với doanh thu 1,6 nghìn tỷ đồng (Liên đoàn doanh nghiệp nhỏ, 2020). Theo thống kê của Bộ Thông tin và Truyền thông vào năm 2022, Việt Nam có khoảng 870 ngàn doanh nghiệp, trong đó doanh nghiệp nhỏ và vừa chiếm hơn 98% tổng số doanh nghiệp.

Các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ thường có vốn dự trữ thấp, ít hàng tồn kho và năng suất thấp hơn các doanh nghiệp lớn, chủ yếu phụ thuộc vào các giao dịch trực tiếp, khiến họ dễ bị khủng hoảng. Ngoài ra, trong thời kỳ khủng hoảng, các công ty nhỏ và các nhà lãnh đạo phải đối mặt với những trở ngại. Mặc dù, các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ không có chi phí hoạt động đáng kể, nhưng họ cũng cam kết chính sách trả lương cho nhân viên và chi phí cơ sở vật chất (Xu và nnk., 2020)

Tuy nhiên, các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ lại là động lực chính cho sự phát triển bền vững ở các quốc gia đang phát triển (Oppong và nnk., 2014). Các doanh nghiệp này có thể tăng cường các hoạt động chuyển đổi để có thể phát triển bền vững trong cuộc khủng hoảng do đại dịch gây nên như làm việc từ xa tại nhà, hội nghị ảo, mua sắm trực tuyến tiếp tục trở nên phổ biến hơn.

Một số doanh nghiệp trong chuỗi cung ứng thực phẩm chẳng hạn như nhà hàng, quán ăn, doanh nghiệp bán lẻ,... cho phép đặt hàng, nhận hàng và giao hàng trực tuyến. Đại dịch covid-19 không hẳn là cuộc khủng hoảng mà còn mở ra những cơ hội mới cho các doanh nghiệp.

Trong đại dịch covid-19, công nghệ số hoá càng trở nên quan trọng hơn (Nandi, 2020). Tuy nhiên, việc thiếu số hoá, áp dụng công nghệ và các phương thức trực tuyến hạn chế đã khiến các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ phải chịu thiệt hại nhiều hơn, đặc biệt là đối với các cá nhân và doanh nghiệp gia đình (Bartik và nnk., 2020). Covid-19 đã tạo ra thách thức và có khả năng sẽ tạo ra các công nghệ chuyển đổi số mới, nhiều công nghệ trong số đó ảnh hưởng trực tiếp đến tính bền vững của chuỗi cung ứng. Số hoá có thể là một điểm khác biệt đáng kể đối với các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ sống sót qua đại dịch toàn cầu (Akpan, 2020; Katz, 2020).

Bài nghiên cứu này tập trung vào các bài học số hoá trong đại dịch covid-19 để phát triển bền vững các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ, các yếu tố liên quan đến khả năng phục hồi sau covid-19 của nhóm doanh nghiệp này. Đề xuất khung hỗ trợ cho quá trình chuyển đổi kỹ thuật số sau covid-19 nhằm phát triển bền vững các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ, các hàm ý nhằm tăng cường quá trình chuyển đổi số thành công của các doanh nghiệp sau đại dịch covid-19.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Phương pháp phân tích – tổng hợp từ các nguồn tài liệu để trình bày cơ sở lý thuyết về quá trình chuyển đổi kỹ thuật số của các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ. Quá trình tham khảo kết hợp với hệ thống hoá các vấn đề, từ đó hiểu biết sâu sắc về quá trình chuyển đổi kỹ thuật số và các bên liên quan để làm nền tảng lý thuyết cho nghiên cứu. Những lý thuyết này có giá trị tham khảo, kết hợp với hiểu biết cá nhân để cung cấp các bài học chuyển đổi số dành cho doanh nghiệp sau đại dịch.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Quá trình chuyển đổi số của doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ

Vấn đề chuyển đổi số của các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ đã nhận được nhiều nỗ lực nghiên cứu trong hai thập kỷ qua. Các tài liệu hiện có đã thảo luận về chuyển đổi số về mặt khả năng, các nguồn lực, khả năng cần thiết, các quy trình, chế độ chuyển đổi và lợi ích của nó (Barann và nnk., 2019).

Trong những năm gần đây, các công nghệ xuyên biên giới như thương mại điện tử và truyền thông xã hội đã được các công ty áp dụng nhanh chóng và rộng rãi. Những chuyển đổi được thúc đẩy bởi công nghệ thông tin định hướng bên ngoài như vượt xa những thay đổi quy trình kinh doanh nội bộ; chúng bao gồm những thay đổi mạnh mẽ đối với mô hình kinh doanh, hoặc chiến lược và văn hóa tổ chức cũng như xây dựng liên minh kinh doanh (Ulas, 2019).

Sự hình thành chuyển đổi kỹ thuật số thành công đòi hỏi phải có và triển khai các nguồn lực kỹ thuật và có lẽ còn quan trọng hơn giải quyết các vấn đề quản lý như thiết kế lại quy trình kinh doanh, đào tạo và đầu tư vào thương mại điện tử, nguồn nhân lực và năng lực tổ chức.

Các công ty thiết kế lại quy trình kinh doanh bằng cách áp dụng công nghệ kỹ thuật số để nâng cao hiệu quả, giảm thiểu chi phí và đổi mới. Chuyển đổi kỹ thuật số bao gồm việc sử dụng internet thực tế như một mô hình quản lý dựa trên dữ liệu trong thiết kế, sản xuất, tiếp thị, bán hàng và truyền thông.

Việc chuyển đổi kỹ thuật số của doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ đòi hỏi nỗ lực chung của chính phủ và doanh nghiệp. Đầu tiên, chính phủ đóng vai trò thúc đẩy quá trình xử lý kỹ thuật số của doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ. Sự can thiệp của chính phủ liên quan đến việc xác định cách thức chuyển đổi kỹ thuật số được tăng cường bởi hệ thống pháp luật và quy định hiện có. Đối với quá trình chuyển đổi kỹ thuật số của doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ, chính phủ có thể đóng vai trò nổi bật bằng cách nâng cao nhận thức về chuyển đổi kỹ thuật số, nâng cao năng lực của lực lượng lao động, cung cấp hỗ trợ kỹ thuật và tài chính cũng như tăng cường cơ sở hạ tầng truyền thông dữ liệu. Thứ hai, mặc dù có nhiều lợi ích từ chuyển đổi kỹ thuật số đối với các doanh nghiệp nhỏ và siêu nhỏ vì chúng nhanh nhẹn, năng động, tương tác, đơn giản hơn và ít quan liêu hơn so với các tổ chức lớn nhưng quá trình chuyển đổi kỹ thuật số của họ bị cản trở bởi cơ sở hạ tầng kém.

Nguồn lực và vốn hạn chế của các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ có thể cản trở quá trình chuyển đổi kỹ thuật số. Ví dụ, mặc dù nhiều doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ ngày càng nhận thức được rằng Internet có thể là chìa khóa thành công, nhưng trong nhiều trường hợp, họ vẫn chưa có trang web dành cho điện thoại thông minh. Mặc dù vậy, các doanh nghiệp nhỏ và siêu nhỏ khác sử dụng điện thoại thông minh để biết chi tiết kinh doanh chung, ngân hàng trực tuyến, thư khách hàng, thanh toán hóa đơn, mua vật tư và nộp thuế trực tuyến. Các mô hình kinh doanh cổ điển đã biến mất và được thay thế bằng các mô hình kinh doanh nhanh nhẹn và phát triển tức thì. Những mô hình kinh doanh mới này đáp ứng các hành vi của khách hàng trong thời gian thực và dựa trên tri thức. Các doanh nghiệp nhỏ và siêu nhỏ cũng có thể tiến hành phân tích hiệu quả chi phí của các công nghệ kỹ thuật số. Doanh nghiệp nhỏ và siêu nhỏ vốn đã phù hợp với công nghệ số sẽ cảm thấy nhẹ nhõm hơn trong thời đại COVID-19.

3.2. Góc nhìn chuyên số cho doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ hậu đại dịch

Trước áp lực của đại dịch và nhu cầu sinh tồn cơ bản, nền kinh tế sẽ chứng kiến sự chuyển đổi của các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ có nhiều khả năng áp dụng công nghệ kỹ thuật số để quản lý hoạt động và chuỗi cung ứng của họ. Do đó, công nghệ số hoá có tầm quan trọng và sự cần thiết đối với sự phát triển của doanh nghiệp nhỏ và ngăn ngừa rủi ro. Tuy nhiên, cơ sở hạ tầng yếu kém, khó khăn về mạng và chi phí dữ liệu cao đã tạo ra những thách thức nghiêm trọng trong việc áp dụng số hóa ở các nước đang phát triển.

Thanh toán kỹ thuật số, đặc biệt là tiền di động, là ưu tiên chuyển đổi kỹ thuật số quan trọng đối với doanh nghiệp nhỏ sau đại dịch (Shaikh và nnk., 2019). So với các công cụ kỹ thuật số khác, công nghệ di động dường như được các doanh nghiệp nhỏ áp dụng rộng rãi, đặc biệt là ở các nước đang phát triển.

Các biện pháp giữ khoảng cách vật lý có thể sẽ được áp dụng trong thế giới hậu covid-19. Ngoài ra, các dịch vụ giao hàng và thanh toán trực tuyến trong thời gian phong tỏa vẫn sẽ tiếp tục ngay cả sau đại dịch. Điều này có nghĩa là tiền di động sẽ tiếp tục đóng một vai trò quan trọng và dẫn đến việc sử dụng phổ biến. doanh nghiệp nhỏ phải phát triển sau đại dịch và tiền di động mang đến cơ hội phù hợp.

Chẳng hạn, tiền di động sẽ cho phép doanh nghiệp nhỏ thu các khoản phải thu trực tiếp từ khách hàng và thanh toán trực tiếp cho nhà cung cấp bằng điện thoại di động của họ mà không cần phải đóng cửa hoặc rời khỏi cơ sở của họ trong nhiều giờ.

Có nhiều tiện ích thanh toán điện tử dành cho các doanh nghiệp nhỏ chuyển đổi số, chẳng hạn như thanh toán MoMo. MoMo Pay đã sớm cho thấy thành công đáng kể trong việc thúc đẩy số hóa các khoản thanh toán trong nền kinh tế tiền mặt thống trị (Shaikh và nnk., 2019). MoMo Pay là dịch vụ thanh toán dành cho người bán khuyến khích khách hàng số hóa các giao dịch với người bán, thanh toán cho các sản phẩm và dịch vụ thông qua MoMo thay vì tiền mặt. Người bán không bị tính phí khi chuyển tiền từ tài khoản người bán sang tài khoản ngân hàng của họ, từ đó họ có thể rút tiền miễn phí.

Các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ có thể sử dụng các nền tảng truyền thông khác nhau, bao gồm các trang web, phương tiện truyền thông xã hội, phương tiện truyền thống và tin nhắn văn bản, để giáo dục khách hàng về thanh toán bằng ví điện tử. Các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ cũng phải nhận thức được những rủi ro và gian lận liên quan đến giao dịch thông qua ví điện tử, chẳng hạn như giao dịch sai, gửi tin nhắn văn bản giả mạo để khiến khách hàng tin rằng giao dịch thành công (Gilman và nnk., 2012). Những tác động tiêu cực đến lợi nhuận và hoạt động. Do đó, các nhà cung cấp dịch vụ và cơ quan quản lý nên tham gia đối thoại thường xuyên và cơ quan quản lý nên theo dõi chặt chẽ các rủi ro đang phát triển trong hệ thống thanh toán để giảm thiểu những rủi ro này.

Số hóa có thể thúc đẩy các hoạt động cung ứng bền vững (Doyle và nnk., 2019). Số hóa nên là một phần của kế hoạch chiến lược cho các tổ chức thuộc mọi quy mô, những người cạnh tranh tồn tại lâu dài.

Thiếu nhận thức cản trở quá trình số hóa để đảm bảo tính bền vững và khả năng phục hồi.

Do đó, các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ phải cải thiện năng lực nội bộ có liên quan và chuyển đổi trong “con người và văn hóa” và “quản trị” (Baggia và nnk., 2019)

Nhiều chính phủ và các bên liên quan khác đã ưu tiên số hóa doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ. Ví dụ, Indonesia đã bắt đầu số hóa doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ ngay cả trước khi xảy ra đại dịch COVID-19. Quốc gia này đã đưa ra các sáng kiến như lộ trình xây dựng Indonesia 4.0 năm 2018, lộ trình thương mại điện tử năm 2019 và tầm nhìn kỹ thuật số 2020 để hỗ trợ khả năng cạnh tranh bền vững của doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ trong nền kinh tế kỹ thuật số (Sakudo, 2021). Để hỗ trợ quá trình số hóa doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ trong thời kỳ đại dịch, chính phủ Indonesia đã hợp tác với ứng dụng di động GrabMerchant của Grab Indonesia, một nền tảng dịch vụ một cửa dành cho doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ trong ngành thực phẩm và đồ uống. Tương tự như vậy, các mạng truyền thông xã hội như TikTok, Instagram và Tokopedia đã ra mắt dịch vụ quảng cáo mới cho doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ (Sakudo, 2021).

Ngoài ra, là một phần trong nỗ lực ứng phó với đại dịch COVID-19 mới ở Uganda, Chương trình Phát triển Liên Hợp Quốc (UNDP) đã hợp tác với Jumia Food Uganda để ra mắt một nền tảng thương mại điện tử nhằm duy trì chuỗi cung ứng cho doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ và kết nối họ với người tiêu dùng trực tuyến (UNDP UGANDA, 2020).

Chuỗi khối và các công cụ số hóa tổng hợp có thể giúp các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ kết nối với các nhà cung cấp và khách hàng để đảm bảo các hoạt động của chuỗi cung ứng có khả năng phục hồi và bền vững (Bai và nnk., 2020). Cellulant Agrikore và Hara Technology đã áp dụng thành công công nghệ chuỗi khối trong ngành nông nghiệp, tạo ra tài chính toàn diện và kết nối trực tiếp nông dân với người mua, cung cấp bằng chứng cho tuyên bố này (Quayson và nnk., 2020).

Nông dân sản xuất nhỏ ở Ghana, Kenya và Indonesia đã được khuyến khích thông qua Internet vạn vật (IoT) và công nghệ chuỗi khối để trở thành các tổ chức chính thức hơn (de Boer và nnk., 2019). Các lĩnh vực khác, chẳng hạn như bán lẻ, có thể áp dụng những đổi mới này với hệ thống thanh toán điện tử.

Các doanh nghiệp nhỏ tại Việt Nam cũng phải hứng chịu tác động rất nặng nề của đại dịch covid trong năm 2020. Doanh thu sụt giảm trên 50%. Số lượng doanh nghiệp nhỏ tạm ngừng hoạt động vào khoảng 24%. Số lượng doanh nghiệp thành lập mới sụt giảm 15%. Nhằm giải quyết “nỗi đau” không có đầu ra, thị trường truyền thống bị thu hẹp lại do giãn cách, sự phụ thuộc vào các trung gian, đồng thời, vẫn phải chịu chi phí duy trì hoạt động. Tại Hội nghị tổng kết năm 2020 và triển khai nhiệm vụ năm 2021, Bộ Thông tin & Truyền thông đã công bố Chương trình hỗ trợ doanh nghiệp vừa và nhỏ chuyển đổi số. Chương trình do Bộ Thông tin & Truyền thông chủ trì, phối hợp với Bộ Kế hoạch và Đầu tư, Phòng Thương mại và Công nghiệp Việt Nam, Hiệp hội doanh nghiệp nhỏ và vừa Việt Nam triển khai nhằm mục tiêu kép, vừa phát triển kinh tế - xã hội, vừa phát triển doanh nghiệp công nghệ số Việt Nam. Mục tiêu đặt ra là 50.000 doanh nghiệp nhỏ và vừa tiếp cận với chương trình, tối thiểu 30.000 doanh nghiệp trải nghiệm miễn phí các nền tảng trong năm 2021. Doanh nghiệp có thể lựa chọn sử dụng nền tảng để thực hiện chuyển đổi số toàn diện một nhóm nghiệp vụ của mình. Năm nhóm nghiệp vụ được hỗ trợ gồm: Kế toán; Quảng cáo, tiếp thị; Phân phối; Thanh toán và Chăm sóc khách hàng.

Có thể thấy, nếu không có các phương tiện quan trọng, nhiều doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ sẽ không thể tồn tại qua cuộc khủng hoảng. Có thể sử dụng một loạt các chính sách và công cụ công nghệ rộng rãi và chu đáo để hỗ trợ quá trình chuyển đổi số hướng tới tính bền vững của doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ. Cần có nhiều nghiên cứu toàn diện hơn trong cả khu vực công và khu vực tư nhân để hiểu các hoạt động sau COVID-19 sẽ ảnh hưởng như thế nào đến các tổ chức và cá nhân dễ bị tổn thương nhất ở các nền kinh tế đang phát triển.

Bảng 1. Các khía cạnh kinh doanh và tác động của các ứng dụng kỹ thuật số đối với khả năng phục hồi của doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ (Chen và nnk., 2021)

Các khía cạnh kinh doanh	Ứng dụng chuyển đổi số	Tác động đến khả năng phục hồi
Quy trình và hệ thống	Công cụ tự động hóa thay thế sức lao động	Hoạt động sản xuất có thể tiếp tục trong thời gian phong tỏa và giãn cách xã hội
	Sử dụng điểm bán hàng POS	Giảm chi phí để tăng lợi nhuận
	Nhu cầu về nền tảng học tập kỹ thuật số	Nâng cao kỹ năng của nhân viên để làm việc hiệu quả hơn
	Nhu cầu về công nghệ tiết kiệm năng lượng	Giảm sử dụng năng lượng và tính bền vững với môi trường
	Hệ thống thông tin doanh nghiệp	Nâng cao trải nghiệm của khách hàng
	Hệ thống quản lý hàng tồn kho	Giảm chi phí, tránh hàng tồn kho dư thừa
	Sử dụng công cụ để phân tích dữ liệu khách hàng	Dự đoán sở thích của khách hàng và doanh số bán hàng để tăng lợi nhuận
	Tích hợp ứng dụng thương mại điện tử, đa phương tiện và nhà sản xuất vào hệ thống	Việc sử dụng công cụ tiếp thị kỹ thuật số giúp nâng cao trải nghiệm của khách hàng để tăng doanh số và lợi nhuận
Khách hàng	Tài khoản truyền thông và quảng cáo xã hội	Tương tác ảo với khách hàng ngay cả khi không cần tiếp xúc trực tiếp
	Bán trực tuyến	Giảm tiếp xúc giữa người với người trong thời gian phong tỏa, giãn cách nhưng vẫn tăng được doanh số
	Phát sóng trực tiếp	Tương tác ảo với khách hàng, tăng doanh số và trải nghiệm của khách hàng
	Robot trò chuyện	Giữ tương tác với khách hàng, giảm tiếp xúc giữa người với người trong thời gian phong tỏa
	Website bán hàng	Tăng doanh thu, lợi nhuận ngay cả khi hạn chế tiếp xúc

3.3. Lý thuyết về thể chế

Lý thuyết thể chế đã được nghiên cứu và phát triển trên thế giới từ những năm 1970, bằng việc xem xét các khía cạnh của cấu trúc xã hội, lý thuyết thể chế đã được ứng dụng để giải thích cho nhiều hiện tượng về hành vi doanh nghiệp và quá trình ra quyết định kinh doanh của các nhà quản trị doanh nghiệp. Lý thuyết thể chế có thể được sử dụng như một lý do cho việc số hóa ở các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ (Jean và nnk., 2020). Lý thuyết thể chế có thể giúp quyết định xem kế hoạch số hóa được thúc đẩy từ bên trong hay bên ngoài và cơ sở áp dụng của nó. Lý thuyết thể chế cho phép phân tích cách các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ phản ứng với áp lực số hóa trong và sau giai đoạn covid-19.

Lý thuyết thể chế lấy thể chế làm trọng tâm trong các phân tích về thiết kế và tổ chức doanh nghiệp (Berthod, 2016). Theo đó, tổ chức có thể coi như là một thể chế thu nhỏ, là một thành phần với đầy đủ các đặc tính của thể chế chung lớn hơn. Lý thuyết thể chế đề cập đến khái niệm

“thể chế” là tập hợp những quy tắc chính thức, các quy định không chính thức hay những sự tín ngưỡng, nhận thức chung có tác động kìm hãm, định hướng hoặc chi phối sự tương tác của các chủ thể chính trị với nhau trong những lĩnh vực nhất định (Berthod, 2016; Châu Quốc An, 2017).

Như vậy, các quy tắc chi phối sự tương tác giữa các cá nhân hay tổ chức có thể mang tính chính thức hoặc không chính thức. Trong đó, các quy tắc chính thức mang tính hành pháp do Nhà nước và các cơ quan quản lý ban hành; bao gồm hiến pháp, các bộ luật, điều luật, hiến chương, văn bản dưới luật... Trong khi đó, các quy tắc không chính thức có vai trò mở rộng, chi tiết hóa hoặc chỉnh sửa các quy tắc chính thức và điều chỉnh hành vi của các chủ thể thông qua các chuẩn tắc xã hội (truyền thống, tín ngưỡng, tập quán, những điều cấm kỵ...) hay các quy tắc ứng xử nội bộ. Vai trò của các thể chế thể hiện ở chỗ chúng tạo nên một khuôn khổ mà ở đó hành động của các chủ thể trở nên dễ đoán trước hơn, cho phép các chủ thể thiết lập các kỳ vọng và giảm thiểu các rủi ro trong quá trình tương tác với nhau.

Lý thuyết thể chế có 3 trường phái chính: kinh tế học thể chế cổ điển; kinh tế học thể chế mới và xã hội học thể chế mới. Một trong những luận điểm quan trọng của quan điểm xã hội học thể chế mới, là việc đưa ra khái niệm đẳng cấu, trong đó các doanh nghiệp, tổ chức được cấu trúc sao cho phù hợp với các hiện tượng, hành vi trong môi trường và theo thời gian hoạt động, dần dần các tổ chức, doanh nghiệp đó đồng nhất hóa với chính môi trường hoạt động của mình (Meyer và nnk., 1977; DiMaggio và nnk., 1983; Jalaludin và nnk., 2011). Việc đồng nhất hóa với môi trường hoạt động là minh chứng cho việc các tổ chức, doanh nghiệp không chỉ hoạt động hợp pháp mà còn ổn định, từ đó khuyến khích các thành phần bên trong và bên ngoài tổ chức gia tăng cam kết hành động theo và tuân thủ theo các quy tắc do thể chế quy định.

Theo quan điểm xã hội học thể chế mới, thông thường, các doanh nghiệp chịu áp lực từ ba cơ chế, mà qua đó việc đồng nhất hóa hay thay đổi đẳng cấu thể chế có thể xảy ra: Đẳng cấu cưỡng chế; quá trình bắt chước và áp lực quy phạm (DiMaggio và Powell, 1983).

3.3.1. Áp lực cưỡng chế và số hóa các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ

Khách hàng quốc tế, nhà đầu tư nước ngoài, hiệp hội nghề nghiệp và tổ chức xuyên quốc gia gây áp lực cưỡng chế đối với doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ ở các quốc gia đang phát triển. Các thực thể bên ngoài như cơ quan quản lý và các tổ chức phi chính phủ cũng gây áp lực cưỡng chế đối với doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ. Áp lực này đòi hỏi các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ phải tuân thủ các quy tắc và tiêu chuẩn khác nhau. Lý thuyết thể chế gợi ý rằng áp lực cưỡng chế sẽ hình thành các biện pháp bảo vệ môi trường và nhiệm vụ lập pháp của các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ. Nhiều tác giả đã báo cáo mức độ ảnh hưởng của các áp lực cưỡng chế đến hoạt động doanh nghiệp (Latif và nnk., 2020). Các cơ quan chính phủ thi hành các quy tắc và quy định bắt buộc này. Ngay cả trong thời gian xảy ra đại dịch, các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ phải chịu các hình phạt theo quy định này nếu vi phạm.

Nhiều cơ quan chính phủ cũng thúc đẩy và tạo điều kiện thuận lợi cho các doanh nghiệp chuyển đổi kỹ thuật số (Chen và nnk., 2021). Hơn nữa, số hóa giúp các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ tăng hiệu quả hoạt động kinh doanh và nhận được sự hỗ trợ của chính phủ trong khi đối mặt với áp lực cưỡng chế.

3.3.2. Áp lực quy phạm/chuẩn mực và số hóa các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ

Áp lực quy phạm/chuẩn mực phát sinh từ các nhà cung cấp, người tiêu dùng, các nhóm như hiệp hội, truyền thông và các tổ chức xã hội khác. Chuyển đổi kỹ thuật số có thể giúp các

doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ quản lý dư luận, đặc biệt là về các vấn đề môi trường, thông qua khả năng hiển thị, kết nối và quản lý. Khi doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ không quản lý dư luận, những ý kiến này có thể ảnh hưởng đến hình ảnh và uy tín của họ. Các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ với danh tiếng bị tổn hại cũng có thể bị thiệt hại bên ngoài và mất lợi ích của họ. Do đó, số hóa ảnh hưởng đến uy tín và lợi thế cạnh tranh của doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ.

3.3.3. Áp lực bắt chước và số hóa các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ

Chuyển đổi kỹ thuật số cho phép các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ phản ứng với áp lực bắt chước và mang lại lợi thế cạnh tranh (Latif và nnk., 2020). Các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ cần phải thích ứng với các hành vi và hành vi của đối thủ cạnh tranh của họ. Nếu các đối thủ cạnh tranh áp dụng các công nghệ kỹ thuật số mới nổi, các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ có thể làm theo.

Áp lực bắt chước mạnh mẽ sẽ ảnh hưởng đến các chính phủ và các bên liên quan để đảm bảo rằng các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ triển khai các công nghệ kỹ thuật số hiệu quả nhất. Các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ có thể đạt được lợi ích kinh tế bằng cách cạnh tranh hơn, đặc biệt là trong một số ngành nhất định.. Những áp lực bắt chước không chỉ mạnh mẽ với tư cách là lực lượng thay đổi mà còn là con đường để học hỏi.

Trong bối cảnh số hóa, nghiên cứu lý thuyết thể chế nên khám phá cách các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ cố gắng giám sát các áp lực thể chế về không gian, tài nguyên và đổi mới, đặc biệt là cách các phương pháp sáng tạo dẫn đến quy trình bắt chước giữa các đối thủ cạnh tranh. Nhìn chung, lý thuyết thể chế có thể được sử dụng để nghiên cứu lý do tại sao các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ nên nắm lấy những đổi mới mới nổi.

3.4. Chế độ xem dựa trên tài nguyên

Lý thuyết nguồn lực (Resource – Based View – RBV) tập trung vào các nguồn lực và khả năng của chúng mà một tổ chức đã sở hữu hoặc có thể sở hữu để xây dựng lợi thế cạnh tranh. RBV cung cấp một cuộc kiểm tra các mối quan hệ nội bộ tổ chức của các nguồn lực và khả năng của chúng để giải thích tại sao và làm thế nào một số tổ chức hoạt động tốt hơn những tổ chức khác và đạt được lợi thế cạnh tranh. RBV lập luận rằng các nguồn lực của một thực thể có thể là vật chất, con người hoặc tổ chức và có giá trị, không phổ biến và không thể bắt chước được (Cruz và nnk., 2019).

RBV giúp hiểu rõ hơn về mối quan hệ giữa các nguồn lực của công ty và việc xây dựng khả năng phục hồi chuỗi cung ứng sau covid-19 (Nandi và nnk., 2020). Do đó, Nandi và cộng sự, (2020) đã áp dụng RBV và các lý thuyết phụ thuộc vào tài nguyên để điều tra sự gián đoạn chuỗi cung ứng trong thời kỳ covid-19. Họ phát hiện ra rằng các công ty phát triển khả năng địa phương hóa, tính linh hoạt và số hóa bằng cách áp dụng nền kinh tế tuần hoàn quan trọng và các nguồn tài nguyên liên quan đến công nghệ chuỗi khối mà họ đã sở hữu hoặc có được từ các tác nhân bên ngoài.

RBV ủng hộ giả định rằng số hóa là một ví dụ về năng lực của tổ chức. Số hóa có thể hỗ trợ các nguồn lực, cấu trúc, chiến lược tăng trưởng, chỉ số và mục tiêu khác (Verhoef và nnk., 2019). RBV cung cấp một lăng kính hữu ích để xem số hóa doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ là khả năng giúp chúng tồn tại và cũng bền vững hơn. Dựa trên RBV, chúng ta có thể hiểu rõ hơn về mối quan hệ giữa doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ và công nghệ thông tin, kỹ năng của nhân viên, chiến lược kỹ thuật số và số hóa.

Tuy nhiên, trong những xáo trộn lớn và các sự kiện cực đoan, chẳng hạn như đại dịch covid-19, việc xây dựng mối quan hệ này là một thách thức. Tuy nhiên, một khía cạnh quan trọng của RBV là lý thuyết năng lực động có thể được sử dụng để giải thích cách thức và lý do doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ điều chỉnh các nguồn lực của họ để duy trì lợi thế cạnh tranh trong bối cảnh thay đổi liên tục; giúp giải quyết những thách thức của cuộc khủng hoảng covid-19.

3.5. Lý thuyết năng lực động

Năng lực động đã trở thành một trong những luồng nghiên cứu tích cực nhất trong tài liệu quản lý chiến lược. Nó rất hữu ích vì nó giải thích cách các công ty phản ứng với sự thay đổi nhanh chóng của công nghệ và thị trường. Khả năng động dựa trên sự đổi mới và cung cấp khả năng tạo, mở rộng và sửa đổi cơ sở tài nguyên của công ty. Teece và cộng sự (2009) lập luận rằng các khả năng động bao gồm ba cụm lớn: (1) nhận biết các cơ hội (và các mối đe dọa), (2) nắm bắt cơ hội và (3) chuyển đổi mô hình kinh doanh của tổ chức và cơ sở tài nguyên rộng lớn hơn. Việc xây dựng các khả năng cảm nhận, nắm bắt và chuyển đổi cho phép một công ty tạo ra một chiến lược tương lai nhằm thiết kế, tạo ra và tinh chỉnh một mô hình kinh doanh có thể phòng thủ được, hướng dẫn chuyển đổi tổ chức và cung cấp một nguồn ổn định để đạt được lợi thế cạnh tranh (Teece, 2018).

Tài liệu đã phát hiện ra rằng các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ phải đối mặt với khó khăn ngày càng tăng trong việc áp dụng các công nghệ mới do thiếu nguồn lực, kỹ năng, cam kết và hiểu biết về các cơ hội kỹ thuật số.

Trong doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ, một số khả năng nằm ở doanh nhân, chủ sở hữu hoặc nhóm điều hành. Khả năng nhận biết các cơ hội kỹ thuật số mới, thay đổi các tương tác của khách hàng và cùng tạo ra giá trị với họ ngụ ý những thay đổi trong thói quen hiện tại, cấu hình tài nguyên và xây dựng các khả năng mới.

Lý thuyết năng lực động có thể giải thích lý do tại sao doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ thay đổi nguồn lực của họ để hỗ trợ lợi thế cạnh tranh của họ trong bối cảnh thay đổi liên tục (Bag và nnk.,2020). Việc thiết lập và cấu hình lại các nguồn lực để cung cấp các khả năng sẽ tạo ra lợi thế cạnh tranh. Do đó, các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ cần bắt đầu đảm bảo tính liên tục của hoạt động kinh doanh trong các môi trường không thể đoán trước, như đại dịch covid-19, thông qua việc xây dựng các khả năng “cảm nhận, nắm bắt và chuyển đổi”.

3.6. Lý thuyết chi phí giao dịch

Học thuyết chi phí giao dịch (transaction cost economics) cho rằng nghiên cứu doanh nghiệp cần phải đặt trong mối tương quan so sánh giữa chi phí giao dịch nội bộ và giá trị tạo ra bên ngoài. Kết hợp với quan điểm hợp đồng và ký kết giữa các thành viên trong doanh nghiệp (Williamson, 1975). Bất kỳ giao dịch nào cũng có sự tham gia và tác động của con người và môi trường. Trong đó yếu tố về thái độ cư xử của con người với tư cách là các tác nhân kinh tế tham gia giao dịch (homo economicus) được Williamson đặc biệt nhấn mạnh.

Một cách khái quát, học thuyết học chi phí giao dịch cung cấp hệ thống ba phương thức quản trị: quản trị thị trường, theo thứ bậc và các hình thức trung gian/ pha tạp. Hệ thống này cơ bản dựa trên hai yếu tố là tần số các mối quan hệ/giao dịch và đặc tính của tài sản trong hoàn cảnh thông tin không hoàn hảo hay mất cân bằng, có số ít các chủ thể tham gia giao dịch, và nhất là tính không chắc chắn với một bối cảnh giao dịch. Các điều kiện này cùng tồn tại với hai đặc tính của con người là khả năng tư duy giới hạn và chủ nghĩa cơ hội.

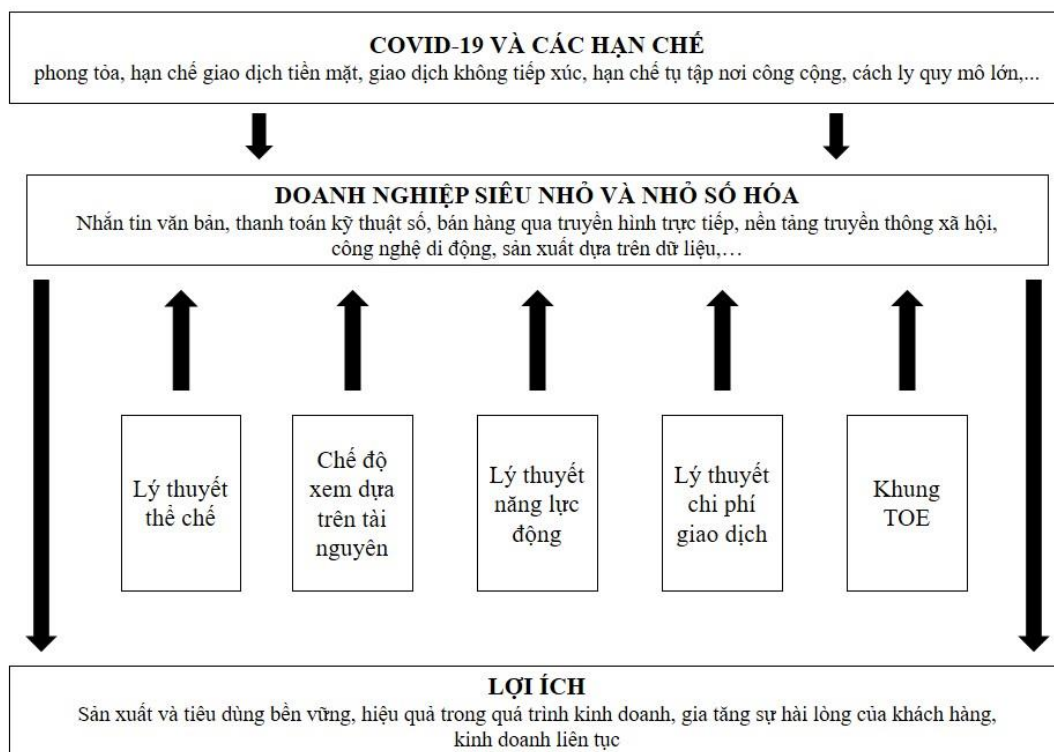
Khái niệm về chi phí giao dịch là một công cụ phân tích tốt để giải thích sự tồn tại của các cấu trúc phối hợp giao dịch khác nhau. Công cụ phân tích này giúp làm rõ tính hiệu quả của các hình thức quản trị hợp nhất hiệu quả nhất. Rowan và Galanakis (2020) dựa trên chi phí giao dịch để xem xét các thách thức, cơ hội và giải pháp tiềm năng để số hóa doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ trong giai đoạn hậu covid-19.

3.7. Khung công nghệ, tổ chức, môi trường và chuyển đổi số của doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ

Mặc dù tồn tại các mô hình áp dụng khác, tuy nhiên tác giả đề xuất sử dụng Khung Công nghệ - Tổ chức - Môi trường (TOE) vì nó tập trung vào các yếu tố công nghệ, môi trường và tổ chức ảnh hưởng đến quyết định áp dụng chuyển đổi kỹ thuật số của các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ. TOE cung cấp một cái nhìn toàn diện hơn về việc áp dụng công nghệ vì việc chấp nhận chuyển đổi kỹ thuật số phụ thuộc vào các yếu tố công nghệ, tổ chức và môi trường (Orji và nnk., 2020).

TOE đã được phổ biến trong nghiên cứu về việc áp dụng công nghệ của doanh nghiệp vừa và nhỏ. Abed (2020) xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến việc áp dụng thương mại xã hội của doanh nghiệp vừa và nhỏ bằng TOE. Cuộc khảo sát của họ đối với 181 doanh nghiệp vừa và nhỏ ở Ả-rập Xê-út chỉ ra rằng áp lực của đối tác thương mại trong bối cảnh môi trường, tiếp theo là sự hỗ trợ của ban quản lý cấp cao trong bối cảnh tổ chức và nhận thức về tính hữu ích trong bối cảnh công nghệ, có ảnh hưởng đáng kể nhất đến ý định hành vi sử dụng mạng xã hội thương mại.

TOE có thể giúp dự đoán quá trình chuyển đổi kỹ thuật số trong doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ. Khả năng TOE này là do các cải tiến khác nhau có cách áp dụng khác nhau.



Hình 1. Khung hỗ trợ số hóa cho doanh nghiệp (Wong, 2020)

4. KẾT LUẬN

Số hóa các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ có tầm quan trọng đối với nhiều tổ chức trong chuỗi cung ứng và các nhà hoạch định chính sách. Một khía cạnh quan trọng của quá trình chuyển đổi kỹ thuật số này là tăng cường sản xuất và tiêu dùng bền vững.

Sau covid-19, các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ sẽ cần cân nhắc lại các chiến lược để kết hợp các kịch bản khủng hoảng và kế hoạch kinh doanh liên tục bằng cách sử dụng các kênh bán hàng bổ sung thay thế. Duy trì khách hàng hầu như không phải là một nhiệm vụ dễ dàng vì việc cung cấp dịch vụ không đạt tiêu chuẩn sẽ gây tổn hại không thể đảo ngược cho các công ty.

Covid-19 dẫn đến việc các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ phải đối mặt với những thách thức lớn hơn và sự không chắc chắn; các tác nhân tổ chức cần xây dựng khả năng thích ứng cao hơn thông qua số hóa. Xây dựng kịch bản với số hóa bao gồm từ các bài học kinh nghiệm có thể giúp các nhà quản lý xác định hiệu quả hơn liệu họ có khả năng

thích ứng và năng động hay không. Những kinh nghiệm này có thể được sử dụng để giải quyết hiệu quả hơn các vấn đề dài hạn trong tương lai có thể phát sinh từ các cuộc khủng hoảng bền vững về môi trường và xã hội. Mối quan tâm ở đây là các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ không nhất thiết phải có kế hoạch dài hạn và có thể thích ứng với đại dịch covid-19 đã cho họ cơ hội để xem xét những điều này, ngay cả khi phải đối mặt với những thách thức ngắn hạn.

Việc sử dụng số hóa trong tình trạng gián đoạn nghiêm trọng có thể giúp mọi người và tổ chức duy trì kết nối, tạo điều kiện thuận lợi cho tình huống làm việc thông minh.

Ảnh hưởng của COVID-19 thúc đẩy các doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ suy nghĩ lại về năng lực cốt lõi của họ, tìm kiếm cơ hội mới và xác định lại các mô hình kinh doanh bền vững một cách mạnh mẽ và kịp thời hơn. Sự linh hoạt chiến lược trong các chu kỳ ngắn hơn, cân bằng giữa các biện pháp và tập trung vào xây dựng đổi mới không chỉ giới hạn ở doanh nghiệp siêu nhỏ và nhỏ trong giai đoạn này. Phát triển các năng lực mới, nâng cao kiến thức chuyên môn và nâng cao kinh nghiệm chuyên môn liên quan đến việc áp dụng các công nghệ mới trong các mô hình kinh doanh là nhu cầu phát triển quan trọng của doanh nghiệp trong dài hạn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Việt Hà (2021). Lao động – việc làm khu vực Đông Nam bộ ảnh hưởng nặng nhất sau đợt bùng dịch COVID-19 lần thứ 4. *Báo Điện tử Đảng Cộng sản Việt Nam*. <https://dangcongsan.vn/xahoi/lao-dong-viec-lam-khu-vuc-dong-nam-bo-anh-huong-nang-nhat-sau-dot-bung-dich-covid-19-lan-thu-4-594461.html>
2. Nguyễn Xuân Lộc (2021). Bộ Thông tin và Truyền thông công bố chương trình hỗ trợ doanh nghiệp nhỏ và vừa chuyển đổi số. *Cổng thông tin Bộ Thông tin và Truyền thông*. <https://mic.gov.vn/mic2020/Pages/TinTuc/tinchitiet.aspx?tintucid=146148>
3. Abed, S.S., (2020). International journal of information management social commerce adoption using toe framework : an empirical investigation of Saudi Arabian SMEs. *Int. J. Inf. Manage.* 53, 102118. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2020.102118, October 2019
4. Akpan, I.J., Soopramanien, D., Kwak, D.H., (2020). Cutting-edge technologies for small business and innovation in the era of COVID-19 global health pandemic. *J. Small Bus. Entrep.* 0 (0), 1–11. doi:10.1080/08276331.2020.1799294.
5. Ayyagari, M., Beck, T., Demircug-Kunt, A., (2007). Small and medium enterprises across the globe.

- Small Bus. Econ.* 29 (4), 415–434. doi:10.1007/s11187-006-9002-5.
6. Barann, B., Hermann, A., Cordes, A.-K., Chasin, F., Becker, J., (2019). Supporting digital transformation in small and medium-sized enterprises: a procedure model involving publicly funded support units. *Proc. 52nd Hawaii Int. Conf. Syst. Sci.* 6 (2), 4977–4986. doi:10.24251/hicss.2019.598.
 7. Bartik, A.W., Bertrand, M., Cullen, Z., Glaeser, E.L., Luca, M., Stanton, C., (2020). The impact of COVID-19 on small business outcomes and expectations. *PNAS* 117 (30), 17656–17666. doi:10.1073/pnas.2006991117.
 8. Baggia, A., Maletić, M., (2019). Drivers and Outcomes of Green IS Adoption in Small and Medium-Sized Enterprises. *Sustainability*. doi:10.3390/su11061575.
 9. Bai, C., Sarkis, J., (2020). A supply chain transparency and sustainability technology appraisal model for blockchain technology. *Int. J. Prod. Res.* 58 (7), 2142–2162. doi:10.1080/00207543.2019.1708989.
 10. Chen, C.L., Lin, Y.C., Chen, W.H., Chao, C.F., Pandia, H., (2021). Role of government to enhance digital transformation in small service business. *Sustainability (Switzerland)* 13 (3), 1–26. doi:10.3390/su13031028.
 11. Cruz, A.M., Haugan, G.L., (2019). Determinants of maintenance performance: a resource-based view and agency theory approach. *J. Eng. Technol. Manage. - JET-M* 51, 33–47. doi:10.1016/j.jengtecman.2019.03.001, March.
 12. Doyle, F., Cosgrove, J., (2019). Steps towards digitization of manufacturing in an SME environment. *Proc. Manuf.* 38 (2019), 540–547. doi:10.1016/j.promfg.2020.01.068.
 13. de Boer, D., Limpens, G., Rifin, A., Kusnadi, N., (2019). Inclusive productive value chains, an overview of Indonesia’s cocoa industry. *J. Agribus. Dev. Emerg. Econ.* 9 (5), 439–456. doi:10.1108/JADEE-09-2018-0131.
 14. Fernandes, N., (2020). Economic effects of coronavirus outbreak (COVID-19) on the world economy. *SSRN Electron. J.* doi:10.2139/ssrn.3557504.
 15. Orji, I.J., Kusi-Sarpong, S., Huang, S., Vazquez-Brust, D., (2020). Evaluating the factors that influence blockchain adoption in the freight logistics industry. *Transp. Res. Part E* 141, 102025. doi:10.1016/j.tre.2020.102025, July.
 16. Oppong, M., Owiredu, A., Churchill, R.Q., (2014). Micro and small scale enterprises development in Ghana. *Eur. J. Account. Audit. Finance Res.* 2 (6), 84–97.
 17. Ozili, P.K., Arun, T., (2020). Spillover of COVID-19: impact on the global economy. *SSRN Electron. J.* doi:10.2139/ssrn.3562570.
 18. Quayson, M., Bai, C., Osei, V., (2020). Digital inclusion for resilient post-COVID-19 supply chains: smallholder farmer perspectives. *IEEE Eng. Manage. Rev.* 8581. doi:10.1109/EMR.2020.3006259, c.
 19. Latif, B., Mahmood, Z., San, O.T., Said, R.M., Bakhsh, A., 2020. Coercive, normative and mimetic pressures as drivers of environmental management accounting adoption. *Sustainability (Switzerland)* (11) 12. doi:10.3390/su12114506
 20. Nandi, S., Sarkis, J., Hervani, A., Helms, M., (2020). Do blockchain and circular economy practices improve post COVID-19 supply chains? A resource-based and resource dependence perspective. *Ind. Manage. Data Syst.* doi:10.1108/IMDS-09-2020-0560.
 21. Sakudo, M., (2021). The New Normal: Digitalization of MSMEs in Indonesia Retrieved March 18, 2021, from <https://www.asiapacific.ca/publication/new-normal-digitalization-msmes-indonesia> .
 22. Shaikh, A.A., Glavee-Geo, R., Karjaluoto, H., Ebo Hinson, R., (2019). How is the use of mobile

money services transforming lives in Ghana? *Marketing and Mobile Financial Services* doi:10.4324/9781351174466-12

23. Teece, D.J., Pisano, G., Shuen, A., (2009). Dynamic capabilities and strategic management. *Knowl. Strateg.* 18, 77–116. doi:10.1142/9789812796929_0004, April 1991.
24. UGANDA, U., (2020). COVID-19: UNDP, JUMIA Uganda partner to link market vendors with consumers online Retrieved April 5, 2021, from <https://medium.com/@UNDPUganda/covid-19-undp-jumia-uganda-partner-to-link-marketvendors-with-consumers-online-ba0ef8928c7e>.
25. Ulas, D., 2019. Digital transformation process and SMEs. *Proc. Comput. Sci.* 158, 662–671. doi:10.1016/j.procs.2019.09.101.
26. Verhoef, P. C., Broekhuizen, T., Bart, Y., Bhattacharya, A., Dong, J. Q., Fabian, N., & Haenlein, M. (2021). Digital Transformation: A Multidisciplinary Reflection and Research Agenda. *Journal of Business Research*, 122, 889-901. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.09.022>
27. Wang, Q., Su, M., (2020). A preliminary assessment of the impact of COVID-19 on environment – A case study of China. *Sci. Total Environ.* doi:10.1016/j.scitotenv. 2020.138915.
28. Wong, L.W., Leong, L.Y., Hew, J.J., Tan, G.W.H., Ooi, K.B, (2020). Time to seize the digital evolution: adoption of blockchain in operations and supply chain management among Malaysian SMEs. *Int. J. Inf. Manage.* 52, 101997. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2019.08.005, March 2019.
29. Xu, B., Costa-Climent, R., Wang, Y., Xiao, Y., (2020). Financial support for micro and small enterprises: economic benefit or social responsibility? *J. Bus. Res.* doi:10.1016/j.jbusres.2020.01.071.

NGÒI KHÓC TRÊN CÂY CỦA NGUYỄN NHẬT ÁNH DƯỚI GÓC NHÌN PHÊ BÌNH SINH THÁI

Nguyễn Thị Vân Anh ¹

1. Lớp CH22VH01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Trong bức tranh về toàn cảnh xã hội ở thế kỷ hiện đại, bên cạnh các vấn đề được mọi người quan tâm như bình đẳng giới, nữ quyền, xu hướng tính dục,... song song với đó, vấn đề sinh thái cũng đã nổi lên và trở thành một trong những thách thức hàng đầu. Trước thực trạng biến đổi khí hậu, ô nhiễm môi trường trầm trọng, chúng ta cần phải gióng lên hồi chuông cảnh tỉnh để con người một lần nữa nhìn lại chính mình, lắng nghe tiếng nói từ mẹ trái đất để thay đổi một tương lai tốt đẹp hơn. Do đó, văn học cũng chuyển mình tương ứng để theo kịp với tiến độ biến đổi của thời đại. Phê bình sinh thái đến với Việt Nam như hòa mình chung vào mối quan tâm của toàn cầu. Dưới sự ảnh hưởng của phê bình sinh thái, những tác phẩm truyền thống viết về thiên nhiên, lấy thiên nhiên làm nguồn cảm hứng sáng tác bắt đầu được nhìn nhận lại qua lăng kính của phê bình sinh thái. Truyện dài *Ngôi khóc trên cây* của Nguyễn Nhật Ánh là minh chứng cho lời thì thầm của mẹ thiên nhiên. Trong câu chuyện, các nhân vật được thiên nhiên tưới tắm, nuôi dưỡng, dắt tay họ để vượt qua giông bão của cuộc đời. Ở trong vòng tay của “mẹ” họ như tìm lại được phần hồn tưởng chừng như đã mất của chính mình.

Từ khóa: Ngôi khóc trên cây, Nguyễn Nhật Ánh, Phê bình sinh thái, thiên nhiên.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Bước vào thế kỷ XXI, một thế kỷ được nhận định là đã đạt được khá nhiều những thành tựu vượt bậc về khoa học và công nghệ, nhờ những thành tựu đó mà tốc độ tăng trưởng về mọi mặt (kinh tế, giáo dục, chính trị,...) ở các quốc gia trên thế giới cũng được phát triển. Tuy nhiên, loài người cũng đang phải đối mặt với những hệ lụy do chính họ mang lại, một trong những điều đáng lo ngại chính là sự hủy hoại nghiêm trọng của môi trường sinh thái.

Trong cuốn *C.Mác và Ph.Ăng-Ghen Toàn tập*, tập 20 Ph. Ăng-ghe-n cũng đưa ra lời cảnh báo về sự trả thù từ môi trường như sau: “Tuy nhiên chúng ta không nên quá tự hào về những thắng lợi của chúng ta đối với giới tự nhiên. Bởi vì cứ mỗi lần chúng ta đạt được một thắng lợi, là mỗi lần giới tự nhiên trả thù lại chúng ta. Thật thế, mỗi thắng lợi, trước hết là đem lại cho chúng ta những kết quả mà chúng ta hằng mong muốn, nhưng đến lượt thứ hai, lượt thứ ba, thì nó lại gây ra những tác dụng hoàn toàn khác hẳn, không lường trước được, những tác dụng thường hay phá hủy tất cả những kết quả đầu tiên đó” (C.Mác và Ph.Ăng-Ghen, 1994.tr 654). Con người không thể ngờ được rằng, hơn 100 năm sau lời cảnh báo đó đã trở thành lời tiên tri sấm truyền không dành riêng cho bất kỳ một quốc gia, một lãnh thổ nào cả, mà nó được dành chung cho toàn nhân loại trên thế giới.

Phê bình sinh thái xuất hiện đầu tiên ở Anh và Mỹ vào những năm cuối của thế kỷ XX. Trong bối cảnh khủng hoảng trầm trọng từ môi trường, con người một lần nữa buộc phải nhìn nhận lại vấn đề sinh thái để nhanh chóng đưa ra thái độ và hành động nhằm quyết định sự sống còn cho nhân loại. Phê bình sinh thái ra đời như một phản ứng tích cực của con người góp phần cải thiện tình trạng môi trường đang ngày một xấu đi. Ban đầu, sinh thái học chỉ đơn giản là bộ môn khoa học tự nhiên dùng để nghiên cứu sinh vật học. Sinh thái chỉ một trạng thái sinh tồn của tất cả các sinh vật trên trái đất, nghiên cứu mối quan hệ giữa chúng với nhau hay mối quan hệ của chúng và môi trường. Lớn dần theo tính cấp bách của vấn đề sinh thái toàn cầu, phạm vi phản ánh sinh thái học đã có những thay đổi hoàn toàn. Thay vì chỉ thuộc phạm trù khoa học tự nhiên như trước, ngày nay sinh thái học đã bao gồm cả những lĩnh vực khoa học tự nhiên và khoa học xã hội. Sinh thái học được mở rộng theo nghĩa là chỉ thái độ sống của con người và cả những hành động thiết thực để bảo vệ môi trường. Trong văn học, mục đích chung của phê bình sinh thái là nghiên cứu mối quan hệ giữa môi trường tự nhiên và con người được đặt trong một chỉnh thể sinh thái. Ở Việt Nam bước đầu tiếp nhận lối phê bình này vào năm 2010 trở lại đây. Việt Nam đã ý thức được rằng mình cũng trở thành một trong những quốc gia đang phải hứng chịu sự ảnh hưởng trầm trọng từ biến đổi khí hậu và ô nhiễm môi trường.

Theo Cheryll Glotfelty giáo sư khoa học và môi trường trong lời giới thiệu cho tuyển tập *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (Cheryll Glotfelty, 1996) đã đưa ra một khái niệm đơn giản và rõ ràng về phê bình sinh thái, đó chính là khoa học nghiên cứu mối quan hệ giữa khoa học và môi trường tự nhiên. Qua định nghĩa bà đã chỉ ra sứ mệnh của phê bình sinh thái chính là thông qua văn học tiến hành phê phán văn hóa, thông qua đó truy tìm lại nguồn gốc, tư tưởng dẫn đến nguy cơ về sinh thái. Chính thái độ của con người đã làm ảnh hưởng nghiêm trọng đến môi trường. Thông qua phê bình sinh thái, chúng ta đã phần nào thay đổi cách nhìn nhận cơ bản về đối tượng trong văn học từ trước đến nay, đó là luôn lấy con người là trung tâm của mọi vấn đề (thuyết duy nhân loại).

Trong lĩnh vực văn học, phê bình sinh thái cũng có đóng góp không nhỏ trong tiến độ hòa mình vào mối quan tâm chung của nhân loại. Phê bình sinh thái từng bước đến với Việt Nam qua các công trình nghiên cứu nổi bật như *Phê Bình Sinh Thái với văn xuôi Nam Bộ* (Bùi Thanh Tuyên và nnk, 2018) đã góp phần làm sáng tỏ thêm mối quan hệ hài hòa giữa con người và môi trường tự nhiên, xã hội của vùng đất Nam Bộ được đặt trong bối cảnh hiện tại và tương lai, hay cuốn sách *Rừng khô, suối cạn, biển độc... và văn chương* (Nguyễn Thị Tịnh Thi, 2017) mang những vấn đề hết sức thời sự để bàn bạc qua góc nhìn từ văn chương... Qua các công trình tiêu biểu, chúng ta phần nào nhận thấy được phê bình sinh thái là hướng nghiên cứu đúng đắn trong quá trình nghiên cứu, phân tích văn học hiện nay. Văn học không còn là tiếng lòng của một cá nhân, một nhóm người nào đó nữa. Giờ đây, văn học đang cùng “thở” chung một bầu khí quyển của trái đất. Việc của chúng ta là cùng nhau tái thiết lại “lá phổi xanh” ấy cho muôn loài.

Khi nghiên cứu *Ngồi khóc trên cây* của Nguyễn Nhật Ánh, tôi chọn cho mình một hướng tiếp cận nhìn nhận tác phẩm từ góc độ phê bình sinh thái. Khi tác phẩm được nhìn nhận dưới khuynh hướng này, đã giúp ta một lần nữa làm rõ những mối quan hệ “ràng buộc” giữa con người với giới tự nhiên. Bên cạnh đó, cũng phần nào góp phần nhỏ bé của mình để gửi một thông điệp chung tay vào xây dựng một hành tinh xanh của chúng ta, không chỉ cho hôm nay mà còn cho mãi mãi về sau.

Ở hướng tiếp cận theo lối phê bình sinh thái, đối tượng sinh thái là đối tượng được đặt lên hàng đầu, là mối quan tâm cũng như vấn đề chính ta cần phải đưa ra nghiên cứu. Tuy nhiên, khi tiếp cận văn học ở hướng phê bình này, chúng ta không nên quá đề cao sinh thái mà quên đi bản chất thẩm mỹ vốn có của văn học. Chúng ta nên nhớ rằng, tiếp cận sinh thái dưới góc độ của một tác phẩm văn học khác hẳn với việc chúng ta trở thành một nhà sinh vật học đi nghiên cứu về hệ sinh thái.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để nghiên cứu và tìm hiểu tác phẩm *Ngôi khóc trên cây* của Nguyễn Nhật Ánh từ góc nhìn phê bình sinh thái, chúng tôi sử dụng nhiều phương pháp nghiên cứu khác nhau. Trong đó, tập trung nhiều nhất là những phương pháp nổi bật sau:

Phương pháp phân tích, tổng hợp: phương pháp này tìm hiểu yếu tố sinh thái có trong tác phẩm, từ các vấn đề sinh thái có thể tổng hợp và rút ra cái nhìn tổng quan của tác phẩm ở diện mạo mới.

Phương pháp thi pháp học: phương pháp này giúp tiếp cận tác phẩm như một chỉnh thể nghệ thuật, giúp đi sâu vào những phương diện nghệ thuật được nhà văn sử dụng trong truyện *Ngôi khóc trên cây*.

Phương pháp so sánh - đối chiếu: so sánh tác phẩm với những tác phẩm khác của nhà văn để thấy được vấn đề sinh thái là vấn đề nổi bật trong các sáng tác của Nguyễn Nhật Ánh.

Phương pháp phê bình sinh thái: Phương pháp này giúp nghiên cứu mối quan hệ giữa văn học và môi trường tự nhiên. Một tác phẩm từ bỏ cái nhìn ẩn dụ về tự nhiên để viết với ý thức sinh thái đã góp phần truy tìm nguyên căn khủng hoảng môi trường hiện tại, đồng thời đề xuất giải pháp giúp thiết lập mối quan hệ hài hòa giữa con người và sinh thái.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Thiên nhiên là nơi cung cấp nguồn sống

Thiên nhiên là khái niệm dùng để chỉ sự tồn tại của tất cả các sinh vật, những hiện tượng tự nhiên và môi trường xung quanh chúng ta. Đó là nơi cung cấp một nguồn tài nguyên dồi dào, giúp nuôi dưỡng và duy trì sự sinh tồn của muôn loài. Thiên nhiên được xem là cái nôi sinh sản tạo ra sự sống nhưng cũng là nơi kết thúc mọi sự sống nếu ta không biết tôn trọng. Màu xanh của thiên nhiên được xem như biểu tượng của mùa xuân, mang đến cho con người niềm hi vọng mới vào một tương lai đầy khởi sắc. Ta dễ dàng bắt gặp người bạn thiên nhiên luôn có mặt mọi lúc, mọi nơi trong từng nhịp sống, từng hơi thở của mỗi nhân vật được đặt trong truyện. Đó chính là muôn thú, cây cối, vàng trăng tròn, ánh chiều tà, dòng sông,... Chúng đã góp phần ảnh hưởng rất nhiều vào đời sống của vạn vật nơi đây như sau:

Nơi trú ngụ của muôn loài: Chi tiết được miêu tả trong truyện từ ngôi làng Đo Đo là nơi mà thuở nhỏ nhân vật Đông đã từng sinh sống, hòn non bộ được đặt trong vườn nhà Rùa, chiếc ao rau muống là nơi con Cỏ Dài (con ngỗng) ngủ vào mỗi tối, một khu rừng chứa đựng trong

nó là bao nhiêu bí ẩn, hay bí mật đằng sau thung lũng mộng mơ,... tất cả những chi tiết đó cho thấy được vai trò quan trọng của đất. Tài nguyên đất đã đặt nền móng cho hoạt động của muôn loài. Nhờ đất đai mà con người có thể trồng trọt, chăn nuôi, phát triển các nhà máy xí nghiệp, cũng chính là nơi ta xây dựng nhà cửa, tổ ấm gia đình qua từng ngày. Cây cối cũng nhờ vào chất dinh dưỡng trong đất để phát triển cho mình bộ rễ khỏe mạnh để bám trụ, sinh trưởng cũng như chống trọi lại với thay đổi khí hậu, muôn thú cũng nương nhờ vào để trú ngụ và sinh sôi. Nếu nhân rộng ra nữa ta sẽ thấy được nhờ vào thiên nhiên, vạn vật đã có một không gian để nương tựa và phát triển.

Thiên nhiên còn ưu đãi cho ta nguồn tài nguyên dồi dào: Trong biểu tượng văn hóa thế giới, nước được xem là biểu tượng của nguồn sống, hủy diệt và tái sinh. Nhờ nước trong các đại dương, trái đất trở thành hành tinh sống duy nhất trong hệ mặt trời. Nước bao quanh bề mặt trái đất làm cho chúng mang một màu xanh hiền dịu. Nước đóng vai trò rất quan trọng đối với sự sống của muôn loài, đặc biệt là nguồn nước ngọt. Dòng sông Kiếp Bạc cuộn cuộn chảy sau những cơn bão đã mang về khối lượng phù sa màu mỡ tưới tẩm cho thảm thực vật nơi đây. Chúng giúp điều hòa yếu tố khí hậu, đất đai, sinh vật, đáp ứng các nhu cầu sinh hoạt của con người hằng ngày như sinh hoạt, tưới tiêu, phát triển nông nghiệp. Nước được xem là một thực thể của khởi nguyên về vai trò thiết lập thế giới.

Tài nguyên rừng trong truyện cũng được nhắc đến với một vai trò to lớn. Khu rừng như một nhà máy sinh học có chức năng điều hòa không khí cung cấp cho vạn vật. Ngoài ra, rừng còn ngăn chặn những dòng lũ giận dữ của mẹ thiên nhiên đổ ập lên con người hay là giúp chống xói mòn đất đai, giúp cho con người có thể canh tác dễ hơn. Khu rừng còn được miêu tả với nhiều loại trái cây có thể ăn được vì theo lời Rùa kể, hễ đi vào đó không bao giờ lo sẽ bị đói, trong rừng còn bắt gặp được nhiều loài động vật quý hiếm mà các nhân vật chưa từng được nhìn thấy bên ngoài hay những vị thuốc quý (mỏ quạ, mọc sỏi, cúc tần) cô bé Rùa đã dùng để chữa thương cho các con vật khi bị sập bẫy,... Thiên nhiên còn cung cấp cho chúng ta các dịch vụ sinh thái quan trọng cho sự tồn tại của con người, bao gồm việc duy trì đa dạng sinh học, cải thiện chất lượng không khí và nước, và giảm thiểu tác động của thiên tai. Những dịch vụ này đóng một vai trò quan trọng trong việc bảo vệ sức khỏe và tránh khỏi các thảm họa thiên nhiên.

Mẹ thiên nhiên mang đến cho chúng ta bao nhiêu là lợi ích. Thế nhưng con người lại không biết tôn trọng, bảo vệ và giữ gìn chúng. Chúng ta khai thác tài nguyên thiên nhiên một cách vô tội vạ, làm ô nhiễm tài nguyên nước cũng như không khí bằng các chất thải độc hại từ các nhà máy, xí nghiệp, các phương tiện giao thông thường ngày. Tất cả các khu rừng đều bị nhân loại tàn phá, họ đốt rừng, chặt phá cây cối, săn bắt động vật vô tội vạ để tìm kiếm lợi nhuận riêng cho chính bản thân mình mà không nghĩ đến bất kỳ một đối tượng nào khác. Nếu loài người không biết bảo tồn và gìn giữ môi trường thì nó sẽ có tác động nguy hại đến đời sống của chính bản thân họ. Khi đó sẽ dẫn đến việc tài nguyên bị cạn kiệt, môi trường bị ô nhiễm sẽ làm thủng tầng ozon, trái đất bị nóng lên cũng như nguy cơ hạn hán, lũ lụt càng nhiều. Thiên nhiên có vai trò rất quan trọng đối với tất cả con người cũng như tất cả những sinh vật sống trên trái đất. Và nếu ta biết khai thác, sử dụng hợp lý cũng như bảo tồn thì nó sẽ trở thành một trong những tài sản quý giá nhất của con người. Chính vì vậy, việc bảo vệ và tôn trọng thiên nhiên đang trở thành một nhu cầu cấp thiết và là trách nhiệm của tất cả mọi người. Điều này cũng sẽ giúp cho ta thấy rõ hơn vai trò và ý nghĩa của hệ sinh thái trong cuộc sống là vô cùng to lớn.

3.2. Thiên nhiên là nơi cất giữ kỷ niệm, ước mơ

Tuyển tập của Nguyễn Nhật Ánh là những trang truyện dành cho tuổi mới lớn. Khi đọc truyện, ta dễ dàng nhận thấy rằng có hai nguồn cảm hứng lớn cho những sáng tác của ông đó là ký ức về một thời tuổi thơ của chính tác giả và những điều ông quan sát được từ thái độ sống của các bạn trẻ ngày nay. Bên cạnh việc khai thác sâu vào ký ức trong tâm hồn mình cùng với thiên nhiên trong sạch thời ông sống, Nguyễn Nhật Ánh còn đánh giá cái nhìn của mình qua những hành động, thói quen của giới thanh thiếu niên vào môi trường sống hiện tại. Có thể nói, thiên nhiên trong *Ngồi khóc trên cây* cũng là một nhân vật mang nét vóc dáng của riêng mình.

Mở đầu câu chuyện, Nguyễn Nhật Ánh có giới thiệu “chiều rớt nắng trên ngọn sầu đông, nắng rơi xuống, rất dày, nhưng bị các nhánh lá cản lại trên cao. Vô số nắng nằm trên ngọn cây. Ở những khoảng trống nắng tiếp tục rơi. Tôi ngồi duỗi chân trên cỏ, nghe nắng xuyên qua lớp vải. Trước mặt tôi, trong dòng sông Kiếp Bạc, nắng đang đùa giỡn với cát” (Nguyễn Nhật Ánh, 2013.tr 9). Một buổi chiều được miêu tả với ánh nắng chói chang của vùng đất Quảng Nam, không gian mở ra không có bóng dáng của con người, mà ở đó chỉ có duy nhất một nhân vật “tôi” xuất hiện trong khung cảnh, lồng ghép vào đó là không gian đã tràn ngập trong cảm nhận của nhân vật này với những ánh nắng đang xuyên qua lớp vải, những ánh nắng đang đùa giỡn bên bờ sông Kiếp Bạc như có linh hồn, có cảm nhận. Đây cũng là cách mở đầu quen thuộc mà ta sẽ bắt gặp trong các tác phẩm của Nguyễn Nhật Ánh. Qua cách mở đầu đó, người đọc sẽ háo hức chuẩn bị cho một hành trình, một cuộc phiêu lưu mới cùng với các nhân vật trong thế giới tự nhiên.

Với những người có tuổi thơ gắn liền với thành phố ngập tràn nhà hàng, quán xá, cửa hiệu sáng rực ánh đèn led, những ngôi nhà cao tầng trọc trời hay những tiếng còi xe kêu inh ỏi vào những buổi tan tầm,... và khi chạm đến tác phẩm này, dường như trong nó có một lực hút mạnh mẽ khiến ta lạc vào cuộc du ngoạn để về với tuổi thơ đã cách xa hơn nhiều năm trở về trước. Tôi tự hỏi tuổi thơ của Nguyễn Nhật Ánh chắc hẳn phải rất thú vị, nên trong câu chuyện, ông mới có thể lấy ra ở đó những mùa giấy kính, mùa nắp keng, mùa cọng dừa, mùa bao thuốc lá, mùa thả diều, mùa chong chóng,... Đây chính là tên gọi đặc biệt của bọn trẻ ở làng Đo Đo dùng để phân biệt những mùa trong một năm. Giới hạn trong năm không dừng lại ở bốn mùa thông thường nữa mà với bọn trẻ ở làng Đo Đo mùa đã được chia ra làm sáu, ta còn bất ngờ hơn khi nhận ra không chỉ có bọn trẻ con nơi đây gọi các mùa như vậy, dường như cả người lớn cũng chấp nhận và gọi chúng theo cách kỳ lạ đó. Cách gọi đó đã tạo nên sự phân kích khiến người đọc nhanh chóng muốn vén tấm màn để bước vào một thế giới mới, thế giới tuổi thơ ngập tràn sắc màu mà chúng ta đã từng lãng quên hoặc thậm chí ta còn chưa được biết đến chúng một lần nào.

Khi trở về thăm làng, ập vào mắt Đông là khung cảnh náo nhiệt của bọn trẻ con khi hè về. Vào hè, bọn trẻ trong làng tha hồ tung tăng lượm nhặt những nắp bia để đổi kẹo, những trận đánh “bi” cá cược được đúc từ sáp nến sau đó vo tròn lại thành những viên bi, đó là cách bọn trẻ hay làm để thay thế những viên bi ve thủy tinh xa xỉ,... Chứng kiến điều quen thuộc đó đã khiến Đông nhớ về tuổi thơ của chính mình trong quá khứ, khi gia đình cậu còn sinh sống ở làng Đo Đo, cũng khung cảnh quen thuộc đó, cùng với những trò đánh “bi” ăn nắp keng cùng với đám bạn, hay những lần chờ tàu ngồi sau lưng cha sau chiếc xe đạp để rồi bây giờ nhìn “vẻ mặt thích thú đến đờ đẫn của nó khiến tôi bất giác nhớ đến tuổi thơ của mình. Lúc còn ở làng,

tôi cũng như con Rùa, như thằng Thục, như những đứa trẻ thôn quê khác, cũng sung sướng khi trông thấy một chiếc máy bay bay ngang bầu trời kéo theo một vệt khói trắng đằng sau đuôi hay một đoàn tàu kéo còi và phun khói đen sì chạy ngang con đường mòn dẫn xuống đường quốc lộ. Bây giờ, tôi không còn những niềm vui ngây thơ đó nữa. Tôi đã lớn, đã rời làng, đã thành một đứa con trai thành phố, hoàn toàn đánh mất sự ngỡ ngàng đáng yêu tỏa ra từ một tâm hồn chất phác” (Nguyễn Nhật Ánh, 2013.tr 51). Trò chơi thổi bong bóng từ ống đu đu khiến cho “một cô gái mười ba tuổi, một cô gái mười bảy tuổi và một người con trai hai mươi một tuổi xúm quanh thau nước xà phòng chơi trò trẻ con quả là kỳ cục nhưng lúc đó tôi thấy mọi thứ đều hoàn toàn tự nhiên. Những quả bong bóng nhiều màu lấp lánh dưới ánh đèn bay rợp nhà trông như một đàn bướm vừa kéo vào tránh gió khiến tôi băng khuâng nhớ lại một thời thơ ấu đã xa” (Nguyễn Nhật Ánh, 2013.tr 234).

Những điều giản dị thế đấy mà làm sống dậy trong Đông về một tình yêu quê hương yên bình, một làng quê ngập tràn ánh nắng của đất trời khi vào hè. Thời gian của hiện tại và quá khứ như hòa vào một thể. Để giờ phút này đây, nhân vật Đông bồi hồi nhận ra những ký ức về một thời tuổi thơ đã xa hơn 10 năm trời mà nay bỗng được trở về, được lần nữa đứng trước nó khiến cho cậu cảm thấy dường như nó mới xảy ra từ hôm qua vừa thân thương mà cũng đầy xa lạ, khắc khoải và hoài niệm. Với những đứa trẻ khác, có lẽ đối với chúng sau này lớn lên có thể sẽ lãng quên, nhưng với Đông nó không chỉ là những trò chơi hay nơi chốn rong ruổi cho qua tháng năm của tuổi trẻ. Mà ở nơi đó, ngôi làng đã chứa đựng những ký ức quý giá, những thuở hồn nhiên mà khi vào Sài Gòn, khi trưởng thành Đông đã không tìm lại được.

Có rất nhiều nghiên cứu khẳng định trẻ con được sống trong môi trường gần gũi với thiên nhiên từ khi còn bé sẽ giúp cho chúng phát triển toàn diện về trí não và thể chất. Con người được sống trong không gian xanh, tiếp xúc với không khí trong lành, gần gũi với hoa cỏ từ khi con bé sẽ hình thành được những khả năng nhận thức, tư duy cũng như sự sáng tạo vượt trội hơn so với những đứa trẻ phải ở trong môi trường khép kín. Qua những hoạt động vui chơi ấy, chúng được quan sát, tìm tòi, khám phá những điều mới mẻ ngoài cuộc sống, có khả năng xử lý những tình huống trong cuộc đời của chúng sau này. Theo Albert Einstein - một trong 10 nhà khoa học lỗi lạc nhất trong lịch sử đã từng nói rằng “Logic đưa bạn từ A đến B nhưng trí tưởng tượng sẽ đưa bạn đến bất cứ nơi đâu”. Giá trị của tưởng tượng sẽ giúp con người chúng ta tìm ra lối thoát trong hoàn cảnh có vấn đề, ngay cả khi ta không đủ khả năng đáp ứng điều kiện về tư duy. Thiên nhiên chính là người thầy đầu tiên dạy cho con người những nhận thức về thế giới tự nhiên, tạo ra cho những mầm chồi non nớt ấy một bộ rễ khỏe mạnh, để chúng bám sâu vào lòng đất. Sau này khi lớn lên, chúng sẽ được thỏa sức vẫy vùng trong không gian bao la rộng lớn của đất trời. Thiên nhiên sẽ chấp cánh cho chúng sức mạnh, trí tuệ cùng lòng dũng cảm để tạo ra vô vàn những điều kỳ diệu.

Thiên nhiên trong truyện còn là nhân chứng sống cho một tình yêu đẹp giữa Đông và cô bé Rùa. Thiên nhiên như một phép màu khơi dậy tình yêu trong hai người: chiếc bàn học kê cạnh cửa sổ là nơi Đông phát hiện một cô bé có đôi mắt to tròn long lanh, trên phiến đá xanh dưới bóng cây bướm bạc là nơi họ đã trao cho nhau những lời yêu thương và hứa hẹn, dàn dụa lý hương tỏa mùi hương nồng say dẫn lối cho Đông tìm đến Rùa trong những buổi trời tối đen. Đó là nơi nuôi dưỡng một tình yêu nhẹ nhàng nhưng đầy sâu sắc: nụ hôn nhẹ nhàng lướt qua như làn mây khi hai người ngồi trú mưa trong ngôi nhà làm bằng bụi duối, cây sấu đông bên

này sông là nơi Đông chứng kiến Rùa trở thành thiếu nữ trong tà áo dài tinh khôi cùng mái tóc đen dài sau lưng, cậu bỗng thấy người con gái mình yêu đẹp một cách khó có thể dùng lời để diễn tả, cậu bàng hoàng nhận ra ấn tượng về cô từ ba năm trước hiện tại đã hoàn toàn khác xa,... Nếu đặt vào bối cảnh hiện nay ta sẽ nhận định đây là một tình yêu cổ tích giữa chàng hoàng tử và cô bé lọ lem, hoặc có người lại cười nhạo cho rằng nó sẽ chẳng tồn tại được bao lâu ở cái lứa tuổi đó. Một lứa tuổi chóng vánh dễ yêu nhưng cũng mau xa. Điều đáng nói ở đây là nhà văn đã tuyệt tác khi xây dựng tình yêu ấy bắt đầu từ những rung động chung về thiên nhiên. Họ đều yêu thiên nhiên, yêu cuộc sống và trân trọng đối phương. Tình yêu ấy tuy không nồng nhiệt, cuồng vọng như những tiểu thuyết khác. Nhưng đọng lại trong đó những nỗi khắc khoải, một niềm hi vọng vào một tương lai rộng mở. Trong phút chốc Đông có thể quên mình bị bệnh vì hạnh phúc nhưng chẳng thể quên người con gái mình yêu thương một giây nào trong cuộc đời. Cô bé Rùa nhanh nhẩu nhưng đầy sâu sắc, nhẹ nhàng với tấm lòng bao dung, thấu hiểu. Khi hòa mình vào thiên nhiên, tấm lòng của con người phải chẳng đã được rộng mở, vị tha, bao dung và đầy tính nhân văn?

3.3. Thiên nhiên là nơi chữa lành vết thương

Phê bình sinh thái nhấn mạnh sinh thái là trung tâm. Vậy trong vấn đề trung tâm ấy sinh thái liệu có tiếng nói riêng? Nếu như chúng cất lên tiếng nói, ta có thể hiểu được không? Chính là nỗi băn khoăn mà chúng ta cần phải đi tìm lời giải đáp. Hình ảnh cô bé Rùa luôn thích gặp gỡ, trò chuyện với các con vật xung quanh, những người bạn của Rùa được Nguyễn Nhật Ánh đặt cho những cái tên như con Cỏ Dài, thằng Miếng Vá, con Tập Tễnh,... Cách đặt tên đó ngoài quy luật dựa vào những đặc điểm nhận dạng bên ngoài thì nhà văn còn thổi hồn vào những con vật để chúng có đặc điểm như con người bằng thủ pháp nhân hóa. Qua thủ pháp đó, các con vật có tên gọi riêng, có hình dáng riêng và đặc biệt chúng cũng có “sự hiểu biết riêng” giống như loài người chúng ta. Sự hiểu biết đó được miêu tả qua những lần Rùa ngăn cản con Cỏ Dài tấn công Đông, hay lời cảnh báo chú sóc nhỏ phải đi theo mình qua thung lũng nếu không sẽ bị những tay thợ săn biết được và tấn công, cô ra hiệu cho con Miếng Vá dẫn đường đi đến thung thũng phía sau thác nước, hay những lần con Tập Tễnh vui mừng nhảy nhót xung quanh mỗi khi cô đến thăm và kể chuyện cho nó nghe. Tất cả những điều đó vô hình chung tạo một bức tranh kỳ diệu có phần khó tin, phải chăng chúng nghe được những gì ta nói và đang đáp lại. Theo quan niệm của tôn giáo, các loài hữu tình đều có linh hồn, biết cảm nhận và thể hiện cảm xúc với chúng sinh xung quanh. Trong thế giới của vạn vật, con người được xem là đối tượng hữu tình có trí tuệ cao hơn, là đối tượng chính có khả năng chi phối và tác động lên vạn vật. Điều đó cho thấy được một vấn đề rằng vạn vật trên thế gian đều có sự sống (vạn vật sinh sôi nảy nở) nhưng chỉ duy nhất đối tượng có tình cảm, có trí tuệ cảm xúc bậc cao như con người mới có linh hồn. Con người biết vui, biết giận, biết thể hiện và chi phối cảm xúc của mình với những đối tượng xung quanh. Qua những đặc điểm đó, để ta hiểu rằng muôn loài cũng đều như nhau, nếu ta đối xử với chúng bình đẳng như chính bản thân chúng ta thì dù chúng không thể nói, hay không thể suy nghĩ như con người, chúng vẫn có thể thấu hiểu được tình cảm đó bằng chính tâm hồn.

Khi con người trôi nổi với những vòng xoáy của cuộc đời ta sẽ không tránh khỏi cảm giác chán nản, lo âu, buồn bã kèm theo những thất vọng muốn buông xuôi. Nếu như có dịp được dừng lại những tấp tểnh vội vã đó, con người sẽ chọn cách nào để xoa dịu những tổn thương đó

đây? Có người họ chọn lao vào những cuộc vui chơi quên ngày đêm, những trò giải trí cảm giác mạnh, hay hòa mình vào chốn phồn hoa đô thị để những ồn ào đó lấn át đi cái lắng đọng đang chất chứa trong tâm hồn. Nhưng chúng ta lại quên rằng, quanh ta vẫn còn một cách đơn giản nhưng mang lại hiệu quả vô cùng to lớn đó chính là tìm về với mẹ thiên nhiên. Về với thiên nhiên, tổn thương trong ta như được chữa lành một cách diệu kỳ. Nhân vật Rùa được nhà văn xây dựng là một kiểu nhân vật cô đơn. Một cô bé thiếu thôn tình cảm mẹ cha và lại bị cô lập trong chính môi trường sống xung quanh mình, dù ở với ông bà nội nhưng trong cô cũng không có sự gắn kết, sẻ chia, bạn bè cũng chẳng có ai ngoài bé Loan học chung lớp. Những lúc cô đơn đó, Rùa thường làm bạn với thiên nhiên, trò chuyện vui đùa với những con vật trong khu rừng để làm dịu đi nỗi trống trải mênh mông trong tâm hồn. Những nỗi đau của nhân vật Đông gặp phải (căn bệnh ung thư bị chuẩn đoán nhầm, sự hiểu lầm mình và Rùa là anh em họ, nghe tin Rùa chết trong trận lũ) cũng nhờ vào thiên nhiên Đông mà một lần nữa cậu tìm lại được sự sống và niềm tin tưởng chừng như đã bị vụn tắt trong nhiều lần vấp ngã. Trong một lần khám phá khu rừng mà thuở nhỏ theo Đông kể là cậu chưa một lần dám đặt chân vào bởi những ám ảnh về các câu chuyện ma quái mọi người truyền lại. Để hôm nay, khi cùng với Rùa tìm về với nơi đó tâm hồn con Đông dường như được thanh triệt hoàn toàn. Cậu nhắm mắt lại để nghe vọng về những âm thanh của núi rừng, một âm thanh không chỉ phát ra từ bên ngoài tự nhiên mà nó được phát ra từ chính tâm hồn của Đông khi lạc bước. Tất cả những âm thanh ấy “bện thành một tấm lưới êm ái vây bọc” lấy cậu. Hay sự ngạc nhiên sững sờ của Loan và Thục khi lần đầu tiên được nhìn thấy khung cảnh bên kia đồi bằng những lời xuýt xoa “đẹp quá Anh” và đầy ngây ngất “em không ngờ chỗ này lại đẹp thế”. Qua ngôn ngữ và giọng điệu của các nhân vật ta nhận ra rằng, đứng trước vẻ đẹp của núi rừng hùng vĩ, con người như một cái cây vừa được gột rửa qua một cơn mưa lớn, làm trôi đi những lớp bụi bẩn, những ích kỷ nhỏ nhen của cuộc đời. Khi nghe tin Rùa bị lũ cuốn trôi, Đông quyết định dẫn Loan và Thục trở về khu rừng một lần nữa. Phải chăng trong chuyến đi này, cậu muốn nhờ thiên nhiên tìm lại bóng hình của người con gái năm xưa. Hay chỉ đơn giản là cảm nhận lại những thú thân thuộc đã từng thuộc về Rùa khi cô còn sống. Gặp gỡ lại thung lũng mộng mơ, dòng thác tung bọt trắng xóa, những người bạn muôn thú trong khu rừng, Đông như thấy lại hình dáng của người con gái mình yêu, điều đó đã làm vui bớt nỗi nhớ khắc khoải và cơn đau chất chứa trong lòng cậu.

Con người tìm về với thiên nhiên là một hành động thường bắt gặp nếu như đọc truyện của Nguyễn Nhật Ánh, hình ảnh Ngạn tìm về với đồi sim để tìm lại hình bóng Hà Lan (Mắt Biếc), nhân vật Trường với những nỗi đau về tình yêu không được đáp lại với chị Ngà, sau này mỗi lần về quê Trường thường tìm về với thiên nhiên, đặc biệt là khóm hoa cúc gắn với kỷ niệm tình yêu thuở mới lớn (Đi Qua Hoa Cúc)... Qua những hành động tìm về với thiên nhiên trong vô thức của các nhân vật, vô hình chung đã khẳng định thiên nhiên có tác dụng chữa lành những vết thương mà vạn vật đang mang theo. Khi về với mẹ, con người hay động vật không còn những lo âu, hoảng sợ hay mất phương hướng. Ta an yên nằm trong vòng tay chở che của mẹ, để mẹ vỗ về những giai điệu của núi rừng. Vì đi qua bao biến cố, thăng trầm của cuộc đời, mẹ vẫn luôn rộng mở vòng tay đón tất cả các con khi tìm về với mẹ. Trong những trang văn của Nguyễn Nhật Ánh, ông đã nhiều lần nhắc chúng ta rằng gắn bó với muông thú, cây lá con người ta sẽ thấy bình tâm, tĩnh lặng bởi bản năng của muông thú là yêu thương. Đó là lí do vì sao các nhân vật khi chán chường, cô đơn, mất niềm tin vào thế giới xung quanh họ đều tìm đến với tự nhiên để gột rửa, thanh lọc tâm hồn mình lần nữa.

Ngoài ra, thiên nhiên còn mang cho nhân loại chúng ta điều dự báo về nguy cơ của một hệ sinh thái. Hình ảnh về Kiếp Bạc khô hạn vào những mùa hè, lòng sông nhô ra những tảng đá đen. Dòng sông êm ả, chậm rì vào những ngày êm ả, nắng đẹp bỗng trở nên hững hờ, tàn bạo khác thường khi mùa lũ tới. Nước có chức năng sinh tạo, nuôi dưỡng vạn vật, đẩy chúng ra khỏi dòng chảy của cuộc sống cố định, nhưng cũng chính nước đã nhấn chìm vạn vật chỉ trong tích tắc, sức tàn phá của nước mang một mức độ khủng khiếp để hình dung về sự hủy diệt. Dòng sông Kiếp Bạc hiện lên đáng sợ khi mùa lũ tràn về qua ký ức của Đông “tôi nhớ, mỗi lần qua cầu tôi phải nhắm tịt mắt, tay lần theo dây bám dò từng bước một. Lớn lên một chút, tôi bạo dạn hơn hẳn, đã dám mở mắt nhưng không bao giờ đủ can đảm nhìn xuống lòng sông. Thoáng đó mà đã xa rồi. Chú Thảo đã mất trong một mùa mưa, sau một cơn tai biến. Con đường từ đường quốc lộ dẫn về làng đồ bê tông từ nhiều năm trước, nhưng nửa chừng thì ngoài huyện bảo hết tiền, chả hiểu tại sao. Thế là từ đường quốc lộ ngoặt về làng chỉ có bảy cây số đường phẳng. Bảy cây số còn lại vẫn là con đường đất đỏ lồi lõm, mùa nắng xe nảy tung tung, mùa mưa bánh xe bị bùn gói kín, không nhúc nhích được. Cúi nhìn xuống, tôi sợ hãi cảm thấy không phải dòng nước đang trôi mà chính là cây cầu đang trôi. Cảm giác đó làm tôi lao đảo, chệnh choáng như người say. Lần đó, nếu chú Thảo đi phía sau không kịp đưa tay tóm lấy tôi, tôi đã rơi xuống dòng nước đang chảy xiết kia” (Nguyễn Nhật Ánh, 2013.tr 10). Cũng tại dòng sông ấy, nơi đã cướp đi sinh mệnh của bao người khi mùa lũ tới. Ông Hương (cha Rùa) vì muốn cứu bầy khỉ trong rừng nên ông đã quyết định ăn trộm súng của những tay thợ săn và bị trượt chân ngã xuống sông khi bị họ đuổi bắt trong lúc chạy ngang qua cầu. Rùa - con gái của ông Hương cũng bị lũ cuốn trôi khi đang làm nhiệm vụ cứu bọn trẻ trong trận bão.

Các con vật sinh sống trong khu rừng cũng đang bị đe dọa một cách trầm trọng. Nếu không có cô bé Rùa có lẽ con Tập Tễnh (con nai) đã bị bán cho những tay buôn động vật ngay từ lần đầu tiên sập bẫy bị gãy chân, hay thằn Miếng Vá (con khỉ) cũng bị chết trong chiếc bẫy đặt dưới bao lớp lá ở khu rừng, còn những loài động vật khác phải trốn vào rừng sâu. Chúng không bao giờ dám bén mảng ra bìa cánh rừng để tiếp xúc với thế giới con người. Ngoài ra, những tay thợ săn còn thêu dệt lên những câu chuyện kỳ lạ, ma quái nhằm đánh lạc hướng mọi người, không cho Rùa tiếp cận để giải cứu những loài động vật sống nơi đây.

Nguyên nhân dẫn đến nguồn sinh thái bị suy thoái chính là thái độ ngạo mạn của con người, ta luôn xem chúng là nguồn tài nguyên được sinh ra phục vụ nhu cầu của nhân loại. Họ cho rằng con người là động vật bậc cao nên chỉ có họ mới được quyền khai thác tất cả những sinh vật sống xung quanh mà không cần kiêng dè hoặc có những bận tâm về chúng. Một thế hệ trẻ không được giáo dục về tình yêu thương muôn loài, chúng bị nhồi nhét vào đầu những câu chuyện đáng sợ về khu rừng, nơi đó có đầy rẫy những nguy hiểm “đây là lần đầu tiên tôi vào rừng, dù tôi đã sống cạnh khu rừng này suốt tám năm tuổi thơ. Ngay từ bé tâm trí tôi đã chất đầy những lời người lớn đe dọa, vì thế với tôi rừng luôn gắn với những gì nguy hiểm, độc địa, chết chóc. Rừng có rắn rết, có những con trăn lớn, có cọp beo. Và có những con ma. Những con ma nhảy nhót bên cạnh những con quỷ rừng. Ngay chú Thảo cũng nói với tôi như thế. Chú bảo “Con không nên vào rừng”. Lúc đi tới cầu đó, giọng chú giống như thể nếu tôi không nghe lời chú tôi sẽ không bao giờ có dịp thấy ánh sáng mặt trời nữa” (Nguyễn Nhật Ánh, 2013.tr 101). Ngay từ khi còn nhỏ bọn trẻ đã hình thành trong tâm trí của chúng với hình ảnh khu rừng thật đáng sợ, cần phải tránh xa. Những động thực vật luôn mang trong mình những nọc độc ghê gớm, nếu tiếp xúc sẽ trả giá bằng mạng sống của chính mình. Cách giáo dục đó đã góp phần gây ra hành động ngược của một đứa “con” đối với “mẹ” mình sau này, để rồi nhận lại vô số sự trừng trị từ mẹ.

Những điều được đưa ra ở trên chỉ là một vài mảnh ghép về môi trường sinh thái bị vấy bẩn, chứ chưa phải là tất cả những thống kê về sự ô nhiễm trên thế giới. Giả sử tất cả các mảng tài nguyên của hệ sinh thái như đất, nước, thảm thực động vật,... đều bị ô nhiễm thì chúng ta sẽ hình dung được bức tranh toàn cầu sẽ có màu sắc và hình thù như thế nào trong tương lai sắp tới? Trong bức tranh đó, chỗ đứng của nhân loại chúng ta sẽ dừng lại ở đâu? Điều đó quả thật không ai dám nghĩ tới.

Nguyên nhân gây ra sự tàn phá về môi sinh là do bão, lũ lụt, hạn hán, sự biến đổi về khí hậu,... Nhưng truy tìm về cội nguồn, gốc rễ ta sẽ thấy được tất cả những biến đổi từ thiên nhiên ở phía trên đều có sự góp phần từ bàn tay của con người. Có thể thấy, cùng với sự phát triển của thời gian, con người đang tự cho mình cái đặc quyền được điều khiển thế giới tự nhiên bằng hành động chủ quan. Theo những tham vọng, ích kỷ, những lối tư tưởng duy ý chí đã gây ra những hành động nóng vội, muốn nhanh chóng đạt được mục đích của bản thân mà không cần xem xét, đánh giá khách quan, toàn diện, thấu đáo mọi vấn đề, mọi khía cạnh. Với lối tư tưởng đó, vô hình chung con người đã làm gián đoạn, phân mảnh toàn bộ hệ sinh thái vốn gắn bó hữu cơ từ bao đời nay. Để rồi bây giờ, nhân loại phải đối mặt với nguy cơ về sự sụp đổ của một hệ sinh thái.

3.4. Thiên nhân hợp nhất

Ất hẳn nhiều người sẽ trầm trồ, thán phục về bức tranh thiên nhiên ngập tràn sắc màu được miêu tả trong truyện, Nguyễn Nhật Ánh như một lão nông trồng vườn tỉ mỉ và có năng khiếu nghệ thuật cao. Thiên nhiên trong truyện được nhà văn sắp xếp theo bố cục có trật tự hài hòa, những mảng màu được pha trộn tươi sáng, đan xen ở những vòm cỏ thụ là những bụi cây tán thấp, bên bờ sông cần cỗi lại được điểm tô bằng những dây bìm bịp tím uyển chuyển,... tất cả như hòa vào một thể tạo ra một không gian sống xanh mượt. Làng Đo Đo trở thành một nơi đáng sống, một vùng quê tuy vẫn còn khó khăn nhưng ở đó còn lưu giữ được những nét văn hóa lâu đời, câu chuyện về vang của lịch sử, đặc biệt là quang cảnh thiên nhiên núi rừng hoang sơ mà kỳ diệu. Một thung lũng nên thơ đằng sau những ngọn đồi, miền đất hứa bí mật của Rùa và Đông cùng những con vật trốn tránh khỏi phurong thợ săn. Đi xuyên qua màn nước chảy xuống từ từ, vượt qua con thác ấy sẽ đặt chân đến thung lũng mộng mơ với những loại cây thân thấp, loài hoa bướm dại và khe suối len lỏi giữa những kẽ đá chảy róc rách. Một vùng đất thần tiên với những khung cảnh làng quê mộc mạc thân thuộc, ngôi làng nhỏ chứa những tình cảm thật to. Nhà văn tập trung miêu tả cảnh sống hòa hợp giữa con người với thiên nhiên núi rừng, những con vật vui nhộn ở miền quê thanh sạch. Sống trong miền đất đó, vạn vật buông bỏ những ích kỷ, nhỏ nhen, tham lam và thù hận để cùng nhau sinh sống hài hòa.

Thiên nhiên không chỉ đem lại những nguồn lợi về kinh tế, lương thực hay thực phẩm mà chúng còn mang đến những danh lam thắng cảnh khắp mọi nơi trên thế giới, làm phong phú thêm cho cuộc sống của con người. Ngôi làng Đo Đo hay chợ Đo Đo là địa điểm có lẽ không còn xa lạ với người đọc trong tác phẩm của Nguyễn Nhật Ánh. Đây là một địa danh có thật nằm ở xã Bình Quế, huyện Thanh Bình, tỉnh Quảng Nam, nơi mà nhà văn đã gắn bó trong những tháng năm đầu đời. Ngoài ghi dấu những kỷ niệm đẹp, làng Đo Đo còn hiện lên với những vẻ đẹp hội tụ tiêu chuẩn của một làng quê thanh bình bao người mơ ước, với cây đa, bến nước, sân đình, những dải xanh biếc tới tận chân trời của thảm thực vật nơi đây. Ta sẽ được thức dậy với nguồn không khí thanh sạch, những tiếng gọi mời của đàn chim ríu rít, ánh nắng xuyên qua những vòm cỏ thụ sưởi ấm cho tâm hồn vạn vật,... tất cả điều đó đã phác họa thành bức tranh thủy mặc, làm say mê lòng người.

Các tác phẩm của Nguyễn Nhật Ánh được đánh giá là có thể giúp bạn trẻ lớn lên theo từng nấc thang của cuộc đời với một thế giới trẻ thơ hết sức trong sáng, đặc biệt, đầy trong trẻo. Cuộc đời ở đó không tồn tại cái ác, cái xấu, cái thấp hèn mà chỉ ngập tràn yêu thương và vạn vật tôn trọng lẫn nhau, như chính cái khát khao mà mỗi con người luôn muốn hướng tới dù ở bất cứ lứa tuổi nào. Chính nhà văn Nguyễn Nhật Ánh đã giúp các bạn trẻ yêu đời hơn, tự tin hơn, bình thản hơn trong cuộc sống thường nhật vốn đầy áp những bộn bề lo toan và không thiếu những khắc nghiệt, phức tạp. Hơn ba mươi năm sáng tác, văn chương Nguyễn Nhật Ánh đã khắc sâu trong lòng độc giả, trở thành một cái tên thương hiệu mà khi nhớ đến người đọc hoàn toàn mừng rỡ được ra phong cách đặc trưng của ông mặc dù chưa cần nhắc đến tên đầu sách. Ngày hôm qua, ký ức tuổi thơ và kỷ niệm trong văn ông dường như mang tính biểu tượng, đẹp đẽ và đầy tiếc nuối. Chỉ theo đuổi một thiên hướng văn chương duy nhất, dù bị một số nhà văn, nhà phê bình chỉ trích là nhà văn không bao giờ lớn, nhưng có lẽ người đọc chưa bao giờ dù chỉ một lần cảm thấy nhàm chán hay cho rằng văn chương của ông chỉ có thiên hướng một màu. Có lẽ, vì chúng ta liên tiếp tìm thấy những thứ mới lạ đằng sau câu chuyện về tuổi thơ, về góc sân và khoảng trời quá khứ đẹp một cách mơ màng nhưng đã không còn thuộc về chúng ta nữa. Bởi, xét đến cùng, một tác phẩm văn học chân chính không bao giờ kết thúc ở trang cuối, không bao giờ hết khả năng truyền tải khi câu chuyện về các nhân vật đã kết thúc. Dù sao thì, với vai trò là người dẫn lối của tuổi thơ, Nguyễn Nhật Ánh có lẽ đã dẫn lối cho chúng ta đến nhiều chân trời khác lạ. Nên dù được ngợi ca là nhà văn của tình yêu tuổi học trò, nhưng vô hình chung trong các sáng tác của Nguyễn Nhật Ánh vẫn truyền tải những thông điệp sâu sắc về cách thiết lập mối quan hệ hài hòa giữa con người và thiên nhiên. Xây dựng một thế giới từ trong văn chương, thế giới mà theo nhà văn Thạch Lam đã từng nhấn mạnh văn chương phải có nhiệm vụ mở đường. Nhà văn phải có tinh thần trách nhiệm và lương tâm trước xã hội. Ngòi bút trong tay nhà văn phải là thứ khí giới thanh cao và đặc lực để có khả năng hướng con người tới cái đích cuối cùng, cái đích của chân, thiện, mỹ.

4. KẾT LUẬN

Bối cảnh câu chuyện được xây dựng xoay quanh một làng quê yên bình với cây cầu gỗ, dòng sông, khu rừng hay cánh đồng đều được Nguyễn Nhật Ánh vẽ lại một cách chi tiết, làm cho khung cảnh miền quê thường xuất hiện trong nhiều tác phẩm không có phần nhàm chán mà lại mang màu sắc tươi tắn đầy mới mẻ. Với bút pháp tài tình, nhà văn đã thành công trong việc miêu tả tâm lý của nhân vật qua ngoại hình, giọng nói, cử chỉ, hành động, khiến người đọc lên xuống theo những cung bậc cảm xúc của nhân vật, mỗi cảm xúc đều rất chân thật, dù không cao trào nhưng đọng lại đâu đó trong người đọc là một dư vị khó quên. Khép lại những trang văn đầy xúc động của Nguyễn Nhật Ánh. Dù kết thúc có hậu (Rùa sống lại ở cuối câu chuyện) hay dang dở (Rùa sống lại chỉ là việc do Đông tưởng tượng ra) thì Nguyễn Nhật Ánh cũng đã thành công trong việc truyền tải thông điệp của mình - một thông điệp về ý nghĩa giữa tình yêu và cuộc sống chan hòa của muôn loài với nhau.

Phê bình sinh thái được nhận định là lối tiếp cận tiềm năng trong quá trình nghiên cứu văn học. Trong phê bình sinh thái, vấn đề sinh thái không còn là phạm vi riêng biệt của các nhà khoa học - kỹ thuật mà còn là của toàn ngành trong xã hội. Văn học cũng cần phải đặt ra một nhiệm vụ quan trọng là làm cho mỗi cá nhân phải nhận thức rõ ràng về tính chất sống còn của

thế giới tự nhiên. Chúng ta đều phải có nhiệm vụ bảo vệ môi trường, cần làm cho tất cả mọi người nhận ra rằng ta đang bảo vệ hành tinh này cho chính chúng ta chứ không phải cho bất kỳ một cá nhân nào.

Để thực hiện được điều đó, con người cần phải chung sống hài hòa với thiên nhiên, xem thiên nhiên như chính bản thân mình để yêu thương và trân trọng. Vì khi ta đối xử với thiên nhiên như thế nào ta cũng sẽ nhận lại được những điều tương tự. Ngoài ra, ta cũng cần phải nhìn nhận lại chính mình, soi mình vào vạn vật để nhận ra vẻ đẹp vô tư, không vụ lợi của thiên nhiên. Con người cần phải hiểu rằng thiên nhiên không phải là nguồn vô tận cho chúng ta khai thác, sức chịu đựng của thiên nhiên cũng không phải là vô cùng, vô hạn. Đến một lúc nào đó, nếu chúng ta không biết trân trọng, gìn giữ cùng cho đi, ta buộc phải nhận lại hàng hà những cơn bão tố từ chính đối tượng mà chúng ta đã đối xử. Ta phải nhận ra rằng con người - thiên nhiên là mối quan hệ cộng sinh chứ không phải ký sinh. Ở trong môi trường thiên nhiên, con người cần phải có những hành động cụ thể để mang về mối quan hệ hài hòa cho đôi bên. Cần phải vạch ra những chiến lược, những mục tiêu cụ thể, giảm thiểu mọi hành động tiêu cực gây bất lợi cho môi trường. Và để làm được vấn đề đó, chiến lược được đặt ra phải mang tính lâu dài và quyết định, chứ không phải là cách giải quyết tạm bợ. Qua đó, ta cũng cần xác định không nên đề cao môi trường sinh thái mà tước đi những giá trị và đóng góp của con người và ngược lại. Vì con người và sinh thái là mối quan hệ tương hỗ, lợi ích của con người và sinh thái phải được đặt ngang nhau, nếu làm được điều đó thì phê bình sinh thái mới không bị rơi vào trạng thái cực đoan và không tưởng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Nhật Ánh (2013). *Ngồi khóc trên cây*. TP. Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản trẻ.
2. Lê Nguyên Cẩn (2018). *Diện mạo phê bình văn học phương Tây thế kỷ XX*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Sư Phạm.
3. C. Mác và Ăng-ghe-n (1994). *C. Mác và Ăng-ghe-n Toàn tập, tập 20*. Hà Nội: Nhà xuất bản chính trị sự thật.
4. Cheryll Glotfelty (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. University of Georgia Press p xv - xxxvi.
5. James S. Hans (1990). *The Value(s) of Literature*. State University of New York Press.
6. Bùi Quang Huy và những người khác (2017). *Nguyễn Nhật Ánh trong mắt đồng nghiệp*. TP. Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản trẻ.
7. Thụy Khê (2017). *Phê bình văn học thế kỷ XX*. Hà Nội: Nhà xuất bản Hội Nhà Văn.
8. Nguyễn Huỳnh Bích Phương. (2018). *Quan niệm về mối quan hệ con người-tự nhiên trong triết học đạo gia và ý nghĩa của nó*. Tạp chí khoa học Đại học Sư Phạm TP. Hồ Chí Minh, tập 15 (số 5), 111-120. Truy cập từ <http://tckh.hcmue.edu.vn>
9. Nguyễn Thị Minh Thy (2017). *Rừng khô, suối cạn, biển độc...và văn chương*. TP. Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản khoa học xã hội.
10. Bùi Thanh Tuyền (chủ biên, 2018). *Phê bình sinh thái với văn xuôi Nam Bộ*. TP. Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Văn hóa-Văn nghệ.

ỨNG DỤNG PHÊ BÌNH SINH THÁI TRONG DẠY HỌC VĂN HỌC NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG

Nguyễn Thị Thúy Na¹

1. Lớp CH22VH01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Trong thời đại ngày càng ỷ lại vào khoa học kỹ thuật, con người ngày càng khai thác tự nhiên quá mức khiến cho tự nhiên ngày càng cạn kiệt. Thiên nhiên trả thù con người bằng thảm họa, thiên tai, các bệnh hiểm nghèo..., mà đáng sợ hơn là sự trả thù bằng sự biến mất của chính nó. Trong bối cảnh đó, phê bình sinh thái nổi lên và thu hút sự quan tâm của nhiều tác giả, diễn giả trên thế giới trong đó có Việt Nam. Với chức năng giáo dục, nhận thức, văn học đóng một vai trò quan trọng trong việc giáo dục ý thức của mỗi thế hệ trẻ trong việc bảo vệ môi trường. Chính vì vậy bài viết này không chỉ tiếp cận với một trong những hấp dẫn của các tác phẩm văn học ở phương diện sinh thái trong quá trình dạy học tại cấp bậc phổ thông, mà còn kết nối văn học với những vấn đề thiết cốt của nhân loại là trách nhiệm của con người trong khủng hoảng môi sinh.

Từ khóa: bảo vệ môi trường, dạy học phổ thông, phê bình sinh thái, thiên nhiên, văn học sinh thái.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Phê bình sinh thái có nhiệm vụ chủ yếu mang giá trị đặc thù và đặc trưng bản thể luận của nó, đó là thông qua văn học để thẩm định lại văn hóa nhân loại, tiến hành phê phán – nghiên cứu tư tưởng, văn hóa, mô hình phát triển xã hội của loài người đã ảnh hưởng như thế nào đến thái độ và hành vi của nhân loại đối với tự nhiên, đã dẫn đến tình trạng xấu đi của môi trường và nguy cơ sinh thái như thế nào. Chính vì sự tác động của con người đến thiên nhiên làm cho thiên nhiên đã tác động xấu đến con người và làm tổn hại cuộc sống của con người. Trong dạy học phổ thông hiện nay, giáo dục bảo vệ môi trường sinh thái vẫn chưa được đưa vào chương trình học một cách cụ thể và toàn diện. Những kiến thức về môi trường sinh thái thường được đưa vào các bộ môn khác nhau như khoa học tự nhiên, địa lý, lịch sử, văn học, và đôi khi không được phát triển một cách đầy đủ.

Điều này dẫn đến học sinh không hiểu rõ về tầm quan trọng của việc bảo vệ môi trường sinh thái, cũng như tác động của con người đối với môi trường. Phê bình sinh thái là một cách để giáo dục học sinh về tầm quan trọng của việc bảo vệ môi trường và các vấn đề sinh thái, thông qua các tác phẩm văn học có liên quan đến chủ đề này. Tuy nhiên, hiện nay phê bình sinh thái tập trung quá nhiều vào việc đánh giá các tác phẩm văn học và xét lại quan điểm con người là trung tâm của thế giới, trong khi không đề cập đến ứng dụng của phê bình sinh thái trong văn học Việt Nam trong dạy học phổ thông.

Vì vậy, để đưa giáo dục bảo vệ môi trường sinh thái vào chương trình học một cách hiệu quả, cần có thêm nhiều bài nghiên cứu về phê bình sinh thái trong tiến trình dạy học phổ thông. Thuyết phê bình sinh thái không chỉ giúp học sinh tìm hiểu về những thảm họa rúng động của thiên nhiên nay, mà còn giúp các em hiểu rõ hơn về tác động của môi trường đến tâm trí và cảm xúc của con người, qua đó giúp họ phát triển thái độ tôn trọng và đồng cảm với môi trường tự nhiên, từ đây nâng cao ý thức bảo vệ môi trường của thế hệ tương lai và phát triển các giải pháp để giải quyết các vấn đề môi trường hiện nay.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Trong quá trình triển khai, nghiên cứu tôi sử dụng phương pháp cấu trúc – hệ thống nhằm làm rõ vai trò trong việc mô hình hóa và hệ thống hóa các lý luận về thuyết phê bình sinh thái. Bên cạnh đó, bài viết đặt tác phẩm về phê bình sinh thái như một chỉnh thể thống nhất trong diện mạo chung của văn học. Đồng thời, khi tiếp cận từng tác phẩm cụ thể, người viết cũng quan tâm đến tính chỉnh thể trong cấu trúc của nó. Phương pháp này cũng hỗ trợ trong việc triển khai các bình diện nghiên cứu của bài báo một cách logic và chặt chẽ. Bên cạnh đó, văn học là bức tranh sinh động nhất về đời sống xã hội, bài viết sử dụng phương pháp lịch sử - xã hội để có cái nhìn sâu sát hơn về sự ảnh hưởng của xã hội (sự xâm lấn thiên nhiên của con người) đến con người.

3. NỘI DUNG

3.1. *Phê bình sinh thái và những vấn đề lý luận*

3.1.1. *Khái niệm phê bình sinh thái*

Sinh thái (oikos) theo nghĩa gốc tiếng Latin là nhà ở, nơi cư trú, bất kỳ một sinh vật sống nào cũng cần nơi cư trú của mình.

Thuật ngữ sinh thái học (ecology) có nguồn gốc từ chữ Hy Lạp, bao gồm oikos (chỉ nơi sinh sống) và logos (học thuyết, khoa học). Thuật ngữ “sinh thái học” chỉ thật sự ra đời vào năm 1869 do nhà sinh vật học người Đức Ernst Haecker đưa ra. Ông là người đầu tiên đặt nền móng cho môn khoa học sinh thái về mối tương quan về động vật với các thành phần môi trường vô sinh. Trải qua hàng trăm năm phát triển, sinh thái học đã có rất nhiều định nghĩa nhưng chung nhất vẫn là học thuyết nghiên cứu về nơi sinh sống của sinh vật, mối tương tác giữa cơ thể sinh vật sống và môi trường xung quanh. Ngày nay, sinh thái học không chỉ tồn tại trong sinh học mà nó còn là khoa học của nhiều ngành khác, trong đó có khoa học xã hội và nhân văn.

Với tư cách là một khuynh hướng phê bình văn hóa và văn học, phê bình sinh thái (ecocriticism), được hình thành ở Mỹ vào giữa những năm 90 của thế kỉ XX, đã hấp thu tư tưởng cơ bản của sinh thái học vào nghiên cứu văn học “dẫn nhập quan niệm cơ bản nhất của triết học sinh thái vào phê bình văn học” (Đỗ Văn Hiếu, 2020). Trong các định nghĩa về phê bình sinh thái, định nghĩa của Glotfelty được xem là ngắn gọn và dễ hiểu hơn cả:

Nói đơn giản, phê bình sinh thái là nghiên cứu mối quan hệ giữa văn học và môi trường tự nhiên. Cũng giống như phê bình nữ quyền xem xét ngôn ngữ và văn học từ góc độ giới tính,

phê bình Marxit mang lại ý thức của phương thức sản xuất và thành phần kinh tế để đọc văn bản, phê bình sinh thái mang đến **phương pháp tiếp cận trái đất là trung tâm** (earth-centered approach) để nghiên cứu văn học (Trần Thị Ánh Nguyệt, 2018).

3.1.2. Lịch sử phê bình sinh thái

3.1.2.1. Cội nguồn triết học của phê bình sinh thái

Mặc dù nhiều nhà nghiên cứu sinh thái cho rằng phê bình sinh thái không có lịch sử của nó, nghĩa là phong trào này mới phát xuất từ những năm 70 của thế kỉ XX khi những cảnh báo về sự khủng hoảng môi trường ngày càng trầm trọng và con người ta bắt đầu nhận thấy mặt trái của văn minh kĩ trị đã ảnh hưởng đến môi trường như thế nào. Tuy nhiên, hành trình đó cũng bắt đầu bằng cách tìm cách trở về với trái đất nguyên thủy vì sự thực bất kì lí thuyết nào cũng có cội nguồn của nó.

Triết học phương Tây đã manh nha các tư tưởng sau này trở thành tiền đề cho phê bình sinh thái: tư tưởng sinh thái của Rousseau, Darwin, Heidegger... Nghiên cứu về phương diện tiến hóa của Darwin đã chứng minh một cách thuyết phục bằng khoa học, giáng một đòn mạnh mẽ vào tư tưởng “con người kiểu mẫu muôn loài” có thể đứng cao hơn tất thảy. Sự thực, nhân loại và các sinh vật khác có cùng nguồn gốc trên ý nghĩa sinh vật học, do vậy, con người phải ý thức rằng tất cả các sinh vật đều có quan hệ huyết thống, cần đem sự quan tâm của con người mở rộng đến tất cả các sinh mệnh khác. Rousseau, một nhà triết học Ánh Sáng cũng đề cao việc tôn trọng tự nhiên. Ông khẳng định rằng bản chất con người là lương thiện nhưng xã hội làm cho hư hỏng và bất hạnh vì vậy cần giáo dục con người quay trở về tự nhiên. Đặc biệt, phê bình sinh thái ảnh hưởng trực tiếp nhất từ tư tưởng triết học các trường phái của luân lí học môi trường phương Tây hiện đại: Đại địa luân lí học (Land Ethics), Tự nhiên giá trị luận (Theory of nature value), Động vật giải phóng (Animal liberation), Sinh thái học bề sâu (Deep ecology)... - triết lí sinh thái và môi trường hiện đại tôn trọng sự tồn tại bình đẳng của tạo vật, coi mọi sinh vật trong hệ thống không có loài nào ở thế ưu trội. Arne Naes, người Na Uy trong tham luận *Bề mặt và bề sâu, khoảng cách của phong trào sinh thái* (The Shallow and the Deep, Long-range Ecology Movement, Inquiry 16, Spring, 1973) phát biểu tại Budapest bàn về bản chất của triết học và sinh thái, đề ra thuật ngữ Deep Ecology (Sinh thái học bề sâu) coi tự nhiên và chúng ta cùng một thể. Nguyên tắc cốt lõi của sinh thái học bề sâu là niềm tin rằng môi trường sống như một chỉnh thể cần được tôn trọng. Môi trường sống có những quyền bất khả xâm phạm để sinh sống và phát triển, độc lập với lợi ích thực dụng của con người. Sinh thái học bề sâu cho rằng thế giới tự nhiên là một sự cân bằng tinh tế của mối quan hệ phức tạp, trong đó sự tồn tại của sinh vật phụ thuộc vào sự tồn tại của những sinh vật khác trong hệ sinh thái. Can thiệp của con người hoặc phá hủy thế giới tự nhiên đặt ra một mối đe dọa do đó không chỉ đối với con người mà cho tất cả các sinh vật tạo thành trật tự tự nhiên.

Aldo Leopold (1887 - 1948) được coi là người đầu tiên đề xướng sự bảo vệ sinh thái của phương Tây cận đại. *Niên giám về đất nước sa mạc* (A sand country almanac, 1949, Oxford University press, 1966) của Aldo Leopold được coi là tác phẩm kinh điển, cuốn sách chuẩn mực cho các khóa học văn học Mỹ. Những tư tưởng của sinh thái học như: Cộng đồng sinh vật (Biotic Community), Ý thức sinh thái (Ecological conscience), Đại địa mỹ học (Land aesthetic) mà Aldo Leopold đề xuất chủ yếu để thay đổi thế giới quan *nhân loại trung tâm* (human-

centred) trong văn minh truyền thống Kitô giáo phương Tây, phá bỏ sự cách biệt giữa con người và thiên nhiên để nhận thức *Vạn vật bình đẳng*. Lương tâm sinh thái xuất phát từ thái độ con người thay đổi thế giới quan, từ mối quan tâm con người với con người kéo dài ra đến con người và vạn vật trên trái đất.

Như vậy, đạo đức môi trường đã mở rộng ra từ quyền con người sang quyền của thiên nhiên. Cuối thế kỉ XX là thời kì khởi phát phong trào bảo vệ sinh thái.

3.1.2.2. Sự phát triển của phê bình sinh thái

Cuộc cách mạng khoa học kĩ thuật đã tạo ra số của cải vật chất khổng lồ, đưa đến cho con người nhiều tiện nghi, nhưng nó cũng khiến cho con người “đang đi trên con đường dẫn đến sự đối đầu trực tiếp với thiên nhiên”. Trước bối cảnh khủng hoảng môi trường đó, để thể hiện sự quan tâm đến các vấn đề sinh thái nhằm thức tỉnh nhân loại trước những nguy cơ đe dọa của khủng hoảng môi trường, những ngành khoa học nhân văn khác như lịch sử, triết học, luật pháp, xã hội học và tôn giáo đã “nghiên cứu xanh” (green study) từ những năm 1970. Trong khi đó, văn học được đánh giá là “phản ứng chậm” vì hình như vẫn bỏ ngỏ mối quan tâm đến môi trường.

Mãi đến những năm 1990, phê bình sinh thái mới thực sự phát triển. Các hội nghị khoa học về vấn đề môi trường và văn học được tổ chức hằng năm. Phiên họp đặc biệt nổi tiếng nhất của *Hội nghiên cứu ngôn ngữ học hiện đại (MLA)* vào năm 1991 được thành lập bởi Harold Fromm có chủ đề “Phê bình sinh thái: Xanh hóa nghiên cứu văn học” đã thực sự tạo được tiếng vang và thúc đẩy hướng nghiên cứu này phát triển mạnh mẽ. Năm 1994, Kroeber cho xuất bản chuyên luận *Phê bình văn học sinh thái: tưởng tượng lãng mạn và sinh thái học tinh thần (Ecological literary criticism; romantic imagining and the Biology of mind)*, Columbia University Press, 1994), đề xướng “phê bình văn học sinh thái” (ecological literary criticism), “Phê bình mang khuynh hướng sinh thái” (ecological oriented criticism).

Tuy nhiên, để nhận thức rõ ràng về phê bình sinh thái phải kể đến người có công phát triển phong trào phê bình sinh thái là Cheryl Glotfelty, đã đồng biên tập với Harold Fromm một tuyển tập cốt yếu các bài viết có tính định hướng quan trọng là *Tuyển tập Phê bình sinh thái: Các mốc quan trọng trong Sinh thái học Văn học (The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology)*, University of Georgia Press, 1996). Năm 1992 bà cũng là nhà sáng lập ra Hiệp hội Nghiên cứu Văn học và Môi trường - ASLE (the Association for the Study of Literature and Environment). Hiệp hội này trở thành tổ chức có hàng nghìn thành viên ở Mỹ, sau đó các chi nhánh mới thành lập ở Anh và tiếp theo là nhiều nước châu Âu, Nhật Bản, Hàn Quốc, Ấn Độ, Canada... Năm 1993 Patrick Murphy đã xuất bản tạp chí mới, là *Nghiên cứu Liên ngành Văn học và Môi trường - ISLE (Interdisciplinary Studies in Literature and Environment)* để cung cấp một diễn đàn nghiên cứu phê bình văn học quan tâm tới lí do môi trường.

Như vậy, phê bình sinh thái từ những nghiên cứu riêng lẻ, khó nhận diện đã có một tổ chức riêng thu hút giới nghiên cứu trên trên toàn thế giới, có một tạp chí riêng của Hội. Đồng thời phong trào này cũng lan ra các trường đại học, một vài trường đã bắt đầu đưa vào trong các khóa văn học của họ chương trình giảng dạy về nghiên cứu môi trường; một số học viện về tự nhiên và văn hóa được thành lập; một số khoa tiếng Anh yêu cầu những chương trình nhỏ về văn học môi trường. Nhờ đó, phê bình sinh thái đã chính thức trở thành một phong trào nghiên cứu hàn lâm.

3.2. Lịch sử phê bình mối quan hệ con người với tự nhiên trong văn học Việt Nam

Trước khi xuất hiện phê bình sinh thái, vấn đề con người trong mối quan hệ với tự nhiên đã được nghiên cứu. Trong lịch sử, con người đã trải qua nhiều cảm thức trong mối quan hệ với tự nhiên. Cảm thức kính sợ tôn sùng tự nhiên trong văn học cổ đại (thần thoại, sử thi). Trong văn học dân gian, mối quan hệ giữa con người và tự nhiên biểu hiện ở những công trình nghiên cứu về các loài vật, cây cỏ... như nghiên cứu biểu tượng con cò, con rùa, hoa nhài... trong *Thi pháp ca dao* (Nguyễn Xuân Kính, 2007), *Thế giới động vật trong ca dao cổ truyền Người Việt* (Đỗ Thị Hòa, 2010), ...

Trong văn học trung đại, đó là cảm thức hòa điệu: sự ca tụng thiên nhiên, xem thiên nhiên là nơi lánh trú của tâm hồn, lí tưởng hóa sự tương tác giữa con người và môi trường (thơ sơn thủy, điền viên, thơ Haiku, thể loại mục ca...). Các nghiên cứu về con người trong mối quan hệ với thiên nhiên được các tác giả quan tâm như thiên nhiên trong thơ trong thơ Thiền thời Lí Trần, Nguyễn Trãi, Nguyễn Bình Khiêm, Nguyễn Du, Nguyễn Khuyến... ở các công trình như *Phong cách Nguyễn Du trong truyện Kiều* (Phan Ngọc, 1985), *Thi pháp Truyện Kiều* (Trần Đình Sử, 2002), *Người mở đầu cho thi học Thiền gia* (Phương Lựu), *Tư tưởng sùng thượng thiên nhiên trong thơ Nôm Nguyễn Trãi* (Lê Nguyên Cẩn), *Thơ đăng lâm của Nguyễn Du cuộc hoàn nguyên và đối thoại siêu việt thời gian* (Qua một số tác phẩm Bắc hành tạp lục và Đường thi) (Phạm Ánh Sao), *Thơ đề vịnh thiên nhiên trong Hồng Đức Quốc âm thi tập* (Trần Quốc Dũng), *Phong cách nghệ thuật Nguyễn Khuyến* (Biên Minh Điền)... Thiên nhiên trong mối quan hệ với con người chủ yếu thể hiện ở hai khía cạnh là nơi lánh trú, trốn đời, chôn nương thân; thiên nhiên là bầu bạn, là gia đình có cùng tiếng nói với con người. Khi xã hội bất như ý, khi tâm trạng bất như ý... con người tìm về với thiên nhiên. Mặc dù các nghiên cứu đã chỉ ra “ngôn ngữ thiên nhiên” như là một đặc trưng để biểu hiện tâm lí nhân vật. Tuy nhiên, thiên nhiên ở đây là “hòa điệu”, “nói hộ tâm trạng của con người”...

Các công trình nghiên cứu văn học Việt Nam sau năm 1975 đã khẳng định văn học mở rộng quan niệm nghệ thuật về con người, nhìn nhận con người ở khía cạnh tự nhiên. Trong chuyên luận *Thơ trữ tình Việt Nam 1975 - 1990*, Lê Lưu Oanh đã đề cập khá cụ thể một số phương diện của cái tôi trữ tình ở khía cạnh tự nhiên, triết lí về tự nhiên “Xu hướng trở về với tự nhiên là phản ứng cự tuyệt niềm tin mù quáng vào khoa học và công nghệ (...) đây là quá trình hồi cố” để trở về với tự nhiên, buông thả mình trong tự nhiên, tự thấy mình trong tự nhiên. Bài viết “*Đương đầu với bầy cá dữ*” với cảm hứng con người và thiên nhiên trong văn học của Lê Lưu Oanh đã chỉ ra, cảm hứng về mối quan hệ giữa môi trường sống và con người là một cảm hứng mang tính vĩnh cửu của nhân loại, đồng thời chỉ ra sự khác biệt Đông Tây trong cảm quan về thiên nhiên. Trong công trình *Đổi mới quan niệm về con người trong truyện Việt Nam 1975 – 2000*, Nguyễn Văn Kha nhìn nhận sự thay đổi về quan niệm về con người trong sự gắn bó với đất đai, hài hoà với thiên nhiên xứ sở. Tác giả cũng khai thác những nhân vật nữ với vẻ đẹp vĩnh hằng. Phạm Tuấn Anh (Luận án tiến sĩ *Đổi mới khuynh hướng thẩm mĩ trong văn xuôi Việt Nam sau năm 1975*) đề cập đến một khía cạnh đổi mới của văn xuôi là việc nhìn nhận con người trong mối quan hệ với tự nhiên. Trong luận án của mình, việc tác giả phân tích hình tượng bác Thông gắn bó với cây xanh như là “thân thể vô cơ” của đời sống phần nào đã chạm đến những vấn đề sinh thái.

Như vậy, mặc dù đã có những công trình nghiên cứu về mối quan hệ giữa con người và tự nhiên, nhưng những vấn đề mà các nghiên cứu đưa ra chưa thực sự là vấn đề của sinh thái hiện đại.

3.3. *Phê bình sinh thái trong dạy học văn học tại phổ thông*

3.3.1 *Phê bình sinh thái trong chương trình văn học cấp phổ thông*

Từ lịch sử hình thành thuyết phê bình sinh thái, người viết nhận ra nhu cầu đặt ra hiện nay là giáo dục ý thức về môi trường sinh thái là ở tất cả các bộ môn chứ không chỉ bó hẹp trong một vài môn, đặc biệt là trong văn học. Trong hệ thống chương trình bộ sách cũ, sự thể hiện của văn học sinh thái trong văn học được thông qua ở các giai đoạn khác nhau của nền văn học nói chung:

Văn học dân gian

Các nhân vật trong tác phẩm văn học có thể hiện tinh thần sinh thái hay không. Điều này thể hiện trong mối quan hệ gắn gũi gắn bó với thiên nhiên, mỗi con người trong chúng ta được bao bọc bởi mẹ thiên nhiên. Chính vì không thể tách rời được mẹ thiên nhiên, ngày nay con người chúng ta vẫn khai thác và sử dụng các giá trị mà mẹ thiên nhiên mang lại cho chúng ta. Trong văn học dân gian chúng ta có thể thấy rằng từ xưa người Việt Nam đã có mối quan hệ đặc biệt với thế giới tự nhiên như thực vật, thời tiết, động vật... Không ít những bài ca dao, tục ngữ, truyện cổ tích, truyền thuyết... của Việt Nam đều chứng tỏ mối quan hệ mật thiết giữa con người và môi trường. Đặc biệt trong chương trình ngữ văn phổ thông cũ đề cập đến rất nhiều những câu tục ngữ về thiên nhiên và lao động sản xuất, những thần thoại, sử thi, truyền thuyết, cổ tích về các loài vật hay đặc điểm khí hậu, địa hình như: Thần Trụ trời, Bánh chưng bánh giầy, Sự tích Hồ Gươm, Sơn Tinh Thủy Tinh, Sử thi Đăm Săn,... Với truyện Thần Trụ Trời, mối quan hệ giữa con người và thiên được nhìn dưới góc độ sinh thái đó là việc lý giải sự ra đời của trời, đất, đồi núi, biển hồ. Sức mạnh siêu nhiên của các vị thần đã thể hiện phần nào khao khát khám phá, giải mã mẹ thiên nhiên cũng như nhắc nhở con người về những tác động của họ làm thay đổi môi trường, cảnh quan. Hay với truyện Sơn Tinh Thủy Tinh, phê bình sinh thái lại được biểu hiện ở việc lý giải các đặc điểm thời tiết của Việt Nam. Qua đó nhắc nhở về sự tác động của con người để khắc phục thiên nhiên và sau cùng làm biến đổi cả quy luật của thiên nhiên, thời tiết (biến đổi khí hậu),.. Tóm lại, phê bình sinh thái trong những tác phẩm dân gian thuộc chương trình giảng dạy phổ thông đã chỉ ra được mối quan hệ giữa con người và thiên nhiên là không thể tách rời và phần nào thể hiện sự phụ thuộc to lớn của con người trong lao động sản xuất (nông nghiệp) với thiên nhiên, môi trường.

Văn học trung đại

Không những thông qua hệ thống nhân vật trong tác phẩm chủ nghĩa phê bình sinh thái trong văn học còn thể hiện mối quan hệ giữa con người với tự nhiên trong tác phẩm văn học. Mối quan hệ đó chính là tác động qua lại của con người với thế giới tự nhiên. Sự tác động này là tốt hoặc xấu nhưng mỗi sự tác động là biểu thị thái độ tốt hoặc xấu, đi cùng với tác động là hậu quả mà nó mang lại. Ở đây phê bình sinh thái quan tâm đến các giá trị cốt lõi mà mẹ thiên nhiên mang lại cho con người. Các giá trị này thể hiện qua việc làm và hành động của con người đến thế giới tự nhiên. Đó chính là sự hòa đồng gắn bó hay là sự mâu thuẫn thù ghét, chính điều này làm phát sinh mâu thuẫn trong mối quan hệ giữa con người với thế giới tự nhiên. Trong các công trình

ngiên cứu khoa học hay trong các sáng tác văn học của các nhà văn mối quan hệ giữa con người với tự nhiên được xác lập qua hệ thống thái độ biểu thị cảm xúc của nhân vật, thông qua xây dựng hình tượng nhân vật trong tác phẩm thể hiện ý thức của người viết đối với thiên nhiên đồng thời thể hiện các giá trị của tác phẩm. Hầu như các tác phẩm văn học ở nước ta hay phương Tây đều nói đến mối quan hệ của con người với tự nhiên thông qua cách này hay cách khác, thể hiện một cách trực tiếp hay gián tiếp. Tất cả các sáng tác thông qua mối quan hệ giữa các thành phần với tự nhiên như: đất, nước, khí hậu...đều ảnh hưởng đến sáng tác văn học thông qua cả ảnh hưởng từ tự nhiên đến xã hội và từ xã hội ảnh hưởng đến tinh thần và đời sống nhà văn.

Sông Bạch Đằng trong kiệt tác “Phú sông Bạch Đằng” của Trương Hán Siêu không chỉ đặc tả con sông hùng vĩ trên đất Đại Việt, mà nó còn ghi lại những dấu son lịch sử chói lọi của dân tộc. “Lầu Hoàng Hạc” trong lòng Thôi Hiệu không chỉ là di tích lịch sử nổi tiếng của Trung Hoa gắn với huyền thoại Phí Văn Vi thành tiên, mà nó còn dấy lên nỗi nhớ thương của tác giả đối với cảnh vật đang tồn tại xung quanh con người mình: “tức cảnh sinh tình” trước bức tranh thiên nhiên tuyệt đẹp. Một ví dụ rất thanh tao đến từ bài thơ “Câu cá mùa thu” của Nguyễn Khuyến. Trong khung cảnh mùa thu với ao nước trong xanh, làn nước mát lạnh ấy là hình ảnh chiếc thuyền câu của người thi sĩ nhỏ bé, lọt thỏm trong không gian rộng lớn trở nên “bé tẻo teo”. Khung cảnh thiên nhiên, bức tranh mùa thu trở nên đẹp đẽ và mang màu sắc riêng biệt không lẫn với bất cứ nơi nào. Bức tranh mùa thu với những cảnh vật quen thuộc của làng quê Việt Nam tuy giản dị nhưng vô cùng tươi đẹp. Bên cạnh đó, “Bài ca phong cảnh Hương Sơn” được chấp bút bởi thi sĩ Chu Mạnh Trinh đã đặc tả được hình ảnh con người đã tìm thấy niềm vui trong thiên nhiên, thiên nhiên cũng như hoà quyện vào con người, con người lại càng góp phần điểm tô cho thiên nhiên, cảnh sắc. Vậy mới nói vậy thật mà ảo mộng như cõi tiên, tuy đẹp như chốn bồng lai mà lại chân thực, bình dị đến từng lá cây, ngọn cỏ. Khi khai thác khía cạnh nhân vật chúng ta khai thác tính cách nhân vật trong tâm thế của một người nhỏ bé trong tự nhiên làm cho thiên nhiên trở nên hùng vĩ và thơ mộng. Các nhân vật trong các tác phẩm cần được khai thác đi sâu vào khía cạnh tâm hồn hòa đồng hay mâu thuẫn đối lập với thế giới tự nhiên. Điều này tác động sâu sắc tới học sinh làm cho học sinh có thể hiện thái độ yêu ghét hay oán hận với thế giới tự nhiên một cách sâu sắc. Càng đi sâu vào thế giới nội tâm nhân vật thì chủ nghĩa phê bình sinh thái càng hiện rõ lên trong tác phẩm đồng thời nó cũng thể hiện thái độ của nhà văn đối với thiên nhiên. Chính thái độ của nhà văn đã là người xây dựng nên hình tượng nhân vật.

Văn học hiện đại

Cho đến nay con người chúng ta là một sinh thể nhỏ bé trong vũ trụ và thế giới tự nhiên, mỗi sinh thể nhỏ bé này làm sao chống lại được sức mạnh từ thiên nhiên điều này cho thấy loài người vẫn phải phụ thuộc vào tự nhiên như: khai thác rừng, lấy nước, khai thác dầu mỏ, khí tự nhiên...Điều này cho thấy dù xã hội loài người có tiến bộ và phát triển đến đâu con người chúng ta vẫn tác động trong mối quan hệ tác động qua lại với thế giới tự nhiên. Ví dụ như Nguyễn Tuân ông là một nhà văn đi nhiều nơi trong các tác phẩm của ông viết về thiên nhiên như tùy bút “Tò hoa”, hay tùy bút “Người lái đò sông Đà” cho thấy Nguyễn Tuân là người rất yêu quý thiên nhiên và cuộc sống của con người thật đẹp giữa thiên nhiên, con người trong các tác phẩm của nhà văn Nguyễn Tuân thật nhỏ bé giữa thiên nhiên. Tâm tư, tình cảm, thái độ, suy nghĩ của những cây bút làng văn Việt Nam đối với thiên nhiên được bộc lộ trong các tác phẩm văn học hiện đại như bài bút kí “Ai đã đặt tên cho dòng sông” của (Hoàng Phủ Ngọc Tường, 1981), “Người lái đò sông Đà” của (Nguyễn Tuân, 1960), “Tràng Giang” của (Huy Cận, 1940).

Với mỗi một quan điểm khác nhau của các trường phái văn học, trường phái văn học sinh thái luôn quan tâm ý thức của nhà văn đối với môi trường sống được thể hiện trong các sáng tác văn học qua việc: xây dựng hình tượng nhân vật, mô tả thiên nhiên thông qua tình cảm với thiên nhiên và các khát vọng của nhà văn, nhà thơ. Chúng ta thường nói đến các nhân vật mang bóng dáng kì vĩ có nhiều chiến công vĩ đại bên cạnh đó có những con người nhỏ bé trước thiên nhiên, nhưng con người luôn thể hiện khát vọng làm chủ thiên nhiên. Như ở trong chương trình cấp 3 ta bắt gặp hình ảnh người lái đò trong đoạn trích “Người lái đò sông Đà”. Đối diện với dòng thác được ví như quỷ dữ, như một trận thủy chiến, hình ảnh một con người nhỏ bé chống chọi, đương đầu với thiên nhiên đã cho thấy được sức mạnh và tầm ảnh hưởng của con người trong việc chế ngự, tác động vào thiên nhiên. Còn ở “Ai đặt tên cho dòng sông” ta lại thấy được mối quan hệ thiên nhiên và con người trong sự tác động qua lại lẫn nhau. Dòng sông Hương vừa bồi đắp vừa tạo dựng nên cả một nền văn hóa, lịch sử lâu đời của con người. Còn con người góp phần làm cho dòng sông trở thành một biểu tượng tinh thần của nhiều thế hệ, họ lưu giữ, bảo vệ những giá trị tốt đẹp từ dòng sông. Để rồi từ đó khơi gợi trách nhiệm của mỗi thế hệ mai sau trong việc bảo vệ môi trường thiên nhiên. Thiên nhiên và con người không chỉ là tác động lẫn nhau bởi lợi ích cho, nhân mà còn là mối tương giao về mặt tinh thần, khi con người và thiên nhiên hòa hợp thì cả hai bên sẽ “đồng cảm” và khăng khít hơn. Ngay từ xa xưa con người tuy sống dựa vào thiên nhiên nhưng vẫn phải phụ thuộc vào thiên nhiên như lấy nước trồng trọt hay vào rừng tìm kiếm các sản vật phục vụ cho đời sống hay xuống biển mà các sản vật cho đến hiện nay con người vẫn phải khai thác và phụ thuộc vào môi trường tự nhiên: lấy dầu mỏ, khí đốt, cát sỏi than đá... Với sự khai thác quá mức hiện nay thiên nhiên đã quá sức chịu đựng và môi trường sinh thái đang dần bị hủy hoại đã và đang tác động trực tiếp đến đời sống của mỗi con người chúng ta. Xã hội ngày nay ngày càng xuất hiện các căn bệnh hiểm nghèo nan y khó chữa, thức ăn và nước uống ngày càng bị ô nhiễm cùng với đó là sự trả thù của thiên nhiên đối với cuộc sống con người. Chính sự hủy hoại sinh thái đó dẫn tới những hậu quả làm cho môi trường sinh thái xuống cấp, vì thế trong văn học ngày nay đã nhấn mạnh đến vai trò ý thức cá nhân trong việc bảo vệ giữ gìn môi trường sinh thái. Và ở nước ta hiện nay có một số tác giả đã nhận thức rõ và đi sâu vào mối quan hệ văn học và sinh thái.

Các tác phẩm văn học này có ý nghĩa lớn trong việc thức tỉnh nhân tâm của mỗi con người trong bối cảnh thực tại của nước ta hiện nay: lũ lụt thiên tai ngày càng xảy ra nhiều hơn, thực phẩm bẩn ngày càng nhiều, môi trường ngày càng ô nhiễm ... Điều này làm cho chúng ta suy nghĩ làm thế nào để nâng cao ý thức bảo vệ môi trường sinh thái và sự đa dạng sinh học trong cuộc sống. Vì vậy mỗi con người và đặc biệt là văn học cần nâng cao ý thức thức tỉnh nhân tâm của mỗi con người trong xã hội chúng ta hiện nay.

Như vậy sinh thái có vai trò quan trọng trong toàn bộ đời sống xã hội của loài người nhiệm vụ của mỗi giáo viên hiện nay ở trong trường phổ thông rất quan trọng đặc biệt là các giáo viên dạy bộ môn khoa học xã hội trong đó có bộ môn ngữ văn. Khi dạy học chúng ta cần giáo dục ý thức bảo vệ môi trường sinh thái thông qua các bài học cụ thể đặc biệt là bộ môn văn học, bộ môn mở cửa tâm hồn của mỗi học sinh để làm được điều này mỗi giáo viên cần tăng cường sử dụng kiến thức tích hợp liên môn, tăng cường phối hợp giữa các bộ môn học. Cùng với việc đó là bảo vệ động thực vật và bảo vệ môi trường sống của các loài động thực vật và giáo dục học sinh tình yêu thiên nhiên: cỏ cây, hoa lá, chim muông. Muốn làm được điều

này cần cho học sinh tham gia thực tế địa phương như tham quan, dã ngoại, cắm trại... Cần giáo dục cho học sinh sự đa dạng sinh học thấy được các giá trị sinh học trong đời sống của mỗi cá thể muôn loài.

Trong dạy học tác phẩm văn chương ở nhà trường, sinh thái mới chỉ tồn tại với tư cách là một vấn đề chứ chưa được hình dung là một đối tượng thẩm mỹ. Việc giảng dạy ngữ văn cũng như văn chương học đường dường như vẫn chưa theo kịp những thành tựu của lý luận, đòi hỏi của đời sống. Để phê bình sinh thái thực sự hỗ trợ được cho người giảng viên thì lý thuyết về phê bình sinh thái phải trở thành một mảng tri thức cần thiết của giáo viên ngữ văn. Khi người giáo viên ngữ văn không thể né tránh những vấn đề nóng bỏng của dân tộc và nhân loại là vấn đề môi trường, thì việc tiếp cận với những nội dung cơ bản của phê bình sinh thái sẽ giúp họ chủ động hơn trong công việc giảng dạy.

3.3.2. Phương pháp khai thác văn bản văn học sinh thái trong nhà trường.

Phê bình sinh thái trước hết tập trung vào phân tích văn bản văn học, tìm ra những nhân tố thể hiện ý thức sinh thái. Do vậy, đối với những tác phẩm miêu tả phản ánh vẻ đẹp tự nhiên và quan hệ giữa con người và tự nhiên, mặc dù người viết đương thời không chủ đích đứng từ lập trường sinh thái như hiện nay, thì chúng ta vẫn có thể đứng trên lập trường của mình để phát hiện và tìm ra ý nghĩa hiện đại trong những văn bản xa xưa. Mặc dù phần lớn hình tượng thiên nhiên trong thơ ca trung đại đều được dùng như một ẩn dụ, một phương tiện để kí thác tâm trạng, cái có để thể hiện tình cảm chủ quan của nhà thơ, nhưng ý thức sinh thái hàm ẩn trong đó là một thực tế khách quan không thể phủ nhận. Có không ít tác phẩm coi thiên nhiên là đối tượng thẩm mỹ độc lập, nhà thơ chiêm nghiệm vẻ đẹp tự nhiên của nó. “Hương Sơn phong cảnh ca” dưới cái nhìn của Chu Mạnh Trinh là một bức tranh phong cảnh nhưng được vẽ bằng ngôn từ, là một sợi dây kết nối giữa con người và thiên nhiên. Vẻ đẹp thiên nhiên càng được khắc họa với những nét vẽ vừa tráng lệ lại vừa yếu điệu uyển chuyển. Qua đó, cũng thể hiện tình yêu thiên nhiên và cũng như sự tinh tế, con mắt tinh tường của tác giả trước vẻ đẹp mà thiên nhiên ban tặng. Như vậy, trong văn học trung đại, tư tưởng sinh thái chưa được hình thành một cách tự giác và có hệ thống, nhưng họ đã thể hiện ra niềm tôn kính, ngưỡng mộ, tình yêu đối với tự nhiên. Ngay thời hiện đại cũng có rất nhiều tác phẩm văn học không phải văn học sinh thái theo đúng nghĩa của nó, nhưng lại bao hàm trong đó ý thức sinh thái rất mạnh mẽ, chẳng hạn như “Ông già và biển cả” của Hemingway hay bài “Tràng giang” của Huy Cận. Khu rừng hùng vĩ trong tác phẩm thời kháng chiến - Rừng xà nu (Nguyễn Trung Thành, 1965) đã trở thành không gian thực, bối cảnh thực của câu chuyện, được xuất hiện trở đi trở lại rất nhiều lần trong tác phẩm, tham gia vào sự phát triển của câu chuyện, trong mối quan hệ gắn bó mật thiết với các nhân vật. Đó là hình ảnh những cánh rừng xà nu bao bọc quanh làng Xô man. Rừng xà nu đã chứng kiến bao buồn vui của con người và trở thành những thành viên có mối quan hệ khăng khít với con người Xô man. Những tác phẩm như vậy hoặc ít hoặc nhiều đều có cống hiến nhất định cho việc thức dậy ý thức sinh thái trong người đọc. Đối với những tác phẩm này, chúng ta có thể tạm thời không sử dụng mô hình đọc truyền thống và những kết luận đã có, mà đọc lại nó từ góc độ sinh thái.

Khi phân tích văn bản văn học, phê bình sinh thái chú ý đến hai loại cảm hứng: cảm hứng ngợi ca và cảm hứng phê phán. Hiện nhiên văn học sinh thái thường phản ánh mâu thuẫn giữa

con người và tự nhiên, và thường là thông qua phản tư và phê phán quan hệ mâu thuẫn này để thức tỉnh ý thức sinh thái, chỉ ra nguy cơ của việc con người chiếm đoạt tự nhiên, khai thác vô độ tự nhiên chính là tự đào huyệt chôn mình. Hành động đó không chỉ làm cho môi trường sinh tồn xấu đi, mà còn tác động xấu đến đời sống tinh thần của con người, đến nhân tính. Bên cạnh đó, Phê bình sinh thái cũng chú ý đến cảm hứng ngợi ca vẻ đẹp của tự nhiên, ngợi ca quan hệ hài hòa giữa con người và tự nhiên. Nguyễn Tuân trong bài “Người lái đò sông Đà” đã mặc cho dòng cảm xúc dào dạt thốt lên thành lời đối thoại im lặng với thiên nhiên, bờ bãi ven sông, dường như con người muốn hòa vào cùng cảnh vật, để chiêm ngưỡng vẻ đẹp đầy sức cuốn hút của dòng sông. Như vậy, tìm ra những biểu hiện này trong văn học cũng chính là tìm mẫu lí tưởng cho thái độ ứng xử với tự nhiên.

Một vấn đề đặt ra cho chuyển hướng văn hóa trong nghiên cứu văn học là khi tiến hành nghiên cứu văn hóa vẫn phải tôn trọng nguyên tắc thẩm mỹ. Phê bình sinh thái cũng vậy, nếu xa rời nguyên tắc thẩm mỹ thì sẽ đánh mất tính văn học và sẽ không còn là phê bình văn học nữa. Do đó, trong quá trình phân tích văn bản văn học, tìm ra những nhân tố sinh thái, nhân tố thể hiện quan hệ giữa con người và tự nhiên, Phê bình sinh thái có thể vận dụng các phương pháp của nghiên cứu nội tại. Chẳng hạn tìm kiếm những biểu tượng nghệ thuật về sinh thái như biểu tượng lửa, biểu tượng thảo nguyên, cánh đồng, sa mạc, biểu tượng nước, biểu tượng thiên tai, nạn dịch... Rừng xà nu trong tác phẩm “Rừng xà nu” là một biểu tượng kiểu như vậy, chúng đóng vai trò quan trọng trong tự sự văn học sinh thái. Phê bình sinh thái cũng chú ý đến phân tích kết cấu mang tính đối thoại giữa con người và tự nhiên trong văn bản văn học; chú ý phân tích nhân vật trần thuật, điểm nhìn trần thuật (điểm nhìn của thi sĩ, điểm nhìn của người lái đò); hoặc các cách thức nghệ thuật hóa những tri thức về sinh thái.

Môi trường sinh thái làm thay đổi hệ thống thể loại văn học. Văn học trung đại chỉ có thể là văn học từ chương, sáng tác theo câu chữ có sẵn, mỗi tác giả chỉ có thể biến đổi tí chút, khó có biến đổi lớn so với truyền thống. Văn học cận đại chuyển sang tuyên truyền và trữ tình, nhưng phải đến phong trào thơ mới mới thật sự thay đổi thi pháp cũ để trở thành một thể thơ hiện đại, vừa có hình thức tự do vừa thể hiện cá tính. Văn học 1932 – 1945 đã thay đổi căn bản hệ thống thể loại văn học theo quỹ đạo văn học hiện đại của thế giới. Sau năm 1945 việc chuyển đổi cả nền văn học sang văn học tuyên truyền là đặc điểm nổi bật nhất của văn học cách mạng Việt Nam sau 1945. Các thể loại văn học bên ngoài vẫn là thơ ca, tiểu thuyết, nhưng tính chất đã khác. Từ trong nền văn học tuyên truyền ấy Tố Hữu nổi lên như một mẫu mực của văn học tuyên truyền, thơ trữ tình chính trị sử thi. Suốt ba mươi năm chiến tranh không có một hiện tượng đổi mới thơ. Tiểu thuyết trở thành sử thi. Phóng sự biến thành kí sự. Thể loại tản văn biến mất. Tùy bút là thể loại dễ bị phê phán. Tùy bút của Nguyễn Tuân kí sự hóa. Tập thơ Xuân Diệu phần “riêng” gây tranh cãi, phần “chung” thường sống sượng, ít thành công.

3.3.3. Ý nghĩa của phê bình văn học sinh thái trong dạy học phổ thông

Phê bình văn học sinh thái, đề cập đến việc xây dựng tâm thức trong văn hóa đọc xanh. Văn hóa đọc xanh là tôn chỉ cốt yếu của thẩm mỹ hóa đời sống, văn hóa đọc xanh và xây dựng tâm thức xanh là hai mặt của một chỉnh thể thẩm mỹ hóa cuộc sống. Xuất phát từ nguyên lý của văn hóa đọc xanh, trên cơ sở lĩnh hội những phạm trù có liên quan đến thẩm mỹ sinh tồn, thẩm mỹ cuộc sống và thẩm mỹ sinh thái chỉnh thể của con người, tiến hành làm rõ mối quan

hệ biện chứng giữa văn hóa đọc xanh và xây dựng tâm thức xanh, tầm quan trọng của tâm thức xanh đối với thẩm mỹ sinh thái chính thể, tính chất riêng biệt của xây dựng tâm thức xanh, chuẩn mực xây dựng tâm thức xanh, xác định và chỉ ra những khái niệm liên quan đến xây dựng tâm thức xanh và ý nghĩa thực tiễn của nó.

Trong dạy học hiện nay đối với mỗi môn học không chỉ là môn Ngữ Văn mỗi giáo viên cần giáo dục ý thức bảo vệ và giữ gìn thế giới tự nhiên trong mỗi học sinh. Nhà trường và các lực lượng xã hội khác cần tham gia vào nhiệm vụ chung là thức tỉnh nâng cao ý thức giáo dục của mỗi thành viên trong cộng đồng về lối sống, quan hệ hòa đồng với thế giới tự nhiên góp phần làm cho cuộc sống tươi đẹp hơn.

Dựa trên những mục đích cụ thể hóa và hiện thực hóa của phê bình văn học sinh thái, tại cấp bậc phổ thông, khía cạnh nghiên cứu này tập trung vào việc giúp học sinh hiểu và cảm nhận sâu sắc về tác phẩm văn học mà họ đang nghiên cứu, đồng thời nâng cao ý thức bảo vệ môi trường trong bối cảnh trái đất mỗi năm hứng chịu vô số những thiên tai từ thiên nhiên, không theo quy luật từ trước đến giờ, diễn ra với tần suất thường xuyên và dày đặc, dưới tác động của sự phá hoại môi trường đến từ con người. Phê bình văn học sinh thái không chỉ giúp học sinh hiểu sâu hơn về tư tưởng của tác giả muốn truyền đạt, mà còn giúp học sinh thấm nhuần thông điệp yêu thương và bảo vệ môi trường sống hiện tại.

Ngoài ra, phê bình văn học sinh thái cũng giúp cho học sinh rèn luyện khả năng đọc hiểu và tìm hiểu tác phẩm văn học một cách tổng thể hơn. Học sinh có thể học được cách đọc và phân tích các yếu tố văn học như diễn biến câu chuyện, tình huống, tâm trạng nhân vật, ý nghĩa sâu xa của tác phẩm, từ đó hình thành quan điểm độc lập của mình về các góc nhìn khác nhau, từ vấn đề sinh thái, nghệ thuật đến xã hội.

Vì vậy, phê bình văn học sinh thái là một phương pháp giáo dục giúp học sinh phân tích và đánh giá các tác phẩm văn học đương đại, từ đó giúp cho học sinh phát triển kỹ năng viết văn, tư duy phản biện và khả năng đọc hiểu một cách toàn diện thông qua nền tảng dạy học của giáo viên.

4. KẾT LUẬN

Trên thế giới cũng như ở Việt Nam, hiện nay môi trường đang là vấn đề được rất nhiều người quan tâm, đặc biệt cụm từ “ô nhiễm môi trường” có tần suất xuất hiện trên báo chí và các phương tiện truyền thông đại chúng với mức độ khá thường xuyên. Cùng đó là các vấn đề khác của xã hội như quá trình công nghiệp hóa, đô thị hóa, nạn phân biệt chủng tộc, sự dịch chuyển dân cư, chiến tranh... Những hậu quả nặng nề nhất của các vấn đề này chính là cuộc sống của loài người chúng ta bị đe dọa. Những vấn đề này được phản ánh, đi vào nhận thức của con người qua nhiều cách thức, trong đó có sáng tác văn học, ngày càng nhiều văn nghệ sĩ phản ánh những gì liên quan tới môi trường vào trong tác phẩm. Qua đó cũng phần nào thức tỉnh, cảnh tỉnh được con người khi tác động làm biến đổi môi trường. Phê bình sinh thái tinh thần đòi hỏi xem tinh thần như một yếu tố quan trọng hàng đầu trong toàn bộ hệ thống sinh thái xã hội, trong đó tinh thần vừa là môi trường nuôi dưỡng mọi sáng tạo vật chất và tinh thần, lại vừa là sản phẩm của chính môi trường văn hóa tinh thần do con người tạo ra. Trên cơ sở đó rà soát các hệ

thống giá trị nội tại của con người, sự xung đột của các giá trị truyền thống và hiện đại, dân tộc và quốc tế, các giá trị thật và giả tạo, cao cả và tầm thường, chân thực và hư ảo. Phương pháp nghiên cứu chủ yếu là phương pháp xã hội học, phương pháp nghiên cứu văn hóa, kết hợp với phương pháp nghiên cứu nội tại, bởi vì sinh thái tác động lên chính thể, làm đổi thay cả chính thể văn học nói chung cũng như chính thể của tác phẩm, thể loại, phong cách văn học nói riêng. Việc vận dụng quan điểm phê bình sinh thái trong giảng dạy là giáo dục cho học sinh ý thức bảo vệ tự nhiên, bảo vệ môi trường sống của nhân loại. Chủ nghĩa phê bình sinh thái trong văn học đó là cách thức xây dựng cốt truyện, hệ thống nhân vật và thông qua cách thể hiện của nhân vật để nói lên ước muốn khát vọng của nhà văn trong việc bảo vệ môi trường sinh thái. Các nhà giáo dục cần có trách nhiệm trong việc thúc đẩy giá trị nhân văn của con người đối với môi trường sinh thái nói chung và trong dạy học cho học sinh tại cấp bậc phổ thông nói riêng./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nhiều tác giả, SGK Ngữ văn lớp 6,10,11,12, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
2. Glotfelty C. (1996), “Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis”, *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* edited by Cheryll Glotfelty and Harold Fromm, University of Georgia Press p xv - xxxvi.
3. Ikeda. D và Peccei. A (1993), *Tiếng chuông cảnh tỉnh cho thế kỉ XXI*, Trương Chính, Đông Hà dịch, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội.
4. Nhiều tác giả, *Phê bình sinh thái – cội nguồn và sự phát triển* (Đỗ Văn Hiểu dịch từ tiếng Trung: Tuyển tập văn luận văn học sinh thái Trung Quốc và thế giới), <http://tapchinhavan.vn/news>.
5. Trần Ngọc Hiếu (2014). Chủ nghĩa lãng mạn trong văn học Việt Nam từ giới hạn của những cách tiếp cận đến đề nghị về những cách đọc khác, *Tạp chí Nghiên cứu Văn học*, 11, 14 – 26.
6. Thornber. K (2011), *Ecocriticism and Japanese Literature of the Avant-Garde*, http://interlitq.org/issue8/karen_thornber/job.php.
7. Coupe Laurence (2013), *Green Theory*, *The Routledge Companion to Critical and Cultural Theory*, Edited by Simon Malpas and Paul Wake, Routledge.
8. White. L (1996), “*The Historical Roots of Our Ecologic Crisis*”, *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* edited by Cheryll Glotfelty and Harold Fromm, University of Georgia Press, 3 – 15.
9. Trần Thị Ánh Nguyệt (2018). Phê bình sinh thái - vài nét phác thảo, *Tạp chí sông Hương*, 350, <http://tapchisonghuong.com.vn/tap-chi/c391/n26657>.
10. Gifford. T (1999), *Pastoral*, Routledge, the Critical Idiom series.

NHÂN VẬT NỮ TRONG TIỂU THUYẾT ĐÀN BÀ CỦA LÝ LAN TỪ GÓC NHÌN GIỚI

Lâm Vân Thư¹

1. Lớp CH22VH01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Làn sóng đấu tranh nữ quyền trên thế giới diễn ra ngày càng mạnh mẽ, tác động đến nhiều lĩnh vực của đời sống xã hội, trong đó có văn học. Hình tượng người phụ nữ trong văn học sau năm 1986 đến nay đã tác động đến giới phê bình văn học một cách mạnh mẽ. Giới nữ hay ý thức nữ quyền đã trở thành trào lưu, các cây bút nữ xuất hiện ngày càng đông cùng với việc sử dụng văn học như một công cụ, để nói lên tiếng nói đòi quyền lợi, đòi sự tự do công bằng cho người phụ nữ. Các tác phẩm văn học hiện đại ngày nay thường truyền tải các thông điệp về sự bình đẳng giới tính, sự phân chia công việc chăm sóc gia đình và nhu cầu của phụ nữ trong cuộc sống. Lý Lan cây bút nữ tiêu biểu viết về số phận của những người “đàn bà”. “Tiểu thuyết đàn bà” của nhà văn Lý Lan là một trong những tác phẩm tiêu biểu của quá trình nghiên cứu về giới nữ trong văn học. Vấn đề giới chính là bước ngoặt đánh dấu cho sự xuất hiện mạnh mẽ của nhà văn nữ. Qua đó, các nhà văn nữ còn được thể hiện những quan niệm riêng về sáng tác và nghệ thuật, điều này đã góp phần thể hiện quan niệm bình đẳng giới trong sáng tác của nhà văn nữ và nhà văn nam.

Từ khóa: giới nữ, Lý Lan, người đàn bà, Tiểu thuyết đàn bà, vấn đề giới.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Người phụ nữ dưới chế độ phong kiến không được coi trọng. Nhưng qua văn chương, nhà văn đã nói lên tiếng lòng của mình như cách mà nhà triết học nhà văn Pháp Simone De Beauvoir đã từng làm, bằng việc sử dụng nghệ thuật ngôn từ, nhà văn đã đòi quyền bình đẳng cho người phụ nữ. Văn học Việt Nam qua các giai đoạn, từ văn học truyền miệng đến văn học chữ viết cũng đều ghi nhận đối tượng được phản ánh và chủ thể sáng tạo là nữ. Tuy vậy thân phận người phụ nữ trong xã hội ngày xưa vẫn bấp bênh, không nơi nương tựa. Quá trình nghiên cứu về giới nữ sau năm 1986 đã có những bước tiến quan trọng, chính điều này đã thổi những làn gió mới cho một thời đại hướng tới sự bình đẳng. Trong tiến trình hội nhập với nền văn học thế giới cùng với sự phát triển mạnh mẽ của văn học nữ quyền, các nhà văn dần tiếp cận văn học với những góc nhìn khác nhau, từ đó tạo ra khuynh hướng nghiên cứu mới. Quan niệm về bình đẳng giới vì vậy ngày càng được chú ý. Phê bình văn học nữ quyền đánh giá và giải đáp các vấn đề liên quan đến vai trò và địa vị của phụ nữ trong văn học, cũng như tác động của văn học đến quan điểm và cuộc sống của phụ nữ. Phê bình văn học nữ quyền thường xoay quanh các chủ đề như đấu tranh cho quyền lợi của phụ nữ, bình đẳng giới tính và những định kiến xã hội về phụ nữ trong văn học. Trong dòng văn học Việt Nam hiện đại từ sau năm 1986, nhiều tác giả nữ đã nổi lên và tạo nên một trào lưu mới trong văn học Việt Nam. Những tác phẩm của

các tác giả nữ này đã được đánh giá cao về cả nội dung lẫn hình thức, và được đông đảo bạn đọc yêu thích và đón nhận tiêu biểu như: Võ Thị Hảo, Nguyễn Ngọc Tư, Nguyễn Thị Thu Huệ, Đỗ Hoàng Diệu, Y Ban, Phan Thị Vàng Anh, Lý Lan... Ý thức bình đẳng giới càng được thể hiện mạnh mẽ hơn, họ muốn thông qua nghệ thuật ngôn từ khẳng định vị trí, nâng cao giá trị người phụ nữ trong xã hội. Lý Lan một trong số những cây bút nữ lúc bấy giờ, khao khát lột tả một cách chân thực nhất những “cuộc chiến ngầm” của người đàn bà. Lý Lan đã nhìn những người đàn bà của mình bằng ánh mắt đầy lòng bao dung, thương cảm “*Họ là đàn bà con gái nhưng không than thân trách phận, cũng không so bì, than vãn, biện bạch... Họ cứ sống giữa cuộc đời thật bình thường*” (Lý Lan).

Nghiên cứu đề tài nhân vật phụ nữ từ góc nhìn giới đã đem lại một cái nhìn rất mới về các nhân vật phụ nữ. Các nhà văn nữ ngày nay không chỉ viết cho mình mà còn viết về giới nữ nói chung. Chính vì vậy, ý thức nữ quyền hay góc nhìn giới càng khẳng định được vai trò và vị trí của mình. Văn học với tính năng dự báo, dẫn dắt, cần bước chuyển mình quan trọng này, trong việc xây dựng hình tượng nữ giới Việt Nam trong thời đại mới. Nhà văn Lý Lan, trong bài viết *Phê bình văn học nữ quyền*, đã khẳng định: “Sự phát triển lực lượng nhà văn nữ ... và những thành tựu họ đạt được đã khẳng định sự tồn tại và khởi sắc của một nền văn học nữ Việt Nam đương đại đòi hỏi những lý thuyết văn học tương thích để phân tích phê bình và đánh giá”. Lý Lan có một bút pháp đặc trưng, thường được miêu tả là sâu sắc và tinh tế. Nhà văn thường sử dụng ngôn ngữ tả tường minh, khắc họa hình ảnh và tâm trạng của các nhân vật, đặc biệt là các nhân vật nữ. Lý Lan cũng có xu hướng sử dụng các chi tiết nhỏ để nói lên nét đẹp và cảm xúc của câu chuyện. Ngoài ra, bút pháp của Lý Lan còn có đặc điểm là sử dụng các mô-típ văn học truyền thống của Việt Nam, như sử dụng các tục ngữ, ca dao, các địa danh và truyền thống văn hóa. Đọc tác phẩm của Lý Lan ta có thể dễ nhận ra dưới ngòi bút sắc sảo của mình, Lý Lan đã miêu tả chân thực cuộc sống của người đàn bà trong chiến tranh. Tôi chọn đề tài nghiên cứu: “Nhân vật nữ trong Tiểu thuyết đàn bà của Lý Lan từ góc nhìn giới” để có cái nhìn sâu hơn về người phụ nữ trong sáng tác của nhà văn. Từ đó nghiên cứu văn học từ góc nhìn giới tính để tiếp cận cuộc đời người phụ nữ trong chiến tranh.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu đề tài *Nhân vật nữ trong Tiểu thuyết đàn bà của Lý Lan từ góc nhìn giới*, tôi vận dụng những phương pháp sau đây:

Phương pháp phân tích - tổng hợp

Phương pháp này sẽ giúp tôi vừa đi sâu tìm hiểu nghiên cứu những đặc điểm về vấn đề nữ quyền trong *Tiểu thuyết đàn bà*, vừa hệ thống, tổng hợp kết quả, từ đó chứng minh cho các luận điểm chính của bài nghiên cứu.

Phương pháp tiếp cận tác phẩm từ góc nhìn giới

Phân tích sâu các mặt cấu trúc, nội dung, thể tài, văn phong riêng của tác giả qua “lời viết nữ” đặc thù - thường được viết dựa trên mọi suy nghĩ, tình cảm, cảm xúc của nữ giới, bao gồm mọi phương diện trong đời sống như hôn nhân, gia đình, kinh tế, luật pháp, các thể chế xã hội...

Phương pháp hệ thống – cấu trúc

Phân tích các yếu tố bao gồm nhân vật, cốt truyện, môi trường, thời gian, v.v. trong *Tiểu thuyết đàn bà*, từ đó tập trung vào việc phân tích các yếu tố này và xác định sự ảnh hưởng của mỗi yếu tố đối với toàn bộ tác phẩm.

3. NỘI DUNG

3.1 Khái quát cách tiếp cận giới trong văn học

Thuyết nữ quyền chính là “hệ thống các quan điểm về tình trạng của người phụ nữ”. Hệ thống này bao gồm sự mô tả, phân tích và lý giải nguyên nhân cũng như hậu quả của tình trạng áp bức phụ nữ và đưa ra những chiến lược giải phóng phụ nữ. Có thể nói rằng, thuyết nữ quyền là hệ tư tưởng giải phóng phụ nữ, là chủ nghĩa nam nữ bình quyền”. Chủ nghĩa nữ quyền xuất hiện, dần khẳng định lại vị trí và thiết lập quan điểm mới về cách nhìn nhận người phụ nữ. Thuyết nữ quyền thể hiện tinh thần phủ định việc đóng đinh người phụ nữ với những quan niệm lỗi thời trong xã hội, dần tái thiết lập vai trò quan trọng từng bị che khuất hoặc giấu đi của người phụ nữ.

Phong trào nữ quyền trên thế giới được khởi phát vào năm 1789 tại Paris khi một nhóm phụ nữ xông vào trụ sở Quốc dân Đại hội đòi bình quyền sau khi cuộc cách mạng tư sản Pháp bùng nổ. Đây là cơ hội để chủ nghĩa nữ quyền ra đời. Chủ nghĩa nữ giới hay chủ nghĩa nữ quyền, chủ nghĩa duy nữ là một tập hợp của các phong trào và ý thức hệ nhằm mục đích xác định, xây dựng và bảo vệ quyền lợi chính trị, kinh tế, văn hóa và xã hội bình đẳng cho phụ nữ. Điều này bao gồm việc tìm cách thiết lập cơ hội bình đẳng cho phụ nữ trong giáo dục và việc làm. Người theo chủ nghĩa nữ giới là người vận động hoặc ủng hộ các quyền và bình đẳng của phụ nữ. Các vấn đề thường liên quan với khái niệm quyền của phụ nữ bao gồm: cơ thể toàn vẹn và tự chủ; quyền được giáo dục và làm việc; được trả lương như nhau; quyền sở hữu tài sản; tham gia vào các hợp đồng hợp pháp, tổ chức các cơ quan công quyền; quyền bầu cử; quyền tự do kết hôn, bình đẳng trong gia đình và tự do tôn giáo. Các chiến dịch nữ quyền đã thay đổi xã hội, đặc biệt là ở phương Tây, bằng cách đạt được quyền bầu cử của phụ nữ, trung lập giới tính bằng tiếng Anh, quyền sinh sản cho phụ nữ, và quyền được ký kết hợp đồng và tài sản riêng. Những người theo chủ nghĩa nữ giới đã làm việc để bảo vệ phụ nữ và trẻ em gái khỏi bạo lực gia đình, quấy rối tình dục và tấn công tình dục. Họ cũng đã ủng hộ cho các quyền tại nơi làm việc, bao gồm nghỉ thai sản, và chống lại các hình thức phân biệt đối xử đối với phụ nữ.

Văn học nữ quyền không tồn tại tách biệt mà hình thành và phát triển với một ý đồ đấu tranh bình đẳng giới rõ rệt trong dòng văn học nữ. Dòng văn học này chỉ được viết bởi phụ nữ là chính, nói về phụ nữ, phục vụ cho một ý kiến hay lý lẽ nào đó của phụ nữ. Văn học nữ quyền gắn với quyền sống cơ bản của người phụ nữ, đi sâu vào thế giới phức tạp của họ. Văn học nữ quyền được biểu hiện trên hai phương diện cơ bản: phê bình văn học nữ quyền và toàn bộ các sáng tác văn chương của những nhà văn nữ. Nhà phê bình Trần Thiện Khanh, trong “Kháng cự tình trạng mất tiếng nói” đã chỉ ra: “Chỉ khi nào nữ giới xuất hiện như một chủ thể ngôn từ, chủ thể thẩm mỹ, chủ thể trải nghiệm, chủ thể sáng tạo ra những giá trị văn học thì khi đó mới có văn học nữ. Và chỉ khi nào phụ nữ sáng tác như một chủ thể - tác nhân chống lại sự tóa chiết của nam quyền, sự đặt định, kiến tạo của nam giới về tính nữ; phủ nhận kiểu diễn ngôn giả tạo,

gán ghép và thiên kiến “đàn bà là...”, công khai chống lại sự nhào nặn hình ảnh người nữ trong nền văn minh của đàn ông; đòi hỏi phải đặt đàn ông thành một vấn đề cần được nhận thức lại và diễn giải lại... thì khi đó mới có văn học nữ quyền. Văn học nữ quyền là thứ văn học kháng cự lại tình trạng mất tiếng nói của nữ giới (trước nhiều vấn đề bị cấm kỵ, trong đó có vấn đề tình dục một cách mạnh mẽ và quyết liệt. Nó cho thấy địa vị của nam giới không vững chãi và không thể cứ phủ mãi một lớp huyền thoại về nam tính; tính nữ không phải là cái gì tất định, tiên thiên, bất biến. Nó khẳng định nữ giới là một cá nhân tự mình, cần sống cho mình, tự công nhận mình như đàn ông đang sống, đang làm; thậm chí sống độc lập, tự chủ về mọi mặt và không cần đàn ông, chứ không phải sống vì người khác, cho người khác, theo người khác, phục vụ người khác, không thể sống mãi trong tư cách “là người đàn bà thực sự” như đàn ông đã kiến tạo, ấn định, tuyên truyền hoặc đợi đàn ông thừa nhận/ hợp thức hóa”.

Nhìn một cách tổng quát, đóng góp lớn nhất, có giá trị nhất của bộ phận văn học nữ chính là giá trị về mặt nội dung – tư tưởng. Bằng sáng tác thơ văn và các hoạt động xã hội khác: diễn thuyết, viết xã luận, thành lập các tổ chức hiệp hội của nữ giới, chủ trì và tham gia vào hoạt động báo chí, lập nên cơ quan ngôn luận riêng cho phụ nữ..., họ đã tạo nên một cuộc thức tỉnh lớn lao, toàn diện, một cơn đại hồng thủy về ý thức hệ nữ giới đầu thế kỷ XX. Bên cạnh đó, cùng với các cây bút nam, các tác giả nữ đã bộc lộ tinh thần yêu nước, ý thức về quyền sống, quyền tự do của dân tộc trong hoàn cảnh một đất nước bị thực dân xâm lấn. Đóng góp thứ hai là về mặt thể loại, họ đã nhanh chóng nhập cuộc, góp phần thúc đẩy sự ra đời và phát triển của tiểu thuyết hiện đại và thơ Mới. Có thể nói, sự nhạy bén đầy sức sống của nữ giới thời kỳ này đã là một yếu tố quan trọng trong tiến trình hiện đại hóa tư duy và ngôn ngữ văn học. Và cuối cùng, sự xuất hiện của họ đã khiến cho diện mạo văn học từ đây trở nên đủ đầy hơn, trọn vẹn hơn, với nhiều nét vẻ, giọng điệu, thanh âm và hình hài, được tạo nên từ sự đa dạng về giới chứ không còn là hành trình đơn lẻ và độc chiếm của các tác giả nam như chuỗi thế kỷ dài trong quá khứ vừa qua. Phê bình văn học nữ quyền xuất hiện là do sự tăng cao của sự bất bình đẳng về giới, vì nữ giới luôn bị áp bức, xem thường trong mọi hoàn cảnh. Thậm chí trong được cho đi học hay hưởng những quyền lợi giống nam giới. Con đường của phê bình văn học nữ quyền trải qua hai giai đoạn chính: Giai đoạn hiện đại và giai đoạn hậu hiện đại.

Giai đoạn hiện đại (từ nửa sau thế kỷ XIX đến trước năm 1970 của thế kỷ XX): Giống như những đợt sóng âm ỉ chảy trong lòng đại dương, phong trào nữ quyền luận từ cuối thế kỷ XIX – đầu thế kỷ XX tại Anh và Mỹ đã bắt đầu manh nha và nó thực sự phát triển trở thành trào lưu có sức ảnh hưởng lớn tác động mạnh mẽ đến khả năng nhận thức về những vấn đề liên quan đến nữ quyền của nhiều cây bút đương thời. Những nhà phê bình nữ quyền giai đoạn này đã nhận thấy lợi ích tích cực của trào lưu nữ quyền như đấu tranh cho quyền tự do, bình đẳng của phụ nữ, không gian sống của phụ nữ không chỉ giới hạn trong phạm vi gia đình, con cái, bếp núc... mà ở đây đã có sự thay đổi, người phụ nữ được ra xã hội, hòa mình vào cuộc sống bên ngoài và làm những công việc mà mình yêu thích. Trong thời kỳ này, ta có thể kể đến một số tác giả tiêu biểu như Virginia Woolf (1882 – 1941), nhà văn nữ nổi tiếng người Anh, được đánh giá “một trong những nhân vật văn học hiện đại lừng danh nhất thế kỉ XX”. Trong các sáng tác của bà, tác phẩm “Một căn phòng riêng” (A Room of One’s Own, 1929) được coi như “sách vỡ lòng” của phê bình nữ quyền. “Một người phụ nữ phải có tiền và một căn phòng của riêng mình nếu cô ta muốn viết văn...”. Đây là câu nói trích trong tập luận văn “Một căn phòng

riêng” (A Room of One’s Own, 1929). Với quan niệm như vậy, tác giả đã cho ta thấy tầm quan trọng của nữ quyền. Trong khái niệm đó, “tiền” và “một căn phòng riêng” đóng vai trò quan trọng đối với sự độc lập của một người phụ nữ trong việc thực hiện sự sáng tạo trong nghệ thuật. Tiền là yếu tố quan trọng để đảm bảo các nhu cầu cơ bản và đáp ứng các khoản chi phí cho việc sáng tạo, trong khi một căn phòng riêng cung cấp cho người phụ nữ không gian và thời gian riêng để tập trung vào công việc của mình mà không bị phân tâm bởi các yếu tố bên ngoài. “Bà không bao giờ chấp nhận một thế đứng nữ quyền, nhưng bà liên tiếp xem xét những vấn đề đối diện những người viết nữ. Bà tin rằng phụ nữ đã luôn đương đầu với những trở ngại xã hội và kinh tế đối với những tham vọng văn học của họ”. Bên cạnh đó, có một triết gia được công chúng biết đến với tư cách là một nhà văn nữ quyền đại diện cho giới nữ tác giả Simone de Beauvoir (1908 –1986) sinh ra tại Pháp, bà được ví như “ngọn hải đăng” đã dùng toàn bộ cuộc đời mình đấu tranh cho nữ giới được tự do, không còn lệ thuộc hay ràng buộc vào nam quyền... Sáng tác của bà được thể hiện ở nhiều lĩnh vực: tiểu thuyết, triết học, chính trị, các vấn đề về xã hội,.. Tác phẩm “Giới tính thứ hai” của bà được xem là một tác phẩm kinh điển của chủ nghĩa nữ quyền. Bà đã phát biểu rằng “Không ai sinh ra là phụ nữ, mà trở thành phụ nữ” để bàn về vai trò của xã hội trong việc xác định tính cách và vị trí xã hội của phụ nữ. Bà cũng đã viết nhiều tiểu thuyết và tác phẩm phiêu lưu, trong đó có tiểu thuyết nổi tiếng “Quyền sách phiêu lưu” (The Mandarins, 1954) và “Làng” (The Village, 1958). Bà cũng được biết đến với các tác phẩm về chính trị và xã hội, bao gồm “America Day by Day” (1948) và “The Coming of Age” (1970). Simone de Beauvoir đã được trao giải Nobel Văn học vào năm 1964 để tôn vinh sự nghiệp của bà. Nhà hoạt động nữ quyền Mỹ Kate Millett (Mỹ) cho rằng: “Bà ấy đã mở ra cánh cửa giải thoát cho phụ nữ toàn thế giới ... Tác phẩm của Beauvoir đã làm thay đổi số phận của hàng trăm triệu người.” – Kate Millett nói.

Giai đoạn hậu hiện đại (1970 - đến nay) có thể kể đến tác giả Elaine Showalter (1941) là một nhà phê bình văn học, nhà văn nữ quyền người Mỹ, cô là một trong những người sáng lập học viện phê bình văn học nữ quyền ở Hoa Kỳ. Bà đã viết tác phẩm “Một nền văn chương của chính mình” (A Literature of Their Own, 1986), trong tác phẩm nhà văn nêu lên quan điểm: “Phụ nữ gạt bỏ cả việc phòng the lẫn việc chống đối – cả hai đều là hình thức lệ thuộc – và hướng kinh nghiệm nữ như nguồn lực của một nền nghệ thuật tự trị, mở rộng phân tích văn hóa nữ quyền thành hình thức và kỹ thuật văn chương”. Bà đưa ra quan điểm rằng, trong khi không có tính dục đàn bà hay trí tưởng tượng đàn bà cố định hoặc bẩm sinh, nhưng vẫn có một sự khác biệt sâu sắc giữa bản viết của đàn bà với đàn ông, và rằng một truyền thống trọn vẹn về văn viết đã bị sao nhãng bởi những nhà phê bình đàn ông: “cái lục địa mất đi của truyền thống nữ giới dâng lên giống như đảo Atlantics từ biển của văn học Anh vậy”. Trong thời kỳ này, tác giả Mary Ellmann (1921-1989) một nhà văn, nhà phê bình văn học nổi tiếng người Mỹ đã giới thiệu bài luận của bà mang tên “Nghĩ về phụ nữ” đã được viết vào năm 1968. Bài luận nói về những khuôn mẫu về hình ảnh của phụ nữ trong các tác phẩm của các nhà văn nam. Qua đó, tác giả còn châm biếm nhẹ nhàng và nhìn nhận rằng việc này đã tạo ra những định kiến và giới hạn cho phụ nữ, khiến cho họ không được thể hiện đầy đủ khả năng của mình trong xã hội.

Phương pháp phê bình nữ quyền ở Việt Nam đã hình thành từ cuối thế kỷ XIX phát triển ở thế kỷ XX. Người đặt những viên gạch đầu tiên cho sự khởi phát này là nhà phê bình – lí luận văn học Phan Khôi (1887 – 1959) thông qua loạt bài về: *Văn học của phụ nữ Việt Nam* (Phụ nữ

tân văn, số 1, 2/5/1929), *Văn học với nữ tánh* (Phụ nữ tân văn, số 2, 9/5/1929), *Văn học của phụ nữ nước Tàu về thời kỳ toàn thịnh* (Phụ nữ tân văn, số 3, 16/5/1929), *Theo tục ngữ phong dao xét về sự sanh hoạt của phụ nữ nước ta* (Phụ nữ tân văn, từ số 5 đến số 18, năm 1929)... Phan Khôi đã thể hiện thái độ rõ ràng, dứt khoát trong vấn đề đòi lại quyền lợi nữ giới, ông ủng hộ mạnh mẽ tinh thần giải phóng phụ nữ khỏi những bất bình đẳng “đói nghèo, trí thức, giáo dục”...

Khi nghiên cứu về nữ quyền luận và phê bình văn học nữ quyền phải đề cập đến những nghiên cứu của Hồ Khánh Vân. Năm 2008, tác giả bảo vệ thành công luận án thạc sĩ: “Từ lý thuyết phê bình nữ quyền (Feminist criticism) nghiên cứu một số tác phẩm văn xuôi của các tác giả nữ Việt Nam từ năm 1990 đến nay”. Công trình đã bước đầu giới thiệu về phê bình nữ quyền và sử dụng ánh sáng của phê bình nữ quyền để soi chiếu các sáng tác của các tác giả nữ từ thập niên 1990 đến gần đây. Năm 2011, tác giả tiếp tục thực hiện công trình “Lý thuyết nữ quyền trong văn học: Lịch sử, quan niệm và phương pháp” (Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia TP.HCM). Thông qua công trình nghiên cứu của mình, tác giả lý giải những quan niệm, phương pháp đặc trưng văn học nữ quyền, giúp người đọc tiếp nhận một cách có hệ thống những khái niệm, đối tượng, mục tiêu, phương pháp nghiên cứu phê bình nữ quyền. Đây thật sự là một công trình nghiên cứu có giá trị giúp ích rất nhiều cho việc sinh viên khi tiếp cận phê bình nữ quyền bằng một phương pháp chuẩn.

3.2 Nghiên cứu về giới nữ trong “Tiểu thuyết đàn bà” của Lý Lan

Ngoài việc đồng cảm và xót thương với những hoàn cảnh khó khăn của người phụ nữ, văn chương còn phản ánh rõ ràng cuộc sống của họ với đầy đủ các màu sắc thâm mỹ, bao gồm cả mặt đẹp và xấu, hạnh phúc và khổ đau. Những tác phẩm văn học đã tạo ra những nhân vật phụ nữ đa dạng, có tính cách phức tạp và đôi khi phản đối các giá trị truyền thống. Điều này giúp cho độc giả hiểu rõ hơn về những gì phụ nữ phải trải qua và cách họ giải quyết các vấn đề trong cuộc sống. Và quan trọng nhất đó chính là tinh thần tự đấu tranh cho chính mình với niềm khát khao hạnh phúc mãnh liệt. Nhân vật nữ thường được sử dụng như một đối tượng để tác giả có thể phản ánh và truyền tải thông điệp của mình thông qua suy nghĩ và hành động của nhân vật.

Hình ảnh nhân vật nữ trong tiến trình văn học hiện đại thể hiện được những tư chất, phẩm hạnh mới của người phụ nữ sau năm 1986. Về đẹp của người phụ nữ trong cuộc sống được văn học hiện đại nhấn mạnh. Nữ giới cùng với sự thức tỉnh đầy mạnh mẽ bằng sức mạnh của niềm tin, của sự tự tin, vững vàng trong vòng xoáy cuộc đời khắc nghiệt. Rất ít có sự xuất hiện của đàn ông với vai trò trụ cột hoặc bờ vai để dựa vào của những người phụ nữ trong *Tiểu thuyết đàn bà*. Nếu có, chỉ là những nhân vật phụ để tôn thêm sức mạnh của những người phụ nữ với nhiều biến cố trong cuộc đời họ. *Giới nữ với sự tự ý thức về bất bình đẳng giới* trong *Tiểu thuyết đàn bà* đã được nhà văn phản ánh như một bi kịch của cuộc đời, bi kịch về một xã hội phụ quyền. Nhân sinh gắn cho họ hai chữ “đàn bà” cũng bị xem như là thiệt thòi. Nhưng hơn ai hết những người đàn bà trong tiểu thuyết của Lý Lan họ chưa bao giờ cam chịu trước số phận, mặc cho bị phần uất nhưng sâu bên trong họ đều ý thức được rằng cần phải trân trọng giá trị của bản thân. Chính điều này đã mở ra một cánh cửa đòi sự công bằng về giới cho tất cả những người phụ nữ, đang chịu đau khổ do chiến tranh gây ra. Nhân vật nữ trong tiểu thuyết ý thức được những chuẩn mực xã hội đang vùi dập họ. Nhưng khác với người phụ nữ trong văn học xưa, người phụ nữ ngày nay dần ý thức được sự tự do, họ có quyền làm chủ cuộc đời của

mình, không cần dựa dẫm vào bất kì ai, bất cứ điều gì. Suy nghĩ của cô nhà văn Thoa như đánh thức tâm trí của người đọc. Việc Thoa giận dữ, xông xông lên xã làm dữ bắt sửa tên cho Không Bé vì “*cháu của dì không thể bé mọn*” [9, tr.157]. Đối với một nhà văn như Thoa chị ý thức được giá trị bản thân, đấu tranh cho khát vọng được sống tự do, khao khát hạnh phúc giản đơn của một người phụ nữ. Văn học đương đại đã có nhiều nhà văn nữ đã đứng lên vạch trần bộ mặt của chế độ nam quyền lạc hậu, đòi quyền cho người phụ nữ như: Nguyễn Thị Thu Huệ, Võ Thị Hảo, Nguyễn Ngọc Tư, Phan Thị Vàng Anh, Vi Thùy Linh, ... Với Lý Lan, nhà văn khao khát lột tả một cách chân thực nhất cuộc sống của người phụ nữ trong chiến tranh. Chính vì vậy, thông qua những trang viết của mình Lý Lan đã cho người đọc thẩm thấu ra từng câu chuyện của mỗi người đàn bà, họ đã sống và đấu tranh cho “cuộc chiến ngầm” như thế nào. Mỗi người phụ nữ trong *Tiểu thuyết đàn bà* đều khổ và có nhiều điểm tương đồng, nhưng suy cho cùng điều bất hạnh nhất có lẽ tất cả họ đều sinh ra trong cùng một gia đình mà ở gia đình đó đàn bà ai cũng khổ, những bất hạnh này được đặt kể những bất hạnh khác.

Cô đơn là hành trình tìm kiếm bản thân, ghi lại dấu ấn cá nhân, góp phần hình thành phong cách nhà văn. Có khi cùng một chủ đề nhưng mỗi nhà văn lại có cái nhìn riêng biệt. Ý thức nữ quyền của nữ giới trong văn học chính là hành trình vượt lên trên mọi hoàn cảnh, từ đó họ tìm thấy ánh sáng của cuộc đời. Với *Tiểu thuyết đàn bà* thì giới nữ với sự tự ý thức về cảm thức cô đơn, lạc loài chính là nỗi đau của nhân vật nữ. Trong *Tiểu thuyết đàn bà* họ đau những nỗi đau khác nhau, gánh chịu những bất hạnh khác nhau. Nhưng nhìn chung, họ đều là những người đàn bà cô đơn. Cô đơn với thế giới choáng ngợp không thể hòa nhập vào dòng người hay thậm chí cô đơn ngay trong chính nơi gọi là “nhà”. Họ loay hoay tìm lối ra, người đàn bà khao khát có đôi bàn tay cứu lấy họ ra khỏi những ngột ngạt mà cuộc sống đem lại, cũng vì sự cô đơn như đang dần nuốt chửng lấy họ, nhận thức được sự cô đơn đó những người đàn bà trong tiểu thuyết của Lý Lan họ đã nương tựa vào bản thân và nương tựa vào nhau để vượt qua đau thương. Đối với Thoa đôi khi ngay cả những người được xem là thân thích cũng trở nên xa lạ, một sự xa lạ đáng sợ. Những người trong cùng một gia đình còn để lạc mất nhau, nói chi thế giới rộng lớn ngoài kia. Con người so với đám đông rộng lớn đã bị nuốt chửng bởi sự lạc loài, không có cách nào để hòa nhập. Chiến tranh đã khiến những người chung một mái nhà đánh mất nhau. Lấy chồng nơi đất khách quê người, Không Bé tưởng chừng như chạm vào cánh cửa tình yêu, nhưng tất cả đã đổ sập xuống. Từ văn hóa cho đến thứ tình yêu ở trời Tây, tất cả làm cho Không Bé cảm thấy vô cùng ngột ngạt và lạ lẫm. Nhưng tiếc thay, nỗi đau đớn nhất trong bi kịch gia đình chính là hạnh phúc tan vỡ với những hậu quả bi thảm. Cuộc sống hôn nhân luôn có những bất hòa nhưng Ted không bao giờ ở lại để giải quyết với vợ, Không Bé đã gặm nhấm quá nhiều thương đau vào lòng, sự cô đơn này chị phải chịu đựng bao lâu nữa, cuộc hôn nhân như chị từng mơ đã vỡ vụn và rồi cuối cùng chị đã thức tỉnh. “*Con vẫn còn có má*”, “*Bao nhiêu phen sóng dậy lên trong cuộc hôn nhân này, trong kiếp sống tha hương này, Không Bé bám riết vào cam kết đó để ngoi lên, để đứng vững vàng, để đi trên con đường mình đã chọn*” [9, tr.52]. Giây phút đó như đã làm chị bừng tỉnh tất cả, để rồi Không Bé đã quyết định chính bản thân chị phải chấm dứt tình trạng này, chị đã phải chịu sự lạc lõng này quá lâu, và má như là người đã làm bừng tỉnh cơn ác mộng, chị nhận ra sau tất cả chỉ có má là người không bỏ mặc mình. Chị phải đi kiếm má, bây giờ chỉ có má là quan trọng nhất. Nơi mà Không Bé gọi là nhà, nơi này dường như không dành cho chị, thứ tình yêu này liệu có quá sức với chị không. Tất cả mọi việc chỉ là sự ngộ nhận.

Khác với các nền văn học trước, nền văn học hiện đại chứng kiến những bước chuyển mình mạnh mẽ của nhà văn nữ. Văn học thời điểm này, thường xuyên đề cập đến vấn đề xoay quanh những đề tài mang đậm dấu ấn giới tính như tình yêu, hôn nhân và gia đình. Tình yêu và hôn nhân là hai lĩnh vực gần gũi nhất với người phụ nữ. Họ vẫn luôn mong muốn có một mối tình đẹp và một gia đình hạnh phúc. Và tất nhiên, đây cũng là những lĩnh vực mang đến cho họ nhiều trái ngọt và cũng nhiều vị đắng. Những đau khổ, sâu thẳm trong tâm hồn người phụ nữ cũng được văn chương diễn tả rất chân thật và sâu sắc. Những tác phẩm văn chương thời kỳ này thường miêu tả những trải nghiệm mới lạ của người phụ nữ, đặc biệt là trong thời đại hiện đại với các xu hướng mới như sự nghiệp, độc lập và giới tính. *Giới nữ với sự giải phóng bản thể người của chính mình*, theo nhà văn nữ Simone de Beauvoir thì: “*Phụ nữ cần giải phóng mình và phục hồi cái tôi của mình, trước hết bằng cách cho phép mình vượt lên những hướng đi tự do, tự hào về bản thân mình trong suy nghĩ, trong hành động giống như nam giới*”. Nhân vật Không Bé dưới ngòi bút của Lý Lan đã thể hiện đậm nét “chất đàn bà” của nữ quyền. Trong cách trần thuật đã thể hiện được ngôn ngữ thân thể và bản năng tình dục nguyên sơ của người phụ nữ. Và điều đó đã góp phần làm cho tính dục trở thành một nội dung quan trọng trong hoạt động nữ quyền.

Nhà văn Lý Lan đã từng nói: “*Đây là một cuốn tiểu thuyết nói về chiến tranh, ở một mặt trận không có tiếng súng, đó là thành phố nhưng thực chất là chiến tranh vẫn diễn ra hết sức khốc liệt... Trong cuộc chiến tranh đó, những nhân vật của tôi chỉ là những con người hết sức bình thường. Họ là đàn bà con gái nhưng không than thân trách phận, cũng không so bì, than vãn, biện bạch... Họ cứ sống giữa cuộc đời thật bình thường. Ngay cả nhân vật nhà văn nữ Liên Thoa cũng chỉ là một nhà văn bình thường...*” Điềm chung giữa các nhân vật Thoa, Liễu, Không Bé chính là họ đều sinh ra từ gia đình “đương thịnh âm suy” và họ đều là những người đàn bà “bình thường”. Họ lạc lõng trong thế giới, mà ở đó người thì sống không có đàn ông, người thì bị đàn ông ruồng bỏ, người thì bị đàn ông xem như một vật sở hữu. Nhưng nhìn chung, họ đều là những người phụ nữ bất hạnh. *Giới nữ với hành trình vươn lên tìm về bản thể* trong tác phẩm của Lý Lan, họ đánh mất bản thân mình trên mỗi chặng đường riêng nhưng rồi lại tìm thấy nhau, cùng nhau hướng tới một tương lai tốt đẹp. Đi tìm nhau và đi tìm chính mình, đó là những người đàn bà của Lý Lan trong *Tiểu thuyết đàn bà*. Những người đàn bà trong tiểu thuyết họ đứng lên từ những nỗi đau và bất hạnh, vì vậy trên con đường họ đi tìm lại bản thân đã thất lạc chưa bao giờ dễ dàng. Đánh mất bản thân như đánh mất một nửa con người, trên hành trình đầy gian truân đó ta bắt gặp tình thân của sự huyết thống: tình chị em, tình dì cháu và tình mẹ con, và cũng nhờ vào những tình cảm thiêng liêng này mà những người phụ nữ trong tiểu thuyết đã mạnh mẽ bước tiếp tìm lại bản thân, khao khát một ngày mai hạnh phúc. Cuối cùng nhân vật Không Bé nhận ra điều gì làm chị phải rời xa má, phải tha hương sang một đất nước xa lạ và bắt đầu lại từ con số không, tất cả những điều đó là vì Ted. Tình yêu tự luân lưu, như cuộc đời. Có thể sau câu nói của má Không Bé đã hiểu rằng tình yêu chứ cho đi rồi sẽ có ngày nhận lại “*Con đừng giới hạn tình yêu. Con cứ mở lòng ra, tình yêu tự luân lưu*” [9, tr.220]. Chính vì vậy, con người cứ mở lòng mà đón nhận. Hay Liễu đã từ bỏ chuyện sang nước ngoài cùng Không Bé vì bây giờ lòng đã phát nguyện, chị đã tìm thấy niềm hạnh phúc khi được giúp đỡ những người ở bệnh viện không người thân, không có giấy tờ tùy thân, không tiền bạc. Những vẻ đẹp là cốt cách, là tâm hồn của người phụ nữ sẽ là nền tảng vững vàng giúp họ thật sự hạnh phúc trong cuộc sống.

Văn học Việt Nam sau năm 1975 đã chứng kiến sự đấu tranh tìm đến khát vọng hạnh phúc quyết liệt của các nhà văn nữ, hơn ai hết họ đồng cảm, thấu hiểu với thân phận người phụ nữ. Dù cho các nhân vật có gặp bao nhiêu bất hạnh ở quá khứ, thì ở những người phụ nữ đó vẫn khao khát hạnh phúc mãnh liệt. Những người đàn bà trong tác phẩm, họ ý thức được số phận và cuộc đời, chính vì vậy họ đã không trốn chạy thực tại mà ngược lại đã chọn cách mạnh mẽ đối diện và giải quyết vấn đề theo một cách rất “đàn bà”. Lý Lan thể hiện sự thương cảm và đồng cảm đối với những người phụ nữ trong chiến tranh. Qua ngòi bút của mình, cô cũng muốn nhắc nhở chúng ta rằng, dù có mất đi những thứ quan trọng, nhưng trong lòng họ vẫn còn lại sức mạnh và niềm tin để tiếp tục cuộc sống. Đó là thông điệp tích cực mà Lý Lan muốn truyền tải. Vì vậy nhà văn đã bỏ ngõ một cái kết mở không áp đặt một kết thúc cụ thể nào cho nhân vật cả, tuy đã xảy ra một sự tranh cãi từ một vài bạn đọc nhưng Lý Lan đã để người đọc tự do viết nên câu chuyện kết thúc của riêng bản thân họ, hạnh phúc hay đau khổ tất cả nằm ở quyết định của người đọc viết nên. Vì đã là người phụ nữ lập gia đình nên Lý Lan chắc chắn sẽ hiểu rõ hơn về nỗi đau và áp lực mà nhân vật nữ phải đối mặt trong tác phẩm. Tuy nhiên, những cuộc chiến vô hình của người phụ nữ ngày nay có thể khác biệt với những người phụ nữ trong chiến tranh, nhưng cũng không kém phần căng thẳng và đòi hỏi sự hy sinh. Việc nhà văn có nhìn nhận được điều này và thể hiện trong tác phẩm của mình đã khiến bao thế hệ bạn đọc trầm trồ, để rồi thức tỉnh nhận ra giá trị nhân văn sâu sắc trong tác phẩm. Câu hát “Tình ca” của Hoàng Việt luôn vang lên như một lời an ủi cho những mất mát, khổ cực mà người đàn bà đang phải gánh chịu.

*Giữ lấy đức tin bền vững em ơi
Giữ lấy trái tim đời sống yêu đời.
(Tình ca – Hoàng Việt)*

4. KẾT LUẬN

Nghiên cứu về giới là một trong những hướng tiếp cận phổ biến hiện nay. Điều này là một bước tiến quan trọng trong việc thúc đẩy sự bình đẳng giới trong văn học. Nghiên cứu về giới đã giúp chúng ta nhận thức rõ hơn về vai trò và đóng góp của phụ nữ trong xã hội và văn hóa, đồng thời dẫn đến việc tôn trọng và đánh giá cao các tác phẩm của nhà văn nữ. Lý Lan một cây bút nữ của văn học Việt Nam sau năm 1986 với tác phẩm tiêu biểu là *Tiểu thuyết đàn bà*. Qua tác phẩm, nhà văn đã phản ánh cuộc sống của những người phụ nữ trong xã hội hiện đại, với những áp lực, khó khăn và mâu thuẫn trong cuộc sống gia đình, tình yêu, nghề nghiệp và xã hội. *Tiểu thuyết đàn bà* đã tái hiện lại rất chân thực khi mô tả cuộc sống của các nhân vật, từ những người trẻ đến những người già. Với cách viết đầy nội tâm và sâu sắc, Lý Lan đã thành công khắc họa hình ảnh người phụ nữ ở một mặt trận không súng đạn nhưng người phụ nữ vẫn phải chiến đấu, chiến đấu với chính những bi kịch của bản thân, bi kịch cuộc sống đang quân lầy họ. Người phụ nữ trong tiểu thuyết được miêu tả là phải đối mặt với nhiều thử thách và rào cản trong cuộc sống, bao gồm cả việc bị đàn ông coi thường. Sự bất bình đẳng giới là một vấn đề lớn và phức tạp. Nó gây ra nhiều hệ lụy cho xã hội và cho cả những cá nhân bị ảnh hưởng. Các tác động của bất bình đẳng giới không chỉ làm tổn thương tâm lý mà còn ảnh hưởng đến sự phát triển và tiến bộ của xã hội. Văn học với tư cách là một hình thái ý thức xã hội đã góp phần quan trọng trong việc khẳng định tiếng nói của phụ nữ trong đời sống văn hóa. Các tác

phẩm văn học thường đưa ra các vấn đề liên quan đến bình đẳng giới tính và nữ quyền, giúp cho xã hội nhận thức được tầm quan trọng của việc tôn trọng và đánh giá đúng mức năng lực của phụ nữ, đồng thời xây dựng một nền văn hóa tôn trọng bình đẳng. Vì vậy, văn học đã có đóng góp quan trọng trong việc khẳng định và thúc đẩy bình đẳng giới tính, đưa phụ nữ lên vị thế cao hơn trong đời sống văn hóa và xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Vân Anh (2016). *Về một xu hướng diễn giải giới nữ trong văn học Việt Nam 1954 – 1975. Văn học và giới nữ (Một số vấn đề lý luận và lịch sử)*. Nhà xuất bản Thế giới, 263-274.
2. Nguyễn Thị Vân Anh (2018). *Giới nữ trong văn học hiện thực xã hội chủ nghĩa Việt Nam - nhìn từ trật tự bên trong của diễn ngôn*, truy cập ngày 15/04/2023, từ: <http://ms.hpu2.edu.vn/vi/khoa-ngu-van/nghien-cuu-khoa-hoc/gioi-nu-trong-van-hoc-hien-thuc-xa-hoi-chu-nghia-viet-nam-nhin-tu-trat-tu-ben-trong-cua-dien-ngon-138.html>.
3. Nguyễn Văn Dân (2020). *Từ một quan điểm của Bakhtin, nghĩ về tiểu thuyết Việt Nam hiện đại*, truy cập ngày 16/04/2023, từ: http://vannghequandoi.com.vn/binh-luan-van-nghe/tu-mot-quan-diem-cua-bakhtin-nghi-ve-tieu-thuyet-viet-nam-hien-dai_10864.html.
4. Nguyễn Hồng Dũng (2017). *Tiểu thuyết Việt Nam từ hiện đại đến hậu hiện đại – sự chuyển đổi quan niệm thành thực tại*, truy cập ngày 16/04/2023, từ: <http://tapchisonghuong.com.vn/tap-chi/c373/n25548/Tieu-thuyet-Viet-Nam-tu-hien-dai-den-hau-hien-dai-su-chuyen-doi-quan-niem-nghe-thuat-ve-thuc-tai.html>.
5. Nguyễn Thị Hà (2010). *Cảm hứng nữ quyền trong văn xuôi tự sự của Lý Lan* (Luận văn Thạc sĩ). Trường Đại học Vinh, Thành phố Vinh.
6. Nguyễn Thúy Hà (2018). *Diễn ngôn về giới nữ trong văn xuôi nữ Việt Nam đương đại (khảo sát sáng tác của Dạ Ngân, Ý Ban, Lý Lan, Nguyễn Thị Thu Huệ)* (Luận văn Thạc sĩ). Viện hàn lâm khoa học xã hội Việt Nam, Hà Nội.
7. Khái niệm nữ quyền (Feminism, women's right) (2014). *Phê bình Nữ quyền*, truy cập ngày 18/04/2023, từ: <http://jostuandung.blogspot.com/2014/05/phe-binh-nu-quyen.html>.
8. Nguyễn Linh Khiếu (2008). *Nghiên cứu giới ở Việt Nam – Quá trình và xu hướng*, truy cập ngày 18/04/2023, từ: <https://phapluatdansu.edu.vn/2008/02/29/03/55/nghien-cuu-gioi-o-viet-nam-qua-trinh-v-xu-huong/>.
9. Lý Lan (2008). *Tiểu thuyết đàn bà*. Tp. Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Văn Nghệ.
10. Dương Mai Liên (2014). *Ý thức nữ quyền trong văn xuôi Võ Thị Xuân Hà* (Luận văn Thạc sĩ). Trường Đại học Đà Nẵng, Đà Nẵng.
11. Nguyễn Thị Thanh Xuân (2020). *Truyện ngắn nữ Việt Nam 2000-2015 từ góc nhìn phê bình văn học nữ quyền* (Luận án Tiến sĩ). Trường Đại học Khoa học, Huế.

TIỂU THUYẾT *BẾN KHÔNG CHÔNG* CỦA NHÀ VĂN DƯƠNG HƯỚNG NHÌN TỪ LÝ THUYẾT CHẤN THƯƠNG

Nguyễn Thị Mỹ Huyền¹

1. Lớp CH22VH01, trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Bài viết vận dụng lý thuyết chấn thương của Sigmund Freud khi nghiên cứu những nhân vật chấn thương bước ra từ chiến tranh. Chiến tranh đã đi qua nhưng dấu ấn nặng nề của nó vẫn còn để lại. Lý thuyết chấn thương đi sâu khám phá những dư chấn trong đời sống tinh thần của con người thời hậu chiến, giải mã những tác động tiềm tàng nhưng có sức tàn phá mạnh mẽ với tầng sâu thẳm bên trong con người, tạo những vết thương âm ỉ, nhức nhối. Tiểu thuyết *Bến không chông* của nhà văn Dương Hương đã khai thác hết được những góc khuất tâm hồn, những khiếm khuyết về mặt thể xác lẫn tâm lý của nhân vật thời hậu chiến. Chiến tranh đi qua, niềm đau còn ở lại trên đất, trên thân thể, trong tâm hồn, tiềm thức... của những con người sống hôm nay và tận mai sau.

Từ khóa: *Bến không chông*, Dương Hương, lý thuyết chấn thương, nhân vật chấn thương, văn học chấn thương.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Lý thuyết chấn thương (trauma theory) theo từ điển tham chiếu Oxfordreference (<https://www.oxfordreference.com>): được bắt đầu từ những năm 1990 khởi đi từ những trường hợp tâm lý học nghiên cứu sự ảnh hưởng của những sự kiện trong quá khứ gây ám ảnh đối với con người như: bị tấn công, bị hãm hiếp, do chiến tranh, do đói kém, do bị giam giữ,... Từ đó, các khái niệm liên quan đến chấn thương được hình thành và phát triển như một lĩnh vực nghiên cứu liên ngành liên quan đến văn học, tâm lý học, lịch sử và triết học. Các nhà phê bình văn học đã vận dụng lý thuyết này trong nghiên cứu hồi ký của những người sống sót sau thảm họa Holocaust (thảm họa diệt chủng sáu triệu người Do Thái của Đức Quốc Xã) và các cựu chiến binh, cũng như các chủ đề khác như bạo lực tình dục trong tiểu thuyết về phụ nữ.

Ban đầu, khái niệm này là một thuật ngữ thuộc lĩnh vực y học. Chấn thương, hay còn gọi là sự tổn thương về mặt thể chất, do ngoại lực tác động mạnh vào cơ thể con người gây ra vết thương. Sự chấn thương có thể là do bị tai nạn, bị ngã, bị đánh bởi vũ khí mang tính sát thương, và các nguyên nhân khác.... Phân tâm học của Sigmund Freud ngoài việc nghiên cứu những tác động do ngoại lực gây tổn hại đến cơ thể con người mang tính chất vật lý, ông còn quan tâm đến những tác động về mặt tinh thần mà con người phải gánh chịu trong quá khứ, ẩn sâu trong tiềm thức và ảnh hưởng đến đời sống của con người trong hiện tại và tương lai. Cathy Caruth (1996) trong chuyên luận *Kinh nghiệm vô thừa nhận: chấn thương, trần thuật và lịch sử* đã ứng dụng lý thuyết chấn thương vào trong nghiên cứu văn học và cho rằng: những nghiên cứu về chấn thương trong văn học không được hiểu đơn thuần chỉ là những thương tổn vật lý về mặt

thể xác mà nó là những “vết thương tinh thần tái diễn”, nó là vấn đề không thể giải quyết được của vô thức. Vết thương tinh thần không thể nhìn thấy được từ cái nhìn trực quan, thậm chí đôi khi khó có thể diễn đạt bằng ngôn ngữ, nó là những trạng thái khổ sở tồn tại âm thầm, dai dẳng bên trong và có sức tàn phá ghê gớm đối với con người. Cơ chế tác động của loại chấn thương này rất đặc biệt, khó nắm bắt. Nó có thể không biểu hiện ngay tại thời điểm con người chịu chấn thương mà ẩn sâu trong tiềm thức của con người. Khi chịu những tổn thương dạng này, con người sẽ bị nó chi phối một cách vô thức trong suy nghĩ, hành động, trong những giấc mơ... và sẽ ảnh hưởng đến cuộc sống hiện tại và tương lai của chính mình.

Kể từ năm 2012, khi Tạp chí *Nghiên cứu về văn học và chấn thương*⁴⁰ ra đời thì lý thuyết chấn thương trở thành một trong những lý thuyết nghiên cứu văn học chính của thế kỷ XXI bên cạnh kí hiệu học, phê bình cổ mẫu, phê bình nữ quyền... Việc tiếp cận lý thuyết chấn thương không chỉ giúp con người đối diện với quá khứ, với lịch sử, sống với tiềm thức, với hiện tại và tương lai... mà còn giải mã những vấn đề phức tạp trong đời sống cá nhân. Trước khi có lý thuyết chấn thương, văn học đã viết về những nỗi đau của con người. Việc ứng dụng lý thuyết chấn thương giúp chúng ta phân tích, cắt nghĩa nỗi đau, cách hành xử, thái độ... của nhân vật ở mức độ sâu sắc và mang tính khoa học hơn. Đây là một cách đọc giúp khơi sâu vào thế giới nội tâm của nhân vật...

Những con người trong *Bến không chồng* của nhà văn Dương Hương ít nhiều đều chịu ảnh hưởng của chiến tranh. Tác giả dựng nên một không gian làng quê yên bình, làng Đông, trong những ngày miền Bắc hồi hả vừa xây dựng nông thôn vừa chi viện cho chiến trường miền Nam. Nhân vật chính của tiểu thuyết là Nguyễn Vạn – một chiến sĩ Điện Biên. Anh trở về từ chiến trường với đôi chân tật tễnh và những tấm huân huy chương trên ngực. Anh, với ngưỡng vọng của một người anh hùng mà dân làng thờ vọng, đã không dám đến với tình yêu duy nhất của cuộc đời mình, với Nhân - vợ một liệt sĩ. Không chỉ người lính ở chiến trường về bị những vết thương về tinh thần, thể chất mà nỗi đau ấy còn hàn lên gánh nặng trong tâm trí những con người ở lại, ở những đứa trẻ thơ, và nhất là ở người phụ nữ với những định kiến khắt khe, đó là những người đàn bà làng Đông, chị Nhân, Hạnh, Cúc... những “hòn Vọng Phu” thời hiện đại. Họ không dám thoát khỏi những hệ lụy trong những mối quan hệ chằng chịt, vây lấy nhau, hạn chế nhau... trong một lũy tre làng thẳng tắp xa mùt tầm mắt không thấy đường chân trời.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để thực hiện bài viết, tôi đã sử dụng những phương pháp nghiên cứu sau:

Phương pháp phân tích tổng hợp có so sánh đối chiếu để làm rõ hơn hậu quả chiến tranh đã để lại những di chứng gây ám ảnh trên thân thể, trong tiềm thức của những con người sinh ra và lớn lên trong thời chiến, thậm chí là thời bình. Thông qua đó, chúng tôi còn muốn làm rõ giá trị của những biểu tượng trong tác phẩm.

Phương pháp nghiên cứu liên ngành: lý thuyết chấn thương vốn liên quan đến nhiều ngành khoa học xã hội như: tâm lý học, xã hội học, văn học, phân tâm học, văn hóa học... Vì thế, việc

⁴⁰ *The Journal of Literature and Trauma Studies*, do Trường đại học Manchester Metropolitan, Anh. Trang <https://www.jlts.stir.ac.uk/>

ứng dụng lý thuyết chấn thương cần được đặt trong mối tương quan với các ngành trên để có thể kiến giải một số vấn đề về biểu tượng văn hóa trong đời sống người Việt.

Ngoài ra, bài tham luận của chúng tôi ứng dụng lý thuyết chấn thương trong tâm lý học của Sigmund Freud nhằm làm sáng rõ nội hàm của đề tài: nhân vật chấn thương. Bởi theo Freud, tiềm thức của con người luôn ẩn chứa những nỗi đau, mất mát trong quá khứ hoặc thậm chí là hiện tại mà con người không ý thức được. Những nỗi đau, mất mát ấy được đưa vào tiềm thức, sống dưới dạng những giấc mơ, những ẩn ức tâm lý bị đè nén... và có thể nó sẽ “trở thành cội nguồn của cảm hứng sáng tác.” (Trần Lê Duy, 2019). Điều này đã được tác giả Dương Hương thể hiện rất sáng tạo trong cuốn tiểu thuyết *Bến không chồng*.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Con người chấn thương và hành trình chạy trốn những nỗi đau

Việt Nam là một đất nước trải qua nhiều cuộc chiến: nội chiến, ngoại chiến. Cuộc chiến nào cũng luôn để lại những mất mát, đau thương. Di chứng chiến tranh dư tồn không những trên mặt đất mà còn trên thân thể, trong tâm hồn, trong tiềm thức của mọi người dân nơi đây: từ già đến trẻ, thậm chí cả đứa trẻ thơ miệng còn ngậm bầu sữa mẹ. Tiểu thuyết *Bến không chồng* của Dương Hương bắt đầu với hình ảnh nhân vật Nguyễn Vạn – người lính trở về sau chiến thắng Điện Biên đang với những bước đi tập tễnh về phía làng Đông. Chiến tranh đã tàn phá và cướp đi của con người quá nhiều. Trên cơ thể Nguyễn Vạn bây giờ đầy những vết sẹo, những vết sẹo mà anh phải mang theo cả đời. Ngày trở về anh không chỉ mang tài sản quý nhất lúc bấy giờ là những “những tấm huân chương rung rinh lấp lánh trên ngực” mà còn là những nỗi đau trên cơ thể, đó là dấu tích oanh liệt trên chiến trường là “vết thương trên bả vai và một ống chân bị gãy, là nhưng vết sẹo nhằng nhịt trên cơ thể anh” (Dương Hương, 2015) làm thân thể anh biến dạng, khiến anh không thể nào bình thường như trước kia được nữa. Khi nhớ lại những kí ức tuổi thơ, bất giác anh bật khóc nhưng lại kìm nén hoảng sợ đứng dậy như lo sẽ có người phát hiện ra người anh hùng chiến trận đang khóc. Đó chính là biểu hiện đầu tiên của nhân vật với nỗi đau tinh thần khi không được sống là chính mình. Chiến tranh đã khiến Nguyễn Vạn không thể về nhìn mặt người cha lần cuối, đó cũng là nỗi đau dấu kín trong anh khiến anh cảm thấy mình bất hiếu. Những tưởng sau những nỗi đau ấy khi trở về quê hương anh sẽ có một cuộc đời yên bình hạnh phúc thế nhưng cuộc đời nào cho phép, anh tiếp tục phải chịu những nỗi đau từ kịch của cuộc đời. Nguyễn Vạn sống trong cảnh cô độc không người chăm sóc. Anh luôn khát khao có một gia đình, một mái ấm đầu là đơn sơ giản dị. Cả tuổi trẻ cống hiến cho tổ quốc đến lúc già rồi lại đơn cô một mình, không gia đình, không vợ con. Rồi anh làm việc chăm lo cho làng đôi lấy miếng cơm manh áo như bao người để tồn tại. Cuộc đời quá trêu ngươi ngỡ rằng Vạn sẽ được tìm được hạnh phúc của đời mình, nhưng Vạn lại bị bóp nghẹt giữa nếp sống, hủ tục lạc hậu của xã hội thời bấy giờ. Những suy nghĩ cô hủ đã ăn sâu vào tiềm thức của người dân, bén vào tận gốc rễ tâm hồn Vạn, đó chính là rào cản lớn nhất khiến bị kịch tình yêu xảy đến cuộc đời của anh. Lo sợ cái nhìn thành kiến của tập thể, lời dèm pha của dư luận nên bản thân anh đã tự vạch ra cho mình những giới hạn không đáng có, là một người lính cách mạng phải luôn sống hết mình vì tổ quốc, hướng đến một tình yêu lớn lao mà từ bỏ đi những khát vọng hạnh phúc giản dị đời thường để xứng đáng với danh một người lính. Nguyễn

Vạn không dám sống thật với mình, ý thức mãnh liệt nhất trong anh là “giữ gìn hình ảnh”. Anh không thể vượt qua dư luận đê yếu, để được sống như một người bình thường với mưu cầu bình thường nhất về hạnh phúc. Nguyễn Vạn sống trong sự kìm nén bất hạnh. Anh không dám đến với chị Nhân dù bản năng thôi thúc.

“Lâu nay Vạn xét lại lòng mình và thấy rằng Vạn đã yêu thương chị Nhân. Đây là do những giây phút yếu hèn không kìm nén được. Lí trí không cho phép Vạn làm điều ấy. Điều ấy là lỗi lầm đáng tiếc không xứng đáng với người chiến sĩ cách mạng, không xứng đáng với lòng ngưỡng mộ của dân làng, họ mạc. Thời trai trẻ của Vạn đã qua. Vạn sống với niềm kiêu hãnh Vạn đã có.” (Dương Hương, 2015).

Chính vì lối suy nghĩ đó mà Vạn không có cách nào vượt qua sức ép của những định kiến để tỏ bày cảm xúc tự đáy lòng như một con người đúng nghĩa. Tình yêu dành cho chị Nhân có lẽ là thật nhưng nó không đủ lớn so với hình tượng của Vạn, Vạn đã quá quan tâm với những cái nhìn người khác dành cho mình mà dẫu kín đi tình cảm, đánh mất cơ hội tìm được hạnh phúc, và đây cũng là nguyên nhân dẫn đến “ngỡ cụt” của mối tình chưa nở đã sớm tàn của Vạn và Nhân. Cuộc đời một lần nữa đẩy Vạn vào bi kịch, khi Vạn có với Hạnh một đứa con vào đêm Hạnh tìm đến Vạn. Hạnh là con của Nhân - người mà Vạn không thể lấy làm vợ vì chị là vợ liệt sĩ. Hạnh từ bé đã gắn bó với chú Vạn, gọi Vạn là chú đầy kính trọng và yêu thương nhưng “khi những ần ức trỗi dậy trong cái đêm mưa gió mịt mù, Vạn buông thả bản thân tự do gây tội lỗi” (Dương Hương, 2015) và kết quả là Hạnh đã hoài thai. Sau cái đêm giông bão của cuộc đời, Nguyễn Vạn không còn dám nhìn vào bất cứ ai ở làng Đông, Vạn tự thấy xấu hổ với cả những đứa trẻ con tí teo. Ngày đêm thu mình trong ngôi nhà trên vườn ươm, với bao ý nghĩ vò xé trái tim Vạn.

“Bây giờ Vạn mới tỉnh ra qua cơn say và thấy hối tiếc đã đánh mất đi tình cảm thiêng liêng trong sáng ở cả hai mẹ con Hạnh. Hai mươi lăm năm nay Vạn đã yêu thương nó bằng tình cảm của người cha. Đến như mẹ nó Vạn còn không dám. Vạn sung sướng khi hai mẹ con Hạnh được hạnh phúc. Vạn đau khổ khi hai mẹ con Hạnh gặp hoạn nạn” (Dương Hương, 2015).

Vậy mà, cuộc đời bất hạnh đã xô đẩy Hạnh vào vòng tay của Vạn. Vạn luôn mặc cảm tội lỗi vì đã hại thân Hạnh. Và rồi, Hạnh bỏ đi, rời bỏ làng xóm, còn Nguyễn Vạn thì ở lại vẫn tiếp tục cuộc sống khép mình vào khuôn khổ dưới cái nhìn khắt khe của hàng trăm con mắt. Đến nỗi gương mặt anh “gầy xòm đi, tóc bạc trắng như một ông lão” (Dương Hương, 2015). Khi Hạnh mang theo đứa con gái về làng, người lính già đã vượt qua hai cuộc chiến tranh, đã tận mắt nhìn bao mất mát, chết chóc tàn khốc lại không thể nhìn thẳng vào đôi mắt thơ ngây của đứa con gái của mình. Cú sốc bất ngờ khiến Vạn ngục ngã, không thể vượt qua mặc cảm tội lỗi, Vạn đã nhảy sông tự vẫn, mang theo mối tình đau đớn với Nhân, nỗi ân hận cả đời với Hạnh xuống mồ sâu. Chính những lễ thói xã hội cổ hủ đã giết chết những mưu cầu hạnh phúc giản đơn nhất của con người. Khi cá nhân phá vỡ, vượt quá các cấm kỵ vô lí ấy, họ tự chuốc vào mình những mặc cảm đáng sợ, tâm hồn họ bị giày xéo, cảm giác tội lỗi đeo bám họ suốt cuộc đời, thậm chí là đi đến cái chết để kết thúc những nỗi đau.

Chiến tranh gần như đã được mặc định với những tiếng bom, tiếng máy bay lượn lơ trên không. Và giờ đây, nó để lại những làng quê âm đạm, những mảnh đời buồn bã với những tờ giấy báo tử gửi về từ nơi tiền tuyến. Cuộc chiến đã cướp đi những người đàn ông khỏe mạnh,

cường tráng của làng quê. Chỉ để lại sau lũy tre những người đàn bà mòn mỏi vì chờ đợi, chỉ để lại trên bến nước mỗi chiều những người phụ nữ, già có, trẻ có, ngồi bên nhau lặng thinh... Đó là cả một thế hệ phụ nữ làng Đông như: chị Nhân, Hạnh, Thủy, Cúc, Thắm, Dâu... là cô đơn, mòn mỏi đợi chồng và là nhân chứng sống của những “hòn Vọng phu chưa hoá đá”. Nỗi đau mà chị Nhân, mẹ Hạnh, phải gánh chịu kéo dài suốt cả hai cuộc chiến. Tiễn chồng đi chiến đấu, đợi chờ mòn mỏi, chồng hy sinh không về. Khi nghe Vạn, người bạn chiến đấu của chồng chị trở về và thông báo thật với bé Hạnh rằng bố Hạnh đã hi sinh ngoài mặt trận rồi, ngay lúc ấy Nhân chỉ lẳng lặng tỏ vẻ bình tĩnh để xoa dịu nỗi đau lòng của con, nhưng nào đâu có ai biết rằng tim chị đau hơn tất cả. Chị “thấy mình như đang ở một thế giới khác, mọi cảnh vật quanh chị đều nhuộm màu chết chóc” (Dương Hương, 2015), phải chăng đã biết ra đi là khó để trở về nhưng lí trí và trái tim chị vẫn chẳng thể nào tự trấn an, vẫn bất giác mà xót xa đến vô ngần, vẫn cứ mơ thấy chồng và tự dần vật tâm trí. Rồi thời gian nối tiếp thời gian, chị lại tiễn hai đứa con trai lên đường, để rồi chúng hy sinh cả, chị nhận về hai vành tang trắng, một lần nữa chị lại “thấy mình hăng đi như người rơi tòm xuống một chiếc hố sâu thẳm” (Dương Hương, 2015). Chị đã khóc cạn nước mắt, ba người thân trong gia đình dần rời xa khiến trái tim chị như bị nhốt đặc vào ngõ tối chết chóc, thậm chí đêm đêm chị còn hay nằm mơ ba bố con trở về oán trách: “Mình là kẻ giết người, là mẹ đàn bà độc ác! Tôi đã đi rồi sao mình không để các con được sống yên ổn ở quê nhà?” và còn “Bố và con đã đi rồi, sao mẹ không cho em con được sống?”, “Sao mẹ lại vui mừng khi con đi vào chỗ chết?” (Dương Hương, 2015).

Vượt qua tất cả, chị yêu và được yêu. Tình yêu vốn là thứ thật đơn thuần đẹp đẽ mà ai ai cũng có thể sở hữu nhưng với Nhân nó thật xa xỉ biết bao. Chị và Nguyễn Vạn yêu nhau nhưng luôn cố tạo khoảng cách đủ an toàn để giữ được hình tượng vợ liệt sĩ và không bị người làng Đông gièm pha. Chị Nhân không thể đến với Nguyễn Vạn, chị cũng không thể đến với bất kỳ ai, lý do chỉ vì chị là vợ liệt sĩ. Chồng hy sinh khi chị Nhân còn quá trẻ, chị ở vậy thờ chồng, nuôi con, chỉ một lần nghĩ về Nguyễn Vạn, chị Nhân đã day dứt không thôi, chị sẽ sống ra sao nếu xóm làng biết chuyện. Ngày ngày, chị phải sống và dấu kín những khát khao vào tận sâu thẳm tâm hồn. Nỗi khát khao ấy dần đã trở thành những ấn ức đeo bám dai dẳng. Nỗi đau chồng chất nỗi đau, nó luôn chặn ngang hơi thở nhịp nhàng bình thường của chị. Nó như mối tơ vò nhuốm đẫm màu máu đỏ tươi mà không thể nào gỡ ra được trong tiềm thức. Để rồi tất cả mọi hy vọng của chị lúc này đều trông vào đứa con gái duy nhất là Hạnh. Nhưng số phận, cảnh ngộ của Hạnh cũng chẳng suôn sẻ gì bởi khi chị Nhân ngày một già đi, Hạnh lại thế chỗ mẹ làm hòn Vọng Phu ở cái *Bến không chồng* này. Nhưng đau đớn hơn đó là khi biết rằng, người mình thầm yêu thương lại có con với chính đứa con gái mà mình rất thương yêu. Những nỗi đau chất chồng khiến chị gần như rơi vào trạng thái tê liệt, những nỗi đau ấy không được nhìn thấy như những nỗi đau xác thịt nhưng nó có sức mạnh tàn phá ghê gớm với khoảng sâu thẳm nhất, đó là tâm hồn người.

“Chiến tranh không mang gương mặt đàn bà” (Svetlana Alexievich) nhưng trong Bến không chồng những gương mặt đàn bà, những đứa trẻ thơ hiện ra với những nỗi đau giằng xé, những sự bất hạnh mà bản thân họ không tự mình tạo ra cho mình. Họ bị ảnh hưởng từ quá khứ, bởi quá khứ. Những Nhân, những Hạnh, những người phụ nữ, già có, trẻ có, ngồi bên nhau lặng thinh... trên bến nước mỗi chiều. Họ chờ đợi điều gì? Chờ đợi ai? Họ mong cầu điều gì?... Tất cả để lại trong người đọc những câu hỏi. Nỗi bất hạnh ấy không chỉ đến với chị Nhân mà còn

đổ xuống cuộc đời của Hạnh. Hạnh là con gái chị Nhân, cô gái xinh đẹp và giàu trắc ẩn. Hạnh là đại diện cho những người phụ nữ luôn khát khao kiếm tìm hạnh phúc. Vượt qua sự ngăn cấm do mối thù truyền kiếp giữa hai dòng họ Nguyễn – Vũ, Hạnh và Nghĩa cuối cùng cũng có một đám cưới, nhưng là một đám cưới rất lạ. Chi đoàn thanh niên làm đám cưới cho Hạnh và Nghĩa tại sân hợp tác xã, họ hàng hai bên chẳng có một ai, đêm tân hôn thì màn trời chiếu đất ở bên Tỉnh, phòng tân hôn của cô dâu chú rể được dựng ở bờ sông với bức phong màu xanh của đội văn nghệ, cũng chính vì không được chấp thuận mà khiến cho Nghĩa dù có nhà cao cửa rộng cũng không được ở. Tình yêu đã biến Hạnh từ một cô gái nhút nhát bỗng trở nên gan góc, mạnh mẽ không ngờ. Hạnh và Nghĩa yêu nhau và vượt qua được mối thù truyền kiếp cũng như lời nguyền độc địa giữa hai dòng họ đã là một kỳ tích, nhưng “ngày vui ngắn chẳng tày gang”, hạnh phúc chưa được bao lâu thì Nghĩa lên đường đánh giặc. Từ thế hệ này sang thế hệ khác, bị kịch gieo vào những người phụ nữ làng Đông như một lời nguyền. Mẹ Hạnh khô cạn nước mắt vì khóc chồng, khóc con trai. Hạnh đành đợi chờ Nghĩa với mong mỏi cháy lòng sẽ có con với anh mà không được. Không chỉ riêng Hạnh, cả một thế hệ trẻ của làng Đông chịu chung cảnh đợi chờ ấy, Dâu đợi Hiệp, Cúc mong Thành, Thắm ngóng anh chàng pháo thủ... Những ngày đợi chờ mòn mỏi trở thành điệu chung của làng Đông. Bên làng Đông tiễn trai làng ra đi, những người ở lại nuôi dưỡng niềm tin một ngày kia, họ sẽ trở về. Hạnh và những người con gái của làng Đông mòn mỏi đợi chờ, dấu thời gian hiện dần lên khuôn mặt, mái tóc. Hạnh trải qua quãng thời gian chờ đợi dằng dặc 10 năm khiến tuổi xuân phai nhạt, héo mòn. Hạnh phúc quá ít ỏi, quá mong manh, Hạnh sống trong kí ức nhiều hơn là sống với hi vọng. Kí ức về những ngày bên Nghĩa, được làm vợ, được sống trọn vẹn trong tình yêu luôn bùng cháy trong Hạnh. Cuộc đời Hạnh là cuộc đời dằng dặc những buồn thương. Hạnh đã chịu bao khó khăn, thử thách để đến với Nghĩa, dám chống lại lời nguyền để yêu thương Nghĩa, Hạnh hi sinh cả tuổi xuân chờ chồng, nuôi mẹ. Hạnh đã gan góc vượt qua được định kiến của dòng họ nhưng lại không thể bước qua dòng tố của chiến tranh, chiến tranh ập tới, nó cướp đi khả năng đàn ông của Nghĩa. Hạnh sống trong đau đớn nhưng không thôi khao khát được làm mẹ. Và rồi ngày Nghĩa trở về thì cũng là ngày mà vết thương tinh thần trong Hạnh vừa chưa kịp lành đã nhức nhối thêm. Chết độc của chiến tranh đã khiến Nghĩa không thể làm cha. Nhưng khi mỗi nặng dòng tộc thờ cúng tổ tiên nói nghiệp đất tổ trở thành điều hiển nhiên thì một người phụ nữ lấy chồng 14 năm mà không có con trở thành đề tài dèm pha của cả làng Đông. Việc không sinh được con không phải nguyên nhân từ Hạnh nhưng xã hội thôn quê còn nặng nề những lễ thói cổ hủ lại luôn chĩa mũi dao bén nhọn vào người phụ nữ tài sắc. Sinh con - một nghĩa vụ cao đẹp của người phụ nữ và tự bao giờ khởi nguồn tự đâu nó trở thành một áp lực bắt buộc người phụ nữ phải sinh con. Mỗi lần Hạnh bước qua đám đông lại có tiếng xì xào bàn tán “đấy bà thiếu tá bị điếc kia, người ấy là người làm cho dòng họ Nguyễn đoạn tử tuyệt tôn”, “chùng nào con Hạnh còn sống trên đất tổ thì dòng họ Nguyễn sẽ dần lụi bại”. (Duong Hương, 2015). Hạnh và Nghĩa đã vi phạm lời thề độc của cụ tổ nhà họ Nguyễn để yêu và lấy nhau. Dù lời nguyền ấy thật vô lí và mang thiên hướng cảm đoán không căn cứ, nhưng trải qua nhiều cách trở, bất hạnh trong hôn nhân, cùng với những lời trách móc của lão Xung, đã không ít lần Hạnh nghĩ mình mang tội với dòng họ vì đã phá vỡ điều cấm kị từ xưa của tổ tiên. Người phụ nữ trong sự khát khao được làm mẹ, dần vất, trần trở, khổ sở vì mãi vẫn chưa có được một đứa con để ẵm bồng, để hoàn thành thiên chức vĩ đại của một người phụ nữ. Nỗi dằn vặt, nỗi đau ấy ám ảnh cả vào trong những giấc mơ của Hạnh. Khi Hạnh thiếp đi những giấc mơ lại ập đến với cô.

“Hạnh mơ thấy Nghĩa chết trận và mình bị con ma mặt đỏ đầu cánh mà Rốt hiếp, khi về làng mọi người ruồng bỏ Hạnh. Hạnh thấy bơ vơ trên cõi đời này, đi đến đâu cũng bị ông Xung xua đuổi “Cút đi, mày là loài yêu tinh quyến rũ thằng Nghĩa. Mày làm cho gia đình bà Khiên tuyệt tự, mày làm cho cả họ Nguyễn suy sụp.” (Dương Hương, 2015). Không chịu được áp lực Hạnh đã quyết dứt áo ra đi trả lại tự do cho Nghĩa, cho Nghĩa một cơ hội để có thể có thể có được đứa con mà anh, mà dòng tộc anh hằng mong ước, điều mà Hạnh nghĩ mình không làm được. Hạnh luôn sống với những thiệt thòi, khổ đau mà chỉ riêng mình mới rõ. Khi Thao, bạn của Hạnh tình cờ xem được dòng nhật kí của cô bác sĩ tên Thủy ở bệnh viện tỉnh viết về đêm Thủy hiến dâng cho Nghĩa, Hạnh không oán trách ai, chỉ xót xa cho thân phận mình. Hạnh giấu kín bí mật về Nghĩa và Thủy. Hạnh không được sống là chính mình khi luôn phải “diễn”, tính nét Hạnh thay đổi hẳn:

“(…) trước chỗ đông người Hạnh không còn dịu dàng như xưa, hơi một tí là xưng xĩa, ăn nói vãng mạn. Nhưng đêm về Hạnh lại ôm gối khóc sụi sùi, Hạnh muốn mọi người ghét mình hơn là thương hại” (Dương Hương, 2015).

Bom đạn chiến tranh đáng sợ nhưng những vết thương tinh thần còn có tính sát thương mạnh mẽ gấp nhiều lần bom đạn. Nỗi đau ấy cứ hằng ngày, hằng giờ gặm nhấm, đục khoét tâm hồn con người, thời gian và những vết thương tinh thần đã làm cho Hạnh, cô gái ngày nào đầy đà, tươi trẻ giờ đây trở nên tiều tụy, héo úa. Tuy đã li hôn với Nghĩa nhưng Hạnh vẫn luôn yêu Nghĩa, một tình yêu đau đớn. Chịu tù nhục, vất vả mười mấy năm trời để bây giờ ra đi trong nước mắt. Hạnh cố gắng ban ngày làm thật nhiều việc để đêm đến chìm mình vào giấc ngủ, đêm nào không ngủ được Hạnh đều phải dùng đến thuốc. Tưởng chừng rồi thời gian cũng làm nỗi đau lắng chìm nhưng vết thương chưa kịp khép miệng thì lại toang hoác bởi những trớ trêu của cuộc đời. Sau đổ vỡ với Nghĩa, ngày tháng yên ổn của Hạnh với mẹ chưa được bao lâu, bị kịch lại đổ xuống cuộc đời của Hạnh. Trong cơn điên dại với những ần ức và khao khát mãnh liệt, Hạnh đã lao vào Nguyễn Vạn một cách bất ngờ và kết quả của đêm mưa gió ấy là một cái thai. Hạnh có thai với chú Vạn – người bạn đồng ngũ với bố, người đã yêu nhưng không dám đi đến hôn nhân với mẹ Hạnh. Sau cái đêm đầy tội lỗi với người chú Nguyễn Vạn, niềm an ủi duy nhất của Hạnh là đứa con. Niềm vui muộn màng buộc Hạnh phải rời bỏ quê hương để bảo vệ danh dự cho người đàn ông ấy, hơn nữa, với mặc cảm tội lỗi Hạnh đã ra đi, rời khỏi làng Đông để chạy trốn những nỗi đau, những cái nhìn soi mói của định kiến “không chồng mà chửa”. Ngày Hạnh trở về cũng là ngày Nguyễn Vạn tự vẫn trên cầu Đá. Đứa con của Hạnh trở thành đứa bé không cha. Hạnh giờ đây là tấm gương phản chiếu cuộc đời của chị Nhân, cảnh không chồng vô võ nuôi con. Nhưng Hạnh rồi sẽ phải đối diện với làng Đông như thế nào? tương lai đứa bé rồi sẽ đi về đâu? Hạnh phúc bình dị ngỡ như người phụ nữ nào cũng có quyền hưởng, nhưng với Hạnh, đó cả là một hành trình nhọc nhằn, cay đắng và đầy xa xỉ.

3.2. Người kể chuyện chứng nhân

Theo *Từ điển thuật ngữ văn học*, người kể chuyện (Anh: narrator; Pháp: narrateur) hay là “hình tượng ước lệ về người trần thuật trong tác phẩm văn học, chỉ xuất hiện khi nào câu chuyện được kể bởi một nhân vật cụ thể trong tác phẩm.” (Lê Bá Hán và nnk, 1999, tr. 191). Người kể chuyện chính là chủ thể trần thuật trong sáng tác tự sự, một loại nhân vật được nhà văn xây dựng trong tác phẩm nhằm thực hiện chức năng kể chuyện. Trong tiểu thuyết người kể chuyện

giữ vai trò rất quan trọng đó là cầu nối để kết nối: nhân vật - người kể chuyện - độc giả. Theo nhóm tác giả Trần Đình Sử (cb) và nnk, (2018) thì có nhiều kiểu người kể chuyện: người kể chuyện toàn tri, người kể chuyện hạn tri (người kể chuyện bên trong và bên ngoài). Trong khi đó, người kể chuyện toàn tri là kiểu người kể chuyện thượng đế, “biết tuốt” đầu đuôi sự vụ câu chuyện, dự kiến được kết cục của hành động của nhân vật và biết trước kết quả. Người kể chuyện hạn tri bên trong là kiểu người kể chuyện đi sâu vào mọi diễn biến tâm lý của nhân vật, có thể khai thác được thế giới bí ẩn của nhân vật, những vấn đề mà nhân vật giấu kín trong tâm hồn. Người kể chuyện hạn tri bên ngoài là kiểu người kể chuyện biết ít hơn nhân vật, không thể đi sâu khám phá nội tâm nhân vật. Trong đó, kiểu người kể chuyện ngôi thứ ba được sử dụng thường xuyên hơn cả.

Khởi đi từ những ý kiến trên, chúng tôi nhận thấy, trong *Bến không chồng*, Dương Hương đã kiến tạo nên kiểu người kể chuyện toàn tri với sự thấu hiểu nhân vật một cách cặn kẽ và chi tiết. Người kể chuyện thấu hiểu được tất cả nỗi khổ đau của con người, miêu tả rất chân thực những cung bậc cảm xúc, những cấp độ đau đớn khác nhau của những vết thương tinh thần ở các nhân vật. Đó là Nguyễn Vạn với những kim nén, tranh đấu giữa khát vọng – dục vọng, hạnh phúc – khổ đau, giữa khao khát cá nhân – việc giữ gìn hình tượng,... những diễn biến rất tế vi, phức tạp, rất người trong tâm lý nhân vật đều được khai thác triệt để. Trong đêm Vạn ngủ lại nhà chị Nhân, Vạn đã có những suy nghĩ mà theo anh là thật khủng khiếp:

“Vạn chưa bao giờ thấy chị Nhân lại lả lơi như lúc này. Chẳng lẽ chị Nhân cũng lại giống mẹ Hôn, vợ thằng Công? Chẳng lẽ đàn bà ai cũng thế cả, rưng mỡ lên là quên hết mọi chuyện không còn biết giữ gìn gì nữa”, rồi chẳng lẽ Vạn lại nói thẳng ý nghĩ của mình ra trước mặt chị Nhân: “Tôi yêu chị đấy, từ lâu rồi, chị có dám không?” (Dương Hương, 2015).

Trên đời này còn bao nhiêu chuyện ràng buộc: danh dự, uy tín,... “Tất cả những thứ vô lí ấy làm Vạn luôn phải che giấu cảm xúc thật và sống trong tình trạng đấu tranh tâm lý dữ dội” (Nguyễn Thị Phương Nhung, 2013). Sau cái phút giây thần tiên sung sướng với Hạnh vào đêm giông bão, Vạn thấy hối tiếc đã đánh mất đi tình cảm thiêng liêng trong sáng với hai mẹ con chị Nhân và Hạnh. Vạn thấy mình không còn là mình nữa, khi đánh mất đi phẩm giá của người chiến sĩ Điện Biên, đánh mất đi niềm kiêu hãnh của mình với dân làng Đông. “Vạn tử tử và mình và thấy ngực nhói đau muốn cầm thanh củi chọc thẳng vào tim kết thúc mọi chuyện” (Dương Hương, 2015). Vạn thấy mình thật khốn nạn, thấy nhục nhã và tội tệ hơn cả lão Xung và mẹ Hôn. Trong cái đêm mà Hạnh mang đứa con gái của mình trở về nằm bên cạnh mình, gương mặt của Nguyễn Vạn đã thoáng bừng sáng lên hạnh phúc nhưng lại vụt tắt. Đến cuối cùng Nguyễn Vạn vẫn không thể sống thật với chính bản thân mình, anh chọn cái chết để chấm dứt những nỗi đau vô hình đang từng ngày, từng giờ vẫn đang giày vò bản thân.

Lối trần thuật trong tiểu thuyết *Bến không chồng* là trần thuật bậc một, nghĩa là câu chuyện do một người kể lại, đó là người kể chuyện chứng nhân. Người kể chuyện chứng nhân tuy đóng vai trò ở ngôi thứ ba “toàn tri” nhưng hoàn toàn không phá vỡ tính chính thể của tác phẩm. Việc kể lại câu chuyện và thêm miêu tả, nhận xét càng tăng tính cụ thể, hấp dẫn cho câu chuyện, nhân vật hiện lên với đủ đầy những cung bậc cảm xúc, những biến thái tế vi, đa dạng trong tâm hồn. Tâm trạng của Hạnh sau đêm tân hôn với Nghĩa ngoài bờ sông được miêu tả rất chân thực:

“Năm lại một mình Hạnh thấy lâng lâng. Giây phút mê mẩn khoái cảm trong vòng tay Nghĩa vẫn còn sống động trên da thịt nóng bừng của Hạnh. Lần đầu tiên trong đời Hạnh đã phơi ra trước mắt Nghĩa cái thân thể con gái của mình”. (Dương Hương, 2015).

Nhà văn cũng miêu tả thật xúc động sự chờ đợi, những khắc khoải, nỗi khao khát đầy bản năng của người phụ nữ trẻ xa chồng “đầu óc Hạnh căng ra và rung lên ngậy ngát trong hoang tưởng. Hạnh lao vào dòng nước mát lạnh sóng sánh bóng trắng. Cơ thể lâu nay khô héo bỗng rạo rức ngập tràn hưng phấn” (Dương Hương, 2015). Có lẽ, đây là lần đầu tiên, những khát khao rạo rức về tình ái được miêu tả một cách cụ thể và tỉ mỉ như thế này trong một cuốn tiểu thuyết kể từ thời chiến. Hạnh bàng hoàng xen lẫn xót xa khi biết được quan hệ giữa Thủy với Nghĩa:

“Hạnh không còn gì hết, mất hết tất cả, chỉ còn lại thân xác vật vờ trôi giữa dòng xoáy. Người ấy cứ lớn vồn trước mắt Hạnh... so với người ấy Hạnh chỉ là đứa nhà quê đen đũi hầm hiu” (Dương Hương, 2015).

Mấy năm xa quê, khi trở về, Hạnh chỉ mơ ước được ở trong căn nhà nhỏ cạnh vườn ươm của chú Vạn. “Hạnh sẽ chăm chút cho tuổi già của chú Vạn bằng tình cảm sâu nặng của một đứa con đối với cha, người vợ đối với chồng”. Có lẽ, lúc này, Hạnh mơ một giấc mơ hạnh phúc, một cuộc sống bình thường như bao cuộc sống khác. “Một ước mơ thật giản dị, Hạnh được cầm chiếc chổi rom quét nhà, được tự tay nhóm lửa nấu cơm cho chú Vạn như ngày xưa” (Dương Hương, 2015). Nhưng tạo hóa thường thích trêu ngươi con người. Hạnh phúc tưởng chừng trong tầm tay, hi vọng vừa được nhen nhóm đã vụt tan biến khi sáng hôm sau tỉnh dậy, Hạnh không thấy chú Vạn. Bởi Hạnh biết, một con người như chú Vạn không dễ gì thay đổi, bởi quá quen với những kỉ luật sắt mà con người này tự đặt ra làm rào cản cho mình. Hạnh biết chú yêu mẹ mình nhưng không dám bước qua “lời nguyện” của làng, bước qua bôn phận để xây dựng hạnh phúc. Đêm với Hạnh có lẽ là đêm duy nhất được sống như một con người của chú song sau cái đêm ấy, chú không còn là con người nữa, Chú đã thay đổi, đã không còn cảm thấy tự hào, tự thấy mình hồ thẹn trước chính mình, chính người làng mình và quan trọng hơn hết thấy là với chính truyền thống đạo đức của cả cái làng. “Hạnh sửng lại chân tay bủn rủn khi nhìn thấy cái xác chết được Nghĩa kéo từ dưới sông lên lại chính là chú Vạn. Hạnh dắt con nhào tới quỳ phục xuống bên xác chú Vạn.” (Dương Hương, 2015). Nỗi đau ấy chắc chắn sẽ theo Hạnh đến mãi sau này không thể nào nguôi ngoai...

Ngoài việc khắc họa nhân vật, người kể chuyện chứng nhân còn có khả năng kể lại những câu chuyện khác bên ngoài cốt truyện chính: câu chuyện hồ Mắt Tiên, gò ông Đồng, con ma mặt đỏ... điều này cho thấy tính linh hoạt trong cách dẫn truyện, giúp tạo nên nguồn thông tin phong phú, hấp dẫn cho tác phẩm. Hơn nữa, việc kể lại cuộc đời, miêu tả tâm lí nhân vật, giúp cho người đọc có cái nhìn sâu hơn về nhân vật. Thông qua câu chuyện về cuộc đời nhân vật, nhà văn có thể phơi bày không chỉ hiện thực cuộc sống mà cả những suy ngẫm, trăn trở của chính mình về cuộc đời.

3.3. Giá trị của những biểu tượng trong tác phẩm

Theo *Từ điển thuật ngữ văn học*, biểu tượng là một phương thức chuyển nghĩa của lời nói hoặc một loại hình nghệ thuật có khả năng truyền cảm lớn, vừa khái quát được bản chất của một hiện tượng nào đấy, vừa thể hiện một quan niệm, một tư tưởng hay một triết lí sâu xa về

con người và cuộc đời” (Lê Bá Hán và nnk, 1992). Biểu tượng là một thể giới đa nghĩa đầy biến ảo, hàm chứa những khát khao, chiêm nghiệm về con người và cuộc sống. Thông qua biểu tượng trong tác phẩm nghệ thuật, nhà văn giải bày những suy tư, trần trụi về hiện thực cuộc sống đương đại.

Trong tiểu thuyết *Bến không chồng* tác giả đã xây dựng rất nhiều biểu tượng đặc sắc. Song, vì dung lượng bài viết có hạn nên chúng tôi tập trung triển khai một số biểu tượng được lặp đi lặp lại và mang ý nghĩa đặc biệt trong tác phẩm. Đó là biểu tượng “ngôi từ đường họ Nguyễn”, biểu tượng “dòng sông”, biểu tượng “nước”, biểu tượng “bến”...

Biểu tượng “ngôi từ đường họ Nguyễn” thể hiện cho truyền thống, cho những gì xưa cũ, cho đạo đức, triết lý sống phong kiến áp đặt con người vào nghĩa vụ, vào bổn phận... “Ngôi từ đường họ Nguyễn” cũng đại diện cho phong hóa, nhỏ là một gia đình, lớn là của quốc gia dân tộc, khiến Nhân cũng như Vạn không dám bước qua ngưỡng cửa của từ đường để đi tìm hạnh phúc cá nhân. Bởi danh hiệu “tiết hạnh khả phong” đã ăn sâu, bén rễ trong tâm thức những người phụ nữ Việt, như Nhân và nhiều người phụ nữ khác. Bởi mối thù truyền kiếp giữa hai họ khiến tình yêu giữa Hạnh và Nghĩa không trọn vẹn. Bởi sự sùng sững của những bài vị, những linh hồn của dòng tộc lần lượt đầu đầu khiến con người bị bó buộc vào những lễ thói nhất định. Liên hệ với tác phẩm *Bóng đèn* của Đỗ Hoàng Diệu, chúng ta lại thấy một cái bàn thờ mà ở đó, những vị tổ tông đáng kính đã “hiếp dâm” (theo nghĩa bóng) cô con dâu mới về nhà chồng. Ép cô phải theo lễ thói khuôn phép, những lễ thói cổ hủ xưa cũ trói buộc con người.

Bên cạnh nạn nhân của những lễ thói xưa cũ ấy ngoài Vạn, Nhân, còn là Hạnh, Nghĩa và rất nhiều con người làng Đông khác. Tất cả đều rơi vào bi kịch tinh thần và thậm chí có người còn phải dùng cái chết để giải thoát khỏi những vết thương tinh thần dai dẳng. Ngôi từ đường ấy đứng sững như truyền thống không thể mai một. Ngôi từ đường cũng là chứng nhân lịch sử truyền từ đời này sang đời khác và ngày một dày dặn thêm lên bởi những luật lệ, những lễ lối... bó buộc con người vào một cái khuôn có sẵn. Ngôi từ đường ấy đứng sững như một tượng đài lịch sử buộc con người mỗi khi đi qua thì phải ngó vào và không dám làm trái lễ luật đặt ra. Cho dù lễ luật ấy chỉ tồn tại trong hương ước, trong tiềm thức chứ không được thể hiện bằng văn bản, bằng đường lối và chính sách. Song nó có một sức mạnh vô song khiến người người đi qua phải cúi chào và phải gò mình theo khuôn phép.

Dòng sông đã trở thành một phần không thể thiếu trong đời sống của con người tự bao đời. Dòng sông như “một người mẹ phù sa trí tuệ”, bất kì nơi nào có dòng sông đi qua nơi đó phù sa bồi tụ và lại sản sinh ra một “vùng văn minh xứ sở”. Dòng sông là trung tâm sinh hoạt văn hóa cộng đồng và còn là nét văn hóa đẹp trong mỗi làng quê Việt. Song, trong tiểu thuyết *Bến không chồng* biểu tượng “dòng sông” còn tiêu biểu cho dòng chảy của cuộc đời của một con người. Sông có lúc êm ả song cũng có lúc thác ghềnh, có lúc quanh co uốn lượn song cũng có lúc thẳng thoi, bằng phẳng, sông có lúc vui, lúc đầy như đời người lúc thăng lúc trầm, lúc hạnh phúc khi khổ đau,... Đó là cuộc đời vinh quang của Nguyễn Vạn - một chiến sĩ Điện Biên, được cả làng Đông ngưỡng vọng. Ngày trở về anh tập tễnh bước đi với những tám huân chương lấp lánh trên ngực áo “trông chú Vạn thật là oách. Chú vận bộ quân phục mới, giày mới, ngực chú sáng rực huân chương, huy hiệu. Tới cầu đá, Nguyễn Vạn cố đi chậm lại nhìn bóng mình lung linh dưới nước” (Dương Hương, 2015).

Nhưng cái khoảnh khắc vinh quang ấy sớm đã bị những khổ đau xóa mờ, những giằng xé giữa thân phận và tình yêu, giữa khát vọng và bản phận đã cướp đi những tháng ngày hạnh phúc, yên bình ngắn ngủi của con người. “Dòng sông” khi êm đềm, tươi vui chính là những tháng ngày trẻ thơ vô tư, thuần khiết của Hạnh và Nghĩa. Những khi “hai đứa nằm cuộn tròn trong ổ lá chuối khô”. Những khi “Hạnh cười rinh rích vớt nước té vào mặt Nghĩa. Hai đứa rủ nhau đi dọc bờ sông...Cảnh vật thiên nhiên làm cho tâm hồn hai đứa trẻ ngây ngất, chúng nhảy tâng tâng bắt cào cào châu chấu cho vào túi. Chúng đi qua khu lò gạch, dòng sông lượn vòng sang trái mở ra một khung cảnh mới lạ trước mặt chúng” (Dương Hương, 2015). Và rồi Hạnh và Nghĩa nên vợ chồng, nhưng ngày vui qua mau, Nghĩa ra chiến trường, Hạnh ngày ngày mong ngóng náo nức. Khi Nghĩa trở về, những tháng ngày bình yên không kéo dài được bao lâu thì bị kịch lại ập đến với Hạnh khi phải rời xa Nghĩa và rồi có với chú Vạn một đứa con vào cái đêm giông bão đầy tội lỗi...

Khi đau khổ, Vạn tìm về với dòng sông, biểu tượng “nước” mang ý nghĩa gột rửa, thanh lọc và xoa dịu nỗi đau của con người. Dòng nước mềm mại, miên man, trong lành như người bạn an ủi, vỗ về con người. Đó là Hạnh những lúc cô chờ đợi Nghĩa, đó là “nước” lúc cuốn đi cảm giác có lỗi của Cúc khi cô trả lại trà cau cho Thành. “Nước” còn là sự thanh tẩy những nỗi niềm oan ức, những đau thương của con người. Mở đầu tiểu thuyết là câu chuyện cô con gái rượy duy nhất của cụ tổ họ Nguyễn bị chàng trai họ Vũ làm nhục trên “bến Tỉnh”. Người con gái đáng thương ấy đã lấy cái chết để thanh tẩy, minh chứng cho sự trong trắng của mình. Hạnh cũng vậy, từ khi yêu và lấy Nghĩa Hạnh đã chịu biết bao thiệt thòi, ngày Nghĩa trở về Hạnh bị dòng tộc và dân làng Đông chì chiết vì mãi chưa có con. Nỗi đau khổ ấy dẫn Hạnh xuống dòng nước mát lạnh nơi “bến Tỉnh” và kì diệu thay, dòng nước ấy dường như đã cuốn đi tất cả những oan ức mà Hạnh phải chịu đựng lâu nay. “Bến” còn vỗ về, an ủi Nguyễn Vạn sau cái đêm mưa gió đầy tội lỗi với Hạnh. Rồi sau bao tháng ngày biệt lập, “Hạnh trở về dắt theo đứa con gái của Vạn, cảm giác tội lỗi, đau khổ càng nhân lên gấp bội trong Vạn. Con người khốn khổ ấy đã tìm đến dòng sông và nơi đây lại một lần nữa trở thành cái “bến” thanh tẩy cảm giác tội lỗi cho anh”. (Nguyễn Thị Tuyền, 2014). *Nước còn là biểu tượng của sự tái sinh, là nguồn sống dồi dào cho con người.* Và đặc biệt, chúng tôi chú ý đến biểu tượng “Bến”...biểu tượng “bến”. “Nước” sông Tỉnh gắn với bao câu chuyện huyền thoại mà những thế hệ người già kể lại cho con trẻ đời sau: “các cụ bảo: Đất làng Đông nằm trên mình con rồng. Con rồng đó chính là dòng sông Đình bắt nguồn từ cổng Linh chảy qua làng Đông uốn lượn như một con rồng. Nước sông như dòng sữa mẹ làm tươi tốt đất và người làng Đông” (Dương Hương, 2015). “Nước” trong tâm thức con người luôn là không gian bình dị gắn với những sinh hoạt thường nhật của thôn quê Việt Nam. Là chốn neo đậu yên bình của biết bao tâm hồn, là niềm tự hào giản dị của dân làng Đông: “dân làng Đông vẫn kéo nhau ra bến tắm. Bến sông ở đây có vẻ quyến rũ lạ lùng. Mùa đông nước sông cạn phơi ra dải cát trắng phau lấp lánh dưới nắng. Nước sông trong veo, lặng lẽ trôi, mùa lũ nước sông dềnh lên xăm xấp đôi bờ cỏ cây xanh tốt” (Dương Hương, 2015). “Nước” là “dòng sông quê hương ngày nào Vạn còn lặn ngụp nay bỗng xao động reo vui” (Dương Hương, 2015), phẳng lặng mà yên bình. Bên cạnh đó, biểu tượng Nước còn mang ý nghĩa hủy diệt, tàn phá. Mở đầu tác phẩm là câu chuyện cô con gái rượy duy nhất của cụ tổ họ Nguyễn bị chàng trai họ Vũ làm nhục trên “bến Tỉnh” để đến nỗi chết oan. Dòng nước cũng là nơi đón lấy cái thân thể đau đớn đầy mặc cảm tội lỗi của Nguyễn Vạn khi anh trầm mình tự vẫn.

“Bến” là không gian tâm tưởng của mỗi con người, là điểm hẹn của trai gái làng Đông, là nhân chứng cho những cuộc tình lãng mạn của người làng Đông. Chuyện tình Dâu – Hiệp, Hồng – Hà, Cúc – Thành, và ngay cả đêm tân hôn của Nghĩa và Hạnh cũng gắn với bến Tình. Nhưng hơn hết biểu tượng “bến” gắn với bi kịch của con người. Trong ca dao “bến” từ lâu đã là một hình ảnh chỉ hình ảnh những người ở lại (phụ nữ) chung thủy đợi chờ thuyền (người đàn ông): “Thuyền về có nhớ bến không/ Bến thì một dạ kháng kháng đợi thuyền”

Trong *Bến không chồng*, “bến” gắn với sự chờ đợi của những người phụ nữ làng Đông, những “hòn Vọng Phu thời hiện đại”. Chị Nhân một đời chờ chồng, chờ con trong mỗi mìn, vô vọng. Hạnh lấy chồng chưa được bao lâu cũng đành phải xa chồng, sống âm thầm, lẻ loi. “Gái làng Đông thủy chung như bến nước, cứ bền gan với thời gian trôi chảy” (Dương Hương, 2015). Thế nhưng, những đợi chờ ấy mãi vẫn chưa có hồi kết. “Bến” như trong nhan đề Bến không chồng đã hé mở phần nào ý nghĩa thâm mĩ của nó. Bến quê là nơi chứng kiến những bi kịch đau lòng của người phụ nữ làng Đông. Mẹ Hạnh khô cạn nước mắt vì khóc chồng, khóc con trai. Hạnh đắng đắng đợi chờ Nghĩa với mong mỏi chấy lòng sẽ có con với anh mà không được: “đã tám năm nay Hạnh nhận ra mình sống bằng những kỉ niệm với Nghĩa nhiều hơn là chờ đợi ở tương lai... Hạnh lội xuống bến rửa chân, lòng ngẩn ngơ nhìn mặt trăng loang loáng dưới nước. Hạnh thấy mình lạc vào thế giới mộng lung sâu thẳm của những câu chuyện huyền thoại xa xưa”. (Dương Hương, 2015) và “lại một lần nữa Hạnh đi trên bờ sông quen thuộc xuống cống Linh. Lần này không có Nghĩa, Hạnh thấy trống trải. Dòng sông vẫn lặng lẽ trôi. Gió buổi sáng mát rượi. Những giọt sương còn đọng trên cỏ sáng loé dưới nắng sớm”. (Dương Hương, 2015). Những khi nhớ Nghĩa, nhớ về cái đêm đầu tiên sau đám cưới, Hạnh lại tìm ra “bến”: “Bến vắng. Nỗi buồn cô liêu. Một tiếc nuối thoáng qua. Một thời xuân sắc và những phút ân ái với Nghĩa bỗng trở dậy. Đầu óc Hạnh căng ra rung lên ngậy ngát đi tìm lạc thú trong hoang tưởng – Hạnh lao ra dòng nước mát lạnh sóng sánh bóng trăng” (Dương Hương, 2015). Trong Bến không chồng bến nước lại là nơi báo hiệu cho những dự cảm chẳng lành. Tại bến ấy, mặt nước không yên bình êm ả mà nó lúc nào cũng chực chờ dậy sóng. Bến nước gây cho ta biết bao ám ảnh về hi sinh mất mát về những tờ giấy báo tử lấy đi bao nước mắt của những người đàn bà hậu phương, để lại biết bao nỗi đau di chứng trên vai người lính. Và chính nó còn là nơi ghi dấu biết bao bi kịch tình yêu nảy sinh xuất phát từ hai dòng họ Vũ - Nguyễn, từ những lễ thói xã hội oái ăm đã bén rễ vào sâu trong tâm hồn mỗi người dân làng Đông. Lấy chồng, Hạnh chịu bao nhiêu áp lực mà cuối cùng vẫn không neo đậu được bến bờ hạnh phúc. Hạnh và Nghĩa chia tay trong sự đau đớn và tuyệt vọng. Con gái làng Đông không ai có được hạnh phúc. Hạnh bỏ đi, rồi trở về cùng đứa con của Vạn. Những tưởng sẽ có một cuộc sống êm đềm thì Vạn lại ra đi mãi mãi. Những mảnh đời leo lét, những số phận chìm nổi nơi bến quê khắc khứa vào tâm can. Tất cả thấm đẫm bi kịch, thấm đẫm buồn thương. Bến quê chứng kiến những hạnh phúc giản dị, mộc mạc và chứng kiến cả những nỗi đau không gọi thành tên.

4. KẾT LUẬN

Tiếp cận *Bến không chồng* dưới góc nhìn chân thương giúp người đọc có một góc nhìn mới với lịch sử nước nhà thông qua câu chuyện về người lính, về tình yêu, về những người phụ nữ, về tính dục và bản năng của con người. Mặc dù không thuộc lớp nhà văn mở đường cho

văn xuôi Việt Nam hiện đại nhưng Dương Hương vẫn xứng đáng là một trong những tác giả tiêu biểu cho dòng tiểu thuyết đương đại ở Việt Nam. Những con người luôn quần quai, đôn đầu, giằng xé bởi những vết thương của chiến tranh, của định kiến sẽ còn ám ảnh mãi bạn đọc nhiều thế hệ. Giáo sư Phong Lê từng nhận xét: “với sức nặng đề tài cùng phương thức thể hiện truyền thống, với cốt truyện mộc mạc và chân phương, một ngôn từ không lấp lánh tài hoa, mà giản dị, tự nhiên, và với ưu thế đó, Bến không chồng là tác phẩm khẳng định được ngay vị trí của nó trong lòng độc giả mà không hề gây tranh cãi”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Amos Goldberg (2010). *Chấn thương, tự sự và hai hình thức của cái chết*. Truy xuất từ lythuyetvanhoc.wordpress.com
2. Cathy Caruth (1996). *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. (Kinh nghiệm vô thừa nhận: chấn thương, trần thuật và lịch sử). London: The Johns Hopkin Press Ltd.
3. Trần Lê Duy (2019). *Từ lý thuyết chấn thương nhìn về cái chết của Chí Phèo*. Trang <https://blogchuyenvan.blogspot.com/2019/08/tu-ly-thuyet-chan-thuong-nhin-ve-cai.html>.
4. Lê Bá Hán, Trần Đình Sử và Nguyễn Khắc Phi (1999). *Từ điển thuật ngữ văn học*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.
5. Dương Hương (2015). *Bến không chồng*. Nhà xuất bản trẻ.
6. Karen Thornber (2016). Lý thuyết chấn thương. Trong sách *Lý thuyết và ứng dụng lý thuyết trong nghiên cứu văn học: tập bài giảng và tài liệu tham khảo* (tr. 115-150). (Trần Thị Phương Phương dịch). Nhà xuất bản Khoa học xã hội.
7. Nguyễn Thị Phương Nhung (2013). *Nghệ thuật tiểu thuyết của Dương Hương qua Bến không chồng và “Dưới chín tầng trời”* (Luận văn thạc sĩ). Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Hà Nội.
8. Trần Đình Sử (cb), Trần Ngọc Hiếu, Đỗ Văn Hiếu, La Khắc Hòa, Cao Kim Lan, Nguyễn Thị Ngọc Minh... Nguyễn Thị Hải Phương. (2018). *Tự sự học - Lý thuyết và ứng dụng*. Nhà xuất bản Giáo dục.
9. Trauma theory. Từ điển tham chiếu Oxfordreference trực tuyến <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803105508781>.
10. Nguyễn Thị Tuyền (2014). *Hiện thực đời sống và thân phận con người trong tiểu thuyết Bến không chồng của Dương Hương* (Khóa luận tốt nghiệp đại học). Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Hà Nội.

ĐẶC TRUNG TRUYỆN NGẮN LÊ VŨ TRƯỜNG GIANG TRƯỜNG HỢP TÁC PHẨM *TỪ BỜ BÊN KIA*

Đặng Tuấn Duy¹

1. Lớp CH22VH01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Thông thường, người đọc thường nghĩ tiểu thuyết hoặc truyện ngắn viết về lịch sử thường là những tác phẩm viết về cách nhìn, cách cảm của người trong cuộc từ phía này của cuộc chiến (phía chính nghĩa) hơn là phía bên kia (phía phi nghĩa). Tuy nhiên, với Lê Vũ Trường Giang lại khác, anh nhìn cuộc chiến từ góc nhìn của người trong cuộc từ phía bên kia (là chủ yếu) khiến biên độ các lớp nghĩa của tác phẩm được mở rộng. Tham luận của chúng tôi tiếp cận tác phẩm “*Từ bờ bên kia*” dưới góc độ nội dung và nghệ thuật để “lấy” ra những vấn đề về đặc trưng truyện ngắn của tác giả. Từ đó góp phần làm rõ bản chất nghệ thuật kiến tạo nên giá trị của tác phẩm cũng như đóng góp của nhà văn Lê Vũ Trường Giang cho sự hiện đại hóa của nền văn chương Việt Nam trong xu thế toàn cầu hóa như hiện nay.

Từ khóa: Đặc trưng truyện ngắn, không gian và thời gian nghệ thuật, nghệ thuật xây dựng nhân vật/ nhân vật.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong quá trình phát triển của mỗi quốc gia, dân tộc, thậm chí đời người... lịch sử có vai trò vô cùng quan trọng trong việc kiến tạo nên các giá trị quan, nhân sinh quan. Vì thế, thể tài lịch sử luôn được các nhà văn quan tâm tìm hiểu và triển khai trong các sáng tác của mình. Khởi đi từ *Hoàng Lê nhất thống chí* (Ngô Gia Văn Phái) cho đến nay, trong nền văn chương Việt Nam, hàng trăm tác phẩm lấy đề tài chính là việc ngợi ca hoặc phê phán các nhân vật, sự kiện lịch sử... kiến tạo nên thế giới quan, nhân sinh quan của người Việt. Chẳng hạn như: *Gia Long tâu quốc*, *Gia Long phục quốc* (Tân Dân Từ), *Tiền Lê vận Mạc* (Phạm Minh Kiên), *Việt Nam Lý Thái Tổ* (Nguyễn Chánh Sắt) ...

Trong dòng chảy của văn học viết về đề tài lịch sử, tiếp nối những thành công của lớp nhà văn trước như Nguyễn Huy Thiệp, Võ Thị Hảo, Bảo Ninh, Trần Thùy Mai... Lớp nhà văn trẻ sau này như Suong Nguyệt Minh, Phạm Thái Quỳnh, Ưông Triều... đang nỗ lực để tiếp tục phát triển và đem đến cho độc giả những trải nghiệm đầy ấn tượng về lịch sử. Trong số đó, nhà văn Lê Vũ Trường Giang đã nổi bật với góc nhìn khá mới mẻ về lịch sử đồng thời có sự nghiên cứu chuyên sâu của một người làm nghề nên ông đã có những kiến giải khá thú vị về những vấn đề, sự kiện lịch sử. Bên cạnh đó, phong cách viết độc đáo của ông đã tạo nên sự khác biệt và nâng tầm tinh thần của độc giả bằng những suy tư và trải nghiệm sâu sắc. Một ví dụ rõ ràng cho sự tài hoa và khéo léo trong cách thể hiện của ông chính là tác phẩm *Từ bờ bên kia*, nằm trong tập truyện ngắn *Bạt màu áo ngự* xuất bản năm 2022, tập truyện ngắn đã giành giải thưởng tác giả trẻ năm 2022 của Hội nhà văn Việt Nam.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để nghiên cứu, tìm hiểu và phân tích đặc trưng truyện ngắn Lê Vũ Trường Giang: trường hợp tác phẩm *Từ bờ bên kia*, chúng tôi đã áp dụng nhiều phương pháp khác nhau. Tuy nhiên, trong quá trình nghiên cứu, chúng tôi chủ yếu tập trung vào các phương pháp sau đây:

Phương pháp phân tích, tổng hợp: Từ việc phân tích những đặc trưng của truyện ngắn (nói chung) và truyện ngắn của Lê Vũ Trường Giang (nói riêng), chúng tôi tổng hợp lại và có những kiến giải về nội dung và nghệ thuật sáng tác của tác giả thông qua tác phẩm này.

Phương pháp so sánh – đối chiếu: Chúng tôi đã tập trung vào việc so sánh các đặc điểm của tác phẩm này với các tác phẩm khác, bao gồm so sánh ở các thể loại khác, các nhà văn khác, từ đó tìm ra những điểm chung và khác biệt làm nên đặc điểm nghệ thuật trong tác phẩm.

Phương pháp nghiên cứu thi pháp học: Chúng tôi sử dụng phương pháp này để triển khai khía cạnh nghệ thuật sử dụng kết cấu, không gian và thời gian trong tác phẩm. Bởi việc hiểu rõ cách sử dụng kết cấu và không gian, thời gian nghệ thuật trong tác phẩm cũng là một vấn đề tối quan trọng trong việc nghiên cứu truyện ngắn cũng như toàn bộ sáng tác của nhà văn.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Thế giới nhân vật trong tác phẩm *Từ bờ bên kia* của Lê Vũ Trường Giang

Nhà văn Tô Hoài cho rằng “Nhân vật là nơi duy nhất tập trung hết thầy, giải quyết hết thầy trong một sáng tác” (Tô Hoài, 2016, mục “Xây dựng truyện và nhân vật”). Trong tác phẩm văn học, nhân vật là yếu tố quan trọng không thể thiếu. Có thể hiểu, “Nhân vật văn học là khái niệm dùng để chỉ hình tượng các cá thể con người trong tác phẩm văn học – cái đã được nhà văn nhận thức, tái tạo, thể hiện bằng các phương tiện riêng của nghệ thuật ngôn từ” (Trần Đình Sử và nnk., 2012, tr.114). Khi đề cập đến nhân vật trong tác phẩm *Từ bờ bên kia* của Lê Vũ Trường Giang, có thể nhận thấy được những diện mạo của con người được thể hiện thông qua các yếu tố miêu tả khi đề cập đến đặc điểm riêng về tính cách, số phận và những nhận thức thông điệp được lột tả thông qua nhân vật. Trong tác phẩm *Từ bờ bên kia* của Lê Vũ Trường Giang, thế giới nhân vật được hiện lên mặc dù không đông đảo nhưng khá đa dạng về thành phần: phóng viên chiến trường, lính Mỹ, những người dân Việt Nam từ sơ sinh cho đến cụ già. Theo nhận định của nhà văn Nguyễn Thị Kim Hòa “Những nhân vật của Lê Vũ Trường Giang người mộng mơ hay kẻ tàn nhẫn đều vật lộn trong cuộc chiến với chính bản thân mình” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.11). Thật vậy trong tác phẩm *Từ bờ bên kia* của Lê Vũ Trường Giang đã xuất hiện những kiểu nhân vật tiêu biểu với thế giới nội tâm và hành động phức tạp.

3.1.1. Chiến tranh thông qua hồi ức của những người lính Mỹ

Trong tác phẩm *Từ bờ bên kia*, nhân vật chính là Job - một phóng viên người Mỹ đã trở về và mang những nỗi ám ảnh về tội ác mà anh và các đồng đội đã gây ra khi còn ở chiến trường Việt Nam. Những nỗi ám ảnh bám theo anh trong suốt thời gian dài và nó khiến cho anh rơi vào trạng thái trầm cảm đến mức hôn mê phải nhập viện và điều trị trong nhiều ngày liền với những chấn thương về mặt tâm lý không thể xóa nhòa. Job mang những nỗi niềm, những mặc cảm tội lỗi, những ký ức hồi tanh mùi máu đã gây ra tại Việt Nam mà anh không thể nào gạt

rửa đi được. Ngay cả với người vợ của Job là Lucy khi nhìn thấy những biểu hiện trầm cảm của chồng mình trong suốt một năm trời và đề nghị được chia sẻ để có thể khiến cho chồng mình nguôi ngoai hơn thì bản thân Job cũng không sẵn sàng để có thể bình tĩnh lại những gì mà mình chứng kiến, Job chỉ có thể nói “Anh đã ở đó. Anh là một trong số họ. Anh có tội như những người khác, Lucy à. Anh là kẻ đầy tội lỗi, là quỷ Satan. Chúa trời nguyên rửa anh!” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.46). Vậy thì sự kiện gì đã diễn ra và khiến cho Job phải mang nỗi ám ảnh trong thời gian dài như vậy, với vai trò là một phóng viên chiến trường khi tham gia cùng với đại đội Charlie trong đợt đi càn tại làng Sơn Mỹ, anh đã trực tiếp chứng kiến những tội ác kinh khủng mà lính Mỹ đã gây ra.

Những tội ác đã man đó đã lấy đi tính mạng của năm trăm lẻ bốn người dân không có vũ trang ở Sơn Mỹ mà lính Mỹ đã gây ra trong vòng bốn giờ đã gieo vào trong đầu của Job những ám ảnh nặng nề. Chính Job là người đã ngăn cản đại đội Charlie khi họ đang nhằm mục tiêu vào một đứa bé nhỏ xíu và xem nó là một mục tiêu thú vị khi đứa bé đang trườn trên những xác người chết và vạch áo tìm bầu vú mẹ đã nát bầy bởi súng đạn của kẻ thù. Chính Job cũng là người đã chạy xuống tìm những người sống sót. Anh đã gặp cậu bé ấy khi cậu đang nằm lẫn giữa những xác người chết “nó còn thở, tay cầm một hòn bi. Anh gửi cậu bé đầy máu cho họ. Cậu bé nhìn anh biết ơn và trao hòn bi ve lấm máu cho anh. Và bây giờ anh biết cậu bé Việt Nam ấy không qua khỏi. Đó là Đẩu” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.51). Thông qua nhân vật này, tác giả muốn thể hiện một hình ảnh của một người Mỹ nhiều trăn trở và ám ảnh bởi chính tội ác của chính đồng đội mình đã gây ra cho người dân tại làng Sơn Mỹ, có thể đó là những hành động phản kháng lại yếu ớt, những hành động ngăn cản tội ác của lính Mỹ và đồng thời tìm kiếm những người còn sống. Mặc dù cuối cùng Job vẫn không cứu được Đẩu, không cứu được dân làng Sơn Mỹ, nhưng chính từ nhân cách của một phóng viên chiến trường nhiều lòng trắc ẩn, đã gieo vào lòng người đọc những điểm nhấn về cái nhìn liên quan đến những con người phía bên kia chiến tuyến, đó là một người Mỹ chính nghĩa dám vượt qua những nỗi sợ hãi và mặc cảm cá nhân để đứng lên tố cáo trực tiếp những người lính Mỹ đã gây ra thảm sát tại Mỹ Sơn, đồng thời thể hiện một cái nhìn toàn diện về những con người yêu chuộng hòa bình, phản đối chiến tranh.

Đối lập với đặc điểm của một người Mỹ văn minh, có tiếng nói của lương tri trong sáng là những tên lính Mỹ khát máu, luôn sẵn sàng khạc đạn vào người dân thường. Có thể nhắc đến viên chỉ huy đại đội Charlie là đại úy Ernest Medina biệt danh “chó điên” và tên chỉ huy trung đội số 1 Calley có biệt danh “cau có”. Với những động cơ mang nỗi hận thù cá nhân nên hắn đã trở thành một gã cuồng sát sẵn sàng nả đạn vào bất cứ ai “Tao phải tiêu diệt được trăm tên vi-xi trong tháng này” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.34), thậm chí khi Job cảm thấy ngạc nhiên và đặt ra câu hỏi có cần thiết phải giết người như vậy không thì hắn sẵn sàng trả lời “Charlie của chúng ta phải quét cho kì hết đám vi-xi ngoan cố chết tiệt kia. Hãy cố chụp những bức ảnh chiến công của chúng tao, những bức ảnh để đời vào” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.34). Tuy nhiên khi cảm thấy những tội lỗi mà hắn và đồng đội gây ra là tội ác có nguy cơ khiến cho công luận sẽ phẫn nộ nếu mọi người biết đến thì Ernest Medina đã sẵn sàng khủng bố Job bằng những cuộc gọi đe dọa “Mày hãy quên những chuyện đó đi nếu muốn sống tiếp” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.42). Lý do hắn trở nên cuồng sát bất cứ ai ở làng Sơn Mỹ bởi hắn cho rằng “nuôi giầu Việt Cộng cũng có tội như Việt Cộng. Lũ trẻ có máu Việt Cộng rồi

cũng sẽ trở thành Việt Cộng” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, Tr.43). Thậm chí có khoảng thời gian liên tiếp nhiều tháng dài đã có nhiều cuộc gọi nặc danh dọa giết Job và cả gia đình của anh “cứ độ vài ngày, một vài xác động vật được ném vào nhà anh. Những con vật chết không toàn thân nằm trên cửa nhà vào mỗi buổi sáng, bày nhầy như những xác người ở Sơn Mỹ (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr. 43).

Bên cạnh đó, có những tên lính Mỹ là cánh tay đắc lực của Ernest Medina để thực hiện tội ác, như Calley “cau có”, chính hắn đã cầm một khẩu đại liên để xả súng vào những người dân nghèo vô tội “Hắn cười băng giá. Hắn chỉnh băng đạn, nhõn nhõn làm động tác xoay nòng thiện nghệ. Hắn hét lên giữa những tiếng van xin yếu ớt” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.48), từ sự khát máu của Calley “Nhiều người chấp tay lạy lính Mỹ tha mạng. Họ lạy lia lịa, lạy trời chết. Nhiều phụ nữ nước mắt chảy ròng ròng van xin được sống. Cậu bé đó cũng lạy. Tha cho tôi! Tha cho tôi!” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.49), tính mạng của những người nông dân hiền lành, chất phác đã được định đoạt dưới họng súng lạnh của tên lính Mỹ “Súng nổ. Súng nổ rồi. Không ai kịp lau nước mắt, không ai kịp nói lời trời trăn. Mặt trời rực đỏ trên đầu. Loạt đạn đầu bắn đi như mưa. Tiếng nổ rất mặt trời. Thân người đổ xuống như chuối. Tất cả đều chết, chết hết. Một em bé nhỏ xíu chỉ mặc một chiếc áo ngắn bò lê trên đống xác chết và nắm lấy bàn tay mẹ nó. Chân nó dính máu từ các xác chết, nó khóc lay lay bàn tay mẹ bất động. Nó trườn lên vén áo tìm bầu vú mẹ đã bị bắn nát. Một lính Mỹ quỳ xuống, nhằm đưa bé như một mục tiêu thú vị. Đoàng! Đoàng! Đoàng! Loạt đầu đẩy bật nó ra sau, loạt thứ hai hất nó tung lên, loạt thứ ba quật nó ngã sấp. Sau đó tên lính thân nhiên đứng dậy bước đi, bỏ lại em bé nằm trên xác mẹ” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.50).

3.1.2. Chiến tranh thông qua hồi ức của người Việt Nam

Những nhân vật chịu sự tác động bởi đại đội Charlie chính là những người nông dân hiền lành, chân chất của làng Sơn Mỹ, đã có năm trăm lẻ bốn người dân không có vũ trang của Sơn Mỹ đã bị giết hại “Người ta huy động một lực lượng lớn của sư đoàn bộ binh America, gọi là đặc nhiệm Barker, những kẻ làm nhiệm vụ đặc biệt, trang bị tận răng chỉ để đối đầu với người già, phụ nữ và trẻ em, những người vô tội. Vậy mà súng M.16 và cả súng phòng lựu M.79 đã nổ liên hồi để đáp trả lại những người dân không một tác sất. Cụ già, thiếu nữ mới lớn, phụ nữ mang thai, trẻ sơ sinh...tất cả đều thành bia sống, thành nạn nhân của cưỡng hiếp tập thể trả công cho những lớp huấn luyện đặc biệt tại Mỹ” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, Tr.53).

Thông qua lời kể của cậu bé Đầu, một nạn nhân bị giết chết bởi lính Mỹ, một nỗi ám ảnh luôn đeo bám Job qua tới New York khiến cho người đọc hình dung từng số phận, từng mảnh đời của người dân nghèo làng Sơn Mỹ. Đầu tiên là cái chết diễn ra với gia đình ông Bốn và những người hàng xóm của Đầu, khi nghe thấy tiếng pháo dội và mặt đất rung chuyển dữ dội, khi những tiếng nổ đình tay nhứt óc vang lên cũng là lúc ông Bốn chạy ra và tóm lấy Đầu lôi xuống hầm trú ẩn, khi lính Mỹ kéo đến chọc hầm “tám người trong hầm bước ra, có cả ông Bốn, hai tay giơ lên đầu. Tôi không phải là Việt Cộng, ông Bốn cố bình tĩnh, nói to, nhưng mặt ông không giấu được nỗi hãi hùng đến tội nghiệp. Lính Mỹ chẳng nói chẳng rằng xả súng bắn tất, ông Bốn chết tươi ngay băng đạn đầu tiên. Họ ngã gục, xác chồng lên nhau. Lính Mỹ tiếp tục đặt mìn giật tung hầm, giết nốt những người còn lại” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.41,42). Tiếp đó, lời kể của Đầu đã nhắc đến thằng Đức, nó là đứa bạn thân của Đầu vẫn thường hay

chia sẻ với Đầu những củ khoai lang ngọt nhất của những ngày chăn trâu ngoài đồng xa “Nó đại dột mở nắp hầm chạy ra liền bị bắn chết khi miệng còn ngậm đầy cơm trắng. Thằng Đức đang ăn sáng với mẹ hẳn. Hầm nhà nó cũng bị họ đặt mìn giật tung chết cả thầy bảy người, không một ai toàn thân” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.44). Âm ảnh bậc nhất trong trang văn của Lê Vũ Trường Giang trong *Từ bờ bên kia* có thể nhắc đến là cái chết của thằng Top, một thằng nhóc đang dắt con trâu còm nhom nhà nó ra đồng, khi chúng khiến một tràng đạn hướng về phía nó, đã khiến cho con trâu nhà nó trúng đạn ngã vật ra, máu phun ồng ộc, riêng thằng Top “Nó đứng trân ra đó với đôi mắt mở to nhìn chăm chăm xung quanh và dường như không hiểu chuyện gì đang xảy ra” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.45), ngay lúc đó thằng Top đã hoảng hốt nhận ra có một gã tóc vàng với hàm răng vàng xuộm vì khói thuốc giương súng “Gã lính bắn một phát. Trượt. Thằng Top vút dây buộc trâu chạy về phía nhà. Gã bắn phát nữa. Lại trượt. Gã đang tàn nhẫn tập bắn súng với một cái bia sống. Đám bạn đi theo gã cười ngất ngưỡng. Gã điên máu chạy đến dựng cổ thằng Top dậy. Cháu thấy nó tái nhợt, sợ, nước mắt chảy ròng ròng ra quần, ướt đôi chân bùn. Gã đó há miệng cười nham nhở nói: Ăn kẹo đồng nhé thằng vi-xi oắt con kia. Ốc thằng Top văng tung tóe trên con đường cỏ xanh. Trên thân xác nó, cháu chỉ thấy hai màu, trắng và đỏ” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.45). Hình ảnh của thằng Top chết vô tội trong sự phẫn khích của bọn giặc Mỹ có những nét tương đồng với hình ảnh của cô nữ sinh Đồng Khánh tên Thu trong truyện ngắn *Phía dưới cầu vồng* của Lê Vũ Trường Giang, cô nữ sinh đã chết dưới bánh xe Jeep của lính Mỹ vì đã dám chống đối lại hành vi chọc ghẹo suồng sã của bọn lính Mỹ “Tên lính dùng hết sức kéo chiếc nón về phía mình. Thu ghi lại rồi mất tay lái rồi loạng choạng ngã xuống đường, đầu bạn kê ngay bánh xe Jeep. Toác... Thu nằm dưới bánh xe, đầu vỡ toác, biến dạng. Máu và chất trắng nhầy nhựa lẫn vào nhau, quần queo từng bùm tóc ướt” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.69,70). Dòng hồi ức của Job còn được mở rộng thêm bởi những hình ảnh mà Job đã chứng kiến với “nhiều ngôi nhà bị quăng Zippo lên mái nhà tranh, thiêu rụi. Những gia đình bị lửa thiêu co quắp chân tay. Tất cả họ đều không phải là du kích hay Việt Cộng” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.52).

Như vậy, có thể thấy nhà văn Lê Vũ Trường Giang thông qua tác phẩm *Từ bờ bên kia* đã xây dựng những nhân vật tiêu biểu, đó chính là những nhân vật đối lập về hoàn cảnh nhưng lại có những sự tác động trực tiếp với nhau để tạo nên những sự xung đột nhất định trong hoàn cảnh của con người. Đó là đại đội Charlie tàn ác, vô nhân tính đã thảm sát gây ra cái chết của năm trăm lẻ bốn người dân không vũ trang ở Sơn Mỹ; là hình ảnh của những người dân vô tội từ đứa trẻ nhỏ xíu đến ông cụ già đã bị những người lính Mỹ vũ trang đầy đủ giết hại một cách dã man; đó là hình ảnh của cựu phóng viên chiến trường Job với những nỗi ám ảnh và sự mặc cảm tội lỗi không thể nào xóa bỏ được khi đã chứng kiến và không thể làm điều gì khác để giúp đỡ những người dân đang bị đẩy vào cùng đường và đối mặt với cái chết chắc chắn; và không thể không nhắc đến nhân vật cậu bé Đầu, vừa là nạn nhân, vừa là đối tượng mang ơn Job vì được cứu vớt mặc dù không qua khỏi, vừa là nỗi ám ảnh bám siết lấy phóng viên Job trong cuộc sống tại New York sau khi tất cả mọi chuyện xảy ra để thúc đẩy Job đến với ánh sáng của công lý, anh là một người Mỹ, anh đã từng chứng kiến những tội lỗi mà người Mỹ đã gây ra, và anh cũng chính là người đã mang tất cả ra ánh sáng. Tất cả những điều đó như để thể hiện một thông điệp mang tính định hướng, công lý phải được thực thi từ phía bên kia. Rõ ràng những người đã gây ra tội ác phải bị đền tội, nhưng tội lỗi của chính họ phải được phán quyết từ chính quốc

gia của họ, phải chịu sự phán quyết từ những công dân yêu chuộng hòa bình khắp nơi trên thế giới để từ đó khẳng định tính chất phi nghĩa của chiến tranh tại Việt Nam từ trong chính nội hàm của quốc gia Mỹ như lời của một bà mẹ người Mỹ đã hét lên trong cuộc biểu tình tại quảng trường New York “Tôi trao cho quân đội đứa con trai tốt chứ không phải kẻ giết người” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.52).

3.2. Kết cấu trong tác phẩm *Từ bờ bên kia* của Lê Vũ Trường Giang

Trong văn học, khái niệm kết cấu đóng vai trò là một phương tiện quan trọng của sáng tác nghệ thuật. Đó là “Phương tiện cơ bản và tất yếu của khái quát nghệ thuật, có chức năng đa dạng bộc lộ tốt chủ đề tư tưởng của tác phẩm; triển khai trình bày hấp dẫn cốt truyện, tổ chức điểm nhìn trần thuật của tác giả tạo nên tính toàn vẹn của tác phẩm như là một hiện tượng thẩm mỹ” (Hoàng Ngọc Hiến, 1999, tr 156). Trong *Từ điển thuật ngữ văn học* cũng có đưa ra cách giải thích về khái niệm “Kết cấu: Toàn bộ tổ chức phức tạp và sinh động của tác phẩm” (Lê Bá Hán và nnk., 1992, tr.131). Như vậy, có thể hiểu kết cấu là cách mà một tác giả xây dựng câu chuyện, sắp xếp các sự kiện, thông tin và ý tưởng trong tác phẩm của mình. Kết cấu thường được chia thành các phần khác nhau, ví dụ như phân đoạn, chương, hoặc hành động, để giúp độc giả có thể theo dõi và hiểu được toàn bộ nội dung của tác phẩm. Kết cấu cũng có thể ám chỉ các yếu tố khác như cách tác giả xử lý thời gian, không gian và nhân vật trong câu chuyện.

Trong tác phẩm *Từ bờ bên kia*, tác giả Lê Vũ Trường Giang đã dẫn dắt người đọc đi theo một trình tự kết cấu tâm lý đan xen phức tạp, kết cấu này nhằm để thể hiện các trạng thái tâm lý, các hoàn cảnh về sự cố tâm lý cũng như quá trình phát triển tâm lý của nhân vật. Kết cấu tâm lý trong tác phẩm được được diễn đạt lại thông qua hồi ức của nhân vật trong truyện. Điều này có thể giúp tác giả khai thác sâu hơn vào tâm lý và suy nghĩ của nhân vật, đưa ra những phân tích sâu sắc hơn về họ. Ngoài ra, kết cấu đảo ngược trật tự thời gian cũng là một phương pháp để tác giả có thể tạo ra sự thú vị cho độc giả. Thay vì đi theo trật tự từ quá khứ đến tương lai, câu chuyện có thể xoay quanh việc đang ở hiện tại, sau đó nhân vật sẽ nhớ và suy nghĩ về quá khứ. Điều này có thể giúp độc giả hiểu rõ hơn về nhân vật và sự kiện trong câu chuyện.

Kết cấu tâm lý được tác giả sử dụng nhuần nhuyễn trong việc tái tạo lại quá khứ của nhân vật thông qua những hồi ức được khắc sâu trong tiềm thức. Quá khứ ấy cứ âm ỉ cháy mãi và lan tỏa trong tâm thức nhân vật không thể phai nhòa bởi những hình ảnh cứ trở đi trở lại trong giấc mơ, trong cuộc sống và ảnh hưởng mạnh mẽ đến hành động, việc làm và suy nghĩ của nhân vật trong hiện tại. Cụ thể, trong tác phẩm *Từ bờ bên kia*, tác giả Lê Vũ Trường Giang đã cho nhân vật chính xuất hiện một cách khá đặc biệt, đó chính là Job, một cựu phóng viên tại chiến trường sau khi về Mỹ đã luôn có những mặc cảm tội lỗi và sự trầm cảm ám ảnh quá khứ không thể tỏ bày cho bất kỳ ai “Gần một năm nay, chiều nào Job cũng dẫn cô con gái bé bỏng ra vịnh New York ngắm tượng Nữ thần Tự Do. Anh lục trong túi quần hộp ra một viên bi ve bằng thủy tinh, trong lòng pha màu đỏ như ngọn lửa. Job đưa nó lên cao về hướng mặt trời, chăm chú nhìn, dường như có cả một khu làng xám khói hiển hiện trong đó” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.32), ở đây sự việc nằm ở giai đoạn trình bày của kết cấu và mang đến cho người đọc sự hình dung về một nhân vật với nhiều tâm trạng phức tạp tồn tại trong khoảng thời gian dài để từ đó đặt ra câu hỏi lớn từ người đọc: Vậy chuyện gì đã xảy ra đối với Job khi còn ở Việt Nam mà khiến cho anh ta luôn ám ảnh đến mức như vậy?

Trong quá trình thực hiện cụ thể hóa và hoàn thiện nội dung với kết cấu tâm lý và đảo ngược thời gian đan xen với nhau, tác giả Lê Vũ Trường Giang đã cho thấy sự đầu tư một cách nghiêm túc với hàng loạt các sự kiện thắt nút khiến cho không khí tác phẩm vô cùng căng thẳng, sự ám ảnh nâng lên cao trào đó chính là từ sự trầm cảm càng ngày càng trầm trọng của Job, dường như anh đang sống trong một thế giới nội tâm mà chỉ mỗi mình anh là đang hiểu được những gì đang xảy đến, một thế giới đơn độc chỉ riêng mỗi anh, những hoài niệm mặc cảm đan xen với ám ảnh trong tâm thức khiến cho Job không ngừng nghĩ về “họ”, nghĩ về những gì đã diễn ra trong buổi sáng hôm ấy tại làng Sơn Mỹ. Những nỗi niềm đó diễn ra hàng ngày và trước mắt Lucy-vợ anh, dù cho cô cố dò hỏi đến mức nào đi chăng nữa thì Job cũng không sẵn lòng để chia sẻ, thành ra sau bao ngày kinh hoàng xảy ra Job vẫn không nguôi ám ảnh về Charlie, không ngừng nhớ về Ernest Medina “với lòng trắng lồi ra đang lia đại liên vô tội về phía những người đàn bà tóc dài xơ xác và đám trẻ con mình trần. Job đứng bên với hai bàn tay đỏ lôm, ống kính máy ảnh và khuôn mặt đầy máu từ những xác chết bắn tung tóe vào” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.35).

Sự diễn tiến và phát triển của câu chuyện được kéo dài trong suốt những nỗi nỗi ám ảnh liên tục của Job khi nhìn thấy Đầu xuất hiện ở bất cứ đâu trong cuộc sống sinh hoạt của anh tại New York, kể cả khi anh thức hay đi vào trong những giấc mơ. Đầu là một cậu bé Việt Nam được anh tìm thấy trong đồng xác chết đầm máu và ra sức cứu giúp nhưng không qua khỏi, chính hình ảnh của cậu bé Đầu đang trò chuyện cùng anh, đang đặt ra những câu hỏi cho anh, và thúc đẩy anh phải “làm một điều gì đó” cho những người dân Việt Nam vô tội “anh bắt gặp cậu bé Việt Nam nhỏ xíu ngồi thu lu, nhìn mình; Cậu ngồi đấy hằng đêm trên chiếc ghế sofa da nâu, với bộ mặt nhuốm màu buồn bã, hận thù. Khi Job trở dậy, cậu bắt đầu câu chuyện của mình” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.37). Có thể hình ảnh cậu bé Việt Nam xuất hiện tại chính ngôi nhà của Job tại thành phố New York nhọn nhọn và hiện đại chính là những nỗi dằn vặt của quá khứ hay đó chính là sự ám ảnh không bao giờ nguôi của Job khi cầm trong tay viên bi mà Đầu trao tặng cho anh trước lúc chết. Đã có lúc dường như Job không chỉ nhìn thấy cậu bé trong ngôi nhà của mình mà thậm chí còn giao tiếp với cậu bằng những câu đối đáp như một cuộc trò chuyện với một người đang sống “Đêm sau, Job hứng thú hơn với cậu bé. Job không im lặng mà tham gia vào câu chuyện. Người ta đã bôi đỏ ngôi làng bé nhỏ của cháu lên bản đồ hành quân của lực lượng Barker. Quân đội chú gọi là Pinkville. Chú ơi! Việc đó không kinh khủng bằng hôm các chú đổ bộ vào làng cháu. Cháu sẽ kể cho chú nghe cháu đã chết như thế nào” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr 39-40).

Khi diễn tiến kết cấu được đẩy lên cao trào, cũng là lúc máu me và sự giết chóc đến từ đại đội Charlie đối với người dân làng Sơn Mỹ được tái hiện lại một cách rõ nét từ lời kể của cậu bé Đầu với những câu cảm thán, câu kể chân thật, xen lẫn ở đó là những lời nói bộc bạch từ một ảo ảnh hư vô không có thực của Đầu đang tác động mãnh liệt lên Job:

“Đại đội Charlie của chú phải không? Hôm đó họ như loài quỷ khát máu, chỉ chực lấy mạng kẻ khác...Cháu vấp gốc chuối già, ngã xoạch xuống nền đất ướt. Cháu thấy lính Mỹ các chú chia thành từng tốp, sục đến từng nhà, tìm đến từng hầm...Chú chắc cũng hình dung được những người hàng xóm của cháu đã nát như thế nào” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr. 41).

Trong cách viết của mình, tác giả sử dụng từ ngữ và hình ảnh mạnh để mô tả sự tàn ác và tàn bạo của đại đội Charlie, với việc chỉ ra rằng họ đang chủ động tấn công và giết người, tạo

ra cảm giác sợ hãi và hoang mang trong Đẩu. Câu hỏi "Đại đội Charlie của chú phải không?" được đặt ra như một cách hỏi lại xác nhận lại điều đã xảy ra vì những điều tàn khốc mà bọn lính Mỹ đã gây ra cho gia đình, xóm làng của Đẩu. Từ "quỷ khát máu" và "lấy mạng kẻ khác" chỉ ra sự tàn bạo và man rợ của đại đội Charlie, đồng thời tạo ra sự bất lực và đau khổ cho nhân vật chính và người đọc.

Không chỉ dừng lại ở đó, tác giả tiếp tục xây dựng sự cao trào của tội ác mà đại đội Charlie đã gây ra:

“- Cháu sợ, sợ lắm chú à. Cháu muốn khóc nhưng sợ quá không khóc được. Cháu muốn gọi cha, gọi mẹ nhưng sợ lính Mỹ các chú nghe được

Mà chú có chụp được bức ảnh nào về một tốp lính Mỹ kéo vào nhà thằng Đức bạn cháu... bị bắn chết khi miệng còn ngậm đầy cơm trắng...hầm nhà nó cũng bị họ đặt mìn giật tung chết cả thầy bảy người, không một ai toàn thân” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr. 44).

Đoạn trích mô tả những nỗi sợ hãi, tuyệt vọng và đau đớn của chú bé Đẩu trước sự tàn bạo và khủng khiếp mà đại đội Charlie đã gây ra, cảm xúc sợ hãi và lo lắng của nhân vật được diễn tả qua lời thoại của Đẩu trong câu chuyện. Từ ngữ sử dụng như "sợ lắm", "khóc nhưng sợ quá không khóc được" và "sợ lính Mỹ các chú nghe được" cho thấy mức độ sợ hãi của Đẩu ở mức kinh hoàng khi chứng kiến tất cả. Câu chuyện về gia đình thằng Đức bị lính Mỹ “bắn chết khi miệng còn ngậm đầy cơm trắng” và gia đình của nó bị họ “đặt mìn giật tung chết cả thầy bảy người” càng tạo ra sự tuyệt vọng, đau đớn của nhân vật và thậm chí còn tạo nên cảm giác phần nộ đối với độc giả.

“Quanh đó, thúng mủng lấp đê lên những xác người. Lính Mỹ đốt nhà lửa khói mịt mù... Cùng lúc ấy một nòng sắt lạnh đã ti lên đầu cháu từ bao giờ. Bọn lính kéo cháu xềnh xệch khỏi bụi. Nhiều người bị lôi ra khỏi nhà, tất cả bị dẫn về nương nước. Cháu nhớ chú có chụp những bức ảnh ở nương nước phải không? Cháu và người làng đang ở trong máy ảnh của chú. Chú phải làm gì đó đi chứ! Chú ơi, dậy đi!” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr. 46). Ta có thể thấy rằng thông qua lời kể của chú bé Đẩu trong tiềm thức của Job, tất cả tội ác của đại đội Charlie đã hiện lên rành rành, tất cả tội ác đó tự bản thân Job đã chứng kiến tất cả, tuy nhiên người phóng viên chiến trường năm xưa dường như muốn để tất cả ngủ yên trong quá khứ, cam chịu sự dày vò ám ảnh và nỗi khiếp sợ bị khủng bố từ Ernest Medina nếu hé răng nửa lời. Nhưng chính từ cuộc trò chuyện với Đẩu trong quá trình hoài niệm về những ký ức hôi tanh mùi máu, với lòng trắc ẩn thương xót cho những nạn nhân đã bị thảm sát tại làng Sơn Mỹ đã thúc đẩy anh đến với một quyết định cuối cùng.

“Anh phải được rửa tội...Job nhắm mắt. Lạy chúa lòng thành! Tha thứ cho con! Tha thứ cho những tội lỗi con gây ra, vì cái ác che mờ lương tri, vì sự ngay thẳng bị nỗi sợ và thói vô cảm chiếm lĩnh” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.46-47). Cuối cùng Job cũng đã sẵn sàng chia sẻ câu chuyện chôn giấu biết bao lâu nay, đã trở thành nỗi uẩn ức trong tâm hồn với vợ mình là Lucy, cuối cùng Job cũng đã mang theo câu chuyện mà mình chứng kiến đến gặp tổng biên tập của tạp chí Life cùng bốn mươi bức ảnh màu bằng máy Nikon và hai mươi bức ảnh trắng đen bằng máy Leica nhuộm đầy máu và xác chết. Cuối cùng thì sự thật đã được phơi bày trước công chúng, điều này khiến cho dư luận thế giới vô cùng sục sôi căm phẫn trước những tội ác mà

lính Mỹ đã gây ra. Và cuối cùng thì những kẻ thủ ác phải trả giá trước tòa án quân sự Mỹ cũng như nhận những phán quyết luận tội, như vậy công lý đã được thực thi, đó là kết quả cuối cùng nằm ở điểm mở nút của kết cấu mà tác giả đã truyền tải đến người đọc “Anh thấy cậu bé Việt Nam hiện về trong giấc mơ, miệng mỉm cười, cậu nắm tay Job sánh vai đi bên Lucy và cả con gái của anh, họ bước xuống quảng trường có hàng triệu người đang tập hợp với những khẩu hiệu phản chiến. Lính Mỹ, hãy về nhà!” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.56).

Như vậy, kết cấu trong tác phẩm *Từ bờ bên kia* nằm trong một chỉnh thể với các giai đoạn phù hợp bao gồm giới thiệu, phát triển, cao trào và mở nút Cùng với kết cấu tâm lý “xoắn quện) giữa quá khứ, tương lai, hiện tại... khiến tác phẩm thực sự hấp dẫn đối với người đọc. với nội dung được thể hiện một cách khéo léo, người đọc như bị cuốn vào một thế giới vừa hoài niệm, vừa thật, vừa ảo ảnh trong lối kể chuyện đan xen của Job lẫn cậu bé Đầu nhắm làm tăng thêm tính chân thật và cảm xúc cho tác phẩm.

3.3. Không gian và thời gian nghệ thuật trong tác phẩm *Từ bờ bên kia* của Lê Vũ Trường Giang

Không gian và thời gian nghệ thuật trong văn học là hai yếu tố quan trọng giúp tác giả tạo ra một thế giới nghệ thuật văn chương, đưa người đọc đắm mình vào câu chuyện. Không gian và thời gian nghệ thuật có thể được xây dựng dựa trên các yếu tố thực tế, hoặc được tác giả tự tạo ra một cách sáng tạo, đôi khi là bất khả thi trong thế giới thực. Theo đó, “Gọi là không gian nghệ thuật là bởi vì không gian này không giản đơn là tái hiện không gian của thực tại mà thể hiện quan niệm không gian của con người, và rộng ra là của cả một nền văn hoá trong một thời kì lịch sử. Không gian nghệ thuật là sản phẩm sáng tạo của nhà văn, thể hiện sự cảm nhận không gian của con người, có chức năng biểu nghĩa và có giá trị thẩm mĩ” (Trần Đình Sử, 2017, tr. 127). Còn thời gian nghệ thuật được hiểu là “thời gian do nghệ thuật sáng tạo ra mang tính chủ quan, tự do, ước lệ, nhanh chậm gắn với thời gian tâm lí” (Trần Đình Sử, 2017, tr. 167). Như vậy, khi sử dụng không gian và thời gian nghệ thuật, tác giả có thể tạo ra các hiệu ứng đặc biệt, như tạo ra một không gian đầy ám ảnh hoặc một thời gian không tuần tự. Việc sử dụng không gian và thời gian nghệ thuật cũng giúp tác giả đưa ra các thông điệp và ý nghĩa sâu sắc hơn về con người, xã hội và cuộc sống.

Với đặc điểm là một phương diện nghệ thuật góp phần thể hiện cách tiếp cận của tác giả nhằm mục đích truyền đạt nội dung và thông điệp của tác phẩm đến với độc giả. Có thể thấy, bằng những sáng tạo mang tính chất đặc trưng riêng biệt của mình, nhà văn Lê Vũ Trường Giang trong tác phẩm *Từ bờ bên kia* đã có quá trình linh hoạt thể hiện những không gian đan xen khác nhau về địa lý mang cảm quan chân thật và lôi cuốn độc giả. Trong đó, nổi bật là hai không gian tiêu biểu nhằm biểu thị và bộc lộ giá trị nội dung cho toàn bộ tác phẩm.

Đúng như nhan đề được tác giả đặt tên, *Từ bờ bên kia* đó là một không gian không thuộc đất nước Việt Nam. Đó là quê hương của nhân vật Job và cũng là quốc gia tưởng chừng như là một xứ sở tự do và văn minh, nhưng lại gieo rắc sự kinh hoàng và chết chóc cho các quốc gia bị xâm chiếm, nước Mỹ. Không gian này mang ý nghĩa quan trọng đối với nhân vật, tác phẩm và độc giả, bởi nó đại diện cho sự khác biệt giữa quê hương và quốc gia của nhân vật, cho thấy một mặt trái của cuộc chiến tranh mà không phải ai cũng biết đến. Sự hồi tưởng chiến tranh và ghi lại cái nhìn về tội ác chiến tranh từ một phóng viên người Mỹ mang tính trung thực và chân

thật cho những gì diễn ra tại cuộc chiến. Điều này giúp cho độc giả hiểu rõ hơn về cuộc chiến tranh Việt Nam và nhận thức được những hậu quả của nó đối với những người dân bị tàn phá và thương tâm.

Từ không gian của bờ đông nước Mỹ, mà cụ thể hơn là tại thành phố New York hiện đại, sầm uất. Ấy vậy mà sự huyền ảo và phát triển của thành phố kia vẫn không khiến cho nội tâm phóng viên Job nguôi ngoai những ký ức ám ảnh tại Việt Nam mà ngược lại càng khiến cho căn bệnh trầm cảm của anh thêm trầm trọng bởi nỗi dằn vặt tội lỗi của một người chứng kiến bao điều tàn ác. Không gian của thành phố New York được thu nhỏ trong phạm vi của những địa điểm, nơi chốn sinh hoạt thường ngày của Job, đó chính là quảng trường tượng Nữ Thần Tự Do, nơi mà chiều nào Job vào cô con gái bé bỏng cũng đến để ngắm nhìn, bức tượng đó như một niềm hy vọng cho những điều tốt đẹp sẽ đến với những con người ở đất nước cách xa Mỹ một vòng trái đất, ngắm tượng như một thói quen cần làm để chia sẻ những nỗi khắc khoải, những mặc cảm tội lỗi và những ám ảnh mà anh luôn mang bên mình kể từ khi rời Việt Nam trở về nước Mỹ. Không gian *Từ bờ bên kia* còn được thu hẹp hơn trong chính là ngôi nhà thân yêu của Job, nơi mà anh có được cuộc sống hôn nhân hạnh phúc với Lucy và đứa con gái bé bỏng, ngôi nhà đó chắc chắn sẽ luôn tràn ngập tiếng cười nếu Job không đến Việt Nam và mang theo đó là cảm xúc trầm cảm ám ảnh chiến tranh mà anh không thể nào chia sẻ với người vợ Lucy của mình. Chính vì như vậy mà trong phần đầu của câu chuyện, dường như người đọc chỉ cảm nhận thấy một ngôi nhà mang bầu không khí lạnh lẽo và u uất, một ngôi nhà thiếu đi mất sự chia sẻ vốn có và nhường chỗ cho “sự nguội lạnh” Job mang về kể từ khi rời Việt Nam. Không gian ấy mang theo những “Nỗi buồn khô héo dường như rút cạn nguồn sống mỗi mòn đến khó hiểu của anh” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.36). Không gian ngôi nhà của Job còn chứa đựng bóng dáng của một “vị khách” lạ, vị khách đó luôn xuất hiện trong khắp ngôi nhà, ngồi trên chiếc ghế sofa da nâu nhìn anh, xuất hiện ở bất cứ đâu trong nhà và mang theo gương mặt buồn thảm tha thiết như mong chờ một điều gì đó từ Job để có thể được giải thoát, cậu bé đó chính là Đẩu. Không gian của thành phố New York, nước Mỹ còn được di chuyển liên tục, từ bến xe với những khẩu hiệu phản chiến cho đến khu bệnh viện nơi Job phải điều trị bệnh trầm cảm sau đợt hôn mê sâu nhiều ngày, không gian của nhà thờ nơi Job được mục sư rửa tội và kể cả trong khán phòng của tòa án quân sự Mỹ nơi xử tội những tên sát nhân của đại đội Charlie với sự chứng kiến của Đẩu mà Job nhìn thấy “Cậu bay lên bàn thẩm phán, ngồi lên vai vị thẩm phán già ngắm nhìn toàn cảnh tòa án quân sự” (Lê Vũ Trường Giang, tr.55). Như vậy, ta có thể thấy một điều mà tác giả đã dụng ý thể hiện, đó chính là cho dù có ở bất cứ không gian nào, dù có ở Việt Nam hay ở Mỹ đi chăng nữa, thì những tội ác mà lính Mỹ gây ra cho nhân dân làng Sơn Mỹ vẫn còn ở đó, và chính họ ngay trong lòng nước Mỹ phải nhận những bản án thích đáng mà họ đã gây ra cho con người Việt Nam, phải đón nhận lấy sự phẫn nộ của công luận thế giới.

Tiếp theo, không gian quan trọng và là bối cảnh chính diễn ra những tội ác khiến cho Job phải luôn rùng mình ám ảnh chính là tại đất nước Việt Nam, mà cụ thể hơn chính là làng Sơn Mỹ, nơi mà bọn Mỹ đã tô đỏ và đặt tên cho nó là PinkVille (làng hồng). Ngôi làng ấy với “những ô ruộng ngang dọc như bàn cờ, những lối mòn đưa về các xóm thôn lẫn khuất sau những hàng cây phi lao xanh rì. Đi về hướng đông biển xanh ngắt, sóng xô lên cát vàng Mỹ Khê” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr.40), không gian đó gắn với những ký ức tươi đẹp của chú

bé Đầu với cuộc sống thường nhật trước khi lính Mỹ đến và quét đi sự bình yên vốn có “Chú không biết là những buổi sáng ấy mặt đất thơm và những ngọn cỏ đáng yêu như thế nào đâu. Đất ẩm hương đêm dịu ướt, của cỏ dại và vô vàn xác hoa lộc vừng thắm đỏ. Cháu hít thật sâu, căng tràn lồng ngực, như thể ăn một bữa sáng ngon lành” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr. 38). Không gian đó, Đầu đã được sống trọn vẹn trong tình yêu thương của gia đình, bè bạn, là nơi hàng ngày cậu bé dắt con trâu Mẹp ra đồng, cậu cùng chúng bạn bê bông súng về nấu canh, là ngọn núi Voi mà mỗi mùa hè Đầu cùng bè bạn vẫn thường cùng nhau lên trên đấy để thả diều...ây vậy mà “người Mỹ các chú đến, chiếm núi Voi, xây lô cốt, đặt pháo trấn thủ, xua đám trẻ nghèo chúng cháu không được lên thả diều. Cháu và chúng bạn chỉ còn thèm thường nhìn núi từ cánh đồng mài miết lưng trâu” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr. 40). Tuy nhiên, tất cả chỉ mới bắt đầu, không gian thơ mộng và hiền hòa của làng Sơn Mỹ đã bị phá nát bởi tiếng bom đạn của kẻ thù, đó là tiếng “pháo dội, mặt đất rung chuyển dữ dội, những tiếng nổ đing tai nhức óc vang lên. Tiếng gà vịt kêu, tiếng người la khóc thất thanh...Có tiếng trực thăng rền rĩ quần đảo nhiều vòng, tới tấp khạc đạn xuống những mái nhà. Quân đội Mỹ đã phá nát những buổi chiều yên ả có cánh diều cao vút trên bầu trời xanh, làm tan nát cánh đồng vàng và những mái ấm hạnh phúc” (Lê Vũ Trường Giang, 2022, tr. 40-44). Không gian của ngôi làng Sơn Mỹ bỗng chốc trở nên hoảng loạn với những tiếng la hét, những tiếng kêu cứu thống thiết, những tiếng đại liên nổ và những tràng cười khoái chí của bọn lính Mỹ đang say máu thăm sát từng người dân làng vô tội, từ ông cụ già cho đến em bé vài tháng tuổi, từ phụ nữ cho đến đàn ông, từ thanh niên cho đến các em nhỏ như Đầu, Đức và Top. Những loạt đạn lạnh lùng đến từ bọn lính Mỹ của đại đội Charlie đã lấy đi tính mạng của năm trăm lẻ bốn người dân vô tội không vũ trang, điều đó cho thấy tội ác kinh hoàng của kẻ thù gieo cái chết trên từng mái nhà, từng gia đình, từng thôn xóm mới kinh khủng biết bao nhiêu.

Kết hợp và làm nên yếu tố thống nhất trong việc thể hiện các nội dung, thông điệp tác giả muốn thể hiện chính là thời gian nghệ thuật diễn ra trong tác phẩm. Giữa thời gian và không gian dường như có mối gắn kết liên mạch tạo nên những mảng nội dung xuất hiện xen kẽ trong suốt tác phẩm. Mở đầu tác phẩm, tác giả đưa người đọc đến với bối cảnh của nước Mỹ tại quảng trường Nữ Thần Tự Do, New York năm 1969, nghĩa là sau khi một năm sự kiện thăm sát tại Sơn Mỹ diễn ra. Nhân vật Job với những hoài niệm về quá khứ và mặc cảm về tội lỗi chiến tranh đã lần lượt được tác giả điểm đến trong hàng loạt các sự kiện nhằm làm thúc đẩy diễn tiến câu chuyện, những mốc thời gian ấy mang hàng loạt các sự kiện diễn ra một cách phi tuyến tính mà chủ yếu xuất hiện thông qua dòng thời gian hoài niệm tự sự của nhân vật Đầu và Job, hệ thống chi tiết truyện theo trình tự thời gian được sắp xếp như sau:

HỆ THỐNG SỰ KIỆN DIỄN RA THEO TRÌNH TỰ THỜI GIAN VÀ KHÔNG GIAN

1. Job cùng con gái ngắm tượng Nữ Thần Tự Do tại New York như thói quen mỗi ngày.
2. Job về đến nhà, bữa tối được Lucy chuẩn bị với thái độ lo lắng cho những biểu hiện khác lạ của Job, Job không trả lời vợ, bỏ bữa ăn ra hiên ngắm mưa và nhớ về lần đầu tiên ra chiến trường cùng với con mưa rừng nhiệt đới.
3. Job thức trắng mỗi đêm, cho đến một hôm anh cầm hòn bi ve trong tay và nhìn thấy cậu bé Đầu đang ngồi thu lu trên ghế sofa nhìn mình. Job lắng nghe câu chuyện được cậu bé kể trong đêm thứ nhất với những ký ức tươi đẹp bên gia đình, làng xóm tại quê hương Sơn Mỹ của cậu.

4. Đêm thứ hai, Job trò chuyện cùng cậu bé và nhớ về những sự kiện diễn ra tại làng Sơn Mỹ: Lính Mỹ càn quét vào làng và lần lượt giết hại gia đình ông Bốn với hơn chục người nát nhừ.

5. Job sống trong nỗi dằn vặt quá khứ và bị khủng bố tinh thần bởi những lá thư nặc danh dọa giết cả gia đình anh, những xác động vật chết không toàn thân được ném vào nhà anh như lời đe dọa từ những kẻ bất lương căm anh được tiết lộ sự thật.

6. Job bị trầm cảm phải uống thuốc ngủ melatonin và bị bất tỉnh phải nhập viện, trong giấc mơ anh nhớ về những gia đình, những mạng người lần lượt bị giết hại một cách dã man bởi đại đội Charlie: Thành Đức miệng ngậm đầy cơm trắng và bảy người trong gia đình nó; thằng Top cùng con trâu trở thành bia tập bắn cho bọn lính với óc văng tung tóe; chú bé Đầu bị bọn Mỹ lôi xuống nương nước cùng người làng.

7. Job tỉnh dậy sau quãng thời gian mê man, anh nhận ra mình phải làm một việc gì đó, anh đã đến nhà thờ xin được rửa tội.

8. Job về đến nhà và sẵn sàng kể câu chuyện bí mật chôn giấu bao lâu nay cho Lucy nghe, đó là cảnh hàng trăm người làng Sơn Mỹ bị đẩy xuống nương nước đón nhận cái chết từ Calley “cau có”, hấn giết người trong sự khoái trá như trả thù. Job chụp lại những hình ảnh chứng cứ của tội ác man rợ. Từ trong những xác người chết, Job đã tìm thấy Đầu, nhận lấy hồn bi ve như lời cảm ơn từ cậu.

9. Lucy vô cùng kinh ngạc trước những gì được nghe Job kể lại, cô đã động viên anh hãy đem sự thật ra công luận để cả thế giới được biết về những tội ác của lính Mỹ.

10. Job đem theo bản tường trình và toàn bộ ảnh tư liệu đến tòa soạn Life, vị tổng biên tập vô cùng ngạc nhiên và căm phẫn vì những tội ác đã diễn ra.

11. Tạp chí Life đăng ảnh trên trang nhất kèm những tường trình chi tiết của Job về sự việc diễn ra tại Sơn Mỹ. Những tên lính của đại đội Charlie phải hầu tòa và bị kết án. Job trở về bình yên và cân bằng trong mái ấm gia đình của chính mình.

Như vậy, làm nên yếu tố thời gian của tác phẩm có thể nhận thấy tác phẩm *Từ bờ bên kia* không hề được thể hiện một cách liên kết với nhau theo trình tự thông thường của diễn tiến trước sau mà được phân mảnh hỗn hợp, xuất hiện bất kỳ theo dụng ý của tác giả. Trình tự đó là vô cùng hợp lý để thể hiện những sự ám ảnh, day dứt của Job khi chứng kiến những tội ác của lính Mỹ đã gây ra, những sự việc đó được cụ thể hóa qua quá trình xuất hiện của Đầu nhắc nhớ và gợi nên những nỗi niềm hoài niệm với Job nhằm mục đích đem mọi việc ra ánh sáng. Nhìn chung, cách xây dựng thời gian phi tuyến tính với sự xuất hiện giữa thời gian ảo và thời gian thật đan xen sẽ tạo nên một sự độc đáo và dụng ý nghệ thuật nhằm thể hiện đặc trưng của nội dung câu chuyện.

4. KẾT LUẬN

Dưới góc nhìn của một nhà văn hiện đại, một cây bút trẻ với sức sáng tạo dồi dào như Lê Vũ Trường Giang thì đề tài văn học lịch sử đã trở nên vô cùng nhẹ nhàng và khéo léo trong cách diễn đạt. Rõ ràng đề tài lịch sử dưới ngòi bút của Lê Vũ Trường Giang đã được thể hiện một cách đầy cảm xúc, nó xoáy sâu và mang đến cảm xúc đau đớn, xót xa cho người đọc khi chứng kiến và cảm nhận sự chết chóc đến với từng người dân làng Sơn Mỹ, đồng thời căm phẫn trước hành vi tàn ác, vô nhân tính đã gieo rắc cái chết cho đồng bào mình. Bên cạnh đó, dưới

một góc nhìn khác ta có thể nhận thấy rằng chiến tranh không chỉ mang đến sự chết chóc, đau khổ và những tổn thất vật chất cho những người và đất nước bị chiến tranh, mà còn để lại những vết thương lòng, những nỗi đau và những ký ức đau thương cho những người tham chiến, trong trường hợp này là nhân vật phóng viên chiến trường Job. Một câu chuyện lịch sử về sự kiện thảm sát ở Sơn Mỹ năm 1968, những tưởng đã được nhiều người biết đến qua báo đài, các bộ phim hay những hình ảnh thì một lần nữa được người đọc cảm nhận và hiểu biết sâu sắc hơn dưới góc độ văn chương, từ đó mở ra mạch ngầm của cảm xúc khiến mỗi người thêm trân trọng giá trị của hòa bình nhưng không bao giờ được quên những gì đã diễn ra trên quê hương của chúng ta, đó là những tháng ngày sống trong khói lửa, với những nỗi mất mát, đau thương không gì bù đắp được. Từ sự tìm hiểu và phân tích tác phẩm *Từ bờ bên kia* của Lê Vũ Trường Giang cũng góp phần định hình cho thế hệ trẻ nói chung, các em học sinh nói riêng về lòng yêu nước và phải trân quý những thành quả mà cha ông đã xây dựng nên, giúp các em xác định phải biết sống, học tập lao động một cách có trách nhiệm để không phụ lại thành quả của cha ông bao đời gây dựng nên nền độc lập nước nhà.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lại Nguyên Ân. (2016). *150 thuật ngữ văn học*. Hà Nội: NXB Văn học.
2. Lê Vũ Trường Giang. (2022). *Bạc màu áo ngự*. Tp.Hồ Chí Minh: NXB Tổng Hợp
3. Nhiều tác giả. (2000). *Nghệ thuật viết truyện ngắn và kí*. Hà Nội: NXB Thanh Niên.
4. Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (đồng chủ biên). (1992). *Từ điển thuật ngữ văn học*. Hà Nội: NXB Giáo dục.
5. Hoàng Ngọc Hiến. (1999). *Năm bài giảng về thể loại*. Hà Nội: NXB Giáo dục.
6. Tô Hoài. (2016). *Sổ tay viết văn*. N. VH. Truy xuất từ: <https://vietmessenger.com/books/?title=so%20tay%20viet%20van&page=8>.
7. Nguyễn Thái Hòa. (2000). *Những vấn đề thi pháp của truyện*. Hà Nội: NXB Giáo dục.
8. Nguyễn Đăng Mạnh. (1979). *Nhà văn tư tưởng và phong cách*. Hà Nội: NXB Tác phẩm mới.
9. Hoàng Phê (chủ biên). (2003). *Từ điển Tiếng Việt*. Đà Nẵng: NXB Đà Nẵng.
10. Trần Đăng Suyền. (2002). *Nhà văn, hiện thực, đời sống và cá tính sáng tạo*. Hà Nội: NXB Văn học.
11. Trần Đình Sử, La Khắc Hòa, Phùng Ngọc Kiếm, Nguyễn Xuân Nam. (2012). *Lý luận văn học*. Hà Nội: NXB Đại học Sư phạm.
12. Trần Đình Sử. (2017). *Dẫn luận thi pháp học văn học*. Hà Nội: NXB Đại học Sư phạm.
13. Bùi Việt Thắng. (1999). *Bình luận truyện ngắn*. Hà Nội: NXB Văn học.
14. Bùi Việt Thắng. (2000). *Truyện ngắn, những vấn đề lí thuyết và thực tiễn thể loại*. Hà Nội: NXB Đại học Quốc gia.

NGƯỜI PHỤ NỮ MIỀN NÚI TRONG TIỂU THUYẾT CÁNH CHIM KIÊU HÃNH CỦA ĐỖ BÍCH THÚY

Lê Thị Thủy¹

1. Lớp CH22VH01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Đỗ Bích Thúy là một nhà văn trẻ, đầy triển vọng trong nền văn học Việt Nam hiện nay. Tác phẩm của chị để lại ấn tượng trong lòng bạn đọc bởi vẻ đẹp của bức tranh thiên nhiên núi rừng, những lễ hội, phong tục tập quán và cuộc sống của con người nơi vùng núi cao Hà Giang. Trong các tác phẩm của mình, Đỗ Bích Thúy dành một vị trí, tình cảm vô cùng đặc biệt để khắc họa hình ảnh người phụ nữ miền núi. Người phụ nữ miền núi trong tác phẩm của Đỗ Bích Thúy, ngoài những phẩm chất tốt đẹp của người phụ nữ Việt Nam còn mang những phẩm chất đặc biệt của người phụ nữ miền núi. Đó là những người phụ nữ giàu sự hy sinh, kiên cường, luôn khao khát tình yêu và hạnh phúc dù phải chịu sự gò bó của những hủ tục, tín ngưỡng lạc hậu. Bài viết khai thác hình tượng người phụ nữ miền núi trong tiểu thuyết “Cánh chim kiêu hãnh” - thông qua các nét đẹp phẩm chất về ngoại hình và tâm hồn. Qua đó, chúng tôi đi đến khẳng định tình yêu thương, sự cảm thông sâu sắc và tính nhân văn trong tác phẩm dành cho người phụ nữ vùng cao.

Từ khóa: *Cánh chim kiêu hãnh, Đỗ Bích Thúy, Người phụ nữ miền núi, tiểu thuyết*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong văn học Việt Nam đương đại, Đỗ Bích Thúy là một cây bút trẻ, tài năng, để lại nhiều dấu ấn trong lòng độc giả. Trong hơn 20 năm hoạt động nghệ thuật của mình, ngòi bút của Đỗ Bích Thúy phần lớn đều hướng tới số phận, con người nơi miền núi và đạt nhiều thành công đáng kể. Sau những thành công ở thể loại truyện ngắn viết về đề tài miền núi, Đỗ Bích Thúy lại khẳng định tài năng, phong cách, bản lĩnh nghệ thuật của mình ở thể loại tiểu thuyết. *Tiểu thuyết* là một thể loại có cấu trúc linh hoạt, không chỉ cho phép mở rộng về thời gian, không gian, nhân vật, sự kiện mà còn có khả năng dồn nhân vật và sự kiện vào một khoảng thời gian và không gian hẹp, đi sâu khai thác cảnh ngộ riêng và khám phá chiều sâu số phận của cá nhân nhân vật. Đặc trưng lớn nhất của tiểu thuyết là phản ánh toàn vẹn, sinh động đời sống gần gũi nhất với hiện thực. Đặc trưng hư cấu trong tiểu thuyết cũng cho phép nhà văn tái hiện lại những thời đại lịch sử trước đó, đặt nhân vật trong vô vàn biến cố để thể hiện được dụng ý của người sáng tác. Đọc tiểu thuyết của Đỗ Bích Thúy, ta như sống giữa một bức tranh cảnh sắc thiên nhiên núi rừng, những lễ hội, tục lệ, hay cuộc sống của người dân tộc thiểu số. Trong bức tranh đó nhà văn dành tình cảm đặc biệt với số phận những người phụ nữ miền núi bất hạnh, bị chà đạp và thiệt thòi trong cuộc sống. Người phụ nữ hiện lên trong tác phẩm có vẻ đẹp, tính cách, số phận khác nhau nhưng có lẽ họ đều gặp nhau ở khía cạnh là người phụ nữ đảm đang,

cam chịu, nhân hậu và luôn khát khao được sống hạnh phúc. Bằng lời văn nhẹ nhàng, sâu lắng mang đậm dấu ấn của miền núi, nhà văn trải lòng mình, sống cùng với trang sách để thể hiện được trọn vẹn bức tranh về đời sống tâm lý, tâm hồn, tình cảm của nhân vật. Vì vậy, việc tìm hiểu về hình ảnh người phụ nữ trong tiểu thuyết nói chung và trong tiểu thuyết *Cánh chim kiêu hãnh* nói riêng của Đỗ Bích Thúy sẽ giúp cho chúng ta hiểu được một cách trọn vẹn hơn về hình ảnh người phụ nữ miền núi. Qua đó ta hiểu thêm tâm lòng nhà văn sâu sắc mà nhà văn dành cho nhân vật của mình.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Bài viết được chúng tôi sử dụng các phương pháp nghiên cứu sau:

Phương pháp loại hình: nhằm thấy rõ được đặc trưng thể loại tiểu thuyết khi viết về người phụ nữ.

Phương pháp tiếp cận thi pháp học: để khám phá thế giới nhân vật trong tiểu thuyết về đề tài miền núi của nhà văn Đỗ Bích Thúy, thấy được vẻ đẹp từ ngoại hình đến nội tâm nhân vật. Qua đó làm nổi bật những phẩm chất mang những nét chung đại diện cho hình tượng người phụ nữ miền núi.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Đề tài miền núi là cảm hứng sáng tác trong văn xuôi của Đỗ Bích Thúy

Văn xuôi về đề tài dân tộc và miền núi ở văn học Việt Nam hiện đại ngày càng khẳng định được vai trò và vị trí của mình với sự tham gia đông đảo của các tác giả như Đỗ Bích Thúy, Tống Ngọc Vân... Những tác phẩm về đề tài miền núi giai đoạn này đã đi sâu vào phản ánh lịch sử, văn hóa, thiên nhiên và con người miền núi. Đặc biệt, các nhà văn đã đi sâu vào khám phá thế giới tâm hồn, những góc khuất cuộc sống mà nếu không đủ yêu mến, đủ hiểu, đủ sâu nặng với mảnh đất ấy thì không thể nhận ra được. Đằng sau bức tranh thiên nhiên hùng vĩ tươi đẹp là số phận những con người có hoàn cảnh khó khăn, bi đát, là nạn nhân của những hủ tục lạc hậu nhưng luôn tràn đầy khát vọng sống, khát vọng yêu và tràn đầy nghị lực.

Đỗ Bích Thúy đã khẳng định được vị trí của mình trong nền văn học Việt Nam hiện đại nhờ những tác phẩm mang đậm hơi thở của cuộc sống người dân vùng cao, những con người, những số phận ám ảnh trong khung cảnh thiên nhiên miền núi đẹp hoang sơ, mơ màng. Trong hơn 20 năm viết văn của mình, Đỗ Bích Thúy “đóng ghim” cái tên của mình với hơn hai mươi tác phẩm viết về chủ đề miền núi. Đỗ Bích Thúy đã tâm sự: “Đối với một nhà văn, điều quan trọng nhất là tìm được cho mình một “mảnh đất” để lao động văn chương. Một mảnh đất màu mỡ, giàu tài nguyên, và mình lại thấu hiểu nó, quan trọng, chưa nhiều người từng cày xới, thì đó là điều vô cùng may mắn. Miền núi chính là mảnh đất của tôi. Tôi đã viết một cách háo hức, hăm hở, say mê. Tác phẩm của Đỗ Bích Thúy từ truyện ngắn, truyện vừa, tản văn đến tiểu thuyết đều mang đậm phong cảnh thiên nhiên, phong tục, tập quán, đời sống tâm hồn của người miền núi và gây được ấn tượng mạnh mẽ trong tâm trí bạn đọc. Gia đình Đỗ Bích Thúy vốn là người Kinh lên miền núi lập nghiệp. Sinh ra và lớn lên trên cao nguyên đá Hà Giang, tuổi thơ

gắn bó với mảnh đất, con người nơi đây đã để lại trong Đỗ Bích Thúy vô vàn những cảm xúc. Khi về Hà Nội làm việc, Đỗ Bích Thúy luôn nhớ về những người bạn, những người phụ nữ vùng cao, những số phận éo le và nghị lực sống phi thường. Chị chia sẻ: “Tôi lớn lên trong cái thung lũng ấy, phía nào cũng là rừng, xanh biếc, cao vút. Đi hết thung lũng ra đến sông Lô. Bên kia sông Lô lại là núi chông núi. Tuổi thơ của tôi nằm gọn dưới cái vòm trời ấy. Yên bình, trong trẻo, hồn nhiên, an toàn. Tôi và bạn bè cùng lứa cứ thế lớn lên thôi. Con nhà lao động nên biết làm việc từ bé. Ngày ngày đi học một buổi, một buổi giúp bố mẹ làm việc nhà, lên rừng lấy củi, chặt chuổi rừng về nuôi lợn...” (Báo phụ nữ Việt Nam, 2021). Những truyện ngắn và tiểu thuyết nhà văn đều viết bằng sự trải nghiệm, sự nhớ nhung da diết với đất trời và con người nơi địa đầu Tổ Quốc. Nhà thơ Trần Đăng Khoa đã nhận xét: “Nhờ đắm mình trong đời sống, hiểu cận kề mọi góc ngách từ cảnh sắc, phong tục, tập quán, đến đời sống tính cách, tâm hồn và văn hóa của người dân vùng cao, với con mắt của người dưới xuôi, Đỗ Bích Thúy phát hiện được nhiều vẻ đẹp mà có khi chính người vùng cao không nhìn ra được...” (Trần Đăng Khoa, 2013).

Sau những thành công vang dội về mảng truyện ngắn viết về đề tài miền núi, có lẽ với kết cấu của tiểu thuyết mới đủ cho nhà văn thỏa mãn ý đồ sáng tác của mình. Nhà văn từng tâm sự: “Viết cái gì trước, cái gì sau không quan trọng. Quan trọng là ở mỗi thể loại chị có thể thực hiện những ý đồ khác nhau” (Đỗ Bích Thúy, 2021). Nhà văn Đỗ Bích Thúy đã tâm sự rằng: “Không ai chọn được nơi mình sinh ra và tất cả những phong tục tập quán, sinh hoạt đời thường đã đi vào cuộc sống một cách rất tự nhiên như nó vốn có. Tôi chỉ nhận ra sự khác biệt của vùng đất ấy khi tôi đã rời khỏi nó”. Trang sách của Đỗ Bích Thúy đặc biệt dành tình cảm cho người phụ nữ: “Tại sao tôi cứ viết về đàn bà, với những cuộc đời rủi ro và số phận nghiệt ngã, với những cái bước xấu xí và tâm lung còng gập? Tại sao những người đàn bà của tôi khi nào cũng phải sống trong những nỗi khát khao lớn hơn dãy Tây Côn Lĩnh, sâu hơn đáy sông Lô – những nỗi khát khao không gì nhấn chìm được, cũng không cách gì đạt tới được? Những cuộc đời đầy âu lo, những năm tháng luôn phải đối mặt với thiên nhiên khốc liệt, cõi đời trắc trở, tình yêu mong manh... Tại sao vậy? Phải chăng vì, như một người đã nói với tôi, cuộc đời đàn bà buồn nhiều hơn vui, lo âu nhiều hơn mãn nguyện? Phải chăng vì, trời sinh ra đàn bà để chẳng sống mấy cho mình? Cuốn sách này tôi vẫn dành cho những người đàn bà – người đã án ngữ trong kí ức của tôi về vùng đất thân yêu bạt ngàn cây rừng, hoang vu gió, tầm tã mưa, sôi sùng sục nước dưới những dòng sông ngoằn ngoèo cuộn chảy...” (Đỗ Bích Thúy, 2009). Người phụ nữ Việt Nam nói chung luôn dành sự thiệt thòi về mình, nhưng người phụ nữ ở vùng dân tộc thiểu số họ khổ hơn, thiệt thòi hơn rất nhiều. Chị từng chia sẻ trong *Báo Phụ nữ* số ra ngày 23-03-2012: “Hầu như nhân vật nữ nào của tôi cũng có một số phận, một gương mặt buồn bã và họ cứ phải chật vật, vất vả mãi để đi tìm những mảnh sáng hiếm hoi cho cuộc đời mình. Tôi thường nghĩ, phụ nữ ở ta ít khi được sống cho mình, mà toàn sống cho người khác, lấy niềm vui của người khác làm lẽ sống cho mình. Phụ nữ miền núi càng thiệt thòi hơn. Mười mấy tuổi như bông hoa vừa hé thì đã làm vợ, làm mẹ rồi. Cuộc đời từ đấy là cam chịu, nhẫn nhịn, hi sinh. Tôi thích kiểu phụ nữ dám làm tất cả để dành lấy tình yêu của mình. Đàn bà ấy, không có tình yêu thì sống làm sao, không làm mẹ thì sống làm sao? Cho nên ở nhiều nhân vật, tôi luôn để họ cố gắng vượt qua tất cả trở ngại, kể cả cái chết, để dành lấy tình yêu của mình, dù không phải sự cố gắng nào cũng thành công” (Đỗ Bích Thúy, 2012). Điều này được thể hiện khá nhiều trong tiểu thuyết Đỗ Bích Thúy.

Tiểu thuyết *Dưới bóng cây sồi* nói lên những quan niệm, định kiến hà khắc, nặng nề. Người phụ nữ Tày ở Lao Chải chỉ là cái bóng sau lưng chồng, là tấm chiếu trải lưng cho chồng: “Đàn bà ở Lao Chải như tấm chiếu trải dưới lưng chồng. Ai cũng giống ai. Chẳng bao giờ kêu khổ cũng chẳng bao giờ muốn khác đi. Như cái cây đã trồng xuống rồi cứ ở yên đấy, không nhắc đi đâu được. Đàn ông Lao Chải cũng quen được vợ trải chiếu, quen không nhìn thấy vợ trong tầm mắt nên ăn xong là vớt bát chõng chơ trên mâm. Trong nhà hết gạo vợ nhường com cũng không biết” (Đỗ Bích Thúy, 2015) và “Đàn bà không được thắp hương, không được bung mâm thờ cúng tổ tiên, trời đất, cũng như đàn ông không bao giờ xếp những quả chuối hay vài quả đậu lên gác bếp... Người đàn bà cũng biết chỗ của mình ở dưới bếp. Nhà có khách không được lên nhà, không được ăn com cùng chồng. Trong nhà lúc nào cũng có hai cái mâm. *Mâm to dành cho chồng mời khách, mâm bé để vợ ngồi cùng các con, ăn riêng*” (Đỗ Bích Thúy, 2015). Bi kịch của cuộc đời Kim trong tiểu thuyết *Dưới bóng cây sồi* là một minh chứng cho những quan niệm, định kiến ấy. Kim là một cô gái xinh đẹp, ngoan hiền: “Kim là cô gái đẹp nhất, ngoan hiền chăm chỉ nhất Lao Chải” và “người Kim phả ra một thứ mùi thơm nồng như mùi quả bưởi chín rụng” (Đỗ Bích Thúy, 2015), ấy vậy mà cuộc đời lại vô cùng bi thảm. Kim bị người trong làng xa lánh, hắt hủi. Trong làng không ai muốn lấy Kim làm vợ vì Kim là cô gái duy nhất trong làng sinh ra mà không có bố và họ còn cho rằng “dòng máu chảy trong người Kim, như người già nói, không phải là màu đỏ mà là màu đen. Gột rửa mười đời không sạch được” (Đỗ Bích Thúy, 2015). Chính cái suy nghĩ cổ hủ, lạc hậu đó đã dẫn cuộc đời Kim trải qua hết bi kịch này đến bi kịch khác.

Tiểu thuyết *Chúa đất* là tiếng nói bi thương về số phận người phụ nữ Mông ở Đường Thượng. Tác phẩm cũng đã ẩn chứa trong đó sự phá cách đấu tranh để được hưởng hạnh phúc. Những người phụ nữ khi bước vào nhà Chúa đất sẽ không được hưởng hạnh phúc trọn vẹn, không được “làm vợ” đúng nghĩa, không được khao khát hạnh phúc lứa đôi, hạnh phúc làm mẹ vì chúng bắt lợc của Chúa đất. Bà cả - vợ Chúa đất “Bà như một nắm bột ngô bị ném vào chậu nước, tự thấy mình tan ra từng miếng một” (Đỗ Bích Thúy, 2015). Bà cả là người phụ nữ quyền lực nhất trong dinh thự và cũng là người cam chịu nhất vì Sùng Chúa Đà là tình yêu duy nhất của đời bà và bà sẽ yêu đến chết. Vàng Chờ - vợ tư của Chúa đất với “cặp vú vừa dày vừa nóng thơm ngát mùi ngô non” (Đỗ Bích Thúy, 2015), lại tìm một cách khác đối mặt với bi kịch. Vàng Chờ không cam chịu cuộc sống như Bà cả mà tìm mọi cách đấu tranh để thỏa mãn khao khát tình yêu lứa đôi, được hưởng hạnh phúc trọn vẹn. Vàng Chờ đã đan dúi với Sáng, một người chăn ngựa trong dinh thự và hiên ngang chịu tội mà không hé miệng van xin nửa lời. Sùng Pà Xính với “tiếng hát như một dòng suối trong vắt, chảy trên những viên đá đầy màu sắc, dưới ánh sáng vàng như mật ong” (Đỗ Bích Thúy, 2015), là một cô gái Mông vô cùng xinh đẹp quyết tâm không về làm vợ Chúa đất để bảo vệ tình yêu.

Trong khi đó tiểu thuyết *Lặng yên dưới vực sâu* xoay quanh bối cảnh của tục lệ bắt vợ ở miền núi. Tục bắt vợ là một tập tục đẹp, giàu tính nhân văn nhưng sự ích kỷ của một số ít người đã khiến tập tục bị biến tướng. Súa có tình yêu đẹp với Vừ, chờ Vừ tới cướp về làm vợ, nhưng lại bị Phóng cướp lấy. Súa sống trong tâm trạng đau khổ, day dứt: “Nghĩ đến Vừ, Súa muốn chết” (Đỗ Bích Thúy, 2018). Cô phải chung sống với người chồng mình không yêu thương, nhưng không có cách gì thoát ra được định kiến “làm vợ người ta rồi”. Chia - cô gái chịu nạn tảo hôn, phải lấy người chồng kém ba tuổi, lại không biết nói, biết nghe nhưng cô vẫn chịu

đựng, vẫn không tìm cách thoát ra khỏi nó. Đọc đến đây ta thấy rõ sự đồng cảm, sự dứ dứ, xót thương của nhà văn dành cho nhân vật của mình: "Vợ chồng trẻ con ở U Khố Sủ cũng có mấy cặp, nhưng vừa thương vừa buồn cười như vợ chồng Chía Dính thì chỉ có một. Hai đứa không nói chuyện với nhau đã đành, cũng chẳng bao giờ nhìn nhau... Buổi tối Dính vẫn rúc vào ngủ với mẹ. Thằng Dính có một cái bát ăn riêng. Lúc mới về, Chía không biết dùng cái bát ấy của nó. Nó đuổi đánh Chía khắp nhà. Người lớn can mãi mới xong" (Đỗ Bích Thúy, 2018). Tuy nhiên, kết thúc truyện Súa đã nhận ra cuộc sống bế tắc của mình phải kết thúc "Cuộc sống đã dừng lại. Súa chỉ cảm thấy duy nhất điều đó, khi gió từ đáy vực đang cuộn lên như muốn lôi tuột theo cả Súa" (Đỗ Bích Thúy, 2017).

Đỗ Bích Thúy lớn lên ở vùng đất Hà Giang. Chính cảnh thiên nhiên và cuộc sống nơi đây đã nuôi dưỡng nguồn cảm xúc dạt dào cho Đỗ Bích Thúy. Trang viết của Đỗ Bích Thúy là nỗi day dứt ám ảnh và yêu thương đối với những con người nơi đây, đặc biệt là người phụ nữ. Chính điều này đã khiến cho nhân vật nữ luôn chiếm một vị trí quan trọng, vị trí trung tâm trong sáng tác của Đỗ Bích Thúy. Những cảnh vật và đời sống con người miền núi được miêu tả một cách chân thực, sống động như ngoài đời thực. Đặc biệt khi viết về phụ nữ, nhà văn đã viết bằng cả sự trải nghiệm, sự cảm thông và tình yêu thương vô bờ bến. Tiểu thuyết *Cánh chim kiêu hãnh* thể hiện một cách sâu sắc cái nhìn hiện thực, giàu tính nhân văn của nhà văn đối với nhân vật người phụ nữ của mình.

Bằng sự trải nghiệm, sự yêu thương, đồng cảm sâu sắc Đỗ Bích Thúy đã mang đến cho người đọc hình tượng người phụ nữ đẹp, trải qua nhiều bất hạnh trong cuộc sống nhưng vẫn tỏa sáng. Với lối viết trữ tình, mộc mạc và giản dị, lời văn tinh tế, nhẹ nhàng, sâu lắng nhưng có sức lan tỏa mạnh mẽ trong lòng độc giả. Mỗi câu chuyện mà nhà văn kể ra là những số phận, những cảnh đời ngang trái chịu nhiều đắng cay, buồn tủi của những người làm vợ, làm dâu... Tuy nhiên, trong hoàn cảnh éo le, túng quẫn nhất họ vẫn luôn âm thầm chịu đựng, nhận hết sự thiệt thòi về mình mà không ghen tị, cay nghiệt với mọi người. Đó chính là đức hạnh, là phẩm giá đáng quý của người phụ nữ miền núi. Sự vùng dậy của bà tư Vàng Chở tuy cuối cùng cũng bị hành quyết nhưng vẫn chấp nhận để thỏa mãn khát khao tình yêu lứa đôi. Súa sau một thời gian dài sống trong cảnh không có tình yêu đã nhận ra và muốn chấm dứt cuộc sống đó. Mai dù hi sinh nhưng đã đại diện cho tầng lớp bị áp bức đứng dậy đoàn kết đấu tranh giành lại tự do cho mình và cho mọi người.

3.2. Phẩm chất cao quý của người phụ nữ miền núi trong tiểu thuyết Cánh chim kiêu hãnh

Cánh chim kiêu hãnh tái hiện lại đời sống, số phận và phẩm chất của những người dân miền núi, đặc biệt là người phụ nữ những năm đầu kháng chiến chống Pháp và buổi đầu giác ngộ lý tưởng cách mạng của người dân vùng đất Hà Giang. Với tài năng nghệ thuật, vốn sống, sự trải nghiệm, cái nhìn tinh tế nhạy cảm, Đỗ Bích Thúy đã xây dựng trong tác phẩm một thế giới nhân vật phong phú, đa dạng đặc biệt là những nhân vật nữ.

Tiểu thuyết *Cánh chim kiêu hãnh* đã khắc họa một cách đầy đủ, sâu sắc hình ảnh người phụ nữ hội tụ những phẩm chất cao quý, tốt đẹp nhất. Những phẩm chất đó đã ăn sâu vào nếp nghĩ, hành động, đời sống thường nhật của người phụ nữ nơi đây. Nhà văn đã xây dựng nhân vật Mai là nhân vật trung tâm, xuyên suốt toàn bộ tác phẩm. Mai được nhà văn gửi gắm những

đức tính và phẩm chất cao đẹp của người phụ nữ miền núi nói riêng và người phụ nữ Việt Nam nói chung. Cuộc đời Mai là sự giải bày tâm tư, sự trăn trở về cuộc sống và số phận của người phụ nữ miền núi của nhà văn Đỗ Bích Thúy. Sự vùng dậy đấu tranh của nhân vật Mai chính là sự gửi gắm niềm tin, khát vọng sống và sự đồng cảm sâu sắc của nhà văn.

Nhân vật Mai xuất hiện đầu tiên thuyết với hình ảnh một cô gái dân tộc Tày xinh đẹp: “Mai có thân hình mảnh dẻ, gầy guộc” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Vẻ đẹp của Mai là vẻ đẹp của một cô gái mới lớn thể hiện ở chỗ, dù mới gặp lần đầu, Mai đã làm Chúng ngỡ ngàng “Thằng trai nhìn chăm chăm, mồm há ra, tóc tai dựng ngược” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Vẻ đẹp của Mai làm cho Sinh, một người chẵn dê cho nhà Lý Trường, cùng thân phận người ăn kẻ ở như Mai thương trộm, nhớ thầm mà không dám nói. Mai còn là cô gái vô cùng cá tính, bản lĩnh, đầy nghị lực và dám chịu trách nhiệm. Vì gia đình, Mai sẵn sàng từ bỏ ước mơ của mình, chấp nhận đến ở đợ cho nhà Lý Trường để trả nợ cho gia đình. Đến ở đợ cho nhà Lý Trường Mai bị bóc lột cả về thể chất lẫn tâm hồn nhưng vẫn cam chịu. Lần đầu gặp Chúng, một người to cao, vạm vỡ “Vòng ngực trần vạm vỡ, đỏ au” nhìn chăm chăm, Mai không ngần ngại quát Chúng hết lần này đến lần khác: “Này! Nhìn gì thế hả” hay “Không nhìn. Không được nhìn. Có nhắm ngay mắt vào không hả?” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Bằng tài năng khắc họa tâm lý, tính cách nhân vật, Đỗ Bích Thúy đã xây dựng nhân vật Mai với những vẻ đẹp của những cô gái mới lớn tràn đầy sức sống, tràn đầy khát vọng của tình yêu và tuổi trẻ.

Mai là cô gái thuần khiết, vô tư, vui vẻ, hằng ngày lên rừng đi săn với bố. Mai cũng sống trong một gia đình rất hạnh phúc, yêu thương nhau. Bố mẹ rất thương Mai. Bố thì gửi gắm hết niềm tin vào Mai “Nếu làm một con chim, thì nhất định phải làm một con chim lớn, có sải cánh dài, kiêu hãnh bay trên bầu trời cao rộng. Không được làm một con cu gáy béo múp múp, bay không ra hồn, chỉ làm mồi cho thợ săn” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Mẹ thì yêu thương gỡ từng miếng thịt chim khỏi xương cho Mai ăn. Một cô gái xinh đẹp, thuần khiết như thế tưởng chừng như sẽ có một tương lai tốt đẹp nhưng cuối cùng cũng không tránh khỏi những bất hạnh bởi chế độ phong kiến miền núi. Gia đình Mai có món nợ nhà Lý Trường từ ngày làm đám tang ông nội. Vì không có tiền trả nợ bố mẹ Mai đành phải gán nợ Mai vào nhà Lý Trường làm người hầu. Vì yêu thương gia đình, vì chữ hiếu với bố mẹ, Mai chịu thiệt thòi về bản thân mà không hề oán trách.

Mai còn rất thương bà mẹ chồng lương thiện, thường xuyên ôm đầu. Nhất là sau khi Chúng đi tham gia cách mạng Mai lại càng cố gắng làm để chăm lo cho mẹ chồng. Thấy mẹ chồng đi tìm Chúng khi về “tóc bạc trắng, mắt trũng sâu, hai gò má nhô cao” (Đỗ Bích Thúy, 2014), Mai buồn và áy náy vô cùng nhưng chẳng lẽ nói chồng lên núi hoạt động Việt Minh. Khi Mai có bầu thằng Dí, biết mẹ chồng buồn, thất vọng về mình, Mai đau khổ, áy náy trong lòng nhưng không thể nói sự thật được. Mai vui vẻ, hạnh phúc khi thấy mẹ chồng vui. Khi Mai sinh thằng Dí ra giống Chúng mẹ chồng vui vẻ hát làm Mai cũng vui theo.

Nhà văn đã đặt nhân vật Mai vào những tình huống bất ngờ, tình huống đã rồi “Mai đã phải theo người nhà Lý Trường về bên ấy. Mãi mãi không được trở về nhà nữa. Bố phải bán Mai đi để gán nợ. Món nợ từ hồi làm ma cho ông nội, đi săn mãi chưa trả hết” (Đỗ Bích Thúy, 2014) để thấy được bi kịch, sự hiêu thảo và giàu đức hi sinh của Mai.

Mai trở thành vợ Chúng sau khi Chúng đã đưa một đàn dê béo mập tới nhà Lý Trường đòi lấy Mai. Cuộc đời Mai thay đổi từ đây. Mai được chồng yêu thương “Nhìn thấy chân Mai

chảy máu ròng ròng, Chúng hoảng hồn, vội vã cởi áo, lao đến định buộc lấy” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Mai cảm động suýt khóc vì được Chúng xé thịt gà cho ăn “Trời ạ, từ bé đến giờ đã có ai đưa cái gì ăn được vào tận miệng đâu. Mai cảm động suýt khóc. Ăn miếng thịt gà như ăn phải đồng bạc trắng vậy” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Cuộc sống hạnh phúc, vui vẻ chưa được bao lâu thì Chúng được giác ngộ cách mạng, cùng với một số thanh niên trong làng lên núi hoạt động cách mạng. Mai nhớ chồng đến nỗi “bóp nghẹt lòng ngực” (Đỗ Bích Thúy, 2014), trong tâm trí lúc nào cũng hiện lên “đôi mắt rất sáng” (Đỗ Bích Thúy, 2014) của chồng, nhớ mùi mồ hôi nồng nồng, nhớ tất cả những gì thuộc về chồng. Khi Chúng về thăm Mai yêu chồng, thương chồng không muốn chồng đi “Cô ôm chặt ngang lưng chồng, lê theo chồng ra đến cầu thang, níu chồng đứng lại, ghì chặt lấy chồng, cắn vào vai, vào cổ chồng, cắn đến nỗi ngập cả răng vào đó. Mai như muốn dứt một miếng thịt của Chúng để giữ lại” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Lần chồng về thăm đã để lại trong Mai giọt máu quý giá, giọt máu mà bao lâu nay Mai ao ước. Nhưng vì sự an toàn của chồng, Mai không dám nói với mẹ chồng, với mọi người nên đành chịu sự xa lánh, chửi bới, tủi nhục một mình. Ngày chồng bị bắt, bị chặt đầu treo trên ngọn sào đầu dốc, Mai đau khổ, vật vã “nhiều đêm liền Mai không hề ngủ” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Mai thương chồng ra đi mà chưa biết mặt con... Vì thương chồng Mai đi hoạt động cách mạng để trả thù cho chồng. Yêu chồng, thương chồng, Mai một lòng chung thủy ở vậy nuôi mẹ chồng và con trai. Sau này đi hoạt động cách mạng, có rất nhiều người thích nhưng Mai vẫn một lòng chung thủy với Chúng. Mai luôn mang theo cái áo của chồng ở bên mình mà hít hà “mùi mồ hôi quen thuộc của chồng” (Đỗ Bích Thúy, 2014).

Nhà văn Đỗ Bích Thúy sử dụng lối diễn đạt gần gũi, trong sáng, giản dị mang đậm ngôn ngữ của người miền núi để miêu tả một cách chân thực các cung bậc cảm xúc, tình cảm của một người vợ luôn khát khao được yêu thương, chia sẻ mọi niềm vui nỗi buồn trong cuộc sống. Ước mơ, khát vọng của Mai đại diện cho tiếng nói chung của những người vợ miền núi. Tình cảm đó cũng chân chất, mộc mạc nhưng sâu đậm như chính bản chất của người phụ nữ miền núi.

Mai thương con nhiều vì nó là giọt máu quý giá, là kết tinh tình yêu của Mai và chồng. Mai thương con vì khi con chưa chào đời đã bị mọi người xa lánh, ghẻ lạnh vì chồng vắng nhà mà lại có thai, bị coi là người phụ nữ lã loạn. Thương con vì ra đời mà không biết mặt bố nó. Mai thương con vì không có sữa cho con bú để thằng Dí nhai cho đỡ nhớ. Không có muối cho con ăn “thằng Dí nằm trong lòng mẹ chồng mềm oạt như cái dẻ ướt” (Đỗ Bích Thúy, 2014), làm Mai xót xa vô cùng. Tâm trí Mai lúc nào cũng nghĩ tới con đến nỗi mỗi lần đi làm nương chỉ cần thấy sữa tiết ra là Mai biết thằng Dí ở nhà đang khóc. Tình mẹ con như một sợi dây vô hình kết nối không thể nào diễn tả bằng lời được. Trong lúc phong trào cách mạng ngày càng sôi nổi, bọn lính Pháp và tay sai lùng sục khắp nơi buộc Mai phải lên núi cho an toàn để lại mẹ già ốm đau, mắt mờ, chân chậm thì Mai càng đau đớn hơn. Mai nhiều đêm không ngủ được vì nhớ con “mỗi khi sữa tiết ra đau buốt, Mai lại trào nước mắt, không phải vì đau mà vì nhớ con đến quặn ruột” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Mai chỉ ao ước “được ở bên con mãi mãi, cùng con lên nương, cùng con ra sông thả đó bắt cá, chiều chiều cùng vào núi tìm trâu. Nghe tiếng mõ lóc cóc của trâu nhà mình hướng nào thì theo hướng đó mà tìm. Chắc con sẽ lon ton chạy trước, chóc chóc lại nấp vào đâu đó trốn mẹ. Rồi buổi tối mẹ sẽ ngồi bên bếp băm rau nấu cám, bà đan xoong con sẽ vui mấy củ sắn vào bếp và ngồi chòm hồm để chờ” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Một ước mơ giản dị như bao người mẹ khác trên đời. Đơn giản vậy thôi nhưng đối với Mai lúc

này khó khăn tới chừng nào, nó chỉ là mơ ước mà thôi. Ngay lúc ranh giới giữa sự sống và cái chết đang bủa vây Mai thì trong tâm trí Mai cũng nghĩ tới cánh chim lớn đang bay lượn trên trời cao, nghĩ đến tiếng thằng Dí đang gọi mẹ, đến cảnh đang chơi đùa với con, bảo ban con làm điều đúng đắn.

Đỗ Bích Thúy đã sử dụng đặc trưng trong kết cấu của tiểu thuyết để diễn tả tâm trạng của một người mẹ như Mai. Nhà văn để cho Mai liên tưởng về quá khứ, nghĩ về thực tại và tương lai trong thời khắc sinh tử của cuộc đời để thấy được hết nỗi niềm của Mai. Nhà văn Đỗ Bích Thúy đã để cho Mai chìm vào những kí ức miên man, những trường thương nhớ để nhân vật tự phơi bày thế giới nội tâm phức tạp, đầy biến động của mình. Nhà văn đã đi sâu khám phá mọi khía cạnh tâm trạng của nhân vật và biểu hiện nó một cách tinh tế, giàu cảm xúc, có khả năng khơi gợi niềm đồng cảm của người đọc. Điều này vừa làm sáng tỏ được hết chiều sâu nội tâm nhân vật vừa thể hiện được tài năng của tác giả trong việc miêu tả tâm lý nhân vật. Đỗ Bích Thúy còn đặt nhân vật vào những thử thách lựa chọn bất ngờ để làm toát lên vẻ đẹp của lòng nhân hậu, sẵn sàng hi sinh vì người khác của người phụ nữ miền núi.

Trong hoàn cảnh túng thiếu, khi hạt muối “quý như hạt ngọc” (Đỗ Bích Thúy, 2014), Mai vẫn sẵn sàng chia sẻ, quan tâm đến người xung quanh. Đỗ Bích Thúy đã xây dựng sự mâu thuẫn, đối lập giữa một bên là kho muối “để một đồng trong kho, trời mưa nhiều ẩm ướt, muối đã chảy nước” (Đỗ Bích Thúy, 2014); cảnh lính dõng hùng hổ đánh người với hình ảnh “thiếu muối, người già, trẻ con đều phù cả ra” (Đỗ Bích Thúy, 2014); hình ảnh hàng người nối dài “trong cái rét cắt da, cắt thịt” (Đỗ Bích Thúy, 2014); hình ảnh thằng Quáng cởi áo ra tấp vào cái rãnh nước muối rỉ ra “Thằng bé ngồi chồm hồm bên rãnh nước, chờ một lúc, nhấc cái áo lên, cho vào miệng mút lầy mút đẽ. Mút xong lại tiếp tục nhúng cái áo xuống” (Đỗ Bích Thúy, 2014) để đưa mâu thuẫn lên đến cao trào khiến con người ta phải vùng dậy đấu tranh. Hành động phá kho muối đã minh chứng cho việc có áp bức ắt sẽ có đấu tranh, con người ta khi bị đẩy tới bước đường cùng chắc chắn sẽ có hành động chống trả lại. Hành động hờn hờ chạy về nhà khi lấy được muối thấy được khát vọng sống mạnh mẽ của Mai. Hành động đó còn vì tình thương với mẹ chồng và con nhỏ vì Mai đang nghĩ đến “mẹ chồng ốm yếu đang ngồi dựa cửa. Thằng Dí nằm trong lòng bà mềm oặt như một tấm giẻ ướt” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Nhưng hành động Mai quay lại đánh thức thằng Quáng “nằm còng queo bên rãnh nước” (Đỗ Bích Thúy, 2014) và chia muối cho nó đã thể hiện được tấm lòng nhân hậu, luôn sống và hi sinh vì người khác của Mai.

Nhân cách, bản lĩnh của Mai được nhà văn Đỗ Bích Thúy khắc họa đậm nét hơn trong việc tham gia vào hội cứu quốc, giác ngộ lý tưởng cách mạng để tiến tới giải phóng mình, giải phóng mọi người. Cuộc đời Mai trải qua bao nhiêu khó khăn, thử thách, đã tôi luyện cho Mai bản lĩnh vững vàng để vùng dậy đấu tranh. Bản lĩnh đó được khẳng định mạnh mẽ hơn sau cái chết của chồng. Mai sẵn sàng hi sinh hạnh phúc cá nhân, bỏ lại con nhỏ cho mẹ già ốm yếu để giác ngộ và đi hoạt động cách mạng. Mai kiên cường trong cuộc chiến đấu với kẻ thù. Mai dũng cảm đối mặt với thằng giặc Pháp. Cái chết của Mai đã để lại cho người dân nơi đây nguồn cảm hứng, sự dũng cảm và kiên trì đấu tranh giành độc lập.

Ngoài việc xây dựng nhân vật trung tâm là Mai, Đỗ Bích Thúy còn xây dựng các nhân vật nữ miền núi có số phận, nỗi niềm khác nhau nhưng phần lớn cuộc đời đều có nhiều bất hạnh, trắc trở. Tuổi thơ sống gần gũi, tiếp xúc với những con người nơi miền sơn cước Hà

Giang đã tác động mạnh mẽ đến tình cảm, cảm xúc và cái nhìn của nhà văn. Theo Đỗ Bích Thúy “Vùng đất nào cũng có những đổi thay theo năm tháng, theo sự biến động của cả một đất nước, một dân tộc. Quê hương tôi cũng vậy. Và tôi biết chắc rằng, có những thứ chỉ còn trong kí ức, vĩnh viễn không bao giờ xuất hiện trở lại. Và tôi thực sự biết ơn những ký ức đó. Không có nó Hà Giang của tôi sẽ mất một phần hồn vía. Không có nó, tôi không còn động lực để trở lại. Không có nó, tôi là con số không. Và từng ngày trôi qua tôi biết, trong khi tôi ước cho đời sống của những người nông dân quê mình được khấm khá lên, đồng nghĩa với việc tôi sẽ phải lặng lẽ xếp nhiều thứ quý giá vào trong chiếc tủ ký ức” (Đỗ Bích Thúy, 2011). Từ những điều đã từng trải nghiệm còn lại trong kí ức tuổi thơ sinh sống tại Hà Giang giúp cho chị nắm bắt được rõ nhất mọi cung bậc tình cảm, mọi sự bất hạnh mà người phụ nữ miền núi phải gánh chịu. Tuy nhiên, bài viết chỉ xin đề cập đến chân dung một số nhân vật để cho thấy vẻ đẹp ở mọi khía cạnh đời sống của người phụ nữ miền núi.

Mẹ Chúng, một người mẹ mà suốt trong tác phẩm ta không biết tên thật là gì. Người phụ nữ miền núi khi có chồng có con thì ngay cả cái tên cũng mất. Nhưng người phụ nữ miền núi vẫn cho đó là điều tất nhiên và vẫn thấy hạnh phúc. Mẹ Chúng là một người mang đầy đủ những phẩm chất tốt đẹp của một người mẹ tần tảo, yêu thương con và giàu đức hi sinh. Tình thương của bà dành hết cho Chúng, đưa con trai duy nhất của bà. Bà để cho Chúng dắt theo một đàn dê béo đến nhà Lý Trường đổi lấy Mai về làm vợ. Bà lo vun vén cho tình cảm của vợ chồng Chúng để con được hưởng hạnh phúc lứa đôi. Lòng thương con của một người mẹ là lớn lao, vô bờ bến. Khi Chúng đột nhiên mất tích bà lặn lội khắp nơi tìm con “Sự mất tích của Chúng khiến mẹ gần như phát điên. Bà qua sông sang Cao Bằng, xuôi về Vị Xuyên, sang Lào Cai... bất kể chỗ nào có họ hàng nội ngoại sinh sống bà đều tìm tới đó” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Khi Mai có thai khi con trai vắng nhà, bà buồn vì thương con trai “mẹ chồng ngồi ngoài sàn phơi lúa, đan một cái chài, được một đoạn lại dỡ ra đan lại, tay làm mà mắt nhìn đi đâu” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Tâm trạng vui vẻ và những hành động của bà khi Mai sinh thằng Dí ra giống Chúng y đúc đã thể hiện khát khao, mong muốn tình yêu và hạnh phúc của bà “Bà nội thằng Dí vừa dọn nhà vừa hát. Tiếng hát khê như tiếng chim trên cao rơi xuống. Từ hồi về làm dâu lần đầu tiên Mai nghe mẹ chồng hát...” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Cái chết của Chúng như vắt kiệt sức lực của một người mẹ như bà. Dường như nỗi đau đó quá lớn khiến bà không thể nói thành lời, không thể khóc nổi, chưa thể chấp nhận “ngồi ôm thằng Dí bên cửa sổ, nhìn trời mưa trắng xóa, nước từ mái lá chảy rào rào như suối, mắt đục ngầu, dại khờ. Mẹ đã mù hẳn một bên mắt, bên kia chỉ còn thấy mờ mờ... Thứ núi kéo duy nhất mẹ ở lại với đất trời này là thằng bé bé như con chuột, đang nằm lọt thỏm trong lòng, tay thò vào trong áo sờ tí bà đây” (Đỗ Bích Thúy, 2014).

Mẹ Chúng còn dành tình thương bao la của người mẹ cho Mai, một nàng dâu được con trai bà đổi về bằng đàn gia súc. Tình thương đó thể hiện qua từng lời nói, hành động của mẹ Chúng đối với Mai. Mẹ Chúng ứa nước mắt khi thấy Mai sống lầm lũi, cam chịu “từ sáng đến tối Mai không nói không rằng, chỉ gặm mặt, còng lưng làm việc, hùng hục không nghỉ” (Đỗ Bích Thúy, 2014); thương Mai không được cưới hỏi tử tế như những người con gái khác; thương khi thấy Mai ăn mặc rách rưới. Hành động vá váy cho con dâu của bà làm cho Mai khóc “Mai cầm cái vá mẹ đưa, không ngừng khóc. Từ lúc bảy tuổi bị đưa vào nhà Lý Trường, Mai chỉ biết vá rách, áo rách, kiếm sợi cỏ khô túm lại là xong” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Khi cái bụng Mai ngày càng lớn mà không có con trai bà ở nhà, bà buồn nhưng không trách cứ, không ghét bỏ Mai. Với

tấm lòng yêu thương, cảm thông bà vẫn tận tình chăm sóc cho con dâu tới ngày sinh nở. Mặc dù ốm yếu bà vẫn cố gắng chăm lo cho thằng Dí để Mai đi hoạt động cách mạng. Một người mẹ luôn chấp nhận sự hi sinh, đau khổ về mình, luôn sống cam chịu, giàu lòng vị tha và chất chứa yêu thương dù trong bất kỳ hoàn cảnh nào. Đỗ Bích Thúy đã tái hiện lại một cách sâu sắc hình ảnh người phụ nữ miền núi luôn âm thầm, lặng lẽ hi sinh, làm tròn trách nhiệm của một người vợ, người mẹ và giàu lòng nhân hậu. Với sự thấu hiểu, cảm thông sâu sắc, Đỗ Bích Thúy đã đi sâu vào khai thác những khía cạnh dưới đáy sâu tâm hồn để thấy được sự nhẫn nhịn, hi sinh và sức sống mãnh liệt, khát vọng hạnh phúc trọn vẹn của những người mẹ miền núi.

Nhân vật Kim Hồng được nhà văn Đỗ Bích Thúy xây dựng trong tiểu thuyết *Cánh chim kiêu hãnh* mang vẻ đẹp tươi trẻ, năng động của người con gái miền núi. Kim Hồng có diện mạo nhỏ nhắn, xinh đẹp và hay cười. Cô là một trong những người tham gia hoạt động từ buổi đầu thành lập hội cứu quốc. Kim Hồng là người nhanh nhẹn, ham học hỏi cái gì không biết, chưa hiểu cô đều hỏi tường tận. Là một cô gái mới lớn, một Kim Hồng trẻ đẹp, mang trong mình ước mơ, khát vọng của tuổi trẻ đã noi theo tấm gương của Mai mà tham gia đấu tranh bảo vệ mình, bảo vệ mọi người. Trong quá trình tham gia phong trào cách mạng cô rất hăng hái và dũng cảm và kiên định trong tư tưởng. Trước những việc làm sai lầm của đồng đội cô sẵn sàng phê phán “Nói như anh thì dễ quá rồi. Nhận việc thì hăng hái lắm, đã làm sai, làm hỏng không chịu đứng dậy mà sửa sai mà còn trả lại...Làm cách mạng kiểu ấy, chẳng khác gì bảo mấy thằng tây cứ tiếp tục ở lại đi” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Kim Hồng yêu Sinh bằng tình yêu chân thành, trong sáng, nhưng không dám thổ lộ ra mà chôn chặt trong lòng vì biết Sinh đã thích Mai. Một cô gái mới lớn tràn đầy khát khao hạnh phúc lứa đôi nhưng trước sự lựa chọn họ vẫn chọn sự thiệt thòi về mình. Kim Hồng không hề ghen ghét, đố kỵ với Mai mà còn luôn trân trọng, ngưỡng mộ Mai, giúp đỡ mẹ chồng Mai và thằng Dí khi Mai vắng nhà. Hình ảnh Kim Hồng như một sự gửi gắm tình yêu tuổi trẻ, khát khao hạnh phúc của Đỗ Bích Thúy dành cho những con người nơi đây. Đó là hình ảnh những con người khát khao tình yêu, hạnh phúc lứa đôi, tràn đầy nghị lực, lòng vị tha, sự yêu thương trong cuộc sống.

Nhân vật bà cô già được nhà văn xây dựng trong một tình huống nhưng lại toát lên được ý chí, sự kiên cường trong việc bảo vệ mình, bảo vệ những người xung quanh. Khác với nhân vật Mai hi sinh vì bố mẹ, vì chồng con, mẹ Chúng hi sinh cho con cháu hay Kim Hồng giàu lòng vị tha thì nhân vật bà cô già lại là một người chị hi sinh hạnh phúc cá nhân, thay bố mẹ nuôi các em trưởng thành. Một bà cô già nhưng lại tràn đầy dũng khí, sẵn sàng phản kháng lại bọn lính đồng khi bọn lính xông vào đàn áp cuộc họp của bà với những người phụ nữ khác trong nhà Mai “Bà cô già cầm một cây củi đang cháy, dí sát vào mặt bang tá, bang tá cũng nhìn rõ từng nốt rỗ, từng nếp nhăn chằng chịt trên mặt bà cô già. Trong ánh lửa lập lòe, hàm răng đã lung lay, cái còn cái mất lấp ló trong miệng cười khanh khách của bà cô già đang khiến đám lính đồng lùi hết cả lại” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Nhân vật của Đỗ Bích Thúy dù được khai thác ở khía cạnh nào thì cũng đều là những người phụ nữ luôn chịu phần thiệt thòi về mình để lo cho hạnh phúc của người khác.

Trong tiểu thuyết *Cánh chim kiêu hãnh*, Đỗ Bích Thúy còn đề cho rất nhiều nhân vật chỉ xuất hiện thoáng qua nhưng đều để lại cho ta nhiều sự day dứt, sự đồng cảm. Mẹ ruột Mai đau đớn, day dứt, nhận hết phần lỗi về mình khi phải gán nợ Mai cho nhà Lý Trường vì món nợ từ

thời làm đám ma cho ông nội. Chị Phường hàng xóm vì chồng cự lại bọn lính khố xanh, lính đồng đang phá ngô trồng thuốc phiện mà bị chúng bắn chết. Bà Tư - vợ Lệnh A Tính. Là vợ nhưng là vợ kiếm được “Đứa vợ này, Tính kiếm được rất tình cờ” (Đỗ Bích Thúy, 2014). Bà Tư vô cùng xinh đẹp nhưng vì cuộc sống sẵn sàng theo Lệnh A Tính về làm lẽ... Dù được khai thác ở khía cạnh nào thì họ cũng là nạn nhân của những quan niệm, hủ tục lạc hậu. Mỗi một người phụ nữ là một bi kịch riêng nhưng nó đề là day dứt, sự cảm thông của Đỗ Bích Thúy dành cho nhân vật của mình.

Đỗ Bích Thúy đã xây dựng được trong tiểu thuyết *Cánh chim kiêu hãnh* các nhân vật nữ có cuộc sống đời thường và số phận khác nhau. Nhưng đó đều là những người phụ nữ có thân phận nhỏ bé, là nạn nhân của xã hội phong kiến miền núi. Mỗi nhân vật một số phận, một cuộc đời riêng nhưng đều để lại cho người đọc sự đồng cảm, sự băn khoăn, day dứt và cảm thương sâu sắc. Với tài năng vốn có, một tâm hồn tinh tế, nhạy cảm và tình cảm sâu nặng với vùng đất Hà Giang đã giúp nhà văn xây dựng được trong tác phẩm của mình hình ảnh những người phụ nữ mang những phẩm chất đặc biệt của người phụ nữ miền núi.

Những người phụ nữ miền núi trong tiểu thuyết *Cánh chim kiêu hãnh* luôn tỏa sáng những phẩm giá đức hạnh vô cùng tuyệt vời. Trong những hoàn cảnh éo le nhất của cuộc đời, họ vẫn sống tử tế, lạc quan, không ganh tị, cay nghiệt với mọi người mà chỉ âm thầm chịu đựng một mình. Những người mẹ, người vợ, người con gái luôn cam chịu, nhận sự thua thiệt về mình để những người xung quanh được hạnh phúc.

4. KẾT LUẬN

Tiểu thuyết *Cánh chim kiêu hãnh* của Đỗ Bích Thúy cho ta một cái nhìn mới, sự hiểu biết mới về cuộc sống của người miền núi nói chung và người phụ nữ miền núi nói riêng trong những năm đầu của cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp. Mặc dù, việc khắc họa hình ảnh người phụ nữ miền núi đã trở thành cảm hứng chủ đạo xuyên suốt hầu hết trong các sáng tác của Đỗ Bích Thúy, nhưng mỗi tác phẩm lại mang cho người đọc một trải nghiệm mới, một ấn tượng mới, khơi dậy trong chúng ta sự thông cảm, đồng cảm sâu sắc về số phận người phụ nữ miền núi. Những người phụ nữ miền núi có cuộc sống cơ cực bần hàn, nhưng mang vẻ đẹp thuần khiết, tấm lòng đôn hậu, luôn khát khao tình yêu, hạnh phúc lứa đôi, sẵn sàng dấn thân, bỏ lại phía sau những nỗi niềm, nỗi đau của bản thân để đứng lên đánh đuổi thực dân, phong kiến sẽ luôn sống mãi trong tâm trí người đọc. Có lẽ vì vậy mà tiểu thuyết *Cánh chim kiêu hãnh* một lần nữa khẳng định thành công, tâm huyết của nhà văn Đỗ Bích Thúy trong việc xây dựng nhân vật người phụ nữ miền núi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đỗ Bích Thúy (2005). *Bóng của cây sồi* (tiểu thuyết). Thành phố Hồ Chí Minh: NXB Thanh niên.
2. Đỗ Bích Thúy (2014). *Cánh chim kiêu hãnh* (tiểu thuyết). Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Tổng hợp.
3. Đỗ Bích Thúy (2015). *Chúa đất* (tiểu thuyết). Hà Nội: Nhà xuất bản Phụ nữ Việt Nam.

4. Đỗ Bích Thúy (2018). *Lặng yên dưới vực sâu* (tiểu thuyết). Hà Nội: Nhà xuất bản Hội nhà văn.
5. Chu lai (2001). Cái duyên và sức gọi của hai nhà văn trẻ. *Tạp chí văn nghệ quân đội*, tháng 7.
6. Hoàng Thủy (2006). Nhà văn Đỗ Bích Thúy - hiểu những gì đã viết ra đến tận cùng. *Tạp chí Xuất bản Việt Nam*, (số 2).
7. Lan Phương (2011). Người đàn bà bước ra từ dòng Nho Quế. *Tạp chí xây dựng Đảng*. Số 1/2011. <http://www.xaydungdang.org.vn/>
8. Mai Thị Kim Oanh (2008). *Đề tài dân tộc và miền núi trong sáng tác của Đỗ Bích Thúy và Phạm Duy Nghĩa*. (Luận văn thạc sĩ khoa học Ngữ văn). Đại học sư phạm Hà Nội.
9. Nguyễn Thị Thu (2012). *Truyện ngắn Đỗ Bích Thúy nhìn từ góc độ thể loại*. (Luận văn thạc sĩ khoa học). Đại học Khoa học xã hội và nhân văn.
10. Phương Lựu (2004). *Lí luận văn học*. Hà Nội: NXB Giáo dục.
11. Phạm Thị Quỳnh Loan (2011). *Đề tài dân tộc và miền núi trong sáng tác của Đỗ Bích Thúy*. (Luận văn thạc sĩ khoa học Ngữ văn). Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

CON NGƯỜI BẢN NĂNG TRONG TIỂU THUYẾT NẾU ANH CÒN ĐƯỢC SỐNG CỦA VĂN LÊ

Vũ Thị Yên¹

1. Lớp CH22VH01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Theo thuyết phân tâm học về tính cách của Freud, bản năng là thành tố tính cách tạo nên nguồn năng lượng tâm lý vô thức, làm thỏa mãn những thôi thúc, nhu cầu và ham muốn cơ bản nhất. Bản năng vận hành dựa trên nguyên tắc thỏa mãn, tức đòi hỏi chủ thể phải đáp ứng ngay các nhu cầu của mình. Theo Sigmund Freud, bản năng của con người bao gồm ba thành phần chính là Id (bản năng thô), Ego (tự thức) và Superego (luồng tâm). Id đại diện cho những khát vọng, gốc rễ của mọi nguồn năng lượng tinh thần, khiến nó trở thành thành tố cơ bản của tính cách. Ego là sự cân bằng giữa ý thức và vô thức, Superego đại diện cho những giá trị và chuẩn mực xã hội. Tiểu thuyết Nếu anh còn được sống của Văn Lê đã hiện thực hoá tổng hợp ba thành phần chính khi khai thác nhân vật theo thuyết phân tâm học của Sigmund Freud. Trước những gian khổ, khó khăn, gian nguy, mất mát của cuộc chiến tranh khốc liệt các nhân vật trong Nếu anh còn được sống đã bộc lộ rõ cả những bản năng, bản ngã và cả những luồng tâm của mình. Bài viết sử dụng phương pháp tiếp cận phân tâm học để khai thác con người bản năng ở ba khía cạnh: bản năng tính dục, bản năng sống, bản năng chết và được khảo sát trực tiếp ở tác phẩm Nếu anh còn được sống của Văn Lê.

Từ khóa: bản năng tính dục, bản năng sống, bản năng chết, con người bản năng, Nếu anh còn được sống

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo M. Gorki, “văn học là nhân học” có nghĩa là: văn học là khoa học về con người. Trong bất kì thời đại nào, con người vẫn trở thành đối tượng trung tâm của văn học. Trong văn học, con người là điểm xuất phát cũng là đích cuối cùng của mọi sự sáng tạo. Đọc bất cứ tác phẩm văn học nào đều thấy có hình ảnh về con người, chân dung, hoạt động, trạng thái, tính chất của con người... rất đa dạng, không lặp lại. Sự miêu tả ấy không bao giờ giản đơn chỉ là tái hiện cái vốn có, ngẫu nhiên, tùy tiện. Ngược lại sự miêu tả ấy bao giờ cũng gắn liền với sự lựa chọn nhằm thể hiện cái nhìn, cách cảm, sự lí giải, giải thích về đối tượng miêu tả. Đồng thời trong từng giai đoạn, từng thời kì lịch sử khác nhau, quan niệm nghệ thuật về con người sẽ có những thay đổi, đặc biệt là khi cuộc chiến tranh xảy ra, con người trong văn học được các nhà văn khai thác ở nhiều chiều khác nhau, con người với những bi kịch cá nhân trong cuộc sống đời thường, trong những diễn biến tâm lý, hành động... Văn Lê từng là một người lính chiến đấu nhiều năm ở chiến trường Nam Bộ cũng từng là nhà văn xuất thân từ người lính cầm súng, những năm tháng dầm mình trong cuộc chiến ác liệt, trườn mình trong những gian khổ, nguy hiểm nơi chiến trường ác liệt, vì thế khi Văn Lê viết về con người trong cuộc chiến, người đọc

nhìn thấy được từng giọt nước mắt, nghe thấy từng tiếng hơi thở đứt quãng, tiếng súng đạn ... văng lên ngay đầu đó. Ông viết về những con người trong cuộc chiến ấy như một nhân chứng sống. Văn Lê không chỉ nhìn thấy sự huỷ hoại của chiến tranh mà Văn Lê còn nhìn rõ những mất mát đau thương của dân tộc và đặc biệt thấy được những phẩm chất cao đẹp, những bi kịch của con người trong và sau chiến tranh.

Tác phẩm *Nếu anh còn được sống* là một trong số những tiểu thuyết nổi tiếng của Văn Lê khai thác về đề tài chiến tranh. Ngay từ khi vừa mới ra đời, tác phẩm này đã được đông đảo độc giả trong và ngoài nước nồng nhiệt đón nhận. Đọc tiểu thuyết này, người đọc không chỉ hiểu hơn về hiện thực khốc liệt của cuộc kháng chiến chống Mỹ, về những mất mát đau thương của dân tộc mà người đọc sẽ thấy được cả những mất mát, tổn thương, hi sinh của những con người trong cuộc chiến ấy. Đặc biệt qua tác phẩm, chúng ta sẽ nhìn thấy một khía cạnh hoàn toàn mới trong cách xây dựng con người trong tác phẩm của Văn Lê đó chính là con người với những yếu tố tự nhiên, bản thể của con người càng được đào sâu, khắc họa như một nhu cầu tất yếu cần được thỏa mãn. Bên cạnh con người xã hội, con người bản năng cũng được các nhà văn tập trung phản ánh. Tình yêu, tình dục, sống, chết trở thành vấn đề muôn thuở của kiếp người.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Bài viết **Con người bản năng trong *Nếu anh còn được sống* của Văn Lê** sử dụng phương pháp nghiên cứu loại hình giúp chúng tôi xem xét sáng tác của Văn Lê từ góc độ loại hình văn xuôi nghệ thuật. Cụ thể khi nghiên cứu đề tài này, chúng tôi quan tâm đến nghệ thuật tự sự ở thể loại tiểu thuyết viết về chiến tranh. Vận dụng lý thuyết diễn ngôn để xem xét, đánh giá cái nhìn của Văn Lê - cái nhìn của một người lính bước ra từ cuộc chiến nói về chiến tranh, nói về bi kịch của con người, những khát vọng bản năng, những mâu thuẫn giằng xé giữa lý tưởng và tình yêu, giữa trách nhiệm và lương tri của con người trong chiến tranh. Bên cạnh đó, bài viết chủ yếu tiếp cận lý thuyết phân tâm học để tìm hiểu con người bản năng trong tiểu thuyết *Nếu anh còn được sống* của Văn Lê.

3. NỘI DUNG

3.1. Văn Lê, một nhà văn nặng lòng với đề tài chiến tranh

Văn Lê (1949 - 2020) tên thật là Lê Chí Thụy quê ở xã Gia Thanh, huyện Gia Viễn, tỉnh Ninh Bình. Chưa đầy mười tám tuổi, ông đã hăng hái lên đường tòng quân. Tháng 09 năm 1966, ông đi B, chiến đấu tại chiến trường Đông Nam Bộ. Vào chiến trường, ông là một người lính dũng cảm góp mặt trong những trận chiến ác liệt. Tháng 10 năm 1974, Văn Lê là phóng viên tạp chí Văn nghệ Quân giải phóng. Tháng 11 năm 1976, ông làm biên tập tuần báo Văn nghệ Giải phóng, rồi tuần báo Văn nghệ. Tháng 12 năm 1977, khi chiến tranh biên giới Tây Nam nổ ra, Văn Lê tái ngũ, làm phóng viên tại chiến trường Tây Bắc Campuchia. Ông vừa cầm súng, vừa cầm bút ở mặt trận 479 cho tới năm 1982 mới ra quân. Những năm tháng cầm súng chiến đấu, trải qua những khó khăn, nguy hiểm đối mặt với mưa bom bão đạn đã giúp ông có những trải nghiệm quý báu, giúp ông hiểu được những mất mát đau thương mà dân tộc ta phải gánh chịu. Tất cả những điều đó tạo nên những tư liệu quý để ông sáng tác. Những tác phẩm viết về đề tài chiến tranh của ông vì thế trở nên rất chân thực, lời cuốn người đọc.

Văn Lê là một người đa tài và thành công trên nhiều lĩnh vực. Ông được biết đến với vai trò là một nhà thơ, một nhà văn, một đạo diễn phim. Nếu chỉ tính riêng trong sự nghiệp văn chương, đến nay, Văn Lê đã để lại hai mươi bốn đầu sách và nhiều bài báo... Trong đó, ông đã xuất bản 4 tập thơ, 2 trường ca, 6 tập truyện và tập văn, 14 tiểu thuyết.

Khởi đầu với thơ và sớm gặt hái thành công, thơ là thể loại mà Văn Lê thích nhất. Ông tâm sự: “Nếu chỉ được chọn một trong ba - thơ, văn xuôi và điện ảnh thì tôi chọn thơ. Cho dù làm thơ rất khó, càng ngày càng khó. Càng lớn tuổi càng khó. Chỉ khi thật xúc động tôi mới có thể làm thơ. Khó nhất của người làm thơ là sự chai lì cảm xúc, đánh mất cảm xúc. Dù là thơ chính luận thì cũng cần phải có cảm xúc. Tất cả mọi sáng tạo nghệ thuật, đặc biệt là thơ, nếu đánh mất cảm xúc thì đều thất bại” (Văn Lê, 2002). Mặc dù vậy, văn xuôi, đặc biệt là thể loại tiểu thuyết đã đưa tên tuổi của ông đến gần với công chúng. Ông liên tiếp gặt hái được nhiều giải thưởng lớn như: Giải thưởng văn học của Bộ quốc phòng với tiểu thuyết *Nếu anh còn được sống*, Giải A văn học viết về đề tài chiến tranh và cách mạng của Hội Nhà văn Việt Nam với tập thơ *Phải lòng*, Giải thưởng văn học của Bộ quốc phòng với trường ca *Những cánh đồng dưới lửa*. Đặc biệt, tiểu thuyết *Mùa hè giá buốt* nhận được nhiều giải thưởng cao quý như: Giải B của Bộ quốc phòng (2004 -2009), Giải nhất về Văn học Nghệ thuật thành phố Hồ Chí Minh (2006 – 2011), tiểu thuyết *Phượng Hoàng* vinh dự nhận được Giải A của Bộ quốc phòng (2009 - 2014), Giải nhì về Văn học Nghệ thuật thành phố Hồ Chí Minh (2012 - 2017).

Không chỉ gặt hái thành công trong sự nghiệp sáng tác văn học, Văn Lê còn thành công trong lĩnh vực điện ảnh: ba lần đạt giải thưởng kịch bản phim tài liệu xuất sắc nhất, một giải thưởng đạo diễn xuất sắc nhất, một giải Bông sen vàng, năm giải Bông sen bạc, hai giải Cánh diều vàng, một giải Galaxy của truyền hình Nhật Bản và nhiều giải thưởng cao về phim tài liệu của Hội điện ảnh Việt Nam.

Từng là một người lính, vì thế Văn Lê luôn nặng lòng với đề tài chiến tranh. Văn Lê trong cuộc phỏng vấn do nhà văn Ngô Thảo thực hiện hiện đăng trên báo Nhân dân ngày 22/4/2013 đã từng nói rằng: Đã có lúc tôi ngừng viết về chiến tranh, không muốn nghĩ về chiến tranh, nhưng thật khốn nạn, càng lẩn trốn, tôi càng thấy trống rỗng, chơi vơi. Dường như đối với tôi, chiến tranh vẫn chưa chấm dứt. Nó cứ lớn vồn ở đâu đó qua những câu chuyện, những bản tin thời sự, qua những di ảnh, những tiếng chuông điện thoại ré lên vào đêm khuya, như điềm báo tai ương, rồi giạt mình, hoảng hốt. Nhiều khi tôi mơ thấy bạn bè về. Họ đói khát, tả tơi, nhìn tôi với ánh mắt thật buồn, rồi lặng lẽ bỏ đi, không nói. Không bao giờ nói. Thế rồi tôi lại viết. Viết để tự giải tỏa những uẩn khúc ở ngay trong lòng mình. Viết để được nhớ quá khứ, nhớ về họ, nhắc về họ. Mà ở đời, con người ta chỉ thật sự chết, khi không còn ai nhớ, ai nhắc đến mình nữa. Viết, đã tạo cho tôi có được cảm giác thăng bằng, không còn bơ vơ với hiện tại và không cảm thấy hoang mang với tương lai nữa. Viết cũng giúp cho tôi nhớ lại, chiêm nghiệm lại những gì đã trải qua, để rồi tự điều chỉnh cuộc sống của mình sao cho lương thiện. Chứng kiến những đồng đội mình ngã xuống, ám ảnh trước sự tàn phá khủng khiếp của chiến tranh. May mắn được trở về sau chiến tranh, ông luôn có cảm giác mang nợ. Nợ những đồng đội đã nằm lại nơi chiến trường và nợ cả những người đang chịu hậu quả nặng nề của chiến tranh. Chính suy nghĩ đó đã thôi thúc ông cầm bút. Viết về đề tài chiến tranh ông có hàng loạt tác phẩm với nhiều thể loại khác nhau như: *Một miền đất một con người* (tập thơ, 1976), *Phải lòng* (tập thơ, 1994), *Những cánh đồng dưới lửa* (trường ca, 1987), *Câu chuyện của người lính binh nhì* (trường ca, 2006),

Những ngày không yên tĩnh (truyện, 1978), *Chuyện một người du kích* (truyện, 1980), *Bão đen* (truyện, 1980), *Đồng chí đại tá của tôi* (truyện, 1981), *Nếu anh còn được sống* (tiểu thuyết, 1994; tái bản 2001; xuất bản ở Hàn Quốc 2001), *Đồng dao thời chiến tranh* (tiểu thuyết, 1999), *Cao hơn bầu trời* (tiểu thuyết, 2004), *Mùa hè giá buốt* (tiểu thuyết, 2007, tái bản 2012), *Phượng Hoàng* (tiểu thuyết, 2014). Nổi bật trong các sáng tác văn xuôi là bộ ba tiểu thuyết gây được tiếng vang, viết về cuộc tổng tiến công và Mậu Thân 1968 với những cái tên cũng đậm chất thơ *Nếu anh còn được sống*, *Cao hơn bầu trời* và *Mùa hè giá buốt* và tiểu thuyết *Phượng Hoàng*. Đặc biệt, tiểu thuyết *Nếu anh còn được sống* vinh dự được nhận Giải thưởng Bộ quốc phòng năm 1994. Ngay từ khi ra đời, tác phẩm đã được đông đảo độc giả trong và ngoài nước đón nhận nồng nhiệt. Đặc biệt, tại Hàn Quốc, thời điểm tác phẩm vừa mới phát hành đã có sáu tờ báo uy tín ở nước này viết bài giới thiệu trang trọng. Nhà giáo, nhà văn, chủ tịch hội nhà văn trẻ Hàn Quốc Bang Hyun Suk cho biết: “Rất nhiều bạn đọc người Hàn Quốc sau khi đọc xong tiểu thuyết đã sang Việt Nam tìm hiểu đất nước, con người Việt Nam” (Ngô Ngọc Ngũ Long, 2003).

Tác phẩm *Nếu anh còn được sống* là một trong những tác phẩm tiêu biểu của Văn Lê thời kỳ đổi mới. Tác phẩm chứa đựng một phần cảm nghiệm về chiến dịch Tết Mậu Thân nơi tác giả đã tham gia chiến đấu. Sự độc đáo của cuốn tiểu thuyết này là nhìn cuộc sống từ cõi âm. Hai nhân vật chính trong tác phẩm là Bình- một người lính và Quế Chi - một nữ thanh niên xung phong. Hai người chết lang thang, cô đơn ngoài cửa âm phủ rồi đột nhiên gặp, ở bên nhau, an ủi nhau. Qua cuộc trò chuyện họ hiểu nhau hơn. Cả hai cùng bày tỏ nỗi trăn trở, ưu tư về những giá trị tinh thần đang dần bị lãng quên. Họ từ chối ăn món cháo lú nơi cõi âm khiến người ta quên hết mọi sự trước khi đầu thai bởi cả hai không muốn quên đi quá khứ của mình, không muốn quên bạn bè, người thân, quê hương. Tác phẩm đã đặt ra cho độc giả một câu hỏi đơn giản nhưng cũng thật đáng suy ngẫm: Phải sống như thế nào để không phải nói Nếu như còn được sống?

Nhìn lại cuộc đời và sự nghiệp của Văn Lê nhà văn Nguyễn Minh Ngọc trong Đồi nét về Văn Lê, Tạp chí Văn nghệ số 43/2020 từng nhận định: Với những cống hiến xuất sắc nhiều mặt, tôi cứ nghĩ nếu như ngành văn hoá có ngạch bậc phẩm hàm thì Văn Lê tài hoa đích thực là một vị tướng không chút hổ danh!

3.2. Về con người bản năng trong tiểu thuyết đương đại

“Con người là đối tượng nghiên cứu, miêu tả đồng thời cũng là đối tượng tác động của văn học” (Nguyễn Thị Kim Tiến, 2014). Trong văn học, con người là điểm xuất phát cũng là đích cuối cùng của mọi sự sáng tạo. Toàn bộ thế giới nghệ thuật trong văn học đều bộc lộ quan niệm thẩm mỹ của nhà văn về con người. “Một tác phẩm văn học có thể không có nhân vật người nhưng nó luôn phải là câu chuyện về cõi nhân sinh” (Nguyễn Thị Kim Tiến, 2014). Một khi đã là đối tượng của văn học, con người phải được nhìn nhận như một nhân cách đích thực và toàn vẹn. Con người được đặt trong nhiều mối quan hệ xã hội phức tạp. Từng giai đoạn, từng thời kì có những quan niệm nghệ thuật về con người khác nhau. Trong giai đoạn 1930 - 1945, trong mắt của các nhà thơ mới, con người chính là cái tôi cô đơn, buồn tẻ. Trong thời kì kháng chiến chống Pháp và chống Mĩ, con người hiện lên trong tác phẩm văn học đó là con người tập thể, con người nhân dân. Từ 1975 đến 1985, con người đã được nhìn nhận lí giải theo nhiều hướng, nhiều chiều, nhiều tầng bậc khác nhau. Đặc biệt, sau 1986, con người là hiện thân của

những bi kịch trong cuộc sống đời thường, dưới góc nhìn đời tư thế sự, nhất là sự hiện diện cách nhìn dân chủ về con người bản năng.

Theo *Từ điển Tiếng Việt*, bản năng là “Khả năng vốn có do bẩm sinh, chứ không phải do kinh nghiệm, luyện tập” (Hoàng Phê, 2006). Như vậy có thể hiểu bản năng là yếu tố thuộc mặt tự nhiên của con người. Trong mỗi con người luôn tồn tại hai mặt song song: phần con và phần người, vô thức và ý thức, trong đó vô thức thuộc về bản năng và ý thức thuộc về xã hội. Trong văn học Việt Nam từ văn học dân gian, *Truyện kì mạn lục* của Nguyễn Dữ đến thơ của Hồ Xuân Hương trong Văn học trung đại, sang những sáng tác của nhóm Tự lực văn đoàn rồi Vũ Trọng Phụng, Nam Cao... trong văn học hiện đại, con người bản năng đã được đề cập đến nhưng chưa nhiều. Đến giai đoạn sau 1986, con người bản năng được đặt ngay cạnh con người xã hội, con người tâm linh, sự đan xen giữa ý thức và vô thức. Những sáng tác của Chu Lai, Tạ Duy Anh, Bảo Ninh, Dương Hương, ... cho thấy những cách tân trong quan niệm nghệ thuật về con người. Con người bản năng được khai thác ở nhiều khía cạnh: bản năng tính dục, bản năng sống, bản năng chết. Trong phạm vi bài nghiên cứu này, chúng tôi tập trung làm rõ con người bản năng tính dục và con người bản năng sống, con người bản năng chết trong tiểu thuyết *Nếu anh còn được sống* của Văn Lê.

3.3. Con người bản năng tính dục

Học thuyết phân tâm học của Freud khẳng định trong mỗi con người luôn tồn tại Libido (xung năng tính dục). Bản năng tính dục là một trong những khía cạnh cơ bản nhất của con người, là nhu cầu tự nhiên và thiết yếu của cuộc sống. Theo Freud, xung năng tính dục nằm trong vùng vô thức của con người và đóng vai trò quan trọng trong cung cấp năng lượng cho các hoạt động tâm lý. Tuy nhiên, trong quá khứ, nhiều xã hội đã cố gắng kiềm chế bản năng tính dục của con người, và điều này đã dẫn đến nhiều hệ quả tiêu cực. Trong quá khứ, xã hội đã áp đặt các giới hạn và quy tắc về hành vi tình dục lên con người. Những giới hạn này thường được coi là "đúng" và "sai" và đưa ra những áp lực cả về cách ứng xử của con người và về quan điểm của xã hội đối với họ. Các quy tắc và giới hạn này đã khiến nhiều người cảm thấy tắc trách, cảm giác bị kiểm soát, hoặc thậm chí là tổn thương về tâm lý; Trong những năm gần đây, có nhiều tiến bộ về cách nhìn nhận và xử lý vấn đề bản năng tính dục. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng tình dục không chỉ là nhu cầu sinh lý của con người, mà còn có thể đóng vai trò tích cực trong sức khỏe tâm lý và thể chất của họ. Thông qua việc khám phá bản năng tính dục của mình, con người có thể tìm hiểu thêm về bản thân, xác định được giới hạn và giúp cho mối quan hệ giữa các cá nhân trở nên tốt hơn.

Qua thực tiễn đời sống văn nghệ cho thấy, con người luôn luôn bị chi phối bởi bản năng tính dục và mọi hoạt động của con người đều nhằm thỏa mãn hoặc ức chế nhu cầu đó (libido), chúng được thể hiện trong quá trình sáng tạo của nghệ sĩ, của nhà văn, nhà thơ, trong các yếu tố như chủ đề, nhân vật, ngôn ngữ, chất liệu sử dụng trong tác phẩm. Nếu như trong giai đoạn văn học 1945- 1975, con người bản năng phải giấu kín, những khát khao bản năng tính dục của con người không được nhắc đến thì sau 1986, yếu tố tự nhiên, bản thể của con người mới được các nhà văn đào sâu. Là một nhà văn bước ra từ cuộc chiến, hơn ai hết, Văn Lê hiểu được những khát khao bản năng của những con người trong những năm kháng chiến chống Mỹ ác liệt. Đọc các tiểu thuyết viết về chiến tranh của ông, đặc biệt là *Nếu anh còn được sống* chúng tôi nhận rõ điều này.

Khi nói về những khát khao bản năng tính dục của con người, người ta thường hay nghĩ đến những khát khao của đàn ông. Trong các tiểu thuyết của Văn Lê, bên cạnh việc miêu tả những ham muốn bản năng của người lính, tác giả còn đề cập đến những khát khao bản năng của những cô gái, những người phụ nữ. Con người bản năng tính dục của họ được nhà văn miêu tả một cách chân thật, không hề né tránh. Đó là hình ảnh Kim, cô gái cùng quê với Bình chủ động bày tỏ tình cảm, khao khát gần gũi. Biết Bình được về phép mấy ngày, Kim đã chủ động đến nhà gặp Bình, chủ động bày tỏ tình cảm “Anh Bình, em thương anh” (Văn Lê, 2002), chủ động gần gũi “Ôi, anh... Kim thốt lên, rồi ôm choàng lấy hạ sỹ. Cô hôn lên đôi môi mềm mại và hôn lên mái tóc đen nhánh khét mùi nắng của anh... Trong lúc hạ sỹ đang hôn một cách cuồng nhiệt thì Kim lặng lẽ mở nút áo” (Văn Lê, 2002). “Ôi, Bình... Kim thở dốc lên. Toàn thân cô cong lại. Cô ôm riết lấy đầu anh, ghì vào ngực mình. Cô từ từ ngã ra và kéo anh nằm xuống. Hai tay cô luồn sâu vào người anh, rồi cô kéo quần của mình” (Văn Lê, 2002). Đáp lại tình cảm đó của Kim, Bình cũng không thể kìm nén được những khát khao cháy bỏng bấy lâu. “Tình yêu trong sáng, nồng nàn của Kim đã khuấy động trái tim anh, làm cho bản năng con trai trong anh trỗi dậy mạnh mẽ... Sau khoảnh khắc ngại ngùng, hạ sỹ gục đầu vào vòng ngực ấy” (Văn Lê, 2002). Trong lúc, Bình tỏ ra dè dặt, e sợ thì Kim lại rất chủ động, táo bạo. “- Đừng, em... Hạ sỹ thở sâu - Anh sợ... - Đừng sợ, anh yêu - Kim vượt vai anh vỗ về - Người sợ phải là em mới đúng, không không anh? Nhưng em không sợ” (Văn Lê, 2002). Những khao khát bản năng của Kim xuất phát trước hết là từ tình yêu chân thành đối với người mình yêu. Hơn thế nữa đó còn là sự vị tha khi sẵn sàng dâng hiến, sẵn sàng chấp nhận điều tiếng của dư luận vì người mình yêu. Kim lo lắng cho Bình, cho dòng họ Đỗ Quang của Bình. Trọng trách có con nối dõi để duy trì dòng họ đặt lên vai Bình - Người con trai còn lại duy nhất của dòng họ. Trước lúc Bình trở lại chiến trường, Kim muốn là người giúp Bình làm việc đó. “Em không cần biết đến hậu quả sẽ xảy ra cho em. Em chỉ muốn có con với anh. Con trai. Em muốn dòng họ của anh được tồn tại mãi mãi, cho dù anh có bẻ gì đi chăng nữa. Hãy mạnh dạn lên, Bình. Chúng ta chỉ còn một ngày thôi. Một ngày, hai mươi bốn giờ đồng hồ. Anh có hiểu em không?” (Văn Lê, 2002). Đặt trong hoàn cảnh chiến tranh, khi mà những lẽ lối của xã hội phong kiến vẫn còn bám rễ vào thực tại, những hủ tục, quan điểm lạc hậu của nông thôn Việt Nam vẫn còn rất nặng nề, khát khe với người phụ nữ thì việc không có chồng mà có con của Kim là hành động dũng cảm, đáng trân trọng. Khi văn học bớt e ngại nói về tính dục, khao khát bản năng tình yêu thì *Nếu anh còn được sống* Văn Lê đã mang tới một hơi thở mới cho văn học đương thời, hướng người đọc đến cái nhìn cảm thông, trân trọng với những khát khao đời thường của con người, đặc biệt là những người phụ nữ.

Không chỉ vậy ở những người lính trẻ, trong *Nếu anh còn được sống*, ta bắt gặp khát khao mãnh liệt, âm ỷ, dai dẳng của Bình. Nếu lúc còn ở quê nhà, anh dần lòng kìm nén thì khi vào chiến trường, khi đã trải qua giây phút cận kề cái chết, anh kịp nhận ra rằng con người cần được sống đúng với bản năng của chính mình. “Anh nhìn rất lâu vào đôi mắt đen nồng nàn, chứa chan tình yêu của cô. Anh hôn lên đôi môi ấm áp của cô. Hôn lên mắt, lên gáy, lên vai, lên ngực, rồi lên khắp người cô. Anh bỏ ngoài tai tiếng bom đạn âm ỉ. Đối với anh, tình yêu là trên hết. Chỉ có tình yêu của cô mới làm cho anh được sống lại với bản chất con người” (Văn Lê, 2002). Vào chiến trường, Bình gặp và yêu Khánh. Nếu trước đó, tình cảm của anh đối với Kim chỉ là sự cảm động trước tấm chân tình mà cô ấy đã bất chấp dâng hiến, còn Kim Khánh mới thật sự là người mà anh yêu. Tình yêu đó được thử thách qua mưa bom bão đạn. Họ đã sống vì nhau và chết cũng vì nhau.

Những khát khao bản năng tính dục là điều thường thấy trong mỗi con người. Với Văn Lê, khát khao đó không chỉ có lúc con người đang còn sống mà ngay cả khi con người đã qua bên kia thế giới khát khao đó vẫn còn. Quế Chi và Bình khi đã chết, hồn ma của hai người vẫn yêu nhau, vẫn day dứt khát khao bản năng đó. “Điều đau khổ nhất là cả hai người đều mất đi sự thèm khát sinh lý kiểu con người. Họ không cảm thấy cuốn hút thể xác ở nhau nữa. Dường như trong họ đã tắt lịm ngọn lửa dục vọng, hoặc không biết đến ngọn lửa dục vọng” (Văn Lê, 2002). Tình yêu như một thiên đường lung linh, không nhuộm màu nhục dục. Con người tìm thấy nhau với phần Người nhất giữa những niềm tin, lý tưởng.

Điều đáng quý ở Bình đó là luôn biết dừng lại đúng lúc, không để con người bản năng lấn lướt con người xã hội của mình. Nghĩ cho người mình yêu, họ đã phải kìm nén khao khát bản năng của mình. Trước khát khao dang hiến mãnh liệt của Kim - cô gái cùng quê mới mười bảy tuổi, Bình không thể đáp ứng vì anh nghĩ cho Kim. “Em chưa thể làm mẹ được. Em chưa đủ khôn, chưa đủ bản lĩnh, chưa đủ hung bạo để sống một cách hiên ngang trước những dị nghị của đời thường” (Văn Lê, 2002). Sau này, ở chiến trường khi nhớ lại, “Anh cảm thấy yên lòng vì biết dừng lại đúng chỗ. Chính sự biết dừng ấy đã cho anh đôi chút thanh thản trước lúc đi xa” (Văn Lê, 2002). Con người bản năng tính dục không chỉ được thể hiện qua nhân vật Bình, mà còn được thể hiện rõ qua các nhân vật khác trong tác phẩm. Bản năng tính dục có trong mỗi người không phân biệt giới tính, không phân biệt địa vị sang hèn. Đó có thể là cô gái thôn quê như Kim, là những cô gái ngây thơ, trong sáng như Khánh, bao dung, độ lượng vị tha như Quế Chi ... Đó có thể là những người lính bình thường như hay là vị chỉ huy tham mưu trưởng đạo mạo.

Miêu tả bản năng tính dục của con người nhà văn muốn khẳng định khát khao chính đáng của con người. Đồng thời, qua đó làm sáng lên phẩm chất tốt đẹp của những người phụ nữ, những người lính trong hoàn cảnh đất nước có chiến tranh. Tình yêu gắn liền với hiến dâng và lý tưởng. Hiếm khi con người ta nghĩ đến bản thân mình. Hình như, sống chỉ là cho... đã trở thành một bản năng của thời chiến.

3.4. Con người bản năng sống

Bản năng sống còn gọi là Eros. Bản năng sống của con người là một trong những điều cơ bản nhất của tồn tại con người. Nó không chỉ đơn giản là sự nghiệp hay mong muốn sống sót, mà còn là một thứ được gắn liền với bản chất của con người. Với bản năng sống này, con người đã phát triển các kỹ năng sinh tồn để đối phó với những thách thức trong môi trường sống, chẳng hạn như săn bắt, thu thập thực phẩm, xây dựng nhà cửa và tạo ra các công cụ và vật dụng giúp cho cuộc sống của họ dễ dàng hơn. Ngay những trang đầu tiên của tiểu thuyết chúng ta chứng kiến cảnh anh hạ sỹ Bình cùng những người bộ đội, thanh niên xung phong nhảy tàu ra hoả tuyến, họ đã ở cùng nhau trong một bong tàu đầy cứt nhưng họ vẫn vui vẻ và đầy nhiệt huyết “Kệ mẹ nó, chẳng sao hết” (Văn Lê, 2002). Để sống anh lính xứ Nghệ nói với các cô thanh niên xung phong khi cầm gói xôi ăn trong bong tàu đầy mùi cứt “Anh trai mi đã từng ngủ cả tuần liền bên người chết mà vẫn còn chịu đựng được” (Văn Lê, 2002). Bản năng sống của con người cũng thể hiện qua nhu cầu tìm kiếm một mục đích sống và sự đam mê của họ để tìm kiếm ý nghĩa trong cuộc sống. Một số con người có thể tìm kiếm mục đích của cuộc đời trong gia đình, trong công việc hoặc trong tôn giáo. Nhưng bất kể mục đích cuộc sống của họ là gì, nó đều phản ánh bản chất của bản năng sống. Cô Hoà - thanh niên xung phong khi bị phản bội

bởi môi tình đầu cũng đã tuyên bố về nguyên tắc sống của bản thân “Em coi trọng lời thề. Em coi đó là nguyên tắc sống của em...” (Văn Lê, 2002). Chị vợ của anh đại đội trưởng - Chị Thuý lại cố gắng duy trì sự sống của mình chỉ với một niềm tin sắc son chờ chồng về, gặp được anh “Em mong anh từng giây, từng phút. Em cần anh. Em muốn được nắm tay anh. Sờ lên khuôn mặt của anh... Muốn được hôn anh” (Văn Lê, 2002). và chỉ khi điều đó được thực hiện thì chị mới nhắm mắt để ra đi. Hay khi Khánh nghĩ về Bình, về lẽ sống của Bình chỉ đơn giản “Anh sống vì sự tồn tại của cô, cũng như anh đã từng vì sự tồn tại của đồng đội” (Văn Lê, 2002). Tuy nhiên, bản năng sống của con người cũng có thể đưa họ hoặc người khác vào những tình huống khó khăn và nguy hiểm đó chính là Quế Chi - người con gái trong sáng, ngây thơ, thánh thiện, bao dung nhưng cũng thật tội nghiệp, cô đã trở thành hồn ma mà kẻ sát nhân không ai khác chính là người đàn ông cô yêu mãnh liệt, kẻ sát nhân đã đánh mất phần Người trong mình, sẵn sàng giết chết người phụ nữ đầu ấp vai kề, đưa con của mình vì sự sĩ diện của bản thân, vì bản năng sống hèn nhát không dám chịu trách nhiệm với việc mình làm. Mặt trái của cái bản năng sống, khao khát sống của hần chính là sự thú tính, vô đạo đức khiến con người có thể phải đối mặt với nguy cơ mất mát, đau khổ và cả sự chết chóc.

Tuy nhiên, bản năng sống vẫn giúp con người vượt qua những khó khăn và tiếp tục sống. Bản năng sống của con người là một phần không thể tách rời trong cuộc sống của họ. Nó thể hiện qua nhu cầu sinh tồn và tìm kiếm mục đích, và đã giúp con người phát triển những kỹ năng sinh tồn để đối phó với môi trường sống và vượt qua những thử thách khó khăn. Theo Freud, bản năng sống là biểu hiện tích cực của xung năng tính dục. Nó duy trì sự tồn tại, hướng cơ thể tới những hành động duy trì sự sống như ăn uống, hô hấp, tình dục, hoặc cao hơn là sự sáng tạo nghệ thuật. Bản năng sống là bản năng cơ bản của con người. Bản năng đó được bộc lộ rõ nhất qua những hoàn cảnh, những tình huống nguy hiểm đe dọa đến tính mạng của con người. Trong hoàn cảnh chiến tranh, bản năng đó được thể hiện rất rõ. Đó là nỗi lo sợ khi phải đối mặt với nguy hiểm. Đó là nghị lực, ý chí vượt qua mọi khó khăn, nguy hiểm được sống sót. Và đó cũng có thể là sự đầu hàng nhục nhã để được giữ lại tính mạng. Trong những thời khắc khi cái chết cận kề, bản năng sống của những người lính trở dậy một cách mạnh mẽ. Bản năng sống đã giúp những người lính thức dậy sức mạnh tiềm ẩn bên trong của bản thân mình. Trong *Nếu anh còn được sống* bản năng này được thể hiện rất rõ qua nhân vật Bình. Bản năng sống đã giúp anh vượt qua sợ hãi, vượt qua mệt mỏi, đầu óc tỉnh táo để nắm bắt cơ hội hiếm hoi để chạy trốn sự truy đuổi của máy bay giặc. “Giữa cái chết và cuộc sống thì cuộc sống đáng quý hơn. Anh lính cứ chạy bừa xuống sườn đồi. Vài người khác chạy theo anh, không ai cản được” (Văn Lê, 2002). “Hạ sỹ vừa bắn vừa di chuyển. Anh đã bỏ roi cương vị chỉ huy. Nói đúng ra là anh không còn thời gian để chỉ huy và cũng chẳng chỉ huy ai được nữa. Mọi người lính lúc này tự chỉ huy lấy mình. Tự đánh mà giữ gìn mạng sống” (Văn Lê, 2002).

Trong những cuộc chiến đẫm máu, sinh mạng con người trở nên không đáng giá bao nhiêu trước những viên đạn không có mắt. Những người lính dù được coi là chiến sĩ dũng cảm nhất trong chiến tranh, không chỉ mang trong mình lý tưởng sống cao đẹp mà còn có trách nhiệm cao cả với tổ quốc và nhân dân. Họ đã quyết tâm hy sinh cả sinh mạng để bảo vệ đất nước và những giá trị quý báu của nó. Nhưng những phút giây đối mặt với tử thần vẫn khiến cho cả những người lính dũng cảm nhất cũng phải trải qua cảm giác sợ hãi và áp lực tột độ. Những tiếng nổ lớn, những cảnh tượng tan hoang, và những hình ảnh đau lòng của những đồng

đội đã hy sinh trước đó, tất cả đều tạo nên một khung cảnh kinh hoàng và đầy áp lực cho những người lính. Con người bản năng sống trong tiểu thuyết *Nếu anh còn được sống* được thể hiện trước hết qua nỗi lo sợ của những người lính khi máy bay giặc đến: “Trong ánh chớp sáng rực của bom, hạ sỹ nhìn thấy gương mặt đồng đội anh trở nên xám ngắt, tội nghiệp. Cặp mắt của họ trắng dã, thoáng những nét kinh hoàng. Có người nhắm tịt cả mắt lại, để khỏi phải nhìn thấy ánh lửa chết chóc đang bùng cháy phía ngoài hang” (Văn Lê, 2002). “Lúc đó hạ sỹ cũng run lên vì sợ hãi. Anh rất muốn nổ súng để trút đi nỗi lo sợ, căng thẳng trong anh” (Văn Lê, 2002). “Em sợ... Khánh run lẩy bẩy, ôm cứng lấy thượng sỹ, thều thào - Liệu chúng mình có chết không hia?” (Văn Lê, 2002). “Tôi chỉ sợ anh chết. Làm người mà phải chết tới hai lần thì đâu có may mắn đúng không”(Văn Lê, 2002).

Được sống với những người bình thường đã là một điều vô cùng quý giá, được sống đôi với người lính từ trong chiến trường nó còn quý giá gấp ngàn vạn lần. Sau mỗi cuộc chiến khi “chiến hào ngập ngựa người chết”, khi những xác chết “chồng đống lên nhau” thì được sống chỉ là điều trong giấc mơ, họ ăn mừng sự sống bằng những phương thức đặc biệt, trong một thời gian chớp nhoáng “Gặp được quân nhà, mọi người cứ ôm lấy nhau mà đấm. Họ ăn mừng vì đã sống sót” (Văn Lê, 2002). “Họ mừng tui, nắm lấy tay anh” rồi họ động viên nhau, lấy lại tinh thần cho nhau, che phủ nỗi sợ hãi về cái chết bằng một bản năng sống mãnh liệt hơn bao giờ hết “ Phui chân lên bàn thờ lúc này, thật chẳng thú vị chút nào” (Văn Lê, 2002). “Lúc nào em cũng mong anh sớm được phục sinh” (Văn Lê, 2002).

Tóm lại trong chiến tranh, bản năng sống của con người thường được kích hoạt mạnh mẽ hơn bình thường. Con người thường hay tỏ ra cao ngạo, cố lẩn tránh xua đuổi mình... nhưng rồi có ai ngờ rằng những lúc rất mình ấy lại là phút giây ta khao khát sống. Bản năng sống của con người tự hình thành và tạo phản xạ ngay từ khi vừa mới được sinh ra, người lính khi đối diện với cái chết sẽ nghĩ rằng: Cuộc đời còn đang đẹp thế, thơm tho thế chết uổng lắm rắng mà sống, sống què quặt cũng được. Cái ý nghĩ trần trụi mà thực, mà đau đớn, nhất là khi con người đang gượng dậy từ cõi chết!

3.5. Con người bản năng chết

Bản năng con người là một chủ đề phức tạp và đa dạng, và nó liên quan đến nhiều khía cạnh khác nhau của cuộc sống, bao gồm cả cái chết. Theo quan điểm của nhiều nhà tâm lý học và triết gia, bản năng con người có sự liên quan mật thiết đến nhu cầu sinh tồn. Tuy nhiên, sự đối mặt với cái chết là một phần không thể tránh khỏi của cuộc sống, và điều này thường khiến cho con người phải đối mặt với một loạt các cảm xúc và suy nghĩ khác nhau. Trong tiểu thuyết *Nếu anh còn được sống*, Quê Chi nói với thượng sỹ Bình “Nhưng anh, em và Kim Khánh không phải là những người tốt đầu tiên cũng không phải là những người tốt cuối cùng bị chết bởi chiến tranh. Mỗi chúng ta đều chết trong một hoàn cảnh riêng của mình. Nhưng dù chết trong quang vinh, chết trong oan uổng, hay chết thương tình, thì cũng là chết. Nếu như các linh hồn tụ họp được với nhau, kéo đi biểu tình đòi quyền sống khắp thế giới, thì trái đất sẽ không chịu đựng được. Nó sẽ bị tan rã, nổ tung bởi tiếng hét của linh hồn” (Văn Lê, 2002). Còn gã lái đò dưới âm phủ lại nói với Bình rằng “Ai cũng phải chết cả thôi. Chết từ đờ tử đến lãnh tỵ. Từ ăn mày đến tỷ phú, từ thất phu đến đại phu. Cái chết là sự công bằng nhất mà tạo hoá ban cho con người” (Văn Lê, 2002), là một quy luật tất yếu của con người từ khi cất tiếng khóc chào đời.

Có một số quan điểm cho rằng bản năng con người đối với cái chết là rất tự nhiên và cơ bản. Nói cách khác, con người không có bản năng tự bảo vệ mình trước nguy cơ tử vong, và sự tồn tại của sự sống thường khi được coi là một sự thất bại của bản năng này. Bác Minh cụt, giao thông của xã chỉ muốn thông báo cho bà con về nguy cơ của cuộc chiến tranh sắp xảy ra, vậy mà chỉ một cái bước chân đã đưa anh ra đi mãi mãi theo dòng nước “Anh giao thông bước hụt, mắt thẳng băng rồi ngã nhào xuống dòng nước chảy xiết. Trong chớp mắt, dòng suối đục ngầu chảy băng băng đã kéo anh vào trong lòng vực sâu của nó” (Văn Lê, 2002). Có một số quan điểm khác lại cho rằng con người có khả năng suy nghĩ và cảm nhận sâu sắc hơn về cái chết, và điều này có thể dẫn đến sự thực sự đáng sợ hoặc sự kinh hoàng trước cái chết. Khi nói về cái chết của bố mẹ Bình, ông Bình kể lại rằng thảm họa xảy ra vào đúng tháng năm mùa nắng “Không một ai có thể nghĩ rằng khi không, một nửa dãy núi đổ úp xuống làng, chôn sống một lúc ba mươi bảy người” trong đó có bố mẹ Bình. “Những người sống sót kể rằng, trước khi xảy ra tai họa, vàng trắng đỏ như máu, chim chóc bay xào xạc trên nóc nhà. Chó trong nhà cứ tru lên không ngớt. Đến sáng, rắn rết từ trong hang núi bò ra từng bầy, đến trưa thì núi truồi” (Văn Lê, 2002). Quế Chi trong tác phẩm trước khi chết dường như cô cũng có một linh cảm hay một dự báo mà cô không định hình cụ thể được nó “Suốt đêm hôm ấy cô không sao chợp mắt được. Tâm hồn trở nên nôn nao, khó tả. Gần sáng, vừa chợp mắt được một chút thì lại thấy ác mộng” (Văn Lê, 2002). Dù là như thế nào, sự đối mặt với cái chết có thể gây ra nhiều tác động đến bản năng con người. Nó có thể dẫn đến sự suy nghĩ sâu sắc về ý nghĩa và giá trị của cuộc sống, và có thể thúc đẩy những thay đổi lớn trong cách con người đối xử với nhau và với thế giới xung quanh. Nó cũng có thể dẫn đến sự đau buồn và thất vọng, và đôi khi có thể làm cho con người cảm thấy bị tách biệt hoặc cô đơn.

Đối diện với cái chết trong cuộc chiến tranh, bản năng con người có thể trở nên rất phức tạp và đa dạng hơn. Trong một số trường hợp cái chết đến thật bất ngờ khiến cho người ta không chấp nhận nó dẫn đến sự khát khao sinh tồn, khao khát được trở lại. Bình khi xuống tới âm phủ vẫn không nghĩ rằng mình đã chết dẫn đến anh khóc như một đứa trẻ khi đến lượt mình nhận quà mà hét “Đúng là mình chết thật rồi! Nước mắt anh trào ra. Anh khóc. Khóc một cách tức tưởi, vụng về như con nít: - Cháu không chịu... Anh giẫy nẩy - Cháu chưa được sống!” (Văn Lê, 2002). Tuy nhiên, trong một số trường hợp, bản năng con người cũng có thể dẫn đến sự nhân ái và lòng tốt. Khi con người đối diện với cái chết trong cuộc chiến tranh, họ có thể hiểu rằng sự sống còn của họ phụ thuộc vào sự giúp đỡ và hỗ trợ của những người khác, và điều này có thể thúc đẩy họ để đưa ra những hành động nhân đạo và tốt đẹp hơn. Ví như trong một lần khi trung đội của Bình nhận lệnh đi cứu đơn vị bạn bị bom đánh sập hầm, trước những tiếng kêu thảm thiết của 12 cô gái cô gái của “Đội mười tám, Khe Giao” trung đội của Bình đã bắt lực họ đã “khóc vì sự kém cỏi, bất lực của mình. Họ khóc vì phải đứng nhìn đồng đội chết mà không có cách nào cứu được” (Văn Lê, 2002). Sự đối mặt với cái chết trong cuộc chiến tranh cũng có thể dẫn đến sự trầm cảm và vô vọng, và có thể khiến con người cảm thấy bị đánh bại và tuyệt vọng. Trong những trường hợp như vậy, sự hỗ trợ tâm lý và tình cảm từ gia đình, bạn bè và cộng đồng có thể rất quan trọng để giúp con người vượt qua giai đoạn khó khăn và đối diện với cái chết một cách nhẹ nhàng hơn “Nghĩa tử là nghĩa tận. - Trung đội trưởng nắc lên - Dù có chết tao cũng phải về thăm nó. Tao đã xin phép đại đội rồi. Họ không đồng ý. Nhưng tao cứ đi... Đối với tao, nó là người thân yêu nhất trên đời này” (Văn Lê, 2002). “Trung đội trưởng

đứng lặng trong giây lát. Sau đó, anh vào hầm, lấy hai trái lựu đạn gài, đem theo” (Văn Lê, 2002), “trung đội trưởng chờ cho chúng đến thật gần, rồi bất thần thọc tay vào thắt lưng, rút chốt lựu đạn gài” (Văn Lê, 2002)

Tóm lại, bản năng con người đối diện với cái chết trong cuộc chiến tranh có thể gây ra nhiều tác động khác nhau, từ sự khát khao sinh tồn và phản ứng tự vệ đến sự nhân ái và lòng tốt, cũng như sự trầm cảm và vô vọng.

Như vậy, trong mỗi con người luôn tồn tại những bản năng phức tạp: bản năng sống, bản năng chết, bản năng tính dục. Giá trị sống của con người chỉ được khẳng định khi những bản năng chính đáng ấy được thừa nhận. Nếu như trong văn học kháng chiến, con người nhiều lúc lãng quên chính mình để tìm đến những cái lớn lao ngoài mình thì văn học thời đổi mới đã thực hiện hiện đúng sứ mệnh văn chương của mình, tiếp cận con người ở tầng vĩa sâu thẳm nhất. Tiểu thuyết *Nếu anh còn được sống* của Văn Lê đã thực sự đã làm được điều đó.

4. KẾT LUẬN

Tiểu thuyết Việt Nam thời kỳ đổi mới mang một diện mạo mới, vai trò và sứ mệnh mới. Các tác phẩm đã thoát thai từ một lớp vỏ bọc cố hữu để tượng hình nên những tình cảm mới, những mối quan hệ mới. *Nếu anh còn được sống* của Văn Lê thấy rạo rực một khí thế mới, một sự tự vượt mình của con người mới trong thời đại mới. Giữa bom đạn của cuộc chiến, khi mà sự sống và cái chết giành giật nhau trong gang tấc thì tình dục, tình yêu, sự sống, chết chóc... tất cả trở nên quấn quanh như một cái vòng không thể tìm ra lối thoát. Chạm đến bản năng tức là chạm đến phần nhân bản nhất của con người, khi con người biết quan tâm đến mình, sự tồn tại của con người bản năng trong họ càng không thể thiếu. Cuộc sống muôn màu biến con người cũng trở nên phức tạp... Ta là ta, nhưng phút chốc ta chẳng còn là ta nữa... Đọc *Nếu anh còn được sống* ta thấy rằng, sự hiện diện của con người bản năng trong văn học là tất yếu và nó bị ảnh hưởng bởi các yếu tố lịch sử, xã hội và tâm lý độc giả. Bên cạnh những hình ảnh con người lý tưởng và dị dạng, việc đưa hình tượng con người bản năng vào tác phẩm văn học là cần thiết để thể hiện sự đa dạng và đa chiều của văn học. Trong tác phẩm bên cạnh những chi tiết trần trụi tạo nên cảm giác khó chịu cho độc giả lại có những chi tiết lôi cuốn, hấp dẫn độc giả khi tìm hiểu về con người qua cái nhìn bản năng. Đó là một nét đẹp nhân văn và sáng tạo trong việc sáng tác và đọc văn học. Dù có bao phủ bởi lớp vỏ ngoài hào nhoáng, lung linh, những khao khát đời thường luôn đóng đầy ắp trong tâm hồn con người. Hoà chung vào dòng văn học thời kỳ đổi mới, tiểu thuyết *Nếu anh còn được sống* của Văn Lê đã có những giúp người đọc có cái nhìn mới mẻ và đầy đủ về những góc khuất còn ẩn nấp trong những bản năng cố hữu ở mỗi con người.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Văn Dân (2004). *Các phương pháp nghiên cứu văn học*. Hà Nội: Nhà xuất bản khoa học xã hội.
2. Tao Đàn (2004). *Tiếp nhận phân tâm học trong nghiên cứu văn học ở Việt Nam 1986-2016*, <https://taodan.com.vn/tiep-nhan-phan-tam-hoc-trong-nghien-cuu-van-hoc-o-viet-nam.html>

3. Hồ Thế Hà, Nguyễn Thành (2014). *Phân tâm học với văn học*. Thừa Thiên Huế: Nhà xuất bản đại học Huế.
4. Trần Thanh Hà (2008). *Học thuyết S. Freud là sự thể hiện của nó trong văn học Việt Nam*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học quốc gia Hà Nội.
5. Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (1992). *Từ điển thuật ngữ văn học*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản giáo dục
6. Phan Hoàng (16/12/2012), Nhà văn Văn Lê: *Sức mạnh tình yêu chiến thắng tình yêu sức mạnh*, <https://www.sggp.org.vn/nha-van-van-le-suc-manh-tinh-yeu-chien-thang-tinh-yeu-suc-manh-174519.html>
7. Văn Lê (2002). *Nếu anh còn được sống*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Phụ Nữ.
8. Ngô Ngọc Ngũ Long (09/02/2003). *Thêm một nhịp cầu văn học từ Việt Nam đến Hàn Quốc*. Báo Sài Gòn giải phóng
9. Phương Lưu, Trần Đình Sử, (2006). *Lí luận văn học*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Giáo dục.
10. Hoàng Phê (chủ biên) (2006). *Từ điển Tiếng Việt*. Hà Nội – Đà Nẵng: Nhà xuất bản Đà Nẵng, Trung tâm từ điển học, in lần thứ mười hai.
11. Trần Đình Sử (1998). *Dẫn luận thi pháp học*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Giáo dục.
12. Ngô Thảo (22/04/2013), *Không thay đổi được lịch sử nhưng tương lai thì có thể*, <https://nhandan.vn/van-hoa/%E2%80%9CKh%C3%B4ng-thay>
13. Nguyễn Thị Kim Tiến (2014). *Con người trong tiểu thuyết Việt Nam thời kì đổi mới*. Hà Nội: Nhà xuất bản đại học quốc gia Hà Nội.
14. Tạp chí văn học Thái Nguyên (2008), *Phân tâm học và nghiên cứu phê bình văn học nghệ thuật* <https://vannghe-thainguayen.vn/2016/04/16/phan-tam-hoc-va-nghien-cuu-phe-binh-van-hoc-nghe-thuat-ki-1/>

HỆ THỐNG GIÁO DỤC TỈNH BÌNH DƯƠNG DƯỚI THỜI CHÍNH QUYỀN VIỆT NAM CỘNG HOÀ (1956-1975)

Nguyễn Bá Lương¹

1. Lớp CH21LS01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương dưới thời chính quyền Việt Nam Cộng hoà từ năm 1956 đến 1975 là điển hình nhất trong hệ thống giáo dục tại địa phương. Bài viết tìm hiểu về các mô hình giáo dục từ mẫu giáo, tiểu học, trung học và trung học chuyên nghiệp tại tỉnh Bình Dương dưới thời chính quyền Việt Nam Cộng hoà. Dựa trên tài liệu nghiên cứu để có cái nhìn khách quan từ các số liệu và các công trình công bố từ nhiều phía đánh giá về hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương dưới thời chính quyền Việt Nam Cộng hoà. Bài viết mô tả về tình hình giáo dục, quy mô hệ thống giáo dục và kết quả giáo dục đạt được của chính quyền Việt Nam Cộng hoà tại tỉnh Bình Dương. Bài viết chỉ ra bản chất hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương dưới thời chính quyền Việt Nam Cộng hoà nằm trong việc đào tạo đội ngũ trí thức mang tư tưởng thân Hoa Kỳ cùng với ý đồ tiến hành chính sách bình định và kiểm soát ở các vùng nông thôn tại tỉnh Bình Dương.

Từ khoá: Bình Dương, Giáo dục, Hoa Kỳ, Việt Nam Cộng hoà.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chính quyền Việt Nam Cộng hoà thành lập năm 1955, tiến hành kiểm soát các địa phương tại miền Nam Việt Nam, quyết định chia tách và sát nhập thành lập các tỉnh thành mới, gạt bỏ những ảnh hưởng của Pháp tại miền Nam Việt Nam, cũng thực hiện ý đồ biến miền Nam Việt Nam là quốc gia riêng biệt khác với miền Bắc Việt Nam. Năm 1956 thành lập tỉnh Bình Dương là địa bàn chiến lược quan trọng nằm trong vành đai bảo vệ đô thành Sài Gòn, nơi tranh chấp giữa Việt Nam Cộng hoà với Mặt trận Dân tộc Giải phóng miền Nam, cũng nằm trong chính sách bình định và kiểm soát của Hoa Kỳ. Sau khi thành lập tỉnh Bình Dương thiết lập bộ máy chính quyền củng cố và kiểm soát tại các địa phương, trong chính sách của Hoa Kỳ với ý đồ muốn thiết lập một hệ thống giáo dục nhằm đào tạo ra một đội ngũ trí thức mang tư tưởng Hoa Kỳ và phục vụ bộ máy chính quyền Việt Nam Cộng hoà. Đồng thời, biến đội ngũ trí thức thân thiết với Hoa Kỳ, nhằm tách họ ra khỏi với Mặt trận Dân tộc Giải phóng miền Nam tại các vùng nông thôn ở tỉnh Bình Dương. Trên cơ sở, hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương chỉ tập trung những nơi thực sự mà chính quyền Việt Nam Cộng hoà kiểm soát; xây dựng các mô hình giáo dục kiểu mô hình nền Hoa Kỳ hoá từ mẫu giáo, tiểu học, trung học và trung học chuyên nghiệp mà hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương từng hoạt động từ năm 1956 đến 1975 và kết quả đạt được mà hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương dưới chế độ Việt Nam Cộng hoà từng tồn tại.

2. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

2.1. Tình hình giáo dục của chính quyền Việt Nam Cộng hoà ở tỉnh Bình Dương

2.1.1. Nguyên tắc hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương dưới thời Việt Nam Cộng hoà

Giáo dục ở miền Nam Việt Nam thời kỳ từ năm 1955 đến 1975 chịu sự chi phối của các đoàn cố vấn Hoa Kỳ thông qua Cơ quan phát triển quốc tế Hoa Kỳ (United States Agency for International Development được viết tắt là USAID) hoặc ảnh hưởng từ chương trình giáo dục của Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa Liên Hợp Quốc (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization được viết tắt là UNESCO). Từ năm 1954 đến 1960, phái bộ trường Đại học Michigan sang miền Nam Việt Nam với nhiệm vụ: “1) Đào tạo khung cán bộ giáo dục cho chính quyền Việt Nam Cộng hoà; 2) Nghiên cứu tình hình miền Nam Việt Nam. Tài trợ cải cách giáo dục và chuẩn bị “cách mạng giáo dục” theo tinh thần thuyết Duy linh nhân vị” (Ủy ban Nhân dân tỉnh Bình Dương, 2010). Lợi dụng bộ máy giáo dục Việt Nam Cộng hoà và mục tiêu chiến tranh tại miền Nam Việt Nam, cơ quan phát triển quốc tế Hoa Kỳ (USAID) đã đưa ra mục tiêu cho việc tổ chức giáo dục ở miền Nam cụ thể như sau: Bình định cơ quan giáo dục, đóng góp trực tiếp vào công cuộc bình định qua các chương trình giáo dục tiểu học và giáo dục tráng niên ở miền Nam Việt Nam, thông qua đó đào tạo ra đội ngũ mẫu người có tư tưởng quốc gia chống Cộng sản.

Trong “Dự án hệ thống giáo dục mới” tại Đại hội Giáo dục toàn quốc năm 1964 có đoạn viết: “Đối tượng đấu tranh của chúng ta là Cộng sản độc tài, thì việc võ trang cho thanh thiếu niên một tinh thần quốc gia mãnh liệt, một ý chí bền bỉ đấu tranh cho tự do, dân chủ thiết tưởng rất cần thiết để đảm bảo hữu hiệu sự sinh tồn của dân tộc và sự phát triển của quốc gia” (Ủy ban Nhân dân tỉnh Bình Dương, 2010). Ý đồ của Hoa Kỳ đào tạo ra đội ngũ mẫu người phục vụ cho bộ máy chính quyền Việt Nam Cộng hoà và đào tạo những đội ngũ lao động phục vụ phát triển kinh tế tư bản chủ nghĩa ở miền Nam Việt Nam. Tuy nhiên, hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương dựa vào nguyên tắc đào tạo của giáo dục Việt Nam Cộng hoà được xác định là Dân tộc – Nhân bản – Khai phóng. “Từng là thuộc địa của Pháp nên giáo dục miền Nam chịu ảnh hưởng rất lớn của nền giáo dục quốc gia này. Sau khi tiếp quản miền Nam, chính quyền Sài Gòn đã định hướng hệ thống giáo dục của mình và thấu hỏi toàn thể chủ quyền trong ngành giáo dục” (Nguyễn Đình Lê và nnk, 2019). “Lúc này, ở vùng chính quyền Sài Gòn kiểm soát, hệ thống giáo dục chuyển dần từ chỗ chịu tác động và ảnh hưởng của nền giáo dục Âu – Pháp sang chịu tác động của nền giáo dục Bắc Mỹ” (Ngô Minh Oanh, 2019). Trong khoảng 10 năm đầu giáo dục Việt Nam Cộng hoà còn bị ảnh hưởng của nền giáo dục Pháp, “Đại hội Giáo dục Quốc gia lần thứ hai diễn ra năm 1964 (còn gọi là Đại hội Giáo dục toàn quốc, 1964) tiếp tục tái khẳng định ba nguyên tắc định hướng căn bản nhưng sửa lại thành: nhân bản, dân tộc, khoa học và sau đó được ghi rõ ở Điều 11, Hiến pháp Việt Nam Cộng hoà năm 1967: Văn hoá giáo dục phải được đặt vào hàng quốc sách trên căn bản dân tộc, khoa học và nhân bản” (Ngô Minh Oanh, 2019) tới năm 1965 thì giáo dục Việt Nam Cộng hoà được định hướng theo nền giáo dục Hoa Kỳ. Mô hình nền giáo dục Hoa Kỳ hoá ở tỉnh Bình Dương dưới thời chính quyền Việt Nam Cộng hoà trong những năm sau 1967 có khuynh hướng xa dần ảnh hưởng nền giáo dục của Pháp, tiếp nhận những nền tảng kiến thức của mô hình nền giáo dục Hoa Kỳ hoá có tính chất đại chúng và thực dụng.

Tập tài Chính sách Văn hoá Giáo dục năm 1972 do Hội đồng Văn hoá Giáo dục đã biên soạn lại hệ thống giáo dục mới được cụ thể hoá thành những chi tiết rõ ràng hơn, Việt Nam Cộng hoà đã dự thảo “kế hoạch phát triển giáo dục bốn năm (1971-1975)” của Bộ Giáo dục.

“Tập dự thảo dày trên bảy mươi trang, đã được đăng nguyên văn trên Giáo dục nguyệt san số 59-60, tháng 6-7 năm 1972, gồm ba phần chính: 1) Hiện trạng giáo dục (2 trang); 2) Chính sách và quan niệm phát triển giáo dục (3 trang); 3) Chương trình phát triển giáo dục (45 trang). Phần còn lại là các bản phụ chính” (Trần Văn Chánh, 2019). Các chính sách cải cách giáo dục giai đoạn đầu thập niên 70, chính quyền Việt Nam Cộng hoà chỉ khởi thảo chưa quyết định áp dụng vào tình hình địa phương, sau khi ký hiệp định Paris năm 1973, không có sự viện trợ đầu tư của Hoa Kỳ nên chính quyền Việt Nam Cộng hoà không còn khả năng nữa. Dấu ấn hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương, tuy phát triển nhanh ở giáo dục phổ thông (tiểu học và trung học), còn giáo dục mẫu giáo và giáo dục trung học chuyên nghiệp phát triển chậm, từ năm 1956 tới 1975 thì chế độ Việt Nam Cộng hoà sụp đổ hoàn toàn.

2.1.2. Tổ chức bộ máy giáo dục tỉnh Bình Dương

Năm 1957, Văn phòng thanh tra hình chính tỉnh Bình Dương được đổi tên thành Ty tiểu học và có một số cơ sở riêng phục vụ phát triển giáo dục tiểu học. Năm 1973, Sở Học chánh tỉnh Bình Dương được thành lập thống nhất quản lý hoạt động giáo dục tiểu học và trung học. Ngày 1 tháng 7 năm 1974, Sở Học chánh sáp nhập ngành Thanh niên được đổi tên thành Ty Văn hoá Giáo dục Thanh niên tỉnh Bình Dương.

Tổ chức giáo dục của Việt Nam Cộng hoà bao gồm các hệ thống giáo dục như mẫu giáo, tiểu học, trung học, trung học chuyên nghiệp và cao đẳng, đại học. Điển hình hệ thống giáo dục của tỉnh Bình Dương chủ yếu là giáo dục phổ thông (có 3 cấp tương đương giống hiện nay như tiểu học – trung học cơ sở và trung học phổ thông), còn lại giáo dục mẫu giáo và giáo dục trung học chuyên nghiệp thì ít ỏi, giáo dục cao đẳng và giáo dục đại học thì tỉnh Bình Dương không có. Mô hình giáo dục phổ thông ở tỉnh Bình Dương dưới thời Việt Nam Cộng hoà được phân chia cụ thể như sau: Đối với giáo dục tiểu học, chương trình học 5 năm từ lớp Năm đến lớp Nhất. Đối với giáo dục trung học, chương trình học 7 năm và được chia thành hai cấp học bao gồm là trung học Đệ Nhất cấp với chương trình học 4 năm, trung học Đệ Nhị cấp với chương trình học 3 năm “ở trung học Đệ Nhị cấp chia làm 4 ban, gồm: Khoa học Thực nghiệm (Ban A), Khoa học Toán (Ban B), Văn chương – Sinh ngữ (Ban C), Văn chương – Cổ ngữ (Ban D)” (Ngô Minh Oanh, 2019). Ngoài ra, tỉnh Bình Dương có giáo dục phổ thông ra còn có các giáo dục khác như giáo dục mẫu giáo và giáo dục trung học chuyên nghiệp.

Hệ thống giáo dục của tỉnh Bình Dương đều có các phân loại trường học khác nhau như trường công lập, trường tư thục và trường bán công. Trường học ở tỉnh Bình Dương có loại hình như trường học Việt Nam, trường học của Pháp, trường học của người Hoa và còn có các trường học thuộc các tôn giáo điển hình trường Phật giáo, trường Công giáo... vẫn nằm trong hệ thống giáo dục do Bộ Giáo dục Việt Nam Cộng hoà quản lý.

2.2. Hệ thống giáo dục của chính quyền Việt Nam Cộng hoà ở tỉnh Bình Dương (1956-1975)

2.2.1. Giáo dục mẫu giáo

Giáo dục mẫu giáo ở miền Nam Việt Nam có trường công lập và tư thục, số trường mẫu giáo không nhiều, “từ năm 1956 đến 1973, hàng năm có khoảng 30 trường” (Nguyễn Đình Lê và nnk, 2019), chứng tỏ giáo dục mẫu giáo ít được quan tâm. Các trường học mẫu giáo ở tỉnh Bình Dương tất cả đều là trường tư thục, không có trường công lập. Ở tỉnh Bình Dương, sự phát triển trường lớp và học sinh ở giáo dục mẫu giáo từ năm học 1964-1965 đến năm học 1968-

1969 như sau: “Năm học 1964-1965: 1 trường, 6 lớp, 6 nữ giáo viên và 359 học sinh; Năm học 1966-1967: 1 trường, 14 lớp, 12 nữ giáo viên và 1.028 học sinh; Năm học 1968-1969: 2 trường, 15 lớp, 14 nữ giáo viên và 1.020 học sinh” (Ủy ban Nhân dân tỉnh Bình Dương, 2010). Tỉnh Bình Dương chỉ có 2 trường mẫu giáo trong giai đoạn từ năm 1964 đến năm 1969, tuy nhiên trường mẫu giáo được tổ chức ở khu vực đô thị và đông dân, số học sinh giáo dục mẫu giáo đi học còn thấp so với các giáo dục khác.

2.2.2. Giáo dục tiểu học

Giáo dục tiểu học ở tỉnh Bình Dương bao gồm có 5 lớp là lớp 1, lớp 2, lớp 3, lớp 4 và lớp 5 nhưng trước năm 1970 được gọi là lớp Năm, lớp Tư, lớp Ba, lớp Nhì và lớp Nhất. Dưới chế độ Việt Nam Cộng hoà từ năm 1955 theo quy định Hiến pháp đối với giáo dục tiểu học là giáo dục bắt buộc, quy định trẻ em phải đi học ít nhất ba năm tiểu học, cuối mỗi năm học thì học sinh phải thi để lên lớp và ai thi trượt thì phải ở lại lớp. Độ tuổi từ 6 tuổi đều đi học lớp 1 ở các trường công lập đều hoàn toàn miễn phí và tốn học phí khi theo học tại trường tư thục. Đối với các địa phương nông thôn, học sinh từ 7 đến 8 tuổi mới bắt đầu đi học.

Các trường tiểu học lúc đầu theo chương trình trước đây, do tình hình xu hướng ở miền Nam Việt Nam, tỉnh Bình Dương có loại trường tiểu học cộng đồng và một loại chương trình giáo dục của tổ chức UNESCO, giáo dục cộng đồng lấy học sinh và quần chúng nhân dân làm đối tượng dựa trên nền tảng học đường địa phương. Giáo dục cộng đồng thường áp dụng chủ yếu ở giáo dục tiểu học, trước năm 1961 do Nha Trung Tiểu học và Bình dân giáo dục quản lý, tới năm 1962 thì Ban Giáo dục cộng đồng được thành lập do Nha Tiểu học trực tiếp quản lý. Trường tiểu học cộng đồng cũng dựa trên các nguyên tắc hoạt động sát thực tế nhu cầu và hoàn cảnh tình hình địa phương, vừa giáo dục học sinh vừa giáo dục quần chúng nhân dân, học phải gắn liền với thực hành và học tập theo tinh thần tự do, dân chủ. Ngoài ra còn các loại trường giáo dục tiểu học như trường Ấp Tân Sinh, trường tị nạn Cộng sản và chiêu hồi và trường quốc gia nghĩa tử.

Từ năm học 1966-1967 đến năm học 1973-1974, “Số lượng: 145 trường sơ cấp, công tư (số trường tăng gấp đôi từ 66 lên 115 trường trong vòng 6 năm 1966-1972), mỗi xã có một trường tiểu học, một ấp có một trường sơ cấp. Số phòng học: 739 phòng với 1.303 lớp (số phòng học tăng gấp đôi 345 đến 626 trong 7 năm kể từ 1967 so với 1974). Số học sinh: 54.426 chiếm 76% học sinh toàn tỉnh (học sinh tiểu học gia tăng nhanh chóng)” (Sở Giáo dục & Đào tạo tỉnh Bình Dương, 2004). Giáo dục tiểu học tỉnh Bình Dương đã quan tâm chú trọng phát triển về số trường học, phòng học và số lượng học sinh cũng tăng lên rất nhanh.

Bảng 1. Hệ thống trường, phòng, lớp, giáo chức, học sinh từ năm học 1966-1967 đến năm học 1972-1973 giáo dục học tiểu học tỉnh Bình Dương

Niên khoá	Tiểu học				
	Trường	Phòng	Lớp	Giáo viên	Học sinh
1966-1967	113	455	759	764	35.966
1967-1968	121	519	817	842	40.189
1968-1969	126	556	888	948	43.674
1969-1970	149	650	1.043	1.056	52.165
1970-1971	155	699	1.189	1.074	56.980
1971-1972	155	751	1.244	1.120	58.780
1972-1973	144	717	1.283	1.214	52.596

(Nguồn: Sở Giáo dục & Đào tạo tỉnh Bình Dương, *Lịch sử giáo dục Bình Dương (Từ đầu thế kỷ XX đến 2003)*, tr.64)

Nhìn số liệu cho thấy rằng trung bình mỗi năm học tăng 12 đến 15% với khoảng 40.000 học sinh đến 45.000 học sinh chỉ trong vòng 5 năm đã tăng gấp đôi khoảng 50.000 học sinh so với 28.000 học sinh từ năm 1967 đến 1972, tuy nhiên đến cuối năm 1972 tình hình chiều hướng giảm sút số lượng học sinh. Đối với số lượng giáo viên năm học 1973-1974 có 1.415 người trong đó 1.277 công và 138 tư chiếm 73% tổng số giáo viên trong đó nữ giáo viên chiếm tới 75%.

Các trường tiểu học tư thục từ năm 1972 đến 1974 giảm sút nhanh chóng từ 42 trường xuống còn 36 trường, trong đó số học sinh từ 9.500 học sinh giảm xuống còn 5.800 vì khả năng thu nhận học sinh tại các trường công lập gia tăng. Ngoài một số trường tư chỉ còn các trường tiểu học của các nhóm hội đoàn tôn giáo và các người Việt gốc Hoa còn duy trì hoạt động bình thường.

2.2.3. Giáo dục trung học

Ở giáo dục trung học tại tỉnh Bình Dương theo giáo dục Việt Nam Cộng hoà, học sinh học 7 năm bao gồm lớp 6, lớp 7, lớp 8, lớp 9, lớp 10, lớp 11 và lớp 12 nhưng trước năm 1970 được gọi là lớp Đệ Thất, lớp Đệ Lục, lớp Đệ Ngũ, lớp Đệ Tứ, lớp Đệ Tam, lớp Đệ Nhị và lớp Đệ Nhất. Đối với trung học Đệ Nhất cấp, từ lớp 6 đến lớp 9, học sinh tiểu học phải thi vào trung học Đệ Nhất cấp với kỳ thi khá toàn diện bao gồm các môn học Toán, Văn, Khoa học thường thức... Các trường trung học Đệ Nhất cấp công lập hằng năm đều tổ chức thi tuyển sinh vào lớp 6 với kỳ thi sàng lọc khá cao, các trường công lập đều hoàn toàn miễn học phí và các khoản lệ phí khác; còn số học sinh không thi đậu vào trường công lập thì sẽ đăng ký nhập học tại trường tư thục và phải đóng học phí, trong đó còn có nhiều trường tư thục mang hơi hướng tôn giáo như Phật giáo, Công giáo, Cao Đài, Hoà Hảo,... Các trường tư thục tôn giáo bảo trợ mức học phí khá thấp, phù hợp cho con em lao động nghèo vẫn có thể theo học được. Đối với học sinh trung học Đệ Nhị cấp, từ lớp 10 đến lớp 12, học sinh lớp 9 phải thi lấy bằng trung học Đệ Nhất cấp mới vào được học lớp 10 trung học Đệ Nhị cấp. Sau khi vào trung học Đệ Nhị cấp, học sinh phải chọn học theo 1 trong 4 ban nhằm để chuẩn bị cho định hướng học lên bậc Đại học,... Trung học Đệ Nhị cấp gồm 4 ban thường gọi là A, B, C, D.

Tỉnh Bình Dương có nhiều loại trường trung học bao gồm: trung học công lập, trung học bán công, trung học tư thục, trường Phật giáo, trường Công giáo,... Ngoài trừ trường trung học tổng hợp, các loại trường khác đều dựa vào chương trình năm 1958 đến 1961. Ngày 20 tháng 12 năm 1969, chính quyền Việt Nam Cộng hoà thực hiện hệ thống giáo dục liên tục 12 năm, trong đó giáo dục trung học ở tỉnh Bình Dương vẫn giữ nguyên danh xưng các cấp các ban và chương trình trung học năm 1958 đến 1961. Năm học 1965-1966, bằng trung học Đệ Nhất cấp được bãi bỏ để thay thế bằng trung học tráng niên dành cho những thí sinh trên 18 tuổi. Năm 1972, kỳ thi tú tài I được bãi bỏ để thiết lập văn bằng tú tài bắt đầu từ năm học 1973-1974, học sinh tỉnh Bình Dương bắt buộc phải học từ lớp 1 đến lớp 12 mới được thi lấy bằng tú tài phổ thông.

Bảng 2. Hệ thống trường, học sinh và giáo viên từ năm học 1955-1956 đến năm học 1973-1974 giáo dục trung học tỉnh Bình Dương

Năm học	Trung học		
	Trường	Học sinh	Giáo viên
1955-1956	2	400	16
1963-1964	7	3.837	160
1966-1967	7	6.376	199
1972-1973	20	15.191	387
1973-1974	23	16.850	529

(Nguồn: *Sở Giáo dục & Đào tạo tỉnh Bình Dương, Lịch sử giáo dục Bình Dương (Từ đầu thế kỷ XX đến 2003)*, tr.64)

Theo số liệu thì trong số 23 trường trung học có 11 trường trung học công lập, 9 trường trung học tư thục và 3 trường trung học chuyên nghiệp. Trước năm 1945, tỉnh Bình Dương chỉ có một vài trường trung học tư thục nhưng đến năm 1955 có trường công lập đầu tiên được xây dựng, từ đó giáo dục trung học công lập ở tỉnh Bình Dương mới bắt đầu phát triển. Từ năm 1955 đến 1974: số lượng trường tăng từ 1 đến 11 trường, số lớp học tăng từ 3 đến 326 lớp, số học sinh tăng từ 150 học sinh đến 10.355 học sinh và số giáo viên từ 7 đến 225, chủ yếu chỉ tính đối với trường công lập ở tỉnh Bình Dương. Đối với trường tư thục: số trường từ 2 trường trước năm 1964 thì tăng lên 9 trường năm 1974, số học sinh 4.544 học sinh/14.899 tổng học sinh toàn tỉnh Bình Dương chiếm tỷ lệ 30%. Trong tổng số 9 trường đang hoạt động thì có tới 4 trường trung học Đệ Nhị cấp và 2 trường tư thục của hai tôn giáo là Phật giáo và Công giáo có trên 1.000 học sinh.

Sự phân chia giáo dục trung học dưới chính quyền Việt Nam Cộng hoà gồm trung học Đệ Nhị cấp và Đệ Nhất cấp. Ở tỉnh Bình Dương có 23 trường trung học thì có 12 trường trung học Đệ Nhị cấp. Số lượng học sinh đối với hai trung học “Đệ Nhất cấp: 1967-1968 với 6.003 học sinh, 1968-1969 với 6.860 học sinh, 1969-1970 với 7.979 học sinh, 1971-1972 với 9.080 học sinh; Đệ Nhị cấp: 1967-1968 với 1.279 học sinh, 1968-1969 với 1.360 học sinh, 1969-1970 với 1.495 học sinh, 1971-1972 với 1.987 học sinh” (Sở Giáo dục & Đào tạo tỉnh Bình Dương, 2004). Tổng số học sinh của trung học Đệ Nhất cấp và Đệ Nhị cấp tăng đều từ năm học 1967-1968 đến năm học 1971-1972 là 7.296 học sinh lên tới 10.067 học sinh.

Trường trung học Trịnh Hoài Đức (trường trung học tỉnh lỵ phổ thông) là trường trung học công lập đầu tiên và lớn nhất tỉnh Bình Dương tọa lạc tại xã An Thạnh (Búng) thuộc quận Lái Thiêu nằm bên cạnh quốc lộ 13 Sài Gòn – Bình Dương và cách thị xã Phú Cường 5 cây số; có một chi nhánh tọa lạc ở xã An Mỹ thuộc quận Châu Thành (đến năm học 1963-1964, chi nhánh này được tách ra lấy tên là trường trung học An Mỹ). Trường được xây cất từ năm 1954 và vào năm học 1955-1956 lúc đó trường có 3 lớp và 150 học sinh. Tới năm 1958 trường nhận thêm một cơ sở mới, trường Bá Nghệ được xây dựng học sinh di cư và từ đó trường có hai khu riêng biệt phân chia khu trường nam và khu trường nữ cách nhau 1 cây số. “Trường trung học Trịnh Hoài Đức có được 29 phòng học dùng làm 48 lớp gồm: 32 lớp Đệ Nhất cấp và 16 lớp Đệ Nhị cấp; với một sĩ số 2.554 học sinh: 1.181 nam sinh và 1.373 nữ sinh; và thành phần giáo sư 72 vị: 32 giáo sư Đệ Nhất cấp, 40 giáo sư Đệ Nhị cấp” (Lâm Châu Ngọc Bửu, 1973). Đến năm học 1974-1975, trường có 60 lớp và trên 3.000 học sinh với 120 giáo viên.

Đối với giáo dục trung học ở quận lỵ bao gồm có 3 trường là Phú Hoà, Châu Thành và Phước Vĩnh. Trong đó, có trường Phú Hoà mở đến trung học Đệ Nhị cấp. Đối với giáo dục trung học ở tỉnh hạt, là loại trường được Ủy ban Hành pháp Trung ương thành lập theo “Sắc lệnh 168 GD/SL ngày 6 tháng 10 năm 1966. Hiện nay ở 6 quận trong tỉnh Bình Dương có tất cả 3 trường trung học tỉnh hạt: Tân Thới (quận Lái Thiêu), Bến Cát (quận Bến Cát, Trị Tâm (quận Trị Tâm)” (Lâm Châu Ngọc Bửu, 1973). Đối với trường bán công bao gồm 2 trường: trường bán công Lái Thiêu (quận Lái Thiêu) và trường bán công Định Thành (quận Trị Tâm).

2.2.4. Giáo dục trung học chuyên nghiệp

Ngoài giáo dục trung học phổ thông ra thì tỉnh Bình Dương từ lâu đời đã có các trường giáo dục trung học chuyên nghiệp. Trong đó, có hai trường trung học chuyên nghiệp điển hình tại tỉnh Bình Dương:

Trường trung học Nông Lâm Súc Búng: Toạ lạc tại xã Búng thuộc quận Lái Thiêu nằm dọc theo quốc lộ 13 nối liền quận Lái Thiêu và quận Châu Thành, thành lập vào năm 1966. Trước đó năm 1964, trên địa bàn tỉnh Bình Dương đã có 1 trường Nông Lâm Súc, 2 lớp và 100 học sinh. Tới năm 1974 thì có 2 trường, 34 lớp và 1.685 học sinh; trong đó, 1 trường trung học Đệ Nhất cấp và 1 trường trung học Đệ Nhị cấp thuộc Nha học vụ Nông Lâm Súc. Trong năm học 1973-1974 đã mở 4 lớp cao đẳng và 130 sinh viên. Trường còn đảm nhiệm đào tạo các chuyên viên là huấn sự và kiểm sự để đáp ứng nhu cầu cho miền Đông Nam Phần.

Chương trình đào tạo của trường trung học Nông Lâm Súc Búng chủ yếu là dạy kiến thức phổ thông với nhiệm vụ chính là phổ biến những khái niệm kỹ thuật như kỹ thuật canh tác mới, cách sử dụng máy bơm và máy cày, cách sử dụng phân bón hoá học cho trồng trọt. Trường nhằm giúp học sinh có những kiến thức căn bản về nông nghiệp, lâm nghiệp và chăn nuôi gia súc để phục vụ hoạt động sản xuất lương thực và chăn nuôi. Đáp ứng nhu cầu giảng dạy và sử dụng nông cụ thực hành cho học sinh tại trường trung học Nông Lâm Súc Búng gồm có chuồng gà, chuồng heo, nhà xe, nông xưởng, chuồng bò, nhà chứa phân... Chương trình giáo dục trường trung học Nông Lâm Súc giống với chương trình giáo dục trung học đã được soạn thảo và áp dụng kể từ năm 1963, giảng dạy từ lớp 8 đến lớp 12 bao gồm hai hệ: “Đệ Nhất cấp gồm lớp 8 và lớp 9, tốt nghiệp văn bằng trung học Đệ Nhất cấp Nông Lâm Súc; Đệ Nhị cấp gồm lớp 10, lớp 11, lớp 12, tốt nghiệp văn bằng tú tài toàn phần Nông Lâm Súc” (Ngô Ngọc Bửu, 1973). Học sinh phải thi đạt 13 trên 20 điểm nếu muốn tiếp học thêm thì có thể vào lớp Đệ Ngũ của trung học Nông Lâm Súc. Số lượng học sinh theo học ở trường trung học Nông Lâm Súc Búng tại tỉnh Bình Dương như sau:

Bảng 3. Thống kê các lớp với sĩ số học sinh từ niên khoá 66-67 đến niên khoá 71-72 của trường trung học Nông Lâm Súc Búng

Niên khoá	Số lớp					Huấn sự	Kiểm sự	Tổng cộng	Sĩ số học sinh
	8	9	10	11	12				
1966-1967	2							2	119
1967-1968	2	2						4	233
1968-1969	3	2	2	1	1	2	4	15	494
1969-1970	3	3	4	3	1	2	6	22	694
1970-1971	4	3	5	4	3	1	5	25	1.101
1971-1972	6	4	5	5	4	0	5	29	1.373

(Nguồn: *Lâm Châu Ngọc Bửu, Vấn đề giáo dục tỉnh Bình Dương, tr.46*)

Trường trung học Nông Lâm Súc Búng tại tỉnh Bình Dương được thành lập những năm 60 đã phát triển nhanh chóng; vì một phần trong khoảng gian từ năm 1966 đến 1972, một số trường tiểu học cộng đồng tỉnh Bình Dương được mở thêm các lớp 6 và lớp 7, khi học hết lớp 7 đã dồn vào trường trung học Nông Lâm Súc Búng tại địa phương. Mặt khác, vì học sinh được thực nghiệm và hưởng một số ưu đãi hơn, tạo ra tâm lý một số đông phụ huynh đã chọn cho con em theo học tại trường trung học Nông Lâm Súc Búng. Tỉnh Bình Dương là 1 trong 2 tỉnh miền Đông Nam Phần có trường Nông Lâm Súc Búng đáp ứng nhu cầu đào tạo các chuyên viên phục vụ Nông Lâm Súc.

Trường trung học Kỹ thuật Bình Dương: Được thành lập vào năm 1901 đến năm 1930 mang tên là trường Bá Nghệ (Ecole des Arts). Từ năm 1930 đến 1964, được đổi tên thành trường Kỹ nghệ thực hành thuộc Nha kỹ thuật. Tới năm 1964, được đổi tên thành là trường trung học Kỹ thuật Bình Dương, chương trình học 3 năm và học sinh tốt nghiệp được cấp bằng

trung học Đệ Nhất cấp. Học sinh ở trường trung học Kỹ thuật Bình Dương cũng được chia làm hai hệ như sau: Hệ trung học Kỹ thuật Toán, sẽ học chương trình văn hoá theo ban B (là ban Khoa học Toán) cộng với các môn kỹ thuật; học sinh học cả ngày, vừa kết hợp học văn hoá lẫn học kỹ thuật, trong đó một tuần phải học ở xưởng với 8 tiếng; học sinh học hệ này thuộc học sinh cuối năm lớp 12 thi tú tài II Kỹ thuật hoặc tú tài II phổ thông thuộc ban B; học sinh cũng có thể dự thi và lấy cả 2 loại bằng trên. Hệ trung học Kỹ thuật chuyên nghiệp, sẽ học kỹ thuật và nghề nghiệp cộng với học văn hoá; với học sinh học hệ này thường ra đời sau lớp 10 và lớp 12 hay học tiếp lên chương trình Cán sự kỹ thuật tại Học viện Bách khoa Thủ Đức; học sinh hệ này thường giỏi về kỹ thuật, có thể ra đời kiếm sống bằng nghề hoặc gia nhập quân đội ở các đơn vị kỹ thuật. Trường trung học Kỹ thuật Bình Dương nằm trong hệ thống giáo dục Kỹ thuật của Việt Nam Cộng hoà, kết hợp việc dạy nghề và chương trình học giáo dục phổ thông, học sinh trúng tuyển vào trung học Kỹ thuật thường được nhận cấp học bổng toàn phần hay bán phần, mỗi tuần học 42 tiếng với hai môn ngoại ngữ bắt buộc là tiếng Anh và tiếng Pháp.

Diễn hình ở tỉnh Bình Dương không có trường trung học Tổng hợp, ở miền Nam đến năm 1975 thì có 18 trường trung học tổng hợp. “Theo chương trình phổ thông và có các môn học mới như Doanh thương, Công Kỹ nghệ, Kinh tế gia đình, Canh nông, Hướng dẫn giáo dục. Ở trung học Đệ Nhị cấp chương trình được tổ chức thành các ban A (khoa học), ban B (toán), ban C (văn chương), ban D (ngoại ngữ), ban E (kinh tế gia đình), ban G (Công kỹ nghệ), ban H (Canh nông) và ban I (Doanh thương). Ở các trường có trung học Đệ Nhị cấp tổ chức phòng học theo từng bộ môn (phòng quốc văn, phòng sử địa, phòng doanh thương...), các phòng trang bị tranh ảnh, bản đồ, dụng cụ học tập..., học sinh đổi phòng học theo từng môn học” (Ủy ban Nhân dân tỉnh Bình Dương, 2010). Do điều kiện không phù hợp mô hình giáo dục tại tỉnh Bình Dương.

2.2.5. Kết quả hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương dưới thời Việt Nam Cộng hoà

Chế độ Việt Nam Cộng hoà từng tồn tại chỉ trong vòng 20 năm từ năm 1955 đến năm 1975 và trải qua từng giai đoạn sau đây: chính quyền Ngô Đình Diệm (1955-1963), chính quyền Quân quản (1963-1967) và chính quyền Nguyễn Văn Thiệu (1967-1975). Tỉnh Bình Dương là địa bàn chiến lược quan trọng dưới sự tranh chấp Việt Nam Cộng hoà và Mặt trận Dân tộc Giải phóng miền Nam, bị ảnh hưởng nặng nề bởi chiến tranh với nhiều biến động chính trị - xã hội nhưng hệ thống giáo dục ở tỉnh Bình Dương vẫn có những bước thay đổi cả về quy mô, loại hình trường lớp, chương trình giáo dục và số lượng học sinh. “Hệ thống giáo dục của tỉnh Bình Dương ngày nay đã bắt đầu vươn mình sau bao năm chinh chiến khốc liệt của những năm 66, 67, 68. Vùng này trước kia đã từng chứng kiến bao nhiêu thảm cảnh chiến tranh trên quốc lộ 13, chiến khu C, chiến khu D... với những hố bom B52 làm cho hệ thống giáo dục ở đây hầu như đình trệ: trường học đổ nát, trẻ em phải nghỉ ở nhà hay đi tỵ nạn cùng gia đình. Nhưng khi chiến tranh vừa tạm chấm dứt, cùng với chương trình bình định của chính phủ, hệ thống giáo dục của tỉnh Bình Dương đã phục hồi lại một cách mau chóng so với những địa phương khác được may mắn hơn ít bị chiến tranh tàn phá” (Lâm Châu Ngọc Bửu, 1973). Căn cứ số liệu hệ thống giáo dục của chính quyền tỉnh Bình Dương có: “23 trường trung học; 145 trường tiểu học và sơ cấp; 978 phòng học với 1.658 lớp trung tiểu học; 71.000 học sinh trung tiểu học (nếu kể cả số học sinh học ở Sài Gòn và các tỉnh lân cận là 72.000/100.000 trẻ từ 6 đến 17 tuổi, tỷ lệ 72%); 2.000 giáo chức thuộc các ngành phổ thông, chuyên nghiệp, nông lâm súc và sư phạm” (Sở Giáo dục & Đào tạo tỉnh Bình Dương, 2004). Thực trạng do chiến tranh tàn phá nhưng hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương nhưng số lượng trường lớp và học sinh vẫn duy trì chiếm tỷ khá hơn với các địa phương khác.

Đối với giáo dục tiểu học ở tỉnh Bình Dương, trường học tiểu học tư thục vẫn không thay từ năm 1967 đến 1972 dù tình trạng chiến tranh “năm 1967: 47 trường, năm 1968: 48 trường, năm 1969: 46 trường, năm 1970: 44 trường, năm 1971: 42 trường và năm 1972: 47 trường” (Lâm Châu Ngọc Bửu, 1973). Với mức độ giáo dục tiểu học đã được phổ thông hoá theo đúng tinh thần điều 10 khoản 2 của Hiến pháp Đệ Nhị Cộng hoà ngày 1 tháng 4 năm 1967 về miễn học phí giáo dục cơ bản, trải qua 5 năm học và giáo dục tiểu học công lập đã gia tăng đáp ứng nhu cầu của trẻ em đến tuổi đi học. Trong vòng 4 năm từ năm 1967, việc phát triển xây dựng trường học hầu hết do ngân sách xây dựng nông thôn và ngân sách phát triển xã đài thọ, chính quyền Việt Nam Cộng hoà hầu như khoán trắng cho tỉnh Bình Dương về các vấn đề giáo dục theo kế hoạch địa phương hoá. Tuy nhiên, các trường tiểu học trong tỉnh Bình Dương được xây dựng và chỉnh trang lại bằng gạch chắc chắn so với tình trạng trường học vào các năm 1966 đến 1968 với một số trường dựng lên bằng cây ván, tranh lá và vách tre. Bộ Giáo dục của chính quyền Việt Nam Cộng hoà không trợ cấp cho địa phương ngân khoản để xây dựng và bổ sung thêm bàn ghế, dụng cụ học tập.

Đối với giáo dục trung học ở tỉnh Bình Dương, đặc biệt trường trung học tư thục chiếm một phần vai trò quan trọng không kém phần so với trường trung học công lập. “Con số học sinh theo học tại các trường tư thục trong thị trấn đã lên đến 4.824 học sinh so với số học sinh các trường công lập trong toàn tỉnh là 6.753 học sinh. Nếu ta đem so sánh con số học sinh tư thục và công lập trong phạm vi thị trấn thì cả hai ngành tư thục và công lập tương đương gần bằng nhau (5.592 học sinh công lập phổ thông so với 4.824 học sinh tư thục)” (Lâm Châu Ngọc Bửu, 1973). Tất cả các trường tư thục hầu hết tập trung tại các thị trấn ở tỉnh Bình Dương, ngoài phạm vi thị trấn thuộc các quận ly đều không có trường tư thục mà chỉ có trường công lập, chứng tỏ địa điểm các trường trung học công lập trong thị trấn đều nằm ở khu vực ngoại ô thì trái lại các trường trung học tư thục tập trung tại trung tâm quận ly và những nơi khu vực đông dân cư sinh sống.

Quá trình bộ máy giáo dục tỉnh Bình Dương đã xây dựng hệ thống giáo dục từ tỉnh tới xuống huyện và xã nằm trong quỹ đạo kiểm soát chung của chế độ giáo dục Việt Nam Cộng hoà từ khi thành lập tỉnh từ năm 1956 đến 1975. Về khách quan, giáo dục Việt Nam Cộng hoà tại tỉnh Bình Dương có sự tổ chức quản lý và phát triển loại hình trường lớp; tuy nhiên, còn mang nặng tính hình thức nhằm phục vụ cho ý đồ chính trị của Việt Nam Cộng hoà và Hoa Kỳ “để phục vụ chính sách nông thôn và bình định nông thôn, chính quyền Sài Gòn cho mở các trường Quốc gia nghĩa tử và đặc biệt là các trường Kỹ thuật Nông thôn và trường Nông Lâm Súc” (Ủy ban Nhân dân tỉnh Bình Dương, 2010). Trên địa bàn tỉnh Bình Dương tính tới tháng 4 năm 1974, toàn tỉnh có số dân hơn 260.000 người và chỉ có hơn 14.000 học sinh trung học. Trong đó, chỉ có 4 trên 6 quận là có trường trung học Đệ Nhị cấp thu hút hơn 2.000 học sinh, nhìn chung quy mô về trường lớp và học sinh có phát triển nhất định nhưng chưa đáp ứng nhu cầu học tập của con em học sinh trên địa bàn tỉnh Bình Dương từ năm 1956 đến 1975.

3. KẾT LUẬN

Hệ thống giáo dục của tỉnh Bình Dương từ năm 1956 đến 1975, nằm dưới chế độ Việt Nam Cộng hoà và chịu ảnh hưởng của nền giáo dục Hoa Kỳ. Trong quá trình chiến tranh, tỉnh Bình Dương là địa điểm giao tranh ác liệt và tranh chấp kiểm soát của Việt Nam Cộng hoà và Mặt trận

Dân tộc Giải phóng miền Nam, hệ thống giáo dục trường lớp chịu ảnh hưởng do sự tàn phá của chiến tranh. Giáo dục của Việt Nam Cộng hoà tại tỉnh Bình Dương nằm trong chính sách bình định và kiểm soát của Hoa Kỳ, ý đồ và mục tiêu của Hoa Kỳ nhằm biến giáo dục Việt Nam Cộng hoà trở thành công cụ phục vụ kiểm soát tình hình miền Nam Việt Nam, nhằm tách đội ngũ trí thức thân Hoa Kỳ ra khỏi lực lượng Cộng sản tại các vùng nông thôn. Từ đó, hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương tuy phát triển nhờ nguồn đầu tư của Bộ Giáo dục Việt Nam Cộng hoà hỗ trợ xây dựng mở rộng trường lớp và số lượng học sinh tuy nhiên trường lớp và học sinh chỉ tập trung đông ở các quận lỵ, ít trường học chủ yếu công lập tại các vùng nông thôn và còn lại trường tư thục nơi khu vực đông dân cư. Giáo dục phổ thông (tiểu học và trung học) phát triển nhanh chóng ở tỉnh Bình Dương, số lượng trường lớp và học sinh tăng nhanh vào thập niên 1960, tại các trường trung học công lập miễn học phí và các khoản phí khác hỗ trợ học sinh, tuy nhiên các trường trung học tư thục phát triển chiếm vị trí quan trọng số lượng học sinh cũng gia tăng nhanh chóng và phải đóng học phí. Đối với giáo dục mẫu giáo, ít được đầu tư chú trọng phát triển trong khoảng thời gian ấy không có sự thay đổi. Đối với giáo dục trung học chuyên nghiệp, nơi đào tạo đáp ứng nhu cầu phục vụ ở miền Đông Nam Phần, chương trình học gắn liền với thực tế, phù hợp với cuộc sống học ra làm việc của học sinh, cũng là nơi đa số phụ huynh và con em học sinh chọn phần đông. Mô hình chung, hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương dưới thời Việt Nam Cộng hoà đạt được những mục đích cơ bản khi đầy đủ của giáo dục phổ thông tới giáo dục mẫu giáo và giáo dục trung học chuyên nghiệp, đào tạo ra một thể hệ theo quy chuẩn mô hình nền giáo dục Hoa Kỳ và mang những tính chất đặc trưng giáo dục Việt Nam Cộng hoà, những quy chuẩn riêng biệt của giáo dục tỉnh Bình Dương. Nhìn chung, di sản hệ thống giáo dục tỉnh Bình Dương đã từng tồn cố gắng phát triển và xây dựng trường học, học sinh mang tư tưởng Hoa Kỳ tác động tới trong đời sống văn hoá của các thế hệ trẻ chịu sự ảnh hưởng nền giáo dục Hoa Kỳ hoá, nhưng không thoát khỏi những ý đồ và mục tiêu của Hoa Kỳ phục vụ chính sách kiểm soát bộ máy Việt Nam Cộng hoà tại miền Nam Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lâm Châu Ngọc Bửu (1973). *Vấn đề giáo dục tỉnh Bình Dương* (Luận văn Tốt nghiệp). Học viện Quốc gia Hành chính. Sài Gòn.
2. Ngô Ngọc Bửu (1973). *Vấn đề giáo dục kỹ thuật tại Việt Nam Cộng hoà* (Luận văn Tốt nghiệp). Học viện Quốc gia Hành chính. Sài Gòn.
3. Trần Văn Chánh (2019). *Bàn về giáo dục Việt Nam Trước và sau năm 1975*. Hà Nội: Nhà xuất bản Hà Nội.
4. Nguyễn Đình Lê – Phan Hải Vân (2019). *Biến chuyển xã hội miền Nam Việt Nam 1954-1975*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Khoa học xã hội.
5. Ngô Minh Oanh (Cb, 2019). *Giáo dục phổ thông miền Nam (1954-1975)*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
6. Sở Giáo dục & Đào tạo tỉnh Bình Dương (2004). *Lịch sử giáo dục Bình Dương (Từ đầu thế kỷ XX đến 2003)*. Bình Dương: Nhà xuất bản Bình Dương.
7. Ủy ban Nhân dân Tỉnh Bình Dương (2010). *Địa chí Bình Dương Tập 4 Văn hoá – Xã hội*. Hà Nội: Nhà xuất bản chính trị Quốc gia.

VIỆN TRỢ HOA KỲ CHO PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC PHỔ THÔNG VIỆT NAM CỘNG HOÀ (1967-1975)

Nguyễn Bá Lương¹

1. Lớp CH21LS01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Viện trợ Hoa Kỳ cho phát triển giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà từ năm 1967 đến 1975 là một trong những chính sách quan trọng của Hoa Kỳ ở miền Nam Việt Nam. Bài viết tìm hiểu về chính sách viện trợ của Hoa Kỳ đối với phát triển giáo dục phổ thông của chính quyền Việt Nam Cộng hoà nhằm mục tiêu để thực hiện chính sách đào tạo ra đội ngũ nguồn nhân lực trí thức phục vụ cho bộ máy chính quyền Việt Nam Cộng hoà và Hoa Kỳ ở miền Nam Việt Nam. Dựa trên tài liệu lưu trữ trung tâm lưu trữ quốc gia là các văn bản hành chính giáo dục phổ thông của Việt Nam Cộng hoà và các công trình nghiên cứu khoa học đã công bố từ nhiều phía về chính sách viện trợ của Hoa Kỳ đầu tư phát triển giáo dục phổ thông của chính quyền Việt Nam Cộng hoà. Bài viết mô tả về nguồn viện trợ giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà của Hoa Kỳ cho xây dựng trường học và trợ cấp học bổng, còn các nước đồng minh của Hoa Kỳ với các nước ngoại giao và các tổ chức phi chính phủ viện trợ về xây dựng trường học, học bổng và dụng cụ học tập. Bài viết chỉ ra bản chất viện trợ của Hoa Kỳ cho giáo dục phổ thông chính quyền Việt Nam đào tạo những trí thức mang tư tưởng thân Hoa Kỳ phục vụ cho ý đồ trong chính sách bình định và kiểm soát ở miền Nam Việt Nam.

Từ khoá: *Giáo dục phổ thông, Viện trợ Hoa Kỳ, Việt Nam Cộng hoà*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Nguồn viện trợ của Hoa Kỳ đối với chính quyền Việt Nam Cộng hoà trên các lĩnh vực về quân sự, kinh tế, văn hoá... qua đó Hoa Kỳ có trực tiếp can thiệp và kiểm soát hệ thống bộ máy chính quyền Việt Nam Cộng hoà ở miền Nam Việt Nam, thông qua một số cơ quan mà Hoa Kỳ đặt tại miền Nam Việt Nam nhằm kiểm soát và phụ trách một lĩnh vực quan trọng có nhiệm vụ cố vấn đường lối và phương hướng cho chế độ Việt Nam Cộng hoà. Từ khi chính quyền Nguyễn Văn Thiệu được thành lập vào năm 1967, nguồn viện trợ của Hoa Kỳ đổ vào Việt Nam Cộng hoà tăng nhanh đối với các lĩnh vực khác nhau. Đặc biệt là viện trợ cho phát triển giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà từ giai đoạn năm 1967 đến năm 1975. Hoa Kỳ thành lập ra Văn phòng giáo dục của Cơ quan phát triển quốc tế Hoa Kỳ (United States Agency for International Development được viết tắt là USAID) ở miền Nam do một trưởng phân bộ giáo dục phụ trách. Văn phòng giáo dục của cơ quan USAID có các cơ quan chuyên trách từ giáo dục tiểu học, giáo dục trung học, giáo dục đại học và giáo dục chuyên nghiệp; còn đảm nhiệm chuyên trách về nghiên cứu kế hoạch, về học hiệu và thư viện. Trưởng phân bộ giáo dục của cơ quan USAID còn phối hợp với Bộ tư lệnh viện trợ Hoa Kỳ ở miền Nam Việt Nam (The United States Military

Assistance Command - Vietnam được viết tắt là MACV) và cơ quan yểm trợ các hoạt động dân sự và phát triển cách mạng của Hoa Kỳ (Civil Operations and Revolutionary Development Support được viết tắt là CORDS) nhằm đưa các cố vấn giáo dục Hoa Kỳ tới Sài Gòn và bốn vùng chiến thuật, từ đây xuống các ty giáo dục ở các tỉnh và các quận. Văn phòng giáo dục của USAID ở miền Nam Việt Nam thực tế là một bộ giáo dục bí mật và bao trùm lên bộ giáo dục Việt Nam Cộng hoà, sự ảnh hưởng nền giáo dục Hoa Kỳ tác động tới từ bộ máy trung ương tới các trường học giáo dục phổ thông ở các địa phương, từ nguồn viện trợ của Hoa Kỳ về trường lớp, học bổng, dụng cụ học tập v.v...

Nguồn viện trợ của Hoa Kỳ phát triển giáo dục phổ thông ở Việt Nam Cộng hoà rất quan trọng và cấp thiết nhưng cần có sự ủng hộ của các nước đồng minh Hoa Kỳ viện trợ giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà cũng rất quan trọng. Những khoản viện trợ phục hồi xây dựng lại các trường học do chiến tranh tàn phá, hỗ trợ sách học tập và đồ dùng học cần thiết cho giáo dục tiểu học và giáo dục trung học. Ngoài ra, các nước viện trợ hoặc các nước ngoại giao với Việt Nam Cộng hoà đều là những nước có ngoại giao thân thiết với Hoa Kỳ cũng chịu ảnh hưởng của nền giáo dục Hoa Kỳ. Với ý đồ viện trợ giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà của Hoa Kỳ nằm trong chính sách bình định và kiểm soát các vùng nông thôn ở miền Nam Việt Nam, nhằm mục tiêu tiến hành lôi kéo các nước đồng minh và các ngoại giao với Việt Nam Cộng hoà tham gia hỗ trợ cho viện trợ giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà từ năm 1967 đến năm 1975.

2. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

2.1. Chính sách viện trợ Hoa Kỳ đối với giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà

Hệ thống giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà có những phát triển đáng kể nhưng đều có sự phụ thuộc lớn về nguồn viện trợ của Hoa Kỳ, từ khi thành lập năm 1955 chính quyền Việt Nam Cộng hoà ở miền Nam Việt Nam, “duy trì sự tồn tại bằng nguồn viện trợ trực tiếp: từ quân sự đến ngân sách, sản xuất, tiêu dùng cho đến viện trợ tài chính, quân sự, y tế, giáo dục, v.v... Như vậy, với hình thức viện trợ trực tiếp cho chính thể Việt Nam Cộng hoà, Hoa Kỳ đã nhảy vào miền Nam Việt Nam, từng bước can thiệp và che đậy hành động xâm lược miền Nam Việt Nam” (Tống Thị Tân và nnk, 2021). Trong giai đoạn năm 1955 đến 1967, là quá trình kiểm soát và từng bước can thiệp điều khiển bộ máy chính quyền Việt Nam Cộng hoà đã tiến hành viện trợ giáo dục bằng nhiều hình thức khác nhau về trang thiết bị giáo dục và tổ chức đưa các phái đoàn cố vấn giáo dục, chính sách của Hoa Kỳ đầu tư viện trợ giáo dục cho chính quyền Việt Nam Cộng hoà với mục tiêu Hoa Kỳ hoá nền giáo dục ở miền Nam Việt Nam.

Trong bối cảnh giai đoạn từ năm 1965 đến 1975, Hoa Kỳ tiến hành chiến tranh chiến lược Cục bộ, Việt Nam hoá chiến tranh ở miền Nam Việt Nam. Với sự nhúng tay can thiệp sâu vào tình hình chính trị ở Việt Nam Cộng hoà, đặc biệt sau vụ đảo chính của quân đội đối với chính quyền Ngô Đình Diệm năm 1963, sự bất ổn chính trị và đảo chính dưới thời chính quyền Việt Nam Cộng hoà với sự thay đổi các chính phủ quân sự liên tiếp. Tới năm 1967, sự ủng hộ của Hoa Kỳ đối với Nguyễn Văn Thiệu, đã đưa lên làm tổng thống Việt Nam Cộng hoà. Chính quyền Nguyễn Văn Thiệu càng ngày càng phụ thuộc vào Hoa Kỳ đặc biệt là nguồn viện trợ,

trong quá trình đổi mới sửa sai dưới thời Ngô Đình Diệm, Nguyễn Văn Thiệu thực thi chính sách chủ trương cải cách giáo dục với sự giám sát của cố vấn giáo dục Hoa Kỳ. Mục tiêu đi theo có đường loại bỏ dần những ảnh hưởng tàn dư của nền giáo dục Pháp, đưa nền giáo dục miền Nam đi theo con đường Hoa Kỳ hoá thông qua các dự án thực hiện cải tổ giáo dục, trong đó nguồn viện trợ trực tiếp cho các tổ chức giáo dục ở miền Nam Việt Nam. Gói viện trợ kinh tế cho chính quyền Việt Nam Cộng hoà thường có nguồn viện trợ giáo dục nằm trong đó.

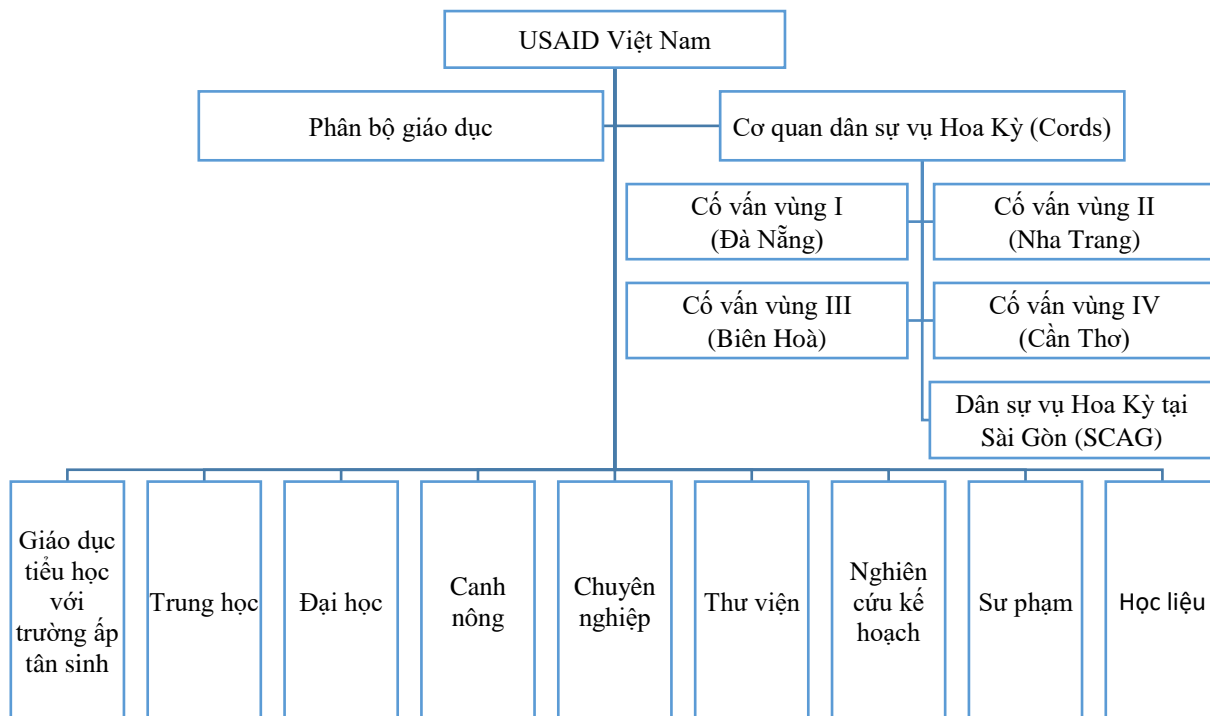
Hoa Kỳ tiến hành chính sách viện trợ giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà từ năm 1967 đến năm 1975 là mục tiêu hàng đầu nhằm đào tạo ra đội ngũ nguồn nhân lực thân chính quyền Hoa Kỳ, phục vụ cho bộ máy chính quyền Việt Nam Cộng hoà với ý đồ kiểm soát và trực tiếp can thiệp vào các vấn đề nội bộ ở miền Nam Việt Nam trên mọi phương diện. Chính vì vậy, Hoa Kỳ đã thực hiện tăng nguồn viện trợ đầu tư cho giáo dục phổ thông về hỗ trợ một phần xây dựng trường lớp, chương trình môn học, xây dựng các cơ sở ký túc xá, chỗ ăn nuôi, trợ cấp học bổng cho các học sinh,... tiến trình của Hoa Kỳ đối với giáo dục phổ thông ở miền Nam Việt Nam, cần áp dụng mô hình giáo dục phổ thông và tư tưởng nền giáo dục của Hoa Kỳ nhằm biến thể hệ học sinh ở miền Nam Việt Nam chịu ảnh hưởng của xu hướng văn hoá đại chúng Hoa Kỳ.

Hoa Kỳ thiết lập các cơ quan đặt ở miền Nam Việt Nam, nhằm mục tiêu hỗ trợ chính quyền Việt Nam Cộng hoà trong đó có Cơ quan phát triển quốc tế Hoa Kỳ (USAID) cũng là cơ quan của Hoa Kỳ thực thi nguồn viện trợ và chính sách giáo dục phổ thông. Nhiệm vụ chính của USAID “là một cơ quan phụ trách việc viện trợ kinh tế và kỹ thuật cho Việt Nam Cộng hoà. Phạm vi của cơ quan này rất lớn, bao gồm tất cả các ngành như giáo dục, canh nông, giao thông, công chánh, kinh tế, tài chính v.v...” (Nguyễn Khắc Ngữ, 1979). USAID đều có mặt tại các cơ quan trung ương cho tới địa phương của chính quyền Việt Nam Cộng hoà ở miền Nam Việt Nam giống như cố vấn quân sự nằm tại các đơn vị quân đội Việt Nam Cộng hoà. Theo nguồn thống kê chính thức tính từ tháng 10 năm 1974 thì USAID “có 977 nhân viên người Hoa Kỳ chính thức và độ 2.000 nhân viên người Hoa Kỳ làm việc với cơ quan qua 72 nhà thầu để giúp đỡ Việt Nam Cộng hoà về kỹ thuật. Ngoài ra cơ quan này còn mướn 924 nhân viên Việt Nam” (Nguyễn Khắc Ngữ, 1979). Đội ngũ nhân viên đều phục vụ tại trụ sở chính ở Sài Gòn, còn lại nhân viên đều làm việc tại các địa phương ở miền Nam Việt Nam. Nhưng tới năm 1973 “khi cơ quan USAID giải thể ở miền Nam vào năm 1973 trong kế hoạch Việt Nam hoá chiến tranh của Nixon. Năm 1973 cơ quan USAID có 2.400 cố vấn trong số này có 87 cố vấn giáo dục” (Long Điền, 1977). Đội ngũ cố vấn Hoa Kỳ tại Việt Nam Cộng hoà tới con số hàng nghìn người cố vấn ở các lĩnh vực khác nhau, trong đó đội ngũ cố vấn giáo dục có khi lên tới hàng trăm người trong giai đoạn đỉnh điểm của cuộc chiến tranh tại miền Nam Việt Nam.

Chính sách viện trợ của Hoa Kỳ đối với giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà ở miền Nam Việt Nam được cụ thể hoá ở ba mục tiêu mà phân bộ giáo dục USAID đề ra như sau: “1. Duy trì một nền kinh tế khả sinh: Người ta thường công nhận rằng khi trình độ giáo dục của một quốc gia tăng tiến thì mức độ kinh tế của quốc gia ấy cũng tăng tiến theo; 2. Bình định: Cơ quan giáo dục đóng góp trực tiếp vào công cuộc bình định qua các chương trình giáo dục tiểu học và giáo dục tráng niên; 3. Xây dựng quốc gia: Cơ quan giáo dục đóng góp vào mục tiêu xây dựng quốc gia bằng cách giúp trong việc phác hoạ kế hoạch và đem ra thực hiện một hệ thống giáo dục bền vững và có thể tồn tại một mình được. Hệ thống giáo dục này bao gồm các trường tiểu học và cộng đồng,... Trong đường hướng các mục tiêu nói trên mà sự viện trợ kỹ thuật cho

giáo dục trung học được thực hiện trong suốt chín năm qua” (Long Điền, 1977). Hệ thống sơ đồ phân bộ giáo dục cơ quan USAID có chức năng nhiệm vụ hoạt động hỗ trợ cho hệ thống nền giáo dục của chính quyền Việt Nam Cộng hoà như sau:

Bảng 1. Sơ đồ tổ chức phân bộ giáo dục cơ quan USAID



(Nguồn: Long Điền, *Tổ chức và hoạt động của cơ quan USAID trong lĩnh vực giáo dục thực dân mới ở miền Nam Việt Nam trước đây*, tr. 79)

Sau khi ký kết hiệp định Paris năm 1973, quốc hội Hoa Kỳ cắt giảm chi tiêu ngân sách viện trợ cho chính quyền Việt Nam Cộng hoà, “trong năm 1974 và đầu năm 1975, các khó khăn càng nghiêm trọng hơn. Viện trợ Hoa Kỳ giảm dần, xuống 1,5 tỷ, rồi 1,2 tỷ. Chính quyền Sài Gòn la ó, năn nỉ. Nhưng quốc hội Hoa Kỳ đã tỏ ra cứng tay hơn trước nhiều trong việc siết dần cái vòi viện trợ lại. Những lời tường trình của tổng thống Hoa Kỳ cũng vô hiệu” (Đặng Phong, 1991). Nguồn viện trợ trở nên nhỏ giọt chỉ đủ hỗ trợ cho quân sự và kinh tế ở miền Nam Việt Nam “1973: 2,27 tỷ đô la; 1974: 1,015 tỷ đô la, giảm 61%; 1975: 700 triệu đô la, giảm 75%. Trước tình trạng này: Rất khó cho Việt Nam Cộng hoà trong tư thế bị Cộng sản xâm lăng có thể chịu đựng được. Hoa Kỳ đã phải nhìn nhận là lúc này: Còn viện trợ thì còn kiểm soát được dân và đất. Giới hạn viện trợ quá mức thì sẽ khó cho Việt Nam Cộng hoà tồn tại được” (Về viện trợ của Hoa Kỳ cho Việt Nam Cộng hoà năm 1966-1974, hồ sơ số 27156), nhìn thấy rằng viện trợ giáo dục phổ thông của Hoa Kỳ dành cho Việt Nam Cộng hoà bị cắt giảm hoàn toàn.

2.2. Nguồn viện trợ của Hoa Kỳ cho phát triển giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà ở miền Nam Việt Nam (1967-1975)

2.2.1. Hoa Kỳ viện trợ giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà

Sau khi lật đổ chính quyền Ngô Đình Diệm ngày 1 tháng 11 năm 1963, bắt đầu từ năm 1964 thì Hoa Kỳ đổ viện trợ giáo dục Việt Nam Cộng hoà trong đó giáo dục phổ thông chiếm

tỷ lệ rất nhỏ đến năm 1973, “Hoa Kỳ đã thực hiện ở miền Nam 34 dự án giáo dục với con số chi phí là 64.220.000 đô la. Bằng việc thực hiện các dự án này, Hoa Kỳ đã nắm trọn phương hướng, kế hoạch biện pháp nền giáo dục Hoa Kỳ áp dụng đối với giáo dục Việt Nam Cộng hoà ở miền Nam” (Phong Hiên, 1984). Viện trợ phát triển giáo dục Việt Nam Cộng hoà của Hoa Kỳ thông qua việc thực hiện các dự án cải tổ giáo dục do các phái đoàn trường Đại học Hoa Kỳ đề xuất, viện trợ trực tiếp cho ngân sách hằng năm cho bộ giáo dục Việt Nam Cộng hoà. Nguồn viện trợ của Hoa Kỳ theo số liệu cho bộ giáo dục Việt Nam Cộng hoà “tỷ lệ của ngân sách đó so với tổng ngân sách quốc gia ngày càng giảm, từ 5,5% trong những năm 1954-1963, xuống 4,5% trong những năm 1964-1970, và 3,5% trong những năm 1971-1973;... Con số tuyệt đối của viện trợ giáo dục này, năm 1968 là 12.615.000 đô la” (Phong Hiên, 1984). Nguồn viện trợ cho giáo dục chung cho tất cả các ngành giáo dục nhưng đối với giáo dục phổ thông bị thu hẹp lại ở viện trợ học bổng cho học sinh là chủ yếu.

Đối với nguồn viện giáo dục của USAID dành cho chính quyền Việt Nam Cộng hoà ở miền Nam Việt Nam, ngân khoản cho các năm “1967: 14.320.000 đô la, 1968: 9.340.000 đô la, 1969: 7.808.000 đô la, 1970: 7.017.000 đô la” một phần dành riêng cho giáo dục phổ thông về học bổng cho học sinh giáo dục tiểu học và giáo dục trung học rất hạn hẹp so với giáo dục đại học và giáo dục trung học chuyên nghiệp được hỗ trợ để đi du học chiếm đa số phần còn lại.

Hoa Kỳ thực hiện viện trợ giáo dục phổ thông cho chính quyền Nguyễn Văn Thiệu dưới ở miền Nam Việt Nam từ năm 1967 đến 1975, thông qua cơ quan USAID chú trọng phát triển cơ sở vật chất phòng học “giai đoạn từ năm 1963-1970 có hơn 35 ngàn phòng học tiểu học đã được ghi danh thông qua các dự án Hamlet School và Hamlet Elementary Education; Năm 1967 USAID dành ưu tiên cao cho hệ trung học phổ thông” (Tống Thị Tân và nnk, 2021). Các phòng học giáo dục tiểu học nằm tại các vùng nông thôn bị tàn phá nặng nề bởi các cuộc chiến tranh của Hoa Kỳ và Việt Nam Cộng hoà.

Bảng 2. Chương trình xây dựng nông thôn trong việc xây dựng nhiều phòng học

(đơn vị: phòng học)

Năm	Đã xây và giao cho Tiểu học	Đang xây	Chưa xây
1967	2.073	37	61
1968	1.435	803	231
1969	Dự trù thuộc chương trình bình định	2.500	

(Nguồn: Nhiều tác giả, *Các vấn đề giáo dục Quyển II*, tr.14)

Sự dưới viện trợ giáo dục phổ thông của các cơ quan Hoa Kỳ như cơ quan viện trợ kinh tế (United States Operations Mission được viết tắt là USOM), Cơ quan tình báo Trung ương (Central Intelligence Agency được viết tắt là CIA), USAID đầu tư phát triển giáo dục xây dựng nhiều lớp học cho giáo dục tiểu học. Đặc biệt, năm 1968 viện trợ từ “chương trình ngoại viện USAID cũng đã giúp xây được 1.105 phòng học” (Nhiều tác giả, 1971). Chủ yếu thực hiện xây dựng lại các trường học tiểu học bị tàn phá bởi các cuộc chiến tranh, mô hình chung cho thấy rằng vấn đề phổ cập kiến thức căn bản biết chữ cho thế hệ trẻ học sinh của Việt Nam Cộng hoà bức thiết, bởi vì xu hướng học sinh đa số học hết tiểu học phải mưu sinh vì không đủ kinh phí thường phải đi lính hoặc làm nghề khác mới đủ nuôi sống bản thân, chỉ một số thành phần ưu

tú trong xã hội mới tiếp tục học lên trường trung học. Tuy nhiên đều nằm trong chính sách bình định và kiểm soát vùng nông thôn của Hoa Kỳ mới phù hợp các hành động mục tiêu và ý đồ trong viện trợ cho giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà.

Tình trạng hỗ trợ học bổng của Hoa Kỳ tăng viện trợ giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà dành học sinh nhưng bên cạnh đó số học bổng được tính chung với số học bổng dành cho sinh viên ở miền Nam Việt Nam, đặc biệt số học bổng dành riêng các dân tộc thiểu số theo từng năm học: “Năm học 1970-1971, viện trợ Hoa Kỳ cấp: 50 học bổng; Năm học 1971-1972, viện trợ Hoa Kỳ cấp: 50 học bổng; Năm học 1972-1973, viện trợ Hoa Kỳ cấp: 50 học bổng” (Đỗ Văn Tú, 1973). Theo cơ quan USAID viện trợ số học bổng thuộc dạng tư nhân từ năm 1971 đến 1974 với “50 học bổng trị giá 3.000.000 đồng” (Tổ chức lễ kỷ niệm ngày ban hành quy chế riêng biệt cho đồng bào sắc tộc năm 1969-1974, hồ sơ số 31472). Số học bổng phần lớn dành riêng cho giáo dục đại học và giáo dục chuyên nghiệp vì những thành phần trí thức này đáp ứng nhu cầu phục vụ cho bộ máy chính quyền Việt Nam Cộng hoà và Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam, phần nhỏ còn lại nhưng hỗ trợ học bổng con em học sinh ở các dân tộc thiểu số tại vùng nông thôn rất quan trọng mà Hoa Kỳ quan tâm trong chiến lược đã được đề ra từ trước đó.

2.2.2. Viện trợ của các nước đồng minh Hoa Kỳ, ngoại giao và các tổ chức phi chính phủ cho sự phát triển giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà

Trong việc viện trợ của nhiều quốc gia ngoại giao lẫn đồng minh Hoa Kỳ đã hỗ trợ trong đó lĩnh vực giáo dục của Việt Nam Cộng hoà, nguồn viện trợ giáo dục đứng thứ hai chỉ sau viện trợ y tế, hỗ trợ từ giáo dục mẫu giáo đến đại học, việc xây dựng cơ sở vật chất trường học, cung cấp tài liệu và sách giáo khoa, và cung cấp đội ngũ giáo viên cho hệ thống giáo dục Việt Nam Cộng hoà. Trong đó, sách giáo khoa học tập và dụng cụ học tập tới năm 1968 là “hơn 2 triệu cuốn sách giáo khoa đã được chính phủ các nước Úc, Canada, Trung Quốc, Pháp, Đức và Vương quốc Anh cung cấp để sử dụng cho các trường học ở Việt Nam. Ngoài ra, nhiều bộ dụng cụ học tập đã được các quốc gia khác nhau cung cấp” (Tập san của Bộ Ngoại giao về “Công cuộc viện trợ Kinh tế-Xã hội cho Việt Nam Cộng hoà” năm 1969, hồ sơ số 1031). Ngoài ra, các quốc gia viện trợ dành cho giáo dục phổ thông như “Viện Đoàn kết Quốc tế Đức xây dựng trường tiểu học và hội trường cho làng tị nạn Nam Hải gần Sài Gòn với chi phí 100.000 đô la. Sau cuộc tấn công Tết Mậu Thân 1968 tại Sài Gòn, Vương quốc Anh đã cung cấp 480.000 đô la để xây dựng các trường tiểu học ở những khu vực bị tàn phá trong cuộc tấn công” (Tập san của Bộ Ngoại giao về “Công cuộc viện trợ Kinh tế-Xã hội cho Việt Nam Cộng hoà” năm 1969, hồ sơ số 1031). Nguồn viện trợ giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà của các nước đồng minh và ngoại giao đã giúp đỡ đã tránh được tình trạng thiếu thốn cơ sở vật chất trường học, dụng cụ học tập và nguy cơ đổ vỡ hệ thống giáo dục phổ thông ở miền Nam Việt Nam đặc biệt trước khó khăn trong năm 1968.

Hệ thống giáo dục phổ thông của Việt Nam Cộng hoà được các nguồn viện trợ theo từng hạng mục của từng quốc gia ngoại giao và đồng minh Hoa Kỳ tới năm 1968 như: “Úc, 130.000 bộ dụng cụ học tập cho học sinh: 32.000 đô la, sách giáo khoa tiểu học: 270.000 đô la. Bỉ, hỗ trợ từ chính phủ Bỉ chủ yếu bao gồm các khoản trợ cấp đào tạo, năm 1968 Bỉ cung cấp thêm 60.000 đô la cho học bổng mới và bổ sung. Canada, đồ dùng học tập cho trẻ em: 20.000 đô la. Pháp, 4 khu nhà phụ trường tiểu học, 36 giáo sư người Pháp trực thuộc các cơ sở của Việt Nam, phần lớn là các trường trường trung học; năm 1967, chương trình hỗ trợ văn hoá bao gồm 476 giáo

su (406 người Pháp và 70 người Việt Nam) được phân công đến năm trường trung học... và trường tiểu học... Tổng số học sinh ghi danh là 8.230 học sinh ở các trường...: 3.400.000 đô la; trong năm 1968, 459 cán bộ văn hóa (400 người Pháp và 59 người Việt) được cử sang các trường Việt Nam, trong đó có 5 trường trung học tại Sài Gòn, Đà Lạt, Đà Nẵng và Nha Trang, ... Tổng số học sinh nhập học là 8.550 học sinh các trường trung học phổ thông...: 3.400.000 đô la. Cộng hoà Liên bang Đức, công ty xuất bản Springer ở Berlin đã tặng 100.000 cuốn sách giáo khoa về sức khoẻ để phân phát cho các trường tiểu học. Vương quốc Anh, là một trong gói hỗ trợ khẩn cấp sau tết Mậu Thân 1968 của Vương quốc Anh, 200.000 bảng Anh đã được cam kết xây dựng các trường tiểu học ở các khu vực Sài Gòn bị tàn phá trong cuộc tấn công tết Mậu Thân 1968” (Tập san của Bộ Ngoại giao về “Công cuộc viện trợ Kinh tế-Xã hội cho Việt Nam Cộng hoà” năm 1969, hồ sơ số 1031). Nguồn viện trợ của các nước đồng minh và ngoại giao đồ hàng số tiền từ hàng chục nghìn đến hàng triệu đô la nhằm giúp cho hệ thống giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà ở các vùng bị tan phá có nguồn viện trợ xây dựng lại trường học, trang thiết bị và dụng cụ học tập; ngoài ra, còn hỗ trợ các học sinh có học bổng để được tiếp tục đi học trước tình trạng khó khăn do chiến tranh tại các vùng nông thôn.

Ngày 19 tháng 7 năm 1968, chính quyền Việt Nam Cộng hoà đề nghị yêu cầu chính phủ Nhật Bản viện trợ cho Việt Nam Cộng hoà, đã được chấp nhận với một dự án ngân sách năm 1969 bao gồm hai ngân khoản đặc biệt như viện trợ kinh tế dài hạn và viện trợ nhà tiền chế cho Việt Nam Cộng hoà; chương trình viện trợ của Nhật Bản do Bộ Ngoại giao đề nghị sẽ được thực hiện song song với các chương trình của Ngân hàng Phát triển Á Châu (The Asian Development Bank được viết tắt là ADB) và Viễn Kinh Uỷ Hội (UN Economic Commission for Asia and the Far East được viết tắt là ECAFE). Trên cơ sở đó, chính quyền Việt Nam Cộng hoà yêu cầu Toà Đại sứ Việt Nam Cộng hoà tại Nhật Bản, đề nghị chính phủ Nhật Bản về hỗ trợ giáo dục dành riêng cho Việt Nam Cộng hoà; Bộ Giáo dục và Thanh niên nhận được công văn số 067/DK/M ngày 4 tháng 4 năm 1969, “riêng về dự án xin viện trợ cho chương trình giáo dục bằng vô tuyến truyền hình, thiêm Bộ hiện đang cho nghiên cứu và sẽ chuyển tiếp đến quý Bộ một ngày gần đây” (Về viện trợ của Nhật cho Việt Nam Cộng hoà năm 1967-1969, hồ sơ số 23740), những yêu cầu này phải chờ sự chấp thuận của chính quyền Nhật Bản. Vào ngày 15 tháng 4 năm 1971, theo công văn số 589 của Toà Đại sứ Hoàng gia Hà Lan về vấn đề chính phủ Hà Lan dự định tặng chính quyền Việt Nam Cộng hoà 10.000 FL tương đương 2.760 đô la để mua sách giáo khoa và dụng cụ dùng cho khoa học kỹ thuật; tiếp nhận công văn vào ngày 22 tháng 4 năm 1971, số 1922/BNG/KTLT/HT với nội dung của Bộ Ngoại giao: “Toà Đại sứ Hoàng gia Hà Lan tại Sài Gòn mới cho Bộ tôi hay, trong khuôn khổ viện trợ kỹ thuật cho các quốc gia đang mở mang, chính phủ Hà Lan dự định tặng 10.000 FL tương đương với 2.760 đô la để mua các loại sách báo có tính cách khảo cứu hoặc khoa học. Các loại sách này không nhất thiết phải ấn hành tại Hà Lan mà có thể ấn hành tại các nước thuộc Châu Âu, Châu Mỹ, Mỹ Latinh, Châu Phi và Châu Á. Đối với các tuần san hoặc nguyệt san có tính cách khoa học và giáo dục, thời hạn mua bao có thể lên tới 4 năm” (Hồ sơ V/v chính phủ Hoà Lan viện trợ cho Việt Nam Cộng hoà để mua sách báo năm 1971, hồ sơ số 1278). Vấn đề ngoại giao, với những yêu cầu đề nghị viện trợ cho giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà, Nhật Bản tiếp nhận lời đề nghị và hứa sẽ viện trợ dụng cụ học tập thông qua các chương trình quốc tế; còn Hà Lan đã viện trợ cho giáo dục phổ thông Việt Nam là khoản ngân sách từ tiền quốc gia để dành mua sách giáo khoa, tài liệu giáo dục và những dụng cụ học tập cho thực hành tại trường học.

Các tổ chức phi chính phủ hỗ trợ viện trợ giáo dục phổ thông cho Việt Nam Cộng hoà ở miền Nam Việt Nam, chủ yếu gồm hai cơ quan phi chính phủ viện trợ học bổng cho học sinh là tổ chức xã hội Tin Lành Việt Nam và cơ quan Văn hoá Á Châu, thống kê số liệu hỗ trợ học bổng:

Bảng 3. Tình trạng cấp phát học bổng của Tổ chức xã hội Tin lành Việt Nam và cơ quan Văn hoá Á Châu (1967-1973)

(Đơn vị: số học bổng)

Niên học	Cơ quan Văn hoá Á Châu	Tổ chức xã hội Tin lành Việt Nam
1967-1968	196	0
1968-1969	111	0
1969-1970	40	0
1970-1971	26	20
1971-1972	29	8
1972-1973	0	30

(Nguồn: Đỗ Văn Tú, *Vấn đề giáo dục Sinh viên học sinh các sắc tộc*, tr.71-72)

Giai đoạn từ năm 1967 đến 1973, hai tổ chức phi chính phủ hỗ trợ học bổng cho học sinh giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà ở miền Nam Việt Nam chủ yếu là các học sinh dân tộc thiểu số khuyến khích học tập. Trong đó, số học bổng dành cho sinh viên được nằm chung với số học bổng dành cho học sinh. Cơ quan Văn hoá Á Châu, viện trợ từ năm 1967 đến 1972 trợ cấp học bổng; Tổ chức xã hội Tin lành Việt Nam, viện trợ từ năm 1970 đến 1973 thì chấm dứt cấp học bổng. Số tiền học bổng dành cho học sinh giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà của hai tổ chức: Tổ chức xã hội Tin Lành, “1971: 26 học bổng, 1972: 28 học bổng cho sinh viên học sinh (3.000 đồng/1 tháng)” (Bộ Phát triển Sắc tộc, 1972); Cơ quan Văn hoá Á Châu, “1972: 29 học bổng cho nữ sinh Régina Pacis (4.000 đồng/ 1 tháng)” (Bộ Phát triển Sắc tộc, 1972). Nếu tính riêng con số học bổng theo dạng tư nhân từ năm 1965 đến năm 1974, cơ quan Văn hoá Á Châu là “666 học bổng trị giá 31.968.000 đồng” (Tổ chức lễ kỷ niệm ngày ban hành quy chế riêng biệt cho đồng bào sắc tộc năm 1969-1974, hồ sơ số 31472). Cho thấy rằng hằng năm nguồn viện trợ của Cơ quan Văn hoá Á châu chủ yếu dành riêng số học bổng cho học sinh giáo dục phổ thông thuộc các dân tộc thiểu số, nguồn tiền viện trợ học bổng có giá trị to lớn từ năm 1967 đến 1974 thực sự mới kết thúc đối với hệ thống giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà.

2.3. Tác động viện trợ của Hoa Kỳ đối với giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà

Nguồn viện trợ của Hoa Kỳ có sự tác động lớn đối với phát triển giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà ở miền Nam Việt Nam, thông qua hệ thống đội ngũ cố vấn từ cơ quan USAID đã tiến hành áp đặt nền giáo dục Mỹ hoá đối với hệ thống giáo dục phổ thông của Việt Nam Cộng hoà, nhằm thực sự kiểm soát hệ thống bộ máy giáo dục của chính quyền Nguyễn Văn Thiệu và thực hiện mục tiêu với ý đồ của các chính sách khác tại miền Nam Việt Nam từ năm 1967 đến 1975:

Thứ nhất, khống chế hệ thống giáo dục Việt Nam Cộng hoà bằng nguồn viện trợ cho phát triển giáo dục phổ thông: Nhìn lại trong suốt 21 năm dưới chế độ Việt Nam Cộng hoà đối với ngân sách giáo dục mỗi năm không vượt quá 5% so với ngân sách chung trong khi ngân sách quốc phòng chiếm tỷ lệ 70-85% do được ưu tiên. Từ năm 1968 cho đến năm 1975 thì tỷ lệ ngân

sách giáo dục so với quốc phòng không vượt quá 7%; khi Hoa Kỳ hỗ trợ ngân sách giáo dục cho Việt Nam Cộng hoà là người kiểm soát chi phối hệ thống giáo dục của Việt Nam Cộng hoà, đứng sau lưng là cố vấn giáo dục Hoa Kỳ. Thông qua nguồn viện trợ của Hoa Kỳ cho phát triển giáo dục Việt Nam Cộng hoà thực chất nhằm phục vụ cho ý đồ của Hoa Kỳ ở miền Nam Việt Nam. Trong suốt 21 năm dưới chế độ Việt Nam Cộng hoà, năm 1967 là năm viện trợ giáo dục lên cao nhất; với sự chỉ đạo của cơ quan USAID đều dành 65% cho việc phát triển các trường cấp tiểu học với mục đích kế hoạch phát triển trường cấp tiểu học như một dự án bình định nhằm tạo ra lực lượng mới trung thành trong quần chúng nhân dân ở nông thôn đối với chính quyền Việt Nam Cộng hoà.

Thứ hai, không chế bằng cách chỉ đạo cho các cấp lãnh đạo bộ giáo dục Việt Nam Cộng hoà thực thi thông qua đội ngũ cố vấn giáo dục Hoa Kỳ: Quá trình Hoa Kỳ viện trợ cho chính quyền Việt Nam Cộng hoà nhằm kiểm soát thực sự hệ thống bộ máy tại miền Nam Việt Nam trước làn sóng quần chúng nhân dân Việt Nam ủng hộ Mặt trận Dân tộc Giải phóng miền Nam Việt Nam. Cố vấn Hoa Kỳ đặt ra những kế hoạch, thiết lập chương trình giáo dục mới và chỉ thị cho bộ giáo dục Việt Nam Cộng hoà thi hành, nguồn viện trợ giáo dục phổ thông là một kế hoạch chỉ đạo của cơ quan giáo dục USAID đều được Tổng nha ngân sách và ngoại viện của chính quyền Việt Nam Cộng hoà đồng ý. Trước và trong giai đoạn năm 1967 đến 1975, chế độ Việt Nam Cộng hoà nhìn chung là tự chủ mọi việc nhưng đều có sự cố vấn Hoa Kỳ giết dây từ các cấp sở, nha đến cơ quan đầu não bộ giáo dục Việt Nam Cộng hoà. Nhiều ý kiến cho rằng giáo dục phổ thông tiến bộ như thế nào đều không phù hợp với mục tiêu và ý đồ của Hoa Kỳ sẽ không được sự ủng hộ của các cố vấn Hoa Kỳ, điển hình về việc cải tổ chương trình học tại các trường giáo dục phổ thông “như tất cả chúng ta đều biết, cơ sở của nội dung giảng dạy trong nhà trường Hoa Kỳ - Việt Nam Cộng hoà, xuất phát từ chương trình thời thực dân Pháp được dịch sang tiếng Việt với một vài sửa đổi cho phù hợp với chủ nghĩa thực dân mới ở miền Nam” (Long Điền, 1977). Chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam từ năm 1956 là chính thức được áp dụng ở miền Nam cho đến năm 1975, đã bị nhiều phụ huynh, giáo viên, nhà trí thức, học sinh, sinh viên chỉ trích thậm tệ và yêu cầu cải tổ toàn bộ chương trình giảng dạy giáo dục phổ thông nhưng đều bị Hoa Kỳ và Việt Nam Cộng hoà vẫn cố duy trì chương trình vốn có là sản phẩm nền giáo dục Hoa Kỳ, chương trình này rất phù hợp với mục tiêu và ý đồ của giáo dục mà Hoa Kỳ mong muốn. Từ năm 1973, với kế hoạch Việt Nam hoá chiến tranh thì cơ quan phát triển quốc tế Hoa Kỳ (USAID) đã gửi sang Việt Nam Cộng hoà là hai cố vấn đánh giá chương trình đang hiện hành để tới năm 1974 thì cơ quan USAID phối hợp với cơ quan Văn hoá Á Châu tại Sài Gòn đã tổ chức đại hội nhằm chuẩn bị các mục tiêu giáo dục vốn đã được soạn thảo từ trước. Mục tiêu của bộ giáo dục Việt Nam Cộng hoà tiến hành cải tổ nội dung giảng dạy trong các trường giáo dục phổ thông nhằm đào tạo mẫu người mới cho xã hội miền Nam Việt Nam ở thời kỳ Việt Nam hoá chiến tranh; đó là mẫu người do Hoa Kỳ dày công uốn nắn từ lâu thông qua nguồn viện trợ giáo dục phổ thông với sự du nhập ồ ạt các luồng tư tưởng Tây phương duy tâm phản động từ duy linh nhân vị cho đến thuyết phân tâm. Với hệ thống cố vấn Hoa Kỳ đông đảo, cơ quan USAID đã khống chế hệ thống giáo dục phổ thông miền Nam nhằm phục vụ mục tiêu và ý đồ của Hoa Kỳ đối với các thế hệ trẻ ở miền Nam; chính sách âm mưu của Hoa Kỳ viện trợ giáo dục phổ thông làm phá sản nền văn hoá dân tộc Việt Nam với việc du nhập ồ ạt các luồng tư tưởng Hoa Kỳ nhằm biến giới trẻ Việt Nam trở thành những kẻ

mang tư tưởng văn hoá Hoa Kỳ. Kết hợp cơ quan USAID với cơ quan Văn hoá Á châu và cơ quan liên hợp thông tin Hoa Kỳ đóng vai trò quan trọng trong việc gây ra ảnh hưởng sâu đậm trong hệ thống giáo dục phổ thông với số tiền viện trợ hàng trăm triệu đô la mỗi năm dưới chiêu bài viện trợ văn hoá.

Thứ ba, hệ thống giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà chịu ảnh hưởng mang đậm dấu ấn sản phẩm của nền giáo dục Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam bằng thông qua viện trợ phát triển của Hoa Kỳ: Mang những giá trị văn hoá Hoa Kỳ vào đời sống, nề nếp lối sống theo kiểu Hoa Kỳ biến thể hệ học sinh giáo dục phổ thông ở miền Nam Việt Nam trở thành những người có cách tư duy và quan điểm của Hoa Kỳ. Học tập phương pháp theo mô hình nền giáo dục Hoa Kỳ, phổ cập văn hoá đại chúng Hoa Kỳ tác động tới tư duy ăn mặc thời trang, ăn uống, sinh hoạt, âm nhạc, sách báo, v.v... đều theo kiểu của Hoa Kỳ. Từ đó, biến các thế hệ trẻ ở miền Nam Việt Nam trở thành những con người kiểu mẫu Hoa Kỳ thông qua để kiểm soát nhân dân tại miền Nam Việt Nam trong chính sách chiến lược của Hoa Kỳ. Sản phẩm giáo dục phổ thông mà Hoa Kỳ đối với miền Nam Việt Nam ảnh hưởng sâu sắc tác động tới sau năm 1975 vẫn còn dư âm.

3.KẾT LUẬN

Nguồn viện trợ của Hoa Kỳ cho phát triển giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà từ năm 1967 đến 1975 là mục tiêu, ý đồ nhằm chế ngự con tim và khối óc của các thế hệ học sinh giáo dục phổ thông miền Nam, tạo ra sự tôn sùng tư tưởng Hoa Kỳ và mang lối sống theo Hoa Kỳ. Để chiếm trái tim và khối óc của miền Nam Việt Nam, cơ quan USAID tạo ra hình ảnh người Hoa Kỳ tốt đẹp đối với nhân dân miền Nam, viện trợ giáo dục phổ thông trong các chương trình sinh hoạt hỗ trợ nhà trường ở giáo dục tiểu học và giáo dục trung học, nhằm nắm lấy các thế hệ học sinh miền Nam tách dân tộc ra khỏi ý thức hệ Cộng sản và đưa vào quỹ đạo của Hoa Kỳ. Trong lĩnh vực viện trợ cho giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà đều thông qua cơ quan USAID với cố vấn Hoa Kỳ ở miền Nam từ năm 1967 đến 1975, áp dụng chương trình giáo dục nền Hoa Kỳ hoá vào chương trình giáo dục phổ thông của Việt Nam Cộng hoà. Tuy nhiên nguồn viện trợ cho giáo dục phổ thông rất hạn hẹp so với giáo dục đại học và giáo dục trung học chuyên nghiệp, phần lớn mà Hoa Kỳ hỗ trợ là xây dựng lại các trường học tiểu học ở các vùng nông trong chính sách bình định và kiểm soát; còn lại hỗ trợ học bổng cho các học sinh giáo dục tiểu học và giáo dục trung học khuyến khích các học sinh có năng lực học tập tốt. Mục tiêu và ý đồ của Hoa Kỳ thông qua viện trợ cho phát triển giáo dục phổ thông ít nhưng hiệu quả khi kiểm soát bộ máy giáo dục Việt Nam Cộng hoà thông qua đội ngũ cố vấn giáo dục Hoa Kỳ vạch đường hướng giáo dục Hoa Kỳ hoá. Trong chính sách viện trợ Hoa Kỳ lôi kéo đội ngũ đồng minh của mình và các nước ngoại giao thân thiết với Hoa Kỳ hỗ trợ giáo dục phổ thông về xây dựng trường với dụng cụ học tập cho học sinh Việt Nam Cộng hoà; ngoài ra, các tổ chức phi chính phủ liên hệ mật thiết với Hoa Kỳ cũng hỗ trợ giáo dục phổ thông Việt Nam Cộng hoà đa số là học bổng hỗ trợ học sinh chiếm tỷ lệ nhỏ hơn với sinh viên. Nhìn chung mục tiêu và ý đồ của Hoa Kỳ cũng đạt những gì mà Hoa Kỳ mong muốn khi tiến hành, nắm chắc lấy bộ giáo dục Việt Nam Cộng hoà là nắm chắc ý thức học sinh giáo dục phổ thông trong nền giáo dục Hoa Kỳ hoá tại miền Nam Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Phát triển Sắc tộc (1972). *Chính sách phát triển sắc tộc của chính phủ Việt Nam Cộng hoà*. Trung tâm Lưu trữ Quốc gia II: VN271.
2. Long Điền (1977). Tổ chức và hoạt động của cơ quan USAID trong lĩnh vực giáo dục thực dân mới ở miền Nam Việt Nam trước đây. *Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử*, số 173, 74-79.
3. Hồ sơ V/v chính phủ Hoà Lan viện trợ cho Việt Nam Cộng hoà để mua sách báo năm 1971. *Phòng Quốc vụ Khanh Đặc trách Văn hoá*. Hồ sơ số 1278. Trung tâm Lưu trữ Quốc gia II.
4. Phong Hiền (1984). *Chủ nghĩa thực dân mới kiểu Mỹ ở miền Nam Việt Nam (Khía cạnh tư tưởng và văn hoá) 1954-1975*. Hà Nội: Nhà xuất bản Thông tin Lý luận.
5. Nhiều tác giả (1971). *Các vấn đề giáo dục Quyển II*. Sài Gòn: Nhà xuất bản Trẻ.
6. Nguyễn Khắc Ngữ (1979). *Những ngày cuối cùng của Việt Nam Cộng hoà*. Tủ nghiên cứu Sử Địa.
7. Đặng Phong (1991). *21 năm viện trợ Mỹ ở Việt Nam*. Hà Nội: Viện Nghiên cứu khoa học thị trường – Giá cả.
8. Tập san của Bộ Ngoại giao về “Công cuộc viện trợ Kinh tế-Xã hội cho Việt Nam Cộng hoà” năm 1969. *Phòng Quốc vụ Khanh Đặc trách Văn hoá*. Hồ sơ 1031. Trung tâm Lưu trữ Quốc gia II.
9. Đỗ Văn Tú (1973). *Vấn đề giáo dục Sinh viên học sinh các sắc tộc*. Trung tâm Lưu trữ Quốc gia: VN417.
10. Tổ chức lễ kỷ niệm ngày ban hành quy chế riêng biệt cho đồng bào sắc tộc năm 1969-1974. *Phòng phủ Thủ tướng Việt Nam Cộng hoà*. Hồ sơ số 31472. Trung tâm Lưu trữ Quốc gia II.
11. Tổng Thị Tân – Võ Văn Sen (2021). Viện trợ giáo dục của Hoa Kỳ cho Chính phủ Việt Nam Cộng hoà (1955-1975). *Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn*, Tập 7, số 3, 323-333.
12. Về viện trợ của Nhật cho Việt Nam Cộng hoà năm 1967-1969. *Phòng phủ Thủ tướng Việt Nam Cộng hoà*. Hồ sơ số 23740. Trung tâm Lưu trữ Quốc gia II.
13. Về viện trợ của Hoa Kỳ cho Việt Nam Cộng hoà năm 1966-1974. *Phòng phủ Thủ tướng Việt Nam Cộng hoà*. Hồ sơ số 27156. Trung tâm Lưu trữ Quốc gia II.
14. Viện Khoa học Giáo dục (1980). *Tìm hiểu Chính sách giáo dục thực dân mới Mỹ ở miền Nam Việt Nam và Những tác hại của nó (Quyển II)*. TP HCM.

CHÍNH SÁCH DI DÂN PHÁT TRIỂN KINH TẾ TẠI TÂN RAI - LÂM ĐỒNG CỦA CHÍNH QUYỀN VIỆT NAM CỘNG HÒA ĐỐI VỚI ĐỒNG BÀO S'TIÊNG (1973 – 1975)

Nguyễn Văn Vinh ¹

1. Lớp CH22LS01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Một trong chuỗi các hoạt động bình định và lấn chiếm, chính quyền Việt Nam Cộng hòa đã thực hiện chính sách di dân lập ấp đối với đồng bào S'tiêng tại Tân Rai - Lâm Đồng nhằm mục đích ngăn chặn, tiêu diệt, tách đồng bào S'tiêng ra khỏi lực lượng cách mạng, bảo vệ vững chắc cơ quan đầu não của chính quyền Việt Nam Cộng hòa. Trên cơ sở cách tiếp cận nguồn tài liệu từ Trung tâm Lưu trữ Quốc gia 2, sử dụng phương pháp nghiên cứu lịch sử và phương pháp logic, bài viết đã phân tích chỉ rõ âm mưu, mục tiêu, thủ đoạn, quá trình thực hiện, kết quả, tác động của chính sách di dân phát triển kinh tế của chính quyền Việt Nam Cộng hòa đối với đồng bào S'tiêng nói riêng và cách mạng miền Nam nói chung. Từ kết quả nghiên cứu, bài viết sẽ góp phần cung cấp đầy đủ và toàn diện về tư liệu, góp phần làm phong phú các vấn đề lịch sử về đồng bào S'tiêng trong kháng chiến chống Mỹ cứu nước.

Từ khóa: Chính sách sắc tộc, Đồng bào S'tiêng, Tân Rai-Lâm Đồng, Thượng vụ, Việt Nam Cộng hòa.

1. TỔNG QUAN VỀ TÀI LIỆU VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu về chính sách di dân phát triển kinh tế tại Tân Rai - Lâm Đồng của chính quyền Việt Nam Cộng hòa đối với đồng bào S'tiêng (1970 – 1975) vẫn chưa có một công trình, tài liệu nghiên cứu nào đề cập cụ thể mà chỉ được nhắc đến ở một vài khía cạnh qua các công trình và tài liệu nghiên cứu tiêu biểu như:

Trong tác phẩm “Vấn đề dân tộc ở Sông Bé” đã phân tích cụ thể về lịch sử dân tộc người S'tiêng qua các hình thái kinh tế xã hội. Trong thời kỳ kháng chiến chống Mỹ cứu nước tác giả đề cập đến chính sách di dân của chính quyền Việt Nam Cộng hòa đối với đồng bào Thiên Chúa giáo (miền Bắc) định cư tại các khu vực sinh sống của dân tộc người S'tiêng. Tác giả cũng đề cập đến chính sách phát triển đạo Tin lành cho dân tộc người S'tiêng, cử các chuyên gia ngữ học Hoa Kỳ để nghiên cứu và la tinh hóa tiếng S'tiêng.

Bộ “Địa chí tỉnh Sông Bé”, mục địa bàn Sông Bé từ năm 1956 đến năm 1975, các tỉnh Bình Dương, Bình Long, Phước Long, Phước Thành tác giả phân tích cụ thể lịch sử hình thành, kinh tế xã hội - dân cư, điều kiện tự nhiên đối với các dân tộc thiểu số miền núi trong đó dân tộc người S'tiêng cũng là một trong những vấn đề nghiên cứu của tác giả.

Theo nguồn tài liệu từ Ban Tuyên giáo Tỉnh ủy Bình Phước, “Địa chí Bình Phước”, Nxb. Chính trị Quốc gia – Sự thật, Hà Nội trong chương 9 và chương 10 phần tự nhiên - dân cư, tác

giả đã phân tích về lịch sử hình thành, phát triển của cộng đồng dân cư người kinh, các dân tộc thiểu số sinh sống tại khu vực tỉnh Bình Phước, trong đó tác giả đã trình bày một cách chi tiết về lịch sử hình thành, phát triển của cộng đồng người S'tiêng qua mỗi giai đoạn của các hình thái kinh tế xã hội trong tiến trình lịch sử Việt Nam. Trong tập 2 (phần II: Văn hóa – Xã hội) – “Địa chí Bình Phước” tác giả đã nghiên cứu khái quát về đời sống văn hóa đặc trưng của cộng đồng người S'tiêng, tác giả đã đưa đến cho người đọc hiểu hơn về một nền kinh tế cổ truyền, các món ăn, thức uống,... truyền thống tại mảnh đất phía tây khu vực Đông Nam Bộ.

Dân tộc người S'tiêng được tác giả Phan An tập trung nghiên cứu ở những khía cạnh lịch sử tộc người, môi trường sinh sống, đặc điểm văn hóa. Đồng thời làm sáng rõ các vấn đề sở hữu đất đai và những chuyển biến về kinh tế - xã hội trong các giai đoạn lịch sử được nghiên cứu cụ thể trong “Hệ thống xã hội tộc người của người S'tiêng ở Việt Nam (từ giữa thế kỷ XIX đến năm 1975)”.

Trong hồ sơ về đồng bào S'tiêng tỉnh Bình Long định cư tại Tân Rai tỉnh Lâm Đồng từ năm 1973 đến năm 1975. Tuy tài liệu xuất phát từ mục đích di dân lập ấp chiến lược và thực hiện khai hoang vùng Bảo Lộc tỉnh Lâm Đông nhưng đã khắc họa khá rõ nét về tình hình mọi mặt đời sống của đồng bào S'tiêng dưới thời chính quyền Việt Nam Cộng hòa. Nội dung kế hoạch di dân đã đề cập đến việc thay đổi thói quen canh tác và sinh hoạt kinh tế, xã hội của người S'tiêng bằng việc đưa họ đến một vùng khác với không gian cư trú truyền thống của đồng bào.

Trong báo cáo của Ty Phát triển Sắc tộc (PTST) Phước Long về tình trạng hoạt động phát triển sơn thôn năm 1973 và hồ sơ tiến triển chương trình tự túc phát triển xã Thượng của Ty PTST Phước Long năm 1972 được lưu trữ tại Trung tâm Lưu trữ Quốc gia II. Tài liệu mô tả khá chi tiết, đầy đủ về tiến trình xây dựng nông thôn vùng đồng bào S'tiêng cư trú nói riêng và vùng miền núi Phước Long, Bình Long nói chung. Tài liệu mô tả các chế độ an sinh và trợ cấp xã hội của chính quyền Việt Nam Cộng hòa tiến hành ở đây. Tuy nhiên, những chính sách này của chính quyền Việt Nam Cộng hòa đã không thực hiện được do không am tường văn hóa và tâm lý cũng như những sinh hoạt kinh tế và tổ chức xã hội của người S'tiêng.

Nhìn chung, việc nghiên cứu về người S'tiêng trước năm 1975 với các công trình của người Pháp, người Mỹ và các học giả người Việt Nam chưa thật sự phong phú, chủ yếu là các bài giới thiệu khái quát về người S'tiêng với tư cách một sắc tộc đang trong tình trạng chậm phát triển. Những đặc điểm kinh tế, xã hội người S'tiêng chưa được tác giả chú ý đúng mức. Nhưng những tác giả và những tác phẩm viết về người S'tiêng về các mặt, cho đến nay vẫn là tài liệu quý, đặc biệt là những công trình của người Pháp.

Trên cơ sở kế thừa lý thuyết, phương pháp tiếp cận và kết quả các công trình nghiên cứu của các tác giả đi trước, cùng với quá trình tiếp cận các nguồn tài liệu sơ cấp, thứ cấp, tạp chí. Trên cơ sở cách tiếp cận của khoa học lịch sử, sử dụng phương pháp nghiên cứu lịch sử và logic, bài viết sẽ tập trung phân tích, lý giải nhằm làm sáng tỏ chương trình khẩn hoang lập ấp của chính quyền Việt Nam Cộng hòa đối với đồng bào dân tộc S'tiêng trong lịch sử kháng chiến chống Mỹ của dân tộc Việt Nam.

2. MỤC TIÊU CHÍNH SÁCH DI DÂN PHÁT TRIỂN KINH TẾ TẠI TÂN RAI – LÂM ĐỒNG CỦA CHÍNH QUYỀN VIỆT NAM CỘNG HÒA ĐỐI VỚI ĐỒNG BÀO S'TIÊNG

2.1. Mục tiêu về kinh tế

Chính sách di dân phát triển kinh tế tại xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng của chính quyền Việt Nam Cộng hòa đối với đồng bào S'tiêng nhằm đạt được những mục tiêu về phương diện kinh tế sau:

Thứ nhất, đẩy mạnh công tác xây dựng phát triển kinh tế tại trung tâm định cư Tân Rai trong chương trình khẩn hoang lập ấp do Phủ Quốc Vụ Khanh (QVK) đặc trách từ năm 1973 đến năm 1975. Nhằm mục đích tô lên một viễn cảnh tốt đẹp, một tầm bình phong tuyệt vời về một xã hội phồn thịnh, đời sống di cư được ấm no, sung túc do chính quyền Việt Nam Cộng hòa tạo dựng trong lòng xã hội đầy rối ren, tiềm ẩn nhiều nguy cơ sụp đổ. Khiến đồng bào các dân tộc tin tưởng đứng về phía Cộng hòa chống phá lực lượng cách mạng.

Thứ hai, quận Bảo Lộc là một trong những quận có vị trí chiến lược quan trọng của chính quyền Việt Nam Cộng hòa. Đồng thời, quận Bảo Lộc có tài nguyên tự nhiên, khoáng sản phong phú như: “*than nâu, than bùn, quặng bôxít, đá xây dựng, ...*” đặc biệt nằm trên một vùng đất phủ màu xanh của rừng rậm. Với một lực lượng di cư trên 11.000 đồng bào S'tiêng sẽ cung ứng một nguồn nhân công dồi dào, đẩy mạnh công tác khai thác phục vụ cho sự phát triển của thể chế “*trong kế hoạch khai thác, Trung tâm tiếp cư có thể thu lợi được ước khoảng 200.000.000, đủ cung ứng cho các chi phí dành cho các dự án an sinh cho đồng bào*”(Kế hoạch tiếp cư trong khuôn khổ chương trình khẩn hoang lập ấp 3.426 gia đình gồm 12.103 đồng bào sắc tộc S'tiêng từ Bình Long đến lập nghiệp tại Lâm Đồng, hồ sơ 1832).

2.2. Mục tiêu về xã hội

Đồng bào S'tiêng có mật độ dân số đông đứng thứ năm trong các dân tộc ở khu vực Trường Sơn Tây Nguyên. Sinh sống chủ yếu trên khắp các tỉnh thành Đông Nam Bộ - Vùng có vị trí chiến lược quan trọng quyết định đến an nguy thịnh suy của nền thể chế Đế nhị (1967 – 1975). Nhận thấy tầm quan trọng của đồng bào S'tiêng trong việc xây dựng và bảo vệ nền an ninh của đất nước. Chính quyền Việt Nam Cộng hòa đã dành sự quan tâm đặc biệt đến cộng đồng người S'tiêng ở miền Đông Nam Bộ - vùng “*xôi đậu*” giữa chính quyền và Mặt trận dân tộc giải phóng miền Nam Việt Nam (Nguyễn Thanh Huy (2018), Tr. 58-62). Do đó, giữa năm 1973 chính quyền Việt Nam Cộng hòa chính thức thực hiện chương trình khẩn hoang lập ấp đối với đồng bào S'tiêng tại trại tiếp cư An Lợi (Biên Hòa) đến trại định cư Tân Rai thuộc quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng từ năm 1973 đến năm 1975, với những mục đích về phương diện xã hội sau:

Thứ nhất, đồng bào S'tiêng có mật độ dân số đông, sinh sống rải rác ở các tỉnh thành Đông Nam Bộ - vùng có vị trí chiến lược quan trọng. Đồng thời đa số đồng bào thuộc trình độ dân trí thấp và bản chất hiền lành thật thà nên rất dễ thực hiện những chiêu bài mị dân, lôi kéo cùng với những chính sách hỗ trợ đặc lên những lợi ích trước mắt mang tính tạm thời để đồng bào đứng về phía chính quyền Việt Nam Cộng hòa chống phá lực lượng cách mạng (Nguyễn Thị Như Hiền (2012), Tr. 35).

Thứ hai, Nam Tây Nguyên là địa bàn sinh sống chủ yếu của cộng đồng các dân tộc thiểu số. Do đó, chính quyền Nguyễn Văn Thiệu đã tính toán đến việc nếu chương trình di dân phát

triển kinh tế tại xã Tân Rai có những dấu hiệu khởi sắc, đời sống đồng bào dân tộc S'tiêng được đáp ứng tạo nên cảnh phồn vinh giả tạo về mặt kinh tế, cơ sở hạ tầng sẽ làm tấm bình phong tuyệt vời che đậy cả một âm mưu xâm lược của chính quyền. Từ đó tạo nên lực hấp dẫn đối với đồng bào dân tộc thiểu số tại Nam Tây Nguyên từ bỏ cuộc sống vốn có của mình đến các trại định cư của chính quyền Việt Nam Cộng hòa sinh sống. Từ đây, sẽ tạo nên một bước tiến có lợi cho chính quyền Việt Nam Cộng hòa về công tác quản lý đồng bào, thực hiện các chính sách mị dân, xuyên tạc đường lối cách mạng của Đảng, Nhà nước và nhân dân Việt Nam trong sự nghiệp đấu tranh giải phóng miền Nam thống nhất đất nước, làm cho đồng bào dân tộc S'tiêng nói riêng và đồng bào các dân tộc thiểu số Nam Tây Nguyên nói chung đứng về phía chính quyền thân Mỹ chống phá lực lượng cách mạng. Tiến tới việc làm chủ miền rừng núi rộng lớn Nam Tây Nguyên và cô lập khu căn cứ địa cách mạng ở khu vực Đông Nam Bộ, nhằm khiến cho lực lượng cách mạng không còn nơi ẩn náu, mất hẳn một chỗ dựa, nương tựa, chỗ che vững chắc từ phía đồng bào, phải chết dần trong tình thế bị bao vây, cô lập.

2.3. Mục tiêu về chính trị - chiến lược

Sau Hiệp định Pari, chính quyền Việt Nam Cộng hòa đẩy mạnh thực hiện kế hoạch “*bình định, lấn chiếm*” các khu vực xung quanh trung tâm Sài Gòn từ nhiều hướng, nổi bật là hoạt động đánh phá địa bàn Nam Tây Nguyên nhằm ngăn chặn và tiêu diệt lực lượng cách mạng đang hoạt động tại các vị trí trọng yếu, bảo vệ vững chắc cơ quan đầu não của chính quyền thân Mỹ tại miền Nam. Một trong chuỗi hoạt động bình định, lấn chiếm. Chính quyền Việt Nam Cộng hòa thực hiện chính sách di dân đồng bào S'tiêng tại trại tiếp cư An Lợi để phát triển kinh tế bằng chương trình khẩn hoang lập ấp tại xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng với những mục đích chính trị - chiến lược sau:

Thứ nhất, Lâm Đồng trực thuộc Quân khu 6, tọa lạc trên địa bàn có vị trí chiến lược quan trọng đối với lực lượng cách mạng trong sự nghiệp đấu tranh giải phóng miền Nam thống nhất đất nước “*có thể xây dựng thành căn cứ địa cách mạng sâu rộng vững chắc, nối liền hành lang chỉ đạo và tiếp tế của Trung ương đối với Nam Bộ, chia cắt địch thành thế vây ép Sài Gòn nơi đứng chân và cơ động lực lượng lớn để tấn công vào Sài Gòn và đồng bằng Nam Bộ*” (*Quân đội Nhân dân Việt Nam (1986). Tr. 17*), nhưng lại là địa bàn trọng điểm của chính quyền Việt Nam Cộng hòa để thực hiện lấn chiếm vùng kiểm soát từng bước phá hủy căn cứ địa cách mạng bảo vệ trung tâm Sài Gòn.

Thứ hai, trại định cư Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng nằm giữa trung tâm khu căn cứ địa trọng điểm của lực lượng cách mạng tại Nam Tây Nguyên và khu vực Đông Nam Bộ. Với vị trí chiến lược quan trọng: phía Bắc và Tây Bắc giáp căn cứ địa Nam Ka, Đăk Nông; phía Nam giáp căn cứ địa Bắc - Nam đường 20; phía Tây giáp căn cứ địa Cát Tiên và Đông giáp căn cứ địa Núi Voi và Lán Tranh của lực lượng cách mạng. Nếu chính quyền Việt Nam Cộng hòa làm chủ được vùng đất Tân Rai, sẽ tạo thế và lực làm bàn đạp tấn công lực lượng cách mạng, phá hủy cơ sở, kiến trúc thượng tầng tại các căn cứ địa xung quanh, làm chủ cả khu vực rừng núi Nam Tây Nguyên (Nguyễn Xuân Sinh (2015). Tr. 181).

Thứ ba, chính quyền Việt Nam Cộng hòa đẩy mạnh thực hiện mục đích kiểm soát chặt chẽ, đồng thời phá hoại cắt đứt con đường 20 – nơi trung chuyển, cung cấp sức người, sức của, các phương tiện chiến tranh, thông tin tình báo giữa các căn cứ địa nhằm chi viện trực tiếp hỗ

trợ cho chiến trường Tây Nguyên “*chúng bố trí một tiểu đoàn công lộ bảo vệ đường dây cao thế từ Di Linh đến An Lạc có hai tiểu đoàn chốt giữ*”. Đồng thời, chính quyền Nguyễn Văn Thiệu đẩy mạnh “*tập trung củng cố bộ máy kèm, không chế quân chúng, đồn quân, bắt lính,...* Từ tháng 6 đến tháng 12-1973, chúng đã ủi phá 1.500 ha và đưa 12.000 dân từ Bình Long, Phước Long đến khu vực Tân Rai, Minh Rồng và mở rộng đánh chiếm phía Bắc thị xã Blao” (Đảng Cộng Sản Việt Nam (1990), Tr. 153).

3. CHÍNH QUYỀN VIỆT NAM CỘNG HÒA THỰC HIỆN CHÍNH SÁCH DI DÂN PHÁT TRIỂN KINH TẾ TẠI TÂN RAI – LÂM ĐỒNG ĐỐI VỚI ĐỒNG BÀO S’TIÊNG

3.1. Chọn địa điểm định cư

Lâm Đồng nằm trên một vị trí chiến lược quan trọng của lực lượng cách mạng “*nhiệm vụ chiến lược của Khu 6 là phải làm chủ cho được toàn bộ miền rừng núi; xây dựng miền núi của Khu 6 gắn với Khu 7 hợp thành một căn cứ chiến lược liên hoàn vững mạnh cho cả chiến trường Nam Bộ, làm nơi triển khai những binh đoàn chủ lực của ta để vây ép và tiến đánh Sài Gòn từ nhiều hướng*” (Nguyễn Xuân Sinh (2015), Tr. 123) nhưng lại là địa điểm mà chính quyền Việt Nam Cộng hòa cần phải thực hiện kế hoạch chiến lược quyết định nhằm chống phá, tiêu diệt căn cứ địa cách mạng đẩy lực lượng cách mạng vượt qua biên giới quốc gia. Trên thực tế ngày 04-04-1973, thi hành chỉ thị của Ủy ban Liên bộ (UBLB), Tổng Trưởng Bộ PTST phối hợp với tỉnh Trưởng Bình Long thành lập Ủy ban thị sát tiến hành công tác chọn địa điểm định cư cho 12.103 đồng bào sắc tộc S’tiêng (gồm 3.436 hộ gia đình) tạm định cư trong thời gian 2 đến 3 năm tại tỉnh Lâm Đồng. Tổng Thư ký Bộ Sở quan cùng với K’ Briuh Piere Marie và Đại tá Vòng Kim Sinh đã trực tiếp phối hợp với cơ quan tỉnh Bình Long, thành lập Ủy ban thị sát tại tỉnh Lâm Đồng gồm 40 thành viên trong đó bao gồm Phó tỉnh Trưởng, các vị đại diện dân sự, viên chức ấp, xã trại An Lợi do Tổng Thư ký Bộ Sở quan làm Trưởng đoàn. Theo kế hoạch định cư, hai địa điểm đầu tiên được phái đoàn thị sát tại ấp An Lạc và xã Phước Lạc thuộc quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng (*Kế hoạch tiếp cư trong khuôn khổ chương trình khẩn hoang lập ấp đồng bào sắc tộc S’tiêng từ Bình Long đến lập nghiệp tại Lâm Đồng, hồ sơ 1832*). Sau chuyến quan sát thực địa, phái đoàn nhận thấy những hạn chế nhất định từ hai địa điểm trên, như sau: thiếu đất đai canh tác; tại hai khu đất trên đều có một phần đất thuộc quyền sử dụng đất tư nhân của các hộ gia đình thuộc đồng bào dân tộc Kinh cũng như đồng bào các dân tộc bản địa đang sinh sống và lao động sản xuất kinh tế; cả hai đều có những phần đất thuộc quyền sở hữu của các đồn điền (*Phiếu trình V/v: Chọn địa điểm định cư đồng bào S’tiêng nạn nhân chiến cuộc tại tỉnh Lâm Đồng, hồ sơ 1833*).

Sau nhiều lần khảo sát tại ấp An Lạc và xã Phước Lạc thuộc quận Bảo Lộc, phái đoàn đã từ chối hai địa điểm trên do hạn chế khách quan về điều kiện tự nhiên. Phái đoàn và chính quyền địa phương tỉnh Lâm Đồng quyết định chọn khu đất tọa độ ZT.086876 thuộc xã Tân Rai, quận Bảo Lộc làm địa điểm định cư cho 12.103 đồng bào S’tiêng từ trại tiếp cư An Lợi (Biên Hòa) di cư đến. Đây là khu đất có điều kiện thuận lợi thực hiện công tác định cư cho đồng bào S’tiêng. Vì diện tích canh tác trên khu đất có thể mở rộng 10.000 mẫu, đất đai màu mỡ tối xộp thích hợp cho sản xuất nông nghiệp và có thể mở rộng diện tích canh tác về phía Đông Bắc; có thể sử dụng thêm phần đất phi trường cũ của lực lượng quân đội đặc biệt Mỹ và bãi đậu xe để

làm khu gia cư mà không cần mất thời gian khẩn hoang nào; khu đất nằm gần suối, thuận tiện trong việc thiết lập hệ thống thủy lợi phục vụ sản xuất trong tương lai; trên khu đất này, phần đất thuộc đồn điền của người Pháp đang trong tình trạng thiếu nhân công làm việc, rất có lợi cho đồng bào sắp được định cư; tại khu đất này, đồng bào S'tiêng được quyền khai thác gỗ để kiếm thêm thu nhập (*Phiếu trình V/v: Chọn địa điểm định cư đồng bào S'tiêng nạn nhân chiến cuộc tại tỉnh Lâm Đồng, hồ sơ 1833*).

Sau khi đã xác định địa điểm định cư cho đồng bào S'tiêng tại xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng, ngày 14-04-1973 trước khi phái đoàn kết thúc chuyến thị sát tại tỉnh Lâm Đồng, chính quyền địa phương tỉnh Lâm Đồng chính thức mở phiên họp thảo luận đề xuất các yêu cầu cấp thiết đối với phái đoàn thị sát tại địa điểm định cư Tân Rai kính trình lên Phủ Thủ tướng, nội dung như sau: Chính quyền địa phương tỉnh Lâm Đồng xin UBLB trình lên Phủ Thủ tướng trực tiếp can thiệp với Bộ Phát triển Nông nghiệp và Điền địa cho phép tỉnh Lâm Đồng sử dụng một phần đất nằm trong khu rừng cấm khoảng 10.000 mẫu để chuẩn bị định cư cho đồng bào S'tiêng; Xin UBLB can thiệp với Tổng cục Tiếp tế cho tỉnh Lâm Đồng được mua gạo trực tiếp với giá chính thức và chuyên chở đến địa phương để cấp phát cho đồng bào, vì giá gạo ở địa phương quá đắt. Đồng thời tỉnh Lâm Đồng cũng xin Phủ QVK đặc trách chương trình khai hoang lập ấp trợ cấp gạo từ 6 đến 12 tháng thay vì trước đây chỉ trợ cấp 6 tháng gạo cho đồng bào; Xin UBLB can thiệp với Bộ Quốc phòng, Bộ Tổng Tham mưu và Bộ Tư lệnh Cảnh sát Quốc gia cho phép tỉnh Lâm Đồng được thành lập thêm: 1 đại đội địa phương quân; 3 Trung đội nghĩa quân và 2 đội cảnh sát Quốc gia để giữ an ninh trong khu vực trước và sau khi đồng bào S'tiêng đến định cư; Xin UBLB can thiệp với Bộ Quốc phòng (cục Công Binh) xin tu bổ khoảng trục lộ giao thông dài độ 20 km về phía Tây (trong đó có 8 km đường nhựa và 4 km đường đá xanh. Xin Phủ QVK trợ cấp ngân khoản để tỉnh thực hiện một công trình đập nước và thiết lập hệ thống dẫn thủy nhập điền để phát triển kinh tế nông nghiệp cho đồng bào đến định cư tại Tân Rai; Xin Phủ QVK sớm cấp ngân khoản để tỉnh có đủ điều kiện, thời gian chuẩn bị chu đáo trước ngày tiếp nhận số đồng bào đến định cư; Xin UBLB can thiệp với Bộ Nội Vụ cho phép tỉnh thực hiện việc đoàn ngũ hóa số 10.000 dân sắp được đưa đến định cư tức là thành lập một lực lượng nhân dân tự vệ và lực lượng vũ trang cho họ; UBLB can thiệp với Bộ Nội Vụ cho phép tỉnh thành lập một phái viên hành chính tại xã Tân Rai để phục vụ mau lẹ và chu đáo các thủ tục hành chính cần thiết khi định cư cho đồng bào; Triệu tập một buổi họp gồm có đại diện Quân khu 2, Tòa hành chính Lâm Đồng và Bình Long, để giải quyết những điểm liên quan tới việc định cư, nhân dịp này hai vị tỉnh trưởng Lâm Đồng và Bình Long sẽ trình bày kế hoạch chi tiết cũng như nhu cầu ngân khoản để tiếp nhận số đồng bào trên cho tất cả anh em địa phương nghĩa quân và cảnh sát, cán bộ các ngành cũng như viên chức xã ấp thuộc trại tiếp cư An Lợi được đi theo đến Lâm Đồng và hợp thức hóa ngay tình trạng thành chánh để tránh việc ngưng trệ lương bổng; Trợ cấp ngân khoản để tỉnh Lâm Đồng thực hiện các công trình xây dựng cơ sở trường học và bệnh viện tại khu đất định cư Tân Rai; Xin UBLB định cư hồi cư Nạn nhân Chiến cuộc (NNCC) liên hệ tăng cường với các cơ quan hành chính, giáo dục, nông nghiệp đến phục vụ số đồng bào sắp định cư tại xã Tân Rai.

Xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng có vị trí chiến lược quan trọng về mặt quân sự và điều kiện tự nhiên thuận lợi đã trở thành địa điểm định cư cho đồng bào S'tiêng tại trại tiếp cư An Lợi trong kế hoạch bình định, lấn chiếm vùng kiểm soát tại Nam Tây Nguyên nằm trong chương trình khẩn hoang lập ấp của chính quyền Việt Nam Cộng hòa.

3.2. Tiến hành chuyển cư đến nơi ở mới

Vào lúc 8 giờ 30 phút, ngày mùng 06-04-1973, tại văn phòng Ty PTST tỉnh Bình Long (trại tiếp cư An Lợi) đã diễn ra phiên họp trọng thể về công tác chuẩn bị di dân đồng bào S'tiêng khai hoang lập ấp tại xã Tân Rai, tỉnh Lâm Đồng. Phiên họp gồm 99 vị thuộc các đại diện dân cử, Xã trưởng, Trưởng ấp, thân hào, nhân sĩ và các Bô lão thuộc các xã sắc tộc Bình Long. Tại phiên họp Điều Bồi – Trưởng Ty PTST tỉnh Bình Long đã triển khai các nội dung về việc đưa đồng bào S'tiêng đi lập ấp tại xã Tân Rai, tỉnh Lâm Đồng theo chương trình quy định của Bộ PTST. Trong đó, Trưởng Ty PTST nhấn mạnh những điều kiện thuận lợi về khía cạnh đất đai màu mỡ, khí hậu mát mẻ trong lành, đây là điều kiện cần để phát triển kinh tế nông nghiệp, tăng gia sản xuất đem lại đời sống ấm no, hạnh phúc. Đồng thời, các hộ gia đình sẽ được trợ cấp trực tiếp nguồn ngân khoản từ phía Chính phủ và Bộ PTST trong suốt thời gian định cư tại Tân Rai. Có thể thấy, mọi sự nỗ lực từ phía Ty PTST trong suốt buổi họp đều đi ngược lại những cố gắng, sự mong đợi của họ khi hầu hết những ý kiến phát biểu từ phía đồng bào các xã đều phản đối kế hoạch của Bộ PTST, tất cả đồng bào chỉ có một lập trường duy nhất là xin được trở về định cư tại tỉnh Bình Long, cùng với đồng bào Kinh để xây dựng lại làng mạc với nếp sống sinh hoạt vốn quen thuộc trước đây (*Phiếu trình V/v: đồng bào sắc tộc tỉnh Bình Long trong vấn đề di dân lập ấp tại tỉnh Lâm Đồng*, hồ sơ 1835).

Tại các xã An Ninh, An Phú, An Quý, An Mỹ và An Lợi (quận An Lộc) đã nêu lên ba ý kiến sau: *Thứ nhất*, nếu phải giải tỏa trại tạm cư An Lợi, xin Tổng Thống và Chính phủ cứu xét cho toàn thể đồng bào sắc tộc S'tiêng thuộc tỉnh Bình Long được định cư tại một địa điểm nhưng vẫn giữ nguyên cơ chế tỉnh, quận, xã, ấp, tiếp tục làm việc để phục vụ đồng bào. *Thứ hai*, xin cho đồng bào S'tiêng thuộc tỉnh Bình Long được tạm ở lại trại An Lợi, chờ ngày trở về tái thiết tỉnh Bình Long. *Thứ ba*, trong trường hợp bất khả kháng, trại tiếp cư An Lợi phải giải tỏa, xin cho đồng bào S'tiêng về sống với đồng bào Kinh tại Phú Văn (Bình Dương) để chờ ngày trở về quận An Lộc (*Biên bản buổi họp của đồng bào chiến nạn sắc tộc Bình Long về việc di dân khẩn hoang lập ấp (KHLA) tại tỉnh Lâm Đồng*, hồ sơ 1835, Tr. 1.). Tại xã Lộc Thành (quận Lộc Ninh), Đồng bào S'tiêng quận Lộc Ninh không muốn đi đâu ngoài Bình Long, ...nếu đến một nơi xa lạ như xã Tân Rai, tỉnh Lâm Đồng, trường hợp thiếu an ninh, chắc chắn đồng bào không thể yên tâm sinh sống và sản xuất được (*Biên bản buổi họp của đồng bào chiến nạn sắc tộc Bình Long về việc di dân KHLA tại tỉnh Lâm Đồng*, hồ sơ 1835, Tr. 2). Tại xã Lộc Hòa (quận Lộc Ninh), đồng bào ý kiến sau: trước khi Chính phủ quyết định đưa đồng bào S'tiêng đi Lâm Đồng, xin cấp phương tiện cho đồng bào (một số đại diện) đến Tân Rai để quan sát đất đai, địa thế, tình trạng an ninh thế nào, sau đó đồng bào mới có thể quyết định đi hay ở (*Biên bản buổi họp của đồng bào chiến nạn sắc tộc Bình Long về việc di dân KHLA tại tỉnh Lâm Đồng*, hồ sơ 1835, Tr. 2).

Căn cứ nội dung phiên họp tại Trung tâm Điều Hợp TTPT/QK3 ngày 21-05-1973 và các phiên họp kế tiếp tại Phủ QVK, Tổng cục tiếp vận và Bộ Quốc phòng sẽ cung cấp cho Ty PTST 40 quân xe loại GMC mỗi ngày haul vận chuyển số đồng bào trên 3.317 hộ gia đình gồm trên 11.331 dân sắc tộc S'tiêng và đồ đạc đến trại tạm cư mới thuộc xã Tân Rai (tỉnh Lâm Đồng) kể từ ngày 01-06-1973 cho đến khi kết thúc. Với mục đích giải tỏa trại tạm cư An Lợi nhằm chặn đứng sự tiếp viện cũng như lo ngại trước sự lớn mạnh của lực lượng cách mạng miền Nam Việt Nam khiến đồng bào dân tộc đứng về phía cách mạng lật đổ chính quyền Việt Nam Cộng hòa (*Kế hoạch Điều hành và di chuyển đồng bào đi khẩn hoang lập ấp tại tỉnh Lâm Đồng của Ty Phát triển Sắc tộc Bình Long*, hồ sơ 1835, Tr. 2).

Căn cứ vào kế hoạch điều hành và di chuyển đồng bào S'tiêng đến trại tạm cư mới thuộc xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng của Ty PTST tỉnh Bình Long được tổ chức như sau:

Về cán bộ phụ trách di chuyển: Ty PTST tỉnh Bình Long cử 40 cán bộ Phát triển Sơn thôn (PTSTh) đánh số từ 1 đến 40 trên áo đồng thời mỗi xe GMC cũng sẽ được đánh số theo thứ tự tương ứng. Dưới đây là danh sách cán bộ PTSTh được cử phụ trách di chuyển đồng bào S'tiêng trong chương trình khẩn hoang lập ấp tại xã Tân Rai, tỉnh Lâm Đồng.

Mỗi cán bộ PTST sẽ phụ trách từ 5 đến 10 hộ gia đình, mỗi lần di chuyển gồm 20 đồng bào kể cả đồ đạc trên một xe GMC. Như vậy, mỗi chuyến sẽ trở 800 đồng bào, thời gian hoàn thành ước khoảng gần 20 ngày. Theo kế hoạch, lịch trình di chuyển được thực hiện theo từng xã, nếu xã nào có trên 1.000 đồng bào sẽ được chia thành nhiều chuyến trong những ngày kế cận (*Phiếu trình V/v: lịch trình di chuyển đồng bào S'tiêng đến khẩn hoang lập ấp tại tỉnh Lâm Đồng ngày 01-06-1973 và các ngày kế tiếp, hồ sơ 1835*). Kế hoạch được triển khai và thực hiện ngay vào buổi tối cuối tháng năm ngày 31-05-1973, tất cả cán bộ phụ trách di chuyển đồng bào S'tiêng phải túc trực tại trại tiếp cư An Lợi để nhận diện số đồng bào được chỉ định di chuyển, đồng thời phụ trách tháo dỡ nhà cửa, gói đồ đạc của các hộ gia đình, để 5 giờ sáng hôm sau các hộ gia đình di chuyển đợt đầu có thời gian chuẩn bị bữa sáng cùng với các thành viên và đứng 6 giờ 30 phút cán bộ phụ trách hướng dẫn đồng bào di chuyển đồ đạc lên xe theo quy định. Những cán bộ còn lại của Ty PTST tỉnh Bình Long phối hợp với đoàn công tác Phủ QVK tại trại tiếp cư An Lợi để cấp phát phiếu di chuyển cho mỗi đồng bào lên xe nhằm mục đích phục vụ công tác quản lý (*Kế hoạch Điều hành và di chuyển đồng bào đi khẩn hoang lập ấp tại tỉnh Lâm Đồng của Ty Phát triển Sắc tộc Bình Long, hồ sơ 1835, Tr. 1*).

Nhân viên: Sau khi số đồng bào đợt đầu di chuyển xong, Ty PTST tỉnh Bình Long cử Ô Lâm Nê – Phó trưởng Ty PTST và một số cán bộ PTST ở lại trại tiếp cư An Lợi tiếp tục công tác hành chính, đồng thời tiếp nhận các chỉ thị từ Trưởng Ty, theo dõi và đôn đốc các hoạt động của đoàn cán bộ PTSTh trong công tác di chuyển số đồng bào đến trại định cư mới thuộc xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng (*Kế hoạch Điều hành và di chuyển đồng bào đi khẩn hoang lập ấp tại tỉnh Lâm Đồng của Ty Phát triển Sắc tộc Bình Long, hồ sơ 1835, Tr. 1*).

Đoàn quân xa chuyển vận: Đoàn xe GMC được đánh số theo thứ tự từ 1 đến 40 theo quy định, do một trưởng đoàn phụ trách. Mỗi ngày, trước 6 giờ 30 phút, xe phải trình diện Bộ chỉ huy trại An Lợi để đến địa điểm ấn định. Sau khi cán bộ PTSTh phụ trách hướng dẫn đồng bào và đồ đạc lên xe. Khoảng 8 giờ, 40 xe GMC cùng lúc bắt đầu lăn bánh. Trong suốt lộ trình di chuyển đến trại tạm cư – định cư Tân Rai, ngoài số cán bộ phụ trách theo mỗi xe, Ty PTST tỉnh Bình Long cử một trưởng đoàn đại diện Trưởng Ty giải quyết những vấn đề khó khăn xảy ra (nếu có) trong suốt lộ trình di chuyển. Sau khi đến trại tạm cư Tân Rai, chính quyền địa phương tỉnh Lâm Đồng phối hợp với đoàn cán bộ PTSTh tiến hành nhanh các thủ tục tiếp nhận đồng bào để cho đoàn xe kịp quay trở về trại An Lợi trước 15 giờ mỗi ngày để chuẩn bị cuộc hành trình di chuyển vào ngày hôm sau (*Kế hoạch Điều hành và di chuyển đồng bào đi khẩn hoang lập ấp tại tỉnh Lâm Đồng của Ty Phát triển Sắc tộc Bình Long, hồ sơ 1835, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, Tr. 2*).

Về Dân vận: Tại trại An Lợi có nhiệm vụ lắp đặt máy phát thanh bắt đầu phát thanh vào lúc 4 giờ 30 phút sáng với nội dung ngợi ca chương trình khẩn hoang lập ấp, tạo dựng cuộc sống mới tại xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng của Bộ PTST tỉnh Bình Long với mục đích thúc đẩy tinh thần rời bỏ cuộc sống thường nhật tại trại tiếp cư An Lợi, sẵn sàng lên đường tạo dựng cuộc sống mới. Đồng thời mục đích trên không ngoài đánh thức tất cả đồng bào thức

dậy để sửa soạn cho cuộc hành trình dài di chuyển đến trại định cư Tân Rai (*Kế hoạch Điều hành và di chuyển đồng bào di khẩn hoang lập ấp tại tỉnh Lâm Đồng của Ty Phát triển Sắc tộc Bình Long*, hồ sơ 1835, Tr. 3).

Như vậy, kế hoạch di dân đồng bào S'tiêng tham gia chương trình khẩn hoang lập ấp tại xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng vừa mới ban hành đã vấp phải sự phản đối kịch liệt từ phía đồng bào. “Chính quyền Việt Nam Cộng hòa đã chối từ những nguyện vọng chính đáng của họ hướng đến mục tiêu làm chủ vùng đất Tây Nguyên, từng bước phá hủy thậm chí là hủy diệt các căn cứ cách mạng, cắt đứt mọi con đường chi viện cho chiến trường miền Nam. Đồng thời mục đích cuối cùng là xây dựng một hệ thống lá chắn vững chắc để bảo vệ dân cư đô thị Sài Gòn – Chợ Lớn – nơi có những trung tâm đầu não của cuộc chiến tranh xâm lược Việt Nam do Mỹ và Chính quyền Việt Nam Cộng hòa điều khiển” (Mạc Đường (1985), Tr. 21 – 22)

3.3. Định cư và tổ chức đời sống mới cho đồng bào S'tiêng

Công văn số 3061/QVK/KHLA/CD ngày 15-04-1973 của Phủ QVK đề nghị Tòa tỉnh Trưởng Lâm Đồng nghiên cứu dự án khẩn hoang lập ấp tại xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng chuẩn bị các điều kiện cần thiết tiến hành định cư cho 3.000 hộ gia đình đồng bào S'tiêng gồm khoảng 11.000 đồng bào. Tỉnh Trưởng Lâm Đồng đề nghị Bộ Cải cách Điền địa tiến hành khai phá 3.000 mẫu rừng cấm tại xã Tân Rai. Nhằm chuẩn bị công tác chia lô cấp đất cho các hộ gia đình (1 mẫu/hộ gia đình) để canh tác, tăng gia sản xuất. Đồng thời chính quyền sở tại có thể sử dụng số gỗ khai thác trên nhằm thu lợi nhuận phục vụ các công trình, dự án an sinh cho đồng bào (ước khoảng 200.000.000 đồng) (*Kế hoạch tiếp cư trong khuôn khổ chương trình khẩn hoang lập ấp 3.426 gia đình gồm 12.103 đồng bào sắc tộc S'tiêng từ Bình Long đến lập nghiệp tại Lâm Đồng*, hồ sơ 1832, Tr. 2).

Dự án định cư cho đồng bào S'tiêng được thực hiện qua 3 giai đoạn, như sau:

Giai đoạn 1: Lập khu tiếp cư tại điểm định cư mới thuộc xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng. Thời gian chuẩn bị thực hiện 45 ngày (kể từ ngày 15-04 đến trước ngày 01-06-1973) hoàn thành các công tác dựng lều (3.000 lều vải), đào giếng nước (60 cái) và đào hố vệ sinh (60 cái).

Giai đoạn 2: Thành lập khu gia cư sinh sống chính thức cho các hộ gia đình đồng bào S'tiêng dưới hình thức phân lô đất cấp phát cho các hộ để đồng bào S'tiêng tiến hành sớm giai đoạn dựng nhà trước mùa mưa. Theo kế hoạch triển khai, tỉnh Trưởng Lâm Đồng thực hiện công tác thiết lập 3 khu gia cư theo kích thước chung (800m×250m). Mỗi khu gia cư là nơi sinh sống sinh hoạt cho 1.000 hộ gia đình đồng bào gồm 200 liên gia (20m×12m, mỗi liên gia gồm 5 hộ gia đình), 14 km đường và một khu hành chính (50m×250m) dành để xây cất trường học, chợ, văn phòng xã, bệnh xá, nhà máy điện (*Kế hoạch tiếp cư trong khuôn khổ chương trình khẩn hoang lập ấp 3.426 gia đình gồm 12.103 đồng bào sắc tộc S'tiêng từ Bình Long đến lập nghiệp tại Lâm Đồng*, hồ sơ 1832, Tr. 3). Thời gian tối thiểu cần thiết cho việc chuẩn bị là một tháng kể từ ngày nhận được ngân khoản và các phương tiện sơ khởi để xúc tiến công tác định cư.

Giai đoạn 3: Thành lập khu canh tác để đồng bào có nơi tăng gia sản xuất, phát triển kinh tế. Căn cứ kế hoạch tạm cư và định cư tỉnh Trưởng Lâm Đồng ngày 05-05-1973 đề nghị Phủ QVK chấp thuận và cung cấp các phương tiện hỗ trợ công tác phát quang, sản xuất nông nghiệp: 4.000 mẫu rừng (đợt đầu), 4 chiếc máy cày 60 mã lực; 6 chiếc máy bơm nước (5 mã lực); 100 chiếc bẫy kẹp chống phá rừng; 12.000kg lúa giống; 4.000kg bắp giống; 4.000kg các loại hạt giống hoa màu phụ; 120.000kg phân bón.

Công văn số 8141/QVK/UBLBHCDC/NNCC/CD ngày 28-04-1973, Bác sĩ Phan Quang Đán - Chủ tịch UBLB Hồi cư và Định cư Nạn nhân Chiến cuộc chính thức phê duyệt kế hoạch định cư cho 10.948 đồng bào S'tiêng từ trại tiếp cư An Lợi đến địa điểm khẩn hoang lập ấp thuộc xã Tân Rai, tỉnh Lâm Đồng sinh sống. UBLB ủy ngân cho tỉnh Trưởng Lâm Đồng mức ngân khoản 4 triệu đồng để lo công tác chuẩn bị và hoàn thành giai đoạn 1. Đồng thời, Bác sĩ Phan Quang Đán đề nghị tỉnh Trưởng Lâm Đồng kê khai số liệu lều vải, tôn lợp hiện có sẵn tại Lâm Đồng trong dự án định cư đồng bào S'tiêng nhằm hỗ trợ cung cấp kịp thời.

Sau khi hoàn tất việc tiếp nhận 10.948 đồng bào S'tiêng từ trại tiếp cư An Lợi về trung tâm định cư Tân Rai. Để bước sang giai đoạn định cư cho đồng bào S'tiêng có nhà cửa cố định nhằm trấn an tâm lý để đồng bào bước đầu yên tâm sinh sống và sản xuất tại đây. Hội đồng Tái thiết và Phát triển tỉnh Lâm Đồng đã tổ chức phiên họp trọng thể báo cáo diễn biến công tác đã và đang thực hiện trong kế hoạch tạm cư và chương trình định cư sắp tới của tỉnh. Tình hình ngân khoản hỗ trợ công tác tạm cư và định cư Tân Rai đã được Phủ QVK đặc trách chương trình khẩn hoang lập ấp chuẩn cấp với mức: 180.474.090 đồng. Bên cạnh đó, tiêu chuẩn hỗ trợ về việc tổ chức đời sống cho cư dân đồng bào S'tiêng tại Tân Rai theo quy định của Phủ QVK, như sau: Mỗi một hộ dân đồng bào S'tiêng sẽ được chính quyền địa phương tỉnh Lâm Đồng cấp 300 đến 400m² diện tích đất gia cư (tùy theo địa thế và diện tích đất có thể sử dụng được) và một mẫu đất canh tác sản xuất nông nghiệp. Về công tác hỗ trợ dựng nhà cho từng hộ dân đồng bào sẽ được hỗ trợ kinh phí 30.000 đồng/một gia đình, đồng thời được hỗ trợ tôn Tôle Fibro - Ciment lợp mái với số lượng 24 tấm (1m52×0m92). Trong 6 tháng định cư sinh sống, các hộ gia đình sẽ được trợ cấp 20 đồng và 500 gam gạo một người trong một ngày. Riêng vấn đề cấp phát gạo sẽ do Tổng cuộc tiếp tế chuyển nhượng và Phủ QVK sẽ thanh toán tiền bạc với Tổng cuộc (Công văn số 2047/LĐ/TTTP/KHLA ngày 18-06-1973 – Biên bản V/v định cư đồng bào nạn nhân chiến cuộc tại Trung tâm Định cư Tân Rai, hồ sơ 1838).

Đến tháng 08-1973, vấn đề hỗ trợ dựng nhà cho đồng bào S'tiêng tại trung tâm định cư Tân Rai diễn tiến chậm trễ so với kế hoạch ban đầu. Tổng số căn hộ dự trù xây cất cho đồng bào là 3.429 căn, nhưng trên thực tế chỉ thực hiện được 40/3.429 căn, chiếm tỷ lệ rất thấp 1,2% trong kế hoạch đề ra. Điều này, đã đẩy hơn 3.000 hộ gia đình đồng bào S'tiêng phải sống trong cảnh chật chội, ẩm thấp dưới những túp lều vải mang tính tạm bợ *“Trong khi chờ đợi Chính phủ làm nhà cho đồng bào, hiện nay đồng bào đang tạm trú trong các lều vải, sống rất cực khổ vì mưa, nắng”*. Tất cả họ đều chung một giấc mơ về một cuộc sống ấm no, hạnh phúc, thậm chí đề xuất những dự tính trong tương lai, những kế hoạch khi đến cần phải làm đã dần trôi vào dĩ vãng không thể thực hiện được. Trước tình hình nghiêm trọng đó, Phủ QVK đặc trách chương trình khẩn hoang lập ấp đề nghị tỉnh Trưởng Lâm Đồng xúc tiến hai nhiệm vụ cấp bách trước mắt là tập trung công tác dựng nhà cho đồng bào và sửa chữa tu bổ con đường Tân Phát – Tân Rai dài 16.400 kilômét (*Diễn tiến cất nhà cho đồng bào S'tiêng nạn nhân chiến cuộc ngày 03-08-1973, hồ sơ 1838*). Thế nhưng, đến tháng 11-1973 công tác xây cất nhà cho đồng bào mới bắt đầu được hoàn thành và chính thức đưa vào sinh hoạt.

Sau hơn một tháng kể từ ngày đồng bào sắc tộc S'tiêng rời trại tiếp cư An Lợi đến định cư tại trung tâm định cư Tân Rai (Lâm Đồng) đang trong tình trạng gặp khó khăn về tìm kiếm công ăn việc làm, mặc dù khu đất canh tác đã được phân lô và cấp phát cho các hộ gia đình nhưng vẫn không thể sử dụng để sản xuất làm kinh tế nông nghiệp *“chưa nói đến khu canh tác, tỉnh cũng chưa ủi được một khu nào. Nhìn về tương lai của đồng bào thiếu Ty nhận thấy quá*

mờ mịt, nếu Chính phủ ngưng trợ cấp sau 6 tháng đồng bào cũng không thể nào sống tự túc được, vì lẽ đã gần 2 tháng trợ cấp mà đồng bào chưa có 1 căn nhà và miếng đất trồng tía, tình thần đồng bào hiện rất hoang mang” (Công văn số 764/ST/BL/HC ngày 11-07-1973 – V/v: tình trạng đồng bào sắc tộc Bình Long định cư tại tỉnh Lâm Đồng, hồ sơ 1837). Trong suốt quá trình chờ đợi chính sách hỗ trợ dựng nhà cũng như việc ủi quang phân lô đất canh tác của chính quyền địa phương. Với mức hỗ trợ ít ỏi từ chương trình khẩn hoang lập ấp dưới hình thức cấp phát gạo và tài chính hằng tháng từ chính quyền địa phương nhưng vẫn không thể nào đủ để trang trải cuộc sống sinh hoạt gia đình, đời sống ngày một trở nên nghèo đói, túng thiếu mọi bề. Điều này, khiến nhiều thành viên trong các hộ gia đình phải chủ động làm đơn xin phép chính quyền địa phương tỉnh Lâm Đồng đi xuống các địa điểm khác như Định Quán (Biên Hòa), Rừng Lá (Long Khánh) để làm mướn hầu kiếm thêm một chút tiền trong khi thời gian chờ đợi đến mùa làm rẫy. Thật nghiệt ngã thay khi đến mùa làm rẫy vào độ khoảng tháng 1 tháng 2 năm 1974, khi họ trở về thì chứng kiến khu đất phân lô canh tác tại gia đình vẫn trong tình trạng ban đầu, để kịp thời sản xuất đúng mùa vụ, tất cả họ đều phải tự phát quang bằng sức lực cơ bắp không một động cơ, máy móc nào yểm trợ từ chính quyền sở tại để sản xuất nông nghiệp truyền thống như trồng lúa, ngô,... và các loại hoa màu nhằm duy trì cuộc sống. Thế nhưng, điều kiện khí hậu cùng thổ nhưỡng nơi đây lại không ưu đãi đối với nền kinh tế sản xuất nông nghiệp truyền thống của đại đa số đồng bào S’tiêng, bên cạnh đó lại không được chính quyền địa phương hỗ trợ, tư vấn trong quá trình tăng gia sản xuất. Kết quả sau một thời gian lao công tốn sức, các giống cây trồng từ nhiều hộ gia đình vẫn phát triển có vẻ một cách bình thường lên cao tầm 7 phân thì bất ngờ chết gốc (*Đơn đề nghị của đồng bào sắc tộc S’tiêng gửi Thủ tướng Việt Nam Cộng hòa ngày 06-08-1974, hồ sơ 1837*). Sự việc này đã tác động trực tiếp đến nền kinh tế tư nhân của các hộ gia đình, tất cả đều rơi vào khủng hoảng trầm trọng, đời sống vốn đã nghèo khổ lại càng trở nên bần cùng.

Việc phân lô và cất nhà cho đồng bào S’tiêng tại trung tâm định cư Tân Rai có sự kế thừa đan xen từ mô hình xây dựng ấp chiến lược tại miền Nam Việt Nam trong chiến lược “*chiến tranh đặc biệt*” của Mỹ và chính quyền tay sai Việt Nam Cộng hòa, nhằm mục đích dễ quản lý, dễ kiểm soát đồng bào, tách rời đồng bào S’tiêng ra khỏi lực lượng cách mạng, làm cho lực lượng du kích không còn chỗ nương tựa, ẩn náu, mất đi một nguồn chi viện lương thực quan trọng từ phía đồng bào, đồng thời không được cung cấp hỗ trợ những thông tin tình báo, khiến cho lực lượng cách mạng ta phải rơi vào tình cảnh tiến thoái lưỡng nan. Buộc lực lượng cách mạng phải từ bỏ chiến thuật chiến tranh du kích, phải trực diện đánh trên chiến trường mà Mỹ và chính quyền Việt Nam Cộng hòa đã bố trí sẵn nhằm nhanh chóng tiêu diệt lực lượng cách mạng chủ lực trên chiến trường Tây Nguyên nói riêng và miền Nam Việt Nam nói chung.

Nhìn chung, công tác định cư và tổ chức đời sống mới cho đồng bào S’tiêng đến định cư sinh sống tại trung tâm định cư Tân Rai (1973 – 1975) bước đầu xuất hiện những dấu hiệu sụp đổ trong chương trình khẩn hoang lập ấp tại xã Tân Rai của Phủ QVK. Từ chủ trương, nội dung đến triển khai công tác thực hiện hỗ trợ đồng bào ổn định cuộc sống trên các phương diện kinh tế, văn hóa - xã hội đều tiến hành một cách trì trệ, nặng nề hình thức, thiếu phần nội dung. Kể từ tháng 06-1973 đến cuối năm 1974 chương trình khẩn hoang lập ấp tại xã Tân Rai, tỉnh Lâm Đồng đối với đồng bào S’tiêng đã từng bước bộc lộ những mặt yếu kém nghiêm trọng về phương tiện sản xuất, cơ sở hạ tầng để phát triển kinh tế, thêm nữa là thái độ của chính quyền sở tại đối với đồng bào S’tiêng ngày một trở nên thiếu sự chỉ đạo quan tâm tận tình từ các giới cầm quyền

đến từng hộ gia đình. Chính những nhân tố khách quan đã phần nào bỏ qua bao lời hứa tốt đẹp từ chương trình khẩn hoang lập ấp của Phủ QVK hầu mang đến một cuộc sống thật sự ấm no, sung túc cho đồng bào nhưng trái lại đẩy đồng bào vào cảnh nghèo đói, túng thiếu, hằng ngày phải đối mặt với cảnh tượng hải hùng “*com không đủ no, áo không đủ mặc*”. Sự sống được kéo dài khi chương trình cấp phát lương thực vẫn được duy trì.

4. PHẢN ỨNG CỦA ĐỒNG BÀO S'TIÊNG ĐẾN TÂN RAI ĐỐI VỚI CHÍNH SÁCH DI DÂN PHÁT TRIỂN KINH TẾ CỦA CHÍNH QUYỀN VIỆT NAM CỘNG HÒA

Ngay từ khi vừa mới ra đời, chương trình khẩn hoang lập ấp tại xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng đã vấp phải sự phản đối từ phía đồng bào. Trong phiên họp về việc di dân khẩn hoang lập ấp tại xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng tất cả ý kiến đồng bào đều chung một lập trường duy nhất xin được trở về định cư tại tỉnh Bình Long cùng với đồng bào Kinh nhằm xây dựng lại làng mạc cùng với nếp sống sinh hoạt vốn quen thuộc “*xin cho đồng bào sắc tộc Bình Long được tạm ở lại trại An Lợi (Biên Hòa), chờ ngày tái thiết tỉnh Bình Long*”; “*Trong trường hợp bất khả kháng, trại tiếp cư An Lợi phải giải tỏa, xin cho đồng bào sắc tộc được trở về sống với đồng bào Kinh tại Phú Văn (Bình Dương) để chờ ngày trở về quận An Lộc, tỉnh Bình Long*” (Biên bản buổi họp của đồng bào chiến nạn sắc tộc Bình Long V/v di dân khẩn hoang lập ấp tại tỉnh Lâm Đồng ngày 06-04-1973, hồ sơ 1835, Tr. 2). Ngay những ngày đầu định cư tại trung tâm định cư Tân Rai đã xuất hiện những mâu thuẫn nội tại giữa các hộ gia đình với chính quyền sở tại trong công tác phân lô cấp phát đất, hỗ trợ dựng nhà, công tác ủi quang khu đất canh tác,...những mâu thuẫn, xung đột có khi đạt đến cao trào nhưng không giải quyết mâu thuẫn bằng con đường đấu tranh dưới hình thức đập phá, biểu tình hay quân sự mà bằng con đường ôn hòa thẳng thắn đóng góp ý kiến, trao đổi, thương lượng nhưng kiên quyết đấu tranh đến cùng trước mọi hành vi sai trái của chính quyền Việt Nam Cộng hòa đối với đồng bào với vận mệnh của đất nước. Trong công tác hỗ trợ dựng nhà cho đồng bào từ khâu nguyên, vật liệu cho đến việc thống nhất bản vẽ theo quy định của Phủ QVK cũng do đồng bào quyết định lựa chọn. Nhưng không phải 100% tất cả đồng bào làm đúng như đã thống nhất bản vẽ ban đầu, vẫn có những trường hợp ngoại lệ một số hộ gia đình dựng nhà không theo bất kỳ những quy định nào từ chính quyền sở tại “*sau khi cấp phát tiền đợt 1 và tôn lợp TôLe cho đồng bào xã Lộc Thành thuộc trại tạm cư Tân Rai, đồng bào đã may mắn dựng nhà cửa, tuy nhiên một số gia đình đã không xây cất đúng theo mẫu nhà của Phủ QVK đặc trách khẩn hoang lập ấp ấn định*” (Thông cáo số 3045 – LD/KHLA/UBĐC ngày 31-07-1973, hồ sơ 1838, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc). Sau gần 2 tháng tiến hành định cư cho đồng bào, chính quyền địa phương đã phân lô và cấp phát khu đất canh tác cho các hộ nhưng vẫn trong tình trạng chưa ủi quang. Trước hành động chậm trễ từ các cơ quan chính quyền địa phương đã khiến không ít đồng bào cảm thấy bức xúc, chán nản trước tình trạng trên, nhiều đồng bào trong các hộ đã chủ động viết đơn xin được phép xuống các địa điểm lân cận như Định Quán (Biên Hòa), Rừng Lá (Long Khánh) để tìm kiếm công việc nhằm tạo ra nguồn thu nhập mới trong khi chờ đợi chính quyền thực hiện phát quang vào đầu mùa vụ (Đơn đề nghị của đồng bào sắc tộc S'tiêng gửi Thủ tướng Việt Nam Cộng hòa ngày 06-08-1974, hồ sơ 1837, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc). Ngày 13-11-1973, tỉnh Trưởng Lâm Đồng tổ chức và trang bị 63 khẩu súng Carbine M1 cho lực lượng nhân dân tự vệ nhằm để đồng bào tự đứng lên bảo vệ trật tự an ninh trong và ngoài trung tâm định cư Tân Rai, mục đích không

ngoài tự phát hiện và tiêu diệt lực lượng cách mạng hoạt động tại căn cứ Tây Nguyên. Nhưng, đại đa số đồng bào từ chối vì lý do chính đáng “*trước khi đến Lâm Đồng, đồng bào đã được các cấp bộ Trung ương bảo đảm an ninh 100%*” (Số 5008/LĐ/TTPT/KHLA ngày 13-11-1973 – V/v: tổ chức và trang bị nhân dân tự vệ tại khu định cư Tân Rai và Minh Rồng, hồ sơ 1839, phong Bộ Phát triển Sắc tộc). Có vẻ đây là một lý do phù hợp không có gì phải bàn cãi đối với chính quyền Việt Nam Cộng hòa trong bối cảnh này, nhưng lại là một hành động cao thượng dũng cảm, đầy trách nhiệm của một công dân phản ánh về tinh thần yêu nước nồng nàn của đồng bào S’tiêng trước sự căm dỗ từ những thế lực phản động, xâm lược.

Sự tắc trách của chính quyền địa phương trong công tác định cư và tổ chức đời sống mới cho đồng bào S’tiêng tại trung tâm định cư Tân Rai, sự lỏng lẻo trong chính sách an ninh ngày một đe dọa đến an nguy tính mạng của đồng bào trước các thế lực bên ngoài. Chính vì thế đồng bào đã quyết định rời khỏi trung tâm định cư Tân Rai về Bình Dương, Rừng Lá (Long Khánh) bắt đầu tạo dựng cuộc sống mới “*Ngoài số 721 hộ gia đình gồm 3.038 người thuộc 2 quận An Lộc và Lộc Ninh, đồng bào còn tiếp tục kéo đến Rừng Lá (Long Khánh) để kiếm kế sinh sống*” (Thanh sát đồng bào Sắc tộc Bình Long tại Rừng Lá – Long Khánh, hồ sơ 1840, phong Bộ Phát triển Sắc tộc).

Như vậy có thể thấy rằng, sự phản ứng mạnh mẽ của đồng bào S’tiêng được thể hiện bằng những hành động, những kết quả hoàn toàn trái ngược với những nỗ lực hy vọng của giới cầm quyền Việt Nam Cộng hòa trong chương trình di dân khẩn hoang lập ấp tại xã Tân Rai, quận Bảo Lộc, tỉnh Lâm Đồng của Phủ QVK đã không mang lại cho đồng bào một xã hội thật sự ấm no hạnh phúc, một nền kinh tế phát triển về mọi mặt như bao lời hứa hẹn ban đầu.

5. KẾT LUẬN

Sau Hiệp định Paris, chính quyền Việt Nam Cộng hòa được sự hậu thuẫn từ phía Mỹ ngày càng đẩy mạnh hoạt động quân sự chống, phá lực lượng cách mạng trên chiến trường miền Nam. Trong kế hoạch bình định và lấn chiếm, chính quyền Việt Nam Cộng hòa ban hành chính sách di dân phát triển kinh tế tại Tân Rai – Lâm Đồng đối với đồng bào S’tiêng nhằm đạt được những mục tiêu trên phương diện kinh tế, xã hội, chính trị - chiến lược với âm mưu xâm lược Việt Nam và kết thúc chiến tranh trong danh dự. Chính sách di dân phát triển kinh tế tại Tân Rai – Lâm Đồng của chính quyền Việt Nam Cộng hòa đối với đồng bào S’tiêng, ngay từ những ngày đầu thực hiện đã vấp phải sự phản đối quyết liệt từ phía đồng bào. Song, chính quyền Việt Nam Cộng hòa vì mục tiêu chính trị - chiến lược đã gạt bỏ những ý kiến, xuất phát từ tâm tư, nguyện vọng thiết tha của đồng bào dân tộc S’tiêng, đẩy mạnh và thực hiện bằng được âm mưu trên. Trong quá trình thực hiện, chính sách di dân phát triển kinh tế tại Tân Rai – Lâm Đồng đã không mang đến một nền kinh tế phát hơn trước mà trái lại đẩy đồng bào vào đời sống bất an về chính trị, thiếu khốn cả về vật chất lẫn tinh thần. Trên thực tế, chính sách di dân phát triển kinh tế của chính quyền Việt Nam Cộng hòa được ban hành và đẩy mạnh thực hiện tại trung tâm định cư Tân Rai, song lại không thể đáp ứng được những nhu cầu giản đơn về cuộc sống vật chất, tinh thần của đại đa số đồng bào S’tiêng. Điều đó, tất yếu dẫn đến sự sụp đổ trong chính sách di dân phát triển kinh tế của chính quyền Việt Nam Cộng hòa trong kế hoạch “*bình định và lấn chiếm*” trong âm mưu xâm lược Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Biên bản buổi họp của đồng bào chiến nạn sắc tộc Bình Long về việc di dân KHLA tại tỉnh Lâm Đồng*, hồ sơ 1835, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II, Tr. 1.
2. *Biên bản buổi họp của đồng bào chiến nạn sắc tộc Bình Long V/v di dân KHLA tại tỉnh Lâm Đồng ngày 06-04-1973*, hồ sơ 1835, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II, Tr. 2.
3. *Công văn số 3061/QVK/KHLA/CD ngày 15-04-1973*, hồ sơ 1838, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II.
4. *Công văn số 3045/LD/KHLA/UBDC ngày 31-07-1973*, hồ sơ 1838, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II.
5. *Công văn số 764/ST/BL/HC ngày 11-07-1973 – V/v: tình trạng đồng bào sắc tộc Bình Long định cư tại tỉnh Lâm Đồng*, hồ sơ 1837, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II.
6. *Chiếu nhu cầu công vụ, ngày 31-05-1973*, hồ sơ 1835, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II, Tr.1-2.
7. *Diễn tiến cất nhà cho đồng bào S'tiêng nạn nhân chiến cuộc ngày 03-08-1973*, hồ sơ 1838, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II.
8. Đảng Cộng Sản Việt Nam (1990). *Sơ thảo Lịch sử Đảng bộ Lâm Đồng (1954 – 1975)*. Ban chấp hành Đảng bộ tỉnh Lâm Đồng, Tr. 153.
9. *Đơn đề nghị của đồng bào sắc tộc S'tiêng gửi Thủ tướng Việt Nam Cộng hòa ngày 06-08-1974*, hồ sơ 1837, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II.
10. *Đơn đề nghị của đồng bào sắc tộc S'tiêng gửi Thủ tướng Việt Nam Cộng hòa ngày 06-08-1974*, hồ sơ 1837, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II.
11. *Đồng bào định cư tại địa điểm Tân Rai (Lâm Đồng) bỏ trại về Bình Dương*, hồ sơ 1840, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II.
12. Mạc Đường (1985). *Vấn đề dân tộc ở Sông Bé*. Nhà xuất bản Tổng hợp Sông Bé. Tr. 21 – 22.
13. Nguyễn Thanh Huy (2018). *Cộng đồng người S'tiêng ở miền Đông Nam Bộ qua đối sánh giữa tài liệu lưu trữ với tài liệu của Phan An trong “Hệ thống xã hội tộc người S'tiêng ở Việt Nam” (từ thế kỷ XIX đến năm 1975)*. Thông tin Khoa học lịch sử tỉnh Bình Dương. Tr. 58 – 62.
14. Nguyễn Thị Như Hiền (2012). *Giao lưu văn hóa giữa người S'tiêng với các dân tộc khác ở Bình Phước từ năm 1945 đến nay* (Luận văn Thạc sĩ). Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh. Thành phố Hồ Chí Minh. Tr. 35.
15. *Phiếu trình V/v: Chọn địa điểm định cư đồng bào S'tiêng NNCC tại tỉnh Lâm Đồng*, hồ sơ 1833, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II.
16. *Phiếu trình V/v: đồng bào sắc tộc tỉnh Bình Long trong vấn đề di dân lập ấp tại tỉnh Lâm Đồng*, hồ sơ 1835, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II.
17. Quân đội Nhân dân Việt Nam (1986). *Báo cáo tổng kết cuộc kháng chiến chống Mỹ cứu nước trên chiến trường Quân khu 6 (Cực Nam Trung Bộ - Nam Tây Nguyên)*. Tập III. Phòng tổng kết chiến tranh Quân Khu 6 thuộc Ban tổng kết chiến tranh B2. Tr. 17.
18. Nguyễn Xuân Sinh (2015). *Căn cứ địa ở Nam Tây Nguyên trong kháng chiến chống Mỹ (1954 – 1975)* (Luận án Tiến sĩ). Trường Đại học Sư phạm Huế. Thừa Thiên Huế. Tr. 181.
19. Nguyễn Văn Nhật (2014). *Lịch sử Việt Nam từ năm 1965 đến năm 1975*. Hà Nội: Nhà xuất bản Khoa học Xã hội. Tr. 449.
20. *Số 5008/LĐ/TTPT/KHLA ngày 13-11-1973 – V/v: tổ chức và trang bị NDTV tại khu định cư Tân Rai và Minh Rồng*, hồ sơ 1839, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II.
21. *Kế hoạch Điều hành và di chuyển đồng bào đi khẩn hoang lập ấp tại tỉnh Lâm Đồng của Ty Phát triển Sắc tộc Bình Long*, hồ sơ 1835, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II, Tr. 2.
22. *Phiếu trình V/v: lịch trình di chuyển đồng bào S'tiêng đến KHLA tại tỉnh Lâm Đồng ngày 01-06-1973 và các ngày kế tiếp*, hồ sơ 1835, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II.
23. *Kế hoạch tiếp cư trong khuôn khổ chương trình khẩn hoang lập ấp 3.426 gia đình gồm 12.103 đồng bào sắc tộc S'tiêng từ Bình Long đến lập nghiệp tại Lâm Đồng*, hồ sơ 1832, phòng Bộ Phát triển Sắc tộc, TT II, Tr. 2.

NGHỀ GÓM LÁI THIÊU, THUẬN AN TRONG BỐI CẢNH ĐÔ THỊ HÓA HIỆN NAY

Vũ Quốc Đăng¹

1. Lớp CH21LS01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Quá trình đô thị hóa đang góp phần thúc đẩy phát triển kinh tế xã hội của Thuận An nói riêng và tỉnh Bình Dương nói chung, nâng cao đời sống người dân. Tuy nhiên, đô thị hóa cũng tạo ra không ít những khó khăn, thách thức cho thành phố Thuận An trong quá trình phát triển. Ngành nghề truyền thống cũng bị tác động mạnh mẽ trong xu thế chung đó, gốm Lái Thiêu cũng không phải là ngoại lệ. Bài viết góp phần tìm ra những tác động của quá trình đô thị hóa đối với gốm Lái Thiêu và đưa ra một số giải pháp mang tính định hướng trong việc bảo tồn và phát triển nghề gốm ở Lái Thiêu.

Từ khóa: Bình Dương, đô thị hóa, gốm Lái Thiêu.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Lái Thiêu – Thuận An nằm ở phía Nam của tỉnh Bình Dương, cách trung tâm thành phố Thủ Dầu Một hiện nay khoảng 10km và thành phố Hồ Chí Minh khoảng 15km về phía Nam. Khu vực Lái Thiêu nằm bên sông Sài Gòn, không chỉ thuận lợi cho việc phát triển kinh tế nông nghiệp miệt vườn, mà còn là nơi sản xuất các nghề thủ công truyền thống nổi tiếng của Bình Dương, trong đó phải kể đến thương hiệu gốm Lái Thiêu. Từ xưa, gốm truyền thống Lái Thiêu đã có thương hiệu nổi tiếng không chỉ trong khu vực Nam bộ mà còn xuất khẩu.

Ngày nay, quá trình đô thị hóa đang tác động đến mọi mặt của kinh tế - xã hội và gốm Lái Thiêu cũng chịu nhiều tác động từ quá trình đô thị hóa này. Các lò gốm truyền thống đang dần bị mai một và ngưng sản xuất. Vì vậy, bài viết tìm hiểu các yếu tố tác động của quá trình đô thị hóa đến nghề gốm Lái Thiêu, từ đó đưa ra các giải pháp mang tính định hướng nhằm bảo tồn và phát triển nghề gốm truyền thống ở Lái Thiêu.

Bài viết sử dụng phương pháp lịch sử và phương pháp logic để hệ thống lại quá trình hình thành và phát triển của gốm Lái Thiêu. Bên cạnh đó các phương pháp liên ngành như văn hóa học cùng với các công cụ phân tích, đánh giá, tổng hợp nhằm tìm ra các ảnh hưởng của quá trình đô thị hóa đối với gốm Lái Thiêu và định hướng việc bảo tồn và phát triển nghề gốm truyền thống Lái Thiêu.

2. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

2.1. Khái quát về sự hình thành gốm Lái Thiêu

Có nhiều quan điểm khác nhau về sự hình thành nghề gốm tại Bình Dương. “Theo quan

điểm thứ nhất, nghề gốm sứ bắt đầu du nhập vào Bình Dương từ cuối thế kỷ XVIII. Thời bấy giờ, theo chân các đoàn thuyền buôn, một số người Hoa vốn là thợ thủ công gốm sứ đến Lái Thiêu để lập nghiệp. Đầu tiên họ xây dựng các lò chén nằm rải rác các nơi ở Lái Thiêu, sau đó dần dần mở hệ thống hầm lò ra các xã lân cận như An Thạnh, Hưng Định (Lái Thiêu)... Quan điểm thứ hai cho rằng, vào những năm cuối thế kỷ XVII, tập đoàn lưu vong người Hoa do Trần Thượng Xuyên và Dương Ngạn Địch đã được Chúa Nguyễn cho đến Cù Lao Phố (họ Trần) và Mỹ Tho (họ Dương) để lập nghiệp. Đến Cù Lao Phố, những người này phát hiện ra đất sét cao lanh có thể sản xuất gốm và từ đó đã biến Biên Hòa thành cái nôi gốm sứ Nam Bộ. Sau đó, gốm Biên Hòa lan sang Lái Thiêu (Bình Dương)... Có ý kiến khác lại cho rằng, Tân Phước Khánh (huyện Tân Uyên) là cái nôi của gốm sứ Bình Dương...” (*Ủy ban Nhân dân tỉnh Bình Dương, 2010*). Từ quan điểm của các nhà nghiên cứu, đến nay vẫn chưa có cứ liệu chính xác về nguồn gốc ra đời của gốm sứ Bình Dương.

Từ những quan điểm khác nhau về nguồn gốc ra đời của gốm sứ Bình Dương. Có ý kiến cho rằng nghề gốm Lái Thiêu có xuất phát điểm từ gốm Tân Phước Khánh, nhưng cũng có những ý kiến cho rằng gốm Lái Thiêu có xuất phát điểm từ gốm Cây Mai di chuyển lên. “1/ Điểm phát khởi đầu tiên là Tân Phước Khánh bởi địa điểm gần với làng gốm Tân Vạn (Biên Hòa) và từ đó nghề gốm lan truyền đến Chánh Nghĩa, Lái Thiêu, Thuận An. 2/ Từ vùng gốm Cây Mai (ở Đê Ngạn/ Sài Gòn xưa – tức Chợ Lớn) chuyển dần lên Lái Thiêu” (*Huỳnh Ngọc Trảng, 2009*). Căn cứ về nguồn gốc của gốm sứ Bình Dương và điểm khác nhau giữa gốm Lái Thiêu và gốm Cây mai, có thể thiên về ý kiến cho rằng nguồn gốc gốm Lái Thiêu có liên quan đến việc người Hoa đến Nam Bộ và mang theo nghề gốm vào cuối thế kỷ XIX. “Vào cuối thế kỷ XIX, ở vùng đất Lái Thiêu, nghề gốm bắt đầu hình thành nhờ có nguồn nguyên liệu tại chỗ.” (*Ủy ban Nhân dân thành phố Thuận An, 2020*). Hoặc có thể kết luận “Dù không có tư liệu chính xác về sự hình thành của nghề gốm Lái Thiêu, nhưng cũng có thể khẳng định được rằng, nghề gốm Lái Thiêu đã có ít nhất từ khoảng đầu thế kỷ XIX, do người Hoa mang đến.” (*Ủy ban Nhân dân tỉnh Bình Dương, 2010*).



Nguồn: tác giả

Gốm Lái Thiêu mang vẻ đẹp mộc mạc, thường tập trung sản xuất các mặt hàng gia dụng, từ những mặt hàng thờ tự đến các dụng cụ phục vụ cho cuộc sống sinh hoạt hàng ngày như: tô, chén, đĩa, hũ... hoặc các sản phẩm mang kích thước lớn như lu, khạp, chậu kiềng, đôn... Các sản phẩm thường có màu men nâu, màu da lươn, cũng có những loại gốm có màu trắng xanh với các họa tiết trang trí thường thấy như hoa mẫu đơn, tùng, trúc, cúc, mai, cá chép, bát tiên... gắn với các điển tích, điển cố Trung Hoa. Sau này, các họa tiết trang trí có thêm những hình ảnh dân dã của vùng đất phương Nam như: chú bé thổi sáo, lũy tre, cánh cò... đặc biệt những họa tiết con gà và bụi chuối là những sản phẩm từng được ưa chuộng rất nhiều và ngày nay rất có giá trị về mặt sưu tầm. Trước đây, các lò gốm ở Lái Thiêu có thể chia làm ba dòng gốm chính: gốm Quảng Đông, gốm Phúc kiến và gốm Triều Châu. Tuy nhiên, theo dòng chảy của thời gian, việc phân định rạch ròi các dòng gốm cũng không còn nữa.

Gốm Quảng Đông: chuyên sản xuất các loại nôi tay cầm, siêu (ấm), nôi hấp bánh thuẫn, cù lao (con kê chân chạn), hũ, thạp, đèn và thếp đèn, nghiên mài mực, bình xách nước, gốm xây dựng, chậu, đôn, tượng Phật và tượng trang trí... Gốm Quảng Đông thường dùng các hoa văn cách điệu đẹp và trang nhã “Những sản phẩm này làm bằng đất sét trắng luyện kỹ, dùng khuôn in, nung chín gọi là đồ “bỏ bạch” (bỏ bạch có nghĩa là trắng mỏng). Có một số đồ bỏ bạch tráng thêm một lớp men chống thấm trước khi đem nung. Ngoài loại gốm bỏ bạch trên, còn có loại gốm gia dụng Quảng Đông tráng men lưu ly.” (Huỳnh Ngọc Trảng, 2009).

Gốm Phúc Kiến: “Gốm Phúc Kiến được tạo hình bằng bàn xoay (sau dùng khuôn), lắp ráp, chạm khắc và chủ yếu tráng men màu nâu, đen, da lươn hoặc màu da bò.” (Huỳnh Ngọc Trảng, 2009). Các lò gốm Phúc kiến thường sản xuất các mặt hàng gia dụng, đặc biệt là các loại đồ có kích thước lớn như: kiệu, khạp, ảng... và thỉnh thoảng có sản xuất các mặt hàng nhỏ như: đèn, bình trà, chén, chung uống nước...

Gốm Triều Châu: khi nhắc đến gốm Lái Thiêu, thì người ta thường nhắc đến các mặt hàng gốm gia dụng của các lò Triều Châu. “Thương hiệu “gốm Lái Thiêu” nổi tiếng nhất và khi nói tới “gốm Lái Thiêu” thì chủ yếu nói tới gốm gia dụng thuộc trường phái Triều Châu. Thực tế khoảng trước sau năm 1920 mới có người Triều Châu đến Lái Thiêu xây dựng lò gốm. Nhưng nhờ Lái Thiêu là nơi đầu mối tập hợp nhiều vựa gốm để bán đi khắp nơi nên thương hiệu gốm gia dụng Lái Thiêu trở nên nổi tiếng.” (Huỳnh Ngọc Trảng, 2009). Trước đây, tại các lò gốm Triều Châu, người thợ tạo hình gốm bằng bàn xoay, ít sử dụng khuôn như các lò gốm Quảng Đông. Gốm Triều Châu thường làm bằng đất sét có màu trắng, tráng men trắng đục. Đề tài trang trí thường là phong cảnh (giống tranh sơn thủy, con gà – bụi chuối, hoa cúc – con dế... và được vẽ bằng men ngũ sắc hoặc men hồi màu xanh lam. Tuy nhiên, cũng có những lò vẽ các hoa văn trang trí bằng nhiều màu tươi sáng, hình hấp dẫn. Gốm Triều Châu thường sản xuất đồ sinh hoạt như: Chén, tô, đĩa, bình trà, khay nước...

Trong những năm gần đây, cùng với quá trình đô thị hóa, các lò gốm truyền thống đã ngưng hoạt động, di dời cơ sở, chuyển nghề (nơi chung chuyển bán gốm)... song nghề gốm ở Thuận An nói chung và Lái Thiêu nói riêng vẫn tiếp tục phát triển với sự kết hợp giữa các yếu tố truyền thống và khoa học kỹ thuật để có sự mở rộng quy mô, tăng năng suất, đa dạng chủng loại và mở rộng thị trường. Tuy nhiên, điều đáng nói là quá trình đô thị hóa đã tác động mạnh mẽ đến các lò gốm truyền thống làm cho nó dần mai một.



Nguồn: tác giả

2.2. Ảnh hưởng của quá trình đô thị hóa đến nghề gốm Lái Thiêu

Các lò gốm truyền thống hiện nay ở Lái Thiêu hầu như còn hoạt động rất ít, cảnh buôn bán tấp nập vàng son một thời, cảnh ghe chở hàng, chở nguyên liệu đến và đi chỉ còn lại trong kí ức của những con người nơi đây. Đô thị hóa đã tác động đến nghề thủ công nói chung và nghề gốm Lái Thiêu nói riêng. Những tác động có thể kể đến đó là: năng lực cạnh tranh; khả năng tiếp cận thị trường, nhu cầu thị trường biến đổi; tổ chức sản xuất; trình độ kỹ thuật và công nghệ; nguồn nguyên liệu; môi trường; yếu tố truyền thống và cuối cùng là vốn.

Năng lực cạnh tranh: quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước là cơ hội để cho các ngành nghề thủ công nói chung và gốm Lái Thiêu mở rộng thị trường, giới thiệu các mặt hàng sản phẩm. Tuy nhiên, việc cạnh tranh giữa các thương hiệu gốm trên toàn quốc như gốm Bát Tràng (Hà Nội), gốm Phù Lãng (Bắc Ninh), gốm Cây Mai (Hồ Chí Minh), gốm Bàu Trúc (Ninh Thuận), gốm Phước Tích (Huế)... càng trở nên gay gắt hơn, không những thế các sản phẩm gốm truyền thống còn bị cạnh tranh bởi các sản phẩm gốm tại các doanh nghiệp sản xuất theo dây chuyền hiện đại, giá thành rẻ hơn, mẫu mã đa dạng, màu sắc bắt mắt. Nguyên nhân do sự liên kết giữa các lò gốm truyền thống còn yếu làm cho thị trường bị thu hẹp. Gốm Lái Thiêu vừa bị cạnh tranh bởi các mặt hàng gốm truyền thống khác vừa bị cạnh tranh bởi các sản phẩm gốm hiện đại

Khả năng tiếp cận thị trường và nhu cầu thị trường: Các mặt hàng gốm thủ công thường không đa dạng chủng loại, mẫu mã như các mặt hàng gốm tại các doanh nghiệp có quy mô lớn áp dụng khoa học công nghệ sản xuất. Do đó, các mặt hàng gốm khó tiếp cận và mở rộng thị trường. Cùng với đó, nhu cầu của người tiêu dùng ngày càng cao, các mặt hàng gốm sứ được sử dụng như đồ gia dụng đòi hỏi mẫu mã phong phú, màu sắc bắt mắt và đa dạng chủng loại, điều mà gốm truyền thống chưa làm được. Việc các lò gốm truyền thống thường sản xuất theo đơn đặt hàng, nên thường dễ bị động khi tìm đầu ra cho các sản phẩm của mình. “Khi nhu cầu thị hiếu tiêu dùng thay đổi. Chúng bị các sản phẩm công nghiệp hiện đại thay thế, nhưng bản thân các làng nghề này đã không kịp thời thay đổi mặt hàng, mẫu mã thích ứng.” (Đương Bá Phương, 2001).

Cơ cấu tổ chức sản xuất: Các lò gốm truyền thống thường sản xuất theo quy mô nhỏ, hộ gia đình và tự phát. Vì vậy, việc áp dụng khoa học kỹ thuật cũng như dây chuyền sản xuất hiện đại vào quá trình sản xuất rất khó khăn, làm cho các sản phẩm bị tụt hậu. Bên cạnh đó, các lò gốm thường là cha truyền con nối, nhân công làm việc trong các lò thường là họ hàng, anh em trong gia đình dòng tộc. Vì là nghề thủ công truyền thống của ông cha, mỗi xưởng, lò có một phương thức kỹ thuật “bí truyền” khác nhau nên việc truyền dạy hoặc hợp tác giữa các lò để mở rộng quy mô sản xuất là rất hiếm. Sản xuất theo kiểu manh mún, phân tán làm cho năng lực cạnh tranh của các sản phẩm gốm truyền thống không có.

Trình độ kỹ thuật và công nghệ: ảnh hưởng trực tiếp đến năng suất, mẫu mã chủng loại. Việc sử dụng các thiết bị thủ công, dựa vào kinh nghiệm truyền đạt lại làm cho các sản phẩm sản xuất ra với năng suất thấp, số lượng và chất lượng không bằng các doanh nghiệp hiện đại cũng như giá thành sản phẩm cao hơn rất nhiều so với việc sản xuất bằng dây chuyền hiện đại.

Nguồn nguyên liệu: hiện nay Thuận An, Lái Thiêu đang trong quá trình đô thị hóa nên vùng nguyên liệu đang dần thu hẹp. Bên cạnh đó, các nguồn nguyên liệu nhập từ nơi khác về như Tân Uyên hoặc các vùng khác trong cả nước mang về bị hạn chế, làm cho giá thành sản phẩm tăng cao. Các lò sản xuất gốm không chủ động được nguồn nguyên liệu.

Yếu tố môi trường: Với sự lạc hậu về công nghệ, nên việc xử lý chất thải sau sản xuất như: nước thải, khói từ các lò nung thải trực tiếp ra môi trường. Vì vậy môi trường nước và không khí bị ảnh hưởng và tác động xấu đến sức khỏe con người như: bệnh về hô hấp, ung thư... cũng như ảnh hưởng đến môi trường sống, kinh tế, xã hội của vùng. Vì vậy, nhiều lò gốm đã được chính quyền quy hoạch di dời hoặc họ cũng nhận ra việc ảnh hưởng đến sức khỏe mà ngưng sản xuất.

Các yếu tố truyền thống: việc tạo ra các sản phẩm mà thu nhập không cao, không đảm bảo được nhu cầu cuộc sống của con người, làm cho những người thợ thủ công, chủ các lò gốm không còn mặn mà với việc duy trì các lò gốm. Bên cạnh đó, giáo dục phát triển, các thế hệ thanh niên đi học, làm việc trong các môi trường hiện đại nhiều hơn là làm các nghề thủ công, vì vậy việc học nghề và làm nghề bị mai một.

Vốn: việc cạnh tranh với mặt hàng hiện đại không được, nguyên liệu tăng cao, các mặt hàng sản xuất với năng suất thấp và không bán được làm cho nguồn vốn của các lò gốm bị thiếu hụt. Việc quy mô nhỏ lẻ, không có sự liên kết với nhau làm cho nguồn vốn bị thiếu, dần dần dẫn đến việc đóng cửa các lò gốm.

2.3. Giải pháp bảo tồn và phát triển làng nghề gốm Lái Thiêu

Việc các lò sản xuất gốm truyền thống Lái Thiêu đang dần mai một, đòi hỏi sự chung tay của chính quyền và người dân để có thể bảo tồn và phát triển. Bảo tồn không chỉ tạo việc làm, ổn định cuộc sống cho người dân mà còn góp phần nâng cao những giá trị văn hóa truyền thống. Bảo tồn và phát triển nhưng phải đảm bảo được các yếu tố phù hợp với bối cảnh đô thị hóa, với cảnh quan môi trường. Một số giải pháp căn bản góp phần bảo tồn và phát triển nghề gốm truyền thống Lái Thiêu như: Quy hoạch các lò gốm, giải quyết vấn đề về vốn, phát triển khoa học kỹ thuật, giải quyết các vấn đề nguyên liệu, mở rộng thị trường và từng bước xây dựng lại thương hiệu.

Một là, quy hoạch lại các lò gốm: Các lò gốm truyền thống trước đây và nay đều sản xuất theo quy mô hộ gia đình, hệ thống lò nung, xưởng, kho chứa sản phẩm nhỏ, phân tán trong các khu dân cư. Vì vậy, để quy hoạch theo các tiêu chí kinh tế - xã hội của tiêu chuẩn đô thị hóa thì cần có sự quy hoạch tập trung lại các lò sản xuất gốm. Việc quy hoạch phải phù hợp với điều kiện kinh tế - xã hội và thuận lợi cho việc phát triển của các lò gốm như: hệ thống cơ sở hạ tầng, có hệ thống xử lý chất thải, khí thải và di dời xa các khu dân cư. Do đó, việc quy hoạch lại các lò gốm không chỉ thuận tiện cho việc quản lý, khai thác tập trung mà còn đảm bảo các yếu tố về bảo vệ môi trường. Quy hoạch các cụm sản xuất gốm trong chương trình quy hoạch tổng thể của việc phát triển kinh tế - xã hội của địa phương.

Hai là, giải quyết vấn đề vốn: như đã nói ở trên, việc không có sự liên kết giữa các lò sản xuất cũng như sản phẩm làm ra năng suất thấp, việc thu hồi vốn và tái đầu tư gặp nhiều khó khăn. Vì vậy, để giải quyết việc phát triển các lò gốm cần có nguồn vốn. Nhà nước, chính quyền tạo điều kiện thuận lợi về cơ chế, chính sách cho các chủ lò gốm vay vốn nhằm đầu tư phát triển các cơ sở kỹ thuật. Các lò gốm cần có sự liên kết, mở rộng với nhau để mở rộng quy mô, vốn đầu tư được tăng lên.

Ba là, khoa học công nghệ: phát triển khoa học kỹ thuật – công nghệ cũng là một yếu tố hết sức căn bản để phát triển được nghề gốm. Áp dụng khoa học công nghệ vào sản xuất không có nghĩa là bỏ đi những giá trị truyền thống. Áp dụng máy móc vào sản xuất, xử lý chất thải,... nhưng vẫn dựa trên những yếu tố thủ công truyền thống. Bên cạnh đó, việc đào tạo các nghề cho các thế hệ sau cũng cần được chú ý. Liên kết với các trường nghề, cao đẳng, đại học để có những kỹ thuật viên lành nghề, biết áp dụng khoa học kỹ thuật, có tư duy mới kết hợp với những kỹ thuật truyền thống để tạo ra những sản phẩm vừa hiện đại phù hợp với thị hiếu người tiêu dùng, vừa mang đậm tính truyền thống.

Bốn là, nguồn nguyên liệu: giải quyết vấn đề nguồn nguyên liệu, nếu như có vốn, có dây chuyền sản xuất nhưng không có nguyên liệu hoặc nguồn nguyên liệu không chủ động được, thì việc sản xuất gặp rất nhiều khó khăn. Song song với việc quy hoạch, nhà nước hỗ trợ, trung gian cho các cơ sở tìm ra nguồn nguyên liệu có giá thành đảm bảo, số lượng đủ cung cấp cho việc sản xuất. Chỉ có vậy, các lò gốm mới có thể yên tâm cho quá trình sản xuất.

Năm là, thị trường: mở rộng thị trường tiêu thụ: như trước đây, thời vàng son, gốm Lái Thiêu có mặt khắp mọi nơi, thậm chí xuất khẩu đi nước ngoài. Sau này, việc cạnh tranh với các mặt hàng hiện đại, nên thị trường của các mặt hàng gốm Lái Thiêu truyền thống ngày càng thu hẹp. Để giải quyết được vấn đề thị trường cần có sự thay đổi trong tư duy, trong phương thức sản xuất. Như đã nói ở trên, cần có sự đổi mới quy mô, đổi mới khoa học công nghệ để có thể tạo ra những sản phẩm đa dạng chủng loại, phù hợp mới nhu cầu người tiêu dùng cũng như có năng lực sản xuất ra số lượng lớn. Có như vậy, thị trường mới dễ dàng tiếp nhận các sản phẩm truyền thống và nghề gốm truyền thống Lái Thiêu mới hồi sinh.

Sáu là, thương hiệu: xây dựng lại tương hiệu, thương hiệu gốm Lái Thiêu đã từng là một thời vàng son. Cũng như nhiều làng nghề thủ công khác, quá trình đô thị hóa, mở cửa thị trường có sự cạnh tranh, nhiều sản phẩm độc đáo mà giá thành rẻ hơn so với đồ thủ công. Vì vậy, việc định hình và gây dựng lại thương hiệu gốm Lái Thiêu là một việc làm hết sức cần thiết. Đưa ra sản phẩm với giá thành hợp lý, mẫu mã đa dạng nhưng nét truyền thống vẫn giữ nguyên. Từng bước tạo nên thương hiệu gốm Lái Thiêu hiện đại nhưng vẫn giữ nguyên được giá trị truyền thống.

Trong bối cảnh tác động mạnh mẽ của quá trình đô thị hóa, nhiều xưởng, lò sản xuất gốm đã có sự biến đổi theo xu thế tạo nên các doanh nghiệp có thương hiệu. Các doanh nghiệp này đã áp dụng khoa học công nghệ vào để mở rộng quy mô sản xuất, thay đổi kiểu dáng, mẫu mã... của sản phẩm để phù hợp với nhu cầu của thị trường nhưng vẫn không làm mất đi những giá trị truyền thống của gốm Lái thiêu. Những doanh nghiệp có thể kể đến như: Minh Long I, Minh Cường, Minh Phát...

Như vậy, để bảo tồn và phát triển được các lò gốm truyền thống Lái Thiêu, cần có sự chung tay của các cấp chính quyền địa phương, của các nhà khoa học và bản thân các làng nghề, hộ gia đình sản xuất gốm truyền thống Lái Thiêu. Các cấp chính quyền cùng các nhà khoa học cùng nghiên cứu và đưa ra các chính sách đồng bộ nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho các làng nghề ổn định và phát triển sản xuất. Bản thân các làng nghề, hộ gia đình sản xuất cũng phải chủ động trong việc tìm kiếm nguồn nguyên liệu, mở rộng thị trường và thích ứng với những điều kiện mới của xã hội cũng như nhu cầu của người tiêu dùng.

3. KẾT LUẬN

Đô thị hóa là xu thế chung của việc phát triển của một vùng, một quốc gia. Nhưng quá trình đô thị hóa tác động mạnh mẽ đến các vấn đề kinh tế - xã hội, trong đó các nghề thủ công đang chịu một sự tác động mạnh mẽ. Gốm truyền thống Lái Thiêu cũng đang bị tác động trong quá trình đô thị hóa của Thuận An nói riêng và của tỉnh Bình Dương nói chung.

Gốm Lái Thiêu – Thuận An là một bản sắc văn hóa với những đặc trưng riêng của vùng đất phương Nam. Để khôi phục các lò gốm truyền thống thì chính quyền cần tạo mọi điều kiện thuận lợi để doanh nghiệp, chủ các lò gốm có điều kiện phát triển. Bản thân các chủ doanh nghiệp, lò gốm cần học hỏi, mở rộng quy mô sản xuất, áp dụng các khoa học công nghệ vào sản xuất. Vì vậy, việc tìm ra các yếu tố tác động đến nghề gốm Lái Thiêu và từ đó đưa ra các giải pháp mang tính định hướng để bảo tồn và phát triển được các lò gốm truyền thống trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phan An (1999). “Về các thủ công Bình Dương” *Thủ Dầu Một – Đất lành chim đậu*. Hồ Chí Minh: Nxb Văn nghệ.
2. Cinet (2015). Gốm Lái Thiêu – Làng gốm nổi tiếng tại Bình Dương. Trang điện tử: *Tổng cục du lịch*. <https://vietnamtourism.gov.vn/post/17492>
3. Hàn Dung (2020). Bình Dương: “mai một” làng nghề gốm Lái Thiêu. Tạp chí điện tử: *Làng nghề Việt Nam*. <https://langngheviet.com.vn/lang-nghe-nghe-nhan/binh-duong-mai-mot-lang-nghe-gom-su-lai-thieu.html19909>
4. Nguyễn Thị Hiền (2012). Gốm Lái Thiêu. Trang điện tử: *Hội Khoa học Lịch sử Bình Dương*. <http://www.sugia.vn/portfolio/detail/637/gom-lai-thieu.html>
5. Bùi Chí Hoàng – Nguyễn Văn Thủy (2014). *Gốm sứ Bình Dương*. Hà Nội: Nxb Khoa học xã hội.
6. Mai Thế Hỡn – Hoàng Ngọc Hòa – Vũ Văn Phúc (2003). *Phát triển làng nghề truyền thống trong quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa*. Hà Nội: Nxb Chính trị quốc gia.

7. Đức Lê (2018). Gốm Lái Thiêu (Bình Dương): Nét đẹp mộc mạc đậm chất Nam Bộ. Tạp chí điện tử: *Làng nghề Việt Nam*. <https://langngheviet.com.vn/lang-nghe-nghe-nhan/gom-lai-thieu-binh-duong-net-dep-moc-mac-dam-chat-nam-bo.html10034>
8. Dương Bá Phương (2001). *Bảo tồn và phát triển các làng nghề trong quá trình công nghiệp hóa*. Hà Nội: Nxb Khoa học xã hội.
9. Nguyễn Văn Thủy (2008). *Nghề gốm ở Bình Dương từ cuối thế kỷ XIX đến năm 1975* (Luận văn thạc sĩ). Viện Khoa học Xã hội Việt Nam Viện phát triển bền vững vùng Nam Bộ. Thành phố Hồ Chí Minh.
10. Huỳnh Ngọc Trảng (chủ biên) (2009). *Gốm Lái Thiêu*. Hồ Chí Minh: Bảo tàng Mỹ thuật Hồ Chí Minh.
11. Nguyễn Quang Vũ - Nguyễn Thị Tú Nhi (2021). Kinh nghiệm một số nước châu Á về phát triển du lịch làng nghề và gợi ý cho Việt Nam. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Duy Tân*. Số 3 (46), tr.130 – 136
12. Ủy ban Nhân dân thành phố Thuận An (2020). *Lái Thiêu – Thuận An Đất và Người*. Sở Thông tin và Truyền thông tỉnh Bình Dương.
13. Ủy ban Nhân dân tỉnh Bình Dương (2010). *Địa chí Bình Dương tập 3 – Kinh tế*. Hà Nội: Nxb Chính trị quốc gia.
14. Trần Minh Yển (2004). *Làng nghề truyền thống trong quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa*. Hà Nội: Nxb Khoa học xã hội.

VAI TRÒ CỦA HỆ THỐNG ĐƯỜNG SẮT NAM KỲ THỜI PHÁP THUỘC

Vũ Quốc Đăng¹

1. Lớp CH21LS01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Ngay sau khi thực dân Pháp xâm chiếm được Nam kỳ, chúng đã nhanh chóng xây dựng hệ thống cơ sở hạ tầng kỹ thuật, hệ thống giao thông vận tải đặc biệt là hệ thống đường sắt nhằm phục vụ nhu cầu chấn áp các cuộc nổi dậy cũng như thuận lợi cho việc khai thác, bóc lột kinh tế. Từ năm 1881, khi tuyến đường sắt Sài Gòn – Mỹ Tho, tuyến đường sắt đầu tiên được khởi công, đến năm 1945, thực dân Pháp đã xây dựng được một hệ thống đường sắt khá hoàn chỉnh trên đất Nam kỳ gồm tuyến đường sắt: Sài Gòn – Mỹ Tho, Sài Gòn – Nha Trang sau nối vào tuyến Sài Gòn – Hà Nội, Sài Gòn – Lộc Ninh. Bằng việc sử dụng hai phương pháp chính là phương pháp Lịch sử và phương pháp Logic để hệ thống lại quá trình hình thành và vai trò của hệ thống đường sắt đối với kinh tế - xã hội Nam kỳ.

Từ khóa: Đường sắt, Đường sắt Nam kỳ, Nam kỳ thuộc Pháp...

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Sáng ngày 1-9-1958 quân Pháp và tàu chiến Tây Ban Nha chính thức nổ súng bắn phá và đổ bộ lên bán đảo Sơn Trà (Đà Nẵng) đặt dấu mốc cho việc xâm lược Việt Nam. Ngày 5-6-1862, triều đình vua Tự Đức ký với Pháp hiệp ước Nhâm Tuất nhượng cho Pháp ba tỉnh Đông Nam kỳ. Sau đó, Pháp đưa quân quấy rối Bắc kỳ, buộc triều đình nhà Nguyễn phải ký hiệp ước Hòa Bình và Liên Minh năm 1874 thừa nhận chủ quyền của Pháp trên phần đất Việt Nam từ Bình Thuận trở vào. Từ đó, 6 tỉnh Nam kỳ gồm: Biên Hòa, Gia Định, Định Tường, Vĩnh Long, An Giang và Hà Tiên chính thức trở thành thuộc địa của Pháp.

Ngay sau khi thực dân pháp biến Nam kỳ trở thành thuộc địa của mình, chúng nhanh chóng tiến hành khai thác thuộc địa. Để thuận tiện cho việc khai thác, vận chuyển hàng hóa làm giàu cho chính quốc, thực dân Pháp tiến hành xây dựng cơ sở vật chất, phục vụ cho việc khai thác. Đặc biệt, thực dân Pháp xây dựng hệ thống giao thông đường bộ, đường thủy, sắt và đường hàng không.

Việc xây dựng hệ thống giao thông không chỉ nhằm mục đích khai thác về kinh tế, mà nó còn nhằm phục vụ cho chính trị, quân sự của chính quyền thực dân. Hệ thống đường sắt xây dựng ở Nam Kỳ là tuyến đường sắt đầu tiên trong kế hoạch xây dựng tuyến đường sắt xuyên Đông Dương. Đây là một hệ thống giao thông lần đầu tiên xuất hiện không chỉ ở Nam kỳ mà trên toàn Đông Dương. Điều này đã tác động không nhỏ đến mọi mặt của kinh tế- xã hội Nam kỳ lúc bấy giờ. Trước khi có hệ thống đường sắt, giao thông của Nam kỳ nói riêng và của nước ta lúc bấy giờ khá thô sơ, chủ yếu bằng đường bộ, đường thủy. Hệ thống di sản đường sắt vẫn còn tồn tại đến ngày nay và góp phần không nhỏ vào công cuộc phát triển đất nước. Vì vậy, việc tìm hiểu về quá trình hình thành tuyến đường sắt đầu tiên và vai trò của nó là cần thiết.

Bài viết sử dụng hai phương pháp chính là phương pháp Lịch sử và phương pháp Logic nhằm khái quát được quá trình hình thành hệ thống đường sắt ở Nam kỳ thời Pháp thuộc, từ đó nêu lên được vai trò, tác động của hệ thống đường sắt đối với kinh tế - xã hội của Nam kỳ lúc đó.

2. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Đặc điểm giao thông Nam kỳ trước khi Pháp đô hộ

Trước khi Pháp xâm lược Việt Nam, thì Nam kỳ nói riêng và cả nước nói chung vẫn hoạt động kinh tế nông nghiệp là chủ yếu, vì vậy hệ thống cơ sở hạ tầng, hệ thống giao thông vẫn mang tính chất phù hợp với hoạt động nông nghiệp. Hai hệ thống giao thông chủ yếu đó là đường thủy và đường bộ. *“Trước khi bị Pháp chiếm đóng, giao thông vận tải và thông tin liên lạc Nam kỳ vẫn sử dụng các phương tiện và phương thức truyền thống như đường bộ, chạy ngựa, thò gùi, ghe, thuyền... Toàn Nam kỳ chỉ có ba trục đường bộ chính, gọi là đường thiên lý: 1. từ Gia Định đi Biên Hòa và ra Trung kỳ; 2. Từ Gia Định đi Tây Ninh sang Cao Miên; 3. Từ Gia Định xuống Vĩnh Long. Giao thông nội bộ trong vùng chủ yếu đi bằng đường thủy với các ghe, thuyền nhỏ sử dụng sức người trên các kênh rạch.”* (Đào Minh Huân và Nguyễn Ngọc Hà, 2017).

Về đường bộ: hệ thống đường bộ được hình thành từ thời nhà Lý, tuy nhiên tới triều Nguyễn đã thực sự phát triển, hệ thống đường Bắc – Nam thông suốt. *“Nhưng con đường thiên lý – huyết mạch kinh tế và hệ thần kinh quản trị quốc gia – chỉ thực sự phát triển mạnh mẽ nhất là dưới triều Nguyễn. Trên con đường này, cứ cách khoảng 25 – 30 dặm (15 – 20 km) đặt một nhà trạm để canh phòng và vận chuyển văn thư, tài vật từ kinh đô đi khắp nơi và ngược lại. Đầu thế kỷ 19, từ Hà Tiên đến Hà Nội có 97 trạm, năm 1831 đặt thêm 27 trạm, năm sau mở thêm 9 trạm. Tổng cộng 133 trạm vào giữa thế kỷ 19. Từ Huế đến Hà Tiên dài 1.832 km. Từ Huế đến ải Nam Quan (Lạng Sơn) đường dài 848 km. Từ Huế ra Hà Nội khoảng 672 km”* (Nguyễn Thanh Lợi, 2020).

Tuy nhiên, *“trước khi Việt Nam chính thức trở thành thuộc địa của Pháp ở Nam kỳ mới chỉ có ba trục đường chính là Gia Định - Biên hòa đi ra Trung kỳ, Gia Định - Tây Ninh đi qua Cao Miên và Gia Định – Vĩnh Long”* (Nguyễn Văn Khánh, 2019). Ban đầu từ các con đường nhỏ nối liền thôn xóm, sau được mở rộng thành các con đường lớn nối quận, phủ, châu và trở thành các con đường quan trọng, được triều đình trông coi và ghi chép lại.

Nhà Nguyễn cũng chăm lo xây dựng đường bộ để phục vụ cho việc khẩn hoang vùng đất Nam kỳ. Triều đình cho bắc cầu qua sông, đắp đường, tu bổ và giao cho các quan chăm lo. Tuy vậy, đường bộ chủ yếu dùng để đi lại bằng voi, ngựa, cáng, kiệu... còn việc vận chuyển hàng hóa chủ yếu bằng đường thủy. Do đó, chức năng kinh tế của đường bộ còn khá khiêm tốn so với đường thủy. Bên cạnh đó, các tuyến đường bộ nhỏ hẹp, và đi qua các vùng đèo dốc hoang vu rất nguy hiểm, nên việc sử dụng đường bộ đi để di chuyển xa và dài ngày còn khá hạn chế. Người ta chủ yếu sử dụng các tàu thuyền di chuyển bằng đường thủy. Đặc biệt khu vực Nam kỳ, với hệ thống sông ngòi, kênh rạch tự nhiên chằng chịt, việc đi lại bằng đường thủy thuận tiện hơn rất nhiều.

Về đường thủy: Với hệ thống sông ngòi, kênh rạch tự nhiên được tạo bởi sông Đồng Nai và hệ thống sông Cửu Long đã tạo cho Nam kỳ một thuận lợi rất lớn trong việc giao thông vận tải đường thủy. Bên cạnh hệ thống sông ngòi tự nhiên, hệ thống kênh đào cũng rất được chú ý, kết hợp lại tạo thành một hệ thống giao thông đường thủy chằng chịt, điển hình của vùng sông nước.

Hệ thống kênh đào được phát triển dưới triều vua Nguyễn không chỉ phục vụ cho nhu cầu đi lại mà còn phục vụ thủy lợi cho việc phát triển nông nghiệp của Nam kỳ. Sau khi Pháp khai thác thuộc địa và cho đến tận ngày nay, hệ thống các kênh đào, hệ thống thủy lợi có một vai trò hết sức quan trọng trong việc phát triển nông nghiệp của Nam kỳ lục tỉnh mà ngày nay chúng ta gọi là Nam bộ Việt Nam. Một số hệ thống kênh đào cần phải kể đến như: Kênh Thoại Hà (1818), kênh Vĩnh Tế (1819), kênh An Thông (1819)... Việc đào kênh mang một ý nghĩa chiến lược trong việc phát triển bền vững vùng đất Nam kỳ cũng như có một vị trí quan trọng trong chiến lược quốc phòng – an ninh.

Dưới thời các vua Nguyễn đã chú trọng việc đầu tư xây dựng cơ sở hạ tầng (hệ thống giao thông đường bộ và đường thủy). Tuy nhiên, hệ thống giao thông chủ yếu phụ vụ cho hoạt động nông nghiệp và hoạt động vận chuyển hoàng hóa, đi lại thô sơ nên còn nhiều hạn chế. Nhưng chúng ta phải công nhận những yếu tố tích cực của triều đình nhà Nguyễn trong việc cố gắng xây dựng hệ thống giao thông nhằm mang lại những lợi ích cho kinh tế, quốc phòng, an ninh. Chính vì hệ thống giao thông còn nhiều đơn giản, nên ngay khi bình định được Nam kỳ, thực dân pháp nhanh chóng bắt tay vào xây dựng lại hệ thống giao thông bao gồm việc xây dựng, tu bổ đường bộ, đường thủy và xây dựng mới hệ thống giao thông đường sắt, đường hàng không. Một số tuyến thông giao thông đường sắt thời Pháp thuộc

Trên thế giới, hệ thống đường sắt được phát minh và đưa vào sử dụng nhằm mục đích vận chuyển hàng hóa và con người vào khoảng đầu thế kỉ XIX. Tuy nhiên, ở Việt Nam đường sắt và hệ thống giao thông bằng đường sắt chỉ bắt đầu xuất hiện khi Pháp đô hộ, đặt quyền cai trị lên Nam kỳ. Hệ thống đường sắt có một ý nghĩa quan trọng trong lĩnh vực kinh tế, chính trị, quốc phòng – an ninh... của thực dân Pháp. Nó là sợi dây liên kết ba kỳ của Việt Nam và các khu vực thuộc địa của Pháp ở Đông Dương, khu vực lân cận. Có thể kể đến một số tuyến đường sắt bắt đầu ở Nam kỳ, có thể di chuyển trong Nam kỳ hoặc di chuyển tới các vùng khác như: Sài Gòn – Mỹ Tho, Sài Gòn – Nha Trang, Sài Gòn – Hà Nội, Sài Gòn – Lộc Ninh...

Tuyến đường sắt Sài Gòn – Mỹ Tho

Ngay sau khi xâm chiếm được Nam kỳ, người Pháp đã nhanh chóng tiến hành khai thác thuộc địa. Bên cạnh đó, để thuận tiện cho việc khai thác, họ xây dựng hệ thống cơ sở hạ tầng, đặc biệt hệ thống giao thông vận tải: đường bộ, đường thủy và đặc biệt kế hoạch xây dựng hệ thống đường sắt. Đường sắt nối Sài Gòn đi Bắc kỳ, qua các khu vực khác ở Đông Dương... Và tuyến đường sắt đầu tiên Pháp xây dựng trong kế hoạch của mình chính là tuyến đường sắt Sài Gòn – Mỹ Tho.

Năm 1874, Kỹ sư trưởng Nha Công chánh Nam kỳ là Eyriand des Vergnes trình bày dự án xây dựng tuyến đường sắt nối Sài Gòn với Phnôm Pênh qua ngã Tây Ninh, nhưng đã không được chấp nhận, bởi vì khu vực này còn hoang sơ, thưa dân và thường xuyên bị ngập lụt vào mùa mưa. *“Vừa lúc đó Kỹ sư Thévenet, Giám đốc Nha Công chánh Nam kỳ đệ trình một dự án khác, theo đó tuyến đường sắt Sài Gòn đi về phía Tây Nam, xuyên qua vùng châu thổ sông Cửu Long đông dân cư, nhiều của với các điểm mốc là Mỹ Tho, Vĩnh Long, Trà Ôn, Châu Đốc rồi sau đó qua Phnôm Pênh và lên đến Lào.”* (Nguyễn Đình Tư, 2018).

Dự án của Kỹ sư Thévénet được đưa ra hội đồng và được thông qua, tuy nhiên đoạn đường xây dựng thí điểm là đoạn Sài Gòn – Mỹ Tho dài khoảng 71km. “ Ngày 22/11/1880, Hội đồng Thuộc địa đã quyết định xây dựng tuyến đường sắt Sài Gòn – Vĩnh Long, với dự tính sau này kéo dài đến Pnôm – Pênh. Nhiều buổi thảo luận đã diễn ra ở Thuộc địa và Bộ Hải quân về điều kiện thực hiện chuyển nhượng và xây dựng tuyến đường sắt này. Cuối cùng, đã đi đến thống nhất chỉ xây dựng tuyến Sài Gòn – Mỹ Tho, có chiều dài 71km” (Cục Văn thư và Lưu trữ nhà nước, trung tâm lưu trữ quốc gia II, 2022). Theo một số tài liệu thì “ngày 12 tháng 11 năm 1880, Hội đồng thuộc địa Nam kỳ trao việc xây dựng cho hãng tư nhân Joret” (Frédéric Hulot, 2021). Năm 1881 chính thức khởi công xây dựng tuyến đường sắt Sài Gòn – Mỹ Tho, tuyến đường sắt đầu tiên của Pháp ở Đông Dương, tuyến đường được khánh thành năm 1885. Tuy nhiên, theo một số tài liệu, tuyến đường sắt này được khởi công năm 1882 “Ngày 30 – 10 – 1882, Thống đốc Nam kỳ ký nghị định cho phép Công ty khởi công.” (Nguyễn Đình Tư 2018).

Nhà ga khởi đầu của tuyến đường là từ Sài Gòn, xuất phát từ đường De La Somme (Hàm Nghi), đi qua các tuyến đường thuộc Sài Gòn, vùng đầm lầy, và sau đó qua Bến Lức, Long An và tới Mỹ Tho. Trong quá trình xây dựng tuyến đường này gặp rất nhiều khó khăn như phải đi qua nhiều kênh rạch, đầm lầy, sụt lún và phải chở đất đá từ nơi khác đến để bổ sung. Năm 1885, tuyến đường sắt Sài Gòn – Mỹ Tho được khai thác, tuy nhiên, khi tàu vận chuyển hành khách và hàng hóa muốn vượt sông Vàm Cỏ Đông phải tăng bo tại phà Bến Lức qua bên kia bờ rồi tiếp tục chạy tiếp. Vì vậy, việc xây dựng cầu Tân An (113m) và cầu Bến Lức (550m) nhanh chóng được tiến hành. Đến tháng 5 – 1886 cầu Bến Lức được xây xong, tuyến đường sắt Sài Gòn – Mỹ Tho thông tuyến hoàn toàn và thời gian di chuyển chỉ còn khoảng 3 giờ đồng hồ. Kinh phí xây dựng tuyến đường này khoảng 11.652.200 fr.

Ngay từ đầu, khối lượng hàng hóa vận chuyển còn thấp, bởi vì Pháp đã tính toán sai khi cho rằng vận chuyển hàng hóa từ miền Tây bằng ghe thuyền lên Mỹ Tho, sau đó bốc lên tàu về Sài Gòn. Tuy nhiên, ghe thuyền không ghé Mỹ Tho vì cồng kềnh, phức tạp, họ di chuyển thẳng từ miền Tây lên Sài Gòn. Ngược lại, “lượng hành khách đi lại đã đạt mức cao, tới vài ngàn lượt người trong một ngày” (Frédéric Hulot, 2021). Tuy nhiên, lượng hành khách cũng không ổn định từng giai đoạn, khi mở thêm các trạm dừng, giảm giá cước, mở rộng các toa tàu thì lượng hành khách lại tiếp tục tăng. “Sau một thời gian giảm số lượng hành khách từ năm 1889 đến 1891, lại tiếp tục tăng từ năm 1892 trở đi. Năm 1889, lượng hành khách là 124.000 người, năm 1893 (229.000 người), năm 1898 (283.212 người), năm 1899 (304.700 người). Lượng hành khách gia tăng một phần do có sự ưu đãi về trọng lượng hành lý của hành khách mang theo, mở thêm nhiều ga xếp dọc đường, giá cước hạ. Đến năm 1892, giá cước đã hạ 2/3 so với lúc đầu và chỉ bằng 2/3 giá cước do tàu thuyền chuyên chở. Đây là tuyến đường sắt có số lượng hành khách/km nhiều nhất ở Đông Dương và cũng chỉ chủ yếu để chở khách” (Nguyễn Thanh Lợi, 2011).

Trong thời gian hoạt động cho đến khi chấm dứt, đoàn tàu chạy được 8 chuyến mỗi ngày bao gồm 4 chuyến Sài Gòn – Mỹ Tho và 4 chuyến ngược lại. Các chuyến xuất phát từ Sài Gòn đi Mỹ Tho là 1 giờ 30 sáng, 9 giờ, 13 giờ chiều, 18 giờ và các chuyến từ Mỹ Tho đi Sài Gòn cũng xuất phát cùng giờ. Vì việc khai thác tuyến xe lửa này bị thua lỗ vì vậy phải ngưng hoạt động và chuyển qua cơ quan công quản, vì vậy kế hoạch nối dài tuyến xe lửa xuống Vĩnh Long, qua Pnôm – Pênh không thể thực hiện được.

Tuyến đường sắt Sài Gòn – Mỹ Tho được coi như tuyến đường sắt đầu tiên Pháp xây dựng tại Đông Dương nhằm mục đích kết nối các vùng, phục vụ nhu cầu khai thác kinh tế, bóc lột và vơ vét. Tuy nhiên, kế hoạch này đã gặp rất nhiều khó khăn, dần đi đến thua lỗ và dừng hoạt động năm 1958. Tuy vậy, có thể nói ở Việt Nam, đây là một công trình giao thông lần đầu tiên xuất hiện, đánh dấu như một cột mốc có tác động đến kinh tế - xã hội của Nam kỳ nói riêng cũng như chính sách khai thác thuộc địa của Pháp trong suốt thời gian xâm lược của mình.

Tuyến đường sắt Sài Gòn – Nha Trang

Tuyến đường sắt Sài Gòn – Nha Trang được khởi công xây dựng vào năm 1900 sau khi người Pháp hoàn thành được tuyến đường sắt đầu tiên ở Đông Dương. Tuyến đường sắt này chạy qua hai tỉnh của Nam kỳ là Gia Định và Biên Hòa. Khác với địa hình của tuyến đường sắt đầu tiên, tuyến đường sắt này dễ thực hiện hơn vì đa số các đoạn đường làm trên nền đất rắn chắc, ít bị sụt lún. Khi thực hiện công trình, có thể lấy đất ở gò cao khi san lấp, bồi đắp các đoạn trũng.

Khi thi công công trình này, người Pháp cũng gặp nhiều bất lợi, phải kể đến thiết kế đi qua tỉnh Bình Thuận, xây dựng cầu Bình Lợi và cầu Hóa An (cầu Ghềnh), cũng như nhân công lao động trong suốt chiều dài công trình.

Khi các kỹ sư thiết kế đoạn Biên Hòa đi qua tỉnh Bình Thuận cũng rất khó khăn khi phải tính toán sao cho thuận tiện. Nếu đi ngang qua trung tâm tỉnh lỵ Phan Thiết thì được khu đông dân cư tuy nhiên đoạn đường dài hơn, tốn kém hơn. Cùng với đó phải bắc cầu đi qua sông Phan Thiết rất bất tiện. Hơn nữa, đoạn đường Biên Hòa – Phan Thiết đa số rừng già, người dân tộc thiểu số, nhu cầu đi lại không cao. Vì vậy họ quyết định chọn hướng đi tránh lên phía rừng núi. *“Để bù lại sự bất tiện cho dân chúng tỉnh lỵ Phan Thiết ở xa tuyến đường sắt Sài Gòn – Nha Trang, người ta cho làm đoạn đường phụ từ ga Mương Máng ở cây số 176 đi Phan Thiết, dài 12km”* (Nguyễn Đình Tư, 2018).

Việc khó khăn và gây tốn kém nhất trong việc thi công xây dựng tuyến đường sắt này là xây dựng hai cây cầu Bình Lợi thuộc Gia Định và cầu Hóa An (cầu Ghềnh) thuộc Biên Hòa. Việc xây dựng cầu làm cho chi phí thi công tăng thêm rất nhiều và gặp rất nhiều bất tiện, đặc biệt là cầu Bình Lợi. Bởi vì trên sông Sài Gòn lúc ấy chỉ có một cây cầu là cầu Bình Lợi nối Thủ Đức và Biên Hòa, vì vậy cầu còn dành cho cả xe thô sơ, ô tô và người đi bộ.

Một khó khăn nữa là tuyến đường xây dựng theo các đồi núi, nơi nước độc rừng thiêng, nên công nhân đa số không thể trụ lại lâu dài, việc thiếu nguồn lao động thi công công trình thường xuyên xảy ra. Để khắc phục việc đó, chủ thầu thường cho đầu thầu từng đoạn nhỏ hoặc nhờ chính quyền thực dân điều tiết tù nhân vào số lao động còn thiếu.

Cũng giống như việc khai thác tuyến đường sắt Sài Gòn – Mỹ Tho, tuyến đường sắt này được xây dựng và hoạt động theo từng đoạn *“ngày 14-1-1904 mở đầu khai thác đoạn Sài Gòn đến quá Dầu Giây, dài 71km bằng chiều dài tuyến Sài Gòn – Mỹ Tho; Ngày 30-10-1904 khai thác tiếp đến Xuân Lộc thêm 10km; ngày 25-8-1905 khai thác thêm đoạn Xuân Lộc – Gia Ray dài 18km. Ngày 10-2-1908 khai thác từ Bảo Chánh đến sông Dinh. Ngày 15-1-1910 khai thác tiếp đoạn Gia Ray – Mương Máng dài 77km. Đến ngày 1-4-1912 tuyến Sài Gòn – Nha Trang làm xong và đưa vào khai thác, dài 408km.”* (Nguyễn Đình Tư, 2018).

Ban đầu, tuyến này cùng với tuyến Sài Gòn – Mỹ Tho được đặt ở đường De la Somme (Hàm Nghi). Tuy nhiên, mặt bằng khu vực này quá nhỏ để phục vụ cho 2 tuyến đường, cùng với tuyến Sài Gòn – Nha Trang là tuyến sẽ nối liền ba kỳ, tuyến đường đầu não, như vậy nhà ga quá nhỏ bé, chưa tương xứng với tầm cỡ của công trình. Sau khi trưng cầu ý kiến và họp hội đồng nhà ga mới được xây dựng bên hông chợ Bến Thành.

Tuyến đường sắt Sài Gòn – Nha Trang và sau này nối liền với tuyến ra bắc đã tạo ra hệ thống đường sắt Bắc – Nam: Sài Gòn – Hà Nội (hoàn thành khoảng năm 1936 dài khoảng 2600km) mà đến ngày nay chúng ta vẫn còn sử dụng.

Sài Gòn – Lộc Ninh

“Vào những năm 1910, những người trồng cao su ở vùng Hớn Quản và Lộc Ninh đã yêu cầu kéo dài đường tàu điện đến tận điểm cuối cùng này, mà họ hy vọng sẽ giảm được giá thành vận tải từ nơi sản xuất đến nơi xuất cảng.” (Frédéric Hulot, 2021). Trên thực tế, sản lượng cao su và việc vận chuyển củi từ khu vực này về Sài Gòn ngày càng tăng từ năm 1924 – 1927.

Và sau khi tuyến đường điện khai thác từ Sài Gòn đi Lái Thiêu có hiệu quả, các công ty xây dựng xin với chính quyền thực dân được tiếp tục kéo dài đến Thủ Dầu Một. Đến năm 1930, Công ty xin kéo dài tuyến đường này từ Thủ Dầu Một đến bến Đông Sơ và đến ngày 6/12/1932 đưa vào khai thác, dài 70km. Từ những lý do trên, tuyến đường Sài Gòn – Lộc Ninh được thông qua và tiến hành xây dựng.

Một đoạn đường xe lửa từ Lộc Ninh đi bến Đông Sơ dài 69 km do một công ty tư nhân là Công ty Xe điện Bến Cát – Kratie đầu tư đã được chính thức khánh thành. Sau đó đến năm 1937, đoạn đường sắt này lại nối vào hệ thống đường sắt Đông Dương thành tuyến đường sắt Sài Gòn – Lộc Ninh. Tuyến đường này chạy ngang qua tỉnh Thủ Dầu Một. Khởi hành từ ga Sài Gòn (trước chợ Bến Thành) xe lửa sẽ chạy qua Lái Thiêu, Bình Dương, Hớn Quản (Bình Long), Lộc Ninh và kéo dài tới biên giới Campuchia. Chiều dài tổng cộng là 141 km. Tuyến đường sắt này có đoạn đi chung từ Sài Gòn - Dĩ An là đi chung với tuyến đường sắt Bắc – Nam, sau đó đến ga Dĩ An thì tách ra đi về hướng Lộc Ninh.

Tuyến đường sắt này được xây dựng nhằm mục đích vận chuyển củi cao su khai thác từ các khu vực Lộc Ninh, khu vực gần biên giới Campuchia về Sài Gòn để chế biến và xuất khẩu. Sau đó vận chuyển lương thực, thực phẩm và đồ tiếp tế cho công nhân lao động từ Sài Gòn lên. Bên cạnh đó cũng dùng để vận chuyển lao động cung cấp cho các đồn điền... Không giống như tuyến đường sắt Sài Gòn – Mỹ Tho hay Sài Gòn – Nha Trang được xây dựng với mục đích vận chuyển hành khách và hàng hóa. Tuyến đường sắt này ngay từ đầu được xây dựng với mục đích vận chuyển hàng là chính, vì đây là khu vực dân cư thưa thớt, không có nhu cầu đi lại bằng xe lửa.

“Từ ngày xảy ra Nam bộ kháng chiến, tuyến đường này bỏ hẳn.” (Nguyễn Đình Tư, 2018).

Bên cạnh tuyến đường Sài Gòn – Lộc Ninh thì còn có tuyến đường điện Sài Gòn – Gò Vấp – Hóc Môn chạy trong địa phận Sài Gòn với mục đích vận chuyển hành khách và hàng hóa. Sau này, tuyến đường này có dự định kéo dài lên tới Tây Ninh, tuy nhiên kế hoạch không được thực hiện.

Luật đường sắt

Bên cạnh việc xây dựng các tuyến đường sắt, thực dân Pháp còn ban hành các quy định, luật lệ về đường sắt bao gồm cả luật lệ quản lý và luật cho nhân viên, hành khách sử dụng tuyến đường sắt. “Ngày 23-1-1882 Thống đốc Nam Kỳ ban hành Nghị định quy định luật lệ về tàu điện mà mọi người phải chấp hành.” (Nguyễn Đình Tư, 2018).

Quy định chung: Cấm mọi người không được xâm phạm đường sắt với bất cứ lý do gì; không dừng xe, thả trâu bò hay con vật trên đường sắt; Không được vứt hay đặt để các đồ vật, vật liệu trên đường sắt; Không dùng đường sắt để chạy các loại xe khác; Phải tránh xa đường sắt khi tàu lửa đi qua...

Đối với hành khách: Không được lên xuống khi tàu đang chạy hoặc lên xuống không đúng cửa cũng như không được đi từ toa này sang toa khác khi tàu đang chạy; Không ló ra ngoài hay đập chân vào bàn đạp khi tàu đang chạy; Không mang vũ khí chất nổ (nếu có phải khai báo), hàng công kênh gây mùi lên tàu. Cấm người say xin lên tàu. Không được mang cho hay động vật lên tàu, nếu muốn phải ngồi toa riêng...

Đối với các trạm và văn phòng làm việc: Phải treo áp phích ghi rõ lịch trình của tàu đến và đi mỗi trạm. Thống soái sẽ cử nhân viên kiểm tra hàng hóa, giá cả và số lượng hành khách. Theo dõi việc thu tri và công tác khai thác, bảo trì các tuyến đường sắt...

Quy định về chuyên môn kỹ thuật: nhân viên chính phủ sẽ kiểm tra đường ray, phụ tùng, kiểm tra máy móc; Xem xét thi hành luật lệ trật tự và vận hành an toàn. Nếu có tai nạn xảy ra phải nhanh chóng báo với các trạm gần nhất và báo cáo lên Giám đốc Nha Nội chính và Trưởng Ban Thanh Tra...

Vai trò của hệ thống giao thông đường sắt với kinh tế - xã hội Nam kỳ

Ngay sau khi hoàn thành việc xâm chiếm Nam kỳ, thực dân Pháp đã tiến xây dựng hệ thống cơ sở vật chất kỹ thuật ở đây, trong đó phải nói đến kế hoạch xây dựng hệ thống đường sắt. Đây là hệ thống giao thông hiện đại, lần đầu tiên xuất hiện ở Nam kỳ mà kể cả ở Bắc kỳ, Trung kỳ hay cả Đông Dương đều chưa có. Việc xây dựng hệ thống giao thông đường sắt nói riêng và hệ thống cơ sở hạ tầng nói chung chỉ nhằm hai mục đích chính: một là sẵn sàng dễ dàng đối phó với các cuộc nổi dậy của nhân dân ở các địa phương. Hai là phục vụ đắc lực cho công cuộc khai thác và bóc lột về kinh tế của thuộc địa. Tuy vậy, hệ thống đường sắt này cũng tác động tích cực đến sự phát triển kinh tế - xã hội của Nam kỳ. Đây là những tác động ngoài kế hoạch của người Pháp.

“...thực dân Pháp đã lần lần tạo ra được một số cơ sở vật chất, cơ sở kỹ thuật (bến tàu, cầu đường, dây thép, nhà máy, xưởng sửa chữa...) cho một cuộc đầu tư quy mô lớn. Hệ thống đường bộ, đường sắt xuyên Đông Dương, kênh đào được hoạch định, khởi công và hoàn thành từng bộ phận trong thời gian lịch sử từ cuối thế kỷ XIX đến trước Chiến tranh thế giới. Phần nhiều các xí nghiệp, nhà máy, công ty thương mại, ngân hàng quan trọng nhất Đông Dương cũng đều được dựng lên trong thời gian này...” (Trần Văn Giàu, 2020). Có thể nhìn nhận một cách khách quan, với hệ thống giao thông nói chung và đường sắt vừa được hoàn thiện một cách đồng bộ, có sự kết nối các tỉnh thành, miền Đông và miền Tây đã thúc đẩy sự phát triển của kinh tế, kích thích sự phát triển của nội thương cũng như ngoại thương. Với hệ thống giao thông như vậy, làm cho nhu cầu đi lại cũng như vận chuyển hàng hóa tăng cao, từ đó làm cho

các vùng được kết nối với nhau, các vùng xa xôi hẻo lánh được kết nối, giao lưu với các khu vực trung tâm. Nhìn tổng thể, từ khi cơ sở hạ tầng được hoàn thiện hơn, kinh tế Nam kỳ có điều kiện phát triển trên cả lĩnh vực nông nghiệp, công nghiệp, thương nghiệp và dịch vụ.

Việc xây dựng hệ thống đường sắt cũng đã tạo ra công ăn việc làm cho lao động là người Việt Nam, từ đó ít hay nhiều cũng có thu nhập. *“Tổ chức hóa xa lại hiển cho dân Việt nhiều lợi ích về phương diện xã hội. Sự quản trị các đường xa lửa gần như được đặt trong tay người Việt (20.149 nhân viên người Việt, 281 nhân viên người Pháp); lương bổng rất cao, chiếm phần lớn các kinh phí khai thác, qui chế lao động được áp dụng khá sớm trong lĩnh vực hỏa xa (ngày làm việc 8 giờ được quyết định từ năm 1986).”* (Nguyễn Thế Anh, 1970).

Khi hệ thống đường sắt được xây dựng tuyến Sài Gòn – Mỹ Tho được hoàn thành, tuy lượng hàng hóa được vận chuyển không như sự mong đợi của thực dân Pháp. Tuy nhiên, một phần nào đó các sản phẩm nông nghiệp cũng được dễ dàng vận chuyển từ nơi sản xuất đến nơi tiêu thụ, xuất khẩu từ đó giúp cho nông nghiệp từng bước thoát ra khỏi tính tự cung, tự cấp, sự lạc hậu mà trở thành một loại hàng hóa của nền kinh tế thị trường. Bên cạnh đó, còn xuất hiện nhiều đồn điền cao su ở khu vực Đông Nam kỳ (trong giai đoạn khai thác thuộc địa lần 2), đặc biệt khi hệ thống giao thông đường sắt tuyến Sài Gòn – Lộc Ninh hoàn thành thì việc vận chuyển, khai thác mủ cao su dễ dàng hơn, do đó diện tích, quy mô các đồn điền được mở rộng. Tuy có sự thay đổi cơ cấu quy mô nông nghiệp như vậy, nhưng lợi ích vẫn chủ yếu thuộc về tay thực dân, địa chủ và tư sản.

Sài Gòn – Gia Định trước khi thực dân Pháp đô hộ đã là một trung tâm kinh tế - xã hội có sức ảnh hưởng lớn ở đất Nam kỳ. Tuy nhiên, khi thực dân Pháp tiến hành xây dựng cơ sở hạ tầng, và xây dựng hoàn thành ba tuyến đường sắt mà khởi đầu từ Sài Gòn cùng với hệ thống đường điện nội ô thì làm cho diện mạo đô thị Sài Gòn – Chợ Lớn có nhiều thay đổi, xuất hiện nhiều ngành nghề công nghiệp mới. Việc có thể vận chuyển sản lượng lớn nông sản, sản phẩm từ các vùng khác về trung tâm đã làm cho nhiều ngành nghề chế biến, xuất khẩu phát triển hơn trước đây. Việc phát triển công nghiệp ở Nam kỳ không được phát triển mạnh mẽ như ở Bắc kỳ hay Trung kỳ, và sự phát triển của nó cũng không cân đối. Bởi lẽ, ở Nam kỳ thực dân Pháp chủ yếu phát triển công nghiệp chế biến và công nghiệp nhẹ mà hầu như không có sự phát triển của các ngành công nghiệp nặng, công nghiệp khai khoáng.

Việc vận chuyển hàng hóa từ khắp nơi về trung tâm đầu mối cảng Sài Gòn và phân phối hàng hóa từ cảng Sài Gòn đi khắp nơi, đã làm cho nội – ngoại thương có sự phát triển hơn trước đây.

Bên cạnh việc thay đổi cơ cấu kinh tế, hệ thống giao thông vận tải, cơ sở hạ tầng cũng làm cho bộ mặt đô thị thay đổi, nhiều đô thị lớn dần dần hình thành, làm thay đổi phong cách đô thị phong kiến trước đây. Các trung tâm hình chính phong kiến trước đây dần chuyển biến thành những đô thị theo phong cách phương Tây với những chức năng riêng biệt. Quá trình đô thị hóa diễn ra nhanh chóng, nhiều trung tâm thành phố, khoảng cách giữa nông thôn và thành thị, giữa các vùng trung tâm và vùng xa xôi hẻo lánh được rút ngắn hơn nhờ vào hệ thống giao thông. Nhờ có mặt của hệ thống giao thông đồng bộ mà khu vực phía Tây của Nam kỳ hẻo lánh đã được phủ xanh bạt ngàn bởi các đồn điền cao su. Khu vực miền Tây Nam kỳ xa xôi đã được biến thành một khu đông đúc, buôn bán nhộn nhịp. Tóm lại, nhờ sự đầu tư cơ sở hạ tầng, giao thông vận tải mà Nam kỳ đã hình thành nhiều đô thị mang dáng dấp của đô thị phương Tây.

Việc phát triển cơ sở hạ tầng, giao thông đi lại làm cho kinh tế phát triển. Từ đó, dân cư khu vực Nam kỳ cũng có nhiều thay đổi. Kinh tế phát triển, nhiều đô thị hình thành, nhu cầu nhân công tăng mạnh, đặc biệt nhân công trong lĩnh vực nông nghiệp (làm việc trong các đồn điền cao su), nhân công làm việc trong các nhà máy xay xát, nhà máy chế biến. Từ đó, hình thành lên một số lượng lớn nhân công từ Bắc kỳ và trung kỳ vào Nam để làm việc, từ đó làm cho dân số Nam kỳ tăng lên nhanh chóng. Cũng nhờ hệ thống đường sắt, việc vận chuyển nhân công từ trung tâm đến các đồn điền cao su từ khu vực Thủ Dầu Một lên Lộc Ninh, từ đó xuất hiện nhiều hơn và hình thành giai cấp công nhân – công nhân trong lĩnh vực nông nghiệp, công nhân nhà máy chế biến, công nhân công trình đường sắt... có sự khác biệt với công nhân khai thác mỏ ở Bắc kỳ. Việc đi lại thuận tiện hơn nên việc học sinh, sinh viên từ các vùng khác đến trung tâm Sài Gòn học tập cũng tăng lên, đóng góp một lực lượng không nhỏ cho tầng lớp trí thức Nam kỳ lúc bấy giờ.

Tóm lại, việc đầu tư cơ sở hạ tầng, hệ thống giao thông không nhằm mục đích phát triển kinh tế - xã hội của Nam kỳ mà chỉ nhằm mục đích chính là đàn áp và khai thác, bóc lột về kinh tế. Tuy nhiên, những ảnh hưởng ngoài kế hoạch đó của thực dân Pháp đã làm thay đổi bộ mặt của Nam kỳ cả về kinh tế, đô thị lẫn kết cấu xã hội. Những ảnh hưởng tích cực này tuy chưa làm cho Nam kỳ thoát khỏi mục đích, bản chất của chủ nghĩa thực dân, nhưng đây cũng là những điểm sáng của kinh tế - xã hội Nam kỳ trong thời kỳ Pháp thuộc.

Ngày nay, những di sản và hệ thống đường sắt cũ vẫn còn tồn tại và được nâng cấp thành hệ thống đường sắt quốc gia. Tuyến đường sắt thống nhất Bắc Nam được hình thành theo suốt chiều dài lịch sử. Đây là tuyến vận tải hành khách, hàng hóa số lượng lớn, kết nối nhiều tỉnh thành từ Bắc vào Nam của nước ta từ những năm 1936 đến nay. Ngày nay, tuy có nhiều phương tiện và hình thức giao thông khác nhau như đường hàng không, đường thủy, đường bộ (với các tuyến đường cao tốc)...tuy nhiên, vai trò của hệ thống đường sắt hiện nay vẫn đóng một vị trí quan trọng trong việc kết nối, phát triển các vùng miền của đất nước đặc biệt là tuyến đường sắt Thống Nhất.

3.KẾT LUẬN

Ngay từ đầu khi Thực dân Pháp chính thức đô hộ Nam kỳ, mục đích của Pháp là khai thác, bóc lột để mang của cải về chính quốc, phục vụ cho chính quốc. Để hiện thực hóa kế hoạch, cũng như làm cho kế hoạch được thuận lợi hơn, chúng tiến hành xây dựng cơ sở hạ tầng, hệ thống giao thông vận tải và đặc biệt hệ thống đường sắt. Bên cạnh việc xây dựng hệ thống cơ sở hạ tầng đường sắt để khai thác kinh tế, chúng còn dùng với mục đích củng cố quốc phòng, an ninh, quân sự.

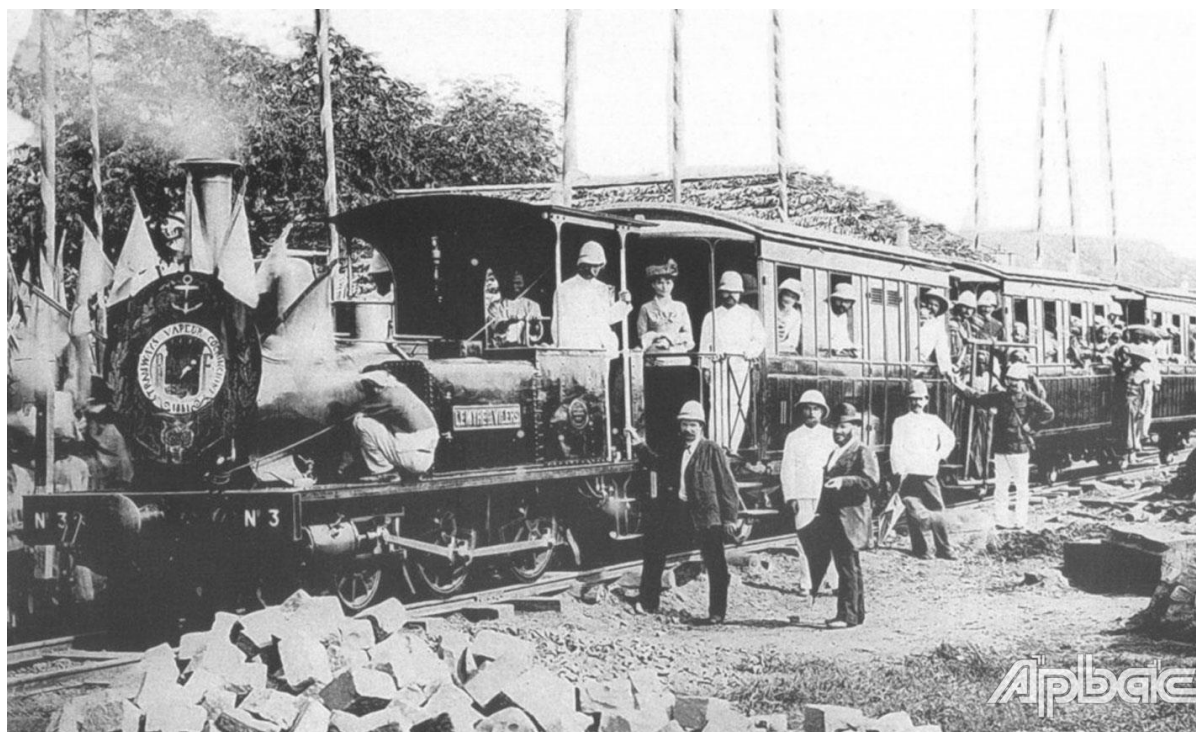
Việc phát triển các công trình lớn như cầu đường, hệ thống đường sắt là một việc mới mẻ trước đây chưa từng có, tạo điều kiện cho sự thuận lợi đi lại, từ đó việc mua bán, trao đổi hàng hóa diễn ra mạnh mẽ hơn, hình thành các trung tâm, các đô thị. Bên cạnh đó, việc hình thành các khu vực chuyên canh, có chức năng riêng như miền Tây Nam kỳ chuyên về sản xuất lúa gạo, khu vực Thủ Dầu Một – Lộc Ninh trồng cao su, các trung tâm như Sài Gòn - Chợ Lớn là trung tâm đầu mối, điều tiết kinh tế, giao thông. Từ đó, hình thành nên giai cấp mới trong xã hội, giai cấp công nhân.

Tóm lại, không thể phủ nhận việc phát triển giao thông vận tải đặc biệt sự xuất hiện của hệ thống đường sắt đã làm cho kinh tế - xã hội Nam kỳ có nhiều bước tiến mới. Mặc dù bản chất khai thác bóc lột của chủ nghĩa thực dân không thay đổi, nhưng đây là những tác động tích cực tạo tiền đề cho những phát triển sau này của vùng đất Nam kỳ. Ngày nay, hệ thống đường sắt từ Sài Gòn đi chỉ còn có hệ thống đường sắt Bắc – Nam, tuy nhiên, nhà nước cũng đang có những dự định khôi phục lại tuyến đường sắt Sài Gòn – Mỹ Tho đi xuống miền Tây, hay những tuyến đường sắt khác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

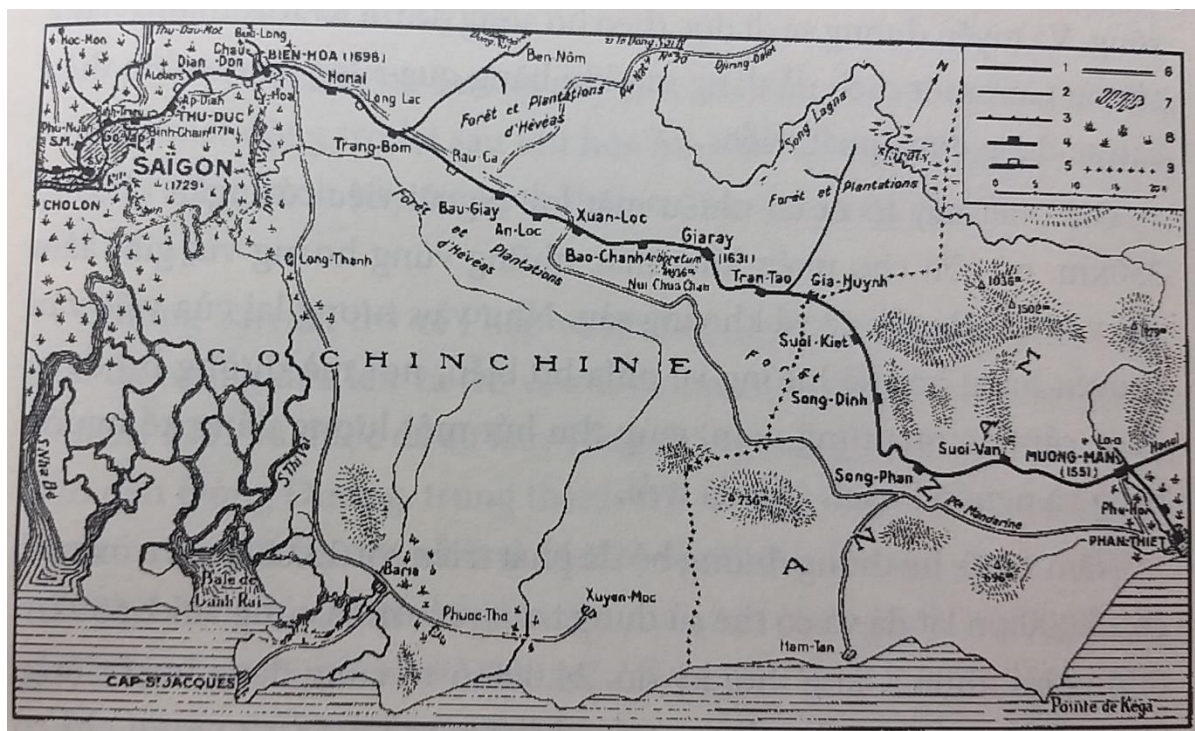
1. Pouyanne (Nguyễn Trọng Giai dịch) (1998). *Các công trình giao thông công chính Đông Dương*. Nxb Giao thông vận tải.
2. Bộ Giao thông Vận tải (1999). *Lịch sử giao thông vận tải Việt Nam*. Hà Nội: Nxb Giao thông vận tải.
3. Nguyễn Thế Anh (1970). *Việt Nam thời Pháp đô hộ*. Nxb Lửa Thiêng.
4. Cục Văn thư và Lưu trữ nhà nước, trung tâm lưu trữ quốc gia II (2022). *Đô thị Sài Gòn Chợ Lớn trước năm 1945 qua tư liệu lưu trữ*. Hà Nội: Nxb Thông tin và Truyền thông.
5. Frédéric Hulot (Nguyễn Văn Trường, Nguyễn thực Hạp dịch) (2021). *Đường sắt Pháp ở Đông Dương và Vân Nam*. Hà Nội: Nxb Khoa học xã hội.
6. Trần Văn Giàu (2020). *Sự phát triển của tư tưởng ở Việt Nam từ thế kỉ XIX đến Cách mạng tháng Tám*, Tập 2, *Hệ ý thức tư sản và sự bắt lức của nó trước các nhiệm vụ lịch sử*. Nxb Tổng hợp Tp Hồ Chí Minh.
7. Hoàng Thị Thu Hiền (2011). *Sự biến đổi trong hạ tầng kinh tế - kỹ thuật ở Nam kỳ thời Pháp thuộc* (Luận văn thạc sĩ). Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh. Hồ Chí Minh.
8. Đào Minh Huân và Nguyễn Ngọc Hà (đồng chủ biên) (2017). *Vùng đất Nam bộ tập V từ 1859 – 1945*. Hà Nội: Nxb Chính trị quốc gia – sự thật.
9. Nguyễn Văn Khánh (2019). *Cơ cấu kinh tế - xã hội Việt Nam thời thuộc địa (1858 – 1945)*. Hà Nội: Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.
10. Hồng Lê (2019). Bạn biết gì về tuyến đường sắt Sài Gòn – Mỹ Tho?. Trang điện tử *Báo Ấp Bắc*. <http://baoapbac.vn/van-hoa-nghe-thuat/201910/ban-biet-gi-ve-tuyen-duong-sat-sai-gon-my-tho-879319/index.htm>
11. Nguyễn Thanh Lợi (2020). Đường thiên lý dưới triều Nguyễn. Trang điện tử: *Thánh địa Việt Nam học*. <http://thanhdiavietnamhoc.com/duong-thien-ly-duoi-thoi-nguyen/>
12. Nguyễn Thanh Lợi (2020). Đường xe lửa Sài Gòn – Lộc Ninh. Trang điện tử *Doanh nhân plus*. <https://doanhnhanplus.vn/duong-xe-lua-sai-gon-loc-ninh-520537.html>
13. Nguyễn Thanh Lợi (2016). Đường sắt Sài Gòn – Mỹ Tho. Tạp chí *Thế Giới Mới*. Số 695.
14. Nguyễn Thanh Lợi (2011). Hệ thống giao thông ở Mỹ Tho thời Pháp thuộc (1858 – 1948). Tạp chí *Nghiên cứu Lịch sử*, số 8.
15. Nguyễn Thanh Lợi (2009). Xe lửa Mỹ Tho. Tạp chí *Xưa và Nay*, số 344, tháng 11.
16. Nguyễn Đình Tư (2018). *Chế độ thực dân Pháp trên đất Nam Kỳ 1859 – 1954 (tập 1)*. Hồ Chí Minh: Nxb Tổng hợp.
17. Nguyễn Đình Tư (2018). *Chế độ thực dân Pháp trên đất Nam Kỳ 1859 – 1954 (tập 2)*. Hồ Chí Minh: Nxb Tổng hợp.

PHỤ LỤC



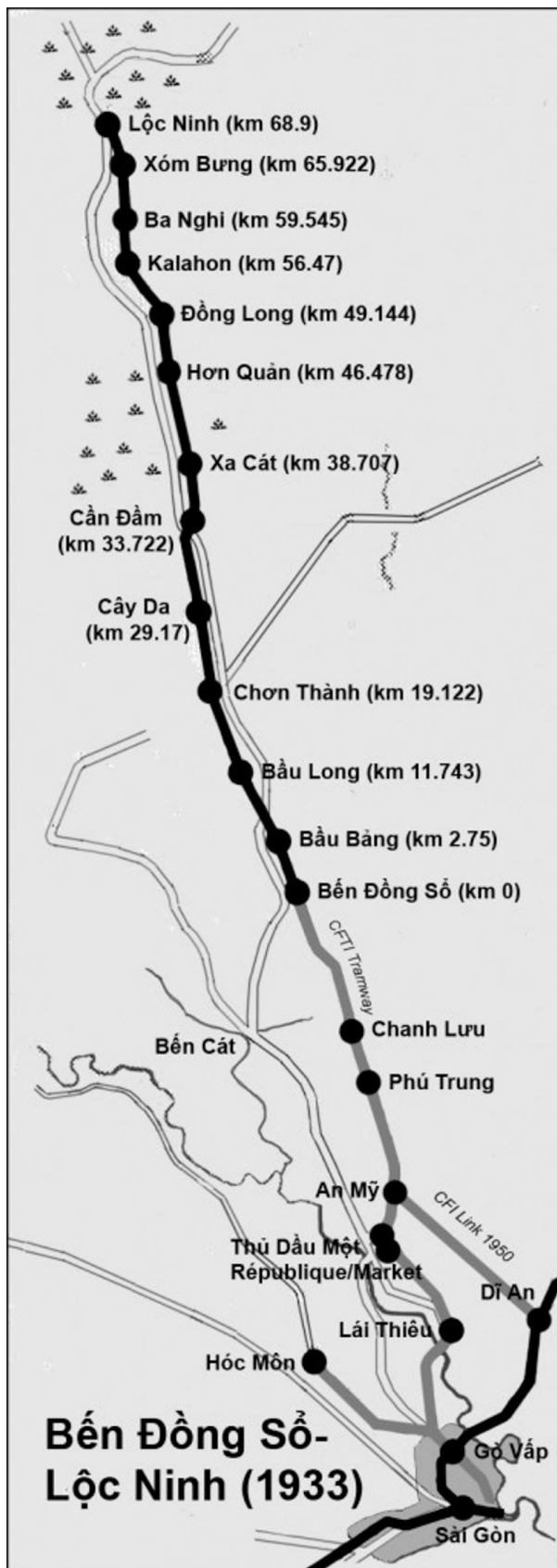
Ngày 20-7-1885, chuyến tàu đầu tiên xuất phát từ ga Sài Gòn, vượt sông Vàm Cỏ Đông đến ga cuối cùng tại Mỹ Tho với hành khách là các công dân Pháp

Nguồn: Trang điện tử: Báo Ấp Bắc



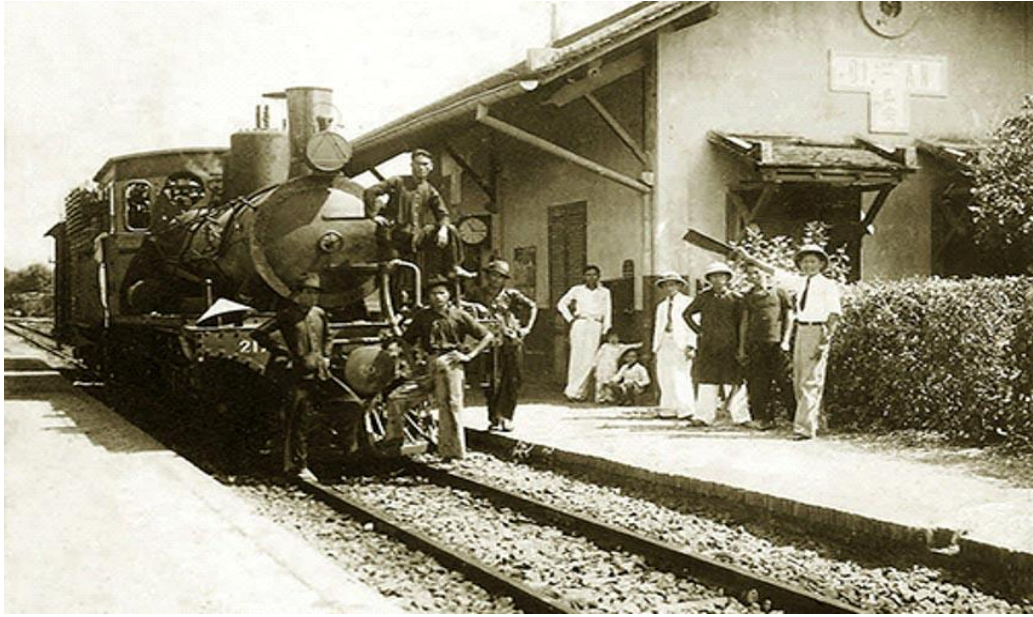
Bản đồ tuyến đường sắt Sài Gòn – Nha Trang, nhánh phụ tuyến Mùng Mán

Nguồn: Frédéric Hulot (2021)



Tuyến đường xe lửa Sài Gòn – Lộc Ninh (ảnh tư liệu của Tim Doling)

Nguồn: Báo Doanhnhaplus



Một chuyến tàu Sài Gòn – Thủ Dầu Một – Lộc Ninh

Nguồn: Báo Doanhnhaplus

HOẠT ĐỘNG ĐÀO TẠO LỰC LƯỢNG DÂN SỰ CHIẾN ĐẤU NGƯỜI THƯỢNG Ở CAO NGUYÊN TRUNG PHẦN CỦA CHÍNH QUYỀN VIỆT NAM CỘNG HÒA VÀ QUÂN ĐỘI HOA KỲ (1961 - 1967)

Nguyễn Tấn Cường¹

1. Lớp CH21LS01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Bước sang năm 1961, Tổng thống John F. Kennedy và Quốc hội Hoa Kỳ quyết định: tăng cường cố vấn và viện trợ quân sự, mở rộng quyền hạn của phái đoàn cố vấn và viện trợ quân sự ở miền Nam Việt Nam; trong đó, phát triển lực lượng Bảo An, Dân Vệ và bí mật đưa 400 binh sĩ thuộc “Lực lượng đặc biệt” của quân đội Hoa Kỳ đến đóng quân trên địa bàn Nha Trang thuộc Vùng I chiến thuật. Bên cạnh đó, Hoa Kỳ tổ chức triển khai thêm 02 cụm chiến đấu và 01 Tiểu đoàn Công binh đến Tây Nguyên với thông điệp chương trình phát triển cạnh tác tại đây, nhằm tăng cường khả năng phòng ngự trước sự thâm nhập ngày càng gia tăng của Việt Nam Dân chủ Cộng hòa và Mặt trận Dân tộc giải phóng miền Nam Việt Nam. Nhưng thật ra, đây là một công tác mà Cơ quan Tình báo Trung ương Hoa Kỳ (CIA) đã đưa ra, với việc xây dựng một đơn vị “Dân sự chiến đấu” hay còn được gọi “Biệt kích CIDG” (Civilian Irregular Defense Group program), được tuyển mộ từ các thanh niên người đồng bào thiểu số (đồng bào Thượng). Từ đó, phát triển thêm một lực lượng chiến đấu mới, trang bị vũ trang đồng bào Thượng trở thành những người lính “hoa tiêu” trong việc ngăn chặn và tách họ trước lực lượng Cách mạng ngày càng phát triển ở miền Nam Việt Nam, đồng thời góp phần xoa dịu mâu thuẫn giữa chính quyền Ngô Đình Diệm với đồng bào dân tộc thiểu số trong việc thực hiện “Chính sách dân tộc hóa”.

Từ khóa: Cao Nguyên Trung phần, Cơ quan Tình báo Trung ương Hoa Kỳ, lực lượng Dân sự Chiến đấu.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tình hình miền Nam Việt Nam sau phong trào Đồng Khởi ngày 20/12/1960, lực lượng Cách mạng đã đẩy mạnh đấu tranh vũ trang lên song song với đấu tranh chính trị. Bên cạnh đó, Việt Nam Dân chủ Cộng hòa ngày càng phát triển sự xâm nhập trên các tuyến đường Hồ Chí Minh, đây chính là một trong những mối đe dọa trực tiếp cho chính quyền Ngô Đình Diệm và quân đội Việt Nam Cộng hòa. Trong khi đó, mâu thuẫn giữa nội chính quyền Việt Nam Cộng hòa, điển hình là các cuộc đảo chính nhằm lật đổ chính quyền dưới hình thức các cuộc binh biến đã làm cho tình hình miền Nam Việt Nam ngày càng phức tạp.

Sau khi lên nắm chính quyền Ngô Đình Diệm đã áp đặt và đàn áp người đồng bào dân tộc thiểu số tại Cao Nguyên Trung phần và miền Nam Việt Nam với hình thức thực hiện “chính sách dân tộc hóa” đã làm mất lòng tin của người đồng bào dân tộc thiểu số với chính quyền

Việt Nam Cộng hòa. Trước các hành động đàn áp người đồng bào dân tộc thiểu số của Ngô Đình Diệm đã làm cho khu vực Cao Nguyên Trung phần ngày càng trở thành một mối đe dọa đối với chính quyền Việt Nam Cộng hòa, bên cạnh đó đồng bào dân tộc thiểu số tại đây hay còn được gọi là những “công dân hạng ba” trở thành đối tượng cho lực lượng cách mạng tuyên truyền nhằm từng bước kiểm soát nơi đây. Nhận thấy tình huống ngày càng nguy cấp trong việc kiểm soát khu vực Cao Nguyên Trung phần, Cơ quan Tình báo Trung ương Hoa Kỳ đã đề ra kế hoạch trên danh nghĩa thực hiện “Chương trình cải thiện đời sống của đồng bào Thượng” tại Cao Nguyên Trung phần, tổ chức huấn luyện và trang bị võ trang cho đồng bào Thượng với luận điệu tuyên truyền tổ chức việc phòng thủ buôn, bán Thượng và không cho người lạ vào trong làng, trong đó chính sách đào tạo, tuyển mộ và tổ chức tác chiến phần lớn do Lực lượng Đặc Biệt của Hoa Kỳ triển khai. Qua đó, thấy được chính quyền Hoa Kỳ và Cơ quan Tình báo Trung ương Hoa Kỳ rất lo ngại việc lực lượng Cách mạng và Việt Nam Dân chủ Cộng hòa ngày càng gia tăng hoạt động tại khu vực Cao Nguyên Trung phần sẽ làm ảnh hưởng tới công cuộc trị an của họ tại đây. Và tin tưởng rằng, lực lượng đồng bào Thượng tại Cao Nguyên Trung phần sau khi được “vũ trang hóa” sẽ làm mất đi tầm ảnh hưởng và sự xâm nhập của lực lượng Cách mạng tại đây và các khu vực hẻo lánh ở miền Nam Việt Nam.

2. NỘI DUNG

2.1. khái quát về chính sách đối người thượng của chính quyền việt nam cộng hòa và quân đội hoa kỳ (1961 - 1967)

2.1.1. Khái quát về cộng đồng các sắc tộc thiểu số ở Cao Nguyên Trung phần

Cao Nguyên Trung phần là một địa bàn sinh sống của đồng bào các dân tộc thiểu số (đồng bào Thượng) từ lâu đời và được chia ra như sau:

a) Đồng bào Thượng: *tên gọi chung các Sắc tộc cư trú trên Cao Nguyên Trung phần và Vùng Thượng du các Tỉnh Trung phần. Đồng bào Thượng chia thành hai nhóm theo ngôn ngữ:*

+ *Nhóm MÔN – KHMER chừng 550.000 người gồm các Sắc tộc từ Kontum – Bình Định trở ra Quảng Trị và Quảng Đức xuống hết ranh giới Cao Nguyên.*

+ *Nhóm MALAYO – POLYNÉSIEN chừng 450.000 người gồm các Sắc tộc chịu ảnh hưởng của Chăm tại Pleiku – Phú Bổn và các Sắc tộc ở vùng Thượng du từ Phú Yên xuống đến Bình Thuận” (Nguyễn Trắc Dĩ, 1972).*

Bên cạnh đó, các nhóm đồng bào thiểu số trên lại được chia nhỏ thành nhiều Sắc tộc thiểu số, nhiều Bộ tộc và có những đặc điểm hầu như không giống nhau về phong tục tập quán, sắc thái khác nhau:

“Nhóm Môn – Khmer:

Các sắc tộc Thượng miền Nam Việt Nam sử dụng ngôn ngữ Môn – Khmer theo thứ tự từ Bắc xuống Nam gồm có:

- Bru hay Pacoh tại Quảng Trị - Thừa Thiên.

- K’Tu tại Quảng Nam – Quảng Tín.

- *Hré và Cua tại Quảng Ngãi.*
- *Bahnar, Sédang, Dié, Halang tại Komtum – Bình Định.*
- *Cil, Kaho tại Tuyên – Đức, Lâm – Đồng.*
- *Maa tại Lâm – Đồng, Tuyên – Đức.*
- *M’ Nong tại Quảng – Đức, Darlac, Lâm – Đồng.*
-” (Nguyễn Trắc Dĩ, 1972).

“*Nhóm Malayo – Polynésien.*

Các Sắc tộc sử dụng ngôn ngữ Malayo – Polynésien gồm có:

- *Sắc tộc Jarai ở Pleiku, Phú – Bổn.*
- *Sắc tộc Rhadé, Bih, K’Tul ở Banmêthuôt, Darlac và Khánh – Hòa.*
- *Sắc tộc Hroi ở Phú – Yên.*
- *Sắc tộc Chăm ở quận Vân – Canh, Bình – Định.*
- *Sắc tộc Raglai hay Roglai ở Ninh – Thuận, Bình – Thuận.*
- *Sắc tộc Churu ở Tuyên – Đức”* (Nguyễn Trắc Dĩ, 1972).

2.2. Chính sách phát triển lực lượng người Thượng ở Cao Nguyên Trung phần (1961 – 1967).

“*Theo sắc lệnh ngày 13/04/1961, Tổng thống Ngô Đình Diệm quyết định giải tán các tổ chức quân khu, chia lãnh thổ thành các vùng chiến thuật, khu chiến thuật, tiểu khu (tỉnh) và chi khu (quận)...*” (Viện Lịch sử Quân sự Việt Nam, 2003). Trong đó, Ngô Đình Diệm triển khai kiện toàn cấp Tiểu khu và Chi khu, nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho việc mở các cuộc hành quân bình định trên toàn lãnh thổ miền Nam Việt Nam.

Quân đội Việt Nam Cộng hòa trải dài lực lượng từ Vùng I – IV chiến thuật, mỗi Vùng chiến thuật là một khu vực đóng quân của các Quân – Binh chủng khác nhau trong quân đội Việt Nam Cộng hòa. Trong đó, Cao Nguyên Trung phần thuộc Vùng II chiến thuật gồm các tỉnh Cao Nguyên và Cực Nam Trung Bộ (từ Bình Định trở vào), do Bộ Tư lệnh Quân đoàn II kiêm nhiệm quản lý và đồng thời cũng là Bộ Tư lệnh Vùng II chiến thuật.

Trước sự phát triển về đơn vị hành chính quân sự và dân sự của Việt Nam Cộng hòa trên toàn miền Nam Việt Nam, tuy nhiên lúc này, tại Hoa Kỳ các thành viên của Cơ quan Tình báo Trung ương Hoa Kỳ nhận thấy việc lực lượng Việt Nam Dân Chủ Cộng hòa ngày càng phát triển trong việc thâm nhập đưa lực lượng vào miền Nam Việt Nam qua tuyến đường bộ, nổi bật là tuyến đường Hồ Chí Minh trải dài qua địa phận Vùng II chiến thuật, trong đó Cao Nguyên Trung phần là một địa bàn hoang sơ, lực lượng quân đội Việt Nam Cộng hòa cho dù được huấn luyện về chiến thuật và được trang bị phương tiện chiến tranh hiện đại cũng rất khó khăn trong việc đẩy lùi các toán quân cách mạng tại đây.

Trước tình hình trên, một kế hoạch được đưa ra từ các cộng sự trong Cơ quan Tình báo Trung ương Hoa Kỳ (CIA) được Tổng thống John F. Kenedy và Quốc hội thông qua; song song với công tác phát triển đào tạo các toán Biệt Kích – Thám Báo từ các Binh sĩ – Hạ sĩ quan và Sĩ quan trong quân đội Việt Nam Cộng hòa. Hoa Kỳ đã trực tiếp cử “Lực lượng Đặc Biệt” đến

giúp đỡ an sinh xã hội tại các buôn làng, bản Thượng và công tác “quân sự hóa” với danh nghĩa giúp đỡ họ, trong chương trình “phòng vệ xóm làng” (Village Defense Program – VDP), mở đầu cho việc tuyển mộ, đào tạo huấn luyện, tổ chức tác chiến và hoạt động độc lập,... Tuyên truyền, về vai trò của người Thượng tại vùng đất Cao Nguyên.

Cơ quan Tình báo Trung ương Hoa Kỳ (CIA) đã thiết lập Bộ Chỉ huy lực lượng Đặc Biệt (Biệt kích Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam) và trực thuộc Bộ Tư lệnh phái bộ viện trợ quân sự Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam, nhằm đẩy mạnh công tác trên: “*Thứ nhất, Cơ quan Tình báo Trung ương Hoa Kỳ (CIA) tin rằng, với một lực lượng vũ trang bao gồm các sắc dân thiểu số sẽ làm cho chính quyền miền Nam tăng thêm khả năng chống xâm nhập của đối phương vào những khu vực hẻo lánh; Thứ hai, nhóm sắc dân thiểu số đông đảo nhất là người Thượng, họ bị chính quyền “không màng đến”, coi như những “công dân hạng ba”, nên rất dễ bị Cộng sản tuyên truyền, xúi dục và tuyển mộ. Hơn nữa, sự kiểm soát của đối phương trên vùng Cao Nguyên cũng là một điều đáng lưu ý*” (Vũ Đình Hiếu, 2016). Hoa Kỳ đã nhận thấy được sự kỳ thị của chính quyền Việt Nam Cộng hòa dành cho người Thượng tại đây, hơn nữa các sắc dân người Thượng lại chính là đối tượng để lực lượng cách mạng tuyên truyền nhằm tuyển mộ họ tham gia cách mạng tạo tiền đề thành lập các căn cứ ở đây. Chính vì vậy, Hoa Kỳ đã nhanh tay hơn bằng hành động biến khu vực Cao Nguyên trở thành nơi hoạt động của các trại biệt kích chống lại lực lượng cách mạng, để dùng sử dụng đội quân này cho các hoạt động quân sự và chính trị trên toàn lãnh thổ miền Nam Việt Nam.

“*...Tính đến tháng 10 năm 1962, có tất cả hai mươi bốn toán biệt kích Mỹ hoạt động trên lãnh thổ miền Nam Việt Nam. Tháng 11 năm 1962, lực lượng biệt kích Mỹ tại Việt Nam được tổ chức gồm Bộ chỉ huy (C), ba ban chỉ huy (B) và 26 toán (A). Ngoài ra, còn có Bộ chỉ huy Trung tâm đặt tại Sài Gòn. Bộ chỉ huy (C) không đơn thuần chỉ huy, điều hành mà làm chức năng như là Bộ tư lệnh binh chủng của lực lượng đặc biệt ở chiến trường Việt Nam*” (Vũ Đình Hiếu, 2014). Với việc phát triển về lực lượng Biệt kích Việt Nam Cộng hòa nói chung và Biệt kích CIDG nói riêng, Hoa Kỳ nhận thấy tầm quan trọng của đội quân này, không thể để những người lính có khả năng tác chiến đặc biệt này nằm dưới sự chỉ huy của Bộ Tổng tham mưu quân đội Việt Nam Cộng hòa, vì sự kỳ thị của chính quyền Việt Nam Cộng hòa đối với người Thượng sẽ làm giảm đi tính chiến đấu và tác chiến hoàn độc lập của lực lượng trên. Hơn nữa, đội quân biệt kích người Thượng ngày càng phát triển về số lượng và chất lượng thì khả năng các cuộc mâu thuẫn vượt quá giới hạn sẽ dẫn đến đổ máu có thể xảy ra bất cứ lúc nào, phong trào BaJaRaKa (1957 – 1958) là một minh chứng chống lại chính quyền Việt Nam Cộng hòa. Cuối cùng, ngay cả bản thân CIA giai đoạn đầu cũng không muốn đội quân trên nằm dưới sự chỉ huy của nhóm phái bộ Cố vấn Quân Sự Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam, vì nó sẽ làm mất đi sự ảnh hưởng của CIA ở miền Nam Việt Nam và chính quốc Hoa Kỳ.

Qua chính sách trên, CIA đã trực tiếp đưa những người đồng bào Thượng sinh sống từ ngàn đời tại vùng Cao Nguyên Trung phần bị lôi kéo vào cuộc chiến tranh phi nghĩa mà Hoa Kỳ đã tạo ra. Hành động, trang bị vũ trang và tổ chức huấn luyện người Thượng của Lực lượng Đặc Biệt Hoa Kỳ (Biệt kích Hoa Kỳ) đã vô tình, tiếp thêm sức nóng trong việc mâu thuẫn giữa người đồng bào thiểu số ở miền Nam Việt Nam với chính quyền Việt Nam Cộng hòa. Đó cũng chính là, cuội nguồn của “Fulro” năm 1964 và “phi Fulro” sau ngày 30/04/1975.

3. HOẠT ĐỘNG ĐÀO TẠO CỦA LỰC LƯỢNG TÁC CHIẾN ĐẶC BIỆT VIỆT NAM CỘNG HÒA - HOA KỲ ĐỐI VỚI LỰC LƯỢNG DÂN SỰ CHIẾN ĐẤU NGƯỜI THƯỢNG Ở CAO NGUYÊN TRUNG PHẦN (1961 – 1967).

3.1. Chính sách hỗ trợ của Việt Nam Cộng hòa - Hoa Kỳ trong việc đào tạo lực lượng dân sự chiến đấu đặc biệt người Thượng ở Cao Nguyên Trung phần

Vùng II chiến thuật – trực thuộc Bộ Tư lệnh Quân đoàn II, là một địa bàn chiến lược có diện tích rộng lớn và địa hình phức tạp nhất so với các Vùng chiến thuật khác gồm 07 Tiểu khu (cấp tỉnh) thuộc Cao Nguyên Trung phần: Kontum, Pleiku, Phú Bổn, Darlac, Quảng Đức, Tuyên Đức và Lâm Đồng; 05 Tiểu khu (cấp tỉnh) thuộc vùng duyên hải Nam Trung Bộ: Bình Định, Phú Yên, Khánh Hòa, Ninh Thuận, Bình Thuận và Đặc khu Cam Ranh. Trong đó, vùng Cao Nguyên Trung phần là điểm đầu của tuyến đường Trường Sơn, tuyến tiếp vận chiến lược của Việt Nam Dân chủ Cộng hòa cho lực lượng cách mạng miền Nam.

Đến năm 1962, các Chỉ huy Quân đội Việt Nam Cộng hòa tại Vùng II chiến thuật đã nhận định Cao Nguyên Trung phần như sau: *“Xét về mặt phòng thủ thì Cao Nguyên che chở cho cánh đồng bằng nhỏ hẹp, đông dân cư, bị chia cắt ở dọc bờ biển miền Trung, che chở cho thủ đô Sài Gòn và đồng bằng Nam phần chống mọi cuộc xâm lăng từ hướng Bắc và Tây Bắc. Cao Nguyên còn là căn cứ rút lui để phòng ngự và phản công mọi cuộc xâm lăng của Việt Nam Cộng hòa từ miền biển vào miền đồng bằng Nam phần. Xét về mặt tấn công, Cao Nguyên là căn cứ quan trọng để phát xuất các đoàn quân qua Lào tiến xuống đồng bằng Bắc phần để phối hợp với những hướng tiến từ duyên hải lên”*. (Đỗ Hữu Long, 1968). Ngay từ khi lên nắm chính quyền, Ngô Đình Diệm đã nhận thấy được khu vực Cao Nguyên Trung phần trên danh nghĩa nằm trong lãnh thổ Việt Nam Cộng hòa, nhưng thật ra chính quy chế Hoàng Triều Cương thổ mà Quốc trưởng Bảo Đại ban hành năm 1950 về cơ bản nó đem lại quyền lợi cho người Thượng tại đây, nhưng thật chất nó đã làm cho khu vực nơi đây ngày càng biệt lập với xã hội miền xuôi và ngày càng chậm tiến khó tiếp cận với nhu cầu phát triển kinh tế xã hội. Nhận thấy tầm quan trọng về chính trị - quân sự, Ngô Đình Diệm đã bãi bỏ quy chế Hoàng Triều Cương thổ thực hiện chính sách “đồng hóa dân tộc” ngay cả bản thân những chính trị gia người Thượng và những Sĩ quan người Thượng được tham gia học tập tại các Trường quân sự, dân sự... cũng đã ủng hộ chính sách trên nhằm phát triển dân sinh, dân trí trong cộng đồng nhằm giúp cho cán bộ và quân nhân dễ dàng hoạt động tại Cao Nguyên Trung phần,... Tuy nhiên, chính việc thiếu hiểu biết về phong tục tập quán của đồng bào Thượng và phần lớn lãnh đạo cán bộ địa phương không thực hiện chính sách trên vì dân, không hướng dẫn đồng bào Thượng thực hiện chính sách trên một cách tận tình. Từ các chính sách trên đã làm cho khu vực Cao Nguyên Trung phần trở thành địa bàn quan trọng trong cuộc chiến tranh Việt Nam, tất cả các bên đều muốn mở rộng phạm vi hoạt động và sự ảnh hưởng của họ tại nơi đây.

Trước tình hình trên, các “Áp chiến đấu Thượng” được hình thành, ở các Tiểu khu và Chi của Cao Nguyên Trung phần. Tại Tiểu khu Lâm Đồng chính quyền Ngô Đình Diệm đã triển khai xây dựng 09 “Áp chiến đấu Thượng” cho 2.000 người Thượng và 400 gia đình ở miền Bắc Lâm Đồng trong thời gian 03 tháng. Nhằm cắt đứt tuyến đường hỗ trợ của lực lượng cách mạng theo Liên tỉnh lộ số 8 qua Di Linh – Quảng Đức – Darlac, rồi từng bước tiến vào khu vực chiến khu D và ngăn chặn sự ảnh hưởng của lực lượng cách mạng tại đây.

“*Tại 09 Ấp chiến đấu Thượng này, cán bộ ta sẽ được phái đến giúp đỡ, huấn luyện quân sự tình báo trang bị vũ khí cho đồng bào, và cho đến khi dân chúng có thể tự vệ được: khi Ấp chiến đấu trở thành Ấp chiến lược*”. (Sự vụ lệnh về việc phái đoàn do Thiếu tướng Trần Tử Oai dẫn đầu đi quan sát làng chiến lược tại các tỉnh thuộc Vùng I chiến thuật năm 1961 – 1962, hồ sơ 7646, phòng Phủ Tổng thống Đệ nhất Cộng hòa)

BẢNG DỰ TRÙ KINH PHÍ TƯƠNG TRỢ CHO 2.000 ĐỒNG BÀO THƯỢNG (400 GIA ĐÌNH) TRONG 06 THÁNG)

1	- Gạo: (mỗi người 10 ký 1 tháng) $6\$39 \times 10 \times 6 \times 2.000$	= 766.800\$00
2	- Muối: (mỗi gia đình 1 ký 1 tháng) $3\$ \times 6 \times 400$	= 7.200.00
3	- Cá khô: (mỗi gia đình 2 kg 1 tháng) $30\$ \times 2 \times 6 \times 400$	= 144.000.00
4	- Hạt giống: (mỗi gia đình 200\$) $200\$ \times 400$	= 80.000.00
5	- Nông cụ nhẹ: (mỗi gia đình 100\$) $100\$ \times 400$	= 40.000.00
6	- Nhà ở: (mỗi gia đình 500\$) $500\$ \times 400$	= 200.000.00
7	- Mền: (hai người 1 cái) $\frac{100\$ \times 2000}{2}$	= 100.000.00
9	- Chiếu: (hai người 1 chiếc) $\frac{40\$ \times 2000}{2}$	= 40.000.00
	Cộng	1.378.000\$00

Tổng kết bản dự trù kinh phí thành tiền là: Một triệu ba trăm bảy mươi tám ngàn đồng (1.378.000\$00). (Sự vụ lệnh về việc phái đoàn do Thiếu tướng Trần Tử Oai dẫn đầu đi quan sát làng chiến lược tại các tỉnh thuộc Vùng I chiến thuật năm 1961 – 1962, hồ sơ 7646, phòng Phủ Tổng thống Đệ nhất Cộng hòa)

Về phía Hoa Kỳ, nhận thấy được vùng đất Cao Nguyên Trung phần là một khu vực được xem khó tiếp cận về địa hình và hành quân của quân đội Hoa Kỳ và Việt Nam Cộng hòa. Nhưng đối với lực lượng cách mạng, khu vực trên hoàn toàn thuận lợi trong việc triển khai chiến tranh du kích và ảnh hưởng của lực lượng cách mạng đối với đồng bào các dân tộc thiểu số ở đây ngày càng mở rộng. “...sau khi thu nhập tin tức về các hoạt động của du kích Cộng sản trong khu vực và sự xâm nhập của quân đội Bắc Việt vào vùng rừng núi Cao Nguyên, dọc theo biên giới. Sau nghiên cứu, đánh giá các nguồn tin tức, cơ quan CIA sẽ xây dựng một đơn vị dân sự chiến đấu, tuyển mộ từ các sắc dân thiểu số (đồng bào Thượng)”. (Vũ Đình Hiếu, 2016).

Tháng 10 năm 1961, những người Hoa Kỳ gồm: David A. Nuttle, một viên chức trong cơ quan dịch vụ tình nguyện thế giới (International Voluntary Services), đã làm việc tại miền Nam Việt Nam từ năm 1959 với vai trò triển khai các dự án nông nghiệp và người còn lại là Trung sĩ Paul F. Campbell, Quân y thuộc Liên đoàn 1 lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ đến buôn Enao: “*Trung sĩ Campbell kể lại lần đầu tiên gặp gỡ những vị “trưởng lão” trong làng: “Nuttle giải thích cho họ rằng, chương trình nhằm cải thiện đời sống của đồng bào Thượng, việc làm rẫy, trồng lúa, y tế. Chúng tôi sẽ đến những làng mạc như buôn Enao để huấn luyện, chỉ dẫn việc bảo vệ xóm làng, không cho người lạ vào trong làng. Ngăn ngừa Mặt trận giải phóng miền Nam và cả quân đội Việt Nam Cộng hòa*”. Chuyện này sẽ “*tự lập, tự cường*”, những người dân làng sẽ đứng lên bảo vệ xóm làng của mình.

Sau hai tuần lễ “*thương thuyết*” và Trung sĩ Campbell biểu diễn tài chữa bệnh cho dân làng rất thành công, những vị “*trưởng lão*” ưng thuận và tuyên thệ trung thành, để bắt đầu

công việc tổ chức phòng vệ ngôi làng (Village Defense Program, VDP). Những người Thượng xây một hàng rào chiến lược bao quanh làng và đào hầm trú ẩn cho người già, đàn bà và trẻ con, để phòng các cuộc tấn công. Họ xây cất một khu huấn luyện, một bệnh xá và tổ chức đường giây lấy tin tức, theo dõi những sự di chuyển của đối phương trong khu vực và báo động khi bị tấn công” (Vũ Đình Hiếu, 2016). Lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ sau khi thành công trong việc lôi kéo lòng tin của một số đồng bào dân tộc thiểu tại Cao Nguyên Trung phần đã triển khai nhiệm vụ với danh nghĩa phát triển canh tác rồi từng bước chuyển sang quân sự hóa tại nơi đây, thực ra nguyên nhân sâu xa là chống lại sự xâm nhập của lực lượng cách mạng tại khu vực rừng núi, hẻo lánh và sử dụng họ trong việc tìm - diệt, không cho lực lượng cách mạng có thể xây dựng cơ sở hậu cần tại nơi đây.

3.2. Quá trình đào tạo

3.2.1. Tuyển mộ

Tháng 07/1954, tại miền Nam Việt Nam lúc bấy giờ, phái bộ Cố vấn Quân Sự “Military Assistance Advisory Group – MAAG” của Hoa Kỳ chỉ có 342 cố vấn quân sự tại miền Nam Việt Nam. Thời gian đầu, chỉ hoạt động trên phương thức tuyên truyền những luận điệu về nền hòa bình tự do và chống lại Cách mạng.

Đến năm 1961, những đơn vị lính Biệt kích thuộc Lực lượng Đặc biệt của Bộ Quốc phòng Hoa Kỳ đã đặt chân đến miền Nam Việt Nam, trực tiếp do Cơ quan Tình báo Trung ương Hoa Kỳ (CIA) quản lý, triển khai và sử dụng bí mật, với nguyên tắc hoạt động tác chiến hoàn toàn độc lập mà ngay cả Bộ Tư lệnh Viễn chinh quân đội Hoa Kỳ cũng không được quyền điều hành hay kiểm soát lực lượng này trong giai đoạn đầu.

“Những toán A, lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ được trao cho nhiệm vụ bí mật của Cơ quan tình báo CIA. Phòng nghiên cứu hỗn hợp trong nhóm cố vấn quân viện Hoa Kỳ (MAAG) sẽ yểm trợ, cung cấp phương tiện huấn luyện cho sắc dân thiểu số qua kế hoạch lực lượng dân sự chiến đấu” (Vũ Đình Hiếu, 2016).

Đến giữa tháng 12/1961, sau những thành công tại buôn Enao đã có thêm 50 thanh niên người Thượng từ các làng xung quanh khu vực đó đã được huấn luyện cơ bản về công tác vũ trang, được xem là một lực lượng an ninh di động để bảo vệ buôn Enao và khu vực xung quanh. *“Sau khi hoàn tất ngôi làng “thí điểm đầu tiên”, vị tỉnh trưởng Darlac cho phép phát triển ra thêm bốn mươi buôn Thượng Rhade khác trong đường bán kính 15 cây số từ tâm điểm buôn Enao và “ép buộc” vị trưởng làng, phó trưởng làng phải thụ huấn quân sự”* (Vũ Đình Hiếu, 2016).

Từ tháng 04 - 10/1962, với danh nghĩa thực hiện chương trình “phòng vệ xóm làng” Lực lượng Biệt kích Hoa Kỳ đã hoàn tất “đoàn ngũ hóa” thanh thiếu niên người Thượng ở 200 buôn làng khác trên địa bàn Cao Nguyên Trung phần. Cuối năm 1962, trước sự phát triển của việc tuyển chọn thanh niên người Thượng tham gia “phòng vệ xóm làng”, chính quyền Ngô Đình Diệm đã yêu cầu tỉnh trưởng tỉnh Darlac đưa các buôn làng người Jarai và Mnong tham gia. Nhằm mục đích, tránh được việc tuyên truyền của lực lượng cách mạng đến người đồng bào dân tộc thiểu số, xoa dịu mâu thuẫn từ chính sách “dân tộc hóa” của Ngô Đình Diệm và từng bước phát triển lực lượng Dân sự chiến đấu từ “bán vũ trang” đến “vũ trang”.

Sau những hành động với danh nghĩa mang tính nhân đạo nhằm “vũ trang hóa” người Thượng của Lực lượng Biệt kích Hoa Kỳ tại Cao Nguyên Trung phần đã làm tăng sự tin nhiệm của họ ở đây, nổi bật là việc thành lập Bộ Chỉ huy lực lượng Biệt kích Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam, trong đó Sở Chỉ huy tối cao được đặt tại Sài Gòn. “Đại tá Morton ra lệnh cho Trung tá Eb Smith đem theo 18 binh sĩ ra Nha Trang, thiết lập căn cứ hành quân đặc biệt (Special Force Operation Base, SFOP), để sau đó sẽ di chuyển toàn Bộ Chỉ huy C ra khỏi Sài Gòn. Từ vị trí trung tâm miền Nam Việt Nam, Đại tá Morton chỉ huy, điều hành 530 chiến sĩ lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ gồm có bốn Bộ Chỉ huy B và 28 toán A lực lượng đặc biệt, rải rác trong khắp miền Nam Việt Nam” (Vũ Đình Hiếu, 2016).

“Đến tháng 12 năm 1963, các toán biệt kích Mỹ phối hợp với lực lượng biệt kích của quân đội Sài Gòn đã được huấn luyện và trang bị, gồm 18.000 quân thuộc lực lượng xanh biệt kích; 43.000 quân thuộc lực lượng “Phòng vệ dân sự”” (Vũ Đình Hiếu, 2011). Trước hành động gia tăng về số lượng đối với biệt kích người Thượng của Bộ Chỉ huy lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam (Biệt kích Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam), mục đích của họ đã thay đổi, Biệt kích Hoa Kỳ không muốn những toán Biệt kích người Thượng chỉ thực hiện chức năng phòng vệ mà phải chuyển sang trạng thái chiến đấu, trở thành bàn đạp cho các cuộc hành quân tấn công trực tiếp vào căn cứ Việt Cộng.

Đến năm 1966, trước hành động của lực lượng Biệt kích Hoa Kỳ trong việc tự ý tuyển mộ thanh niên người Thượng tham gia lực lượng Dân sự Chiến đấu tại Vùng II chiến thuật, trong tình hình đó Văn phòng Liên lạc Buôn Mê Thuật đã gửi phiếu trình đến “Phủ Đặc ủy Thượng vụ”: “Trân trọng kính trình ông Đặc ủy Trưởng một việc như sau: Theo dư luận của đồng bào Thượng tỉnh Darlac thì từ đầu năm 1966 đến nay có một Trung úy Mỹ cùng với một người Thượng từ Nha Trang hay tới tỉnh Darlac tuyển mộ một số thanh niên Thượng và chở họ bằng máy bay CARIBOU dùng đi lại Biệt kích ở Nha Trang. Chúng tôi được biết tên Trung úy Mỹ này là PARKER thuộc đơn vị “Delta SO3 Mike – Force 5th, SFCA, 1st, SF APO USF 96240” tại Nha Trang. Còn tên tuổi người Thượng đi với tên Trung úy Mỹ trên thì chưa rõ vì chúng tôi đang điều tra. Được biết rõ thanh niên đã được tuyển mộ lên tới 400 người và hiện nay vẫn còn đang tiếp tục tuyển mộ” (Phiếu trình Phủ Đặc ủy Thượng vụ về việc Lực lượng đặc biệt Mỹ tại Nha Trang tự ý tới tuyển mộ các thanh niên Thượng, hồ sơ 7667, phòng Phủ Tổng thống Đệ nhất Việt Nam Cộng hòa). Như vậy, với mục đích đánh phá các căn cứ của lực lượng cách mạng ở vùng rừng núi, Bộ Chỉ huy lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam (Biệt kích Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam) đã tuyển mộ và sử dụng những toán biệt kích người Thượng trở thành công cụ chống lại chính dân tộc của họ.

3.2.2. Chương trình huấn luyện

3.2.2.1. Huấn luyện tư tưởng

Nhận thấy được nguồn gốc trong việc mâu thuẫn giữa chính quyền Việt Nam Cộng hòa với đồng bào thiểu số, lực lượng Biệt kích Hoa Kỳ đã tổ chức việc xây dựng “lực lượng Dân sự chiến đấu” đối với người Thượng thông qua các hành động ban đầu trong việc hỗ trợ an sinh xã hội và khi chiếm được sự tin tưởng của người Thượng, lực lượng Biệt kích Hoa Kỳ đã chuyển sang công tác “bán vũ trang” cho họ với hình thức tuyên truyền về sự hiện diện của người Thượng tại vùng đất Cao Nguyên Trung phần “tự lập, tự cường” bằng việc xây dựng một lực

lượng tổ chức phòng vệ buôn làng, ngôi làng của họ. Tuy nhiên, với sự phát triển về số lượng của người Thượng, cũng đã làm thay đổi nhận thức của Hoa Kỳ về miền Nam Việt Nam, bằng chứng rõ nhất là Hoa Kỳ đã cho ra đời một lực lượng tác chiến mới và kiểm soát vùng rừng núi tốt hơn quân đội Việt Nam Cộng hòa. Bên cạnh đó, nhóm Phái bộ Cố vấn Quân sự Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam (MAAG) đã phát triển thành Bộ Chỉ huy Viện trợ Quân sự Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam (MACV), nhằm phù hợp với hoàn cảnh chỉ huy đào tạo và tác chiến lúc bấy giờ; viện trợ quân sự, tuyển mộ đào tạo, huấn luyện công tác tư tưởng,... Tuy nhiên, chính CIA và MACV về sau cũng đã rất lo ngại về việc phát triển đội quân này, *“Sự phát triển này tạo nên hai việc thay đổi lớn: MACV sẽ cố vấn và viện trợ giúp chính quyền miền Nam, tổ chức huấn luyện, quân trang quân dụng và chương trình “phòng vệ xóm làng” (VDP) trở thành lực lượng Dân sự chiến đấu (CIDG)”* (Vũ Đình Hiếu, 2016). Trên danh nghĩa, thì CIA và MACV xem Biệt kích CIDG là những người đồng nghiệp, giống như những người bạn đồng nghiệp miền Nam Việt Nam cùng hỗ trợ tác chiến hành quân nhằm bình định Vùng II chiến thuật và khu vực rừng núi miền Nam Việt Nam, nhưng thật ra CIA và MACV chỉ dùng họ như những “con rối” để chống lại chính đồng bào đất nước của họ. Sau cùng, phong trào BaJaRaKa (1957 – 1958) và Fulro (1964) của đồng bào Thượng chống lại chính quyền Việt Nam Cộng hòa, là một minh chứng rõ nhất cho sự lo ngại của CIA và MACV.

Trước sự thay đổi đột ngột trong điều hành, quản lý “lực lượng Dân sự chiến đấu” của Hoa Kỳ và sự kỳ thị các sắc dân đồng bào dân tộc thiểu số của chính quyền Việt Nam Cộng hòa đã gần như bóp chết lực lượng “Biệt kích CIDG” người Thượng. *“Ngày 19 tháng 09 năm 1964, 05 trại dân sự chiến đấu gần Ban Mê Thuột nổi loạn, chống lại chính quyền miền Nam. Tọa lạc trên vùng II chiến thuật, Ban Mê Thuột được coi như “Thủ đô” của người Thượng. Sau mười ngày, cuộc nổi loạn kết thúc, khi các Cố vấn Hoa Kỳ đứng ra làm trung gian, khuyến cáo giới chức, thẩm quyền Việt Nam Cộng hòa rằng, có lợi cho cả đôi bên, nếu chính quyền Việt Nam Cộng hòa công nhận một ít “quyền” của họ...”* (Vũ Đình Hiếu, 2016). Tóm lại, trên danh nghĩa lực lượng biệt kích Hoa Kỳ xem lực lượng biệt kích CIDG là đồng nghiệp của mình, nhưng trong thâm tâm họ cũng giống như chính quyền Việt Nam Cộng hòa rất xem thường và kỳ thị đồng bào dân tộc thiểu số tại Cao Nguyên Trung phần và chỉ xem họ là những công cụ để kiểm soát nơi đây và miền Nam Việt Nam thông qua các cuộc hành quân “chiến đấu ngoại lệ”.

Như vậy, với những thành công ban đầu trong việc chiếm được lòng tin của người Thượng tại Cao Nguyên Trung phần; lực lượng Đặc biệt Hoa Kỳ đóng vai trò tiên phong với việc hỗ trợ vấn đề an sinh xã hội và “quân sự hóa” chương trình “phòng vệ xóm làng” đã tạo tiền đề cho việc phát triển lực lượng “Biệt kích CIDG” và xu hướng người Thượng tại Cao Nguyên Trung phần đã ngã về phía Hoa Kỳ so với chính quyền miền Nam Việt Nam. Nhưng thật ra, đây là một hành động mà Bộ Chỉ huy Viện trợ Quân sự Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam đã lừa gạt người Thượng tại Cao Nguyên Trung phần, họ muốn biến khu vực Cao Nguyên và những khu vực rừng núi biên giới trên địa bàn Vùng II chiến thuật, phải được phòng ngự bằng những toán lính canh phòng, những trại lính biên phòng của lực lượng Đặc biệt Hoa Kỳ, trong đó việc tuyển mộ lính “hoa tiêu” đến từ các sắc dân thiểu số. Đó chính là một trong những lý do, mà Bộ Chỉ huy Viện trợ Quân sự Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam, nhằm từng bước “chính quy hóa” các toán lính của “lực lượng Dân sự Chiến đấu” người Thượng, nhằm giành lại quyền chủ động mà quân đội Việt Nam Cộng hòa đã mất ở các khu vực Tiểu khu và Chi khu trên địa bàn Vùng II Chiến thuật.

3.2.2.2. Huấn luyện quân sự

Ngày 23/07/1962, Bộ Quốc phòng Hoa Kỳ đã chỉ định việc Cơ quan Tình báo Trung ương Hoa Kỳ (CIA), trực tiếp bàn giao những hoạt động bán quân sự (gồm có lực lượng Dân sự Chiến đấu) cho Bộ Chỉ huy Viện trợ Quân sự Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam (MACV). Đây chính là hành động của việc phát triển lực lượng Dân sự Chiến đấu.

“Ngày 01/10/1964, Bộ Quốc phòng chấp thuận, đưa 1297 quân nhân Mũ Xanh thuộc liên đoàn 5 lực lượng đặc biệt (cả một đơn vị) từ căn cứ Fort Bragg đến Nha Trang thay thế nhiệm vụ cho lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ tại Việt Nam.... xây dựng thêm các trại lực lượng đặc biệt mới, cố vấn cho Bộ Tư lệnh lực lượng đặc biệt Việt Nam; và nếu nhu cầu cần thiết, sẽ huấn luyện cho các đơn vị lực lượng đặc biệt Việt Nam và lực lượng Dân sự Chiến đấu...” (Vũ Đình Hiếu, 2016). Việc di dời Bộ chỉ huy lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ từ Sài Gòn rời đến Nha Trang cho thấy, Hoa Kỳ rất kỳ vọng vào lực lượng biệt kích Hoa Kỳ, biệt kích Việt Nam Cộng hòa nói chung và biệt kích CIDG nói riêng sẽ kiểm soát được vùng rừng núi tại miền Nam Việt Nam. Bên cạnh đó, góp phần hỗ trợ các lực lượng Quân – Binh chủng của Hoa Kỳ - Việt Nam Cộng hòa đang chiến đấu với những phương tiện chiến tranh hiện đại, chung tay trong công việc bình định và kiểm soát miền Nam Việt Nam. Việc căn cứ của Bộ chỉ huy lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ được di chuyển ra Nha Trang rất thuận tiện cho việc điều hành các toán biệt kích nằm rải rác khắp miền Nam Việt Nam. Thứ hai, Nha Trang nằm bên bờ biển, thuận lợi cho việc tiếp nhận vũ khí, trang thiết bị viện trợ đến từ Okinawa; lại có sân bay và hệ thống đường bộ rất tiện cho việc vận chuyển tiếp tế hậu cần.

Công tác huấn luyện Biệt kích CIDG, được lực lượng Đặc biệt Hoa Kỳ rất chú trọng: *“.... Đầu tiên, họ sẽ được huấn luyện về nhảy dù, sau đó sẽ được huấn luyện những bài học đặc biệt như: di chuyển im lặng, bí mật, phương pháp tìm dấu vết, quan sát, sử dụng bản đồ, địa bàn, thủ hiệu,... Và những môn học khác như sử dụng, bảo trì máy truyền tin, vũ khí, cứu thương, kỹ thuật xâm nhập, triệt xuất vùng hành quân. Kỹ thuật tác chiến như đột kích, phục kích và những nguyên tắc để bảo đảm bãi đáp được an toàn, không có đối phương. Chương trình huấn luyện kéo dài khoảng năm hoặc sáu tuần lễ, sáu ngày trong tuần, mỗi ngày 9 đến 10 tiếng đồng hồ. Và phần thực tập ở căn cứ và trong hành quân”* (Vũ Đình Hiếu, 2016). Với việc được đào tạo và huấn luyện từ những binh sĩ có kinh nghiệm trong lực lượng biệt kích Hoa Kỳ đã phần nào giúp cho lực lượng Dân sự chiến đấu có thêm kinh nghiệm và kỹ thuật chiến đấu từng bước ngày càng phát triển. Tuy nhiên chính sự “vũ trang hóa” của Hoa Kỳ đã tạo ra một lực lượng, được đào tạo thuần thực về kỹ năng tác chiến đối đầu trực tiếp và trang bị vũ khí của Hoa Kỳ. Sau ngày 30/04/1975, một số phần tử của Biệt kích CIDG và người Thượng bị lôi kéo từ các nước bên ngoài đã tạo nên một lực lượng mới, đó chính là “phỉ Fulro”.

Nhận thấy hoạt động của Việt Nam Dân chủ Cộng hòa tại Cao Nguyên Trung phần ngày càng gia tăng, trong khi đó quân đội Việt Nam Cộng hòa chiến đấu không mang lại hiệu quả cao trong địa hình rừng núi hẻo lánh, ngoài ra các đơn vị tác chiến hỗ trợ khó tiếp cận. Trong khi đó, các sắc dân người Thượng đã sinh sống ở khu vực trên từ lâu đời, họ thành thạo khu vực rừng núi ở đây hơn những người lính Việt Nam Cộng hòa và những người đồng nghiệp trong lực lượng Đặc biệt Hoa Kỳ, từ các yếu tố trên, Bộ Chỉ huy Viện trợ Quân sự Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam đã tập trung phát triển lực lượng sắc dân người đồng bào dân tộc thiểu số.

“Cơ quan MACV dự định sẽ “chính quy hóa” lực lượng dân sự chiến đấu, chuyển một số đơn vị dân sự chiến đấu chọn lọc qua địa phương quân và sẽ hoàn tất vào ngày 1 tháng Giêng (đầu năm) 1967....” (Vũ Đình Hiếu, 2016).

Như vậy, việc huấn luyện “chính quy hóa” cho lực lượng “Biệt kích CIDG” người Thượng, đã góp phần hình thành thêm một lực lượng hoạt động hoàn toàn độc lập riêng lẻ và không chịu sự chi phối hay mệnh lệnh từ các quân binh chủng nào của chính quyền và quân đội Việt Nam Cộng hòa trước năm 1967. Tuy nhiên, Bộ Chỉ huy Viện trợ Quân sự Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam (MACV), về mặt luôn đối xử và hỗ trợ các lực lượng “Biệt kích CIDG” rất nhiệt tình, nhưng thật ra họ luôn đề phòng việc phát triển lực lượng này, nhất là sau vụ việc ngày 19/09/1964 đã nổi dậy chống lại chính quyền Việt Nam Cộng hòa; Bộ Chỉ huy Viện trợ Quân sự Hoa Kỳ tại miền Nam Việt Nam (MACV) nhận định: *“Những khả năng này là một cây kiếm hai lưỡi của lực lượng đặc biệt và đơn vị xung kích dân sự chiến đấu. Những tin tức tình báo tác chiến thu thập được phân tích để gia tăng hiệu năng, củng cố thêm sức mạnh cho lực lượng dân sự chiến đấu...”* (Vũ Đình Hiếu, 2016). Chính hành động tuyên truyền về vai trò của người Thượng tại Cao Nguyên Trung phần và huấn luyện quân sự của Hoa Kỳ đối với người Thượng tại Vùng II chiến thuật và miền Nam Việt Nam đã gây ra mâu thuẫn không đáng có trong lịch sử dân tộc Việt Nam.

3.3. Kỹ thuật tác chiến

Bước sang năm 1964, các đơn vị lực lượng đặc biệt của Hoa Kỳ đã mở rộng vùng phạm vi ảnh hưởng của mình, tổ chức mở các cuộc hành quân trên địa bàn Vùng I chiến thuật, mở các cuộc hành biệt kích xâm nhập vào khu vực hoạt động để lấy thông tin của đối phương và tổ chức các toán biệt kích - thám báo lưu động hoạt động trong khu vực của đối phương, nhằm tiêu hao người và của, thì được gọi là “Chiến tranh ngoại lệ”.

“Những quân nhân được tuyển chọn gia nhập các “Hành quân đặc biệt” thường đã được phục vụ trong các đơn vị Dân sự chiến đấu và đã được huấn luyện phần tác chiến căn bản bộ binh. Do đó, chương trình huấn luyện về “Chiến tranh ngoại lệ” bắt đầu từ đây” (Vũ Đình Hiếu, 2016).

Trong thời gian đầu đến miền Nam Việt Nam, Liên đoàn số 5 thuộc lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ, chỉ ảnh hưởng ít đến các toán lực lượng đặc biệt và các đơn vị xung kích dân sự chiến đấu. *“...Lực lượng đặc biệt vẫn tiếp tục nhiệm vụ cố vấn, yểm trợ lực lượng dân sự chiến đấu trong khi các đơn vị xung kích bảo vệ các làng mạc của dân tộc thiểu số”* (Vũ Đình Hiếu, 2016).

Bước sang giai đoạn Tết năm 1964, chiến trường Việt Nam có những biến động lớn, lực lượng các đơn vị chính quy của Việt Nam Dân chủ Cộng hòa đã bắt đầu hiện diện trên địa bàn Vùng II chiến thuật, gây ra những tổn thất cho chính quyền Việt Nam Cộng hòa. Đứng trước những hành động trên, Hoa Kỳ đã đề ra nhiệm vụ “chống xâm nhập” và gửi những đơn vị tiếp viện đến miền Nam Việt Nam trong tháng 01/1965. *“Trong khi chờ đợi các đơn vị cấp lớn Hoa Kỳ đến và bắt đầu hoạt động, Đại tướng William C. Westmoreland, Tư lệnh, Bộ Tư lệnh MACV ra lệnh “lực lượng đặc biệt và các đơn vị bán quân sự (lực lượng dân sự chiến đấu) phải đảm nhận nhiệm vụ tấn công trong vai trò người thợ săn “lùng và diệt” quân đối phương”*” (Vũ Đình Hiếu, 2016).

“Tháng 05/1966, các đơn vị dân sự chiến đấu được lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ chỉ huy đụng độ với đối phương và được trực thăng yểm trợ và tiếp ứng nhanh chóng. “Là một đơn vị xung kích lưu động (Mobile Strike Force - Mike Force), chiến sĩ dân sự chiến đấu phải đi hành quân thường xuyên, làm đơn vị tấn công hoặc tiếp ứng cho các trại biên phòng, khi các trại này bị tấn công...” (Vũ Đình Hiếu, 2016). Nhận thấy lực lượng cách mạng ngày càng gia tăng hoạt động trên toàn lãnh thổ miền Nam Việt Nam, Hoa Kỳ đã “xét lại” và mở rộng phạm vi ảnh hưởng của lực lượng này trên danh nghĩa hoạt động tác chiến thay thế quân đội Hoa Kỳ ở các khu vực khó hành quân được giao phó, lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ sẽ trở thành các cố vấn Trường toán biệt kích..., nhưng âm mưu cuối cùng, là sử dụng lực lượng biệt kích Thượng chống lại chính đồng bào và dân tộc mình, đây là một hành phi nhân tính của Hoa Kỳ trong việc đào tạo lực lượng biệt kích Thượng.

4. KẾT QUẢ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO

Lực lượng Dân sự chiến đấu “Biệt kích CIDG” được lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ phát triển về số lượng và chất lượng, nhằm phục vụ nhiệm vụ ngăn chặn sự ảnh hưởng của lực lượng cách mạng tại khu vực địa bàn nông thôn, miền núi. Bên cạnh đó, các trại Dân sự chiến đấu còn được sử dụng làm bàn đạp cho các cuộc hành quân tấn công vào căn cứ của lực lượng cách mạng.

“... số thanh niên Thượng trên sau khi nhận quân trang và vũ khí thì Lực lượng Đặc Biệt Mỹ chở đi chiến đấu tại các đồn tiền tuyến Vùng I chiến thuật như ASHAU, A LƯỚI, Thượng Đức, ... số thanh niên Thượng trên đã bị chết rất nhiều trong các cuộc đụng độ với lực lượng Việt Cộng. Theo dư luận đồng bào Thượng tỉnh Darlac cho biết có một số nhỏ chết không được chở về cho gia đình của họ và những người bị tử trận thì không được hưởng tiền tử tuất. Hiện nay có một số gia đình họ tới Văn phòng chúng tôi hỏi han và phát giận về vấn đề con cái của họ chết không được hưởng tiền tử tuất và xác chết không được đưa về và yêu cầu chúng tôi can thiệp với Lực lượng Đặc biệt Mỹ. Hiện nay chúng tôi đang điều tra tên tuổi người Thượng cùng đi với Trung úy PARKER và sẽ báo cáo về Phủ sau khi có kết quả. Theo đồng bào cho biết thì người Mỹ tới bắt con cái của họ đi không hề cho họ biết gì cả...” (Phiếu trình Phủ Đặc ủy Thượng vụ về việc Lực lượng đặc biệt Mỹ tại Nha Trang tự ý tới tuyển mộ các thanh niên Thượng, hồ sơ 7667, phòng Phủ Tổng thống Đệ nhất Việt Nam Cộng hòa).

Tuy nhiên, quá trình triển khai thực hiện, Hoa Kỳ vẫn xem đây là một lực lượng đánh thuê, không xem những người Thượng này mang trên người bộ quân phục và được tôn trọng. Bên cạnh đó, với việc đào tạo và sử dụng lực lượng này vào các cuộc hành quân không phù hợp tại các địa bàn Vùng I chiến thuật, dùng họ chống lại chân lý và đồng bào các sắc tộc. Qua đó, mang lại thương vong của chính lực lượng này và mâu thuẫn vấn đề giữa các sắc tộc thiểu với chính quyền đã được chuyển sang một bước mới “vũ trang hóa chính quy” của người Thượng.

5. KẾT LUẬN

Giai đoạn đầu, trong quá trình triển khai, Cơ quan Tình báo Trung ương Hoa Kỳ và lực lượng đặc biệt Hoa Kỳ đã triển khai chương trình hỗ trợ chính sách an sinh xã hội, nhằm tạo sự tin tưởng của người Thượng đối với quân đội Hoa Kỳ. Nhưng thật ra, đây là tiền đề tạo điều

kiện “bán vũ trang” và từng bước về sau “vũ trang hóa” nhằm tạo ra một lực lượng “lính đánh thuê” tại miền Nam Việt Nam, thành thạo địa hình và quan trọng, không chịu ảnh hưởng của chính quyền Việt Nam Cộng hòa.

Đến năm 1965, lực lượng cách mạng đã thay đổi chiến thuật từ chiến tranh du kích sang vận động chiến tranh nhân dân. Từ đó, Hoa Kỳ đã thay đổi vai trò của “Biệt kích CIDG” trở thành người thợ săn “lùng và diệt” lực lượng đối phương, đây là một minh chứng về các hành động “phi nghĩa” mà quân đội Hoa Kỳ gây ra tại miền Nam Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đỗ Hữu Long (1968). *Vấn đề dân tộc thiểu số tại Việt Nam* (Luận văn tốt nghiệp). Học viện Quốc gia hành chính, Sài Gòn.
2. Pall Nur (1966). *Sơ lược về Chính sách Thượng vụ trong lịch sử Việt Nam*, Phủ đặc ủy Thượng vụ ấn hành, VN411, phong tư liệu, Trung tâm lưu trữ Quốc gia II.
3. *Phiếu trình Phủ Đặc ủy Thượng vụ về việc Lực lượng đặc biệt Mỹ tại Nha Trang tự ý tới tuyển mộ các thanh niên Thượng*, hồ sơ 7667, phong Phủ Tổng thống Đệ nhất Việt Nam Cộng hòa, Trung tâm lưu trữ Quốc gia II.
4. Phạm Thúc Sơn (2019). Chính sách của chính quyền VNCH đối với phong trào đấu tranh của Fulro (1958 - 1969). *Tạp chí Xưa nay*, số 505, Tr. 33-39.
5. Sắc luật 033/67: Quy chế riêng biệt cho đồng bào Thượng, hồ sơ 2566, phong Bộ phát triển Sắc tộc, Trung tâm lưu trữ Quốc gia II.
6. *Sự vụ lệnh về việc phái đoàn do Thiếu tướng Trần Tử Oai dẫn đầu đi quan sát làng chiến lược tại các tỉnh thuộc Vùng I chiến thuật năm 1961 – 1962*, hồ sơ 7646, phong Phủ Tổng thống Đệ nhất Cộng hòa, Trung tâm lưu trữ Quốc gia II.
7. Vũ Đình Hiếu (2014). *Cuộc chiến bí mật*. Nhà xuất bản Hồng Đức.
8. Vũ Đình Hiếu (2011). *Cuộc chiến bí mật Hồ sơ lực lượng biệt quân nguy*. Nhà xuất bản Thời Đại.
9. Vũ Đình Hiếu (2016). *Lực lượng đặc biệt trên chiến trường Việt Nam*. Nhà xuất bản Hồng Đức.
10. Viện Lịch sử Quân sự Việt Nam (2003). *Hệ thống tổ chức quân sự của Mỹ và Việt Nam Cộng hòa trong chiến tranh Việt Nam (1965 – 1975)*. Nhà xuất bản Quân đội nhân dân.

PHƯƠNG PHÁP MPPT DỰA TRÊN CÁCH TIẾP CẬN MỚI SỬ DỤNG MẠCH BUCK CHO PHỤ TẢI ĐỘ LẬP

Đỗ Tiến Thành¹, Ngô Sỹ²

1. Lớp D21DKTD01, Trường Đại học Thủ Dầu Một.

2. Viện Kỹ thuật Công nghệ, Trường Đại học Thủ Dầu Một.

TÓM TẮT

Để dò tìm điểm công suất cực đại (MPPT: maximum power point tracking) của hệ thống năng lượng mặt trời, phương pháp độ dẫn gia tăng (InC: Incremental Conductance) và nhiễu loạn quan sát (P&O: Perturbation & Observation) là các phương pháp được áp dụng phổ biến nhất. Các phương pháp này có ưu điểm là thuật toán đơn giản, dễ sử dụng và tốc độ hội tụ nhanh. Bên cạnh đó, hiện tượng dao động lớn xung quanh MPP, không tìm thấy điểm công suất cực đại toàn cầu khi hiện tượng bóng râm một phần xảy ra là nhược điểm của các phương pháp này. Để giải quyết vấn đề trên, phương pháp MPPT dựa trên cách tiếp cận mới được đề xuất trong bài báo này. Với những ưu điểm đơn giản, tận dụng tốc độ hội tụ nhanh của phương pháp InC, phương pháp đề xuất đã đạt được điểm công suất cực đại toàn cầu với thời gian nhanh hơn phương pháp thông thường. Kết quả mô phỏng đã chứng minh rằng, phương pháp đề xuất đã hội tụ với thời gian từ 0.23s đến 0.25s, nhanh hơn phương pháp InC thông thường từ 0.17s đến 0.55s.

Từ khóa: Độ dẫn gia tăng, MPPT, Năng lượng tái tạo.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Năng lượng tái tạo là năng lượng được tạo ra từ các tài nguyên thiên nhiên vô hạn như gió, mặt trời, thủy điện. Hiện nay năng lượng tái tạo được khai thác phổ biến với nguồn tài nguyên phong phú như: năng lượng gió, năng lượng mặt trời, năng lượng thủy điện, v.v... Năng lượng tái tạo có ưu điểm không gây ô nhiễm môi trường, giảm thiểu khí thải nhà kính. Nhưng năng lượng gió có nhược điểm là chi phí đầu tư rất lớn và cần sự đầu tư cho hệ thống truyền tải điện, năng lượng thủy điện thì cần xây dựng công trình chi phí rất tốn kém và ảnh hưởng đến môi trường. Năng lượng mặt trời với ưu điểm là chi phí bảo trì thấp, việc sửa chữa dễ dàng và đặc biệt là sử dụng nguồn năng lượng miễn phí từ ánh sáng mặt trời. Cho nên, năng lượng mặt trời được sử dụng phổ biến cho các phụ tải vừa và nhỏ, từ thành thị đến nông thôn. Việc sử dụng năng lượng mặt trời giúp giảm thiểu sự phụ thuộc vào các nguồn năng lượng như than đá, dầu mỏ, v.v..., gây ra các tác nhân ô nhiễm môi trường. Tấm pin quang điện (PV: photovoltaic) nhận năng lượng từ mặt trời và chuyển đổi thành điện năng. Vì vậy, hiệu quả chuyển đổi năng lượng phụ thuộc rất lớn vào cường độ phát sáng mặt trời và điều kiện thời tiết. Do đó, việc tìm ra giải pháp để khai thác tối ưu nguồn năng lượng này đã thu hút sự quan tâm và nghiên cứu của các nhà nghiên cứu trong và ngoài nước, nhất là đối với nước ta hiện nay. Hiện nay, có nhiều phương pháp MPPT được cộng đồng nghiên cứu sử dụng để tìm kiếm điểm công suất cực đại như: nhiễu loạn và quan sát (P&O) (Hayder, Sera, Ogliari, & Lashab, 2022), độ dẫn gia tăng (InC) (Bakar Siddique et al., 2021), leo đồi (Hill Climbing: HC) (Chalh et al., 2020) để

tăng hiệu quả chuyển đổi năng lượng của hệ thống PV. Phương pháp InC có ưu điểm: (1) xác suất cao tìm ra một đỉnh công suất cực đại, (2) có thời gian tìm được điểm công suất cực đại nhanh chóng. Tuy nhiên, nhược điểm của phương pháp là khi độ lớn của điện dẫn ra tăng quá lớn sẽ không tìm được chính xác điểm cực đại và sẽ bị dao động. Bên cạnh đó, khi cường độ bức xạ không ổn định do điều kiện thời tiết như mây mù, bóng che của cây cối, tòa nhà, các yếu tố môi trường và hướng mặt trời sẽ tạo nên các cường độ khác nhau trên các tấm PV, khi đó, nhiều đỉnh công suất cực đại xuất hiện trên đường cong P-V (power-voltage) thì phương pháp truyền thống này sẽ dễ rơi vào các MPP cục bộ, dẫn tới gây thất thoát năng lượng và giảm hiệu suất chuyển đổi của hệ thống PV.

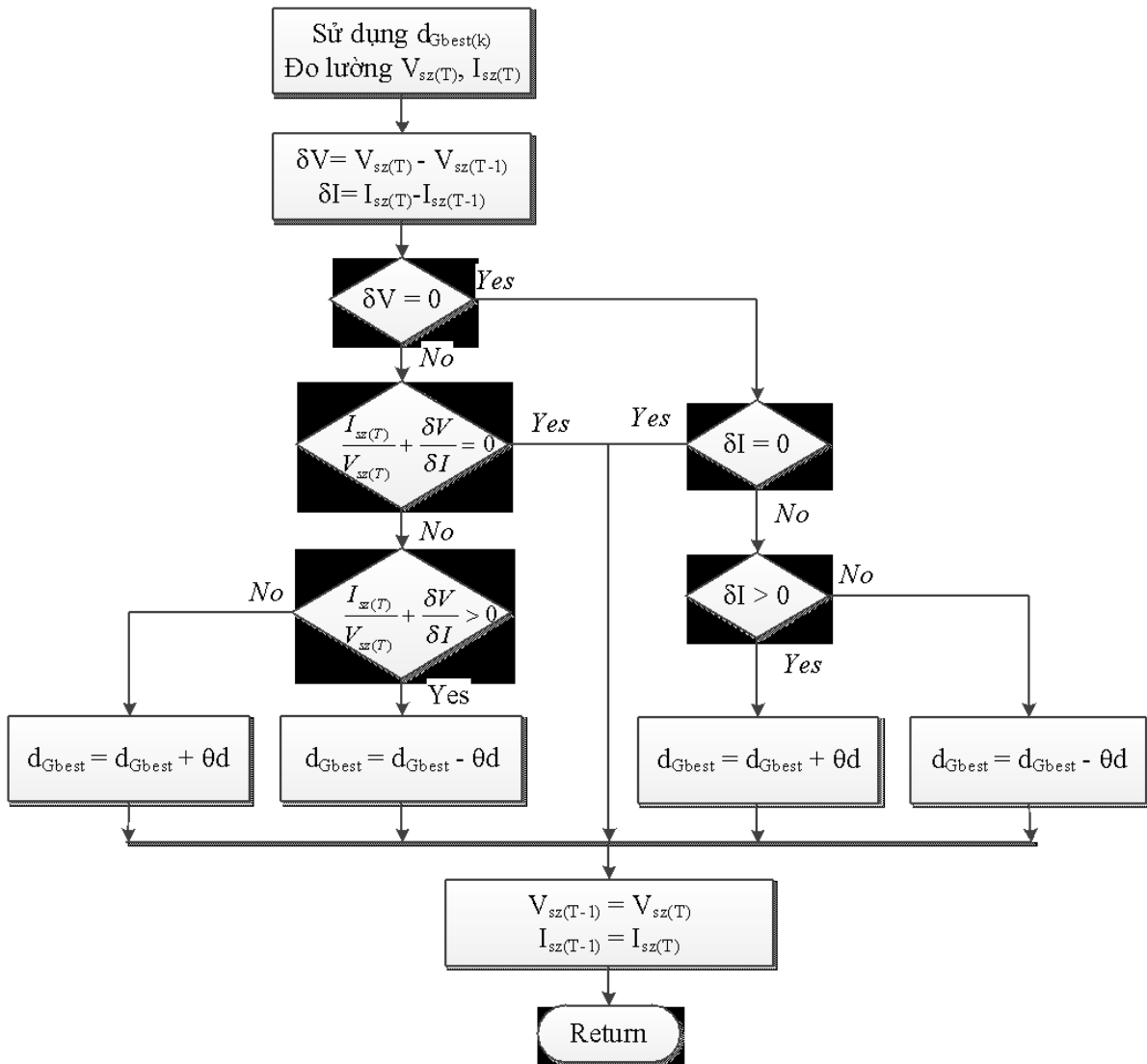
Các nhà nghiên cứu đã cố gắng tìm ra các phương pháp để tìm ra các MPP toàn cầu khi hiệu ứng che bóng một phần xảy ra, khi đó, đường cong P-V của hệ thống PV xuất hiện nhiều đỉnh. Trong các đỉnh này sẽ có một đỉnh là MPP toàn cầu và số còn lại là đỉnh MPP cục bộ. Trong tình huống này, các giải pháp để theo dõi MPP toàn cầu và tránh các MPP cục bộ đã được áp dụng như: InC cải tiến (Necaibia, Kelaiiaia, Labar, Necaibia, & Castronuovo, 2019), phương pháp P&O cải tiến (Abdel-Salam, El-Mohandes, & Goda, 2018). Bên cạnh đó, các phương pháp hiện đại cũng đã được sử dụng như: mạng nơ-ron nhân tạo (ANN: Artificial Neural Network) (Ahmed et al., 2020), thuật toán bầy dơi (BA: Bat Algorithm) (Wu & Yu, 2018), ... Ưu điểm của các phương pháp này là nhanh chóng tìm chính xác điểm công suất cực đại toàn cầu trong điều kiện cường độ sáng đồng nhất cũng như cường độ sáng khác nhau. Tuy nhiên, mức độ tính toán phức tạp hơn, tốn thời gian đào tạo mẫu cũng như bộ nhớ là những trở ngại lớn của các phương pháp này.

Từ những phân tích ở trên, bài nghiên cứu này đề xuất một chiến lược tìm công suất cực đại dùng giải thuật InC dựa trên cách tiếp cận mới và bộ chuyển đổi DC Buck để tìm kiếm MPP của hệ thống PV và truyền công suất này vào tải. Chiến lược này được hình thành từ ý tưởng chia khu vực tìm kiếm thành nhiều nhóm nhỏ khác nhau ở giai đoạn ban đầu, mỗi nhóm nhỏ chọn ngẫu nhiên một vị trí để đo lường công suất. Mỗi vị trí được chọn sẽ điều khiển bộ chuyển đổi để có được giá trị công suất tương ứng. Sau khi hoàn tất giai đoạn này, những vị trí có giá trị công suất lớn nhất sẽ được chọn. Trong giai đoạn tiếp theo, phương pháp InC truyền thống được áp dụng cho các vị trí được chọn. Giai đoạn cuối cùng sẽ so sánh giá trị công suất của các vị trí được chọn sau khi thực hiện phương pháp InC truyền thống. Kết quả là một vị trí có giá trị công suất tốt nhất " P_{Gbest} " tương ứng với vị trí " D_{Gbest} " là giá trị công suất cực đại cần tìm của hệ thống PV. Ưu điểm của phương pháp có những điểm nổi bật như sau: (1) Tập trung triệt để về sự đơn giản và tốc độ hội tụ nhanh của thuật toán InC thông thường, (2) hiệu quả và hiệu suất của hệ thống PV được cải thiện và (3) nhanh chóng ứng phó với sự thay đổi điều kiện thời tiết nhanh chóng

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp InC

Phương pháp InC là một trong những phương pháp truyền thống được sử dụng phổ biến để tìm MPP. Trong bài báo này, phương pháp InC được tham khảo từ tài liệu (Motahhir, Chalh, El Ghzizal, & Derouich, 2018) được sử dụng để làm tiền đề nghiên cứu. Lưu đồ thuật toán phương pháp này được trình bày như Hình 1:



Hình 1: Lưu đồ thuật toán phương pháp InC

2.2. Phương pháp MPPT dựa trên cách tiếp cận mới

Bài nghiên cứu này đề xuất một phương pháp tiếp cận mới dựa trên những ưu điểm về hiệu quả và tốc độ nhanh của thuật toán InC kết hợp với sự phân chia khu vực ở giai đoạn đầu để tránh rơi vào bẫy cực đại cục bộ. Quá trình thực hiện cho phương pháp đề xuất này như sau:

+ Bước 1: Phân chia khu vực:

Trong quá trình mô phỏng và thực nghiệm thì để tránh rơi vào bẫy cực bộ thì số vùng NA (NA: Number of areas) phải lớn hơn hoặc bằng $2P$ ($NA \geq 2P$), với P là số tấm PV mắc nối tiếp. Sự phân chia khu vực này được dựa trên ý tưởng đã đề cập trong (Chiu & Ngo, 2022).

Tỷ lệ nhiệm vụ (d_p) được giới hạn giữa giá trị nhiệm vụ tối thiểu D_{\min} và giá trị nhiệm vụ tối đa D_{\max} ($D_{\min} \leq d_p \leq D_{\max}$), tương ứng với phạm vi tìm kiếm R cũng bị giới hạn bởi phạm vi tìm kiếm nhỏ nhất R_{\min} và phạm vi tìm kiếm lớn nhất R_{\max} . Việc phân chia khu vực được thể hiện như phương trình (1):

$$R_{(n)} = [(R_{\min} + (N - 1) \times \Delta R) \quad (R_{\min} + (N \times \Delta R))] \quad (1)$$

Trong đó: $n = 1, 2, 3, \dots, NA$; với NA là số vùng cần chia; với P là số tấm PV;
 $\Delta R = \frac{R_{\max} - R_{\min}}{NA}$ là phạm vi tìm kiếm của mỗi khu vực; $R_{\min} = 1000 * D_{\min}$,
 $R_{\max} = 1000 * D_{\max}$.

Mỗi khu vực chọn ngẫu nhiên một vị trí bất kỳ để tìm kiếm MPP, và vị trí này được thay thế bằng tỷ lệ nhiệm vụ. Phương trình thay thế được mô tả như sau:

$$d_{p(n)} = \frac{randi(R_n)}{1000} \quad (2)$$

Một tỷ lệ nhiệm vụ ngẫu nhiên có được trong mỗi khu vực bởi hàm $randi(R_n)$.

+ Bước 2: Chọn vị trí tốt nhất

Mỗi tỷ lệ nhiệm vụ sẽ điều khiển bộ chuyển đổi Buck để có được giá trị công suất tương ứng, kết quả của quá trình này được thể hiện trong công thức (3):

$$P_{(n)} = [P(d_{p,(1)}), P(d_{p,(2)}), \dots, P(d_{p,(NA)})] \quad (3)$$

Sau khi có kết quả từ (3), các giá trị công suất lớn nhất sẽ được chọn để thực hiện bước tiếp theo. Số lượng vị trí được chọn (T) phụ thuộc vào số lượng tấm PV nối tiếp.

$$P_{Lbest(k)} = [P_{(1)}, P_{(2)}, \dots, P_{(T)}], \text{ VỚI } K = 1 \div T \quad (4)$$

Trong đó: $T = \frac{P}{2}$ và $T \geq 3$, giá trị này có được dựa trên kết quả mô phỏng. $P_{Lbest(k)}$ là T giá trị công suất lớn nhất cục bộ được chọn từ $P_{(n)}$.

+ Bước 3: Triển khai thuật toán InC đề xuất cho các vị trí tốt nhất

Sau khi có được T vị trí tốt nhất, mỗi vị trí này sẽ thực hiện thuật toán InC với giá trị tỷ lệ tương ứng của các vị trí tốt nhất, dẫn đến T công suất mới tên là $P_{Wbest(k)}$.

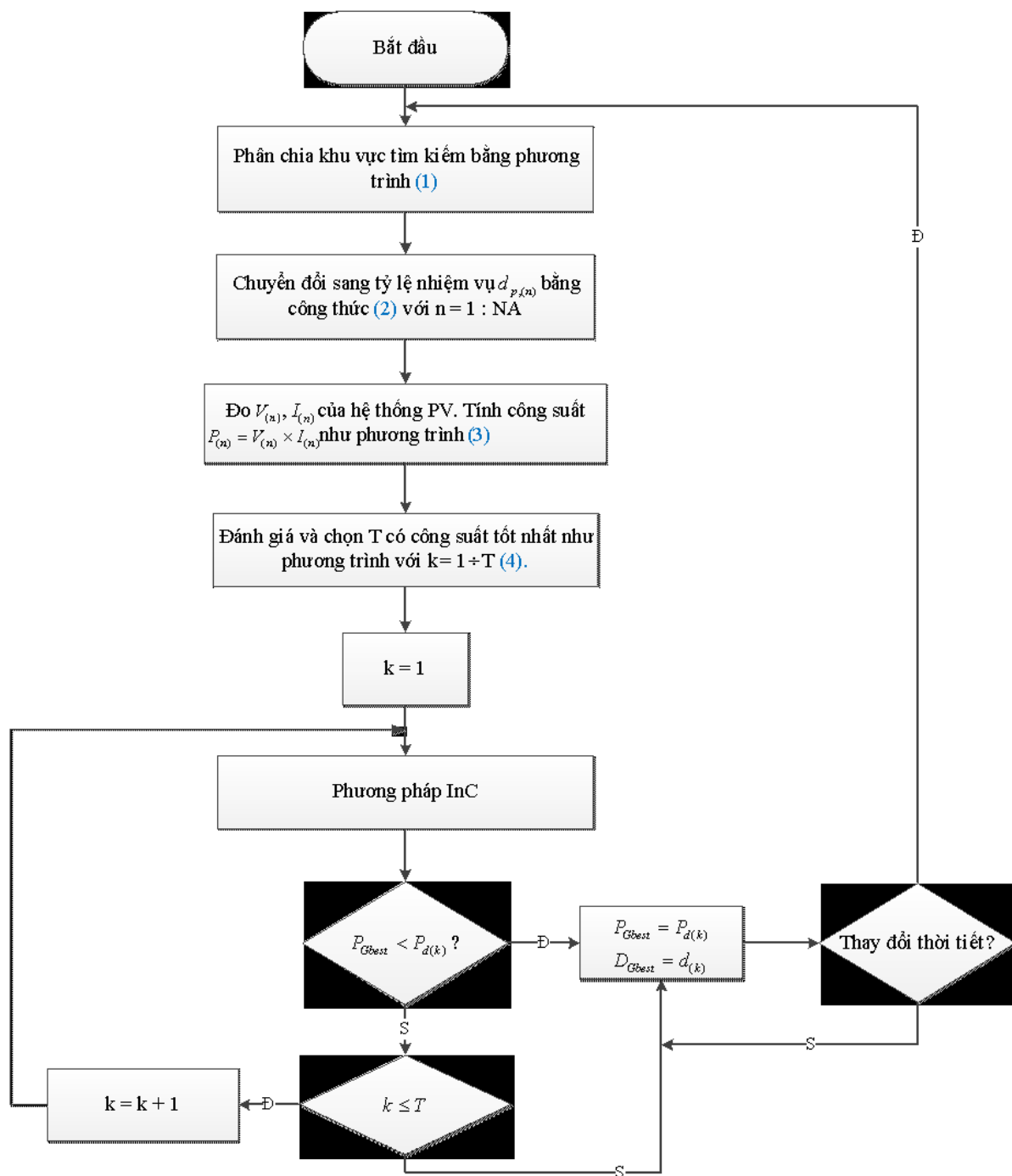
$$P_{Wbest(k)} = [P_{InC}(d_{p,Lbest(1)}), P_{InC}(d_{p,Lbest(2)}), \dots, P_{InC}(d_{p,Lbest(T)})] \quad (5)$$

+ Bước 4: Đánh giá và chọn vị trí tốt nhất cuối cùng

Các giá trị công suất có thể chồng lên nhau sau khi thực hiện thuật toán InC đề xuất, và điều này có thể xảy ra khi hai hay nhiều vị trí nằm trên cùng một vùng của đỉnh công suất cục bộ. Do đó, giá trị công suất tốt nhất được chọn với tỷ lệ nhiệm vụ tương ứng.

$$P_{Gbest} = \max(P_{Wbest(k)}); D_{Gbest} = f(P_{Gbest}) \quad (6)$$

Lưu đồ phương pháp đề xuất được trình bày trong Hình 2 dưới đây:

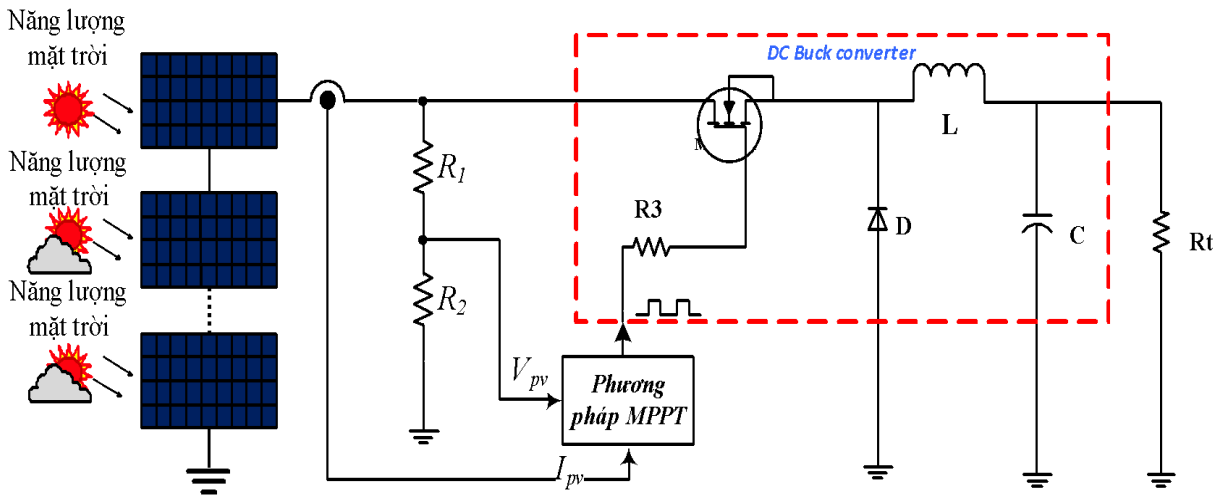


Hình 2: Lưu đồ phương pháp đề xuất

2.3. Lập trình mô phỏng

Chương trình mô phỏng dựa trên sơ đồ được thể hiện Hình 3. Thông số kỹ thuật của một tấm pin được sử dụng trong chương trình mô phỏng có các thông số sau: $P_{\max} = 70W$, $V_{\max} = 18V$, $I_{\max} = 3.89A$, $V_{oc} = 21.6V$, $I_{oc} = 4.16A$.

Sử dụng phần mềm Matlab để thực hiện mô phỏng hệ thống chuyển đổi công suất với phương pháp InC và phương pháp đề xuất.



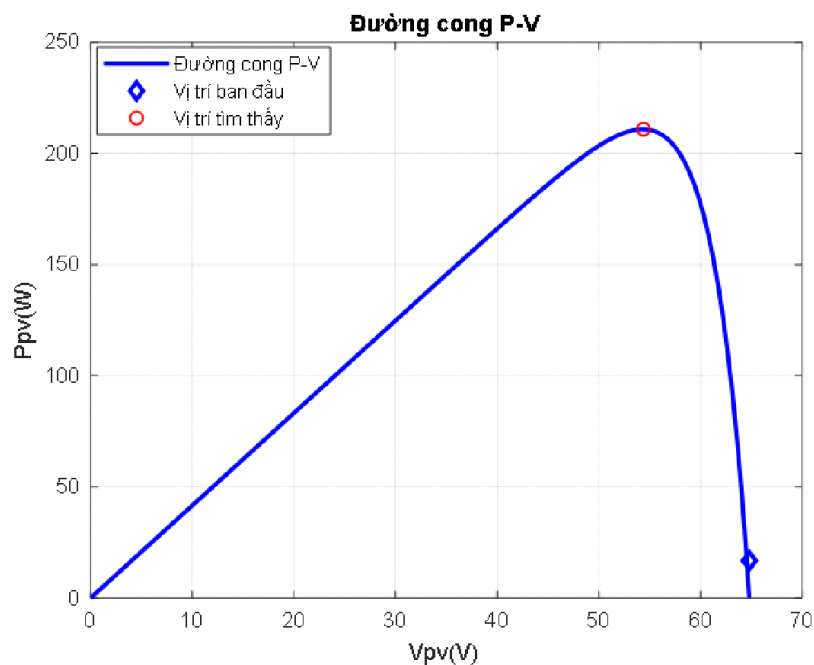
Hình 3: Mô hình chuyển đổi công suất

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

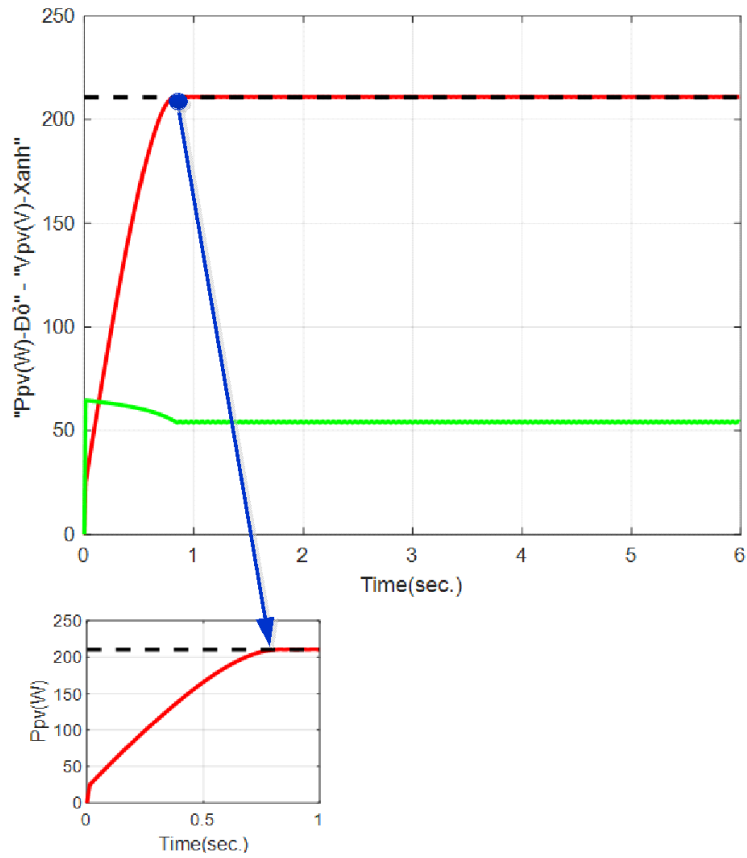
3.1. Trường hợp cường độ chiếu sáng đồng nhất

Quá trình mô phỏng phương pháp InC và phương pháp InC dựa trên cách tiếp cận mới với 3 tấm PV nối tiếp trong điều kiện cường độ chiếu sáng đồng nhất là $100 \text{ (mW/cm}^2\text{)}$, ở nhiệt độ $25 \text{ }^\circ\text{C}$.

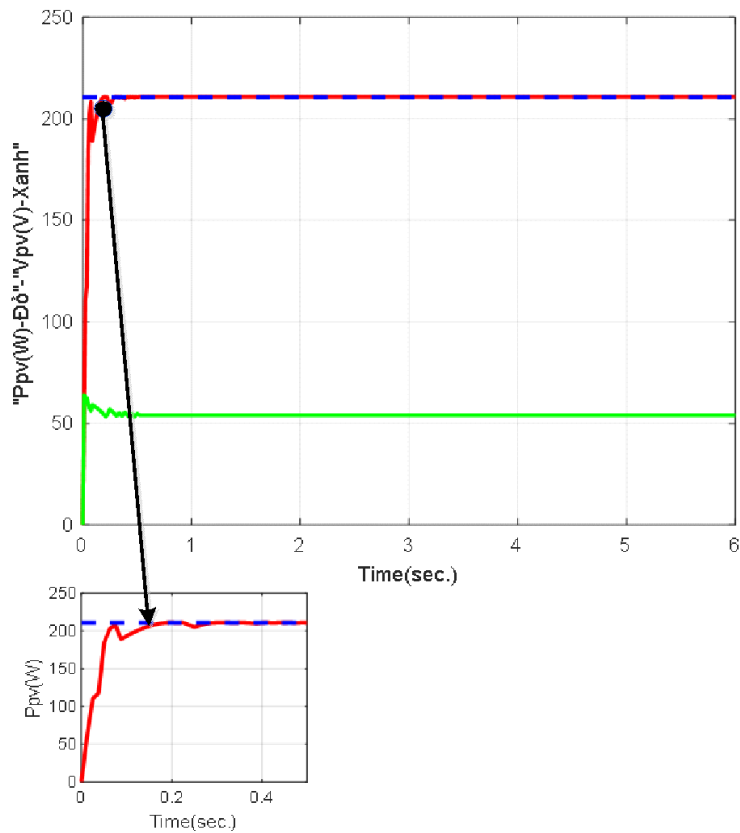
Hình 4 hiển thị đường cong P-V của hệ thống. Vị trí ban đầu cũng như vị trí cuối cùng mà cả hai phương pháp đạt được. Như kết quả hiển thị, cả hai phương pháp đều tìm thấy đỉnh công suất cực đại với $P = 210\text{W}$, điện áp $V = 54\text{V}$ như được thể hiện tại Hình 5 và Hình 6.



Hình 4: Đường cong P-V và vị trí dò tìm MPP sử dụng phương pháp Inc.



Hình 5: Công suất tại MPP sử dụng phương pháp Inc



Hình 6: Công suất và điện áp tại MPP của phương pháp đề xuất

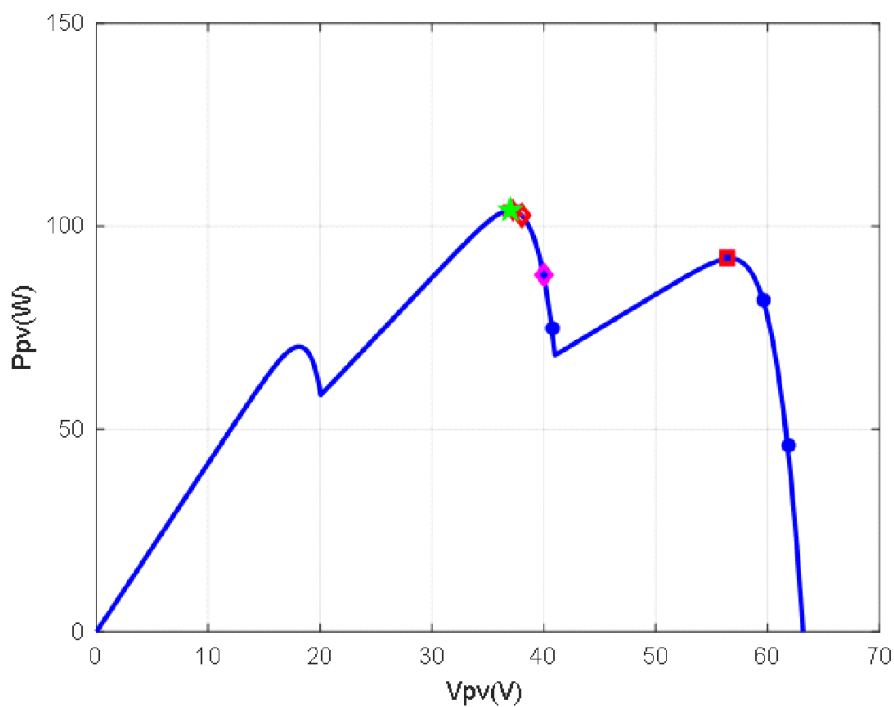
Kết quả mô phỏng của 2 phương pháp với cường độ sáng đồng nhất được tóm tắt tại bảng 1.

Bảng 1: Kết quả của hai phương pháp với cường độ đồng nhất

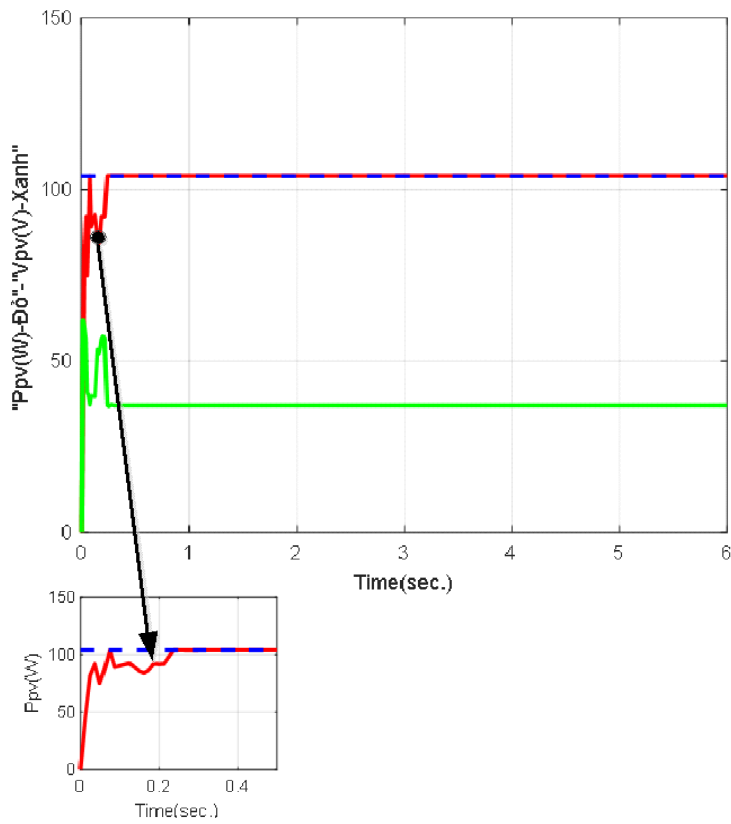
Phương pháp	Công suất lý tưởng MPP toàn cầu (W)	Điện áp lý tưởng MPP toàn cầu (V)	Công suất thực (W)	Điện áp thực (V)	Thời gian đạt được MPP(s)
Phương pháp InC	210	54	210	54	0.8
Phương pháp đề xuất	210	54	210	54	0.25

3.2. Trường hợp cường độ chiếu sáng khác nhau

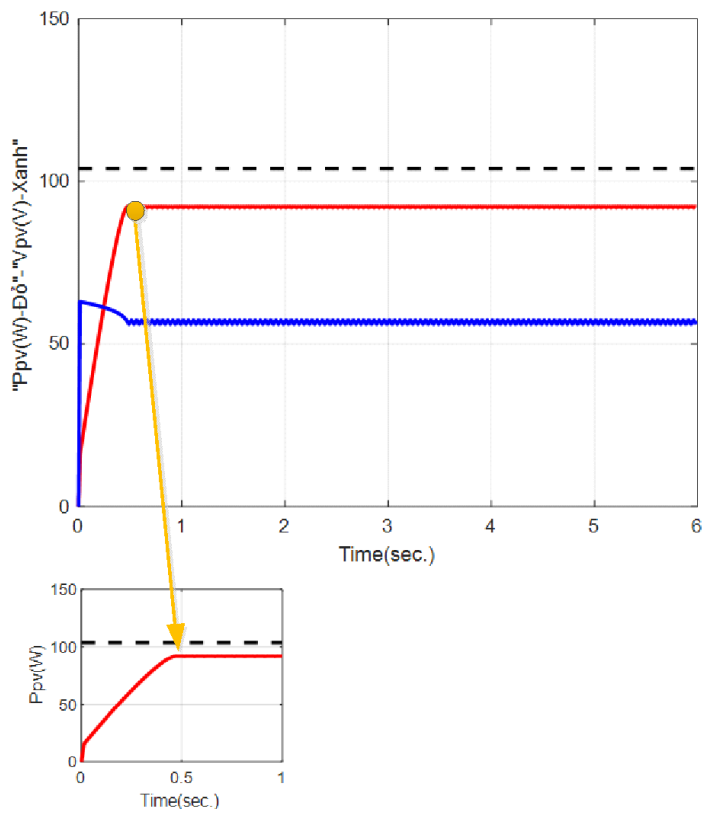
Trong trường hợp này, hệ thống được mô phỏng với 3 tấm PV nối tiếp có cường độ chiếu sáng không đồng nhất lần lượt là 100, 70, 40 (mW/cm²). Đường cong P-V có 3 đỉnh được thể hiện như Hình 7. Vị trí ban đầu cũng như vị trí cuối cùng mà phương pháp InC và phương pháp đề xuất đạt được được đánh dấu trên Hình 7. Như kết quả hiển thị, phương pháp đề xuất đã tìm thấy đỉnh công suất cực đại toàn cầu với P = 104W, điện áp V = 37V (Hình 8). Đối với phương pháp InC, vị trí đạt được rơi vào điểm công suất cực đại cục bộ nằm trên đỉnh bên phải của đường cong dẫn tới tổn thất công suất với P = 92W và V = 56V (Hình 9).



Hình 7: Đường cong P-V và vị trí dò tìm MPP của phương pháp đề xuất



Hình 8: Công suất và điện áp tại MPP của phương pháp đề xuất



Hình 9: Công suất tại MPP phương pháp InC

Kết quả mô phỏng của 2 phương pháp với cường độ chiếu sáng khác nhau được tóm tắt tại bảng 2 dưới đây.

Bảng 2: Kết quả của hai phương pháp với cường độ khác nhau

Phương pháp	Công suất lý tưởng MPP toàn cầu (W)	Điện áp lý tưởng MPP toàn cầu(V)	Công suất thực (W)	Điện áp thực (V)	Thời gian đạt được MPP(s)
Phương pháp InC	104	37	92	56	0.4
Phương pháp đề xuất	104	37	104	37	0.23

4. KẾT LUẬN

Trong bài báo này, một thuật toán MPPT được triển khai là phương pháp InC dựa trên cách tiếp cận mới để khai thác tối đa công suất từ hệ thống PV trong điều kiện cường độ sáng đồng nhất cũng như đổ bóng một phần. Để xác minh tính hiệu quả của phương pháp, bộ chuyển đổi công suất thể hiện tại Hình 3 kết hợp hệ thống PV 210W được thiết kế và mô phỏng bằng cách sử dụng phần mềm mô phỏng Matlab. Hơn nữa, một đánh giá so sánh về hiệu suất của phương pháp MPPT đề xuất trong bài báo với phương pháp MPPT nổi tiếng như InC dưới điều kiện cường độ sáng đồng nhất và không đồng nhất cũng được thực hiện. Kết quả mô phỏng được tóm tắt trong bảng 1 và bảng 2 cho thấy rằng phương pháp MPPT đề xuất có thời gian hội tụ tốt hơn và đạt hiệu quả hơn so với phương pháp InC thông thường.

Trong thời gian tới, một mô hình thực nghiệm hệ thống chuyển đổi công suất sẽ được triển khai để xác thực sự hiệu quả của phương pháp đề xuất trong điều kiện bóng râm một phần.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Abdel-Salam, Mazen, El-Mohandes, Mohamed-Tharwat, & Goda, Mohamed (2018). An improved perturb-and-observe based MPPT method for PV systems under varying irradiation levels. *Solar Energy*, 171, 547-561. doi:<https://doi.org/10.1016/j.solener.2018.06.080>
2. Ahmed, Shahzad, Muhammad Adil, Hafiz Mian, Ahmad, Iftikhar, Azeem, Muhammad Kashif, e Huma, Zil, & Abbas Khan, Safdar (2020). Supertwisting sliding mode algorithm based nonlinear MPPT control for a solar PV system with artificial neural networks based reference generation. *Energies*, 13(14), 3695. doi:<https://doi.org/10.3390/en13143695>
3. Bakar Siddique, Muhammad Abu, Asad, Adeel, Asif, Rao M, Rehman, Ateeq Ur, Sadiq, Muhammad Tariq, & Ullah, Inam (2021). Implementation of incremental conductance MPPT algorithm with integral regulator by using boost converter in grid-connected PV array. *IETE Journal of Research*, 1-14. doi:<https://doi.org/10.1080/03772063.2021.1920481>
4. Chalh, Abdelilah, El Hammoumi, Aboubakr, Motahhir, Saad, El Ghzizal, Abdelaziz, Subramaniam, Umashankar, & Derouich, Aziz (2020). Trusted simulation using Proteus model for a PV system: test case of an improved HC MPPT algorithm. *Energies*, 13(8), 1943. doi:<https://doi.org/10.3390/en13081943>
5. Chiu, Chian-Song, & Ngo, Sy (2022). A Novel Algorithm-based MPPT Strategy for PV power systems under partial shading conditions. *Elektronika ir Elektrotechnika*, 28(1), 42-51. doi:<https://doi.org/10.5755/j02.eie.30183>

6. Hayder, Wafa, Sera, Dezso, Ogliari, Emanuele, & Lashab, Abderezak (2022). On Improved PSO and Neural Network P&O Methods for PV System under Shading and Various Atmospheric Conditions. *Energies*, 15(20), 7668. doi:<https://doi.org/10.3390/en15207668>
7. Motahir, Saad, Chalh, Abdelilah, El Ghzizal, Abdelaziz, & Derouich, Aziz (2018). Development of a low-cost PV system using an improved INC algorithm and a PV panel Proteus model. *Journal of Cleaner production*, 204, 355-365. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.08.246>
8. Necaibia, Salah, Kelaiaia, Mounia Samira, Labar, Hocine, Necaibia, Ammar, & Castronuovo, Edgardo D (2019). Enhanced auto-scaling incremental conductance MPPT method, implemented on low-cost microcontroller and SEPIC converter. *Solar Energy*, 180, 152-168. doi:<https://doi.org/10.1016/j.solener.2019.01.028>
9. Wu, Zhongqiang, & Yu, Danqi. (2018). Application of improved bat algorithm for solar PV maximum power point tracking under partially shaded condition. *Applied Soft Computing*, 62, 101-109. doi:<https://doi.org/10.1016/j.asoc.2017.10.039>

NGHIÊN CỨU SỬ DỤNG ĐỂ NẤM TRÙNG THẢO TRONG QUY TRÌNH SẢN XUẤT BIA

Trần Minh Trung¹, Nguyễn Thị Ngọc Nhi²

1. Lớp D21CNSH01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

2. Viện Phát triển Ứng dụng, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Bia là thức uống có cồn với nồng độ thấp và chứa hàm lượng chất dinh dưỡng cao. Trên thị trường hiện nay đã có rất nhiều mặt hàng bia nhưng lại chưa có loại nào được chế biến từ các phụ phẩm nông nghiệp. Trong báo cáo này, chúng tôi đã nghiên cứu việc sử dụng phần phụ phẩm giá trị cao là để nấm trùng thảo (giá thể trồng nấm), làm nguyên liệu sản xuất bia. Kết quả cho thấy, với tỉ lệ phối trộn giữa malt:để trùng thảo là 3:1, thời gian thủy phân 2 giờ và thời gian lên men chính 8 ngày là phù hợp cho việc sản xuất. Bia thành phẩm có màu vàng nâu, thơm mùi hoa houblon và nấm trùng thảo, bia có vị đắng nhẹ có ga và độ tạo bọt ít.

Từ khóa: để nấm trùng thảo, Nấm trùng thảo, sản xuất bia.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Bia là thức uống có cồn với nồng độ thấp và chứa hàm lượng chất dinh dưỡng cao. Ngoài ra, bia còn chứa một lượng protein, vitamin B và hệ enzyme rất phong phú, đặc biệt là nhóm enzyme amylase kích thích tiêu hóa (Hoàng Đình Hà, 2002). Việc uống bia ở mức độ vừa phải cho thấy giảm tỉ lệ mắc bệnh tim mạch (Kaplan *et al*, 2000). Quy trình sản xuất bia trải qua nhiều giai đoạn, kiểm soát chặt chẽ các điều kiện sản xuất nhằm giữ được các hương vị đặc trưng của các thành phần nguyên liệu, cũng như giá trị dinh dưỡng của chúng. Đại mạch dùng để uơm mầm tạo thành dung dịch malt, quá trình có sự kiểm soát chặt chẽ về nhiệt độ và độ ẩm. Hoa houblon (còn gọi là hoa bia) làm bia có vị đắng dịu, hương thơm rất đặc trưng, tăng khả năng tạo và giữ bọt, tăng độ bền keo và ổn định thành phần sinh học của sản phẩm. Nấm men trong sản xuất bia thuộc chủng *Saccharomyces cerevisiae*, dùng để lên men đường (chủ yếu là maltose) giúp chuyển hóa thành cồn và CO₂, Ngoài ra, nấm men còn tạo ra nhiều hợp chất khác có ảnh hưởng quan trọng đến mùi vị của bia. Tế bào nấm men chứa hàm lượng vitamin và enzym cao. Hàm lượng vitamin trong nấm men chủ yếu là B1 và B6 giúp cung cấp vitamin cho bia không qua lọc. Nước chiếm hơn 90% thành phần bia, và là môi trường xảy ra các phản ứng sinh hóa trong quá trình nấu, các phản ứng sinh học trong quá trình lên men và cả quá trình trao đổi nhiệt độ trong sản xuất. Yêu cầu bắt buộc là nước dùng trong quá trình sản xuất bia phải đạt tiêu chuẩn về nước uống.

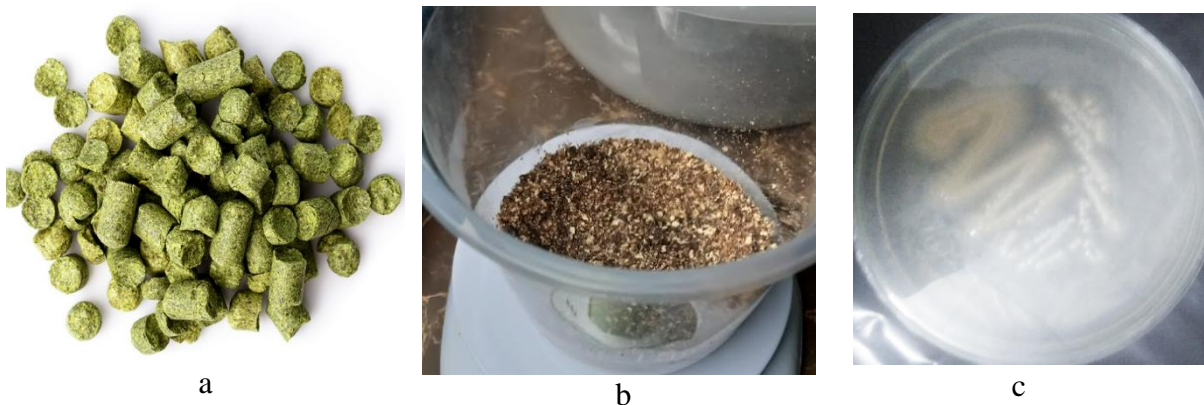
Nấm trùng thảo từ lâu đã được xem là loại dược liệu quý và *Cordyceps militaris* đã được nuôi trồng thành công trên nhiều giá thể. Cordycepin trong nấm trùng thảo có khả năng kháng khuẩn (*Clostridium*), kháng ung thư, ngừa di căn, điều hòa miễn dịch (Park *et al*, 2009; Shonkor

et al, 2010). Ngoài ra, adenosin trong nấm trùng thảo cũng được xem là hợp chất quan trọng, quyết định giá trị của loại nấm này. Hơn nữa, hoạt tính kháng oxy hóa của các hợp chất trong dịch chiết nấm trùng thảo, giúp làm chậm quá trình lão hóa (Wu *et al*, 2011). Để nấm trùng thảo chứa hàm lượng dược chất và giá trị dinh dưỡng tương tự như phần quả thể, tuy nhiên lại thường bị bỏ đi sau khi đã thu nấm. Nhận thấy được điều đó, nghiên cứu này được thực hiện nhằm tận dụng để nấm trùng thảo để làm nguyên liệu phục vụ cho sản xuất bia.

2. VẬT LIỆU VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Vật liệu

Malt được dùng trong nghiên cứu là malt nấu bia Chateau Pale Ale xuất xứ từ Bỉ (Hãng sản xuất Castle Malting). Hoa houblon dùng trong quy trình là hoa houblon Taiheke (NZ Cascade) có nguồn gốc từ New Zealand. Để trùng thảo nhập từ Công ty Công nghệ Sinh học Bốn Mùa. Nấm men bia dùng trong nghiên cứu được phân lập từ bã men bia của Công ty cổ phần bia Sài Gòn Miền Trung.



Hình 1. Hoa bia (a), đế trùng thảo (b), nấm men đã phân lập (c)

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Ngâm malt: giúp thể tích hạt tăng lên và hạt bột trương nở, cuối cùng vỡ tung. Quá trình này xảy ra sự phân hủy không có tính hóa học, gọi là quá trình hồ hóa. Tinh bột sau khi hồ hóa không còn liên kết chặt chẽ với nhau, tạo điều kiện cho các enzyme có trong dịch tấn công trực tiếp vào tinh bột. Dùng nước 50°C cho vào nồi đựng malt, duy trì nhiệt ở 50°C trong 15 phút và tiến hành ngâm.

Trộn malt với đế trùng thảo: trộn đều malt đã ngâm với đế trùng thảo để enzyme thủy phân của malt thủy phân để trùng thảo và ủ trong 10 phút.

Thủy phân hỗn hợp malt với đế trùng thảo rồi thu dịch đường: nấu hỗn hợp trên ở nhiệt độ 62°C – 65°C trong vòng 100 phút, sau đó tăng nhiệt độ đến 72°C – 75°C trong 10 phút, tiếp tục tăng nhiệt độ đến 76°C – 78°C trong 10 phút. Kết thúc quá trình thủy phân, cho một lớp bông và một lớp khăn lên rây lọc và tiến hành lọc lấy dịch đường, sau khi thu được dịch đường tiếp tục lọc thêm một lần nữa để đảm bảo không còn tạp chất.

Lên men chính và lên men phụ: dịch thu được sẽ đem đun sôi trong 30 phút, sau đó sẽ cho 0,2g hoa bia đắng vào nấu trong 20 phút, tiếp theo cho 0,8g hoa bia thơm vào nấu trong 10 phút (trong 1 lít dịch thu được), lọc dịch, toàn bộ dịch lọc được cho vào bình lên men, để nguội, cho men bia vào, tránh ánh sáng và lên men chính ở nhiệt độ 8°C. Khi kết thúc quá trình lên men chính, sẽ tiếp tục quá trình lên men phụ ở nhiệt độ 4°C.

2.3. Bố trí thí nghiệm

2.3.1 Khảo sát tác động của nguồn nguyên liệu và thời gian thủy phân tinh bột trong quy trình sản xuất bia.

Mục tiêu: khảo sát tỉ lệ phối trộn malt với đế trùng thảo và thời gian thủy phân tinh bột ảnh hưởng đến chất lượng bia. Từ đó, lựa chọn tỉ lệ phối trộn và thời gian thích hợp cho thí nghiệm tiếp theo.

Bố trí thí nghiệm: Thí nghiệm được bố trí hoàn toàn ngẫu nhiên theo kiểu thừa số 2 nhân tố. Nhân tố thứ nhất là tỉ lệ phối trộn giữa malt và đế trùng thảo với 5 mức độ (1:0; 1:1; 1:3; 3:1; 0:1), nhân tố thứ hai là thời gian thủy phân tinh bột với 4 mức (1; 2; 3; 4 giờ). Tiến hành thủy phân hỗn hợp, mỗi nghiệm thức được lặp lại 3 lần.

- + Tỉ lệ 1:0 (200g malt và 0g đế trùng thảo)
- + Tỉ lệ 1:1 (100g malt và 100g đế trùng thảo)
- + Tỉ lệ 1:3 (50g malt và 150g đế trùng thảo)
- + Tỉ lệ 3:1 (150g malt và 50g đế trùng thảo)
- + Tỉ lệ 0:1 (0g malt và 200g đế trùng thảo)

Chỉ tiêu đánh giá: Độ Brix.

2.3.2. Khảo sát thời gian lên men chính ảnh hưởng đến chất lượng bia

Mục tiêu: Đánh giá thời gian lên men chính ảnh hưởng đến chất lượng sản xuất bia. Từ đó, lựa chọn thời gian tối ưu nhất cho ra sản phẩm bia đạt chất lượng cao.

Bố trí thí nghiệm: Thí nghiệm được bố trí hoàn toàn ngẫu nhiên theo kiểu thừa số 1 nhân tố là thời gian với 4 mức độ (6; 7; 8; 9 ngày). Tiến hành lên men chính và phụ, mỗi nghiệm thức lặp lại 3 lần.

Chỉ tiêu đánh giá: Độ Brix.

2.4. Phương pháp đánh giá và xử lý số liệu

2.4.1. Đánh giá cảm quan theo phương pháp cho điểm chất lượng (TCVN 3215-79)

❖ *Đội tượng tham gia đánh giá*

Đánh giá cảm quan bằng phương pháp cho điểm dựa theo TCVN 3215-79 được tiến hành bởi hội đồng 5 người có kiến thức và đã được đào tạo các kỹ năng đánh giá cảm quan. Các thành viên trong hội đồng là sinh viên, giảng viên thuộc Viện phát triển ứng dụng của trường Đại học Thủ Dầu Một, hội đủ các điều kiện sau: đã được đào tạo các kỹ năng đánh giá cảm quan; trên 19 tuổi; không có bệnh tật về các giác quan; hoàn toàn khỏe mạnh, không có vấn đề về sức khỏe khi tham gia đánh giá.

❖ *Yêu cầu trước khi đánh giá*

Không ăn mứt, kẹo hay các sản phẩm có vị mạnh trong 30 phút trước khi làm phép thử. Không dùng nước hoa quá thơm, hoặc các sản phẩm như son môi, xà phòng thơm, nước bôi khi cạo râu. Không hút thuốc trong 30 phút trước khi làm phép thử. Báo cáo người tổ chức trong trường hợp có vấn đề về sức khỏe: đau đầu, viêm cấp tính đường hô hấp.

❖ *Yêu cầu trong khi đánh giá*

Không nói chuyện riêng, không bàn luận về mẫu đánh giá, không quấy rầy người bên cạnh. Không mang sách báo, tranh, ảnh vào xem. Tận dụng hết thời gian cho việc đánh giá. Các thành viên không được vào khu chuẩn bị mẫu trước, trong và sau khi đánh giá.

❖ *Chuẩn bị mẫu*

Các mẫu đồng nhất về dụng cụ đựng, khối lượng, nhiệt độ. Mẫu bia được chứa trong các cốc thủy tinh có dung tích như nhau. Cốc chứa mẫu phải sạch sẽ và không có bất kì mùi lạ hoặc di vật nào, đảm bảo không ảnh hưởng đến chất lượng của mẫu. Các mẫu đều được mã hóa bằng 3 ký tự (3 số).

Khi tiến hành đánh giá, số lần thử phải bằng nhau giữa các mẫu thử. Mỗi đợt đánh giá cảm quan được tiến hành trong 1 buổi.

Các thành viên tham gia thử nghiệm được yêu cầu quan sát, ngửi và nếm lần lượt từng mẫu khảo sát được đưa lên. Sau đó, sẽ cho điểm từng mẫu trên thang điểm 5 (0 – 5).

Bảng 1. Bảng mô tả tiêu chí bậc 5 điểm theo TCVN 3215-79

Tên tiêu chí	Điểm	Yêu cầu
Trạng thái	5	Trạng thái lỏng, trong suốt, không có cặn
	4	Trạng thái lỏng, trong suốt, có cặn ít
	3	Trạng thái lỏng, ít trong suốt, có cặn ít
	2	Trạng thái sền sệt, hơi đục, có cặn ít
	1	Trạng thái sền sệt, không trong suốt, có cặn nhiều
	0	Trạng thái quánh dẻo, kẹo đặc có nhiều cặn
Màu sắc	5	Màu vàng cam trong, màu tươi sáng
	4	Màu vàng cam trong hơi nhạt, màu tươi sáng
	3	Màu vàng hơi đục
	2	Màu vàng nhạt hơi đục
	1	Màu vàng nâu
	0	Màu vàng xám
Mùi vị	5	Mùi thơm đặc trưng của hoa houblon, mùi lên men bia thơm nhẹ dễ chịu
	4	Mùi thơm nhẹ của hoa houblon, mùi lên men bia nhẹ dễ chịu
	3	Mùi thơm nhẹ của hoa houblon, mùi lên men bia nồng gây khó chịu
	2	Mùi thơm nồng của hoa houblon, mùi lên men bia nồng gây khó chịu
	1	Mùi thơm của hoa houblon nồng, không có mùi lên men bia đặc trưng
	0	Không có mùi hoa houblon, mùi lên men bia nồng gây khó chịu

Bảng 2. Yêu cầu danh mục chỉ tiêu và hệ số quan trọng

STT	Chỉ tiêu	Hệ số quan trọng
1	Hình thái (Màu sắc)	1,0
2	Mùi vị	2,2
3	Trạng thái trong	0,8

2.5. Xử lý số liệu

Các số liệu thô được nhập liệu, xử lý và vẽ biểu đồ bằng phần mềm Excel 2016, phần mềm Minitab 16. ANOVA dùng để so sánh các giá trị trung bình bằng phép thử Tukey.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Tác động của nguồn nguyên liệu và thời gian thủy phân tinh bột trong quy trình sản xuất bia.

Qua quá trình thực hiện thí nghiệm khảo sát tác động đồng thời của 2 nhân tố nguồn nguyên liệu và thời gian thủy phân tinh bột, kết quả cho thấy cả hai yếu tố đều có sự khác biệt rất có ý nghĩa, trong đó tỉ lệ phối trộn giữa malt : để trùng thảo là 1:0 cho kết quả tốt nhất ở hai mốc thời gian là 2 giờ và 3 giờ, tỉ lệ có kết quả thấp nhất là tỉ lệ 0:1 ở mốc thời gian 1 giờ. Bên cạnh tác động riêng lẻ của từng nhân tố còn có sự tác động tương tác giữa tỉ lệ phối trộn và thời gian đến sự thủy phân tinh bột (Bảng 3).

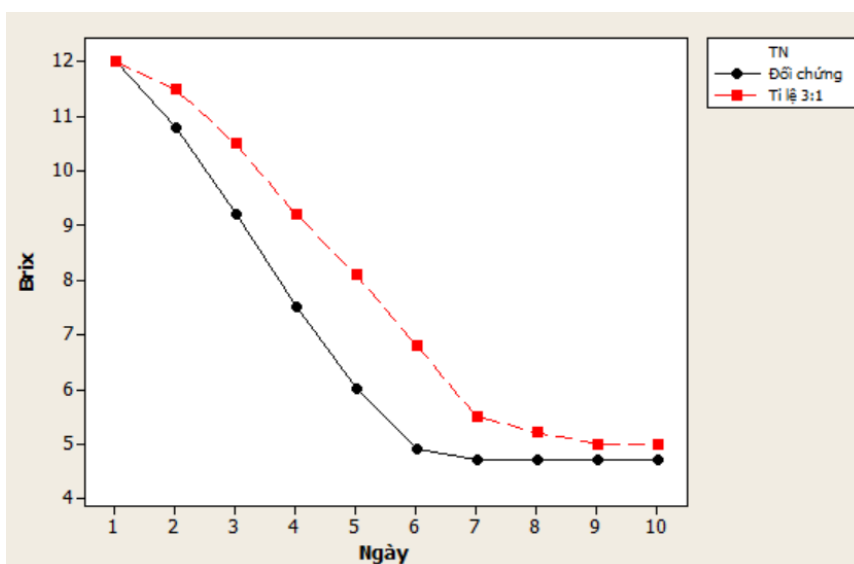
Bảng 3. Nồng độ Brix dịch thủy phân

Tỉ lệ malt trên để trùng thảo	Thời gian (giờ)		
	1 giờ	2 giờ	3 giờ
Tỉ lệ 1:0	19,83 ^d ± 0,25	21,78 ^a ± 0,26	21,83 ^a ± 0,25
Tỉ lệ 3:1	16,89 ^g ± 0,22	21,11 ^b ± 0,22	21,22 ^b ± 0,26
Tỉ lệ 1:1	17,22 ^g ± 0,26	20,28 ^c ± 0,26	20,33 ^c ± 0,25
Tỉ lệ 1:3	15,67 ^h ± 0,25	18,33 ^f ± 0,25	18,83 ^c ± 0,25
Tỉ lệ 0:1	15,11 ⁱ ± 0,33	18,11 ^f ± 0,22	19,83 ^d ± 0,25

Thời gian tác động lớn đến sự thủy phân tinh bột, trong đó 2 giờ và 3 giờ cho kết quả thủy phân tốt nhất. Và do đó, thời gian thủy phân tối ưu nhất cho quy trình là 2 giờ (tiết kiệm thời gian). Tỉ lệ phối trộn giữa malt và để trùng thảo cũng có tác động đến quá trình thủy phân. Tỉ lệ malt càng cao thì độ Brix sau khi thủy phân càng lớn điều đó cho thấy ~~nhân tố~~ tỉ lệ phối trộn thích hợp sẽ góp phần cân bằng thành phần chất hòa tan trong dịch đường (bảng 3). Dịch thủy phân sau có Brix trung bình thay đổi từ 15 đến 21 (sự thay đổi này phụ thuộc vào nguồn nguyên liệu thủy phân và thời gian thủy phân), điều này phù hợp với nghiên cứu của Ofoedu *et al.*, 2021 khi thủy phân gạo Nigerian.

3.2. Tác động thời gian lên men chính ảnh hưởng đến sự thay đổi độ Brix của bia

Qua quá trình thực hiện nghiên cứu tác động của thời gian lên men chính đến sự thay đổi Brix. Kết quả cho thấy độ Brix mẫu đối chứng giảm dần từ ngày 1 đến ngày 9, các ngày còn lại độ Brix hầu như không đổi. Đối với mẫu thí nghiệm độ Brix giảm dần từ ngày 1 đến ngày 8, các ngày sau độ Brix hầu như không giảm (hình 2).

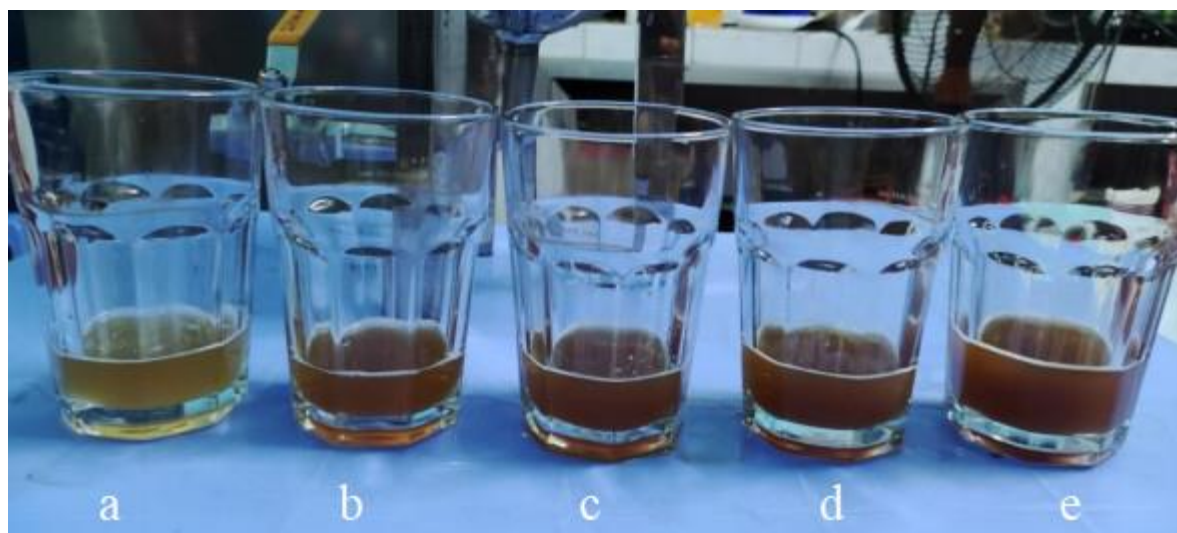


Hình 2. Biểu đồ độ Brix của từng ngày lên men

Sau khi thống kê và xử lý số liệu, mẫu 8 ngày là mẫu tối ưu nhất vì ở mẫu thời gian lên men 6 ngày, 7 ngày độ Brix còn cao, từ mẫu 8 ngày độ Brix không giảm, do đó mẫu 8 ngày được dùng để đánh giá cảm quan.

Bảng 4. Kết quả đánh giá cảm quan mẫu thời gian lên men 8 ngày

Chỉ tiêu	Điểm trung bình
Trạng thái	4,4 ± 0,507
Màu sắc	4,0 ± 0,655
Mùi vị	4,6 ± 0,507



Hình 3. Mẫu bia thành phẩm đánh giá cảm quan, từ trái qua phải lần lượt là mẫu đối chứng (a), mẫu 6 ngày (b), 7 ngày (c), 8 ngày (d), và 9 ngày (e).

Bảng 4 cho thấy điểm số về trạng thái và mùi vị khá cao nhưng điểm số về màu sắc lại khá thấp. Trạng thái bia lỏng không có cặn và có độ trong suốt khá tốt, về mùi vị bia thơm mùi hoa houblon, mùi men bia và mùi đế trùng thảo nhẹ dễ chịu, vị đắng nhẹ đặc trưng. Tuy nhiên,

màu sắc được nhận xét chưa được tốt, màu đậm chưa đẹp mắt, do để trùng thảo khi thủy phân có màu nâu đỏ (do chứa nhiều gạo lứt) làm ảnh hưởng đến màu sắc ban đầu của bia, khiến cho bia không còn màu vàng đặc trưng mà chuyển thành màu nâu đậm.

So sánh kết quả với các loại bia trên thị trường cho thấy có sự tương đồng về mùi vị (mùi hoa houblon, men bia). Về trạng thái và màu sắc có phần kém hơn một chút, trạng thái tuy không có cặn nhưng độ trong suốt lại không bằng so với các mặt hàng khác trên thị trường như bia Sài Gòn, bia Tiger,... do ảnh hưởng của gạo lứt ở để trùng thảo.



Hình 4. Bồn lên men và dịch bia thành phẩm sau 9 ngày lên men

4. KẾT LUẬN

Với thời tỉ lệ phối trộn giữa malt và để trùng thảo là 3:1, thời gian thủy phân là 2 giờ và thời gian lên men chính là 8 ngày, nghiên cứu cho thấy tính khả thi, phù hợp cho sản xuất bia từ để trùng thảo. Bia thành phẩm có màu nâu đậm, thơm mùi hoa houblon và nấm trùng thảo, có vị đắng nhẹ, có ga và độ tạo bọt ít.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hoàng Đình Hòa (2002). *Công nghệ sản xuất malt & bia*. Nhà xuất bản Khoa học kỹ thuật.
2. Kaplan, N. M., Palmer, B. F., & Denke, M. A. (2000). Nutritional and health benefits of beer. *The American journal of the medical sciences*, 320(5), 320-326.
3. Nguyễn Thị Thanh Mai, Trần Bảo Trâm, Trương Thị Chiên, Nguyễn Thị Hiền, Nguyễn Thị Phương Trang, Mai Thị Đàm Linh (2017). *Đặc Điểm Sinh Học, Giá Trị Dược Liệu Và Các Phương Pháp Nuôi Trồng Nấm Đông Trùng Hạ Thảo Cordyceps Militaris*. Nhà xuất bản Viện Hàn lâm Khoa học và Công nghệ Việt Nam.
4. Ofoedu, C. E., Akosim, C. Q., Iwouno, J. O., Obi, C. D., Shorstkii, I., & Okpala, C. O. R. (2021). Characteristic changes in malt, wort, and beer produced from different Nigerian rice varieties as influenced by varying malting conditions. *PeerJ*, 9, e10968.

5. Park, B. T., Na, K. H., Jung, E. C., Park, J. W., & Kim, H. H. (2009). Antifungal and anticancer activities of a protein from the mushroom *Cordyceps militaris*. *The Korean Journal of Physiology & Pharmacology*, 13(1), 49-54.
6. Shonkor Kumar, D. A. S., Fujihara, S., MASUDA, M., & SAKURAI, A. (2010). Efficient production of anticancer agent cordycepin by repeated batch culture of *Cordyceps militaris* mutant. In *Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science* (Vol. 2).
7. Tiêu chuẩn Việt Nam TCNV, 3215-79. *Phân tích cảm quan theo phương pháp cho điểm chất lượng*. Nhà xuất bản Cục kiểm tra chất lượng sản phẩm và hàng hóa, Ủy ban khoa học và kỹ thuật Nhà nước ban hành.
8. Wu, F. Y., Yan, H., Ma, X. N., Jia, J. Q., Zhang, G. Z., Guo, X. J., & Gui, Z. Z. (2011). Structural characterization and antioxidant activity of purified polysaccharide from cultured *Cordyceps militaris*. *Afr. J. Microbiol. Res*, 5(18), 2743-2751.

TIỀM NĂNG CỦA CÁC HỢP CHẤT CÓ HOẠT TÍNH SINH HỌC TRONG CÂY KINH GIỚI (*Elsholtzia ciliata*)

Nguyễn Minh Đạt¹; Nguyễn Hà Khả Tú¹; Nguyễn Thị Mai Linh²;
Trương Nguyễn Phương Vi³

(1) Lớp D21CNSH01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

(2) Lớp D21CNTP01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

(3) Viện Phát Triển Ứng Dụng, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Cây kinh giới (*Elsholtzia ciliata*) có đặc tính thơm cay, thường được sử dụng làm thuốc dân gian, trà thảo mộc, thực phẩm, gia vị, liệu pháp mùi hương... khiến chúng trở nên quan trọng đối với ngành dược phẩm và thực phẩm. Nhiều nghiên cứu chỉ ra trong cây kinh giới chứa một lượng lớn polyphenol, ngoài ra còn có sự hiện diện của flavonoid, phenylpropanoid, terpenoid và các hợp chất có hoạt tính sinh học khác. Trong bài tổng quan này, tiềm năng của các hợp chất sinh học trong cây kinh giới được giới thiệu nhằm hỗ trợ vào việc nghiên cứu một cách sâu sắc, đưa ra hướng khai thác, ứng dụng loài kinh giới này trong đời sống và rộng hơn là các loài cây quý có ở Việt nam.

Từ khóa: dược phẩm, *Elsholtzia ciliata*, flavonoid, hợp chất có hoạt tính sinh học, polyphenol, thực phẩm

1. GIỚI THIỆU

Cây kinh giới (*Elsholtzia ciliata*) thuộc họ Hoa môi (*Lamiaceae*) và có nguồn gốc từ châu Á. Kinh giới thường mọc ở những địa hình nhiều nắng như khu vực có đồi núi, đất bỏ hoang, bờ sông suối hoặc trong rừng. Ở Việt Nam, kinh giới được trồng chủ yếu ở các tỉnh phía bắc và một số ít tỉnh phía nam như Lâm Đồng, Thành phố Hồ Chí Minh,... Kinh giới thuộc loại cây sống một năm, ưa sáng và ưa ẩm, có thể hơi chịu bóng, thích nghi với đất phù sa và đất thịt. Theo sách Động thực vật Việt Nam xuất bản năm 2015, mùa hoa tháng 7-10, mùa quả tháng 10-12. Thực vật thuộc chi *Elsholtzia* (*Lamiaceae*) có lịch sử làm thuốc lâu đời trong dân gian. Các cuộc khảo sát hóa chất thực vật cho thấy sự hiện diện của flavonoid, phenylpropanoid, terpenoid và các hợp chất khác. *Elsholtzia* (*Lamiaceae*) là một chi chứa ít nhất 33 loài (Lauryna Pudziuelyte và cộng sự, 2020). Kinh giới là một loại cây dễ trồng và được trồng nhiều ở vùng nông thôn, lá được dùng để ăn sống hoặc nấu chín làm gia vị cho một số món ăn ngon. Kinh giới được xem là một cây thuốc cổ truyền của Trung Quốc thường được sử dụng trị cho nhiều loại bệnh như: cảm lạnh, nhức đầu, viêm họng, sốt, tiêu chảy, rối loạn tiêu hóa, viêm khớp dạng thấp, viêm thận, chứng cận thị (Liu và cộng sự, 2012). Công dụng của cây kinh giới là giải cảm, thanh nhiệt, cầm máu, lợi đại tiện.

Cây kinh giới thuộc họ hoa môi *Lamiaceae* cùng họ với hương thảo, tía tô và là cây thuốc quý của Việt Nam tuy nhiên những nghiên cứu về hợp chất có hoạt tính sinh học của loài thảo

dược này chưa nhiều. Do đó, bài tổng quan này hy vọng sẽ góp phần vào việc khái quát tình hình nghiên cứu hiện nay, tiềm năng và khả năng ứng dụng loài thảo dược này trong đời sống.

2. CÂY KINH GIỚI (*ELSHOLTZIA CILIATA*)

2.1. Phân loại

Giới: Thực vật (*Plantae*)

Ngành: Ngọc lan (*Magnoliophyta*)

Lớp: Ngọc lan (*Magnoliopsida*)

Phân lớp: Cúc (*Asteridae*)

Bộ: Hoa môi (*Lamiales*)

Họ: Bạc hà (*Lamiaceae*)

Chi: Kinh giới (*Elsholtzia*)

Theo sách Động thực vật Việt Nam xuất bản năm 2015, cây kinh giới có tên gọi khác là khương giới, giả tô, nhả nát hom (thái), phjắc hom khao (tày) kinh giới rìa, bán biên tô, tiểu kinh giới, bài hương thảo. Tên khoa học là *Elsholtzia ciliata*. Cây kinh giới là một loại cây hàng năm, có mùi thơm, thuộc họ hoa môi *Lamiaceae*, là một họ thực vật có hoa chứa khoảng 236 chi và hơn 6000 loài. Được sử dụng như một loại gia vị trong ẩm thực và là một phương thuốc trong y học dân gian.

2.2. Cấu tạo cây, lá và hoa kinh giới

Mô tả: Cỏ đứng, cao 0,5-1 m, toàn cây có lông màu trắng, có mùi rất thơm. Thân non màu xanh, tiết diện vuông hơi khuyết ở bốn cạnh; thân già màu nâu tía có bốn góc lồi tròn dọc thân. Lá đơn, mọc đối chéo chữ thập. Phiến lá màu xanh đậm hơn ở mặt trên, hình trứng đỉnh nhọn, gốc hình nêm men một phần dọc theo hai bên cuống lá, kích thước 3-7 x 2,5-5 cm, bìa răng cưa nhọn không đều ở 2/3 phía trên, mặt dưới nhiều chấm nhỏ (lông tiết), gân lá hình lông chim, nổi rõ ở mặt dưới, 4-7 cặp gân phụ hơi cong ở ngọn. Cuống lá hình trụ hơi phẳng ở mặt trên, gốc cuống lồi thành u nhỏ, mặt trên có lông rậm màu trắng ở giữa, dài 2,5-4 cm. Cụm hoa xim co tạo thành gié giả dài 5-12 cm ở ngọn cành, tạt về một phía dày đặc hoa. 1-2 xim co ở nách lá bắc, mỗi xim 3-5 hoa. Lá bắc màu xanh hay xanh tím nhiều gân nổi, hình thoi rộng mũi nhọn, nhiều lông ở mặt ngoài, kích thước 3-5 x 6-7 mm. Cuống hoa màu xanh rất ngắn hoặc gần như không có. Lá đài 5, màu xanh, gần đều, dính nhau thành một ống hình chuông dài khoảng 1,5 mm, trên chia 5 phiến tam giác nhọn khoảng 1 x 0,5 mm, mặt ngoài đầy lông tơ trắng, nhiều hơn ở rìa, tiền khai van. Cánh hoa 5 màu trắng hay tím nhạt đậm dần phía trên, mặt ngoài phủ đầy lông dài màu trắng và có nhiều điểm tuyến màu vàng, dính nhau ở dưới thành ống hơi thắt ở gần đáy, dài khoảng 2-3 mm, trên chia môi 2/3: môi trên xẻ cạnh làm 2 thùy giống nhau, hình hơi tròn, kích thước nhỏ, khoảng 0,5 x 0,5 mm, môi dưới chia 3 thùy không đều, hai thùy bên giống nhau hình cung to hơn thùy môi trên (Động thực vật Việt Nam, 2015).



Hình 1. Cây kinh giới (*Elsholtzia ciliata*). Nguồn: Internet.

2.3. Cấu trúc giải phẫu cây kinh giới (Động thực vật Việt Nam, 2015)

Cuống lá: Mặt trên hơi lõm, mặt dưới lồi, hai bên có tai. Tế bào biểu bì hình tròn hay đa giác, kích thước nhỏ, không đều, lớp cutin mỏng hơi răng cưa. Trên biểu bì rải rác có lỗ khí, lông che chở nhiều hơn ở mặt trên và lông tiết đa bào giống ở thân.

Gân giữa: Mặt trên hơi lồi, mặt dưới lồi nhiều và uốn lượn không đều. Biểu bì có thể bong tróc khỏi mô dày, tế bào hình tròn hay đa giác, kích thước nhỏ, không đều, gần giống nhau ở hai mặt, lớp cutin mỏng hơi có răng cưa cạnh tách khỏi lớp biểu bì dưới. Cả hai lớp biểu bì có lỗ khí, lông che chở đa bào và lông tiết đa bào giống ở thân. Lông che chở đa bào nhiều ở mặt trên, rải rác ở mặt dưới.

Phiến lá: Tế bào biểu bì trên hình bầu dục hoặc đa giác dài, kích thước không đều. Tế bào biểu bì dưới nhỏ hơn biểu bì trên. Cả hai biểu bì rải rác có lông tiết đa bào giống ở thân, lông che chở đa bào thường có ở vùng gân phụ, lỗ khí nhiều hơn ở mặt dưới. Nhiều chỗ biểu bì lõm xuống dính lông tiết.

2.4. Phân bố, sinh học và sinh thái

Cây kinh giới là cây thân thảo phân bố ở Nga (Siberia), Mông Cổ, Hàn Quốc, Nhật Bản, Ấn Độ, bán đảo Đông Dương và Trung Quốc, Châu Âu và Bắc Mỹ. Ở Trung Quốc, nó xuất hiện hầu hết trên khắp đất nước, ngoại trừ Tân Cương và Thanh Hải (Lauryna Pudziuvelyte và cộng sự, 2020).

Ở Việt Nam, Kinh giới được trồng chủ yếu ở các tỉnh phía bắc và một số ít tỉnh phía nam như Lâm Đồng, thành phố Hồ Chí Minh... (Động thực vật Việt Nam, 2015)

Kinh giới thuộc loại cây sống một năm, có yêu cầu thấp đối với môi trường tăng trưởng, tốc độ tăng trưởng ngắn, chu kỳ, thời kỳ ra hoa từ tháng 7 đến tháng 10, mùa quả tháng 10-12, thu hoạch vào mùa hè và mùa thu, ưa sáng và ưa ẩm, chịu bóng râm, thích nghi với đất phù sa và đất thịt (Động thực vật Việt Nam, 2015).

2.5. Thành phần hóa học chủ yếu của cây kinh giới

Tinh dầu Perillen 2,1-3,9%,

Tinh dầu Elsholtzia keton 3,3-19,3%,

Tinh dầu Elsholtzia keton 66,1-72,4%

Polyphenol: hợp chất flavonoid: apigenin, luteolin, dẫn xuất methoxy flavon, chlorogenic acid, rosmarinic acid, caffeic acid và một số thành phần khác (Lauryna Pudziuelyte và cộng sự, 2020).

2.6. Tác dụng dược lý

Hoạt động chống oxy hóa

Oxi hóa là một tác động tiêu cực gây ra bởi các gốc tự do trong cơ thể và được coi là một yếu tố quan trọng trong quá trình lão hóa và bệnh tật. Hoạt chất phenolic osmundacetone trong chiết xuất ethanol *Elsholtzia ciliata*, trong thí nghiệm DPPH, IC₅₀ giá trị của osmundacetone là 7,88 μ M, cho thấy khả năng chống oxy hóa nhất định. Kết quả thử nghiệm FRAP và CUPRAC cho thấy dịch chiết ethanol của *Elsholtzia ciliata* hoa có hoạt tính chống oxy hóa cao nhất. Do đó, có thể thấy rằng *Elsholtzia ciliata* có khả năng ngăn ngừa các bệnh tim mạch, ung thư và các bệnh khác do dư thừa gốc tự do gây ra (Liu và cộng sự, 2012).

Hoạt động chống viêm: Các hợp chất pedalin, luteolin-7- O - β -D-glucopyranoside, 5-hydroxy-6,7-dimethoxyflavone và axit α -linolenic trong tinh dầu của *Elsholtzia ciliata* đã được nghiên cứu dưới phản ứng viêm do lipopolysaccharide (LPS) gây ra (Fulin Wang và cộng sự, 2022)

Kháng vi sinh vật

Các chiết xuất phân cực khác nhau của *Elsholtzia ciliata* đã chứng minh sự khác biệt đáng kể về khả năng ức chế đối với vi sinh vật. Theo các báo cáo nghiên cứu hiện có, *Elsholtzia ciliata* rất giàu tinh dầu, chứa nhiều thành phần kháng khuẩn và có thể ức chế nhiều loại vi sinh vật nên có ý nghĩa và giá trị nghiên cứu. Các hoạt chất kháng khuẩn chính của tinh dầu *Elsholtzia ciliata* là thymol, carvacrol và p-Cymene có tác dụng ức chế *Staphylococcus aureus*, *Staphylococcus aureus* kháng Methicillin và *Escherichia coli* (Fulin Wang và cộng sự, 2022).

Luoranthene là một hợp chất có hoạt tính kháng virus được chiết xuất từ *Elsholtzia ciliata*. Nó có tác dụng ức chế nhất định đối với hai loại virus có vỏ bọc là virus Sindbis và Cytomegalovirus ở chuột. Tuy nhiên, tác dụng sinh học của nó rất phức tạp, tính an toàn và hiệu quả lâm sàng của nó cần được nghiên cứu thêm (Lynn Y. và cộng sự, 1995).

Diệt côn trùng

Chiết xuất nước *Elsholtzia ciliata* có tác dụng chống *Trichomonas vagis*, tức là có thể phá hủy cấu trúc cơ thể côn trùng, để đạt được mục đích tiêu diệt côn trùng. Tinh dầu *Elsholtzia ciliata* có tiềm năng phát triển như một chất chống côn trùng tự nhiên. Nó cung cấp cơ sở cho việc phát triển và sử dụng các dạng bào chế thuốc trừ sâu (Fulin Wang và cộng sự, 2022).

Giảm lipid máu

Hoạt tính hạ lipid máu của chiết xuất ethanol *Elsholtzia ciliata* được đánh giá bằng cách xác định tác động đối với hàm lượng chất béo trung tính và cholesterol toàn phần trong huyết thanh của chuột *in vivo* và sự tăng sinh của preadipocytes 3T3-L1 trong ống nghiệm. Kết quả cho thấy mức độ chất béo trung tính và cholesterol toàn phần trong huyết thanh của những con chuột được điều trị bằng chiết xuất đã giảm, đồng thời sự biệt hóa và tích tụ của preadipocytes

3T3-L1 cũng bị ức chế một cách hiệu quả. Tuy nhiên, cơ chế cụ thể cần nghiên cứu thêm (Sung Y.Y. và cộng sự, 2011).

Chống ung thư

Pudziuvelyte và cộng sự lần lượt chiết xuất tinh dầu từ các loại thảo mộc tươi *Elsholtzia ciliate*, thảo mộc đông khô và thảo mộc khô. Trong các thí nghiệm *in vitro*, ba loại tinh dầu thể hiện sự ức chế đáng kể tác dụng tăng sinh đối với u nguyên bào thần kinh đệm ở người (U87), ung thư tuyến tụy (PANC-1) và tế bào ung thư vú bộ ba âm tính (MDA-MB231), với các giá trị EC 50 nằm trong khoảng từ 0,017% đến 0,021%. Tuy nhiên, chiết xuất ethanol *Elsholtzia ciliata* không cho thấy khả năng gây độc tế bào trong thí nghiệm này (Pudziuvelyte L. và cộng sự, 2017).

3. TIỀM NĂNG CỦA CÁC HỢP CHẤT CÓ HOẠT TÍNH SINH HỌC TRONG CÂY KINH GIỚI (*ELSHOLTZIA CILIATA*)

Lynn Yip vào năm 1995 đã thu thập các cây thuốc ở tỉnh Vân Nam, Trung Quốc và sàng lọc để tìm hoạt tính kháng vi rút. Các chất chiết xuất từ 31 loài trong 22 họ thực vật đã được thử nghiệm để ức chế nhiễm trùng *Sindbis* và *Cytomegalo* ở chuột. *Elsholtzia ciliata* (Thunb.) Hyl. thuộc họ bạc hà (*Lamiaceae*) cho thấy hoạt tính cao nhất. Nó có nhiều hơn một thành phần hoạt tính và một trong số chúng đã được tinh chế bằng cách sử dụng phân đoạn hoá chất thực vật có hoạt tính sinh học (bioactivity-guided phytochemical fractionation). Hợp chất này được xác định là fluoranthene hydrocarbon thơm đa vòng và hoạt tính của nó được tăng cường khi tiếp xúc với bức xạ tia cực tím bước sóng dài.

Năm 1995, Nguyễn Xuân Dũng đã phân tích tinh dầu từ *Elsholtzia ciliata* được trồng trọt từ hai vùng của Việt Nam bằng hệ thống sắc ký GC và GUMS. Hơn 30 thành phần đã được xác định, chiếm hơn 95% các loại dầu. Các thành phần chính là neral (15,2-20,5%), geranial (19,5-26,5%) limonene (10,9-14,2%) và (Z) -p-famesene (10,8-11,7%). Các hợp chất oxy hóa được tìm thấy, chẳng hạn như inalool, nerol, neral, geranial, geraniol, neryl và geranyl formates và acetates, (Z) -methylgeranate và (Z) -nerolidol, góp phần tạo nên mùi đặc trưng của loại tinh dầu này. Ngoài ra, các hợp chất hóa học chính được tìm thấy trong chi *Elsholtzia* là steroid, flavonoid, triterpenes, polyphenol và những loại khác. (Guo et al., 2012; Kim et al., 2011).

Theo các nghiên cứu về chi *Elsholtzia* của nhóm nghiên cứu Zhiqin Guo, Zizhen Liu và cộng sự (2012), các cuộc nghiên cứu về hóa thực vật trước đây cho thấy flavonoid là thành phần chính trong chi *Elsholtzia*. Phenylpropanoids, terpenoids, phytosterols, và cyanogenic glycosides cũng là những thành phần hóa học chính trong chi này. Triterpenoids là những thành phần chính khác trong chi này. Ba ursanetype triterpenes bao gồm ursolic acid (90), corosolic acid (91) and 2 α ,3 β ,19 α -tri- hydroxyurs-12-en-2 8-oic acid (92) cũng được thu được nhận từ cây *Elsholtzia ciliata*. Tổng cộng 572 thành phần dễ bay hơi đã được xác định từ 21 loài *Elsholtzia* bằng phương pháp chưng cất thủy lực và sắc ký khí khối phổ (GC-MS). Trong số đó, α -pinen, β -pinen, acetophenone, caryo- phyllene oxide, carvacrol, benzaldehyde, β -caryophyllene, 1,8-cineole, α -phellandrene, và α -terpineol tồn tại khá nhiều. Đặc biệt, α -pinen và β -pinen là hai yếu tố quan trọng nhất, đã được phát hiện và xác định ở 15 loài trong chi. Acetophenone, caryophyllen oxit, carvacrol, benzaldehyde, β -caryophyllene, α -phellandrene, và α -terpineol cũng là những ví dụ chính.

Một vấn đề đáng chú ý là nguồn thực vật, môi trường trồng trọt, thời gian thu hoạch, phương pháp chiết xuất và phương pháp xử lý của cây nghiên cứu có tác động quan trọng đến các loại và hàm lượng của một số thành phần dễ bay hơi. Các nghiên cứu phát hiện ra các thành phần dễ bay hơi từ *Elsholtzia ciliata* nhiều hơn so với các loài khác.

Bên cạnh đó, một số loại tinh dầu của chi *Elsholtzia* cũng cho thấy hoạt tính kháng khuẩn chống lại vi khuẩn, người ta cũng báo cáo rằng các thành phần dễ bay hơi từ *Elsholtzia ciliata* ức chế các vi khuẩn chung, chẳng hạn như *S. aureus*, *P. aeruginosa*, *B. enteri-tidis*, *B. subtilis*, *Proteus vularis*, *Shigella dysenteriae* và *E. coli* (Deguchi, Y., & Ito, M., 2020; Zotsenko, L. và cộng sự, 2021; Sung và cộng sự, 2011).

Năm 2012 Xiangping Liu và cộng sự đã nghiên cứu khả năng chống oxy hóa và nhận các gốc tự do của chiết xuất và các phân đoạn từ các bộ phận khác nhau của *Elsholtzia ciliata*. Các chùy hoa, lá, thân và rễ của *Elsholtzia ciliata* được chiết tách riêng biệt bằng hai phương pháp: chiết xuất lỏng-lỏng etyl axetat và hấp phụ-giải hấp nhựa microporous. Các hoạt động chống oxy hóa của chiết xuất với nước và các phân đoạn của *Elsholtzia ciliata* đã được kiểm tra bằng cách sử dụng các hệ thống mô hình khảo nghiệm khác nhau trong ống nghiệm. Rễ phân đoạn E (được tinh chế bằng nhựa macroporous HPD300) thể hiện tổng hàm lượng phenolics cao nhất (497,2 mg GAE / g), đi kèm với hoạt tính chống oxy hóa cao nhất. Trên cơ sở các kết quả thu được, chất chiết xuất từ *Elsholtzia ciliata* có thể được sử dụng như một nguồn chất chống oxy hóa tự nhiên có giá trị và có thể tiếp cận được.

Lauryna Pudziuelyt và cộng sự (2017) xác định thành phần hóa học trong tinh dầu của *Elsholtzia ciliata* tươi, đông lạnh và khô và so sánh các phương pháp chiết xuất khác nhau. Đây là nghiên cứu đầu tiên xác định thành phần của các hợp chất bay hơi của *Elsholtzia ciliate*. Các mẫu được chuẩn bị bằng phương pháp chưng cất hydro (HD), chiết bằng dung môi phân cực-ethanol (ESE) và chiết vi pha rắn không gian động (SPME) và được phân tích bằng phương pháp sắc ký khí-khối phổ (GC-MS). Tổng số 48 hợp chất đã được xác định bằng GC – MS. Dehydroelsholtzia cetone, elsholtzia xeton, sesquiterpenes β -bourbonene, caryophyllene, α -caryophyllene, germacrene D và α -farnesene đã được xác định và được tìm thấy là các hợp chất chủ yếu trong thành phần SPME của các mẫu tươi, đông lạnh và khô. Lượng cetone chủ yếu được xác định trong các mẫu khô chiếm 24,94% và 71,34% trong chế phẩm SPME. Artemisia ketone chỉ được xác định trong mẫu tươi. Trước đây không có báo cáo về cetone trong nguyên liệu tươi, đông lạnh và khô hoặc tinh dầu của *Elsholtzia ciliate*. Có 26 thành phần được xác định trong tinh dầu thu được bằng HD. Các hợp chất chính của tinh dầu này là dehydroelsholtzia cetone (78,28%) và elsholtzia cetone (14,58%).

Ngoài ra, hoạt động chống tăng sinh trên ba dòng tế bào ung thư đã được thử nghiệm với tinh dầu *Elsholtzia ciliata* (u nguyên bào thần kinh đệm ở người, ung thư tuyến tụy và ung thư vú) trong ống nghiệm. Giá trị EC50 (một nửa nồng độ hiệu quả tối đa) của tinh dầu chống lại các tế bào đó nằm trong khoảng 0,017–0,021%. Các chiết xuất không cho thấy bất kỳ tác dụng nào đối với tế bào U87, và chỉ làm giảm nhẹ khả năng sống sót của tế bào MDA-MB231 (lên đến 76,4%) ở nồng độ cao nhất là 10 mg/mL.

Vào năm 2018, Lauryna Pudziuelyte và cộng sự tiếp tục nghiên cứu chiết xuất của *Elsholtzia ciliata* được thu được bằng phương pháp chiết xuất có hỗ trợ sóng siêu âm (UAE), hồi lưu nhiệt (HRE), khuấy liên tục (CSE), maceration (ME), thấm chảy (PE) và siêu âm được

hỗ trợ với phương pháp chiết xuất thẩm màu (UAE với PE). Trong nghiên cứu này, 13 hợp chất phenol lần đầu tiên được xác định trong chất chiết xuất từ *Elsholtzia ciliata* (axit quinic, axit neochlorogenic, axit chlorogenic, axit p-coumaric, vitexin, axit ferulic, luteolin-7-rutinoside, luteolin-7-glucoside, procyanidin B, apigenin-7-glucoside, nar-ingenin, diosmetin và chrysin) và sáu hợp chất dễ bay hơi trong tinh dầu (ethylfuran, shisofuran, methyl nerate, 4-vinyl guaiacol, cis-alpha-bergamotene và phytone). PE thu được hàm lượng polyphenol và xeton thấp nhất. Phương pháp tối ưu để thu hồi các hợp chất hóa học là UAE với dung môi 70% etanol và thời gian chiết 30 phút. Lần đầu tiên người ta nghiên cứu tác dụng giãn mạch máu mạc treo ruột của chuột nhũ trong tinh dầu *Elsholtzia ciliata*. Tinh dầu cho thấy khả năng làm co mạch yếu.

Polyphenol đóng một vai trò quan trọng đối với các đặc tính tăng cường sức khỏe của con người. Thực vật thuộc họ Lamiaceae được biết đến như một nguồn phong phú của các hợp chất phenolic. Vào năm 2020, Lauryna Pudziuleyte và cộng sự tiếp tục nghiên cứu đánh giá các hợp chất phenolic, hoạt tính chống oxy hóa và chống viêm của *Elsholtzia ciliata* chiết xuất ethanolic từ lá, thân, hoa và toàn bộ cây. Mười hai hợp chất đã được xác định trong dịch chiết etanol bằng phương pháp sắc ký lỏng hiệu năng cao (HPLC). Phân tích HPLC cho thấy axit chlorogenic, axit rosmarinic và rutin là những hợp chất chiếm ưu thế trong các chất chiết xuất từ etanolic. Sử dụng thử nghiệm sau cột HPLC-ABTS (2,2'-azino-bis (3-ethylbenzothiazoline-6-sulfonic)), các axit avicularin, chlorogenic và rosmarinic được xác định là chất chủ yếu trong tất cả các chất chiết xuất từ etanol. Tất cả các chế phẩm được thử nghiệm đều làm giảm đáng kể mức độ tiết các cytokine tiền viêm TNF- α , IL-6, và prostaglandin E2 gây ra khi điều trị bằng lipopolysaccharide trong nuôi cấy tế bào đại thực bào phức mạc chuột. Theo kết quả của Lauryna Pudziuleyte và cộng sự, chiết xuất từ thân và hoa có hiệu quả nhất trong việc giảm giải phóng cytokine, nhưng chiết xuất từ lá cho thấy tác dụng mạnh hơn đối với sự bài tiết prostaglandin E2. Đây là nghiên cứu đầu tiên khám phá hiệu quả chống oxy hóa bằng phương pháp cột sau HPLC – ABTS và nghiên cứu hoạt tính chống viêm của các chất chiết xuất từ etanolic từ các bộ phận khác nhau của *Elsholtzia ciliata*.

Cũng trong nghiên cứu này, hoạt tính chống oxy hóa của axit chlorogenic bao gồm khoảng 43% tổng hoạt tính trong chiết xuất hoa và 33% trong toàn bộ chiết xuất thảo dược của *Elsholtzia ciliata* và chỉ khoảng 21% tổng hoạt tính trong chiết xuất thân cây trong thử nghiệm ABTS. Trong chiết xuất lá, axit rosmarinic chỉ chiếm khoảng 2% tổng hoạt tính chống oxy hóa, trong khi trong chiết xuất hoa, hợp chất hoạt tính sinh học này chiếm khoảng 13%; trong toàn bộ chiết xuất thảo mộc, khoảng 9% hoạt tính loại bỏ tận gốc. Hoạt động chống oxy hóa của avicularin bao gồm khoảng 6% tổng hoạt tính trong chiết xuất hoa và toàn bộ thảo mộc, và chỉ khoảng 0,7% tổng hoạt tính trong chiết xuất thân cây.

Agung Nugroho và cộng sự năm 2019 đã phân lập được ba acacetin triglycoside (hợp chất 1, 2 và 3) từ *Elsholtzia ciliata*. Cấu trúc được xác định là 7-O- β -D-glucopyranosyl- (1 \rightarrow 2) [α -L-rhamnopyranosyl- (1 \rightarrow 6)] - β -D-glucopyranoside (hợp chất 1), 7-O- (6 -O-acetyl) - β -D-glucopyranosyl- (1 \rightarrow 2) [α -L-rhamnopyranosyl- (1 \rightarrow 6)] - β -D-glucopyranoside (hợp chất 2) và 7-O- (6-O -acetyl) - β -D-glucopyranosyl- (1 \rightarrow 2) [(4-O-acetyl) - α -L-rhamnopyranosyl- (1 \rightarrow 6)] - β -D-glucopyranoside (hợp chất 3) của acacetin. Cấu trúc được xác định trên cơ sở dữ liệu quang phổ 2D-NMR. Hợp chất 3 chưa được phân lập từ nguồn tự nhiên. Ngoài ra, ba hợp chất đã được phân tích định lượng bằng HPLC. Hoạt động ức chế acetylcholinesterase (AChE) đã được thử nghiệm để tìm ra hoạt tính chống bệnh Alzheimer, vì

enzym này làm tăng nồng độ acetylcholine (ACh), một chất dẫn truyền thần kinh, chịu trách nhiệm về trí nhớ của não. Acacetin, aglycone của ba hợp chất, thể hiện hoạt tính chống cholinesterase mạnh mẽ (IC₅₀, 50,33 ± 0,87), mặc dù các glycoside của nó (1, 2, và 3) ít hoạt động hơn. Phân tích HPLC của chúng tôi đã chứng minh rằng ba hợp chất được chứa trong dịch chiết MeOH theo thứ tự hợp chất 2 (12,63 mg / g chiết xuất) > 3 (3,10 mg / g) > 1 (2,92 mg / g).

Young Hye Seo vào năm 2020 đã phân tích được một phenolic glucoside mới là (7E,9E)-3-hydroxyave-nalumatic acid-3-O-[6'-O-(E)-caffeoyl]-β-D-glucopyranoside (1), và ba chất mới gồm acetylated flavone glycosides, acacetin-7-O-[β-D- glucopyranosyl(1''''→2'')-4''''-O-acetyl-α-L-rhamnopyranosyl(1'''→6'')]-β-D glucopyranoside (3), acacetin-7-O-[6''''-O-acetyl-β-D-glucopyranosyl(1''''→2'')-3''' O-acetyl-α-L-rhamnopyranosyl(1'''→ 6'')]-β-D-glucopyranoside (5), and acacetin-7-O-[3''''',6''''-di-O-acetyl-β-D-glucopyranosyl(1''''→2'')-4''''-O-acetyl-α-L rhamnopyranosyl(1'''→6'')]-β-D glucopyranoside (7), cũng như 34 hợp chất đã biết (2, 4, 6, and 8–38) được cô lập từ các phần của *Elsholtzia ciliata*. Các cấu trúc hóa học của các hợp chất mới được xác định bằng cách phân tích dữ liệu quang phổ / quang phổ sử dụng NMR và HRESIMS. Hiệu quả bảo vệ thần kinh của các hợp chất phân lập được đánh giá bằng một thử nghiệm khả năng sống sót của tế bào trên tế bào thần kinh hải mã HT22 của chuột. Trong số đó, 23 hợp chất, bao gồm cả chất mới 1 và 3, thể hiện tác dụng bảo vệ thần kinh chống lại sự chết tế bào HT22 do glutamate gây ra. Đặc biệt, các hợp chất 2, 16, 17, 20, 22, 28, 29 và 31 có tác dụng bảo vệ thần kinh mạnh mẽ với giá trị EC₅₀ là 1,5 - 8,3 μM.

Năm 2021, Diệu Nguyễn và cộng sự đã chiết xuất từ các bộ phận của *Elsholtzia ciliata* được phân lập theo hướng sinh học bằng cách sử dụng quá trình khử ROS gian bào trong đại thực bào J774A.1 để theo dõi hoạt động chống oxy hóa. Mười lăm hợp chất đã được phân lập từ các phân đoạn hoạt động bao gồm mười một flavonoid (vitexin, pedalin, luteolin-7-O-β-D-glucopyranoside, apigenin-5-O- β-D-glucopyranoside, apigenin-7-O-β-D- glucopyranoside, chrysoeriol-7-O-β-D-glucopyranoside, 7,3'-dimeth- oxyluteolin-6-O-β-D-glucopyranoside, luteolin, 5,6,4'-trihydroxy-7,3'-dimethoxyflavone , 5-hydroxy-6,7-dimeth- oxyflavone (hợp chất 13), 5-hydroxy-7,8-dimethoxyflavone); ba dẫn xuất axit hydroxycinnamic (axit caffeic, axit 4- (E) -caffeoyl-L-threonic, axit 4-O- (E) -p-coumaroyl-L-threonic) và một axit béo (axit α-linolenic). Đánh giá sinh học của các hợp chất này (10–2,5μM) chỉ ra rằng tất cả chúng đều hoạt động tốt chống oxy hóa và chống viêm, đặc biệt là hợp chất số 13.

Năm 2021, Qian Zhang và cộng sự chuẩn bị các phần giải phẫu và mô tả, chiết xuất, sắc ký, làm sáng tỏ cấu trúc của các hợp chất phân lập bằng kỹ thuật NMR và định lượng chúng bằng HPLC sử dụng các thử nghiệm dược lý (Formalin, DPPH, kháng khuẩn-Gram dương, Gram âm và MTT) để xác nhận các hoạt động được mô tả đối với *Elsholtzia ciliata*. Những phát hiện được quan sát trong nghiên cứu này chỉ ra rằng *Elsholtzia ciliata* có các hoạt động chống viêm, chống ung thư, chống oxy hóa, kháng khuẩn và chống ung thư.

4. KẾT LUẬN

Các nghiên cứu về thành phần hóa học và hoạt tính sinh học của các loài thuộc chi *Elsholtzia* được bắt đầu từ những năm 1990. Thống kê các nghiên cứu về thành phần hóa học và hoạt tính sinh học của chi *Elsholtzia* cho thấy các hợp chất phân lập được có cấu trúc rất đa dạng chủ yếu thuộc các lớp chất terpenoid, flavonoid, phenyl propanoid, phytosterol và

glycoside cyanogen (Deguchi, Y., & Ito, M., 2020). Qua tổng quan tài liệu cho thấy ở nước ta mới chỉ có một vài nghiên cứu về thành phần hóa học và hoạt tính sinh học của các loài thuộc chi *Elsholtzia* nhưng chưa có nghiên cứu đầy đủ và hệ thống và tập trung vào thành phần tinh dầu (Dũng, N. X. và cộng sự, 1996; Nguyen, D. T., và cộng sự, 2021). Vì vậy, việc nghiên cứu khảo sát thành phần hóa học và hoạt tính sinh học của loài kinh giới có ý nghĩa khoa học, đóng góp tích cực cho việc sử dụng và ứng dụng nguồn tài nguyên thiên nhiên của Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Deguchi, Y., & Ito, M. (2020). Caffeic acid and rosmarinic acid contents in genus *Perilla*. *Journal of natural medicines*, 74, 834-839.
2. Dent, M., Dragović-Uzelac, V., Penić, M., Bosiljkov, T., & Levaj, B. (2013). The effect of extraction solvents, temperature and time on the composition and mass fraction of polyphenols in Dalmatian wild sage (*Salvia officinalis* L.) extracts. *Food technology and biotechnology*, 51(1), 84-91.
3. Dũng, N. X., Van Hac, L., Hải, L. H., & Leclercq, P. A. (1996). Composition of the essential oils from the aerial parts of *Elsholtzia ciliata* (Thunb.) Hyland. from Vietnam. *Journal of Essential Oil Research*, 8(1), 107-109.
4. Dent, M., Dragović-Uzelac, V., Penić, M., Bosiljkov, T., & Levaj, B. (2013). The effect of extraction solvents, temperature and time on the composition and mass fraction of polyphenols in Dalmatian wild sage (*Salvia officinalis* L.) extracts. *Food technology and biotechnology*, 51(1), 84-91.
5. Động thực vật Việt Nam Loài *Elsholtzia ciliata*(Thunb.) Hyland (Cây Kinh Giới) (2015).
6. Elboughdiri, N. (2018). Effect of time, solvent-solid ratio, ethanol concentration and temperature on extraction yield of phenolic compounds from olive leaves. *Eng. Technol. Appl. Sci. Res*, 8, 2805-2808.
7. Gaiser M, Rathjen A and Spiess WEL, Nitrate extraction during blanching of spinach, *Lebensm Wiss Technol*, 1996, 30, 432-435.
8. Guo, Z., Liu, Z., Wang, X., Liu, W., Jiang, R., Cheng, R., & She, G. (2012). *Elsholtzia*: phytochemistry and biological activities. *Chemistry Central Journal*, 6(1), 1-8.
9. Gohari, A., Saeidnia, S., Bayati-Moghadam, M., Amin, G., and Hadjiakhoondi, A., (2009) Phytochemical and Chemotaxonomic Investigation of *Stelleropsis iranica*. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3, 3423-3427.
10. Ihl M, Monsalves M and Bifani V, Chlorophyllase inactivation as a measure of blanching efficacy and color retention of artichokes (*Cynara scolymus* L.), *Lebensm Wiss Technol*, 1998, 31, 50-56.
11. Kankara, S. S., Mustafa, M., Ibrahim, H. M., Nulit, R., & Go, R. (2014). Effect of drying methods, solid-solvent ratio, extraction time and extraction temperature on phenolic antioxidants and antioxidant activity of *Guiera senegalensis* JF Gmel (Combretaceae) leaves water extract. *American Journal of Phytomedicine and Clinical Therapeutics*, 2(12), 1378-1392.
12. Kiem, P. V., Tri, M. D., Tuong le, V. D., Tung, N. H., Hanh, N. N., Quang, T. H., Cuong, N. X., Minh, C. V., Choi, E. M., and Kim, Y. H., (2008) Chemical constituents from the leaves of *Manglietia phuthoensis* and their effects on osteoblastic MC3T3-E1 cells. *Chem Pharm Bull (Tokyo)*, 56, 1270-1275.
13. Liu, X., Jia, J., Yang, L., Yang, F., Ge, H., Zhao, C., ... & Zu, Y. (2012). Evaluation of antioxidant activities of aqueous extracts and fractionation of different parts of *Elsholtzia ciliata*. *Molecules*, 17(5), 5430-5441.
14. Miyase, T., Ueno, A., Takizawa, N., Kobayashi, H., and Oguchi, H., (1988) Studies on the Glycosides of *Epimedium grandiflorum* MORR. var. *thunbergianum* (MIQ.) NAKAI. III. *Chemical and Pharmaceutical Bulletin*, 36, 2475-2484.

15. Nguyen, D. T., Tran, H., Schwaiger, S., Stuppner, H., & Marzocco, S. (2021). Effect of Non-Volatile Constituents of *Elsholtzia ciliata* (Thunb.) Hyl. from Southern Vietnam on Reactive Oxygen Species and Nitric Oxide Release in Macrophages. *Chemistry & Biodiversity*, 18(1), e2000577.
16. Nugroho, A., Park, J. H., Choi, J. S., Park, K. S., Hong, J. P., & Park, H. J. (2019). Structure determination and quantification of a new flavone glycoside with anti-acetylcholinesterase activity from the herbs of *Elsholtzia ciliata*. *Natural product research*, 33(6), 814-821.
17. Ohmura, K., Miyase, T., and Ueno, A., (1989) Sesquiterpene glucosides and a phenylbutanoid glycoside from *Hypochoeris radicata*. *Phytochemistry*, 28, 1919- 1924.
18. Pudziuelyte, L., Liaudanskas, M., Jekabsone, A., Sadauskiene, I., & Bernatoniene, J. (2020). *Elsholtzia ciliata* (thunb.) hyl. extracts from different plant parts: phenolic composition, antioxidant, and anti-inflammatory activities. *Molecules*, 25(5), 1153.
19. Pudziuelyte, L., Stankevicius, M., Maruska, A., Petrikaite, V., Ragazinskiene, O., Draksiene, G., & Bernatoniene, J. (2017). Chemical composition and anticancer activity of *Elsholtzia ciliata* essential oils and extracts prepared by different methods. *Industrial crops and products*, 107, 90-96.
20. Pudziuelyte, L., Marksa, M., Jakstas, V., Ivanauskas, L., Kopustinskiene, D. M., & Bernatoniene, J. (2019). Microencapsulation of *Elsholtzia ciliata* herb ethanolic extract by spray-drying: impact of resistant-maltodextrin complemented with sodium caseinate, skim milk, and beta-cyclodextrin on the quality of spray-dried powders. *Molecules*, 24(8), 1461.
21. Pudziuelyte, L., Jakštas, V., Ivanauskas, L., Laukevičienė, A., Ibe, C. F. D., Kursvietiene, L., & Bernatoniene, J. (2018). Different extraction methods for phenolic and volatile compounds recovery from *Elsholtzia ciliata* fresh and dried herbal materials. *Industrial Crops and Products*, 120, 286-294.
22. Inhibitory effects of *elsholtzia ciliata* extract on fat accumulation in high-fat diet-induced obese mice. *Journal of the Korean Society for Applied Biological Chemistry*, 54, 388-394.
23. Seo, Y. H., Trinh, T. A., Ryu, S. M., Kim, H. S., Choi, G., Moon, B. C., ... & Lee, J. (2020). Chemical constituents from the aerial parts of *Elsholtzia ciliata* and their protective activities on glutamate-induced HT22 cell death. *Journal of Natural Products*, 83(10), 3149-3155.
24. Sheetal Gupta, Jyothi Lakshmi A and Jamuna Prakash. *Natural Product Radiance*, Vol. 7(2), 2008, pp.111-116
25. Sung, Y. Y., Yoon, T., Yang, W. K., Kim, S. J., & Kim, H. K. (2011). Article
26. Wang, F., Liu, X., Chen, Y., An, Y., Zhao, W., Wang, L., ... & Zhou, H. (2022). *Elsholtzia ciliata* (Thunb.) Hyland: A Review of Phytochemistry and Pharmacology. *Molecules*, 27(19), 6411.
27. Wilfried, K., & Tkachev, A. V. (2002). Composition of essential oil of *Elsholtzia ciliata* (Thunb.) Hyl. from the Novosibirsk region, Russia. *Химия растительного сырья*, (1), 31-36.
28. Yip, L., Hudson, J. B., & Towers, G. N. (1995). Isolation of the anthropogenic compound fluoranthene in a screening of Chinese medicinal plants for antiviral compounds. *Planta medica*, 61(02), 187-188.
29. Zotsenko, L., Kyslychenko, V., Kalko, K., & Drogovoz, S. (2021). The study of phenolic composition and acute toxicity, anti-inflammatory and analgesic effects of dry extracts of some *Elsholtzia* genus (Lamiaceae) species.

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ VIỄN THÁM VÀ GIS ĐÁNH GIÁ BIẾN ĐỘNG KHÔNG GIAN XANH ĐÔ THỊ TẠI THÀNH PHỐ THỦ DẦU MỘT

Tạ Mạnh Thủy Tiên¹, Nguyễn Trung Thảo¹, Trần Thị Ân²

1. Sinh viên lớp D19DD01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

2. Giảng viên Khoa Khoa học Quản lý, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Với tốc độ đô thị hóa nhanh, không gian xanh trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một đã và đang thay đổi rõ rệt. Dựa trên ảnh vệ tinh Rapid Eye và Planet Scope, nghiên cứu đã phản ánh chi tiết biến động không gian xanh trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một giai đoạn 2010 – 2022. Năm 2010, diện tích không gian xanh chiếm 69,97% với độ chính xác toàn cục là 91,67% và hệ số Kappa 0,87. Đến năm 2022, diện tích không gian xanh còn 57,26% với độ chính xác toàn cục là 97,14% và hệ số Kappa 0,96. Trong giai đoạn từ 2010 đến 2022, không gian xanh đô thị giảm 12,72% trong diện tích toàn thành phố. Trong thời kỳ này, độ che phủ không gian xanh và mật độ không gian xanh bình quân đầu người đã giảm lần lượt >12% và >190 m²/người. Có thể thấy việc ứng dụng viễn thám mang lại độ chính xác cao, cập nhật kịp thời, tiết kiệm thời gian và chi phí trong phân tích biến động không gian xanh đô thị. Qua đó, hỗ trợ công tác quy hoạch đô thị và quản lý cây xanh trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một.

Từ khoá: Không gian xanh, GIS, Planet Scope Rapid Eye, Thủ Dầu Một,

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Không gian xanh (KGX) là khu vực trong đô thị được bao phủ chủ yếu bởi thảm thực vật và được coi là một yếu tố quan trọng trong phát triển bền vững đô thị. Nó cũng là tín hiệu để xác định chất lượng môi trường và chất lượng cuộc sống của người dân (Trần Thị Vân và cộng sự, 2018). Hệ thống KGX có tác dụng rất lớn đối với đô thị với những lợi ích sinh thái, lợi ích kinh tế - xã hội. Do vậy, KGX thường được ví như “lá phổi xanh” của các khu đô thị, thành phố.

Tốc độ đô thị hóa, gia tăng dân số, tăng trưởng kinh tế đã và đang tác động tới KGX của các đô thị. Đặc biệt, tốc độ của quá trình đô thị hoá ở thành phố Thủ Dầu Một diễn ra khá nhanh. Đến năm 2021, tỷ lệ đô thị hóa tại Thủ Dầu Một đạt trên 82% (Cục thống kê tỉnh Bình Dương, 2022). Đây được xem là tỷ lệ đô thị hóa cao nhất cả nước, con số này vượt xa tỉ lệ bình quân cả nước là trên 40%. Đất canh tác bị thu hẹp đáng kể nhường chỗ cho các khu công nghiệp, các khu dân cư và các công trình công cộng. Do đó, việc theo dõi và phân tích sự biến động của không gian xanh đô thị để cung cấp các thông tin hữu ích đến nhà quản lý là việc làm thiết thực hướng đến mục tiêu phát triển đô thị bền vững.

Dữ liệu viễn thám có độ phân giải không gian cao và bao phủ mặt đất lớn cho phép thu nhận thông tin bề mặt Trái Đất, ngay cả những vùng mà con người không thể tiếp cận được, giúp giải quyết các vấn đề ở tầm vĩ mô về không gian trong thời gian ngắn. Công nghệ viễn thám đa phổ, đa thời gian với khả năng giám sát biến động của các đối tượng mặt đất trên một

phạm vi rộng lớn, kết hợp với chức năng phân tích không gian của Hệ thống thông tin địa lý (GIS), đã được nhiều nghiên cứu trong và ngoài nước chứng minh là công cụ hiệu quả trong việc giám sát và phân tích quá trình biến động thảm phủ trên bề mặt Trái Đất. Bài báo nghiên cứu “Ứng dụng công nghệ viễn thám và GIS đánh giá biến động không gian xanh đô thị tại Thành phố Thủ Dầu Một” do vậy có ý nghĩa khoa học và thực tiễn lớn.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Dữ liệu

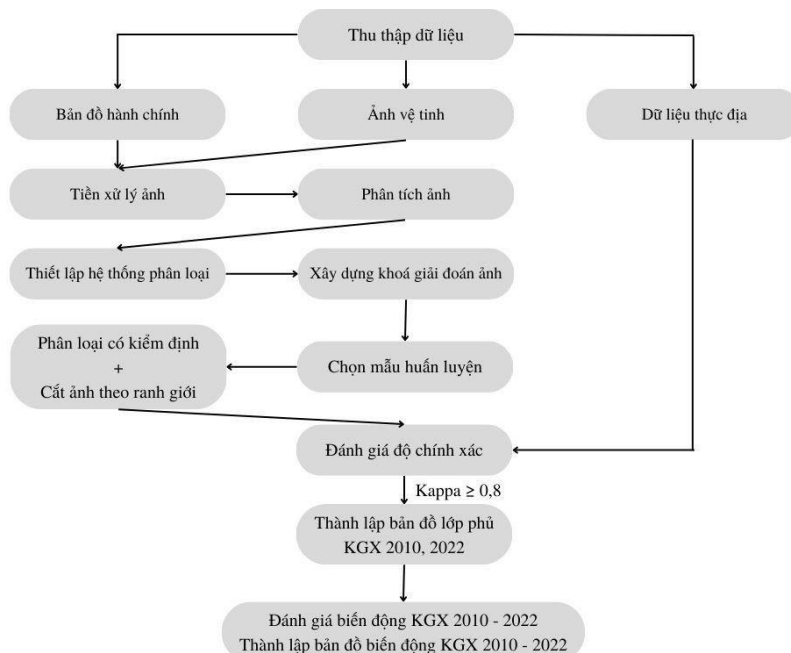
Để thực hiện nghiên cứu biến động KGX đô thị TP Thủ Dầu Một, nghiên cứu đã sử dụng 2 ảnh vệ tinh độ phân giải cao, chụp vào cùng thời điểm tháng 02 ở các năm 2010 và 2022. Ảnh RapidEye chụp ngày 16 tháng 02 năm 2010 có độ phân giải không gian 5m, bao gồm 5 kênh phổ (Red, Green, Blue, NIR và SWIR). Ảnh Planet Scope chụp ngày 18/02/2022 có độ phân giải không gian là 3m với 3 kênh ảnh (Red, Green và Blue). Cả 2 ảnh này đều bao phủ hết không gian TP Thủ Dầu Một. Thông tin chi tiết về các ảnh vệ tinh sử dụng trong nghiên cứu này được thể hiện ở Bảng 1.

Bảng 1. Dữ liệu ảnh sử dụng trong nghiên cứu

TT	Loại ảnh	Mã ảnh	Thời gian	Độ phân giải không gian (m)
1	Rapid Eye	4844122_2010-02-16_RE1_3A_	16/02/2010	5 x 5
2	Planet Scope	20220218_022823_83_2442_3B_	18/02/2022	3 x 3

Các ảnh viễn thám sử dụng trong nghiên cứu này gồm ảnh Rapid Eye và Planet Scope được cung cấp miễn phí bởi chương trình “Research and Education Programme” của công ty Planet (Hoa Kỳ). Tác giả sử dụng địa chỉ email của trường Đại học Thủ Dầu Một để đăng ký tài khoản hỗ trợ dữ liệu ảnh vệ tinh phục vụ cho nghiên cứu này.

2.2. Quy trình thực hiện nghiên cứu



Hình 1. Sơ đồ quy trình thực hiện nghiên cứu

Quy trình thực hiện nghiên cứu đánh giá biến động không gian xanh đô thị thành phố Thủ Dầu Một bao gồm các bước sau (Hình 1):

Bước 1: Thu thập dữ liệu bao gồm: Bản đồ hành chính thành phố Thủ Dầu Một, ảnh vệ tinh (Ảnh Planet Scope và Rapid Eye) và dữ liệu thực địa (Khảo sát năm 2022 và khảo sát trực tuyến bằng Google Earth Pro năm 2010).

Bước 2: Tiền xử lý ảnh bao gồm cài đặt hệ tọa độ cho ảnh vệ tinh.

Bước 3: Phân tích ảnh nhằm nhận diện các đối tượng trên ảnh, xem xét các đặc trưng phổ ở khu vực nghiên cứu.

Bước 4: Tiến hành thiết lập hệ thống phân loại với các đối tượng: KGX, mặt nước và bề mặt không thấm.

Bước 5: Xây dựng khoá giải đoán ảnh, trong đó mỗi đối tượng được giải đoán với màu sắc khác nhau.

Bước 6: Chọn mẫu huấn luyện trên cơ sở đánh giá sự tách biệt của mẫu và độ tương quan giữa các kênh ảnh.

Bước 7: Phân loại có kiểm định với thuật toán xác suất cực đại và cắt ảnh đã phân loại theo ranh giới khu vực nghiên cứu.

Bước 8: Dựa vào dữ liệu thực địa, Google Earth và ảnh đã phân loại, tiến hành đánh giá độ chính xác bằng hệ số Kappa.

Bước 9: Thành lập bản đồ lớp phủ KGX năm 2010 và 2022, đánh giá biến động KGX trong giai đoạn 2010 – 2022 dưới dạng bản đồ.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

2.3.1. Phương pháp thu thập số liệu

Phương pháp này được sử dụng để thu thập các thông tin, số liệu của thành phố Thủ Dầu Một có liên quan đến nghiên cứu bao gồm: các số liệu về diện tích đất đai năm 2010 và năm 2022, số liệu về diện tích cây xanh năm 2022, các số liệu thống kê về kinh tế - xã hội từ Phòng Tài nguyên và Môi trường thành phố Thủ Dầu Một.

2.3.2. Phương pháp khảo sát thực địa

Bài báo đã tiến hành xác định tuyến khảo sát theo các đối tượng ở thành phố Thủ Dầu Một. Để tiến hành giải đoán ảnh vệ tinh và chiết tách thông tin về không gian xanh, nghiên cứu đã xác định 3 nhóm đối tượng chính cần phân loại từ ảnh vệ tinh bao gồm: mặt nước, bề mặt không thấm và cây xanh. Việc khảo sát thực địa nhằm xây dựng bộ dữ liệu mẫu cho quá trình giải đoán ảnh vệ tinh. Trong quá trình khảo sát nghiên cứu đã sử dụng điện thoại có GPS để xác định tọa độ và ghi nhận đặc tính hiện trạng tại vị trí các điểm khảo sát. Tổng số điểm GPS lấy là 130 điểm để đánh giá độ chính xác của kết quả giải đoán.

2.3.3. Phương pháp giải đoán ảnh viễn thám và đánh giá độ chính xác kết quả giải đoán

2.3.3.1. Phương pháp giải đoán ảnh viễn thám

Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân loại có kiểm định (Supervised Classification) với thuật toán xác suất cực đại (Maximum Likelihood) để giải đoán các ảnh viễn thám, chiết tách thông tin về diện tích không gian xanh đô thị. Quy trình thực hiện giải đoán ảnh bao gồm các

bước: thiết lập hệ thống phân loại, xây dựng khóa giải đoán ảnh, chọn mẫu huấn luyện và phân loại ảnh như đã trình bày trong sơ đồ quy trình thực hiện nghiên cứu ở Hình 1.

2.3.3.2. Phương pháp đánh giá độ chính xác kết quả giải đoán ảnh viễn thám

Xác định độ chính xác phân loại thường được dùng để đánh giá chất lượng của ảnh vệ tinh được giải đoán, hoặc so sánh độ tin cậy của kết quả đạt được khi áp dụng các phương pháp khác nhau trong phân loại ảnh viễn thám.

Một trong những chỉ số thường được sử dụng là chỉ số Kappa (K) nhằm thống kê, kiểm tra và đánh giá sự phù hợp giữa những nguồn dữ liệu khác nhau hoặc khi áp dụng các thuật toán khác nhau (Lê Văn Trung, 2010). Cách xác định chỉ số Kappa được thể hiện như công thức (1):

$$K = \frac{(T-E)}{(1-E)} \text{ (Công thức 1)}$$

Trong đó:

T – Độ chính xác toàn cục cho bởi ma trận sai số (được xác định bằng tỉ lệ pixel phân loại đúng trên tổng số pixel được đánh giá)

E – đại lượng thể hiện sự mong muốn (kỳ vọng) phân loại chính xác có thể dự đoán trước, nghĩa là E góp phần ước tính khả năng phân loại chính xác trong quá trình phân loại thực sự.

Chỉ số Kappa có giá trị từ 0 đến 1, càng gần đến 1 thì độ chính xác của kết quả giải đoán càng cao. Kappa có 3 nhóm giá trị (Lê Văn Trung, 2010):

$K > 0,8$: Độ chính xác cao

$0,4 < k < 0,8$: Độ chính xác vừa phải

$K < 0,4$: Độ chính xác thấp

Khi $K = 1$, độ chính xác phân loại là tuyệt đối.

Ngoài hệ số Kappa, độ chính xác trong phân loại ảnh số còn được đánh giá dựa vào ma trận sai số, hay ma trận nhầm lẫn. Ma trận này được so sánh trên cơ sở thống kê số pixel của từng loại được phân loại đúng và phân loại lẫn sang các đối tượng khác.

2.3.4. Phương pháp GIS và phân tích biến động

Phương pháp GIS được sử dụng trong nghiên cứu này để thành lập bản đồ hiện trạng lớp phủ cây xanh đô thị năm 2010 và 2022 và chồng xếp bản đồ thành lập bản đồ biến động diện tích cây xanh đô thị giai đoạn 2010 – 2022. Sử dụng các chức năng phân tích không gian trong phần mềm QGIS 3.20.3, bài báo đã tính toán các số liệu diện tích cây xanh đô thị dựa trên bản đồ kết quả để thành lập bản đồ biến động và các biểu đồ.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Đánh giá độ chính xác của kết quả giải đoán ảnh viễn thám

Độ chính xác phân loại của các kết quả giải đoán ảnh viễn thám được đánh giá thông qua sai số nhầm lẫn, sai số bỏ sót, độ chính xác tổng số và hệ số Kappa. Số liệu cụ thể được trình bày ở Bảng 2 và Bảng 3.

Bảng 2. Độ chính xác phân loại ảnh Rapid Eye năm 2010

(Đơn vị: %)

Loại thực phủ	Mặt nước	Bề mặt không thấm	Cây xanh	Sai số nhầm lẫn
Mặt nước	73,33	0	0	0
Bề mặt không thấm	20	100	5	25
Cây xanh	6,67	0	95	6,67
Tổng	100	100	100	-
Sai số bỏ sót	26,67	0	5	Kappa = 0,87

Bảng 3. Độ chính xác phân loại ảnh Planet Scope năm 2022

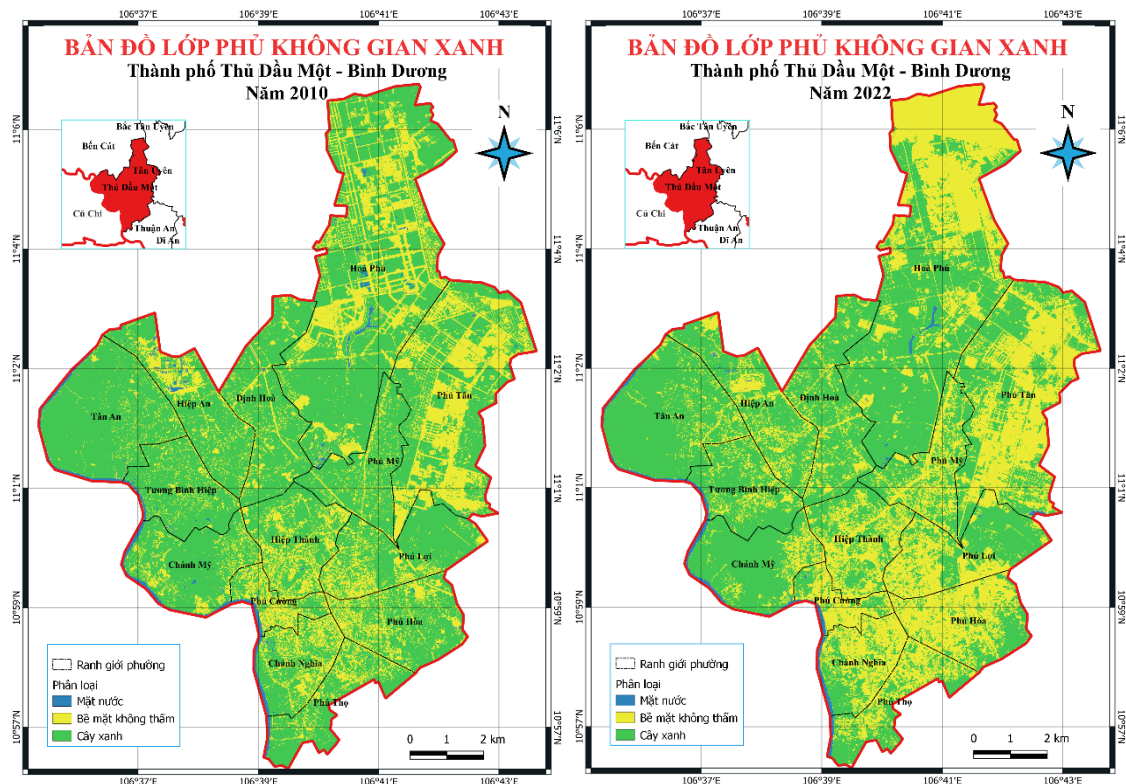
(Đơn vị: %)

Loại thực phủ	Mặt nước	Bề mặt không thấm	Cây xanh	Sai số nhầm lẫn
Mặt nước	95	0	0	0
Bề mặt không thấm	5	96,67	0	5
Cây xanh	0	3,33	100	3,33
Tổng	100	100	100	-
Sai số bỏ sót	5	3,33	0	Kappa = 0,96

Các số liệu ở bảng 2 và bảng 3 cho thấy kết quả đánh giá độ chính xác tổng số các đối tượng trên ảnh Rapid Eye và Planet Scope lần lượt là 91,67% và 97,14% với chỉ số Kappa = 0,87 ở năm 2010 và 0,96 ở năm 2022 là hoàn toàn đảm bảo độ tin cậy.

3.2. Thành lập bản đồ lớp phủ không gian xanh năm 2010 và năm 2022 của thành phố Thủ Dầu Một

Sau khi phân loại ảnh đảm bảo độ chính xác, nghiên cứu đã chuyển kết quả phân loại sang phần mềm QGIS để thành lập bản đồ lớp phủ không gian xanh năm 2010 và năm 2022 của thành phố Thủ Dầu Một.



Hình 2. Bản đồ lớp phủ không gian xanh thành phố Thủ Dầu Một năm 2010 (a) và năm 2022 (b)

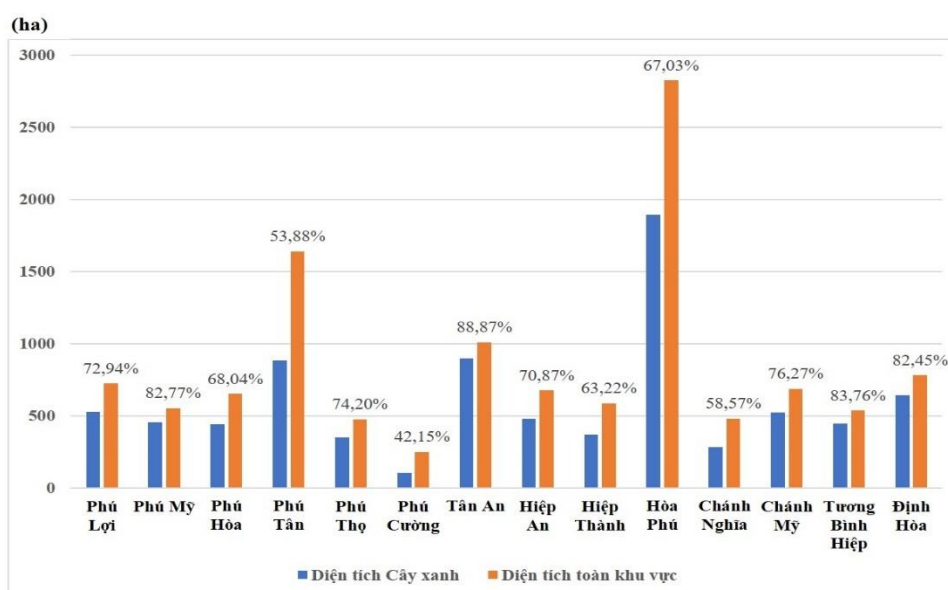
❖ Đánh giá lớp phủ KGX tại thành phố Thủ Dầu Một năm 2010

Tác giả sử dụng phương pháp phân tích không gian trên phần mềm GRASS GIS với công cụ *r.stats.zonal*, dựa trên hai lớp dữ liệu đầu vào là ảnh phân loại cây xanh TP Thủ Dầu Một và bản đồ hành chính các phường, từ đó thống kê được diện tích các loại lớp phủ theo từng phường. Diện tích KGX trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một trong năm 2010 tương đối lớn, chiếm gần 70% tổng diện tích khu vực, phân bố chủ yếu ở các phường Hòa Phú, Tân An, Phú Tân. Các đối tượng còn lại chiếm khoảng 30% tổng diện tích, phân bố rải rác trên toàn khu vực (Bảng 4 và Hình 2a).

Bảng 4. Diện tích không gian xanh TP Thủ Dầu Một năm 2010

Đối tượng	Mặt nước	Bề mặt không thấm	Cây xanh	Tổng cộng
Diện tích (ha)	223,224	3343,382	8311,946	11878,551
Tỉ lệ (%)	1,88	28,15	69,97	100
<i>Diện tích theo phường (ha):</i>				
Phú Lợi	0,686	195,063	527,547	723,297
Phú Mỹ	0,233	94,967	457,344	552,544
Phú Hòa	2,415	205,702	443,116	651,232
Phú Tân	3,416	753,704	884,440	1641,561
Phú Thọ	14,798	107,745	352,394	474,937
Phú Cường	18,138	127,221	105,923	251,282
Tân An	45,829	66,780	899,095	1011,704
Hiệp An	16,915	179,978	479,043	675,936
Hiệp Thành	0,959	214,377	370,205	585,541
Hòa Phú	30,804	900,997	1894,805	2826,607
Chánh Nghĩa	25,222	173,420	280,850	479,491
Chánh Mỹ	46,178	116,928	524,291	687,397
Tương Bình Hiệp	16,089	70,927	448,804	535,819
Định Hòa	1,542	135,572	644,088	781,203

Tân An, Phú Cường lần lượt là hai phường có độ che phủ KGX lớn nhất (88,87%) và thấp nhất (42,15%). Các phường Tương Bình Hiệp, Phú Mỹ, Định Hòa, Chánh Mỹ, Phú Thọ, Phú Lợi, Hiệp An có diện tích KGX chiếm ưu thế (trên 70%). Ngược lại, tại các phường Phú Tân, Chánh Nghĩa, Phú Hòa, Hiệp Thành, Hòa Phú có diện tích KGX chiếm tỉ lệ thấp (dưới 70%) (Hình 3).

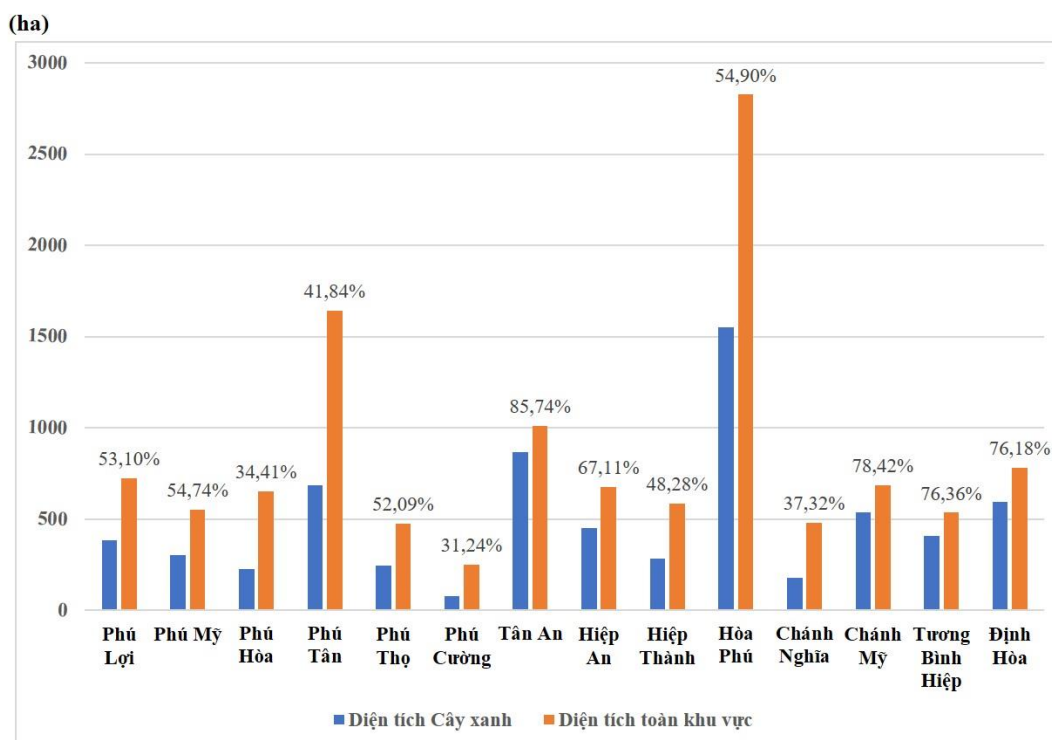


Hình 3. Tỉ lệ diện tích KGX các phường so với diện tích từng phường trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một năm 2010 (Đơn vị: ha)

❖ Đánh giá lớp phủ KGX tại thành phố Thủ Dầu Một năm 2022

Diện tích KGX trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một trong năm 2022 mặc dù đã giảm, nhưng vẫn còn tương đối lớn, chiếm 57,26% tổng diện tích khu vực, phân bố chủ yếu ở các phường Hòa Phú, Tân An, Phú Tân. Các đối tượng còn lại chiếm 42,74% tổng diện tích, phân bố rải rác trên toàn khu vực (Hình 2b).

Tân An, Phú Cường lần lượt là hai phường có độ che phủ KGX lớn nhất (85,74%) và thấp nhất (31,24%). Các phường Chánh Mỹ, Tương Bình Hiệp, Định Hòa, Hiệp An, Hòa Phú, Phú Mỹ, Phú Lợi, Phú Thọ có diện tích KGX chiếm ưu thế (trên 50%). Ngược lại, tại các phường Phú Tân, Chánh Nghĩa, Phú Hòa có diện tích KGX chiếm tỉ lệ thấp (dưới 50%) (Hình 4).



Hình 4. Tỉ lệ diện tích KGX các phường so với diện tích khu vực từng phường trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một năm 2022 (Đơn vị: ha)

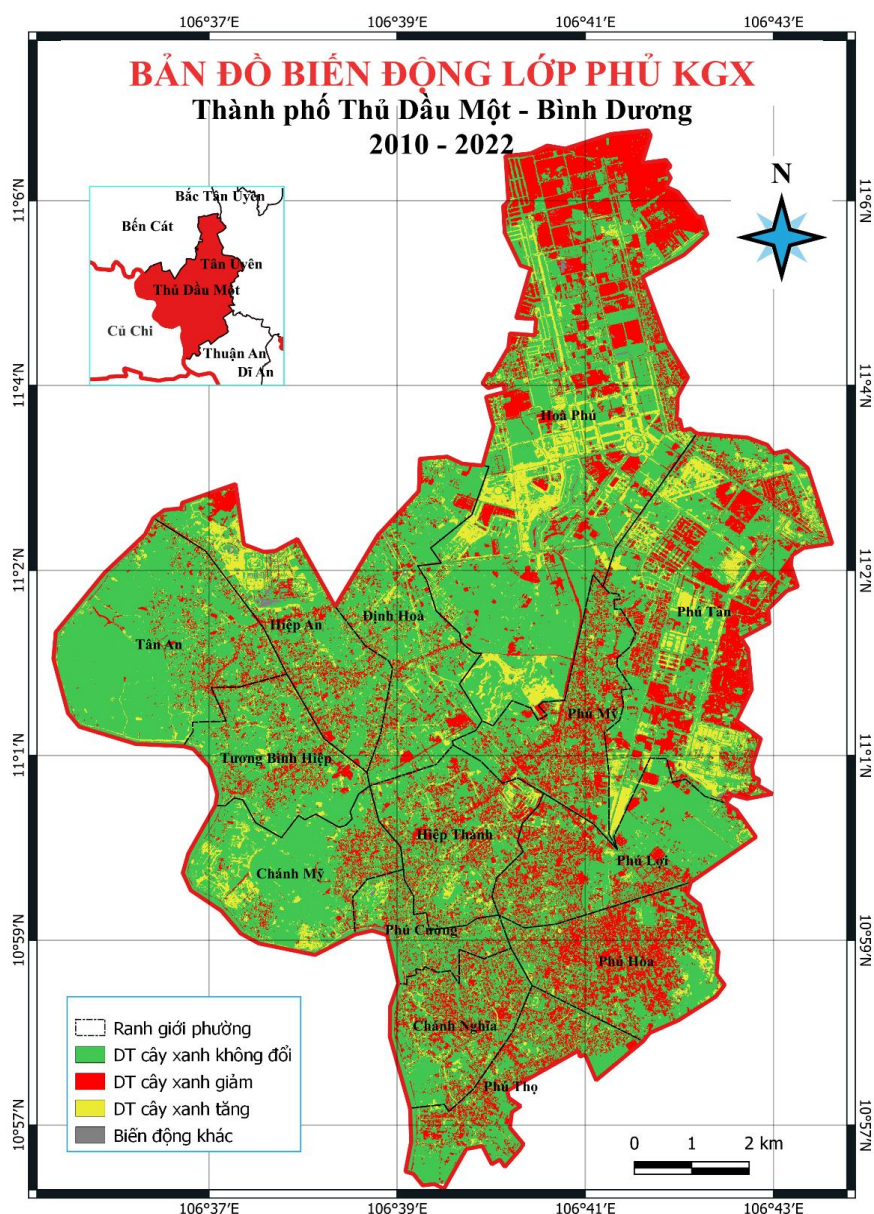
3.3. Biến động diện tích không gian xanh tại thành phố Thủ Dầu Một giữa đoạn 2010 – 2022

Sử dụng bản đồ lớp phủ không gian xanh năm 2010 và năm 2022 của thành phố Thủ Dầu Một đã được thành lập từ kết quả giải đoán ảnh viễn thám Rapid Eye và Planet Scope, nghiên cứu đã dùng chức năng phân tích không gian trong phần mềm GRASS GIS 7.8.7 để tiến hành chồng ghép bản đồ, xây dựng bản đồ biến động diện tích không gian xanh giai đoạn 2010 – 2022.

Trong giai đoạn 2010 – 2022, có thể thấy sự suy giảm diện tích đáng kể của cây xanh (khoảng 13%) và lớp mặt nước (0,5%). Ngược lại bề mặt không thấm gia tăng diện tích mạnh nhất (gần 13,5%) (Bảng 5 và Hình 5).

Bảng 5. Thống kê biến động không gian xanh giai đoạn 2010 – 2022

Đối tượng	Năm 2010		Năm 2022		Biến động	
	(ha)	(%)	(ha)	(%)	(ha)	(%)
Mặt nước	222,948	1,88	169,336	1,43	-53,612	-0,45
Bề mặt không thấm	3.344,755	28,16	4.908,107	41,32	1.463,352	13,16
Cây xanh	8.310,857	69,97	6.801,117	57,26	-1.509,74	-12,71



Hình 5. Bản đồ biến động lớp phủ không gian xanh thành phố Thủ Dầu Một giai đoạn 2010 - 2022

Để thấy rõ hơn sự biến động của KGX ở thành phố Thủ Dầu Một, nghiên cứu đã thống kê biến động cây xanh theo từng phường (Bảng 6). Trong giai đoạn 2010 – 2022, diện tích cây xanh ở 13 phường trên tổng 14 phường của thành phố Thủ Dầu Một biến động theo chiều hướng giảm với tổng diện tích giảm 1.510,833 ha. Trong đó, phường Hòa Phú có diện tích giảm nhiều nhất lên đến 343,041 ha (18,10% tổng diện tích cây xanh của phường), phường Phú Hòa mặc

dù chỉ giảm 219,018 ha nhưng mức giảm này lại chiếm đến gần 40% tổng diện tích cây xanh của phường. Trong khi tỷ lệ không gian xanh đang ngày càng giảm do tốc độ đô thị hóa nhanh thì thành phố Thủ Dầu Một vẫn còn 1 phường là Chánh Mỹ có diện tích cây xanh tăng 14,772 ha (2,82% tổng diện tích cây xanh của toàn phường).

Bảng 6. Thống kê biến động không gian xanh theo phường giai đoạn 2010 – 2022

Tên phường	2010	2022	Biến động	
	(ha)	(ha)	(ha)	(%)
Phú Lợi	527,547	384,064	-143,484	-27,20
Phú Mỹ	457,344	302,473	-154,870	-33,86
Phú Hòa	443,116	224,098	-219,018	-49,43
Phú Tân	884,440	686,793	-197,647	-22,35
Phú Thọ	352,394	247,379	-105,016	-29,80
Phú Cường	105,923	78,513	-27,410	-25,88
Tân An	899,095	867,421	-31,674	-3,52
Hiệp An	479,043	453,600	-25,443	-5,31
Hiệp Thành	370,205	282,728	-87,477	-23,63
Hòa Phú	1.894,805	1.551,764	-343,041	-18,10
Chánh Nghĩa	280,850	178,958	-101,891	-36,28
Chánh Mỹ	524,291	539,064	14,772	2,82
Tương Bình Hiệp	448,804	409,139	-39,665	-8,84
Định Hòa	644,088	595,119	-48,969	-7,60
Tổng	8.311,946	6801,113	-1.510,833	

Hòa Phú là phường có diện tích KGX lớn nhất (1.894,805 ha năm 2010 và 1.551,764 ha năm 2022). Một phần do đây là phường có diện tích lớn nhất của thành phố Thủ Dầu Một; nơi đây còn là một phần của Thành phố Mới Bình Dương nên cùng với đó là tốc độ đô thị hóa cao hơn so với các phường còn lại vì là nơi tập trung phát triển dài lâu về sau. Song song với phát triển đô thị thì Hòa Phú vẫn quan tâm tới phát triển không gian xanh để có thể có những định hướng quy hoạch phát triển bền vững. Trong giai đoạn 2010 – 2022, tại phường Hòa Phú diện tích cây xanh giảm khoảng 343 ha.

Các phường Chánh Mỹ, Tương Bình Hiệp, Tân An có diện tích KGX chiếm ưu thế hơn so với các phường khác trên địa bàn. Nguyên nhân là do nằm tiếp giáp với con sông Sài Gòn, địa hình phù hợp để phát triển và hình thành hệ thống xây xanh ven sông, rạch, cây xanh công viên. Trong giai đoạn 2010 – 2022, KGX tại các phường này có xu hướng giảm, ngoại trừ phường Chánh Mỹ. Nguyên nhân là do sự mở rộng của diện tích của bề mặt không thấm với các công trình xây dựng như phường Tương Bình Hiệp có khu dân cư mới được xây dựng làm giảm diện tích đất cây xanh.

Các phường Định Hòa và Phú Tân cũng có diện tích KGX chiếm rất nhiều so với tổng diện tích đất trên địa bàn nhưng cũng mang xu hướng giảm diện tích vào năm 2022. Trong giai đoạn này, Phú Tân phát triển các khu liên hợp Công nghiệp – Dịch vụ – Đô thị và dự án Khu dân cư Đại Nam. Còn tại phường Định Hòa biến động ít hơn Phú Tân vì nơi đây nguyên thủy là đất nông nghiệp nên hiện nay chỉ đang dần được thành phố quan tâm để trở thành nơi đặt các trụ sở chính của cơ quan nhà nước.

Các phường Phú Lợi, Phú Mỹ, Phú Hòa, Phú Thọ, Phú Cường, Hiệp Thành, Hiệp An, Chánh Nghĩa là các phường có diện tích KGX thấp do đây là các phường trung tâm của thành phố, có mật độ cơ sở hạ tầng dày đặc, dân cư tập trung đông đúc.

Như vậy, phần lớn sự biến động KGX trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một là do tốc độ đô thị hóa nhanh, dẫn đến phát triển cơ sở hạ tầng phục vụ nhu cầu của xã hội. Tuy nhiên, để duy trì, phát triển KGX, chính quyền địa phương đã và đang tiến hành công tác tuyên truyền trồng cây ở các khu dân cư, khu công nghiệp; thực hiện chiến dịch trồng rừng và bảo vệ rừng ở các khu rừng sản xuất; ban hành chính sách quản lý, bảo dưỡng cây xanh và phát triển đô thị theo hướng sinh thái bền vững.

Dựa trên số liệu thống kê dân số (Cục Thống kê tỉnh Bình Dương, 2022) và diện tích KGX năm 2010 và năm 2022 chiết tách từ ảnh vệ tinh, bài báo đã tiến hành tính toán mật độ KGX bình quân đầu người cho thành phố Thủ Dầu Một. Có thể thấy trong giai đoạn 2010 – 2022, dân số thành phố tăng 116.830 người trong khi diện tích KGX giảm 1.510,833 ha. Điều này dẫn đến mật độ KGX bình quân đầu người giảm 161,22 m²/người, từ 355,01 m²/người (năm 2010) xuống 193,78 m²/người (năm 2022); độ che phủ KGX giảm 12,72%, từ 69,97% (năm 2010) xuống 57,26% (năm 2022). Tình trạng suy giảm KGX tại thành phố Thủ Dầu Một là một điều hiển nhiên khi hiện tại tốc độ đô thị hóa đang diễn ra khắp thành phố, và đây cũng là xu hướng chung của cả nước.

4. KẾT LUẬN

Với tốc độ đô thị hóa nhanh, KGX trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một đã và đang thay đổi theo không gian và thời gian. Dựa trên ảnh vệ tinh Rapid Eye và Planet Scope, nghiên cứu đã phản ánh chi tiết biến động KGX trên địa bàn thành phố giai đoạn 2010 – 2022.

Năm 2010, diện tích KGX chiếm 69,97% với độ chính xác toàn cục là 91,67% và chỉ số Kappa 0,87. Đến năm 2022, diện tích KGX còn 57,26% với độ chính xác toàn cục là 97,14% và chỉ số Kappa 0,96.

Trong giai đoạn 2010 – 2022, KGX giảm 12,72%. Diện tích cây xanh tại hầu hết các phường đều giảm, rõ rệt nhất tại các phường Phú Hòa, Chánh Nghĩa, Phú Mỹ, Phú Thọ, Phú Lợi hơn 20%. Trong thời kỳ này, độ che phủ KGX và mật độ KGX bình quân đầu người giảm lần lượt >12% và >190 m²/người.

Có thể thấy việc ứng dụng viễn thám mang lại độ chính xác cao, cập nhật kịp thời, tiết kiệm thời gian và chi phí trong phân tích biến động KGX đô thị. Qua đó, hỗ trợ các công tác quy hoạch, quản lý cây xanh trên địa bàn đô thị.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cổng thông tin điện tử Thành phố Thủ Dầu Một (2023). Điều kiện tự nhiên, <<https://thudaumot.binhduong.gov.vn/>>, truy cập ngày: 10/03/2023.
2. Cục Thống kê tỉnh Bình Dương (2022). Niên giám thống kê tỉnh Bình Dương năm 2021, NXB Thống kê.
3. Đoàn Duy Hiếu và Nguyễn Thám (2017). Đánh giá biến động rừng huyện Ia Pa, tỉnh Gia Lai trên tư liệu viễn thám đa thời gian và GIS, *Tạp chí Khoa học và Giáo dục*, Trường Đại học Sư phạm Huế, Số (02)42, trang 116 – 126.
4. Lê Văn Trung (2010). Viễn Thám, NXB Đại Học Quốc Gia TPHCM.
5. Nguyễn Ngọc Thạch (2005). Cơ sở Viễn Thám, NXB Đại học Quốc Gia Hà Nội.
6. Trần Thị Vân, Phạm Khánh Hòa, Thắm Thị Ngọc Hân (2018). Đánh giá thực trạng không gian xanh – thước đo chất lượng môi trường hướng tới phát triển đô thị xanh cho Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học công nghệ Giao thông vận tải*, Số 29 (2018), trang 56-63.

ỨNG DỤNG GOOGLE EARTH ENGINE VÀ DỮ LIỆU VỆ TINH SENTINEL-5P PHÂN TÍCH DIỄN BIẾN NO₂ TẠI BÌNH DƯƠNG NĂM 2021

Nguyễn Thị Bích Ngọc¹, Nguyễn Lê Tấn Đạt¹, Trần Thị Anh Thu¹, Trần Thị Ân²

1. Lớp D19QM01, Trường Đại học Thủ Dầu Một.

2. Khoa Khoa học Quản lý, Trường Đại học Thủ Dầu Một.

TÓM TẮT

Trong nghiên cứu này, nền tảng Google Earth Engine đã được sử dụng để thu thập dữ liệu về nồng độ NO₂ từ vệ tinh Sentinel-5P và phân tích diễn biến NO₂ tại Bình Dương. Dựa vào phân tích theo thời gian cho thấy NO₂ phân tán phụ thuộc vào sự thay đổi theo mùa và theo tình hình giãn cách xã hội. Nồng độ NO₂ cao nhất vào tháng 1 với 35,55 $\mu\text{mol}/\text{m}^2$ và thấp nhất vào tháng 9 với nồng độ 18,11 $\mu\text{mol}/\text{m}^2$. Dựa vào kết quả trung bình khu vực, chỉ số NO₂ cao nhất ở khu vực Dĩ An và thấp nhất là khu vực Phú Giáo. Nồng độ trung bình biến thiên rõ rệt theo khu vực cao và thấp với mức độ chênh lệch là 3,1 lần.

Từ khóa: Google Earth Engine, NO₂, Sentinel-5P

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo thống kê của Tổ chức Y tế Thế giới (WHO), ô nhiễm không khí là nguyên nhân gây ra gần 7 triệu ca tử vong trên toàn cầu mỗi năm (WHO, 2014). Nitrogen Dioxide (NO₂) là một trong những chất chính gây ra ô nhiễm không khí mà nguồn gốc chủ yếu được thải ra do hoạt động của con người như phương tiện giao thông, các nhà máy xí nghiệp. NO₂ cũng là một trong những khí nhà kính chủ yếu đóng góp vào quá trình gia tăng nhiệt độ không khí. Việt Nam là đất nước đang phát triển với sự gia tăng các hoạt động công nghiệp nên vấn đề ô nhiễm không khí chưa được quan tâm đúng mực. Khoa học phát triển cùng triển vọng về những thay đổi chất lượng không khí, do đó các bài nghiên cứu về vấn đề đánh giá hiện trạng ô nhiễm là rất cần thiết. Đây là cơ sở để đưa ra các giải pháp thiết thực, tăng cường kiểm soát và giảm thiểu các tác động.

Bình Dương là tỉnh thuộc khu vực Đông Nam Bộ và đây là vùng quan trọng gắn kết các tỉnh, thành phố của vùng kinh tế trọng điểm phía Nam, trung tâm công nghiệp - đô thị hiện đại. Hiện nay, tỉnh là địa phương có thu nhập bình quân đầu người cao nhất cả nước (Tổng cục Thống kê, 2021) và các khu công nghiệp của tỉnh Bình Dương chiếm 1/4 diện tích khu công nghiệp phía Nam. NO₂ là khí có khả năng hấp thụ bức xạ mặt trời cao mà nguồn phát sinh chủ yếu từ giao thông và công nghiệp (Solomon, S. và nnk., 1999). Do sự phát triển kinh tế cao vượt bậc nên chất lượng không khí cũng bị ảnh hưởng nghiêm trọng đặc biệt là NO₂. Tài nguyên không khí liên quan trực tiếp tới sự sinh tồn của con người, nhưng công nghệ viễn thám để giám sát chất lượng không khí ở nước ta chưa có điều kiện ứng dụng chuyên sâu (Trần Thị Vân và nnk., 2012). Google Earth Engine (GEE) được Google đưa ra năm 2010 đã giảm bớt gánh nặng cho các nhà nghiên cứu trong việc lưu trữ một số lượng lớn các tệp dữ liệu và giúp người dùng tiết kiệm thời gian nhập, xử lý, đánh giá ảnh vệ tinh.

Hiện nay, Bình Dương đã thực hiện các nghiên cứu, đánh giá nhưng chỉ tập trung vào phân tích thống kê từ nguồn số đo mặt đất tại các trạm quan trắc và các đề tài nghiên cứu chưa được cập nhật, thực hiện rộng rãi. Mục tiêu của bài sẽ phân tích diễn biến nồng độ NO₂ tại Bình Dương năm 2021 bằng cách ứng dụng nền tảng Google Earth Engine và dữ liệu vệ tinh Sentinel-5P. Từ đó xác định sự phân tán và vùng ô nhiễm không khí dựa vào nền tảng GEE và dữ liệu vệ tinh Sentinel-5P.

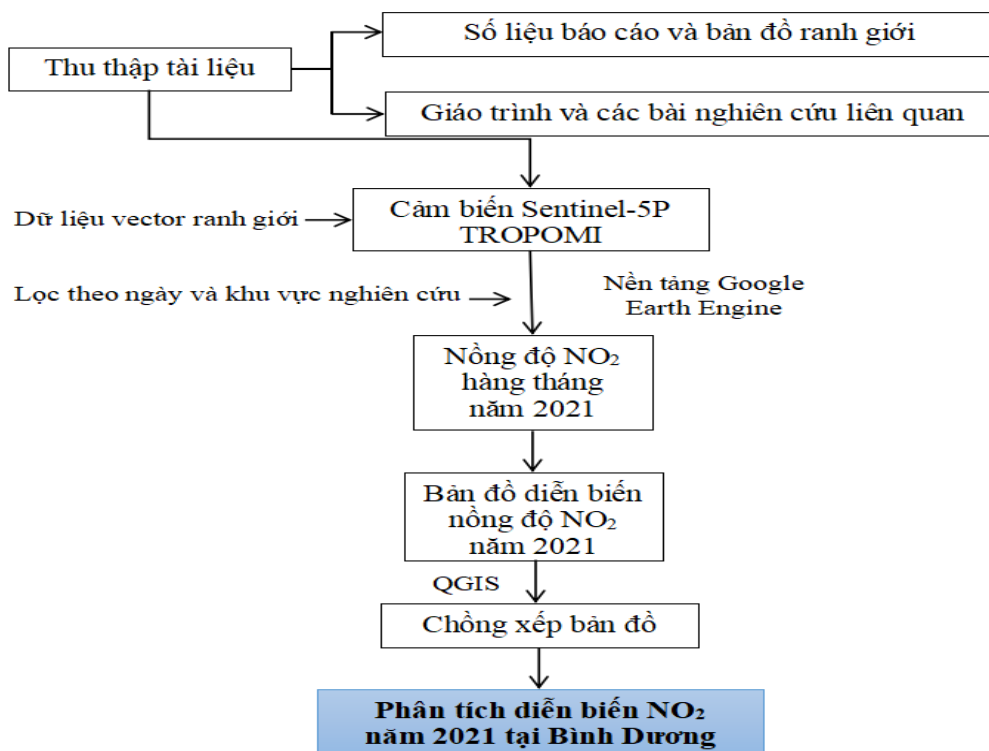
2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Dữ liệu

Vệ tinh Sentinel-5P là kết quả của sự hợp tác chặt chẽ giữa ESA, Ủy ban Châu Âu, Văn phòng Vũ trụ Hà Lan với nhiệm vụ bao gồm một vệ tinh mang thiết bị giám sát khí quyển (TROPOMI). TROPOMI là một Máy quang phổ hấp thụ quang vi sai (DOAS) tiên tiến có góc nhìn thấp nhất có chiều rộng dải 2600 km (rộng khoảng 104°) với lấy mẫu không gian 7 km x 7 km. Vệ tinh đang ở trong quỹ đạo đồng bộ với mặt trời ở độ cao 824 km và có chu kỳ quỹ đạo là 17 phút với độ nghiêng 98,742°.

Dữ liệu nồng độ NO₂ năm 2021 ở tầng đối lưu được thu thập từ vệ tinh Sentinel-5P TROPOMI. Quá trình được thực hiện trực tiếp thông qua nền tảng GEE bằng cách sử dụng Earth Engine Code Editor để thao tác đánh giá, lưu trữ và phân tích hình ảnh vệ tinh. Dữ liệu TROPOMI có thể truy cập được ở Cấp 1 hoặc Cấp 2 nhưng không phù hợp với GEE để phân tích. Do đó, GEE chuyển đổi các sản phẩm Ngoại tuyến (L2) thành Ngoại tuyến (L3) thông qua công cụ dòng lệnh giúp loại bỏ các pixel với chất lượng Giá trị đảm bảo (QA) nhỏ hơn 75% và cung cấp cột NO₂ đối lưu có độ phân giải cao về hình ảnh.

2.2. Quy trình và phương pháp nghiên cứu



Hình 1. Sơ đồ quy trình thực hiện

Phương pháp nghiên cứu:

Các bước xử lý ảnh vệ tinh được thực hiện chủ yếu dựa trên nền tảng GEE

- Bước 1: *Thu thập tài liệu, số liệu viễn thám*: Trong nghiên cứu này, tất cả các bước thu thập dữ liệu được thực hiện trực tuyến trên trang chính của GEE bằng cách sử dụng mã. Những số liệu thứ cấp thu thập ở cơ quan như Tổng cục thống kê. Ngoài ra, nghiên cứu còn khai thác những thông tin từ các nhóm nghiên cứu, các bài báo cáo trong và ngoài nước. Các số liệu liên quan đến ô nhiễm không khí đặc biệt là chỉ số NO_2 , nền tảng GEE và thông tin về dịch bệnh.

- Bước 2: *Xử lý sơ bộ ảnh*: Tập ranh dữ liệu khu vực khu vực Đông Nam Bộ được lưu vào trang chính GEE dưới dạng FeatureCollection. Dạng tập này sẽ được sử dụng bằng cách `ee.FeatureCollection()` từ GEE Docs. Lựa chọn ranh giới đã được cắt bằng cách sử dụng hàm `collection.clip()` để đặt khu vực nghiên cứu đã được thêm vào bản đồ để chiết tách nồng độ. Thời gian nghiên cứu được chọn bằng cách sử dụng công cụ `ee.Date()`, thời gian bắt đầu và kết thúc sẽ nhập theo từng tháng trong giai đoạn nghiên cứu.

- Bước 3: *Thực hiện truy xuất nồng độ NO_2* : Cấp độ hình ảnh vệ tinh được sử dụng bằng hàm `ee.ImageCollection()` và `ee.select()` để kết hợp với dải băng tần. Vì nồng độ đơn vị nhỏ, đơn vị sẽ được chuyển đổi từ mol/m^2 thành $\mu\text{mol/m}^2$ giúp dễ dàng trong quá trình phân tích bằng cách sử dụng hàm `image.multiply()`. Hình ảnh ghép từ ImageCollection có thể được hiển thị dưới dạng lớp vào bản đồ cùng với các thông số trực quan hóa. Các thông số trực quan bao gồm: độ mờ, tối thiểu, tối đa và bảng màu có thể được đặt theo yêu cầu của người nghiên cứu giúp nâng cao chất lượng hình ảnh tùy thuộc vào yêu cầu của từng nghiên cứu khác nhau.

- Bước 4: *Thực hiện phân tích thống kê*: Hàm `Image.reduceRegion()` được thực hiện trên ImageCollection sử dụng các hàm riêng để tính giá trị trung bình, giá trị nhỏ nhất, lớn nhất và biểu đồ được sử dụng để có thể phân tích rõ hơn. Giá trị trung bình của NO_2 được chiết tách theo chuỗi thời gian cho ngày và vùng lọc được tạo với sự trợ giúp của công cụ `ui.Chart.image.doySeriesByYear`. Sau đó, dữ liệu được in ra bảng điều khiển để có thể lưu dưới dạng tệp CSV để phân tích nồng độ.

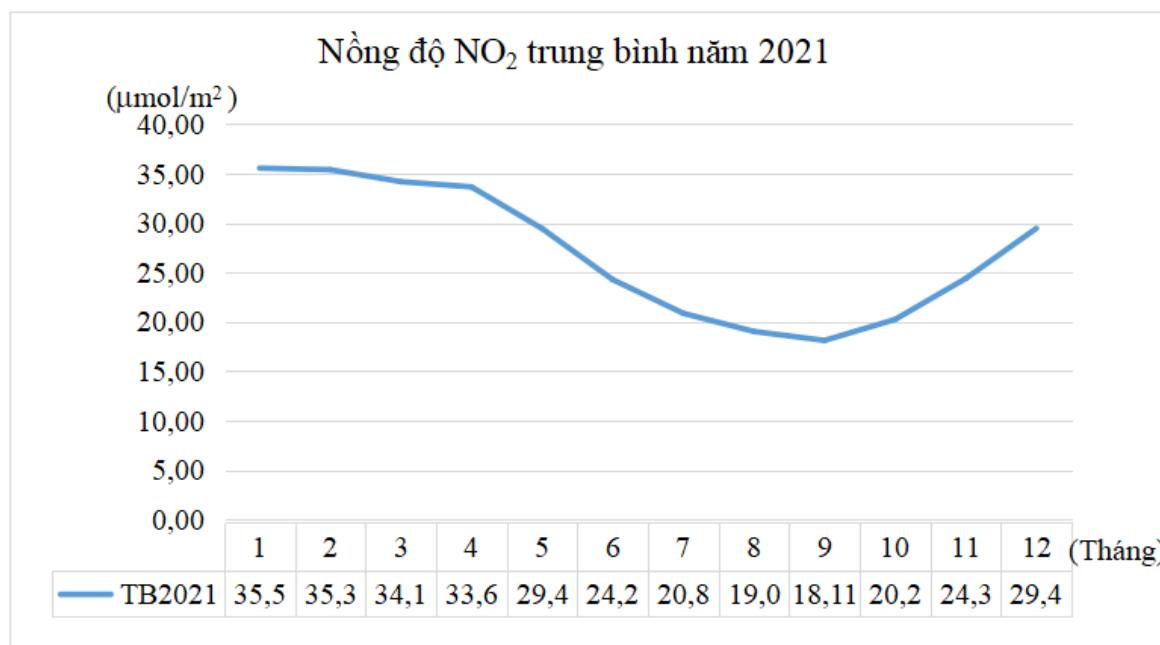
- Bước 5: *Xuất dữ liệu ảnh*: Google Earth Engine API python đã được sử dụng với sự hỗ trợ của một số mã. Công cụ `ee.batch.Export.image.toDrive` để tất cả các bản đồ sẽ lưu trữ vào Google Drive để dễ dàng lưu và phân tích thêm trên các nền tảng khác.

- Bước 6: *Xử lý dữ liệu và chồng lớp bản đồ*: Kết quả của quá trình phân tích trên, dữ liệu ảnh vệ tinh sẽ được xây dựng thành bản đồ diễn biến nồng độ NO_2 ở tỉnh Bình Dương. Chồng ghép bản đồ bằng công cụ Raster calculator. Thành lập bản đồ trên phần mềm QGIS 3.28.3 và thực hiện xây dựng các biểu đồ thông qua phần mềm Excel Office 365.

- Bước 7: *Phân tích diễn biến*: Thực hiện so sánh kết quả dữ liệu NO_2 khi sử dụng ảnh vệ tinh Sentinel - 5P theo không gian và thời gian. Cụ thể là so sánh sự khác biệt qua các tháng trong năm 2021 và so sánh sự phân bố nồng độ NO_2 ở các huyện với nhau. Từ đó, kết hợp các kết quả này lại để đưa ra các phân tích, kết luận về sự chênh lệch nồng độ NO_2 trong năm bùng phát dịch bệnh. Cuối cùng, đưa những phân tích khách quan về tình hình không khí giai đoạn nghiên cứu.

lệnh nên tình hình giao thông, hoạt động công nghiệp phát triển mạnh trở lại sau thời gian thực hiện lệnh cấm. Vào tháng 6 đến tháng 10 lại có xu hướng giảm rất mạnh vì dưới sự mở cửa làm cho tình hình dịch bệnh lây lan nhanh không thể kiểm soát. Để giảm tình trạng này, giãn cách xã hội được thực hiện, kéo dài liên tiếp ở lần 3 và 4 (từ tháng 6/2021 – 10/2021). Vì vậy, nồng độ có xu hướng giảm trong giai đoạn giãn cách. Ngoài ra, từ bản đồ có thể thấy rằng những tháng có nồng độ NO₂ cao nhất là tháng 1 và tháng 3 với nhiều vùng hiện thị nồng độ NO₂ >100 $\mu\text{mol}/\text{m}^2$. Nồng độ thấp nhất năm tập trung vào tháng 8 và tháng 10 với đa số các khu vực có diện tích dao động từ 10 – 30 $\mu\text{mol}/\text{m}^2$.

Từ tất cả các kết quả trên, nồng độ của thông số NO₂ vào các tháng trong năm 2021 có sự chênh lệch với nhau. Nguyên nhân chủ yếu đến từ dịch bệnh, lệnh giãn cách thường xuyên gây ra ảnh hưởng đến sự phát thải NO₂ và yếu tố giao mùa giải thích cho sự tăng trở lại vào tháng 12.



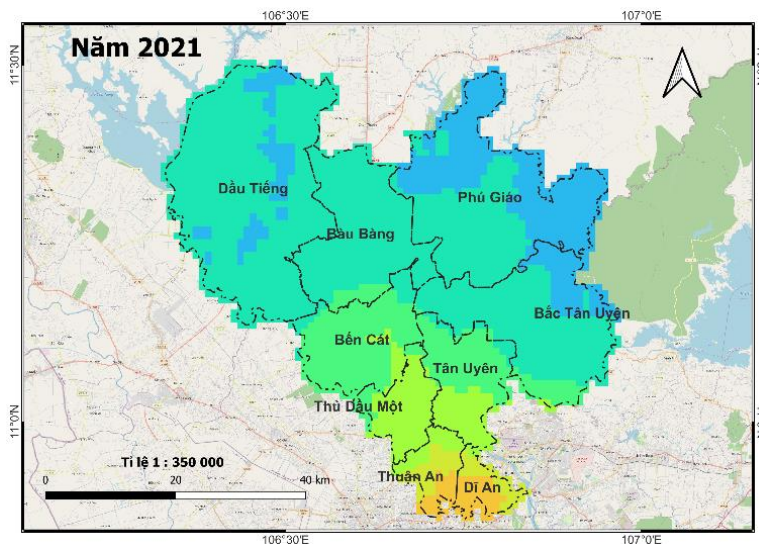
Hình 3. Biểu đồ nồng độ NO₂ trung bình năm 2021 ở Bình Dương

Hình 3 hiển thị kết quả biểu đồ trung bình NO₂ hàng tháng trong năm 2021 ở khu vực nghiên cứu Bình Dương. Từ đó cho thấy rằng nồng độ trung bình hàng tháng có xu hướng tăng giảm không đồng đều vào các tháng khác nhau. Nồng độ giảm trong thời gian thực hiện giãn cách nhưng đã bắt đầu tăng trở lại trong những tháng sau đó khi các hoạt động sản xuất và giao thông trở lại bình thường.

Từ đó, cho thấy rằng nồng độ trung bình 5 tháng đầu năm dao động trong khoảng từ 29 – 35 $\mu\text{mol}/\text{m}^2$ và nồng độ trung bình các tháng giãn cách dao động chủ yếu trong khoảng từ 18 – 24 $\mu\text{mol}/\text{m}^2$. Tháng 12 có xu hướng tăng do nới lỏng giãn cách xã hội. Nồng độ NO₂ cao nhất vào tháng 1 với 35,55 $\mu\text{mol}/\text{m}^2$ và thấp nhất vào tháng 9 với nồng độ 18,11 $\mu\text{mol}/\text{m}^2$. Nồng độ trung bình cũng biến thiên rõ rệt theo thời gian với mức độ chênh lệch giữa tháng cao nhất và tháng thấp nhất là 1,96 lần.

Đây là giai đoạn sau dịch nhưng tình hình vẫn bùng phát mạnh ở Việt Nam nên diễn biến NO₂ phụ thuộc chủ yếu vào yếu tố dịch bệnh và yếu tố giao mùa, lượng giao thông, sự phát triển công nghiệp trên khu vực nghiên cứu.

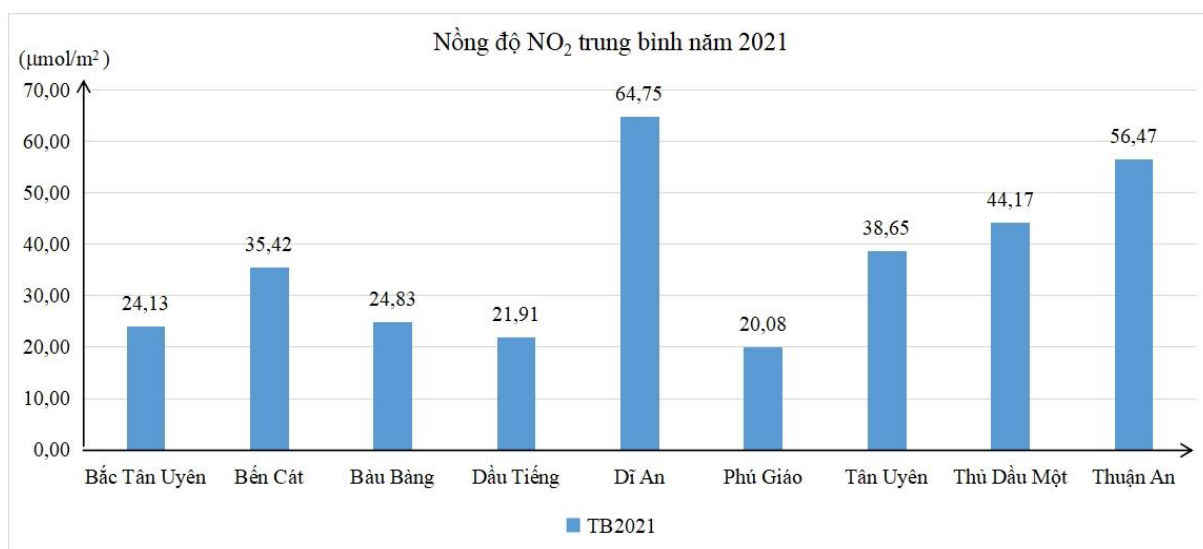
3.1. Phân tích diễn biến nồng độ NO_2 theo không gian



Hình 4. Bản đồ nồng độ NO_2 năm 2021 theo không gian

Bản đồ hình 4 cho thấy, khu vực nồng độ NO_2 cao nằm trong các huyện phát triển kinh tế. Dã An, Thuận An là khu vực có nồng độ NO_2 cao nhất với diện tích dao động trong khoảng từ $50 - 80 \mu\text{mol}/\text{m}^2$. Các khu vực Thủ Dầu Một, Tân Uyên, Bến Cát, Dầu Tiếng với mức phân bố thấp hơn ở mức từ $30 - 60 \mu\text{mol}/\text{m}^2$. Nồng độ NO_2 thấp nhất là Phú Giáo, Bắc Tân Uyên với kết quả trong khoảng $10 - 30 \mu\text{mol}/\text{m}^2$.

Từ tất cả các kết quả trên, có thể kết luận rằng nồng độ NO_2 ở các huyện, thành phố trong khu vực Bình Dương phân bố không đồng đều. Tuy dịch bệnh vẫn chưa chấm dứt nhưng nồng độ NO_2 trung bình năm một số huyện vẫn cao.



Hình 5. Nồng độ NO_2 trung bình các huyện ở tỉnh Bình Dương

Dựa vào hình 5, Dã An là khu vực có nồng độ NO_2 cao nhất so với các huyện khác với $64,75 \mu\text{mol}/\text{m}^2$. Khu vực thấp nhất là Phú Giáo với $20,08 \mu\text{mol}/\text{m}^2$ trong thời gian nghiên cứu. Nồng độ trung bình cũng biến thiên rõ rệt theo khu vực cao và thấp với mức độ chênh lệch là

3,1 lần. Kết quả ứng với thực tế khi Dĩ An là trung tâm kinh tế với phát triển giao thông, công nghiệp ở Bình Dương và Phú Giáo phát triển chủ yếu là nông nghiệp. Các khu vực còn lại nằm ở mức trung bình cao là Thuận An, Thủ Dầu Một, Tân Uyên, Bến Cát và các huyện trung bình thấp là Bàu Bàng, Bắc Tân Uyên, Dầu Tiếng.

4. KẾT LUẬN

Trong bài nghiên cứu này, nồng độ NO₂ được thu thập từ vệ tinh Sentinel – 5P TROPOMI qua nền tảng Google Earth Engine với thời gian nghiên cứu là các tháng trong năm 2021. Dữ liệu ảnh vệ tinh được tiến hành chiết tách trong khu vực nghiên cứu tỉnh Bình Dương trên nền tảng Google Earth Engine. Dựa trên phân tích theo thời gian cho thấy nồng độ NO₂ phụ thuộc vào sự thay đổi theo mùa ảnh hưởng đến sự phát tán các chất ô nhiễm. Ngoài ra, lệnh giãn cách xã hội giảm nhu cầu đi lại và sản xuất hàng hóa dẫn đến nồng độ NO₂ cũng được cải thiện vào giai đoạn này do nguồn phát thải chủ yếu của NO₂ là từ phương tiện giao thông và các hoạt động công nghiệp. Phân tích diễn biến nồng độ NO₂ theo không gian cho thấy ở các huyện trong khu vực Bình Dương phân bố có sự chênh lệch cao. Dựa vào kết quả trung bình khu vực có thể kết luận chỉ số NO₂ cao nhất ở khu vực Dĩ An và thấp nhất là khu vực Phú Giáo.

LỜI CẢM ƠN

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Thủ Dầu Một thông qua đề tài NCKH cấp trường, mã số ... Nhóm tác giả xin trân trọng cảm ơn sự hỗ trợ từ Trường Đại học Thủ Dầu Một.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tổng cục thống kê (2021). Kết quả khảo sát mức sống dân cư Việt Nam năm 2020, Nhà xuất bản thống kê.
2. Solomon, S., Portmann, R. W., Sanders, R. W., Daniel, J. S., Madsen, W., Bartram, B., & Dutton, E. G. (1999). On the role of nitrogen dioxide in the absorption of solar radiation. *Journal of Geophysical Research: Atmospheres*, 104 (D10), 12047-12058.
3. Amani, M., Ghorbanian, A., Ahmadi, S. A., Kakooei, M., Moghimi, A., Mirmazloumi, S. M., Moghaddam, S. H. A., Mahdavi, S., Ghahremanloo, M., Parsian, S., Wu, Q., & Brisco, B (2020). Google Earth Engine Cloud Computing Platform for Remote Sensing Big Data Applications: A Comprehensive Review. *IEEE Journal of Selected Topics in Applied Earth Observations and Remote Sensing*, 13, 5326–5350.
4. Ghasempour, F., Sekertekin, A., & Kutoglu, S. H (2021). Google Earth Engine based spatio-temporal analysis of air pollutants before and during the first wave COVID-19 outbreak over Turkey via remote sensing. *Journal of Cleaner Production*, 319. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.128599>
5. Lê Văn Tân (2021). COVID-19 control in Vietnam. *Nature Immunology*. <https://doi.org/10.1101/2020.09.11.20192484>
6. Muhammad Naveed-ul-Zafar. (2021). Spatio-temporal analysis of Tropospheric NO₂ Pollution during the COVID-19 Pandemic Lockdowns.

7. Mutanga, O., & Kumar, L (2019). Google earth engine applications. In *Remote Sensing* (Vol. 11, Issue 5). MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/rs11050591>
8. Shami, S., Ranjgar, B., Bian, J., Khoshlahjeh Azar, M., Moghimi, A., Amani, M., & Naboureh, A (2022). Trends of CO and NO2 Pollutants in Iran during COVID-19 Pandemic Using Timeseries Sentinel-5 Images in Google Earth Engine. *Pollutants*, 2(2), 156–171. <https://doi.org/10.3390/pollutants2020012>
9. Shi, Y., Wang, G., Cai, X. peng, Deng, J. wen, Zheng, L., Zhu, H. hong, Zheng, M., Yang, B., & Chen, Z (2020). An overview of COVID-19. In *Journal of Zhejiang University: Science B* (Vol. 21, Issue 5, pp. 343–360). Zhejiang University Press. <https://doi.org/10.1631/jzus.B2000083>
10. Trần Thị Vân, Trịnh Thị Bình, & Hà Dương Xuân Bảo (2012). Nghiên cứu khả năng phát hiện ô nhiễm bụi trên khu vực đô thị bằng công nghệ viễn thám nhằm hỗ trợ quan trắc môi trường không khí. *Tạp Chí Phát Triển Khoa Học và Công Nghệ*, Tập 15, Số M2-2012.
11. Verhoelst, T., Pinardi, G., Eskes, H. J., Fjaeraa, A. M., Folkert Boersma, K., Levelt, P. F., Navarro-Comas, M., PETERS, A. J. M., Sinyakov, V. P., Strong, K., Verhoelst, T., Compennolle, S., Pinardi, G., Lambert, J.-C., Eichmann, K.-U., Granville, J., Niemeijer, S., Cede, A., Tiefengraber, M., ... Zehner, C (2021). Atmospheric Measurement Techniques. *European Geosciences Union*, 14(1), 481–510. <https://doi.org/10.5194/amt-14-481-2021>
12. WHO (2014). 7 million premature deaths annually linked to air pollution - Bản tin.

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ VIỄN THÁM VÀ GIS ĐÁNH GIÁ BIẾN ĐỘNG LỚP PHỦ BỀ MẶT VÀ ẢNH HƯỞNG ĐẾN TÀI NGUYÊN ĐẤT TỈNH BÌNH DƯƠNG

Nguyễn Thành Tuấn, Trần Thị Ân, Nguyễn Lê Tấn Đạt¹

1. Lớp D19DD01, Trường Đại học Thủ Dầu Một.

2. Khoa Khoa học quản lý, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Đánh giá biến động lớp phủ là xem xét quá trình biến động trên bề mặt đất dựa trên ảnh viễn thám phân tích sự biến đổi qua từng thời điểm. Trong nghiên cứu này, nhóm tác giả sử dụng tư liệu ảnh viễn thám Landsat 8, Landsat 9 để phân loại và đánh giá biến động lớp phủ trong vòng 10 từ năm 2013 đến 2022. Kết quả của phân loại biến động lớp phủ tại hai thời điểm cho thấy, diện tích đất đô thị năm 2022 chiếm 14.62% tăng hơn 6.19% so với năm 2013 tập trung ở Thuận An, Dĩ An, Thủ Dầu Một, các nhóm đất khác có xu hướng giảm. Kết quả phân loại lớp phủ bề mặt từ ảnh vệ tinh được kiểm chứng bằng phương pháp sử dụng hệ số Kappa, đồng thời được sử dụng làm đầu vào cho việc xây dựng bản đồ và đánh giá biến động thảm phủ. Kết quả nghiên cứu của đề tài có ý nghĩa quan trọng trong việc quản lý tài nguyên đất đai của địa phương.

Từ khóa: GIS, Landsat, lớp phủ bề mặt, viễn thám.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Quá trình đô thị hóa mạnh mẽ cùng với sự gia tăng dân số dẫn tới sự thay đổi lớn trong hiện trạng sử dụng đất ở hầu hết các tỉnh thành của Việt Nam. Ngày nay, do sự gia tăng dân số, sự phát triển của các đô thị, sự tăng trưởng kinh tế xã hội và một số vấn đề khác đã và đang tác động rất lớn tới đất đai, đặc biệt đối với một thành phố đang có tốc độ đô thị hóa nhanh như tỉnh Bình Dương. Tỷ lệ đô thị hóa của toàn tỉnh Bình Dương đang ở mức trên 75%, một số nơi như Dĩ An tỷ lệ đô thị hóa đạt gần 83%, Thuận An đạt mức hơn 84%. Tổng diện tích đất đô thị ở Bình Dương năm 2021 đạt 40.600 ha, chiếm khoảng 15% diện tích toàn tỉnh. (Trần Thái, 2021)

Với sự phát triển của xã hội, đất đai và các lớp phủ mặt đất không ngừng biến động, tạo ra áp lực lớn đối với việc khai thác và sử dụng tài nguyên này. Tuy nhiên, đất đai là nguồn tài nguyên đặc biệt và không thể tái tạo, do đó việc quản lý, sử dụng và khai thác tài nguyên này một cách hiệu quả và bền vững là rất quan trọng. Các nghiên cứu về theo dõi biến động các loại lớp phủ mặt đất là những công việc cần thiết để đưa ra các quyết định và chính sách phù hợp trong việc quản lý tài nguyên đất đai (Nguyễn Thị Thu Hiền, 2019).

Công nghệ viễn thám được sử dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực như khí tượng, địa chất, môi trường, nông - lâm - ngư nghiệp... để theo dõi biến động các loại lớp phủ mặt đất với độ chính xác khá cao. Các ứng dụng này có thể giúp các nhà quản lý có thêm nguồn tư liệu để

giám sát biến động sử dụng đất. Ảnh viễn thám có thể giải quyết các công việc khó khăn khi quan sát trên mặt đất và phân tích ảnh để thành lập bản đồ hiện trạng sử dụng đất nhanh hơn và rẻ hơn rất nhiều so với việc quan sát ngoài thực địa (Trần Thị Ngọc Hạnh, 2017).

Xuất phát từ những lý do nêu trên, đề tài “Ứng dụng công nghệ viễn thám và GIS đánh giá biến động lớp phủ bề mặt và ảnh hưởng đến tài nguyên đất tỉnh Bình Dương” được thực hiện.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

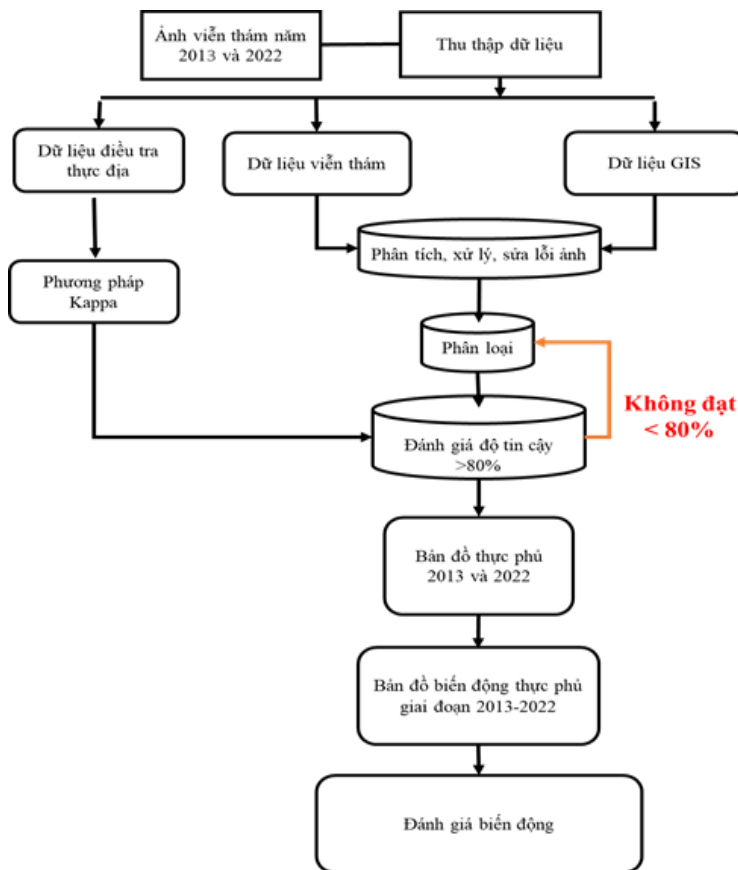
2.1. Dữ liệu

Dữ liệu cơ bản được sử dụng trong nghiên cứu này là ảnh viễn thám ETM+ từ vệ tinh Landsat 8 và ảnh viễn thám Landsat 9 được cung cấp miễn phí từ Cục khảo sát địa chất Hoa Kỳ (U.S Geological Survey) tại đường dẫn: <https://earthexplorer.usgs.gov/>. (Nguyễn Ngọc Thạch, 2013)

Trong nghiên cứu này, đề tài đã sử dụng tư liệu ảnh viễn thám Landsat 8, Landsat 9 để phân loại và đánh giá biến động lớp phủ trong vòng 10 từ năm 2013 đến 2022.

Ảnh Landsat 8 chụp vào ngày 18 tháng 11 năm 2013 có độ phân giải 30m. Ảnh Landsat 9 chụp vào ngày 29 tháng 01 năm 2022 có độ phân giải 30m.

2.2. Quy trình và phương pháp nghiên cứu



Hình 1. Sơ đồ quy trình thực hiện

Phương pháp nghiên cứu:

Các bước xử lý ảnh vệ tinh được thực hiện

- **Bước 1: Thu thập tài liệu, số liệu viễn thám:** Tổng hợp thông tin tài liệu về vấn đề nghiên cứu trong đề tài. Các thông tin được thu thập từ các bài báo khoa học, luận văn, luận án, các sách, cũng như từ các nguồn thông tin đáng tin cậy của các cơ quan quản lý liên quan như Cục thống kê Bình Dương. Bài báo tiến hành phân loại, chọn lọc, kế thừa các tài liệu được xây dựng phù hợp với nội dung nghiên cứu, bao gồm: các nghiên cứu trong và ngoài nước về đánh giá biến động lớp phủ và tính độ chính xác mẫu phân loại bằng hệ số kappa, số liệu về điều kiện tự nhiên, kinh tế xã hội của tỉnh Bình Dương, ...

- **Bước 2: Tiền xử lý:** Tất cả các tài liệu, thông tin thu thập được kiểm chứng từ nhiều nguồn, xác minh tính chính xác và logic của thông tin. Các dữ liệu dạng ảnh được ghép, nắn ảnh và cắt ranh giới theo đúng khu vực nghiên cứu, các kết quả giải đoán ảnh cần được kiểm tra độ chính xác. Quá trình xử lý, giải đoán ảnh được thực hiện trên phần mềm GRASS GIS, các quá trình chồng xếp, thành lập bản đồ được thực hiện trên phần mềm QGIS.

- **Bước 3: Khảo sát thực địa:** Việc khảo sát thực địa được thực hiện trong 01 đợt vào tháng 12 năm 2022, với tổng cộng 85 điểm mẫu được chia thành 5 loại thực phủ khác nhau là nước, đất đô thị, đất trồng, đất nông nghiệp và đất rừng. Ở bài báo này, đất đô thị được xem xét bao gồm tất cả các công trình xây dựng ở tỉnh Bình Dương, đất nông nghiệp bao gồm đất trồng lúa và hoa màu, còn đất rừng bao gồm cả rừng tự nhiên và rừng trồng (bao gồm cả rừng cao su).

- **Bước 4: Phân loại lớp phủ:** sử dụng tư liệu ảnh vệ tinh Landsat, áp dụng phương pháp phân loại có kiểm định với thuật toán Maximum Likelihood Classification (dựa vào tập hợp mẫu phân loại) để thành lập các bản đồ hiện trạng lớp phủ tại các thời điểm 2013 và 2022. Phương pháp viễn thám còn được áp dụng trong đánh giá độ chính xác sau phân loại ảnh vệ tinh: đề tài tiến hành xây dựng những điểm kiểm chứng ngoài thực địa có tọa độ, nhằm đánh giá mức độ tin cậy của kết quả giải đoán ảnh. So sánh trạng thái ngoài thực địa và trên bản đồ có cùng vị trí. Tỷ lệ giữa số điểm phân loại đúng và tổng số điểm kiểm chứng là mức độ tin cậy của kết quả giải đoán.

- **Bước 5: Đánh giá độ chính xác sau phân loại:** Xác định độ chính xác phân loại thường được dùng để đánh giá chất lượng của ảnh vệ tinh được giải đoán, hoặc so sánh độ tin cậy của kết quả đạt được khi áp dụng các phương pháp khác nhau trong phân loại ảnh viễn thám. Một trong những chỉ số thường được sử dụng là chỉ số Kappa (K) nhằm thống kê, kiểm tra và đánh giá sự phù hợp giữa những nguồn dữ liệu khác nhau hoặc khi áp dụng các thuật toán khác nhau. Thực hiện lệnh r.kappa trong GRASS GIS để đánh giá phần trăm độ tin cậy của kết quả phân loại lớp phủ với kết quả thực địa. Hệ số Kappa có giá trị 0–1, giá trị càng cao thì kết quả giải đoán ảnh càng tốt. Đối với dữ liệu ảnh viễn thám có độ phân giải thấp và trung bình, nếu hệ số Kappa đạt trên 0,8 (>80%) thì kết quả giải đoán ảnh có thể sử dụng được. (ThS. Mạc Văn Chiến, 2014)

- **Bước 6: Xử lý và chồng xếp bản đồ:** Phân tích và xây dựng bản đồ: Sử dụng phần mềm như QGIS, GRASS GIS... để xử lý, biên tập, thành lập bản đồ đánh giá biến động lớp phủ của khu vực nghiên cứu. Phân tích biến động sau phân loại: Từ kết quả phân loại của hai ảnh Landsat năm 2013 năm 2022 tiến hành chồng xếp bản đồ ở hai thời điểm với nhau để xác định vùng, diện tích bị biến động.

- **Bước 7: Phân tích biến động lớp phủ:** Trên cơ sở các ảnh giải đoán của năm 2013 và 2022, đánh giá biến động các loại lớp phủ với chức năng Raster → Raster map calculator → Raster map calculator [r. mapcalc] trong phần mềm GRASS GIS (Michael Shapiro, 2022). Chức năng này cho phép đối chiếu, so sánh sự thay đổi lớp phủ giữa các ảnh sau khi phân loại với nhau. Kết quả là thu được bản đồ biến động và diện tích, phần trăm biến động của từng loại lớp phủ qua các giai đoạn. Dữ liệu được trình bày dưới dạng các ma trận, trong đó dữ liệu theo hàng là diện tích lớp phủ ở thời kỳ trước và dữ liệu theo cột là diện tích lớp phủ ở thời kỳ sau. Đây là một ma trận vuông, trong đó đường chéo cho biết diện tích lớp phủ không đổi.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Kết quả đánh giá độ chính xác sau phân loại

Trong tháng 12/2022 đã tiến hành thực địa thu thập thông tin về các đối tượng lấy mẫu lớp phủ trên khu vực tỉnh Bình Dương. Bằng cách sử dụng phần mềm AngleCam, là một ứng dụng máy ảnh khoa học kết hợp với thông tin GPS (bao gồm vĩ độ, kinh độ, độ cao và độ chính xác), góc nghiêng và góc phương vị.

Thông tin từ thực địa, bao gồm 85 điểm quan trắc sau đó được sử dụng để kiểm tra kết quả phân loại.

Kết quả đánh giá độ chính xác các lớp thực phủ được thể hiện cụ thể trong Bảng 1. Trong đó, kết quả thực hiện chạy kappa năm 2022 có độ chính xác 96.74 % và Kappa ~ 0.96.

Bảng 1: Bảng kết quả đánh giá độ chính xác sau phân loại ảnh của năm 2022

Loại thực phủ	Nước	Đất đô thị	Đất trống	Đất nông nghiệp	Đất rừng	Kappa ước tính
Nước	3066	0	0	0	0	1.00
Đất đô thị	66	2309	6	0	5	0.95
Đất trống	0	36	203	0	1	0.84
Đất nông nghiệp	0	0	0	530	149	0.76
Đất rừng	0	25	0	7	2655	0.96

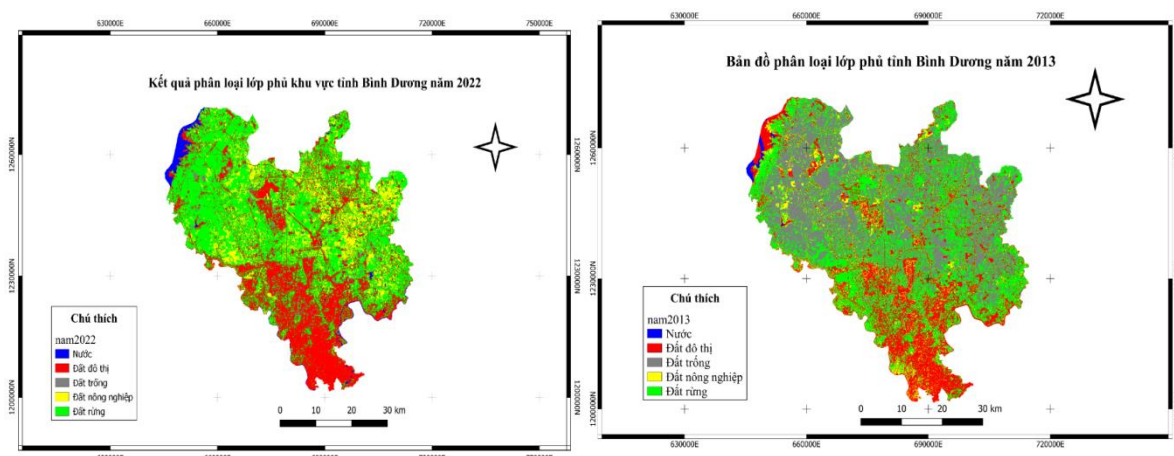
- Để đánh giá độ chính xác của kết quả phân loại ảnh, nghiên cứu đã sử dụng 85 điểm mẫu, 85 điểm mẫu này không trùng vị trí với các điểm mẫu dùng để làm khóa phân loại, và được phân bố tương đối đều trên khu vực nghiên cứu.

Kết quả phân loại có độ chính xác tổng thể của nước, đất đô thị, đất rừng đều lớn hơn 95% và hệ số Kappa lớn hơn 0,9. Trong đó giá trị cao nhất là là nước với độ chính xác tổng thể đạt 100% và hệ số Kappa tại bảng 1 là 0,96.

Tuy nhiên, ở vẫn còn một số lỗi sai dẫn đến độ chính xác không được tối đa vẫn có sự nhầm lẫn từ đất nông nghiệp sang đất rừng, từ đất nông nghiệp sang đất trống tương đối phổ biến.

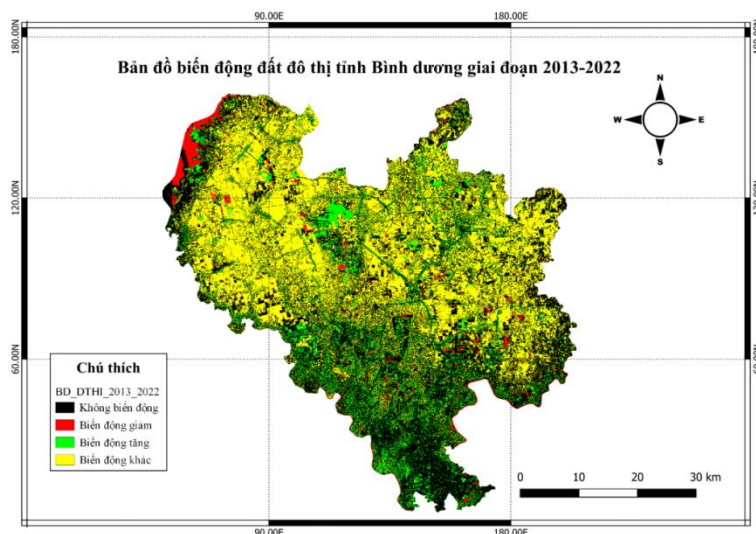
3.2. Kết quả bản đồ phân loại lớp phủ mặt đất tỉnh Bình Dương năm 2013 và năm 2022

Thống kê kết quả phân loại lớp phủ cho khu vực



Hình 2: Kết quả phân loại lớp phủ tỉnh Bình Dương năm 2013 và năm 2022

Từ kết quả phân loại lớp phủ năm 2013, diện tích đất rừng cao nhất 96,847.11 ha chiếm 35.97%, đất trồng là 94,655.52 ha chiếm 35.16%. Nhìn vào năm 2013, cơ cấu mục đích sử dụng đất chủ yếu là đất rừng, có tỉ lệ cao nhất trong 269,235.27 ha diện tích tự nhiên của tỉnh Bình Dương. Diện tích đất nông nghiệp và đất trồng tại thời điểm này vẫn còn cao, với diện tích lần lượt là 20502.72 ha và 94655.52 ha, chiếm tỉ lệ 7,62% và 35,16% diện tích toàn tỉnh Bình Dương (Bảng 6). Diện tích đất đô thị năm 2013 là 56079.36 ha chiếm tỉ lệ 20.83% diện tích toàn tỉnh Bình Dương (Bảng 6). Nguyên nhân một phần do thời điểm năm 2013 quá trình đô thị hóa vẫn chưa được đẩy mạnh như những năm trở lại đây, nên diện tích đất trồng vẫn còn khá cao. Các nơi đó chủ yếu ở Phú Giáo, Dầu Tiếng, Bắc Tân Uyên.



Hình 3: Biến động đất đô thị giai đoạn 2013-2022

Dựa vào kết quả phân loại lớp phủ năm 2022 của tỉnh Bình Dương, cho thấy sự chuyển dịch cơ cấu sử dụng đất mạnh mẽ của tỉnh. Diện tích đất trồng thu hẹp chỉ còn 6938.73 ha (2.58%). Diện tích đất nông nghiệp giảm tương còn 36,509.76 ha (13.56%) tại năm 2022. Diện tích đất rừng tăng từ 96.847,11 ha (35.97%) lên 138,071.88 ha (51.28%). Nguyên nhân chủ yếu là do diện tích đất nông nghiệp, đất trồng thu hẹp được quy hoạch để sử dụng mục đất xây dựng

ơ sở hạ tầng: các khu dân cư, nhà ở, các cụm công nghiệp, nên diện tích đất đô thị, đất ở tăng cao so với các năm trở lại đây.

3.3. Đánh giá biến động lớp thực phủ tỉnh Bình Dương các giai đoạn

Sau khi giải đoán và đánh giá độ chính xác của các bản đồ lớp phủ bề mặt, thực hiện thành lập các bản đồ biến động lớp thực phủ giai đoạn 2013–2022.

STT	Biến động đất đô thị	2013-2022	
		Diện tích (ha)	Phần trăm (%)
1	Loại biến động		
2	Không biến động	115,606.89	42.94
3	Biến động giảm	7136.91	2.65
4	Biến động tăng	33,694.38	12.51
5	Biến động khác	112,797.09	41.90
6	Tổng	269,235.27	100

Bảng 2: Biến động đất đô thị giai đoạn 2013-2022

Biến động đất đô thị diễn ra tương đối mạnh với diện tích đất đô thị biến động tăng là 41,848.11 ha chiếm 15.54% trên tổng diện tích 269,235.27 ha của tỉnh Bình Dương (Bảng 2). Nguyên nhân là diện tích đất nông nghiệp, đất trồng thu hẹp được quy hoạch để sử dụng mục đất xây dựng cơ sở hạ tầng: các khu dân cư, nhà ở, các cụm công nghiệp, nên diện tích đất đô thị, đất ở tăng cao so với các năm trở lại đây.

Bảng 3: Bảng biến động đất trồng tại giai đoạn 2013-2022

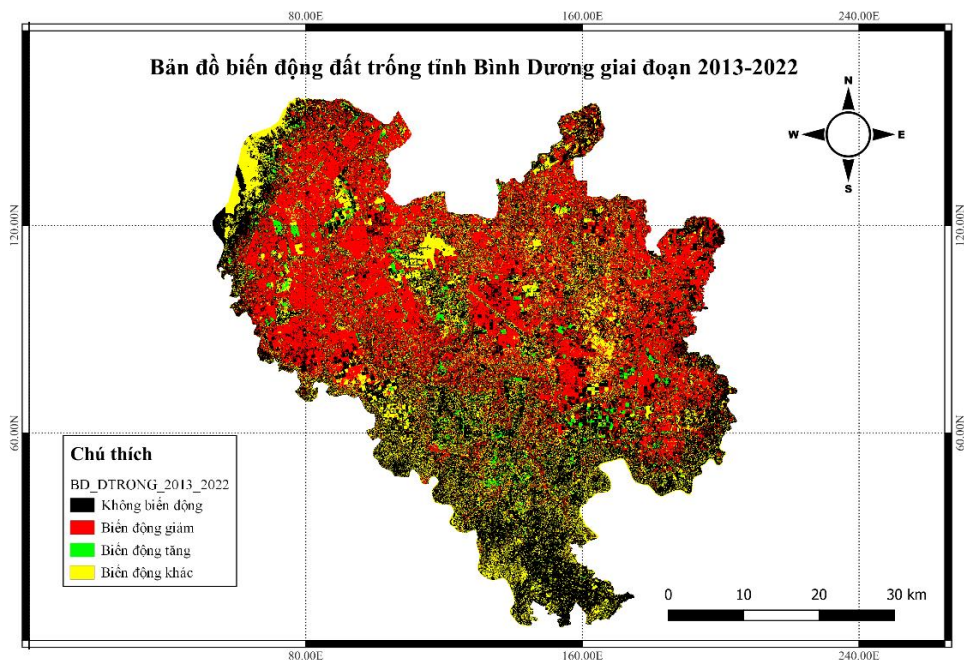
STT	Biến động đất trồng	2013-2022	
		Diện tích (ha)	Phần trăm (%)
1	Loại biến động		
2	Không biến động	115.606,89	42,94
3	Biến động giảm	94.421,52	35,07
4	Biến động tăng	6.704,73	2,49
5	Biến động khác	52.502,13	19,50
6	Tổng	269.235,27	100

Đất trồng đất trồng có xu hướng giảm mạnh, đặc biệt là trong giai đoạn 2013–2022 và các năm trở lại đây.

Biến động đất trồng diễn ra mạnh mẽ, diện tích đất trồng giảm xuống 94,421.52 ha chiếm 35.07% trên tổng diện tích 269,235.27 ha tại giai đoạn 2013-2022 của tỉnh Bình Dương. Nguyên nhân chủ yếu là do ngành công nghiệp, đô thị hóa đang được chú trọng triển ra các dự án, kế hoạch quy hoạch sử dụng đất mạnh mẽ.

Điều này khẳng định ngành công nghiệp đang đóng vai trò quan trọng và có đóng góp cao trong tăng trưởng kinh tế chung của huyện với việc khai thác các tiềm năng sau những dự án xây dựng cơ sở hạ tầng, giao thông, các cụm công nghiệp.

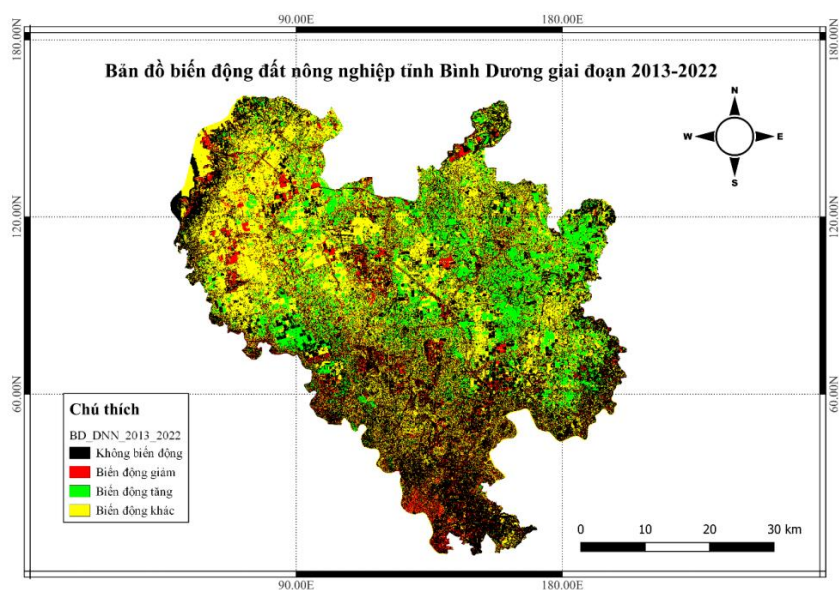
Bên cạnh đó, có thể nói đến diện tích cây trồng nông nghiệp và cây lâu năm cũng góp phần vào thu nhập của các địa bàn trên tỉnh, làm giảm đi diện tích đất trồng, tăng diện tích lớp phủ thực vật hơn trung hòa măng xanh, đóng góp vào điều tiết môi trường. Đặc biệt rõ nét nhất là các khu vực thành phố Thủ Dầu Một, Dĩ An, Thuận An và diện tích đất có công trình xây dựng tăng nhanh trong những năm trở lại đây.



Hình 4: Bản đồ biến động đất trồng giai đoạn 2013-2022

Bảng 4: bảng biến động đất nông nghiệp giai đoạn 2013-2022

STT	Biến động đất nông nghiệp	2013-2022	
		Diện tích (ha)	Phần trăm (%)
1	Loại biến động		
2	Không biến động	115,606.89	42.94
3	Biến động giảm	20,198.52	7.50
4	Biến động tăng	36,205.56	13.45
5	Biến động khác	97,224.30	36.11
6	Tổng	269,235.27	100



Hình 5: Bản đồ biến động nông nghiệp giai đoạn 2013-2022

Đất trồng và đất nông nghiệp có xu hướng giảm mạnh trong những năm gần đây. Cao su được xác định là loại cây trồng công nghiệp đem lại nguồn thu quan trọng cho người dân ở vùng đồi núi thấp các địa bàn phía Bắc của tỉnh Bình Dương, tập trung tại các huyện Dầu Tiếng, Phú Giáo, Tân Uyên, ..., đặc biệt biến động mạnh đối với loại đất nông nghiệp là trong giai đoạn 2013–2022 (tăng lên 13.45%).

Điều này chủ yếu do quá trình chuyển đổi đất nông nghiệp thành đất thổ cư, đặc biệt là các khu vực thành phố Thủ Dầu Một, Dĩ An, Thuận An và do trong quá trình sử dụng dữ liệu vệ tinh, có nhiều khu vực đất lúa xen kẽ giữa các khu vực dân cư, nhưng diện tích rất nhỏ, phân bố rải rác nên khi giải đoán ảnh, các giá trị pixel của những khu vực đất lúa đó không chiếm ưu thế và bị gộp lại cùng với các pixel có giá trị ưu thế xung quanh. Do đó, mặc dù có sự biến động mạnh, nhưng trong thực tế, biên độ biến động không quá nhiều như kết quả giải đoán vệ tinh.

Ngoài ra, diện tích đất có công trình xây dựng tăng nhanh, đặc biệt trong những năm trở lại đây. Biến động diện tích của loại lớp phủ mặt đất này là hoàn toàn phù hợp với quy luật.

Bảng 5: Biến động đất rừng ba giai đoạn 2013-2022

STT	Biến động đất rừng	2013-2022	
		Diện tích (ha)	Phần trăm (%)
1	Loại biến động		
2	Không biến động	115,606.89	42.94
3	Biến động giảm	31,871.43	11.84
4	Biến động tăng	73,096.20	27.15
5	Biến động khác	48,660.75	18.07
6	Tổng	269,235.27	100

Bảng 5 cho thấy xu hướng biến động đất rừng của khu vực nghiên cứu tuân theo quy luật như sau:

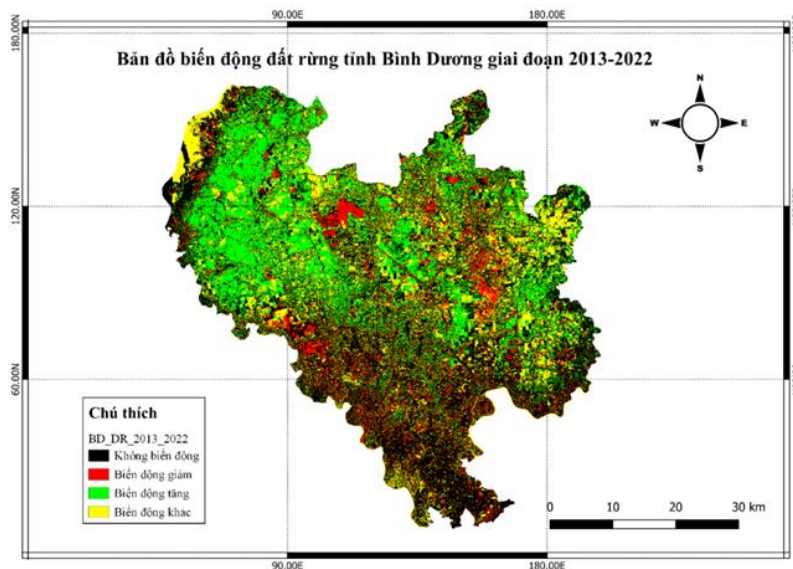
– Tổng diện tích cây cao su và rừng các loại có biến động không nhiều trong vòng 10 năm qua. Đây là các loại hình sử dụng đất có kiểu sử dụng đất là cây trồng lâu năm và tuân theo một chu kỳ nhất định, như cây cao su 20 – 25 năm. Riêng đối với cao su, chính quyền địa phương cũng đã có các chính sách nhằm ổn định loại hình sử dụng đất này, đảm bảo tránh tình trạng phát triển ồ ạt.

Sự thay đổi trong thời gian ngắn là không nhiều do các vườn đang trong chu kỳ khai thác hoặc đã lập lại một chu kỳ mới (trồng mới và thanh lý cây). Tại một số nơi diện tích các loại rừng được cơ quan địa phương tuyên truyền và ủng hộ trồng thêm làm tăng diện tích phủ xanh của rừng với mục đích trung hoà mảng xanh bảo vệ môi trường.

Qua kết quả nghiên cứu cho thấy diện tích lớp phủ đất tại khu vực tỉnh Bình Dương có xu hướng thay đổi. Bình Dương là thành phố có tốc độ đô thị hóa nhanh theo xu hướng công nghiệp, thương mại, và dịch vụ. Về nhu cầu sử dụng đất, theo xu hướng là giảm dần đất nông nghiệp để chuyển sang phi nông nghiệp với mục đích xây dựng cơ sở hạ tầng, khu cụm công nghiệp, tiểu thủ công nghiệp, xí nghiệp, các khu dân cư. Việc nhiều dự án quy hoạch xây dựng khu dân cư và các công trình phúc lợi công cộng nên sự biến động diện tích đất theo mục đích sử dụng là rất lớn và quá trình đô thị hóa sẽ diễn rất nhanh.

Biến động diện tích sử dụng đất năm 2013 đến 2022, diện tích đất giảm đi một cách nhanh chóng cụ thể là đất nông nghiệp, đất trồng. Điều này cho thấy diện tích đất nông nghiệp chuyển

sang mục đích sử dụng phi nông nghiệp. Riêng loại hình đất rừng tăng lên do người dân chuyển mục đích sử dụng và tập trung nhiều ở khu vực Dầu Tiếng, Phú Giáo, điều đó cho thấy việc quy hoạch sử dụng đất có thay đổi lớn. Để có nhận xét trong thời gian tới còn phải dựa vào các yếu tố khác và đánh giá tốt hơn



Hình 6: Bản đồ biến động rừng giai đoạn 2013-2022

3.4. Đánh giá ảnh hưởng của biến động lớp phủ mặt đất đến tài nguyên đất tỉnh Bình Dương

Bảng 6: Bảng thống kê hiện trạng và biến động các loại lớp phủ mặt đất năm 2013 và 2022

Loại lớp phủ	Năm 2013		2022		Biến động	
	ha	%	ha	%	ha	% (so với năm 2013)
Nước	1150,56	0,43	5.078,07	1,89	3.927,51	1,46
Đất đô thị	56.079,36	20,83	82.636,83	30,69	26.557,47	9,86
Đất trồng	94.655,52	35,16	6.938,73	2,58	- 87.716,79	- 32,58
Đất nông nghiệp	20.502,72	7,62	36.509,76	13,56	16.007,04	5,94
Đất rừng	96.847,11	35,97	138.071,88	51,28	41.224,77	15,31

Ghi chú: Phần biến động mang dấu trừ là giảm và không để dấu trừ là tăng

Dựa vào bảng số liệu thống kê của bảng dữ liệu bảng 6 cho thấy, hiện trạng lớp phủ khu vực nghiên cứu vào năm 2013 có cơ cấu như sau: diện tích đất đô thị chiếm tỷ lệ khoảng 20.83% (56079.36 ha), đất nông nghiệp chiếm 7.62% (20502.72 ha), đất trồng chiếm 35.16% (94655.52 ha), tiếp là đất rừng 35.97% (96847.11 ha), diện tích nước mặt chiếm 0.43% (1150.56 ha). Sau 10 năm diện tích của lớp phủ mặt đất khu vực nghiên cứu có sự thay đổi.

Trong khi đó, hiện trạng lớp phủ vào năm 2022 có cơ cấu như sau: Diện tích đất rừng vẫn chiếm tỷ lệ cao nhất với 51.28% (138071.88 ha), đất đô thị chiếm diện tích 30.69% (82636.83 ha), đất nông nghiệp chiếm 13.56% (36509.76 ha) và diện tích đất mặt nước 1.89% (5078.07 ha), diện tích đất trồng là thấp nhất 2.58% (6938.73). Từ đây cho thấy, đến năm 2022 diện tích đất rừng tăng lên 15.31%, diện tích đất đô thị tăng lên 9,86%, đất nông nghiệp tăng 5.94% và diện tích mặt nước chỉ tăng 1.46% so với năm 2013. Khi diện tích đất đô thị và đất rừng tăng lên sẽ kéo theo diện tích của đất trồng giảm - 32.58% so với năm 2013.

Đến nay, hầu hết diện tích tự nhiên của tỉnh Bình Dương đã được khai thác đưa vào sử dụng cho các mục đích phát triển kinh tế - văn hóa - xã hội, bảo đảm quốc phòng, an ninh. Đồng thời, Bình Dương đã phân bổ quỹ đất đáp ứng cho các mục tiêu phát triển kinh tế - xã hội, quốc phòng, an ninh. Việc chuyển dịch cơ cấu sử dụng đất về cơ bản phù hợp với chuyển dịch cơ cấu kinh tế. Quỹ đất dành cho công nghiệp, dịch vụ, xây dựng kết cấu hạ tầng, phát triển đô thị được mở rộng, từng bước đáp ứng yêu cầu đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước và nhu cầu đô thị hóa.

Ngoài ra, việc giao đất trên địa bàn tỉnh Bình Dương chủ yếu phục vụ cho mục tiêu phát triển hạ tầng như: giao thông, thủy lợi, các công trình phúc lợi xã hội khác và đầu tư phát triển khu dân cư, khu nhà ở. Còn việc cho thuê đất chủ yếu thực hiện các dự án sản xuất kinh doanh, thương mại dịch vụ đã được cấp phép đầu tư. Trên cơ sở quy hoạch, kế hoạch sử dụng đất đã được phê duyệt, trong giai đoạn từ năm 2013 - 2020, trên địa bàn tỉnh Bình Dương đã thực hiện được 1.529 dự án giao đất, cho thuê đất, chuyển mục đích sử dụng đất, tương ứng với tổng diện tích 18.531ha đối với tổ chức. (Trần Thái, 2021)

4. KẾT LUẬN

Thông qua việc sử dụng dữ liệu Landsat 8, 9 để giải đoán và phân loại độ che phủ mặt đất, đưa ra một số kết luận và kiến nghị như sau:

- Trong giai đoạn 2013-2022, lớp phủ bề mặt đất ở tỉnh Bình Dương có nhiều biến động, trong đó diện tích các loại lớp phủ mặt đất tương ứng các là loại đất ở, đất rừng, v.v., tăng lên với tốc độ khá nhanh; ở chiều hướng ngược lại, đất trống giảm mạnh trong cả chu kỳ 10 năm. Đất trồng cây cao su (đất rừng) có xu hướng tăng lên, phù hợp với thực tế ở địa phương khi quy hoạch lại diện tích trồng cây cao su trong thời gian vừa qua.

- Việc sử dụng tư liệu ảnh viễn thám trong thành lập bản đồ lớp phủ tương đối đơn giản và nhanh chóng. Đồng thời áp dụng phương pháp đánh giá độ chính xác phân loại ảnh vệ tinh thông qua hệ số Kappa cho ra kết quả so sánh đúng trên 90% tăng độ chính xác hơn, đem lại sự uy tín của kết quả.

- Nghiên cứu đã ứng dụng công nghệ viễn thám kết hợp với GIS để thành lập bản đồ lớp phủ tỉnh Bình Dương các năm 2013 và 2022 và bản đồ biến động lớp phủ khu vực tỉnh Bình Dương giai đoạn 2013-2022, giúp so sánh, đánh giá chính xác hơn về kết quả diện tích, hiện trạng tại khu vực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Michael Shapiro. (2022). r.mapcalc - Máy tính bản đồ raster. U.S.Army Construction Engineering Research Laboratory.
2. Nguyễn Ngọc Thạch. (2013, 12 27). Giáo trình cơ sở viễn thám. Retrieved 01 31, 2023, from <https://tailieu.vn/bst/tron-bo-tai-lieu-huu-ich-ve-co-so-vien-tham-cua-nguyen-ngoc-thach-dh-quoc-gia-ha-noi-389514.html>
3. ThS. Mạc Văn Chiến . (2014). Ứng dụng công nghệ viễn thám và GIS thành lập bản đồ thảm thực vật và bước đầu ước tính khả năng tích tụ carbon ở vườn quốc gia Yok Don. Tạp chí khoa học đo đạc và bản đồ số.
4. Trần Thái. (2021). Vùng đất của hội tụ và phát triển. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Dương.
5. Trần Thị Ngọc Hạnh (2017), "Ứng dụng công nghệ viễn thám trong quản lý sử dụng đất tại Việt Nam", Hội nghị Quốc gia lần thứ XII về Tài nguyên và Môi trường.
6. Nguyễn Thị Thu Hiền (2019), "Nghiên cứu biến động lớp phủ mặt đất sử dụng ảnh viễn thám và GIS", Tạp chí Khoa học và Công nghệ Việt Nam, số 1(59), trang 52-60.

ỨNG DỤNG GIS VÀ GPS TRONG XÂY DỰNG CƠ SỞ DỮ LIỆU VÀ HIỆN TRẠNG CÂY XANH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ DẦU MỘT

Từ Minh Hải ¹, Nguyễn Lê Tấn Đạt ²

1. Lớp D20QLMT01, Trường Đại học Thủ Dầu Một.

2. Khoa Khoa học Quản lý, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Để tạo một nguồn cơ sở dữ liệu về cây xanh tại trường Đại học Thủ Dầu Một và lưu trữ lâu dài đầy đủ các thông tin về sinh thái, có thể sử dụng các công nghệ hiện đại như hệ thống thông tin địa lý (GIS) và các công nghệ số. Đầu tiên, cần xác định các trường của cơ sở dữ liệu, bao gồm các thuộc tính của cây xanh như tên gọi, chiều cao, tọa độ vị trí, v.v. Sử dụng phương pháp khảo sát thực địa trên toàn khu vực nghiên cứu thu thập được 291 cây xanh lớn nhỏ đang tồn tại. Các cây xanh được phân thành ba loại bóng mát với tỷ lệ 48.66% cây tiểu mộc, 7.83% cây trung mộc và 43.51% cây đại mộc. Cuối cùng, hoàn thành cơ sở dữ liệu thuộc tính cây xanh, nhờ đó người quản lý có thể quản lý và phân tích các thông tin đưa ra quyết định hợp lý trong việc bảo vệ, phát triển mảng xanh tại trường Đại học Thủ Dầu Một.

Từ khóa: cây xanh, cơ sở dữ liệu, dữ liệu thuộc tính, dữ liệu thông tin GIS, ...

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thời đại hiện nay luôn tiến bộ và đổi mới liên tục, quá trình đô thị hoá cũng không ngừng phát triển mà còn đang diễn ra với tốc độ nhanh chóng.. Thành phố Thủ Dầu Một cũng là một trong những thành phố có đà phát triển mạnh ở khu vực vùng Đông Nam Bộ miền Nam Việt Nam. Bên cạnh việc quản lý cây xanh vẫn còn thủ công và lạc hậu không được thực hiện nhanh chóng như hiện tại. Nhưng trong thời đại hiện nay, con người luôn khám phá, phát triển những công nghệ mới, ứng dụng mới với nhiều lĩnh vực khác nhau dựa các dữ liệu có sẵn và số hóa ví dụ điển hình như GIS. Ông Roger Tomlison người được thế giới công nhận là cha đẻ của GIS tạo ra công cụ này để hỗ trợ nhân loại trong việc biên tập, lưu trữ dữ liệu tạo một không gian, một cái nhìn trực quan các sự vật, hiện tượng.[1]

Ngày nay, hầu hết các dữ liệu thuộc tính đều gắn với các vị trí xác định trên mặt đất, do đó rất tiện ích cho việc hình thành các điểm, đường, vùng trên bản đồ thể hiện rõ các ranh giới, đường biên. Chính vì vậy GIS có khả năng tiếp nhận và lưu trữ các dữ liệu để phân tích và trình bày các kết quả trực quan ở dạng bản đồ hay đồ thị. Những điều trên là những minh chứng cho thấy không thể phủ nhận các chức năng, công cụ và sự tiện ích của GIS có vai quan trọng trong nhiều lĩnh vực, giúp con người tiết kiệm nhiều thời gian hơn.

Trường Đại học Thủ Dầu Một là một trường học đa ngành đào tạo thu hút nhiều sinh viên trên trong và ngoài tỉnh Bình Dương; diện tích khuôn viên hiện tại chiếm 6.74 ha trong đó diện tích cây xanh tạo bóng mát bao phủ tương đối lớn.

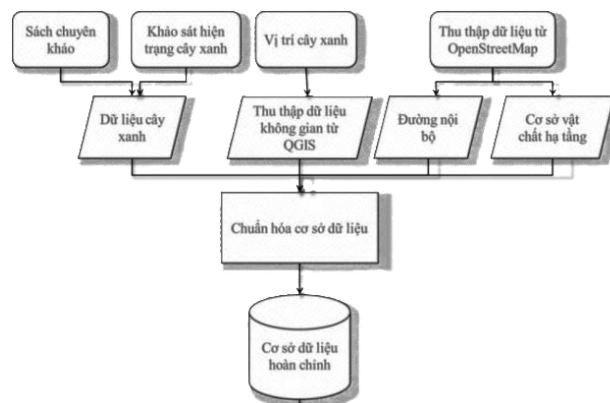
Cây xanh là thực vật mang lại rất nhiều lợi ích cho muôn loài không ngoại trừ con người. Nó cũng góp phần tạo ra không gian thoải mái cho khuôn viên, cho sinh viên trong trường, vì vậy cây xanh cũng được coi là vẻ đẹp của thiên nhiên, sự hoàn hảo của tạo hóa. Nhằm hỗ trợ việc quản lý hiện trạng, chăm sóc cây xanh cũng như bảo tồn và giữ mỹ quan cho khuôn viên trường được dài lâu dưới cái nhìn khoa học thì ứng dụng công nghệ của GIS là hoàn toàn phù hợp hiệu quả với quản lý số hóa trong thời đại hiện nay. Xuất phát từ các vấn đề trên đề tài **“Ứng dụng GIS và GPS trong xây dựng và hiện trạng cơ sở dữ liệu cây xanh tại trường Đại học Thủ Dầu Một”** được thực hiện với một số phần mềm GIS giải quyết các vấn đề số hóa để thành lập cơ sở dữ liệu hệ thống mảng xanh hiện có tại trường Đại học Thủ Dầu Một.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Dữ liệu

- Dữ liệu thông tin cây xanh: Sách chuyên khảo.
- Dữ liệu thuộc tính về vị trí cây xanh trong khuôn viên trường: Được thu thập từ GPS và một số thông tin từ sách chuyên khảo.
- Dữ liệu thuộc tính về kích thước: Được thu thập từ thực địa.
- Dữ liệu phạm vi khuôn trường: Nguồn từ trang web Openstreetmap.

2.2. Quy trình và phương pháp nghiên cứu



Hình 1: Sơ đồ quy trình thực hiện.

Phương pháp thực địa

Thu thập các dữ liệu thông tin trong tự nhiên bằng cách có thể áp dụng một số định lý hoặc đo đạc thủ công đường kính, định tính chiều cao từng đối tượng và xác định số lượng tất cả đối tượng cây xanh trong trường

Phương pháp thu thập dữ liệu sơ cấp, dữ liệu thứ cấp

Dữ liệu sơ cấp: các số liệu, dữ liệu thu thập được từ phương pháp thực địa. Dữ liệu thứ cấp: shapefile từ trang web OpenStreetMap.

Phương pháp phân tích và xây dựng bản đồ số

Sử dụng các trang web như Google Maps, Google Earth,... để phân tích, xử lý, thành lập bản đồ số dựa trên các dữ liệu và thuộc tính đã thu thập.

Phương pháp GIS và biên tập bản đồ

Tạo các đối tượng điểm, đường và điều chỉnh các kí hiệu, kiểu đường nét, màu, chỉnh sửa các dữ liệu trong QGIS đối với các đối tượng cây xanh, cơ sở vật chất, đường nội bộ và ranh giới trường.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Thu thập dữ liệu và lưu trữ thông tin

- Thu thập, chuẩn hóa shapefile trường Đại học Thủ Dầu Một.



Hình 2: *Shapefile đường nội bộ, cơ sở vật chất, ranh giới.*

Nguồn dữ liệu shapefile ranh giới về trường Đại học Thủ Dầu Một được thu thập từ web OpenStreetMap. Những shapefile còn lại được biên tập trực tiếp bằng các công cụ trên phần mềm QGIS được gán hệ tọa độ WS84:4326. Các thông tin như tên sẽ định dạng theo kiểu dữ liệu Text, đối với các dữ liệu số nguyên là Whole number.

- Thu thập, chuẩn hóa dữ liệu thuộc tính cây xanh tại khu vực nghiên cứu.

Dữ liệu thuộc tính cây xanh được thu thập từ quá trình khảo sát thực địa xung quanh khuôn viên trường Đại học Thủ Dầu Một. Dữ liệu thuộc tính cây xanh được thu thập bao gồm vị trí, chiều cao, chu vi, đường kính, tên cây, tên khoa học, chi, bộ, loài, tông, lớp, giới và nguồn gốc xuất xứ.

- Thu thập, chuẩn hóa dữ liệu thuộc tính vòi tưới tại khu vực nghiên cứu.

Đối với số lượng cây xanh tương đối khá lớn và hiện tại được trồng trong khuôn viên trường thì công tác tưới tiêu, cung cấp nước cho cây là việc không thể thiếu. Vòi tưới cũng đóng một phần vai trò quan trọng đối với khả năng sinh trưởng của phát triển cây xanh.

Để đáp ứng nguồn dữ liệu thuộc tính về hệ thống tưới nước và các vòi tưới phải khảo sát toàn bộ khuôn viên trường Đại học Thủ Dầu Một, xung quanh các dãy học tập của sinh viên, dọc các lối đi nội bộ và các bãi xe giáo viên lẫn sinh viên.

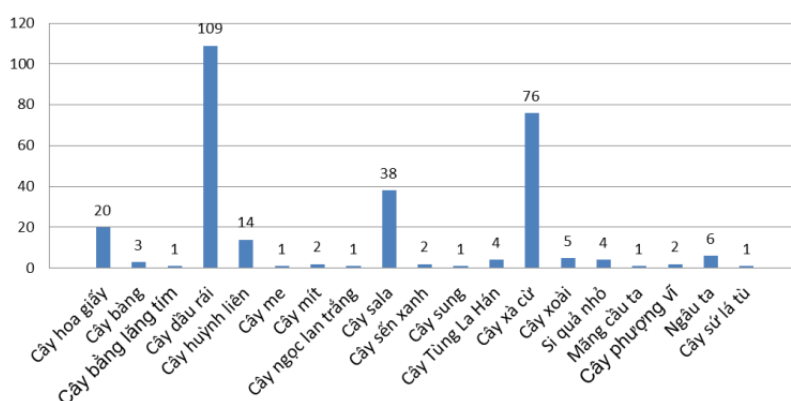
- Thành phần các loài cây xanh tại khu vực nghiên cứu.

Số lượng các loài cây xanh được trồng tại khu vực nghiên cứu được thể hiện tại bảng sau:

Bảng 1: Thống kê số lượng các loài cây xanh tại khu vực nghiên cứu .

STT	Tên cây	Tên khoa học	Số lượng
1	Cây hoa giấy, cây bông giấy	Bougainvillea spectabilis	20
2	Cây bàng	Terminalia catappal	3
3	Cây bàng lãng tím, bàng lãng nước, bàng lãng ỏi	Lagerstroemia speciosa	1
4	Cây dầu rái, cây dầu con rái	Dipterocarpus alatus	109
5	Cây huỳnh liên, chuông vàng, sò đo bông vàng	Tecoma stans	14
6	Cây me	Tamarindus indica	1
7	Cây mít	Artocarpus heterophyllus	2
8	Cây ngọc lan trắng, champaca	Magnolia × alba	1
9	Cây sa la, cây Ngọc Kỳ Lân, cây Đầu Lân, cây Ưu Đam	Shorea robusta	38
10	Cây sến xanh	Mimusops elengi L.	2
11	Cây sung, cây ru đâm thụ, cây tụ quả dong	Ficus racemosa	1
12	Cây Tùng La Hán, cây La Hán Tùng	Podocarpus macrophyllus	4
13	Cây xà cừ hay sọ khi, quả gỗ	Khaya senegalensis	76
14	Cây xoài	Mangifera indica L	5
15	Gừa, si quả nhỏ	Ficus microcarpa	4
16	Mãng cầu ta, mãng cầu na, mãng cầu dai/giai, sa lê, phan lệ chi	Annona squamosa	1
17	Phượng hay phượng vĩ, phượng vĩ, xoan tây, điệp tây	Delonix regia	2
18	Ngâu, ngâu ta	Aglaia duperreana	6
19	Sứ lá tù hay đại lá tù, đại lá tà	Plumeria obtusa	1
Tổng cộng:			291

Sau khi khảo sát thực địa tại khuôn viên trường Đại học Thủ Dầu Một khu vực nghiên cứu đã thống kê được số lượng cây xanh hiện có hơn 200 cây, cụ thể là 291 cây tất cả bao gồm các loài cây lớn nhỏ.



Hình 3: Biểu đồ thống kê số lượng cây xanh.

Kết quả thống kê số lượng cây xanh có 19 loài cây được thể hiện ở hình. Trong các loài cây hiện có thì số lượng cây dầu rái (họ Dầu) chiếm 38,35% số lượng cây xanh, chiếm phần lớn diện tích trong khuôn viên trường Đại học Thủ Dầu Một; và xếp thứ hai là số lượng xà cừ bao gồm loài xà cừ đỏ (chu vi lớn) và xà cừ trắng (chu vi nhỏ). Cây bàng lãng tím, cây me, cây ngọc lan trắng, cây sung, mãng cầu ta và cây sứ la tùng chiếm 2,05% là lượng cây ít nhất và hầu như chỉ có một cây duy nhất trong khuôn viên trường

3.2. Số hóa và hệ thống các dữ liệu, biên tập dữ liệu

- Lớp dữ liệu về cây xanh bao gồm: tọa độ (X,Y), chu vi, chiều cao, đường kính, tên cây, tên khoa học và một số thông tin khác. Dữ liệu không gian dạng shapefile Point.

Bảng 2: Thuộc tính bảng lớp cây xanh.

STT	Tên trường	Kiểu dữ liệu	Mô tả	Ví dụ
1	STT	Whole number	Số thứ tự	187
2	X	Decimal number (real)	Tọa độ X	10.981531
3	Y	Decimal number (real)	Tọa độ Y	106.674378
4	chu vi (cm2)	Decimal number (real)	Chu vi của đối tượng cây xanh	168
5	Chiều cao (m)	Decimal number (real)	Chiều cao của đối tượng	18.05
6	Duơng kính (cm)	Decimal number (real)	Đường kính của đối tượng	53.50
7	Tên cây	Text	Tên Tiếng Việt của đối tượng cây xanh	Cây xa cu hay so khi, qua go
8	Tên khoa học	Text	Tên khoa học của đối tượng cây xanh	Khaya senegalensis
9	Gioi	Text	Giới của đối tượng cây xanh	Plantae
10	Bo	Text	Bộ của đối tượng cây xanh	Sapindales
11	Ho	Text	Họ của đối tượng cây xanh	Meliaceae (Xoan)
12	Chi	Text	Chi của đối tượng cây xanh	Khaya
13	Loai	Text	Loài của đối tượng cây xanh	K. senegalensis
14	Lop	Text	Lớp của đối tượng cây xanh	Pinopsida
15	Tong	Text	Tông của đối tượng cây xanh	Nyctagineae
16	Nguồn gốc, xuất xứ	Text	Nguồn gốc, xuất xứ của đối tượng cây xanh	Nhat Ban va Trung Quoc

- Lớp dữ liệu cơ sở vật chất bao gồm: tên dãy, số tầng và số phòng. Dữ liệu không gian dạng shapefile Polygon.

Bảng 3: Thuộc tính bảng cơ sở vật.

STT	Tên trường	Kiểu dữ liệu	Mô tả	Ví dụ
1	STT	Whole number	Số thứ tự	3
2	Tên dãy	Text	Tên dãy	Day B
3	SLtầng	Whole number	Số lượng tầng	8
4	SLphòng	Whole number	Số lượng phòng	2

- Lớp dữ liệu vòi tưới bao gồm: tọa độ, thể loại vòi tưới và thời gian tưới. Dữ liệu không gian dạng shapefile Point.

Bảng 4: Thuộc tính bảng vòi tưới

STT	Tên trường	Kiểu dữ liệu	Mô tả	Ví dụ
1	STT	Whole number	Số thứ tự	3
2	X	Decimal number (real)	Tọa độ X	10.980487
3	Y	Decimal number (real)	Tọa độ Y	106.674678
4	The loại voi tuoi	Text	Thể loại vòi nước được sử dụng	Ong nuoc PVC 27mm
5	Chu ki tuoi	Whole number	Chu kì tưới hay thời gian hoạt động	1 – 2 lan/ngay

3.3. Hiện trạng cây xanh tại trường Đại học Thủ Dầu Một

3.3.1. Phân loại cây theo bóng mát

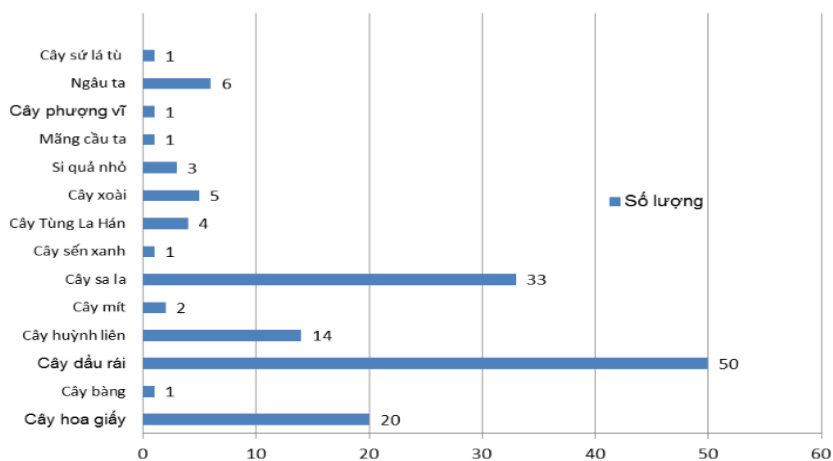
Căn cứ vào Phụ lục số 1 Thông tư số 20/2005/TT-BXD ngày 20 tháng 12 năm 2005 phân loại cây bóng mát trong đô thị để phân loại các cây xanh tạo bóng mát được trồng tại khu vực nghiên cứu dựa trên chiều cao trưởng thành.



Hình 4: Toàn bộ vị trí của ba phân loại cây.

Cây tiểu mộc

Cây tiểu mộc (cây loại 1): là những cây có chiều cao trưởng thành nhỏ. Số lượng cây tiểu mộc hiện có là 143 cây chiếm 48.8% số lượng cây xanh trong khuôn viên trường.



Hình 5: Biểu đồ cột thể hiện số lượng cây loại 1.

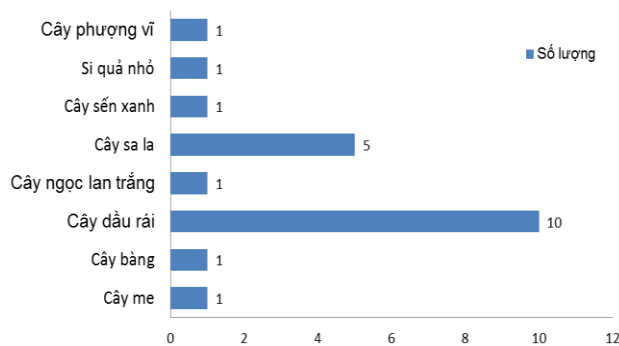


Hình 6: Vị trí phân bố của cây loại 1.

Cây loại 1 tập trung nhiều và có vị trí nổi bật ở vườn học tập, khu vực nổi bật thứ hai tập trung số lượng sau vườn học là sân chào cờ, nơi tập trung nhiều chủ yếu bao gồm cây bông giấy và cây huỳnh liên được trồng xen kẽ nhau.

Cây trung mộc

Cây trung mộc (cây loại 2): là những cây có chiều cao trưởng thành trung bình. Tổng số lượng cây loại 2 là 22 cây chiếm 7.5% số lượng cây xanh trong khuôn viên trường.



Hình 7: Biểu đồ cột thể hiện số lượng cây loại 2.

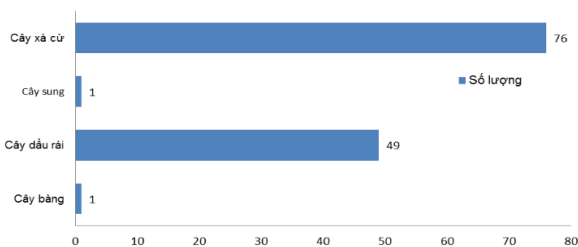


Hình 8: Vị trí phân bố của cây loại 2.

Đối với các cây thuộc cây loại 2 chiếm không nhiều không trong khuôn viên trường, sự phân cũng thưa thớt nên loại này không có vị trí hay khu vực tập trung nổi bật.

Cây đại mộc

Cây đại mộc (cây loại 3): là những cây có chiều cao trưởng thành lớn. Hiện có 127 cây đại mộc chiếm 43.34% số lượng cây xanh trong khuôn viên trường.



Hình 9: Biểu đồ cột thể hiện số lượng cây loại 3.

Bảng 5: Bảng thống kê số lượng các cây có chu kỳ tỉa cành

STT	Tên cây	Chu kỳ
1	Cây bông giấy	1 lần/năm
2	Cây sư lá tùng	2 – 3 lần/năm
3	Cây tùng La Hán	1 lần/năm
4	Cây xoài	Tỉa cành sau khi thu hoạch
5	Cây mít	1 lần/năm
6	Cây me	1 lần/năm
7	Cây sung	1 lần/năm
8	Cây gừa	6 – 7 lần/năm
9	Cây măng cầu ta	1 lần/năm
10	Cây huỳnh liên	3 – 4 lần/năm
11	Cây ngẫu ta	1 lần/năm



Hình 10: Vị trí phân bố của cây loại 3.

Cây loại 3 chiếm số lượng nhiều sau cây 1 trong phân loại bóng mát cây xanh, đồng thời có bán kính tạo bóng mát lớn nhất trong khuôn viên trường. Các vị trí nổi bật tập trung nhiều ở khu vực vực các dãy học như I1, I2, I3, F, E2, E3, F2, D và bãi xe sinh viên công 4.

3.3.2. Chu kỳ cắt tỉa cây xanh

Ngoài ra còn có các loại cây không có trong Bảng 4.8 sẽ có thời gian tỉa cành riêng các cây như cây xà cừ, cây dầu, cây ngọc lan, cây sala, cây bàng và cây phượng vĩ. Những cây vừa liệt kê hầu như được cắt tỉa theo sự sinh trưởng (CTTSST) đối với mỗi cây, nó phụ thuộc vào chiều cao hay cành quá dài ảnh hưởng đến các tòa nhà hay có nhánh bị khô có dấu hiệu nguy hiểm thì sẽ tiến hành cắt tỉa.

3.3.3 Hệ thống vòi tưới tại khu vực nghiên cứu

Hệ thống vòi tưới được khảo sát và chuẩn hóa cho thấy các vị trí phân bố thưa thớt. Vị trí tập trung nhiều nhất là sân chào cờ chủ yếu tưới cho các cây bông giấy và cây huỳnh liên. Hầu hết hệ thống được vận hành thủ công với loại ống 27mm và trang bị thêm ống nước nhựa dây vải dài 5-10m.

Bảng 6: Bảng dữ liệu thuộc tính vòi tưới

STT	X	Y	Loại vòi tưới	Chu kỳ tưới
1	10.980435	106.674219	Ông nước PVC 27mm	1 - 2 lần/ngày
2	10.980426	106.674327	Ông nước PVC 27mm	1 - 2 lần/ngày
3	10.980487	106.674678	Ông nước PVC 27mm	1 - 2 lần/ngày
4	10.980507	106.674775	Ông nước PVC 27mm	1 - 2 lần/ngày
5	10.980792	106.674867	Ông nước PVC 27mm	1 - 2 lần/ngày
6	10.980773	106.674724	Ông nước PVC 27mm	1 - 2 lần/ngày
7	10.98076	106.674676	Ông nước PVC 27mm	1 - 2 lần/ngày



Hình 11: Vị trí phân bố hệ thống vòi nước.

4. KẾT LUẬN

Để xây dựng cơ sở dữ liệu và hiện trạng cây xanh tại trường Đại học Thủ Dầu Một, các thông về cây xanh đã được thu thập và lưu trữ, bao gồm vị trí, chiều cao, đường kính và số lượng cây bằng phương pháp thực địa. Sau đó, các cây được phân loại theo bóng mát căn cứ vào Phụ lục số 1 Thông tư số 20/2005/TT-BXD. Chuẩn hóa thành một cơ sở dữ liệu hoàn chỉnh để thể hiện đầy đủ các thông tin thuộc tính của cây xanh trong khuôn viên trường. Cuối cùng, dữ liệu không gian cây xanh đã được xây dựng thành công bằng phần mềm QGIS, giúp cho việc quản lý hiện trạng cây xanh tại trường Đại học Thủ Dầu trở nên dễ dàng hơn và tiện lợi hơn. Các thông tin về cây xanh sẽ giúp cho trường có được cái nhìn tổng quan về tình trạng cây xanh và điều chỉnh kế hoạch chăm sóc, bảo vệ cây xanh phù hợp hơn trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Kiều Quốc Lập, Ngô Văn Giới (2018). *Giáo trình hệ thống địa lý*. Hà Nội: NXB Nông nghiệp.
2. Nguyễn Lê Tấn Đạt (2014.). *Ứng dụng GIS và Google Sketchup Xây dựng mô hình 3D Trường Đại học Nông Lâm TP Hồ Chí Minh*. Khóa luận tốt nghiệp, Trường Đại học Nông Lâm TP Hồ Chí Minh,
3. Nguyễn Quốc Tuấn (2011). *Ứng dụng GIS mã nguồn mở trong quản lý cây xanh đô thị tại Phường 6, Quận 3 Tp.Hồ Chí Minh*. (Khóa luận tốt nghiệp). Khoa Môi trường và tài nguyên, Trường ĐH Nông Lâm Tp.Hồ Chí Minh.
4. Đỗ Minh Cảnh (2014). *Ứng dụng GIS hỗ trợ quản lý cây xanh tại Trường Đại Học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh*. (Khóa luận tốt nghiệp). Trường Đại học Nông Lâm Tp. Hồ Chí Minh.
5. Đặng Thị Diễm Quỳnh (2013.). *Ứng dụng GIS trong quản lý cây xanh bóng mát một số đường phố tại quận Hải Châu, thành phố Đà Nẵng*. Tóm tắt luận văn thạc sĩ kỹ thuật, Đại học Đà Nẵng
6. Nguyễn Tiến Chính, *Ứng dụng GIS trong quản lý cây xanh đường phố tại phường Tô Hiệu, Thành phố Sơn La*, *Tạp chí khoa học, Đại học Tây Bắc*, Khoa học Tự nhiên và Công nghệ, Số 8(3/2017) tr. 118 – 125.

NGHIÊN CỨU CHẾ TẠO GẠCH LEGO KHÔNG NUNG SỬ DỤNG VẬT LIỆU TÁI CHẾ THÂN THIỆN MÔI TRƯỜNG

Bùi Thành Công¹, Hồ Minh Toàn¹, Nguyễn Minh Thi²

1. Lớp D20KTXD01, trường Đại học Thủ Dầu Một

2. Trung tâm Kiểm định và Tư vấn Xây dựng, trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Phát triển bền vững là giám tác động đến môi trường của một hay nhiều công trình xây dựng trong suốt thời gian tồn tại của nó. Gạch là một trong các thành tố chính được sử dụng trong xây dựng mà vật liệu sản xuất ra gạch ngày càng khan hiếm. Do đó, việc sử dụng vật liệu phế thải trong việc sản xuất gạch lego không nung với các cấp phối khác nhau có sử dụng vật liệu xây dựng tái chế, có ý nghĩa rất lớn về kinh tế và môi trường. Trong công trình nghiên cứu này, tác giả báo cáo kết quả đạt được trong việc chế tạo khuôn mẫu cho gạch lego không nung, tạo ra gạch lego không nung có sử dụng các vật liệu xây dựng được tái chế lại, thí nghiệm và phân tích các tính chất cơ lý của gạch lego không nung. Đề xuất vấn đề phát triển bền vững đối với gạch lego không nung trong xây dựng góp phần bảo vệ môi trường và tái chế nhiều hơn các phế phẩm từ xây dựng.

Từ khóa: Gạch lego không nung, khuôn mẫu, môi trường, vật liệu xây dựng tái chế.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Vật liệu xây không nung với những tính năng ưu việt thay thế gạch đất sét nung trong xây dựng đã được chứng minh hơn 100 năm qua và phổ biến rộng rãi tại các khu vực phát triển trên thế giới như Châu Âu, Úc, Mỹ, Châu Á và Đông Nam Á.

Tại Châu Âu và các nước phát triển Châu Á ngay từ những thập niên 60, 70 của thế kỷ 20, ngành sản xuất vật liệu không nung đã phát triển mạnh mẽ và rộng khắp, đến nay đã gần thay thế gạch đất sét nung. Tại các nước phát triển, vật liệu không nung sử dụng cho các công trình chiếm khoảng 60% tổng vật liệu xây dựng, gạch đất sét nung chỉ chiếm khoảng 10 – 15 %. Ở các nước Châu Á, thị phần gạch bê tông khí chưng áp chiếm khoảng 40 – 45%, còn lại là các loại vật liệu không nung khác.

Để bảo tồn đất canh tác, từ năm 2003, Trung Quốc đã ban hành lệnh cấm sản xuất là sử dụng gạch đất sét rắn ở 170 thành phố.

Tại Ấn Độ, gạch không nung đang có xu hướng trở thành vật liệu phổ biến thứ 2 sau gạch nung, chiếm khoảng 24% tổng vật liệu xây dựng.

Ở Thái Lan, không cần ban hành chính sách khuyến khích vật liệu xây không nung nhưng Nhà nước quản lý chặt việc sử dụng đất đai. Do đó, vật liệu nung có giá cao hơn rất nhiều vật liệu xây không nung. Yếu tố thị trường điều tiết khiến công nghiệp vật liệu xây không nung ở Thái Lan rất phát triển như bê tông nhẹ đã có cách đây 10 năm.

Tại Mỹ những chương trình xây dựng xanh đang có chiều hướng tăng với tốc độ đáng kể, có tới 1/3 các công trình xây dựng thương mại mới là các công trình xanh. Và trong 5 năm tới, hoạt động xây dựng xanh của khu vực thương mại dự kiến sẽ tăng gấp 3 lần chiếm 120 – 145 tỷ USD trong xây dựng mới. Các chủ đầu tư cảm thấy rất phấn khích trong công cuộc phát triển xây dựng xanh chủ yếu là do chính sách khuyến khích của chính quyền địa phương và liên bang ưu đãi.

Ở một số quốc gia hiện nay như Ấn độ, Indonesia, Thái lan . . . chỉ mới bước đầu được triển khai mà chưa có các báo cáo cụ thể nào. Ngoài ra, Các sản phẩm gạch lego mới được sử dụng cho một số dự án nhân đạo bởi các công ty tư nhân ở các nước châu phi với các điều kiện tự nhiên khắc nghiệt.

Tại Việt Nam, Sản xuất và sử dụng vật liệu xây không nung (VLXKN) là xu thế phát triển tất yếu của Việt Nam và thế giới (Tuấn Kiệt, 2008). Tuy nhiên Việt Nam là một nước chậm phát triển về công nghệ VLXKN mặt dù nhu cầu về vật liệu xây rất cao. Nhu cầu về vật liệu xây ở nước ta tăng rất nhanh, bình quân 5 năm trở lại đây từ 10 – 12%. Theo quy hoạch tổng thể phát triển vật liệu xây dựng Việt Nam đến năm 2020, nhu cầu sử dụng vật liệu xây vào các năm 2015, 2020 tương ứng khoảng 32, 42 tỷ viên quy tiêu chuẩn. Theo quyết định 567/ QĐ-TTg ngày 28 tháng 04 năm 2010 của Thủ tướng chính phủ về việc phê duyệt chương trình phát triển VLXKN đến năm 2020 thì tỷ lệ VLXKN vào các năm 2015, 2020 tương ứng là 15 – 20%, 30 – 40%.

Hiện tại thị trường VLXKN của Việt Nam có 3 chủng loại chính gồm gạch block, gạch bê tông khí chưng áp (autoclaved aerated concrete AAC) và gạch bê tông bọt. Ngoài ra còn một số chủng loại khác nhưng số lượng không đáng kể.

Sau gần 2 năm triển khai chương trình 567, theo số liệu mới nhất của Bộ xây dựng, đến nay cả nước tính riêng gạch block đã có hơn 1.000 dây chuyền công suất dưới 7 triệu viên/năm và trên 50 dây chuyền có công suất từ 7 – 40 triệu viên/ năm với tổng mức đầu tư lên tới 1.500 tỷ đồng; gạch AAC toàn quốc có 22 doanh nghiệp lập dự án đầu tư, trong đó có 9 nhà máy đã đi vào sản xuất, tổng mức đầu tư hơn 1.000 tỷ đồng; gạch bê tông bọt cũng có tới 17 dây chuyền với tổng mức đầu tư hơn 120 tỷ đồng.

Tuy nhiên cho đến nay việc tiêu thụ gạch không nung (GKN) đang có nhiều bất cập. Nhìn chung các dây chuyền chưa sử dụng đúng công suất, chỉ đạt khoảng 30 – 50% công suất máy do sản xuất nhiều không tiêu thụ được. Khó khăn Đầu tiên là sự phát triển không đồng đều trong thị trường này. Theo tổng hợp của Bộ xây dựng, GKN block có chất lượng và giá thành cạnh tranh thì tiêu thụ khá tốt với sản lượng bán ra đạt khoảng trên 80% lượng sản xuất (đối với gạch có kích thước lớn, lõi rỗng). Trong khi đó, tình hình tiêu thụ gạch nhẹ còn hạn chế, chỉ tiêu thụ được 50% - 60% sản lượng do giá thành cao hơn gạch đất sét nung khoảng 20 – 25%. Một số doanh nghiệp thậm chí đã phải đóng cửa. Một nguyên nhân khác là do đại bộ phận người dân vẫn còn e ngại sử dụng GKN do chưa hiểu đúng và chưa tin tưởng, tác dụng của GKN. Giá thành cũng là một yếu tố cản trở lớn.

Trong khi gạch đất sét nung đã trở thành sản phẩm vật liệu xây (VLX) truyền thống bao đời nay. Hơn thế nữa, giá thành lại rẻ vì nguyên liệu và nhân công rẻ, quy trình thiết bị đơn giản, vốn đầu tư thiết bị thấp. Thêm nữa các doanh nghiệp còn thiếu kinh nghiệm, nguồn vốn hạn chế nên phần lớn chỉ nhập dây chuyền công nghệ với trình độ trung bình, thiếu đồng bộ. Các nhà máy bê tông nhẹ ra đời đúng vào lúc nền kinh tế khó khăn, lạm phát cao, đầu tư công bị cắt giảm, thị trường bất động sản trầm lắng. . . . do đó sản phẩm tiêu thụ chậm, hàng tồn nhiều, sản xuất bị ngừng trệ.

Đứng trước những khó khăn, bất cập này chính phủ liên tục đưa ra những quyết định và chính sách nhằm thúc đẩy và định hướng phát triển ngành công nghiệp VLX của Việt Nam theo xu hướng chung của thế giới là phát triển xây dựng xanh. Quyết định số 115/2001/QĐ-TTg ngày 01 tháng 08 năm 2001 của Thủ tướng Chính phủ về phê duyệt quy hoạch tổng thể phát triển ngành công nghiệp VLXD Việt Nam đến năm 2010 đã đưa ra mục tiêu vật liệu xây không nung phải đạt tỷ lệ 20% vào năm 2005 và 30% vào năm 2010 trên tổng số vật liệu xây. Nhưng thực tế, đến năm 2008 vật liệu xây không nung mới chỉ đạt 8 – 8,5% trên tổng số vật liệu xây. Qua đó cho thấy việc sản xuất và sử dụng VLXKN ở nước ta chưa đáp ứng được yêu cầu. Vì vậy, đến năm 2008 Quy hoạch tổng thể phát triển VLXD ở VN chính phủ đã điều chỉnh lại lộ trình sử dụng VLXKN vào các năm 2010, 2015, 2020 tương ứng là: 10%; 20 – 25%; 30 – 40% theo Quyết định số 121/2008/QĐ-TTg ngày 29 tháng 08 năm 2008. Thực tế đến thời điểm này cho thấy tình hình sản xuất và sử dụng VLXKN ở nước ta cũng chưa đáp ứng được yêu cầu. Một lần nữa Chính phủ lại phải điều chỉnh lại lộ trình phát triển qua Quyết định 567/QĐ-TTg ngày 28 tháng 04 năm 2010.

Ngày 28/11/2012, Bộ Xây dựng đã ban hành thông tư số 09/2012/TT-BXD, về việc "Quy định sử dụng vật liệu xây không nung trong các công trình xây dựng" Theo quy định tại thông tư 09/2012/TT-BXD thì "các công trình xây dựng được đầu tư bằng nguồn vốn Nhà nước theo quy định hiện hành bắt buộc phải sử dụng vật liệu xây không nung theo các lộ trình: Tại các đô thị loại 3 trở lên phải sử dụng 100% vật liệu xây không nung kể từ ngày Thông tư này có hiệu lực (tức ngày 15/01/2013); Tại các khu vực còn lại phải sử dụng tối thiểu 50% vật liệu xây không nung kể từ ngày Thông tư này có hiệu lực (15/01/2013) đến hết năm 2015, sau năm 2015 phải sử dụng 100%".

Với các công trình cao tầng, thông tư quy định rõ: "các công trình xây dựng từ 9 tầng trở lên không phân biệt nguồn vốn, từ nay đến năm 2015 phải sử dụng tối thiểu 30% và sau năm 2015 phải sử dụng tối thiểu 50% vật liệu xây không nung loại nhẹ trong tổng số vật liệu xây (tính theo thể tích khối xây)".

Ngoài ra, thông tư còn "khuyến khích sử dụng vật liệu xây không nung trong các công trình xây dựng không phân biệt nguồn vốn, không phân biệt khu vực đô thị, không phân biệt số tầng".

Thông tư cũng quy định rõ trách nhiệm của các tổ chức, cá nhân có liên quan trong việc sử dụng vật liệu xây không nung đối với công trình xây dựng (như người quyết định đầu tư, chủ đầu tư, nhà thầu tư vấn thiết kế xây dựng, nhà thầu thi công, nhà thầu tư vấn giám sát) về việc sử dụng vật liệu không nung cho các công trình nêu trên. Với các "công trình có yêu cầu đặc thù không sử dụng vật liệu xây không nung thì phải được cơ quan quản lý nhà nước có thẩm quyền xem xét, chấp thuận".

Các công trình đã được cấp phép xây dựng hoặc được cấp có thẩm quyền phê duyệt dự án trước ngày Thông tư có hiệu lực thì "thực hiện như giấy phép đã được cấp hoặc quyết định đã được phê duyệt; khuyến khích chủ đầu tư thay đổi thiết kế để sử dụng vật liệu không nung".

Như vậy, hiện nay các cơ chế chính sách về vật liệu xây không nung đã được ban hành khá đầy đủ và đồng bộ, là điều kiện thuận lợi cho việc phát triển vật liệu xây không nung thành công theo quyết định 567/QĐ-TTg. Vấn đề còn lại là việc thực thi của các địa phương, các cá nhân tổ chức liên quan và việc giám sát thực hiện.

Gạch lego không nung: Các tìm kiếm trên các cổng thông tin điện tử chính thống hầu như không nhắc đến loại gạch này.

Với tình hình nghiên cứu trong và ngoài nước đã được đề cập như trên thì “Nghiên cứu chế tạo gạch lego không nung sử dụng vật liệu tái chế thân thiện môi trường” là một vấn đề cấp thiết và có tính ứng dụng cao cho vùng kinh tế trọng điểm phía nam là Bình Dương nói riêng và cho Việt Nam nói chung.

2. CÁCH TIẾP CẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Kế hoạch triển khai thực nghiệm được tác giả tiến hành tại Phòng thí nghiệm Vật liệu Xây dựng LAS-XD 1855 của Trung tâm Kiểm định & Tư vấn Xây dựng thuộc Trường Đại học Thủ Dầu Một .

2.1. Cách tiếp cận

Để nghiên cứu chế tạo gạch LEGO không nung sử dụng vật liệu tái chế thân thiện môi trường, Nhóm Nghiên cứu sẽ tiếp cận theo các bước sau:

1. Tìm hiểu về vật liệu tái chế thân thiện môi trường: Nghiên cứu các loại vật liệu có thể tái chế và sử dụng được trong sản xuất gạch LEGO. Các vật liệu này cần phải đảm bảo tính thân thiện môi trường, độ bền và đáp ứng được các yêu cầu kỹ thuật của sản phẩm.

2. Xác định các yêu cầu kỹ thuật của sản phẩm: Nghiên cứu các yêu cầu kỹ thuật của sản phẩm gạch LEGO để đảm bảo tính chất vật lý, hình dáng và kết cấu của sản phẩm. Các yêu cầu này có thể bao gồm độ bền, độ cứng, độ co giãn, khả năng kết dính, khả năng chịu lực và khả năng chống nước.

3. Thiết kế và sản xuất mẫu thử nghiệm: Dựa trên các yêu cầu kỹ thuật và các vật liệu đã chọn, tác giả sẽ thiết kế và sản xuất các mẫu thử nghiệm để kiểm tra tính năng và tính năng của sản phẩm.

4. Đánh giá sản phẩm: Sau khi sản xuất các mẫu thử nghiệm, tác giả sẽ đánh giá các tính năng và tính năng của sản phẩm để xác định khả năng thực tế của sản phẩm. Các tính năng và tính năng cần được kiểm tra bằng các phương pháp thí nghiệm như kiểm tra độ bền, độ cứng, độ co giãn, khả năng kết dính và khả năng chịu lực.

5. Tối ưu hóa sản phẩm: Sau khi đánh giá sản phẩm, tác giả sẽ tối ưu hóa sản phẩm để đạt được các tính năng và tính năng tốt nhất. Các tính năng này có thể bao gồm độ bền, độ cứng, độ co giãn, khả năng kết dính và khả năng chịu lực.

6. Phát triển quy trình sản xuất: Sau khi tối ưu hóa sản phẩm, tác giả sẽ phát triển quy trình sản xuất để sản xuất sản phẩm theo quy mô lớn. Quy trình sản xuất cần được thiết kế để đảm bảo tính đồng nhất và tính ổn định của sản phẩm.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu để chế tạo gạch LEGO không nung sử dụng vật liệu tái chế thân thiện môi trường có thể được thực hiện theo các bước sau:

1. Tiếp cận với các tài liệu và nghiên cứu trước đó liên quan đến vật liệu tái chế và các sản phẩm không nung: Tìm hiểu về các tài liệu và nghiên cứu đã được thực hiện trước đó liên quan đến các vật liệu tái chế và các sản phẩm không nung như gạch đất sét hoặc gạch xi măng. Việc tìm hiểu sẽ giúp nhà nghiên cứu có được cái nhìn tổng quan về khả năng ứng dụng của các vật liệu và sản phẩm này trong chế tạo gạch LEGO.

2. Xác định các yêu cầu kỹ thuật của sản phẩm: Nghiên cứu các yêu cầu kỹ thuật của sản phẩm gạch LEGO để đảm bảo tính chất vật lý, hình dáng và kết cấu của sản phẩm. Các yêu cầu này có thể bao gồm độ bền, độ cứng, độ co giãn, khả năng kết dính, khả năng chịu lực và khả năng chống nước.

3. Tìm hiểu về các vật liệu tái chế và lựa chọn các vật liệu phù hợp: Tìm hiểu về các vật liệu tái chế thân thiện môi trường như phế phẩm xây dựng đất sét, tro bay, tro tàn, vỏ trấu, rơm rạ... và lựa chọn các vật liệu phù hợp với yêu cầu kỹ thuật của sản phẩm. Việc lựa chọn vật liệu phù hợp có thể được thực hiện dựa trên các tính chất của vật liệu, khả năng sản xuất và chi phí.

4. Thiết kế và sản xuất mẫu thử nghiệm: Dựa trên các yêu cầu kỹ thuật và các vật liệu đã chọn, để thiết kế và sản xuất các mẫu thử nghiệm để kiểm tra tính năng của sản phẩm.

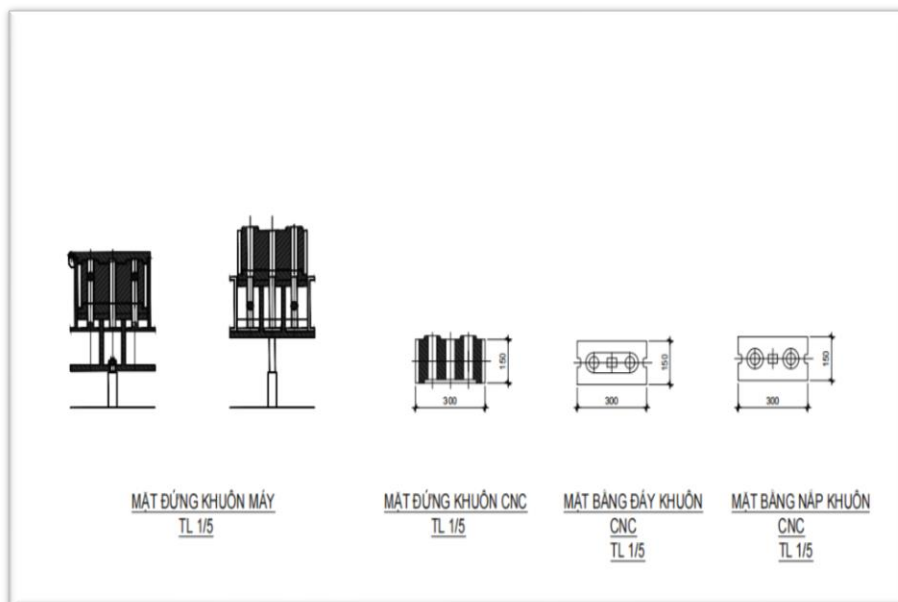
5. Đánh giá sản phẩm: Sau khi sản xuất các mẫu thử nghiệm, Tác giả có thể đánh giá các tính năng và tính năng của sản phẩm để xác định khả năng thực tế của sản phẩm. Các tính năng và tính năng cần được kiểm tra bằng các phương pháp thí nghiệm

3. NGHIÊN CỨU, THIẾT KẾ VÀ CHẾ TẠO KHUÔN MẪU CHO GẠCH LEGO

3.1. Nghiên cứu đề xuất các loại gạch lego không nung: Gạch lego không nung với nút liên kết hình vuông, Gạch lego không nung với nút liên kết hình tròn.

3.2. Thiết kế khuôn mẫu Gạch lego không nung

+ Sử dụng phần mềm auto cad thiết kế mẫu 2D cho khuôn đúc



Hình 1. Thiết kế Khuôn mẫu gạch lego không nung bằng Autocad

+ Sử dụng phần mềm sketchup thiết kế 3D hình dạng máy



Hình 2. Dựng khuôn mẫu gạch lego không nung bằng Sketchup

3.3. Chế tạo chi tiết khuôn mẫu Gạch lego không nung

Quá trình chế tạo khuôn gạch lego không nung trải qua rất nhiều công đoạn rất phức tạp với nhiều chi tiết nhỏ kết nối lại với nhau, sau đó sẽ được hiệu chỉnh một cách tỉ mỉ để có được một khuôn gạch lego làm việc một cách hoàn thiện nhất có thể.



Hình 3. Các chi tiết khuôn gạch lego được gia công bằng CNC

Máy sản xuất gạch lego không nung sau khi được ráp nối và hiệu chỉnh rất nhiều lần, vận hành chạy thử không tải và có tải đã đưa ra sản phẩm cuối cùng là Máy sản xuất gạch lego không nung hoàn thiện:



Hình 4. Máy sản xuất gạch lego hoàn thiện

4. ĐỀ XUẤT CẤP PHỐI VÀ ĐÚC MẪU THỬ GẠCH LEGO SỬ DỤNG VẬT LIỆU TÁI CHẾ THÂN THIỆN MÔI TRƯỜNG

4.1 Một số tiêu chuẩn áp dụng cho gạch

Bảng 1: Kích thước cơ bản và sai lệch kích thước của tiêu chuẩn gạch không nung

Kích thước	Mức	Sai lệch kích thước
Chiều rộng, không nhỏ hơn	100	± 2
Chiều dài, không lớn hơn	400 và không nhỏ hơn 1,3 lần chiều rộng	± 2
Chiều cao, không lớn hơn	200 và không lớn hơn chiều dài	± 3

Bảng 2: Khuyết tật ngoại quan cho phép

Tên khuyết tật	Mức cho phép	
	Gạch thường	Gạch trang trí
1. Độ cong vênh trên bề mặt viên gạch không nung, mm, không lớn hơn	3	1
2. Số vết nứt vỡ các góc cạnh, sâu từ 5 mm đến 10 mm, dài từ 10 mm đến 15 mm, không lớn hơn	4	2
3. Số vết nứt có chiều dài không quá 20 mm, không lớn hơn	1	0

Bảng 3: Các chỉ tiêu cơ lý

Mác gạch	Cường độ nén toàn viên, N/mm ² (KG/cm ²), không nhỏ hơn	Độ hút nước, %, không nhỏ hơn
M35	3,5 (35)	–
M50	5,0 (50)	–
M75	7,5 (75)	10
M100	10,0 (100)	10
M150	15,0 (150)	8
M200	20,0 (200)	8

Cách sản xuất gạch không nung hiện nay:

Bước 1: Cát, nước và xi măng được tự động đưa vào máy trộn đảo đều, công đoạn này việc sử dụng thiết bị chuyên dụng để thực hiện là điều cần thiết.

Bước 2: Tiến hành ép tạo hình gạch.

Bước 3: Chuyển gạch đi phơi – Công đoạn cuối cùng hoàn tất quy trình sản xuất gạch không nung. một dự án cụ thể hay không. Nhằm khẳng định một cách thiết thực khả năng ứng dụng của vật liệu tái chế nói chung và bê tông xi măng sử dụng cốt liệu xi thép nói riêng một cách hiệu quả nhất.

4.2 Nghiên cứu cấp phối cho gạch lego không nung có sử dụng vật liệu tái chế

4.2.1 Tổng quan các cấp phối vật liệu hiện có

Bảng 4: Các cấp phối vật liệu hiện có

Thành phần cấp phối	M100	M125
Xi măng (kG)	2.015	2,675
Cát (kG)	7.829	7,326
Nước (ml)	300	300

4.2.1 Hiệu chỉnh cấp phối vật liệu có sử dụng thêm vật liệu xây dựng đã tái chế

Thành phần hạt cát tái chế được tái sử dụng từ các viên gạch vỡ lát sân vườn không nung sử dụng vật liệu truyền thống xi măng, cát, nước. Nhóm đã nghiền và lấy ra thành phần cát để đưa vào nghiên cứu. Cát sau khi nghiền từ vật liệu tái chế sẽ đem rây qua mắt sàng 0,63 mm và đem vào sử dụng cho thí nghiệm. Xốp sử dụng đồng nhất loại có đường kính 3-5 mm

Bảng 5: Cấp phối sử dụng thêm thành phần cát tái chế từ vật liệu xây dựng đã qua sử dụng

Thành phần cấp phối	M100	M125
Xi măng (kG)	2.015	2,675
Cát (kG)	4.329	4,326
Nước (ml)	300	300
Cát tái chế (kG)	3,5	3

Bảng 6 – Cấp phối sử dụng thêm hạt xốp tái chế

Thành phần cấp phối	M100	M125
Xi măng (kG)	1,678	2,235
Cát (kG)	7,214	7,305
Nước (ml)	300	300
Xốp (kG)	0,002	0,002

4.3 Phương pháp đúc mẫu với các cấp phối khác nhau

- Đổ tổ hợp vật liệu đã trộn cấp phối cần đúc vào khuôn đúc:
 - + Đổ vữa vào khuôn đúc mẫu làm 2 lớp.
 - + Dùng chày đầm mỗi lớp 25 cái.

+ Dùng dao gạt vữa cho bằng miệng khuôn.

Việc đầm chặt cho vật liệu phân bố đồng đều trong khuôn rất quan trọng cần chú trọng để mẫu nén ra được các kích thước đồng đều như thiết kế.

• Đóng nắp khuôn và khởi động máy ép tạo gạch:

+ Đảm bảo nắp khuôn được đóng chặt để đảm bảo an toàn sử dụng và đảm bảo chất lượng các chi tiết nhỏ của gạch thành phẩm (các nút, lỗ liên kết của gạch)

+ Gạt và giữ cân thủy để bắt đầu ép tạo gạch

+ Khi máy đã nén đến giới hạn, giữ cho máy tiếp tục nén khoảng 15-20 giây.

+ Thả cân gạt kết thúc quá trình ép tạo gạch.



Hình 6. Máy sản xuất gạch lego hoàn thiện

• Lấy gạch ra khỏi khuôn và tiếp tục tạo mẫu:

+ Việc lấy mẫu phải thận trọng tránh gây hư hại cho các mẫu thử. Khi lấy mẫu có thể sử dụng búa bằng cao su hoặc chất dẻo, hay các dụng cụ chế tạo đặc biệt. Đối với các phép thử ở tuổi 24h, việc lấy mẫu không được trước quá 20 min trước khi mẫu thử được thử. Đối với các phép thử ở tuổi lớn hơn 24h, việc lấy mẫu tiến hành trong khoảng 20h và 24h sau khi đúc mẫu.

+ Việc lấy mẫu có thể sau 24h nếu như ở tuổi 24h vừa chưa đủ cường độ yêu cầu để tránh hư hỏng mẫu thử. Phải ghi lại việc lấy mẫu muộn trong báo cáo thử nghiệm.

Các mẫu thử đã lấy và được chọn để thử vào lúc 24h (hoặc 48h khi việc tháo khuôn muộn là cần thiết), được phủ bằng vải ẩm cho tới lúc thử. Còn các mẫu thử được chọn để ngâm trong nước, được đánh dấu bằng mực chịu nước hoặc bút sáp màu trước khi ngâm để tiện nhận biết sau này.



Hình 6. Gạch lego hoàn thiện với các cấp phối khác nhau

5. PHÂN TÍCH CƠ LÝ GẠCH LEGO SỬ DỤNG VẬT LIỆU TÁI CHẾ THÂN THIỆN MÔI TRƯỜNG

5.1 Phương pháp thí nghiệm cơ lý

❖ Nén mẫu:

+Đặt mẫu thử thẳng đứng vào chính giữa tấm ép của máy với sai lệch không quá $\pm 0,5$ mm và đặt nằm dọc sao cho mặt cuối thẳng đứng nhô ra ngoài tấm ép hoặc má ép phụ khoảng 10 mm. Tăng tải trọng từ từ với tốc độ (2400 ± 200) N/s trong suốt quá trình thử cho đến khi mẫu thử bị phá hủy.

+Nếu tăng tải trọng bằng tay thì cần điều chỉnh để chống lại khuynh hướng giảm tốc độ tăng tải khi gần tới tải trọng phá hủy.

+Cường độ nén, R_c , tính bằng Megapascal (N/mm^2), theo công thức:

$$R_c = \frac{F_c}{A}$$

Trong đó: F_c là tải trọng tối đa lúc mẫu thử bị phá hủy, tính bằng niu ton (N);

A là diện tích tiết diện nén của mẫu, tính bằng milimét vuông (mm^2).

5.2 Bảng phân tích kết quả thí nghiệm

Bảng 7: Kết quả thí nghiệm gạch lego không nung với mẫu M125

Cát tự nhiên, xi măng			Trung bình
Lực tác dụng (N)	545760	564210	554985
R_c (N/mm^2)	12.128	12.538	12.333
Cát tự nhiên, xi măng, cát tái chế			Trung bình
Lực tác dụng (N)	544410	549135	546772.5
R_c (N/mm^2)	12.098	12.203	12.1505
Cát tự nhiên, xi măng, xốp			Trung bình
Lực tác dụng (N)	542925	543465	543195
R_c (N/mm^2)	12.065	12.077	12.071

Bảng 8: Kết quả thí nghiệm gạch lego không nung với mẫu M100

Cát tự nhiên, xi măng			Trung bình
Lực tác dụng (N)	376920	386685	381802.5
R _c (N/mm ²)	8.376	8.593	8.4845
Cát tự nhiên, xi măng, cát tái chế			Trung bình
Lực tác dụng (N)	369315	381420	375367.5
R _c (N/mm ²)	8.207	8.476	8.3415
Cát tự nhiên, xi măng, xốp			Trung bình
Lực tác dụng (N)	362655	361575	362115
R _c (N/mm ²)	8.059	8.035	8.047

6. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu gạch lego không nung và kiến nghị cho gạch lego không nung như sau:

- 1) Qua các thí nghiệm ở trên đã cho thấy Gạch Lego bền và nhẹ, chế tạo dễ dàng và vấn đề bảo vệ môi trường tốt hơn so với gạch nung hiện nay.
- 2) Thời gian thi công các công trình xây dựng sử dụng gạch lego nhanh hơn khi xây dựng so với gạch thông thường.
- 3) Gạch lego có khả năng tái sử dụng cao hơn so với gạch thông thường vì có thể tháo rời và di chuyển dễ dàng hơn.
- 4) Cần có nghiên cứu chuyên sâu hơn về các vật liệu để chế tạo gạch lego nhất là vật liệu tái chế.
- 5) Bước đầu, có thể sử dụng gạch lego để xây các công trình phụ trợ để kiểm chứng chất lượng của gạch lego.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Schino, A.D., “Environmental Impact of Steel Industry. In Handbook of Environmental Materials Management,” *Springer International Publishing: Cham, Switzerland*, pp. 1-21, 2018.
2. World Steel Association, “Steel Statistical Yearbook,” *Available online*, accessed on 11 September 2020.
3. USGS Iron and Steel Slag Data Sheet, “Mineral Commodity Summaries 2020 Available online,” accessed on 11 September 2020.
4. Tossavainen, M.; Engstrom, F.; Yang, Q.; Menad, N.; Lidstrom Larsson, M.; Bjorkman, B, “Characteristics of steel slag under different cooling conditions,” *Waste Manag*, vol. 27, p. 1335–1344, 2007.
5. Lizárraga, J.M.; Gallego, J., “Self-Healing Analysis of Half-Warm Asphalt Mixes Containing Electric Arc Furnace (EAF) Slag and Reclaimed Asphalt Pavement (RAP) Using a Novel Thermomechanical Healing Treatment,” *Materials (Basel)*, vol. 13, p. 2502, 2020.
6. Motevalizadeh, S.M.; Sedghi, R.; Rooholamini, H., “Fracture properties of asphalt mixtures

- containing electric arc furnace slag at low and intermediate temperatures,” *Constr. Build. Mater.*, vol. 20, p. 117965, 2020.
7. Kirschen, M.; Jung, I.-H.; Hackl, G. , “Phase Equilibrium Diagram for Electric Arc Furnace Slag Optimization in High Alloyed Chromium Stainless Steelmaking,” *Metals*, vol. 10, p. 826, 2020.
 8. Lam, M.N.-T.; Le, D.-H.; Jaritngam, S., “Compressive strength and durability properties of roller-compacted concrete pavement containing electric arc furnace slag aggregate and fly ash,” *Constr. Build. Mater.*, vol. 191, pp. 912-922, 2018.
 9. Yumashev, A.; Ślusarczyk, B.; Kondrashev, S.; Mikhaylov, A., “ Global Indicators of Sustainable Development: Evaluation of the Influence of the Human Development Index on Consumption and Quality of Energy,” *Energies*, vol. 13, p. 2768, 2020.
 10. J.T. San-José, I. Vegas, I. Arribas, I. Marcos, “The performance of steel-making slag concretes in the hardened state,” *Mater. Des.*, vol. 60, pp. 612-619, 2014.
 11. C. Pellegrino, V. Gaddo, “Mechanical and durability characteristics of concrete containing EAF slag as aggregate,” *Cem. Concr. Compos.*, vol. 31, no. 9, pp. 663-671, 2009.
 12. Tran, A.T.; Tran, G.H.; Nguyen, N.T.H.; Nguyen, K.S., “Characterization of carbonated steelmaking slag and its potential application in construction,” *Vietnam J. Sci.Technol.*, vol. 61, p. 57, 2019.
 13. J.M. Manso, J.A. Polanco, M. Losañez, J.J. González, “Durability of concrete made with EAF slag as aggregate,” *Cem. Concr. Compos.*, vol. 28, no. 6, p. 528–534, (2006).
 14. F. Faleschini, K. Brunelli, M. A. Zanini, M. Dabalà, and C. Pellegrino, “Electric Arc Furnace Slag as Coarse Recycled Aggregate for Concrete Production,” *J. Sustain. Metall.*, p. 44–50, November, 2015.
 15. S. Monosi, M.L. Ruello, D. Sani, “Electric arc furnace slag as natural aggregate replacement in concrete production,” *Cem. Concr. Compos.*, vol. 66, pp. 66-72, (2016).
 16. I. Arribas, A. Santamaría, E. Ruiz, V. Ortega-López, J.M. Manso, “Electric arc furnace slag and its use in hydraulic concrete,” *Constr. Build. Mater.*, vol. 90, pp. 68-79, 2015.
 17. G. Adegoloye, A.L. Beaucour, S. Ortola, A. Noumowé, “Concretes made of EAF slag and AOD slag aggregates from stainless steel process: mechanical properties and durability,” *Constr. Build. Mater.*, vol. 76, pp. 313-321, 2015.
 18. N. Palankar, A.U. Ravi Shankar, B.M. Mithun, “Durability studies on eco-friendly concrete mixes incorporating steel slag as coarse aggregates,” *J. Clean. Prod.*, vol. 129, pp. 437-448, 2016.
 19. A. Mardani-Aghabaglou, K. Ramyar, “Mechanical properties of high-volume fly ash roller compacted concrete designed by maximum density method,” *Constr. Build. Mater.*, vol. 38, no. 1, pp. 356-364, 2013.

KHÔNG GIAN SINH HOẠT VĂN HÓA TINH THẦN TRONG KIẾN TRÚC VIỆN DƯỠNG LÃO THEO PHONG CÁCH TRUYỀN THỐNG VIỆT NAM

Lê Sơn Nguyên ¹, Nguyễn Hồng Ngọc ²,

Nguyễn Hoàng Phương Linh², Phạm Tuấn Anh³, Nguyễn Dương Tử⁴

1. Lớp D18KTR01, 2. D19KR01, 3. D20KITR01, 4. Khoa Kiến trúc, Trường ĐH Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Viện dưỡng lão là nơi được xây dựng nhằm mục đích phục vụ cho việc điều dưỡng và chăm sóc sức khỏe, tinh thần cho người cao tuổi. Song các công trình ngày nay đều mang phong cách thiết kế kiến trúc châu Âu chiếm ưu thế, kế tiếp đó phong cách Nhật Bản hoặc Trung Quốc. Từ thực trạng ấy, phong cách kiến trúc mang hơi thở Việt Nam đang được khuyến khích và dần quay lại với các thể loại công trình nói chung và công trình Viện dưỡng lão nói riêng. Đề tài này sẽ phân tích các thành tố hình thành nên các không gian sinh hoạt tinh thần trong nhà và ngoài nhà dựa trên khảo sát thực tế và từ đó đề xuất không gian sinh hoạt phù hợp đối với người cao tuổi (NCT) nói chung và người cao tuổi có mức thu nhập bình quân tầm trung nói riêng.

Từ khóa: Người cao tuổi, phong cách truyền thống Việt Nam, Viện dưỡng lão

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Dân số thế giới ngày càng có xu hướng già hóa với tốc độ rất nhanh, số người từ 60 tuổi trở lên là hơn 800 triệu người. Ước tính con số này sẽ tăng lên 2 tỷ người vào năm 2050.

Việt Nam đang được xếp vào danh sách các nước có tốc độ già hóa dân số nhanh trên thế giới. Theo kết quả Tổng điều tra dân số và nhà ở năm 2019: Cả nước có 11,4 triệu NCT từ 60 tuổi trở lên, chiếm khoảng 12% dân số. Mức độ già hóa tăng từ 35,9% vào năm 2009 lên đến 48,8% vào năm 2019. Dự báo giai đoạn 2026 – 2039 Việt Nam vẫn nằm trong thời kỳ dân số vàng nhưng tỷ trọng dân số từ 65 tuổi trở lên tăng và đạt trên 10% vào năm 2026, đến giai đoạn này, Việt Nam chính thức bước vào thời kỳ dân số già. Theo dự báo, dân số từ 65 tuổi trở lên sẽ vượt 15% tổng dân số vào năm 2039.

Kinh tế của Việt Nam trong hơn 30 năm qua (bắt đầu từ Đại hội VI tháng 12 năm 1986 đến nay) đã có sự thay đổi đáng kể từ một nước nghèo nhất thế giới trở thành một nước có nguồn thu nhập thấp trong hơn 2 thập kỷ của thế kỷ XX. Đặc biệt là sự phát triển kinh tế từ năm 2002 – 2018, GDP đầu người tăng 2,7 lần đạt trên 2.700 USD. Năm 2019, với hơn 45 triệu người thoát nghèo. (Nguyễn Thị Hương, 2020)

Cùng với tốc độ tăng trưởng kinh tế, công nghiệp hóa – đô thị hóa đã tạo động lực quan trọng cho sự phát triển của xã hội. Sự chuyển đổi từ xã hội nông nghiệp sang xã hội công nghiệp

hiện đại đã nâng cao mức sống của người dân, dẫn đến sự thay đổi về lối sống, quan niệm sống của người dân. Cấu trúc gia đình đa thế hệ dần bị thay thế bằng cấu trúc gia đình hạt nhân, từ đó dẫn đến quan niệm về gia đình cũng thay đổi theo. Từ quan niệm truyền thống cha mẹ phải ở với con cháu khi về già, con cái phải có trách nhiệm sống chung để phụng dưỡng cha mẹ, thì hiện nay, những quan niệm đó đã có sự thay đổi. Và các viện dưỡng lão, trung tâm chăm sóc người cao tuổi cũng là một trong những sự lựa chọn của người cao tuổi hiện nay, và đang ngày càng trở nên phổ biến đối với tượng người cao tuổi ở đô thị và vùng ven có mức sống trung lưu trở lên.

Trước nhu cầu sử dụng các dịch vụ chăm sóc sức khỏe toàn diện tại các Viện dưỡng lão của người cao tuổi, nhóm tác giả đã tiến hành nghiên cứu, thiết kế không gian sinh hoạt văn hóa tinh thần dựa trên nhu cầu, đặc điểm tâm sinh lý của người cao tuổi và văn hóa truyền thống Việt Nam, những tiêu chuẩn của y tế về chất lượng chăm sóc sức khỏe cho người cao tuổi,... Với mục đích nâng cao chất lượng sống cho người cao tuổi sống tại các Viện dưỡng lão (điều kiện sinh hoạt, không gian sống). Đây là mục đích mà đề tài: ***“Không gian sinh hoạt văn hóa tinh thần trong kiến trúc viện dưỡng lão theo phong cách truyền thống Việt Nam”*** mong muốn hướng tới.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

◆ Tìm và tổng hợp tài liệu chuyên ngành về kiến trúc công trình viện dưỡng lão.

◆ Khảo sát đánh giá nhu cầu sử dụng không gian sinh hoạt văn hóa tinh thần của NCT bằng hình thức khảo sát theo phương pháp nghiên cứu điều tra Xã hội học gồm: thực hiện bảng hỏi, phỏng vấn sâu các đối tượng qua hình thức thăm viếng người cao tuổi đang sinh sống cùng con cháu, người cao tuổi đang sống một mình trên địa bàn tỉnh Bình Dương. Kết quả thu được từ cuộc khảo sát được xử lý bằng phần mềm SPSS 16 để đánh giá nhu cầu của đối tượng.

◆ Sử dụng kiến thức chuyên ngành và các phần mềm chuyên dụng như: AutoCad, SketchUp, Enscape để thực hiện bản vẽ và sử dụng các vật liệu chuyên dụng để làm mô hình.

Đối tượng và phạm vi nghiên cứu (NC)

◆ Đối tượng NC: Không gian sinh hoạt văn hóa tinh thần trong viện dưỡng lão

◆ Khách thể NC: NCT mức sống trung lưu

◆ Phạm vi NC: Khu đất nằm ở đường Nam Kỳ Khởi Nghĩa, Định Hòa, Thủ Dầu Một, Bình Dương.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN (NỘI DUNG NGHIÊN CỨU)

Ngày càng nhiều bậc cao niên vào sống tại các trung tâm dưỡng lão để đảm bảo chất lượng cuộc sống tuổi già.

Đa phần các cụ già tìm đến trung tâm dưỡng lão đều gặp vấn đề về sức khỏe, cần được chăm sóc y tế và chế độ ăn uống, sinh hoạt đặc biệt. Những việc này, con cái khó có thể đáp ứng được. Tuy nhiên, khi đưa cha mẹ đến trung tâm, nhiều người vẫn có tâm lý e ngại. Giám đốc một trung tâm dưỡng lão tại Hà Nội cho biết, tâm lý này sẽ sớm được thay đổi khi xã hội ngày càng có cái nhìn tích cực hơn về các trung tâm dưỡng lão.

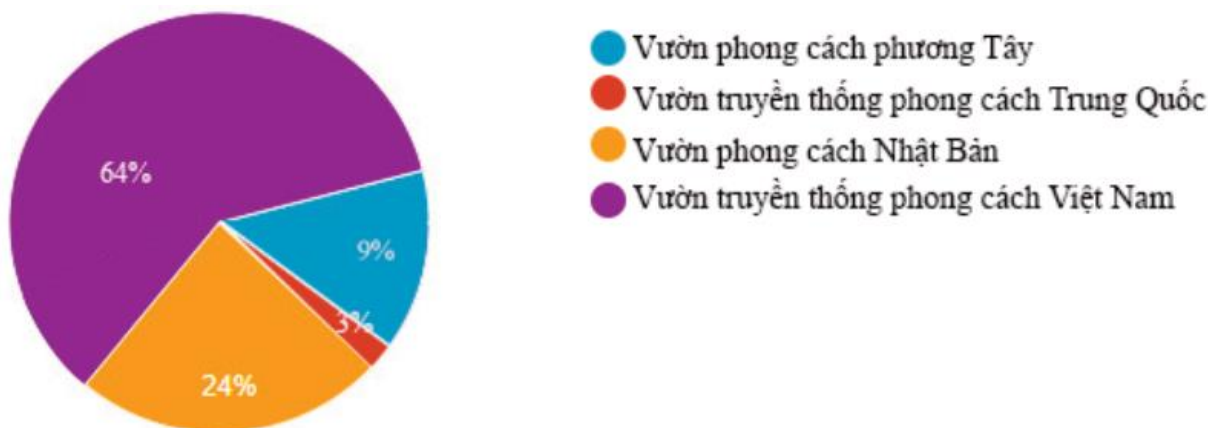
3.1 Không gian sinh hoạt văn hóa tinh thần

3.1.1 Không gian sinh hoạt văn hóa tinh thần ngoài trời

Nhóm nghiên cứu đã tiến hành khảo sát 50 phiếu và thu được kết quả khảo sát như sau

Mô hình sinh hoạt văn hóa ngoài trời được yêu thích nhất của đối tượng

Đồ thị 1: Mô hình sinh hoạt văn hóa ngoài trời được yêu thích nhất của đối tượng

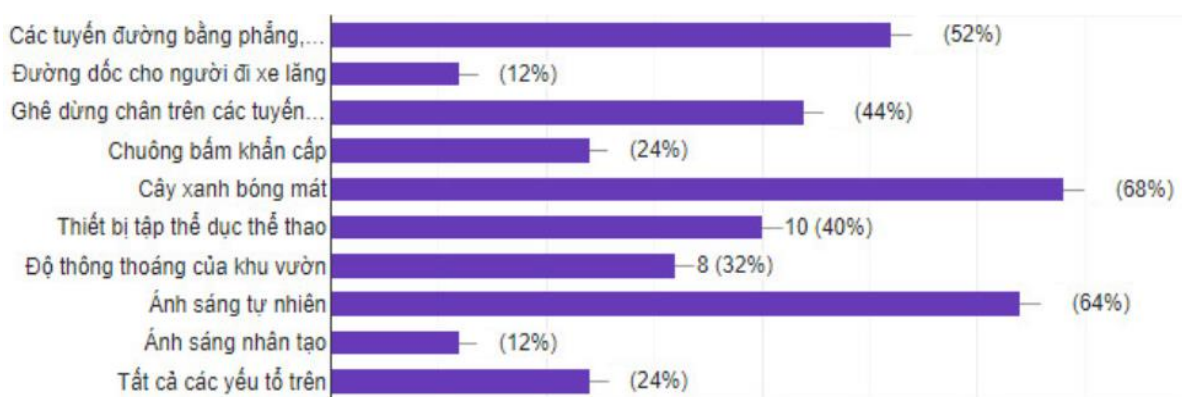


(Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm nghiên cứu)

Trong đó có 9% đối tượng chọn “Vườn phong cách phương Tây”, 3% đối tượng chọn “Vườn truyền thống phong cách Trung Quốc”, 24% đối tượng chọn “Vườn phong cách Nhật Bản” và 64% đối tượng chọn “Vườn truyền thống phong cách Việt Nam”,

Như vậy, “Vườn truyền thống phong cách Việt Nam” được các đối tượng yêu thích nhất.

Đồ thị 2: Các điều kiện cần phải quan tâm trong không gian sinh hoạt văn hóa tinh thần ngoài trời của đối tượng



(Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm nghiên cứu)

Trong đó có 52% đối tượng cần “Các tuyến đường bằng phẳng, không trơn trượt”, 12% đối tượng cần “Đường dốc cho người đi xe lăn”, 44% đối tượng cần “Ghê dừng chân trên các tuyến đường”, 24% đối tượng cần “Chuông bấm khẩn cấp”, 68 % đối tượng cần “Cây xanh, bóng mát”, 40% đối tượng cần “Thiết bị tập thể dục thể thao”, 32 % đối tượng cần “Độ thông

thoáng của khu vườn”, 64% đối tượng cần “Ánh sáng tự nhiên”, 12% đối tượng cần “Ánh sáng nhân tạo” và có 24% đối tượng cần tất cả các điều kiện được nêu ra.

Như vậy, đối tượng người cao tuổi xem yếu tố “Cây xanh, bóng mát” là điều kiện được quan tâm nhất trong không gian sinh hoạt ngoài trời.

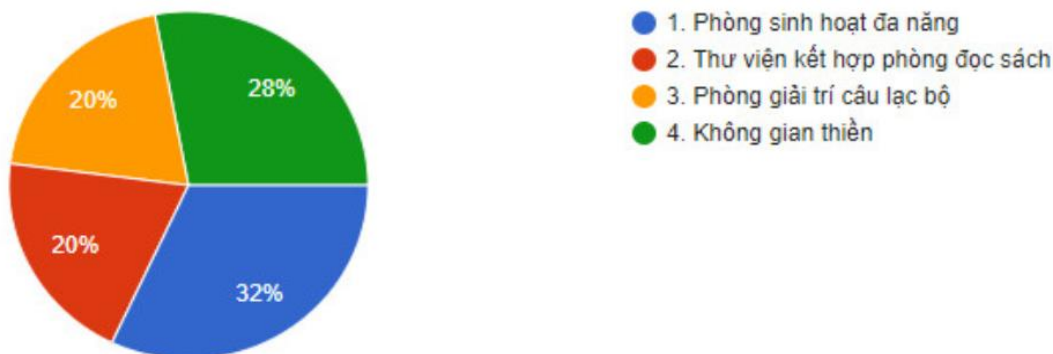


Hình 3.1.1 a: Phối cảnh vườn dưỡng sinh Nhật Bản (Nguồn: Minh Tuấn, 2014)

3.1.2 Không gian sinh hoạt văn hóa tinh thần trong nhà

Nhóm nghiên cứu đã tiến hành khảo sát 50 phiếu và thu được kết quả khảo sát như sau

Đồ thị 3: Mô hình sinh hoạt văn hóa trong nhà được yêu thích nhất của đối tượng



(Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm nghiên cứu)

Trong đó có 32% đối tượng chọn “Phòng sinh hoạt đa năng”, 20% đối tượng chọn “Thư viện kết hợp phòng đọc sách”, 20% đối tượng chọn “Phòng giải trí câu lạc bộ” và 28% đối tượng chọn “Không gian thiền”,

Như vậy, “Phòng sinh hoạt đa năng” là mô hình sinh hoạt văn hóa trong nhà được các đối tượng yêu thích nhất.



Hình 3.1.2 a: Không gian đọc sách và thiền (Nguồn: tác giả)

3.2 Đề xuất giải pháp

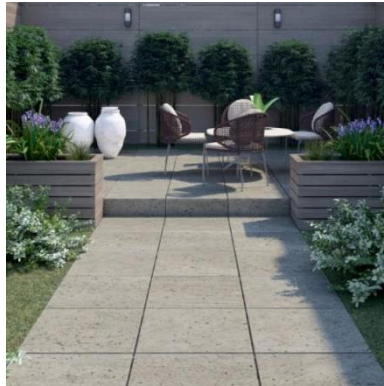
3.2.1 Đề xuất các vật liệu và cây xanh cho không gian sinh hoạt văn hóa tinh thần ngoài trời

Về vật liệu:

Do điều kiện thời tiết ở Việt Nam rất khắc nghiệt, nắng lắm, mưa nhiều, lượng bức xạ và lượng độ ẩm trong không khí rất cao. Mà vật liệu ngoại thất lại thường xuyên phải tiếp xúc trực tiếp với các tác nhân đó. Do vậy loại vật liệu này lại càng có yêu cầu cao hơn các vật liệu nội thất. Vật liệu phải có độ chống ẩm, chống nhiệt cao. Vật liệu phải có độ cứng tốt, nhằm giảm sự biến đổi về hình dạng sau một thời gian sử dụng. Ngoài ra cần có độ bền màu tốt, chống phai màu bay màu. Đây là một yêu cầu bắt buộc đối với các vật liệu ngoài trời nhằm duy trì vẻ đẹp lúc ban đầu cho công trình. Đặc biệt, do công trình là Viện dưỡng lão, tiêu chí an toàn với sức khỏe người sử dụng đóng vai trò vô cùng quan trọng. Do đó, vật liệu cho thiết kế ngoại thất cũng phải đảm bảo không gây độc hại, an toàn với sức khỏe con người.



Gỗ



Gạch



Đá

Hình 3.2.1 a: Vật liệu thiết kế ngoại thất (Nguồn: dicjsc.com, 2019)

Về cây xanh

Cây xanh thường được biết đến là chiếc máy lọc không khí tuyệt vời đến từ thiên nhiên. Chỉ với vài cây xanh, nó cũng có khả năng làm cân bằng nhiệt độ, giúp không gian trở nên thoáng mát hơn rất nhiều, nhất là ở những nơi đông người qua lại, sự xuất hiện của cây xanh còn giúp mang lại nhiều lợi ích như:

- Tạo mảng xanh tươi mát giúp thay thế các bức tường khô cứng.
- Tạo cảm giác trong lành, giúp cải thiện tâm trạng và thậm chí là tính cách của người già nói chung và mọi người nói riêng.
- Hiện nay, ngoài việc điều trị bằng thuốc, nhiều bệnh viện còn hướng tới việc “điều trị: bằng môi trường sạch sẽ, trong lành. Và khi ấy, cây xanh có thể giúp họ làm được điều này.
- Nhiều cây xanh còn có tác dụng lọc được không khí,...

Viện dưỡng lão là nơi cần sự yên tĩnh, mát mẻ và vệ sinh, vì vậy vai trò cây xanh ở đây là rất cần thiết. Số lượng cây càng nhiều thì hiệu quả càng cao: tạo điều kiện nghỉ ngơi tốt, tạo cảnh quang dễ chịu, vui mắt cho người cao tuổi, tăng lượng không khí sạch (nhờ trồng nhiều cây kháng vi khuẩn) và giàu oxy, giúp người cao tuổi bình tĩnh, thoải mái hơn và cũng cải thiện điều kiện phúc lợi chung.

➤ Cây bóng mát



Cây bằng lăng tím



Cây hoa sứ



Cây dầu

Hình 3.2.1 b : Đề xuất cây xanh ngoại thất (Nguồn: sanvuondocdao.com, 2017; vuonuomsomot.com, 2023)

➤ Cây tạo viền



Cây ác ó



Cây chuối ngọc



Cỏ lan chi



Cây lá trắng

Hình 3.2.1 c : Đề xuất cây xanh ngoại thất (Nguồn: cayxanhhanoi.vn, 2021)

➤ Cỏ sân vườn



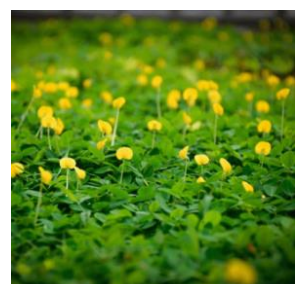
Cây lông heo



Cỏ nhật



Cỏ lá gừng



Cỏ đậu

Hình 3.2.1 d: Đề xuất cây xanh ngoại thất (Nguồn: cayxanhhanoi.vn, 2021)

3.2.2 Đề xuất không gian sinh hoạt văn hóa tinh thần trong nhà

Màu sắc

Người cao tuổi không thích những tông màu quá chói mắt và trẻ trung. Ta nên sử dụng những tông màu nhẹ, trung tính, có thể sử dụng màu trầm nhưng phải thể hiện nét tĩnh lặng chứ không phải màu sắc u buồn, rất dễ ảnh hưởng đến tâm lí thất thường của các cụ.



Hình 3.2.2 a: Màu sắc dùng trong thiết kế không gian sống người cao tuổi (Nguồn: mythuatms.com, 2020)

Ánh sáng

Theo thời gian, thị lực của mỗi người sẽ phần nào bị giảm sút, nhất là ở độ tuổi “về chiều”. Do vậy, lời khuyên của các kiến trúc sư nội thất là nếu thiết kế không gian cho người cao tuổi nên bố trí mức độ chiếu sáng tự nhiên vừa đủ, đảm bảo các hoạt động trong các câu lạc bộ được diễn ra dễ dàng, qua đó tránh sự tối tăm, bí bách làm người già có cảm giác cô đơn, trầm cảm.

Ánh sáng là yếu tố cần đặc biệt chú ý trong không gian dành cho người già nên khi thiết kế căn phòng cần phải có đủ hệ thống chiếu sáng ở tất cả các khu vực và nên đặt công tắc ở cả hai vị trí thuận tiện nhất: gần cửa ra vào và ngay đầu giường, vừa tầm tay với của các cụ khi nằm. Không gian sinh hoạt, câu lạc bộ của người già cũng không nên để quá nhiều ánh sáng vì dễ gây chói mắt. Ban ngày nên để ánh sáng tự nhiên tràn vào phòng và thiết kế thêm hệ thống rèm cửa để hạn chế ánh sáng quá chói mắt.



Hình 3.2.2 b : Ánh sáng tự nhiên (Nguồn: happynest.vn, 2021)

3.3 Không gian động: Phòng giải trí câu lạc bộ

Không gian động là những khu vực phòng sinh hoạt chung của con người. Những khu vực này thường tổ chức thành một không gian mở, liên thông, không tách biệt với nhau nhiều và có yếu tố động từ lúc bước vào. Tất cả không gian nằm trên trục giao thông hợp lý và mọi nơi đều có hướng nhìn ra môi trường tự nhiên, đón sự thông thoáng của môi trường tự nhiên và lấy sáng từ bên ngoài. Đa phần người già càng chú trọng sức khỏe và có thời gian rảnh rỗi nhiều hơn

nên rất dễ bắt gặp những người cao tuổi tham gia tập luyện ở công viên, hay đi bộ ở khu vực quanh nhà. Việc tập luyện nếu được duy trì thường xuyên và đều đặn sẽ mang đến những lợi ích cải thiện sức khỏe đáng kể.

Trong viện dưỡng lão, không gian động trong sinh hoạt văn hóa tinh thần thường sử dụng cho các hoạt động về thể chất như các câu lạc bộ bóng bàn, khiêu vũ, cầu lông...



Hình 3.3.a: Người cao tuổi chơi cầu lông và bóng bàn (Nguồn: Lê Thùy, 2018)

3.4 Không gian tĩnh: Phòng đa năng



Hình 3.4.a: Không gian đọc sách đề xuất của Viện Dưỡng lão

Người già thường có những suy nghĩ tiêu cực và dễ bị chạnh lòng, tự ti,... Việc đọc sách sẽ giúp xoa dịu, giảm căng thẳng trong suy nghĩ và cảm xúc của mỗi người. Theo nghiên cứu của “Phòng thí nghiệm trí tuệ” thuộc trường Đại học Sussex (Anh), trong số các cách giảm thiểu căng thẳng, lo lắng thì đọc sách có hiệu quả cao nhất. Các nhà tâm lý cho rằng, khi đọc sách, suy nghĩ của mọi người có thể tập trung vào văn bản nên sẽ giúp người già không suy nghĩ vẩn vơ. Ở người già, chức năng của cơ thể đều bị suy giảm, tuần hoàn máu bị giảm dần khiến chức năng của hệ thần kinh trung ương cũng có những thay đổi. Điều này gây ảnh hưởng không nhỏ đến hoạt động của não bộ và là nguyên nhân gây nên hiện tượng đãng trí, alzheimer ở người cao tuổi.

Đọc sách báo giúp người cao tuổi mở mang kiến thức và hiểu được quy luật phát triển của bệnh tật để có thể tự chữa bệnh cho mình.

Những ảnh hưởng của bệnh tật, tuổi tác, các tác động tâm lý cũng như môi trường bên ngoài... khiến cho người già thường khó đi vào giấc ngủ, chập chờn, hay thức giấc. Bí quyết để người cao tuổi đưa mình vào giấc ngủ tốt nhất là kết bạn với sách. Việc đọc sách giúp kích thích các dây thần kinh não bộ, giải tỏa căng thẳng, khiến người cao tuổi dễ vào giấc ngủ hơn.

Người già thường mắc một loạt bệnh như xơ vữa động mạch, tăng huyết áp, đau nhức xương khớp..., điều này khiến họ thường lo lắng, mất ngủ và ảnh hưởng lớn tới sức khỏe. Việc đọc sách giúp cải thiện đáng kể tình trạng này. Những kiến thức bổ ích từ sách giúp người cao tuổi quên đi những ám ảnh bệnh tật.

4. KẾT LUẬN

Viện dưỡng lão là một khái niệm không còn xa lạ ở nước ngoài, loại hình này đã phát triển ở rất nhiều nước trên thế giới từ lâu, song thực tế ở Việt Nam song trên thực tế vẫn đang tồn tại khá nhiều bất cập trong loại hình công trình này. Cả nước hiện chỉ có 32/63 tỉnh, thành có viện dưỡng lão dành cho việc chăm sóc người cao tuổi.

Đề tài nghiên cứu lần này cũng nêu ra một số hướng giải pháp trong thiết kế đối với không gian sinh hoạt văn hóa tinh thần trong nhà, cụ thể là không gian phòng đa năng của Viện dưỡng lão. Đồng thời đề xuất các giải pháp về vật liệu và cây xanh phù hợp với khu vực được chọn nghiên cứu.

Nghiên cứu mong muốn là một tài liệu khoa học để tra cứu phục vụ cho việc học tập và làm đồ án sinh viên. Ngoài ra, nhóm tác giả mong muốn đưa ra mô hình thực tế có thể áp dụng vào thực tiễn giúp cải thiện vấn đề thiếu hụt các công trình Viện dưỡng lão, đặc biệt là công trình đi theo phong cách kiến trúc truyền thống Việt Nam và đáp ứng nhu cầu được chăm sóc sức khỏe tinh thần của người cao tuổi cũng như có người trông coi bậc sinh thành của mình để an tâm tìm kiếm một cơ hội việc làm ở các đô thị lớn của người trẻ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cayxanhhaioi.com (2021). Cây xanh ngoại thất. Truy cập ngày 20/02/2023. <https://caycanhhaioi.vn/san-pham/cay-xanh-ngoai-that>
2. dicjsc.com (2019). 10 loại đá được sử dụng để xây dựng công trình. Truy cập ngày 20/02/2023. <https://dicjsc.com/10-loai-da-duoc-su-dung-de-xay-dung-cong-trinh/>
3. Nguyễn Quang Giải. (2022). “Mức sống dân cư vùng Đông Nam Bộ lý luận và thực tiễn”. NXB Khoa học Xã hội. Trang 17 – 18
4. happynest.vn (2021). Thiết kế chỗ ngồi bên cửa sổ nên xây tường 40cm hay đóng ghé?. Truy cập ngày 20/02/2023. <https://happynest.vn/kho-kien-thuc/9326/thiet-ke-cho-ngoai-ben-cua-so-nen-xay-tuong-40cm-hay-dong-ghé>
5. mythuatms.com (2020). Màu trầm – hòa sắc trầm. Truy cập ngày 20/02/2023. <https://mythuatms.com/hoc-ve--d489.html>
6. Lê Thùy (2018). Phát huy đời sống văn hóa tinh thần của người cao tuổi. Truy cập ngày 20/02/2023. <https://baotuyenquang.com.vn/xa-hoi/phot-huy-doi-song-van-hoa-tinh-than-cua-nguoi-cao-tuoi-108275.html>
7. Minh Tuấn (2014). Vườn dưỡng sinh trên cao phong cách Nhật ở Hà Nội. Truy cập ngày 20/02/2023. <https://vietnamnet.vn/vuon-duong-sinh-tren-cao-phong-cach-nhat-o-ha-noi-195982.html>
8. Sanvuondocdao.com (2017). Cây bàng láng tím. Truy cập ngày 20/02/2023. <http://sanvuondocdao.com/cay-bang-lang-tim/>
9. UNFPA. (2011). “Già hóa dân số và người cao tuổi ở Việt nam – thực trạng, dự báo và một số khuyến nghị chính sách”, Hà Nội.
10. [Vuonuosomot.com](https://vuonuosomot.com) (2023). Top 8 những loại cây thân gỗ trồng trong nhà. Truy cập ngày 20/02/2023. <https://vuonuosomot.com/cac-loai-cay-than-go-trong-trong-nha/>
11. M.T. Yasamy, T. Dua, M. Harper, S. Saxena - Tổ chức Y tế thế giới- Ban Sức khỏe Tâm thần và Lạm dụng chất. (2013). “Sức khỏe tâm thần người cao tuổi: Một vấn đề đang được quan tâm”.

NGHIÊN CỨU ĐẶC TRƯNG KHÔNG GIAN SẢN XUẤT GÓM LÁI THIÊU

Nguyễn Trần Khánh Vân¹, Hà Huy Hoàng², Huỳnh Ngọc Yến², Trần Hà Vy³

Châu Uy Nghiêm⁴, KTS.ThS. Nguyễn Trần Tường Ly⁵

1. Lớp D18KTR01, 2. Lớp D19KR01, 3. Lớp D20KITR01, 4. Lớp D21KITR01,
5. Khoa Kiến trúc, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Lí do chọn đề tài: Gốm sứ Lái Thiêu đã từng là một trong những làng nghề hưng thịnh khắp vùng Nam Bộ. Tuy nhiên vì sự ảnh hưởng đến môi trường mà làng nghề này hiện nay đã mai một đi rất nhiều. Các lò gốm sản xuất gốm truyền thống dần biến mất. Thay vào đó là số ít các lò gốm còn hoạt động đều chuyển sang sản xuất gốm bằng công nghệ hiện đại. Không gian sản xuất gốm, lò nung gốm, các dụng cụ làm gốm... cũng ít nhiều có sự thay đổi và cải tiến. Thành phẩm là các sản phẩm gốm sứ cũng có sự thay đổi so với các sản phẩm gốm sản xuất bằng quy trình truyền thống. Với mong muốn tìm hiểu và lưu giữ lại những tài liệu về nghề gốm truyền thống. Vì vậy nhóm quyết định thực hiện đề tài Nghiên cứu đặc trưng không gian sản xuất gốm Lái Thiêu này.

Ý nghĩa của đề tài: Việc lưu giữ lại những thông tin liên quan đến một làng nghề truyền thống là rất cần thiết và giá trị. Những thông tin này là minh chứng rõ ràng cho sự tồn tại và phát triển của các làng nghề truyền thống. Tìm hiểu về đặc trưng và quy cách của các lò gốm Lái Thiêu là việc cần thiết để lưu giữ lại những thông tin trước khi các lò gốm này hoàn toàn biến mất. Các đặc trưng về không gian, vật liệu và cách bày trí của lò gốm là những đặc trưng riêng và được đúc kết qua nhiều thời kì. Vì vậy Nghiên cứu khoa học lần này của nhóm là tìm hiểu và phân tích đặc trưng quy cách không gian sản xuất gốm sứ Lái Thiêu là phù hợp thời điểm và có ý nghĩa về sau.

Sản phẩm của đề tài: Quy trình sản xuất gốm truyền thống và các đặc trưng cơ bản của từng không gian. So sánh sự đổi mới trong không gian sản xuất gốm truyền thống và không gian sản xuất gốm hiện đại.

Từ khóa: Gốm sứ truyền thống; Không gian sản xuất; Lò bao nung gốm

1. THỰC TRẠNG NGHỀ GÓM LÁI THIÊU

Bình Dương được thiên nhiên ưu đãi có nguồn khoáng sản đất sét và cao lanh rất phù hợp cho nghề làm gốm. Trong những làng gốm ở Bình Dương thì làng gốm Lái Thiêu đã nổi danh trong và ngoài nước bởi sự mộc mạc nhưng không kém phần tinh tế và đậm chất Nam bộ.

Gốm Lái Thiêu bắt đầu hình thành vào khoảng những năm 1860, trải qua hơn 150 năm phát triển gốm Lái Thiêu đã nổi tiếng khắp nơi và trở thành một trong những trung tâm gốm sứ vùng Nam bộ. Không giống những làng gốm khác, gốm Lái Thiêu đi sâu, tập trung sản xuất gốm gia dụng và các sản phẩm thường dùng trong sinh hoạt.



Hình 1. Phơi gỗ trước khi nung Lái Thiêu 1920 - 1929 (nguồn: manhhai, 2017)

Một điều đáng tiếc là khoảng 10 năm trở lại đây, quá trình đô thị hóa đã đẩy người làng gốm phải đi làm thuê trong các nhà máy gốm sứ mọc lên ở đây hoặc chuyển sang buôn bán. Gốm Lái Thiêu cũng từ đó mai một nhiều. Dầu vậy, may mắn vẫn còn những người yêu nghề với nỗ lực giữ nghề truyền thống. Hiện nay tại Lái Thiêu còn một vài gia đình vẫn tiếp tục duy trì sản xuất với sản phẩm chủ yếu chính là heo đất và chậu, đĩa, ấm chén không thể cạnh tranh giá cả với những sản phẩm sản xuất hàng loạt.

2. NGHIÊN CỨU ĐẶC TRƯNG KHÔNG GIAN SẢN XUẤT GỐM LÁI THIÊU

2.1. Cấu trúc của lò gốm

Tại các lò gốm Nam bộ nói chung và Lái Thiêu nói riêng chủ yếu xây dựng lò bao để nung gốm. Ngoài ra lò ếch cũng được sử dụng để nung gốm nhưng ít phổ biến hơn. Vị trí đặt lò lợi dụng độ dốc của gò, đồi để xây lò, làm cho lò có độ dốc thoải từ chân đến đỉnh lò. Phía dưới chân gò, đồi là khoảng không gian để củi vào đun, phía đỉnh lò là khoang chứa các sản phẩm để nung và ống thông khói. Tường lò xây gạch dày từ 0,25-0,26m. Tường lò đắp đất dày từ 0,15- 0,40m. Như vậy những khu lò đắp ở gò đều dùng loại đất sét, lò đắp ở đồi thì dùng ngay đất đồi, đất sét có độ kết dính cao hơn, nên tường lò đắp bằng đất sét mỏng hơn. Mặt ngoài và mặt trong của tường có xoa một lớp bùn mỏng. Tường đắp bằng đất có một nhược điểm là hay bị nứt và làm lửa phụt ra theo khe nứt, dễ làm giảm nhiệt độ trong lò dẫn đến hỏng hiện vật.

Cấu tạo của một lò gốm bao gồm: bầu lò, thân lò và hậu lò.

Lò ếch hiện nay tuy rất hiếm để thấy được dạng lò ếch này nhưng qua các nguồn tư liệu gián tiếp vẫn có thể hình dung được lò có hình dáng như thế nào.

Thường hình phễu đặt ở vị trí thấp nhất, đó là nơi cho nhiên liệu vào để đốt, phía trước bầu lò là cửa bầu lò, nơi cho nhiên liệu vào và cời than ở trong lò ra. Cửa bầu lò thường thu nhỏ để giữ nhiệt và hút gió. Ưu điểm của kiểu cấu trúc này là làm cho nhiệt độ ở bầu lò không bị phân tán ra ngoài cửa bầu lò và hút vào trong lò mạnh hơn. Ngăn cách giữa bầu lò và thân lò là một bức tường. Tác dụng của nó là ngăn tro bụi từ bầu lò bay vào bám vào hiện vật và không cho lửa trực tiếp vào hiện vật. Lò ếch có dáng giống như một con ếch dài khoảng 7 mét, bề ngang chỗ rộng nhất khoảng 3-4 mét, cửa lò rộng khoảng 1,2

mét, chiều cao 1 mét. Đáy lò nung gồm phẳng nằm ngang, vòm lò cao khoảng từ 2 mét đến 2,7 mét. Bên hông lò nung có một cửa gạch rộng 1 mét, cao 1,2 mét phục vụ cho việc chôn lò và dỡ sản phẩm.



Hình 2.2.1. Mô hình một lò ếch (Nguồn: gomsuuyenlam.vn, 2018)

Lò bao có hình dáng dài hơn lò ếch. Về hình dáng lò bao có mặt bằng hình chữ nhật, hơi thu nhỏ về phía cửa bầu lò và hậu lò. Thân lò có chiều dài khoảng 7 mét. Phần thân lò nơi rộng nhất có thể hơn 2 mét. Như vậy, chiều dài thân lò thường gấp 3 lần chiều rộng. Sự kéo dài của thân lò buộc người thợ đắp lò phải tính toán bố trí các bộ phận khác nhau như thế nào để cho nhiệt độ và gió có thể hút thành luồng dài từ bầu lò đến hậu lò. Chính việc tạo cho nền lò thành bậc và được làm vát lên, các bộ phận lò ở sau cao hơn hẳn phần trước đã góp phần giải quyết vấn đề đó. Sự chênh lệch về độ cao giữa bầu lò, thân lò và hậu lò ở các lò bao lớn hơn rất nhiều ở các lò ếch.



Hình 2.2.2. Mô hình một lò bao (Nguồn: gomsuuyenlam.vn, 2018)

2.2. Đặc điểm về không gian và bố cục

Các lò gốm đa số có chung đặc điểm là nằm ở vị trí vùng đất rộng rãi, gần với các vùng khai thác nguyên liệu. Tận dụng địa thế gò đất cao để thuận tiện cho việc xây lò nung theo dạng cổ điển. Các công trình phụ được kiến trúc theo hướng trải dài từ cao đến thấp, thuận lợi cho các công đoạn gia công, vận chuyển. Không gian bên ngoài lò gốm được ưu tiên phân diện tích lớn có không gian thoáng và rộng được dùng làm bãi chứa và hồ xử lí đất. Người làm gốm ở công đoạn này được gọi là công đoạn xối hồ. Tại các hồ chứa bên ngoài lò gốm này, người thợ dùng sức đập khuấy lọc dần tạp chất qua nhiều khâu mới được đất sét tinh khiết. Không gian bên ngoài lò gốm còn có mục đích làm sân phơi sản phẩm.

Đây là công đoạn quan trọng mà hầu hết các sản phẩm gốm đều phải trải qua trước khi thành phẩm. Khu vực sân phơi được ưu tiên nằm ở vị trí có nhiều nắng nhất trong ngày.



Hình 2.3.1. Bên ngoài một lò gốm (nguồn: Haori Kido, 2020)

Các sản phẩm lu, khạp gốm có kích thước to với số lượng sản phẩm nhiều cũng được bày biện bên ngoài và thường được người làm gốm bày biện ngẫu nhiên, không sắp đặt, không ngăn nắp. Thông thường các lò gốm đều có một góc như vậy để đủ loại các sản phẩm với đủ kiểu dáng, kích cỡ, màu sắc khác nhau như là một cách trưng bày sản phẩm. Thường thấy nhất là các lu, chậu đủ kiểu xếp chồng lên nhau và xếp hàng hàng dẫn lối đi.

Nhìn chung đặc điểm của không gian bên ngoài lò gốm có địa hình bằng phẳng, không có độ dốc và rộng thoáng. Dù để các công đoạn dù không có mối liên tục với nhau nhưng thao tác và quy trình di chuyển của người thợ không vướng víu và chông chéo nhau.

Không gian bên trong một lò gốm được xác định hình thành khi người khảo sát địa thế xác định được vị trí đặt lò nung. Lò nung được đặt ở vị trí cao và nghiêng theo một độ dốc thích hợp từ 15 đến 20°. Các lò sẽ thường xây gần nhau, ở các vị trí trung bình. Với các địa thế lò không tận dụng được gò nổi có sẵn, người ta sẽ đắp thêm đất theo chiều nghiêng để ngọn lửa có thể di chuyển từ căn đầu đến căn chót, thông thương nhau từ thấp đến cao.



Hình 2.3.2. Một góc lò nung đã bị tháo dỡ nằm trên một gò đất (nguồn: Haori Kido, 2020)



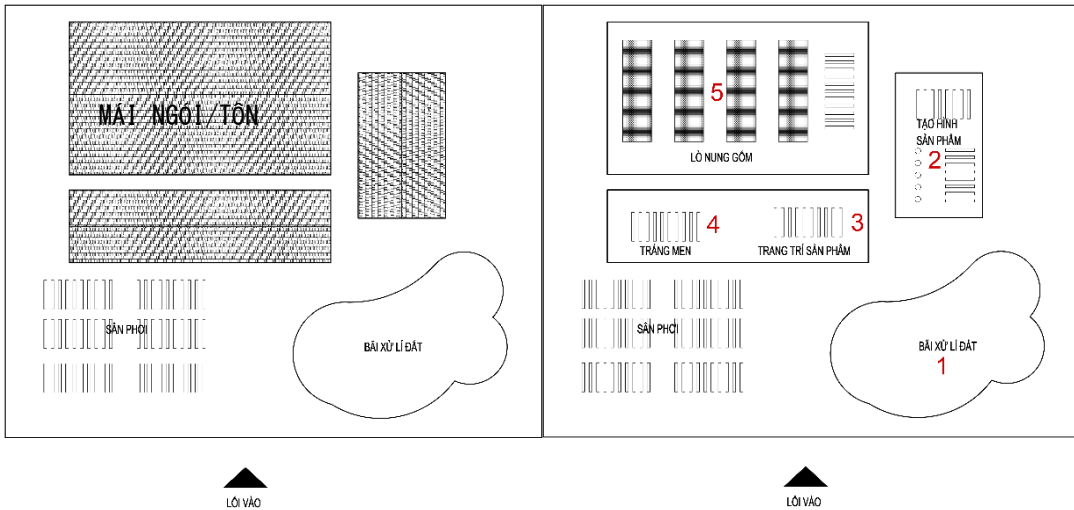
Hình 2.3.4. Phần mái của một lò gốm (nguồn: Haori Kido, 2020)



Hình 2.3.5. Phần mái của một lò gốm (nguồn: Haori Kido, 2020)

2.3. Sơ bộ về không gian lò gốm

Các lò gốm Lái Thiêu xưa thường nằm ở vị trí những khu đất rộng, thoáng. Các lò gần sông sẽ thuận tiện hơn cho việc mua bán trao đổi hàng hóa bằng đường thủy. Phần lớn diện tích các lò dùng làm bãi đất và sân phơi. Không gian tương đối rộng rãi và mát mẻ.



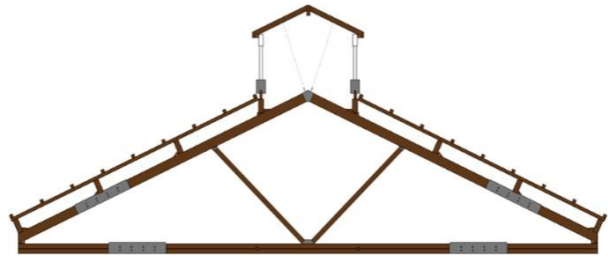
Hình 2.4.1. Mặt bằng minh họa lò gốm

Hình 2.4.2. Mặt bằng minh họa lò gốm

3. CHI TIẾT KIẾN TRÚC

3.1. Vì kèo gỗ

Trong kiến trúc cổ (kết cấu chính là gỗ) thì kèo được làm bằng gỗ chứ không phải là thép như ngày nay. Kèo là một hệ thống gỗ có vai trò kết nối những đầu cột của vì. Kèo có dạng hình tam giác cân để đỡ hai mái dốc về hai phía. Trong hình tam giác của vì kèo thì cạnh đáy là câu đầu (quá giang, xà ngang), cạnh nghiêng là thanh kèo (hoặc kẻ). Các hoành (xà gồ) đặt vuông góc trên thanh kèo là kết cấu chính đỡ mái dốc (qua lớp đệm gồm có rui và mè hoặc câu phong và lito).



Hình 3.1.1. Phối cảnh vì kèo gỗ

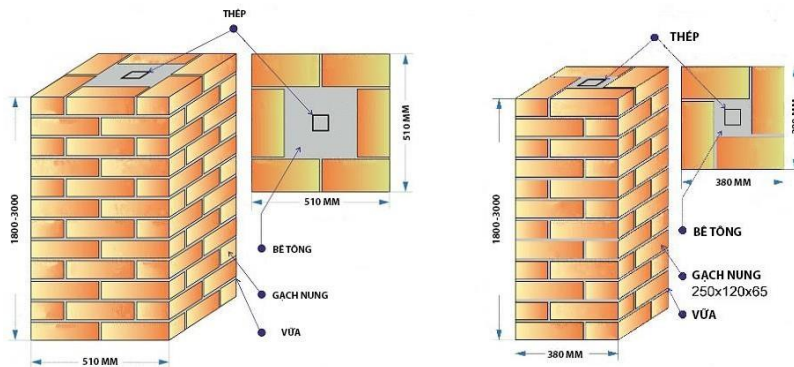
Hình 3.1.1. Phối cảnh vì kèo gỗ

Về cơ bản có 2 loại vật liệu phổ biến để chế tạo vì kèo: thép và gỗ. Trong khi các vì kèo thép có những ưu điểm dễ xử lý và lắp đặt, thì có một số nhược điểm lớn như vật liệu cao và chi phí bảo trì và khả năng chịu nhiệt kém. Mặt khác, các thanh gỗ lại mang những ưu điểm thích hợp để sử dụng trong những lò nung gốm.

Thay vì sử dụng vì kèo gỗ như thông thường thì vẫn mang một số nhược điểm thì việc kết hợp thép (tấm kết nối giàn) trong các vì kèo gỗ lại mang tính ổn định và bù trừ ưu nhược điểm lại mang lại giá trị thẩm mỹ cao. Khung gỗ với các vì kèo rộng, hoặc gỗ mềm hơn có thể cần thép để hỗ trợ kết cấu và nó có thể được kết hợp rõ ràng hoặc vô hình vào khung tùy theo cân nhắc thẩm mỹ. Một tấm kết nối giàn hoặc một tấm Gusset là một tấm thép mạ kẽm dày được sử dụng cho các kết nối tại các khớp, nó được gắn chặt với một chum với bu lông. Các tấm có thể giúp hỗ trợ tải trọng kết cấu nặng hơn gỗ 1 mình, cho phép thiết kế giàn rộng. Chúng cũng có thể được sử dụng để cung cấp sức kháng cắt và các loại lực khác.

3.2. Cột gạch nung

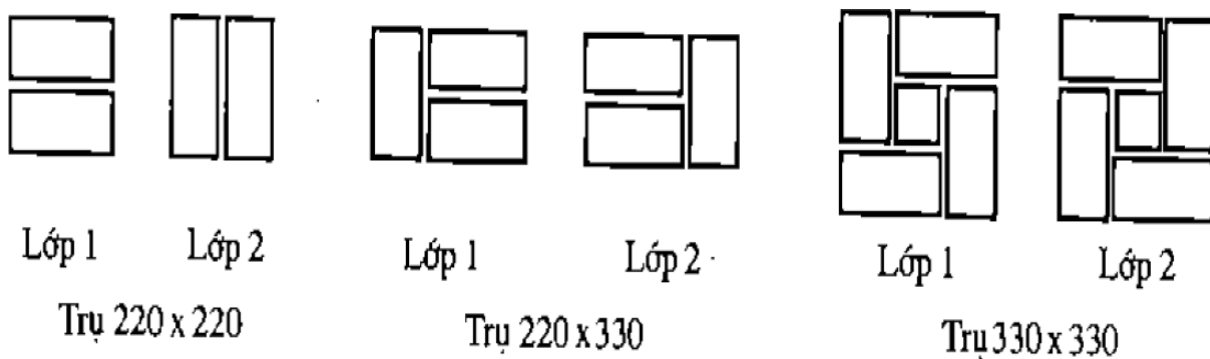
Việc xây dựng các cột gạch trên các cột bê tông giúp tăng vẻ đẹp kiến trúc. Các cột gạch được xây dựng có thể là hình tròn, hình chữ nhật hoặc hình vuông hoặc theo hình elip trong mặt cắt ngang. Đây có thể được xây dựng đến chiều cao cần thiết. Việc xây dựng cột gạch nhanh chóng và dễ dàng với ít công cụ và nhân công so với việc xây dựng cột bê tông. Khi so sánh với các loại cột khác thì việc xây cột gạch nung có tính kinh tế hơn.



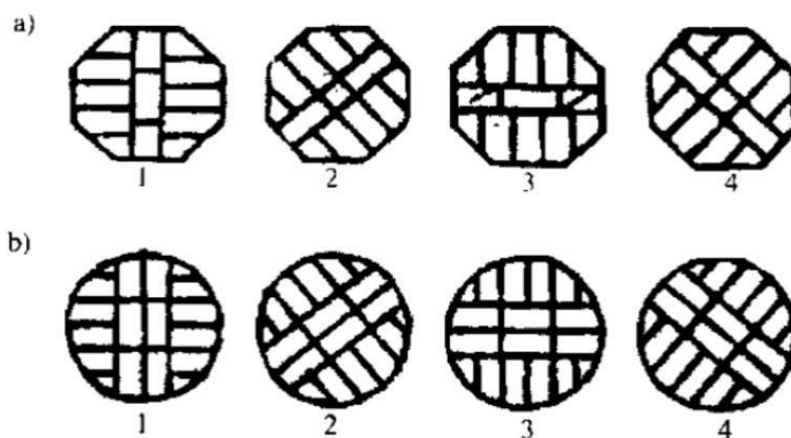
Hình 3.2.1. Chi tiết cột gạch nung bê tông (Nguồn: decorexpro, 2019)

Cột gạch thường là kết cấu chịu lực (chịu nén đúng tâm), có tiết diện nhỏ, chiều cao lớn nên phải được thi công thật cẩn thận. Cột gạch có hai loại: cột độc lập và trụ liên tường.

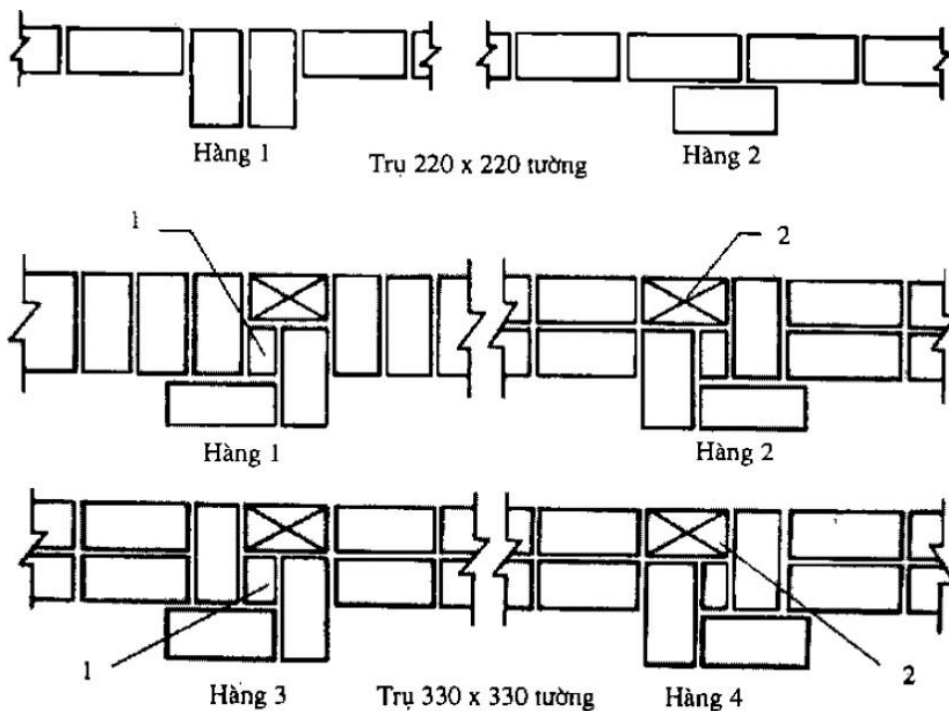
Thi công các loại cột độc lập: là cột phân tách của khối xây. Có các kiểu cột vuông, cột chữ nhật, cột tròn, cột sáu hoặc nhiều cạnh...



Hình 3.2.2. Kiểu xếp gạch xây cột vuông, chữ nhật (Nguồn: decorexpro, 2019)







Hình 3.2.3. Kiểu xếp gạch xây cột tròn (Nguồn: decorexpro, 2019)



Hình 3.2.4. Kiểu xếp gạch xây trụ liền tường (Nguồn: decorexpro, 2019)

Thi công trụ liền tường: là cột mà liên kết hoặc lắp ghép bằng then của khối xây, được xây dựng như một phần tường, nhưng dày hơn tường và có độ dày đều suốt chiều cao của cột. Đóng vai trò như cột, xà thẳng đứng hoặc cả hai.

4. ĐIỂM KHÁC BIỆT CỦA KHÔNG GIAN GỐM XƯA VÀ NAY

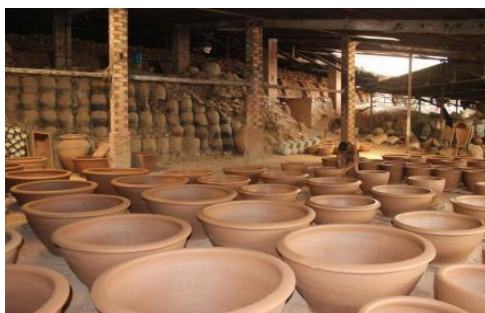
Không gian lò nung gốm	
Gốm xưa	Gốm nay
<p>- Sử dụng củi làm nhiên liệu để đốt lò.</p> <p>Đặc điểm: rất to, thời gian đốt lâu và tiêu thụ lượng củi rất lớn.</p>  <p>Hình 4.1. Cảnh đưa 1 sản phẩm vào lò nung củi (nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)</p>  <p>Hình 4.3. Cảnh bên ngoài lò nung củi (nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)</p>	<p>- Sử dụng khí đốt làm nhiên liệu.</p> <p>Đặc điểm: nhiệt độ trung bình, chất lượng ổn định và sản phẩm tinh xảo, có thể sản xuất số lượng lớn thành phẩm.</p>  <p>Hình 4.2. Cảnh đưa sản phẩm vào lò nung điện (nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)</p>  <p>Hình 4.4. Hình ảnh lò nung điện (nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)</p>

Không gian để sản phẩm chờ nung, chờ trang trí...

- Các đồ gốm loại lớn được bày phía ngoài.
- Các đồ gốm loại nhỏ được chõng và xếp trên các giá phơi theo phân loại gốm.



Hình 4.5. Hình ảnh thợ đang bắt chấu cho chén (nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)



Hình 4.6. Bên trong lò gốm truyền thống (nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)

- Phân chia không gian rộng rãi cho các sản phẩm gốm loại lớn.
- Sắp xếp, phân loại các sản phẩm gốm nhỏ theo từng kệ.



Hình 4.7. Bên trong một xưởng sản xuất gốm (nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)



Hình 4.8. Bên trong xưởng gốm hiện đại (nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)

Không gian trưng bày, mua bán hàng hóa

- Các loại gốm bất kể loại lớn nhỏ được tụ về các chành ở bờ sông chờ ghe thuyền từ khắp nơi đến mua hàng.



Hình 4.9. Tập kết lu, khạp trên ghe (nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)

- Được trưng bày tại các cửa hàng



Hình 4.10. Không gian trưng bày gốm (nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)

Quy trình sản xuất

- Quy trình hoàn toàn thủ công, chất lượng sản phẩm phụ thuộc vào quy trình nung gốm, mẫu mã đơn giản, gần gũi, tiêu tốn nhiều năng lượng, nhiên liệu.



Hình 4.11. Bên ngoài một lò gốm nung củi (nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)

- Sử dụng hệ thống tự động hóa, bảo đảm mẫu mã, chất lượng sản phẩm, tiết kiệm năng lượng, nhiên liệu, nhân lực



Hình 4.12. Không gian xưởng sản xuất gốm (nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)

5. SỰ CẢI TIẾN TRONG SẢN XUẤT GỐM VÀ SẢN PHẨM GỐM

5.1. Sự cải tiến trong sản phẩm gốm

Gốm Lái Thiêu là một thương hiệu nổi tiếng trong và ngoài nước về ngành gốm sứ. Cùng với Gốm Biên Hòa (Đồng Nai) Gốm Cây Mai (Sài Gòn) và Gốm Lái Thiêu (Bình Dương) đã tạo nên tiếng tăm lừng lẫy khắp nước cho ngành gốm sứ miền Nam từ xưa đến nay. Lái Thiêu là một vùng đất lâu đời với bề dày lịch sử và văn hóa đậm chất Trung Hoa vì phần lớn cư dân Lái Thiêu là người hoa di cư đến đây sinh sống và làm chủ. Chính vì vậy gốm Lái Thiêu cũng mang nặng phong cách Trung Hoa với nhiều đường nét hoa văn tinh xảo hay các hình ảnh được tô vẽ theo nhiều tích của Trung Quốc xưa.



Hình 5.1.1. Sản phẩm gốm Cây Mai (Nguồn: battrangvn.vn, 2020)



Hình 5.1.2. Hộp đựng thuốc lá hình voi của gốm Biên Hòa (Nguồn: [HuongColor](#), 2022)



Hình 5.1.3. Nghệ men xanh đồng đặc trưng của gốm Biên Hòa (Nguồn: [HuongColor](#), 2022)

5.2 Sản phẩm gốm Lái Thiêu xưa

Những lò gốm dần hình thành với ba trường phái rõ rệt, đặc trưng của gốm Lái Thiêu xưa, đó là dòng gốm Quảng Đông, Phúc Kiến, và Triều Châu.

Trường phái Quảng Đông (lò Quảng)

Chuyên sản xuất các loại sản phẩm tượng trang trí, các loại chậu hoa, đôn voi nhiều loại, loại to thường dùng để ngồi, loại nhỏ để trang trí nội thất. Nét nổi bật của trường phái này là sử dụng men nhiều màu, hoa văn thường cách điệu, đẹp và trang nhã.



Hình 5.2.1. Cá chép men đặc sắc (Nguồn: [HuongColor](#), 2022)

Trường phái Triều Châu (lò Triều)

Chuyên sản xuất gốm gia dụng, phục vụ cho nhu cầu hàng ngày như: chén, đĩa, tô và các loại đũa bình dùng để cắm hoa... trường phái này thường sử dụng men xanh, trắng, nét vẽ đa dạng phong phú. Họ chú ý vẽ hoa văn bình dị, cảnh sơn thủy hữu tình, hình ảnh các con vật như con rồng, con gà; cây cối như tùng, cúc, trúc... có tính nghệ thuật gợi cảm.



Hình 5.2.2. Thổ men màu (Nguồn: [HuongColor, 2022](#))

Trường phái Phúc Kiến (lò Phúc Kiến)

Chuyên sản xuất chén đựng rượu, lu vại đựng nước, các đồ dùng như hũ, vại... trường phái này thường sử dụng men màu đen, da lươn, hoa văn trang trí sinh động và tạo dáng đẹp mắt. Các lò gốm tập trung vào sản xuất dòng đồ gia dụng, từ đồ thờ tự đến các sản phẩm phục vụ nhu cầu sử dụng hàng ngày của giới bình dân đến sản phẩm sân vườn. Những tên lò nổi tiếng có Quảng Hoà Xương, Hưng Lợi, Thái Xương Hoà, Quảng Hiệp Hưng (gồm Quảng Đông), Duyệt An, Đào Xương, Vinh Phát, Hương Thành (gồm Triều Châu),



Hình 5.2.3. Đồ án Hâu – linh thú (Nguồn: Nguyễn Đình, 2018)

5.3. Sản phẩm gốm Lái Thiêu nay

Ngày nay, các trường phái gốm sứ hầu như không còn sự phân định rõ ràng như trước kia, bởi lý do có sự phát triển về công nghệ, thị trường yêu cầu, nên các trường phái đã có sự pha trộn, xâm nhập lẫn nhau. Các chủ cơ sở sản xuất nếu muốn tồn tại và phát triển, họ phải liên tục cải tiến mẫu mã đổi mới công nghệ, để sản phẩm cạnh tranh được với những mặt hàng nổi tiếng của Nhật Bản, Trung Quốc, châu Âu.

Trong trang trí nội thất, gốm Lái Thiêu ngày càng được ưa chuộng bởi mỗi sản phẩm là sự pha trộn hoàn hảo của chất liệu thuần Việt, nhưng được những thợ gốm tài ba người Hoa chế tác, nên có được nét độc đáo riêng, thoát nhìn giống đồ Tàu, nhưng trong cốt thai gốm, màu men, kiểu dáng, lại phảng phất nét Việt, để trưng bày trong không gian nội thất từ cổ kính đến hiện đại.

Quá trình đô thị hóa, người làm gốm phải đi làm trong các nhà máy gốm sứ mọc lên, từ đó gốm Lái Thiêu mai một đi. Một số gia đình vẫn giữ cho các lò gốm truyền thống được hoạt động. Sự phong phú về số lượng sản phẩm không còn được như thời hoàng kim. Với những sản phẩm gốm mang tính ứng dụng và giá thành rẻ như hiện nay thì khó tìm được sản phẩm tinh xảo, cầu kì hơn.

Tạo nên sự khác biệt của dòng gốm Lái Thiêu còn là cách vẽ trên men, hiện nay người dân không còn vẽ theo cách này phổ biến như gốm Lái Thiêu xưa mà họ chỉ vẽ theo đơn đặt hàng hoặc vẽ vì nhớ. Các xưởng sản xuất hiện nay đều in khắc hàng loạt các mẫu vẽ có sẵn.



Hình 4.4.1. Sản phẩm chén sản xuất thủ công (Nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)



Hình 4.4.2. Sản phẩm bình gốm thủ công (Nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)



Hình 4.4.3. Công đoạn chấm men cho sản phẩm (Nguồn: vuonnhagom.vn, 2023)

6. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

6.1. Kết luận

Gốm Lái Thiêu tuy ra đời muộn nhưng đã nhanh chóng hòa nhập và ngày càng phát triển mạnh. Với những nét đặc trưng riêng, gốm Lái Thiêu đã làm nên danh tiếng của một làng nghề thuộc vùng Nam Bộ, một làng nghề đầy tên tuổi của thời xa xưa nhưng vẫn vẹn nguyên cho đến thực tại. Vì vậy, các sản phẩm làm ra luôn tạo được chỗ đứng trên thị trường cũng như góp phần làm phong phú thêm các thể loại gốm trong khu vực Đông Nam bộ nói riêng và Việt Nam nói chung.

6.2. Kiến nghị

Tuy nghề gốm Lái Thiêu đã phát triển, nhất là kể từ khi Nhà nước có chính sách đổi mới, có chủ trương phát triển ngành nghề truyền thống, nhưng vẫn còn gặp những khó khăn nhất định.

Các cơ quan chính quyền nhà nước cần có những giải pháp hỗ trợ cũng như các chính sách phát triển kinh tế và du lịch hỗ trợ các làng nghề gốm truyền thống giúp tìm được đầu ra cho sản phẩm ổn định có nguồn thu nhập duy trì làng nghề.

Các cơ quan tổ chức văn hóa nhà nước cần đề xuất triển khai các lễ hội về gốm sứ nhằm quảng bá, giới thiệu làng nghề gốm truyền thống cho mọi người cùng tham gia thu hút khách du lịch trong và ngoài nước thúc đẩy phát triển kinh tế.

Xây dựng quy hoạch không gian làng nghề gắn liền với môi trường. Hỗ trợ người dân áp dụng khoa học kỹ thuật vào một số bộ phận như lò nung gốm thay thế bằng điện giúp đảm bảo được khói bụi độc hại giảm tác hại ô nhiễm môi trường cũng như đảm bảo tốt sức khỏe của người thợ làm nghề và người dân xung quanh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Battrangvn.vn (2020). Đôn Gốm Cây Mai – Dòng Đôn Gốm Sứ Cổ Xưa Đất Sài Gòn. Truy cập ngày 24/02/2023. <https://battrangvn.vn/tin-tuc/don-gom-cay-mai-dong-don-gom-su-co-xua-dat-sai-gon.html>
2. Nguyễn Xuân Dũng (1997), Làng nghề gốm sứ Lái Thiêu huyện Thuận An, tỉnh Bình Dương (Luận văn thạc sĩ), ĐH Văn hóa Hà Nội.
3. Nguyễn Đình (2018). Nét đẹp các trường phái gốm Lái Thiêu. Truy cập ngày 24/02/2023. <https://www.elledcoration.vn/cultural-special/heritage/cac-truong-pha-i-gom-lai-thieu>
4. decorexpro.com (2019). Hàng rào có cột gạch: lựa chọn trang trí đẹp mắt. Truy cập ngày 24/02/2023. <https://vi.decorexpro.com/landshaftnyj-dizajn/zabor/s-kirpichnymi-stolbami/>
5. gomsuyenlam.vn (2018). Wood fired kiln, soon to be a distant memory?. Truy cập ngày 24/02/2023. <http://www.gomsuyenlam.vn/test-post/?lang=en>
6. Haori Kido (2020). Film. Truy cập ngày 24/02/2023. <https://www.flickr.com/photos/haorikido/albums/72157629459365458>
7. HuongColor (2022). Gốm Biên Hòa, vẻ đẹp vượt thời gian. Truy cập ngày 24/02/2023. <http://fashionnet.vn/arti-gom-bien-hoa-ve-dep-vuot-thoi-gian>
8. Nguyễn Văn Thủy (2008), Nghề gốm ở Bình Dương từ cuối thế kỷ XIX đến năm 1975 (Luận văn thạc sĩ), Viện KHXH Việt Nam.
9. vuonnhagom.vn (2023). Người trang điểm cho gốm âm thầm của xưởng Thủ Biên. Truy cập ngày 07/03/2023. <https://vuonnhagom.vn/blogs/vuonnhagom-today/nguoi-trang-diem-cho-gom-am-tham-cua-xuong-thu-bien>

THIẾT KẾ KHÔNG GIAN GIẢI TRÍ TRONG VIỆN DƯỠNG LÃO THEO NHU CẦU KHÁCH HÀNG TIỀM NĂNG TRONG 10 NĂM TIẾP THEO

Lê Nữ Hồng Minh Anh¹, Nguyễn Trường Giang¹, Nguyễn Tấn Dũng¹,
Lê Huỳnh Chí Bảo², Đỗ Quỳnh Như³, Nguyễn Dương Tử⁴, Nguyễn Bình Phương⁴

1. Lớp D18KTR01, 2. Lớp D20KITR01, 3. Lớp D21KITR01,

4. Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Viện dưỡng lão là một trong những giải pháp cho người cao tuổi trong việc tìm kiếm một không gian an dưỡng tuổi già của bản thân. Việc xây dựng các Viện dưỡng lão trong bối cảnh đất nước đang ở trong giai đoạn già hóa dân số trong tương lai là phù hợp với bối cảnh dân số nước nhà. Giải trí lại là một nhu cầu cơ bản mà bất kỳ Viện dưỡng lão nào trên Thế giới và ở Việt Nam đều có mặc dù không có tiêu chuẩn cụ thể. Đề tài này đã đáp ứng được những yêu cầu cơ bản về thiết kế đẹp, đảm bảo tiêu chuẩn thiết kế xây dựng của Việt Nam đồng thời thỏa được xu hướng nhu cầu về không gian này thông qua khảo sát khách hàng tiềm năng có mức thu nhập trung bình ở Bình Dương.

Từ khóa: Không gian giải trí, Người cao tuổi, Viện dưỡng lão.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Với những vấn đề đáng chú ý tại Việt Nam những năm gần đây, thì vấn đề dân số, tăng dân số già và giảm tỉ lệ sinh mang tính thách thức. Dựa theo các báo cáo của Tổng cục Thống kê tuổi thọ của người Việt Nam đang tăng cao, với mức trung bình là 73,6 tuổi, kết quả các cuộc Tổng điều tra từ năm 1989 đến nay cho thấy tuổi thọ trung bình của Việt Nam liên tục tăng, từ 65,2 tuổi năm 1989 lên 73,6 tuổi năm 2019 đứng thứ hai trong khu vực và đứng thứ 56 trên thế giới.

Cùng với sự phát triển của các đô thị lớn, đặc biệt chú trọng vùng Đông Nam Bộ với mức dân số tăng gần 4.000.000 người và mật độ dân số trung bình 757 người/km². Tức 1 người/ 1,3m². Cho thấy người cao tuổi (NCT) ở những khu vực đô thị bị mất đi không gian sống, sinh hoạt giải trí trong lành, từ đó ảnh hưởng nhiều đến chất lượng cuộc sống. Một trong số đó mà xã hội cần quan tâm, giải quyết cho người cao tuổi là nơi ở phù hợp sức khỏe, kinh tế, nơi không cảm thấy cô đơn, không được quan tâm chăm sóc. Với góc nhìn đó nhóm sinh viên nghiên cứu đề tài “thiết kế không gian giải trí trong viện dưỡng lão theo nhu cầu người cao tuổi hiện nay”.

2. ĐỐI TƯỢNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp điều tra khảo sát bằng việc lập bảng hỏi khảo sát để thu được các mẫu câu trả lời từ cộng đồng những người cao tuổi và người thân của họ.

Phương pháp thu thập tài liệu: thu thập tài liệu từ thông tin mạng, từ sách báo và các đề tài luận văn liên quan, đặc biệt từ số liệu thống kê từ bảng khảo sát thực tế để bám sát được nhu cầu của người cao tuổi.

Phương pháp thống kê: thống kê các số liệu thu được để đưa ra con số chính xác, tạo tính minh bạch cho đề tài, từ đó áp dụng cho việc hình thành lý thuyết tạo dựng không gian giải trí trong viện dưỡng lão cho người cao tuổi.

Phương pháp quan sát: Tham quan một số viện dưỡng lão ở địa phương, quan sát không gian sinh hoạt giải trí văn hóa của người cao tuổi tại các cụm tổ dân phố và câu lạc bộ sinh hoạt giải trí của người cao tuổi.

Phương pháp phân tích tổng hợp: Phân tích bảng khảo sát, tài liệu, số liệu thống kê rồi tổng hợp lại để ra giải pháp xây dựng một không gian giải trí hợp lý, đáp ứng đầy đủ nhu cầu về vật chất và tinh thần cho người cao tuổi.

2.2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu: Chọn lựa là những người có thu nhập trung bình ít nhất 8-10 triệu/tháng để tham gia, ngoài ra để chắc chắn họ là khách hàng tiềm năng thì lựa chọn những hộ gia đình có nhà xây kiên cố từ cấp 4 trở lên, đủ điều kiện vượt qua khỏi chuẩn nghèo đa chiều (có xe máy/ô tô cho mỗi người trưởng thành trong gia đình, có tivi, tủ lạnh, máy lạnh,... cơ bản đầy đủ). 02 nhóm đối tượng được chia thành nhóm tuổi sau:

- Người gần đến tuổi nghỉ hưu (Nam từ 55 đến <60 tuổi, Nữ từ 50 đến <55 tuổi), nhóm đối tượng này sẽ là khách hàng tiềm năng trong vòng 5 đến 10 năm tiếp theo.

- Người trong nhóm tuổi đã nghỉ hưu (Nam >60 tuổi, Nữ >55 tuổi), là khách hàng tiềm năng trong tương lai từ 1 đến 5 năm.

Phạm vi nghiên cứu: Nghiên cứu trong cộng đồng, trong một số trung tâm dưỡng lão, trung tâm bảo trợ xã hội cho người già tại tỉnh Bình Dương, hội người cao tuổi địa phương và các câu lạc bộ sinh hoạt có người cao tuổi tham gia.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Kết quả khảo sát khách hàng tiềm năng

Kết quả sau khi thực hiện khảo sát 150 mẫu ngẫu nhiên tại cộng đồng ở các khu vực thành phố Thủ Dầu Một, thành phố Thuận An, thành phố Thủ Đức trong đó tỉ lệ giới tính người được khảo sát nam 46,7% và nữ 53,3%. Nhóm tuổi còn lao động chiếm 50%. Từ đó cho thấy tỉ lệ khảo sát mang tính đồng đều, cân đối về nhóm tuổi và giới tính.



Hình 1. Ảnh chụp quá trình đi khảo sát

Với mục tiêu tạo dựng không gian giải trí phù hợp tại viện dưỡng lão, trong khảo sát đã đặt câu hỏi hoàn cảnh gia đình của người được khảo sát trong đó có 24% người được khảo sát đang sống với vợ/ chồng (không sống cùng con cái) 3% sống một mình từ đó xác định tính khuynh hướng và nhu cầu sống trong viện dưỡng lão sau này. Thêm vào đó khảo sát đã thống kê được mức thu nhập trung bình của người được khảo sát 120.000.000đ/1 năm. Cho thấy khả năng chi trả khi chọn lựa sống tại viện dưỡng lão và chi trả cho một số dịch vụ hỗ trợ tại viện dưỡng lão.

Với nhu cầu giải trí thường nhật cho hoạt động đọc sách, báo, tạp chí... có 36,7%; không gian chơi cờ 30% chọn từ đó số liệu trên thể hiện nhu cầu không gian yên tĩnh, đầy đủ ánh sáng đặc biệt ánh sáng tự nhiên, thông thoáng và được bố trí chỗ ngồi, bàn, tủ hợp lý.

Với không gian sinh hoạt chung thiết kế nên dựa theo tiêu chuẩn cách âm, cách sáng, cách nhiệt cho khán phòng 200 ghế để phục vụ nhu cầu giải trí thường nhật xem phim, chương trình trên truyền hình 70%; nghe nhạc, hát karaoke có tỉ lệ người khảo sát chọn 40% qua đó cho thấy nhu cầu về một không gian sinh hoạt rộng, kín, được trang bị máy móc âm thanh, nghe nhìn, ghế ngồi dạng gập xếp để dễ dàng bố trí tổ chức thành một không gian tập trung, đa chức năng. Việc bố trí hệ thống PCCC trong không gian lớn này phải được thiết kế, sử dụng, bảo trì theo tiêu chuẩn. Kèm theo đó không gian này cần có sự túc trực của nhân viên để hỗ trợ kỹ thuật. Vì tỉ lệ nhu cầu lớn do đó tỉ lệ bố trí diện tích mặt bằng tỉ lệ thuận theo và nên được tổ chức vào một vị trí trung tâm để các người sử dụng dễ dàng tiếp cận.

Không gian tổ chức dạng phòng thể dục đa năng để phục vụ cho 54% nhu cầu vận động thể dục – thể thao. Đối với không gian này có thể kết hợp không gian mở, để đón nắng sớm, gió. Trong đó được trang bị các máy tập thể dục, máy chạy, đi bộ, dụng cụ tập luyện yoga và một số môn thể thao khác (cầu lông, bóng bàn...)

Tổ chức không gian trồng cây, trồng rau, làm vườn dựa theo 34% nhu cầu của người được khảo sát. Để đảm bảo yếu tố di chuyển, sức khỏe nên bố trí trồng chậu có chiều cao cách sàn từ 70-90cm các kệ, khay trồng nên có bánh xe cơ động, di chuyển được, hệ thống vòi phun tưới nên tiếp cận từ trên xuống để tiện việc cơ động khay kệ.

3.2. Tiêu chuẩn định hướng thiết kế

3.2.1. Quy mô, hạng mục công trình

Công trình mang tính chất lưu trú, nghỉ dưỡng tập trung vào không gian giải trí kết hợp chăm sóc, đảm bảo sức khỏe cho người cao tuổi

- Quy mô: 100 giường
- Tổng diện tích: 3,5 ha
- Mật độ xây dựng: 30%
- Tầng cao tối đa: 2
- Hệ số sử dụng đất: 0,5 – 1

3.2.2. Các thành phần trong công trình

Khu nhà ở cho người cao tuổi: gồm 3-5 dãy, mỗi dãy có nhiều phòng với trang thiết bị phù hợp, tiên tiến tạo sự thoải mái và thuận tiện cho việc chăm sóc sức khỏe người cao tuổi. Các dãy nhà được xây dựng trong khuôn viên thoáng đãng với nhiều cây xanh.

Khu chăm sóc sức khỏe gồm phòng khám chữa bệnh và khu phục hồi chức năng cơ bản. Mỗi phòng đều có trang thiết bị tiên tiến và đội ngũ bác sĩ, nhân viên chuyên môn chăm sóc

Khu luyện tập thể thao: gồm các khu vực như ngồi thiền, tập dưỡng sinh, phòng tập yoga, tập gym... Nơi người cao tuổi có thể tham gia một số hoạt động thể thao nhẹ nhàng để đảm bảo sức khỏe

Các câu lạc bộ giải trí, thư viện gồm 1 thư viện nhỏ để đọc sách báo, câu lạc bộ đánh cờ, làm thơ, câu cá... nơi những người bạn già ngồi lại bên nhau trò chuyện, giải trí, đọc sách. Một hội trường để các dịp đặc biệt hoặc cuối tuần sinh hoạt văn nghệ, cải lương,...

Khu vực lao động cho người cao tuổi gồm khu trồng rau, trồng hoa, hồ câu cá, khu làm các đồ thủ công mỹ nghệ truyền thống đơn giản như đan lát, thêu thùa, làm các vật truyền thống... Để các cụ vừa được giải trí, vừa được lao động nhẹ giúp tăng cường sức khỏe và thư giãn tinh thần.

3.3. Giải pháp thiết kế kiến trúc

3.3.1. Giải pháp thiết kế mặt bằng tổng thể

Khu đất nằm trên đường An Sơn 43, ấp Phú Hưng, Thuận An, Bình Dương. Các mặt của khu đất giáp giới như sau:

- Phía Bắc giáp khu dân cư hiện hữu
- Phía Nam giáp khu dân cư hiện hữu

- Phía Đông giáp trục đường lớn
- Phía Tây gần nhánh sông Sài Gòn

Khu đất xây dựng thuộc loại đất ONT nên dễ chuyển đổi mục đích để xây dựng các công trình an sinh xã hội (DSH hoặc DCK), vị trí được liên kết chặt chẽ với hệ thống các công trình văn hóa khác trong khu vực. Từ 2 trục đường chính có thể dễ dàng di chuyển đến các tuyến đường lớn nhưng vẫn đảm bảo yên tĩnh, riêng tư để xây dựng một viện dưỡng lão.



Hình 2. Giải pháp mặt bằng tổng thể

Ý tưởng là “Bàn tay ôm lấy quả địa cầu” với ý nghĩa: Khi còn trẻ cống hiến làm đẹp cho cuộc đời, đôi bàn tay của họ tạo ra của cải vật chất, tạo ra cả những giá trị tinh thần góp phần làm thay đổi xã hội. Khi về già đôi bàn tay sẽ đang rộng nắm tay những người bạn già cùng kết bạn, yêu thương tại không gian giải trí Viện dưỡng lão tỉnh Bình Dương

Mặt bằng tổng thể của Viện được chia thành 10 khu: Khối ở; Khu khám và điều trị; Nhà để xe; Nhà ăn; Thư viện và các câu lạc bộ; Sân khấu ngoài trời; Vườn lao động; Khu luyện tập thể dục thể thao.

Trong đó khu vực giải trí bao gồm: Thư viện và các câu lạc bộ, sân khấu ngoài trời, vườn lao động, khu vực thể thao.

3.3.2. Hình khối và phối cảnh



Hình 3. Ảnh ý tưởng hình khối



Hình 4. Ảnh phối cảnh 1



Hình 5. Ảnh phối cảnh khu nhà ở



Hình 6. Ảnh phối cảnh mặt đứng chính công trình



Hình 7. Ảnh phối cảnh mặt sau công trình

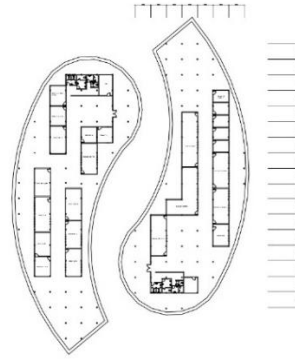


Hình 8. Ảnh phối cảnh mặt bên công trình

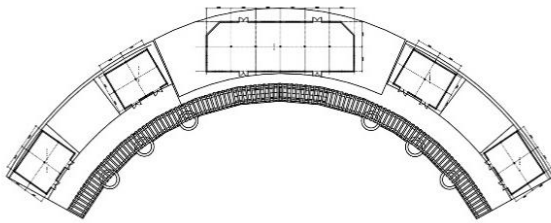
3.3.3. Giải pháp thiết kế mặt bằng



Mặt bằng khu ở TL 1/100



Mặt bằng khối khám chữa bệnh TL 1/500



Mặt bằng khối thư viện và các câu lạc bộ TL 1/500

Hình 9. Phối cảnh mặt bằng

3.3.4. Khu vực lao động trong không gian giải trí viện dưỡng lão

Đề xuất thiết kế không gian nơi người già có thể tham gia một số công việc vận động nhẹ như trồng rau, nuôi gà, làm một số sản phẩm thủ công nhỏ...)

Lao động gắn với sở thích và thói quen của mỗi người đáp ứng nhu cầu chăm sóc sức khỏe toàn diện, giao lưu với những người cùng thế hệ, thỏa mãn sở thích và đam mê cá nhân, tận hưởng quãng đời được sống cho chính mình.





Hình 10. Ảnh một số mô hình không gian lao động (Long J, 2018)

Trồng sau sạch “Trang trại” rau sạch và những công việc của trang trại có lẽ sẽ là lựa chọn của nhiều người lớn tuổi. Tại viện dưỡng lão, người cao tuổi có thể tận dụng chút thời gian để trồng những chậu rau sạch, đó là những công việc tương đối nhẹ nhàng vừa có thể tận dụng được thời gian và vừa có thể đem lại nguồn rau “nhà trồng” để cung cấp cho viện dưỡng lão làm ra những món ăn đảm bảo sức khỏe.



Hình 11. Ảnh phối cảnh vườn lao động 1



Hình 12. Ảnh phối cảnh vườn lao động 2

Gia công đơn giản cũng hình thức việc làm cho người lớn tuổi. Một số các công việc gia công tiêu biểu có thể kể đến như: thêu tranh; đánh đá tranh; đan... Có thể kiếm thêm thu nhập hoặc hơn là họ có thể tặng cho nhau những chiếc áo, cái nón,...



Hình 13. Ảnh một số việc gia công đơn giản (Nguồn: Nam Giang, 2018; baoquocte.vn, 2017)

Có thể kết hợp không gian làm việc thủ công mỹ nghệ cùng với khu vực trồng rau xanh, tạo không gian xanh, tận dụng cây xanh để điều hòa không khí. Tạo ra không gian tham quan, triển lãm trong khu vực viện dưỡng lão.



Hình 14. Mô hình kết hợp không gian cây xanh với làm thủ công (Nguồn: *archello.com*, 2018)

3.3.5. Khu vực luyện tập thể thao trong không gian giải trí (đề xuất thiết kế các không gian như các khu vực luyện tập thể thao, ngồi thiền...)

Sức khỏe người già cần được quan tâm hết mực bởi ở độ tuổi này, các chức năng trong cơ thể đã bị lão hóa đòi hỏi người già cần có chế độ ăn uống, nghỉ ngơi và luyện tập hợp lý để đảm bảo sức khỏe. Và một trong những biện pháp tăng cường sức khỏe đối với người già là luyện tập thể dục, thể thao. Việc luyện tập này mang đến rất nhiều lợi ích đối với người già.



Hình 15. Ảnh phối cảnh khu luyện tập thể thao trong không gian giải trí

3.3.6. Đề xuất các giải pháp thiết kế cảnh quan:



Hình 16. Ảnh phối cảnh sân khấu ngoài trời

a) Thiết kế cảnh quan bên trong công trình

Sử dụng thông tầng có tác dụng:

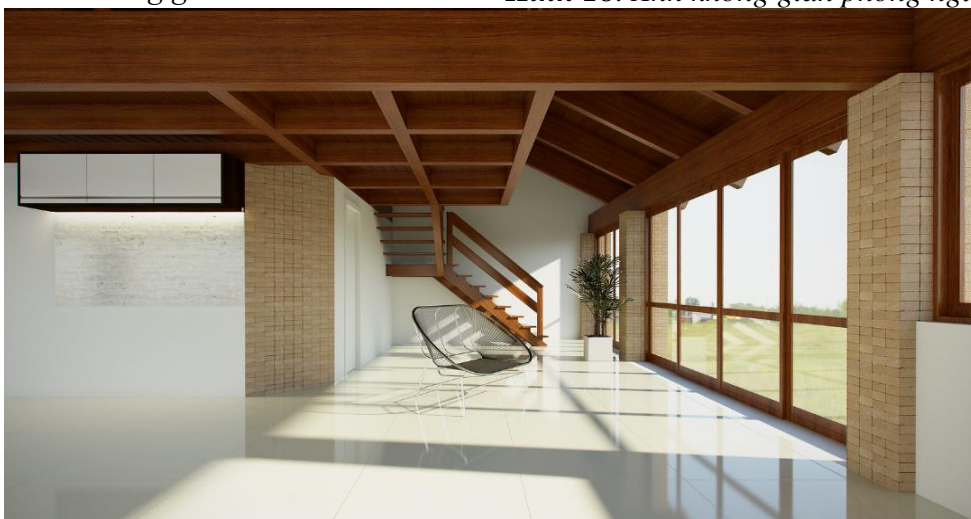
- Lấy được ánh sáng tự nhiên, thông thoáng tốt
- Tạo ra tầm nhìn đẹp
- Tạo sự sang trọng cho các không gian như sảnh, phòng đọc



Hình 17. Ảnh không gian nhà ăn



Hình 18. Ảnh không gian phòng ngủ



Hình 19. Ảnh thiết kế cửa kính lấy ánh sáng tự nhiên ngoài trời

Sử dụng tiểu cảnh nhỏ bên trong công trình

- Tạo ra các không gian nội thất đẹp
- Đem thiên nhiên vào trong công trình, giúp cho công trình hòa hợp với thiên nhiên
- Ngăn chia không gian
- Điều hòa khí hậu

b) Thiết kế cảnh quan bên ngoài công trình



Hình 20. Ảnh phối cảnh cảnh quan bên ngoài công trình



Hình 21. Ảnh phối cảnh hồ bơi

c) Thiết kế sân vườn

Cây xanh là một yếu tố không thể thiếu trong hầu hết các công trình, đặc biệt là những công trình mang tính chất thư giãn. Để phát triển văn hóa đọc thì các công trình phải gây được hứng thú và cảm hứng cho người đọc. Kiến trúc độc đáo không chưa đủ, cây xanh đem lại sức sống, sự tươi mát cũng như cải tạo vi khí hậu xung quanh công trình.

Cây xanh tự nhiên: Có thể lấy được bóng mát, nhiều tầng lớp để tạo vẻ xanh mát, cải tạo khí hậu xung quanh, chống ồn. Tận dụng cây xanh tự nhiên bản địa để mang yếu tố thân quen và đặc sắc.

Cây trang trí: cây leo, cây có hoa,...



Hình 22. Ảnh phối cảnh thiết kế sân vườn

4. KẾT LUẬN

4.1. Kết luận

Nghiên cứu đã nêu lên nhiệm vụ xây dựng không gian giải trí phù hợp khả năng sức khỏe, theo sở thích tại viện dưỡng lão, từ đó làm căn hình thành mẫu thiết kế điển hình cho các viện dưỡng lão khác. Tổ chức không gian hợp lý lúc đó là không gian đa năng, linh hoạt thay đổi và có thể tổ chức đa dạng các loại hình giải trí trong một không gian.

Không gian giải trí trong viện dưỡng lão là không gian nơi các cụ ông, cụ bà có thể ngồi thiền, tập dưỡng sinh, yoga, cùng nhau chơi cờ, đọc sách,... hay chỉ đơn giản là cùng ngồi trò chuyện, ngắm cây cỏ. Và một nơi để họ có thể tham gia một số hoạt động lao động nhẹ nhàng bổ ích như trồng rau, nuôi gà, làm một số vật thủ công truyền thống như chính ngôi nhà thứ hai của họ. Mang lại sự thoải mái, tiện ích sử dụng của viện dưỡng lão tốt hơn từ đó thay đổi quan điểm góc nhìn về cuộc sống người già tại viện dưỡng lão.

4.2. Các khuyến nghị

Các giải pháp đặt ra muốn có được hiệu quả cần những chính sách hỗ trợ với những biện pháp quản lý hiệu quả của nhà nước, phù hợp với nhu cầu của người cao tuổi tại viện dưỡng lão.

Cần tổ chức nghiên cứu rộng rãi các địa điểm lấy mẫu khảo sát từ đó sát với thực tế cũng như nắm rõ nhu cầu của người cao tuổi.

Quá trình thiết kế và xây dựng cần đặt yếu tố môi trường và sức khỏe vào trong các thiết kế, từ đó sẽ không chế các loại vật liệu gây tác hại xấu đến môi trường và sức khỏe. Lựa chọn vật liệu phù hợp, thiết bị điện, nước phù hợp sẽ góp phần giảm lượng khí thải vào môi trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Archello.com (2018). Land watcher. Truy cập ngày 14/02/2023. <https://archello.com/project/land-watcher>
2. baoquocte.vn (2017). hững công trình kiến trúc sáng tạo độc đáo tại Nhật Bản. Truy cập ngày 14/02/2023. <https://baoquocte.vn/nhung-cong-trinh-kien-truc-sang-tao-doc-dao-tai-nhat-ban-44511.html>
3. Bộ Xây dựng (1987). Quy hoạch xây dựng đô thị - Tiêu chuẩn thiết kế. Tiêu chuẩn TCVN 4449 – 1987.
4. Bộ Khoa học và công nghệ (2012). Bệnh viện đa khoa - Tiêu chuẩn thiết kế. Tiêu chuẩn TCVN 4470 – 2012.
5. Bộ Khoa học và công nghệ (2012). Nhà và công trình công cộng – Nguyên tắc cơ bản để thiết kế. Tiêu chuẩn TCVN 4319 – 2012.
6. Nam Giang (2018). Làng nghề trước cách mạng công nghệ 4.0 - Bài 1: Chặt vật tìm hướng đi. Truy cập ngày 14/02/2023. <https://baotintuc.vn/xa-hoi/lang-nghe-truoc-cach-mang-cong-nghe-40-bai-1-chat-vat-tim-huong-di-20181118094942138.htm>
7. Long J (2018). Chuồng gà ở Long An được lên tạp chí kiến trúc Mỹ. Truy cập ngày 15/02/2023. <https://cafebiz.vn/chuong-ga-o-long-an-duoc-len-tap-chi-kien-truc-my-20180411183836041.chn>

PHÂN TÍCH CÁCH SỬ DỤNG CÁC GIỚI TỪ THƯỜNG GẶP TRONG GIÁO TRÌNH TIẾNG TRUNG QUỐC TỔNG HỢP 1,2,3 & 4 TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ DẦU MỘT

Nguyễn Thị Thúy An¹

1. Lớp D21NNTQ07, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Giới từ tiếng Hán là một điểm ngữ pháp cực kì quan trọng trong quá trình học tập tiếng Trung Quốc. Giới từ trong câu có thể làm định ngữ, trạng ngữ hoặc bổ ngữ. Trong đó trạng ngữ là chức năng chính của giới từ. Các giới từ thường đi với những thành phần khác trong câu để tạo thành cụm giới từ. Giới từ không dùng riêng lẻ trong câu. Trong câu, giới từ thường dùng để bổ nghĩa cho câu, giúp câu rõ nghĩa hơn. Đối với từng giới từ khác nhau, sẽ có từng vị trí đứng, cách dùng và mục đích nhấn mạnh khác nhau. Tác giả hy vọng thông qua nghiên cứu này sẽ làm rõ được sự khác biệt của các giới từ như 从, 到, 离, 往, 向, 跟, 对, 在, 给; đồng thời chỉ ra những lỗi sai thường gặp, đề xuất những cách học để đem lại một hiệu suất, hiệu quả học tập cao nhất.

Từ khóa: cách dùng giới từ, giới từ tiếng Hán, lỗi sai thường gặp, so sánh.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong Giáo trình Hán Ngữ tổng hợp 1, 2, 3 & 4 của trường Đại học Thủ Dầu Một chỉ cách dùng giới từ khá rời rạc, không có sự liền mạch. Cùng một giới từ, nhưng khác hoàn cảnh sử dụng, nên mang nghĩa khác nhau, nhưng lại tách ra làm 2 bài riêng biệt. Việc tách bài ra nhằm mục đích phân chia cấp bậc nhưng vô tình tạo ra một lỗ hổng, một sự tiếp thu thiếu, tiếp thu rời rạc. Mặc dù, việc học ngữ pháp trong giáo trình phần lớn dựa trên những ví dụ được trích ra từ bài khóa, có ví dụ và hoàn cảnh cụ thể, những bài tập luyện tập sau phần lý thuyết. Thế nhưng, do thời lượng học có hạn; sự gấp rút trong quá trình dạy học; sự lơ là trong quá trình tiếp thu kiến thức của sinh viên; cũng như là sự hạn chế trong việc áp dụng kiến thức mới được tiếp thu vào thực tế cũng là những lý do chủ quan và khách quan dẫn đến việc sử dụng sai.

Phần lớn các giới từ hiện nay đều bắt nguồn từ tiếng Trung Quốc cổ. Thực chất, giới từ có nguồn gốc từ động từ do quá trình hư hóa hình thành lên. Có những động từ và giới từ rất dễ dàng nhìn thấy và phân biệt. Nhưng lại có một số từ vừa có chức năng là động từ vừa có chức năng là giới từ, điều này khiến cho sinh viên rất khó phân biệt rõ ràng trong câu nào, trường hợp nào đóng vai trò là động từ, giới từ. Sự nhầm lẫn về vai trò và chức năng của động từ và giới từ trong câu của sinh viên là điều dễ mắc phải. Để phân biệt một cách rõ ràng đòi hỏi một vốn kiến thức về giới từ đủ rõ, chắc. Lý thuyết về cách sử dụng từ là yếu tố cốt lõi. Ngoài ra, cũng cần có sự rèn luyện, áp dụng thực tế, sử dụng thường xuyên thì mới có thể dễ dàng nhận biết, phân biệt và linh hoạt trong cách sử dụng động từ và giới từ.

Tính đến hiện nay, có rất ít bài nghiên cứu tổng hợp, phân tích và chỉ ra cụ thể những điểm giống và khác nhau giữa các giới từ thường sử dụng hằng ngày trong quá trình giao tiếp cho sinh viên có thể tham khảo, học tập và hiểu sâu hơn. Các bài nghiên cứu chỉ chỉ ra mối liên hệ và vị trí của giới từ, hoặc phân tích riêng lẻ từng giới từ. Nhiều bài phân tích chưa đủ sâu, chưa hệ thống và phân tích toàn diện. Ngoài ra, cũng chưa có được sự so sánh và những tình huống cụ thể để sinh viên đang theo học có được sự hiểu rõ.

2. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

Theo luận án tiến sĩ của Lương Vĩnh “现代汉语路径义空间介词研究” Nghiên cứu về giới từ không gian của ý nghĩa con đường trong tiếng Trung hiện đại đã phân tích: Giới từ có thể được sử dụng như một trạng từ, thuộc tính hoặc bổ ngữ; chúng cũng có thể được phân tích từ quan điểm ngữ nghĩa để thể hiện các mối quan hệ và phương hướng, tiền đề.

Trong “介词，语序，格标记的功能” của Lý Lục (2022) đã so sánh vị trí đứng của giới từ, thứ từ và chức năng của câu tiếng Trung so với tiếng Anh và các thứ tiếng phổ biến khác. Qua đó nhận thấy được tính phổ biến của giới từ, thứ tự từ và chức năng trong ngôn ngữ. Trong cả tiếng Trung và tiếng Anh, vốn thiếu dạng chữ hoa, giới từ có chức năng đánh dấu cách. Trong các ngôn ngữ có trật tự từ SOV, các dấu cách có chức năng phân biệt và chấp nhận sự mơ hồ.

Nghiên cứu mới nhất của Quý Gia (2022) là một nghiên cứu thực tế của giới từ “在” trong các tài liệu chính thức, xét từ góc độ chức năng ngữ dụng, so với các văn bản khác, giới từ “在” trong các văn bản chính luận không có sự khác biệt đáng kể về tính liên kết diễn ngôn, v.v. nhưng ở trong văn bản chính thức, phạm vi và trọng tâm của hai mẫu câu cơ bản trên là khác nhau; chịu sự tác động của các yếu tố ngữ dụng ở mức độ khác nhau, vị trí đứng cũng có những biểu hiện khác nhau.

Về nghiên cứu “Động lực về giới từ thời gian trong tiếng Trung” của 崔云忠, và 何洪峰 chủ yếu phân tích về giới từ thời gian. Tìm ra nguyên nhân những giới từ thời gian bị phân tiết âm. Sau khi các giới từ chỉ thời gian có hai âm tiết được tạo ra, về cơ bản chúng giới thiệu và chỉ các từ chỉ thời gian, đồng thời tạo thành một mẫu phân đôi với các giới từ đơn âm tiết giới thiệu các từ chỉ thời gian.

Trong bài nghiên cứu “Về sự phát triển của giới từ trường hợp đi kèm trong tiếng Trung sang giới từ trường hợp công cụ” của Lý Tiểu Quân (2022) nghiên cứu về môi trường ngữ nghĩa và cú pháp của giới từ; nghiên cứu nguồn gốc và hình thức sử dụng chức năng của giới từ phương ngữ Trung Quốc chỉ ra mối quan hệ về vị trí của các giới từ, tìm hiểu nguyên nhân dẫn đến sự tiến hóa và mở rộng chức năng của giới từ trong câu.

Bài nghiên cứu của Vương Vĩnh Na “Sự phân bổ và tương ứng của các giới từ trong cú pháp, giai điệu và phong cách” (2018) Bài viết này nghiên cứu vị trí cú pháp, đặc điểm ngữ điệu và thuộc tính phong cách của các giới từ tiếng Trung, và thấy rằng các giới từ tiếng Trung được phân bổ trong các lớp VP, VP, TP và CP. Trong đó các giới từ ở vị trí bổ ngữ V có trọng số khác nhau do sự khác nhau về tính chính tắc.

Trong luận án tiến sĩ của Lee Ji-hyun (2014) đề tài: Yếu tố hạn chế trật tự từ và ý nghĩa cấu tạo của cụm giới từ "Zai+NP" trong tiếng Trung hiện đại. Bài viết này bắt đầu với việc phân tích cú pháp và ngữ nghĩa, đồng thời phân tích các mẫu câu của ba vị trí trong cụm giới từ "Zai+NP" từ nhiều góc độ dưới hai nguyên tắc chi phối trật tự từ. Và sử dụng lý thuyết về cấu tạo ngữ pháp để kiểm tra ý nghĩa cấu tạo của cụm giới từ "zai+NP" trước và sau động từ.

Nghiên cứu các giới từ trong không gian Hán Việt của Đinh Thị Thanh Nga (2014) so sánh trật tự từ, chức năng của từ, ý nghĩa ngữ pháp và chức năng ngữ pháp giữa tiếng Việt và tiếng Hán. Bài viết tập trung nghiên cứu bốn giới từ “从”, “在”, “到”, “向”. Các giới từ chỉ không gian trong tiếng Hán như “从”, “在”, “到”, “向” chỉ điểm bắt đầu và điểm kết thúc của vị trí và hướng cũng được sử dụng phổ biến trong tiếng Việt. Bài nghiên cứu phân tích, so sánh điểm tương đồng và không tương đồng về chức năng ngữ nghĩa và ngữ pháp giữa hai ngôn ngữ Việt và Trung. Đồng thời, tìm ra nguyên nhân gây cản trở việc sử dụng thành thạo các giới từ không gian của học sinh Việt Nam từ nhiều góc độ. Trên cơ sở đó đưa ra các biện pháp dạy học, cũng như giải quyết khó khăn trong quá trình học tập, giảng dạy và thực hành dịch thuật.

Trong nghiên cứu “ Đối chiếu sự phân bố vị trí của giới từ tiếng Hán và giới từ tiếng Việt” của Ngô Minh Nguyệt và Lí Yên Châu chỉ ra những điểm tương đồng và khác biệt về vị trí trong câu giữa hai ngôn ngữ là tiếng Việt và tiếng Hán. Về mặt tương đồng, “giới từ của tiếng Hán và tiếng Việt không thể đóng vai trò làm trung tâm vị ngữ, giới ngữ cũng không thể độc lập làm vị ngữ.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Phương pháp quy nạp và diễn giải: Bài nghiên cứu sử dụng phương pháp quy nạp để đúc kết thành những cái chung, cái tổng thể từ những kinh nghiệm và hiểu biết về các sự vật riêng lẻ; tìm ra những nguyên lý chung thông qua sự lặp đi lặp lại của các giới từ trong các trường hợp riêng biệt được liên kết từ những kinh nghiệm, lý thuyết thực tiễn có được. Bài viết sử dụng phương pháp diễn giải để giải thích những khái niệm, cấu trúc, lý thuyết đã được chứng minh trước đó, sử dụng những giả thuyết để đưa ra những kết luận phù hợp. Dùng những nguyên lý đã được suy luận từ phương pháp quy nạp để hỗ trợ đưa ra những kết luận.

Phương pháp thống kê và phân tích: Bài nghiên cứu thống kê tần suất xuất hiện của các giới từ đã được học và thường gặp trong giáo trình Hán ngữ tổng hợp 1, 2, 3 & 4 . Ngoài ra, phân tích chuyên sâu các giới từ.

Phương pháp phân tích và tổng kết : sau khi phân tích chuyên sâu , nhóm tiến hành tổng kết các giới từ gần giống thành các nhóm. Bài nghiên cứu sẽ đưa ra các ví dụ cụ thể cho từng trường hợp khác nhau nhằm hạn chế việc hiểu sai, nhầm lẫn trong việc sử dụng giới từ .

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Đặc điểm ngữ pháp của giới từ

Giới từ trong tiếng Hán hiện đại phần lớn là động từ trong Hán ngữ cổ hiện đại hóa mà thành, có giới từ đã hoàn toàn không còn cách dùng của động từ như chữ “仅” nhưng cũng còn một số cùng tồn tại hai cách dùng, có thể là động từ hoặc giới từ.

4.2. Sự khác biệt giữa giới từ và động từ

Giới từ và động từ có mối quan hệ mật thiết với nhau. Vì vậy cần xác định rõ sự khác nhau của hai loại giới từ này. Thứ nhất, động từ có thể đơn độc làm vị ngữ, còn giới từ thì không thể. Mặc dù giới từ có thể kết hợp với các từ ngữ khác để tạo thành cụm giới từ thì nó cũng không thể đơn độc làm vị ngữ. Cụm giới từ trong câu chủ yếu làm trạng ngữ và bổ ngữ, một bộ phận giới từ có thể làm định ngữ. Tất cả các giới từ có thể tạo thành cụm giới từ làm trạng ngữ. Làm trạng ngữ là chức năng thường thấy nhất của cụm giới từ.

Ví dụ : 他从南方来 : Anh ấy đến từ phương Nam

Giới từ trong ví dụ trên là giới từ biểu thị không gian: 从, sau giới từ 从 là danh từ 南方. Trong ví dụ trên cụm giới từ đóng vai trò làm trạng ngữ, và động từ trong câu trên là động từ 来.

Điểm khác biệt thứ hai là động từ có thể sử dụng độc lập, còn giới từ thì luôn phải sử dụng chung với thành phần khác.

Thứ ba, động từ phần lớn có thể sử dụng hình thức trùng điệp, còn giới từ không thể sử dụng được hình thức này. Thứ tư, động từ có thể thêm 了, 着, 过, còn giới từ không thể thêm 了, 过. chỉ có một số ít giới từ có thể thêm 着. Điểm khác biệt cuối cùng là giới từ không được dùng trong câu nghi vấn chính phủ.

4.3. Sự khác biệt giữa giới từ và liên từ

Liên từ nối hai bộ phận ngang bằng nhau, không phân biệt chủ yếu hay thứ yếu, có thể thay đổi vị trí mà ý nghĩa cơ bản không thay đổi.

Giới từ biểu thị đối tượng của động tác, đối tượng này có thể phân biệt chủ yếu và thứ yếu với đối tượng phát ra động tác và đặc biệt là không thể thay đổi vị trí cho nhau. Cũng có khi có thể đổi vị trí nhưng sẽ khiến nghĩa trong câu bị thay đổi.

Ví dụ: 你跟我是一同学

你应该跟我说一声

4.4. Giới từ “从” : Biểu thị nơi bắt đầu

Giới từ “从” dẫn ra điểm xuất phát, thời điểm bắt đầu thực hiện. Giới từ “从” thường đi với thời điểm bắt đầu, hoặc thời điểm xuất phát. Biểu thị thời gian, địa điểm bắt đầu sự việc. “从” theo nghĩa tiếng Việt có nghĩa là “từ”. Cách sử dụng “从” khá giống với cách dùng giới từ “từ” trong tiếng Việt. Giới từ “从” thường đi chung với giới từ “到” để tạo thành cụm giới từ.

4.5. Giới từ “到” : Biểu thị nơi kết thúc

Giới từ “到” có thể kết hợp với giới từ “从” tạo thành “从.....到.....”(từ.....đến). Giới từ “到” diễn tả điểm kết thúc, thời điểm hoàn thành của sự việc; điểm dừng của một vật.

Giới từ “到” đứng trong câu nhằm mục đích nhấn mạnh sự kết thúc của hành động, biểu thị kết quả của hành động:

Cấu trúc câu: Động từ + 到 + thời gian/ nơi chốn/ người/ vật

Ví dụ: 下雨了, 安安跑到附近的商店避雨。

Trời mưa rồi, An An chạy đến cửa hàng gần đó trú mưa.

下雨了, 丽丽跑到附近的商店避雨。

S + V + 到 + nơi chốn

Hành động 跑 (chạy) được kết hợp với chữ 到 trong ví dụ trên với mục đích nhấn mạnh hành động 跑 (chạy). Và kết quả của hành động chạy đó là 到附近的商店 (đến cửa hàng gần đó).

Giới từ “到” đứng trong câu nhằm biểu thị, nhấn mạnh kết quả của hành động: 看到 (nhìn thấy), 找到 (tìm thấy)

Ví dụ: 小王看到小美的车了。

4.6. Giới từ “离” (cách)

Giới từ “离” dẫn ra quá trình, khoảng cách từ điểm xuất phát đến đích hay khoảng cách thời gian từ lúc bắt đầu làm đến hiện giờ .

Cấu trúc: 离+ đích đến/ thời điểm kết thúc+ 还有+ khoảng cách/ thời gian

Ví dụ: 离考试结束还有十分钟。 Còn 10 phút nữa là hết giờ làm bài

Giới từ “离” còn diễn tả mức độ xa gần của khoảng cách

Cấu trúc: 离+ đích đến+ (phó từ) + 很远

Ví dụ: 银行离学校很远。 Ngân hàng rất gần trường

4.7. Giới từ “往”

Giới từ “往” làm trạng ngữ: hướng, hướng về, phía

Cấu trúc: 往+ nơi chốn/ phương hướng + động từ

Ví dụ: 往前走: đi về phía trước

Giới từ “往” làm bổ ngữ : sang, đến

Cấu trúc: động từ + 往 + nơi chốn/ phương hướng

Ví dụ: 那封信已经寄往上海了。 Lá thư đó đã đến được Thượng Hải.

Điểm đặc biệt của giới từ “往” là phía sau “往” không thể chỉ có danh từ chỉ người hay vật, mà phải có từ chỉ phương hướng, nơi chốn. Phía sau “往” cũng không được có “着”.

Ví dụ 1: 往电视看 => câu này sai về mặt ngữ pháp. Đứng sau giới từ “往” không thể chỉ có danh từ hay động từ . Không có từ chỉ phương hướng.

Ví dụ 2: 往电视那儿看。=> Ví dụ này đúng. Với ví dụ này có từ chỉ phương hướng là 那儿 đứng sau giới từ 往

Những động từ thường đi với “往”

派往 : cử sang

开往 : lái sang

寄往 : gửi sang

飞往 : bay sang

4.7. Giới từ “向”

Giới từ “向”: hướng, hướng về

Cấu trúc: 向 + nơi chốn/ phương hướng/ người/ vật + động từ

Ví dụ : 学生向老师敬礼。 Học sinh chào cô giáo.

Giới từ “向”(biểu thị phương hướng) : nước chảy, trôi đi, hướng đi. Với

Chức năng này của giới từ “向”, sẽ có một vài động từ thường đi kèm cụ thể. Ví dụ như: 漂, 流, 飞, 走, 转, 跑, 驶

Cấu trúc: động từ + 向 + nơi chốn/ phương hướng

Ví dụ: 瓶子漂向对岸。 Chai rượu trôi dạt sang bên kia.

Giới từ “向”: biểu thị quay sang hay hướng về đối tượng để thực hiện hành động

Cấu trúc: S + 向 + đối tượng + động từ

Ví dụ: 我要向小美学习。 Tôi muốn quay Tiểu Mỹ học bài.

Những động từ thường dùng chung với “向”:

飘向: Trôi dạt sang

流向: chảy sang

飞向: bay sang

走向: đi về hướng

转向: chuyển sang

跑向: chạy sang

驶向: lái sang

漂向: trôi sang (nhờ sức nước)

4.8. So sánh hai giới từ “往”, “向” :

Cả hai giới từ “往”, “向” đều cùng diễn tả phương hướng, nơi chốn của hành động, sự vật, hiện tượng. Nhưng hai giới từ này có sự khác biệt lớn về mặt ngữ pháp. Đối với giới từ “向” thì theo sau giới từ này có thể là danh từ hoặc đại từ. Nhưng với giới từ “往” thì không được.

Ví dụ: 送往医生。=> Câu ví dụ này sai ngữ pháp. Như đã phân tích ở trên, theo sau giới từ “往” không được chỉ có danh từ hoặc động từ. Theo sau giới từ “往” phải có từ chỉ phương hướng hoặc nơi chốn.

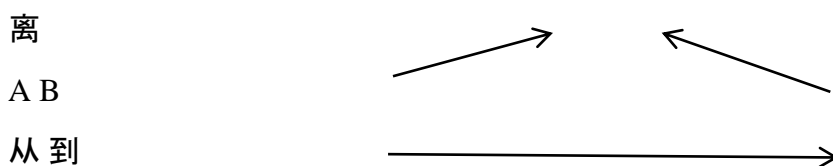
Với ví dụ trên, ta có thể sửa lại bằng cách thay danh từ “医生” thành danh từ “医院”

Sửa ví dụ: 送往医生。=> 送往医院。

Trong một vài trường hợp, giới từ “向” có thể thay thế cho giới từ “往”. Nhưng điều này không thể làm ngược lại với giới từ “往”. Tức là giới từ “往” không thể thay thế cho giới từ “向”.

Ví dụ: 一直往(向)前走。

4.9. Điểm khác biệt giữa những giới từ “从。。。到。。。”, “离”:



Khi hỏi về khoảng cách về thời gian hoặc về mặt địa lý từ điểm A đến B bất kì, người ta thường sử dụng “从”, “离” để diễn tả. Nhưng hai giới từ “从” và “离” lại rất khác biệt về mặt ngữ nghĩa và cách dùng.

Đối với giới từ “从”, giới từ này thường được dùng chung với “到” để diễn tả khoảng cách bất kì về mặt địa lý hoặc thời gian. Khi xài cụm giới từ này, người nói thường có hàm ý nhấn mạnh điểm bắt đầu và kết thúc của thời gian hoặc khoảng cách.

Ví dụ: 从准备到结婚用了三个月时间。

Từ khi chuẩn bị đến khi kết hôn mất khoảng 3 tháng.

Đối với giới từ “离”, người nói thường muốn nhấn mạnh đến quá trình, hoặc khoảng cách của thời gian hoặc khoảng cách.

Ví dụ: 我家离学校不太远。

Nhà tôi cách trường không xa lắm.

4.10. Giới từ “跟”

Giới từ “跟” đóng vai trò là liên từ, giới từ. Mang nghĩa là “với”, “và”

Ví dụ: 小明跟小美再打羽毛球。

Cũng có thể dùng giới từ “跟” trong những trường hợp so sánh bằng hoặc so sánh hơn.

Cấu trúc so sánh bằng: A+跟+B 一样/差不多

Ví dụ: 我的衣服跟他的一样。

Cấu trúc so sánh hơn : A+ 跟+ B (相) 比, A+ tính từ +一点儿/一些

Ví dụ: 跟妹妹相比, 我高一点儿。

Giới từ “跟” còn được kết hợp với “有关系” mang hàm nghĩa là có “liên quan đến”

Ví dụ: 这件事跟我有关系。

Giới từ này khi đóng vai trò là động từ trong câu còn có nghĩa là “làm theo”, “theo”

Giới từ “跟” dịch ra tiếng Việt thì giới từ này mang nghĩa là cùng, với. Khi dịch giới từ này cần lưu ý dịch động từ trước

Ví dụ: 我想跟你说: “谢谢” 我想 nói lời cảm ơn với bạn.

4.11. Giới từ “对”

Giới từ “对” có nhiều cách sử dụng. Với cách dùng đứng đầu câu, kết hợp cùng cụm từ “来说” để nói lên góc nhìn từ một đối tượng cụ thể đối với một sự việc.

Ví dụ: 对我来说这个菜不太好吃。Đối với tôi mà nói, món này không ngon.

Khi hứng thú với một vấn đề, sự việc, có thể dùng chung với “感兴趣” để diễn tả sự thích thú

Ví dụ: 我对汉语感兴趣。

Lưu ý: Cả ba giới từ “跟”, “对”, “向” đều dẫn ra đối tượng của hành động, và chúng có thể thay thế cho nhau.

Cấu trúc: Chủ ngữ + 跟/对/向+ đối tượng + động từ

Ví dụ: 我跟/对/向招了招手。 Tôi vẫy tay với Tiểu Minh.

4.12. Phân biệt hai giới từ “跟”, “对”

Sự khác biệt lớn nhất của hai giới từ này là sự nhấn mạnh, chú ý trong quá trình sử dụng. Đối với giới từ “对” chỉ diễn tả mối quan hệ 1 chiều. Thường để bộc lộ ý kiến của một cá nhân về một vấn đề, sự vật, hiện tượng cụ thể. Người nói thường sử dụng giới từ “对” để diễn tả mối quan hệ chủ quan về một vấn đề cụ thể nào đó.

Ví dụ: 对我来说, 汉语不太难学。

Còn với giới từ “跟” thì ngược lại. Giới từ “跟” diễn tả mối quan hệ hai chiều, hai hướng. Giới từ “跟” được dịch sang tiếng Việt có nghĩa là “cùng”. Với một hàm ý nôm na là hai cá thể bất kỳ cùng thực hiện một hành động nhất định. Đôi khi có thể dùng giới từ này để so sánh. Với chức năng này của giới từ “跟”, nhóm đã phân tích cụ thể ở trên (11. Giới từ “跟”).

Ví dụ: 明天, 你跟我去书店买书吧。

4.13. Giới từ “在”

Giới từ “在” có hai vị trí đứng trong câu. Giới từ này có thể đứng trước hoặc sau động từ. Khi dùng cấu trúc “động từ + 在....” hay là “在....+ động từ” thì hành động đó được thực hiện không ảnh hưởng bởi địa điểm, nơi chốn, và cũng không phụ thuộc vào nơi chốn.

Dùng cấu trúc “在...+ động từ” khi hành động đó bị ràng buộc bởi địa điểm thực hiện hành động đó, tạo thành trạng ngữ. Để chỉ rõ địa điểm mà hành động diễn ra.

Ví dụ: 张老师在食堂里吃饭。

“在” đứng sau động từ khi một số động từ nhất định được sử dụng với một cụm từ chỉ thời gian, hoặc diễn đạt thời gian xuất hiện/ biến mất của một hành động.

Ví dụ: 今天我睡在沙发上。

Theo nghiên cứu của 籍佳 về giới từ “在”, chức năng của giới từ này là để có thể thấy giới từ “在” đứng sau động từ chiếm khoảng 1/5, và giới từ “在” đứng trước động từ chiếm khoảng 1/3.

4.14. Giới từ “给”

“给” dẫn ra đối tượng thực hiện hành động hay tiếp nhận nhân vật gì đó. Đối với giới từ này có 3 cách sử dụng:

Cấu trúc 1: Động từ + 给+ đối tượng (đại từ) + vật (danh từ)

Ví dụ: 小明交给王经理一份报告。 Tiểu Minh đưa cho quản lý Vương một bản báo cáo.

Cấu trúc 2: 给 + đối tượng (đại từ/ danh từ) + cụm động từ + vật (danh từ)

Ví dụ: 你给我们说说你的汉语情况吧。

Cấu trúc 3: động từ + vật (danh từ) + 给 + đối tượng (đại từ/ danh từ)

Ví dụ: 明明知道我要减肥, 还送奶茶给我。

4.15. Điểm so sánh giữa hai giới từ “在”“给”

Cả hai giới từ “在” và “给” đều đi chung với danh từ hoặc đại từ và tạo thành một cụm giới thiệu dẫn ra đối tượng khác nhau, có thể làm trạng ngữ hoặc bổ ngữ.

Ví dụ: 书本放在书包里。

我寄一封信给他。

Điểm khác biệt duy nhất ở 2 giới từ này là mục đích và đối tượng người nói muốn nhắc đến. Giới từ “在” nhằm mục đích nhấn mạnh thời gian hoặc nơi chốn của hành động. Còn giới từ “给” thì dẫn ra đối tượng của người tiếp nhận sự việc hoặc hành động.

5. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

5.1. Phiếu khảo sát

Sau khi khảo sát 20 bạn sinh viên khóa D21 ngẫu nhiên đang theo học ngành ngôn ngữ Trung Quốc đã thu được kết quả như sau:

Phần 1: Cách thức tiếp thu giới từ của sinh viên

Bảng 1: Cách nhớ giới từ

	Tỷ lệ (%)	Ghi chú ý kiến khác
Học chắc lý thuyết	65	Học chắc nghĩa, tạo đề môi trường dùng giới từ
Làm nhiều bài tập ngữ pháp	55	Đọc nhiều trên Baidu, xiaohongshu
Ứng dụng thật nhiều vào văn nói	85	Cùng bạn luyện tập
Học thuộc một câu ví dụ điển hình	20	Đặt câu

Để nắm rõ cách sử dụng giới từ thì học chắc và nắm rõ lý thuyết là điều tất yếu. Ngoài ra, việc ứng dụng thật nhiều vào văn nói là phương pháp để các bạn nhớ, hiểu và sử dụng tốt những cấu trúc ngữ pháp mới chứ không riêng gì tiếng Trung. Một vài bạn làm khảo sát có chia sẻ thêm về cách tiếp thu giới từ đó là đọc nhiều bài viết trên xiaohongshu, baidu....Việc đọc các bài đọc cũng là một cách tiếp các điểm ngữ pháp hiệu quả. Vì trong những bài báo, bài viết thậm chí là những status đều có những ngữ cảnh khác nhau. Nhờ vậy mà có thể giúp các bạn có được cái nhìn tổng thể hơn, hiểu rõ hơn về vị trí đứng, cấu trúc trong từng trường hợp khác nhau.

Phần 2: Đánh giá mức độ hiểu cách sử dụng giới từ của sinh viên

Với phần này, để có thể đánh giá được mức độ hiểu về cách sử dụng giới từ, nhóm khảo sát đã đề ra một số ví dụ. Để đánh giá khách quan nhất, nhóm đã chọn lọc những ví dụ gần gũi, thân thuộc; là một trong những chủ đề giao tiếp hằng ngày hằng ngày. Từ đó, có cơ sở để đánh giá về mức độ hiểu, biết và cách áp dụng giới từ trong những trường hợp cụ thể. Ngoài ra, còn để thu được kết quả khảo sát mang tính chất khách quan nhất.

Bảng 2: Câu hỏi ứng dụng

STT	Giới từ	Câu hỏi	Tỷ lệ đúng (%)	Lỗi sai
1	从...	准备 结婚用了 <u>三个月</u> 时间。	100	
2	到....	青蛙跳 <u>叶子</u> 上。	25	在
3	对	老师 <u>学生们</u> 都很开心。	55	跟
4		<u>小张</u> 来说, 越南菜最好吃。	100	
5	离	<u>考试</u> 结束还有十分钟。	85	从
6		书店 <u>我家</u> 很远。	100	
7	跟	我的衣服 <u>他的</u> 不一样。	80	对
8		这件事 <u>我</u> 有关系。	75	对
9	往	<u>那封信</u> 已经寄 <u>上海</u> 了。	15	到, 在
10		电视那儿看。	25	在
11	向	孩子 <u>妈妈</u> 跑过来。	20	跟
12		他 <u>我</u> 笑了笑。	25	跟

13	在	我 图书馆看书。	100	
14		电脑和树都放 <u>桌子上</u> 。	100	
15	给	他交 <u>王经理</u> 一份报告。	100	
16		学生送 <u>老师</u> 一朵花。	100	

5.2. Nguyên nhân sử dụng sai giới từ

Nguyên nhân chính của việc dùng sai là do không nắm vững lý thuyết về cấu trúc, vị trí đứng, ngữ nghĩa của các giới từ trong câu. Như ví dụ số 2 ở Bảng 10: Câu hỏi ứng dụng, có đến 75% các bạn sinh viên làm khảo sát mắc phải. Nguyên nhân của việc dùng sai giới từ trong câu trên là do sự nhầm lẫn về chức năng của các từ có thể đóng nhiều vai trò trong câu. Điển hình như từ “在”. Cùng phân tích câu số 2 ở Bảng 10: Dùng một trong số các giới từ sau đây :从, 到, 离, 跟, 对, 往, 向, 在, 给 để điền vào chỗ trống

Câu 2 Bảng 2: 青蛙跳 叶子上。——

Để làm dạng bài này, tôi dùng phương pháp loại trừ. Trước hết, xét về phương diện ngữ nghĩa trước. Xét về phương diện này, loại giới từ 从 (từ), 离 (cách), 跟 (cùng), 对 (đối với), 给 (cùng). Chưa xét đến tính đúng sai về mặt ngữ pháp, các giới từ như 到, 往, 向, 在 đều “nghe có vẻ” hợp nghĩa nếu được điền vào chỗ trống ở câu ví dụ trên.

Tiếp theo, xét về tính đúng sai về mặt ngữ pháp. Xét giới từ 往, 向, thông thường hai giới từ này biểu thị phương hướng. Và cả hai giới từ này đều có nghĩa “hướng, hướng về, về phía”. Như đã phân tích về hai giới từ này - 往, 向- thì phía sau hai giới từ này thường sẽ là “nơi chốn/ phương hướng + động từ”. Nhưng ở ví dụ trên, phía sau chỗ trống là danh từ “叶子” (chiếc lá). Vì vậy, trước tiên, loại hai giới từ này. Tất nhiên là giới từ 往 vẫn còn một chức năng là làm bổ ngữ trong câu. Với chức năng này, giới từ 往 vẫn đúng nếu được điền vào chỗ trống đó. Vì cấu trúc của giới từ “往” nếu đóng vai trò làm bổ ngữ sẽ là “động từ + 往 + nơi chốn/phương hướng”.

Trước chỗ trống là động từ “跳”(nhảy) và sau chỗ trống là nơi chốn “叶子上”(trên chiếc lá). Vậy câu ví dụ trên sẽ như sau: “青蛙跳往叶子上。” (Éch nhảy sang chiếc lá). Nếu động từ 跳 đi cùng với giới từ 往 thì vai trò của giới từ này trong câu là bổ ngữ kết quả. Diễn tả một hành động 跳 về hướng 叶子上.

Giới từ “在” có thể đặt trước hay sau động từ đều được. Vậy nên, xét về ngữ nghĩa hay ngữ pháp, giới từ “在” cũng là giới từ phù hợp để điền vào chỗ trống trên. Khi giới từ 在 đứng trước hành động 跳 để ám chỉ chủ thể 青蛙 đã ở trên chiếc lá và hành động 跳 là hành động diễn ra ở ngay trên 叶子上. Và giới từ này trong câu cũng đóng vai trò là làm bổ ngữ bổ nghĩa cho hành động 跳. Vậy câu ví dụ trên nếu điền giới từ “在”: “青蛙跳在叶子上。” (Éch nhảy ở trên chiếc lá).

Giới từ “到” (đến) cũng là giới từ thích hợp để điền vào chỗ trống. Giới từ “到” đi cùng với đích đến là “叶子上”. Cũng giống 2 giới từ trên, giới từ “到” cũng đóng vai trò là bổ ngữ kết quả, diễn tả kết quả của hành động 跳. Dùng giới từ này trong trường hợp trên là hợp lý. Nhưng đây là diễn tả kết quả của hành động 跳 kết hợp cùng giới từ này diễn tả hành động đã

xảy ra xong và đã đến điểm đích là 叶子上. Vậy nên câu trên sẽ là “青蛙跳到叶子上了。” (Ếch nhảy đến chiếc lá rồi) sẽ hợp lý hơn.

Như vậy, câu 2 đáp án là 在, 到 hay 往 đều là đáp án đúng. Điền giới từ nào cho phù hợp là do ngữ cảnh và mục đích của người sử dụng. Nên ngữ cảnh là một điều rất quan trọng. Có một vấn đề bất cập xảy ra là, đôi khi trong quá trình học tập và kiểm tra, do không biết rõ mục đích của người sử dụng, nên không sử dụng đúng giới từ theo ý của người nói, dẫn đến việc dùng giới từ không đúng như trên.

Ngoài ra, việc dùng sai do một vài yếu tố khác như nhầm lẫn chức năng giới từ. Không phân biệt rõ được đâu là giới từ, đâu là động từ, đâu là tính từ, phó từ. Hoặc là do không phân biệt được sự khác nhau giữa các giới từ gần giống trong những trường hợp cụ thể. Ví dụ như câu 7 và câu 8 là 2 câu điển hình về việc sử dụng sai hai giới từ gần giống. Đây là lỗi sai rất thường thấy của các sinh viên do không có nền kiến thức chắc trong quá trình học tập. Một nền kiến thức lý thuyết vững chắc là rất cần thiết trong quá trình học ngôn ngữ, không riêng gì điểm ngữ pháp giới từ. Chỉ khi nắm rõ lý thuyết, hiểu rõ về nó mới dễ dàng sử dụng và dùng nó một cách hiệu quả, tối ưu nhất.

Việc sử dụng sai là do sinh viên còn chưa nắm vững lý thuyết, chưa phân biệt rõ ràng sự giống và khác nhau của các giới từ trong quá trình sử dụng. Ngữ cảnh và mục đích nhấn mạnh cũng là yếu tố quan trọng trong quá trình sử dụng giới từ. Do không có hoàn cảnh cụ thể, nên sinh viên có thể chưa hiểu ý và mục đích nhấn mạnh của người nói trong quá trình học tập, làm bài kiểm tra. Vậy nên dẫn đến việc sử dụng sai giới từ trong các dạng bài tập điền khuyết như phiếu khảo sát trên.

6. KẾT LUẬN

Để sử dụng đúng giới từ thì buộc người đang theo học tiếng Trung phải nắm vững những lý thuyết cơ bản về giới từ như chức năng, vai trò, vị trí đứng của giới từ nói chung và riêng lẻ từng giới từ nói riêng. Những kiến thức đã được tiếp thu ở trên giảng đường thật sự rất quan trọng. Đó không chỉ là những con chữ nhằm chán mà còn là những kinh nghiệm và trải nghiệm của giảng viên trong quá trình học tập, tìm tòi, nghiên cứu và sử dụng loại ngôn ngữ này. Tuy vậy, yếu tố chủ quan và ảnh hưởng nhiều nhất tới việc học này là do bản thân người theo học. Người theo học phải có thái độ tích cực, tinh thần ham học, chịu khó lắng nghe - những yếu tố quyết định việc nắm vững lý thuyết.

Đặt từng điểm ngữ pháp mình đã học vào từng ngữ cảnh khác nhau là điều rất quan trọng. Vì trong mỗi một ngữ cảnh nhất định, chúng có thể dùng nhiều giới từ tương đương nhau. Quan trọng là mục đích nhấn mạnh và ngữ cảnh hiện tại để chọn và sử dụng điểm ngữ pháp này cho hợp lý.

Để nhớ lâu hơn và sử dụng một cách thuần thục và nhuần nhuyễn hơn, thì người theo học ngôn ngữ Trung nên tạo cho mình môi trường giao tiếp thường xuyên sử dụng tiếng Trung. Đặc biệt là cũng với những người bạn Trung Quốc rèn luyện tiếng Trung. Môi trường là yếu tố cực kì quan trọng đối với việc học ngoại ngữ. Ngày ngày luyện tập thì ắt sẽ sử dụng tiếng Hán nói chung, điểm ngữ pháp giới từ nói riêng một cách nhuần nhuyễn và thuần thục.

Các bạn sinh viên nên chủ động trong học tập. Chủ động tổng hợp kiến thức, chủ động so sánh các điểm ngữ pháp gần giống và tìm ra điểm khác biệt của chúng để tránh sử dụng sai. Do thời lượng giảng dạy trên giảng đường có hạn, nên việc sinh viên chủ động trong việc học, tự tìm tòi, hệ thống hóa kiến thức sẽ giúp sinh viên và giảng viên có thể trao đổi chuyên sâu hơn về những điểm ngữ pháp không chỉ riêng về điểm ngữ pháp giới từ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. “Ngữ pháp tiếng Trung về giới từ” [truy cập ngày 08/02/2023]. Địa chỉ: <https://trungtamtiengtrung.edu.vn/blog/nam-vung-ngu-phap-tieng-trung-ve-gioi-tu-qua-cac-vi-du-cuc-de-nho-1049/> đăng tải 01/10/2021
2. Khoa học tiếng trung “Giới từ tiếng Trung, dấu hiệu nhận biết và sử dụng” . Đăng tải ngày 08/01/2023 [truy cập 10/02/2023].Địa chỉ: <https://khoahtiengtrung.com/gioi-tu-trong-tieng-trung/>
3. Lý Lục (2022) “介词、语序、格标记的功能共性”
4. Lý Tiểu Quân (2022) “试论汉语伴随格介词向工具格介词的演变”
5. Nguyễn Thơ “Tìm hiểu về giới từ trong tiếng Trung” đăng tải ngày 19/01/2021. Địa chỉ : <https://thanhmaihsk.edu.vn/tim-hieu-ve-gioi-tu-trong-tieng-trung/> [truy cập 08/02/2023]
6. TS. Trương Gia Quyên, nkn “giới từ”, trong *Học ngữ pháp tiếng Hoa thật đơn giản* tái bản lần 2. Nhà xuất bản văn hóa - văn nghệ Thành phố Hồ Chí Minh năm 2019, trang số 54
7. Vương Vĩnh Na (2018) “介词在句法、韵律、语体上的分布和对应”
8. 伍海燕 (2015) “介词“自”，“从”，“自从”比较研究”
9. 吉林 春,(2020) “法方向介的三种法—“朝、向、往”辨析”空 航空大学/吉林大学.
10. 朱耕康 (2021) “德国汉语学习者常用介词习得偏误分析”
11. 李志贤[韩国] (2014) “现代汉语介词短语“在+NP”的语序制约因素及其构式义考察”
12. 杨蒙蒙(2021) “对外汉语常用介词“在”、“从”、“于”的对比分析及教学研究”, 硕士学位论文, 培 养单位: 文学院.
13. 籍佳 (2022) “公文中介“在”字句的用探究”
14. 袁璐璐 (2020) , “介词“向、朝、往”的对比及其对外汉语教学研究”学位论文, 人文学院中文系.

PHÂN TÍCH NGŨ NGHĨA, CHỨC NĂNG, ĐẶC ĐIỂM NGŨ PHÁP, NGŨ DỤNG CỦA CÁC TỪ “再也不 zaiyebu、再也沒zaiyemei、不再buzai”

Phan Thị Ngọc Sáng¹, Nguyễn Hoàng Thiên Kim¹, Nguyễn Thị Ngọc Trinh¹

1. Lớp D21NNTQ, Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Đề tài nghiên cứu để làm rõ sự khác nhau về ngữ nghĩa, chức năng, đặc điểm ngữ pháp, ngữ dụng giữa từ các từ “再也不、再也沒、不再”, tìm ra lý do sinh viên thường xuyên nhầm lẫn khi sử dụng các từ này. Từ đó giúp sinh viên hiểu rõ, có kiến thức sâu hơn và sử dụng đúng các từ “再也不、再也沒、不再” cho từng trường hợp, khắc phục tình trạng sử dụng nhầm, sử dụng sai khi ứng dụng vào bài học và cuộc sống thực tế. Đồng thời, làm tài liệu tham khảo cho sinh viên đang theo học chuyên ngành ngôn ngữ Trung Quốc.

Từ khóa: 再也不 zaiyebu 再也沒zaiyemei 不再buzai

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo tìm hiểu của tác giả hiện nay vẫn chưa có nhiều nghiên cứu chuyên sâu vào đề tài này. Các nhà nghiên cứu đi trước chỉ nêu một số điểm khác nhau cơ bản của những từ đồng nghĩa, nhưng chưa đi vào nghiên cứu sâu và có hệ thống. Những nội dung này phần lớn được đề cập trong các sách học tiếng Trung cấp tốc, sách luyện thi, hoặc sách ngữ pháp tiếng Trung cơ bản v.v... Do đó, tác giả đã chọn đề tài này để làm rõ điểm khác biệt về ngữ nghĩa, chức năng, đặc điểm ngữ pháp, ngữ dụng giữa từ các từ “再也不、再也沒、不再”, từ đó giúp sinh viên hiểu rõ, có kiến thức sâu hơn và sử dụng đúng các từ “再也不、再也沒、不再” cho từng trường hợp, khắc phục tình trạng sử dụng nhầm, sử dụng sai khi ứng dụng vào bài học và cuộc sống thực tế. Đồng thời, làm tài liệu tham khảo cho sinh viên đang theo học chuyên ngành ngôn ngữ Trung Quốc.

2. ĐỐI TƯỢNG, PHẠM VI NGHIÊN CỨU, CÁCH TIẾP CẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Đối tượng nghiên cứu của đề tài mà tác giả muốn hướng tới là cách sử dụng của từ các từ “再也不、再也沒、不再”, làm rõ sự khác nhau về ngữ nghĩa, chức năng, đặc điểm ngữ pháp, ngữ dụng giữa từ các từ “再也不、再也沒、不再”, tìm ra lý do sinh viên thường xuyên nhầm lẫn khi sử dụng các từ này.

Nhóm tác giả chủ yếu sử dụng phương pháp miêu tả, giải thích, phương pháp thống kê và định lượng để làm rõ vấn đề.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Phân tích ngữ nghĩa, chức năng, đặc điểm ngữ pháp, ngữ dụng "再也不"

Từ “再” có thể kết hợp với phó từ “也” hình thành nên cấu trúc: 主语 chủ ngữ + 再+也+不+ 动词 + 了

“再” có nghĩa "nữa, lần nữa", chỉ sự việc, hành động lặp lại, hoặc sẽ lặp lại, sẽ xảy ra, trong một khoảng thời gian nhất định, mang tính quy luật. Khi “再” kết hợp với “也不” mang ý nghĩa phủ định một sự vật, sự việc nào đó thì khi đó, “再也不” mang ý nghĩa một sự vật, sự việc nào đó sẽ không bao giờ được thực hiện một lần nữa, hoặc không bao giờ xảy ra một lần nữa.

“再也不” được dùng làm trạng từ để bổ sung nghĩa cho động từ theo sau nó. Thông qua nó biểu thị hành động, động tác, trạng thái đã xảy ra trong quá khứ, từ hiện tại trở về sau sẽ không bao giờ được thực hiện một lần nữa, hoặc không bao giờ xảy ra một lần nữa. “再也不” thường đi kèm với 了 ở cuối câu. 了 biểu thị sự thay đổi của hành động, động tác, trạng thái. Khi muốn thể hiện ý chí, quyết tâm hay sự kiên định của người nói, “再也不” thường đứng ở góc nhìn chủ quan. Ví dụ:

1) 好机会走了就再也不出现了。

Nếu một cơ hội tốt vụt đi, nó sẽ không xuất hiện trở lại

“好机会” một cơ hội tốt vụt mất đi “走了”, thì chúng ta sẽ chẳng bao giờ mà có lại được nó, cơ hội chỉ đến duy nhất một lần trong đời, chính vì vậy khi ta dùng “再也不” nó sẽ thể hiện được một sự kiên định của người nói, điều đó là sự thật, cơ hội tốt sẽ không bao giờ xảy ra nữa.

2) 我再也不说谎了。

Tôi không bao giờ nói dối nữa.

“我” tôi sẽ không bao giờ “再也不” nói dối nữa. Khi một ai đó muốn thể hiện sự quyết tâm của mình về một vấn đề nào đó như việc ở đây là “nói dối”, “再也不” sẽ thể hiện được ý đồ bạn muốn nhấn mạnh đó chính là không bao giờ nói dối “说谎” nữa.

3.2. Ngữ nghĩa, chức năng ngữ pháp, cách sử dụng “再也没”

Cụm từ 再也没 thường được dùng như trạng từ trong câu, được cấu thành từ hai phần 再 也 và 没. Trong đó, cụm 再也 có thể được xem như một trạng từ độc lập. Căn cứ vào ý nghĩa và điều kiện sử dụng từ 再也 được giải thích và sửa đổi trong “Hán ngữ Đại từ điển”, 再也 mang những nghĩa sau:

Một là, chỉ sự liên tục hoặc lặp lại của một sự việc, trạng thái từ một thời điểm nhất định trong quá khứ cho đến hiện tại, hoặc từ hiện tại cho đến tương lai vô tận, mang ý nhấn mạnh. Trong trường hợp này, từ 没 đi kèm với 再也 để thể hiện sự phủ định của sự liên tục hoặc lặp lại đó, điều kiện để sử dụng cấu trúc này là khi sự việc, trạng thái A ban đầu, do bị nhân tố thời gian, điều kiện, nguyên nhân nào đó ảnh hưởng mà không bao giờ còn A nữa. Ta thường dùng cấu trúc này để kể lại việc đã xảy ra, do đó nó thường mang nghĩa khách quan.

Sách giáo trình tiếng trung tổng hợp 3 cũng đề cập đến điểm ngữ pháp này và chỉ rõ cấu trúc: S + 再也没 + V + 过 + O. Trong đó 过 dùng để biểu thị sự thay đổi của sự việc, trạng thái trong quá khứ.

Để làm rõ hơn cấu trúc, ta có thể phân tích ví dụ: 出国以后, 我再也没吃过地道的中国菜 (Từ sau khi ra nước ngoài, tôi không còn được ăn món đặc sản của Trung Quốc nữa). Ở ví dụ này, nhân tố ban đầu là “吃地道的中国菜” (ăn món đặc sản Trung Quốc), nhưng vì sự ảnh hưởng của “出国” (ra nước ngoài), nên từ sau đó (以后) không còn được ăn nữa, ở đây dùng cấu trúc 再也没 là hợp lí.

Hai là, khi cần nhấn mạnh tính duy nhất hoặc tính đặc thù của một phần tử trong một tập hợp nào đó, ta có thể nói: 除了 A1 之外 (以外), 再也没有 A 了 (Trừ A1 ra thì không còn A nữa); 再也没有比 A1 更. 的 A 了. (Không có. có thể A hơn A1). Từ 没(有) ở đây mang nghĩa “không có” “không còn”, nhằm bổ sung nghĩa cho cụm từ theo sau nó. Hai cấu trúc này thường được dùng để nêu quan điểm cá nhân, chính vì vậy nó mang nghĩa chủ quan nhiều hơn⁴¹.

Để làm rõ hơn cấu trúc, ta có thể phân tích các ví dụ:

可后来除了梦以外的地方, 我再也没见过你了. (Nhưng sau này ngoại trừ trong giấc mơ, tôi không còn gặp được em nữa).

Cụm từ 见你的地方 (những nơi có thể gặp em), phần tử nổi bật trong đó là 梦 (giấc mơ). Hành động gặp em có thể đã kéo dài, hoặc lặp lại nhiều lần trong quá khứ, nhưng vì nguyên nhân gì đó mà về sau (后来) nhân vật tôi không còn được gặp em nữa, mà chỉ có thể mơ thấy em. Ví dụ này nhằm nhấn mạnh sự xa cách không thể gặp lại của hai nhân vật, do đó ta dùng cấu trúc 除了 A1 之外 (以外), 再也没有 A 了

Lấy một ví dụ khác: 再也没有比微积分更难得数学课了. (Không có môn toán nào có thể khó hơn giải tích). Tập hợp trong ví dụ này là 数学课 (môn toán), phần tử nổi bật là 微积分 (giải tích), trạng thái được đưa ra là 难 (khó). Ở đây muốn nhấn mạnh rằng môn khó nhất trong môn toán từ trước đến nay chính là giải tích, và không bao giờ có môn nào có thể khó hơn giải tích, do đó ta phải dùng cấu trúc 再也没有比 A1 更. 的 A 了.

再也没 và 再也不 khá giống nhau về mặt ngữ nghĩa, chúng đều chỉ sự chấm dứt, phủ định của một sự việc, hành động, trạng thái bắt đầu từ hiện tại cho đến tương lai. Song, 再也不 chủ yếu dùng ở hiện tại cho đến về sau và mang nghĩa chủ quan; 再也没 có thể dùng để thuật lại sự chấm dứt của sự việc, hành động, trạng thái ở quá khứ đến hiện tại và mãi đến tương lai, do đó 再也没 mang nghĩa khách quan.

3.3. Ngữ nghĩa, chức năng ngữ pháp, cách sử dụng “不再”

再 là một phó từ có nghĩa "nữa, lần nữa". Chỉ sự việc, hành động lặp lại, hoặc sẽ lặp lại, sẽ xảy ra, trong một khoảng thời gian nhất định, mang tính quy luật.

⁴¹黄伯荣、廖序东.(1991). 现代汉语(增订五版)-上册.

Ví dụ:我明年九月再来中国学汉语 (Tháng 9 sang năm tôi đến Trung Quốc lần nữa để học tiếng Hán.)

Trong ví dụ này thời gian cụ thể ở đây là tháng 9(九月) là một khoản thời gian nhất định và cụ thể. Và đến khoản thời gian đó hành động đến Trung Quốc học tiếng Hán (来中国学习汉语) chắc chắn sẽ được diễn ra.

再 cũng có nghĩa là “Sau đó”. Biểu thị hai sự việc lần lượt xuất hiện.Ví dụ : 我先去跟他打个招呼, 你再去比较好。(Tôi đi chào hỏi anh ta trước, bạn chào sau thì vẫn tốt hơn.)

Trong ví dụ này, hành động đầu tiên chào hỏi anh ấy sẽ do Tôi thực hiện, sau 再 là một hành động chào hỏi kế tiếp do Bạn thực hiện. Thể hiện sự xuất hiện lần lượt của các hành động.

Khi 再kết hợp với 不 ở phía trước có thể bỏ nghĩa cho động từ có tính tiếp diễn yếu, mạnh và động từ có tính không tiếp diễn. Ở những trường hợp kết hợp khác nhau thì có ý nghĩa khác nhau. Cụm từ “不再” được dùng như trạng từ thời gian bỏ nghĩa cho động từ hoặc tính từ theo sau. Biểu thị hành động, động tác, trạng thái đã xảy ra kéo dài, hoặc lặp đi lặp lại trong quá khứ đã bắt đầu thay đổi, biến hóa theo thời gian, cho đến hiện tại thì chấm dứt và từ nay về sau không xảy ra nữa.Ví dụ: 闻世震同志任辽宁省委书记;顾金池同志不再担任辽宁省委书记、常委职务。(Đồng chí Ôn Thế Trân đảm nhiệm chức bí thư tỉnh ủy Liêu Ninh, đồng chí Cố Kim Trì không còn đảm nhiệm chức bí thư tỉnh ủy và ban thường vụ tỉnh Liêu Ninh nữa.)

“不再” và “再不”thường được sử dụng thay thế cho nhau trong tiếng Trung Quốc hiện đại, nhưng trên thực tế giữa chúng có sự khác biệt lớn. So sánh sự khác nhau của hai trạng ngữ chỉ thời gian này dưới góc độ ngữ pháp và ngữ nghĩa. Về mặt ngữ pháp, sự khác nhau của “不再”và “再不”là về chức năng cú pháp, sự phân bố vị trí cú pháp và cách sắp xếp từ (bao gồm cả động từ, trạng từ và liên từ). Về mặt ngữ nghĩa, chúng chủ yếu sự khác nhau ở năm khía cạnh: chủ quan và khách quan, ngữ khí, tình huống được đề cập có bị ngắt quãng hay không, vị ngữ có được kiểm soát hay không và phạm trù thời gian của động từ nói.Ví dụ : 再不吃就凉了(Nếu không ăn thì nó nguội), từ quá khứ đến hiện tại, lúc trước đó thức ăn vẫn còn nóng, đến hiện tại đã nguội rồi.

Lại lấy ví dụ: 以后她不再说话(Về sau cô ấy không còn nói chuyện nữa),trong câu này, hành động đi từ hiện tại đến tương lai.

4. KẾT LUẬN

Những người học tiếng Trung, đặc biệt là sinh viên chuyên ngành tiếng Trung cần thành thạo 4 kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết để tự tin giao tiếp và đáp ứng nhu cầu công việc. Để được như vậy, yêu cầu phải nắm vững cấu trúc ngữ pháp.Mà ngữ nghĩa, chức năng, đặc điểm ngữ pháp, ngữ dụng của các từ 再也不, 再也没 và 不再 là một trong những điểm ngữ pháp khó.Chính vì thế việc phân tích để hiểu rõ về ngữ nghĩa, chức năng, đặc điểm ngữ pháp, ngữ dụng của các từ 再也不, 再也没 và 不再 là một vấn đề rất đáng để nghiên cứu và phân tích.

Qua việc phân tích và làm rõ ngữ nghĩa, chức năng, đặc điểm ngữ pháp, ngữ dụng của các từ 再也不, 再也没, 不再 chúng ta biết được sự khác nhau giữa những từ này, tránh sự nhầm lẫn ngữ nghĩa cũng như ngữ cảnh sử dụng. Từ đó giúp những người yêu thích học hỏi và khám phá tiếng Trung dễ dàng vận dụng vốn từ vào trong câu nói và hành văn của mình, tránh sự nhầm lẫn không đáng có.

Nhìn chung bài nghiên cứu phân tích ngữ nghĩa, chức năng, đặc điểm ngữ pháp, ngữ dụng của các từ 再也不, 再也没 và 不再 giúp người học tiếng Trung có thêm tài liệu tham khảo về các từ này, đồng thời ghi nhớ cách dùng và biết áp dụng trong các trường hợp.

Bài nghiên cứu dựa trên sự quan sát và tìm hiểu cá nhân của nhóm nghiên cứu, do trình độ hiểu biết của nhóm nghiên cứu chưa đủ sâu, phân tích chưa đủ kỹ càng. Quá trình phân tích có lẽ còn nhiều sai lệch và thiếu sót, nhóm nghiên cứu hy vọng nhận được sự góp ý từ các quý thầy cô và học giả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. 北京大学中文系现代汉语教研室. (2012). 现代汉语(增订本).
2. 黄伯荣、廖序东. (1991). 现代汉语(增订五版)-上册.
3. 陆俭明. (2005). 现代汉语语法研究教程(第三版).
4. 邢福义. (2002). 汉语语法三百问.
5. 叶盼云、吴中伟. (1999). 外国人学汉语难点释疑.
6. 朱德熙. (1985). 语法答问

CÁCH ỨNG PHÓ CỦA TRIỀU NGUYỄN ĐỐI VỚI DỊCH BỆNH (1802 – 1858)

Đặng Thị Hương Giang¹

1. Lớp D21SPLS01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Sử liệu triều Nguyễn giai đoạn 1802 đến 1858 đã có nhiều ghi chép về dịch bệnh. Dịch bệnh xảy ra và gây ra hậu quả ở nhiều mức độ khác nhau, trong đó thiệt hại nhất là về tính mạng con người. Trước tình hình đó, với vai trò là nhà cầm quyền, triều Nguyễn buộc phải đưa ra nhiều biện pháp ứng phó để khắc phục hậu quả và ổn định đời sống nhân dân. Để đánh giá được hiệu quả của các biện pháp ấy, bài viết đã trình bày các biện pháp mà các vị vua triều Nguyễn đã sử dụng, đánh giá những ưu điểm và hạn chế của các biện pháp ấy một cách khách quan và rút ra những bài học kinh nghiệm cho việc ứng phó với dịch bệnh hiện nay.

Từ khoá: dịch bệnh, triều Nguyễn, ứng phó dịch bệnh

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong suốt chiều dài lịch sử loài người đã xảy ra rất nhiều trận đại dịch làm thay đổi sâu sắc về kinh tế, xã hội, văn hoá,... thậm chí có thể huỷ đi cả một nền văn minh. Nhìn lại bối cảnh lịch sử Việt Nam, dưới triều Nguyễn, dịch bệnh cũng là một vấn đề không thể tránh khỏi và nó đã tác động rất lớn đến vương triều này như ảnh hưởng đến vấn đề dân số, ảnh hưởng đến tiềm lực đất nước, cục diện chính trị, các hoạt động nhà nước... Với vai trò là nhà cầm quyền, triều Nguyễn buộc phải tìm cách ứng phó với các trận dịch, khắc phục hậu quả nhằm ổn định đời sống, củng cố lòng tin của nhân dân với triều đình. Việc nghiên cứu và đánh giá các biện pháp ứng phó với dịch bệnh của triều Nguyễn cũng là một vấn đề rất đáng quan tâm khi mà đất nước ta hiện nay đang trải qua thời kì hội nhập và phát triển, đem lại nhiều lợi ích nhưng cũng nảy sinh nhiều vấn đề như ô nhiễm môi trường, biến đổi khí hậu, cạn kiệt tài nguyên, dịch bệnh,... Đây là các vấn đề mang tính thời sự, không những nhà nước quan tâm mà mỗi công dân phải có trách nhiệm với đất nước, với thời đại.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

+ Phương pháp lịch sử: Trình bày một cách hệ thống các chính sách, biện pháp mà triều Nguyễn đã ứng phó với dịch bệnh, ổn định đời sống nhân dân.

+ Phương pháp logic: Dựa vào các nguồn tư liệu lịch sử có chọn lọc, đánh giá được mối liên quan giữa sự bùng phát, lan rộng của dịch bệnh và bối cảnh kinh tế - xã hội của đất nước. Phân tích các biện pháp của triều Nguyễn để đánh giá mức độ hiệu quả trong việc ứng phó với dịch bệnh.

+ Phương pháp liên ngành: Sử dụng quan điểm, tri thức về dịch tễ học của ngành Y học để giải thích về các vấn đề dịch bệnh nhằm giải quyết đề tài nghiên cứu một cách toàn diện và hiệu quả.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Tình hình dịch bệnh

Trong lịch sử triều Nguyễn, giai đoạn từ năm 1802 đến 1858, có hơn 80 trận dịch lớn nhỏ được ghi trong sử liệu của Quốc sử quán triều Nguyễn. Tuy nhiên tên các loại bệnh vẫn chưa được ghi chép cụ thể. Những từ ngữ dùng để chỉ dịch bệnh như “dịch lệ”, “ôn dịch”, “lệ khí”, “dịch khí”. Một số ghi chép dưới thời vua Thiệu Trị và Tự Đức đã xác định được loại dịch bệnh đó là “dịch tả” (dân gian thường gọi là thổ tả, tả lỵ), “dịch sởi” (dân gian thường gọi thời khí, ma chẩn, sa tử) và “đậu mùa”.

Dưới thời vua Gia Long, có 5 trận dịch được ghi nhận trong các năm 1804, 1814, 1815, 1818 và 1819 ở các tỉnh Bình Định, trấn Sơn Nam, Thanh Nghệ trở ra Bắc, Nghệ An, trấn Thanh Hoa và Thanh Bình. Số người chết vì dịch chưa có số liệu thống kê cụ thể nhưng con số ước tính có thể lên đến hàng trăm ngàn người. Đến thời vua Minh Mệnh, có 34 trận dịch được ghi nhận từ năm 1820 đến 1840, nhiều nhất là năm 1820 với 6 trận dịch và năm 1840 với 7 trận dịch. Năm 1820, “Dịch tả phát ra từ mùa thu qua mùa đông làm chết khoảng 54 000 người. Năm 1840, dịch tả lại phát sinh ở Bắc Kỳ làm chết hơn 76 000 người, riêng Hải Dương chết 23 000 người, Bắc Ninh chết 23 000 người” (Trương Hữu Quýnh và nnk, Đại cương lịch sử Việt Nam, 2008). Dưới thời vua Thiệu Trị, vị vua này trị vì trong vòng 6 năm nhưng đã ghi nhận 15 trận dịch từ năm 1841 đến năm 1847. Dưới thời vua Tự Đức là 27 trận dịch từ năm 1848 đến 1858, năm nào cũng xảy ra dịch bệnh, riêng năm 1851 xảy ra 4 trận dịch, trong đó có trận dịch kéo dài dai dẳng không ngớt từ tháng 4 đến tháng 11. Đại Nam thực lục có viết năm Tự Đức thứ 2 (1849) “Ở Kinh sư và các địa phương ở Nam, Bắc Kỳ có bệnh dịch lệ lớn (dịch lệ từ tháng 3 đến khi ấy càng quá lắm, nhân dân chết và nhiễm bệnh rất nhiều); “Trong hai năm 1849 – 1850, dịch tả lại hoành hành từ Bắc chí Nam, số người chết lên đến 589 460 người” (Trương Hữu Quýnh và nnk, Đại cương lịch sử Việt Nam, 2008). Năm 1854, vua Tự Đức có lời dụ “Tự Quảng Nam trở vào Nam đến Hà Tiên, bệnh dịch tễ mới yên, nạn đại hạn lại tiếp, mất mùa liền mấy năm, thóc lúa không thu hoạch được; tình trạng dân đói, gầy mòn đi trên đường không dứt” (Quốc sử Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.7). Số trận dịch càng ngày càng xảy ra nhiều hơn và thường xuyên hơn, địa bàn phát bệnh dịch cũng lan rộng ra phạm vi cả nước. Năm 1820, vua Minh Mệnh có nói với bề tôi rằng “Năm nay dịch lệ phát ra từ Hà Tiên, lan tới Bắc Hà, trước kia chưa có thế” (Quốc sử Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.2).

Khi có dịch bệnh xảy ra, nguyên nhân đầu tiên mà các vị vua triều Nguyễn nghĩ đến là do trách nhiệm của bản thân làm chính sự trái đức, đức ít. Năm 1820, vua Minh Mệnh bảo rằng “Trẫm không có đức, nên can phạm hoà khí của trời, bốn phương có dịch đều là lỗi của trẫm”, “Nếu trẫm không thiếu đức thì tai vạ ở nước ngoài vào làm sao được?” (Quốc sử Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.2). Năm 1848, vua Tự Đức nói rằng “Gần đây khí trời chưa được điều hoà, Nghệ An, Hà Tĩnh nhiều lần bị bão lụt, Bắc Ninh, Hà Nội, Hưng Yên xảy ra bệnh dịch lệ truyền nhiễm, thực vì ta kém đức, không hay đem lại khí hoà của trời” (Quốc sử

Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.7). Thế nhưng, thực chất, nguyên nhân bệnh dịch hoàn toàn không liên quan gì đến “đức” của các vị vua này. Dịch bệnh xuất hiện do những thay đổi của thời tiết, sự biến đổi môi trường sống của các sinh vật khiến dịch bệnh xâm nhập vào con người và bắt đầu biến chủng, lây lan nhanh chóng từ người sang người. Thêm vào đó, nước ta thường xuyên bị thiên tai, nhân dân phiêu tán làm cho dịch bệnh lại có điều kiện lan rộng và gây thiệt hại vô cùng nghiêm trọng.

Thời điểm này, trình độ phát triển giữa y tế và trình độ y học không có sự đồng bộ, có nhiều thiếu sót và bộc lộ rõ sự hạn chế, cho nên các trận đại dịch là những bài toán nâng cao. Mặc dù có cố gắng trong việc chữa trị từ phía các thầy thuốc dân gian và sự hỗ trợ phía ngự y của triều đình nhưng dân chúng không có cách nào cưỡng lại tác hại của dịch bệnh ngoài việc sử dụng các biện pháp dân gian lưu truyền như dùng các loại cây cỏ để sắc nước uống hạ sốt, đắp các loại lá lên các vết mụn mủ,...

3.2. Tác động của dịch bệnh

Dịch bệnh vô cùng nguy hiểm, mỗi khi bùng phát thì nó càn quét trên phạm vi từ địa phương và lan rộng ra cả nước, không những tác động mạnh mẽ đến tình trạng sức khỏe của nhân dân, khiến tỉ lệ người bị tử vong cao mà còn gây ra nhiều tác động tiêu cực lên mọi mặt của nền kinh tế - xã hội đất nước.

Tác động lớn nhất đó là tình trạng thiếu lao động trầm trọng. Nguyên nhân là số lượng người chết vì các trận dịch rất nhiều. Khi bị nhiễm bệnh chẳng khác nào án tử đang dành cho họ. Trong các nguồn sử liệu triều Nguyễn, một số trận dịch quy mô nhỏ (cấp thôn, số lượng dân ít) thì dễ dàng nắm được số lượng người chết cụ thể như năm 1855 - Hà Nội có thôn Tiêu Thiệu, xã Đông Lỗ (số dân có 7 người chết mất 5 người), xã Nội Lưu (số dân có 13 người chết mất 8 người). Một vài trận dịch tiêu biểu được Bộ Hộ của triều Nguyễn thống kê số lượng người chết theo hộ khẩu, hộ tịch. Năm 1820 - “Ở các tỉnh Bắc Thành, số hộ khẩu chết tất cả là 206.835 người, không kể số nam phụ lão ấu ở ngoài hộ tịch” Quốc sử (Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.2); Năm 1849 - Bùng phát từ tháng 3 và kéo dài đến tháng 8, 9, nhân dân chết và nhiễm bệnh rất nhiều. Bộ Hộ thông tính các hạt Nam, Bắc bị chết cộng 589.460 người. Còn lại hầu hết các trận dịch chỉ được đề cập rải rác vài dòng về thời gian và địa điểm xảy ra, chưa nêu rõ thiệt hại về người cụ thể là bao nhiêu hoặc chỉ mang tính ước lượng: Năm 1826 - Ở Gia Định quân dân chết hơn 18.000 người; Năm 1832 - Huyện Đồng Xuân (Phú Yên) lây chết đến hơn 1.000 người; Năm 1833 - Phú Yên nhân dân bị truyền nhiễm, chết hơn 5.000 người; Năm 1851 - “Tỉnh Lạng Sơn (tháng 4 - tháng 11), dân nhiễm bệnh chết hơn 4.480 người” (Quốc sử Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.7);...(Xem Bảng 1); Trong Đại cương lịch sử Việt Nam toàn tập, có viết “Năm 1820, dịch tả bùng phát từ mùa thu qua mùa đông làm chết khoảng 54.000 người. Năm 1840, dịch tả lại phát ra ở Hải Dương chết 23.000 người, Bắc Ninh chết 21.000 người. Trong hai năm 1849 – 1850, dịch tả lại hoành hành từ Bắc chí Nam, số người chết lên đến 589.560 người.” (Quốc sử Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.7). Lực lượng quân đội cũng giảm đi do một bộ phận quân lính không thoát khỏi việc bị nhiễm bệnh. Qua những dẫn chứng trên, có thể thấy thiệt hại về tính mạng do dịch gây ra vô cùng nghiêm trọng, cướp đi số lượng sinh mạng đáng kể, khiến dân số giảm mạnh và dẫn đến tình trạng thiếu lao động trầm trọng. Lực lượng lao động tạo ra của cải vật chất trong xã hội thiếu hụt đã ảnh hưởng rất nhiều đến tiềm lực kinh tế đất nước.

Tác động thứ hai là xã hội lâm vào bất ổn và có khả năng xảy ra phản kháng bất cứ lúc nào. Giá cả leo thang đe dọa đến đời sống xã hội và trật tự xã hội lúc bấy giờ, làm suy yếu khả năng điều phối của chính xã hội. Dịch bệnh còn thúc đẩy sự phân hoá của các tầng lớp xã hội, người khoẻ mạnh và người ốm yếu, người ăn xin và người có tài sản. Minh Mệnh thứ 13 (1832), mùa thu, tháng 7, một vị quan địa phương tên Đình Tân bẩm báo: “Tỉnh Nghệ An dịch khí đang lưu hành, giá gạo dầu không cao lắm, nhưng nhà cửa trống không, phần nhiều phải bán rẻ súc sản, thậm chí có người phải bán con để sống qua ngày” (Quốc sử Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.3).

Tiếp theo là tác động đến nền chính trị. Theo sử liệu Nguyễn Phúc tộc thế phả, Đông cung thái tử Nguyễn Phúc Cảnh mất năm 1801 (22 tuổi) vì mắc bệnh đậu mùa. Điều này đã ảnh hưởng rất lớn đến cục diện chính trị của triều Nguyễn, bởi nếu như không mất đi, thì người kế vị của vua Gia Long không có gì thay đổi sẽ là thái tử Nguyễn Phúc Cảnh. Tháng 6 năm 1847, hoàng tử Nguyễn Phúc Thì, sau này là vua Tự Đức cũng bị mắc bệnh đậu mùa, thái y hết sức cứu chữa thuốc thang suốt tháng mới tạm lành, thể chất về sau do vậy càng suy yếu, cũng có thể vì vậy nên vua Tự Đức không có khả năng sinh con, không có người nối dõi nên dẫn đến nhiều vấn đề về tranh chấp quyền lực trong triều đình.

Tác động đến văn hoá, làm cho suy yếu sự ổn định của văn hoá. Hoạt động sống và sinh hoạt của người dân dường như bị xáo trộn hoàn toàn. Các hoạt động giáo dục, thi cử, hoạt động văn hoá,... tại làng xã bị ngưng trệ do tình hình dịch bệnh diễn ra thường xuyên. Triều đình cùng nhân dân phải tập trung vào các hoạt động cứu chữa mong dịch bệnh lui bớt.

3.3. Cách ứng phó của triều Nguyễn đối với dịch bệnh

Dịch bệnh bùng phát và kéo dài dưới triều Nguyễn đã ảnh hưởng rất nhiều đến nền kinh tế - xã hội của đất nước. Các vị vua triều Nguyễn có thể nói là rất quan tâm, lo lắng khi xảy ra dịch bệnh, từ đó đưa ra những chính sách ứng phó nhất định.

Trong bối cảnh triều Nguyễn vừa thành lập, vua Gia Long tất bật với công cuộc xây dựng thiết chế bộ máy chính quyền, chế định triều nghi, luật pháp, binh ngạch, khoa cử... Mặc dù có rất ít ghi chép về bệnh dịch, nhưng có thể nhận thấy được sự quan tâm của vua Gia Long, đặc biệt là việc cho lập “nhà dưỡng tế” để chăm sóc và cách ly người bị dịch bệnh, đáng tiếc biện pháp tiến bộ này chỉ thấy được ghi chép dưới thời vua Gia Long, đến những đời vua sau đó thì không còn ghi chép nào chứng minh còn sử dụng biện pháp này. Thời vua Minh Mệnh, là thời kỳ thịnh trị nhất trong lịch sử chế độ quân chủ nhà Nguyễn nói riêng và phong kiến Việt Nam nói chung, với sự hiểu biết và tính cách quyết đoán của mình, các biện pháp ứng phó với dịch được ông dùng rất đa dạng từ tinh thần cho đến thực tiễn, các chính sách về hỗ trợ người bệnh và cấp tuất người chết cũng được ông phân chia rõ ràng hơn so với vua Gia Long. Chẳng hạn tháng 7 năm 1820, “Ở Hà Tiên, Vĩnh Thanh, Định Tường bệnh dịch phát to. Dụ cho sở tại làm lễ cầu đảo. Người bị bệnh không kể quan, quân hay dân đều cho thuốc men. Người chết, quân lính thì theo lệ cấp tiền tuất và cấp thêm một tấm vải; dân thì đàn ông đàn bà, người già người trẻ, mỗi người cấp 3 quan tiền. Người nào hài cốt bộc lộ thì nhà nước liệm táng cho. Lại sai trung sứ tuyên dụ cho quan địa phương phải thân đi cấp tiền tuất, hỏi thăm dịch khí nhẹ hay dữ, và số quân dân bị ốm chết, cứ ngày một lần tâu” (Quốc sử Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.2). Các vị vua đời sau là Thiệu Trị, Tự Đức cũng chiếu theo lệ này mà làm. Có thể đánh giá Minh Mệnh là một vị vua có các biện pháp ứng phó với dịch bệnh tích cực nhất. Dưới

thời vua Thiệu Trị vẫn chưa thấy được điểm nổi bật nào của ông trong việc ứng phó với dịch bệnh, những biện pháp ông sử dụng đều noi theo vua Minh Mệnh. Vị vua còn lại là Tự Đức cũng khá tích cực trong việc ứng phó với dịch bệnh, chẳng hạn năm Tự Đức năm thứ 2 (1849), tháng 8, 9 có dịch lệ, giá gạo cao vọt lên. Vua sai Phủ doãn là Vũ Trọng Bình xuất gạo kho 20.000 phượng bán ra, 1 phượng gạo trị giá tiền 2 quan 2 tiền 30 đồng, giảm xuống là 1 quan 8 tiền. Tự Đức thứ 8 (7/1855), khi Thự Tổng đốc Hải - Yên là Nguyễn Trạch làm tập tâu đem việc nguyên thiếu tiền thóc của 3 làng Bá Xuyên, Nghi Dương, Tráng Quan trong hạt, xin cho triển hoãn hạn nộp. Vua cho là dân đình 3 xã ấy ít ỏi, lại nhiều lần bị chết dịch. Về số tiền thóc thiếu cho miễn hết.

Về biện pháp ứng phó, có thể chia thành hai nhóm. Nhóm thứ nhất là các biện pháp tinh thần bao gồm: thay lửa mới, lập đàn cầu đảo, vua và các quan triều đình thực hiện việc “soi xét lại đức” của bản thân. Đối với biện pháp thay lửa mới, chỉ có duy nhất vua Minh Mệnh áp dụng cho biện pháp này, bởi vì vua Minh Mệnh cho rằng đây là phương pháp tìm lánh tránh dữ ghi trong sách cổ, mà lại là dị ý của người xưa “dùi cây đổi lửa”. Hầu hết các ghi chép của sử liệu triều Nguyễn đều cho thấy biện pháp cầu đảo được cho rằng có hiệu quả và được sử dụng thường xuyên. Gia Long năm thứ 13 (1814), tháng 3, từ Thanh Nghệ trở ra Bắc có dịch lớn. Sai quan các trấn lập đàn tế nhưong. Minh Mệnh năm thứ nhất (1820), trước tình hình dịch bệnh liên tục bùng phát và lan rộng, vua sai Nguyễn Văn Nhân cầu đảo ở đàn Thái tuế Nguyệt tướng (đàn đặt ở bên tả đàn Nam Giao, bậc thứ ba), Trần Văn Năng đảo ở miếu Đô thành hoàng, Nguyễn Văn Hưng đảo ở Miếu hội đồng. Lại sai bố thí cho các chùa, làm đàn trai tiểu khiến cầu đảo cho dân. Thiệu Trị năm thứ nhất (1841), khi Phủ Thừa Thiên và các tỉnh Quảng Bình, Thanh Hoá có bệnh dịch, vua sai các quan ở tỉnh hạt ấy lập đàn để cúng. Tự Đức năm thứ 2 (1849), lệnh cho Tả Tham trị Bộ Hộ là Tôn Thất Thường đến miếu Thành Hoàng ở Kinh đô, và Tả phó đô Ngự sử viện Đô Sát Bùi Quỹ đến miếu Hội đồng, tất cả đều lãnh vàng hương, cùng sao lời dụ rồi đốt, lòng thành khẩn cầu đảo. Cũng từ quan niệm bệnh dịch là do can phạm khí hoà của trời đất, mà vua là “con của trời” nên không thể không nhận trách nhiệm về bản thân, có nghĩa là nếu như “đức” của các vị vua đủ tốt, đủ xứng đáng thì sẽ không xảy ra dịch bệnh và ngược lại. Năm Minh Mệnh năm thứ nhất (1820), từ Bình Thuận trở ra đến Quảng Bình có tin báo bệnh dịch. Vua bảo rằng: “Trẫm không có đức, trên can phạm hoà khí của trời, bốn phương có dịch đều là lỗi trẫm” (Quốc sử Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.2). Thiệu Trị năm thứ 3 (1843), khi nghe tin có dịch bệnh, vua bảo rằng “Người làm vua, trị thiên hạ, trách nhiệm ở giữ yên, chỉ vì ta đức bạc, chưa có thể đưa tới sự hoà vui của trời! Nay địa phương bỗng gặp lệ khí, lại thêm trời nêu tượng răn bảo, sợ toát mồ hôi, lo lắng hết sức, xét mình, tự trách, há dám coi là ngẫu nhiên!” (Quốc sử Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.6). Xuất phát từ quan điểm duy tâm, khi mà con người không đủ nhận thức để giải thích các hiện tượng xã hội, trong đó có dịch bệnh, thì họ cho rằng dịch bệnh xảy ra do can phạm vào khí hoà của trời đất. Mặc dù mang tư tưởng duy tâm nhưng biện pháp cầu đảo có thể coi là một biện pháp tinh thần hiệu quả. Nó hiệu quả bởi vì có tác dụng trấn an tinh thần, giảm bớt đi sự hoảng loạn, bị động khi dịch bệnh đang hoành hành. Không thể phủ nhận, con người lúc nào cũng cần có sức mạnh tinh thần, có tinh thần thì mới vượt qua nỗi sợ, có động lực để “cầu sinh”, tìm cách sống sót. Thế nên không khó lý giải khi cả 4 đời vua từ Gia Long đến Tự Đức đều áp dụng biện pháp này.

Nhóm thứ hai là các biện pháp thực tiễn bao gồm: lập “nhà dưỡng tế”; phái thầy thuốc đi đến nơi chữa bệnh; cấp thuốc; cấp tuất cho người chết; giảm thuế, miễn thuế, lùi thời gian đóng thuế; cho đình chỉ các công dịch, đình chỉ việc bắt lính, duyệt binh; hoãn các kì thi; khen thưởng các y sinh điều trị giỏi; bán gạo cho dân với giá rẻ. Trong đó chỉ có ghi chép dưới thời vua Gia Long có áp dụng biện pháp “lập nhà dưỡng tế”, tháng 2 năm 1814, dịch bệnh xảy ra ở Thừa Thiên, một “sở dưỡng tế” đã được lập ra ở xã Thế Lại để điều trị cho người bị nhiễm bệnh. Xét một cách khách quan, “sở dưỡng tế” có thể được coi là một nơi dùng để cách ly người bị bệnh dịch, ngăn ngừa sự lây lan trong cộng đồng. Việc khen thưởng đối với các y sinh điều trị giỏi thì chỉ được tìm thấy trong ghi chép dưới thời vua Minh Mệnh, mặc dù đây không phải là biện pháp trực tiếp ứng phó với dịch bệnh, nhưng có thể coi đó là sự khuyến khích các y sinh nỗ lực hết mình vì người bệnh, kích thích họ tìm ra phương pháp chữa bệnh hữu hiệu. Biện pháp bán gạo cho dân với giá rẻ cũng chỉ được thực hiện dưới thời vua Tự Đức, giúp cho nhân dân khắc phục nỗi lo giá cả lương thực leo thang, vượt qua cơn đói. Những biện pháp còn lại thì cả 4 vị vua đều áp dụng. Trong đó việc triều đình cho quân dân nghỉ ngơi hoặc miễn thuế sau dịch là một điểm sáng đáng nói trong hoạt động xã hội triều Nguyễn, đã giảm bớt gánh nặng về nghĩa vụ cho dân đỡ đau khổ, “khoan thư sức dân”. Thêm vào đó là sự quan tâm đến việc giám sát và xử lý các quan lại thiếu trách nhiệm với dân như tâu báo chậm trễ, tham nhũng, ăn bớt tiền tuất của dân sẽ bị trách phạt và xử tội. Các biện pháp của các vị vua triều Nguyễn dưới bối cảnh xã hội lúc bấy giờ là rất tích cực, thể hiện được trách nhiệm gánh vác của nhà cầm quyền đối với nhân dân. Vì thế về việc khắc phục hậu quả của dịch bệnh, triều Nguyễn đã làm tương đối tốt. Đồng thời cho thấy được triều Nguyễn đã từng quan tâm đến số phận của những người dân trong dịch bệnh.

Nhìn chung các biện pháp thực tiễn chủ yếu tập trung vào việc giải quyết hậu quả khi dịch bệnh xảy ra, còn các biện pháp phòng bệnh chưa được chú trọng. Có nhiều nguyên nhân. Trước tiên, đó là nhận thức về bệnh dịch và nguyên nhân gây bệnh, trình độ y tế - khoa học đương thời,... còn hạn chế. Ví dụ trong quan niệm về nguyên nhân dịch bệnh, năm Minh Mệnh thứ 20 (1839): “Gần đây các tỉnh báo dân bị chết dịch đến sáu bảy nghìn người, ắt hẳn việc hình ngục hoặc có chưa công bằng, dân tình hoặc có uất ức, kẻ gian tham hoặc làm hại dân, nên can phạm khí hoà của trời, xin chọn phái quan đại thần đi đến xét hỏi, phàm có việc án khó khăn thân oan xét xử cho ngay” (Quốc sử Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.5). Trong việc điều trị, dù cố gắng nhưng cũng không thể tìm ra cách chữa, Tự Đức năm thứ 6 (1853), khi vua hỏi việc dân bị dịch lệ. Quan tỉnh Hà Tĩnh thưa: “Thần nghe đâu có 1 - 2 thôn dịch lệ chưa yên hẳn. Vua nói: Làm thế nào để có thể chữa yên hẳn được bệnh ấy? Tỉnh lạy tạ kêu không biết” (Quốc sử Quán (Triều Nguyễn), Đại Nam Thực lục T.7). Cùng thời gian với triều Nguyễn, trên thế giới, đại dịch tả đầu tiên bắt đầu ở Jessore, Ấn Độ (1817-1823) đã giết chết hàng triệu người dân Ấn Độ. Sau đó, dịch tả bùng phát thêm nhiều đợt mới và lan nhanh khắp các châu lục trong thời gian ngắn và kéo dài cho đến năm 1854 mới có dấu hiệu được ngăn chặn. Dịch hạch toàn cầu lần thứ ba bắt đầu năm 1855 ở Vân Nam, Trung Quốc, khiến khoảng hơn 12 triệu người thiệt mạng. Chứng tỏ trình độ y học lúc bấy giờ không chỉ riêng nước ta mà ở các nước khác trên thế giới cũng có sự hạn chế chung. Thứ hai là triều Nguyễn phải đối mặt với thực trạng tự nhiên, xã hội vô cùng phức tạp: lụt lội, hạn hán, mất mùa, đói kém,... Xét về sâu xa, thực trạng xã hội này là do nhiều thế kỷ trước để lại khi tình trạng ruộng đất bị kiêm tinh, nông dân không đủ ruộng để sản

xuất và triều Nguyễn không giải quyết được thực tế đó nên đời sống nhân dân bị sa sút, đói kém, khởi nghĩa nông dân thường xuyên, dịch bệnh càng dễ diễn ra. Thứ ba đó là chưa có sự phối hợp chặt chẽ giữa triều đình và người dân trong công tác đảm bảo vệ sinh, cách ly cụ thể, xử lý các tử thi một cách cẩn thận, bảo hộ an toàn cho binh lính và các y sinh tham gia phòng chống dịch, kiểm soát việc di chuyển của người dân ở khu vực có dịch bệnh; Chưa chú trọng trong việc quan sát chu kỳ dịch bệnh bùng phát vào thời điểm nào trong năm để có sự chuẩn bị ứng phó,... Những biện pháp này hoàn toàn không phụ thuộc vào trình độ y tế, mà chỉ là những biện pháp phòng dịch bằng kinh nghiệm và ngăn chặn nguồn lây lan, tương tự như một đám cháy, nếu muốn nó không lan rộng thì phải ngăn chặn, dịch bệnh cũng vậy. Sự phối hợp giữa triều đình và người dân còn hạn chế, “quốc dĩ dân vi bản”, việc muốn thành công phải xuất phát từ nơi dân, không phải chỉ xuất phát một phía từ triều đình. Dù dịch bệnh có tác động như thế nào, nguy hiểm ra sao thì cũng chỉ là yếu tố khách quan bên ngoài, nhân tố chủ quan là từ con người, nếu con người có những biện pháp phù hợp thì chắc chắn sẽ đẩy lùi được dịch bệnh.

Riêng đối với bệnh đậu mùa, năm 1796, ở Anh, một bác sĩ tên là Edward Jenner đã tìm được cách phòng ngừa bằng vắc-xin. Việc nghiên cứu ra vắc-xin là một bước nhảy vọt của ngành y trong việc phòng ngừa bệnh dịch. Triều Nguyễn cũng đã sớm biết được sự hiện diện của vắc-xin, lá thư của Vannier viết cho M. Baroundel ngày 13/7/1820 cho biết: “Tôi [Vannier] đề nghị với vua [Minh Mệnh] sai Despiau đi tìm [thuốc chích ngừa ở Macao đem về], ông ở đây đã lâu và cũng là một trong những thầy thuốc ở trong cung. Nhà vua bằng lòng...” (Thụy Khuê, Vua Gia Long và người Pháp, 2015). Trong đó người được nhắc đến trong lá thư là Jean Marie Despiau, từng là bác sĩ riêng của vua Gia Long. Sau đó đoàn của Despiau về Huế tháng 2/1821, ông tiến hành vắc-xin cho các con của vua Minh Mệnh. Sau đó được sự cho phép của vua, một “trung tâm vắc-xin” ngay trong khu hoàng thành đã được thành lập, bác sĩ Despiau phụ trách đào tạo 10 ngự y về kỹ thuật thực hiện vắc-xin và vắc-xin được lưu giữ đến tháng 7/1821. Thế nhưng việc tiến hành vắc-xin này chỉ dành cho người trong hoàng gia, vua Minh Mệnh không cho đẩy mạnh để phục vụ cho người dân. Năm 1924, Jean Marie Despiau mất, cộng với việc vua Minh Mệnh dần dần cắt đứt mối liên hệ với phương Tây do những lo ngại người phương Tây xâm hại đến chủ quyền đất nước, đã khiến các thành tựu y học của phương Tây không còn điều kiện du nhập vào Việt Nam một thời gian dài sau đó.

4. KẾT LUẬN

Dịch bệnh lúc nào cũng mang tính thời đại, nó phản ánh phần nào sự phát triển của trình độ xã hội đương thời và cách con người phản ứng với những biến cố của tự nhiên. Bài viết về “Cách ứng phó của triều Nguyễn đối với dịch bệnh (giai đoạn 1802 – 1858)” đã làm rõ tình hình, tác động của dịch bệnh và biện pháp, chính sách ứng phó với dịch bệnh của triều Nguyễn. Về tình hình, theo thời gian, dịch bệnh càng có xu hướng bùng phát thường xuyên hơn, mỗi năm một trận hoặc hơn, địa bàn cũng lan rộng ra các địa phương trên cả nước. Gây thiệt hại rất nhiều về nhân mạng và tài sản. Tác động mạnh mẽ lên các lĩnh vực của đời sống từ kinh tế, xã hội, chính trị đến giáo dục,... Trước tình hình đó, triều đình đã thực hiện nhiều biện pháp, chủ yếu nhằm khắc phục hậu quả của dịch bệnh, ổn định đời sống nhân dân. Các biện pháp tinh thần như cầu đảo, thay lưả mới,... đến các biện pháp an sinh xã hội như giảm, miễn thuế, hoãn

các công dịch, cấp tuất cho người chết đều được các vị vua sử dụng. Mỗi vị vua đều có những đóng góp riêng nhất định trong việc ứng phó dịch bệnh. Tự chung lại thì dịch bệnh thời nào cũng có. Nó ảnh hưởng không nhỏ đến tình hình kinh tế - xã hội của đất nước và nảy sinh nhiều vấn đề mà con người không lường trước được. Thêm vào đó, triều đình không chỉ đối mặt riêng mỗi vấn đề dịch bệnh mà còn đối mặt với rất nhiều các vấn đề khác tương tự như thiên tai (bão lũ, hạn hán thường xuyên xảy ra). Những biện pháp, chính sách ấy mặc dù chưa thực sự tối ưu, chưa mang tính toàn diện và chỉ có khắc phục hậu quả nhất thời nhưng nó đã thể hiện sự quan tâm của triều đình đối với dân chúng. Xét một cách khách quan, việc ứng phó với dịch bệnh còn tùy thuộc vào sự chú trọng phòng dịch, chống dịch, vào trình độ phát triển của khoa học, y học, trình độ dân trí...Bối cảnh đất nước ta lúc bấy giờ tiềm lực kinh tế suy yếu, nhưng có lẽ những cố gắng của các vị vua này cũng thực sự đáng để ghi nhận. Thông qua nghiên cứu việc ứng phó với dịch bệnh của triều Nguyễn, hậu thế có thể đầy đủ hơn, khách quan hơn về vai trò và trách nhiệm của triều Nguyễn đối với các vấn đề kinh tế-xã hội của đất nước nửa đầu thế kỉ XIX.

Dịch bệnh không phải là một sự kiện hiếm gặp, mà nó thường xuyên xảy ra trong lịch sử loài người. Trong đó có những trận đại dịch làm chết hàng triệu người ở thời Trung Cổ, cho đến những dịch thế kỉ XXI như Ebola, SARS,... và đặc biệt từ cuối năm 2019 phải kể đến đại dịch Covid – 19 do chủng vi-rút Corona gây ra. Đó là một loại vi-rút được xem là xuất phát từ Vũ Hán, Trung Quốc gây ra bệnh viêm phổi cấp ở người, lây lan với tốc độ chóng mặt tới hơn 200 quốc gia, làm hàng triệu người nhiễm bệnh và hàng ngàn người tử vong. Không điều gì có thể phủ nhận rằng, cho dù con người có phát triển tới mức nào, hiện đại tới đâu nhưng khi hiểm họa của dịch bệnh bỗng dưng xuất hiện thì con người vẫn mang một nỗi sợ hãi và nỗi hoang mang nhất định. Do đó để có thể có được sự văn minh, tiến bộ về nhiều mặt trong việc ứng phó với dịch bệnh, tránh được hậu quả khủng khiếp như những đại dịch đã từng xảy ra thì những bài học kinh nghiệm trong lịch sử Việt Nam nói chung và lịch sử triều Nguyễn nói riêng đã để lại những giá trị đáng để học hỏi.

Từ cuối thế kỉ 18, việc nghiên cứu ra vắc-xin là một bước nhảy vọt của Y học phương Tây và nhân loại, giúp bảo vệ con người khỏi các bệnh truyền nhiễm có nguy cơ gây tử vong cao. Giả thuyết nếu vua Minh Mệnh có chính sách mở cửa thích hợp, tiếp nhận những thành tựu của y học phương Tây, tiếp tục cho thực hiện chính sách phát triển Vắc-xin từ năm 1821 và áp dụng cho toàn dân thì chắc chắn đất nước sẽ sớm xoá sổ được bệnh đậu mùa – một trong những loại dịch bệnh khủng khiếp trong lịch sử. Năm 2021, vắc-xin ngừa dịch Covid được điều chế thành công, không những thế còn điều chế ra được nhiều loại vắc-xin với mức độ chủng ngừa khác nhau đối với một loại bệnh chưa từng biết trước đây trong vòng chưa đầy 1 năm. Đây quả thật là điều kì tích trong lịch sử ứng phó với dịch bệnh của con người. Sự phát triển cực kì nhanh của vắc-xin đã mở ra con đường để dập tắt đại dịch của thế kỉ 21 này. Chúng ta ngày càng văn minh, hiện đại nhưng chúng ta không thể chủ quan và lơ là trước những biến cố của tự nhiên.

Tóm lại, việc ứng phó với dịch bệnh không phải trách nhiệm riêng của một nhà cầm quyền hay một cá nhân nào, mà là sự nỗ lực của cả một cộng đồng. Điều này đã chứng minh được thông qua sự kiện Việt Nam được ghi nhận là một trong những quốc gia chống dịch tốt nhất trong năm 2021. Dư luận quốc tế ấn tượng về một Việt Nam vừa là "ngọn hải đăng" trong chống dịch Covid

và là "điểm sáng" trong tăng trưởng kinh tế, góp phần chia sẻ cùng cộng đồng quốc tế trong cuộc chiến chống Covid và thích nghi với trạng thái "bình thường mới" (xã hội chuyển sang một trạng thái thích ứng an toàn khi “sống chung” với dịch bệnh). Những thành quả ấy không phải dễ dàng có được mà là nhờ sự lãnh đạo của những người đứng đầu đất nước, năng lực của Chính phủ, sự hy sinh của đội ngũ nhân viên y tế và sự đồng lòng cố gắng của người dân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Hồng Nhung, Minh Tuyên (2020). Chuyện chống dịch bệnh của người xưa cách đây hàng trăm năm. *Trung tâm lưu trữ Quốc gia*. Trang <https://archives.org.vn/gioi-thieu-tai-lieu-nghiep-vu/chuyen-chong-dich-benh-cua-nguoi-xua-cach-nay-hang-tram-nam.htm>
- Lư Vĩ An (2020). Dịch bệnh ở Việt Nam thời Nguyễn (1802 – 1888). *Tạp chí Nghiên cứu lịch sử*, số 12
- Lư Vĩ An (2021). Bệnh đậu mùa ở Việt Nam thời Nguyễn và việc tiếp cận vắc-xin đậu mùa của nhà Nguyễn vào đầu thế kỷ XIX. *Tạp chí khoa học xã hội miền Trung*, số 3 (71).
- Nguyễn Thu Hoài (2020). Những đại dịch bệnh trong lịch sử Việt Nam. *Trung tâm lưu trữ Quốc gia*. Trang [Những đại dịch bệnh trong lịch sử Việt Nam \(archives.org.vn\)](#)
- Quốc sử quán triều Nguyễn (2002). *Đại Nam thực lục Tập 1*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.
- Quốc sử quán triều Nguyễn (2007). *Đại Nam thực lục Tập 2*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục
- Quốc sử quán triều Nguyễn (2007). *Đại Nam thực lục Tập 3*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.
- Quốc sử quán triều Nguyễn (2007). *Đại Nam thực lục Tập 5*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.
- Quốc sử quán triều Nguyễn (2007). *Đại Nam thực lục Tập 6*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục
- Quốc sử quán triều Nguyễn (2007). *Đại Nam thực lục Tập 7*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.
- Thụy Khuê (2015). *Vua Gia Long và người Pháp*. Hà Nội: Nhà xuất bản Hồng Đức.
- Trần Thị Vinh (2017), *Lịch sử Việt Nam tập 4*. Hà Nội: Nhà xuất bản Khoa học xã hội Hà Nội.
- Trương Anh Thuận (2018), Thực trạng bệnh dịch dưới triều Nguyễn (1802-1883), *Tạp chí Khoa học xã hội*, số 6, (238).
- Trương Hữu Quỳnh, Đinh Xuân Lâm, Lê Mậu Hãn (2008). *Đại cương lịch sử Việt Nam toàn tập*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.
- Trương Thị Yến (2017). *Lịch sử Việt Nam tập 5*. Hà Nội: Nhà xuất bản Khoa học xã hội Hà Nội.
- Vĩnh Cao, Vĩnh Dũng, Tôn Thất Hanh, Vĩnh Khánh, Tôn Thất Lôi, Vĩnh Quả, Vĩnh Thiệu (1995). *Nguyễn Phúc Tộc thế phả*. Huế: Nhà xuất bản Thuận Hoá – Huế.
- Vũ Đức Liêm (2017), Đậu mùa – một chú giải nhỏ của lịch sử Việt Nam, *Tạp chí Tia sáng*. Trang [Đậu mùa - một chú giải nhỏ của lịch sử Việt Nam - Tạp chí Tia sáng \(tiasang.com.vn\)](#)

PHỤ LỤC

Bảng 1. Thống kê về dịch bệnh được ghi chép trong “Đại Nam thực lục” dưới triều Nguyễn thời gian từ năm 1802-1858

Triều đại	Thời gian	Địa điểm	Ghi chú
Gia Long	1804	- Bình Định - Hai huyện Chân Định và Vũ Tiên trấn Sơn Nam	5 trận dịch dưới thời vua Gia Long
	1814	Từ Thanh Nghệ trở ra Bắc	
	1815	- Nghệ An	

	1818	- Nghệ An	
	3/1819	- Hai trấn Thanh Hoa và Thanh Bình	
Minh Mệnh	1820	- Bình Thuận trở ra Quảng Bình - Hà Tiên lan tới Bắc Hà - Bắc Thành - Hà Tiên, Vĩnh Thanh, Định Tường	- 6 trận dịch - Ở các tỉnh Bắc Thành, số hộ khẩu chết tất cả là 206.835 người, không kể số nam phụ lão ấu ở ngoài hộ tịch
	2/1821	- Gia Định - Thừa Thiên	2 trận dịch
	3/1822	- Gia Định	
	1823	- Gia Định	
	7/1826	- Gia Định - Từ Bình Thuận ra đến Quảng Bình	- 2 trận dịch - Ở Gia Định quân dân chết hơn 18.000 người
	1827	- Bắc Thành (2 trận vào tháng 4 và tháng 6) - Thanh Hoa, Ninh Bình	3 trận dịch
	1830	- Quảng Ngãi	
	7/1831	- Trấn Bình Hoà	
	11/1832	- Nghệ An - Huyện Đồng Xuân (thuộc Phú Yên)	Huyện Đồng Xuân (Phú Yên) lây chết đến hơn 1.000 người
	1833	- Hải Dương (tháng 3) - Phú Yên (tháng 12)	- 2 trận dịch - Phú Yên nhân dân bị truyền nhiễm, chết hơn 5.000 người.
	1834	- Hà Tiên (6) - Bình Thuận (tháng 12)	- 2 trận dịch - Bình Thuận: Lính và dân nhiễm bệnh chết hơn 590 người
	10/1835	Hung Yên	
	1836	- Khánh Hoà	
	3/1838	- Huyện An Dương, tỉnh Hải Dương	
	1839	- Các tỉnh Bắc Kỳ: Hà Nội, Hải Dương, Sơn Tây, Bắc Ninh, Hưng Yên, Quảng Yên) (tháng 2, 4) - 5 huyện Kim Động, Phù Dung, Tiên Lữ, Đông An, Thiên Thi thuộc tỉnh Hưng Yên (tháng 8)	- 3 trận dịch phát sinh lần lượt tháng 2, tháng 4, tháng 8 - Hải Dương, Bắc Ninh rất nặng (dân 2 tỉnh ấy nhiễm bệnh chết, ở Hải Dương trên 2 vạn 3 nghìn, người ở Bắc Ninh trên 2 vạn 1 nghìn rưỡi).
1840	- Quảng Trị (2/1840) - Nam Định các huyện: các huyện Giao Thủy, Nam Chân, Thượng Nguyên, Thiên Bản (3/1840) - Nghệ An, Hà Tĩnh, Hà Nội, Bắc Ninh, Ninh Bình, Hải Dương (5/1840) - Phủ Thừa Thiên: 5 huyện Hương Trà, Hương Thủy, Quảng Điền, Phong Điền, Phú Vĩnh (6/1840) - Hưng Yên (7/1840) - Các huyện thuộc hạt Sơn Tây (từ xuân tới thu) (tháng 7 - tháng 9/1840) - Thanh Hoá (10/1840)	- 7 trận dịch - Số người chết: Nam Định hơn 200 người, Hà Tĩnh hơn 400 người, Quảng Bình hơn 800 người - Các huyện thuộc hạt Sơn Tây (từ xuân tới thu) chết hơn 4900 người - Tỉnh Hưng Yên tháng 5 lại phát đến tháng 7 bị truyền nhiễm chết đến hơn 3000 người	
Thiệu	1841	- Phủ Thừa Thiên, Quảng Trị, Quảng Bình, Thanh Hoá	
	1842	- Phủ Thừa Thiên và các tỉnh Quảng Trị, Quảng Bình, Quảng Nam, Quảng Ngãi	
	1843	- Lan từ các tỉnh từ Nghệ An đến Nam Kỳ	- 2 trận dịch, một trận từ tháng 2-tháng 5, một trận từ

Tri			tháng 7
	1844	- Các tỉnh Ninh Bình, Hà Tĩnh, Quảng Bình Quảng Trị, Phú Yên, Khánh Hoà, Biên Hoà - Hai huyện Mỹ Lộc, Thư Trì thuộc tỉnh Nam Định - Huyện Thanh Chương thuộc tỉnh Nghệ An	- 3 trận dịch
	1845	- Quảng Bình (huyện Phong Lộc và huyện Bồ Trạch), Nghệ An (huyện Hưng Yên), Quảng Trị (huyện Minh Linh) (tháng 2) - Nam Định, Hà Tĩnh (tháng 3)	- 2 trận dịch - Xã Bình Cách, huyện Đông Quan, tỉnh Nam Định chết dịch 68 người ; 5 phủ huyện Nghi Xuân, Hương Sơn, Cẩm Xuyên, Hà Thanh, Thạch Hà tỉnh Hà Tĩnh chết dịch hơn 550 người
	1846	- Hà Nội, Nam Định, Nghệ An (tháng 2) - Bắc Ninh (mùa đông)	2 trận dịch
	1847	- Tỉnh Nam Định (2 huyện Chân Định, Thư Trì) - Bắc Ninh (mùa đông năm 1846 đến mùa hạ 1847) - Tỉnh Hà Tĩnh (huyện Thạch Hà) - Tỉnh Biên Hoà	4 trận dịch
Tự Đức	1848	- Bắc Ninh, Hà Nội (tháng 6) - Quảng Bình (tháng 6) - Hưng Yên (tháng 9)	3 trận dịch
	1849	- ở Kinh sư và các địa phương ở Nam, Bắc Kỳ (từ tháng 3 đến tháng 7) - Quảng Bình, Quảng Bình, Quảng Nam, Bình Định, Quảng Yên và các tỉnh Nam Kỳ Vĩnh Long, Định Tường (tháng 12)	- 2 trận dịch - Bùng phát từ tháng 3 và kéo dài đến tháng 8,9, nhân dân chết và nhiễm bệnh rất nhiều. Bộ Hộ thông tính các hạt Nam, Bắc bị chết cộng 589.460 người
	1850	- Tả hữu 2 kì và lục tỉnh Nam Kỳ (tháng 1) - Huyện Hương Hoá thuộc tỉnh Quảng Trị (tháng 2) - Vĩnh Long, Định Tường, Quảng Bình, Bắc Ninh, Hưng Yên (tháng 7)	3 trận dịch
	1851	- Phủ Cam Lộ, tỉnh Quảng Trị - Tỉnh Lạng Sơn (tháng 5) - 3 xã trang Bình Lăng, Bá Thượng, Quảng Khai. (Ba xã này thuộc 2 huyện Cẩm Hoá, Bình Xuyên tỉnh Thái Nguyên) - Phủ Thừa Thiên	- 4 trận dịch - Tỉnh Lạng Sơn (tháng 4- tháng 11), dân nhiễm bệnh chết hơn 4480 người.
	1852	- Ninh Bình, Hà Nội, Nam Định, Hưng Yên (tháng 4) - Từ Bắc Kỳ đến Quảng Trị (tháng 12)	2 trận dịch
	1853	- Bắc Ninh, Thái Nguyên Nghệ An, Hà Tĩnh (tháng 2) - Hà Nội, Hà Tĩnh, Thanh Hoá, Ninh Bình, Nam Định, Hưng Yên, Hải Dương, Quảng Yên - Thừa Thiên, Quảng Nam, Quảng Ngãi, Quảng Bình	3 trận dịch
	1854	- Nghệ An	
	1855	- Lạng Sơn - Hà Nội - 6 phủ, huyện : Thọ Xuân, Thiệu Hoá, Mỹ Hoá, An Định, Đông Sơn, Hậu Lộc thuộc	- 3 trận dịch - Hà Nội có thôn Tiêu Thiều, xã Đông Lỗ (số dân có 7 người chết mất 5 người), xã

	Thanh Hoá và huyện An Dương tỉnh Hải Dương	Nội Lưu (số dân có 13 người chết mất 8 người)
1856	- Quảng Trị và Hà Nội (tháng 4) - 55 xã thuộc 3 hạt Lạng Sơn, Tuyên Quang, Hưng Yên Hà Tĩnh (tháng 12)	2 trận dịch
1857	- Cao Bằng - Nghệ An, Hà Tĩnh, Bắc Ninh, sau đó Hà Nội, Hưng Yên và Bình Thuận cũng gián tiếp hoặc phát ra tiếp theo (tháng 5) - Thịnh thoảng có nơi phát bệnh dịch ở các tỉnh Hải Dương, Thanh Hoá, Nghệ An, Quảng Bình (phát bệnh nhiều lần trong năm)	- Hơn 3 trận dịch
1858	- Thừa Thiên, Bình Định, Nghệ An, Hà Nội, Nam Định, Hưng Yên, Bắc Ninh, Sơn Tây, Hải Dương và Quảng Yên thịnh thoảng có chỗ có bệnh dịch phát ra (từ tháng giêng, tháng 2, tháng 3 đến tháng 7)	Lính ở Kinh thành (Huế) chết dịch 357 người

QUÁ TRÌNH ĐỊNH CƯ, ĐỜI SỐNG KINH TẾ – XÃ HỘI CỦA CỘNG ĐỒNG DÂN DI CƯ VÀO VÙNG ĐẤT LAI UYÊN, HUYỆN BÀU BÀNG, BÌNH DƯƠNG (1975 – 2000)

Nguyễn Hoàng Thy ¹

1. Lớp D20SPLS01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Bài viết làm rõ nguồn gốc, thành phần gia đình và nguyên nhân di cư đến vùng đất Lai Uyên, Bầu Bàng, Bình Dương giai đoạn 1975 - 2000. Phân tích đời sống kinh tế, đời sống văn hóa - xã hội của người dân di cư đến Lai Uyên, Bầu Bàng, Bình Dương từ năm 1975 - 2000. Trên cơ sở đó, bài viết đánh giá vai trò, đóng góp và những mặt hạn chế của người dân di cư giai đoạn 1975 - 2000 đối với sự phát triển kinh tế - xã hội ở Lai Uyên, Bầu Bàng, Bình Dương.

Từ khóa: Chuyển biến dân cư, Lai Uyên, Bầu Bàng

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Lai Uyên là một thị trấn và là huyện lỵ thuộc huyện Bầu Bàng, tỉnh Bình Dương, bao gồm 8 khu phố Bầu Bàng, Bầu Hốt, Bầu Lòng, Bến Lớn, Cây Sắn, Đồng Chèo, Đồng Sở và Xà Mách. Thị trấn Lai Uyên ngày nay được chọn là vị trí trung tâm hành chính của huyện Bầu Bàng. Với vai trò là trung tâm huyện lỵ của Bầu Bàng, thị trấn Lai Uyên đã tập trung phát huy những lợi thế, đặc biệt là trong lĩnh vực phát triển nông nghiệp công nghệ cao và công nghiệp.

Từ năm 1975 đến nay đã có nhiều cộng đồng cư dân di cư đến sinh sống tại vùng đất Lai Uyên, tiêu biểu phải kể cộng đồng người Công giáo, cộng đồng người Việt di cư ở vùng đô thị từ sau năm 1975, cộng đồng người Việt ở miền Trung di cư theo chính sách xây dựng và phát triển vùng kinh tế mới ở các tỉnh, thành vùng Tây Nguyên và Đông Nam Bộ, cộng đồng cư dân di cư từ chính sách công nghiệp hóa, hiện đại hóa... Các cộng đồng cư dân đã có những đóng góp vào sự phát triển kinh tế - xã hội ở vùng đất Lai Uyên từ sau năm 1975 đến nay.

Cho đến nay chưa có công trình nghiên cứu cụ thể về quá di cư, định cư và hình thành cộng đồng dân cư ở Lai Uyên; cũng như đánh giá những đóng góp của các cộng đồng cư dân đối với sự phát triển kinh tế - xã hội ở vùng đất Lai Uyên qua các giai đoạn lịch sử.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU:

Bài viết tiếp cận nghiên cứu lịch sử vi mô và lịch sử xã hội. Bài viết sử dụng các phương pháp nghiên cứu: phương pháp lịch sử kết hợp với phương pháp logic; phương pháp phân tích, tổng hợp, so sánh và đối chiếu; điền dã dân tộc và phương pháp phỏng vấn lịch sử qua lời kể.

Với cách tiếp cận lý thuyết nghiên cứu trên, bài viết sử dụng phương pháp phỏng vấn lịch sử qua lời kể chủ yếu các nội dung: thời gian di cư, thành phần và nguồn gốc gia đình; nguyên

nhân di cư đến vùng đất Lai Uyên; lý do lựa chọn Lai Uyên để sinh sống; nghề nghiệp và công việc trước và sau khi định cư ở Lai Uyên; đời sống văn hóa, tôn giáo của gia đình.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Tổng quan về lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

Lịch sử xã hội là một lĩnh vực nghiên cứu lịch sử được đa số sử gia xem như một ngành khoa học xã hội, khởi sự nhìn những sự kiện lịch sử từ quan điểm của những khuynh hướng phát triển xã hội. Trong quan điểm này, lịch sử xã hội có thể bao gồm những lĩnh vực của lịch sử kinh tế, lịch sử pháp luật và sự phân tích các khía cạnh của xã hội dân sự của những loại lịch sử này để cho thấy sự tiến triển của những chuẩn mực và hành vi xã hội (Viện Phát triển bền vững vùng Nam Bộ, 2015, tr.129-130).

Theo định nghĩa căn bản trên thì ngoài lịch sử chính trị, ngoại giao và quân sự (hay chiến tranh), tất cả những vấn đề còn lại đều thuộc phạm vi lịch sử xã hội. Lịch sử xã hội bao gồm tất cả những chủ đề liên quan đến những con người bình thường sống trong xã hội, chẳng hạn, những vấn đề như dân số, đức tin tôn giáo, tâm lý của một thời đại, tâm tính hay não trạng, những chuẩn mực văn hóa, những cuộc phản kháng của quần chúng, những vấn đề về đô thị và nông thôn, chủng tộc, giới tính, và lịch sử xã hội của những ý tưởng... Ngay cả trong lịch sử quân sự hay chiến tranh cũng mang những vấn đề của lịch sử xã hội như cuộc đời của những con người trong quân đội: chiến tranh và những kinh nghiệm quân ngũ cá nhân cũng cần phải được hiểu như những kinh nghiệm sống (những nỗi sợ hãi, những tình cảm, những sự nhớ nhà...), cũng là một mặt của xã hội dân sự (Viện Phát triển bền vững vùng Nam Bộ, 2015, tr.130).

Ngoài những vấn đề thuộc phạm vi nghiên cứu của lịch sử xã hội như vừa nêu trên, điều khác biệt quan trọng nữa giữa lịch sử xã hội và lịch sử chính trị truyền thống là nguồn tài liệu sử dụng. Một công trình lịch sử xã hội phải dựa trên nguồn tài liệu thu thập được từ các giai cấp dưới thông qua các tổ chức nắm được những sinh hoạt thường ngày của họ như lưu trữ của các cơ quan hành chính, công chứng, các giáo phận của một vùng..., tài liệu còn lưu trữ trong các gia đình, cộng đồng..., tài liệu ký ức tập thể về một biến cố lịch sử và nguồn tài liệu quan trọng qua lời kể của các nhân chứng (oral history) (Viện Phát triển bền vững vùng Nam Bộ, Sđd, tr.13).

Vào những năm giữa thế kỷ XX, trong khi Trường phái Khoa học (Scientific School) của Hoa Kỳ vốn đã có trước đó, trong tâm trạng ngưỡng mộ nền học thuật của Đức, đi tìm nguồn gốc của nước Mỹ Anglo-Saxon trong quá khứ nguyên thủy Đức, thì những người theo trường phái "Lịch sử Mới" lại nhấn mạnh đến sự tuyệt giao với quá khứ châu Âu tiền hiện đại. "Lịch sử Mới" xuất hiện ở Hoa Kỳ sau năm 1945 và thuật ngữ này dùng để chỉ sự chuyển từ lịch sử chính trị và ngoại giao theo mô hình của Ranke sang lịch sử xã hội. "Lịch sử Mới" của Hoa Kỳ khẳng định tính hiện đại và cùng với nó là một trật tự xã hội dân chủ. Đối với "những sử gia Mới" này, Mỹ là một đất nước của những người di cư, và những người này quyết định tính cách của "miền biên thùy" (frontier) mang tính thôn quê ở miền Tây cũng như tính chất của những thành phố đông đúc ở miền Đông. Như thế, một lịch sử chính trị chật hẹp không còn đủ sức chứa. Các ngành khoa học thu hút sự quan tâm của những người theo trường phái "Lịch sử Mới" là những ngành có liên quan đến xã hội hiện đại, chủ yếu là kinh tế học, xã hội học, và cả tâm lý học nữa. Niềm tin vào một sự đồng thuận của cả nước Mỹ (tức lịch sử chính trị), vốn đã

là một vấn đề quan trọng trong giới viết sử trước đó, nay lại được thay thế bởi một quan điểm mới, ý thức hơn về những sự khác biệt (diversity) gây chia rẽ dân chúng Mỹ (tức lịch sử xã hội), trong khi các sử gia Mỹ vẫn không coi nhẹ những yếu tố góp phần tạo nên một ý thức cộng đồng quốc gia Hoa Kỳ) (Viện Phát triển bền vững vùng Nam Bộ, 2015, tr.132).

Các phương pháp định lượng được đem vào áp dụng trong nghiên cứu sử học ngày càng nhiều hơn, đặc biệt là ở Hoa Kỳ. Phương pháp định lượng đã tăng cường sức mạnh cho tuyên bố xem các khoa học xã hội là những ngành khoa học. Tuy nhiên, theo các "sử gia Mới" này, việc áp dụng phương pháp định lượng vào các hiện tượng xã hội tự thân không biểu trưng cho việc chuyển dịch sang một khoa học xã hội phân tích, có hệ thống Thông thường lượng hóa chỉ là một sự hỗ trợ làm vững chắc thêm cho lý luận bằng những minh chứng thống kê (Viện Phát triển bền vững vùng Nam Bộ, 2015, tr.134).

Hai "sử gia mới" hăng say thực hành cho bước ngoặt này trong sử luận Mỹ là Merle Curti (1897-1966) và Daniel Boerstin (1914- 2004). Về tính khách quan, Curti cho rằng bằng cách kết hợp "những phương pháp định lượng khách quan" với những phương pháp phổ biến hơn được dùng bởi các sử gia, ông đã đạt được thông tin chính xác hơn về những vấn đề như sự chuyển dịch xã hội, địa vị kinh tế, nghề nghiệp của cư dân trong vùng và sự xóa nạn mù chữ...; tất cả đã giúp cho nhà nghiên cứu những cái nhìn sâu sắc hơn là khi chỉ dùng một mình phương pháp lịch sử. Tuy nhiên, Curti không nghĩ rằng tất cả mọi sử gia nên dùng những phương pháp thống kê định lượng. Ông cho rằng ông ta cũng không hoàn toàn thấy những phương pháp này hữu dụng cho mọi lĩnh vực của những vấn đề lịch sử. Curti khuyên các sử gia nên tôn trọng những phương pháp như thế và thừa nhận giá trị của nó đối với nghề viết sử của mình. Ông tuyên bố nếu một người nào đó nhấn mạnh về một câu hỏi mang tính tuyệt đối, thì ông sẽ nói rằng các sử gia không thể hoàn toàn khách quan trọng tác phẩm của mình được.

Các sử gia Mỹ thường dùng nghiên cứu trường hợp (Case-Study) để nghiên cứu lịch sử xã hội của một cộng đồng, chủ yếu dựa trên các ngành khoa học xã hội như xã hội học, kinh tế học, tâm lý học, nhân học... cùng với phương pháp định lượng và định tính.

Ở Anh, thuật ngữ "Lịch sử từ những giai cấp dưới" (History from below) đã cho thấy một sự thay đổi trong quan điểm, từ việc viết sử theo quan điểm của giai cấp tinh hoa chính trị, đến việc viết sử theo quan điểm của những nhóm xã hội, những con người mà trước đây phần lớn đã không được lịch sử nhắc đến, bao gồm những công nhân kỹ nghệ, nông dân, những nhóm dân tộc thiểu số, những người nghèo thành thị... và sử dụng những tài liệu mà giai cấp tinh hoa chính trị bỏ lại đằng sau.

Edward Thompson và nhóm sử gia "Tân Marxist" Anh vào những năm 1960, đã đề nghị một cách viết lịch sử xã hội mang màu sắc nhân văn hơn bằng cách đưa cuộc đời của những con người ở giai cấp dưới trong xã hội vào lịch sử và đặc biệt là nghiên cứu văn hóa riêng của họ. Thompson tiếp cận lịch sử xã hội trên bình diện rộng thông qua một giai tầng lớn trong xã hội, dựa trên quan điểm Marxist với những bổ sung mới do chính ông đề xướng (Viện Phát triển bền vững vùng Nam Bộ, 2015, tr.141).

Nhóm sử gia "Tân Marxist" ở Anh như Eric Hobsbawm, Harvey Kaye, Maurice Dobb,... cũng nghiên cứu những chủ đề lịch sử xã hội Anh dựa trên bình diện rộng như mô hình Thompson (Viện Phát triển bền vững vùng Nam Bộ, 2015, tr.141).

Với ảnh hưởng của Edward Thompson, lịch sử xã hội ở Ý xuất hiện với *microstoria* (Microhistory. Lịch sử vi mô), do hai sử gia Giovanni Levi (1939) và Carlo Ginzburg (1939-) sáng lập và phát triển vào đầu những năm 1970, quy tụ chung quanh Tạp chí *Quaderni Storici* (Historical Notebooks). *Microstoria* đề ra cho các sử gia một phương pháp từ bỏ việc nghiên cứu đám đông hay các giai cấp nói chung để quan tâm đến những cá nhân bình thường trong xã hội. Lịch sử vi mô là một phương pháp mới để nghiên cứu lịch sử, đặc biệt trong ngành sử học hiện đại. Lịch sử vi mô được xem như một trong những đóng góp quan trọng về lý thuyết và thực hành, mang tính sáng tạo và hiệu quả trong nghiên cứu lịch sử xã hội.

Lịch sử vi mô Ý đề xuất sự giảm thiểu quy mô nghiên cứu với mục đích quan sát và phân tích những sự việc trước đây không được các sử gia nhìn thấy. Bên trong những nghiên cứu của lịch sử vi mô, oral history có một trọng lượng rất lớn vì nó giúp cho các sử gia hiểu và phân tích những tiếng nói mà họ từng mang trách nhiệm là xây dựng lại lịch sử, từ hiện tại.

Bằng cách nghiên cứu cuộc đời của một con người, những tính chất của thế giới bao quanh cuộc đời đó cũng sẽ được soi sáng. Những nhà lịch sử vi mô Ý đề cao sự giảm thiểu về phạm vi (*échelle*scale) của một chủ đề nghiên cứu, nhằm mục đích xem xét những hiện tượng thật kỹ, như quan sát dưới kính hiển vi.

Lịch sử xã hội ở Pháp ra đời với trường phái *Annales* (Biên niên sử) vào năm 1929. Các sử gia của trường phái này đã bắt đầu nhìn vào xã hội như một tổng thể và tiến hành nghiên cứu lịch sử xã hội trên bình diện rộng. Họ chú trọng vào cái mà họ gọi là "*La Longue Durée*" (Long-term Duration): nghiên cứu về sự thay đổi qua thời gian của bất cứ một xã hội nào được chọn để nghiên cứu. Đó là phương pháp nghiên cứu những cấu trúc lịch sử lâu dài (*Long-term Historical Structures*) thông qua những biến cố lịch sử (Viện Phát triển bền vững vùng Nam Bộ, 2015, tr.145).

Lịch sử xã hội Đức ra đời với trường phái Phân tích Lịch sử Bielefeld do Hans-Ulrich Wehler (1931-) và Jürgen Kocka (1941-) sáng lập vào năm 1970. Trường phái này do một nhóm sử gia cánh tả Đức đề xướng dùng những phương pháp khoa học xã hội để phân tích lịch sử: thay vì nhấn mạnh những khía cạnh chính trị của lịch sử như phương pháp truyền thống thì tập trung vào những sự phát triển văn hóa xã hội. Do đó, đại học Bielefeld được thành lập như một trung tâm mà ở đó những nghiên cứu liên ngành được dành cho một vị trí đặc biệt (Viện Phát triển bền vững vùng Nam Bộ, 2015, tr.148).

3.2. Tổng quan về vùng đất Lai Uyên

Thị trấn Lai Uyên, huyện Bàu Bàng có vị trí về hướng Bắc cách xã Mỹ Phước trung tâm của huyện theo quốc lộ 13 đi Chơn Thành khoảng 20 km là đến trụ sở thị trấn Lai Uyên. Phía Đông thị trấn Lai Uyên giáp xã Tân Hưng, phía Tây giáp với đất xã Long Nguyên và xã Cây Trường II, phía Nam giáp với xã Lai Hưng, phía Bắc giáp với xã Trù Văn Thố và xã Tân Long (Lâm Văn Hiệp - chủ biên, 2000, tr.6).

Lai Uyên bao gồm các khu phố: Đồng Sỏ, Bàu Bàng, Đồng Chèo, Xà Mách, Cây Sắn, Bền Lớn, Bàu Hốt và Bàu Lòng. Tổng diện tích tự nhiên là 8.841 ha. Lai Uyên có địa thế của vùng đất trung du, gò cao, dốc thấp dần ở phía Nam thị trấn. Dòng Sông Bé cách Lai Uyên về hướng đông Bắc khoảng 15 km, vào mùa mưa nước từ thượng nguồn chảy về rất mạnh, ngoài ra trên địa bàn xã còn có nhiều con suối nước chảy quanh năm như: suối Xà Mách, suối Bền

Ván, suối Đồng Sở, suối Bàu Lòng và có nhiều Bàu nước trũng như: Bàu Đồng Chèo, Bàu Xà Mách, Bàu Tròn, Bàu Đồng Dài, Bàu Cà Thung, Bàu Cà Tông, Bàu Dầy, Bàu Hốt (Lâm Văn Hiệp - chủ biên, 2000, tr.6).

Tháng 05/1975, một tháng sau Ngày miền Nam hoàn toàn giải phóng, Lai Uyên đã tiếp nhận 4 gia đình ở thị xã Thủ Dầu Một trở về quê cũ sản xuất sinh sống (Hộ ông Nguyễn Văn Cúc, hộ ông Huỳnh Văn Lãnh, hộ ông Nguyễn Văn Hai, hộ ông Lê Văn Sữ). Thị trấn đã giao đất và các hộ khẩn trương khai hoang một dãy đất cặp theo Quốc lộ 13 (khu vực từ Trạm y tế xã đến cống nước chảy vào Bàu Tròn, Xà Mách hiện nay, diện tích trên 10 ha). Các hộ này đã dựng một chòi lợp bằng tole, chung quanh chắn vì sắt để cư trú và sản xuất, đồng thời đây cũng là nơi liên lạc hướng dẫn các hộ dân khác từ thành phố Hồ Chí Minh, Thủ Dầu Một về Lai Uyên lập nghiệp tự túc. Lúc bấy giờ, ở khu vực Đồng Sở, Bến Ván cũng có khoảng 16 hộ dân với gần 65 nhân khẩu về quê làm ruộng như gia đình ông Mười Thứ, ông Hai Mỹ... Lần lượt sau đó, các hộ như ông Trần Văn Kỳ, ông Nguyễn Hữu Trị, ông Trần Văn Tài và rất nhiều hộ nữa trở về Lai Uyên sinh sống tập trung ngày càng đông đúc. Đến cuối năm 1975, tổng số hộ đã lên đến gần 100 hộ (Lâm Văn Hiệp - chủ biên, 2000, tr.118).

Năm 1976, Đảng và nhà nước thực hiện chủ trương chính sách giãn dân ở các vùng đô thị lớn, tổ chức đưa một số dân đến các tỉnh để xây dựng vùng kinh tế mới. Tại các khu kinh tế mới Nhà nước đầu tư kinh phí khai hoang, cất nhà, thành lập xã, ấp và cấp đất, cử cán bộ hướng dẫn để nhân dân mới đến nhận đất đi vào sản xuất nông nghiệp tạo ra lương thực, thực phẩm nhằm giảm bớt khó khăn về vấn đề lương thực lúc bấy giờ (Lâm Văn Hiệp - chủ biên, 2000, tr.119).

Năm 1977, trên địa bàn xã hình thành đợt di dân mới, ban đầu có ít hộ từ các tỉnh miền Trung thuộc tỉnh Bình Trị Thiên đến liên hệ và xin lập nghiệp ở xã, địa phương thấy phù hợp với chủ trương của Đảng và Nhà nước nên sẵn sàng đón nhận các hộ đến lập nghiệp. Từ đó, cho đến những năm về sau, ngoài các hộ ở Bình Trị Thiên, còn có các hộ ở tỉnh Bình Định, Quảng Nam và đặc biệt có nhiều hộ người Hoa ở Thành phố Thủ Dầu Một, Thành phố Hồ Chí Minh, do nhà nước thực hiện chủ trương cải tạo công thương nghiệp lúc bấy giờ, nên tập trung về xã lập nghiệp rất đông, với khoảng 142 hộ và 800 nhân khẩu tập trung ở ấp Bến Lớn hiện nay (còn gọi là xóm người Tàu) (Lâm Văn Hiệp - chủ biên, 2000, tr.121).

Năm 1980, Công ty cao su Phước Hòa thành lập mới Nông trường cao su Lai Uyên ở Đồng Chèo, Xóm Bưng và nhận các hộ dân từ Thanh Hóa, Quảng Bình, Nghệ An... vào làm công nhân; từ đó, cơ cấu thành phần dân số của xã Lai Uyên ngày càng phong phú, đa dạng với nhiều vùng miền hơn. Có thể nói, xã Lai Uyên là một trong những địa phương có mật độ dân cư lớn và đa dạng nhất của Huyện. Dân số lúc này đã có hơn 2000 hộ với trên 9000 nhân khẩu (theo số liệu tổng điều tra dân số năm 1979).

Thị trấn Lai Uyên được chọn là vị trí trung tâm hành chính của huyện Bàu Bàng. Để xứng tầm là trung tâm của huyện, trong thời gian qua Lai Uyên đã tập trung phát huy những lợi thế, đặc biệt là trong lĩnh vực phát triển công nghiệp và thương mại - dịch vụ, tạo điều kiện để kinh tế của xã tăng trưởng cao và bền vững.

Kinh tế của xã Lai Uyên đang phát triển theo hướng công nghiệp - dịch vụ - nông nghiệp. Hiện trên địa bàn xã có 74 công ty, doanh nghiệp; trong đó có 38 công ty, doanh nghiệp đang hoạt động ổn định, góp phần giải quyết việc làm cho lao động địa phương và các nơi khác.

Bên cạnh công nghiệp, lĩnh vực thương mại - dịch vụ của xã cũng phát triển mạnh. Hiện nay, trên địa bàn xã Lai Uyên có chợ Lai Uyên và chợ Bàu Bàng (nằm trong Khu công nghiệp Bàu Bàng) có đầy đủ các mặt hàng thiết yếu phục vụ nhu cầu sinh hoạt của người dân. Ông Viên Thế Kiệt, Trưởng ban Quản lý chợ Lai Uyên cho biết, chợ Lai Uyên được đầu tư xây dựng năm 1992 với diện tích 5.136m², trong đó diện tích nhà lồng là 312m², với 92 sạp bán nhiều mặt hàng thiết yếu phục vụ đời sống người dân. Ban Quản lý chợ thường xuyên phối hợp với các ngành chức năng kiểm tra nhằm bảo đảm vệ sinh an toàn thực phẩm, phòng chống cháy nổ và an ninh trật tự, qua đó đáp ứng nhu cầu của người dân địa phương. Chị Phan Thu Thủy ở ấp Bàu Lốt cho biết ở chợ Lai Uyên có nhiều quán ăn sáng, giải khát để khách lựa chọn. Các loại thực phẩm tươi sống như rau, củ, quả, thịt, cá bày bán trong chợ đều tươi ngon, đáp ứng nhu cầu tiêu dùng hàng ngày của người dân.

Nhằm phát triển phù hợp với điều kiện kinh tế của địa phương và đề xứng tầm là xã được chọn làm vị trí trung tâm của huyện, thời gian qua Lai Uyên đã tập trung đầu tư cơ sở hạ tầng đồng bộ. Hiện nay xã có 52 tuyến đường; trong đó các tuyến đường liên xã đã được trải nhựa, đường liên ấp được phối sỏi đỏ. Bên cạnh đó, hàng năm địa phương thực hiện duy tu, sửa chữa nhiều tuyến đường liên ấp, liên xã. Vừa qua, Lai Uyên đã hoàn thành đưa vào sử dụng công trình nâng cấp sỏi đỏ tuyến đường Ông Chi - Ông Hiệp ở ấp Bến Lớn; thi công sửa chữa, dặm vá các tuyến đường giao thông nông thôn trên địa bàn xã, đường bê tông xi măng công sau UBND thị trấn. Xã cũng đã bê tông hóa đường liên ấp Bàu Lồng - Xà Mách, Văn phòng ấp Cây Sắn... tạo điều kiện thuận lợi cho việc đi lại và sinh hoạt, góp phần nâng cao đời sống người dân.

3.3. Thời gian, thành phần và nguồn gốc dân di cư đến vùng đất Lai Uyên

Trong giai đoạn từ năm 1975 – 2000, nhiều thành phần di cư đến vùng đất Lai Uyên với nhiều đợt khác nhau, chủ yếu di cư từ chính sách cải tạo công thương nghiệp từ sau năm 1975 từ vùng đô thị các tỉnh miền Đông Nam Bộ đến vùng đất Lai Uyên. Thành phần di cư chủ yếu của vùng đất Lai Uyên từ vùng Sài Gòn bao gồm người Hoa và người Việt. Trong khoảng thời gian này, một số tên gọi xuất hiện ở Lai Uyên như xóm người Tàu. Thành phần di cư từ vùng Sài Gòn chủ yếu lựa chọn địa bàn cư trú ở chợ Lai Uyên, một số cư trú ở vùng gần Nông trường cao su Lai Uyên.

Hộp 1:

Theo ông N.V.T: Tôi di cư lên Lai Uyên sinh sống theo diện đi khai phá vùng kinh tế mới. Ba mẹ tôi ly hôn nên tôi theo ba đến vùng Lai Uyên sinh sống.
PVS4, nam, 59 tuổi, xã Tân Long, huyện Phú Giáo, Bình Dương

Thành phần di dân nhiều nhất là những cộng đồng vào xây dựng và phát triển vùng kinh tế mới và xây dựng các nông trường cao su thuộc Tổng công ty cao su Phước Hòa. Ở Lai Uyên có nông trường Cao su Lai Uyên. Thành phần di cư này chủ yếu có nguồn gốc từ Thanh Hóa, Nghệ An, Hà Tĩnh, Quảng Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế. Ở vùng đất đất Lai Uyên mang dấu ấn đặc trưng của người dân di cư từ tỉnh Thừa Thiên Huế. Cộng đồng dân cư này chủ yếu cư trú ở gần chợ Lai Uyên và dọc quốc lộ 13.

Cộng đồng dân cư ở vùng Quảng Trị, Quảng Bình, Nghệ An, Hà Tĩnh, Thanh Hóa di cư vào khoảng đầu thập niên 80 thế kỷ XX làm việc trong các nông trường cao su. Trong số các nhóm cộng đồng này di cư được hỗ trợ từ chính sách phát triển vùng kinh tế mới ở tỉnh xuất thân, điển hình là Thanh Hóa. Tuy nhiên, đa số các cộng đồng di cư mang tính tự do và xuất phát từ nguyên nhân có đời sống kinh tế gia đình khó khăn.

Một số nhóm cộng đồng cũng muốn phát triển kinh tế gia đình và tìm kiếm địa bàn cư trú mới khi di cư vào các tỉnh vùng Tây Nguyên và vùng Đông Nam Bộ. Việc lựa chọn địa bàn cư trú của phụ thuộc vào tập quán và ngành nghề của nhóm cộng đồng di cư trong khoảng thời gian từ năm 1975 đến 2000. Các nhóm cộng đồng sống ở vùng đô thị thì lựa chọn địa bàn sinh sống ở dọc quốc lộ 13 và gần chợ để phù hợp cho việc phát triển các ngành nghề kinh tế.

Nhóm xuất thân từ các tỉnh thuần nông nghiệp lựa chọn địa bàn phù hợp với điều kiện tự nhiên để phát triển các ngành kinh tế. Như trường hợp của nhóm cư dân Quảng Bình thì lựa chọn địa bàn gần có suối, đất cát, đất ruộng... để thuận lợi cho việc trồng lúa, trồng khoai...

Về nguyên nhân di cư đến vùng đất Lai Uyên, cộng đồng di cư đến vùng đất Lai Uyên xuất phát từ nhiều lý do như hệ quả của chính sách cải tạo công thương nghiệp, chính sách xây dựng vùng kinh tế mới, hệ quả của phát triển mô hình hợp tác xã nông nghiệp.

Hộp 2:

Theo ông L.Q.N: Trước khi di cư vào vùng đất Lai Uyên sinh sống tôi có người em bên vợ. Vợ tôi có hai chị em. Em gái bà M.T.L di cư vào trước theo bên chồng vì có ông anh làm giám đốc nông trường cao su Lai Uyên nên rủ nhau bỏ quê làm công nhân ở nông trường này. Em cọc chèo S. rủ tui vào đây làm công nhân. Năm 1983 tôi vào Bình Dương trước để xem sao. Tôi thấy tình hình tốt nên cuối năm 1984 tôi đưa cả vợ và con vào.

Trước khi di cư vào vùng đất Lai Uyên sinh sống tôi có người em bên vợ. Vợ tôi có hai chị em. Em gái bà M.T.L di cư vào trước theo bên chồng vì có ông anh làm giám đốc nông trường cao su Lai Uyên nên rủ nhau bỏ quê làm công nhân ở nông trường này. Em cọc chèo S. rủ tui vào đây làm công nhân. Năm 1983 tôi vào Bình Dương trước để xem sao. Tôi thấy tình hình tốt nên cuối năm 1984 tôi đưa cả vợ và con vào.

Lúc đầu tôi sống ở ấp 5, Tân Long, vì vùng đó cao và thuận lợi cho ở nhưng khi thấy vùng này không thuận lợi về tập quán làm nông nghiệp nên tôi di chuyển xuống Đồng Chèo.

Tôi thấy ở Đồng Chèo có suối và có ruộng; lúc trước hồ Dầu Tiếng chưa xây xong vùng này quanh năm ngập nước và lụt nữa, chỗ tôi sinh sống có ruộng và tôi làm lúa. Các gia đình của quê tôi đều chọn chỗ gần suối và có ruộng để sống và làm nhà.

Tôi chọn vùng Đồng Chèo Lai Uyên vì có người quen và người đồng hương làm giám đốc nông trường cao su; tôi thấy chỗ này đất trồng lúa được.

Nói về nguyên nhân vì sao tôi di cư đến vùng bình dương phải rời bỏ quê quảng bình: tôi là bộ đội tham gia chiến trường B hơn 10 năm. Sau năm 1975 ở quê và tham gia sản xuất tập đoàn hợp tác xã ở hạ trạch. Con đông và làm trong hợp tác xã không đủ ăn, tôi tham gia nhiều công tác xã như đắp đê ở sông gianh, làm công lúc nào cũng được điểm A. Tôi thấy thời kỳ này làm mãi mà không đủ ăn, cũng thấy chán. Năm 1984 nhà tôi cháy. Tôi thấy cũng hơi chán nên quyết tâm đi vào vùng kinh tế mới làm ăn. Sẵn có người em vào trước ở NTCS Lai Uyên nên mời vào.

Lúc vào tôi làm công nhân đào hố và chăm sóc vườn ươm. Sau thời gian nghỉ mắt sức nên nghỉ nếu ở đây nữa thì sẽ không có ăn; cứ áp lực 6 đứa con. Năm 1998 tôi có người em con cô bên nội O. H ở Bảo Lộc nói tôi lên đó làm cho O. Năm 1998 tôi với đứa con thứ tư lên làm rẫy, trồng cà phê. ở nhà mấy đứa còn lại đi học, 3 đứa học ở cao đẳng sử phạm sông bé. 2 đứa học tiểu học. Đứa thứ tư học hết cấp 2 thì theo tôi lên Lâm Đồng. 2 năm tôi ở đó trồng cà phê. Có lần về lại Lai Uyên nói vợ con bán hết đất lên đó luôn.

PVS1, nam, 84 tuổi, tổ 3, khu phố Đồng Chèo, Lai Uyên, Bà Rịa

Hộp 3:

Tham gia bộ đội và xuất ngũ năm 1980, lấy vợ và sinh con ở quê. Hai vợ chồng tham gia hợp tác sản xuất nông nghiệp ở Quảng Bình. Thời đó không đủ ăn nên hai vợ chồng tìm hướng mới. Sẵn có ông anh rể làm trong Nông trường Cao su Lai uyên nên hai vợ chồng vào. Tôi đi diện không phải như dân Thanh Hóa. Dân Thanh Hóa đi theo chủ trương phát triển vùng kinh tế mới ở Đông Nam Bộ và được nhà nước hỗ trợ kinh phí. Có nghĩa là đi theo chế độ nhà nước.

PVS2, nam, 63 tuổi, tổ 2, khu phố Đồng Chèo, Lai Uyên, Bàu Bàng

Hộp 4:

Theo ông T.V.S: Nguyên nhân vào Lai uyên: gia đình tôi di cư vào lai uyên theo lời hướng dẫn của ông P., lúc này làm giám đốc nông trường cao su lai uyên.

Tôi có anh em và dòng họ nhiều, Hiện ở xung quanh tôi có em trai, chị gái và một ông anh lúc ở đây nhưng di cư lên Bình Long rồi.

Ông P. quê gốc Quảng Văn, Quảng Trạch, Quảng Bình rủ tôi vào nông trường Lai Uyên; lúc thư từ ông nói vùng này đất đai tốt lắm. Nói thật lúc ở quê cũng nghèo, sống không đủ ăn. Nguyên cả anh em tôi di cư vào Bình Dương.

Lúc đầu tôi sống ở ấp 5, Tân Long sau chuyển xuống Đồng Chèo.

PVS3, nam, 75 tuổi, tổ 3, khu phố Đồng Chèo, Lai Uyên, Bàu Bàng

3.4. Đời sống kinh tế của cộng đồng cư dân di cư

Khi di cư vào vùng đất Lai Uyên, các cộng đồng phát hoạt kinh tế theo ngành nghề đã được phát thoát động từ nơi sinh sống. Các cộng đồng hoạt động buôn bán nhỏ lẻ ở khu vực chợ Lai Uyên, chủ yếu là cộng đồng di dân từ vùng đô thị Sài Gòn Lái Thiêu; cộng đồng phát triển các ngành nghề buôn bán nhỏ lẻ như hiệu thuốc Đông Y, buôn bán các mặt hàng thực phẩm, tiêu dùng. Cộng đồng người Huế thường buôn bán các mặt hàng từ lương thực, thực phẩm và nhu yếu phẩm từ vùng Huế đưa vào. Ngoài ra, cộng đồng này cũng hoạt động các ngành nghề thủ công nghiệp truyền thống phục vụ cho cư dân vùng Bắc Miền Trung.

Đối với cộng đồng người Quảng Bình, Quảng Trị thường trồng khoai, lúa, đậu đỗ, chăn nuôi heo; cộng đồng người Nghệ An, Hà Tĩnh di cư thời khoảng thập niên 90 thế kỷ XX chủ yếu làm các công việc cạo mủ cao ở nông trường.

Hộp 5:

Theo ông L.Q.N: Tôi thấy ở Đồng Chèo phù hợp với tập quán làm kinh tế của tôi; làm ruộng và trồng lúa; gàn suối.

Đất đai ở đây tốt. Lúc vào mới trồng cây cao su đất tốt. khu vực này toàn rừng giá, gỗ trắc nhiều. Cứ sau làm ở nông trường về thì tôi lấy gỗ trắc về nấu Thời đó nấu bằng củi nên gỗ trắc cháy tốt.

Xung quanh chỗ tôi ở có hai loại đất là đất ruộng à đất trồng cây lâu năm. Diện tích đất ruộng hơn 2 sào. Mới đầu vào tôi trồng lúa. Sau thời gian tôi trồng khoai lan. Do tập quán trồng lúa, khoai ở Quảng Bình nên hình thành thói quen chỉ thấy trồng lúa, khoai là phù hợp.

PVS1, nam, 84 tuổi, tổ 3, khu phố Đồng Chèo, Lai Uyên, Bàu Bàng

Hộp 6:

Khi mới vào đây thì hai vợ chồng xin vào làm NTCS Lai Uyên. Tôi có 6 đứa con gái. Lúc trên đường vào đến đây thì vợ tôi sinh đứa thứ năm; đứa thứ sáu sinh năm 1986.

Hai vợ chồng tôi làm công nhân nông trường cao su Lai Uyên bên chăm sóc cây. Tôi làm công tác đào hố trồng cây; vợ thì chăm sóc vườn ươm.

PVS1, hộ ông Lê Quang Nậm, 84 tuổi, tổ 3, khu phố Đồng Chèo, Lai Uyên, Bàu Bàng

Hộp 7:

Theo ông N.V.L: Hai vợ chồng vào làm trong nông trường cao su Lai Uyên. Vợ làm ở vườn ươm, còn tôi làm bảo vệ nông trường do tôi bị mìn làm hư chân nên được ưu tiên làm bảo vệ. Lương tháng cũng đủ ăn, thời đó khoảng 200 đồng/tháng. Đến năm 1990 thì NTCS thay đổi cho công nhân ra cạo. Nếu không đủ sức thì nghỉ. Tôi không đi cạo được nên chỉ vợ ra làm công nhân cạo mủ. Nói là tinh giảm biên chế nhưng thật chất là giảm. Vì lúc đầu chưa mở rộng diện tích trồng nên NT cần công nhân đào hố và chăm sóc vườn ươm. Nhưng khi đã khoảng 7 năm thì cao su cạo nên người ta cần công nhân cạo chứ không cần công nhân đào hố và chăm sóc vườn ươm nữa. Còn làm bảo vệ thì phải quen con cháu trong Lãnh đạo NT.

PVS2, nam, 63 tuổi, tổ 2, khu phố Đồng Chèo, Lai Uyên, Bàu Bàng

Hộp 8:

Theo ông N.V.T: Sau khi lập gia đình thì tôi vẫn làm nông nghiệp là trồng lúa, nuôi trâu và cạo mủ cao su. Năm 2000 tôi bán rẫy ở đồng chèo và về mua đất ở Tân Long của ông già vợ. Tôi cạo mủ thuê và cạo mủ nhà.

PVS4, nam, 59 tuổi, ấp 2, xã Tân Long, huyện Phú Giáo, Bình Dương

Hộp 9:

Theo ông T.V.S: Khi vào Nông trường tôi có trình độ nên được phân công làm sổ sách và quản lý phân bón trong nông trường. Việc ghi chép lại sổ sách theo dõi nhập phân của nông trường. Còn vợ tôi thì làm ở tổ vườn ươm.

Thu nhập tôi cũng khá do phụ trách bộ phận thu chi trong nông trường. Sau khi nghỉ nông trường tôi được bà con tín nhiệm nên làm ấp phó.

PVS3, nam, 75 tuổi, tổ 3, khu phố Đồng Chèo, Lai Uyên, Bàu Bàng

Trong khoảng thời gian từ năm 1975 – 2000, các cộng đồng di cư đến Lai Uyên chủ yếu làm việc trong Nông trường cao su Lai Uyên với nhiều khâu khác nhau như trồng cây, đào hố, chăm sóc vườn ươm, cạo mủ, quản lý nông trường... Tuy nhiên sau thời gian, Nông trường cao su Lai Uyên tinh giảm biên chế thì một số người nghỉ việc hoặc chuyển nghề cạo mủ cho nông trường hoặc cạo mủ cao su gia đình. Theo quan sát của tôi đa số các cộng đồng chuyển sang công nhân cạo mủ cho gia đình hoặc cạo mủ thuê cho cao su tiểu điền. Việc cạo mủ cao su cho nông trường được chuyển giao cho con để được hưởng phúc lợi và bảo hiểm xã hội.

Việc thay đổi các ngành nghề kinh tế của cộng đồng di cư đến Lai Uyên chủ yếu diễn ra ở khoảng thời gian thập niên 90 thế kỷ XX.

3.4. Đời sống văn hóa – xã hội

Các cộng đồng di dân vào vùng đất Lai Uyên luôn ý thức về đời sống văn hóa – xã hội nơi lớn lên và sinh sống. Điển hình đời sống tín ngưỡng của người Huế. Qua khảo sát cho thấy người Huế giữ gìn và phát triển đời sống tín ngưỡng thờ tổ tiên, các yếu tố của văn hóa Nho

giáo cũng được gìn giữ và phát huy trong đời sống gia đình (quan hệ cha mẹ với con cái, quan hệ anh em, họ hàng, quan hệ hàng xóm. Cộng đồng người Quảng Bình, Quảng Trị, Nghệ An, Hà Tĩnh cũng duy trì đời sống văn hóa, đơn giản hóa một số thủ tục trong đời sống văn hóa tín ngưỡng. Khi tìm hiểu vấn đề này, tôi nhận thấy chủ yếu do tác động của đời sống kinh tế. Sau khoảng năm 2000, đời sống kinh tế khá lên, cộng đồng này duy trì và phục hồi một số yếu tố đời sống văn hóa tín ngưỡng.

Hộp 10:

Tôi xuất thân từ gia đình bản cổ nông nên việc lễ nghĩa cùng kính cúng đơn giản, không bằng gia đình phong kiến. Phần tôi có con gái nên ít quan tâm đến cúng kính lễ lộc như các gia đình người nam hay gia đình xung quanh. Trụ cột gia đình kiếm ít tiền và không có nghề nghiệp ổn định thì ít quyết định trong gia đình.

Thờ cúng ông bà; tôi cũng nhờ các ngày dỡ của ba, má tôi; ba má vợ luôn. Năm nào cũng cúng. Thường cúng gà với xôi; năm nào cũng vậy gà luộc, xôi, thịt luộc. Cúng xong thì cho cháu. Tôi không làm linh đình mời mọc như các gia đình khác. Kinh tế khó khăn thì cũng kéo theo những thứ mình phải hạn chế.

Tới ngày tết thì tôi cũng đơn giản lắm. Thường thì mấy đứa con tôi chuẩn bị. Mấy năm vào bình dương sống nhà nào cũng nghèo như nhau nên thấy tết vui. Tết thì mua kẹo, mứt; lúc còn làm ở nông trường thì được cho đường, sữa, cá, gạo, muối về ăn tết.

PVS1, nam, 84 tuổi, tổ 3, khu phố Đồng Chèo, Lai Uyên, Bàu Bàng

Hộp 11:

Quan niệm về đời sống tâm linh? Tôi không theo đạo và cũng không theo đạo Phật, gần nhà có chùa tự nhiên tự lập ra. Lúc trước thấy có mời ni cô về trụ trì nhưng sau nghe nói có mâu thuẫn gì đấy. Chỗ đó người ta lập ra là tu tại gia. Tôi nghe nói lúc lập tịnh thất ra thì bà Thanh có hứa cho đất ni cô nhưng sau thấy lại không. Tôi thấy vậy nên cũng ít quan tâm. Với lại tôi cũng không có ái mộ về một tôn giáo nào.

Về thờ cúng tổ tiên thì tôi cũng làm bình thường. Cát nhà xong tôi cũng giành một phòng thờ cho ông bà tổ tiên. Tới ngày dỡ tôi cũng cúng bình thường. Quê tôi thì cúng xôi, gà, thịt luộc. Còn bánh trái thì mua ở trên chợ Tân Long. Lúc trước ra chợ Lò Nhôm mua.

PVS3, nam, 75 tuổi, tổ 3, khu phố Đồng Chèo, Lai Uyên, Bàu Bàng

Hộp 12:

Theo N.V.L: Lúc nào tôi cũng giáo dục con cái truyền thống kính thờ ông bà. Hàng năm tôi cũng cúng giỗ. Giỗ thường mời anh em họ hàng ở trong đây. Đám giỗ cùng gà xôi xôi. Mua thêm bánh ít ở chợ nữa. Tới ngày rằm cũng cúng, mua vàng mã cúng. Vợ tôi đến ngày tết, rằm lớn cũng cúng.

PVS2, nam, 63 tuổi, tổ 2, khu phố Đồng Chèo, Lai Uyên, Bàu Bàng

Về nhóm cộng đồng theo cộng đồng theo các tôn giáo như Công giáo, Phật giáo chưa được khảo sát và nghiên cứu trong bài viết này.

4. KẾT LUẬN

Những cộng đồng di cư vào vùng đất Lai Uyên theo chính sách của nhà nước phát triển vùng kinh tế mới, từ khoảng sau 1975. Cộng đồng di cư chủ yếu là người Thanh Hóa, Nghệ An, Hà Tĩnh, Quảng Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế.

Nhóm cộng đồng di cư đầu thập niên 80 thế kỷ XX được sự hỗ trợ của chính quyền và chính quyền nơi sinh sống (điển hình là cộng đồng di cư người Thành Hóa, Thừa Thiên Huế). Thế hệ đầu tiên chủ yếu làm công nhân cho Nông trường cao su Lai Uyên. Đến thế hệ thứ hai (con) làm công nhân, công nhân viên chức ở các tỉnh miền Đông Nam Bộ.

Nhóm cộng đồng thứ hai đến đây theo hình thức cải tạo công thương nghiệp, những người này thuộc chính quyền Việt Nam cộng hòa trước năm 1975. Nhóm người này ít làm công nhân cao mủ cao su, họ có thiên hướng buôn bán. Nhóm cộng đồng này thường sẽ di cư về Sài Gòn (do họ không chịu được điều kiện khắc nghiệt và làm nông nghiệp, họ quen với cuộc sống ở thành phố. Họ xuất thân từ tầng lớp tiểu tư sản và phần nhỏ là tri thức).

Nhóm cộng đồng thứ ba là nhóm người tự do di cư do áp lực kinh tế ở vùng quê (làm trong các hợp tác xã nông nghiệp nên cuộc sống không đủ điều kiện). Cơ duyên để đến vùng đất Lai Uyên định cư là do có người thân ở Lai Uyên và được khuyến khích làm việc trong các nông trường.

Về đời sống kinh tế, đa số các cộng đồng dân cư đến thị trấn Lai Uyên từ năm 1975 – 2000 là những người nông dân hoạt động nông nghiệp, một số ít là bộ đội xuất ngũ. Khi định cư tại vùng đất Lai Uyên thì họ tiếp tục các hoạt động kinh tế nông nghiệp như trồng lúa, khoai sắn, bắp, nuôi heo, bò,... Nhưng những hoạt động kinh tế đó là phụ, hoạt động kinh tế chính của họ là làm công nhân trong các nông trường Lai Uyên, nông trường Tân Hưng,...

Một số cộng đồng khác (người Huế) hoạt động kinh tế chính của họ là buôn bán, đa số họ tập trung ở vùng thuận lợi về giao thông, gần chợ, gần Ủy ban nhân dân thị trấn Lai Uyên. Khoảng từ thập niên 90 thế kỷ XX, cộng đồng này phát triển hoạt động kinh tế bằng việc cho con cái đi học và con cái được đào tạo trường cao đẳng, đại học.

Về đời sống xã hội, những cộng đồng này đa số là gốc miền Trung duy trì tín ngưỡng thờ cúng tổ tiên (người Huế, người Quảng Bình, người Quảng Trị) thể hiện qua việc tái cấu trúc lại các hoạt động tín ngưỡng nhà thờ họ, bàn thờ tổ tiên,... Một số cộng đồng theo Công giáo, các cộng đồng này có ý thức giáo dục con cái đi học. Cộng đồng di cư chính, chiếm số đông từ năm 1975 đến 2000 là người Bắc Miền Trung, trong đó người Huế chiếm đa số.

Ngoài những yếu tố được phát triển bởi những nhóm người di cư đến thị trấn Lai Uyên thì cũng có những hạn chế từ cộng đồng di cư này ảnh hưởng đến cộng đồng người sở tại của thị trấn Lai Uyên. Cộng đồng người di cư này có tính bảo thủ rất cao. Một số quan niệm về Nho giáo vẫn chi phối trong đời sống xã hội, duy trì một số tín ngưỡng mê tín dị đoan,...

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lâm Văn Hiệp (chủ biên - 2000). *Lịch sử truyền thống cách mạng của Đảng bộ và nhân dân xã Lai Uyên (1945 – 200)*. Ban thường vụ xã Lai Uyên.
2. Viện Phát triển bền vững vùng Nam Bộ (2015). *Viện Phát triển bền vững vùng Nam Bộ tuổi 35 – 35 bài nghiên cứu từ Tạp chí Khoa học xã hội*. Hà Nội: NXB. Khoa học xã hội

QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN ĐẠO TIN LÀNH TRONG CỘNG ĐỒNG NGƯỜI S'TIÊNG Ở XÃ QUANG MINH, THỊ XÃ CHƠN THÀNH, TỈNH BÌNH PHƯỚC (2009 – 2022)

Nguyễn Thị Thu Hồng¹

1. Lớp D21SPLS01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Bài viết sử dụng phương pháp lịch sử kết hợp với phương pháp logic, điền dã dân tộc học và phương pháp phỏng vấn sâu làm rõ quá trình phát triển của đạo Tin Lành trong cộng đồng người S'Tiêng ở xã Quang Minh, thị xã Chơn Thành, tỉnh Bình Phước (2009 – 2022).

Từ khóa: Chơn Thành, Đạo Tin Lành, người S'Tiêng, Quang Minh,

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Xã Quang Minh nằm ở phía Bắc thị xã Chơn Thành tỉnh Bình Phước, cách trung tâm thị xã khoảng 25km. Phía Đông giáp với xã Minh Lập huyện Chơn Thành, phía Tây giáp với xã Tân Quang, phía Bắc giáp với xã Tân Hưng, thị xã Bình Long và phía nam giáp với xã Minh Thắng. Với diện tích tự nhiên 2.912.05 ha, dân số khoảng 3.943 nhân khẩu, trong đó dân tộc S'Tiêng khoảng 230 hộ, 1109 người.

Trong những năm gần đây, vấn đề tín ngưỡng của người S'Tiêng ở xã Quang Minh đang có nhiều thay đổi, do chịu nhiều tác động khác nhau, điều quan trọng nhất là chịu sự ảnh hưởng của các tôn giáo độc thần như Phật giáo, Công giáo, Tin lành,... trong cộng đồng người S'Tiêng. Bên cạnh sự phai nhạt hoặc biến mất của một số loại hình tín ngưỡng dân gian là sự xuất hiện của một số vị Yang mới như Yang Giessu.

Trên địa bàn xã Quang Minh có 3 tôn giáo chính Đạo Tin Lành (5 điểm nhóm) và Phật giáo (1 chùa), Công giáo. Theo số liệu thống kê năm 2022, số người đăng ký theo Phật giáo là 114 phật tử, đa số là người Việt ở xã Quang Minh. Trong cộng đồng người S'Tiêng chiếm hơn 1/3 theo tôn giáo Tin Lành ở xã Quang Minh với số lượng đăng ký là 498 tín đồ.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Bài viết sử dụng các phương pháp nghiên cứu: phương pháp lịch sử kết hợp với phương pháp logic; phương pháp phân tích, tổng hợp, so sánh và đối chiếu; điền dã dân tộc và phương pháp phỏng vấn lịch sử qua lời kể.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Khái quát về cộng đồng người S'Tiêng ở xã Quang Minh

Người S'Tiêng là cộng đồng dân tộc thiểu số có số dân đông nhất trong 22 thành phần dân tộc thiểu số của huyện, tập trung ở các xã Quang Minh, Minh Lập và Nha Bích. Họ sống

tập trung thành các “Wǎng” (người S’Tiếng nhánh Bù Đek) hoặc “Poh” (người S’Tiếng nhánh Bù Lor). Mỗi “Poh”, “Wǎng” có khoảng từ 10 đến 20 hộ gia đình có quan hệ huyết thống, dòng tộc. Họ có hai kiểu nhà ở là: nhà sàn - đối với cư dân ở vùng thấp như Lộc Ninh, Bù Đốp, Chơn Thành,... và nhà dài đối với cư dân ở vùng cao như Bù Đăng, Bù Gia Mập.

Cho đến nay vẫn còn nhiều ý kiến khác nhau về lịch sử hình thành tộc người S’Tiếng ở xã Quang Minh, Chơn Thành nói riêng và Bình Phước nói chung. Theo Phó Giáo sư, Tiến sĩ Phan An, người S’Tiếng có mặt ở vùng đất Đông Nam Bộ (trong đó có Chơn Thành) từ khá sớm, khoảng vào thế kỷ II sau Công nguyên. Người S’Tiếng có màu da ngăm đen, vóc người vạm vỡ rắn chắc, tính cách hiền lành, gần gũi. Trước đây, các nhà nghiên cứu chia người S’Tiếng thành nhiều nhánh khác nhau như: Bù Ác, Bù Lor, Bù Đek, Bù Biếc, Hạ Bạ. Nhưng hiện nay, cơ bản chia người S’Tiếng thành hai nhánh chính là S’Tiếng Bù Lor sinh sống ở vùng cao và S’Tiếng Bù Đek sinh sống ở vùng thấp. Hai nhánh này có nhiều đặc điểm tương đồng và khác biệt trong văn hóa truyền thống, trong kinh tế và trong tổ chức cộng đồng xã hội. Người S’Tiếng ở Chơn Thành thuộc nhánh S’Tiếng Bù Đek.

Kinh tế của người S’Tiếng chủ yếu dựa vào sản xuất nông nghiệp: canh tác lúa rẫy và lúa nước, nhưng canh tác nương rẫy đóng vai trò chủ yếu. Ngoài ra, người S’Tiếng còn khai thác tự nhiên, bao gồm khai thác các sản vật từ rừng và đánh bắt thủy sản. Việc canh tác nương rẫy của người S’Tiếng thể hiện sự sáng tạo độc đáo. Họ có giải pháp xen canh hợp lý nhiều loại cây trồng trên một diện tích canh tác để khai thác và tận dụng hợp lý, hiệu quả công năng của nương rẫy, góp phần tăng thu nhập cho gia đình¹. Mặc dù cần cù, và có tính sáng tạo, nhưng do kỹ thuật canh tác còn lạc hậu, lại phụ thuộc vào nguồn nước tự nhiên nên thu nhập của người S’Tiếng vẫn còn thấp. Ngoài ra, người S’Tiếng còn có nhiều nghề truyền thống rất đặc sắc, mang đặc trưng của cư dân vùng cao. Đó là nghề đan lát (đan vật dụng phục vụ nhu cầu sinh hoạt và sản xuất như gùi, rổ, rá, nong...), nghề dệt thổ cẩm với các sản phẩm phục vụ cho nhu cầu sử dụng của cá nhân và cộng đồng (tấm đắp, khăn, khó...), nghề rèn; nghề chế tác nhạc cụ... Các nghề truyền thống của người S’Tiếng chủ yếu là sản xuất vật dụng để phục vụ cho nhu cầu sinh hoạt và sử dụng của cộng đồng, hoạt động thương mại liên quan đến nghề truyền thống còn khá hạn chế. Nhìn chung, hoạt động kinh tế của người S’Tiếng còn mang tính tự cung tự cấp, chủ yếu để đáp ứng nhu cầu của cộng đồng.

Văn hóa truyền thống của người S’Tiếng hết sức phong phú và giàu bản sắc. Họ có những phong tục như ở rể, trả cửa, nôi dây, các tục kiêng cử trong đời sống... Các phong tục tập quán này tồn tại từ lâu đời và chi phối đời sống, sinh hoạt của cộng đồng. Hằng năm, người S’Tiếng nói chung, người S’Tiếng ở Chơn Thành nói riêng có nhiều lễ hội truyền thống mang đậm bản sắc văn hóa của cư dân nông nghiệp. Đó là các lễ hội liên quan đến vòng đời cây trồng như lễ cúng tia lúa, lễ cúng lúa trổ, lễ hội mừng lúa mới; các lễ hội liên quan đến vòng đời người như: lễ đặt tên, lễ cột chỉ tay, lễ cưới hỏi, lễ trả cửa, các nghi lễ trong tang ma; các lễ hội liên quan đến tín ngưỡng dân gian như lễ cầu mưa, lễ lập làng mới, lễ cúng trừ tà ma (còn gọi là lễ Bà bóng), lễ Phá bầu... Trong đó, lễ hội Phá bầu là lễ hội hết sức đặc biệt, thể hiện sự ứng xử với môi trường tự nhiên một cách bền vững. Ngoài ra, văn hóa truyền thống của người S’Tiếng được thể hiện qua trang phục, trang sức, lối sống... phản ánh nét đặc trưng của văn hóa cư dân vùng cao, nơi cuối dãy Trường Sơn.

3.2. Sự phát triển của Đạo Tin Lành trong cộng đồng người người S'Tiêng ở xã Quang Minh (2009 – 2022)

Đạo Tin Lành được đánh giá là du nhập vào Bình Phước muộn hơn khá nhiều so với Công giáo và Phật giáo, vào những thập niên 1940-1950 và bằng cả con đường truyền đạo trực tiếp lẫn di dân tự do. Từ khoảng thời gian đó đến nay, đạo Tin Lành có hai thời kỳ phát triển mạnh là 1965-1975 và 1990 đến nay. Thời kỳ sau là giai đoạn đạo Tin Lành được mở rộng chủ yếu trong cộng đồng người S'Tiêng.

Bình Phước là tỉnh có nhiều hệ phái đạo Tin lành đang hoạt động, hiện nay có 35 hệ phái, 62 chi hội, 87 chức sắc, 577 chức việc, 402 điểm nhóm và 64.830 tín đồ. Là tỉnh có nhiều thành phần dân tộc cùng sinh sống, tỷ lệ người đồng bào dân tộc thiểu số theo đạo Tin lành khá cao, hiện nay có khoảng 60.000 tín đồ là người đồng bào dân tộc thiểu số theo các hệ phái đạo Tin lành (chiếm 92% tín đồ đạo Tin lành).

Hiện nay, tỉnh Bình Phước có 33 hệ phái Tin Lành đang hoạt động trên địa bàn tỉnh, trong đó có 8 hệ phái được công nhận tư cách pháp nhân. Hệ phái Tin Lành Việt Nam (Miền Nam) có số lượng người theo đông đảo nhất, chiếm 77% số tín đồ của toàn tỉnh Bình Phước.

Trong 33 phái, trên địa bàn tỉnh có 8 hệ phái được chính quyền tỉnh công nhận tư cách pháp nhân, cấp phép hoạt động là Hội thánh Tin Lành Việt Nam (miền Nam), Báp tít Việt Nam (Nam Phương), Báp tít Ân điển, Liên hữu Cơ đốc Việt Nam, Tin Lành Trưởng lão, Cơ đốc Phục lâm, Hội thánh Mennonite và Hội truyền giáo Cơ đốc.

Ở thị xã Chơn Thành, Tin Lành cũng được phát triển trong khoảng thời gian từ 1965-1975 và 1990 đến nay. Hiện nay, trên địa bàn thị xã Chơn Thành có 13 cơ sở hội/ nhóm Tin Lành hoạt động được cấp phép và hoạt động ở các xã Quang Minh, Minh Lập, xã Nha Bích, phường Minh Thành, phường Minh Long, phường Minh Hưng. Đạo Tin Lành được phát triển trong cộng đồng người S'Tiêng chủ yếu tại các xã và thuộc nhiều hệ phái: Hội thánh Liêu hữu Cơ đốc Việt Nam, Hội thánh Trưởng lão Việt Nam, Giáo hội Báp Tít Việt Nam, Hội thánh Phúc âm Ngũ tuần Việt Nam...; tại các phường thuộc thị xã Chơn Thành chủ yếu sinh hoạt trong cộng đồng người Việt.

Bảng 1. Thống kê cơ sở hội/điểm nhóm sinh hoạt tôn giáo Tin Lành ở thị xã Chơn Thành, Bình Phước năm 2022

Stt	Cơ sở hội/ nhóm Tin Lành	Hệ phái Tin Lành	Hội/ Nhóm trưởng
1	Áp 2, xã Minh Lập	Hội thánh Liêu hữu Cơ đốc VN	Thị Yến
2	Áp Cây Gõ, xã Quang Minh	Tin Lành Việt Nam Miền Nam	Điều Dương
3	Áp Cây Gõ, xã Quang Minh	Tin Lành Việt Nam Miền Nam	Điều Muốt
4	Áp Bào Teng, xã Quang Minh	Hội thánh Trưởng lão Việt Nam	Điều Búp
5	Áp Cây Gõ, xã Quang Minh	Hội thánh Liêu hữu Cơ đốc Việt Nam	Điều Ke
6	KP 1, phường Minh Thành	Hội thánh Trưởng lão Việt Nam	Mai Phước Tâm
7	Áp 6, xã Nha Bích	Hội thánh Phúc âm Ngũ tuần Việt Nam	Lâm Nho
8	Áp 4, xã Nha Bích	Tin Lành Việt Nam Miền Nam	Điều Minh
9	Áp 4, xã Nha Bích	Giáo hội Báp Tít Việt Nam	Lâm Ngọc Hữu
10	Khu phố 6, phường Minh Long	Tin Lành Việt Nam Miền Nam	Bùi Quốc Thanh
11	Khu phố 1, phường Minh Long	Hội thánh Liêu hữu Cơ đốc Việt Nam	Nguyễn Văn Thành
12	Khu phố 1, phường Minh Long	Hội thánh Tin Lành Liên Hiệp truyền giáo Việt Nam	Trần Thị Thu Trinh
13	Khu phố 9, phường Minh Hưng	Hội thánh Tin lành Phúc âm sự sống	Nguyễn Văn Đệ

Nguồn: UBND thị xã Chơn Thành (2022), Thống kê điểm nhóm Tin Lành ở thị xã Chơn Thành.

Tại xã Quang Minh, đạo Tin Lành du nhập và phát triển trong cộng đồng người S’Tiêng trong giai đoạn 1955 – 1975 và được duy trì, phát triển sau khi thành lập xã Quang Minh (tách từ xã Tân Quang, huyện Hón Quán) (Điều Búp, 60 tuổi, nam, ấp Bào Teng). Từ năm 2009 – 2022, có 5 điểm nhóm được xây dựng và hoạt động tại xã Quang Minh với số lượng tín đồ 562 người tại ấp Cây Gõ, Ấp Tranh 3, Ấp Bào Teng. Các cơ sở được xây dựng trong khoảng thời gian từ 2016 đến nay. Các hệ phái Tin Lành sinh hoạt ở xã Quang Minh: Tin Lành Việt Nam Miền Nam, Hội thánh Trưởng lão Việt Nam, Hội thánh Liêu hữu Cơ đốc Việt Nam.

Bảng 2. Thống kê các cơ sở Tin Lành ở xã Quang Minh, thị xã Chơn Thành, Bình Phước (2009 – 2022)

Stt	Tên cơ sở	Hệ phái Tin Lành	Hội/ nhóm trưởng Mục sư
1	Ấp Cây Gõ	Tin Lành Việt Nam Miền Nam	Điều Dương
2	Ấp Cây Gõ	Tin Lành Việt Nam Miền Nam	Điều Muốt
3	Ấp Bào Teng	Hội thánh Trưởng lão Việt Nam	Điều Búp
4	Ấp Cây Gõ	Hội thánh Liêu hữu Cơ đốc Việt Nam	Điều Ke
5	Ấp Tranh 3	Tin Lành Việt Nam Miền Nam	Điều Dơi

Nguồn: UBND xã Quang Minh (2023), Số tôn giáo, tổ chức tôn giáo được công nhận và tổ chức được cấp đăng ký hoạt động tôn giáo 3 tháng đầu năm 2023 (Tính từ trước đến ngày 15/3/2023)

Các cơ sở hoạt động của đạo Tin Lành ở xã Quang Minh được xây dựng trên các trục đường giao thông chính, nằm trên các ấp của người S’Tiêng sinh sống. Việc sinh hoạt, cầu nguyện của các tín đồ Tin Lành tiến hành vào ngày chủ nhật của mỗi tuần. Theo Mục sư Điều Búp: “Vào ngày chủ nhật của mỗi tuần, các tín đồ sẽ về địa phương sinh hoạt. Bà con làm ăn xa ở các công ty, xí nghiệp tận Bình Dương. Riêng ngày chủ nhật của tuần đầu tháng, các cơ sở sinh hoạt của Tin Lành cầu nguyện vào buổi sáng từ 7 giờ đến 11 giờ. Các tuần còn lại, tín đồ cầu nguyện vào buổi chiều, bắt đầu từ 15 giờ”.

Bảng 3. Thống kê xây dựng các cơ sở Tin Lành ở xã Quang Minh, thị xã Chơn Thành (2009 – 2022)

Stt	Tên cơ sở	Tên tổ chức được cấp đăng ký hoạt động tôn giáo	Năm xây dựng	Diện tích
1	Ấp Tranh 3	Tin Lành Việt Nam Miền Nam	2020	200m ²
2	Ấp Cây Gõ	Tin Lành Việt Nam Miền Nam	2019	150m ²
3	Ấp Cây Gõ	Tin Lành Việt Nam Miền Nam	2019	80m ²
4	Ấp Cây Gõ	Liên hữu cơ đốc	2016	100m ²
5	Ấp Bào Teng	Hội trưởng lão	2019	

Nguồn: UBND xã Quang Minh (2023), Số tôn giáo, tổ chức tôn giáo được công nhận và tổ chức được cấp đăng ký hoạt động tôn giáo 3 tháng đầu năm 2023 (Tính từ trước đến ngày 15/3/2023)

Về hoạt động của các nhóm Tin Lành ở xã Quang Minh, “cầu nguyện và tham gia các hoạt động từ thiện từ sự phát động của các Hội, Đoàn xã Quang Minh” (Điều Búp, mục sư nhóm ấp Bào Teng), “tuân thủ các hệ thống pháp luật của Nhà nước, các mục sư, hội trưởng tuân thủ các quy định, nội quy và tham gia các khóa tập huấn về giáo dục quốc phòng – an ninh ở xã” (Đặng Văn Thắng, cán bộ xã Quang Minh).

Trong số 3 tôn giáo hiện hữu ở xã Quang Minh, số lượng tín đồ đạo Tin Lành 562, người theo Phật giáo là 114 (chủ yếu là người Việt), tín đồ đạo Công giáo là 3 (người Việt, sinh hoạt tạo nhà thờ Minh Lập).

Bảng 4. Số lượng tín đồ của các tôn giáo ở xã Quang Minh (2009 – 2017)

Stt	Tên tôn giáo	Số tín đồ	Số chức sắc	Số chức việc	Số cơ sở tôn giáo		
					Số cơ sở thờ tự	Số cơ sở đào tạo	Số cơ sở bảo trợ xã hội
1	Phật giáo	114	0	1	1	0	0
2	Công giáo	3	0	0	0	0	0
3	Tin lành	562	0	5	1	0	0

Nguồn: UBND xã Quang Minh (2017), Báo cáo Công tác quản lý về tôn giáo và hoạt động của các tổ chức, cá nhân tôn giáo trên địa bàn xã Quang Minh (2009 – 2017)

4. KẾT LUẬN

Trong giai đoạn 2009 – 2022, Đạo Tin Lành tiếp tục phát triển và thành lập nhiều nhóm mới trong cộng đồng người S’Tiêng ở xã Quang Minh với số tín đồ 562 người. Trong khoảng thời gian này, các nhà nguyện được xây mới với diện tích rộng hơn tùy thuộc vào số lượng tín đồ ở mỗi ấp và nhóm Tin Lành. Tại xã Quang Minh tồn tại 3 hệ phái Tin Lành: Tin Lành Việt Nam Miền Nam, Hội thánh Liêu hữu Cơ đốc Việt Nam, Hội thánh Trưởng lão Việt Nam. Việc sinh hoạt và cầu nguyện được tiến hành hàng tuần trong tháng. Số lượng tín đồ có độ tuổi trẻ và lập gia đình, làm việc tại các khu công nghiệp ở Mỹ Phước, Bàu Bàng (Bình Dương), Minh Hưng (Chơn Thành) trong cộng đồng người S’Tiêng ở xã Quang Minh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Đảng bộ xã Quang Minh (2020). *Lịch sử Đảng bộ và nhân dân xã Quang Minh (1930 – 2020)*. 5/2020.
2. Nguyễn Xuân Hùng (2017). “Tìm hiểu về giáo thuyết, tín lý, đạo đức và lối sống của tín đồ Tin Lành tại Việt Nam”. *Nghiên cứu tôn giáo*, Số 168, 12/2017, tr. 42 – 67.
3. Phan An (2007). *Hệ thống xã hội tộc người của người S’Tiêng ở Việt Nam: Từ thế kỷ XIX đến năm 1975*. TP. Hồ Chí Minh: NXB. Đại học Quốc gia.
4. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Phước (2015). *Địa chí Bình Phước*, Tập 1, 2. Hà Nội: Nxb. Chính trị Quốc gia – Sự thật.

THỰC TRẠNG SỬ DỤNG CÔNG CỤ ĐÁNH GIÁ HỌC SINH LỚP 3 TẠI TRƯỜNG TIỂU HỌC HIỆP THÀNH, THÀNH PHỐ THỦ DẦU MỘT, BÌNH DƯƠNG

Võ Thị Ngọc Trâm ¹; Đào Thị Ngọc Hà ²; Biện Thị Kim Ngân ²

1. Khoa Sư phạm, Trường Đại học Thủ Dầu Một

2. Lớp D19TH02, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Đánh giá là một thành tố quan trọng trong quá trình dạy học. Trong xu hướng giáo dục hiện nay yêu cầu chuyển biến từ nền giáo dục dựa vào kiến thức sang giáo dục phát triển năng lực thì vấn đề đánh giá năng lực học tập của học sinh được đặt ra và nghiên cứu nhiều hơn. Đồng thời, ở giai đoạn đầu cấp tiểu học, môn Tự nhiên và Xã hội (TNXH) đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành và phát triển năng lực cốt lõi cho HS. Vì vậy, việc sử dụng các công cụ đánh giá nhằm đáp ứng được yêu cầu giáo dục hiện nay trong dạy học môn TNXH là một yếu tố cần thiết, góp phần thúc đẩy quá trình đổi mới trong dạy học ở trường Tiểu học. Bài viết này tiến hành nghiên cứu việc sử dụng công cụ đánh giá trong dạy học môn TNXH cho học sinh lớp 3 tại trường Tiểu học Hiệp Thành, tỉnh Bình Dương nhằm đánh giá được thực trạng sử dụng các công cụ trong đánh giá năng lực người học trong môn TNXH.

Từ khoá: công cụ đánh giá, học sinh lớp 3, môn Tự nhiên và Xã hội, năng lực, phẩm chất

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Môn Tự nhiên và Xã hội ở cả 3 lớp nói chung và ở lớp 3 nói riêng có nhiều cơ hội để góp phần hình thành, phát triển ở HS các phẩm chất chủ yếu, các năng lực chung và các năng lực đặc thù của môn học – năng lực khoa học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Cụ thể:

- Các phẩm chất chủ yếu bao gồm tình yêu con người, thiên nhiên; đức tính chăm chỉ; ý thức bảo vệ sức khỏe của bản thân, gia đình, cộng đồng; ý thức tiết kiệm, giữ gìn, bảo vệ tài sản; tinh thần trách nhiệm với môi trường sống.

- Các năng lực chung gồm: tự chủ và tự học; giao tiếp và hợp tác; giải quyết vấn đề và sáng tạo.

- Năng lực khoa học gồm 3 thành phần: nhận thức khoa học; tìm hiểu môi trường tự nhiên và xã hội xung quanh; vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học.

Mục tiêu đánh giá kết quả giáo dục môn Tự nhiên và Xã hội là cung cấp thông tin chính xác, kịp thời, có giá trị về sự phát triển năng lực và sự tiến bộ của HS trên cơ sở yêu cầu cần đạt của *Chương trình Giáo dục Phổ thông*; điều chỉnh các hoạt động dạy học, bảo đảm sự tiến bộ của từng học sinh và nâng cao chất lượng giáo dục môn Tự nhiên và Xã hội nói riêng và chất lượng giáo dục nói chung (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Để đánh giá chính xác năng lực và phẩm chất của học sinh, GV cần phải sử dụng các công cụ đánh giá một cách đa dạng, hợp lý.

Công cụ đánh giá là phương tiện để hỗ trợ GV trong quá trình thu thập được những thông tin chính xác về HS (Charoenchai, Phuseeorn, Phengsawat, & Reviews, 2015), (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020). Với môn TN-XH, công cụ đánh giá giúp GV đánh giá mức độ hình thành và phát triển năng lực khoa học, khả năng vận dụng kiến thức đã học vào thực tế, đánh giá mức độ hành vi của HS khi giải quyết những vấn đề thực tiễn (Phước & Hân, 2023).

Theo Nguyễn Công Khanh, công cụ có thể hiểu là các phương pháp, phương tiện và kỹ thuật được sử dụng trong suốt quá trình nhằm đạt được mục đích đánh giá (Khanh, 2016, 2020). Tác giả đã đồng nhất các khái niệm: công cụ, phương pháp, phương tiện, kỹ thuật với nhau, và sử dụng công cụ, kỹ thuật như một.

Chức năng cơ bản của công cụ đánh giá là “thu thập thông tin” để cung cấp cho GV và HS trong suốt quá trình đánh giá và tự đánh giá (Bình, 2015).

Như vậy, công cụ đánh giá là các yếu tố vật chất mà GV sử dụng để thu thập thông tin về HS, từ đó có những phản hồi cho người học. Các công cụ đánh giá thường sử dụng như: phiếu quan sát, bài kiểm tra, thang đo, bảng kiểm, câu hỏi đàm thoại (Thuỷ & Ngân, 2017), (Hằng & Bình, 2021)...

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để đánh giá thực trạng sử dụng các công cụ đánh giá trong dạy học môn TN-XH, nghiên cứu tiến hành khảo sát 10 GV dạy lớp 3 tại trường tiểu học Hiệp Thành thông qua phiếu hỏi, xoay quanh việc sử dụng công cụ đánh giá của giáo viên.

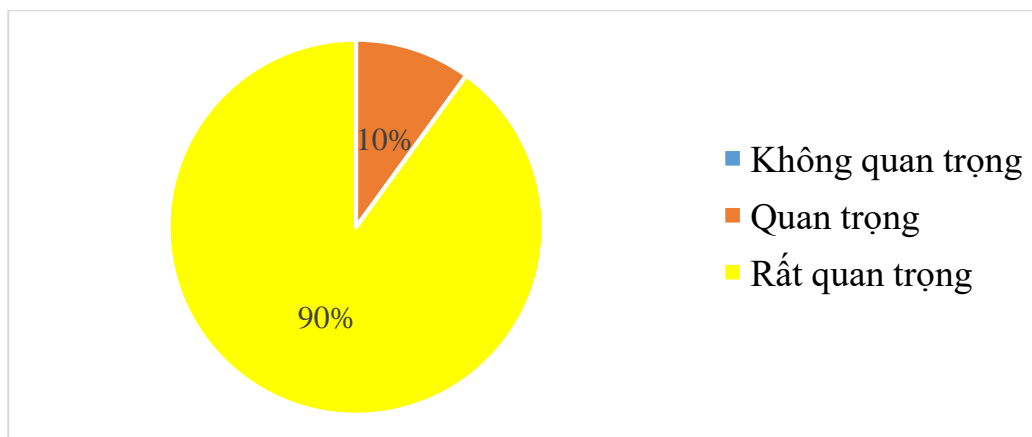
3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Kết quả

Đối tượng khảo sát được lựa chọn từ 10 GV lớp 3 dạy môn Tự nhiên và Xã hội. Qua khảo sát, chúng tôi nhận thấy thâm niên công tác của GV đều trên 5 năm. GV đều có kinh nghiệm giảng dạy và đặc biệt hiểu rõ các quy định đánh giá học sinh tiểu học.

- Thực trạng nhận thức tầm quan trọng của việc sử dụng công cụ đánh giá trong dạy học môn TNXH lớp 3

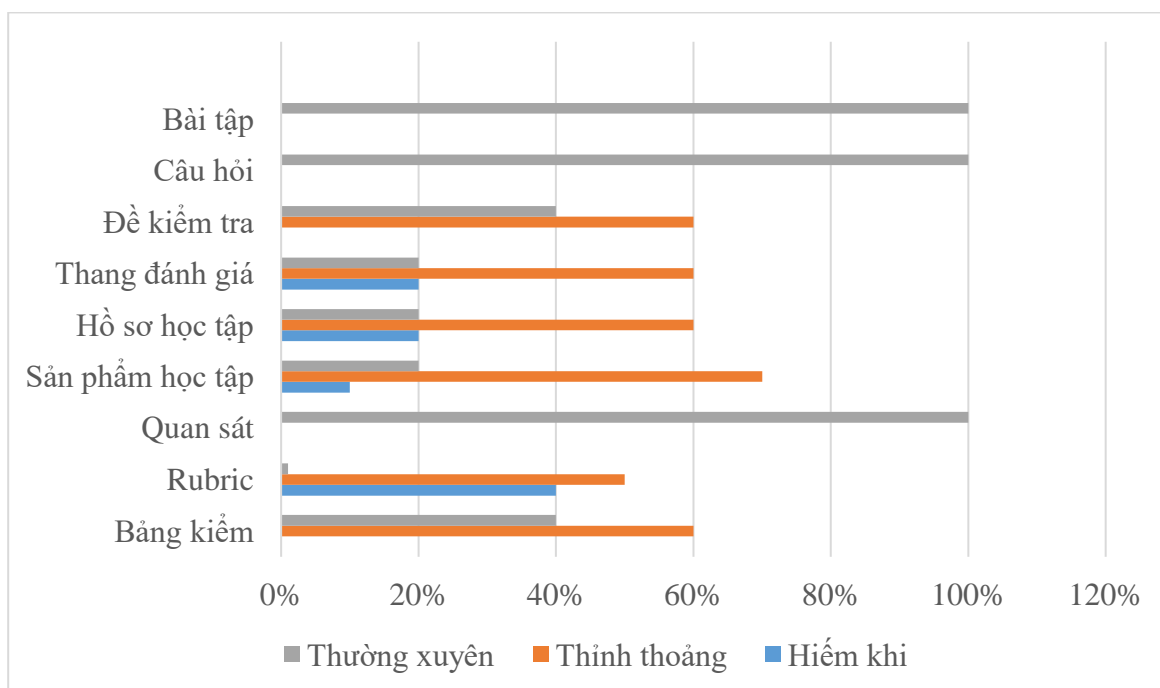
Biểu đồ 3.1. Biểu đồ đánh giá tầm quan trọng của việc sử dụng công cụ đánh giá trong dạy học môn TNXH lớp 3



Từ khảo sát có 100% GV đánh giá mức độ nhận thức tầm quan trọng về công cụ đánh giá HS trong môn TN-XH rất quan trọng. Cụ thể biểu đồ, chúng ta đã thấy được các GV cũng có hiểu biết nhất định về tầm quan trọng của việc đánh giá nói chung và sử dụng công cụ đánh giá trong môn TNXH nói riêng. Trong số các GV được điều tra thì có tới 90% GV cho rằng việc đánh giá trong dạy học môn TN-XH là rất quan trọng, 10% cho rằng là quan trọng và không có GV nào đánh giá không quan trọng. Điều đó cho thấy việc đánh giá trong dạy học môn TN-XH luôn được hầu hết các GV quan tâm sử dụng công cụ đánh giá.

- *Thực trạng mức độ sử dụng công cụ đánh giá trong dạy học môn TN-XH lớp 3*

Biểu đồ 3.2. *Biểu đồ thống kê thực trạng GV sử dụng công cụ đánh giá thường sử dụng trong dạy học môn TNXH lớp 3*



Môn TN-XH là môn học quan trọng, cung cấp cho học sinh những kiến thức thiết thực, gần gũi với cuộc sống của chính các em. Thông qua môn học này, HS sẽ hình thành và phát triển một số năng lực. Qua biểu đồ 3.2 cho thấy, 100% công cụ GV tiểu học lớp 3 tại trường Tiểu học Hiệp Thành thường xuyên sử dụng để đánh giá là: quan sát, đặt câu hỏi, bài tập đều đạt 100%.

Rubric chỉ có 10% GV thường xuyên sử dụng, 50% GV thỉnh thoảng sử dụng và 40% GV hiếm khi sử dụng. Hồ sơ học tập và thang đánh giá GV cho rằng thường xuyên sử dụng chỉ có 20%, 60% GV thỉnh thoảng sử dụng, 20% GV hiếm khi sử dụng. Sản phẩm học tập chỉ có 20% GV thường xuyên sử dụng và đề kiểm tra có 40% GV sử dụng thường xuyên.

Từ kết quả trên, cho thấy GV chưa đa dạng trong lựa chọn và sử dụng công cụ đánh giá trong quá trình dạy học môn TN-XH. Việc sử dụng đa dạng các công cụ đánh giá, đặc biệt là rubric, sản phẩm học tập, thang đánh giá sẽ giúp đánh giá được toàn diện các năng lực, phẩm chất cần đạt, phân chia điều chỉnh hành vi phù hợp ở mức độ, nhưng chưa được sử dụng tương xứng với giá trị của các công cụ.

Qua khảo sát cũng thấy, GV thường xuyên sử dụng và lặp đi lặp lại các công cụ bài tập, câu hỏi, đề kiểm tra. Điều này cũng giúp HS nhớ kiến thức được nhiều hơn. Tuy nhiên, việc sử dụng một công cụ lặp lại sẽ làm giảm hứng thú của HS trong học tập. Mặt khác, việc đánh giá không chỉ nhằm mục đích kiểm tra việc nhớ bài của người học, do đó, sử dụng thường xuyên các công cụ này có thể làm giảm hứng thú của HS trong học tập.

Khi được phỏng vấn sâu về việc sử dụng các công cụ nhằm đánh giá phẩm chất của HS trong dạy học môn TN-XH tiểu học, GV cho rằng đây là phần vô cùng khó khăn. Thực tế việc đánh giá học sinh thường thực hiện thông qua quan sát và cũng không có ghi chép. GV băn khoăn việc đánh giá đôi lúc rơi vào cảm tính, chủ quan do việc sử dụng đánh giá phẩm chất không cụ thể như đánh giá năng lực HS.

- *Thực trạng sử dụng hiệu quả công cụ đánh giá trong dạy học môn TNXH lớp 3*

Bảng 3.3. Bảng tự đánh giá hiệu quả công cụ đánh giá trong dạy học môn TNXH lớp 3

STT	Tiêu chí	Mức độ		
		Chưa hiệu quả	Hiệu quả	Rất hiệu quả
1	Bảng kiểm	5	3	2
2	Rubric	8	2	0
3	Quan sát	0	1	9
4	Sản phẩm học tập	8	2	0
5	Hồ sơ học tập	6	3	1
6	Thang đánh giá	6	6	0
7	Đề kiểm tra	0	7	3
8	Câu hỏi	0	0	10
9	Bài tập	0	0	10

GV cho rằng trong quá trình dạy học, cùng với mức độ sử dụng, GV đã tự đánh giá khả năng sử dụng hiệu quả công cụ đạt hiệu quả cao nhất là quan sát, đặt câu hỏi và bài tập. Do ít sử dụng, nên các công cụ dùng để đánh giá năng lực, phẩm chất HS chưa được sử dụng hiệu quả như sản phẩm học tập và rubric. Ngoài ra các công cụ khác như bảng kiểm, hồ sơ học tập, thang đánh giá, đề kiểm tra cho rằng có sử dụng nhưng chưa đạt hiệu quả cao.

Việc sử dụng các công cụ đánh giá của GV nhìn chung chưa cao. GV chưa đa dạng các công cụ đánh giá.

- *Lợi ích, khó khăn khi sử dụng công cụ đánh giá trong dạy học môn TNXH lớp 3*

Bảng 3.4.1. Bảng thống kê về những lợi ích GV nhận được khi sử dụng công cụ đánh giá trong dạy học môn TNXH lớp 3

STT	Mức độ	Ý kiến	
		Số lượng	Tỉ lệ
1	Nâng cao chuyên môn, nghiệp vụ giảng dạy	9	90%
2	Nâng cao kĩ năng sử dụng CNTT trong dạy học	7	70%
3	Nâng cao năng lực đánh giá và quản lí lớp học.	10	100%
4	Giám sát tiến độ và nắm bắt kịp thời tình hình học tập của HS	10	100%
5	Có thể phán đoán về thể mạnh, điểm yếu của HS trong quá trình học tập môn TN-XH.	7	70%
6	Giúp GV có thể đánh giá khách quan về kiến thức, kĩ năng, năng lực HS đạt được trong quá trình học tập một cách chi tiết	9	90%
7	HS có cơ hội rèn luyện kĩ năng tự nhận xét bản thân và nhận xét bạn bè	8	80%
8	HS nhận thấy được những điểm hạn chế, thiếu sót trong học tập để có tinh thần trách nhiệm, ý thức phấn đấu vươn lên trong học tập.	6	60%

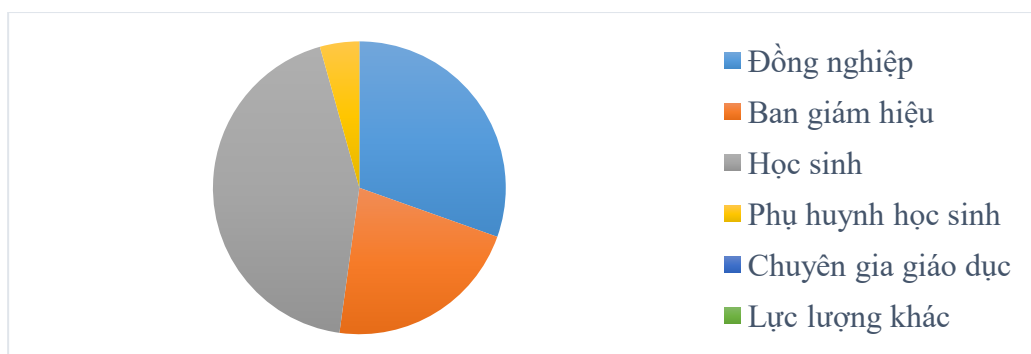
Qua bảng có thể thấy hầu hết GV đã nhận thức được những lợi ích mà mình nhận được khi sử dụng công cụ đánh giá vào dạy học môn TN-XH lớp 3. Có đến 100% GV cho rằng việc sử dụng các công cụ vào đánh giá HS sẽ GV nâng cao năng lực đánh giá, quản lí lớp học và giúp GV có thể giám sát tiến độ và nắm bắt kịp thời tình hình học tập để đưa ra những biện pháp học tập hiệu quả phù hợp với từng đối tượng HS. Bên cạnh đó, lợi ích giúp GV nâng cao chuyên môn, nghiệp vụ giảng dạy (90%) và giúp GV có thể đánh giá khách quan về kiến thức, kĩ năng, năng lực HS đạt được trong quá trình học tập một cách chi tiết (90%) là hai lợi ích được nhiều GV lựa chọn tiếp theo. Tuy nhiên, việc sử dụng công cụ đánh giá giúp GV nâng cao kĩ năng sử dụng CNTT trong dạy học và nhờ các công cụ này mà HS nhận thấy được những điểm hạn chế, thiếu sót trong học tập để có tinh thần trách nhiệm, ý thức phấn đấu vươn lên trong học tập vẫn còn rất thấp.

Bảng 3.4.2. Bảng thống kê về những khó khăn GV gặp phải khi sử dụng công cụ đánh giá trong dạy học môn TNXH lớp 3

STT	Mức độ	Ý kiến	
		Số lượng	Tỉ lệ
1	Mất nhiều thời gian	9	90%
2	Đòi hỏi những điều kiện như có khả năng quan sát, ứng dụng CNTT, ...	8	80%
3	Khó xây dựng các công cụ đánh giá như thang đo, rubric, bảng kiểm, ...	9	90%
4	HS chưa phối hợp khi đánh giá sản phẩm và quá trình học tập	6	60%
5	Bị giới hạn về không gian lớp học, thời gian tổ chức đánh giá	7	70%
6	Khó khăn trong việc phối hợp với nhà trường, PHHS, các đơn vị ngoài xã hội cùng đánh giá	8	80%

Qua thống kê bảng 3.4.2, cho thấy hiệu quả sử dụng công cụ đánh giá vào dạy học môn TN-XH lớp 3 vẫn còn chưa cao. Bởi vì GV còn gặp nhiều khó khăn rất lớn khi tổ chức, khó khăn lớn nhất là việc sử dụng các công cụ đánh giá cần mất rất nhiều thời gian và GV cũng gặp khó khăn lớn trong việc xây dựng các công cụ đánh giá như thang đo, rubric, bảng kiểm, ... Bên cạnh đó, GV còn gặp khó khăn về đòi hỏi những điều kiện về CNTT, khả năng quan sát (80%); khó khăn trong việc phối hợp với nhà trường, PHHS, các đơn vị ngoài xã hội cùng đánh giá (80%); bị giới hạn về thời gian lớp học và không gian tổ chức đánh giá (70%) chưa đủ để đáp ứng cho việc học tập môn TN-XH mang lại hiệu quả dẫn đến GV gặp khó khăn khi thiết kế các công cụ đánh giá HS. Đây cũng chính là những khó khăn lớn nhất khiến nhiều GV ngại sử dụng các công cụ đánh giá như thang đo, rubric, bảng kiểm mà đa phần chỉ đánh giá HS qua quan sát, viết, kiểm tra.

- Sự hỗ trợ của lực lượng trong việc sử dụng các công cụ đánh giá học sinh:



Khi sử dụng các công cụ đánh giá, GV còn gặp khó khăn trong việc phối hợp với các lực lượng giáo dục. Đặc biệt, trong đánh giá môn TN-XH, GV không nhận được sự hỗ trợ từ chuyên gia cũng như nhận được rất ít sự hỗ trợ từ phụ huynh. Như vậy, việc đánh giá năng lực và phẩm chất của HS cũng sẽ gặp nhiều khó khăn vì thực tế trong chương trình TN-XH lớp 3 có rất nhiều nội dung cần sự tham gia của phụ huynh trong đánh giá như đánh giá về việc thể hiện được tình cảm và cách ứng xử phù hợp với các thành viên trong gia đình, xử lý được các tình huống khi người nhà có nguy cơ bị thương khi sử dụng một số đồ dùng không cẩn thận, làm được một số việc phù hợp để giữ nhà ở gọn gàng, ngăn nắp, bày tỏ sự gắn bó, tình cảm của bản thân với làng xóm hoặc khu phố của mình,...

3.2. Thảo luận

Qua khảo sát, nghiên cứu nhận thấy GV trường Tiểu học Hiệp Thành nhận thức được vai trò, tầm quan trọng trong việc sử dụng các công cụ đánh giá. Tuy nhiên, qua kết quả khảo sát ở trường Tiểu học Hiệp Thành, chúng tôi nhận thấy một số hạn chế của GV trong việc sử dụng các công cụ để đánh giá HS như: GV chỉ quen sử dụng những công cụ quen thuộc, không mất nhiều thời gian (quan sát, bài tập, đặt câu hỏi, ...) mà hạn chế sử dụng những công cụ để đánh giá theo phát triển năng lực (thang đo, bảng kiểm, Rubric, bài thực hành...). Khi sử dụng công cụ đánh giá, GV còn gặp nhiều khó khăn, trong đó yếu tố thời gian cũng như kinh nghiệm thiết kế công cụ là yếu tố ảnh hưởng lớn nhất. Bên cạnh đó, khả năng sử dụng hiệu quả các công cụ đánh giá chưa cao do chưa bổ sung kịp thời kiến thức mới về đánh giá cũng như các công cụ đánh giá theo năng lực, phẩm chất... Ngoài ra, hồ sơ học tập là một công cụ đánh giá quan trọng được quy định trong thông tư đánh giá phẩm chất và năng lực của học sinh, tuy nhiên GV cũng chưa sử dụng. Và trong bối cảnh hiện nay tại trường Tiểu học Hiệp Thành việc sử dụng công cụ này cũng cần phải được triển khai, hướng dẫn cụ thể hơn.

Để đánh giá năng lực và phẩm chất của học sinh trong dạy học môn TN-XH, GV có thể sử dụng một số công cụ sau:

- **Phiếu quan sát (phiếu ghi chép).** Đây là công cụ quan trọng giúp GV theo dõi hoặc lắng nghe khi học sinh đang thực hiện các hoạt động hoặc ghi chép lại quá trình làm ra sản phẩm của học sinh. Việc ghi nhận kết quả của học sinh giúp GV phát huy những mặt làm tốt, khắc phục những mặt làm chưa tốt. Mẫu ghi chép này có thể dùng chung cho tất cả GV. Trong mỗi buổi dạy, GV có thể ghi lại các thông tin quan trọng về người học khi các em tham gia hoạt động hoặc làm ra các sản phẩm. Khi đó, GV có thể sử dụng để theo dõi sự tiến bộ của học sinh, từ đó có những điều chỉnh kịp thời cho hoạt động dạy học cũng như giáo dục của GV. Ví dụ, GV có thể sử dụng mẫu ghi chép sau:

MẪU GHI CHÉP SỰ KIỆN

Lớp:Tên học sinh:

STT	Thời gian	Mô tả sự kiện	Nhận xét	Người quan sát	Ghi chú

- **Phiếu học tập:** GV có thể đánh giá HS thực hiện nhiệm vụ học tập thông qua cách HS ghi chép và nêu cách hiện nhiệm vụ học tập như: HS quan sát cây gì, cây có đặc điểm gì? Dựa vào phiếu đã hoàn thiện, GV có thêm những chứng cứ để đánh giá, đưa ra lời động viên khuyến khích hoặc nhắc nhở các em những điều cần điều chỉnh. Ví dụ ở chủ đề Thực vật và động vật, GV yêu cầu HS quan sát cây ở quanh trường và ghi tên cây, các đặc điểm của từng các bộ phận vào bảng sau:

Tên cây	Rễ	Thân	Lá	Hoa	Quả
<i>Cây chuối</i>	<i>chùm</i>	<i>Đứng</i>	<i>màu xanh, to và dài</i>	<i>Màu tím, to, dài</i>	<i>Nhiều quả, xanh và vàng (khi chín)</i>
.....

- **Câu hỏi vấn đáp:** câu hỏi vấn đáp là một công cụ truyền thống trong nhà trường. Tuy nhiên, công cụ này vẫn phát huy được ý nghĩa của nó, giúp GV theo dõi kết quả lĩnh hội và phát triển năng lực, phẩm chất của HS một cách trực tiếp. Khi sử dụng câu hỏi để vấn đáp, GV có thể kết hợp với hình vẽ, tranh ảnh, bài tập...

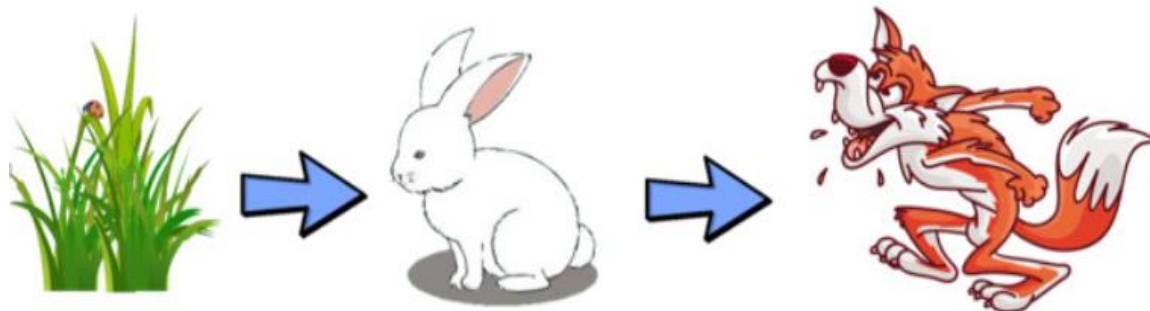
Ví dụ 1: Theo dõi cuộc hội thoại sau và trả lời câu hỏi:

- Bình: Tớ khẳng định: “*Sinh vật này chính là thức ăn của sinh vật kia*”.

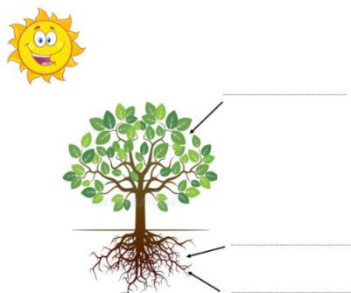
- An: Tớ thì lại không đồng ý lắm.

Theo em, An nói đúng hay Bình nói đúng? Vì sao?

Ví dụ 2: Quan sát sơ đồ quan hệ thức ăn sau và nêu mối quan hệ dinh dưỡng giữa các sinh vật sau



Ví dụ 3: Điền vào chỗ trống từ/cụm từ thích hợp sau vào chỗ chấm: (chất khoáng, thức ăn, chất dinh dưỡng, khí cac-bô-níc, nước, mối quan hệ, yếu tố vô sinh).



Các loài cây đã dùng nước, các chất khoáng, khí cac-bô-níc, ánh sáng tạo thành các..... nuôi cây.

Các chất như nước, khí cac-bô-níc, ánh sáng, chất khoáng được gọi là (các chất có sẵn trong tự nhiên).

Các sinh vật có về dinh dưỡng trong tự nhiên.

- **Bài kiểm tra viết:** kiểm tra viết là việc GV sử dụng các bài kiểm tra gồm các câu hỏi, bài tập được thiết kế dưới hình thức trắc nghiệm khách quan, tự luận hoặc kết hợp trắc nghiệm khách quan và tự luận để đánh giá mức đạt được theo các yêu cầu cần đạt. Trong dạy học môn TN-XH, GV có thể sử dụng đề trắc nghiệm tự luận ngắn, đề trắc nghiệm khách quan hoặc đề kết hợp cả trắc nghiệm khách quan và tự luận. Bài kiểm tra viết thường được sử dụng để kiểm tra kiến thức của HS vào những thời điểm khác nhau. Có thể cho HS thực hiện khi kết thúc một tiểu chủ đề, một chủ đề học tập nào đó hoặc kiểm tra giữa học kì, cuối học kì. So với lớp 1,2 khả năng đọc, viết của các em lớp 3 đã tốt hơn nhiều. Tuy nhiên cũng chỉ nên ra các bài tập yêu cầu các em viết ở mức độ vừa phải để trả lời các câu hỏi mở, việc thiết kế các phiếu để HS chỉ cần đánh dấu (x) hoặc khoanh tròn vào từ, cụm từ đã cho, nối hình với cụm từ hoặc cụm từ với cụm từ vẫn được sử dụng với các em lớp 3.

- **Bài tập thực hành:** Đây là công cụ giúp GV tổ chức cho HS thực hiện một số kỹ năng đã được hình thành thông qua học tập nhằm thu thập thông tin về phẩm chất, năng lực của người học và đưa ra những kết luận trên cơ sở phân tích những thông tin ấy. Bài thực hành giúp đánh giá hành vi học tập của người học trong các tình huống cụ thể. Bài thực hành là một công cụ đánh giá trong đó các hành vi học tập của người học sẽ được xem xét trong những tình huống cụ thể. Bài thực hành đòi hỏi người học thực hiện các kỹ năng bằng hành động thực tế. Có nhiều bài tập thực hành có thể sử dụng ở lớp 3 như đóng vai xử lý một tình huống trong cuộc sống, ứng xử trong tình huống giả định khi có cháy xảy ra, khảo sát về sự an toàn trong khuôn viên nhà trường hoặc khu vực xung quanh trường, thực hành giữ vệ sinh trường học và khu vực xung quanh trường, lựa chọn và đề xuất cách sử dụng thực vật và động vật hợp lý; xây dựng thời gian biểu phù hợp (theo mẫu) để có được thói quen học tập, vui chơi, ăn uống, nghỉ ngơi điều độ và ngủ đủ giấc, xác định được các phương chính dựa trên phương Mặt Trời mọc, lặn hoặc sử dụng la bàn,...

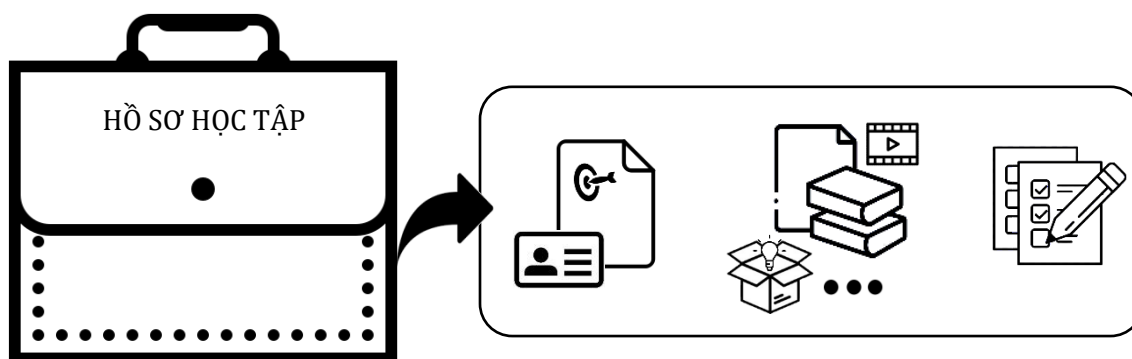
- **Hồ sơ học tập:** Phương pháp đánh giá qua hồ sơ học tập cung cấp thông tin đánh giá dưới dạng các sản phẩm có thể quan sát trực tiếp và các bằng chứng dễ hiểu liên quan đến sự tiến bộ trong hoạt động học tập của HS. Hồ sơ học tập được xem là công cụ chính trong phương pháp đánh giá qua hồ sơ học tập. Hồ sơ học tập (*Portfolio*) là một bộ sưu tập có hệ thống và có mục đích các bằng chứng phản ánh sự thành công, tiến bộ và nỗ lực của HS ở một hoặc nhiều khía cạnh trong một khoảng thời gian nhất định. Về cấu trúc, một hồ sơ học tập cơ bản bao gồm:

(1) Phần giới thiệu: Bao gồm (i) Trang bìa, (ii) Thông tin tóm tắt về HS, (iii) Bản định hướng (mục tiêu học tập, nhiệm vụ học tập, các minh chứng cần thu thập).

(2) Bộ sưu tập các minh chứng: Chứa các sản phẩm được lựa chọn, các sản phẩm này thường được gắn thêm các chú thích (chẳng hạn chú thích về bối cảnh hay lí do lựa chọn chúng,...).

(3) Thang đánh giá.

Các sản phẩm trong bộ sưu tập các minh chứng của hồ sơ học tập rất phong phú, có thể là: (i) Nhật kí học tập của HS; (ii) Các hình ảnh, file âm thanh, file video về các hoạt động học tập của HS; (iii) Các bài tập, bài kiểm tra, các bài thực hành, sản phẩm học tập cá nhân hoặc nhóm, các bản báo cáo; (iv) Các phiếu đánh giá, nhận xét của GV; phiếu tự đánh giá của HS; phiếu đánh giá đồng đẳng (đánh giá lẫn nhau giữa các HS); các nhận xét, bình luận của GV khác hoặc của phụ huynh HS; (v) Các giấy chứng nhận, văn bằng, chứng chỉ liên quan đến hoạt động học tập của HS;... Ví dụ:



- **Rubric:** Rubric là một công cụ đánh giá, được xây dựng bởi GV (có thể có sự tham gia của HS) để hỗ trợ việc đánh giá chi tiết một sản phẩm hoặc một hoạt động học tập. Đây là công cụ đánh giá mang tính công khai với các tiêu chí cụ thể, chi tiết giúp HS biết được những kỳ vọng của GV về trình độ nhận thức, năng lực, phẩm chất của các em; giúp HS nhận ra các điểm mạnh, hạn chế trong học tập, từ đó cải tiến phương pháp học tập; tăng cường sự hiểu biết và tin tưởng lẫn nhau giữa GV và HS; sử dụng rubric trong đánh giá là một biểu hiện của “*Lấy người học làm trung tâm*” (Hằng & Bình, 2021).

Ví dụ: Đánh giá giá sự tiến bộ của HS trong trên khía cạnh “**Tự học, tự hoàn thiện**” có thể dùng rubric sau:

PHIẾU ĐÁNH GIÁ

KHẢ NĂNG “TỰ HỌC, TỰ HOÀN THIỆN”

TIÊU CHÍ	MỨC ĐỘ		
	Mức 1 (<i>Cần cố gắng</i>)	Mức 2 (<i>Đạt</i>)	Mức 3 (<i>Tốt</i>)
Tổng kết và trình bày được những điều đã học	- Tổng kết chưa đầy đủ, các nội dung tổng kết chưa khái quát được những điều đã học; hình thức tổng kết chưa phong phú - Không chia sẻ hoặc chỉ	- Tổng kết được những điều đã học bằng hình thức phù hợp; nội dung tổng kết khái quát được những điều đã học	- Tổng kết được những điều đã học bằng nhiều hình thức khác nhau, sáng tạo; nội dung tổng kết khái quát rất tốt những điều đã học

	chia sẻ được một số tổng kết đã thực hiện	- Có chia sẻ các tổng kết với mọi người	- Chia sẻ tốt, có hiệu quả các tổng kết với mọi người
Nhận ra và sửa chữa sai sót qua lời nhận xét của thầy cô	Chỉ nhận ra và sửa chữa được một số sai sót hoặc chỉ sửa chữa được một phần của sai sót	Nhận ra và sửa được các sai sót	Nhận ra và sửa chữa được các sai sót một cách hiệu quả, sáng tạo
Tự củng cố và mở rộng hiểu biết thông qua việc học hỏi thầy cô, bạn bè và người khác	- Thực hiện các trao đổi chưa phù hợp hoặc chỉ thực hiện rất ít trao đổi để tự củng cố những gì đã học được - Các thông tin tìm hiểu được chưa nhiều, cách đặt câu hỏi chưa phù hợp	- Thực hiện được các trao đổi phù hợp để tự củng cố những gì đã học được - Tìm hiểu được các thông tin có liên quan với nội dung bài học bằng cách đặt câu hỏi phù hợp	- Thực hiện được các trao đổi hiệu quả, sáng tạo để tự củng cố những gì đã học được - Tìm hiểu được một lượng thông tin phong phú và thú vị liên quan đến nội dung bài học bằng cách đặt câu hỏi phù hợp, sáng tạo
Học tập và làm theo những gương người tốt	- Tìm hiểu rất ít các gương người tốt, chưa nhận ra đầy đủ những điều đáng quý từ gương người tốt - Chưa áp dụng hoặc chỉ áp dụng được một số ít những điều tìm hiểu được vào học tập và sinh hoạt hàng ngày	- Tìm hiểu được các gương người tốt và nhận ra được những điều đáng quý từ gương người tốt - Có áp dụng những điều tìm hiểu được vào học tập và sinh hoạt hàng ngày	- Các gương người tốt tìm hiểu được rất phong phú, đa dạng và những điều đáng quý từ gương người tốt đã được nhận ra đầy đủ, đặc biệt - Áp dụng hiệu quả, sáng tạo những điều tìm hiểu được vào học tập và sinh hoạt hàng ngày
Đánh giá chung: - Tốt: Các tiêu chí đều đạt mức 2 trở lên và trong đó có ít nhất một tiêu chí đạt mức 3 - Đạt: Tất cả các tiêu chí đều đạt mức - Cần cố gắng: Có tiêu chí đạt mức 1			

Để các công cụ đánh giá được thiết kế và sử dụng hiệu quả, GV cần phân tích rõ mục đích của việc đánh giá, xác định các tiêu chí đánh giá rõ ràng. Trên cơ sở đó, GV xác định phương thức và công cụ đánh giá phù hợp. Mỗi công cụ đánh giá sẽ có ưu thế đánh giá các nội dung cụ thể. Ví dụ Rubric có thể dùng để quan sát, đánh giá năng lực của HS khi các em tham gia hoạt động. Trong khi đó, bài thực hành là công cụ hiệu quả để đánh giá năng lực thực hành, vận dụng kiến thức đã học của HS. Còn hồ sơ học tập là công cụ quan trọng để GV đánh giá và xem lại cả quá trình học tập của người học... Mỗi công cụ sẽ có ưu điểm và hạn chế riêng, tùy vào mục đích sử dụng, GV sẽ lựa chọn công cụ sao cho phù hợp.

4. KẾT LUẬN

Đánh giá là bước quan trọng để GV biết được khả năng tiếp thu bài học, hành vi ứng xử thực tế của HS, song song với đó, sử dụng công cụ đánh giá là phương tiện giúp việc đánh giá trở nên dễ dàng, là căn cứ giúp GV đánh giá chính xác, điều chỉnh kịp thời. Để cải thiện thực trạng sử dụng công cụ đánh giá HS hiện nay của GV thì trước tiên bản thân GV trong nhà trường cũng cần nhận thức được tầm quan trọng của việc sử dụng công cụ đánh giá hiệu quả, phải thường xuyên thực hành thiết kế và sử dụng, ứng dụng có hiệu quả các công cụ phù hợp với môn học, phù hợp với khả năng bản thân. Cuối cùng, GV cần đa dạng công cụ sử dụng đánh giá để có thể đánh giá được nhiều khía cạnh về năng lực, phẩm chất của HS.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bình, H. H. (2015). Năng lực và đánh giá theo năng lực. *Tạp chí Khoa học*, 6(6 (71)), 22.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Tự nhiên và Xã hội (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo*. Retrieved from Hà Nội:
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). *Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT Ban hành quy định đánh giá học sinh tiểu học*. Hà Nội
4. Charoenchai, C., Phuseeorn, S., Phengsawat, W., & Reviews. (2015). Teachers' Development Model to Authentic Assessment by Empowerment Evaluation Approach. *Educational Research*, 10(17), 2524-2530.
5. Hằng, N. T. D. H., & Bình, L. D. (2021). Xây dựng bộ công cụ đánh giá năng lực khoa học tự nhiên của học sinh trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục*, 21-27.
6. Khanh, N. C. (2016). *Đổi mới kiểm tra đánh giá học sinh phổ thông theo cách tiếp cận năng lực*. Paper presented at the Hội thảo quốc gia về xây dựng chương trình giáo dục phổ thông.
7. Khanh, N. C. (2020). Đánh giá và đo lường trong khoa học xã hội: Quy trình, kỹ thuật thiết kế, thích nghi, chuẩn hóa công cụ đo.
8. Phước, N. L. H., & Hân, Đ. N. (2023). Đánh giá năng lực Khoa học: Phân tích và minh họa trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội ở tiểu học. *Tạp chí Khoa học*, 20(2), 289.
9. Thủy, P. Đ. C. T., & Ngân, N. T. (2017). Xây dựng thang đo và bộ công cụ đánh giá năng lực giải quyết vấn đề của học sinh qua dạy học dự án. *Tạp chí Khoa học*, 14(4), 99.

ĐÁNH GIÁ SỰ HÀI LÒNG CỦA KHÁCH HÀNG ĐỐI VỚI DỊCH VỤ APP MB BANK CỦA NGÂN HÀNG THƯƠNG MẠI CỔ PHẦN QUÂN ĐỘI VIỆT NAM

Nguyễn Ái Quy ¹, Nguyễn Thanh Phương ¹, Huỳnh Thị Kiều My ¹

1. Lớp D19TC03, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Nghiên cứu tập trung xác định các nhân tố tác động đến sự hài lòng dịch vụ ngân hàng điện tử trên cơ sở dữ liệu khảo sát với 150 mẫu khảo sát khách hàng thường xuyên sử dụng dịch vụ ngân hàng điện tử của ngân hàng thương mại cổ phần Quân đội Việt Nam - chi nhánh Bình Dương. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra 5 yếu tố tác động đến sự hài lòng của khách hàng đối với việc sử dụng dịch vụ ngân hàng điện tử cụ thể app Mb Bank bao gồm: Nhân tố sự tin cậy, nhân tố sự hữu ích, nhân tố sử dụng, nhân tố rủi ro, nhân tố chi phí. Các nhân tố ảnh hưởng đến đánh giá chung về sự hài lòng của khách hàng đối với dịch vụ thể ở các mức độ ảnh hưởng khác nhau lần lượt là nhân tố “Sự hữu ích”, nhân tố “chi phí”, nhân tố “Sự rủi ro”, nhân tố “Dễ sử dụng”, nhân tố “Sự hữu ích”. Bài viết cho thấy có 3 nhân tố có ảnh hưởng cùng chiều với “Sự hài lòng” của khách hàng: nhân tố sự tin cậy, nhân tố sự hữu ích, nhân tố sử dụng và có 3 nhân tố có ảnh hưởng ngược chiều đối với “Sự hài lòng”: nhân tố sự rủi ro và nhân tố chi phí. Cuối cùng nghiên cứu cũng đề xuất một số giải pháp để nâng cao chất lượng dịch vụ ngân hàng điện tử cho các ngân hàng thương mại của Việt Nam.

Từ khóa: chất lượng dịch vụ, MB Bank, mô hình SERVQUAL điện tử, Ngân hàng điện tử, Ngân hàng TMCP Quân Đội, sự hài lòng.

1. GIỚI THIỆU

Thời đại 4.0 bùng nổ, đặc biệt là về lĩnh vực khoa học công nghệ, các ứng dụng của nó ảnh hưởng rất nhiều đến cuộc sống con người. Ngày nay, các thiết bị điện tử hầu như có mặt trong toàn bộ các hoạt động của con người, cụ thể là điện thoại di động (Smartphone). Vì các tiện ích Smartphone mang lại nên có rất nhiều lĩnh vực ngành nghề đã sử dụng nó như một phương pháp kinh doanh, trong đó có lĩnh vực ngân hàng. Dịch vụ SmartBanking là một bước tiến mới về cách thức giao dịch trực tuyến, thanh toán trên mạng, đã bắt đầu trở thành xu thế phát triển hiện đại của các ngân hàng thương mại ở Việt Nam. Lợi ích đem lại của dịch vụ ngân hàng điện tử là rất lớn cho khách hàng, cho ngân hàng vì vậy các dịch vụ E-Banking càng ngày càng phát triển và trở thành ứng dụng không thể thiếu trong cuộc sống thường nhật.

Ngân hàng thương mại cổ phần Quân đội (MB BANK) là một trong những ngân hàng ứng dụng công nghệ hiện đại này với mục đích mang sự tiện lợi, an toàn, hiệu quả nhất để phục vụ quý khách hàng thông qua app MB. Tuy nhiên, vì dịch vụ này mới mẻ nên còn nhiều người vẫn giữ thói quen tiêu dùng và thanh toán bằng tiền mặt như cũ. Vì vậy, nhóm em quyết

định chọn bài viết “Đánh giá sự hài lòng của khách hàng đối với app MB Bank của Ngân hàng TMCP Quân đội” nhằm tìm hiểu và đưa ra các dịch vụ đáp ứng các mong muốn và nhu cầu của khách hàng giúp nâng cao sự hài lòng khi khách hàng.

Với bài viết nghiên cứu này, nhóm tác giả sẽ xác định được các yếu tố tác động đến sự hài lòng của khách hàng tại MB BANK đồng thời hoàn thiện cơ sở lý thuyết về dịch vụ internet banking của ngân hàng thương mại cổ phần.

Bài viết thiết lập mô hình nghiên cứu định lượng và giúp giải quyết các vấn đề về sự hài lòng và các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của khách hàng về dịch vụ app MB BANK nói riêng và dịch vụ Internet Banking nói chung.

Bài viết nghiên cứu và đề xuất các gợi ý chính sách nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ, đáp ứng sự hài lòng của khách hàng. Sau khi hoàn thành bài nghiên cứu, đây sẽ là tài liệu để các chi nhánh, phòng giao dịch khác tham khảo về nghiên cứu sự hài lòng, nghiên cứu về app MB BANK, nghiên cứu về dịch vụ Internet Banking hay nghiên cứu về Ngân hàng TMCP Quân đội trên địa bàn tỉnh Bình Dương.

2. LƯỢC KHẢO TÀI LIỆU

2.1. Sự hài lòng của khách hàng đối với dịch vụ

Theo Kotler (2003) sự hài lòng là mức độ của trạng thái cảm giác của con người bắt nguồn từ việc so sánh kết quả thu được từ sản phẩm hay dịch vụ với những kỳ vọng của người đó.

Như vậy, theo Philip Kotler, sự thỏa mãn – sự hài lòng của khách hàng (Customer satisfaction) là mức độ trạng thái cảm giác của một người bắt nguồn từ việc so sánh kết quả thu được từ việc tiêu dùng sản phẩm, dịch vụ với những kỳ vọng của chính họ.

Nếu hiệu quả sản phẩm, dịch vụ mang lại thấp hơn so với sự kỳ vọng của khách hàng sẽ không hài lòng. Nếu hiệu quả sản phẩm, dịch vụ mang lại ngang bằng so với kỳ vọng thì khách hàng sẽ hài lòng. Nếu hiệu quả sản phẩm dịch vụ mang lại cao hơn sự kỳ vọng thì khách hàng sẽ rất hài lòng.

Mặc dù có rất nhiều quan niệm khác nhau, nhưng nhìn chung sự hài lòng của khách hàng luôn gắn liền với những yếu tố như tình cảm, thái độ của khách hàng đối với nhà cung cấp dịch vụ mong đợi của khách hàng về khả năng đáp ứng nhu cầu của nhà cung cấp, kết quả thực hiện dịch vụ, ý định sẵn sàng tiếp tục sử dụng dịch vụ. Như vậy, sự hài lòng của khách hàng là một dạng cảm giác về tâm lý sau khi nhu cầu của khách hàng được thỏa mãn và có sự so sánh giữa hiện thực – kỳ vọng. Nếu lợi ích thực tế không như kỳ vọng thì khách hàng sẽ hài lòng. Nếu lợi ích thực tế cao hơn kỳ vọng của khách hàng thì sẽ tạo ra hiện tượng hài lòng cao hơn hoặc là hài lòng vượt quá mong đợi.

2.2. Các yếu tố tác động đến sự hài lòng của khách hàng đối với dịch vụ

2.2.1. Các nghiên cứu trong nước

Tác giả Lê Thị Thanh Long (2020) đã ứng dụng mô hình nghiên cứu SERQUAL trong nghiên cứu Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của khách hàng về chất lượng dịch vụ ngân hàng điện tử tại Ngân hàng TMCP Quân đội – chi nhánh Huế. Nghiên cứu đã hệ thống hóa một số vấn đề lý luận và thực tiễn liên quan đến sự hài lòng của khách hàng, chất lượng dịch

vụ, dịch vụ ngân hàng điện tử. Đánh giá được thực trạng sử dụng dịch vụ ngân hàng điện tử của khách hàng tại Ngân hàng Quân đội Huế. Phân tích mức độ hài lòng của khách hàng về dịch vụ ngân hàng điện tử tại Ngân hàng Quân đội chi nhánh Huế. Sau đó đưa ra các giải pháp nhằm phát triển dịch vụ ngân hàng điện tử và nâng cao sự hài lòng của khách hàng khi sử dụng dịch vụ này tại Ngân hàng Quân đội Huế.

Tác giả Lại Thị Nhật Vy (2020), đã nghiên cứu sự hài lòng của khách hàng về chất lượng dịch vụ của ngân hàng di động (Ứng dụng MB BANK) tại Ngân hàng TMCP Quân đội – chi nhánh Bình Dương. Nghiên cứu tập trung xác định các nhân tố tác động đến sự hài lòng qua 150 bảng khảo sát, thu về 136 phiếu khảo sát, trong đó có 130 phiếu hợp lệ được đưa vào khảo sát. Kết quả nghiên cứu chỉ ra 5 yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của khách hàng: sự tin cậy, sự đáp ứng, sự cảm thông, năng lực phục vụ, phương tiện hữu hình.

Tác giả Phạm Thị Kiều Linh (2021) đã thực hiện nghiên cứu đánh giá của khách hàng cá nhân về chất lượng dịch vụ Internet Banking: Trường hợp nghiên cứu tại Ngân hàng TMCP Đông Á – chi nhánh Huế. Qua bài nghiên cứu, ngoài những thông tin thu thập được, những thông tin hữu ích về chất lượng dịch vụ giúp khách hàng nhìn nhận được những tiện ích của dịch vụ ngân hàng điện tử mà còn là thang đo giúp ban quản trị ngân hàng có thể đánh giá được hoạt động chất lượng dịch vụ hiện có của ngân hàng. Sự hài lòng của khách hàng làm mục tiêu mà ngân hàng hướng tới trong lĩnh vực dịch vụ ngân hàng thì vai trò thỏa mãn nhu cầu khách hàng càng nắm vai trò quan trọng. Bài viết đã khảo sát, lấy ý kiến đánh giá trên 120 cá nhân khách hàng và phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng dịch vụ internet banking. Dựa trên cơ sở đó, kết quả nghiên cứu cho thấy các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng dịch vụ ngân hàng điện tử của ngân hàng Đông Á, chi nhánh Huế gồm: độ tin cậy, sự đồng cảm, khả năng đáp ứng, năng lực phục vụ, phương tiện hữu hình và đánh giá chung.

Với tác giả Nguyễn Thị Thanh Tâm (2021) đã áp dụng mô hình nghiên cứu SERQUAL trong bài viết nâng cao chất lượng dịch vụ E-Banking tại Ngân hàng nông nghiệp và phát triển nông thôn Việt Nam – Chi nhánh Bắc Sông Hương. Bài viết đưa ra một số giải pháp nhằm hỗ trợ Agribank chi nhánh Bắc sông Hương nâng cao chất lượng dịch vụ E-Banking bằng cách đưa ra các giải pháp về các nhóm nhân tố: sự đảm bảo, khả năng đáp ứng, sự đồng cảm, phương tiện hữu hình và giải pháp khác. Đó là những giải pháp cụ thể, rõ ràng và mang tính chiến lược lâu dài để ngân hàng có thể cải thiện và nâng cao chất lượng dịch vụ, thu hút khách hàng sử dụng dịch vụ.

Tác giả Nguyễn Thị Kim Oanh (2021) cũng đã sử dụng mô hình nghiên cứu SERQUAL trong nghiên cứu sự hài lòng của khách hàng đối với dịch vụ Internet Banking tại Ngân hàng TMCP Quốc tế Việt Nam (VIB) – Chi nhánh Huế. Đánh giá thực trạng hoạt động kinh doanh và thực trạng hoạt động của dịch vụ internet banking qua 3 năm 2017-2019, các nhân tố ảnh hưởng và mức độ ảnh hưởng đến sự hài lòng của khách hàng về dịch vụ internet banking tại MBBANK chi nhánh Huế. Kết quả nghiên cứu cho thấy có 4 yếu tố tác động đến sự hài lòng theo thứ tự giảm dần mức độ quan trọng: Sự tin cậy, mức độ đáp ứng, linh động và chi phí dịch vụ.

2.2.2. Các nghiên cứu nước ngoài

Nhóm tác giả Ladhari, Riadh, Ines Ladhari & Miguel Morales (2011) với nghiên cứu “Bank service quality: comparing Canadian and Tunisian customer perceptions”, International Journal of

Bank Marketing. Nghiên cứu nhằm so sánh nhận thức về chất. Kết quả nghiên cứu cho thấy người Canada nhận thức chất lượng dịch vụ cao hơn so với người Tunisia. Ở Canada, sự đồng cảm và độ tin cậy là các yếu tố quan trọng nhất của sự hài lòng và lòng trung thành, trong khi ở Tunisia, độ tin cậy và sự đáp ứng là các yếu tố quan trọng nhất của sự hài lòng và lòng trung thành.

Tác giả Avkiran, Necmi Kemal (1994), Developing an instrument to measure customer service quality in brach banking, International Journal of Bank Marketing. Bài báo này báo cáo kết quả của một phân tích nhân tố xác nhận được thực hiện để kiểm tra sự phù hợp của mô hình BANKSERV với dữ liệu được thu thập bằng cách sử dụng thước đo chỉ nhận thức (BANKPERF). Dữ liệu được thu thập qua bảng câu hỏi, với mẫu 348 khách hàng ngân hàng được thu thập. Kết quả cho thấy rằng "mức độ phù hợp" của mô hình BANKSERV đối với dữ liệu quan sát là gần đúng.

Tác giả Heba Khalil Asfour and Shafiq I. Haddad (2014) The Impact of Mobile Banking on Enhancing Customers' E-Satisfaction: An Empirical Study on Commercial Bank in Jordan. Bài nghiên cứu đưa ra các nhân tố chính: bảo mật, quyền riêng tư, độ tin cậy, dễ điều hướng, hiệu quả, khả năng tiếp cận, tính linh hoạt) về nâng cao Sự hài lòng điện tử của khách hàng. Đưa ra các khuyến nghị và đề xuất đến quản lý cấp trên của người Jordan, quan tâm đến dịch vụ di động để nâng cao sự hài lòng của khách hàng.

Tác giả Broderick, A.J. Vachrapornpuk,(2017) "Service quality in internet banking: the importance of customer role", Marketing Intelligence & Planning. Nghiên cứu sử dụng quan sát của người tham gia và phân tích tường thuật một nhóm người sử dụng trang web ngân hàng trực tuyến tại Anh để khám phá cách khách hàng sử dụng dịch vụ ngân hàng Internet nhận thức và giải thích các yếu tố của mô hình. Kết quả cho thấy mức độ và bản chất của sự tham gia của khách hàng có tác động lớn nhất đến chất lượng của trải nghiệm dịch vụ và các vấn đề như vùng chấp nhận của khách hàng.

Tác giả Vijay M. KUMBHAR (2011) Factors affecting the customer satisfaction in E-banking: Some evidence from Indian banks. Management reseach and practice Vol.3 Issue 4 (2011) Nghiên cứu này đánh giá các yếu tố chính (tức là chất lượng dịch vụ, cảm nhận về thương hiệu và giá trị được cảm nhận) ảnh hưởng đến khách hàng sự hài lòng trong cài đặt dịch vụ ngân hàng điện tử. Nghiên cứu này cũng đánh giá ảnh hưởng của chất lượng dịch vụ đối với nhận thức về thương hiệu, giá trị cảm nhận và sự hài lòng trong ngân hàng điện tử.

Dựa trên các bài nghiên cứu trước đó, nhóm chúng tôi chọn ra 5 yếu tố ảnh hưởng đến Sự hài lòng của khách hàng đối với app MB Bank của Ngân hàng TMCP Quân đội gồm: Các biến độc lập của mô hình: Sự tin cậy, sự hữu ích, dễ sử dụng, sự rủi ro, chi phí Biến phụ thuộc của mô hình là sự hài lòng.

2.3. Mô hình nghiên cứu

Năm 1985, với mô hình nghiên cứu SERQUAL, nhóm tác giả Parasuraman và cộng sự đã công bố thang đo dùng để đánh giá chất lượng và thang đó dựa trên 10 yếu tố như sau: (1) Tin cậy, (2) Đáp ứng, (3) Năng lực phục vụ, (4) Tiếp cận, (5) Truyền thông, (6) Lịch sự, (7) Tín nhiệm, (8) An toàn, (9) Hiểu biết về khách hàng, (10) Phương tiện hữu hình. Mô hình nghiên cứu trên đã bao quát hầu hết mọi khía cạnh để đánh giá chất lượng, tuy nhiên lại rất khó khăn trong việc đánh giá và phân tích vì có một số yếu tố sẽ có nét tương đồng với nhau. Đến năm

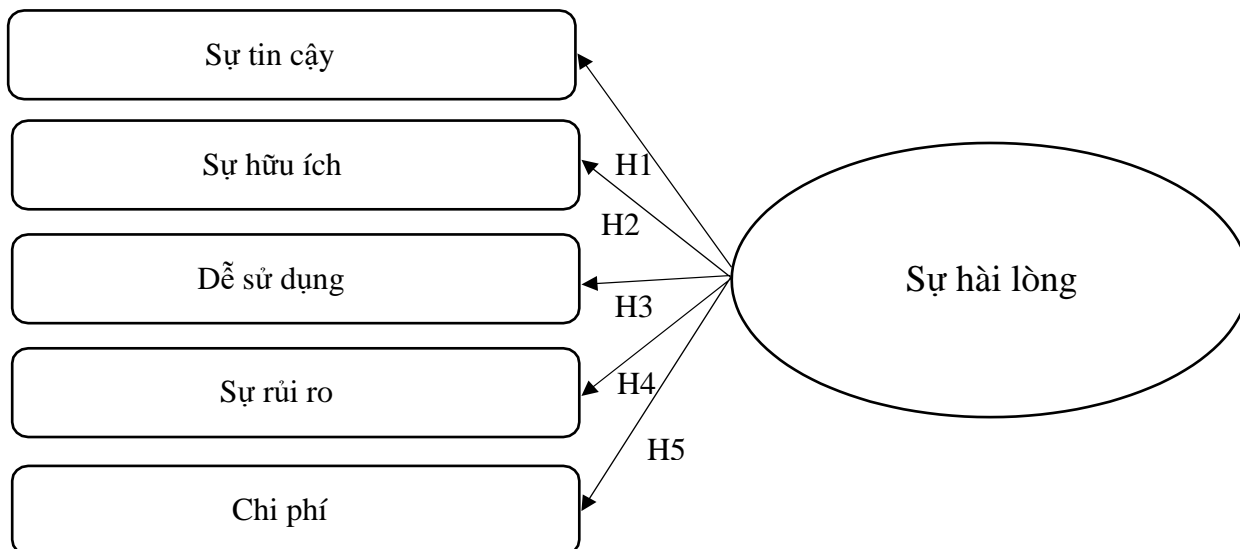
1988, nhóm tác giả Parasuraman và cộng sự đã hiệu chỉnh lại và hình thành mô hình mới gồm 5 yếu tố đánh giá chất lượng bao gồm: (1) Tin cậy, (2) Đáp ứng, (3) Đảm bảo, (4) Cảm thông, (5) Phương tiện hữu hình.

Mô hình SERQUAL, chất lượng dịch vụ được xác định như sau:

$$CLDV = \text{Mức độ cảm nhận về dịch vụ} - \text{giá trị kỳ vọng về dịch vụ}$$

Dựa vào mô hình nghiên cứu trên, nhóm tác giả sẽ sử dụng mô hình nghiên cứu SERQUAL đối với nghiên cứu sự hài lòng của khách hàng đối với dịch vụ app MB BANK.

Mô hình nghiên cứu đề xuất:



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

H1: Sự tin cậy có tác động tích cực đến sự hài lòng của khách hàng. H2: Sự hữu ích có tác động tích cực đến sự hài lòng của khách hàng. H3: Dễ sử dụng có tác động tích cực đến sự hài lòng của khách hàng. H4: Rủi ro tác động tiêu cực đến sự hài lòng của khách hàng. H5: Chi phí tác động tiêu cực đến sự hài lòng của khách hàng

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Chọn mẫu

Mỗi bài nghiên cứu sẽ có kích thước mẫu khác nhau, kích thước mẫu phụ thuộc vào phương pháp phân tích mà tác giả lựa chọn, nghiên cứu này tác giả sử dụng phân tích nhân tố khám phá (EFA). Theo Hair, Anderson, Tatham và Black (1998), kích thước mẫu tối thiểu gấp 5 lần tổng số biến quan sát và mô hình FSQ and TSQ của Gronroos (1984). Đây là cỡ mẫu phù hợp cho nghiên cứu có sử dụng phân tích nhân tố.

$$N=5*26=130 \text{ (Như vậy, mẫu tối thiểu là 130 mẫu)}$$

Sự hài lòng của khách hàng về app của MB Bank sẽ là đối tượng nghiên cứu của tác giả. Thời gian thực hiện khảo sát từ ngày 4/3/2023 đến ngày 15/3/2023. Như vậy, bài viết chọn điều tra 150 khách hàng và kết quả nghiên cứu đã thu về được 150 bảng khảo sát được sử dụng để làm dữ liệu nghiên cứu.

3.2. *Biến và câu hỏi khảo sát*

Câu hỏi khảo sát sẽ được xây dựng dựa trên cơ sở lý thuyết và các nghiên cứu đã được thực nghiệm từ các nhà nghiên cứu A. Parasuraman, Valarie Zeithaml và Leonard L. Berry (1985, 1988). Các câu hỏi khảo sát sẽ được thiết kế cụ thể như bảng dưới đây:

Bảng 1. Các biến quan sát trong mô hình nghiên cứu

Biến dữ liệu	Câu hỏi quan sát	Nguồn
Nhân tố sự tin cậy	1. Tôi tin rằng thông tin giao dịch của tôi được giữ bí mật khi sử dụng dịch vụ App MB	Parasuraman và cộng sự (1985)
	2. Tôi tin rằng giao dịch qua App MB cũng an toàn như giao dịch qua quầy tại ngân hàng	Parasuraman và cộng sự (1985)
	3. Tôi tin rằng App MB có thể bảo mật các thông tin tài chính cá nhân của tôi	Parasuraman và cộng sự (1985)
	4. Tôi tin rằng sử dụng App MB rất đáng tin cậy cho các giao dịch tài chính	Parasuraman và cộng sự (1985)
	5. Tôi tin rằng ngân hàng sẽ trung thực với tôi trong các giao dịch qua App MB	Parasuraman và cộng sự (1985)
Nhân tố sự hữu ích	1. Giao dịch qua App MB rất nhanh chóng, không phải mất thời gian đến ngân hàng	Parasuraman và cộng sự (1985)
	2. App MB giúp tôi có thể thực hiện giao dịch ngân hàng bất cứ khi nào (24/24)	Parasuraman và cộng sự (1985)
	3. Sử dụng App MB giúp tôi thực hiện các giao dịch ngân hàng dễ dàng hơn so với giao dịch tại quầy	Parasuraman và cộng sự (1985)
	4. Tôi cảm thấy tiện lợi hơn khi sử dụng App MB	Parasuraman và cộng sự (1985)
	5. Giao dịch qua App MB giúp tôi tiết kiệm chi phí hơn so với hình thức thông thường	Parasuraman và cộng sự (1985)
Nhân tố Sử dụng	1. Học sử dụng dịch vụ App MB rất dễ dàng	Tác giả tự đề xuất
	2. Thực hiện các giao dịch App MB rất dễ dàng	Tác giả tự đề xuất
	3. Các hướng dẫn khi giao dịch App MB rất rõ ràng và dễ hiểu	Tác giả tự đề xuất
	4. Nhìn chung tôi thấy App MB rất dễ sử dụng	Tác giả tự đề xuất
Nhân tố Rủi ro	1. Tôi e ngại nếu giao dịch qua App MB bị lỗi tôi có thể mất tiền trong tài khoản	Tác giả tự đề xuất
	2. Tôi e ngại rằng việc cung cấp thông tin cá nhân cho các giao dịch qua App MB là không an toàn	Tác giả tự đề xuất
	3. Tôi e ngại việc sử dụng App MB có thể bị kẻ xấu đánh cắp và sử dụng tài khoản của tôi	Tác giả tự đề xuất
	4. Tôi e ngại nếu bị mất điện thoại khi sử dụng App MB thì tiền của tôi cũng sẽ bị mất	Tác giả tự đề xuất
	5. Tôi e ngại rằng khi tôi gặp những vấn đề trên App MB mà ngân hàng không giải quyết thỏa đáng cho tôi	Tác giả tự đề xuất
Nhân tố Chi phí	1. Chi phí sử dụng App MB là khoản chi lớn đối với tôi (Phí hàng tháng hay phí khi thực hiện giao dịch)	Lê Thị Thanh Long 2020
	2. Chi phí kết nối phải trả cho nhà mạng (4G, SMS) là quá đắt khi sử dụng dịch vụ App MB	Lê Thị Thanh Long 2020
	3. Chi phí để cài đặt ứng dụng App MB trên điện thoại là đắt tiền đối với tôi	Lê Thị Thanh Long 2020
	4. Nhìn chung sử dụng App MB tốn chi phí giao dịch nhiều hơn so với các kênh giao dịch khác (giao dịch tại quầy, giao dịch qua internet...)	Lê Thị Thanh Long 2020
Nhân tố Sự hài lòng	1. Tôi hài lòng về quá trình đăng ký tài khoản sử dụng trên App MB nhanh chóng, dễ dàng	Parasuraman và cộng sự (1985)
	2. Tôi hài lòng về App MB BANK đáp ứng đầy đủ các dịch vụ, chức năng	Parasuraman và cộng sự (1985)
	3. Tôi hài lòng về các khoản chi phí mà Ngân hàng yêu cầu thanh toán khi sử dụng App MB BANK	Parasuraman và cộng sự (1985)

3.3. Phương pháp nghiên cứu

Sau khi thu thập được dữ liệu thông tin từ các khách hàng cá nhân, sẽ sử dụng phần mềm SPSS để thực hiện phân tích các bước sau:

Thống kê mô tả: dùng để thống kê các đặc điểm cơ học của đối tượng nghiên cứu như: giới tính, tuổi tác, trình độ văn hóa, sở thích... để rút ra kết luận đối tượng cần hướng tới khi đưa ra giải pháp

Kiểm định độ tin cậy thang đo Cronbach's alpha: là “Kiểm định nhằm phân tích tìm hiểu xem các biến quan sát có đo lường cho một khái niệm cần đo hay không, giá trị đóng góp nhiều hay ít được phản ánh thông qua hệ số tương quan biến tổng (chính là một phép kiểm định thống kê về mức độ chặt chẽ mà các mục hỏi trong thang đo tương quan với nhau). Kiểm định Cronbach's alpha sử dụng để nhằm loại biến có hệ số tương quan với biến tổng nhỏ sẽ cho phép loại bỏ những biến không phù hợp trong mô hình nghiên cứu.” Theo Kline (1994); Hair và cộng sự (2006), thông thường sử dụng hai chỉ số thống kê là: (1) hệ số Cronbach's alpha và hệ số tương quan biến tổng để kiểm định. Hệ số Cronbach's alpha từ 0.6 - 0.8 là thang đo lường tốt (nếu lớn hơn 0.95 không tốt vì các biến đo lường hầu như là một). Trong khi đó, hệ số tương quan biến tổng phải lớn hơn 0.3 (nếu nhỏ hơn 0.3 được xem là biến rác, cần loại bỏ ra khỏi thang đo), Kline, 1994.

Phân tích nhân tố khám phá (Exploratory Factor Analysis – EFA): là phương pháp “Phân tích thống kê dùng để rút gọn một tập hợp gồm nhiều biến quan sát phụ thuộc lẫn nhau thành một tập biến ít hơn nhưng chúng có ý nghĩa hơn và vẫn chứa đựng hầu hết các nội dung thông tin của tập biến ban đầu mà vẫn đảm bảo mối quan hệ phụ thuộc lẫn nhau. Phần mềm SPSS cũng sẽ được sử dụng để phân tích nhân tố khám phá (EFA). Trong phân tích EFA thông thường cần phải đáp ứng các điều kiện: Factor loading > 0.5 (hệ số tải càng lớn chứng tỏ các biến quan sát có mối quan hệ càng chặt chẽ với nhân tố); $0.5 < KMO < 1$; kiểm định Bartlett có Sig < 0.05 (các biến quan sát có tương quan với nhau trong tổng thể); phương sai trích Total Varicance Explained $> 50\%$; Eigenvalue > 1 .”

Giá trị R² (R Square) phản ánh mức độ giải thích biến phụ thuộc của các biến độc lập trong mô hình hồi quy. Thông thường, chúng ta thường chọn ra 2 phân nhánh ý nghĩa mạnh/yếu cho việc này. Từ 0.5 – 1 thì mô hình phản ánh tốt, bé hơn 0.5 thì mô hình phản ánh chưa tốt.

Giá trị sig của kiểm định F được sử dụng để kiểm định độ phù hợp của mô hình hồi quy. Nếu sig nhỏ hơn 0.05 thì mô hình hồi quy tuyến tính bội phù hợp với tập dữ liệu và có thể sử dụng được. Giá trị này thường nằm trong bảng Anova. Giá trị sig của kiểm định t được sử dụng để kiểm định ý nghĩa của hệ số hồi quy. Nếu sig của kiểm định t của hệ số hồi quy của một biến < 0.5 thì có nghĩa biến độc lập đó có tác động đến biến phụ thuộc. Nếu sig của kiểm định t của hệ số hồi quy của một biến > 0.5 thì có nghĩa biến độc lập đó không có sự tác động đến biến phụ thuộc. Giá trị này thường nằm ở bảng Coefficients.

Kiểm định đa cộng tuyến: Một thuật ngữ thống kê thường xảy ra khi có sự tương quan giữa 2 hay nhiều biến độc lập trong mô hình hồi quy. Đơn giản hơn là một biến độc lập có thể được sử dụng hay dự báo cho một hay nhiều biến độc lập khác. Dấu hiệu nhận biết đa cộng tuyến dựa vào hệ số phóng đại phương sai (VIF).

Nếu giá trị VIF = 1 không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến.

Nếu $1 < VIF < 5$: có sự tương quan vừa phải giữa một biến độc lập nhất định với các biến độc lập khác trong mô hình -> Có thể xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến.

Nếu $VIF > 5$ thì xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến.

Kiểm định tự tương quan: Hiện tượng tự tương quan trong kinh tế tài chính lượng hay còn gọi là Autocorrelation là hiện tượng kỳ lạ mà tại đó hạng nhiều tại thời gian t (hay còn gọi là sai số) thường được kí hiệu là u có tương quan với hạng nhiều tại thời gian $(t-1)$ hoặc bất kể hạng nhiều nào trong quá khứ. Thường xảy ra trong tài liệu bảng (panel data) và trong tài liệu chuỗi thời hạn (time-series). Kiểm định tự tương quan bằng quy tắc kiểm định Durbin Watson theo kinh nghiệm.

Nếu $1.5 < d < 2.5$ thì kết luận mô hình không có tự tương quan.

Nếu $d < 1$ hoặc $d > 3$ thì khả năng rất cao xảy ra hiện tượng tự tương quan

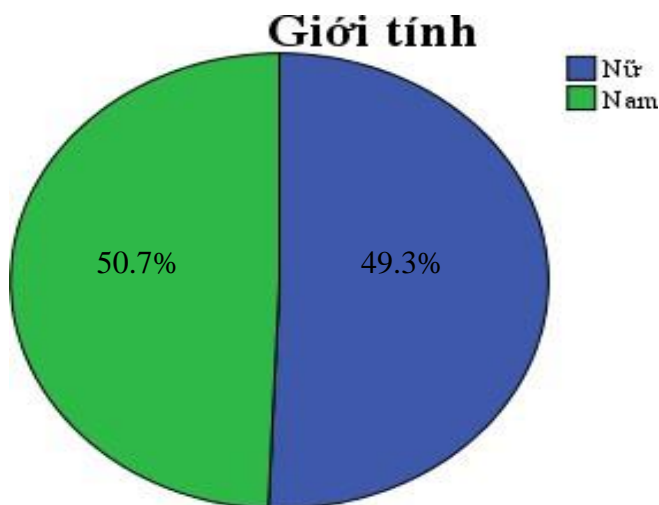
3.4. Phương pháp xử lý thông tin

Kết quả khảo sát được cập nhật, mã hóa và thực hiện kiểm tra độ tin cậy của các thang đo trước khi thực hiện các hoạt động thống kê và phân tích. Nhập liệu và phân tích dữ liệu được thực hiện thông qua phần mềm xử lý thống kê SPSS 20.0.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Thống kê mô tả

4.1.1. Thống kê mô tả giới tính

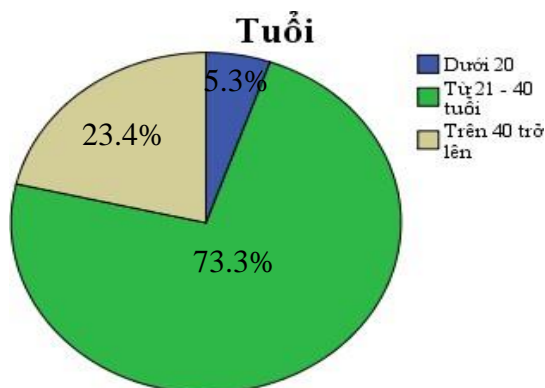


Hình 2. Kết quả khảo sát theo giới tính

(Nguồn: Kết quả thu thập được từ phần mềm SPSS)

Theo kết quả số liệu điều tra 150 khách hàng cá nhân của Ngân hàng TMCP Quân đội, cho ra kết quả 50.7% tương ứng với 76 khách hàng là Nữ và 49.3% tương ứng với 74 khách hàng là Nam.

4.1.2. Thống kê mô tả độ tuổi

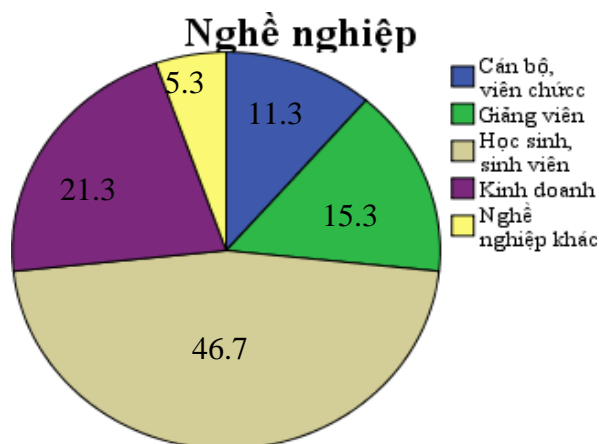


Hình 3. Kết quả khảo sát theo độ tuổi
(Nguồn: Kết quả thu thập được từ phần mềm SPSS)

Theo kết quả thống kê sau khi khảo sát 150 khách hàng cá nhân đã và đang sử dụng app MB Bank cho thấy có 5.3% là khách hàng có độ tuổi dưới 20 tuổi tương ứng với 8 khách hàng trong số 150 khách hàng, có 73.3% khách hàng có độ tuổi từ 21-40 tuổi tương ứng với 110 khách hàng, có 21.4% khách hàng có độ tuổi trên 40 tuổi tương ứng với 32 khách hàng.

Qua khảo sát trên cho thấy lượng khách hàng có độ tuổi từ 21 tuổi đến 40 tuổi là có tỷ lệ cao nhất có lẽ khách hàng ở độ tuổi này đa số là sinh viên, hoặc những người đang kinh doanh nên việc sử dụng qua app rất tiện lợi còn lại trên 40 tuổi thì khá khiêm tốn. Sở dĩ khách hàng ở độ tuổi từ 21- 40 sẽ nhiều vì ở độ tuổi này khách hàng sử dụng smartphone thông thạo và nhu cầu sử dụng khá cao nên sẽ rất thuận tiện cho mọi người. Đây cũng là tiêu chí để MB Bank nên lưu tâm để xác định đối tượng khách hàng của mình về tâm lý và những yếu tố ảnh hưởng đến.

4.1.3. Thống kê mô tả nghề nghiệp



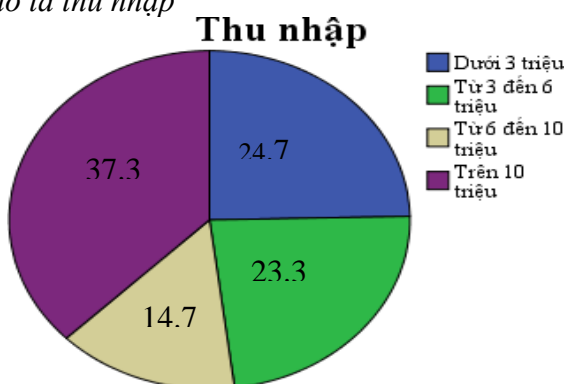
Hình 4. Kết quả khảo sát theo nghề nghiệp
(Nguồn: Kết quả thu thập được từ phần mềm SPSS)

Qua khảo sát 150 khách hàng cho thấy khách hàng chiếm tỷ lệ cao nhất là học sinh-sinh viên với 70 lượt trả lời tương đương với 46.7%, tỷ lệ cao thứ hai là các khách hàng đang kinh doanh chiếm tỷ lệ là 32 khách hàng trong tổng 150 khách hàng được khảo sát và tương ứng với 21.3%, còn lĩnh vực nghề nghiệp khác có 8 khách hàng tham gia khảo sát tương ứng với 5.3%. Nhóm khách hàng là “cán bộ, viên chức” thì chiếm 17 khách hàng trên tổng số

khách hàng được khảo sát và tương ứng với 11.3%. Còn lại là giảng viên thì chỉ chiếm 23 khách hàng trên tổng 150 khách hàng và tương ứng với 15.3%.

Mỗi đối tượng khác nhau đều có tâm lý tiêu dùng và hành động khác nhau, nhưng đặc điểm app MB có lẽ phù hợp với đối tượng học sinh, sinh viên nhiều nhất. Đối với app MB có rất nhiều ưu đãi thích hợp như: số tài khoản được chọn như ý, miễn phí chuyển khoản từ ngân hàng này đến ngân hàng khác, miễn phí khi thanh toán bằng máy POS và một số ưu đãi khác. Khách hàng của MB càng ngày càng đa dạng hơn, vì là đa dạng hơn nên ngân hàng đã có những động thái quan tâm nhất định nhằm thu hút bộ phận khách hàng lớn sử dụng và biết đến MB để mở rộng thị trường của mình.

4.1.4. Thống kê mô tả thu nhập



Hình 5. Kết quả khảo sát theo thu nhập

(Nguồn: Kết quả thu thập được từ phần mềm SPSS)

Dựa vào bảng số liệu trên, ta nhận xét số lượng khách hàng tham gia khảo sát có mức thu nhập trên 10 triệu chiếm tỷ trọng cao nhất với 37.3% tương ứng với 56 người tham gia khảo sát, tiếp theo đối với mức thu nhập dưới 3 triệu chiếm tỷ trọng 24.7% tương ứng với 37 khách hàng tham gia khảo sát, tiếp theo đối với nhóm thu nhập từ 3 đến 6 triệu chiếm tỷ trọng 23.3% với 35 khách hàng tham gia khảo sát và cuối cùng là từ 6 đến 10 triệu chiếm tỷ trọng 14.7% với 22 khách hàng. Mức thu nhập trên 10 triệu tham gia khảo sát nhiều nhất vì đối tượng khách hàng: cán bộ, viên chức; giảng viên; kinh doanh tham gia khảo sát nhiều. Còn đối với mức thu nhập thấp nhất dưới 3 triệu phù hợp với nhóm đối tượng học sinh, sinh viên, như vậy ta thấy app MB rất đa dạng, đáp ứng được nhu cầu của từng nhóm khách hàng khác nhau.

4.2. Đánh giá độ tin cậy Cronbach's Alpha

Bảng 2. Kết quả phân tích Cronbach's Alpha của các biến quan sát

Biến quan sát	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item – Total Correlation	Corrected Item – Total Correlation
Sự tin cậy; alpha = 0.893				
TC1	10.88	15.046	.691	.880
TC2	10.49	14.547	.767	.862
TC3	10.83	14.543	.743	.868
TC4	10.89	14.611	.735	.870
TC5	10.75	15.113	.752	.867

Sự hữu ích; alpha = 0.908				
HI1	11.49	17.138	.733	.895
HI2	11.51	15.272	.809	.879
HI3	11.09	16.743	.772	.887
HI4	11.36	16.326	.762	.889
HI5	11.15	16.721	.770	.887
Dễ sử dụng; alpha = 0.764				
SD1	12.18	3.330	.505	.745
SD2	12.65	2.498	.602	.687
SD3	12.55	2.384	.725	.612
SD4	12.77	2.811	.466	.764
Rủi ro; alpha = 0.805				
RR1	17.41	5.627	.483	.798
RR2	17.35	5.329	.523	.788
RR3	17.49	5.151	.554	.779
RR4	17.27	4.871	.717	.727
RR5	17.22	4.978	.683	.738
Chi phí; alpha = 0.760				
CP1	11.93	3.365	.558	.718
CP2	12.45	2.584	.645	.652
CP3	12.49	2.520	.687	.626
CP4	12.53	3.003	.402	.795
Sự hài lòng; alpha = 0.768				
HL1	7.85	5.052	.592	.697
HL2	7.81	5.401	.568	.724
HL3	7.85	4.381	.649	.633

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS)

Đối với yếu tố sự tin cậy: Thang đo tin cậy có hệ số Cronbach's Alpha là 0.893 và các hệ số tương quan biến tổng của các biến đo lường nhân tố đều đạt yêu cầu (>0.3). Do vậy, các biến quan sát của nhân tố này được đưa vào phân tích nhân tố khám phá EFA.

Đối với sự hữu ích: Thang đo tin cậy có hệ số Cronbach's Alpha là 0.908 và các hệ số tương quan biến tổng của các biến đo lường nhân tố đều đạt yêu cầu (>0.3). Do vậy, các biến quan sát của nhân tố này được đưa vào phân tích nhân tố khám phá EFA.

Đối với sự sử dụng: Thang đo tin cậy có hệ số Cronbach's Alpha là 0.764 và các hệ số tương quan biến tổng của các biến đo lường nhân tố đều đạt yêu cầu (>0.3). Do vậy, các biến quan sát của nhân tố này được đưa vào phân tích nhân tố khám phá EFA.

Đối với sự rủi ro: Thang đo tin cậy có hệ số Cronbach's Alpha là 0.805 và các hệ số tương quan biến tổng của các biến đo lường nhân tố đều đạt yêu cầu (>0.3). Do vậy, các biến quan sát của nhân tố này được đưa vào phân tích nhân tố khám phá EFA.

Đối với chi phí: Thang đo tin cậy có hệ số Cronbach's Alpha là 0.760 và các hệ số tương quan biến tổng của các biến đo lường nhân tố đều đạt yêu cầu (>0.3). Do vậy, các biến quan sát của nhân tố này được đưa vào phân tích nhân tố khám phá EFA.

Đối với sự hài lòng: Thang đo tin cậy có hệ số Cronbach's Alpha là 0.768 và các hệ số tương quan biến tổng của các biến đo lường nhân tố đều đạt yêu cầu (>0.3). Do vậy, các biến quan sát của nhân tố này được đưa vào phân tích nhân tố khám phá EFA.

4.3. Phân tích nhân tố khám phá EFA

Kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA nhằm kiểm định giá trị khái niệm của thang đo nghiên cứu. Đây là một kỹ thuật không thể thiếu khi thực hiện nghiên cứu nhằm rút trích dữ liệu, từ nhiều yếu tố đánh giá hợp thành một nhân tố đánh giá mới nhưng mang tính chất đại diện cao. Khi phân tích nhân tố khám phá EFA cần đảm bảo các yêu cầu, như sau:

Hệ số KMO > 0.5, mức ý nghĩa của kiểm định Bartlett < 0.5. Hệ số tải nhân tố Factor Loading > 0.5.

Tổng trích phương sai > 50%. Hệ số Eigenvalue có giá trị > 1.

Bảng 3. Kết quả kiểm định KMO và Bartlett các biến độc lập

Kiểm định KMO và Bartlett		
Kiểm định KMO		.749
Kiểm định Bartlett's	Chi bình phương	1710.761
	Bậc tự do (df)	253
	Mức ý nghĩa (Sig.)	.000

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS)

Kiểm định Barlett, giả thuyết được đặt ra:

H0: Các biến không có tương quan tổng thể H1: Các biến có tương quan tổng thể

Giá trị Sig của kiểm định Barlett tính được bằng 0.000 < 0.05 như vậy giả bác bỏ giả thuyết H0, chấp nhận H1 hay các biến có tương quan tổng thể.

Nhìn vào bảng kết quả, ta thấy giá trị hệ số KMO đạt 0.749 > 0.5 , do đó phân tích nhân tố trên là phù hợp với dữ liệu nghiên cứu.

Giá trị Eigenvalue (bảng Total Variance Explained), tất cả các chỉ số của các nhân tố đều thỏa điều kiện >1, do đó có thể kết luận mô hình mới có 5 nhân tố.

Bảng 4. Kết quả Total variance Explained các biến độc lập Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.941	21.483	21.483	4.941	21.483	21.483
2	3.087	13.423	34.905	3.087	13.423	34.905
3	2.777	12.072	46.977	2.777	12.072	46.977
4	2.349	10.214	57.191	2.349	10.214	57.191
5	1.934	8.407	65.598	1.934	8.407	65.598
6	.933	4.057	69.655			
7	.820	3.564	73.219			
8	.688	2.991	76.210			
9	.651	2.831	79.041			

10	.587	2.551	81.592		
11	.581	2.527	84.119		
12	.491	2.135	86.254		
13	.442	1.920	88.174		
14	.436	1.896	90.070		
15	.414	1.802	91.871		
16	.361	1.570	93.441		
17	.292	1.270	94.712		
18	.280	1.217	95.929		
19	.258	1.120	97.049		
20	.205	.890	97.939		
21	.200	.868	98.808		
22	.139	.602	99.410		
23	.136	.590	100.000		

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS

Sau khi, đánh giá và phân tích nhân tố khám phá EFA dựa vào ma trận xoay các nhân tố để xác định các biến trong cùng một nhân tố. Nghiên cứu sử dụng phương pháp rút trích nhân tố (principal components) và phép quay ma trận nên các biến có hệ số tải nhân tố (thể hiện tương quan giữa các biến nhân tố) phải >0.5 mới đạt yêu cầu.

Bảng 5. Kết quả ma trận xoay các nhân tố *Rotated Component Matrix^a*

	Component				
	1	2	3	4	5
HI2	.868				
HI3	.859				
HI4	.855				
HI5	.839				
HI1	.786				
TC5		.845			
TC2		.833			
TC3		.826			
TC4		.821			
TC1		.799			
SD3			.860		
SD2			.791		
SD1			.711		
SD4			.678		
CP3				.852	
CP2				.847	
CP1				.760	
CP4				.581	
RR3					.836
RR4					.798
RR2					.690
RR1					.612

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS)

Nhìn vào bảng kết quả ma trận xoay các nhân tố, thể hiện các hệ số tải nhân tố có giá trị đều lớn hơn 0.5, theo đó tất cả các biến đều đạt yêu cầu được đưa vào mô hình nghiên cứu.

Tổng phương sai rút trích được dựa trên 5 nhân tố có Eigenvalue >1 là 65.598 (>50%), cho thấy phương sai rút trích đạt yêu cầu. Như vậy, sau bước phân tích nhân tố khám phá, từ mô hình với 5 nhân tố ban đầu đều thỏa điều kiện và không có sự thay đổi về nhân tố.

Bảng 6. Kết quả kiểm định KMO và Bartlett các biến phụ thuộc

Kiểm định KMO và Bartlett		
Kiểm định KMO		.687
Kiểm định Bartlett's	Chi bình phương	116.225
	Bậc tự do (df)	3
	Mức ý nghĩa (Sig.)	.000

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS)

Sau khi kiểm định các biến độc lập, chuyển sang kiểm định biến phụ thuộc sự hài lòng. Giá trị hệ số KMO đạt 0.687 >0.5 và hệ số mức ý nghĩa Sig. Đạt 0.000 < 0.05, kết quả kiểm định thu được là phù hợp với nghiên cứu. Tiếp theo, nhìn vào bảng Total Variance Explained chỉ số Eigenvalues là 68.343 (>50%) cho thấy phương sai rút trích đạt yêu cầu.

Bảng 7. Kết quả Total variance Explained các biến phụ thuộc Total Variance Explained

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.050	68.343	68.343	2.050	68.343	68.343
2	.539	17.957	86.300			
3	.411	13.700	100.000			

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS)

4.4. Ước lượng và kiểm định mô hình hồi quy

Sau khi các bước kiểm định giá trị thang đo, phân tích nhân tố khám phá mới được đưa vào phân tích hồi quy, với biến phụ thuộc là nhân tố Sự hài lòng, các biến độc lập: sự tin cậy, sự hữu ích, sử dụng, rủi ro, chi phí.

Tiến hành ước lượng mô hình hồi quy mẫu, mô hình có dạng:

$$CLDV = \beta_0 + \beta_1*TC + \beta_2*HI + \beta_3*SD + \beta_4*RR + \beta_5*CP + \varepsilon$$

Trước khi xem xét kết quả ước lượng mô hình hồi quy cần kiểm định các vi phạm giả định của mô hình, đó là kiểm định đa trọng tuyến, kiểm định tự tương quan và kiểm định phương sai thay đổi.

Bảng 8. Kết quả Model Summary Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.570 ^a	.325	.301	.83595	1.741

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS)

Kiểm tra phân tích hồi quy cho thấy R bình phương hiệu chỉnh có giá trị 0.325 tạm chấp nhận được do lớn hơn mức tối thiểu là 0.25 mang ý nghĩa mức độ phù hợp của mô hình nghiên cứu là 32.5%. Như vậy, chứng tỏ mô hình nghiên cứu có giá trị giải thích ở mức thấp.

Bảng 9. Bảng ANOVA ANOVA

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	48.370	5	9.674	13.843	.000 ^b
Residual	100.630	144	.699		
Total	149.000	149			

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS)

Với kết quả bảng Anova thì giá trị Sig. = .000 < 0.05 và giá trị thống kê F=13. cho nên ta kết luận mô hình hồi quy bội thỏa mãn đủ hai điều kiện đánh giá và kiểm định phù hợp cho việc rút ra các kết quả nghiên cứu.

Bảng 10. Bảng Coefficients Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	-1.660E-016	.069		.000	1.000		
HI	.233	.069	.233	3.378	.001	1.000	1.000
TC	.348	.069	.348	5.043	.000	1.000	1.000
SD	.257	.069	.257	3.732	.000	1.000	1.000
CP	-.201	.069	-.201	-2.914	.004	1.000	1.000
RR	-.183	.069	-.183	-2.647	.009	1.000	1.000

a. Dependent Variable: SHL

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS)

Kiểm định hiện tượng đa cộng tuyến giữa các biến độc lập được chuẩn hóa bằng hệ số phóng đại phương sai VIF, theo kết quả cho thấy ở bảng sau đây, tất cả các hệ số VIF đều =1, do đó không có hiện tượng đa cộng tuyến giữa các biến độc lập.

Kiểm định tự tương quan được thể hiện ở hệ số Durbin – Watson, giá trị hệ số Durbin – Watson trong bài thu được – 1.741 thỏa điều kiện từ [1.5;2.5]. Vậy nên, kết luận mô hình không bị tự tương quan, phân tích hồi quy có ý nghĩa.

Kiểm định phương sai số thay đổi, các giá trị Sig. của kiểm định tương quan lớn hơn mức ý nghĩa 5%, do đó có thể kết luận với mức ý nghĩa 5% thì phương sai số không bị thay đổi.

Từ kết quả bảng Coefficients chúng ta xây dựng được phương trình hồi quy chuẩn hóa:

$$Y = 0.348*TC + 0.233*HI + 0.257*SD - 0.201*RR - 0.183*CP + \varepsilon$$

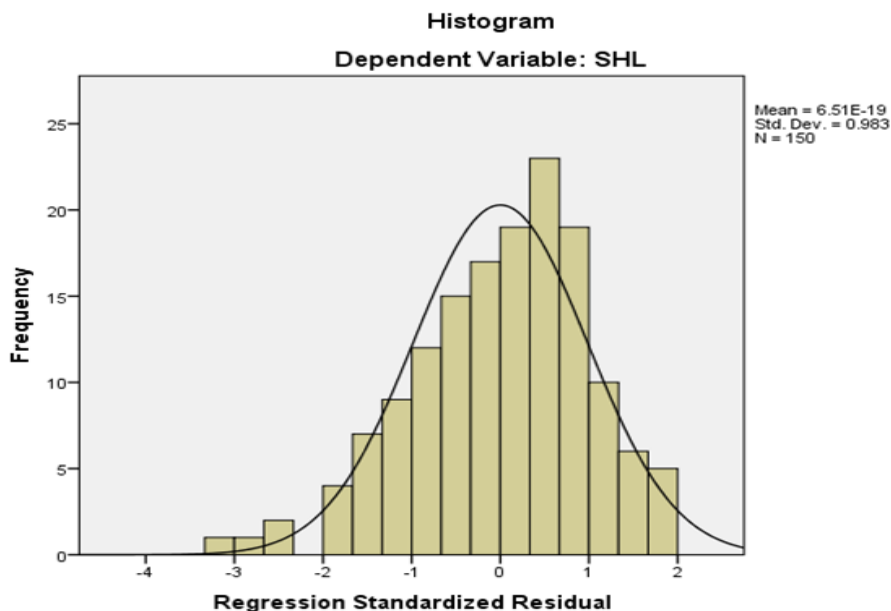
Nếu biến TC tăng 1 đơn vị với điều kiện các biến còn lại không có sự thay đổi thì biến HL tăng 0.348 đơn vị.

Nếu biến HI tăng 1 đơn vị với điều kiện các biến còn lại không có sự thay đổi thì biến HL tăng 0.233 đơn vị.

Nếu biến SD tăng 1 đơn vị với điều kiện các biến còn lại không có sự thay đổi thì biến HL tăng 0.257 đơn vị.

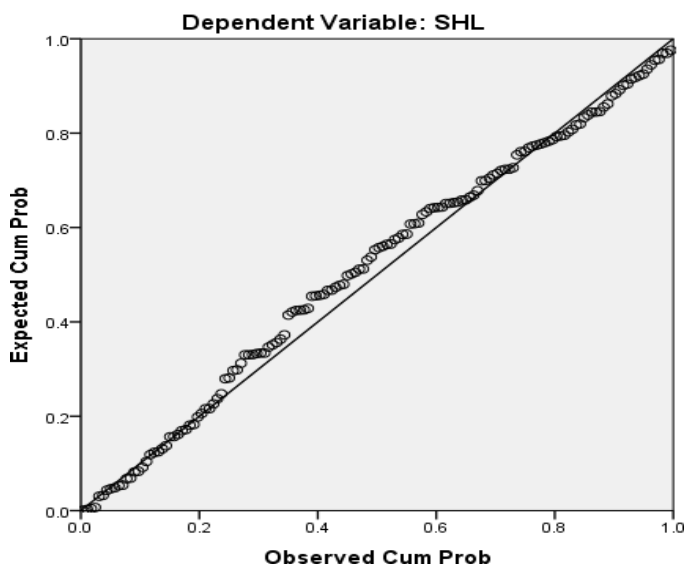
Nếu biến RR tăng 1 đơn vị với điều kiện các biến còn lại không có sự thay đổi thì biến SHL giảm 0.201 đơn vị.

Nếu biến CP tăng 1 đơn vị với điều kiện các biến còn lại không có sự thay đổi thì biến SHL giảm 0.183 đơn vị.

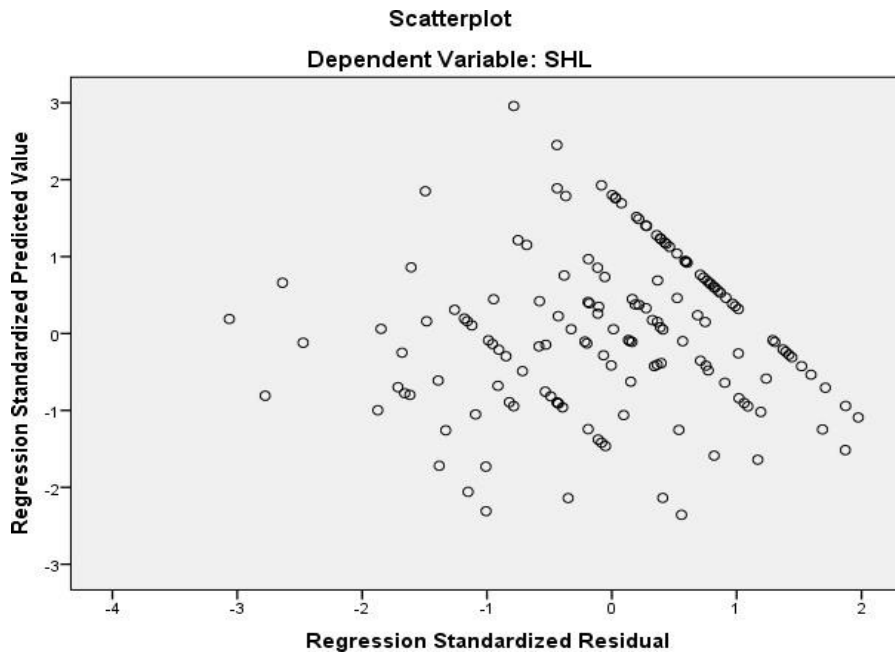


Hình 6. Histogram Dependent Variable
(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS)

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Hình 7. Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS)



Hình 8. Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS)

Bảng 11. Bảng Residuals Statistics Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	-1.3431	1.6849	.0000	.56976	150
Residual	-2.56121	1.64990	.00000	.82181	150
Std. Predicted Value	-2.357	2.957	.000	1.000	150
Std. Residual	-3.064	1.974	.000	.983	150

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý số liệu trên phần mềm SPSS)

Nhìn vào chart Scatterplot ta thấy phần dư phân tán ngẫu nhiên xung quanh đường đi qua tung độ 0 và tung độ 1, dao động nhiều ở biên độ +/- 1, chứng tỏ rằng giả định liên hệ tuyến tính không bị vi phạm. Hình tần số Histogram cho thấy đường cong phân phối chuẩn đặt chồng lên Hình tần số, giá trị trung bình rất nhỏ bằng 0 (mean = 0.0000) và độ lệch chuẩn gần bằng 1 (Std. Dev = 0.56976), điều này cho thấy phân phối của phần dư xấp xỉ chuẩn. Hình P-P plot cũng cho thấy các điểm quan sát không phân tán quá xa đường thẳng kỳ vọng nên có thể kết luận rằng giả thiết phần dư có phân phối chuẩn không bị vi phạm. Như vậy, mô hình hồi qui tuyến tính trên là mô hình phù hợp.

4.5. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Qua kết quả nghiên cứu của bài trên, ta có thể đánh giá: Kết quả đánh giá độ tin cậy của các thang đo có thể khẳng định sự tồn tại của 5 nhân tố ảnh hưởng đến đánh giá chung về sự hài lòng của khách hàng đối với dịch vụ thẻ tại MBBANK – Chi nhánh Bình Dương. Các nhân tố ảnh hưởng bao gồm: 5 5 4 5 4 3

Nhân tố Sự tin cậy (X1): TC1, TC2, TC3, TC4, TC5 Nhân tố Sự hữu ích (X2): HI1, HI2, HI3, HI4, HI5 Nhân tố Dễ sử dụng (X3): SD1, SD2, SD3, SD4 Nhân tố Sự rủi ro (X4): RR1, RR2, RR3, RR4, RR5

Nhân tố Chi phí (X5): CP1, CP2, CP3, CP4

Sau quá trình phân tích hồi quy nhân tố, ta có mô hình hồi quy cuối cùng bao gồm 1 biến phụ thuộc và 5 biến độc lập tương ứng như sau:

$$X1= 0.348, X2=0.233, X3=0.257, X4= -0.201, X5= -0.183$$

Các nhân tố ảnh hưởng đến đánh giá chung về sự hài lòng của khách hàng đối với dịch vụ thể ở các mức độ ảnh hưởng khác nhau lần lượt là nhân tố “Sự hữu ích”, nhân tố “chi phí”, nhân tố “Sự rủi ro”, nhân tố “Dễ sử dụng”, nhân tố “Sự hữu ích”. Đồng thời có 3 nhân tố đều có ảnh hưởng cùng chiều với “Sự hài lòng” của khách hàng: nhân tố sự tin cậy, nhân tố sự hữu ích, nhân tố sử dụng và có 2 nhân tố có ảnh hưởng ngược chiều với “Sự hài lòng” của khách hàng: nhân tố chi phí và nhân tố rủi ro đối với dịch vụ app MB Bank tuy nhiên không chỉ dựa trên các nhân tố đó để đưa ra gợi ý nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ app MB Bank, mà cần phải dựa trên đánh giá của khách hàng tham gia khảo sát đối với từng nhân tố và đánh giá chung của khách hàng đối với MB Bank để đưa ra phù hợp nhất.

Bảng 12. So sánh các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng dịch vụ app MB Bank và đánh giá của khách hàng

Ảnh hưởng của các nhân tố đến CLDV app MB Bank theo thứ tự giảm dần				
TC	SD	HI	RR	CP
CP	RR	HI	SD	TC
Ảnh hưởng của các nhân tố đến CLDV app MB Bank theo thứ tự tăng dần				

Khách hàng đánh giá thấp đối với các nhân tố Rủi ro và Chi phí, nhưng các nhân tố này có mức độ ảnh hưởng lớn đến chất lượng dịch vụ app MB Bank. Ngược lại, các nhân tố Sự tin cậy, Sự sử dụng được khách hàng đánh giá cao nhưng lại là nhân tố có mức ảnh hưởng thấp đối với chất lượng dịch vụ, riêng nhân tố Sự hữu ích được khách hàng đánh giá trung bình. Đây là điều cần chú ý khi đưa ra các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ app MB Bank, cụ thể cần tập trung cải thiện các nhân tố Rủi ro, Chi phí và nâng cao nhân tố Tin cậy, Sử dụng, Hữu ích.

5. KẾT LUẬN

Hiện nay, mở rộng việc sử dụng ngân hàng điện tử ngày càng tăng do sự tiện lợi cũng như tiết kiệm được thời gian ra ngân hàng giao dịch. Do đó, ngân hàng trong nước cần phải có các chính sách đầu tư và phát triển dịch vụ Internet Banking ngày càng hiện đại, an toàn và đặc biệt phải có nhiều tính năng hơn nữa. Các mục tiêu đề cập nghiên cứu thông qua thống kê mô tả dữ liệu khách hàng tham gia khảo sát, phân tích độ tin cậy Cronbach's alpha, phân tích nhân tố khám phá EFA, sau đó phân tích hồi quy và đưa ra kết luận rằng nhân tố Sự tin cậy, Sự hữu ích, Sử dụng là các nhân tố có tác động cùng chiều với nhân tố Sự hài lòng của khách hàng. Các nhân tố Rủi ro, Chi phí là các nhân tố có tác động ngược chiều với nhân tố Sự hài lòng của khách hàng.

Trong đó, nhân tố Sự tin cậy có tác động mạnh nhất đối với Sự hài lòng của khách hàng đối với chất lượng dịch vụ app MB Bank của Ngân hàng TMCP Quân đội – Chi nhánh Bình Dương với hệ số Beta là 0.348.

Đứng thứ 2 đó là nhân tố Dễ sử dụng đối với Sự hài lòng của khách hàng đối với chất lượng dịch vụ app MB Bank của Ngân hàng TMCP Quân đội – Chi nhánh Bình Dương với hệ số Beta là 0.257.

Đứng thứ 3 đó là nhân tố Sự hữu ích đối với Sự hài lòng của khách hàng đối với chất lượng dịch vụ app MB Bank của Ngân hàng TMCP Quân đội – Chi nhánh Bình Dương với hệ số Beta là 0.233.

Từ việc khảo sát sự hài lòng của khách hàng đối với chất lượng dịch vụ app MB Bank của Ngân hàng TMCP Quân đội – Chi nhánh Bình Dương, bài nghiên cứu đã cung cấp cơ sở cho việc đưa ra các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ app MB Bank cho ngân hàng TMCP Quân đội chi nhánh Bình Dương.

Nghiên cứu này bước đầu đã tìm hiểu được các yếu tố đánh giá sự hài lòng của khách hàng đối với app MB Bank của Ngân hàng TMCP Quân đội, qua đó đánh giá được ảnh hưởng của từng yếu tố đến sự hài lòng của khách hàng ở những mức độ khác nhau. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu vẫn còn một số hạn chế và mở ra hướng đi tiếp theo cho các nghiên cứu trong tương lai:

Một là, mẫu nghiên cứu hiện tại mới chỉ nghiên cứu ở phạm vi và quy mô nhỏ trong địa bàn Bình Dương. Vì vậy để có thể đánh giá chính xác hơn về mức độ tác động của các yếu tố ảnh hưởng tới sự hài lòng của khách hàng cần mở rộng hơn nữa về kích thước mẫu và phạm vi nghiên cứu.

Hai là, ngoài các nhân tố được nghiên cứu: sự tin cậy, sự hữu ích, dễ sử dụng, rủi ro, chi phí thì còn các nhân tố khác ảnh hưởng đến sự hài lòng của khách hàng đối với app MB Bank của Ngân hàng TMCP Quân đội. Các nghiên cứu tiếp theo có thể hiệu chỉnh và bổ sung để nghiên cứu toàn diện hơn về sự hài lòng của khách hàng đối với app MB Bank của Ngân hàng TMCP Quân đội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ngô Hải (2020), “Hội nghị thường niên Hội thẻ năm 2020: Thanh toán thẻ - Cơ hội và thách thức trong thời kỳ số hóa”.
2. Phạm Thị Kiều Linh (2021), “Đánh giá của khách hàng cá nhân về chất lượng dịch vụ Internet Banking: Trường hợp nghiên cứu tại Ngân hàng TMCP Đông Á – chi nhánh Tân Định”.
3. Lê Thị Thanh Long (2020), “Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của khách hàng về chất lượng dịch vụ ngân hàng điện tử tại Ngân hàng TMCP Quân đội – chi nhánh Huế”.
4. Nguyễn Thị Kim Oanh (2021), “ Sự hài lòng của khách hàng đối với dịch vụ Internet Banking tại Ngân hàng TMCP Quốc tế Việt Nam (VIB) – Chi nhánh Huế”.
5. Nguyễn Thị Thanh Tâm (2021), “ Nâng cao chất lượng dịch vụ E-Banking tại Ngân hàng nông nghiệp và phát triển nông thôn Việt Nam – Chi nhánh Bắc Sông Hương”.
6. Hoàng Trọng, Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2005), Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS, Nxb Hồng Đức.
7. Lại Thị Nhật Vy (2020), “Nghiên cứu sự hài lòng của khách hàng về chất lượng dịch vụ của ngân hàng di động(Ứng dụng MB BANK) tại Ngân hàng TMCP Quân đội – chi nhánh Bình Dương”.
8. Ajzen I., (1991), The theory of planned behavior, Organizational Behavior and Human decision processes.

9. Ajzen, I., (1991), "The Theory of Planned Behavior University of Massachusetts at Amherst Cronin",
10. J. J., & Taylor, S. A. (1992), "Measuring Service Quality: A Reexamination & Extension", *Journal of Marketing*, 56(3), 55–68.
11. Avkiran, Necmi Kemal (1994), "Developing an instrument to measure customer service quality in brach banking, *International Journal of Bank Marketing*".
12. Broderick, A.J. Vachrapornpuk (2017), "Service quality in internet banking: the importance of customer role", *Marketing Intelligence & Planning.*"
13. Cronin, J.J. & Taylor, S.A. (1992), "Measuring Service Quality: A Re- Examination and Extension", *Journal of Marketing*, Vol.56,pp. 55-68.
14. Davis, F.D (1989), Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technologys, *MIS*.
15. Heba Khalil Asfour and Shafiq I. Haddad (2014), " The Impact of Mobile Banking on Enhancing Customers' E-Satisfaction: An Empirical Study on Commercial Bank in Jordan".
16. Jambulingam, "Behavioural Intention to Adopt Mobile Technology among Tertiary Students", *World Applied Sciences Journal*, 22 (9), 2013, pp.1262-1271.
17. Ladhari, Riadh, Ines Ladhari & Miguel Morales (2011), "Bank service quality: comparing Canadian and Tunisian customer perceptions" -*International Journal of Bank Marketing*.
18. Parasuraman & cộng sự (1985), " A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research", *Journal of Marketing*, Vol.49, 41-50.
19. Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. and Berry, L. L. (1988), "SERVQUAL: A Multi-item Scale for Measuring Consumer Perceptions of the Service Quality", *Journal of Retailing*, 64, 1, 12 – 40.
20. Vijay M. KUMBHAR (2011), " Factors affecting the customer satiscation in E-banking: Some evidence from Indian banks. *Management reseach and practice Vol.3 Issue 4*".

TÁC ĐỘNG CỦA THANH KHOẢN LÊN HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG CỦA NGÂN HÀNG THƯƠNG MẠI Ở VIỆT NAM

Đặng Thị Thanh Thảo¹

1. Lớp: D21TCNH02, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Với sự cạnh tranh mạnh mẽ ngày nay, hoạt động sản xuất kinh doanh của ngân hàng càng gặp nhiều rủi ro và khó khăn. Thực tế, các ngân hàng thương mại vừa đóng vai trò là tổ chức trung gian tài chính, vừa đóng vai trò quan trọng trong việc kết nối giữa khu vực tiết kiệm và đầu tư của nền kinh tế. Nghiên cứu này thực hiện nhằm cho thấy hiệu quả hoạt động của ngân hàng đã trở thành một tiêu chí quan trọng nhằm đánh giá sự tồn tại của một ngân hàng trong môi trường cạnh tranh ngày càng gia tăng. Kết quả nghiên cứu cho thấy thanh khoản, Thu nhập lãi cận biên (NIM), quy mô ngân hàng (SIZE), cho vay/huy động vốn (LTD), tăng trưởng kinh tế (GDP), cho vay/tổng tài sản (LOAN), chi phí hoạt động/thu nhập hoạt động (CIR) đều có tác động đến hiệu quả hoạt động. Từ kết quả nghiên cứu này, tác giả đề xuất khuyến nghị để xây dựng các chính sách phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động của các ngân hàng thương mại ở Việt Nam trong thời gian tới.

Từ khóa: Hiệu quả hoạt động, ngân hàng thương mại, thanh khoản.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ở hầu hết trên các nước, ngành ngân hàng được coi như là một khu vực khá quan trọng để đảm bảo cho nền kinh tế của một quốc gia. Vì thế, chính phủ của các nước đặc biệt quan tâm và là một trong những ngành nhận được sự giám sát chặt chẽ nhất trong nền kinh tế của cả nước. Đặc biệt là các nước đang phát triển như Việt Nam. Từ sau cuộc khủng hoảng tài chính thế giới và suy thoái kinh tế toàn cầu năm 2008, tình hình kinh tế đang diễn ra hết sức phức tạp cùng với khủng hoảng nợ công tại Châu Âu lại tiếp tục ảnh hưởng không nhỏ đến nền kinh tế Việt Nam.

Từ sau năm 2011, dù đã vượt qua thời kì khó khăn nhất của hệ thống ngân hàng thương mại tại Việt Nam thì vẫn chịu nhiều sức ép từ dư chấn của cuộc khủng hoảng để lại nhưng từ khi trở thành thành viên thứ 150 của tổ chức thương mại thế giới (WTO) thì Việt Nam đã đón nhận được những cơ hội và thách thức cho mọi lĩnh vực, trong đó có lĩnh vực ngân hàng có rất nhiều rủi ro và đòi hỏi cần phải có chiến lược kinh doanh hiệu quả và an toàn nhất.

Cùng với sự phát triển và hội nhập của nền kinh tế Việt Nam trong những năm gần đây, tác động của thanh khoản lên hiệu quả hoạt động của ngân hàng thương mại là một trong những chủ đề đã và đang được các nhà quản trị ngân hàng và các nhà nghiên cứu đề tâm tới. Có rất nhiều bài nghiên cứu đã thực hiện để kiểm định các mối quan hệ này và chỉ ra rằng có hai vấn đề rất quan trọng trong việc công tác quản lý của ngân hàng là thanh khoản và khả năng sinh

lời. Đặc biệt, các nhân tố tỷ suất sinh lợi, rủi ro và cả sự hài lòng của khách hàng cũng có thể bị ảnh hưởng bởi các quyết định về thanh khoản và khả năng sinh lợi của các ngân hàng thương mại. Vì thế tất cả các ngân hàng thương mại tại Việt Nam đều cố gắng thu hút thêm nhiều khách hàng mới để tìm kiếm được nhiều lợi nhuận nhằm tăng hiệu quả hoạt động của ngân hàng. Đã có bài nghiên cứu cho rằng hiệu quả hoạt động của ngân hàng được dựa trên các tỷ suất sinh lợi kết hợp với thanh khoản. Thanh khoản không chỉ quan trọng đối với các định chế tài chính, mà còn là cơ sở để đưa ra các quyết định quan trọng vì nó có thể đánh giá được tình hình thanh khoản của một đơn vị tổ chức và sẽ giúp ích cho các bên cho vay, đầu tư có thể nhận biết được rủi ro về mặt thanh khoản của doanh nghiệp, từ đó có thể đưa ra quyết định có nên cho vay hoặc đầu tư hay không.

Hanh (2021) đã sử dụng ROA để đo lường khả năng sinh lời của các ngân hàng, kết quả quy mô vốn và khoản vay có ảnh hưởng tích cực đáng kể đến lợi nhuận của ngân hàng, quy mô tài sản, tiền gửi, rủi ro thanh khoản và nợ xấu và có tác động tiêu cực đáng kể đến lợi nhuận của ngân hàng.

Ngoài ra, còn rất nhiều bài nghiên cứu khác cho thấy rằng mối liên hệ giữa thanh khoản và hiệu quả hoạt động của ngân hàng. Rủi ro thanh khoản có thể hiểu là một trong những vấn đề nổi cộm của ngành ngân hàng thương mại trong những năm gần đây, vì nó vừa là nguyên nhân gây mất an toàn cho hệ thống ngân hàng, bất ổn cho nền kinh tế và vừa bào mòn lợi nhuận của ngân hàng. Vì vậy, việc tìm hiểu đánh giá các tác động của thanh khoản đến hiệu quả hoạt động của hệ thống ngân hàng thương mại tại Việt Nam là rất cần thiết trong bối cảnh hiện nay.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1 Cơ sở lý thuyết

Khái niệm về thanh khoản: Có rất nhiều định nghĩa về thanh khoản khác nhau của các bài nghiên cứu, trong đó có một số bài nghiên cứu nói về định nghĩa thanh khoản như: Theo Basel (2000) thì *“Khả năng thanh khoản của ngân hàng hay khả năng đáp ứng nguồn vốn cho sự tăng lên của tài sản có và thanh khoản nợ khi đến hạn”* hay theo Basel (2008) *“thanh khoản ngân hàng là khả năng ngân hàng có thể tài trợ việc gia tăng của tài sản và đáp ứng các nghĩa vụ nợ đến hạn mà không gây ra những tổn thất không thể chấp nhận được”*; *“thanh khoản đại diện cho khả năng thực hiện tất cả các nghĩa vụ thanh toán khi đến hạn”*. Và theo lý thuyết ưa thích thanh khoản của Keynes (Keynes Liquidity Preference), *“nắm giữ tiền không vì mục tiêu lợi nhuận và nếu muốn sinh lời thì phải đầu tư, chẳng hạn như mua chứng khoán kinh doanh. Tiền là yếu tố tài sản có thanh khoản cao nhất nên việc nắm giữ nhiều tiền sẽ có lợi là tăng thanh khoản, tuy nhiên mất đi cơ hội tạo ra lợi nhuận và do đó bất kì chủ thể nào cũng phải chấp nhận sự đánh đổi giữa mục tiêu thanh khoản với mục tiêu lợi nhuận. Muốn đạt lợi nhuận cao thì buộc phải giảm bớt tài sản thanh khoản để đầu tư vào các tài sản ít thanh khoản hơn và ngược lại”*. Như vậy đây là yếu tố cực kỳ quan trọng trong việc thể hiện khả năng hoạt động kinh doanh của ngân hàng cũng như đối với sự tồn tại của hầu hết các ngân hàng thương mại.

Theo Duttweiler (2011) thanh khoản có thể được hiểu như sau: xét trong ngắn hạn, thanh khoản là khả năng mà ngân hàng có thể thực hiện thanh toán ngay tại thời điểm nghĩa vụ phát sinh. Trong dài hạn, thanh khoản cho thấy khả năng vay đủ vốn dài hạn cùng với lãi suất hợp

lý nhằm đảm bảo khả năng thanh toán dài hạn và hỗ trợ việc tăng tài sản. Nhìn chung, thanh khoản thể hiện là khả năng thực hiện tất cả các nghĩa vụ thanh toán khi đến hạn đến mức tối đa bằng đơn vị tiền tệ được quy định.

Khái niệm về hiệu quả hoạt động: Có nhiều định nghĩa khác nhau về hiệu quả hoạt động của ngân hàng thương mại. Theo Ngân hàng trung ương Châu Âu – ECB (European Central Bank, 2010): “*Hiệu quả hoạt động là khả năng tạo ra lợi nhuận bền vững. Lợi nhuận thu được đầu tiên dùng dự phòng cho các khoản lỗ bất ngờ và tăng cường vị thế về vốn, rồi cải thiện lợi nhuận thu được trong tương lai thông qua đầu tư từ các khoản lợi nhuận giữ lại*”; Adel Bino & Shorouq Tomar (2007) thì đã định nghĩa như sau: “*Hiệu quả hoạt động là kết quả cuối cùng của hoạt động đở*” khi xét về mối quan hệ giữa quản trị doanh nghiệp và hiệu quả hoạt động ngân hàng. Hay theo Halkos và Salamouris (2004) đã phân tích các ngân hàng thương mại Hy Lạp với việc sử dụng các hệ số tài chính. “*Họ nhận thấy có sự khác biệt về hiệu quả và cho thấy sự gia tăng hiệu quả đi kèm với việc giảm số lượng các ngân hàng nhỏ do sáp nhập và mua lại*”. Vậy hiệu quả hoạt động của ngân hàng được hiểu một cách tổng quát là khả năng biến đổi đầu vào có tính khan hiếm thành khả năng sinh lời hoặc giảm thiểu chi phí (Daft, 2008). Và hiệu quả hoạt động là biểu hiện mặt chất lượng của các hoạt động kinh doanh, phản ánh trình độ sử dụng các nguồn lực để đạt được mục tiêu cuối cùng là tối đa hóa lợi nhuận.

Hiệu quả hoạt động của ngân hàng thông thường được đo lường bằng khả năng sinh lời. Các nghiên cứu về hiệu quả hoạt động hay khả năng sinh lời của ngân hàng cơ bản dựa trên hai lý thuyết: Lý thuyết quyền lực thị trường (MP – Market Power) và Lý thuyết cấu trúc hiệu quả (ES – Efficient Structure) (Athanasoglou và các tác giả, 2006).

2.1.1. Lý thuyết Market Power (MP).

Lý thuyết MP có hai hướng tiếp cận chính là: lý thuyết cấu trúc – hành vi – hiệu quả (SCP, Structure – conduct – performance) và lý thuyết quyền lực thị trường tương đối (RMP – Relative Market Power).

Lý thuyết SCP cho rằng, cấu trúc của thị trường quyết định hành vi của công ty và hành vi quyết định kết quả trên thị trường, chẳng hạn như khả năng sinh lời, tiến bộ về kỹ thuật và tăng trưởng. Đặc biệt nhiều ngành có sự tập trung cao tạo ra những hành vi dẫn đến kết quả kinh tế nghèo nàn, đặc biệt là làm giảm sản lượng và hình thành giá cả độc quyền (Bain, 1951). Lập luận theo lý thuyết SCP, thị trường ngân hàng càng tập trung thì lãi suất cho vay càng cao và lãi suất huy động càng thấp, vì mức độ cạnh tranh bị giảm đi.

Trong khi đó, lý thuyết RMP gợi ý rằng, các công ty có thị phần lớn và các sản phẩm khác biệt có thể thực hiện quyền lực thị trường và kiếm lợi nhuận không cạnh tranh (Berger, 1995b). Chẳng hạn, một số ngân hàng lớn với thương hiệu và chất lượng sản phẩm của mình có thể tăng giá sản phẩm, dịch vụ, và thu được nhiều lợi nhuận hơn.

2.1.2. Lý thuyết Efficient Structure

Ngược lại, lý thuyết ES cho rằng, mối quan hệ giữa cấu trúc thị trường và hiệu suất công ty được xác định bởi hiệu suất công ty, hay nói cách khác hiệu suất công ty tạo nên cấu trúc thị trường. Theo đó, các ngân hàng đạt lợi nhuận cao hơn là do chúng hoạt động hiệu quả hơn (Olweny và Shiphoo, 2011). Lý thuyết ES thường được đề xuất theo hai hướng tiếp cận khác nhau

tùy thuộc vào loại hiệu suất được xem xét. Ở hướng tiếp cận theo hiệu quả X (X-Efficiency), các công ty hiệu quả hơn thường đạt được lợi nhuận cao và thị phần lớn hơn, bởi vì họ có khả năng giảm thiểu chi phí sản xuất ở bất kỳ sản lượng đầu ra nào (Al-Muharrami và Matthews, 2009). Đối với hướng tiếp cận hiệu quả theo quy mô (Scale-Efficiency), mối quan hệ được miêu tả ở trên được giải thích dựa trên quy mô. Các ngân hàng lớn hơn có chi phí sản xuất thấp hơn từ đó lợi nhuận cao hơn là nhờ vào tính kinh tế theo quy mô (Olweny và Shiphoo, 2011).

Như vậy có thể thấy, lý thuyết MP cho rằng khả năng sinh lời của ngân hàng là một hàm theo các yếu tố thị trường, tức là các yếu tố bên ngoài trong khi lý thuyết ES lại cho rằng hiệu quả của ngân hàng chịu ảnh hưởng của hiệu quả nội bộ, các quyết định quản trị, tức các yếu tố bên trong. Theo đó, nhiều nhà nghiên cứu đã dựa vào các lý thuyết trên để giới thiệu một số biến hữu ích đưa vào các mô hình đo lường khả năng sinh lợi của ngân hàng và phần lớn đều thừa nhận rằng khả năng sinh lợi của ngân hàng là một hàm theo cả yếu tố bên trong và bên ngoài (Olweny và Shiphoo, 2011).

2.2. Tổng quan kết quả nghiên cứu trước đây

2.2.1 Nghiên cứu trong nước

Nghiên cứu “Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến hiệu quả hoạt động của các ngân hàng thương mại tại Việt Nam” của Nguyễn Việt Hùng (2008) cho rằng, đã tập trung nghiên cứu những vấn đề lý luận và thực tiễn đánh giá hiệu quả hoạt động của ngân hàng thương mại. Bài nghiên cứu đã đề xuất một số giải pháp chủ yếu để nâng cao hiệu quả hoạt động của các ngân hàng thương mại trong thời gian tới, cụ thể là: (1) các giải pháp từ phía Chính phủ và Ngân hàng Nhà nước như tạo sân chơi bình đẳng cho các loại hình ngân hàng, tiếp tục hoàn thiện hệ thống luật tạo hành lang pháp lý có hiệu lực, chuyển đổi ngân hàng nhà nước thực sự trở thành ngân hàng trung ương nhằm nâng cao năng lực quản lý trên thị trường tiền tệ, nghiên cứu thiết lập và áp dụng đầy đủ các chuẩn mực quốc tế như về chế độ hạch toán, tỷ lệ an toàn vốn... và đây thực sự là nhóm giải pháp mang tính chất tiền đề bảo đảm cho các ngân hàng thực hiện thành công nhóm giải pháp từ nội bộ của chính các ngân hàng thương mại. (2) nhóm giải pháp từ phía các ngân hàng thương mại như nâng cao năng lực tài chính, hiện đại hóa công nghệ ngân hàng, phát triển khách hàng và mạng lưới bán lẻ, nâng cao năng lực quản trị điều hành, nâng cao chất lượng lao động, hạn chế nợ xấu

Nghiên cứu của Nguyễn Thị Thu Thương (2017) đã ứng dụng phương pháp phân tích bao dữ liệu để đánh giá hiệu quả hoạt động của 21 ngân hàng thương mại trên tỉnh Thái Nguyên, từ giai đoạn 2011 – 2015. Kết quả cho thấy các NHTM sử dụng tương đối hiệu quả nguồn lực đầu vào với chỉ số hiệu quả kỹ thuật đạt 94%, tiến bộ công nghệ là nguyên nhân chính dẫn đến sự thay đổi. Bài viết cũng sử dụng mô hình Tobit để ước lượng tác động của các nhân tố đến hiệu quả hoạt động của các NHTM trên địa bàn tỉnh Thái Nguyên. Ngoài các nhân tố lợi nhuận/tổng tài sản, nợ xấu/tổng dư nợ tín dụng và tổng tài sản ảnh hưởng đến hiệu quả kỹ thuật của các NHTM trên địa bàn tỉnh, thì việc tăng số lượng các doanh nghiệp có ảnh hưởng tích cực đến hiệu quả kỹ thuật của các NHTM.

Đào Hồng Ngọc (2016) đã tập trung phân tích hiệu quả kỹ thuật đồng thời đánh giá sự ảnh hưởng của các nhân tố có tác động đến hiệu quả hoạt động của các NHTM tại Việt Nam.

Kết quả cho thấy sự hi vọng phần nào sẽ giúp ích cho các ngân hàng cân nhắc trong việc lựa chọn hướng đi của mình trong thời gian sắp tới để đạt được hiệu quả hoạt động một cách tối ưu nhất. Với kỹ thuật phân tích hồi quy bảng, mô hình hồi quy FEM cho thấy các biến liên quan đến cấu trúc vốn, an toàn vốn, quy mô và quản trị chi phí có tác động đến khả năng sinh lợi của các NHTM trong thời điểm này.

Hồ Thị Lam và Nguyễn Ngọc Hoàng Anh (2022) đã nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến khả năng sinh lời của các ngân hàng thương mại niêm yết trên thị trường chứng khoán Việt Nam giai đoạn 2010 – 2020. Sử dụng mô hình bình phương tối thiểu tổng quát khả thi (FGLS); kết quả cho thấy, quy mô ngân hàng, chi phí trên thu nhập, đòn bẩy tài chính, rủi ro thanh khoản tác động ngược chiều đến khả năng sinh lời của ngân hàng thương mại. Từ kết quả nghiên cứu, đã gợi ý một số các hàm ý chính sách bao gồm gia tăng quy mô, tăng thanh khoản, kiểm soát mức độ sử dụng đòn bẩy tài chính,... để giúp các ngân hàng cải thiện khả năng sinh lời. Đồng thời, khả năng sinh lời của ngân hàng không chỉ bị ảnh hưởng bởi các yếu tố bên trong ngân hàng mà còn bị ảnh hưởng bởi yếu tố bên ngoài ngân hàng. Môi trường kinh tế vĩ mô thay đổi sẽ ảnh hưởng đáng kể đến khả năng sinh lợi của ngân hàng. Do đó, để gia tăng khả năng sinh lợi, các ngân hàng thương mại cần chú trọng kiểm soát yếu tố bên trong đồng thời dựa trên tình hình kinh tế vĩ mô bên ngoài để có những điều chỉnh phù hợp.

Huỳnh Thị Hương Thảo, Phạm Thị Kim Ánh và Ngô Minh Phương (2020) cho rằng ngân hàng thu lợi nhuận chủ yếu từ hoạt động truyền thống là tín dụng, tuy nhiên tín dụng lại chứa đựng nhiều rủi ro do ngân hàng ở vào thế bị động khi cấp tín dụng cho khách hàng. Khi thực hiện đa dạng hóa các loại hình dịch vụ, mở rộng các hoạt động kinh doanh ngoài lãi thì ngân hàng sẽ sử dụng triệt để, có hiệu quả cơ sở vật chất kỹ thuật và đội ngũ cán bộ của mỗi ngân hàng, do vậy sẽ giảm chi phí quản lý, chi phí hoạt động, tăng lợi nhuận tối đa cho ngân hàng. Bài nghiên cứu này sử dụng dữ liệu từ báo cáo tài chính của 32 ngân hàng thương mại Việt Nam và Tổng cục thống kê Việt Nam giai đoạn 2008 – 2019 nhằm nghiên cứu các tác động của thu nhập ngoài lãi đến hiệu quả tài chính của ngân hàng với các chi tiêu. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng thu nhập ngoài lãi có tác động cùng chiều đến lợi nhuận sau thuế trên tổng tài sản bình quân lãi cận biên, từ đó đề xuất giải pháp nhằm đa dạng hóa các hoạt động kinh doanh ngoài lãi để nâng cao hiệu quả tài chính của các ngân hàng thương mại Việt Nam.

2.2.2 Nghiên cứu ngoài nước

Saeed và Kent (2009) nghiên cứu hiệu suất của ngành ngân hàng của Hội đồng hợp tác vùng Vịnh Ả Rập (GCC) trong bối cảnh giả thuyết Cấu trúc – Hành vi – Hiệu suất (SCP) trong giai đoạn 1993 – 2002. Bài viết này sử dụng ước tính bảng phân biệt giữa tác động cố định ngân hàng và cố định quốc gia các hiệu ứng. Nó xem xét các giả thuyết về sức mạnh thị trường tương đối (RMP) và cấu trúc hiệu quả (ES) khác biệt giữa hai giả thuyết này bằng cách sử dụng thước đo phi tham số về hiệu quả kỹ thuật và nhận thấy rằng ngành ngân hàng ở quốc gia GCC Ả Rập được giải thích tốt nhất.

Insani và Muflih (2019) đã nghiên cứu các yếu tố quyết định hiệu quả hoạt động của các ngân hàng Hồi giáo bằng cách sử dụng chuỗi thời gian hàng quý từ năm 2013 – 2017 của 12 ngân hàng thương mại tại Hồi giáo ở Indonesia. Phân tích dữ liệu đã sử dụng mô hình Panel Least Square và E-view để kiểm tra tác động của các ngân hàng cụ thể (quy mô, mức độ vốn,

rủi ro thanh khoản và chi phí hoạt động). Đa dạng hóa thu nhập và kinh tế vĩ mô (GDP và INF) đến hiệu quả hoạt động của ngân hàng (tỷ suất sinh lợi/TTS). Kết quả cho thấy ROA có quan hệ ngược chiều với rủi ro thanh khoản, chi phí hoạt động và lạm phát. Nghiên cứu này sẽ được kỳ vọng và bổ sung nhằm tối ưu hóa hiệu quả hoạt động của ngân hàng tài chính có thể đóng góp vào tăng trưởng kinh tế.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

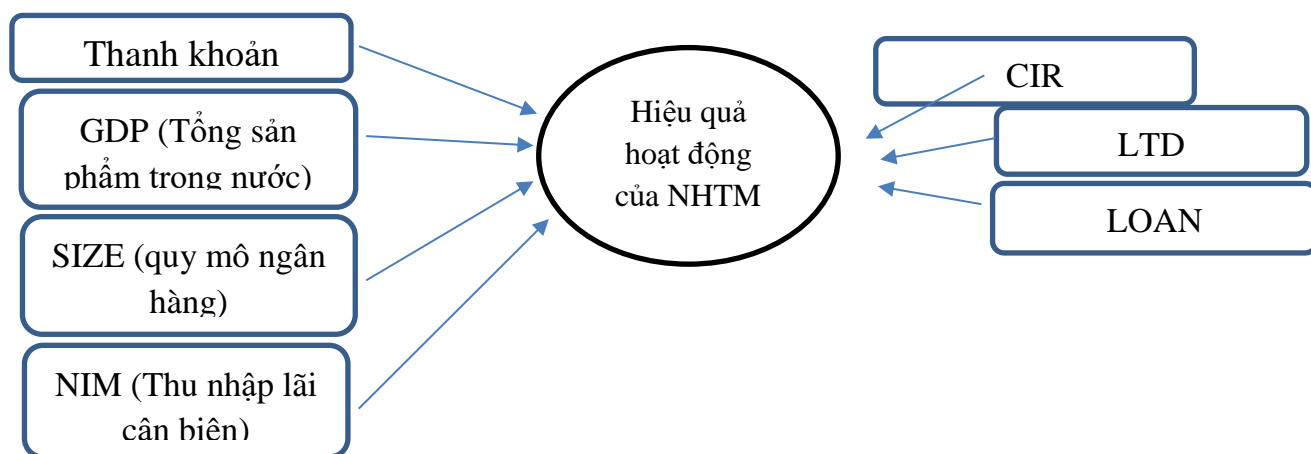
Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng, dữ liệu được trình bày dạng bảng, bao gồm các quan sát chéo và quan sát theo thời gian. Theo Wooldridge (1997) và Khánh (2011), phương pháp hồi quy thông dụng với dữ liệu dạng bảng là mô hình hồi quy Pool, mô hình hồi quy tác động cố định (FEM- Fixed effect model) và mô hình hồi quy tác động ngẫu nhiên (REM- Random effect model). Việc sử dụng mô hình hồi quy Pool theo phương pháp OLS thông thường là không phù hợp vì kết quả ước lượng bị phản ánh sai lệch, thường xuất hiện hiện tượng tự tương quan trong dữ liệu hay ràng buộc phần dư làm cho giá trị Durbin – Wason thấp (Baltagi, 2005 và Park, 2009). Để có cơ sở lựa chọn FEM hay REM, Wooldridge (1997) đã dùng kiểm định Hausman.

2.4. Mô hình và dữ liệu nghiên cứu

Các nghiên cứu trước hầu hết đã phải sử dụng mô hình hồi quy tuyến tính và dữ liệu bảng để phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả hoạt động của ngân hàng thương mại. Hơn nữa, Nguyễn Việt Hùng (2008) đã nghiên cứu chi tiết về các kỹ thuật định lượng và đề xuất mô hình này như một khuôn khổ chung cho phân tích mối quan hệ giữa các biến với hiệu quả hoạt động ngân hàng. Để tránh trường hợp có biến nội sinh, các biến độc lập trong mô hình cần giới hạn ngoài những biến được dùng để tính các chỉ báo đo lường hiệu quả hoạt động chẳng hạn như thu lãi, tiền gửi, thu ngoài lãi.

Do vậy, bài nghiên cứu này cũng sẽ sử dụng mô hình hồi quy tuyến tính và dữ liệu dạng bảng để xác định các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả hoạt động của ngân hàng thương mại ở Việt Nam (2017 – 2021). Trong đó biến ROA là biến phụ thuộc

Hình 2.1 Mô hình nghiên cứu đề xuất



$$ROA_{i,t} = \alpha_{i,t} + \beta_1 Thanh\ khoản_{it} + \beta_2 GDP_t + \beta_3 SIZE_{it} + \beta_4 NIM_{it} + \beta_5 CIR_{it} + \beta_6 LTD_{it} + \beta_7 LOAN_{it} + \varepsilon_{i,t}$$

Trong đó:

Biến phụ thuộc:

Tỷ lệ lợi nhuận sau thuế được đại diện bằng ROA_{it}

$ROA = \text{Lợi nhuận sau thuế} / \text{Tổng tài sản}$

Biến độc lập:

- Thanh khoản: là khả năng thanh toán của ngân hàng *i* tại năm *t*

Thanh khoản (LIQ) = tiền mặt, đá quý + tiền gửi tại NHNN + tiền, vàng gửi tại TCTD.

- GDP: Tăng trưởng giá trị GDP hàng năm

Tốc độ tăng trưởng GDP = (GDP thực năm *i* – GDP thực năm trước)/GDP thực năm trước.

- SIZE_{it}: quy mô ngân hàng *i* tại năm *t*

$SIZE_{it} = \log(\text{tài sản của ngân hàng})$

- NIM_{it}: tỷ lệ thu nhập lãi cận biên của ngân hàng *i* tại năm *t*

Tỷ lệ thu nhập lãi cận biên (NIM) = (thu nhập lãi – chi phí lãi)/tài sản có sinh lời.

- CIR_{it}: chỉ số thu nhập của ngân hàng *i* tại năm *t*

$CIR = \text{chi phí hoạt động} / \text{thu nhập hoạt động}$

- LTD_{it}: tỷ lệ cho vay/huy động vốn của ngân hàng *i* tại năm *t*

- LOAN_{it}: các khoản cho vay của ngân hàng *i* tại năm *t*

Dữ liệu trong nghiên cứu được thu nhập từ báo cáo thường niên của 28 ngân hàng thương mại Việt Nam trong giai đoạn 2017 – 2021 tương ứng với 140 quan sát, sử dụng phần mềm xử lý Stata 14.0.

Bảng 1: Thống kê mô tả các biến trong nghiên cứu

Variable	Obs	Mean	Std0. Dev0.	Min	Max
ROA	140	0.0125346	0.0123584	0.0003683	0.0834369
THANHKHOAN	140	466370.37	640830.15	2428	336692
NIM	140	0.7769964	0.551811	0.0386	20.7342
SIZE	140	120.0933	10.04784	90.922015	140.38179
CIR	140	0.1581343	0.0348043	0.0811842	0.2526789
LTD	140	0.9086243	0.1488317	0.552889	10.428193
LOAN	140	0.605883	0.0968525	0.3188197	0.7880603
GDP	140	-0.114214	0.2463973	-0.58547	0.09662

(Nguồn: tác giả tổng hợp từ phần mềm Stata).

Qua bảng thống kê mô tả các biến định lượng cho thấy giá trị trung bình, giá trị lớn nhất, giá trị nhỏ nhất và độ lệch chuẩn của các biến từ năm 2017 – 2021 với tổng quan sát 140 cho bảng dữ liệu cân xứng. Dữ liệu thứ cấp được thu thập từ Vietstock.com. Thông qua báo cáo tài chính hợp nhất là cơ sở để xem xét hiệu quả hoạt động của các ngân hàng hiện nay. Nguyên nhân chính chủ yếu do hầu hết các ngân hàng hiện nay đều phát triển theo hướng đa ngành, đa lĩnh vực, dịch vụ nên báo cáo tài chính riêng không phản ánh được hết thực trạng tài chính và hiệu quả hoạt động của ngân hàng. Báo cáo tài chính hợp nhất có thể đáp ứng được các mục tiêu trên.

2.5. Kết quả hồi quy và thảo luận

2.5.1. Phân tích tương quan

Nghiên cứu tiến hành phân tích tương quan bằng cách lập ma trận tương quan của các biến, được trình bày trong Bảng 2.

Bảng 2: Ma trận tương quan của các biến

ROA	THANKHOAN	NIM	SIZE	CIR	LTD	LOAN	GDP	
ROA	1.0000							
THANKHOAN	0.1941	1.0000						
NIM	0.2195	0.4116	1.0000					
SIZE	0.3947	0.7566	0.2708	1.0000				
CIR	-0.1559	-0.2851	-0.0060	-0.3153	1.0000			
LTD	0.3802	0.0449	0.3295	0.2257	-0.2556	1.0000		
LOAN	0.0946	0.2092	0.4516	0.2899	-0.1984	0.5133	1.0000	
GDP	-0.1642	-0.0391	-0.0175	-0.1082	0.0927	0.0354	-0.0271	1.0000

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ phần mềm Stata)

Quan bảng ma trận tương quan của các biến, với mức ý nghĩa thông kê ở mức 5%, hệ số tương quan giữa các biến đều nhỏ hơn 0,8. Điều này cho thấy các biến không có hiện tượng đa cộng tuyến trong mô hình nghiên cứu. Các biến độc lập có quan hệ tương quan ngược chiều với ROA là CIR, GDP với hệ số tương quan (-) và có quan hệ tương quan cùng chiều với ROA là Thanh khoản, NIM, SIZE, LTD, LOAN với hệ số tương quan (+).

Bảng 3: Kết quả tổng hợp mô hình POOL, FEM, REM, FGLS

POOL	FEM	REM	FGLS
THANKHOAN	-4.20e-08*	-3.38e-08	-4.87e-08 2.70e-08**
	[-1.73]	[-0.70]	[-1.33] [2.20]
NIM	0.00399*	0.0000315	0.000414 0.00357***
	[1.94]	[0.02]	[0.21] [3.29]
SIZE	0.00579***	0.0143***	0.00899***
	[4.14]	[4.10]	[3.86]
CIR	-0.00402	-0.0229	-0.0430 -0.0162
	[-0.14]	[-0.66]	[-1.41] [-1.23]
LTD	0.0302***	0.00811	0.0338***
	[4.01]	[0.95]	[8.38]
LOAN	-0.0351***	0.0407**	0.0310*** -0.0234***
	[-3.05]	[2.48]	[2.87] [-4.01]

GDP	-0.00681*	-0.00144	-0.00369*	-0.00498***
	[-1.87]	[-0.64]	[-1.87]	[-2.90]
_cons	-0.0649***	-0.187***	-0.107***	-0.00760*
	[-3.87]	[-4.25]	[-3.70]	[-1.69]
N	140	140	140	140
R-sq	0.327	0.427		
t statistics in brackets				
* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.0				

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ phần mềm Stata).

Từ kết quả tổng hợp trên thì việc xác định thanh khoản và các yếu tố khác tác động lên hiệu quả hoạt động của ngân hàng thương mại sử dụng mô hình hồi quy FGLS cho kết quả phù hợp, không xảy ra hiện tượng phương sai sai số thay đổi, tự tương quan. Điều này cho thấy các biến thanh khoản, NIM (tỷ lệ thu nhập lãi cận biên), SIZE (mô hình ngân hàng), LTD (cho vay/huy động vốn), LOAN (cho vay/tổng tài sản), GDP (tăng trưởng kinh tế) có ý nghĩa trong mô hình nghiên cứu, trong đó các biến NIM, SIZE, LTD tác động cùng chiều với ROA và thanh khoản, LOAN, GDP tác động ngược chiều với ROA.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Trong nghiên cứu này của tác giả, tác giả đã tiến hành nghiên cứu các yếu tố tác động đến hiệu quả hoạt động của các NHTMVN trong giai đoạn 2017-2021 và gợi ý các khuyến nghị hiệu quả hoạt động của NHTMVN, kết quả hồi quy các biến độc lập theo mô hình FEM như sau: Với các biến độc lập Thanh khoản, Tỷ lệ thu nhập lãi cận biên (NIM), Quy mô ngân hàng (SIZE), Cho vay/huy động vốn (LTD), Cho vay/tổng tài sản (LOAN), Chi phí hoạt động/Thu nhập hoạt động (CIR), Tăng trưởng kinh tế (GDP) theo biến phụ thuộc hiệu quả hoạt động ROA cho thấy có các yếu tố là thanh khoản, NIM, SIZE, LTD, LOAN.

Tác động của thanh khoản ngược chiều với ROA và có ý nghĩa thống kê. Trên thực tế thanh khoản là một trong những tiêu chí quan trọng đánh giá xếp hạng các tổ chức tín dụng, cụ thể là ngân hàng thương mại. Thông qua thanh khoản, ta có thể thấy được mức độ linh hoạt của một công ty trong vấn đề tài chính cũng như cách giải quyết các chi phí phát sinh của ngân hàng. Vì vậy khi ngân hàng nắm giữ được các loại tài sản có thanh khoản cao sẽ cải thiện lợi nhuận của ngân hàng, tránh rủi ro thanh khoản sẽ xảy ra, việc nghiên cứu này cũng tương đồng với bài nghiên cứu Trần Huy Hoàng và Trần Thị Bích Loan (2021).

Tác động của NIM (thu nhập lãi cận biên) cùng chiều với ROA và có mức ý nghĩa thống kê. Trên thực tế NIM tác động tích cực đến hiệu quả hoạt động ngân hàng. Là thước đo quan trọng đánh giá khả năng sinh lời của ngân hàng. Hệ số NIM càng cao phản ánh khả năng sinh lời của ngân hàng đó càng tốt.

Quy mô ngân hàng (SIZE) tác động cùng chiều với ROA, Là một trong những yếu tố quan trọng để ngân hàng phát huy tiềm lực tài chính, nâng cao năng lực cạnh tranh, cải thiện

hiệu quả hoạt động, do đó gia tăng quy mô ngân hàng luôn được chính phủ VN đề cập tròn các đề án cơ cấu lại hệ thống các tổ chức tín dụng. Điều này cũng tương đồng với bài nghiên cứu của Hồ Thị Lam, Nguyễn Ngọc Hoàng Anh (2022) “Các yếu tố ảnh hưởng đến khả năng sinh lời của các ngân hàng thương mại niêm yết trên thị trường chứng khoán tại Việt Nam”.

Cho vay/huy động vốn tác động cùng chiều với ROA. Trên thực tế, LTD tác động tích cực đến hiệu quả hoạt động của NHTM. Theo quy định tại Thông tư số 22/2019/TT-NHNN của NHNN, ngân hàng thương mại phải duy trì tỷ lệ dư nợ cho vay so với huy động vốn tối đa 85%. Hoàng Phạm Đình Vũ (2014) đã chỉ ra mối quan hệ thuận chiều giữa hai yếu tố này

Cho vay/Tổng tài sản tác động ngược chiều với ROA. Đo lường tổng dư nợ cho vay theo tỷ lệ phần trăm của tổng tài sản. Sufian và Chong (2008) chỉ ra, tổng số khoản vay và số dự phòng rủi ro cho vay thể hiện mức độ rủi ro tín dụng cao cho thấy mức độ sinh lời thấp. Sastrosuwito và Suzuki (2012) giải thích rằng, tỷ lệ cho vay trên tổng tài sản cao có xu hướng làm giảm khả năng sinh lời của ngân hàng.

Như vậy, ở phần này tác giả đã trình bày về kết quả và đánh giá các tác động của các yếu tố đến hiệu quả hoạt động của ngân hàng thương mại Việt Nam. Thông qua việc thu nhập dữ liệu từ 28 ngân hàng thương mại Việt Nam trong giai đoạn 2017 – 2021, tác giả đã thực hiện thống kê mô tả, xây dựng ma trận tương quan, chạy dữ liệu trên các mô hình hồi quy và kiểm định liên quan. Từ các kết quả của mô hình nghiên cứu, tác giả đã nhận xét và đánh giá về tác động của các yếu tố đến hiệu quả hoạt động của các ngân hàng thương mại Việt Nam.

4. KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

4.2. Kết luận

Nghiên cứu đã tập trung vào những vấn đề lý luận và thực tiễn về thanh khoản và các yếu tố có liên quan tác động lên hiệu quả hoạt động của ngân hàng thương mại và áp dụng vào việc đánh giá 28 ngân hàng thương mại cổ phần tại Việt Nam trong giai đoạn 2017 – 2021. Trên cơ sở phân tích định lượng trong việc đánh giá hiệu quả và xác định yếu tố thanh khoản và các yếu tố khác ảnh hưởng đến hiệu quả hoạt động của ngân hàng thương mại, để từ đó nghiên cứu có thể đưa ra một số kiến nghị nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động của ngân hàng thương mại cho phù hợp với yêu cầu, đòi hỏi của xu hướng hội nhập kinh tế quốc tế. Bởi vì nền tài chính của nước ta vẫn hoàn toàn phụ thuộc vào hệ thống ngân hàng thương mại và hệ thống này đang là nhân tố thúc đẩy quá trình chuyển đổi mới đối với Việt Nam. Các nội dung cụ thể mà nghiên cứu này đã đề cập ở trên, tác giả đã xác định và trả lời hai câu hỏi nghiên cứu: (1) Nhân tố thanh khoản và các nhân tố khác tác động như thế nào lên hiệu quả hoạt động?, (2) Đề xuất, đánh giá nhân tố thanh khoản, các nhân tố liên quan nào ảnh hưởng đến hiệu quả hoạt động của NHTM?. Dựa trên dữ liệu thu nhập các số liệu của các NHTMVN giai đoạn 2017 – 2021 tác giả đã sử dụng phần mềm kinh tế lượng Stata để tiến hành phân tích nghiên cứu của mình.

Nội dung chính của đề tài đã chỉ ra các yếu tố tác động lên hiệu quả hoạt động của NHTM Việt Nam. Theo đó, các yếu tố tác động đến hiệu quả hoạt động được đưa vào nghiên cứu bao gồm các biến độc lập sau: Thanh khoản, Thu nhập lãi cận biên (NIM), quy mô ngân hàng (SIZE), cho vay/huy động vốn (LTD), tăng trưởng kinh tế (GDP), cho vay/tổng tài sản (LOAN), chi phí hoạt động/thu nhập hoạt động (CIR).

4.3. Khuyến nghị

Các giải pháp ở trên có tính khả quan, thuyết phục hay không thì không chỉ phụ thuộc vào sự nỗ lực của NHTM mà còn phải phụ thuộc vào pháp lý, cuộc cải cách của Chính phủ, phát triển của nền kinh tế. Để có thể hỗ trợ các giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động của các ngân hàng thương mại tại Việt Nam, thì bài nghiên cứu này xin đưa ra một số kiến nghị:

Nâng cao tính độc lập và tự chủ cho ngân hàng nhà nước Việt Nam để ngân hàng nhà nước thực sự đóng vai trò và chức năng của một ngân hàng trung ương. Nhằm quản lý tốt các hoạt động tiền tệ, tín dụng khi nền kinh tế Việt Nam hiện nay đang chuyển sang cơ chế thị trường với quá trình tiền tệ hóa đang diễn ra mạnh mẽ.

Đảm bảo khả năng thanh toán đầy đủ, ngân hàng cần có sẵn lượng vốn khả dụng trong tay, hoặc có thể tiếp cận dễ dàng các nguồn vốn vay mượn từ bên ngoài với chi phí hợp lý và đúng thời điểm. Ngân hàng thương mại đóng vai trò cơ bản là người tạo thanh khoản cho nền kinh tế thông qua các hoạt động chủ yếu là nhận tiền gửi, cho vay và các hoạt động tài chính khác. Do vậy, nếu ngân hàng thương mại gặp rủi ro thanh khoản sẽ ảnh hưởng đến cả hệ thống của ngân hàng nói riêng cũng như hoạt động của toàn bộ nền kinh tế nói chung. Nên ngân hàng cần thường xuyên cập nhật sự thay đổi của các chính sách nhằm lập ra phương án tạo nguồn dự trữ, nguồn thanh khoản để hạn chế những rủi ro mà ngân hàng có thể mắc phải.

Quy mô càng lớn thì càng giúp các NHTM hoạt động kinh doanh tốt hơn nhưng đi đôi với đó là rủi ro về nguồn vốn và năng lực để duy trì hoạt động của các NHTM. Các chi phí hoạt động phát sinh trong quá trình ngân hàng mở rộng quy mô như chi phí mặt bằng, nhân lực, v.v. ảnh hưởng đến lợi nhuận của ngân hàng. Vì vậy, các NHTM cần nâng cao năng lực quản lý, đẩy mạnh phát triển công nghệ và dựa vào nguồn vốn của từng ngân hàng để tăng một cách hợp lý. Phát triển đội ngũ nhân lực chuyên nghiệp thích ứng với những biến đổi của công nghệ ngân hàng hiện nay. Nhằm nâng cao được chất lượng mô hình của ngân hàng thương mại.

Các ngân hàng thương mại nên thiết lập các khoản dự phòng, các ngân hàng nhà nước nên hỗ trợ nguồn tài chính cho các ngân hàng thương mại để có thể bù đắp cho các khoản vay trung, dài hạn nếu khách hàng vay mất khả năng trả nợ cho ngân hàng thương mại.

Cần mạnh dạn đưa phương pháp phân tích định lượng vào đánh giá hiệu quả hoạt động kinh doanh của các NHTM nhằm điều chỉnh chiến lược của từng ngân hàng thương mại nói riêng và của cả ngành nói chung cho phù hợp với những biến động của nền kinh tế hiện nay.

4.4. Các khuyến nghị khác

Trong hoạt động kinh doanh ngân hàng luôn xuất hiện cặp quan hệ giữa lợi nhuận và rủi ro cụ thể là hoạt động cho vay. Theo bài nghiên cứu, LOAN tác động ngược chiều đến hiệu quả hoạt động. Điều này cho thấy khi ngân hàng cho vay ở mức vừa phải, có thể sẽ quản lý được việc cho vay đối với khách hàng đồng thời có thể tránh được những rủi ro, tổn thất do việc cho vay. Vì vậy, việc nâng cao năng lực quản lý rủi ro luôn là vấn đề được quan tâm tại bất cứ ngân hàng nào. Để làm tốt công tác này cần chú trọng đến các bước trong việc cho vay và các khoản cho vay lớn với thời gian trung, dài hạn để tránh được những rủi ro, tổn thất khi khách hàng không có khả năng trả nợ vay.

Ngoài ra, để tạo sự thuận tiện cho khách hàng vay vốn, các ngân hàng cần hoàn thiện hệ thống cơ sở hạ tầng thông tin để khách hàng có thể làm thủ tục vay online và phê duyệt các khoản vay online, đồng thời có các hướng dẫn về việc trả góp hàng ngày, hàng tháng, hàng quý, hàng năm trực tiếp hoặc thanh toán online qua app trên điện thoại hoặc các thiết bị có kết nối internet, đảm bảo rút ngắn thời gian, không gian giao dịch, các thông tin về khoản vay được quản lý xuyên suốt, chặt chẽ và đáp ứng nhu cầu của khách hàng được hữu hiệu, kịp thời nhất đặc biệt trong bối cảnh xã hội phát triển công nghệ như hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Al-Muharrami, S. and K. Matthews (2009). Market power versus efficient-structure in Arab GCC banking. *Applied Financial Economics*. **19**(18): p. 1487-1496.
2. Charmler, Richard, Alhassan Musah, Evans Akomeah, and Erasmus Dodzi Gakpetor (2018). The Impact of Liquidity on Performance of Commercial Banks in Ghana. *Academic journal of economic studies* 4. no. 4 (2018): 78-90.
3. Insani, DS, and M Muflih (2019). Determinants of Islamic Bank Performance: Evidence from Indonesian Islamic Banking Industry. *Paper presented at the IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*.
4. Mwangi, Fredrick M (2014). The Effect of Liquidity Risk Management on Financial Performance of Commercial Banks in Kenya. *University of Nairobi*.
5. Njimanted, Godfrey Forgha, Akume Daniel Akume, and Nkwetta Ajong Aquilas (2017). Modelling the Impact of Liquidity Trend on the Financial Performance of Commercial Banks and Economic Growth in Cameroon. *International Journal of Financial Research* 8, no. 3 (2017): 121-34.
6. Nguyễn Thị Thanh Bình, Hoàng Thùy Dương, Phạm Thị Hồng Quyên (2021). Các Nhân Tố Ảnh Hưởng Đến Hiệu Quả Hoạt Động Của Ngân Hàng Thương Mại Giai Đoạn 2017-2020. *Tạp chí Tài chính* kỳ 1, tháng 12/2021.
7. Hồ Thị Lam và Nguyễn Ngọc Hoàng Anh (2022). Các Yếu Tố Ảnh Hưởng Đến Khả Năng Sinh Lãi Của Các Ngân Hàng Thương Mại Niêm Yết Trên Thị Trường Chứng Khoán Việt Nam. *Tạp chí Nghiên cứu Tài chính-Marketing*. 42-56.
8. Hà Văn Dũng và Nguyễn Đặng Hồng Anh (2017). Ảnh Hưởng Của Thu Nhập Phi Truyền Thống Đến Khả Năng Sinh Lãi Và Rủi Ro Của Ngân Hàng Thương Mại Việt Nam. *Tạp Chí Khoa Học Đại Học Mở Thành Phố Hồ Chí Minh-Kinh Tế Và Quản Trị Kinh Doanh*. Số 2 (2017): 45-54.
9. Nguyễn Thành Đạt (2019). Nguồn Vốn Ngân Hàng Ảnh Hưởng Đến Khả Năng Sinh Lãi Và Rủi Ro Tín Dụng Của Ngân Hàng Thương Mại Cổ Phần Việt Nam. *Tạp chí Nghiên cứu Tài chính-Marketing*. Số 52 (2019): 12-21.
10. Đào Hồng Ngọc (2016). Những Yếu Tố Ảnh Hưởng Đến Hiệu Quả Hoạt Động Của Các Ngân Hàng Thương Mại Việt Nam Giai Đoạn 2011-2014. *Tạp chí khoa học và đào tạo ngân hàng*.
11. Hà Mạnh Hùng (2010). Nâng Cao Hiệu Quả Huy Động Vốn Tại Ngân Hàng Thương Mại Cổ Phần Bắc Á. *Tạp chí Đại Học Kinh Tế Quốc Dân*.
12. Lê Hoàng, Hồ Đức (2017). Nghiên Cứu Các Nhân Tố Ảnh Hưởng Đến Hiệu Quả Hoạt Động Của Các Ngân Hàng Thương Mại Việt Nam. *Tạp chí khoa học và đào tạo ngân hàng*.
13. Huỳnh Thị Hương Thảo (2018). Nghiên Cứu Tác Động Của Dịch Vụ Ngân Hàng Quốc Tế Đến Hiệu Quả Hoạt Động Của Các Ngân Hàng Thương Mại Việt Nam. *Tạp chí trường Đại học Kinh tế Tp. Hồ Chí Minh*.

NGHIÊN CỨU CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN ĐỘNG LỰC LÀM VIỆC CỦA NHÂN VIÊN TẠI CÁC DOANH NGHIỆP SME TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH BÌNH DƯƠNG

Đặng Ngọc Thanh Thu¹; Ngô Linh Ly²

1. Lớp D19QC01, Khoa Kinh tế, Trường Đại học Thủ Dầu Một

2. Khoa Kinh tế, trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Nghiên cứu này xác định những yếu tố tác động đến động lực làm việc của nhân viên, từ đó giúp doanh nghiệp SME hoàn thiện và nâng cao công tác tạo động lực cho nhân viên một cách hiệu quả. Nghiên cứu đã tiến hành khảo sát 400 nhân viên đang công tác tại 5 doanh nghiệp vừa và nhỏ khác nhau trên địa bàn tỉnh Bình Dương. Trong đó 384 phiếu đạt yêu cầu cho nghiên cứu, nhằm kiểm định độ tin cậy thang đo, phân tích EFA, phân tích tương quan Pearson và phân tích hồi quy tuyến tính. Nghiên cứu đã chỉ ra 03 nhân tố tác động đến động lực làm việc của nhân viên tại các doanh nghiệp SME trên địa bàn tỉnh Bình Dương, gồm có: (1) Lương, thưởng; (2) Điều kiện làm việc và thăng tiến; (3) Đào tạo nhân viên. Trong đó, nhân tố Lương, thưởng có tác động mạnh nhất.

Từ khóa: Doanh nghiệp SME, động lực làm việc, điều kiện làm việc, đào tạo nhân viên, thăng tiến

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Bình Dương là nền kinh tế trọng điểm phía Nam vì thế mà các doanh nghiệp SME (vừa và nhỏ) đóng vai trò tích cực trong sự thúc đẩy kinh tế và tạo công ăn việc làm cho lực lượng lao động tại vùng Đông Nam Bộ nói riêng và cả nước nói chung. Các doanh nghiệp SME có sự linh hoạt trong chuyển đổi hoạt động kinh doanh và có khả năng sáng tạo cao, vì vậy họ tiếp cận với các khoảng trống của thị trường một cách khá nhanh chóng. Tuy nhiên, do nguồn lực tài chính và quy mô hoạt động còn hạn chế nên công tác tạo động lực cho nhân viên vẫn chưa được các doanh nghiệp này chú trọng. Vì thế, việc nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến động lực làm việc của nhân viên tại các doanh nghiệp SME trên địa bàn tỉnh Bình Dương là thực sự cần thiết. Từ đó giúp các doanh nghiệp cũng như các nhà quản trị nguồn nhân lực chú trọng và hoàn thiện hơn công tác tạo động lực cho nhân viên.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Doanh nghiệp SME

Tại Việt Nam các doanh nghiệp SME được định nghĩa theo quy mô nhân viên và theo doanh thu, cụ thể là theo Khoản 1, 2 Điều 4 của Luật Hỗ trợ Doanh nghiệp nhỏ và vừa năm

2017 (còn hiệu lực năm 2023, chưa được sửa đổi hoặc bổ sung bởi bất kỳ văn bản luật nào) quy định định nghĩa doanh nghiệp nhỏ và vừa như sau:

"1. Doanh nghiệp nhỏ và vừa là doanh nghiệp có số lượng lao động từ 10 đến dưới 200 người và doanh thu hàng năm từ 10 tỷ đồng đến dưới 100 tỷ đồng.

2. Đối với các lĩnh vực sản xuất, kinh doanh thương mại, dịch vụ, xây dựng, nông nghiệp và các lĩnh vực khác do Thủ tướng Chính phủ quy định, quy định về số lượng lao động và doanh thu hàng năm thấp nhất của doanh nghiệp nhỏ và vừa tăng lên tối đa không quá 300 người và không quá 300 tỷ đồng một năm."

2.1.2. Thuyết nhu cầu

Đối với quan điểm của Maslow (1943), bất kỳ hành động, hành vi, động cơ nào, dù chúng được chuẩn bị hoặc đã hoàn thiện sẽ được hiểu là một kênh mà thông qua đó nhiều nhu cầu cơ bản có thể được thể hiện hoặc thỏa mãn một cách đồng thời, điển hình là một hành động có thể có nhiều hơn một động lực. Cụ thể, khi một người đang thiếu mọi thứ trong cuộc sống một cách cực đoan, rất có thể động lực chính sẽ là nhu cầu sinh lý hơn là bất kỳ nhu cầu nào khác. Maslow đã chia nhu cầu con người thành 5 cấp độ, từ thấp nhất (nhu cầu cơ bản) đến cao nhất (nhu cầu cấp cao). Các nhu cầu cơ bản bao gồm: Nhu cầu sinh lý, Nhu cầu an toàn và Nhu cầu mối quan hệ, tình cảm. Cuối cùng là hai nhu cầu ở cấp cao hơn, đó là: Nhu cầu được kính trọng và Nhu cầu thể hiện bản thân. Ông cho rằng, con người sẽ có xu hướng vươn tới các nhu cầu cao hơn khi những nhu cầu thấp hơn đã được thỏa mãn.

2.1.3. Động lực làm việc

Động lực được biết đến là biểu hiện của sự nhiệt tình, chăm chỉ, thúc đẩy nhân viên làm việc một cách nỗ lực, bền vững và hiệu quả nhằm mang lại kết quả tốt cho tổ chức (Keller và Price, 2011). Nghiên cứu của Herzberg (1965), đã chia động lực gồm 2 yếu tố bên ngoài và bên trong. Các nhân tố bên trong như: (1) Sự hứng thú trong công việc, (2) Thành tựu, (3) Sự ghi nhận, (4) Trách nhiệm và (5) Thăng tiến là những nhân tố tác động mạnh đến động lực nhân viên. Bên cạnh đó, các nhân tố bên ngoài là (6) Chính sách công ty, (7) Mối quan hệ giữa cá nhân với đồng nghiệp, (8) Môi trường làm việc và (9) Giám sát, có tác dụng duy trì, hạn chế sự bất mãn của nhân viên.

Tuy nhiên, nghiên cứu của Putra, Cho và Liu (2017) lại cho rằng, động lực bên ngoài và động lực bên trong đều kích thích năng lực, sự cống hiến và khả năng tiếp thu của nhân viên. Nhân viên có động lực bên ngoài và bên trong cao hơn sẽ có xu hướng tham gia nhiều hơn vào công việc của họ, từ đó làm tăng động lực làm việc, khiến công việc được hoàn thành một cách tốt hơn.

Bên cạnh đó, cũng có nhiều nghiên cứu trong nước và ngoài nước về động lực làm việc của nhân viên phải kể đến như Trịnh Lê Tân và các cộng sự (2021); Bùi Thị Minh Thu và Lê Nguyễn Đoàn Khôi (2014); Phạm Thị Hà An, Lê Hoàng Anh và Võ Văn Tuấn (2020), Wiley (1997).

2.1.4. Giả thuyết nghiên cứu

Lương, thưởng: Theo nghiên cứu của Kovach (1987), Lương, thưởng là nhân tố chính tác động mạnh mẽ đến động lực làm việc của nhân viên. Bên cạnh đó, nó còn là nguồn tạo kích lệ, động viên, giúp thúc đẩy nhân viên làm việc một cách chăm chỉ, hiệu quả hơn. Bên cạnh đó, các chính sách phúc lợi còn thể hiện sự quan tâm của doanh nghiệp đối với người lao động. Khi phần

thường tăng lên thì động lực làm việc của nhân viên sẽ được tăng lên hay nói cách khác, lương, thưởng có mối quan hệ tích cực đến động lực làm việc (Desa, Asaari và Subramaniam, 2019).

Điều kiện làm việc: Trong nghiên cứu của Kovach (1987), môi trường làm việc đầy đủ tiện nghi, giờ giấc làm việc hợp lý và được trang bị bảo hộ lao động đảm bảo sức khỏe cho nhân viên sẽ giúp họ thêm thoải mái, tập trung vào công việc nhằm tạo thêm động lực, giúp công việc được hoàn thành một cách hiệu quả.

Sự thăng tiến: Tan và Waheed (2011) cho rằng, sự thăng tiến là một mục tiêu khá quan trọng mà nhân viên cần nỗ lực phấn đấu. Điều này sẽ khiến nhân viên phát triển những kỹ năng cá nhân trong công việc, làm tăng sự cống hiến của nhân viên cho tổ chức, giúp tạo động lực để hoàn thiện công việc hiệu quả.

Đào tạo nhân viên: Đào tạo là một phần quan trọng giúp nhân viên phát triển các kỹ năng cần thiết trong công việc. Nhân viên sẽ không thể làm việc một cách hiệu quả nhất nếu doanh nghiệp không tổ chức các chương trình đào tạo chuyên sâu vì nhân viên phụ thuộc vào chương trình đào tạo mà họ nhận được từ doanh nghiệp của mình. Chính vì vậy, nhân viên sẽ nhiệt tình hơn nếu công ty tổ chức công tác đào tạo một cách hiệu quả, nó sẽ giúp nhân viên có động lực hơn khi thực hiện công việc (Schmidt, 2004).

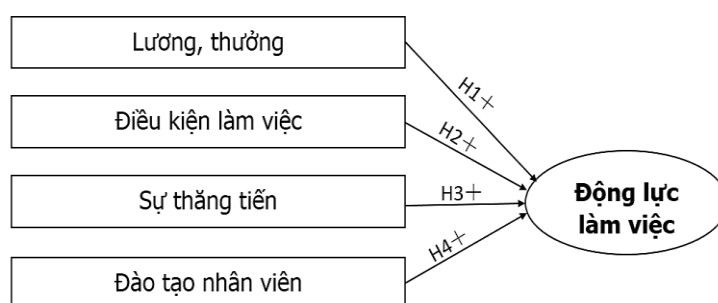
Từ các cơ sở lý thuyết trên và tình hình thực tế tại các doanh nghiệp, giả thuyết nghiên cứu được đưa ra như sau:

H1: Lương, thưởng (LT) có tương quan tích cực đến động lực làm việc của nhân viên (ĐL).

H2: Điều kiện làm việc (ĐK) có tương quan tích cực đến động lực làm việc của nhân viên (ĐL).

H3: Sự thăng tiến (TT) có tương quan tích cực đến động lực làm việc của nhân viên (ĐL).

H4: Đào tạo nhân viên (ĐT) có tương quan tích cực đến động lực làm việc của nhân viên (ĐL).

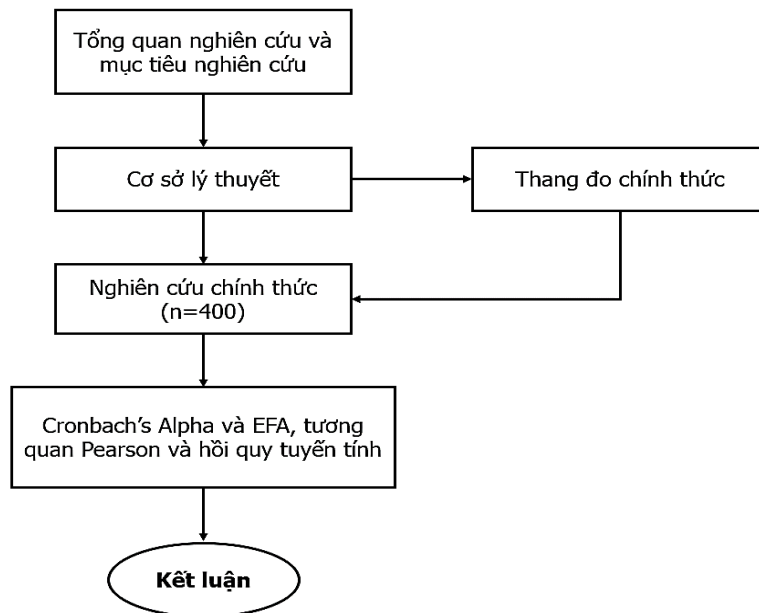


Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Theo Trịnh Lê Tân và các cộng sự (2021), quy trình nghiên cứu được tiến hành theo qua các bước sau:



Hình 2. Quy trình nghiên cứu
(Nguồn: Trịnh Lê Tân và các cộng sự, 2021)

2.2.1. Phương pháp chọn mẫu

Theo Hair và cộng sự (2006), số quan sát được hiểu là “Số phiếu khảo sát hợp lệ” được sử dụng cho nghiên cứu, trong khi biến đo lường chính là các câu hỏi đo lường trong một bảng khảo sát. Kích thước mẫu tối thiểu thường được dùng trong phân tích nhân tố khám phá EFA là 50, nhưng tốt nhất là từ 100, tỷ lệ số quan sát trên một biến phân tích là 5:1 hoặc 10:1 hay nói cách khác, 1 biến đo lường sẽ cần tối thiểu 5 biến quan sát với công thức: $n = 5 \times m$ (m là số câu hỏi trong bảng khảo sát).

Do bảng khảo sát có tổng cộng 23 câu hỏi đo lường, vì thế khi áp dụng công thức xác định kích thước mẫu của Hair và các cộng sự (2006), thì tỷ lệ 5:1 sẽ là: $n = 5 \times 23 = 115$ quan sát.

Để đạt được tính chính xác cao khi loại bỏ các bảng khảo sát không hợp lệ, tác giả sẽ thực hiện khảo sát ngẫu nhiên 400 nhân viên tại 5 doanh nghiệp SME khác nhau trên địa bàn tỉnh Bình Dương qua bảng khảo sát. Kết quả thu về 390 phiếu, sau khi tác giả loại bỏ những phiếu không đạt yêu cầu còn lại 384 phiếu khảo sát đạt yêu cầu và phần mềm SPSS 20 được dùng để phân tích dữ liệu nghiên cứu.

2.2.2. Đo lường các biến trong nghiên cứu

Lương, thưởng gồm 5 biến quan sát: (1) Mức lương tương xứng với công sức bỏ ra (LT1), (2) Thu nhập đáp ứng đủ các nhu cầu trong cuộc sống (LT2), (3) Tiền thưởng có tác dụng động viên (LT3), (4) Chính sách phúc lợi thể hiện sự quan tâm đối với người lao động (LT5), (5) Lương và phúc lợi được trả đầy đủ (LT5), được kế thừa từ nghiên cứu của Desa, Asaari và Subramaniam (2019).

Điều kiện làm việc có 4 biến quan sát, gồm: (1) Doanh nghiệp trang bị đầy đủ bảo hộ lao động nơi làm việc (ĐK1), (2) Điều kiện làm việc đảm bảo sức khỏe cho nhân viên (ĐK2), (3) Giờ giấc làm việc hợp lý (ĐK3), (4) Điều kiện làm việc đầy đủ tiện nghi (ĐK4), được kế thừa từ nghiên cứu của Bùi Thị Minh Thu và Lê Nguyễn Đoàn Khôi (2014).

Sự thăng tiến gồm có 4 biến quan sát: (1) Công việc cho phép trưởng thành và phát triển (TT1), (2) Công việc cho phép cải thiện kỹ năng, kinh nghiệm bản thân (TT2), (3) Cơ hội thăng tiến công bằng dựa trên năng lực làm việc (TT3), (4) Doanh nghiệp luôn tạo cơ hội cho nhân viên thăng tiến (TT4), được kế thừa từ nghiên cứu của Tan và Waheed (2011).

Đào tạo nhân viên bao gồm 5 biến quan sát: (1) Nhân viên có cơ hội học hỏi, phát triển và nâng cao tay nghề (ĐT1), (2) Chương trình đào tạo được tổ chức định kỳ nhằm nâng cao tay nghề của nhân viên (ĐT2), (3) Chính sách đào tạo chuyên nghiệp (ĐT3), (4) Có thể áp dụng những gì học được trong quá trình đào tạo vào công việc (ĐT4), (5) Công tác đào tạo đáp ứng được nhu cầu của nhân viên (ĐT5), được kế thừa từ nghiên cứu của Schmidt (2004).

Động lực làm việc có 5 biến quan sát, gồm: (1) Nhận được thu nhập cao hơn nếu nỗ lực làm việc (ĐL1), (2) Khiến bản thân cảm thấy tự hào khi nỗ lực hết mình trong công việc (ĐL2), (3) Công việc có sự thú vị (ĐL3), (4) Có được sự hứng thú với các kỹ năng cần thiết để thực hiện công việc (ĐL4), (5) Sự nỗ lực trong công việc là phù hợp với giá trị cá nhân (ĐL5), được kế thừa từ nghiên cứu của Gagné và các cộng sự (2015).

2.2.3. Phương pháp phân tích dữ liệu

Kiểm tra độ tin cậy thang đo (Cronbach's Alpha) giúp phản ánh rõ hơn về mối quan hệ chặt chẽ của các biến quan sát trong cùng một thang đo hay nói cách khác, biến quan sát nào thực sự đóng góp vào việc đo lường và thể hiện đặc điểm nhân tố mẹ (Nguyễn Đình Thọ, 2014).

Phân tích EFA sẽ đánh giá sơ bộ thang đo thông qua việc rút gọn tập hợp các biến quan sát phụ thuộc lẫn nhau thành một tập chứa những nhân tố có nghĩa hơn, trong khi vẫn giữ được các thông tin của tập ban đầu thông qua mối quan hệ tuyến tính của biến quan sát với các nhân tố đó (Nguyễn Đình Thọ, 2014).

Phân tích tương quan Pearson và hồi quy tuyến tính giúp biểu thị mối quan hệ giữa biến phụ thuộc với các biến độc lập với nhau.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Mô tả mẫu

Kết quả khảo sát cho thấy, trên tổng số 384 nhân viên tham gia khảo sát có 186 nhân viên thuộc giới tính nam (chiếm 48.4%) và 198 nhân viên thuộc giới tính nữ (chiếm 51.6%). Về độ tuổi, số lượng nhân viên trong độ tuổi từ 18 tuổi - 25 tuổi là 180 người (chiếm 46.9%) và 204 nhân viên trong độ tuổi từ 26 tuổi - 45 tuổi (chiếm 53.1%). Đối với vị trí công tác, có 132 người đang giữ vị trí quản lý, chiếm tỷ lệ 34.4% và 252 người thuộc vị trí nhân viên, chiếm tỷ lệ 65.6%. Ngoài ra, theo thống kê về tình trạng hôn nhân của nhân viên tại các doanh nghiệp cho thấy, tỷ lệ nhân viên đã có gia đình là 56.5% và tỷ lệ nhân viên còn độc thân là 43.5%.

3.2. Kết quả độ tin cậy thang đo

Theo Nunnally (1978), một biến đo lường đạt yêu cầu khi có hệ số tương quan tổng biến (Corrected Item – Total Correlation) lớn hơn hoặc bằng 0.3 (≥ 0.3). Đồng thời, hệ số Cronbach's Alpha được phân theo các mức giá trị sau: Từ 0.81 đến 1 (Thang đo lường rất tốt); Từ 0.7 đến 0.8 (Thang đo lường tốt); Từ 0.6 trở lên (Thang đo đủ điều kiện, có thể chấp nhận mức độ tin cậy).

Qua kết quả đánh giá độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha, tác giả thấy được các biến quan sát trong nghiên cứu đều có hệ số tương quan biến tổng đều lớn hơn hoặc bằng 0.3 và hệ số Cronbach's Alpha của những thang đo này đều ≥ 0.6 . Vì vậy, tất cả 5 thang đo với 23 biến quan sát sẽ được sử dụng trong bước phân tích nhân tố khám phá EFA.

Bảng 1. Kiểm định thang đo cho các biến trong mô hình

STT	Thang đo	Hệ số Cronbach's Alpha
1	Lương, thưởng (LT)	0.824
2	Điều kiện làm việc (ĐK)	0.731
3	Sự thăng tiến (TT)	0.632
4	Đào tạo nhân viên (ĐT)	0.693
5	Động lực làm việc (ĐL)	0.828

(Nguồn: Kết quả điều tra của tác giả)

3.3. Kết quả phân tích EFA

Thông thường hệ số KMO lớn hơn 0.5 và nhỏ hơn 1 ($0.5 < KMO < 1$) là đạt điều kiện để phân tích nhân tố. Ngoài ra, KMO được xem là rất tốt nếu đạt ngưỡng giá trị lớn hơn hoặc bằng 0.9 (≥ 0.9), tốt khi $KMO \geq 0.8$, $KMO \geq 0.6$: tạm được. Tuy nhiên, nếu hệ số này nhỏ hơn 0.5 (mức không thể chấp nhận được), thì có khả năng phân tích nhân tố không phù hợp (Kaiser, 1974). Theo Nguyễn Đình Thọ (2014), kiểm định Bartlett được xem là có ý nghĩa thống kê và các biến quan sát có sự tương quan với nhau khi sig Bartlett test (mức ý nghĩa trong kiểm định Bartlett) < 0.05 . Hệ số Eigenvalue ≥ 1 là điều kiện thích hợp để giữ lại những nhân tố trong mô hình phân tích (Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008). Theo Hair và cộng sự (2006), hệ số tải nhân tố dao động từ 0.3 đến 0.4 là mức điều kiện tối thiểu để giữ lại biến quan sát và từ mức trên 0.5 thể hiện mức ý nghĩa thống kê tốt cho các biến quan sát.

Phân tích EFA cho các biến độc lập

Sau khi loại lần lượt các biến ĐK3, TT4, TT3 và ĐT1 do hệ số tải nhỏ hơn 0.5. Vì vậy, 14 biến độc lập được tác giả đưa vào phân tích nhân tố khám phá EFA như Bảng 2. Qua kiểm định KMO các biến độc lập, hệ số KMO đạt giá trị 0.895, thỏa mãn điều kiện $0.5 < KMO < 1$, cho thấy phân tích nhân tố được chấp nhận với tập dữ liệu nghiên cứu. Mức ý nghĩa đạt $0.000 < 0.05$ (Sig. Bartlett's Test = $0.000 < 0.05$), vì vậy phân tích nhân tố là phù hợp.

Hệ số Eigenvalue có giá trị là $1.169 \geq 1$ và trích được 3 nhân tố mang ý nghĩa tóm tắt thông tin tốt nhất. Ngoài ra, tổng phương sai trích là $53.486\% > 50\%$, cho thấy mô hình phân tích nhân tố khám phá EFA là phù hợp, nghĩa là có 3 nhân tố được trích cô đọng giải thích 53.486% cho sự biến thiên của các biến quan sát.

Trong đó, nhóm nhân tố Điều kiện làm việc và nhóm nhân tố Sự thăng tiến được gom vào cùng một nhóm, nhóm nhân tố mới này là Điều kiện làm việc và thăng tiến (ĐKTT). Ma trận xoay nhân tố lần 2 đã cho thấy, 14 biến quan sát được gom thành 3 nhân tố lần lượt là: (1) Lương, thưởng (LT); (2) Điều kiện làm việc và thăng tiến (ĐKTT); (3) Đào tạo nhân viên (ĐT), tất cả biến quan sát này đều có hệ số tải lớn hơn 0.5, do đó dữ liệu và thang đo được chấp nhận.

Bảng 2. Kiểm định EFA cho các biến độc lập

KMO	0.895		
Mức ý nghĩa của kiểm định Bartlett	0.000		
Tổng phương sai trích	53.486%		
Eigenvalue	5.047	1.273	1.169
Thang đo	Nhân tố		
	1	2	3
LT1	0.784		
LT2	0.706		
LT5	0.690		
LT3	0.681		
LT4	0.669		
ĐK1		0.766	
ĐK2		0.669	
ĐK4		0.588	
TT1		0.576	
TT2		0.571	
ĐT2			0.714
ĐT4			0.689
ĐT3			0.662
ĐT5			0.509

(Nguồn: Kết quả điều tra của tác giả)

Phân tích EFA cho các biến phụ thuộc

Có 5 biến quan sát của biến phụ thuộc được tác giả đưa vào phân tích nhân tố khám phá EFA cho biến phụ thuộc (Bảng 3). Qua kiểm định KMO cho biến phụ thuộc, hệ số KMO đạt giá trị 0.829, thoả mãn điều kiện $0.5 < KMO < 1$, cho thấy phân tích nhân tố được chấp nhận với tập dữ liệu nghiên cứu. Mức ý nghĩa đạt giá trị $0.000 < 0.05$ (Sig. Bartlett's Test = $0.000 < 0.05$), vì vậy phân tích nhân tố là phù hợp. Hệ số Eigenvalue có giá trị là $2.964 \geq 1$ và tổng phương sai trích là $59.285\% > 50\%$, cho thấy mô hình phân tích nhân tố khám phá EFA là phù hợp, nghĩa là có 1 nhân tố được trích cô đọng giải thích 59.285% cho sự biến thiên của các biến quan sát.

Bảng 3. Kiểm định EFA cho các biến phụ thuộc

KMO	0.829
Mức ý nghĩa của kiểm định Bartlett	0.000
Tổng phương sai trích	59.285%
Eigenvalue	2.964
Thang đo	Nhân tố
	1
ĐL1	0.838

ĐL2	0.762
ĐL3	0.751
ĐL5	0.749
ĐL4	0.746

(Nguồn: Kết quả điều tra của tác giả)

Như vậy, sau phân tích EFA, có 3 nhóm nhân tố được giữ lại để đo Động lực làm việc cùng với các biến quan sát được tổng hợp ở Bảng 4.

Bảng 4. Tổng hợp các nhân tố sau phân tích EFA

Tên biến	Mô tả
Lương, thưởng (LT)	
LT1	Mức lương tương xứng với công sức bỏ ra
LT2	Thu nhập đáp ứng đủ các nhu cầu trong cuộc sống
LT5	Lương và phúc lợi được trả đầy đủ
LT3	Tiền thưởng có tác dụng động viên
LT4	Chính sách phúc lợi thể hiện sự quan tâm đối với người lao động
Điều kiện làm việc và Thăng tiến (ĐKTT)	
ĐKTT1	Doanh nghiệp trang bị đầy đủ bảo hộ lao động nơi làm việc
ĐKTT2	Điều kiện làm việc đảm bảo sức khỏe cho nhân viên
ĐKTT3	Điều kiện làm việc đầy đủ tiện nghi
ĐKTT4	Công việc cho phép trưởng thành và phát triển
ĐKTT5	Công việc cho phép cải thiện kỹ năng, kinh nghiệm bản thân
Đào tạo nhân viên (ĐT)	
ĐT4	Có thể áp dụng những gì học được trong quá trình đào tạo vào công việc
ĐT2	Chương trình đào tạo được tổ chức định kỳ nhằm nâng cao tay nghề của nhân viên
ĐT3	Chính sách đào tạo chuyên nghiệp
ĐT5	Công tác đào tạo đáp ứng được nhu cầu của nhân viên
Động lực làm việc (ĐL)	
ĐL1	Nhận được thu nhập cao hơn nếu nỗ lực làm việc
ĐL2	Khiến bản thân cảm thấy tự hào khi nỗ lực hết mình trong công việc
ĐL3	Công việc có sự thú vị
ĐL5	Sự nỗ lực trong công việc là phù hợp với giá trị cá nhân
ĐL4	Có được sự hứng thú với các kỹ năng cần thiết để thực hiện công việc

(Nguồn: Kết quả điều tra của tác giả)

3.4. Phân tích tương quan Pearson

Theo nghiên cứu của Gayen (1951), tương quan Pearson thể hiện mối tương quan tuyến tính chặt chẽ giữa hai biến định lượng và có giá trị dao động từ [-1;1]. Nếu r (giá trị giao động) càng tiến về 0, thì thể hiện tương quan tuyến tính càng yếu; r=1 là tương quan dương; r = -1 là

tương quan âm. Tuy nhiên, nếu $r = 0$, thì giữa hai biến không có mối tương quan tuyến tính. Bên cạnh đó, ngoài đánh giá mối tương quan tuyến tính giữa hai biến trong tương quan Pearson, cần phải kiểm tra mối tương quan giữa chúng có ý nghĩa hay không, thông qua Sig và kiểm định giả thuyết ($H_0: r = 0$). Nếu $Sig < 0.05$, chúng ta bác bỏ giả thuyết $H_0 (r \neq 0)$, tương quan có ý nghĩa về mặt thống kê và ngược lại (Field, 2009).

Kết quả phân tích tương quan Pearson cho thấy (Bảng 5), Sig tương quan Pearson các biến độc lập LT, ĐKTT và ĐT với biến phụ thuộc ĐL đều nhỏ hơn 0.05, chứng tỏ có mối tương quan tuyến tính giữa các biến độc lập với biến phụ thuộc. Bên cạnh đó, giữa biến LT có mối tương quan mạnh nhất với $r = 0.792$, biến ĐT có mối tương quan yếu nhất với $r = 0.559$.

Bảng 5. Kết quả phân tích tương quan Pearson

	ĐL	LT	ĐKTT	ĐT	
ĐL	Hệ số tương quan Pearson	1	0.792**	0.649**	0.559**
	Sig. (1 phía)		0.000	0.000	0.000
	Số quan sát	384	384	384	384
LT	Hệ số tương quan Pearson	0.792**	1	0.570**	0.497**
	Sig. (1 phía)	0.000		0.000	0.000
	Số quan sát	384	384	384	384
ĐKTT	Hệ số tương quan Pearson	0.649**	0.570**	1	0.485**
	Sig. (1 phía)	0.000	0.000		0.000
	Số quan sát	384	384	384	384
ĐT	Hệ số tương quan Pearson	0.559**	0.497**	0.485**	1
	Sig. (1 phía)	0.000	0.000	0.000	
	Số quan sát	384	384	384	384

(Nguồn: Kết quả điều tra của tác giả)

3.5. Phân tích hồi quy tuyến tính

Theo Yahua Qiao (2011), hệ số Durbin – Watson đạt giá trị trong khoảng từ 1.5 đến 2.5 thì mô hình sẽ không có hiện tượng tự tương quan xảy ra. Giá trị R^2 hiệu chỉnh bằng 0.698, cho thấy các biến độc lập đưa vào chạy hồi quy ảnh hưởng 69.8% sự thay đổi của biến phụ thuộc, còn lại 30.2% là do các biến ngoài mô hình và sai số ngẫu nhiên. Hệ số Durbin – Watson bằng 1.838, nằm trong ngưỡng từ 1.5 đến 2.5 nên không xảy ra hiện tượng tự tương quan. Giá trị Sig của các biến độc lập đều nhỏ hơn 0.05, vì vậy những biến này đều có ý nghĩa giải thích cho biến phụ thuộc và không có biến nào bị loại khỏi mô hình.

Giá trị VIF càng lớn thì biến X_j càng cộng tuyến cao và nếu VIF của một biến vượt quá 10 thì biến này được xem là đang xảy ra đa cộng tuyến. Tuy nhiên, trên thực tế VIF của một

biến lớn hơn 2 thì khả năng cao có hiện tượng đa cộng tuyến (Gujarati, 1995). Theo kết quả phân tích, hệ số phóng đại phương sai VIF của các biến độc lập đều nhỏ hơn 2, nên mô hình của tác giả không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến.

Qua đó, Bảng 6 cho thấy hệ số Beta đã chuẩn hoá của các biến độc lập theo mức độ tác động từ mạnh nhất đến yếu nhất đến biến phụ thuộc Động lực làm việc (ĐL) lần lượt là: (1) Lương, thưởng (LT) (0.574); (2) Điều kiện làm việc và thăng tiến (ĐKTT) (0.247) và (3) Đào tạo nhân viên (ĐT) (0.153).

Bảng 6. Kết quả phân tích hồi quy

R ² hiệu chỉnh: 0.698					
Hệ số Durbin – Watson: 1.838					
Nhân tố	Beta chưa chuẩn hoá	Beta đã chuẩn hoá	Sig.	VIF	
(Hằng số)	-0.280		0.100		
LT	0.564	0.574	0.000	1.636	
ĐKTT	0.297	0.247	0.000	1.611	
ĐT	0.209	0.153	0.000	1.444	
Biến phụ thuộc: ĐL					

(Nguồn: Kết quả điều tra của tác giả)

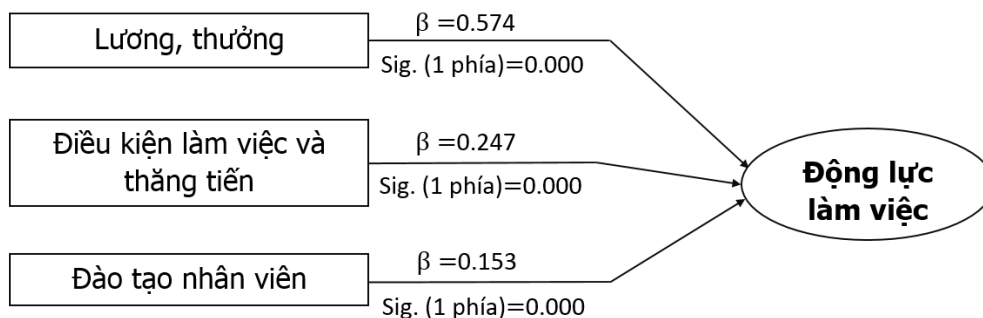
Từ kết quả kiểm định mô hình nghiên cứu, các giả thuyết H1, H2 và H4 đã được chấp nhận với độ tin cậy 95% (P-value <0.05), vì vậy, phương trình hồi quy sau khi kiểm định là:

$$ĐL = -0.280 + 0.564*LT + 0.297*ĐKTT + 0.209*ĐT$$

Phương trình hồi quy cho thấy Động lực làm việc của nhân viên tại các doanh nghiệp SME trên địa bàn tỉnh Bình Dương có mối quan hệ tương quan tuyến tính tỷ lệ thuận với Lương, thưởng, Điều kiện làm việc và thăng tiến, Đào tạo nhân viên. Điều này có nghĩa, với 100% yếu tố tác động đến động lực làm việc nhân viên, thì biến (1) Lương, thưởng chiếm 57.4%; (2) Điều kiện làm việc và thăng tiến chiếm 24.7%, (3) Đào tạo nhân viên chiếm 15.3%.

Hay nói cách khác, giữ cho các yếu tố không đổi, khi Lương, thưởng tăng lên 1 đơn vị thì Động lực làm việc của nhân viên tăng 0.564 đơn vị. Tương tự, giữ cho các yếu tố khác không đổi, khi Điều kiện làm việc và thăng tiến, Đào tạo nhân viên tăng lên 1 đơn vị thì Động lực làm việc của nhân viên sẽ tăng lần lượt là 0.297 và 0.209 đơn vị.

Kết quả phân tích hồi quy đã đưa ra mức độ tác động của các nhân tố đến động lực làm việc của nhân viên, mô hình đã có một số điều chỉnh so với mô hình nghiên cứu đề xuất ban đầu, tác giả tiến hành đưa ra mô hình sau phân tích như sau:



Hình 3. Mô hình nghiên cứu sau phân tích

(Nguồn: Kết quả điều tra của tác giả)

3.6. Kiểm định T – Test

Động lực làm việc giữa nhân viên nam và nhân viên nữ:

Bảng 7. Kiểm định T-Test sự khác biệt về động lực làm việc giữa nam và nữ

		Kiểm định Levene		Kiểm định T-Test		
		F	Sig.	t	Bậc tự do	Sig. (2 phía)
Động lực làm việc	Phương sai đồng nhất	1.184	0.277	-0.436	382	0.663
	Phương sai không đồng nhất			-0.435	376.007	0.664

(Nguồn: Kết quả điều tra của tác giả)

Kiểm định T-Test cho thấy Sig Levene's Test = 0.277 > 0.05 và giá trị Sig T-Test = 0.663 > 0.05, cho nên không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về động lực làm việc giữa nhân viên nam và nhân viên nữ.

Động lực làm việc giữa quản lý và nhân viên:

Bảng 8. Kiểm định T-Test sự khác biệt về động lực làm việc giữa quản lý và nhân viên

		Kiểm định Levene		Kiểm định T-Test		
		F	Sig.	t	Bậc tự do	Sig. (2 phía)
Động lực làm việc	Phương sai đồng nhất	3.744	0.054	-1.862	382	0.063
	Phương sai không đồng nhất			-1.800	242.276	0.073

(Nguồn: Kết quả điều tra của tác giả)

Kiểm định t-test cho thấy Sig Levene's Test = 0.054 > 0.05 và giá trị Sig T-Test = 0.063 > 0.05, vì vậy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về động lực làm việc giữa quản lý và nhân viên.

4. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu đã cho thấy, có 3 nhân tố tác động mạnh mẽ đến động lực làm việc của nhân viên tại các doanh nghiệp SME trên địa bàn tỉnh Bình Dương, cụ thể đó là: Lương, thưởng với hệ số hồi quy chuẩn hoá là 0.574; Điều kiện làm việc và thăng tiến với hệ số hồi quy đã chuẩn hoá là 0.247; Đào tạo nhân viên với hệ số hồi quy đã chuẩn hoá là 0.153. Yếu tố Lương thưởng là nhân tố hàng đầu có mối tương quan tích cực mạnh mẽ đối với Động lực làm việc của nhân viên với $r = 0.792$, trong khi nhân tố Đào tạo nhân viên lại có mối tương quan tích cực khá yếu đối với Động lực làm việc của nhân viên với $r = 0.559$.

5. KIẾN NGHỊ

Thứ nhất, tạo động lực cho nhân viên thông qua yếu tố Lương, thưởng: Doanh nghiệp cần có hệ thống lương, thưởng công bằng và minh bạch. Đánh giá hiệu suất công việc dựa trên những tiêu chí cụ thể, có thể áp dụng phúc lợi đi kèm cho những nhân viên có sự đóng góp nhất định cho công ty hoặc nhân viên hoàn thành tốt KPI đã đề ra, nhằm đưa ra mức lương, thưởng công bằng với năng lực, công sức của nhân viên.

Thứ hai, tạo động lực cho nhân viên qua yếu tố Điều kiện làm việc và thăng tiến: Doanh nghiệp có thể bố trí lại thời gian làm việc để tạo sự thuận tiện trong việc di chuyển của nhân viên. Ngoài ra có thể bố trí thêm một số khu vực nghỉ trưa cho nhân viên, giúp họ đủ tỉnh táo cho ca làm việc tiếp theo. Bên cạnh đó, phân công công việc phù hợp với khả năng, sở trường của nhân viên sẽ giúp họ hoàn thành công việc một cách hiệu quả hơn. Có thể trao cho nhân viên một số quyền hạn phù hợp với năng lực, kỹ năng nếu họ thực hiện tốt công việc được giao hay tạo sự đa dạng trong nội dung công việc. Điều này sẽ giúp nhân viên thấy được tầm quan trọng của mình trong công ty, từ đó họ sẽ có thêm nguồn động lực để thực hiện công việc một cách có trách nhiệm.

Cuối cùng, tăng động lực cho nhân viên qua yếu tố Đào tạo nhân viên: Tổ chức định kỳ các buổi đào tạo ngắn hạn cho nhân viên. Thường xuyên cập nhật nội dung đào tạo phù hợp với tình hình thực tế tại doanh nghiệp. Đồng thời, đánh giá định kỳ quá trình phát triển của nhân viên trong và sau công tác đào tạo và đưa ra các phản hồi, nhằm hỗ trợ, khuyến khích họ học tập và rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp. Giúp các nhà quản lý đưa ra kế hoạch đào tạo nhân viên hiệu quả và phù hợp, nhân viên có thể bắt kịp những xu hướng công việc của thị trường, thực hiện công việc một cách hiệu quả linh động và nhanh chóng.

6. HẠN CHẾ ĐỀ TÀI

Nghiên cứu của tác giả chỉ mới tập trung tại 5 doanh nghiệp SME trên địa bàn tỉnh Bình Dương và việc chỉ mới tập trung khảo sát vào một số doanh nghiệp quen biết trong phạm vi nhỏ có thể làm giảm tính khách quan trong nghiên cứu. Chính vì vậy, các nghiên cứu tiếp theo sẽ tiến hành mở rộng phạm vi điều tra cho các doanh nghiệp khác trên địa bàn tỉnh Bình Dương để đạt được tính tổng quát cao hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Andy, F. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage
2. An, P. T. H., Le Hoang Anh & V. V. T. (2020). Factors Affecting Employee Motivation at Commercial Banks in Vietnam. *Recuperado en*, 15.
3. Arman, F. (2009). Employees motivation at Areco India manufacturing private Limited. *The MBA Degree Course of Bangalore University*, 38.
4. Asaari, M. H. A. H., Desa, N. M., & Subramaniam, L. (2019). Influence of salary, promotion, and recognition toward work motivation among government trade agency employees. *International Journal of Business and Management*, 14(4), 48-59. <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v14n4p48>
5. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

6. Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Asplei, A. K., ... & Westbye, C. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>
7. Gayen, A. K. (1951). The frequency distribution of the product-moment correlation coefficient in random samples of any size drawn from non-normal universes. *Biometrika*, 38(1/2), 219-247. <https://doi.org/10.1093/biomet/38.1-2.219>
8. Gujarati, D.N. (1995). *Econometrics 3rd Edition*. McGraw-Hill, Inc., New York.
9. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). Multivariate data analysis 6th Edition. *Pearson Prentice Hall*. New Jersey. *humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
10. Herzberg, F. (1965). The motivation to work among Finnish supervisors. *Personnel Psychology*. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1965.tb00294.x>
11. Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
12. Kamery, R. H. (2004). Employee motivation as it relates to effectiveness, efficiency, productivity, and performance. In *Proceedings of the Academy of Legal, Ethical and Regulatory Issues* (Vol. 8, No. 2, pp. 139-144).
13. Keller, S., & Price, C. (2011). *Beyond performance: How great organizations build ultimate competitive advantage*. John Wiley & Sons.
14. Kovach, K. A. (1987). What motivates employees? Workers and supervisors give different answers. *Business Horizons*, 30(5), 58-65. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(87\)90082-6](https://doi.org/10.1016/0007-6813(87)90082-6)
15. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0054346>
16. Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York, McGraw-Hill
17. Putra, E. D., Cho, S., & Liu, J. (2017). Extrinsic and intrinsic motivation on work engagement in the hospitality industry: Test of motivation crowding theory. *Tourism and Hospitality Research*, 17(2), 228-241. <https://doi.org/10.1177/1467358415613393>
18. Qiao, Y. (2011). Instertate fiscal disparities in America. *Tài liệu điện tử*.
19. Quốc hội (2017). Luật hỗ trợ doanh nghiệp nhỏ và vừa. Luật số: 04/2017/QH14, ngày 12/6/2017.
20. Schmidt, S. W. (2004). The Job Training and Job Satisfaction Survey Technical Manual. *Online Submission*.
21. Tan, T. H., & Waheed, A. (2011). Herzberg's motivation-hygiene theory and job satisfaction in the Malaysian retail sector: The mediating effect of love of money. *Asian Academy of Management Journal*, 16(1), 73-94.
22. Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008). *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS tập 2*. Nhà xuất bản Hồng Đức.
23. Le Tan, T., Anh, P. V. T., Nhu, P. N. P., Thu, T. T. A., Tuan, V. D. A., & Hung, H. N. (2021). Research Factors Affecting the Working Motivation of Employees at Accommodation Facilities in Danang. *International Journal of Marketing & Human Resource Research*, 2(4), 236-264.
24. Nguyễn Đình Thọ (2014). *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*. Nhà xuất bản Tài Chính.
25. Bùi Thị Minh Thu và Lê Nguyễn Đoàn Khôi (2014). Nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến động lực làm việc của nhân viên trực tiếp sản xuất ở Tổng công ty lắp máy Việt Nam (LILAMA). *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, (35), 66-78.
26. Wiley, C. (1997). What motivates employees according to over 40 years of motivation surveys. *International journal of manpower*. <https://doi.org/10.1108/01437729710169373>
27. Wooldridge, J. M. (2015). *Introductory econometrics: A modern approach*. Cengage learning.

PHÂN TÍCH QUY TRÌNH TUYỂN DỤNG NGUỒN NHÂN LỰC TẠI CÔNG TY TRÁCH NHIỆM HỮU HẠN SCON

Nguyễn Thị Mỹ Diễm¹; Phan Thị Mỹ Tâm¹; Lê Thị Kim Linh¹

1. Lớp D20QTKD02, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Trong bối cảnh nền kinh tế thị trường thế giới đầy biến động, cạnh tranh ngày càng gay gắt khốc liệt ở nhiều doanh nghiệp, đặc biệt là vấn đề tuyển dụng và nguồn nhân lực. Trong đó có công ty TNHH là công ty với quy mô nhỏ mới được thành lập năm 2016 còn nhiều khó khăn trong công tác tuyển dụng. Cho nên công ty cần tìm ra giải pháp kịp thời để nâng cao quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực hiệu quả. Bài nghiên cứu nhằm phân tích quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực của công ty TNHH Scon. Từ đó đề xuất một số giải pháp giúp nâng cao quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực tại công ty TNHH Scon. Bài nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính. Đầu tiên nhóm tác giả sử dụng lý thuyết nền. Thứ hai thu thập số liệu, dữ liệu thông qua báo chí, tạp chí internet các nguồn tài liệu liên quan. Thứ ba, thực hiện phương pháp thảo luận nhóm, và thảo luận tay đôi với giảng viên có chuyên môn về nguồn nhân lực. Kết quả nghiên cứu đưa ra 5 giải pháp cho 5 bước trong quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực tại công ty.

Từ khóa: Công tác tuyển dụng, nguồn nhân lực, quy trình tuyển dụng.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Nguồn nhân lực là yếu tố quan trọng trong sự thành bại của một doanh nghiệp. Các doanh nghiệp sản xuất và hoạt động kinh doanh trong nền kinh tế thị trường luôn phải đối mặt với nhiều thách thức và khó khăn trước sự cạnh tranh ngày càng gay gắt. Hiện nay nền kinh tế thị trường thế giới đầy biến động, cạnh tranh ngày càng gay gắt khốc liệt ở nhiều doanh nghiệp. Đặc biệt ở Việt Nam chưa chú trọng nhiều đến việc xây dựng và nâng cao quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực dẫn đến kết quả tuyển dụng thấp gây tốn kém chi phí cho doanh nghiệp (Mai Thị Lụa, 2020). Cho nên, việc nâng cao quy trình tuyển dụng nhân sự để tìm kiếm những ứng viên có chất lượng và năng lực phù hợp với doanh nghiệp là một vấn đề cấp thiết hiện nay đối với các doanh nghiệp.

Trong đó có công ty TNHH Scon là công ty với quy mô nhỏ mới được thành lập năm 2016 còn nhiều khó khăn trong công tác tuyển dụng. Mỗi năm công ty tuyển dụng tùy theo nhu cầu của các trường bộ phận trong công ty và theo yêu cầu của ban quản trị. Hiện nay công ty có khoảng hơn 50 nhân viên cho thấy nhân sự công ty vẫn còn rất ít và trình độ chuyên môn của những nhân viên còn rất thấp. Nhìn chung quy trình tuyển dụng công ty đáp ứng đủ các bước cơ bản, tuy nhiên chưa được kiểm soát chặt chẽ và vẫn còn nhiều thiếu sót, hạn chế. Do đó đòi hỏi công ty TNHH Scon cần tìm ra giải pháp kịp thời để nâng cao quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực hiệu quả từ đó tạo ra một nguồn nhân lực phù hợp với mục tiêu mà công ty đã đề ra trước mắt và lâu dài về sau. Nhận thấy được tầm quan trọng và sự hạn chế khó khăn của công ty trong công tác tuyển dụng, nhóm chúng tôi đã chọn đề tài “Phân tích quy trình tuyển

dụng nguồn nhân lực của công ty TNHH Scon” làm chuyên đề nghiên cứu. Nhằm phân tích thực trạng quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực tại công ty. Từ đó đưa ra một số giải pháp để nâng cao quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực tại công ty TNHH Scon.

2. TỔNG QUAN CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU

2.1. Nghiên cứu trong nước

Đoàn Gia Dũng (2015) “Nhu cầu tuyển dụng nhân lực của các khu công nghiệp tại thành phố Hồ Chí Minh”.

Trong bài nghiên cứu, tác giả đã đưa ra được số liệu cụ thể về nhu cầu tuyển dụng của các khu công nghiệp, chế xuất ba năm gần đây. Qua đó thấy rõ được thực trạng thiếu hụt hay dư thừa lao động để đưa ra những giải pháp hữu hiệu cho thực trạng đó. Theo tác giả, khâu xác định nhu cầu tuyển dụng là vô cùng quan trọng để định hướng tiếp theo cho công tác tuyển dụng nhân lực tại các doanh nghiệp nói chung.

Nguyễn Minh Hà và cộng sự (2019) “Ảnh hưởng của thực tiễn quản trị nguồn nhân lực đến hiệu quả của hợp tác xã: Nghiên cứu trường hợp tại Thành phố Hồ Chí Minh”.

Bài nghiên cứu này nhằm mục đích tìm hiểu các thành phần của thực tiễn quản trị nguồn nhân lực ảnh hưởng đến hiệu quả của hợp tác xã trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh. Nghiên cứu khảo sát 216 hợp tác xã trên địa bàn TP.HCM. Kết quả phân tích cho thấy 5 thành phần thực tiễn quản trị nguồn nhân lực (Tuyển dụng và lựa chọn lao động, đào tạo lao động, thị trường lao động nội bộ, sự tham gia của nhân viên và chế độ lương và đãi ngộ nhân viên) đều có tác động cùng chiều đến hiệu quả tài chính và hiệu quả phi tài chính của các hợp tác xã.

2.2. Nghiên cứu của nước ngoài

Maya Larissa Paul & Rico Kleiner (2017), “The Recruitment Process within the Family Business Context”.

Bài nghiên cứu này nhằm mục đích nghiên cứu và khám phá các đặc điểm của quy trình tuyển dụng tại các doanh nghiệp gia đình có trụ sở tại miền Nam nước Đức. Sử dụng phương pháp phân tích dữ liệu thứ cấp và sơ cấp được thu thập với sự trợ giúp của các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc. Kết quả cho thấy sự phù hợp giữa con người với tổ chức (P-O) là một thành phần chính mà gia đình các công ty cố gắng đánh giá các ứng viên của họ. Tính cách và sự phù hợp với văn hóa kinh doanh tương ứng, ngoài bộ kỹ năng thực tế, là một yêu cầu bổ sung để được tuyển dụng.

Prof. MSc. Alexis Olmedo (2014), “Analysis Of the factors affecting the decision making process of recruitment and selection of strategic positions”.

Nghiên cứu nhằm mục đích thiết lập, theo cách khám phá, hướng dẫn chung về các yếu tố chủ yếu cho quá trình quyết định về việc tách biệt và lựa chọn cán bộ chiến lược. Phương pháp quy trình phân tích thứ bậc (AHP), sẽ được hỗ trợ bởi thực hiện các cuộc khảo sát, phỏng vấn và các nhóm tập trung từ các tổ chức khác nhau. Kết quả nghiên cứu làm rõ các yếu tố và biến số chính được sử dụng trong quá trình tuyển dụng và lựa chọn nhân sự chiến lược, thiết lập một tiêu chuẩn chung cho loại quy trình này.

Solomon Adejare BABARINDE (2021), “Does Recruitment and Selection Process Determine Employees Productivity in Multinational Enterprises: Empirical Evidence from Nigeria”.

Nghiên cứu này nhằm đánh giá tác động của Quản lý nguồn nhân lực đối với sự phát triển tổ chức của tổ chức quốc tế ở Châu Phi. Sử dụng phương pháp khảo sát thiên về kỹ thuật định lượng. Kết quả nghiên cứu này đã đóng góp vào nghiên cứu hàn lâm đương đại về các động thái quản lý và điều hành nguồn nhân lực được thực hiện bởi các tổ chức đa quốc gia bằng cách cung cấp những hiểu biết sâu sắc về các yếu tố khiến các công ty thành công trong tuyển dụng nguồn nhân lực trong bối cảnh ở Nigeria.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu đã sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính nhằm tập trung vào việc phân tích thực trạng quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực tại công ty TNHH Scon.

Đầu tiên, nhóm tác giả sử dụng lý thuyết nền về: (1) Nguồn nhân lực; (2) Vai trò, nội dung hoạt động tuyển dụng nhân lực trong doanh nghiệp; (3) Các nguồn tuyển dụng.

Thứ hai, nhóm tác giả dùng phương pháp thu thập dữ liệu, số liệu thông qua báo chí, tạp chí, internet, các nguồn tài liệu liên quan đến quy trình tuyển dụng nhân sự của doanh nghiệp trên thị trường; dữ liệu, số liệu thông tin của công ty TNHH Scon.

Thứ ba, nhóm đã thực hiện thảo luận nhóm để tổng hợp, chọn lọc, chỉnh sửa và thảo luận tay đôi với giảng viên có chuyên môn về nguồn nhân lực để phân tích, đánh giá kết quả thu thập được. Từ kết quả của các bước trên, nhóm tác giả đã đề xuất một số giải pháp để nâng cao quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực tại công ty TNHH Scon.

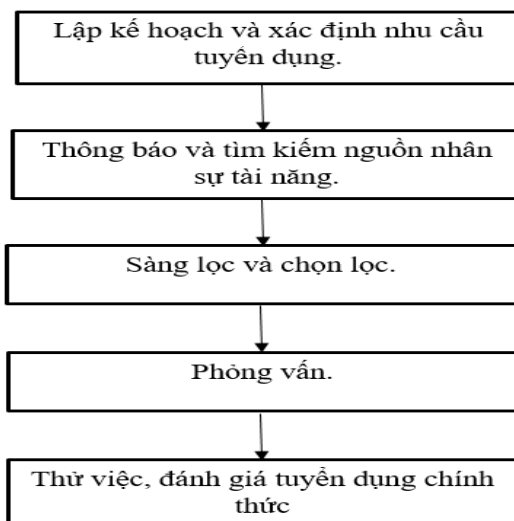
4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Thực trạng quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực của công ty TNHH Scon

Thực trạng quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực và kế hoạch tuyển dụng:

Mỗi năm công ty tuyển dụng tùy theo nhu cầu của các trưởng bộ phận trong công ty và theo yêu cầu của ban quản trị. Nhân viên được tuyển dụng trải qua quá trình đào tạo: Chuẩn bị đầy đủ, chính xác thông tin về chính sách, quy định để cung cấp cho nhân viên mới.

Quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực:



Hình 1: Quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực của công ty
(Nguồn: Phòng nhân sự, 2022)

Bước 1: Lập kế hoạch và xác định nhu cầu tuyển dụng

Khi giám đốc công ty xem xét và phê duyệt đề xuất, phòng nhân sự căn cứ vào yêu cầu tuyển dụng của đơn vị sẽ lập bản kế hoạch tuyển dụng và gửi bản kế hoạch cho giám đốc xét duyệt.

Sau khi được giám đốc phê duyệt kế hoạch tuyển dụng phòng nhân sự phối hợp với các phòng ban có nhu cầu tuyển dụng để tổ chức tuyển dụng nhân sự.

Bước 2: Thông báo và tìm kiếm nguồn nhân sự tài năng

Nguồn tuyển dụng nội bộ:

Công ty ưu tiên sử dụng các nguồn nội bộ để tuyển dụng, thúc đẩy các nhân viên hiện tại làm việc hiệu quả hơn và sự hài lòng trong công việc. Nếu ứng viên không đáp ứng được nhu cầu công việc thì công ty mới tiến hành thông báo tuyển dụng ra bên ngoài.

Nguồn tuyển dụng bên ngoài:

Công ty cũng đã áp dụng các phương pháp tuyển dụng đăng trên các trang mạng xã hội, trung tâm tìm kiếm việc làm Bình Dương,... Công ty cũng đến các trường đại học, cao đẳng,... tuyển dụng, công ty cũng tạo cơ hội cho sinh viên mới ra trường, thực tập sinh tại công ty để có kinh nghiệm làm việc.

Công ty sử dụng rất ít trang mạng đăng tin tuyển dụng cũng là một hạn chế. Chỉ có một vài địa điểm mà công ty thường đăng tuyển dụng, điều này giới hạn của người lao động biết đến thông tin tuyển dụng của công ty. Cho nên việc thu hút lao động có trình độ chuyên môn cao gặp nhiều khó khăn.

Công ty TNHH Scon là công ty sản xuất thiết bị truyền thông, lực lượng lao động chủ yếu mà công ty cần là lao động phổ thông đặc biệt là lao động nam. Hiện nay lực lượng lao động phổ thông của nước ta khá dồi dào chiếm tỷ trọng lớn. Bên cạnh đó nam giới đang tăng dần ở Việt Nam. Đây cũng là một trong những lợi thế cho công ty TNHH Scon trong công tác tuyển dụng nhân sự.

Nhưng trên thị trường hiện nay tuy công ty TNHH Scon là một trong những công ty có uy tín trên thị trường Việt Nam hiện nay hoạt động về lĩnh vực sản xuất thiết bị truyền thông. Tuy nhiên hiện tại Việt Nam đang có rất nhiều công ty hoạt động về lĩnh vực này như công ty TNHH Điện tử Deren (Việt Nam), công ty TNHH DBG Technology,... nên việc cạnh tranh để tìm kiếm nguồn nhân lực có trình độ, kinh nghiệm giữa các doanh nghiệp ngày càng gay gắt và phức tạp. Đây là một trong những khó khăn, rào cản lớn nhất hiện nay của công ty TNHH Scon.

Bước 3: Sàng lọc và chọn lọc.

Sắp xếp, sàng lọc các hồ sơ ứng viên ưu tiên thông qua: chứng chỉ, kinh nghiệm công việc, chuyên môn nghiệp vụ, năng lực làm việc và các kỹ năng cần thiết cho công việc. Chọn các ứng viên có trình độ ưu tiên và các tiêu chí cơ bản. Lọc danh sách tất cả các ứng viên đủ điều kiện để hẹn phỏng vấn.

Công ty vẫn chưa chú trọng đến bước xem xét, sàng lọc các ứng viên, chỉ sàng lọc thông qua đơn xin việc và chưa thấy sự kiểm tra sức khỏe của các ứng viên và chỉ kiểm tra sức khỏe của ứng viên thông qua tờ giấy khám sức khỏe mà ở bệnh viện nào cũng có thể làm được hoặc thậm chí có thể dễ dàng mua được nó từ những người bên ngoài. Cho nên không kiểm soát được thể trạng, sức khỏe thực tế của ứng viên.

Bước 4: Phỏng vấn

Các ứng viên trong danh sách đủ điều kiện được chọn sẽ chuyển qua quá trình tuyển dụng để được phỏng vấn trước khi nhận được thư mời nhận vào việc hoặc thư từ chối của công ty. Tùy thuộc vào quy mô của nhóm tuyển dụng và nhu cầu tuyển dụng, một số cuộc phỏng vấn có thể được lên lịch cho mọi ứng viên.

Quá trình phỏng vấn của công ty: Được chuẩn bị kỹ càng, diễn ra khoa học, công bằng do người có chuyên môn cao phụ trách tuyển dụng, chia thành 2 lần phỏng vấn:

Phỏng vấn sơ bộ: Do nhân viên nhân sự phụ trách kiểm tra ứng viên về học vấn, trình độ, trình độ ngoại ngữ, kỹ năng chuyên môn,.. dưới hình thức làm các bài test, bài thi thực tế (kế toán).

Phỏng vấn sâu: Do trưởng phòng nhân sự và các trưởng phòng khác, phòng ban có nhu cầu tuyển dụng tiến hành phỏng vấn. Các cuộc phỏng vấn cuối cùng được thực hiện bởi quản lý cao nhất và thường phỏng vấn cho các ứng viên nổi bật, có tiềm năng nhất. Phỏng vấn thông qua hình thức nói đôi khi cũng hạn chế trong việc xác định được khả năng thật sự trong việc lập các bước thực hiện công việc.

Bước 5: Thử việc, đánh giá tuyển dụng chính thức

Đây là giai đoạn cuối cùng của quy trình tuyển dụng của công ty.

Nếu ứng viên dự tuyển là người được người thân trong công ty giới thiệu vào làm thì quá trình thử việc được bỏ qua. Còn các nhân viên được tuyển chọn thời gian thử việc trong 2 tháng hoặc có thể dài hơn nhưng không quá 6 tháng được công ty quy định và áp dụng cho tất cả các nhân viên mới ký hợp đồng.

Kết thúc giai đoạn thử việc, nhân viên mới được đánh giá lại hiệu quả công việc. Người quản lý sẽ chịu trách nhiệm trực tiếp thực hiện việc đánh giá này. Sau đó, người quản lý sẽ gửi một đề nghị bằng văn bản cho nhân sự để tiến hành các bước tiếp theo.

Các nhân viên mới sẽ được trưởng các bộ phận hay công ty cử người chuyên trách giới thiệu với các phòng ban của công ty. Trong quá trình tuyển dụng, nhân viên mới được trao một bộ tài liệu, sau đó được ký kết hợp đồng lao động.

Sau khi kết thúc quá trình tuyển dụng: Tất cả các hồ sơ về nhân viên mới sẽ được lưu trữ vào hệ thống của phòng nhân sự để dàng theo dõi và quản lý nhân viên.

4.2. Đánh giá chung về quy trình tuyển dụng

4.2.1. Ưu điểm

Nhìn chung công ty đã xây dựng quy trình tuyển dụng đầy đủ và rõ ràng, đảm bảo đầy đủ các bước cơ bản trong tuyển dụng và có những ưu điểm sau:

Quá trình tuyển dụng diễn ra nhanh chóng, không mất thời gian nhiều thời gian.

Công ty rất linh hoạt trong việc áp dụng cả 2 nguồn tuyển bên trong và bên ngoài.

Hình thức tuyển dụng: hình thức tuyển dụng đã được doanh nghiệp trong nước và liên doanh nước ngoài áp dụng.

Quá trình phỏng vấn của công ty: Được chuẩn bị kỹ càng, diễn ra khoa học, công bằng.

Sau khi kết thúc quá trình tuyển dụng: tất cả các hồ sơ về nhân viên mới sẽ được lưu trữ vào hệ thống của phòng nhân sự để dàng theo dõi và quản lý nhân viên.

Công ty TNHH Scon có uy tín, vị thế nhất định trên thị trường luôn dẫn đầu với chất lượng cao và sản xuất thiết bị truyền thông.

Hiện nay lực lượng lao động phổ thông của nước ta khá dồi dào chiếm tỷ trọng lớn, trong đó nguồn cung lao động phổ thông luôn lớn hơn so với cầu lao động.

4.2.2. Nhược điểm

Bên cạnh những thuận lợi, công ty còn có những hạn chế nhất định trong quá trình tuyển dụng:

Bước 1: Lập kế hoạch và xác định nhu cầu tuyển dụng

Công ty chưa coi trọng việc phân tích công việc.

Bước 2: Thông báo và tìm kiếm nguồn nhân sự tài năng

Công ty chủ yếu tuyển dụng thông qua nội bộ.

Các thông tin tuyển dụng đăng trên mạng xã hội như các web tuyển dụng rất ít.

Có nhiều đối thủ cạnh tranh trong việc tuyển dụng.

Bước 3: Sàng lọc và chọn lọc

Công ty sàng lọc ứng viên lại quá chú trọng về bằng cấp. Việc kiểm tra và xác minh lý lịch của ứng viên không được coi trọng.

Chưa kiểm tra sức khỏe của các ứng viên.

Bước 4: Phỏng vấn

Hình thức đánh giá qua các bài kiểm tra khó có thể đánh giá một cách cụ thể cũng như so sánh khả năng chuyên môn của các ứng viên.

Phỏng vấn thông qua hình thức nói đôi khi cũng hạn chế trong việc xác định được khả năng thật sự trong việc lập các bước thực hiện công việc.

Bước 5: Thử việc, đánh giá tuyển dụng chính thức

Quá trình đánh giá diễn ra chủ yếu mang tính hình thức, chưa được chú trọng kiểm tra, giám sát.

5. GIẢI PHÁP

5.1. Giải pháp cho bước lập kế hoạch và xác định nhu cầu tuyển dụng

Xây dựng chính sách tuyển dụng khoa học, phù hợp với công ty:

Dựa vào quy mô, đặc điểm và mục tiêu phát triển của công ty, ban lãnh đạo cần đặt ra những quy định cụ thể trong công tác tuyển dụng. Chính sách tuyển dụng cần phải đảm bảo sự cân bằng giữa quyền lợi của nhà tuyển dụng và ứng viên.

Tăng cường công tác kiểm tra, giám sát đối với hoạt động tuyển dụng:

Ban lãnh đạo cần tăng cường hơn nữa công tác kiểm tra, giám sát quá trình tuyển dụng và nên yêu cầu cán bộ tuyển dụng lập báo chi tiết về tình hình tuyển dụng sau mỗi giai đoạn của quá trình tuyển dụng.

5.2. Giải pháp cho bước thông báo và tìm kiếm nguồn nhân sự tài năng

Cần mở rộng nguồn tuyển dụng, nguồn ứng viên:

Mở rộng nguồn tuyển dụng, công ty có thể đăng tin tuyển dụng trên các kênh truyền hình các kênh phổ biến mà mọi người hay xem tin, hay quảng cáo trên các trang mạng xã hội,... Công ty có thể thông tin tuyển dụng trên các trang web như: www.timviecnhanh.com.vn, www.vietnamworks.com.vn,... Công ty nên mở rộng phạm vi tuyển dụng của công ty mình đối với các công ty khác, tỉnh thành khác lân cận để thu hút được nhiều ứng viên hơn.

Công ty có thể liên kết kí hợp đồng với các công ty tư vấn lao động tìm các nguồn ứng viên phù hợp với các vị trí cần tuyển dụng. Công ty có thể liên hệ tư vấn tuyển dụng các trường đại học, cao đẳng ở thành phố như các trường Đại học Tự Nhiên, Đại học Tôn Đức Thắng,... để tìm những sinh viên ưu tú, ham học hỏi, có tiềm năng.

5.3. Giải pháp cho bước sàng lọc và chọn lọc ứng viên

Hoàn thiện quy trình tuyển dụng:

Để góp phần xây dựng quy trình tuyển dụng hoàn chỉnh hơn, phù hợp hơn với công ty, nhóm chúng xin đề xuất thêm một số ý kiến mới cho quy trình tuyển dụng:

Thêm một bước khám sức khỏe sau bước phỏng vấn cho quy trình tuyển dụng: Bởi vì đây là một bước rất quan trọng nhưng công ty lại bỏ qua bước này. Công ty chỉ căn cứ vào phiếu khám sức khỏe trong hồ sơ xin việc của ứng viên, thực tế thông tin trong phiếu này không phản ánh đúng tình trạng sức khỏe ứng viên hiện tại. Vì hiện tại ở các bệnh viện hiện nay, ứng viên chỉ cần bỏ từ 80.000 - 120.000 đồng đã có ngay 1 phiếu khám sức khỏe sơ bộ do nhân viên y tế tự điền không qua một bước khám sức khỏe nào. Chính vì vậy, để quy trình tuyển dụng được hoàn thiện hơn, và kiểm soát đảm bảo sức khỏe chất lượng nguồn nhân lực, để tránh tình trạng ứng viên nghỉ việc do không đảm bảo sức khỏe gây gián đoạn công việc, ảnh hưởng đến chất lượng công việc và sự phát triển của công ty. Cho nên công ty cần tổ chức khám sức khỏe đầu vào cho ứng viên trước khi thử việc, như vậy sẽ đảm bảo được nguồn lao động đầu vào có sức khỏe tốt đáp ứng được yêu cầu công việc.

Xây dựng các tiêu chí đánh giá nhân sự và quy trình sàng lọc nguồn nhân lực chất lượng. Các tiêu chí đánh giá nguồn nhân lực chất lượng cao, vị trí tuyển dụng của công ty. Áp dụng các quy trình thử thách, sàng lọc người có tài năng rõ ràng, công khai, minh bạch.

5.4. Giải pháp cho bước phỏng vấn

Tạo ra thêm nhiều hình thức đánh giá ứng viên thông các cấp độ khác nhau để đánh giá chính xác năng lực của ứng viên. Áp dụng linh hoạt việc phỏng vấn giữa bài kiểm tra và thông qua hình thức phỏng vấn tay đôi để kiểm tra khả năng chuyên môn của ứng viên. Cũng như tạo cơ hội cho ứng viên thử việc ngắn hạn 2 – 7 ngày có lương để có thể kiểm tra hết năng lực thực sự của ứng viên để tìm kiếm cho công ty những ứng viên thực sự có năng lực giúp công ty ngày càng đi lên.

Đẩy mạnh công tác đào tạo, nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ tuyển dụng:

Để công tác tuyển dụng đạt hiệu quả cao, tuyển dụng đúng vị trí cần tuyển dụng, xác định được nhu cầu tuyển dụng. Công ty nên có kế hoạch đào tạo, nâng cao trình độ cho các cán bộ tuyển dụng bằng các hình thức cho cán bộ đi học các lớp ngắn hạn đào tạo tuyển dụng.

5.5. Giải pháp cho bước thử việc, đánh giá tuyển dụng chính thức

Cán bộ tuyển dụng phải đánh giá công bằng, khách quan với mọi ứng viên và có thái độ làm việc tích cực:

Quan điểm, thái độ của nhà tuyển dụng ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả công tác tuyển dụng. Thực tế, khi đánh giá các ứng viên cán bộ tuyển dụng trong công ty vẫn ưu tiên, tạo điều kiện cho người thân, người quen. Điều này không công bằng với các ứng viên khác. Đồng thời làm giảm đi chất lượng nguồn nhân lực trong công ty và cũng làm mất đi cơ hội tuyển được ứng viên có năng lực thật sự. Ngoài ra, cán bộ tuyển dụng không nên đánh giá chủ quan qua vẻ bề ngoài hoặc kỳ thị dân tộc, tôn giáo, vùng miền,.. Để công tác tuyển dụng đạt được hiệu quả cao nhất.

Thực hiện đánh giá sau tuyển dụng:

Cần thực hiện đánh giá sau tuyển dụng, nhằm đánh giá kết quả và hiệu quả trong công tác tuyển dụng nhân sự, sẽ thấy được những ưu điểm và nhược điểm trong các đợt tuyển dụng. Từ đó khắc phục được hạn chế cho các đợt tuyển dụng sau. Nếu công tác tuyển dụng được đánh giá tốt và hiệu quả thì đó là cơ sở cho các đợt công tác tuyển dụng sau được tốt hơn và đem lại kết quả tốt. Ngoài ra nếu công tác tuyển dụng chưa được tốt thì cán bộ tuyển dụng nhanh chóng tìm ra nguyên nhân và khắc phục những lỗi sai trong quá trình tuyển dụng.

6. KẾT LUẬN

Trong quá trình kinh tế hội nhập sự cạnh tranh gay gắt diễn ra mạnh mẽ trên tất cả các mặt, sự cạnh tranh gay gắt diễn ra mạnh mẽ trên tất cả các mặt. Ngoài việc phát huy tốt những thế mạnh hiện có, các doanh nghiệp cần dựa vào nguồn nhân lực. Bởi vì nhân lực quyết định đến sự phát triển của công ty. Tuy vậy không phải doanh nghiệp nào cũng làm tốt công tác tuyển dụng nguồn nhân lực, chính vì vậy các doanh nghiệp cần phải có các giải pháp để nâng cao công tác tuyển dụng nguồn nhân lực để nâng cao chất lượng nhân sự của công ty. Công ty TNHH Scon là công ty với quy mô nhỏ mới được thành lập năm 2016 còn nhiều khó khăn trong công tác tuyển dụng. Vì vậy nhóm tác giả đã chọn đề tài “Phân tích quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực tại công ty TNHH Scon” nhằm phân tích quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực của công ty. Từ đó đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực tại công ty TNHH Scon. Bài nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính. Đầu tiên nhóm tác giả sử dụng lý thuyết nền. Thứ hai thu thập số liệu, dữ liệu thông qua báo chí, tạp chí internet các nguồn tài liệu liên quan. Thứ ba, thực hiện phương pháp thảo luận nhóm, và thảo luận tay đôi với giảng viên có chuyên môn về nguồn nhân lực.

Trong đề tài này nhóm đã phân tích được quy trình tuyển dụng của công ty. Qua đó nhóm nhận xét được ưu điểm, hạn chế của quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực tại công ty TNHH Scon. Trên cơ sở đó, nhóm đề xuất 5 giải pháp để nâng cao quy trình tuyển dụng nguồn nhân lực của công ty.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Xuân Cầu và Mai Quốc Chánh (2008). *Giáo trình Kinh tế nguồn nhân*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Kinh tế quốc dân.
2. Đoàn Gia Dũng (2015). Nhu cầu tuyển dụng nhân lực của các khu công nghiệp tại thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Phát triển kinh tế Trường Đại học Kinh tế thành phố Hồ Chí Minh*, số ra tháng 1 năm 2015.
3. Nguyễn Minh Hà và cộng sự (2019). Ảnh hưởng của thực tiễn quản trị nguồn nhân lực đến hiệu quả của hợp tác xã: Nghiên cứu trường hợp tại Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh*, 14(2), 21- 42.
4. Mai Thị Lua (2020). Giải pháp ứng dụng chiến lược đại dương xanh trong quản trị kinh doanh đối với các doanh nghiệp Việt Nam thời kỳ hội nhập. *Tạp chí Công thương*, **Số 22 tháng 9 năm 2020**.
5. Thân Trọng Nam và cộng sự (2021). *Tuyển dụng nguồn nhân lực*. Thành phố Hồ Chí Minh: Đại học Công nghệ TP. HCM.
6. Babarinde, S. A. (2021). *Does Recruitment and Selection Process Determine Employees Productivity in Multinational Enterprises: Empirical Evidence from Nigeria*. Quest Journals Journal of Research in Business and Management Volume 9 ~ Issue 2 (2021), pp: 42-48.
7. Olmedo, M. A., Manriquez, P. H., Rojas, F. R., & Maturana, M. O. (2014). *Analysis Of the factors affecting the decision making process of recruitment and selection of strategic positions*. Washington D.C., U.S.A.
8. Paul, M. L., & Kleiner, R. (2017). *The Recruitment Process within the Family Business Context: A Multiple Case Study* (Independent thesis Advanced level). Jönköping University, In the Southern part of Germany

GIẢI PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ CÔNG TÁC TUYỂN DỤNG NHÂN SỰ TẠI CÁC CÔNG TY XUẤT NHẬP KHẨU TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH BÌNH DƯƠNG

Nguyễn Thị Thảo Trang ¹; Lê Trọng Trí ¹; Trần Kim Thuận ¹; Nguyễn Hoàng Anh Tú ¹
1. Lớp K203VV. QTKD01, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Nghiên cứu nhằm xác định các yếu tố cấu thành, ảnh hưởng đến công tác tuyển dụng nhân sự tại các công ty xuất nhập khẩu trên địa bàn tỉnh Bình Dương. Nhóm tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp định lượng, phỏng vấn chuyên gia và khảo sát nhân viên tại các công ty xuất nhập khẩu trên địa bàn tỉnh Bình Dương nhằm đi sâu phân tích và đưa ra nhận xét về mức độ tác động của các yếu tố. Kết quả nghiên cứu cho thấy có các yếu tố khác nhau tác động đến công tác trước khi tuyển dụng, trong khi tuyển dụng và sau khi tuyển dụng của các công ty xuất nhập khẩu. Dựa trên kết quả đó, nhóm tác giả đã đề xuất giải pháp để nâng cao hiệu quả công tác tuyển dụng nhân sự tại các công ty xuất nhập khẩu.

Từ khóa: *Kiểm định Cronbach's Alpha, nhân sự, tuyển dụng, tỉnh Bình Dương, xuất nhập khẩu*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong thời đại cạnh tranh như hiện nay, tuyển dụng nhân sự có thành công hay không phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố khác nhau. Đó có thể là yếu tố bên trong hoặc yếu tố bên ngoài của doanh nghiệp. Việc biết được các nhân tố ảnh hưởng đến quá trình tuyển dụng của doanh nghiệp là rất quan trọng, giúp bộ phận nhân sự có thể lên chiến lược thu hút được nhiều ứng viên tài năng. Tuy nhiên, ở Việt Nam hiện nay, các yếu tố về nguồn vốn và công nghệ thường được xem là mấu chốt của việc phát triển, trong khi đó yếu tố nhân sự chưa được quan tâm đúng mức. Đặc biệt, theo Nghị quyết số 163/NQ-CP hiện tại ngành logistics nói chung hay các công ty xuất nhập khẩu trên địa bàn tỉnh Bình Dương nói riêng đang rất phát triển và có nhiều tiềm năng trong tương lai, nhu cầu về nguồn nhân lực vì vậy cũng tăng theo. Tuy nhiên, hiện nay tại các công ty xuất nhập khẩu trên địa bàn tỉnh Bình Dương lại đang gặp nhiều khó khăn trong việc lựa chọn hình thức đưa thông tin tuyển dụng đến ứng viên một cách rộng rãi, đạt hiệu quả cao và lại tiết kiệm chi phí. Việc đào tạo và giữ chân nhân tài cũng là một trong những vấn đề nan giải tại các doanh nghiệp khi mà ngày càng nhiều công ty gia nhập ngành và áp lực cạnh tranh ngày càng lớn (Theo Báo cáo của Ngân hàng Thế giới về Chỉ số Hiệu quả Logistics (LPI)). Chính vì thế, việc tuyển dụng nhân sự, đặc biệt là nguồn nhân sự chất lượng cao lại càng cấp thiết và đang được quan tâm, chú trọng. Nhận thức được nhu cầu, sự phức tạp và tầm quan trọng của hoạt động tuyển dụng nhân sự cũng như đòi hỏi của việc hoàn thiện, nâng cao hiệu quả quy

trình tuyển dụng, cùng với kiến thức được trang bị tại nhà trường và những tìm hiểu thực tế, nhóm tác giả quyết định chọn bài viết “Giải pháp nâng cao hiệu quả công tác tuyển dụng nhân sự tại các công ty xuất nhập khẩu trên địa bàn tỉnh Bình Dương”.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để xác định những yếu tố có khả năng tác động đến công tác tuyển dụng nhân sự tại các công ty xuất nhập khẩu, tác giả quyết định lựa chọn phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng. Cụ thể, tác giả thực hiện phỏng vấn chuyên gia trong lĩnh vực này là quản lý cấp trung và nhân viên nhân sự tại các công ty xuất nhập khẩu. Nhằm xác định những yếu tố có ảnh hưởng đến công tác tuyển dụng nhân sự tại các công ty xuất nhập khẩu. Bên cạnh đó, tác giả thực hiện việc khảo sát nhân viên nhằm thu thập dữ liệu, xác định mức độ tác động của các yếu tố đến công tác tuyển dụng nhân sự. Dựa trên kết quả khảo sát, tác giả sử dụng phương pháp thống kê mô tả và kiểm tra sự phù hợp của dữ liệu nghiên cứu để phân tích và xác định mức độ tác động của từng nhân tố (Hoàng Trọng và nnk., 2005). Bảng câu hỏi sử dụng trong khảo sát được xây dựng theo thang đo Likert 5 cấp độ. Phương pháp chọn mẫu khảo sát được áp dụng là phương pháp phi xác suất, thuận tiện. Với mong muốn xác định và có thể đưa ra nhận xét mang tính chính xác cao nên nhóm tác giả đã sử dụng công cụ khảo sát là phát phiếu bằng giấy và sử dụng google form tùy vào đối tượng tham gia khảo sát. Vì trình độ của các vị trí trong công ty xuất nhập khẩu là không đồng đều, công nhân chủ yếu chỉ vừa tốt nghiệp cấp hai hoặc cấp ba trong khi đó nhân viên văn phòng và quản lý cấp trung đa số đều tốt nghiệp từ cao đẳng trở lên. Chính vì thế, cách thức tiếp cận với thông tin cũng như nhu cầu trong công tác tuyển dụng cũng là khác nhau. Quy mô và lĩnh vực hoạt động của các công ty tham gia khảo sát cũng có nhiều khác biệt. Vì vậy, để kết quả khảo sát đạt độ tin cậy cao nhóm tác giả đã lựa chọn mẫu khảo sát gồm 160 đáp viên đến từ 5 công ty bao gồm cả nhân viên, công nhân và quản lý cấp trung.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Kết quả thống kê mô tả

Dữ liệu khảo sát của đề tài được tiến hành thu thập từ tháng 2/2023 đến tháng 3/2023 tại 5 công ty xuất nhập khẩu trên địa bàn tỉnh Bình Dương đó là Công ty TNHH RCK Rungcharoen Việt Nam, Công ty TNHH MTV Hoàng Dũ, Công ty TNHH Super Foam Việt Nam, Công ty TNHH Logiform, Công ty TNHH Chunshin Precision Vina. Có 160 đáp viên mà nhóm tác giả đã khảo sát, thu được kết quả như sau:

Về giới tính: Có 72 nhân viên là nam (chiếm 45%), 88 nhân viên là nữ (chiếm 55%).

Về độ tuổi: Có 56 nhân viên (chiếm 35%) dưới 25 tuổi, trong độ tuổi từ 25 - 35 tuổi có 35 nhân viên (chiếm 34.4%) và độ tuổi từ 36 - 45 tuổi có 49 nhân viên (chiếm 30.6%), tuy nhiên trong 160 đáp viên thực hiện khảo sát thì không có nhân viên nằm trong độ tuổi lớn hơn 45.

Về thu nhập: Mức thu nhập từ 9 - 14 triệu có 91 nhân viên (chiếm 56.9%), mức thu nhập từ 15 - 20 triệu có 55 nhân viên (chiếm 34.4%) và thu nhập dưới 9 triệu có 14 nhân viên

(chiếm 8.8%). Điều này chứng tỏ mức thu nhập trong ngành xuất nhập khẩu là tương đối cao và ổn định khi đại đa số nhân viên đều nhận được mức lương từ 9 - 14 triệu/ tháng.

Về thời gian công tác: Trong số 160 đáp viên tham gia khảo sát thì có 78 nhân viên (chiếm 48.8%) làm việc với thâm niên từ 5 - 7 năm, 68 nhân viên (chiếm 42.5%) làm việc từ 2 - 4 năm và có 14 nhân viên (chiếm 8.8%) làm việc dưới 2 năm. Điều này là hoàn toàn phù hợp với dữ liệu về mức thu nhập mà nhóm tác giả thu thập được. Đại đa số nhân viên làm việc trong ngành xuất nhập khẩu vì có mức thu nhập cao và ổn định nên đều có xu hướng gắn bó lâu dài.

Về vị trí công tác: Có 89 nhân viên (chiếm 55.6%) làm việc ở vị trí là quản lý cấp trung và 54 nhân viên (chiếm 33.8%) là nhân viên văn phòng, còn lại có 17 nhân viên (chiếm 10.6%) là công nhân. Điều này chứng tỏ chế độ lương thưởng và phúc lợi mà các công ty xuất nhập khẩu chi trả cho từng vị trí nhân sự là hoàn toàn hợp lý.

3.2. Phân tích công tác tuyển dụng nhân sự tại các công ty xuất nhập khẩu

3.2.1. Trước khi tuyển dụng

Bảng 1. Thông tin qua các kênh tuyển dụng

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Qua người thân, bạn bè, mối quan hệ xung quanh	160	2.00	5.00	3.5813	0.76456
Bảng rôn tuyển dụng	160	2.00	5.00	4.0812	0.85394
Trang web tuyển dụng	160	3.00	5.00	3.8437	0.65921
Mạng xã hội (Facebook, Zalo, LinkedIn,...)	160	3.00	5.00	3.9750	0.70888
Thông tin tuyển dụng được thông báo rộng rãi	160	2.00	5.00	4.0063	0.97450
Valid N (listwise)	160				

Trong lần khảo sát này, có 160 đáp viên cùng tham gia khảo sát 5 câu hỏi những yếu tố ảnh hưởng đến công tác trước khi tuyển dụng nhân sự tại các công ty xuất nhập khẩu trên địa bàn tỉnh Bình Dương và thu được kết quả như Bảng 2. Trong đó, biến quan sát *Bảng rôn tuyển dụng* có hệ số Mean cao nhất là 4.0812/5, điều này cho thấy yếu tố *Bảng rôn tuyển dụng* có hiệu quả nhất trong các phương thức truyền đạt thông tin tuyển dụng đến ứng viên. Ngược lại, biến quan sát *Qua người thân, bạn bè, mối quan hệ xung quanh* có hệ số Mean là 3.5813/5 thấp nhất trong 5 biến quan sát. Điều này cho thấy yếu tố thông tin tuyển dụng được truyền đạt qua người thân, bạn bè, mối quan hệ xung quanh không mang lại hiệu quả cao. Qua đó cho thấy, quy trình tuyển dụng của các công ty xuất nhập khẩu là minh bạch, rõ ràng và công bằng giữa các ứng viên, không có tình trạng ưu tiên tuyển dụng nhân sự có mối quan hệ mà năng lực không đáp ứng được yêu cầu của vị trí tuyển dụng. Bên cạnh đó, kết quả khảo sát cho thấy không có đáp viên nào đánh giá rất không đồng ý cho 5 yếu tố khảo sát và yếu tố *Trang web tuyển dụng, Mạng xã hội (Facebook, Zalo, LinkedIn,...)* mức đánh giá thấp nhất của đáp viên là đồng ý. Điều này chứng tỏ tất cả các kênh thông tin đều có sự tác động nhất định đến công tác trước khi tuyển dụng của công ty tùy vào mức độ cao hay thấp của mỗi yếu tố cụ thể. Ngoài

ra, trong các yếu tố đánh giá thì biến quan sát *Thông tin tuyển dụng được thông báo rộng rãi* có độ lệch chuẩn khá cao (0.97450/5). Điều này chứng tỏ yếu tố *Thông tin tuyển dụng được thông báo rộng rãi* còn có sự chênh lệch nhiều trong việc đánh giá. Các nhân viên chưa thật sự tiếp cận được thông tin này một cách nhanh chóng, rộng rãi và toàn diện mà chỉ một bộ phận nhân sự thật sự nắm bắt được nhu cầu tuyển dụng của công ty kịp thời. Nguyên nhân chủ yếu của việc băng rôn tuyển dụng đạt được hiệu quả cao vì trong cả 5 công ty tham gia khảo sát đều là công ty sản xuất xuất khẩu, chính vì thế nhu cầu về nhân sự là công nhân làm việc trong nhà máy khá cao. Đặc thù của đối tượng nhân sự này chính là trình độ thấp, chỉ vừa tốt nghiệp cấp hai hoặc cấp ba chính vì thế họ sẽ hạn chế trong việc tiếp cận thông tin tuyển dụng qua trang web tuyển dụng hoặc mạng xã hội. Ngoài ra, các công ty tham gia khảo sát đa số là doanh nghiệp liên doanh, 100% vốn đầu tư nước ngoài. Chính vì thế, họ rất quan tâm, chú trọng đến việc công bằng và minh bạch trong quá trình tuyển dụng.

3.2.2. Trong khi tuyển dụng

Bảng 2. Công tác trong khi tuyển dụng

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Công ty có quy chế tuyển dụng rõ ràng	160	3.00	5.00	3.2938	0.62038
Công ty có xây dựng cụ thể, chi tiết các tiêu chuẩn của từng chức danh công việc	160	3.00	5.00	3.3250	0.49590
Công tác tuyển dụng đáp ứng kịp thời nhu cầu nhân sự cho công ty	160	3.00	5.00	3.7688	0.76250
Nhân sự mới tuyển dụng đáp ứng được yêu cầu công việc	160	3.00	5.00	3.4938	0.67290
Valid N (listwise)	160				

Kết quả sau khi khảo sát 160 đáp viên tại các công ty xuất nhập khẩu trên địa bàn tỉnh Bình Dương thu được số liệu ở Bảng 3 có thể thấy, yếu tố *Công tác tuyển dụng đáp ứng kịp thời nhu cầu nhân sự cho công ty* nhận được sự đánh giá cao nhất của nhân viên với hệ số Mean là 3.7688/5. Điều này chứng tỏ bộ phận nhân sự tại các công ty xuất nhập khẩu kiểm soát tình hình nhu cầu nhân sự của công ty là rất chặt chẽ và chính xác, cùng với đó đội ngũ phòng nhân sự cũng có các chiến lược tuyển mộ cũng như tuyển dụng kịp thời và nhanh chóng, đạt được hiệu quả cao. Bên cạnh đó, chúng ta cũng có thể thấy được lượng cung của thị trường cho lĩnh vực nhân sự trong ngành xuất nhập khẩu là đa dạng và phong phú, đây là một trong những yếu tố và điều kiện giúp cho việc tuyển dụng tại các công ty xuất nhập khẩu có nhiều thuận lợi. Tất cả các yếu tố khảo sát đối với công tác trong khi tuyển dụng đều nhận được sự đánh giá của đáp viên từ đồng ý đến rất đồng ý. Điều này cho thấy đại đa số nhân sự đều cảm thấy hài lòng về quy chế tuyển dụng cũng như chất lượng nhân sự của các công ty hoạt động trong lĩnh vực xuất nhập khẩu. Ngoài ra với hệ số Mean là 3.2938/5 thấp nhất trong 4 yếu tố khảo sát cho biến quan sát *Công ty có quy chế tuyển dụng*. Điều này chứng tỏ quy chế tuyển dụng của các công ty không có nhiều tác động đến công tác trong khi tuyển dụng. Đa số các ứng viên sẽ quan tâm đến yếu tố này trước khi tuyển dụng chứ không phải là trong khi tuyển dụng. Yếu tố khảo sát còn có nhiều sự chênh lệch trong đánh giá của nhân viên đó là biến quan sát *Công tác tuyển*

dụng đáp ứng kịp thời nhu cầu nhân sự cho công ty với hệ số độ lệch chuẩn là 0.76250/5. Công tác tuyển dụng đáp ứng kịp thời nhu cầu nhân sự cho công ty là yếu tố được đánh giá và có tác động mạnh nhất đến công tác trong khi tuyển dụng nhưng lại chưa đồng nhất ý kiến giữa các đáp viên. Điều này một lần nữa chứng minh việc nhận xét, đánh giá về thông tin tuyển dụng của công ty đối với từng vị trí nhân viên là chưa đồng đều. Các công ty tham gia khảo sát tuy đều hoạt động trong lĩnh vực sản xuất xuất khẩu hàng công nghiệp nhưng lại có quy mô và đường lối kinh doanh khác nhau. Bao gồm công ty của Hàn Quốc, Đài Loan và Thái Lan. Chính vì thế, các chiến lược về công tác nhân sự cũng như việc tuyển mộ hay tuyển dụng là khác nhau. Dẫn đến sự đánh giá còn chưa đồng đều trong việc công tác tuyển dụng có đáp ứng kịp thời nhu cầu của công ty hay không.

3.2.3. Sau khi tuyển dụng

Bảng 3. Công tác sau khi tuyển dụng

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Công ty tổ chức các khoá đào tạo nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho công nhân viên	160	3.00	4.00	3.5500	0.49906
Công ty ưu tiên tuyển mộ bên trong công ty cho các vị trí quản lý	160	3.00	5.00	4.0813	0.76044
Kế hoạch đào tạo của công ty rõ ràng, cụ thể	160	2.00	5.00	3.9125	0.92748
Công ty có chế độ lương thưởng hợp lý	160	3.00	5.00	4.0375	0.58156
Valid N (listwise)	160				

Căn cứ vào dữ liệu sau khi khảo sát 160 đáp viên về yếu tố ảnh hưởng đến công tác sau khi tuyển dụng tại các công ty xuất nhập khẩu trên địa bàn tỉnh Bình Dương, nhóm nghiên cứu có nhận xét như sau: Yếu tố khảo sát *Công ty tổ chức các khoá đào tạo nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho công nhân viên* nhận được sự đánh giá của đáp viên với mức cao nhất là đồng ý điều này cho thấy không phải tất cả nhân sự tại công ty đều được đào tạo nâng cao nghiệp vụ. Với mức đánh giá thấp nhất là không đồng ý và sự chênh lệch khá nhiều trong đánh giá của các đáp viên với hệ số độ lệch chuẩn là 0.92748/5 dành cho yếu tố *Kế hoạch đào tạo của công ty rõ ràng, cụ thể* cho thấy còn một vài nhân sự hoặc vị trí nhân viên tại công ty vẫn chưa hiểu rõ và cập nhật kịp thời các chương trình, kế hoạch đào tạo, đây là một trong những điểm yếu cần khắc phục của các công ty trong vấn đề công tác đào tạo. Kết quả khảo sát ở Bảng 4 cho thấy, yếu tố có tác động mạnh nhất đến công tác sau khi tuyển dụng đối với nhân sự là *Công ty ưu tiên tuyển mộ bên trong công ty cho các vị trí quản lý* với hệ số Mean là 4.0813/5. Đây là một trong những chính sách mang lại hiệu quả cao của bộ máy quản lý trong việc tạo động lực cũng như giữ chân nhân sự làm việc và cống hiến lâu dài cho công ty. Nhân viên cảm nhận được những cố gắng và đóng góp của bản thân đều được ghi nhận và đánh giá đúng khả năng, kèm theo đó là lộ trình thăng tiến, chế độ phúc lợi của công ty là công bằng và hợp lý. Vì đa số công ty tham gia khảo sát là công ty nước ngoài chính vì thế họ rất đề cao việc công bằng, minh bạch trong công tác tuyển dụng cũng như có sự quan tâm và xem trọng việc giữ chân nhân tài. Chính vì thế, tại các công ty này đa số sẽ ưu tiên tuyển mộ bên trong doanh nghiệp cho các vị trí quản lý.

4. GIẢI PHÁP

Đối với công tác trước khi tuyển dụng công ty cần đẩy mạnh hơn nữa kênh tuyển dụng thông qua băng rôn tuyển dụng. Vì hiện tại hình thức tuyển dụng này đang đem lại hiệu quả cao và thu hút được rất nhiều ứng viên cho công tác tuyển dụng. Cụ thể, công ty nên thường xuyên kiểm tra tình trạng, màu sắc, địa điểm treo và thông tin tuyển dụng in trên băng rôn,... Bên cạnh đó, cần có sự nhìn nhận lại để có điều chỉnh hợp lý cho kênh tuyển dụng thông qua trang web, mạng xã hội,... Đây là những kênh tuyển dụng có khả năng thu hút đối với nhân sự có trình độ, năng lực và chuyên môn nghề nghiệp cao hay nói cách khác chính là nhân sự chất lượng cao. Công ty nên tìm hiểu và đăng thông tin tuyển dụng trên các trang web có lượng truy cập và ứng viên chất lượng như TopCV, Vietnamworks, Ybox.vn,... Khi có thông tin tuyển dụng mới thì nên gửi thông báo qua email nội bộ, treo băng rôn, chạy thông báo trên màn hình ngay cả dưới nhà máy, phân xưởng và ghi rõ vị trí tuyển dụng, phòng ban và công việc cụ thể. Từ đó, sẽ đẩy mạnh được kênh tuyển dụng qua người thân, bạn bè, mối quan hệ xung quanh.

Đối với công tác trong khi tuyển dụng hiện tại bộ phận nhân sự tại các công ty đang làm rất tốt việc tuyển dụng đáp ứng kịp thời nhu cầu nhân sự cho các vị trí. Chính vì thế, các công ty cần tiếp tục phát huy và đẩy mạnh hơn nữa hiệu quả của công tác này bằng cách thường xuyên kiểm tra, khảo sát và nắm bắt tình hình nhân sự tại các vị trí, các phòng ban. Bên cạnh đó, theo đánh giá của nhân viên thì quy chế tuyển dụng của các công ty xuất nhập khẩu còn chưa rõ ràng và được phổ biến rộng rãi đến cán bộ nhân viên. Vì thế, phòng nhân sự tại các công ty cần có các kế hoạch điều chỉnh và cập nhật thông tin đến nhân viên một cách nhanh chóng và chính xác.

Đối với công tác sau khi tuyển dụng của các công ty, đặc biệt là công ty hoạt động trong lĩnh vực xuất nhập khẩu cần có kế hoạch đào tạo rõ ràng, cụ thể và phổ biến, cập nhật thông tin đến cán bộ nhân viên nhanh chóng và kịp thời. Nâng cao hiệu quả của các khóa đào tạo, sử dụng chi phí công ty một cách hiệu quả và đạt được mục tiêu đề ra. Cần nâng cao nhận thức của nhân viên về các buổi đào tạo mà công ty tổ chức để mang lại hiệu quả thiết thực sau các khóa học, giúp nhân viên khắc phục được những điểm yếu hiện tại của bản thân cũng như trong công việc đang đảm nhận. Ngoài ra, theo kết quả khảo sát thì nhân viên công ty đánh giá rất cao việc tuyển mộ bên trong công ty cho các vị trí quản lý. Điều này ảnh hưởng rất nhiều đến việc gắn bó lâu dài và sự nhiệt huyết của nhân viên trong công việc. Và việc làm tốt công tác tuyển dụng này cũng như tuyên truyền, phổ biến rộng rãi thông tin đến nhân viên sẽ giúp bộ phận nhân sự mang lại hiệu quả cao hơn nữa trong công tác quản trị nguồn nhân lực của mình. Để làm tốt việc tuyển mộ bên trong công ty thì bộ phận nhân sự cần tổ chức, triển khai việc kiểm tra đánh giá định kỳ năng lực nhân viên, cách làm việc nhóm, khả năng giải quyết tình huống, xử lý vấn đề, tính trung thực, khả năng lãnh đạo, khả năng lên kế hoạch và sắp xếp công việc cho bản thân cũng như đội nhóm,... Thông qua đó, bộ phận nhân sự cũng như Ban lãnh đạo sẽ có sự nhìn nhận, đánh giá và điều chỉnh cơ cấu tổ chức hợp lý hơn, bố trí đúng người đúng việc, nâng cao hiệu quả bộ máy quản trị và đặc biệt là hoạt động sản xuất kinh doanh.

5. KẾT LUẬN

Nghiên cứu về những yếu tố cấu thành, ảnh hưởng đến công tác tuyển dụng nhân sự tại các công ty xuất nhập khẩu trên địa bàn tỉnh Bình Dương. Kết quả thu được trong công tác trước khi tuyển dụng thì yếu tố băng rôn tuyển dụng mang lại hiệu quả cao nhất. Công tác trong khi tuyển dụng thì yếu tố công tác tuyển dụng đáp ứng kịp thời nhu cầu nhân sự cho công ty có ảnh hưởng cao nhất đến sự hài lòng của nhân viên. Trong khi đó yếu tố công ty ưu tiên tuyển mộ bên trong công ty cho các vị trí quản lý lại có tác động mạnh nhất đến hiệu quả sau khi tuyển dụng đối với nhân viên. Dựa trên kết quả đó, tác giả đã đề xuất các giải pháp nhằm giúp nâng cao hiệu quả công tác tuyển dụng nhân sự đối với các công ty xuất nhập khẩu trên địa bàn tỉnh Bình Dương.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Văn Đại (2023). Phát triển nguồn nhân lực tỉnh Bình Dương: Các hạn chế, nguyên nhân và một số giải pháp. *Tạp chí Công thương*, (1), 261 – 265.
2. Hoàng Trọng, Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008), *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS* tập 1 và tập 2. Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Hồng Đức.
3. Chính phủ (2022). Nghị quyết về việc đẩy mạnh triển khai đồng bộ các nhiệm vụ, giải pháp chủ yếu nhằm nâng cao năng lực cạnh tranh và phát triển dịch vụ logistics Việt Nam. Nghị quyết số 163/NQ-CP, ngày 16/12/2022.

TÁC ĐỘNG CỦA RỦI RO TÍN DỤNG ĐẾN HIỆU QUẢ KINH DOANH - TRƯỜNG HỢP MỘT SỐ NGÂN HÀNG THƯƠNG MẠI VIỆT NAM

Đinh Nguyễn Bích Trâm ¹, Nguyễn Lê Thanh Tuyền ¹

1. Lớp D19TC04, Trường Đại học Thủ Dầu Một

TÓM TẮT

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm xác định đánh giá tác động của rủi ro tín dụng đến hiệu quả kinh doanh dựa trên dữ liệu được lấy từ 10 Ngân hàng thương mại đã được niêm yết tại Việt Nam trong 13 năm từ năm 2010 đến năm 2022. Nghiên cứu thu được kết quả rằng rủi ro tín dụng sẽ có ảnh hưởng tiêu cực đến hiệu quả kinh doanh của các ngân hàng. Bên cạnh đó nghiên cứu còn phát hiện ra được mối quan hệ về thời gian của các chỉ tiêu hiệu quả kinh doanh của các ngân hàng, tức là kết quả của quá khứ có ảnh hưởng đến kết quả trong tương lai. Cuối cùng bài viết đề xuất một số giải pháp giúp các Ngân hàng thương mại Việt Nam hạn chế được rủi ro tín dụng và nâng cao hiệu quả kinh doanh.

Từ khóa: Hiệu quả kinh doanh, Ngân hàng thương mại, Rủi ro tín dụng

1. GIỚI THIỆU

Hệ thống ngân hàng đóng vai trò huyết mạch trong sự phát triển của nền kinh tế, Ngân hàng là cầu nối luân chuyển nguồn vốn từ nơi thừa đến nơi thiếu vốn. Chính vì vậy hoạt động chủ yếu của ngân hàng là huy động nguồn vốn và cấp tín dụng. Hoạt động tín dụng đã và đang là một trong những hoạt động kinh doanh chính mang lại thu nhập chủ yếu cho các Ngân hàng thương mại Việt Nam, vì vậy rủi ro tín dụng tác động đến lợi nhuận hay hiệu quả kinh doanh của ngân hàng. Theo nghiên cứu về yếu tố ảnh hưởng đến lợi nhuận ngân hàng của Hy Lạp giai đoạn từ 1985 – 2001 vào năm 2008 của Athanasoglou chỉ ra rằng rủi ro tín dụng có tác động ngược chiều đến hiệu quả kinh doanh. Quản trị rủi ro tín dụng tốt tức là tối ưu hóa sự đánh đổi giữa rủi ro tín dụng và khả năng sinh lời từ hoạt động tín dụng của Ngân hàng. Thực tế hoạt động tín dụng của các ngân hàng trong những năm qua cũng cho thấy rủi ro tín dụng liên quan đến các khoản cho vay vẫn chưa được kiểm soát một cách hiệu quả. Do đó, yêu cầu cấp bách đặt ra là rủi ro tín dụng phải được quản lý và kiểm soát chặt chẽ, giảm thiểu rủi ro có thể xảy ra, giảm thiểu tổn thất do tín dụng và tăng lợi nhuận của ngân hàng, giúp nâng cao uy tín của ngân hàng và tạo lợi thế cạnh tranh. Chính vì lý do trên nhóm nghiên cứu quyết định thực hiện nghiên cứu. Trong bài viết này nhóm tác giả sẽ đánh giá và nghiên cứu về mối quan hệ giữa rủi ro tín dụng với hiệu quả kinh doanh đồng thời đề xuất một số giải pháp giúp các Ngân hàng Thương mại Việt Nam hạn chế rủi ro tín dụng và nâng cao hiệu quả kinh doanh.

2. LƯỢC KHẢO TÀI LIỆU

2.1. *Mối quan hệ giữa rủi ro tín dụng và hiệu quả kinh doanh*

2.1.1. *Mối quan hệ giữa rủi ro tín dụng với ROA*

Trong nghiên cứu của Alper và Anbar (2011) kiểm tra các yếu tố quyết định hiệu quả kinh doanh của các Ngân hàng ở Thổ Nhĩ Kỳ trong giai đoạn 2002 đến năm 2010. Trong nghiên cứu này tác giả đã cho kết quả rằng các biến đo lường rủi ro tín dụng như dư nợ cho vay trên tổng tài sản có mối quan hệ ngược chiều với ROA và làm ảnh hưởng đáng kể đến hiệu quả hoạt động của các ngân hàng trong mô hình nghiên cứu.

Felix và Claudine (2008) cũng đã nghiên cứu mối quan hệ giữa rủi ro tín dụng với ROA, kết quả nghiên cứu cho thấy tỷ lệ nợ xấu trên tổng dư nợ cho vay của các tổ chức tài chính có mối quan hệ ngược chiều với ROA, điều này cho thấy rằng tỷ lệ nợ xấu càng cao thì ROA càng thấp hay hiệu quả kinh doanh càng thấp.

Nghiên cứu của KOLAPO, T. Funso và cộng sự (2012) về tác động của rủi ro tín dụng với hiệu quả kinh doanh của các ngân hàng thương mại ở Nigeria trong giai đoạn 2000 – 2010 cũng chỉ ra rằng tỷ lệ nợ xấu có mối quan hệ ngược chiều với ROA, khi tỷ lệ nợ xấu tăng 100% thì làm ROA giảm 6,2%.

2.1.2. *Mối quan hệ giữa rủi ro tín dụng với ROE*

Nghiên cứu của Ramazan Ekinci và Gulden Poyraz (2019) đánh giá mối quan hệ giữa rủi ro tín dụng và hiệu quả kinh doanh của 26 ngân hàng thương mại tại Thổ Nhĩ Kỳ giai đoạn 2005 – 2017 cho ra kết quả rằng mối quan hệ giữa tỷ lệ nợ xấu và dư nợ trên tổng tài sản tác động âm đến ROE và có mối quan hệ ngược chiều với nhau.

Tương tự như nghiên cứu ở trên, Ephias Munangi và Athenia Bongani Sibindi thông qua việc kiểm tra mối quan hệ tín dụng và hiệu quả kinh doanh của 18 ngân hàng tại Nam Phi giai đoạn từ năm 2008 – 2018 cũng minh chứng rằng tỷ lệ nợ xấu tác động âm đến ROE và mối quan hệ giữa chúng là ngược chiều. Qua đó kết luận được rằng ngân hàng có tỷ lệ nợ xấu càng cao thì hiệu quả kinh doanh càng thấp.

Hosna và cộng sự (2009) đã tìm thấy kết quả rằng tỷ lệ nợ xấu có mối quan hệ tỷ lệ nghịch với ROE, nghiên cứu được dựa trên 4 ngân hàng Thụy Điển trong giai đoạn từ năm 2000 – 2008.

Mặc dù có một số nghiên cứu chứng minh mối quan hệ tiêu cực giữa rủi ro tín dụng và hiệu quả hoạt động nhưng việc kết luận này hơi khó khăn vì vẫn có những nghiên cứu đưa ra kết luận khác nhau. Ví dụ như nghiên cứu của Boahene (2012) đã tìm thấy mối quan hệ tích cực và có ý nghĩa giữa hiệu quả hoạt động và rủi ro tín dụng của các NHTM trong giai đoạn 2005 – 2009, nghiên cứu cho thấy tỷ lệ nợ xấu có mối quan hệ tỷ lệ thuận với khả năng sinh lời được đo lường bằng ROE. Tác giả gợi ý rằng các NHTM Ghana được hưởng lợi nhuận cao vào thời điểm mà mức độ rủi ro tín dụng cao.

2.1.3. *Mối quan hệ giữa rủi ro tín dụng với NIM*

Nguyen và cộng sự (2022) đã nghiên cứu về việc áp dụng mô hình Camel để đánh giá hiệu quả hoạt động của các NHTM Việt Nam, kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng có 10 nhân tố ảnh hưởng đến NIM trong đó có tỷ lệ nợ xấu tác động ngược chiều đến NIM.

2.2. Mô hình nghiên cứu

Nhóm nghiên cứu sử dụng 3 biến đại diện cho hiệu quả kinh doanh là ROA, ROE và NIM. Chính vì thế nhóm nghiên cứu có 3 mô hình:

$$ROA = a1.TDĐT + a2.RRTD + a3.NX + b$$

$$ROE = a1.TDĐT + a2.RRTD + a3.NX + b$$

$$NIM = a1.TDĐT + a2.RRTD + a3.NX + b$$

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Mẫu

Nguồn dữ liệu nghiên cứu về mối quan hệ giữa rủi ro tín dụng và hiệu quả hoạt động kinh doanh được thu thập chủ yếu từ báo cáo tài chính đã kiểm toán, báo cáo thường niên của 10 Ngân hàng thương mại Việt Nam đã niêm yết trên sàn chứng khoán trong 13 năm từ năm 2010 - 2022.

Bảng 1: Danh mục các Ngân hàng thương mại Việt Nam được lựa chọn làm mẫu

STT	Tên đầy đủ của Ngân hàng	Tên viết tắt	Mã CK
1	Ngân hàng TMCP Á Châu	Á Châu	ACB
2	Ngân hàng TMCP Đầu tư và Phát triển Việt Nam	BIDV	BID
3	Ngân hàng TMCP Công Thương Việt Nam	VietinBank	CTG
4	Ngân hàng TMCP Xuất nhập khẩu Việt Nam	EximBank	EIB
5	Ngân hàng TMCP Quân Đội	MB Bank	MBB
6	Ngân hàng TMCP Sài Gòn - Hà Nội	NH SHB	SHB
7	Ngân hàng TMCP Sài Gòn Thương Tín	Sacombank	STB
8	Ngân hàng TMCP Kỹ thương Việt Nam	Techcombank	TCB
9	Ngân hàng TMCP Ngoại thương Việt Nam	Vietcombank	VCB
10	Ngân hàng TMCP Việt Nam Thịnh Vượng	VPBank	VPB

3.2. Phương pháp nghiên cứu

3.2.1. Hồi quy tuyến tính

Phương pháp hồi quy là phương pháp phân tích kỹ thuật theo hướng thống kê. Người ta thường dùng để ước lượng phương trình phù hợp nhất với các tập hợp kết quả quan sát của biến phụ thuộc và biến độc lập. Nó cho phép đạt được kết quả ước lượng tốt nhất về mối quan hệ chân thực giữa các biến số. Từ phương trình ước lượng được này; người ta dựa vào giá trị cho trước của biến độc lập để có thể dự báo về biến phụ thuộc.

Phương pháp hồi quy dùng để đánh giá mối quan hệ giữa các yếu tố:

$$y = ax + b \quad (1)$$

$$y = a_1x_1 + a_2x_2 + a_3x_3 + \beta$$

Trong đó:

x: là yếu tố nguyên nhân

y: là yếu tố kết quả

Phương trình (1) có thể có nhiều x nhưng chỉ có 1 y duy nhất.

Mô hình nghiên cứu: Nhóm nghiên cứu sử dụng 3 biến đại diện cho hiệu quả kinh doanh là ROA, ROE và NIM. Chính vì thế nhóm nghiên cứu có 3 mô hình:

$$ROA = a_1.TDTT + a_2.RRTD + a_3.NX + b$$

$$ROE = a_1.TDTT + a_2.RRTD + a_3.NX + b$$

$$NIM = a_1.TDTT + a_2.RRTD + a_3.NX + b$$

3.2.2. Ước lượng OLS

Mô hình bình phương nhỏ nhất được sử dụng để ước lượng gộp tất cả các tham số lại không phân biệt đối tượng nghiên cứu theo đặc tính và dữ liệu chuỗi thời gian. Từ đó, phương pháp hồi quy Pooled OLS là phương pháp đơn giản nên đã loại bỏ cấu trúc dữ liệu bảng làm cho mối quan hệ giữa các biến dự báo (biến độc lập) và biến kết quả (biến phụ thuộc) không có ý nghĩa thống kê, còn có nghĩa là phương pháp này có nhược điểm là ràng buộc phần dư làm cho giá trị Durbin – Watson thấp hoặc thường xuất hiện hiện tượng tự tương quan trong dữ liệu.

Phương trình hồi quy tuyến tính có dạng:

$$Y_{it} = \beta_1 + \beta_2 X_{2it} + \beta_3 X_{3it} + \dots + \beta_k X_{kit} + \mu_{it}$$

Trong đó:

Y_{it} : là biến phụ thuộc, đo lường biến Y của đối tượng i ở thời điểm t

X_{it} : là biến độc lập, đo lường biến X của đối tượng i ở thời điểm t

t = 1, 2, 3, ... n: thời kỳ năm t

i = 1, 2, 3, ... n: đơn vị quan sát chéo thứ i

β_1 : hệ số ước lượng tác động của biến giải thích

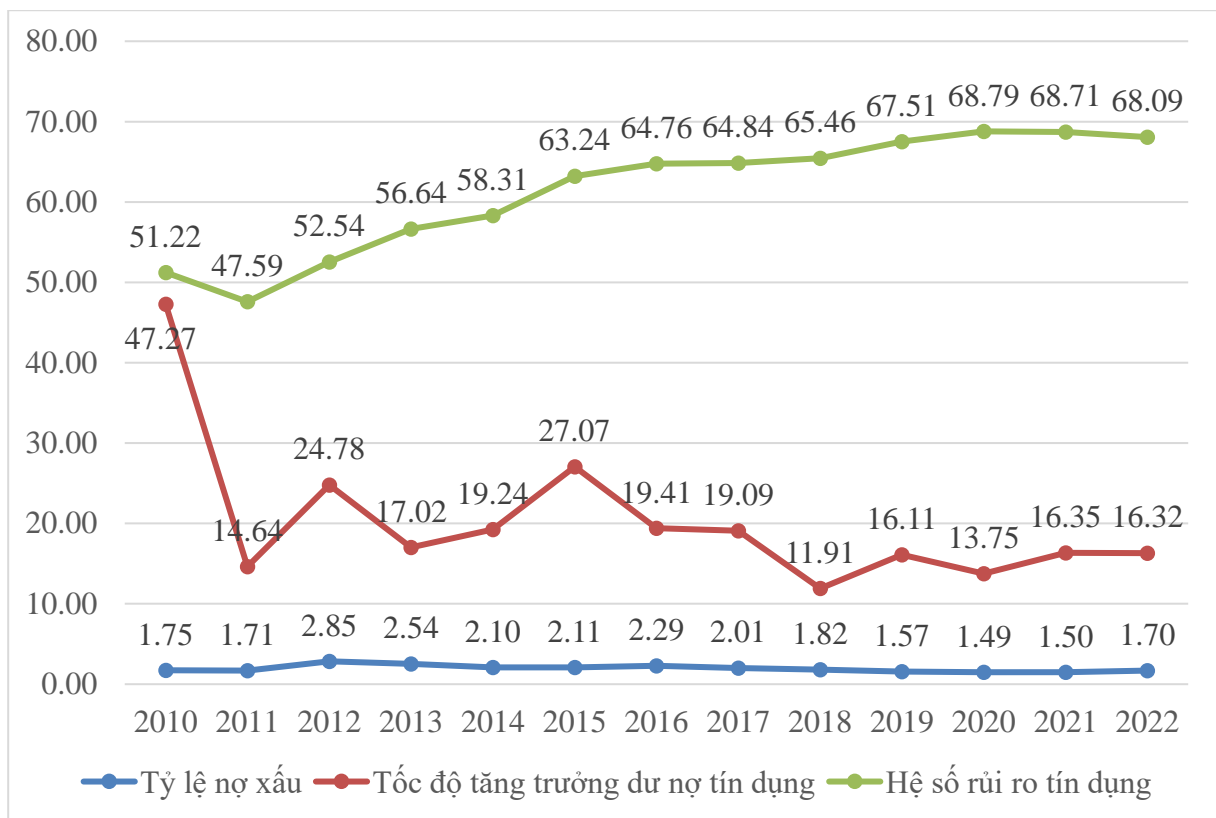
β_2, \dots, β_k : hệ số hồi quy (độ dốc)

μ_{it} : số hạng sai số ngẫu nhiên (phần dư)

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Thống kê mô tả

4.1.1. Thống kê mô tả về rủi ro tín dụng



Hình 1: Thống kê mô tả về rủi ro tín dụng

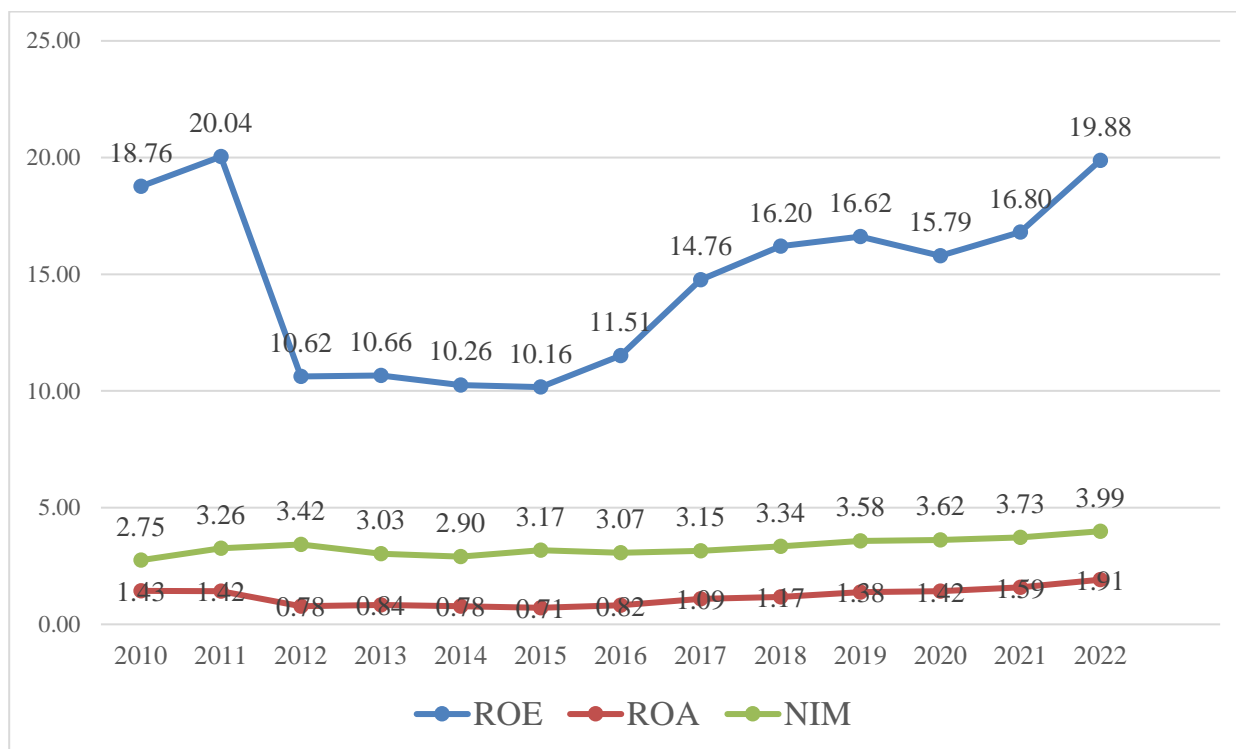
Thông qua biểu đồ 1, thấy được rằng trong vòng 13 năm từ 2010 đến 2022, tỷ lệ nợ xấu giảm 0,05%, tốc độ tăng trưởng dư nợ tín dụng giảm 30,95% và hệ số rủi ro tín dụng tăng 17,57%.

Tỷ lệ nợ xấu trong năm 2012 tăng cao lên 2,85% (tăng 1,14 so với năm 2011), còn lại các năm khác vẫn dao động trong mức dưới 2,6% qua các năm. Tỷ lệ trung bình nợ xấu của ngành ngân hàng bị tăng cao trong năm 2012 là vì ngân hàng SHB có tỷ lệ nợ xấu tăng vọt từ 2,23% lên 8,8% chỉ trong vòng một năm. Lý do cho sự tăng cao tỷ lệ này của SHB là việc sáp nhập với Ngân hàng Habubank vào tháng 8/2012 theo quyết định được chấp thuận bởi Ngân hàng Nhà nước, SHB đã phải tiếp nhận khối nợ xấu hơn 5.504 tỷ đồng từ Habubank. Nhờ được Ngân hàng Nhà nước cam kết đỡ thanh khoản cũng như được trao cơ chế đặc biệt nên chỉ trong vòng 2 năm, tức năm 2014 SHB đã thành công đẩy lùi nợ xấu xuống còn 2,025%, thấp hơn cả con số khi chưa nhận sáp nhập.

Tốc độ tăng trưởng dư nợ tín dụng của các ngân hàng có sự biến động tăng giảm liên tục qua từng năm, năm 2011 ghi nhận sự sụt giảm nghiêm trọng từ 47,27% còn 14,64%, giảm 32,63% do Ngân hàng Nhà nước đã áp dụng chính sách thắt chặt tiền tệ và phải kiểm chế tăng trưởng tín dụng ở mức thấp nhất chưa từng có trong lịch sử để giảm tỷ lệ lạm phát, cải thiện thanh khoản ngoại tệ. Sang năm 2015 chỉ tiêu này tăng trưởng trở lại và đạt mức tăng cao nhất trong giai đoạn là 27,07%, cao nhất trong giai đoạn.

Hệ số rủi ro tín dụng vẫn có xu hướng tăng qua các năm trong giai đoạn 2010-2022 đều có biến động tăng giảm. Năm 2022 hệ số này đạt 68,09%, tăng 16,87% so với năm 2010.

4.1.2. Thống kê mô tả về hiệu quả kinh doanh



Hình 2: Thống kê mô tả về hiệu quả kinh doanh

Dựa vào biểu đồ trên ta thấy được trong giai đoạn từ 2010 – 2022, ROA và NIM của các NHTM Việt Nam có xu hướng tăng trưởng ổn định, ROE trong giai đoạn này có sự biến động liên tục. ROE của các NHTM Việt Nam trong giai đoạn từ năm 2010 - 2022 có xu hướng tăng từ 18.76% lên 19.88%, tăng 1.12% so với năm 2010. Đặc biệt, dựa vào biểu đồ trên ta quan sát được rằng, ROE năm 2012 giảm rất mạnh, giảm 9.42% so với năm 2011 với tốc độ giảm 47%. Nguyên nhân dẫn đến sự giảm sút mạnh này là do lợi nhuận sau thuế của ACB năm 2012 giảm trầm trọng, chỉ trong vòng 1 năm chỉ tiêu này giảm 2,423,040 tỷ đồng so với cùng kỳ năm trước. Vì thế kéo theo ROE giảm sâu, theo như ACB ghi nhận ROE năm 2012 có mức thấp nhất so với từ trước đến nay. Sở dĩ mà hiệu quả kinh doanh của ACB thấp như vậy là do thua lỗ từ vàng và ngoại hối, bên cạnh ACB, các ngân hàng như STB, TCB... cũng ghi nhận ROE giảm đáng kể. Năm 2020 nền kinh tế rơi vào trạng thái khủng hoảng, chịu những tác động tiêu cực của đại dịch SAR-COV-2 đã khiến ROE giảm xuống còn 15.79%, giảm 0.83% so với cùng kỳ năm 2019. Tuy nhiên, ROE đã có xu hướng tăng trưởng trở lại vào giai đoạn 2021-2022 nhờ vào những biện pháp phòng chống sáng suốt của Chính phủ Đảng và Nhà nước.

ROA của các NHTM Việt Nam cũng duy trì ở mức ổn định, tương tự như ROE thì ROA năm 2012 cũng có xu hướng giảm cụ thể giảm 0.64% so với cùng kỳ năm 2011. Các năm sau đó có biến động nhưng không đáng kể. Từ 2015 đến 2022 ROA của các NHTM Việt Nam ghi nhận tăng ổn định qua các năm.

Biên lãi ròng (NIM) của các NHTM Việt Nam năm 2022 đạt 3.99%, tăng 1.24% so với năm 2010. Nhìn chung chỉ số này có xu hướng ổn định, tăng giảm từ năm 2013 – 2016 nhưng không đáng kể, từ thời điểm đó đến nay thì bắt đầu tăng so với các năm.

4.2. Phân tích tương quan

4.2.1. Biến phụ thuộc là ROA

Bảng 2: Phân tích tương quan với biến phụ thuộc là ROA

Correlations					
		ROA	NX	TDTT	RRTD
Pearson Correlation	ROA	1.000	-.789	-.104	.269
	NX	-.789	1.000	.157	-.426
	TDTT	-.104	.157	1.000	-.470
	RRTD	.269	-.426	-.470	1.000

Kết quả phân tích tương quan từ bảng 2 thấy được biến Tỷ lệ nợ xấu và Tốc độ tăng trưởng tín dụng có tác động ngược chiều với ROA. Còn lại biến Rủi ro tín dụng và ROA có tác động cùng chiều với nhau.

4.2.2. Biến phụ thuộc là ROE

Bảng 3: Phân tích tương quan với biến phụ thuộc là ROE

Correlations					
		ROE	NX	TDTT	RRTD
Pearson Correlation	ROE	1.000	-.772	-.014	.034
	NX	-.772	1.000	.157	-.426
	TDTT	-.014	.157	1.000	-.470
	RRTD	.034	-.426	-.470	1.000

Tương tự như kết quả phân tích tương quan với biến phụ thuộc là ROA thì thông qua bảng trên cũng cho ra các kết quả rằng biến Nợ xấu, Tốc độ tăng trưởng tín dụng và ROE có tác động ngược chiều với nhau còn biến Rủi ro tín dụng có tác động cùng chiều với ROE.

4.2.3. Biến phụ thuộc là NIM

Bảng 4: Phân tích tương quan với biến phụ thuộc là NIM

Correlations					
		NIM	NX	TDTT	RRTD
Pearson Correlation	NIM	1.000	-.416	-.553	.586
	NX	-.416	1.000	.157	-.426
	TDTT	-.553	.157	1.000	-.470
	RRTD	.586	-.426	-.470	1.000

Kết quả phân tích tương quan từ bảng 4, thấy được giữa biến Tỷ lệ nợ xấu, biến Tốc độ tăng trưởng tín dụng và NIM có tác động ngược chiều với nhau. Biến Rủi ro tín dụng và NIM có tác động cùng chiều với nhau.

4.3. Phân tích hồi quy

4.3.1. Kiểm định giả định của ước lượng OLS

4.3.1.1. Kiểm định đa cộng tuyến

Với mô hình $y = a_1x_1 + a_2x_2 + a_3x_3 + \beta$ thì khi chạy dữ liệu để thực hiện kiểm định đa cộng tuyến thì nhóm nghiên cứu thấy rằng không bị vi phạm.

Bảng 5: Kiểm định đa cộng tuyến với biến phụ thuộc là ROA

Model	Collinearity Statistics	
	Tolerance	VIF
NX	.816	1.225
TDTT	.777	1.287
RRTD	.652	1.534
Biến phụ thuộc: ROA		

Bảng 6: Kiểm định đa cộng tuyến với biến phụ thuộc là ROE

Model	Collinearity Statistics	
	Tolerance	VIF
NX	.816	1.225
TDTT	.777	1.287
RRTD	.652	1.534
Biến phụ thuộc: ROE		

Bảng 7: Kiểm định đa cộng tuyến với biến phụ thuộc là NIM

Model	Collinearity Statistics	
	Tolerance	VIF
NX	.816	1.225
TDTT	.777	1.287
RRTD	.652	1.534
Biến phụ thuộc: NIM		

Từ bảng 5, bảng 6 và bảng 7 thấy được hệ số VIF của các biến độc lập như Tỷ lệ Nợ xấu, Tốc độ tăng trưởng tín dụng và Rủi ro tín dụng lần lượt là 1.225, 1.287, 1.534, đều <10 do đó không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến.

4.3.1.2. Kiểm định tự tương quan

Bảng 8: Kiểm định tự tương quan với biến phụ thuộc là ROA

Model Summaryb										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.792 ^a	.628	.504	.2662792	.628	5.058	3	9	.025	.891
a. Predictors: (Constant), RRTD, NX, TDTT										
b. Dependent Variable: ROA										

Bảng 9: Kiểm định tự tương quan với biến phụ thuộc là ROE

Model Summaryb										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin - Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.839 ^a	.704	.606	2.3408276	.704	7.149	3	9	.009	1.135
a. Predictors: (Constant), RRTD, NX, TDTT										
b. Dependent Variable: ROE										

Bảng 10: Kiểm định tự tương quan với biến phụ thuộc là NIM

Model Summaryb										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.695 ^a	.483	.311	.2914657	.483	2.802	3	9	.101	1.216
a. Predictors: (Constant), RRTD, NX, TDTT										
b. Dependent Variable: NIM										

Với mô hình $y = a_1x_1 + a_2x_2 + a_3x_3 + \beta$ thì khi chạy dữ liệu để thực hiện kiểm định tự tương quan thì nhóm nghiên cứu thấy rằng bị vi phạm và kết quả Durbin-Watson thể hiện rằng mô hình bị vấn đề tự tương quan. Vì vậy để khắc phục hiện tượng này nhóm nghiên cứu đã quyết định thêm các biến trễ của các biến phụ thuộc thành các biến độc lập mới là LAGS(ROA,1), LAGS(ROE,1), LAGS(NIM,1). Khi đó mô hình của nhóm nghiên cứu trở thành:

$$y = a_1y_{t-1} + a_2x_1 + a_3x_2 + a_4x_3$$

Sau khi thêm các biến LAG vào và thực hiện lại kiểm định tự tương quan thì kết quả đã không còn vi phạm.

Bảng 11: Kiểm định tự tương quan với biến phụ thuộc là ROA sau khi đưa biến Lags(ROA,1)

Model Summaryb										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.939	.883	.815	.1660872	.883	13.150	4	7	.002	2.028
a. Predictors: (Constant), RRTD, NX, TDTT										
b. Dependent Variable: ROA										

Bảng 12: Kiểm định tự tương quan với biến phụ thuộc là ROE sau khi đưa biến Lags(ROE,1)

Model Summaryb										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.906	.821	.718	1.9571292	.821	8.015	4	7	.009	1.481
a. Predictors: (Constant), RRTD, NX, TDTT										
b. Dependent Variable: ROE										

Bảng 13: Kiểm định tự tương quan với biến phụ thuộc là NIM sau khi đưa biến Lags(NIM,1)

Model Summaryb										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.876	.767	.633	.1950195	.767	5.750	4	7	.023	1.698
a. Predictors: (Constant), RRTD, NX, TDTT										
b. Dependent Variable: NIM										

Giá trị Durbin-Watson để đánh giá hiện tượng tự tương quan chuỗi bậc nhất, giá trị DW lần lượt bằng 2.028, 1.481, 1.698 nằm trong khoảng từ 1 → 3 nên kết quả không vi phạm giả định tự tương quan.

4.3.1.3. Kiểm định phương sai thay đổi

Bảng 14: Kiểm định phương sai thay đổi với biến phụ thuộc ROA

Correlations							
			ABSZRE1	NX	TDTT	RRTD	LAGS(ROA,1)
Spearman's rho	ABSZRE1	Correlation Coefficient	1.000	-.035	-.315	.147	.287
		Sig. (2-tailed)	.	.914	.319	.649	.366
		N	12	12	12	12	12

Bảng 15: Kiểm định phương sai thay đổi với biến phụ thuộc ROE

Correlations							
			ABSZRE2	NX	TDTT	RRTD	LAGS(ROE,1)
Spearman's rho	ABSZRE2	Correlation Coefficient	1.000	-.357	-.168	.224	.476
		Sig. (2-tailed)	.	.255	.602	.484	.118
		N	12	12	12	12	12

Bảng 16: Kiểm định phương sai thay đổi với biến phụ thuộc NIM

Correlations							
			ABSZRE3	NX	TDTT	RRTD	LAGS(NIM,1)
Spearman's rho	ABSZRE3	Correlation Coefficient	1.000	.196	-.112	-.203	.273
		Sig. (2-tailed)	.	.542	.729	.527	.391
		N	12	12	12	12	12

Nhận xét: Tất cả giá trị sig mỗi tương quan hạng giữa ABSZRE1, ABSZRE2, ABSZRE3 với các biến độc lập đều lớn hơn 0.05, do đó phương sai phân dư là đồng nhất, giả định phương sai thay đổi không bị vi phạm.

4.3.2. Kết quả ước lượng

4.3.2.1. Kết quả hồi quy với biến phụ thuộc là ROA

Bảng 17: Bảng hệ số hồi quy với biến phụ thuộc ROA

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.939	.883	.815	.1660872	2.028

Giá trị R bình phương hiệu chỉnh bằng 0.815 cho thấy các biến NX, TDTT, RRTD, Lag(ROA-1) đưa vào hồi quy ảnh hưởng 81.5% sự biến thiên của ROA, còn lại là 19.5% là do các biến bên ngoài mô hình và sai số ngẫu nhiên.

Bảng 18: Kết quả hồi quy với biến phụ thuộc là ROA

Coefficientsa					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	.627	.906		.691	.512
LAGS(ROA,1)	.688	.182	.571	3.781	.007
TDTT	-.017	.015	-.187	-1.090	.312
RRTD	.010	.009	.182	1.106	.305
NX	-.290	.195	-.321	-1.488	.180

Thông qua bảng 18 cho kết quả rằng chỉ duy nhất biến Lags(ROA,1) có giá trị Sig nhỏ hơn 1%, điều này minh chứng rằng biến Lags(ROA,1) có ý nghĩa thống kê và tác động cùng chiều lên biến phụ thuộc ROA. Đối với ROA thì Tỷ lệ Nợ xấu, Rủi ro tín dụng và Tốc độ tăng trưởng dư nợ tín dụng không có ý nghĩa thống kê với ROA của các Ngân hàng thương mại Việt Nam.

Phương trình trên cho kết quả rằng: Nếu ROA của năm trước tăng 1% thì ROA của năm sau sẽ tăng 0.688%. Và ngược lại nếu ROA của năm trước giảm 1% thì ROA của năm sau sẽ giảm 0.688%. Với giá trị Sig = 0.07 > 1% nên các kết luận trên từ mô hình nghiên cứu có mức độ tin cậy là 99% và chỉ có 1% xảy ra sai sót.

4.3.2.2 Kết quả hồi quy với biến phụ thuộc là ROE

Bảng 19: Bảng hệ số hồi quy với biến phụ thuộc ROE

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.906	.821	.718	1.9571292	1.481

Giá trị R bình phương hiệu chỉnh bằng 0.718 cho thấy các biến NX, TDTT, RRTD, Lag(ROE-1) đưa vào hồi quy ảnh hưởng 71.8% sự biến thiên của ROE, còn lại là 28.2% là do các biến bên ngoài mô hình và sai số ngẫu nhiên.

Bảng 20: Kết quả hồi quy với biến phụ thuộc là ROA

Coefficientsa					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	25.850	11.154		2.318	.054
TDTT	-.205	.180	-.242	-1.141	.292
RRTD	-.054	.113	-.101	-.477	.648
NX	-5.022	2.212	-.584	-2.270	.057
LAGS(ROE,1)	.385	.189	.371	2.034	.081

Thông qua bảng 20 thấy được các biến độc lập Nợ xấu và Lags(ROE,1) đều có giá trị Sig nhỏ hơn 10%, điều này minh chứng rằng biến các biến Nợ xấu và Lags(ROE,1) có ý nghĩa thống kê. Tuy nhiên biến Nợ xấu tác động âm và có mối quan hệ ngược chiều đến ROE điều này đúng với nghiên cứu của Ramazan Ekinci và Gulden Poyraz (2019) khi đánh giá mối quan hệ giữa rủi ro tín dụng và hiệu quả kinh doanh của 26 ngân hàng thương mại tại Thổ Nhĩ Kỳ trong giai đoạn 2005 – 2017; còn biến Lags(ROE,1) tác động dương và có mối quan hệ cùng chiều với ROE.

Phương trình trên cho kết quả rằng: Nếu biến ROE của năm trước tăng 1% thì ROE của năm sau cũng sẽ tăng 0.385% và ngược lại. Đối với biến độc lập Nợ xấu, nếu nợ xấu tăng 1% thì ROE sẽ giảm đi 5.022%. Với mức ý nghĩa dưới 10% thì tất cả các kết quả trên của mô hình nghiên cứu đều có mức độ tin cậy là 90% và chỉ có 10% xảy ra sai sót.

4.3.2.2 Kết quả hồi quy với biến phụ thuộc là NIM

Bảng 21: Bảng hệ số hồi quy với biến phụ thuộc là NIM

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.876	.767	.633	.1950195	1.698

Giá trị R bình phương hiệu chỉnh bằng 0.633 cho thấy các biến NX, TDTT, RRTD, Lag(NIM-1) đưa vào hồi quy ảnh hưởng 63.3% sự biến thiên của NIM, còn lại là 36.7% là do các biến bên ngoài mô hình và sai số ngẫu nhiên.

Bảng 22: Kết quả hồi quy với biến phụ thuộc là NIM

Coefficientsa						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2.064	.918		2.249	.059
	TDTT	.027	.019	.365	1.400	.204
	RRTD	-.017	.013	-.372	-1.311	.231
	NX	-.587	.222	-.781	-2.638	.034
	LAGS(NIM,1)	.936	.268	.864	3.488	.010

Thông qua bảng 22 thấy được các biến độc lập Nợ xấu và Lags(NIM,1) đều có giá trị Sig nhỏ hơn 5%, điều này minh chứng rằng biến các biến Nợ xấu và Lags(NIM,1) có ý nghĩa thống kê. Tuy nhiên biến Nợ xấu tác động âm và có mối quan hệ ngược chiều đến NIM; còn biến Lags(NIM,1) tác động dương và có mối quan hệ cùng chiều với NIM.

Phương trình trên cho kết quả rằng: Nếu biến NIM của năm trước tăng 1% thì NIM của năm sau sẽ tăng 0.936 % và ngược lại. Đối với biến độc lập Nợ xấu, nếu nợ xấu tăng 1% thì NIM sẽ giảm đi 0.587 %. Với mức ý nghĩa dưới 5% thì tất cả các kết quả trên của mô hình nghiên cứu đều có mức độ tin cậy là 95% và chỉ có 5% xảy ra sai sót.

5. KẾT LUẬN

Bài nghiên cứu này dùng để đánh giá mối quan hệ giữa “Rủi ro tín dụng” và “Hiệu quả kinh doanh” của 10 Ngân hàng thương mại đã niêm yết ở Việt Nam, nhóm tác giả chọn khoảng thời gian 13 năm từ 2010 - 2022 để đánh giá. Từ kết quả nghiên cứu thu được từ chương trước, có thể thấy rủi ro tín dụng sẽ có ảnh hưởng tiêu cực đến hiệu quả kinh doanh của các ngân hàng, cụ thể như nếu chỉ tiêu “Tỷ lệ nợ xấu” tăng lên 1% thì ROE sẽ giảm 5.022 %, NIM giảm 0.587 %. Như vậy, có thể đánh giá rằng mối quan hệ giữa rủi ro tín dụng và hiệu quả kinh doanh không cùng chiều với nhau sẽ làm giảm khả năng sinh lời trên tài sản và trên vốn chủ sở hữu của ngân hàng. Điều này đòi hỏi các Ngân hàng thương mại cần nâng cao công tác quản trị rủi ro tín dụng để từ đó có thể tối đa hóa lợi nhuận, gia tăng hiệu quả kinh doanh.

Bên cạnh đó các biến trễ của ROA, ROE và NIM có tác động dương đối với các biến độc lập và có mối quan hệ cùng chiều. Điều này minh chứng rằng nếu các ngân hàng thương mại có tỷ suất sinh lời trên tổng tài sản, tỷ suất sinh lời trên vốn chủ sở hữu và biên lãi ròng năm nay tốt thì các chỉ số này vào năm sau cũng tốt.

Biến tăng trưởng tín dụng có tác động âm đến ROE, ROA, tuy nhiên nó lại có tác động dương đến NIM. Biến rủi ro tín dụng tác động âm đến ROE và NIM bên cạnh đó lại có mối quan hệ ngược chiều với ROA. Tuy nhiên qua mô hình nghiên cứu chỉ thấy rằng các biến trên có tác động đến hiệu quả kinh doanh nhưng do chỉ số Sig > 10% vì vậy các biến trên không có ý nghĩa thống kê, nên trong nghiên cứu này tác giả chưa thể đưa ra kết luận về mối quan hệ nhân quả giữa tăng trưởng tín dụng và rủi ro tín dụng với hiệu quả kinh doanh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Adem Anbar and Deger Alper. (2011). Bank Specific and Macroeconomic Determinants of Commercial Bank Profitability: Empirical Evidence from Turkey. *Business and Economics Research Journal*, 2(2), 139-152.
2. Anh Huu Nguyen, Hang Thu Nguyen and Huong Thanh Pham. (2020). Applying the CAMEL model to assess performance of commercial banks: empirical evidence from Vietnam. *Banks and Bank Systems*, 15(2), 177-186.
3. Ara Hosna, Bakaeva Manzura and Sun Juanjuan. (2009). *Credit Risk Management and Profitability in Commercial Banks in Sweden*. Master Degree Project. University of Gothenburg. Sweden.
4. Christophe Moussu and Arthur Petit-Romec. (2014). ROE in Banks: Myth and Reality. *SSRN Papers*.
5. Dendawijaya, L. (2009). *Manajemen Perbankan*, Jakarta: Ghalia Indonesia.
6. Ephias Munangi and Athenia Bongani Sibindi. (2020). An empirical analysis of the impact of credit risk on the financial performance of South African banks. *Academy of Accounting and Financial Studies Journal*, 24(3).
7. Fadzlan Sufian and Muzafar Shah Habibullah. (2009). Determinants of Bank Profitability in a Developing Economy: Empirical Evidence from Bangladesh. *Journal of Business Economics and Management*, 10(3), 207-217.
8. Felix, A.T. and Claudine, T.N. (2008). *Bank Performance and Credit Risk Management*. Unpublished Masters Dissertation in Finance. University of Skovde. Sweden.
9. Frederik Mergaerts and Rudi Vander Vennet. (2015). Business models and bank performance: A long-term perspective. *Journal of Financial Stability*.

10. Kohlscheen, Murcia and Contreras. (2018). Determinants of bank profitability in emerging markets. *BIS Papers*.
11. KOLAPO, T. Funso, AYENI, R. Kolade and OKE, M. Ojo. (2012). Credit Risk And Commercial Banks' Performance In Nigeria: A Panel Model Approach. *Australian Journal of Business and Management Research*, 2(02), 31-38.
12. Lucille V. Pointer and Phan Dinh Khoi. (2019). Predictors of Return on Assets and Return on Equity for Banking and Insurance Companies on Vietnam Stock Exchange. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 7(4), 185-198.
13. Nsambu Kijjambu Frederick. (2014). Factors Affecting Performance of Commercial Banks in Uganda A Case for Domestic Commercial Banks. Proceedings of 25th International Business Research Conference, 13-14/01/2014, Taj Hotel, Cape Town, South Africa.
14. Ong Tze San and The Boon Heng. (2013). Factors affecting the profitability of Malaysian commercial banks. *African Journal of Business Management*, 7(8), 649-660.
15. Rahman, Mohammad Morshedur, Md Kowsar Hamid, and Md Abdul Mannan Khan. (2015). Determinants of Bank Profitability: Empirical Evidence from Bangladesh. *International Journal of Business and Management*, 10(8), 135- 149.
16. Ramazan Ekinci and Gulden Poyraz. (2017). The Effect of Credit Risk on Financial Performance of Deposit Banks In Turkey. *Procedia Computer Science*, 158, 979-987.
17. Samuel Hymore Boahene, Dr. Julius Dasah and Samuel Kwaku Agyei. (2012). Credit Risk and Profitability of Selected Banks in Ghana. *Research Journal of Finance and Accounting*, 3(7), 6-14.
18. Songül KAKILLI ACARAVCI and Ahmet Ertugrul CALIM. (2013). Turkish Banking Sector's Profitability Factors. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 3(1), 27-41.
19. Tadesse Wubie Abate and Enyew Alemaw Mesfin. (2019). Factors Affecting Profitability of Commercial Banks in Ethiopia. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 881-891.
20. Taswan, C. and Si (2010). Manajemen Perbankan.

NHÀ XUẤT BẢN TÀI CHÍNH

Số 7, Phan Huy Chú, Hoàn Kiếm, Hà Nội
Điện thoại: (024) 38 264 565; Fax: (04) 39 331 242

ISBN: 978-604-79-3769-1

Chịu trách nhiệm xuất bản và nội dung:

**Giám đốc – Tổng biên tập
PHAN NGỌC CHÍNH**

Biên tập:

ĐÀO THỊ HIỀN

Trình bày, minh họa:

TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ DẦU MỘT

In 100 cuốn, khổ 20x28cm tại Công ty TNHH MTV In Song Nguyên.
Địa chỉ: 931/10 Hương Lộ 2, Phường Bình Trị Đông A, Quận Bình Tân, TP.HCM.
Số xác nhận ĐKXB: 1946-2023/CXBIPH/7-40/TC.
Số QĐXB: 180/QĐ-NXBTC, ngày 23/06/2023.
In xong và nộp lưu chiểu quý III năm 2023.

KỶ YẾU HỘI NGHỊ KHOA HỌC
GIẢNG VIÊN, HỌC VIÊN, SINH VIÊN

HỌC VIÊN SAU ĐẠI HỌC
SINH VIÊN

TẬP 3
2023

ISBN: 978-604-79-3769-1



9 786047 937691

SÁCH KHÔNG BÁN