

PHONG TẶNG 578 CHỨC DANH GS, PGS

Sáng 14/11/2010, tại Văn Miếu - Quốc tử giám, Hội đồng chức danh giáo sư Nhà nước tổ chức lễ công bố Quyết định và trao giấy chứng nhận đạt tiêu chuẩn Giáo sư, Phó Giáo sư (GS, PGS) năm 2010.

Phó Thủ tướng Nguyễn Thiện Nhân, Chủ tịch Hội đồng chức danh giáo sư nhà nước trao giấy chứng nhận chức danh cho các tân GS, PGS.

Tân PGS trẻ nhất năm 2010 là Từ Diệp Công Thành, 32 tuổi, ngành Cơ học, Trường ĐH Bách khoa - ĐHQGTPHCM.

Tân GS trẻ nhất đợt phong tặng này là GS Phạm Quang Trung, 46 tuổi, ngành Kinh tế, Trường ĐH Kinh tế Quốc dân và GS Nguyễn Văn Hiệp, ngành Ngôn ngữ học - ĐHQGHN.

PGS nhiều tuổi nhất năm nay là PGS Nguyễn Như Át (75 tuổi, ngành Giáo dục, ĐHSP Thái Nguyên). GS nhiều tuổi nhất năm nay là GS Trần Đình Long - 64 tuổi, ngành Y học, Trường ĐH Y tế công cộng. Nữ GS trẻ tuổi nhất đợt phong tặng năm 2010 là GS Phạm Thị Ngọc Yến - 51 tuổi, ngành Điện, ĐH Bách khoa Hà Nội.

Đặc biệt, có 3 tân PGS cùng 1 dòng họ được phong tặng đợt này, đó là PGS là Nguyễn Như Át, giảng viên Trường ĐHSP Thái Nguyên; PGS Nguyễn Viết Ngoạn, hiệu trưởng ĐH Sài Gòn và PGS Nguyễn Thiện Nam, giảng viên Trường ĐH Khoa học xã hội và Nhân văn - ĐHQG HN.

Theo báo cáo của Hội đồng chức danh giáo sư nhà nước, từ đợt công nhận đầu tiên năm 1980 đến nay, số GS, PGS được công nhận ở nước ta đang tăng từng năm. Với 578 GS, PGS mới được phong tặng năm nay, hiện cả nước đã có gần 9.000 GS và PGS, trong đó có 1.407 GS.

GS.TSKH Trần Văn Nhung, Tổng thư ký Hội đồng chức danh giáo sư nhà nước, cho biết: “Đợt xét năm 2010 có 941 hồ sơ đăng ký xét công nhận đạt tiêu chuẩn chức danh GS, PGS, trong đó có 171 hồ sơ đăng ký xét chức danh GS và 770 hồ sơ đăng ký xét chức danh PGS. Kết quả, Hội đồng chức danh GS Nhà nước đã công nhận 71 ứng viên đạt tiêu chuẩn chức danh GS và 507 ứng viên đạt tiêu chuẩn chức danh PGS. Số tân GS, PGS năm 2010 thuộc các trường ĐH giám so với đợt xét năm 2009, nhưng lại tăng lên tại các Viện nghiên cứu

và các đơn vị ngoài trường ĐH. Số GS, PGS ở độ tuổi trên 60 cũng giảm đi chút ít. Tỷ lệ nữ GS, PGS năm nay là 19,9% (năm 2009 là 28,2%). Tuy nhiên, số tân nữ GS năm nay có tăng lên (10 nữ GS so với 7 nữ GS năm 2009). Năm nay, có 2 tân GS và 4 tân PGS là người dân tộc, chiếm 1% tổng số”.

GS Nhung cũng cho hay, bắt đầu từ năm 2011, một số tiêu chuẩn cho GS, PGS sẽ được nâng lên cao thêm một bước. Những yêu cầu mới này đã được thông báo công khai từ năm 2009. Một số sửa đổi, bổ sung, cải tiến đối với QĐ 71 và Thông tư 16 đang trình Thủ tướng Chính phủ và Bộ trưởng Bộ GD-ĐT cho phép thực hiện từ đợt xét năm 2011. GS. Trần Văn Nhung cho biết thêm, những sửa đổi này là cần thiết và đây cũng chính là các đề nghị của đồng đảo nhà giáo, nhà khoa học, các cơ sở GD ĐH đề các tiêu chuẩn cho GS, PGS đi vào thực chất khoa học hơn, tránh bớt các ràng buộc có tính chất kỹ thuật, chú ý hơn đến các tài năng đặc biệt nhưng có thể còn thiếu một vài tiêu chuẩn, và quan trọng hơn là để dần hội nhập với các chuẩn mực khoa học của khu vực và quốc tế.

PV

Nghiên cứu sự tạo phức của Zn(II) với metylthymol xanh bằng phương pháp trắc quang và ứng dụng để xác định hàm lượng ZnS trong mẫu vật liệu nano ZnS pha tạp Cu

Đặng Xuân Thư

Khoa Hoá học - Trường ĐH Sư phạm Hà Nội

Phạm Thị Kim Giang

Khoa Khoa học Tự nhiên

Trường ĐH Hùng Vương - Phú Thọ

TÓM TẮT

Kẽm là một nguyên tố vi lượng rất quan trọng trong cơ thể động, thực vật. Tuy nhiên, lượng kẽm lớn là nguyên nhân gây nhiều bệnh nguy hiểm cho con người. Kẽm có thể được xác định bằng nhiều phương pháp khác nhau, trong công trình này chúng tôi nghiên cứu sự tạo phức của Zn(II) với MTB bằng phương pháp trắc quang và ứng dụng trong việc xác định hàm lượng ZnS trong mẫu nano ZnS pha tạp Cu. Kết quả nghiên cứu cho thấy phức Zn-MTB là đơn nhân với tỉ lệ Zn : MTB = 1 : 1, $\lambda_{max} = 590 \text{ nm}$ ở khoảng pH tối ưu từ 5,5 - 6,5 và $\epsilon = 12537 \pm 342$. Phức ZnHR³⁻ bền với hằng số tạo phức $K_p = 10^{-4.33}$, $\beta' = 10^{1.47}$. Phức đã được ứng dụng để phân tích hàm lượng Zn trong một số mẫu vật liệu nano ZnS pha tạp Cu bằng phương pháp trắc quang. Kết quả phân tích phù hợp với phương pháp phổ hấp thụ nguyên tử.

I. MỞ ĐẦU

Kẽm là một nguyên tố vi lượng đóng vai trò quan trọng trong cơ thể động, thực vật. Kẽm có trong enzym cacbanhidrazơ, là chất xúc tác trong quá trình phân huỷ của hidroacbonat ở trong máu, do đó đảm bảo tốc độ cần thiết của quá trình hô hấp và trao đổi khí. Tuy nhiên, lượng kẽm lớn là nguyên nhân gây rối loạn hoạt động của cơ quan cảm giác, gây hại dạ dày, kìm hãm sự phát triển của cơ thể. Giới hạn cho phép trong môi trường lao động theo tiêu chuẩn Việt Nam đối với ZnO: 0,005mg/l; muối kẽm: 0,01 mg/l. Theo tiêu chuẩn của Mỹ, đối với khói ZnO: 5mg/m³; bụi ZnO: 10mg/m³ [2]. Theo TCVN 6193- 1996 [5] trong nước ăn uống là 3mg/l. Ngoài ra, kẽm còn có nhiều ứng dụng trong kỹ thuật huỳnh quang, đặc biệt là ZnS dưới dạng nano pha tạp lượng nhỏ Mn, Cu ...[6]. Vì vậy, việc nghiên cứu xác định kẽm không chỉ mang ý nghĩa khoa học mà còn mang ý nghĩa thực tế. Kẽm có thể được xác định bằng nhiều phương pháp khác nhau [1], tuy nhiên phương pháp trắc quang là một phương pháp đơn giản, hiệu quả, cho độ chính xác tương đối cao. Metyl thymol xanh (MTB) trước đây được biết như một chỉ

thị trong phép chuẩn độ complexon nhưng qua nghiên cứu gần đây cho thấy MTB còn là một thuốc thử có khả năng tạo phức tốt với nhiều kim loại như Cu²⁺, Cd²⁺, Co²⁺, Al³⁺, Fe³⁺... và có thể ứng dụng xác định nhiều kim loại bằng phương pháp trắc quang [3,4]. Trong công trình này chúng tôi nghiên cứu sự tạo phức của Zn(II) với MTB bằng phương pháp trắc quang và ứng dụng trong việc xác định hàm lượng ZnS trong mẫu nano ZnS pha tạp Cu.

II. THỰC NGHIỆM

1. Thiết bị nghiên cứu

- Máy pH met TOA HM-16S do Nhật Bản sản xuất.
- Máy đo quang GENESYS 20 do Mỹ sản xuất và JASCO V530 do Nhật Bản sản xuất.
- Cân phân tích chính xác 10⁻⁴ g (0,1mg).

2. Hoá chất.

- Dung dịch thuốc thử MTB 10⁻³ M được pha từ dạng muối C₃₇H₄₀O₁₃N₂Na₄S tinh khiết phân tích.
- Các dung dịch muối đầu được pha từ hoá chất: Zn(CH₃COO)₂.2H₂O, KNO₃, HNO₃ 65%, : KCl, Cu(NO₃)₂.6H₂O, Pb(NO₃)₂.6H₂O, Ni(NO₃)₂.6H₂O, CdO đều sử dụng loại tinh

kiệt phân tích.

3. Phương pháp nghiên cứu

- Xác định các điều kiện tối ưu, thành phần phức Zn(II)-MTB bằng phương pháp trắc quang trong môi trường muối KNO_3 ở lực ion hằng định 1,0.

- Phân tích hàm lượng kẽm trong một số mẫu thực tế bằng phương pháp trắc quang với MTB. Mẫu ZnS pha tạp Cu được cân chính xác và hoà tan trong HNO_3 đặc nóng, định mức trong bình định mức bằng nước cất hai lần.

III. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

1. Khảo sát phổ hấp thụ của phức Zn(II)-MTB:

Kết quả khảo sát phổ hấp thụ electron của phức Zn(II)-MTB ở pH=6,0 đo trên máy JASCO V530 trên hình 1 cho thấy: Thuốc thử MTB hấp thụ cực đại ở bước sóng $\lambda_{\text{max}}=436 \text{ nm}$; Phức Zn(II)-MTB so với nước hấp thụ cực đại ở bước sóng $\lambda_{\text{max}}=590 \text{ nm}$; Phức Zn(II)-MTB so với MTB hấp thụ cực đại bước sóng $\lambda_{\text{max}}=590 \text{ nm}$.

2. Khảo sát sự phụ thuộc mật độ quang vào pH, thời gian và lượng dư thuốc thử, khoảng tuân theo định luật Bie:

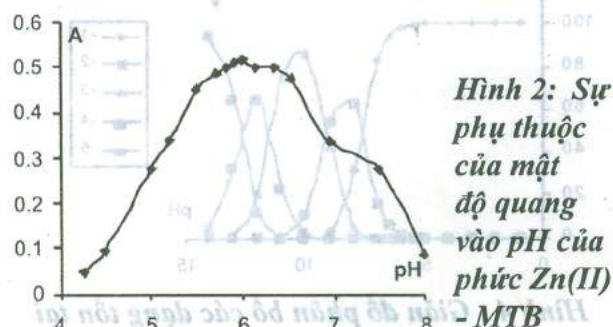
Kết quả khảo sát sự phụ thuộc mật độ quang theo pH trên hình 2 cho thấy phức Zn(II)-MTB hình thành cực đại trong khoảng pH = 5,5 đến 6,5. Do đó, chúng tôi chọn môi trường tạo phức ở pH=6,0.

Phức Zn(II)-MTB bền trong thời gian dài, ổn định khoảng 15 phút sau khi pha chế. Lượng thuốc thử dư không ảnh hưởng đến mật độ

quang của dung dịch phức. Khoảng nồng độ tuân theo định luật Bie của phức Zn(II)-MTB được thể hiện trên hình 3 là 1.10^{-6} đến 12.10^{-6} .

Ta có đường chuẩn biểu diễn sự phụ thuộc mật độ quang vào nồng độ Zn(II) bằng phương trình sau: $A = (11271 \pm 102) \cdot C$.

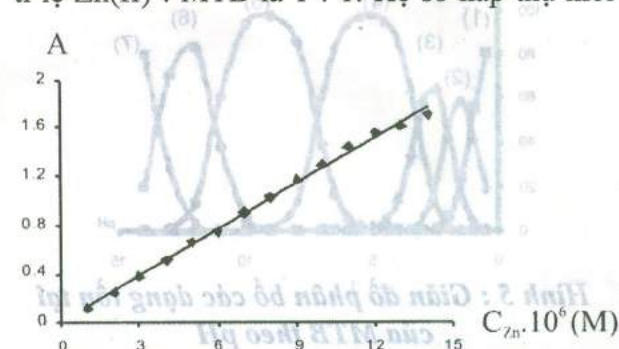
3. Xác định thành phần, hệ số hấp thụ mol



Hình 2: Sự phụ thuộc của mật độ quang vào pH của phức Zn(II)-MTB

phân tử và cơ chế tạo phức:

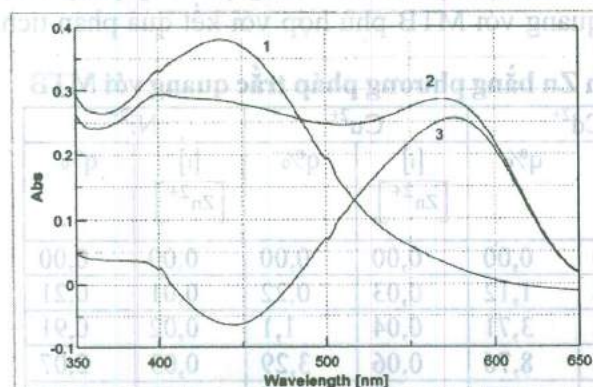
Đã sử dụng các phương pháp tỉ số mol, hệ đồng phân tử gam và phương pháp Staric-Bacbanel để xác định thành phần phức, kết quả cho thấy phức Zn(II)-MTB là phức đơn nhân có tỉ lệ Zn(II) : MTB là 1 : 1. Hệ số hấp thụ mol



Hình 3: Khoảng tuân theo định luật Bie của phức

phân tử của phức được xác định bằng phương pháp Kormar dựa trên mật độ quang của 12 cặp dung dịch phức có nồng độ khác nhau với hệ số hấp thụ mol phân tử của MTB ở điều kiện thực nghiệm là $\epsilon_{\text{MTB}}=1173$. Kết quả tính toán thu được: $\epsilon_{\text{Zn-MTB}}=12537 \pm 342$. Trong dung dịch nước Zn(II) tồn tại dưới 5 dạng, MTB tồn tại dưới 7 dạng khác nhau. Thành phần phần trăm (%) của các cấu tử phụ thuộc vào pH được biểu diễn trên các hình 4 và hình 5.

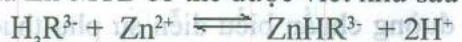
Dựa vào kết quả thực nghiệm và tính toán cho thấy, Zn(II) đi vào phức dưới dạng ion tự do, còn MTB đi vào phức dưới dạng HR5- ,



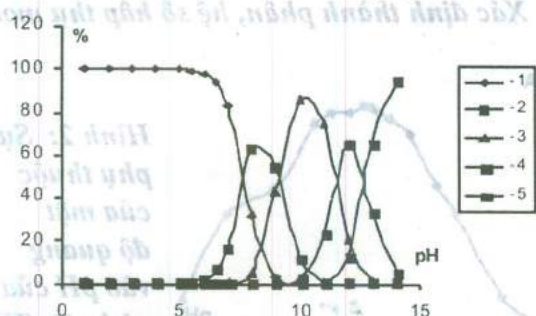
Hình 1: Phổ hấp thụ của MTB và phức Zn(II)-MTB tại pH = 6.

(1): MTB so với nước; (2): Phức Zn(II)-MTB so với nước; (3): Phức Zn(II)-MTB so với MTB

trong quá trình tạo phức có 2 proton tách ra, vì vậy phương trình phản ứng tạo phức đơn ligand của Zn-MTB có thể được viết như sau :

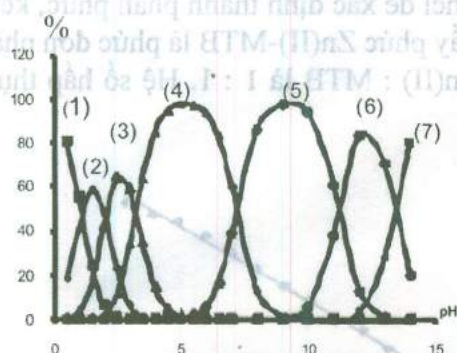


Hằng số cân bằng và hằng số bền điều kiện của phức xác định được là : $\lg K_p = -4,33 \pm 0,63$;



Hình 4 : Biểu đồ phân bố các dạng tồn tại của kẽm theo pH

(1): $\%[Zn^{2+}]$; (2): $\%[ZnOH^+]$;
(3): $\%[Zn(OH)_2]$; (4): $\%[ZnOH_3^-]$; (5):
 $\%[Zn(OH)_3^-]$



Hình 5 : Biểu đồ phân bố các dạng tồn tại của MTB theo pH

(1): $\%[H_6R]$; (2): $\%[H_5R^-]$; (3): $\%[H_4R^{2-}]$;
(4): $\%[H_3R^{3-}]$; (5): $\%[H_2R^{4-}]$; (6): $\%[HR^{5-}]$;
(7): $\%[R^{6-}]$

Bảng 1: Ảnh hưởng của các ion đến việc xác định Zn bằng phương pháp trắc quang với MTB

Stt	Cl ⁻		Pb ²⁺		Cd ²⁺		Cu ²⁺		Ni ²⁺	
	[i] [Zn ²⁺]	q%	[i] [Zn ²⁺]	q%	[i] [Zn ²⁺]	q%	[i] [Zn ²⁺]	q%	[i] [Zn ²⁺]	q%
1	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2	10	-1,79	0,01	0,44	0,08	1,12	0,03	0,22	0,01	0,21
3	15	-3,74	0,04	1,97	0,12	3,71	0,04	1,1	0,02	0,91
4	20	-7,00	0,16	6,14	0,16	8,76	0,06	3,29	0,03	2,07
5	40	-7,33	0,24	8,96	0,18	11,07	0,08	5,26	0,05	8,76
6	42	-9,93	0,28	9,54	0,2	15,37	0,12	6,95	0,08	7,91
7	50	-12,71	0,32	11,18	0,24	17,68	0,16	10,87	0,16	11,75
8	-	-	0,36	18,64	0,28	21,16	0,32	16,52	0,26	11,99
9	-	-	-	-	0,32	37,35	-	-	0,30	15,25

$\lg \beta' = 14,07 \pm 0,63$. Hằng số bền điều kiện của phức là khá lớn, rất thuận lợi cho việc ứng dụng phân tích Zn(II) trong các mẫu có hàm lượng thấp.

4. Nghiên cứu sự ảnh hưởng của các ion đến phép xác định Zn(II) bằng phương pháp trắc quang với thuốc thử MTB

Để khảo sát sự ảnh hưởng của các ion đến quá trình tạo phức giữa Zn(II)-MTB tại pH=6,0 ; $\lambda=590nm$, chúng tôi tiến hành đo mật độ quang của dung dịch phức Zn(II)-MTB có ion cản trở với nồng độ tăng dần từ đó tìm ra giới hạn ảnh hưởng của các ion. Kết quả ghi trong bảng 1.

Kết quả khảo sát cho thấy Cl⁻ có khả năng tạo phức yếu cạnh tranh với MTB nên gây ra sai số âm, trong khi các cation có khả năng tạo phức màu với MTB gây ra sai số dương và ảnh hưởng lớn đến phép phân tích Zn(II) bằng MTB, nhất là các cation có khả năng thủy phân tương tự với Zn(II). Vì vậy, có thể xác định hàm lượng Zn(II) bằng phương pháp trắc quang với MTB trong các mẫu chứa hàm lượng các cation cản trở thấp, còn khi hàm lượng các cation cản trở cao chúng ta phải tìm cách che, tách bằng các hoá chất thích hợp.

5. Ứng dụng phân tích Zn(II) trong một số mẫu kích thước nano ZnS pha tạp Cu bằng phương pháp trắc quang với MTB.

Một số mẫu ZnS pha tạp Cu (là vật liệu phát huỳnh quang, được chế tạo như trong tài liệu [6]) đã được phân tích bằng phương pháp trắc quang với MTB, có đối chứng với phương pháp phổ hấp thụ nguyên tử.

Kết quả phân tích bằng phương pháp trắc quang với MTB phù hợp với kết quả phân tích

Bảng 2 : Kết quả phân tích hàm lượng ZnS trong các mẫu nano ZnS pha tạp Cu bằng phương pháp trắc quang và phương pháp hấp thụ nguyên tử.

STT	Mẫu	%ZnS theo phương pháp trắc quang với MTB	%ZnS theo phương pháp hấp thụ nguyên tử	Sai số giữa hai phương pháp
1	M ₁	97,22	98,35	-1,15%
2	M ₂	98,14	98,62	-0,49%
3	M ₃	96,84	97,48	-0,65%
4	M ₄	98,32	97,37	0,98%

bằng phương pháp phổ hấp thụ nguyên tử (Bảng 2).

KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu sự tạo phức của Zn(II) với MTB, cho thấy phức Zn-MTB là đơn nhân với tỉ lệ Zn : MTB = 1 : 1, có bước sóng hấp thụ cực đại $\lambda_{\max}$ = 590 nm ở khoảng pH tối ưu từ 5,5 đến 6,5 và hệ số hấp thụ mol phân tử ϵ = 12537 ± 342. Phức ZnHR³⁺ bền với hằng số tạo phức K_p = 10^{-4,33} và hằng số bền điều kiện β' = 1014,7. Phức đã được ứng dụng để phân tích hàm lượng Zn trong một số mẫu vật liệu nano ZnS pha tạp Cu bằng phương pháp trắc quang. Kết quả phân tích phù hợp với phương pháp phổ hấp

thụ nguyên tử. □

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ali A. Ensafi, A. Benvidi, T. Khayamian (2004). Determination of Cadmium and Zinc in Water and Alloys by Adsorption Stripping Voltammetry, Anal. Letters, 37(3), pp. 449-462.
2. Hoàng Văn Bình (2002). Độc chất hoá học trong công nghiệp và dự phòng nhiễm độc - NXBKHK.
3. R.J. Cassella, R.E. Santelli, A.G. Branco, V.A. Lemos, S.L.C. Ferreira and M.S. de Carvalho (1999). Selectivity enhancement in spectrophotometry: on-line interference suppression using polyurethane foam minicolumn for aluminum determination with

Methyl Thymol Blue, Analyst, 124, pp. 805-808.

4. Đặng Xuân Thu-Trần Hữu Hưng (2006). Xác định bitmut trong các mẫu được phẩm bằng phương pháp trắc quang với thuốc thử metylthimol xanh (MTB), Tạp chí Khoa học Trường ĐHSHPN, số 1, trang 115-117.

5. Tiêu chuẩn vệ sinh nước ăn uống (Ban hành kèm theo quyết định của bộ trưởng bộ y tế số 1329/ 2002/ BYT/ 18/ 4/ 2002).

6. Nguyen Minh Thuy, Do Thi Sam, Tran Minh Thi, Nguyen The Khoi (2008). Synthesis of Mn-Doped ZnS and the dopant-induced photoluminescence properties, Journal of Nonlinear Optical Physics & Materials. Vol. 17, No. 2, pp. 1-8.

MỘT SỐ ĐẶC ĐIỂM ...

(Tiếp trang 17)

hưởng đến môi trường đất của các yếu tố ngoại cảnh, đặc biệt là các hoạt động can thiệp của con người vào môi trường đất tự nhiên. □

Tài liệu tham khảo.

1. Nguyễn Thị Thu Anh và CS., 2005. Góp phần nghiên cứu phân loại đất trồng đồi trọc miền Bắc Việt Nam trên cơ sở phân tích các dẫn liệu về nhóm bộ nhày (Insecta: Collembola). Kỷ yếu Hội nghị Côn trùng học TQ lần thứ 5. NXB. Nông nghiệp, Hà Nội: 285-292.

2. Ghilarov.M.C.1956. Nghiên cứu khu hệ côn trùng ở đất như một phương pháp chẩn đoán kiểu đất. Tổng quan về côn trùng. M.L. XXXV, 3:495-502 (Tiếng Nga).

3. Ghilarov.M.C, 1975. Phương pháp nghiên cứu động vật đất. NXB.Khoa học Matxcova: 7- 43 (Tiếng Nga)

4. Krivolutski D.A., 1975. Khu hệ động vật đất trong kiểm tra sinh thái. NXB. Khoa học, Matxcova: 3-261 (Tiếng Nga).

5. Nguyễn Trí Tiến và CS.,

2004. Tìm hiểu vai trò chi thị sinh học của Collembola trong môi trường đất đô thị và khả năng sử dụng chúng trong thực tiễn. TCSH, 26(4): 31 - 34

6. Suberta P.,1988 Chi thị sinh học sự nhiễm bẩn hệ sinh thái cạn. NXB.Thế giới, Matxcova: 1 - 348 (Tiếng Nga)

7. Vũ Thị Liên và CS., 2005. Ảnh hưởng của kiểu thảm thực vật đến đặc điểm định cư của Collembola ở đất rừng tỉnh Sơn La. Kỷ yếu hội nghị khoa học TQ 2005 - NCCB

8. Gormy C., Grum L., 1993. Method of study in soil zoology. PWN polish Scientific publisher, Warszawa: 518 - 62

CHUẨN BỊ KIẾN THỨC CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM NGÀNH TOÁN DẠY HỌC TOÁN PHỔ THÔNG THEO HƯỚNG TĂNG CƯỜNG ỨNG DỤNG THỰC TIỄN QUA GIẢNG DẠY TOÁN CƠ BẢN

Ths. Phan Thị Tinh

Trường Đại học Hùng Vương, Phú Thọ

TÓM TẮT

Một trong những mục tiêu cơ bản của chương trình giáo dục phổ thông môn Toán là hình thành và phát triển ở học sinh kỹ năng vận dụng kiến thức toán học vào đời sống. Theo đó, trường sư phạm cần có sự chuẩn bị chu đáo cho giáo sinh về mặt kiến thức, kỹ năng, phương pháp ứng dụng toán học vào thực tiễn để họ thực hiện tốt mục tiêu trên và thích ứng kịp thời với những yêu cầu dạy học môn Toán phổ thông trong tình hình mới. Bài viết này đề xuất một số định hướng tác động vào quá trình giảng dạy các môn Toán cơ bản ở trường sư phạm nhằm cung cấp cho giáo sinh ngành Toán vốn kiến thức về mối liên hệ giữa toán học vào thực tiễn.

1. Một số vấn đề cơ bản về ứng dụng thực tiễn của toán học.

Toán học là khoa học có đối tượng nghiên cứu là một mặt nào đó của thế giới thực tại. “Toán học không đâm chân tại chỗ, nó phát triển mãnh liệt dưới ảnh hưởng của thực tiễn” [5]. Giữa sự phát triển, hoàn thiện về mặt logic của các lý thuyết toán học và các vấn đề của thực tiễn đời sống có sự tác động qua lại biện chứng thể hiện ở hai mặt: Toán học phát sinh, phát triển từ nhu cầu của thực tiễn đời sống và kết quả của sự phát triển đó lại được đem ứng dụng để giải quyết các vấn đề của thực tiễn cuộc sống. Như vậy, chúng ta có thể nhìn nhận Toán học từ hai khía cạnh cơ bản: Toán học với tính cách một cấu trúc logic và toán học với tính cách một công cụ nhận thức hiện thực.

Theo [4] thì ứng dụng được hiểu là đem lý thuyết dùng vào

trong thực tiễn, còn thực tiễn là những hoạt động của con người, trước hết là lao động sản xuất, nhằm tạo ra những điều kiện cần thiết cho sự tồn tại của xã hội. Theo [2] thì các ứng dụng toán học có thể chia thành hai loại: Những ứng dụng trong nội bộ môn toán và ứng dụng trong các lĩnh vực ngoài toán học. Theo phân tích của việc phân loại này thì mối liên hệ giữa toán học với đời sống thực tiễn được thể hiện qua các ứng dụng trong các lĩnh vực ngoài toán học. Từ đó, ta có thể hiểu: Ứng dụng toán học vào thực tiễn là sử dụng các kiến thức, kỹ năng, phương pháp toán học vào các hoạt động lao động sản xuất, nhằm tạo ra những điều kiện cần thiết cho sự tồn tại của xã hội.

2. Sự cần thiết phải chuẩn bị kiến thức cho giáo sinh ngành toán dạy học toán phổ thông theo hướng tăng cường ứng dụng thực tiễn.

Việt Nam đang bước vào thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá, tiến tới một xã hội lao động hiện đại với sự chiếm ưu thế của kinh tế tri thức. Trong một xã hội như vậy, để luôn thích nghi được, con người buộc phải chủ động và linh hoạt trong học tập theo nguyên tắc học qua hành và hành để tiếp tục học. Vì thế, một trong những mục tiêu cơ bản của chương trình giáo dục phổ thông môn Toán là hình thành và phát triển ở học sinh kỹ năng vận dụng kiến thức toán học vào đời sống. Theo đó, “tăng cường và làm rõ mạch toán ứng dụng và ứng dụng toán học” [1] là một trong những tư tưởng cơ bản của nội dung môn Toán phổ thông theo chương trình cải cách hiện hành. Thể hiện tư tưởng trên, việc trình bày sách giáo khoa Toán trung học phổ thông (THPT) hiện nay đã được tăng cường nhiều yếu tố ứng dụng

toán học vào thực tiễn, làm cho toán học gần với đời sống hơn. Xin đơn cử: Lớp 11: phần hình học có hoạt động vận dụng lý thuyết của phép biến hình giải bài toán tìm địa điểm xây cầu qua sông, vận dụng lý thuyết điều kiện xác định mặt phẳng để giải thích một số hiện tượng thực tế,... phần giải tích có các bài toán lựa chọn phương án ký hợp đồng làm việc, tìm chu kỳ bán rã của một số nguyên tố phóng xạ,... Lớp 12: phần giải tích có các bài toán tìm lãi, xác định niên đại của công trình kiến trúc nhờ sử dụng kiến thức hàm mũ, hàm lũy thừa,... đặc biệt là các bài toán có nội dung thực tiễn được trình bày khá phổ biến trong sách giáo khoa ở cả ba lớp: 10; 11; 12. Để chuẩn bị cho giáo sinh Toán khi ra trường có đủ trình độ chuyên môn, nghiệp vụ nhằm thực hiện tốt mục tiêu dạy học Toán phổ thông đã nói trên, việc chuẩn bị tiềm năng dạy học vận dụng toán học vào thực tiễn cho họ ngay trong quá trình đào tạo là hết sức cần thiết.

3. Chuẩn bị cho giáo sinh ngành Toán tiềm năng kiến thức về ứng dụng thực tiễn của toán học qua giảng dạy Toán cơ bản ở trường sư phạm.

Các môn Toán cơ bản ở trường sư phạm cung cấp hệ thống tri thức phản ánh kết quả của quá trình khái quát hoá, hệ thống hoá, tổng hợp hoá những tư tưởng, những sự kiện, những quan điểm của nhân loại về lĩnh vực toán học. Một phần của hệ thống tri thức ấy sẽ được giáo sinh sử dụng để dạy Toán ở phổ thông sau này. Hơn nữa, trong mỗi tri thức Toán học cơ bản lại

chứa đựng các nội dung thực tế. Như vậy, các môn Toán cơ bản ở trường đại học là nguồn chính cung cấp vốn kiến thức ứng dụng toán học vào thực tiễn cho giáo sinh để họ thực hiện nguyên lý giáo dục “ học đi đôi với hành” trong dạy học toán ở trường phổ thông sau này. Như vậy, việc giảng dạy Toán cơ bản cho giáo sinh Toán ở trường sư phạm cần hướng tới mục tiêu “kép”:

- Cung cấp hệ thống tri thức Khoa học cơ bản.
- Khai thác mặt ứng dụng thực tiễn của tri thức Khoa học cơ bản.
- Góp phần “chuẩn bị nghề” cho giáo sinh, giúp họ có tầm nhìn khái quát về các vấn đề ứng dụng thực tiễn của Toán học trong chương trình phổ thông hiện hành.

Theo đó, có thể tác động vào quá trình giảng dạy Toán cơ bản cho giáo sinh ngành Toán theo một số định hướng:

Thực hiện tích hợp Khoa học cơ bản (KHCB) và Khoa học giáo dục (KHGD) trong giảng dạy Toán cơ bản.

Khái niệm “tích hợp KHCB và KHGD” được hiểu là tăng cường mối liên hệ giữa các nội dung liên quan khi giảng dạy các môn KHCB (các môn chuyên ngành riêng của mỗi khoa) và các môn KHGD. Quan điểm tích hợp ở đây thể hiện: Khai thác và sử dụng các kiến thức Toán cơ bản để soi sáng các kiến thức Toán phổ thông; xem xét các yếu tố ứng dụng toán học vào thực tiễn được trình bày trong tài liệu phổ thông, lựa chọn, cân nhắc mức độ để đưa vào tiết học phục vụ trực tiếp hay gián tiếp cho bài

giảng khai thác ứng dụng thực tiễn của toán học ở phổ thông sau này; thường xuyên liên hệ với nội dung giảng dạy các ứng dụng thực tiễn của toán học ở phổ thông, chỉ ra cách hiểu sâu sắc, đúng bản chất của các ứng dụng đó, đề xuất những vấn đề có thể vướng mắc khi dạy học và cách tháo gỡ.

Khai thác, lồng ghép và tăng cường các yếu tố lịch sử toán học trong giảng dạy.

Nói về một số yêu cầu đối với Toán học trong nhà trường nhằm phát triển văn hoá toán học, G.S Trần Kiều đã đưa ra yêu cầu: “Đặc biệt chú ý nguồn gốc thực tiễn và phạm vi ứng dụng vô cùng rộng rãi của toán học trong giảng dạy”. Khi phân tích yêu cầu này, tác giả khẳng định: “ Cái đầu tiên và cái cuối cùng của quá trình học Toán phải đạt tới là hiểu biết được nguồn gốc của toán học và nâng cao khả năng ứng dụng, hình thành thói quen vận dụng toán học vào cuộc sống”. Mặt khác, lịch sử ra đời và phát triển của một số lý thuyết toán học được gắn liền với nhu cầu giải quyết một số vấn đề nảy sinh trong thực tiễn. Vì thế, việc tiếp cận một lý thuyết toán học mới và khai thác tính ứng dụng thực tiễn của nó sẽ đầy đủ và vững chắc hơn nếu người học có thể nhìn nhận từ lịch sử phát sinh, phát triển và những đóng góp của nó trong thực tiễn hoặc trong các khoa học khác. Giảng viên có thể lồng ghép, tăng cường các yếu tố lịch sử toán học vào một số khâu của quá trình giảng dạy như: gợi động cơ hay làm việc với một nội dung mới,... của môn học.

Tăng cường hệ thống các

bài toán có nội dung thực tiễn.

Theo quan niệm của L.N. Landa, A. N. Léonchiep thì: Bài toán là mục đích đã cho trong những điều kiện nhất định, đòi hỏi chủ thể (người giải toán) cần phải hành động, tìm kiếm cái chưa biết trên cơ sở mối liên quan với cái đã biết. Bài toán có nội dung thực tiễn là bài toán mà giả thiết hay kết luận của nó có chứa đựng các nội dung liên quan đến thực tiễn [3]. Trên cơ sở một cái đã biết có thể xây dựng được nhiều cái mới chứa đựng những nội dung mới khác nhau theo sự hoạt động tích cực của người khai thác nó. Các ứng dụng thực tiễn của toán học cũng sẽ được phản ánh phong phú hơn theo sự phong phú của các bài toán có nội dung thực tiễn. Hơn nữa, trong sách giáo khoa Toán THPT hiện hành, mối liên hệ giữa toán học và thực tiễn chủ yếu được thể hiện dưới dạng các bài toán có nội dung thực tiễn. Do đó, việc tăng cường các bài toán có nội dung thực tiễn góp phần quan trọng trong việc chuẩn bị tiềm năng về mặt kiến thức ứng dụng toán học cho giáo sinh. Tuy nhiên, hệ thống bài toán được sử dụng ở đây không đòi hỏi ở mức độ chuyên sâu (mức độ hoạt động nghề nghiệp của các chuyên gia trong lĩnh vực ứng dụng toán học) mà chỉ đòi hỏi ở mức độ phổ biến (mức độ cung cấp kiến thức ứng dụng toán học vào thực tiễn cho hoạt động thực tiễn của người có học vấn phổ thông). Hệ thống bài toán có nội dung thực tiễn có thể được sử dụng làm bài tập vận dụng lý thuyết, có thể được xây dựng thành chuyên đề tự học cho môn học.

Rèn luyện cho giáo sinh thói quen, khả năng vận dụng toán học để giải quyết các bài toán thực tiễn.

Hiệu quả của việc dạy toán phổ thông theo định hướng tăng cường ứng dụng thực tiễn liên quan mật thiết với năng lực vận dụng toán học vào thực tiễn của giáo viên. Trong đó, hai yếu tố quan trọng tạo nên hiệu quả vận dụng toán học vào thực tiễn của người làm toán là:

- Nắm chắc các bước của quá trình vận dụng toán học vào thực tiễn.

- Thực hiện tốt các hoạt động thành phần trong các bước.

Trong [1] đã xác định các ứng dụng thực tiễn của toán học được tiếp cận và giải quyết theo ba bước chính sau: Bước 1: Toán học hoá tình huống thực tiễn. Bước 2: Dùng công cụ toán học để giải quyết bài toán trong mô hình toán học. Bước 3: Chuyển kết quả trong mô hình toán học sang lời giải của bài toán thực tiễn. Trong từng bước lại có các bước nhỏ hay các hoạt động thành phần và người vận dụng toán học cần có kiến thức để có thể thực hiện tất cả các hoạt động đó. Tuy nhiên, trong các giáo trình Toán ở các trường sư phạm và các sách giáo khoa, sách tham khảo Toán ở phổ thông hiện nay, những phần liên quan tới vận dụng toán học vào thực tiễn thường chỉ yêu cầu người giải quyết nó thực hiện từ bước 2, điều đó dẫn đến những hạn chế cho người học trong rèn luyện thói quen vận dụng toán học vào thực tiễn. Vì thế, giảng viên nên chú trọng hơn cho giáo sinh luyện tập các hoạt động thành phần của bước 1,

đó là: Rèn luyện khả năng phát triển tình huống thực tiễn (tình huống mà trong đó có chứa đựng những phần tử là những yếu tố thực tiễn) thành bài toán thực tiễn; rèn luyện khả năng mô hình hoá toán học các bài toán thực tiễn (bài toán toán học thuần túy được cấu trúc bằng những liên hệ, ràng buộc toán học giữa các yếu tố toán học từ các giả thiết và kết luận của bài toán thực tiễn),...

Cải tiến việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập.

Với các chức năng cơ bản (chức năng định hướng, chức năng hỗ trợ, chức năng xác nhận), đánh giá là một thành phần/cơ bản của quá trình dạy học, góp phần quan trọng vào việc thực hiện mục tiêu học tập. Giảng dạy các chuyên đề Toán cơ bản cho giáo sinh Toán để đảm bảo mục tiêu “kép” đã nêu đòi hỏi việc đánh giá kết quả học tập các môn học này của giáo sinh cũng cần được cải tiến. Ngoài việc cải tiến các hình thức đánh giá thì cần xây dựng được các tiêu chí đánh giá theo thang phân loại nhận thức giúp đo lường mục tiêu giảng dạy đã xác định. Đặc biệt, hệ thống câu hỏi, bài tập sử dụng cho quá trình đánh giá cũng cần được bổ sung thêm các bài tập, các câu hỏi nhằm đánh giá kiến thức về ứng dụng toán học nói chung, đánh giá vấn đề chuẩn bị kiến thức ứng dụng của toán học phục vụ cho việc dạy học Toán phổ thông nói riêng của giáo sinh sau này.

4. Kết luận.

Một trong những vấn đề quan trọng trong việc hình thành và

(Xem tiếp trang 31)

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ GIS (Geographic Information System) TRONG THÀNH LẬP XẼRI BẢN ĐỒ ĐỊA LÝ ĐỊA PHƯƠNG PHÚ THỌ PHỤC VỤ CHO GIẢNG DẠY VÀ HỌC TẬP ĐỊA LÝ ĐỊA PHƯƠNG

Nguyễn Ánh Hoàng
Khoa Khoa học Xã hội & Nhân văn

TÓM TẮT

Bản đồ là nguồn tri thức thứ hai của địa lý, là phương tiện không thể thiếu được trong giảng dạy và nghiên cứu địa lý. Thực tế hiện nay, giảng dạy chuyên đề Địa lý địa phương trong đào tạo giáo viên sư phạm địa lý đang gặp phải khó khăn do chưa có hệ thống bản đồ chuyên đề dùng riêng cho giảng dạy. Việc sử dụng công nghệ GIS trong thành lập xêri bản đồ chuyên đề địa lý địa phương tỉnh Phú Thọ sẽ góp phần giải quyết được những khó khăn trên. Bước đầu áp dụng, chúng tôi đã xây dựng được xêri bản đồ chuyên đề địa lý địa phương Phú Thọ, in màu trên giấy A0 có tỉ lệ 1:100.000 phù hợp với lãnh thổ biên vẽ và đảm bảo tính sư phạm trong nhà trường. Đặc biệt, tính năng ưu việt của công nghệ này còn lưu trữ bản đồ dưới dạng bản đồ số, giúp người sử dụng linh hoạt trong chia sẻ, quản lý và cập nhật dữ liệu mới cho bản đồ xuất bản lần sau.

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Khoa học địa lý gắn với lãnh thổ và không gian, mọi đối tượng mang tính không gian đều được thể hiện trên bản đồ. Do vậy, trong các tài liệu địa lý khi đề cập đến các đối tượng có sự phân bố không gian địa lý đều cần phải có hệ thống các bản đồ thể hiện các đối tượng đó. Sử dụng ở mức độ thấp chỉ là nhận dạng về sự phân bố của chúng, nhưng ở các mức độ cao hơn là phân tích các mối quan hệ, quy luật chung của địa lý.

Địa lý địa phương là một chuyên đề trong đào tạo giáo viên sư phạm địa lý. Đây là chuyên đề đào tạo trang bị cho sinh viên những kiến thức, kỹ năng cơ bản khi nghiên cứu một địa phương cụ thể, là cơ sở cho sinh viên khi ra trường sử dụng với mục đích biên soạn tài liệu địa lý địa phương mình trong giảng dạy. Theo đó, trong chương trình sách giáo khoa Địa lý lớp 9 và lớp 12 đều dành một thời lượng đáng kể về giảng dạy và học tập địa lý địa phương. Đối

với sách giáo khoa lớp 9 thời lượng này là 4 tiết, còn đối với lớp 12 là 2 tiết. Ứng với mỗi nội dung kiến thức bài học này đều cần có hệ thống bản đồ giúp cho giáo viên giảng dạy và định hướng cho học sinh khai thác kiến thức từ bản đồ. Song thực tế cho thấy, vì đây là sách giáo khoa dùng chung cho toàn quốc, do vậy những nội dung nghiên cứu ở đây chỉ là những dàn ý giúp cho giáo viên biên soạn tài liệu giảng dạy. Điều này dẫn đến là hệ thống bản đồ địa lý địa phương này không có điều kiện để có thể biên soạn dùng chung cho tất cả các địa phương trên cả nước, mà mỗi địa phương sẽ phải xây dựng một xêri bản đồ địa lý địa phương phục vụ riêng cho giảng dạy của mình, trong đó có Phú Thọ.

II. ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ GIS TRONG THÀNH LẬP XẼRI BẢN ĐỒ CHUYÊN ĐỀ ĐỊA LÝ ĐỊA PHƯƠNG PHÚ THỌ

1. Tổng quan về GIS (Geographic information system)

Hệ thống thông tin địa lý

(GIS - Geographic Information System) đã được bắt đầu sử dụng rộng rãi ở các nước phát triển hơn thập kỷ qua, đây là một dạng ứng dụng công nghệ thông tin nhằm mô tả thế giới thực. Với những tính năng ưu việt, ngày nay GIS được ứng dụng nhiều trong các lĩnh vực nghiên cứu và quản lý, đặc biệt là trong quản lý, quy hoạch sử dụng các nguồn tài nguyên một cách hợp lý theo hướng phát triển bền vững. Ở đây chúng tôi chỉ khái lược trong diện ứng dụng hẹp của công nghệ GIS là trong lĩnh vực Địa lý học, mà cụ thể là thành lập bản đồ giáo khoa chuyên đề.

Trong các phần mềm sử dụng phổ biến nhất của công nghệ GIS là phần mềm Mapinfo 9.0 vì tính tiện dụng, có khả năng quản lý dữ liệu chặt chẽ, khả năng phân tích chính xác, nhanh, mạnh và yêu cầu cấu hình máy bình thường.

Các thông tin bản đồ trong chương trình Mapinfo thường được tổ chức, quản lý theo đối tượng. Mỗi lớp thông tin chỉ thể hiện một khía cạnh của một

bản đồ tổng thể. Chương trình cũng có thể dễ dàng thêm bản đồ những lớp thông tin mới hoặc xóa đi những lớp thông tin, đối tượng không cần thiết.

Các đối tượng địa lý trong thể giới thực được thể hiện qua Mapinfo dưới dạng:

+ Đối tượng vùng (Region): thể hiện các đối tượng khép kín hình học và bao phủ một vùng diện tích nhất định (xã, huyện, tỉnh...)

+ Đối tượng điểm (Point): thể hiện vị trí cụ thể các đối tượng địa lý như: cột mốc, điểm dân cư..

+ Đối tượng đường (Line): thể hiện các đối tượng địa lý chạy dài theo một khoảng cách nhất định (đường giao thông, sông...).

+ Đối tượng chữ (Text): thể hiện các đối tượng của bản đồ như: nhãn, tiêu đề, địa danh...

Tất cả các đối tượng trên được liên kết lại với nhau trong môi trường làm việc của GIS dưới dạng dữ liệu quản lý bằng các bản ghi.

2. Ứng dụng công nghệ GIS trong thành lập xêri bản đồ chuyên đề địa lý địa phương Phú Thọ

Phần nội dung bản đồ chuyên đề Địa lý địa phương, chương trình Địa lý địa phương trong chương trình Địa lí 9 THCS gồm 4 bài và Địa lí 12 THPT gồm 2 bài. Có thể khái quát xêri bản đồ chuyên đề địa lý địa phương cần thiết để giảng dạy trong các phần đó như sau, ở đây cụ thể là xêri bản đồ chuyên đề địa lý địa phương Phú Thọ.

Trên cơ sở xác định như trên chúng tôi đã thành lập được xêri bản đồ chuyên đề địa lý địa phương tỉnh Phú Thọ,

phục vụ cho giảng dạy chuyên đề Địa lí địa phương ở trường Đại học Hùng Vương và bước đầu đang thử nghiệm một số trường phổ thông trên địa bàn thị xã Phú Thọ.

3. Định hướng khai thác và sử dụng xêri bản đồ chuyên đề địa lý địa phương Phú Thọ

Phần định hướng khai thác tri thức từ bản đồ giáo khoa chúng tôi không đề cập đến ở đây, vì trong các giáo trình Bản đồ học, Bản đồ chuyên đề, Lý luận dạy học địa lý... đã đề cập hướng dẫn khá chi tiết theo những cấp độ khác nhau. Trong bài này chúng tôi đề cập đến một hướng khai thác bản đồ còn ít được sử dụng, đó là sử dụng bản đồ số dưới sự trợ giúp của máy tính.

Sản phẩm bản đồ bằng công nghệ GIS đó là không nhất

Bảng 1. Xêri bản đồ chuyên đề địa lý địa phương Phú Thọ

STT	Nội dung bản đồ	Hệ thống bản đồ chuyên đề	Bản đồ chung
1	Giới hạn và lãnh thổ		
	Vị trí địa lý, giới hạn lãnh thổ và sự phân chia hành chính	Bản đồ hành chính	
2	Điều kiện tự nhiên và TNTN		
	Địa chất	Bản đồ địa chất	Bản đồ địa lý tự nhiên tổng hợp
	Địa hình	Bản đồ địa hình	
	Khí hậu	Bản đồ khí hậu	
	Thủy văn	Bản đồ thủy văn	
	Đất đai	Bản đồ thổ nhưỡng	
	Tài nguyên sinh vật	Bản đồ sinh vật	
	Khoáng sản	Bản đồ khoáng sản	
3	Kinh tế - xã hội		
	Giá tăng dân số		Bản đồ dân cư
	Lao động và việc làm		
	Kết cấu dân số		
	Phân bố dân cư		
	Tình hình phát triển văn hóa, y tế và giáo dục		
4	Kinh tế chung		
	Công nghiệp và tiểu thủ CN	Bản đồ CN và tiểu thủ CN	
	Nông, lâm, ngư nghiệp	Bản đồ nông, lâm, ngư nghiệp	
	Giao thông vận tải	Bản đồ giao thông vận tải	
	Thương mại	Bản đồ thương mại	
	Du lịch	Bản đồ du lịch	
	Sự phân hóa lãnh thổ kinh tế	Bản đồ các vùng kinh tế	

thiết phải in ra giấy giống như bản đồ truyền thống mà vẫn sử dụng được, thậm chí trong hoàn cảnh nhất định nó còn mang lại hiệu quả cao trong khai thác kiến thức.

Khi làm việc trực tiếp với máy tính, giáo viên sử dụng có thể dùng bản đồ trực tiếp ở dạng số (vector), bằng công cụ Select, Zoom in, Zoom out (lựa chọn, phóng to, thu nhỏ) và các câu lệnh giáo viên sẽ được những mô hình, kết quả theo mục đích sử dụng trong trường hợp cụ thể.

Ngoài ra một hình thức sử dụng khác là giáo viên có thể

xuất các bản đồ này sang các file ảnh (JPG, BMP, PNG, WMF...) để sử dụng trên Powerepoint.

III. KẾT LUẬN

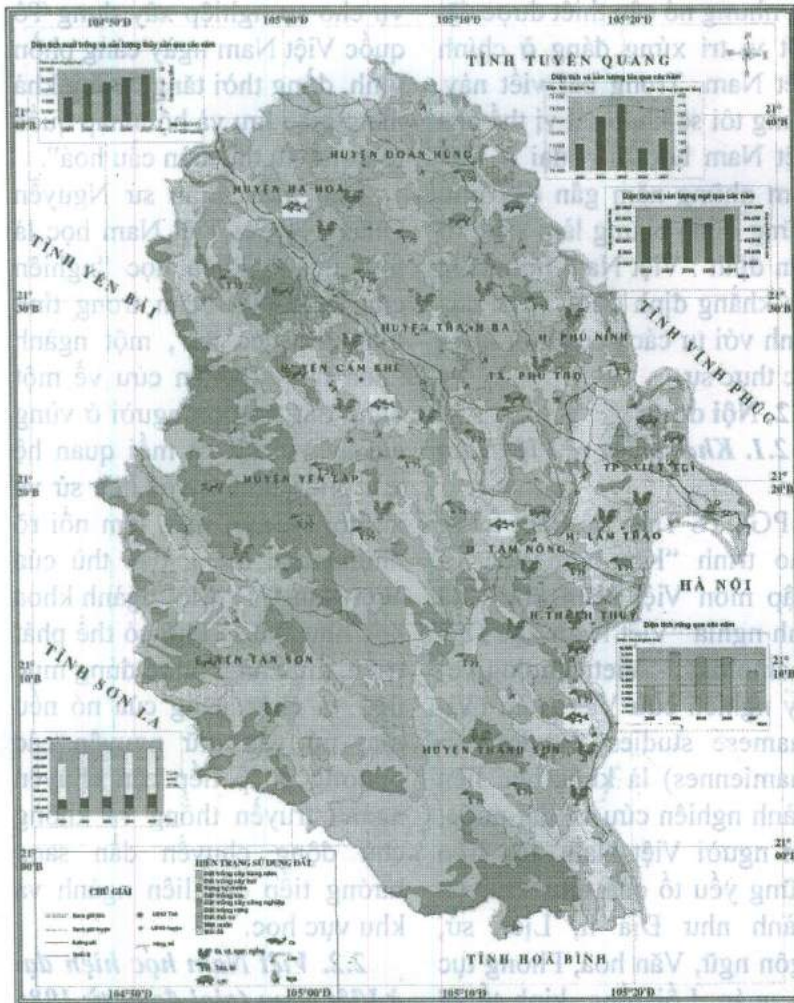
Trên cơ sở nghiên cứu nội dung chương trình chuyên đề Địa lý địa phương, sách giáo khoa Địa lý lớp 9 & 12, và sau khi tham gia khóa tập huấn Kỹ năng biên soạn tài liệu địa phương trong khuôn khổ Dự án Việt - Bỉ (2007), chúng tôi đã vận dụng những quan điểm nội dung xêri bản đồ chuyên đề địa lý địa phương Phú Thọ. Xêri bản đồ chuyên đề địa lý

địa phương được ứng dụng công nghệ GIS với phần mềm Mapinfo 9.0 đảm bảo được những nguyên tắc thành lập bản đồ, tính chính xác, khoa học, thực tế và thẩm mỹ sẽ phục vụ tốt cho công tác giảng dạy, nghiên cứu địa lý địa phương Phú Thọ. Đặc biệt nó còn giải quyết phương tiện bản đồ còn thiếu trong giảng dạy chuyên đề này tại Khoa KHXH & NV, Trường Đại học Hùng Vương và các trường phổ thông trên địa bàn tỉnh Phú Thọ. □

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. A.M. Berliant (2005), *Phương pháp nghiên cứu bằng bản đồ*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội
2. Đặng Văn Đức (2001), *Hệ thống thông tin địa lý*, NXB Khoa học Kỹ thuật, Hà Nội.
3. Nguyễn Dược (chủ biên - 2005), *Sách giáo khoa Địa lý 9*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
4. Nguyễn Dược, Nguyễn Trọng Phúc (2005), *Lý luận dạy học Địa lý*, NXB ĐHSP, Hà Nội
5. Nguyễn Kế Hào (2008), *Giáo trình tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*, NXB ĐHSP.
6. Kiều Văn Hoan (2006), *"Ứng dụng hệ thống tin địa lý GIS để xây dựng xêri bản đồ giáo khoa treo tường kinh tế - xã hội phục vụ giảng dạy chương trình Địa lý 9 THCS, Kỳ yếu hội thảo khoa học: Các giải pháp công nghệ và quản lý trong ứng dụng công nghệ thông tin vào đổi mới dạy - học*, NXB ĐHSP, Hà Nội
7. Ngô Văn Nhuận (2005), *Địa lý địa phương Phú Thọ*. Trường Đại học Hùng Vương
8. Lâm Quang Dốc (2003), *Bản đồ giáo khoa*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội
9. Lê Huỳnh, Lê Ngọc Nam (2001), *Bản đồ học chuyên đề*. NXB Giáo dục, Hà Nội
10. Lê Thông (chủ biên - 2008), *Sách giáo khoa Địa lý 12*. NXB Giáo dục, Hà Nội

BẢN ĐỒ NÔNG - LÂM - NGƯ NGHIỆP TỈNH PHÚ THỌ



Nguồn: Bản đồ hành chính tỉnh Phú Thọ, 2008
Cơ sở dữ liệu và địa danh, địa giới hành chính các cấp theo
Mô hình 384/GT, cập nhật 10/2007
Niên giám Thống kê tỉnh Phú Thọ, 2002, 2005, 2007
Địa lý địa phương tỉnh Phú Thọ, ĐHV, 2009

TỶ LỆ 1 : 100 000

Người thành lập: Nguyễn Anh Hoàng

Hình 1: Bản đồ nông - lâm - ngư nghiệp tỉnh Phú Thọ
(trong xêri bản đồ chuyên đề địa lý địa phương tỉnh Phú Thọ)

VIỆT NAM HỌC HIỆN ĐẠI Ở VIỆT NAM

Bùi Huy Toàn

Khoa Khoa học Xã hội & Nhân văn

TÓM TẮT

Việt Nam học đã và đang trở thành một đối tượng nghiên cứu đích thực với tư cách của một khoa học thực sự. Trong xu thế hiện nay, Việt Nam học cần được đặt ở một vị trí mà nó đáng được có. Bởi vì, chúng ta phải hiểu sâu sắc về chính mình trước khi hòa mình vào thế giới.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển của Việt Nam trong một thế kỷ qua là một thực tế sinh động chứng tỏ uy tín và ảnh hưởng của Việt Nam trên trường quốc tế không ngừng được nâng cao. Từ địa vị một nước thuộc địa không có tên chính thức trên bản đồ, ngày nay Việt Nam đã trở thành một ngành học được giảng dạy ở nhiều trường đại học lớn trên thế giới. Quá trình phát triển đó gắn liền với những bước phát triển của Việt Nam, với sự củng cố uy tín của Việt Nam trên trường quốc tế. Diễn biến lịch sử, văn hoá và quá trình tộc người trên đất Việt Nam đã và đang đặt ra rất nhiều vấn đề cần đi sâu nghiên cứu của ngành khu vực học, và vì vậy Việt Nam trở thành đối tượng nghiên cứu của một bộ môn khoa học thực sự - Việt Nam học. Tuy nhiên, sự phát triển của Việt Nam học giữa các khu vực trên thế giới không giống nhau về quá trình hình thành và mức độ phát triển. Điều này phụ thuộc vào nhận thức về tầm quan trọng của Việt Nam học và quan hệ của Việt Nam với các khu vực đó.

Với ý thức đầy đủ về vị trí và vai trò của mình trong sự phát

triển của Việt Nam học trên thế giới, chúng tôi nhận thấy, dù Việt Nam học đã trở thành một đối tượng nghiên cứu rộng rãi, nhưng nó cần thiết được đặt một vị trí xứng đáng ở chính Việt Nam. Trong bài viết này, chúng tôi sẽ khảo sát vị thế của Việt Nam học hiện đại ở Việt Nam những năm gần đây như những minh chứng làm sáng rõ luận định: Việt Nam học đang dần khẳng định được vị trí của mình với tư cách của một khoa học thực sự.

2. Nội dung

2.1. Khái niệm về Việt Nam học

PGS.TS Trần Lê Bảo, trong giáo trình “Khu vực học và nhập môn Việt Nam học”, đã định nghĩa “Việt Nam học (Vietnamology - Vietnamologie) hay nghiên cứu Việt Nam (Vietnamese studies/ Etudes Vietnamiennes) là khoa học liên ngành nghiên cứu về đất nước, con người Việt Nam dựa trên những yếu tố của từng chuyên ngành như Địa lí, Lịch sử, Ngôn ngữ, Văn hoá, Phong tục tập quán, Lối sống, kinh tế xã hội, Môi trường sinh thái... hay theo tính liên ngành khu vực học”. Và Giáo sư khẳng định: “Mục đích của việc nghiên cứu

trên nhằm đem lại những hiểu biết toàn diện với những yếu tố đặc thù, độc đáo về đất nước và con người Việt Nam để phục vụ cho sự nghiệp xây dựng Tổ quốc Việt Nam ngày càng phồn vinh, đồng thời tăng cường khả năng giao lưu và hội nhập quốc tế trong xu thế toàn cầu hoá”.

Dẫn theo Giáo sư Nguyễn Quang Ngọc: Việt Nam học là một ngành khoa học “nghiên cứu một Việt Nam trong tính tổng thể của nó”, một ngành khoa học “nghiên cứu về một vùng đất, về con người ở vùng đất ấy với tất cả mối quan hệ với thiên nhiên, với lịch sử và xã hội về mọi mặt, làm nổi rõ những đặc điểm, đặc thù của Việt Nam”(1). Một ngành khoa học như thế sẽ khó có thể phát triển, thực hiện được đúng mục tiêu và chức năng của nó nếu như nó vẫn giữ nguyên các phương pháp tiếp cận chuyên ngành truyền thống và không chủ động chuyển dần sang hướng tiếp cận liên ngành và khu vực học.

2.2. Việt Nam học hiện đại ở Việt Nam (giai đoạn từ 1986 đến nay)

Cùng với các trung tâm và viên nghiên cứu về Việt Nam học, việc đào tạo về Việt Nam

học cấp đại học cho sinh viên nước ngoài đã phát triển và diễn ra thường xuyên tại một số trường đại học lớn. Đặc biệt đào tạo cử nhân Việt Nam học cũng được mở ra cho sinh viên Việt Nam. Năm 1995, đại học Đà Lạt đã được phép mở ngành Việt Nam học. Tiếp đó năm 2002, khóa sinh viên đầu tiên về ngành Việt Nam học của Đại học Sư Phạm cũng bắt đầu khai giảng. Kể từ đó đến nay, liên tiếp các trường đại học, cao đẳng trong cả nước (kể cả trường trung cấp và hệ trung cấp ở các trường Cao đẳng) mở mã ngành Việt Nam học.

Sự phát triển của Việt Nam học hiện đại thể hiện trên nhiều thành tựu nghiên cứu và nó được hiện thực hóa rõ nhất trong các Hội thảo Việt Nam học quốc tế được tổ chức tại Việt Nam. Dưới đây chúng tôi tập trung vào đánh giá sự phát triển của ngành này dưới góc độ xem xét qua 3 Hội thảo quốc tế được tổ chức tại nước ta.

2.2.1. Hội thảo Việt Nam học lần 1

Hội thảo quốc tế Việt Nam học lần thứ nhất đã được tổ chức tại Hà Nội trong ba ngày từ ngày 15 đến ngày 17/7/1998. Đại học quốc gia Hà Nội và Trung tâm Khoa học Xã hội và Nhân văn Quốc gia (nay là Viện Khoa học xã hội Việt Nam) là hai cơ quan đồng chủ trì cuộc hội thảo này. Đây là cuộc hội thảo đầu tiên về Việt Nam học do Việt Nam tổ chức tại Việt Nam.

Cuộc Hội thảo được các nhà Việt Nam học trong nước và thế giới nhiệt liệt hưởng ứng. Gần 300 nhà khoa học nước ngoài đến từ 26 nước trên thế giới có mặt trong hội thảo, trong đó có

những nhà khoa học lão thành, những gương mặt tiêu biểu của Việt Nam học nước ngoài với những công trình nghiên cứu nổi tiếng. Gần 400 nhà khoa học Việt Nam tham dự hội thảo cũng gồm nhiều thế hệ và đến từ nhiều vùng miền của đất nước, từ hai trung tâm khoa học lớn của cả nước là Hà Nội và Thành phố Hồ Chí Minh, cho đến các trường đại học, các Viện nghiên cứu và trung tâm khoa học của các tỉnh, thành phố trên ba miền Bắc, Trung, Nam của đất nước. Vì đây là cuộc hội thảo quốc tế đầu tiên nên chủ đề được đưa ra rất rộng lớn, bao quát mọi lĩnh vực nghiên cứu Việt Nam về khoa học xã hội và nhân văn, tạo cơ hội để mọi nhà Việt Nam học thuộc các chuyên ngành khác nhau có thể tham dự. Chủ đề đó là "Nghiên cứu Việt Nam và phát triển hợp tác quốc tế".

Trong chủ đề tổng quát, ban tổ chức đã chia ra thành 8 chủ đề cụ thể với 15 tiểu ban:

Chủ đề 1: Lịch sử truyền thống và hiện đại;

Chủ đề 2: Văn hóa và giao lưu văn hóa;

Chủ đề 3: Kinh tế xã hội;

Chủ đề 4: Làng xã, nông thôn và nông nghiệp;

Chủ đề 5: Phụ nữ, gia đình và dân số;

Chủ đề 6: Đô thị và môi trường có;

Chủ đề 7: Ngôn ngữ và Tiếng Việt;

Chủ đề 8: Các nguồn tư liệu;

Sau Hội thảo Quốc tế về Việt Nam học lần thứ nhất, nghiên cứu liên ngành và khu vực học ở Trung tâm Nghiên cứu Việt Nam và Giao lưu văn hoá đã bắt đầu trở thành phương hướng hoạt động chính. Nhiều Bộ môn, Khoa và Trung tâm

dạy tiếng Việt trước đây cũng bắt đầu tuyên bố sứ mệnh của mình là nghiên cứu và đào tạo cử nhân Việt Nam học như Bộ môn Việt Nam học thuộc khoa Ngữ Văn trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trung tâm Đông Nam Á học của trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn thành phố Hồ Chí Minh, Khoa Tiếng Việt và Văn hoá Việt Nam cho người nước ngoài trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Đại học Quốc gia Hà Nội, Bộ môn Việt Nam học của Trường Đại học Hùng Vương (Phú Thọ)...

Việt Nam học ở Việt Nam từ sau Hội thảo Quốc tế lần thứ nhất đã dần dần đi đúng vào quỹ đạo của sự phát triển, từng bước đáp ứng nhu cầu của công cuộc đổi mới, trở thành ngành khoa học có nhiều ưu thế phục vụ cho công cuộc xây dựng và bảo vệ đất nước. Để đáp ứng nhu cầu phát triển mới này của Việt Nam học, ngày 19 tháng 3 năm 2004, Thủ tướng Chính phủ Việt Nam đã ký quyết định thành lập Viện Việt Nam học và Khoa học phát triển thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội với chức năng triển khai nghiên cứu khoa học và đào tạo sau đại học về Việt Nam học theo hướng liên ngành và khu vực học.

2.2.2. Hội thảo Việt Nam học lần 2

Thực hiện quyết nghị của Hội thảo khoa học Quốc tế về Việt Nam học lần thứ nhất, với mục đích tập hợp, giới thiệu những thành tựu nghiên cứu về Việt Nam của các học giả trong nước và quốc tế, mở rộng hơn nữa các mối liên kết của các tổ chức và cá nhân cùng lấy Việt Nam làm đối tượng nghiên cứu, nhìn nhận lại chặng đường

đã qua và chuẩn bị cho chặng đường phát triển tiếp theo của Việt Nam học, tiến tới hình thành một cơ cấu liên kết giữa các nhà Việt Nam học trên toàn thế giới, Hội thảo Quốc tế Việt Nam học lần thứ hai được tổ chức vào các ngày 14, 15, 16 tháng 7 năm 2004 tại thành phố Hồ Chí Minh.

Không giống như cuộc Hội thảo lần trước có tính chất như một đại hội biểu dương và tập hợp lực lượng, quan tâm đến tất cả các vấn đề, các lĩnh vực nghiên cứu Việt Nam, cuộc Hội thảo Quốc tế Việt Nam học lần thứ hai được khoanh gọn lại trong chủ đề Việt Nam trên đường phát triển và hội nhập: Truyền thống và hiện đại để các nhà Việt Nam học có điều kiện trình bày những nghiên cứu của mình theo hướng tập trung chuyên sâu. 212 báo cáo của các nhà khoa học Việt Nam ở hầu hết các địa phương trong nước và 104 báo cáo của các nhà khoa học quốc tế đã đề cập đến tất cả những vấn đề về kinh tế, xã hội, văn hoá, giáo dục, lịch sử, văn học, ngôn ngữ Việt Nam... Nét đặc biệt của Hội thảo lần thứ hai là có nhiều công trình khoa học mang tính liên ngành hơn và Hội thảo đã dành riêng ra một tiểu ban Những vấn đề khu vực để các chuyên gia có điều kiện thảo luận sâu hơn về một lĩnh vực khoa học mới mẻ nhưng giữ vai trò cốt lõi của Việt Nam học là Khu vực học. Sau thành công của Hội thảo Quốc tế về Việt Nam học lần thứ hai, ngày 16 tháng 11 năm 2004 Giám đốc Đại học Quốc gia Hà Nội đã ban hành chương trình đào tạo Thạc sĩ chuyên ngành Việt Nam học và giao cho Viện Việt Nam

học và Khoa học phát triển tổ chức thực hiện. Mục tiêu của chương trình đào tạo Thạc sĩ Việt Nam học là đào tạo những Thạc sĩ nắm vững và vận dụng tốt phương pháp nghiên cứu khu vực, có kiến thức bao quát, toàn diện về các vấn đề liên quan đến Việt Nam nói riêng (chủ yếu là các lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn) trên cơ sở đó có khả năng lý giải mối quan hệ tương tác giữa các hiện tượng xã hội, đồng thời có khả năng đi sâu nghiên cứu và giải quyết các vấn đề về không gian văn hoá - xã hội từng vùng của Việt Nam với tư cách là một đối tượng nghiên cứu tổng hợp. Triển khai chủ trương này, đến nay, Viện Việt Nam học và Khoa học phát triển đã tuyển được 4 khoá với gần 100 học viên cao học Việt Nam học, trong đó có hơn một chục học viên là người nước ngoài. Được sự đầu tư của Nhà nước và của Đại học Quốc gia Hà Nội, hiện nay Viện đang triển khai đề án nâng cao chất lượng đào tạo Thạc sĩ Việt Nam học ngang tầm với các cơ sở đào tạo đào Việt Nam học có uy tín hàng đầu thế giới. Trên cơ sở những kết quả đã đạt được, Viện cũng bắt đầu triển khai xây dựng khung chương trình và xin mở ngành đào tạo Tiến sĩ Việt Nam học từ năm 2010.

2.2.3. Hội thảo Việt Nam học lần 3

Hội thảo quốc tế Việt Nam học lần thứ ba, theo tuần tự phân công, ĐHQG Hà Nội là cơ quan chủ trì tổ chức và Viện KHXH Việt Nam là cơ quan phối hợp. Hội thảo lần này chọn "Việt Nam hội nhập và phát triển" là chủ đề chính. Chủ đề này không chỉ được các học giả Việt Nam, mà rất nhiều học

giả quốc tế cũng đặc biệt quan tâm. Trên cơ sở chủ đề chính đã được xác định, rút kinh nghiệm của hai lần Hội thảo trước, tranh thủ thêm ý kiến tư vấn của các chuyên gia trong nước và quốc tế. Hội thảo từ ngày 4 đến ngày 7 tháng 12 năm 2008 tại Trung tâm Hội nghị Quốc gia Mỹ Đình, Hà Nội.

Mục tiêu của Hội thảo quốc tế Việt Nam học lần thứ 3 là:

1. Được tiếp cận những thành tựu nghiên cứu khoa học mới nhất về Việt Nam của các học giả Việt Nam và nước ngoài;

2. Tạo cơ hội để giới học giả nghiên cứu Việt Nam gặp gỡ, trao đổi, giao lưu, hiểu biết nhau, từ đó xây dựng những quan hệ hợp tác về phương diện học thuật;

3. Trở thành một địa chỉ, một đầu mối liên kết chủ động, đáng tin cậy, thực hiện phối hợp và giúp đỡ thực hiện nghiên cứu Việt Nam của các học giả Việt Nam và nước ngoài, đồng thời, thông qua đó, Việt Nam muốn giữ một vai trò nhất định trong xu thế về nghiên cứu Việt Nam trên thế giới;

4. Thông qua các nhà Việt Nam học, tăng cường hơn nữa sự hiểu biết của thế giới đối với Việt Nam, đồng thời, quảng bá hình ảnh Việt Nam thông qua cái nhìn và nghiên cứu của các nhà khoa học. Với 18 Tiểu ban, 868 báo cáo đăng ký và 531 báo cáo được trình bày trực tiếp tại Hội thảo, đã đem đến những kết quả mới trong nghiên cứu Việt Nam học. Nếu tính số học giả quốc tế có bài tham gia hội thảo lần này thì đông nhất vẫn là các học giả Nhật Bản (46 người), tiếp đến các học giả Mỹ (28 người), Nga

15 người, Đức 11 người... Điều cũng cần phải nói là có 20 báo cáo của nhóm các tác giả trong nước và quốc tế (bao gồm 12 báo cáo do tác giả nước ngoài và 8 báo cáo do tác giả trong nước chịu trách nhiệm chính), cũng là một nét mới của hội thảo này. Hội thảo tuy có vắng một số đại biểu ở Đông Nam Á, Đông Âu, nhưng lại có những đại biểu lần đầu đến từ Nigêria hay Costa Rica...

Về chất lượng các báo cáo còn tùy thuộc vào đánh giá của các chuyên gia, nhưng nhìn chung các báo cáo được chuẩn bị công phu hơn, bám sát vào chủ đề và yêu cầu của Hội thảo, được tuyển chọn và biên tập kỹ hơn các lần trước. Nhiều báo cáo đã đi đúng vào những vấn đề rất mới, rất cấp bách của đời sống kinh tế, xã hội, văn hóa, giáo dục, luật pháp, quan hệ quốc tế, tài nguyên môi trường, phân tích và đánh giá sâu sắc những cơ hội và thách thức của Việt Nam trong quá trình Hội nhập và phát triển.

3. Kết luận

Đến đây, chúng tôi tạm thời

đưa ra một vài luận điểm mang tính kết luận như sau:

Việt Nam học hiện đại đang được quan tâm đúng với vai trò của nó trong quá trình phát triển kinh tế - xã hội nói chung.

Việt Nam học đã có những thành tựu bước đầu đáng ghi nhận và nó sẽ là nền tảng cho sự phát triển lâu dài về sau của ngành này.

Theo chúng tôi, chúng ta vẫn cần nhất một cách tư duy rõ ràng và rành mạch về Việt Nam học. Có như vậy chúng ta mới có được những hướng đi đúng đắn và không đi vào ngõ cụt. Và điều này cần sự phối hợp của rất nhiều người, trong đó có những người theo học ngành Việt Nam học chúng ta.

Chú thích:

(1) Việt Nam học (Kỷ yếu hội thảo quốc tế lần thứ nhất), T I, NXB Thế giới, Hà Nội, 2000, tr 95. □

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đại học Quốc gia HN - Trung tâm KHXH&NVQG (1998), *Hội thảo Quốc tế về Việt Nam học Lần thứ nhất*, NXB Thế giới Hà Nội.

2. Đại học Quốc gia HN - Trung tâm KHXH&NVQG (2004), *Việt Nam trên đường phát triển và hội nhập: truyền thống và hiện đại, Hội thảo Quốc tế về Việt Nam học Lần thứ hai*, TP. HCM.

3. Đại học Quốc gia Hà Nội - Viện Khoa học Xã hội Việt Nam (2008), *Việt Nam hội nhập và phát triển, Hội thảo Quốc tế về Việt Nam học Lần thứ ba*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.

4. Đại học Thăng Long (2008), *Nghiên cứu và giảng dạy Việt Nam học, Kỷ yếu hội thảo khoa học*.

5. Đại học Hoa Lư (2008), *Chương trình đào tạo cử nhân Việt Nam học*.

6. Khoa Việt Nam học và tiếng Việt cho người nước ngoài, ĐH KHXH&NV - ĐHQG thành phố Hồ Chí Minh, *Khung chương trình đào tạo Việt Nam học cho người nước ngoài*.

7. Khoa Việt Nam học, ĐH Sư phạm Hà Nội (2008), *Khung chương trình đào tạo Việt Nam học cho người Việt Nam và người nước ngoài*.

8. Vụ Đại học và sau đại học, Bộ GD&ĐT (2005), *Chương trình khung giáo dục đại học, ngành Việt Nam học*.

CHUẨN BỊ KIẾN THỨC CHO ...

(Tiếp trang 24)

phát triển năng lực vận dụng toán học vào thực tiễn, hình thành vốn văn hóa toán học cho người học là cung cấp cho họ các kiến thức về ứng dụng Toán học vào thực tiễn. Việc làm này chỉ có thể được thực hiện tốt bởi những giáo viên giàu vốn kiến thức ứng dụng Toán học. Vì thế, việc chuẩn bị vốn kiến thức ứng dụng toán học vào thực tiễn cần được làm tốt từ khâu giảng dạy Toán cơ bản

ở cho giáo sinh ngành Toán ở trường sư phạm. □

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Nguyễn Bá Kim (2006), *Phương pháp dạy học môn Toán*, NXB ĐHSP.

[2]. Trần Kiều (1998), *Nội dung và phương pháp dạy học thống kê mô tả trong chương trình toán cải cách ở trường phổ thông cơ sở Việt Nam. Luận án phó tiến sĩ khoa học sư phạm - tâm lý. Viện Khoa học Giáo dục*

Việt Nam.

[3]. Bùi Huy Ngọc (2003), *Tăng cường khai thác nội dung thực tế trong dạy học số học và đại số nhằm nâng cao năng lực vận dụng toán học vào thực tiễn cho học sinh trung học cơ sở. Luận án tiến sĩ giáo dục học. Trường Đại học Vinh*.

[4]. Hoàng Phê (chủ biên) (1992), *Từ điển Tiếng Việt. Trung tâm từ điển ngôn ngữ, Hà Nội*.

[5]. RUZAVIN G. I, NUSANBAEVA., SHLIAKHING G. *Một số quan điểm triết học trong toán học (bản dịch). NXB GD, Hà Nội, 1983*.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VỀ DU LỊCH CỘI NGUỒN

Ths. Lê Thị Thanh Thủy - Khoa Kinh tế - QTKD,

Ths. Phạm Quang Sáng - Trung tâm TT-TL-TV

Trường ĐH Hùng Vương

Nghiên cứu này thảo luận những vấn đề lý luận về du lịch cội nguồn. Sau khi phân tích khái niệm, đặc điểm và vai trò của du lịch cội nguồn, nghiên cứu thảo luận sự khác biệt của du lịch cội nguồn với một số loại hình du lịch khác. Đồng thời, nghiên cứu cũng làm rõ tác động của du lịch cội nguồn đến sự phát triển kinh tế - xã hội. Du lịch cội nguồn là một loại hình du lịch mới, sản phẩm du lịch cội nguồn mang tính liên ngành và có quan hệ với nhiều lĩnh vực trong nền kinh tế quốc dân. Có thể nói, vai trò của du lịch cội nguồn đối với nền kinh tế là rất quan trọng. Nghiên cứu này góp phần hệ thống hóa cơ sở lý luận về du lịch cội nguồn.

1. MỞ ĐẦU

1.1. Tính cấp thiết của vấn đề nghiên cứu

Trên thế giới, vấn đề cội nguồn tổ tông, cội nguồn dân tộc, khởi thủy nền văn hóa dân tộc,... luôn là một thôi thúc vô cùng bức xúc để tìm hiểu, khám phá. Và du lịch cội nguồn là con đường ngắn nhất giúp con người tìm về nguồn cội.

Du lịch cội nguồn, một loại hình du lịch mới xuất hiện nhưng đã trở thành nét văn hóa, tính nhân văn trong đời sống của con người. Và đặc biệt, ở Việt Nam - một quốc gia với bề dày lịch sử hơn bốn nghìn năm dựng nước và giữ nước, văn hóa đa

cài trong một khối lượng khổng lồ những di tích nổi tiếng, gắn kết, hòa quyện cùng những danh lam thắng cảnh và khu vực sinh thái đa dạng, độc đáo - du lịch cội nguồn là một hoạt động văn hoá đặc sắc, một loại hình du lịch đặc biệt hấp dẫn, là nét riêng của du lịch Việt Nam trong quá trình hội nhập kinh tế quốc tế.

Vậy, du lịch cội nguồn là gì? Đặc điểm và vai trò của du lịch cội nguồn? Du lịch cội nguồn khác biệt với các loại hình du lịch khác như thế nào? Du lịch cội nguồn tác động đến kinh tế - xã hội ra sao? Để góp phần trả lời những câu hỏi này, chúng tôi tiến hành tìm hiểu nghiên cứu một số vấn đề lý luận về du lịch cội nguồn.

1.2. Mục tiêu nghiên cứu

Mục tiêu nghiên cứu cơ bản của chuyên đề này là góp phần hệ thống hóa cơ sở lý luận về du lịch cội nguồn.

1.3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp thu thập thông tin, dữ liệu: Nghiên cứu này là nghiên cứu tổng quan nên những thông tin, dữ liệu trình bày trong chuyên đề này là những thông tin, dữ liệu thứ cấp được thu thập chủ yếu thông qua các tài liệu đã được công bố, các ấn phẩm, các tài liệu đăng tải trên internet.

Phương pháp tiếp cận hệ

thống: Phương pháp cơ bản để phân tích và trình bày trong chuyên đề là các tiếp cận hệ thống, vận dụng các quan điểm, các nghiên cứu về du lịch, về cội nguồn để xem xét và phân tích các vấn đề lý luận về du lịch cội nguồn.

1.4. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu: Đối tượng nghiên cứu của chuyên đề là những vấn đề lý luận liên quan đến hoạt động du lịch cội nguồn.

Phạm vi nghiên cứu: Nghiên cứu một số vấn đề lý luận về du lịch cội nguồn.

2. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

2.1. Khái niệm du lịch cội nguồn

Để có thể hiểu rõ hơn khái niệm du lịch cội nguồn, trước tiên, chúng ta xem xét tách biệt hai khái niệm du lịch và cội nguồn.

Du lịch được xem như một hiện tượng, một hoạt động thuộc nhu cầu của du khách. Trên thực tế, du lịch là một hoạt động có nhiều đặc thù, gồm nhiều thành phần tham gia, tạo thành một tổng thể hết sức phức tạp. Hoạt động du lịch vừa có đặc điểm của ngành kinh tế, vừa có đặc điểm của ngành văn hóa - xã hội.

Ông Michael Coltman đưa ra một định nghĩa rất ngắn gọn về du lịch như sau [2]: “Du lịch

là sự kết hợp và tương tác của 4 nhóm nhân tố trong quá trình phục vụ du khách bao gồm: du khách, nhà cung ứng dịch vụ du lịch, cư dân sở tại và chính quyền nơi đón khách du lịch”.

Trong Từ điển tiếng Việt, cội nguồn được hiểu là nơi nảy sinh, sinh ra vấn đề. Có thể nói, cội nguồn là cái gì của quá khứ mang tính lịch sử, văn hóa thực hiện thông qua lễ hội, bảo tàng,... Do đó, du lịch cội nguồn có nghĩa là du lịch về nơi đã nảy sinh hay sinh ra vấn đề. Nói cách khác, du lịch cội nguồn là hoạt động của con người ngoài nơi cư trú thường xuyên của mình nhằm thỏa mãn nhu cầu tham quan, tìm hiểu nguồn gốc nảy sinh một vấn đề nào đó trong một thời gian nhất định.

Du lịch cội nguồn là một loại hình du lịch, nên du lịch cội nguồn cũng mang tính chất như một hoạt động du lịch nói chung. Đó là sự kết hợp các hiện tượng và mối quan hệ nảy sinh từ sự tác động qua lại giữa khách du lịch, các nhà cung ứng hàng hóa và dịch vụ du lịch, dân cư sở tại và chính quyền địa phương ở nơi đón khách du lịch.

Tham gia hoạt động du lịch cội nguồn, khách du lịch có cơ hội nâng cao hiểu biết về nguồn gốc sự kiện, nhân vật lịch sử, nguồn gốc dân tộc và giá trị nhân văn. Điểm đến của du khách là các viện bảo tàng, các di tích lịch sử văn hóa, các di sản văn hóa hay địa điểm tổ chức các lễ hội địa phương. Từ những phân tích trên, có thể hiểu:

Du lịch cội nguồn là sự kết hợp các hiện tượng và các mối quan hệ nảy sinh từ sự tác động qua lại giữa khách du lịch, các nhà cung ứng hàng hóa-dịch vụ du lịch, dân cư sở tại và chính

quyền địa phương nơi đón khách du lịch nhằm thỏa mãn nhu cầu tham quan, tìm hiểu của du khách về nguồn gốc sự kiện, nhân vật lịch sử, nguồn gốc dân tộc và giá trị nhân văn thông qua các viện bảo tàng, các di tích lịch sử văn hóa, các di sản văn hóa hay các lễ hội địa phương, đồng thời thỏa mãn mục đích của các chủ thể khác trong mối quan hệ đó.

2.2. Đặc điểm của du lịch cội nguồn

Thứ nhất, du lịch cội nguồn là một hoạt động, một công cụ văn hóa đem lại giá trị nhận thức nhiều hơn giá trị giải trí cho khách du lịch. Du khách tham gia hoạt động du lịch cội nguồn là thực hiện một hành trình về với ký ức dân tộc, cũng là về với những giá trị nhân văn sâu sắc của dân tộc. Ngay cả du khách nước ngoài cũng coi đây là cơ hội giúp họ hiểu đầy đủ hơn về bề dày lịch sử cùng truyền thống vẻ vang của dân tộc mà họ viếng thăm.

Thứ hai, du lịch cội nguồn gắn liền với các di tích lịch sử văn hóa và các lễ hội. Đây là đối tượng và nội dung chủ yếu của hoạt động du lịch cội nguồn. Trên thực tế những “tour” du lịch cội nguồn đều có hoạt động tại các di tích lịch sử văn hóa và lễ hội. Thiếu những đối tượng đó, tức là thiếu đi nội dung và địa chỉ của du lịch cội nguồn dù ở dưới hình thức nào.

Thứ ba, hoạt động của du lịch cội nguồn là khâu quyết định trong dây chuyền hoạt động du lịch cội nguồn. Những nhà khoa học lịch sử, khoa học nhân văn trong đó có những người làm công tác bảo tồn di tích, tổ chức lễ hội đã xây dựng nên cơ sở cho loại hình du lịch cội nguồn phát

triển. Bởi chính họ là những người nghiên cứu để xác định giá trị của hệ thống các di tích, khám phá và khẳng định được những danh thắng có giá trị. Họ cũng chính là những người đã công phu nghiên cứu sưu tầm để dựng nên các bảo tàng, dựng lại các lễ hội truyền thống, các trò diễn dân gian,... để du lịch cội nguồn đứng trên cái nền đó mà phát triển.

Thứ tư, nhu cầu tiêu dùng của du lịch cội nguồn là những nhu cầu đặc biệt, nhu cầu phi vật chất. Đó là nhu cầu hiểu biết kho tàng văn hóa, lịch sử, nguồn gốc của con người, của dân tộc.

Thứ năm, du lịch cội nguồn mang tính thời vụ. Đó là sự dao động lặp đi, lặp lại đối với cung và cầu của hàng hóa, dịch vụ du lịch cội nguồn, xảy ra dưới tác động của các nhân tố nhất định.

Thứ sáu, du lịch cội nguồn là sản phẩm dịch vụ thuộc sở hữu cộng đồng. Đây là loại hình du lịch gắn với sinh hoạt của địa phương, sinh hoạt của người dân. Do vậy, trong hoạt động của loại hình du lịch này luôn có sự tham gia của người dân.

2.3. Vai trò của du lịch cội nguồn

Du lịch cội nguồn, một loại hình du lịch mới xuất hiện nhưng đã trở thành nét văn hóa, tính nhân văn trong đời sống của con người;

Giúp con người trở về, đánh thức cội nguồn;

Khơi dậy tinh thần tự hào dân tộc, truyền thống, sự gắn bó với gia tộc quê hương, lòng thành kính tri ân công đức Tổ tiên, tôn trọng người cao tuổi, thể hiện truyền thống đạo lý “Uống nước, nhớ nguồn”;

Giáo dục tính nhân văn cho thế các hệ trẻ. Thông qua các

hoạt động phong phú, đa dạng để đem đến cho mọi người tình cảm, nghĩa vụ và trách nhiệm giữ gìn cũng như khai thác, sử dụng có hiệu quả những giá trị văn hoá mà thiên nhiên, trời đất và các thế hệ cha anh đi trước trao tặng cho địa phương, khu vực;

Góp phần cố kết, nâng cao các mối quan hệ trong xã hội;

Du lịch cộng đồng còn là dịp vui chơi, giải trí, thu nạp năng lượng cho cuộc sống mới;

Ngoài ra, du lịch cộng đồng góp phần làm sinh động, đa dạng các hoạt động du lịch nói chung.

2.4. Sự khác biệt của du lịch cộng đồng với một số loại hình du lịch khác

Để thấy được sự khác biệt của loại hình du lịch cộng đồng so với các loại hình du lịch khác, chúng ta xem xét một số loại hình du lịch được phân theo mục đích chuyến đi dưới đây:

- Du lịch văn hóa

Mục đích chính của du lịch văn hóa là nhằm nâng cao hiểu biết cho cá nhân về mọi lĩnh vực như lịch sử, kiến trúc, kinh tế, hội họa, chế độ xã hội, cuộc sống của người dân cùng các phong tục, tập quán của đất nước du lịch [3, 4]. Du lịch văn hóa gồm du lịch văn hóa với mục đích cụ thể (khách du lịch thuộc thể loại này thường đi với mục đích đã định sẵn, họ thường là các cán bộ khoa học, sinh viên và các chuyên gia) và du lịch văn hóa với mục đích tổng hợp (gồm đông đảo những người ham thích mở mang kiến thức về thế giới và thỏa mãn những tò mò của mình) [2]. Du lịch cộng đồng là một thành phần của du lịch văn hóa, mục đích là tìm hiểu về nguồn gốc sự kiện, nhân vật lịch

sử, nguồn gốc dân tộc và giá trị nhân văn.

- Du lịch tâm linh

Du lịch tâm linh tìm hiểu văn hoá, giá trị truyền thống. Thăm viếng bằng tâm trí, trái tim. Nuôi dưỡng và mở rộng sự hiểu biết hướng về cái thiện, hoà hợp với thiên nhiên, đồng loại, chúng sinh. Nâng cao được giá trị tâm hồn, hiểu rõ hơn về tâm linh [1]. Mục đích chính của du lịch tâm linh là mang lại sự tăng trưởng về nhận thức của mỗi cá nhân đối với các giá trị của tôn giáo. Du khách cảm thấy thanh thản, nhẹ nhàng, tâm an lạc, không vọng động, không chiều theo dục vọng thấp hèn của vật chất. Du lịch tâm linh mang lại giá trị của tình yêu thương con người thật sự cho chính bản thân cá nhân đó, đồng thời mỗi cá nhân lại mang đến sự bình an, an lạc cho những người xung quanh. Trong khi đó, mục đích cơ bản của du lịch cộng đồng lại là nâng cao nhận thức của du khách về lịch sử, về nguồn gốc các nhân vật, sự kiện đã tồn tại và xảy ra trong quá khứ.

- Du lịch sinh thái

Là loại hình du lịch mà chủ yếu là đi đến những vùng thiên nhiên tương đối chưa bị đụng tới hay chưa bị ô nhiễm với mục đích cụ thể, khác hẳn với du lịch cộng đồng, đó là nghiên cứu, ngưỡng mộ và thưởng thức phong cảnh cùng với các loại thực vật và động vật hoang dã của nó, cũng như bất cứ biểu hiện về văn hóa nào (cả quá khứ lẫn hiện tại) được tìm thấy trong các vùng này [5]. Ngoài ra, loại hình du lịch này còn khác với du lịch cộng đồng ở chỗ nó nhấn mạnh đến sự hấp dẫn của thiên nhiên hơn là những đối tượng do con người tạo ra.

- Du lịch tôn giáo

Là các chuyến đi nhằm thỏa mãn nhu cầu tín ngưỡng của con người theo các tôn giáo khác nhau như truyền giáo của tu sĩ, thực hiện các nghi lễ tôn giáo tại các giáo đường, dự các lễ hội tôn giáo hay tìm hiểu, nghiên cứu tôn giáo [2]. Vì vậy, nơi tổ chức loại hình du lịch này là các địa bàn liên quan đến hoạt động tôn giáo hoặc lịch sử tôn giáo như các chùa, thánh địa, khu giáo dân.

Khác với du lịch cộng đồng, du lịch tôn giáo là hoạt động du lịch nhằm để thỏa mãn nhu cầu tín ngưỡng, tức là hệ thống các niềm tin mà con người tin vào để giải thích thế giới và để mang lại sự bình an cho cá nhân và cộng đồng hay thỏa mãn niềm tin vào những gì siêu nhiên, thiêng liêng hay thần thánh, cũng như những đạo lý, lễ nghi, tục lệ và tổ chức liên quan đến niềm tin đó.

- Du lịch nghỉ ngơi, giải trí

Khác với du lịch cộng đồng, nhu cầu chính làm nảy sinh hình thức du lịch này là sự cần thiết phải nghỉ ngơi để phục hồi thể lực và tinh thần cho con người [2]. Đây là loại hình du lịch có tác dụng giải trí, làm cuộc sống thêm đa dạng và giải thoát con người ra khỏi công việc hàng ngày. Còn du lịch cộng đồng là một hoạt động, một công cụ văn hoá đem lại giá trị nhận thức nhiều hơn giá trị giải trí cho khách du lịch.

2.5. Tác động của du lịch cộng đồng

2.5.1. Tác động tích cực

Việc phát triển du lịch cộng đồng kéo theo sự phát triển của các ngành kinh tế khác, sản phẩm du lịch cộng đồng cũng mang tính liên ngành và có quan hệ với nhiều lĩnh vực trong nền

kinh tế quốc dân. Những địa điểm du lịch cộng nguồn hấp dẫn sẽ thu hút du khách, từ đó thúc đẩy các ngành thương mại, dịch vụ, công nghiệp, nông nghiệp phát triển. Có thể nói, vai trò của du lịch cộng nguồn đối với nền kinh tế là rất quan trọng, biểu hiện qua các nội dung sau:

Một là, góp phần tăng doanh thu cho ngành du lịch nói riêng và tổng sản phẩm quốc nội nói chung

Du lịch cộng nguồn là một bộ phận cấu thành của ngành du lịch. Lợi ích mà du lịch cộng nguồn mang lại đóng góp một phần không nhỏ cho doanh thu ngành du lịch. Ngành du lịch, trong đó có du lịch cộng nguồn, được xem là công nghiệp “không khói”, hoạt động của nó mang lại lượng lớn ngoại tệ trong nền kinh tế quốc dân. Đối với nhiều nước, du lịch đã, đang và sẽ trở thành ngành kinh tế mũi nhọn. Thật vậy, doanh thu từ du lịch là rất lớn, nhất là những điểm du lịch nổi tiếng và có sự hấp dẫn riêng biệt. Lợi nhuận từ du lịch đã góp một khoản không nhỏ trong tổng sản phẩm quốc nội, góp phần phát triển kinh tế của một quốc gia và nâng cao đời sống nhân dân.

Hai là, thu hút sức lao động, giải quyết việc làm

Hoạt động kinh doanh du lịch cộng nguồn đòi hỏi sự hỗ trợ của nhiều ngành, yêu cầu về sự hỗ trợ liên ngành là cơ sở cho các ngành khác phát triển. Nên việc khai thác và sử dụng tài nguyên du lịch cộng nguồn đòi hỏi kinh tế - xã hội ở khu vực đó phải phát triển. Theo đó, sẽ góp phần tạo việc làm cho người lao động thông qua việc phát triển các ngành kinh tế. Đồng thời, khi có một dự án hoạt động thì sẽ thu

hút lao động đến tìm việc làm, nhất là những lao động sống trong vùng dự án. Như vậy, du lịch cộng nguồn không chỉ mang lại việc làm cho bản thân những người lao động trong ngành mà còn thu hút và tạo việc làm cho cả lao động của các ngành khác.

Ba là, kích thích đầu tư và thúc đẩy sự phát triển kinh tế địa phương

Ngành du lịch có cấu trúc khác với các ngành khác, thường được tạo nên bởi nhiều doanh nghiệp, bởi hàng loạt các dịch vụ khác nhau. Việc đầu tư cơ sở hạ tầng như: điện nước, giao thông, công viên, các công trình văn hoá nghệ thuật, lễ hội, văn hoá dân gian thường khả năng sinh lợi thấp nên Nhà nước thường là những người đứng ra thực hiện công tác này nhằm tạo điều kiện cho du lịch cộng nguồn phát triển. Từ đó, sẽ kích thích sự đầu tư rộng rãi của các tầng lớp nhân dân và các doanh nghiệp nhỏ đầu tư phát triển du lịch cộng nguồn, kéo theo sự bùng nổ đầu tư ở các ngành khác như xây dựng, giao thông vận tải, tiểu thủ công nghiệp, bưu chính viễn thông, ngân hàng,...

Phát triển du lịch cộng nguồn là một trong các những biện pháp hữu hiệu để phát triển và đẩy mạnh tốc độ tăng trưởng kinh tế của vùng và địa phương có điểm du lịch cộng nguồn. Du lịch cộng nguồn phát triển tạo điều kiện cho người dân sinh sống tại vùng có điểm du lịch cộng nguồn mở rộng kinh doanh, phát triển kinh tế gia đình, tăng thu nhập, cải thiện đời sống qua các hình thức kinh doanh nhà hàng, khách sạn, ... góp phần tăng nguồn thu cho ngân sách cho địa phương.

Bốn là, du lịch cộng nguồn

khơi dậy tinh thần tự hào dân tộc, lòng yêu nước, giáo dục tính nhân văn cho thế hệ trẻ và là nhân tố củng cố hòa bình, đẩy mạnh các mối giao lưu quốc tế, mở rộng sự hiểu biết giữa các dân tộc

Du lịch cộng nguồn tạo khả năng cho con người mở mang hiểu biết lẫn nhau, mở mang hiểu biết về lịch sử văn hóa, phong tục tập quán, đạo đức, chế độ xã hội, kinh tế, ... Mặt khác, du lịch cộng nguồn còn là phương tiện giáo dục lòng yêu đất nước, giáo dục tính nhân văn cho thế hệ trẻ, giữ gìn và nâng cao truyền thống dân tộc. Thông qua các chuyến du lịch cộng nguồn, người dân có điều kiện làm quen với cảnh đẹp, với lịch sử và văn hóa dân tộc, qua đó thêm yêu đất nước mình. Đồng thời, du lịch cộng nguồn cũng làm cho các dân tộc có nền văn hoá khác nhau trở nên gần gũi nhau hơn, phát triển lành mạnh hơn, giúp cho các quốc gia tìm được tiếng nói chung qua việc quảng bá hình ảnh của nhau để phát triển du lịch cộng nguồn. Du lịch cộng nguồn là công cụ, là môi trường thuận lợi góp phần cho xu thế hoà bình, giao lưu quốc tế giữa các dân tộc trên phạm vi toàn cầu.

Ngoài ra, sự phát triển du lịch cộng nguồn còn có ý nghĩa lớn đối với việc góp phần khai thác, bảo tồn các di sản văn hóa dân tộc, góp phần bảo vệ và phát triển môi trường thiên nhiên, xã hội.

2.5.2. Tác động tiêu cực

Du lịch cộng nguồn hoạt động mang tính thời vụ, các nhu cầu vào các thời kỳ cao điểm có thể vượt quá khả năng đáp ứng về dịch vụ công cộng và cơ sở hạ tầng của địa phương sẽ gây

(Xem tiếp trang 58)

PHÂN TÍCH ĐỐI CHIẾU VÀ KHẢO SÁT VIỆC THỂ HIỆN CÁC PHỤ ÂM TẮC TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN HỌC TIẾNG ANH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÙNG VƯƠNG

ThS. Nguyễn Thị Tố Loan

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Hùng Vương

TÓM TẮT

Bài viết dưới đây đề cập đến việc so sánh đối chiếu về mặt ngữ âm để tìm ra những điểm giống và khác nhau giữa các phụ âm tắc tiếng Anh và tiếng Việt cũng như những khó khăn trong việc nhận diện và phát âm các phụ âm tắc trong tiếng Anh của sinh viên năm thứ nhất tại trường đại học Hùng Vương, Phú Thọ. Thông qua các dữ liệu thu thập được đã cho thấy sự khác nhau giữa hệ thống các âm tắc tiếng Anh và tiếng Việt đã gây cho người Việt học tiếng Anh một số khó khăn nhất định trong cách phát âm, dẫn đến một số lỗi quan trọng. Cuối cùng, bài viết đã đề xuất một số giải pháp khắc phục để góp phần cải thiện được kỹ năng phát âm của sinh viên, giúp cho việc học tiếng Anh và giao tiếp bằng tiếng Anh của sinh viên hiệu quả hơn.

1. Mở đầu

Phát âm là một trong ba thành tố ngôn ngữ giữ vai trò vô cùng quan trọng trong việc hỗ trợ người học tiếp cận khả năng phát và nhận ngôn ngữ của người bản ngữ. Trench (1981) đã chỉ ra rằng thiếu chuẩn xác trong hình thức từ hay cấu trúc câu và mệnh đề, việc lựa chọn sai từ trong văn cảnh hay sai văn phong, tất cả đều tạo ra những cản trở trong giao tiếp nhưng không có thành tố ngôn ngữ nào làm méo mó nội dung như sự thiếu chính xác trong phát âm. Điều này có nghĩa là phát âm sai có thể gây ra những hiểu nhầm trong giao tiếp hằng ngày. Do đó, việc thấu hiểu cách phát âm đã trở thành sự ưu tiên cho nhiều người học.

Tuy nhiên, thực tế cho thấy vấn đề phát âm của sinh viên trường Đại học Hùng Vương, đặc biệt là sinh viên năm thứ nhất còn mắc rất nhiều lỗi sai,

đặc biệt là khi phát âm các phụ âm tắc do phần lớn trong số đó có sự tương đồng với hệ thống phụ âm tiếng Việt. Một ví dụ là khi phát âm âm /t/ trong chữ “team” giống hệt âm /θ/ trong chữ “theme”. Trong trường hợp này sự hiểu nhầm trong giao tiếp là một điều không thể tránh khỏi. Với hy vọng tìm ra hướng giải quyết cho vấn đề, người viết đã tiến hành nghiên cứu đề tài này để tìm ra những điểm giống và khác nhau trong cách phát âm các âm tắc trong tiếng Anh và tiếng Việt, chỉ ra các lỗi phát âm thường gặp của người học cũng như đề xuất các biện pháp hiệu quả để khắc phục tình trạng trên.

2. Nội dung

2.1. Nhiệm vụ nghiên cứu

Bài nghiên cứu này có ba nhiệm vụ chính sau đây:

- So sánh đối chiếu các phụ âm tắc trong tiếng Anh và tiếng Việt.
- Chỉ ra các lỗi người học

thường mắc phải khi thể hiện các phụ âm đó.

- Đề xuất một số giải pháp và kiến nghị để khắc phục thực trạng trên.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Bài nghiên cứu này dùng phương pháp định tính và định lượng. Các giả thuyết về khả năng ngữ âm của người học được kiểm chứng thông qua những thông tin định tính và định lượng thu được từ câu hỏi điều tra và phân thu âm trực tiếp từ sinh viên về sự thể hiện của họ về các âm tắc trong tiếng Anh và tiếng Việt.

2.3. Các giả thuyết

Bài nghiên cứu đưa ra ba giả thuyết sau đây:

- Có sự giống và khác nhau giữa các phụ âm tắc tiếng Anh và tiếng Việt.
- Sinh viên có trở ngại trong việc nhận diện và phát âm các phụ âm tắc trong tiếng Anh.

- Sinh viên đã thay thế các âm tắc trong tiếng Anh bằng các âm tương tự có trong ngôn ngữ mẹ đẻ của mình.

2.4. Kết quả

2.4.1. Phân tích đối chiếu các phụ âm tắc trong tiếng Anh và tiếng Việt

2.4.1.1. Những điểm giống nhau của phụ âm tắc trong tiếng Anh và tiếng Việt

Nói chung, phụ âm tắc trong tiếng Anh và tiếng Việt đều có cùng những đặc điểm chung của một âm tắc thông thường, đó là nó được tạo ra với sự đóng kín hoàn toàn của dây thanh quản và theo sau là dòng khí được thả ra bên ngoài. Khi xét về vị trí và phương thức cấu âm thì âm tắc

trong tiếng Việt và tiếng Anh có rất nhiều điểm chung. Các bảng bên dưới cho thấy vị trí cấu âm của các phụ âm tắc và vị trí của các âm tắc trong từ của tiếng Anh và tiếng Việt.

Qua các bảng trên, ta nhận thấy rằng phụ âm tắc trong tiếng Việt cũng như trong tiếng Anh có những đặc điểm giống nhau về cách kí tự phiên âm: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/. Ngoài ra, một vài các âm còn xuất hiện ở cùng một vị trí trong từ. Ví dụ:

+ Vị trí đầu tiên: b (bà or bear), d (đen or doll), k (kéo or kite).

+ Vị trí cuối cùng: p (lốp or hop), t (ít or bat), k (gác or luck)

- Cách cấu âm:

+ Phụ âm /b/: Trong tiếng Anh và tiếng Việt âm /b/ có cùng một vị trí và phương thức cấu âm. Đó là một âm tắc, môi môi và hữu thanh. Khi phát âm phụ âm /b/ hai môi khép kín làm cho dòng khí đi ra bị chặn lại. Môi mở hẹp cho dòng khí chạy ra ngoài, tạo ra một tiếng nổ nhẹ. Ta có cảm nhận một tiếng đập nhẹ trên môi. Khi phát âm, dây thanh tạo ra tiếng rung. (Hình 2.1)

+ Phụ âm /p/: Vẫn còn tranh cãi khi xem xét âm /p/ có thuộc vào hệ thống âm đầu trong tiếng Việt hay không. Một vài nhà nghiên cứu nói rằng âm /p/ chỉ xuất hiện trong các từ mượn của tiếng Việt, do đó nó không thuộc

Bảng 2.1. Vị trí cấu âm của các phụ âm tắc trong tiếng Anh

Âm tắc	p	b	t	d	k	g
Vị trí cấu âm	Âm môi	Âm môi	Âm hốc chân răng	Âm hốc chân răng	Âm ngạc mềm	Âm ngạc mềm
	-	+	-	+	-	+

Ghi chú: -: Vô thanh; +: Hữu thanh

Bảng 2.2. Vị trí của các phụ âm tắc trong từ tiếng Anh

Vị trí	/p/	/b/	/t/	/d/	/k/	/g/
Đầu	pick	balloon	tea	doll	kick	garden
Giữa	capture	laboratory	kitchen	kidnap	postcard	beginning
Cuối	stop	climb	put	mild	pick	dig

Bảng 2.3. Vị trí cấu âm của các phụ âm tắc trong tiếng Việt

Điểm cấu âm		Môi	Đầu lưỡi		Mặt lưỡi	Cuối lưỡi	Thanh hầu
			Bẹt	Quặt			
Tắc	Ồn	Bật hơi	t				
		Không bật hơi	t	t	c	k	?
		Vô thanh					
		Hữu thanh	b	d			

Bảng 2.4. Vị trí của các phụ âm tắc trong từ tiếng Việt

Vị trí	/p/	/b/	/t/	/d/	/k/	/g/
Đầu	Từ mượn	bạn	tôi	đúng đắn	kéo	gánh
Giữa	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Cuối	nấp	Ø	chát	Ø	các	Ø

vào hệ thống âm đầu. Tuy nhiên, chúng ta đồng ý với quan điểm của Đặng Thị Lanh (1997) trong sách “Tiếng Việt” khi liệt kê âm /p/ là một trong số những phụ âm đầu của tiếng Việt vì sự xuất hiện của nó trong các từ như: “đen pin”, “Sa Pa”, “Pắc Bó”, v.v. Xét về vị trí và phương thức cấu âm, âm /p/ trong tiếng Anh và tiếng Việt cũng giống nhau. Âm /p/ là một âm nổ, môi môi và vô thanh. Khi phát âm, hai môi khấp kín làm cho dòng khí đi ra bị chặn lại. Đột nhiên môi mở hẹp cho dòng khí chạy ra ngoài, tạo ra một tiếng nổ nhẹ. Trong quá trình phát âm không có sự tham gia của dây thanh quản để tạo tiếng rung (Hình 2.2.).

+ Phụ âm /d/:

Ngoài hai âm kể trên, vị trí cấu âm của âm /d/ trong tiếng Anh cũng tương tự như tiếng Việt. Tuy nhiên, cần chú ý là ký hiệu phiên âm của âm /d/ trong tiếng Anh và tiếng Việt là khác nhau, /d/ trong tiếng Anh thường là những ký hiệu viết của “d” trong door, do, nhưng trong tiếng Việt nó lại có ký hiệu là “đ” (đỉnh, đầu). Khi phát âm âm /d/, đầu lưỡi chạm nướu răng trên, tạo thành sự tắc hoàn toàn, sau đó đột ngột tách ra,

không khí thoát ra khoang miệng, tạo ra âm tắc.

+ Phụ âm /d/:

Ngoài hai âm kể trên, vị trí cấu âm của âm /d/ trong tiếng Anh cũng tương tự như tiếng Việt. Tuy nhiên, cần chú ý là ký hiệu phiên âm của âm /d/ trong tiếng Anh và tiếng Việt là khác nhau, /d/ trong tiếng Anh thường là những ký hiệu viết của “d” trong door, do, nhưng trong tiếng Việt nó lại có ký hiệu là “đ” (đỉnh, đầu). Khi phát âm âm /d/, đầu lưỡi chạm nướu răng trên, tạo thành sự tắc hoàn toàn, sau đó đột ngột tách ra, không khí thoát ra khoang miệng, tạo ra âm tắc (Hình 2.3).

+ Phụ âm /t/:

Khi xét về vị trí và phương thức cấu âm thì âm /th/ trong tiếng Việt và âm /t/ trong tiếng Anh có rất nhiều điểm chung. Cả hai âm đều là âm tắc nổ vô thanh được tạo ra bằng cách đặt đầu lưỡi chạm vào lợi của hàm răng trên. Lúc này nó sẽ tạo ra luồng hơi bị cản trở hoàn toàn ở miệng, sau đó thoát ra ở đẳng miệng (Hình 2.4).

2.4.1.2. Những điểm khác nhau của phụ âm tắc trong tiếng Anh và tiếng Việt

- Vị trí: Qua các bảng trên

chúng ta cũng dễ dàng thấy sự khác biệt rất rõ ràng giữa hai loại hình ngôn ngữ này. Âm tắc tiếng Anh có cả ba vị trí đứng khác nhau - đầu, giữa và cuối, trong khi đó âm tắc tiếng Việt không xuất hiện ở vị trí giữa, vị trí đầu gồm có /b, d, t, k, g/ còn vị trí cuối chỉ gồm /p, t, k/ ví dụ như /p/ (nấp), /t/ (chất), /k/ (các). Tuy nhiên trong tiếng Anh lại có nhiều phụ âm cuối là âm tắc ví dụ như: /p/ (rip), /b/ (rib), /t/ (writ), /d/ (rid), /k/ (cook), /g/ (rig).

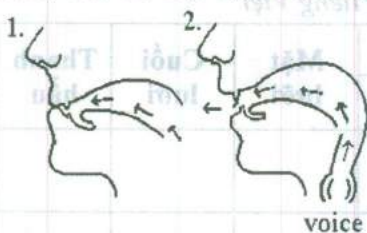
- Cách cấu âm:

+ Khi đứng ở cuối từ:

Một điểm khác nhau nổi bật giữa phụ âm tắc tiếng Anh và tiếng Việt là khi xuất hiện ở cuối từ tiếng Anh thì các phụ âm /p/, /t/, /k/ là các âm nổ, nhưng trong tiếng Việt thì không nổ. Ví dụ:

Tiếng Việt	Tiếng Anh
tóp	top
sốt	sought
các	cake

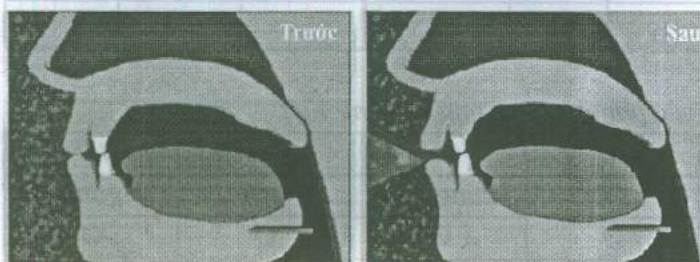
+ Khi đứng ở đầu từ: Chỉ có một vài phụ âm tắc tồn tại trong tiếng Việt ở vị trí đầu tiên của từ, bao gồm /t/, /c/, /t/. Ký hiệu phiên âm /t/, được viết là “th” trong tiếng Việt là một âm đầu bật hơi mạnh, ví dụ: thúng, thanh. Nó khác với âm tiếng Anh ở chỗ là âm tắc nổ bật hơi được tạo ra khi đầu lưỡi chạm vào lợi của hàm răng trên rồi cho luồng hơi bật mạnh ra ở đẳng miệng. Trong khi đó âm /ð/ trong tiếng Anh lại là âm tắc - xát, giữa răng và hoàn toàn không bật hơi. Nghĩa là khi phát ra âm này người ta đặt đầu



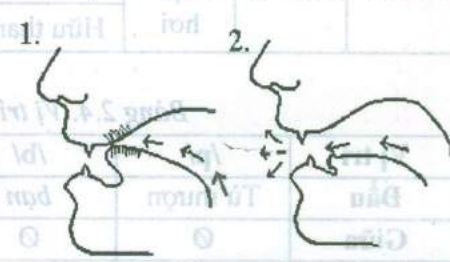
Hình 2.1. Cách phát âm phụ âm /b/



Hình 2.3. Cách phát âm phụ âm /d/



Hình 2.2. Cách phát âm phụ âm /p/



Hình 2.4. Cách phát âm phụ âm /t/

lưỡi ở giữa hai hàm răng, đồng thời chạm mặt lưỡi vào hàm răng trên sau đó để luồng hơi bị cản lách qua khe hẹp ngay giữa đường thông từ miệng ra ngoài.

Phụ âm tiếp theo là âm vòm /c/, là một phụ âm đặc trưng trong tiếng Việt. Phụ âm này được tạo ra khi đầu lưỡi hạ xuống gần phía sau của hàm răng dưới và sự tiếp xúc được tạo ra bởi mặt lưỡi và ngạc cứng. Ký hiệu phiên âm /c/ thường được thể hiện bằng ký hiệu 'ch'.

Một sự khác nhau nữa của âm nỏ trong tiếng Việt là âm /t/, được tạo thành khi đầu lưỡi cong lên phía trên và ở đằng dưới hàm trên (âm quặt). Âm /t/ trong tiếng Việt là một phụ âm quặt, tắc, vô thanh ví dụ như "trời". Tuy nhiên, trong phương ngữ Hà nội, âm này thường được phát âm giống âm /c/(ch). Âm /t/ trong tiếng Việt được phát âm với sự kết hợp của cả 2 ký hiệu "t" và "r", tuy nhiên, trong tiếng Anh nó lại được phát âm thành 2 âm tách biệt ví dụ như trong từ train, treat. Cụ thể, sự khác nhau trong cách cấu âm của các phụ âm tắc trong tiếng Anh và tiếng Việt được thể hiện như sau:

+ Phụ âm /t/: Âm vị /t/ trong tiếng Việt khác rất nhiều so với âm vị /t/ trong tiếng Anh khi ta xét về phương diện vị trí của âm trong một từ. Âm tố /t/ trong tiếng Việt là âm không bật hơi ở vị trí âm đầu, là phụ âm không được phát ở vị trí âm cuối. Trái lại âm tố /t/ tiếng Anh là âm bật hơi rất mạnh khi nó đứng ở vị trí âm đầu của một từ (ví dụ: talk, tick, tin, tank, v.v), tính bật hơi sẽ giảm đi hoặc nó là âm đứng đầu trong một âm tiết không mang trọng âm như trong chữ "little" hoặc sau một số phụ âm chẳng hạn âm /s/ trong chữ "stop". Về cơ bản, cặp phụ âm /t/ trong

tiếng Việt và /ð/ trong tiếng Anh giống nhau ở chỗ chúng đều là âm vô thanh. Nhưng âm /t/ là âm tắt nỏ bật hơi được tạo ra khi đầu lưỡi chạm vào lợi của hàm răng trên rồi cho luồng hơi bật mạnh ra ở đằng miệng. Trong khi đó âm /ð/ lại là âm tắt-xát, giữa răng và hoàn toàn không bật hơi. Nghĩa là khi phát ra âm này người ta đặt đầu lưỡi ở giữa hai hàm răng, đồng thời chạm mặt lưỡi vào hàm răng trên sau đó để luồng hơi bị cản lách qua khe hẹp ngay giữa đường thông từ miệng ra ngoài.

+ Phụ âm /g/: Trong tiếng Anh, âm /g/ là âm vòm mềm, bật hơi, hữu thanh. Khi phát âm âm /g/, mặt lưng lưỡi được ép vào vùng nơi kết thúc ngạc cứng và bắt đầu ngạc mềm. Tuy nhiên, trong tiếng Việt, âm /g/ lại là một phụ âm xát. Khi phát âm, gốc lưỡi chạm nhẹ lên vòm miệng, tạo ra âm "gừ..." trong miệng (chạm tay vào cổ thấy có sự rung nhẹ). Sau đó bật hơi và phát tiếng (chú ý: âm "gừ" kéo dài liền với việc phát tiếng, không được đứt quãng) (Hình vẽ 2.5)

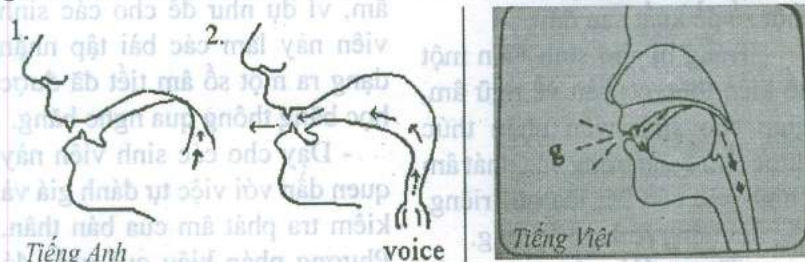
+ Phụ âm /k/: Âm /k/ là âm vòm mềm, bật hơi, vô thanh. Khi phát âm trong tiếng Anh, mặt lưng lưỡi được ép vào vùng nơi kết thúc ngạc cứng và bắt đầu ngạc mềm. Một điểm cần lưu ý là không có âm thanh thoát ra từ thanh quản khi phát âm /k/. Tuy nhiên, trong tiếng Việt, hơi khác một chút vì sự tham gia của gốc lưỡi. Âm /k/ được tạo ra khi

gốc lưỡi chạm lên vòm miệng, sau đó giữ hơi trong miệng và hạ lưỡi xuống, đẩy mạnh hơi phát ra tiếng. (Hình vẽ 2.6)

2.4.2. Những lỗi mà người học thường mắc phải khi phát âm các phụ âm tắc

+ Phát âm sai các từ gần giống nhau

- Đa số các người học gặp rất nhiều trở ngại để nghe ra sự khác biệt giữa các âm tắc giống nhau trong chuỗi lời nói. Chính họ đã thừa nhận là khó có thể nghe ra sự khác nhau giữa hai phụ âm. Điều này có thể là do người học chưa được chỉ ra những điểm không giống nhau giữa hai âm. Ngoài ra, người học đã không ý thức được những âm mà họ nghe khác/rất nhiều với âm mà người bản ngữ dùng trong giao tiếp hằng ngày. Trong khi nghe, một cách vô thức người học đã lấy các âm trong tiếng mẹ đẻ để thay thế cho các âm trong tiếng Anh. Ví dụ: Khi phát hai phụ âm /t/, /ð/ người học đã mắc phải một số lỗi như sau. Thứ nhất, họ có khuynh hướng không bật hơi âm /t/ khi nó đứng ở vị trí âm đầu của một từ. Phần lớn người học cũng không phát phụ âm này khi nó đứng ở vị trí âm cuối. Thứ hai, khi thể hiện âm /ð/ trong từ đơn người học đã đặt lưỡi sai vị trí. Một số em đánh đồng âm này với âm /t/ trong tiếng Anh, một số khác thì thay thế âm /t/ trong tiếng mẹ đẻ cho âm đó. Kết quả thống kê cho thấy lỗi phát âm của sinh viên không chỉ dừng lại ở cấp độ từ



Hình 2.5. So sánh cách phát âm phụ âm /g/ trong tiếng Anh và tiếng Việt

mà còn ở cấp độ câu. Bên cạnh đó, họ cũng mắc phải vấn đề về nối âm. Phần nhiều người bản ngữ lấy phụ âm cuối của từ này để nối với nguyên âm đầu của từ kia trong lời nói. Tuy nhiên, người Việt học tiếng Anh không có thói quen này.

+ Nuốt âm

Một vấn đề khác mà hầu hết sinh viên hay mắc phải đó là hiện tượng nuốt âm, đặc biệt là các phụ âm đơn đứng ở đầu, giữa hay cuối một từ, hay các phụ âm trong các chuỗi âm. Rất nhiều các nghiên cứu đã được tiến hành và có cùng kết quả là sinh viên Việt nam học tiếng Anh thường mắc lỗi khi phát âm các phụ âm cuối. Họ thường có xu hướng nuốt âm, ví dụ như khi phát âm từ "want", họ thường phát âm là /wan/ thay vì /want/ hay "went" là /wen/ thay vì /went/.

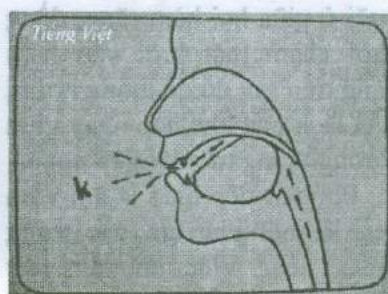
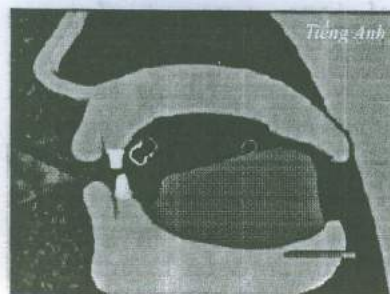
Ngoài ra, một số sinh viên còn thường thêm âm vào các từ, ví dụ như phát âm từ "train" là /tərein/ thay vì /trein/ bởi vì họ gặp vấn đề khi phát âm chuỗi âm /tr/. Lỗi này thường không chỉ gây nên sự khó hiểu mà đôi khi còn mang lại sự khó chịu cho một vài người nghe.

2.4.3. Đề xuất một số hoạt động dạy và học

Đầu tiên, đề thay đổi và hình thành nên cách phát âm chuẩn của sinh viên, người dạy cần giúp cho các sinh viên thay đổi quan niệm về việc học phát âm có ý thức hơn nữa trong luyện âm tại lớp cũng như ở nhà. Với quan niệm như vậy, tôi xin có một số đề xuất sau đây.

- Trang bị cho sinh viên một số kiến thức cơ bản về ngữ âm, giúp cho sinh viên nhận thức được tầm quan trọng của phát âm chính xác các âm tắc nói riêng, các âm tiếng Anh nói chung.

- Thay đổi phương pháp



Hình 2.6. So sánh cách phát âm phụ âm /k/ trong tiếng Anh và tiếng Việt

không chỉ đơn thuần thầy đọc và trò lặp lại theo, sửa lỗi hoàn toàn theo chủ quan của người thầy. Cố gắng sử dụng các trang thiết bị hiện đại để luyện và đối chiếu kiểm tra độ chính xác. Thay đổi phương pháp dạy cho phù hợp với đối tượng người học.

- Biên soạn một số dạng bài tập về luyện âm để giúp người học luyện các âm gây cho họ những khó khăn nhất định. Các âm cụ thể trong tiếng Anh một mặt phải được phân biệt với các âm có những điểm tương đồng với chúng mặt khác chúng phải được phân biệt với các âm trong ngôn ngữ mẹ đẻ. Ví dụ như các dạng bài tập sử dụng các cặp tối thiểu (minimal pairs).

- Không nên dạy phát âm các từ đơn lẻ, bởi vì trong thực tế ngôn ngữ không chỉ xuất hiện đơn lẻ mà nó xuất hiện trong một ngữ cảnh. Như vậy, phát âm theo cách nhìn đúng đắn thì phải được dạy trong một chỉnh thể hoàn chỉnh.

- Không nên dạy một giờ ngữ âm đơn thuần mà phải biết kết hợp dạy phát âm vào các hoạt động khác trong lớp học. Dạy nghe kết hợp với việc luyện phát âm, ví dụ như để cho các sinh viên này làm các bài tập nhận dạng ra một số âm tiết đã được học bằng thông qua nghe băng.

- Dạy cho các sinh viên này quen dần với việc tự đánh giá và kiểm tra phát âm của bản thân. Phương pháp hiệu quả nhất đó chính là thu lại âm của mình, từ

đó phân tích và đối chiếu với tiếng Anh phiên bản gốc của người bản xứ.

3. Kết luận

Bài viết này đã đưa ra một số ý kiến trong dạy và học phát âm cũng như là một cách tiếp cận mới trong việc dạy phát âm âm tắc nói riêng và các âm tiếng Anh nói chung. Những nguyên nhân và những lỗi phát âm âm tắc tiếng Anh của sinh viên đã nêu ra ở trên mới chỉ là sự quan sát ban đầu chủ quan trên cơ sở quan sát thực tế các lớp học tiếng Anh dành cho sinh viên năm thứ nhất tại trường đại học Hùng Vương. Những đề xuất đã đưa ra sẽ góp phần cải thiện được kỹ năng phát âm của sinh viên trường đại học Hùng Vương và giúp cho việc học tiếng Anh và giao tiếp bằng tiếng Anh hiệu quả hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đoàn Thiện Thuật (2003). *Ngữ âm Tiếng Việt*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [2] Đặng Thị Lanh (1997). *Tiếng Việt*. NXB Giáo dục.
- [3] Kenworthy, J. (1993). *Teaching English Pronunciation*. Longman Group.
- [4] Loan, Nguyen Thi To (2009). *A contrastive analysis on English and Vietnamese plosive consonants*. M.A assignment, University of Languages and International Studies, VNU.
- [5] Roach, Peter (1983). *English Phonetics and Phonology - A practical course*, Cambridge University Press.
- [6] Tench, P. (1981). *Pronunciation Skills*. Oxford University Press.