



GIÁO DỤC SỚM CHO TRẺ MÙ - ĐİẾC

TS. PHẠM MINH MỤC

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

1. Đặt vấn đề

Trẻ em bị coi là mù - điếc là những trẻ em mất cả thị giác và thính giác; gặp khó khăn nghiêm trọng về mặt chức năng trong khả năng phản ứng lại những kích thích thị giác và thính giác. Việc mất cả hai giác quan quan trọng cùng ảnh hưởng tới khả năng học và giao tiếp của trẻ. Cần có các thông tin bổ sung từ các phương tiện khác để trẻ giao tiếp hoặc sử dụng các giác quan khác (ví dụ như xúc giác) hoặc các thiết bị hỗ trợ đặc thù. Cần có một chương trình giáo dục đặc biệt không phải là những chương trình đơn lẻ chỉ dành cho đối tượng trẻ khiếm thính hoặc khiếm thị mới có khả năng hỗ trợ trẻ có hiệu quả.

Mặc dù tỉ lệ trẻ bị mù - điếc là không cao (trung bình chiếm tỉ lệ 1/10.000 trẻ khuyết tật) nhưng những trẻ này đều có thể xuất hiện ở mọi cộng đồng dân cư. Những trẻ em này luôn là một trong các đối tượng gặp nhiều khó khăn nhất trong can thiệp và giáo dục.

Trẻ em bị mù - điếc có các mức độ suy giảm thị lực và thị giác rất khác nhau, số trẻ bị mù hoàn toàn và điếc sâu, điếc đặc chỉ chiếm một tỉ lệ nhỏ. Một tỉ lệ lớn các em vẫn còn khả năng nghe và nhìn mặc dù gặp nhiều khó khăn. Ở một khía cạnh khác, trẻ bị mù - điếc thường kèm theo hoặc có biểu hiện khác kèm theo như khuyết tật trí tuệ, hành vi, giao tiếp.

Mặc dù gặp rất nhiều khó khăn nhưng trẻ mù - điếc vẫn có khả năng và nhu cầu phát triển. Các em vẫn có nhu cầu và khả năng giao tiếp, nhu cầu phát triển nhận thức. Tuy nhiên, để có thể phát triển giao tiếp và nhận thức cho các em cần phải có sự nỗ lực rất lớn, các phương pháp và kĩ năng chuyên biệt và đặc biệt là lòng yêu thương, tính kiên trì của người chăm sóc và giáo viên trực tiếp làm việc hàng ngày với trẻ.

2. Tổ chức can thiệp cho trẻ mù - điếc

Việc tổ chức can thiệp, giáo dục sớm cho trẻ mù - điếc là hết sức quan trọng, nó đóng vai trò quyết định đến sự phát triển của trẻ cũng như khả năng sống độc lập sau này.

Trẻ bị mù - điếc cần có chương trình giảng dạy chức năng phù hợp với độ tuổi như: các hoạt động phát triển ngôn ngữ, giác quan; chiến lược giảng dạy được quan tâm hơn cách học; huấn luyện di chuyển, mở rộng kĩ năng nhận thức thông qua điều chỉnh nguồn thông tin mà trẻ thu nhận được qua các giác quan còn lại; tăng cơ hội giao tiếp xã hội; đọc và viết một cách phù hợp (Collins, 1992)

Việc thiết lập các chiến lược giảng dạy và giao tiếp giúp học sinh mù - điếc làm quen với cuộc sống hàng

ngày. Các chiến lược thúc đẩy việc học tập hòa nhập với cuộc sống hàng ngày của học sinh. Các sự kiện trong đời sống hàng ngày của học sinh được sắp xếp để tăng tối đa các trải nghiệm thực tiễn - ngẫu nhiên, có nghĩa là các sự kiện môi trường này ảnh hưởng trực tiếp tới mỗi cá nhân (Guess, Benson & Siegel-Causey, 1995). Các trải nghiệm thực tiễn - ngẫu nhiên tạo nên hiện tượng học để học (Geuss và đồng nghiệp). Học sinh nên chọn môi trường tự nhiên, sử dụng các gợi ý dễ hiểu. Điều chỉnh các thông tin thu thập qua các giác quan và từ kinh nghiệm học tập trong môi trường an toàn, môi trường thuận lợi sẽ giúp học sinh trong việc học.

Hai vấn đề mà giáo dục cần quan tâm đối với học sinh mù điếc là: giao tiếp và định hướng di chuyển (Huebner, Prickett, Welch & Joffee, 1995). Cũng như mọi trẻ em khác, trẻ mù - điếc cần học và phát triển ở mọi lĩnh vực, tuy nhiên giao tiếp và định hướng cơ bản là những vấn đề nền tảng, trên cơ sở đó trẻ sẽ lĩnh hội kiến thức và phát triển những lĩnh vực còn lại.

2.1. Phát triển giao tiếp của trẻ mù - điếc

Trẻ bị mù - điếc bẩm sinh gặp khó khăn khi thiết lập mối quan hệ, tự ý thức, tự nhận thức và giao tiếp. Giao tiếp là nền tảng của tương tác xã hội. Không có mối quan hệ và tự ý thức, mối liên kết, điểm khởi đầu của giao tiếp và tự phát triển sẽ không thể giao tiếp được.

Phản ứng của người chăm sóc tác động đến trẻ là những biểu hiện đầu tiên của quá trình phát triển giao tiếp của trẻ. Những dấu hiệu biểu hiện sự an toàn, sự có mặt của người thân bên cạnh trẻ là những thông điệp giao tiếp gửi đến trẻ, kích thích trẻ phản ứng lại đó cũng là những biểu hiện giao tiếp đầu tiên của trẻ (Chen & Haney, 1995). Sự phát triển ngôn ngữ cũng là một phần trong sự phát triển tổng thể của cơ thể. Sự phát triển nhận thức và ngôn ngữ thường xảy ra đồng thời (ngôn ngữ là cái vỏ của tư duy) (Tedder, Warden & Sikka, 1993). Vì vậy, sự phát triển của giao tiếp, nhận thức sẽ là cơ sở để phát triển các lĩnh vực khác, đồng thời, tự nó lại đóng vai trò bù trừ chức năng, tạo điều kiện cho các lĩnh vực khác phát triển theo.

Các phương pháp giao tiếp và chiến lược giảng dạy được áp dụng linh hoạt đối với học sinh mù - điếc và rất đa dạng tùy theo mức độ suy giảm thị giác và thính giác; khả năng hòa nhập giữa các thông tin thu nhận qua các giác quan và kinh nghiệm cá nhân của mỗi trẻ; phát triển xã hội, cá nhân và hành vi; kinh nghiệm đã có từ trước; sự xuất hiện của tật thứ phát

(nếu có). Giao tiếp phải có ý nghĩa và là động cơ thúc đẩy để học sinh muốn tiếp nhận thông tin, xử lí được thông tin và cuối cùng diễn đạt được thông tin (ví dụ: vì sao học sinh nên học từ “tường”, nếu như từ “chuối” mô tả một món ăn ngon đang sẵn có và từ “tường” không tạo nên điều gì cả).

Có nhiều cách giao tiếp có ý nghĩa và dễ tiếp thu đối với học sinh mù - điếc, như: kí hiệu thông qua điệu bộ, giọng nói, xúc giác, kết hợp giữa kí hiệu và phát âm bằng chữ cái ngón tay, tay nắm tay, viết (chữ nổi), viết trên lòng bàn tay, găng tay có chữ cái, chữ in phóng to, phát âm bằng ngón tay, kí hiệu bằng tranh ảnh, chữ nổi, máy vi tính và nhiều phương pháp khác bao gồm các kí hiệu được quy định và từ vựng diễn tả bằng điệu bộ. Một học sinh có thể sử dụng một hoặc nhiều cách giao tiếp để tiếp thu và một hoặc nhiều cách giao tiếp có ý nghĩa khác. Mức độ giao tiếp có thể được phân loại như sự phát triển từ giao tiếp thông qua kí hiệu diễn tả bằng điệu bộ cho tới hệ thống các kí hiệu hoặc phát âm (Freeman, 1975).

Giao tiếp bắt đầu ở mức độ tiền biểu tượng (presymbolic). Giao tiếp tiền biểu tượng giống như chuyển tải một thông tin không cần dùng lời các biểu tượng (từ ngữ, kí hiệu, biểu đồ). Mỗi người có thể sử dụng chuyển động của cơ thể, biểu hiện nét mặt, ánh mắt, âm thanh... để truyền tải thông tin” (Siegel-Causey & Downing, 1987). Nhận thức, tương tác cơ học và xã hội là các thành phần liên quan lẫn nhau trong giao tiếp tiền biểu tượng.

Giai đoạn tiền ngôn ngữ (prelanguage) của giao tiếp phụ thuộc vào sự hiểu được phản ánh của âm thanh vào hành vi. Người lớn hiểu âm thanh hoặc hành vi trong một ngữ cảnh xác định để tạo lập một ý nghĩa cụ thể (ví dụ khi trẻ nâng cánh tay lên có nghĩa là muốn bế). Người chăm sóc cần phải nhận ra những cố gắng tiền ngôn ngữ và thiết lập mối tương tác với trẻ, trước tiên thông qua việc bắt chước sự cố gắng của trẻ. Một trẻ sơ sinh được coi như là đã sử dụng các biểu tượng khi một người lớn và trẻ dùng âm thanh hoặc điệu bộ một cách có hệ thống và cả hai cùng hiểu được (Tedder và đồng nghiệp, 1993)

Đã có nhiều nghiên cứu để cập đến phương pháp phát triển giao tiếp của trẻ mù điếc như: Phương pháp dựa trên kĩ năng vận động và phát triển. Trong phương pháp này, người ta có thể chia ra thành các mức độ như sau: cộng hưởng âm thanh, chuyển động phối hợp, bắt chước và các điệu bộ tự nhiên. Các mức độ này giúp thiết lập mối quan hệ thông qua kĩ năng vận động - di chuyển, dần dần hướng tới mức độ chuẩn mực của giao tiếp. “Phương pháp dựa trên kĩ năng vận động - di chuyển giúp thiết lập cấu trúc sinh hoạt hàng ngày của trẻ. Sử dụng lịch giao tiếp cho phép giao tiếp hoạt động và phát triển theo trình tự của cuộc sống hàng

ngày của trẻ. Các hoạt động bắt đầu trong hoàn cảnh tự nhiên và thời gian thông thường hàng ngày.

Giao tiếp đan xen trong mọi lĩnh vực trong chương trình giáo dục của trẻ là một trong những phương pháp cần phải được sử dụng thường xuyên. Giao tiếp đan xen bao gồm: từ ngữ, phát âm, biểu hiện nét mặt, cách trẻ cầm hoặc sờ vật, kí hiệu và cử chỉ bằng tay và hoạt động. Khả năng trẻ hiểu biết một cách chính xác và phản ứng lại thông điệp từ môi trường còn tùy thuộc vào tính hiệu quả truyền tin của thông điệp. Một trẻ mù - điếc có thể cần nhiều gợi ý giao tiếp để có thể hiểu một cách tối đa.

Khi các kĩ năng giao tiếp của trẻ phát triển, khoảng cách giữa những người giao tiếp có thể tăng lên cũng như tổng số thời gian giữa kinh nghiệm và giao tiếp (ví dụ, bạn có thể nói về những gì xảy ra sớm hơn trong ngày). Trẻ được khuyến khích lựa chọn và những lựa chọn giao tiếp đáng tin cậy phụ thuộc vào phản ứng phù hợp đối với hành vi của học sinh (Gothelf, 1995). Sự chọn lựa cho phép phát triển một cách độc lập, học sinh đoán trước được các sự kiện và thiết lập mối quan hệ giữa từ ngữ và nghĩa của chúng.

2.2. Phát triển kĩ năng định hướng và di chuyển

Cần phải phát triển kĩ năng định hướng và di chuyển cho trẻ vì đây là những nhu cầu thực sự chứ không phải là phương pháp kĩ năng phát triển chung chung (Bailey & Head, 1995). Đồng thời, giao tiếp cũng là một phần trong chương trình phát triển kĩ năng định hướng - di chuyển. Khi trẻ mong muốn được di chuyển, các em nên học giao tiếp, không phải chỉ vì mong muốn di chuyển mà vì khát vọng của mình. Những người hướng dẫn và chăm sóc cũng nên giao tiếp vì họ muốn học sinh của mình di chuyển và cũng vì mong ước của họ. Giao tiếp có thể tạo ra hình thái biểu hiện bằng lời nói hoặc cơ thể, dấu hiệu xúc giác, dấu hiệu xúc giác đi kèm với thông điệp bằng lời nói, dấu hiệu thị giác hoặc sử dụng các vật thể kết hợp với hoạt động đặc biệt như những gợi ý trước (Joffee & Rikhye, 1995). Những từ hữu ích khác như “có” “không” “khẩn cấp”: “có” và “không” thường đi liền với nhau (1 biểu hiện là “có” và 2 biểu hiện là “không”, v.v.), biểu hiện bằng cánh tay hoặc bàn tay. “Khẩn cấp” là một kí hiệu quan trọng trong việc hướng dẫn định hướng di chuyển, thường là dấu hiệu chữ X bằng cơ thể (thường là phía mặt sau). Dấu hiệu này thông báo học sinh nên dừng lại ngay lập tức và cần làm theo hướng dẫn của người chỉ dẫn. Dấu hiệu “khẩn cấp” cho biết hiện giờ không có thời gian giải thích, nhưng sự phối hợp rất cần thiết để đảm bảo an toàn. Dấu hiệu này hữu ích để giao tiếp khi học sinh có mặt ở một nơi có thể khiến các em bị thương hoặc để giao tiếp khẩn cấp (ví dụ như: sự phối hợp nhanh khi tránh các vật sắc nhọn hoặc có thể gây bỏng). Cũng hữu ích khi đưa ra dấu hiệu hoặc kí hiệu tên để phân



biệt sự khác nhau giữa người dạy và người chăm sóc. Dấu hiệu hoặc kí hiệu tên hữu ích khi giao tiếp trong môi trường xã hội. Học sinh mù - điếc cần nhận biết người ở khoảng cách gần. Người chăm sóc hoặc người dạy cần tìm ra cách tiếp xúc với học sinh mù - điếc. Họ cần phải tận tâm trong việc giao tiếp và tương tác với hệ thống giao tiếp có sự hiểu biết lẫn nhau.

Đối với trẻ mù - điếc, môi trường có thể được điều chỉnh để hỗ trợ cho định hướng, di chuyển. Có thể vạch ra các đường ranh giới bằng các thiết bị hỗ trợ và chỉ dẫn phù hợp. Nên xem xét sở thích của mỗi cá nhân để kích thích cho phù hợp. Sử dụng các chỉ dẫn thông qua xúc giác/cảm giác vận động, thị giác, lời nói, cử chỉ và vật thể để giúp học sinh hiểu cũng như sự nhất quán trong chỉ dẫn giúp thiết lập tính ổn định trong trình tự giảng dạy.

Sử dụng các giác quan còn lại là cần thiết đối với tính hiệu quả của định hướng, di chuyển. Do khả năng nhìn xa bị hạn chế, để thu thập thông tin một cách hiệu quả cần có không gian gần. Để sử dụng hiệu quả các giác quan, cần phải được hướng dẫn. Công việc giảng dạy phải phối hợp với các hoạt động chức năng diễn ra hàng ngày và chỉ dạy khi cần thiết, mỗi một hoạt động và trong nhiều môi trường tự nhiên khác nhau lại cần người hướng dẫn khác nhau (Downing & Bailey, 1995). Thêm vào đó, việc sử dụng thị giác và thính giác còn lại trong việc định hướng, học sinh mù - điếc có thể sử dụng hệ thống nhận cảm trong cơ thể (như thông tin thu nhận qua hệ cảm giác của các cơ, khớp vận động), hệ thống da (như xúc giác) và hệ thống khứu giác. Hệ thống cảm nhận trong cơ thể có thể hữu ích đối với việc phát hiện thay đổi độ nhẵn hoặc chất liệu bề mặt của sự vật (nhẵn, thô ráp, cò, đá lát, bê tông), mức độ phẳng, nghiêng (dốc đứng, dốc thoải) và thay đổi hướng (rẽ, đường cong, góc) (Michaud, 1990). Hệ thống da, đặc biệt là xúc giác của hai bàn tay, là hệ thống được trẻ mù - điếc dùng để thu thập thông tin. Tuy nhiên, sử dụng xúc giác có những hạn chế như tốc độ chậm, thiếu chính xác, thiếu tính khái quát, tổng hợp và mất nhiều thời gian. Hệ thống khứu giác sử dụng mùi như sự gợi ý nhưng có thể không đáng tin. Hệ thống thính giác có thể được sử dụng nếu còn một chút thính lực. Học sinh có thể được dạy nghe và nhận biết âm thanh (có thể chỉ hạn chế ở mức độ dèxiben hoặc tần số) có thể hữu ích đối với định hướng di chuyển.

Khi các hoạt động được điều chỉnh, giáo viên hỗ trợ thị giác cần quyết định liệu có sử dụng thị lực còn lại để thực hiện hoạt động hay không, các kĩ năng thị giác nào là cần thiết, lúc nào cần sử dụng thị lực, sau đó phát triển các chiến lược giảng dạy. Giáo viên hỗ trợ thị giác có thể giúp đỡ nhận biết các phần cần thiết hoặc có lợi cho việc phát triển kĩ năng thị giác. Do đó, giáo viên hỗ trợ thị giác cần có phân loại tổng thể về

chức năng thị giác của trẻ, thị trường mắt trẻ thích sử dụng, khoảng cách nhìn hiệu quả nhất khi tiếp xúc với các vật thể có kích thước khác nhau và mức độ phức tạp trẻ có thể chịu đựng được khi kích thích thị giác. Chỉ điều chỉnh các chủ đề cần thiết và chỉ tiếp tục điều chỉnh khi thị lực thay đổi. Điều chỉnh ánh sáng, vị trí, độ tương phản, độ chói, màu sắc, kích thước, góc độ, khoảng cách và độ phức tạp có thể cần thiết.

Sử dụng gậy khi đi đối với học sinh mù - điếc có thể rất có ích. Học sinh mù - điếc nhìn chung thích sử dụng gậy có tay cầm và đầu là quả bóng hoặc có đầu tròn lăn được (Michauld, 1990; Sauerberger, 1993), hiện nay cũng đã có nhiều loại gậy có gắn chip điện tử phát hiện hướng ngại vật, gậy phát ra âm thanh và đèn tín hiệu dùng cho cả người sáng mắt. Do thiếu thông tin thu nhận qua thính giác, đối tượng học sinh này có thể thích tiếp xúc với khoảng không gian có những điểm mốc cứng (như bức tường, cửa ra vào hoặc rào chắn) hơn là đi ngang qua những khoảng không gian mở.

Trong khi hướng dẫn di chuyển bằng gậy nên dùng phương pháp tay nắm tay (tay của học sinh để lên tay người hướng dẫn) và các tuyến đường đi có thể theo tay của học sinh. Đối với trẻ mù - điếc rất khó và mất nhiều thời gian có thể tự đi và thu thập thông tin từ môi trường xung quanh trong môi trường không quen thuộc, do đó trước tiên cần phải giúp các em làm quen với các điểm mốc, điểm đầu mối và hướng dẫn về tuyến đường mà trẻ sẽ làm quen. Trẻ bị mù - điếc có thể sẽ gặp khó khăn và không thực hiện được giao tiếp với người khác và không thể đưa ra các yêu cầu đối với những người xung quanh. Vì vậy, đối với việc sử dụng gậy của trẻ mù - điếc thì có thể sử dụng gậy có màu sơn riêng để người đi đường có thể nhận biết đó là trẻ mù - điếc để chủ động giao tiếp hoặc hỗ trợ. Việc sử dụng kí hiệu riêng như vậy cũng cần được phổ biến rộng rãi trong cộng đồng để cùng tham gia thực hiện.

3. Kết luận

Mỗi một cá nhân trẻ mù - điếc cần có trải nghiệm riêng và tự mỗi trẻ có thể nâng cao được chất lượng cuộc sống và phát huy những năng lực còn tiềm ẩn của mình để trẻ phát triển và hòa nhập xã hội. Những kĩ năng mang tính nền tảng giúp trẻ lĩnh hội thông tin cho sự phát triển chính là kĩ năng giao tiếp và định hướng, di chuyển. Vì vậy, ngay từ những ngày đầu tiên của cuộc đời trẻ mù - điếc, những người chăm sóc và những nhà giáo dục cần phải tập trung phát triển cho trẻ về các lĩnh vực trên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Best A., *Teaching children with visual impairments*, Buckingham, England: Open University, 1995.

2. Bishop, Virginia E., *Teaching visally impaired children*, Illinois USA, 1996.
 3. Bhushan Punani, Nandini Rawal, *Visual impairment handbook*, India Published, 1993.
 4. Mason H., McCall S., *Visual impairment. Access to education for children and young people*, David Fulton published, 2001.
 5. Swenson A.M. "A process approach to teaching Braille at the primary level", *Journal of visual impairment and blindness*, 89 217-221., 1991.
 6. Warrent D. H. *Blindness and children: a individual differences approach*, Cambridge, NY: Cambridge Univercity Press, 1994.
 7. Phạm Minh Mục, *Phát triển ngôn ngữ và lời nói cho trẻ khiếm thị tuổi mầm non*, Tạp chí Khoa học Giáo dục số 60, tháng 9 năm 2010.,
 8. Phạm Minh Mục, *Xây dựng hành vi phù hợp cho*

trẻ khiếm thị tuổi mầm non, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số chuyên đề 2010
 9. Phạm Minh Mục, *Phát triển giao tiếp cho trẻ mù đa tật*, Tạp chí Khoa học Giáo dục số 67, tháng 4/2011

SUMMARY

According to the author, children who are considered as blind-deaf are those who have lost both sight and hearing; who encounter serious difficulties in terms of the ability to react to the visual and auditory stimulus. The loss of two important senses affects the ability of children in learning and communicating. Despite many difficulties, they still have the ability and needs to communicate, develop cognition. However, develop their communication and cognition, these must be specialized skills and especially love and patience of the teachers and employees who directly work with children everyday.

TỪ ĐỔI MỚI MỤC TIÊU GIÁO DỤC... (Tiếp theo trang 8)

Phương pháp giảng văn (GV sử dụng lời thuyết trình để truyền thụ cho HS cách hiểu và cách đánh giá của mình về một tác phẩm hoặc trích đoạn tác phẩm văn chương) nếu phối hợp với phương pháp tổ chức hoạt động đúng lúc, đúng chỗ, đúng mức cũng có thể bù đắp cho những hạn chế (như tính cứng nhắc, duy lí,...) mà các thầy cô dễ mắc phải nếu chưa hiểu thấu đáo về phương pháp tổ chức hoạt động. Các BPDH được áp dụng trong giảng văn là đọc diễn cảm, giảng và bình. Để giảng văn phù hợp với tinh thần tổ chức hoạt động trong phương pháp đọc hiểu, người giảng văn chỉ nên đóng vai trò môi giới giữa nhà văn (tác phẩm) với HS. Vai trò của người GV văn trong trường hợp này giống như người đệm đàn, người bình thơ trước công chúng.

7. *Simple English Wikipedia*
 8. Nguyễn Minh Thuyết - Hoàng Hòa Bình, *Xác định đúng mục tiêu giáo dục để đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam*,. Tạp chí Cộng sản, số 839 (9-2012).
 9. Hoàng Hòa Bình - Nguyễn Minh Thuyết, *PPDH Ngữ văn - khái niệm và thực hành*, Kí yếu Hội thảo quốc gia về khoa học giáo dục Việt Nam, tập II, Hải Phòng, tháng 12 – 2011.
 10. Nguyễn Thị Thuỷ Minh, *Đường hướng, phương pháp và kĩ thuật dạy học ngoại ngữ - một góc nhìn tham chiếu*, Tài liệu "Hội thảo PPDH Ngữ văn", Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 2009.
 11. Phan Trọng Luận, *Cách nhìn mới về một số vấn đề then chốt của PPDH Văn*, Tài liệu "Hội thảo PPDH Ngữ văn", Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 2009.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Viên Chấn Quốc, *Luận về cải cách giáo dục*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 2001.
 2. Nguyễn Hữu Châu, *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 2005.
 3. Viện Ngôn ngữ học (Hoàng Phê chủ biên), *Từ điển tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng, Trung tâm Từ điển học, 2005;
 4. Hội đồng Quốc gia Chỉ đạo biên soạn Từ điển Bách khoa Việt Nam, *Từ điển Bách khoa Việt Nam, tập 2*, NXB Từ điển bách khoa, Hà Nội, 2002.
 5. Bùi Phụng, *Từ điển Việt - Anh*, Trường Đại học Tổng hợp Hà Nội, Hà Nội, 1986.
 6. Viện Khoa học Xã hội Việt Nam, *Từ điển Anh - Việt*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội, 1992.

SUMMARY

The paper presents the concept of educational goals, educational goal innovation, teaching methods and innovation teaching methods, from innovating educational goals to innovative the approach for teaching literature at high schools. According to the author, it is necessary to appropriately combine specific methods with traditional methods of teaching language arts. Specific teaching methods which are commonly applied in the new Literature program are communicative method and reading comprehension method. Traditional methods such as lectures, conversations, cultural tour and literature must be in collaboration with other teaching methods in order to achieve the highest efficiency of teaching.