

# HIỆN TRẠNG VÀ ĐỊNH HƯỚNG NGHIÊN CỨU GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT HỌC TẬP TẠI VIỆT NAM

ThS. NGUYỄN THỊ KIM HOA  
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Từ những năm cuối của thế kỉ XIX, vấn đề trẻ khó đọc, viết đã được biết đến và tiến hành nghiên cứu chuyên sâu. Đến nay, nhiều nhà khoa học đã và đang phát triển nhiều công trình nghiên cứu về nhóm đối tượng này, với các quan điểm khác nhau về thuật ngữ cũng như cách tiếp cận trong giáo dục. Trong bài viết, tác giả tiếp cận vấn đề này trên cơ sở đưa ra cái nhìn khách quan về hiện trạng nhu cầu giáo dục đặc biệt và đề xuất định hướng nghiên cứu giáo dục hòa nhập cho nhóm học sinh khuyết tật học tập (HSKTHT) tại Việt Nam.

## 1. Định nghĩa về KTHT

Theo định nghĩa của Ủy ban Liên kết Quốc gia về khuyết tật học tập (KTHT) của Hoa Kỳ (National Joint Committee on Learning Disabilities), KTHT (learning disabilities) là thuật ngữ chỉ một nhóm người mắc chứng rối loạn thực thể, chức năng hoặc cả hai. Những rối loạn này xảy ra bên trong mỗi cá nhân. Nguyên nhân gây ra là do những rối loạn trong hệ thần kinh trung ương. KTHT có thể xuất hiện ở mọi lứa tuổi.

*KTHT là rối loạn trong một hoặc nhiều quá trình tâm lí cơ bản liên quan đến việc hiểu hoặc sử dụng ngôn ngữ, nói và viết, mà có thể biểu lộ thành khả năng nghe, suy nghĩ, nói, đọc, viết, đánh vần hoặc tính toán không hoàn chỉnh.*

Những HSKTHT có những biểu hiện đặc trưng sau:

- Chênh lệch giữa trí thông minh thực tế (kĩ năng sống) và trí thông minh học tập (kết quả học tập tại trường).

- Khó khăn khi đánh vần, đọc, viết tiếng Việt, hoặc thực hiện các phép tính toán. Kết quả học tập về môn Toán hoặc môn Tiếng Việt thấp hơn hẳn so với các bạn cùng lớp từ một đến vài năm.

- Kết quả học tập thấp không phải do lười biếng hay bị các khuyết tật khác như khiếm thính; khiếm thị, khuyết tật trí tuệ, khuyết tật vận động; mắc các rối loạn cảm xúc hoặc ít có cơ hội học tập.

Hiện nay, khoa học vẫn chưa thể xác định nguyên nhân cụ thể gây ra KTHT ở học sinh (HS). Về thời điểm phát sinh, KTHT có thể do các vấn đề xảy ra trước khi sinh, trong quá trình người mẹ mang thai, đặc biệt là 3 tháng đầu của thai kì. Ngoài ra, KTHT có thể xuất phát trong quá trình sinh, ví dụ như trẻ bị ngạt khi sinh. Đôi khi, KTHT có thể do những nguyên nhân xảy ra sau khi sinh như trẻ bị tai nạn gây tổn thương cấu trúc não, hay mắc các bệnh về não sau điều trị vấn đề lại di chứng...

Với sự phát triển của các ngành khoa học, khoa học sinh học đã nghiên cứu và giải thích được các nguyên nhân gây ra KTHT ở trẻ. Một số vùng ở trên bán cầu não trái không hoạt động (hoặc hoạt động rất kém). Ví thế, trong thực tế chúng ta thấy có những HS mắc chứng KTHT học rất kém môn này nhưng lại học tốt ở những môn học khác. Việc kiểm tra những dấu hiệu tổn thương não ở những trẻ KTHT thường mất nhiều thời gian và tiền của mà kết quả ít có giá trị cho việc lập kế hoạch giáo dục cá nhân. Tuy nhiên, nó lại là cơ sở khoa học để cho những người làm việc với trẻ KTHT hiểu rằng tổn thương não chính là nguyên nhân làm đứa trẻ không có khả năng đạt được một vài kĩ năng nào đó hoặc phải luyện tập kĩ năng đó nhiều lần trước khi sử dụng.

## 2. Hiện trạng nghiên cứu giáo dục HSKTHT ở Việt Nam

Trong điều 2 và điều 3 chương 1, Luật Người khuyết tật (2010) nêu rõ: *Người khuyết tật là người bị khiếm khuyết một hoặc nhiều bộ phận cơ thể hoặc bị suy giảm chức năng được biểu hiện dưới dạng tật khiến cho lao động, sinh hoạt, học tập gặp khó khăn. Các dạng tật bao gồm: a) khuyết tật vận động; b) khuyết tật nghe, nói; c) khuyết tật nhìn; d) khuyết tật thần kinh, tâm thần; đ) khuyết tật trí tuệ; e) khuyết tật khác.*

Người khuyết tật được chia theo mức độ khuyết tật sau đây: a) Người khuyết tật đặc biệt nặng là người do khuyết tật dẫn đến không thể tự thực hiện việc phục vụ nhu cầu sinh hoạt cá nhân hàng ngày; b) Người khuyết tật nặng là người do khuyết tật dẫn đến không thể tự thực hiện một số việc phục vụ nhu cầu sinh hoạt cá nhân hàng ngày; c) Người khuyết tật nhẹ là người khuyết tật không thuộc trường hợp quy định tại điểm a và điểm b khoản này.

Nếu theo các điều khoản trên ta thấy: HSKTHT thuộc đối tượng khuyết tật vì người KTHT mặc dù không bị khiếm khuyết về mặt cơ thể nhưng bị suy giảm chức năng học tập. Hiện tượng suy giảm này kéo dài trong suốt quá trình học tập của HS mà nguyên nhân nằm trong chính bản thân HS. HSKTHT thường không gặp khó khăn khi thực hiện nhu cầu sinh hoạt hàng ngày, nên chúng thuộc nhóm khuyết tật nhẹ. Vì thế, cần xếp KTHT vào nhóm khuyết tật khác (khoản 1, điều 2, chương 1, Luật người khuyết tật 2010).

Ở Việt Nam, trước khi Luật người khuyết tật (2010) được ban hành việc phân loại xác định khuyết

tật chủ yếu do các cơ quan y tế đảm nhận. Các bác sĩ thường sử dụng ICD – 10 hoặc DSM – IV làm cơ sở phân loại khuyết tật. Mặc dù, trong cả hai bảng phân loại này đều có đề cập rất rõ ràng đến chứng khó đọc, khó viết, khó tính toán nhưng không thấy đối tượng HS này xuất hiện trong những bản thống kê trẻ khuyết tật ở các bệnh viện. Trong số liệu khảo sát trẻ khuyết tật của Trung tâm nghiên cứu Giáo dục đặc biệt, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam (Báo cáo Khảo sát người khuyết tật, Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục, 2005) với góc độ chăm sóc, giáo dục và đào tạo trẻ khuyết tật đã tiến hành điều tra theo cách tiếp cận trực tiếp đến 80 xã trong 8 vùng kinh tế khác nhau cho kết quả như sau: Trong tổng số trẻ em ở độ tuổi từ 0 – 16, tỉ lệ trẻ khuyết tật chiếm 3,47%; Trẻ có khó khăn về học chiếm tỉ lệ cao nhất: 28.36%, sau đó là trẻ khuyết tật vận động 19,25%; trẻ khiếm thị: 13,73%; trẻ khiếm thính 12,43%; trẻ đa tật: 12,62%. Nhưng thực chất nội hàm thuật ngữ *trẻ khó khăn về học* được đề cập đến ở đây là *trẻ khuyết tật trí tuệ*. Điều này hoàn toàn phù hợp với ước tính tỉ lệ phổ biến về khuyết tật trí tuệ của UNESCO, WHO.

Mặc dù không xuất hiện chính thức trong các bảng thống kê cấp quốc gia hay cấp ngành về số lượng và cơ cấu trẻ khuyết tật, sự tham gia học tập của nhóm trẻ này trong hệ thống giáo dục quốc dân vẫn là một thực tế không thể phủ nhận.

**2.1. Hiện trạng nghiên cứu giáo dục hòa nhập cho HSKTHT tại Việt Nam**

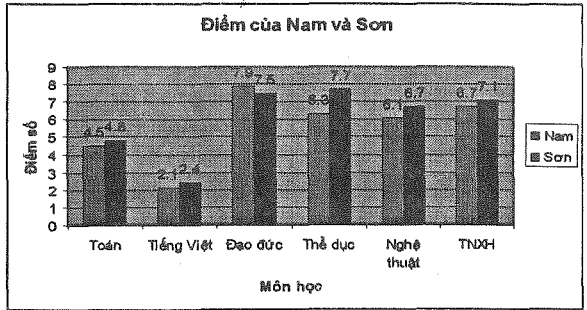
Từ năm 1996 đến nay, mặc dù không có nhiều công trình nghiên cứu của Việt Nam về HSKTHT nhưng những bài viết đã công bố lại mô tả khá rõ nét các khó khăn của đối tượng HS này:

Để tài nghiên cứu cấp Bộ, mã số B94 – 37 – 57, 1995, “Dạy học chính trị cho trẻ em khó học” do PGS Trần Trọng Thủy làm chủ nhiệm đã đề cập đến khái niệm trẻ khó khăn về học là những trẻ chậm phát triển trí tuệ ranh giới, mà cụ thể những trẻ có chỉ số IQ nằm trong khoảng từ 70 – 90 và gặp nhiều khó khăn trong hoạt động học tập. Để tài sử dụng trắc nghiệm WISC chuẩn hóa năm 1990 và phương pháp Luria – 90.

Luận văn của Thạc sĩ Bùi Thế Hợp, 2005: “Chương trình hỗ trợ cá nhân cho trẻ khó đọc ở Việt Nam” mô tả hai trường hợp HS khó đọc ở Bình Thuận. Kết quả học tập của các HS đó được trình bày trong bảng 1.

Nghiên cứu được thực hiện trong khuôn khổ dự án hợp tác giữa trường Đại học Tự do Bruxells (ULB), Trường Đại học Công giáo Louvain (UCL) và Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh được sự tài trợ bởi Bộ Hợp tác Đại học và Phát triển (CUD) của Cộng đồng Pháp ngữ Bỉ thực hiện từ tháng 5 - 11/2005: “Sử dụng bộ trắc nghiệm đánh giá khả năng ngôn ngữ và khả năng tính toán của trẻ từ 6 đến 9 tuổi để phát hiện

Bảng 1: Kết quả học tập của Nam và Sơn



những trường hợp phát triển chậm trễ hay những khó khăn chuyên biệt trong kĩ năng học đọc, viết, tính toán”. Đánh giá đã được ứng dụng trên một mẫu gồm 262 HS ở TP. Hồ Chí Minh, thuộc 8 trường tiểu học và đã phát hiện như sau: Một số trẻ bộc lộ những khó khăn trên mọi phương diện, như trẻ số 76, số 77 ở lớp 2 (hình ảnh số fig 4). Số khác thì có sơ đồ đa diện hơn như trường hợp ở lớp 3 (hình ảnh số fig 5), trẻ số 133 nắm bắt được các kí tự, âm vị nhưng lại gặp khó khăn trong viết chính tả và đọc đồng thời gặp trở ngại với việc làm tính. Trẻ số 162 và 65 (hình ảnh số fig 6) gặp khó khăn về viết nhưng lại nói, đọc, viết tốt.

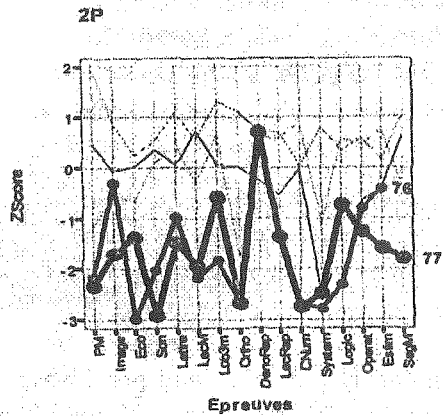


fig. 4: Lớp 2

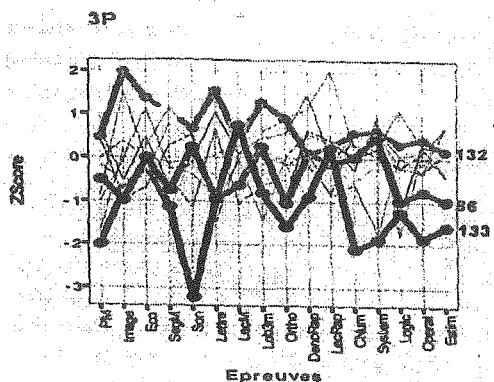


fig. 5: Lớp 3

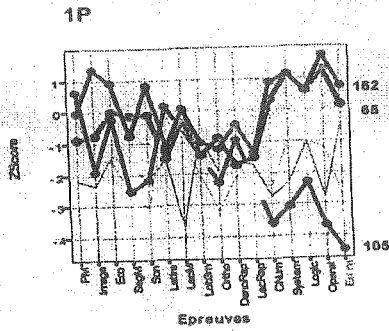


Fig. 6: Lớp 1

Đề tài cấp Bộ, mã số B2007 – 37 – 41, “Bộ công cụ đánh giá khả năng giáo dục của HS tiểu học có khó khăn về học” của ThS. Nguyễn Thị Kim Hoa, nghiên cứu 504 HS tiểu học từ lớp 1-5 không đạt chuẩn kiến thức kĩ năng của các trường tiểu học thuộc 3 huyện Thường Tín (Hà Tây cũ), Lương Sơn (Hà Bình); Từ Liêm (Hà Nội). Sau khi sử dụng trắc nghiệm Raven để đo chỉ số thông minh đã loại ra 159 HS có chỉ số thông minh (IQ) thấp hơn 70, số còn lại 345 HS được tiếp tục kiểm tra các bài kiểm tra về kĩ năng đọc, viết, tính toán. Nghiên cứu trên tổng số 345 HS đó thu được kết quả sau:

Bảng 2: Số lượng HS khó khăn về học

TT	Loại	Số lượng	Phần trăm (%)
1	Khó đọc	287	83,18
2	Khó viết	162	46,95
3	Khó toán	127	36,81
4	Khó đọc và khó viết	107	31,01
5	Khó đọc và khó toán	97	28,11
6	Khó viết và khó toán	83	24,05
7	Khó đọc, viết và toán	70	20,28

Nghiên cứu còn chỉ ra tốc độ đọc, viết, tính toán có mối tương quan thuận với nhau. Trong đó, mối tương quan giữa tốc độ đọc và viết ( $R = 0,310^{**}$ ); viết và tính toán ( $R = 0,286^{**}$ ) chặt hơn tương quan đọc và tính toán ( $R = 0,275^{*}$ ). Điều đó có nghĩa: HS đọc chậm kéo theo viết chậm, tính toán chậm và ngược lại.

Bảng 3: Số liệu trẻ KTHT tại một số vùng triển khai dự án giáo dục hòa nhập

Huyện	KTHT	%	Khuyết tật trí tuệ	Tổng số HS khuyết tật	Tổng số HS
Hải Lăng/Quảng Trị	75	1,47	25	137	5090
Hương Hóa/Quảng Trị	34	1,91	3	45	1777
Cẩm Thủy/Thanh Hóa	37	1,87	53	244	1980
Chợ Mới và thị xã/Bắc Kạn	31	1,39	31	143	2222

Nguyễn Thị Cẩm Hương với nghiên cứu “Tìm hiểu đặc điểm phân phối lỗi chữ viết của HS tiểu học định hướng nghiên cứu về HS khuyết tật về viết” có đề cập đến nghiên cứu về lỗi chữ viết của 1557 HS từ lớp 1- 5 của 3 trường tiểu học tại địa bàn Hà Nội. Các HS đều được yêu cầu chép 1 bài chính tả trong thời gian 2 phút bằng giấy và bút chì thường dùng. Sau đó, 1551 bài viết của HS thực hiện đúng yêu cầu thực nghiệm được phân tích. Các bài được kiểm tra so sánh với bài mẫu (về nét chữ, con chữ, từ dấu thanh, dấu câu) được tính là lỗi sai. Số lượng lỗi sai, số HS mắc lỗi được phân tích bằng các phương pháp thống kê nhằm xác định rõ đặc điểm phân bố của số lỗi và số lượng HS mắc lỗi và sự khác biệt về giới của những HS mắc lỗi. Trong khi nghiên cứu về sự phân phối lỗi chữ viết của HS, nhóm nghiên cứu đã tìm ra được những bài viết mắc nhiều lỗi, tỉ lệ mắc lỗi cao hơn mức bình thường. Tác giả kết luận: “Đây là những bài viết cần lưu ý, là bài viết của những HS có nghi ngờ mang khuyết tật về kĩ năng viết trong số những HS tiểu học tham gia vào nghiên cứu”.

Ngoài ra, nhiều dự án về giáo dục hòa nhập trẻ khuyết tật có sự tài trợ của nước ngoài như (World Vision, Save Children, Handicap International, Plan International) trong quá trình triển khai người ta nhận thấy thấy có nhiều trẻ không phải là HS khuyết tật trí tuệ nhưng học rất kém ở một số môn học. Mặc dù giáo viên tận tình phụ đạo, gia đình tích cực quan tâm nhưng kết quả học tập của các em thấy không cải thiện, nhà trường kết hợp với dự án mời chuyên gia đến đánh giá và tư vấn.

Theo báo cáo số liệu của dự án “Hoạt động hỗ trợ người khuyết tật lồng ghép trong Chương trình phát triển vùng” của tổ chức Tâm nhìn thế giới (World Vision) tại Hải Lăng, Hương Hóa, Quảng Trị, Cẩm Thủy, Thanh Hóa và dự án “Hướng tới mục tiêu đảm bảo giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật và trẻ thiệt thòi dựa trên quyền cơ bản của trẻ trên địa bàn tỉnh Bắc Kạn” được hỗ trợ bởi tổ chức Handicap International, kết quả thu được tại một số vùng như bảng 3.

Tại các thành phố lớn như Hà Nội và TP. Hồ Chí Minh, nhiều trẻ KTHT bên cạnh việc tham gia học hòa nhập tại trường phổ thông các em vẫn nhận được các dịch vụ hỗ trợ học đường tại nhà và tại các trung tâm hỗ trợ giáo dục hòa nhập. Theo số liệu thống kê chưa

*Bảng 4: Cơ cấu HSKTHT và khuyết tật trí tuệ trong 3 cơ sở chuyên biệt (số liệu tháng 9/2010)*

Đơn vị	Khó khăn về học		Khuyết tật trí tuệ		Tổng số HS trong trường
	Số lượng	Đã học phổ thông	Số lượng	Đã học phổ thông	
Trường Chuyên biệt Nguyễn Đình Chiểu / Đà Nẵng	38	38	41	10	166
Trung tâm Bảo trợ xã hội tỉnh Hải Dương	30	30	255	50	309
Trung tâm Giáo dục trẻ em thiệt thòi tỉnh Bắc Kạn	6	6	29	10	58

đầy đủ trong 10 tháng năm 2010, Phòng Thực nghiệm khoa học Giáo dục đặc biệt, thuộc Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam đã đánh giá khoảng 15 ca KTHT, trong đó can thiệp theo giờ cho 9 ca và có nhiều hình thức hỗ trợ giáo dục đặc biệt cho nhóm HSKTHT. Việc lựa chọn hình thức can thiệp nào phụ thuộc vào mức độ khó khăn của HS, điều kiện của gia đình và cách thức tiến hành của trung tâm hỗ trợ. Trẻ có thể chọn một trong các cách hỗ trợ sau:

- Học buổi sáng ở trường, buổi chiều đến các trung tâm để trang bị những kĩ năng đặc thù dành cho HSKTHT;
- Một tuần đến trung tâm một vài buổi, mỗi buổi kéo dài trong khoảng 60 – 90 phút;
- GV của trung tâm đến trường hòa nhập hỗ trợ kĩ năng đặc thù cho HS;
- Học toàn bộ ở trường, buổi tối GV của trung tâm đến nhà hỗ trợ.

Khoa Giáo dục đặc biệt Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh đã thành lập phòng *Hỗ trợ trẻ em có khó khăn trong học tập* từ tháng 3/2010. Nhiều HS có khó khăn về học của thành phố đến đây để nhận các dịch vụ phát hiện, khám sàng lọc cho trẻ có nhu cầu giáo dục đặc biệt; tổ chức can thiệp sớm và hỗ trợ trẻ có nhu cầu đặc biệt; tư vấn và hỗ trợ phụ huynh.

### **2.2. Hiện trạng nghiên cứu giáo dục chuyên biệt cho HSKTHT tại Việt Nam**

Nhiều HSKTHT sau khi không học tập thành công trong môi trường giáo dục hòa nhập, cha mẹ đã chủ động xin cho các em học trong các cơ sở chuyên biệt. Tại đây, HSKTHT thường được xếp lớp và học chung với HS khuyết tật trí tuệ. Trong môi trường chuyên biệt, có thể các em nhận được sự quan tâm nhiều hơn và tiến bộ về các kĩ năng đọc viết, tính toán nhưng lại không phải là môi trường tốt để các em phát triển kĩ năng sống. Sau một thời gian học tại trường chuyên biệt, kĩ năng giao tiếp, kĩ năng xã hội và sự nhanh nhẹn vốn có dường như bị thụt lùi đáng kể. Thu thập thông tin của 3 cơ sở chuyên biệt có mối quan hệ thường xuyên với Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, chúng tôi thu được số liệu bảng 4.

Bảng số liệu trên cho thấy: 100% HSKTHT đều đã

học hòa nhập tại các trường phổ thông trước khi học tại trường chuyên biệt. Sau một vài năm không theo kịp các bạn nhà trường giới thiệu hoặc phụ huynh tự nguyện làm đơn xin cho các em học vào các trường chuyên biệt. Hiện nay, trong các trung tâm này, HS khó khăn về học đang được xếp học lớp chung với các HS khuyết tật trí tuệ. Mỗi lớp sĩ số từ 7 – 12 HS. Theo các thầy cô giáo trong các cơ sở chuyên biệt thì “GV rất dễ dàng nhận biết HSKTHT. Bởi so với HS khuyết tật trí tuệ, các em khôn ngoan và nhanh nhẹn hơn nhiều. Một số em còn rất láu cá” (Nguyễn Thanh Tùng – Phó hiệu trưởng Trường Chuyên biệt Nguyễn Đình Chiểu; Giám đốc Trung tâm Hỗ trợ giáo dục hòa nhập TP. Đà Nẵng). Trong khi đó, các em lại học chung chương trình giáo dục tiểu học dành cho HS khuyết tật trí tuệ trong các cơ sở chuyên biệt (Bộ ban hành năm 2010). Chương trình này được biên soạn dành cho trẻ khuyết tật trí tuệ với chỉ số thông minh thấp hơn 70 và hạn chế về hành vi thích ứng, không tính tới đặc điểm của HSKTHT do đó hoàn toàn không phù hợp với khả năng và nhu cầu học tập của các em. Một số học 1 – 2 năm trong trường chuyên biệt được tái hòa nhập lại phổ thông khi quay lại trường phổ thông mặc dù các kĩ năng đọc, viết, tính toán có thể khá lại tỏ ra rụt rè trong giao tiếp, thụ động khi tham gia các hoạt động tập thể, thờ ơ với nhiều hoạt động khác hẳn so với lúc học ở trường chuyên biệt.

### **3. Một số định hướng nghiên cứu HSKTHT ở Việt Nam**

Sau khi phân tích thực trạng công tác giáo dục trẻ KTHT, chúng tôi đề xuất một số định hướng trong các nghiên cứu HSKTHT ở Việt Nam nhằm thực hiện quyền bình đẳng trong giáo dục và nâng cao chất lượng dạy hòa hòa nhập trẻ khuyết tật hiệu quả:

- Sớm bổ sung nhóm trẻ KTHT vào dạng khuyết tật khác trong Nghị định thực hiện Luật người khuyết tật 2010, phần “phân loại khuyết tật”;
- Chuẩn hóa bộ công cụ sàng lọc và xác định trẻ KTHT của Việt Nam;
- Nghiên cứu các đặc điểm tâm sinh lí của trẻ KTHT để từ đó làm cơ sở để đề xuất các biện pháp giáo dục nâng cao chất lượng dạy học;

- Đổi mới phương pháp dạy học, điều chỉnh chương trình giáo dục phù hợp với HSKTHT;
- Xây dựng mô hình dạy học, hỗ trợ HSKTHT cải thiện kĩ năng học đường.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

1. Kí yếu hội thảo khoa học, *Giáo dục đặc biệt Việt Nam kinh nghiệm và triển vọng*, NXB Đại học Sư phạm, 2011.
2. Kí yếu hội thảo khoa học quốc tế, *Những khó khăn trong học tập ngôn ngữ và toán của học sinh tiểu học* (TP. Hồ Chí Minh ngày 21 – 22/06 năm 2007).
3. Luật người khuyết tật, 2010.
4. Cecil D. Mercer, *Students With Learning Problems*, 1997.
5. American Psychiatric Association, *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV)*, Washington.
6. BuiTheHop, *An individual support programme for*

*children with specific learning difficulties/dyslexia to learning to read in Vietnam*, University of Nottingham, 2005.

**SUMMARY**

The article touches upon the research issue surrounding teaching children with disabilities in Vietnam at the present. Based on the analysis of the definition of learning disability and of the Law on People with disability, the author has mentioned the current situation regarding demand for special education for children with learning disability in Vietnam, including inclusive education and special education for children with disability. In addition, the author has also put forward some recommendations in respect of research orientations, including, for instance, standardizing the toolkit for screening the children with learning disability, renovating teaching methods and education programmes wherever appropriate, supporting schooling skills for children of this type, etc.

**MỘT SỐ KHÓ KHĂN CỦA SINH VIÊN...** (Tiếp theo trang 28)

tập, thực hành môn học. Đối với các phương pháp dạy học, cần tập trung sử dụng các phương pháp dạy học nêu và giải quyết vấn đề, phương pháp dạy học hợp tác trong nhóm nhỏ, phương pháp dạy học thực hành nhằm kích thích tư duy của SV trong học tập. Đối với khâu kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn học và bộ môn, nhà trường cần cải tiến, đổi mới các phương pháp, hình thức kiểm tra, đánh giá, từ khâu ra đề, tổ chức thi tới khâu chấm điểm. Xu hướng chung là tùy theo đặc trưng môn học mà lựa chọn hình thức thi thích hợp. Song dù hình thức nào thì vấn đề “lượng hoá” nội dung môn học theo các đơn vị kiến thức để làm chuẩn cho việc kiểm đánh giá, cho điểm khách quan là cực kì quan trọng.

Việc luyện tập, thực hành môn học phải được GV thực hiện thường xuyên thông qua hệ thống bài tập mà GV xây dựng hoặc sưu tầm, mang tính điển hình, phù hợp với thực tiễn, gắn liền với đặc thù của môn học. SV cần chủ động xây dựng kế hoạch tự học, luyện tập, rèn luyện kĩ năng nghề, qua đó thấy được giá trị của môn học. Ngoài ra, sử dụng công nghệ hiện đại hỗ trợ giảng dạy là một trong những yêu cầu của việc đổi mới phương pháp giảng dạy hiện nay đối với tất cả các môn học. Với công nghệ hiện đại, GV có thể sử dụng những thông tin đa dạng kết hợp với sơ đồ, hình ảnh trực quan thu hút sự chú ý của SV làm cho họ có thể tiếp thu bài giảng một cách tự nhiên và hiệu quả hơn. Cần lưu ý, cần coi công nghệ có vai trò hỗ trợ giảng dạy chứ công nghệ không thay thế được những phương pháp giảng dạy khác.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

1. Chử Thị Hải, *Sự tác động giữa kinh tế và phát triển giáo dục đại học Việt Nam trong bối cảnh hiện nay*, Tạp chí Giáo dục, số 224, tr 12 -13, 2009.
2. Nguyễn Văn Khải, *Đổi mới cách dạy và học các môn nghiệp vụ trong trường sư phạm nhằm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên*, Tạp chí Giáo dục số 2, tr 16 -17, 2001.
3. Trần Viết Quang, *Những yêu cầu về rèn luyện, nâng cao năng lực tư duy lí luận cho SV hiện nay*, Tạp chí Giáo dục, số 3, tr 5 - 6, 1996.
4. Thái Duy Tuyên, *Đổi mới giáo dục học theo hướng gắn chặt hơn nữa với thực tiễn*, Tạp chí Giáo dục, số 4, tr 1 – 4, 1991.
5. R.Retke, *Học tập hợp lí*, NXB Đại học và THCN Hà Nội, 1982.

**SUMMARY**

Pedagogy is one of the operational and applied sciences and plays a pivotal role in forging “professional skills” for the future teachers. The development and use of exercises in delivering Pedagogy subject is considered an active approach to training professional skills for teacher students right from when they are still in the university. That stated, the article has presented some research findings which explore difficulties faced by students in solving exercises in the Pedagogy subject, clarify causes leading to such difficulties so as to contribute to increasing subject-specific teaching quality.