

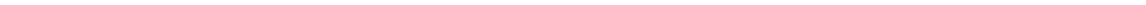
**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO  
TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN**



# **TẠP CHÍ KHOA HỌC**

**KHOA HỌC XÃ HỘI - NHÂN VĂN & KINH TẾ**

**Quy Nhơn, tháng 4-2018**





## MỤC LỤC

1. Một cách tiếp cận, nhận diện khác về chủ nghĩa thực dân và các hình thức của nó <b>Bùi Văn Ban</b> .....	5
2. Tỉnh Bình Định đào tạo nguồn nhân lực cho các tỉnh Nam Lào (2002 - 2015) <b>Trần Quốc Tuấn</b> .....	17
3. Hoạt động sản xuất kinh doanh của tư sản người Việt ở Nam Kỳ từ đầu thế kỷ XX đến năm 1914 <b>Nguyễn Văn Phụng</b> .....	25
4. Tác động của phân tích dữ liệu và hoạch định nguồn lực doanh nghiệp đến kế toán quản trị <b>Phùng Anh Thư, Nguyễn Vĩnh Khương</b> .....	37
5. Đánh giá tình trạng việc làm của sinh viên hệ chính quy tốt nghiệp Khoa Kinh tế & Kế toán - trường Đại học Quy Nhơn <b>Nguyễn Ngọc Tiến, Ngô Nữ Mai Quỳnh</b> .....	47
6. Một số bài tập chuyên môn nhằm nâng cao kỹ thuật dẫn bóng một tay cơ bản trong môn bóng ném cho nam sinh viên Khoa Giáo dục Thể chất - Quốc phòng, Trường Đại học Quy Nhơn <b>Lê Minh Tú, Thái Bình Thuận</b> .....	59
7. Nghiên cứu một số giải pháp phát triển thể lực chung nhằm nâng cao kết quả học tập thực hành kỹ thuật các môn thể thao trong chương trình đào tạo của Khoa GDTC-QP Trường Đại học Quy Nhơn <b>Mai Thế Anh</b> .....	67
8. Thử tiếp cận truyện truyền kì Trung đại Việt Nam từ quan điểm cấu trúc - loại hình <b>Nguyễn Văn Luân</b> .....	77
9. Tiếp cận hệ thống quản trị đại học và vấn đề tự chủ, tự chịu trách nhiệm <b>Nguyễn Lê Hà</b> .....	91
10. Đặc tính cú pháp của thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật trong câu đơn tiếng Anh và tiếng Việt <b>Nguyễn Thị Thu Hạnh</b> .....	99
11. Nghiên cứu việc sử dụng hiệu quả biểu đồ ngữ nghĩa trong việc dạy từ vựng cho sinh viên ngành Dược tại Trường Cao đẳng Y tế Bình Định <b>Lê Nguyễn Hương Giang</b> .....	111

12. Tìm hiểu về quan điểm của sinh viên không chuyên ngữ của Trường Đại học Quy Nhơn về kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh  
**Đoàn Thị Thanh Hiếu**..... 125
13. Ứng dụng portfolio trong đánh giá viết Tiếng Anh chuyên ngữ tại Trường Đại học Quy Nhơn - có khả thi?  
**Trần Minh Chương, Nguyễn Thị Hương Giang** ..... 135

## MỘT CÁCH TIẾP CẬN, NHẬN DIỆN KHÁC VỀ CHỦ NGHĨA THỰC DÂN VÀ CÁC HÌNH THỨC CỦA NÓ

BÙI VĂN BAN\*

Khoa Lịch sử, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Trên cơ sở chỉ ra những hạn chế, bất cập trong sự nhận thức hiện nay về một trong những đối tượng nghiên cứu quan trọng của sử học và chính trị học là chủ nghĩa thực dân, bài báo đưa ra một cách tiếp cận và nhận diện khác. Theo đó, chủ nghĩa thực dân là trào lưu các nước có nền kinh tế thị trường dùng các biện pháp, chính sách khác nhau để xác lập và khai thác thị trường hải ngoại phục vụ phát triển kinh tế đất nước và làm giàu hơn cho giai cấp tư sản chính quốc; chủ nghĩa thực dân là hiện tượng gắn liền với và sẽ luôn song hành cùng chủ nghĩa tư bản; thực tế thì chủ nghĩa thực dân đã đang trải qua bốn chứ không phải hai hoặc ba hình thức tồn tại như trong sự hiểu biết chung hiện nay...*

**Từ khóa:** Thực dân, tước bóc thị trường hải ngoại, chủ nghĩa thực dân, trào lưu và sự biện minh, bốn hình thức của chủ nghĩa thực dân.

### ABSTRACT

#### **From Another Perspective of Colonialism and Its Forms**

*On the basis of the limitations and inadequacies of the current perception about colonialism, one of the important subjects of historical and political studies, the paper proposes a new way to identify and approach the entity. Accordingly, colonialism is a movement in which market economy countries use various measures and policies to establish and exploit overseas markets for their development, enriching the private sector in the mainland. Colonialism is a phenomenon associated with and always accompanied by capitalism. In fact, colonialism has been experiencing four rather than two or three forms of existence as commonly understood today.*

**Keywords:** Colony, strip overseas markets, colonialism, movement and justification, four forms of colonialism.

### 1. Dẫn nhập

Cho đến nay, các nghiên cứu khoa học thuộc các lĩnh vực khoa học xã hội ở nước ta vẫn chưa thật sự vượt qua thói quen “trầm chương trích cú”. Các công trình nghiên cứu khoa học xã hội vẫn thường chỉ là phụ họa để làm rõ hơn cách tiếp cận, nhận thức khoa học hay các luận điểm khoa học của những người đi trước là chính. Sự lựa chọn cách nghiên cứu như vậy tuy an toàn, tránh được va vấp quan điểm nhưng khó có thể tạo ra những nhận thức khoa học mới có tính đột phá. Hệ quả của lối nghiên cứu “kinh viện” này là cho đến nay vẫn còn rất nhiều đối tượng nghiên cứu của các ngành khoa học xã hội vẫn chưa được tường minh.

---

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

Ngày nhận bài: 27/6/2017; Ngày nhận đăng: 11/9/2017

Trong môi trường khoa học đó, dù đã đề tâm tìm hiểu khái niệm lịch sử “chủ nghĩa thực dân” (colonialism) trong suốt quá trình hơn 30 năm giảng dạy bộ môn Lịch sử thế giới ở bậc đại học, nhưng đến thời điểm này sự hiểu biết của chúng tôi về nó hình như vẫn còn khá mơ hồ. Những trình bày trong bài báo này là kết quả bước đầu của sự cố gắng vượt qua lẽ thói nghiên cứu cũ; vì thế, không phải là quảng bá kiến thức mới, mà là đưa ra một cách tiếp cận, nhận diện khác để cùng trao đổi, phản biện hướng tới có sự hiểu biết thấu đáo hơn về đối tượng nghiên cứu khó nắm bắt này.

## 2. Nội dung

### 2.1. Khái lược sự nhận thức chung hiện nay về hai khái niệm “thực dân” và “chủ nghĩa thực dân”

Các tư liệu liên quan đến khái niệm “chủ nghĩa thực dân” được thể hiện khá phong phú trong các học thuyết đối ngoại của chính quyền các nước tư bản hàng đầu thế giới qua các thời kỳ cận-hiện đại cũng như trong các trang lịch sử của các nước có nền kinh tế thị trường trên thế giới. Nhưng quan điểm tiếp cận và sự nhận diện về “chủ nghĩa thực dân” lại được thể hiện thông qua trước tác của các nhà mác-xít kinh điển, thông qua văn kiện chính trị của các đảng Cộng sản trên thế giới (trong đó có Đảng Cộng sản Việt Nam), thông qua các công trình nghiên cứu về chế độ thực dân thời cận-hiện đại và đặc biệt được thể hiện ngắn gọn và rõ nét nhất thông qua các cuốn sách từ điển, các trang bách khoa toàn thư mở v.v...

Với nhận thức rằng, các cuốn từ điển và các trang bách khoa toàn thư mở là nơi “kết tinh” các quan điểm nhận thức của nhân loại, chúng tôi xin phép chỉ tập trung khái lược sự nhận thức, cách hiểu về “chủ nghĩa thực dân” trong một số cuốn từ điển (theo quan điểm mác-xít) và trên trang Bách khoa toàn thư mở Wikipedia (theo quan điểm phi mác-xít).

Định nghĩa về “chủ nghĩa thực dân” được các soạn giả xô-viết trong cuốn *Từ điển chính trị vắn tắt* nêu ngắn gọn: “Thực dân [chủ nghĩa] - chính sách xâm lược, cướp bóc của các nước tư bản chủ nghĩa, đã đạt tới hình thức cao nhất của nó trong thời đại *chủ nghĩa đế quốc*” [5; tr. 366]. Trong *Danh từ chính trị quốc tế*, các nhà biên soạn mác-xít Việt Nam cũng xác định: “Thực dân (chủ nghĩa) - chính sách xâm lược, cướp bóc của các nước đế quốc đối với các nước thuộc địa và phụ thuộc. Đó là chính sách thống trị trắng trợn, phủ nhận quyền độc lập về chính trị của các dân tộc bị nô dịch, chính sách cướp bóc tàn bạo về kinh tế, chính sách xã hội vô nhân đạo...” [7; tr. 155]. Theo các soạn giả cuốn sách *Thuật ngữ, khái niệm lịch sử phổ thông* thì “Thực dân (chủ nghĩa). Chính sách xâm chiếm thống trị thuộc địa của giai cấp tư sản đế quốc” [3; tr. 184].

Nhìn chung, từ mục “Thực dân [chủ nghĩa]” được các nhà biên soạn từ điển mác-xít nhìn nhận cơ bản giống nhau. Tất cả các soạn giả đều hiểu từ mục này ở góc độ là “chủ nghĩa thực dân”, nhưng trong định nghĩa và mô tả khái niệm lại lệch sang một hình thức cụ thể của chủ nghĩa thực dân, đó là hình thức chủ nghĩa thực dân cũ, đúng hơn là chủ nghĩa thực dân bóc lột dân bản địa. Hơn nữa, các soạn giả đều không làm rõ yếu tố “chủ nghĩa” trong cụm từ “chủ nghĩa thực dân” mà lại đánh đồng nó với yếu tố “chính sách”. Không một soạn giả nào phân tích rạch ròi được những điểm giống và khác nhau giữa các thuật ngữ “thực dân”, “chính sách thực dân”, “chủ nghĩa thực dân” và “chủ nghĩa đế quốc”...

Nhận thức của các soạn giả phi mác-xít về “chủ nghĩa thực dân” cũng không thật sự khách quan hơn, xác thực hơn. Trong từ mục “Chủ nghĩa thực dân”, *Bách khoa toàn thư mở Wikipedia*

đã dẫn nguồn *Stanford Encyclopedia of Philosophy* cho rằng: “Chủ nghĩa thực dân là chính sách tạo dựng và duy trì hình thức thuộc địa của một người dân ở lãnh thổ này lên một lãnh thổ khác”. Chủ nghĩa thực dân thường dùng để nhắc đến một giai đoạn lịch sử từ thế kỷ 15 đến thế kỷ 20 khi những người châu Âu tiến hành xây dựng các thuộc địa của mình tại các lục địa khác. Những lý do để thực hiện chính sách thực dân trong thời kỳ này bao gồm: i) Thu lợi về kinh tế; ii) Mở rộng uy quyền của mẫu quốc; iii) Trốn thoát sự ngược đãi tại mẫu quốc; và iv) Cải đạo cho người dân bản xứ sang tín ngưỡng của những người thực dân [1].

Cách định nghĩa khái niệm “chủ nghĩa thực dân” như vậy rõ ràng đã vi phạm nguyên tắc đầu tiên trong định nghĩa khái niệm của Logic học hình thức, đó là nguyên tắc “định nghĩa phải cân đối”. Ở đây, ngoại diên của khái niệm được định nghĩa (chủ nghĩa thực dân) lớn hơn ngoại diên của khái niệm để định nghĩa (chính sách tạo dựng và duy trì hình thức thuộc địa). Dù các soạn giả dành một dung lượng khá lớn để mô tả, phân tích... nhưng, theo chúng tôi, cơ bản vẫn chưa nêu bật đúng nội hàm, chưa xác định được ngoại diên đầy đủ của khái niệm “chủ nghĩa thực dân”, chưa phân biệt mạch lạc khía cạnh khác nhau giữa hai đối tượng nhận thức là “chủ nghĩa thực dân” và “chính sách thực dân”.

Một vài trích dẫn và nhận xét sơ lược trên cho thấy rằng, cho đến nay, cách hiểu về “chủ nghĩa thực dân” (theo quan điểm mác-xít hay quan điểm phi mác-xít, từ khía cạnh ngữ nghĩa hay từ quan điểm nghiên cứu lịch sử...) đều chưa thỏa đáng; nếu không mang tính “kinh viện” thì cũng mang tính phiến diện, thiếu chiều sâu cần thiết.

## 2.2. Truy nguyên ngữ nghĩa và nhận diện các khái niệm lịch sử “thực dân” và “chủ nghĩa thực dân”

### 2.2.1. Về khái niệm “thực dân”

Theo các học giả có hiểu biết về chữ Hán và có kiến thức về Lịch sử chủ nghĩa thực dân thì chữ *thực* trong thuật ngữ “thực dân” không phải nghĩa là *ăn* như trong *âm thực*, mà là chữ *thực* trong *thực vật* hay *phồn thực*. Người Nhật dùng chữ *thực* trong *thực dân* là , còn người Trung Quốc thì dùng chữ . Cả hai chữ *thực* này đều có chung một nghĩa là *trồng cây*. Chữ 殖 rất nhiều khả năng cũng nằm trong số những chữ người Nhật chế ra để dịch thuật ngữ phương Tây. Chữ *colony* trong tiếng Anh cùng gốc với *culture* đều là từ động từ *colo*, nghĩa là *cày cuốc, trồng trọt* mà ra. Chữ *dân* trong *thực dân* đương nhiên biểu đạt *người dân*.

Trên phương diện lịch sử, thuật ngữ *thực dân* được dùng đầu tiên từ thời đế chế Roma cổ đại. Khi nền kinh tế hàng hóa - ngoại thương ở Roma cổ đại phát triển, nhu cầu khách quan đặt ra là cần tạo ra bộ phận kinh tế bên ngoài lãnh thổ để bổ sung nguyên liệu, hỗ trợ thêm cho nó. Cách thức đầu tiên để hiện thực hóa nhu cầu đó của chính quyền Roma cổ đại là cấp đất chiếm được bên ngoài lãnh thổ cho một bộ phận binh dân Roma di cư đó đến canh tác. Thường thì các phần đất đó bị quý tộc, chủ nô mua gom lại để lập thành các *latifundia* (điền trang) để trồng trọt và làm bình gốm... theo lối sản xuất hàng hóa, tham gia vào kinh tế hàng hóa - thương mại của đế chế.

Trong thời đại tư bản chủ nghĩa, nhất là từ khi cách mạng công nghiệp khởi phát, nền kinh tế thị trường ngày càng tiến triển, đòi hỏi phải phá vỡ các khuôn khổ thị trường chật hẹp, mở rộng thị trường ra bên ngoài. Mỗi bước tiến của nền kinh tế tư bản chủ nghĩa (được thúc đẩy bởi cải tiến máy móc và bởi tham vọng thu nhiều lợi nhuận hơn của các nhà tư bản) đều tạo ra áp lực mở

rộng thị trường. Sau cách mạng tư sản, những tưởng sự hình thành thị trường thống nhất dân tộc đã thỏa mãn sự làm giàu cho giai cấp tư sản. Nhưng, khi hai cuộc cách mạng công nghiệp liên tiếp xuất hiện trong các thế kỷ XVIII và XIX đã làm cho thị trường dân tộc kia trở nên quá chật chội. Nguyên liệu trong nước không cung cấp đủ cho những cỗ máy ngày càng đồ sộ, hiện đại. Năng suất lao động cao, hàng hóa loạt lớn được máy móc tạo ra lại không thể bán hết trong nước. Thế là nhu cầu mở rộng thị trường (nguyên liệu và hàng hóa) ra hải ngoại ngày càng trở nên cấp bách. Vì thế, dưới thời đại tư bản chủ nghĩa chính sách thực dân lại được tái hiện, nhưng ở mức cao hơn nhiều, phổ biến hơn nhiều so với thời Roma cổ đại.

Từ thực tế lịch sử trên, có thể hiểu rằng, “thực dân” là giải pháp nguyên thủy nhằm đáp ứng nhu cầu khách quan mở rộng thị trường của các nước có nền kinh tế thị trường bằng cách xác lập và khai thác các nguồn lực từ các vùng đất bên ngoài lãnh thổ quốc gia để hỗ trợ cho nền kinh tế trong nước và làm giàu cho giai cấp thống trị.

Tại sao khái niệm có nội hàm là “sự mở rộng thị trường, tạo lập, khai thác thị trường bên ngoài để hỗ trợ cho nền kinh tế thị trường chính quốc” lại được gọi là “thực dân” (colony)? Như đã đề cập ở trên, “thực dân” là chính sách hiện thực hóa nhu cầu xác lập, mở rộng và khai thác “lãnh thổ hải ngoại” đầu tiên trong lịch sử. Cách sử dụng thuật ngữ vốn là tên gọi của một cá thể được biết đầu tiên để biểu đạt chung cho cả một tập hợp các cá thể khác có nội hàm tương tự là rất phổ biến trong tất cả các ngành khoa học xã hội, nhất là các ngành: khảo cổ học, sử học và chính trị học<sup>1</sup>. Trong nghĩa nguyên của từ “thực dân”, có thể hiểu trên hai khía cạnh: một là, chính sách của Nhà nước *di chuyển một bộ phận dân cư* đến các vùng đất hải ngoại để lập thuộc địa và hai là, Nhà nước bóc lột trực tiếp những người *dân di thực* đó bằng cách buộc họ tạo ra những nguyên liệu để (mang về nước) hỗ trợ cho nền kinh tế hành hóa chính quốc.

Không nên nhầm lẫn khái niệm “thực dân” với khái niệm “di dân”. Khái niệm “di dân” chỉ đơn thuần phản ánh hiện tượng người dân di cư tự do hoặc di cư theo chính sách của nhà nước rời quê hương chuyển đến vùng đất mới trong nước hoặc ra nước ngoài để định cư, thành lớp *dân di cư* từng bước hòa nhập vào cộng đồng người bản xứ. Hiện tượng này diễn ra ở mọi thời đại, trong mọi chế độ xã hội. Trong khi đó, khái niệm “thực dân” có nội hàm như vừa trình bày bên trên, chỉ gắn với các nền kinh tế hàng hóa - thương mại đủ lớn như ở đế chế Roma cổ đại và với nền kinh tế thị trường, nhất là nền kinh tế thị trường tư bản chủ nghĩa. Ở các nước không có nền kinh tế thị trường hoặc không có nền kinh tế hàng hóa - thương mại đủ lớn thì không thể tồn tại các khái niệm “thực dân” và “chính sách thực dân”. Không thể coi việc di dân người Hoa từ Trung Nguyên đến định cư ở phía nam sông Dương Tử của các đế chế Trung Quốc thời cổ - trung đại là chính sách thực dân, vì lúc đó Trung Quốc chưa có nền kinh tế hàng hóa - thương mại đủ lớn... Nhưng, gần đây khi Trung Quốc đã có nền kinh tế thị trường thì việc nước này di dân ra nước ngoài để thực thi chính sách đầu tư và khai thác tài nguyên chắc chắn là chính sách thực dân.

---

<sup>1</sup> Chẳng hạn, người ta dùng thuật ngữ “Đông Sơn” (một địa danh - di chỉ khảo cổ ở tỉnh Thanh Hóa, nơi đầu tiên phát hiện ra nền văn hóa đồ đồng) để gọi chung cho một nền văn hóa - Văn hóa Đông Sơn; Hay, người ta cũng dùng thuật ngữ “phát xít” (tên gọi một đảng cực hữu đầu tiên nắm được chính quyền ở nước Ý vào năm 1922) để gọi chung cho các đảng cực hữu và chủ nghĩa cực hữu trên thế giới những năm 1922 - 1945, v.v...



### 2.2.2. Về khái niệm “chủ nghĩa thực dân”

“Chủ nghĩa thực dân” là một từ ghép được ghép bởi hai thành tố: “chủ nghĩa” và “thực dân”. Bên trên, chúng ta đã phân tích và hiểu biết nội hàm của thành tố “thực dân”. Để hiểu đúng khái niệm “chủ nghĩa thực dân” cần phải xác định rõ thêm nội hàm của thành tố “chủ nghĩa”. Trong từ điển Hán - Việt, “chủ nghĩa” được hiểu là trào lưu (trong thực tiễn) và là hệ thống (trong nhận thức). Khi một tư tưởng nào đó phát triển thành hệ thống hoàn chỉnh hoặc khi một hiện tượng riêng biệt nào đó phát triển thành một trào lưu trong thực tiễn và có sự luận giải, biện minh mang tính hệ thống cho hành vi thực tiễn đó thì người ta mới gọi là “chủ nghĩa”.

Khi chính phủ Roma cổ đại hoặc chính phủ Tây Ban Nha trung đại thi hành “chính sách thực dân” thì chỉ là hành vi riêng lẻ và chưa cần sự biện minh nào cho hành vi đó nên chưa xuất hiện khái niệm “chủ nghĩa thực dân”. Chỉ đến khi có nhiều nước tư bản cùng thực thi chính sách thực dân, đồng thời để che đậy, lấp liếm các hành vi dã man ở các thuộc địa, giai cấp tư sản đã đưa ra các hệ thống luận thuyết biện minh cho hành động thực dân của chúng như: thuyết “sứ mệnh khai hóa văn minh”, hay thuyết “sứ mệnh bành trướng”... thì hiện tượng “thực dân” mới được “nâng cấp” lên thành “chủ nghĩa thực dân”.

Như vậy, “chủ nghĩa thực dân” là trào lưu mở rộng thị trường ra bên ngoài để hỗ trợ cho sự hình thành và phát triển nền kinh tế thị trường trong nước ở một loạt các nước tư bản chủ nghĩa, đồng thời là hệ thống luận thuyết được giai cấp tư sản đưa ra nhằm biện minh cho hành động mở rộng thị trường hải ngoại đó.

Nhân đây, cũng nên lưu ý rằng, tuy có điểm chung là cùng thuộc khía cạnh đối ngoại - chính sách hướng ra nước ngoài và cùng có sự nô dịch nước khác (nên “chủ nghĩa thực dân” có mối liên hệ gần gũi với “chủ nghĩa đế quốc”); song nếu căn cứ vào nội hàm mà xét thì “chủ nghĩa thực dân” không đồng nhất với “chủ nghĩa đế quốc”. *Chủ nghĩa đế quốc* là hiện tượng một loạt nước lớn tiến hành xâm lược, nô dịch các nước khác, đồng thời đưa ra các luận thuyết biện minh cho hành vi đó của mình; Chủ nghĩa đế quốc có thể tồn tại ở mọi chế độ có nhà nước, trong suốt chiều dài lịch sử có giai cấp và nhà nước. Trong khi đó, *Chủ nghĩa thực dân* là hiện tượng một loạt nước có nền kinh tế thị trường (trước tiên và chủ yếu là các nước tư bản chủ nghĩa) đồng loạt thực hiện việc xác lập và khai thác thị trường hải ngoại nhằm hỗ trợ cho nền kinh tế thị trường chính quốc; đồng thời, đưa ra các luận thuyết biện minh cho hành vi đó; Chủ nghĩa thực dân chỉ xuất hiện từ khi chế độ tư bản chủ nghĩa được xác lập. Chủ nghĩa thực dân là một dạng đặc thù của chủ nghĩa đế quốc; trên một phương diện nào đó, có thể đồng nhất khái niệm “chủ nghĩa đế quốc tư bản chủ nghĩa” với khái niệm “chủ nghĩa đế quốc thực dân”.

## 2.3. Phân loại và nhận diện các hình thức chủ nghĩa thực dân

### 2.3.1. Tổng quan các quan điểm phân loại chủ nghĩa thực dân hiện nay

Là một hiện tượng lịch sử nên chủ nghĩa thực dân, tất nhiên, cũng trải qua các bước hình thành, phát triển rồi suy vong. Trên thực tế, trong hơn 5 thế kỷ tồn tại, chủ nghĩa thực dân đã trải qua nhiều hình thức khác nhau, tương ứng với từng giai đoạn từ khi hình thành đến các bước phát triển ngày càng cao, ngày càng sâu rộng của nền kinh tế thị trường thế giới. Vấn đề đặt ra cho giới nghiên cứu lịch sử là, cho đến nay chủ nghĩa thực dân đã trải qua những hình thức tồn tại nào?

Lê-nin là người đầu tiên đề cập đến việc phân loại các hình thức của chủ nghĩa thực dân. Theo đó, tính đến thời đầu thế kỷ XX, chủ nghĩa thực dân đã trải qua hai hình thức: 1) Hình thức chủ nghĩa thực dân nô dịch thuộc địa và 2) Hình thức chủ nghĩa thực dân nô dịch tài chính. Dựa trên nhận thức của Lê-nin, suốt trong thời Chiến tranh lạnh, những người mác-xít đã “kinh viện hóa” thành luận đề: chủ nghĩa thực dân có hai hình thức tồn tại, gồm: *chủ nghĩa thực dân cũ* là hình thức ban đầu và cơ bản của chủ nghĩa thực dân và *chủ nghĩa thực dân mới* là hình thức thích ứng với thực tiễn lịch sử sau Chiến tranh thế giới thứ hai của chủ nghĩa thực dân. Cùng xuất phát từ quan điểm chính trị nên cũng như nhận thức về khái niệm “chủ nghĩa thực dân (cũ)” đã trình bày, nhận thức về khái niệm “chủ nghĩa thực dân mới” trong các cuốn từ điển mác-xít cũng mang tính khiên cưỡng, phiến diện. Soạn giả cuốn *Chủ nghĩa Cộng sản khoa học từ điển* cho rằng: “Thực dân mới [chủ nghĩa] - chính sách đế quốc chủ nghĩa nhằm bóc lột và phá hoại nền độc lập của các nước đã được giải phóng, tiến hành theo các phương pháp và các thủ đoạn đã được đổi mới” hay “Chủ nghĩa thực dân mới là sản phẩm của chủ nghĩa tư bản độc quyền nhà nước hiện đại đang ra sức thích nghi với hoàn cảnh lịch sử mới bằng cách tạo ra một bộ máy hoàn thiện hơn nhằm đàn áp phong trào cách mạng và giải phóng dân tộc thế giới [6; tr. 340 - 341].

Đến đầu thập kỷ 1990, nhà nghiên cứu Phan Lang đã đưa ra một cái nhìn cá nhân về chủ nghĩa thực dân thời hậu công nghiệp. Trong cuốn sách “*Còn hay không còn chủ nghĩa thực dân?*”, ông cho rằng: Trên thực tế, [đến thời hậu công nghiệp] chủ nghĩa thực dân vẫn tồn tại bất chấp ta thừa nhận hay không thừa nhận; Cách mạng khoa học - kỹ thuật triển khai sang giai đoạn khoa học và công nghệ đã làm xuất hiện chủ nghĩa thực dân thế hệ thứ ba (chủ nghĩa thực dân F3, chủ nghĩa thực dân không hình bóng, thống trị từ xa); Dù đã xuất hiện [hình thức] chủ nghĩa thực dân F3, nhưng đến cuối thế kỷ XX, chủ nghĩa thực dân vẫn “hàm chứa” cả ba dạng loại đan xen nhau: lộ mặt, nửa mặt và giấu mặt [4; tr. 10, 28 và 45]. Nhìn chung, trong cuốn sách này tác giả Phan Lang mới “bổ sung cái nhìn” chứ chưa “thay đổi cách nhìn” về chủ nghĩa thực dân và về các hình thức tồn tại khác nhau trong lịch sử của nó.

Trong khi đó, các quan điểm phi mác-xít luôn đồng nhất khái niệm “chủ nghĩa thực dân” với chế độ thuộc địa, tức với loại hình chủ nghĩa thực dân nô dịch thuộc địa (theo phân loại của Lê nin). Các soạn giả viết từ mục “Chủ nghĩa thực dân” trên *Bách khoa toàn thư mở Wikipedia* (cập nhật tháng 6/2017) căn cứ trên số người từ mẫu quốc định cư tại thuộc địa, đã phân chia chủ nghĩa thực dân (theo quan điểm của họ) ra hai hình thức: 1) *Chủ nghĩa thực dân định cư* với đội ngũ thực dân đông đảo, chủ yếu tìm những mảnh đất màu mỡ để lập trại; và 2) *Chủ nghĩa thực dân bóc lột* có số thực dân ít hơn, qua lập thương điểm rồi xâm lược và dựa vào bóc lột trực tiếp người bản xứ để bòn rút nguồn tài nguyên để xuất khẩu sang mẫu quốc. Các soạn giả phi mác-xít tỏ ra nghi ngờ, thận trọng trước quan điểm mác-xít về sự tồn tại của *chủ nghĩa thực dân mới*. “Một thuật ngữ mới được đặt ra là *chủ nghĩa thực dân mới*, nhằm mô tả chỉ việc các cường quốc tư bản chủ nghĩa sử dụng các chính phủ bù nhìn, sự xâm thực văn hóa để kiểm soát một quốc gia, thay vì kiểm soát trực tiếp như chủ nghĩa thực dân cổ điển trước đây”; Thuật ngữ này “đã được dùng để chỉ nhiều thứ khác nhau kể từ những nỗ lực phi thực dân hóa sau Chiến tranh thế giới thứ hai. Nói chung, nó không đề cập đến một loại chủ nghĩa thực dân mà thực ra là chủ nghĩa thực dân dưới các hình thức khác. Cụ thể, người ta buộc tội mối quan hệ giữa các nước mạnh và yếu cũng giống như *chủ nghĩa thực dân bóc lột*, nhưng ở đây nước mạnh hơn không cần phải xây dựng hoặc duy

trì thuộc địa. Những lời buộc tội như vậy thường tập trung vào các mối quan hệ kinh tế và sự can thiệp về chính trị của một nước lớn đối với nước nhỏ” [1].

Lược khảo vài nét trên cho thấy, đến nay đã có không ít các quan điểm phân loại chủ nghĩa thực dân đã được đưa ra. Nhưng, có vẻ như do chưa có sự thống nhất trong nhận thức, do chưa có sự hiểu biết thấu đáo về khái niệm còn tranh cãi này nên tất cả các quan điểm phân loại mà chúng tôi đọc được đều chưa thật sự thuyết phục; sự nhận diện các hình thức cụ thể của chủ nghĩa thực dân, nhất là hình thức “chủ nghĩa thực dân mới” và hình thức “chủ nghĩa thực dân F3” còn khá mơ hồ.

### 2.3.2. Một cách nhìn nhận khác về các hình thức chủ nghĩa thực dân

Dựa trên tiêu chí “cách thức xác lập và khai thác thị trường hải ngoại” cộng với kế thừa có chọn lọc các quan điểm phân loại nêu trên, có thể phân chia chủ nghĩa thực dân ra 4 hình thức tồn tại như sau:

#### 1/ Chủ nghĩa thực dân di dân lập thuộc địa (chủ nghĩa thực dân cổ điển)

Hình thức này xuất hiện rất sớm và kéo dài từ thế kỷ XV đến đầu thế kỷ XX và có sứ mệnh quan trọng trong việc “tích lũy nguyên thủy tư bản” thúc đẩy sự ra đời và phát triển của chủ nghĩa tư bản ở Tây Âu. Từ thế kỷ XV, trên nền tảng khởi phát của phương thức sản xuất tư bản chủ nghĩa, đặc biệt trong lĩnh vực ngoại thương, chính quyền một số vương quốc phong kiến có thể mạnh về hàng hải ở Tây Âu, đi đầu là Tây Ban Nha, sau đó là Hà Lan, Anh... đã khuyến khích phát kiến địa lý, đẩy mạnh hoạt động hàng hải, tìm kiếm, xác lập thuộc địa ở hải ngoại. Trong các thế kỷ XV - XVIII, hình thức chủ nghĩa thực dân cổ điển: di dân chính quốc đến vùng đất khác để trồng trọt, xây dựng một cộng đồng mới.

Địa bàn Châu Mỹ và Châu Đại Dương là nơi có đất đai màu mỡ, cư dân thưa thớt mà nông nghiệp, rất thuận lợi cho việc thực thi chính sách thực dân theo kiểu cổ điển từ thời Roma cổ đại. Vì thế, các nước Tây Âu đã lập Sở Di trú tổ chức đưa những người *dân di thực* da trắng từ Tây Âu đến hai châu lục này để tạo lập và khai thác các thuộc địa. Về sau, do thiếu nhân lực để tăng cường khai phá các thuộc địa ở Châu Mỹ (vì nguồn nhân lực *dân di thực* da trắng đã cạn) nên các chính quyền thực dân các nước Tây Âu đã bổ sung bằng nguồn nhân lực mới, lớp *dân di thực* da đen từ Châu Phi (thông qua chính sách buôn bán nô lệ da đen tàn bạo). Trong quá trình thực thi hình thức thực dân này, các nước thực dân đã tạo ra những vết nhơ không thể tẩy xóa khi họ tiến hành các cuộc diệt chủng người bản xứ để giành lấy đất đai hay khi họ đối xử phi nhân tính đối với người nô lệ da đen gốc Phi.

Hình thức chủ nghĩa thực dân di dân lập thuộc địa “thực dân” ở Châu Mỹ và Châu Đại Dương đã mang về cho chính quốc những món lợi nhuận khổng lồ, trở thành nguồn lực hỗ trợ mạnh mẽ cho nền kinh tế ở chính quốc thông qua cung cấp nhiều nguồn nguyên liệu chiến lược dồi dào, đồng thời đóng vai trò là nơi tiêu thụ hàng hóa chính quốc. Với các cách thức “tích lũy nguyên thủy tư bản” kinh điển đó, chế độ thực dân di dân lập thuộc địa đã góp phần rất to lớn cho sự phát triển của nền kinh tế thị trường và chế độ tư bản chủ nghĩa ở Tây Âu, rõ nhất là nước Anh.

Sự kết thúc của hình thức chủ nghĩa thực dân di dân lập thuộc địa diễn ra theo nhiều cách khác nhau. Các thuộc địa thực dân ở Mỹ và ở Mỹ Latinh đã sử dụng bạo lực cách mạng để giành độc lập. (Nhưng, sau độc lập trong khi nước Mỹ phát triển thành một nước đế quốc và thi hành

hình thức chủ nghĩa thực dân mới thì các nước Mỹ Latinh lại rơi vào chính cái ách thực dân mới do chính Mỹ giăng ra đó). Rút kinh nghiệm từ nước Mỹ, chính quốc Anh đã chủ động điều chỉnh quan hệ với các thuộc địa “thực dân di dân” khác và khôn khéo trao dần độc lập không đầy đủ cho chúng. Hệ quả là, mặc dù đều được công nhận độc lập về lập pháp và hành pháp từ đầu thế kỷ XX, nhưng đến nay các nước Canada, Úc, New Zealand, Fiji, ... vẫn nằm trong thể chế quân chủ Anh và là một phần về hành chính của Vương quốc Anh. Đây có thể là một dạng nào đó của hình thức chủ nghĩa thực dân mới mà chúng ta sẽ đề cập ở phần sau.

### *2/ Chủ nghĩa thực dân trực tiếp bóc lột dân bản địa*

Hình thức chủ nghĩa thực dân này được áp dụng chủ yếu ở Châu Á và Châu Phi và được thực hiện theo hai cấp độ, tương ứng với hai thời kỳ lấy năm 1870 làm mốc ngăn cách.

Từ thế kỷ XV, XVI đến năm 1870, các nước Tây Âu đã đưa tàu buôn, thầy tu đến các vùng đất ven biển thuộc Châu Phi và Châu Á. Chúng lập các thương điểm, như là những tiền đồn thực dân để tiện cho buôn bán với dân bản địa. Thông qua các thương điểm đó, các công ty ngoại thương của các nước thực dân Tây Âu (nổi tiếng là các công ty Đông Ấn) dùng mọi thủ đoạn để “mua rẻ” các sản vật, nguyên liệu, châu báu và cả nô lệ (đặc biệt là ở Châu Phi), ... Cũng thông qua các thương điểm, các nhà buôn thực dân đồng thời tiến hành “bán đất” một vài sản phẩm thủ công nghiệp ưu thế của Tây Âu như súng đạn, đồng hồ, la bàn v.v. ...

Từ năm 1870 cho đến những năm cuối cùng của thế kỷ XX, các nước Âu - Mỹ đã tiến hành xâm lược, biến các nước Á Phi thành thuộc địa và tổ chức cai trị hà khắc, bóc lột trực tiếp dân bản địa. Dưới tác động trực tiếp của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ hai, các nước Âu - Mỹ đã chuyển lên giai đoạn chủ nghĩa tư bản lũng đoạn và lũng đoạn nhà nước. Năng lực nền sản xuất tăng đột biến đòi hỏi có thêm nhiều thị trường hải ngoại để hỗ trợ, bổ sung nguyên liệu và giải quyết thị trường hàng hóa cho nền kinh tế chính quốc, qua đó làm giàu cho giới tư bản độc quyền. Trong bối cảnh đó, các nước tư bản Âu - Mỹ đã tranh nhau xâm lược, biến tất cả các nước Á, Phi thành thuộc địa trực tiếp của chúng. Trong các thuộc địa, kẻ xâm chiếm là giai cấp tư sản chính quốc nắm mọi quyền điều hành, sở hữu nhiều đất đai và tư bản nhưng do lượng *dân di thực* hầu như không có nên chúng phải dựa nguồn nhân lực là cư dân bản xứ để khai thác thuộc địa, tước đoạt tài nguyên và ép buộc mua hàng hóa.

Không ai phủ nhận về tầm quan trọng của hình thức chủ nghĩa thực dân bóc lột dân bản địa này đối với nền kinh tế và quyền lực của các mẫu quốc Âu - Mỹ. Cũng không thể không nhận thấy tác động mạnh mẽ của nó đến các nước thuộc địa trên cả hai mặt: phá hoại và xây dựng. Mặt “phá hoại” của nó mang tính hủy diệt đối với các dân tộc bản địa: tàn phá nền kinh tế bản địa, hủy hoại tất cả mọi thuần phong, mỹ tục truyền thống của dân tộc, làm bản cùng hóa người dân. Còn mặt “xây dựng” của nó lại mang đến cho các nước Á, Phi những chuyển biến quan trọng về kinh tế, xã hội và chính trị theo hướng hiện đại hóa.

Trong bối cảnh chính trị thế giới sau Chiến tranh thế giới thứ hai, hình thức chủ nghĩa thực dân xâm lược bóc lột dân bản địa đã trở nên lỗi thời. Các dân tộc đã vùng lên chống lại ngày càng mạnh mẽ. Đến những năm cuối cùng của thế kỷ XX, hình thức chủ nghĩa thực dân này cơ bản bị loại bỏ hoàn toàn.

### *3/ Chủ nghĩa thực dân tài chính (chủ nghĩa thực dân mới)*

Nếu ở hai hình thức chủ nghĩa thực dân nêu trên, chính quyền mẫu quốc cai trị, bóc lột trực tiếp đối với thị trường hải ngoại thì đây là mô hình đầu tiên, chính quyền thực dân Âu - Mỹ tiến hành cai trị gián tiếp. Các thị trường hải ngoại của nó không gọi là “thuộc địa” nữa mà gọi là “nước lệ thuộc” hoặc “thuộc địa kiểu mới”.

Hình thức chủ nghĩa thực dân tài chính xuất hiện đầu tiên bởi chính quyền tư sản Mỹ vào năm 1823 thông qua Học thuyết Monroe và chính sách đối ngoại làm “sen đầm” Châu Mỹ của đế quốc Mỹ. Theo đó, Mỹ sẽ đứng ra bảo trợ nền độc lập, cung cấp tài chính cho các nước Mỹ Latinh tái thiết đất nước; đổi lại các chính quyền thân Mỹ ở Mỹ Latinh khi nhận viện trợ tài chính từ Mỹ chỉ được đầu tư vào các ngành kinh tế không cạnh tranh với kinh tế Mỹ, trái lại bổ sung cho nền kinh tế Mỹ như: phát triển công nghiệp gia công và khai khoáng, trồng cây công nghiệp, cây ăn quả,... Để khống chế các nước Mỹ Latinh, Mỹ áp dụng nhiều chính sách nham hiểm như: “Cây gậy và củ cà rốt”, “Láng giềng thân thiện”,... Với các chính sách thực dân kiểu mới này, Mỹ đã biến Mỹ Latinh thành “sân sau”, thành thị trường hải ngoại riêng của Mỹ.

Từ năm 1945, đế quốc Mỹ đã mở rộng việc áp đặt hình thức chủ nghĩa thực dân mới sang Đông Nam Á. Thông qua ngọn cờ “phi thực dân hóa”, Mỹ đã “trao trả độc lập” cho Philippines vào năm 1946 và dần thân giúp Thái Lan “thoát Anh, nhập Mỹ”. Ngọn cờ “phi thực dân hóa” sau đó cũng được Mỹ áp đặt lên các khu vực khác của Châu Á và một số nước Châu Phi.

Đến năm 1961, trước sự lỗi thời của hình thức chủ nghĩa thực dân trực trị, bóc lột dân bản xứ và trước Nghị quyết của Liên hợp quốc về việc xóa bỏ chủ nghĩa thực dân dưới mọi hình thức tồn tại của nó, các nước thực dân Tây Âu mới lần lượt chuyển sang áp đặt hình thức chủ nghĩa thực dân mới, chủ yếu là ở Châu Á và Châu Phi. Ngoài giải pháp sử dụng sức mạnh tài chính (củ cà rốt) và sức mạnh quân sự (cây gậy) để xây dựng điều khiển chế độ tay sai, để duy trì thị trường hải ngoại trong bối cảnh mới, các nước Tây Âu còn vận dụng sức mạnh văn hóa, ngôn ngữ tiếp tục “kết nối” với các thuộc địa cũ bằng mô hình chủ nghĩa thực dân tập thể như: Cộng đồng Pháp ngữ, Khối thịnh vượng chung,...

Dù tiến hành theo kiểu “nửa giấu mặt”, nhưng thông qua dùng tiền lập và điều khiển chế độ tay sai, hay dùng văn hóa, ngôn ngữ để kết nối, giai cấp tư sản các nước chính quốc vẫn có thể biến các nước phụ thuộc thành nơi cung cấp nguyên liệu rẻ mạt và là nơi tiêu thụ hàng hóa giá cắt cổ cho nước mình. Hình thức này, tuy không trực diện, đã man như hai hình thức trên, song vẫn thực hiện được mục tiêu cần có: biến các nước tay sai thành thị trường nguyên liệu và thị trường hàng hóa cho chính quốc.

Hình thức chủ nghĩa thực dân này dù đã thất bại ở Việt Nam năm 1975 và đang gặp phản kháng mạnh mẽ bởi Phong trào cánh tả Mỹ Latinh từ cuối thế kỷ XX đến nay, song vẫn chưa hoàn toàn bị thay thế bởi hình thức chủ nghĩa thực dân thời hậu hiện đại - chủ nghĩa thực dân công nghệ.

#### *4/ Chủ nghĩa thực dân công nghệ (chủ nghĩa thực dân thời hậu hiện đại)*

Từ cuối thế kỷ XX, đã xuất hiện một bối cảnh mới: văn minh công nghiệp đã dần bị thay thế bởi văn minh hậu công nghiệp; lao động kỹ thuật đã dần nhường chỗ cho lao động trí tuệ; quyền năng của đồng tiền, tư liệu sản xuất truyền thống đã dần thất thế trước quyền năng của trí tuệ, công nghệ và thông tin. Quá trình toàn cầu hóa đang dần biến cả thế giới thành một thị trường vừa thống nhất, vừa đa dạng. Cách thức xác lập và khai thác thị trường hải ngoại của một nước

đã thay đổi. Dưới tác động của các cuộc cách mạng công nghiệp 3.0 (từ thập niên 1970) và cách mạng công nghiệp 4.0 (đang diễn ra), các nước có nền kinh tế thị trường lớn, công nghệ hiện đại đã chuyển dần lên một hình thức xác lập và khai thác thị trường hải ngoại mới: dùng sức mạnh công nghệ nô dịch các nước kém phát triển. Các nước tư bản chủ nghĩa phát triển (gần đây phần nào đó có cả Trung Quốc xã hội chủ nghĩa) đã dùng ưu thế công nghệ thiết lập quan hệ với các nước kém phát triển theo luật chơi của kẻ mạnh: mua rẻ (nguyên liệu), bán đắt (sản phẩm công nghệ), biến các nước hải ngoại kém phát triển trên toàn thế giới thành thị trường thứ cấp để tiếp tục nô dịch trên thực tế.

Đây là hình thức chủ nghĩa thực dân hoàn toàn giấu mặt. Dường như không phải chỉ các nước phát triển muốn áp đặt chủ nghĩa thực dân công nghệ lên các nước kém phát triển mà chính các nước kém phát triển cũng rất cần tiếp nhận “sự áp đặt” đó. Thực tế là chính các nước kém phát triển đang tích cực mở cửa, chấp nhận mua hàng công nghệ giá cao và bán hàng nông sản, nguyên liệu giá rẻ, chấp nhận mời gọi, tạo điều kiện cho các nước thực dân vào đầu tư, làm ăn tại nước mình. Trong mối quan hệ này, lợi thế nghiêng hẳn về phía các cường quốc thực dân. Đối với các nước kém phát triển, chủ nghĩa thực dân công nghệ cũng tác động đến trên cả hai mặt: phá hoại và xây dựng. Về mặt phá hoại, nó đẩy các nước kém phát triển vào nguy cơ lạc hậu và tụt hậu sâu hơn và nhanh hơn. Về mặt xây dựng, nó mở ra cơ hội cho các nước kém phát triển hơn có thể tận dụng “lợi thế của người đi sau” để phát triển rút ngắn hiện đại. Trên thực tế, quá trình toàn cầu hóa hiện nay đang vận hành chủ yếu thông qua hình thức chủ nghĩa thực dân công nghệ này. Thế nên, tùy cách nhìn nhận về chủ nghĩa thực dân công nghệ mà thế giới đang đồng thời tồn tại hai thế lực chính trị đối lập: các chính phủ ủng hộ toàn cầu hóa trong khi các tổ chức xã hội dân sự lại chống toàn cầu hóa.

Qua sự nhận diện bốn hình thức chủ nghĩa thực dân vừa trình bày dễ dàng nhận thấy rằng, trong khi bản chất “tước bóc thị trường hải ngoại” của chủ nghĩa thực dân không thay đổi thì tính tàn bạo trong hành vi thực tiễn của nó lại có xu hướng thuyên giảm dần qua từng hình thức tồn tại.

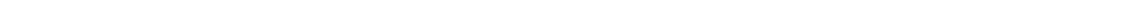
### **3. Kết luận**

Từ các nội dung trình bày trên, có thể thấy rằng, cho đến nay khái niệm “chủ nghĩa thực dân” vẫn còn nhiều cách hiểu khác nhau. Đa phần các quan điểm (cả mác-xít lẫn phi mác-xít) đều gắn “chủ nghĩa thực dân” với một hình thức chủ nghĩa thực dân xác định, đó là “chủ nghĩa thực dân nô dịch thuộc địa” (theo quan niệm của Lê-nin). Mặt khác, do chưa có sự tương minh khái niệm “chủ nghĩa thực dân” (trên quan điểm lịch sử và logic học) nên sự nhận diện về khái niệm “chủ nghĩa thực dân mới” trong các cuốn từ điển và trên các trang bách khoa toàn thư mở đa phần còn khá mơ hồ, bị chi phối rõ rệt bởi các quan điểm chính trị khác nhau.

Nếu độc giả chấp nhận cách hiểu khái niệm “chủ nghĩa thực dân” là “trào lưu các nước có nền kinh tế thị trường dùng các biện pháp, chính sách khác nhau để xác lập và khai thác thị trường hải ngoại phục vụ phát triển kinh tế đất nước và làm giàu hơn cho giai cấp tư sản chính quốc” thì những nhận thức cá nhân được trình bày trong khuôn khổ bài báo này là những gợi ý rất cần được trao đổi, phản biện nghiêm túc.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bách khoa toàn thư mở Wikipedia, *Chủ nghĩa thực dân*, cập nhật đến tháng 6/2017.
2. Michel Beaud , *Lịch sử chủ nghĩa tư bản từ 1500 đến 2000*, Nxb Thế giới, Hà Nội, (2002).
3. Hội Giáo dục Lịch sử Việt Nam, *Thuật ngữ, khái niệm lịch sử phổ thông*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, (1998).
4. Phan Lang, *Còn hay không còn chủ nghĩa thực dân?*, Nxb Sự thật, Hà Nội, (1991).
5. L.A.Ônicốp, N.V.Sislin, *Từ điển chính trị vắn tắt*, Nxb Tiến bộ, Ma-xcơ-va, Nxb Sự thật, Hà Nội, (1988).
6. A.M.Ru-mi-an-txep (chủ biên), *Chủ nghĩa Cộng sản khoa học từ điển*, Nxb Tiến bộ, Ma-xcơ-va, Nxb Sự thật, Hà Nội, (1986).
7. Phạm Xuân Xứng, Lê Anh Chức, *Danh từ chính trị quốc tế*, Nxb Sự thật, Hà Nội, (1988).





## TỈNH BÌNH ĐỊNH ĐÀO TẠO NGUỒN NHÂN LỰC CHO CÁC TỈNH NAM LÀO (2002 - 2015)

TRẦN QUỐC TUẤN<sup>1\*</sup>

Khoa Lịch sử, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Trong những năm 2002 - 2015, cùng với triển khai các chương trình hợp tác trên nhiều lĩnh vực, tỉnh Bình Định chủ động giúp đỡ các tỉnh Nam Lào trong việc nâng cao chất lượng đội ngũ nguồn nhân lực phục vụ nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội. Một mặt, tỉnh Bình Định mở các lớp đào tạo ngắn hạn nhằm nâng cao tay nghề cho đội ngũ cán bộ, lao động của các tỉnh Nam Lào; mặt khác, hỗ trợ kinh phí và tạo điều kiện cho nhiều lượt sinh viên các tỉnh Nam Lào sang học tập tại Trường Đại học Quy Nhơn. Hoạt động này của tỉnh Bình Định không chỉ góp phần quan trọng vào sự nghiệp xây dựng, kiến thiết kinh tế - xã hội của các tỉnh Nam Lào, mà còn góp phần củng cố mối quan hệ đoàn kết giữa hai nước Việt - Lào.*

**Từ khóa:** Bình Định, các tỉnh Nam Lào, đào tạo nguồn nhân lực.

### ABSTRACT

#### **Binh Dinh's Provision of Human Resources Training to the Southern Provinces of Laos**

*In the period from 2002 to 2015, together with the implementation of cooperation programs in many fields, Binh Dinh has actively assisted the southern provinces of Laos in improving the quality of their human resources for the socio-economic development. Binh Dinh not only provides short-term training courses to improve their human power's vocational skills but also offers scholarships to many students from these provinces of Laos to study at Quy Nhon University. This activity of Binh Dinh has not only contributed significantly to these provinces' socio-economic development but also to the consolidation of the bilateral relations between Vietnam and Laos.*

**Keywords:** Binh Dinh, southern provinces of Laos, human resources training.

### Mở đầu

Nhân lực là một trong những nguồn lực quan trọng của quá trình đầu tư phát triển xã hội. Nguồn nhân lực là tổng thể các tiềm năng lao động của một nước hoặc một địa phương sẵn sàng tham gia một công việc lao động nào đó. Đầu tư phát triển nguồn nhân lực gồm có đầu tư cho hoạt động giáo dục đào tạo (chính quy, không chính quy, ngắn hạn, dài hạn, nghiệp vụ,...); đầu tư cho công tác chăm sóc sức khỏe (y tế); đầu tư cho tiền lương và đầu tư cải tạo môi trường làm việc của người lao động. *Đào tạo nguồn nhân lực* là quá trình trang bị những kiến thức về chuyên môn, nghiệp vụ cho người lao động để họ có thể đảm nhận một nghề nào đó, hay để làm tốt hơn một công việc nào đó, hoặc để làm một công việc nào đó trong tương lai.

---

\*Email: tranquoctuan@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 30/10/2017; Ngày nhận đăng: 30/11/2017

Triển khai Hiệp ước Hữu nghị và hợp tác toàn diện Việt Nam và Lào đã ký kết tại thủ đô Vientiane năm 1977, ngày 23/5/1979, tỉnh Nghĩa Bình<sup>(\*)</sup> tổ chức trọng thể lễ mít tinh chào mừng đoàn đại biểu cấp cao tỉnh Champasak để thiết lập quan hệ kết nghĩa, từ đó mở ra trang sử mới trong việc hợp tác toàn diện với tỉnh Champasak nói riêng, các tỉnh Nam Lào nói chung, trong đó có hợp tác đào tạo nguồn nhân lực. Bài viết trình bày quá trình hợp tác, giúp đỡ của tỉnh Bình Định về *đào tạo nguồn nhân lực cho các tỉnh Nam Lào từ năm 2002 đến năm 2015*.

## **1. Bình Định bồi dưỡng nâng cao tay nghề cho đội ngũ cán bộ và người lao động các tỉnh Nam Lào**

Các tỉnh Nam Lào giàu tài nguyên, môi trường đầu tư thuận lợi, nhưng đội ngũ lao động có chuyên môn chưa đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội. Trước tình hình đó, dựa trên tình hữu nghị truyền thống lâu đời, tỉnh Bình Định chủ động giúp đỡ các tỉnh Nam Lào bồi dưỡng, nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ và người lao động.

### **1.1. Đối với tỉnh Champasak**

Trong lĩnh vực công nghiệp, năm 1994, Công ty CBF Pharma Co, Ltd ra đời trên tinh thần hợp tác được ký kết giữa Bình Định và Champasak với tổng giá trị đầu tư là 2 triệu USD. Đầu năm 1995, khi dự án triển khai, ngoài tuyển cán bộ kỹ thuật và công nhân là người Lào vào làm việc tại xí nghiệp dưới sự hướng dẫn của chuyên gia Việt Nam, Công ty CBF còn liên tục đưa cán bộ, công nhân Lào sang Việt Nam học việc tại BIDIPHAR. Theo cách làm này, đến năm 2009 trong tổng số: *175 cán bộ, công nhân của Công ty CBF có 1 thạc sĩ, 13 dược sĩ đại học, 9 cử nhân, 46 cao đẳng và trung cấp, còn lại là công nhân lành nghề. Số cán bộ công nhân người Lào đã tự đảm nhận tốt công việc ở toàn bộ quy trình sản xuất. Chuyên gia Việt Nam hiện còn làm việc tại nhà máy này chỉ có 5 người* [10].

Trong lĩnh vực nông nghiệp, tỉnh Bình Định tổ chức các khóa tập huấn, bồi dưỡng ngắn hạn cho cán bộ tỉnh Champasak nâng cao trình độ hiểu biết và kỹ năng thực hành về lựa chọn giống lúa; giúp đỡ họ xây dựng dự án, hướng dẫn quy trình, kỹ thuật thú y và hỗ trợ một số trang thiết bị cần thiết, đặc biệt là đào tạo cán bộ kỹ thuật và chuyên gia công nghệ lai tạo đàn bò. Từ 2002 đến 2007, Bình Định đào tạo cho tỉnh Champasak 45 cán bộ có trình độ trung cấp nông nghiệp, 4 cán bộ có trình độ trung cấp thủy lợi và bồi dưỡng 12 cán bộ có kiến thức về giống lúa. Từ 2008 đến 2010, Bình Định hỗ trợ trang thiết bị thú y và tập huấn kỹ thuật thụ tinh nhân tạo gia súc cho 15 cán bộ kỹ thuật tỉnh Champasak.

Trong lĩnh vực y khoa, Bình Định giúp Champasak tập huấn chuyên sâu về cấp cứu, phẫu thuật và gây mê tại Bệnh viện đa khoa tỉnh (mỗi khoa từ 3 đến 5 bác sĩ); hướng dẫn kỹ thuật phẫu thuật nội soi và kỹ thuật đọc phim CT-scanner cho 2 bác sĩ và 5 y tá trưởng. Năm 2006, tỉnh Champasak cử 15 cán bộ y tế sang Bình Định học tập và trao đổi kinh nghiệm chuyên môn; 6 bác sĩ học tập ngắn hạn về chẩn đoán hình ảnh, X-quang, hồi sức cấp cứu, điều dưỡng trưởng và chăm sóc bệnh nhân tại Bệnh viện Đa khoa tỉnh. Năm 2007, tỉnh Bình Định tiếp tục bồi dưỡng từ 3 đến 6 tháng cho 1 bác sĩ nội soi, 1 bác sĩ phẫu thuật và 1 kỹ thuật viên sử dụng máy CT-scanner.

---

<sup>(\*)</sup> Cuối năm 1975, theo chủ trương của Trung ương Đảng, hai tỉnh: Quảng Ngãi và Bình Định được sáp nhập lại lấy tên là tỉnh Nghĩa Bình. Năm 1989 tỉnh Quảng Ngãi và tỉnh Bình Định được tái lập lại.

Từ 2008 đến 2016, tỉnh Bình Định đã đào tạo ngắn hạn cho 6 cán bộ y tế của tỉnh Champasak tại Bệnh viện Đa khoa tỉnh và tỉnh Champasak cử 18 cán bộ y tế sang học tập và trao đổi kinh nghiệm chuyên môn với ngành y tế Bình Định.

### **1.2. Đối với tỉnh Attapeu**

Trong lĩnh vực nông nghiệp, từ 2001 đến 2005, Bình Định cử chuyên gia giúp tỉnh Attapeu về trồng trọt, chăn nuôi thú y; đồng thời tập huấn, bồi dưỡng kỹ thuật ngắn hạn từ 1 đến 3 tháng cho 7 cán bộ nông - lâm nghiệp. Riêng năm 2002, tỉnh Bình Định cử cán bộ hỗ trợ kỹ thuật sản xuất nông nghiệp có trình độ cao theo yêu cầu của tỉnh Attapeu.

Từ 2006 đến 2016, Bình Định giúp tỉnh Attapeu xây dựng, hỗ trợ duy trì, củng cố và nhân rộng mô hình khuyến nông; trao đổi cán bộ kỹ thuật về trồng trọt, chăn nuôi, thú y, lâm nghiệp, thủy lợi; đào tạo, tập huấn ngắn hạn cho cán bộ, trao đổi thông tin và kinh nghiệm trong lĩnh vực nông - lâm nghiệp và phát triển nông thôn. Sở Nông nghiệp và Phát triển nông thôn tỉnh Bình Định thực hiện hỗ trợ giống cây trồng, vật nuôi nông nghiệp và cử chuyên gia đến tỉnh Attapeu tổ chức xây dựng mô hình khuyến nông và hướng dẫn, chuyển giao kỹ thuật cho các bộ nông nghiệp và nông dân về chăn nuôi bò, lợn giống, thụ tinh nhân tạo gia súc,...

Trong lĩnh vực y khoa, theo thỏa thuận hai tỉnh đã ký kết năm 2002, Bình Định nhận đào tạo cán bộ y tế có trình độ trung cấp cho tỉnh Attapeu 2 khóa, mỗi khóa 2 người, đài thọ chi phí học tập, ăn ở; tiếp nhận 2 bác sĩ của Bệnh viện tỉnh Attapeu sang làm việc và trao đổi kinh nghiệm về hồi sức cấp cứu. Từ năm 2006 và những năm tiếp theo, tỉnh Bình Định thường xuyên tiếp nhận đoàn cán bộ y tế của tỉnh Attapeu sang thăm và trao đổi kinh nghiệm.

### **1.3. Đối với tỉnh Sekong và tỉnh Salavan**

So với Champasak và Attapeu thì việc đào tạo nguồn nhân lực cho hai tỉnh Sekong và Salavan của tỉnh Bình Định diễn ra muộn hơn và kết quả đạt được cũng khiêm tốn hơn. Năm 2005, tỉnh Bình Định hỗ trợ cán bộ kỹ thuật sản xuất nông nghiệp có trình độ cao theo yêu cầu của tỉnh Sekong dưới hình thức thuê chuyên gia. Năm 2006, Sở Nông nghiệp và Phát triển nông thôn tỉnh Bình Định triển khai cấp hỗ trợ giống vật nuôi (bò cái, heo đực) và giống cây trồng cho tỉnh Sekong, gắn liền với giúp xây dựng mô hình sản xuất và cử chuyên gia hướng dẫn kỹ thuật.

Từ 2007 đến 2016, hàng năm Sở Nông nghiệp và Phát triển nông thôn tỉnh Bình Định đều thực hiện hỗ trợ giống cây trồng, vật nuôi nông nghiệp và cử chuyên gia đến tỉnh Sekong tổ chức xây dựng mô hình khuyến nông và hướng dẫn, chuyển giao kỹ thuật cho cán bộ nông nghiệp và nông dân; hướng dẫn kỹ thuật chăn nuôi bò, thụ tinh nhân tạo gia súc, kỹ thuật vỗ béo bò, trồng cỏ voi....

Tháng 6/2006, Bình Định đã tiếp nhận 15 cán bộ y tế của tỉnh Sekong sang học tập và trao đổi kinh nghiệm tại Bệnh viện Đa khoa tỉnh; chủ động dự thảo chương trình hợp tác với ngành y tế tỉnh Sekong như cử bác sĩ, y tá sang thực tập tại các bệnh viện của tỉnh Bình Định, trao đổi thông tin, chăm sóc sức khỏe, phòng chống dịch bệnh.

Đối với tỉnh Salavan, Bình Định nhận đào tạo cán bộ kỹ thuật ở một số lĩnh vực cần thiết theo yêu cầu của tỉnh bạn và khả năng của mình; tổ chức các đoàn cán bộ y tế giúp ngành y tế Salavan phát hiện và khám bệnh cho nhân dân; trao đổi thông tin, kinh nghiệm phòng chống dịch bệnh và chăm sóc sức khỏe cho nhân dân.

## **2. Bình Định hỗ trợ kinh phí đào tạo nguồn nhân lực cho các tỉnh Nam Lào tại Trường Đại học Quy Nhơn**

Để thực hiện chủ trương của Đảng và Nhà nước ta về hợp tác toàn diện với Cộng hòa dân chủ nhân dân Lào; Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định đã ký các văn bản, thỏa thuận về hợp tác phát triển trên các lĩnh vực kinh tế, văn hóa, xã hội với các tỉnh Champasak, Attapeu, Sekong, Salavan; trong đó tỉnh Bình Định trực tiếp nhận đào tạo, bồi dưỡng cho cán bộ, sinh viên Lào của các tỉnh trên tại Trường Đại học Quy Nhơn.

Từ năm 2002 đến 2010, số lượng lưu học sinh các tỉnh Nam Lào được tỉnh Bình Định hỗ trợ kinh phí học tiếng Việt tại Trường Đại học Quy Nhơn dao động từ 200 - 240 em/năm; trong đó khoảng 90% là học sinh tốt nghiệp phổ thông và 10% là cán bộ. Về chất lượng đầu vào của lưu học sinh Lào có kiến thức phổ thông thấp hơn học sinh Việt Nam trước khi học đại học; khả năng tiếng Việt hoặc tiếng Anh hầu như chưa được trang bị. Tuy nhiên, hầu hết lưu học sinh Lào sau khi học xong chương trình tiếng Việt (khoảng 8 tháng) có thể sử dụng để theo học ở bậc đại học tại Việt Nam hoặc làm việc ở một số lĩnh vực công tác thông thường.

Đối với tỉnh Attapeu, theo văn bản ký kết giữa hai tỉnh, ngoài việc bồi dưỡng ngắn hạn cho tỉnh Attapeu với chuyên ngành, thời gian, số lượng và các điều kiện cụ thể do các cơ quan liên quan đề xuất; từ năm học 2002 - 2003 đến năm học 2009 - 2010, Trường Đại học Quy Nhơn đã đào tạo cho tỉnh Attapeu 1.040 sinh viên thuộc nhiều chuyên ngành khác nhau.

Đối với tỉnh Champasak, tỉnh Bình Định tiếp nhận cán bộ dự nguồn để đào tạo tại Trường Đại học Quy Nhơn với số lượng theo yêu cầu của tỉnh bạn. Việc tuyển chọn học sinh, kinh phí và phương thức thanh toán thực hiện theo thỏa thuận đã ký kết. Riêng đối với bồi dưỡng ngắn hạn dưới 3 tháng cho cán bộ, kỹ thuật viên và công nhân của tỉnh Champasak, tỉnh Bình Định sẽ hỗ trợ 50% học phí và chi phí ăn ở. Thiết lập mối quan hệ giữa hai trường: Đại học Quy Nhơn (Bình Định) và Đại học Nam Lào (Champasak); trên cơ sở đó tiến hành trao đổi kinh nghiệm chuyên môn cũng như các vấn đề liên quan, nhằm phát triển mối quan hệ một cách thiết thực, có hiệu quả. Đến năm học 2009 - 2010, Trường Đại học Quy Nhơn đã tiếp nhận đào tạo 512 sinh viên cho tỉnh Champasak.

Đối với tỉnh Sekong, Trường Đại học Quy Nhơn bắt đầu nhận đào tạo nguồn nhân lực cho tỉnh này từ năm học 2005 - 2006. Theo văn bản ký kết năm 2008 giữa hai tỉnh, Bình Định hỗ trợ học bổng toàn phần cho 13 học sinh học xong tiếng Việt tại Trường Đại học Quy Nhơn tiếp tục học lên đại học; hỗ trợ đào tạo thêm 10 học sinh Sekong học tiếng Việt theo phương thức 50/50 về kinh phí; ngoài ra Trường Đại học Quy Nhơn còn nhận hỗ trợ đào tạo tiếng Việt cho 50 học sinh hàng năm. Từ 2006 đến 2010, tỉnh Bình Định cấp hỗ trợ 26 suất học bổng đại học (80 USD/sinh viên/tháng, 12 tháng/năm) cho sinh viên tỉnh Sekong học tại Trường Đại học Quy Nhơn. Công ty Dược - Trang thiết bị y tế, Công ty Cao su Hữu nghị Lào - Việt, Công ty BIDIPHAR còn hỗ trợ 13 suất học bổng, trong đó có 2 thạc sĩ.

Lưu học sinh các tỉnh Nam Lào tại Trường Đại học Quy Nhơn sau khi học tiếng Việt, tiếp tục học lên với gần 30 ngành đại học và 4 chuyên ngành cao học. Do khó khăn về ngôn ngữ, kiến thức phổ thông, khả năng tiếp thu chuyên ngành còn yếu, phần lớn sinh viên Lào phải thi lại nhiều học phần trong mỗi học kỳ, thời gian học tập kéo dài; kết quả xếp loại chủ yếu là trung bình và trung bình khá.

Trường Đại học Quy Nhơn là đơn vị đào tạo chính nguồn nhân lực có trình độ cao cho các tỉnh Nam Lào. Hiện nay, Nhà trường vẫn tiếp tục nhận đào tạo sinh viên Lào trong các khóa học tiếp theo. Theo văn bản ký kết mới nhất giữa tỉnh Bình Định với các tỉnh Nam Lào, trong giai đoạn 2014 - 2016, hai bên tiếp tục tạo điều kiện, giúp đỡ nhau trong phát triển nguồn nhân lực. Trước mắt, tỉnh Bình Định xem xét cấp 5 suất học bổng toàn phần/năm/tỉnh cho sinh viên các tỉnh Attapeu, Champasak, Sekong theo học tại Trường Đại học Quy Nhơn.

### **3. Nhận xét về công tác đào tạo nguồn nhân lực cho các tỉnh Nam Lào của tỉnh Bình Định**

Nghiên cứu về công tác đào tạo nguồn nhân lực cho các tỉnh Nam Lào của tỉnh Bình Định từ năm 2002 đến năm 2015, có thể rút ra một số nhận xét sau:

#### ***Thứ nhất, trong suốt quá trình đào tạo nguồn nhân lực cho các tỉnh Nam Lào, tỉnh Bình Định thu được nhiều kết quả***

Bình Định đã hỗ trợ các tỉnh Nam Lào về giống cây trồng, giúp xây dựng mô hình sản xuất và cử chuyên gia hướng dẫn kỹ thuật, đào tạo nghiệp vụ thú y và tập huấn kỹ thuật thụ tinh nhân tạo gia súc cho cán bộ kỹ thuật. Bình Định đã giúp các cơ quan quản lý và cán bộ khoa học kỹ thuật các tỉnh phía Nam Lào nâng cao trình độ quản lý, điều hành kinh tế, hành chính và xã hội.

Từ năm 2002 đến năm 2010, Trường Đại học Quy Nhơn đã đào tạo cho 3 tỉnh Champasak, Sekong và Attapeu trên 1.858 lưu học sinh Lào học tiếng Việt, đại học, cao đẳng với tổng kinh phí hỗ trợ 7 tỷ đồng. Trường Chính trị tỉnh Bình Định bồi dưỡng kiến thức hành chính công cho 64 cán bộ chủ chốt của tỉnh Sekong và Attapeu. Ngành Nông nghiệp tỉnh bồi dưỡng cán bộ nông nghiệp, cung cấp giống và lập dự án hỗ trợ thiết bị cho Trung tâm chăn nuôi Thú y tỉnh Champasak. Ngành Y tế hỗ trợ bồi dưỡng chuyên môn kỹ thuật phẫu thuật nội soi, đọc phim CT - Scanner và y tá trưởng cho tỉnh Champasak và Attapeu. Tỉnh Bình Định còn cử huấn luyện viên sang giúp huấn luyện các đội bóng đá của các tỉnh Nam Lào.

Nhìn chung, các nội dung hợp tác đã thực hiện đều mang tính thiết thực, vừa đáp ứng nhu cầu của các tỉnh Nam Lào vừa phù hợp với khả năng của tỉnh Bình Định. Trong quá trình triển khai, Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định đã chỉ đạo và các Sở, ngành linh hoạt điều chỉnh phương thức thực hiện đối với một số nội dung theo hướng tiết kiệm và hiệu quả.

Bình Định thực hiện hầu hết các nội dung hỗ trợ đối với các tỉnh Nam Lào, nhất là trong lĩnh vực nông nghiệp (hỗ trợ giống vật nuôi, cây trồng, xây dựng mô hình khuyến nông, cung cấp trang thiết bị Trung tâm chăn nuôi thú y, tập huấn cán bộ kỹ thuật), giáo dục - đào tạo - y tế, thể dục thể thao (hỗ trợ học tiếng Việt, cấp học bổng, đào tạo cán bộ y tế).

Hiệu quả lớn nhất mà tỉnh Bình Định đạt được trong quá trình hợp tác đào tạo nguồn nhân lực cho các tỉnh Nam Lào thể hiện rõ nét trong lĩnh vực giáo dục - đào tạo. Bình Định đã đào tạo một đội ngũ nhân lực có đủ trình độ đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội cho các tỉnh Nam Lào.

#### ***Thứ hai, về nguyên tắc hợp tác đào tạo và thành phần - đối tượng đào tạo***

Sự hợp tác giữa Bình Định và các tỉnh Nam Lào dựa trên cơ sở các hiệp định đã được ký kết giữa hai chính phủ Lào và Việt Nam trên tinh thần bình đẳng cùng có lợi, phù hợp với luật pháp mỗi nước.

Đối tượng đào tạo nguồn nhân lực cho các tỉnh Nam Lào bao gồm: những cán bộ đang công tác tại địa phương được cử đi học nhằm nâng cao trình độ chuyên môn, kinh nghiệm quản lý, lãnh đạo; những sinh viên thuộc diện ưu tiên hoặc đạt học bổng của các tỉnh Nam Lào.

***Thứ ba, về loại hình và phương thức đào tạo***

Chủ yếu đào tạo ở hai loại hình gắn với phương thức đào tạo cụ thể:

*Đào tạo dài hạn:* các học viên theo học trong một thời gian dài tại tỉnh Bình Định, chủ yếu là ở Trường Đại học Quy Nhơn. Các sinh viên theo học phải học khóa học tiếng Việt một năm tại trường, sau đó đăng ký vào các chuyên ngành khác nhau tùy vào nhu cầu của sinh viên và yêu cầu của các tỉnh bạn.

*Đào tạo ngắn hạn:* thông qua bồi dưỡng kiến thức, nâng cao nghiệp vụ chuyên môn, trình độ quản lý cho các học viên theo học. Mỗi khóa bồi dưỡng kiến thức thường thực hiện từ 3 đến 6 tháng. Ngoài ra còn đào tạo nghiệp vụ (lao động, nghề), nhằm nâng cao kỹ năng làm việc cho người lao động ở các công ty, xí nghiệp và nâng cao kỹ năng ứng dụng khoa học kỹ thuật vào công việc chuyên môn (kỹ thuật phẫu thuật nội soi, đọc phim CT - Scanner).

***Thứ tư, về kinh phí đào tạo***

Trong quá trình hoạt động hợp tác về đào tạo nguồn nhân lực của tỉnh Bình Định cho các tỉnh Nam Lào, chi phí của hoạt động đào tạo là không nhỏ, được huy động từ nhiều nguồn. Một phần do các tỉnh bạn tự chi trả, một phần do tỉnh Bình Định hoặc các tổ chức, công ty hỗ trợ. Phía tỉnh bạn có khi trả trực tiếp bằng ngân phiếu hoặc bằng nhiều hình thức khác như cho thuê đất, tạo điều kiện cho tỉnh Bình Định đầu tư trồng rừng, cây cao su, cà phê,...

Nguồn kinh phí do ta hỗ trợ chủ yếu từ nguồn ngân sách của tỉnh; song những năm gần đây, có nhiều tổ chức, doanh nghiệp và những nhà hảo tâm của tỉnh đóng góp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực cho các tỉnh Nam Lào. Trường Đại học Quy Nhơn tạo điều kiện thuận lợi cho lưu học sinh các tỉnh Nam Lào theo học tại trường. Từ năm học 2013 - 2014 đến nay, Trường Đại học Quy Nhơn, hàng năm cấp 4 suất học bổng cho lưu học sinh 4 tỉnh Nam Lào.

***Thứ năm, ngoài những nội dung phía tỉnh Bình Định cũng như các tỉnh bạn thực hiện rất tốt theo như cam kết, vẫn còn nhiều vấn đề cần xem xét lại***

Chất lượng sinh viên học tại Trường Đại học Quy Nhơn còn thấp, nhiều sinh viên không theo kịp chương trình học và tỷ lệ ở lại lớp cao. Có nhiều nguyên nhân mà tập trung chủ yếu là do các em học tiếng Việt chưa tốt và ý thức học tập chưa cao. Nếu kéo dài sẽ ảnh hưởng đến tinh thần hợp tác giữa các bên.

Khi đến hạn, các tỉnh Nam Lào chậm chuyển tiền cho Trường Đại học Quy Nhơn để chi trả các khoản cho sinh viên, gây khó khăn cho nhà trường.

**Kết luận**

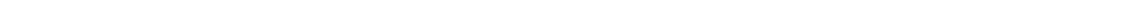
Xét tổng thể, tỉnh Bình Định đã đào tạo nguồn nhân lực cho các tỉnh Nam Lào trên nhiều lĩnh vực, trong đó tập trung chủ yếu là nông nghiệp, giáo dục và y tế. Tỉnh Bình Định giúp Nam Lào đào tạo một đội ngũ cán bộ tri thức có phẩm chất đạo đức, có năng lực và trình độ chuyên môn cao, là nguồn nhân lực bổ sung quan trọng vào quá trình xây dựng phát triển kinh tế, văn hóa của các tỉnh bạn nói riêng và của quốc gia Lào nói chung.

Trong thời gian tới, quan hệ hợp tác giáo dục giữa tỉnh Bình Định với các tỉnh Nam Lào cần phải đẩy mạnh và tăng cường hơn nữa; qua đó không chỉ tạo thuận lợi để phát triển kinh tế, xã hội mà còn góp phần quan trọng vào việc thực hiện chiến lược xây dựng đội ngũ cán bộ.

Quan hệ hợp tác toàn diện giữa hai nước Việt Nam - Lào nói chung và tỉnh Bình Định - Nam Lào nói riêng là tất yếu. Kết quả đạt được trong đào tạo nguồn nhân lực của tỉnh Bình Định cho các tỉnh Nam Lào trong những năm 2002 - 2015 là cơ sở quan trọng để khẳng định rằng, tương lai công tác này vẫn tiếp tục phát triển tốt đẹp. Tuy vậy, điều quan trọng nhất là hai bên phải thực sự đổi mới nội dung, phương thức và cơ chế hợp tác đào tạo phù hợp với tình hình thực tiễn của mỗi bên.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Đảng Cộng sản Việt Nam - Tỉnh ủy tỉnh Bình Định, *Thông báo của Ban Thường vụ Tỉnh ủy về chuyến đi thăm và làm việc của Đoàn đại biểu cấp cao của tỉnh ta tại tỉnh kết nghĩa Champasak*, Quy Nhơn, ngày 12/3/1991, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.
- [2]. *Thỏa thuận giữa đoàn đại biểu cấp cao của Đảng và chính quyền tỉnh Attapeu (Lào) với tỉnh Bình Định (Việt Nam)*, Attapeu, ngày 24/5/2005, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.
- [3]. *Thỏa thuận giữa đoàn đại biểu cấp cao của Đảng và chính quyền tỉnh Champasak (Lào) với tỉnh Bình Định (Việt Nam)*, Quy Nhơn, 20/6/2002, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.
- [4]. *Tình hình hợp tác với tỉnh Attapeu (giai đoạn 2001 - 2005 và cập nhật đến 2006)*, Tài liệu lưu tại Sở Kế hoạch và Đầu tư tỉnh Bình Định.
- [5]. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định, *Tổng kết tình hình thực hiện đề án hợp tác với các tỉnh Nam Lào*, Quy Nhơn, 3/3/2008, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.
- [6]. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định (1995), *Tổng kết hợp tác với Lào thời kỳ 1992 - 1995*, Quy Nhơn, ngày 30/8/1995, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.
- [7]. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định, *Báo cáo kết quả hợp tác giữa tỉnh Bình Định với các địa phương của Lào giai đoạn 2001 - 2005*, Quy Nhơn, ngày 14/10/2005, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.
- [8]. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định, *Báo cáo tình hình triển khai hợp tác phát triển giữa tỉnh Bình Định với tỉnh Champasak (Lào)*, Quy Nhơn, ngày 12/9/2007, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.
- [9]. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định, *Tình hình thực hiện hợp tác với tỉnh Champasak - CHDCND Lào năm 2007*, Quy Nhơn, ngày 01/4/2008, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.
- [10]. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định, *Báo cáo tình hình thực hiện hợp tác với tỉnh Champasak-CHDCND Lào từ năm 2002 và dự kiến chương trình hợp tác giai đoạn 2011 - 2015*, Quy Nhơn, 5/2010, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.
- [11]. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định, *Tình hình thực hiện hợp tác với tỉnh Sekong - CHDCND Lào từ năm 2002 và dự kiến chương trình hợp tác giai đoạn 2011 - 2015*, Quy Nhơn, 5/2010, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.
- [12]. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định, *Mở lớp bồi dưỡng hành chính công cho cán bộ chủ chốt các tỉnh thuộc nước CHDCND Lào*, Quy Nhơn, 11/01/2006, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.
- [13]. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định, *V/v cử cán bộ sang học trung cấp y tế tại Bình Định*, Quy Nhơn 7/2008, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.
- [14]. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định, *V/v hỗ trợ đào tạo 4 cán bộ y tế hệ trung cấp cho tỉnh Attapeu*, Quy Nhơn 7/2008, Trung tâm lưu trữ tỉnh Bình Định.





## HOẠT ĐỘNG SẢN XUẤT KINH DOANH CỦA TƯ SẢN NGƯỜI VIỆT Ở NAM KỲ TỪ ĐẦU THẾ KỶ XX ĐẾN NĂM 1914

NGUYỄN VĂN PHƯƠNG\*  
Khoa Lịch sử, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Nội dung bài viết đi sâu tìm hiểu hoạt động sản xuất kinh doanh của tư sản người Việt ở Nam Kỳ trên từng lĩnh vực kinh tế cụ thể giai đoạn từ đầu thế kỷ XX đến năm 1914. Từ đó, nêu bật những hình thức sản xuất kinh doanh mà tư sản người Việt ở Nam Kỳ sử dụng có nét gì khác so với các khu vực khác của Việt Nam cùng thời kỳ.*

**Từ khóa:** Tư sản người Việt, Nam Kỳ, sản xuất kinh doanh.

### ABSTRACT

#### **Business Production Activities of Vietnamese Bourgeois in Nam Ky from the Eve of the 20<sup>th</sup> Century to 1914**

*This article is to examine the business production activities of Vietnamese bourgeois in Nam Ky in specific economic sectors from the beginning of the 20<sup>th</sup> century to 1914. Since then, the article highlights the methods of business production which Vietnamese bourgeois in Cochinchina applied, thus leading to the differences from those in other parts of Vietnam in the same period.*

**Keywords:** Vietnamese bourgeois, Nam Ky, business production.

### 1. Dẫn nhập

Ở đầu thế kỷ XX điều kiện quốc tế cũng như trong nước cho sự ra đời của tư sản người Việt ở Nam Kỳ đã xuất hiện. Chủ nghĩa tư bản cùng với ý thức hệ của nó trở thành hệ thống thế giới. Làn sóng xâm lược của chủ nghĩa thực dân đã lôi cuốn những nước phong kiến lạc hậu, trong đó có Việt Nam vào quỹ đạo của phương thức sản xuất tư bản chủ nghĩa. Chính sách thống trị của thực dân Pháp vô hình dung đã phá vỡ kết cấu kinh tế cổ truyền, thúc đẩy kinh tế hàng hóa mở rộng và xuất hiện lớp người lao động làm thuê. Trên cơ sở đó, bộ phận tư sản người Việt ở Nam Kỳ ra đời.

Trong giai đoạn từ đầu thế kỷ XX đến năm 1914, tư sản người Việt ở Nam Kỳ đã có những hoạt động sản xuất kinh doanh và cổ động làm ăn theo lối tư bản chủ nghĩa khá sôi nổi. Lĩnh vực kinh doanh tuy chưa rộng nhưng đã tỏ ra có hiệu quả nhờ vào sự sáng tạo trong quá trình kinh doanh. Họ không ngừng vươn lên và từng bước khẳng định vai trò, vị thế của mình, trên cơ sở đó góp phần vào phong trào dân tộc dân chủ ở Nam Kỳ nói riêng, Việt Nam nói chung trong những năm đầu thế kỷ XX.

---

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

Ngày nhận bài: 01/11/2017; Ngày nhận đăng: 20/12/2017

## 2. Các lĩnh vực sản xuất kinh doanh

### 2.1. Lĩnh vực công nghiệp và thủ công nghiệp

Chính sách hạn chế phát triển công nghiệp bản xứ của thực dân Pháp lẽ tất nhiên sẽ ảnh hưởng đến hoạt động kinh doanh trong lĩnh vực công nghiệp của tư sản người Việt. Trong hoàn cảnh đầy khó khăn như vậy, tư sản người Việt ở Nam Kỳ muốn phát đạt trong lĩnh vực này không dễ dàng. Ngay từ những năm đầu chiếm đóng Việt Nam, thực dân Pháp đã chú ý ngăn cản tư sản người Việt ở Nam Kỳ thành lập xí nghiệp, công ty lớn, có khả năng cạnh tranh với các công ty của tư sản Pháp. Mặc dù chính sách chèn ép công nghiệp Việt Nam của thực dân Pháp là thường xuyên và đầy tính toán, nhưng một số tư sản người Việt ở Nam Kỳ không chịu thoái lui, một khi có điều kiện thuận lợi lập tức họ tìm cách bước vào kinh doanh các ngành công nghiệp phù hợp với điều kiện vốn có, đồng thời chuyển đổi phương thức kinh doanh trong các ngành thủ công nghiệp. Do đó, những năm 1900 - 1914, xuất hiện một số tư sản hoạt động trong lĩnh vực thủ công nghiệp và công nghiệp với các nghề xay xát gạo, dệt, gốm sứ, gạch ngói...

Đầu thế kỷ XX, ở Nam Kỳ nghề dệt tơ tằm khá phát triển, tiêu biểu ở các địa phương như: Bến Tre, Trà Vinh, Thủ Dầu Một, Gia Định, Long Xuyên, Tân Châu (Châu Đốc). Tân Châu là một trong những trung tâm tơ tằm quan trọng nhất Nam Kỳ, có các nhà tư sản Nguyễn Đình Long, Lê Văn Năm, Trần Minh Tiến... Quanh vùng Tân Châu có nhiều làng nghề tơ tằm như Long Phú, Tân Long Thuận, Long Khánh, Thương Lới, Cù Lao Ma. Theo thống kê, có đến 300 héc ta đất trồng dâu trong vùng này. Tại Tân Châu đã xây dựng hai bể ươm tơ. Một bể ươm tơ mảnh để xuất khẩu, một bể ươm loại tơ cứng để dệt lụa bản xứ và dệt lụa bằng sợi tơ nguyên chất. Tại đây, còn xây dựng hai lò kéo sợi, mỗi lò có 2 bép và 4 nồi theo kiểu Bắc Kỳ (hệ thống đun nóng rẻ tiền hơn cách đun nóng ở địa phương) [10].

Một số nghề thủ công khác như gạch ngói, gốm, xẻ gỗ, nghề nước mắm, nấu rượu, nấu đường... cũng phát triển. Nhiều cơ sở gạch ngói tập trung ở vùng Chợ Lớn, Mỹ Tho, Sa Đéc, Châu Đốc, Rạch Giá, Tây Ninh, Bà Rịa, Long Xuyên. Điển hình có cơ sở gạch, ngói của Nguyễn Văn Hậu, Lê Đạo Ngạn và Trần Kim Kỳ ở Mỹ Tho [9, tr. 213]. Ở Cây Mai (Chợ Lớn) có 12 xưởng gốm của các ông như Nguyễn Văn Ninh, Nguyễn Văn Hà, Lê Tấn,... Nghề làm nước mắm ở tỉnh Kiên Giang, Hà Tiên - Rạch Giá,... Nghề chế biến đường trắng ở Cần Thơ, Vĩnh Long, Tây Ninh, Bến Tre,... Nghề nấu rượu phổ biến ở các tỉnh Biên Hòa, Bình Phước, Gò Công, Thủ Dầu Một... Ngoài ra, có nghề dệt chiếu, đan lát, đan nón ở các tỉnh An Giang, Châu Đốc, Vĩnh Long.

Hưởng ứng phong trào Duy Tân, một số tư sản như Trần Chánh Chiêu, Nguyễn An Khương, Nguyễn Thành Út,... đứng ra lập cơ sở sản xuất kinh doanh công nghiệp. Đầu năm 1908, nghiệp chủ Trần Chánh Chiêu thành lập Nam Kỳ Minh Tân công nghệ, kinh doanh chủ yếu ở lĩnh vực dệt vải, dệt hàng lụa, làm phaly, savon, thuốc da, đóng giày [9, tr. 197].

Mặc dầu thực dân Pháp thực hiện chính sách chèn ép công nghiệp Việt Nam nhưng một số tư sản người Việt ở Nam Kỳ không chịu khuất phục. Khi thực dân Pháp đem hàng hóa vào Việt Nam bán kiếm lời, họ cũng đưa vào một số công cụ sản xuất, máy móc sản xuất, động cơ điện, nồi súpde,... Những công cụ sản xuất này phần lớn cung cấp cho những xí nghiệp của tư sản Pháp, nhưng một số tư sản Việt Nam đã mua lại một phần và đưa vào sản xuất, làm xuất hiện một số cơ sở công nghiệp có tính chất cơ khí. Theo thống kê của Nguyễn Công Bình, ở Nam Kỳ đầu thế kỷ XX,

có nhà máy in của Trần Chánh Chiêu, Đinh Thái Sơn; nhà máy xay gạo của Nguyễn Thanh Liêm, xưởng ép dầu của Trương Văn Bền, xưởng xà phòng của Trần Chánh Chiêu [2].

Nhà tư sản Trương Văn Bền mở xưởng ép dầu trong những năm 1906 - 1907. Ban đầu ông bán đậu phộng, đậu xanh và đường trong một cửa tiệm nhỏ ở Chợ Lớn, qua quá trình tích lũy vốn và kinh nghiệm ông tiến đến mở xưởng ép dầu ở Thủ Đức. Xưởng ép dầu của ông dùng máy toàn bằng gỗ với số vốn ban đầu là 3.000 đồng. Một năm sau, Trương Văn Bền đầu tư thêm 12.000 đồng mở một nhà máy xay gạo ở Chợ Lớn và một ở Rạch Các, mỗi ngày xay được 40 - 50 tấn gạo [8]. Xưởng ép dầu của ông làm ăn phát đạt trong giai đoạn tiếp theo.

Trong công nghiệp chế biến xà phòng, tháng 9/1908, xà bông Con Vịt do Công ty Nam Kỳ Minh Tân công nghệ của Trần Chánh Chiêu sản xuất được thị trường ưa chuộng. Xà bông Con Vịt tốt hơn xà bông của người Hoa rất nhiều. Bán giá tùy theo hạng, “hạng nhứt một cục 200 grammes 4 chiêm, hạng nhì một cục 3 chiêm và hạng ba một cục 2 chiêm” [9, tr. 197 - 198]. Nhờ những hiệu quả bước đầu cùng với sự nhạy bén trong kinh doanh của Trần Chánh Chiêu nên Nam Kỳ Minh Tân công nghệ làm ăn khá phát đạt, số người mua cổ phần ngày càng tăng lên. Tuy nhiên, cuối tháng 10/1908, Trần Chánh Chiêu bị bắt, công ty ngưng hoạt động và giải tán.

Trong ngành xay sát gạo, xuất hiện nhiều nhà máy xay ở các tỉnh Mỹ Tho, Sa Đéc, Long Xuyên, Rạch Giá, Vĩnh Long, ... Điển hình nhất phải kể đến nhà máy của Nguyễn Thanh Liêm. Năm 1911, nhà tư sản này thành lập xưởng xay lúa ở An Hóa (Mỹ Tho), mỗi giờ xay được 8 tấn gạo. Tuy nhiên, gạo vẫn không đủ bán. Năm 1913, ông tiếp tục mua thêm máy lớn, mỗi giờ xay được 20 tấn, cơ sở của ông tiếp tục phát triển trong và sau Chiến tranh thế giới thứ nhất [6].

Trong ngành in ấn có công ty in Sài Gòn (hay còn gọi là công ty Nhảm) thành lập năm 1907. Công ty do ông Pierre Jeantet làm Chánh tổng lý và ông Trần Chánh Chiêu làm Phó Tổng lý. Hoạt động chủ yếu của công ty là in nhật trình, sách vở, các loại ấn chỉ, in công việc cho quan làng và cho những người bán sách. Công ty gồm 15 phần hùn, mỗi phần hùn 24 đồng, góp mỗi tháng 2 đồng, 12 tháng thì đủ bạc hùn với số vốn là 36 ngàn đồng [5, tr. 74]. Tuy nhiên, cuối tháng 10/1908, Phó Tổng lý Trần Chánh Chiêu bị bắt, công ty ngưng hoạt động và giải tán.

Ngoài ra, trong ngành in ấn còn có sự tham gia của nhà tư sản Đinh Thái Sơn. Ông thành lập nhà máy in ở Sài Gòn năm 1908. Vốn xuất thân từ một người học việc ở nhà in thuộc nhà thờ Tân Định, qua quá trình tích lũy kinh nghiệm ông đứng ra tự lập một nhà in lấy tên là Phát Toán. Với việc làm ăn phát đạt ông lại tiếp tục mua thêm nhà để khai trương ấn quán mới lấy tên là Đồng Hiệp ấn thư cuộc. Cơ sở thứ hai có thêm sự giúp sức của Nguyễn Văn Viết. Sự phát đạt trong kinh doanh của hai ông tiếp tục giữ thế độc tôn trong suốt thời kỳ sau này.

Như vậy, mặc dù thực dân Pháp thực hiện chính sách hạn chế phát triển công nghiệp nhưng số lượng tư sản người Việt tham gia kinh doanh trên lĩnh vực này khá đông. Đặc biệt là ngay từ đầu thế kỷ XX, tư sản người Việt ở Nam Kỳ đã tham gia vào những ngành công nghiệp có tính chất hiện đại, như công nghiệp in ấn, chế biến xà phòng; đồng thời áp dụng máy móc và phương thức tổ chức sản xuất hiện đại, nâng cao khả năng cạnh tranh với tư sản nước ngoài.

### **2.1.2. Lĩnh vực nông nghiệp**

Đối với Việt Nam, nông nghiệp luôn là đối tượng quan tâm hàng đầu của nhà nước, dưới thời phong kiến độc lập hay thời thuộc địa đều như vậy. Trong lịch sử khai thác thuộc địa, đất đai

luôn là mục đích hàng đầu của thực dân. “*Theo sau những tên lính xâm lược là những nhà thực dân nông nghiệp*” và “*tiếp nối giai đoạn chinh phục bằng quân sự là giai đoạn khai thác đất*” [15]. Nhưng phải đến khi thực dân Pháp chiếm được toàn bộ Việt Nam thì vấn đề khai thác nông nghiệp mới được hoạch định rõ ràng.

Với tinh thần trên, ngày 28/9/1897, Toàn quyền Đông Dương ra nghị định mở rộng diện tích áp dụng quyền sở hữu cá nhân ruộng đất ra toàn lãnh thổ. Điều khoản trên mở đường cho tư sản Pháp chiếm hàng loạt ruộng đất của người nông dân Nam Kỳ. Đồng thời, nhằm đẩy mạnh hoạt động xuất cảng nông phẩm, thực dân Pháp cho không hoặc bán rẻ những khu đất hoang cho lực lượng tay sai, quan lại, công chức giàu có. Lẽ dĩ nhiên, chính sách đó của thực dân Pháp làm xuất hiện những nhà tư sản kinh doanh trong nông nghiệp. Từ năm 1911, tư sản người Việt bỏ vốn ra khai thác tới 20 ngàn mẫu tây đất Nam Kỳ, để thành lập những đồn điền rộng từ 10 đến 3 ngàn mẫu tây. Số người xin mở đồn điền dưới 10 mẫu tây có rất nhiều. Khi đó, đất đai ở vùng trung tâm Nam Kỳ như Bến Tre, Vĩnh Long, Chợ Lớn hầu như đã khai khẩn hết, nhiều người lại chuyển về thành lập những đồn điền ở vùng Rạch Giá, Bạc Liêu, Cần Thơ, Sóc Trăng,... Các đồn điền chủ yếu trồng lúa và cao su, tập trung ở Rạch Giá, Bạc Liêu, Cần Thơ, Sóc Trăng,... Tiêu biểu có đồn điền trồng lúa của Trương Văn Bền rộng 17 ngàn héc ta ở Thủ Đức thành lập 1914; đồn điền 30 ngàn cây cao su của Lê Phát An; đồn điền 30 ngàn cây cao su và 110 ngàn héc ta ruộng muối của Trần Trinh Trạch [11]; đồn điền 12 ngàn héc ta cao su của Nguyễn Tấn Sử ở Biên Hòa. Vốn bỏ vào lập đồn điền, thuê mướn nhân công của đồn chủ Nam Kỳ lớn. Theo con số của Pôn Bôna đưa ra năm 1900 trong công trình *Vấn đề kinh tế Đông Dương* là 5 triệu đồng [3].

Các đồn chủ có xu hướng mua ruộng đất đem phát canh thu tô hơn là bóc lột theo hướng tư bản chủ nghĩa. Do đó, về hình thức kinh doanh theo lối tư bản chủ nghĩa, nhưng lối bóc lột trong đó vẫn là phát canh thu tô. Đúng như Đờ Lanét-săng từng viết: “*Chế độ canh tác có lợi về mặt kinh tế nhất và là một chế độ chắc chắn nhất cho việc trồng trọt các loại cây cơ bản cũng như các loại cây công nghiệp, theo tôi, dường như đó là chế độ phát canh thu tô đối với người dân An Nam*”. Hơn thế nữa: “*Chế độ phát canh thu tô còn đưa lại một lợi ích to lớn nữa đó là nó giảm một phần vô cùng lớn những chi phí chung và những chi phí về giám sát của các nhà thực dân người Âu, những chi phí này lại lớn hơn rất nhiều so với ở nước Pháp*” [15]. Chính lợi ích của hình thức canh tác này quy định diện tích phát canh thu tô chiếm 63% diện tích cây lúa ở Nam Kỳ. Sự tập trung ruộng đất vào trong tay tư sản người Việt với địa tô nặng nề từ 50% - 80% hoa lợi, dẫn tới hiện tượng mỗi năm họ nắm trong tay nhiều lúa gạo. Điều đáng chú ý, khi có số vốn nhất định, tư sản người Việt đầu tư mua thêm ruộng đất, lập đồn điền mới. Điển hình như trường hợp nhà tư sản Trần Trinh Trạch. Ở tỉnh Bạc Liêu, ông có tổng cộng 13 lô ruộng muối, thì Trần Trinh Trạch nắm giữ 11 lô; ông còn làm chủ 74 sở điền, 110 ngàn héc ta đất trồng lúa. Do đất đai mênh mông, không bị chia khoảnh vụn vặt nên Công tử Bạc Liêu (con thứ ba của ông Trạch) dùng ca nô đi thăm ruộng [11].

Một số tư sản người Việt khi thành đạt trong lĩnh vực nông nghiệp lại mở rộng sang kinh doanh lĩnh vực khác như: mở xưởng xay gạo, xưởng cưa, xưởng dệt, lập hội buôn... Điển hình là các nhà tư sản Trương Văn Bền mở xưởng ép dầu; Trần Trinh Trạch lập hội buôn lúa gạo; Nguyễn Thanh Liêm mở xưởng xay xát và lập hội buôn lúa gạo...

Hoạt động kinh doanh đồn điền của cả tư sản người Việt cùng với chính sách khai thác, bóc lột của thực dân Pháp tác động lớn đến nền nông nghiệp Nam Kỳ đầu thế kỷ XX. Tạo nên bước chuyển biến căn bản cho nền nông nghiệp Nam Kỳ trên cả ba mặt: diện tích canh tác, năng suất và sản lượng thu hoạch. Tuy nhiên, phương thức canh tác và kỹ thuật sản xuất nông nghiệp còn nhiều lạc hậu, thấp kém.

### 2.1.3. Lĩnh vực thương nghiệp

Thương nghiệp là một trong những lĩnh vực hoạt động mạnh và đạt nhiều thành tựu của tư sản Người Việt. Tầng lớp thương nhân so với trước thời Pháp thuộc có đông đảo hơn và hoạt động trên phạm vi thị trường rộng lớn, nhiều người buôn lãi lớn và tích lũy được nhiều của cải. Ở Sài Gòn, Chợ Lớn - trung tâm buôn bán của Nam Kỳ, năm 1866 có 40 ngàn dân thì hầu hết là nhà buôn và thợ thủ công, nhưng chưa có nhà buôn bán lớn. Đến năm 1881, có 19 nhà buôn lớn thì có 3 nhà nộp môn bài hạng nhất, 16 nhà buôn nộp hạng hai và hạng ba [2].

Sang đầu thế kỷ XX, nhiều tư sản nắm bắt được cơ hội kinh doanh đã mạnh dạn bỏ vốn lập công ty bao mua sản phẩm để cung cấp cho các hãng xuất khẩu. Ở Nam Kỳ, có những thương nhân buôn tơ lụa, chiếu, gốm, gạch ngói, nước mắm từ các tỉnh miền Đông về bán ở Sài Gòn, Chợ Lớn,... Đặc biệt, trong lĩnh vực buôn bán nông sản có khá nhiều hội buôn kinh doanh phát đạt. Tiêu biểu như hiệu buôn lúa gạo của Nguyễn Thanh Liêm. Năm 1913, ông mua máy xay xát gạo loại lớn, với số lượng gạo xay ra lớn, ông lập cơ sở buôn bán gạo ở các khu vực Mỹ Tho, Châu Đốc, Sa Đéc. Hội buôn Nam Kỳ thương cuộc do Trần Văn Thạnh thành lập ở Chợ Gạo (Mỹ Tho). Hội buôn này không chỉ lập cơ sở buôn lúa gạo để trực tiếp xuất khẩu kiếm lời mà còn tổ chức mô hình kinh doanh mới như một “siêu thị” thời hiện đại. Trong “siêu thị” này, buôn bán nhiều mặt hàng nông sản như gạo, ngô, chè, lạc, bông vải sợi, hàng kim khí, hương liệu... [5, tr. 75].

Nét nổi bật trong kinh doanh thương nghiệp ở Nam Kỳ là sự xuất hiện một số công ty với sự góp vốn của nhiều người. Tiêu biểu phải kể đến Mỹ Tho Minh Tân Túc mẽ Tổng cuộc. Công ty này thành lập năm 1905, chuyên thu mua lúa, có trụ sở tại Mỹ Tho. Vốn điều lệ của công ty là 1 triệu đồng, mỗi phần hùn 1 đồng không được hùn dưới 10 phần. Có sự góp vốn của 25 thương nhân, đa số là người tỉnh Mỹ Tho, mỗi người hùn vốn sẽ được một quyền điều lệ và được cấp biên lai làm bằng chứng. Công ty do Trần Văn Hải phụ trách. Sau một thời gian hoạt động, có một số người góp vốn thêm 500 đồng, và lúc này hoạt động của công ty mở rộng ra các tỉnh Sa Đéc, Cần Thơ, Thủ Dầu Một, Trà Vinh, Vĩnh Long, thậm chí buôn bán với ngoại quốc. Đến năm 1908, công ty ngưng hoạt động.

Sự phát triển mạnh của thương nghiệp ở Nam Kỳ còn thể hiện ở sự cạnh tranh giữa tư sản người Việt với tư sản nước ngoài. Đầu thế kỷ XX, hoạt động của một số công ty, hội buôn lúa gạo ở Nam Kỳ ảnh hưởng đến quyền lợi của tư sản Pháp và Hoa kiều. Khi thực dân Pháp thực hiện chính sách vơ vét lúa gạo xuất khẩu kiếm lời, một bộ phận tư sản người Việt ở Nam Kỳ nắm bắt cơ hội kinh doanh, lập công ty, hội buôn lúa gạo, cạnh tranh quyết liệt với tư sản Pháp. Như lời lo ngại của Toàn quyền Đông Dương: *“Không thể nào bỏ qua mà không chú ý rằng các điền chủ An Nam ở Nam Kỳ đã có xu hướng khá rõ rệt là giữ giá lúa ngay từ đầu mùa. Điều này chứng tỏ người bản xứ khôn ngoan hơn trước trong việc buôn bán, nhưng họ không nên làm quá... Bởi vì làm như thế trở ngại đến việc xuất khẩu của chúng ta”* [1]. Hơn nữa, hoạt động của thương nhân

người Việt không chỉ bó hẹp ở một địa phương hay một khu vực, mà hoạt động trên thị trường khá rộng, giữa Nam và Bắc, giữa xứ này với xứ khác, giữa thị trường trong nước và ngoài nước. Công ty Minh Tân Túc mẽ Tổng cuộc buôn tơ, gạo ở Nam Kỳ sang Trung Quốc [12]. Điều đó chứng tỏ đầu thế kỷ XX, tư sản người Việt ở Nam Kỳ không chỉ thiên về lập công ty thương mại buôn bán trong nước mà họ đã có ý thức lập xưởng sản xuất hàng hóa, mở rộng thị trường buôn bán ra ngoài nước.

#### **2.1.4. Lĩnh vực giao thông vận tải**

Giao thông vận tải là lĩnh vực kinh doanh mới xuất hiện, do đó hoạt động của tư sản người Việt ở Nam Kỳ trên lĩnh vực này còn khá hạn chế. Những năm đầu thế kỷ XX, ở Nam Kỳ có hai tư sản hoạt động mạnh trên lĩnh vực này là Lê Phát Tân và Nguyễn Bá Phước.

Lê Phát Tân sau khi kinh doanh phát đạt trên lĩnh vực nông nghiệp, nắm một số vốn trong tay, ông chuyển hướng sang kinh doanh trong lĩnh vực giao thông vận tải. Năm 1909, ông lập xưởng sửa chữa ô tô ở Sài Gòn, tổng số vốn ban đầu là 4 ngàn đồng, xưởng sử dụng 4 nhân công. Năm 1913, xưởng làm ăn phát đạt, Lê Phát Tân đầu tư 35 ngàn đồng mở rộng xưởng, thuê thêm 10 nhân công làm việc [7].

Để phục vụ cho nhu cầu đi lại cũng như giao thương ở các tỉnh miền Tây Nam Kỳ - nơi có hệ thống kênh rạch chằng chịt, loại hình kinh doanh vận tải đường thủy cũng xuất hiện. Đó là cơ sở hình thành hãng vận tải Ước Lập hỏa thuyền của Tri phủ Nguyễn Bá Phước. Đội tàu thủy của ông thành lập năm 1906, với 3 chiếc thuyền, vốn ban đầu là 11 ngàn đồng, tuyến đầu tiên là Sài Gòn - Mỹ Tho. Chỉ sau hai năm, đội tàu của ông tăng lên đến 10 chiếc, mở nhiều tuyến hơn, từ Sài Gòn đi Mỹ Tho, Cần Thơ, Châu Đốc, Long Xuyên... Phương thức kinh doanh của công ty này là tự bỏ tiền ra mở công ty kinh doanh vận tải, nhân công ban đầu vốn là người trong gia đình. Công ty hoạt động có hiệu quả và càng phát đạt trong giai đoạn tiếp theo.

Bên cạnh các công ty nêu trên, ở Nam Kỳ còn có các cơ sở kinh doanh nghề xe kéo. Đặc trưng của loại hình kinh doanh xe kéo là tập trung chủ yếu khu vực đô thị phát triển như Sài Gòn, Chợ Lớn. Cụ thể, có các cơ sở như Đồng Tâm, Văn Thạnh, Toàn Hảo. Đối tượng phục vụ chủ yếu là công chức người Pháp, người Việt, những nhà khá giả. Tuy nhiên, quy mô của các cơ sở này còn khá khiêm tốn.

#### **2.1.5. Lĩnh vực thầu khoán**

Để quá trình khai thác thuộc địa diễn ra dễ dàng và nhanh chóng, tư sản Pháp rất cần một bộ phận người làm trung gian nhận thầu công trình, cung cấp vật liệu xây dựng, làm đại lý phân phối hàng hóa,... Một số tư sản người Việt nắm bắt được cơ hội này, làm ăn với tư sản Pháp và giàu lên khá nhanh.

Trước năm 1914, ở Nam Kỳ xuất hiện một số thầu khoán chuyên cung cấp nguyên liệu hay bao thầu việc xây dựng các công trình công chính cho tư sản Pháp. Báo cáo ngày 1/10/1907 của Đôphinốt - quyền chủ sự Nha thương mại Đông Dương cho thấy công nghiệp Pháp được mở rộng nên xuất hiện nhiều nhà thầu khoán Pháp và Việt Nam. Ở Nam Kỳ, tiêu biểu có Nguyễn Văn Thạnh và Lê Kim Đĩnh thầu khoán trong lĩnh vực xây dựng ở Cần Thơ; Trần Kim Cung làm đại lý buôn hàng ngoại hóa ở Chợ Lớn; Trần Văn Tạo thầu khoán vận tải ở Sài Gòn, Chợ Lớn. Ban đầu, những người này chỉ là những cai thầu, nhận thầu lại một phần công việc từ những nhà thầu

lớn của người Pháp hoặc nhận phân phối hàng hóa cho các công ty Pháp, rồi dần trở thành những nhà thầu lớn chuyên cung cấp những vật liệu, nhận thi công một đoạn đường hoặc làm đại lý cho tư sản Pháp. Điển hình như Trần Kim Cung, ban đầu ông mở đại lý buôn hàng hóa Pháp ở Chợ Lớn. Cửa hàng của ông bán chủ yếu là các mặt hàng như thủy tinh, bóng đèn, công cụ kim khí, nhu yếu phẩm,... Sau một thời gian, cơ sở của Trần Kim Cung phát triển thành đại lý độc quyền phân phối hàng hóa Pháp trên địa bàn Chợ Lớn.

Điểm đáng chú ý là bên cạnh hoạt động thầu khoán là chính, khi có một số vốn nhất định, những tư sản này chuyển sang kinh doanh lĩnh vực khác, kể cả công - thương nghiệp. Lê Kim Đĩnh sau một thời gian làm thầu khoán xây dựng bỏ tiền mua đất lập đồn điền ở Biên Hòa, Cần Thơ. Trần Kim Cung cũng bỏ vốn lập hội buôn ở Sài Gòn - Chợ Lớn.

Như vậy, những năm đầu thế kỷ XX, tư sản người Việt ở Nam Kỳ tiến hành hoạt động sản xuất kinh doanh trên nhiều lĩnh vực khác nhau. Để cạnh tranh hiệu quả, họ tiến hành sản xuất kinh doanh đồng thời nhiều lĩnh vực với các hình thức, phương thức sản xuất kinh doanh khá đa dạng.

## **2.2. Các hình thức sản xuất kinh doanh**

### **2.2.1. Sản xuất kinh doanh độc lập**

Đây là hình thức sản xuất kinh doanh khá phổ biến. Một số tư sản khi đã có số vốn nhất định, họ tự đứng ra lập công ty, xí nghiệp trên các lĩnh vực phù hợp cho riêng mình. Do đó, những công ty, xí nghiệp đó thuộc sở hữu của bản thân nhà tư sản. Đồng thời lợi nhuận thu được không phải chia sẻ với ai. Ví dụ như Lê Phát Tân, kinh doanh trong lĩnh vực giao thông vận tải. Ông tự mình bỏ vốn, lập cơ sở sửa chữa ô tô, sau một thời gian làm ăn phát đạt và tích lũy một số vốn nhất định ông mở công ty vận tải hoạt động chủ yếu ở khu vực Sài Gòn - Chợ Lớn. Trong ngành in ấn, Đặng Thái Sơn vốn xuất thân từ thợ học việc, sau đó tích lũy vốn, kinh nghiệm và tự lập công ty Phát Toán của riêng mình.

Ở Nam Kỳ, lực lượng tư sản kinh doanh theo hình thức độc lập có số lượng khá đông. Đặc biệt trong lĩnh vực nông nghiệp, do nắm bắt cơ hội kinh doanh từ khi Pháp thống trị Việt Nam, nhiều địa chủ bỏ vốn ra mua rẻ ruộng đất, thành lập đồn điền trồng lúa, cao su cung cấp cho xuất khẩu và trở thành những đại địa chủ. Điển hình như Trần Trinh Trạch, Trương Văn Bền, Nguyễn Tấn Sĩ, Lê Phát Tân, Lê Phát Vĩnh, Võ Văn Tài,... [14]. Trong ngành công nghiệp xay xát có Nguyễn Thanh Liêm lập nhà máy xay lúa ở An Hóa (Mỹ Tho), Trương Văn Bền mở xưởng ép dầu. Lĩnh vực giao thông vận tải có các tư sản Lê Phát Tân, Nguyễn Bá Phước,... Các nhà tư sản kinh doanh với hình thức độc lập thường xuất thân từ nhiều nguồn gốc khác nhau, họ là những địa chủ, thương nhân, chủ xưởng sản xuất,... Đa số những tư sản sản xuất kinh doanh theo hình thức này đều tự lập những cửa hiệu buôn bán, xưởng sản xuất hay công ty riêng; quản lý, kinh doanh theo kinh nghiệm thực tế học hỏi được.

Do kinh doanh theo hình thức độc lập nên những tư sản này có số vốn không lớn, việc kinh doanh khó mở rộng ra khỏi địa bàn một tỉnh và đặc biệt chưa lập được những công ty lớn, có tính chất hiện đại ở giai đoạn từ đầu thế kỷ XX đến năm 1914.

### **2.2.2. Sản xuất kinh doanh theo hình thức hùn vốn**

Đây cũng là một hình thức kinh doanh phổ biến ở Nam Kỳ. Bởi vì, khi mới ra đời, tư sản người Việt ở Nam Kỳ gặp phải sự chèn ép, ngăn cản từ tư sản Pháp, lại chịu sự cạnh tranh quyết

liệt của tư sản Hoa kiều. Hơn nữa, vốn của họ rất ít, kinh nghiệm hạn chế, nhiều người không đủ khả năng lập công ty, xí nghiệp riêng cho mình. Vì vậy, để tiến thân vào công cuộc kinh doanh và lập được công ty đủ sức cạnh tranh với các công ty của tư sản nước ngoài, đồng thời thúc đẩy công - thương nghiệp dân tộc phát triển, tư sản người Việt ở Nam Kỳ cùng hùn vốn với nhau sản xuất kinh doanh.

Cách thức hùn vốn của họ hoặc là góp trực tiếp không quy định là bao nhiêu, tùy theo khả năng của từng người hoặc là lập công ty cổ phần, rồi quy định mỗi cổ phần bao nhiêu tiền để những người có tiền góp. Công - thương nghiệp là hai lĩnh vực xuất hiện hình thức sản xuất kinh doanh hùn vốn nhiều nhất ở Nam Kỳ.

Trong lĩnh vực thương nghiệp, có Công ty Mỹ Tho Minh Tân Túc mẽ Tổng cục do Trần Văn Hải phụ trách. Vốn điều lệ của công ty này là 1 triệu đồng, có sự góp vốn của 25 người. Hội buôn Nam Kỳ thương cuộc, có sự góp vốn của 17 người. Ngoài ra, còn một số công ty khác như Nam Kỳ trung thương cuộc, Minh Tân thương cuộc ở Tân An, Nam Mỹ thương quán ở Vĩnh Long...

Trong lĩnh vực công nghiệp, phải kể đến Duy Tân công ty. Công ty này được lập tại Mỹ Tho trên cơ sở góp vốn của nhiều người, với 20 ngàn cổ phần, mỗi cổ phần có giá trị 5 đồng. Sau khi thành lập, công ty này mời thợ giỏi về dạy cho người lao động, hướng hoạt động sản xuất và các sản phẩm thủ công mỹ nghệ. Tháng 10/1907, Trần Chánh Chiếu đổi tên Duy Tân công ty thành Minh Tân công ty. Không đầy 5 tháng, công ty vận động được 1.802 người hùn vốn, chia làm 19 danh sách, với 11.837 cổ phần, tổng số vốn huy động được 57.665 đồng [5, tr. 76].

Trong hình thức hùn vốn xuất hiện kiểu lập công ty cổ phần. Những công ty này cổ phần huy động nguồn vốn không phải riêng tư sản, mà có các sĩ phu tiến bộ, quan lại, nông dân... Đầu thế kỷ XX, ở Nam Kỳ, các lĩnh vực thương mại, công nghiệp, tài chính đều do người ngoại quốc nắm hết. Giới điền chủ, công chức người Việt không muốn vừa bị Pháp cai trị, vừa bị tư sản Hoa kiều, Ấn kiều chèn ép. Cho nên, khi các sĩ phu Duy Tân hô hào Duy Tân kinh tế, kêu gọi hùn vốn lập các công ty kinh doanh, họ tích cực tham gia, tạo nên một phong trào sôi nổi khắp các tỉnh Nam Kỳ. Công ty Nam Kỳ Minh Tân công nghệ do Trần Chánh Chiếu, Nguyễn Thành Út thành lập năm 1908, có điều lệ gần giống với công ty của tư sản Pháp lúc đó. Vốn điều lệ là 1 ngàn đồng, mỗi phần hùn không dưới 10 đồng (khoảng 25 quan tiền Pháp), gồm 17 thành viên là điền chủ, nghiệp chủ, hương chức, trong đó đa số người đóng góp vốn là giới điền chủ và công chức, ở các tỉnh Trà Vinh, Mỹ Tho, Gò Công, Chợ Lớn, Sài Gòn, Rạch Giá. Công ty nêu rõ kế hoạch hoạt động là lập lò chỉ (máy kéo sợi bông vải), lò dệt, lò xà bông, thuộc da và làm đồ pha lê... Công ty nhà in Sài Gòn, chia ra 1.500 phần hùn, trong đó có đóng góp cổ phần của Trần Chánh Chiếu, Nguyễn An Khương... Còn có một số cơ sở kinh doanh khác cũng dưới dạng cổ phần như Nam Trung khách sạn, Minh Tân khách sạn, Chiêu Nam lầu, Tế Nam khách sạn...

Tuy nhiên, các cơ sở sản xuất kinh doanh, đặc biệt là các công ty, hội buôn thành lập trên hình thức hùn vốn của rất nhiều người nhằm mục đích chính trị, ủng hộ phong trào Duy Tân, chứ không vì mục đích kinh tế. Những công ty, hội buôn này có tổ chức lỏng lẻo, ít coi trọng phương thức kinh doanh và phụ thuộc vào diễn biến của phong trào Duy Tân. Mặt khác, việc thành lập các công ty, cửa hiệu buôn bán không chỉ để cạnh tranh với nước ngoài mà nó là những “trạm liên lạc” của những người hoạt động trong và ngoài nước của Hội Duy Tân. Do đó, khi phong trào Duy Tân bị đàn áp, những người đứng đầu bị bắt, nó cũng nhanh chóng thua lỗ và phá sản. Cuối



tháng 10/1908, Trần Chánh Chiêu bị bắt vì có quan hệ với phong trào chống thực dân Pháp, đồng thời các công ty, hội buôn và nhiều cơ sở kinh doanh do ông tham gia ngay sau đó đều bị thua lỗ và giải tán. Cụ thể như trường hợp Nam Kỳ Minh Tân công nghệ đang trên đà làm ăn phát đạt, số người mua cổ phần ngày càng tăng. Trần Chánh Chiêu còn dự kiến lập công nghệ làm thuộc da, đóng giày, làm ve chai, hộp quẹt,... Công ty Mỹ Tho Minh Tân Túc mẽ Tổng cuộc đang kinh doanh phát đạt, có thêm một số người ở Vĩnh Long và Thủ Dầu Một hùn thêm được 500 đồng. Tuy nhiên, khi Trần Chánh Chiêu bị bắt, những công ty này đều ngừng hoạt động và giải tán. Sau đó, hàng loạt công ty khác cũng nhanh chóng bị giải tán, như Công ty nhà in Sài Gòn, Nam Trung khách sạn, Minh Tân khách sạn, Minh Tân thương cuộc...

### **2.2.3. Sản xuất kinh doanh theo hình thức liên kết với tư sản nước ngoài**

Tư sản người Việt ở Nam Kỳ khi mới ra đời có thể lực kinh tế nhỏ bé. Sự nhỏ bé đó thể hiện ở số lượng người, số vốn, thị trường và sức cạnh tranh. Đa số những ngành kinh tế quan trọng đều do tư sản Pháp nắm, sau đó tới lực lượng tư sản Hoa kiều. Tư sản người Việt muốn vươn lên trong bất cứ lĩnh vực sản xuất kinh doanh nào cũng rất khó khăn. Trước tình hình đó, để tham gia vào những lĩnh vực có nhiều lợi nhuận, một số tư sản người Việt chọn hình thức liên kết kinh doanh với tư sản nước ngoài, trước hết là tư sản Pháp.

Ở Nam Kỳ, không chỉ có những nhà tư sản yếu thế mới liên kết với tư sản Pháp, còn có bộ phận đại địa chủ giàu có cũng liên kết với tư sản Pháp. Một mặt, họ liên kết với tư sản Pháp để kiếm lợi nhuận vì cả hai bên cùng có lợi. Đồng thời, lực lượng này sẽ có chỗ dựa vững chắc và trở nên giàu có hơn nữa. Điển hình là các điền chủ như Trần Trinh Trạch, Lê Phát An, Lê Phát Vĩnh,... Họ có trong tay số vốn tương đối lớn sau khi kinh doanh trên lĩnh vực nông nghiệp, sau đó liên kết làm ăn với tư sản ngoại quốc.

Lĩnh vực có sự liên kết sản xuất kinh doanh với thực dân Pháp khá rộng như thầu khoán, đại lý phân phối, tiêu thụ hàng ngoại hóa, lập đồn điền kinh doanh, công nghiệp nhẹ, công nghiệp chế biến, trong đó tiêu biểu nhất là trong lĩnh vực in ấn. Công ty in ở Sài Gòn, thành lập tháng 7/1907, với 1.500 cổ phần, mỗi cổ phần 24 đồng, góp mỗi tháng 2 đồng, đóng góp trong 12 tháng, tổng số vốn huy động được là 36 ngàn đồng. Công ty do ông Pierre Jeantet (người Pháp) làm Chánh tổng lý và ông Trần Chánh Chiêu làm Phó Tổng lý, ông Nguyễn An Khương làm tư hóa giữ tiền bạc.

Trong lĩnh vực công nghiệp dệt, năm 1911 điền chủ Lê Phát An ở Nam Kỳ liên kết với tư sản Pháp mở Công ty dệt Đờlinhông ở Phú Phong (Bình Định). Vốn ban đầu của công ty này là 1.775 ngàn phorăng. Sau khi mở xưởng ở Phú Phong, công ty tiếp tục mở thêm các xưởng sản xuất ra các khu vực khác như Bồng Sơn, Giao Thủy thuộc tỉnh Bình Định.

Trong lĩnh vực nông nghiệp, có sự góp vốn giữa địa chủ Nam Kỳ là các ông Nguyễn Văn Huy (Vĩnh Long), Phan Thanh Điền (An Giang) với tư sản Pháp lập ra Công ty Nông nghiệp Pháp - Việt ở miền Tây Nam Kỳ. Công ty này có đồn điền trồng lúa và cao su áp dụng kỹ thuật mới về giống, phương thức canh tác, sử dụng phân bón hóa học trong canh tác để đạt năng suất cao cho xuất khẩu [4, tr. 482].

Trong lĩnh vực thầu khoán, một số tư sản người Việt như Lê Kim Đình, Trần Văn Thạnh, Trần Kim Cung nắm bắt cơ hội làm ăn từ khi thực dân Pháp vào Việt Nam. Họ trở thành những nhà thầu khoán chuyên liên kết với tư sản Pháp để xây dựng các công trình công chính, thầu khoán vận tải hay buôn bán hàng ngoại hóa.

Việc liên kết sản xuất kinh doanh giữa tư sản người Việt và tư sản Pháp diễn ra trên cơ sở hai bên cùng có lợi. Tư sản Pháp cần có một lớp người làm trung gian cho việc kinh doanh và ủng hộ các chính sách cai trị của họ; ngược lại những tư sản bản xứ này sẽ có được chỗ dựa vững chắc, chia sẻ lợi ích kinh tế. Sự thống nhất về quyền lợi ấy khiến họ về phương diện chính trị, dù ít hoặc nhiều những tư sản bản xứ này cũng có thái độ ủng hộ thực dân Pháp, công nhận và bảo vệ quyền lợi của Pháp ở Việt Nam. Do đó, các nhà nghiên cứu gọi đây là bộ phận tư sản “mại bản”.

Tuy nhiên, cần thấy một điều rằng không phải tất cả những tư sản liên kết kinh doanh với tư bản Pháp đều là “mại bản”. Điều này còn tùy thuộc vào mức độ liên kết kinh doanh với tư sản Pháp và tùy vào từng thời điểm cụ thể.

Ngoài tư sản Pháp, một số tư sản người Việt ở Nam Kỳ còn liên kết với tư sản Hoa kiều trong một số lĩnh vực như kinh doanh đồn điền, ngành xay xát, thủ công nghiệp. Trong ngành xay xát, năm 1883 người Hoa liên kết với tư sản vùng Sài Gòn - Chợ Lớn lập ra 4 nhà máy xay lúa gạo, với năng suất 200 tấn mỗi ngày. Đến năm 1911, số nhà máy xay đã tăng lên 11 cái và công suất xay lúa cũng tăng lên đáng kể, từ 6.550 đến 6.800 tấn lúa mỗi ngày [13].

Như vậy, trong giai đoạn từ đầu thế kỷ XX đến trước năm 1914, tư sản người Việt ở Nam Kỳ có nhiều hình thức sản xuất kinh doanh khác nhau. Trong đó, hình thức phổ biến nhất là sản xuất kinh doanh theo hình thức hùn vốn,... Đa phần các công ty ra đời vì hưởng ứng lời kêu gọi Duy Tân kinh tế của các sĩ phu Duy Tân, tư sản người Việt ở Nam Kỳ tham gia tích cực. Tuy nhiên, những người làm ăn theo hình thức này chỉ dừng lại ở việc xây dựng những xưởng sản xuất, hiệu buôn, với quy mô nhỏ, những công ty quy mô lớn đủ sức cạnh tranh với tư sản, ngoại quốc rất hiếm. Khi thực dân Pháp tiến hành các biện pháp đàn áp phong trào Duy Tân, hoạt động của các công ty này tạm thời lắng xuống và giải tán. Đây cũng là điều dễ hiểu, bởi họ đang trong quá trình tích lũy tư bản, học tập kinh nghiệm sản xuất kinh doanh.

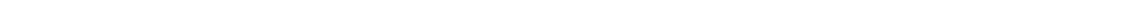
### **3. Kết luận**

Giai đoạn từ đầu thế kỷ XX đến năm 1914, tư sản người Việt ở Nam Kỳ tiến hành hoạt động sản xuất kinh doanh trong nhiều lĩnh vực khác nhau, từ công nghiệp, nông nghiệp, thương nghiệp đến giao thông vận tải, thầu khoán. Trong đó, lĩnh vực nông nghiệp và thương nghiệp có số lượng tư sản người Việt tham gia đông đảo nhất và đồng thời cũng lập nên những cơ sở kinh doanh có nguồn vốn khá lớn và hình thức, phương thức sản xuất kinh doanh đa dạng. Mỗi tư sản đều lựa chọn những hình thức, phương thức sản xuất kinh doanh phù hợp với số vốn, quy mô công ty của mình, với mục đích đạt lợi nhuận cao nhất và cạnh tranh được với các công ty của tư sản ngoại quốc. Trong đó, tư sản người Việt ở Nam Kỳ thường hướng tới phương thức “mua tận gốc bán tận ngọn” để thu lợi nhuận cao, đồng thời giảm thiểu sự phụ thuộc và cạnh tranh của tư sản ngoại quốc. Để cạnh tranh hiệu quả, tư sản người Việt ở Nam Kỳ đã có nhiều hình thức, phương thức sản xuất kinh doanh sáng tạo; thể hiện được tầm kinh nghiệm và bản lĩnh kinh doanh của họ trong giai đoạn này. Riêng đối với lĩnh vực công nghiệp, số lượng tư sản hoạt động trong lĩnh vực này ở Nam Kỳ chưa nhiều. Đặc biệt, trong những ngành công nghiệp hiện đại số lượng tư sản người Việt tham gia còn hạn chế. Dầu vậy, khác với khu vực Trung Kỳ, tư sản người Việt ở Nam Kỳ ngay từ đầu thế kỷ XX đã tham gia vào một số ngành công nghiệp hiện đại. Các xưởng

sản xuất họ lập ra, có tính chất tư bản chủ nghĩa, với số vốn khá lớn, áp dụng kỹ thuật sản xuất hiện đại, có sức cạnh tranh trên thị trường. Đây chính là cơ sở, tiền đề để tư sản người Việt ở Nam Kỳ vươn lên sản xuất kinh doanh đa lĩnh vực, đa phương thức một khi có điều kiện thuận lợi hơn trong những giai đoạn lịch sử sau này.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Công Bình, *Tình hình và đặc tính của giai cấp tư sản Việt Nam*, Tập san nghiên cứu Văn Sử Địa, số 44, tr. 39 - 52, (1958).
2. Nguyễn Công Bình, *Tình hình và đặc tính của giai cấp tư sản Việt Nam*, Tập san nghiên cứu Văn Sử Địa, số 45, tr. 56 - 71, (1958).
3. Nguyễn Công Bình, *Tình hình và đặc tính của giai cấp tư sản Việt Nam*, Tập san nghiên cứu Văn Sử Địa, số 46, tr. 54 - 71, (1958).
4. Trần Đức Cường, *Sự hình thành và phát triển vùng đất Nam Bộ (từ khởi thủy đến năm 1945)*, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội, (2014).
5. Nguyễn Thị Hà, *Phong trào Duy Tân ở Nam Kỳ những năm đầu thế kỷ XX 1905 - 1930*, Luận văn Thạc sĩ, Đại học Sư Phạm TP. Hồ Chí Minh, (2014).
6. Đào Hùng, *Ông chủ nhà máy xay xát lúa gạo Vĩnh Hội*, Phụ nữ Tân văn, số 65, tr. 9 - 12, (1930).
7. Đoàn Thanh Hương, Đỗ Mỹ Nhựt, *Sài Gòn - TP. Hồ Chí Minh 300 năm hình thành và phát triển 1698 - 1998*, Sở Văn hóa - Thông tin TP. Hồ Chí Minh, (1999).
8. Lê Văn Năm, *Vài nét về hoạt động xay xát lúa gạo ở Sài Gòn - Chợ Lớn thời Pháp thuộc*, Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử, tr. 193 - 198.
9. Vũ Huy Phúc, *Tiểu thủ công nghiệp Việt Nam (1858 - 1945)*, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội, (1979).
10. Nguyễn Phan Quang, *Nghề tầm tơ Nam kỳ thời thuộc Pháp (1911 - 1925)*, Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử, số 7, tr. 3 - 13, (2009).
11. *Thân thế ông Trần Trinh Trạch*, Sài Gòn giải phóng, số 17, tr. 40 - 43, (2007).
12. Tạ Thị Thúy, *Nền kinh tế thương nghiệp của Việt Nam những năm đầu thế kỷ XX*, Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử, số 6, tr. 26 - 32, (2013).
13. *Annuaire statistique de l'Indochine 1943 - 1946*, TTLT Quốc gia I.
14. *Carton, dossier, Le riz en Indochine 1869 - 1948*, Bulletin financier et économique, 3/10/1922, TTLT Quốc gia I.
15. Yves Henry, *Économique agricole en Indochine*, Imprimerie d'Extrême-Orient, Hanoi, (1932).



## TÁC ĐỘNG CỦA PHÂN TÍCH DỮ LIỆU VÀ HOẠCH ĐỊNH NGUỒN LỰC DOANH NGHIỆP ĐẾN KẾ TOÁN QUẢN TRỊ

PHÙNG ANH THU<sup>\*1</sup>, NGUYỄN VĨNH KHƯƠNG<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Trường Đại học Nguyễn Tất Thành

<sup>2</sup>Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học quốc gia TP. Hồ Chí Minh

### TÓM TẮT

*Nhiệm vụ của kế toán quản trị ngày nay đang phát triển từ việc báo cáo dựa trên số liệu quá khứ, đo lường kết quả hoạt động của tổ chức và cung cấp thông tin liên quan để hỗ trợ việc ra quyết định. Các hệ thống thông tin doanh nghiệp như các hệ thống lập kế hoạch nguồn lực doanh nghiệp (ERP) cung cấp cho kế toán quản trị khả năng lưu trữ dữ liệu mở rộng và tăng cường khả năng phân tích. Bài viết nhằm mục đích phân tích ảnh hưởng của phân tích dữ liệu và hệ thống hoạch định nguồn lực đến kế toán quản trị thông qua việc trả lời các câu hỏi bao gồm: điều gì đã xảy ra (phân tích mô tả), điều gì sẽ xảy ra (phân tích dự đoán) và đề xuất (giải pháp tối ưu sau phân tích). Từ đó, làm cơ sở cho các nghiên cứu tương lai khi kế toán quản trị về mặt bản chất và phạm vi hiện nay vẫn chủ yếu sử dụng phân tích mô tả, rất ít sử dụng phân tích dự đoán.*

**Từ khóa:** Phân tích dữ liệu; Hệ thống hoạch định nguồn lực doanh nghiệp; Kế toán quản trị.

### ABSTRACT

#### **The Impact of Data Analytics and ERP Systems on Managerial Accounting**

*The nature of management accountants' responsibility is evolving from merely reporting aggregated historical values to also including organizational performance measurement and providing management with decision-related information. Corporate information systems such as enterprise resource planning (ERP) systems have provided management accountants with both expanded data storage power and enhanced computational power. This article is aimed at utilizing data analytics techniques to answer the questions as to: what has happened (descriptive analytics), what will happen (predictive analytics), and what is the optimized solution (prescriptive analytics). This will serve as the basis for future studies when management accounting in nature and scope today is still mainly used descriptive analytics, very little use of predictive analytics.*

**Keywords:** Data analytics; Enterprise resource planning; Managerial accounting.

#### **1. Giới thiệu**

Từ khi xuất hiện đến nay, vai trò của kế toán quản trị đã thay đổi một cách đáng kể. Phục vụ mục đích hỗ trợ và tham gia vào việc ra quyết định cho nhà quản lý, kế toán quản trị hiện đại hoạt động từ bốn khía cạnh: tham gia vào việc quản trị chi phí chiến lược để đạt được các mục tiêu dài hạn, thực hiện quản trị và kiểm soát hoạt động đối với kết quả hoạt động doanh nghiệp, lập kế hoạch cho chi phí hoạt động nội bộ và tham gia lập báo cáo tài chính (Brands, 2015).

<sup>\*</sup>Email: [phunganhthu1990@gmail.com](mailto:phunganhthu1990@gmail.com)

Ngày nhận bài: 02/8/2017; Ngày nhận đăng: 03/11/2017

Khi tình hình kinh doanh cạnh tranh tăng dần theo hướng phát triển công nghệ, phạm vi kế toán quản trị cũng đã mở rộng từ báo cáo dựa trên giá trị quá khứ sang báo cáo dựa trên thời gian thực và báo cáo dự báo (Cokins, 2013).

Trong khi hệ thống doanh nghiệp nâng cao tính hữu hiệu và hiệu quả của kế toán quản trị, các nghiên cứu chỉ ra rằng các kỹ thuật quản trị vẫn không thay đổi đáng kể (Granlund và Malmi, 2002; Scapens và Jazayeri, 2003). Lập luận rằng các nguyên tắc và tiêu chuẩn kế toán quản trị được các tổ chức sử dụng trước khi thực hiện các hệ thống doanh nghiệp không thay đổi. Để cung cấp thông tin thích hợp và có giá trị hơn cho quản trị trong môi trường kinh doanh sử dụng công nghệ thông tin hiện đại, kế toán quản trị phải sử dụng được tất cả các chức năng của hệ thống doanh nghiệp (ví dụ: mô tả, dự đoán và phân tích dữ liệu từ nguồn dữ liệu lớn từ cả nguồn nội bộ lẫn bên ngoài và thông tin tài chính và phi tài chính) thay vì xem xét hệ thống chỉ đơn giản là việc vận hành hệ thống máy tính cỡ lớn hơn.

Mục đích của bài báo này là thảo luận về tác động tiềm ẩn của hệ thống doanh nghiệp, dữ liệu lớn và phân tích dữ liệu đến kế toán quản trị. Bài viết dựa trên các nghiên cứu tác động của phân tích dữ liệu đối với kế toán quản trị (Nielsen, 2015, Silvi và cộng sự, 2010) và các nghiên cứu về sử dụng phân tích dữ liệu để đo lường kết quả hoạt động của doanh nghiệp trong môi trường có hệ thống hoạch định nguồn lực (Nielsen và cộng sự, 2014).

## **2. Sự thay đổi vai trò của kế toán quản trị trong doanh nghiệp**

Phát triển từ cách tiếp cận truyền thống về phân tích dựa trên tình hình tài chính và kiểm soát ngân sách để hỗ trợ ra quyết định, kế toán quản trị hiện đại bao gồm cách tiếp cận mang tính chiến lược hơn nhấn mạnh việc xác định, đo lường và quản trị về các tiêu thức phân bổ cho tình hình tài chính và hoạt động nhằm tạo ra giá trị cho cổ đông (Ittner và Larcker, 2001). Mục tiêu của kế toán quản trị là cung cấp cho các nhà quản lý thông tin về hoạt động và thông tin quản trị, tài chính. Kế toán quản trị đóng vai trò tham gia vào việc quản trị chi phí chiến lược để đạt được các mục tiêu dài hạn; thực hiện kiểm soát hoạt động và quản trị nhằm đo lường kết quả hoạt động của doanh nghiệp; hoạch định cho chi phí hoạt động nội bộ và tham gia lập báo cáo tài chính (Brands, 2015). Để hỗ trợ vai trò này, nghĩa vụ chính của kế toán quản trị có thể được phân loại thành (1) lập báo cáo tài chính; (2) đo lường kết quả hoạt động của công ty và (3) cung cấp thông tin thích hợp để hỗ trợ ra quyết định (Cokins, 2013).

Với hệ thống ERP và các công cụ phân tích dữ liệu mạnh mẽ cung cấp cho doanh nghiệp khả năng giải thích và phân tích nhiều dạng dữ liệu khác nhau (như nội bộ / bên ngoài, cấu trúc/ không có cấu trúc và tài chính/phi tài chính), điều quan trọng là kế toán quản trị phải thay đổi trách nhiệm của mình để tạo được lợi thế cạnh tranh cho doanh nghiệp (Nielsen, 2015). Trong việc lập báo cáo tài chính, kế toán quản trị sử dụng các số liệu quá khứ để báo cáo tình hình tài chính của công ty. Tuy nhiên, trong môi trường kinh doanh đòi hỏi nhiều thông tin kịp thời và thích hợp hơn, báo cáo tài chính thường không phải là nguồn thông tin lý tưởng cho việc hỗ trợ ra quyết định cho ban quản trị vì thông tin đã lạc hậu, báo cáo các sự kiện trong quá khứ chứ không cung cấp các dữ liệu cần thiết về tương lai cho việc điều hành. Các kế toán quản trị hiện đại hỗ trợ nhà quản lý đo lường kết quả hoạt động từ dữ liệu nội bộ và cung cấp thông tin thích hợp hỗ trợ ra quyết định từ cả dữ liệu nội bộ và dữ liệu bên ngoài. Kế toán quản trị không chỉ cung cấp các báo cáo mô tả để

trả lời các câu hỏi về các sự kiện trước đó mà cũng cần đưa ra các dự đoán bao gồm kết quả cho sự kiện không chắc chắn và rủi ro (Nielsen, 2015).

Để thực hiện được những nhiệm vụ đầy thách thức này giúp doanh nghiệp tăng khả năng cạnh tranh, kế toán quản trị hiện nay có thể sử dụng các công cụ phân tích dữ liệu để hỗ trợ các nhà quản lý ra quyết định nhằm giảm đi sự không chắc chắn. Ví dụ, mô hình tối ưu hóa có thể cho phép các kế toán trong công ty sản xuất lựa chọn giữa các nhà cung cấp nguyên liệu khác nhau có thể giảm chi phí và tăng doanh thu (Taleizadeh và cộng sự, 2015). Điều này cho thấy kế toán quản trị viên phải vượt qua ranh giới của kế toán quản trị và cộng tác với cá nhân không thuộc lĩnh vực kế toán để giải quyết các vấn đề thực tế (Birnberg, 2009). Cokins (2013) đưa ra bảy xu hướng xảy ra trong kế toán quản trị trong thời gian gần đây: (1) mở rộng từ phân tích lợi nhuận sản phẩm sang phân tích lợi nhuận kênh phân phối và khách hàng; (2) mở rộng vai trò của kế toán quản trị trong quản trị kết quả hoạt động doanh nghiệp (EPM); (3) gia tăng các thông tin dự đoán từ kế toán quản trị; (4) phân tích dữ liệu nhúng trong các phương pháp EPM; (5) cải tiến phương pháp kế toán quản trị hiện có; (6) quản trị công nghệ thông tin và các dịch vụ chia sẻ như là lĩnh vực kinh doanh; (7) nhu cầu về kỹ năng và năng lực tốt hơn về quản trị chi phí hành vi. Tóm lại, kế toán quản trị đã mở rộng phạm vi từ các báo cáo tài chính truyền thống đến đo lường kết quả và ra quyết định chiến lược. Cụ thể, kế toán quản trị đã mở rộng trọng tâm truyền thống bao gồm xác định các tiêu thức phân bổ về kết quả tài chính, cả trong và ngoài. Các số liệu và phương pháp phi tài chính mới và cách mạng công nghệ thông tin đã được bổ sung vào các chức năng kế toán quản trị với một tác động vẫn đang được các nhà nghiên cứu và nhà thực hành khai phá (Silvi và cộng sự, 2010).

### **3. Hệ thống hoạch định nguồn lực doanh nghiệp tác động đến kế toán quản trị**

Hệ thống hoạch định nguồn lực doanh nghiệp (Enterprise Resource Planning) là hệ thống thông tin tổng hợp và toàn tổ chức có khả năng quản lý và điều phối tất cả các nguồn lực, thông tin và chức năng của doanh nghiệp từ các kho dữ liệu được chia sẻ (Kallunki và cộng sự, 2011). Vì hệ thống ERP có thể tích hợp các thông tin doanh nghiệp dựa trên giao dịch vào cơ sở dữ liệu trung tâm và cho phép thu thập thông tin từ các đơn vị tổ chức khác nhau (Dechow và Mouritsen, 2005), có thể nâng cao năng lực cho kế toán quản trị để thực hiện các vai trò nói trên bằng cách cung cấp quyền truy cập vào dữ liệu hoạt động thích hợp và thời gian thực trong việc hỗ trợ ra quyết định và kiểm soát.

Nghiên cứu ban đầu cho thấy hệ thống ERP có tác động hạn chế đến kế toán quản trị (Granlund và Malmi, 2002). Một trong những lý do là việc triển khai các hệ thống ERP tập trung vào việc nâng cao tính hiệu quả của quá trình báo cáo tài chính và không thay đổi bản chất của quá trình đó, mặc dù có thể đạt được sự thay đổi thông qua việc thiết kế và thực hiện một hệ thống hoạt động tích hợp của toàn bộ tổ chức (Sangster và cộng sự, 2009). Nghĩa là các kế toán quản trị viên coi hệ thống ERP là một công cụ mạnh mẽ để tạo ra báo cáo và bỏ qua tiềm năng trong kiểm soát quá trình và phân tích hoạt động của công ty.

Để thực hiện thành công ERP, Grabski và cộng sự (2009) chỉ ra rằng bản chất của vai trò kế toán quản trị nên được thay đổi đột ngột, theo đó kế toán quản trị trở thành một cố vấn kinh doanh, những người có những bước đi tiên phong để hỗ trợ các nhà quản lý và người ra quyết định.

Cụ thể, mô tả mối quan hệ tương tác giữa các hệ thống ERP và kế toán quản trị như sau (Grabski và cộng sự, 2009):

1. Khi kế toán quản trị viên tham gia vào việc triển khai hệ thống ERP, có nhiều khả năng triển khai sẽ thành công.

2. Ảnh hưởng của hệ thống ERP đối với vai trò của kế toán quản trị có liên quan đến sự thành công về nhận thức của việc triển khai hệ thống, với việc triển khai thành công hơn thể hiện những thay đổi sâu sắc hơn trong vai trò.

3. Trong khi tất cả các triển khai ERP đều dẫn đến những thay đổi trong các nhiệm vụ của các kế toán quản trị, việc thực hiện thành công hệ thống ERP dẫn đến sự thay đổi đáng kể trong nhiệm vụ của kế toán quản trị, trở thành các đối tác kinh doanh không chỉ là các nhà cung cấp dữ liệu.

4. Kết quả triển khai ERP thành công dẫn đến tăng chất lượng dữ liệu và chất lượng của việc ra quyết định và bổ sung thời gian cho kế toán quản trị để tham gia vào các hoạt động tăng thêm giá trị chứ không phải là các hoạt động ghi chép và báo cáo thông tin.

5. Kế toán quản trị trong môi trường ERP cần sự hiểu biết sâu sắc về lĩnh vực kinh doanh và quy trình kinh doanh, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng lãnh đạo, kỹ năng ra quyết định, kỹ năng phân tích, kỹ năng lập kế hoạch và kỹ năng mang tính kỹ thuật.

6. Vai trò của kế toán quản trị trong môi trường ERP là nhà tư vấn kinh doanh cho ban lãnh đạo cao hơn vai trò của kế toán quản trị truyền thống.

Hơn nữa, Scapens và Jazayeri (2003) đề xuất rằng với khả năng của các hệ thống ERP, các kế toán quản trị viên có thể báo cáo nhiều hơn về khả năng dự đoán thông tin và cung cấp hỗ trợ trực tiếp hơn cho các nhà quản lý kinh doanh với tin học hóa nhiều nhiệm vụ kế toán truyền thống. Đối với các kế toán quản trị viên để có thể cung cấp nhiều báo cáo mang tính dự đoán hơn, dữ liệu có sẵn để hỗ trợ các phân tích như vậy có thể cần phải đa dạng và phóng to hơn - nghĩa là dữ liệu lớn.

Phân tích dữ liệu có thể được thực hiện để hỗ trợ kế toán quản trị trong cả ba khía cạnh của kế toán quản trị. Đối với mục đích báo cáo tài chính, loại phân tích dữ liệu phù hợp nhất là phân tích mô tả làm rõ “bức tranh” tình hình tài chính của doanh nghiệp. Trong lĩnh vực đo lường kết quả hoạt động, các kế toán quản trị có thể sử dụng các công cụ phân tích dự đoán, có thể sử dụng thuật toán học máy (machine learning algorithms) với các đầu vào từ phân tích mô tả để cung cấp dự đoán về kết quả hoạt động của doanh nghiệp trong tương lai. Với kết quả từ cả việc tính toán chi phí và đo lường kết quả hoạt động, phân tích đề xuất được kết hợp vào việc lập kế hoạch và ra quyết định để cung cấp thông tin về giải pháp tối ưu hóa cho các nhà quản lý trong việc ra quyết định. Với tư cách là nguồn dữ liệu cho việc phân tích dữ liệu, dữ liệu lớn bao gồm cả dữ liệu nội bộ và dữ liệu bên ngoài. Dữ liệu nội bộ thể hiện dữ liệu thu thập được bên trong doanh nghiệp. Loại dữ liệu này thường có cấu trúc và quen thuộc với các kế toán quản trị. Mặt khác, dữ liệu bên ngoài đại diện cho dữ liệu được thu thập từ các nguồn bên ngoài doanh nghiệp, chẳng hạn như tin tức, phương tiện truyền thông xã hội hoặc Internet of Things (IoT). Thông thường, dữ liệu bên ngoài là dữ liệu phi cấu trúc chỉ có thể cung cấp thông tin sau khi được xử lý bởi các công cụ phân tích.



#### 4. Dữ liệu lớn và phân tích dữ liệu

Dữ liệu lớn và phân tích dữ liệu hiện nay ảnh hưởng đến hầu hết mọi khía cạnh của việc ra quyết định, phân tích chiến lược và dự báo của các công ty lớn (Griffin và Wright, 2015). Ngày nay, doanh nghiệp có thể tạo, mua, trích xuất, thu thập, xử lý và phân tích hàng triệu các yếu tố dữ liệu từ các nguồn bên ngoài hoặc nội bộ để duy trì lợi thế cạnh tranh. Dữ liệu lớn và phân tích dữ liệu lớn không còn là tên miền của một số nhà sáng chế và người chấp nhận ban đầu mà được phổ biến ở bất kỳ doanh nghiệp nào muốn duy trì sự cạnh tranh (Davenport, 2006). Vì các kế toán quản trị viên thường sử dụng thông tin được tạo ra từ các hồ sơ kế toán để hỗ trợ các nhà quản lý nên dự đoán rằng sự sẵn có và sử dụng các dữ liệu và phân tích dữ liệu lớn của các doanh nghiệp sẽ ảnh hưởng đến nghiệp vụ kế toán quản trị. Tuy nhiên, đầu tiên cần phải hiểu dữ liệu lớn và phân tích kinh doanh trong môi trường kinh doanh nội bộ và bối cảnh hiện tại.

##### 4.1. Các dạng phân tích dữ liệu

Phân tích dữ liệu là việc sử dụng dữ liệu, công nghệ thông tin, phân tích thống kê, phương pháp định lượng và các mô hình toán học hoặc dựa trên máy tính để giúp các nhà quản lý có được cái nhìn sâu sắc hơn về hoạt động và đưa ra các quyết định thực tế tốt hơn (Davenport và Harris, 2007, trang 7). Ba khía cạnh được đề xuất gần đây về tên miền, định hướng và kỹ thuật (Holsapple và cộng sự, 2014) rất hữu ích cho việc hiểu phạm vi phân tích dữ liệu. Tên miền đề cập đến ngữ cảnh hoặc môi trường trong đó các phân tích đang được áp dụng. Định hướng mô tả triển vọng của phân tích mô tả, dự đoán hoặc đề xuất. Và cuối cùng, các kỹ thuật đề cập đến quá trình phân tích của miền và định hướng. Tính khả thi của việc áp dụng bất kỳ kỹ thuật nào được quyết định không chỉ theo định hướng mà còn bởi các dữ liệu có sẵn.

Trong phạm vi bài viết, kích thước miền là quản trị kinh doanh. Kế toán quản trị trong lĩnh vực này dự kiến sẽ tạo ra các hệ thống phù hợp với nhiệm vụ và mục tiêu quản lý. Ba khía cạnh của định hướng (mô tả, dự đoán, đề xuất) bây giờ sẽ được giải thích để hiểu rõ hơn về tiềm năng của chúng trong lĩnh vực kế toán quản trị. Các định hướng về ba khía cạnh là một phần do sự sẵn có của các loại dữ liệu khác nhau kết hợp với các kỹ thuật khác nhau và khả năng của các hệ thống doanh nghiệp để xử lý dữ liệu lớn.

##### 4.1.1. Phân tích mô tả

Phân tích mô tả trả lời câu hỏi như những gì đã xảy ra. Đây là loại phân tích phổ biến nhất được các doanh nghiệp sử dụng (IBM, 2013) và thường được mô tả bằng các số liệu thống kê mô tả. Các chỉ số đo lường hoạt động (KPIs), bảng tổng hợp hoặc các hình thức trực quan khác (Dilla và cộng sự, 2010). Phân tích mô tả tóm tắt những gì đã xảy ra và cũng là cơ sở của nhiều hệ thống cảnh báo theo dõi liên tục, nơi các giao dịch được so sánh với các ngưỡng chuẩn hóa và ngưỡng đã được thiết lập từ phân tích tỷ lệ và xu hướng của dữ liệu lịch sử.

##### 4.1.2. Phân tích dự đoán

Phân tích dự đoán là bước tiếp theo với việc thu thập kiến thức từ phân tích mô tả (Bertsimas và Kallus, 2014) và trả lời câu hỏi về những gì có thể xảy ra (IBM, 2013). Phân tích này được đặc trưng bởi các mô hình dự đoán và xác suất, các dự báo, các phân tích thống kê và các mô hình tính điểm. Các mô hình dự đoán sử dụng dữ liệu lịch sử được tích lũy theo thời gian để tính toán các

sự kiện tương lai có thể xảy ra. Hầu hết các doanh nghiệp sử dụng phân tích mô tả chủ yếu và chỉ bắt đầu sử dụng phân tích dự đoán (IBM, 2013).

#### **4.1.3. Phân tích đề xuất**

Phân tích đề xuất (Bertsimas và Kallus, 2014, Holsapple và cộng sự, 2014, IBM, 2013, Ayata, 2012) trả lời câu hỏi về những gì nên được thực hiện với các kết quả phân tích mô tả và dự đoán. Phân tích đề xuất có thể được mô tả là cách tiếp cận tối ưu hóa. Phân tích đề xuất vượt quá mô tả và dự đoán bằng cách giới thiệu một hoặc nhiều giải pháp và cho thấy kết quả của mỗi đề xuất.

Các kỹ thuật phân tích dự đoán và đề xuất có thể xuất hiện tương tự nhưng định hướng và khả năng đề xuất phụ thuộc vào loại và dữ liệu có sẵn để phân tích. Các loại dữ liệu khác nhau, nhiều khả năng các giải pháp có thể được đề xuất. Các kỹ thuật mang đề xuất có thể sử dụng dữ liệu định tính và định lượng từ các nguồn bên trong và bên ngoài. Sự phân biệt giữa phân tích đề xuất và dự đoán không phải là một trong những loại dữ liệu được yêu cầu nhưng là một trong những định hướng - nghĩa là đây là truy vấn tối ưu hóa hoặc phân tích dựa trên xu hướng? Những câu hỏi quan trọng đối với nhà quản trị là gì? Phân tích dữ liệu dựa trên định lượng dữ liệu tài chính chỉ sử dụng một phần của tất cả các dữ liệu sẵn có, vì hầu hết dữ liệu là định tính (Basu, 2013). Dựa trên các quy tắc kinh doanh, các ràng buộc, và các ngưỡng, theo định hướng, các mô hình toán học hoặc mô hình tối ưu hóa hoạt động được xây dựng để xác định những điều không chắc chắn và các giải pháp để giảm thiểu rủi ro đi kèm hoặc các dự báo bất lợi.

#### **4.2. Tác động của dữ liệu lớn đến kế toán quản trị**

Dữ liệu lớn có thể được coi là bộ dữ liệu quá lớn hoặc không có cấu trúc nên chúng không thể xử lý và phân tích dễ dàng bằng hầu hết các hệ thống quản lý cơ sở dữ liệu và các chương trình phần mềm (Warren và cộng sự, 2015). Dữ liệu lớn trong toàn bộ có thể bắt nguồn từ hệ thống giao dịch truyền thống cũng như từ các nguồn không có cấu trúc mới như email, tệp âm thanh, luồng nhấp chuột trên Internet, phương tiện truyền thông xã hội, phương tiện truyền thông, bản ghi cảm biến, video và thẻ RFID (Zhang và cộng sự, 2015). Dữ liệu lớn đã trở thành đặc trưng bởi bốn phẩm chất được gọi là 4V: khối lượng lớn, tốc độ cao, đa dạng và không chắc chắn về tính xác thực (Laney, 2001; IBM, 2012).

Trong lịch sử, dữ liệu kinh doanh và kế toán đã báo cáo các giao dịch và dữ liệu có cấu trúc khác, chẳng hạn như đơn đặt hàng, bán hàng, đơn đặt hàng, lô hàng, khoản phải thu, thông tin nhân sự, bảng chấm công và hàng tồn kho. Dữ liệu này có thể dự đoán được, có trật tự và quen thuộc đối với các doanh nghiệp. Loại dữ liệu này trái ngược với dữ liệu lớn. Trường hợp dữ liệu cũ được cấu trúc trong hàng và cột, dữ liệu lớn không có cấu trúc và có thể có vẻ áp đảo để làm việc với khối lượng và loại dữ liệu. Sự nổi lên của dữ liệu lớn đã làm thay đổi nhiệm vụ của kế toán quản trị. Doanh nghiệp sử dụng dữ liệu lớn sẽ có thể đầu tư các nguồn lực quan trọng để thu thập, xử lý, chuẩn bị, và cuối cùng phân tích và do đó mong đợi những hiểu biết sâu hơn và kiến thức thu được được xem là kết quả.

Cần thiết cho bất kỳ loại dữ liệu nào, vượt quá số lượng lớn hay không, đó là chất lượng cao (Chae và cộng sự, 2014). Dữ liệu chất lượng cao có các đặc tính đầy đủ, chính xác, hợp lệ, thích hợp, nhất quán và kịp thời (Redman, 2013). Nghiên cứu cho thấy dữ liệu có chất lượng cao

là tài nguyên và tài sản kinh doanh quan trọng (Chae và Olson, 2013) và có ảnh hưởng to lớn đối với hoạt động của doanh nghiệp (Gorla và cộng sự, 2010). Dữ liệu chất lượng kém của bất kỳ loại nào và từ bất kỳ nguồn nào cũng có thể tác động tiêu cực đến hoạt động của kế toán quản trị, làm cho dự báo bị lỗi. Phân tích và dự báo có giá trị là kết quả của cách tiếp cận phân tích thích hợp nhất áp dụng cho dữ liệu chất lượng cao (Redman, 1998). Hoặc, theo như Davenport và cộng sự (2010, trang 23): “Bạn không thể phân tích được nếu không có dữ liệu và bạn không thể thực sự phân tích tốt nếu không có dữ liệu thực sự tốt”.

Các ứng dụng phân tích dữ liệu trong kế toán quản trị tập trung vào các lĩnh vực chính như quản trị chi phí, quản trị tài sản, và lập dự toán.

**Quản trị chi phí:** Khai phá dữ liệu đã được áp dụng trong lĩnh vực quản trị chi phí ở nhiều cấp độ khác nhau: thiết bị, quy trình, xây dựng, sản phẩm và dự án. Ở mức thiết bị, khai phá dữ liệu đã được sử dụng để ước tính chi phí sản xuất thiết bị (Chou và cộng sự, 2010; Chou và cộng sự, 2011) để nâng cao tính chính xác của việc kiểm tra và sửa chữa thiết bị (Chou và Tsai, 2012) Ước tính chi phí thay thế thiết bị (Dessureault và Benito, 2012). Việc ứng dụng khai phá dữ liệu vào lĩnh vực quản trị chi phí đã cho thấy nhiều điểm mạnh và điểm yếu. Các điểm mạnh bao gồm phương pháp tiếp cận biện pháp đúng đắn (Chou và cộng sự, 2010), sử dụng mô hình hỗn hợp (Chou và cộng sự, 2011; Kostakis và cộng sự, 2008) và làm nổi bật tầm quan trọng về sự hiểu biết về dữ liệu (Dessureault và Benito, 2012). Điểm yếu bao gồm một phạm vi rất hạn chế và quy mô mẫu nghiên cứu (Chou và cộng sự, 2011; Chou và Tsai, 2012), cũng như sử dụng các biến số hạn chế (Dessureault và Benito, 2012), hoặc dữ liệu mô phỏng (Kostakis và cộng sự, 2008). Ở cấp độ quy trình tại doanh nghiệp, khai phá dữ liệu đã được sử dụng để xác định chi phí các tiêu thức phân bổ chi phí dựa trên hoạt động và cải tiến quy trình sản xuất (Kostakis và cộng sự, 2008; Liu và cộng sự, 2012), cũng như ra quyết định định giá nội bộ (Kirsch và cộng sự, 1991). Ở cấp độ xây dựng, các tác giả (Yu và cộng sự, 2006, Shi và Li, 2008, Migliaccio và cộng sự, 2011, Vouk và cộng sự, 2011) tập trung vào ứng dụng khai phá dữ liệu để quản lý chi phí xây dựng, tạo ra một mạng lưới thần kinh đơn giản, nhanh chóng và chính xác về chi phí tổng thể hoặc đơn vị xây dựng, vận hành và bảo trì. Một số nghiên cứu này không thể nhân rộng được vì các biến được sử dụng không được xác định cụ thể (Yu và cộng sự, 2006) và một số không được tích hợp vào các hệ thống hoạt động hiện tại (Shi và Li, 2008).

**Quản trị tài sản:** Cụ thể là quản trị hàng tồn kho, bao gồm phân loại hàng tồn kho, chi phí, tối ưu hóa và kiểm soát là yếu tố chính ảnh hưởng đến khả năng cạnh tranh của công ty. Trong lĩnh vực kiểm soát hàng tồn kho, mạng nơ-ron được sử dụng để tối ưu hóa mức tồn kho (Bansal và cộng sự, 1998; Reyes-Aldasoro và cộng sự, 1999). Báo cáo giảm 50% chi phí hàng tồn kho (từ trên một tỷ đô la sang khoảng một nửa tỷ đô la) trong khi vẫn duy trì mức độ đáp ứng giống như nhu cầu của một khách hàng. Ngoài ra, các bài báo này mô tả việc sử dụng các kỹ thuật thống kê truyền thống để giúp xác định kiểu mạng thần kinh tốt nhất cho một ứng dụng cụ thể. Để quản lý tốt hơn hàng tồn kho, nhiều kỹ thuật khai phá dữ liệu đã được sử dụng, bao gồm các cây quyết định (Braglia và cộng sự, 2004), mạng thần kinh mờ (Li và Kuo, 2008) và các giải thuật di truyền (Zeng và cộng sự, 2006). Những nghiên cứu này báo cáo các quy trình quản lý cải tiến và hệ quả là làm giảm chi phí lưu giữ hàng tồn kho bằng cách sử dụng các mô hình khai phá dữ liệu hỗn hợp, bao gồm kết hợp các hệ thống mờ và mạng nơ-ron, tích hợp mạng nơ-ron, quy trình phân tích và các giải thuật di truyền.

**Dự toán:** Chou (2009) và Tang (2009) đã phát triển một hệ thống dựa trên wb và dựa trên tình huống để lập dự toán chi phí nhanh nhất để hỗ trợ các nhà quản lý ra quyết định trong việc kiểm tra dự án và áp dụng phương pháp tập mờ cho việc ra quyết định để cải thiện quyết định ngân sách. Trong lĩnh vực quản lý doanh thu, Ragothaman và Lavin (2008) đã sử dụng các mạng thần kinh để hạn chế các thực tiễn nhận biết doanh thu không đúng cách bằng cách dự đoán các doanh nghiệp sẽ làm tăng doanh thu. Kết quả nghiên cứu cho thấy mô hình mạng thần kinh có sức mạnh dự đoán cao hơn để dự đoán doanh thu cải thiện doanh thu so với mô hình phân tích phân tác (MDA) và Logit; Mặc dù các mô hình Logit và MDA dự đoán các mô hình hàng bán trả lại tốt hơn.

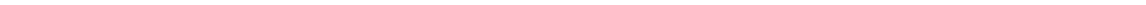
## 5. Kết luận

Với sự phát triển của các hệ thống doanh nghiệp cung cấp cho các kế toán quản trị quyền truy cập vào nhiều dữ liệu hơn và các loại dữ liệu, lưu trữ dữ liệu lớn hơn, và sức mạnh tính toán tốt hơn, các hệ thống doanh nghiệp kết hợp dữ liệu bổ sung này giờ đây có thể sử dụng kỹ thuật phân tích dữ liệu để trả lời các câu hỏi bao gồm: Phân tích mô tả, điều gì sẽ xảy ra (phân tích tiên đoán), và giải pháp tối ưu là gì (phân tích đề xuất). Tuy nhiên, các nghiên cứu cho thấy bản chất và phạm vi của kế toán quản trị chưa phát triển để tận dụng những kỹ thuật này (Sangster và cộng sự, 2009). Tình huống này không phải là vấn đề duy nhất đối với kế toán quản trị - theo Gartner (2016), câu hỏi đặt ra cho các doanh nghiệp đã đầu tư vào dữ liệu lớn là tìm xem chính xác các giá trị được tạo ra hoặc thông tin từ dữ liệu này.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Basu, A., Five pillars of prescriptive analytics success. *Anal. Mag.* 8-12, (2013).
2. Bertsimas, D., Kallus, N., From predictive to prescriptive analytics. *ArXiv Preprint arXiv 1402.5481*, (2014).
3. Birnberg, J.G., The case for post-modern management accounting: thinking outside the box. *J. Manag. Account. Res.* 21 (1), 3-18, (2009).
4. Brands, K., *Business Analytics: Transforming the Role of Management Accountants*, (2015).
5. Cokins, G., Top 7 trends in management accounting. *Strateg. Financ.* 95 (6), 21-30, (2013).
6. Chae, B.K., Yang, C., Olson, D., Sheu, C., The impact of advanced analytics and data accuracy on operational performance: a contingent resource based theory (RBT) perspective, *Decis. Support. Syst.* 59, 119-126, (2014).
7. Chou, J.S., Cheng, M.Y., Wu, Y.W., Tai, Y., Predicting high-tech equipment fabrication cost with a novel evolutionary SVM inference model. *Expert Syst. Appl.* 38 (7), 8571-8579, (2011).
8. Chou, J.S., Tsai, C.F., Preliminary cost estimates for thin-film transistor liquid-crystal display inspection and repair equipment: a hybrid hierarchical approach. *Comput. Ind. Eng.* 62(2), 661-669, (2012).
9. Davenport, T., Big Data at Work: Dispelling the myths, Uncovering the Opportunities. *Harvard Business Review Press*, (2014).
10. Dechow, N., Mouritsen, J., Enterprise resource planning systems, management control and the quest for integration. *Acc. Organ. Soc.* 30 (7), 691-733, (2005).

11. Granlund, M., Malmi, T., 2002. Moderate impact of ERPS on management accounting: a lag or permanent outcome? *Manag. Account. Res.* 13 (3), 299-321, (2002).
12. Griffin, P.A., Wright, A.M., Commentaries on big data's importance for accounting and auditing. *Account. Horiz.* 29 (2), 377-379, (2015).
13. Holsapple, C., Lee-Post, A., Pakath, R., A unified foundation for business analytics. *Decis. Support. Syst.* 64, 130-141, (2014).
14. IBM, 2013. *Descriptive, predictive, prescriptive: transforming asset and facilities management with analytics*. In: Thought Leadership White Paper, (2013).
15. Ittner, C.D., Larcker, D.F., Assessing empirical research in managerial accounting: a value-based management perspective. *J. Account. Econ.* 32 (1), 349-410, (2001).
16. Kloptchenko, A., Eklund, T., Karlsson, J., Back, B., Vanharanta, H., Visa, A., Combining data and text mining techniques for analyzing financial reports. *Intelligent*, (2004).
17. Li, S.G., Kuo, X., The inventory management system for automobile spare parts in a central warehouse. *Expert Syst. Appl.* 34 (2), 1144-1153, (2008).
18. Nielsen, E.H., Nielsen, E.H., Jacobsen, A., Pedersen, L.B., Management accounting and business analytics. *Dan. J. Manag. Bus.* 78 (3-4), 31-44, (2014).
19. Nielsen, S., *The Impact of Business Analytics on Management Accounting*. (Available at SSRN 2616363), (2015).
20. Silvi, R., Moeller, K., Schlaefke, M., *Performance Management Analytics-The Next Extension in Managerial Accounting*. (Available at SSRN 1656486). Scapens, R.W., Jazayeri, M., 2003. ERP systems and management accounting change: opportunities or impacts? A research note. *Eur. Account. Rev.* 12 (1), 201-233, (2010).
21. Systems in Accounting, Finance and Management 12 (1), 29-41.



## ĐÁNH GIÁ TÌNH TRẠNG VIỆC LÀM CỦA SINH VIÊN HỆ CHÍNH QUY TỐT NGHIỆP KHOA KINH TẾ & KẾ TOÁN - TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN

NGUYỄN NGỌC TIÊN\*, NGÔ NỮ MAI QUỲNH  
Khoa Kinh tế và Kế toán, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Thực hiện đánh giá năng lực của người học tốt nghiệp bao gồm các hoạt động hỗ trợ nhằm tăng tỷ lệ người tốt nghiệp có việc làm phù hợp với ngành nghề đào tạo và người học có khả năng tìm việc làm và tự tạo việc làm sau khi tốt nghiệp, ... là một tiêu chí quan trọng trong tiêu chuẩn 6 về người học theo quy định tại Công văn số: 1237/KTKĐCLGD, ngày 03/08/2016 của Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục về hướng dẫn đánh giá chất lượng trường đại học. Trường Đại học Quy Nhơn đã được công nhận là trường đạt chuẩn chất lượng giáo dục đại học theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo; là một bộ phận của Trường, Khoa Kinh tế và Kế toán hàng năm đã thực hiện khảo sát, đánh giá tình trạng việc làm của sinh viên hệ chính quy của Khoa để có cơ sở cho việc hoàn thiện mục tiêu, chương trình, nội dung và phương pháp đào tạo nhằm đáp ứng yêu cầu xã hội là việc làm hết sức cần thiết trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đang tác động rất lớn đến lĩnh vực kinh tế và kế toán, kiểm toán. Bài viết này dựa trên số liệu khảo sát để tiến hành phân tích và đưa ra các khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên hệ chính quy tại Khoa Kinh tế và Kế toán, Trường Đại học Quy Nhơn.*

**Từ khóa:** Tình trạng việc làm, sinh viên, kinh tế và kế toán, Đại học Quy Nhơn.

### ABSTRACT

#### **Evaluating the Employment Status of the Graduates from Quy Nhơn University Department of Economics and Accounting**

*Evaluation of graduates includes support activities to increase employment rates working in their trained fields and their ability to find jobs and to create their own jobs after graduation. This is an important criterium in Standard VI on learner requirements according to Dispatch No. 1237/KTKĐCLGD dated August 3<sup>rd</sup>, 2016 by the Bureau of Educational Testing and Accreditation about Guidance for University Quality Assessment. Quy Nhơn University has been recognized as a university of higher education quality according to the regulations of the Ministry of Education and Training, and its Department of Economics and Accounting conducted a survey to evaluate the employment status of its graduates in order to have a foundation for completing objectives, programs and educating methods to meet the social requirements. It is essential because in the context of the Fourth Industrial Revolution has had a great impact on the economics and accounting fields. This paper discusses the survey data and suggests recommendations to improve the quality of education in the Department.*

**Keywords:** The employment status, Students, Economics and Accounting, Quy Nhơn University.

---

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

Ngày nhận bài: 10/11/2017; Ngày nhận đăng: 25/12/2017

## 1. Giới thiệu nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện nhằm đánh giá về tình trạng việc làm của sinh viên tốt nghiệp khối ngành Kinh tế và Kế toán của Khoa Kinh tế và Kế toán cũng như đánh giá mức độ phù hợp của các chương trình đào tạo với yêu cầu của thị trường lao động.

Cuộc khảo sát được tiến hành trên cơ sở sử dụng phiếu khảo sát của Dự án Giáo dục đại học 2 (HEP2) - Bộ Giáo dục và Đào tạo. Đây là cuộc khảo sát thường niên của Khoa Kinh tế và Kế toán để lấy thông tin phản hồi từ các sinh viên tốt nghiệp hệ chính quy năm 2014 và 2015 ở hai ngành đào tạo của Khoa.

Để thu thập thông tin khảo sát, nhóm tác giả đã tiến hành thiết kế phiếu khảo sát theo mẫu phiếu của Dự án giáo dục đại học 2 (HEP2) và gửi phiếu khảo sát online trên trang website của Khoa tại địa chỉ [fea@qnu.edu.vn](mailto:fea@qnu.edu.vn). Bên cạnh đó, nhóm tác giả cũng gửi bảng câu hỏi khảo sát trực tuyến trên google docs qua fanpage Khoa Kinh tế - Kế toán\_QNU và gửi phiếu trực tiếp đối với các bạn sinh viên đã tốt nghiệp ở Quy Nhơn và vùng lân cận. Phiếu khảo sát tập trung vào 2 nội dung gồm: (i) Thông tin chung của sinh viên; (ii) Tình trạng việc làm của sinh viên sau khi ra trường. Cuộc khảo sát được tiến hành với 1.163 sinh viên tốt nghiệp trong tổng số 1.814 sinh viên tốt nghiệp năm 2014 và năm 2015 ở 2 ngành đào tạo Kinh tế và Kế toán của Khoa, chiếm tỷ lệ 64,11%. Thời gian khảo sát là 2 tháng và số phiếu khảo sát thu được có giá trị sử dụng là 912 phiếu, chiếm tỷ lệ 78,4% trên tổng số sinh viên được khảo sát.

## 2. Phân tích, đánh giá kết quả khảo sát

### 2.1. Một số thông tin về đối tượng được khảo sát

#### *Thứ nhất, về giới tính*

Kết quả khảo sát cho thấy trong tổng số 912 sinh viên được khảo sát thì có đến 618 sinh viên trả lời là nữ, chiếm tỷ lệ đến 67,8%; còn sinh viên nam là 294 sinh viên, chiếm tỷ lệ chỉ có 33,2% (chi tiết xem bảng 1). Sở dĩ có sự chênh lệch giới tính này một phần là do đặc thù của nhóm ngành Kinh tế và Kế toán chủ yếu là nữ giới theo học; và một phần là do các bạn sinh viên nữ thường sẵn sàng trả lời hơn so với các sinh viên nam.

#### *Thứ hai, về ngành học*

Dựa vào kết quả khảo sát ở bảng 1 ta thấy: phần lớn các đối tượng khảo sát là sinh viên ngành Kế toán, chiếm tỷ lệ đến 78,4%, còn sinh viên ngành Kinh tế (chuyên ngành Kinh tế - Kế hoạch và Đầu tư) chỉ chiếm 21,6%. Sự chênh lệch này xuất phát từ tính chất ngành nghề, ngành Kế toán xác định rõ tính chất nghề nghiệp và dễ tìm được việc làm phù hợp hơn ngành Kinh tế; điều này cũng thể hiện ở kết quả tuyển sinh đầu vào tại Trường của hai khối ngành này, thông thường ngành Kế toán bao giờ cũng nhiều hơn ít nhất là gấp hai lần ngành Kinh tế trong một số năm gần đây. Có thể nói, Kế toán vẫn là sự lựa chọn của phần lớn sinh viên đang theo học tại Khoa Kinh tế và Kế toán.



**Bảng 1.** Cơ cấu sinh viên tốt nghiệp chia theo ngành học và giới tính

Ngành học	Giới tính		Tổng
	Nữ	Nam	
Kinh tế	510	205	715
Kế toán	108	89	197
<b>Tổng</b>	<b>618</b>	<b>294</b>	<b>912</b>

(Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả)

Thứ ba, về kết quả xếp loại tốt nghiệp

Kết quả khảo sát thu được như sau:

**Bảng 2.** Cơ cấu sinh viên tốt nghiệp chia theo kết quả tốt nghiệp

Kết quả tốt nghiệp	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
Xuất sắc	0	0
Giỏi	120	13,2
Khá	561	61,5
Trung bình	231	25,3
<b>Tổng</b>	<b>912</b>	<b>100</b>

(Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả)

Theo kết quả khảo sát có gần 75% sinh viên được hỏi có kết quả tốt nghiệp xếp loại khá trở lên, trong đó có trên 13,2% sinh viên tốt nghiệp loại giỏi và không có sinh viên xếp loại xuất sắc; tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp xếp loại trung bình còn khá cao, chiếm đến 25,3%. Điều này cho thấy một số lượng tương đối sinh viên của Khoa vẫn chưa có ý thức và tích cực trong học tập và nghiên cứu. Đồng thời, một phần có thể là do nội dung chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy của giảng viên chưa thật sự thu hút và tạo được động lực, hứng thú để sinh viên tích cực học tập. Do đó, Khoa cần có những biện pháp cụ thể để giảm tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp xếp loại trung bình càng ít càng tốt.

## 2.2. Phân tích tình trạng việc làm của sinh viên tốt nghiệp được khảo sát

Thứ nhất, đặc điểm tình trạng việc làm của sinh viên được khảo sát

Kết quả khảo sát thu được như sau:

**Bảng 3.** Tình trạng việc làm của sinh viên tốt nghiệp được khảo sát phân theo giới tính

Tình trạng việc làm	Giới tính				Tổng	
	Nữ		Nam		Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)		
Có việc làm	445	72,0	230	78,2	675	74,0
Chưa có việc làm	173	28,0	64	21,8	237	26,0
<b>Tổng</b>	<b>618</b>	<b>100,0</b>	<b>294</b>	<b>100,0</b>	<b>912</b>	<b>100,0</b>

(Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả)

Kết quả điều tra cho thấy, toàn mẫu có 74% số lượng sinh viên khảo sát có việc làm và 26% sinh viên chưa có việc làm; xét trên phương diện tổng thể mẫu thì tỷ lệ chưa có việc làm nhìn chung là khá cao. Do đó, Khoa cần có biện pháp tăng cường các hoạt động hỗ trợ việc làm cho sinh viên nhằm cải thiện tình hình.

Trong 294 sinh viên nam tham gia khảo sát có 230 sinh viên có việc làm chiếm 78,2% cao hơn 6,2% so với tỷ lệ sinh viên nữ có việc làm. Điều này cho thấy nam giới có khả năng tham gia vào thị trường lao động tốt hơn nữ giới; nguyên nhân là do nam giới có sức khỏe tốt hơn, có khả năng chịu áp lực cao hơn và chấp nhận làm việc tạm thời nhiều hơn, trong khi đó nữ giới lại mong muốn tìm kiếm một công việc ổn định và thiên chức làm vợ, làm mẹ đã cản trở khả năng có việc làm.

Từ kết quả phân tích trên ta thấy giới tính có tác động khá rõ nét đến khả năng có việc làm của sinh viên tốt nghiệp. Để kiểm tra điều này ta tiến hành kiểm định  $\chi^2$  với giả thuyết là “Khả năng có việc làm và giới tính của sinh viên tốt nghiệp là độc lập nhau”, tức là khả năng tìm được việc làm của sinh viên không phụ thuộc vào giới tính.

Tiêu chuẩn kiểm định:

$$\chi^2 = n \left[ \sum_{i=1}^h \sum_{j=1}^k \frac{n_{ij}^2}{n_i \cdot m_j} - 1 \right]$$

Trong đó:

-  $n=912$ ;  $h=2$ ;  $k=2$ .

-  $n_{ij}$  là số sinh viên tốt nghiệp theo giới tính ( $i=1$  trường hợp nữ;  $i=2$  trường hợp nam) và đang có việc làm ( $j=1$ ) hoặc chưa có việc làm ( $j=2$ ).

-  $n_i$  là tổng số sinh viên tốt nghiệp theo giới tính ( $i=1,2$ ).

-  $m_j$  là tổng số sinh viên các ngành đang có việc làm ( $j=1$ ) hoặc chưa có việc làm ( $j=2$ )

Với số liệu tại bảng 3 ta có :  $\chi^2 = 4,014$

Miền bác bỏ giả thuyết “Khả năng có việc làm và giới tính của sinh viên tốt nghiệp là độc lập nhau” là

$$W_\alpha = \left\{ \chi^2 = n \left[ \sum_{i=1}^h \sum_{j=1}^k \frac{n_{ij}^2}{n_i \cdot m_j} - 1 \right]; \chi^2 > \chi_\alpha^{2(h-1)(k-1)} \right\}$$

Với mức ý nghĩa ta có  $\alpha = 5\%$  ta có  $\chi_{0,05}^{2(1)(1)} = \chi_{0,05}^{2(1)} = 3,841 < \chi_{qs}^2 = 4,014$

Ta bác bỏ giả thuyết cho rằng “Khả năng có việc làm và giới tính của sinh viên tốt nghiệp là độc lập nhau”, hay nói cách khác giới tính có tác động đến khả năng tìm được việc làm của sinh viên tốt nghiệp.

*Thứ hai, tình trạng việc làm của sinh viên tốt nghiệp được khảo sát theo ngành đào tạo và kết quả xếp loại tốt nghiệp*

Kết quả khảo sát thu được như sau:

**Bảng 4.** Tình trạng việc làm của sinh viên tốt nghiệp được khảo sát phân theo ngành đào tạo và kết quả xếp loại tốt nghiệp

Đơn vị: %

Tình trạng việc làm	Tổng (N= 912)	Ngành học		Kết quả tốt nghiệp		
		Kế toán (726)	Kinh tế (186)	Xuất sắc/giỏi (N=120)	Khá (N=561)	Trung bình (N=231)
Có việc làm	74,0	74,52	72,04	85,8	78,8	56,3
Chưa có việc làm	26,0	25,48	27,96	14,2	21,2	43,7
<b>Tổng</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

(Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả)

Theo kết quả phân tích ở bảng 4, ta có thể kết luận kết quả xếp loại tốt nghiệp là một trong những nhân tố ảnh hưởng đến khả năng có việc làm của sinh viên tốt nghiệp. Hầu hết những sinh viên có kết quả xếp loại tốt nghiệp khá, giỏi và xuất sắc có tỷ lệ việc làm cao hơn nhóm sinh viên có kết quả tốt nghiệp loại trung bình. Cụ thể: có đến 85,8% sinh viên tốt nghiệp loại giỏi đang có việc làm, tiếp đến là 78,8% sinh viên tốt nghiệp loại khá có việc làm và cuối cùng là 43,4% sinh viên tốt nghiệp loại trung bình có việc làm.

Ngoài ra theo kết quả điều tra, ta thấy không có sự khác biệt nhiều về khả năng có việc làm giữa sinh viên hai ngành đào tạo.

*Thứ ba, lý do chưa tìm được việc làm của sinh viên tốt nghiệp*

Kết quả khảo sát cho số liệu như sau:

**Bảng 5.** Kết quả lý do chưa có việc làm của sinh viên tốt nghiệp được khảo sát

Lý do chưa có việc làm	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
Chưa có nhu cầu	0	0
Đang học tiếp	38	16,0
Đã xin nhưng chưa được	199	84,0
<b>Tổng</b>	<b>237</b>	<b>100,0</b>

(Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả)

Trong số 237 sinh viên được hỏi trả lời “chưa có việc làm” thì chủ yếu là do đã xin việc nhưng chưa được chiếm tỷ lệ 84%; tập trung chủ yếu ngành Kinh tế (50 sinh viên/52 sinh viên chưa có việc làm). Nguyên nhân chính dẫn đến sinh viên đã xin việc nhưng chưa được là do thiếu hoặc không có kinh nghiệm làm việc, chiếm tỷ lệ 86,43%, chưa tìm được việc làm ưng ý chiếm tỷ lệ 48,24% và thiếu kỹ năng mềm chiếm tỷ lệ 43,22%. Điều này cho thấy sinh viên của Khoa vẫn còn thụ động, chưa thực sự trang bị cho mình đầy đủ hành trang để có thể gia nhập vào thị trường lao động.

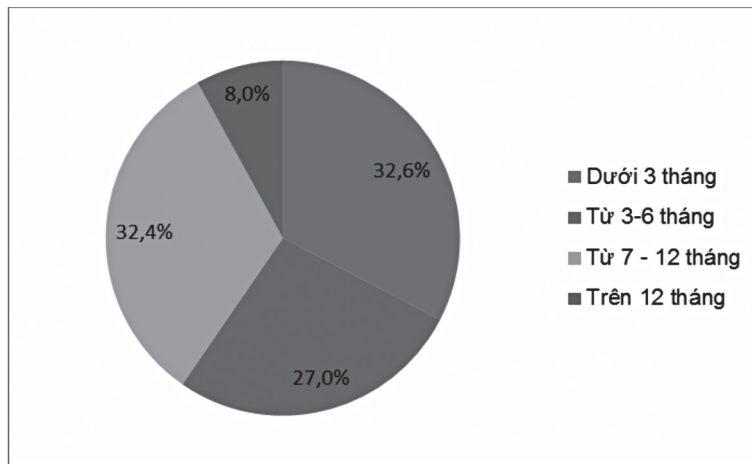
**Bảng 6. Kết quả lý do đã đi xin việc nhưng chưa được của sinh viên khảo sát**

Lý do	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
- Thiếu kiến thức kỹ năng chuyên môn nghiệp vụ	68	34,17
- Thiếu kỹ năng tin học, ngoại ngữ	25	12,56
- Thiếu / không có kinh nghiệm làm việc	172	86,43
- Thiếu thông tin tuyển dụng	5	2,51
- Chưa tìm được việc làm ưng ý (mức lương thấp, môi trường làm việc không phù hợp...)	96	48,24
- Thiếu kỹ năng mềm	86	43,22
- Lý do khác	33	16,58

(Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả)

*Thứ tư, thời gian tìm được việc làm đầu tiên*

Kết quả khảo sát cho thấy trong 6 tháng đầu tiên sau khi tốt nghiệp ra trường có 59,6% sinh viên cho biết là tìm được việc làm và có đến 40,4% sinh viên cần nhiều hơn 6 tháng để tìm được việc; trong đó có 8% sinh viên phải mất hơn 1 năm để tìm được việc. Điều này cho thấy khả năng gia nhập vào thị trường lao động của sinh viên tốt nghiệp của Khoa còn thấp.



**Hình 1. Thời gian tìm được công việc đầu tiên của SVTN**

(Nguồn: Nhóm tác giả tự tính toán)

*Thứ năm, kênh thông tin tìm việc*

Để có thể tìm được việc làm, sinh viên tốt nghiệp đã sử dụng rất nhiều các kênh thông tin để tìm việc, trong đó nhiều nhất là mạng xã hội với tỷ lệ 48,3%; tiếp đến là mối quan hệ xã hội (gia đình, người thân, quen) chiếm tỷ lệ 36,2%; thông báo trực tiếp của công ty tuyển dụng chiếm tỷ lệ 35,1%; thông qua quảng cáo trên báo, đài, ti vi chiếm tỷ lệ 24,0% và 20,7% là của các trung tâm giới thiệu việc làm, con số này cho thấy được hoạt động của các kênh tìm việc ở địa phương vẫn chưa phát huy được hiệu quả, một số sinh viên mặc dù đã tích cực tìm kiếm cơ hội thông qua các kênh tìm việc nhưng vẫn chưa mang lại hiệu quả mong muốn...

Một điểm đáng chú ý là mặc dù chỉ chiếm một tỷ lệ nhỏ 2,1% trong tổng số người có việc làm nhưng nhờ sự giới thiệu của Khoa và giảng viên các sinh viên tốt nghiệp đã tìm được việc làm (bảng 7); điều này cho thấy vai trò quan trọng của Khoa trong việc giúp sinh viên tìm được việc phù hợp sau khi tốt nghiệp. Vì vậy, Khoa cần quan tâm hơn nữa trong việc tạo ra các kênh thông tin hỗ trợ hiệu quả cho sinh viên tìm được việc phù hợp sau khi rời ghế Nhà trường.

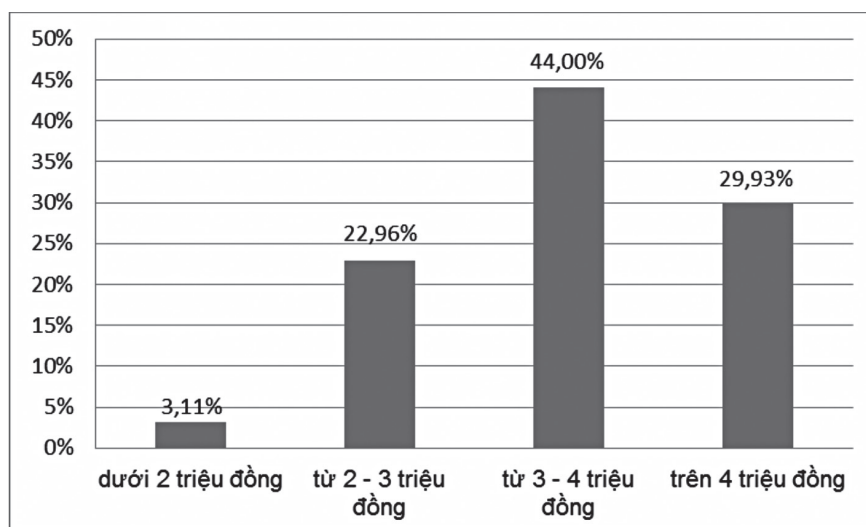
**Bảng 7.** Các kênh thông tin tìm việc làm của sinh viên tốt nghiệp

Kênh tìm việc	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
- Từ quá trình thực tập trong trường Đại học, Cao đẳng, thũ việc	59	6,8
- Qua quảng cáo trên báo, đài, Ti vi	103	11,8
- Từ công việc làm trong lúc đi học	49	5,6
- Thông báo trực tiếp của công ty tuyển dụng	176	20,1
- Mọi quan hệ xã hội (gia đình, người thân, quen)	205	23,5
- Các trung tâm giới thiệu việc làm (công, tư nhân)	83	9,5
- Mạng xã hội	215	24,6
- Giới thiệu của Khoa, giảng viên	18	2,1
<b>Tổng</b>	<b>874</b>	<b>100</b>

(Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả)

#### *Thứ sáu, thu nhập bình quân hàng tháng*

Kết quả khảo sát cho thấy, trong số 675 sinh viên có việc làm có gần 70% sinh viên có mức lương khởi điểm từ 3 triệu đồng trở lên, trong đó có 29,93% sinh viên có mức lương khởi điểm trên 4 triệu đồng. Mức lương thấp nhất dưới 2 triệu chỉ chiếm 3,11% nguyên nhân là những sinh viên này làm việc bán thời gian, qua phỏng vấn sâu cho thấy các sinh viên thường làm theo ca, 1 ca 6 tiếng/ngày, 10 nghìn đồng/1 tiếng. Bên cạnh đó, có 22,96% sinh viên tốt nghiệp có mức lương bình quân từ 2 - 3 triệu đồng.



**Hình 2.** Thu nhập bình quân/tháng của sinh viên tốt nghiệp

(Nguồn: Nhóm tác giả tự tính toán)

*Thứ bảy, sự phù hợp của chương trình đào tạo với công việc hiện tại*

Khi được hỏi về mức độ phù hợp của ngành được đào tạo với công việc hiện tại của sinh viên tốt nghiệp, có 472 sinh viên trả lời là phù hợp chiếm tỷ lệ 69,9% và 203 sinh viên trả lời là không phù hợp chiếm tỷ lệ 30,1%. Mặc dù công việc không phù hợp với ngành được đào tạo nhưng nhiều sinh viên vẫn chấp nhận làm việc nguyên nhân chủ yếu là do họ không tìm được công việc đúng chuyên môn hoặc chỉ làm tạm thời trong lúc tìm việc phù hợp hơn; cả hai lý do này chiếm trên 50%, bên cạnh đó có 24,14% sinh viên tốt nghiệp chấp nhận làm việc trái ngành vì mức lương hấp dẫn và 17,24% sinh viên tốt nghiệp làm việc trái ngành vì họ thích công việc đó. Qua phân tích trên cho thấy được chương trình đào tạo của trường vẫn chưa đáp ứng được nhu cầu của thị trường lao động.

**Bảng 8.** Sự phù hợp của ngành đào tạo với công việc hiện tại

Sự phù hợp của ngành đào tạo với công việc	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
Không phù hợp	203	30,1
Phù hợp	472	69,9
<b>Tổng</b>	<b>675</b>	<b>100,0</b>

(Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả)

*Thứ tám, sự có ích của các kiến thức và kỹ năng được Khoa trang bị*

*\* Sự có ích của các kiến thức được Khoa trang bị*

Khi được hỏi “các kiến thức được Khoa đào tạo có ích cho công việc hiện tại hay không”, có 77% sinh viên trả lời có ích hoặc rất có ích với công việc hiện tại đang làm. Mặc dù con số này không cao nhưng cũng phần nào cho thấy kiến thức được Khoa trang bị là nhân tố quan trọng giúp sinh viên tìm được việc làm phù hợp.

**Bảng 9.** Sự có ích của các kiến thức được Khoa trang bị

Sự phù hợp của các kiến thức được trang bị	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
Không có ích	156	23,1
Có ích	423	62,7
Rất có ích	96	14,2
<b>Tổng</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>

(Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả)

*\* Sự có ích của các kỹ năng được Nhà trường, Khoa trang bị*

Với câu hỏi “Các kỹ năng được trường đào tạo có ích cho công việc hiện tại của anh chị hay không” có 67% sinh viên khảo sát trả lời là không có ích.

**Bảng 10.** Sự có ích của các kỹ năng được Nhà trường, Khoa trang bị

Sự phù hợp của các kỹ năng được trang bị	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
Không có ích	182	27,0
Có ích	419	62,1
Rất có ích	74	11,0
<b>Tổng</b>	<b>675</b>	<b>100,0</b>

(Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả)

Qua kết quả phân tích trên ta thấy được rằng các kỹ năng sinh viên học được từ Khoa, Trường không giúp nhiều cho sinh viên sau khi ra trường tìm được việc làm phù hợp với ngành đào tạo. Nhà trường, Khoa cần đổi mới chương trình đào tạo để phù hợp với thị trường lao động hơn nữa.

*Thứ chín, các khóa học nâng cao*

Trên thực tế, sau khi tuyển dụng nhiều doanh nghiệp, cơ quan đã thực hiện chính sách đào tạo và đào tạo lại cho các bạn trẻ mới tốt nghiệp đại học. Theo kết quả khảo sát, có gần một nửa số bạn trẻ (43,1%) khi làm công việc đầu tiên đã được cơ quan tạo điều kiện để tham gia các khóa học tập và đào tạo ngắn hạn nhằm củng cố lại kiến thức chuyên ngành, nâng cao nghiệp vụ hay tăng cường kỹ năng làm việc. Trong đó, có 18,51% số người được đào tạo nâng cao kiến thức chuyên môn; 14,22% được đào tạo nâng cao kỹ năng nghiệp vụ; gần 8% được đào tạo về các kỹ năng mềm và không ít người được đào tạo, bồi dưỡng thêm về kiến thức ngoại ngữ và tin học. Điều đáng nói ở đây là sự trang bị kiến thức và kỹ năng của nhiều bạn trẻ mới tốt nghiệp đại học chưa được tốt nên việc đào tạo lại/đào tạo mới của các đơn vị sử dụng lao động là tất yếu, kéo dài thời gian hội nhập vào công việc và gây nên sự lãng phí tốn kém về thời gian và công sức cho cả người lao động và chủ sử dụng lao động.

**Bảng 11.** Tỷ lệ người mới tốt nghiệp đại học tham gia các khóa học

Tham gia các khóa học	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
<b>I. Có tham gia các khóa học</b>	<b>291</b>	<b>43,1</b>
<i>Trong đó:</i>		
1. Kiến thức chuyên môn	125	18,51
2. Kỹ năng nghiệp vụ	96	14,22
3. Kỹ năng mềm	54	8,0
4. Tin học	45	6,67
5. Ngoại ngữ	62	9,2
6. Khác	9	1,33
<b>II. Không tham dự khóa học nào</b>	<b>384</b>	<b>56,9</b>

(Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả)

*Thứ mười, dự định chuyển việc*

Mặc dù phần lớn số người đang làm việc khá hài lòng với công việc hiện tại của mình, nhưng có hơn 1/4 số người có dự định sẽ thay đổi việc làm hiện tại trong thời gian tới chiếm đến 28% và 72%, số người còn lại không có ý định chuyển đổi công việc mình đang làm.

**Bảng 12.** Thống kê tình hình chuyển việc của người học

Dự định chuyển việc	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
Không	486	72,0
Có	189	28,0
<b>Tổng</b>	<b>675</b>	<b>100,0</b>

(Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả)

Về lý do chuyển việc (dự định chuyển việc) thì theo kết quả khảo sát, hầu hết những người có dự định chuyển việc với lý do khá “tiêu cực” là công việc chưa tốt, chưa phù hợp. Trong đó, lý do quan trọng nhất khiến người lao động dự định thay đổi việc làm trong thời gian tới là: công việc không phù hợp chuyên ngành (chiếm 30,56%), thu nhập thấp (chiếm 25% trong tổng số người có dự định chuyển việc). Ngoài ra, một số người có dự định chuyển việc với lý do môi trường và điều kiện làm việc chưa tốt, thiếu chế độ đãi ngộ nhân viên, cường độ làm việc cao,... (chiếm 15,43%) hay vì địa điểm làm việc xa nhà, thời gian không phù hợp (chiếm 11,42%). Bên cạnh đó, một số người lại có lý do chuyển việc khá tích cực, đó là họ muốn có cơ hội thử sức và phát triển ở công ty quy mô lớn (chiếm 16,05%).

**Bảng 13.** Lý do thay đổi việc làm của sinh viên tốt nghiệp

Lý do chuyển việc (dự định)	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
1. Công việc hiện tại không đúng chuyên môn, không phù hợp ngành đào tạo.	99	30,56
2. Địa điểm làm việc xa nhà, thời gian không phù hợp	37	11,42
3. Mức thu nhập thấp	81	25
4. Môi trường và điều kiện làm việc chưa tốt, thiếu chế độ đãi ngộ nhân viên, cường độ làm việc cao,...	50	15,43
5. Khác (tìm công việc ổn định, muốn có cơ hội phát triển ở công ty quy mô lớn...)	52	16,05

(Chú ý: Tỷ lệ được tính trên 324 sinh viên đã chuyển đổi công việc ít nhất 1 lần)

(Nguồn: Nhóm tác giả tự tính toán)

### 3. Một số đề xuất nhằm nâng cao năng lực tìm kiếm việc làm của sinh viên

Căn cứ vào thông tin phản hồi từ những sinh viên tốt nghiệp ra trường tìm được hoặc chưa tìm được việc làm, có thể rút ra một số kết luận sau về chất lượng và chương trình đào tạo của Khoa như sau:



*Thứ nhất*, qua việc phản hồi trả lời bảng câu hỏi khảo sát của 912 cựu sinh viên ngành Kinh tế và Kế toán của Khoa Kinh tế và Kế toán cho thấy có sự liên hệ khá chặt chẽ giữa Khoa và các cựu sinh viên sau khi ra Trường.

*Thứ hai*, sinh viên tốt nghiệp ra trường phần lớn đều có việc làm và có mức lương được xem là khá hợp lý với các sinh viên mới tốt nghiệp ra Trường. Tuy nhiên, vẫn còn một bộ phận không nhỏ các đối tượng làm việc không đúng chuyên ngành đào tạo.

*Thứ ba*, các kiến thức, kỹ năng được Trường, Khoa trang bị tương đối hữu ích với công việc hiện tại của các sinh viên tốt nghiệp.

Trên cơ sở khảo sát, phân tích tình hình việc làm của sinh viên tốt nghiệp, nhóm tác giả đưa ra một số đề xuất để nâng cao năng lực tìm kiếm việc làm cho sinh viên:

*\* Đối với sinh viên:*

- Sinh viên cần tập trung hơn nữa trong việc học, cố gắng trau dồi tích lũy kiến thức, chuyên môn cũng như các kỹ năng cần thiết được Trường, Khoa đào tạo.

- Các bạn sinh viên nên tự học thêm ở nhà, tự tìm hiểu thêm các nội dung kiến thức giúp ích cho ngành học của mình để nâng cao kiến thức cũng như hiểu biết của mình về các vấn đề kinh tế xã hội.

- Sinh viên nên tham gia vào các câu lạc bộ kỹ năng, thuyết trình của Trường, Khoa tổ chức, các cuộc thi hoặc tham gia vào các hoạt động đoàn hội.

- Sinh viên nên chủ động tìm hiểu đầy đủ những thông tin cần thiết về thị trường lao động, nhà tuyển dụng.

*\* Đối với Khoa:*

- Khoa cần quan tâm chú trọng phát triển hơn nữa các câu lạc bộ kỹ năng, thuyết trình. Đặc biệt là câu lạc bộ Kinh tế và Kế toán (EAC).

- Khoa nên thay đổi chương trình đào tạo theo hướng phù hợp với yêu cầu thị trường lao động.

- Bồi dưỡng, tạo điều kiện cho cán bộ, giảng viên trong Khoa đi học Thạc sĩ, Tiến sĩ nâng cao trình độ chuyên môn.

- Khoa nên gắn kết với các nhà tuyển dụng, các doanh nghiệp, các trung tâm giới thiệu việc làm trong tỉnh để sinh viên có cơ hội được tiếp xúc trực tiếp với các nhà tuyển dụng.

- Khoa nên kết hợp với nhà trường và các doanh nghiệp để tăng thời gian thực tập cho sinh viên năm cuối. Liên hệ trực tiếp đến các doanh nghiệp để giới thiệu sinh viên thực tập.

#### **4. Kết luận**

Tăng tỷ lệ người tốt nghiệp có việc làm phù hợp với ngành nghề đào tạo và người học có khả năng tìm việc làm và tự tạo việc làm sau khi tốt nghiệp là một tiêu chí quan trọng trong đánh giá chất lượng trường đại học. Việc khảo sát, đánh giá tình trạng việc làm của sinh viên để có cơ sở cho việc hoàn thiện mục tiêu, chương trình, nội dung và phương pháp đào tạo nhằm đáp ứng yêu cầu xã hội là việc làm hết sức cần thiết trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đang tác động rất lớn đến lĩnh vực kinh tế và kế toán, kiểm toán. Bài viết đã đánh giá được tình trạng việc làm của sinh viên tốt nghiệp theo giới tính, ngành đào tạo và kết quả xếp loại tốt nghiệp; lý do tại sao một bộ phận sinh viên tốt nghiệp chưa có việc làm; do đã đi xin việc nhưng chưa được

của sinh viên; các kênh thông tin tìm việc làm của sinh viên; sự phù hợp của ngành đào tạo với công việc hiện tại; sự có ích của các kỹ năng được Nhà trường, Khoa trang bị; tỷ lệ người tốt nghiệp phải đào tạo lại và lý do thay đổi việc làm của sinh viên tốt nghiệp. Từ kết quả phân tích, đánh giá, nhóm tác giả đã đề xuất một số giải pháp đối với người học và đơn vị đào tạo là Khoa Kinh tế và Kế toán nhằm nâng cao năng lực tìm kiếm việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp trong tương lai.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo - Dự án giáo dục đại học 2 (HEP2), *Bản thảo báo cáo dự án khảo sát tình trạng việc làm của sinh viên tốt nghiệp năm 2010 và 2011*, Hà Nội,
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo - Dự án giáo dục đại học 2 (HEP2), *Tài liệu hội thảo kết quả khảo sát tình trạng việc làm của sinh viên tốt nghiệp năm 2010 và 2011*, Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Công văn số: 1237/KTKĐCLGD, ngày 03/08/2016 của Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục về hướng dẫn đánh giá chất lượng trường đại học*, Hà Nội, (2016).
4. Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc, *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS*, NXB Hồng Đức, Hồ Chí Minh, (2008).
5. Nguyễn Quang Đông & Lê Anh Đức, “Đánh giá tình trạng việc làm của sinh viên chính quy tốt nghiệp trường Đại học Kinh tế Quốc dân - Kết quả từ một cuộc khảo sát”, *Tạp chí Kinh tế & Phát triển*, số 189, tr. 90 - 99, (2013).
6. Ngô Văn Thứ & Nguyễn Mạnh Thế, *Giáo trình Thống kê thực hành*, Nhà xuất bản Đại học Kinh tế Quốc dân, Hà Nội, (2015).
7. Zaliza Hanapi, Mohd Safarin Nordin, Unemployment among Malaysia Graduates: Graduates' attributes, lecturers' competency and Quality of Education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112, page 1056 - 1063, (2014).
8. Erandika L. K. Dissanayake, Determinants of Unemployment among Sri Lanka University Graduates, International Training institute of the ILO Turin, (2010).

**MỘT SỐ BÀI TẬP CHUYÊN MÔN NHẪM NÂNG CAO KỸ THUẬT DẪN BÓNG  
MỘT TAY CƠ BẢN TRONG MÔN BÓNG NÉM CHO NAM SINH VIÊN  
KHOA GIÁO DỤC THỂ CHẤT - QUỐC PHÒNG, TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN**

LÊ MINH TÚ\*, THÁI BÌNH THUẬN

Khoa Giáo dục Thể chất - Quốc phòng, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

*Bóng ném là một môn thể thao tập thể, có tính đối kháng cao. Vì vậy, để đạt thành tích cao trong thi đấu, ngoài yếu tố thể lực thì yếu tố kỹ thuật đóng vai trò hết sức quan trọng và một trong những kỹ thuật là dẫn bóng một tay cơ bản. Để góp phần nâng cao thành tích kỹ thuật dẫn bóng dành cho nam sinh viên chuyên ngành giáo dục thể chất, qua nghiên cứu thực nghiệm, chúng tôi đã lựa chọn ra 3 bài kiểm tra đánh giá và 10 bài tập. Việc ứng dụng các bài tập này không chỉ nhằm góp phần nâng cao kỹ thuật dẫn bóng cho người học mà còn nâng cao chất lượng giảng dạy bóng ném cho sinh viên chuyên ngành giáo dục thể chất, khoa Giáo dục Thể chất - Quốc phòng, trường Đại học Quy Nhơn.*

**Từ khóa:** Bóng ném, kỹ thuật môn bóng ném.

ABSTRACT

**Some Specialized Exercises to Enhance Basic One-Hand Lead Tactics in Handball for Male Students of Physical Education at Quy Nhon University**

*Hanball is a team sport with high antagonism. For outstanding achievements in competitions, in addition to physical factors, the player's skills play an important role, and one of these skills is the basic onehand lead tactic. To improve technical performance for male students majored in physical education, through empirical research, we have chosen three assessment tests and ten exercises. The application of these exercises not only contribute to improving their ball techniques but also improving the quality of teaching handball for students of physical education at Quy Nhon University.*

**Keywords:** Hanball, Hanball technique.

**1. Thực trạng chương trình giảng dạy môn bóng ném ở khoa Giáo dục thể chất - Quốc phòng, Trường Đại học Quy Nhơn**

Bóng ném là một trong số các môn thể thao hiện đại có quá trình hình thành và phát triển lâu đời, là môn thể thao nằm trong hệ thống thi đấu chính thức ở đại hội Olympic. Ở Việt Nam, môn Bóng ném được du nhập vào muộn (sau năm 1975), gặp nhiều khó khăn trong thời gian đầu nhưng sau đó được duy trì và phát triển. Hiện nay, Bóng ném được đưa vào hệ thống thi đấu quốc gia và giảng dạy ở các trường Đại học trên cả nước. Trong các kỹ thuật cơ bản của Bóng ném, dẫn bóng là một kỹ thuật cá nhân quan trọng thường dùng để đột phá và gây rối loạn cho hàng phòng thủ của đối phương trong tấn công. Dẫn bóng là một dạng kỹ thuật trọng yếu mà các đấu thủ bóng ném cần phải rèn luyện thuần thục.

\*Email: leminhtudhq@yaho.com

Ngày nhận bài: 8/9/2017; Ngày nhận đăng: 02/11/2017

Môn bóng ném được đưa vào chương trình giảng dạy cho sinh viên theo quy định về chương trình khung của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Chương trình giảng dạy thực hành kỹ thuật bóng ném ở khoa Giáo dục thể chất - Quốc phòng, Trường đại học Quy Nhơn gồm những kỹ thuật như: nhận bóng, chuyền bóng, ném bóng cầu môn, dẫn bóng, chiến thuật...

**Bảng 1.** Chương trình giảng dạy thực hành môn Bóng ném, khoa Giáo dục thể chất - Quốc phòng, Trường Đại học Quy Nhơn

TT	Nội dung chính	Số tiết	Tỷ lệ (%)
1	Nhận bóng	3/15	20
2	Chuyền bóng	3/15	20
3	Dẫn bóng	3/15	20
4	Ném bóng cầu môn	3/15	20
5	Chiến thuật	3/15	20

Qua bảng 1 cho thấy, mỗi kỹ thuật chiếm khoảng 3/15 tiết học, tỷ lệ 20% so với chương trình giảng dạy môn bóng ném. Tuy nhiên, các kỹ thuật cơ bản của Bóng ném thì nhiều mà thời gian giảng dạy thực hành môn Bóng ném ít, vì vậy các giảng viên không có điều kiện thuận lợi để ứng dụng đầy đủ cho người tập, điều đó làm ảnh hưởng đến hiệu quả giảng dạy môn Bóng ném. Các bài tập mà giảng viên đang sử dụng để nâng cao kỹ thuật dẫn bóng một tay cơ bản cho sinh viên được trình bày ở bảng 2.

**Bảng 2.** Thực trạng việc sử dụng các bài tập chuyên môn trong quá trình giảng dạy kỹ thuật dẫn bóng một tay cơ bản trong môn Bóng ném của giáo viên khoa Giáo dục thể chất - Quốc phòng, Trường Đại học Quy Nhơn (trong mỗi giáo án)

TT	TÊN BÀI TẬP	KLVD	
		KL	QN
1	Dẫn bóng tốc độ 30m	2 - 3 lần	2 phút
2	Dẫn bóng tại chỗ	2 lần	1 phút
3	Chạy tốc độ 30m	3 lần	2 phút
4	Dẫn bóng zích zắc	2 - 3 lần	2 phút
5	Dẫn bóng biến tốc	3 lần	2 phút

Có thể thấy, trong giảng dạy bóng ném các giảng viên sử dụng các bài tập để nâng cao kỹ thuật dẫn bóng một tay cơ bản cho sinh viên. Tuy nhiên để nâng cao kỹ thuật dẫn bóng một tay cơ bản trong môn bóng ném cho sinh viên thì số lượng bài tập và thời gian giảng dạy như chương trình của khoa Giáo dục thể chất - Quốc phòng đề ra chưa đáp ứng được nhu cầu thực tiễn của môn bóng ném.

## 2. Lựa chọn các bài tập chuyên môn nhằm nâng cao kỹ thuật dẫn bóng một tay cơ bản trong môn Bóng ném cho nam sinh viên khoa Giáo dục thể chất - Quốc phòng, Trường Đại học Quy Nhơn

Dựa trên cơ sở thực tế việc sử dụng các bài tập chuyên môn và dựa trên cơ sở các tài liệu giảng dạy môn Bóng ném, chúng tôi tổng hợp được 20 bài tập chuyên môn nhằm nâng cao kỹ thuật dẫn bóng một tay cơ bản trong môn Bóng ném cho sinh viên khoa Giáo dục thể chất - Quốc phòng, Trường Đại học Quy Nhơn như sau:

Bài tập 1: Dẫn bóng và thay đổi hướng di chuyển (theo tín hiệu còi): sang ngang, tiến lùi;  
 Bài tập 2: Dẫn bóng có đối phương kèm. Người tấn công phải dẫn bóng qua người phòng thủ, còn người phòng thủ tìm mọi cách không cho người tấn công qua, tích cực tranh cướp bóng;  
 Bài tập 3: Cầm bóng xoay tại chỗ 10 vòng, sau đó dẫn bóng ném cầu môn;  
 Bài tập 4: “Trò chơi dẫn bóng”. Cầu thủ dẫn bóng đuổi bắt 4 - 5 cầu thủ khác đang dẫn bóng; nếu cầu thủ nào bị chạm người thì thay đổi nhiệm vụ;  
 Bài tập 5: “Trò chơi vừa dẫn bóng vừa cản phá bóng của đối phương”. Các cầu thủ vừa dẫn bóng vừa tìm cách phá bóng của các cầu thủ khác trong phạm vi từ vạch cuối sân đến vạch 9m;  
 Bài tập 6: “Trò chơi dẫn bóng tiếp sức”. (Theo đường thẳng cự ly 40m);  
 Bài tập 7: Ngồi dẫn bóng tại chỗ, nghe tín hiệu bật lên dẫn bóng tăng tốc 30m;  
 Bài tập 8: Hai người, một người dẫn bóng qua người phòng thủ còn lại theo diện tích 3m x 30m, sau đó đổi lại (3 vai tấn công, 3 vai phòng thủ);  
 Bài tập 9: Dẫn bóng luôn qua 10 cọc, mỗi cọc cách nhau 3m;  
 Bài tập 10: “Trò chơi dẫn bóng qua cọc tiếp sức”. Cầu thủ phải dẫn bóng qua 10 cọc (mỗi cọc cách nhau 3m) và dẫn ngược trở lại vạch xuất phát, sau đó di chuyển về cuối hàng; người kế tiếp thực hiện tương tự như vậy;  
 Bài tập 11: Nằm sấp chống một tay, tay kia dẫn bóng tại chỗ, nghe tín hiệu bật lên dẫn bóng tăng tốc 30m;  
 Bài tập 12: Hai người, một người dẫn bóng, còn người kia hai tay cầm bóng cố phá bóng của người dẫn bóng;  
 Bài tập 13: Dẫn bóng tốc độ tối đa 30m;  
 Bài tập 14: Hai người, người tấn công cố gắng dẫn bóng qua người ném cầu môn, người phòng thủ thì hai tay phải chấp sau lưng khi di chuyển và dùng thân trụ cản;  
 Bài tập 15: Bịt mắt dẫn bóng;  
 Bài tập 16: Dẫn bóng cách quãng. Cầu thủ dẫn bóng tốc độ tối đa: Xuất phát từ cọc 1 đến cọc 2, về lại cọc 1, lên cọc 3, về cọc 2, lên cọc 4, về cọc 3, sau đó dẫn bóng tăng tốc ném cầu môn;  
 Bài tập 17: Dẫn hai tay hai bóng cùng một lúc;  
 Bài tập 18: Người không có bóng di chuyển bước chập để truy bắt các cầu thủ đang dẫn bóng, nếu bắt được thì thay đổi (3 người không bóng bắt 2 người đang dẫn bóng);  
 Bài tập 19: Chạy tốc độ không bóng 30m;  
 Bài tập 20: Chạy không bóng luôn qua 10 cọc, mỗi cọc cách nhau 3m.

Để tăng tính khách quan và tính khả thi trong việc lựa chọn các bài tập chuyên môn nhằm nâng cao kỹ thuật dẫn bóng một tay cơ bản trong môn Bóng ném cho sinh viên Khoa Giáo dục thể chất - Quốc phòng, Trường Đại học Quy Nhơn, chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn 2 lần (khoảng cách giữa 2 lần là 15 ngày) đối với các giảng viên về việc sử dụng các bài tập trên. Kết quả, 20 bài tập chúng tôi đưa ra được đa số giảng viên đánh giá ở mức độ đồng ý. Trong đó có 10 bài tập qua 2 lần phỏng vấn đều được đánh giá mức độ đồng ý với tỷ lệ 85% trở lên, đủ độ tin cậy để chúng tôi đưa vào thực nghiệm. Các bài tập được lựa chọn như sau:

Bài tập 1: Dẫn bóng và thay đổi hướng di chuyển (theo tín hiệu còi): sang ngang, tiến lùi;  
 Bài tập 2: Cầm bóng xoay tại chỗ 10 vòng, sau đó dẫn bóng ném cầu môn;  
 Bài tập 3: “Trò chơi

dẫn bóng”. Cầu thủ dẫn bóng đuổi bắt 4 - 5 cầu thủ khác đang dẫn bóng; nếu cầu thủ nào bị chạm người thì thay đổi nhiệm vụ; Bài tập 4: “Trò chơi dẫn bóng tiếp sức” (Theo đường thẳng cự ly 40 m); Bài tập 5: “Trò chơi dẫn bóng qua cọc tiếp sức”. Cầu thủ phải dẫn bóng qua 10 cọc (mỗi cọc cách nhau 3 m) và dẫn ngược trở lại vạch xuất phát, sau đó di chuyển về cuối hàng; người kế tiếp thực hiện tương tự như vậy; Bài tập 6: Ngồi dẫn bóng tại chỗ, nghe tín hiệu bật lên dẫn bóng tăng tốc 30 m; Bài tập 7: Dẫn bóng luôn qua 10 cọc, mỗi cọc cách nhau 3 m; Bài tập 8: Hai người, một người dẫn bóng, còn người kia hai tay cầm bóng cố phá bóng của người dẫn bóng; Bài tập 9: Dẫn bóng tốc độ tối đa 30 m; Bài tập 10: Dẫn bóng cách quãng. Cầu thủ dẫn bóng tốc độ tối đa: Xuất phát từ cọc 1 đến cọc 2, về lại cọc 1, lên cọc 3, về cọc 2, lên cọc 4, về cọc 3, sau đó dẫn bóng tăng tốc ném cầu môn.

Sau khi lựa chọn các bài tập, để đảm bảo quá trình áp dụng có hiệu quả, trước khi bước vào thực nghiệm chúng tôi đã tiến hành xây dựng tiến trình áp dụng thực nghiệm trong 8 giáo án giảng dạy (8 tuần), mỗi giáo án là 100 phút, trong đó phần cơ bản chiếm 80 phút. Trong 80 phút của mỗi giáo án, chúng tôi ứng dụng các bài tập dẫn bóng chiếm thời lượng 30 phút; thời gian còn lại tập các kỹ thuật và thể lực khác trong Bóng ném. Quãng nghỉ giữa các bài tập dẫn bóng từ 3 - 5 phút. Yêu cầu về lượng vận động được trình bày ở bảng 3 và bảng 4.

**Bảng 3. Tiến trình thực nghiệm**

Nội dung	Giáo án số							
	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Kiểm tra trước thực nghiệm</b>								
<b>Bài tập 1</b>			x				x	
<b>Bài tập 2</b>			x				x	
<b>Bài tập 3</b>	x				x			
<b>Bài tập 4</b>				x				x
<b>Bài tập 5</b>		x				x		
<b>Bài tập 6</b>	x				x			
<b>Bài tập 7</b>	x		x		x			
<b>Bài tập 8</b>		x				x		
<b>Bài tập 9</b>		x				x		x
<b>Bài tập 10</b>				x				x
<b>Kiểm tra sau thực nghiệm</b>								

**Bảng 4.** Yêu cầu thực hiện khối lượng vận động khi ứng dụng các bài tập chuyên môn đối với nhóm thực nghiệm (trong mỗi giáo án)

TT	Tên bài tập	Khối lượng		Cường độ
		SL	QN	
1	Dẫn bóng và thay đổi hướng di chuyển (theo tín hiệu còi): sang ngang, tiến lùi	2 lần x (1 lần 2 phút)	2 - 3 phút	80 - 85%
2	Cầm bóng xoay tại chỗ 10 vòng, sau đó dẫn bóng ném cầu môn	5 lần	3 phút	80 - 85%
3	“Trò chơi dẫn bóng”. Cầu thủ dẫn bóng đuổi bắt 4 - 5 cầu thủ khác đang dẫn bóng; nếu cầu thủ nào bị chạm người thì thay đổi nhiệm vụ	5 phút	2 phút	85 - 90%
4	“Trò chơi dẫn bóng tiếp sức” (theo đường thẳng cự ly 40 m)	3 lần	2 phút	85 - 90%
5	“Trò chơi dẫn bóng qua cọc tiếp sức”. Cầu thủ phải dẫn bóng qua 10 cọc (mỗi cọc cách nhau 3m) và dẫn ngược trở lại vạch xuất phát, sau đó di chuyển về cuối hàng; người kế tiếp thực hiện tương tự như vậy	3 lần	2 phút	85 - 90%
6	Ngồi dẫn bóng tại chỗ, nghe tín hiệu bật lên dẫn bóng tăng tốc 30 m	5 lần	2 phút	80 - 85%
7	Dẫn bóng luồn qua 10 cọc, mỗi cọc cách nhau 3m	3 lần	2 phút	70 - 80%
8	Hai người, một người dẫn bóng, còn người kia hai tay cầm bóng cố phá bóng của người dẫn bóng	3 lần	2 phút	80 - 85%
9	Dẫn bóng tốc độ tối đa 30 m	3 lần	2 phút	70 - 80%
10	Dẫn bóng cách quãng. Cầu thủ dẫn bóng tốc độ tối đa: Xuất phát từ cọc 1 đến cọc 2, về lại cọc 1, lên cọc 3, về cọc 2, lên cọc 4, về cọc 3, sau đó dẫn bóng tăng tốc ném cầu môn	3 lần	2 phút	80 - 85%

Tiến trình thực nghiệm này được áp dụng cho nhóm thực nghiệm (B) còn nhóm đối chứng (A) vẫn tập luyện theo phân phối chương trình bình thường.

Để làm cơ sở cho việc kiểm tra, so sánh, đánh giá kỹ thuật dẫn bóng một tay cơ bản trong môn Bóng ném của sinh viên khoa Giáo dục thể chất - Quốc phòng, trường Đại học Quy Nhơn trước thực nghiệm và sau thực nghiệm, chúng tôi xác định các test thông qua 2 bước:

*Bước 1:* Dựa trên các nguồn thông tin, dữ liệu khác nhau và bước đầu chọn được 5 test đánh giá kỹ thuật dẫn bóng một tay cơ bản trong môn Bóng ném, bao gồm: Test 1: Dẫn bóng tốc độ tối đa 30 m (s); Test 2: Dẫn bóng luồn qua 10 cọc (s); Test 3: Chạy tốc độ không bóng 30 m (s); Test 4: Dẫn bóng cách quãng (s); Test 5: Chạy không bóng luồn qua 10 cọc (s).

*Bước 2:* Trên cơ sở lựa chọn được 5 test đánh giá nêu trên, để đảm bảo các test đánh giá sẽ được sử dụng trong quá trình nghiên cứu có độ tin cậy và chính xác, chúng tôi tiến hành phỏng vấn 2 lần (thời gian quãng cách giữa 2 lần phỏng vấn là 15 ngày) đối với 17 giảng viên của trường Đại học Quy Nhơn để lựa chọn những Test đánh giá phù hợp nhất. Kết quả phỏng vấn cho thấy,

các test đánh giá sau: dẫn bóng tốc độ tối đa 30 m (s), dẫn bóng luôn qua 10 cọc (s), chạy tốc độ không bóng 30 m (s) đều được các giảng viên đồng tình rất cao (trên 85%), do đó chúng tôi tiến hành lựa chọn các test để đánh giá như sau: Test 1: Dẫn bóng tốc độ tối đa 30 m (s); Test 2: Dẫn bóng luôn qua 10 cọc (s); Test 3: Chạy tốc độ không bóng 30 m (s).

Để so sánh thành tích đạt được ở hai nhóm sinh viên: nhóm đối chứng (A) và nhóm thực nghiệm (B), chúng tôi đã tiến hành kiểm tra, thu thập số liệu trên cả 3 test đối với 28 sinh viên, trong đó có 14 sinh viên của nhóm đối chứng (A) và 14 sinh viên của nhóm thực nghiệm (B), với 2 lần kiểm tra, giữa lần 1 và lần 2 cách nhau 3 ngày. Chúng tôi lấy số liệu của lần thứ 2 và tiến hành phương pháp toán học thống kê để xử lý, tính toán số liệu cụ thể. Kết quả được thể hiện ở bảng sau:

**Bảng 5.** Kết quả kiểm tra thành tích 3 test của nhóm đối chứng A (NĐC) và nhóm thực nghiệm B (NTN) trước thực nghiệm

TT	Test	Nhóm	Kết quả kiểm tra ( $n_A = n_B = 14$ )				
			$\bar{x} \pm \delta$	$C_V$ (%)	$t_{\text{tinh}}$	$t_{05}$	P
1	Dẫn bóng tốc độ tối đa 30 m (s)	NĐC (A)	$4.77 \pm 0.07$	1.46	0.490	2.056	> 0.05
		NTN (B)	$4.84 \pm 0.08$	1.68			
2	Dẫn bóng luôn qua 10 cọc (s)	NĐC (A)	$7.67 \pm 0.13$	1.71	0.216	2.056	> 0.05
		NTN (B)	$7.62 \pm 0.17$	2.22			
3	Chạy tốc độ không bóng 30 m (s)	NĐC (A)	$4.36 \pm 0.05$	1.24	0.152	2.056	> 0.05
		NTN (B)	$4.38 \pm 0.05$	1.15			

Bảng 5 cho chúng ta thấy, kết quả kiểm tra ở 3 test của nhóm đối chứng A và nhóm thực nghiệm B là tương đối đồng đều không có sự khác biệt đáng kể, thể hiện ở chỉ số biến thiên của cả 3 test đều có  $C_V < 10\%$  và  $t_{\text{tinh}} < t_{05}$  ở ngưỡng xác suất  $P > 0.05$ . Điều này chứng tỏ rằng, ở test dẫn bóng tốc độ tối đa 30 m (s), test dẫn bóng luôn qua 10 cọc (s) và test chạy tốc độ không bóng 30 m (s), trước thực nghiệm của hai nhóm là tương đương nhau, không có sự chênh lệch nhau về trình độ, thành tích ban đầu.

Sau một thời gian thực nghiệm với 10 bài tập đã được lựa chọn (với thời gian là 8 tuần), chúng tôi tiến hành kiểm tra 2 lần (giữa lần 1 và lần 2 cách nhau 3 ngày) đối với các test đã được xác định. Chúng tôi lấy số liệu của lần thứ 2 sau thực nghiệm của hai nhóm, tiến hành phương pháp toán học thống kê để đánh giá vai trò của các bài tập. Kết quả so sánh sau thực nghiệm giữa nhóm đối chứng (A) và nhóm thực nghiệm (B) được thể hiện như sau:



**Bảng 6.** Kết quả kiểm tra thành tích 3 test của nhóm đối chứng A (NĐC) và nhóm thực nghiệm B (NTN) sau thực nghiệm

TT	Test	Nhóm	Kết quả kiểm tra ( $n_A = n_B = 14$ )				
			$\bar{x} \pm \delta$	$C_V$ (%)	$t_{\text{tinh}}$	$t_{05}$	P
1	Dẫn bóng tốc độ tối đa 30 m (s)	NĐC (A)	$4.54 \pm 0.07$	1.59	2.106	2.056	< 0.05
		NTN (B)	$4.25 \pm 0.06$	1.38			
2	Dẫn bóng luôn qua 10 cọc (s)	NĐC (A)	$7.42 \pm 0.07$	0.92	2.105	2.056	< 0.05
		NTN (B)	$7.12 \pm 0.08$	1.12			
3	Chạy tốc độ không bóng 30 m (s)	NĐC (A)	$4.25 \pm 0.07$	1.60	2.126	2.056	< 0.05
		NTN (B)	$3.93 \pm 0.09$	2.33			

Bảng 6 cho thấy, cùng một thời gian giảng dạy và tập luyện như nhau (8 tuần), nhóm thực nghiệm (B) áp dụng 10 bài tập bổ trợ đã được lựa chọn và được giảng dạy theo tiến trình riêng, nhóm đối chứng được tập luyện theo chương trình và các bài tập như thường lệ; Kết quả kiểm tra sau thực nghiệm, thành tích của nhóm thực nghiệm (B) đã hơn hẳn nhóm đối chứng (A), sự khác biệt này mang ý nghĩa thống kê ở ngưỡng xác suất  $P < 0.05$ . Điều này chứng tỏ rằng, bài tập mà chúng tôi đưa ra đã mang lại hiệu quả học tập cho nam sinh viên khoa Giáo dục thể chất - Quốc phòng, Trường Đại học Quy Nhơn. Thể hiện ở thành tích dẫn bóng tốc độ tối đa 30 m, dẫn bóng luôn qua 10 cọc và chạy tốc độ không bóng 30 m đều tăng lên rõ rệt.

Để làm rõ hơn tính ưu việt của các bài tập được sử dụng trước kia và các bài tập được lựa chọn thực nghiệm, chúng tôi đã tổng hợp các số liệu và tính toán bằng phương pháp toán thống kê. Kết quả thể hiện ở bảng 7 và bảng 8.

**Bảng 7.** So sánh kết quả kiểm tra nhóm đối chứng (A) trước và sau thực nghiệm

TT	Nội dung kiểm tra	Lần thực nghiệm	Thông số kiểm tra ( $n=14$ )				
			$\bar{x} \pm \delta$	$C_V$ (%)	$t_{\text{tinh}}$	$t_{01}$	P
1	Dẫn bóng tốc độ tối đa 30 m (s)	Trước TN	$4.77 \pm 0.07$	1.46	10.396	3.012	< 0.01
		Sau TN	$4.54 \pm 0.07$	1.59			
2	Dẫn bóng luôn qua 10 cọc (s)	Trước TN	$7.67 \pm 0.13$	1.71	6.000	3.012	< 0.01
		Sau TN	$7.42 \pm 0.07$	0.92			
3	Chạy tốc độ không bóng 30 m (s)	Trước TN	$4.36 \pm 0.05$	1.24	10.453	3.012	< 0.01
		Sau TN	$4.25 \pm 0.07$	1.60			

**Bảng 8.** So sánh kết quả kiểm tra nhóm thực nghiệm (B) trước, sau thực nghiệm

TT	Nội dung kiểm tra	Lần thực nghiệm	Thông số kiểm tra (n=14)				
			$C_v \pm \delta$	$C_v$ (%)	$t_{\text{tinh}}$	$t_{01}$	P
1	Dẫn bóng tốc độ tối đa 30 m (s)	Trước TN	4.84 ± 0.08	1.68	21.178	3.012	< 0.01
		Sau TN	4.25 ± 0.06	1.38			
2	Dẫn bóng luồn qua 10 cọc (s)	Trước TN	7.62 ± 0.17	2.22	9.453	3.012	< 0.01
		Sau TN	7.12 ± 0.08	1.12			
3	Chạy tốc độ không bóng 30 m (s)	Trước TN	4.38 ± 0.05	1.15	15.479	3.012	< 0.01
		Sau TN	3.93 ± 0.09	2.33			

Bảng 7 và 8 cho thấy: sau 8 tuần thực nghiệm, kết quả kiểm tra ở cả 3 test đánh giá hiệu quả việc sử dụng các bài tập của 2 nhóm đối chứng (A) và nhóm thực nghiệm (B) đều có sự tăng trưởng đáng kể so với trước thực nghiệm; Điều này được thể hiện ở các giá trị trung bình của mỗi test ở mỗi nhóm đều được cải thiện với  $t_{\text{tinh01}} > t_{\text{bang01}}$  ở ngưỡng xác suất  $P < 0.01$ .

Tuy nhiên qua bảng 6, nếu so sánh giữa nhóm đối chứng (A) và nhóm thực nghiệm (B), thành tích của nhóm thực nghiệm (B) cao hơn hẳn so với thành tích của nhóm đối chứng (A); vì giá trị trung bình của NTN cao hơn NĐC và  $t_{\text{tinh}} > t_{05}$  ở ngưỡng xác suất  $P < 0.05$ . Như vậy, sau một thời gian tập luyện như nhau, nhóm thực nghiệm (B) đã ứng dụng các bài tập mà chúng tôi lựa chọn thì kết quả tốt hơn hẳn so với nhóm đối chứng (A). Nói cách khác, quá trình tập luyện với những bài tập mà chúng tôi lựa chọn đã mang lại kết quả là đáng tin cậy và có ý nghĩa thực tiễn.

### 3. Kết luận

Từ thực trạng việc sử dụng các bài tập chuyên môn nhằm nâng cao kỹ thuật dẫn bóng một tay cơ bản trong môn Bóng ném cho sinh viên khoa Giáo dục Thể chất - Quốc phòng, trường Đại học Quy Nhơn chưa được thường xuyên, liên tục ở mỗi giáo án, dẫn đến kỹ thuật dẫn bóng của sinh viên còn yếu; chúng tôi đã lựa chọn phương pháp đưa các test đánh giá và 10 bài tập phù hợp với thực trạng giảng dạy hiện nay. Tuy nhiên, để nâng cao hơn nữa chất lượng kỹ thuật dẫn bóng một tay cơ bản trong môn Bóng ném, chúng ta không chỉ bổ sung vào nội dung chương trình những bài tập trên, mà còn phải thực hiện luyện tập các bài tập này một cách thường xuyên để đạt được hiệu quả lâu dài cho các khóa sinh viên kế tiếp.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dương Nghiệp Chí, *Đo lường thể dục thể thao*, Nxb TĐTT Hà Nội, (1991).
2. Đỗ Vĩnh, Nguyễn Anh Tuấn, *Lý thuyết và phương pháp nghiên cứu khoa học TĐTT*, Nxb TĐTT, (2007).
3. Lưu Quang Hiệp, Phạm Thị Uyên, *Sinh lý học TĐTT*, Nxb TĐTT Hà Nội, (1995).
4. Nguyễn Anh Tuấn, Nguyễn Đắc Thịnh, *Giáo trình Bóng ném*, Nxb TĐTT Hà Nội, (2005).
5. Nguyễn Đức Văn, *Phương pháp thống kê trong TĐTT*, Nxb TĐTT Hà Nội, (2000).
6. Nguyễn Hùng Quân, *Giáo trình Bóng ném*, Nxb TĐTT Hà Nội, (1992).
7. Nguyễn Hùng Quân, *Kỹ - chiến thuật bóng ném*, Nxb TĐTT Hà Nội, (1999).
8. Nguyễn Hùng Quân, *Huấn luyện Bóng ném*, Nxb TĐTT Hà Nội, (2000).

**NGHIÊN CỨU MỘT SỐ GIẢI PHÁP PHÁT TRIỂN THỂ LỰC CHUNG NHẪM  
NÂNG CAO KẾT QUẢ HỌC TẬP THỰC HÀNH KỸ THUẬT CÁC MÔN THỂ THAO  
TRONG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CỦA KHOA GDTC-QP  
TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN**

MAI THỂ ANH\*

Khoa Giáo dục Thể chất - Quốc phòng, Trường Đại học Quy Nhơn

**TÓM TẮT**

*Một trong những năng lực cấu trúc thành năng lực sư phạm, năng lực giảng dạy của người giáo viên thể dục thể thao là năng lực về thực hành kỹ thuật các môn thể thao, khi người thầy có kỹ năng thực hành về kỹ thuật các môn thể thao tốt sẽ phối hợp với năng lực giảng giải phân tích bằng ngôn ngữ để nhanh chóng tạo cho học sinh các khái niệm, các biểu tượng, nhất là biểu tượng vận động rõ ràng, giúp cho họ nhanh chóng nắm bắt được kỹ thuật cơ bản và hình thành kỹ năng vận động các môn thể thao trong chương trình đào tạo. Song như mọi người đã biết, trình độ kỹ năng thực hành của sinh viên ngành thể dục thể thao lại phụ thuộc rất lớn vào trình độ phát triển thể lực chung của họ. Vì vậy, việc tìm kiếm các giải pháp phát triển thể lực chung nhằm nâng cao kết quả học tập thực hành kỹ thuật các môn thể thao trong chương trình đào tạo ở các trường Đại học, Cao đẳng Thể dục thể thao nói chung và Đại học Quy Nhơn nói riêng là việc làm có tính bức thiết.*

*Qua nghiên cứu bằng phương pháp tổng hợp tài liệu, phỏng vấn, quan sát sư phạm chúng tôi đã xây dựng được 9 giải pháp phát triển thể lực chung nhằm nâng cao kết quả học tập thực hành kỹ thuật các môn thể thao trong chương trình đào tạo cho sinh viên khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn.*

**Từ khóa:** Một số giải pháp, năng lực, sinh viên Khoa GDTC-QP.

**ABSTRACT**

**Measures to General Physical Development for Sport Practice Result Enhancement  
in Quy Nhon University's Physical Education Programs**

*A key element of a physical educator's teaching competences is his or her technical competent practices of sports. These sport practice competences collaborate with his or her oral elaboration skills to build up conceptions for students, especially clear movement figures, helping them to catch basic techniques leading to their movement skills in physical education courses. However, the practical skills of physical education students trainees depend greatly on their general physical development. It is therefore important to seek effective measures to general physical development for sport practice result enhancement for physical education programs in tertiary institutions in general and in Quy Nhon University in particular.*

*Through a thorough literature review, interviews, and pedagogical observations, we built a series of nine measures addressing general physical development for enhancing physical education teacher trainees' sport practice results in Quy Nhon University.*

**Keywords:** Some solutions, competences, students of physical education and national defense.

\*Email: maitheanh@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 6/3/2017; Ngày nhận đăng: 18/4/2017

## 1. Mở đầu

Đại học Quy Nhơn là trường đại học có chức năng đào tạo đa ngành, đa lĩnh vực. Mỗi năm, trường cung cấp hàng ngàn giảng viên, cử nhân, kỹ sư, cán bộ khoa học kỹ thuật, cán bộ quản lý cho các địa phương, góp phần đáp ứng nguồn nhân lực đa dạng cho sự nghiệp công nghiệp hóa - hiện đại hóa đất nước. Khoa GDTC-QP (Giáo dục thể chất - Quốc phòng) của Trường Đại học Quy Nhơn là một trong những khoa có chức năng đào tạo giảng viên thể dục thể thao (TDTT) cho các trường từ tiểu học đến trung học phổ thông cho thành phố và các tỉnh bạn. Trong nhiều năm qua, Khoa GDTC-QP đã đào tạo được hàng trăm giảng viên chuyên về TDTT hoặc kiêm nhiệm. Nhìn chung các giảng viên được Khoa GDTC-QP đào tạo trở về địa phương công tác đều đã đáp ứng được tương đối tốt công tác giảng dạy TDTT. Tuy vậy, qua các thông tin phản hồi từ các cơ sở sử dụng giáo sinh, qua các buổi quan sát trực tiếp quá trình dạy và học môn TDTT ở Trường Đại học Quy Nhơn cho thấy: Do thể lực chung của nhiều sinh viên Khoa sư phạm GDTC (Giáo dục thể chất) còn yếu nên hạn chế rất lớn tới kết quả học tập thực hành kỹ thuật các môn thể thao; Tỷ lệ nợ lần đầu ở một số môn mang tính thể lực như điền kinh, thể dục,... tương đối cao. Chính vì sinh viên từ khi đang học tập trong nhà trường, mà kỹ thuật cơ bản các môn thể thao không nắm vững thì sau khi trở thành giảng viên sẽ khó có thể làm mẫu động tác đúng. Từ đó ảnh hưởng không nhỏ tới việc truyền thụ kỹ thuật cho học sinh của các trường phổ thông.

Xuất phát từ những yêu cầu trên, nên tôi chọn đề tài: *“Nghiên cứu một số giải pháp phát triển thể lực chung nhằm nâng cao kết quả học tập thực hành kỹ thuật các môn thể thao trong chương trình đào tạo cho sinh viên chuyên ngành giáo dục thể chất trường Đại học Quy Nhơn”*.

## 2. Thực trạng thể lực chung, mối tương quan của thể lực chung với kết quả học tập thực hành kỹ thuật các môn thể thao và các yếu tố ảnh hưởng sự phát triển thể lực chung của sinh viên khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn

### 2.1. Thực trạng thể lực chung của sinh viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn

Chúng tôi bắt đầu đánh giá trình độ thể lực chung của sinh viên K37 và K38 khoa GDTC-QP Trường Đại học Quy Nhơn theo tiêu chuẩn của Bộ Giáo dục và Đào tạo 2008 (Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT).

Chúng tôi tiến hành đánh giá thông qua các test của Bộ Giáo dục và Đào tạo ở trên với số lượng sinh viên K38 là 26 nam, 3 nữ và sinh viên K37 là 41 nam, 4 nữ. Thực trạng thể lực chung của sinh viên khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn được thể hiện ở bảng 1 và bảng 2.

**Bảng 1.** Thực trạng thể lực chung của sinh viên Khóa 38, Khoa GDTC-QP, trường Đại học Quy Nhơn, năm học 2016 - 2017

STT	Phân loại Test	Nam n = 26						Nữ n = 3					
		Tốt		Đạt		Chưa đạt		Tốt		Đạt		Chưa đạt	
		n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
1	Chạy 30m xuất phát cao (s)	8	30,7	12	46,1	6	23,2	1	33,3	1	33,3	1	33,3
2	Bật xa tại chỗ (cm)	10	38,4	12	46,1	4	15,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3
3	Lực bóp tay thuận (kg)	4	15,3	15	57,6	7	26,9	0	0	1	33,3	2	66,7
4	Nằm ngửa gập bụng (lần)	7	26,9	14	53,8	5	19,2	2	66,7	1	33,3	0	0
5	Chạy tùy sức 5 phút (m)	9	34,6	12	46,1	5	19,2	0	0	1	33,3	2	66,7
6	Chạy con thoi 4x10m (s)	16	61,5	7	26,9	3	11,5	1	33,3	1	33,3	1	33,3

**Bảng 2.** Thực trạng thể lực chung của sinh viên Khóa 37, Khoa GDTC-QP, trường Đại học Quy Nhơn, năm học 2016 - 2017

STT	Phân loại Test	Nam n = 41						Nữ n = 4					
		Tốt		Đạt		Chưa đạt		Tốt		Đạt		Chưa đạt	
		n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
1	Chạy 30m xuất phát cao (s)	12	29,3	21	51,2	8	19,5	2	50	1	25	1	25
2	Bật xa tại chỗ (cm)	10	24,4	24	58,5	7	17,1	1	25	2	50	1	25
3	Lực bóp tay thuận (kg)	22	53,7	15	36,6	4	9,8	1	25	1	25	2	50
4	Nằm ngửa gập bụng (lần)	21	51,2	15	36,6	5	12,2	2	50	2	50	0	0
5	Chạy tùy sức 5 phút (m)	9	22	22	53,7	10	24,4	1	25	1	25	2	50
6	Chạy con thoi 4x10m (s)	20	48,8	16	39	5	12,2	1	25	2	50	1	25

Từ kết quả thu được ở bảng 1 và bảng 2 so sánh với kết quả kiểm tra đánh giá thể lực học sinh, sinh viên của Bộ Giáo dục và Đào tạo 2008 ta thấy:

Đối với sinh viên K38 tỉ lệ chưa đạt còn cao, điển hình như test lực bóp tay thuận ở nam có 26,9% sinh viên chưa đạt, test chạy 30m xuất phát cao ở nam có 23,3% sinh viên chưa đạt. Còn test lực bóp tay thuận và chạy tùy sức 5 phút ở nữ cùng có 66,7% sinh viên chưa đạt. Trong khi đó sinh viên đạt loại tốt cao nhất ở nam là test chạy con thoi 4x10m chiếm 61,5%, sinh viên đạt loại tốt cao nhất ở nữ là test nằm ngửa gập bụng chiếm 66,7%.

Đối với sinh viên K37 tỉ lệ chưa đạt cũng khá cao, điển hình như test chạy tùy sức 5 phút có 24,4% sinh viên nam chưa đạt, test chạy 30m xuất phát cao có 19,5% sinh viên nam chưa đạt. Còn lực bóp tay thuận và chạy tùy sức 5 phút ở nữ chiếm 50% sinh viên chưa đạt. Trong khi đó sinh viên đạt loại tốt cao nhất ở nam là test lực bóp tay thuận chiếm 53,7%, sinh viên đạt loại tốt cao nhất ở nữ là test chạy 30m xuất phát cao và nằm ngửa gập bụng chiếm 50%.

Từ những kết quả trên ta thấy thể lực chung của sinh viên K37 và K38 Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn chỉ ở mức trung bình so với nhu cầu tập luyện và học tập chuyên ngành. Chính vì vậy cần phải có hệ thống các giải pháp đồng bộ để nâng cao trình độ thể lực chung cho sinh viên.

## **2.2. Mối tương quan của thể lực chung với kết quả học tập thực hành kỹ thuật các môn thể thao của sinh viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn**

Để khảo sát được mức độ ảnh hưởng của các nhân tố thể lực chung với kết quả học tập môn thực hành, đề tài tiến hành khảo sát mối tương quan của thể lực đối với kết quả học tập một số môn thực hành của sinh viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn.

Trên cơ sở kiểm tra thành tích các chỉ số đánh giá thể lực chung cũng như kết quả điểm học tập một số môn thực hành cơ bản trong chương trình đào tạo các môn thực hành hệ đại học GDTC như các môn Điền kinh, Thể dục, Đá cầu, đề tài đã rút ra kết luận:

Hầu hết các tố chất thể lực đều tương quan thuận với nhau và tương quan thuận với kết quả học tập các môn thực hành.

Các chỉ số sức mạnh tương quan thuận với các chỉ số tốc độ và độ linh hoạt (chỉ số chạy con thoi 4x100m). Các chỉ số sức mạnh, nhanh sức bền có tương quan thuận với thành tích môn Điền kinh, Thể dục... Tố chất linh hoạt tương quan chặt với kết quả học tập các môn Điền kinh, Thể dục và Đá cầu.

Tóm lại: Tố chất thể lực chung có vai trò rất quan trọng để nâng cao hiệu quả đào tạo thực hành kỹ thuật các môn thể thao trong chương trình đào tạo của Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn. Do đó giải pháp nâng cao hiệu quả tập luyện các môn TDTT trong chương trình đào tạo sinh viên quan trọng nhất là giải pháp phát triển thể lực chung.

## **2.3. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển thể lực chung của sinh viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn**

### **2.3.1. Thực trạng yếu tố chất lượng và số lượng giảng viên của Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn**

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát thực trạng về số lượng, trình độ, tuổi đời, thâm niên dạy học... Kết quả khảo sát cho thấy qua từng giai đoạn, số lượng giảng viên cũng như chất lượng của giảng viên đã không ngừng được nâng cao và có tương đối đầy đủ điều kiện để giảng dạy tốt thực hành các môn thể thao trong chương trình đào tạo hệ GDTC Trường Đại học Quy Nhơn, nếu các yếu tố như chương trình môn học hợp lý, sẵn bả dụng cụ đủ đáp ứng cho dạy học theo các phương pháp hiện đại... chắc chắn chất lượng dạy học các môn thực hành trong chương trình GDTC của Đại học Quy Nhơn sẽ được nâng cao.

### **2.3.2. Thực trạng cơ sở vật chất sẵn bả dụng cụ phục vụ giảng dạy môn GDTC ở trường Đại học Quy Nhơn**

Bằng phương pháp khảo sát quan sát thống kê và phỏng vấn trực tiếp giảng viên giảng dạy thực hành các môn thể thao của trường Đại học Quy Nhơn. Chúng tôi đã tổng hợp được các số liệu đánh giá thực trạng cơ sở vật chất phục vụ giảng dạy môn GDTC ở trường Đại học Quy Nhơn như sau:

Cơ sở vật chất sân bãi dụng cụ tập luyện phục vụ dạy học các môn thể thao của Đại học Quy Nhơn tương đối tốt, đặc biệt là các môn thể thao trên cạn như cầu lông, đá cầu, các môn bóng... sân tập luyện rộng rãi. Tuy vậy cũng biểu hiện một số điểm bất cập như số lượng dụng cụ phục vụ cho tập luyện như xà đơn xà kép, đường chạy, hồ cát chưa đủ đáp ứng việc tập luyện theo phương pháp mới cũng như làm ảnh hưởng tới mật độ tập luyện của sinh viên. Các phương tiện trực quan nghe nhìn phục vụ cho giảng dạy kỹ chiến thuật, các máy móc tập luyện để tăng cường thể lực chưa có. Bởi vậy nếu chú trọng hơn nữa việc mua sắm thêm dụng cụ mới, nâng cấp đường chạy... và thêm các phương tiện nghe nhìn để phục vụ dạy kỹ thuật thì sẽ có thể giúp nâng cao hiệu quả chương trình đào tạo hệ đại học GDTC của Khoa GDTC-QP Đại học Quy Nhơn.

### ***2.3.3. Thực trạng sử dụng các phương pháp và hình thức dạy học thực hành của các giảng viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn***

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát thực trạng sử dụng các phương pháp dạy thực hành của các giảng viên Khoa GDTC-QP bằng phương pháp quan sát sự phạm, phỏng vấn trực tiếp và gián tiếp, kết quả cho thấy:

Các phương pháp giảng dạy truyền thống như giảng giải, làm mẫu động tác, phương pháp bài tập, phương pháp trò chơi và phương pháp thi đấu được đa số các giảng viên trong khoa sử dụng thường xuyên (đạt tỷ lệ từ 72,22% đến 100,00%). Các phương pháp giảng dạy mới phát huy cao hơn tính tích cực chủ đạo của học sinh như: phương pháp nêu vấn đề, phương pháp thảo luận, phương pháp tự kỷ ám thị, phương pháp vòng tròn, phương pháp trực quan dùng kỹ thuật trình chiếu Powerpoint và đĩa hình còn ít hoặc chưa sử dụng.

Điều đáng quan tâm là các hình thức tập luyện ngoại khóa của học sinh rất ít được giảng viên quan tâm, chỉ có 5,55% số giảng viên quan tâm sử dụng. Thực trạng này là một nguyên nhân ảnh hưởng làm hạn chế hiệu quả chương trình đào tạo các môn thực hành cho sinh viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn.

### ***2.3.4. Thực trạng động cơ, ý thức học tập của sinh viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn***

Để khảo sát thực trạng động cơ ý thức học tập của sinh viên, đề tài đã khảo sát về nhận thức của sinh viên về mục đích học tập, ý nghĩa, vai trò tác dụng của TĐTT, vì đây là động lực tạo động cơ ý thức trong học tập của sinh viên. Qua phỏng vấn bằng phiếu hỏi 79 sinh viên, trong đó có 72 nam và 7 nữ sinh viên năm thứ nhất và thứ hai, kết quả cho thấy: chỉ có từ 51,39% đến 100% số ý kiến của nam nữ sinh viên nhận thức đúng cho là rất quan trọng về mục đích và vai trò quan trọng của TĐTT nói chung và GDTC nói riêng với cuộc sống của sinh viên và xã hội.

Còn một tỷ lệ khá lớn từ 28,57% đến 48,61% ý kiến sinh viên nhận thức chưa hoàn toàn đúng cho là ít quan trọng về mục đích và vai trò của TĐTT nói chung và GDTC nói riêng với sinh viên và xã hội.

Điều đáng quan tâm ở phần phỏng vấn về động cơ lựa chọn nghề nghiệp, đa số ý kiến chiếm tỷ lệ 63,89% ở nam và 71,43% nữ có động cơ chọn chuyên ngành do yêu thích và mong muốn góp phần công hiến cho sự nghiệp phát triển thể lực chung cho học sinh. Còn 26,39% ở nam và 28,57% ở nữ động cơ là để tìm kiếm một công ăn việc làm ổn định.

Cũng có một tỷ lệ không nhỏ ở nam chiếm tỷ lệ 11,11%, ở nữ chiếm tỷ lệ 14,29% sinh viên chọn chuyên ngành GDTC là do sức ép của gia đình hoặc người thân.

Từ kết quả khảo sát trên rút ra nhận xét chung là trong một số không nhỏ sinh viên nam và nữ nhận thức về lợi ích tác dụng cũng như mục đích của TĐTT chưa thật đúng. Từ đó làm cho động cơ chọn chuyên ngành GDTC của đa số sinh viên chưa thật đúng.

### **2.3.5. Thực trạng công tác quản lý chuyên môn của Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn**

Để đánh giá thực trạng công tác quản lý chuyên môn của Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn, bằng phương pháp quan sát sự phạm, phỏng vấn trực tiếp và tổng hợp các tài liệu lưu trữ của khoa, chúng tôi đã rút ra một số kết luận sau:

- Chưa chú trọng công tác bồi dưỡng nâng cao trình độ nghiệp vụ thông qua việc học hỏi rút kinh nghiệm lẫn nhau trong các giờ dự giờ và bình giảng. Đây là một trong những khâu yếu làm hạn chế việc nâng cao trình độ chuyên môn của khoa nhất là trong giảng dạy các môn thực hành.

- Chưa chú trọng công tác thanh kiểm tra giảng dạy và chưa xây dựng được hệ thống tiêu chuẩn đánh giá chất lượng dạy thực hành cho giảng viên trong khoa.

*Tóm lại*, kết quả khảo sát thực trạng của 5 nhân tố chủ yếu ảnh hưởng tới kết quả học tập thực hành kỹ thuật các môn thể thao cùng với thực trạng sự phát triển thể lực chung của sinh viên đã được trình bày ở trên thể hiện ra một số khâu yếu cần được khắc phục. Đó là các nguyên nhân làm hạn chế chất lượng đào tạo nói chung và hiệu quả chương trình giảng dạy các môn thực hành nói riêng cho sinh viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn.

Từ các kết quả phân tích các yếu tố ảnh hưởng hiệu quả giảng dạy đã rút ra một số nguyên nhân chủ yếu làm hạn chế đến hiệu quả chương trình giảng dạy các môn thực hành cho sinh viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn là:

- Nhận thức và động cơ học tập của sinh viên còn thấp.  
- Khoa chưa thật chú trọng công tác ngoại khóa cho sinh viên và công tác xã hội hóa thể thao trường học.

- Việc ứng dụng phương pháp giảng dạy mới còn hạn chế.

- Phương tiện dụng cụ dạy học còn thiếu và chất lượng chưa cao.

- Chưa chú trọng việc dự giờ bình giảng.

Đó chính là cơ sở để tiến hành xây dựng các giải pháp

### **3. Xây dựng các giải pháp phát triển thể lực chung nhằm nâng cao kết quả học tập thực hành kỹ thuật các môn thể thao trong chương trình đào tạo của Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn**

Dựa trên cơ sở lý luận và thực tiễn của việc xây dựng giải pháp, dựa trên việc tổng hợp các tài liệu tham khảo về quản lý TĐTT, dựa trên các kết quả của các công trình nghiên cứu về giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo thực hành các môn thể thao. Bước đầu đề tài đã xây dựng được 9 giải pháp để tác động vào các mặt, tinh thần thái độ học tập của sinh viên, nội dung và phương pháp dạy học, hiệu quả tập luyện ngoại khóa, công tác quản lý và nâng cao trình độ giảng viên. Đó là các giải pháp:

*Giải pháp 1: Tăng cường tuyên truyền giáo dục động cơ ý thức học tập cho sinh viên.*



Mục đích của giải pháp: Nhằm giúp sinh viên hiểu biết sâu hơn lợi ích tác dụng của TĐTT; Các tri thức khoa học trong tập luyện để tạo sự ham thích say mê luyện tập TĐTT.

*Giải pháp 2: Nâng cao lượng vận động trong các giờ học thực hành.*

Mục đích của giải pháp: Thông qua các biện pháp để có thể tăng thêm được lượng vận động cho tập luyện thực hành giúp cho sinh viên phát triển nhanh về thể lực. Tạo tiền đề cho sinh viên nắm vững và nâng cao trình độ kỹ thuật các môn thể thao.

*Giải pháp 3: Tăng cường ứng dụng rộng rãi các phương pháp tập luyện mới (như phương pháp tập luyện vòng tròn, phương pháp tập luyện nhiều bóng...)*

Mục đích của giải pháp: thông qua đổi mới các phương pháp tập luyện để nâng cao tính tích cực học tập của học sinh, nâng cao lượng vận động tập luyện và phát triển thể lực cho sinh viên từ đó nâng cao hiệu quả học tập thực hành các môn thể thao.

*Giải pháp 4: Tăng cường công tác phụ đạo ngoại khóa cho sinh viên yếu kém.*

Mục đích của giải pháp: nhằm tăng lòng ham thích tâm lý tự tin, thói quen tập luyện TĐTT hàng ngày cho sinh viên. Thông qua đó củng cố lại các kỹ năng đã học trong giờ chính khóa và phát triển các tố chất thể lực chú trọng các tố chất thể lực còn yếu nhằm tạo ra tiền đề thể lực cho sinh viên hoàn thiện các kỹ thuật đã học, tiếp thu và mở rộng các kỹ năng mới.

*Giải pháp 5: Tăng cường tự tập ngoại khóa và tự rèn luyện TĐTT cho sinh viên.*

Mục đích của giải pháp: đây là một giải pháp hỗ trợ cho giải pháp 4 nhằm tăng cường lòng ham mê tập luyện và thói quen tập luyện TĐTT cho sinh viên. Góp phần củng cố nâng cao các kỹ thuật đã học và phát triển các tố chất thể lực tạo tiền đề học tốt các kỹ thuật mới.

*Giải pháp 6: Tăng cường kiểm tra và thi đấu thể lực theo tiêu chuẩn rèn luyện thân thể hoặc chỉ số thể lực chung.*

Mục đích của giải pháp: Nhằm kích thích tính tích cực rèn luyện nâng cao thể lực cho sinh viên, qua phát triển và nâng cao trình độ thể lực để nắm vững và nâng cao trình độ kỹ thuật thực hành các môn thể thao.

*Giải pháp 7: Tăng cường hoạt động dự giờ và bình giảng của giảng viên trong khoa.*

Mục đích của giải pháp: Thông qua giải pháp này để giảng viên có thể giao lưu học hỏi lẫn nhau về nội dung phương pháp cũng như kỹ năng sư phạm. Từ đó khắc phục được điểm yếu của mình, phát huy được điểm mạnh để đạt được hiệu quả giảng dạy tốt hơn

*Giải pháp 8: Đổi mới nội dung và phương pháp tuyển sinh môn năng khiếu đầu vào.*

Mục đích của giải pháp: Một tiền đề quan trọng để sinh viên học tập tốt các môn thực hành của chương trình đào tạo ngành giáo dục thể chất là người học có trình độ thể lực chung và năng khiếu tốt. Qua giải pháp này nâng cao hơn chất lượng tuyển chọn về thể lực chung và năng lực chuyên môn đạt trình độ cao hơn.

*Giải pháp 9: Tăng cường công tác bồi dưỡng nâng cao trình độ nghiệp vụ chuyên môn của đội ngũ giảng viên của khoa.*

Mục đích của giải pháp: Nhằm giúp giảng viên tiếp cận với các kiến thức khoa học công nghệ mới trong dạy học để làm cho giảng dạy càng đạt hiệu quả cao hơn, từ đó nâng cao kết quả học tập thực hành kỹ thuật các môn thể thao cho sinh viên.

Để tăng thêm độ tin cậy và tính khách quan trong việc xây dựng giải pháp, đề tài đã tiến hành phỏng vấn các chuyên gia, các nhà quản lý, các giảng viên TĐTT.

Chúng tôi đã gửi phiếu phỏng vấn cho 40 giáo viên thể dục, các cán bộ quản lý thu về được 38 phiếu phỏng vấn, xử lý bằng cách quy đổi theo điểm, như sau: Ưu tiên 1 (được 5 điểm), ưu tiên 2 (được 3 điểm), ưu tiên 3 (được 1 điểm). Sau đó tính tỷ lệ cho từng nội dung bằng tỷ lệ giữa tổng điểm quy đổi với tổng điểm tuyệt đối là số phiếu thu về nhân cho điểm cao nhất (điểm phương rất cần), như vậy tổng điểm tuyệt đối là  $38 \times 5 = 190$ . Trước khi tiến hành phỏng vấn đề tài đã đặt ra yêu cầu các giải pháp phải đạt tỷ lệ điểm so với tổng điểm tối đa từ 80% trở lên.

Kết quả phỏng vấn được trình bày ở bảng 3.

**Bảng 3.** Kết quả phỏng vấn lựa chọn các giải pháp phát triển thể lực chung nhằm nâng cao kết quả học tập thực hành kỹ thuật các môn thể thao cho sinh viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn (n=38)

TT	Tên các giải pháp	Kết quả phỏng vấn (n = 38)	
		Tổng điểm đạt được	Tỷ lệ %
1	Tăng cường giáo dục động cơ ý thức học tập cho sinh viên	180	94,73
2	Nâng cao lượng vận động trong các giờ học thực hành	176	92,63
3	Tăng cường ứng dụng các phương pháp tập luyện mới	178	93,68
4	Tăng cường phụ đạo ngoại khóa (có giảng viên hướng dẫn) cho sinh viên yếu kém	162	85,26
5	Tăng cường các buổi hoạt động tự ngoại khóa (tự tập và sinh hoạt các câu lạc bộ)	163	85,78
6	Tăng cường thi đấu và kiểm tra thể lực cho sinh viên	160	84,21
7	Tăng cường dự giờ bình giảng của các giảng viên trong khoa	158	83,15
8	Đổi mới nội dung và phương pháp tuyển sinh năng khiếu đầu vào	163	85,78
9	Tăng cường công tác bồi dưỡng nâng cao trình độ giảng viên	112	58,95

Qua bảng 3 ta thấy: Có 8 giải pháp được số điểm đánh giá đạt 83,15% đến 94,73% so với tổng điểm tối đa, trong đó có 3 giải pháp đạt số điểm đánh giá cao hơn là các giải pháp 1, 2, 3. Vì vậy chúng tôi lựa chọn 8 giải pháp này để nâng cao thể lực chung nhằm giúp cho sinh viên nắm bắt kỹ thuật các môn thể thao trong chương trình đào tạo các môn thể thao của Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn.

#### 4. Kết luận

- Kết quả nghiên cứu sự phát triển thể lực chung và mối tương quan giữa thể lực chung với kết quả học tập thực hành kỹ thuật các môn thể thao trong chương trình đào tạo của sinh viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn cho thấy: tỷ lệ sinh viên có thể lực chung chưa đạt so với tiêu chuẩn đánh giá của BGD&ĐT tương đối nhiều, tỷ lệ học sinh có thể lực chung loại tốt chỉ đạt ở mức trung bình và tương quan giữa trình độ phát triển thể lực chung với kết quả học tập

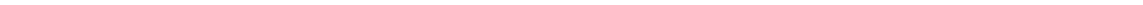
thực hành kỹ thuật các môn thể thao của sinh viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn tương đối chặt.

- Trên cơ sở lý luận và thực tiễn quá trình dạy học của Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn, đề tài đã xây dựng được 8 giải pháp phát triển thể lực chung nhằm nâng cao kết quả giảng dạy thực hành kỹ thuật các môn thể thao cho sinh viên Khoa GDTC-QP trường Đại học Quy Nhơn như sau:

- a. Tăng cường giáo dục động cơ ý thức học tập cho sinh viên.
- b. Nâng cao lượng vận động trong các giờ học thực hành.
- c. Tăng cường ứng dụng các phương pháp tập luyện mới.
- d. Tăng cường phụ đạo ngoại khóa (có sự hướng dẫn của giảng viên) cho sinh viên yếu kém cả kỹ thuật và thể lực.
- e. Tăng cường các hoạt động tự tập và sinh hoạt câu lạc bộ.
- f. Tăng cường thi đấu và kiểm tra thể lực.
- g. Đổi mới nội dung và phương pháp tuyển sinh năng khiếu.
- h. Tăng cường dự giờ và bình giảng của các giảng viên trong khoa.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Bửu, Nguyễn Thế Truyền, *Lý luận và phương pháp thể thao trẻ*, Nxb TĐTT, TP. Hồ Chí Minh, (1991).
2. Harre D., *Học thuyết huấn luyện (Trương Anh Tuấn dịch)*, Nxb TĐTT, Hà Nội, (1995).
3. Lê Văn Lãm, *Thực trạng phát triển thể lực chung của học sinh, sinh viên trước thềm thế kỉ 21*, Nxb TĐTT Hà Nội, (2000).
4. *Luật Giáo dục*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (2012).
5. Phạm Danh Tôn, *Lý luận và phương pháp TĐTT*, Nxb TĐTT, Hà Nội, (2007).
6. Ut Kin V.L., *Sinh cơ TĐTT (Lê Quý Phương và Vũ Chung Thủy dịch)*, Nxb TĐTT Hà Nội, (1996).



## THỬ TIẾP CẬN TRUYỆN TRUYỀN KÌ TRUNG ĐẠI VIỆT NAM TỪ QUAN ĐIỂM CẤU TRÚC - LOẠI HÌNH

NGUYỄN VĂN LUÂN\*

Khoa Ngữ văn, Trường Đại học sư phạm - Đại học Huế

### TÓM TẮT

*Từ quan điểm cấu trúc - loại hình, chúng tôi nghiên cứu, phân chia các loại hình nhân vật truyện truyền kì trung đại Việt Nam trên cơ sở phân tích vai trò của chúng trong hoạt động cốt truyện. Chúng tôi khái quát nhân vật truyện truyền kì thành ba loại hình với các chức năng đặc trưng như sau: nhân vật kiến tạo - chức năng dịch chuyển qua các ranh giới, nhân vật trung gian - chức năng môi giới và nhân vật đồng hành - chức năng đối ứng.*

**Từ khóa:** Truyện truyền kì, cấu trúc loại hình, nhân vật kiến tạo, nhân vật trung gian, dịch chuyển không gian.

### ASBTRACT

#### **An Attempt to Approach Vietnam's Pre-Modern Legendary Stories from the Structural-Typological Perspective**

*From the structural-typological perspective, we investigated and divided the characterizations of Vietnam's pre-modern legendary stories based on an analysis of their roles in the plot activities. We categorized legendary characters into three general typologies with distinctive functions as follows: constructive characters - with the interboundary transition function, mediate characters - with the go-between function, and accompanied characters - with the reciprocal function.*

**Keywords:** Legendary stories, typological structure, constructive characters, mediate characters, space transition.

### 1. Đặt vấn đề

Truyện truyền kì trung đại Việt Nam có lịch sử nghiên cứu khá dày dặn. Mặc dù quan điểm về ranh giới giữa truyện truyền kì và một số loại hình truyện khác còn chưa hoàn toàn thống nhất, nhưng các nhà nghiên cứu thường ngầm hiểu thể loại này nghiêm nhiên là một loại hình tác phẩm với việc chỉ ra các đặc điểm chung về tư tưởng, hình tượng nhân vật và một số thủ pháp nghệ thuật. Các xác định tính loại hình dựa trên sự mô tả đối tượng như vậy giúp ích nhiều cho sự nhận thức của độc giả. Bài này của chúng tôi thử tiếp cận vấn đề từ một góc nhìn khác, đó là cố gắng tìm ra cấu trúc có tính phổ biến của truyện truyền kì ở khía cạnh cấu trúc - loại hình nhân vật và ảnh hưởng của các loại hình nhân vật trong tiến triển cốt truyện.

### 2. Giải quyết vấn đề

#### 2.1. Cơ sở lý luận: Một số vấn đề về quan điểm cấu trúc - loại hình

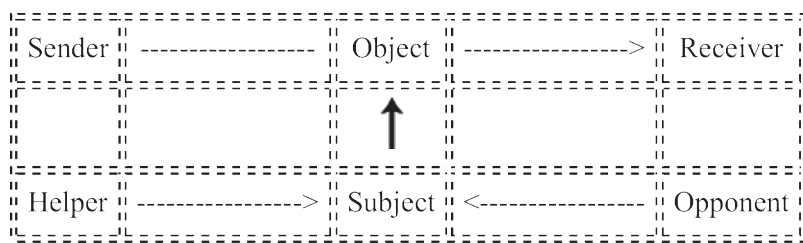
---

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

Ngày nhận bài: 25/9/2017; Ngày nhận đăng: 10/11/2017

Robert Scholes trong cuốn *Structuralism in Literature: An Introduction* (Dẫn nhập chủ nghĩa cấu trúc trong văn học) khái quát về tinh thần của Chủ nghĩa cấu trúc như sau: “Tinh thần của chủ nghĩa cấu trúc nằm ở chỗ: đối với quan niệm chung về tính hệ thống, nó thừa nhận tính hoàn chỉnh của văn học, tức cái bản thể tự nó quy định, cho dù có thích ứng với tình thế mới mà thay đổi đi nữa vẫn bảo lưu cấu trúc có tính hệ thống” [17, tr. 237]. Tính hoàn bị và tính độc lập hệ thống (của tác phẩm) là quan điểm chung của các nhà cấu trúc luận về tác phẩm văn học. Vì thế, việc nghiên cứu văn học của các nhà cấu trúc không gì khác ngoài nghiên cứu cái cấu trúc bên trong ấy mà không cần thiết phải lưu tâm đến các vấn đề ngoài cấu trúc như tác giả, môi trường văn hóa hay tính lịch sử của tác phẩm. Vấn đề nghiên cứu cấu trúc trong văn học ở các nhà cấu trúc không dừng lại ở phân tích các trường hợp tác phẩm đơn lẻ mà tiến tới khái quát cấu trúc của một loại hình văn bản. Mô hình tác tố (The actantial model) với 3 trục phân ra 6 tác tố của A. Greimas [14] dưới đây dành cho việc phân tích tác phẩm tự sự dân gian là ví dụ sinh động:

*Mô hình sáu tác tố trong nghiên cứu cấu trúc truyện kể dân gian của A. Greimas*



Chính ở đặc điểm này, kết quả làm việc của các nhà cấu trúc có liên quan mật thiết với những nhà nghiên cứu văn học theo quan điểm loại hình.

Khái niệm loại hình (Type) và loại hình học (Typology) được sử dụng trước hết trong ngôn ngữ học gắn liền với tên tuổi của hai nhà ngôn ngữ học: F. Schlegel - thế kỷ XIX và Edward Sapir - đầu thế kỷ XX. Trong ngôn ngữ, “loại hình” được dùng với 2 khía cạnh: 1, những ngôn ngữ có chung những tính chất căn bản, do đó, có thể xếp chung một nhóm, 2, so sánh đối chiếu những ngôn ngữ nhằm chỉ ra những giống/ khác nhau về loại hình. Trong văn học, “loại hình” được dùng như một thuật ngữ cho việc nghiên cứu đầu thế kỷ XX. Ở mục đích nghiên cứu, khái niệm loại hình trong nghiên cứu văn học được quan niệm không khác nhiều so với trong ngôn ngữ học, tức là phân định các nhóm đối tượng dựa trên những đặc trưng nhất định thông qua các kết quả chứng minh khoa học. Khrapchenko trong *Nghiên cứu văn học theo phương pháp loại hình* nhấn mạnh đến mục đích của nghiên cứu văn học bằng phương pháp loại hình như sau: “nó (phương pháp loại hình - NVL) tìm hiểu những nguyên tắc và những cơ sở cho phép nói tới tính cộng đồng nhất định về mặt văn học - thẩm mỹ, tới việc một hiện tượng nhất định thuộc về một kiểu, một loại hình nhất định” [9, tr. 338]. “Những nguyên tắc” và “những cơ sở” Khrapchenko nói tới muốn có tính thuyết phục phải là kết quả của các nghiên cứu cấu trúc nội tại, điều chúng ta đã nhận được trong các nghiên cứu có tính loại hình học đối với truyện kể dân gian của V. Propp và A. Greimas.

Điểm “tiến hóa” của quan điểm cấu trúc - loại hình so với quan điểm cấu trúc là sự quan tâm đến tính lịch sử của văn bản văn học, không phải lịch sử các kí hiệu, mà là lịch sử của loại hình - tư tưởng. Kết hợp thành tựu nghiên cứu của V. Propp trong hai cuốn sách: *Hình thái học truyện cổ tích* và *Nguồn gốc lịch sử của truyện cổ tích thần kì* có thể xem là sự mở đầu rực rỡ của

quan điểm cấu trúc - loại hình trong nghiên cứu văn học thế kỷ XX. Tuy nhiên, IU. Lotman mới là nhà lý luận có quan điểm cấu trúc - loại hình một cách hệ thống. Ông quan niệm có hai loại cấu trúc của tác phẩm: cấu trúc trong và cấu trúc ngoài. Cấu trúc trong là sự tổ chức các yếu tố trong văn bản của tác phẩm, cấu trúc ngoài, ngược lại, là cấu trúc của các mối liên hệ ngoài văn bản và cấu trúc được tạo ra bởi độc giả khi tiếp nhận tác phẩm với các tiền đề văn hóa, thẩm mỹ. Cấu trúc trong hay “các tổ chức nội tại” là “đặc trưng cho văn bản”. Trong tổ chức này, IU. Lotman đặc biệt chú ý đến phương diện kí hiệu tạo lập nên một văn bản, bao hàm trong đó là các “mã”, hai trục: cú đoạn và biến thái; sau đó là những thành phần trong kết cấu của một tác phẩm ngôn từ hoàn chỉnh: không gian, thời gian nghệ thuật, cốt truyện, nhân vật, điểm nhìn văn bản. Quan niệm các mối liên hệ ngoài như là một cấu trúc, tức IU. Lotman khẳng định tính có tổ chức của nó - những vấn đề vốn chỉ được nhìn một cách đơn lập rời rạc: “cần nhấn mạnh rằng cấu trúc ngoài văn bản cũng được phân tầng bậc, cũng như ngôn ngữ của tác phẩm nghệ thuật được phân tầng bậc” [11, tr. 99]. Điều quan trọng hơn cả là IU. Lotman đã nhìn nhận các loại cấu trúc đó là những mô hình tồn tại trong mối liên quan đến mô hình đời sống. Trong tiểu luận *Nguồn gốc truyện kể dưới sự soi sáng của loại hình học*, ông nhấn mạnh mối liên hệ giữa “cấu trúc cổ xưa của tư duy” với việc tổ chức cú pháp và văn bản, hình tượng trong văn bản với hiện tượng nghi lễ hay mối liên hệ hết sức trừu tượng đối với người đọc đó là tính tuần hoàn của thế giới với sự ra đời của cặp nhân vật song trùng mà “tất cả các cặp nhân vật trên đều lặp đi lặp lại rõ rệt một tình huống giống hệt nhau và một loại hình quan hệ giống hệt nhau ở những cấp độ khác nhau bằng cách sao bản lẫn nhau” [12, tr. 311]. Trong mối quan hệ đó, mô hình: sống - chết - hồi sinh như là di chỉ còn lại trong mỗi quan hệ của văn bản với huyền thoại. Cơ chế vận động của cấu trúc tác phẩm, rộng hơn là cơ chế của sự phát triển văn học chính là sự xung đột giữa cấu trúc trong văn bản và ngoài văn bản, tức là xung đột cũ - mới. Tư tưởng khoa học của IU. Lotman, theo chúng tôi, là sự kết hợp nhuần nhuyễn của 3 tư tưởng nghiên cứu: cấu trúc luận - kí hiệu học - loại hình học. Các vấn đề kí hiệu học được ông mô tả với ý nghĩa soi sáng đặc điểm cấu trúc trong của văn bản nghệ thuật nên cũng có thể gọi ông là một nhà cấu trúc - loại hình.

IU. Lotman thực sự nhấn mạnh đến tính loại hình của cốt truyện và nhân vật, mặc dù ông không bàn sâu đến vấn đề phân loại loại hình. Quan điểm: cốt truyện như là sự xâu chuỗi các biến cố của ông tuy không còn mới mẻ, nhưng điều quan trọng là trong đó ông đã chỉ ra bản chất của biến cố cốt truyện. Với ý nghĩa và vai trò nguyên tố của cốt truyện, tổ chức nội tại của biến cố cũng mang bản chất văn hóa, đó là xuất phát từ nguyên tắc đối lập nhị phân (về của cái, không gian sống, địa vị xã hội,...). Khi nhân vật vượt qua ranh giới đối lập này đồng nghĩa với cốt truyện sẽ vận hành. Cấu trúc tác phẩm - cấu trúc tự nó trong quan niệm các nhà cấu trúc luận đến IU. Lotman trở thành một “ngôn ngữ” chịu quy định bởi bối cảnh văn hóa thể hiện qua các cấp độ cấu trúc. Như vậy, “ngôn ngữ” ấy cung cấp cho chúng ta một loại hình cấu trúc nhất định mà căn cứ vào đó có thể tìm ra cách đọc chung của nhiều văn bản cùng loại. IU. Lotman ví vai trò của nhân vật đối với cốt truyện như đường mũi tên chỉ hướng trên tấm bản đồ. Hai trạng thái: vận động và không vận động của nhân vật quyết định cốt truyện hoạt động hay đứng im. Do đó khái niệm nhân vật - hành động thường được ông dùng để chỉ nhân vật trong cốt truyện. Vượt qua các ranh giới (vật cản) (bao gồm cả những cấm kỵ văn hóa) là hành động quan trọng nhất của nhân vật: “khởi điểm của hoạt động cốt truyện là sự thiết lập giữa nhân vật - kẻ hành động và trường

ngữ nghĩa bao quanh nó những quan hệ của sự khác biệt và tự do tương hỗ: nếu nhân vật phù hợp với môi trường xung quanh nó về bản chất, hoặc không có khả năng tách khỏi nó, thì không diễn ra sự phát triển cốt truyện” [12, tr. 410]. Đây chính là một trong những điểm đề IU. Lotman cho rằng cấu trúc như là sự kết tinh mô hình thế giới hiện tồn thông qua một số chuyển hóa trung gian.

## 2. Tiếp cận nhân vật truyện truyền kì bằng quan điểm cấu trúc - loại hình

### 2.1. Hệ thống nhân vật

IU. Lotman đồng ý với V. Propp rằng “nhân vật là sự tương giao của những chức năng cấu trúc” [12, tr. 410]. Trước tiên, nhân vật được xác định bởi sự hoạt động của chính nó trong cấu trúc. Trong hệ thống quan niệm của IU. Lotman, nhân vật có hai dạng: nhân vật hoạt động và nhân vật không hoạt động, khi nhân vật không hoạt động, cốt truyện sẽ dừng lại, đó là lúc nhân vật hòa hợp được với hoàn cảnh. Trạng thái hoạt động đáng lưu tâm nhất của nhân vật là hành động vượt qua các rào cản, cấm kỵ. Đó là “hành động mang tính cấu trúc” bởi nó tạo ra các nốt chuyển trong hệ thống cốt truyện. Do đó, nhân vật và cốt truyện trên thực tế văn bản là hai yếu tố đi liền nhau trong quan hệ tương hỗ.

Sự phân chia hệ thống nhân vật truyện truyền kì của chúng tôi không căn cứ vào vai xã hội của nhân vật. Bởi chỉ có vai trò trong cấu trúc của nhân vật mới đạt tới tính chất ổn định nhất định, quy định sự tồn tại của cấu trúc. Để mô tả một cốt truyện truyền kì ra đời và vận hành, chúng tôi chọn ra hai mẫu: cốt truyện *Chuyện người con gái Nam Xương (Truyện kì mạn lục)* và *Hoa quốc kì duyên (Thánh Tông di thảo)*, sau đó tiến hành lược tả chúng, kết quả lược tả như sau:

Truyện thứ nhất:

Một cặp vợ chồng đang sống bình yên - Cuộc chiến tranh xảy ra khiến họ phân li - Đoàn tụ sau một thời gian - Thêm một mâu thuẫn dẫn đến phân li lần hai - Người vợ trở về trước khi ra đi mãi.

Truyện thứ hai:

Người cháu đang sống cùng gia đình người chú ruột - Bất hòa xảy ra, anh ta bỏ đi - Năm mơ được làm phò mã - Trở về, thi đỗ, đi đánh giặc - Tiếp tục ra đi không trở về.

Khái quát các câu chuyện trên ta được chuỗi sự kiện với bản chất cấu trúc như sau:

A [Trạng thái cân bằng quy ước] - B [Vật cản phá vỡ sự cân bằng] - C [trở lại trạng thái cân bằng] - D [Trạng thái cân bằng lại bị phá vỡ] - E [Tái lập trạng thái cân bằng, chuẩn bị cho sự phá vỡ] - F...

Mỗi lần sự cân bằng bị phá vỡ là một biến cố, câu chuyện có ba biến cố B, D và E. Ba biến cố này chính là số biến cố mà nhân vật Vũ Thị Thiết tạo ra trong *Truyện kì mạn lục*. Đối với *Hoa quốc kì duyên*, số biến cố là 4 do nhân vật Chu Sinh có 3 lần ra đi (bỏ nhà chú đi; bỏ cõi trần đi làm phò mã trong giấc mơ; trở về đánh giặc Vũ Văn Hối; bỏ cõi trần đi không trở về). Chúng ta có thể tìm thấy một số truyện có nhân vật và tiến trình cốt truyện đồng dạng với hai mẫu ở trên: tương ứng với truyện thứ nhất là: *Chuyện nàng Túy Tiêu, Đồi tưng ở Long cung*; tương ứng với truyện thứ hai là: *Từ Thức lấy vợ tiên, Phạm Tử Hư chơi thiên tào*.

Mỗi quyết định bất thường và các tình huống đột biến trong chuỗi truyện này đều khiến viên quan thay đổi toàn bộ trạng thái tồn tại đã có. Mỗi lần thay đổi như vậy là một biến cố. Điểm chung trong các câu chuyện lược kể trên là nhân vật vượt qua ranh giới bất ngờ xảy đến để thay đổi trạng thái sống. Về mặt định lượng, sự khác nhau giữa các cốt truyện là có bao nhiêu lần nhân



vật vượt qua ranh giới, tức là có nhiều hay ít biến cố, đồng nghĩa với cốt truyện phồn tạp hay đơn giản. Về mặt tư tưởng, điểm khác nhau lại nằm ở khía cạnh nhân vật đóng vai xã hội gì và tính chất của ranh giới là gì. Như vậy, chỉ cần xác định được cấu trúc cốt truyện, trong đó nhân vật là trung tâm hoạt động, việc xác định vấn đề tư tưởng sẽ trở nên dễ dàng.

Từ sự phân tích về vai trò của nhân vật kiến tạo ở trên, chúng tôi nhóm nhân vật truyện truyền kì vào ba hệ thống dưới đây:

Hệ thống 1: nhân vật kiến tạo: về mặt xã hội thường là những phụ nữ xinh đẹp, tài giỏi; người học trò; nhà buôn; nhà sư. Loại hình nhân vật kiến tạo là tập hợp các nhân vật thuộc kiểu luôn tìm cách vượt qua rào cản để thay đổi trạng thái tồn tại ổn định ban đầu. Mỗi lần vượt ranh giới hay một biến cố kéo theo một chùm sự kiện. Vì thế nhân vật kiến tạo là đầu mối của các biến cố và các sự kiện đi theo biến cố đó.

Hệ thống 2: nhân vật trung gian: người hỗ trợ và những người đối lập, về mặt xã hội thường là người mẹ già, đưa con nhỏ, người bà con, dân làng, những người thuộc thế giới khác. Loại hình nhân vật thứ hai có vai trò hạn chế hơn so với nhân vật kiến tạo. Vai trò cấu trúc của nó là dẫn dắt nhân vật kiến tạo ở khoảng trung gian giữa các biến cố. Thực chất sự dẫn dắt này cũng chính là trợ lực.

Hệ thống 3: nhân vật đồng hành: nhân vật thường xuất hiện cùng nhân vật kiến tạo, về mặt xã hội thường tương đồng với vai xã hội của hệ thống nhân vật kiến tạo. Trong các truyện truyền kì cụ thể, hai loại nhân vật này thường trong vai có quan hệ thân thiết như vợ - chồng, cặp tình nhân, bạn bè, thầy trò hay các quan hệ ruột thịt. Để sự phá bỏ ranh giới của nhân vật kiến tạo trở nên logic, nhân vật đồng hành ra đời. Xét trên góc độ cấu trúc, loại nhân vật này trợ lực nhân vật kiến tạo bằng cách thường xuyên xuất hiện trong truyện như là nguyên nhân dẫn đến hành động biến cố của nhân vật kiến tạo.

Loại hình nhân vật kiến tạo là trung tâm của cốt truyện truyền kì. Đúng như luận điểm của IU. Lotman về sự hoạt động của nhân vật trong cấu trúc truyện kể, đôi khi sự vượt qua ranh giới của nhân vật vừa làm thay đổi trạng thái sống vừa làm biến đổi thậm chí đảo vị trí vai trò của nó: trở thành vật cản trong một biến cố khác.

## **2.2. Chức năng của các loại hình nhân vật trong sự vận hành cốt truyện**

### **2.2.1. Nhân vật kiến tạo - dịch chuyển qua các ranh giới**

Hoạt động của nhân vật kiến tạo trước hết là hoạt động dịch chuyển từ không gian hiện thực tới không gian tưởng tượng. Khái niệm “dịch chuyển” chúng tôi dùng ở đây để chỉ những hoạt động chuyển đổi không gian đặc biệt của nhân vật mà nhờ đó một biến cố xuất hiện, nói cách khác, hoạt động của nhân vật kiến tạo là sự hoạt động có tính chức năng. Trong suốt “vòng đời” của mình, nhân vật kiến tạo có hàng chục lần hoạt động trong một không gian cụ thể nào đó, nhưng số lần dịch chuyển lại rất ít ỏi. Dấu hiệu chuyển đổi không gian trong các truyện truyền kì thường rất rõ ràng, chẳng hạn như: Vũ Thị Thiết (*Chuyện người con gái Nam Xương - Truyền kì mạn lục*) từ trần gian xuống thủy cung rồi lại trở về trần gian; Chu Sinh (*Duyên lạ ở Hoa Quốc - Thánh Tông di thảo*): cõi thực - cõi mộng - cõi thực; Bích Châu (*Truyện đèn thiêng ở cửa bể - Truyền kì tân phả*): trần gian - cõi mộng. Tổng số lần dịch chuyển là tất cả những lần nhân vật vượt qua một không gian đến một không gian khác bất luận chiều đi hay chiều về. Theo đó, Vũ Thị Thiết có 3 lần dịch chuyển, Chu Sinh có 4 lần, Bích Châu có 3 lần.

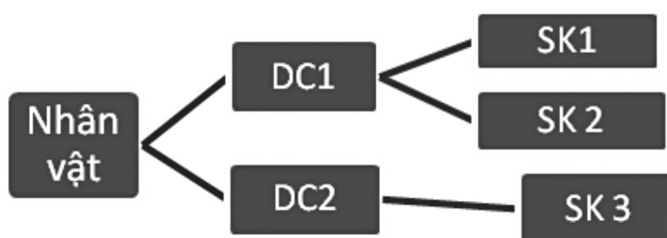
Phương tiện nhà văn cấp cho nhân vật kiến tạo để thực hiện chức năng của mình là khả năng thần thông, biến dạng và đầu thai. Truyện truyền kì thường xuất hiện các nhân vật là ác thần hay ma quái biến dạng thành người để đạt mục đích trong thế giới con người. Con chuột (*Chuyện tinh chuột*) biến thành người học trò để gian dâm với vợ anh ta, cáo và vượn (*Chuyện bữa tiệc đêm ở Đà Giang*) hóa thành tú tài và xử sĩ để can gián vua, hồn ma Nhị Khanh, Thị Nghi, hồn cây đào, cây liễu... đều hóa thành những cô gái xinh đẹp. Yêu nữ Châu Mai có khi biến thành những hình thù kì dị “đầu to bằng bánh xe”, “hai đầu sáu mình”, có khi lại biến thành cô gái đẹp. Dâm thần Ma La (*Chuyện Hà Ô Lôi*) biến thành Đặng Sĩ Doanh để chiếm đoạt vợ anh ta. Sự biến dạng của nhân vật đã kéo theo một dãy các chi tiết liên quan, đưa chúng vào “guồng máy” cốt truyện. Trong Truyện tinh chuột, hai vợ chồng có sự hiểu lầm. Từ đó một tình huống mới xuất hiện: phân biệt chồng thật, chồng giả. Câu chuyện tiếp tục được kể từ các chi tiết như vậy. Thiếu các chi tiết biến dạng, biến cố sẽ không xảy ra, hoạt lực của cốt truyện trở nên suy yếu.

Nhân vật kiến tạo thường có thêm một hình thức dịch chuyển khác là đầu thai chuyển kiếp. Trong Truyện nghiệp oan của Đào Thị, Đào Hàn Than và sư Vô Kỳ sau khi chết đã đầu thai vào nhà Ngụy Nhược Chân, vợ Nhược Chân nằm mơ thấy hai con rắn cắn vào mạng sườn ở nách bên tả, sau đó có mang, sinh được hai con trai. Một kiếp khác bắt đầu. Truyện Tái sinh sự tích ra đời vào thế kỷ XIX kể về sự tái sinh kì lạ của Hoàng Văn Bào cũng là một trong số truyện thể hiện chức năng biến dạng của nhân vật. Sự đổi kiếp của các nhân vật kể trên không đơn giản chỉ là duy trì sự sống theo quan niệm nhân dân mà nó còn cho thấy chức năng duy trì cốt truyện và thể hiện vai trò của nhân vật với cốt truyện.

Theo hướng ngược lại với sự biến hóa trên, nhân vật có thể chuyển dạng thành một hình thức yêu ma sau khi có sự can thiệp của các pháp sư hay đạo sĩ. Giống tinh chuột dưới kiếm khí của gươm thần Phù Đổng phải lộ nguyên hình là con chuột ngũ sắc chết gục ở sân, hồn ma Thị Nghi trúng phải bùa của thầy thuốc hiện nguyên hình là một bộ xương trắng. Hai cái thầy Long Thúc, Long Quý - hai con trai của Ngụy Nhược Chân do hồn ma Đào Hàn Than và Vô Kỳ đầu thai thành - dưới phép thuật của sư Pháp Vân cũng phải trở về nguyên dạng là hai con rắn vàng, lấy hòn đá mà sư cụ trao cho ném vào thì hóa ra tro. Hai hồn hoa Liễu Nhu Nương, Đào Hồng Nương đến lúc thác hóa lại trở về đúng là những cánh hoa bay vèo lên trên không. So với khả năng và chức trách duy trì cốt truyện của sự biến dạng thành người, kiểu biến dạng trở lại thành yêu ma này mang nặng tính đạo đức hơn. *Truyện kì mạn lục* là tập truyện có hàng loạt hình ảnh yêu ma bị trấn yểm, buộc phải hiện nguyên hình vào cuối truyện, điều đó liên quan đến mục đích xây dựng nhân vật kiêu này được phát biểu không ít lần trong các lời bàn cuối truyện.

Sự tác động của chức năng dịch chuyển của nhân vật kiến tạo đến diễn tiến cốt truyện truyện truyền kì được chúng tôi hình dung qua mô hình sau:

*Mô hình sự dịch chuyển không gian của nhân vật kiến tạo trong truyện truyền kì trung đại*



Mô hình trên biểu thị, nhân vật kiến tạo với mỗi dịch chuyển (DC) sẽ tạo ra các sự kiện (SK) hoặc chùm sự kiện tương ứng.

Trong *Truyện kì mạn lục*, nhân vật Vũ Thị Thiết của Nguyễn Dữ tạo ra 2 biến cố (BC):

BC1: Từ không gian gia đình, nhân gian > không gian cung đình, thủy cung. Các sự kiện (SK) xuất hiện theo đó: SK1: được người thủy cung trợ giúp, cứu sống; SK2: gặp Phan Lang và biết được tình hình ở cõi nhân gian.

BC2: Từ không gian cung đình, thủy cung > nhân gian. Các sự kiện (SK) xuất hiện theo đó: SK1: gặp lại chồng bày rõ sự tình; SK2: từ biệt nhân gian.

Du thám và trốn chạy là hai khái niệm chúng tôi dùng định danh cho mục đích các nhân vật khi thực hiện hành động dịch chuyển không gian. Khi thấy thế giới này bất ổn, nhân vật chủ động đi đến thế giới khác hòng giải quyết sự bế tắc. “Thế giới khác” trong truyện truyền kì vốn không phải thế giới mà nhân vật thuộc về, nên ở đây không phải sự trở về như trong các truyện cổ dân gian, ở đây là sự ra đi. Quan niệm tương thông vô ranh giới giữa các không gian trong truyện cổ dân gian giải thích việc Thánh Gióng về trời, các bà tiên, ông bụt xuất hiện ở nhân gian trợ giúp người nghèo chỉ là những hành động thông thường hàng ngày, không phải là các biến cố có ảnh hưởng đến biến cố cốt truyện. Trong khi Vũ Nương, Chu Sinh, Từ Thức phải chết đi, bị xua đuổi hay tự mình từ bỏ thế giới quan trường trước khi đạt được sự chuyển đổi không được dự toán trước. Ranh giới hay trở lực càng lớn thì biến cố càng hàm chứa ý nghĩa. Một bên là thế giới nhân gian với sự khắc nghiệt về phân biệt đẳng cấp, giới tính, của cải, rồi các hành vi che đậy sự thật, bên kia là thế giới không còn hổ ngăn đẳng cấp, sự thật (cả sự thật thân phận cá nhân lẫn sự thật lịch sử) được phơi bày là một cặp đối lập nhị phân, hay hai “trường ngữ nghĩa” trong quan điểm của IU. Lotman. Nhân vật chuyển từ thế giới này sang thế giới kia không gì khác là “sự di chuyển qua ranh giới của trường ngữ nghĩa”. Trường ngữ nghĩa thứ nhất là *sự lệ thuộc*, trường ngữ nghĩa thứ hai là *sự tự do*.

Thế giới mà mỗi nhân vật đi đến không giống nhau, nhưng đối với sự phát triển của cốt truyện sự dị biệt đó hầu như không quan trọng một khi nhân vật vẫn có thể chuyển từ không gian này sang không gian khác. Ở nhiều truyện, nhân vật kiến tạo là người phụ nữ bất hạnh đều có chung một hành trình theo kiểu: Từ trần thế gặp cảnh bất hạnh - Đi đến một thế giới khác, tại đây (có thể) được giải kiếp nạn - Tiếp tục ở một thế giới khác với địa vị khác. Đối với trường hợp nhân vật kiến tạo là người nam, học trò, quan lại, cốt truyện thường được diễn tiến: Từ trần thế gặp người đẹp (nhân vật bí ẩn nào đó) - Đi vào thế giới khác (mộng), tại đây có sự kiện làm thay đổi nhận thức (ý thức) - Trở lại thế giới ban đầu. Cấu trúc - tư tưởng của hoạt động dịch chuyển cho người đọc thấy rõ câu chuyện được kể thực sự là câu chuyện về ai, được tổ chức ra sao và có thể có tư tưởng chủ đạo gì. Có thể khẳng định rằng: dịch chuyển vượt qua các ranh giới không gian là thuộc tính bản chất của mọi nhân vật kiến tạo trong truyện truyền kì.

### 2.2.2. Loại hình nhân vật trung gian - chức năng môi giới

Nhà Đông phương học người Nga N. I. Konrad dùng khái niệm “kẻ môi giới văn học” để chỉ những yếu tố có vai trò truyền bá văn học từ vùng lãnh thổ này qua vùng lãnh thổ khác, như trường hợp văn bản thơ Bạch Cư Dị được truyền tới quần đảo Nhật Bản giai đoạn sơ kỳ phong kiến, hay các nghệ nhân kể thoại bản, hình ảnh chiếc mặt nạ trong nghệ thuật sân khấu ở Trung Quốc, Nhật Bản, ... Đó là góc nhìn từ các quan hệ so sánh văn học.

Chúng tôi dùng khái niệm “môi giới” để chỉ vai trò của một loại nhân vật đối với hành động dịch chuyển của nhân vật kiến tạo, qua đó, tác động đến vận động cốt truyện thông qua các hành động môi giới. Nếu tạm gọi nhân vật kiến tạo là A, nhân vật trung gian là B thì B xuất hiện để kết nối A với một câu chuyện khác do chính A đóng vai trò trung tâm. Sự xuất hiện của B khiến cốt truyện tổng thể có sự liên kết. Dưới đây chúng tôi khảo sát hai trường hợp như vậy trong tập *Thánh Tông di thảo*.

Trường hợp thứ nhất: nhân vật “nhà nho già” trong *Nhị thần nữ truyện* (Truyện hai thần nữ). Cốt truyện của *Nhị thần nữ truyện* có hai biên cố đáng lưu ý:

1. Hai thần nữ xuất hiện trong vai những người thầy bói (A).
2. Nhà nho già xuất hiện phê phán hai thầy bói (B).

Từ (B), hai câu chuyện về cuộc đời quá khứ cùng nút mở cho hai câu chuyện ấy của (A) diễn ra.

(A): (A1) - câu chuyện 36 năm trước của vị thần nữ già vốn là cháu dâu Long vương,...

(A2) - câu chuyện quá khứ của vị thần nữ trẻ: vốn là vợ Sơn thần,....

Tính hợp lý của việc tác giả cho (B) có địa vị của một nhà nho là không phải bàn cãi. Song, điều quan trọng hơn là (B) nhất định phải *xuất hiện* cùng với hành động *phê phán* để (A) hồi tưởng các câu chuyện quá khứ. Bởi thật phi logic nếu (A) đang hành nghề một cách bình thường lại tự động kể ra câu chuyện không liên quan đến ai. Trong một truyện khác: *Hoa Quốc kì duyên* (Duyên lạ ở Hoa Quốc), vai trò (B) thuộc về hai vợ chồng người chú của Chu Sinh, trong đó, người thím hay mắng nhiếc, đặt điều kể tội, người chú cuối cùng đành ruồng bỏ cháu. Hành động đặt điều và phê phán của (B) đẩy nhân vật kiến tạo (A) ra khỏi nhà, vô tình tạo điều kiện để (A) đi vào cuộc hành trình của mình: giấc mơ. (B) (người chú) còn xuất hiện thêm một lần nữa khi Chu Sinh hoàn tất giấc mộng thứ nhất của mình trở về. Lần xuất hiện thứ hai này, (B) tiếp tục môi giới để (A) đi vào câu chuyện thứ hai và hoàn thành nốt giấc mộng lần trước.

Trường hợp nhân vật Chu Sinh, Sinh trở về nhà chú, sau đó đi thi đỗ đạt - lấy vợ, sinh con - đi đánh giặc. Giấc mộng của Chu Sinh hoàn kết: trên đường đi đánh giặc, Sinh nằm mơ trở lại vương quốc lần trước, gặp người xưa cảnh cũ – quay trở về nhân gian, sau đó qua đời. Hành trình của Chu Sinh chỉ có thể được bắt đầu từ sự kiện anh ra trở về nhà người chú sau hai năm, liền đó được chú giới thiệu và gả cưới cho người con gái nuôi tên Đồng Nhân. Như vậy, cả hai lần Chu Sinh đi vào thế giới khác đều có sự giúp sức của nhân vật người chú với vai trò môi giới. Nhìn chung, các hành động môi giới của (B) thường nằm ở hai cực: hoặc là xua đuổi, hoặc là trợ giúp, qua đó, đẩy (A) vào hoàn cảnh đối lập với trạng thái vốn có.

Các hành động môi giới của (B) hợp logic ở chỗ: (A) có thể không cần tới (B) để đi vào thế giới của giấc mơ nhưng ý nghĩa câu chuyện sẽ thay đổi. Bỏ yếu tố môi giới, cốt truyện gốc sẽ trở thành một cốt truyện khác như sau: Chu Sinh, chàng trai mồ côi từ nhỏ, sáng dạ nhưng lười biếng, nằm ngủ mơ đến một vương quốc khác - Được tôn làm phò mã, kết hôn với công chúa - Tỉnh mộng, trở về cõi thực, lấy vợ sinh con, thi đỗ, đi đánh giặc - Nằm mơ trở lại vương quốc cũ - Trở về cõi thực từ biệt rồi qua đời. Nhân tố (B) thực chất là biểu hiện của tính xã hội mà (A) sống ở hai mặt: gia đình, huyết thống và quan niệm cổ truyền trong xã hội: người chú (B) là chú ruột của Chu Sinh (A), nuôi dưỡng Chu Sinh theo di nguyện của người anh trai quá cố và quan niệm xã hội: người thúc đẩy (A) đi theo con đường truyền thống: học hành - thi cử - lập công danh - lập gia

thất. Sự trở về hay từ bỏ người chủ để ra đi của Chu Sinh chính là trở về và từ bỏ sợi dây xã hội ràng buộc. Khi (B) không tồn tại đồng nghĩa với việc tác phẩm đã bị tước đi ý nghĩa đó, chúng tôi tin rằng hoàn toàn nằm ngoài mong muốn của tác giả. Chúng ta biết rằng, người vợ ở cõi thực của Chu Sinh tên Đồng Nhân trên thực tế cũng không phải là người phạm, mà là hầu gái của người vợ trong mộng của Chu Sinh (Mộng Trang). Đáng lưu ý ở chỗ, Đồng Nhân để đến được nhân gian cũng phải nhờ đến sự môi giới của (A).

Nhân vật đạo sĩ hay các viên quan âm phủ trong *Truyện kì mạn lục* là hình thức môi giới lộ liễu nhất mà chúng ta có thể thấy trong các truyện truyền kì. Bản thân “lí lịch” của các nhân vật này đã thể hiện một trạng thái sống trung gian giữa thế giới trần gian với thế giới siêu nhiên, giữa người và ma quỷ. Nếu nhìn nhận đạo sĩ hay các quan âm phủ như một thủ pháp tượng trưng, chúng ta thấy đó là hình ảnh của quyền lực. Hành động thi triển pháp thuật và phán xử của họ là hiện thân của sự chế ngự, hòng lập lại thế giới theo quy tắc thông thường đã có. Nhân vật sau khi dịch chuyển, dưới sự tác động của đạo sĩ hay quan âm phủ bị bại lộ thân phận, do đó phải thay đổi kiếp sống hiện tại. Vị đạo nhân gọi âm binh bắt hồn ma Nhị Khanh và Trần Trung Ngô *Chuyện cây gạo* mang đi; đạo sĩ cứu viên quan họ Hoàng (*Chuyện yêu quái ở Xương Giang*) khỏi thế giới điên loạn, còn vị quan âm phủ phán xử trả lại thanh danh cho anh ta,... là những ví dụ điển hình cho loại nhân vật môi giới có quyền lực trong truyện truyền kì. Hành động môi giới: can thiệp quyền lực vào nhân vật kiến tạo làm thay đổi trạng thái sống hiện tồn của nó là cách tự nhiên nhất tác giả dùng để thúc đẩy biến cố cốt truyện.

### 2.2.3. Nhân vật đồng hành - chức năng đối ứng

Khái niệm “đồng hành” chúng tôi dùng chỉ sự tồn tại song hành trong toàn cốt truyện của một loại hình nhân vật với nhân vật kiến tạo. Thế nào là tồn tại song hành? Tức là loại nhân vật này luôn luôn là nguyên nhân dẫn đến các hành động vượt qua ranh giới/ không gian giới định/ trường ngữ nghĩa của nhân vật kiến tạo dù không nhất thiết phải xuất hiện từ đầu chí cuối tác phẩm. Các hành động của loại nhân vật này thường dẫn đến một biến cố cốt truyện mà biến cố quan trọng nhất là nhân vật kiến tạo dịch chuyển không gian. Đối với logic sự kiện, nó giải thích cho các sự kiện lớn trong hành trình nhân vật kiến tạo xảy ra một cách hợp lý, chẳng hạn như: trong *Chuyện người nghĩa phụ Khoái Châu*, sự kiện người chồng vắng nhà (ra trận không trở về) dẫn tới hành trình bảo vệ đức trung trinh của vợ anh ta, còn khi người chồng lâm vào bài bạc lại dẫn tới bi kịch tự sát của cô vợ. Chúng tôi dùng khái niệm “đối ứng” với nội hàm trên.

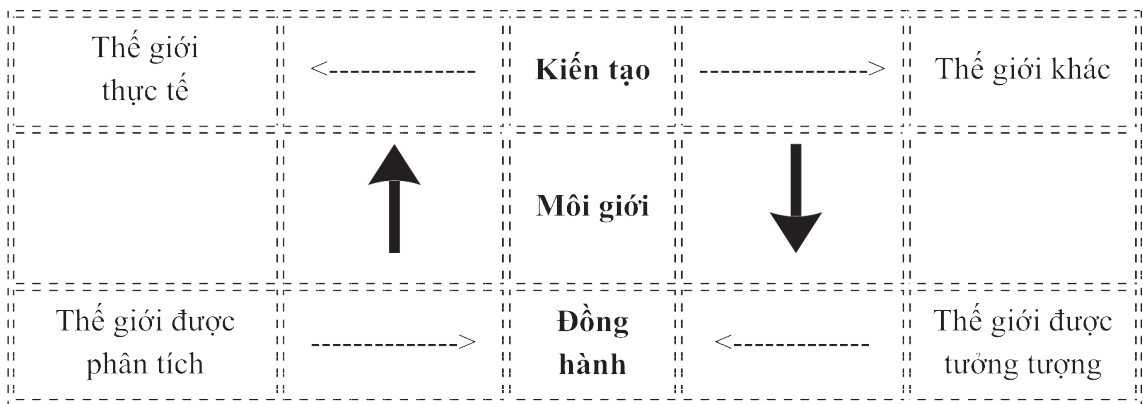
Vai trò đồng hành của nhân vật thường thể hiện dưới hình thức gây cản trở hoặc trợ giúp, trong một số truyện, kiểu nhân vật này thực hiện cả hai hình thức trên. Sự kiện “lập đàn tràng ở bến Hoàng Giang” ở cuối truyện giải thích cho màn tái xuất hiện của Vũ Nương. Trương Sinh cản trở Vũ Thị Thiết giải thích nỗi hàm oan, nhưng trợ giúp nhân vật này hiển linh trở về. Trong *Truyện đền thiêng của bề* (*Truyện kì tân phá*), vai “vị vua” (nhà Trần) cản trở lời khuyên không được xuất quân của Bích Châu nên dẫn đến tai họa cho nàng, nhưng một vị vua khác (triều Lê) lại hỗ trợ linh hồn nàng trở về báo mộng,... Tuy nhiên đa phần nhân vật đồng hành đóng vai kẻ “gây cản trở” hoặc người “trợ giúp” như trường hợp các nhân vật “thần thường luồng” (*Chuyện đối tượng ở long cung - Truyện kì mạn lục*), Đinh Hoàn (*Liệt nữ ở An Ấp - Truyện kì tân phá*).

Nhìn chung, ở khía cạnh tác động đối với tiến triển cốt truyện, hai loại hình nhân vật này hỗ trợ nhau, vì vậy, nếu nhân vật môi giới chỉ có vai trò kết nối nhân vật kiến tạo với câu chuyện của anh ta mà không có địa vị đáng kể trong cốt truyện thì nhân vật đồng hành tham gia sâu vào tổ chức câu chuyện.

### 2.3. Bước đầu khái quát mối quan hệ giữa các loại hình nhân vật

Mối quan hệ giữa các loại hình nhân vật trong truyện truyền kì thực chất là quan hệ giữa các chức năng đã trình bày ở trên. Quan hệ giữa chúng được chúng tôi mô hình hóa như sau:

*Mô hình mối quan hệ giữa các loại hình nhân vật truyện truyền kì trung đại Việt Nam*



Mô hình trên của chúng tôi được gợi ý từ mô hình 6 tác tổ trong nghiên cứu truyện kể dân gian của nhà cấu trúc luận người Pháp A. Greimas. Khác với mô hình các *tác tổ hành động* trong truyện kể của A. Greimas, chúng tôi mô hình hóa chức năng cơ bản của loại nhân vật trong không gian tồn tại giữa chúng. Mô hình này chỉ ra sự phân bố chức năng như sau: thế giới thực tế được hiểu là thế giới của người phạm, thế giới đang tồn tại; thế giới khác là thế giới không đang tồn tại, có tính lý tưởng. Trong toàn câu chuyện, nhân vật kiến tạo tồn tại giữa hai thế giới đó. Khi loại nhân vật này chuyển thế giới sống là lúc câu chuyện có sự rẽ nhánh, nhân vật môi giới xuất hiện làm nhiệm vụ chuyển nối. Trong sự hoán chuyển thế giới của nhân vật kiến tạo, nhân vật đồng hành đóng vai một tác tử có thể gây hại hoặc hỗ trợ. Hai dạng tác động này đều đưa nhân vật kiến tạo chuyển đổi thế giới một cách hợp lý. Khi yếu tố “môi giới” không cần thiết phải tồn tại thì kiểu nhân vật đồng hành cùng với chức năng của nó vẫn *tương tác* với nhân vật kiến tạo đến cuối truyện để bộc lộ ra một ý nghĩa đặc biệt nào đó. Chúng tôi làm rõ vấn đề này qua trường hợp *Chuyện người con gái Nam Xương (Truyện kì mạn lục)* - một trong những tác phẩm tiêu biểu của loại truyện truyền kì.

Trước tiên, chúng ta xét đến trường hoạt động của các loại hình nhân vật.

*Trường hoạt động của nhân vật kiến tạo Vũ Thị Thiết*

Thế giới thực tế	<b>Vũ Thị Thiết</b>	Thế giới khác
Chồng đi chinh chiến		Long cung
Sinh con và nuôi con nhỏ		
Bị vu oan		Được minh oan và giải thoát

*Trường hoạt động của nhân vật đồng hành Trương Sinh*

Thể giới được phân tích (của lý trí)	<b>Trương Sinh</b>	Thể giới được tưởng tượng
Hiểu nhầm lời đứa trẻ mà nghi ngờ vợ		Người vợ phản bội trong thời gian mình vắng nhà
Nhận ra sai lầm		Người vợ trở về

Mối quan hệ nhân vật đồng hành và nhân vật kiến tạo là quan hệ tương tác. Nhân vật đồng hành thực hiện cả hai tác động: cản trở (opposant) và trợ giúp (adjuvant). A. Greimas gọi đây là hai yếu tố nằm trên trục quyền lực trong cấu trúc tự sự. Bằng hành động nghi oan và từ chối mọi lời giải thích, Trương Sinh coi như thực hiện tác động tâm lý để Vũ nương tự trầm, tức là Vũ nương từ bỏ thể giới hiện thực khắc nghiệt đang sống. Đến cuối truyện, Trương Sinh lại thực hiện một tác động hỗ trợ: sau khi được Phan Lang từ long cung trở về báo tin Vũ nương, Trương Sinh y lời mà lập một đền giải oan mong nàng trở về. Trong câu chuyện này, Vũ nương với vai trò nhân vật kiến tạo, mỗi bước chuyển lớn có khả năng kéo theo một nhánh tình tiết đi kèm, nhưng Trương Sinh mới là nhân vật chủ động đưa ra các tác động để hình thành nên quan hệ trên “trục quyền lực” trong cấu trúc truyện.

Hai nhân vật môi giới của truyện này là cậu bé Đản và Phan Lang. Cả hai đều làm nhiệm vụ đưa thông tin đến nhân vật đồng hành: Đản cho biết “cha” của cậu hằng đêm vẫn đến, Phan Lang cho biết “nhà cửa của tiên nhân, cây cối thành rừng, phân mộ của tiên nhân, cỏ gai lấp mắt”, “còn tiên nhân mong đợi nương tử”, đồng thời chuyển tín hiệu “chiếc hoa vàng” đến Trương Sinh. Thông tin của Đản và Phan Lang tạo ra lý do để nhân vật đồng hành Trương Sinh thực hiện hai loại tác động đến nhân vật kiến tạo như đã trình bày. Cũng thông qua loại nhân vật môi giới, nhân vật kiến tạo tác động đến nhân vật đồng hành. Các thông tin: “bố Đản đêm nào cũng tới”, “nên lập một đền giải oan ở bên sông” đều nhắm tác động đến đích là Trương Sinh thông qua Đản và Phan Lang. Hai loại nhân vật này tác động qua lại nhau hình thành một chuỗi các tác động. Vũ Nương tác động đến Trương Sinh chỉ là khởi đầu của biến cố, ở chiều ngược lại, tác động của Trương Sinh đưa chuỗi tác động đến đích cuối cùng của nó là tạo ra một biến cố, đồng nghĩa với việc Vũ Nương vượt qua một ranh giới không gian (Vũ Nương đến long cung và Vũ Nương từ long cung trở về). Sự tác động qua lại giữa Vũ Nương và Trương Sinh giống như một chu trình, trong đó, hướng tác động từ Vũ Nương thuộc về chu trình vào, hướng tác động của Trương Sinh thuộc về chu trình ra. Đó chính là sự khác nhau bản chất trong hành động của hai loại hình nhân vật này.

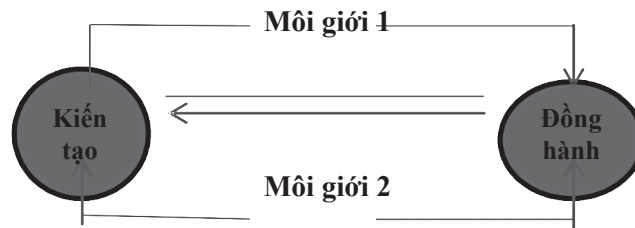
Chúng ta có thể hình dung tác động qua lại giữa các nhân vật trong Truyện người con gái Nam Xương qua mô hình dưới đây:

Quy ước:

- Tác động gián tiếp
- Tác động trực tiếp (hỗ trợ hoặc gây hại)

Môi giới 1: nhân vật bé Đản

Môi giới 2: nhân vật Phan Lang



Sơ đồ mối quan hệ giữa các loại hình nhân vật

Mô hình trên cho thấy, trong *Truyện người con gái Nam Xương*, nhân vật đồng hành đồng thời có tác động hỗ trợ và tác động gây hại đến nhân vật kiến tạo, nhân vật kiến tạo tác động gián tiếp đến nhân vật đồng hành thông qua hai nhân vật môi giới. Nhân vật môi giới thường tác động trực tiếp đến các quyết định của nhân vật đồng hành, nhưng đối với nhân vật kiến tạo thì nó lại giống như một người truyền tin hay nói cách khác, sự tác động của nó là gián tiếp. Mô hình về mối quan hệ giữa các loại hình nhân vật sẽ có những biến động ở những truyện khác nhau, song vai trò của từng loại hình nhân vật trong vận động cốt truyện cũng như vai trò tác động của nhân vật môi giới đối với hai loại hình còn lại không hề thay đổi. Mô hình đó cho phép chúng ta có được nhận thức chung về các loại hình nhân vật và sự hoạt động của nó trong hoạt động cốt truyện truyện truyền kì.

### 3. Kết luận

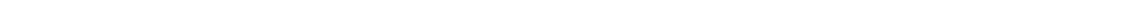
Như đã trình bày ở trên, vấn đề phân chia ranh giới truyện truyền kì trung đại Việt Nam hiện nay vẫn chưa hoàn toàn thống nhất. Trong bài, chúng tôi chọn ra một số tập được cho là tiêu biểu để mô tả, chứng minh tính chất loại hình của loại truyện này: *Truyện kì mạn lục*, *Thánh Tông di thảo*, *Truyện kì tân phả*. Ở khía cạnh cấu trúc – chức năng của nhân vật, hầu như toàn bộ các tác phẩm truyện kì thời trung đại có chung đặc điểm: tồn tại 3 loại hình nhân vật có các chức năng khác nhau trong hoạt động cốt truyện. Nhân vật kiến tạo có chức năng tạo ra các biến cố thông qua hoạt động vượt qua ranh giới, phổ biến nhất là dịch chuyển không gian. Để thực hiện điều đó, nhân vật kiến tạo cần tới sự dẫn dắt trung gian của nhân vật môi giới và sự trợ giúp hoặc cản trở của nhân vật đồng hành. Chúng tôi hình dung mối quan hệ giữa các loại hình nhân vật như một chu trình trong đó biến cố quan trọng đầu tiên và cuối cùng xuất phát từ tác động trực tiếp của nhân vật đồng hành. Nhân vật môi giới làm nhiệm vụ của mình khi tác giả cần di chuyển hợp lý các tương tác giữa hai loại nhân vật còn lại, từ đó hướng tới sự kiện nhân vật kiến tạo thực hiện thay đổi không gian, tức là các biến cố xảy ra.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lại Nguyên Ân, Bùi Văn Trọng Cường (biên soạn), *Từ điển văn học Việt Nam*, quyển một, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (1995).
2. Nguyễn Huệ Chi (Chủ biên) (1993), *Tuyển tập Truyện truyền kì Việt Nam, tập 1*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Đoàn Lê Giang, *Vũ nguyệt vật ngữ của Ueda Akinara và Truyện kì mạn lục của Nguyễn Dữ*, Tạp chí Nghiên cứu văn học, số 01, (2010).



4. Bửu Kế, *Từ điển Hán - Việt từ nguyên*, Nhà xuất bản Thuận Hóa, Huế, (1999).
5. Nguyễn Tôn Nhan, *Từ điển văn học cổ điển Trung Quốc*, Nxb Văn nghệ thành phố Hồ Chí Minh, (1999).
6. Nguyễn Xuân Nghĩa, *Giới thiệu phương pháp phân tích cấu trúc các dữ kiện định tính*, Tạp chí *Khoa học xã hội*, số 5 (141), (2010).
7. Trần Nghĩa (Chủ biên), *Tổng tập tiểu thuyết chữ Hán Việt Nam*, tập 1, Nxb Thế giới, Hà Nội, (1997).
8. Lỗ Tấn, Lương Duy Tâm (dịch), *Sơ lược lịch sử tiểu thuyết Trung Quốc*, Nxb văn hóa, Hà Nội, (1996).
9. Khrapchenko, Lê Sơn, Nguyễn Minh (dịch), *Cá tính sáng tạo của nhà văn và sự phát triển của văn học*, Nhà xuất bản Tác phẩm mới, TP. Hồ Chí Minh, (1978).
10. N. I. Konrad, Trịnh Bá Đĩnh (tuyển chọn, giới thiệu), *Đông phương học*, Nxb Văn học, Hà Nội, (2007).
11. IU. Lotman, (nhiều người dịch), *Cấu trúc văn bản nghệ thuật*, Nxb Đại học quốc gia Hà Nội, (2007).
12. IU. Lotman, (nhiều người dịch), *Kí hiệu học văn hóa*, Nxb Đại học quốc gia Hà Nội, (2015).
13. Louis Hébert (Translated from the French by Julie Tabler), *Tools for Text and Image Analysis: An Introduction to Applied Semiotics*, <http://www.signosemio.com/documents/Louis-Hebert-Tools-for-Texts-and-Images.pdf>, (2011).
14. Louis Hébert, *The actantial model*, <http://www.signosemio.com/greimas/actantial-model.asp>
15. 任明华, 越南汉文小说研究, 上海古籍出版社, (2010).
16. 許慎, 說文解字, 中華書局, 北京, (1998).
17. 古添洪, 唐传奇的结构主义分析 (在叶舒宪 (编选) (2011) “结构主义神话学”中的从 235 页到 259 页) 陕西师范大学出版, (2011).



## TIẾP CẬN HỆ THỐNG QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC VÀ VẤN ĐỀ TỰ CHỦ, TỰ CHỊU TRÁCH NHIỆM

NGUYỄN LÊ HÀ\*

Khoa Tâm lý - Giáo dục và Công tác xã hội

### TÓM TẮT

*Hiện nay Bộ Giáo dục và Đào tạo sẽ ngày càng giao quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm nhiều hơn cho các cơ sở giáo dục đại học, để thực hiện được quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm thì việc quản trị trường đại học có ý nghĩa quan trọng đối với các trường. Bài báo trình bày một số tiếp cận hệ thống quản trị trường đại học và vấn đề tự chủ, tự chịu trách nhiệm đối với các trường đại học.*

**Từ khóa:** Quản trị trường đại học, Tự chủ, Hoạch định, Tổ chức, Lãnh đạo, Kiểm soát.

### ABSTRACT

#### **Approaching to the University Administration System and Problems of Autonomy and Self-Responsibility**

*In recent years, the Ministry of Education and Training has given more and more autonomy and self-responsibility to universities. To achieve success in these at universities, the management plays an important role. This paper presents some approaches to the university management and the problems of autonomy and self-responsibility.*

**Keywords:** University Administration, Autonomy, Planning, Organising, Leading, Control.

### 1. Quản trị

Thuật ngữ quản trị được giải thích bằng nhiều quan niệm khác nhau, do đó có nhiều cách định nghĩa thuật ngữ quản trị. Theo định nghĩa quản trị trong lý thuyết quản trị hiện đại chỉ ra các chức năng quản trị của James Stoner và Stephen Robbins nêu ra như sau: “*Quản trị là tiến trình hoạch định, tổ chức, lãnh đạo và kiểm soát những hoạt động của các thành viên trong tổ chức và sử dụng tất cả các nguồn lực khác của tổ chức nhằm đạt được mục tiêu đã đề ra*”. Từ định nghĩa này ta thấy trong quản trị có các công việc hoạch định, tổ chức, lãnh đạo và kiểm soát, phải được nhà quản trị thực hiện theo một trình tự nhất định, có hệ thống. Cũng từ định nghĩa trên ta thấy các nhà quản trị thực hiện các hoạt động quản trị nhằm đạt được mục tiêu của tổ chức. Những hoạt động quản trị nêu trên còn gọi là các chức năng quản trị. Hãy tìm hiểu các chức năng này:

- **Hoạch định:** Nhà quản trị phải xác định trước những mục tiêu và quyết định những cách tốt nhất để đạt được mục tiêu.

- **Tổ chức:** Đây là công việc liên quan đến sự phân bố và sắp xếp nguồn lực con người và những nguồn lực khác của tổ chức, sự phối hợp các nguồn lực để đạt được các mục tiêu.

- **Lãnh đạo:** Thuật ngữ này chỉ sự tác động của nhà quản trị đối với các đơn vị, sự giao việc cho những người trong tổ chức thuộc quyền quản lý của mình.

---

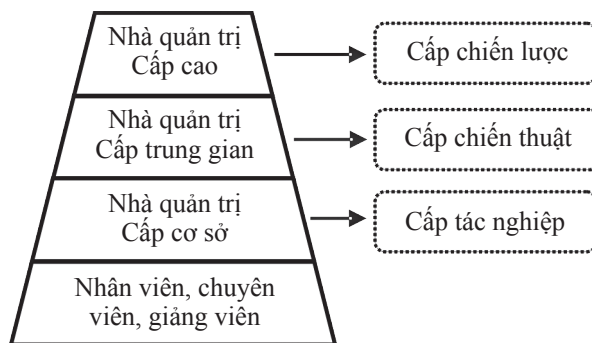
\*Email: [nguyenlehaqnu@gmail.com](mailto:nguyenlehaqnu@gmail.com)

Ngày nhận bài: 10/7/2017; Ngày nhận đăng: 25/11/2017

- **Kiểm soát:** Nhà quản trị cố gắng đảm bảo điều hành tổ chức của mình đi đúng mục tiêu đã đề ra. Nếu những hoạt động diễn ra trong thực tiễn đang có sự lệch lạc so với mục tiêu thì nhà quản trị sẽ đưa ra những điều chỉnh cần thiết.

Định nghĩa của Stoner và Robbins cũng chỉ ra rằng, nhà quản trị sử dụng tất cả những nguồn lực của tổ chức bao gồm: Nguồn lực tài chính, vật chất, thông tin, nguồn lực con người để đạt được mục tiêu. Trong những nguồn lực trên, nguồn lực con người là quan trọng nhất và cũng khó khăn nhất để quản lý. Yếu tố con người có ảnh hưởng quan trọng nhất đối với việc đạt mục tiêu của tổ chức. Tuy nhiên, các nguồn lực khác cũng tạo những động lực quan trọng cho sự phát triển, vì chúng là một hệ thống hỗ trợ lẫn nhau.

Để đảm bảo thực hiện đúng các chức năng quản trị, các tổ chức thường phân ra ba cấp quản trị phổ biến là cấp tác nghiệp (cấp cơ sở), cấp chiến thuật (cấp trung gian) và cấp chiến lược (cấp cao)

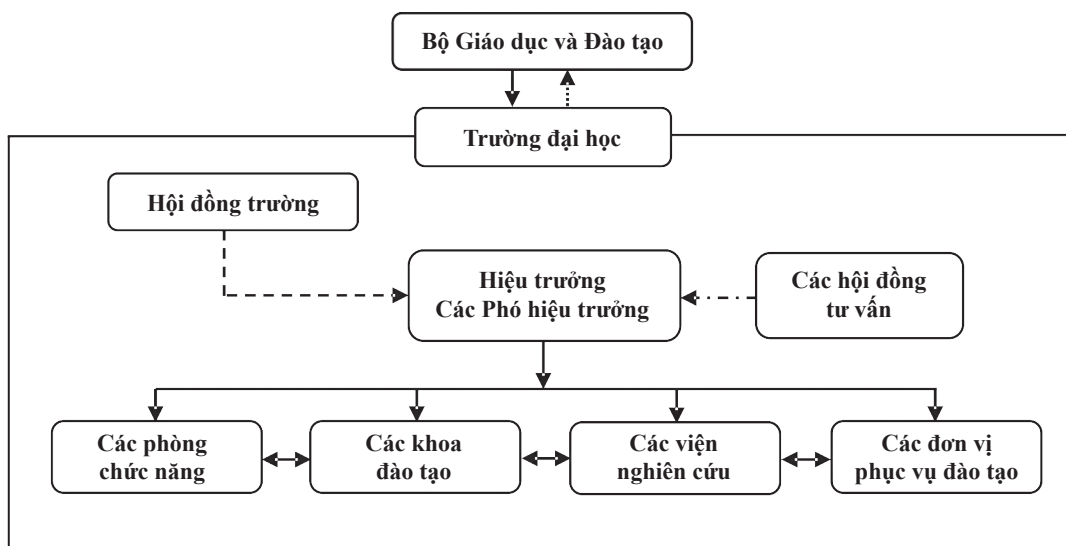


*Hình 1.1. Nhà quản trị và các cấp quản trị*

## 2. Quản trị trường đại học

### 2.1. Hệ thống quản trị trường đại học

Trường đại học (ĐH) là một tổ chức văn hóa, giáo dục của một địa phương có chức năng chính là đào tạo, cấp bằng cao đẳng, đại học, thạc sĩ, tiến sĩ và nghiên cứu khoa học chuyển giao công nghệ. Vì vậy, để nhà trường tồn tại và phát triển, trường đại học cũng phải tuân theo các quy tắc chung của quản trị. Trong trường ĐH các nhà quản trị cấp cao (cấp chiến lược) là: Hội đồng trường (đối với trường công lập), Hội đồng quản trị (đối với trường tư thục); Ban giám hiệu (Hiệu trưởng, các hiệu phó). Bên cạnh Ban giám hiệu có hệ thống tham mưu là các trưởng, phó các phòng ban. Các nhà quản trị cấp trung gian (cấp chiến thuật) là: Các trưởng, phó Khoa. Các nhà quản trị cấp cơ sở (tác nghiệp) là: Các trưởng, phó Bộ môn. Các cán bộ thừa hành công việc là: nhân viên, chuyên viên, giảng viên. Mỗi cấp quản trị trong trường đều phải tham gia thực hiện các chức năng quản trị: hoạch định, tổ chức, điều hành, kiểm soát. Tùy theo cấp quản trị việc thực hiện các chức năng trên có khác nhau. Ở cấp trường thường giải quyết các vấn đề có tính chiến lược; Ở cấp khoa thường giải quyết các vấn đề có tính chiến thuật; Ở cấp bộ môn thường giải quyết các vấn đề tác nghiệp. Hệ thống tổ chức của trường đại học gồm: Hội đồng trường, Ban giám hiệu, Các hội đồng tư vấn, các phòng/ban chức năng, các khoa đào tạo, các viện nghiên cứu, các đơn vị phục vụ đào tạo.



**Hình 1.2.** Sơ đồ hệ thống quản trị trường đại học

- > Lãnh đạo, kiểm soát
- - - -> Định hướng
- . . . -> Tư vấn
- < - - -> Phối hợp
- .....> Tự chủ, giải trình

## 2.2. Chức năng quản trị trường đại học

Có bốn chức năng quản trị mà các nhà quản trị ĐH cần tuân theo: hoạch định, tổ chức, điều hành, kiểm soát.

- **Hoạch định:** Các nhà quản trị ĐH cần xây dựng các kế hoạch tổng thể theo từng giai đoạn: Kế hoạch ngắn hạn (1-3 năm); Kế hoạch trung hạn (3-5 năm); Kế hoạch dài hạn (5-10 năm, hoặc lâu hơn). Để xây dựng được kế hoạch các nhà quản trị cần có những căn cứ khoa học khách quan: Căn cứ vào đường lối chính sách của Đảng và Nhà nước, tình hình quốc tế, trong nước, địa phương, nhà trường. Cần xác định rõ sứ mệnh của nhà trường (Mục đích tối cao của nhà trường là gì?). Tầm nhìn (nhà trường đang đứng ở đâu? sẽ đi đến đâu? trong thời gian bao lâu? sẽ đạt những mục tiêu nào?). Để đạt được sứ mệnh, tầm nhìn, mục tiêu các nhà quản trị cần xây dựng triết lý, nêu ra khẩu hiệu hành động của trường mình.

- **Tổ chức:** Tổ chức là khâu quan trọng của nhà quản trị trường ĐH. Nhà quản trị sắp xếp bộ máy hành chính, các đơn vị đào tạo, các đơn vị phục vụ đào tạo, lựa chọn các nhà quản trị, tuyển chọn và sắp xếp bộ máy nhân sự phù hợp với mục tiêu phát triển của nhà trường. Xây dựng các chức năng của từng đơn vị, các chính sách để tạo động lực phát triển của mỗi cá nhân, của các đơn vị và của nhà trường.

Việc sử dụng và phối hợp các nguồn lực của trường. Nhà quản trị ví như người chơi cờ, hệ thống tổ chức giống như các quân trên bàn cờ. Việc thắng thua phụ thuộc vào tài năng của người chơi cờ - nhà quản trị của trường đại học.

- **Lãnh đạo:** Các nhà quản trị trường ĐH tác động vào hệ thống tổ chức thuộc quyền lãnh đạo của mình, giao quyền cho cấp dưới, giao quyền cho cán bộ, giảng viên căn cứ vào kế hoạch, mục tiêu đã đề ra, sử dụng và phối hợp các nguồn lực con người, vật chất, tài chính... thực hiện tốt nhất các mục tiêu đề ra về đào tạo và giáo dục sinh viên, đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ; nghiên cứu khoa

học và chuyển giao công nghệ. Nói cách khác, nhà quản trị đại học - Người chơi cờ, điều khiển tốt nhất bàn cờ của mình để chiến thắng.

- **Kiểm soát:** Lãnh đạo mà không kiểm soát thì coi như không lãnh đạo. Trong thực tế, các mục tiêu đã đề ra trong kế hoạch của nhà trường vì lý do khách quan hay lý do chủ quan bao giờ cũng có những sai lệch so với kế hoạch đã đề ra. Các nhà quản trị trường ĐH cần căn cứ trên tình hình cụ thể để có những điều chỉnh cho phù hợp với thực tế hoặc uốn nắn những lệch lạc chủ quan làm giảm sức mạnh của tổ chức mình phụ trách.

### 2.3. Các nội dung quản trị cơ bản trong trường đại học

Các nội dung quản trị trong trường ĐH biểu hiện sinh động, tuy nhiên có 6 nội dung cơ bản sau: Quản trị tổ chức, nhân sự; Quản trị đào tạo; Quản trị nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ; Quản trị xây dựng phát triển cơ sở vật chất; Quản trị tài chính; Quản trị mối quan hệ trong nước và quốc tế. Các nhà quản trị cần căn cứ trên pháp luật của nhà nước, trên tình hình thực tế, dựa vào các nguồn lực thực có của tổ chức để điều hành hoạt động của nhà trường sao cho tốt nhất.

## 3. Quản trị và vấn đề tự chủ, tự chịu trách nhiệm của trường đại học

Tự chủ, tự chịu trách nhiệm của trường ĐH là điều kiện cần thiết để thực hiện các phương thức quản trị ĐH tiên tiến, nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng đào tạo. Trong chính sách đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam, Nhà nước ta đã nêu bật vấn đề này.

Trên thế giới, có nhiều cách hiểu khác nhau về tự chủ đại học tùy thuộc vào từng quốc gia lựa chọn. *Khái quát về tự chủ là khả năng của trường được hoạt động theo cách thức mình lựa chọn để đạt được sứ mạng và mục tiêu do trường đề ra.* Theo Anderson và Johnson (1998) các thành tố trong tự chủ ĐH bao gồm:

- *Tự chủ nguồn nhân lực: Với quyền tự chủ này, trường được quyền quyết định về các vấn đề liên quan đến điều kiện tuyển dụng, lương bổng, sử dụng nguồn nhân lực, bổ nhiệm, miễn nhiệm các vị trí trong khu vực học thuật và khu vực hành chính.*

- *Tự chủ trong các vấn đề liên quan đến tuyển sinh và quản lý sinh viên.*

- *Tự chủ trong các hoạt động học thuật và chương trình giáo dục như: phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên, nội dung chương trình và giáo trình, học liệu.*

- *Tự chủ trong các chuẩn mực học thuật, như các tiêu chuẩn của văn bằng, các vấn đề liên quan đến kiểm tra và kiểm định chất lượng.*

- *Tự chủ trong nghiên cứu, giảng dạy và hướng dẫn học viên cao học, các ưu tiên trong nghiên cứu và quyền tự do xuất bản.*

- *Tự chủ trong các vấn đề liên quan đến quản lý hành chính và tài chính, quản lý và sử dụng ngân sách, các nguồn tài chính của trường.*

Trên thế giới, tự chủ đại học là yếu tố cơ bản trong quản trị đại học. Các nghiên cứu về các mô hình quản trị đại học trên thế giới thường tập trung vào mối quan hệ giữa nhà nước và cơ sở giáo dục đại học (CSGDĐH), mối quan hệ này cho thấy mức độ tự chủ của CSGDĐH. Mức độ tự chủ này cũng khác nhau ở các quốc gia, khác nhau do ảnh hưởng của thể chế chính trị, hình

thái kinh tế-xã hội, lịch sử, văn hóa. Báo cáo tổng quan về xu thế quản trị ĐH trên thế giới của Ngân hàng thế giới (World Bank) 2008 đã khái quát hóa mô hình quản trị ĐH cho thấy mức độ tự chủ khác nhau: từ mô hình nhà nước kiểm soát hoàn toàn (state control) như ở Malaysia đến các mô hình bán tự chủ (semi-autonomous) như ở Pháp và New Zealand, mô hình bán độc lập (semi-independent) ở Singapore, mô hình độc lập (independent) ở Anh, Úc. Tuy vậy, trong mô hình nhà nước kiểm soát hoàn toàn, CSGDĐH vẫn được hưởng một mức độ tự chủ nhất định vì lý do tài chính và thực tiễn. Nhà nước không thể kiểm soát được tất cả các hoạt động của CSGDĐH. Ngay trong mô hình độc lập thì vẫn có những mặc định ngầm về quyền của Nhà nước nắm giữ một số kiểm soát về mặt chiến lược và yêu cầu tính giải trình cao ở các CSGDĐH.

Ưu điểm cơ bản của mô hình tự chủ ĐH là gì? Đó là các CSGDĐH sẽ vận hành tốt hơn nếu họ nắm vận mệnh của mình. Tự chủ sẽ trao động lực để họ đổi mới nhằm đạt hiệu quả cao hơn trong hoạt động của chính mình, đồng thời cũng làm tăng thêm tính cạnh tranh giữa các CSGDĐH, tạo điều kiện để đa dạng hóa các hoạt động giáo dục. Vì vậy, xu hướng chung trên toàn cầu hiện nay là chuyển dịch dần từ mô hình nhà nước kiểm soát sang các mô hình có mức độ tự chủ cao hơn, từ nhà nước kiểm soát (state control) sang nhà nước giám sát (state supervision). Ví dụ: ở Nhật Bản thông qua đạo luật Hiệp hội ĐH Quốc gia năm 2003 trao quyền tự chủ về mặt pháp lý cho tất cả các trường ĐH với quyền lực nhiều hơn cho giám đốc/hiệu trưởng và Ban quản trị trường. Năm 2005, Singapore cũng thông qua một luật tương tự trao quyền tự chủ cho 3 trường ĐH của nước này. Gần đây bang Nord Rhein-Westfalia, Đức cũng trao quyền tự quyết định cho 33 trường ĐH trong việc tuyển dụng các giáo sư và các khóa đào tạo của trường...

Ngoài các nước ở các khu vực khác nhau có mức độ tự chủ ĐH khác nhau, ở trong cùng một quốc gia, mức độ tự chủ ĐH cũng có thể khác nhau đối với các CSGDĐH, tùy thuộc vào tính chất, chất lượng của các CSGDĐH đó. Ở một số nước phát triển trên thế giới, vẫn tồn tại song song các trường ĐH được trao quyền tự chủ tuyệt đối và các trường vẫn phải chịu sự kiểm soát chặt chẽ của nhà nước. Ở nhiều nước, các CSGDĐH có thể có các tên gọi khác nhau dựa vào quy mô, loại hình đào tạo, mức độ tự chủ cho các CSGDĐH khác nhau cũng rất khác nhau.

Ở Việt Nam, trong gần một thập kỷ qua, vấn đề tự chủ trong giáo dục ĐH đã có nhiều chuyển biến tích cực. Từ chỗ toàn thể hệ thống giáo dục ĐH Việt Nam như một trường ĐH lớn, chịu sự quản lý nhà nước chặt chẽ về mọi mặt thông qua Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT), các trường ĐH đã dần được trao quyền tự chủ. Điều này đã được thể hiện qua các văn bản pháp quy của Nhà nước:

Điều lệ trường ĐH, ban hành theo Quyết định số 153/2003/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ tại Điều 10 đã nêu rõ: “Trường ĐH được quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm theo quy định của pháp luật về quy hoạch, kế hoạch phát triển nhà trường, tổ chức các hoạt động đào tạo, khoa học, công nghệ, tài chính, quan hệ quốc tế, tổ chức và nhân sự”.

Luật Giáo dục ban hành tháng 7/2005 đã đề cập tại Điều 14 về việc thực hiện phân công, phân cấp quản lý giáo dục, tăng cường quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm của cơ sở giáo dục.

Nghị định 14/2005/NQ-CP ngày 2/11/2005 của Chính phủ về đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đại học (GDĐH) Việt Nam giai đoạn 2006 - 2020 đã khẳng định tầm quan trọng của việc hoàn thiện chính sách phát triển giáo dục đại học theo hướng bảo đảm quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội của cơ sở GDĐH, sự quản lý của nhà nước và vai trò giám sát, đánh giá của xã hội

đối với GDDH, theo đó đổi mới cơ chế quản lý cần chuyển các cơ sở GDDH công lập sang hoạt động theo cơ chế tự chủ, có pháp nhân đầy đủ, có quyền quyết định và chịu trách nhiệm về đào tạo, nghiên cứu, tổ chức, nhân sự và tài chính; xóa bỏ cơ chế bộ chủ quản, xây dựng cơ chế đại diện sở hữu nhà nước đối với các cơ sở GDDH công lập.

Thông tư 07/2009/TTLT-BGDĐT-BNV tháng 4/2009 thông tư liên tịch của Bộ GD&ĐT và Bộ Nội vụ về hướng dẫn quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về việc thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế đối với đơn vị sự nghiệp công lập GD&ĐT đã nêu rõ quyền tự chủ của đơn vị trong việc xác định nhiệm vụ xây dựng kế hoạch và tổ chức thực hiện; trong việc tổ chức bộ máy và biên chế trong đơn vị; trong việc tuyển dụng, quản lý và sử dụng cán bộ, công chức, viên chức.

Nghị quyết 05-NQ/BCSĐ của Ban cán sự Đảng Bộ GD&ĐT về đổi mới GDDH giai đoạn 2010 - 2012, Nghị quyết đã đánh giá thực trạng quản lý GDDH những năm qua cho thấy công tác quản lý của Bộ GD&ĐT đối với các trường chưa đổi mới đáng kể để phù hợp với các quy luật chi phối hoạt động của hệ thống GDDH và đòi hỏi của phát triển xã hội. Phương pháp quản lý nhà nước đối với các trường ĐH, cao đẳng một mặt còn tập trung, chưa có quy chế phối hợp với các bộ, ngành, chưa phân cấp cho chính quyền địa phương, chưa tạo đủ điều kiện để các cơ sở đào tạo thực hiện quyền và trách nhiệm tự chủ, mặt khác chưa đủ khả năng đánh giá thực chất hoạt động và sự chấp hành luật pháp của tất cả các trường ĐH, cao đẳng, chưa đủ khả năng đánh giá chất lượng giáo dục của toàn bộ hệ thống. Công tác quản lý ở các trường chưa phát huy được trách nhiệm và sự sáng tạo của đội ngũ nhà giáo, các nhà quản lý và sinh viên. Trên cơ sở phân tích thực trạng và các nguyên nhân của các tồn tại, Nghị quyết đã nêu lên các giải pháp cụ thể, theo đó về công tác quản lý cần phát huy cao độ tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm, tự kiểm soát bên trong của các trường trên cơ sở các quy định của Nhà nước và của các trường, tăng cường công tác giám sát và kiểm tra của Nhà nước, của xã hội và của bản thân các trường. Thực hiện quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế đối với đơn vị sự nghiệp công lập trong lĩnh vực GD&ĐT. Nghị quyết cũng nhấn mạnh cơ chế trong đó hiệu trưởng các cơ sở GDDH quyết định bậc lương của giảng viên theo sự cống hiến của họ và hàng năm tổ chức đánh giá hoạt động giảng dạy. Nghị quyết cũng nêu rõ cần tăng cường quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm và kiểm soát bên trong của trường đại học phù hợp với các quy định của Nhà nước.

Tiếp theo, Chỉ thị 296/CT-TTg ngày 27/2/2010 của Thủ tướng Chính phủ về đổi mới quản lý giáo dục trong giai đoạn 2010 - 2012 cũng nêu rõ việc đổi mới quản lý GDDH học bao gồm quản lý Nhà nước về giáo dục và quản lý của các cơ sở đào tạo là khâu đột phá để tạo ra sự đổi mới toàn diện của GDDH và một trong các nhiệm vụ cấp thiết mà Thủ tướng giao cho Bộ GD&ĐT là rà soát, bổ sung, điều chỉnh các văn bản quy phạm pháp luật đã ban hành, đồng thời xây dựng các văn bản quy phạm pháp luật mới về thành lập trường, tuyển sinh, tổ chức đào tạo, quản lý tài chính, quản lý chất lượng, tuyển dụng, trong đó làm rõ trách nhiệm và chế độ của nhà giáo trong đào tạo và nghiên cứu khoa học, quan hệ giữa Ban giám hiệu, Hội đồng trường, Đảng ủy, các đoàn thể ở trường để từ đó các trường ĐH, cao đẳng thực hiện quyền tự chủ và nghĩa vụ tự chịu trách nhiệm trước xã hội và Nhà nước theo quy định của Luật Giáo dục.



#### 4. Giải pháp cho quản trị và vấn đề tự chủ, tự chịu trách nhiệm của trường đại học

Sứ mệnh cao cả của trường ĐH là tạo những điều kiện tốt nhất cho sinh viên, học viên học tập, tạo những điều kiện tốt nhất cho giảng viên giảng dạy, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ. Để thực hiện tốt vấn đề này thì quản trị, trong đó cốt lõi là xây dựng tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm. Đây là một cuộc “Cách mạng thầm lặng”. Có thể nói như vậy vì nước ta đang trong quá trình chuyển từ nền kinh tế bao cấp sang nền kinh tế thị trường định hướng Xã hội chủ nghĩa. Kinh tế - Cơ sở hạ tầng biến đổi, thì Văn hóa, Giáo dục - Kiến trúc thượng tầng cũng phải biến đổi theo. Đây là sự đổi mới - một cuộc cách mạng.

Trong những năm qua, Nhà nước (Quốc hội, Chính phủ, Bộ GD&ĐT) đã hết sức chú trọng vấn đề quản trị với sự tự chủ, tự chịu trách nhiệm của các trường ĐH bằng việc ra các văn bản quy phạm pháp luật, tạo hành lang pháp lý và đã tiến hành tập huấn trong hệ thống các trường ĐH, cao đẳng. Ngoài 14 trường ĐH trọng điểm đã được Bộ GD&ĐT, Chính phủ cho thí điểm thực hiện, còn một khối lượng lớn các trường ĐH, cao đẳng đang trong quá trình chuẩn bị và còn gặp nhiều khó khăn. Vậy vấn đề tiếp theo là gì? Theo chúng tôi có các vấn đề sau cần trao đổi.

*Về phía Nhà nước mà đại diện là Bộ GD&ĐT:*

- Cần tiếp tục nghiên cứu, tham khảo các ý kiến của các bộ, ngành liên quan để đưa ra các văn bản pháp quy phù hợp, chú ý tính đồng bộ trong các chính sách của Nhà nước đối với vấn đề về tự chủ và tự chịu trách nhiệm của các CSGDDH.

- Tăng cường hơn nữa việc định kỳ kiểm tra, kiểm soát, tập huấn và tạo điều kiện đối với các trường.

- Tổng kết kinh nghiệm của các trường đã thí điểm mô hình quản trị tự chủ, tự chịu trách nhiệm để phổ biến rộng rãi cho các trường học tập.

*Về phía các trường đang trong quá trình chuẩn bị để tiến đến tự chủ, tự chịu trách nhiệm:*

- Nghiên cứu kỹ các văn bản pháp quy của Nhà nước, học tập kinh nghiệm của các trường thành công trong nước, học tập kinh nghiệm quốc tế.

- Xây dựng văn hóa về vấn đề tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong trường để làm cho toàn thể cán bộ quản lý các cấp, cán bộ, giảng viên, sinh viên trong trường hiểu rõ ý nghĩa của vấn đề và ủng hộ chủ trương của Nhà nước và nhà trường, nghĩa là chuẩn bị tốt các điều kiện để thực hiện mô hình tự chủ, tự chịu trách nhiệm.

- Xây dựng kế hoạch, trong đó chú ý các bước đi cụ thể của nhà trường. Xây dựng các văn bản pháp quy cụ thể cho từng mặt công tác của trường.

- Xây dựng tiềm lực của nhà trường về mọi mặt, chú ý các nguồn lực con người, cơ sở vật chất, tài chính, sắp xếp bộ máy, xây dựng nề nếp làm việc, tính cộng tác và trách nhiệm cao trong công việc. Thường xuyên tự kiểm định nhà trường theo các tiêu chí kiểm định chất lượng của Bộ GD&ĐT đối với CSGDDH.

#### 5. Kết luận

Xây dựng một nền quản trị mạnh là yếu tố quyết định sự thành công của mọi tổ chức, đối với các CSGDDH là yếu tố quyết định để thực hiện tốt mô hình ĐH tự chủ, tự chịu trách nhiệm. Để thực hiện tốt một hệ thống quản trị, nhà quản trị trước hết phải tuân thủ các quy định của Nhà

nước; Phải có trách nhiệm giải trình trước cấp trên và quần chúng về các quyết định của mình; Những nội dung trong các quyết định phải minh bạch; Để minh bạch thì các quyết định phải được sự tham gia của tập thể và nhà quản trị phải biết lắng nghe; Nhà quản trị phải biết phản ứng linh hoạt, kịp thời trước các biến đổi; Nhà quản trị phải công bằng đối với mọi người; Phải sử dụng các nguồn lực con người, vật chất, thời gian sao cho hiệu quả nhất. Xây dựng một hệ thống quản trị ĐH tốt, thực hiện việc tự chủ, tự chịu trách nhiệm để đưa hệ thống GDĐH phát triển đó là mong muốn của Nhà nước và nhân dân ta.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Liên Diệp, *Quản trị học*, Nxb thống kê, (2003).
2. Donnelly J.H, Gibson J.L và Ivancevich J.M, *Quản trị học căn bản*. Người dịch Vũ Trọng Hùng, Nxb Thống kê (2000).
3. Ban liên lạc các trường đại học, cao đẳng Việt Nam, *Tài liệu Hội thảo vấn đề tự chủ-Tự chịu trách nhiệm ở các trường đại học và cao đẳng Việt Nam*, (2009).
4. Nguyễn Sĩ Dũng, *Chuẩn mực của quản trị quốc gia hiện đại*, Tạp chí Tia sáng số 14, (2017).
5. Chính phủ, *Nghị định số 43/2006/NĐ-CP ngày 25/4/2006 của Chính phủ Quy định quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế, và tài chính đối với đơn vị sự nghiệp công lập*.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Đề án Đổi mới giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006 - 2020*, (2005).
7. Bộ Giáo dục và Đào tạo - Bộ Nội vụ. *Thông tư liên tịch số 07/2009/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 15/4/2009 Hướng dẫn thực hiện quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế đối với đơn vị sự nghiệp công lập giáo dục và đào tạo*, (2009).
8. Quốc hội, *Luật Giáo dục Việt Nam năm 2005*, Nxb Chính trị quốc gia.
9. Phạm Thị Ly, *Xây dựng một hệ thống quản trị đại học hiệu quả - Kinh nghiệm của Hoa Kỳ và khả năng vận dụng tại Việt Nam*. Báo cáo tại hội thảo quốc tế giáo dục so sánh tại New York, Hoa Kỳ (2008).
10. Nguyễn Như Ý, *Từ điển tiếng Việt thông dụng*, Nxb Giáo dục, (2009).

## ĐẶC TÍNH CÚ PHÁP CỦA THÀNH NGỮ, TỤC NGỮ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN ĐỘNG VẬT TRONG CÂU ĐƠN TIẾNG ANH VÀ TIẾNG VIỆT

NGUYỄN THỊ THU HẠNH\*

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Bài viết bàn về các cấu trúc cú pháp của thành ngữ, tục ngữ với tư cách là câu đơn trong tiếng Anh và trong tiếng Việt. Các phương pháp phân tích định tính, định lượng, so sánh đối chiếu được sử dụng để khảo sát và chỉ ra một số điểm giống và khác nhau về mặt ngữ pháp trong quá trình sử dụng thành ngữ, tục ngữ của hai ngôn ngữ. Hi vọng sẽ phần nào giúp người Việt Nam học thành ngữ, tục ngữ tiếng Anh phân biệt rõ các cấu trúc và giảm thiểu các lỗi trong quá trình sử dụng ngôn ngữ.*

**Từ khóa:** Câu đơn, cú pháp, điểm giống và khác nhau, thành ngữ và tục ngữ, tiếng Anh và tiếng Việt.

### ABSTRACT

#### **Syntactic Features of Animal Related Idioms or Proverbs in English and in Vietnamese Simple Sentences**

*Given is the article concerning the syntactic structures of the idioms and the proverbs as simple sentences in English and in Vietnamese. The study was conducted with qualitative, quantitative and contrastive approaches to examine the similarities and the differences between their ways of using the idioms and the proverbs. The study hopefully helps Vietnamese learners of English have better knowledge of the structures of English idioms and proverbs and use them more effectively.*

**Keywords:** English and Vietnamese, idioms and proverbs, simple sentences, similarities and differences, syntactic structures.

### 1. Đặt vấn đề

Thành ngữ, tục ngữ trong tiếng Việt cũng như trong tiếng Anh rất phong phú. Chúng được đúc kết từ những kinh nghiệm thực tiễn, những quan sát thông thường trong cuộc sống hàng ngày, trong lao động sản xuất,... Người ta đề cập đến rất nhiều chủ đề trong thành ngữ, tục ngữ, ví dụ như thành ngữ, tục ngữ nói về tình yêu quê hương, đất nước, nói về tình cảm gia đình, tình yêu nam nữ, về thiên nhiên, lao động sản xuất... Trong khuôn khổ của nghiên cứu này, chúng tôi chỉ đề cập đến những thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật (animal), tập trung chủ yếu vào các câu đơn có đặc điểm cú pháp; hay nói cách khác là tập trung vào các đặc tính ngữ pháp của những tục ngữ với tư cách là câu đơn. Với hi vọng tìm ra sự tương đồng và khác biệt về cú pháp của những câu đơn là thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật trong tiếng Anh và trong tiếng Việt.

---

\*Email: [hanhnguyendhq@yaho.com](mailto:hanhnguyendhq@yaho.com)

Ngày nhận bài: 30/10/2017; Ngày nhận đăng: 23/01/2018

Thành ngữ, tục ngữ nói chung và thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật nói riêng chứa những kinh nghiệm cũng như những quan sát thông thường trong cuộc sống hàng ngày, trong lao động sản xuất. Chúng là những quan sát về những hiện tượng thiên nhiên, tình yêu quê hương đất nước, con người,... và được thể hiện bằng ngôn ngữ giản dị, dễ nhớ và có thể được sử dụng ngay tức khắc trong những ngữ cảnh thích hợp. Vậy nên, chúng tôi thiết nghĩ thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật với tư cách là câu đơn có thể giúp người học ngoại ngữ rất nhiều trong việc nâng cao vốn từ về động vật cũng như kiến thức ngôn ngữ, hiểu rõ hơn về các cấu trúc và các thành phần câu trong câu đơn, và đặc biệt giúp người học có khả năng diễn đạt ý tưởng của mình một cách bóng bẩy hơn, chuyên nghiệp hơn khi sử dụng những thành ngữ, tục ngữ này đúng vào từng hoàn cảnh giao tiếp.

Trong bài viết này, chúng tôi sưu tầm, lựa chọn và tổng hợp những câu thành ngữ, tục ngữ bằng tiếng Anh và tiếng Việt với tư cách là câu đơn có liên quan đến động vật từ bốn nguồn tài liệu, cụ thể tìm được 127 câu thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật với tư cách là câu đơn bằng tiếng Anh và 93 câu thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật với tư cách là câu đơn bằng tiếng Việt; sau đó chúng tôi tiến hành phân loại câu theo từng loại cấu trúc câu; rồi phân tích, so sánh và đối chiếu giữa các cấu trúc câu đơn này trong tiếng Anh và trong tiếng Việt để rút ra những điểm tương đồng và khác biệt về cách sử dụng các cấu trúc câu đơn đó, đồng thời chúng tôi cũng đề cập đến tần số xuất hiện của các loại câu đơn này trong từng loại cấu trúc câu đơn ở cả hai ngôn ngữ.

## 2. Cơ sở lí luận

### 2.1. Khái niệm thành ngữ, tục ngữ

Khi đề cập đến thành ngữ tiếng Việt, Hồ Lê [4, tr. 97] coi thành ngữ là “những tổ hợp từ có tính vững chắc về cấu tạo và tính bóng bẩy về ý nghĩa dùng để miêu tả một hình ảnh, một hiện tượng, một tính cách hay một trạng thái nào đó”.

Các tác giả Mai Ngọc Chừ, Vũ Đức Nghiệu, Hoàng Trọng Phiến [6, tr. 157] xem thành ngữ là “cụm từ cố định hoàn chỉnh về cấu trúc và ngữ nghĩa. Nghĩa của chúng có tính hình tượng và gợi cảm”.

Nguyễn Thiện Giáp (2008) quan niệm: “Thành ngữ (idiom) là những cụm từ trong cơ cấu cú pháp và ngữ nghĩa của chúng có những thuộc tính đặc biệt, chỉ có ở cụm từ đó. Nói cách khác, thành ngữ là một cụm từ mà ý nghĩa của nó không được tạo thành từ ý nghĩa của các từ cấu tạo nên nó”.

Nguyễn Đình Hùng [11, tr. 10] nhận định rằng: Tục ngữ là câu ngắn gọn, thường có vần điệu, đúc kết trí thức, kinh nghiệm sống và đạo đức thực tiễn của nhân dân.

Mieder, W. [7, tr. 3] định nghĩa về tục ngữ như sau: Tục ngữ là một câu ngắn, được biết như là câu nói dân gian có chứa trí tuệ, sự thật, đạo đức, và quan điểm truyền thống trong một hình thức ẩn dụ, cố định và đáng nhớ và được truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác.

Kuskovskaya, S. [5, tr. 3] đưa ra khái niệm như sau: Châm ngôn, tục ngữ là những câu ngắn diễn tả một sự thật được nhiều người biết đến, hay là một thực tế rất quen thuộc với kinh nghiệm thực tiễn. Chúng bao gồm nhiều khía cạnh của cuộc sống con người, vì vậy chúng chủ yếu liên quan đến những sự thật thông thường hàng ngày.

Chúng ta cùng quan sát một số các ví dụ về thành ngữ, tục ngữ trong tiếng Anh và tiếng Việt sau đây:

Trong tiếng Anh:

(1) *Fine feathers make fine birds.* [11, tr. 247]

(Người đẹp vì lụa. Lúa tốt vì phân.)

(2) *Feel like a cat on hot bricks.* [11, tr. 248]

(Như có lửa đốt trong lòng.)

Trong tiếng Việt:

(3) *Một tiền gà ba tiền thóc.* [11, tr. 134]

Hay: *Tiền rợ quá tiền trâu.* [11, tr. 134]

(4) *Trẻ trộm gà, già trộm trâu.* [11, tr. 195]

## 2.2. Sự giống nhau và khác nhau giữa thành ngữ và tục ngữ

### 2.2.1. Sự giống nhau

Thành ngữ và tục ngữ giống nhau ở chỗ cả hai đều là những sản phẩm của sự nhận thức, kinh nghiệm của nhân dân đúc rút được từ các sự vật và hiện tượng của thế giới khách quan, đều chứa đựng và phản ánh tri thức của nhân dân.

### 2.2.2. Sự khác nhau

Bên cạnh những điểm giống nhau chúng tôi về nêu trên, thành ngữ và tục ngữ có một số điểm khác nhau như sau:

Tục ngữ là một câu nói hoàn chỉnh, diễn đạt trọn vẹn một ý.

Ví dụ: *Gần mực thì đen, gần đèn thì rạng.*

Còn thành ngữ chỉ là một cụm từ, một thành phần câu, diễn đạt một khái niệm có hình ảnh.

Ví dụ: *Mẹ tròn con vuông.*

Nội dung của tục ngữ thuộc về đúc rút những kinh nghiệm đời sống, kinh nghiệm lịch sử - xã hội của nhân dân.

Ví dụ: *Nhát nước, nhì phân, tam cần, tứ giống.*

Hay: *Chuồn chuồn bay thấp thì mưa.*

*Bay cao thì nắng, bay vừa thì râm.*

Thành ngữ lại mang tính biểu trưng, khái quát và giàu hình tượng nên thường dùng nghệ thuật tu từ ẩn dụ hoặc nghệ thuật tu từ hoán dụ.

Ví dụ: *Chân cứng đá mềm.*

Chính vì vậy, thành ngữ dễ gây được ấn tượng mạnh mẽ với người nghe, người đọc, hiệu quả biểu đạt và biểu cảm rất cao nên nhân dân thường dùng xen vào lời ăn tiếng nói.

Ví dụ: *Tôi chúc anh đi “chân cứng đá mềm”...*

Một điểm đáng chú ý nữa là, tục ngữ thường dùng độc lập, vì nó là một câu và diễn đạt một ý trọn vẹn. Chẳng hạn, người ta thường nhắc nhau:

*“Lời nói chẳng mất tiền mua,*

*Lựa lời mà nói cho vừa lòng nhau”.*

Còn thành ngữ mới chỉ là một cụm từ, nên người ta thường dùng xen trong câu nói.

Chẳng hạn: *Chúng ta không nên “đâm bị thóc, chọc bị gạo”.*

Mặc dù thành ngữ và tục ngữ có những điểm khác nhau như chúng tôi vừa nêu trên, nhưng để đơn giản cho tiến trình phân loại, phân tích, so sánh và đối chiếu dữ liệu nguồn, chúng tôi gộp chung chúng lại với nhau.

### 2.3. Khái niệm và phân loại câu đơn (simple sentence) trong tiếng Anh

Khái niệm: Câu đơn là câu chỉ có *một mệnh đề độc lập*, nghĩa là có một chủ ngữ và một động từ. Nó không chứa bất cứ một mệnh đề phụ thuộc hay câu đơn nào khác.

R. Quirk et al. [13, tr. 342-343] viết câu đơn là một câu chỉ có một cú độc lập đơn nhất.

- Những yếu tố tạo nên mệnh đề trong câu:

Theo Quirk và Greenbaum [12, tr. 169-170], có 5 yếu tố cấu thành câu đó là: chủ ngữ (subject/ S), động từ (verb/ V), tân ngữ (object/ O), bổ ngữ (complement/ C) và trạng ngữ (adverbial/ A).

- Các loại câu đơn (simple sentence) trong tiếng Anh:

Cũng theo Quirk và Greenbaum [12, tr. 165], câu đơn là câu chỉ chứa một mệnh đề. Có 7 mẫu câu đơn sau:

(1) <i>He got through the window.</i>	(S V A)	[12, tr. 169]
(2) <i>He's getting angry.</i>	(S V C)	[12, tr. 169]
(3) <i>He'll get a surprise.</i>	(S V O)	[12, tr. 169]
(4) <i>He got himself into trouble.</i>	(S V O A)	[12, tr. 169]
(5) <i>He got his shoes and his socks wet.</i>	(S V O C)	[12, tr. 169]
(6) <i>He got her a splendid present.</i>	(S V O O)	[12, tr. 169]
(7) <i>He hurried.</i>	(S V)	[12, tr. 169]

### 2.4. Khái niệm và phân loại câu đơn trong tiếng Việt

*Các khái niệm:*

Đài Xuân Ninh [3, tr. 272] định nghĩa: “câu là một lời thông báo trọn vẹn gồm có một vị ngữ duy nhất hay nhiều vị ngữ đẳng lập mà tất cả các yếu tố phải tùy thuộc vào.”

Câu đơn là câu chỉ có một nòng cốt câu và không chứa hơn một kết cấu chủ vị.

Câu đơn là câu chỉ có một vế câu. Câu đơn thường có một chủ ngữ, một vị ngữ và có thể có một hoặc nhiều trạng ngữ nhưng có một số trường hợp câu đơn không xác định được đâu là chủ ngữ, đâu là vị ngữ: đó là trường hợp của câu đơn đặc biệt.

Để nhận biết câu, chúng ta sẽ dễ dàng thấy là câu bắt đầu bằng một từ được viết hoa, và kết thúc bằng một dấu chấm câu, có thể là dấu chấm (.), dấu chấm hỏi (?), hoặc dấu chấm than (!),... Về mặt âm thanh, câu nằm giữa hai khoảng im lặng tương đối dài. Về mặt nghĩa, câu bao giờ cũng diễn đạt một ý trọn vẹn.

*Những yếu tố tạo nên mệnh đề trong câu:*

Theo Diệp Quang Ban [1, tr. 52-53], ngữ pháp truyền thống cho rằng câu là một cấu trúc có chứa hai thành phần cơ bản - Chủ ngữ và Vị ngữ (Subjet - Predicate). Vị ngữ có thể được hiểu theo hai cách: (1) vị ngữ là phần còn lại của một câu ngoài chủ ngữ, ví dụ: vị ngữ bao gồm động từ, bổ ngữ và tân ngữ; (2) vị ngữ chỉ là động từ tách biệt với các bổ ngữ và các tân ngữ.

Trong bài báo này, chúng tôi dựa vào cách thứ 2. Do đó, các yếu tố cơ bản hình thành nên câu đó là: chủ ngữ, động từ, tân ngữ, bổ ngữ và trạng ngữ. Điều này đúng với nhận định của Trần Hữu Mạnh. Ông cho rằng trong mọi ngôn ngữ, câu đều gồm các yếu tố: chủ ngữ (S), động từ (V), tân ngữ (O), bổ ngữ (C) và trạng ngữ (A). [14, tr. 389]. Để tạo sự tương thích trong so sánh đối chiếu dữ liệu, chúng tôi nhận thấy cách hiểu câu đơn của Trần Hữu Mạnh có thể làm khung lý thuyết cho bài báo này, vì vậy chúng tôi đi theo hướng phân tích câu đơn của ông.

*Các loại câu đơn trong tiếng Việt:*

Theo Diệp Quang Ban [2, tr. 120], câu đơn gồm có hai loại: câu đơn hai thành phần và câu đơn đặc biệt.

+ Câu đơn hai thành phần là câu được làm thành từ một cụm chủ - vị duy nhất có tư cách là nòng cốt câu. [2, tr. 112]

Ví dụ: *Nước chảy.*

Trong cấu tạo của câu đơn hai thành phần có thể “đưa thêm các bổ ngữ của động từ hay tính từ vào” nhằm bổ sung ý nghĩa cho cụm chủ-vị ấy. [2, tr. 135]

Ví dụ: *Đêm qua, trời rét đậm.*

+ Câu đơn đặc biệt (hay là câu đơn không xác định thành phần) là loại câu mà cấu tạo ngữ pháp của nó có thể là một từ hoặc một cụm từ (chính phụ hay đẳng lập) làm nòng cốt. Tham gia cấu tạo câu đặc biệt thường là danh từ, vị từ (gồm động từ và tính từ); có khi là cảm từ (thán từ), từ gọi đáp... Dựa vào tính chất từ loại của từ được dùng làm nòng cốt hay từ làm thành tố chính trong nòng cốt, có thể phân biệt các kiểu câu đơn đặc biệt.

Còn nhiều tác giả khác đã đề cập đến vấn đề phân tích cấu trúc câu đơn trong tiếng Việt, nhưng như chúng tôi vừa đề cập trên đây, chúng tôi theo hướng phân tích câu đơn của Trần Hữu Mạnh.

Theo Trần Hữu Mạnh [14, tr. 388-389], trong tiếng Việt cũng có 7 mẫu câu đơn tương ứng với 7 mẫu câu đơn trong tiếng Anh, đó là:

(1) <i>Con chim hót.</i>	S V	[14, tr. 388]
(2) <i>Bài giảng cuốn hút tôi.</i>	S V O	[14, tr. 388]
(3) <i>Họ sẽ trở thành giáo viên.</i>	S V C	[14, tr. 388]
(4) <i>Họ ở đây đêm qua.</i>	S V A	[14, tr. 388]
(5) <i>Nàng cho tôi một cuốn sách.</i>	S V O O	[14, tr. 389]
(6) <i>Họ bỏ lại ngôi nhà trống rỗng.</i>	S V O C	[14, tr. 389]
(7) <i>Họ đưa hấn lên gác.</i>	S V O A	[14, tr. 389]

Cả 7 mẫu câu trên đều có động từ. Ngoài ra, trong tiếng Việt còn có 2 mẫu câu đơn không có động từ. Vị từ trong những mẫu câu này là những cụm danh từ (noun phrases/ NP) hoặc những cụm tính từ (adjective phrases/ Adj. P), ví dụ:

(8) <i>Đường này đường bê tông.</i>	S + NP	[1, tr. 92]
(9) <i>Cái bút này tốt.</i>	S + Adj. P	[1, tr. 82]

### 3. Đặc tính cú pháp của những câu thành ngữ, tục ngữ là câu đơn có liên quan đến động vật trong tiếng Anh và trong tiếng Việt

Như phần trên chúng tôi đã trình bày, có 7 mẫu câu đơn trong tiếng Anh: 1. SV; 2. SVO; 3. SVC, 4. SVA; 5. SVOO; 6. SVOC; 7. SVOA; còn trong tiếng Việt, ngoài 7 mẫu câu đơn tương

ứng với 7 mẫu câu đơn trong tiếng Anh, tiếng Việt còn có thêm 2 mẫu câu đơn không có động từ là: 1. S + NP và 2. S + Adj. P.

### 3.1. Thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật trong câu đơn tiếng Anh

#### 3.1.1. Câu đơn tiếng Anh là thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật có động từ

##### 1. SV

Even a worm will turn. [11, tr. 245]

S V

(Con giun xéo lắm cũng quằn.)

##### 2. SVO

A bitten child dreads the dog. [11, tr. 219]

S V O

(Chim phải tên sợ cành cây cong.)

A fine cage won't feed the bird. [11, tr. 220]

S V O

(Có thực mới vực được đạo.)

##### 3. SVC

An old ass is never good. [11, tr. 220]

S V C

(Già sinh tật, đất sinh cỏ.)

Dumb dogs are dangerous. [11, tr. 236]

S V C

(Tầm ngảm tầm ngảm mà đấm chết voi.)

##### 4. SVA

A cat may look at the king. [11, tr. 219]

S V A

(Con nghé mới sinh chẳng kinh gì hổ.)

A fish rots from the head. [11, tr. 220]

S V A

(Dột từ óc dột xuống.)

##### 5. SVOO

You can't teach an old dog new tricks. [11, tr. 228]

S V O O

(Tre già khó uốn.)

Every fox must pay with his skin to the flayer. [11, tr. 245]

S V O O

(Đi đêm lắm cũng có ngày gặp ma.)

##### 6. SVOC

Every bird thinks his own nest best. [11, tr. 245]

S V O C

(Mèo khen mèo dài đuôi.)



*Every mother thinks her own gosling a swan.* [11, tr. 246]

S V O C

(Con vua tốt vua dẫu, con tôi xấu tôi yêu.)

### 7. SVOA

*You can't hide an eel in a sack.* [11, tr. 310]

S V O A

(Cái kim trong bọc lâu ngày cũng lòi ra.)

*One shouldn't carry owls to Athens.* [11, tr. 280]

S V O A

(Đừng chở củi về rìng.)

Dữ liệu mà chúng tôi sưu tầm được cho thấy một số thành ngữ, tục ngữ liên quan đến động vật trong tiếng Anh có mô hình VOA trong đó rõ ràng “you” là chủ ngữ ẩn. Do đó, để tạo thuận lợi cho quá trình phân loại và phân tích, chúng tôi nhóm các câu ẩn chủ ngữ như thế này vào mẫu SVOA, ví dụ:

*Put a cat near the goldfish bowl.* [11, tr. 283]

V O A

(Gửi trứng cho ác.)

*Put the cart before the horse.* [11, tr. 283]

V O A

(Làm chuyện ngược đời.)

### 3.1.2. Câu đơn tiếng Anh là thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật không có động từ

Như chúng tôi đã xác định trong phần 2.3, tiếng Anh chỉ có 7 mẫu câu đơn. Chính vì vậy qua việc phân tích ngữ liệu, chúng tôi không tìm thấy bất cứ câu thành ngữ, tục ngữ nào có liên quan đến động vật trong các câu đơn tiếng Anh mà được cấu tạo theo cấu trúc không có động từ.

Bảng 3.1 dưới đây minh họa tần số xuất hiện của các câu đơn tiếng Anh có liên quan đến động vật.

**Bảng 3.1.** Phân bố các mẫu câu đơn tiếng Anh có liên quan đến động vật

Thành ngữ, tục ngữ là câu đơn tiếng Anh có liên quan đến động vật	Các mẫu câu đơn tiếng Anh có liên quan đến động vật	Tần suất	Tỉ lệ phần trăm
Thành ngữ, tục ngữ là câu đơn (liên quan đến động vật) có động từ	SV	1	0.79%
	SVO	32	25.20%
	SV C	5	3.94%
	SVA	17	13.38%
	SVOO	16	12.60%
	SVOC	23	18.11%
	SVOA	33	25.98%
Thành ngữ, tục ngữ là câu đơn (liên quan đến động vật) không có động từ	S + NP	0	0%
	S + Adj.P	0	0%
<b>Tổng cộng</b>		<b>127</b>	<b>100%</b>

Bảng 3.1 cho thấy tất cả các câu đơn trong tiếng Anh có liên quan đến động vật đang được chúng tôi nghiên cứu đều được hình thành theo 7 mẫu câu đơn có động từ, trong đó mẫu câu với cấu trúc SVO và SVOA chiếm ưu thế hơn so với các mẫu câu khác, với 32 và 33 câu thành ngữ, tục ngữ, chiếm tỉ lệ là 25.20% và 25.98% (đây là hai mẫu cấu trúc có tần suất khá thường xuyên và khá đồng đều); tiếp theo là cấu trúc SVOC với 23 câu thành ngữ, tục ngữ đạt 18.11%. Các mẫu cấu trúc như SVA và SVOO cũng được sử dụng khá nhiều trong tục ngữ, thành ngữ với 17 và 16 câu (đạt 13.38% và 12.60%) và hai mẫu cấu trúc này cũng giống hai mẫu cấu trúc SVO và SVOA chúng tôi vừa đề cập trên đây được xem là xuất hiện khá cùng tần suất. Tuy nhiên mẫu câu có cấu trúc SVC đôi khi mới được sử dụng, thực tế là chúng tôi chỉ tìm được có 5 câu tục ngữ tương ứng và chỉ có 1 câu tục ngữ được sử dụng với cấu trúc SV. Điều này chúng tôi thiết nghĩ có thể giải thích vì thành ngữ, tục ngữ là những nhận xét, phán đoán từ các hiện tượng tự nhiên, xã hội và đời sống con người... để kết luận, đúc kết; nên phần lớn nội dung của thành ngữ, tục ngữ đều là những kinh nghiệm được rút ra từ việc quan sát và thể nghiệm các hiện tượng xảy ra trong đời sống thực tiễn. Quả thật, từ kinh nghiệm dẫn đến kết luận và được thể hiện trong cùng một câu đòi hỏi vừa có vần có điệu, vừa có ý nghĩa đúc rút nên chúng khó có thể xuất hiện trong câu đơn chỉ gồm hai thành phần chính là SV kiểu như câu thông báo: “*Trời mưa*” hay “*Tuyết rơi*”... Và rõ ràng như chúng tôi đã đề cập đến khi phân loại câu đơn trong tiếng Anh trên đây, chỉ có 7 cấu trúc câu đơn, thế nên là đối với 2 mẫu câu đơn không có động từ như trong các mẫu S + NP và S + Adj.P, chúng tôi không tìm thấy bất kỳ một câu tục ngữ nào là câu đơn liên quan đến động vật.

### 3.2. Thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật trong câu đơn tiếng Việt

Thành ngữ, tục ngữ là câu đơn liên quan đến động vật trong tiếng Việt được phân thành 2 nhóm chính: nhóm câu đơn có động từ và nhóm câu đơn không có động từ.

#### 3.2.1. Câu đơn tiếng Việt là thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật có động từ

##### 1. SV

*Ngựa non háu đá.* [11, tr. 140]  
S V

##### 2. SVO

*Cá lớn nuốt cá bé.* [11, tr. 40]  
S V O

##### 3. SVC

*Con cá sậy là con cá to.* [11, tr. 62]  
S V C

*Mèo lại hoàn mèo.* [11, tr. 126]  
S V C

##### 4. SVA

*Cò bay thẳng cánh.* [18]  
S V A

*Ếch ngồi đáy giếng.* [18]  
S V A

## 5. SVOO

Sáo mượn lông công. [11, tr. 165]

S V O O

Cáo mượn oai hùm. [11, tr. 43]

S V O O

## 6. SVOC

Chó chê mèo lắm lông. [18]

S V O C

Chim khôn nói tiếng rảnh rang. [11, tr. 50]

S V O C

## 7. SVOA

Trong số những dữ liệu mà chúng tôi sưu tầm được, có một số câu thành ngữ, tục ngữ liên quan đến động vật trong tiếng Việt có mô hình VOA trong đó có thể nhìn nhận rằng trong các câu này có một chủ ngữ ẩn tùy vào ngữ cảnh của người nói, ví dụ chủ ngữ ẩn đó có thể là “Tôi/ Chúng ta/ Các anh/ Các bạn ...”. Do đó, để tạo thuận lợi cho quá trình phân loại và phân tích, chúng tôi nhóm các câu ẩn chủ ngữ này vào mẫu SVOA:

Đay khi trèo cây. [15]

V O A

Nuôi ong tay áo. [16]

V O A

## 3.2.2. Câu đơn tiếng Việt là thành ngữ, tục ngữ có liên quan đến động vật không có động từ

## 1. S + NP

Một tiền gà ba tiền thóc. [11, tr. 134]

S NP

Tiền rợ quá tiền trâu. [11, tr. 134]

S NP

## 2. S + Adj. P

Ăn cơm thịt bò lo ngay ngáy. [11, tr.26]

S Adj. P

Chim phải tên sớ cành cây cong. [11, tr. 50]

S Adj. P

Kết quả phân tích thành ngữ, tục ngữ là câu đơn trong tiếng Việt có liên quan đến động vật được chúng tôi thể hiện trong bảng 3.2 dưới đây.

**Bảng 3.2.** Bảng phân bố thành ngữ, tục ngữ là câu đơn tiếng Việt liên quan đến động vật

<b>Thành ngữ, tục ngữ là câu đơn tiếng Việt liên quan đến động vật</b>	<b>Mẫu câu đơn</b>	<b>Tần suất</b>	<b>Tỉ lệ phân bố</b>
<b>Thành ngữ, tục ngữ là câu đơn tiếng Việt liên quan đến động vật có động từ</b>	SV	1	1.08%
	SVA	22	23.65%
	SVC	16	17.20%
	SVO	19	20.43%
	SVOO	3	3.23%
	SVOC	13	13.97%
	SVOA	7	7.53%
<b>Thành ngữ, tục ngữ là câu đơn tiếng Việt liên quan đến động vật không có động từ</b>	S + NP	7	7.53%
	S + Adj.P	5	5.38%
<b>Tổng cộng</b>		<b>93</b>	<b>100%</b>

Từ bảng trên, chúng ta dễ dàng nhận thấy rằng thành ngữ, tục ngữ tiếng Việt với tư cách là câu đơn có liên quan đến động vật là những câu được xây dựng với động từ hoặc không động từ đều được sử dụng một cách khá thường xuyên. Những câu đơn có liên quan đến động vật là những câu có động từ với những cấu trúc: SVA, SVC, SVO, SVOC có tần số xuất hiện khá đều, cụ thể là 22, 16, 19 và 13. Thống kê cho thấy, mẫu SVA được sử dụng nhiều nhất với 22 câu thành ngữ, tục ngữ chiếm 23.65%. Tiếp theo là cấu trúc SVO, SVC và SVOC được sử dụng trong 19, 16 và 13 câu chiếm 20.43%; 17.20% và 13.97% (Tần số xuất hiện của ba mẫu câu này khá bằng nhau). Ngoài ra, chúng tôi còn tìm được 7 câu thành ngữ, tục ngữ (đạt 7.53%) trong hai cấu trúc SVOA và S + NP (loại câu đơn không chứa động từ). Bên cạnh mẫu câu đơn có động từ, cấu trúc câu đơn không động từ S + Adj.P cũng được tìm thấy 5 câu, chiếm 5.38%. Cấu trúc SVOO xuất hiện 3 câu chiếm 3,23%. Riêng đối với cấu trúc SV, chúng tôi chỉ tìm được 1 câu, chiếm 1.08%. Điều này chứng tỏ rằng trong những câu thành ngữ, tục ngữ tiếng Việt với tư cách là câu đơn có liên quan đến động vật rất hiếm khi xuất hiện với cấu trúc SV, và có lẽ cũng giống như chúng tôi đã giải thích ở bảng 3.1, hiện tượng này là vì những thành ngữ, tục ngữ là một quá trình đúc rút từ những gì con người đã quan sát được trong thực tiễn và đưa ra bài học kinh nghiệm cho những thế hệ mai sau nên chúng khó có thể là những câu đơn có kết cấu nòng cốt (là câu có kết cấu: chủ - vị) như: *Trời nắng./ Gió thổi.*

Từ 2 bảng trên, chúng tôi nhận thấy thành ngữ, tục ngữ là câu đơn trong tiếng Việt có liên quan đến động vật có tần số xuất hiện ít hơn so với thành ngữ, tục ngữ là câu đơn trong tiếng Anh có liên quan đến động vật, cụ thể là 93 câu và 127 câu. Mức độ cao thấp cũng khác nhau giữa các cấu trúc trong cả hai ngôn ngữ; cấu trúc có tần suất khá cao có lẽ là SVO (với 32 câu trong tiếng Anh và 19 câu trong tiếng Việt; cấu trúc có tần suất thấp nhất là SV (xuất hiện 1 lần). Lí do cho việc này được chúng tôi giải thích nôm na như trên, nhưng thiết nghĩ nếu nguồn dữ liệu của chúng tôi phong phú hơn thì có lẽ chúng tôi sẽ có những kết quả khác hơn.

#### 4. Kết luận

Từ những phân tích trên đây, chúng tôi nhận thấy rằng những thành ngữ, tục ngữ là câu đơn có liên quan đến động vật được sử dụng khá thường xuyên với tất cả 6 mẫu câu đơn cơ bản có động từ trong cả hai ngôn ngữ: tiếng Anh và tiếng Việt. Tần số xuất hiện xem như khá đồng đều và nổi trội trong 4 cấu trúc câu đối với những thành ngữ, tục ngữ tiếng Việt là SVA, SVC, SVO và SVOC. Cấu trúc có tần suất thấp hơn một chút đó là SVOA, cấu trúc có xuất hiện nhưng không nhiều đó là SVOO. Nhưng ngược lại trong tiếng Anh, thành ngữ, tục ngữ là câu đơn có liên quan đến động vật xuất hiện nhiều nhất ở 2 mẫu câu: SVO và SVOA. Với các cấu trúc SVOC, SVA và SVOO tần suất cũng khá thường xuyên; trong khi đó hai cấu trúc SVC có tần suất thấp.

Thêm vào đó, chúng ta cũng dễ dàng nhận thấy rằng, người Anh thường hay dùng những câu thành ngữ, tục ngữ là câu đơn có liên quan đến động vật hơn người Việt và có một trùng hợp ngẫu nhiên là chúng tôi chỉ tìm được duy nhất 1 cấu trúc SV trong cả hai ngôn ngữ.

Đối với mẫu câu đơn không có động từ, thành ngữ, tục ngữ liên quan đến động vật trong tiếng Anh không được sử dụng với mẫu câu nào trong 2 mẫu câu cơ bản của câu đơn không động từ; điều này thể hiện đúng với cách phân loại 7 mẫu câu đơn cơ bản trong tiếng Anh như chúng tôi đã trình bày trong phần 2.3. Tuy nhiên trong tiếng Việt, thành ngữ, tục ngữ liên quan đến động vật là câu đơn không động từ đều được sử dụng với cả hai cấu trúc.

Các tính năng cú pháp của thành ngữ, tục ngữ liên quan đến động vật bằng cả hai ngôn ngữ tiếng Anh và tiếng Việt rất hữu ích cho giáo viên và học viên trong việc dạy và học ngữ pháp trong thành ngữ, tục ngữ, đặc biệt là trong việc dạy các dạng câu đơn có hoặc không có động từ. Nhờ có sự tương đồng và khác biệt về cú pháp giữa tiếng Anh và tiếng Việt, mà người học có thể thích nghi dần dần và học tốt hơn. Ví dụ nhờ vào sự tương đồng về mặt cú pháp của hai ngôn ngữ mà giáo viên có thể giúp người học dễ dàng ghi nhớ các cấu trúc, các qui tắc ngữ pháp. Mặt khác, giáo viên phải chỉ ra sự khác biệt về mặt cú pháp giữa hai ngôn ngữ để người học có thể phân biệt và tránh gây ra lỗi trong quá trình học và sử dụng ngôn ngữ.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Diệp Quang Ban, Ngữ pháp Tiếng Việt, Nxb Giáo dục, (2004).
2. Diệp Quang Ban, Ngữ pháp Tiếng Việt - tập 2, Nxb Giáo dục, (2001).
3. Đái Xuân Ninh, Hoạt động của từ Tiếng Việt, Nxb Khoa học xã hội, (1978).
4. Hồ Lê, Vấn đề cấu tạo từ của tiếng Việt hiện đại, Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội, (1976).
5. Kuskovskaya, S., English Proverbs and Sayings, Vysheishaya Shkola Publishers, (1987).
6. Mai Ngọc Chừ, Vũ Đức Nghiệu, Hoàng Trọng Phiến, *Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (2001).
7. Mieder, W., *Proverbs: A Handbook*, Greenwood Press, (2004).
8. Nguyễn Thiện Giáp, *Giáo trình ngôn ngữ học*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, (2008).
9. Nguyễn Nghĩa Dân, *Đạo làm người trong tục ngữ ca dao Việt Nam*, Nxb Thanh niên, (2001).
10. Nguyễn Văn Hiệp, *Cú pháp Tiếng Việt*, Nxb Giáo dục Việt Nam, (2009).
11. Nguyễn Đình Hùng, *Thành ngữ, tục ngữ, ca dao Việt Anh thông dụng*, Nxb Giáo dục, (1999).
12. Quirk, R. & Greenbaum, S., *A University Grammar of English*, Longman.

13. Quirk, R. et al, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman, (1985).
14. Trần Hữu Mạnh, *Ngôn ngữ học đối chiếu cú pháp Tiếng Anh-Tiếng Việt*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, (2007).
15. [https://vi.wikipedia.org/wiki/Ng%C3%A1p\\_ti%E1%BA%BFng\\_Vi%E1%BB%87t](https://vi.wikipedia.org/wiki/Ng%C3%A1p_ti%E1%BA%BFng_Vi%E1%BB%87t), truy cập ngày 15/10/2017.
16. 50 câu tục ngữ và thành ngữ Việt Nam quen thuộc, (<http://germanlink.com.vn/content/50-c%C3%A2u-t%E1%BB%A5c-ng%E1%BB%AF-v%C3%A0-th%C3%A0nh-ng%E1%BB%AF-vi%E1%BB%87t-nam-quen-thu%E1%BB%99c>, truy cập ngày 15/10/2017)
17. 90 câu thành ngữ tục ngữ, (<https://hoabanland.wordpress.com/2013/02/12/90-cau-thanh-ngu-tuc-ngu/>, truy cập ngày 15/10/2017).
18. Thành ngữ Việt Nam khoảng 6000 câu, <http://www.coviet.vn/diendan/showthread.php?t=32262>, truy cập ngày 15/10/2017.

## THE STUDY ON THE EFFECTIVE USE OF SEMANTIC MAPPING IN VOCABULARY TEACHING FOR PHARMACEUTICAL STUDENTS AT BINH DINH MEDICAL COLLEGE

LE NGUYEN HUONG GIANG\*

Division of Fundamental Sciences, Binh Dinh Medical College

### ABSTRACT

*Currently, the application of innovative and effective strategies for lexical instruction in Binh Dinh Medical College is limited. Thus, this article aims to investigate the feasibility and educational value of semantic mapping as an active strategy in vocabulary instruction. Adapting the mentalist perspective and the structural approach as a basic theoretical framework, this study considers semantic mapping not only as an organizer to connect nodes to lines in form, but also a network to associate knowledge, both old and new. Through the experiment and survey, the effects of this strategy were explored in terms of the students' vocabulary acquisition, their autonomy in learning and their reflections on the application of this.*

**Keywords:** Semantic mapping, vocabulary, acquisition.

### TÓM TẮT

#### **Nghiên cứu việc sử dụng hiệu quả biểu đồ ngữ nghĩa trong việc dạy từ vựng cho sinh viên ngành Dược tại Trường Cao đẳng Y tế Bình Định**

*Hiện nay tại trường Cao đẳng Y tế Bình Định, việc áp dụng các phương pháp dạy từ vừa mang tính đổi mới vừa mang lại hiệu quả cao vẫn còn khá hạn chế. Vì vậy, bài báo này được thực hiện nhằm khảo sát tính khả thi và giá trị giáo dục của biểu đồ ngữ nghĩa, như một phương pháp đổi mới tích cực trong việc dạy từ. Áp dụng các quan điểm về tâm thần luận và phương pháp cấu trúc học, bài báo này xem xét biểu đồ ngữ nghĩa không chỉ là một mô hình kết nối các điểm mấu chốt bằng các đường nối mà còn là mạng lưới liên kết giữa kiến thức cũ và mới. Thông qua mô hình dạy thực nghiệm và phiếu khảo sát, hiệu quả của phương pháp này được khám phá qua năng lực tiếp nhận từ vựng, khả năng tự vận dụng và sự phản ánh của người học.*

**Từ khóa:** Biểu đồ ngữ nghĩa, từ vựng, năng lực tiếp nhận.

### 1. Introduction

ASEAN Economic Community has been established with the goal of forming a common market of the Member States. Accordingly, English is selected as the official language of this community.

Normally, in Vietnam it takes every bachelor 7 years at schools and more 3 or 4 years at colleges or universities to study English. Though such a learning time is much, the proficiency achieved is not as effective as expected, in which Speaking skill is always a weakness of several

---

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

Ngày nhận bài: 19/7/2016; Ngày nhận đăng: 30/5/2017

Vietnamese people. Among many reasons, the limitation of vocabulary is one of the keys resulting in inefficient communication.

Truly, in a language, lexical items are the building blocks, since they label objects, actions and ideas, without which people cannot convey the intended meaning. Many difficulties of students at several universities and colleges in Binh Dinh in general and at Binh Dinh Medical College in particular, both receptive and productive, result from inadequate vocabulary, and even when they are at a higher level of language, they are still in need of it. Hence there is no doubt that lexical knowledge can directly influence the success of language learning in which “students with affluent vocabulary tend to have advantages in enhancing the four language skills,” as cited in Nguyen [13, p. 2]. Although it is of such great importance and in high demand, the interest in vocabulary in the teaching of English as second or foreign language has long been neglected. This misconception is proven by the fact that the teaching of vocabulary in many schools and universities in Vietnam is *strategically* limited. Hence the call for employing such strategies to diversify the lexical instruction is necessary, and it is high time the strategies which can synchronize the easy retrieval of words with the creation of a relaxed and communicative learning atmosphere were applied.

The expectation of effectively employing this strategy for vocabulary instruction, therefore, generated ideas from which this article came into being.

## **2. Limitations in application of vocabulary teaching strategies and the conceptual framework of semantic mapping (S.M.)**

### **2.1. Limitations in application of vocabulary teaching strategies**

As mentioned above, although it is of such great importance and in high demand, the interest in vocabulary in the teaching of English as second or foreign language has long been neglected. Until the last decade or so, it was a common practice to consider the teaching of vocabulary as an afterthought or an “appendage” to the more important tasks of teaching other skills in the study of language such as grammar or reading.

Traditionally, listening to teachers, writing down the target language new words and their mother tongue equivalences, and trying to memorize word lists passively are what students normally involve themselves in. These practices surely cause students a feeling of boredom and indigestibility. As stated by Nguyen [13, p. 4], “such obsolete and poor presentations have resulted in students’ negative attitude to vocabulary learning; thus most of them rarely remember the meanings of new terms beyond the tests”. What is worse, as articulated by Hoang and Wright [5, p. 3], the recent strategies to instruct vocabulary in Vietnam “rarely take place in a communicative environment”.

Although this field has recently begun to take a greater interest in the strategies for vocabulary instruction manifested with the appearance of studies which suggest some interesting and efficient strategies for teaching and retrieving vocabulary, such as the exploration of creative approaches to build vocabulary (Hoang & Wright [5]) and the investigation of teaching vocabulary through games (Nguyen & Khuat [12]), none have exploited the strategies which can create mental linkages to reinforce the memorization of words yet.



## 2.2. The conceptual framework of semantic mapping

### 2.2.1. Defining semantic mapping

The notion of S.M., which can be said that to have been built up on the ground of Chomsky's doctrine of *mentalism* in 1960 s which bestowed an emphasis on human language learning capacity (as cited in Pateman [16]), dates back to the dyad Johnson and Pearson [7] when they firstly proposed a categorical model of information in graphic form as a classroom strategy to build and extend vocabulary knowledge. It was then considered a breakthrough in language pedagogy, since at the same time it could analyze and group words into categories in a text, create the links within the lexical network describing them, and establish visual displays to show their relationships.

Later, the perspective about S.M. is further discerned by Johnson, Heimlich and Pittelman [8, pp. 778-780], who make an important contribution in putting forward S.M. as "... a graphic arrangement of a word or concept in relation to other related words and ideas.... The key to success of this arrangement builds upon students' background knowledge and makes explicit the connections between new vocabulary words and what they already know. By building the connections between old words and new words, students begin to understand relationships among the words they encounter".

Afterwards, Nagy [11, p. 10] refines these definitions by offering a shorter one according to which S.M. is "a classroom activity reflecting the integration of instructed words with other knowledge".

Whilst the researchers mentioned above delve into the mentalist essence of this strategy, Braden [1, p. 10] takes a different view of what constitutes a S.M., limiting it to schema overview. With this in mind, he comes up with a very simple definition in which S.M. *structurally* takes "the form of labeled nodes connected to unlabeled lines".

As such, the notion of S.M. can be looked at from two main aspects. With regard to a mentalist perspective, it, as a strategy, creates association in the acquired process of knowledge thanks to the establishment of the links among the related items and even between the new and the old one. Viewed from a structural perspective, it is simply considered as an organizer to connect nodes to lines. Thus an understanding of S.M. needs to include these two aspects.

### 2.2.2. A typology of semantic mapping

#### 2.2.2.1. Word mapping

Word mapping is "a visual display through which the understanding of key words is clarified by graphically mapping them" (Masters, Mori & Mori [10, p. 118]). In this type of mapping, the key word is put in the center then the branches describing its characteristics or attributes are created and expanded from the centre. When one branch stops or an idea does not fit, new branches are created.

#### 2.2.2.2. Story mapping

"A story mapping is a visual representation of the logical sequence of events in a narrative text. Places for the setting, characters, climax, and a solution are included on the map" (Gay [3, p. 18]).

In other words, it is a visual depiction of the settings or the sequence of major events and actions of story characters.

### *2.2.2.3. Concept mapping*

Concept mapping, as stated by Novark [14, p. 937], “involves assigning a hierarchical relationship of information, beginning with broad categories and branching into related concepts with each then branching into lower levels”. Normally in this organizer, the similar characteristics are placed between the subjects compared, whereas different features are put around them.

## **3. The study on the effective use of semantic mapping in vocabulary teaching at Binh Dinh Medical College**

### **3.1. Aim of the study**

The study is conducted in an attempt to investigate the feasibility and educational values of applying S.M. as a strategy into the teaching of vocabulary to enhance its effectiveness and, concurrently, students’ positive attitudes towards lexical acquisition.

### **3.2. Study setting**

The study was carried out at Binh Dinh Medical College. This place is responsible for training nurses, pharmacists, general practitioners, pediatricians, laboratory technicians and midwives for the Southern Central area.

### **3.3. Participants**

The participants involved in the study were 87 freshmen of pharmaceutics for whom English was a foreign language. These students belonged to the two classes of 4A and 4B which were randomly assigned into two separate groups of experiment and control, respectively, by the researcher herself. More specifically, Class 4B was the group which would be exposed to an eight-week conventional vocabulary instruction, which was based on a word list (W.L.) whereas Class 4A was the group which would also be exposed to the same time of treatment but with the experimental teaching in which S.M. was applied as a strategy for vocabulary instruction.

### **3.4. Data types of methods of data collection**

#### ***3.4.1. Experiment***

With S.M. treatment, the researcher aimed to identify if there appeared any difference in the lexical knowledge of the group exposed to this strategy, and if so, whether this difference was caused by its interference. Such a type of research can be suitable with an experimental design. To begin with, Taylor, Kermode and Roberts [18, pp. 176-178] rather meticulously explain an experiment in doing research as follows “the classical pre-test, post-test experimental design is one in which one group of subjects is exposed to a treatment, while another group is exposed to something inert. The responses to the tests of the two groups are then examined to see if there is any difference between them... The results of the experiment are established by a set of comparisons. The pre-test measurements of both groups are compared to establish whether the groups were in fact initially equivalent. The post-test measurements of both groups are compared with the pre-test measurements to establish if there has been a change and if so in what direction”.

### 3.4.1.1. Pre-test

The pre-test was a 25-item test of vocabulary to be done for 30 minutes (See Appendix 3.4.1.1). Specifically, it was designed in a multiple choice format with four options and the content of the items covered not only the meanings but also the parts of speech of the vocabulary knowledge the students had learned in semester one. The content of the pre-test was the same for both groups and the researcher herself was in charge of invigilating and scoring the tests.

### 3.4.1.2. Experimental teaching process

During eight weeks, each group had eight 60-minute meetings for reading comprehension. The experimental teaching took place at the pre-reading stage to supply students with vocabulary so that they could be ready for the reading. It comprised two main parts as follows.

First, eight reading texts from the book “Headway Pre-intermediate” by Soars and Soars [17] were chosen. The reason for the researcher to choose this book was because it was used as the official textbook for classes of pharmaceutics at Binh Dinh Medical College.

Second, “as the treatments given to the groups are different, the number of groups should be equal to the number of treatments” (Isaac & Michael [6, p. 92]). Accordingly, there were two groups involved in this study; therefore, the researcher would use two different strategies which were W.L. and S.M. to treat them. To give an objective evaluation for these two treatments, it was important to ensure that students in both groups had equal exposure to the reading material, equal distribution of teacher’s input and peer interaction, and equal portions of class time allocated to each kind of treatment.

The main purpose of W.L. treatment was to establish the link between form and meaning. For this reason, it consisted of English definitions of the target words and analyses of their usage in the text. The definitions were given in the form of English synonyms and paraphrases, and the examples were taken from *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* [15]. The students were then invited to join some activities which were created to ensure that they had exposure to the material equal to those for the Experimental Group. Usually in the activities, after the peer check, the answers were checked as a class with the instructor to provide clarifications where necessary. The time allocated for the treatment was 20 minutes.

For S.M. treatment, three types of semantic mapping mentioned in Chapter 2 were used repeatedly in eight reading texts. The application of each type was up to the content of each text. Namely, word mapping was applied in *Desperately seeking someone* and *The road to ruin*; story mapping was used in *Marks & Spencer* and *Dying for the vote*; and concept mapping was utilized in *Hello, people of the world*, *The richest man in the world*, *Paul Newman*, and *David the teenage tycoon and Mademoiselle Chanel*.

For example, to teach the reading text *David the teenage tycoon and Mademoiselle Chanel* (Soars & Soars [17, p.60]), the researcher applied the *Concept map* (See Appendix 3.4.1.2) which consisted of nodes starting from the key concept.

At the beginning of the treatment, the key concept *David - the teen tycoon* and *Mademoiselle Chanel - the teen model* were provided by the teacher in the center of the map while the words about to teach were presented in circle-nodes which then lead to supporting information. The students were emphasized to find the words/ideas that clarified the similarities and differences

between these two teenagers. Then the students received a framework in which only the key concept, empty circle-nodes (that is, subordinate ideas that explain and clarify the main concept), and the number of strands designated from each node were written. They also received a list of words/ideas from the text that modified the key concept and nodes, and were asked to work in groups and try to complete the map by putting the words/ideas from the list into the empty nodes. After that, they were provided with a model map and asked to explain the connections.

Finally, the students were asked to make up a story related to the key concept. The time located for this treatment was 20 minutes, too.

### 3.4.1.3. Post-test

The post-test (See Appendix 3.4.1.3) was a review of the words having been taught during the experimental teaching so that the researcher could compare the effectiveness of the two treatments on the vocabulary learning of the two groups. The format and items' content were designed similarly to those of the pre-test.

### 3.4.2. Questionnaire

The questionnaire was composed of three parts. *The first* one elicited students' personal information (i.e. name). *The second* one collected their opinions about the role of vocabulary. *The third* one mainly aimed to consolidate the reflections and evaluations about the use of S.M. strategy. Consequently, the questionnaire was mostly designed with two types of question. The first one was Rensis Likert-scale question which was "effective for gathering the views, thoughts, opinions, or attitudes" (Kish [9, p. 124]). The second was alternative-answer questions in which the students must select from possible answers provided.

## 4. Study results

### 4.1. Results from the experiment

#### 4.1.1. Pre-test results

The scores from the pre-tests of each group are calculated to find the mean, standard deviation, range and score frequency. These values of both groups are then compared with each other to reveal any difference in the students' lexical knowledge.

##### 4.1.1.1. The Control Group

Table 4.1.1.1 below summarizes the results of the pre-tests for the Control Group:

**Table 4.1.1.1. Pre-test score analysis for Control Group**

Mean	Standard deviation	Range		Different scores	Frequency
		Min	Max		
4.15	1.03	2	6	2	3
				3	6
				4	21
				5	9
				6	5

As can be seen, the average score of the whole Control Group was quite low. This low was manifested in the mean value of only 4.15. Among the scores the students gained, 2 was the lowest and 6 was the highest. The frequency of the types of score varied along the scale from 2 to 6, in which 2 was obtained by 3 students, 3 was by 6, 4 was by 21, 5 was by 9, and 6 was by 5.

4.1.1.2. *The Experimental Group*

Likewise, the scores from the pre-tests of the Experimental Group were put under the calculation of similar values and put in Table 4.1.1.2 below:

**Table 4.1.1.2. Pre-test score analysis for Experimental Group**

Mean	Standard deviation	Range		Different scores	Frequency
		Min	Max		
4.09	1.01	2	6	2	1
				3	12
				4	17
				5	8
				6	5

The mean value from Table 4.1.1.2 points out the fact that the average score that the whole group gained was only 4.09. Out of the scores the students gained, 2 was the lowest and 6 was the highest. In regard to the frequency of each type of the scores, 2 was scored by 1 student, 3 was by 12, 4 was by 17, 5 was by 8, and 6 was by 5.

4.1.1.3. *Pre-test similarities*

As observed from the two previous tables, the statistical values in Table 4.1.1.1 seemed to be very much in line with those in Table 4.1.1.2. The first feature being recognized was a fairly much equivalence between the means of both groups. Moreover, the two standard deviation values were nearly equal. Thus it could be asserted that both groups shared an approximate similarity: Their lexical knowledge was at a rather low level.

To make it clearer, the researcher employed the T-test. The T-test is calculated according to the formula proposed by Hatch and Farhady [4, p.111].

As the researcher based herself on the previous research findings which had confirmed the effectiveness of semantic mapping for vocabulary instruction and she hoped that this strategy would also bring positive results to the Experimental Group, she would make a “directional decision” (one-tailed) (Brown [2, p. 155]) and set the acceptance level at .05. The obtained *t* value of the means would be compared with the *t critical* value at the .05 level in the *t*-distribution table (Hatch & Farhady [4, p. 272]) with the corresponding total degrees of freedom (d.f.) which indicate “the number of quantities that can vary if others are given” (Hatch & Farhady [4, p. 109]).

There were two groups in this study. The S.M. group had 43 students; one of the scores was predictable given to the other 42. So this group had 42 d.f. The W.L. group had 44 students; one of the scores was predictable given to the other 43. So this group had 43 d.f. Since there were two groups, the total d.f. ( $n1 - 1 + n2 - 1$ ) was 85.

The calculation of Tpre-test gave the result as follows:

$$T_{pre-test} = \frac{\bar{X}(pre)_e - \bar{X}(pre)_c}{S(pre)_{(\bar{X}_e - \bar{X}_c)}} = \frac{4.09 - 4.15}{0.22} = -\frac{0.06}{0.22} = -0.27$$

Obviously, the *t* value of negative 0.27 was much less than the *t* critical value, so the researcher could make a claim that the disparity between the two means would not result in any statistical significance. As such, there was almost no significant difference in the lexical knowledge between the two groups.

**4.1.2. Post-test results**

After giving two different treatments to the two groups, the researcher administered another test at the end of the teaching program. Like those of the pre-tests, the post-test scores were calculated in terms of mean, standard deviation, range and score frequency, and then compared with each other to find out whether there occurred any statistically significant difference.

*4.1.2.1. The Control Group*

A summary of the values mentioned in the previous paragraph can be seen in Table 4.1.2.1 right afterwards:

**Table 4.1.2.1. Post-test score analysis for Control Group**

Mean	Standard deviation	Range		Different scores	Frequency
		Min	Max		
4.72	1.14	2	7	2	1
				3	5
				4	13
				5	13
				6	10
				7	2

The statistical values from Table 4.1.2.1 above indicate almost no significant change in the performance of this group. The mean value implies that the average score that all the students got in this test was still low - only 4.72. The spread of the distribution of scores is rather wide, ranged from the lowest of 2 to the highest of 7. In relation to the frequency of each score type, 2 was obtained by 1 student, 3 was by 5, 4 was by 13, 5 was also by 13, 6 was by 10, and 7 was by 2.

*4.1.2.2. The Experimental Group*

Similarly, the post-test scores of this group were calculated in terms of those measures found in its counterpart. Table 4.1.2.2 presents them in a nutshell:

**Table 4.1.2.2.** *Post-test score analysis for Experimental Group*

Mean	Standard deviation	Range		Different scores	Frequency
		Min	Max		
6.58	1.07	5	8	5	9
				6	10
				7	14
				8	10

As can be seen, the students of this group obtained fairly good scores in the post-test. The mean value shows that the average score of this whole group was 6.58. The spread of the distribution of scores was narrower, ranging from the lowest of 5 to the highest of 8. With respect to the frequency of each score type, 5 was attained by 9 students, 6 was by 10, 7 was by 14, and 8 was by 10.

**4.1.2.3. Post-test differences**

Obviously, from the statistical values in the two previous tables, there was a difference in the performance between both groups after the teaching program. In particular, the mean of the former group was much lower than that of the latter. In addition, the higher standard deviation value of the Control Group implies that the scores of its students dispersed around the mean value further than those of the Experimental Group’s students. Thus it can be claimed that there appeared a difference between the two groups: The lexical knowledge of the Experimental Group was more considerably improved than that of the Control Group.

However, since there was a relatively big disparity of 1.86 between the two means - 4.72 subtracted from 6.58 - the researcher again employed the T-test to check whether the disparity was statistically significant or not. The calculation of T post-test provided the result as follows:

$$T_{post-test} = \frac{\bar{X}(post)_e - \bar{X}(post)_c}{S(post)_{(X_e - X_c)}} = \frac{6.58 - 4.72}{0.24} = \frac{1.86}{0.24} = 7.75$$

With the obtained *t* value of positive 7.75, the researcher turned back to the *t*-distribution table (Hatch & Farhady [4, p. 272]) and chose the degrees of freedom closer to 85 (i.e. 60). She then found the *t critical* value needed at the selected significance level of .05 for one-tailed test. It was 1.671. Fortunately, the *t* value was much higher than the *t critical* value. Therefore, she was quite safe in asserting that the disparity between these two means was statistically significant. An inference could, thus, be made: *There was a remarkable difference in the lexical knowledge between the two groups which was attributed to S.M. treatment.*

**4.2. Results from the questionnaire**

**4.2.1. Students’ opinions about the role of vocabulary**

All students unanimously agreed that a rich stock of lexical items could help them have

some advantages and feel confident in communication, create favorable conditions for them to practice the four language skills, and give them an easy access to reference documents and informative channels. Table 4.2.1 below presents this:

**Table 4.2.1. Students' opinions about the role of vocabulary**

Students' opinions about the role of vocabulary	Quantity	Percentage
Be advantageous and confident in communication	0	0%
Be advantageous and favorable in learning and practicing language skills	0	0%
Be advantageous in accessing reference documents and informative channels to widen knowledge	0	0%
all the things mentioned above	43	100%

**4.2.2. Students' reflections and evaluations about the use of S.M.**

**4.2.2.1. Semantic mapping created motivation**

Generally speaking, a central tendency regarding the effect of S.M. on the creation of motivation is that the students recognized its strengths in terms of attraction, liveliness, comfort, and the avoidance of boredom and tedium (with the mean values ranging from 1.32 to 1.44). Let us have a look at Table 4.2.2.1 below:

**Table 4.2.2.1. Students' responses to the effect of S.M. on creating motivation**

Creating motivation	Strongly Agree	Agree	Uncertain	Disagree	Strongly Disagree	Mean
	1	2	3	4	5	
Attractive	25 (58.1%)	17 (39.5%)	1 (2.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1.44
Make the classroom atmosphere lively	30 (69.7%)	12 (27.9%)	1 (2.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1.32
Make students not feel bored and tedious but comfortable when learning vocabulary	28 (65.1%)	14 (32.5%)	1 (2.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1.37

**4.2.2.2. Semantic mapping stimulated and facilitated the vocabulary learning process**

The more they were exposed to it the more they discovered its multiple effects for their vocabulary learning. The Table below illustrates it:



**Table 4.2.2.a.** *Students' responses to the effect of S.M. on stimulating the vocabulary learning process*

Stimulating the vocabulary learning process	Strongly Agree	Agree	Uncertain	Disagree	Strongly Disagree	Mean
	1	2	3	4	5	3.00
Develop students' brainpower	8 (18.6%)	33 (76.7%)	2 (4.7%)	0 (0%)	0 (0%)	1.86
Promote students' initiative and creativeness	12 (27.9%)	28 (65.1%)	3 (7.0%)	0 (0%)	0 (0%)	1.79
Easy to understand	6 (13.9%)	36 (83.7%)	1 (2.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1.88
Easy to apply	2 (4.6%)	35 (81.3%)	6 (14.1%)	0 (0%)	0 (0%)	2.09

Firstly, this strategy *stimulated* their learning process effectively. A central tendency in relation to this property is that the students' brainpower, creativeness and ability to comprehend and apply knowledge could be improved: The mean values for these items ranged from 1.79 to 2.09. Almost all of them (41/43) shared the idea that *their brainpower had been developed through the learning with this strategy*. Besides, the reality of teaching proves that comprehensible input can help their acquisition be advantageous.

Secondly, with respect to the facilitation of this strategy to the students' vocabulary learning process, a central tendency (with the mean values lining from 1.30 to 1.81) manifested that they were aware of its usefulness in terms of: focus on words, arrangement, enlargement of knowledge, pre-imagination, and creation of meaningful contexts. Let us see Table 4.2.2.b below:

**Table 4.2.2.b.** *Students' responses to the effect of S.M. on facilitating the vocabulary learning process*

Facilitating the vocabulary learning process	Strongly Agree	Agree	Uncertain	Disagree	Strongly Disagree	Mean
	1	2	3	4	5	3.00
Delve into the vocabularies related to the topic about to learn	13 (30.2%)	29 (67.4%)	1 (2.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1.72
Arrange vocabularies logically according to a specific topic	30 (69.8%)	13 (30.2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1.30
Provide social knowledge	9 (20.9%)	33 (76.7%)	1 (2.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1.81
Be able to pre-Imagine the content of the reading texts about to learn	26 (60.4%)	16 (37.2%)	1 (2.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1.41
Create interesting and meaningful contexts	20 (46.5%)	22 (51.1%)	1 (2.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1.55

### **4.3. Recommendations**

#### **4.3.1. For teachers**

The whole program and findings provide teachers of English with the specifications to apply this strategy in their vocabulary teaching. Generally, in order to carry out the procedure to construct a semantic mapping, the following fundamental steps are implemented:

First, the teacher decides on a topic for instruction and the new words that are important to be taught. The topic is briefly introduced and a key word is written on the chalkboard, overhead transparency, or chart paper.

Second, students are asked to think of other words that come to their mind when they read the key word. It is appropriate for the students to write down a list of these words to share with their group members.

Third, the students share their recorded words. If any of the teacher's "new words" are not suggested, the teacher presents them for discussion.

Fourth, after the list of words is completed, the words are grouped by category. Students discuss why certain words go together. Category names are assigned.

Fifth, a class map of the words is created by putting the information on a large sheet of paper. The map is discussed. At this time, students are encouraged to add items to the categories or even to suggest new categories.

Sixth, as other new words related to the topic are further discovered through the reading of the text, additions can be made to the map.

One important thing taken into consideration is that in the beginning, the teacher may choose to write down not only the key word but also some categories. When students become more adept at using this strategy, the categories will be determined by the class.

#### **4.3.2. For students**

Vocabulary is of great significance in successfully learning English. Thus, it is very necessary for students to capture such a useful strategy as S.M. They need to equip themselves with a wider stock of lexical knowledge of various subjects, spend time retrieving prior words, and contribute to the discussion in class in order to better lend themselves to it. What is more, they are encouraged to look for further information about S.M. via print or electronic sources. Once they get a relatively sufficient knowledge of this strategy and its advantages, they are surely able to capitalize on it as an efficacious vocabulary self-learning tip.

### **5. Conclusions**

Apparently, the use of S.M. in exploiting the reading-based lessons to teach vocabulary has not only proved its feasibility in reality but also shown its effectiveness via both students' results and their evaluations.

The prime significances that this strategy contributes to the teaching of vocabulary are prominent in a number of ways. First, the students in this study show a significant progress in their lexical knowledge. Next, S.M. has proved its feasibility to be used as a useful strategy because it not only facilitates students' learning of vocabulary but also makes this process a meaningful

learning experience. It encourages students to group words or concepts of both new and prior knowledge, create associative links among them, and present them thematic graphically. In this manner, students will be able to remember and retrieve words already learnt with more ease and lastingness. Finally, the fact that the success of this strategy is mostly due to the participation and contribution of students really makes them part of the learning and thus creates their positive attitude towards the learning of vocabulary.

Clearly what we have got about semantic mapping and its effects for vocabulary instruction up till now is still elementary. During the course of this article, the need for future studies in the following areas has become apparent. For instance, research can be done on the classroom factors that influence the effects of this strategy in vocabulary teaching. Alternatively, research can examine the effects of other types of semantic mapping in the facilitation for students' vocabulary remembrance to see more clearly about their contribution to the learning.

In conclusion, vocabulary is a crucial tool for successfully learning a language. The reality has indicated that the diversity of vocabulary teaching strategies for various demands of students is indispensable. Once appropriate and useful strategies are applied, then for them the vocabulary learning process will no longer be associated with boredom and labor.

## REFERENCES

1. Braden, R. A., *The outline graphic*, Paper presented at the Association for Educational Communication and Technology annual convention, Dallas, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 238413), (1982).
2. Brown, J. D., *Testing in Language Programs*, New York: McGraw-Hill ESL/ELT, (2005).
3. Gay, F., *Graphic organizers*, Ohio Middle School Journal, Fall Winter 18, 18, (1991).
4. Hatch, E., & Farhady, H., *Research design and statistics for applied linguistics*, Rowley: Newbury, (1982).
5. Hoang, T. H. A. & Wright, A., *Exploring creative approaches to building vocabulary*, Paper presented at the 3<sup>rd</sup> National VTTN ELT Conference in Hanoi, Vietnam, (2005).
6. Isaac, S., & Michael, W. B., *Handbook in research and evaluation (2<sup>nd</sup> ed.)*, San Diego, CA. EDITS Publishers, (1983).
7. Johnson, D., & Pearson, P. D., *Teaching reading vocabulary*, New York: Holt Rinehart and Winston, (1978).
8. Johnson, D. D., Pittelman, S. V., & Heimlich, J. E., *Semantic mapping*, *The Reading Teacher*, 39, 778-782, (1986).
9. Kish, L., In memoriam: Rensis Likert, 1903-1981, *The American Statistician*, 36(2), 124, (1982).
10. Masters, L. F., Mori, B. A., & Mori, A. A., *Teaching secondary students with mild learning and behavior problems: Methods, materials, and strategies*, Austin, TX: PRO-ED, (1993).
11. Nagy, W. E., *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*, Newark, DE: International Reading Association, (1988).
12. Nguyen, T. T. H., & Khuat, T. T. N., *The effectiveness of learning vocabulary through games*, Unpublished M.A. Thesis, Hanoi University of Foreign Languages, Vietnam, (2003).

13. Nguyen, V. T. T., *The use of games in teaching vocabulary*, Unpublished M.A. Thesis, University of Social Sciences and Humanities of Ho Chi Minh City, Vietnam, (2006).
14. Novark, J. D., & Gowin, D. B., *Learning how to learn*, New York, NY: Cambridge University Press, (1984).
15. Oxford Advanced *Learner's Dictionary*, Oxford: Oxford University Press, (1992).
16. Pateman, T., *Language in mind and language in society*, Oxford: Oxford University Press, (1987).
17. Soars, L., & Soars, J., *Headway*, Pre-intermediate, Students' Book, Oxford: Oxford University Press, (1991).
18. Taylor, B., Kermode, S., & Roberts, K., *Research in nursing and health care: Evidence for practice (3<sup>rd</sup> ed.)*, Melbourne: Thompson, (2006).

## LEARNING ENGLISH LISTENING COMPREHENSION: PERCEPTIONS OF NON-ENGLISH MAJORS AT QUY NHON UNIVERSITY

DOAN THI THANH HIEU\*

Department of Foreign Languages, Quy Nhon University

### ABSTRACT

*Listening comprehension is an important skill to develop in second language education. However, little attention has been paid to this skill in English language teaching and learning at Quy Nhon University. Of particular interest of this paper, therefore, is to explore how non-English majors at Quy Nhon University perceive listening comprehension in English in order to propose practical recommendations for successfully improving their listening comprehension performance. Findings revealed a widespread perception among the non-English majors that listening comprehension was the most challenging skill, and the natural speech speed, their limited vocabulary as well as and their insufficient listening strategies and tactics posed the most serious problems for the non-English majors in doing a listening comprehension task.*

**Key words:** English learning, listening comprehension, non-English majors, perception.

### TÓM TẮT

#### **Tìm hiểu về quan điểm của sinh viên không chuyên ngữ của Trường Đại học Quy Nhơn về kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh**

*Nghe hiểu đóng vai trò rất quan trọng khi học ngoại ngữ, nhưng kỹ năng này lại hay bị bỏ qua khi người Việt học tiếng Anh. Các sinh viên trường Đại học Quy Nhơn cũng gặp vấn đề tương tự. Do đó, để tìm ra cách cải thiện tình hình học nghe hiểu tiếng Anh, bài báo này báo lại kết quả khảo sát của một nghiên cứu về quan niệm của sinh viên không chuyên tiếng Anh về kỹ năng nghe hiểu. Kết quả chỉ ra rằng đa số các sinh viên đều đồng ý rằng đây là một kỹ năng khó, và họ hay gặp khó khăn do tốc độ nói nhanh, thiếu từ vựng và các kỹ năng hỗ trợ nghe.*

**Từ khóa:** English learning, listening comprehension, non-English majors, perception.

### 1. Introduction

Listening comprehension lies at the heart of language learners' communicative competence and thus has been widely recognized as an important skill to develop in second language acquisition. According to Rost (2001), "a key difference between more successful and less successful acquirers relates in large part to their ability to use listening as a means of acquisition" (p. 94). However, this skill has long remained as the least taught of all language skills in the current English language education in Vietnam, where teaching grammar is the central at all levels (Huong, 2010). Consequently, the majority of English learners are reported to be incompetent in communicating in English properly.

---

\*Email: doanthithanhhieuhieu@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 3/11/2017; Ngày nhận đăng: 15/12/2017

In an attempt to address this concern, *Solution (Pre-Intermediate)* by Oxford University Press, an English language textbook written based on the latest language teaching approach to date, the communicative approach, has been used as the main learning material for non-English majors at Quy Nhon University (henceforth QNU). This first attempt to improve students' listening skill; however, no doubt faces some challenges. This paper thus describes an investigation into their perceptions of listening comprehension activities as well as their accompanying problems from their own perspective in order to provide viable solutions.

## **2. Literature review**

### **2.1. Listening comprehension in second language education**

As a core language skill, listening comprehension has been attracting research interest and given different definitions. According to Steinberg (2007), "listening comprehension is one's ability to recognize another through sense, aural organs and allocate a meaning to the message to understand it" (p. 38). Meanwhile, Richards, Platt, and Platt (2000) claim that listening comprehension is the process of understanding speech with a focus both on the role of linguistic units and the role of the listener's anticipations.

In order to complete a listening comprehension task, Berne (2004) clarifies that second language learners have to follow a sequence of activities when listening. First, learners get familiarized with various characteristics of the acoustic input, such as sound quality, rate of speech, pronunciation, vocabulary, and grammatical structures. Second, learners decode the input and attempt to fit meanings together to determine the main idea of the message. The new information from the input is then matched against the perceived main idea and their previous knowledge regarding the topic. Obviously, this process, as Rost (2001) asserts, is an essential inferential process involving the interaction between linguistic knowledge and world knowledge of listeners in order to produce a mental representation of what they have heard. Because of such implicit cognitive, social and psychological nature, listening has remained hard to teach and hence widely recognized as the most challenging skill to master in second language education (Graham, 2003).

### **2.2. Common listening comprehension problems in English language learning**

The success of listening comprehension, as suggested by Richard (1983), involves intensively employing a number of strategies similar to those of reading comprehension such as guessing the topic through contextual cues, activating background knowledge, summarizing information, reinforcing interpretation as well as self-monitoring and self-evaluation. Nevertheless, unlike a reading comprehension task, in which learners can refer back to the text to facilitate their understanding, learner listeners have to perceive and segment the incoming stream of speech to make sense of it. Meanwhile, as Stahr (2009) describes, "spoken language is characterized by assimilation as well as unclear articulation, and lexical units are not necessarily as clearly marked as in written text" (p. 582). This lack of clarity of spoken language thus presents plenty of difficulties for second language learner listeners, impeding their comprehension and acquisition of the target language.

According to Field (1998), some difficulties that English language learners often encounter in listening practice are as follows: (1) inability to identify different English syllables, (2) false assumption that they have to understand every word and every detail in order to comprehend a listening text, (3) anxiety caused by natural speaking speed of natives, (4) habit of listening more than once for overall meaning, (5) insufficient background knowledge regarding the target topic to process the information, and (6) poor concentration when listening for long stretches. Sharing the same view, Goh (2000) claims that listening comprehension can be problematic if English learners (1) are unable to recall information from a listening text, (2) have limited vocabulary, (3) fail to distinguish supporting ideas and main ideas, or (4) have insufficient listening practice.

Noticeably, these problems were later confirmed in learners' own account of their listening comprehension in a study by Hoang, Nguyen and Hoang (2006) on learning the English language in Vietnam. However, studies on how to address these problems remain limited in Vietnam, especially in the context of QNU. Therefore, this paper aims to explore difficulties in listening practice as perceived by non-English majors at QNU for more contextual solutions to improve their listening comprehension.

### **3. Research questions and research methodology**

In order to fulfill the existing literature gaps, the present study seeks to answer the following research questions:

1. How do non-English majors at QNU perceive listening comprehension in English learning?
2. What are listening problems facing non-English majors at QNU in English learning?

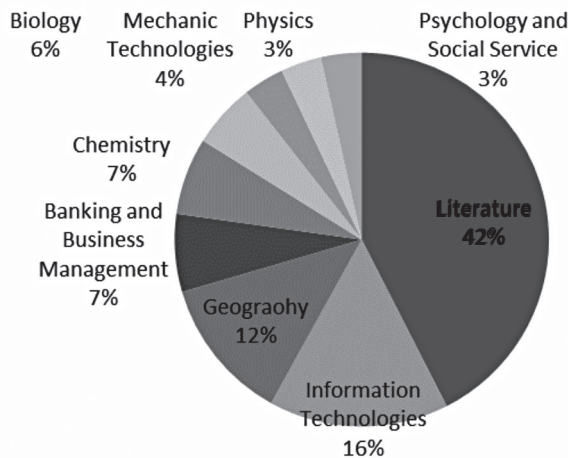
For these research questions, a self-reported questionnaire was used to survey freshmen learning different majors at QNU. The questionnaire consists of four main sections: (1) general information of participants and their motivation for English learning, (2) learners' perceptions about listening comprehension, (3) learners' perceptions about *Solution* and its listening comprehension activities, (4) self-reported listening comprehension problems. (see Appendix for more details)

Responding to the research questionnaire was 192 students from different departments in QNU. Details on their demographic information are presented as following.

### **4. Research findings and discussion**

#### **4.1. Demographic information of participants and their motivation for English learning**

As can be seen from Figure 1, the majority of participants were students from Department of Literature, accounting for 42% of the total number of participants. Next comes those from Department of Information Technologies and Department of Geography with 16% and 12%, respectively. The remaining was equally taken up by students from Department of Banking and Business Management, Department of Chemistry, Department of Biology, Department of Mechanic Technologies, Department of Physics and Department of Psychology and Social Work. That is to say, over half of schools at QNU were included in the present study.



**Figure 1.** Demographic information of participants

Regarding students’ motivation for English learning, a large majority of participants (79%) learned English just because it is a compulsory subject. This sounds reasonable since their marks in the English courses add considerable weight to their final score for graduation. About one third of the participants considered English learning as their favorite or as preparation for their future job. It has been the case that job applicants with good English competence are far more preferable in current job markets in Vietnam. A minority of participants cited their personal desire to understand English songs and movies as well as to make conversation with foreigners as the main reasons (4.86% and 2.85%, respectively). Evidently, the participants appeared to be more instrumentally and extrinsically motivated for English learning.

**Table 1.** Motivation for learning English

Items	Percentage (%)
(a) It is a compulsory subject at college.	63.71
(b) It is my favourite.	16.43
(c) It is necessary for the future job.	12.36
(d) I like to enjoy English music and movies.	4.86
(e) I want to talk to foreigners.	2.85

**4.2. Learners’ perceptions about listening comprehension**

In agreement with previous studies (Graham, 2003), over half of the participants in this study considered listening as the most demanding skill in learning English (64,77%). A far more considerable proportion of the respondents were aware of the necessity of this skill, with 58.55% ranking it *very necessary* and 38.86% ranking it as *necessary*. Nevertheless, up to 53.37% of the respondents seldom did English listening practice at home. Such complete contradiction between



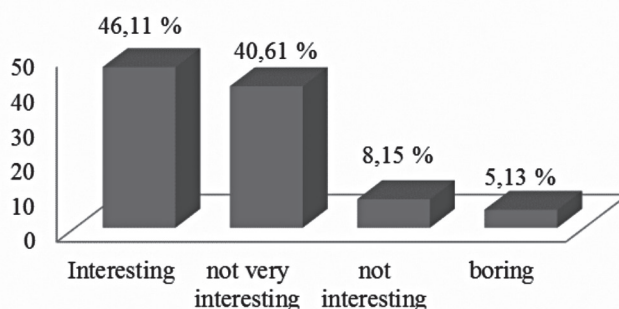
students' attitudes and their reported practice may result from their habit of ignoring this skill in English learning, a habit they have fallen into since studying at the secondary level. Another reason for this habit is their lack of knowledge of how to practice listening effectively, which no doubt can discourage their autonomous learning of this skill. Table 2 provides details on the students' perceptions of listening comprehension.

**Table 2.** Students' perceptions of listening comprehension

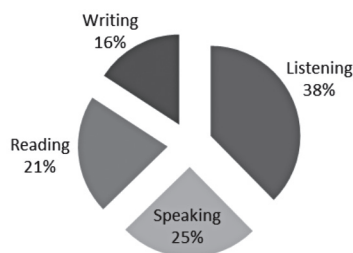
The most difficult skill	(%)	Listening comprehension	(%)	The frequency of self-study of listening	(%)
Listening	64.77	very necessary	58.55	Seldom	53.37
Speaking	20.76	Necessary	38.86	once a week	10.88
Writing	10.22	not very necessary	2.07	two or three times a week	6.22
Reading	4.25	not necessary	0.52	Everyday	29.63

**4.3. Learners' perceptions of Solution (Pre-Intermediate) and its listening comprehension activities**

As expected, the use of *Solution* as the main English textbook won widespread approval from the vast majority of the students, with only approximately 14% collectively marking it *not interesting* or *boring* (8.15% and 5.13%, respectively). About one third of the respondents agreed on its equal focus on speaking and reading skills (37.82% and 32.12%, respectively) while a slightly smaller proportion of the students (23.83%) chose the writing skill instead. Interestingly, listening practice was considered to be the main target of this textbook by the majority (56.48%), which can be attributed to the non-English majors' being overwhelmed with more listening practice than before. Overall, these findings indicate that *Solution* was acknowledged to offer quite a comprehensive approach to access English with appealing learning activities. This is quite understandable since this series is one of the latest best-sellers whose quality has been testified in the English learning community. More details on the students' perceptions of *Solution* are illustrated in Figures 2 and 3.

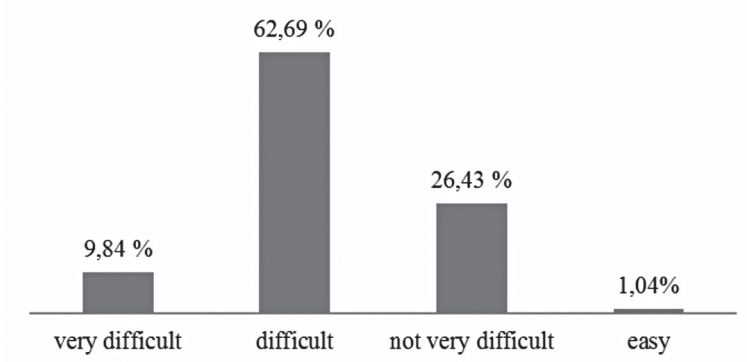


**Figure 2.** Learners' attitudes towards Solution (Pre-Intermediate)

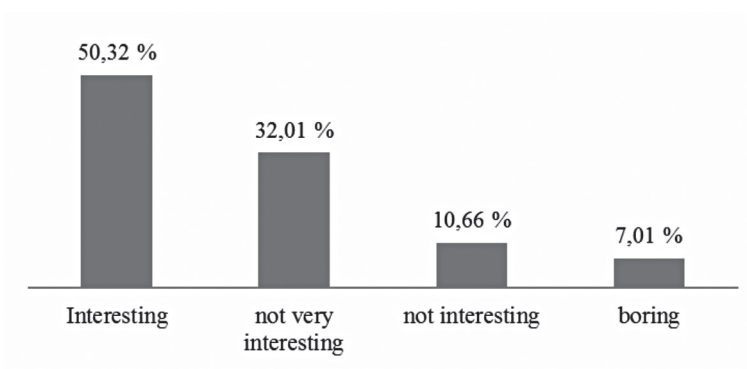


**Figure 3.** The focused skills in Solution (Pre-Intermediate)

Figures 4 and 5 present data on students’ perceptions of listening comprehension activities in *Solution*. As can be seen in Figure 4, over two thirds of the students found these activities *difficult* and *very difficult* (62.69% and 9.84%, respectively). Meanwhile, only about one fifth considered them *not very difficult*, and quite a small minority (1.04%) thought they were *easy*. In contrast, students’ evaluation on the topics of these activities, as shown in Figure 5, was much more positive, with an overwhelming number of the respondents choosing *interesting*, accounting for 82.33%, collectively. Evidently, it is listening to English rather than the topics of listening activities in *Solution* that caused main concerns for the respondents. This finding is quite predictable, considering the possibility that *Solution* is the students’ first close encounter with English listening comprehension activities, and thus they are unable to complete these activities effectively.



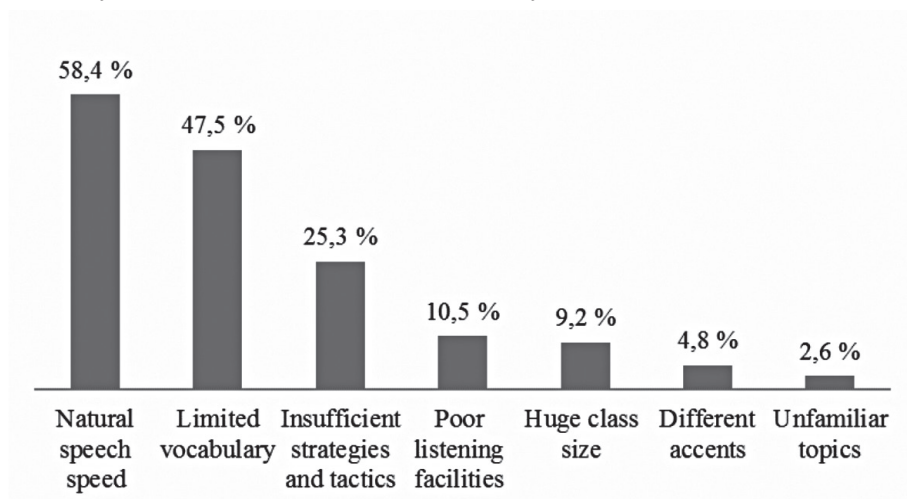
**Figure 4.** Students’ perceived difficulty in listening comprehension activities in Solution



**Figure 5.** Students’ evaluation of listening topics in Solution

#### 4.4. Learners' perceptions of listening comprehension problems

The findings revealed that there were a wide range of difficulties in students' listening comprehension. Among them, as summarized in Figure 6, speech speed was the most common problem facing nearly 60% of the students. Nearly half found listening challenging due to their limited vocabulary (47.5%) while one fourth cited their insufficient knowledge of listening strategies and tactics as the reasons (25.3%). A far smaller number of respondents blamed poor listening assisting facilities (10.5%), huge class size (9.2%) and different accents (4.8%). Listening topics, again, were not considered problematic, with only quite a small minority choosing it (2.6%). These findings imply that the respondents held a false assumption that doing a listening comprehension requires a full understanding of every word in a spoken text. According to Field (1998), this assumption makes learners find listening texts with fast speed or unfamiliar words difficult since they can miss or do not understand every detail in these texts.



*Figure 6. Perceived causes of listening comprehension problems*

## 5. Conclusions and Recommendations

### 5.1. Summary of the key findings

In an attempt to facilitate English listening comprehension development of the non majors at QNU, the present study carried out a survey on their perceptions of this skill and common problems in their listening practice. The analysis of 193 surveys revealed the following main findings:

① An overwhelming majority of students had no intrinsic motivations in English learning. They attended English classes for the sake of their final grades or their future job opportunities. As a matter of fact, despite their strong awareness of the central importance of listening comprehension in English learning, they seldom did listening practice after school because they found it the most demanding among the language skills.

② Natural speech speed, limited vocabulary knowledge and lack of effective listening strategies were perceived as the key factors inhibiting the respondents' listening comprehension.

## **5.2. Recommendations**

Based on the research findings, the following recommendations are proposed to address English listening comprehension problems among non- majors at QNU.

### **5.2.1. To students**

Non-English majors at QNU should be provided with informed understandings of listening comprehension in English learning. Comprehending a spoken or written text does not require understanding every detail (Field, 1998); therefore, they should be helped to change their long-standing habit of seeking for the meaning of every single word in a spoken text. Instead, more attention to key words and main ideas will lead to better listening comprehension.

Learner autonomy is the key to success, so students should engage themselves in more out-of-class English listening practice activities anywhere anytime to get more accustomed to natural speech speed and develop their English vocabulary and grammar.

### **5.2.2. To English lecturers**

Teachers of the English language at QNU should design various listening activities tailoring different learner levels. Listening activities suggested in *Solution* can serve as a good starting point, but utilization of these activities without considering students' proficiency levels will demotivate them, making no contribution to their learning progress.

Pre-listening activities should aim to activate students' background knowledge regarding the target listening topic and to familiarize them with key words and the related grammatical points in order to make listening activities more accessible to non-majors.

More listening strategies and tactics should be introduced in English classrooms to assist while-listening activities. Also, the non-majors need encouraging to use these strategies and tactics more often for better listening comprehension.

Another key factor is greater learner autonomy. Teachers can promote autonomous listening learning among the non-English majors by assigning their students more listening materials, especially online resources which are accessible to students at all proficiency levels. Accordingly, learners can have a chance to personalize their listening practice out of classrooms.

### **5.2.3. To curriculum designers and administrators**

More room should be given to listening comprehension in the English curriculum for non-majors at QNU in order to increase their exposure to spoken English and thus gradually relieve their anxiety over this skill. Listening comprehension likewise needs including in student learning assessment for students to be more motivated to practice listening.

There is also a burning need for better learning facilities in English listening classrooms. The school should have a detailed plan to upgrade the existing facilities so that learners will not be put at a disadvantage in doing listening comprehension tasks. Further, the class size should not exceed forty (Richards, 1983), otherwise listening instruction and classroom activities are unlikely to achieve desired effects.

This is only a preliminary survey on a small scale, so the results cannot be generalized to other tertiary contexts. However, hopefully, the findings can serve as background information for teachers of English to make adjustments in their ways of teaching listening to non-English majors.

**REFERENCES**

1. Berne, J., *Listening comprehension strategies: A review of the literature*, Foreign Language Annals, Vol. 37, No. 4, (2004).
2. Celce-Murcia, M., Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & P. S. Jordá (Eds.), *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer, (2007).
3. Field, J., *Skills and Strategies: Towards a new methodology for listening*. Oxford. OUP, (1998).
4. Goh, C. C. M., A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, (2000).
5. Graham, S., Learner strategies and advanced level listening comprehension. *Language Learning Journal*, 28, (2003).
6. Hoang, V. V., Nguyen, T. H., Hoang. T. X., *Reforms in English Language Education in Vietnam*. Publisher of Education, Vietnam, (2003).
7. Huong, T. T., Insights from Vietnam. In R. Johnstone (Ed.), *Learning through English: Policies, challenges and prospects*. Insights from East Asia, (2003). Retrieved from [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/publication\\_1\\_-\\_learning\\_through\\_english.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/publication_1_-_learning_through_english.pdf)
8. Richard, J. C., Listening comprehension: Approach, design and procedure. *TESOL Quarterly*, 17 (2), (1983).
9. Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H., *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, (2000).
10. Rost, M., *Teaching and researching listening*. London: Longman, (2001).
11. Stahr, L. S., Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31, (2009).
12. Steinberg, S., *An introduction to communication studies*. Juta and Company Ltd, Cape Town, (2007).

**QUESTIONNAIRE**

**General information**

1. Your major .....
2. I go to English class at university because
  - It is my favourite.
  - English is a compulsory subject at college.
  - It is necessary for the future job.
  - I like to enjoy English music and movies.
  - I want to talk to foreigners.
  - Others:.....

**Listening comprehension**

3. Which English skill do you find the most difficult?
 

Listening <input type="checkbox"/>	Speaking <input type="checkbox"/>	Reading <input type="checkbox"/>	Writing <input type="checkbox"/>
------------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------
4. How necessary is listening comprehension in English learning?
 

Very necessary <input type="checkbox"/>	necessary <input type="checkbox"/>	not very necessary <input type="checkbox"/>	not necessary <input type="checkbox"/>
---	------------------------------------	---	--
5. How often do you practice English listening after school?
 

Seldom <input type="checkbox"/>	once a week <input type="checkbox"/>	two or three times a week <input type="checkbox"/>	everyday <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	--	-----------------------------------

**Listening comprehension and *Solution 2<sup>nd</sup> edition* (pre-intermediate)**

6. How would you like to rate your English textbook *Solution* (pre-intermediate)?  
very interesting     interesting     not interesting     boring
7. Which English skills are the main focus of *Solution 2<sup>nd</sup> edition* (pre-intermediate)  
(you can tick more than one answer)  
Listening     Speaking     Reading     Writing
8. How would you like to rate listening comprehension in *Solution 2<sup>nd</sup> edition* (pre-intermediate)?  
very difficult     difficult     not very difficult     easy
9. How would you like to rate listening comprehension topics in *Solution 2<sup>nd</sup> edition* (pre-intermediate)?  
very interesting     interesting     not interesting     boring

**Listening comprehension problems**

10. What difficulties do you have when doing a listening comprehension? (you can tick more than one answer)
- Natural speech speed
  - Insufficient strategies and tactics
  - Poor listening facilities
  - Different accents
  - Unfamiliar topics
  - Limited vocabulary
  - Huge class size

Thank you for your time!

## APPLYING PORTFOLIO ASSESSMENT IN ADVANCED WRITING COURSES FOR ENGLISH MAJORS AT QUY NHON UNIVERSITY - PROMISES AND A PROPOSED MODEL

TRAN MINH CHUONG<sup>1\*</sup>, NGUYEN THI HUONG GIANG<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Office of Research Affairs and International Relations

<sup>2</sup> Department of Foreign Languages, Quy Nhon University

### ABSTRACT

*Language instructors are seeking for new ways to assess the performance of their students, not only for summative but also for formative purposes. The right assessment will in turn assist the instruction. This paper reviews the success of using portfolios as a language alternative assessment in ESL writing classes. A model of implementing this assessment tool is proposed in an attempt to fix to the current administration of the advanced writing courses offered to the ESL undergraduates at Quy Nhon University. With the distinctive characteristics of the programs, the teaching practices, and the population of ESL students, this paper proposes a model for applying portfolios as a substitute for the mid-term test. Also, a call is made for further research in this innovative alternative assessment.*

**Keywords:** Alternative assessment, portfolio, ESL writing.

### TÓM TẮT

#### Ứng dụng portfolio trong đánh giá viết Tiếng Anh chuyên ngữ tại Trường Đại học Quy Nhơn - có khả thi?

*Giới giảng dạy ngoại ngữ luôn tìm kiếm phương pháp mới để đánh giá học lực của người học, không chỉ cho mục đích đánh giá tổng kết mà còn để cung cấp thông tin để nâng cao chất lượng dạy và học. Bài báo này điểm lại thành công của một phương pháp đánh giá thay thế - đánh giá tập sản phẩm học tập (portfolio) trong các lớp kỹ năng viết tiếng Anh nâng cao. Đồng thời trên cơ sở những đặc trưng về phân phối chương trình, quy thức dạy các học phần môn viết, và đặc điểm của sinh viên chuyên ngành tiếng Anh của Trường Đại học Quy Nhơn, tác giả đề xuất một mô hình sử dụng portfolio thay thế cho hình thức kiểm tra giữa kỳ. Với hy vọng có sự thay đổi nhằm nâng cao chất lượng dạy và học môn viết, cần có thêm những thử nghiệm, nghiên cứu về vấn đề này trong bối cảnh dạy và học tiếng Anh cho sinh viên tiếng Anh của Trường.*

**Từ khóa:** Đánh giá thay thế, tập sản phẩm học tập, viết tiếng Anh.

#### 1. Writing as an domain in Quy Nhon University's EFL Undergraduate Programs

Writing is an integral domain of any English as a second language (ESL) education program. ESL graduates must obtain all the language skills - reading, speaking, listening, and writing - at required levels of proficiency. Writing competence may vary greatly in terms of genre in different ESL programs. Students may be taught the writing of informal and formal

---

\*Email: tranminhchuong@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 3/11/2017; Ngày nhận đăng: 6/12/2017

emails, fine arts reviews, news articles, descriptive compositions, or the most common, academic essays. Many universities in Vietnam have set standardized levels of proficiency for their EFL undergraduates (exit standards), usually following the formats and requirements of international English language tests like IELTS, TOEFL, and recently, British Council's Aptis. Instruction of writing is one of the key focuses, for it weighs an equal part of assessment as the other domains. Innovative ways of teaching it have been approached, including ways of assessment, which is an integrated portion of EFL writing instruction.

Quy Nhon University has recently undertaken a great change in its bachelor ESL programs, which prepare ESL professionals and ESL teachers. Before 2015, parallel to fundamental linguistic courses such as grammar, pronunciation, and linguistics, all the four domains were taught separately. Currently the language skills are taught following an integrated language teaching approach, and the Oxford Solutions (2<sup>nd</sup> Ed.) series are used in the classroom. However, in their last university year, the English majors learn the four domains separately in courses of Advanced Reading, Advanced Speaking, Advanced Listening, and Advanced Writing). This practice is aimed at preparing for the students' exit standard examination.

Even though the students are learning through standardized tests for their graduation, an integration of alternative assessment activities is being considered in order to improve teacher instruction and student preparation. A significant body of literature supports this new trend of writing assessment, particularly the deployment of portfolios, because of its formative functions (Song & August, 2002; Aygun & Aydin, 2016). Therefore, the aim of this essay is to review a number of studies about alternative assessment in EFL writing instruction, focusing on portfolios in general and electronic portfolios in particular and to propose a model for integrating this alternative assessment into instruction of the Advanced Writing courses at Quy Nhon University.

## **2. Alternative assessment in language teaching**

Language testing is a vital component of every language program (Tzagari, 2004). However, current language assessment practitioners have recently been called for a shift to informal classroom-based assessment practices, often known as alternative assessments.

Generally, alternative assessment is a term adopted to contrast with standardized tests (Tzagari, 2004), e.g. a professionally-prepared tests administered to select prosperous students into an English program at university. Among more specific definitions, Hamayan's (2005) definition seems to be the most satisfactorily descriptive, defining alternative assessment as inclusive of procedures and techniques that can be used in the setting of instruction and can be easily integrated into the daily activities of the school or classroom. Assessment procedures are less formal than those of traditional testing. These procedures are administered over a period of time rather than being taken at a time, and they are usually formative rather than summative (Belanoff & Elbow, 1986).

Alternative assessment activities can be conducted in the forms of portfolios, projects, demonstrations, conferences, debates, diaries/journals, story-telling, self-assessment, dramatizations, observations, exhibitions, peer-assessment, games, and think-alouds (Hamayan, 1995; Brown, 1998). Recently, along with the innovation of information and communication



technology, many other activities are counted as electronic alternative assessments such as videos, podcasts, and social networking involvement, especially in the domain of EFL writing assessment (Barrett, 2006; Ghaleb, 2013; Goctu, 2016).

Although alternatives in language assessment can provide richer information through the teacher's thoughtful analysis of the learning process, it is often argued that the administration of alternative assessments are time-consuming and, in many cases, costly (Tsagari, 2004). This is particularly true, for example, at many universities in Vietnam where numbers of students per language class are usually large. Sufficient implementation of alternative assessment procedures and deliberate analysis of their products to provide feedback in time to students are always a constraint. That is not to mention the fact that many EFL teachers are not adequately prepared for effective administration of these alternatives. These critical issues obviously hinder the adoption of alternative assessment in many areas of the world.

However, the advocacy of this innovative trend in language instruction has recently increased. The first force behind is the dissatisfaction of standardized testing, which has been increasingly criticized for its incompatibility with current practices of English teaching and learning (Barrett, 2006) when communicative competence is the ultimate objective of learning the language. In addition, it is increasingly significant to consider the relationship between assessment and both teaching and learning (Brown & Hudson, 1998). Alternative assessment is therefore believed to provide better guide to instruction as well as to reflect better the learning process thanks to its formative function.

Apparently there are critical issues that are confronting alternatives in language assessment, but it seems that a shift to integrating it into language programs is in demand because the benefits prove to prevail over the shortcomings. Therefore, as long as assessment practitioners take the concerns into account, it is not too hard to make the most use of this benefit-promising assessment method.

### **3. Portfolios as an alternative in language assessment**

Although there are many alternatives for language assessment that yield information about the learner's learning, a common type that has been documented in the literature and employed in real practice is the use of portfolios, (Song & August, 2002; Goctu, 2016). Indeed, the use of portfolios has been recorded as the most common among classroom-based alternative assessments, especially in assessing learner's writing (Song & August, 2002; Ucar & Yazici, 2016).

A portfolio is defined as "a collection of work that a learner has collected, selected, organized, reflected upon, and presented to show understanding and growth over time" (Barrett, 2006, p. 4). A critical component of a portfolio is the collection of a learner's reflections on their own pieces of work. The primary purpose of portfolios is to support both assessment *of* learning - summative portfolios and assessment *for* learning - formative portfolios (Alderson & Banerjee, 2001). It is evident that "formative assessment is an essential component of classroom work and that its development can raise standards of achievement" (Black & William, 1998, p. 215).

According to Song and August (2002), portfolios can accommodate and even support extensive revision, can be used to examine progress overtime, and can encourage learners to take

responsibility for their own writing. They also believe that assessment criteria for portfolios seem less arbitrary than they might when applied to “a single, impromptu piece”. Furthermore, using portfolios can foster collaboration and community in a writing program (Belanoff & Elbow, 1986).

#### **4. Experimented successes with portfolios integrated into writing instruction**

Given the promising benefits of applying portfolios as a powerful alternative assessment in language instruction, specifically in writing courses, this section will provide a brief review of research studies in the field with a belief that it can add more evidence to the advocacy of the trend.

Song and August (2002), in a quantitative study, compared the performance of two groups of advanced ESL students of a composition course, one selected from portfolio assessment and the other from a conventional entrance test. The results showed that the students evaluated through portfolios were twice more likely to be selected to learn in a higher-level course. It was also found that portfolio assessment was able to identify more than twice the number of ESL students who proved successful in the next English course. Therefore, it seems that portfolios as an alternative assessment could be more appropriate for the ESL population.

In the field of English for Specific Purposes, Wang and Liao (2008) investigated learner satisfaction in a writing class where portfolio assessment was applied in technological and vocational education in Taiwan. After all requirements for portfolio application were developed such as instructional procedures and scoring rubrics, a satisfaction questionnaire and interviews were conducted to elicit the learner information about the portfolio assessment. The results showed that, in terms of instruction objectives, instructional material, teachers’ qualities, class participants, assessment, and overall satisfaction, students assessed through portfolios were more satisfied in the writing class than those who undertook the traditional assessment. In addition, the students were more active in their learning process and completed the English writing courses with more comfort, ease, and confidence. Ucar and Yazici (2016) found similar positive results in terms of student attitudes towards portfolios integrated in an English writing class. More importantly, the portfolio-integrated instruction under investigation proved that portfolios had a statistically significant effect on promoting writing performance and its sub-skills in ESP classes.

In a study on the effect of portfolio assessment on final examination scores of EFL students’ writing skills, Nezakatgoo (2011) investigated the impact of portfolio-based writing assessment on 40 university students of a composition course in Iran. It found that the students whose work was evaluated through a portfolio system better improved in their writing compared to those students whose work was assessed through the more traditional evaluation system. This highlights the fact that portfolio assessment could be used as a complementary alternative along with traditional assessment.

With regards to electronic portfolios integrated in EFL writing, Aygun and Aydin (2016) found that even though e-portfolios might yield some limitations and adverse effects, they have considerable effects on academic development and teaching and planning processes. They pointed out the advantages of e-portfolios against paper-based portfolios as students can store a wide range of resources. E-portfolios also allow more interaction among learners and teachers through

discussion groups, online classrooms, and chat rooms. This raises motivation in the students' writing and language learning process.

## **5. A proposed model for portfolio-integrated ESL writing instruction at Quy Nhon University**

Given the potential benefits of portfolios in ESL writing as reviewed above and the current practices of ESL writing instruction for the English language majors at the institution, we would like to suggest a consideration of integrating portfolio assessment of a larger proportion into the instruction of this domain.

### **5.1. Clarifying the idea and requirements of portfolios to students**

It is very important to decide on the teaching goals of a course, which will guide students' activities for the portfolio. For writing, the goals may be improving sentence expressions, paragraph development, or essay organization. Students have to know what they need to show evidence of in their portfolios. It is also better if the set goals match students' needs.

Second, students need to understand what portfolios are and what they are expected to do. Literally, a portfolio is a collection of papers. A good way to show students what a portfolio looks like is to show them examples of English portfolios prepared by other classes or the teacher's own portfolio. It is also important to tell students how much weight the portfolio will have in their final grade. Currently, Quy Nhon University regulates the weight of supplementary assessment (in the form of mid-term tests and attendance) is 30 percent. In order to foster alternative assessment, it is necessary to change this convention, handling the teachers themselves the right to decide on how much weight each proportion of assessment will have, as widely practiced in many international universities.

### **5.2. Essential elements of an ESL writing portfolio**

A clear specification of the portfolio content is equally important. The teacher needs to specify what, and how much, has to be included in the portfolio. The essential elements of a portfolio for ESL writing alternative assessment may include: 1) **Cover letter**, including "About the author" and "What my portfolio shows about my progress as a learner"; the cover letter summarizes the evidence of a student's learning and progress. 2) **Table of Contents** with numbered pages. 3) **Entries** are what students select and include in their portfolios. These may include their draft and revised writing papers over time. 4) **Dates** on all entries - this is to facilitate proof of growth over time. 5) **Drafts** are written products and revised versions. And finally, 6) **Reflections** that can appear at different stages in the learning process (for formative and/or summative purposes.) For weaker students who find it difficult to express themselves in English, they can write their reflections in Vietnamese. The reflections should address both on each element and on the whole portfolio (on the cover letter).

### **5.3. Implementing the portfolio activities**

The elements may vary according to the teachers' pre-set goals and the weight of this alternative. However, in order to make sure the administration of portfolio performance is trouble-free,

support and encouragement are required by both the teacher and students throughout a semester. One measure for this is to devote class-time to student-teacher conferences to practicing reflection and self-assessment and to portfolio preparation because these may be new skills for most students. Another way is the teacher's frequent provision of guiding feedback. The finished portfolio may be due only at the end of the semester, but it is a good idea to set regular dates on which several portfolio-ready items will be handed in so that students know whether they are on the right track.

#### **5.4. Assessing the portfolios**

The final step is to assess the writing skills through the submitted portfolios. The final product should be a pinned collection of papers described above. It is important for the teacher to prepare a set of detailed assessment criteria. Besides planning the activity and giving practice opportunities, the teacher has to make clear both to herself/himself and the students the criteria for assessing their performance. It is also important to keep in mind that not only the submitted portfolio is to be assessed, but the process that reflects the students' progress is assessed as well. With the criteria clarified, the teacher will be able to give the students an objective mark.

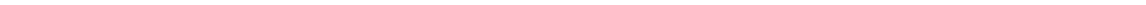
This proposal specifies some samples of how to implement portfolios as an alternative assessment in the classroom for Advanced ESL Writing courses. Teachers are expected to design further activities on these lines, adapted to the needs of the English major population at Quy Nhon University.

#### **6. Conclusion**

This paper has attempted to provide a brief overview of alternative assessments with a focus on the application of portfolios in ESL writing skill assessment. With the proposed model for implementing portfolios in advanced ESL writing courses offered in the bachelor programs for English majors at Quy Nhon University, it is strongly believed that portfolios can be a potential powerful assessment tool that deserves consideration for being integrated. It can be employed as a substitute of or in parallel with the traditional final writing testing for the sake of fostering the efficacy of ESL writing learning and teaching at the University. However, as Aygun and Aydin (2016) notice, for each language learning population, it is not always right to implement an alternative assessment that has been successful somewhere else. Therefore, as long as change is desired, experiments and further research in this interesting area are needed to make it possible for portfolios in particular and alternative assessments in general to reach their full potential in language education.

## REFERENCES

1. Alderson, J. C., & Banerjee, J. (2001). Language testing and assessment (Part 1). *Language Testing*, 34(4), 213-236.
2. Aygun, S., & Aydin, S. (2016). The use of e-portfolios in EFL writing: a review of literature. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics, ELT Research Journal*, 5(3), 205-217.
3. Barrett, H. C. (2006). Using electronic portfolios for classroom assessment. *Connected Newsletter*, 13(2), 4-6.
4. Belanoff, P., & Elbow, P. (1986). Using portfolios to increase collaboration and community in a writing program. *Writing Program Administrator*, 9(3), 27-39.
5. Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *The Phi Delta Kappa*, 80(2), 139-144, 146-148.
6. Brown, J. B. (Ed.). (1998). *New ways of classroom assessment*. New York: TESOL.
7. Brown, J. B., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
8. Ghaleb, I. M. (2013). *The effect of using Facebook on improving students' writing skills in English*. (Master thesis), An-Najah National University.
9. Goctu, R. (2016). Action research of portfolio assessment in writing in English as a foreign language while teaching preparatory school students in Georgia. *Journal of Education in Black Sea Region*, 2(1).
10. Hamayan, E. V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226.
11. Nezakatgoo, B. (2011). The effects of portfolio assessment on writing of EFL students. *English Language Teaching*, 4(2), 231-241.
12. Song, B., & August, B. (2002). Using portfolios to assess the writing of ESL students: A powerful alternative. *Journal of Second Language Writing*, 11, 49-72.
13. Tsagari, D. (2004). Is there a life beyond language testing? An introduction to alternative language assessment: Center for Research in Language Education, Lancaster University.
14. Ucar, S., & Yazici, Y. (2016). The impact of portfolios on enhancing writing skills in ESP classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 226-233.
15. Wang, Y.-h., & Liao, H.-C. (2008). The application of learning portfolio assessment for students in the technological and vocational education system. *The Asian EFL Journal*, 10(2), 132-154.



## CONTENTS

1. From Another Perspective of Colonialism and Its Forms <b>Bui Van Ban</b> .....	5
2. Binh Dinh's Provision of Human Resources Training to the Southern Provinces of Laos <b>Tran Quoc Tuan</b> .....	17
3. Business Production Activities of Vietnamese Bourgeois in Nam Ky from the Eve of the 20 <sup>th</sup> Century to 1914 <b>Nguyen Van Phuong</b> .....	25
4. The Impact of Data Analytics and ERP Systems on Managerial Accounting <b>Phung Anh Thu, Nguyen Vinh Khuong</b> .....	37
5. Evaluating the Employment Status of the Graduates from Quy Nhon University Department of Economics and Accounting <b>Nguyen Ngoc Tien, Ngo Nu Mai Quynh</b> .....	47
6. Some Specialized Exercises to Enhance Basic One-Hand Lead Tactics in Handball for Male Students of Physical Education at Quy Nhon University <b>Le Minh Tu, Thai Binh Thuan</b> .....	59
7. Measures to General Physical Development for Sport Practice Result Enhancement in Quy Nhon University's Physical Education Programs <b>Mai The Anh</b> .....	67
8. An Attempt to Approach Vietnam's Pre-Modern Legendary Stories from the Structural-Typological Perspective <b>Nguyen Van Luan</b> .....	77
9. Approaching to the University Administration System and Problems of Autonomy and Self-Responsibility <b>Nguyen Le Ha</b> .....	91
10. Syntactic Features of Animal Related Idioms or Proverbs in English and in Vietnamese Simple Sentences <b>Nguyen Thi Thu Hanh</b> .....	99
11. The Study on the Effective use of Semantic Mapping in Vocabulary Teaching for Pharmaceutical Students at Binh Dinh Medical College <b>Le Nguyen Huong Giang</b> .....	111

12. Learning English Listening Comprehension: Perceptions of non-English Majors at Quy Nhon University <b>Doan Thi Thanh Hieu</b> .....	125
13. Applying Portfolio Assessment in Advanced Writing Courses for English Majors at Quy Nhon University - Promises and a Proposed Model <b>Tran Minh Chuong, Nguyen Thi Huong Giang</b> .....	135