

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP. HỒ CHÍ MINH

Huỳnh Thị Hoàng Oanh

**ẢNH HƯỞNG CỦA KHẢ NĂNG NGÔN NGỮ
LÊN VIỆC GIẢI BÀI TOÁN CÓ LỜI VĂN
CỦA HỌC SINH LỚP 4 MỘT SỐ TRƯỜNG
TIỂU HỌC TẠI TP HCM**

LUẬN VĂN THẠC SĨ TÂM LÝ HỌC

Thành phố Hồ Chí Minh – 2013

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP. HỒ CHÍ MINH

Huỳnh Thị Hoàng Oanh

**ẢNH HƯỞNG CỦA KHẢ NĂNG NGÔN NGỮ
LÊN VIỆC GIẢI BÀI TOÁN CÓ LỜI VĂN
CỦA HỌC SINH LỚP 4 MỘT SỐ TRƯỜNG
TIỂU HỌC TẠI TP HCM**

Chuyên ngành : **Tâm lý học**

Mã số : **60 31 04 01**

LUẬN VĂN THẠC SĨ TÂM LÝ HỌC

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:

TS. LÊ THỊ MINH HÀ

Thành phố Hồ Chí Minh – 2013

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đề tài “Ảnh hưởng của khả năng ngôn ngữ lên việc giải toán có lời văn của học sinh lớp 4 ở một số trường tiểu học tại TP. Hồ Chí Minh” do tôi thực hiện. Số liệu của đề tài là trung thực và chưa được công bố ở các nghiên cứu khác. Tôi xin chịu trách nhiệm về nghiên cứu của mình.

Người cam đoan

Huỳnh Thị Hoàng Oanh

LỜI CẢM ƠN

Bằng tấm lòng kính trọng và biết ơn sâu sắc, tôi xin cảm ơn cô hướng dẫn khoa học – TS. Lê Thị Minh Hà - người đã rất tận tình và đầy trách nhiệm trong quá trình hướng dẫn tôi thực hiện luận văn.

Tôi xin trân trọng và cảm ơn các Thầy Cô khoa Tâm lý – Giáo dục đã tạo điều kiện giúp đỡ tôi trong quá trình thực hiện luận văn.

Xin gửi lời cảm ơn chân thành đến Ban giám hiệu và học sinh trường tiểu học Trần Quang Diệu, quận 3 và trường tiểu học Phạm Ngũ Lão, quận Gò Vấp đã nhiệt tình giúp đỡ tôi trong quá trình khảo sát thực trạng.

Cuối cùng tôi xin chân thành cảm ơn những người trong gia đình, bạn bè đã hết lòng quan tâm, giúp đỡ tôi trong quá trình học tập và nghiên cứu.

Luận văn không tránh khỏi những sai sót. Kính mong các Thầy Cô giáo và các bạn cảm thông và đóng góp ý kiến để luận văn được hoàn thiện hơn.

Trân trọng!

TP. Hồ Chí Minh, tháng 9 năm 2013

Huỳnh Thị Hoàng Oanh

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	1
LỜI CẢM ƠN	2
MỤC LỤC	3
MỞ ĐẦU.....	5
1. Lí do chọn đề tài.....	5
2. Mục đích nghiên cứu.....	6
3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu.....	7
4. Giả thuyết nghiên cứu.....	7
5. Nhiệm vụ nghiên cứu	7
6. Phương pháp nghiên cứu	7
7. Giới hạn và phạm vi nghiên cứu.....	8
8. Đóng góp của đề tài.....	9
CHƯƠNG 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ ẢNH HƯỞNG CỦA KHẢ NĂNG NGÔN NGỮ LÊN VIỆC GIẢI TOÁN CÓ LỜI VĂN CỦA HỌC SINH LỚP 4.....	10
1.1. Lịch sử nghiên cứu về ngôn ngữ và việc học toán nói chung, việc giải toán có lời văn nói riêng	10
1.1.1. Các công trình nghiên cứu ở nước ngoài.....	10
1.1.2. Các công trình nghiên cứu ở trong nước	12
1.2. Một số vấn đề lý luận cơ bản về khả năng ngôn ngữ và việc giải toán có lời văn của học sinh tiểu học	14
1.2.1. Ngôn ngữ	14
1.2.2. Khả năng ngôn ngữ.....	25
1.2.3. Khả năng ngôn ngữ của học sinh.....	27
1.2.4. Một số đặc điểm nhận thức của học sinh tiểu học.....	37
CHƯƠNG 2: TÌM HIỂU ẢNH HƯỞNG CỦA KHẢ NĂNG NGÔN NGỮ LÊN VIỆC GIẢI BÀI TOÁN CÓ LỜI VĂN CỦA HỌC SINH LỚP 4 Ở MỘT SỐ TRƯỜNG TIỂU HỌC TẠI TP HỒ CHÍ MINH.....	58
2.1. Tổ chức nghiên cứu.....	58
2.1.1. Thể thức nghiên cứu	58
2.1.2. Vài nét về khách thể nghiên cứu	67
2.2. Kết quả nghiên cứu	67
2.2.1. Kết quả nghiên cứu thực trạng về khả năng ngôn ngữ của học sinh lớp 4 ở hai trường tiểu học Phạm Ngũ Lão và Trần Quang Diệu.....	67

2.2.2. Thực trạng việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4.....	87
2.2.3. Ảnh hưởng của khả năng ngôn ngữ lên việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4	94
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ.....	104
TÀI LIỆU THAM KHẢO	107
PHỤ LỤC	112

MỞ ĐẦU

1. Lí do chọn đề tài

Toán học là môn học bắt buộc trong trường phổ thông các cấp tại Việt Nam. Tuy nhiên để đạt được thành tích học toán khá, giỏi trong quá trình học tập không phải là việc dễ dàng. Ngôn ngữ là hiện tượng lịch sử xã hội nảy sinh trong hoạt động thực tiễn của con người. Nó có tác động làm thay đổi hoạt động tinh thần, hoạt động trí tuệ, hoạt động bên trong của con người. Nó hướng vào và làm trung gian hoá cho các hoạt động tâm lý cao cấp của con người như tri giác, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng... Ngôn ngữ do cá nhân tiến hành có thể có những xu hướng mục đích khác nhau nhằm truyền đạt một thông báo mới, những tri thức mới, giải quyết nhiệm vụ tư duy mới. Ngôn ngữ của mỗi cá nhân phát triển cùng với năng lực nhận thức của cá nhân đó và bao giờ cũng mang dấu ấn của những đặc điểm tâm lý riêng của từng cá nhân [38]. Chính vì vậy ngôn ngữ cũng mang tính cá thể khi tham gia vào quá trình học tập của con người nói chung, trong quá trình học tập toán nói riêng.

Ở bậc Tiểu học, mỗi môn học đều hình thành và phát triển những cơ sở nền tảng trong nhân cách con người Việt Nam. Trong đó, môn Toán và Tiếng Việt có vị trí quan trọng. Thật vậy, theo điều 3 luật giáo dục Tiểu học 2005 quy định: “Giáo dục tiểu học phải bảo đảm cho học sinh nắm vững các kỹ năng nói, đọc, viết, tính toán” [41]. Trong đó, mục tiêu giảng dạy toán Tiểu học nhằm giúp học sinh bước đầu hình thành và phát triển năng lực trừu tượng hóa, khái quát hóa, kích thích trí tưởng tượng, gây hứng thú học tập toán, phát triển hợp lý khả năng suy luận và diễn đạt đúng (bằng lời, bằng viết các suy luận đơn giản), góp phần rèn luyện phương pháp học tập làm việc khoa học, linh hoạt, sáng tạo. Bên cạnh đó, mục tiêu giảng dạy môn tiếng Việt ở bậc Tiểu học nhằm giúp học sinh hình thành và phát triển kỹ năng sử dụng tiếng Việt để học tập các môn học khác và giao tiếp trong các môi trường hoạt động của lứa tuổi. Như vậy, ngôn ngữ vừa là công cụ vừa là nguyên liệu trong quá trình học tập nói chung và học toán nói riêng của học sinh.

Giải bài tập toán không chỉ giúp học sinh hiểu khái niệm toán học, củng cố và vận dụng chúng một cách linh hoạt vào việc giải quyết vấn đề cụ thể bởi *“chỉ có thông qua các bài tập ở hình thức này hay hình thức khác, mới tạo điều kiện cho học sinh vận dụng linh hoạt những kiến thức để tự học và giải quyết thành công những tình huống cụ thể khác nhau thì những kiến thức đó mới trở nên sâu sắc, hoàn thiện và biến thành vốn riêng của học sinh”*[20]. Do vậy, việc giải bài tập toán, đặc biệt là việc giải bài toán có lời văn để đưa ra

một kết quả chính xác là một quá trình phức tạp bởi nó đòi hỏi học sinh phải nỗ lực ở nhiều mặt do yếu tố “ngôn ngữ” ẩn chứa trong bài toán là thành tố gây khó khăn trong quá trình nhận thức khi giải bài toán có lời văn ở học sinh [8]. Do vậy, việc giải bài tập toán luôn là vấn đề trung tâm trong việc dạy học toán ở nhà trường, đòi hỏi sự quan tâm và đầu tư nhiều mặt ở cả thầy và trò trong quá trình dạy học.

Trong vai trò là một gia sư hỗ trợ cho những em học sinh yếu kém, tôi nhận thấy các em thường gặp khó khăn nhiều nhất khi học toán và văn học. Một trong số những đặc điểm nổi bật của các học sinh này là các em không thể diễn đạt trôi chảy, gãi gợn khi trả lời câu hỏi mà giáo viên đặt ra, câu trả lời thường là từ hoặc cụm từ mà các em thường phân vân, ấp úng, mất nhiều thời gian để suy nghĩ hơn những học sinh khác, nhất là khi giải các bài toán có lời văn. Lúc nào cùng vậy, bên cạnh vấn đề đạo đức của học sinh, kết quả học tập của học sinh là vấn đề các giáo viên quan tâm nhiều nhất. Tôi vẫn còn nhớ chia sẻ của các đồng nghiệp là giáo viên chủ nhiệm hoặc là giáo viên bộ môn văn, toán về những ưu tư khi học sinh luôn là những đứa trẻ rất chăm học, không vi phạm nội quy kỷ luật của nhà trường, nhưng thành tích học tập rất kém, nhất là ở 2 môn chính, môn văn và môn toán. Bản thân các em cũng không chủ động chia sẻ những khó khăn trong việc học của mình với giáo viên và chuyên viên tham vấn học đường. Hiện nay, nhiệm vụ của nhà trường là đào tạo những “con người lao động, tự chủ, năng động, sáng tạo” và “có năng lực giải quyết vấn đề” [11] cho nên dù tỉ lệ học sinh yếu kém trong nhà trường rất thấp nhưng các thầy cô vẫn dành mối quan tâm đặc biệt cho nhóm học sinh này để tìm giải pháp nâng cao kết quả học tập của các em cũng là nâng cao hiệu quả giảng dạy của nhà trường. Ở góc độ nhà tham vấn tâm lý tôi nhận thấy, bản thân các em có học lực yếu kém do khả năng hạn chế của mình thường chịu thiệt thòi nhiều nhất, bởi so với mặt bằng chung của lớp học hiện nay đã ít nhiều quá tải, các em sẽ chịu áp lực từ nhiều phía (gia đình, thầy cô, bạn bè...) về kết quả học tập dẫn đến sự tự ti, mặc cảm, thậm chí bỏ học. Chính vì vậy việc tìm hiểu khả năng của các em để có sự nhìn nhận và đánh giá các em phù hợp trong quá trình học tập là cần thiết.

Với những lý do xuất phát từ thực tiễn nêu trên, chúng tôi chọn đề tài “**Ảnh hưởng của khả năng ngôn ngữ lên việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4 một số trường tiểu học tại TP HCM**” để nghiên cứu.

2. Mục đích nghiên cứu

Tìm hiểu ảnh hưởng của khả năng ngôn ngữ lên việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4 ở một số trường Tiểu học tại TP HCM. Từ đó đề xuất một số biện pháp tâm lý – sư phạm phù hợp với khả năng ngôn ngữ của từng trẻ để giúp trẻ học toán tốt hơn.

3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Ảnh hưởng của khả năng ngôn ngữ lên việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4 ở một số trường tiểu học tại TP HCM.

3.2. Khách thể nghiên cứu

Khách thể chính gồm 249 học sinh lớp 4 ở một số trường Tiểu học tại TP Hồ Chí Minh.

4. Giả thuyết nghiên cứu

- Khả năng ngôn ngữ của học sinh lớp 4 ở một số trường tiểu học tại TP Hồ Chí Minh ở mức khá cao.
- Có sự khác biệt khi so sánh mức độ của khả năng ngôn ngữ lên việc giải bài toán có lời văn giữa các nhóm học sinh khác nhau về giới tính.
- Mức độ ảnh hưởng của khả năng tiếp nhận ngôn ngữ lên việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4 ở một số trường tiểu học tại TP HCM ở mức cao.

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

- Tìm hiểu một số vấn đề lý luận về: khả năng tiếp nhận ngôn ngữ và khả năng diễn đạt ngôn ngữ, việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4, đặc điểm tâm lý của học sinh tiểu học, mối liên hệ giữa khả năng ngôn ngữ và việc giải bài toán có lời văn của học sinh tiểu học.
- Khảo sát và phân tích ảnh hưởng của khả năng ngôn ngữ lên việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4 một số trường tiểu học tại TP HCM.

6. Phương pháp nghiên cứu

6.1. Phương pháp luận nghiên cứu: dựa trên quan điểm triết học Mác – Lênin, nguyên tắc tiếp cận hệ thống, quan điểm hoạt động – nhân cách

6.2. Các phương pháp nghiên cứu cụ thể

6.2.1. Phương pháp nghiên cứu lý luận: đọc sách và tài liệu, văn bản, tạp chí, thông tin khoa học; phân tích và tổng hợp lý thuyết, phân loại hệ thống hoá lý thuyết về khả năng ngôn ngữ và việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4.

Mục đích: Thực hiện phương pháp này nhằm tìm hiểu các vấn đề lý luận của đề tài

6.2.2. Các phương pháp nghiên cứu thực tiễn

6.2.2.1. Phương pháp đo nghiệm bằng hệ thống bài tập

Mục đích: Đây là phương pháp chính của đề tài. Chúng tôi sử dụng hệ thống bài tập nhằm thu thập thông tin về khả năng ngôn ngữ và việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4. Hệ thống bài tập gồm hai phần:

Phần 1: Các bài tập đo khả năng ngôn ngữ của học sinh lớp 4

- *Khả năng đọc hiểu:* bài tập **trắc nghiệm lựa chọn từ điền vào chỗ trống** và bài tập **chọn đúng hoặc sai**

- *Khả năng nghe hiểu :* bài tập **nghe câu chọn hình**

- *Khả năng đọc:* bài tập **đọc lưu loát**

- *Khả năng viết:* bài tập **nghe viết**

Phần 2: Các bài tập giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4 (bài tập tóm tắt, giải toán, đặt câu hỏi cho tóm tắt, tái hiện đề toán có lời văn)

6.2.2.2. Phương pháp trò chuyện với học sinh, phỏng vấn giáo viên.

Mục đích: Phương pháp này dùng để hỗ trợ cho phương pháp điều tra nhằm tìm hiểu những vấn đề nghiên cứu một cách sâu sắc hơn, những giải thích rõ ràng hơn mà trong các phiếu điều tra không thể hiện rõ.

6.2.2.3. Phương pháp mô tả chân dung tâm lý

Mục đích: Để mô tả chi tiết khả năng ngôn ngữ của một số em học sinh và thành tích giải toán có lời văn tương ứng để có bức tranh thực trạng sâu sắc hơn.

6.3. Phương pháp thống kê toán học: xử lý số liệu bằng phần mềm thống kê SPSS với các thông số: điểm trung bình, tỉ lệ %, các kiểm nghiệm về sự khác biệt, hệ số tương quan.

7. Giới hạn và phạm vi nghiên cứu

7.1. Về nội dung

- Đề tài chỉ nghiên cứu mức độ của khả năng diễn đạt ngôn ngữ (khả năng viết, khả năng đọc) và khả năng tiếp nhận ngôn ngữ (khả năng nghe hiểu, khả năng đọc hiểu) của học sinh lớp 4 theo các dạng bài tập nhất định.

- Đề tài chỉ nghiên cứu ảnh hưởng của khả năng ngôn ngữ đến việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp. Các dạng toán có lời văn được giới hạn ở các dạng toán tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số, tìm hai số khi biết tổng và tỉ của hai số đó, tìm hai số khi biết hiệu và tỉ của hai số đó.

7.2. Về khách thể

- Đề tài chỉ nghiên cứu 249 học sinh lớp 4 ở trường Tiểu học Trần Quang Diệu và trường tiểu học Phạm Ngũ Lão tại TP HCM và đi sâu phân tích chân dung tâm lý của 2 học sinh để mô tả chi tiết khả năng ngôn ngữ và việc học toán có lời văn của các em nhằm làm rõ thực trạng.

8. Đóng góp của đề tài

- Hệ thống hóa cơ sở lý luận về ngôn ngữ, đặc biệt là ngôn ngữ bên trong và làm rõ vai trò ngôn ngữ là công cụ của tư duy

- Góp phần làm rõ thực trạng ảnh hưởng của khả năng ngôn ngữ, nhất là khả năng tiếp nhận ngôn ngữ đến việc giải bài toán có lời văn của học sinh tiểu học.

CHƯƠNG 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ ẢNH HƯỞNG CỦA KHẢ NĂNG NGÔN NGỮ LÊN VIỆC GIẢI TOÁN LỜI VĂN CỦA HỌC SINH LỚP 4

1.1. Lịch sử nghiên cứu về ngôn ngữ và việc học toán nói chung, việc giải toán có lời văn nói riêng

1.1.1. Các công trình nghiên cứu ở nước ngoài

Mối quan hệ giữa ngôn ngữ và tư duy đã được nghiên cứu từ lâu và nhiều ngành khoa học khác nhau đã nghiên cứu mối quan hệ này như: triết học, logic học, ký hiệu học, thần kinh học, tâm lý học và ngôn ngữ học. Về mặt logic học và nhận thức luận, những nhà nghiên cứu đứng trên lập trường của chủ nghĩa Mác đã xem xét mối quan hệ giữa ngôn ngữ và tư duy là một sự thống nhất biện chứng. Các phạm trù của tư duy và ngôn ngữ là sản phẩm của quá trình lịch sử lâu dài. Còn những người theo trường phái ký hiệu học thì đề cao quá mức vai trò của ngôn ngữ, coi ngôn ngữ như là mô hình của thế giới quy định sự nhận thức của con người và khẳng định rằng các lý thuyết khoa học và tri thức của con người chỉ là một hệ thống ký hiệu. Các nhà tâm lý học và ngôn ngữ học đã có những đóng góp quan trọng vào việc nghiên cứu mối quan hệ giữa ngôn ngữ và tư duy theo nhiều hướng tiếp cận khác nhau.

Các công trình nghiên cứu tâm lý học thần kinh đã đi sâu tìm hiểu hoạt động của các dạng ngôn ngữ trong cấu trúc não bộ. Năm 1861, Broca cho rằng ngôn ngữ vận động được khu trú ở các phần sau của hồi trán thứ ba của bán cầu não trái. Đến năm 1873, Vecniko đã gắn một phần ba hồi thái dương phía trên của bán cầu não trái với chức năng của ngôn ngữ giác quan. Những phát hiện này đã kéo theo một số lượng đáng kể các thử nghiệm nghiên cứu tiếp thử xem những vùng nào của vỏ não tham gia vào tổ chức của ngôn ngữ và những rối loạn nào của hoạt động ngôn ngữ sẽ nảy sinh khi có những tổn thương khác nhau về khu trú của não.[43, tr 429]

Các nhà tâm lý theo học thuyết học tập xã hội, lý thuyết hành vi chủ nghĩa (B.F.Skinner, Bandura, Whitehurst, Vasta) đã nhấn mạnh vai trò của quá trình bắt chước và củng cố trong sự phát triển ngôn ngữ của trẻ em. Bandura phát biểu rằng trẻ em thu nhận phần lớn kiến thức ngôn ngữ là do chúng học theo ngôn ngữ của người lớn. B.F.Skinner cho rằng trẻ em học được cách nói đúng vì chúng được củng cố khi nói đúng ngữ pháp. Có thể

nói, các lý thuyết này chưa đề cập đến mối liên hệ giữa ngôn ngữ và tư duy, không thấy sự trưởng thành của ngôn ngữ chính là sự trưởng thành của tư duy [29].

Đại diện lý thuyết tự nhiên chủ nghĩa, trong cuốn *Cấu trúc ngữ nghĩa*, Noam Chomsky (1957) đã phân tích có phê phán lý thuyết hành vi chủ nghĩa. Ông nêu lên quan điểm, ngôn ngữ chỉ có ở con người do cơ quan sản sinh ngôn ngữ ở não bộ điều hành. Và ông cũng cho rằng, sự phát triển ngôn ngữ ở trẻ em mang tính di truyền, không cần sự dạy dỗ có chủ định của cha mẹ; suy nghĩ dường như có sẵn, được tập hợp theo mô hình tách biệt, sẽ bùng nổ khi có kích thích phù hợp. Kiến thức ngữ pháp của trẻ có từ lúc trẻ mới sinh ra, trẻ có kho ngữ pháp toàn cầu, chỉ cần sử dụng đúng lúc là trẻ có thể giải mã được tiếng mẹ đẻ của chúng [37]. Lý thuyết này không có tính thuyết phục bởi vì các quy luật ngữ pháp là do con người đặt ra không thể tự nhiên mà có *kho ngữ pháp toàn cầu*.

Jean Piaget – nhà tâm lý học thực nghiệm nổi tiếng của Thụy Sĩ - đã quan tâm nghiên cứu vấn đề tư duy và ngôn ngữ trong sự phát triển nhận thức của trẻ. Trong tác phẩm “Ngôn ngữ và tư duy của trẻ” (1923), ông cho rằng tư duy phát triển là nhờ trẻ được hành động trực tiếp với vật thể vật chất còn ngôn ngữ không quan trọng lắm đối với sự phát triển của tư duy [18]. Trong công trình “Ngôn ngữ và tư duy theo quan điểm nguồn cội”, ông đã phân tích mối quan hệ giữa ngôn ngữ và tư duy trong các giai đoạn phát triển khác nhau của đứa trẻ, J. Piaget đã khẳng định ngôn ngữ cần thiết cho sự rèn luyện của tư duy, “thuật ngữ này cần thiết dựa vào thuật ngữ kia trong sự hình thành phối hợp và không ngừng tác động lẫn nhau, nhưng cả hai cùng phụ thuộc chặt chẽ vào trí năng là cái có trước ngôn ngữ và không phụ thuộc vào ngôn ngữ.” [44]. Như vậy, giữa ngôn ngữ và tư duy có cùng phạm vi nguồn gốc với nhau. Quan điểm này của J. Piaget trái ngược với các luận ý kiến trước đó đã cho rằng: tư duy là nguồn gốc sinh ra ngôn ngữ hoặc tư duy và ngôn ngữ không cùng một nguồn gốc, tư duy và ngôn ngữ có nguồn gốc phát sinh khác nhau. Sở dĩ khi bàn về mối quan hệ giữa tư duy và ngôn ngữ xét về mặt nguồn gốc lại có những tranh luận trái chiều như vậy là do mối liên hệ quá chặt chẽ, khó có thể tách rời nhau giữa tư duy và ngôn ngữ.

Các nhà tâm lý ngôn ngữ học Xô Viết như L.X. Vugotxky, A.A. Leonchep, Luria... đã xem xét sự hình thành và phát triển của tư duy và ngôn ngữ trên cơ sở giao tiếp xã hội. Trong công trình nghiên cứu năm 1929 “Nguồn gốc phát sinh của tư duy và ngôn ngữ”; cuốn sách “Tư duy và ngôn ngữ” (1933 – 1934), Vurigotxki cho rằng ngôn ngữ là kết quả của sự chuyển dịch vào bình diện bên trong những hành động của cá thể mà thoát đầu được thực hiện với các vật của thế giới bên ngoài; tư duy và ngôn ngữ có quan hệ qua lại, tác

động lẫn nhau, nhưng chúng không đồng nhất và chúng có tính độc lập tương đối, “*một phần nhất định của quá trình lời nói và tư duy là không trùng hợp nhau*”[48]. Ngôn ngữ như nền tảng của quá trình tâm lý bậc cao như tri giác, chú ý, ghi nhớ, tưởng tượng... và đặc biệt là tư duy. Mỗi trẻ em đều có khả năng sử dụng ngôn ngữ cá nhân (ngôn ngữ trẻ tự nói với chính mình) mỗi khi gặp các nhiệm vụ khó. Ngôn ngữ cá nhân giúp trẻ giải quyết vấn đề tốt hơn những đứa trẻ ít nói. Như vậy, ngôn ngữ cá nhân có ảnh hưởng lớn đến nhận thức của trẻ. Khẳng định này của Vygotsky đã được nhiều nhà nghiên cứu đồng tình.

Bên cạnh các tác giả L.X. Vygotsky; J. Piaget, một số tác giả khác như E.I. Tikheva, Ph.A. Sokhina và V.X. Mulkhina đều có hướng nghiên cứu chung là ngôn ngữ là công cụ nhận thức thế giới xung quanh, là phương tiện giao tiếp, phương tiện giúp trẻ tiếp nhận giá trị đạo đức chuẩn mực xã hội. Các tác giả này nhấn mạnh vai trò của ngôn ngữ trong sự phát triển tư duy của trẻ. Ngôn ngữ là cần thiết cho sự phát triển trí tuệ, không thể có sự phát triển tư duy thoát ly hoàn toàn, tách rời khỏi công cụ ngôn ngữ. [18]

Đến thế kỷ 20, các nhà tâm lý ứng dụng đã bắt đầu nghiên cứu chuyên sâu về mối liên hệ của ngôn ngữ đến các quá trình tâm lý khác nhau. Đối với việc học tập toán, tác giả Fayol, Michel (1990) khi nghiên cứu khả năng ngôn ngữ nói và việc đọc các chuỗi số của trẻ em đã cho thấy khả năng ngôn ngữ nói có liên quan mạnh mẽ đến thành tích học toán. Các tác giả trên đã chứng minh rằng những trẻ kém hiểu biết về từ vựng và cú pháp, sẽ gặp khó khăn trong việc giải quyết vấn đề số học bằng lời nói. [50]. Tiếp theo, trong nghiên cứu của Marcee Steele các em gặp khó khăn trong học toán có nhiều trường hợp, trong đó có nguyên nhân do khả năng nói hay ngôn ngữ bộc phát trở ngại [49, tr 231]. Theo số liệu thống kê của Riley, Greeno&Hellen (1983) cho rằng cấu trúc ngữ nghĩa của các câu trong bài toán đó ảnh hưởng đến tỉ lệ thành công trong việc giải toán của học sinh tiểu học [51].

Có thể nói, các công trình nghiên cứu về ngôn ngữ và mối quan hệ của nó với tư duy đã có những đóng góp giá trị, phát huy được vai trò ngôn ngữ như là một công cụ của tư duy vào việc dạy học cho học sinh nói chung và dạy học toán cho học sinh nói riêng

1.1.2. Các công trình nghiên cứu ở trong nước

Ở Việt Nam, các nhà giáo dục, nhà ngôn ngữ học, tâm lý ngôn ngữ học và tâm lý học (Nguyễn Xuân Khoa, Nguyễn Thị Oanh, Nguyễn Huy Cận, Nguyễn Ánh Tuyết...) quan tâm nghiên cứu vấn đề phát triển ngôn ngữ cho trẻ em mầm non ở các khía cạnh: phát triển vốn từ, đặc điểm phát âm, đặc điểm lĩnh hội ngữ pháp, sự tích cực hóa vốn từ ở trẻ... Tiêu biểu

là đề tài nghiên cứu về quá trình hình thành khả năng nói đúng ngữ pháp của trẻ mẫu giáo 3-4 tuổi của tác giả Nguyễn Huy Cận [4] và đề tài *“Biện pháp nâng cao khả năng nói đúng ngữ pháp cho trẻ mẫu giáo 3-4 tuổi”* [18]. Các công trình này cho thấy trẻ không thể diễn đạt được mạch lạc, rõ ràng suy nghĩ, điều trẻ muốn thể hiện nếu cấu trúc câu nói của trẻ không đúng quy tắc ngữ pháp của tiếng mẹ đẻ. Điều này làm ảnh hưởng đến sự phát triển ngôn ngữ mạch lạc của trẻ- là công cụ giao tiếp và kết nối trẻ với thế giới xung quanh.

Một hướng nghiên cứu chuyên sâu hơn về mối quan hệ giữa ngôn ngữ và tư duy việc học tập toán ở trường học, năm 2007, PGS.TS Nguyễn Văn Lộc đã chỉ ra học sinh gặp khó khăn trong việc học toán cũng có liên quan đến ngôn ngữ khi hiểu sai đề toán, không nắm vững ngôn ngữ toán...[22, tr 256]. Và trong kết luận về kết quả nghiên cứu một số khó khăn trong việc học môn toán của học sinh lớp 5 của TS Trương Công Thanh đã cho thấy những khó khăn trong việc học toán của học sinh là khó khăn trong việc định hướng trong các quan hệ giữa các dữ kiện của bài toán, khó nhận biết các điều kiện và các cách giải được áp dụng cho điều kiện của bài toán, cho thấy khả năng phân tích tài liệu toán ở học sinh lớp 5 còn nhiều hạn chế [33, tr 275]. Các nghiên cứu trên cho thấy mối quan tâm của các nhà tâm lý học về yếu tố ngôn ngữ ảnh hưởng đến thành tích học toán của học sinh như thế nào nhưng tập trung chủ yếu vào đối tượng là học sinh tiểu học vì sự phát triển ngôn ngữ là một nét đặc trưng của lứa tuổi này.

Toán có lời văn là một dạng toán khó trong chương trình tiểu học- đòi hỏi học sinh vận dụng cả khả năng ngôn ngữ và tư duy từ ngữ - logic để giải toán. Để nâng cao hiệu quả của việc dạy – học toán có lời văn, các nhà chuyên môn, chuyên viên, giáo viên cũng đã bước đầu nghiên cứu lĩnh vực này. Luận văn thạc sĩ tâm lý học *“Tìm hiểu tính tích cực nhận thức trong việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại TP Hồ Chí Minh”*, tác giả Nguyễn Thị Trang Nhung, đã nghiên cứu vấn đề lý luận và khảo sát thực trạng tính tích cực nhận thức của học sinh lớp 5 trong việc giải bài toán có lời văn từ đó đề xuất và thử nghiệm một số biện pháp tâm lý sư phạm nâng cao tính tích cực nhận thức khi giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 5 [27]. Luận văn thạc sĩ Giáo dục thuộc chuyên ngành phương pháp giảng dạy môn Toán của tác giả Nguyễn Thị Thanh Thủy *“Một số biện pháp sư phạm góp phần nâng cao năng lực giải toán có lời văn của học sinh lớp 5”* đã nghiên cứu khá kỹ về năng lực giải toán, tìm ra những khó khăn, những sai lầm và cả về nguyên nhân của học sinh trong quá trình giải toán từ đó đề ra những biện pháp sư phạm thích hợp để giúp giáo viên và học sinh dạy học tốt môn toán. Trong vai trò là người trực

tiếp truyền đạt kiến thức, kinh nghiệm cho học sinh qua các môn học, các giáo viên cũng tích cực tìm hiểu thực trạng và biện pháp cải thiện kết quả học tập của học sinh. Việc dạy và học môn toán có lời văn ở bậc tiểu học cũng nhận được sự quan tâm của nhiều giáo viên thông qua các đề tài, sáng kiến kinh nghiệm ở cấp cơ sở. Trong báo cáo sáng kiến kinh nghiệm “*Một số giải pháp khắc phục tình trạng học sinh học yếu môn toán*” của cô Mai Thị Dung, trường THCS Na Sang – Mường Chà, đã chỉ ra nguyên nhân do diễn đạt thiếu mạch lạc, lập luận thiếu căn cứ, sử dụng thuật ngữ toán học thiếu chính xác cũng ảnh hưởng đến thành tích học toán của các em học sinh [16]. Tập trung vào nghiên cứu các biện pháp nhằm nâng cao chất lượng giải bài toán có lời văn nơi học sinh là vấn đề được khá nhiều giáo viên quan tâm. Có thể kể tên một vài tác giả như Trịnh Thị Thu Hà (giáo viên trường tiểu học Hòa Sơn A, Hòa Bình) “Tìm hiểu về một số biện pháp nâng cao chất lượng giải bài toán có lời văn cho học sinh lớp 5” (2006); tác giả Chung Thị Quyên (giáo viên trường tiểu học Kiên Lương, Kiên Giang) với đề tài “Hướng dẫn học sinh thực hiện tốt cách giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 5” (2008). Nội dung của những nghiên cứu này chủ yếu phân tích những nguyên nhân dẫn đến việc học toán chưa hiệu quả ở học sinh lớp 5 từ đó đề ra những biện pháp tâm lý sư phạm nhằm nâng cao chất lượng giải bài toán có lời văn nơi học sinh.

Nhìn chung, các nghiên cứu ở Việt Nam chỉ theo hướng nghiên cứu chức năng, vai trò của ngôn ngữ trong sự phát triển và giáo dục trẻ trước tuổi học. Còn các nghiên cứu liên quan đến việc học toán có lời văn của học sinh còn rất ít, thiếu tính khái quát và lý luận chặt chẽ. Chủ yếu là những nghiên cứu mang tính sáng kiến của giáo viên dạy bộ môn. Các đề tài này chưa thực sự mang tính hệ thống mà chỉ mới đề cập đến thực trạng chất lượng giải bài toán có lời văn và đề xuất các biện pháp giải quyết thực trạng.

1.2. Một số vấn đề lý luận cơ bản về khả năng ngôn ngữ và việc giải toán có lời văn của học sinh tiểu học

1.2.1. Ngôn ngữ

a. Khái niệm ngôn ngữ

Theo đại từ điển Tiếng Việt, “ngôn ngữ” được hiểu theo 3 lớp nghĩa sau đây [40]:

- “Ngôn ngữ” là hệ thống ký hiệu làm phương tiện diễn đạt, thông báo. Ví dụ: ngôn ngữ điện ảnh, ngôn ngữ hội họa...

- “Ngôn ngữ” là cách, lối sử dụng ngôn ngữ có tính chất cá biệt, riêng lẻ. Ví dụ: ngôn ngữ truyện Kiều...

- “Ngôn ngữ” là hệ thống các âm thanh, các từ ngữ và các quy tắc kết hợp chúng làm phương tiện giao tiếp chung cho một cộng đồng.

Như vậy, “ngôn ngữ” trong những hoàn cảnh khác nhau thì có ý nghĩa khác nhau. Thông thường, “ngôn ngữ” được hiểu theo mức nghĩa thứ 3, là một hệ thống âm thanh, từ ngữ dùng để giao tiếp giữa con người với con người

Theo triết học, ngôn ngữ là hệ thống ký hiệu thực hiện các chức năng nhận thức và giao tiếp trong quá trình hoạt động của con người. Ngôn ngữ cũng có thể mang tính chất tự nhiên cũng như tính chất nhân tạo. Ngôn ngữ tự nhiên được hiểu như là ngôn ngữ của cuộc sống hàng ngày, là hình thức biểu thị tư tưởng và là phương tiện tiếp xúc giữa người với người. Còn ngôn ngữ nhân tạo là ngôn ngữ do con người tạo ra phục vụ những nhu cầu hẹp nào đó (ngôn ngữ ký hiệu toán, các hệ thống báo tín hiệu khác nhau...) [42, tr 386]

Dưới góc độ ngôn ngữ học, Ferdinand de Saussure (1857- 1913) cho rằng ngôn ngữ là một hợp thể gồm những quy ước tất yếu được tập thể xã hội chấp nhận. Đó là một kho tàng được thực tiễn nói năng của những người thuộc cùng một cộng đồng ngôn ngữ lưu lại, một hệ thống tín hiệu, một hệ thống ngữ pháp tồn tại dưới dạng tiềm năng trong một bộ óc, hay, nói cho đúng hơn trong các bộ óc của một tập thể. Những tín hiệu và quy tắc trừu tượng đó tồn tại ở cả mặt ngữ âm, từ vựng và ngữ pháp. Hay nói khác đi, ngôn ngữ là một hệ thống kí hiệu tồn tại như một cái mã chung cho cả một cộng đồng ngôn ngữ dưới dạng tiềm năng để họ sử dụng chung trong nói năng.

Trong cuốn *Hệ tư tưởng Đức*, Mác và Ăng ghen đã viết: *Ngôn ngữ là ý thức thực tại, thực tiễn; ngôn ngữ cũng tồn tại cho cả những người khác nữa, như vậy là cũng tồn tại lần đầu tiên cho bản thân tôi nữa. Và cũng như ý thức, ngôn ngữ chỉ sinh ra do nhu cầu, do cần thiết phải giao dịch với người khác.* Hay nói cách khác, ngôn ngữ là một hiện tượng xã hội vì nó phục vụ xã hội với tư cách là phương tiện giao tiếp, nó góp phần thể hiện ý thức xã hội. Mỗi tập thể khác nhau có một phong tục, tập quán, một cách thức cộng cư khác nhau, và theo đó các từ ngữ để gọi tên các khái niệm tương ứng cũng khác nhau. Thoát khỏi tập thể ấy, những từ ngữ ấy sẽ không được sử dụng và thậm chí không còn tồn tại nữa. Người ta đã bàn đến những nhân tố dân tộc, nhân tố văn hóa, nhân tố truyền thống trong ngôn ngữ. Chúng xuất phát chính từ điểm này. Chẳng thế mà thông qua ngôn ngữ, người ta có thể hiểu được ý thức của tập thể xã hội ấy.

Dưới góc độ tâm lý học, ngôn ngữ được hiểu là hệ thống ký hiệu từ ngữ đặc biệt dùng làm phương tiện giao tiếp và làm công cụ của tư duy. Đây là một hiện tượng khách quan trong đời sống tinh thần của con người, một hiện tượng văn hóa tinh thần của loài người [36]. Ngôn ngữ do cá nhân tiến hành có thể có những xu hướng, mục đích khác nhau nhằm truyền đạt một thông báo mới, những tri thức mới, giải quyết một nhiệm vụ tư duy mới. Đồng tình với quan điểm trên, các nhà tâm lý giao tiếp cho rằng ngôn ngữ là hệ thống ký hiệu (âm thanh hoặc chữ viết) dưới dạng từ ngữ chứa đựng ý nghĩ nhất định (trợ trợ trung cho sự vật, hiện tượng cũng như thuộc tính và các mối quan hệ của chúng) được con người quy ước và sử dụng trong quá trình giao tiếp [10]. Như vậy, ngôn ngữ là công cụ quan trọng của nghệ thuật văn hóa và giáo dục, nó không chỉ thực hiện nhiệm vụ liên lạc thông tin giữa con người với con người, mà còn giúp con người làm quen với các sự vật của thế giới.

Dù được giải thích ở nhiều góc độ khác nhau, ngôn ngữ vẫn có những đặc điểm cơ bản là một hệ thống kí hiệu đặc biệt có tính khái quát và bền vững, có bản chất xã hội đặc biệt, là phương tiện giao tiếp quan trọng nhất của loài người và là công cụ của tư duy. Tuy nhiên trong phạm vi nghiên cứu của đề tài, chúng tôi cho rằng ngôn ngữ là một hệ thống ký hiệu đặc biệt giúp con người mới truyền đạt và lĩnh hội kinh nghiệm xã hội lịch sử của loài người và kế hoạch hóa hoạt động của mình trong quá trình học tập nói riêng và trong nhận thức thế giới xung quanh nói chung.

b. Các lĩnh vực cơ bản của ngôn ngữ

Ngôn ngữ là một hệ thống tín hiệu. Trong ngôn ngữ cũng có đơn vị hai mặt âm thanh và ý nghĩa. Hai phương diện âm thanh và ý nghĩa kết hợp được với nhau nhờ tính quy ước. Giá trị của tín hiệu ngôn ngữ cũng phụ thuộc vào mối quan hệ giữa các tín hiệu với nhau, tức là giá trị của các tín hiệu ngôn ngữ cũng được xác định ở trong hệ thống, nhờ vào mối quan hệ giữa các tín hiệu khác. Các nhà tâm lý học đã khái quát các lĩnh vực cơ bản của hệ thống tín hiệu theo nhiều cách khác nhau:

Theo A. R. Luria (1973): “Tâm lý học hiện đại xem ngôn ngữ như là một phương tiện giao tiếp có tổ chức, nghĩa là như một hình thức phức tạp, có tổ chức đặc trưng của hoạt động có ý thức mà chủ thể tham gia vào đó là người biểu đạt ý kiến bằng ngôn ngữ, một mặt, và là người lĩnh hội nó, mặt khác.” [43]. Ngôn ngữ của người biểu đạt ý kiến gọi là ngôn ngữ biểu cảm, ngôn ngữ của người lĩnh hội gọi là ngôn ngữ ấn tượng. Theo ông, khi phân tích cấu trúc của hoạt động ngôn ngữ, ta chú ý đến các khâu sau:

- *Mặt thừa hành hay thao tác trong quá trình ngôn ngữ*: liên quan đến mặt vật lý của ngôn ngữ (phân tích âm thanh ngôn ngữ, âm vị) ; tổ chức từ vựng – ngữ nghĩa của hành động ngôn ngữ (nắm được mã từ vựng, hình thái học của ngữ ngôn – là cơ sở cho việc chuyển các hình ảnh hay khái niệm thành các biểu thị bằng lời tức là việc đưa khái niệm được biểu thị vào một hệ thống nào đó của các mối liên hệ theo các dấu hiệu hình thái hoặc ngữ nghĩa.

- *Mệnh đề hay lời*: đòi hỏi không chỉ quá trình khái quát theo phạm trù đã đề ra cho từng từ riêng lẻ, mà cả quá trình chuyển từ ý nghĩ sang ngôn ngữ, tức là mã hóa ý định ban đầu vào hệ thống mở rộng của các câu các mã cú pháp khách quan của ngữ ngôn

Theo Nguyễn Văn Đồng đã phân tích ngôn ngữ trên 3 lĩnh vực cơ bản sau [10, tr 237, 238]:

- *Âm vị*: Âm vị là hệ thống các đơn vị âm thanh cơ bản của một ngôn ngữ và các quy tắc phối hợp các âm thanh cơ bản này để tạo ra những đơn vị có nghĩa của lời nói hay còn gọi là từ

Mỗi ngôn ngữ có một phân hệ âm riêng tạo ra những cách phát âm khác nhau, ngữ điệu khác nhau giữa ngôn ngữ này và ngôn ngữ khác. Do đó, trẻ em khi tập nói tiếng mẹ đẻ phải học cách phân tách âm, phát âm và kết hợp các âm cơ bản của lưỡi để phân biệt các âm gần nhau khi nghe và phát âm sao cho người khác hiểu được

Trong các ngôn ngữ viết bằng chữ tượng thanh, hệ thống âm vị cơ bản được thể hiện thành bảng chữ cái. Âm của từ được ghép từ các đơn âm và nguyên âm có trong bảng. Trong các ngôn ngữ viết bằng chữ tượng hình, các từ ghi lại bằng tổ hợp theo quy tắc khác với quy tắc ghép âm.

- *Ngữ nghĩa*: là ý nghĩa thể hiện trong từ và câu. Để hiểu được lời nói của người khác trong một ngữ cảnh nhất định thì ta cần phải hiểu nghĩa của từ và của câu. Câu chuyển tải nghĩa, nó là biểu tượng của đối tượng, hành động và quan hệ cụ thể. Chức năng chuyển tải nghĩa của câu làm cho ngôn ngữ của con người khác với thông tin của con vật. Trong giao tiếp và học tập, giữa các cá nhân khác nhau luôn có sự hiểu biết về bản chất đối tượng khác nhau, làm cho thông điệp trong quá trình mã hóa và giải mã của người gửi và người nhận cũng có sự khác biệt, dẫn đến sự sai lệch về ngữ nghĩa của từ hoặc câu. Ngữ nghĩa có vai trò quan trọng đối với quá trình nhận thức thế giới xung quanh của con người.

- *Cú pháp*: là hệ thống những quy tắc quy định cách kết hợp các từ với nhau để tạo ra những câu đơn, câu phức, câu ghép. Cú pháp quy định những tổ hợp từ nào là câu và những

tổ hợp từ nào không phải là câu. Các quy tắc ngữ pháp quy định các kiểu cấu trúc cụ thể của câu, vị trí các thành phần ngữ pháp trong câu, mối quan hệ giữa chúng với nhau [10, tr241]. Theo N. Chomsky, ngôn ngữ của loài người không có tính hoán vị về phương diện cú pháp, chỉ làm thay đổi về ngữ nghĩa của câu vì nghĩa của từ tương tác với cấu trúc câu tạo ra nghĩa của câu, nghĩa là các hoán vị làm thay đổi nghĩa của câu, thậm chí làm cho câu không có nghĩa. Đặc trưng nổi bật nhất của ngôn ngữ là tính mở của nó: mọi cá nhân đều có thể tạo ra và hiểu được một số lượng vô hạn các câu nói mà trước đó cá nhân đó chưa hề nói hoặc nghe. Và cấu trúc ngữ pháp của câu là điều kiện cần nhưng không phải là điều kiện đủ đối với tính mở của ngôn ngữ vì đa số thông điệp mới được hình thành chủ yếu dựa vào quy tắc ngữ pháp.

c. Các chức năng cơ bản của ngôn ngữ

- *Chức năng chỉ nghĩa*: chỉ nghĩa là quá trình dùng một từ, một câu để chỉ một nghĩa nào đó, tức là quá trình gắn từ đó, câu đó với một sự vật hiện tượng. Nói cách khác, ý nghĩa của sự vật, hiện tượng có thể tồn tại khách quan, làm cho con người có thể nhận thức được ngay cả khi chúng không có trước mặt, tức là ở ngoài phạm vi của nhận thức cảm tính. Các kinh nghiệm lịch sử xã hội loài người cũng được cố định lại, tồn tại và truyền đạt lại cho các thế hệ sau là nhờ ngôn ngữ. Chính vì vậy chức năng chỉ nghĩa của ngôn ngữ còn được gọi là chức năng làm phương tiện tồn tại, truyền đạt và nắm vững kinh nghiệm xã hội- lịch sử loài người.

- *Chức năng thông báo*: mỗi quá trình ngôn ngữ đều chứa đựng một nội dung thông tin, sự biểu cảm dùng để truyền đạt từ người này đến người kia hay tự nói với mình bằng ngôn ngữ thầm. Đây là chức năng cơ bản nhất của ngôn ngữ. Chức năng thông báo còn gọi là chức năng giao tiếp. Nhờ có ngôn ngữ con người có thể thông báo cho nhau, giao tiếp với nhau. Nhờ có chức năng này mà con người biết được họ cần xử sự, hành động như thế nào cho phù hợp với hoàn cảnh, môi trường hoặc quan hệ xã hội. Thông qua nội dung nhịp điệu của ngôn ngữ, con người có thể biểu đạt hoặc tiếp nhận những trạng thái cảm xúc tình cảm cá nhân. Tuy nhiên khả năng biểu cảm của ngôn ngữ rất đa dạng, phong phú và phức tạp. Cùng một nội dung, nhưng với nhịp điệu và âm điệu diễn tả khác nhau người ta có thể biểu đạt những tình cảm cảm xúc khác nhau. Do đó khi đánh giá chức năng thông báo của ngôn ngữ chúng ta cần chú ý đến tính biểu cảm của ngôn ngữ. Vì nó có thể điều chỉnh mạnh mẽ hành vi của con người.

- *Chức năng điều khiển, điều chỉnh*: Con người trong quá trình giao tiếp nhận được thông tin từ người khác và cũng phát thông tin cho người khác. Nhận được thông tin ấy, con người thường kịp thời điều chỉnh hành vi, hoạt động của mình cho phù hợp với nội dung thông tin đó và hoạt động của bản thân. Đồng thời ngôn ngữ có chức năng thiết lập và giải quyết các nhiệm vụ của hoạt động trong đó có hoạt động trí tuệ. Nó bao gồm việc kế hoạch hóa hoạt động, thực hiện hoạt động và đối chiếu kết quả hoạt động với mục đích đề ra.

- *Chức năng khái quát hoá*: Ngôn ngữ không chỉ một sự vật, hiện tượng riêng rẽ, mà chỉ một lớp, một loại các sự vật, hiện tượng có chung thuộc tính bản chất, chính nhờ vậy, nó là một phương tiện đặc lực của hoạt động trí tuệ (tri giác, tưởng tượng, trí nhớ, tư duy...). Hoạt động trí tuệ bao giờ cũng có tính chất khái quát, và không thể tự diễn ra, mà phải dùng ngôn ngữ làm phương tiện, công cụ. Ở đây ngôn ngữ vừa là công cụ tồn tại của hoạt động trí tuệ, vừa là công cụ để cố định lại các kết quả của hoạt động này, do đó hoạt động trí tuệ có chỗ dựa tin cậy để tiếp tục phát triển, không bị lặp lại và không bị đứt đoạn. Chức năng khái quát hoá của ngôn ngữ còn được gọi là chức năng nhận thức hay chức năng làm công cụ hoạt động trí tuệ.

Trong vai trò là công cụ của tư duy, nhờ các chức năng chỉ nghĩa; chức năng điều khiển, điều chỉnh; chức năng khái quát hóa của ngôn ngữ, ngôn ngữ mới tham gia trực tiếp vào quá trình hình thành nhận thức, điều chỉnh và lĩnh hội các khái niệm, tư tưởng của con người từ thế hệ này qua thế hệ khác.

d. Các dạng hoạt động của ngôn ngữ

Dựa vào hình thái tồn tại của ngôn ngữ có thể chia ngôn ngữ làm hai loại : ngôn ngữ bên ngoài và ngôn ngữ bên trong

- ***Ngôn ngữ bên ngoài*** là ngôn ngữ chủ yếu hướng vào người khác nhằm mục đích giao tiếp hay nói cách khác là dùng để truyền đạt, tiếp thu tư tưởng, ý nghĩa. Ngôn ngữ bên ngoài tồn tại dưới dạng vật chất là âm thanh và vật chất hóa là chữ viết. Vì thế, ngôn ngữ bên ngoài gồm hai loại ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết.

+ ***Ngôn ngữ nói***: ngôn ngữ nói có sớm nhất, biểu hiện bằng âm thanh và được tiếp thu bằng cơ quan thính giác. Ngôn ngữ nói gồm có ngôn ngữ độc thoại và ngôn ngữ đối thoại. Theo Vũ Dũng, đặc trưng của ngôn ngữ nói thể hiện ở chỗ: các phần tử riêng biệt của thông báo ngôn ngữ được hình thành và được tiếp thu một cách liên tục. Quá trình hình thành ngôn ngữ nói bao gồm các mắc xích như định hướng, lập kế hoạch đồng bộ, thực hiện ngôn

ngữ và kiểm tra... Việc lập kế hoạch được thực hiện theo hai kênh song song, có liên quan đến nội dung và sự cấu âm – vận động. [7]

+ *Ngôn ngữ viết*: nảy sinh do nhu cầu giao tiếp của người ở cách xa nhau và để lưu trữ, truyền đạt kinh nghiệm của thế hệ trước cho thế hệ sau. Ngôn ngữ viết là ngôn ngữ được biểu hiện bằng ký hiệu, tín hiệu, chữ viết, là giao tiếp bằng ngôn từ thông qua các bài viết. Ngôn ngữ viết khác ngôn ngữ nói không chỉ ở chỗ sử dụng nét chữ, nét chữ đồ họa mà còn ở tương quan ngữ pháp (trước hết là cú pháp). Văn phong đặc thù của ngôn ngữ viết là kết cấu cú pháp và đặc trưng của nó là văn phong có tính chức năng rõ rệt. Do vậy, việc tiếp nhận ngôn ngữ viết khác xa với việc tiếp thu ngôn ngữ nói. Ngôn ngữ viết đòi hỏi phải lựa chọn những từ để diễn đạt sáng sủa, chính xác ý nghĩ của người viết. Các câu, các ý phải tuân theo một trình tự logic chặt chẽ, hợp lý. Ngôn ngữ viết là dạng ngôn ngữ có tính chất chủ định nhất. Những điều viết ra phải thể hiện được nội dung cần diễn đạt. Trong trường hợp chưa đạt yêu cầu đó, người viết phải viết lại. Sự lựa chọn như vậy thường kết hợp với việc sử dụng ngôn ngữ bên trong.

- *Ngôn ngữ bên trong* là dạng đặc biệt của ngôn ngữ, nó hướng vào bản thân chủ thể, dùng để suy nghĩ, tự điều chỉnh và tự giáo dục bản thân. Ngôn ngữ bên trong có thể biểu hiện qua ngôn ngữ thầm, không phát ra âm thanh, rút gọn các thành phần trong cấu tạo nên những biểu tượng về âm thanh hay con chữ tồn tại dưới dạng những cảm giác vận động do cơ chế đặc biệt của nó quy định. Không có ngôn ngữ bên trong thì ý nghĩ và tư tưởng không thể hình thành được. Trong đời sống cá thể, ngôn ngữ bên trong được hình thành sau ngôn ngữ bên ngoài và do ngôn ngữ bên ngoài chuyển vào, rút gọn lại. Nhiều thành phần trong câu bị lược đi, thường chỉ còn lại những từ chủ yếu như chủ ngữ, vị ngữ. Ngoài ra, ngôn ngữ bên trong tồn tại như những hình ảnh thị giác, thính giác và vận động - ngôn ngữ của các từ mà con người không nói ra. Ngôn ngữ bên trong không phải là phương tiện của giao tiếp mà chính là cái vỏ từ ngữ của tư duy.

Hai loại ngôn ngữ trên có quan hệ rất chặt chẽ với nhau, hỗ trợ cho nhau và có thể chuyển hóa cho nhau. Chất lượng của các dạng hoạt động ngôn ngữ tùy thuộc vào sự rèn luyện tích cực của mỗi cá nhân trong hoạt động và giao tiếp.

e. Cơ sở sinh lý thần kinh của ngôn ngữ

Xét về cơ sở sinh lý, ngôn ngữ giữ chức năng hệ thống tín hiệu thứ hai mà I.P. Páp – lớp gọi là phần bổ sung đặc thù cho tâm lý con người. [42]

Ngày càng có nhiều bằng chứng cho thấy ngôn ngữ có liên hệ với một số lớn các đặc

trung về hình thái và chức năng ở người, bao gồm hình thái của thanh quản, sự chuyên biệt hóa ở các bán cầu não và sự định vị vùng chức năng ngôn ngữ ở não. Các nghiên cứu cho thấy rằng, mỗi bán cầu não được chuyên môn hoá để đảm nhiệm một số chức năng khác nhau. Bán cầu não trái có vận tốc xử lý nhanh hơn và quản lý việc nói và hiểu ngôn ngữ, kỹ năng tính toán và tư duy lý luận. Bán cầu não phải có vận tốc chậm hơn, chịu trách nhiệm xử lý các mẫu hình ảnh, hoa văn, âm nhạc, các quan hệ không gian và thêm sắc thái tình cảm vào ngôn ngữ. Đối với những người thuận tay phải, bộ phận kiểm soát ngôn ngữ có lẽ tập trung ở bán cầu trái. Trong khi đó, ở người thuận tay trái (hoặc thuận cả hai tay) - những người này chiếm khoảng 10% dân số - thì bộ phận kiểm soát ngôn ngữ có lẽ nằm ở bán cầu phải hoặc chia đều cho cả hai bán cầu. Những người thuận tay phải có thể đồng thời ghi chép và nghe giảng trong khi người thuận tay trái gặp khó khăn khi nghe và ghi chép đồng thời, thậm chí một vài người không thể làm được việc này

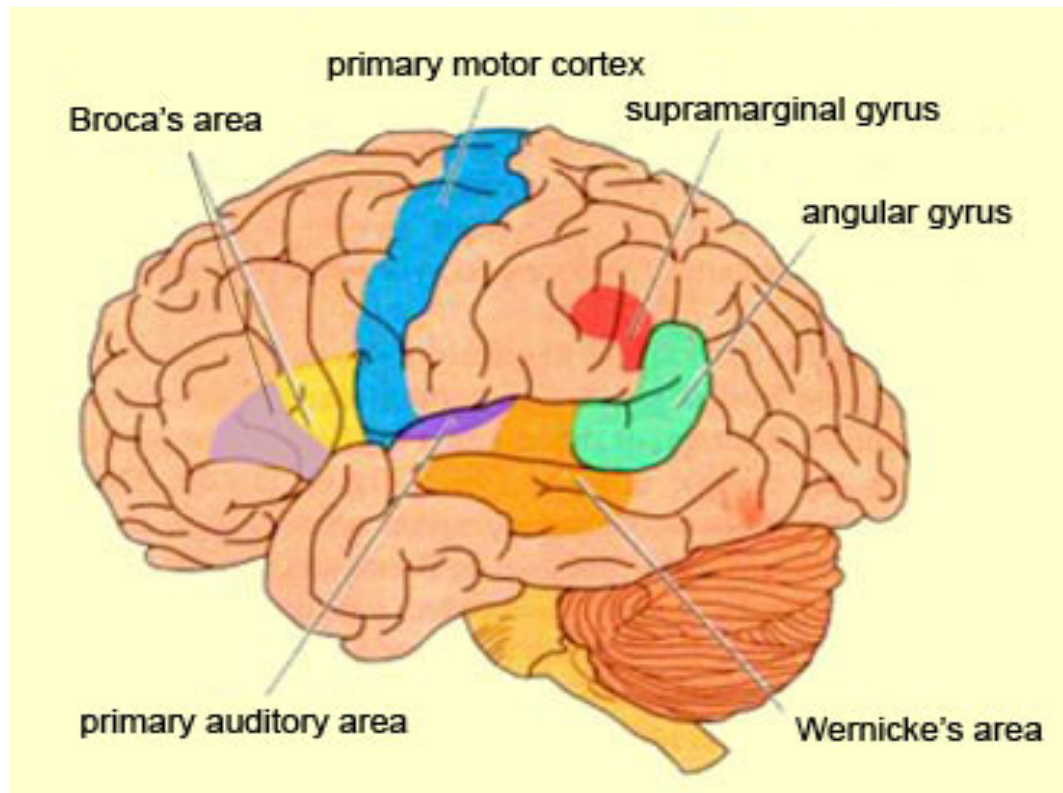
- *Các vùng chức năng ngôn ngữ ở não*

- Vùng Broca (vùng nói): Nằm ở thùy trán. Đây là vùng chi phối vận động của các cơ quan tham gia vào động tác phát âm như: thanh quản, môi, lưỡi... tham gia vào việc diễn đạt ngôn ngữ. Quá trình diễn đạt ngôn ngữ sẽ đi theo chiều từ biểu tượng nghĩa ở vỏ não qua nút từ vựng ở thùy thái dương trái, đến vùng xử lý âm thanh vào vận động miệng tạo thành lời nói. Tương tự như vậy, đến hệ thống vận động viết tạo thành chữ viết. Các nghiên cứu cho thấy rằng nếu con người bị tổn thương vùng này sẽ mất khả năng phát âm các âm vị hoặc sẽ mất khả năng luân chuyển phát âm từ này sang từ khác, câu nói của người bệnh mất giai điệu, tiếng nói ngắt quãng, biểu đạt thường thiếu các thành phần chính của câu

- Vùng Wernicke (Vùng nghe hiểu tiếng nói): Nằm ở thùy thái dương, đây là một vùng rất quan trọng trong việc hình thành tiếng nói và tư duy. Vì vậy, còn được gọi là vùng hiểu ngôn ngữ, vùng hiểu biết... Vùng này không chỉ chi phối lời nói mà còn cho ta hiểu lời, hiểu chữ. Vùng Wernicke đóng vai trò chủ chốt để xử lý các mã số ngôn ngữ đó, cũng như quyết định lưu giữ lâu dài hay bỏ qua cho quên và tự xóa đi. Vùng Wernicke có thể chứa một lúc trung bình là 7 sự việc khác nhau để xử lý, trong vòng một 1 phút là tối đa, và sẽ bị mất nếu không dùng đến! Chính vì các yếu tố quan trọng nói trên, cho thấy nổi bật vai trò của ngôn ngữ đối với trí nhớ nói chung, trí tuệ hay sự thông minh nói riêng. [60] Các nghiên cứu cho thấy rằng, nếu vùng này bị tổn thương, Người bệnh không có khả năng nắm bắt được ý nghĩa lời nói của người đang giao tiếp với mình hoặc không tiếp thu được ý nghĩa của lời

nói đang được nghe hay là không hiểu được câu nói có cấu trúc logic – ngữ pháp phức tạp (thông qua trật tự từ và các cấu trúc ngữ pháp)

- Vùng Dejerin (vùng nhìn hiểu chữ viết): nằm ở cuối hồi đỉnh 1 và 2. Nếu tổn thương vùng này thì người ta vẫn đọc được nhưng không hiểu là đang đọc điều gì.



f. Vai trò của ngôn ngữ đối với hoạt động nhận thức

Ngôn ngữ có vai trò quan trọng đối với toàn bộ hoạt động nhận thức của con người. Nhờ sự tham gia của ngôn ngữ vào việc tổ chức, điều chỉnh các hoạt động tâm lý mà tâm lý con người mang tính mục đích, tính xã hội và tính khái quát cao. Ngôn ngữ làm cho quá trình nhận thức cảm tính ở người mang một chất lượng mới. Nó ảnh hưởng đến ngưỡng nhạy cảm của cảm giác, làm cho cảm giác được thu nhận rõ ràng, đậm nét và chính xác hơn. Ngôn ngữ làm cho quá trình tri giác diễn ra dễ dàng hơn, nhanh chóng hơn và làm cho những cái tri giác được trở thành khách quan, đầy đủ và rõ ràng hơn (ví dụ: việc tách đối tượng ra khỏi bối cảnh, việc xây dựng một hình ảnh trọn vẹn về đối tượng tùy theo nhiệm vụ tri giác). Ở một mức độ phát triển nhất định của con người, nhờ có ngôn ngữ mà tri giác của con người mang tính chủ định (có mục đích, có kế hoạch, có phương pháp). Chất lượng của quan sát không chỉ phụ thuộc vào khả năng tinh vi, nhạy bén của các giác quan, mà còn phụ thuộc rất nhiều vào trình độ tư duy, vào vốn kinh nghiệm sống, vào khả năng ngôn ngữ. Với nhận thức lý tính, ngôn ngữ liên quan chặt chẽ đến tư duy con người. Nó là phương tiện

của tư duy và do đó làm cho tư duy của người khác về chất so với tư duy của động vật – nhờ ngôn ngữ mà tư duy của người mang tính trừu tượng và khái quát. Đặc biệt, ngôn ngữ bên trong là công cụ quan trọng của tư duy. Không có ngôn ngữ bên trong thì ý nghĩ, tư tưởng không thể hình thành được. Nhờ ngôn ngữ mà chủ thể tư duy nhận thức được tình huống có vấn đề, tiến hành các thao tác tư duy và biểu đạt các kết quả tư duy thành từ ngữ, thành câu

Ngôn ngữ cũng giữ một vai trò to lớn trong tưởng tượng. Nó là phương tiện chủ yếu để hình thành, biểu đạt và duy trì các hình ảnh mới của tưởng tượng. Ngôn ngữ giúp con người chính xác hóa các hình ảnh của tưởng tượng đang nảy sinh tách ra trong chúng những mặt bản chất, gắn chúng lại với nhau, cố định chúng lại bằng từ và lưu giữ chúng trong trí nhớ. Nhờ ngôn ngữ, tưởng tượng trở thành quá trình có ý thức và được điều khiển. Ngoài ra ngôn ngữ cũng có ảnh hưởng quan trọng đến trí nhớ con người. Các biểu tượng tạo thành trong trí nhớ đều dùng từ ngữ làm phương tiện và được gắn chặt với từ. Không có ngôn ngữ thì không có sự ghi nhớ có chủ định, ghi nhớ ý nghĩa và cả sự ghi nhớ máy móc. Nhờ ngôn ngữ con người có thể chuyển hẳn những thông tin cần nhớ ra bên ngoài đầu óc con người. Chính bằng cách này con người lưu giữ và truyền đạt được kinh nghiệm của loài cho thế hệ sau.

g. Ngôn ngữ là công cụ của tư duy

E. I. Tikhêva - Nhà giáo dục học Liên Xô (cũ) đã khẳng định rằng "ngôn ngữ là công cụ để tư duy, là chìa khoá để nhận thức, là vũ khí để chiếm lĩnh kho tàng kiến thức của dân tộc, của nhân loại". Tư duy định hình nhờ ngôn ngữ, ngôn ngữ là phương tiện vật chất của tư duy. Các khái niệm, phán đoán, suy lí, các tư tưởng của chúng ta bao giờ cũng được hình thành trên cơ sở ngôn ngữ. Các nhận thức cảm tính có thể tồn tại dưới dạng các cảm giác, tri giác, biểu tượng, còn các tư tưởng về các thuộc tính, các mối quan hệ của sự vật, hiện tượng mà ta tri giác được bao giờ cũng tồn tại trong các từ ngữ tương ứng. Mọi khái niệm đều tồn tại dưới dạng từ ngữ. Mọi phán đoán đều xuất hiện dưới dạng các câu ngữ pháp. Không thể có ý tưởng tồn tại ngoài ngôn ngữ. Theo quan điểm triết học, ngôn ngữ luôn gắn bó chặt chẽ với tư duy, "*Ngôn ngữ là hiện thực trực tiếp của tư tưởng. (...) Ngôn ngữ không có tư tưởng thì không thể tồn tại, còn tư tưởng thì phải thể hiện trong cái chất tự nhiên của ngôn ngữ.*" Trong đời thường, khi chúng ta không suy nghĩ hoặc có một hành động nhanh như một phản xạ thì ngôn ngữ không hoạt động. Nhưng chỉ cần suy nghĩ (tư duy) một chút về bất cứ cái gì là lập tức phải dùng đến ngôn ngữ. Khi âm thanh không xuất hiện, nghĩa là chỉ nghĩ mà không nói ra lời, thì mối quan hệ giữa ngôn ngữ và tư duy vẫn

khăng khít với nhau. Hệ cơ của bộ máy phát âm vẫn truyền lên vỏ não những xung động như lúc người ta nói ra lời. Nhà tâm lý học người Nga L.X. Vugotxki đã từng nói: "Tư duy có thể so sánh với một đám mây báo hiệu cả trận mưa rào của ngôn từ, lời nói". Ông đã đưa ra mô hình cấu trúc trí tuệ theo hướng phân tích đơn vị, gồm hành vi trí tuệ bậc thấp và hành vi trí tuệ bậc cao. Qua nghiên cứu của mình, L.X. Vugotxki cho rằng: "Hành vi trí tuệ là các phản ứng trực tiếp không có sự tham gia của ký hiệu ngôn ngữ là hành vi trí tuệ bậc thấp". Và ngược lại, hành vi trí tuệ bậc cao "có sự xuất hiện và tham gia của ngôn ngữ vào hành vi trí tuệ - vai trò của các công cụ tâm lý trong thao tác trí tuệ..." [48]

Ngôn ngữ là phương tiện của nhận thức logic, lí tính. Chính trong các đơn vị và dạng thức của ngôn ngữ có sự khái quát hóa, trừu tượng hóa. Đặc tính chung của hoạt động ngôn ngữ như là một hình thức giao tiếp đặc biệt bằng các từ và mệnh đề (các đoạn ngữ, các kết hợp từ) mà các thông tin được phân tích khái quát hóa; những phán đoán và kết luận được biểu đạt. Do đó, ngôn ngữ đồng thời trở thành một cơ chế của hoạt động trí tuệ, cho phép thực hiện thao tác trừu xuất và khái quát, tạo thành cơ sở của tư duy trừu tượng. Chẳng hạn, khả năng diễn đạt không phải là một loại năng lực độc lập, đơn phương, mà là một dạng phát triển của nhiều dạng năng lực khác. Trước hết, khả năng diễn đạt cao hay thấp quyết định trực tiếp khả năng tư duy mạnh hay yếu, ở những dạng tư duy cấp cao (tư duy trừu tượng...) luôn cần một công cụ chung là ngôn ngữ. Do vậy, những người ăn nói rõ ràng, mạch lạc, có đầu có đuôi, thông thường tư duy cũng rõ ràng, logic và hợp lý. Ngược lại, một người có tư duy chậm chạp thường có biểu hiện như nói năng lắt bắt, không đầu không đuôi, thiếu logic. Tư duy của con người không thể phát triển nếu thiếu các dạng thức của ngôn ngữ. Việc chiếm lĩnh ngôn ngữ nhằm tạo ra những tiền đề để phát triển tư duy. Thế nên các nhà giáo dục ngôn ngữ cho rằng, kiến thức và kỹ xảo ngôn ngữ phải được xem xét như là những yếu tố của phát triển tư duy, nên dạy học sinh khả năng diễn đạt tư tưởng của mình bằng những hình thức ngôn ngữ khác nhau. Phương pháp dạy học không dựa vào sự phát triển tương hỗ giữa lời nói và tư duy là phương pháp sai lầm về phương diện triết học của mối quan hệ giữa ngôn ngữ và tư duy. Như vậy, theo quan điểm này, ngôn ngữ và tư duy là những kết cấu chặt chẽ, có mối quan hệ biện chứng, bổ sung cho nhau trong quá trình phát triển nhận thức của con người.

Tuy vậy, tư duy và ngôn ngữ không phải là một khi xét trên một số khía cạnh nhất định. *Về bản chất*, tư duy là hoạt động của hệ thần kinh cao cấp; ngôn ngữ là một hệ thống kí hiệu và quy tắc ngữ pháp được trừu tượng hóa từ lời nói của một cộng đồng. *Về chức*

năng, chức năng của tư duy là nhận thức thế giới, xã hội, con người; chức năng của ngôn ngữ là làm công cụ giao tiếp, công cụ tư duy. Là công cụ giao tiếp, ngôn ngữ có những từ không biểu thị khái niệm (đại từ, phụ từ, kết từ, trợ từ ...), có những câu không biểu thị phán đoán (câu hỏi, câu hô gọi...). *Về hệ thống sản phẩm*, sản phẩm của tư duy là khái niệm, phán đoán, suy lí. Sản phẩm của ngôn ngữ là từ, ngữ, câu, đoạn văn, văn bản. Các khái niệm được thể hiện ra trong từ, ngữ, các phán đoán được thể hiện ra trong các câu, các suy lí được thể hiện ra trong các đoạn văn, các tư tưởng được diễn đạt trong văn bản. Các khái niệm về sản phẩm của hai hệ thống ấy là khác nhau. Một từ có thể biểu thị nhiều khái niệm khác nhau (hiện tượng nhiều nghĩa, hiện tượng đồng âm), một khái niệm có thể được thể hiện bằng nhiều từ ngữ khác nhau (hiện tượng đồng nghĩa) và một ý tưởng có thể được biểu thị trong một hoặc nhiều câu. *Về quy luật hoạt động*, tư duy chỉ chấp nhận sự hợp lí, logic; ngôn ngữ nhiều khi hoạt động theo quy luật của thói quen. Các hiện tượng bất quy tắc trong các ngôn ngữ chính là biểu hiện cụ thể của thói quen ngôn ngữ mà bằng tư duy logic không thể nào lí giải được. Không hiểu rõ điều này, nhiều người học ngoại ngữ đã áp dụng những suy lí logic để tạo ra những câu nói "đúng ngữ pháp" nhưng lại rất xa lạ với thói quen nói năng của người dân sử dụng ngôn ngữ ấy.

Tóm lại, tư duy và ngôn ngữ là thống nhất, nhưng không phải là đồng nhất với nhau. Ngôn ngữ là công cụ để tư duy, là công cụ để diễn đạt các kết quả tư duy. Ngôn ngữ và tư duy là hai mặt của một chính thể gắn bó khăng khít với nhau. Ngôn ngữ phát triển thì tư duy cũng phát triển và tư duy càng phát triển thì ngôn ngữ cũng càng phát triển. Tuy nhiên chúng không thể tách rời nhau được, tư duy không thể tồn tại bên ngoài ngôn ngữ, ngược lại ngôn ngữ cũng không thể có nếu không dựa vào tư duy. Mỗi quan hệ giữa tư duy và ngôn ngữ là mối quan hệ giữa nội dung và hình thức. Nếu không có ngôn ngữ thì các sản phẩm của tư duy không được chủ thể và người khác tiếp nhận, cũng như chính bản thân quá trình tư duy cũng không thể diễn ra được. Ngược lại, nếu không có tư duy với những sản phẩm của nó thì ngôn ngữ chỉ là những chuỗi âm thanh vô nghĩa.

1.2.2. Khả năng ngôn ngữ

1.2.2.1. Khả năng

Khả năng là những gì thuộc về bản thân cá nhân (tinh thần, thể chất) mà họ dùng nó để hoàn thành tốt một công việc nào đó [26].

Theo quan điểm triết học, thuật ngữ “khả năng” dùng để mô tả trạng thái, trình độ phát triển của sự vật, hiện tượng khi những sự vật hiện tượng đó chưa là hiện thực và chỉ là xu hướng có thể xảy ra của sự phát triển.[35]. Khả năng là cái hiện chưa có, chưa đạt tới nhưng sẽ tới, sẽ có khi có các điều kiện thích hợp. Khả năng trong những điều kiện thích hợp sẽ trở thành hiện thực và từ trong hiện thực, do sự vận động nội tại của nó, sẽ hình thành khả năng mới, khả năng mới này lại tiếp tục trở thành hiện thực khi có điều kiện thích hợp [2]. Như vậy, theo cách hiểu của triết học, khả năng là trạng thái đặc biệt của hiện thực mà trong đó hiện thực mới tồn tại trước khi trở thành chính mình. Khả năng là năng lực tiềm tàng hoặc năng lực cá nhân đang có được (năng lực hiện thực) để thực hiện có kết quả một hoạt động nhất định. Nếu khả năng ở dạng năng lực tiềm tàng thì năng lực ấy chỉ mới là tiền đề để cá nhân thực hiện tốt một hoạt động chứ chưa thể đảm bảo chắc chắn cho cá nhân thực hiện tốt hoạt động; năng lực này còn tiềm ẩn và sẽ trở thành năng lực hiện thực trong tương lai. Nếu khả năng là năng lực hiện thực thì năng lực ấy sẽ đem lại hiệu suất hoạt động chắc chắn cho cá nhân, nghĩa là đảm bảo cho cá nhân thực hiện có kết quả hoạt động, nó mang tính bền vững [34].

Theo từ điển tâm lý học Liên Xô, khả năng là những đặc điểm tâm lý - cá nhân của con người, là điều kiện để thực hiện thành công một hoạt động nào đó. Khả năng được biểu hiện trong quá trình hoạt động, tính cá nhân, sự thành thạo càng cao thì sự dễ dàng và mức độ chắc chắn tìm ra những phương pháp tổ chức và cách giải quyết hoạt động càng nhiều. Khả năng có liên hệ chặt chẽ với xu hướng của cá nhân, với độ ổn định của con người khi thực hiện hoạt động đó [17]. Như vậy, khi nhìn nhận khả năng từ góc độ hiệu suất của một hoạt động nào đó thì khả năng cũng có thể được xem là năng lực, nhưng xét về mặt khoa học hai thuật ngữ này có sự khác biệt nhau về chất. Con người bình thường ai cũng có một khả năng nhất định. Và năng lực phát triển trên nền khả năng và là một bậc cao hơn so với khả năng. Do vậy, cá nhân bình thường nào cũng có năng lực nhất định. Tuy nhiên, khả năng không phản ánh trực tiếp mức độ phát triển của một năng lực, nó đảm bảo xác suất thực hiện một hành động nhưng kết quả này phụ thuộc rất nhiều vào sự luyện tập. Còn năng lực cho thấy mức độ mà khả năng của người đó có thể vươn tới mà không cần nỗ lực quá mức. [3]

Từ các quan điểm trên có thể kết luận: khả năng là hệ thống phức hợp các quá trình, các thuộc tính tâm lý của cá nhân (gồm có kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, thói quen, thái độ, ý chí, xúc cảm, khí chất) cùng kết hợp với nhau tham gia vào hoạt động, tạo ra kết quả của

hoạt động, nhờ đó con người có thể giải quyết được những yêu cầu đặt ra cho mình trên con đường phát triển [3].

1.2.2.2. Khả năng ngôn ngữ

Khả năng ngôn ngữ là việc có thể sử dụng ngôn ngữ một cách linh hoạt và hiệu quả để giao tiếp và học tập.

Theo báo cáo của Stemnet, “Khả năng ngôn ngữ và giao tiếp hiệu quả là khả năng diễn đạt những suy nghĩ của mình một cách chính xác, rõ ràng bằng cả văn viết lẫn văn nói đến những đối tượng khác nhau. Khả năng đọc hiểu và phân tích các khái niệm, các thông tin để rút ra những nhận định của riêng mình và ứng dụng vào thực tế. Khả năng sử dụng ngôn ngữ để thuyết phục và hợp tác thành công với những người xung quanh”.

Theo Lê Thị Hân, khả năng ngôn ngữ của học sinh trước hết thể hiện ở việc nắm vững và thành thạo tiếng mẹ đẻ. Khả năng ngôn ngữ có thể hiểu là khả năng sử dụng linh hoạt và sáng tạo những tri thức và kỹ xảo ngôn ngữ trong hoạt động giao tiếp. Khả năng ngôn ngữ bao gồm: khả năng nhận biết từ, khả năng liên kết ngữ nghĩa, khả năng dự đoán và suy luận, khả năng thông hiểu, khả năng tái tạo lời nói [14]

Theo quan điểm của các nhà giáo dục, ngôn ngữ, tâm lý, khi bàn về khả năng ngôn ngữ nghĩa là đề cập đến *khả năng diễn đạt ngôn ngữ* và *khả năng tiếp nhận ngôn ngữ*. Đó là hai mặt cơ bản cần quan tâm.

1.2.3. Khả năng ngôn ngữ của học sinh

1.2.3.1 Khả năng diễn đạt ngôn ngữ

Khả năng diễn đạt là cách bày tỏ ra suy nghĩ bằng cử chỉ, ký hiệu, từ, câu, và đàm thoại. [58]

Theo Lâm Cách, khả năng diễn đạt là khả năng sử dụng ngôn ngữ lưu loát, sinh động để biểu đạt tình ý trong thực tế cuộc sống, khả năng diễn đạt là thước đo đầu tiên để đánh giá trình độ năng lực, trí tuệ cao thấp của một người [45, tr 240].

Có thể hiểu, khả năng diễn đạt là khả năng trình bày nội dung kiến thức bằng ngôn ngữ nào đó hợp quy luật. Rèn luyện khả năng diễn đạt cho học sinh nghĩa là rèn cho học sinh khả năng chuyển đổi hình thức trình bày thông tin từ dạng ngôn ngữ này sang các dạng ngôn ngữ khác nhằm giải quyết nhiệm vụ học tập. Khả năng diễn đạt có những biểu hiện sau [45]:

- *Tính hiếu kỳ của ngôn ngữ*: là sự say mê ngôn ngữ, yêu thích ngôn ngữ thể hiện được năng lực đánh giá, thưởng thức và cảm thụ ngôn ngữ sâu sắc. Học sinh có tính hiếu kỳ ngôn ngữ thường thích lắng nghe người khác nói chuyện, kể chuyện; tỏ ra nhạy cảm và phản ứng linh hoạt với ngôn ngữ, tiết tấu, ngữ điệu; thích thể hiện những phương pháp diễn đạt mới và tìm thấy hứng thú từ những điều đó, thích diễn kịch

- *Tính mạch lạc của ngôn ngữ*: Những học sinh có ngôn ngữ mạch lạc luôn biết cách kể rõ ràng nội dung chính và khái quát câu chuyện, bé có thể không nhớ chính xác vài chi tiết nhỏ nhưng có thể dựa vào trí tưởng tượng và suy đoán của mình để đưa ra lời giải thích hợp lý. Ngược lại những học sinh không có ngôn ngữ mạch lạc thông thường chỉ đưa ra những phán đoán rời rạc, thiếu logic.

- *Vốn từ phong phú*: Vốn từ nhiều hay ít có ảnh hưởng quyết định đến khả năng diễn đạt. Học sinh có khả năng diễn đạt tốt có lượng từ lớn hơn nhiều so với trẻ em thông thường, đồng thời khả năng điều khiển ngôn ngữ cũng rất tốt, giàu hình thái, màu sắc.

- *Khả năng tiếp thu ngôn ngữ nhanh nhạy* được thể hiện qua việc thích bắt chước cách nói chuyện của người lớn, bắt chước các giọng đọc trong máy và trong tivi...; tự giác học cách dùng từ và mẫu câu khi nghe người lớn nói chuyện, thậm chí bắt chước cả ngữ khí, thanh điệu; biết dựa trên những kết quả đạt được, suy luận tổng kết thành quy luật để ứng dụng trong các trường hợp khác. Trong cách diễn đạt, những sai sót nào đã từng được người lớn sửa chữa, học sinh sẽ không tái phạm thậm chí còn có thể phát hiện ra khi cha mẹ hoặc người khác phạm lỗi như vậy.

Những mô hình học tập ngôn ngữ được dựa trên khoa học thần kinh nhận thức, việc diễn đạt ngôn ngữ xảy ra như sau [60]:

- ✓ Người nói/ người viết hiểu được cách thức hay ý tưởng họ muốn diễn đạt.
- ✓ Thông điệp được mã hoá bằng cách sử dụng các thành phần từ vựng và ngữ pháp.
- ✓ Các thành phần từ vựng và ngữ pháp này được dịch thành các mã âm vị thích hợp.
- ✓ Các mã âm vị này được dịch thành các chuỗi vận động phát âm trong trường hợp âm ngữ và các chuỗi vận động viết chính tả trong trường hợp ngôn ngữ viết.
- ✓ Các chuỗi vận động này được tạo ra bởi hệ thống vận động bao gồm vỏ não vận động và tiểu não.
- ✓ Trong trường hợp âm ngữ, các chuỗi vận động hướng dẫn hệ thống phát âm và dây thanh nhằm để tạo ra thông tin thính giác. Trong trường hợp ngôn ngữ viết, các chuỗi

vận động hướng dẫn các vận động tinh nhằm để viết ra hay đánh máy thông tin thị giác.

- ✓ Bối cảnh ảnh hưởng đến việc diễn đạt ngôn ngữ, đặt ra một số yêu cầu trên những thay đổi về cung giọng của lời và cách sử dụng ngôn ngữ trong bối cảnh cần có sự thống nhất thông tin qua các vùng khác nhau của não bộ.

Học sinh có thể diễn đạt nội dung kiến thức bằng các hình thức sau:

- Hình thức diễn đạt bằng lời văn
- Hình thức diễn đạt bằng bảng
- Hình thức diễn đạt bằng sơ đồ
- Hình thức diễn đạt bằng hình ảnh - sơ đồ hình
- Hình thức diễn đạt bằng biểu đồ
- Hình thức diễn đạt bằng công thức
- Hình thức diễn đạt bằng câu hỏi

Khi đánh giá khả năng diễn đạt của học sinh, yếu tố lưu loát, trôi chảy luôn luôn được nhắc đến. Diễn đạt lưu loát là không ngắt ngứ hoặc nói quá chậm, và không vấp vấp hay phải tìm ý tưởng. Nhiều yếu tố khác nhau có thể gây ra việc nói năng thiếu lưu loát như học sinh thường vấp vấp khi đọc lớn tiếng một số từ không quen thuộc; diễn đạt ngập ngừng có thể là do ngừng giọng quá nhiều lần hoặc do thiếu chuẩn bị; do việc sắp xếp tài liệu khi trình bày trước mọi người không hợp lý, do vốn từ vựng nghèo nàn hoặc không thông thạo các quy luật ngữ pháp. Rèn luyện khả năng diễn đạt sẽ giúp thao tác tư duy của học sinh được rèn luyện, phát triển, góp phần làm tăng độ bền kiến thức mà học sinh đã lĩnh hội. Qua quá trình rèn luyện, có thể đánh giá được tinh thần, thái độ cũng như chất lượng thông hiểu tài liệu. Khả năng diễn đạt bao gồm khả năng nói, khả năng viết, khả năng đọc.

- **Khả năng nói**

Theo từ điển Tiếng Việt, “nói” có nghĩa là [30]:

- Phát âm, phát thành tiếng, thành lời một nội dung nào đó
- Dùng một thứ tiếng khi giao tiếp
- Thể hiện, biểu đạt một nội dung nào đó

Tiếng nói ở người không phải là bẩm sinh, được hình thành giống như sự hình thành các phản xạ có điều kiện trong quá trình phát triển cá thể. Ban đầu sẽ hình thành liên hệ ngôn ngữ - sự vật. Tiếp theo ở trẻ sẽ hình thành các liên hệ sự vật – ngôn ngữ rồi đến giai đoạn liên hệ ngôn ngữ - ngôn ngữ. Như vậy, khả năng nói không phải đến giai đoạn tuổi

tiểu học mới hình thành mà nó đã được hình thành trong giai đoạn tiền học đường. Đến giai đoạn tiểu học, trẻ có thể hiểu được tiếng nói và có thể dùng ngôn ngữ để trả lời ngôn ngữ, khả năng định nghĩa của trẻ phát triển. Trẻ có thể hiểu một từ có nhiều ý nghĩa, và biết nên sử dụng từ trong hoàn cảnh nào. Trẻ bắt đầu hiểu nghĩa đen lẫn nghĩa bóng. Trẻ tiểu học sử dụng ngôn ngữ để thuyết phục, chào hỏi, tham gia vào lớp học, bày tỏ cảm xúc và gây sự chú ý đến người khác. Khi bước vào trường, lời nói của trẻ em dễ hiểu gần 100%. Tuy vậy, vẫn có một số âm trẻ phát âm không rõ như âm /tr/, /r/..., nguyên âm đôi trong tiếng Việt trẻ bắt đầu nói những câu dài và phức tạp hơn. Mức phát triển cao của khả năng nói là kỹ năng nói. Kỹ năng nói thể hiện ở việc giao tiếp thành công. Kỹ năng nói phải đạt tới tính chính xác, tính thích hợp và tính linh hoạt.

- **Khả năng viết**

Theo từ điển Tiếng Việt, viết có nghĩa là [41]:

- Viết là vạch những đường nét tạo thành chữ
- Tạo ra chữ, kí hiệu, con số...bằng phương tiện nào đó

Theo Lê A, chữ viết là hệ thống ký hiệu bằng đường nét đặt ra để ghi tiếng nói và có những quy tắc, quy định riêng. Tạo ra văn bản gồm nhiều chữ có nội dung nhất định [1].

Khả năng viết là khả năng dùng văn tự biểu đạt tư tưởng của bản thân. Đây là khả năng mới của trẻ, làm thay đổi sâu sắc hoạt động ngôn ngữ và nhận thức của trẻ. Khả năng này giúp các em chuyển từ trình độ ngôn ngữ dân gian sang các cơ sở của ngôn ngữ khoa học và tạo ra nhu cầu rèn luyện và sử dụng ngôn ngữ khoa học của trẻ trong giao tiếp và trong đời sống. Khả năng viết: gồm có xác định nội dung ý tưởng, cách tổ chức ý tưởng, chính tả, ngữ pháp và việc chọn lựa từ ngữ... Theo quy định cho giai đoạn thực hiện phổ cập giáo dục tiểu học trong thập niên 90 của thế kỷ XX, khi học hết lớp 5, học sinh cần phải viết được bài văn miêu tả, bước đầu biết ghi chép đơn giản khi nghe ý kiến hoặc nghe kể chuyện, nói rõ ý kiến khi thảo luận, nói thành đoạn khi kể hoặc tả [15].

Tóm lại, có thể hiểu kỹ năng viết là khả năng vận dụng những tri thức và hiểu biết đã có vào trong hoạt động viết. Hình thành cho học sinh kỹ năng viết chính là giúp học sinh viết đúng theo quy định có tính chất xã hội

- **Khả năng đọc**

Trong từ điển Tiếng Việt [41], đọc được hiểu là:

- Phát thành lời những điều được viết ra theo đúng trình tự

- Tiếp nhận nội dung của một tập hợp ký hiệu bằng cách nhìn vào ký hiệu
- Hiểu thấu bằng cách nhìn vào ký hiệu bên ngoài

Đọc là hình thức biến chữ viết của văn bản thành âm thanh để người nghe hiểu được điều mà tác giả nói qua chữ viết. Đọc với tư cách là phân môn của tiếng Việt ở bậc tiểu học là một dạng hoạt động lời nói, đọc là hoạt động nhận tin và thông hiểu nó (đọc thành tiếng) hay đọc là quá trình chuyển trực tiếp từ dạng chữ viết thành các đơn vị nghĩa không có âm thanh (đọc thầm) [28]. Ở khả năng diễn đạt ngôn ngữ, người nghiên cứu chỉ kiểm tra hình thức đọc thành tiếng của học sinh.

Đọc là quá trình tiếp cận và thu nhận thông tin từ một đối tượng đang tích cực truyền tải thông tin. Quá trình này đòi hỏi con người vận động trí óc để suy ngẫm về những con chữ mà không có bất cứ sự trợ giúp nào từ bên ngoài. Từ đó, trí tuệ của con người sẽ được nâng lên một tầm cao mới, từ chỗ hiểu biết ít đến hiểu biết nhiều hơn .

Đọc chính là khả năng tiếp nhận các loại thông tin đồng thời vận dụng khả năng hiểu, cảm thụ, và lĩnh hội tri thức, biến những thông tin, tri thức thành của cải, tài sản riêng của mình. Từ đó vận dụng một cách nhuần nhuyễn vào việc xử lý các tình huống khác nhau trong hoạt động thực tiễn.

Đọc là sự tích hợp của quá trình âm vị học (phát âm), xử lý chính tả (ngôn hình), sự lưu loát ngữ cảnh, vốn từ vựng nói và hiểu ngữ nghĩa.

Khả năng đọc của một người được thể hiện qua kỹ năng đọc của bản thân người đó. Đó là việc một người biết chỗ nào nên đọc nhanh, chỗ nào nên đọc chậm lại để hiểu vấn đề. Chẳng hạn, những vấn đề về khoa học khó hiểu nên đọc chậm một chút, sách báo về giải trí hay tài liệu về kinh tế thì có thể đọc nhanh hơn. Hoặc những phần giới thiệu hay mở rộng người đọc có thể đọc nhanh hơn, riêng phần trừu tượng người đọc phải giảm tốc độ đọc xuống để hiểu hơn. Tuy nhiên, tùy vào từng loại văn bản, người đọc có thể đọc nhanh hay đọc chậm lại. Như vậy, người có kỹ năng đọc tốt là người nắm được phương pháp đọc, lĩnh hội thông tin, tri thức một cách nhanh chóng và hiệu quả [47].

Nhà tâm lý học người Nga D.I .Clutrnhicova (1973) cho rằng: “đọc là quá trình tri giác và xử lý thông tin mang tính tích cực – cái đã được mã hóa bằng những nét chữ theo một hệ thống của ngôn ngữ này hay ngôn ngữ kia”. Còn X.L.Rubinstein xem “đọc như là một thao tác tư duy đặc biệt” [24]

Theo tác giả Đỗ Thị Châu (1998) đọc gồm 2 quá trình có quan hệ chặt chẽ là quá trình

tri giác và quá trình thông hiểu nội dung. Đây cũng chính là mối quan hệ giữa kỹ thuật đọc (tốc độ đọc, tính chính xác về nội dung đọc) và sự thông hiểu (có đặc tính là nhận thức và sự biểu cảm) [5]

Kỹ năng đọc được tạo nên từ năm yêu cầu về chất lượng đọc: đọc đúng – đọc đủ – đọc lưu loát – đọc diễn cảm – đọc hiểu. Tuy nhiên khi tiếp cận dưới góc độ diễn đạt ngôn ngữ, chúng ta chỉ lưu ý đến bốn yêu cầu: đọc đúng – đọc đủ – đọc lưu loát, đọc diễn cảm.

Đọc đúng là phát âm đúng hệ thống ngữ âm chuẩn (chính âm), chính xác về mặt âm vị. Yêu cầu học sinh khi đọc là đọc đúng các phụ âm đầu dễ lẫn (như l/n...); đọc đúng các vần khó, tiếng khó, các vần có nguyên âm đôi như ưu/ uou, iu/ iêu; đọc đúng các dấu thanh. Ở tiểu học các em thường sai khi đọc sai dấu thanh do cách phát âm ở các khu vực vùng miền khác nhau. Đọc đủ từ không dư, thiếu từ hoặc thêm bớt câu. Đọc lưu loát là đọc ngắt nghỉ hơi đúng dấu câu, không vấp hoặc lặp lại từ nhiều lần. Đọc diễn cảm là đọc đúng ngữ điệu bao gồm lên giọng, xuống giọng, nhấn giọng, chuyển giọng, ngắt hơi, cường độ và cả trường độ của giọng đọc. Có như vậy mới đúng nội dung của từ, câu, đoạn văn. Đối với văn bản, việc đọc đúng ngữ điệu còn có giá trị bộc lộ cảm xúc, giúp học sinh thâm nhập vào văn bản, làm việc với văn bản hiệu quả. Kỹ năng đọc còn được thể hiện ở việc hiểu được nghĩa văn bản ở tầng bậc hiển ngôn (nhận ra ý chính, trật tự các sự kiện được miêu tả, nhận ra mối quan hệ...) và hàm ẩn trong văn bản (nhận ra nghĩa bóng của từ, xâu chuỗi nghĩa của các từ ngữ thành ý nghĩa của câu, phán đoán suy luận từ những chi tiết dữ kiện; nhận ra tình cảm, thái độ, quan điểm của người viết...). Theo quy định của Bộ Giáo dục Đào tạo cũng có quy định cụ thể, học hết lớp 1 học sinh cần đạt chuẩn (yêu cầu tối thiểu): đọc 30 tiếng / phút, viết chính tả 25 tiếng/ 15 phút. Kết thúc lớp 5 học sinh phải đạt chuẩn: đọc rành mạch, lưu loát bài văn (khoảng 150 tiếng/ phút); đọc có biểu cảm bài văn, bài thơ ngắn; hiểu nội dung, ý nghĩa của bài đọc, chúng có thể học được [15]. Trong giai đoạn tuổi tiểu học, kỹ năng đọc của trẻ chuyển từ đọc đánh vần sang đọc diễn cảm, đọc to cho tới đọc một mình... tuy nhiên trẻ vẫn gặp khó khăn khi đọc hiểu. Một mặt, vì ở đây, không có sự hỗ trợ của các biểu hiện bên ngoài của ngôn ngữ (ngữ điệu, về mặt...). Mặt khác, do trẻ chưa hiểu được các thủ thuật: từ nhấn mạnh, dấu biểu cảm, trật tự từ...

Phát triển kỹ năng đọc chính là phát triển kỹ năng, khả năng khám phá và nghiên cứu tài liệu. Đó cũng chính là phát huy khả năng tư duy, suy nghĩ cũng như năng lực học tập suốt đời của người đọc.

1.2.3.2. Khả năng tiếp nhận ngôn ngữ

Tiếp nhận ngôn ngữ là khả năng hiểu ý nghĩa của cử chỉ, ký hiệu, từ, câu, và đàm

thoại. khả năng tiếp nhận ngôn ngữ bao gồm khả năng đọc hiểu và khả năng nghe hiểu.

Nhà tâm lý học người Mỹ J. Carrol đã từng xác định rằng để tiếp nhận ngôn ngữ, người học phải có 4 năng lực là:

- + Năng lực chuyển hoặc viết bảng mã và ghi nhớ ngữ âm
- + Năng lực làm chủ ngữ pháp
- + Năng lực học thuộc lòng tài liệu trong thời gian ngắn
- + Năng lực quy nạp

Muốn có những năng lực đó, người học không chỉ cần có sự phát triển trí tuệ mà còn cần có một số thuộc tính cơ bản của nhân cách là xúc cảm, động cơ và ý chí [31].

Khả năng tiếp nhận ngôn ngữ bao gồm *khả năng đọc hiểu* và *khả năng nghe hiểu*

- ***Khả năng đọc hiểu***

Theo nghĩa Tiếng Việt thông thường :

- Hiểu là nhận biết ra ý nghĩa, bản chất, lý lẽ của cái gì bằng sự vận động trí tuệ
- Biết được ý nghĩa, tình cảm, quan điểm của người khác [40]

B.V. Artromovcho rằng sự hiểu là một trong những dạng của hoạt động tư duy phức tạp nhất và đem lại sự khám phá trong điều cốt lõi của sự vật và hiện tượng của hoạt động thực tiễn [5].

Theo sơ đồ phân bậc các mức độ nhận thức của B.S. Bloom, hiểu liên quan đến ý nghĩa và các mối liên hệ của những gì học sinh đã biết đã học [23].

Quá trình hiểu ngôn ngữ được xử lý ở 3 góc độ:

- Xử lý âm: Từng nguyên âm hay phụ âm được nhận ra bởi hồi dưới của thùy trán. Luria cho rằng “điều kiện đầu tiên để giải mã ngôn ngữ là tiếp thu được sự phân tách chính xác các âm vị ra khỏi dòng ngôn ngữ” [43].

- Xử lý từ: Gán âm nghe được với những từ vựng đã biết trong trí nhớ, được xử lý trong thùy thái dương. Hiểu nghĩa từng từ

- Xử lý nghĩa: Gán từ với một ý nghĩa, được xử lý ở vùng giữa phía trên của thùy thái dương trái để hiểu ý nghĩa của toàn câu hay lời nói trong toàn cục. Cơ sở của khả năng này là việc duy trì trong trí nhớ ngôn ngữ nghĩa là khi nghe hoặc đọc một câu dài, để hiểu được nội dung đó, mọi người phải có sự đối chiếu các thành phần của câu. Nếu như một người chỉ nhớ phần đầu hoặc phần cuối của câu thì sẽ không thể hiểu được toàn bộ ý nghĩa của câu đó mặc dù vẫn hiểu được ý nghĩa của từng từ riêng lẻ đã nhớ được trong câu. Không chỉ dừng lại ở việc duy trì trong trí nhớ ngôn ngữ, mọi thành phần của cấu trúc ngôn ngữ còn

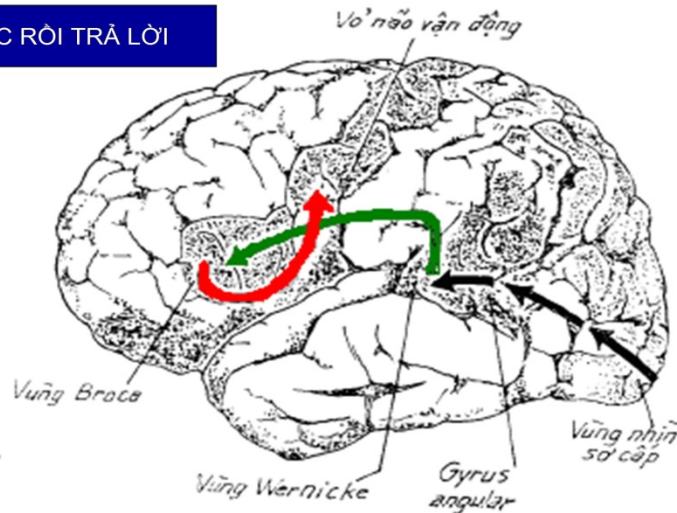
phải được đặt trong “sơ đồ ngữ nghĩa” để được cảm thụ một cách đồng thời do chúng chứa đựng trong thành phần của mình các quan hệ logic – ngữ pháp phức tạp, được biểu hiện nhờ các giới từ, vĩ tố cách và trật tự của từ.

Trong tác phẩm “Ngôn ngữ và ý thức” A.R. Luria, “hiểu là nhận ra ý nghĩa, bản chất của vấn đề và giải thích cũng như truyền đạt một cách chính xác” [43]. Theo mô hình xử lý thông tin về học tập ngôn ngữ, việc hiểu được ngôn ngữ xảy ra như sau [60]

- ✓ Não mã hoá các kích thích từ môi trường. Trong trường hợp ngôn ngữ nói, thông tin nhập vào này ở dạng sóng âm thanh. Những sóng âm này được mã hoá về mặt thần kinh để não có thể sử dụng được thông tin nhập vào. Trong trường hợp ngôn ngữ viết, thông tin nhập vào là chính tả được mã hoá về mặt thần kinh thông qua hệ thống thị giác.
- ✓ Não bộ ghi nhận những nguyên tắc có tính thống kê trong các thông tin nhập vào và cân nhắc thông tin để mà thông tin mới nhất nhận được nhiều chú ý xử lý hơn.
- ✓ Các thành phần của thông điệp như âm vị, cú pháp, ngữ nghĩa, cách sử dụng được xử lý.
- ✓ Ý nghĩa của thông tin được rút ra từ những thành phần này. Ý nghĩa của thông điệp được giữ lại bằng cách sử dụng hệ thống trí nhớ của não bộ.
- ✓ Khi một con người phát triển, việc rút ra được ý nghĩa cũng bao gồm việc gọi lại thông tin được giữ lại trước đây cùng với việc thống nhất thông tin được xử lý mới vào với thông tin đã được học và giữ lại trước đây.
- ✓ Xử lý ngôn ngữ bị ảnh hưởng bởi bối cảnh không ngôn ngữ và có ngôn ngữ. Thông tin phụ thuộc bối cảnh này có thể liên quan đến những vùng não khác nhau và cần sự thống nhất về thông tin ở trong và giữa các vùng não.

Như vậy, đọc hiểu là thông qua đọc, người đọc có thể hiểu được nội dung tư tưởng, chủ đề đơn giản của bài [32]. Hay nói cách khác, đọc hiểu là một quá trình tri giác và xử lý thông tin một cách tích cực để giải mã và lĩnh hội thông tin đó [23].

ĐỌC RỜI TRẢ LỜI



* Các hành động đọc hiểu

- Những nghiên cứu gần đây về đọc hiểu cho thấy đọc hiểu là một hoạt động có tính quá trình rất rõ vì nó gồm nhiều hành động được trải theo tuyến tính thời gian
- Hành động đầu tiên của quá trình đọc hiểu là hành động nhận diện ngôn ngữ của văn bản tức là nhận đủ các tín hiệu ngôn ngữ mà người viết dùng để tạo ra văn bản
- Hành động tiếp theo là hành động làm rõ nghĩa của các chuỗi tín hiệu ngôn ngữ (nội dung của văn bản và ý đồ tác động của người viết đến người đọc)
- Hành động cuối cùng là hành động hồi đáp ý kiến nêu trong văn bản [55]

* Các kỹ năng đọc hiểu

Dạy đọc hiểu là hình thành các kỹ năng để tiến hành các hành động đọc hiểu. Tương ứng với hành động đọc hiểu là các kỹ năng đọc hiểu sau:

- Kỹ năng nhận diện ngôn ngữ gồm: nhận diện từ mới, từ khóa trong câu; nhận ra các câu khó hiểu; nhận ra ý chính và đề tài của văn bản. Riêng đối với các bài toán có lời văn, kỹ năng này thể hiện ở việc nhận ra mối quan hệ giữa các yếu tố trong đề bài, phán đoán được dạng toán
- Kỹ năng làm rõ nghĩa văn bản gồm: làm rõ nghĩa của từ dựa vào ngữ cảnh, làm rõ ý của đoạn văn, đọc lướt để tìm ý chung, khái quát hóa, tóm tắt đoạn văn.
- Kỹ năng phản hồi, đánh giá đúng đắn tính thuyết phục, tính hiệu quả của văn bản

• **Khả năng nghe - hiểu**

Nghĩa tiếng Việt của từ “nghe” là [30]:

- Tiếp nhận âm thanh bằng cơ quan thính giác
- Tiếp nhận, thấu hiểu và làm theo
- Tiếp nhận qua thính giác và cảm thấy chấp nhận được

Như vậy, ở tầng nghĩa thứ nhất, nghe là một quá trình thụ động, nó chỉ đơn thuần là sự nhận biết âm thanh xung quanh chúng ta. Nhưng ở tầng nghĩa thứ hai, nghe trở thành tri giác và xử lý thông tin một cách tích cực.

Định nghĩa về nghe hiểu, theo Văn Tân và Nguyễn Văn Đạm (1997) được đưa ra cụ thể như sau: *“Nghe là một quá trình trong đó thính giác tiếp nhận những âm thanh bên ngoài và chuyển nó đến hệ thống thần kinh trung ương. Tại đây, những âm thanh này được phân tích, chuyển thành những tín hiệu và được truyền đến các giác quan giúp hình thành những phản xạ của con người đối với những âm thanh đó”*.

Định nghĩa về nghe hiểu được các nhà khoa học đưa ra theo các cách khác nhau:

Theo Field thì *“Nghe hiểu là một quá trình trí tuệ không nhìn thấy được, do đó rất khó mô tả. Người nghe phải phân biệt được các âm, hiểu được từ vựng và cấu trúc ngữ pháp, nắm được trọng âm và ý định của người nói, có thể nhớ lại và hiểu được nó trong ngữ cảnh văn hóa-xã hội của phát ngôn”*.

Anderson & Lynch đưa ra định nghĩa về nghe hiểu như sau: *“Nghe hiểu nghĩa là hiểu những gì mà người nói đã nói. Người nghe có vai trò đặc biệt quan trọng trong quá trình nghe bằng cách vận dụng kiến thức đa dạng của mình phân tích những gì anh ta nghe được để có thể hiểu phát ngôn của người nói”*.

Wolvin & Coakley (1985) định nghĩa nghe theo cách đơn giản hơn: *“Nghe là quá trình cơ quan thính giác tiếp nhận, xử lý và xác định được thông điệp của lời nói”*.

Các định nghĩa trên cho thấy nghe hiểu là một kỹ năng giải quyết vấn đề phức tạp. Nhiệm vụ của nghe hiểu không chỉ là tiếp nhận âm thanh mà nó còn đòi hỏi sự phân tích và xác định được thông điệp của lời nói.

Theo Đỗ Quang Việt, nghe gồm 2 giai đoạn cảm nhận và tri nhận các tín hiệu ngôn ngữ dưới dạng âm thanh. Giai đoạn cảm nhận đòi hỏi sự nhạy cảm của cơ quan thính giác và diễn ra thật nhanh chóng, song nó là cơ sở không thể thiếu của tri nhận. Tri nhận là giai đoạn cơ bản nhất song cũng phức tạp nhất. Mở đầu giai đoạn này là các thao tác khu biệt và ghi nhận các âm và các yếu tố cận ngôn đi kèm, rồi đến các thao tác phân tích và xử lý các

âm thanh khu biệt nhằm mã hóa và lưu trữ các tín hiệu ngôn ngữ trên cơ sở những kiến thức về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, văn hóa văn minh đã tiếp thu được từ trước. Sau giai đoạn tri nhận, ghi nhớ đóng một vai trò rất quan trọng, nó cho phép các tín hiệu ngôn ngữ dưới dạng âm thanh mã hóa được lưu trữ dưới dạng hình ảnh làm cơ sở cho việc giải mã – quá trình hiểu nghĩa của các tín hiệu ngôn ngữ đã được mã hóa. [39]

Nghe hiểu trở thành kỹ năng chủ động trong đó người học đóng vai trò tích cực của người tham dự vào thông tin được nghe, xử lý thông tin, hiểu và giải mã được thông tin để cuối cùng phản hồi lại với thông tin đó, đúng như tiến trình gồm bốn thao tác: cảm nhận - hiểu - đánh giá - phản hồi do Steil, Barker & Wakson (1983) đề xuất [52]. Chỉ khi nào người nghe có thể phản hồi được thì tiến trình nghe mới hoàn tất, quá trình giao tiếp mới đạt được kết quả mong muốn. Kỹ năng nghe tồi có thể làm hỏng tiến trình giao tiếp. Nghe hiểu, vì vậy, được xem là yếu tố cơ bản của quá trình giao tiếp. Nghe hiểu là một quá trình chủ động. Nó bao hàm việc mong muốn nhận ra để xác định nghĩa của điều được nghe

Trong giới hạn và phạm vi đề tài, chúng tôi đưa ra khái niệm khả năng ngôn ngữ như sau: khả năng ngôn ngữ của học sinh tiểu học là sự kết hợp kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo với các thuộc tính tâm lý của cá nhân để xử lý hiệu quả và sử dụng linh hoạt tri thức ngôn ngữ trên 3 lĩnh vực âm vị, ngữ nghĩa, cú pháp trong mọi hoạt động của đời sống con người. Khả năng này được thể hiện qua:

- Khả năng tiếp nhận ngôn ngữ
- + Khả năng đọc hiểu (tiếp nhận chính xác thông tin bằng cơ quan thị giác, hiểu được các nghĩa của từ, nhận dạng đúng được thông tin, dữ kiện, vấn đề)
- + Khả năng nghe hiểu (tiếp nhận chính xác thông tin bằng cơ quan thính giác, hiểu và nhận dạng chính xác thông tin nghe được)
- Khả năng diễn đạt ngôn ngữ
- + Khả năng viết (viết đúng theo quy tắc chính tả, ngữ pháp)
- + Khả năng đọc (đọc lưu loát, đúng và đủ nội dung với tốc độ phù hợp)

1.2.4. Một số đặc điểm nhận thức của học sinh tiểu học

1.2.4.1. Tri giác

Tri giác của học sinh tiểu học thường mang tính đại thể, ít đi vào chi tiết và mang tính không chủ định. Trong quá trình tri giác, trẻ thường tập trung vào một chi tiết nào đấy của đối tượng và cho đó là tất cả. Cho nên khi xem xét bức tranh hoặc đọc bài trẻ thường nhảy

cóc từ phần này sang phần khác, từ dòng này sang dòng khác hoặc bỏ sót các từ, các chi tiết. Khả năng phân tích một cách có tổ chức và sâu sắc khi tri giác ở học sinh các lớp đầu tiểu học còn yếu, các em thường thu tóm sự vật về toàn bộ, về đại thể để tri giác và trẻ khó phân biệt chính xác sự giống nhau hay khác nhau giữa các sự vật thông qua tri giác do trẻ có khuynh hướng đoán vội vàng và do khả năng phân tích có hệ thống những thuộc tính và phẩm chất của đối tượng của các em còn yếu. Quá trình tri giác của trẻ chỉ dừng lại ở việc nhận biết và gọi tên đối tượng chứ không đi sâu vào từng chi tiết, bộ phận của nó. Trình độ tri giác này gọi là tri giác phân biệt và nó dần phát triển nhờ vào những hành động học tập có mục đích, có kế hoạch.

Tính xúc cảm cũng là một đặc trưng trong tri giác của học sinh tiểu học. Trẻ nhận ra đối tượng nhờ những dấu hiệu trực tiếp gây cảm xúc cho trẻ. Do đó, những yếu tố rực rỡ, sinh động, mới lạ sẽ được trẻ tri giác rõ ràng hơn những hình ảnh tượng trưng, sơ lược.

Ở học sinh tiểu học, tri giác không chủ định vẫn chiếm ưu thế, các em đã phân biệt được những màu cơ bản nhưng chưa phân biệt được sắc điệu của mỗi loại màu.. Các em chưa tri giác đúng độ dài và còn nhiều khó khăn khi tri giác khoảng cách (học sinh chưa ước lượng được đúng độ dài của mét và kilômét). Tri giác độ lớn của học sinh tiểu học cũng dừng ở vật thông thường còn với những vật quá nhỏ hoặc quá lớn thì các em chưa tri giác được. Tri giác thời gian phát triển chậm so với tri giác không gian, các em học sinh lớp 1, lớp 2 mới nhận thức được khoảng thời gian ngắn và có xu hướng rút ngắn những khoảng thời gian xa xưa hoặc đưa quá khứ về hiện tại, học sinh cuối tuổi tiểu học có thể tri giác tốt các đơn vị thời gian (giờ, ngày, tuần). Tuy vậy, do hoạt động hằng ngày, do học tập, tri giác thời gian cũng được phát triển. Học sinh lớp 5 có thể tri giác được khoảng thời gian dài hơn và ngắn hơn (thế kỷ, phút, giây).

Học sinh đầu tiểu học thường gắn tri giác với những hành động và hoạt động thực tiễn. Vì vậy, tất cả hình thức tri giác trực quan bằng sự vật, bằng hình ảnh và bằng lời nói cần được sử dụng trong giờ lên lớp ở bậc tiểu học. Tuy vậy, do tri giác của học sinh còn mang tính chủ quan và tính cảm xúc nhiều nên bên cạnh việc dạy kỹ năng thì việc dạy cho trẻ biết cách xem xét sự vật, phát hiện những thuộc tính của sự vật hiện tượng là điều khá quan trọng.

1.2.4.2. Chú ý

Chú ý không chủ định được phát triển mạnh và chiếm ưu thế ở học sinh tiểu học. Tất cả những gì mới mẻ, bất ngờ, rực rỡ đều dễ dàng cuốn hút sự chú ý của trẻ mà không cần

bất kỳ sự nỗ lực nào của ý chí. Sự chú ý không chủ định của trẻ càng trở nên đặc biệt tập trung và bền vững khi tài liệu học tập có tính trực quan, sinh động hoặc khơi gợi ở trẻ những rung cảm tích cực. Ngược lại, trẻ tiểu học không thể tập trung chú ý vào những gì không rõ ràng, không hiểu hoặc quá quen thuộc, buồn chán.

Chú ý của học sinh tiểu học chưa bền vững chưa bền vững. Vì thế các em thường bỏ sót chữ cái trong từ, từ trong câu... Các nghiên cứu chỉ ra rằng, học sinh tiểu học thường chỉ tập trung chú ý trong khoảng 30 -35 phút. Khối lượng chú ý của học sinh tiểu học hẹp. Vì thế, trẻ không thể một lúc nhìn thấy mọi dấu hiệu của đối tượng. Sự phân phối chú ý của trẻ diễn ra một cách khó khăn nên trẻ chỉ có thể vừa nghe giáo viên hoặc viết chữ không thể tiến hành hai hành động song song.

Mặc dù ở lứa tuổi này, chú ý có chủ định còn yếu, nhưng khả năng phát triển của nó trong quá trình học tập là rất cao, gắn liền với động cơ và kết quả học tập. Bên cạnh sự hình thành chú ý có chủ định thì chú ý sau chủ định cũng có ý nghĩa lớn trong hoạt động nhận thức của trẻ. Vì ở đó có sự kết hợp giữa chú ý có chủ định và chú ý không chủ định nên vừa giảm sự căng thẳng cho học sinh lại vừa đem lại được hiệu quả thực hiện nhiệm vụ học tập cao. Sự hình thành loại chú ý này cho học sinh tiểu học gắn liền với sự hình thành và phát triển động cơ học tập nhận thức cho các em.

1.2.4.3. Trí nhớ

Do hoạt động của hệ thống tín hiệu thứ nhất chiếm ưu thế, nên ở học sinh tiểu học, trí nhớ trực quan – hình tượng được phát triển hơn trí nhớ từ ngữ - logic. Các em ghi nhớ, giữ gìn và nhớ lại các tài liệu trực quan tốt hơn tài liệu bằng lời. Khi ghi nhớ tài liệu bằng lời thì việc nhớ và tái hiện các từ gắn với sự vật cụ thể tốt hơn các từ có nội dung trừu tượng. Các em dễ ghi nhớ và nhớ lại tốt những gì được trực tiếp tác động lên đó hơn là những gì chỉ được giảng giải. Hay nói cách khác, trí nhớ vẫn mang tính chất hình ảnh, cụ thể, trực tiếp.

Ở học sinh tiểu học, tính không chủ định vẫn chiếm ưu thế cả trong ghi nhớ lẫn tái hiện. Nên khi ghi nhớ, trẻ dễ nhớ các bài hát, bài thơ, truyện cổ tích hơn là các tài liệu học tập. Còn khi tái hiện trẻ thường không thích nhớ lại những gì đã quên nhưng lại rất thích nói lại những gì vừa mới khắc vào trí nhớ.

Các nghiên cứu chỉ ra rằng, học sinh tiểu học có khả năng ghi nhớ tốt, đặc biệt là ghi nhớ máy móc. Các em ghi nhớ chủ yếu dựa vào việc học thuộc lòng từng câu, từng chữ tài liệu cần nhớ mà không cần có sự sắp xếp lại, diễn đạt lại, nhiều khi không cần hiểu nội dung và ý nghĩa của tài liệu. Ngoài ra, tình cảm có ảnh hưởng đến độ bền vững và độ nhanh của

sự ghi nhớ. Trẻ dễ nhớ và nhớ lâu những gì làm cho các em có xúc cảm mạnh. Hơn nữa phần lớn trẻ tiểu học chưa biết sử dụng các biện pháp ghi nhớ, như đọc và tái hiện, tìm điểm tựa, so sánh, lập sơ đồ và dàn ý...

Dưới ảnh hưởng của hoạt động học tập, trí nhớ chủ định, trí nhớ ý nghĩa, trí nhớ từ ngữ - logic được xuất hiện, phát triển và cùng với trí nhớ không chủ định, trí nhớ máy móc, trí nhớ trực quan – hình tượng, chúng giữ vai trò quan trọng trong hoạt động học tập của học sinh tiểu học.

1.2.4.4. Tư duy

Đặc điểm tư duy nổi bật trong tư duy của học sinh tiểu học là sự chuyển từ tính trực quan, cụ thể sang tính trừu tượng, khái quát. Tư duy của học sinh các lớp đầu tiểu học là tư duy cụ thể dựa vào những đặc điểm trực quan của đối tượng. Còn tư duy của học sinh các lớp cuối tiểu học đã thoát ra khỏi tính chất trực tiếp của tri giác và mang dần tính trừu tượng khái quát. Đặc điểm này được thể hiện rõ trong mọi khía cạnh tư duy của các em.

Các nghiên cứu cho thấy rằng các thao tác phân tích và tổng hợp của các học sinh các lớp đầu tiểu học còn sơ đẳng. Các em tiến hành hoạt động này chủ yếu bằng hành động thực tiễn khi tri giác trực tiếp đối tượng. Ở đây, trẻ thường chỉ tách ra một cách riêng lẻ từng bộ phận, từng thuộc tính của đối tượng khi phân tích, hoặc chỉ cộng lại một cách đơn giản các thuộc tính, các bộ phận để làm nên cái toàn thể, khi tổng hợp. Cho nên, trẻ thường phải dùng que tính, ngón tay, lời nói để giải toán; phải dựa vào từ để tìm ra các chữ; dựa vào câu để tìm ra các từ và thường lĩnh hội tài liệu học tập cục bộ, một chiều. Đến các lớp cuối tiểu học, các em đã có thể phân tích đối tượng mà không cần đến những hành động thực tiễn đối với đối tượng đó. Các em đã có khả năng phân biệt những dấu hiệu, những khía cạnh khác nhau của đối tượng dưới dạng ngôn ngữ và sắp xếp chúng vào một hệ thống nhất định. Tuy nhiên trẻ vẫn khó khăn khi tiến hành tổng hợp. Về điều này H. Vallon cũng đã từng nói: trẻ dường như có khả năng chia cái toàn thể ra từng bộ phận hơn và thống nhất chúng tạo nên tổ hợp mới.

Học sinh tiểu học đã biết tiến hành so sánh, nhưng thao tác này vẫn chưa được hình thành một cách đầy đủ. Ở các lớp đầu tiểu học, trẻ thường nhầm lẫn so sánh với kể lại một cách đơn giản các đối tượng cần so sánh. Học sinh ở các lớp cuối tiểu học tuy đã biết đi tìm sự giống nhau và khác nhau khi so sánh, nhưng các em chỉ thường hoặc là chỉ tìm thấy sự giống nhau ở những đối tượng đã quen thuộc hoặc là chỉ tìm thấy sự khác nhau ở những đối tượng mới lạ, rất hiếm khi các em vừa tìm thấy cái giống nhau và cái khác nhau.

Trừu tượng hóa và khái quát hóa là những thao tác khó đối với học sinh tiểu học. Bởi kĩ năng phân biệt các dấu hiệu và lấy ra các thuộc tính bản chất chưa có sẵn ở học sinh tiểu học mà sẽ được hình thành dần. Ở các lớp đầu tiểu học, trẻ vẫn còn tiếp nhận các dấu hiệu bên ngoài và đượm màu sắc xúc cảm như là dấu hiệu bản chất để hợp nhất các đối tượng không dựa vào dấu hiệu chung giống nhau ngẫu nhiên hay chức năng. Đó cũng chính là nguyên nhân của những sai lầm thường xảy ra ở trẻ trong quá trình lĩnh hội khái niệm. Chẳng hạn, trẻ lớp 1 vẫn cho Gián và Chuột cũng là “vật nuôi”, vì chúng “ở trong nhà” hoặc khi giải thích khái niệm “chim” học sinh lớp 1 dựa vào những dấu hiệu bên ngoài, như “bay”, “nhảy”, “mỏ”, “hót”. Học sinh lớp lại nhấn mạnh dấu hiệu “biết bay”, “sống trên cánh đồng hoặc trong rừng”, “đậu trên cây”... dẫn các em xếp “bướm” và “loài chim” và loại trừ gia cầm khỏi loài chim. Ở các lớp cuối tiểu học, học sinh đã thoát khỏi sự “ám thị” của những dấu hiệu trực quan và ngày càng dựa nhiều hơn vào những tri thức được hình thành trong quá trình học tập nên đã nhìn thấy các dấu hiệu bản chất của đối tượng và tách chúng ra khỏi các dấu hiệu không bản chất để làm nên sự khái quát đúng đắn. Vì thế, với khái niệm “chim”, học sinh lớp 3 đã tách được những dấu hiệu bản chất của khái niệm, mặc dù chưa hệ thống hóa được các dấu hiệu đó. học sinh lớp 4, 5 mới có thể nêu được những dấu hiệu đó một cách có hệ thống. Nhờ có khả năng nhìn ra và tách được các dấu hiệu bản chất của đối tượng, học sinh các lớp cuối tiểu học đã biết sắp xếp bậc khái niệm, phân biệt những khái niệm rộng hơn và hẹp hơn, tìm ra những mối quan hệ “giống”, “loài” giữa các khái niệm. Trên cơ sở này, học sinh biết phân loại và phân hạng trong nhận thức. Đó là khả năng phân chia các lớp cá thể vào các lớp căn cứ, vào dấu hiệu chung cũng như biến thiên của các dấu hiệu. Chẳng hạn, trẻ có thể xếp 10 que tính có độ dài khác nhau theo chiều tăng dần hay giảm dần.

Đặc điểm tư duy của học sinh tiểu học còn thể hiện rõ trong phán đoán và suy luận của các em. Trẻ các lớp đầu tiểu học thường chỉ phán đoán một chiều, dựa theo một dấu hiệu duy nhất nên phán đoán của các em mang tính khẳng định. Khi suy luận các em lại chỉ dựa vào những tài liệu trực quan cụ thể nên rất khó khăn khi phải chấp nhận giả thuyết “Nếu” cũng như xác định và hiểu mối quan hệ nhân quả. Các nghiên cứu cho thấy các em thường lẫn lộn nguyên nhân và kết quả, hiểu mối quan hệ này chưa sâu sắc. Vì vậy, tuy các em biết rằng quả cầu kim loại khi bị nước nóng thì nở ra, như không thể trả lời được câu hỏi: một thanh kim loại khi bị đốt nóng có bị nở ra không?”. Ngoài ra, các em xác định mối quan hệ từ nguyên nhân đến kết quả dễ hơn là từ kết quả suy ra nguyên nhân. Cho nên, trẻ dễ trả lời

câu hỏi: “Nếu trồng cây mà không tưới nước thì chuyện gì sẽ xảy ra?” hơn là câu hỏi: “Tại sao cây trồng này bị héo?”. Điều này có thể được lý giải bởi khi suy luận từ nguyên nhân đến kết quả, mối liên hệ trực tiếp được xác lập, còn khi suy luận từ sự kiện đến nguyên nhân thì mối liên hệ này không được phát hiện trực tiếp vì có thể có nhiều nguyên nhân. Đến các lớp cuối tiểu học, trẻ đã biết dựa vào những bản chất để phán đoán nên phán đoán có tính giả định. Hơn thế nữa, trẻ còn có thể chứng minh, lập luận cho phán đoán của mình. Khi suy luận các em đã dựa trên các tài liệu bằng ngôn ngữ và trùu tượng hơn. Song việc suy luận của các em sẽ dễ dàng hơn nếu có được tài liệu trực quan làm chỗ dựa.

Trong lĩnh hội khái niệm, đặc điểm tư duy của các em cũng được thể hiện khá rõ. Học sinh các lớp đầu tiểu học thường lấy các đối tượng cụ thể thay cho định nghĩa về nó, (“cây” là cây chuối, cây bưởi; “láng giềng” là bác thảo, bác Thảo, bác Thơm ... v.v.v) hoặc liệt kê tất cả những gì thấy được ở đối tượng làm thành định nghĩa về nó (cây có lá, có cành, có hoa, có quả ...). Học sinh các lớp cuối tiểu học mới có thể hiểu khái niệm dựa vào dấu hiệu bản chất của chúng (cây có lá, có thân, có cành, có hoa, có quả, đứng im và ăn chất vô cơ).

Như vậy xuất phát điểm tư duy học sinh tiểu học là trực quan và cụ thể. Khi tiếp xúc với thực tế, học tập, trao đổi xã hội, đặc biệt là hoạt động học trong nhà trường, nó được phát triển. Mặc dù, định hướng của nó vẫn chủ yếu là cụ thể nhưng là một thứ cụ thể ít mang tính chất trực tiếp, đã tách nhiều ra khỏi tri giác trực tiếp và mang dần tính trùu tượng, những thao tác lôgic đầu tiên thay thế dần cho tính trực giác, cho phép trẻ có khả năng suy luận và nhận thức thế giới một cách khách quan hơn trong những giới hạn cụ thể. Tuy nhiên, những đặc điểm tư duy của học sinh tiểu học chỉ có ý nghĩa tương đối, bởi nó là kết quả của trình độ dạy học ở trường tiểu học. Nhiều công trình nghiên cứu ở cả Liên Xô, Đức, Việt Nam đã xác nhận rằng với nội dung và những điều kiện dạy học nhất định ở trẻ này có thể hình thành những khái niệm mà sự vận dụng cho thấy các em có trình độ cao khả năng khái quát hóa, có khả năng tư duy lý luận.

1.2.4.5. *Tượng tượng*

Cũng như tư duy, tượng tượng là một quá trình nhận thức có vai trò quan trọng đối với cuộc sống nói chung và hoạt động học tập nói riêng ở học sinh tiểu học. Trong các giờ học, trẻ không chỉ phải nhớ và suy nghĩ những gì giáo viên hướng dẫn, mà còn phải tự mình hình dung những việc mà trẻ chưa từng nhìn thấy bao giờ.

Tượng tượng của học sinh tiểu học được hình thành và phát triển trong hoạt động học tập. Khuynh hướng chủ yếu trong sự phát triển tượng tượng của học sinh tiểu học là tiến

dần đến phản ánh một cách đúng đắn và đầy đủ hiện thực khách quan trên cơ sở những tri thức tương ứng.

Tưởng tượng tái tạo của học sinh tiểu học được hoàn thiện gắn liền với những hình tượng đã được tri giác trước hoặc tạo ra những hình tượng phù hợp với điều mô tả, sơ đồ, hình vẽ... Các hình ảnh của tưởng tượng dần dần trở nên hiện thực hơn, phản ánh đúng đắn hơn nội dung của các môn học, nội dung các câu chuyện các em đã học được, không còn bị đứt đoạn, tản mạn mà hợp nhất thành một hệ thống.

Hình ảnh tưởng tượng của trẻ lúc đầu còn phải dựa trên những đối tượng cụ thể. Về sau, nó được phát triển trên cơ sở của ngôn từ. Điều đó cho phép trẻ xây dựng những hình ảnh mới một cách sáng tạo, bằng cách cải tạo, chế biến những ấn tượng cũ và kết hợp chúng lại thành những tổ hợp mới mẻ. Nhờ đó hình ảnh tưởng tượng ngày càng trở nên khái quát hơn. Các chi tiết trong hình ảnh tưởng tượng của trẻ, lúc đầu, còn nghèo nàn và tản mạn, về sau, hình ảnh trở nên trọn vẹn hơn bởi số lượng chi tiết nhiều hơn và sự sắp xếp chúng cũng chặt chẽ hơn, có lí hơn. Một số nghiên cứu của các nhà tâm lý học Liên Xô chỉ rõ rằng, số lượng các chi tiết, dấu hiệu trong các hình ảnh mà trẻ tạo nên tăng lên từ lớp này đến lớp khác nhưng phải đến lớp 3 thì mới tìm thấy mối liên hệ giữa các chi tiết, dấu hiệu để sắp đặt chúng một cách hợp lý, sát với thực tế.

Cùng với sự trọn vẹn, hình ảnh tưởng tượng của trẻ cũng ngày càng trở nên phân biệt hơn. Trẻ càng lớn thì các yếu tố, chi tiết thừa trong hình ảnh càng giảm và hình ảnh càng được gọt giũa hơn, tinh giản hơn nên mạch lạc hơn và sát thực hơn. Điều này được quy định bởi sự tham gia của tính có chủ định, của tư duy và ngôn ngữ vào quá trình tưởng tượng của các em.

1.2.4.6. Ngôn ngữ

Ngôn ngữ của học sinh tiểu học phát triển mạnh cả về ngữ âm, ngữ pháp và từ vựng. Trên cơ sở nhận biết và phân tích được các âm tố, sự phát âm của trẻ tiểu học chuẩn hơn hẳn sự phát âm của trẻ trước tuổi học. Vốn từ của trẻ tăng lên một cách đáng kể, dần dần phong phú, chính xác và giàu hình ảnh do được học nhiều môn và phạm vi tiếp xúc được mở rộng. Khả năng hiểu nghĩa của từ cũng phát triển: từ chỗ hiểu một cách cụ thể, cảm tính đến hiểu khái quát và trừu tượng nghĩa của từ. Tuy nhiên, trẻ thường hiểu nghĩa của từ gắn với nội dung bài khóa và vẫn chưa thật sự hiểu đúng nghĩa của một số từ. Việc hiểu nghĩa bóng của từ còn khó khăn đối với trẻ. Khi tiếp xúc với hoạt động học tập, trẻ đã nắm được hình thức mới của hoạt động ngôn ngữ đó là ngôn ngữ viết, trẻ đã nắm được một số quy tắc

ngữ pháp cơ bản khi nói và viết dù rằng vẫn còn sai ngữ pháp, vận dụng còn chưa thuần thục nhất là khi viết.

Hình thức mới của ngôn ngữ - ngôn ngữ viết được hình thành và phát triển mạnh. Tuy vậy, ngôn ngữ viết của trẻ vẫn nghèo nàn hơn so với ngôn ngữ nói. Bởi vì trẻ rất khó chuyển ngôn ngữ bên trong vào hình thức viết và do trẻ hiểu từ ngữ chưa chính xác, nắm ngữ pháp chưa chắc nên khi viết các em dùng từ còn sai, viết câu chưa đúng, không biết chấm câu.

Ngôn ngữ giữ vai trò rất lớn trong sự phát triển toàn diện của trẻ. Bên cạnh vai trò giao tiếp, ngôn ngữ còn là công cụ tư duy. Giai đoạn tiểu học, trẻ hoàn thiện cả ngôn ngữ nói và tiếp tục mở rộng ngôn ngữ viết để làm nền tảng cho hoạt động chủ đạo của học sinh tiểu học là hoạt động học tập. Sự phát triển ngôn ngữ và các chức năng tâm lý khác như tri giác, tư duy, tưởng tượng... sẽ giúp trẻ thực hiện hiệu quả quá trình học tập của mình.

** Sự hoàn thiện ngữ pháp và ngữ nghĩa*

Trong lứa tuổi nhi đồng diễn ra mạnh mẽ sự hoàn thiện ngữ âm và ngữ pháp trong ngôn ngữ của trẻ. Các em nhận ra và tích cực sửa các lỗi phát âm sai, sửa chữa các lỗi ngữ pháp và bắt đầu sử dụng khuôn mẫu ngữ pháp phức tạp. Từ 7 đến 9 tuổi, trẻ em hiểu và đôi khi nói được những câu bị động phức tạp, câu phức có nhiều mệnh đề và những câu điều kiện ... Tuổi tiểu học là giai đoạn sàng lọc ngữ pháp, các em được học những ngoại lệ ngữ pháp và nắm bắt được những cấu trúc ngữ pháp phức tạp hơn của tiếng mẹ đẻ. Tuy nhiên, quá trình làm chủ ngữ pháp diễn biến rất từ từ, từng bước một và được tiếp tục trong những giai đoạn trung học cơ sở, trung học phổ thông cho đến tuổi trưởng thành.

Kiến thức của trẻ em về ngữ nghĩa và những quan hệ ngữ nghĩa tiếp tục tăng trưởng trong các năm học phổ thông, được thể hiện rõ nét trong sự phát triển từ vựng. Trẻ 6 tuổi hiểu được 10.000 từ vựng và tiếp tục mở rộng sự lĩnh hội từ vựng với vận tốc gần 20 từ mỗi ngày. Cho đến năm 10 tuổi, chúng hiểu được khoảng 40.000 từ. Tuy nhiên, trẻ em tiểu học không dùng hết những từ mới này trong văn nói của chúng và thậm chí trước đây có khi chưa bao giờ nghe người khác nói những từ này. Cái mà chúng thu nhận được là những kiến thức hình vị - kiến thức về ngữ nghĩa của những hình vị tạo ra từ. Những kiến thức này giúp trẻ em phân tích từ ngữ và hiểu được các nghĩa của từ [9]

Trẻ tiểu học không chỉ hiểu nghĩa đen mà còn hiểu cả nghĩa bóng của nó. Khi hình thành các thao tác trí tuệ và nhận thức được tính nhân quả, trẻ có thể hiểu và sử dụng chính xác các từ trừu tượng. Mặt khác, trẻ cũng trở nên thông thạo hơn trong việc tích hợp ngữ nghĩa, tức là hình thành những suy diễn ngôn ngữ cho phép trẻ hiểu nhiều hơn những gì

được nói ra. Nhưng phải đến 9 -10 tuổi, trẻ mới nhận thức được các suy diễn của mình một cách rõ ràng, đánh dấu sự phát triển khả năng nhận thức về ngôn ngữ của trẻ.

** Hình thành năng lực đọc và viết tiếng mẹ đẻ*

Kết thúc lớp 1, trẻ trải qua một bước chuyển đặc biệt có ý nghĩa, đó là bước chuyển từ mĩ chữ đến biết chữ. Trẻ biết đọc, biết viết là sự kiện của đời người, vì ở trẻ lúc này có thêm một năng lực mới, làm tiền đề cho sự phát triển các năng lực khác như năng lực toán, năng lực văn... Đồng thời, sự kiện này làm thay đổi sâu sắc hoạt động ngôn ngữ và nhận thức của trẻ. Một mặt, giúp cho các em chuyển từ trình độ ngôn ngữ dân gian sang các cơ sở của ngôn ngữ khoa học, mặt khác, tạo ra nhu cầu rèn luyện và sử dụng ngôn ngữ khoa học trong giao tiếp và đời sống. Trẻ ý thức và ham mê rèn luyện ngôn ngữ (đọc, nói, viết) mọi lúc, mọi nơi. Vì vậy, định hướng đọc và nói, viết đúng ngữ pháp là nhiệm vụ quan trọng của nhà trường và gia đình.

** Khả năng làm bài tập*

Học rồi thì phải ứng dụng, thông qua làm bài tập mà trẻ biết cách ứng dụng tri thức, thông qua ứng dụng mà càng hiểu rõ tri thức sâu hơn. Điều quan trọng hơn là giúp trẻ có sự quan sát, phân tích, phán đoán, lập dàn bài chính xác hơn cuối cùng là nâng cao khả năng phân tích và giải quyết vấn đề. Trong hoạt động giải bài toán, khi tiếp cận với ngôn ngữ toán học trẻ vẫn chưa thể nắm chắc hay hiểu rõ các từ ngữ mang tính phức tạp, mang tính gài bẫy làm cho quá trình giải bài toán có lời văn gặp nhiều khó khăn. Trẻ hay bị động khi gặp phải việc hiểu toàn diện cả một bài toán với đích xác yêu cầu và nhiệm vụ bên cạnh dữ kiện đã biết, trẻ cũng gặp khó khăn khi gặp các từ ngữ, phân nửa, gấp rưỡi, gấp đôi gấp 2 lần, bằng $\frac{1}{2}$...[27]

1.2.5. Toán học ở bậc tiểu học và bài toán có lời văn ở học sinh lớp 4

1.2.5.1. Một số đặc điểm chủ yếu của chương trình toán tiểu học

Quá trình dạy học trong chương trình tiểu học được chia thành hai giai đoạn: giai đoạn của quá trình lớp 1,2,3 và giai đoạn lớp 4,5

Giai đoạn các lớp 1,2,3 có thể coi là giai đoạn học tập cơ bản vì giai đoạn này học sinh được chuẩn bị những kiến thức, những kỹ năng cơ bản nhất về đếm, đọc, viết, so sánh, sắp thứ tự các số tự nhiên và bốn phép tính trong phạm vi 100 000. Học sinh trong giai đoạn này còn được rèn luyện kỹ năng phát hiện và giải quyết tình huống có vấn đề trong học tập và trong đời sống chủ yếu thông qua giải và trình bày bài giải về các bài toán có lời văn.... Học sinh được chuẩn bị phương pháp tự học toán dựa vào hoạt động học tập tích cực chủ động,

sáng tạo. nhờ sự hỗ trợ của chương trình học toán đơn giản, dễ làm như que tính, hạt tính, hình vẽ, mô hình... học sinh không chỉ biết cách tự học mà còn phát triển ngôn ngữ (nói, viết) để diễn đạt chính xác, ngắn gọn và đầy đủ các thông tin để giao tiếp khi cần thiết, không chỉ bước đầu phát triển các năng lực tư duy (phân tích, tổng hợp, trừu tượng hoá, khái quát hoá đúng mức) mà còn từng bước hình thành tư duy phê phán, biết lựa chọn và tìm cách giải quyết vấn đề một cách hợp lý

Giai đoạn các lớp 4, 5 có thể coi là giai đoạn học tập sâu (so với giai đoạn trước). Nhiều nội dung toán học có thể coi là trừu tượng, khái quát đối với học sinh ở giai đoạn lớp 1, 2, 3 thì đến lớp 4,5 lại trở nên cụ thể, trực quan và được dùng làm cơ sở để học những nội dung mới. Trong chương trình toán 4, các nội dung về đo lường, yếu tố hình học, yếu tố thống kê giải bài toán có lời văn được tích hợp với nội dung số học... Trong toán học tiểu học có khá nhiều cách gọi tên hay phân loại bài toán cụ thể như: bài toán đơn và bài toán hợp, bài toán điển hình và bài toán không điển hình, bài toán có lời văn và bài toán áp dụng quy tắc hay bài toán có lời văn và bài toán thuần túy toán học, toán phép tính hay toán đồ.

Có thể nhìn nhận sự phân bố bài toán có lời văn trải dài theo suốt chương trình toán. Đối với toán có lời văn ở lớp 4, chủ yếu là các bài toán hợp, giải bài toán cũng có ý nghĩa là giải quyết các bài toán đơn. Mặt khác, các dạng toán đều đã được học ở các lớp trước, bao gồm hai nhóm chính như sau:

- Nhóm 1: các bài toán đơn và các bài toán hợp và đặc biệt là quá trình giải bài toán hợp không theo một phương pháp thống nhất và cần ít nhất hai phép tính trở lên khi giải. Bài toán đơn vẫn thuần quy về một phép tính khi giải, loại này thường dùng nêu ý nghĩa thực tế của phép tính và phù hợp với quá trình nhận thức của học sinh .

- Nhóm 2: các bài toán điển hình với những phương pháp riêng cho từng dạng bài toán với những dạng toán điển hình như sau:

- Tìm số trung bình cộng;
- Tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số;
- Tìm hai số khi biết tổng và tỉ của hai số;
- Bài toán liên quan đến đại lượng tỉ lệ thuận và đại lượng tỉ lệ nghịch

Trong phạm vi nghiên cứu của đề tài, chúng tôi quan tâm đến một số dạng toán điển hình của lớp 4 như:

- Tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó.
- Tìm hai số khi biết tổng (hiệu) và tỉ của hai số đó

1.2.5.2 Việc giải toán có lời văn ở bậc tiểu học

a. Khái niệm về bài toán – bài toán có lời văn

- Bài toán:

Theo nghĩa rộng, bài toán là bất cứ vấn đề của khoa học hay cuộc sống cần giải quyết, bài toán là vấn đề trong cuộc sống rất hóc búa, chưa giải quyết được [2]

Theo Nguyễn Văn Kính, bài toán là vấn đề cần giải quyết bằng các phương pháp khoa học [20]

Theo nghĩa hẹp hơn, bài toán là vấn đề nào đó của khoa học hay cuộc sống bằng phương pháp của toán học, vấn đề cần phải giải quyết tìm ra đáp số bằng quy tắc, định lý. Như vậy, bài toán có thể hiểu như là bài tập trong lĩnh vực toán học. Bài toán được sử dụng như là một tình huống xác định, mà việc giải quyết chúng đòi hỏi phải có qui trình, phương pháp nhất định.

Ở tiểu học, bài toán được hiểu theo nghĩa hẹp này thậm chí còn được hiểu một cách đơn giản hơn nữa: bài toán là bài tập trong sách giáo khoa. [27]. Bài toán này được hình thành từ tình huống có vấn đề, nó chứa đựng các yếu tố cơ bản: ẩn số (cái phải tìm), dữ kiện (cái đã cho, đã biết), điều kiện (mối quan hệ giữa ẩn và dữ kiện). Bài toán đòi hỏi học sinh phải hành động cụ thể để thỏa mãn nó (cách giải). Chính trong quá trình đó, học sinh mới có được nhận thức mới, sự phát triển mới.

Dựa vào quan điểm của tác giả Trang Nhung, chúng tôi chọn khái niệm “*bài toán là bài tập đòi hỏi học sinh phải giải quyết để tìm ra kết quả đúng đắn ẩn chứa trong nó*” [27] để nghiên cứu.

- Bài toán có lời văn [27]

Theo cách gọi ở tiểu học, “*bài toán có lời văn*” còn được gọi là bài toán đồ. Khái niệm bài toán có lời văn được xây dựng trên đặc trưng chủ yếu là “*có lời văn*”. Lời văn ở đây được hiểu là yếu tố ngôn ngữ. Tất cả những vấn đề mà bài toán đặt ra được xuất hiện dưới ngôn ngữ, được lồng ghép trong ngôn ngữ của bài toán nên tính phức tạp cũng như yêu cầu của bài toán có lời văn cao hơn, phức tạp hơn bài toán theo nghĩa hẹp của nó. Chúng tôi cho rằng bài toán có lời văn có phạm vi khá rộng với đặc trưng là các phép tính hay yêu cầu được ẩn chứa dưới thông điệp ngôn ngữ nên nó có thể là bài toán đơn, bài toán hợp, bài toán điển hình, bài toán không điển hình nhưng phải tồn tại đặc trưng là “*có lời văn*” như đã nói trên. Chính yếu tố “*ngôn ngữ*” ẩn chứa trong bài toán là thành tố gây khó khăn khi bước đầu đặt vấn đề cho người giải toán. Cũng chính yếu tố này trải dài theo quá trình nhận thức

để giải toán cũng như thể hiện kết quả hay hệ thống kết quả của quá trình giải bài toán và thậm chí ngay cả việc trình bày “*đáp số*” hay “*kết quả*” ấy gắn yếu tố “*lời văn*”.

Tóm lại, chúng tôi dựa vào quan điểm của tác giả Trang Nhung để chọn khái niệm *bài toán có lời văn* là *bài toán thông qua ngôn ngữ để diễn đạt tình huống của bài toán* để nghiên cứu.

b. Khái niệm về giải toán có lời văn

Các nhà tâm lý nghiên cứu việc giải bài toán để xác định cấu trúc, quy luật hoạt động của tư duy của con người và xem nó như là một hoạt động học tập của học sinh. Dưới góc độ tâm lý sư phạm, Phrit man cho rằng giải toán là tìm kiếm sự hợp lý (logic) của các luận điểm (quy tắc) chung của toán học (các định nghĩa, định lý, lý thuyết, quy tắc, các định luật, công thức) mà khi vận dụng chúng vào các điều kiện của bài toán hay các kết quả trung gian của nó, ta tìm được cái mà bài toán yêu cầu – lời giải của nó [20].

Giải toán là một hoạt động gồm các chức năng như chức năng dạy học, chức năng giáo dục, chức năng phát triển, chức năng kiểm tra. Trong giai đoạn 2 (lớp 4, lớp 5) của cấp tiểu học, việc giải toán của học sinh gồm các yêu cầu cơ bản sau [27]:

- Biết đọc và tìm hiểu đầu đề bài toán, phân biệt dữ kiện và ẩn số của bài toán, tóm tắt đầu bài rõ ràng bằng sơ đồ và thực hiện phép tính không sai lầm.
- Biết phân tích bài toán hợp thành bài toán đơn, phát hiện quan hệ logic giữa các bài toán đơn hợp thành và giải được các bài toán đơn, diễn tả bài toán dưới dạng tóm tắt và minh họa bằng sơ đồ.
- Biết vận dụng – phân tích tổng hợp trong quá trình tìm, xây dựng kế hoạch giải và thực hiện kế hoạch, có khả năng trình bày bài giải một cách mạch lạc, rõ ràng.

Có thể hiểu, giải toán có lời văn là quá trình nhận thức đề toán có lời văn, xác định các yếu tố ẩn, dữ kiện của đề toán rồi áp dụng các quy tắc, định lý toán học để tìm ra ẩn số mà bài toán yêu cầu.

Polia phân chia quá trình giải bài toán thành 4 bước, gồm [20]:

- Hiểu cách đặt bài toán
- Tìm kế hoạch giải bài toán (vạch ra chương trình giải)
- Thực hiện chương trình và thử lại từng bước của chương trình
- Nhận xét cách giải

Ở nhiều góc độ khác nhau, quá trình giải toán được phân thành nhiều bước khác nhau. Dưới góc độ của phương pháp giải toán tiểu học, có thể thấy có bốn bước cơ bản của quá

trình giải toán có lời văn là:

- Tìm hiểu kỹ đầu bài
- Lập kế hoạch giải.
- Thực hiện kế hoạch giải.
- Kiểm tra lời giải và đánh giá cách giải.

Trong các bước trên, bước quan trọng và là nền tảng cho hiệu quả của việc giải bài toán là bước tìm hiểu kỹ đầu bài, làm rõ các thành phần của bài tập: đâu là ẩn, đâu là dữ kiện? Điều kiện của bài toán là gì? Đối với bài toán có lời văn thì việc đọc hiểu đề toán sẽ góp phần quan trọng trong giai đoạn nhận thức vấn đề này.

c. Những yếu tố liên quan đến việc giải toán có lời văn

- Ảnh hưởng của khả năng ngôn ngữ đối với việc giải bài toán có lời văn của học sinh

Toán có lời văn thực chất là những bài toán thực tế. Nội dung bài toán được thông qua những câu văn nói về những quan hệ, tương quan và phụ thuộc, có liên quan đến cuộc sống hằng ngày. Điểm khó của bài toán có lời văn là học sinh phải nhận ra những yếu tố về lời đã che đậy bản chất Toán học của bài toán, hay nói cách khác là chỉ ra các mối quan hệ giữa các yếu tố toán học chứa đựng trong bài toán và nêu ra phép tính thích hợp để từ đó tìm được đáp số của bài toán. Giải bài toán có lời văn được hiểu là quá trình vận dụng các kỹ năng chung nhất để tìm ra kết quả mong muốn của một bài toán mà yêu cầu của nó ẩn chứa sau ngôn ngữ của bài toán.

Quá trình giải bài toán có lời văn được diễn ra đúng theo ý nghĩa từ giai đoạn mở đầu đến diễn biến và kết thúc. Quá trình đòi hỏi người giải toán phải nhận ra yêu cầu của bài toán một cách chính xác được ẩn chứa đằng sau lời văn của đầu đề. Bản thân người giải toán phải thực hiện đầy đủ các phép giải của bài toán có gắn chặt với lời văn giải theo một trình tự nhất định cũng như thể hiện chính xác kết quả cuối cùng của bài toán có lời văn yêu cầu và diễn đạt nó bằng chính lời văn ngắn gọn với đơn vị được “*chốt lại*” trong bài toán. [27]. Có như vậy, học sinh mới phát triển năng lực tư duy, suy luận; lập luận với quan hệ tư duy và ngôn ngữ [61].

Các sợi bài tập khác nhau cũng ảnh hưởng đến quá trình giải toán có lời văn của học sinh. Riley & các đồng nghiệp (1983) đã đưa ra 4 loại bài tập sau đây trong các dạng toán đồ ở tiểu học (loại có sự biến đổi, loại bài tập phối hợp, loại bài tập so sánh, loại bài tập cân bằng). Mỗi loại bài tập có ảnh hưởng quan trọng đến sự thành công của trẻ khi giải bài toán. Các bài tập nhằm tạo ra “sự biến đổi” là loại dễ làm nhất - trong khi “loại so sánh” gây

nhiều sai lầm nhất. Hơn thế nữa, cũng không thể xem thường vị trí nơi đặt ẩn số trong câu hỏi. Tỷ lệ thành công khi đặt trên tình trạng đích cao hơn là trên tình trạng đầu. Cũng phải tính đến một số các tác động hỗ tương giữa hai yếu tố trên, đặc biệt là các hiệu ứng về vị trí của ẩn số sẽ rất là quan trọng đối với những bài tập tạo biến đổi hay phối hợp nhưng lại không quan trọng với bài tập so sánh. Cuối cùng tính chất của sự biến đổi (thêm hoặc bớt) không có ảnh hưởng nhiều đến hiệu quả giải quyết các bài tập về biến đổi cũng giống như các kiểu quan hệ nhiều hơn hay kém hơn không có ảnh hưởng đến việc giải quyết vấn đề trong các bài tập so sánh.

Thông qua các bài tập giải quyết các vấn đề có thể đánh giá các khả năng số học cũng như các khả năng ngôn ngữ (đọc hoặc hiểu lời nói) và cả những khả năng biểu tượng hóa của tư duy (kể cả khả năng điều khiển hoạt động trí tuệ - *capacité exécutive* - như là khả năng lập kế hoạch của tư duy). Do vậy, các khó khăn gây ra sự thất bại trong việc giải quyết vấn đề có thể do nhiều nguyên nhân khác nhau. Bên cạnh nguyên nhân do khả năng số học kém (Zentall et Ferkis, 1993) thì những khó khăn về phương diện ngôn ngữ cũng có thể là nguyên nhân gây thất bại cho việc giải quyết vấn đề. Có thể là những khó khăn về khả năng đọc (việc đọc và đánh vần quá khó khăn và chậm chạp) sẽ hạn chế việc hiểu tổng quát tình huống đưa ra của bài toán nhằm có được biểu tượng đúng đắn về vấn đề đặt ra và do đó không hình thành được biểu tượng đúng đắn ; hoặc có thể là những khó khăn về phương diện từ vựng (việc hiểu các khái niệm về khoảng cách, về hình học như đường kính, bán kính, về thời gian, về so sánh *hơn, bằng...*, hoặc về những khái niệm khác như *tá, ristourne...* ; cuối cùng có nhiều trẻ gặp những khó khăn ngay trong việc tư duy để hiểu bản chất của vấn đề (Hutchinson, 1993; Zawaiza et Gerber, 1993). [51]

- Các bước giải toán có lời văn

Về cơ bản, quá trình giải bài toán có lời văn cũng bao gồm bốn bước như các bước của việc giải toán nói chung. Tuy vậy, việc giải toán có lời văn cũng mang những đặc trưng nhất định [27]:

- *Tìm hiểu kỹ đầu bài*

Đề bài của bài toán có lời văn bao giờ cũng có hai phần:

- Phần đã cho hay còn gọi là giả thuyết của bài toán.
- Phần phải tìm hay còn gọi là kết luận của bài toán.

Ngoài ra, trong đề toán có nêu mối quan hệ giữa phần đã cho và phần tìm hay thực chất là mối quan hệ phụ thuộc vào giả thiết và kết luận của bài toán.

Việc tìm hiểu kỹ đầu bài toán có lời văn bao gồm các yêu cầu sau:

- Phải hiểu rõ cách diễn đạt bằng lời của bài toán, nắm được ý nghĩa và nội dung của đầu đề bài toán.

- Học sinh phải khắc phục những khó khăn về ngôn ngữ để đọc và hiểu đầu bài; phải nhận ra các dấu hiệu được gửi gắm trong ngôn ngữ tự nhiên, thuật ngữ toán học và ngôn ngữ ký hiệu.

- Phải hiểu rõ và chỉ ra hay phân biệt rành mạch được các dữ kiện đã cho, đã biết trong đầu bài; những ẩn số chưa biết và cần tìm cũng như quan hệ giữa các dữ kiện và ẩn số. học sinh phải cố nhận ra cái cần tìm một cách chính xác, không được phân tán vào nội dung cụ thể của đại lượng, không được lúng túng khi đề toán ra ngoài cách đã biết, phải nhận ra các từ ngữ là “*chìa khoá*” hay từ “*cảm ứng*” nhưng đừng bị “*ám ảnh*” hay “*rập khuôn*” với từ ngữ ấy để bị lạc hướng. bên cạnh đó cũng cần sáng suốt mà không được lệ thuộc vào trình tự diễn biến sự việc hay không chú ý đến cái “*bẫy*” của đề toán – đó là các dữ kiện không trực tiếp, không tường minh.

- Học sinh phải biết dựa trên cơ sở những cái đã cho (dữ kiện, điều kiện) và cái cần tìm (ẩn số) để thu tóm đầu bài bằng cách ghi các dữ kiện, điều kiện và câu hỏi của bài toán dưới dạng ngắn gọn, cô đọng nhất như là sơ đồ đoạn thẳng, minh hoạ trục số ...

- Phải biết gạt bỏ các tình tiết không liên quan đến câu hỏi, phát hiện các dữ kiện và các yếu tố ẩn không tường minh để diễn đạt một cách rõ ràng hơn để chốt đúng dữ kiện và điều kiện cần thiết và đặc biệt là phải diễn đạt chúng bằng ngôn ngữ ký hiệu.

Như vậy, bước tìm hiểu kỹ đầu bài là bước đầu tiên nhưng vô cùng cần cho việc giải bài toán có lời văn tốt nhất thiết và quan trọng bảo đảm.

- *Xây dựng kế hoạch giải bài toán*

Việc xây dựng kế hoạch giải bài toán được tiến hành dựa trên công việc chuẩn bị đó là việc diễn đạt đầu bài bằng ngôn ngữ tự nhiên hay thành một tóm tắt cô đọng đặc biệt là ngôn ngữ ký hiệu. Từ đây việc tìm kế hoạch giải bài toán được xác lập.

Do phạm vi và giới hạn nghiên cứu của đề tài nên chúng tôi xin trình bày việc tìm kế hoạch giải các bài toán ở học sinh tiểu học lớp 4. Trong việc tìm kế hoạch giải các bài toán hợp ở tuổi này có thể thấy các phương pháp chung thường được sử dụng là:

- Phân tích và tổng hợp để sàng lọc các yếu tố thừa, phân tích thông qua tổng hợp để vạch rõ cái cần đạt cuối cùng và các “*yếu tố đệm*”.

▪ Dẫn về một bài toán đã biết cách giải hoặc liên tưởng đến những hành động thực tiễn để giải quyết nhiệm vụ.

▪ Biến đổi bài toán bằng cách dựa trên “*điểm nút*” để chọn con đường đúng đắn nhất tiếp cận con đường giải bài toán. Việc này có thể thực hiện bằng cách chia các bài toán thành các bài toán phụ, đơn giản để giải hay giải từng phần và sau đó là tổng hợp để có kế hoạch giải toàn bộ bài toán.

Việc biến đổi bài toán còn có thể bào hàm việc sử dụng các giả thuyết, giả định hay còn gọi là “*phương pháp giả thuyết tạm*” khi sự biến đổi của bài toán vượt ra ngoài một dữ kiện nào đó của bài toán tuy vẫn tôn trọng các dữ liệu các điều kiện khác của đầu bài.

▪ Quan sát và dự đoán trong quá trình tìm ra lời giải bằng cách kết hợp quan sát với phân tích. Quan sát ở đây để tìm ra cách biến đổi các biểu thức để tính toán và dự đoán là việc kiểm nghiệm dự đoán bằng các thủ thuật đã biết.

- *Thực hiện kế hoạch giải bài toán hay triển khai các phương pháp – thủ thuật giải bài toán có lời văn*

Việc thực hiện kế hoạch giải bài toán có lời văn thường được học sinh dựa vào các thủ thuật hay phép giải thích hợp đối với từng khâu trong kế hoạch giải để đi đến kết quả mong muốn. Ở đây, các thủ thuật mà học sinh lớp 4 hay sử dụng khi giải bài toán có lời văn là:

- Phép giải từ cuối
- Phép thử sai hay thử - chọn
- Phép thử ẩn số
- Phép giải bằng cách dùng sơ đồ.
- Cách lựa chọn và kết hợp các phép giải.

- *Kiểm tra lời giải và cách đánh giá cách giải*

Đây là giai đoạn cuối cùng mà học sinh thường bỏ qua nên rất cần tập cho các em thực hiện như một thói quen đặc biệt là trong việc giải bài toán có lời văn.

Đối với học sinh lớp 4, khi giải bài toán có lời văn hay đặc biệt là giải các bài toán hợp cần biết rà soát lại việc trình bày tóm tắt lời giải, câu văn, diễn đạt, lời giải, kiểm soát lại tính hợp lý của việc sắp xếp thứ tự các phép tính khi giải để tìm ra cách giải cải tiến nếu có.

Bên cạnh đó, việc kiểm tra còn giá trị ở chỗ nó là cơ hội để sử dụng các kỹ năng kiểm tra tính toán, tìm ra những kinh nghiệm điều chỉnh bổ sung khi giải toán. Đặt biệt việc kiểm tra thôi thúc học sinh trả lời câu hỏi “có thể giải bằng các cách khác không?” để phát triển tư duy linh hoạt, sáng tạo, tính tích cực nhận thức, tính tự lực nhận thức của các em trong việc

giải bài toán có lời văn.

Như vậy, các bước của việc giải bài toán có lời văn đan xen và gắn kết với nhau nhưng được triển khai logic theo từng bài toán có lời văn để đạt kết quả cáo nhất của bài toán có lời văn đặt ra.

d. Một số yêu cầu cơ bản trong khi giải bài toán có lời văn ở học sinh lớp 4

Những yêu cầu chung [27]

- Nắm vững phương pháp để giải toán cụ thể là biết phân tích và tóm tắt bài toán, hướng suy nghĩ, trình bày lời giải trong đó mỗi phép tính có một câu giải, kiểm tra cách giải và kết quả.

Chủ thể xây dựng những mô hình của các thông tin được cung cấp, sau đó phối hợp để rút ra những suy diễn: đó là bản chất của mô hình trí tuệ.

Mô hình trí tuệ thường dùng được thể hiện dưới dạng các bảng tóm tắt bài toán, những sơ đồ đoạn thẳng, hình vẽ, ... để làm chỗ dựa cho hướng suy nghĩ để tìm ra trình tự giải và các phép tính tương ứng.

Phân tích sâu hơn về mô hình trí tuệ thì thấy đây là sự tái tạo tình huống “một mô hình trí tuệ là một mô hình được kích thích trong việc giải quyết một vấn đề và cung cấp vùng làm việc cho sự suy diễn và hoạt động tư duy”.

- Biết vận dụng phương pháp phân tích kết hợp với phương pháp tổng hợp trong việc tìm cách giải và trình bày bài giải. Đây là nhiệm vụ hết sức quan trọng vì “phân tích thông qua tổng hợp là thao tác chủ yếu của toàn bộ hoạt động giải toán”.

- Nắm vững phương pháp giải các bài toán điển hình và bước đầu biết phân tích một bài toán hợp thành các bài toán đơn, xác định các lời giải cần thiết và trình tự các lời giải hợp lý, logic trình bày giải một cách mạch lạc rõ ràng.

- Thực hiện các phép tính chính xác.

- Trình bày rõ ràng, mạch lạc với văn phong sáng sủa, gọn gàng và chính xác trong các lời giải và đáp số.

• Những yêu cầu đặc trưng về lời giải trong khi giải bài toán có lời văn [27].

- Lời giải không có sai lầm: ở đây đòi hỏi các lời giải không có sai lầm về kiến thức toán học, phương pháp luận, về kỹ năng tính toán, về ký hiệu, về hình vẽ và kể cả không có sai lầm về ngôn ngữ diễn đạt.

- Lập luận phải có căn cứ chính xác: Yêu cầu này đòi hỏi từng bước biến đổi trong lời giải nêu rõ căn cứ.

- Lời giải phải đầy đủ: lời giải đầy đủ có nghĩa là không được bỏ sót một trường hợp nào, một khả năng, một chi tiết nào và cũng có nghĩa là lời giải vừa không thừa, vừa không thiếu.

Bên cạnh các yêu cầu trên, yêu cầu về lời giải ngắn gọn, đơn giản được trình bày rõ ràng và hợp lý là yêu cầu không thể thiếu được.

e. Ý nghĩa của việc giải toán có lời văn đối với sự phát triển tâm lý học sinh lớp 4.

• *Hình thành và phát triển các năng lực quan sát, ghi nhớ, tưởng tượng tư duy qua các bài toán [27].*

- Dạy cho học sinh biết cách quan sát các mô hình, sơ đồ, từ đó có thể dễ dàng tìm ra cách giải quyết yêu cầu của bài toán.

- Tập cho học sinh có năng lực ghi nhớ có ý nghĩa và ghi nhớ máy móc để học thuộc và nắm vững các quy tắc, công thức như: so sánh hai số thập phân hay muốn cộng (trừ, nhân, chia, ...) một số thập phân với một số thập phân, công thức tính chu vi, diện tích, thể tích các hình đã học, ...

- Phát triển trí tưởng tượng của học sinh qua các bài toán có lời văn. Ví dụ: ở bài toán về chuyển động cùng chiều, khi hai đối tượng chuyển động đuổi kịp nhau thì học sinh phải biết được là đối tượng có vận tốc lớn hơn đã đi hơn đối tượng có vận tốc nhỏ hơn một khoảng cách đúng bằng khoảng cách ban đầu của hai đối tượng chuyển động.

- Tập cho học sinh những thao tác tư duy: phân tích tổng hợp, so sánh, trừu tượng hoá, khái quát hoá, cụ thể hoá thông qua việc tóm tắt bài toán bằng sơ đồ, hình vẽ hoặc trong quá trình giải bài tập, học sinh sẽ phải vận dụng cùng lúc càng nhiều thao tác tư duy và đây chính là mặt mạnh của việc dạy toán qua giải các bài toán có lời văn.

• *Rèn luyện tư duy logic và ngôn ngữ chính xác [21].*

Học môn toán giúp cho học sinh rèn luyện tư duy chính xác, tư duy hợp logic nhưng ngôn ngữ là phương tiện truyền tải nội dung tư duy. Do đó tư duy không thể tách rời ngôn ngữ, tư duy diễn ra dưới hình thức ngôn ngữ được hoàn thiện trong quá trình trao đổi ngôn ngữ giữa người với người. Mặt khác ngôn ngữ được hình thành và phát triển nhờ có tư duy, nên việc rèn luyện tư duy logic gắn liền với ngôn ngữ chính xác cho học sinh. Ngôn ngữ toán học khác với ngôn ngữ thông thường ở chỗ ngôn ngữ toán học ngắn gọn hơn vì mỗi ký hiệu của ngôn ngữ toán học có thể thay thế cho một tập hợp từ trong ngôn ngữ trong giao tiếp thông thường, ngôn ngữ toán học chính xác hơn vì mỗi từ, mỗi ký hiệu của ngôn ngữ toán học có một nghĩa xác định, duy nhất. Đặc biệt trong toán học ngôn ngữ biến, điều này

cho phép ngôn ngữ toán học có thể diễn đạt các quy luật chung. Việc rèn luyện ngôn ngữ chính xác cho học sinh thông qua việc dạy học môn toán gồm các việc sau đây:

- Làm cho học sinh hiểu đúng nghĩa của các từ, các ký hiệu toán học trong các tiên đề, định nghĩa, định lý, công thức.

- Làm cho học sinh biết diễn đạt các mệnh đề toán học theo những cách khác nhau mà không làm thay đổi nội dung mệnh đề đó.

- Làm cho học sinh biết sử dụng các từ, các ký hiệu toán học trong các tiêu đề, định nghĩa, định lý, công thức để biểu đạt tư tưởng của mình trong việc phán đoán lập luận chứng minh.

- Tạo ra những cơ hội để buộc phải có sự giao lưu tri thức trong đó ngôn ngữ toán học là phương tiện không thể thiếu được và tận dụng tác dụng ngược lại của ngôn ngữ đối với tư duy

- Nêu rõ yêu cầu trình bày lời giải bài toán phải ngắn gọn trong sáng để rèn luyện ngôn ngữ viết. Khuyến khích những phát biểu ngắn gọn, chính xác để rèn luyện ngôn ngữ nói.

- Tạo cơ hội cho học sinh tập “phiên dịch” ngôn ngữ mô tả tình huống thực tiễn sang ngôn ngữ toán học và từ ngữ toán học sang ngôn ngữ tình huống thực tiễn.

- *Hình thành và phát triển những phẩm chất cần thiết để học sinh có phương pháp học tập, làm việc khoa học, sáng tạo [27]:*

Các phẩm chất có thể kể đến như:

- Hình thành nề nếp học tập, làm việc có kế hoạch.
- Rèn luyện nét tính cách cẩn thận, chu đáo trong học tập.
- Rèn luyện tính chính xác trong diễn đạt.
- Rèn luyện ý thức vượt khó trong học tập.

Các việc làm trên đây rất quan trọng trong việc dạy học môn toán vì việc hình thành các khái niệm là nền tảng toàn bộ kiến thức toán học của học sinh, góp phần phát triển năng lực trí tuệ và thể giới quan duy vật biện chứng cho các em. Một số nghiên cứu về dạy toán học ở bậc tiểu học cho thấy rằng: các ảnh hưởng của năng lực trí tuệ với những kiến thức chuyên biệt vốn có từ trước với kết quả của việc giải bài toán có lời được ghi ra thì khi gặp những bài toán có lời dễ, trí thông minh và tri đã được học có tác động bù trừ làm cho học sinh có thể đạt được thành tích cao mặc dù trí thông minh thấp nếu những kiến thức đã học đó tốt, khi gặp những bài toán có lời giải khó, thì các cứ liệu trong bài toán sẽ làm thay đổi hoàn toàn, lúc này trí thông minh cao không thể bù trừ cho vốn kiến thức ít ỏi.

TIỂU KẾT CHƯƠNG 1

1) Khả năng ngôn ngữ của học sinh tiểu học là sự kết hợp kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo với các thuộc tính tâm lý của cá nhân để xử lý hiệu quả và sử dụng linh hoạt tri thức ngôn ngữ trên 3 lĩnh vực âm vị, ngữ nghĩa, cú pháp trong mọi hoạt động của đời sống con người nói chung và trong hoạt động học tập – hoạt động chủ đạo của học sinh tiểu học nói riêng. Khả năng này được thể hiện qua:

- Khả năng tiếp nhận ngôn ngữ
- + Khả năng đọc hiểu (tiếp nhận chính xác thông tin bằng cơ quan thị giác, hiểu được các nghĩa của từ, nhận dạng đúng được thông tin, dữ kiện, vấn đề)
- + Khả năng nghe hiểu (tiếp nhận chính xác thông tin bằng cơ quan thính giác, hiểu và nhận dạng chính xác thông tin nghe được)
- Khả năng diễn đạt ngôn ngữ
- + Khả năng viết (viết đúng theo quy tắc chính tả, ngữ pháp)
- + Khả năng đọc (đọc lưu loát, đúng và đủ nội dung với tốc độ phù hợp)

2) Ngôn ngữ là cái vỏ từ ngữ của tư duy, giúp học sinh tự điều chỉnh tự giáo dục bản thân. Ngôn ngữ giúp tư duy mang tính trừu tượng và khái quát

3) Việc giải toán có lời văn là một quá trình chặt chẽ, đòi hỏi học sinh tiểu học phải nắm vững và vận dụng phương pháp giải tương ứng với từng dạng toán. Qua đó học sinh phát triển tư duy từ ngữ - logic, hình thành và phát triển các năng lực và phẩm chất cần thiết cho học sinh trong học tập.

4) Học sinh tiểu học có sự hoàn thiện về ngữ pháp và ngữ nghĩa trong ngôn ngữ nói. Đồng thời hình thành năng lực đọc và viết tiếng mẹ đẻ. Những khó khăn về phương diện ngôn ngữ cũng có thể là nguyên nhân gây thất bại cho học sinh khi giải bài toán có lời văn

CHƯƠNG 2: TÌM HIỂU ẢNH HƯỞNG CỦA KHẢ NĂNG NGÔN NGỮ LÊN VIỆC GIẢI BÀI TOÁN CÓ LỜI VĂN CỦA HỌC SINH LỚP 4 Ở MỘT SỐ TRƯỜNG TIỂU HỌC TẠI TP HỒ CHÍ MINH

2.1. Tổ chức nghiên cứu

2.1.1. Thể thức nghiên cứu

Nhằm tìm hiểu thực trạng ảnh hưởng của khả năng ngôn ngữ lên việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4 ở một số trường tiểu học tại TP Hồ Chí Minh, từ việc nghiên cứu lý luận, tác giả đã xây dựng hệ thống bài tập gồm các phần chính sau:

Phần 1, tìm hiểu thực trạng khả năng ngôn ngữ của học sinh gồm khả năng tiếp nhận ngôn ngữ (khả năng nghe hiểu; khả năng đọc hiểu) và khả năng diễn đạt ngôn ngữ (khả năng đọc, khả năng viết chính tả, khả năng tái hiện đề toán). Chúng tôi tiến hành tìm hiểu các khả năng này của học sinh theo các nhóm bài tập sau:

❖ Nhóm bài tập đánh giá khả năng tiếp nhận ngôn ngữ của học sinh gồm các dạng bài tập đánh giá khả năng đọc hiểu câu, khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn, khả năng nghe hiểu, cụ thể:

Dạng bài tập 1: bài tập đọc hiểu câu

Mô tả: Chúng tôi sử dụng trắc nghiệm đọc - hiểu câu trong bộ trắc nghiệm đánh giá khả năng ngôn ngữ của trẻ từ 6 - 9 tuổi do bộ phận đào tạo, nghiên cứu và tư vấn chuyên về khó khăn trong học tập – dự án Việt Bỉ thực hiện [phụ lục 2]. Trắc nghiệm bao gồm 22 câu, mỗi câu còn thiếu một từ (bao gồm cả 2 câu ví dụ), trong đó mỗi câu có 4 từ để trẻ chọn đưa vào chỗ trống. Nhiệm vụ của trẻ là đọc từng câu và chọn một từ đúng nhất để điền vào chỗ trống sao cho phù hợp với ý nghĩa của câu.

Mục tiêu: đo mức độ khả năng tiếp nhận ngôn ngữ viết, cụ thể là khả năng đọc hiểu của trẻ.

Cách đánh giá: Mỗi câu có lựa chọn đúng được tính 1 điểm, câu có lựa chọn sai thì tính 0 điểm. Tổng số điểm của bài trắc nghiệm được chia theo 5 mức như bảng sau:

Bảng 2.1. Xếp loại mức độ khả năng đọc hiểu câu của học sinh lớp 4.

Tổng số câu	Tổng số điểm	Xếp loại theo mức điểm				
		Rất thấp	Thấp	Trung bình	Khá	Cao
20	20	0 → 4	5 → 8	9 → 12	13 → 16	16 → 20

Dạng bài tập 2 và 3: bài tập đọc hiểu các dạng đề toán có lời văn

Mô tả:

Dạng bài tập 2 là dạng bài tập yêu cầu học sinh dựa vào đề toán, chọn đúng (Đ) hoặc sai (S) [Phụ lục 1.1a]. Dạng bài tập này gồm có 4 bài toán có lời văn. Mỗi bài toán gồm có 6 câu văn ngắn diễn đạt lại các dữ kiện của đề toán. Sau khi đọc đề toán, học sinh đánh dấu chéo vào ô đúng hoặc ô sai cho từng câu trên.

Dạng bài tập 3 gồm có 4 bài toán có lời văn. Mỗi bài toán gồm có một khung với năm cụm từ a, b, c, d, e và một đoạn văn diễn đạt lại đề toán khuyết bốn cụm từ bên dưới [phụ lục 1.1b]. Nhiệm vụ của học sinh là đọc kỹ đề toán và lựa chọn từng cụm từ thích hợp trong khung để điền vào các chỗ trống ở đoạn văn bên dưới nhằm diễn đạt lại đề toán đã cho. Lưu ý học sinh là chỉ chọn bốn trong năm cụm từ trong khung để điền vào chỗ trống, trong khung sẽ còn dư lại 1 cụm từ

Mục tiêu: nhằm tìm hiểu khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn của học sinh

Cách đánh giá: Mỗi câu có lựa chọn đúng được tính 1 điểm, mỗi câu có lựa chọn sai thì tính 0 điểm. Tổng số điểm của bài trắc nghiệm được chia theo năm mức như bảng sau:

**Bảng 2.2. Xếp loại mức độ khả năng đọc hiểu đề toán
có lời văn của học sinh lớp 4.**

Tổng số câu	Tổng điểm	Xếp loại theo mức điểm				
		Rất thấp	Thấp	Trung bình	Khá	Cao
40	40	0 → 8	9 → 16	17 → 24	25 → 32	33 → 40

Dạng bài tập 4: bài tập nghe hiểu câu

Mô tả: Chúng tôi sử dụng trắc nghiệm nghe - hiểu câu và chọn hình trong bộ trắc nghiệm đánh giá khả năng ngôn ngữ của trẻ từ 6 - 9 tuổi do bộ phận đào tạo, nghiên cứu và tư vấn chuyên về khó khăn trong học tập – dự án Việt Bỉ thực hiện. Trắc nghiệm gồm 38 phiếu trên đó có các hình ảnh và các câu có cấu trúc ngữ pháp khác nhau (kèm cả 2 ví dụ) [phụ lục 3].

Giáo viên sẽ cho trẻ xem phiếu có 4 hình. Đồng thời, đọc 1 cách chậm rãi và rõ ràng câu trắc nghiệm tương ứng. Học sinh phải chú ý lắng nghe mẫu câu và chỉ ra một hình đúng nghĩa với câu.

Mục tiêu: đánh giá khả năng tiếp nhận ngôn ngữ nói của trẻ theo các cấu trúc ngữ pháp khác nhau, từ các câu đơn giản đến các câu có cấu trúc ngữ pháp phức tạp hơn như: câu chủ động, câu bị động, câu có mệnh đề phụ

Cách đánh giá:

- Đánh dấu câu trả lời của trẻ trong phiếu ghi điểm (cột x)
- Đánh giá từng câu (cột y). Đúng : 1; Sai: 0
- Ghi lại tổng số câu trẻ làm đúng cho toàn bộ bài trắc nghiệm
- Mỗi câu có lựa chọn đúng được tính 1 điểm, mỗi câu có lựa chọn sai thì tính 0 điểm.

Tổng số điểm của bài trắc nghiệm được chia theo năm mức như bảng sau:

Bảng 2.3: Xếp loại mức độ khả năng nghe hiểu của học sinh lớp 4.

Tổng số câu	Tổng điểm	Xếp loại theo mức điểm				
		Rất thấp	Thấp	Trung bình	Khá	Cao
36	36	0 → 7.2	7.3 → 14.4	14.5 → 21.6	21.7 → 28.8	28.9 → 36

❖ Nhóm bài tập dùng để đánh giá khả năng diễn đạt ngôn ngữ của học sinh, gồm các dạng bài tập đánh giá khả năng viết, khả năng đọc và khả năng diễn đạt lại đề toán có lời văn của học sinh, cụ thể:

Dạng bài tập thứ 5: Bài tập nghe – viết.

Mô tả: Yêu cầu của bài tập này là học sinh phải nghe từng từ, cụm từ, câu do giáo viên đọc và viết lại một cách chính xác, đúng chính tả những điều nghe được. Học sinh phải viết đủ số âm tiết đã nghe, viết đúng, nhanh theo tốc độ quy định [Phụ lục 5]

Các bước thực hiện trong quá trình nghe - viết:

- Đọc lại một lần toàn bài chính tả cho học sinh nghe
- Đọc từng câu cho học sinh viết. Mỗi câu đọc ba lần, lần một đọc rõ cả câu lần hai đọc chậm từng vế, đoạn câu hoàn chỉnh để học sinh chép, lần ba đọc vừa phải cả câu để các em soát lại và để các em kém kịp viết đuổi theo.
- Hết bài, đọc lại toàn bộ một lần nữa cho học sinh kiểm tra và sửa chữa sai sót trước khi làm bài tập.

Mục tiêu: đánh giá khả năng viết của học sinh.

Cách đánh giá: đánh giá theo lỗi sai về dấu thanh, về âm, vần, về lỗi viết hoa mà học sinh mắc phải. Mỗi lỗi sai trừ 0.5 điểm, nếu học sinh lặp lại một lỗi nhiều lần trên cùng một từ, cụm từ trong đoạn văn thì vẫn chỉ tính 1 lỗi sai. Tổng số điểm của bài trắc nghiệm được chia theo năm mức như bảng sau:

Bảng 2.4: Xếp loại mức độ khả năng viết của học sinh lớp 4.

Tổng điểm	Xếp loại theo mức điểm				
	Rất thấp	Thấp	Trung bình	Khá	Cao
10	0 → 2	2.1 → 4	4.1 → 6	6.1 → 8	8.1 → 10

Dạng bài tập 6: Bài tập đọc thành tiếng.

Mô tả: Yêu cầu của dạng bài tập này là học sinh phải đọc to, rõ ràng nội dung đoạn văn ngắn mà giáo viên đưa ra. Giáo viên sẽ thu âm lại từng bài đọc và tính thời gian đọc của học sinh để đánh giá. [phụ lục 4]

Mục tiêu: đánh giá khả năng đọc của học sinh

Cách đánh giá: Tổng số điểm của bài tập đọc được tính trên thang điểm 10 dựa vào các tiêu chí sau đây:

- Đọc đủ tiếng (đọc đủ các tiếng, không dư hoặc thiếu tiếng nào): 2 điểm

(Nếu đọc thiếu hoặc dư từ 2- 3 tiếng: 1 điểm, đọc thiếu hoặc dư 4 tiếng trở lên: 0 điểm)

- Đọc đúng tiếng đúng từ: 2 điểm

(Nếu đọc sai từ 2-3 tiếng: 1 điểm, đọc sai 4 tiếng trở lên: 0 điểm)

- Ngắt nghỉ hơi đúng ở các dấu câu, cụm từ rõ nghĩa: 2 điểm

(Nếu ngắt nghỉ hơi không đúng từ 2 đến 3 tiếng: 1 điểm, ngắt nghỉ hơi không đúng từ 4 tiếng trở lên: 0 điểm)

- Giọng đọc có biểu cảm: 2 điểm

(Nếu giọng đọc chưa thể hiện rõ tính biểu cảm: 1 điểm, giọng đọc không thể hiện tính biểu cảm: 0 điểm)

- Tốc độ đọc đạt yêu cầu (khoảng 75 tiếng/ phút, không quá 1.5 phút): 2 điểm

(Đọc từ trên 1.5 phút đến 2 phút: 1 điểm, đọc quá 2 phút: 0 điểm)

- Tổng số điểm của bài trắc nghiệm được chia theo năm mức như bảng sau:

Bảng 2.5: Xếp loại mức độ khả năng đọc thành tiếng của học sinh

Tổng điểm	Xếp loại theo mức điểm				
	Rất thấp	Thấp	Trung bình	Khá	Cao
10	0 → 2	2.1 → 4	4.1 → 6	6.1 → 8	8.1 → 10

Dạng bài tập 7: bài tập tái hiện đề toán có lời văn

Mô tả: gồm có 2 bài toán (một bài dạng tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó, một bài dạng tìm hai số khi biết hiệu và tỉ của hai số đó). Yêu cầu của dạng bài tập này dành cho học sinh là “*Em hãy đọc kỹ đề bài rồi trả lời 2 câu hỏi: **Đề bài cho gì? Đề bài hỏi gì?** ở mỗi bài toán*” [Phụ lục 1.2]

Phần hướng dẫn thực hiện:

Giáo viên: Ở dạng bài tập này các em có 2 bài toán, mỗi bài toán các em có 3 nhiệm vụ: thứ nhất là đọc kỹ đề toán, thứ hai là trả lời câu hỏi thứ nhất: “*Đề bài cho gì?*” Thứ ba là trả lời câu hỏi thứ hai: “*Đề bài hỏi gì?*”. Chúng ta cùng theo dõi phần ví dụ sau

Giáo viên cho một em học sinh đọc to đề bài, cả lớp dò theo. Sau đó giáo viên đọc to lại đề toán 1 lượt nữa cho cả lớp nghe: *Hai xe chở gạo, xe thứ nhất chở bằng $\frac{1}{3}$ xe thứ hai và kém xe thứ hai 24 bao. Hỏi mỗi xe chở mấy bao gạo?*

Giáo viên đặt câu hỏi cho học sinh và mời các em trả lời

Đề bài cho gì?

- Số bao gạo xe thứ nhất chở bằng $\frac{1}{3}$ số bao gạo xe thứ hai
- Xe thứ nhất chở ít hơn xe thứ hai 24 bao gạo

Đề bài hỏi gì? *Mỗi xe chở mấy bao gạo?*

Mục tiêu: đánh giá khả năng nhận diện và tái hiện đề toán của học sinh

Cách đánh giá: Học sinh trả lời đúng một ý thì được 1 điểm, nếu sai thì 0 điểm. Sau đây là đáp án cụ thể. Cách diễn đạt của học sinh có thể linh hoạt theo ý hiểu của mỗi em

Bài toán 1: *Đoàn vận động viên có 370 người, trong đó số nữ bằng $\frac{2}{3}$ số nam. Hỏi đoàn đó có bao nhiêu vận động viên nam, bao nhiêu vận động viên nữ?*

Câu hỏi	Khả năng tái hiện đề toán	Điểm
Đề bài cho gì?	Đoàn vận động viên có 370 người	1đ
	Số nữ bằng $\frac{2}{3}$ số nam	1đ
Đề bài hỏi gì?	Có bao nhiêu nam? Bao nhiêu nữ?	1đ

Bài toán 2: *Lớp 4A có 35 học sinh, lớp 4B có 33 học sinh cùng tham gia trồng cây. Lớp 4A trồng được nhiều hơn lớp 4B 10 cây. Hỏi mỗi lớp trồng được bao nhiêu cây biết rằng mỗi học sinh đều trồng được số cây như nhau?*

Nhiệm vụ	Khả năng tái hiện đề toán	Điểm
Đề bài cho gì?	Lớp 4A trồng nhiều hơn lớp 4B 10 cây	1đ
	Lớp 4A có 35 học sinh, lớp 4B có 33 học sinh	1đ
	Mỗi học sinh đều trồng số cây như nhau	1đ
Đề bài hỏi gì?	Mỗi lớp trồng được bao nhiêu cây?	1đ

Tổng số điểm của bài tập này được chia theo 5 mức như bảng sau:

Bảng 2.6: Xếp loại mức độ khả năng tái hiện đề toán có lời văn của học sinh lớp 4

Tổng điểm	Xếp loại theo mức điểm				
	Rất thấp	Thấp	Trung bình	Khá	Cao
7	0 → 1.4	1.5 → 2.8	2.9 → 4.2	4.3 → 5.6	5.7 → 7

Phần 2, tìm hiểu thực trạng việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4 một số trường tiểu học tại TP. HCM gồm các dạng bài tập sử dụng ba dạng bài toán có lời văn điển hình trong chương trình sách giáo khoa toán tiểu học lớp 4 gồm:

- Tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó.
- Tìm hai số khi biết tổng và tỉ của hai số đó.
- Tìm hai số khi biết hiệu và tỉ của hai số đó.

Ở mỗi dạng bài toán học sinh đều được hướng dẫn trả lời nhằm đảm bảo các em hiểu rõ yêu cầu dạng bài tập đặt ra và nhiệm vụ mà các em phải làm ở từng dạng bài tập khác nhau trong hệ thống bài tập của mình

Số lượng bài toán được sử dụng gồm 8 bài tập, được chia thành 4 dạng bài tập như sau:

Dạng bài tập thứ 8: bài tập xác định dạng toán

Mô tả: đây là dạng kết hợp với dạng bài tập thứ 7, yêu cầu học sinh từ các dữ kiện đề toán cho suy luận để nhận biết các yếu tố đó là “tổng”, “hiệu” hay “tỉ số” làm cơ sở cho việc xác định dạng toán. [Phụ lục 1.2]

Mục tiêu: đánh giá khả năng dự đoán, suy luận dữ kiện đề toán của học sinh

Cách đánh giá: Học sinh trả lời đúng một ý thì được 2.5 điểm, nếu sai thì 0 điểm. Sau đây là đáp án cụ thể. Cách diễn đạt của học sinh có thể linh hoạt theo ý hiểu của mỗi em

Bài toán 1: Đoàn vận động viên có 370 người, trong đó số nữ bằng $\frac{2}{3}$ số nam. Hỏi đoàn đó có bao nhiêu vận động viên nam, bao nhiêu vận động viên nữ?

Nội dung	Khả năng suy luận các dữ kiện đề toán	Điểm
Đoàn vận động viên có 370 người	Tổng là 370	2.5đ
Số nữ bằng $\frac{2}{3}$ số nam	Tỉ số là $\frac{2}{3}$	2.5đ

Bài toán 2: *Lớp 4A có 35 học sinh, lớp 4B có 33 học sinh cùng tham gia trồng cây. Lớp 4A trồng được nhiều hơn lớp 4B 10 cây. Hỏi mỗi lớp trồng được bao nhiêu cây biết rằng mỗi học sinh đều trồng được số cây như nhau?*

Nội dung	Khả năng suy luận các dữ kiện đề toán	Điểm
Lớp 4A trồng nhiều hơn lớp 4B 10 cây	Hiệu là 10	2.5đ
Lớp 4A có 35 học sinh, lớp 4B có 33 học sinh	Tỉ số là $\frac{35}{33}$	2.5đ
Mỗi học sinh đều trồng số cây như nhau		

Dạng bài tập thứ 9: bài tập đặt lời giải cho phép tính

Mô tả: gồm có 2 bài toán (một bài dạng tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó, một bài dạng tìm hai số khi biết tổng và tỉ của hai số đó). Yêu cầu học sinh đặt lời giải cho những phép tính cho sẵn ở mỗi bài toán. Đây là một dạng bài tập học sinh đã được làm quen trong giờ học trên lớp.[Phụ lục 1.3]

Giáo viên hướng dẫn theo cách trình tự giải bài toán có lời văn trên lớp, nhấn mạnh đến tính chính xác của lời giải. Yêu cầu học sinh có thể đặt lời giải đa dạng theo nhiều kiểu khác nhau, không bó buộc theo một kiểu mẫu nào nhưng phải đúng chính tả và đầy đủ cấu trúc ngữ pháp của một câu (đơn giản nhất là phải có đủ chủ ngữ - vị ngữ); lời giải phải chọn dữ kiện trong đề toán đúng với phép tính.

Mục tiêu: đánh giá khả năng diễn đạt khi đặt lời giải cho phép tính của học sinh .

Cách đánh giá: Mỗi lời giải học sinh đặt đúng được 2 điểm. Bài toán 1 gồm hai lời giải và bài toán 2 gồm ba lời giải, tổng số điểm của bài tập này là 10 điểm.

- Mỗi lời giải đúng hoàn toàn : 2 điểm
- Mỗi lời giải không đủ chủ ngữ - vị ngữ hoặc sai chính tả: mỗi lỗi - 1 điểm
- Mỗi lời giải không đúng với phép tính: 0 điểm

Dạng bài tập thứ 10: bài tập tóm tắt và giải toán

Mô tả: gồm có 2 bài toán (một bài dạng tìm hai số khi biết tổng và tỉ của hai số đó, một bài dạng tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó). Dạng toán này yêu cầu học sinh đọc kỹ đề, tóm tắt và giải bài toán. Đây cũng là một dạng bài tập học sinh được ôn luyện nhiều trong khi học toán theo từng dạng toán riêng [Phụ lục 1.4]

Giáo viên hướng dẫn theo cách trình tự giải bài toán có lời văn trên lớp. Cho một học sinh đọc to đề toán rồi cả lớp đồng thanh đọc lại đề toán, hướng dẫn học sinh xác định dạng toán và tóm tắt, sau đó nhắc lại trình tự các bước làm bài của từng dạng toán.

Mục tiêu: đo thành tích giải bài toán có lời văn của học sinh

Cách đánh giá: tổng điểm của dạng bài tập này là 10 điểm, bài làm của học sinh được chấm theo thang điểm

- Bài toán 1 (tìm hai số khi biết tổng và tỉ của hai số đó): 6 điểm
 - Thiếu hoặc sai tóm tắt: - 1 điểm. hoặc 0.5 điểm tùy lỗi
 - Thiếu hoặc sai lời giải: - 0.5 điểm hoặc 0.25 điểm
 - Thiếu một đơn vị: - 0.25 điểm.
 - Nếu học sinh chọn cách giải bài toán theo bốn bước (phép tính đơn) thì mỗi lời giải hoặc phép tính sai: - 0.5 điểm.
 - Nếu học sinh chọn cách giải bài toán theo 3 bước (phép tính gộp) thì mỗi lời giải hay phép tính sai: -0.75 điểm

- Bài toán 2 (tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó): 4 điểm

- Thiếu hoặc sai tóm tắt: - 1 điểm. hoặc 0.5 điểm tùy lỗi
- Thiếu hoặc sai lời giải: -0.5 điểm hoặc 0.25 điểm
- Thiếu một đơn vị: - 0.25 điểm.
- Sai một lời giải hoặc phép tính: - 0.75 điểm

Dạng bài tập thứ 11: bài tập đặt câu hỏi học tóm tắt rồi giải

Mô tả: gồm có 2 bài toán (một bài dạng tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó, một bài dạng tìm hai số khi biết hiệu và tỉ của hai số đó). Yêu cầu của dạng toán này là “Dựa vào sơ đồ, em hãy đặt câu hỏi cho tóm tắt rồi giải các bài toán sau?” [Phụ lục 1.5]

Giáo viên hướng dẫn học sinh 2 nhiệm vụ chính trong yêu cầu trên. Thứ nhất là đặt câu hỏi đề toán; thứ hai là dựa vào sơ đồ để giải bài toán. Lưu ý ở nhiệm vụ thứ nhất là học sinh chỉ đặt câu hỏi cho đề toán chứ không phải đặt cả đề toán, nội dung của câu hỏi cần ngắn gọn, rõ ràng, súc tích.

Mục tiêu: đo thành tích giải bài toán có lời văn khi đề toán được chuyển sang dạng sơ đồ tóm tắt.

Cách đánh giá: tổng điểm của dạng bài tập này là 10 điểm, bài làm của học sinh được chấm theo thang điểm

- Bài toán 1 (tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó): 4 điểm
 - Đặt câu hỏi đúng: 1 điểm. Nếu sai hoặc thiếu trong câu hỏi thì - 0.5 hoặc -1 điểm tùy lỗi. Nếu học sinh đặt cả đề toán cho sơ đồ thì bị trừ 0.25 điểm
 - Thiếu hoặc sai lời giải: -0.5 điểm hoặc 0.25 điểm
 - Thiếu một đơn vị: - 0.25 điểm.
 - Sai một lời giải hoặc phép tính: - 0.75 điểm
- Bài toán 2 (tìm hai số khi biết tổng và tỉ của hai số đó): 6 điểm
 - Đặt câu hỏi đúng: 1 điểm. Nếu sai hoặc thiếu trong câu hỏi thì - 0.5 hoặc -1 điểm tùy lỗi. Nếu học sinh đặt cả đề toán cho sơ đồ thì bị trừ 0.25 điểm
 - Thiếu hoặc sai lời giải: - 0.5 điểm hoặc - 0.25 điểm
 - Thiếu một đơn vị: - 0.25 điểm.
 - Nếu học sinh chọn cách giải bài toán theo bốn bước (phép tính đơn) thì mỗi lời giải hoặc phép tính sai: - 0.5 điểm.
 - Nếu học sinh chọn cách giải bài toán theo 3 bước (phép tính gộp) thì mỗi lời giải hay phép tính sai: - 0.75 điểm.

Tổng số điểm của 4 dạng bài tập 8, 9, 10, 11 là điểm số của việc giải bài toán có lời văn của học sinh và được chia theo 5 mức như bảng sau:

Bảng 2.7: Xếp loại mức độ giải đề toán có lời văn của học sinh lớp 4.

Tổng điểm	Xếp loại theo mức điểm				
	Rất thấp	Thấp	Trung bình	Khá	Cao
40	0 → 8	8.1 → 16	16.1 → 24	24.1 → 32	32.1 → 40

Cách mã hóa điểm chung theo các mức điểm khi xử lý số liệu trên chương trình SPSS:

- Rất thấp: 1 điểm
- Thấp: 2 điểm
- Trung bình: 3 điểm
- Cao: 4 điểm

- Rất cao: 5 điểm

Sau khi mã hóa sẽ thống kê theo các thông số điểm trung bình, tỉ lệ %, các kiểm nghiệm về sự khác biệt, hệ số tương quan.

2.1.2. Vài nét về khách thể nghiên cứu

Bảng 2.8: Tổng quan về mẫu nghiên cứu thực trạng

		Giới tính				Tổng	
		Nam		Nữ		Số lượng	Tỉ lệ
		Số lượng	Tỉ lệ	Số lượng	Tỉ lệ		
Trường	Phạm Ngũ Lão	88	55.3%	71	44.7%	159	100%
	Trần Quang Diệu	49	54.4%	41	45.6%	90	100%
Tổng		137	55%	112	45%	249	100%

Khách thể nghiên cứu thực trạng bao gồm 249 em học sinh lớp 4 trường tiểu học Phạm Ngũ Lão, Gò Vấp và trường tiểu học Trần Quang Diệu, Quận 3 với các loại học lực giỏi, khá, trung bình, yếu. Cụ thể:

- Tổng số học sinh ở trường Phạm Ngũ Lão là 159, gồm có 88 học sinh nam (55.3%) và 71 học sinh nữ (44.7%).
- Tổng số học sinh ở trường Trần Quang Diệu là 90 học sinh, trong đó có 49 học sinh nam (54.4%) và 41 học sinh nữ (45.6%).
- Tổng số học sinh nam của hai trường là 135 học sinh (55%) và tổng số học sinh nữ của hai trường là 112 (45%). Sự chênh lệch tỉ lệ giữa học sinh nam và học sinh nữ này cân đối khi so sánh các tiêu chí nghiên cứu trên phương diện giới tính.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Kết quả nghiên cứu thực trạng về khả năng ngôn ngữ của học sinh lớp 4 ở hai trường tiểu học Phạm Ngũ Lão và Trần Quang Diệu

2.2.1.1. Mức độ khả năng tiếp nhận ngôn ngữ của học sinh lớp 4 ở hai trường tiểu học Phạm Ngũ Lão và Trần Quang Diệu

Mức độ khả năng tiếp nhận ngôn ngữ của học sinh lớp 4 được thể hiện qua mức độ khả năng đọc hiểu câu, khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn, khả năng nghe hiểu.

Bảng 2.9: Mức độ khả năng đọc hiểu câu của học sinh lớp 4

Mức điểm	Số lượng	Tỉ lệ	Điểm trung bình	Điểm số cao nhất	Điểm số thấp nhất	Độ lệch chuẩn
Rất thấp	0	0%	4.8514	20	9	0.36754
Thấp	0	0%				
Trung bình	1	0.4%				
Khá	35	14.1%				
Cao	213	85.5%				
Tổng	249	100%				

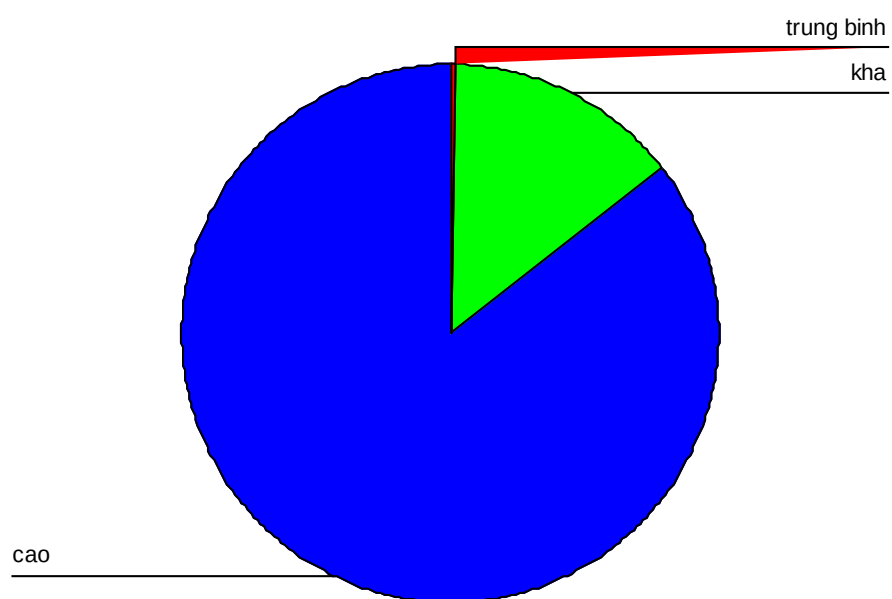
Khả năng đọc hiểu ngôn ngữ dựa trên văn bản của học sinh lớp 4 ở trường tiểu học Phạm Ngũ Lão và Trần Quang Diệu đạt điểm trung bình là 4.8514. Căn cứ vào thang xếp loại dựa trên mức điểm có thể nhận thấy điểm trung bình về khả năng đọc hiểu ngôn ngữ dựa trên văn bản của học sinh lớp 4 ở mức điểm cao. Điểm trung bình này phản ánh phù hợp với thực tế vì khả năng đọc hiểu của học sinh lớp 4 đã được rèn luyện tương đối thuần thục qua các dạng bài tập như phân đoạn, tìm nội dung chính của đoạn, giải nghĩa của từ, tìm ý nghĩa của văn bản, tìm từ ngữ trong câu... trong suốt các năm học lớp 1, 2, 3. Và lại, học sinh làm trắc nghiệm trong thời điểm ngay sau kỳ thi HKII, các em đã được ôn tập khái quát và có hệ thống các phân môn tiếng Việt về cả nội dung, vốn từ và phương pháp làm bài.

Xét trên điểm số tổng thể bài trắc nghiệm, có 23.3% học sinh (58 học sinh) đạt điểm số cao nhất là 20 điểm – đây cũng chính là điểm số tối đa của bài trắc nghiệm. Có 0.4% học sinh (1 học sinh) đạt điểm số thấp nhất là 9 điểm. Điểm số này rơi vào mức điểm trung bình. Dù tỉ lệ này rất thấp nhưng đây cũng là con số cần phải lưu tâm vì điểm số này thấp hơn 2 lần so với điểm trung bình thô. Như vậy so với mặt bằng chung, khả năng đọc hiểu của học sinh này là rất thấp. Số học sinh đạt mức điểm rất cao chiếm tỉ lệ cao nhất (85.5%) trong đó

số học sinh làm đúng 19/20 câu có tần số cao nhất, không có học sinh nào rơi vào mức điểm thấp và rất thấp. Kết quả của bài đọc hiểu phụ thuộc vào việc học sinh hiểu nghĩa (bao gồm nghĩa văn cảnh, nghĩa miêu tả, nghĩa tình thái) của các từ, cụm từ, cả câu mà học sinh đọc được. Kết quả này cũng phản ánh hiệu quả của việc đọc hiểu của học sinh, đọc hiểu (đọc thầm) có ưu thế nhanh hơn đọc thành tiếng từ 1.5 đến 2 lần vì học sinh không cần chú ý đến việc phát âm mà chỉ cần tập trung hiểu nội dung mình đang đọc, nhất là nghĩa của các từ mới hay nghĩa của từ trong văn cảnh.

Xét trên điểm số từng câu trong bài trắc nghiệm, chỉ có duy nhất một câu học sinh làm đúng hoàn toàn với tỉ lệ 100% học sinh. Đó là câu đầu tiên của bài trắc nghiệm. Ở những câu tiếp theo, tỉ lệ học sinh có lựa chọn sai tăng dần, nhất là ở câu 16 và câu 20, tỉ lệ học sinh lựa chọn sai nhiều nhất (26.5%) do bài trắc nghiệm sắp xếp các câu theo độ khó tăng dần. Thêm vào đó, khả năng đọc và vốn sống của học sinh lớp 4 còn hạn chế về cơ bản, vốn từ dù đã phong phú nhưng chưa đủ, nhất là đối với những từ đồng nghĩa, từ gần nghĩa, học sinh chỉ mới bắt đầu làm quen với kỹ năng quan sát toàn thể để đọc lướt, đọc quét, đọc đoán nghĩa. Việc lựa chọn từ có nghĩa phù hợp với câu văn sẽ gây sự nhầm lẫn cho học sinh, nhất là một số từ thuộc những chủ điểm về quê hương, đất nước, xây dựng.

Nhìn chung, khả năng đọc hiểu câu văn của học sinh lớp 4 ở mức cao. Một số em có mức điểm trung bình – khá là do chưa cẩn thận và vốn từ vựng tích lũy được chưa phong phú.



Biểu đồ 2.1: Mức độ khả năng đọc hiểu câu của học sinh lớp 4

Bảng 2.10: Mức độ khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn của học sinh lớp 4 ở hai trường tiểu học Phạm Ngũ Lão và Trần Quang Diệu

Mức điểm	Số lượng	Tỉ lệ	Điểm trung bình	Điểm số cao nhất	Điểm số thấp nhất	Độ lệch chuẩn
Rất thấp	0	0%	4.6345	40	11	0.60822
Thấp	2	0.8%				
Trung bình	11	4.4%				
Khá	63	25.3%				
Cao	173	69.5%				
Tổng	249	100%				

Khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn giúp học sinh thông hiểu và nhận thức rõ các yếu tố, các dữ kiện mà đề toán đề cập đến thông qua ngôn ngữ tự nhiên (lời văn) nói chung, thông qua thuật ngữ toán học và ngôn ngữ ký hiệu nói riêng. Điểm trung bình về khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn của học sinh lớp 4 ở hai trường tiểu học Phạm Ngũ Lão và Trần Quang Diệu là 4.6345. Điểm trung bình này thuộc mức điểm cao. Sự phân tán điểm số của học sinh tương đối đồng đều (độ lệch chuẩn là 0.60822). Có 173 học sinh (69.5%) đạt mức điểm rất cao thuộc khoảng điểm số từ 33- 40 điểm trong đó có 30 học sinh (12%) đạt 37 điểm – điểm số có tần số cao nhất và 20 học sinh (8%) đạt 40 điểm – điểm số tối đa của bài trắc nghiệm. Có 63 học sinh (25.3%) đạt mức điểm cao (25 -32 điểm). Như vậy, tính riêng toàn mẫu nghiên cứu đã có 93.8% học sinh đạt mức điểm cao và rất cao. Kết quả này cho thấy khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn ở học sinh lớp 4 là rất tốt. Việc giáo viên luôn thực hiện kỹ càng bước hướng dẫn làm các dạng toán mà giáo viên đề ra nhằm đảm bảo học sinh hiểu rõ nhiệm vụ và cách thức làm trắc nghiệm là cần thiết vì công việc này góp phần định hướng các thao tác tư duy trong quá trình đọc hiểu của học sinh. Tỉ lệ học sinh có khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn ở mức trung bình là 4.4%. So với khả năng đọc hiểu câu

văn thì tỉ lệ này tương đối cao hơn (4.4% và 0.4%). Mặc dù không có học sinh nào có khả năng đọc hiểu đề toán ở mức rất thấp (0 – 8 điểm), nhưng lại có 2 học sinh (0.8%) đạt mức điểm thấp (9 – 16 điểm), trong đó có 1 học sinh đạt số điểm thấp nhất là 9 điểm nghĩa là học sinh này chỉ đúng 9/ 40 câu trong cả 2 dạng toán. Trong khi đó ở khả năng đọc hiểu câu, không có học sinh nào rơi vào mức điểm này. Như vậy, có 5.2% học sinh có khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn ở mức trung bình và thấp. Điều này phản ánh được tính đặc trưng của toán có lời văn - thuật ngữ toán học và ngôn ngữ ký hiệu trong đề toán - đã gây hiểu lầm và khó khăn cho học sinh trong quá trình đọc hiểu đề toán.

Ở dạng toán thứ nhất, học sinh dựa vào đề toán và chỉ ra các ý bên dưới được diễn đạt lại là đúng hay sai. Dạng toán thứ hai là dạng bài tập điền khuyết, học sinh chọn cụm từ trong khung điền vào chỗ trống bên dưới nhằm diễn đạt lại đề toán đã cho. Trong hai dạng toán trên, học sinh phải nhận rõ mối quan hệ chặt chẽ giữa các dữ kiện trong bài toán nghĩa là học sinh phải biết xem xét các đối tượng toán học dưới nhiều hình thức khác nhau thậm chí ngược nhau và tập diễn đạt các kết luận dưới nhiều hình thức khác nhau. Chẳng hạn: “Số học sinh nam bằng $\frac{1}{3}$ số học sinh nữ” cũng có nghĩa là “số học sinh nữ gấp 3 lần số học sinh nam” hay “chiều dài bằng $\frac{2}{3}$ chiều rộng” cũng có nghĩa là “chiều dài gấp rưỡi chiều rộng” hoặc “chiều dài gấp 1,5 lần chiều rộng”. Các mối liên hệ thuận nghịch này chính là các yếu tố “bẫy” khiến học sinh lúng túng khi xác định đại lượng nào là số lớn, đại lượng nào là số bé trong dạng toán tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó, tìm hai số khi biết tổng (hiệu) và tỉ của hai số đó dẫn đến việc giải sai bài toán. Chẳng hạn, ở bài toán 4 dạng toán thứ nhất, đề bài đưa ra như sau:

“Sơn có nhiều hơn Nam 36 viên bi và gấp 4 lần số bi của Nam. Hỏi mỗi người có bao nhiêu viên bi?”

Với câu: “36 là hiệu số bi của Nam và Sơn” có 54.6% học sinh trả lời đúng và 45.4% trả lời sai. Tỉ lệ học sinh trả lời sai ở câu hỏi này cao hơn nhiều so với câu hỏi khác do trong ngôn ngữ toán Tiểu học, chúng ta chỉ nói hiệu của A và B khi A là số lớn hơn B. Hoặc với đề toán ở bài 3 dạng 1 như sau:

“Nhà An nuôi vừa gà vừa vịt tất cả 120 con. Số vịt bằng $\frac{1}{3}$ số gà. Hỏi nhà An nuôi được bao nhiêu con mỗi loại?”

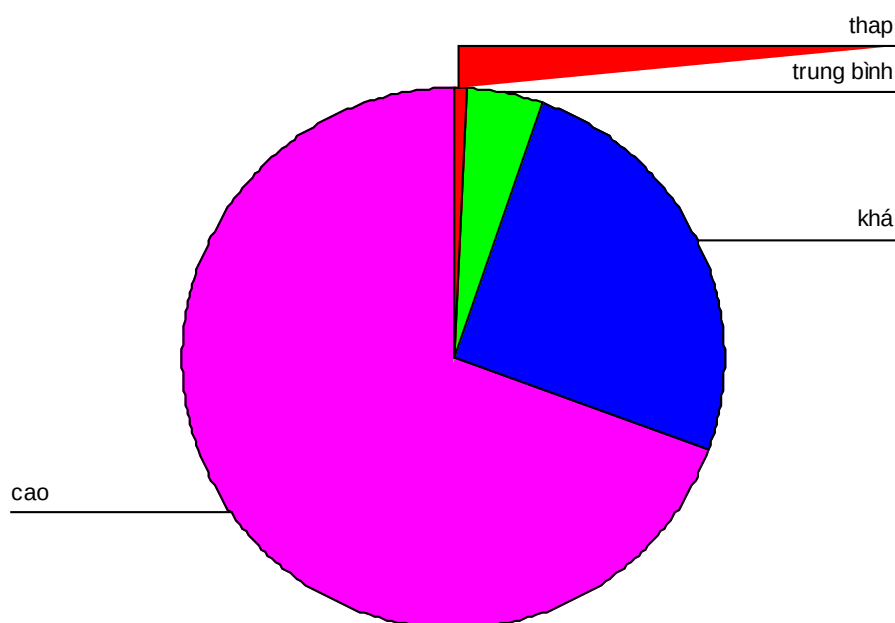
Ở câu: “Số gà là một phần, số vịt là 3 phần” có 13.7% học sinh trả lời sai và 86.3% học sinh trả lời đúng. Tương tự như vậy, ở bài 4 của dạng toán thứ hai có đề toán như sau:

“Mẹ mua hai tấm vải, tấm vải đỏ dài gấp 6 lần tấm vải xanh và nhiều hơn tấm vải xanh 210m. Hỏi mỗi tấm vải dài bao nhiêu mét?”

Học sinh thường sai lầm khi diễn đạt lại ý “tấm vải đỏ dài gấp 6 lần tấm vải xanh” của đề toán thành ý “tấm vải đỏ bằng $\frac{1}{6}$ tấm vải xanh”. Tỷ lệ học sinh mắc sai lầm này là 32.5%. Tỷ lệ này cho thấy, để hiểu đúng cách diễn đạt của đề toán có lời văn, học sinh cần phải nắm chắc các khái niệm, các định nghĩa đặc trưng của ngôn ngữ toán học. Điều này là nguyên nhân chính lý giải vì sao có 5.2% học sinh có khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn ở mức trung bình và thấp trong khi chỉ có 0.4% học sinh có khả năng đọc hiểu câu ở mức trung bình. Bên cạnh đó, những sai sót của các em con do các em đọc vội vàng, cầu thả, suy nghĩ chưa thấu đáo đã chọn câu trả lời. Thực tế, trong quá trình lấy số liệu, vẫn có những em làm trước khi nhận phiếu làm bài tập mà không chờ sự hướng dẫn của giáo viên dù giáo viên có nhắc nhở các em nhiều lần

Như vậy, có thể đưa ra một nhận định chung về mức độ khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn của học sinh lớp 4 như sau:

- Khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn của học sinh lớp 4 được xếp loại cao với điểm trung bình là 4.6345
- Những em học sinh có khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn ở mức trung bình và thấp là do học sinh chưa nắm vững các mối liên hệ qua lại, thuận nghịch, chặt chẽ giữa các dữ kiện trong đề toán.



Biểu đồ 2.2: Mức độ khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn của học sinh lớp 4 ở hai trường tiểu học Phạm Ngũ Lão và Trần Quang Diệu

Bảng 2.11: Mức độ khả năng nghe hiểu của học sinh lớp 4 dựa vào bài trắc nghiệm nghe hiểu câu chọn hình

Mức điểm	Số lượng	Tỉ lệ	Điểm trung bình	Điểm số cao nhất	Điểm số thấp nhất	Độ lệch chuẩn
Rất thấp	0	0%	4.7430	35	20	0.44699
Thấp	0	0%				
Trung bình	1	0.4%				
Khá	62	24.9%				
Cao	186	74.7%				
Tổng	249	100%				

Dữ liệu thống kê cho thấy, điểm trung bình khả năng nghe hiểu của học sinh lớp 4 đạt mức điểm rất cao với điểm trung bình là 4.7430 trên toàn mẫu nghiên cứu. này. Trong đó, tỉ lệ học sinh đạt mức rất cao là 74.7%, 24.9% học sinh đạt mức cao và 0.4% học sinh đạt mức

trung bình về khả năng nghe hiểu. Mặc dù không có em nào bị xếp loại thấp và rất thấp nhưng cũng không có em nào đạt mức điểm tối đa bài trắc nghiệm nghe hiểu câu và chọn hình. Về điểm số cao nhất và thấp nhất của nhóm khách thể thì có 0.8% học sinh đạt điểm số cao nhất là 35 điểm (đúng 35/ 36 câu trắc nghiệm) và có 0.4% học sinh đạt điểm số thấp nhất là 20 điểm (đúng 20/36 câu trắc nghiệm).

Các thống kê cụ thể về phân bố điểm số xét trên toàn thể bài trắc nghiệm như sau:

- Trong số 24.9% học sinh xếp loại cao về khả năng nghe hiểu (từ 21.7 – 28.8 điểm), có 27.4% học sinh đạt mức điểm từ 23- 26 điểm, và 72.6% học sinh đạt 27- 28 điểm.

- Học sinh đạt mức rất cao về khả năng nghe hiểu đạt điểm số từ 28.9 đến 36 điểm trên toàn bài trắc nghiệm. Trong số đó có 86% học sinh đạt mức điểm 29- 32 điểm và chỉ có 14% học sinh đạt 33-35 điểm, không có học sinh nào đạt 36 điểm. Sở dĩ càng gần mức điểm tối đa, tỉ lệ học sinh rất thấp là do độ phức tạp về mặt ngữ pháp của các câu trắc nghiệm tăng dần.

Toàn bài trắc nghiệm được phân thành 9 nhóm câu, mỗi nhóm theo một dạng cấu trúc ngữ pháp khác nhau. Các thống kê về điểm số xét theo từng nhóm câu như sau:

- *Nhóm 1: các câu đơn đơn giản (gồm 4 câu đầu)*

Có 91.6% học sinh trả lời đúng hoàn toàn 4/4 câu, 8% học sinh trả lời đúng $\frac{3}{4}$ câu, 0.4% học sinh trả lời đúng 2/4 câu, và không có học sinh nào trả lời sai hoàn toàn 4 câu trên. Cấu trúc ngữ pháp của nhóm câu này rất đơn giản theo các kiểu câu *Ai làm gì? Ai thế nào?* Mà học sinh tiểu học đã được làm quen với kiểu câu này từ năm học lớp 2 nên học sinh lớp 4 không gặp khó khăn nhiều khi làm trắc nghiệm ở nhóm câu này. Một số em do không chú ý vào từ phủ định “không” trong câu “*Cô bé không nhảy*” và câu “*Con chó không uống nước*” nên mới có lựa chọn sai những tỉ lệ này rất thấp.

- *Nhóm 2 và nhóm 3 (câu 5 - câu 12): những câu đơn có từ chỉ vị trí (trên, xa, trong, bên trên, phía trước, phía dưới, phía sau)*

Có 41% học sinh trả lời đúng hoàn toàn 8/8 câu, 36.9% học sinh trả lời đúng 7/8 câu, 19.6% học sinh trả lời đúng 6/8 câu, 4.4% học sinh trả lời đúng 5/8 câu và 0.8% học sinh trả lời đúng 4/8 câu. Học sinh thường sai ở những từ chỉ vị trí ước lượng như “*phía trước*”, “*phía sau*”. Chẳng hạn, có 38.6% học sinh trả lời sai ở câu “*Cái tách nằm phía trước cái hộp*” và 14.5% học sinh trả lời sai câu “*Cây bút chì nằm phía sau cái hộp*”. Chúng tôi nhận thấy, học sinh thường phân vân, không dứt khoát và dành thời gian suy nghĩ nhiều hơn khi chỉ vào hình ở hai câu này.

- Nhóm 4 (câu 13 – câu 16): câu đơn có các khái niệm so sánh về kích thước (**đài hơn, nhỏ hơn, nhỏ nhất, lớn nhất**)

Có 77.1% học sinh hiểu rõ các khái niệm về kích thước, trả lời đúng 4/4 câu, 20.9% học sinh trả lời đúng $\frac{3}{4}$ câu, 2% học sinh trả lời đúng 2/4 câu. Tỷ lệ học sinh lựa chọn sai ở nhóm câu này thấp vì tính từ chỉ kích thước dễ dàng quan sát được bằng thị giác.

- Nhóm 5 (câu 17- câu 20): câu chủ động - chủ ngữ là vật tác động và nhóm 7 (câu 25 – câu 28) câu bị động – chủ ngữ là vật bị tác động

Có 79.9% học sinh ở nhóm 5 và 81.1% học sinh ở nhóm 7 trả lời đúng 4/4 câu, có 14.9% học sinh ở nhóm 5 và 17.7% học sinh ở nhóm 7 trả lời đúng $\frac{3}{4}$ câu, có 2% học sinh ở nhóm 5 và 4% học sinh ở nhóm 7 trả lời đúng 2/4 câu, có 0.4% học sinh ở nhóm 5 trả lời đúng $\frac{1}{4}$ câu. Qua các số liệu trên ta thấy, tỷ lệ học sinh hiểu cấu trúc câu chủ động và câu bị động ở hai nhóm câu là tương đương nhau, không có sự chênh lệch tỷ lệ quá lớn. Tuy nhiên, bắt đầu từ nhóm câu thứ 5, số lựa chọn sai của học sinh trong một nhóm câu tăng dần, cụ thể là có 1 học sinh sai $\frac{3}{4}$ câu của nhóm. Ở nhóm 5, có 11.6% học sinh lựa chọn sai ở câu 19 và 7.2% học sinh lựa chọn sai ở câu 20 vì học sinh không chú ý đến số từ “*những*” trong câu “*Những con mèo đang nhìn trái banh*” và câu “*Những cậu bé đang hái táo*”

- Nhóm 6 (câu 21 – câu 24): câu có từ nối chỉ sự đối lập, bao hàm (**nhưng, còn, không ... cũng chẳng..., lẫn ... đều...**)

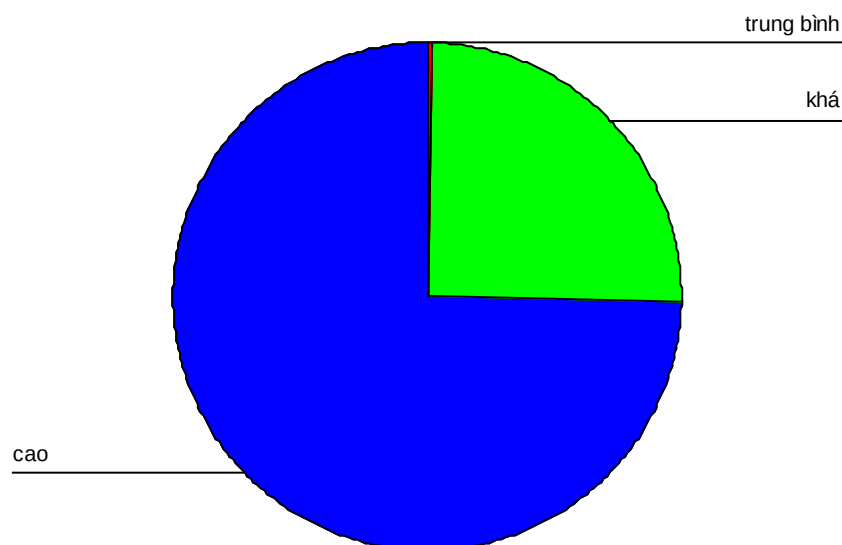
Có 54.6% học sinh trả lời đúng 4/4 câu trong nhóm. Tỷ lệ này thấp hơn nhiều so với các nhóm câu trước. và có 1.2% học sinh trả lời đúng $\frac{1}{4}$ câu tức là số học sinh trả lời sai $\frac{3}{4}$ câu đã tăng lên so với nhóm 5 vì các từ nối làm cho câu văn phức tạp hơn. Có 24.5% học sinh lựa chọn sai câu “con ngựa đứng, còn cậu bé thì không” và 21.7% học sinh lựa chọn sai câu “cây bút chì không dài cũng chẳng đỏ” vì học sinh chỉ chú ý đến 1 vế câu và không chú ý đến các từ nối.

- Nhóm 8 (câu 29, 30,31,33) câu phức có cụm C -V nằm ở vị ngữ, câu có mệnh đề phụ nằm cuối câu và nhóm 9 (câu 32, 34,35,36) câu có cụm C-V nằm ở chủ ngữ hay còn gọi là câu có mệnh đề phụ nằm giữa.

Ở nhóm 8, có 51.8% học sinh đúng $\frac{3}{4}$ câu và 35.3% học sinh đúng 2/4 câu. Tỷ lệ học sinh đúng $\frac{1}{4}$ câu là 11.2%. Tỷ lệ này cao gấp 9 lần so với nhóm 6. Một điểm đáng lưu ý là tỷ lệ học sinh trả lời đúng hoàn toàn và trả lời sai hoàn toàn trong nhóm câu này là bằng nhau (0.8%). Trong khi các nhóm câu trước, không có học sinh nào trả lời sai hoàn toàn số câu trong một nhóm và tỷ lệ học sinh đúng hoàn toàn luôn cao hơn 50%. Ở nhóm 9, có 2% học

sinh trả lời đúng hoàn toàn nhóm câu này, 9.6% học sinh trả lời đúng $\frac{3}{4}$ câu, 49% học sinh trả lời đúng $\frac{2}{4}$ câu, 32.9% học sinh trả lời đúng $\frac{1}{4}$ câu, và có 6.4% học sinh trả lời không đúng câu nào. Đây là nhóm câu có tỉ lệ học sinh trả lời sai hoàn toàn cao nhất. Mặc dù mục tiêu của chương trình Tiếng Việt lớp 4 nhằm phát triển kỹ năng nghe, nói, hiểu văn bản của học sinh ở mức cao hơn, hoàn thiện hơn. Các em được cung cấp tri thức về từ vựng và ngữ pháp căn bản phù hợp với trình độ nhận thức còn nghiêng về tư duy cụ thể, trực quan sinh động. Mức độ phức tạp của cấu trúc ngữ pháp, loại từ đã gây nhiều, ảnh hưởng đến quá trình thông hiểu câu của học sinh. Thêm vào đó, nếu học sinh chú ý đến các trọng âm và sự ngắt nghỉ trong câu mà học sinh đã nghe thì sự lựa chọn của học sinh chính xác hơn.

Tóm lại, khả năng nghe hiểu của học sinh lớp 4 đạt vào loại cao nhưng đối với những câu có cấu trúc ngữ pháp phức tạp, có thêm các mệnh đề phụ thì đa số học sinh lớp 4 chưa hiểu được ý chính mà câu văn đề cập là gì. Trong giao tiếp và giáo dục cần rèn cho học sinh kỹ năng nghe và nói đúng trường độ, cao độ, trọng âm và cách ngắt nghỉ, biểu cảm trong câu để giúp học sinh xác định đúng nội dung của văn bản.



Biểu đồ 2.3: Mức độ khả năng nghe hiểu của học sinh lớp 4 ở hai trường tiểu học Phạm Ngũ Lão và Trần Quang Diệu

2.2.1.2. So sánh khả năng tiếp nhận ngôn ngữ của học sinh lớp 4 trên phương diện giới tính theo điểm trung bình và theo tỉ lệ

Bảng 2.12: So sánh khả năng tiếp nhận ngôn ngữ của học sinh lớp 4

trên phương diện giới tính theo điểm trung bình

Nội dung		Điểm trung bình		Sig
		Nam	Nữ	
Khả năng tiếp nhận ngôn ngữ	Khả năng đọc hiểu câu văn	4.8029	4.9107	0.17
	Khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn	4.5839	4.6964	0.142
	Khả năng nghe hiểu	4.7299	4.7589	0.612

Bảng 2.13: So sánh khả năng tiếp nhận ngôn ngữ của học sinh lớp 4

trên phương diện giới tính theo tỉ lệ

	Giới tính	Mức điểm					
		Rất thấp	Thấp	Trung bình	Khá	Cao	Tổng
KNDH câu văn	Nam	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.8%)	25 (18.2%)	111 (81%)	137 (100%)
	Nữ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (8.9%)	102 (91.1%)	112 (100%)
KNDH đề toán	Nam	0 (0%)	2 (1.5%)	5 (3.6%)	41 (29.9%)	89 (65%)	137 (100%)
	Nữ	0 (0%)	0 (0%)	6 (5.4%)	22 (19.6%)	84 (75%)	112 (100%)
KN nghe hiểu	Nam	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.8%)	58 (42.3%)	78 (56.9%)	137 (100%)
	Nữ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	41 (36.6%)	71 (63.4%)	112 (100%)

Từ hai bảng ta thấy khả năng tiếp nhận ngôn ngữ của hai nhóm nam và nữ có sự chênh lệch nhau. Khi so sánh các yếu tố của khả năng tiếp nhận ngôn ngữ của học sinh lớp 4 trên phương diện giới tính, ta thấy điểm trung bình của khả năng đọc hiểu câu văn, khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn, khả năng nghe hiểu của nhóm học sinh nam luôn thấp hơn nhóm học sinh nữ nhưng khoảng cách chênh lệch không lớn lắm. Dựa vào các mức điểm, ta thấy không có học sinh nữ nào rơi vào mức điểm thấp và rất thấp ở 3 khả năng trên, thế nhưng có 2 học sinh nam rơi vào mức điểm thấp ở khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn. Tỉ lệ học

sinh nam đạt mức điểm cao và rất cao thường nhỉnh hơn hoặc tương đương với tỉ lệ học sinh nữ ở các mức điểm này của 3 khả năng đọc hiểu câu văn, khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn, khả năng nghe hiểu. Như vậy, khả năng tiếp nhận ngôn ngữ giữa 2 nhóm học sinh nam và nữ là gần bằng nhau nhưng không có sự khác biệt ý nghĩa về mặt thống kê khi so sánh các khả năng này trên phương diện giới tính.

2.2.1.3. Mức độ khả năng diễn đạt ngôn ngữ của học sinh lớp 4 ở hai trường tiểu học Trần Quang Diệu và Phạm Ngũ Lão.

Mức độ khả năng diễn đạt của học sinh lớp 4 được thể hiện qua mức độ của khả năng nghe – viết, khả năng đọc thành tiếng và khả năng tái hiện đề toán có lời văn.

Bảng 2.14: Mức độ khả năng nghe - viết của học sinh lớp 4

Mức điểm	Số lượng	Tỉ lệ	Điểm trung bình	Điểm số cao nhất	Điểm số thấp nhất	Độ lệch chuẩn
Rất thấp	4	1.6%	4.7510	10	1	0.67371
Thấp	1	0.4%				
Trung bình	6	2.4%				
Khá	31	12.4%				
Cao	207	83.1%				
Tổng	249	100%				

Khả năng viết chính tả của học sinh lớp 4 có điểm trung bình là 4.7510, được xếp vào loại cao. Có 83.1% học sinh được xếp vào loại cao. Đây là tỉ lệ cao nhất so với các mức điểm khác, trong đó có 15.9% học sinh (33/207 học sinh) đạt điểm số tối đa là 10 điểm. Có 12.4% học sinh đạt mức điểm khá. Tỉ lệ học sinh đạt mức điểm trung bình chiếm tỉ lệ nhỏ (2.4%) xét trên toàn mẫu nghiên cứu. Tương đương với mức điểm trung bình, tỉ lệ học sinh đạt mức điểm thấp và rất thấp là 2% , trong số đó, có đến 60% học sinh (3/5 học sinh) rơi vào mức điểm thấp nhất (1 điểm). Đây là con số cần phải lưu ý về khả năng viết chính tả của

học sinh lớp 4. Nghe viết là hình thức chính tả đặc trưng của chính tả tiếng Việt vì chữ viết tiếng Việt là chữ viết ghi âm. Muốn nghe viết được bài chính tả học sinh phải có năng lực chuyển ngôn ngữ âm thanh thành ngôn ngữ viết, phải nhớ mặt chữ và các quy tắc chính tả tiếng Việt. Bên cạnh đó, để viết đúng chính tả học sinh cần phải hiểu nội dung của tiếng từ câu của bài viết vì chính tả tiếng Việt là chính tả ngữ nghĩa. Xét trên toàn mẫu nghiên cứu, phần lớn học sinh (trên 80%) mắc phải lỗi viết hoa. Căn cứ Quyết định về việc ban hành quy định tạm thời về viết hoa tên riêng trong SGK (Số: 07/2003/QĐ-BGD&ĐT), thì học sinh phải viết hoa chữ cái đầu của âm tiết đầu tiên và các âm tiết đầu của các bộ phận tạo thành tên riêng của tên cơ quan, tổ chức, đoàn thể, nhưng khi viết cụm từ “Đại học Luân Đôn” thì có đến 83.5% học sinh không viết hoa từ “Đại học”, một số ít các em không viết hoa cả từ “Luân Đôn”. Các lỗi chính tả còn lại học sinh thường hay mắc phải là lỗi sai dấu (dấu hỏi – dấu ngã trong từ “bộ não”); lỗi sai vần (vần ưu/u trong các từ “nghiên cứu, cù”, vần ang/ an trong từ “phản ứng”, vần ac/at trong từ “chính xác”, vần âc/ ât trong từ “bất ngờ, bật lên”...); lỗi sai âm đầu (âm x/s trong từ “chính xác”, âm ng/ ngh trong từ “thí nghiệm”...). Một số em mắc phải lỗi viết thiếu từ, riêng có 2 học sinh viết thiếu từ 2 – 3 câu trong cả đoạn văn dù các em có cùng một khoảng thời gian để viết như các bạn khác. Chứng tỏ tốc độ viết của các em này rất chậm. Trong 3 học sinh rơi vào mức điểm thấp nhất, có một em viết sai chính tả rất nhiều (18 lỗi trong cả đoạn văn). Ở lớp học học sinh này viết chính tả kém nhất lớp, thậm chí là nhất khối. Khoảng 27% các em có chữ viết cầu thả, khó đọc, trình bày bài chính tả không cân đối và sạch sẽ. Nếu các em không rèn luyện và chỉnh sửa thói quen này ngay từ cấp Tiểu học, kết quả và thành tích học tập tất cả các môn học sẽ bị ảnh hưởng rất nhiều.

Nhìn chung, khả năng viết của các em học sinh lớp 4 là tương đối tốt, đa số đạt mức cao. Các em thường mắc phải một số lỗi chính tả do hạn chế về vốn từ và do chưa thuộc các quy tắc chính tả Tiếng Việt.



Biểu đồ 2.4: Mức độ khả năng nghe viết của học sinh lớp 4 ở hai trường tiểu học Phạm Ngũ Lão và Trần Quang Diệu

Bảng 2.15: Khả năng đọc thành tiếng của học sinh lớp 4

Mức điểm	Số lượng	Tỉ lệ	Điểm trung bình	Điểm số cao nhất	Điểm số thấp nhất	Độ lệch chuẩn
Rất thấp	0	0%	3.9438	10	5	0.48031
Thấp	0	0%				
Trung bình	36	14.5%				
Khá	191	76.7%				
Cao	22	8.8%				
Tổng	249	100%				

Điểm trung bình của khả năng đọc thành tiếng của học sinh lớp 4 là 3.9438 được xếp vào mức khá. Số học sinh đạt mức điểm này chiếm tỉ lệ cao nhất là 76.7%, trong đó có 53.9% học sinh đạt điểm 8 và 46.1% học sinh đạt điểm 7. Số học sinh đạt mức điểm cao

chiếm tỉ lệ khá nhỏ là 8.8%, trong đó chỉ có duy nhất 1 học sinh đạt điểm tối đa (10 điểm). Có 14.4% học sinh đạt mức điểm trung bình, trong đó có 11.1% học sinh đạt mức điểm thấp nhất là 5 điểm. Nếu xét trên toàn mẫu, tỉ lệ này là 1.6%. Không có học sinh nào có điểm số rơi vào mức thấp và rất thấp.

Nhìn chung, khả năng đọc thành tiếng của học sinh lớp 4 ở hai trường tiểu học Trần Quang Diệu và Phạm Ngũ Lão thuộc mức cao vì việc hình thành khả năng đọc cho học sinh là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của chương trình Tiếng Việt Tiểu học, tập đọc cũng trở thành một phân môn riêng của Tiếng Việt Tiểu học ngay từ lớp 1. Các bài tập đọc là nguồn ngữ liệu sinh động giúp học sinh giúp học sinh tiếp xúc với vẻ đẹp tiếng Việt trong hàng tram tình huống giao tiếp khác nhau, từ đó học cách dùng tiếng Việt sao cho chính xác, tinh tế, biểu cảm. Các bài tập đọc cũng trở thành nguyên liệu cho các môn học khác, học sinh được mở rộng vốn hiểu biết về cuộc sống của mình thông qua các bài tập đọc gắn liền với những chủ điểm khác nhau (gia đình, bạn bè, cây cối, đất nước...). Chính vì vậy, việc rèn luyện để phát triển khả năng đọc nói chung và kỹ năng đọc nói riêng rất được chú trọng ngay từ giai đoạn đầu của lứa tuổi tiểu học. Đến năm học lớp 4, học sinh đã phát triển khả năng đọc ở mức cao, thậm chí rất cao. Tuy nhiên, do đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi, sự tự giác trong học tập của học sinh tiểu học chưa cao, độ tập trung chú ý trong khi học còn thấp, trình độ đọc còn yếu, các em chủ yếu mắc phải những lỗi đọc sau đây:

- Về ngắt nghỉ hơi: gần 90% học sinh còn ngắt nghỉ hơi chưa đúng trong bài tập đọc. Phần nhiều các em đã biết chú ý đến việc ngắt nghỉ hơi khi gặp dấu chấm, dấu phẩy nhưng đối với các câu văn dài có cấu trúc ngữ pháp phức tạp, học sinh thường mắc lỗi ngắt giọng để lấy hơi một cách tùy tiện giữa các cụm từ do các em chưa nắm được quan hệ ngữ pháp của các thành phần câu. Dẫn đến giọng đọc của các em còn đứt quãng, chưa rành mạch, còn ấp úng, nhát gừng như chưa thật thông hiểu văn bản.

- Về tốc độ đọc: thời gian đọc trung bình bài đọc có 127 tiếng của học sinh lớp 4 là 52.7 giây, thời gian đọc nhanh nhất là 35 giây, thời gian đọc chậm nhất là 87 giây. Như vậy, đa số học sinh đảm bảo được yêu cầu cơ bản về tốc độ đọc của học sinh lớp 4 (120 tiếng/phút). Dù vậy vẫn có 8.8% học sinh không đạt yêu cầu, các em có tốc độ đọc không đều, khi nhanh, khi chậm và còn ngắt ngứ đọc từng từ.

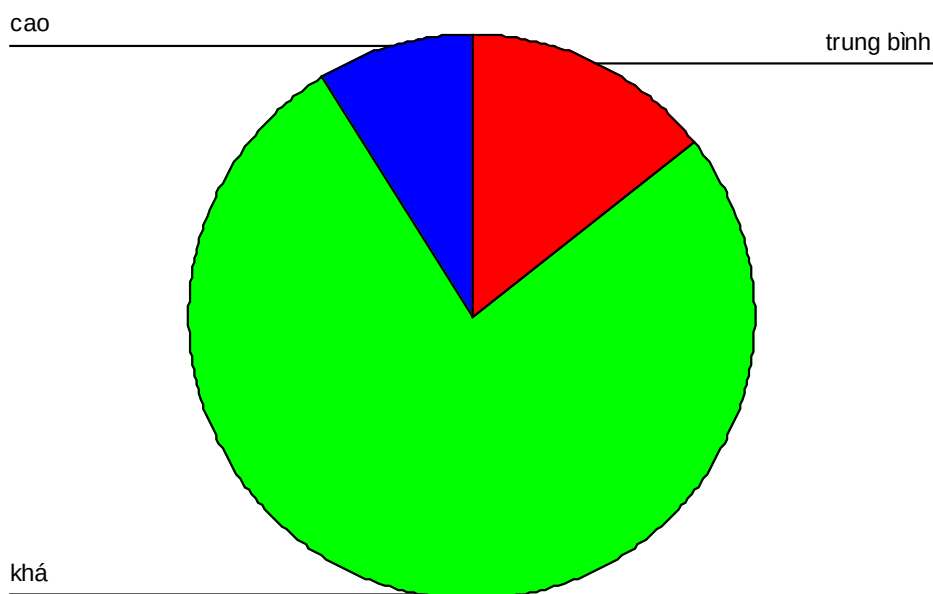
- Giọng đọc: hầu hết các em đạt mức điểm cao và rất cao có giọng đọc rõ ràng, đỉnh đạc. Một số em có thói quen đọc thiếu ý thức, đọc ê a, kéo dài hoặc liên thoảng, vội vã, hấp tấp hoặc đọc lí nhí.

- Đọc đúng: đa số các em phát âm đúng chuẩn, đọc giải được bộ ký tự - âm thanh đúng. Một số em đọc sai ở những lỗi sau đây:

- ✓ Sai âm đầu: lỗi âm “r/d/g” (“rất” đọc thành “gắt, dất”; lỗi âm “tr/ch” (“trong” đọc thành “chong”), lỗi âm “t/ th” (“thè” đọc thành “hè”, “thùng” đọc thành “hùng”); 1 em ngọng âm t/c, 1 em mắc lỗi phương ngữ l/n
- ✓ Sai vần: lỗi vần “ư/ ươi” (“lười” đọc thành “lữ”), lỗi vần “in/inh” (“kín” đọc thành “kính”), nhiều em đọc sai từ láy “tóp tép” thành “tép tép” hoặc “tóm tém”, hoặc đọc theo tiếng địa phương (“bâu” đọc thành “bu”)
- ✓ Sai dấu: chỉ có duy nhất một em ngọng dấu hỏi, dấu ngã với dấu nặng (“lười” đọc thành “lươi”, “đũa” đọc thành “đũa”, “tổ” đọc thành “tộ”...)
- ✓ Đọc theo quán tính: một số em đọc nhưng ko tri giác văn bản tốt, đọc theo vốn từ đã có trong kinh nghiệm của mình. Chẳng hạn, cụm từ “chỉ có lợi, không có rang” các em đọc thành “chỉ có lợi, không có hại” hoặc cụm từ “đọc thủng tổ kiến” các em đọc thành “đọc lủng tổ kiến”
- ✓ Đọc không đủ từ: học sinh thiếu hoặc thêm từ, nhất là cụm từ “ăm kỳ hết mới thôi”

- Đọc diễn cảm: đây là lỗi mà các em mắc phải nhiều nhất. Chỉ có 8.8% các em ở mức điểm rất cao mới thể hiện được yếu tố diễn cảm khi đọc. Trong số đó, có tới 95.5% học sinh có giọng đọc chưa thể hiện rõ tính biểu cảm, còn lại chỉ có duy nhất 1 em đọc biểu cảm rất tốt, nhấn giọng ở trọng âm, đúng theo ngữ câu. Số học sinh còn lại đọc chưa đúng theo ngữ câu, chưa biết nhấn mạnh vào từ trọng tâm, giọng đọc đều đều, ngang và không có cảm xúc. Theo các giáo viên giàu kinh nghiệm, tiêu chí đọc diễn cảm là tiêu chí nhằm phân loại học sinh có khả năng đọc giỏi hay không.

Nhìn chung, khả năng đọc thành tiếng của học sinh được xếp vào loại khá vì đa số các em chưa rèn luyện được kỹ năng đọc diễn cảm nhằm truyền đạt nội dung văn bản một cách sâu sắc và giàu cảm xúc.



Biểu đồ 2.5: Mức độ khả năng đọc thành tiếng của học sinh lớp 4 ở hai trường tiểu học Phạm Ngũ Lão và Trần Quang Diệu

Bảng 2.16: Khả năng tái hiện đề toán có lời văn của học sinh lớp 4

Mức điểm	Số lượng	Tỉ lệ	Điểm trung bình	Điểm số cao nhất	Điểm số thấp nhất	Độ lệch chuẩn
Rất thấp	0	0%	4.7992	3	7	0.54610
Thấp	0	0%				
Trung bình	17	6.8%				
Khá	16	6.4%				
Cao	216	86.7%				
Tổng	249	100%				

Điểm trung bình của khả năng tái hiện đề toán có lời văn của học sinh lớp 4 là 4.7992, xếp vào loại cao khi dựa vào bảng phân chia mức điểm. Số học sinh đạt mức điểm rất cao chiếm tỉ lệ cao nhất là 86.7%, trong số đó chỉ có 19.4% học sinh đạt điểm số cao nhất là 7

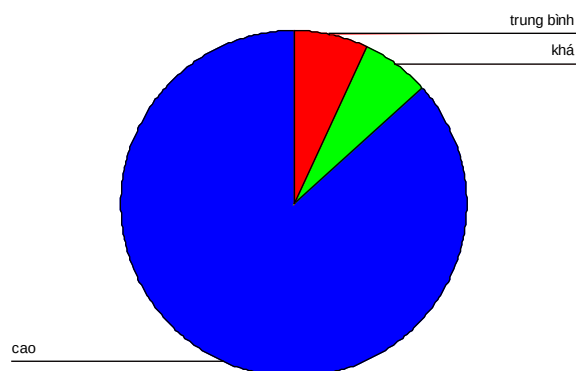
điểm. Dù điểm trung bình của toàn mẫu nghiên cứu thuộc mức cao nhưng chỉ có 6.4% học sinh đạt điểm số ở mức này. Có 6.8% học sinh rơi vào mức trung bình trong đó có 17.6% học sinh đạt điểm số thấp nhất là 3 điểm. Như vậy, tỉ lệ học sinh đạt điểm số cao nhất và điểm số thấp nhất gần bằng nhau. Không có học sinh nào có khả năng tái hiện đề toán có lời văn ở mức thấp và rất thấp.

Với yêu cầu: “*Em hãy đọc kỹ đề toán và trả lời câu hỏi: Đề bài cho gì? Đề bài cho gì?*” khi thực hiện dạng bài tập này thì chỉ sau một lần hướng dẫn duy nhất thì học sinh đã thực hiện bài toán này nhanh chóng và đồng loạt. Chỉ lác đác vài em hỏi lại giáo viên là câu trả lời mà các em đã viết trong phiếu trắc nghiệm có đúng hay sai? Dạng bài tập này đã trở thành một kỹ năng quan trọng khi phân tích đề toán mà giáo viên hướng dẫn cho học sinh trong quá trình đọc hiểu đề toán để xác định được cái đã cho (các dữ kiện, điều kiện của đề toán) và cái cần tìm (ẩn số). Vì mang tính chất định hướng để xác định dạng toán và các bước giải tiếp theo nên giáo viên đã rèn luyện kỹ năng này cho học sinh một cách thuần thục. Tuy nhiên học sinh vẫn còn hạn chế trong việc dùng ngôn ngữ ngắn gọn để tái hiện đề toán có lời văn. Các em chưa biết rút gọn, lọc những dữ liệu quan trọng của bài toán. Ở những học sinh rơi vào mức điểm trung bình, phần lớn các em bị “đính bẫy” của đề toán khi dữ kiện của phần đề toán cho được lồng ghép vào phần cuối của câu hỏi của đề toán. Cụ thể như sau:

Với đề toán: “*Lớp 4A có 35 học sinh, lớp 4B có 33 học sinh cùng tham gia trồng cây. Lớp 4A trồng được nhiều hơn lớp 4B 10 cây. Hỏi mỗi lớp trồng được bao nhiêu cây biết rằng mỗi học sinh đều trồng được số cây như nhau?*” Yêu cầu học sinh đọc kỹ đề toán và trả lời hai câu hỏi: “*Bài toán cho biết gì?*” và “*Bài toán hỏi gì?*”

Đa số các em trả lời câu hỏi bài toán cho biết: *Lớp 4A có 35 học sinh, lớp 4B có 33 học sinh cùng tham gia trồng cây. Lớp 4A trồng được nhiều hơn lớp 4B 10 cây* và bài toán hỏi: *Hỏi mỗi lớp trồng được bao nhiêu cây biết rằng mỗi học sinh đều trồng được số cây như nhau?*

Có thể nói, đa số các em học sinh lớp 4 có khả năng tái hiện đề toán có lời văn ở mức cao. Một số học sinh đã không phát hiện bản chất các yếu tố ẩn, yếu tố không tường minh trong đề toán. Sai lầm này ảnh hưởng cho việc thông hiểu đề toán, gây ra những khó khăn cho các bước tiếp theo trong quá trình giải toán. Qua đó ta thấy được tầm quan trọng của việc xác định các yếu tố của bài toán – thao tác cơ bản đầu tiên sau khi học sinh đọc qua đề toán được trình bày dưới dạng lời văn.



Biểu đồ 2.6: Mức độ khả năng tái hiện đề toán có lời văn của học sinh

2.2.1.4. So sánh khả năng diễn đạt ngôn ngữ của học sinh lớp 4 trên phương diện giới tính

Bảng 2.17: So sánh khả năng diễn đạt ngôn ngữ của học sinh lớp 4 trên phương diện giới tính theo điểm trung bình

Nội dung		Điểm trung bình		Sig
		Nam	Nữ	
Khả năng diễn đạt ngôn ngữ	Khả năng nghe - viết	4.7080	4.8036	0.266
	Khả năng đọc thành tiếng	3.8905	4.0089	0.053
	Khả năng tái hiện đề toán có lời văn	4.7445	4.8661	0.071

Bảng 2.18: So sánh khả năng diễn đạt ngôn ngữ của học sinh lớp 4 trên phương diện giới tính theo tỉ lệ

	Giới tính	Mức điểm					
		Rất thấp	Thấp	Trung bình	Khá	Cao	Tổng
KN nghe viết	Nam	2 (1.5%)	1 (0.7%)	4 (2.9%)	21 (15.3%)	109 (79.6%)	137 (100%)
	Nữ	2 (1.8%)	0 (0%)	2 (1.8%)	10 (8.9%)	98 (87.5%)	112 (100%)
KN đọc thành	Nam	0 (0%)	0 (0%)	22 (16.1%)	108 (78.8%)	7 (5.1%)	137 (100%)

tiếng	Nữ	0 (0%)	0 (0%)	14 (12.5%)	83 (74.1%)	15 (13.4%)	112 (100%)
KNTH đề toán có lời văn	Nam	0 (0%)	0 (0%)	13 (9.5%)	9 (6.6%)	115 (83.9%)	137 (100%)
	Nữ	0 (0%)	0 (0%)	4 (3.6%)	7 (6.3%)	101 (90.2%)	112 (100%)

Khi so sánh các yếu tố của khả năng diễn đạt ngôn ngữ của học sinh lớp 4 trên phương diện giới tính, ta thấy điểm trung bình của khả năng nghe – viết chính tả, khả năng đọc thành tiếng, khả năng tái hiện đề toán có lời văn của nhóm học sinh nữ luôn cao hơn so với nhóm học sinh nam nhưng khoảng cách chênh lệch điểm trung bình của hai nhóm là không lớn lắm. Khi so sánh 3 khả năng trên theo tỉ lệ học sinh giữa hai nhóm nam và nữ, ta thấy tỉ lệ học sinh nam ở mức cao luôn thấp hơn tỉ lệ học sinh nữ ở mức này. Điều này thể hiện, khả năng diễn đạt ngôn ngữ của nhóm học sinh nữ tốt hơn nhóm học sinh nam.

Nhìn chung, khả năng ngôn ngữ của nhóm học sinh nữ tốt hơn nhóm học sinh nam, nhưng khoảng cách chênh lệch không lớn lắm và không có sự khác biệt về thống kê khi so sánh khả năng ngôn ngữ của học sinh lớp 4 trên phương diện giới tính.

2.2.2. Thực trạng việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4

2.2.2.1. Thực trạng việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4

Bảng 2.19: Thực trạng việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4

Mức điểm	Số lượng	Tỉ lệ	Điểm trung bình	Điểm số cao nhất	Điểm số thấp nhất
Rất thấp	0	0%	4.5060	40	12.5
Thấp	5	2%			
Trung bình	13	5.2%			
Khá	82	32.9%			
Cao	149	59.8%			

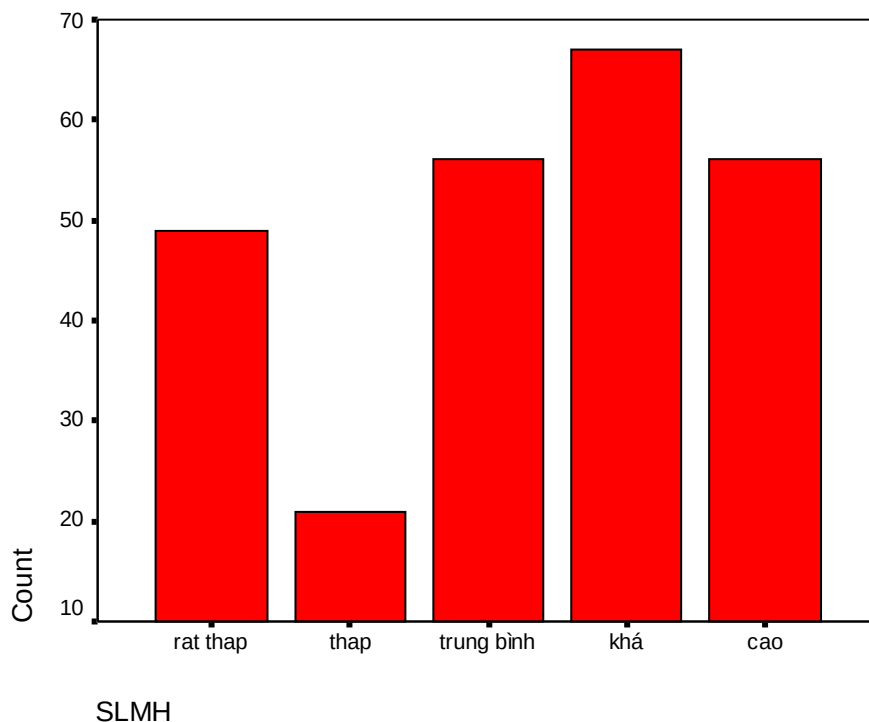
Tổng	249	100%			
-------------	-----	------	--	--	--

Quá trình giải bài toán có lời văn của mỗi học sinh đều bị chi phối bởi phương pháp nhận thức khoa học tự nhiên bao gồm các yếu tố như: hiểu vấn đề, biểu đạt nó một cách chính xác, tìm giới hạn giữa vấn đề đã xác định với các vấn đề khác, nghiên cứu tất cả các yếu tố liên quan đến vấn đề đó, vạch kế hoạch tìm tòi phương pháp giải quyết vấn đề, xây dựng giả thuyết và kết luận, lựa chọn phương án giải quyết tối ưu, mở rộng kết quả sang những tình huống tương tự. Căn cứ vào thang xếp loại mức điểm, chúng ta nhận thấy điểm số của quá trình giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4 đạt vào loại rất cao với điểm trung bình đạt 4.5060 trên toàn mẫu nghiên cứu. Trong đó có 2% học sinh đạt mức thấp, 5.2% học sinh đạt mức trung bình, 32.9% học sinh đạt mức khá và chiếm tỉ lệ cao nhất là tỉ lệ học sinh đạt mức cao (59.8%). Có 12.4% học sinh đạt điểm số tối đa là 40 điểm và số học sinh đạt mức điểm thấp nhất là 12.5 điểm chiếm tỉ lệ rất nhỏ. Như vậy, sự phân bố điểm số trong quá trình giải toán có lời văn không đồng đều. cụ thể như sau:

- Đối với bài tập có tính chất dự đoán, suy luận để xác định dạng toán

Dựa vào thang điểm 10, điểm trung bình của dạng bài tập này xét trên toàn mẫu nghiên cứu là 5.6024 xếp vào loại trung bình. Có 49.4% học sinh đạt ở mức cao và rất cao (7.5 -10 điểm), trong đó số học sinh ở mức cao nhiều hơn số học sinh ở mức rất cao là 11 học sinh, chiếm tỉ lệ 4.4%. Trong khi đó, có 50.6% học sinh đạt ở mức trung bình, thấp và rất thấp (0-5 điểm) khi làm bài tập có tính chất dự đoán và suy luận để xác định dạng toán. Đây là con số rất cần được quan tâm và bàn luận. Tỉ lệ học sinh rơi vào mức điểm trung bình, thấp và rất thấp khi làm dạng bài tập này là cao hơn nhiều so với kết quả của những dạng bài tập khác. Có 22.5% học sinh đạt mức điểm cao nhất (10 điểm) nhưng bên cạnh đó cũng có 19.7% học sinh đạt số điểm thấp nhất (0 điểm). Khoảng cách giữa hai tỉ lệ này khá gần nhau. Số học sinh rơi vào mức điểm thấp và rất thấp chiếm tỉ lệ 28.1%. Nguyên nhân là do học sinh thường không chú ý đến những dữ kiện đề toán cho như “*có tất cả*”, “*A và B*”, “*tổng số*”, “*nhiều hơn*”, “*ít hơn*”, “*hiệu số*”, “*A bằng mấy phần B*”, “*A gấp mấy lần B*”... để suy ra dữ kiện nào là tổng, dữ kiện nào là hiệu, dữ kiện nào là tỉ số, từ đó có cơ sở để xác định dạng toán. Các học sinh này thường tỏ ra lúng túng khi vận dụng kiến thức đã học vào những đề toán khác nhau. Khả năng hiểu ngôn ngữ toán học, khả năng “*ký mã*”, “*giải*

mã”...còn hạn chế của học sinh làm cho quá trình tư duy giải quyết yêu cầu bài tập không đạt hiệu quả thật sự.



Biểu đồ 2.7: Tỷ lệ giải bài tập có tính chất suy luận của học sinh lớp 4

- Đối với dạng bài tập đặt lời giải cho phép tính

Đây là dạng bài tập yêu cầu các em phải đặt những lời giải tương ứng với các phép tính đã cho sẵn. Điểm trung bình của dạng bài tập này xét trên toàn mẫu nghiên cứu là 9.2008. Trong đó, có 81.1% học sinh đạt điểm số tối đa khi thực hiện bài tập này. Nhìn chung các em đã thực hiện khá tốt dạng bài tập này, các lời giải phù hợp với phép tính và đáp ứng được yêu cầu bài tập. Xét về mặt diễn đạt và cấu trúc ngữ pháp, không có một khuôn mẫu bắt buộc nào khi học sinh đặt lời giải cho các phép tính trong bài toán có lời văn, học sinh có thể diễn đạt lời giải của mình theo nhiều cách khác nhau sao cho lời giải được rõ ràng, đủ ý, không viết sai chính tả. Thông thường, học sinh hay dựa vào câu hỏi, bỏ từ “hỏi”, từ “bao nhiêu”, thêm từ “số” vào đầu câu, từ “là” vào cuối câu để tạo thành một lời giải. Chẳng hạn như với đề toán:

“Hai lớp 4A và 4B có tất cả 75 học sinh. Số học sinh lớp 4A nhiều hơn số học sinh lớp 4B là 7 em. Hỏi mỗi lớp có bao nhiêu học sinh?”

Một số lời giải đúng mà học sinh đã thể hiện như sau

- ✓ *Lớp 4A có số học sinh là*
- ✓ *Lớp 4B có số học sinh là*
- ✓ *Số học sinh lớp 4A là*
- ✓ *Số học sinh lớp 4B là*

Thế nhưng vẫn có 4.8% học sinh đạt mức điểm thấp và rất thấp (0 – 4 điểm). Đặc biệt là có 0.8% học sinh bị điểm 0, mức điểm liệt trong thang điểm 10. Tỷ lệ này dù thấp nhưng cũng là con số gây sự chú ý đối với người nghiên cứu do việc đặt lời giải cho phép tính trong bài toán có lời văn đã trở thành một kỹ năng được chú trọng rèn luyện từ năm học lớp một. Nguyên nhân do các em đặt lời giải của bài toán chưa đúng với câu hỏi của bài toán, không phù hợp với phép tính; hoặc do các em không phân tích kỹ đề toán dẫn đến việc xác định sai số lớn, số bé ở các dạng toán “*Tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó, tìm hai số khi biết tổng (hiệu) và tỉ của hai số đó*”; hay là do các em đặt lời giải quá sơ sài, thiếu ý. Ví dụ với đề toán trên, một số lời giải quá vắn tắt, không đủ ý như sau:

- ✓ *4A hoặc lớp 4A*
- ✓ *4B hoặc lớp 4B*

Hoặc với đề toán: “*Một sợi dây dài 28m được cắt thành hai đoạn, đoạn thứ nhất dài gấp 3 lần đoạn thứ hai. Hỏi mỗi đoạn dài bao nhiêu mét?*”

Một số lời giải sai mà học sinh đã thể hiện:

- ✓ *Lời giải “Đoạn thứ hai dài là” / “Giá trị của một phần” ứng với phép tính: $28:4 \times 3 = 21$ (m)*
- ✓ *Lời giải “Đoạn thứ nhất dài là” ứng với phép tính: $28:4 \times 1 = 7$ (m)*

Mặc dù khi giáo viên kiểm tra lại, học sinh vẫn trả lời được là: “*Đoạn thứ nhất dài hơn đoạn thứ hai*”

Nhìn chung, đa số học sinh biết cách đặt lời giải phù hợp với phép tính trong đề toán có lời văn. Mặt khác, vẫn còn tỉ lệ nhỏ học sinh chưa đáp ứng được yêu cầu của dạng bài tập này, các lời giải chưa rõ ràng, súc tích và ngắn gọn quá mức đến độ tối nghĩa cho thấy sự yếu kém về năng lực ngôn ngữ toán học, không biết lựa chọn ngôn ngữ diễn đạt của học sinh

- Đối với dạng bài tập đặt câu hỏi cho sơ đồ tóm tắt cho sẵn rồi giải bài toán.

Học sinh đạt điểm trung bình khi thực hiện dạng toán này là 8.8755, đạt mức rất cao. Số học sinh đạt mức cao và rất cao chiếm tỉ lệ 88.7%, trong đó có 53.8% học sinh đạt điểm số tối đa là 10 điểm. Có 11.2% học sinh đạt mức điểm trung bình, thấp và rất thấp, trong đó

có 0.4% học sinh đạt điểm số thấp nhất là 1.25 điểm. Đa số các em trả lời đúng (77.5%) cho yêu cầu đặt câu hỏi cho sơ đồ. Nội dung câu hỏi rõ ràng, súc tích, dễ hiểu. Số còn lại các em đặt câu hỏi không đủ ý, hoặc đặt luôn cả đề bài, hoặc bỏ trống. Ở yêu cầu dựa vào sơ đồ để giải bài toán, đầu tiên học sinh cần phải nhận dạng được loại bài toán từ sơ đồ cho sẵn, sau đó mới tiến hành giải bài toán. Để nhận dạng đúng sơ đồ đó là dạng toán gì? “*Tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó*” hay “*tìm hai số khi biết tổng (hiệu) và tỉ của hai số đó*”? nhất thiết học sinh cần có những mô hình, biểu tượng về sơ đồ tóm tắt của các dạng toán trên, dựa vào tư duy trực quan sơ đồ, các em cần phải nhận lại hình ảnh của các sơ đồ đó để xác định chính xác dạng toán. Sau đó, các em mới tiến hành giải bài toán. Ở bước giải bài toán đòi hỏi học sinh phải có kỹ năng phân tích- tổng hợp, diễn đạt ngôn ngữ toán học và ngôn ngữ tự nhiên và yêu cầu học sinh cần cẩn thận, kiểm tra lại khi thực hiện các bước giải.

- Đối với dạng bài tập dựa vào đề toán, tóm tắt đề toán rồi giải

Học sinh đạt điểm trung bình khi thực hiện dạng toán này là 9.1596, đạt mức rất cao. Số học sinh đạt mức cao và rất cao chiếm tỉ lệ 87.9%, trong đó có 60.2% học sinh đạt điểm số tối đa là 10 điểm. Có 12.1% học sinh đạt mức điểm trung bình, thấp và rất thấp, trong đó có 0.4% học sinh đạt điểm số thấp nhất là 1 điểm.

Dựa vào kết quả trên phiếu bài tập, chúng ta nhận thấy đối với nhóm học sinh rơi vào mức điểm từ trung bình đến rất thấp ở dạng bài tập đặt câu hỏi cho sơ đồ tóm tắt cho sẵn rồi giải bài toán và dạng bài tập dựa vào đề toán, tóm tắt đề toán rồi giải, các em gặp một số hạn chế trong việc đọc hiểu đề toán, nhận dạng đề toán, tóm tắt đề toán bằng sơ đồ ký hiệu, xác định đúng đắn các lời giải và phép tính cần thực hiện, đặt lời giải cho phép tính và ghi đơn vị tương ứng kèm theo các đáp số. Đối với yêu cầu tóm tắt đề toán dù không áp đặt các em dùng sơ đồ đoạn thẳng nhưng 100% học sinh dùng kỹ năng này (do các em được hướng dẫn và rèn luyện thường xuyên trên lớp học) nhưng các em cũng bộc lộ những hạn chế nhất định như vẽ sai tỉ lệ đoạn thẳng. Việc tóm tắt chính xác đề toán có lời văn là yêu cầu đầu tiên của quá trình giải bài toán có lời văn và nó giúp học sinh định hướng rõ ràng ở bước giải toán.

Khi giải bài toán, đa phần học sinh thực hiện phép tính tương đối đạt yêu cầu nhưng lại thường ghi thiếu hoặc ghi sai đơn vị đi kèm các con số cụ thể. Một số sai sót của học sinh rơi vào các nhóm sau đây: không nắm vững phương pháp giải bài toán điển hình, cụ thể là dạng toán “*Tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó, tìm hai số khi biết tổng (hiệu)*”

và tỉ của hai số đó”; không nắm vững công thức, quy tắc, tính chất toán học; không thấy được mối quan hệ giữa các yếu tố toán học; tính toán nhầm lẫn; diễn đạt, trình bày kém.

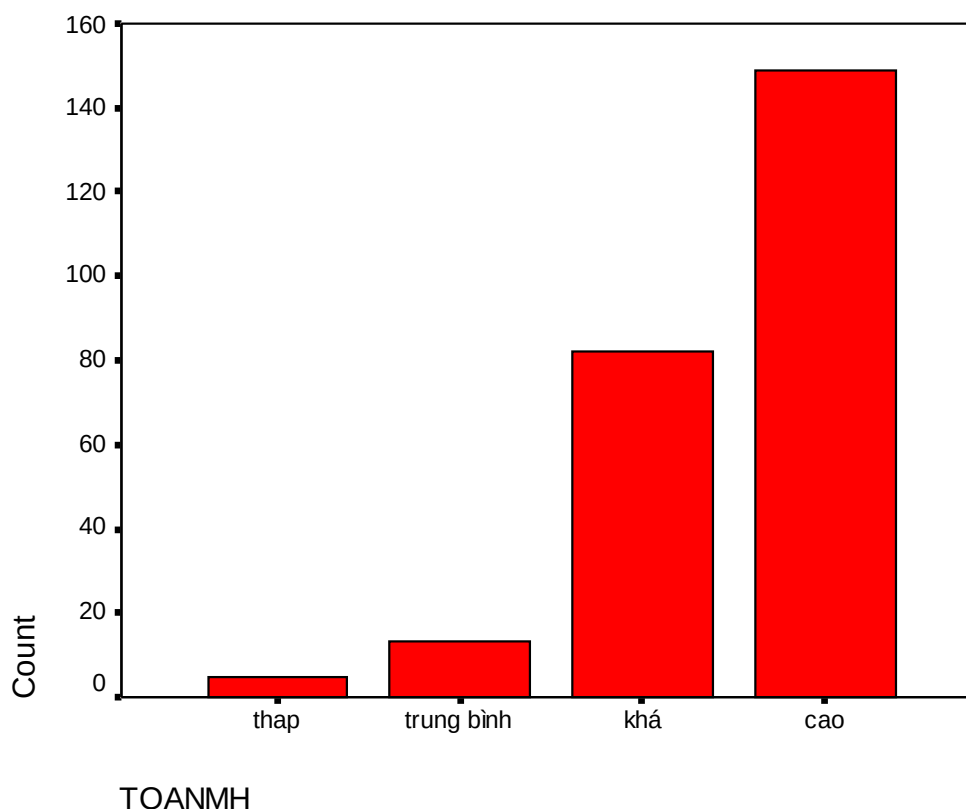
Từ những phân tích trên, có thể đưa ra một vài nhận xét về việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4 như sau:

- Khả năng phán đoán, suy luận của học sinh khi dựa vào đề toán để xác định được dạng toán còn bị hạn chế và khả năng nhận biết, đọc hiểu ngôn ngữ toán học chưa thực sự nhạy bén và logic.

- Sự phát triển tư duy trực quan hình ảnh và tư duy trực quan sơ đồ đã hỗ trợ học sinh giải bài toán có lời văn thông qua sơ đồ tóm tắt một cách hiệu quả. Tuy nhiên quá trình tư duy dựa trên mô hình sơ đồ ở một số học sinh còn ở mức thấp có thể do học sinh chưa khắc sâu hình ảnh của mô hình sơ đồ tóm tắt của các dạng toán điển hình, hoặc do học sinh chưa hiểu đầy đủ bản chất của việc tóm tắt bài toán bằng sơ đồ đoạn thẳng.

- Học sinh còn chưa thuần thục và còn sai sót khi tiến hành các thao tác phân tích, so sánh, khái quát, tổng hợp, lên kế hoạch giải bài toán bằng các hành động cụ thể... của quá trình tâm lý – nhận thức. Bản chất của việc diễn giải ngôn ngữ ký hiệu (tóm tắt) thành câu hỏi của đề toán và ngược lại, tóm tắt đề toán bằng ngôn ngữ ký hiệu chính là mối quan hệ thuận nghịch trong hoạt động nhận thức của học sinh. Tuy nhiên, việc thực hiện quá trình ký mã và giải mã ngôn ngữ toán học khi giải bài toán có lời văn của học sinh còn gặp nhiều khó khăn do học sinh bị phân tán chú ý vào các yếu tố “bẫy”, yếu tố phụ trong đề toán mà quên mất điểm chính, điểm mấu chốt mà đề toán yêu cầu thực hiện

Trong quá trình giải bài toán có lời văn, học sinh còn mắc một số sai sót cơ bản sau đây: không nắm vững phương pháp giải bài toán điển hình, cụ thể là dạng toán; không nắm vững công thức, quy tắc, tính chất toán học; không thấy được mối quan hệ giữa các yếu tố toán học; tính toán nhầm lẫn; diễn đạt, trình bày kém. Những sai sót này có liên quan đến sự phát triển tư duy logic toán học và tư duy ngôn ngữ của học sinh.



Biểu đồ 2.8: Tỷ lệ việc giải toán có lời văn nói chung của học sinh lớp 4

2.2.2.2. So sánh thực trạng việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4 trên phương diện giới tính

Bảng 2.20: So sánh thực trạng việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4 trên phương diện giới tính

Mức độ	Giới tính						Sig.
	Nam			Nữ			
	Số lượng	Tỉ lệ	Điểm trung bình	Số lượng	Tỉ lệ	Điểm trung bình	
Rất thấp	0	0%	4.4891	0	0%	4.5268	0.669
Thấp	2	1.5%		3	2.7%		
Trung bình	9	6.6%		4	3.6%		
Khá	46	33.6%		36	32.1%		
Cao	80	58.4%		69	61.6%		
Tổng	137	100%		112	100%		

Xét trên phương diện giới tính, ta thấy mức độ chênh lệch về việc giải bài toán có lời văn giữa nam và nữ như sau:

Nếu xét trên các mức điểm, ta thấy tỉ lệ học sinh nam cao hơn tỉ lệ học sinh nữ đạt mức điểm cao và rất cao (50.6% học sinh nam 42.2% học sinh nữ). Ngược lại, ở mức điểm thấp, tỉ lệ học sinh nữ lại cao hơn tỉ lệ học sinh nam (1.2% học sinh nữ và 0.8% học sinh nam). Tuy nhiên khoảng chênh lệch giữa hai tỉ lệ này là không đáng kể, hay có thể nói là tương đồng nhau ở mức điểm này

Nếu xét trên điểm trung bình của phiếu bài tập, ta thấy điểm trung bình của nhóm nam thấp hơn điểm trung bình của nhóm nữ (4.4891 và 4.5268); đồng thời cũng thấp hơn điểm trung bình toàn mẫu (4.4891 và 4.5060). Nhưng sự cách biệt về mặt điểm số giữa hai nhóm nam và nữ không lớn lắm. Điểm trung bình của nhóm nữ cao hơn điểm trung bình toàn mẫu (4.5268 và 4.5060)

Kết hợp sự khác biệt giữa tỉ lệ học sinh nam và nữ khi xét trên các mức điểm và điểm trung bình của từng nhóm, ta có thể nhận thấy, mặc dù tỉ lệ học sinh rơi vào mức điểm cao và rất cao thấp hơn nhóm học sinh nam nhưng điểm số của từng em nữ khi làm bài tập lại cao hơn các em nam do các em nữ thường tỉ mỉ, chu đáo, cẩn thận, trình bày kết quả rõ ràng hơn nam sinh khi làm bài tập nên đạt mức điểm số cao hơn. Tuy nhiên, không có sự khác biệt ý nghĩa về mặt thống kê khi so sánh giữa nam và nữ (sig. 0.669).

2.2.3. Ảnh hưởng của khả năng ngôn ngữ lên việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4

2.2.3.1. Ảnh hưởng của khả năng tiếp nhận ngôn ngữ lên việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4

Bảng 2.21: Tương quan giữa khả năng tiếp nhận ngôn ngữ với việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4

Khả năng tiếp nhận ngôn ngữ		Việc giải toán có lời văn					r	Sig.
		Thấp	Trung bình	Khá	Cao	Tổng		
Khả năng đọc hiểu câu văn	Trung bình	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.2%)	0 (0%)	1 (1.2%)	.186(**)	.003
	Khá	0 (0%)	3 (23.1%)	20 (24.4%)	12 (8.1%)	35 (14.1%)		
	Cao	5 (100%)	9 (69.2%)	62 (75.6%)	137 (91.9%)	213 (85.5%)		
	Tổng	5 (100%)	13 (100%)	82 (100%)	149 (100%)	249 (100%)		
Khả năng đọc hiểu đề	Thấp	0 (0%)	1 (7.7%)	1 (1.2%)	0 (0%)	2 (0.8%)	.282(**)	.000
	Trung bình	0 (0%)	3 (23.1%)	3 (3.7%)	5 (3.4%)	11 (4.4%)		

toán có lời văn	Khá	2 (40.0%)	6 (46.2%)	29 (35.4%)	26 (17.4%)	63 (25.3%)		
	Cao	3 (60%)	3 (23.1%)	49 (59.8%)	118 (79.2%)	173 (69.5%)		
	Tổng	5 (100%)	13 (100%)	82 (100%)	149 (100%)	249 (100%)		
Khả năng nghe hiểu	Trung bình	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.2%)	0 (0%)	1 (0.4%)	.136(*)	.032
	Khá	3 (60%)	5 (38.5%)	21 (26.5%)	33 (21.1%)	62 (24.9%)		
	Cao	2 (40%)	8 (62.5%)	60 (73.2 %)	116 (77.9%)	186 (74.7%)		
	Tổng	5 (100%)	13 (100%)	82 (100%)	149 (100%)	249 (100%)		

(*) có ý nghĩa với alpha = 0.05

(**) có ý nghĩa với alpha = 0.01

Số liệu bảng 2.21 cho thấy, khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn và khả năng nghe hiểu có mối tương quan với việc giải bài toán có lời văn, trong đó mối tương quan giữa khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn với việc giải bài toán có lời văn rõ ràng và chặt chẽ hơn so với khả năng nghe hiểu. Cụ thể: khả năng đọc hiểu có hệ số tương quan bằng 0.282 với việc giải bài toán có lời văn, sự liên hệ ở mức thấp. Mức đóng góp của khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn vào việc giải toán có lời văn của học sinh là $r^2 = (0.282)^2 = 7.9\%$, nghĩa là 7.9% sự khác biệt về kết quả giải bài toán có lời văn giữa các mức độ là do khác biệt nhau trong khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn. Đây là con số có ý nghĩa nhưng không cao lắm. Tương tự như vậy, hệ số tương quan của khả năng nghe hiểu và việc giải bài toán có lời văn bằng 0.136. Mức tương quan thuận này không có ý nghĩa chặt chẽ về mặt thống kê. Trong 3 yếu tố của khả năng tiếp nhận ngôn ngữ, chỉ có khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn và khả năng nghe hiểu có mức ý nghĩa phù hợp trên phương diện thống kê.

Hầu hết các em học sinh có khả năng đọc hiểu câu văn, khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn, khả năng nghe hiểu ở mức cao thì đạt kết quả giải bài toán có lời văn ở mức cao, tỉ lệ học sinh này đạt từ 77% học sinh trở lên. Tuy nhiên vẫn tồn tại một tỉ lệ nhỏ học sinh có khả năng tiếp nhận ngôn ngữ của học sinh ở mức cao nhưng lại đạt kết quả giải bài toán có lời văn ở mức thấp (10 học sinh). Ngược lại vẫn có rất ít học sinh (3 em) có khả năng tiếp nhận ngôn ngữ ở mức thấp hay trung bình lại đạt kết quả giải bài toán có lời văn ở mức khá. Điều này lý giải tính không đồng nhất giữa ngôn ngữ và tư duy về nguyên tắc hoạt động và về hệ thống sản phẩm của nó. Ngôn ngữ chỉ là một trong những yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả của việc giải bài toán có lời văn của học sinh tiểu học. Do vậy, để nâng cao hiệu quả

của việc giải bài toán có lời văn, các nhà giáo dục, giáo viên cần chú ý đến yếu tố ngôn ngữ đầu tiên, nhưng cũng cần chú ý đến các yếu tố khác trong nguyên tắc của tư duy. Thêm vào đó, giáo viên cần có sự phối hợp kiểm tra các em học sinh này có rơi vào những dạng học sinh có khó khăn trong học tập hay không để có biện pháp hỗ trợ các em kịp thời.

2.2.3.2. Ảnh hưởng của khả năng diễn đạt ngôn ngữ lên việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4.

Bảng 2.22: Tương quan giữa khả năng diễn đạt ngôn ngữ với việc giải bài toán có lời văn của học sinh lớp 4.

Khả năng diễn đạt ngôn ngữ		Việc giải toán có lời văn					r	Sig.
		Thấp	Trung bình	Khá	Cao	Tổng		
Khả năng nghe viết	Rất thấp	0 (0%)	2 (15.4%)	2 (2.4%)	0 (0%)	4 (1.6%)	.359 (**)	.000
	Thấp	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.2%)	0 (0%)	1 (0.4%)		
	Trung bình	0 (0%)	3 (23.1%)	2 (2.4%)	1 (0.7%)	6 (2.4%)		
	Khá	3 (60%)	4 (30.8%)	12 (14.6%)	12 (8.1%)	31 (12.4%)		
	Cao	2 (40%)	4 (30.8%)	65 (79.3%)	136 (91.3%)	207 (83.1%)		
	Tổng	5 (100%)	13 (100%)	82 (100%)	149 (100%)	249 (100%)		
Khả năng đọc thành tiếng	Trung bình	0 (0%)	1 (7.7%)	16 (19.5%)	19 (12.8%)	36 (14.5%)	.074	.245
	Khá	5 (100%)	12 (92.3%)	61 (74.4%)	113 (75.8%)	191 (76.7%)		
	Cao	0 (0%)	0	5 (6.1%)	17 (11.4%)	22 (8.8%)		
	Tổng	5 (100%)	13 (100%)	82 (100%)	149 (100%)	249 (100%)		
Khả năng tái hiện đề toán có lời văn	Trung bình	2 (40%)	3 (23.1%)	8 (9.8%)	4 (2.7%)	17 (6.8%)	.271(**)	.000
	Khá	0 (0%)	1 (7.7%)	8 (9.8%)	7 (4.7%)	16 (6.4%)		
	Cao	3 (60%)	9 (69.2%)	66 (80.5%)	138 (92.6%)	216 (86.7%)		
	Tổng	5 (100%)	13 (100%)	82 (100%)	149 (100%)	249 (100%)		

(**) có ý nghĩa với $\alpha = 0.01$

Trong các yếu tố của khả năng diễn đạt ngôn ngữ, ta thấy khả năng nghe viết chính tả và khả năng tái hiện đề toán có lời văn phù hợp với mức ý nghĩa lựa chọn ($\text{sig} = .000$).

Tương quan của khả năng nghe - viết và khả năng tái hiện đề toán có lời văn với việc giải toán lần lượt là .359 và .271. Như vậy, mức đóng góp của khả năng nghe - viết và khả năng tái hiện đề toán có lời văn tương ứng là 12.88% và 7.34%. So với khả năng tiếp nhận ngôn ngữ, mức đóng góp này có cao hơn nhưng tương quan vẫn chưa thật chặt chẽ. Chúng ta sẽ nhận thấy rằng, có hơn 90% học sinh có khả năng nghe viết và khả năng tái hiện đề toán có lời văn ở mức tốt thì cũng đạt kết quả giải bài toán có lời văn ở mức tốt. Riêng ở khả năng đọc thành tiếng, thì tỉ lệ này chỉ đạt 11.4% và có đến 75.8% học sinh có khả năng đọc thành tiếng ở mức khá nhưng lại có kết quả giải bài toán có lời văn ở mức tốt. Và thực tế vẫn có 5 em học sinh có khả năng viết chính tả ở mức cao nhưng kết quả việc giải toán có lời văn lại đạt mức thấp hoặc ngược lại, có 2 em có kết quả giải toán ở mức khá nhưng khả năng viết lại đạt mức thấp. Dù tỉ lệ này rất thấp nhưng vẫn là con số cần được quan tâm.

2.2.3.3. Khả năng ngôn ngữ và việc giải bài toán có lời văn của một số trường hợp cụ thể.

Như đã phân tích ở trên, thực tế có một tỉ lệ học sinh có khả năng ngôn ngữ ở mức thấp nhưng kết quả học toán có lời văn ở mức khá hoặc cao hoặc ngược lại, chúng tôi đã chọn 2 trường hợp tiêu biểu để phỏng vấn sâu và mô tả chân dung tâm lý về khả năng ngôn ngữ và việc giải bài toán có lời văn nhằm làm rõ thêm đề tài.

Bảng 2.23: Thực trạng khả năng ngôn ngữ và việc giải bài toán có lời văn của 2 học sinh N.B và Q.K

	KNĐH câu văn	KNĐH đề toán có lời văn	KNNH	KN viết	KN đọc thành tiếng	KN tái hiện đề toán có lời văn	Giải toán có lời văn
Trường hợp 1	18/20 (cao)	33/40 (cao)	28/36 (khá)	9/10 (cao)	8/10 (khá)	6/7 (cao)	12/40 (thấp)
Trường hợp 2	12/20 (TB)	12/40 (thấp)	21/36 (khá)	1/10 (rất thấp)	6/10 (TB)	4/7 (TB)	30/40 (khá)

Trường hợp 1: em N.B

Giới tính: Nữ

Ngày sinh: 18/4/2003

Em là con đầu trong gia đình gồm có 4 thành viên. Sự phát triển ngôn ngữ trong giai đoạn sơ sinh, 16 tháng em đã nói rành rọt, vốn từ phong phú, em nói nhanh và gọi đúng tên đồ vật xung quanh. Khi đi học mẫu giáo, em rất lễ phép, ngoan, được cô giáo khen, ca hát rất giỏi, làm theo đúng yêu cầu của cô giáo.

Khi bước vào những năm đầu tiểu học, bản thân em có những biểu hiện thay đổi rõ rệt. Khi đi học lần ở nhà, em có rất ít bạn và cũng ít nói. Ở nhà em hay chơi cùng với cô em gái nhỏ hơn mình 3 tuổi, nhưng vì nhanh mồm, nhanh miệng và nhanh nhẹn hơn chị nên em gái thường hay “ăn hiếp” chị, chị em nảy sinh mâu thuẫn với nhau. Khi nhờ bố hoặc mẹ phân xử thì phần thắng thường nghiêng về em gái vì em gái nhỏ tuổi hơn. Chính vì vậy, đã ít nói em lại càng ít nói hơn, em ít chia sẻ điều gì với mẹ. Và em tập trung vào các hoạt động yêu thích của mình. Em rất thích học những môn liên quan đến kỹ năng khéo léo (thủ công, mỹ thuật) và những môn liên quan đến ngôn ngữ (các phân môn Tiếng Việt). Tuy nhiên, ở lớp 1 và lớp 2, chữ viết của em rất xấu, khó đọc, dù mẹ có nhờ gia sư rèn chữ nhưng các nét viết của em vẫn xiên xẹo, không đúng ô ly. Trong suốt mùa hè năm học lớp 2, em được học vẽ và tỏ ra đam mê môn học này, em vẽ bất kỳ khi nào có thể. Nhờ vậy, đến năm lớp 3, có một sự chuyển biến khá rõ trong nét chữ của em, em đã viết rõ ràng, mềm mại nét chữ dù tốc độ có hơi chậm. Trong các phân môn Tiếng Việt, em thích nhất là môn Tập làm văn, bài làm cô giáo luôn nhận xét: “ý phong phú, diễn đạt rành mạch, trôi chảy”. Sở thích của em là đọc sách, đủ các loại sách, em có thể đọc mọi lúc, mọi nơi cho thỏa niềm yêu thích của mình. Em bày tỏ: “mỗi lần con đọc sách là con thấy quên hết thời gian, có lúc con đọc sách mà quên học bài”. Chính vì điều này nên mẹ em đã khắt khe hơn với thói quen đọc sách của em như là hạn chế thời gian đọc sách, không cho phép em mua sách... Dường như, các biện pháp của mẹ đã làm em thất vọng và càng muốn được đọc sách nhiều hơn. Ngược lại với đam mê đọc sách và học các môn Tiếng Việt, em rất sợ học môn Toán. Em thực hiện các phép tính đơn giản cộng, trừ, nhân, chia rất chậm. Trong quá trình làm các bài toán có lời văn, em tỏ ra thụ động và phải mất nhiều thời gian để làm các bài tập hơn các bạn khác. Khi em có điều gì chưa rõ, em cắn bút, vẽ nguệch ngoạc một cách vô thức trên giấy nháp và ngồi chờ cô giáo. Nếu giáo viên lơ đi thì phải rất lâu sau, em mới dám giơ tay xin hỏi. Khi giáo viên hướng dẫn cách xác định dạng toán và các bước làm bài, đến những bài toán tương tự cùng dạng, em cần hướng dẫn lại một lần nữa. Em thường gặp khó khăn trong quá trình xác

định dạng toán, đặt lời giải và cả trong khi tính toán, kiểm tra lại các phép tính. Học toán với em như là một hình phạt nên em luôn có thái độ chống đối với giáo viên khi làm toán (ngồi yên như một bức tượng, không làm bất kỳ bài tập nào liên quan đến toán mà giáo viên cho, khóc lóc, giấu sách toán, phá dụng cụ học tập...) Trong khi đó, bản thân em chủ động tổ chức việc học các môn Tiếng Việt đảm bảo yêu cầu của giáo viên đề ra. Điểm số các bài trắc nghiệm cho thấy, tất cả khả năng ngôn ngữ nói chung (khả năng đọc hiểu câu văn, khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn, khả năng nghe hiểu, khả năng viết chính tả, khả năng đọc thành tiếng, khả năng tái hiện đề toán có lời văn) đều ở mức khá hoặc mức cao nhưng điểm số quá trình giải bài toán có lời văn của em lại rơi vào mức thấp. Như đã giải thích ngôn ngữ là yếu tố có liên quan đến việc học toán có lời văn của học sinh nhưng chỉ một số yếu tố của ngôn ngữ mà thôi, còn hiệu quả của việc học toán sẽ phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác như sự phát triển quá trình nhận thức – tư duy của con người. Đây là một trường hợp tiêu biểu minh họa cho học sinh có khả năng ngôn ngữ tương đối tốt nhưng việc học toán nói chung và học toán có lời văn nói riêng lại không hiệu quả. Trong quá trình làm việc với em học sinh này, chúng tôi nhận ra em cần kiểm tra thêm để xem có rơi vào dạng khó học toán hay không, từ đó mới có biện pháp hỗ trợ cụ thể.

Điểm nổi bật làm chúng tôi chú ý đến N.B là sự thiếu tự tin và chậm chạp khi học giải toán và sự chủ động khi học các phân môn tiếng Việt, chúng tôi sử dụng một số kích thích tâm lý- sự phạm dành cho em trong các buổi học toán có lời văn như sau:

- Tăng cường sự tự tin của em trong việc giải toán: khen ngợi những thao tác và phép tính đúng và tuyệt đối không chê bai khi em giải toán sai, bị điểm thấp. khuyến khích em trả lời những câu hỏi liên quan đến giải toán và chia nhỏ câu hỏi, đặt câu hỏi thật đơn giản để em có thể hiểu và trả lời. Ghi nhận câu trả lời đúng bằng sao hoặc mặt cười và tổng kết vào cuối buổi học.

- Thư giãn mỗi khi em căng thẳng: khi em tỏ ra không thích học toán hoặc không hợp tác với giáo viên thì ngưng học toán và chuyển sang nghe một đoạn nhạc không lời ngắn hoặc cùng em đọc một chuyện ngắn bất kỳ hoặc đọc truyện về các nhà toán học, bác học trong giờ giải lao.

- Cùng cô và giải thích lại các thuật ngữ toán học và hệ thống ký hiệu toán học và mối liên hệ giữa chúng

- Hướng dẫn kỹ năng phân tích đề toán có lời văn và xác định dạng toán: gạch dưới những dữ kiện “chìa khóa” và diễn đạt lại các dữ kiện đó theo các cách thuận nghịch khác

nhau. Khi hướng dẫn phân tích đề toán, chúng tôi sử dụng các dạng sơ đồ với nhiều hình ảnh và màu sắc để giúp em ghi nhớ và hình dung rõ hơn về các dữ kiện trong đề toán.

- Hệ thống lại các bước giải toán đối với 3 dạng toán: tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó, tìm hai số khi biết tổng và tỉ của hai số đó, tìm hai số khi biết hiệu và tỉ của hai số đó. Cho em viết lại các bước giải và dán ở những nơi xung quanh góc học tập và vui chơi trong nhà của em, khuyến khích em sử dụng nhiều màu sắc trên các phiếu thông tin đó.

- Ghi nhận và khen thưởng những thành tích tốt của em

Trong khoảng 10 buổi gặp mặt và học toán tại gia đình, em đã có tiến bộ đôi chút. Chúng tôi ghi nhận em đã có chuyển biến đầu về thái độ học toán, em đã dần dần hợp tác với giáo viên, giáo viên đã có thể tăng thời gian học toán với em lên 60 phút kể cả 10 -15 phút thư giãn, nghỉ ngơi ở những buổi học cuối, trong khi thời gian học các buổi đầu chỉ 30 phút rất nặng nề. Việc dùng sơ đồ để định hướng thao tác làm bài đã giúp em và giáo viên không mất nhiều thời gian hơn việc chỉ định hướng bằng lời. Em không tái phạm lại cùng một lỗi sai nhiều lần. Tuy nhiên để đạt đến việc giải toán một cách thuần thục thì là một khó khăn lớn và cần những biện pháp hỗ trợ phù hợp hơn.

Trường hợp 2: Q.K

Giới tính: nam

Ngày sinh: 28/9/2003

Em là thành viên thứ tư của gia đình và em có 1 người anh sinh đôi học cùng lớp. Gia đình em di cư từ vùng quê Quảng Nam vào Sài Gòn cách đây 2 năm. Giọng nói của em vẫn còn lơ lớ chất giọng miền Trung. Như phần lớn các cặp sinh đôi khác, anh em Q. K cũng chậm biết nói hơn những đứa trẻ không sinh đôi nhưng sự phát triển của bé cũng nằm trong mức bình thường. Đến 2 tuổi, em bắt đầu phát âm và gọi tên đồ vật. Đến 3 tuổi, trẻ đã bắt đầu dùng câu để diễn đạt nguyện vọng và hành động trong cuộc sống hằng ngày. Trong những giai đoạn học mẫu giáo, em tỏ ra khó thích nghi với môi trường mới và khó kết bạn, hay bắt nạt bạn bè.

Bước sang giai đoạn tiểu học, vì gia đình làm nông nên những năm lớp 1, lớp 2, bố mẹ cũng ít để ý đến em, chỉ biết ngày em đi học rồi về, có những hôm thấy em về thấy em cộc cằn và ít nói hơn bình thường. Khi chuyển vào thành phố Hồ Chí Minh sinh sống, bố mẹ em vẫn phải vất vả mưu sinh nhưng đã cố gắng liên hệ với giáo viên chủ nhiệm các lớp của em thường xuyên hơn. Cô giáo em chia sẻ: “Em là học sinh không ngoan, hay nói huyên, lắm lì, ít nói. Tính tình em rất cộc cằn, hay gây hấn khi chơi với bạn. Em hay phát biểu linh tinh và nói leo trong giờ học. Em tỏ ra chống đối khi giáo viên la rầy, phê bình em trước lớp. Cô

giáo nói thêm: “So với người anh sinh đôi, em nóng tính hơn rất nhiều”. Về kỹ năng và thái độ học tập, cô giáo nhận xét em tiếp thu nhanh nhưng cầu thả. Trong lớp học em tập trung chú ý nhiều hơn ở môn tự nhiên, các phân môn Tiếng Việt em rất yếu. Em luôn là học sinh viết sai chính tả nhiều nhất lớp, điểm chính tả của em thường rơi vào mức yếu. Tốc độ viết của em tương đối nhanh nhưng em sai đủ các dạng lỗi chính tả, do không nắm vững quy tắc ngữ pháp, do phát âm sai và phát âm theo phương ngữ Bắc Trung Bộ. Khi kiểm tra cách đánh vần chính tả, em đánh vần sai vần và quên dấu một số từ. Khi em đọc, em đọc liền thoảng, lí nhí nên nghe không rõ từ ở phần đầu. Nhưng ở những câu cuối em đọc ngắt ngứ, từng từ, không liền mạch, dẫn đến việc ngắt nghỉ hơi sai, đọc theo quán tính dẫn đến sai từ, giọng đọc của em hơi ngang, nghe không rõ dấu. So với người anh sinh đôi, kết quả học các phân môn Tiếng Việt yếu hơn rất nhiều. Đối với môn Toán, em tính toán rất nhanh các phép tính, thỉnh thoảng kết quả không chính xác do không cẩn thận khi tính nhầm, dù nhắc em nhiều lần, nhưng em vẫn không làm nháp. Đối với các bài toán có lời văn, đôi khi em bị sai là do không xác định được các yếu tố trong bài toán, đâu là số lớn, đâu là số bé dẫn đến áp dụng công thức tính toán sai. Đôi khi trong bài toán thiếu đơn vị hoặc đáp số. Kết quả trên phiếu bài tập cho thấy, khả năng tiếp nhận ngôn ngữ của em ở mức thấp hoặc ở cận đáy của mức cao. Khả năng diễn đạt ngôn ngữ của em cũng ở mức trung bình, thậm chí khả năng viết chính tả ở mức rất thấp. Tuy nhiên việc giải bài toán có lời văn của em đạt điểm số ở mức khá, việc đặt lời giải cho bài toán cũng chính xác nhưng diễn đạt còn lủng củng và rời rạc. Trong thời gian tiếp xúc với em, nhất là khi giải toán có lời văn, chúng tôi thấy em thường mắc lỗi cầu thả khi làm bài. Chúng tôi đã sử dụng một số biện pháp tâm lý – sư phạm tác động đến các buổi học tiếng Việt và toán có lời văn của em, cụ thể:

- Mỗi buổi học đều dành thời gian đọc một đoạn văn bất kỳ và tóm tắt lại đoạn văn đó để củng cố và phát triển vốn từ vựng, khả năng diễn đạt.
- Phối hợp với giáo viên chủ nhiệm rèn chính tả, rèn kỹ năng đọc hiểu, đọc thành tiếng, những phương ngữ Trung Bộ mà em hay sai phạm.
- Phối hợp với gia đình để tìm hiểu căn nguyên của những gây hấn với bạn bè, chống đối với giáo viên của em.
- Hướng dẫn kỹ năng phân tích đề toán có lời văn và xác định dạng toán: gạch dưới những dữ kiện “chìa khóa” và diễn đạt lại các dữ kiện đó theo các cách thuận nghịch khác nhau.
- Hướng dẫn em cách đặt lời giải cho phép tính.

Các tác động trên, nhất là việc hướng dẫn em đặt lời giải theo một yêu cầu nhất định cũng đã giúp em khắc phục phần nào những sai sót của em khi giải toán có lời văn. Tuy nhiên, để có nhiều tiến bộ hơn trong các kỹ năng đọc, viết trong tiếng Việt, giáo viên cần phải rất kiên trì sửa sai cho em, và cần phải có những kiểm tra sâu hơn để có biện pháp giúp em học tiếng Việt hiệu quả.

TIÊU KẾT CHƯƠNG 2

1) Khả năng ngôn ngữ của học sinh tiểu học được xếp loại ở mức khá – cao. Cụ thể:

- Khả năng đọc hiểu câu văn của học sinh lớp 4 ở mức cao. Một số em có mức điểm trung bình – khá là do chưa cẩn thận và vốn từ vựng tích lũy được chưa phong phú.

- Khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn của học sinh lớp 4 được xếp loại cao với điểm trung bình là 4.6345. Những em học sinh có khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn ở mức trung bình và thấp là do học sinh chưa nắm vững các mối liên hệ qua lại, thuận nghịch, chặt chẽ giữa các dữ kiện trong đề toán.

- Khả năng nghe hiểu của học sinh lớp 4 đạt vào loại cao nhưng đối với những câu có cấu trúc ngữ pháp phức tạp, có thêm các mệnh đề phụ thì đa số học sinh lớp 4 chưa hiểu được ý chính mà câu văn đề cập là gì.

- Khả năng viết của các em học sinh lớp 4 là tương đối tốt, đa số đạt mức cao. Các em thường mắc phải một số lỗi chính tả do hạn chế về vốn từ và do chưa thuộc các quy tắc chính tả Tiếng Việt.

- Khả năng đọc thành tiếng của học sinh được xếp vào loại khá vì đa số các em chưa rèn luyện được kỹ năng đọc diễn cảm nhằm truyền đạt nội dung văn bản một cách sâu sắc và giàu cảm xúc.

- Đa số các em học sinh lớp 4 có khả năng tái hiện đề toán có lời văn ở mức cao. Một số học sinh đã không phát hiện bản chất các yếu tố ẩn, yếu tố không tường minh trong đề toán. Sai lầm này ảnh hưởng cho việc thông hiểu đề toán, gây ra những khó khăn cho các bước tiếp theo trong quá trình giải toán. Qua đó ta thấy được tầm quan trọng của việc xác định các yếu tố của bài toán – thao tác cơ bản đầu tiên sau khi học sinh đọc qua đề toán được trình bày dưới dạng lời văn

Không có sự khác biệt khi so sánh các mặt của khả năng ngôn ngữ trên phương diện giới tính dù điểm trung bình của nhóm học sinh nữ ở các mặt này luôn cao điểm trung bình của nhóm học sinh nam, tuy nhiên khoảng cách chênh lệch là không đáng kể.

2) Việc giải bài toán có lời văn của đa số học sinh được xếp loại khá và cao. Trong quá trình giải bài toán có lời văn, học sinh còn mắc một số sai sót cơ bản sau đây: không nắm vững phương pháp giải bài toán điển hình, cụ thể là dạng toán; không nắm vững công thức, quy tắc, tính chất toán học; không thấy được mối quan hệ giữa các yếu tố toán học; tính toán nhầm lẫn; diễn đạt, trình bày kém. Những sai sót này có liên quan đến sự phát triển tư duy logic toán học và tư duy ngôn ngữ của học sinh. Có sự chênh lệch không lớn khi so sánh điểm trung bình việc giải bài toán có lời văn giữa nam và nữ

3) Trong các khả năng của ngôn ngữ thì khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn, khả năng nghe hiểu, khả năng viết, khả năng tái hiện đề toán có lời văn có mối tương quan với việc giải bài toán có lời văn của học sinh tiểu học, tuy nhiên mối tương quan này không chặt chẽ lắm.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

a. Kết quả nghiên cứu lý luận

* Ngôn ngữ là phương tiện của nhận thức. Chính trong các đơn vị và dạng thức của ngôn ngữ có sự khái quát hóa, trừu tượng hóa. tư duy và ngôn ngữ là thống nhất, nhưng không phải là đồng nhất với nhau. Ngôn ngữ là công cụ để tư duy, là công cụ để diễn đạt các kết quả tư duy. Ngôn ngữ và tư duy là hai mặt của một chính thể gắn bó khăng khít với nhau. Tuy nhiên chúng không thể tách rời nhau được, tư duy không thể tồn tại bên ngoài ngôn ngữ, ngược lại ngôn ngữ cũng không thể có nếu không dựa vào tư duy.

* Khả năng ngôn ngữ của học sinh tiểu học là sự kết hợp kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo với các thuộc tính tâm lý của cá nhân để xử lý hiệu quả và sử dụng linh hoạt tri thức ngôn ngữ trên 3 lĩnh vực âm vị, ngữ nghĩa, cú pháp trong mọi hoạt động của đời sống con người nói chung và trong hoạt động học tập – hoạt động chủ đạo của học sinh tiểu học nói riêng. Khả năng này được thể hiện qua:

- Khả năng tiếp nhận ngôn ngữ
 - + Khả năng đọc hiểu (tiếp nhận chính xác thông tin bằng cơ quan thị giác, hiểu được các nghĩa của từ, nhận dạng đúng được thông tin, dữ kiện, vấn đề)
 - + Khả năng nghe hiểu (tiếp nhận chính xác thông tin bằng cơ quan thính giác, hiểu và nhận dạng chính xác thông tin nghe được)
- Khả năng diễn đạt ngôn ngữ
 - + Khả năng viết (viết đúng theo quy tắc chính tả, ngữ pháp)
 - + Khả năng đọc (đọc lưu loát, đúng và đủ nội dung với tốc độ phù hợp)

* Việc giải toán có lời văn là một quá trình chặt chẽ, đòi hỏi học sinh tiểu học phải nắm vững và vận dụng phương pháp giải tương ứng với từng dạng toán. Qua đó học sinh phát triển tư duy từ ngữ - logic, hình thành và phát triển các năng lực và phẩm chất cần thiết cho học sinh trong học tập.

* Học sinh tiểu học có sự hoàn thiện về ngữ pháp và ngữ nghĩa trong ngôn ngữ nói. Đồng thời hình thành năng lực đọc và viết tiếng mẹ đẻ. Những khó khăn về phương diện ngôn ngữ là một trong những nguyên nhân gây thất bại cho học sinh khi giải bài toán có lời văn

b. Kết quả nghiên cứu thực tiễn

Ở học sinh lớp 4, mức độ khả năng tiếp nhận và diễn đạt ngôn ngữ đều xếp vào loại cao, chỉ riêng khả năng đọc được xếp vào loại khá do học sinh chưa chú ý đến yếu tố cảm xúc và diễn tả cảm xúc qua các bài đọc. Không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về khả năng ngôn ngữ theo giới tính.

Hơn phân nửa học sinh lớp 4 (59.8%) giải bài toán có lời văn đạt mức cao. Trong quá trình giải bài toán có lời văn, học sinh còn mắc một số sai sót cơ bản sau đây: không nắm vững phương pháp giải bài toán điển hình, cụ thể là dạng toán; không nắm vững công thức, quy tắc, tính chất toán học; không thấy được mối quan hệ giữa các yếu tố toán học (70%); tính toán nhầm lẫn; diễn đạt, trình bày kém. Những sai sót này có liên quan đến sự phát triển tư duy logic toán học và tư duy ngôn ngữ của học sinh. Không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về điểm trung bình việc giải bài toán có lời văn giữa nam và nữ.

Trong các khả năng của ngôn ngữ thì khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn, khả năng nghe hiểu, khả năng viết, khả năng tái hiện đề toán có lời văn có mối tương quan với việc giải bài toán có lời văn của học sinh tiểu học, tuy nhiên mối tương quan này không chặt chẽ lắm. Nghĩa là mức đóng góp của các khả năng trên vào hiệu quả của việc giải bài toán có lời văn chiếm tỉ lệ không cao (dưới 30%).

Trong mối tương quan với việc giải bài toán có lời văn, khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn và khả năng viết có mối tương quan chặt chẽ hơn so với khả năng nghe hiểu và khả năng viết.

Thực tế vẫn tồn tại một tỉ lệ nhỏ học sinh có khả năng ngôn ngữ ở mức cao nhưng không đạt kết quả khá – cao khi giải bài toán có lời văn và ngược lại. Những học sinh này cần được quan tâm và được hỗ trợ tích cực bằng phương pháp tâm lý – sư phạm nhằm giúp các em đạt hiệu quả tốt hơn trong học tập.

2. Kiến nghị

a. Đối với giáo viên

Giáo viên tiểu học cần quan tâm đến vấn đề phát triển hài hòa khả năng ngôn ngữ và toán học của học sinh, đặc biệt là ngôn ngữ bên trong của học sinh. Khả năng ngôn ngữ nói chung và khả năng tiếp nhận ngôn ngữ nói riêng là nền tảng để học sinh học tốt các môn toán. Giáo viên cần bồi dưỡng cho học sinh thói quen dùng từ đúng, nói - viết thành câu, rèn luyện kỹ năng đọc hiểu qua nhiều dạng bài tập khác nhau để các em tích lũy cho mình những kiến thức cần thiết để học sinh có thể ứng dụng tốt trong khi học toán.

Tổ chức những hoạt động trò chơi liên quan đến toán học và ngôn ngữ trong các giờ sinh hoạt ngoại khóa như: chơi các trò chơi ngôn từ (trò chơi đảo ngữ, xếp chữ, ô chữ, câu đố...); thu thập và hướng dẫn học sinh những câu đố vui có tính phán đoán, suy luận giúp học sinh phát triển tư duy từ ngữ - logic tốt hơn nhằm giúp trẻ học toán hiệu quả

Đối với các bài toán có lời văn, cần chú ý đến từ ngữ toán học, các bước giải bài toán có lời văn, các loại toán có lời văn với những đặc trưng riêng, những dấu hiệu đặc biệt để giúp học sinh dễ dàng tiếp cận bài toán có lời văn và đạt kết quả tốt trong quá trình giải toán có lời văn.

Chú trọng hơn yếu tố lời văn - ngôn ngữ toán, các thuật ngữ toán và sự biến đổi qua lại của ngôn ngữ toán học để giúp học sinh vượt qua rào cản ngôn ngữ toán học. Cần tăng cường hoạt động diễn đạt các đề toán có lời văn theo nhiều cách khác nhau để học sinh hiểu đúng bản chất của các dữ kiện trong đề toán.

Việc kiên trì quan tâm hỗ trợ các em học sinh yếu, kém trong các môn tiếng Việt, toán học nói chung và toán có lời văn nói riêng là một thách thức với giáo viên. Tuy nhiên, đây là công việc cần thiết để tạo cơ sở nền tảng cho các em học tiếp những bậc học tiếp theo. Vì vậy, giáo viên cần phối hợp với các lực lượng khác trong nhà trường xây dựng kế hoạch hỗ trợ các em cụ thể và riêng biệt. Ở các em này, sự hỗ trợ về mặt tâm lý –sư phạm là vô cùng cần thiết.

b. Đối với các nhà tâm lý - sư phạm, các nhà quản lý giáo dục

Do ngôn ngữ giữ vai trò vô cùng quan trọng trong đời sống con người nên việc giáo dục ngôn ngữ cho trẻ phải bắt đầu từ rất sớm, từ khi các em chưa cắp sách đến trường. Cần chú ý đến chương trình giáo dục kỹ năng tiền học đường nói chung và kỹ năng ngôn ngữ sớm nói riêng.

Cần phối hợp để xây dựng mô hình hỗ trợ những em gặp khó khăn trong khả năng ngôn ngữ làm ảnh hưởng đến quá trình học tập của các em. Mô hình này bao gồm việc kiểm tra, đánh giá các mặt về trí tuệ, ngôn ngữ, khả năng học tập của học sinh khi học sinh gặp khó khăn trong học tập. Sau đó, học sinh sẽ được can thiệp bằng các phương pháp tâm lý – sư phạm theo nội dung giáo dục để các em có thể đáp ứng được yêu cầu tối thiểu của mục tiêu giáo dục đã đề ra theo lứa tuổi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Lê A, 2007, *Chữ viết và dạy chữ viết ở Tiểu học*, NXB Đại học Sư phạm.
2. Bộ GDĐT, 1997, *Triết học Mác Lê Nin*, NXB Giáo dục.
3. Lê Thị Bùng (chủ biên), Nguyễn Thị Huệ, Nguyễn Đức Sơn, 2008, *Các thuộc tính tâm lý điển hình của nhân cách*, NXB Đại học Sư Phạm
4. Nguyễn Huy Cận, 2001, *Từ hoạt động đến ngôn ngữ trẻ em*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
5. Đỗ Thị Châu, 1998, *Nghiên cứu kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh của học sinh lớp 6*, Luận án Tiến sĩ, Đại học Quốc gia Hà Nội, trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
6. Vũ Quốc Chung (chủ biên), 2005, *Giáo trình phương pháp dạy học Toán ở Tiểu học* (giáo trình đào tạo CDSP Tiểu học), Hà Nội
7. Vũ Dũng (chủ biên), 2000, *Từ điển tâm lý học*, NXB Khoa học Xã hội.
8. Nguyễn Văn Đồng, 1979, *Phương pháp giảng dạy vật lý ở trường phổ thông – tập 1*, NXB Giáo dục Hà Nội.
9. Nguyễn Văn Đồng, 2004, *Tâm lý học phát triển*, NXB Chính trị Quốc gia Hà Nội.
10. TS. Nguyễn Văn Đồng, 2011, *Tâm lý học giao tiếp* (phần lý thuyết), NXB Chính trị - Hành chính Hà Nội.
11. Đoàn Văn Điều, *Mối tương quan giữa trí lực và khả năng học toán của học sinh phổ thông trung học tại thành phố Hồ Chí Minh*, tạp chí Khoa học ĐHSP TPHCM, số 22/1999.
12. Phạm Minh Hạc, 1997, *Tâm lý học Vygotski* (tập 1), NXB Giáo dục.
13. Nguyễn Thị Hạnh, 1999, *Rèn luyện kỹ năng đọc hiểu cho học sinh lớp 4, lớp 5*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, Đại học Quốc gia Hà Nội.
14. Lê Thị Hân, 2002, *Cải biên và định chuẩn trắc nghiệm ngôn ngữ của Hans Eysenck dùng đo trí thông minh cho trẻ em từ 10 – 15 tuổi tại TP. Hồ Chí Minh*, đề tài khoa học trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
15. Dương Thị Diệu Hoa (chủ biên), 2012, *Giáo trình tâm lý học phát triển*, NXB Đại học Sư phạm.
16. Đỗ Đình Hoan (chủ biên), 2010, *Toán 4 - Sách giáo viên*, NXB Giáo dục Việt Nam.

17. Nguyễn Thị Thu Huyền (2005), *Tìm hiểu khả năng tưởng tượng sáng tạo của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi ở một số trường mầm non thuộc khu vực nội thành thành phố Hồ Chí Minh*, khóa luận tốt nghiệp đại học, ĐH Sư phạm TP Hồ Chí Minh.
18. Võ Phan Thu Hương (2009), *Biện pháp nâng cao khả năng nói đúng ngữ pháp cho trẻ mẫu giáo 3- 4 tuổi*, Luận án tiến sĩ giáo dục học, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
19. Bùi Văn Huệ, Phan Thị Hạnh Mai, Nguyễn Xuân Thức, 2012, *Giáo trình tâm lý học tiểu học*, NXB Đại học Sư phạm.
20. Nguyễn Văn Kính (1999), *Tìm hiểu những khó khăn tâm lý trong quá trình giải bài tập hình học của học sinh phổ thông trung học sơ sở*, luận văn Thạc sĩ tâm lý học, Đại học Sư phạm Hà Nội.
21. La Vĩnh Lộc, 2003, *Năng lực học tập môn toán của học sinh lớp 6 địa bàn thị xã Tam Kỳ và huyện Tiên Phước, tỉnh Quảng Nam*, Luận văn Thạc sĩ khoa học Tâm lý, Đại học Sư phạm Hà Nội.
22. Nguyễn Văn Lộc (2007), *Một số dạng khó khăn điển hình trong học toán của học sinh tiểu học. Nguyên nhân và biện pháp khắc phục*, Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế “Những khó khăn trong học tập ngôn ngữ và toán của học sinh tiểu học”
23. Trần Thị Thu Mai, 2004, *Dung lượng trí nhớ làm việc và khả năng đọc hiểu của học sinh tiểu học TP Hồ Chí Minh*, Luận án tiến sĩ tâm lý học, Viện Khoa học Xã hội, viện Tâm lý học.
24. Trần Thị Thu Mai, Nguyễn Thị Bích Hạnh, 2009, *Tâm lý tiểu học và tâm lý sư phạm tiểu học*,
25. Vũ Thị Nho, 2000, *Tâm lý học phát triển*, NXB Đại học quốc gia Hà Nội.
26. Nguyễn Thị Yến Nhi, Huỳnh Thị Hoàng Oanh, 2008, *Tìm hiểu khả năng phán đoán, suy luận của trẻ mẫu giáo 5 – 6 tuổi ở một số trường mầm non thuộc quận Tân Bình và quận 5, TP Hồ Chí Minh*, đề tài sinh viên NCKH, trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh.
27. Nguyễn Thị Trang Nhung (2012). *Tìm hiểu tính tích cực nhận thức trong việc giải toán có lời văn của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại TP HCM*, luận văn thạc sĩ tâm lý học, Đại học Sư phạm Tp. Hồ Chí Minh.
28. Lê Phương Nga, 2011, *Phương pháp dạy học tiếng Việt ở Tiểu học*, NXB
29. Giáo dục

30. Phan Trọng Ngọ, Các lý thuyết phát triển tâm lý người, NXB Giáo dục
31. Hoàng Phê (chủ biên), 1994, Từ điển Tiếng Việt, NXB Khoa học Xã hội
32. Hà Nội.
33. PGS.TS Lê Đức Phúc, Một số quan niệm về tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai và các yêu cầu cơ bản nhất, Viên Nghiên cứu chương trình và phát triển
34. giáo dục.
35. Mai Thị Phúc, Một số giải pháp rèn kỹ năng đọc cho học sinh lớp 4, Sáng kiến kinh nghiệm
36. Trương Công Thanh (2007), *Kết quả nghiên cứu một số khó khăn trong việc học môn toán của học sinh lớp 5*, Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế “Những khó khăn trong học tập ngôn ngữ và toán của học sinh tiểu học”
37. Phùng Phương Thảo (2006), *Tìm hiểu khả năng tri giác không gian của trẻ mù bẩm sinh từ 3- 6 tuổi*, khóa luận tốt nghiệp đại học, ĐH Sư phạm TP HCM.
38. Mạc Văn Trang (1984), *Thực nghiệm thăm dò khả năng tự quản của học sinh 6 - 11 tuổi*, luận án phó tiến sĩ Tâm lý học, Viện Khoa học Giáo dục
39. Hà Nội.
40. PGS Trần Trọng Thủy (chủ biên), PGS.PTS Nguyễn Quang Uẩn, 1998, *Tâm lý học đại cương*, NXB Giáo dục.
41. Lê Xuân Thại, 1966, *Ngôn ngữ là gì?* NXB Khoa học
42. Nguyễn Xuân Thức (chủ biên), 2006, *Giáo trình tâm lý học đại cương*, NXB Đại học Sư phạm.
43. Đỗ Quang Việt (2007), *Bàn về một hướng nghiên cứu giảng dạy kỹ năng nghe hiểu cho sinh viên khoa ngôn ngữ và văn hóa Pháp trường Đại học Ngoại ngữ ĐHQGHN*, Tạp chí khoa học ĐHQGHN.
44. Nguyễn Như Ý (chủ biên), 1999, *Đại từ điển Tiếng Việt*, NXB Văn hóa
45. Thông tin.
46. Luật giáo dục tiểu học 2005.
47. Từ điển triết học(1986), NXB Tiến Bộ Matxcova, bản dịch Tiếng Việt có sửa chữa bổ sung của NXB Tiến Bộ và NXB Sự Thật.
48. A. R. Luria (2003), Võ Thị Minh Chí, Phạm Minh Hạc, Trần Trọng Thủy (dịch), *Cơ sở tâm lý học thần kinh*, NXB Giáo dục.
49. J. Piaget , 1996, *Tuyển tập Tâm lý học J. Piaget* , NXB Giáo dục

50. Lâm Cách, Nguyễn Nhật Hà (dịch), 2006, *Làm thế nào để giúp trẻ học tốt?* NXB Phụ nữ.
51. Mortimer J.Adler, Charles Van Doren; Hải Nhi (dịch), 2007, *Đọc sách như một nghệ thuật*, NXB Lao động – Xã hội Hà Nội.
52. Mortimer J.Adler, Charles Van Doren; Nguyễn Thành Thống (dịch), 2010, *Phương pháp đọc sách*, NXB Văn hóa Thông tin Hà Nội.
53. L. X. Vygotski, Nguyễn Đức Hương, Dương Diệu Hoa, Phan Trọng Ngọ (dịch), 1997, *Tuyển tập Tâm lý học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
54. Theresa Vuong Flynn (2007), *Việc học toán và các em học sinh trong chương trình tiểu học*, Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế “Những khó khăn trong học tập ngôn ngữ và toán của học sinh tiểu học”

Tiếng Pháp

55. Fayol, Michel. (1990). *L'enfant et le nombre: le comptage et la résolution de problèmes (Trẻ em và con số : đếm và giải toán)*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
56. Van Nieuwenhoven c. , J. Grégoire et m.-P. Noël, 2001, *Tedi- math*, tài liệu dịch dự án Việt - Bỉ (2004 -2007)

Tiếng Anh

57. Steil, L. et al, *Effective Listening*, Mc. Graw Hill, Inc. 1983.
58. Smith J and Elley W, 1997, *How children learn to read*, Addison Wesley Longman New Zealand Limited.

Trang Web

59. <http://luanvan.net.vn/luan-van/chuyen-de-phat-trien-ki-nang-tiep-nhan-ngon-ban-cho-hoc-sinh-tieu-hoc-9180/>
60. <http://luanvan.net.vn/luan-van/de-tai-thuc-trang-ky-nang-viet-chinh-ta-cua-hoc-sinh-cham-phat-trien-tri-tue-hoc-hoa-nhap-tai-truong-tieu-hoc-hai-van-27287/>
61. http://www.hcmup.edu.vn/index.php?option=com_content&view=article&id=2882%3AAlng-hoa-ni-dung-chinh-t&catid=1915%3Aagdthnckh&Itemid=3607&lang=vi&site=58
62. <http://gtdt.vn/channel/3064/201105/Nang-cao-ky-nang-viet-cho-sinh-vien-1945577/>
63. <http://vnspeechtherapy.com/>
64. <http://doc.edu.vn/tai-lieu/phuong-phap-day-hoc-tieng-viet-o-tieu-hoc-13881/>

65. <http://www.tamlyhocthankinh.com/nao-bo-va-hanh-vi/nao-bo-duoc-to-chuc-nhu-the-nao-cho-viec-hoc-ngon-ngu>
66. http://www.vvob.be/vietnam/files/t2_le_van_hong.pdf

PHỤ LỤC

Phụ lục 1

Phụ lục 1.1: Bài tập đánh giá khả năng đọc hiểu đề toán có lời văn

Phụ lục 1.1a. Dạng toán: Em hãy chọn đúng (Đ) hoặc sai (S)

Ví dụ: Sân trường em hình chữ nhật có chu vi 120m. Chiều rộng bằng $\frac{2}{3}$ chiều dài. Tìm diện tích sân trường?

- a. Đề bài hỏi diện tích sân trường. ☒ Đ ☐ S
b. Đề bài hỏi chiều dài và chiều rộng của sân trường. ☐ Đ ☒ S

Bài 1: Khối lớp 4 trường em có tất cả 284 học sinh, số nam sinh hơn số nữ sinh là 24 em. Hỏi khối lớp 4 trường em có bao nhiêu nam sinh? Bao nhiêu nữ sinh?

- a. Đề bài yêu cầu tính số nam sinh và tính số nữ sinh khối 4. ☐ Đ ☐ S
b. Đề bài yêu cầu tính số nam sinh và số nữ sinh của trường. ☐ Đ ☐ S
c. Số học sinh nam và học sinh nữ của cả trường là 284 học sinh. ☐ Đ ☐ S
d. 284 học sinh là số học sinh nam và học sinh nữ của khối 4. ☐ Đ ☐ S
e. Số nam sinh là số lớn hơn, số nữ sinh là số bé hơn. ☐ Đ ☐ S
f. Số học sinh nữ ít hơn số học sinh nam là 24 em. ☐ Đ ☐ S

Bài 2: Hôm qua cô giáo cho lớp em làm bài kiểm tra toán. Tổng số điểm của hai bạn Hồng và Cúc là 17, còn hiệu số điểm của hai bạn là 3. Hỏi mỗi bạn được mấy điểm toán? biết rằng Hồng được ít điểm hơn Cúc.

- a. Đề bài yêu cầu tính tổng số điểm của bạn Hồng và bạn Cúc. ☐ Đ ☐ S
b. Đề bài hỏi số điểm toán của bạn Hồng và bạn Cúc. ☐ Đ ☐ S
c. Số điểm của bạn Hồng cộng với số điểm của bạn Cúc là 3. ☐ Đ ☐ S
d. Hai bạn Hồng và bạn Cúc có tổng số điểm của là 17. ☐ Đ ☐ S
e. Số điểm của bạn Cúc nhiều hơn số điểm của bạn Hồng. ☐ Đ ☐ S
f. Hồng nhiều hơn Cúc 3 điểm. ☐ Đ ☐ S

Bài 3: Nhà Nam nuôi vừa gà vừa vịt tất cả 120 con. Số vịt bằng $\frac{1}{3}$ số gà. Hỏi nhà Nam nuôi được bao nhiêu con mỗi loại?

- a. Đề bài hỏi có bao nhiêu con gà, bao nhiêu con vịt. ☐ Đ ☐ S
b. Hiệu số gà và vịt là 120 con. ☐ Đ ☐ S
c. Số gà và vịt cộng lại là 120 con. ☐ Đ ☐ S
d. Số vịt nhiều hơn số gà. ☐ Đ ☐ S
e. Số gà gấp 3 lần số vịt. ☐ Đ ☐ S
f. Số gà là 1 phần, số vịt là 3 phần. ☐ Đ ☐ S

Bài 4: Sơn có nhiều hơn Nam 36 viên bi và gấp 4 lần số bi của Nam. Hỏi mỗi người có bao nhiêu viên bi?

- a. Hỏi Nam có nhiều hơn Sơn bao nhiêu bi? ☐ Đ ☐ S

- | | |
|--|---|
| b. 36 là hiệu số bi của Nam và Sơn. | ☐ Đ ☐ S |
| c. Số bi của Nam cộng số bi của Sơn là 36. | ☐ Đ ☐ S |
| d. Sơn có ít bi hơn Nam. | ☐ Đ ☐ S |
| e. Số bi của Nam gấp 4 lần số bi của Sơn. | ☐ Đ ☐ S |
| f. Số bi của Nam bằng $\frac{1}{4}$ số bi của Sơn. | ☐ Đ ☐ S |

Phụ lục 1.1b. Dạng toán: Em hãy đọc đề bài rồi chọn cụm từ a,b,c,d,e thích hợp trong khung điền vào chỗ trống, chú ý là mỗi khung cho dư 1 cụm từ

Ví dụ: Hai số lẻ liên tiếp có tổng là 292. Tìm 2 số đó?

- | |
|----------------------|
| a.Tìm hai số đó |
| b.Tổng của hai số lẻ |
| c.Hiệu của hai số lẻ |

292 là **b.(tổng của 2 số lẻ)**

Đề bài hỏi: **a.(tìm 2 số đó)**

Bài 1: Một thửa ruộng hình chữ nhật có chu vi là 160m, chiều dài hơn chiều rộng 12m. Tính chiều dài, chiều rộng thửa ruộng hình chữ nhật đó?

- | | |
|-------------|---------------------------|
| a.12m | d.Chiều dài và chiều rộng |
| b.Chu vi | e.Nửa chu vi |
| c.Diện tích | |

Đề bài cho hình chữ nhật là 160m. Từ đó ta tính được tổng là hình chữ nhật

Đề bài cho hiệu là:

.....

Đề bài hỏi của thửa ruộng?

Bài 2: Một phân xưởng trong quý I và quý II đã lắp ráp được 520 cái tivi. Quý I lắp được ít hơn quý II là 46 cái.Hỏi mỗi quý, phân xưởng đã lắp ráp được bao nhiêu cái tivi?

- | | |
|--------------------|------------|
| a. Tổng | d. Hiệu |
| b. Quý II và quý I | e. Số tivi |
| c. Mỗi quý | |

Đề bài hỏi phân xưởng lắp được trong..... biết rằng số tivi phân xưởng lắp trong hai quý là 520 cái và hiệu số tivi giữa là 46 cái?

Bài 3: Hai thửa ruộng có tổng diện tích là 1800m^2 . Thửa thứ nhất có diện tích gấp 3 lần thửa thứ hai. Hỏi diện tích mỗi thửa ruộng là bao nhiêu mét vuông?

- | | |
|---------------------|-------------|
| a. Tổng | d.Diện tích |
| b. 1800m^2 | e.3 lần |
| c. $\frac{1}{3}$ | |

Đề bài yêu cầu tính..... của từng thửa ruộng biết diện tích của hai thửa ruộng là....., thửa ruộng thứ hai có diện tích bằngthửa ruộng thứ nhất.

Bài 4: Mẹ mua 2 tấm vải, tấm vải đỏ dài gấp 6 lần tấm vải xanh và nhiều hơn tấm vải xanh 210m. Hỏi mỗi tấm vải dài bao nhiêu mét?

- | | |
|--------------|----------------|
| a.tấm vải đỏ | d.ngắn hơn |
| b.dài hơn | e.tấm vải xanh |
| c.mét | |

Đề bài hỏi mỗi tấm vải dài bao nhiêu..... biết rằng tấm vải đỏ tấm vải xanh là 210 mét và bằng $\frac{1}{6}$

Phụ lục 1.2. Bài tập tái hiện đề toán có lời văn, suy luận xác định dạng toán

Dạng toán: Em hãy đọc kỹ đề bài rồi trả lời câu hỏi sau đây ở mỗi bài toán:

Ví dụ: Hai xe chở gạo, xe thứ nhất chở bằng $\frac{1}{3}$ xe thứ hai và kém xe thứ hai 24 bao. Hỏi mỗi xe chở mấy bao gạo?

Đề bài cho gì? **Số bao gạo xe thứ nhất chở bằng $\frac{1}{3}$ số bao gạo xe thứ hai**

=> tỉ số là $\frac{1}{3}$

Xe thứ nhất chở ít hơn xe thứ hai 24 bao gạo => hiệu là 24

Đề bài hỏi gì? **Mỗi xe chở mấy bao gạo?**

Bài 1: Đoàn vận động viên có 370 người, trong đó số nữ bằng $\frac{2}{3}$ số nam. Hỏi đoàn đó có bao nhiêu vận động viên nam, bao nhiêu vận động viên nữ?

Đề bài cho gì?

.....

.....

Đề bài hỏi gì?

.....

Bài 2: Lớp 4A có 35 học sinh, lớp 4B có 33 học sinh cùng tham gia trồng cây. Lớp 4A trồng được nhiều hơn lớp 4B 10 cây. Hỏi mỗi lớp trồng được bao nhiêu cây biết rằng mỗi học sinh đều trồng được số cây như nhau

Đề bài cho gì?

.....

.....

Đề bài hỏi gì?

.....

.....

.....

.....

Phụ lục 1.3. Dạng toán: Em hãy đặt lời giải cho các phép tính sau

Bài 1: Hai lớp 4A và 4B có tất cả 75 học sinh. Số học sinh lớp 4A nhiều hơn số học sinh lớp 4B là 7 em. Hỏi mỗi lớp có bao nhiêu học sinh?

Bài giải

.....

$$(75 + 7) : 2 = 41 \text{ (học sinh)}$$

$$41 - 7 =$$

$$34 \text{ (học sinh)}$$

Đáp số:

Bài 2: Một sợi dây dài 28m được cắt thành hai đoạn, đoạn thứ nhất dài gấp ba lần đoạn thứ hai. Hỏi mỗi đoạn dài bao nhiêu mét?

Bài giải

.....

$$3+1=4 \text{ (phần)}$$

$$28 : 4 \times 3$$

$$= 21 \text{ (m)}$$

.....

$$28 : 4 \times 1 = 7 \text{ (m)}$$

Đáp số :

Phụ lục 1.4. Dạng toán: Em hãy đọc kỹ đề , tóm tắt và giải các bài toán sau

Bài 1: Hai khối lớp 4 và lớp 5 thu được 725 kg giấy vụn. Số giấy vụn khối 4 thu được bằng $\frac{2}{3}$ số giấy vụn của khối 5. Hỏi mỗi khối thu được bao nhiêu kilogam giấy vụn?

Bài giải

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

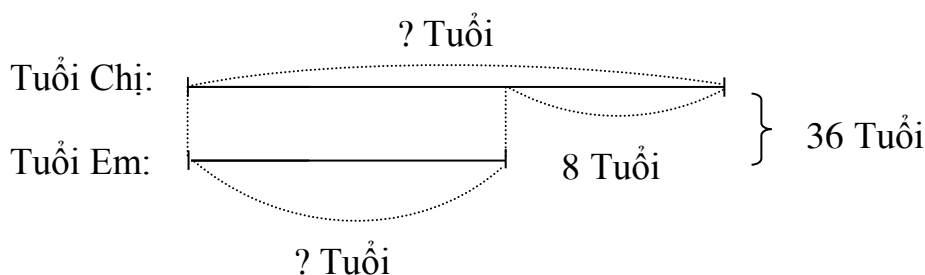
.....

Bài 2: Đội đồng diễn thể dục của trường em có tất cả 140 em. Số em mặc áo vàng nhiều hơn số em mặc áo xanh 20 em. Hỏi có bao nhiêu em mặc áo vàng? Bao nhiêu em mặc áo xanh?

Bài giải

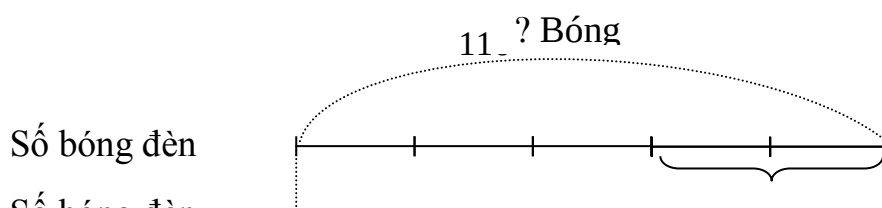
Phụ lục 1.5. Dạng toán: Dựa vào sơ đồ, em hãy đặt câu hỏi cho tóm tắt rồi giải các bài toán sau

Bài 1:



Em hãy đặt câu hỏi cho tóm tắt đề toán trên?

Bài giải



Bài 2:

Em hãy đặt câu hỏi cho tóm tắt đề toán trên?

.....

.....

.....

.....

Bài giải

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Phụ lục 2

TRẮC NGHIỆM ĐỌC-HIỂU CÂU

(Bộ trắc nghiệm đánh giá khả năng ngôn ngữ của trẻ từ 6 - 9 tuổi do bộ phận đào tạo, nghiên cứu và tư vấn chuyên về khó khăn trong học tập – dự án Việt Bỉ thực hiện)

1. Dụng cụ

03 trang giấy bao gồm 22 câu còn thiếu một từ (bao gồm cả 02 câu ví dụ), kèm theo mỗi câu có 04 từ để trẻ chọn đưa vào chỗ trống.

Đồng hồ bấm giây.

2. Bài tập

Trẻ phải đọc câu còn thiếu từ và chọn một từ đúng nhất để điền vào chỗ trống sao cho phù hợp với ý nghĩa của câu.

3. Hướng dẫn

TNV: Thầy/cô sẽ đưa các em một số câu. Mỗi câu còn thiếu một từ. Các em hãy chọn 01 trong 04 từ này, từ nào thích hợp nhất để điền vào chỗ trống sao cho đúng với ý nghĩa của câu. Hãy đánh dấu X vào ô có từ mình chọn, nếu các em không biết làm câu nào đó, thì cũng không sao, hãy bỏ qua và làm tiếp những câu sau.

Chú ý, nếu các em đánh sai mà muốn chọn lại từ khác, em hãy kẻ gạch ngang từ đã chọn và đánh dấu X vào từ chọn sau cùng. (TNV làm mẫu).

TNV phát phiếu cho trẻ, (lưu ý không cho trẻ giở trang kế tiếp), hướng dẫn học sinh ghi tên vào phiếu và nói: bây giờ chúng ta làm thử hai câu này nhé!

1. Con chó nào cũng có bốn

“Chân” là từ đúng với ý nghĩa của câu nhất. Em đánh dấu X vào ô này (TNV làm mẫu cho trẻ thấy: đánh dấu X trong ô, không mất thời gian gạch chéo cả ô).

2. Ông lão ra biển và bắt được con

“cá thu” là từ đúng với ý nghĩa của câu nhất. Em đánh dấu X vào ô này.

TNV: “các em đã hiểu cách làm chưa?” nếu trẻ chưa hiểu TNV lặp lại ví dụ.

TNV: bài này chỉ yêu cầu làm trong 03 phút nên không phải ai cũng làm hết các câu. Để tránh mất nhiều thời gian, nếu đọc câu mà không hiểu một câu nào đó thì hãy chuyển ngay sang một câu kế tiếp. Sau 3 phút Thầy/Cô sẽ yêu cầu các em bỏ viết xuống, không làm tiếp nữa. bây giờ, các em giờ sang trang kế tiếp và làm một mình nhé!

TNV để trẻ đồng loạt giờ sang trang kế tiếp và bắt đầu tính thời gian.

Sau 03 phút TNV cho trẻ dừng lại và thu bài.

4. Cho điểm

Trong phiếu ghi điểm, TNX đánh dấu X vào các ô (A,B,C hoặc D) tương ứng với đáp án của trẻ cho dù đáp án đó đúng hay sai. Đếm tổng số câu trẻ làm và tổng số câu làm đúng.

PHIẾU GHI ĐIỂM

Trắc nghiệm viên:.....

Tên trẻ: Tuổi: Nam/Nữ

Trường: Quận:

Ngày trắc nghiệm:

Stt	A	B	C	D
1				*
2	*			
3	*			
4		*		
5			*	
6		*		
7				*
8			*	
9				*
10			*	
11	*			
12		*		
13		*		
14	*			
15				*
16			*	
17			*	
18				*
19				*
20		*		

Số câu làm:

Số câu đúng:

Hãy đánh chéo (X) vào từ đúng nhất vào các ô để điền vào chỗ trống

Ví dụ:

1. Con chó nào cũng có bốn

mõ

chân

tai

màu

2. Ông lão ra biển và bắt được con

cá lóc

Ễnh

cua đồng

cá thu

Tên học sinh:

Ngày làm trắc nghiệm:

1. Em có thể quét nhà bằng một

cái xẻng

cây cọ

thùng rác

cái chổi

2. Hãy lấy giỏ để đi mua

rau quả

chổi chà

cây đàn

bàn ghế

3. Sự thật thà thường thấy ở những người

tốt bụng

vui vẻ

bình tĩnh

khôn ngoan

4. Nó mở máy hát để nghe

tiếng hát

ca nhạc

nhảy múa

chó sủa

5. Anh ấy đi săn nên phải dùng đến

lửa

chuông

súng

đồng hồ

6. Nếu con ăn trái cam này, người mẹ nói, con sẽ thấy nó thật là

đẹp

ngọt

tròn

xanh

7. Nơi mà người ta để sách báo cho mọi người đến đọc được gọi là

nhà nghỉ

nhà

nhà báo

thư viện

8. Trên bãi biển, mấy cậu bé đang chơi thả

cá

mây

diều

trâu

9. Một chú chó dữ đã được người hàng xóm của tôi mua về để

làm xiếc

nấu canh

làm kiếng

canh gác

10. Họ đã làm việc suốt cả ngày và buổi tối họ

ngủ ngơi

ngoan ngoãn

ngủ ngơi

nghe ngao

11. Trong số những trò chơi, em thích chơi bóng bàn, bóng đá, domino hay

đánh cờ

đánh trống lừng

đánh nhau

đánh

12. Cô bé đang đánh

chuông

trống

trăng

kèn

13. Chú tôi sau một thời gian dài học tập đã trở thành

bác ruột

bác sĩ

bác tiểu phu

đàn ông

14. Nhà ga nằm trong

thành

xe lửa

trái đất

trường học

16. Mẹ ruột của mẹ em, em gọi là

bà nội

bà cố

bà dì

bà ngoại

17. Nó trèo lên đỉnh núi và đã rơi xuống

vũng lầy

đồng bằng

vực sâu

đôi núi

18. Một tai nạn giao thông nghiêm trọng đã xảy ra: chiếc đầu máy xe lửa đã văng ra khỏi

đường

đường

đường ray

đường biển

19. Mọi người đi xe hơi đến tận khu rừng mà họ dự định sẽ ngồi trên cỏ và dùng

ô tô

ngủ trưa

cái chiếu

bữa trưa

20. Tôi muốn đi ra biển để được tắm

bồn tắm

cát trắng

sông

nắng

21. Để làm việc trên cao, những người thợ xây phải leo lên

cây táo

giàn

thùng sơn

xi măng

Phụ lục 3

TRẮC NGHIỆM NGHE HIỂU CÂU VÀ CHỌN HÌNH

(Bộ trắc nghiệm đánh giá khả năng ngôn ngữ của trẻ từ 6 - 9 tuổi do bộ phận đào tạo, nghiên cứu và tư vấn chuyên về khó khăn trong học tập – dự án Việt Bỉ thực hiện)

1. Dụng cụ

Một bộ trắc nghiệm với 38 phiếu trên đó có các hình ảnh và các câu có cấu trúc ngữ pháp khác nhau (kèm cả 2 ví dụ). Thứ tự hình ảnh được sắp xếp trên phiếu như sau.

2. Bài tập

Trắc nghiệm viên cho trẻ xem phiếu có 4 hình. Đồng thời, đọc một cách chậm rãi và rõ ràng câu trắc nghiệm tương ứng. Trẻ phải chú ý lắng nghe mẫu câu và chỉ ra một hình đúng nghĩa với câu.

3. Hướng dẫn

TNV: Thầy/Cô sẽ đọc cho các em nghe một câu đồng thời cho em xem 4 hình khác nhau. Em hãy chỉ ra hình nào đúng với ý nghĩa của câu mà Thầy/Cô vừa đọc nhất.

TNV: bây giờ em thử làm một ví dụ sau. Hãy nghe cho kỹ nhé!

Ví dụ 1: TNV đưa cho trẻ xem hình và đọc: “Trái banh màu đỏ”

Hỏi: hình nào đúng với ý nghĩa câu nói trên? Hãy chỉ vào hình ấy.

Nếu đúng thì nói “Đúng rồi”, nếu sai thì giải thích cho trẻ.

Ví dụ 2: là tương tự với câu nói: “Người đàn ông đang ăn táo”

TNV: em đã hiểu chưa? Ta bắt đầu nhé. Em hãy chú ý lắng nghe câu Thầy/Cô đọc nhé.

Thông thường TNV chỉ đọc mỗi câu một lần và không được giải thích gì thêm. Trừ trường hợp có tiếng ồn hoặc trẻ lơ đãng, chưa tập trung chú ý, TNV sẽ lặp lại một lần và nhắc nhở trẻ phải chú ý lắng nghe vì TNV sẽ không lặp lại thêm lần nào nữa. Thỉnh thoảng, TNV nên động viên trẻ tập trung chú ý.

4. Cho điểm

- Đánh dấu câu trả lời của trẻ trong phiếu ghi điểm (cột x)
- Đánh giá từng câu (cột y) đúng: 1, sai: 0
- Ghi lại tổng số câu trẻ làm đúng cho từng nhóm câu (cột z)

Ghi lại tổng số câu trẻ làm đúng cho toàn bộ bài trắc nghiệm.

PHIẾU GHI ĐIỂM

Trắc nghiệm viên:.....

Tên trẻ: Tuổi: Nam/Nữ

Trường: Quận:

Ngày trắc nghiệm:

		x				y	Số câu đúng/ Nhóm	
		1	2	3	4			
1A	Cậu bé đang chạy			*				C13
2A	Quả bóng đang lăn	*						C41
3A	Con chó không được uống nước				*			E24
4A	Cô bé không nhảy		*					E32
5B	Cậu bé nhảy qua cái hộp	*						G11
6B	Cô bé ngồi trên bàn				*			G24
7B	Hình tròn nằm xa ngôi sao	*						N32
8B	Con dao nằm trong chiếc giày		*					N44
9C	Cây bút chì ở bên trên cành hoa				*			O14
10C	Cái lược nằm phía dưới cái mũ			*				O23
11C	Cái tách nằm phía trước cái hộp	*						N11
12C	Cây bút chì nằm phía trước cái hộp	*						N21
13D	Con dao dài hơn cây viết chì				*			Q14
14D	Cái tách nhỏ hơn cái hộp	*						Q21
15D	Chiếc giày là vật nhỏ nhất				*			Q34
16D	Trái táo là vật lớn nhất			*				Q12
17E	Người đàn ông rượt theo con chó		*					H32
18E	Con bò đẩy người đàn bà				*			H44
19E	Những con mèo đang nhìn trái banh		*					J12
20E	Những cậu bé đang hái táo			*				J33
21G	Con mèo to nhưng không đen				*			K24
22G	Con ngựa đứng, còn cậu bé thì không		*					K32
23G	Cây bút chì không dài cũng chẳng đỏ	*						M24
24G	Cả cậu bé lẫn con ngựa đều không chạy		*					M42
25H	Bé gái bị con ngựa rượt	*						R11
26H	Chiếc xe hàng được cậu bé trai đẩy đi		*					R22
27H	Con ngựa bị người đàn ông rượt			*				R41
28H	Chiếc nôi được người đàn ông đẩy đi		*					R42
29I	Cây bút chì nằm trên quyển sách màu vàng	*						P12
30I	Cô gái rượt con chó đang nhảy		*					P22
31I	Cậu bé rượt con ngựa thì mập				*			S14
32I	Con bò đang rượt theo con mèo có bộ				*			S32

	lông màu nâu							
33K	Trái táo mà cậu bé ăn thì màu xanh			*				T21
34K	Cậu bé ăn những trái táo mà cô gái hái				*			T34
35K	Quyển sách mà trên đó có đặt cây bút chì màu đỏ			*				W1 3
36K	Cái hình tròn mà bên trong có một ngôi sao thì màu đỏ	*						W3 4

Số câu đúng:/36

Phụ lục 4

ĐỌC THÀNH TIẾNG

Con Tê Tê

Con tê tê còn có tên gọi là con xuyên sơn. Vì người ta bảo con tê tê có thể đào thùng núi.

Tê tê săn mồi trông thật lạ mắt. Thức ăn của nó là sâu bọ, nhưng chủ yếu là loài kiến. Miệng tê tê nhỏ, hai hàm chỉ có lợi, không có răng. Nhưng bù lại, nó có cái lưỡi để bắt mồi rất lợi hại. Nó thè cái lưỡi dài, nhỏ như chiếc đũa, xẻ làm ba nhánh, đục thùng tổ kiến rồi thè lưỡi vào sâu bên trong. Đợi kiến bầu kín lưỡi, tê tê rút lưỡi vào mõm, tóp tép nhai cả lũ kiến xấu số. Cứ như thế, tê tê ăn tổ kiến nào thì ăn kì hết mới thôi.

Phụ lục 5

NGHE – VIẾT

Vì sao người ta cười khi bị người khác cù?

Để giải đáp câu hỏi này, một nhà nghiên cứu ở Đại học Luân Đôn, đã cho người máy cù 16 người tham gia thí nghiệm và một thiết bị theo dõi phản ứng trong bộ não của từng người. Kết quả cho thấy bộ não phân biệt rất chính xác cái cù lạ với cái cù quen. Khi một người tự cù thì bộ não sẽ làm cho người đó mất vui bằng cách báo trước thứ tự động tác cù. Còn khi người khác cù, do không thể đoán trước thứ tự của hoạt động, ta sẽ bị bất ngờ và bật lên tiếng cười như là phản ứng tự vệ.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Phụ lục 6

BẢNG PHÒNG VẤN GIÁO VIÊN

Câu 1: Theo thầy cô, yếu tố nào làm ảnh hưởng đến hiệu quả việc giải bài toán có lời văn (các dạng toán điển hình) của học sinh lớp 4?

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

Câu 2: Thầy cô hãy nêu nhận xét đánh giá về khả năng ngôn ngữ nói chung của học sinh lớp 4? Khả năng này có ảnh hưởng như thế nào đối với việc giải toán có lời văn của các em học sinh?

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

Câu 3: Thầy (cô) hãy nêu một vài biện pháp để giúp học sinh giải toán có lời văn chính xác hơn.

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

Phụ lục 7

			gioitinh		
			nam	nu	tong
truong	phamngulao	so luong	88	71	159
		tan suat	55.3%	44.7%	100.0%
	tranquangdieu	so luong	49	41	90
		tan suat	54.4%	45.6%	100.0%
tong	so luong		137	112	249
	tan suat		55.0%	45.0%	100.0%

DHMH

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trung binh	1	.4	.4	.4
	cao	35	14.1	14.1	14.5
	rat cao	213	85.5	85.5	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

Statistics

DHMH

N	Valid	249
	Missing	0
Mean		4.8514
Std. Error of Mean		.02329
Median		5.0000
Mode		5.00
Std. Deviation		.36754
Minimum		3.00
Maximum		5.00

Descriptive Statistics

		TONGDH	Valid N (listwise)
N	Statistic	249	249
Minimum	Statistic	9.00	
Maximum	Statistic	20.00	
Mean	Statistic	18.1807	
	Std. Error	.1065	
Std. Deviation	Statistic	1.68109	

TONGDH

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9.00	1	.4	.4	.4
	13.00	1	.4	.4	.8
	14.00	6	2.4	2.4	3.2
	15.00	12	4.8	4.8	8.0
	16.00	16	6.4	6.4	14.5
	17.00	34	13.7	13.7	28.1
	18.00	52	20.9	20.9	49.0
	19.00	69	27.7	27.7	76.7
	20.00	58	23.3	23.3	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

D1D2MH

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	thap	2	.8	.8	.8
	trung binh	11	4.4	4.4	5.2
	cao	63	25.3	25.3	30.5
	rat cao	173	69.5	69.5	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

Statistics

D1D2MH

N	Valid	249
	Missing	0
Mean		4.6345
Std. Error of Mean		.03854
Median		5.0000
Mode		5.00
Std. Deviation		.60822
Minimum		2.00
Maximum		5.00

Statistics

NHMH1

N	Valid	249
	Missing	0
Mean		4.7430
Std. Error of Mean		.02833
Median		5.0000
Mode		5.00
Std. Deviation		.44699
Minimum		3.00
Maximum		5.00

NHMH1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid trung binh	1	.4	.4	.4
cao	62	24.9	24.9	25.3
rat cao	186	74.7	74.7	100.0
Total	249	100.0	100.0	

Statistics

SLMH

N	Valid	249
	Missing	0
Mean		3.2410
Std. Error of Mean		.08940
Median		3.0000
Mode		4.00
Std. Deviation		1.41071
Minimum		1.00
Maximum		5.00

SLMH

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rat thap	49	19.7	19.7	19.7
	thap	21	8.4	8.4	28.1
	trung binh	56	22.5	22.5	50.6
	cao	67	26.9	26.9	77.5
	rat cao	56	22.5	22.5	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

Descriptive Statistics

		TONGNH	Valid N (listwise)
N	Statistic	249	249
Minimum	Statistic	20.00	
Maximum	Statistic	35.00	
Mean	Statistic	29.8112	
	Std. Error	.1488	
Std. Deviation	Statistic	2.34875	

Descriptives

TONGDH

	nam	nu	Total
N	137	112	249
Mean	17.8613	18.5714	18.1807
Std. Deviation	1.86367	1.33366	1.68109
Std. Error	.15922	.12602	.10654
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	17.5464	18.3217
	Upper Bound	18.1762	18.8211
Minimum	9.00	14.00	9.00
Maximum	20.00	20.00	20.00

NHMH

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 15-22	1	.4	.4	.4
23-29	99	39.8	39.8	40.2
30-36	149	59.8	59.8	100.0
Total	249	100.0	100.0	

TONGNHA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	1	.4	.4	.4
3.00	20	8.0	8.0	8.4
4.00	228	91.6	91.6	100.0
Total	249	100.0	100.0	

TONGNHB

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3.00	2	.8	.8	.8
4.00	4	1.6	1.6	2.4
5.00	71	28.5	28.5	30.9
6.00	172	69.1	69.1	100.0
Total	249	100.0	100.0	

TONGNHC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	29	11.6	11.6	11.6
	1.00	74	29.7	29.7	41.4
	2.00	146	58.6	58.6	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

TONGNHD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00	5	2.0	2.0	2.0
	3.00	52	20.9	20.9	22.9
	4.00	192	77.1	77.1	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

TONGNHE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	1	.4	.4	.4
	2.00	5	2.0	2.0	2.4
	3.00	44	17.7	17.7	20.1
	4.00	199	79.9	79.9	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

TONGNHG

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	3	1.2	1.2	1.2
	2.00	32	12.9	12.9	14.1
	3.00	78	31.3	31.3	45.4
	4.00	136	54.6	54.6	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

TONGNHH

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00	10	4.0	4.0	4.0
	3.00	37	14.9	14.9	18.9
	4.00	202	81.1	81.1	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

TONGNHI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	2	.8	.8	.8
	1.00	28	11.2	11.2	12.0
	2.00	88	35.3	35.3	47.4
	3.00	129	51.8	51.8	99.2
	4.00	2	.8	.8	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

TONGNHK

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	16	6.4	6.4	6.4
	1.00	82	32.9	32.9	39.4
	2.00	122	49.0	49.0	88.4
	3.00	24	9.6	9.6	98.0
	4.00	5	2.0	2.0	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

CTMH * TOANMH Crosstabulation

			TOANMH				
			thap	trung binh	cao	rat cao	Total
CTMH	rat thap	Count	0	2	2	0	4
		% within TOANMH	.0%	15.4%	2.4%	.0%	1.6%
	thap	Count	0	0	1	0	1
		% within TOANMH	.0%	.0%	1.2%	.0%	.4%
	trung binh	Count	0	3	2	1	6
		% within TOANMH	.0%	23.1%	2.4%	.7%	2.4%
	cao	Count	3	4	12	12	31
		% within TOANMH	60.0%	30.8%	14.6%	8.1%	12.4%
	rat cao	Count	2	4	65	136	207
		% within TOANMH	40.0%	30.8%	79.3%	91.3%	83.1%

Total	Count	5	13	82	149	249
	% within TOANMH	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

DOCMH * TOANMH Crosstabulation

			TOANMH				
			thap	trung binh	cao	rat cao	Total
DOCMH	trung binh	Count	0	1	16	19	36
		% within TOANMH	.0%	7.7%	19.5%	12.8%	14.5%
	cao	Count	5	12	61	113	191
		% within TOANMH	100.0%	92.3%	74.4%	75.8%	76.7%
	rat cao	Count	0	0	5	17	22
		% within TOANMH	.0%	.0%	6.1%	11.4%	8.8%
	Total	Count	5	13	82	149	249
		% within TOANMH	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

DDMH * TOANMH Crosstabulation

			TOANMH				
			thap	trung binh	cao	rat cao	Total
DDMH	trung binh	Count	2	3	8	4	17
		% within TOANMH	40.0%	23.1%	9.8%	2.7%	6.8%
	cao	Count	0	1	8	7	16
		% within TOANMH	.0%	7.7%	9.8%	4.7%	6.4%
	rat cao	Count	3	9	66	138	216
		% within TOANMH	60.0%	69.2%	80.5%	92.6%	86.7%
	Total	Count	5	13	82	149	249
		% within TOANMH	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Correlations

		DHMH	D1D2MH	NHMH1	TOANMH
DHMH	Pearson Correlation	1	.243(**)	.208(**)	.186(**)
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.001	.003
	N	249	249	249	249
D1D2MH	Pearson Correlation	.243(**)	1	.202(**)	.279(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.001	.000
	N	249	249	249	249
NHMH1	Pearson Correlation	.208(**)	.202(**)	1	.136(*)
	Sig. (2-tailed)	.001	.001	.	.032

TOANMH	N	249	249	249	249
	Pearson Correlation	.186(**)	.279(**)	.136(*)	1
	Sig. (2-tailed)	.003	.000	.032	.
	N	249	249	249	249

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		CTMH	DDMH	DOCMH	TOANMH
CTMH	Pearson Correlation	1	.269(**)	.031	.359(**)
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.623	.000
	N	249	249	249	249
DDMH	Pearson Correlation	.269(**)	1	.126(*)	.271(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.047	.000
	N	249	249	249	249
DOCMH	Pearson Correlation	.031	.126(*)	1	.074
	Sig. (2-tailed)	.623	.047	.	.245
	N	249	249	249	249
TOANMH	Pearson Correlation	.359(**)	.271(**)	.074	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.245	.
	N	249	249	249	249

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

			thap	trung binh	cao	rat cao	Total
gioitinh	nam	Count		1	25	111	137
		%		.7%	18.2%	81.0%	100.0%
		Count	2	5	41	89	137
		%	1.5%	3.6%	29.9%	65.0%	100.0%
	nu	Count		1	58	78	137
		%		.7%	42.3%	56.9%	100.0%
		Count			10	102	112
		%			8.9%	91.1%	100.0%
		Count		6	22	84	112
		%		5.4%	19.6%	75.0%	100.0%
		Count			41	71	112
		%			36.6%	63.4%	100.0%

DOCMH

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trung binh	36	14.5	14.5	14.5
	cao	191	76.7	76.7	91.2
	rat cao	22	8.8	8.8	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

CTMH

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rat thap	4	1.6	1.6	1.6
	thap	1	.4	.4	2.0
	trung binh	6	2.4	2.4	4.4
	cao	31	12.4	12.4	16.9
	rat cao	207	83.1	83.1	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

DDMH

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trung binh	17	6.8	6.8	6.8
	cao	16	6.4	6.4	13.3
	rat cao	216	86.7	86.7	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

TOANMH

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	thap	5	2.0	2.0	2.0
	trung binh	13	5.2	5.2	7.2
	cao	82	32.9	32.9	40.2
	rat cao	149	59.8	59.8	100.0
	Total	249	100.0	100.0	

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOANMH	gioitinh nam	137	4.4891	.68725	.05872
	nu	112	4.5268	.69697	.06586