



ISSN 1859-2910

TẠP CHÍ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

JOURNAL OF EDUCATION MANAGEMENT

HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC - BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

Volume 16, Number 2, February 2024

SỐ 2

THÁNG 2 - 2024

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Nguyễn Quỳnh Trang.** Một số tiêu chuẩn đánh giá chương trình đào tạo ở bậc đại học trong giai đoạn hiện nay 1
- Nguyễn Văn Hùng.** Tác động của toàn cầu hóa truyền thông đại chúng đến sự phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng Phát thanh truyền hình 9
- Lê Thị Hòa.** Tích hợp công nghệ trong giảng dạy tiếng Anh trong trường đại học: Xu hướng và ý nghĩa 17
- Nguyễn Thị Ngọc Diệp.** Phát triển năng lực tự học tiếng Anh trong lớp học cho sinh viên các trường đại học, cao đẳng 23
- Trần Minh Quang.** Xây dựng, phát triển chương trình là xu hướng của cơ sở bồi dưỡng hiện nay 29
- Trần Nguyên Lâm.** Quản lý hoạt động đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực tại các trường tiểu học thành phố Hải Phòng 34

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Phan Mỹ Linh.** Một số vấn đề lý luận về hình thành kỹ năng tự học cho sinh viên đại học hiện nay 46
- Nguyễn Thị Nhung.** Chuyển đổi số trong giảng dạy các môn lý luận chính trị trong giáo dục đại học hiện nay 53
- Đào Thị Thu Vân.** Phương hướng vận dụng dạy học tích hợp trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn ở các trường sĩ quan quân đội hiện nay 60
- Nguyễn Thị Hương Lan, Nguyễn Hương Quỳnh.** Đổi mới phương pháp dạy học Toán Lớp 6 bằng công nghệ thông tin 65
- Nguyễn Thị Cẩm Chi, Đặng Văn Dương.** Nâng cao tính tích cực trong học tập cho sinh viên Trường Đại học Đại Nam 71
- Trương Thị Xuân Hương.** Vai trò của giảng viên triết học Mác – Lênin trong việc giáo dục thế giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên trường đại học công đoàn hiện nay 78
- Nguyễn Thị Tuyết Hạnh.** Quản lý hoạt động giáo dục giới tính cho học sinh ở trường trung học cơ sở 84
- Bùi Xuân Việt.** Nhiệm vụ bảo vệ chủ quyền Biển, đảo - Vận dụng trong việc giảng dạy môn giáo dục quốc phòng và an ninh hiện nay 91

THỰC TIỄN

- Phetdalaphone Bouttavong.** Thực trạng quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm tại Đại học Quốc gia Lào 96
- Đinh Nguyễn Thanh Nhân.** Thực trạng ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên không chuyên 103
- Bùi Thị Lự.** Tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến cho sinh viên ở trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số 109

Nguyễn Thị Bích Ngọc, Vũ Thị Bích Hảo. Thực trạng dạy và học xác suất thống kê tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định trong giai đoạn hiện nay 117

Đỗ Việt Anh, Vũ Hữu Tuyên. Nghiên cứu ứng dụng mô hình hóa toán học thông qua giảng dạy môn học hình họa và vẽ kỹ thuật 123

Nguyễn Thị Hương . Rèn kĩ năng cho sinh viên mầm non trong quá trình thực hành thường xuyên tại cơ sở giáo dục mầm non 128

Phạm Văn Sơn, Lê Thị Liên. Tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM ở các trường mầm non 136

CONTENTS

RESEARCH

Nguyen Quynh Trang. Some criteria for training program evaluation in the current stage	1
Nguyen Van Hung. The impact of globalization of mass media on the development of the broadcasting college lecturers	9
Le Thi Hoa. Integrating technology in english teaching at university: Trends and significance	17
Nguyen Thi Ngoc Diep. Developing English self-study capabilities within classrooms for University and College students	23
Tran Minh Quang. Building and developing programs is an essential trend in current training institutions	29
Tran Nguyen Lam. Managing elementary school student evaluation activities using a competency-based approach in Hai Phong city elementary schools	34

OPINION - DICUSION

Phan My Linh. Digital transformation in teaching political theory courses in current University education	46
Nguyen Thi Nhung. Approaches to applying integrated teaching in Social Science and Humanities Education at current military academies	53
Dao Thi Thu Van. Approaches to applying integrated teaching in Social Science and Humanities Education at current military academies	60
Nguyen Thi Huong Lan, Nguyen Huong Quynh. Innovating 6th grade Math teaching methods through information technology	65
Nguyen Thi Cam Chi, Dang Van Duong. Enhancing positive engagement in learning for students of Dai Nam University	71
Truong Thi Xuan Huong. The role of Marxist-Leninist philosophy in shaping dialectical materialism worldview for students at Trade Union University today	78
Nguyen Thi Tuyet Hanh. Management of gender education activities for students in lower secondary schools	84
Bui Xuan Viet. The task of protecting sovereignty, seas and islands - Application in teaching national defense and security education today	91

PRACTICE

Phetdalaphone Bouttavong. Status of management and development of the pedagogy training program at The National University of Laos	96
Dinh Nguyen Thanh Nhan. The current situation of applying information technology in teaching English for non-major students	103

Bui Thi Lu. Organizing online teaching activities for students at The University in the digital transformation context	109
Nguyen Thi Bich Ngoc, Vu Thi Bich Hao. Current Status of Teaching and Learning Probability and Statistics at Nam Dinh University of Nursing During the Secondary Education Curriculum Reform Period	117
Do Viet Anh, Vu Huu Tuyen. Research on the application of mathematical modeling through teaching technical drawing and engineering graphics	123
Nguyen Thi Huong . Developing skills for preschool students during regular internship at preschool educational facilities	128
Pham Van Son, Le Thi Lien. Training teachers to meet the requirements of STEAM-oriented education in preschools	136

MỘT SỐ TIÊU CHUẨN ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO Ở BẬC ĐẠI HỌC TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Nguyễn Quỳnh Trang¹

Tóm tắt. Xây dựng và triển khai mô hình quản lý chất lượng trong trường đại học là yếu tố góp phần thúc đẩy quá trình nâng cao chất lượng đào tạo. Đánh giá chương trình đào tạo trong giáo dục đóng một vai trò quan trọng trong toàn bộ quá trình xây dựng và phát triển chương trình. Bài viết giới thiệu một số mô hình đánh giá chương trình đào tạo đã và đang sử dụng phổ biến trên thế giới. Các nhà giáo dục có thể lựa chọn và kết hợp một hay nhiều mô hình đánh giá chương trình đào tạo tùy thuộc vào bối cảnh và các yêu cầu đối với kết quả đánh giá.

Từ khóa: *Chất lượng đào tạo, chương trình đào tạo, đánh giá chương trình đào tạo, hiệu quả chương trình.*

1. Đặt vấn đề

Ở Việt Nam, chất lượng giáo dục nói chung và chất lượng giáo dục đại học nói riêng luôn là vấn đề rất được quan tâm. Xã hội kỳ vọng vào một nền giáo dục đại học tiên tiến, nơi cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước, đóng vai trò dẫn dắt, thúc đẩy sự tiến bộ, phát triển của xã hội. Tuy nhiên, dường như giáo dục đại học vẫn chưa đáp ứng được đầy đủ sự kỳ vọng, nhất là trong bối cảnh các cơ sở giáo dục ngày càng được trao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm. Một trong những nguyên nhân chính khiến chất lượng giáo dục đại học thấp là do những yếu kém trong công tác quản lý khi thiếu các biện pháp quản lý và cải tiến chất lượng. Hầu hết các trường đại học chưa xác định được mô hình phù hợp và cách áp dụng trong công tác quản lý, điều hành.

Theo một đánh giá khảo sát của Ngân hàng Thế giới về chất lượng nguồn nhân lực tại 12 quốc gia ở Châu Á vào năm 2014, Việt Nam đạt mức 3,79 điểm (trong thang điểm 10), xếp thứ hạng 11. Trong khi Hàn Quốc đạt 6,91 điểm; Ấn Độ đạt 5,76 điểm; Malaysia đạt 5,59 điểm (Vũ Xuân Hùng, 2016). Báo cáo khảo sát cũng cho thấy những quốc gia có điểm số chất lượng nguồn nhân lực cao thường là những quốc gia có nhiều bước tiến trong phát triển giáo dục với nhiều chương trình đào tạo được đánh giá có uy tín và chất lượng. Hệ thống giáo dục của các quốc gia, có xếp hạng cao về chất lượng nguồn nhân lực, luôn đề cao công tác đánh giá chương trình đào tạo nhằm cải thiện, đổi mới và phát triển chương trình theo kịp với nhu cầu của xã hội và bối cảnh hội nhập toàn cầu.

Năm 2016, Việt Nam chính thức tham gia vào Cộng đồng Kinh tế ASEAN. Điều này đồng nghĩa với trong tương lai thị trường lao động sẽ không còn phân định biên giới lãnh thổ, người lao động có trình độ chuyên môn, kỹ năng và ngoại ngữ sẽ có nhiều cơ hội việc làm. Hội nhập kinh tế đòi hỏi Việt Nam cần phải có nhiều chương trình đào tạo hướng quốc tế hóa nhằm đảm bảo đào tạo được nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu thị trường lao động của khu vực và quốc tế. Trước những yêu cầu thay đổi của xã hội, các cơ sở giáo dục Việt Nam cần phải đánh giá lại các chương trình đào tạo hiện có để sửa đổi cho phù hợp. Bên cạnh đó, hoạt động đánh giá các chương trình đào tạo cần phải tiến hành thường xuyên và định kỳ để đảm bảo chất lượng và hiệu quả chương trình.

Ngày nhận bài: 10/01/2024. Ngày nhận đăng: 25/02/2024.

¹Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Nguyễn Quỳnh Trang. Địa chỉ e-mail: trang.nguyen678@gmail.com

Ngoài ra, khoa học công nghệ phát triển như vũ bão trong những năm qua đã phát sinh nhiều ngành nghề kinh tế mới trong xã hội. Để phát triển nguồn nhân lực phục vụ những ngành nghề kinh tế mới đòi hỏi các cơ sở giáo dục cần xây dựng mới các chương trình đào tạo. Trong quá trình xây dựng và triển khai các chương trình đào tạo mới, các cơ sở giáo dục không tránh khỏi những sai lầm như mục tiêu chương trình đào tạo có thể không như mong muốn của người học hoặc không đạt được như kì vọng với những điều kiện của cơ sở giáo dục và nội dung chương trình đặt ra. Do đó, việc đánh giá các chương trình đào tạo trong suốt quá trình từ thiết kế đến khi kết thúc chương trình đào tạo là vô cùng cần thiết.

Mặt khác, trong bối cảnh xã hội hóa giáo dục, các cơ sở giáo dục phải triển khai công tác đánh giá chương trình đào tạo để thực hiện trách nhiệm giải trình đối với các cá nhân và tổ chức có liên quan. Tại một số quốc gia, đánh giá chương trình đào tạo là một phần không thể thiếu trong quá trình kiểm định chất lượng nhà trường nói chung và chất lượng chương trình đào tạo nói riêng. Thông qua việc đánh giá và kiểm định các chương trình đào tạo, các cơ sở giáo dục có thể nâng cao được thương hiệu và thứ hạng của nhà trường. Trên cơ sở đó, các cơ sở giáo dục có thể thu hút thêm được nhiều người học trong và ngoài nước đối với chương trình đã kiểm định và có thứ hạng cao.

Xuất phát từ những lí do nêu trên, đánh giá chương trình đào tạo đóng một vai trò quan trọng trong phát triển nguồn nhân lực cho thị trường lao động tại Việt Nam trước những thay đổi không ngừng của môi trường kinh tế - xã hội trong nước và quốc tế. Tuy nhiên, chất lượng của các kết quả đánh giá chương trình đào tạo phụ thuộc rất nhiều vào mô hình, phương pháp và các tiêu chí đánh giá mà cơ sở giáo dục lựa chọn. Bài viết này muốn giới thiệu một số mô hình đánh giá chương trình đào tạo đã và đang được áp dụng trên thế giới ở góc độ tiếp cận nội dung của mô hình, ưu và nhược điểm của từng mô hình đánh giá.

2. Khái niệm về chương trình đào tạo và đánh giá chương trình đào tạo

2.1. Chương trình đào tạo

Chương trình đào tạo được nhắc đến rất nhiều trong lĩnh vực giáo dục. Hiện nay có rất nhiều các khái niệm khác nhau về chương trình đào tạo do các học giả và nhà giáo dục tiếp cận khái niệm này ở nhiều góc độ khác nhau. Theo khoản 1 điều 2 Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT thì chương trình đào tạo là một hệ thống các hoạt động giáo dục, đào tạo được thiết kế và tổ chức thực hiện nhằm đạt được các mục tiêu đào tạo, hướng tới cấp văn bằng giáo dục đại học cho người học. Chương trình đào tạo bao gồm mục tiêu, khối lượng kiến thức, cấu trúc, nội dung, phương pháp và hình thức đánh giá đối với môn học, ngành học, trình độ đào tạo, chuẩn đầu ra phù hợp với Khung trình độ quốc gia Việt Nam.

Khái niệm chương trình đào tạo theo Wentling (1993): “là một bản thiết kế tổng thể cho một hoạt động đào tạo (khóa đào tạo) cho biết toàn bộ nội dung cần đào tạo, chỉ rõ những gì có thể trông đợi ở người học sau khóa đào tạo, phác thảo ra quy trình cần thiết để thực hiện nội dung đào tạo, các phương pháp đào tạo và cách thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập và tất cả những cái đó được sắp xếp theo một thời gian biểu chặt chẽ.”

Theo Tyler (1949) cho rằng cấu trúc chương trình đào tạo cơ bản gồm phần: Mục tiêu đào tạo; Nội dung đào tạo; Phương pháp hay quy trình đào tạo; Cách đánh giá kết quả đào tạo.

Theo Hollis và Campbell (1935) thì chương trình đào tạo bao gồm tất cả những hiểu biết và kinh nghiệm mà người học có được dưới sự hướng dẫn của nhà trường. Như vậy chương trình đào tạo được xem là một chuỗi những kinh nghiệm được phát triển nhằm giúp người học tăng cường tính kỷ luật, phát triển năng lực tư duy và hành động. Chương trình đào tạo gồm tất cả những kiến thức mà người học cần có được nhằm đạt được mục đích và mục tiêu cụ thể.

2.2. Đánh giá chương trình đào tạo

Theo tổ chức OECD (2009) thì đánh giá chương trình là đánh giá một cách có hệ thống và có mục tiêu các chương trình đang diễn ra hoặc đã hoàn thành ở ba góc độ bao gồm xây dựng chương trình, triển khai chương trình và kết quả đạt được của chương trình. Mục đích của đánh giá chương trình là để xác định mục tiêu đạt được mức độ nào, mức độ hiệu quả của chương trình, mức độ ảnh hưởng và tính bền vững của chương trình.

Theo Goldstein (1993), đánh giá chương trình đào tạo là quá trình thu thập có hệ thống các thông tin mang tính miêu tả và đánh giá để đưa ra các quyết định liên quan tới chương trình đào tạo như việc lựa chọn, áp dụng, đem lại giá trị cho chương trình và thực hiện những thay đổi trong quá trình triển khai chương trình nhằm đạt được hiệu quả trong triển khai.

Theo Scriven (1967) đánh giá chương trình đào tạo có thể ở hai mức độ khác nhau bao gồm đánh giá ban đầu (Formative) và đánh giá tổng thể (Summative). Đánh giá chương trình ban đầu là quá trình đánh giá chương trình trong suốt quá trình từ lúc xây dựng và triển khai chương trình đào tạo. Đánh giá tổng thể là đánh giá chương trình đào tạo sau khi chương trình đã được xây dựng và triển khai.

Tóm lại, đánh giá chương trình đào tạo không phải là một hoạt động đơn lẻ mà phải là quá trình đo lường những tiến bộ đạt được trong mục tiêu của chương trình, giúp nâng cao hiệu quả triển khai chương trình, là hình thức để giải trình tới các chủ thể có liên quan và hỗ trợ trong việc lập kế hoạch, ra quyết định liên quan tới chương trình.

3. Vai trò của mô hình quản lý chất lượng trong giáo dục đại học

Nghị quyết số 29-NQ/TW ban hành ngày 0/11/2013 của Ban chấp hành trung ương (2013) đã nêu rõ: “Đổi mới căn bản công tác quản lý GD-ĐT, bảo đảm dân chủ, thống nhất, tăng quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội của các cơ sở GD-ĐT; coi trọng QLCL”. Vì vậy, các trường đại học đang cố gắng để xây dựng một mô hình QLCL phù hợp và hiệu quả nhất nhằm đảm bảo chất lượng (ĐBCL) giáo dục, đổi mới công tác quản lý, nâng cao năng lực cạnh tranh, tăng quyền tự chủ và đảm bảo yêu cầu phát triển.

Theo Ton Vroeijenstijn (2013), việc xây dựng mô hình QLCL còn giúp trường đại học “chia sẻ các sáng kiến, ý tưởng, giá trị cốt lõi và phương pháp tiếp cận về chất lượng và ĐBCL”. Song để có được mô hình QLCL phù hợp, các trường đại học cần xem xét dưới nhiều góc độ khác nhau như mối quan hệ giữa nhà nước và trường đại học, giữa nhà trường và các bên liên quan, việc phân cấp quản lý, cơ chế quản lý, khả năng tự chủ của nhà trường, ...

Mô hình QLCL sẽ đưa ra các quy trình quản lý nhằm đạt được chất lượng quản lý tốt nhất; trong đó, đặc biệt chú trọng tới sự hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp, vì đây là giải pháp bền vững để thực hiện mục tiêu gắn đào tạo với nhu cầu xã hội. Thực tế việc thỏa mãn nhu cầu khách hàng (sinh viên, cựu sinh viên, nhà tuyển dụng, ...) chưa được chú ý đúng mức trong các trường đại học. Sau khi phân tích chất lượng đầu vào, quá trình đào tạo và kết quả đầu ra, các trường phải tiếp tục phân tích sự hài lòng của tất cả các bên liên quan.

Đánh giá chương trình đào tạo là vô cùng quan trọng và cần thiết trong quá trình xây dựng và phát triển các chương trình. Thông qua công tác đánh giá chương trình đào tạo, các cơ sở giáo dục sẽ biết được chương trình đã đáp ứng được mục tiêu của người học, mục tiêu của cơ sở giáo dục và người học đã học được những kiến thức và kỹ năng cần thiết sau khi hoàn thành chương trình hay chưa. Bên cạnh đó, đánh giá chương trình đào tạo giúp cơ sở giáo dục nhìn nhận xem mục tiêu của chương trình đề ra đã phù hợp với bối cảnh của xã hội và có thể đạt được hay không với những điều kiện sẵn có của cơ sở giáo dục.

Đánh giá chương trình đào tạo có thể triển khai ở nhiều giai đoạn khác nhau. Công tác đánh giá chương trình ở giai đoạn ban đầu thiết kế sẽ giúp người đánh giá nhìn nhận lại tính khả thi của chương trình từ đó sửa đổi, bổ sung và hoàn thiện chương trình. Mặt khác đánh giá chương trình đào tạo trong quá trình triển khai và hoàn thành chương trình đào tạo sẽ giúp cơ sở giáo dục nhìn nhận lại những thế mạnh và ưu điểm của chương trình để từ đó phát huy những ưu thế của chương trình trong những giai đoạn triển khai tiếp theo và khắc phục những nhược điểm còn tồn tại. Bên cạnh đó, đánh giá chương trình còn giúp các cơ sở giáo dục biết được chương trình có thỏa mãn nhu cầu của người học hay không, người học sau khi hoàn thành chương trình đã đạt được những kết quả như thế nào dựa vào đánh giá thái độ, hiểu biết, kỹ năng của người học.

4. Một số mô hình đánh giá chương trình đào tạo phổ biến trên thế giới hiện nay

4.1. Mô hình Kirkpatrick

Mô hình Kirkpatrick là một phương pháp đánh giá kết quả của các chương trình đào tạo và học tập được công nhận trên toàn cầu. Nó đánh giá cả các phương pháp đào tạo chính thức và không chính thức và đánh giá chúng dựa trên bốn cấp độ tiêu chí: phản ứng, học tập, hành vi và kết quả.

Donald Kirkpatrick, cựu Giáo sư danh dự tại Đại học Wisconsin, lần đầu tiên công bố mô hình của mình vào năm 1959. Ông đã cập nhật nó vào năm 1975, và một lần nữa vào năm 1993, khi ông xuất bản tác phẩm nổi tiếng nhất của mình là "Đánh giá các chương trình đào tạo". Bốn cấp độ là Phản ứng, Học hỏi, Hành vi và Kết quả.

Cấp độ 1: Phản ứng

Mức độ đầu tiên của tiêu chí là "phản ứng", đo lường liệu người học có thấy khóa đào tạo hấp dẫn, thuận lợi và phù hợp với công việc của họ hay không. Mức độ này thường được đánh giá bằng một cuộc khảo sát sau đào tạo yêu cầu nhân viên đánh giá kinh nghiệm của họ.

Một thành phần quan trọng của phân tích Cấp độ 1 là tập trung vào người học so với người huấn luyện. Mặc dù thông hoạt viên có thể cảm thấy tự nhiên khi cố định về kết quả đào tạo (chẳng hạn như nội dung hoặc môi trường học tập), Mô hình Kirkpatrick khuyến khích các câu hỏi khảo sát tập trung vào những điều học được của người học.

Các câu hỏi để hỏi học viên bao gồm:

- Bạn có cảm thấy rằng khóa đào tạo xứng đáng với thời gian của bạn không?
- Bạn có nghĩ rằng nó đã thành công?
- Điểm mạnh và điểm yếu lớn nhất của khóa đào tạo là gì?
- Bạn có thích địa điểm và phong cách trình bày?
- Buổi đào tạo có phù hợp với phong cách học tập cá nhân của bạn không ?
- Các hoạt động đào tạo có hấp dẫn không?
- Ba điều quan trọng nhất mà bạn học được từ khóa đào tạo này là gì?
- Từ những gì bạn học được, bạn dự định áp dụng điều gì vào công việc của mình?
- Bạn có thể cần hỗ trợ gì để áp dụng những gì bạn đã học?

Cấp độ 2: Học tập

Cấp độ 2 đánh giá quá trình học tập của mỗi học viên dựa trên việc liệu người học có đạt được kiến thức, kỹ năng, thái độ, sự tự tin và cam kết với khóa đào tạo hay không. Việc học tập có thể được đánh giá thông qua cả phương pháp chính thức và không chính thức, và nên được đánh giá thông qua đánh giá trước và sau khi học để xác định độ chính xác và khả năng hiểu.

Phương pháp đánh giá bao gồm các kỳ thi hoặc đánh giá theo kiểu phỏng vấn. Phải xác định trước một quy trình cho điểm rõ ràng, rõ ràng để giảm bớt sự mâu thuẫn.

Cấp độ 3: Hành vi

Một trong những bước quan trọng nhất trong Mô hình Kirkpatrick, Cấp độ 3 đo lường liệu những người tham gia có thực sự bị tác động bởi việc học hay không và liệu họ có áp dụng những gì họ học được hay không. Đánh giá những thay đổi về hành vi giúp bạn không chỉ biết liệu các kỹ năng đã được hiểu hay chưa, mà còn về mặt hậu cần để sử dụng các kỹ năng tại nơi làm việc.

Đo lường hiệu quả hành vi là một quá trình lâu dài hơn sẽ diễn ra trong nhiều tuần hoặc nhiều tháng sau quá trình đào tạo ban đầu. Các câu hỏi cần đặt ra bao gồm:

- Các học viên có sử dụng bất kỳ việc học nào của họ không?
- Nhân viên có thể dạy kiến thức, kỹ năng hoặc thái độ mới của họ cho người khác không?
- Nhân viên có biết rằng họ đã thay đổi hành vi của mình không?

Một trong những cách tốt nhất để đo lường hành vi là tiến hành quan sát và phỏng vấn. Một cách khác là tích hợp việc sử dụng các kỹ năng mới vào các nhiệm vụ mà bạn đặt ra cho nhóm của mình, để mọi người

có cơ hội thể hiện những gì họ biết.

Thông thường, đánh giá hành vi phát hiện ra các vấn đề trong nơi làm việc. Việc thiếu thay đổi hành vi có thể không có nghĩa là đào tạo không hiệu quả, mà là các quy trình và điều kiện văn hóa hiện tại của tổ chức không nuôi dưỡng một môi trường học tập lý tưởng cho sự thay đổi mong muốn.

Cấp độ 4: Kết quả

Cấp độ cuối cùng, Cấp độ 4, dành riêng cho việc đo lường kết quả trực tiếp. Cấp độ Bốn đo lường việc học tập dựa trên kết quả kinh doanh của tổ chức - Các Chỉ số Hiệu suất Chính đã được thiết lập trước khi bắt đầu học tập. KPI phổ biến bao gồm lợi tức đầu tư cao hơn, ít tai nạn tại nơi làm việc và số lượng bán hàng lớn hơn.

Sử dụng Mô hình Kirkpatrick tạo ra một kế hoạch đo lường có thể hành động để xác định rõ ràng các mục tiêu, đo lường kết quả và xác định các khu vực có tác động đáng chú ý. Phân tích dữ liệu ở mỗi cấp độ cho phép các tổ chức đánh giá mối quan hệ giữa mỗi cấp độ để hiểu rõ hơn về kết quả đào tạo, như một lợi ích bổ sung, cho phép các tổ chức điều chỉnh lại kế hoạch và chỉnh sửa khóa học trong suốt quá trình học tập.

Dưới đây là một số kết quả cần xem xét, tùy thuộc vào mục tiêu đào tạo của bạn: Tăng khả năng giữ chân nhân viên; Gia tăng sản xuất; Tinh thần cao hơn; Giảm lãng phí; Tăng doanh số bán hàng; Xếp hạng chất lượng cao hơn; Tăng sự hài lòng của khách hàng; Nhân viên ít phàn nàn hơn.

Thực hiện một loạt các quan sát và đo lường ngắn hạn để kiểm tra xem những thay đổi trong hành vi do đào tạo đang tạo ra sự khác biệt đáng kể cho hiệu suất của nhóm của bạn. Mô hình Kirkpatrick Thế giới Mới gọi đây là "các chỉ số hàng đầu".

4.2. Mô hình 5 cấp độ của Kaufman

Mô hình đánh giá chương trình đào tạo 5 cấp độ của Kaufman được phát triển từ mô hình 4 cấp độ của Kirkpatrick. Điểm mới trong mô hình của Kaufman đó là đã chia cấp độ 1 của mô hình Kirkpatrick thành 2 mức bao gồm đầu vào và quá trình; nhóm cấp độ 2 và 3 trong mô hình Kirkpatrick thành 1 cấp độ gọi tên là micro và thêm cấp độ 5 là cấp độ Mega.

Cấp độ 1 – Input, mô hình đánh giá Kaufman tập trung vào đánh giá sự sẵn có của các nguồn lực cũng như chất lượng của các nguồn lực để triển khai chương trình đào tạo.

Cấp độ 2 – Process, mô hình đánh giá Kaufman muốn đánh giá xem là các bước triển khai chương trình có được ủng hộ và đạt hiệu quả hay không. Ở cấp độ này, mô hình đánh giá quan tâm tới trải nghiệm học tập của người học.

Cấp độ 3 – Micro, mô hình đánh giá Kaufman đánh giá mức độ ảnh hưởng của chương trình đào tạo tới một nhóm nhỏ hay tới các cá nhân. Thông thường thì mô hình đánh giá mức độ ảnh hưởng của chương trình tới người học. Liệu người học đạt được những kết quả gì sau khi tham gia vào chương trình đào tạo và họ có vận dụng được những kiến thức, kỹ năng đã qua đào tạo vào trong công việc của họ hay không.

Cấp độ 4 – Macro, mô hình đánh giá Kaufman quan tâm đánh giá mức độ ảnh hưởng của chương trình đào tạo tới các tổ chức có liên quan như đánh giá chi phí/ lợi ích có được với những cải tiến của chương trình đào tạo.

Cấp độ 5 – Mega, mô hình đánh giá Kaufman quan tâm mức độ ảnh hưởng của chương trình đào tạo tới xã hội như những đóng góp của người học cho xã hội sau khi đã tham gia vào chương trình đào tạo.

Ưu điểm của mô hình đánh giá Kaufman

So với mô hình đánh giá Kirkpatrick, thì mô hình đánh giá Kaufman không chỉ quan tâm tới sự hài lòng của người học mà còn quan tâm tới các nhân tố ảnh hưởng tới sự hài lòng của người học.

Mô hình đánh giá của Kaufman không chỉ quan tâm mức độ ảnh hưởng của chương trình tới người học và các tổ chức mà còn quan tâm tới cả những ảnh hưởng của chương trình đối với xã hội nói chung.

Nhược điểm của mô hình đánh giá Kaufman

Nếu các bên tham gia vào đánh giá theo mô hình Kaufman mà không hợp tác và cung cấp chính xác thông tin thì kết quả đánh giá sẽ không phản ánh được chính xác mức độ ảnh hưởng kết quả đánh giá.

4.3. Mô hình CIPP (Context – Input – Process - Product)

Mô hình đánh giá CIPP do Stufflebean đưa ra vào năm 1983 với mục tiêu giúp người đánh giá có được những thông tin cần thiết liên quan tới công tác đánh giá để đưa ra các quyết định có liên quan. Mô hình đánh giá CIPP khuyến khích các nhà giáo dục tham gia trực tiếp vào trong quá trình đánh giá và xem đầu là nội dung quan trọng của công tác đánh giá để từ đó đưa ra những quyết sách phù hợp. Mỗi một chương trình đào tạo đều có một giá trị cốt lõi cho các chủ thể tham gia vào. Mô hình đánh giá sẽ tập trung vào bốn khía cạnh chính bao gồm mục tiêu, kế hoạch, hành động và kết quả đạt được của chương trình. Từ bốn khía cạnh trên sẽ dẫn tới bốn giai đoạn đánh giá khác nhau bao gồm:

Đánh giá bối cảnh (Context) là đánh giá xem mục tiêu chương trình đào tạo có đạt được trong quá trình triển khai và sau khi hoàn thành chương trình đào tạo hay không? Mặt khác đánh giá xem mục tiêu chương trình đào tạo đã đem lại những giá trị phù hợp với bối cảnh giáo dục và nhu cầu xã hội hiện tại hay không? Mục tiêu chương trình đào tạo có đáp ứng được kì vọng của người học và phù hợp với nhu cầu của người học hay không? Mục tiêu đào tạo có rõ ràng, đáp ứng và đạt được khi chương trình đào tạo kết thúc không?

Đánh giá đầu vào (Input) sẽ được đánh giá trên 2 góc độ chính bao gồm đánh giá nội dung chương trình và đánh giá cơ sở hạ tầng kỹ thuật, trang thiết bị hỗ trợ cho triển khai chương trình đào tạo.

Nội dung chương trình đào tạo có phù hợp không thông qua những đánh giá xem chương trình đào tạo có đáp ứng được mục tiêu đề ra; nội dung có đáp ứng được nhu cầu của người học không?

Trang thiết bị hỗ trợ cho quá trình giảng dạy và học tập là được cung cấp đầy đủ và đáp ứng nhu cầu như lớp học. Trang thiết bị hỗ trợ có thể là các thiết bị về âm thanh, hình ảnh; thư viện và các nguồn tài liệu hỗ trợ học tập.

Đánh giá quá trình (Process) được đánh giá trên 3 góc độ chính bao gồm: Mức độ tham gia của người học vào chương trình đào tạo, Chiến lược giảng dạy - học tập, Mức độ người học tham gia vào các hoạt động nghiên cứu.

Mức độ tham gia của người học vào chương trình đào tạo: người học có chủ động tham gia trong suốt quá trình đi thực tập hay không? Người học có chủ động tham gia vào các hoạt động của lớp học hay không?

Chiến lược giảng dạy - học tập được sử dụng như thế nào? Phương pháp giảng dạy có phù hợp cho từng nội dung học phần hay không? Học theo nhóm có được tiến hành hiệu quả hay không? Người học có được đánh giá công bằng trong suốt quá trình tham gia chương trình hay không?

Người học có tham gia vào các hoạt động nghiên cứu hay không? Người học có được khuyến khích tiến hành các công trình nghiên cứu khoa học hay không? Kỹ năng nghiên cứu của người học có được cải thiện trong suốt quá trình tham gia chương trình đào tạo?

Đánh giá đầu ra (Product) được đánh giá trên 3 góc độ chính bao gồm: Đánh giá toàn diện chương trình; Năng lực của học viên sau khi tham gia chương trình; Ấn tượng của chương trình.

Đánh giá toàn diện về quá trình giảng dạy của giảng viên: bao gồm mức độ thỏa mãn của người học về chương trình, chương trình có đáp ứng với nhu cầu người học, chương trình có thể nâng cao hiểu biết của người học, chương trình có thể cải thiện được thái độ của người học.

Năng lực tối thiểu của người học: Người học cần đạt được những kỹ năng và kiến thức cần thiết đáp ứng những yêu cầu tối thiểu của thị trường lao động lao động.

Ấn tượng của chương trình: Người học cảm thấy chương trình đào tạo là hữu ích.

Ưu điểm của mô hình đánh giá CIPP

Đây là mô hình đánh giá định hướng quản trị và giúp nhà đánh giá đưa ra các quyết định có liên quan tới chương trình.

Mô hình đánh giá đã kết hợp được cả hình thức đánh giá ban đầu và đánh giá tổng thể trong cùng một đánh giá. Việc kết hợp cả hai hình thức đánh giá này sẽ giúp người đánh giá có thể nhanh chóng đưa ra các quyết định điều chỉnh chương trình, quá trình triển khai để hướng tới một chương trình hoàn thiện và hiệu quả nhất.

Quy trình đánh giá của mô hình là rất rõ ràng và cụ thể theo từng giai đoạn khác nhau. Do đó, người

đánh giá và các bên liên quan có thể dễ dàng làm theo và thực hiện công tác đánh giá.

Nhược điểm của mô hình đánh giá CIPP

Mất rất nhiều thời gian để thu thập thông tin và cần lượng lớn thông tin để có thể đánh giá đầy đủ cũng như hỗ trợ đưa ra quyết định.

Để đánh giá chương trình đào tạo theo mô hình CIPP đạt được hiệu quả thì đòi hỏi phải lên kế hoạch chi tiết và cụ thể.

5. Các chỉ tiêu đánh giá chương trình đào tạo bậc đại học

Khi bàn về các chỉ tiêu đánh giá chương trình đào tạo nói chung và chương trình đào tạo bậc đại học nói riêng, các nhà nghiên cứu dựa trên các cách tiếp cận khác nhau về khái niệm chương trình đào tạo để đưa ra các bộ chỉ tiêu khác nhau.

Ủy ban Nghiên cứu Quốc gia của Mỹ (1988) dựa trên cách tiếp cận cho rằng chương trình đào tạo gồm các thành tố nội dung đào tạo, các hành động và ứng xử kỳ vọng của giảng viên, các hành động và ứng xử kỳ vọng của sinh viên và các phương tiện để chuyển tải nội dung môn học và cấu trúc các hoạt động của giáo viên và sinh viên, đã đưa ra các nhóm chỉ tiêu đánh giá khác nhau đối với từng thành tố. Các nhóm chỉ tiêu cũng được đánh giá ở cả 3 giai đoạn là chương trình dự định, chương trình thực hiện và chương trình đạt được. Có 2 loại chỉ tiêu được đề xuất. Thứ nhất là, các chỉ tiêu theo lượng, chẳng hạn tỷ lệ các môn thuộc nhóm toán và khoa học, tỷ lệ các môn thực hành, số đầu sách và tài liệu hướng dẫn cho một môn học, phạm vi nội dung giảng dạy trong mỗi tài liệu, ... Thứ hai là, các chỉ tiêu đánh giá chất lượng, gồm độ sâu sắc của kiến thức trang bị, chất lượng giảng viên, chất lượng các phần mềm được sử dụng... Mặc dù đề cập đến các nhóm chỉ tiêu có độ bao phủ khá rộng, nghiên cứu này chưa chỉ ra được giải pháp để đo lường chính xác một số chỉ tiêu, đặc biệt là đo lường chính xác các chỉ tiêu đánh giá chương trình thực hiện (implemented curriculum). Chẳng hạn, việc xem xét giảng viên có thực sự giảng dạy tất cả những nội dung được đề cập trong đề cương môn học và tài liệu hướng dẫn hay không, nghiên cứu cho rằng thông tin do giảng viên tự kê khai là không chính xác. Việc theo dõi và quan sát lớp học có thể đánh giá được chính xác chỉ tiêu này, nhưng sẽ tốn rất nhiều chi phí và thời gian.

Cũng xem xét chương trình đào tạo như một tổng thể các điều kiện để thực hiện một quá trình đào tạo, Khan (và cộng sự, 2020) cho rằng việc thực hiện chương trình đào tạo có thể gặp một số yếu tố cản trở. Vì vậy, chương trình đào tạo nên được đánh giá tính khả thi. Khan (và cộng sự, 2020) cho rằng, bộ chỉ tiêu đánh giá tính khả thi của chương trình đào tạo nên bao gồm các chỉ tiêu đánh giá tính tích cực và các chỉ tiêu đánh giá các yếu tố cản trở thực hiện chương trình đào tạo. Dựa trên lập luận đó, Khan (và cộng sự, 2020) đã xây dựng một bộ chỉ tiêu gồm 40 chỉ tiêu, trong đó có 27 chỉ tiêu đánh giá tính tích cực và 13 chỉ tiêu đánh giá các yếu tố cản trở thực hiện chương trình đào tạo. Các chỉ tiêu được phân thành các nhóm được xếp theo thứ tự ưu tiên từ cao đến thấp dựa trên phương pháp Delphi như sau: nội dung và chiến lược giáo dục, năng lực của khoa phụ trách, năng lực lãnh đạo, phương pháp đánh giá, sinh viên, môi trường giáo dục/làm việc, giao tiếp, và công nghệ. Các chỉ tiêu được xếp theo thứ tự ưu tiên dựa trên kết quả phân tích từ phương pháp Delphi. Khan (và cộng sự, 2020) cũng đề xuất các phương tiện cũng như cách thức để đo lường, đánh giá cả chỉ tiêu trên. Chẳng hạn, tiêu chí “thiết kế chương trình giảng dạy” thuộc chỉ tiêu “nội dung và chiến lược giáo dục” được đo lường bằng số phút của các cuộc họp rà soát chương trình giảng dạy. Tuy nhiên, phần lớn các biện pháp đo lường và đánh giá mức độ đạt được của từng chỉ tiêu mà Khan (và cộng sự, 2020) đưa ra đều dựa trên quy trình, không dựa trên kết quả đầu ra, nên khó có thể đánh giá được kết quả đạt được thực sự của chương trình đào tạo.

Ở một góc nhìn khác, Barani (và cộng sự, 2011) cho rằng, ở một trường đại học, ngoài chương trình đào tạo chính thức còn có chương trình đào tạo ẩn (hidden curriculum). Vì vậy, Barani (và cộng sự, 2011) đề xuất bộ chỉ tiêu đánh giá chương trình đào tạo ẩn dựa trên các hoạt động và các kết quả đạt được của sinh viên. Các chỉ tiêu này được đưa vào mô hình có tên là “Mô hình năng lực chủ chốt – The Key Abilities Model”. Mô hình này đưa ra một bộ chỉ tiêu với sáu năng lực chính là: đa kỹ năng (multi-literacies), giải quyết vấn đề (problem solving), sáng tạo (creativity), tham gia cộng đồng (community participation), tự quản lý (self management) và kiến thức về bản thân, người khác và môi trường (knowledge of self, others and the environment). Tuy nhiên, Barani (và cộng sự, 2011) không đề xuất phương pháp đo lường và đánh

giá mức độ đạt được của các chỉ tiêu này trong nghiên cứu của mình. Mặc dù vậy, việc đề xuất đánh giá chương trình đào tạo vẫn có ý nghĩa quan trọng trong xây dựng các chính sách giáo dục và đào tạo của các cơ sở giáo dục đại học nói riêng và của cả hệ thống giáo dục nói chung.

Ở Việt Nam, Bộ tiêu chuẩn đánh giá chương trình đào tạo đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành tại Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016. Dựa theo Thông tư 04, Cục Quản lý chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành các văn bản hướng dẫn đánh giá chương trình đào tạo bậc đại học của Việt Nam theo 11 tiêu chuẩn với 53 tiêu chí. Các tiêu chuẩn đặt ra xoay quanh đầy đủ các điều kiện cần thiết để thực hiện một chương trình đào tạo bao gồm: (1) Mục tiêu và chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo; (2) Bản mô tả chương trình đào tạo; (3) Cấu trúc và nội dung của chương trình dạy học; (4) Phương pháp tiếp cận trong dạy và học; (5) Đánh giá kết quả học tập của người học; (6) Đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên; (7) Đội ngũ nhân viên; (8) Người học và hoạt động hỗ trợ người học; (9) Cơ sở vật chất và trang thiết bị; (10) Nâng cao chất lượng; (11) Kết quả đầu ra.

Nhìn chung, nội dung của Bộ tiêu chuẩn bao quát khá đầy đủ những điều kiện cần thiết để thực hiện được một chương trình đào tạo, trong đó có cả những nội dung thuộc chương trình đào tạo ẩn. Mặc dù vậy, do dàn trải nhiều nội dung, Bộ tiêu chuẩn tạo ra gánh nặng cho các đơn vị đào tạo. Thêm vào đó, cách thức đánh giá từng tiêu chuẩn là đạt hay không đạt lại dựa trên cách tiếp cận “tuân theo quy trình”. Vì vậy, việc so sánh chất lượng xây dựng và thực hiện chương trình đào tạo với các tiêu chuẩn đặt ra hoàn toàn dựa theo nguyên tắc quy trình và các minh chứng, các báo cáo về việc đã thực hiện theo quy trình. Điều này đặt ra gánh nặng giấy tờ cho các cơ sở giáo dục đại học và khó có thể đảm bảo rằng việc tuân theo quy trình trên giấy tờ sẽ giúp các cơ sở giáo dục đại học đạt được các tiêu chuẩn mong đợi.

6. Kết luận

Có thể nói rằng, đánh giá chương trình đào tạo là một hoạt động cần thiết đối với các cơ sở giáo dục nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của chương trình đào tạo. Việc đánh giá chương trình đào tạo có thể được tiến hành ngay từ giai đoạn xây dựng chương trình đào tạo chứ không nhất thiết là đánh giá trong quá trình triển khai và sau khi triển khai. Việc đánh giá chương trình đào tạo có thể tiếp cận dưới nhiều góc độ khác nhau, tuy nhiên việc xác định một mô hình đánh giá chương trình đào tạo cũng quyết định tới hiệu quả của công tác đánh giá thông qua việc lựa chọn giai đoạn để đánh giá, các tiêu chí, thông tin, cách thức triển khai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.
- [2] Kirkpatrick, D.L. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berett – Koehler Publishers.
- [3] Kaufman, R., Keller, J., & Watkins, R. (1996). What works and what doesn't: Evaluation beyond Kirkpatrick. *Nonprofit Management Leadership*, 35(2), 8–12. doi: 10.1002/pfi.4170350204.
- [4] Austrian Development Cooperation. (2009). *Guidelines for Project and Programme Evaluations*.
- [5] Areti, S., & Theodora, S. (2014). Evaluation of Educational Programmes – the Contribution of History to Modern Evaluation Thinking. *Health Science Journal*, 8.

ABSTRACT

Some criteria for training program evaluation in the current stage

Building and developing a quality management model in universities is a factor that contributes to promoting the process of improving training quality. Evaluation of training programs in education is an important role in the entire process of program construction and development. This article introduces some training program evaluation models that have been commonly used in the world. Educators can select and combine one or more optional curriculum assessment models into the context and can select and combine one or more optional curriculum assessment models into the context and requirements to achieve assessment results.

Keywords: *Training quality, training program, training program evaluation, program effectiveness.*

TÁC ĐỘNG CỦA TOÀN CẦU HÓA TRUYỀN THÔNG ĐẠI CHÚNG ĐẾN SỰ PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG PHÁT THANH TRUYỀN HÌNH

Nguyễn Văn Hùng¹

Tóm tắt. Nguồn nhân lực giảng viên trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo có vai trò quan trọng trong quá trình đổi mới căn bản, toàn diện, nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo của mỗi nhà trường. Vì vậy việc phát triển nguồn nhân lực giảng viên luôn là yêu cầu cấp bách trong các cơ sở giáo dục đào tạo [1]. Để có nguồn nhân lực giảng viên chất lượng cao đáp ứng xu thế toàn cầu hóa truyền thông đại chúng và hội nhập quốc tế, cần có nghiên cứu về xu thế toàn cầu hóa truyền thông đại chúng để đánh giá đúng mức sự tác động lên đội ngũ giảng viên của các trường đào tạo ngành đặc thù về phát thanh và truyền hình hiện nay. Toàn cầu hóa truyền thông đại chúng đem lại cả thách thức và cơ hội cho sự phát triển của đội ngũ giảng viên tại các trường cao đẳng phát thanh truyền hình, bằng cách mở ra cơ hội tiếp cận kiến thức và phương pháp giảng dạy mới và đa dạng, cũng như thúc đẩy sự hội nhập, hợp tác và trao đổi chuyên môn trên phạm vi toàn cầu.

Từ khóa: Giảng viên, phát triển đội ngũ giảng viên, cao đẳng phát thanh truyền hình, toàn cầu hóa, truyền thông đại chúng.

1. Đặt vấn đề

Toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế là một xu thế tất yếu, không một quốc gia nào nằm ngoài sự vận động của xu thế này. Việt Nam là một nước chủ động hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng, đầy đủ trong tất cả các lĩnh vực. Trong đó hội nhập kinh tế quốc tế là trọng tâm trong công cuộc xây dựng và phát triển đất nước, đặc biệt trong bối cảnh tình hình thế giới và khu vực chuyển biến nhanh, phức tạp. Việt Nam đã gia nhập Tổ chức thương mại thế giới (WTO), Hiệp định chung về hàng hóa và dịch vụ (GATS), Hiệp định Đối tác toàn diện và tiến bộ xuyên Thái Bình Dương (CPTPP) và Hiệp định Thương mại tự do Việt Nam - EU (EVFTA) là các hiệp định thương mại tự do (FTA) thế hệ mới, cấp độ tiêu chuẩn cao hơn, cân bằng lợi ích, toàn diện với những nội dung thương mại phi truyền thống, như di chuyển thể nhân, lao động, công nghệ, sở hữu trí tuệ, mua sắm chính phủ, doanh nghiệp nhà nước, bảo vệ môi trường. Với một nền kinh tế nhiều thành phần, vận hành theo cơ chế thị trường định hướng XHCN, mở cửa, hội nhập với thế giới, chúng ta phải chấp nhận sự tồn tại bình đẳng và hợp pháp của nhiều thành phần kinh tế, tuân theo quy luật sự cạnh tranh - một tất yếu của kinh tế thị trường. Những quy tắc của toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế có những tác động trực tiếp và gián tiếp đến mọi mặt của đời sống xã hội nói chung và đến ngành giáo dục, đến đội ngũ giảng viên và công tác phát triển đội ngũ giảng viên nói riêng [4].

Toàn cầu hoá truyền thông đại chúng và hội nhập toàn diện dẫn đến sự phụ thuộc và tác động ngày càng tăng giữa các quốc gia. Thế giới đang dần “phẳng” và gần không gian và “co lại” về thời gian. Quá trình toàn cầu hóa truyền thông đại chúng đã đưa nội dung truyền thông, công nghệ, và dịch vụ truyền thông dễ dàng tiếp cận và phổ biến trên toàn thế giới, vượt qua rào cản địa lý, văn hóa, và ngôn ngữ. Quá trình này có ảnh hưởng sâu rộng đến xã hội, văn hóa, kinh tế, chính trị, đặc biệt là giáo dục, mang lại cả cơ hội và thách thức. Những thay đổi này có ảnh hưởng, tác động lớn đến chính sách giáo dục, đào tạo nói chung và chính sách phát triển đội ngũ giảng viên nói riêng.

Ngày nhận bài: 03/01/2024. Ngày nhận đăng: 27/02/2024.

¹Cao đẳng Phát thanh Truyền hình I

Tác giả liên hệ: Nguyễn Văn Hùng. Địa chỉ e-mail: nguyenvanhung@vov.vn

2. Tác động của toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế đến sự phát triển đội ngũ giảng viên

Ngành giáo dục và đào tạo ở nước ta hiện nay đang đứng trước những thách thức lớn, đòi hỏi cấp thiết phải cải cách cơ bản, tìm hướng đi mới để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo ngang tầm quốc tế. Hướng đi chủ yếu hiện nay để cải cách giáo dục và đào tạo là hội nhập quốc tế nhanh nhằm sớm hiện đại hoá, chuẩn hoá nền giáo dục của quốc gia mình nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo. Quan điểm của Việt Nam là hội nhập quốc tế về giáo dục và đào tạo theo hướng hiện đại nhưng vẫn phải gìn giữ được bản sắc dân tộc trong giáo dục con người Việt Nam. Việc hội nhập quốc tế về giáo dục và đào tạo có thể thông qua nhiều biện pháp khác nhau, từ việc ký kết điều ước quốc tế thực hiện hợp tác giáo dục, tham gia các hoạt động quốc tế khác nhằm nâng cao chất lượng, tiêu chuẩn giáo dục. Việc hội nhập phải bảo đảm thực hiện trong tất cả các khâu của giáo dục và đào tạo, đồng thời kiểm tra, xây dựng công cụ, tiêu chí đánh giá theo chuẩn mực quốc tế, đầu tư xây dựng cơ sở vật chất trường lớp theo tiêu chuẩn quốc tế. Như vậy, để đáp ứng yêu cầu thời kỳ hội nhập quốc tế sâu rộng cần nhất là phải nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên và khắc phục những yếu kém trong công tác nghiên cứu khoa học và giảng dạy chuyên môn.

Trong bối cảnh thế giới đang toàn cầu hoá và có những thay đổi phức tạp về kinh tế, xã hội, văn hoá, chính trị và công nghệ ít nhiều cũng ảnh hưởng đến sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa của nước ta. Công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước là quá trình chuyển đổi căn bản, toàn diện các hoạt động sản xuất, kinh doanh, dịch vụ và quản lý kinh tế - xã hội từ sử dụng lao động thủ công là chính sang sử dụng một cách phổ biến sức lao động cùng với công nghệ, phương tiện và phương pháp tiên tiến, hiện đại dựa trên sự phát triển của công nghiệp và tiến bộ khoa học - công nghệ, tạo ra lao động năng suất cao. Trước xu thế toàn cầu hóa và hội nhập kinh tế thế giới, chúng ta cần phải có nguồn nhân lực chất lượng cao, áp dụng rộng rãi công nghệ cao, phương tiện hiện đại vào mọi lĩnh vực và cơ cấu lại lực lượng lao động cho phù hợp với cơ cấu kinh tế của một nước công nghiệp hiện đại. Do vậy, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao được coi là khâu quyết định, là khâu đột phá để phát triển kinh tế trong giai đoạn hiện nay.

Mới đây nhất, Thủ tướng Chính phủ đã Phê duyệt Chiến lược phát triển công nghiệp Việt Nam đến năm 2025, tầm nhìn đến năm 2035. Trong đó nêu rõ Chiến lược phát triển công nghiệp là phải “Huy động hiệu quả mọi nguồn lực từ các thành phần kinh tế trong nước và từ bên ngoài để phát triển, tái cơ cấu ngành công nghiệp theo hướng hiện đại; Chú trọng đào tạo nguồn nhân lực công nghiệp có kỹ năng, có kỷ luật, có năng lực sáng tạo; Ưu tiên phát triển và chuyển giao công nghệ đối với các ngành, các lĩnh vực có lợi thế cạnh tranh và công nghệ hiện đại, tiên tiến ở một số lĩnh vực chế biến nông, lâm, thủy sản, điện tử, viễn thông, năng lượng mới và tái tạo, cơ khí chế tạo và hóa dược; Điều chỉnh phân bố không gian công nghiệp hợp lý nhằm phát huy sức mạnh liên kết giữa các ngành, vùng, địa phương để tham gia sâu vào chuỗi giá trị toàn cầu.” Trong giai đoạn này, Chính phủ cũng giao nhiệm vụ cụ thể cho hai “Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội: Theo chức năng, nhiệm vụ và phạm vi quản lý nhà nước được giao, chủ trì lập kế hoạch đào tạo nguồn nhân lực cho sản xuất công nghiệp theo từng thời kỳ; hướng dẫn, kiểm tra, thanh tra tình hình thực hiện pháp luật lao động ở các doanh nghiệp trong các khu công nghiệp; Phối hợp với Ban quản lý các khu công nghiệp thực hiện hiệu quả nhiệm vụ quản lý nhà nước về lao động trong các khu công nghiệp” [8].

Việt Nam là một đất nước đang phát triển, giáo dục và đào tạo giúp nâng cao năng lực cho lực lượng lao động để có thể thích ứng với sự đổi thay nhanh chóng trong phân công lao động trên thế giới, mặt khác góp phần cơ bản giúp đất nước vượt qua những khó khăn gặp phải trong cuộc chuyển mình mạnh mẽ về xã hội và văn hoá trong thời kỳ hội nhập... Đối với bất kỳ quốc gia nào trên thế giới, nhất là một nước đang phát triển như Việt Nam, thì việc đầu tư cho giáo dục và đào tạo, cho sự phát triển nguồn nhân lực đất nước, được ví như nguồn vốn của nền kinh tế tri thức trong những thách thức của toàn cầu hoá lại càng trở nên có ý nghĩa.

Cũng như các tổ chức khác, các trường cao đẳng ngành phát thanh truyền hình cũng chịu tác động bởi những thay đổi từ nhiều hướng khác nhau trong môi trường xã hội của thời kỳ hội nhập quốc tế biến đổi rất đa dạng và năng động. Xu hướng chung của thế giới ngày nay là tiến tới toàn cầu hóa và kinh tế tri thức, dựa trên nền tảng sáng tạo khoa học và công nghệ. Để nâng cao hiệu quả quản lý, phát triển đội ngũ giảng viên,

đòi hỏi các nhà quản lý phải hiểu thấu đáo các xu hướng tác động của môi trường xung quanh đến tổ chức của mình. Môi trường quản lý bao gồm cả môi trường bên ngoài và môi trường bên trong của tổ chức. Môi trường bên trong của tổ chức có thể kể đến đối tượng phục vụ của tổ chức là gì? nguồn cung ứng các điều kiện cho tổ chức ra sao? nhân lực của tổ chức có đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ hay không... Môi trường bên ngoài có thể kể đến các khía cạnh quốc tế, môi trường công nghệ, môi trường pháp lý - chính trị, môi trường kinh tế, văn hóa - xã hội... Trong thời kỳ hội nhập quốc tế, sự biến đổi của môi trường bên ngoài, bên trong nhà trường đều có tác động sâu sắc đến công tác quản lý, phát triển đội ngũ của mỗi cơ sở đào tạo, chủ yếu ở hai khía cạnh dưới đây.

Một là: Sự phát triển của kỹ thuật và công nghệ, tiến bộ của khoa học công nghệ và kinh tế tri thức là thành tựu của xã hội loài người. Khoa học, kỹ thuật và công nghệ trong quá trình phát triển đưa đến tiến bộ khoa học kỹ thuật và tiến bộ khoa học công nghệ, tác động tích cực đến mọi mặt của đời sống xã hội, đưa đến sự thay đổi các công cụ lao động và đối tượng lao động, thay đổi quy trình công nghệ, phương tiện làm việc và cách thức làm việc của con người. Trong tiến trình phát triển cùng đất nước, ngành phát thanh truyền hình đã và đang áp dụng mạnh mẽ những tiến bộ khoa học kỹ thuật vào thực tiễn như ứng dụng hệ thống số hóa vào sản xuất chương trình, truyền dẫn; Đưa hệ thống phát thanh truyền hình số vào sử dụng; Xây dựng hệ thống lưu trữ dữ liệu lớn đa phương tiện; Phát triển công nghệ tòa soạn hội tụ; Truyền hình độ nét cao (HDTV); Thử nghiệm truyền hình siêu nét 4K.

Trong môi trường khoa học và công nghệ phát triển, đòi hỏi đối với người giảng viên, một mặt phải nghiên cứu, tìm tòi để khám phá ra những công nghệ mới hiện đại hơn, tiên tiến hơn, năng suất cao hơn, ít tác động tới môi trường sinh thái hơn... Mặt khác, phải nắm vững và làm chủ được các công nghệ hiện đại cả về lý thuyết và thực hành để giảng dạy cho sinh viên.

Hai là: Cùng với các lĩnh vực khoa học công nghệ nói chung, công nghệ thông tin và truyền thông cũng có sự phát triển nhanh chóng, chi phối hầu hết các lĩnh vực của đời sống xã hội và tác động sâu sắc đến các thành tựu kinh tế, văn hóa, giáo dục của tất cả các quốc gia trên thế giới. Công nghệ thông tin làm thay đổi sâu sắc bản chất của lao động và yêu cầu về năng lực của người lao động ở tất cả các ngành nghề. Công nghệ thông tin và truyền thông đã tác động đến ngành giáo dục đào tạo ở mọi khía cạnh, nó không chỉ là vấn đề sử dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy, nghiên cứu khoa học hay quản lý, mà sâu xa hơn, người giảng viên còn phải xem xét các tác động của nó đến bản chất của quá trình giáo dục, làm thay đổi quá trình giáo dục, dạy học và vị trí của người thầy trong quá trình đó. Khi công nghệ thông tin và truyền thông phát triển thì thách thức đặt ra đối với mỗi giảng viên là làm thế nào ứng dụng thành thạo công nghệ thông tin nhằm mang lại phục vụ cho hoạt động giảng dạy, nghiên cứu và quản lý của mình. Nhà trường phải ứng dụng vào công nghệ thông tin trong quản lý, đội ngũ giảng viên phải sử dụng thành thạo công nghệ thông tin và truyền thông trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học, sinh viên cần được khai thác thông tin, kiến thức mới trên mạng, sáng tạo cá nhân... Do đó, kiến thức và kỹ năng công nghệ trong lĩnh vực chuyên môn và công nghệ thông tin trở thành yêu cầu, tiêu chuẩn bắt buộc đối với mỗi giảng viên đại học, cao đẳng hiện nay.

Ngoài ra, tác động trực tiếp của toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế cho thấy giáo dục trở thành một dịch vụ đặc biệt, trở thành một loại hàng hóa xuất, nhập khẩu. Như thế, sẽ dẫn đến sự phân hóa về đẳng cấp của các trường đại học, cao đẳng cũng như đẳng cấp của người giảng viên một cách rõ rệt. Điều đó, một mặt tạo ra cơ hội, mặt khác tạo ra thách thức đối với các trường đại học, cao đẳng trong khâu tuyển dụng, sử dụng và chính sách đãi ngộ đối với đội ngũ giảng viên. Các nhà trường có uy tín và tiềm lực về tài chính sẽ có nhiều cơ hội hơn trong việc tuyển chọn và giữ được những giảng viên giỏi. Như vậy, chất lượng đào tạo càng được nâng cao, uy tín và thương hiệu của nhà trường càng được khẳng định. Ngược lại, các trường yếu kém sẽ phải đối mặt với nguy cơ “chảy máu chất xám”. Trong môi trường toàn cầu hóa, chính sách hội nhập về tiền lương, tiền công, bảo hộ lao động, bảo hiểm xã hội... dẫn đến sự dịch chuyển lao động, những giảng viên giỏi, có trình độ cao sẽ có xu hướng làm việc cho các trường, viện nghiên cứu quốc tế có thu nhập cao hơn; sinh viên cũng có xu hướng lựa chọn trường học có thương hiệu, trình đào tạo tiên tiến và theo học những giảng viên giỏi.

Toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế đã có tác động gián tiếp đến việc phát triển đội ngũ giảng viên nói

chung và của các trường cao đẳng ngành phát thanh truyền hình nói riêng. Quá trình hội nhập quốc tế về giáo dục và đào tạo là cơ hội thuận lợi để giáo dục nước ta tiếp cận được xu thế mới, tri thức mới, những mô hình giáo dục và quản lý giáo dục hiện đại, tranh thủ được các nguồn lực từ các nước để phát triển giáo dục, mặt khác là một thách thức lớn trong môi trường cạnh tranh khốc liệt. Để đảm bảo sức cạnh tranh, đòi hỏi giáo dục Việt Nam phải đổi mới căn bản và toàn diện để đào tạo ra lực lượng lao động có trình độ tay nghề cao, được trang bị đầy đủ hệ thống kiến thức, kỹ năng và thái độ cần thiết, có đủ năng lực để vận hành các quy trình công nghệ tiên tiến, hiện đại trong mọi lĩnh vực. Trong thế giới hội nhập và toàn cầu hóa như hiện nay thì lợi thế cạnh tranh bền vững là nhân tố cơ bản để có thể đạt tới thành công của mỗi tổ chức. Đối với các trường đại học, cao đẳng, năng lực của đội ngũ giảng viên chính là chìa khóa để đạt tới lợi thế cạnh tranh bền vững.

Để đáp ứng nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ sự nghiệp phát triển đất nước trong bối cảnh của toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế, các nhà quản lý giáo dục cần phải có chiến lược phát triển, đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên và những chính sách phù hợp nhằm xây dựng được đội ngũ chất lượng cao, đủ về số lượng, cơ cấu hợp lý; tăng cường đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên không chỉ có kiến thức sâu về lý thuyết, mà phải vững vàng cả về chuyên môn, tay nghề thực hành, công nghệ; thực hiện chính sách tuyển chọn, sử dụng giảng viên theo năng lực và đổi mới chính sách đãi ngộ nhằm tạo động lực đội ngũ giảng viên phấn đấu nâng cao năng lực thực hiện nhiệm vụ, đồng thời thu hút và tuyển dụng được những giảng viên giỏi trong và ngoài nước tham gia vào quá trình đào tạo của nhà trường. Đối với mỗi cá nhân giảng viên, phải có ý thức tự trang bị đầy đủ các năng lực cần thiết, đặc biệt là kiến thức chuyên môn, ngoại ngữ, công nghệ thông tin; thường xuyên cập nhật những kiến thức, công nghệ mới và làm chủ được các công nghệ hiện đại để đáp ứng yêu cầu giảng dạy và nghiên cứu khoa học, thích nghi với môi trường hội nhập và cạnh tranh.

3. Tác động của xu thế toàn cầu hóa truyền thông đại chúng đến sự phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng phát thanh truyền hình

3.1. Những tác động chung

Ngày nay, ở bất kỳ đâu chúng ta cũng có thể nắm bắt được toàn bộ thông tin của thế giới trong từng khoảnh khắc, đó là do thành tựu của quá trình toàn cầu hóa thông tin đại chúng. Thông tin mọi lĩnh vực, ở mọi góc ngách của đời sống xã hội được các hãng truyền thông cung cấp một cách nhanh chóng tới công chúng qua các phương tiện truyền thông hiện đại.

Ngay từ những năm đầu thế kỷ XX, rất nhiều nhà khoa học đã dự báo về khả năng phát triển mạnh mẽ và quy mô ảnh hưởng trên toàn thế giới của các phương tiện truyền thông đại chúng. Đến những năm giữa thế kỷ XX khi nhân loại bước vào cuộc cách mạng khoa học công nghệ lần thứ ba với sự ra đời của mạng máy tính, công nghệ tin học, truyền dẫn cáp quang, hệ thống vệ tinh địa tĩnh và mạng Internet thì những dự báo đó đã dần trở thành hiện thực. Toàn cầu hóa truyền thông đại chúng thực chất là quá trình phát triển mạnh mẽ, mở rộng quy mô hoạt động, phạm vi ảnh hưởng ra toàn cầu của các phương tiện truyền thông và các chủ thể phối truyền thông đại chúng.

Đầu tiên phải kể đến sự ra đời của báo chí in hiện đại, trong 3 thế kỷ tồn tại và phát triển (từ thế kỷ XVII đến hết thế kỷ XIX) đã đánh dấu bước khởi đầu của kỷ nguyên truyền thông đại chúng trong tiến trình phát triển của nhân loại. Tuy nhiên, báo in đã vận hành một cách chậm chạp, nó chỉ dần trở nên phổ biến ở Tây Âu - cái nôi ra đời của báo in cùng Bắc Mỹ và một số quốc gia, khu vực có liên hệ mật thiết với các quốc gia phương Tây. Đến tận cuối thế kỷ XIX, ở một số quốc gia, lãnh thổ trên thế giới, người ta vẫn chưa thấy sự hiện diện của báo in.

Bước sang thế kỷ XX, đã có sự thay đổi lớn, sự ra đời của phát thanh (radio) và truyền hình (television) quảng bá ở nửa đầu thế kỷ, đặc biệt là sự xuất hiện của máy tính cá nhân và tiếp theo là mạng máy tính và mạng Internet toàn cầu đã tạo ra sự phát triển bùng nổ trong lĩnh vực truyền thông đại chúng. Lúc đó, các phương tiện truyền thông đại chúng, như báo in, phát thanh, truyền hình, các loại thiết bị thu phát băng, đĩa âm thanh, hình ảnh, các ấn phẩm quảng cáo... có mặt trong đời sống của người dân, trở thành một nhu cầu

sinh hoạt văn hóa không thể thiếu hàng ngày. Đến nay, có thể nói, hầu như dân số ở tất các quốc gia, vùng lãnh thổ trên thế giới đang hàng ngày, hàng giờ làm việc, giải trí thông qua phương tiện điện tử và kết nối với nhau qua mạng Internet toàn cầu [5].

Ngày nay, các phương tiện thông tin đại chúng đóng vai trò then chốt trong việc tăng cường toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế và tạo điều kiện thuận lợi cho trao đổi thông tin, phát triển kinh tế, giáo dục và văn hóa của các quốc gia. Nhiều nội dung và hình ảnh được quảng bá, trao đổi giữa nước thông qua các chương trình tin tức, chương trình truyền hình, công nghệ mới, phim ảnh và âm nhạc. ... Nếu trước những năm 1990, các hệ thống truyền thông chính thống ở hầu hết các quốc gia trên thế giới đều có phạm vi đối nội, thì đến nay, hầu hết các phương tiện truyền thông ngày càng mang tính toàn cầu, mở rộng phạm vi hoạt động ra ngoài quốc gia-lãnh thổ để chinh phục khán giả trên toàn thế giới. Thông tin đại đã được sự quan tâm, hỗ trợ bởi chiến lược hội nhập và phát triển các công nghệ mới kết hợp thương mại hóa vươn tầm toàn cầu. Điều này đã diễn ra do hầu hết các quốc gia đều có chính sách hội nhập và tiếp cận công chúng toàn cầu.

Toàn cầu hóa truyền thông đại chúng là một quá trình khách quan, là tiến trình phát triển tất yếu của nhân loại và kết quả của nó tác động đến đời sống con người chủ yếu mang tính tích cực. Trước hết, hệ thống truyền thông đại chúng toàn cầu hóa mang tin sinh động, nhanh chóng, phong phú, toàn diện và có tính thời sự, cung cấp cho các nhà lãnh đạo, quản lý dự liệu để hoạch định chính sách của mọi quốc gia. Chỉ có với hệ thống thông tin đầy đủ mới có khả năng cho các nhà nghiên cứu phân tích, đánh giá tình hình đầy đủ, chính xác để đưa ra những dự báo, xử lý và điều hành hoạt động đời sống của người dân của mỗi quốc gia, dân tộc một cách hợp lý. Nó cũng mở ra môi trường thông tin rộng lớn, thuận tiện, giúp cho các dân tộc, các quốc gia tăng cường hiểu biết, giao lưu, lại gần nhau hơn. Con người được tiếp cận một môi trường học tập toàn cầu, mở ra nhiều cơ hội thuận lợi tiếp thu tri thức nhân loại, nâng cao trình độ hiểu biết cho mình. Qua các phương tiện truyền thông phát thanh, truyền hình, sách báo, tạp chí, mạng Internet, chưa bao giờ mọi người trên trái đất có cơ hội khai thác toàn bộ kho tàng tri thức của nhân loại như bây giờ. Điều này cũng tạo điều kiện thúc đẩy sự phát triển, ứng dụng các tiến bộ khoa học, kỹ thuật và công nghệ, những thông tin, thành tựu, những tiến bộ khoa học, kỹ thuật và công nghệ mới nhất đều nhanh chóng được ứng dụng vào đời sống. Ngoài ra, xã hội càng phát triển, các loại hình dịch vụ càng trở nên phong phú, đa dạng, toàn cầu hóa truyền thông đại chúng đã thúc đẩy rất nhiều ngành phát triển hoạt động, mở rộng quy mô rộng khắp. Ngày nay, một loạt các loại hình dịch vụ như quảng cáo, bán hàng, cung cấp dịch vụ; các dịch vụ thanh toán, trao đổi tài chính, nguồn vốn; các dịch vụ văn hóa, giải trí, tâm lý, du lịch; các dịch vụ về giáo dục, đào tạo, tư vấn, đều được xử lý, giải quyết thông qua vai trò của hệ thống truyền thông đại chúng toàn cầu.

Bên cạnh những tác động tích cực, quá trình toàn cầu hóa truyền thông đại chúng cũng đồng thời mang lại những kết quả tiêu cực. Cùng với dòng chảy những thông tin có giá trị tốt, toàn cầu hóa truyền thông đại chúng cũng đồng thời đối mặt với việc khó khăn trong kiểm soát thông tin xấu, bất lợi, trái với những giá trị đích thực và các truyền thống bản địa tốt đẹp của mỗi quốc gia. Đặc biệt, công chúng toàn cầu rất dễ dàng tải những thông tin có tính chính trị nhưng không có định hướng nhận thức tích cực, dẫn đến sự nhiễu loạn, làm mất phương hướng của dư luận xã hội, bất lợi cho sự ổn định chính trị - xã hội. Khả năng lợi dụng hệ thống truyền thông đại chúng để can thiệp vào các vấn đề, các tiến trình, sự kiện chính trị - xã hội, phục vụ cho những mục đích chính trị, vụ lợi. Theo nguyên tắc chung, nguồn thông tin truyền thông của nước nào thì mang theo các giá trị văn hóa của nước ấy, nhưng thực tế nước nào cũng muốn mang ảnh hưởng văn hóa như một thứ sức mạnh mềm nhằm tạo thuận lợi cho môi trường kinh doanh, phát triển kinh tế, ảnh hưởng quyền lực chính trị của mình tới các quốc gia khác. Khi dòng chảy văn hóa ở chiều lớn hơn, sẽ không công bằng, ảnh hưởng tiêu cực đến các nền văn hóa của các nước nghèo, chậm phát triển. Những tác động tiêu cực của toàn cầu hóa truyền thông đại chúng chỉ là thứ yếu so với vai trò thúc đẩy phát triển của nó. Tuy nhiên, phải cần hạn chế kịp thời, ảnh hưởng tiêu cực ấy để tránh những hậu quả xấu, phức tạp cho các quốc gia, dân tộc, thậm chí cả sự đổ vỡ các nền văn hóa.

Toàn cầu hóa truyền thông đại chúng chính là kết quả trực tiếp của sự phát triển khoa học, kỹ thuật, công nghệ, của sự tăng cường giao lưu, hội nhập quốc tế cũng như sự mở rộng các nhu cầu về thông tin, dịch vụ của xã hội hiện đại, là một quá trình có tính quy luật, không thể đảo ngược và phù hợp tất yếu của sự phát triển của xã hội. Sự ra đời của mạng Internet với khả năng bao phủ toàn cầu, người sử dụng tiếp

nhận thông tin ở khắp nơi trên thế giới dễ dàng dẫn đến việc hình thành mạng lưới thông tin toàn cầu đã góp phần đưa tin tức nhanh chóng đến với công chúng. Điều này rất cần thiết cho mỗi quốc gia muốn phát triển nhanh. Vấn đề đặt ra mỗi quốc gia là cần có những chính sách kịp thời, hợp lý nhằm khai thác tốt nhất những ảnh hưởng tích cực, hạn chế đến mức thấp nhất những ảnh hưởng tiêu cực của nó để truyền thông đại chúng thực sự trở thành một phương tiện thúc đẩy sự phát triển xã hội hiện đại [6].

Xu thế toàn cầu hóa truyền thông đại chúng đã có những tác động đáng kể đến sự phát triển của đội ngũ giảng viên, các kênh truyền thông đại chúng, phổ cập rộng đã giúp đội ngũ giảng viên tiếp cận các nguồn tài nguyên trong lĩnh vực giáo dục của mình một cách dễ dàng, nhanh và nhiều hơn. Họ có thể tiếp cận với các tài liệu, bài giảng và các kết quả nghiên cứu từ khắp nơi trên thế giới thông qua các kênh truyền thông đại chúng, các nền tảng học trực tuyến, và các phương tiện truyền thông toàn cầu khác. Bên cạnh đó việc giao lưu và hợp tác quốc tế cũng thay đổi, truyền thông giúp cung cấp cơ hội cho giảng viên để giao lưu, hợp tác và trao đổi kiến thức với các đồng nghiệp quốc tế, tạo ra môi trường học tập đa văn hóa và đa dạng, cung cấp cho đội ngũ giảng viên cái nhìn rộng hơn về kiến thức giáo dục giữa các nền văn hóa khác nhau. Để theo kịp với xu hướng toàn cầu hóa truyền thông, giảng viên cần phát triển kỹ năng số và truyền thông hiện đại. Họ cần biết cách sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông thành thạo để truyền đạt kiến thức một cách hiệu quả, tăng tính tương tác với sinh viên qua các nền tảng trực tuyến. Ngôn ngữ giao tiếp cũng là thách thức đối với đội ngũ giảng viên trong xu thế toàn cầu hóa truyền thông đại chúng, các thầy cô giáo cần có khả năng làm việc với sinh viên và đồng nghiệp từ nhiều nền văn hóa và ngôn ngữ khác nhau, đồng thời đảm bảo sự hiểu biết và tôn trọng đa dạng văn hóa. Như vậy, xu thế toàn cầu hóa truyền thông đại chúng đã có tác động sâu rộng đến sự phát triển của đội ngũ giảng viên, yêu cầu họ phải cập nhật và phát triển kỹ năng mới, bên cạnh ý thức nâng cao trình độ ngoại ngữ, chuyên môn nhằm đáp ứng được nhu cầu của một thế giới ngày càng phát triển phụ thuộc, liên kết với nhau và đa dạng văn hóa.

3.2. Tác động đến sự phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng phát thanh truyền hình

Những xu hướng của quá trình toàn cầu hóa thông tin đưa ngành truyền thông trong vài ngoài nước phát triển nhanh chóng dẫn đến những đòi hỏi về nguồn nhân lực của ngành và có những tác động lớn đến việc đào tạo, công tác giảng dạy và phát triển đội ngũ giảng viên ngành truyền thông nói chung và các trường cao đẳng phát thanh truyền hình nói riêng.

(1) Xu hướng xóa bỏ ranh giới thông tin giữa các quốc gia và tư nhân hóa truyền thông đại chúng. Xu hướng này làm xóa nhòa khoảng cách, phạm vi hoạt động của hãng thông tấn, báo chí trong và ngoài nước. Biên giới quốc gia đối với các sản phẩm và kênh báo chí truyền thông ngày gần như bị xóa dần. Thậm chí, rất nhiều cơ quan báo chí truyền thông quốc tế, các tập đoàn truyền thông đa phương tiện toàn cầu khổng lồ tham gia hoạt động trực tiếp và có những tác động, ảnh hưởng tới các cơ quan báo chí truyền thông trong nước. Ví dụ như sự mở rộng mạng lưới của các tập đoàn báo chí truyền thông toàn cầu như CNN (cung cấp tin tức đến hơn 200 nước và vùng lãnh thổ), MTV (kênh truyền hình âm nhạc), ESPN (kênh giải trí - thể thao).. đã mang đến cho con người nhiều thông tin và chương trình giải trí khác nhau với số lượng khán giả khắp thế giới xem hàng ngày, trong đó có khán giả Việt Nam.

Các xu hướng tư nhân hóa, thông tin cởi mở, hội tụ truyền thông dẫn đến một xu thế làm thay đổi mô hình hoạt động, chiến lược phát triển của các cơ quan báo chí, truyền thông và thay đổi cách thức sản xuất, phân phối và kinh doanh các sản phẩm báo chí và sản phẩm gia tăng. Rất nhiều cơ quan báo chí truyền thông đều có định hướng phát triển ra thị trường ngoài nước, khi thị trường trong nước đã bão hòa, các hãng truyền thông muốn phân phối các sản phẩm có sẵn của mình sang các thị trường khác, mở rộng địa bản tạo thêm doanh thu, khai thác được thêm một nguồn lợi nhuận mà hầu như không mất thêm nguồn chi phí nào. Sự phát triển như vũ bão của ngành truyền thông dẫn đến xu thế cạnh tranh thông tin, thông tin phải nhanh nhất, để trong một khoảnh khắc phải đến được người xem, người nghe và người đọc, tiếp lượng người được chứng kiến và tham gia vào các sự kiện sớm nhất, nhiều nhất sẽ tạo lợi thế cạnh tranh cho đơn vị đưa tin tức đầu tiên. Công chúng trở thành những người tham gia vào những sự kiện truyền thông thông qua mạng lưới các thiết bị đa nền tảng đã bao phủ toàn thế giới. Cũng nhờ vậy, khi công nhận được thông tin từ bất kỳ nơi nào, bất kỳ quốc gia nào trên thế giới và tương tác tích cực sẽ giúp các cơ quan truyền thông trở lên nổi

tiếng rộng khắp và gia tăng thương hiệu của mình.

(2) Việt Nam là quốc gia có tiềm năng phát triển và hội nhập với nền báo chí truyền thông thế giới từ rất sớm, và đã có hàng trăm triệu công chúng cả trong và ngoài nước. Quá trình xuất bản nội dung đã dần bắt kịp với xu thế truyền thông hiện đại, nhân lực cho ngành báo chí truyền thông đã thích ứng nhanh với sự thay đổi của hoạt động sản xuất nội dung. Các trường cao đẳng, đại học chuyên ngành báo chí truyền thông là nơi cung cấp nguồn nhân lực trình độ bậc cao cho cơ quan báo chí truyền thông trong và ngoài nước. Tác động của toàn cầu hóa truyền thông đại chúng đến đã yêu cầu các cơ sở đào tạo bắt buộc phải thay đổi toàn diện cả về mô hình, nội dung chương trình và phương thức đào tạo. Đặc biệt sự phát triển đội ngũ giảng viên là cần thiết trong chiến lược đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cung cấp cho các đơn vị báo chí truyền thông trong ngoài nước trong thời kỳ hội nhập toàn diện và trước tác động của toàn cầu hóa truyền thông đại chúng.

(3) Các trường Cao đẳng phát thanh truyền hình trong nước có sứ mệnh đào tạo nguồn nhân lực cung cấp chính cho ngành cũng không tránh khỏi sự tác động tới các hoạt động của nhà trường. Quá trình toàn cầu hóa truyền thông đại chúng đã làm thay đổi sâu rộng công tác giảng dạy và đào tạo của các trường, môi trường học, phương pháp giảng dạy và vai trò của đội ngũ giảng viên đã có những chuyển biến thích hợp để đáp ứng yêu cầu về đào tạo hiệu quả nguồn nhân lực chất lượng cao cung cấp cho ngành phát thanh truyền hình nói riêng và báo chí truyền thông nói chung. Những yêu cầu về nâng cao chất lượng đào tạo đòi hỏi sự phát triển vai trò của mỗi của giảng viên, từ người truyền thụ kiến thức truyền thống sang người hướng dẫn và thiết kế môi trường học tập tiên tiến, giúp người học tự định hướng việc học. Do vậy, đội ngũ giảng viên bắt buộc phải được nâng cao trình độ, năng lực, biết sử dụng thành thạo và tiếp cận các công nghệ phục vụ dạy học mới nhất. Bên cạnh đó, cần thiết ứng dụng hình thức tiên tiến và mô hình trực tuyến vào công tác bồi dưỡng, nâng cao trình độ giảng viên theo hướng chú trọng tự nghiên cứu và khả năng hội nhập qua hoạt động giảng dạy bằng ngoại ngữ. Vấn đề đặt ra hiện nay là cần xây dựng và phát triển hệ thống tiêu chí đánh giá chuẩn năng lực của giảng viên, để từ đó thiết kế, xây dựng chiến lược, những giải pháp phù hợp nhằm phát triển đội ngũ giảng viên một cách toàn diện nhằm đáp ứng nhu cầu nguồn nhân lực của ngành, của xã hội trước xu thế hội nhập và yêu cầu của giáo dục đào tạo thời 4.0.

Mô hình giáo dục đào tạo của các trường ngành phát thanh truyền hình trong thời toàn cầu hóa truyền thông đại chúng và cuộc cách mạng công nghệ 4.0 cũng cần đáp ứng 8 yếu tố then chốt (theo Diễn đàn Kinh tế Thế giới) về nội dung học tập và thực hành nhằm tạo ra môi trường giáo dục chất lượng cao gồm: Kỹ năng công dân toàn cầu; Kỹ năng đổi mới và sáng tạo; Kỹ năng công nghệ; Kỹ năng giao tiếp; Học tập cá nhân hóa và tự học; Chương trình học dễ tiếp cận; Học tập dựa trên giải quyết vấn đề và sự hợp tác; Học tập suốt đời [7];

(4) Để phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng phát thanh truyền hình đáp ứng xu thế toàn cầu hóa truyền thông, hội nhập quốc tế yêu cầu các trường tăng cường, đẩy mạnh công tác hợp tác, liên kết với mạng lưới quốc tế. Đội ngũ giảng viên được khuyến khích, tăng cường giao lưu, được phát triển kỹ năng trình độ trong mạng lưới giảng viên ngành truyền thông thế giới thông qua hợp tác nghiên cứu, trao đổi giảng viên, chuyên gia và sinh viên, tham gia các hội nghị quốc tế. Bên cạnh đó, hợp tác đa ngành cũng cần được các trường chú trọng, phát triển khả năng hợp tác với các ngành nghề khác như công nghệ thông tin, kinh doanh, và nghệ thuật, để tạo ra các khóa học và nghiên cứu liên ngành, đáp ứng nhu cầu của thị trường toàn cầu. Các trường cao đẳng phát thanh truyền hình hướng đến phát triển các chương trình đào tạo đáp ứng nhu cầu của thị trường toàn cầu, bao gồm các khóa học về truyền thông đa phương tiện, truyền thông số, và phát thanh truyền hình trực tuyến. Đội ngũ giảng viên cần phải linh hoạt và sẵn sàng thích ứng với những thay đổi nhanh chóng chương trình đào tạo của ngành truyền thông đại chúng, phát thanh truyền hình bao gồm cả việc thay đổi nội dung giảng dạy và phương pháp giảng dạy để bắt nhịp với các xu hướng mới.

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, giảng viên cũng phải giáo dục sinh viên về các thách thức liên quan đến bảo mật thông tin, quyền riêng tư, và đạo đức truyền thông trong môi trường số hóa và toàn cầu. Toàn cầu hóa đã đem lại cho giảng viên cơ hội nâng cao chất lượng giảng dạy và nghiên cứu của mình, đồng thời đối mặt với các thách thức mới trong việc chuẩn bị sinh viên cho một thế giới ngày càng kết nối chặt chẽ. Đặc

biệt giảng viên có trách nhiệm chuẩn bị cho sinh viên kỹ năng cần thiết để thành công trong một thị trường lao động toàn cầu. Điều này bao gồm việc dạy về sự đa dạng văn hóa, kỹ năng làm việc nhóm quốc tế, và khả năng ứng dụng công nghệ trong lĩnh vực truyền thông đại chúng.

4. Kết luận

Đội ngũ giảng viên có vai trò rất quan trọng, mang ý nghĩa quyết định chất lượng giáo dục, mặc dù mỗi trường có những mục tiêu, yêu cầu giáo dục khác nhau, đào tạo những ngành, nghề với những đặc thù không giống nhau. Đứng trước bối cảnh của hội nhập quốc tế sâu rộng và xu thế toàn cầu hóa truyền thông đại chúng, phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng phát thanh truyền hình có sứ mệnh quan trọng, nhằm đáp ứng nhiệm vụ đào tạo nguồn nhân lực giàu tính sáng tạo của ngành phát thanh truyền hình. Thời gian tới, các trường cao đẳng phát thanh truyền hình trong nước cần thiết phát triển nguồn giảng viên chất lượng cao trở thành nền tảng và động lực then chốt trong phát triển bền vững lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp đặc thù của ngành báo hình và báo nói. Thêm vào đó, các trường phải tăng cường hợp tác với các tổ chức truyền thông quốc tế, hoàn thiện cơ chế chính sách, thu hút nguồn nhân lực giảng viên từ các quốc gia phát triển nhằm hội nhập nguồn nhân lực, đổi mới, sáng tạo và phát triển lĩnh vực giáo dục và đào tạo trước bối cảnh hội nhập quốc tế toàn diện và sâu rộng hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam. (2021). *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*. NXB Chính trị quốc gia sự thật.
- [2] Nguyễn Lê Hà Phương. (2023). *Cơ sở lý luận về phát triển đội ngũ giảng viên đại học theo tiếp cận quản lý nhân lực*. Trang điện tử Tri thức cộng đồng; <https://trithuccongdong.net/>
- [2] Nguyễn Văn Phong. (2020). *Quản lý nhà nước về phát triển đội ngũ giảng viên các trường đại học công lập*. <http://www.lyluanchinhtri.vn/>
- [3] Nguyễn Hồng Minh. (2017). Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 và những vấn đề đặt ra đối với hệ thống giáo dục nghề nghiệp. *Tạp chí Lao động và Xã hội, số tháng 2/2017*.
- [4] Nguyễn Văn Dũng. (2011). *Báo chí truyền thông hiện đại, từ hàn lâm đến đời thường*. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [5] Trần Hữu Quang. (2009). *Xã hội học về truyền thông đại chúng*. Nxb Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh.
- [6] World Economic Forum. (2020). *Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. <https://www.weforum.org/>
- [7] Taylor, L. D., & Ghaznavi, J. (2017). "Media effects research". In Mike Allen (ed) *The Sage Encyclopedia of Communication Research Methods*. Sage, London.

ABSTRACT

The impact of globalization of mass media on the development of the broadcasting college lecturers

Human resources of lecturers in the field of education and training play an important role in the process of fundamental and comprehensive innovation, improving the quality of education and training of each school. Therefore, developing lecturer human resources is always an urgent requirement in educational and training institutions. In order to have high-quality human resources as lecturers to meet the trend of globalization of mass media and international integration, research on the trend of globalization of mass media is needed to properly assess the impact on The teaching staff of schools providing specialized training in radio and television today. The globalization of mass media brings both challenges and opportunities for the development of teaching staff at broadcasting colleges, by opening up opportunities to access new knowledge and teaching methods. and diversity, as well as promoting integration, cooperation and exchange of expertise on a global scale.

Keywords: Faculty, faculty development, college of broadcasting, globalization, mass communication.

TÍCH HỢP CÔNG NGHỆ TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG ANH TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC: XU HƯỚNG VÀ Ý NGHĨA

Lê Thị Hoà¹

Tóm tắt. Trong bối cảnh công nghệ phát triển, việc này không chỉ là xu hướng mà còn là yếu tố quan trọng nâng cao chất lượng giáo dục và mang lại trải nghiệm học tập đa dạng cho sinh viên. Bài báo phân tích các công nghệ phổ biến như mô hình lớp học đảo ngược, sử dụng công nghệ để tăng cường hiệu suất học tập, và kết hợp mô phỏng để cải thiện khả năng thể hiện văn bản tiếng Anh của sinh viên. Nghiên cứu cũng thảo luận về những xu hướng mới như đa dạng hóa phương pháp giảng dạy và công nghệ hỗ trợ phát triển chuyên môn của giáo viên. Lợi ích của tích hợp công nghệ bao gồm tương tác và tham gia học tập tốt hơn, cải thiện kỹ năng ngôn ngữ, môi trường học tập linh hoạt, và tiện ích truy cập thông tin. Tuy nhiên, bài báo cũng nhấn mạnh các thách thức như thiếu nguyên tắc đồng nhất, thách thức kiểm soát nội dung, và khó khăn về sự chủ động của sinh viên. Nghiên cứu lưu ý rằng, tích hợp công nghệ mang lại nhiều cơ hội và thách thức trong giảng dạy tiếng Anh tại đại học, đòi hỏi sự cân nhắc và hỗ trợ chặt chẽ từ cả giáo viên và sinh viên để đạt được sự hiệu quả trong quá trình học tập.

Từ khóa: Tích hợp công nghệ, Giảng dạy tiếng Anh, Xu hướng, Ý nghĩa, Thách thức.

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại công nghệ ngày nay, việc tích hợp công nghệ vào giảng dạy tiếng Anh tại các trường đại học không chỉ là một xu hướng mà còn là một yếu tố quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục và tạo ra những trải nghiệm học tập đa dạng và hấp dẫn cho sinh viên. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc sử dụng công nghệ trong giảng dạy có thể mang lại nhiều lợi ích đối với việc học tiếng Anh, nhưng cũng đặt ra những thách thức đáng kể mà giáo viên và sinh viên cần phải đối mặt. Trong bối cảnh này, việc nghiên cứu về các phương pháp và hiệu quả của việc tích hợp công nghệ trong giảng dạy tiếng Anh trở nên cực kỳ quan trọng và cần thiết.

Trong bài báo này, chúng tôi tập trung vào việc đánh giá các xu hướng và ý nghĩa của việc tích hợp công nghệ trong giảng dạy tiếng Anh tại đại học, dựa trên các nghiên cứu và bài viết trong lĩnh vực này. Chúng tôi xem xét các lợi ích và thách thức của việc sử dụng công nghệ, cũng như những kết quả nghiên cứu và phản hồi từ các giảng viên và sinh viên về việc áp dụng công nghệ trong môi trường giảng dạy tiếng Anh.

Để hiểu rõ hơn về vấn đề này, chúng tôi đã tham khảo một loạt các tài liệu nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục, công nghệ và ngôn ngữ, bao gồm những nghiên cứu từ Akçayır et al. (2018), Carle et al. (2009), Rienties et al. (2013), Xie et al. (2020), Angelini et al. (2019), Beaty et al. (1998), Bezzazi (2019), Bicen et al. (2019), và nhiều tài liệu khác. Những nghiên cứu này cung cấp cái nhìn tổng quan về tình hình sử dụng công nghệ trong giảng dạy tiếng Anh và những ảnh hưởng của nó đối với quá trình học tập và giảng dạy.

Trong phần tiếp theo của bài báo, tác giả phân tích các xu hướng chính của việc tích hợp công nghệ trong giảng dạy tiếng Anh, cũng như đánh giá ý nghĩa và hệ quả của những thay đổi này đối với giáo viên và sinh viên.

Ngày nhận bài: 02/01/2024. Ngày nhận đăng: 28/02/2024.

¹Khoa Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Đại Nam

Tác giả liên hệ: Lê Thị Hoà. Địa chỉ e-mail: hoalt@dainam.edu.vn

2. Công nghệ trong giảng dạy Tiếng Anh

2.1. Công nghệ phổ biến được sử dụng trong giảng dạy tiếng Anh

Công nghệ đã đóng một vai trò quan trọng trong việc cải thiện quá trình giảng dạy Tiếng Anh, và có nhiều công nghệ phổ biến đã được áp dụng để tối ưu hóa trải nghiệm học tập. Trong nghiên cứu của Akçayır, Akçayır và Pektöz (2018), mô hình lớp học đảo ngược (flipped classroom) được đánh giá, trong đó sinh viên xem bài giảng trước trên các nền tảng trực tuyến. Điều này tăng cường tương tác trong lớp và tạo cơ hội cho việc áp dụng kiến thức trong bài giảng. Tuy nhiên, cũng nhắc nhở về thách thức liên quan đến chuẩn bị nội dung và đảm bảo sự tham gia tích cực của sinh viên (Akçayır et al., 2018).

Công nghệ thường được sử dụng để tăng cường hiệu suất học tập, như trong nghiên cứu của Carle, Jaffee, và Miller (2009), nơi công nghệ được tích hợp để tạo ra môi trường học tập tích cực cho sinh viên khoa học. Đối với việc giáo viên chủ động thay đổi phương pháp giảng dạy, kết hợp với công nghệ có thể tạo ra sự hứng thú và thay đổi tích cực trong kết quả học tập.

Rienties, Brouwer, và Lygo-Baker (2013) đã nghiên cứu về tác động của phát triển chuyên môn trực tuyến đối với niềm tin và ý định của giáo viên đối với việc hỗ trợ học và công nghệ. Kết quả cho thấy rằng việc tham gia vào các chương trình phát triển trực tuyến có thể ảnh hưởng đến quan điểm và ý định của giáo viên đối với việc sử dụng công nghệ.

Công nghệ đã được sử dụng không chỉ để cải thiện quá trình giảng dạy mà còn để tăng cường khả năng thể hiện văn bản của sinh viên. Nghiên cứu của Angelini, Borghetti, và Turrini (2019) về việc cải thiện văn bản tiếng Anh của sinh viên thông qua bài giảng đảo ngược và mô phỏng đã chỉ ra rằng sự tích hợp của công nghệ trong quá trình giảng dạy có thể thúc đẩy sự sáng tạo và khả năng sáng tạo của sinh viên.

Trên tất cả, những nghiên cứu này cung cấp cái nhìn sâu sắc về cách mà công nghệ đã và đang được tích hợp trong giảng dạy Tiếng Anh, từ việc biến đổi phương pháp giảng dạy đến việc tạo ra môi trường học tập tích cực và đa dạng.

2.2. Xu hướng mới trong việc tích hợp công nghệ vào quá trình giảng dạy

Mô hình lớp học đảo ngược. Mô hình lớp học đảo ngược, như được nghiên cứu bởi Akçayır, Akçayır và Pektöz (2018), đã trở thành một xu hướng quan trọng trong tích hợp công nghệ vào giảng dạy Tiếng Anh. Theo mô hình này, sinh viên tiếp cận nội dung học trước thông qua các tài nguyên trực tuyến như video giảng dạy, và thời gian lớp học chủ yếu được sử dụng để thảo luận, thực hành và giải đáp thắc mắc. Điều này tạo ra một môi trường học tập tích cực, thúc đẩy tương tác giữa giáo viên và sinh viên, đồng thời giúp sinh viên áp dụng kiến thức một cách hiệu quả. Tuy nhiên, như đã chỉ ra bởi Akçayır và đồng nghiệp, có những thách thức liên quan, bao gồm việc chuẩn bị nội dung chất lượng cao và đảm bảo sự tham gia tích cực từ phía sinh viên. Điều này đặt ra yêu cầu về sự chủ động và tích cực từ cả giáo viên và sinh viên để hệ thống này hoạt động hiệu quả.

Kết hợp công nghệ và mô phỏng trong thể hiện văn bản. Nghiên cứu của Angelini, Borghetti và Turrini (2019) đã chỉ ra rằng việc sử dụng mô hình lớp học đảo ngược kết hợp với mô phỏng có thể cải thiện khả năng thể hiện văn bản tiếng Anh của sinh viên. Việc tích hợp mô phỏng vào quá trình giảng dạy có thể tạo ra trải nghiệm học tập chân thực và tăng cường kỹ năng viết của sinh viên thông qua việc thực hành trong môi trường ảo.

Đa dạng hóa phương pháp giảng dạy qua công nghệ. Một số nghiên cứu, như của Carle, Jaffee, và Miller (2009), đã khám phá cách mà công nghệ có thể được tích hợp để thay đổi phương pháp giảng dạy và thúc đẩy sự tương tác trong lớp học. Sử dụng công nghệ để tạo ra môi trường học tập đa dạng và linh hoạt có thể tăng cường hiệu suất học tập và sự tương tác giữa giáo viên và sinh viên.

Công nghệ hỗ trợ phát triển chuyên môn của giáo viên. Nghiên cứu của Rienties và đồng nghiệp (2013) đã nghiên cứu về ảnh hưởng của phát triển chuyên môn trực tuyến đối với niềm tin và ý định của giáo viên đối với việc hỗ trợ học và công nghệ. Kết quả cho thấy rằng việc tham gia vào các chương trình phát triển

trực tuyến có thể ảnh hưởng đến quan điểm và ý định của giáo viên đối với việc sử dụng công nghệ.

Công nghệ và đa dạng trong giáo dục. Công nghệ cũng có thể được sử dụng để thúc đẩy giáo dục đa dạng, như nghiên cứu của Anderson (2021) về các phương pháp giảng dạy bao quát cho lớp học đa dạng. Công nghệ có thể giúp tạo ra môi trường học tập tích cực và chủ động, phản ánh sự đa dạng văn hóa và ngôn ngữ trong quá trình giảng dạy.

Trên tất cả, những xu hướng mới này đánh dấu sự chuyển đổi tích cực trong cách giảng dạy Tiếng Anh được thiết kế và thực hiện, đặt ra những thách thức mới và mang lại những cơ hội mới cho sự đổi mới và cải thiện trong giáo dục.

3. Ý nghĩa và lợi ích

3.1. Lợi ích của tích hợp công nghệ

Tăng cường tương tác và tham gia học tập: Công nghệ cung cấp các công cụ tương tác như diễn đàn trực tuyến, thảo luận qua video, và ứng dụng học tập trực tuyến, tạo điều kiện cho sự tương tác tích cực giữa giáo viên và sinh viên. Điều này giúp sinh viên tham gia hơn trong quá trình học tập và tạo ra môi trường học tập đa chiều.

Cải thiện tiếng Anh kỹ năng ngôn ngữ: Ứng dụng, phần mềm, và các nền tảng trực tuyến có thể cung cấp các bài tập, trò chơi ngôn ngữ, và tài nguyên học liệu chất lượng, giúp sinh viên cải thiện vốn từ vựng, ngữ pháp, và kỹ năng giao tiếp tiếng Anh.

Tạo ra môi trường học tập linh hoạt: Công nghệ mở rộng không gian học tập ra khỏi lớp học truyền thống. Sinh viên có thể tiếp cận tài liệu, tham gia bài giảng trực tuyến, và thậm chí tham gia vào các hoạt động học tập từ bất cứ đâu, giúp tạo ra một môi trường học tập linh hoạt.

Tiện ích truy cập và quản lý thông tin: Công nghệ hỗ trợ trong việc truy cập dễ dàng đến nguồn thông tin phong phú. Sinh viên có thể sử dụng các ứng dụng, trang web, và các nguồn tài nguyên trực tuyến để nắm bắt thông tin mới và phong cách sử dụng ngôn ngữ tiếng Anh đa dạng.

3.2. Ảnh hưởng của công nghệ đối với tương tác giữa giáo viên và sinh viên

Tăng cường giao tiếp: Công nghệ cung cấp các kênh giao tiếp mới như email, diễn đàn, và video hội thoại, giúp giáo viên và sinh viên tương tác một cách linh hoạt và hiệu quả hơn.

Phản hồi chi tiết: Công nghệ cho phép giáo viên cung cấp phản hồi chi tiết qua các phương tiện trực tuyến, từ việc sửa bài viết đến chia sẻ video hướng dẫn. Điều này giúp sinh viên hiểu rõ hơn về các khía cạnh cần cải thiện trong kỹ năng tiếng Anh của họ.

Tạo cơ hội cho học tập ở mọi nơi: Công nghệ mở ra khả năng tương tác từ xa, giúp giáo viên và sinh viên có thể thảo luận, học tập, và làm việc cùng nhau mà không bị ràng buộc bởi địa lý. Điều này tạo ra sự thuận tiện và sự linh hoạt cho cả hai bên.

Phát triển kỹ năng sử dụng công nghệ: Tích hợp công nghệ trong giảng dạy không chỉ hỗ trợ sự học tập tiếng Anh mà còn giúp sinh viên phát triển kỹ năng sử dụng công nghệ, một kỹ năng quan trọng trong thế giới hiện đại.

Như vậy, tích hợp công nghệ vào quá trình giảng dạy tiếng Anh mang lại nhiều lợi ích, từ cải thiện kỹ năng ngôn ngữ đến tăng cường tương tác giữa giáo viên và sinh viên. Sự đa dạng và tính linh hoạt của công nghệ mở ra nhiều cơ hội cho một môi trường học tập tiên tiến và hiệu quả.

4. Thách thức và khó khăn

Tích hợp công nghệ trong giảng dạy tiếng Anh tại đại học không chỉ mang lại lợi ích mà còn đặt ra nhiều thách thức và khó khăn mà giáo viên và sinh viên cần phải đối mặt.

Thiếu nguyên tắc đồng đồng nhất: Sự đa dạng của công nghệ và các phương pháp tích hợp có thể tạo ra một môi trường học tập không đồng đồng nhất. Một số sinh viên có thể có khả năng sử dụng công nghệ tốt,

trong khi người khác có thể gặp khó khăn. Điều này có thể tạo ra sự chênh lệch trong việc tiếp cận thông tin và cơ hội học tập.

Thách thức về kiểm soát nội dung: Trong mô hình lớp học đảo ngược, việc chuẩn bị nội dung chất lượng cao trước khi lớp học bắt đầu là một thách thức. Để đảm bảo rằng sinh viên hiểu và tiếp thu thông tin, giáo viên cần phải đảm bảo rằng nội dung trước đó là một cơ sở vững chắc cho các hoạt động trong lớp.

Khả năng học tập tự nhiên của sinh viên: Mặc dù công nghệ cung cấp nhiều cơ hội cho sự tương tác, nhưng không phải tất cả sinh viên đều có khả năng hoặc mong muốn tham gia tích cực. Có thể có sự chênh lệch về mức độ chủ động và sự cam kết của sinh viên đối với quá trình học tập trực tuyến.

Khó khăn trong việc tích hợp công nghệ vào phương pháp giảng dạy hiện tại: Nhiều giáo viên có thể gặp khó khăn trong việc tích hợp công nghệ vào phương pháp giảng dạy truyền thống. Họ có thể cảm thấy không thoải mái hoặc không đủ kỹ năng để sử dụng các công cụ và ứng dụng công nghệ.

Vấn đề an ninh và quyền riêng tư: Sử dụng các nền tảng trực tuyến và ứng dụng có thể đặt ra những vấn đề về an ninh thông tin và quyền riêng tư của sinh viên. Việc quản lý dữ liệu và bảo vệ thông tin cá nhân trở thành một thách thức quan trọng.

Sự ràng buộc kỹ thuật: Một số trường đại học có thể đối mặt với sự ràng buộc về cơ sở hạ tầng kỹ thuật, như thiếu kết nối internet ổn định, phần cứng và phần mềm cũ, điều này có thể ảnh hưởng đến khả năng triển khai hiệu quả của các phương pháp giảng dạy sử dụng công nghệ.

Trong khi công nghệ mang lại nhiều cơ hội, việc đối mặt và vượt qua những thách thức này sẽ là chìa khóa để tối ưu hóa hiệu quả của quá trình giảng dạy tiếng Anh tại đại học.

5. Kết luận

Trong bối cảnh sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ, việc tích hợp công nghệ vào giảng dạy tiếng Anh tại đại học không chỉ là một xu hướng mà còn là một bước tiến quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục. Qua việc đánh giá các xu hướng và ý nghĩa của việc tích hợp công nghệ, cho thấy rõ những lợi ích và thách thức mà giáo viên và sinh viên đối mặt trong quá trình áp dụng công nghệ vào giảng dạy.

Công nghệ không chỉ giúp tăng cường tương tác và tham gia học tập mà còn cải thiện kỹ năng ngôn ngữ của sinh viên thông qua các ứng dụng, phần mềm, và nền tảng trực tuyến. Mô hình lớp học đảo ngược và kết hợp công nghệ với mô phỏng đã mở ra những cơ hội mới trong việc cải thiện khả năng thể hiện văn bản tiếng Anh và thúc đẩy sự đa dạng trong giáo dục. Công nghệ cũng tạo ra một môi trường học tập linh hoạt và thuận tiện, giúp sinh viên tiếp cận tài liệu từ mọi nơi.

Tuy nhiên, những lợi ích này đi đôi với những thách thức như việc chuẩn bị nội dung chất lượng cao, đảm bảo sự tham gia tích cực từ sinh viên, và phải đối mặt với sự thay đổi trong phương pháp giảng dạy. Đồng thời, cần có sự chủ động và tích cực từ giáo viên và sinh viên để đảm bảo rằng công nghệ được áp dụng một cách hiệu quả.

Tóm lại, tích hợp công nghệ trong giảng dạy tiếng Anh tại đại học mang lại nhiều lợi ích đối với quá trình học tập và giảng dạy. Tuy nhiên, để đạt được những lợi ích này, cần sự cân nhắc kỹ lưỡng và sự hỗ trợ chặt chẽ từ cả giáo viên và sinh viên. Sự đổi mới và sự tiến bộ trong giáo dục đòi hỏi sự hài hòa giữa sử dụng công nghệ và giữ nguyên giá trị cốt lõi của quá trình giảng dạy tiếng Anh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Akçayır, G., Akçayır, M., & Pektöz, E. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education, 126*, 334-345.
- [2] Anderson, J. (2021). Inclusive pedagogies for diverse classrooms. *International Journal of Multicultural Education, 23*(2), 175-193.
- [3] Angelini, M. L., Borghetti, C., & Turrini, M. (2019). Enhancing students' written production in English through flipped lessons and simulations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 33.

- [4] Au, K. H. (2011). Literacy as cultural practice: Teaching native speakers and speakers of other languages. *Teachers College Press*.
- [5] Audi, R. (2001). *The Cambridge dictionary of philosophy*. Cambridge University Press.
- [6] Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- [7] Beaty, L., Gibbs, G., & Morgan, A. (1998). The professional development of teachers in higher education: Structures, methods and responsibilities. *Innovations in Education and Training International*, 35(3), 237-245.
- [8] Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language, Learning and Technology*, 6(1), 60-81.
- [9] Belz, J. A., & Thorne, S. L. (2006). Internet-mediated intercultural foreign language education. In D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. 277-306). Information Age Publishing.
- [10] Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Intercultural Press.
- [11] Bezzazi, R. (2019). Learning English grammar through flipped learning. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 171-186.
- [12] Bicen, H., Kocakoyun, S., & Cakir, R. (2019). Assessing perceptions and evaluating achievements of ESL students with the usage of infographics in a flipped classroom learning environment. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1158-1170.
- [13] Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix-xi.
- [14] Black, E. W., Beck, D., Dawson, K., Jinks, C., & DiPietro, M. (2007). Considering implementation and use in the adoption of an LMS in online and blended learning environments. *TechTrends*, 51(2).
- [15] Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented reality in education—cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1-15.
- [16] Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- [17] Burston, J. (2014). Mall: The pedagogical challenges. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 344-357.
- [18] Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- [19] Carle, A. C., Jaffee, L., & Miller, D. (2009). Engaging college science students and changing academic achievement with technology: A quasi-experimental preliminary investigation. *Computers & Education*, 52(3), 800-810.
- [20] Carr, S. C., & Kitzinger, C. (2021). Media representations of accents and their influence on linguistic stereotypes. *Journal of Language and Social Psychology*, 40(5), 589-610.
- [21] Chang, C. C., & Hsu, T. J. (2011). Learning through a tangible augmented reality user interface for vocabulary acquisition. *Computers & Education*, 57(3), 2237-2244.
- [22] Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge University Press.
- [23] Chen, W. (2008). The use of songs in teaching foreign languages. *Foreign Language Annals*, 41(2), 235-252.
- [24] Clarke, M. A. (2019). The influence of cultural content in English language teaching materials: A case study. *ELT Journal*, 73(3), 280-290.

- [25] Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- [26] Diaz-Rico, L. T., & Weed, K. Z. (2002). *The crosscultural, language, and academic development handbook: A complete K-12 reference guide*. Allyn & Bacon.
- [27] Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- [28] Rienties, B., Brouwer, N., & Lygo-Baker, S. (2013). The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, 29, 122-131.
- [29] Xie, C., Ke, F., & Sharma, P. (2020). The effects of computer-assisted instruction on mathematics achievement in mainland China: A meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 100, 101493.

ABSTRACT

Integrating technology in english teaching at university: Trends and significance

In the era of technological advancement, integrating technology into English teaching at universities is not just a trend but also a crucial factor in enhancing the quality of education and providing diverse learning experiences for students. The article analyzes popular technologies such as the flipped classroom model, using technology to enhance learning performance, and combining simulation to improve students' English text expression skills. The study also discusses new trends such as diversifying teaching methods and technology supporting teachers' professional development. Benefits of integrating technology include improved interaction and participation in learning, enhanced language skills, a flexible learning environment, and easy access to information. However, the article emphasizes challenges such as the lack of uniformity, content control issues, and student engagement difficulties. The research notes that integrating technology brings numerous opportunities and challenges in English teaching at the university level, requiring careful consideration and strong support from both teachers and students for effective learning.

Keywords: *Technology integration, English teaching, trends, significance, challenges.*

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỰ HỌC TIẾNG ANH TRONG LỚP HỌC CHO SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG

Nguyễn Thị Ngọc Diệp¹

Tóm tắt. Tự học là yếu tố cốt lõi để tạo nên sự thành công, thể hiện tính chủ động, độc lập, sáng tạo và đam mê của cá nhân trong quá trình học tập. Muốn tự học tiếng Anh có hiệu quả, sinh viên cần phải có năng lực tự học. Năng lực tự học tiếng Anh được thể hiện ở trong và ngoài lớp học. Bài viết đề xuất một số giải pháp phát triển năng lực tự học tiếng Anh cho sinh viên như: sử dụng ngôn ngữ đích, phiếu ra/ vào lớp, kỹ thuật suy nghĩ-thảo luận-chia sẻ, thiết lập và lưu giữ sổ từ vựng.

Từ khóa: *Phát triển, năng lực tự học, tiếng Anh, trong lớp học, sinh viên.*

1. Đặt vấn đề

Tự học là yếu tố cốt lõi để tạo nên sự thành công, thể hiện tính chủ động, độc lập, sáng tạo và đam mê của cá nhân trong quá trình học tập. Tự học có ý nghĩa quan trọng, là mục tiêu của giáo dục, một chuẩn mực của hành vi cá nhân; là đường hướng trong thực hành giáo dục, một cách thức để thực hiện các khóa học hướng vào sự độc lập và trách nhiệm của người học cho việc đưa ra một quyết định nào đó. Tự học là khả năng chịu trách nhiệm cho việc học của bản thân và khả năng nhận biết giá trị của việc chịu trách nhiệm cho mục tiêu, nội dung, quá trình, phương pháp và kỹ thuật học của bản thân.

Hoạt động tự học ngoại ngữ nói chung và tự học tiếng Anh nói riêng được diễn ra ở trong và ngoài lớp học; hoạt động tự học chỉ có hiệu quả khi người học có năng lực tự học. Việc tự học trong lớp học, dưới sự hướng dẫn của giảng viên giúp sinh viên có nhiều cơ hội tương tác với bạn học, với giảng viên cũng như khai phá được tiềm năng của bản thân là một trong những giải pháp hữu ích giúp phát triển năng lực tiếng Anh cho sinh viên. Nếu năng lực tự học tiếng Anh được hình thành và phát triển, sinh viên có thể học suốt đời, đáp ứng được yêu cầu của sự phát triển công nghệ cũng như đòi hỏi của nghề nghiệp trong tương lai. Trong quá trình giảng dạy tại Trường CĐSP Lạng Sơn, phần lớn sinh viên thiếu vốn từ vựng, không chắc ngữ pháp, ngại giao tiếp. Nguyên nhân là do, chưa xác định được mục đích của việc học một cách đầy đủ, tiếp xúc với tiếng Anh muộn, chưa có phương pháp và thói quen tự học, kỹ năng giao tiếp hạn chế. Vì vậy, để nâng cao năng lực tiếng Anh cho sinh viên, giảng viên cần phải có các giải pháp phát triển năng lực tự học mà trước tiên là năng lực tự học trong lớp học.

2. Năng lực tự học tiếng Anh của sinh viên

Theo Bộ công cụ LA (learning activity) của Đề án Teacher assignment/ Student work thuộc Quỹ Bill và Melinda Gates đã đánh giá 5 phương diện chính của hoạt động học tập hướng vào sự phát triển năng lực của người học với các tiêu chí: 1) Xây dựng kiến thức; 2) Tính hợp tác; 3) Mức độ sử dụng công nghệ thông tin; 4) Tự điều chỉnh; 5) Giải quyết vấn đề thực tế.

Năng lực tự học là khả năng phát huy nội lực, biến quá trình dạy học thành quá trình tự học, quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo. Năng lực tự học được thể hiện như một quá trình có tính chu kỳ, trong

Ngày nhận bài: 03/01/2024. Ngày nhận đăng: 25/02/2024.

¹ Khoa Ngoại ngữ, Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Ngọc Diệp. Địa chỉ e-mail: ngocdiepcdspls@gmail.com

đó, sinh viên lập kế hoạch cho nhiệm vụ học tập, kiểm soát, điều khiển việc thực hiện và phản ánh kết quả cũng như sản phẩm của nhiệm vụ đó. Chu trình được lặp lại khi sinh viên dựa vào những kết quả trước đó để điều chỉnh, thay đổi và chuẩn bị cho nhiệm vụ tiếp theo. Song, quá trình này không bất biến mà được điều chỉnh đối với từng cá nhân và cho từng nhiệm vụ học tập cụ thể. Nói cách khác, năng lực tự học là khả năng tự kiểm soát việc học của chính mình.

Năng lực tự học được Simon, B&Saleh, Al (2012) cụ thể hóa như sau: 1) Thể hiện trách nhiệm của người học đối với việc học của chính mình; 2) Hình thành và phát triển trong một quá trình; 3) Khả năng, sự hứng thú và thiện chí đối với trách nhiệm học tập không nhất thiết phải mang tính bẩm sinh; 4) Hoàn thành năng lực tự học là một mục tiêu cần thiết; 5) Năng lực tự học thể hiện ở nhiều cấp độ khác nhau; 6) Mức độ của năng lực tự học không phải là bất biến; 7) Hình thành năng lực tự học không đơn giản là vấn đề đặt người học ở tình huống hoàn toàn độc lập; 8) Phát triển năng lực tự học đòi hỏi phải có nhận thức về quá trình học tập; 9) Nâng cao năng lực tự học không đơn giản chỉ là dạy các chiến lược học; 10) Năng lực tự học có thể được diễn ra trong và ngoài lớp học; 11) Năng lực tự học mang tính các nhân và xã hội; 12) Năng lực tự học được thể hiện bằng các quan điểm khác nhau ở những nền văn hóa khác nhau.

Từ đó, năng lực tự học gồm: 1) Nhận biết, tìm tòi và phát hiện vấn đề; 2) Giải quyết vấn đề; 3) Lựa chọn, tóm tắt, lưu giữ thông tin tài liệu; 4) Vận dụng kiến thức vào thực tiễn; 5) Đánh giá, tự đánh giá và điều chỉnh hoạt động học tập. Các thành phần của năng lực tự học có mối quan hệ mật thiết, hỗ trợ nhau, tại mỗi thời điểm của hoạt động học tập, năng lực này hay năng lực khác được ưu tiên.

3. Yếu tố ảnh hưởng đến năng lực tự học tiếng Anh của sinh viên

Động lực học tập: Là yếu tố quan trọng bậc nhất đối với việc học bởi không có động lực học sẽ không có hứng thú và trách nhiệm, không xác định được mục tiêu, từ đó sẽ không biết cách lập kế hoạch cho một nhiệm vụ học tập cụ thể, vì “động lực học tạo cho sinh viên sự hứng thú, niềm tin, thái độ lạc quan về những thành công trong việc học ngoại ngữ của bản thân” (A. Nur Begum, 2016). Khi có động lực, sinh viên thực hiện nhiệm vụ học tập một cách tự nguyện, chủ động và độc lập. Các chuyên gia cho rằng đối với việc học ngoại ngữ, động cơ và tự học có mối quan hệ khăng khít và qua lại với nhau. Mary Spratt và các cộng sự khẳng định rằng “động lực học dẫn tới năng lực tự học hoặc là tiền đề cho nó”.

Vai trò của sinh viên: Giữ vai trò quan trọng bậc nhất trong việc phát triển năng lực của bản thân, thể hiện qua nhiều yếu tố: kiến thức nền, kinh nghiệm cá nhân, động cơ và ý thức học tập. Người học có thể kiểm soát bài tập dựa trên những yếu tố có liên quan đến động cơ, niềm tin và hứng thú. Vì vậy, giảng viên cần linh hoạt gắn kết tiếng Anh với các môn học khác, trang bị kiến thức nền cho sinh viên, tạo không khí thân mật, hình thành tâm lý thoải mái và tạo sự yêu thích đối với môn học. Biết gắn kết thuyết đa trí tuệ (Multiple Intelligence) trong quá trình khai thác và tiếp cận năng lực học khi yêu cầu sinh viên thực hiện nhiệm vụ học tập.

Vai trò của giảng viên: Để quá trình tự học đạt được hiệu quả cao thì không nên tách rời sự cố vấn, giúp đỡ của giảng viên. Bởi lẽ họ thúc đẩy quá trình tự học, khẳng định trách nhiệm đối với các quyết định học tiếng Anh, giúp sinh viên: xác định mục tiêu; lựa chọn nội dung và tiến trình; lựa chọn phương pháp và kỹ thuật; theo dõi quá trình phát triển kỹ năng nói.

Vai trò của giảng viên trong quá trình phát triển năng lực tự học cho sinh viên được thể hiện: 1) Người hướng dẫn, cố vấn: dạy các chiến lược và phương pháp học tập, phát triển kỹ năng nghe nói cũng như năng lực giao tiếp; 2) Người giúp đỡ: đưa ra sự hỗ trợ và khai sáng cần thiết, hình thành mục tiêu và kế hoạch học; 3) Người tổ chức và thiết kế: tổ chức các hoạt động giao tiếp để có nhiều cơ hội thực hành tiếng; 4) Người cộng tác: làm bạn với sinh viên, đưa ra các gợi ý, thiện chí giao tiếp, cùng sinh viên giải quyết các vấn đề về học tập; 5) Người tạo cảm hứng và hỗ trợ: kích thích các sở thích và hứng thú học tập, khuyến khích sử dụng tiếng Anh, tạo động lực để sinh viên tham gia vào các hoạt động giao tiếp, nói tiếng Anh nhiều hơn; 6) Người điều khiển và đánh giá: cung cấp nhận xét và phản hồi về tiến trình học tiếng Anh và đưa ra một số hướng dẫn; 7) Người cung cấp: phổ biến kiến thức, cung cấp các nguồn tài liệu và giáo trình tham khảo phục vụ cho việc học tiếng Anh, giới thiệu một số nguồn học qua Internet; 8) Người tạo ra không khí

học tập: tạo ra không khí học tập hòa đồng và chủ động để việc học tiếng Anh dễ dàng hơn (Ligang Han, Sciencedu Press. Vol 1, No 2, 2014).

Nhiệm vụ học tập: Trong quá trình học tập, sinh viên phải thực hiện nhiều nhiệm vụ, song hầu hết các nhiệm vụ này đều được tạo ra bởi giảng viên. Trên thực tế, các nhiệm vụ tạo sự hứng thú và mang tính thử thách sẽ ảnh hưởng tới mức độ tự học của sinh viên. Vì thế, các nhiệm vụ học tập cần phải khuyến khích sự tương tác và phụ thuộc lẫn nhau của các thành viên cũng như đòi hỏi tính hợp tác giữa các cá nhân. Nhiệm vụ học tập tạo cơ hội cho sinh viên được làm việc cùng nhau để giải quyết một vấn đề, hoàn thành một nhiệm vụ hay tạo ra một sản phẩm. Các nhiệm vụ học tập có ảnh hưởng tới việc tự học, vì bản chất của các nhiệm vụ là quyết định động cơ học tập một cách tự nhiên-yếu tố cần có trong quá trình học (Boud, 1988). Vì vậy, giảng viên càng giao nhiều nhiệm vụ, sinh viên càng học nhiều.

Môi trường học tập: Ảnh hưởng đến tính độc lập và tính hiệu quả của quá trình tự học, là nơi sinh viên đóng góp vai trò cá nhân vào quá trình tương tác làm cho việc học trở nên đơn giản và thuận lợi hơn. Môi trường là một khía cạnh quan trọng đối với các hoạt động học và tự học. Môi trường có thể ảnh hưởng đến chiến lược học, được chia thành yếu tố tình huống và yếu tố xã hội. Sự tương tác xã hội là yếu tố thiết yếu của quá trình học, liên quan đến việc sử dụng sâu rộng môi trường học tập một cách phong phú, khi đó sinh viên có thể phối hợp và tương tác với nhau theo cặp hoặc nhóm và trải nghiệm môi trường học tập mới không còn phụ thuộc vào giảng viên. Yếu tố tình huống có thể giúp đỡ, hỗ trợ sinh viên lập kế hoạch và thực hiện việc học nhằm đạt được các kiến thức và kỹ năng cần thiết. Yếu tố tình huống gồm các tài liệu học tập và tham khảo, như: giáo trình, báo, tạp chí, tiểu thuyết, tranh truyện, phim ảnh, video bằng tiếng Anh.

4. Mục tiêu của các giải pháp nâng cao năng lực tự học tiếng Anh trong lớp học cho sinh viên

Xác định được mục tiêu học tập, chẳng hạn như: trình bày tốt hơn về một chủ đề nào đó; đạt điểm cao trong bài kiểm tra trình, thi cuối kỳ hoặc cấp chứng chỉ; sử dụng tiếng Anh thành thạo để phục vụ cho công việc. Những mục tiêu ngắn hạn thường là cơ sở để tiến đến những mục tiêu lâu dài. Chẳng hạn: nếu một sinh viên xác định mục tiêu dài hạn là kết quả cao trong một kì thi quan trọng thì anh ta cần đặt ra mục tiêu có thể thực hiện được như học trong một khoảng thời gian nhất định và sử dụng các chiến lược học tập cụ thể nhằm đảm bảo thành công trong kì thi. Vì thế, việc khuyến khích xác định mục tiêu ngắn hạn trước mắt được coi là cách thức hiệu quả để sinh viên theo đuổi sự tiến bộ của bản thân.

Nâng cao khả năng lập kế hoạch: tự điều chỉnh việc học bằng cách tham gia vào các nhiệm vụ học tập với kế hoạch cụ thể là phương pháp hữu hiệu nâng cao khả năng tự học của sinh viên. Kế hoạch được thể hiện ở 3 giai đoạn: 1) Xác định mục tiêu cho một nhiệm vụ học; 2) Thiết lập các chiến lược để giành được mục tiêu đó; 3) Quyết định khối lượng thời gian và nguồn tài liệu cần thiết để thực hiện và hoàn thành mục tiêu.

Giúp sinh viên tự phát triển động lực học cho bản thân: động lực học tập xuất hiện khi người học độc lập sử dụng một hay những chiến lược học khác nhau để theo đuổi mục tiêu học tập. Đây là một khâu quan trọng của quá trình tự học vì nó đòi hỏi sinh viên thực hiện việc kiểm soát quá trình học của bản thân.

Có khả năng sử dụng các chiến lược học một cách linh hoạt, mềm dẻo: thực hiện nhiều chiến lược học và điều chỉnh những chiến lược ấy khi cần thiết để có thể đạt được mục tiêu mong muốn. Thông qua việc làm mẫu cách sử dụng các chiến lược học tập và hướng dẫn thực hành các hoạt động học tập giúp sinh viên sử dụng chiến lược học tập một cách độc lập.

Nâng cao khả năng tìm kiếm sự giúp đỡ: năng lực tự học không yêu cầu sinh viên giải quyết các nhiệm vụ học tập một mình mà tìm đến sự giúp đỡ của người khác khi cần thiết. Giảng viên có thể nâng cao thói quen giúp đỡ cho sinh viên bằng việc liên tục đưa ra những phản hồi để sinh viên dễ dàng hiểu và có cơ hội nộp lại bài tập sau khi đã có những thay đổi hợp lý.

Nâng cao năng lực tự điều khiển: Khuyến khích sinh viên nâng cao năng lực tự điều khiển bằng việc lưu hồ sơ hay một cuốn sổ ghi chép về số lần thực hiện các nhiệm vụ cụ thể của bài học, cách thức và thời lượng

sử dụng. Hình thức này giúp sinh viên thấy rõ quá trình học và thực hiện những thay đổi khi cần thiết.

Hình thành năng lực tự đánh giá: đây được coi là một trong các yếu tố quan trọng của năng lực tự học. Hình thành năng lực tự đánh giá trên lớp học bằng việc kiểm soát mục tiêu và chiến lược học; để từ đó có những thay đổi thích hợp dựa trên những kết quả học tập.

5. Giải pháp phát triển năng lực tự học tiếng Anh trong lớp học cho sinh viên

5.1. Sử dụng ngôn ngữ đích (target language)

Mục đích và ý nghĩa: nhận ra những điểm mạnh, khó khăn của bản thân; tạo môi trường thực hành tiếng; tăng khả năng sử dụng tiếng Anh; nâng cao khả năng tập trung và sản sinh ngôn ngữ, có thái độ và động lực học; duy trì không khí trong lớp học; tăng cường sự tự tin, phát triển chiến lược học và nâng cao năng lực diễn ngôn ngữ; giảm thiểu những trở ngại khi sử dụng tiếng trong ngữ cảnh mới cho sinh viên

Cách thức thực hiện: đưa các yêu cầu của hoạt động một cách ngắn gọn, dễ dàng, đơn giản, có ví dụ minh họa, thậm chí sử dụng điệu bộ, cử chỉ để bổ sung khi sinh viên không hiểu. Thiết lập môi trường giàu tính ngôn ngữ như: những gì giảng viên nói và sử dụng; những gì sinh viên có thể đọc và quan sát; những gì sinh viên có thể lĩnh hội và sản sinh; các nguồn tài liệu, trang web, cuộc nói chuyện trực tuyến. Cung cấp sự nghe hiểu của sinh viên thông qua ngôn ngữ đích kết hợp với nét mặt, cử chỉ, điệu bộ, tranh ảnh minh họa, handout. Sử dụng ngữ điệu, biến điệu, nhịp điệu của lời nói cũng như giọng nói để củng cố, hỗ trợ nghĩa cho những câu/ từ được nói ra. Thường xuyên dùng các cụm từ, cấu trúc ngôn ngữ lớp học, yêu cầu, hướng dẫn hoạt động, phát tài liệu,... bằng tiếng Anh để tạo thói quen cho sinh viên, đồng thời cũng là một trong các công cụ giao tiếp trên lớp học. Sử dụng tiếng Anh để làm mẫu các nhiệm vụ, hoạt động, bài hội thoại. Cung cấp nội dung dựa trên các tình huống mà sinh viên có thể hiểu ngôn ngữ một cách tự nhiên. Khởi gợi các cuộc nói chuyện để tăng sự trôi chảy, chính xác cũng như độ phức tạp theo thời gian. Khuyến khích sinh viên tự diễn đạt và sử dụng ngôn ngữ một cách tự động; tìm kiếm sự giúp đỡ khi gặp khó khăn trong sử dụng tiếng Anh.

5.2. Phiếu ra/ vào lớp (admit and exit slips)

Định nghĩa: Phiếu vào lớp (admit/ entrance slips) là phiếu có các thông tin được điền/ viết sẵn trước mỗi giờ học hoặc ít phút đầu của giờ học một cách thân mật, ngắn gọn. Nội dung là những phản ánh của sinh viên về bài học/ bài tập về nhà hôm trước. Giảng viên có thể xem qua thật nhanh những phiếu này để điều chỉnh kịp thời về bài học trong phạm vi có thể. Phiếu ra lớp (exit slips) là phiếu yêu cầu sinh viên hoàn thành nhanh vào ít phút cuối của giờ học về bài học vừa hoàn thành. Giảng viên có thể dựa vào các thông tin này để chuẩn bị bài giảng tiếp theo.

Mục đích và ý nghĩa: là công cụ hữu hiệu đánh giá mức độ hiểu bài để từ đó đi đến quyết định sinh viên còn khuyết ở đâu và cần giúp đỡ như thế nào; kích thích suy nghĩ và phản hồi tích cực; gắn kiến thức mới với kiến thức cũ; tạo cơ hội để sinh viên chủ động nêu những vướng mắc gặp phải trong quá trình học tập cũng như những nhu cầu/ thái độ hay mong muốn về tài liệu/ nội dung/ hoạt động của bài học; hình thành và tổ chức ý tưởng của sinh viên về bài học trước khi đến lớp hoặc trước khi ra về; là cơ sở để sinh viên có thể tự đánh giá và kiểm soát việc học của bản thân; gắn kết những điều đã học với thực tiễn.

Cách thức tiến hành: Từ 1-5 phút đầu/ cuối của giờ học, phát phiếu cho sinh viên có chứa nội dung đơn giản hay các câu hỏi mở liên quan đến bài học. Phiếu vào lớp có thể được phát từ cuối buổi học hôm trước và sinh viên có thể hoàn thành tại nhà trước khi đến lớp. Yêu cầu sinh viên viết một cách đơn giản, thân mật, hữu ích và nôm na cho giảng viên bằng cách thả phiếu vào một chiếc hộp nhỏ. Giảng viên đọc qua những phiếu vào lớp một cách nhanh chóng để điều chỉnh ngay trong giờ học. Đọc kĩ phiếu ra lớp về nội dung, chủ đề, câu hỏi và sau đó phân loại chúng thành những vấn đề cụ thể. Trong khoảng thời gian đầu của buổi học mới, giảng viên có thể đọc to 1,2 phiếu ra lớp thu từ buổi trước có liên quan đến bài học làm cơ sở cho hoạt động khởi động của bài học mới.

5.3. Kỹ thuật Think-Pair-Share

Think-Pair-Share là một hình thức dạy học hợp tác nhằm khuyến khích sự tham gia của tất cả các cá nhân trong giờ học. Sinh viên suy nghĩ về một câu hỏi/ nội dung/ vấn đề mà giảng viên đưa ra dựa trên 3 bước: 1) Think: đọc lập suy nghĩ về một câu hỏi/ nội dung/vấn đề mà giảng viên đưa ra và tạo nên các ý tưởng của bản thân; 2) Pair: làm việc theo cặp để thảo luận, trong đó nói ra quan điểm của mình, lắng nghe và xem xét ý kiến của bạn; 3) Share: các cặp đôi chia sẻ ý kiến trong một nhóm lớn hoặc cả lớp.

Mục đích và ý nghĩa: là hình thức hiệu quả dùng để giới thiệu một chủ đề/ khái niệm/ ý tưởng/ vấn đề mới hoặc chuyển tiếp tới phần tiếp theo của bài học; nâng cao khả năng giao tiếp cá nhân-yếu tố cần thiết để hình thành, tổ chức và lưu giữ các ý tưởng; thông qua hình thức chia sẻ ý kiến, sinh viên làm chủ việc học, có cơ hội để trao đổi ý tưởng mang sắc thái và ý nghĩa khác nhau cũng như hạn chế phụ thuộc vào giảng viên; học được những kỹ năng suy nghĩ từ bạn, biết lắng nghe và tôn trọng ý kiến của người khác; tạo sự tự tin, giúp quá trình thảo luận năng suất và hiệu quả hơn.

Cách thực hiện: Đầu tiên, giảng viên đưa ra một câu hỏi/ vấn đề/ chủ đề cho cả lớp, yêu cầu các cá nhân lặng lẽ suy nghĩ độc lập trong một vài phút (tùy thuộc vào nội dung). Sau đó, chia các cặp và yêu cầu làm việc theo cặp để chia sẻ ý kiến cá nhân. Ở khâu này, gợi ý và hướng dẫn sinh viên đưa ra lời giải thích, bình luận để bảo vệ quan điểm của bản thân từ đó thống nhất ý kiến trong cặp một cách thuyết phục. Tiếp theo, các cặp đôi chia sẻ và thể hiện ý kiến/ quan điểm với cặp đôi khác hoặc với cả lớp. Ở bước này, giảng viên có thể thực hiện bằng một hoặc các cách sau: 1) Yêu cầu các cặp đôi kết hợp với nhau để chia sẻ ý kiến. Hình thức này mang lại hiệu quả khi sinh viên luyện tập một số cấu trúc ngữ/ pháp hay vốn từ vựng nhất định. Các chuyên gia ngôn ngữ cho rằng, nếu càng nói một từ/ cấu trúc nhiều lần, sinh viên càng dễ quên nhưng nếu sinh viên được nghe nhiều người diễn tả bằng nhiều cách khác nhau, thì ít nhất một trong các cách diễn đạt đó sẽ được nhớ mãi; 2) Yêu cầu chia sẻ ý kiến bằng cách giảng viên gọi ngẫu nhiên bất kỳ một sinh viên nào đó; 3) Yêu cầu các cặp đôi tự chỉ định người trong cặp trình bày ý kiến/ quan điểm của cặp đôi; 4) Yêu cầu tất cả sinh viên cùng đứng lên, gọi ngẫu nhiên một sinh viên chia sẻ quan điểm của mình với cả lớp và sau đó cho sinh viên đó ngồi xuống. Giảng viên yêu cầu những ai có cùng quan điểm sẽ ngồi xuống. Như vậy, cả lớp sẽ biết có bao nhiêu sinh viên có cùng quan điểm/ sở thích với nhau để tạo thành một nhóm. Khi tất cả sinh viên đã ngồi xuống, giảng viên phân chia các luồng ý kiến chính cho nội dung/ vấn đề mình đưa ra để đi đến kết luận phù hợp với từng nhóm đối tượng.

5.4. Thiết lập và lưu giữ sổ từ vựng (vocabulary notebook)

Sổ từ vựng dùng để ghi chép, lưu giữ các từ mới, có ích và cần thiết cùng với các thông tin liên quan. Nó được coi là một cuốn từ điển cá nhân mà trong đó các từ mới cùng với ngữ nghĩa liên quan đến từ như: sự kết hợp từ, từ cùng nghĩa, từ trái nghĩa, từ loại, phát âm, phiên âm, và thậm chí cả ví dụ thể hiện ngữ cảnh của từ. Vì vậy, O' Malley & Chamot (1990), cho rằng: sổ từ vựng được coi là công cụ, chiến lược để sinh viên linh hoạt các yếu tố từ vựng, học nó một cách độc lập và tự chủ.

Chuyên gia về phương pháp giảng dạy tiếng Anh của Việt Nam, tác giả Lê Văn Canh luôn đề cao vai trò của từ vựng “trong học ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh như một ngoại ngữ nói riêng, từ vựng giữ vai trò trung tâm và cốt yếu”. Vì vậy, dạy từ vựng không nên chỉ bao gồm dạy những từ/ cụm từ cụ thể, đơn lẻ mà còn phải chú ý trang bị cho người học những chiến lược học cần thiết để có thể mở rộng kiến thức từ vựng của họ.

Mục đích và ý nghĩa: lưu giữ sổ từ vựng mang tính thực tiễn, là công cụ đánh giá sự tiến bộ của cá nhân và giúp phát triển năng lực tự học; nâng cao nhận thức về việc học và cách thức tự kiểm soát khi sinh viên đưa ra các quyết định về việc tổ chức sổ từ vựng, lựa chọn các mục từ cũng như khôi phục vốn từ; thể hiện cách thức học từ vựng và nhận thức sâu sắc hơn về quá trình học từ vựng; hình thành quy trình hoạt động tinh thần phức tạp thông qua việc lưu giữ từ vựng.

Sử dụng hình thức lưu sổ từ vựng trong lớp học: giảng viên thiết lập các nhóm từ vựng đưa vào bài/ chương trình dạy kết hợp với hướng dẫn cách lưu giữ sổ từ vựng; sắp xếp thời lượng cụ thể trên lớp để hướng

dẫn sử dụng từ điển và cung cấp những ví dụ hữu ích của sổ từ vựng; kiểm tra sổ từ vựng một cách đều đặn, có phản hồi kịp thời để điều chỉnh và cải thiện nội dung của cuốn sổ; yêu cầu sinh viên chia sẻ cuốn sổ từ vựng để từ đó có thể học cách thức tổ chức từ vựng tốt từ cuốn sổ; ứng dụng và lồng ghép sổ từ vựng vào các hoạt động trên lớp học để sinh viên thấy tính hữu ích và phát triển năng lực sử dụng từ vựng.

6. Kết luận

Trên thực tế, có rất nhiều hình thức, phương pháp, chiến lược có thể vận dụng để phát triển và nâng cao năng lực tự học tiếng Anh trong lớp học cho sinh viên. Năng lực này được xuất phát từ chính sinh viên, sau một quá trình theo học, sinh viên sẽ tự đúc rút, hình thành và xây dựng kế hoạch, cách thức và con đường học tập cho chính bản thân. Tuy nhiên, với sinh viên đặc biệt là sinh viên ở các trường cao đẳng thì cần có sự hỗ trợ, song hành và giúp đỡ của giảng viên trong quá trình học để phát triển năng lực tự học tiếng Anh như: sử dụng ngôn ngữ đích; phiếu ra vào lớp; kỹ thuật Think-Pair-Share; thiết lập và lưu giữ sổ từ vựng. Bên cạnh đó, giảng viên còn có thể sử dụng các giải pháp khác như dự án học tập, nhật ký học tập, hồ sơ học tập, ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập, sử dụng mô hình tiếng Anh cộng đồng. Đồng thời, giảng viên cần phải xây dựng cho sinh viên nhu cầu, động cơ học tập cũng như thói quen và ý chí tự học tiếng Anh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Belgum, A. N. (2016). ELK Asia Pacific Journal of Social Sciences, Volume 2, Issue 4. ELK Asia Pacific Journals.
- [2] Boud, D. (1988). *Developing Student Autonomy in Learning*. Psychology Press. ISBN: 1850912769.
- [3] Han, L. (2014). Teacher's Role in Developing Learner Autonomy: A Literature Review. *Foreign Language Teacher's Guide to Active Learning*. Routledge. Sciencedu Press, Vol 1, No 2.
- [4] Microsoft Partners in Learning. (2012). ILT LEAP 21 - Learning Activity Rubrics, p. 2-23.
- [5] O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, UK.
- [6] Zambrunn, S. (2011). Encourage Self Regulated Learning in the Classroom. VCU, MERC Publications.
- [7] Simon, B., & Saleh Al. (2012). Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices. University of Leeds.

ABSTRACT

Developing English self-study capabilities within classrooms for University and College students

Self-study is a core factor to create success, demonstrating individual initiative, independence, creativity and passion in the learning process. To effectively self-study English, students need to have the ability to self-study. The ability to self-study English is demonstrated inside and outside the classroom. The article proposes some solutions to develop English self-study capacity for students such as: using the target language, admit and exit slips, Think-Pair-Share technique, setting up and saving keep a vocabulary book.

Keywords: Development, self-study capacity, English, in the classroom, students.

XÂY DỰNG, PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH LÀ XU HƯỚNG HƯỚNG CỦA CƠ SỞ BỒI DƯỠNG HIỆN NAY

Trần Minh Quang¹

Tóm tắt. Trong công tác đào tạo, bồi dưỡng việc xây dựng, ban hành chương trình là một trong những nội dung, nghiệp vụ; đồng thời là cơ sở, căn cứ chính cho việc thực hiện công tác bồi dưỡng của cơ sở bồi dưỡng. Chất lượng của chương trình là một trong những nhân tố quan trọng, quyết định chất lượng, hiệu quả công tác bồi dưỡng. Bài viết này đề xuất một số biện pháp xây dựng, phát triển chương trình của cơ sở bồi dưỡng hiện nay.

Từ khóa: *Xây dựng, phát triển chương trình bồi dưỡng.*

1. Đặt vấn đề

Trong công tác bồi dưỡng, việc xây dựng chương trình bồi dưỡng luôn gắn liền với hoạt động bồi dưỡng vì rằng “không có chương trình” thì không thể tiến hành “hoạt động bồi dưỡng”. Trong bối cảnh hiện nay, các quy định pháp lý và thực tiễn hoạt động công vụ của cán bộ, công chức, hoạt động nghề nghiệp của viên chức, yêu cầu về chứng chỉ, chứng nhận trong tiêu chí hành nghề của ngành nghề, lĩnh vực xã hội có nhiều sự thay đổi, chính từ đây đặt ra yêu cầu về “sự đổi thay” của công tác bồi dưỡng trong đây quan trọng nhất đó là “nội dung chương trình” để nhằm thực hiện mục tiêu chuyển từ bồi dưỡng “cái mà cơ sở bồi dưỡng có” sang bồi dưỡng “cái mà xã hội cần”. Và rằng để làm được điều này thì việc xây dựng và phát triển chương trình bồi dưỡng gắn với nhu cầu, yêu cầu, xu hướng hoạt động của xã hội là hướng đi tất yếu của cơ sở bồi dưỡng.

2. Vai trò của việc xây dựng và phát triển chương trình

Chương trình bồi dưỡng và công tác xây dựng và phát triển chương trình bồi dưỡng có vai trò vô cùng quan trọng và là sự tất yếu phải thực hiện của công tác bồi dưỡng đối với cơ sở bồi dưỡng.

Chương trình bồi dưỡng không chỉ phản ánh nội dung bồi dưỡng mà là một văn bản hay bản thiết kế thể hiện tổng thể các thành phần của quá trình bồi dưỡng, điều kiện, cách thức, quy trình tổ chức, đánh giá để đạt được mục tiêu bồi dưỡng. Có thể khái quát chương trình bồi dưỡng theo công thức sau: Chương trình = Mục tiêu bồi dưỡng + Nội dung bồi dưỡng + Thời gian bồi dưỡng (có phân bổ thời lượng) + Phương pháp bồi dưỡng + Cách đánh giá kết quả bồi dưỡng.

Đối với công tác bồi dưỡng cán bộ, công chức, viên chức, bồi dưỡng theo nhu cầu thì chương trình bồi dưỡng đóng vai trò quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng ở mọi hình thức bồi dưỡng đó là:

Một là, đảm bảo hiện thực hóa mục tiêu bồi dưỡng: Bất kỳ một chương trình bồi dưỡng nào cũng phải đảm bảo thực hiện được mục tiêu bồi dưỡng phù hợp với đối tượng được bồi dưỡng và yêu cầu phát triển của nền công vụ, hoạt động nghề nghiệp, ngành nghề, lĩnh vực trong điều kiện hoạt động hiện tại và tương lai.

Hai là, tạo sự gắn kết giữa lý thuyết với thực tiễn: Yêu cầu một chương trình bồi dưỡng vừa phải phù hợp với sự phát triển của thực tế, tăng tính chuyên sâu về chuyên môn và phải đảm bảo sự cân đối giữa lý thuyết

Ngày nhận bài: 10/01/2024. Ngày nhận đăng: 27/02/2024.

¹Trường Chính trị tỉnh Long An

Tác giả liên hệ: Trần Minh Quang. Địa chỉ e-mail: tranminhquang.tctla@gmail.com

với thực hành, gắn với thực tế xã hội là vô cùng cần thiết.

Ba là, là công đoạn của quá trình bồi dưỡng: Vai trò của chương trình bồi dưỡng còn được thể hiện ở mỗi quá trình bồi dưỡng luôn bao gồm hai công đoạn gắn bó mật thiết với nhau đó là: Xây dựng ban hành chương trình bồi dưỡng và tổ chức thực hiện chương trình bồi dưỡng. Sự vận hành và hiệu lực của mỗi quá trình bồi dưỡng đều trải qua hai công đoạn này và luôn chịu sự tác động của nhiều yếu tố chủ quan và khách quan trong công tác bồi dưỡng.

3. Tính tất yếu của việc xây dựng và phát triển chương trình bồi dưỡng

Phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng “là việc xây dựng mới hoặc điều chỉnh, bổ sung, hoàn thiện, mở rộng, cập nhật, nâng cao các chương trình đào tạo, bồi dưỡng”. Đối với cơ sở bồi dưỡng việc xây dựng và phát triển chương trình bồi dưỡng là một yêu cầu mang tính tất yếu trong công tác bồi dưỡng hiện nay xuất phát từ những lý do sau:

Một là, vai trò của chương trình đối với công tác bồi dưỡng: Như đã đề cập trên về vai trò của chương trình bồi dưỡng đối với đảm bảo thực hiện mục tiêu, yêu cầu, nội dung, hình thức, nghiệp vụ trong tổ chức và triển khai thực hiện công tác bồi dưỡng: “không có chương trình bồi dưỡng” thì “không có hoạt động bồi dưỡng” và “không có hoạt động bồi dưỡng” thì “không phát triển chương trình bồi dưỡng” sẽ “không thực hiện được mục tiêu bồi dưỡng”.

Hai là, sự thay đổi trong công tác bồi dưỡng: Trong thực hiện công tác bồi dưỡng hiện nay có rất nhiều sự thay đổi về tiêu chuẩn ngạch, chức danh, yêu cầu công việc, vị trí công tác, tổ chức hoạt động của loại hình cơ sở bồi dưỡng, phương thức, hình thức tổ chức triển khai thực hiện hoạt động công vụ, quản lý, nghề nghiệp, hoạt động chuyên môn... do việc thay đổi quy định về pháp lý, sắp xếp tổ chức bộ máy nhà nước, đơn vị sự nghiệp, yêu cầu đổi mới của ngành, lĩnh vực, thay đổi cơ chế và phương thức quản lý, việc hội nhập quốc tế, chuyển đổi số... đặt ra yêu cầu công tác bồi dưỡng không chỉ bám sát, gắn kết, đáp ứng mà còn phải trang bị khả năng tư duy, kỹ năng xử lý các tình huống hoạt động thực tiễn phát sinh trong hiện tại và tương lai mà các chương trình khung không thể đảm bảo tính cập nhật, dự đoán, dự báo theo yêu cầu thực tiễn.

Ba là, bản chất của công tác bồi dưỡng: Bồi dưỡng là hoạt động trang bị, cập nhật, nâng cao kiến thức, kỹ năng làm việc theo tiêu chuẩn ngạch, chức danh, yêu cầu công việc, vị trí công tác, yêu cầu hành nghề... các tiêu chuẩn này luôn có sự thay đổi bởi quy định pháp lý, cơ chế, phương thức quản lý và thực tiễn hoạt động công vụ, chức nghiệp, nghề nghiệp. Vì thế, cần phải xây dựng và phát triển chương trình gắn với các yêu cầu luôn có sự thay đổi.

4. Các chương trình xây dựng và phát triển

Từ phân tích về vai trò, tính tất yếu của việc xây dựng và phát triển chương trình bồi dưỡng, theo chúng tôi đối với cơ sở bồi dưỡng cần quan tâm xây dựng và phát triển các nhóm chương trình bồi dưỡng:

Một là, chương trình bồi dưỡng theo tiêu chuẩn, chức danh: Là chương trình được xây dựng và phát triển trên cơ sở khung chương trình bồi dưỡng tiêu chuẩn ngành, chức danh cán bộ công chức viên chức được cơ quan quản lý nhà nước ban hành. Đối với loại chương trình này, cơ sở bồi dưỡng ngoài việc bám sát chương trình khung xây dựng thành chương bồi dưỡng chung thì cần phát triển thành các chương trình bồi dưỡng chuyên đề về kỹ năng, nghiệp vụ theo từng nhóm chủ đề, đối tượng, vị trí công tác.

Hai là, chương trình bồi dưỡng theo yêu cầu công tác, vị trí công tác: Là chương bồi dưỡng gắn với yêu cầu công việc vậy nên cơ sở bồi dưỡng cần nắm bắt quy định về vị trí việc làm, chức năng, nhiệm vụ, yêu cầu của vị trí công tác, yêu cầu đổi mới của ngành, nghề, lĩnh vực để thiết kế các chương bồi dưỡng gắn với từng đối tượng, yêu cầu công tác, chức năng, nhiệm vụ, kỹ năng nghề nghiệp...

Ba là, chương trình bồi dưỡng theo nhu cầu: Là chương trình được xây dựng theo nhu cầu của người học, yêu cầu của xã hội về kiến thức, kỹ năng hoạt động cho ngành, nghề, lĩnh vực, vị trí công việc. Vì vậy đối với việc xây dựng phát triển chương trình này cần phải căn cứ yêu cầu đổi mới công tác quản lý, nghiệp vụ, khảo sát nhu cầu của xã hội, ngành nghề; dự đoán dự báo xu hướng vận hành, phát triển và thay đổi... để xây dựng thiết kế khung chương trình đảm bảo tính phù hợp và linh động.

Bốn là, chương trình hợp tác chuyển giao: Là chương trình được xây dựng dựa trên cơ sở chuyển giao về chuyên môn, kỹ năng, hoạt động, nghề nghiệp, chỉ đạo, hướng dẫn trong công quản lý... vì vậy cần phải bám sát nội dung, yêu cầu chuyển giao cho đối tác để xây dựng chương trình phù hợp nhằm hướng dẫn, triển khai cách thức thực hiện.

Năm là, chương trình theo đặt hàng: Là chương trình xây dựng dựa trên nhu cầu, yêu cầu của đối tác, khách hàng về nội dung, kỹ năng, nghiệp vụ nhằm thực hiện công việc, yêu cầu công tác, thực tiễn công tác, vị trí, yêu cầu công việc, yêu cầu của công tác nhà quản lý... để xây dựng và phát triển chương trình.

5. Giải pháp xây dựng và phát triển chương trình

Để xây dựng và phát triển chương trình bồi dưỡng, cơ sở thực hiện công tác đào tạo, bồi dưỡng cần quan tâm thực hiện một số giải pháp sau:

Nhận thức rõ, chính xác về các loại chương trình đào tạo, bồi dưỡng: Cần ý thức về vai trò tầm quan trọng của công tác bồi dưỡng về mục tiêu, nội dung, yêu cầu, kiến thức, kỹ năng, thái độ đạt được để bám sát xây dựng và triển khai chương trình. Phân biệt giữa các chương trình bồi dưỡng theo ngạch, theo chức danh lãnh đạo, quản lý, theo tiêu chuẩn chuyên ngành, theo vị trí việc làm để thiết kế phù hợp với mục tiêu của từng loại hình đào tạo, bồi dưỡng. Thu hút đội ngũ chuyên gia, nhà khoa học, nhà quản lý có trình độ, kinh nghiệm tham gia, nhà quản lý, người có nhiều kinh nghiệm trong hoạt động chuyên môn xây dựng chương trình.

Khảo sát nhu cầu, xây dựng kế hoạch xây dựng và phát triển chương trình: Căn cứ quy định về ngạch, chức danh nghề nghiệp, vị trí việc làm, chức năng, nhiệm vụ, yêu cầu công việc và thực tiễn đặt ra để xây dựng, điều chỉnh chương trình cho phù hợp với vị trí công tác, yêu cầu công việc, khung chương trình.

Xây dựng, phát triển về nội dung, chương trình bồi dưỡng: Nội dung chương trình bồi dưỡng phải được xây dựng dựa trên nhu cầu của người học, cơ quan, nhà quản lý vì vậy nội dung phải đảm bảo tính hiện đại, cân đối giữa lí thuyết với thực hành. Các module kiến thức, kĩ năng về thực hiện quy trình phát triển chương trình phù hợp với đặc điểm vùng, địa phương.

Nâng cao chất lượng việc thẩm định các chương trình bồi dưỡng: việc thẩm định chương trình đào tạo, bồi dưỡng công chức, viên chức, người có nhu cầu được thực hiện bài bản, với sự tham gia của nhiều chuyên gia, nhà quản lý có trình độ, kinh nghiệm. Để tránh trùng lặp kiến thức, trong các hội đồng thẩm định nên có một số thành viên cố định tham gia thẩm định đối với mọi chương trình bồi dưỡng để đảm bảo tính thống nhất, xử lý tốt hơn việc trùng lặp ở một số chương trình đào tạo, bồi dưỡng.

Đa dạng hóa các hình thức bồi dưỡng: Để thu hút học viên tích cực tham gia hình thức bồi dưỡng trong triển khai thực hiện chương trình cần thực hiện theo các hình thức: Bồi dưỡng theo hình thức tập trung, trực tuyến, kết hợp vừa trực tiếp vừa trực tuyến; tự bồi dưỡng có tài liệu hướng dẫn. Các phương pháp bồi dưỡng cần thực hiện phối hợp: phương pháp thuyết trình có hướng dẫn, phương pháp làm mẫu bắt chước; phương pháp nghiên cứu trường hợp, phương pháp trải nghiệm thực tế; phương pháp nêu vấn đề; phương pháp thảo luận, làm việc nhóm, diễn đàn trao đổi... Báo cáo viên tùy theo đặc điểm tình hình của đơn vị, đối tượng, thực tiễn yêu cầu công việc, vị trí công tác lựa chọn vận dụng phối hợp các phương pháp và hình thức tổ chức bồi dưỡng cho phù hợp với đối tượng nhằm đáp ứng yêu cầu.

Đảm bảo các điều kiện phục vụ bồi dưỡng: Cần đảm bảo các điều kiện phục vụ bồi dưỡng bao gồm: năng lực của báo cáo viên, nội dung chương trình, tài liệu, hình thức bồi dưỡng phải hấp dẫn, thu hút người học tham gia; đảm bảo các chế độ, chính sách đối với học viên tham gia bồi dưỡng, các phương tiện hỗ trợ dạy và học...

Đánh giá kết quả bồi dưỡng theo tiếp cận năng lực: Kết quả bồi dưỡng cần được đánh giá một cách khách quan, chính xác, tạo động lực cho hoạt động bồi dưỡng, và tự bồi dưỡng của học viên. Ngoài kết quả đánh giá, cơ quan quản lý tổ chức bồi dưỡng cần lấy kết quả phản hồi từ học viên tham gia bồi dưỡng, để điều chỉnh hoạt động bồi dưỡng tiếp theo Thường xuyên thực hiện việc đánh giá sau đào tạo, bồi dưỡng, trong đó có đánh giá chất lượng các chương trình đã xây dựng và đang triển khai thực hiện để giải quyết những vướng mắc, bất cập và điều chỉnh các chương trình đào tạo, bồi dưỡng.

6. Đề xuất, khuyến nghị

Nghiên cứu, xây dựng các chương trình bồi dưỡng: Chương trình bồi dưỡng theo quy định, cập nhật kiến thức, kỹ năng chuyên ngành, phát triển năng lực lãnh đạo, quản trị theo yêu cầu vị trí việc làm, bồi dưỡng theo nhu cầu:

Đối với chương trình bồi dưỡng theo quy định: Việc xây dựng nội dung chương trình cần quan tâm bám sát quy định để ban hành chương trình bồi dưỡng theo hướng: Đối với chương trình bồi dưỡng cập nhật kiến thức, kỹ năng chuyên ngành đáp ứng yêu cầu thực hiện nhiệm vụ năm, yên cầu, nhiệm vụ công tác.

Đối với chương trình bồi dưỡng cập nhật kiến thức, kỹ năng chuyên ngành: Thực hiện nhiệm vụ phát triển ngành theo từng thời kỳ của ngành, mỗi địa phương: cơ sở được giao nhiệm vụ bồi dưỡng có thể tham gia xây dựng theo đơn đặt hàng của cơ quan quản lý nhà nước, cơ sở cử học viên tham gia bồi dưỡng để địa phương, đơn vị tham gia thẩm định triển khai thực hiện theo tình hình và yêu cầu quản lý.

Đối với chương trình bồi dưỡng phát triển năng lực lãnh đạo, quản trị theo yêu cầu vị trí việc làm: Thiết kế chương trình tự chọn các mô đun bồi dưỡng nhằm nâng cao phẩm chất, năng lực lãnh đạo, quản trị theo yêu cầu vị trí việc làm.

Xây dựng đề án, kế hoạch đào tạo bồi dưỡng: Cơ quan quản lý nhà nước; cơ sở giáo dục; đội ngũ cán bộ, công chức, viên chức, cơ sở bồi dưỡng cần nghiên cứu nắm vững các quy định về công tác đào tạo bồi dưỡng cán bộ, công chức, viên chức; tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp, ngạch công chức; tiêu chuẩn chức danh lãnh đạo, quản lý; yêu cầu công việc; vị trí việc làm; chỉ đạo của ngành, đại phương; công tác quy hoạch ... làm căn cứ, cơ sở pháp lý cho việc xây dựng và triển khai đề án thực hiện công tác bồi dưỡng tại cơ quan, đơn vị và địa phương mình.

Quan tâm bố trí nguồn lực cho xây dựng chương trình: Cần quan tâm bố trí nguồn lực tài chính, nhân sự, phương tiện kỹ thuật, thời gian cho việc xây dựng và phát triển chương trình trong đây chú trọng mời đội ngũ chuyên gia, nhà quản lý, người có kinh nghiệm hoạt động thực tiễn tham gia.

7. Kết luận

Trong tác phẩm sửa đổi lỗi làm việc, Chủ tịch Hồ Chí Minh dùng khái niệm huấn luyện cán bộ. Người viết: “huấn luyện phải thiết thực, sao cho những người đến học, học rồi về địa phương họ có thể thực hành ngay”, bởi vì “học cốt để mà làm. Học mà không làm được, học mấy cũng vô ích”. Vì vậy, nâng cao năng lực của cán bộ, công chức, viên chức là việc chung. Có nhiều cách cùng làm, trong đó tự học, thực hiện việc bồi dưỡng. Để việc bồi dưỡng đi vào thực chất đạt được mục tiêu là rèn luyện nâng cao trình độ, nghiệp vụ, phẩm hạnh; giảm dần phạm vi bao cấp của Nhà nước trong đào tạo, bồi dưỡng, đầu tư có chọn lọc và chỉ tập trung vào những nội dung trọng yếu, tránh tràn lan, lãng phí mà trong đây có việc xây dựng chương trình bồi dưỡng tiến hành hoạt động bồi dưỡng phù hợp với thực tiễn, vị trí việc làm, yêu cầu công việc là hướng đi tất yếu của công tác bồi dưỡng và cơ sở bồi dưỡng hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Nội vụ. (2023). Thông tư số 03/2023/TT-BNV ngày 03 tháng 4 năm 2023 của Bộ trưởng Bộ Nội vụ hướng dẫn một số điều của hướng dẫn một số quy định của Nghị định số 101/2017/NĐ-CP ngày 01 tháng 9 năm 2017 của Chính phủ về đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức, viên chức.
- [2] Chính phủ. (2021). Nghị định số 89/2021/NĐ-CP ngày 18 tháng 10 năm 2021 của Chính phủ sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 101/2017/NĐ-CP của Chính phủ về đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức, viên chức.
- [3] Bộ Nội vụ. (2022). Quyết định số 420/QĐ-BNV ngày 20 tháng 6 năm 2022 của Bộ trưởng Bộ Nội vụ ban hành chương trình bồi dưỡng đối với ngạch chuyên và tương đương.
- [4] Chính phủ. (2017). Nghị định số 101/2017/NĐ-CP ngày 01/9/2017 của Chính phủ về đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức, viên chức.

- [5] Chính phủ. (2021). Nghị định số 89/2021/NĐ-CP ngày 18/10/2021 của Chính phủ về sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 101/2017/NĐ-CP ngày 01/9/2017 của Chính phủ về đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức, viên chức.
- [6] Đảng Cộng sản Việt Nam. (2017). Nghị quyết số 19-NQ/TW ngày 25/10/2017 của Hội nghị lần thứ Sáu Ban Chấp hành Trung ương khoá XII về việc tiếp tục đổi mới hệ thống tổ chức và quản lý, nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của các đơn vị sự nghiệp công lập.
- [7] Quốc hội. (2008). Luật số 22/2008/QH12 Luật Cán bộ, công chức.
- [8] Quốc hội. (2010). Luật số 58/2010/QH12 Luật Viên chức.
- [9] Quốc hội. (2019). Luật số 52/2019/QH14 sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Cán bộ, công chức số 22/2008/QH12 và Luật Viên chức số 58/2010/QH12.
- [10] Thủ tướng Chính phủ. (2016). Quyết định số: 163/QĐ-TTg ngày 25/01/2016 của Thủ tướng Chính phủ về phê duyệt đề án “đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, viên chức giai đoạn 2016 -2025.
- [11] Thủ tướng Chính phủ. (2020). Quyết định số: 1292/QĐ-TTg ngày 24/8 /2020 của Thủ tướng Chính phủ Phê duyệt Đề án sắp xếp, tổ chức lại các đơn vị sự nghiệp công lập trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo.

ABSTRACT

Building and developing programs is an essential trend in current training institutions

As for education and training, the development and issuance of programs is one of the contents and professions; at the same time is the basis, the main basis for the implementation of the retraining work of the training institution. The quality of the program is one of the important factors that determine the quality and effectiveness of the training.

Keywords: *Design and develop training programs.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TIỂU HỌC THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC TẠI CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC THÀNH PHỐ HẢI PHÒNG

Trần Nguyên Lâm¹

Tóm tắt. Đánh giá học sinh đóng vai trò quan trọng trong quá trình giáo dục và quản lý trường học. Nghiên cứu này tập trung vào phương pháp quản lý hoạt động đánh giá dựa trên năng lực thay vì phương pháp truyền thống. Phương pháp này nhằm mục đích thúc đẩy sự phát triển toàn diện cho học sinh, tập trung vào việc đánh giá kỹ năng và năng lực cần thiết cho cuộc sống và sự nghiệp trong tương lai. Bằng cách này, học sinh được đánh giá dựa trên khả năng thực hiện các nhiệm vụ cụ thể và phát triển các kỹ năng mềm, giúp họ tự tin và thành công trong học tập cũng như cuộc sống sau này. Dựa trên kết quả của nghiên cứu thực trạng, bài giải pháp được đề xuất cho quản lý hoạt động đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực tại các trường tiểu học ở thành phố Hải Phòng.

Từ khóa: Đánh giá, học sinh tiểu học, quản lý đánh giá, năng lực, thành phố Hải Phòng.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh nền giáo dục đang ngày càng nhấn mạnh vào việc phát triển năng lực toàn diện cho học sinh, việc quản lý hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực đang trở thành một ưu tiên hàng đầu tại các trường tiểu học trên toàn quốc, đặc biệt là tại thành phố Hải Phòng. Nhìn chung, hệ thống đánh giá truyền thống dựa vào kết quả kiểm tra và bài kiểm tra có thể không phản ánh đầy đủ khả năng và tiềm năng của học sinh. Thay vào đó, tiếp cận năng lực đưa ra cái nhìn tổng thể hơn, tập trung vào quá trình học tập và sự phát triển của mỗi cá nhân.

Tuy nhiên, trong thực tế, quản lý hoạt động đánh giá học sinh tại các trường tiểu học ở thành phố Hải Phòng vẫn tồn tại một số vấn đề. Hiện nay, chưa có một triển khai rõ ràng và hệ thống trong việc quản lý hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Sự nhận thức về vai trò, tầm quan trọng của mục tiêu, nội dung, yêu cầu, tác dụng của đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực còn chưa đồng nhất trong cộng đồng giáo viên, các cán bộ quản lý và cả phụ huynh học sinh. Kế hoạch đánh giá học sinh chưa được xây dựng một cách khoa học, không đảm bảo tính toàn diện và công bằng. Giáo viên chưa nắm chắc quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, dẫn đến việc thực hiện đánh giá chưa có tính nhất quán và chất lượng. Đồng thời, việc đánh giá sự hình thành các năng lực, phẩm chất của học sinh vẫn còn cảm tính và thiếu cơ sở.

Thực tế việc kiểm tra đánh giá học sinh trong dạy học ở trường tiểu học cho thấy quan niệm về đánh giá học sinh của giáo viên, học sinh và xã hội cũng gặp nhiều vấn đề. Cách đánh giá học sinh theo kinh nghiệm, chủ quan và cảm tính đã trở thành thói quen ăn sâu vào tư duy và hành động của giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Kiểm tra đánh giá không đáp ứng đầy đủ chức năng, bao gồm việc kiểm tra hiểu và vận dụng kiến thức. Kỹ năng kiểm tra đánh giá học sinh chưa được giáo viên quan tâm đúng mức, và việc đánh giá học sinh vẫn tập trung nhiều vào hình thức, thiếu tính chính xác. Phương pháp giảng dạy, việc thi, kiểm tra và đánh giá kết quả học tập của học sinh vẫn còn lạc hậu và thiếu ý nghĩa thực tế. Do đó, việc áp dụng tiếp cận đánh giá học sinh theo năng lực chưa thể hiện đúng vai trò và tiềm năng của nó. Đa số giáo viên chưa quen

Ngày nhận bài: 02/01/2024. Ngày nhận đăng: 15/02/2024.

¹ Trường Tiểu học Nguyễn Thượng Hiền, Hải Phòng

Tác giả liên hệ: Trần Nguyên Lâm. Địa chỉ e-mail: lamtran@gmail.com

với việc đánh giá thường xuyên bằng nhận xét và vẫn bị ảnh hưởng bởi việc gán điểm số. Một số giáo viên chỉ làm nhận xét theo quy định mà không chỉ ra lỗi và không đưa ra biện pháp hỗ trợ kịp thời để học sinh khắc phục những sai sót đó. Giáo viên cũng chưa biết cách kết hợp đánh giá của học sinh và phản hồi từ phụ huynh khi nhận xét và đánh giá học sinh, dẫn đến việc đánh giá chưa đảm bảo tính toàn diện và khách quan. Vì vậy, việc đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực chưa thực hiện được nhiệm vụ là động lực thúc đẩy học sinh học tập. Thực tế giáo dục hiện nay cùng với hoạt động đánh giá học sinh ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng cho thấy việc đổi mới đánh giá học sinh, đặc biệt là thực hiện đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, là điều cấp bách và cần thiết.

2. Phương pháp nghiên cứu

Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu nhằm thu thập các thông tin thực tiễn cần thiết về hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng nhằm làm rõ thực trạng công tác quản lý hoạt động đánh giá học sinh. Trên cơ sở phân tích các minh chứng định tính và định lượng có thể phát hiện các điểm mạnh, điểm yếu, các thuận lợi và khó khăn trong quản lý hoạt động đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực, từ đó đề xuất các giải pháp quản lý hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Nội dung và công cụ nghiên cứu

Cách thiết kế nghiên cứu được sử dụng là Nghiên cứu hỗn hợp - Định lượng/ Định tính, nghĩa là: sử dụng chủ yếu phương pháp nghiên cứu định lượng (cụ thể là Bộ công cụ điều tra bằng Phiếu hỏi) để thu thập thông tin - ý kiến của cán bộ quản lý, giáo viên về các nội dung: Thực trạng xây dựng kế hoạch tổng thể và quản lý mục đích hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học; Thực trạng quản lý nội dung đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học; Thực trạng quản lý phương pháp và quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học.

Mẫu khảo sát

Đối tượng khảo sát của nghiên cứu là các thành phần cán bộ quản lý và giáo viên trực tiếp tham gia vào quá trình đánh giá học sinh ở các trường tiểu học trên địa bàn thành phố Hải Phòng, bao gồm:

Cán bộ quản lý: 112 Hiệu trưởng và Phó Hiệu trưởng

Giáo viên: 564 giáo viên giảng dạy trong các trường tiểu học.

3. Thực trạng quản lý hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng

3.1. Thực trạng xây dựng kế hoạch tổng thể và quản lý mục đích hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Qua bảng trên thấy rằng phần lớn các khâu của quản lý xây dựng kế hoạch tổng thể về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực nhận được đánh giá ở mức độ khá.

Trước hết, việc tổ chức cuộc họp thống nhất chủ trương xây dựng kế hoạch đánh giá học sinh là một hoạt động khởi đầu cho việc tổ chức và triển khai đánh giá học sinh. Đây là hoạt động chỉ đạo cần thiết nhằm quán triệt và thống nhất quan điểm tổ chức đánh giá học sinh trong nhà trường từ lớp 1 đến lớp 5. Tuy vậy trong thực tế một số trường chưa tổ chức cuộc họp này, và nếu tổ chức thì cũng còn mang tính thủ tục, hình thức. Vì thế mà các đối tượng được khảo sát đánh giá việc tổ chức cuộc họp thống nhất chủ trương xây dựng kế hoạch đánh giá học sinh được thực hiện chỉ ở mức khá với điểm đánh giá trung bình $\bar{X}_i = 2,788$.

Có thể nói rằng việc quản lý mục đích đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực có ý nghĩa rất lớn trong quản lý đánh giá học sinh. Hoạt động quản lý này giúp cho cán bộ quản lý và giáo viên và các lực lượng tham gia đánh giá học sinh nắm được mục đích đánh giá học sinh là gì? Nó có ý nghĩa như thế nào đối với quá trình dạy học?

Số liệu khảo sát thực tế thể hiện tại Bảng 2 cho thấy rằng đa số cán bộ quản lý và giáo viên được khảo sát đều có ý kiến cho rằng các nội dung quản lý mục đích đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực

Bảng 1. Kết quả khảo sát thực trạng xây dựng kế hoạch tổng thể về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Nội dung	Đối tượng	Đơn vị tính	Mức độ thực hiện				Điểm TB	Thứ bậc
			Tốt	Khá	TB	Yếu		
1. Tổ chức cuộc họp thống nhất chủ trương xây dựng kế hoạch đánh giá HS	CBQL	SL	26	52	34	-	2,928	
		%	23,2	46,4	30,4	-		
	Giáo viên	SL	58	303	150	53	2,649	
		%	10,3	53,7	26,6	9,4		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,788	1
2. Phân công soạn thảo kế hoạch đánh giá HS theo tiếp cận năng lực cho các bộ phận liên quan	CBQL	SL	18	56	38	-	2,822	
		%	16,1	50,0	33,9	-		
	Giáo viên	SL	76	290	163	35	2,722	
		%	13,5	51,4	28,9	6,2		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,772	2
3. Các bộ phận liên quan triển khai lập kế hoạch theo lộ trình đã quy định	CBQL	SL	15	47	39	11	2,590	
		%	13,4	42,0	34,8	9,8		
	Giáo viên	SL	91	312	141	20	2,839	
		%	16,1	55,3	25,0	3,6		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,714	4
4. Kiểm tra, đánh giá việc xây dựng kế hoạch tổng thể về đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	12	31	55	14	2,366	
		%	10,7	27,7	49,1	12,5		
	Giáo viên	SL	28	124	329	83	2,173	
		%	5,0	22,0	58,3	14,7		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,269	5
5. Phê duyệt Kế hoạch tổng thể về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.	CBQL	SL	22	46	40	4	2,767	
		%	19,6	41,1	35,7	3,6		
	Giáo viên	SL	69	286	167	42	2,676	
		%	12,2	50,7	29,6	7,5		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,721	3

Bảng 2. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý mục đích hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Mục đích đánh giá	Đối tượng	Đơn vị tính	Mức độ thực hiện				Điểm TB	Thứ bậc
			Tốt	Khá	TB	Yếu		
1. Tổ chức triển khai, quản trịet mục đích đánh giá tổng thể các lực lượng tham gia đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	14	41	45	12	2,509	
		%	12,5	36,6	40,2	10,7		
	Giáo viên	SL	72	178	275	39	2,502	
		%	12,8	31,5	48,8	6,9		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,505	3
2. Đảm bảo cho quá trình đánh giá hỗ trợ GV hoàn thiện hình thức tổ chức quá trình dạy học, đổi mới phương pháp dạy học theo tiếp cận năng lực.	CBQL	SL	17	36	43	16	2,482	
		%	15,2	32,1	38,4	14,3		
	Giáo viên	SL	54	159	294	57	2,373	
		%	9,6	28,2	52,1	10,1		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,427	6
3. Đảm bảo tạo điều kiện để HS tự nhận xét, tham gia nhận xét bạn học trong lớp, nhận biết hạn chế của bản thân để tự điều chỉnh cách học và rèn luyện.	CBQL	SL	15	30	56	11	2,438	
		%	13,4	26,8	50,0	9,8		
	Giáo viên	SL	70	223	189	82	2,497	
		%	12,4	39,5	33,5	14,6		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,467	5
4. Đảm bảo tạo cơ hội cho cha mẹ HS tham gia đánh giá quá trình hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực của HS	CBQL	SL	10	29	54	19	2,267	
		%	8,9	25,9	48,2	17,0		
	Giáo viên	SL	35	178	275	76	2,305	
		%	6,2	31,6	48,7	13,5		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,286	7
5. Đảm bảo giúp CBQLGD các cấp kịp thời chỉ đạo các hoạt động GD, đổi mới phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá nhằm đạt hiệu quả GD	CBQL	SL	32	43	30	7	2,894	
		%	28,6	38,4	26,8	6,2		
	Giáo viên	SL	129	260	127	48	2,834	
		%	22,9	46,1	22,5	8,5		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,864	1
6. Đảm bảo các tổ chức xã hội nắm thông tin chính xác, khách quan, phát huy nguồn lực xã hội tham gia đầu tư phát triển GD	CBQL	SL	8	26	60	18	2,213	
		%	7,1	23,2	53,6	16,1		
	Giáo viên	SL	19	174	279	92	2,213	
		%	3,4	30,8	49,5	16,3		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,213	8
7. Kiểm tra, đánh giá toàn bộ việc thực hiện mục đích đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	17	35	51	9	2,537	
		%	15,2	31,3	45,5	8,0		
	Giáo viên	SL	59	161	292	52	2,403	
		%	10,5	28,5	51,8	9,2		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,470	4
8. Điều chỉnh mục đích đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	12	36	50	14	2,408	
		%	10,7	32,1	44,6	12,5		
	Giáo viên	SL	80	268	185	31	2,704	
		%	14,2	47,5	32,8	5,5		
			Điểm trung bình các đối tượng				2,556	2

đang được thực hiện chưa thực sự tốt, chỉ đạt mức trung bình. Đó là các nội dung: Đảm bảo cho quá trình đánh giá hỗ trợ giáo viên hoàn thiện hình thức tổ chức quá trình dạy học, đổi mới phương pháp dạy học theo tiếp cận năng lực; Đảm bảo tạo điều kiện để học sinh tự nhận xét, tham gia nhận xét bạn học trong lớp, nhận biết hạn chế của bản thân để tự điều chỉnh cách học và rèn luyện; Đảm bảo tạo cơ hội cho cha mẹ học sinh tham gia đánh giá quá trình hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh; Đảm bảo các tổ chức xã hội nắm thông tin chính xác, khách quan, phát huy nguồn lực xã hội tham gia đầu tư phát triển giáo dục; Kiểm tra, đánh giá toàn bộ việc thực hiện mục đích đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Các nội dung này chỉ đạt điểm đánh giá trung bình \bar{X}_i từ 2,213 đến 2,470. Trong các mục đích này thì mục đích Đảm bảo cho quá trình đánh giá hỗ trợ giáo viên hoàn thiện hình thức tổ chức quá trình dạy học, đổi mới phương pháp dạy học theo tiếp cận năng lực là vô cùng quan trọng và là mục đích chủ yếu của hoạt động đánh giá học sinh. Nếu không thực hiện được mục đích này thì công tác đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực coi như thất bại. Tuy quan trọng như vậy những cán bộ quản lý và giáo viên nhiều trường tiểu học vẫn chưa nhận thức đầy đủ. Hiệu trưởng nhiều trường còn xem nhẹ mục đích này nên việc quan tâm chỉ đạo giáo viên nghiêm túc thực hiện còn hạn chế.

3.2. Thực trạng quản lý nội dung đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Bảng 3. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý nội dung đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Nội dung	Đối tượng	Đơn vị tính	Mức độ thực hiện				Điểm TB	Thứ bậc
			Tốt	Khá	TB	Yếu		
1. Lập kế hoạch thiết kế, rà soát, điều chỉnh nội dung đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	10	32	54	16	2,321	
		%	8,9	28,6	48,2	14,3		
	Giáo viên	SL	32	195	258	79	2,320	
		%	5,7	34,6	45,7	14,0		
Điểm trung bình các đối tượng							2,320	5
2. Ban hành các văn bản chỉ đạo hướng dẫn GV thực hiện nghiêm túc các nội dung đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	16	36	49	11	2,509	
		%	14,3	32,1	43,8	9,8		
	Giáo viên	SL	41	268	185	70	2,497	
		%	7,3	47,5	32,8	12,4		
Điểm trung bình các đối tượng							2,503	4
3. Phân công nhiệm vụ rõ ràng cho các bộ phận trong thiết kế, rà soát, điều chỉnh nội dung đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	20	41	48	3	2,695	
		%	17,8	36,6	42,9	2,7		
	Giáo viên	SL	64	208	245	47	2,514	
		%	11,4	36,9	43,4	8,3		
Điểm trung bình các đối tượng							2,604	2
4. Kiểm tra, giám sát việc thực hiện nội dung đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	14	47	39	12	2,563	
		%	12,5	42,0	34,8	10,7		
	Giáo viên	SL	71	263	190	40	2,647	
		%	12,6	46,6	33,7	7,1		
Điểm trung bình các đối tượng							2,605	1
5. Chỉ đạo điều chỉnh, cải tiến nội dung đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	18	38	47	9	2,581	
		%	16,1	33,9	42,0	8,0		
	Giáo viên	SL	57	188	265	54	2,439	
		%	10,1	33,3	47,0	9,6		
Điểm trung bình các đối tượng							2,510	3
Điểm trung bình chung							2,508	

Với điểm đánh giá trung bình chung của toàn thang đo mức độ thực hiện quản lý nội dung đánh giá học sinh $\bar{X}_i = 2,508$ cho thấy cán bộ quản lý và giáo viên các trường tiểu học thành phố Hải Phòng đánh giá mức độ thực hiện nội dung quản lý này chỉ đạt mức tương đối khá. Qua đây có thể nói rằng Hiệu trưởng các trường tiểu học có quan tâm đến quản lý nội dung đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, mặc dù sự quan tâm này chưa thật sự sát sao. Do sự quan tâm chưa cao nên việc thực hiện các nhiệm vụ quản lý của Hiệu trưởng trong quản lý nội dung đánh giá học sinh được cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá ở mức trung bình khá.

3.3. Thực trạng quản lý phương pháp và quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Quản lý phương pháp đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Số liệu cho thấy, việc quản lý phương pháp đánh giá học sinh tại các trường tiểu học thành phố Hải Phòng trong thời gian qua thực hiện chưa được tốt. Trong 5 nội dung quản lý phương pháp đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực thì chỉ có 2 nội dung được cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá mức

độ thực hiện đạt loại tương đối khá, đó là: Chỉ đạo tổ trưởng chuyên môn lựa chọn và triển khai các phương pháp đánh giá thích hợp cho từng môn học và hoạt động với điểm đánh giá trung bình $\bar{X}_i = 2,665$; và Xây dựng phương án sử dụng các phương pháp đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực với điểm đánh giá trung bình $\bar{X}_i = 2,599$.

Quản lý quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Số liệu thu được phản ánh thực trạng quản lý quy trình đánh giá học sinh trong các trường tiểu học thành phố Hải Phòng. Xem xét điểm đánh giá trung bình của 4 khâu quản lý quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực đã chỉ ra rằng dù một số Hiệu trưởng đã có chú ý đến quản lý việc thực hiện quy trình đánh giá học sinh, nhưng phần lớn Hiệu trưởng các trường tiểu học không thực hiện tốt các nội dung quản lý quy trình đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực. Hiệu trưởng nhiều trường tiểu học đã không tổ chức cho giáo viên thống nhất xác định quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực để áp dụng cho toàn trường. Điều này cho thấy Ban Giám hiệu nhiều trường chưa nhận thức đầy đủ sự cần thiết phải xây dựng và thực hiện quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Chính vì vậy mà 4 nội dung quản lý quy trình đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực đều được cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá mức độ thực hiện đạt loại trung bình với điểm đánh giá \bar{X}_i chỉ dao động trong khoảng 2,105 đến 2,240.

Quản lý các điều kiện đảm bảo hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Trong những năm qua, việc quản lý các điều kiện về chế độ chính sách, cơ sở vật chất và tài chính phục vụ cho hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng nhìn chung thực hiện chưa tốt. Kết quả khảo sát tại Bảng trên cho thấy điểm đánh giá trung bình của thực trạng quản lý các điều kiện phục vụ cho hoạt động đánh giá học sinh nằm trong khoảng 2,382 - 2,840, nghĩa là mức độ thực hiện quản lý các điều kiện chỉ đạt trung bình khá. Thực tế hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng cho thấy CSVC phục vụ cho hoạt động đánh giá học sinh hiện nay còn nhiều hạn chế, thiếu thiết bị phục vụ cho hoạt động đánh giá. Nguồn lực tài chính cho hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng còn có những bất cập: tài chính chi cho người tham gia hoạt động đánh giá học sinh chủ yếu là chi theo chế độ.

Quản lý hoạt động thu thập và xử lý dữ liệu đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Kết quả khảo sát tại Bảng trên cho thấy công tác quản lý hoạt động thu thập và xử lý dữ liệu đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng được các đối tượng khảo sát đánh giá khá thống nhất về mức độ thực hiện các khâu quản lý hoạt động này với điểm đánh giá trung bình của 9 khâu quản lý dao động trong khoảng 2,716 đến 3,060, tức đạt loại khá.

Kiểm tra đánh giá việc thực hiện đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Kết quả khảo sát tại Bảng trên cho thấy thực trạng kiểm tra, giám sát hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng được cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá việc thực hiện nội dung này đạt mức trung bình với điểm đánh giá trung bình \bar{X}_i nằm trong khoảng 2,174 - 2,558. Trong đó có nội dung đạt điểm đánh giá trung bình cao nhất là “Tổng kết hoạt động đánh giá, rút kinh nghiệm” với điểm đánh giá trung bình $\bar{X}_i = 2,558$.

3.4. Nhận xét về thực trạng quản lý hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực tại các trường tiểu học thành phố Hải Phòng

Nghiên cứu thực trạng quản lý đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng cho thấy có những ưu điểm cơ bản sau đây:

Các trường tiểu học thành phố Hải Phòng đã nghiêm túc tổ chức triển khai hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, thực hiện đầy đủ các quy định tại Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ngày 4 tháng 9 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT về Quy định đánh giá học sinh tiểu học.

Ban Giám hiệu nhà trường đến các tổ trưởng chuyên môn và giáo viên đều thấy được việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là nhiệm vụ quan trọng của nhà trường trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học đã được Hiệu trưởng các trường tiểu học thành phố Hải Phòng chỉ đạo thực hiện, đặc biệt là nội dung và phương pháp đánh giá học sinh cho phù hợp với bối cảnh mới.

Bảng 5. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý hoạt động thu thập và xử lý dữ liệu đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Nội dung	Đội tượng	Đơn vị tính	Mức độ thực hiện				Điểm TB	Thứ bậc
			Tốt	Khá	TB	Yếu		
1. Xây dựng lịch trình các giai đoạn thi, kiểm tra cho từng môn học, hoạt động trong năm học	CBQL	SL	31	47	28	6	2.921	
		%	27,7	42,0	25,0	5,3		
	Giáo viên	SL	82	310	143	29	2.789	
		%	14,5	55,0	25,4	5,1		
	Điểm trung bình các đối tượng						2.855	6
Điểm trung bình các đối tượng						3.108		
2. Thông báo công khai lịch trình thi, kiểm tra của từng môn học, hoạt động cho giáo viên và học sinh	CBQL	SL	37	50	25	-	2.839	
		%	33,1	44,6	22,3	-		
	Giáo viên	SL	102	300	131	31	2.839	
		%	18,1	53,2	23,2	5,5		
	Điểm trung bình các đối tượng						2.973	3
Điểm trung bình các đối tượng						2.750		
3. Chỉ đạo giáo viên xác định phương pháp đánh giá và ra đề thi, kiểm tra	CBQL	SL	26	43	32	11	2.750	
		%	23,2	38,4	28,6	9,8		
	Giáo viên	SL	80	256	197	31	2.683	
		%	14,2	45,4	34,9	5,5		
	Điểm trung bình các đối tượng						2.716	9
Điểm trung bình các đối tượng						2.840		
4. Chỉ đạo tổ trưởng Chuyên môn thẩm định lại đề thi, kiểm tra do giáo viên bộ môn soạn thảo.	CBQL	SL	30	41	34	7	2.840	
		%	26,8	36,6	30,4	6,2		
	Giáo viên	SL	97	304	139	24	2.840	
		%	17,2	53,9	24,6	4,3		
	Điểm trung bình các đối tượng						2.840	7
Điểm trung bình các đối tượng						2.822		
5. Phê duyệt bộ đề thi đã thẩm định.	CBQL	SL	29	42	33	8	2.822	
		%	25,9	37,5	29,5	7,1		
	Giáo viên	SL	114	319	116	15	2.944	
		%	20,2	56,6	20,6	2,6		
	Điểm trung bình các đối tượng						2.883	5
Điểm trung bình các đối tượng						3.116		
6. Phân công nhiệm vụ cho các bộ phận và cử nhân phục vụ thi, kiểm tra	CBQL	SL	38	49	25	-	2.870	
		%	33,9	43,8	22,3	-		
	Giáo viên	SL	107	305	123	29	2.870	
		%	19,0	54,1	21,8	5,1		
	Điểm trung bình các đối tượng						2.993	2
Điểm trung bình các đối tượng						2.955		
7. Giám sát quá trình thi, kiểm tra	CBQL	SL	27	33	32	-	2.955	
		%	24,1	47,3	28,6	-		
	Giáo viên	SL	99	310	130	25	2.858	
		%	17,6	55,0	23,0	4,4		
	Điểm trung bình các đối tượng						2.906	4
Điểm trung bình các đối tượng						3.035		
8. Tổ chức chỉ đạo khâu chấm bài thi, kiểm tra, xử lý dữ liệu và viết báo cáo tổng kết đánh giá năng lực HS	CBQL	SL	36	45	30	1	3.035	
		%	32,1	40,2	26,8	0,9		
	Giáo viên	SL	76	236	217	35	2.626	
		%	13,5	41,8	38,5	6,2		
	Điểm trung bình các đối tượng						2.830	8
Điểm trung bình các đối tượng						3.175		
9. Chỉ đạo công bố kết quả thi, kiểm tra cho học sinh, giáo viên và các cấp quản lý	CBQL	SL	39	54	19	-	3.175	
		%	34,8	48,2	17,0	-		
	Giáo viên	SL	122	311	108	23	2.942	
		%	21,6	55,1	19,2	4,1		
	Điểm trung bình các đối tượng						3.060	1

Năng lực chỉ đạo của Ban Giám hiệu nhà trường, năng lực tổ chức thực hiện của các tổ chuyên môn và giáo viên các trường tiểu học về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực về cơ bản đáp ứng yêu cầu.

Một số hạn chế

Bên cạnh những ưu điểm của công tác quản lý đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng đã chỉ ra ở trên, còn có những hạn chế mà các trường tiểu học cần khắc phục. Đó là:

Nhận thức của một bộ phận cán bộ quản lý, giáo viên và cha mẹ học sinh về tầm quan trọng, vị trí, chức năng của đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực chưa thực sự đầy đủ, thậm chí còn xem nhẹ hoạt động này. Chính vì nhận thức chưa đầy đủ nên nhiều khi tổ chức triển khai đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực chưa bảo đảm đúng quy trình và hoạt động đánh giá còn chưa đáp ứng thực chất.

Công tác lập kế hoạch tổng thể về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực vẫn còn thực hiện chưa nghiêm túc, nếu có thực hiện cũng làm sơ sài, chưa bám sát mục đích đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Đặc biệt là kế hoạch còn chưa vạch ra các hoạt động cụ thể theo lộ trình đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ, chưa đảm bảo đầy đủ các điều kiện để triển khai đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

Nhiều Hiệu trưởng và giáo viên chưa nắm vững quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực nên trong quá trình thực hiện vẫn còn lúng túng, bỏ sót và đánh giá chưa thật hiệu quả và chất lượng.

Một trong những yêu cầu của đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là phải đảm bảo chính xác, khách quan và công bằng. Để khách quan thì cần huy động tham gia của nhiều lực lượng, trong đó có cha mẹ học sinh. Tuy nhiên, trong thời gian vừa qua nhiều trường tiểu học thành phố Hải Phòng chưa thực hiện tốt việc phối hợp đồng bộ và chặt chẽ giữa giáo viên và cha mẹ học sinh thực hiện nhiệm vụ đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

Tổ chức kiểm tra đánh giá thường xuyên việc thực hiện nhiệm vụ đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng cũng chưa được thực hiện tốt.

Bảng 6. Kết quả khảo sát thực trạng kiểm tra đánh giá việc thực hiện đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Nội dung	Đối tượng	Đơn vị	Mức độ thực hiện				Điểm TB	Thứ bậc
			Tốt	Khá	TB	Yếu		
1. Xác định rõ mục đích kiểm tra, đánh giá	CBQL	SL	13	31	44	24	2.295	
		%	11,6	27,7	39,3	21,4		
	Giáo viên	SL	32	197	301	34	2.403	
		%	5,7	34,9	53,4	6,0		
Điểm trung bình các đối tượng						2.349	6	
2. Xây dựng các tiêu chí kiểm tra đánh giá hoạt động đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	6	38	47	21	2.260	
		%	5,4	33,9	42,0	18,7		
	Giáo viên	SL	22	119	310	113	2.089	
		%	3,9	21,1	55,0	20,0		
Điểm trung bình các đối tượng						2.174	7	
3. Kiểm tra nội dung đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	13	32	49	18	2.357	
		%	11,6	28,6	43,7	16,1		
	Giáo viên	SL	18	214	305	27	2.395	
		%	3,2	37,9	54,1	4,8		
Điểm trung bình các đối tượng						2.376	5	
4. Kiểm tra việc sử dụng các phương pháp và công cụ đo lường đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	10	30	56	16	2.303	
		%	8,9	26,8	50,0	14,3		
	Giáo viên	SL	43	220	271	30	2.489	
		%	7,6	39,0	48,1	5,3		
Điểm trung bình các đối tượng						2.396	4	
5. Kiểm tra các điều kiện hỗ trợ cho hoạt động đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	12	35	40	25	2.304	
		%	10,7	31,3	35,7	22,3		
	Giáo viên	SL	32	301	202	29	2.597	
		%	5,7	53,4	35,8	5,1		
Điểm trung bình các đối tượng						2.450	3	
6. Tổng kết hoạt động đánh giá, rút kinh nghiệm	CBQL	SL	27	37	38	10	2.724	
		%	24,1	33,1	33,9	8,9		
	Giáo viên	SL	30	199	297	38	2.392	
		%	5,3	35,3	52,7	6,7		
Điểm trung bình các đối tượng						2.558	1	
7. Đề xuất biện pháp phù hợp để nâng cao chất lượng và hiệu quả của đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	19	33	42	18	2.472	
		%	16,9	29,5	37,5	16,1		
	Giáo viên	SL	48	202	279	35	2.466	
		%	8,5	35,8	49,5	6,2		
Điểm trung bình các đối tượng						2.469	2	

4. Giải pháp quản lý hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng

4.1. Tổ chức nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên, học sinh và cha mẹ học sinh về tầm quan trọng của đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực

Giúp cán bộ quản lý, giáo viên hiểu rõ về tầm quan trọng của hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực trong dạy học. Giáo viên là người giữ vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng của hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Họ không chỉ cần biết dạy cái gì? Dạy như thế nào? Mà còn cần phải biết đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực được thực hiện như thế nào và nhằm mục đích gì?

Giúp cán bộ quản lý và giáo viên thay đổi nhận thức, thấy được chức năng của đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là động lực học tập cho học sinh. Từ đó cán bộ quản lý và giáo viên sẽ có trách nhiệm hơn đối với hoạt động đánh giá học sinh. Thực hiện việc kiểm tra, đánh giá học sinh tiểu học nhẹ nhàng, nhân văn nhưng vẫn đảm bảo tính khoa học để giúp học sinh điều chỉnh việc học và có hướng phấn đấu.

Giúp cha mẹ học sinh hiểu được vai trò, nhiệm vụ của mình trong quá trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Cha mẹ cần hiểu được tầm quan trọng, nội dung, phương pháp đánh giá theo tiếp cận năng lực và vai trò của mình trong quá trình đánh giá đó. Từ đó, cha mẹ học sinh sẽ có trách nhiệm trong việc phối hợp giữa gia đình và nhà trường để nâng cao chất lượng giáo dục, tránh sự chủ quan, lúng túng, sai sót khi thực hiện.

4.2. Xây dựng kế hoạch tổng thể về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng

Một kế hoạch tổng thể về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực tại các trường tiểu học ở thành phố Hải Phòng là một yếu tố không thể thiếu trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục. Kế hoạch này không chỉ định hình mục tiêu và lộ trình cho quá trình đánh giá, mà còn xác định các điều kiện cần thiết và phân bổ trách nhiệm và quyền hạn cho các đối tượng tham gia, nhằm tạo ra một môi trường đánh giá chính xác, khách quan và công bằng.

Trước hết, việc xây dựng kế hoạch này đòi hỏi sự tập trung vào việc xác định mục tiêu và tiêu chuẩn đánh giá. Các mục tiêu này cần phản ánh được mục đích của giáo dục và mong muốn phát triển của cộng đồng giáo dục địa phương. Đồng thời, cần phải xác định rõ các tiêu chuẩn năng lực và phẩm chất mà học sinh cần đạt được ở mỗi cấp độ học tập.

Tiếp theo, kế hoạch tổng thể cần phải lập ra một lộ trình cụ thể về quá trình đánh giá, bao gồm các bước, phương pháp và công cụ đánh giá được sử dụng. Việc này giúp đảm bảo tính liên tục và thống nhất trong việc thu thập và đánh giá thông tin về sự phát triển của học sinh.

Một phần không thể thiếu của kế hoạch là việc phân bổ trách nhiệm và quyền hạn cho các đối tượng tham gia trong quá trình đánh giá. Cụ thể, cần xác định rõ vai trò của giáo viên, nhà trường, phụ huynh và học sinh trong quá trình thu thập dữ liệu, phân tích kết quả và đưa ra phản hồi. Đồng thời, cần phải thiết lập các cơ chế giao tiếp và hỗ trợ giữa các đối tượng này để đảm bảo thông tin được trao đổi một cách hiệu quả và mở cửa cho sự hợp tác.

Ngoài ra, kế hoạch tổng thể cần xác định các điều kiện cần thiết để thực hiện đánh giá một cách hiệu quả, bao gồm cả nhân lực, tài nguyên vật chất và hệ thống hỗ trợ công nghệ thông tin. Đảm bảo rằng các giáo viên và nhân viên nhà trường được đào tạo và hỗ trợ đầy đủ để thực hiện quy trình đánh giá một cách chính xác và khách quan là một yếu tố quan trọng.

Cuối cùng, kế hoạch cần đề xuất các biện pháp giám sát và đánh giá định kỳ để đảm bảo rằng quá trình đánh giá diễn ra đúng quy trình và mang lại kết quả như mong đợi. Các biện pháp này có thể bao gồm việc tổ chức các cuộc đánh giá nội bộ, kiểm tra chất lượng dữ liệu và phản hồi từ các bên liên quan.

Tóm lại, việc xây dựng một kế hoạch tổng thể về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là một bước quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục tại các trường tiểu học ở thành phố Hải Phòng. Kế hoạch này không chỉ giúp định hình mục tiêu và lộ trình cho quá trình đánh giá, mà còn tạo ra các điều kiện cần thiết và phân bổ trách nhiệm và quyền hạn để quá trình đánh giá diễn ra một cách chính xác, khách quan và công bằng.

4.3. Tổ chức xây dựng và thực hiện quy trình đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực

Đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực đặt ra một loạt các thách thức mới trong quá trình đánh giá, đặc biệt là trong việc xây dựng và thực hiện quy trình đánh giá. Thực tế tại các trường tiểu học ở thành phố Hải Phòng đã cho thấy rằng các cơ sở giáo dục còn gặp khó khăn trong việc triển khai các bước đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực một cách hiệu quả và khoa học. Vì vậy, giải pháp "Tổ chức xây dựng và thực hiện quy trình đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực" được đề xuất nhằm mục đích hỗ trợ các trường trong việc triển khai đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực một cách có hệ thống và khoa học, đồng thời đảm bảo phù hợp với các yêu cầu được đề ra trong Thông tư 27 của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Trước tiên, quy trình này yêu cầu việc xây dựng một khung cơ sở lý thuyết vững chắc và phù hợp với tiêu chuẩn giáo dục hiện đại. Điều này bao gồm việc nghiên cứu và áp dụng các lý thuyết đánh giá tiếp cận năng lực đã được chứng minh tính hiệu quả, cũng như phân tích và đánh giá các bộ tiêu chuẩn năng lực và phẩm chất được đề xuất để đảm bảo tính đầy đủ và phù hợp.

Tiếp theo, quy trình cần phải xác định rõ các bước cụ thể và phân công trách nhiệm cho mỗi bước trong quá trình đánh giá. Các bước này có thể bao gồm việc thu thập dữ liệu, đánh giá và phân tích kết quả, đưa ra phản hồi và lên kế hoạch cải thiện. Mỗi bước cần được thực hiện một cách có hệ thống và tuân thủ theo quy trình chuẩn xác.

Ngoài ra, quy trình cũng cần phải xác định rõ các tiêu chí đánh giá và phương pháp thu thập dữ liệu.

Điều này bao gồm việc lựa chọn các công cụ và kỹ thuật đánh giá phù hợp, cũng như xác định cách thức sử dụng các dữ liệu đó để đưa ra các quyết định hợp lý và công bằng về sự phát triển của học sinh.

Một phần không thể thiếu của quy trình là việc đảm bảo sự tương tác và hỗ trợ giữa các đối tượng tham gia, bao gồm cả giáo viên, học sinh, phụ huynh và nhà trường. Sự hợp tác này giúp tăng cường tính minh bạch và công bằng trong quá trình đánh giá, đồng thời tạo điều kiện cho việc áp dụng các biện pháp hỗ trợ và cải thiện đối với học sinh cần thiết.

Cuối cùng, quy trình cần phải được đánh giá và điều chỉnh định kỳ để đảm bảo tính hiệu quả và phù hợp với điều kiện cụ thể của từng trường học. Điều này bao gồm việc thu thập ý kiến phản hồi từ các bên liên quan và sử dụng thông tin đó để cải thiện quy trình theo thời gian.

Tóm lại, việc tổ chức xây dựng và thực hiện quy trình đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực là một bước quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục. Quy trình này đòi hỏi sự phối hợp chặt chẽ giữa các đối tượng tham gia và tuân thủ theo các quy trình chuẩn xác và khoa học để đảm bảo tính minh bạch, công bằng và hiệu quả trong việc đánh giá sự phát triển của học sinh.

4.4. Xây dựng hệ thống tiêu chí hỗ trợ giáo viên đánh giá sự hình thành năng lực, phẩm chất cho học sinh tiểu học

Mục đích của giải pháp này là nhằm tạo ra một hệ thống tiêu chí cụ thể và rõ ràng hơn để hỗ trợ giáo viên trong quá trình đánh giá sự hình thành các năng lực và phẩm chất của học sinh ở trường tiểu học. Đồng thời, nó cũng nhằm mục đích giúp học sinh có thể nhận biết được những biểu hiện cụ thể của các năng lực và phẩm chất đang cần phát triển và rèn luyện. Dựa vào những tiêu chí này, học sinh có thể tự đánh giá bản thân và tham gia vào quá trình nhận xét của bạn bè hoặc nhóm bạn về những biểu hiện của từng năng lực và phẩm chất. Cuối cùng, giải pháp cũng giúp các phụ huynh hiểu rõ về nội dung và quy trình đánh giá sự hình thành năng lực và phẩm chất của con em mình, từ đó có thể hỗ trợ và hợp tác hiệu quả với nhà trường.

Trong quá trình xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá, quan trọng nhất là phải xác định được các năng lực và phẩm chất cụ thể mà trường mong muốn học sinh phát triển. Các tiêu chí này cần phải phản ánh được mục tiêu giáo dục và các yếu tố quan trọng trong quá trình hình thành con người toàn diện của học sinh, bao gồm cả mặt học thuật, phẩm chất đạo đức, kỹ năng xã hội, và khả năng tự quản lý.

Sau khi xác định được các tiêu chí chính, quá trình tiếp theo là phải phân tích và mô tả rõ ràng các biểu hiện hoặc hành vi mà học sinh có thể thể hiện để chứng tỏ sự phát triển của mỗi năng lực và phẩm chất. Việc này đòi hỏi sự hợp tác giữa giáo viên, các chuyên gia về giáo dục và phát triển trẻ, cũng như sự đóng góp của các phụ huynh và học sinh để đảm bảo tính phù hợp và đầy đủ của các tiêu chí đề ra.

Một phần quan trọng của hệ thống tiêu chí là việc phát triển các công cụ và phương pháp để đánh giá các biểu hiện này một cách chính xác và công bằng. Các công cụ đánh giá có thể bao gồm các bài kiểm tra, bảng điểm, bài tập thực hành, phản hồi từ giáo viên và đồng môn, cũng như tự đánh giá và đánh giá đồng nghiệp.

Để đảm bảo tính minh bạch và công bằng trong quá trình đánh giá, cần phải có cơ chế phản hồi và điều chỉnh liên tục dựa trên kết quả đánh giá và phản hồi từ các bên liên quan. Điều này giúp cải thiện và hoàn thiện hệ thống tiêu chí đánh giá theo thời gian, đồng thời tăng cường tính linh hoạt và phản hồi cho từng học sinh.

Cuối cùng, việc truyền đạt thông tin về hệ thống tiêu chí đánh giá cho phụ huynh và học sinh cũng rất quan trọng. Phụ huynh cần được thông báo rõ ràng về các tiêu chí đánh giá và cách thức mà con em họ sẽ được đánh giá. Họ cũng cần được mời tham gia vào quá trình đánh giá và nhận biết sự phát triển của con em mình.

Tóm lại, việc xây dựng một hệ thống tiêu chí đánh giá cụ thể và rõ ràng là một phần quan trọng của quá trình đảm bảo chất lượng giáo dục ở các trường tiểu học. Hệ thống này không chỉ giúp giáo viên, học sinh và phụ huynh hiểu rõ về mục tiêu và tiêu chuẩn của giáo dục mà còn tạo điều kiện cho việc đánh giá và phát triển năng lực và phẩm chất của học sinh một cách công bằng và hiệu quả.

4.5. Tổ chức bồi dưỡng năng lực đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực cho giáo viên các trường tiểu học thành phố Hải Phòng

Giải pháp này được triển khai nhằm khắc phục những hạn chế mà giáo viên gặp phải trong quá trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Đồng thời, nó cũng nhằm mục đích cập nhật những yêu cầu mới đối với giáo viên trong thực hiện Chương trình giáo dục theo hướng phát triển năng lực của người học; đảm bảo rằng giáo viên hiểu đúng về việc dạy và học theo hướng phát triển năng lực; có khả năng lựa chọn và sử dụng linh hoạt các phương pháp và hình thức tổ chức kiểm tra đánh giá học sinh; tạo môi trường học tập tích cực. Mục tiêu cuối cùng là thông qua hoạt động đánh giá học sinh, giúp phát triển các năng lực theo yêu cầu của cấp học, đồng thời đạt được mục tiêu nâng cao chất lượng dạy học ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng, nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới trong giáo dục hiện nay.

Trong quá trình thực hiện chương trình giáo dục, việc đánh giá học sinh đóng vai trò quan trọng trong việc định hình và đánh giá sự tiến bộ của học sinh. Tuy nhiên, đánh giá dựa trên tiếp cận năng lực đòi hỏi sự hiểu biết sâu sắc và kỹ năng chuyên môn từ phía giáo viên. Do đó, việc tổ chức các khóa bồi dưỡng năng lực đánh giá là một yếu tố cần thiết để giáo viên có thể thực hiện công việc này một cách hiệu quả.

Các khóa đào tạo và bồi dưỡng năng lực đánh giá cần tập trung vào việc giới thiệu các phương pháp, công cụ và kỹ thuật đánh giá phù hợp với tiếp cận năng lực. Giáo viên cần được trang bị kiến thức về việc xác định các tiêu chuẩn năng lực, thiết kế bài kiểm tra phản ánh năng lực và phân tích kết quả đánh giá để đưa ra phản hồi xây dựng. Đồng thời, họ cũng cần phải hiểu rõ về quy trình đánh giá năng lực và biết cách tích hợp đánh giá vào quá trình dạy học hàng ngày.

Một phần quan trọng của quá trình bồi dưỡng là việc tạo ra các cơ hội thực hành và phản hồi. Thông qua các buổi tập huấn thực hành và các hoạt động thảo luận, giáo viên có cơ hội áp dụng những kiến thức và kỹ năng đã học vào thực tế, và nhận được phản hồi từ đồng nghiệp và người điều hành. Điều này giúp họ cảm thấy tự tin hơn khi thực hiện đánh giá trong lớp học và cung cấp cơ sở để liên tục cải thiện và phát triển.

Ngoài ra, việc thúc đẩy sự chia sẻ kinh nghiệm và hợp tác giữa các giáo viên cũng là một phần quan trọng của quá trình bồi dưỡng. Các cơ hội để thảo luận, chia sẻ các phương pháp và kinh nghiệm thành công, cũng như giải quyết những thách thức chung trong việc đánh giá, có thể tạo ra một môi trường học tập cộng đồng và thúc đẩy sự phát triển chuyên môn của tất cả các giáo viên.

Cuối cùng, việc liên kết với các tổ chức, trung tâm nghiên cứu và đào tạo giáo viên cũng là một phần không thể thiếu trong việc bồi dưỡng năng lực đánh giá. Các tổ chức này có thể cung cấp các tài liệu học liệu, tổ chức các buổi hội thảo và khóa đào tạo chuyên sâu, cũng như cung cấp sự hỗ trợ và tư vấn cho giáo viên trong quá trình thực hiện đánh giá năng lực.

Tổng kết lại, việc tổ chức các khóa bồi dưỡng năng lực đánh giá cho giáo viên các trường tiểu học ở thành phố Hải Phòng là một phần không thể thiếu trong việc thúc đẩy tiếp cận năng lực trong việc đánh giá học sinh. Chúng cung cấp cơ hội cho giáo viên nâng cao kiến thức và kỹ năng cần thiết để thực hiện công việc đánh giá một cách chính xác và hiệu quả, từ đó đảm bảo rằng quá trình dạy và học được thúc đẩy một cách tích cực và đáp ứng được yêu cầu đổi mới trong giáo dục.

4.6. Chỉ đạo phối hợp đồng bộ và chặt chẽ giữa các giáo viên và cha mẹ học sinh thực hiện nhiệm vụ đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực tại các trường tiểu học thành phố Hải Phòng

Giải pháp này nhằm mục đích phối hợp và tận dụng một cách hiệu quả tiềm năng của cả giáo viên và phụ huynh trong việc đánh giá học sinh dựa trên phương pháp năng lực. Nó cũng nhằm mục đích tối ưu hóa nguồn nhân lực và cơ sở vật chất của trường học, cũng như sự tham gia của phụ huynh trong việc đánh giá năng lực và phẩm chất của học sinh.

Trong việc triển khai đánh giá học sinh dựa trên phương pháp năng lực, việc thiết lập một mối quan hệ phối hợp và gắn kết chặt chẽ giữa giáo viên và phụ huynh là vô cùng quan trọng. Giáo viên đóng vai trò then chốt trong việc thiết lập tiêu chí đánh giá, tạo ra các công cụ đánh giá và quan sát hiệu suất của học sinh trong các bối cảnh khác nhau. Họ sở hữu kiến thức chuyên môn trong việc hiểu biết các tiêu chuẩn chương trình học, phương pháp giảng dạy và kỹ thuật đánh giá. Trong khi đó, phụ huynh có cái nhìn độc đáo về sự

phát triển, hành vi và sở thích học tập của con em mình, điều này có thể làm giàu quá trình đánh giá.

Để đảm bảo sự hợp tác hiệu quả giữa giáo viên và phụ huynh, cần thiết lập các kênh giao tiếp thường xuyên. Điều này có thể bao gồm các cuộc họp giữa phụ huynh và giáo viên, các buổi hội thảo, thông tin qua bản tin, hoặc các nền tảng số để chia sẻ thông tin về các phương pháp đánh giá, tiến triển học tập của học sinh và các mảng cần cải thiện. Ngoài ra, có thể tổ chức các buổi hội thảo hoặc khóa đào tạo để nâng cao nhận thức của phụ huynh về đánh giá dựa trên năng lực và vai trò của họ trong việc hỗ trợ con em trong hành trình học tập.

Việc kết hợp phụ huynh vào quá trình đánh giá tạo ra một cảm giác sở hữu và trách nhiệm trong cộng đồng trường học. Khi phụ huynh tích cực tham gia vào việc đánh giá năng lực của con em, họ trở nên đầu tư hơn vào thành công học tập và phát triển toàn diện của con mình. Sự hợp tác này cũng củng cố mối quan hệ giữa nhà trường và gia đình, tạo ra một môi trường hỗ trợ nơi mà học sinh có thể phát triển cả về mặt học thuật và tinh thần.

Hơn nữa, việc tận dụng các nguồn lực có sẵn trong trường học và cộng đồng rộng lớn có thể tăng cường chất lượng của quá trình đánh giá học sinh. Trường học có thể tận dụng sự đóng góp của các phụ huynh tình nguyện viên hoặc các thành viên trong cộng đồng có chuyên môn liên quan để hỗ trợ các hoạt động đánh giá, như xem xét hồ sơ cá nhân, đánh giá dự án hoặc thực hiện đánh giá đồng nghiệp. Bằng cách tận dụng các quan điểm và kinh nghiệm đa dạng, trường học có thể đảm bảo một phương pháp đánh giá toàn diện và toàn diện.

Tóm lại, sự chỉ đạo phối hợp và gắn kết chặt chẽ giữa giáo viên và phụ huynh là rất quan trọng để triển khai đánh giá học sinh dựa trên phương pháp năng lực tại các trường tiểu học ở thành phố Hải Phòng. Bằng cách tận dụng sự chuyên môn và các nguồn lực của cả giáo viên và phụ huynh, các trường học có thể tạo ra một khung đánh giá vững chắc, nuôi dưỡng năng lực của học sinh, khuyến khích sự tham gia của phụ huynh và tạo ra môi trường học tập cộng tác.

4.7. Tổ chức kiểm tra đánh giá thường xuyên việc thực hiện nhiệm vụ đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực tại các trường tiểu học thành phố Hải Phòng

Trong bối cảnh mục tiêu giáo dục ngày càng chuyển hướng từ việc tập trung vào việc học vấn đến việc phát triển năng lực cho học sinh, việc tổ chức kiểm tra đánh giá thường xuyên là một phần quan trọng trong quá trình đảm bảo chất lượng giáo dục tại các trường tiểu học ở thành phố Hải Phòng. Giải pháp này nhằm mục đích tăng cường các hoạt động kiểm tra đánh giá, đảm bảo rằng nhiệm vụ đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực được thực hiện đúng mục tiêu và theo quy trình đã xác định một cách hiệu quả nhất.

Một trong những yếu tố quan trọng của việc tăng cường tổ chức kiểm tra đánh giá là việc xác định và phát triển các bài kiểm tra phù hợp với phương pháp đánh giá năng lực. Điều này đòi hỏi sự hợp tác chặt chẽ giữa các giáo viên, nhà quản lý và các chuyên gia về đánh giá để thiết kế và thực hiện các bài kiểm tra có tính cách mạng và linh hoạt. Các bài kiểm tra cần phản ánh đầy đủ năng lực, kỹ năng và kiến thức mà học sinh cần phát triển theo các tiêu chuẩn giáo dục địa phương và quốc gia.

Ngoài ra, việc xác định chu kỳ và lịch trình kiểm tra đánh giá thường xuyên cũng rất quan trọng để đảm bảo sự liên tục và có hiệu quả trong việc theo dõi tiến độ học tập của học sinh. Thông qua việc lập kế hoạch kiểm tra định kỳ, các nhà trường có thể dễ dàng đánh giá được sự phát triển của học sinh, xác định các vấn đề cần được cải thiện và áp dụng các biện pháp can thiệp kịp thời.

Đồng thời, việc sử dụng công nghệ thông tin trong quá trình kiểm tra đánh giá cũng đem lại nhiều lợi ích. Công nghệ có thể được sử dụng để tự động hóa quy trình kiểm tra, phân tích dữ liệu và cung cấp thông tin phản hồi cho cả giáo viên và học sinh một cách nhanh chóng và chính xác. Điều này không chỉ giúp tiết kiệm thời gian và công sức cho các nhà giáo mà còn tạo điều kiện thuận lợi cho việc theo dõi và phản hồi liên tục đối với quá trình học tập của học sinh.

Cuối cùng, việc tăng cường tổ chức kiểm tra đánh giá thường xuyên cũng đòi hỏi sự cam kết và hỗ trợ từ phía cộng đồng giáo dục, các cơ quan quản lý giáo dục và phụ huynh. Sự hợp tác giữa các bên có thể tạo ra một môi trường học tập tích cực, nơi mà học sinh được khuyến khích và hỗ trợ để phát triển toàn diện về cả mặt học vấn và năng lực.

Như vậy, việc tăng cường tổ chức kiểm tra đánh giá thường xuyên là một phần quan trọng trong việc thúc đẩy quá trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực tại các trường tiểu học ở thành phố Hải Phòng. Qua việc xác định bài kiểm tra phù hợp, lập kế hoạch kiểm tra định kỳ và sử dụng công nghệ thông tin, các nhà trường có thể đảm bảo rằng quá trình đánh giá diễn ra một cách liên tục, chính xác và mang lại giá trị thực sự cho quá trình học tập của học sinh.

5. Kết luận

Tóm lại, từ việc phân tích thực trạng quản lý hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực tại các trường tiểu học thành phố Hải Phòng, chúng tôi đã đề xuất giải pháp nhằm cải thiện tình hình hiện tại. Các giải pháp này được thiết kế để tăng cường nhận thức và sự tham gia của cả cán bộ quản lý, giáo viên, học sinh và phụ huynh đối với quá trình đánh giá, đồng thời cung cấp một khung phương pháp toàn diện và hợp lý để thực hiện đánh giá theo tiếp cận năng lực. Chúng cũng nhấn mạnh vào việc xây dựng và thúc đẩy sự phối hợp giữa các bên liên quan, đặc biệt là giáo viên và phụ huynh, để đảm bảo rằng quá trình đánh giá được thực hiện một cách công bằng và hiệu quả nhất có thể.

Bằng cách tập trung vào việc cung cấp khóa đào tạo, xây dựng hệ thống tiêu chí và thúc đẩy sự tham gia tích cực từ mọi bên liên quan, các giải pháp này không chỉ giúp nâng cao chất lượng của quá trình đánh giá học sinh mà còn góp phần vào sự phát triển toàn diện của học sinh. Quan trọng hơn, chúng đề cao tính công bằng và khách quan trong quá trình đánh giá, đồng thời đảm bảo tính khả thi và thực tiễn, giúp hệ thống giáo dục ở thành phố Hải Phòng ngày càng hoàn thiện và phát triển.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., van der V., & Cees P. M. (2006). The Wheel of Competency Assessment: Presenting Quality Criteria for Competency Assessment Programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32(2), 153.
- [2] Baughman, J. A., Brumm, T. J., & Mickelson, S. K. (2012). Student professional development: Competency-based learning and assessment. *The Journal of Technology Studies*, 38, 115-127.
- [3] Hồ, S. A. (2013). Tìm hiểu về kiểm tra, đánh giá học sinh và đổi mới kiểm tra, đánh giá học sinh theo hướng tiếp cận năng lực. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, Số 50.
- [4] Nguyễn Công Khanh (2004). *Đánh giá và đo lường trong khoa học xã hội: Quy trình, kỹ thuật thiết kế, thích nghi, chuẩn hóa công cụ đo*. Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Công Khanh (chủ biên) (2014). *Tài liệu kiểm tra đánh giá trong giáo dục (dành cho giáo viên phổ thông)*. Hà Nội.
- [6] Trần Bá Hoàn (1996). *Đánh giá trong giáo dục*. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.

ABSTRACT

Managing elementary school student evaluation activities using a competency-based approach in Hai Phong city elementary schools

Student assessment plays a crucial role in the educational process and school management. This study focuses on managing evaluation activities based on competency rather than traditional methods. The aim is to promote comprehensive development for students, focusing on assessing the skills and competencies needed for future life and careers. Through this approach, students are evaluated based on their ability to perform specific tasks and develop soft skills, helping them to be confident and successful in both their academic studies and future endeavors. Based on the findings of the situational analysis, seven solutions are proposed for managing elementary school student evaluation activities using a competency-based approach in Hai Phong City elementary schools.

Keywords: Evaluation, elementary school students, evaluation management, competency, Hai Phong City.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VỀ HÌNH THÀNH KỸ NĂNG TỰ HỌC CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC HIỆN NAY

Phan Mỹ Linh¹

Tóm tắt. Nhiệm vụ đào tạo ở Đại học là bồi dưỡng hệ thống tri thức, kỹ năng – kỹ xảo gắn với nghề nghiệp tương lai của sinh viên, làm phát triển ở họ năng lực và phẩm chất trí tuệ, đặc biệt là năng lực tư duy nghề nghiệp. ... Để làm được điều đó trong quá trình dạy, giáo viên phải bồi dưỡng cho sinh viên phương pháp luận khoa học, phương pháp nghiên cứu, đồng thời bồi dưỡng cho sinh viên phương pháp tự học: Chủ động sáng tạo và tự mình thực hiện nhiệm vụ học tập và nghiên cứu. Người thầy được xem như là chuyên gia của việc học, có nghĩa là người thầy có ảnh hưởng trực tiếp đến hình thành và rèn luyện kỹ năng tự học cho sinh viên. Bài viết đề cập đến một số vấn đề lý luận về tự học, tổ chức các hoạt động nhằm hình thành kỹ năng tự học cho sinh viên và đề xuất một số biện pháp hình thành kỹ năng tự học cho sinh viên.

Từ khóa: Hình thành, kỹ năng tự học, sinh viên, đại học.

1. Đặt vấn đề

Chủ tịch Hồ Chí Minh sinh thời đã dạy: “Học hỏi là công việc phải tiếp tục suốt đời”, trong đó phải “Lấy tự học làm cốt”. Bên cạnh đó Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục 2018 ghi rõ: “Phương pháp giáo dục đại học phải coi trọng việc bồi dưỡng năng lực tự học, tự nghiên cứu, tạo điều kiện cho người học phát triển tư duy sáng tạo, rèn kỹ năng thực hành, tham gia nghiên cứu. ...” [3]. Để đi đúng định hướng trên và đạt kết quả tốt trong đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội tại các cơ sở đại học, có rất nhiều yếu tố tác động, trong đó “Kỹ năng tự học của sinh viên” giữ vị trí vô cùng quan trọng.

Như chúng ta đã biết, phương pháp học tập ở đại học (ĐH) khác cơ bản so với phương pháp học ở phổ thông. Ở bậc ĐH, không có sự kiểm tra hàng ngày của giáo viên nên việc học tập của sinh viên phần lớn là tự học. Bản chất việc tự học của sinh viên ĐH là quá trình nhận thức một cách tự giác, tích cực, tự lực không có sự tham gia hướng dẫn trực tiếp của giảng viên (GV) nhằm đạt được mục đích, nhiệm vụ học tập. Việc tự học ngoài lớp học đóng vai trò trọng yếu ở ĐH. Tự học giúp nâng cao khả năng hiểu biết và tiếp thu tri thức mới của mỗi người học. Trong quá trình tự học, sinh viên sẽ gặp nhiều vấn đề mới và việc đi tìm giải đáp cho những vấn đề ấy là cách tốt nhất để kích thích hoạt động trí tuệ cho người học.

Trong xu thế toàn cầu hóa như hiện nay, chính việc tự học của sinh viên là chìa khóa cho sự thành công không chỉ đối với bản thân họ mà còn góp phần thực hiện hiệu quả công cuộc đổi mới phương pháp đào tạo cho các trường đại học như hiện nay. Hoạt động học tập của sinh viên ở các trường đại học ngày nay được diễn ra trong những điều kiện hết sức mới mẻ. Sự hình thành xã hội thông tin trong nền kinh tế tri thức đang tạo ra cơ hội nhưng đồng thời cũng gây sức ép lớn đối với người học, đòi hỏi sinh viên phải có sự thay đổi lớn trong việc định hướng, lựa chọn thông tin cũng như phương pháp tiếp nhận, xử lý, và vận dụng thông tin. Trong hoàn cảnh ấy, tri thức mà sinh viên tiếp nhận được thông qua bài giảng của giáo viên trên lớp ngày càng trở nên ít ỏi. Do đó việc tự học sẽ trở thành mục tiêu, động lực cho phương thức đào tạo hiện nay

Ngày nhận bài: 04/01/2024. Ngày nhận đăng: 27/02/2024.

¹Trường đại học Đại Nam

Tác giả liên hệ: Phan Mỹ Linh. Địa chỉ e-mail: linhpm@dainam.edu.vn

để có thể đào tạo ra những con người lao động tự chủ, sáng tạo, năng động, độc lập để có khả năng học tập liên tục, học suốt đời. Về mặt lý luận, hoạt động tự học có ý nghĩa quan trọng trong việc tạo ra chất lượng và hiệu quả của quá trình dạy học, hình thành và phát triển kỹ năng tự học, tự nghiên cứu cho sinh viên chính là khâu then chốt để tạo ra nội lực nhằm mang lại sự thành công trong việc nâng cao chất lượng và hiệu quả dạy học.

2. Một số vấn đề lý luận

2.1. Khái niệm tự học

Theo tác giả Nguyễn Cảnh Toàn: “Tự học là động não, suy nghĩ, sử dụng năng lực trí tuệ (quan sát, so sánh, phân tích...) và có khi cả cơ bắp (khi sử dụng công cụ) cùng các phẩm chất của chính bản thân người học (tính trung thực, khách quan, có chí tiến thủ, kiên trì, nhẫn nại, lòng say mê khoa học) cả động cơ, tình cảm, cả nhân sinh quan, thế giới quan để chiếm lĩnh một lĩnh vực hiểu biết nào đó của nhân loại, biến lĩnh vực đó thành sở hữu của mình” [11].

Tác giả Lưu Xuân Mới cho rằng: “Tự học là hình thức hoạt động nhận thức của cá nhân nhằm nắm vững hệ thống tri thức và kỹ năng do chính sinh viên tiến hành trên lớp, ở ngoài lớp theo hoặc không theo chương trình và sách giáo khoa đã quy định. Tự học là một hình thức tổ chức dạy học cơ bản ở đại học có tính độc lập cao và mang đậm nét sắc thái cá nhân như có quan hệ chặt chẽ với quá trình dạy học” [5].

2.2. Khái niệm kỹ năng

Kỹ năng là hệ thống những hành động đảm bảo cho con người sẵn sàng và có năng lực hoàn thành công việc có kết quả [12]. Mỗi kỹ năng bao gồm một hệ thống thao tác trí tuệ và thực hành, thực hiện trọn vẹn hệ thống thao tác này sẽ đảm bảo đạt được mục đích đặt ra.

Theo từ điển Tiếng Việt (1992), kỹ năng là “khả năng vận dụng những kiến thức thu nhận được trong một lĩnh vực nào đó vào thực tế” [7]

Từ điển Tâm lý học, kỹ năng là “năng lực vận dụng có kết quả những tri thức về phương thức hành động đã được chủ thể lĩnh hội để thực hiện những nhiệm vụ tương ứng. Kỹ năng được hình thành qua luyện tập” [4]

Tác giả Trần Trọng Thủy cũng cho rằng “Kỹ năng là mặt kỹ thuật của hành động, con người nắm được các hành động tức là có kỹ thuật hành động, có kỹ năng” [9].

Trên cơ sở những quan niệm về kỹ năng nói trên: Kỹ năng là khả năng con người thực hiện có kết quả một hành động nào đó trên cơ sở vận dụng những tri thức và kinh nghiệm tương ứng. Kỹ năng được hình thành do luyện tập và khổ luyện mới có thể có hiệu quả như mong muốn. Và như vậy, người được cho là có kỹ năng phải là người có tri thức về hành động bao gồm mục đích của hành động, các điều kiện, phương tiện đạt mục đích, các cách thức thực hiện hành động và có các kinh nghiệm cần thiết. Song bản thân tri thức kinh nghiệm không phải là kỹ năng, muốn có kỹ năng con người phải vận dụng vốn tri thức và kinh nghiệm đó vào hành động và đạt hiệu quả.

2.3. Khái niệm kỹ năng tự học

Từ điển tiếng Việt của Trung tâm từ điển Ngôn ngữ Hà Nội [7] định nghĩa: “Kĩ năng” là khả năng vận dụng những kiến thức thu nhận được trong một lĩnh vực nào đó vào thực tế. Còn có nhiều cách tiếp cận và quan niệm khác nhau về kĩ năng nhưng tựu trung lại có thể thấy kĩ năng là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm vào hoạt động hay hành động thực tiễn trong điều kiện cụ thể để thực hiện hành động hay hoạt động đó có kết quả theo mục đích đã đề ra. Trong hoạt động tự học, “kĩ năng tự học” là yếu tố cần thiết giúp người học hoàn thành nhiệm vụ học tập, thể hiện thông qua việc thực hiện có hiệu quả hoạt động học tập trên cơ sở lựa chọn và vận dụng những tri thức, kinh nghiệm đã có.

Kĩ năng tự học là khả năng thực hiện có kết quả một hay một nhóm hành động tự học bằng cách vận dụng những tri thức, kinh nghiệm đã có để hành động phù hợp với những điều kiện cho phép. Kĩ năng tự

học là sự vận dụng kiến thức thu nhận được để thực hiện các hoạt động tự học [11].

Có thể hiểu, “kĩ năng tự học” là năng lực thực hiện có hiệu quả hành động tự học. Kĩ năng tự học của người học có được không phải là do bẩm sinh, tự nhiên sẵn có mà nó được hình thành trong quá trình con người thực hiện hoạt động học tập và trải nghiệm trong môi trường xã hội. Hình thành và phát triển kĩ năng tự học cho người học là quá trình biến đổi, làm tăng thêm các kĩ năng tự học từ mức thấp lên mức cao, từ chưa hoàn thiện đến hoàn thiện nhằm giúp cho việc học tập của các em trở nên hiệu quả hơn.

Kỹ năng tự học là một trong những kỹ năng quyết định kết quả học tập của mỗi sinh viên. Để có được kỹ năng tự học tốt phải có một quá trình khá dài luyện tập, đòi hỏi sự nỗ lực ý chí cao độ. . . bên cạnh đó cần sự hỗ trợ của rất nhiều yếu tố khác. Vì vậy hình thành kỹ năng tự học cho sinh viên là nhiệm vụ rất quan trọng của giảng viên trong các trường đại học. Kỹ năng tự học là khả năng vận dụng hiệu quả những kiến thức, những cách thức, những kinh nghiệm của xã hội trong những điều kiện học tập khác nhau nhằm phát triển tối đa bản thân và góp phần phát triển xã hội.

Theo lý thuyết Tâm lý học, hình thành kỹ năng tự học cho sinh viên trong dạy học: Thực chất là làm cho sinh viên nắm vững hệ thống các thao tác học tập cụ thể tương ứng với những nội dung học tập xác định [2]. Để hình thành kỹ năng cho sinh viên, trước hết, giảng viên phải cung cấp cho các em có kiến thức, sau đó tổ chức cho các em luyện tập. Để sinh viên lĩnh hội vững chắc kỹ năng, trong quá trình học tập giảng viên nên tổ chức hoạt động học theo ba công đoạn chính, kế tiếp nhau: Hình thành - Luyện tập - Sử dụng.

- Bước 1: Tổ chức công đoạn hình thành: Nhằm giúp sinh viên bước đầu lĩnh hội được khái niệm, kiến thức cơ bản.

- Bước 2: Hướng dẫn sinh viên giải quyết nhiệm vụ học.

- Bước 3: Yêu cầu sinh viên sử dụng kiến thức, kỹ năng đã học. Như vậy, hình thành kỹ năng tự học cho sinh viên là quá trình xây dựng, tạo lập cho các em khả năng tự thực hiện hành động một cách tự giác, tích cực để đạt mục tiêu học tập hay là các chuẩn đầu ra.

2.4. Các hình thức tự học

Tự học có thể diễn ra dưới sự chỉ đạo trực tiếp hay không trực tiếp của giáo viên, tự học thực hiện qua nhiều bước khác nhau như: tiếp nhận thông tin từ nhiều kênh khác nhau, xử lý thông tin đã tiếp nhận dựa vào kinh nghiệm hiểu biết của bản thân, tự kiểm tra, đánh giá thông tin thu được và giải quyết các vấn đề do nhiệm vụ nhận thức và thực tiễn đặt ra, tự học diễn ra với các hình thức sau:

Tự học hoàn toàn: là hình thức mà người học hoàn toàn độc lập hoàn thành các nhiệm vụ học tập của mình, vai trò của người học là nhân tố trọng yếu nhất trong quá trình chiếm lĩnh tri thức. Hình thức tự học này còn gọi là tự nghiên cứu của các nhà khoa học.

Tự học có sự điều khiển, chỉ đạo của thầy nhưng không giáp mặt: Hình thức tự học này đòi hỏi người học phải có tính tự giác và tính tự lực cao, phải tuân thủ theo chỉ dẫn của thầy. Hiệu quả của hình thức tự học này phụ thuộc vào vai trò của người hướng dẫn, và vai trò tích cực, chủ động hoàn thành các nhiệm vụ học tập của người học.

Tự học dưới sự tổ chức, chỉ đạo, điều khiển trực tiếp của thầy: Thông qua biện pháp tổ chức, định hướng, thiết kế chỉ đạo của người thầy nhằm giúp cho người học tự tổ chức, tự thiết kế, tự thi công hoạt động học tập của mình bằng hoạt động tự nghiên cứu, tự thể hiện, tự kiểm tra, tự điều chỉnh nhằm hoàn thành nhiệm vụ học tập. Kết quả tự học của sinh viên trong hình thức này phụ thuộc vào mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa người dạy và người học, yếu tố đóng vai trò quan trọng là sự tổ chức, chỉ đạo của thầy, yếu tố đóng vai trò quyết định là sự tích cực, tính tự giác, năng lực tự tổ chức, tự điều khiển hoạt động tự học của sinh viên. Vì vậy nhiệm vụ quan trọng của người thầy trong hình thức tự học này là phải phát huy được tính chủ động tích cực, tính tự giác, tính độc lập hoàn thành các nhiệm vụ học tập của sinh viên, hình thành phương pháp tự học cho sinh viên để họ có khả năng tự học, tự hoàn thành các nhiệm vụ học tập của mình.

2.5. Hệ thống các kỹ năng tự học

Về kỹ năng tự học, tùy theo cách tiếp cận mà các nhà nghiên cứu chia nó thành các kỹ năng thành phần khác nhau. Theo Lưu Xuân Mới, kỹ năng tự học chia thành 4 nhóm: Nhóm kỹ năng định hướng; nhóm kỹ năng thiết kế (lập kế hoạch); nhóm kỹ năng thực hiện kế hoạch; nhóm kỹ năng kiểm tra, đánh giá, rút kinh nghiệm [5].

Tác giả Vũ Trọng Rỹ cho rằng kỹ năng tự học của sinh viên gồm 4 nhóm: Kỹ năng nhận thức; kỹ năng thực hành; kỹ năng tổ chức; kỹ năng kiểm tra, đánh giá [13].

Tên cơ sở kế thừa nghiên cứu của các tác giả trước, trong nghiên cứu này, bài báo đề xuất kỹ năng tự học của sinh viên gồm:

Kỹ năng lập kế hoạch tự học: Kỹ năng này đòi hỏi người học xác định được nội dung cần tự học, khối lượng và yêu cầu cần đạt được, các hoạt động phải thực hiện (thời gian, nội dung...). Kế hoạch tự học phải đảm bảo tính khoa học, tính vừa sức và tính khả thi. Xây dựng kế hoạch tự học là kỹ năng quan trọng mà người học cần phải thực hiện.

Kỹ năng lựa chọn, khai thác tài liệu cho hoạt động học tập: Kỹ năng này đòi hỏi người học lựa chọn đúng, chọn đủ tài liệu phục vụ cho hoạt động học tập, phù hợp với yêu cầu đề ra. Với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học công nghệ thông tin và truyền thông, đa dạng nguồn học liệu nói chung, tài liệu học tập phù hợp sẽ góp phần nâng cao chất lượng học tập của người học.

Kỹ năng lựa chọn hình thức tự học: Kỹ năng này đòi hỏi người học biết lựa chọn hình thức tự học phù hợp với nội dung học tập cũng như năng lực của bản thân để đạt được kết quả học tập tốt nhất. Người học có thể lựa chọn một hoặc phối hợp nhiều hình thức như: Học cá nhân, đôi bạn học tập, học nhóm,... trong quá trình tự học.

Kỹ năng xử lý thông tin: Trong quá trình tự học, người học sử dụng các thao tác tư duy (phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hóa,...) để nhằm biến tri thức thu nhận được thành tri thức của bản thân. Đồng thời, người học có thể thực hiện sắp xếp, hệ thống hóa thông qua việc tóm tắt, phân loại, xác lập các mối quan hệ, biểu diễn bằng sơ đồ các kiến thức đó để chuyển hóa thành kiến thức của bản thân một cách vững chắc. Cũng trong quá trình tự học, người học có thể phải đọc các tài liệu, các sách bổ sung để có thêm thông tin cần thiết.

Kỹ năng tự kiểm tra, đánh giá trong quá trình tự học: Kỹ năng này giúp người học tự đánh giá được kết quả, chất lượng học tập của mình trong quá trình tự học. Đối sánh với yêu cầu đề ra và điều chỉnh, bổ sung, hoàn thiện các nội dung còn chưa đạt yêu cầu.

3. Tự học - yêu cầu thiết yếu cho sinh viên trong đào tạo đại học

Tự học có ý nghĩa quan trọng, quyết định trực tiếp sự phát triển nhân cách cho sinh viên. Các nhà tâm lý học cho rằng: bản chất của sự hình thành và phát triển tâm lý con người là quá trình tiếp thu và lĩnh hội hệ thống kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo mà loài người đã phát hiện, tích lũy và tồn tại dưới dạng hệ thống hóa tri thức khoa học [2]. Tự học có ý nghĩa rất lớn đối với sinh viên trong môi trường dạy học ở đại học, vì nếu không có tự học thì sinh viên không thể hoàn thành nhiệm vụ học tập theo phương châm “biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo”. Nhờ hoạt động tự học mà sinh viên có thể hình thành được những năng lực cơ bản để có thể “học tập suốt đời”, sau khi ra trường có thể tự học, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ đáp ứng yêu cầu đổi mới của xã hội. Những ai coi trọng đời sống tinh thần, người đó mới hiểu được rằng chỉ có tự học mới thực sự là có học. Sự học trong nhà trường là cần thiết, nhưng học sau khi rời ghế nhà trường lại cần thiết hơn. Nếu xem xét việc tự hoàn thiện suốt cuộc đời con người thì việc học ngoài trường quan trọng hơn nhiều so với việc học ở nhà trường.

Đào tạo ở bậc đại học cần phải thay đổi cách dạy theo hướng dạy cho sinh viên cách học mà trọng tâm là dạy cách tự học nhằm phát huy nội lực của sinh viên trong quá trình học tập, nghiên cứu. Tự học của sinh viên là hoạt động mang tính chất nghiên cứu, một hoạt động tự giác. Tự học có vai trò rất lớn đối với sinh

viên trong môi trường đại học, vì nếu không có tự học thì sinh viên không thể hoàn thành nhiệm vụ học tập theo phương châm “biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo”. Nhờ hoạt động tự học mà sinh viên có thể hình thành được những năng lực cơ bản để có thể “học tập suốt đời”, đáp ứng yêu cầu đổi mới của xã hội. Sự học trong nhà trường là cần thiết, nhưng để hoàn thiện bản thân, con người cần học tập suốt cuộc đời [6].

Việc có kĩ năng tự học tốt giúp cho người học tự học nói riêng, học tập các môn học ở trong trường nói chung một cách có hiệu quả cao. Điều này được thể hiện như: góp phần hình thành năng lực tự học giúp người học có khả năng học tập suốt đời. Trong bối cảnh hiện nay, xã hội đòi hỏi người lao động bên cạnh những chuyên môn, nghiệp vụ có được trong quá trình học tập, đào tạo ở nhà trường thì cần có năng lực thích ứng với những biến đổi và có năng lực tự học để học tập suốt đời. Tự học là chìa khóa để giúp mỗi người nâng cao hiểu biết, hoàn thiện và phát triển bản thân; đóng góp quan trọng đến kết quả và chất lượng học tập của người học; là cầu nối giữa học tập và nghiên cứu khoa học của sinh viên. Trong môi trường học tập đại học, cùng với việc học tập thì hoạt động nghiên cứu khoa học, tìm ý tưởng khoa học, xây dựng đề cương nghiên cứu, đề xuất và thực hiện các nhiệm vụ nghiên cứu của một vấn đề khoa học là một công việc của sinh viên.

4. Biện pháp hình thành kỹ năng tự học cho sinh viên trong đào tạo đại học hiện nay

4.1. Định hướng hoạt động học tập cho sinh viên thông qua việc hướng dẫn sinh viên xây dựng kế hoạch và thực hiện kế hoạch tự học

Xây dựng kế hoạch và thực hiện theo kế hoạch đã xây dựng là nhiệm vụ quan trọng và cần thiết đối với sinh viên trong quá trình tự học. Mỗi giảng viên khi giảng dạy các học phần cho sinh viên năm thứ nhất có thể hướng dẫn cho sinh viên xây dựng kế hoạch tự học theo các khoảng thời gian (trong năm/học kì/tháng/tuần/ngày) với các nội dung, yêu cầu cụ thể cũng như các hình thức tự học phù hợp. Từ kế hoạch tự học các môn học như vậy, người học nên tổng hợp thành kế hoạch tự học theo tuần để dễ dàng trong thực hiện cũng như kiểm soát chất lượng hoạt động tự học của mình.

Quy trình hướng dẫn sinh viên lập kế hoạch tự học: (1) Hướng dẫn sinh viên liệt kê các việc cần phải thực hiện trong ngày, trong tuần (hay thời gian dài hơn) để các em có bao quát chung và làm cơ sở cho lập kế hoạch tự học; (2) Sinh viên dự kiến thời gian thực hiện từng công việc sao cho khoa học và khả thi; (3) Sinh viên lập kế hoạch thực hiện các công việc cụ thể; (4) Thực hiện theo kế hoạch đã xây dựng; (5) Kiểm tra việc thực hiện kế hoạch. Trong quá trình thực hiện quy trình trên, đòi hỏi sinh viên phải tự giác, tích cực, chủ động, đặc biệt phải có ý chí quyết tâm để hoàn thành kế hoạch đã đề ra.

4.2. Giáo viên lựa chọn và áp dụng phương pháp dạy học tương ứng để hình thành tri thức, kỹ năng tự học và phương pháp tiếp cận tri thức ở sinh viên

Trong trường, giáo viên là người tổ chức, điều khiển và giám sát việc tự học của sinh viên khi giao nhiệm vụ học tập cho các em, qua đó giáo viên giúp sinh viên một số việc như xây dựng nội dung tự học, hướng dẫn phương pháp tự kiểm tra, tự giám sát quá trình thực hiện để thúc đẩy tự học của sinh viên có hiệu quả. Mặt khác sinh viên khi xác định vấn đề tự học là các em biết cách lựa chọn nội dung học tập, các em coi việc giải quyết vấn đề đặt ra là một nhu cầu của bản thân, trong đó giáo viên chỉ là người đưa ra tình huống có vấn đề. Khi sinh viên có nhu cầu tiếp nhận và biết cách giải quyết có hiệu quả những vấn đề đặt ra, trên cơ sở đó sinh viên từng bước phân tích vấn đề nhận thức theo đơn vị kiến thức để có phương án giải quyết vấn đề, nghĩa là sinh viên hình thành kỹ năng lập kế hoạch tự học.

4.3. Giáo viên tổ chức cho sinh viên giải quyết các bài tập, các kiến thức khoa học ở trên lớp, thông qua đó hình thành kỹ năng tự học, năng lực tư duy, và tự giải quyết vấn đề

Hoạt động tự học của sinh viên được xác định bởi mức độ hoàn thành các bài tập mà giáo viên giao cho. Bài tập không những là sự tiếp nối các vấn đề cần phải giải quyết sau khi đã học trên lớp mà còn là sự khởi

đầu cho việc lĩnh hội tri thức ở bài học tiếp theo. Theo giáo dục học thì sinh viên có hai con đường lĩnh hội tri thức, một con đường lĩnh hội qua bài giảng và hình thức dạy học được giáo viên tổ chức, điều khiển trực tiếp (học giáp mặt), một con đường khác là tự tìm tòi, tự khám phá. Bài tập mà giáo viên giao cho sinh viên là một trong các dạng tổ chức thực hiện hoạt động tự học, qua đó giúp cho họ tìm tòi, phát hiện, củng cố và đào sâu hệ thống khoa học trong quá trình học tập. Một số dạng bài tập giáo viên có thể giao cho sinh viên như: bài tập củng cố hay mở rộng tri thức đã học; bài tập phát hiện vấn đề mới; bài tập lĩnh hội tri thức mới; bài tập tự kiểm tra đánh giá kết quả tự học. Mỗi dạng bài tập sẽ tạo điều kiện để sinh viên hình thành và phát huy được một số kỹ năng tự học tương ứng.

4.4. Hướng dẫn sinh viên kỹ năng tự đọc sách và tự tìm tài liệu tài liệu

Hiện nay, với sự phát triển mạnh mẽ của mạng Internet và các trang hỗ trợ dạy học trực tuyến thì nguồn học liệu phục vụ cho hoạt động tự học của sinh viên vô cùng phong phú. Việc lựa chọn tài liệu học là một thách thức rất lớn đối với người học, nhất là các sinh viên năm thứ nhất. Chính vì vậy, giảng viên cần quan tâm hướng dẫn cho sinh viên cách đọc tài liệu sao cho hiệu quả. Để thực hiện điều này, trong quá trình giảng dạy, giảng viên cần hướng dẫn sinh viên cách đọc tài liệu. Cụ thể là hướng dẫn cho sinh viên thực hiện các yêu cầu sau trong quá trình đọc tài liệu:

- Hướng dẫn sinh viên đọc có hệ thống: Thực hiện đọc lướt nhanh phần tổng quát của tài liệu để nắm khái quát nội dung. Mục lục và lời nói đầu của mỗi tài liệu thường cho người đọc cái nhìn tổng thể về tài liệu.

- Hướng dẫn sinh viên đọc có suy nghĩ: Để hiểu được những vấn đề viết trong tài liệu cần hết sức tập trung tư tưởng, suy nghĩ về vấn đề đang đọc, tránh việc vừa đọc vừa làm việc khác hay lựa chọn không gian đọc không phù hợp làm phân tán sự chú ý. Đối với sinh viên ngoại ngữ cần rèn luyện thói quen đặt các câu hỏi liên quan về vấn đề muốn đọc trước khi đọc bởi rèn luyện được kỹ năng này giúp hỗ trợ rất tốt cho kỹ năng đọc trong quá trình học ngoại ngữ.

- Hướng dẫn sinh viên đọc có chọn lọc: Biết lựa chọn thông tin cốt lõi, những từ khóa của vấn đề của tài liệu được đọc. Rèn luyện cho sinh viên thói quen ghi ra và gạch dưới thông tin quan trọng cần ghi nhớ cũng như học cách tóm tắt lại nội dung đã đọc bằng sơ đồ hay dàn ý để giúp cho sinh viên hiểu rõ hơn, nhớ lâu hơn đối với nội dung đã đọc.

4.5. Phát hiện ra những khó khăn mà sinh viên gặp phải trong quá trình học tập, tìm tòi, nghiên cứu để can thiệp hợp lý, khuyến khích tính chủ động tích cực, độc lập và sáng tạo của sinh viên

Trong các yếu tố khách quan ảnh hưởng tới sự tự học của sinh viên, ngoài yếu tố môi trường, yếu tố xã hội thì yếu tố người giáo viên được xem là ảnh hưởng trực tiếp đến cách thức tự học của sinh viên. Vì trong quá trình dạy học giáo viên là người tổ chức, hướng dẫn, điều dắt sinh viên tiếp cận tri thức khoa học và hình thành những nhóm kỹ năng tự học cho họ. Sự can thiệp và giúp đỡ kịp thời của giáo viên khi sinh viên đối mặt với những khó khăn, vấp vấp trong quá trình tiếp cận tri thức là một nguồn động viên vô giá, tạo hứng thú cho sinh viên đối với học tập, giúp họ rèn luyện ý chí khắc phục khó khăn và tạo sự chuyển hóa những trở ngại thành động lực thực hiện hoạt động tự học đạt hiệu quả cao.

Tóm lại, các biện pháp tổ chức kỹ năng tự học cho sinh viên là một bộ phận của quá trình dạy học, giảng viên cần sử dụng một cách khoa học phối hợp các yếu tố của quá trình dạy học như phương pháp, phương tiện, công cụ, tài liệu, môi trường, thời gian, công nghệ dạy học để tổ chức, điều khiển hoạt động tự học cho sinh viên đạt mục tiêu đã đặt ra.

5. Kết luận

Tự học có vai trò đặc biệt quan trọng và là một trong những yếu tố quyết định tạo nên trí tuệ con người. Nếu thiếu sự nỗ lực tự học thì kết quả học tập của sinh viên không thể cao, cho dù điều kiện ngoại cảnh

thuận lợi đến mấy như có thầy giỏi, tài liệu hay, môi trường học tập tốt... Do đó, việc hình thành kỹ năng tự học cho sinh viên là điều thiết yếu. Trong quá trình giảng dạy, GV cần luôn tạo điều kiện cho mỗi sinh viên có thêm cơ hội để rèn luyện và phát triển kỹ năng tự học.

Hiện nay việc tự học đã trở thành phổ biến, song không phải sinh viên nào cũng đã có sẵn năng lực tự học và phương pháp tự học đúng đắn và khoa học. Tự học, tự đào tạo là con đường phát triển suốt cuộc đời của mỗi người, trong điều kiện kinh tế - xã hội nước ta hiện nay và tự học cũng là truyền thống quý báu của người Việt Nam. Chất lượng và hiệu quả giáo dục được nâng cao khi tạo ra được năng lực sáng tạo của người học, việc tự học sẽ biến quá trình GD thành quá trình tự GD. Để đáp ứng yêu cầu đó, bài viết đã nêu ra những quan điểm lý luận và một số biện pháp với mong muốn sẽ góp phần nhỏ vào việc hình thành và rèn luyện kỹ năng tự học cho sinh viên

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Đức Giang (2021). Phát triển năng lực tự học cho sinh viên đại học sư phạm theo tiếp cận dạy học tích cực. *Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.*
- [2] Trần Thị Hương (chủ biên), Nguyễn Thị Bích Hạnh, Hồ Văn Liên, Ngô Đình Qua (2009). Giáo trình tâm lý học đại cương. *Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.*
- [3] Luật Giáo dục (2007). *NXB Lao động - Xã hội.*
- [4] Nguyễn Văn Lữ - Lê Quang Sơn (2009). Từ điển Tâm lý học. *Nxb Giáo dục.*
- [5] Lưu Xuân Mới (2003). Rèn luyện kỹ năng tự học cho sinh viên đại học. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 2, 25-29.*
- [6] Cao Thị Nga (2011). Một số biện pháp hình thành kỹ năng tự học theo học chế tín chỉ của sinh viên ĐH Sài Gòn, ĐHSP Vinh.
- [7] Hoàng Phê (1992). Từ điển tiếng Việt. *Trung tâm từ điển Ngôn ngữ Hà Nội.*
- [8] Nguyễn Ngọc Quang (1998). Nhà sư phạm - người góp phần đổi mới lý luận dạy học. *Nxb. Giáo dục.*
- [9] Trần Trọng Thủy (1998). Tâm lý học lao động. *Nxb Đại học sư phạm Hà Nội.*
- [10] Diệp Thị Thanh (2016). Phương pháp tự học - cầu nối giữa học tập và nghiên cứu khoa học. *Tạp chí Khoa học, Số 15-16, Đại học Đà Nẵng.*
- [11] Nguyễn Cảnh Toàn (1997). Quá trình dạy - tự học. *Nxb. Giáo dục.*
- [12] Từ điển Bách khoa (Trung tâm biên soạn) (1995). Từ điển Bách khoa Việt Nam. *Hà Nội.*
- [13] Vũ Trọng Rỹ (1994). Một số vấn đề lý luận về rèn luyện kỹ năng học tập cho học sinh. *Đề tài khoa học cấp Viện, mã số: B 91-37-16 (Viện Khoa học Giáo dục).*

ABSTRACT

Some theoretical issues on the development of self-learning skills for university students today

The training mission at the university is to cultivate a system of knowledge, skills, and expertise related to students' future professions, fostering their intellectual capabilities and qualities, especially their professional reasoning skills. To achieve this during the teaching process, educators must instill in students scientific methods and research techniques, while also nurturing students in the methods of self-learning: actively creating and independently carrying out learning and research tasks. The teacher is considered an expert in the learning process, meaning that they have a direct influence on the formation and cultivation of self-learning skills for students. The article discusses some theoretical issues related to self-learning, the organization of activities aimed at developing self-learning skills for students, and proposes some measures to foster self-learning skills for students.

Keywords: Formation, self-learning skills, student, university.

CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG GIẢNG DẠY CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC HIỆN NAY

Nguyễn Thị Nhung¹

Tóm tắt. Chuyển đổi số là xu thế trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội nói chung và phương pháp dạy học ở các nhà trường nói riêng. Hoạt động học tập các môn lý luận chính trị đã chuyển đổi bằng nhiều hình thức, phương pháp giảng dạy khác nhau. Sự thay đổi này bước đầu đã cho thấy những triển vọng của chuyển đổi số trong giảng dạy các môn lý luận chính trị, hướng tới bồi dưỡng thế giới quan duy vật, nhân sinh quan cách mạng; giúp cho sinh viên có niềm tin, nền tảng tinh thần vững vàng, định hướng đúng đắn trước sự tác động đa chiều của toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế hiện nay. Bài viết tập trung phân tích sự cần thiết và đề xuất một số biện pháp nâng cao chất lượng chuyển đổi số trong giảng dạy các môn lý luận chính trị nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới hiện nay

Từ khóa: Chuyển đổi số, giảng dạy, lý luận chính trị, đại học.

1. Đặt vấn đề

Trong thời gian qua, tại Việt Nam, chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục - đào tạo đã từng bước được thực hiện và đạt được những kết quả nhất định. Chuyển đổi số trong giáo dục đại học là một tất yếu khách quan góp phần tích cực vào việc hỗ trợ giáo viên trong quá trình giảng dạy cũng như giúp cho sinh viên có tài liệu học tập hiệu quả, đa dạng hoá hình thức học tập.

Việc giảng dạy, học tập trên môi trường mạng khác hoàn toàn với giảng dạy, học tập truyền thống. Trong những năm qua, các trường đã đẩy mạnh chuyển đổi số trong công tác giảng dạy các môn lý luận chính trị (LLCT). Với các học phần LLCT thì việc chuyển đổi số chính là làm thay đổi phương pháp dạy và học giữa giảng viên và sinh viên. Từ việc giảng dạy trực tiếp là chính, giảng viên có thể xây dựng các lớp học ảo, kết nối với sinh viên qua các hệ thống phần mềm; khuyến khích người học chủ động tự nghiên cứu, đưa ra các quan điểm, hình thành thế giới quan cách mạng, định hướng lý tưởng đúng đắn [2]. Ứng dụng công nghệ số vào giảng dạy các môn LLCT là một xu hướng hiện đại hóa quá trình dạy và học, làm thay đổi cách dạy và cách học, giúp người học tham gia học tập một cách chủ động, tích cực và sáng tạo, tăng cường tính trực quan, góp phần nâng cao chất lượng lĩnh hội và nắm vững kiến thức, phát triển năng lực tư duy độc lập, sáng tạo của người học.

Do vậy người giảng viên cần linh hoạt, sáng tạo trong xây dựng bài giảng hấp dẫn, phải tận dụng tối đa các phương pháp giảng dạy tích cực gắn với công nghệ như phương pháp lớp học đảo ngược, trò chơi truyền hình... tạo hứng thú cho người học, bảo đảm sự tương tác giữa giảng viên và học viên, nhất là đối với giảng dạy các môn LLCT. Lý luận chính trị gồm các môn học vốn khô khan, cả lý luận và thực tiễn có những vấn đề mới không dễ lý giải, quá trình giảng bài của giảng viên có thể nhận được những câu hỏi rất khó, thậm chí là nhạy cảm về chính trị. Vì vậy chuyển đổi số trong giảng dạy các môn LLCT vẫn là điều mới mẻ với nhiều cơ sở đào tạo. Theo khảo sát của Đề án “Đổi mới giảng dạy, học tập các môn lý luận chính trị trong hệ thống giáo dục quốc dân” do Ban Tuyên giáo Trung ương tiến hành năm 2014, trong hệ thống giáo dục

Ngày nhận bài: 03/01/2024. Ngày nhận đăng: 25/02/2024.

¹ Khoa Lý luận chính trị - Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Nhung. Địa chỉ e-mail: nguyennhung90vn@gmail.com

quốc dân ở Việt Nam gần như chưa triển khai thực hiện (kể cả thí điểm) hình thức đào tạo lý luận chính trị trực tuyến [7]. Từ cuối năm 2019, khi đại dịch Covid-19 xuất hiện, việc giảng dạy, học tập của tất cả các cơ sở giáo dục - đào tạo bị gián đoạn. Trong bối cảnh đó, nhiều học viện, cơ sở đào tạo, giảng dạy các môn LLCT đã chuyển đổi sang hình thức dạy và học trực tuyến thay cho hình thức giảng dạy truyền thống.

2. Khái niệm chuyển đổi số

Hiện nay, có rất nhiều định nghĩa và cách hiểu khác nhau về chuyển đổi số. Theo Công ty Nghiên cứu và Tư vấn công nghệ thông tin Gartner, chuyển đổi số là việc ứng dụng công nghệ trong thay đổi mô hình kinh doanh của doanh nghiệp, từ đó tạo thêm nhiều cơ hội và giá trị mới, giúp doanh nghiệp gia tăng tốc độ tăng trưởng và đạt doanh số tốt hơn.

Theo Thomas M.Siebe cho rằng chuyển đổi số là sự hội tụ của 4 công nghệ đột phá sau: công nghệ điện toán đám mây (Cloud computing), dữ liệu lớn (Bigdata), internet kết nối vạn vật (IoT) và trí tuệ nhân tạo (AI)” [11].

Theo Techopedia, chuyển đổi số là những thay đổi tổng thể và toàn diện liên quan đến công nghệ số và tất cả các khía cạnh của đời sống xã hội, làm thay đổi cách chúng ta sống, làm việc và giao dịch với nhau [11].

Ở nước ta, quan niệm về chuyển đổi số đã được đề cập từ rất sớm nhưng đến Đại hội XIII của Đảng đã nhấn mạnh thêm vai trò của vấn đề này: Cùng với sự phát triển mạnh mẽ khoa học - công nghệ và đổi mới sáng tạo, chuyển đổi số là một trong ba trụ cột cần phải phát triển nhanh, bền vững, đồng thời là một trong những khâu đột phá lớn, góp phần “tạo bứt phá về năng suất, chất lượng, hiệu quả và sức cạnh tranh” [6;221].

Trong thời gian gần đây, thuật ngữ “chuyển đổi số” được đề cập đến khá nhiều. Trên thế giới, thuật ngữ này được nhắc đến nhiều vào năm 2015, còn ở Việt Nam, bắt đầu được nhắc đến vào năm 2018, và ngày 03/6/2020 Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Chương trình Chuyển đổi số quốc gia. Theo Cục tin học hóa – Bộ Thông tin và truyền thông, chuyển đổi số được hiểu “là quá trình thay đổi tổng thể và toàn diện của cá nhân, tổ chức về cách sống, cách làm việc và phương thức sản xuất dựa trên các công nghệ số” [5].

Trong lĩnh vực giáo dục, theo tác giả Tô Hồng Nam, chuyển đổi số “là chuyển các hoạt động của chúng ta từ thế giới thực sang thế giới ảo ở trên môi trường mạng” [9;15 -18]. Cách hiểu này đã nêu được đúng quá trình hoạt động, tuy nhiên chưa làm rõ được bản chất bên trong của dạy học trong chuyển đổi số, bởi quá trình này không chỉ bao hàm dạy học ảo (dạy học trực tuyến). Về nội dung của chuyển đổi số trong giáo dục đào tạo, ông cho rằng: Chuyển đổi số trong GDĐT tập trung vào hai nội dung chủ đạo là chuyển đổi số trong quản lý giáo dục và trong dạy, học, kiểm tra, đánh giá, nghiên cứu khoa học.

Như vậy, trong lĩnh vực giáo dục - đào tạo, chuyển đổi số được hiểu là một phương thức giáo dục. Chuyển đổi số vừa tạo ra môi trường vận hành giáo dục, vừa thay đổi cách quản trị cơ sở giáo dục. Trong dạy học, chuyển đổi số được hiểu là vừa thay đổi môi trường dạy học, vừa thay đổi phương thức dạy học, vừa thay đổi kỹ thuật, công nghệ dạy học, vị trí và vai trò của thầy và trò có sự thay đổi lớn.

3. Sự cần thiết tiền hành chuyển đổi số trong giảng dạy các học phần lý luận chính trị

3.1. Trang bị thế giới quan duy vật, phương pháp luận biện chứng, thay đổi phương pháp giảng dạy và học tập theo hướng phát huy tính tích cực sáng tạo

Thực hiện chuyển đổi số trong giảng dạy các học phần lý luận chính trị là hướng tới bồi dưỡng thế giới quan duy vật, nhân sinh quan cách mạng; giúp cho sinh viên có niềm tin, lý tưởng cộng sản chủ nghĩa, là nền tảng tinh thần, định hướng đúng đắn trước sự tác động đa chiều của toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế hiện nay.

Chúng ta đã biết toàn cầu hóa ra đời đã tạo ra sự thay đổi căn bản trong hoạt động kinh tế của con người, vị trí và tính chất của thị trường trao đổi hàng hóa được mở rộng. Nếu như trước đây thị trường mang tính

quốc gia, thì nay thị trường đã mang tính quốc tế, điều này cũng làm tăng giá trị của hàng hóa ngày càng cao. Đứng trước vấn đề trên, các giảng viên chính trị phải tỉnh táo, nhạy bén nhận diện, chủ động đấu tranh, giữ vững tư tưởng, lập trường chính trị; đồng thời giúp sinh viên “miễn nhiễm” trước thông tin độc hại, trước âm mưu “diễn biến hòa bình” của các thế lực thù địch.

Việc xây dựng các học liệu, bài giảng điện tử cho các học phần lý luận chính trị trên điện toán đám mây là cách thức để giảng viên và sinh viên kết nối, giảng dạy và học tập gần nhau. Trước đây các học phần này đa số giảng viên là sử dụng cách giảng dạy truyền thống face to face; khi tiến hành chuyển đổi số sẽ khắc phục mọi khoảng cách địa lý, không gian, thời gian; tạo nhiều cơ hội học tập đa dạng. Dưới tác động của đại dịch Covid-19 với phương châm “tạm dừng đến trường, không dừng việc học”, giảng viên và sinh viên đã tương tác với nhau rất nhanh chóng trên nền tảng số qua hệ thống câu hỏi thảo luận nhóm, bài tập, các dự án nhỏ; các bài thi trực tuyến. Từ đó, có thể sinh viên phát huy cao nhất khả năng sáng tạo của mình. Dựa trên sự tương tác đó giảng viên sẽ điều chỉnh linh hoạt các mức độ khó - dễ của các gói câu hỏi phù hợp với từng đối tượng học tập.

3.2. Chuyển đổi số trong giảng dạy các học phần lý luận chính trị sẽ từng bước giáo dục người học trở thành công dân số trong tương lai

Ngày 3/6/2020, Thủ tướng Chính phủ ban hành Quyết định 749/QĐ-TTg, phê duyệt chương trình chuyển đổi số quốc gia. Mục tiêu chính là đưa Việt Nam thành một quốc gia số mà những năm đầu tiên của chương trình này là xây dựng Chính phủ số, kinh tế số và xã hội số. Mục tiêu đến năm 2025: 100% dịch vụ công trực tuyến mức độ 4, được cung cấp trên nhiều phương tiện truy cập khác nhau, bao gồm cả thiết bị di động; 70% hoạt động kiểm tra của cơ quan quản lý nhà nước được thực hiện thông qua môi trường số và hệ thống thông tin của cơ quan quản lý; Hạ tầng mạng băng rộng cáp quang phủ trên 80% hộ gia đình, 100% xã; Phổ cập dịch vụ mạng di động 5G; Tỷ lệ dân số có tài khoản thanh toán điện tử trên 80% [10;2-3].

Theo chương trình đề ra bất cứ công dân nào cũng phải có kỹ năng số để đáp ứng với mục tiêu trên. Công dân số (Digital Citizen) là người am hiểu, thích nghi với việc sử dụng công nghệ thông tin, tiến bộ khoa học kỹ thuật để gắn kết, kết nối với những người xung quanh. Trên thế giới hiện nay, tiêu chí đánh giá người công dân số thường dựa trên các kỹ năng cơ bản (truy cập số; thương mại số; truyền thông số; kiến thức số; nghi thức số; luật lệ số; quyền và trách nhiệm số; sức khỏe thể chất và tâm lý số; an ninh số). Trong 9 kỹ năng trên thì kỹ năng thứ 6 - Luật lệ số (Digital Law) - chính là nhấn mạnh đến việc người công dân số phải tuân thủ các nguyên tắc, quy tắc, chuẩn mực xã hội, hướng tới điều chỉnh cách ứng xử của con người trên không gian mạng [3;11-14].

Các học phần lý luận chính trị có đặc thù thông qua các phạm trù, nguyên lý, quy luật có tính khái quát hóa, trừu tượng hóa cao hướng tới giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho người học; thì nay bằng sự trải nghiệm thực tế “ảo” dưới dạng không gian ba chiều, với kho học liệu trực quan, sinh viên được tận mắt chứng kiến các tình huống sẽ trải qua ngoài đời thực mà không phải đến tận nơi thực tập; làm quen được môi trường làm việc chuyên nghiệp, từ đó hình thành tư duy phản biện trong công việc, khả năng đánh giá, phân tích các hành vi phù hợp trong các tình huống trên; các phẩm chất nghề được hình thành. Sinh viên thấy được trách nhiệm của bản thân đối với cộng đồng và xã hội. Thông qua các công cụ kết nối số, môi trường văn hóa học đường được định hình rõ nét, sinh viên biết giao tiếp ứng xử theo hướng thân thiện, hợp tác.

4. Những điều kiện cho chuyển đổi số trong giáo dục lý luận chính trị

Tại Việt Nam, “Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030” cũng đã đề cập 06 yếu tố là điều kiện quyết định đến quá trình chuyển đổi số tại Việt Nam bao gồm: nhận thức, sự tham gia của người dân, thể chế và công nghệ, hợp tác, an ninh mạng, sự vào cuộc của cả hệ thống chính trị, hành động đồng bộ ở các cấp [10].

Trên cơ sở Chương trình Chuyển đổi số quốc gia, có thể đề xuất điều kiện Khung bảo đảm áp dụng chuyển đổi số trong giảng dạy các môn LLCT (áp dụng cho bậc trung cấp, cao cấp lý luận chính trị) bao gồm những thành tố sau:

Một là, nhận thức. Chuyển đổi số trước tiên là chuyển đổi nhận thức. Để thực hiện chuyển đổi số trong giảng dạy các môn LLCT, trước hết đòi hỏi có sự quyết tâm thay đổi của người đứng đầu. Bên cạnh đó, cần có sự đồng bộ về nhận thức, trách nhiệm và quyết tâm của cán bộ, giảng viên, học viên, địa phương, cơ quan... trong triển khai thực hiện chuyển đổi số trong các hoạt động giảng dạy các môn LLCT.

Hai là, khung luật pháp, chính sách về chuyển đổi số. Cơ chế, chính sách, hành lang pháp lý phải được hoàn thiện tạo thuận lợi cho chuyển đổi số trong giáo dục nói chung liên quan đến chuyển đổi số, an ninh mạng; quy định về học liệu như sở hữu trí tuệ, bản quyền tác giả. Đối với giảng dạy các môn LLCT, cần kịp thời xây dựng và điều chỉnh các chính sách liên quan đến đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị; chương trình giảng dạy - học tập lý luận chính trị trực tuyến; khảo thí, kiểm định chất lượng việc giảng dạy - học tập và công nhận kết quả học các môn LLCT trực tuyến.

Ba là, chiến lược. Cơ sở đào tạo cần xây dựng chiến lược chuyển đổi số trong giảng dạy các môn LLCT, tập trung vào các nội dung chủ đạo: số hóa thông tin quản lý (giảng viên, học viên, cơ sở đào tạo), triển khai các dịch vụ công trực tuyến, ứng dụng Big Data để quản lý, điều hành, dự báo, hỗ trợ ra quyết định quản lý; chiến lược hợp tác giữa các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị và chuyển đổi số trong dạy, học, kiểm tra, đánh giá, nghiên cứu khoa học bao gồm: số hóa học liệu (giáo trình, bài giảng điện tử, hệ thống quản lý E-learning, ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm), thư viện số, hệ thống hội thảo trực tuyến. Trong đó, thành tố quan trọng có tính quyết định là sự đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp giảng dạy, học tập lý luận chính trị sao cho phù hợp với thực tiễn, bối cảnh mới.

Bốn là, công nghệ và an ninh mạng. Nền tảng hạ tầng công nghệ thông tin, cơ sở vật chất cơ bản phải được trang bị đồng bộ bảo đảm việc quản lý, dạy - học; bảo đảm môi trường mạng thông suốt, ổn định, an toàn thông tin. Đi kèm với thiết bị phần cứng là các ứng dụng phần mềm, các nền tảng (platform) để mọi hoạt động giáo dục và quản lý của các cấp diễn ra trên đó, bảo đảm tính tương thích và kết nối với nhau. Ngoài ra, bảo đảm an toàn, an ninh mạng là then chốt để chuyển đổi số thành công và bền vững. Mọi thiết bị, sản phẩm, phần mềm, hệ thống thông tin, dự án đầu tư về công nghệ thông tin đều có cấu phần bắt buộc về an toàn, an ninh mạng ngay từ khi thiết kế.

Năm là, nguồn nhân lực. Với bất kỳ lĩnh vực gì, thành công trước hết phụ thuộc vào đội ngũ nhân lực. Vì vậy, cần đào tạo, bồi dưỡng cán bộ lãnh đạo, quản lý, giảng viên, chuyên viên quản lý đào tạo, IT... với đầy đủ kiến thức về chuyển đổi số, kỹ năng về công nghệ thông tin, an toàn thông tin, khai thác, sử dụng hiệu quả các ứng dụng phục vụ công việc dạy - học cũng như văn hóa ứng xử, xử lý tình huống trên môi trường mạng. Việc giảng dạy, học tập trên môi trường mạng khác hoàn toàn với giảng dạy, học tập truyền thống, do vậy người giảng viên cần linh hoạt, sáng tạo trong xây dựng bài giảng hấp dẫn, mang hơi thở của cuộc sống, tạo hứng thú cho người học, bảo đảm sự tương tác giữa giảng viên và học viên.

Sáu là, sự tham gia của người học và các bên liên quan. Mục tiêu quan trọng của chuyển đổi số trong giảng dạy các môn LLCT là xây dựng thái độ học tập, hiểu biết về đạo đức học thuật, tính tự giác, ý thức về học tập suốt đời của sinh viên. Do vậy, quá trình chuyển đổi số bắt buộc phải có sự tham gia và gắn kết của người học trong suốt quá trình học tập, giảng dạy. Bên cạnh đó, do đặc thù trong giảng dạy các môn LLCT, quá trình chuyển đổi số còn đòi hỏi sự đồng bộ, hợp tác chặt chẽ của cả hệ thống chính trị, ở các cấp, bao gồm các ban, bộ, ngành từ Trung ương đến địa phương, các tổ chức... trong xây dựng chương trình giảng dạy, hỗ trợ về mặt công nghệ, hợp tác trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ.

5. Một số khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng công tác chuyển đổi số trong giảng dạy các học phần lý luận chính trị tại các trường đại học trong thời gian tới

Thứ nhất, nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của chuyển đổi số trong giảng dạy các môn lý luận chính trị các cơ sở giáo dục đại học. Trong đó, tăng cường sự lãnh đạo của Đảng và quản lý của Nhà nước để hoàn thiện những quy định, chế tài về thực hiện chuyển đổi số trong giáo dục – đào tạo sự đồng bộ của các cấp, ngành trong quản lý chất lượng đào tạo của các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam. Đồng thời, cần thực hiện nâng cao nhận thức, phổ biến hiệu quả cho từng cán bộ, giảng viên, nhân viên về vai trò, sự cần thiết, cấp bách và tầm quan trọng của chuyển đổi số trong giảng dạy các môn lý luận chính trị, cùng nhau

xây dựng văn hóa số trong giáo dục, đào tạo tại các cơ sở giáo dục đại học.

Thứ hai, giảng viên lý luận chính trị phải cập nhật thường xuyên, kịp thời những thành tựu khoa học công nghệ nói chung, công nghệ thông tin nói riêng để có đủ phương tiện, công cụ dạy và học một cách thông minh.

Cách mạng công nghiệp 4.0 ra đời kéo theo sự phát triển như vũ bão của khoa học công nghệ tạo thành dòng chảy không ngừng trong xu hướng phát triển của thế giới, khám phá những quy luật mới của tự nhiên, xã hội. Đội ngũ giảng viên lý luận chính trị cần thấy được vai trò, trách nhiệm của mình trong quá trình chuyển đổi số để thường xuyên cập nhật những kiến thức và kỹ năng về công nghệ thông tin, kỹ thuật số, ngôn ngữ giao tiếp với máy tính, bồi dưỡng trình độ ngoại ngữ. Đây được coi là công cụ hiện đại hỗ trợ đắc lực cho hoạt động giáo dục, là cánh cửa bước vào hội nhập quốc tế sâu rộng.

Để làm được điều đó thì cần phải tiến hành công tác đào tạo, bồi dưỡng về công nghệ thông tin, bảo đảm tất cả cán bộ quản lý, giảng viên được trang bị những kỹ năng, phát triển năng lực tin học, ngoại ngữ có khả năng sử dụng các phần mềm ứng dụng trong các hoạt động nghiệp vụ theo tiêu chuẩn của từng chức danh, theo phương châm “mỗi giảng viên, nhân viên là một kỹ thuật viên IT”, đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số. Theo đó, mỗi giảng viên không ngừng học hỏi, trau dồi kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ và cần sử dụng tốt các phương tiện, thiết bị điện tử, máy tính, liên quan đến ứng dụng công nghệ thông tin cho việc giảng dạy. Triệt để thay đổi phương pháp giảng dạy từ truyền thụ kiến thức một chiều, bị động sang áp dụng phương pháp giảng dạy hiện đại, lấy người học làm trung tâm nhằm phát huy tính tự học, tự nghiên cứu của học viên, chuyển từ trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học.

Thứ ba, giảng viên cần được trao quyền sắp xếp, thiết kế chương trình giảng dạy các học phần lý luận chính trị phù hợp với trình độ nhận thức của sinh viên từng ngành, nghề.

Theo Công văn 3056 ngày 19 tháng 7 năm 2019 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành “Hướng dẫn thực hiện giáo trình, chương trình” các học phần lý luận chính trị, chuyển từ giảng dạy 3 học phần sang 5 học phần: Triết học Mác - Lênin, Kinh tế chính trị Mác - Lênin, Chủ nghĩa xã hội khoa học, Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam, Tư tưởng Hồ Chí Minh [2]. Sự thay đổi này là hoàn toàn phù hợp với đối tượng, nhiệm vụ, phương pháp nghiên cứu từng môn học, với điều kiện thực tiễn hiện nay.

Để đáp ứng với yêu cầu của chuyển đổi số, việc xây dựng các chương trình giảng dạy các học phần lý luận chính trị cần linh hoạt phù hợp với các khối chuyên ngành, việc sắp xếp thứ tự các học phần cần có sự điều chỉnh hợp lý nhằm tăng khả năng nhận thức của người học.

Tùy vào đặc điểm của từng chuyên ngành để tăng hoặc giảm số tiết lý thuyết và thảo luận, tập trung vào hình thành kỹ năng vận dụng kiến thức đã học vào giải quyết những vấn đề trong thực tế cuộc sống.

Thứ tư, đổi mới công tác tổ chức thi, kiểm tra, đánh giá các học phần lý luận chính trị

Kiểm tra đánh giá thông qua các kỳ thi thực chất là một cách để giúp cả người dạy và người học xác định được kiến thức, kỹ năng cụ thể để giúp giảng viên có thêm thông tin về kiến thức của sinh viên, từ đó đưa ra phương pháp giảng dạy phù hợp; đồng thời giúp bản thân người học hiểu rõ về năng lực của họ và sau đó “tự điều chỉnh hiệu quả vào quá trình tiếp nhận kiến thức sau này”. Kiểm tra và đánh giá là hai hoạt động tương hỗ, phát triển song song trong đó kiểm tra nhằm mục đích xem xét, ra soát lại công việc; kiểm tra cũng là xem xét tình hình thực tế để cung cấp những dữ kiện, thông tin là cơ sở cho việc đánh giá quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả công việc dựa vào sự phân tích những thông tin thu được [1].

Với cách dạy và học truyền thống trước đây, đa phần các học phần lý luận chính trị sẽ được tổ chức kiểm tra đánh giá dưới dạng tự luận, học gì thi nấy. Một số trường đại học đã triển khai cách thức thi trắc nghiệm trên máy. Mỗi một hình thức thi, kiểm tra đánh giá có ưu, nhược điểm riêng. Vì vậy, để đánh giá toàn diện kiến thức, hình thành kỹ năng người học đáp ứng với sự phát triển của chuyển đổi số cần xây dựng cách thức thi trực tuyến, kiểm tra phù hợp. Có thể kết hợp trắc nghiệm 60%, tự luận 40% với hệ thống phần mềm với các ứng dụng công nghệ thông tin: ứng dụng Zoom kết hợp với LMS, hoặc Zoom kết hợp với Bookwidgets, Google classroom.v.v.

Thứ năm, xây dựng cơ sở hạ tầng số đáp ứng tốt công tác dạy và học.

Chất lượng giáo dục không chỉ quyết định bởi lực lượng giảng viên, sinh viên mà còn phụ thuộc vào nền tảng hạ tầng số - một yếu tố tiên quyết trong quá trình chuyển đổi số. Trước hết các trường đại học cần trang bị hệ thống hạ tầng công nghệ thông tin đồng bộ, hiện đại (wifi, internet, thiết bị phần cứng, camera, cảm biến v.v.) có khả năng kết nối vạn vật, phục vụ tốt cho việc dạy và học online, kiểm tra đánh giá và hội thảo trực tuyến. Việc kết nối các thiết bị thông minh cũng có thể tự động kích hoạt bật hoặc tắt hệ thống điều hoà, máy chiếu; phần mềm điểm danh tự động giúp cho giảng viên nhanh chóng bao quát được số lượng sinh viên trong lớp.

Xây dựng hệ thống sách điện tử (sách giáo khoa, sách tham khảo) của các học phần lý luận chính trị, kho dữ liệu số với các bài giảng E-learning, video, clip phong phú, hấp dẫn đáp ứng nhu cầu khai thác dữ liệu của sinh viên ở mọi lúc, mọi nơi. Đồng thời, cần tranh thủ sức mạnh của mạng xã hội như: Facebook, Zalo, Telegram v.v. là công cụ tuyên truyền tạo sự lan tỏa những nội dung giáo dục rất hiệu quả.

Hình thành kho học liệu số, học liệu mở chia sẻ dùng chung phục vụ giảng dạy các môn lý luận chính trị. Triển khai mạng xã hội giáo dục có sự kiểm soát và định hướng thống nhất, tạo môi trường số kết nối, chia sẻ giữa cơ quan quản lý giáo dục, nhà trường, gia đình, giảng viên, sinh viên; phát triển các khóa học trực tuyến mở; triển khai hệ thống học tập trực tuyến dùng chung toàn ngành phục vụ công tác bồi dưỡng giảng viên về tài liệu, số liệu trong giảng dạy các học phần lý luận chính trị.

6. Kết luận

Có thể khẳng định rằng, chuyển đổi số trong giảng dạy các học phần lý luận chính trị là hoàn toàn phù hợp với xu thế toàn cầu hóa hiện nay. Để chuyển đổi số trong lĩnh vực này thành công đòi hỏi các trường đại học phải bám sát sự phát triển của khoa học công nghệ, ứng dụng hiệu quả làm thay đổi tư duy của các chủ thể giáo dục, không ngừng mở rộng kho dữ liệu số các học phần lý luận chính trị; lồng ghép với công tác giáo dục đạo đức, ý thức chính trị cho học sinh, sinh viên.

Chuyển đổi số trong giảng dạy các môn lý luận chính trị ở các cơ sở giáo dục đại học sẽ là xu thế dạy học mới hiện nay. Việc kết hợp linh hoạt giữa hình thức dạy học trực tuyến và hình thức dạy học truyền thống có sự hỗ trợ của công nghệ thông tin giúp người học làm chủ kiến thức nhờ vào việc khai thác được những ưu thế của cả hai hình thức học tập với ứng dụng của công nghệ thông tin. Cùng với sự phát triển của công nghệ và xu thế hội nhập với nền giáo dục thế giới, với khả năng linh hoạt, tương tác, tự học, chuyển đổi số góp phần đổi mới phương pháp dạy học, cải tiến và nâng cao tính tích cực về chất lượng đào tạo toàn diện. Tuy nhiên, việc khai thác và ứng dụng chuyển đổi số trong dạy học tùy thuộc rất nhiều vào yếu tố con người và cơ sở vật chất của cơ sở đào tạo. Do đó, hiểu đúng về chuyển đổi số, nghiên cứu, xây dựng lộ trình thực hiện chuyển đổi số hợp lý và áp dụng rộng rãi để có thể đưa ra kết luận mang tính khoa học về sự phù hợp của chuyển đổi số đối với chương trình đào tạo đại học ở Việt Nam hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hồ Sỹ Anh (2011). Đề xuất giải pháp đánh giá chất lượng học sinh phổ thông Việt Nam. *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Giáo dục của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Tập 1*, Hải Phòng.
- [2] Bộ Giáo dục và đào tạo (2019). Công văn 3056 ngày 19 tháng 7 năm 2019 của Bộ Giáo dục và đào tạo ban hành “Hướng dẫn thực hiện giáo trình, chương trình các môn lý luận chính trị”, Hà Nội.
- [3] Phạm Tất Dong (2021). Công dân số trên không gian mạng. *Tạp chí Dạy và Học ngày nay, số kì 1, tháng 4/2021*, 11-14.
- [4] Ngô Thị Thu Dung (2021). Cơ sở lý luận về chuyển đổi số trong dạy học đại học. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Hòa Bình, số 1, tháng 9/2021*, 58-65.
- [5] Dx.mic.gov.vn (Bộ Thông tin và Truyền thông – Chương trình Chuyển đổi số quốc gia).

- [6] Đảng Cộng sản Việt Nam (2021). *Văn kiện Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, Tập 1*. Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [7] Kết luận số 94-KL/TW ngày 28/3/2014 của Ban Bí thư về việc tiếp tục đổi mới việc học tập lý luận chính trị trong hệ thống giáo dục quốc dân.
- [8] Hồ Chí Minh (1996). *Toàn tập, tập 8*. Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [9] Tô Hồng Nam (2020). Chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo: Thực trạng và giải pháp. *Tạp chí Thông tin và Truyền thông, số 2 tháng 4/2020*, Hà Nội, 15-18.
- [10] Thủ tướng Chính phủ (2020). Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03/6/2020 của Thủ tướng chính phủ phê duyệt “Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030”, Hà Nội.
- [11] Phạm Anh Tuấn (dịch) (2019). *Chuyển đổi số (Digital Transformation)*. Nxb. Tổng hợp thành phố Hồ Chí Minh, thành phố Hồ Chí Minh, 2019.

ABSTRACT

Digital transformation in teaching political theory courses in current University education

Digital transformation is a trend in all areas of social life in general and teaching methods in schools in particular. The learning activities of political theory courses have undergone various forms of transformation, employing different teaching methods. This initial change has shown promising prospects for the digital transformation in teaching political theory, aiming to cultivate a dialectical worldview and revolutionary philosophy, helping students build confidence, a solid mental foundation, and proper orientation in the face of the multidimensional impact of current globalization and international integration. The article focuses on analyzing the necessity and proposes measures to enhance the quality of digital transformation in teaching political theory to meet the demands of current innovation.

Keywords: *Digital transformation, teaching, political theory, university.*

PHƯƠNG HƯỚNG VẬN DỤNG DẠY HỌC TÍCH HỢP TRONG DẠY HỌC CÁC MÔN KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN Ở CÁC TRƯỜNG SĨ QUAN QUÂN ĐỘI HIỆN NAY

Đào Thị Thu Vân¹

Tóm tắt. Dạy học tích hợp là quan điểm dạy học hiện đại, hướng tới phát triển năng lực toàn diện cho người học, trong đó có khả năng vận dụng kiến thức để giải quyết có hiệu quả các tình huống thực tiễn. Trong giảng dạy các môn khoa học xã hội và nhân văn ở các trường đại học quân sự hiện nay, việc áp dụng dạy học tích hợp là xu hướng tất yếu nhằm hình thành năng lực thực hành lãnh đạo, quản lý, chỉ huy của sĩ quan quân đội tương lai. Bài viết tập trung làm rõ đặc điểm, điều kiện để áp dụng hiệu quả dạy học tích hợp vào thực tiễn giảng dạy các môn khoa học xã hội và nhân văn ở các trường đại học quân sự hiện nay.

Từ khóa: Dạy học tích hợp, khoa học xã hội và nhân văn, đại học quân sự.

1. Đặt vấn đề

Dạy học tích hợp là quan điểm, tư tưởng sư phạm hiện đại, một định hướng trong đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, là một bước chuyển từ cách tiếp cận dạy học theo nội dung sang tiếp cận phát triển năng lực toàn diện cho người học trong đó có năng lực vận dụng kiến thức để giải quyết có hiệu quả các tình huống thực tiễn. Thông qua dạy học tích hợp, người học có thể vận dụng kiến thức để giải quyết các bài tập hàng ngày đồng thời có thể đặt cơ sở nền móng cho quá trình học tập tiếp theo. Đối với quá trình dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn ở các trường sĩ quan quân đội, việc vận dụng dạy học tích hợp có ý nghĩa quan trọng giúp khắc phục lối giảng dạy lý thuyết thuần túy, giáo điều đồng thời gắn dạy học với thực tiễn xã hội, thực tiễn hoạt động nghề nghiệp quân sự qua đó phát triển năng lực tư duy, năng lực thực hành cho học viên. Bài viết này làm rõ những đặc điểm và điều kiện vận dụng dạy học tích hợp trong dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn ở các trường đại học trong quân nay đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực quân sự hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm tích hợp và dạy học tích hợp

Theo Xaviers Roegirs thì “Khoa sư phạm tích hợp là một quan niệm về quá trình học tập trong đó toàn thể các quá trình học tập góp phần hình thành ở học sinh những năng lực rõ ràng, có dự tính trước những điều cần thiết cho học sinh nhằm phục vụ cho quá trình học tập tương lai, hoặc hoà nhập học sinh vào cuộc sống lao động. Khoa sư phạm tích hợp làm cho quá trình học tập có ý nghĩa”. Theo cách hiểu trên thì dạy học tích hợp được hiểu là một quan điểm dạy học nhằm hình thành và phát triển năng lực của người học; các thành phần tham gia tích hợp là loại tri thức hoặc các thành tố của quá trình dạy học. Hay nói cách khác dạy học tích hợp là quá trình dạy học mà ở đó các hoạt động dạy kiến thức, kỹ năng, thái độ (thành phần năng lực) được tích hợp với nhau trong cùng một nội dung và hoạt động dạy học trên cơ sở các tình huống cụ thể trong đời sống, hoạt động nghề nghiệp để hình thành và phát triển năng lực của người học.

Ngày nhận bài: 01/12/2023. Ngày nhận đăng: 27/02/2024.

¹Trường Đại học Mô - Địa chất

Tác giả liên hệ: Đào Thị Thu Vân. Địa chỉ e-mail: nguyenduytuan03@gmail.com

2.2. Đặc trưng của dạy học tích hợp

Dạy học tích hợp có mục đích là giúp người học vận dụng kiến thức tổng hợp để giải quyết những vấn đề trong thực tiễn của cuộc sống qua đó hình thành và phát triển năng lực người học, nhất là năng lực giải quyết các vấn đề thực tiễn; tạo mối quan hệ giữa các môn học với nhau và với kiến thức thực tiễn; tránh trùng lặp về nội dung giảng dạy thuộc các môn học khác nhau.

Dạy học tích hợp chính là hành động liên kết một cách hữu cơ, có hệ thống các đối tượng nghiên cứu của nhiều môn học, nhiều ngành khoa học khác nhau thành một chỉnh thể thống nhất dựa trên cơ sở các mối liên hệ về lí luận với thực tiễn được đề cập, cụ thể hóa trong nội dung và thực hiện ngay trong quá trình dạy học qua đó phát triển được những năng lực cần thiết, nhất là năng lực giải quyết vấn đề của người học. Dạy học tích hợp nhằm hướng tới thực hiện có hiệu quả phương châm: học đi đôi với hành, gắn lý luận với thực tiễn, giáo dục với lao động sản xuất; dạy học theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp; kích thích người học học tập chủ động, tự giác và toàn diện (học kiến thức kết hợp với học kỹ năng và phương pháp vận dụng kiến thức vào trong thực tiễn).

Dạy học tích hợp có những ưu thế là mục tiêu học tập của người học được xác định một cách rõ ràng, cụ thể ngay tại thời điểm học. Thiết lập các mối quan hệ theo một logic nhất định những kiến thức, kỹ năng khác nhau để thực hiện một hoạt động phức hợp. Người dạy có thể lựa chọn những thông tin, kiến thức, kỹ năng cần thiết trang bị cho người học thực tiễn đồng thời giúp hình thành ở người học năng lực tìm kiếm, quản lý, tổ chức sử dụng kiến thức để giải quyết vấn đề trong thực tiễn; khắc phục triệt để sự trùng lặp kiến thức, kỹ năng; phân biệt được nội dung trọng tâm và nội dung ít quan trọng. Phương pháp dạy học được sử dụng đa dạng, phong phú chủ yếu dạy cách sử dụng kiến thức trong những tình huống thực tiễn và cách thức thiết lập mối liên hệ giữa các khái niệm đã học cho người học.

2.3. Các hình thức dạy học tích hợp

Có 4 hình thức tích hợp cơ bản trong dạy học đó là:

Tích hợp “đơn môn” (Tích hợp trong nội bộ môn học): là hình thức được thực hiện trong 1 tiết học hay trong một bài tập nhiều mảng kiến thức, kĩ năng liên quan đến nhau nhằm tăng cường hiệu quả giáo dục và tiết kiệm thời gian cho người học. Tích hợp “đơn môn” có thể tiến hành theo chiều ngang hoặc theo chiều dọc. Tích hợp theo chiều ngang là tích hợp các mảng kiến thức, kĩ năng trong môn học theo nguyên tắc đồng quy nghĩa là tích hợp các kiến thức, kĩ năng thuộc phân môn này với phân môn khác. Tích hợp theo chiều dọc là tích hợp một đơn vị kiến thức, kĩ năng mới với những kiến thức, kĩ năng trước đó theo nguyên tắc đồng tâm nghĩa là kiến thức của lớp trên, bậc học trên bao hàm kiến thức, kĩ năng của lớp dưới, bậc học dưới.

Tích hợp “đa môn” là hình thức phối hợp của nhiều môn học để nghiên cứu và giải quyết một tình huống, tạo ra những kết nối giữa nhiều môn học. Nội dung tích hợp liên môn xoay quanh các chủ đề, các khái niệm và các kỹ năng liên môn được nhấn mạnh. Một hình thức phổ biến của tích hợp liên môn là hình thành môn học mới so với môn học truyền thống. Trong các môn học đó, có thể có nội dung riêng của từng lĩnh vực khoa học, cũng có nội dung hòa vào nhau và không phân biệt rõ thuộc lĩnh vực khoa học nào.

Tích hợp “liên môn” là hình thức dạy học theo các môn học riêng rẽ nhưng các môn học đều có một chủ đề chung.

Tích hợp “xuyên môn” là hình thức hướng vào phát triển những năng lực của người học qua nhiều môn học. Trong cách tiếp cận này, nội dung dạy học được thiết kế nhằm phát triển kỹ năng sống, kỹ năng môn học trong bối cảnh của thực tế cuộc sống. Một trong những con đường để dẫn đến tích hợp xuyên môn hiệu quả là học tập dựa trên dự án.

2.4. Đặc điểm dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn và phương hướng vận dụng dạy học tích hợp vào dạy học ở các trường sĩ quan quân đội

Ở các trường sĩ quan quân đội, các môn Khoa học xã hội và nhân văn gồm: Triết học Mác - Lênin, Kinh tế chính trị học, Chủ nghĩa xã hội khoa học, Tư tưởng Hồ Chí Minh, Pháp luật, Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam, Tâm lý học quân sự, Giáo dục học quân sự, Xã hội học, Công tác đảng, công tác chính trị.v.v.. Dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn ở các trường sĩ quan quân đội có mục tiêu, nhiệm vụ dạy học nhằm trang bị kiến thức, kỹ xảo, kỹ năng hoạt động nghề nghiệp, hình thành phong cách tư duy, thể giới quan khoa học, niềm tin và các phẩm chất chính trị, đạo đức; năng lực chỉ huy cho học viên.

Nội dung dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn mang tính lý luận, tính trừu tượng, tính khái quát cao; tính tuần tự, lôgic; có mối quan hệ hữu cơ với các vấn đề kinh tế, chính trị - xã hội được thiết kế thành các chương trình có tính liên thông, bổ khuyết cho nhau. Nội dung các môn học còn có tính kế thừa, có mối quan hệ đan xen, thâm nhập vào nhau không chỉ trong phạm vi từng môn học mà còn thể hiện ở nhiều môn học khác nhau do đó việc học tập một bộ môn khoa học nào đó là một nấc thang để học viên học tập tốt các bộ môn học khác. Phương pháp, hình thức dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn ở các trường sĩ quan quân đội luôn đa dạng, phong phú, biến đổi theo môn học, ngành học, theo đặc điểm riêng của từng trường. Phương pháp, hình thức giảng dạy luôn có sự biến đổi đa dạng, linh hoạt và có sự liên kết giữa các phương pháp chung với các phương pháp riêng để bảo đảm cho người học vừa nắm vững kiến thức cơ bản, cốt lõi đồng thời biết liên hệ, vận dụng kiến thức đó có hiệu quả, sáng tạo vào từng ngành nghề, lĩnh vực hoạt động quân sự cụ thể qua đó hình thành và phát triển năng lực toàn diện cho học viên. Đội ngũ giảng viên Khoa học xã hội và nhân văn ở các trường sĩ quan quân đội 100% có trình độ đại học và sau đại học. Đây là lực lượng được tuyển chọn chặt chẽ từ các học viên tốt nghiệp trong quân đội và sinh viên các trường ngoài quân đội. Họ có tuổi đời, tuổi nghề và kinh nghiệm sư phạm và kinh nghiệm hoạt động thực tiễn quân sự nhất định, thường xuyên được bồi dưỡng hệ thống kiến thức chuyên ngành, kiến thức cơ sở ngành, kiến thức chính trị - xã hội, kiến thức quân sự, kỹ năng sư phạm, kỹ năng sử dụng các phương pháp dạy học, phương tiện kỹ thuật hiện đại. Những đặc điểm về mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức dạy học và đội ngũ giảng viên các môn Khoa học xã hội và nhân văn đòi hỏi quá trình dạy học phải có sự tích hợp, liên kết nhiều nội dung của các môn học khác nhau, sử dụng nhiều phương pháp dạy học để trong luận giải, làm sáng tỏ những vấn đề lý luận và thực tiễn xã hội, thực tiễn hoạt động quân sự cho học viên. Đồng thời các nhà trường phải bố trí, sử dụng hợp lý, khoa học nguồn nhân lực sư phạm, đặc biệt là kiến thức, kinh nghiệm và tầm hiểu biết ở nhiều chuyên ngành khác nhau vào trong quá trình dạy học một môn học cũng như khả năng hỗ trợ giảng dạy ở các môn học khác nhau của đội ngũ giảng viên. Do vậy việc vận dụng các quan điểm, lý thuyết dạy học tiên tiến trong đó có quan điểm dạy học tích hợp vào thực tiễn góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy các môn học này ở các trường sĩ quan quân đội hiện nay là một tất yếu khách quan, cấp thiết.

Để vận dụng có hiệu quả dạy học tích hợp vào thực tiễn dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn ở các trường sĩ quan quân đội hiện nay cần phải thực hiện tốt một số yêu cầu cơ bản sau:

Chương trình dạy học phải được xây dựng theo quan điểm tích hợp. Chương trình dạy học phải được kết cấu thành các đơn vị kiến thức (module kiến thức) cho học viên học tập có nghĩa là các đơn vị kiến thức này phải có sự tích hợp giữa kiến thức, kỹ năng thực hành và thái độ nghề nghiệp một cách hoàn chỉnh phù hợp với chuẩn đầu ra của từng nhà trường nhằm hướng vào thực hiện mục tiêu tích hợp đã xác định qua đó giúp cho học viên có năng lực thực hành trọn vẹn về chuyên ngành đào tạo và lĩnh vực công tác. Xây dựng chương trình dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn ở các trường sĩ quan quân đội theo quan điểm tích hợp trước hết cần tiến hành trong phạm vi từng môn theo các hướng sau: Hướng thứ nhất tích hợp theo cụm kiến thức nghĩa là các kiến thức lý thuyết của môn học được hợp nhất thành một bộ phận của module và tổ chức giảng dạy trước sau đó thực hành rèn luyện các kỹ năng và định hướng thái độ cho học viên. Hướng tích hợp này được tiến hành trong từng cụm học phần môn học và phù hợp với các chuyên ngành như: Tâm lý học quân sự, Giáo dục học quân sự, Công tác Đảng, công tác chính trị. Hướng thứ hai tích hợp

theo bài, lý thuyết của bài học được tập trung giảng dạy trước sau đó sẽ giảng dạy thực hành vận dụng các kiến thức lý thuyết vào thực tiễn. Hướng tích hợp này phù hợp với các chuyên ngành như: Triết học Mác – Lênin, Kinh tế chính trị học Mác – Lênin. . . Hướng thứ ba, tích hợp theo công việc, lý thuyết và thực hành được dạy tích hợp trong từng bước phù hợp với chức trách, nhiệm vụ và tiêu chí đánh giá năng lực thực hành của học viên theo từng giai đoạn của chu trình đào tạo. Hướng tích hợp này có thể tiến hành theo năm học phù hợp với tiến trình, yêu cầu đòi hỏi mức độ đạt được về phẩm chất, năng lực quản lý, chỉ huy của người học viên của các nhà trường như: học viên năm thứ ba có thể thực hành lãnh đạo, quản lý chỉ huy cấp trung đội, học viên năm thứ ba có thể thực hành quản lý chỉ huy cấp đại đội, học viên năm thứ năm có thể thực hành quản lý chỉ huy cấp tiểu đoàn. Trong các trường đại học quân đội hiện nay có thể tiến hành kết hợp đồng thời cả ba xu hướng tích hợp trên trong xây dựng chương trình dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn.

Môi trường dạy học phải được xây dựng bảo đảm cho việc vận dụng dạy học tích hợp vào thực tiễn dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn có hiệu quả. Môi trường dạy học là những điều kiện tự nhiên và xã hội có những ảnh hưởng nhất định đến quá trình vận dụng dạy học tích hợp vào thực tiễn dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn. Để vận dụng dạy học tích hợp vào thực tiễn trước hết các trường sĩ quan quân đội cần phải có các điều kiện không gian nhất định, các phòng học thuận lợi cho việc tích hợp dạy được cả lý thuyết và thực hành giúp cho việc học tập của học viên được thuận lợi và giảng viên dễ triển khai các nhiệm vụ học tập cho học viên. Điều này đòi hỏi các nhà trường phải có biện pháp nhằm xây dựng và đảm bảo đủ hệ thống hội trường, phòng thực hành chuyên dụng, các phương tiện kỹ thuật dạy học tạo thuận lợi cho việc triển khai các bước trong dạy học tích hợp. Ngoài ra, phải có một số lượng tài liệu, sách giáo khoa, giáo trình các môn học được thiết kế, biên soạn theo hướng tích hợp. Cần tập trung xây dựng các tài liệu dạy học điện tử với các đường links liên kết các nguồn dữ liệu, học liệu trên máy tính giúp cho người học có thể truy cập và tương tác đồng thời với nhiều nội dung học tập theo nhu cầu. Ngoài ra, cần thay đổi phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn theo quan điểm tích hợp nghĩa là phải tích hợp đồng thời các mục tiêu, nội dung, phương pháp kiểm tra, đánh giá cả nhận thức, kỹ xảo, kỹ năng hành động; mức độ phát triển trí tuệ và thái độ của học viên trong đó tập trung đánh giá về năng lực vận dụng kiến thức của học viên là chủ yếu. Đổi mới cách thức tổ chức quản lý hoạt động giáo dục và đào tạo trong các nhà trường theo hướng tạo điều kiện thuận lợi cho việc vận dụng dạy học tích hợp vào thực tiễn dạy học của giảng viên Khoa học xã hội và nhân văn.

Đội ngũ giảng viên Khoa học xã hội và nhân văn phải có kiến thức chuyên ngành, liên ngành và kiến thức và năng lực dạy học tích hợp. Đội ngũ giảng viên các môn Khoa học xã hội và nhân văn phải có những hiểu biết toàn diện về các lĩnh vực khoa học cơ bản, cơ sở, chuyên ngành và công cụ; trong đó tri thức các chuyên ngành Khoa học xã hội và nhân văn phải có mức độ sâu hơn. Điều này có nghĩa đội ngũ giảng viên phải được bồi dưỡng, trang bị hệ thống các kiến thức toàn diện về các lĩnh vực Khoa học xã hội và nhân văn được biểu hiện ở sự hiểu biết về chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, quan điểm, đường lối của Đảng, pháp luật Nhà nước; những kiến thức về khoa học chính trị, khoa học xã hội, khoa học nhân văn; những hiểu biết về văn hóa, xã hội, an ninh, quốc phòng, lịch sử dân tộc, truyền thống quân đội, kinh nghiệm thực tiễn hoạt động quân sự và thực tiễn hoạt động chính trị - xã hội. Ngoài ra, đội ngũ giảng viên Khoa học xã hội và nhân văn phải được trang bị các kiến thức cơ bản về dạy học tích hợp như: khái niệm, các hình thức, nguyên tắc, quy trình các bước xây dựng chủ đề tích hợp; có kỹ năng và tư duy sáng tạo, linh hoạt để lựa chọn phương pháp dạy học phù hợp với mỗi chủ đề tích hợp và năng lực tổ chức dạy học tích hợp phù hợp với chuyên ngành giảng dạy. Để đội ngũ giảng viên có năng lực dạy học tích hợp phải xây dựng kế hoạch cụ thể và đa dạng hóa các hình thức bồi dưỡng tri thức, kỹ năng dạy học tích hợp kết hợp với tổ chức linh hoạt các hình thức thực hành vận dụng các quan điểm tích hợp trong từng chủ đề, học phần hoặc liên kết giữa các bộ môn, khoa chuyên ngành trong thực tiễn cho đội ngũ giảng viên như: thông qua các hội thi thiết kế các bài học theo quan điểm tích hợp; ứng dụng tích hợp các phương pháp, phương tiện hiện đại vào dạy học; tổ chức tập huấn chuyên đề bồi dưỡng về dạy học tích hợp cho giảng viên.

3. Kết luận

Dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn ở các trường sĩ quan quân đội là tập trung hình thành cho học viên hệ thống kiến thức, kĩ năng, thái độ và phát triển một số năng lực chuyên môn cần thiết cho người sĩ quan, người cán bộ quân đội trong tương lai đáp ứng yêu cầu xây dựng quân đội trong tình hình mới và mục tiêu, mô hình đào tạo, chuẩn đầu ra của các nhà trường. Vì thế quá trình dạy học môn học này muốn đạt hiệu quả cao cần phải vận dụng các quan điểm dạy học theo định hướng hình thành và phát triển năng lực thực hành cho người học viên. Dạy học tích hợp chính là quan điểm dạy học phù hợp góp phần nâng cao chất lượng thực hiện mục tiêu dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn đồng thời hình thành, phát triển toàn diện năng lực chuyên môn cho học viên đặc biệt là năng lực lãnh đạo, quản lý, chỉ huy của người cán bộ quân đội sau này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đỗ Mạnh Cường (2010). Dạy học tích hợp – Cơ sở lý thuyết và thực tiễn. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Kỹ thuật số, 15, Đại học Sư phạm kỹ thuật TP.HCM.*
- [2] Nguyễn Văn Cường (2017). Dạy học tích hợp, liên môn và phát triển chương trình dạy học. *Tạp chí Khoa học, số 9, Đại học Sư phạm Hà Nội, 20-26.*
- [3] Xavier Roegirs (1996). Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường. *Nxb Giáo dục, (biên dịch: Đào Ngọc Quang, Nguyễn Ngọc Nhi), 24.*

ABSTRACT

Approaches to applying integrated teaching in Social Science and Humanities Education at current military academies

Integrative teaching is a modern teaching perspective, aiming to develop a comprehensive capacity for learners, including the ability to apply knowledge to effectively solve practical situations. In teaching social sciences and humanities in military universities today, applying integrated teaching is an indispensable trend in order to form the capacity for practicing leadership, management and command of human beings. future military officers. The paper focuses on clarifying the characteristics and conditions for the effective application of integrated teaching in the practicalities of teaching social sciences and humanities in military universities today.

Keywords: *Integrated teaching, social sciences and humanities, military university.*

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TOÁN LỚP 6 BẰNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN

Nguyễn Thị Hương Lan¹, Nguyễn Hương Quỳnh²

Tóm tắt. Công nghệ thông tin đang phát triển mạnh mẽ và có tác động sâu sắc đến mọi mặt trong đời sống xã hội, trong đó có giáo dục. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học là một xu hướng tất yếu nhằm nâng cao chất lượng giáo dục. Trong dạy học toán công nghệ thông tin có thể được hỗ trợ các hoạt động dạy học, từ việc chuẩn bị bài giảng, tổ chức dạy học đến kiểm tra, đánh giá. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học toán mang lại nhiều lợi ích, nhưng cũng có những thách thức cần được giải quyết.

Từ khóa: Phương pháp dạy học, Toán 6, Công nghệ thông tin.

1. Đặt vấn đề

Chúng ta đang sống trong thời đại công nghệ 4.0 hay còn gọi là thời đại kỷ nguyên số. Với sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ trong bối cảnh hiện nay, các ứng dụng công nghệ thông tin đang ngày càng được sử dụng rộng rãi trong mọi lĩnh vực của đời sống, tham gia trực tiếp vào các hoạt động của con người. Mọi thứ đều trở nên tiện ích, nhanh chóng và hiện đại với sự phục vụ của máy móc và trí tuệ nhân tạo. Theo [1, tr8] từ nhiều thập niên trước, các nước có nền giáo dục phát triển đều chú trọng đến việc ứng dụng công nghệ thông tin như Mỹ, Canada, Australia, Nhật Bản, Hàn Quốc, Singapore,... họ coi đây là vấn đề then chốt của cuộc cách mạng khoa học kỹ thuật, là chìa khóa để xây dựng và phát triển nền kinh tế và tri thức, hội nhập với các nước trên toàn thế giới. Tại Singapore, năm 1981, đã thông qua đạo luật về Tin học quốc gia quy định ba nhiệm vụ, trong đó có nhiệm vụ dạy Tin học ở các trường phổ thông; ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý trường học. Năm 1980, tại Philippines, chiến lược phát triển công nghệ thông tin quốc gia đã được công bố, xác định công nghệ thông tin phục vụ phát triển kinh tế xã hội đất nước và học tin học, ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý và giảng dạy. Trong [2] về tăng cường giảng dạy, đào tạo và ứng dụng công nghệ thông tin trong ngành giáo dục giai đoạn 2001-2005 nêu rõ: “Đối với GD-ĐT, công nghệ thông tin có tác động mạnh mẽ, làm thay đổi phương pháp, phương thức dạy và học. công nghệ thông tin là phương tiện để tiến tới một xã hội học tập”. Trong những năm gần đây việc ứng dụng công nghệ thông tin đã rất phổ biến ở Việt Nam. Cùng với sự đi lên của xã hội, ngành giáo dục cũng mạnh dạn đưa ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học. Đối với ngành giáo dục đào tạo công nghệ thông tin có tác dụng mạnh mẽ, làm thay đổi nội dung và phương pháp dạy học. Mặt khác, ngành giáo dục và đào tạo đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp nguồn nhân lực cho công nghệ thông tin. Hơn nữa, công nghệ thông tin là phương tiện để giúp chúng ta tiến tới một “ xã hội học tập”. Bởi vậy, trong năm học này, ngành giáo dục đã xác định phải đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin trong trường học để tạo bước đột phá về ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục và tạo tiền đề phát triển công nghệ thông tin trong những năm tiếp theo.

Hiện nay đã có rất nhiều trường học đã đưa công nghệ thông tin vào giảng dạy, ứng dụng của công nghệ thông tin có thể đưa vào tất cả các môn học, đặc biệt là các môn có sử dụng nhiều tranh ảnh trong bài giảng. Đặc biệt hơn là những năm gần đây hầu như các trường học đã đưa công nghệ thông tin vào môn toán học

Ngày nhận bài: 02/01/2024. Ngày nhận đăng: 28/02/2024.

^{1,2}Trường Đại học Tân Trào

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hương Lan. Địa chỉ e-mail: nguyenlanecdqtq@gmail.com

thông qua những giáo án điện tử trên phần mềm Power Point và phần mềm VioLET vào những bài luyện tập dưới dạng trò chơi, tạo không khí học tập thoải mái cho học sinh.

2. Cơ sở lý luận

Do đặc thù của môn học, do quá trình nhận thức của học sinh cần phải gắn với những hình ảnh, hoạt động cụ thể. Vì vậy các phương tiện trực quan rất cần thiết cho quá trình giảng dạy. Đặc biệt là các phương tiện trực quan sinh động, rõ nét sẽ thu hút được sự chú ý của học sinh. Trong những tiết học có đồ dùng trực quan đẹp, rõ nét hiển thị dưới các dạng khác nhau, phù hợp với thực tế học sinh dễ dàng tiếp thu kiến thức hơn, nhớ lâu hơn.

Đối với môn Toán ở bậc trung học thì môn Toán Lớp 6 là một trong những môn cần có nhiều đồ dùng trực quan đa dạng để dẫn dắt học sinh tiếp thu bài, thực hành bài tập nhanh và hiệu quả.

Mặc dù bộ đồ dùng dạy toán đã được cung cấp nhưng còn hạn chế. Bởi vì chỉ có một số hình để hướng dẫn học sinh tìm hiểu bài học. Phần thực hành luyện tập chỉ có một số hình vẽ hoặc tranh ảnh để minh họa cho một số bài. Những hình ảnh trực quan còn hạn chế. Nếu những con số, những hình vẽ, những bài toán được đưa lên màn hình lớn với sự nhấn mạnh bằng cách đổi màu, gạch chân, cắt ghép hình... sẽ có hiệu quả hơn. Đó chính là nguyên nhân của việc ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy môn Toán là cần thiết.

3. Cơ sở thực tiễn

3.1. Lợi ích của việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học Toán

Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học Toán học mang lại nhiều lợi ích, có thể kể đến như sau:

Kích thích sự hứng thú và sáng tạo của học sinh

Công nghệ thông tin có thể giúp tạo ra những bài giảng sinh động, hấp dẫn, kích thích sự hứng thú và sáng tạo của học sinh. Ví dụ, giáo viên có thể sử dụng các phần mềm đồ họa, phim hoạt hình để minh họa các khái niệm toán học, hoặc sử dụng các trò chơi toán học để giúp học sinh vận dụng kiến thức vào thực tế.

Một ví dụ cụ thể là việc sử dụng phần mềm GeoGebra trong dạy học toán. Đây là một phần mềm miễn phí và rất dễ sử dụng, giúp học sinh có thể tạo ra các đồ thị, hình ảnh động để hình dung và hiểu rõ hơn về các khái niệm toán học như đường thẳng, parabol, hình học không gian, v.v. Ngoài ra, phần mềm này còn cho phép học sinh tự tạo ra các bài toán và giải quyết chúng bằng cách sử dụng tính năng tương tác trên màn hình. Điều này giúp kích thích sự sáng tạo và tính tò mò của học sinh, từ đó nâng cao hiệu quả trong việc học tập.

Ngoài ra, việc sử dụng các trò chơi toán học cũng là một cách thú vị để giúp học sinh rèn luyện kỹ năng tính toán và vận dụng kiến thức. Các trò chơi như Sudoku, Kakuro hay các trò chơi về phép tính đơn giản có thể được sử dụng trong lớp học hoặc làm bài tập ở nhà. Điều này không chỉ giúp học sinh hứng thú hơn với môn toán mà còn giúp rèn luyện tính kiên trì, khả năng tập trung và tư duy logic.

Hỗ trợ hiệu quả việc dạy học

Công nghệ thông tin có thể giúp giáo viên tiết kiệm thời gian, công sức trong quá trình dạy học. Ví dụ, giáo viên có thể sử dụng các phần mềm soạn thảo văn bản, trình chiếu để tạo ra giáo án, bài giảng điện tử, hoặc sử dụng các phần mềm hỗ trợ giảng dạy để thực hiện các thí nghiệm, thực hành toán học.

Một ví dụ cụ thể là việc sử dụng phần mềm Microsoft Excel trong dạy học toán. Phần mềm này có tính năng tính toán và biểu đồ hóa rất mạnh mẽ, giúp giáo viên dễ dàng tạo ra các bài tập và bài giảng với đồ thị số liệu sinh động. Ngoài ra, giáo viên cũng có thể sử dụng Excel để tổ chức và quản lý điểm số của học sinh một cách hiệu quả.

Ngoài ra, việc sử dụng các phần mềm hỗ trợ giảng dạy như ClassDojo hay Edmodo cũng giúp giáo viên tiết kiệm thời gian trong việc giao bài tập, thu bài và đánh giá kết quả của học sinh. Thông qua các ứng dụng này, giáo viên có thể giao bài tập và thu bài trực tuyến, từ đó giúp tiết kiệm thời gian và công sức so

với việc giao bài tập và thu bài truyền thống.

Tăng cường khả năng tự học của học sinh

Công nghệ thông tin có thể giúp học sinh tiếp cận với nguồn tài nguyên học tập phong phú, đa dạng. Ví dụ, thông qua internet, học sinh có thể tìm kiếm và truy cập vào các tài liệu, sách giáo khoa, bài giảng trực tuyến, video giảng dạy v.v. Điều này giúp học sinh có thể tự học và tìm hiểu thêm về các khái niệm toán học một cách đa dạng và phong phú.

Ngoài ra, việc sử dụng các ứng dụng di động như Photomath hay Mathway cũng giúp học sinh có thể giải quyết các bài toán toán học một cách nhanh chóng và chính xác. Điều này giúp học sinh có thể tự tin hơn trong việc giải quyết các bài tập và rèn luyện kỹ năng tính toán của mình.

3.2. Khó khăn khi ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học Toán

Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học toán mang lại nhiều lợi ích, nhưng cũng có những khó khăn cần được giải quyết.

Thiếu nguồn tài nguyên và đào tạo cho giáo viên

Một trong những thách thức lớn nhất khi ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học là thiếu nguồn tài nguyên và đào tạo cho giáo viên. Việc tạo ra các bài giảng, bài tập, hoạt động dạy học sử dụng công nghệ thông tin đòi hỏi giáo viên phải có kiến thức về công nghệ và kỹ năng sử dụng các phần mềm. Tuy nhiên, không phải giáo viên nào cũng có khả năng này, đặc biệt là ở các trường học chưa được đầu tư đầy đủ về công nghệ thông tin.

Ngoài ra, việc tìm kiếm và lựa chọn các nguồn tài nguyên học tập phù hợp cũng là một thách thức đối với giáo viên. Vì vậy, việc đào tạo và hỗ trợ cho giáo viên trong việc sử dụng công nghệ thông tin là rất cần thiết để đảm bảo hiệu quả trong việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học toán.

Đảm bảo tính an toàn và bảo mật thông tin

Việc sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học cũng đặt ra vấn đề về tính an toàn và bảo mật thông tin của học sinh. Việc trao đổi thông tin qua internet có thể khiến học sinh dễ bị lộ thông tin cá nhân hoặc tiếp xúc với những nội dung không phù hợp. Do đó, việc đảm bảo tính an toàn và bảo mật thông tin của học sinh là rất quan trọng khi sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học.

Để giải quyết vấn đề này, các trường học cần có chính sách và quy định rõ ràng về việc sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học, đồng thời cần có những biện pháp bảo vệ thông tin cá nhân của học sinh. Ngoài ra, giáo viên cũng cần được đào tạo và hướng dẫn về việc sử dụng công nghệ thông tin một cách an toàn và có trách nhiệm.

Đảm bảo tính công bằng trong đánh giá

Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học toán cũng đặt ra vấn đề về tính công bằng trong đánh giá kết quả học tập của học sinh. Việc sử dụng các phần mềm hỗ trợ giảng dạy hay các ứng dụng di động có thể khiến cho việc làm bài tập và kiểm tra trở nên dễ dàng hơn đối với một số học sinh, từ đó làm sai lệch kết quả đánh giá. Do đó, giáo viên cần có khả năng đánh giá và xác định được mức độ đóng góp của công nghệ thông tin trong quá trình học tập của học sinh.

3.3. Thực trạng và yêu cầu cần thiết khi thiết kế giáo án điện tử

Theo [5] giáo án điện tử (E-learning) là một dạng giáo án được thiết kế và trình bày trên máy tính, sử dụng các phần mềm trình chiếu như PowerPoint, Prezi,... để truyền tải nội dung bài giảng. Trong thời đại công nghệ thông tin phát triển mạnh mẽ như hiện nay, giáo án điện tử đang ngày càng trở nên phổ biến và được sử dụng rộng rãi trong các trường học. Việc đưa ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy có rất nhiều thuận lợi cho học sinh và giáo viên.

Tuy nhiên, để thiết kế một giáo án điện tử hiệu quả không phải là điều dễ dàng. Để đáp ứng được yêu cầu của một giáo án điện tử chất lượng, cần phải có sự chuẩn bị và nâng cao kỹ năng của giáo viên. Bài viết

này sẽ trình bày về thực trạng và yêu cầu cần thiết khi thiết kế giáo án điện tử ở Việt Nam hiện nay.

Giáo án điện tử đã được nhiều giáo viên đón nhận và áp dụng trong giảng dạy. Đặc biệt là ở các trường đại học, cao đẳng, giáo án điện tử đã trở thành một công cụ quan trọng trong việc truyền tải kiến thức và tương tác với học sinh. Một trong những lý do khiến giáo án điện tử được giáo viên đón nhận tích cực là nó tạo ra một không khí học tập sôi nổi. Thay vì chỉ dựa vào sách giáo khoa và bảng đen, giáo án điện tử cho phép giáo viên sử dụng các hình ảnh, video, âm thanh,... để minh họa và giải thích cho học sinh hiểu bài tốt hơn. Điều này giúp học sinh có thêm niềm đam mê và hứng thú với môn học, từ đó nâng cao hiệu quả học tập.

Việc sử dụng giáo án điện tử giúp giáo viên có thể thiết kế bài học một cách thuận lợi và dễ dàng hơn. Thay vì phải viết tay hoặc in các tài liệu giảng dạy, giáo viên chỉ cần sử dụng các phần mềm trình chiếu để tạo ra các slide bài giảng. Việc này không chỉ tiết kiệm thời gian và công sức của giáo viên mà còn giúp cho bài giảng trở nên sinh động và hấp dẫn hơn. Ngoài ra, giáo án điện tử còn cho phép giáo viên lưu lại các bài giảng đã thiết kế để sử dụng lại trong các lớp học sau. Điều này giúp giáo viên không phải lặp lại quá nhiều công việc và tập trung vào việc nâng cao chất lượng bài giảng.

Đối với môn Toán, mỗi bài học hay mỗi bài toán ta đưa lên màn hình lớn đều có các đề mục, các hình ảnh, các ý chính giáo viên có nhiệm vụ nhìn vào màn hình giải thích kỹ càng dẫn dắt học sinh tìm hiểu kiến thức sẽ giúp học sinh chú ý hơn. Những bài toán về hình học ta có thể đưa lên màn hình lớn, tô màu những phần cần thiết, cắt ghép hình để rút ra công thức và quy tắc cho mỗi hình, các loại hình hộp được nhìn ở các góc độ khác nhau. Cùng một lúc giáo viên đưa lên bảng sẽ rất vất vả và mất nhiều thời gian. Hoặc khi tóm tắt bài toán hay giới thiệu bài ta cần những hình ảnh phù hợp với đề bài (như hình ảnh hai xe ô tô cùng đi trên một quãng đường, đi ngược chiều với vận tốc khác nhau, kang-gu-ru, ốc sên, sư tử, mô hình triển khai của hình hộp chữ nhật...) những hình ảnh này ta có thể vẽ, chụp, lấy trên mạng Internet. Hoặc những từ ngữ trọng tâm của bài được đổi màu, hay gạch chân sẽ giúp học sinh hiểu bài hơn, từ đó giải bài toán một cách dễ dàng. Nhưng nếu dạy bằng giáo án điện tử thì chỉ cần thiết kế trong các Slide có đủ nội dung chính. Không cần nói gì soạn nấy mà phải dựa vào nội dung chính để dẫn dắt, nêu câu hỏi gợi ý cho học sinh tìm hiểu bài. Từ đó giúp học sinh có thể vận dụng cho các bài học sau.

Việc sử dụng giáo án điện tử không chỉ mang lại lợi ích cho giáo viên mà còn cho học sinh. Với việc sử dụng các hình ảnh, video, âm thanh,... giáo án điện tử giúp học sinh dễ dàng hình dung và hiểu bài hơn. Ngoài ra, việc sử dụng các phần mềm trình chiếu cũng giúp cho bài giảng trở nên sinh động và thu hút hơn, từ đó tạo động lực cho học sinh học tập.

Đặc biệt, giáo án điện tử còn cho phép học sinh có thể xem lại bài giảng sau khi lớp học kết thúc. Điều này giúp học sinh không bỏ lỡ bất kỳ thông tin quan trọng nào trong quá trình học tập. Ngoài ra, học sinh cũng có thể dễ dàng tra cứu và tìm hiểu thêm về nội dung bài giảng khi cần thiết.

Một giáo án điện tử chất lượng cần phải có nội dung bài giảng được chuẩn bị kỹ lưỡng. Giáo viên cần phải tìm hiểu và nắm vững kiến thức trước khi thiết kế giáo án điện tử. Nội dung bài giảng cần phải rõ ràng, logic và có tính tương tác cao để thu hút sự chú ý của học sinh. khi thiết kế giáo án điện tử ta cần chú ý những điều sau:

Về nội dung phải được chuẩn bị kỹ lưỡng, đảm bảo tính chính xác, khoa học, logic, có tính tương tác cao để thu hút sự hứng thú của học sinh, phù hợp với đặc trưng bộ môn và nội dung phương pháp bài dạy. Thể hiện nổi bật được bài học, khơi gợi được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh trong nhận thức, luyện tập. Cụ thể:

Đảm bảo tính chính xác về nội dung kiến thức, nội dung tư tưởng, chính xác về chính tả, từ ngữ,...

Khoa học trong cách thiết kế, trình bày. Các slide không quá nhiều, được thiết kế khoa học, phù hợp với đặc trưng bộ môn, có tác dụng giúp học sinh suy nghĩ, tìm tòi, khám phá, luyện tập. Nội dung các Slide được thiết kế, trình bày sao cho thể hiện nổi bật kiến thức, có tính hệ thống, trình tự, logic; hình thức thẩm mỹ hấp dẫn, giúp học sinh tập trung chú ý, không gây phân tán chú ý của học sinh, phù hợp với phương pháp dạy học tích cực - thể hiện rõ dụng ý dẫn dắt học sinh suy nghĩ, tìm tòi, khám phá...

Các phần mềm giáo khoa và các slide, các phim tư liệu (nếu có) làm rõ và thể hiện được sinh động nội dung bài học, đạt hiệu quả cao cho minh họa, khám phá, hệ thống hóa và khắc chốt kiến thức. Ghép nối giữa phần mềm giáo khoa và phim tư liệu khéo léo, phù hợp trình tự bố cục, logic bài học. Tùy bài chọn phần mềm ứng dụng và các slide chữ, slide hình, slide sơ đồ cho phù hợp. Nội dung và dữ liệu trong các slide phải đảm bảo minh họa, khắc chốt hoặc hệ thống hóa được kiến thức (đặc biệt phần trọng tâm bài), hướng dẫn học sinh tìm tòi, khám phá học bài. Phần mềm ứng dụng đạt hiệu quả cao và sinh động trong thể hiện kiến thức và dẫn dắt học sinh xây dựng bài học.

Trắc nghiệm sinh động, đạt hiệu quả củng cố, luyện tập, đánh giá kết quả tiết học.

Về hình thức: Trình bày thẩm mỹ, rõ nét, dễ hiểu, dễ nắm, kích thích được sự hưng phấn, tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh. Không làm học sinh mất tập trung vào bài học. Cụ thể: Hình và chữ phải rõ, nét, cỡ chữ đủ lớn để xem, gọn lời, trình bày đẹp và có tính trực quan, thể hiện nổi bật được kiến thức; Các hiệu ứng hình ảnh, màu sắc, âm thanh, chuyển động được sử dụng có mức độ, hợp lý, không bị lạm dụng, không quá tải đối với học sinh, không gây nhiễu loạn làm mất tập trung vào bài học. Việc sử dụng các hình ảnh, âm thanh,...trong giáo án điện tử là rất quan trọng để tạo sự sinh động và thu hút sự chú ý của học sinh.

Ví dụ: Hay cho con chữ xuất hiện lẻ tẻ, rời rạc, chuyển động bay bướm, vòng vèo, chậm chạp - các dòng chữ chuyển động quá cầu kỳ hoặc rời rạc, lừ đừ. Màu sắc sặc sỡ, lộn xộn; âm thanh ồn ào khi chuyển slide hoặc đánh dấu trắc nghiệm. Phôi màu không khoa học khiến các dòng chữ mờ nhạt, khó nhìn: Hình ảnh và màu sắc làm nền sặc sỡ, chữ màu vàng nhạt; hoặc nền màu vàng nhạt, chữ màu vàng nâu làm nền sặc sỡ, chữ màu vàng nhạt; hoặc nền màu vàng nhạt, chữ màu vàng (nâu) dẫn đến khó thấy chữ.

Tính tương tác cao giữa giáo viên và học sinh: Một trong những yêu cầu quan trọng của giáo án điện tử là tính tương tác cao giữa giáo viên và học sinh. Giáo viên cần phải tạo ra các hoạt động tương tác trong giáo án để học sinh có thể tham gia vào quá trình học tập. Điều này giúp học sinh không chỉ là người nghe mà còn là người tham gia tích cực trong quá trình học tập.

3.4. Cách tạo slide bài giảng điện tử toán Lớp 6

Microsoft Power Point là một trong những phần mềm được sử dụng rộng rãi để tạo slide dài giảng điện tử. Với giao diện đơn giản và dễ sử dụng, bạn có thể tạo ra những slide điện tử đẹp mắt và chuyên nghiệp chỉ trong vài bước. Và sau đây là một số slide chính trong một bài toán Lớp 6.

Bài: Phép cộng các số nguyên

Trong Power Point giáo viên thiết kế 11 slide trong [3] (sgk toán 6, tr76-77) :

Slide thứ nhất giáo viên đưa ra để giới thiệu bài và phần khởi động cho học sinh thêm hứng thú trước khi đi vào kiến thức mới.

Bài 3: Phép trừ số nguyên (Tiết 1)

Slide thứ 2 giáo viên thiết kế như trong sách giáo khoa để hướng dẫn các em tiếp cận kiến thức của hoạt động 1. Sau khi cho học sinh khởi động thì giáo viên sẽ dẫn dắt các em vào kiến thức mới bằng cách thực hiện các phép tính trong sách. Giáo viên sẽ hướng dẫn các em qua slide giáo viên thiết kế và gọi 1 đến 2 em lên bảng thực hiện các phép tính tương tự để khai thác kiến thức từ các em.

Slide thứ 3 giáo viên vẫn thiết kế giống trong sách giáo khoa. Trong slide này giáo viên thiết kế để đưa ra định nghĩa.

Slide thứ 4 là một số phép tính giáo viên đưa ra để các em tiếp cận kiến thức một cách dễ ghi nhớ hơn. Với slide này giáo viên sẽ gọi 2 học sinh lên bảng để khai thác kiến thức từ các em cùng với đó giáo viên và học sinh sẽ cùng giải quyết vấn đề các em còn gặp khó khăn.

Slide thứ 5,6,7,8,9 là một game nhỏ ứng dụng bằng các phép toán liên quan đến kiến thức của bài học. Thông qua game này giáo viên muốn các em có hứng thú hơn với bài học và có sự tương tác hơn giữa cô và trò.

Slide cuối cùng giáo viên đưa ra yêu cầu hướng dẫn các em về nhà làm bài tập và ôn lại những kiến thức

đã học.

Với bài giảng điện tử giáo viên đã thiết kế trên các em sẽ hiểu vấn đề hơn vì giáo viên đã đưa ra những ý chính về kiến thức mà các em cần nhớ. Sau mỗi tiết học, giáo viên có thể tiến hành khảo sát chất lượng học sinh bằng cách yêu cầu học sinh hoàn thành các bài tập trên máy tính hoặc máy tính bảng. Điều này giúp cho việc đánh giá kết quả học tập của học sinh trở nên chính xác hơn và giúp giáo viên có cái nhìn rõ hơn về những khó khăn mà học sinh gặp phải trong quá trình học tập. Từ đó, giáo viên có thể điều chỉnh phương pháp giảng dạy để giúp học sinh hiểu bài tốt hơn.

4. Kết luận

Việc ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học môn toán Lớp 6 đã mang lại những kết quả tích cực cho học sinh. Thông qua việc sử dụng các công cụ và phương pháp mới, học sinh có thể tiếp cận và nắm bắt kiến thức một cách nhanh chóng và hiệu quả hơn. Đồng thời, việc sử dụng công nghệ cũng giúp học sinh phát triển các kỹ năng sống cần thiết trong thời đại 4.0 như khả năng tư duy logic, khả năng làm việc nhóm và khả năng giải quyết vấn đề.

Tên đây là một vài kinh nghiệm ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học toán Lớp 6. Từ những kết quả tích cực và bài học kinh nghiệm thu được, chúng ta có thể thấy rằng việc áp dụng công nghệ thông tin vào giáo dục là một xu hướng không thể thiếu trong thời đại hiện nay. Với sự phát triển của công nghệ, chúng ta cần cùng nhau tìm hiểu và áp dụng nó vào giảng dạy để giúp cho việc học tập trở nên hiệu quả và đáp ứng được nhu cầu của học sinh.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Tân Trào.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bùi Minh Hiền (2011). *Quản lý giáo dục*. Nxb Đại học Sư phạm.
- [2] Bộ GD-ĐT (2001). Chỉ thị số 29/2001 về tăng cường giảng dạy, đào tạo và ứng dụng công nghệ thông tin trong ngành giáo dục giai đoạn 2001-2005.
- [3] Sách giáo khoa Toán 6 cánh diều.
- [4] Sách giáo viên Toán 6 cánh diều.
- [5] Đỗ Mạnh Cường (2008). *Giáo trình ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học*. Nxb Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- [6] Phó Đức Hoà - Ngô Quang Sơn (2008). *Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học tích cực*. Nxb Giáo dục.
- [7] Thủ tướng Chính phủ (2012). Quyết định số 711/QĐTTg ngày 13/6/2012 về Phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam giai đoạn 2011-2020.
- [8] Trần Hoàng Đức (2019). Một số biện pháp tăng cường quản lý hoạt động ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở các trường trung học cơ sở thành phố Đông Hà, tỉnh Quảng Trị. *Tạp chí Giáo dục*, 444, 9-13; 8.
- [9] Quốc hội (2006). *Luật Công nghệ thông tin*. Nxb Tổng hợp TP. Hồ Chí Minh.

ABSTRACT

Innovating 6th grade math teaching methods through information technology

Information technology is rapidly advancing and profoundly impacting various aspects of social life, including education. The application of information technology in teaching is an inevitable trend aimed at enhancing the quality of education. In math education, information technology can support teaching activities, from lesson preparation, instructional organization to assessment and evaluation. The application of information technology in math teaching brings many benefits, but it also presents challenges that need to be addressed.

Keywords: Teaching methods, 6th-grade math, Information technology.

NÂNG CAO TÍNH TÍCH CỰC TRONG HỌC TẬP CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐẠI NAM

Nguyễn Thị Cẩm Chi¹, Đặng Văn Dương²

Tóm tắt. Trong hoạt động học tập, tính tích cực không chỉ là điều kiện để phát triển khả năng tư duy, tưởng tượng, năng lực sáng tạo, các phẩm chất nhân cách mà còn là động lực chủ yếu thúc đẩy sinh viên khám phá, nắm bắt tri thức, kỹ năng, kỹ xảo một cách có hiệu quả mà còn là yếu tố ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập của sinh viên, cũng như giảng dạy của giảng viên. Bài báo đã tiến hành nghiên cứu thực trạng tính tích cực trong học tập của sinh viên Trường Đại học Đại Nam, trên cơ sở đó đề xuất các biện pháp phù hợp nhằm nâng cao tính tích cực trong học tập của sinh viên, góp phần nâng cao chất lượng dạy học.

Từ khóa: Động lực học tập, kết quả học tập, Trường Đại học Đại Nam.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 04/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế đã khẳng định: “Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển phẩm chất, năng lực của người học; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực”. Trong các yếu tố cơ bản để nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo có yếu tố tính tích cực của người học [1].

Xã hội càng phát triển càng đặt ra cho các trường đại học những trọng trách nặng nề trong đào tạo nguồn nhân lực có khả năng đáp ứng yêu cầu xã hội. Một trong những nhiệm vụ của trường đại học được xác định rõ trong Luật Giáo dục đại học là: “Đào tạo người học có phẩm chất chính trị, đạo đức; có kiến thức, kĩ năng thực hành nghề nghiệp, năng lực nghiên cứu và phát triển ứng dụng khoa học và công nghệ tương xứng với trình độ đào tạo; có sức khỏe; có khả năng sáng tạo và trách nhiệm nghề nghiệp, thích nghi với môi trường làm việc; có ý thức phục vụ nhân dân” [7]. Theo đó, sinh viên đại học phải không ngừng phát huy tính tích cực của bản thân trong học tập, nghiên cứu, rèn luyện cả tài và đức, đáp ứng sự kì vọng, mong mỏi của gia đình, xã hội. Với mong muốn thực hiện quá trình dạy học hướng tới giúp sinh viên cải thiện và phát huy tính tích cực trong học tập cho sinh viên, trên cơ sở nghiên cứu thực tiễn tại trường và với quan điểm coi quá trình đào tạo là một chu trình kín với nhiều thành tố tác động kép, bài viết đề xuất một số biện pháp tác động bên trong quá trình dạy học nhằm giúp cải thiện và nâng cao tính tích cực trong học tập cho sinh viên Trường Đại học Đại Nam.

Ngày nhận bài: 03/01/2024. Ngày nhận đăng: 24/02/2024.

¹Trường Đại học Đại Nam

²Trường Phổ thông Cao đẳng FPT Polytechnic

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Cẩm Chi. Địa chỉ e-mail: chintc2712@gmail.com

2. Cơ sở lý luận về tính tích cực học tập

2.1. Khái niệm tính tích cực học tập

Tính tích cực là một phẩm chất vốn có của con người, bởi vì để tồn tại và phát triển con người luôn phải chủ động, tích cực cải biến môi trường tự nhiên, cải tạo xã hội. Vì vậy, hình thành và phát triển tính tích cực cho học sinh là một trong những nhiệm vụ chủ yếu của giáo dục.

Theo GS Trần Bá Hoàn: tính tích cực của con người biểu hiện trong hành động, đặc biệt trong những hoạt động của chủ thể [5]. Đối với người học, tính tích cực trong học tập thực chất là tính tích cực nhận thức, đặc trưng ở khát vọng hiểu biết, cố gắng trí tuệ và nghị lực cao trong quá trình chiếm lĩnh tri thức.

Tính tích cực nhận thức là thái độ cải tạo của chủ thể với đối tượng nhận thức thông qua sự huy động tối đa các chức năng tâm lý trong đó có tính độc lập, tư duy sáng tạo và toàn bộ nhân cách của chủ thể được phát triển. như vậy, đồng thời với việc cải tạo đối tượng nhận thức thì chủ thể nhận thức cũng cải tạo chính bản thân mình [3].

Tính tích cực học tập là sự ý thức tự giác của sinh viên về mục đích của hoạt động học tập, thông qua đó sinh viên huy động ở mức cao chức năng tâm lý để giải quyết các nhiệm vụ học tập có hiệu quả [2].

Tính tích cực học tập có vai trò quyết định hiệu quả học tập của sinh viên. Sinh viên chỉ có thể hiểu sâu sắc tài liệu học tập và biến nó thành giá trị riêng nếu họ kiên trì và nỗ lực hoạt động trí tuệ trong học tập để tự “khám phá” phát hiện ra tri thức.

2.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến tính tích cực học tập của sinh viên

Có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến tính tích cực học tập của sinh viên gồm yếu tố chủ quan và yếu tố khách quan:

Yếu tố chủ quan: sinh viên muốn tích cực học tập trước hết phải có nhu cầu học, động cơ học tập, hứng thú nhận thức, có ý chí vươn lên trong tập. Nhu cầu tìm kiếm tri thức kích thích sự tìm tòi, khám phá, vận dụng tri thức vào thực tiễn. Động cơ học tập sẽ thúc đẩy, lôi cuốn và kích thích người học tích cực hoạt động. Trong quá trình học nếu người học có hứng thú sẽ có tác dụng như một sự thúc đẩy bên trong làm giảm sự căng thẳng, mệt mỏi tăng hiệu quả hoạt động học tập. Hoạt động học tập không phải lúc nào cũng diễn ra trong điều kiện thuận lợi mà luôn gặp khó khăn, trở ngại, do đó người học phải có sự kiên trì, nỗ lực cao về mặt ý chí.

Yếu tố khách quan: là yếu tố tác động làm cho sinh viên có hay không có tích cực hoạt động học tập như:

+ Nội dung môn học: tác động đến tính tích cực học tập của sinh viên dựa trên cơ sở phù hợp với nhận thức, hữu ích đến ngành nghề.

+ Phương pháp giảng dạy: tính tích cực học tập của sinh viên chịu ảnh hưởng rất lớn từ phía người dạy, đặc biệt là phương pháp giảng dạy. Cùng một bài giảng như nhau nhưng giảng viên sử dụng phương pháp dạy học khác nhau sẽ dẫn đến thái độ tiếp thu của sinh viên khác nhau.

+ Ngoài ra yếu tố về điều kiện, phương tiện học tập cũng là yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến tính tích cực học tập của sinh viên.

2.3. Mức độ và biểu hiện của tính tích cực học tập

Mức độ tích cực học tập có 3 mức: bắt chước, tìm tòi và sáng tạo. Trong đó bắt chước là mức thể hiện tích cực thấp nhất. Bắt chước do những yêu cầu và kích thích bên ngoài. Do những yếu tố đó, sinh viên cố gắng làm theo mẫu của thầy, bạn. Tính tích cực tìm tòi được đặc trưng bởi khả năng độc lập giải quyết vấn đề, tìm kiếm những cách giải quyết khác nhau về một vấn đề. Tính tích cực sáng tạo là mức độ cao nhất, đặc trưng bởi khả năng nhìn thấy vấn đề mới, chức năng mới của đối tượng, phát hiện được cấu trúc của đối tượng nghiên cứu, biết tự lực chuyển các tri thức và kỹ năng sang tình huống mới, tìm ra cách giải quyết độc đáo, hiệu quả [6].

Biểu hiện của tính tích cực:

+ Về mặt nhận thức, cảm xúc: sinh viên tỏ ra hào hứng với việc học tập. Họ tìm thấy niềm vui thậm chí là sự đam mê trong học tập.

+ Về thái độ: Chăm chú nghe giảng, hăng hái trả lời câu hỏi của giáo viên, nhiệt tình bổ sung câu trả lời của bạn bè, sôi sảng thực hiện những yêu cầu của giáo viên, sẵn sàng đối thoại với thầy và bạn bè về vấn đề học tập, kiên trì đến cùng để hoàn thành bài tập.

+ Về hành vi: Thực hiện đầy đủ những yêu cầu của giáo viên, biết nêu thắc mắc và yêu cầu giáo viên giải thích cặn kẽ, chủ động vận dụng kiến thức để giải quyết vấn đề mới, biết vạch ra mục tiêu hành động và có kĩ năng thực hành tốt [6].

3. Thực trạng tính tích cực học tập của sinh viên Trường Đại học Đại Nam và một số nguyên nhân tác động đến tính tích cực

3.1. Khái quát thực trạng tính tích cực học tập của sinh viên

Chúng tôi tiến hành khảo sát 350 sinh viên và 40 giảng viên Trường Đại học Đại Nam với các phương pháp nghiên cứu chính là sử dụng bảng hỏi (tỷ lệ %), phương pháp quan sát và phỏng vấn.

Bảng 1. Thực trạng tính tích cực học tập của sinh viên qua ba mặt biểu hiện (Nhận thức - Thái độ - Hành vi)

Nội dung	Giảng viên					Sinh viên				
	Cao đôi	Tương đôi	Trung đôi	Tương đôi	Thấp	Cao đôi	Tương đôi	Trung đôi	Tương đôi	Thấp
Nhận thức	9,6	85,2	5,2	0	0	3,7	75,2	21,1	0	0
Thái độ	0	16,8	79,4	3,8	0	2,2	31,5	61,8	4,5	0
Hành vi	0	12,7	62,5	24,8	0	0,8	7,8	80,0	11,4	0

Xem xét tính tích cực học tập của sinh viên biểu hiện trên ba mặt: nhận thức - thái độ - hành vi, các thông số đo được cho thấy tính tích cực học tập của sinh viên chỉ ở mức trung bình. Xem xét chỉ số đo được từng mặt cho thấy: sinh viên Trường Đại học Đại Nam có nhận thức tương đối cao về tính tích cực trong học tập nhưng chưa có thái độ và hành động học tập tích cực tương xứng với nhận thức đó. Có thể nói, để đáp ứng yêu cầu xã hội, quy trình đào tạo phải hướng tới tập trung phát triển được năng lực người học, đảm bảo người học khi ra trường có khả năng thực hành tốt. Như vậy, nếu sinh viên trong quá trình được đào tạo chỉ có nhận thức tích cực nhưng thái độ và hành động học tập thiếu tích cực sẽ ảnh hưởng tới chất lượng, hiệu quả đào tạo nguồn nhân lực của nhà trường. Đây là vấn đề đòi hỏi giảng viên, Nhà trường cần quan tâm nghiên cứu tìm nguyên nhân, trên cơ sở đó xây dựng các biện pháp phù hợp, giúp cải thiện tính tích cực học tập cho sinh viên trong thực tiễn mới mong đáp ứng được yêu cầu đào tạo hiện nay.

3.2. Nguyên nhân tác động đến tính tích cực học tập của sinh viên

Bảng 2. Nguyên nhân tác động đến tính tích cực học tập của sinh viên

Nguyên nhân	Sinh viên		
	Số lượng	Tỷ lệ %	Thứ bậc
Muốn được thầy/cô khen, nhà trường vinh danh	234	66,8	8
Muốn hơn bạn bè	231	66,0	11
Muốn được điểm cao	235	67,1	7
Muốn cha mẹ tự hào	232	66,2	10
Muốn nâng cao năng lực bản thân	240	68,5	3
Muốn trở thành lao động giỏi trong tương lai	239	68,2	4
Do yêu thích môn học, ngành học	243	69,4	1
Do giảng viên dạy hay, dễ hiểu	241	68,8	2
Do nội dung học tập hay, ý nghĩa	236	67,4	6
Do nội dung học tập phong phú	233	66,5	9
Do môi trường, bầu không khí học tập tốt	237	67,7	5

Kết quả khảo sát cho thấy, các nguyên nhân tác động đến tính tích cực học tập cao của sinh viên đều rơi vào các nguyên nhân bên trong, cụ thể lần lượt như sau: “Do yêu thích môn học, ngành học” xếp thứ 1; “Muốn nâng cao năng lực bản thân” xếp thứ 3; “Muốn trở thành người giáo viên giỏi, lao động giỏi trong tương lai” xếp thứ 4.

Một số nguyên nhân thuộc các thành tố cơ bản của quá trình dạy học cũng được sinh viên đánh giá khá cao như: “Do giảng viên dạy hay, dễ hiểu” xếp thứ 2; “Do môi trường, bầu không khí học tập tốt” xếp thứ 5; “Do nội dung học tập hay, ý nghĩa” xếp thứ 6, cho thấy: tính tích cực học tập của sinh viên không chỉ phụ thuộc vào chính bản thân như: hiểu được trách nhiệm của bản thân đối với ngành nghề lựa chọn, hiểu được tích cực học tập sẽ giúp nâng cao năng lực để trở thành người lao động giỏi trong tương lai. Các nguyên nhân khác trong quá trình dạy học như: nội dung dạy học hay, hấp dẫn, ý nghĩa; giảng viên với phương pháp, năng lực dạy học lôi cuốn; có một môi trường học tập tốt,... là những nguyên nhân giúp lôi cuốn, thúc đẩy sinh viên không ngừng tích cực học tập. Những thông số đó sẽ là cơ sở quan trọng giúp Nhà trường, giảng viên xây dựng các biện pháp cải thiện và nâng cao tính tích cực học tập cho sinh viên trong quá trình đào tạo, thực hiện tốt sứ mệnh “đào tạo nguồn nhân lực chất lượng” mà xã hội đã giao phó.

4. Biện pháp cải thiện và nâng cao tính tích cực học tập cho sinh viên Trường Đại học Đại Nam

4.1. Chú trọng giáo dục nâng cao nhận thức, xây dựng động cơ, thái độ học tập cho sinh viên

Tính tích cực học tập chỉ có thể có nếu sinh viên nhận thức một cách đúng đắn sự cần thiết của tính tích cực trong học tập là trách nhiệm của bản thân đối với nghề nghiệp trong tương lai.

Nhà trường xây dựng môi trường, tạo lập các điều kiện thuận lợi hỗ trợ học tập và mỗi giảng viên phải biết cách cụ thể hoá trong nhiệm vụ, trong phương pháp dạy học, giáo dục giúp sinh viên nâng cao nhận thức. Đối với sinh viên, xuất phát từ trách nhiệm phải hoàn thành những yêu cầu, nhiệm vụ học tập đề ra, dần dần chính trong quá trình hướng dẫn của giảng viên, trong quá tìm hiểu nội dung, giá trị tri thức khoa học sẽ làm nảy sinh lòng khao khát hiểu biết, say mê tìm tòi nghiên cứu, học tập nhằm thỏa mãn nhu cầu nhận thức. Từ đó, hình thành trong mỗi sinh viên động lực mạnh mẽ, tích cực, chủ động chiếm lĩnh tri thức.

- Về phía Nhà trường, trong quá trình đào tạo, nếu chú ý giáo dục, nâng cao nhận thức, xây dựng động cơ, hình thành và rèn luyện thái độ học tập khoa học cho sinh viên sẽ giúp các em hình thành, nâng cao nhận thức và có thái độ học tập tích cực, đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ học tập đề ra. Vì vậy, trong công tác tổ chức, Nhà trường cần giáo dục nâng cao nhận thức, xây dựng động cơ, thái độ học tập cho sinh viên trong những tháng đầu tiên học tập như: bên cạnh việc triển khai phổ biến quy chế, nội quy sinh viên ở “tuần sinh hoạt công dân” thì còn tổ chức cho các em thi tìm hiểu về trường, quy chế học tập, thi cử theo học chế tín chỉ, tìm hiểu phương pháp học tập nhằm giúp sinh viên có định hướng học tập tốt.

Phối hợp với các lực lượng như Đoàn Thanh niên, Hội sinh viên tổ chức các hoạt động sinh hoạt tập thể, sinh hoạt chuyên đề, hội thảo, diễn đàn, cuộc thi tìm hiểu về vai trò, phương pháp học tập,... tạo thành một sân chơi bổ ích, hấp dẫn giúp sinh viên nhận thức đúng, rõ vị trí, vai trò của học tập đối với bản thân ngay khi vừa bước chân vào trường; giúp sinh viên có thói quen, kĩ năng học tập, kĩ năng tự kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của bản thân, qua đó rút kinh nghiệm, phấn đấu vươn lên; quy định lấy tính tích cực học tập làm cơ sở tính điểm trong suốt quá trình học tập cũng như xét điểm rèn luyện cuối học kì. Biểu dương, khen thưởng kịp thời những tập thể, cá nhân có thành tích tích cực trong hoạt động học tập, tạo động lực học tập mạnh mẽ trong sinh viên.

- Đội ngũ cố vấn học tập thông qua những buổi sinh hoạt theo kế hoạch, định kì, thường niên để cố vấn cho sinh viên trong vấn đề đăng kí môn học đảm bảo phù hợp, vừa sức theo quy chế đào tạo, cũng như là người giúp sinh viên nhận thức rõ hơn vai trò của tính tích cực trong học tập.

4.2. Đổi mới phương pháp giảng dạy phát huy tính tích cực trong học tập của sinh viên

Giảng viên giảng dạy (thành tố trung tâm quyết định của quá trình dạy học) tích cực tương tác với sinh viên trong và ngoài giờ học. Cụ thể, việc đầu tiên khi thực hiện kế hoạch dạy học môn học, giảng viên phải chú ý đến việc định hướng nhận thức và xây dựng tâm thế cho sinh viên, tạo điều kiện để sinh viên ý thức được đầy đủ những yêu cầu, nhiệm vụ học tập môn học, sẵn sàng thực hiện tốt các yêu cầu, nhiệm vụ học tập. Giảng viên phải xác định, nâng cao vai trò, ý nghĩa, giá trị môn học khi bắt đầu cũng như trong suốt quá trình học cho sinh viên, giúp sinh viên nhận rõ được vị trí, giá trị môn học nằm trong chuỗi tiến trình đào tạo; hướng dẫn cho sinh viên phương pháp học tập khoa học, hướng dẫn sinh viên biết cách quản lí, sử dụng thời gian học hợp lí, hiệu quả.

Xây dựng được không khí học và phong trào thi đua học tập tích cực trong lớp mình phụ trách; đổi mới phương pháp dạy học theo hướng tích cực hoá hoạt động học tập của sinh viên; phối hợp vận dụng linh hoạt các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học phong phú nhằm kích thích tính tích cực nhận thức, phát triển năng lực trí tuệ, thúc đẩy người học vươn lên làm chủ kiến thức, làm chủ kĩ năng, kĩ xảo nghề nghiệp; thường xuyên tổ chức cho sinh viên thực hiện nhiệm vụ học tập thông qua các hoạt động đa dạng như: giải bài tập nhận thức, thực hiện bài tập báo cáo, thuyết trình theo chủ đề, chủ điểm, đi thực tế môn học, ngành học...

4.3. Cập nhật, bổ sung, đổi mới nội dung kiến thức nền tảng và kiến thức chuyên ngành

Nhà trường chú trọng xây dựng, thiết lập kho học liệu, tài liệu tham khảo đa dạng, phong phú, khoa học, hiện đại đáp ứng thực tiễn hoạt động dạy - học. Chú trọng nâng cao chất lượng giờ học qua nội dung tri thức truyền tải cho sinh viên luôn được giảng viên chú ý cập nhật phong phú, hấp dẫn, giá trị... , khiến sinh viên bị lôi cuốn, hấp dẫn bởi nội dung kiến thức, kĩ năng được trang bị. Bởi lẽ, muốn sinh viên yêu thích học tập thì bản thân nội dung môn học phải hấp dẫn, phải giúp người học nhận thấy được giá trị của hệ thống tri thức mà họ đã, đang và sẽ được học, giúp họ nhận thấy giá trị khi học xong trong tương lai.

Xây dựng chính sách, chế độ trong khuyến khích giảng viên tích cực nâng cấp, biên soạn tài liệu, giáo trình giảng dạy, tài liệu tham khảo, chuyên khảo phục vụ giảng dạy mới một cách tương xứng, phù hợp như: sử dụng chế độ quy đổi tính giờ nâng cấp, biên soạn tài liệu thành giờ lao động phù hợp, thỏa đáng tạo cơ chế, điều kiện để giảng viên đầu tư thời gian, công sức vào nâng cấp, hoàn thiện tài liệu dạy học; có cơ chế khích lệ, thậm chí chế tài giúp đội ngũ giảng viên không ngừng nghiên cứu cập nhật, tự cập nhật, bổ sung tri thức chuyên môn trong giảng dạy.

4.4. Đổi mới công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo hướng “phải tích cực học tập”

Đây cũng là một biện pháp trong quá trình hình thành, phát triển tính tích cực cho sinh viên. Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập là một khâu quan trọng trong quá trình dạy học. Nhờ kiểm tra, đánh giá mà chúng ta kiểm chứng được toàn bộ chất lượng, hiệu quả công việc dạy - học. Để việc kiểm tra, đánh giá có hiệu quả, đảm bảo được tính khách quan, công bằng, hệ thống và toàn diện, thực sự có tác dụng kích thích sự học tập cũng như nhu cầu học tập, rèn luyện của sinh viên trong đào tạo, Nhà trường, giảng viên cần phải tiến hành đổi mới kiểm tra, đánh giá cả về hình thức, nội dung, biện pháp theo hướng sinh viên phải tích cực học tập. Có như vậy mới mang lại chất lượng và hiệu quả thực sự trong đào tạo.

4.5. Xây dựng môi trường, không khí học tập đại học hiện đại, khoa học, tiện ích, thuận lợi, phát huy tính tích cực học tập của sinh viên

Thông qua việc đầu tư trang thiết bị và các phương tiện dạy học là một trong những điều kiện cần đối với hoạt động dạy của người dạy - hoạt động học của người học để nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo. Để quá trình dạy học đạt hiệu quả, Nhà trường phải đảm bảo điều kiện môi trường cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ nhu cầu học tập bao gồm hệ thống giảng đường thoáng mát đúng quy cách, được trang bị đầy đủ

trang thiết bị, phương tiện dạy học hiện đại, có phòng thí nghiệm, thực hành chuyên môn,... Phương tiện, môi trường dạy và học giúp người học có được những điều kiện tốt nhất để tiếp nhận tri thức, thực hành, luyện tập, khơi dậy ở cả thầy và trò sự nhiệt tình, hứng khởi trong quá trình truyền thụ cũng như tiếp nhận tri thức. Hơn hết, việc có một cơ sở vật chất, trang thiết bị, phương tiện, điều kiện dạy - học đầy đủ sẽ tạo nên môi trường, bầu không khí giúp người học thuận tiện, dễ dàng, nhanh chóng, tích cực trong quá trình học tập, đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ học tập đặt ra, cụ thể như sau:

+ Nhà trường, cơ sở đào tạo cần xây dựng môi trường, không khí học tập hiện đại, khoa học, tiện ích, thuận lợi, phát huy tính tích cực học tập của sinh viên qua việc tăng cường xây dựng, đẩy mạnh công tác liên kết, hợp tác với các cơ sở thực hành, thực tập, dạy học lí thuyết gắn liền thực tiễn, tạo một môi trường học tập mang tính thực tiễn cao.

+ Tăng cường xây dựng môi trường học tập hiện đại, khoa học, tiện ích qua việc không ngừng đầu tư trang thiết bị, phương tiện phục vụ dạy - học hiện đại, tiện ích sẽ tạo được môi trường học tập tích cực, thiết thực, giúp thầy trò trong dạy học có điều kiện gắn lí thuyết với thực hành, lí luận gắn liền thực tiễn, giúp sinh viên cảm nhận rõ nét tính thực tiễn, thực tế của nội dung môn học qua sự hỗ trợ của phương tiện, thiết bị học tập sẽ làm tăng động cơ, giá trị môn học hơn và khi sinh viên nhận rõ giá trị môn học, tính tích cực học tập sẽ được nâng cao.

Có thể nói, một trong những lí do được sinh viên và cả giảng viên mong muốn nhằm giúp nâng cao và phát huy tính tích cực học tập trong sinh viên là sự mong mỏi được gắn kết học đi đôi với hành, học lí thuyết gắn liền thực tế qua việc Nhà trường có thể thành lập, xây dựng hoặc có các kí kết, liên kết chặt chẽ với các đơn vị chuyên môn, sử dụng nguồn nhân lực chuyên môn trong xã hội, giúp sinh viên trong quá trình học có cơ hội tiếp cận thực tiễn sớm, giúp sinh viên hiểu sâu kiến thức và có cơ hội được trải nghiệm, cọ sát, thực hành công việc chuyên môn, đáp ứng yêu cầu xã hội ngay khi ra trường...

5. Kết luận

Tính tích cực là một phẩm chất nhân cách điển hình của con người, có vai trò rất quan trọng trong đời sống và hoạt động, là động lực chủ yếu tạo nên giá trị nhân cách cho mỗi cá nhân. Tính tích cực của học viên là ý thức tự giác, là sự kiên trì vượt qua khó khăn trong học tập, là sự xác định đúng đắn mục đích, động cơ, thái độ trong học tập. Tính tích cực là một hoạt động nhằm làm chuyển biến vị trí của người học từ thụ động sang chủ động, từ đối tượng tiếp nhận tri thức sang chủ thể tìm kiếm tri thức để nâng cao hiệu quả học tập.

Các biện pháp nói trên được xác lập từ cơ sở nghiên cứu lí luận và thực tiễn dạy học tại Trường Đại học Đại Nam, thể hiện rõ mục đích nâng cao tính tích cực học tập cho sinh viên trong học tập. Sự vận dụng phối hợp, đồng bộ các biện pháp tác động bên trong người học, các biện pháp tác động bên ngoài người học giúp thúc đẩy không chỉ hoạt động của cá nhân sinh viên hướng tới chất lượng học tập mà của cả quá trình dạy học ở mỗi nhà trường, giảng viên trong thực hiện nhiệm vụ, sứ mệnh là đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam - BCHTW (2013). *Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*. Nghị quyết số 29 – NQ/TW, ngày 4/11/2013.
- [2] Đỗ Thị Coong (2003). *Nghiên cứu tính tích cực học tập môn tâm lý học của sinh viên đại học sư phạm Hải Phòng*. Luận án tiến sĩ Tâm lý học, Đại học sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
- [3] Nguyễn Thị Huyền (2016). *Tính tích cực học tập của sinh viên Trường Đại học Kinh tế quốc dân*. Tạp chí Giáo dục, số 383, 37-40.
- [4] Trần Thu Hương (2007). *Tính tích cực học tập của sinh viên Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn*. Tạp chí Tâm lí học, số 10, 54-58.

- [5] Trần Bá Hoàn - Lê Trùng Định - Phó Đức Hoà (2003). *Áp dụng dạy và học tích cực trong môn Tâm lý - Giáo dục học*. NXB Đại học Sư phạm.
- [6] Cao Thị Nga, Cao Thị Thanh Xuân (2018). *Tính tích cực học tập của sinh viên Trường Đại học Sài Gòn. Đề tài nghiên cứu khoa học cấp trường, mã số: CS2018-94*.
- [7] Quốc hội (2019). *Luật Giáo dục đại học*. NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- [8] Nguyễn Quý Thanh, Nguyễn Trung Kiên (2012). *Tính tích cực học tập của sinh viên: Một phân tích về khoảng cách giữa nhận thức và thực hành. Tạp chí Tâm lý học, số 8 (161), 41-54*.
- [9] Phạm Văn Tuấn (2011). *Một số biện pháp nâng cao tính tích cực học tập của sinh viên Trường Đại học Trà Vinh. Tạp chí Tâm lý học, số 2, 74-78*.

ABSTRACT

Enhancing positive engagement in learning for students of Dai Nam University

In the realm of academic pursuits, positive engagement is not only a condition for developing cognitive abilities, imagination, and creative skills, as well as personal qualities, but it is also a primary motivator driving students to explore and grasp knowledge, skills, and expertise effectively. It directly influences students' learning outcomes and the teaching practices of instructors. This article investigates the current status of positive engagement in the learning of students at Dai Nam University. Based on this analysis, appropriate measures are proposed to enhance positive engagement in students' learning, contributing to the overall improvement of teaching quality.

Keywords: *Learning motivation, learning outcomes, Dai Nam University.*

VAI TRÒ CỦA GIẢNG VIÊN TRIẾT HỌC MÁC - LÊNIN TRONG VIỆC GIÁO DỤC THỂ GIỚI QUAN DUY VẬT BIỆN CHỨNG CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG ĐOÀN HIỆN NAY

Trương Thị Xuân Hương¹

Tóm tắt. Giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên Trường đại học Công đoàn được thực hiện chủ yếu và trước hết là ở môn Triết học Mác - Lênin - Môn khoa học khái quát những quy luật chung nhất của tự nhiên, xã hội và tư duy, đem lại cho con người thể giới quan và phương pháp luận đúng đắn, khoa học để nhận thức và cải tạo thế giới. Đây là môn học có tính trừu tượng, tính khái quát cao. Do đó, vai trò của giảng viên là hết sức quan trọng, đòi hỏi giảng viên phải thúc đẩy tính tích cực và tính say mê tìm tòi của sinh viên trong quá trình học, phải gắn những vấn đề lí luận với thực tiễn cuộc sống để lí luận trở nên gần gũi và dễ hiểu, dễ nhớ.

Từ khóa: Giảng viên, triết học Mác - Lênin, thể giới quan duy vật biện chứng, sinh viên, Đại học Công đoàn.

1. Đặt vấn đề

Nền kinh tế thị trường ngày càng phát triển, những tác động mạnh mẽ cả tích cực lẫn tiêu cực của nó đến mọi mặt của đời sống xã hội, đã đặt ra nhiệm vụ phải thực hiện tốt hơn nữa việc giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho thể hệ cách mạng cho đời sau trong đó có sinh viên nói chung và sinh viên Trường đại học Công đoàn nói riêng, bởi thể giới quan duy vật biện chứng đóng vai trò hết sức quan trọng, nó không chỉ là cơ sở cho việc hoạch định đường lối chính sách của mỗi quốc gia mà nó còn chỉ đạo hoạt động nhận thức và thực tiễn của mỗi cá nhân. Thể giới quan duy vật biện chứng không hình thành một cách tự phát mà phải được xây dựng một cách có ý thức thông qua giáo dục. Để môn học này thực sự trở thành môn học có sức hấp dẫn, lôi cuốn, đạt được mục đích yêu cầu đề ra, đội ngũ giảng viên dạy Triết học Mác - Lênin phải là người đồng hành tích cực hướng dẫn, giúp đỡ người học trong suốt tiến trình môn học.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong quá trình nghiên cứu chúng tôi sử dụng phương pháp luận nghiên cứu của Chủ nghĩa duy vật biện chứng và Chủ nghĩa duy vật lịch sử; đồng thời còn sử dụng một số phương pháp cụ thể như: phương pháp nghiên cứu tài liệu, điều tra khảo sát bằng bảng hỏi, xử lý thông tin,...

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng giảng viên Triết học Mác - Lênin ở Trường đại học Công đoàn

Một là, về cơ cấu giảng viên, số lượng [4]

Chất lượng giảng viên đóng vai trò cực kỳ quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy và giáo dục tri thức thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên.

Qua thống kê (đến hết năm 2023), cho thấy tổng số giảng viên giảng dạy môn Triết học là 10 người, được đào tạo đúng chuyên ngành Triết học tại các trường đại học có uy tín như Trường đại học Sư phạm Hà

Ngày nhận bài: 02/01/2024. Ngày nhận đăng: 25/02/2024.

¹ Khoa Lý luận chính trị - Trường Đại học Công đoàn

Tác giả liên hệ: Trương Thị Xuân Hương. Địa chỉ e-mail: huongttx@dhcd.edu.vn

Nội, Học viện Báo chí và Tuyên truyền, Trường đại học Khoa học xã hội và nhân văn. Trong đó có 02 nam (chiếm 20%) và 08 nữ (chiếm 80%), như vậy cơ cấu về giới tính của giảng viên chưa phù hợp, tỉ lệ giảng viên nữ cao. Về độ tuổi giảng viên trên 40 tuổi chiếm 70% đây chính là thế mạnh trong quá trình giảng dạy môn triết học bởi để dạy tốt các môn học này giảng viên cần có vốn sống, kinh nghiệm phong phú. Độ tuổi giảng viên tương đối cao và điều này cho thấy khả năng thiếu hụt lực lượng đội ngũ giảng viên trẻ kế thừa trong tương lai. Việc này sẽ ảnh hưởng đến sự phát triển lâu dài và sự kế thừa của đội ngũ giảng viên trong những năm tới. Do đó, Nhà trường nên có chiến lược phát triển nguồn nhân lực trẻ kế cận trong tương lai. Giảng viên triết học đều đáp ứng đủ yêu cầu về mặt chuyên môn, số lượng giảng viên có học vị thạc sĩ chiếm 40%, số lượng giảng viên có học vị tiến sĩ chiếm 60%. Tuy nhiên, đến nay chưa có giảng viên triết học nào có học hàm (giáo sư, phó giáo sư), đây là điều đáng lưu tâm bởi lực lượng giảng viên triết học ở Trường đại học Công đoàn cần những chuyên gia đầu đàn để dẫn dắt những giảng viên trẻ kế cận.

Hai là, phương pháp giảng dạy môn Triết học Mác - Lênin của giảng viên [4]

Hoạt động giảng dạy của giảng viên hoạt động đa dạng, phức tạp; là tác động có mục đích và tích cực vào toàn bộ quá trình nhận thức của người học. Vì vậy, việc áp dụng phương pháp giảng dạy là một yếu tố quan trọng, có ý nghĩa quyết định đến chất lượng giảng dạy. Kết quả trực tiếp từ ý kiến đánh giá của 230 sinh viên chính quy của tất cả các khoa cho thấy việc áp dụng phương pháp dạy học trong quá trình giảng dạy các môn học này của giảng viên như sau:

Bảng 1. Phương pháp giảng dạy môn Triết học Mác - Lênin của giảng viên (n=230)

Phương pháp	Thường xuyên		Ít sử dụng		Không sử dụng	
	n	%	n	%	n	%
Thuyết trình	190	82.61	16	6.96	24	10.43
Xêmina - Thảo luận nhóm	185	80.43	35	15.22	10	4.35
Hướng dẫn tự nghiên cứu	104	45.22	85	36.96	41	17.82
Nêu vấn đề	97	42.17	94	40.87	39	16.96
Tình huống, đóng vai	12	5.22	14	6.09	204	88.69

Qua bảng 1 cho thấy: Dù đã tích cực tiến hành đổi mới phương pháp dạy học theo hướng tích cực, phát huy tính tích cực, chủ động sáng tạo của sinh viên. Tuy nhiên, các phương pháp giảng viên thường xuyên áp dụng như thuyết trình là 82.61%, điều này cũng hoàn toàn phù hợp với những nhận định của giảng viên dạy Triết học Mác - Lênin. Phương pháp thuyết trình mặc dù được sinh viên đánh giá là phù hợp, nhất là đối với môn Triết học, phương pháp này có ưu điểm truyền đạt được một khối lượng kiến thức lớn, mang tính hệ thống, chặt chẽ. Song, nếu giảng viên không chuẩn bị tốt nội dung, không có phương pháp truyền đạt tốt và khoa học, khô cứng ít lấy ví dụ minh họa, ít trao đổi với người học, ít đưa ra các tình huống buộc học viên phải tư duy, ít liên hệ vận dụng nội dung bài giảng vào điều kiện thực tiễn... nó dễ làm cho người học ở tư thế thụ động, ít phát huy tính tích cực, độc lập suy nghĩ, chắc chắn giảng viên không gây được sự hứng thú cho sinh viên.

Một trong những hoạt động hỗ trợ cho việc mở rộng kiến thức bắt buộc mà giảng viên phải áp dụng đối với sinh viên hiện nay, đây là phải có những buổi xêmina - thảo luận. Qua khảo sát sinh viên cho thấy có đến 80.43% giảng viên khi giảng dạy môn Triết học đã sử dụng phương pháp này. Tuy nhiên, khi tiến hành phỏng vấn có đến 56.96% sinh viên cảm thấy giờ Xêmina - thảo luận rất bình thường. Chủ đề thảo luận mà giảng viên đưa ra chưa hấp dẫn, không mới. Trước khi thảo luận giảng viên cũng chưa giới thiệu một cách cụ thể các tài liệu có liên quan đến nội dung cần thảo luận cho sinh viên tham khảo để có được kiến thức sâu rộng hơn kiến thức được trang bị trong giáo trình. Vấn đề thảo luận thường là được lặp lại nội dung kiến thức trong giáo trình, vì thế hoạt động thảo luận đôi khi trở thành thời gian ôn tập kiến thức, chưa mở rộng vấn đề, những kiến thức mà sinh viên tiếp thu được sau buổi thảo luận chưa phong phú hơn so với trước. Vì vậy, nó thường không đạt được mục tiêu mà một tiết học xêmina phải đạt được, dẫn đến thái độ học tập của sinh viên chưa được tốt.

Các phương pháp giáo dục nhằm phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của sinh viên chưa được giảng viên quan tâm; việc bồi dưỡng phương pháp học tập, rèn luyện kỹ năng học tập phù hợp với

môn Triết học, các loại bài học và phương pháp tự học; rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn và tác động đến nhận thức, niềm tin và lý tưởng cho sinh viên chưa được giảng viên chú trọng.

Ba là, phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả học tập Triết học Mác - Lênin của sinh viên [4]

Kiểm tra, đánh giá là thước đo hiệu quả giảng dạy và học tập trong nhà trường. Muốn biết phương pháp giảng dạy mới có đạt hiệu quả tốt hay không phải có phương pháp kiểm tra, đánh giá khoa học, chính xác. Hiện nay, công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn học được thực hiện theo quy định của Nhà trường (cho khóa đại học tuyển sinh từ năm học 2022) với 03 phần điểm: Kiểm tra - đánh giá thường xuyên: (Điểm chuyên cần) trọng số: 20%; Kiểm tra giữa kỳ: (Điểm kiểm tra học trình) trọng số: 30%; Thi cuối kỳ: (Điểm thi hết học phần) trọng số: 50%. Quá trình đánh giá kết quả học tập môn học hoàn toàn tuân thủ theo đúng quy định của Nhà trường và Bộ Giáo dục - Đào tạo.

Hình thức thi viết (trắc nghiệm kết hợp tự luận) khi hết học phần được sinh viên đánh giá cao bởi nó tạo cho sinh viên vừa thể hiện khả năng ghi nhớ vừa có điều kiện trình bày các vấn đề đã học một cách chủ động, rèn luyện khả năng lập luận logic, phân tích, tổng hợp kiến thức học phần. Tuy nhiên, với hình thức thi kết thúc học phần như hiện nay chưa phong phú, các câu hỏi đều là những câu hỏi mang tính ghi nhớ, một số câu hỏi lý luận thì chỉ cần trình bày trong sách là đủ, không kích thích tính sáng tạo và khó đánh giá được mức độ lĩnh hội kiến thức của sinh viên.

3.2. Giải pháp phát huy vai trò của giảng viên Triết học Mác - Lênin nhằm nâng cao chất lượng giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên Trường đại học Công đoàn hiện nay

Nhằm nâng cao chất lượng giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên Trường đại học Công đoàn hiện nay cần phát huy vai trò của đội ngũ này qua một số giải pháp sau:

Nâng cao bản lĩnh chính trị, đạo đức cách mạng và trình độ chuyên môn, nghiệp vụ

Phải không ngừng bồi dưỡng về bản lĩnh chính trị, đạo đức cách mạng, lương tâm và trách nhiệm nghề nghiệp cho đội ngũ giảng viên LLCT nói chung và giảng viên dạy Triết học Mác - Lênin nói riêng. Đối với họ, điều này càng cần thiết, bởi họ không chỉ là giảng viên khoa học có nhiệm vụ truyền thụ kiến thức, mà còn là người giáo dục cho sinh viên đạo đức, hình thành lý tưởng, chuẩn mực đạo đức cho thế hệ trẻ, tuyên truyền chủ trương, chính sách của Đảng, của Nhà nước. Vì thế, ngoài bản lĩnh nghề nghiệp, giảng viên phải có bản lĩnh chính trị vững vàng. Kiên quyết đấu tranh, phê phán những quan điểm sai trái, phủ nhận chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh. Nói cách khác giảng viên phải là “tấm gương sáng” đối với sinh viên thì giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên mới có chất lượng.

Có một thực tế rằng, việc giảng dạy Triết học không phải chỉ có ở Việt Nam. Một số trường đại học lớn trên thế giới giảng dạy Triết học như là một môn học tự chọn. Tuy nhiên, ở Việt Nam, Triết học là môn học bắt buộc, mang hệ tư tưởng giai cấp và nội dung hẹp hơn đó là Triết học Mác - Lênin. Do vậy, đối với người dạy là một thách thức lớn về mặt chuyên môn cần phải có độ sâu về chủ nghĩa Mác và sự vận dụng của nó trong từng thời kỳ. Bởi lẽ, triết học Mác - Lênin có sự khái quát cao, bao trùm nhiều lĩnh vực của đời sống xã hội đòi hỏi người nghiên cứu phải liên tục cập nhật, vận dụng và quán triệt. Thực tiễn luôn vận động biến đổi không ngừng đòi hỏi việc luận giải các vấn đề mang tính khái quát nhằm đưa ra phương pháp luận cho người học là một yêu cầu khó khăn.

Do vậy, việc giảng dạy triết học Mác - Lênin - môn học bồi đắp tư duy và phương pháp tư duy cho người học cần thiết phải mang tính định hướng, gợi mở thiên về kỹ năng tư duy, phương pháp tư duy và giải quyết vấn đề hơn là cung cấp lý thuyết một chiều thuần túy. Muốn thực hiện tốt điều này, đòi hỏi người giảng viên phải thường xuyên tự học tập, nâng cao trình độ chuyên môn thì mới có được tri thức văn hoá tổng hợp, am hiểu nhiều lĩnh vực phải có kiến thức nhất định về khoa học cơ bản, khoa học bổ trợ và nắm vững khoa học Mác - Lênin.

Giảng viên phải nắm vững và sâu sắc những nguyên lý cơ bản của Chủ nghĩa Mác - Lênin; Tư tưởng Hồ Chí Minh; đường lối, chính sách của Đảng; pháp luật của Nhà nước; am hiểu tình hình chính trị - kinh tế -

xã hội trong nước và thế giới; có sự nhạy bén chính trị và kiên định lập trường giai cấp công nhân. Trong thời đại ngày nay, cùng với sự bùng nổ thông tin và nhiều vấn đề tư tưởng phức tạp thì giảng viên cần có khả năng tiếp thu cái mới, không ngừng nâng cao trình độ, có năng lực tư duy độc lập, sáng tạo luôn bắt nhịp với cuộc sống đang đổi thay nhanh chóng, có trình độ ngoại ngữ và tin học tối thiểu để phục vụ cho công tác nghiên cứu, giảng dạy.

Giảng viên Triết học Mác - Lênin cần xây dựng và hình thành động cơ học tập đúng đắn cho sinh viên

Giảng viên cần phải chú trọng xây dựng động cơ nhận thức cho sinh viên. Nghĩa là giảng viên cần phải giúp sinh viên trả lời được câu hỏi học triết học để làm gì? Sau khi học xong sinh viên sẽ lĩnh hội được cái gì? Giải quyết vấn đề này giảng viên cần phải nhấn mạnh và giúp sinh viên thấy được vai trò đặc biệt quan trọng của học phần trong việc xây dựng thế giới quan khoa học, phương pháp luận đúng đắn để sinh viên có thể vận dụng trong hoạt động nhận thức khoa học chuyên ngành và hoạt động thực tiễn. Ví dụ, khi học phạm trù vật chất, sinh viên rút ra kết luận: thuộc tính cơ bản của vật chất là tồn tại khách quan, tức tồn tại ngoài ý thức, độc lập, không phụ thuộc vào ý thức của con người cho dù con người có nhận thức được hay không nhận thức được nó. Khi nhận thức sâu sắc quan điểm này sinh viên sẽ lý giải được việc các nhà khoa học tìm, phát hiện và chứng minh sự tồn tại những chất mới là sự phát triển của nhận thức, của tư duy khoa học chứ không phải là sự sinh ra hay mất đi của vật chất và thế giới vật chất.

Giảng viên phải tăng hứng thú học tập cho sinh viên bằng cách chuẩn bị giáo án, bài giảng thật tốt, các phương tiện dạy học phải hấp dẫn như lời nói phải uyển chuyển, hình ảnh trực quan sinh động hoặc nêu ra các tình huống đối lập, các tình huống có vấn đề để sinh viên bị kích thích tìm hiểu khám phá nhằm tìm câu trả lời. Ví dụ, khi học nội dung tính thống nhất vật chất của thế giới, chủ nghĩa duy vật biện chứng khẳng định: “Chỉ có duy nhất một thế giới là thế giới vật chất; thế giới vật chất là cái có trước, tồn tại khách quan, độc lập với ý thức của con người; thế giới vật chất tồn tại vĩnh viễn, vô tận, vô hạn, không được sinh ra và không bị mất đi”. Trong khi đó Phật giáo lại tồn tại quan niệm về “cõi niết bàn”?. Rồi các tôn giáo dù khác nhau nhưng đều cho rằng “địa ngục” là nơi giam giữ và trừng phạt các linh hồn tội lỗi, hoặc là “linh hồn” sẽ được lên “thiên đàng” hay xuống “địa ngục”, hoặc đầu thai sang kiếp khác (làm súc vật hoặc làm người) tùy theo việc lúc còn sống ở thiện hay ở ác?...

Hoặc sử dụng ca dao, tục ngữ Việt Nam để minh họa cho dễ học, dễ hiểu. Chẳng hạn như: Khi giảng về nguyên lý mối liên hệ phổ biến của phép biện chứng duy vật, triết học Mác - Lênin khẳng định mối liên hệ đa dạng, nhiều vẻ diễn ra trong tự nhiên, xã hội và tư duy con người. Trong thế giới không có sự vật, hiện tượng nào tồn tại độc lập, tách rời nhau; giữa chúng luôn có sự tác động qua lại, ảnh hưởng và chi phối lẫn nhau, nên khi nghiên cứu sự vật phải đặt nó trong sự thống nhất biện chứng của thế giới. Qua các câu ca dao, tục ngữ như: Há miệng mắc quai, Rút dây động rừng,..sinh viên nắm bắt được ngay bản chất mối liên hệ phổ biến trong tri thức Triết học Mác - Lênin.

Sự vật, hiện tượng luôn nằm trong quá trình vận động, phát triển. Quá trình vận động, phát triển luôn mang tính khách quan, tính phổ biến và tính đa dạng phong phú. Ca dao, tục ngữ cũng nói tới các tính chất này của sự phát triển: Tre già măng mọc; Con hơn cha là nhà có phúc; Có chí thì nên.

Áp dụng phương pháp dạy học tích cực phù hợp với môn học

Để giờ giảng đạt được hiệu quả, giảng viên thường sử dụng tổng hợp nhiều phương pháp như: thuyết trình, nêu vấn đề, gợi mở, tạo tình huống, ... Trong các phương pháp đó, thuyết trình vẫn là phương pháp chủ đạo. Tuy nhiên, thuyết trình phải có đổi mới, cách tân theo hướng kích thích tính tích cực của người học. Nghĩa là, trong thuyết trình có nêu vấn đề, phát vấn, tạo tình huống, người học cùng tham gia để tránh sự buồn tẻ trong mỗi buổi học.

Nhằm nâng cao chất lượng giáo dục thế giới quan duy vật biện chứng thông qua việc giảng dạy Triết học Mác- Lênin theo chúng tôi người dạy cần phải kết hợp một số phương pháp sau đây:

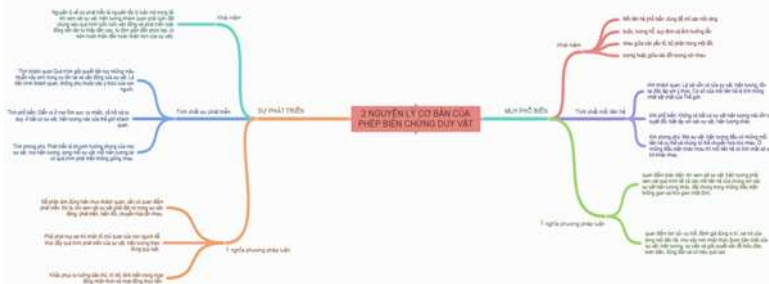
- Sử dụng phương pháp seminar vào giảng dạy môn Triết học Mác - Lênin vừa có mặt ưu điểm, phương pháp này có ý nghĩa rất lớn trong kích thích tính chủ động của người học cũng như rèn luyện cho họ các kỹ năng, tác phong làm việc khoa học, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của giáo dục và đào tạo nói riêng và yêu

cầu của xã hội nói chung, mặc dù phương pháp này có mặt hạn chế của nó. Giảng viên phải xuất phát từ nội dung của bài giảng để đặt ra các vấn đề seminar phù hợp với năng lực và nhu cầu của người học, đồng thời hướng dẫn họ suy nghĩ, thảo luận, giải đáp.

Ví dụ, nội dung về “Vật chất và ý thức”, người dạy có thể đưa ra nội dung seminar về mối quan hệ giữa khách quan và chủ quan. Bởi đây là các khái niệm rất cơ bản mà người học cần hiểu rõ để tiếp cận nghiên cứu những nội dung khác trong môn Triết học Mác - Lênin. Khi không nắm rõ, hiểu rõ, dễ dẫn đến nhầm lẫn giữa hai cặp phạm trù vật chất - ý thức và khách quan - chủ quan. Quá trình tìm hiểu, trao đổi và thảo luận trong buổi seminar không chỉ giúp cho sinh viên hiểu rõ hơn nội dung cơ bản về mối quan hệ giữa vật chất và ý thức mà còn mở rộng kiến thức của bản thân về vấn đề khách quan, chủ quan và mối quan hệ giữa chúng. Và trong phần thảo luận, giảng viên cũng cần đặt ra một số câu hỏi gợi mở giúp người học giải quyết mâu thuẫn giữa những kiến thức đã biết và kiến thức chưa biết, từ đó vượt tới những tri thức mới.

- Sử dụng phương pháp sơ đồ tạo điều kiện người học có thể huy động sự tham gia của nhiều giác quan vào quá trình nhận thức, các kiến thức được hệ thống hóa trở nên dễ hiểu, dễ nhớ và nhớ lâu, đặc biệt, sơ đồ tư duy giúp sinh viên phát triển các kỹ năng tư duy, năng lực chú ý, năng lực quan sát, óc tò mò, khả năng sáng tạo, phát triển năng lực trí tuệ của người học. Phương pháp sơ đồ tư duy giúp sinh viên tiếp cận tri thức triết học Mác - Lênin một cách có hệ thống, ngắn gọn, dễ hiểu. Tránh được cách học máy móc, ghi nhớ tư duy đi vào lối mòn, thói quen học vẹt, học tủ, học đối phó, chán nản, lười học, thậm chí có thái độ xa lạ, thờ ơ, coi thường triết học Mác - Lênin. Việc sử dụng phương pháp sơ đồ tư duy trong giảng dạy triết học Mác - Lênin giúp người học phát triển các kỹ năng tư duy như phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hóa, khái quát hóa, hệ thống hóa.... Đặc biệt, rèn luyện phương pháp sử dụng ngôn ngữ sơ đồ, hình thành tư duy phản biện và kỹ năng tư duy phản biện cho sinh viên.

Chẳng hạn như: khi người học đã xác định chủ đề là “phép biện chứng duy vật”, tiếp tục xác định các nhánh chính của sơ đồ tư duy gồm: hai nguyên lý, ba quy luật, sáu cặp phạm trù.



Sơ đồ 1. Hai nguyên lý cơ bản của phép biện chứng duy vật

Các nhánh là cụm từ và điều xuất phát và gắn liền với chủ đề trung tâm. Đồng thời, các nhánh chính được vẽ chéo góc để các nhánh phụ được dễ dàng triển khai. Trong đó, cần đảm bảo các quy tắc vẽ gồm: Nên tận dụng các từ khóa và hình ảnh; Dùng biểu tượng, cách viết tắt để tiết kiệm không gian và thời gian; Tất cả các nhánh của một ý nên tỏa ra từ một điểm; Tất cả các nhánh tỏa ra từ một điểm nên có cùng một màu; Chỉ thay đổi màu sắc khi đi từ một ý chính ra đến các ý phụ cụ thể hơn.

Giảng dạy triết học Mác - Lênin nên sử dụng sơ đồ tư duy trong neo chốt kiến thức. Việc sử dụng sơ đồ tư duy trong neo chốt kiến thức giúp môn học trở nên sinh động, đơn giản, dễ nhớ với những từ chìa khóa bao gọn nội dung yêu cầu của bài học, điều này giúp người học ghi nhớ được đầy đủ, thậm chí ghi nhớ sâu sắc vấn đề đã được nghiên cứu. Có cái nhìn bao quát, liền mạch, logic tránh tình trạng học máy móc, không hiểu vấn đề dễ dẫn tới tâm trạng chán nản khi học bài.

4. Kết luận

Nâng cao chất lượng giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên Trường đại học Công đoàn hiện nay luôn là vấn đề được Nhà trường quan tâm và đầu tư. Bên cạnh những yếu tố như hệ thống cơ sở vật chất, cơ chế đào tạo, tinh thần, trách nhiệm của người học thì không thể thiếu vai trò của người giảng viên Triết học Mác - Lênin. Do vậy, việc phát huy hơn nữa vai trò của họ là việc làm cần thiết. Tuy vậy, giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên trong Nhà trường được thực hiện chủ yếu và trước hết là môn Triết học Mác - Lênin, một môn khoa học mang tính trừu tượng cao, để môn học thực sự đạt được mục đích yêu cầu đề ra thì rất cần đến vai trò của đội ngũ giảng viên này. Trên cơ sở đánh giá thực trạng, chúng tôi đã đề xuất 03 giải pháp có liên quan và cần thực hiện đồng thời cả 03 giải pháp trên, có như vậy mới phát huy được vai trò của giảng viên Triết học Mác - Lênin nhằm nâng cao chất lượng giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên Trường đại học Công đoàn

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương Hội sinh viên Việt Nam (2021). Số: 18 - BC/TWHSV, “*Báo cáo tổng kết công tác Hội và phong trào sinh viên năm học 2020 - 2021*”.
- [2] Mai Thị Dung - Trương Thị Xuân Hương (2023). *Điều kiện học tập LLCT của sinh viên Trường đại học Công đoàn - Thực trạng và giải pháp. Tạp chí Giáo dục Lý luận*, số 364 tháng 11, 73-77.
- [3] <http://www.dhcd.edu.vn/b/Tin-Phong-ban—Khoa—Bo-mon/-KHOA-LY-LUAN-CHINH-TRI.html>
- [4] Trường đại học Công đoàn (2024). *Báo cáo kết quả Đề tài nghiên cứu khoa học cấp cơ sở năm học 2023-2024 (Số 1674/QĐ-ĐHCĐ)*.

ABSTRACT

The role of Marxist-Leninist philosophy in shaping dialectical materialism worldview for students at Trade Union University today

The education of dialectical materialism worldview for students at Trade Union University is primarily carried out, especially in the subject of Marxist-Leninist Philosophy. This course encompasses the most general laws of nature, society, and thought, providing individuals with a correct worldview and scientific methodology for comprehending and transforming the world. As an abstract and highly conceptual subject, the role of the instructor is crucial, demanding the promotion of students' positive engagement and enthusiasm for exploration throughout the learning process. Instructors are required to connect theoretical issues with real-life situations, making theories more approachable, understandable, and memorable.

Keywords: *Instructor, Marxist-Leninist philosophy, dialectical materialism worldview, students, Trade Union University.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC GIỚI TÍNH CHO HỌC SINH Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ

Nguyễn Thị Tuyết Hạnh¹

Tóm tắt. Hiện nay ở Việt Nam, giáo dục giới tính cho trẻ vị thành niên chưa được quan tâm đúng mức. Do đó, cần nghiêm túc nhìn nhận vấn đề, phân tích nguyên nhân, làm rõ trách nhiệm của các bên trong khắc phục hiện trạng này. Trong khuôn khổ bài viết, bằng tổng hợp các số liệu liên quan đến tình trạng quan hệ tình dục sớm, nạo phá thai ở lứa tuổi vị thành niên được các tổ chức có uy tín công bố, xác định hậu quả và nguy cơ nếu không có giải pháp ngăn chặn kịp thời. Đồng thời, xác định trách nhiệm tổ chức giáo dục giới tính cho học sinh ở các trường học, trong đó, quan tâm đến trường trung học cơ sở, nơi có đối tượng học sinh trong lứa tuổi dậy thì. Kết hợp trao đổi, phỏng vấn một số bên về các nội dung liên quan, xác định yêu cầu thực hiện giáo dục giới tính cho học sinh và quản lý hoạt động này, góp phần ngăn chặn, giảm thiểu những hậu quả đáng tiếc do thiếu hiểu biết về giới tính và sức khỏe sinh sản.

Từ khóa: vị thành niên, giáo dục giới tính, sức khỏe sinh sản, trường trung học cơ sở.

1. Đặt vấn đề

Do những nguyên nhân khác nhau, quan hệ tình dục sớm và tình trạng nạo, phá thai ở lứa tuổi vị thành niên đang là vấn đề xã hội của nhiều quốc gia, trong đó có Việt Nam. Theo báo cáo của Quỹ Dân số Liên hợp quốc năm 2022 (UNFPA), Việt Nam thuộc nhóm 20 nước có tỷ lệ phá thai vị thành niên cao nhất thế giới với khoảng 300.000 ca/năm [5]. Thực tế, việc gia tăng số lượng các ca nạo, phá thai ở trẻ vị thành niên đang là thực trạng đáng báo động. Có những nguyên nhân nào dẫn đến việc mang thai và gia tăng tình trạng nạo, phá thai ở trẻ vị thành niên; Việc giáo dục giới tính cho trẻ vị thành niên thuộc trách nhiệm của ai và đã được thực hiện như thế nào? Có thể khắc phục tình trạng này bằng cách nào? Là những câu hỏi cần được quan tâm xem xét để có các câu trả lời thỏa đáng. Có thể nói, cha mẹ không thể để “con tự lớn”, nhà trường không thể né tránh việc giáo dục giới tính cho học sinh và cần sự đồng hành, vào cuộc của cả hệ thống chính trị. Trong nhà trường, việc giáo dục giới tính cần thực chất, có chiều sâu, được tổ chức khoa học, phù hợp lứa tuổi học sinh từng cấp học sẽ góp phần ngăn chặn nguy cơ có thể xảy ra hàng loạt hệ quả đáng tiếc sau này. Theo nhiều nghiên cứu cho thấy, nên giáo dục giới tính cho học sinh từ sớm, thậm chí từ khi trẻ học mẫu giáo như dạy trẻ cách mặc đồ lót, bảo vệ bản thân, vệ sinh vùng kín và phòng tránh xâm hại. Khi trẻ được biết sớm các kiến thức cần thiết sẽ có sự chuẩn bị tốt hơn cho bản thân, biết quan sát để đón nhận hoặc phát hiện những vấn đề không bình thường, biết bảo vệ bản thân, sống an toàn, lành mạnh [8]. Trong khuôn khổ bài viết này, từ tổng hợp các số liệu liên quan đến tình trạng quan hệ tình dục sớm, nạo phá thai ở lứa tuổi vị thành niên, xem xét trách nhiệm của các bên trong giáo dục giới tính cho học sinh và đề cập cụ thể về hoạt động giáo dục giới tính, quản lý hoạt động này ở trường trung học cơ sở hiện nay.

2. Vấn đề quan hệ tình dục sớm và tình trạng nạo phá thai ở lứa tuổi vị thành niên

2.1. Những con số đáng báo động

Sau khoảng hai năm gián đoạn bởi dịch Covid-19, "Báo cáo khảo sát hành vi sức khỏe học sinh toàn cầu tại Việt Nam năm 2019" được Bộ Y tế và Tổ chức Y tế Thế giới (WHO) công bố đã đưa ra một con số

Ngày nhận bài: 02/01/2024. Ngày nhận đăng: 25/02/2024.

¹ Nguyễn giảng viên, Phó Trưởng khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Tuyết Hạnh. Địa chỉ e-mail: hanhbang@gmail.com

đáng quan ngại. Theo đó, tỷ lệ quan hệ tình dục lần đầu trước 14 tuổi ở Việt Nam tăng gấp hai lần trong 6 năm (từ năm 2013 đến 2019) [6].

Trên cổng thông tin điện tử của Bộ Y tế ngày 3 tháng 9 năm 2019 cho thấy một số dữ liệu liên quan [4]:

Theo thống kê của Vụ Sức khỏe bà mẹ trẻ em (Bộ Y tế), trung bình mỗi năm cả nước có khoảng 300 đến 400 ngàn ca phá thai ở độ tuổi 15-19 được báo cáo chính thức, trong đó 60-70% là học sinh, sinh viên.

Theo Tổng cục Dân số, mặc dù tỷ lệ phá thai ở Việt Nam trong 10 năm trở lại đây giảm, nhưng tỷ lệ nạo phá thai ở trẻ vị thành niên, thanh niên lại có dấu hiệu gia tăng - chiếm hơn 20% các trường hợp phá thai. Cụ thể: báo cáo của Bệnh viện Phụ sản Trung ương tại một cuộc hội thảo cho thấy, thực trạng phá thai to ở trẻ vị thành niên chiếm tỷ lệ khá cao, hơn 10% trong tổng số ca phá thai. Báo cáo của Trung tâm Chăm sóc sức khỏe sinh sản TP.HCM năm 2017, cứ 100 trường hợp trẻ sinh ra sống lại có 73 trường hợp phá thai, trong đó 2,4% là trẻ vị thành niên. Đây mới chỉ là thống kê từ các bệnh viện khu vực nhà nước, còn số liệu từ các bệnh viện tư, phòng khám tư thì chưa thống kê được.

Theo thống kê của Vụ Sức khỏe bà mẹ trẻ em (Bộ Y tế, 2022), trung bình mỗi năm cả nước có khoảng 300 đến 400 ngàn ca phá thai ở độ tuổi 15-19 được báo cáo chính thức, trong đó 60-70% là học sinh, sinh viên.

Còn theo thống kê của Hội Kế hoạch hóa gia đình Việt Nam, mỗi năm cả nước có 1,2 - 1,6 triệu ca nạo, phá thai, trong đó 20% ở lứa tuổi vị thành niên. Thậm chí, có những sản phụ chỉ mới 12 - 13 tuổi, thời điểm mà cơ thể các em còn chưa phát triển hoàn thiện.

Tại Bệnh viện Từ Dũ (TP.HCM), trong năm 2022, tổng số trẻ vị thành niên (dưới 18 tuổi) đến xin bỏ thai ngoài ý muốn là 708 trường hợp. Trong đó, 223 trường hợp có tuổi thai 16 - 22 tuần. Có 25 trường hợp phải nhập viện làm thủ thuật phá thai ngoại khoa. Tại Bệnh viện Hùng Vương, năm 2021, số trẻ vị thành niên mang thai chiếm 0,74% trong tổng số lượt khám kế hoạch hóa gia đình tại cơ sở này. Đến năm 2022, tỷ lệ này là 0,59%.

Theo số liệu của Khoa Sức khỏe Sinh sản, Trung tâm Kiểm soát bệnh tật (CDC) Đồng Nai, trong 6 tháng đầu năm 2023 tổng số ca nạo phá thai tại đây là 409 ca (trong đó 58 ca là trẻ vị thành niên), tăng gần 28% so với cùng kỳ năm 2022 (295 ca).

Ở một nghiên cứu khác do bác sĩ Hà Duy Tiến và cộng sự tại Bệnh viện Phụ sản Trung ương, Đại học Y thực hiện năm 2022, giới thiệu tại Hội nghị sản phụ khoa Việt-Pháp 2023[7], có 51 trẻ vị thành niên trong tổng số 4.717 trường hợp phá thai tự nguyện (chiếm 1,08%), trong đó 47,1% là mang thai trên 12 tuần; 27 trường hợp mang thai 3 tháng đầu (chiếm 52,9%). Tỷ lệ vị thành niên phá thai trong 3 tháng đầu là 0,6%. Phá thai to (trên 12 tuần) chiếm tới 9,2%. Độ tuổi trung bình của nhóm đối tượng này là 15,7 tuổi, trong đó có trẻ nhỏ tuổi nhất là 12, lớn tuổi nhất là 18. Đa số trẻ còn đi học (chiếm hơn 96%), 2 trường hợp không đi học, 1 trường hợp có tiền sử phá thai

Các kết quả nghiên cứu cũng cho thấy, độ tuổi quan hệ tình dục lần đầu ở trẻ vị thành niên Việt Nam ngày càng sớm. Tuy nhiên, kiến thức của trẻ vị thành niên về phòng tránh thai, HIV và các bệnh lây truyền qua đường tình dục khác vẫn còn rất hạn chế - chỉ có khoảng 20,7% sử dụng biện pháp tránh thai trong lần quan hệ tình dục đầu tiên. Điều đáng nói, trong số trẻ này, chỉ có 3 trẻ vị thành niên (chiếm 5,8%) sử dụng biện pháp tránh thai. Cho thấy, trẻ vẫn còn thiếu kiến thức về phòng tránh thai, về sức khỏe sinh sản. Thậm chí, có trẻ không biết mình mang thai, khi phát hiện thì thai đã lớn, đồng nghĩa với việc càng làm tăng nguy cơ thất bại, cũng như các tai biến khi muốn phá thai ở giai đoạn này. Cũng trong nghiên cứu này, những năm gần đây, tuổi quan hệ tình dục ngày càng giảm xuống, tỉ lệ phá thai ở trẻ vị thành niên gia tăng. Nếu như nghiên cứu năm 2014 cho thấy, tỉ lệ này ở Hà Nội là 0,4%, thì đến năm 2022, con số này là 1,08% [7].

2.2. Những hậu quả của việc quan hệ tình dục sớm, nạo phá thai ở lứa tuổi vị thành niên

Tình trạng quan hệ tình dục sớm, thiếu kiến thức về quan hệ tình dục an toàn ở độ tuổi vị thành niên thường dẫn đến tình trạng mang thai ngoài ý muốn, phá thai và nguy cơ mắc các bệnh lây truyền qua đường tình dục.

Theo các chuyên gia, trẻ vị thành niên nếu nạo, phá thai sẽ phải đối mặt với nhiều nguy cơ về sức khỏe,

tâm lý, đặc biệt nguy cơ có thể dẫn đến vô sinh. Tỷ lệ vô sinh thứ phát do nạo phá thai chiếm đến 20% trường hợp vô sinh, trong đó, chiếm 70% là phá thai ở tuổi vị thành niên. Nếu không được thực hiện ở cơ sở y tế đủ điều kiện, có thể dẫn đến nhiều tai biến, viêm nhiễm [5].

Ngoài ra, có thai sớm và nạo, phá thai sẽ làm giảm cơ hội học tập, phát triển của trẻ vị thành niên. Đặc biệt, việc nạo phá thai còn thường đi cùng với những ảnh hưởng lớn về tâm lý, làm cho trẻ vị thành niên không những bị ám ảnh mà còn sợ hãi, trầm cảm, hoang mang. Đồng thời, tiềm ẩn nguy cơ gia tăng thêm các gánh nặng về kinh tế và sức khoẻ đối với cá nhân, gia đình và cả xã hội [5].

2.3. Các nguyên nhân chính

Có rất nhiều nguyên nhân dẫn đến việc mang thai và gia tăng tình trạng nạo, phá thai ở trẻ vị thành niên [5] [7]. Trong đó, phải kể đến:

(i) Tình trạng trẻ dậy thì sớm, bản tính tò mò, thích "khám phá" ở lứa tuổi dậy thì; thiếu kiến thức về sức khỏe sinh sản; Một bộ phận sống buông thả;

(ii) Sự phát triển của các nền tảng mạng xã hội, trẻ sớm tiếp cận với những kích thích như phim ảnh, truyện có nội dung 18+ hoặc sự gần gũi thân mật quá mức giữa nam và nữ làm cho trẻ vị thành niên dễ bị hưng phấn. Nếu thiếu ý thức làm chủ bản thân, không thể tự kiểm chế, có thể vượt quá giới hạn.

(iii) Do nhiều phụ huynh thiếu quan tâm, chăm sóc, ngại chia sẻ kiến thức giới tính cho con cái, chưa trở thành người đồng hành để chia sẻ. Hầu hết các ông bố, bà mẹ ít đề cập, giáo dục toàn diện cho con cái vấn đề sức khỏe giới tính trong gia đình. Một phần là do sự thiếu quan tâm, xem nhẹ, nhưng phần lớn là do những rào cản về mặt tâm lý hoặc không có kiến thức, phương hướng để truyền tải những kiến thức đó. Nhiều phụ huynh thừa nhận rất khó khăn mỗi khi phải nói với con cái về vấn đề sức khỏe sinh sản, vấn đề giới tính. Học sinh, sinh viên sống xa nhà, thiếu sự quản lý của gia đình; Nhiều gia đình phó mặc con cho nhà trường và xã hội, đến khi phát hiện con trẻ có thai thì đã muộn.

(iv) Hoạt động truyền thông sức khỏe, giáo dục giới tính tại trường học chưa được quan tâm đúng mức và thực hiện chưa hiệu quả. Những kiến thức về cơ thể con người, sức khỏe sinh sản, quan hệ nam nữ, chống lạm dụng tình dục chưa được truyền tải tới học sinh bằng những phương thức dễ hiểu, dễ tiếp cận. Mặc dù đã có các môn học như Sinh học/ Khoa học tự nhiên, Giáo dục công dân, chương trình giáo dục kỹ năng sống, hoạt động trải nghiệm có nội dung hướng vào bản thân, nhưng những kiến thức mới dừng lại ở lý thuyết, thậm chí chưa được giáo dục tới nơi tới chốn do thời lượng ít, tổ chức theo chủ đề với quy mô học sinh toàn trường tham gia nên chỉ có tính chất giới thiệu.

(v) Khi trẻ mang thai ngoài ý muốn, việc nạo phá thai còn có thể do gia đình ép buộc, bạn trai ép buộc, trẻ còn đi học, chưa có điều kiện nuôi con. . .

3. Giáo dục giới tính và quản lý hoạt động giáo dục giới tính cho học sinh ở trường trung học cơ sở

Trước thực trạng đáng báo động trên, cần quan tâm đẩy mạnh và nâng cao hiệu quả của hoạt động giáo dục giới tính cho học sinh. Giáo dục giới tính cho học sinh đúng đắn, khoa học, phù hợp với từng cấp học là vô cùng cần thiết để ngăn chặn nguy cơ có thể xảy ra hàng loạt hệ quả đáng tiếc sau này. Việc giáo dục giới tính cho trẻ cần được thực hiện sớm với sự phối hợp giữa gia đình- nhà trường- xã hội. Trong đó, ở trường trung học cơ sở, việc giáo dục giới tính cần được quản lý và thực hiện một cách bài bản hơn, với các hình thức đa dạng hơn để trang bị kịp thời cho học sinh những kiến thức, kỹ năng cơ bản về giới tính, chăm sóc sức khỏe sinh sản để bảo vệ bản thân trước nguy cơ bị xâm hại, đồng thời, biết tự bảo vệ mình trong các mối quan hệ tình bạn, tình yêu, tránh mắc phải những sai lầm đáng tiếc ảnh hưởng đến hạnh phúc và tương lai sau này.

Hoạt động giáo dục giới tính cho học sinh ở trường trung học cơ sở là quá trình được thực hiện bởi giáo viên và các lực lượng giáo dục khác, tác động toàn diện đến tâm lý, đạo đức, hình thành tiêu chuẩn đạo đức của hành vi có liên quan đến lĩnh vực thầm kín của đời sống con người cho học sinh THCS, định hướng cho các em xây dựng mối quan hệ lành mạnh giữa em trai và em gái, giáo dục sự thuần khiết trong tình cảm của

học sinh trung học cơ sở [2]. Quá trình đó cần được thực hiện theo các yêu cầu sau:

(i) Cần trang bị cho học sinh những kiến thức khoa học về giới và giới tính một cách chính thống để có thể giáo dục và định hướng được suy nghĩ về giới tính nhằm hình thành và phát triển toàn diện nhân cách, chuẩn bị tiền đề cho sự gia nhập tích cực vào đời sống xã hội trong tương lai của mỗi cá nhân. Nội dung truyền thông, giáo dục cần có sự lựa chọn trên cơ sở phù hợp đặc điểm tâm lý, nhận thức của từng nhóm lứa tuổi cụ thể.

(ii) Người lớn là cha mẹ, thầy cô phải chia sẻ thẳng thắn, cởi mở với trẻ về vấn đề giới tính, vấn đề sức khỏe sinh sản và quan hệ tình dục trong độ tuổi vị thành niên. Phải phối hợp và tạo được sự đồng thuận của các lực lượng giáo dục trong triển khai các hoạt động giáo dục giới tính cho học sinh.

(iii) Phải đa dạng hóa hình thức và phương pháp giáo dục giới tính cho học sinh, vừa cụ thể, vừa tế nhị, thông điệp truyền thông đơn giản, dễ hiểu, dễ tiếp cận, thu hút học sinh tham gia và trở thành chủ thể tích cực tham gia giáo dục giới tính trong trường học.

(iv) Phải tạo môi trường giáo dục và tư vấn thân thiện, tích cực để học sinh có thể chia sẻ những tâm tư tình cảm, những thay đổi mà chúng thấy bối rối, gặp khó khăn ở lứa tuổi này để từ đó các nhà giáo dục thấu hiểu, đồng cảm và đưa ra các lời khuyên, các định hướng đúng cho học sinh trong nhận thức và hành động.

(v) Việc giảng dạy chương trình giáo dục giới tính và đời sống gia đình là cần thiết và nên được tổ chức càng sớm càng tốt. Đây là điều cần thiết và đóng vai trò quan trọng ảnh hưởng lớn đến tương lai của học sinh.

Thực tế hiện nay, hoạt động giáo dục giới tính cho học sinh ở trường THCS đã được triển khai. Hầu hết các trường triển khai giáo dục giới tính cho học sinh lồng ghép trong một số môn học như môn Sinh học (theo CTGDPT 2006), môn Khoa học tự nhiên (theo CTGDPT 2018), môn Giáo dục công dân, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (trong phần nội dung hoạt động hướng đến bản thân, phát triển cho học sinh năng lực thích ứng với cuộc sống); và thực hiện dưới dạng tổ chức buổi sinh hoạt chuyên đề, mời chuyên gia hay chọn cử giáo viên báo cáo. Tuy nhiên, việc thực hiện chưa thật hiệu quả. Trao đổi với một số giáo viên trường THCS ở quận nội thành Hà Nội về chủ đề này, được biết các nội dung phát triển cơ thể tuổi dậy thì, sức khỏe sinh sản vị thành niên được giáo viên dạy môn Sinh học hay môn Khoa học tự nhiên quan tâm hơn. Còn các nội dung giáo dục giới tính về xu hướng tình dục, mối quan hệ giữa bạn khác giới và tình yêu nam nữ, cách xây dựng tình bạn, tình yêu chân thành, hôn nhân và đời sống gia đình ít được quan tâm. Giáo viên cũng gặp áp lực khi thực hiện lồng ghép trong quá trình dạy học môn học vì sợ “cháy giáo án”. Còn hoạt động giáo dục giới tính theo chủ đề tổ chức không thường xuyên. Một giáo viên bày tỏ quan điểm: những hình thức giáo dục này mang tính chất đại trà, đôi khi chưa có tính chất riêng tư, cá biệt nên có thể chưa tác động tích cực đến mọi học sinh. Đặc thù của giáo dục giới tính đôi khi lại khá nhạy cảm với một số cá nhân, khó chia sẻ rộng rãi, nên trong giáo dục giới tính cần nghĩ đến tính cá biệt của học sinh. Một học sinh lớp 8 cho biết “Con được giáo viên dạy môn Khoa học tự nhiên có trao đổi về cấu tạo cơ quan sinh dục nam và nữ. Nhưng có một số vấn đề riêng tư con muốn hỏi riêng, con rất ngại vì trước lớp đồng các bạn cả nam và nữ. Nếu có phòng tư vấn riêng thì con nghĩ sẽ thuận tiện hơn”. Tìm hiểu thêm thấy rằng, nhiều trường THCS chưa đa dạng về hình thức tổ chức giáo dục giới tính cho học sinh. Hình thức thực hiện phổ biến của các trường là lồng ghép trong dạy học môn học có ưu thế và tổ chức một số buổi chuyên đề giáo dục giới tính cho HS toàn trường. Học sinh chưa thực sự là chủ thể tích cực của quá trình giáo dục giới tính. Các thông tin liên quan chủ yếu do giáo viên hay chuyên gia truyền đạt, phổ biến với quy mô học sinh đông nên hiệu quả chưa cao. Với những con số đáng báo động được đề cập ở phần đầu bài viết này, đòi hỏi các trường học cần có sự đổi mới về phương thức giáo dục giới tính cho học sinh với các hoạt động đa dạng, được hoạch định và quản lý bài bản hơn.

Quản lý hoạt động giáo dục giới tính cho học sinh ở trường THCS là trách nhiệm của Hiệu trưởng và các CBQL nhà trường. Trách nhiệm ấy được thực hiện thông qua việc xây dựng kế hoạch giáo dục giới tính lồng ghép trong kế hoạch giáo dục nhà trường, tổ chức, chỉ đạo thực hiện kế hoạch giáo dục giới tính cho học sinh với phương pháp, hình thức đa dạng để học sinh dễ tiếp cận, kiểm tra, đánh giá việc thực hiện hoạt động giáo dục giới tính để ghi nhận kết quả và điều chỉnh khi cần để đưa hoạt động giáo dục giới tính cho học sinh đạt được các mục tiêu mong đợi.

Nội dung chương trình của giáo dục giới tính cho học sinh ở trường THCS hiện nay chủ yếu thực hiện lồng ghép ở hai môn Giáo dục công dân và Sinh học hay Khoa học tự nhiên. Ngoài ra theo chỉ đạo của Bộ Giáo Dục và Đào tạo, giáo dục giới tính cần được lồng ghép trong các hoạt động khác nhau của nhà trường, thông qua dạy học các môn học khác như Ngữ Văn, Nghệ Thuật, Giáo dục thể chất, sinh hoạt tập thể, hoạt động ngoại khóa và các hoạt động ngoài giờ lên lớp.

Khi triển khai CTGDPT 2018 ở cấp THCS, có hoạt động trải nghiệm trải nghiệm, hướng nghiệp là hoạt động giáo dục bắt buộc, có tính mở, linh hoạt. Nhà trường cần khai thác ưu thế của hoạt động này với các loại hình, phương thức thực hiện phong phú để lồng ghép nội dung giáo dục giáo dục giới tính, gắn với các nội dung hướng đến bản thân, hướng đến xã hội, hướng đến tự nhiên và hướng nghiệp cho học sinh.

Các cán bộ quản lý cần hướng dẫn và đồng hành với giáo viên trong thực hiện giáo dục giới tính cho học sinh. Chỉ đạo giáo viên bổ sung cập nhật kiến thức chuyên môn về giới tính, đúc rút kinh nghiệm giảng dạy, áp dụng phương pháp giảng dạy tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh trong quá trình giáo dục giới tính. Hướng dẫn giáo viên thiết kế các nhiệm vụ học tập, giáo dục đa dạng, thu hút được học sinh tham gia, học sinh được làm việc nhóm, giải quyết tình huống, đóng vai, thuyết trình, tổ chức các diễn đàn về giáo dục giới tính, qua đó tích lũy được các hiểu biết về giới tính, sức khỏe sinh sản vị thành niên, có kỹ năng ứng xử phù hợp với tình huống, biết cách bảo vệ bản thân, tránh nguy cơ xâm hại, xây dựng được các mối quan hệ bạn bè lành mạnh, tích cực.

Trong xây dựng kế hoạch giáo dục nhà trường, sắp xếp thời gian tổ chức các hoạt động giáo dục, trong đó, tăng tần suất các chuyên đề giáo dục giới tính, các hoạt động ngoại khóa về giáo dục giới tính. Chỉ đạo Tổng phụ trách đội phối hợp với giáo viên chủ nhiệm, giáo viên các môn học khác, huy động các lực lượng trong cộng đồng tham gia các hoạt động giáo dục giới tính, như: Tổ chức các buổi tham quan, dã ngoại theo chủ đề có sự giám sát quản lý chặt chẽ của nhà trường và gia đình; Tổ chức các buổi tọa đàm với các chuyên gia, bác sĩ về lĩnh vực tâm lý, giáo dục sức khỏe sinh sản vị thành niên cho học sinh, mời phụ huynh học sinh cùng tham gia; Tổ chức cho học sinh tham gia các cuộc thi tìm hiểu về giới tính, sức khỏe sinh sản vị thành niên, mời chuyên gia là các bác sĩ có chuyên môn phù hợp làm giám khảo; Tổ chức các buổi dạ hội, liên hoan văn nghệ, sân khấu hóa về các lĩnh vực giới tính, lạm dụng tình dục do học sinh, giáo viên và phụ huynh học sinh phối hợp thực hiện.

Giáo dục giới tính thông qua các môn học trên lớp, hoặc qua các hoạt động ngoại khóa, liên hoan văn nghệ, dạ hội mang tính chất bề nổi có thể tiếp cận đại trà với hầu hết các học sinh. Bên cạnh đó, việc giáo dục giới tính thông qua tư vấn cũng có vai trò rất quan trọng vì nó đảm bảo tính riêng tư, kịp thời, tạo sự tin cậy, dễ chấp nhận để từ đó học sinh xác định đúng thái độ và có quyết định phù hợp với từng hoàn cảnh. Theo đó cần thành lập và quản lý việc tổ chức hoạt động của bộ phận tư vấn học đường nhằm kịp thời tư vấn cho học sinh những vấn đề về tâm sinh lý, về giới tính, tình bạn, tình yêu, tình dục, giải đáp thắc mắc về lứa tuổi dậy thì. Bộ trí không gian cho tư vấn làm việc hiệu quả. Phòng tư vấn cần đặt ở vị trí thuận lợi cho học sinh, bố trí nhân sự đủ trình độ, am hiểu về tâm lý giới tính để sẵn sàng chia sẻ, tâm tình.

Đặc biệt, nhà trường cần chủ động xây dựng mối quan hệ phối hợp đồng bộ giữa nhà trường – gia đình – xã hội trong giáo dục giới tính cho học sinh. Qua các buổi họp với phụ huynh học sinh, nhà trường cần trao đổi với phụ huynh về trách nhiệm của họ trong giáo dục giới tính cho các con. Phụ huynh nên trò chuyện thẳng thắn với con, cởi mở, không lảng tránh, ngại ngùng, chỉ ra con: Tình dục không xấu nhưng không nên quan hệ tình dục sớm; Các biện pháp thực hiện tình dục an toàn; Biện pháp tránh thai; Kiến thức về các bệnh lây truyền qua đường tình dục; Dạy con về sự đồng thuận trong mối quan hệ; Dạy con biết vệ sinh cá nhân đúng cách; Dạy con sống tôn trọng, bình đẳng. Lưu ý với phụ huynh học sinh, tuổi dậy thì là lứa tuổi mà trẻ muốn “nổi loạn”, khẳng định mình là người lớn, nên thay vì ép buộc trẻ, phụ huynh nên tiếp cận với các em như một người bạn, thảo luận cởi mở và lắng nghe các em trao đổi. Các bậc cha mẹ nên dành nhiều thời gian trò chuyện tâm sự với con những định hướng đúng đắn về tình cảm. Cha mẹ và nhà trường nên phối hợp để trang bị cho trẻ những kiến thức về sức khỏe sinh sản, giáo dục giới tính cho các em, giúp các em có kiến thức và nhận thức đúng đắn tránh được những sai lầm không đáng có [1].

Nhân rộng mô hình câu lạc bộ “Thủ lĩnh của sự thay đổi” - một sáng kiến thuộc Dự án 8 “Thực hiện bình đẳng giới và giải quyết các vấn đề cấp thiết đối với phụ nữ và trẻ em” thuộc Chương trình Mục tiêu quốc gia

phát triển kinh tế xã hội vùng đồng bào dân tộc thiểu số và miền núi (DTTS & MN) giai đoạn 2021-2030 nhằm nâng cao nhận thức, thay đổi định kiến, khuôn mẫu giới, chăm lo đời sống vật chất, tinh thần, bảo vệ, chăm sóc phụ nữ và trẻ em, thực hiện mục tiêu bình đẳng giới và tập trung giải quyết có hiệu quả một số vấn đề cấp thiết đối với phụ nữ và trẻ em vùng DTTS & MN. Đây là loại hình hoạt động tự nguyện, tập hợp những thành viên cùng sở thích, sở trường và cùng quan tâm chung về một vấn đề ảnh hưởng trực tiếp đến các em, có tính chất phổ quát rộng rãi, khuyến khích mọi thành viên là trẻ em, thanh thiếu niên trong nhà trường và cộng đồng tham gia. Ở nhiều địa phương, hoạt động của câu lạc bộ đã góp phần quan trọng vào hoạt động tăng cường quyền được tham gia của học sinh, đặc biệt là học sinh nữ vào quá trình xây dựng, phản biện các chính sách, chương trình liên quan đến trẻ em và thanh thiếu niên, đồng thời giúp các em xây dựng được sự tự tin, có được kiến thức để phòng ngừa, ứng phó với bạo lực giới, đặc biệt, giúp các em hình thành các kỹ năng sống, có thể tự chủ trong việc đưa ra các quyết định phù hợp trong cuộc sống của mình, góp phần xóa bỏ nạn tảo hôn, hôn nhân cận huyết, bạo lực trên cơ sở giới. Hiện nay, Hội liên hiệp Phụ nữ Việt Nam phối hợp với Bộ Giáo dục và Đào tạo triển khai để trong giai đoạn 2021- 2025 thành lập và củng cố các câu lạc bộ này ở các trường trung học cơ sở vùng dân tộc thiểu số, miền núi. Với những hiệu quả tích cực của mô hình, hoàn toàn có thể áp dụng ở bất cứ trường trung học cơ sở nào để thực hiện giáo dục giới tính cho học sinh.

Bên cạnh đó, ngành chức năng cần tăng cường giáo dục, chăm sóc sức khỏe tiền hôn nhân, các vấn đề liên quan đến sức khỏe sinh sản, hướng dẫn các biện pháp tránh thai phù hợp, hạn chế tình trạng phá thai và ngăn ngừa các bệnh lây qua đường tình dục.

4. Kết luận

Để hạn chế tình trạng quan hệ tình dục sớm, nạo, phá thai ở trẻ vị thành niên, vấn đề quan trọng đặt ra hiện nay là cần trang bị kiến thức về giới tính, sức khỏe sinh sản cho trẻ vị thành niên trên cơ sở phát huy vai trò của gia đình, nhà trường và cộng đồng xã hội. Trường trung học cơ sở có đối tượng học sinh nằm trong lứa tuổi dậy thì rất cần đẩy mạnh hoạt động giáo dục giới tính cho học sinh. Nhà trường cần xây dựng kế hoạch và tổ chức hoạt động giáo dục giới tính đa dạng, thiết thực, lồng ghép trong các môn học, hoạt động giáo dục thuộc CTGDPT 2018, tổ chức các hoạt động ngoại khóa, hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh, giúp học sinh hiểu biết hơn về cơ thể của bản thân, biết cách chăm sóc sức khỏe sinh sản, tránh những tình huống phiền toái, biết cách tự bảo vệ bản thân, xây dựng đời sống tình cảm lành mạnh, tránh xa tệ nạn xã hội, gia tăng sự tự tin, bản lĩnh và giúp các em phát triển nhân cách toàn diện. Huy động phụ huynh học sinh và các lực lượng cộng đồng cùng tham gia. Tác động đến phụ huynh học sinh qua các buổi họp để cùng họ trao đổi, thảo luận về nội dung, phương pháp giáo dục giới tính cho con, em mình và quan tâm, để ý đến các con hơn. Còn giới truyền thông cần có những bài viết chuyên sâu, những trao đổi với các chuyên gia để truyền tải nội dung, thông điệp có ý nghĩa đến với học sinh. Chúng ta cần thực hiện đầu tư sớm một cách có chiến lược vào giáo dục giới tính toàn diện kết hợp với cung cấp dịch vụ sức khỏe sinh sản và dịch vụ phòng chống HIV cho lứa tuổi vị thành niên, trong đó có học sinh THCS. Cần đảm bảo rằng các dịch vụ này được cung cấp tới trẻ vị thành niên một cách tế nhị, đảm bảo bí mật, không mang tính phán xét và không phân biệt đối xử, không hạn chế về mặt pháp lý và phù hợp với các quy định hiện hành. Ngoài việc tổ chức các hoạt động sinh hoạt ngoại khóa cho học sinh các trường học, các cơ quan chuyên môn và chính quyền các địa phương cần tiếp tục quan tâm công tác dân số trong tình hình mới. Trong đó, chú trọng triển khai chương trình truyền thông giáo dục giới tính cho học sinh. Kết hợp với cung cấp dịch vụ sức khỏe sinh sản và dịch vụ phòng chống các bệnh lây truyền qua đường tình dục cho vị thành niên, vì lợi ích của cộng đồng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Lan Hải (2016). *Cẩm nang giáo dục giới tính*. NXB Phụ Nữ.
- [2] Lê Thị Bé Nhung (2017). *Giáo dục giới tính dành cho học sinh trung học cơ sở - tôi đã thành người lớn*. Nxb Trẻ.
- [3] Unesco (2018). *"Hướng dẫn kỹ thuật quốc tế về giáo dục giới tính và tình dục toàn diện- Phương pháp tiếp cận dựa trên bằng chứng"*. Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hoá Liên Hợp Quốc (UNESCO).

- [4] Mang thai ở tuổi vị thành niên “ con số đáng báo động. <https://moh.gov.vn>, 03/09/2019.
- [5] Nguyễn Thị Hoàn (2023). *Nhiều hệ lụy từ việc nạo, phá thai ở trẻ vị thành niên*. <https://dangcongsan.vn>.
- [6] Dương Liễu (2022). *Tỉ lệ quan hệ tình dục trước 14 tuổi tăng gấp đôi trong 6 năm*. <https://tuoitre.vn>.
- [7] Hồng Hải (2023). *Phá thai tuổi vị thành niên: Gần một nửa là phá thai to*. <https://dantri.com.vn>.
- [8] *Giáo dục giới tính cho trẻ - đúng cách thức, đúng thời điểm*. <https://hocviensangtao.edu.vn>, 15/05/2023.
- [9] Ngọc Minh (2023). *Bài 4: Không thể né tránh giáo dục giới tính cho học sinh trong trường học*. <https://tuoitrethudo.com>.

ABSTRACT

Management of gender education activities for students in lower secondary schools

According to the 2022 United Nations Population Fund (UNFPA) report, Vietnam belongs to the group of 20 countries with the highest adolescent abortion rate in the world with about 300,000 cases/year. In fact, the increase in the number of abortions among adolescents is an alarming situation. There are many reasons leading to pregnancy and increased abortion in adolescents. Meanwhile, gender education for adolescents has not received adequate attention. Therefore, it is necessary to seriously look at the problem, analyze the causes, and clarify the responsibilities of the parties in overcoming this current situation. Within the framework of the article, by synthesizing data related to early sexual intercourse and abortion among adolescents published by reputable organizations, the consequences and risks are identified if there is no timely solution to prevent the situation. At the same time, the responsibility for organizing gender education for students in schools is determined, paying attention to lower secondary schools where there are students in puberty. The article is also based on discussions and interviews with a number of parties on related topics to determine requirements for implementing and managing gender education for students, with the aim of contributing to preventing and minimizing unfortunate consequences caused by lack of understanding about gender and reproductive health.

Keywords: *Adolescents, abortion, gender education, reproductive health, lower secondary school.*

NHIỆM VỤ BẢO VỆ CHỦ QUYỀN BIỂN, ĐẢO – VẬN DỤNG TRONG VIỆC GIẢNG DẠY MÔN GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG VÀ AN NINH HIỆN NAY

Bùi Xuân Việt¹

Tóm tắt. Những nghiên cứu mới lý luận về chủ quyền Biển, đảo và thực tiễn đã chứng minh việc bảo vệ chủ quyền Biển, đảo của quốc gia Việt Nam là một bài học thật sâu sắc, từ đó áp dụng vào giảng dạy và tuyên truyền cho sinh viên trong việc giữ gìn và phát huy các giá trị cốt lõi trong việc bảo vệ chủ quyền Quốc gia. Chính vì vậy, bài viết này đã đề xuất một số biện pháp vận dụng vào giảng dạy môn Giáo dục quốc phòng và an ninh về nhiệm vụ bảo vệ chủ quyền biển, đảo.

Từ khóa: Chủ quyền Biển, đảo; Giáo dục Quốc phòng an ninh hiện nay.

1. Đặt vấn đề

Quản lý, bảo vệ chủ quyền biển, đảo quốc gia có nội dung toàn diện phù hợp với luật pháp quốc tế và các hiệp định mà Việt Nam đã ký với các nước có liên quan. Quản lý, bảo vệ chủ quyền biển đảo quốc gia bao gồm: bảo vệ chủ quyền, quyền chủ quyền và tài phán quốc gia trên các vùng biển. Vùng biển bao gồm vùng nội thủy, lãnh hải, vùng tiếp giáp lãnh hải, vùng đặc quyền kinh tế, thềm lục địa, các đảo và quần đảo. Quản lý, bảo vệ chủ quyền quốc gia trên biển là bảo vệ các quyền của quốc gia về biển phù hợp với luật pháp quốc tế và các hiệp định mà Việt Nam đã ký với các nước có liên quan. Đó là quyền của quốc gia về bảo tồn, quản lý, thăm dò, khai thác tài nguyên thiên nhiên của biển, vùng trời, các đảo và quần đảo.

Việt Nam là một quốc gia biển, với chiều dài đường bờ biển 3260 km, do vậy trong việc khai thác và bảo vệ chủ quyền biển, đảo gặp rất nhiều khó khăn. Tuy nhiên thời gian gần đây tình hình tranh chấp chủ quyền lãnh thổ và các vấn đề an ninh phi truyền thống, như: khủng bố, cướp biển, buôn lậu, tranh chấp ngư trường, khai thác tài nguyên biển gây ô nhiễm môi trường... diễn biến ngày càng phức tạp, khó dự báo.

Theo quy định của Công ước Liên hợp quốc về Luật Biển năm 1982, Nhà nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam tuyên bố chủ quyền, quyền chủ quyền và quyền tài phán quốc gia đối với các vùng biển: Nội thủy là vùng nước ở phía bên trong đường cơ sở của lãnh hải; lãnh hải có chiều rộng 12 hải lý kể từ đường cơ sở vạch ra theo Công ước; vùng tiếp giáp lãnh hải rộng 12 hải lý; vùng đặc quyền kinh tế và thềm lục địa có chiều rộng 200 hải lý tính từ đường cơ sở ra ngoài biển; riêng thềm lục địa có thể kéo dài ra tới 350 hải lý.

Công ước Luật Biển 1982, Luật Biển Việt Nam năm 2012. Vùng biển Việt Nam có khoảng 3.000 hòn đảo lớn, nhỏ và 2 quần đảo xa bờ là Hoàng Sa và Trường Sa, được phân bố khá đều theo chiều dài của bờ biển đất nước, với vị trí đặc biệt quan trọng như một tuyến phòng thủ tiền tiêu để bảo vệ sườn phía Đông của đất nước. Một số đảo ven bờ còn có vị trí quan trọng được sử dụng làm các điểm mốc quốc gia trên biển để thiết lập đường cơ sở ven bờ lục địa Việt Nam, từ đó xác định vùng nội thủy, lãnh hải, vùng tiếp giáp lãnh hải, vùng đặc quyền kinh tế và thềm lục địa, làm cơ sở pháp lý để bảo vệ chủ quyền quốc gia trên các vùng biển.

Ngày nhận bài: 05/01/2024. Ngày nhận đăng: 22/02/2024.

¹Giảng viên Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh

Tác giả liên hệ: Bùi Xuân Việt. Địa chỉ e-mail: vietanh197566@gmail.com

Trong đó, lãnh hải của nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam rộng 12 hải lý (1 hải lý tương đương 1.852m), ở phía ngoài đường cơ sở. Ranh giới ngoài của lãnh hải là biên giới của quốc gia ven biển. Nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam thực hiện chủ quyền đầy đủ và toàn vẹn đối với lãnh hải của mình cũng như đối với vùng trời, đáy biển và lòng đất dưới đáy biển của lãnh hải, vùng tiếp giáp lãnh hải. Vùng đặc quyền kinh tế của nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam rộng 200 hải lý tính từ đường cơ sở ra ngoài biển. Nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam có chủ quyền hoàn toàn về việc thăm dò, khai thác, bảo vệ và quản lý tất cả các tài nguyên thiên nhiên, sinh vật và không sinh vật ở vùng nước, ở đáy biển và trong lòng đất dưới đáy biển của vùng đặc quyền kinh tế của Việt Nam; có quyền và thẩm quyền riêng biệt về các hoạt động khác phục vụ cho việc thăm dò và khai thác vùng đặc quyền kinh tế nhằm mục đích kinh tế; có thẩm quyền riêng biệt về nghiên cứu khoa học trong vùng đặc quyền kinh tế của Việt Nam; có thẩm quyền trong bảo vệ môi trường, chống ô nhiễm trong vùng đặc quyền kinh tế của Việt Nam. Thềm lục địa của nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam bao gồm đáy biển và lòng đất dưới đáy biển thuộc phần kéo dài tự nhiên của lục địa mở rộng ra ngoài lãnh hải Việt Nam cho đến bờ ngoài của rìa lục địa là 200 hải lý.

2. Quản lý hoạt động bảo vệ chủ quyền Biển, đảo quốc gia trong tình hình mới

Biển, đảo là bộ phận lãnh thổ thiêng liêng của Tổ quốc, có vị trí đặc biệt quan trọng trong sự nghiệp xây dựng, phát triển và bảo vệ đất nước. Bảo vệ chủ quyền biển, đảo là nhiệm vụ trọng yếu của toàn Đảng, toàn dân, toàn quân.

Hiểu rõ Luật Biển quốc tế để toàn dân biết mục đích chủ yếu về pháp luật quốc tế phân chia chủ quyền trên biển, việc sử dụng, khai thác biển, bảo vệ môi trường biển và hợp tác giữa các quốc gia trong các lĩnh vực này. Trong đó, nội dung các điều khoản quan trọng nhất của Công ước của Liên hợp quốc về Luật Biển 1982 quy định về việc thiết lập các giới hạn, giao thông đường biển, trạng thái biển, đảo và các chế độ quá cảnh, các vùng đặc quyền kinh tế, quyền tài phán thềm lục địa, khai khoáng lòng biển sâu, chính sách khai thác, bảo vệ môi trường biển, nghiên cứu khoa học và dàn xếp các tranh chấp. Công ước đặt ra giới hạn cho nhiều khu vực, tính từ một đường cơ sở được định nghĩa kỹ càng, biểu hiện có các khu vực: Vùng nội thủy, vùng lãnh hải, vùng tiếp giáp lãnh hải, vùng đặc quyền kinh tế, thềm lục địa. Công ước của Liên hợp quốc về Luật Biển 1982 còn thiết lập các nghĩa vụ tổng quát cho việc bảo vệ môi trường biển và bảo vệ quyền tự do nghiên cứu khoa học trên biển. Công ước cũng tạo ra một cơ chế pháp lý mới cho việc kiểm soát khai thác tài nguyên khoáng sản tại các lòng biển sâu nằm ngoài thẩm quyền quốc gia, được thực hiện qua Ủy ban Đáy biển quốc tế. Các nước không có biển được quyền có đường ra biển mà không bị đánh thuế giao thông bởi các nước trên tuyến đường nối với biển đó.

Bảo vệ chủ quyền biển, đảo tập trung các văn bản liên quan như: Tuyên bố của Chính phủ năm 1977 về lãnh hải, vùng tiếp giáp, vùng đặc quyền kinh tế và thềm lục địa Việt Nam; Tuyên bố của Chính phủ năm 1982 về đường cơ sở dùng để tính chiều rộng lãnh hải Việt Nam; Nghị định số 30/CP của Chính phủ năm 1980 về quy chế cho các tàu thuyền nước ngoài hoạt động trên các vùng biển Việt Nam; Luật Biên giới quốc gia năm 2003; Luật Thủy sản năm 2003; Bộ luật Hàng hải năm 2005... Đặc biệt, tuyên truyền nội dung Luật Biển Việt Nam, được Quốc hội khóa XIII, kỳ họp thứ ba thông qua ngày 21-6-2012, có hiệu lực kể từ ngày 1-1-2013. Đây là văn bản pháp lý thể hiện ý chí của Đảng, Nhà nước và nhân dân về quy chế pháp lý của các vùng biển Việt Nam, làm cơ sở phục vụ công tác đấu tranh bảo vệ chủ quyền biển, đảo của Việt Nam. Luật Biển Việt Nam gồm 7 chương, 55 điều, quy định về đường cơ sở, vùng biển Việt Nam, quần đảo Hoàng Sa, quần đảo Trường Sa và quần đảo khác thuộc chủ quyền, quyền chủ quyền, quyền tài phán quốc gia của Việt Nam; hoạt động trong vùng biển Việt Nam; phát triển kinh tế biển; quản lý và bảo vệ biển, đảo. Theo đó, Luật Biển Việt Nam quy định: Các cơ quan, tổ chức và mọi công dân Việt Nam có trách nhiệm bảo vệ chủ quyền, quyền chủ quyền, quyền tài phán quốc gia trên các vùng biển, đảo và quần đảo. Quản lý và bảo vệ biển được thực hiện thống nhất theo quy định của pháp luật Việt Nam, phù hợp với Hiến chương Liên hợp quốc và các điều quốc tế khác mà nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam là thành viên. Cá nhân có hành vi vi phạm pháp luật có thể bị bắt, tạm giữ, tạm giam; tàu thuyền được sử dụng để thực hiện hành vi vi phạm có thể bị tạm giữ.

Về tranh chấp chủ quyền trên Biển Đông hiện đang tồn tại bốn vấn đề lớn liên quan đến chủ quyền biển, đảo Việt Nam chưa được giải quyết: Chủ quyền trên quần đảo Hoàng Sa; bảo vệ chủ quyền và giải quyết tranh chấp chủ quyền trên quần đảo Trường Sa giữa năm nước sáu bên; phân định ranh giới các vùng biển theo Công ước của Liên hợp quốc về Luật biển năm 1982; xác định ranh giới ngoài vùng đặc quyền kinh tế và thềm lục địa. Cùng với đó, những nhân tố có thể gây mất ổn định trên Biển Đông vẫn đang diễn ra gay gắt: xâm phạm chủ quyền, an ninh; nguy cơ xung đột vũ trang; tranh chấp biển, đảo và thềm lục địa. Do vậy vấn đề bảo vệ chủ quyền biển, đảo của Việt Nam hiện nay đang đặt ra những nhu cầu cấp bách.

3. Lợi ích của những quy định của Đảng và Nhà nước về quản lý và bảo vệ chủ quyền biển, đảo của Việt Nam trong tình hình hiện nay

Quan điểm của Đảng, Nhà nước ta về bảo vệ chủ quyền biển, đảo của Việt Nam là một bộ phận của quan điểm, chính sách bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa, được thể hiện qua các văn kiện đại hội, Hội nghị Trung ương của Đảng (phần bàn về quốc phòng, an ninh, bảo vệ Tổ quốc). Trong đó, đáng chú ý: Nghị quyết Trung ương 8 khóa IX về Chiến lược bảo vệ Tổ quốc trong tình hình mới (2003); Nghị quyết số 09-NQ/TW ngày 9-2-2007 về chiến lược biển Việt Nam đến năm 2020; Nghị quyết Trung ương 8 khóa XI về chiến lược bảo vệ Tổ quốc trong tình hình mới (2013); Nghị quyết số 36-NQ/TW ngày 22-10-2018 về chiến lược phát triển bền vững kinh tế biển Việt Nam đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045. Các quan điểm của Đảng, Nhà nước ta về bảo vệ chủ quyền biển, đảo của Việt Nam tập trung trên một số nội dung cơ bản sau:

Bảo vệ chủ quyền biển, đảo Việt Nam là bảo vệ vững chắc chủ quyền, thống nhất, toàn bộ vùng biển, đảo, thềm lục địa của Tổ quốc. Bảo vệ vững chắc chủ quyền biển, đảo Việt Nam là trách nhiệm thiêng liêng của mỗi công dân Việt Nam đối với lịch sử dân tộc; là nhân tố quan trọng đảm bảo cho dân tộc ta phát triển bền vững.

Sức mạnh bảo vệ chủ quyền biển, đảo Việt Nam là sức mạnh tổng hợp của khối đại đoàn kết toàn dân, của cả hệ thống chính trị dưới sự lãnh đạo của Đảng, kết hợp sức mạnh dân tộc với sức mạnh thời đại, sức mạnh của lực lượng và thể trận quốc phòng toàn dân với sức mạnh của lực lượng và thể trận an ninh nhân dân; trong đó lực lượng hải quân và tự vệ biển làm nòng cốt.

Xây dựng lực lượng vũ trang cách mạng chính quy, tinh nhuệ theo hướng hiện đại, ưu tiên hiện đại hóa một số quân chủng, binh chủng, lực lượng thực thi pháp luật trên biển; không ngừng củng cố, tăng cường thể trận quốc phòng toàn dân gắn với thể trận an ninh nhân dân khu vực biển; bảo đảm năng lực xử lý tốt các tình huống trên biển, giữ vững độc lập, chủ quyền, quyền chủ quyền, quyền tài phán và lợi ích quốc gia trên các vùng biển.

Tăng cường năng lực bảo đảm quốc phòng, an ninh, thực thi pháp luật trên biển. Hoàn thiện tổ chức các lực lượng bảo đảm quốc phòng, an ninh, thực thi pháp luật trên biển. Đầu tư trang thiết bị hiện đại, chú trọng đào tạo nhân lực, nâng cao hiệu quả thực thi pháp luật và tăng cường khả năng hiệp đồng, tác chiến của các lực lượng tham gia bảo vệ chủ quyền, quyền chủ quyền, quyền tài phán và các quyền lợi chính đáng, hợp pháp của đất nước. Xây dựng lực lượng công an khu vực ven biển, đảo, các khu đô thị, khu kinh tế, khu công nghiệp ven biển vững mạnh, làm nòng cốt bảo đảm an ninh chính trị, trật tự, an toàn xã hội vùng biển, đảo. Nâng cao năng lực hoạt động của các lực lượng trực tiếp làm nhiệm vụ phòng, tránh và giảm nhẹ thiệt hại thiên tai, cứu nạn, cứu hộ, ứng phó với biến đổi khí hậu, nước biển dâng khu vực biển, đảo; bảo đảm an ninh, an toàn cho dân cư, người lao động và các hoạt động kinh tế khu vực biển; xây dựng vững chắc thể trận quốc phòng toàn dân gắn với thể trận an ninh nhân dân vùng biển, đảo.

4. Vận dụng trong việc giảng dạy môn giáo dục quốc phòng và an ninh hiện nay

Một là cập nhật, bổ sung nội dung kiến thức hoặc xây dựng chuyên đề mới về vấn đề biển đảo. Đây là giải pháp cơ sở, là điều kiện để tiến hành các giải pháp tiếp theo. Bởi lẽ giáo trình môn học được xem như là gốc rễ, là nền tảng để nghiên cứu sâu; là một loại “vũ khí” cần thiết giúp SV giành thắng trong cuộc chiến

“chiếm giữ tri thức”. Do đó Bộ Giáo dục và Đào tạo cần kết hợp với Bộ Quốc phòng, Bộ Công an tiến hành nghiên cứu, xây dựng và cập nhật, bổ sung các kiến thức hoặc những chuyên đề mới với một số nội dung cơ bản như: khái quát về biển, đảo Việt Nam (quá trình hình thành và xác lập chủ quyền); vị trí, vai trò, tầm quan trọng của vùng biển Việt Nam đối với các hoạt động dân sự và lĩnh vực quân sự; các chủ trương, quan điểm, chính sách, pháp luật, sách lược của Đảng, Nhà nước về bảo vệ chủ quyền biển đảo; trách nhiệm và hành động của SV trong công tác bảo vệ chủ quyền biển đảo,... vào giáo trình giảng dạy đang lưu hành. Việc làm này có ý nghĩa quan trọng đối với công tác giáo dục ý thức cho SV. Trước mắt đây sẽ là một nguồn tri thức đã được chuẩn hóa, chính thống và có độ tin cậy cao để SV có thể dễ dàng tiếp cận và chiếm lĩnh. Trên cơ sở đó, các em sẽ có hiểu biết nhất định, hiểu đúng và đủ về nội hàm của các vấn đề phát sinh liên quan đến biển, đảo Việt Nam giúp hình thành tri thức khoa học, xây dựng hệ ý thức và hành động đúng đắn trong việc thể hiện lòng yêu nước, yêu biển, đảo quê hương.

Hai là tăng cường sử dụng tài liệu giảng dạy và cung cấp các tài liệu môn học có liên quan đến vấn đề chủ quyền biển, đảo. Môn học Giáo dục quốc phòng và an ninh chủ yếu giúp SV có điều kiện tiếp cận hệ thống lý luận cơ bản trong lĩnh vực quốc phòng - an ninh (70% nội dung chương trình là lý thuyết) cũng như định hướng cho các em có phương pháp quan sát và đánh giá các vấn đề liên quan đến chủ quyền biển, đảo thông qua quá trình nghiên cứu và tìm hiểu thông tin từ các loại tài liệu, sách, báo chí và nguồn internet, các em sẽ hình thành niềm tin, niềm tự hào dân tộc, tình yêu quê hương, đất nước và lý tưởng cống hiến vì sự nghiệp giữ vững chủ quyền biển, đảo, đặc biệt là đối với hai quần đảo Hoàng Sa và Trường Sa.

Ba là tổ chức nghiên cứu và thảo luận nhóm về nội dung chủ quyền và bảo vệ chủ quyền biển, đảo. Thảo luận nhóm là một hình thức học tập mang tính hợp tác nhằm tăng khả năng chiếm lĩnh tri thức chứ không phải lĩnh hội tri thức và nâng cao chất lượng học tập của SV. Bởi lẽ trong tư duy giáo dục hiện nay SV đóng vai trò chủ động trong việc chọn lọc và tiếp thu tri thức. Thảo luận nhóm với nội dung tập trung vào chủ đề biển, đảo một mặt đáp ứng được nhu cầu mở mang tri thức về vấn đề “nóng” và đang được toàn xã hội quan tâm của SV; mặt khác, tạo điều kiện cho SV có cơ hội giao lưu, trao đổi với nhau để đạt được kết quả cao trong học tập.

Bốn là đẩy mạnh tuyên truyền và tổ chức sinh hoạt chuyên đề theo định kỳ tập trung vào nội dung “Bảo vệ chủ quyền biển, đảo Tổ quốc trong tình hình mới”. Có thể nói rằng, sinh hoạt chuyên đề là điều kiện, cơ hội để SV có thể tiếp cận các tri thức mới nhất, là phương pháp chiếm lĩnh tri thức nhanh và chính xác về các vấn đề xoay quanh chủ đề biển đảo. Bởi nguồn thông tin của hoạt động được cung cấp từ những nhà khoa học, các cơ quan chuyên môn nên luôn có tính khoa học và chuẩn xác. Như vậy, thực hiện tuyên truyền, sinh hoạt chuyên đề muốn mang tính giáo dục cao thì đòi hỏi đơn vị tổ chức phải chuẩn bị cả về nội dung lẫn phương pháp, giáo dục lý luận phải gắn với thực tiễn, phải quan tâm đến đối tượng tham gia và sử dụng nhiều hình thức để tạo sự hứng thú cho sinh viên.

5. Kết luận

Bối cảnh hiện nay và trong những năm tới, tình hình trên Biển Đông vẫn là điểm nóng thu hút dư luận của cộng đồng quốc tế và còn diễn biến hết sức phức tạp. Cần nêu cao tinh thần cảnh giác, không mơ hồ, chủ quan khi phân tích, đánh giá tình hình trên biển, dự báo đúng âm mưu, ý đồ, khả năng, thủ đoạn của các đối tượng để có biện pháp đối phó kịp thời, phù hợp. Trong mọi trường hợp đều phải tính đến những tác động có thể có đối với mục tiêu hòa bình, ổn định để xử lý, nhằm triệt tiêu những nhân tố đối phương có thể lợi dụng để gây mất ổn định, dẫn tới xung đột vũ trang trên biển, đẩy đất nước vào tình thế khó khăn. Kiên quyết đấu tranh đẩy lùi những nguy cơ xung đột; chủ động phòng ngừa, ngăn chặn, có phương án xử lý với các tình huống phức tạp có thể xảy ra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Lê Hồng Anh (2014). *Tiếp tục đổi mới và nâng cao hiệu quả, chất lượng công tác tuyên giáo*. Tạp chí Tuyên giáo, số 03-2014.

- [2] Ban Biên giới quốc gia (1998). *Khái quát về Luật Biển quốc tế và việc áp dụng luật biển tại Việt Nam*. Tài liệu tập huấn về nâng cao năng lực quản lý biển, Trung tâm thông tin tài liệu, Hà Nội, tháng 6-1998.
- [3] Ban Biên giới quốc gia (1998). *Khái quát về Luật Biển quốc tế và việc áp dụng luật biển tại Việt Nam*. Tài liệu tập huấn về nâng cao năng lực quản lý biển, Trung tâm thông tin tài liệu, Hà Nội, tháng 6-1998.
- [4] Hoàng Quốc Bảo (2006). *Học tập phương pháp Tuyên truyền Cách mạng Hồ Chí Minh*. Nxb.Chính trị quốc gia.
- [5] *Bằng chứng lịch sử và cơ sở pháp lý Hoàng Sa, Trường Sa là của Việt Nam*. 2011.
- [6] Bộ ngoại giao - Ủy ban Biên giới quốc gia (2010). *Những vấn đề liên quan đến chủ quyền biển đảo của Việt Nam trên Biển Đông*. H.2010.
- [7] Bộ Thông tin và Truyền thông (2015). *Báo cáo Công tác tuyên truyền, triển lãm biển, đảo giai đoạn 2013-2017 và 3 năm triển khai Quyết định số 616/QĐ-TTg ngày 11-5-2015 của Thủ tướng Chính phủ*.

ABSTRACT

The task of protecting sovereignty, seas and islands - Application in teaching national defense and security education today

New theoretical research on sovereignty over seas and islands and practice has proven that protecting the sovereignty of seas and islands of the Vietnamese nation is a profound lesson, from which it can be applied to teaching and learning as well as propagating students in preserving and promoting core values in protecting National sovereignty. Therefore, this article suggests some solutions for applying in teaching National Defense and Security subject with respect to sovereignty, seas and island protection.

Keywords: *Sovereignty of seas and islands; Current National Defense and Security Education.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO NGÀNH SƯ PHẠM TẠI ĐẠI HỌC QUỐC GIA LÀO

Phetdalaphone Bouttavong^{1,2}

Tóm tắt. Hiện tại, quản lý phát triển chương trình đào tạo là nội dung quan trọng trong tổ chức hoạt động giáo dục đại học. Các chương trình đào tạo theo diện rộng, đa dạng, được quản lý phát triển theo hướng tự chủ tự chịu trách nhiệm, đảm bảo hài hòa lợi ích giữa cá nhân, thị trường và nhà nước đang thay thế dần các chương trình vốn đào tạo theo diện hẹp, sớm đi vào chuyên môn sâu, phục vụ cho một vị trí lao động định sẵn và được quản lý phát triển theo cơ chế tập trung. Do đó trong quản lý phát triển chương trình đào tạo từ góc độ vĩ mô và vi mô cần có nhận thức mới; cần được tiếp cận hệ thống với những giải pháp thỏa đáng để đảm bảo tính hiệu lực, hiệu quả trong điều hành, chấp hành cũng như đáp ứng các yêu cầu về chất lượng giáo dục đại học.

Từ khóa: Quản lý, phát triển, chương trình đào tạo, ngành sư phạm, Đại học Quốc gia Lào, Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học là một bộ phận của hệ thống giáo dục quốc gia. Quản lý giáo dục đại học là quá trình định hướng, tổ chức, thực hiện hệ thống các chương trình đào tạo, vừa mang ý nghĩa hành chính, vừa mang ý nghĩa sự nghiệp và tác nghiệp.

Quản lý phát triển chương trình đào tạo cử nhân ngành Sư phạm là những tác động quản lý của chủ thể quản lý nhà trường đến toàn bộ hoạt động phát triển chương trình đào tạo nhằm huy động tối đa các nguồn lực để tổ chức thực hiện chương trình, thường xuyên hoàn thiện chương trình đào tạo theo hướng cập nhật đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đạt chuẩn đầu ra của chương trình.

Hiện nay, ở các trường đại học, nội dung chương trình và phương pháp dạy học theo định hướng phát triển năng lực đã được chú trọng. Vì vậy, để nâng cao chất lượng chuyên môn, nghiệp vụ đáp ứng các yêu cầu của nhiệm vụ và thực tiễn xã hội; cung cấp nguồn nhân lực trình độ cao, mục tiêu đến năm 2025 tiếp tục chuẩn hóa đội ngũ đáp ứng nhu cầu hội nhập quốc tế, xây dựng Đại học Quốc gia Lào trở thành Trường đại học trọng điểm Quốc gia. Chính vì vậy, nghiên cứu thực trạng quản lý phát triển chương trình đào tạo cử nhân ngành Sư phạm ở Đại học Quốc gia Lào, làm cơ sở cho việc đề xuất những giải pháp quản lý đào tạo của nhà trường trong điều kiện hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

Mục đích nghiên cứu

Đánh giá thực trạng phát triển đào tạo, nhận thức về quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm ở Đại học Quốc gia Lào.

Ngày nhận bài: 03/01/2024. Ngày nhận đăng: 27/02/2024.

¹Học Viện Quản lý Giáo dục

²Đại học Quốc gia Lào, Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào

Tác giả liên hệ: Phetdalaphone Bouttavong. Địa chỉ e-mail: phetdalaphone.b@gmail.com

Đánh giá thực trạng hoạt động quản lý phát triển đào tạo Ngành Sư phạm ở Đại học Quốc gia Lào.

Nội dung nghiên cứu

Nhận thức của cán bộ quản lý, giảng viên về chương trình đào tạo và quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành cử nhân Sư phạm.

Thực trạng phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm ở Đại học Quốc gia Lào.

Thực trạng quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm ở Đại học Quốc gia Lào.

Phương pháp thực hiện

Ngoài phương pháp quan sát, các phương pháp chủ yếu được sử dụng để nhận biết các thực trạng theo nội dung khảo sát nói trên là phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi và phương pháp phỏng vấn.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng việc lập kế hoạch phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm tại Đại học Quốc gia Lào

Chương trình đào tạo của Đại học Quốc gia Lào dựa vào chương trình khung của Bộ, nhưng còn chấp vá, mang nặng dấu ấn của các trường công lập. Từ khi chuyển sang đào tạo theo hệ thống tín chỉ, Trường đã tổ chức nhận diện lại toàn bộ chương trình đào tạo trong hơn 10 năm qua. Đại học Quốc gia Lào đã có nhiều chuyển biến, đổi mới nội dung, chương trình và phương pháp đào tạo theo mục tiêu “đổi mới nội dung chương trình đào tạo, có tính chất hiện đại, cập nhật, theo sự chỉ đạo và hướng dẫn của Bộ nhưng mang sắc thái Phương Đông”. Tuy nhiên, cũng vẫn còn nhiều bất cập trong quá trình quản lý chương trình đào tạo của Nhà trường.

Công tác xây dựng kế hoạch phát triển chương trình đào tạo có các nhiệm vụ sau:

- Xác định mục tiêu ổn định và phát triển nhà trường, các nhiệm vụ cơ bản của nhà trường, của các đơn vị và cá nhân trong trường cần phải hoàn thành trong kỳ kế hoạch.

- Định ra một số biện pháp thực hiện mục tiêu và nhiệm vụ.

- Chỉ ra các điều kiện mà nhà trường cần và có thể đáp ứng cho các đơn vị và cá nhân trong trường, cũng như cho từng mặt hoạt động. Tìm kiếm và khai thác những tiềm năng của các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường để đạt mục tiêu một cách nhanh chóng hơn, chắc chắn hơn.

- Dự kiến những khó khăn có thể gặp phải trong quá trình thực hiện kế hoạch và chuẩn bị những phương án để khắc phục.

- Tạo ra môi trường phối hợp thống nhất, thuận lợi giữa nhà trường và các lực lượng giáo dục, giữa các đơn vị và cá nhân trong trường.

- Xác định tiêu chuẩn và cách thức đo lường, đánh giá các hoạt động của nhà trường, đơn vị và các cá nhân.

- Chỉ ra một lịch trình các hoạt động chính của nhà trường trong kỳ kế hoạch.

Các bước xây dựng kế hoạch phát triển chương trình đào tạo như sau:

- Chuẩn bị: xác định thủ tục xây dựng kế hoạch; thành lập nhóm xây dựng kế hoạch; thu thập, xử lý và phân tích thông tin (về năm học cũ, về đối tượng giáo dục mới, về các văn bản chỉ thị...) phục vụ cho việc xây dựng kế hoạch; phân tích, đánh giá thực trạng nhà trường (điểm mạnh, điểm yếu, nguồn lực); phân tích môi trường để biết các cơ hội cần tận dụng và các nguy cơ, thách thức cần khắc phục; dự báo chiều hướng phát triển của những chỉ tiêu kế hoạch...

- Soạn thảo kế hoạch: xây dựng hệ thống mục tiêu, chỉ tiêu cần đạt được; xây dựng các điều kiện cần thiết cho kế hoạch; dự thảo các phương án kế hoạch.

- Thông qua dự thảo kế hoạch.

+ Trước chi bộ.

+ Thảo luận ở các đơn vị; lấy ý kiến của các lực lượng giáo dục.

- + Tổ chức hội nghị cán bộ-giáo viên-công nhân viên.
- Hoàn chỉnh và ban hành kế hoạch, báo cáo cấp trên.

3.2. Thực trạng công tác tổ chức, chỉ đạo thực hiện kế hoạch phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm tại Đại học Quốc gia Lào

Nội dung tổ chức, chỉ đạo thực hiện kế hoạch gồm:

Tiếp nhận các nguồn lực: biên chế giáo viên mới; cơ sở vật chất-kỹ thuật được đầu tư thêm; kinh phí ...

Thành lập ban chỉ đạo phát triển chương trình đào tạo giáo viên sư phạm. Phổ biến, giải thích để mọi thành viên kể cả các lực lượng giáo dục hiểu rõ nội dung kế hoạch. Giao nhiệm vụ cho từng đơn vị.

Chỉ đạo bồi dưỡng nâng cao năng lực cán bộ quản lý và giảng viên về phát triển chương trình đào tạo giáo viên sư phạm.

Xác định quy trình phát triển chương trình ngành cử nhân sư phạm.

Xác định rõ vai trò, chức năng nhiệm vụ của từng tập thể, cá nhân trong phát triển chương trình.

Chỉ đạo khảo sát cựu sinh viên về mức độ thích ứng của họ sau khi tốt nghiệp ngành cử nhân sư phạm

Chỉ đạo khảo sát nhà tuyển dụng cho ý kiến về sinh viên do nhà trường đào tạo ngành cử nhân sư phạm.

Chỉ đạo xây dựng chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo ngành cử nhân sư phạm.

Chỉ đạo xây dựng các mục tiêu chương trình đào tạo ngành cử nhân sư phạm.

Chỉ đạo xây dựng chương trình khung ngành cử nhân sư phạm.

Chỉ đạo thiết kế đề cương các môn học.

Chỉ đạo xác định các tiêu chí, công cụ đánh giá chương trình đào tạo.

3.3. Thực trạng công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm tại Đại học Quốc gia Lào

Việc kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện kế hoạch phát triển chương trình đào tạo nói chung và quản lý phát triển chương trình đào tạo cử nhân sư phạm nói riêng có vai trò rất quan trọng. Là động lực thúc đẩy quá trình thực hiện, giúp giáo viên điều chỉnh phương pháp dạy học, giúp sinh viên thay đổi phương pháp học tập để phù hợp với hình thức, phương pháp đào tạo nhằm đạt kết quả cao.

Việc kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện kế hoạch phát triển chương trình đào tạo nói chung và quản lý phát triển chương trình đào tạo cử nhân sư phạm nói riêng có vai trò rất quan trọng. Là động lực thúc đẩy quá trình thực hiện, giúp giáo viên điều chỉnh phương pháp dạy học, giúp sinh viên thay đổi phương pháp học tập để phù hợp với hình thức, phương pháp đào tạo nhằm đạt kết quả cao.

Theo kết quả khảo sát ta thấy: Công tác đánh giá kết quả thực hiện kế hoạch phát triển chương trình đào tạo cử nhân SP đạt ở mức độ trung bình.

Thực tế chu kỳ đánh giá chương trình phải thực hiện 4 năm 1 lần sau khi sinh viên của 1 khóa tốt nghiệp còn việc rà soát, điều chỉnh, hoàn thiện làm mới chương trình thì phải được tiến hành thường xuyên. Mặc dù cán bộ quản lý, giảng viên đánh giá như vậy nhưng khi nghiên cứu hồ sơ đánh giá chương trình cử nhân sư phạm cho thấy chương trình này mới chỉ được điều chỉnh một cách cơ học, chưa được đánh giá một cách bài bản, Khoa chuyên ngành đã viết báo cáo tự đánh giá chương trình tuy nhiên chất lượng báo cáo chưa tốt, chưa chỉ ra điểm hạn chế và kế hoạch khắc phục phù hợp.

Nhà trường chủ yếu đánh giá chương trình đào tạo các ngành đào tạo nói chung và ngành Sư phạm nói riêng sử dụng căn cứ chủ yếu là Khoa tự xây dựng các tiêu chuẩn đánh giá. Bởi chỉ có Khoa và Bộ môn có chuyên môn sâu về chuyên ngành đào tạo mới có thể xây dựng các tiêu chuẩn đánh giá. Khi Khoa xây dựng các tiêu chuẩn đánh giá cần chú ý đến các tiêu chuẩn kiểm định chương trình của Bộ Giáo dục-Đào tạo, so sánh các tiêu chuẩn đánh giá chương trình của nhà trường và chương trình hiện hành để bổ sung để phát triển chương trình đào tạo cử nhân SP.

3.4. Đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành sư phạm ở Đại học Quốc gia Lào

Luận án tiến hành đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến công tác quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành sư phạm ở Đại học Quốc gia Lào với các kiểm định sau:

Kiểm định Cronbach's alpha

Sự phù hợp của thang đo là điều kiện để các biến có thể được đưa vào thực hiện các phân tích tiếp theo trong nghiên cứu. Để kiểm tra sự phù hợp của thang đo, nghiên cứu sử dụng hệ số Cronbach's alpha.

Ở đây, khi đánh giá hệ số Cronbach's Alpha, biến nào có hệ số tương quan biến tổng (Item - total correlation) nhỏ hơn 0,3 sẽ bị loại và tiêu chuẩn để lựa chọn thang đo là hệ số Cronbach's Alpha của thành phần lớn hơn 0,6. Kết quả các biến đủ tiêu chuẩn được trình bày ở bảng 1:

Bảng 1. Hệ số Cronbach Alpha của các nhóm nhân tố

Nhóm biến	Cronbach's Alpha
Lập kế hoạch phát triển CTĐT	0,852
Tổ chức thực hiện kế hoạch phát triển CTĐT	0,864
Chi đạo thực hiện kế hoạch phát triển CTĐT	0,927
Kiểm tra, đánh giá hoạt động phát triển CTĐT	0,915

(Nguồn phân tích số liệu SPSS)

Bảng 1 cho thấy các biến dùng để đo lường được đánh giá là tốt và đưa vào kiểm định độ tin cậy đối với từng biến trong mô hình. Có thể kết luận đây là một thang đo lường tốt, các câu trả lời của các đối tượng khi phỏng vấn đều cho ta kết quả tin cậy.

Phân tích nhân tố khám phá (EFA)

Phân tích nhân tố khám phá EFA được sử dụng để đánh giá lại mức độ hội tụ của các biến quan sát theo thành phần của thang đo.

Bảng 2. Kiểm định KMO và Bartlett's Test

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0.791
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1906.969
	Df	171
	Sig.	.000

(Nguồn phân tích số liệu SPSS)

Kiểm định KMO và Bartlett's trong phân tích nhân tố cho thấy hệ số KMO khá cao (bằng 0,791 > 0,5) với mức ý nghĩa bằng 0 (sig= 0,000) cho thấy phân tích EFA là thích hợp.

Tại các mức giá trị Eigenvalue >1 và với phương pháp rút trích Principal component và phép quay varimax, phân tích nhân tố đã rút trích được 4 nhân tố với phương sai trích là 78,805% (lớn hơn 50%) đạt yêu cầu. Dựa trên bảng ma trận xoay nhân tố ta có kết quả phân tích nhân tố khám phá thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành sư phạm.

Phân tích hồi quy

Ta có phương trình hồi qui tuyến tính cho 4 nhân tố như sau:

$Y = \beta_1X_1 + \beta_2X_2 + \beta_3X_3 + \beta_4X_4 + ei$ (với Y: biến phụ thuộc; Xi: biến độc lập; β_i : hệ số hồi quy; ei: phần nhiễu, phần dư).

Với giả thuyết

H_0 : các biến quan sát không có tương quan với nhau trong tổng thể

H_1 : các biến quan sát có tương quan với nhau trong tổng thể

Bảng 3. Tóm tắt mô hình

Mô hình	R	R ²	R ² điều chỉnh	Ước lượng độ lệch chuẩn	Durbin-Watson
1	.717a	.513	.496	.710205	.900

(Nguồn phân tích số liệu SPSS)

Kết quả cho thấy, trị số thống kê F được tính từ R square của mô hình với mức ý nghĩa quan sát (sig=0,000) cho thấy mô hình hồi qui tuyến tính bội phù hợp với tập dữ liệu và có thể sử dụng được.

Hệ số R² hiệu chỉnh = 0,496 nghĩa là mô hình hồi qui tuyến tính bội đã xây dựng phù hợp với 49,6%.

Bảng 4. Kiểm định độ phù hợp của mô hình

ANOVA ^a						
Mô hình	Tổng bình phương	df	Trung bình bình phương	F	Sig.	
1	Hồi quy	72.403	5	14.481	28.709	.000b
	Số dư	68.597	136	.504		
	Tổng	114.000	141			

(Nguồn phân tích số liệu SPSS)

Bảng 5. Kiểm định hiện tượng đa cộng tuyến

Mô hình	Đo lường đa cộng tuyến	
	Độ chấp nhận	Hệ số phóng đại phương sai
6 (Hằng số)		
Lập kế hoạch phát triển CTĐT	1	1
Tổ chức thực hiện kế hoạch phát triển CTĐT	1	1
Chi đạo thực hiện kế hoạch phát triển CTĐT	1	1
Kiểm tra, đánh giá hoạt động phát triển CTĐT	1	1

(Nguồn phân tích số liệu SPSS)

Hệ số phóng đại phương sai VIF (nhỏ hơn 2) cho thấy biến độc lập này không có quan hệ chặt chẽ với nhau nên không có hiện tượng đa cộng tuyến xảy ra.

Bảng 6. Kết quả phân tích hồi quy đa biến

Mô hình	Hệ số hồi quy chưa chuẩn hoá		Hệ số hồi quy chuẩn hoá		t	Sig.
	B	Độ lệch chuẩn	Beta	t		
6 (Hằng số)	.000	.060			.000	1
Lập kế hoạch phát triển CTĐT	.137	.060	.137	2.288	.024	
Tổ chức thực hiện kế hoạch phát triển CTĐT	.273	.060	.273	4.558	.000	
Chi đạo thực hiện kế hoạch phát triển CTĐT	.429	.060	.429	7.168	.000	
Kiểm tra, đánh giá hoạt động phát triển CTĐT	.038	.060	.038	6.359	.000	

(Nguồn phân tích số liệu SPSS)

Mô hình hồi quy được xây dựng và viết dưới dạng sau:

$$Y = 0,137X1 + 0,273X2 + 0,429X3 + 0,038X4$$

Từ phương trình hồi qui cho thấy, yếu tố ảnh hưởng nhiều nhất đến chất lượng công tác phát triển chương

trình đào tạo ngành sư phạm chính là công tác chỉ đạo thực hiện kế hoạch phát triển chương trình đào tạo. Yếu tố ảnh hưởng thứ hai là công tác tổ chức thực hiện kế hoạch phát triển chương trình đào tạo.

Do đó, trong quá trình quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành sư phạm nên lưu ý đến việc tổ chức, chỉ đạo thực hiện chương trình đào tạo phải đảm bảo tính khoa học, phù hợp và sử dụng thực tế các biện pháp chỉ đạo hiệu quả.

4. Nhận xét chung về quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm tại Đại học Quốc gia Lào

4.1. Những mặt mạnh, thuận lợi

Qua số liệu khảo sát thực trạng quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành sư phạm ở Đại học Quốc gia Lào, luận án nhận thấy được những điểm mạnh trong công tác quản lý phát triển chương trình đào tạo tại trường như sau:

Phần lớn cán bộ quản lý, giảng viên có nhận thức đúng về khái niệm chương trình đào tạo, phát triển chương trình đào tạo, đa số đội ngũ cán bộ quản lý và giảng viên có tâm huyết với công việc, có năng lực quản lý, có nhận thức rõ ràng trong chức năng quản lý giáo dục. Năng lực phát triển chương trình của cán bộ quản lý, giảng viên đã được nhà trường quan tâm, bồi dưỡng.

Công tác phát triển chương trình đào tạo ngành sư phạm đã được cán bộ quản lý, giảng viên quan tâm thực hiện ở các khâu như xác định chuẩn đầu ra, mục tiêu đào tạo và xây dựng đề cương môn học. Hoạt động phối hợp với các bên liên quan đã được quan tâm và khai thác.

Công tác tổ chức thực hiện kế hoạch quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành sư phạm đã phối hợp và sắp xếp nguồn nhân lực theo những cách thức nhất định để đảm bảo được mục tiêu. Việc xác định chuẩn đầu ra, xây dựng mục tiêu chương trình, xây dựng chương trình khung, xây dựng đề cương chi tiết môn học, tổ chức thực hiện chương trình đã được thực hiện tương đối tốt và thường xuyên.

Công tác chỉ đạo phát triển chương trình đào tạo ngành sư phạm đã được cán bộ quản lý nhà trường quan tâm chỉ đạo thực hiện tốt, đảm bảo phù hợp nhiều nội dung như: Chỉ đạo xây dựng chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo ngành SP tiếng Anh; Chỉ đạo xây dựng các mục tiêu chương trình; Chỉ đạo xây dựng chương trình khung; Chỉ đạo bồi dưỡng nâng cao năng lực giảng viên về phát triển chương trình. . .

Hoạt động kiểm tra đánh giá chương trình đã được triển khai, xem xét thực tiễn qua việc khảo sát của các nhà tuyển dụng và cựu sinh viên. Từ đó, nhà trường lập kế hoạch rà soát điều chỉnh chương trình đào tạo.

4.2. Những khó khăn, bất cập và nguyên nhân

Cán bộ quản lý, giảng viên có nhận thức đúng nhưng chưa đầy đủ về khái niệm chương trình đào tạo, phát triển chương trình đào tạo, biện pháp quản lý phát triển chương trình đào tạo; các đặc trưng của chương trình đào tạo theo HCTC, nguyên nhân do họ không được tham gia các khóa tập huấn về "Phát triển chương trình đào tạo".

Các nội dung chưa thực hiện tốt đó là: Khảo sát cựu sinh viên và khảo sát nhà tuyển dụng; Tổ hợp môn học dựa trên các modul kiến thức đáp ứng chuẩn đầu ra; Đối sánh chương trình để loại bỏ những môn học không còn phù hợp; Đánh giá chương trình và hoàn thiện chương trình.

Hoạt động lập kế hoạch và công tác kiểm tra, đánh giá chương trình đào tạo trong việc phát triển chương trình chưa được diễn thường xuyên. Nguyên nhân do đánh giá chương trình đào tạo và lập kế hoạch phát triển chương trình đào tạo ngành sư phạm của nhà trường chưa được tiến hành bài bản, chưa có chương trình nào được kiểm định.

Đội ngũ giảng viên của khoa đa số ở độ tuổi còn trẻ, chưa nhiều kinh nghiệm trong công tác phát triển chương trình. Khoa và Nhà trường chưa mời nhiều các chuyên gia đầu ngành về đánh giá chương trình đào tạo. Nguyên nhân do nguồn kinh phí phục vụ cho công tác phát triển chương trình đào tạo ngành sư phạm còn eo hẹp.

Sinh viên tốt nghiệp đi làm đúng chuyên ngành học với tỉ lệ thấp, còn lại đi làm ở nhiều lĩnh vực khác nhau.

Việc phối hợp với các bên liên quan như: Các trường phổ thông, nơi tiếp nhận sinh viên thực tập rèn nghề, nhà tuyển dụng lao động, cựu sinh viên, các tổ chức giáo dục ... chưa được thường xuyên. Nguyên nhân do sinh viên tốt nghiệp ngành sư phạm đi làm ở nhiều lĩnh vực khác.

5. Kết luận

Quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm ở Đại học Quốc gia Lào là một nội dung của quản lý giáo dục nhà trường. Mặc dù những năm gần đây, Bộ giáo dục và Thể thao Lào đã ban hành các văn bản mang tính pháp quy trong việc quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm nhưng những nghiên cứu vấn đề quản lý đào tạo trình độ đại học vẫn còn ít. Do đó, các nhà trường đang gặp rất nhiều khó khăn trong thực thi nhiệm vụ cũng như rất cần những công trình nghiên cứu, tài liệu tham khảo để hỗ trợ những kiến thức khoa học, hiện đại về quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Vũ Bích Hiền, Nguyễn Thị Thu Hằng, Phạm Ngọc Long (2017). *Phát triển và quản lý chương trình giáo dục*. Nxb. Đại học Sư phạm.
- [2] Nguyễn Đức Chính (chủ biên) (2015). *Phát triển chương trình giáo dục*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [3] Trần Khánh Đức (2014). *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỉ XXI*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [4] Phùng Xuân Nhạ, Vũ Anh Dũng (2011). *Xây dựng và Tổ chức chương trình đào tạo đại học và sau đại học theo cách tiếp cận CDIO*. NXB Đại học Quốc gia.
- [5] Mỹ Giang Sơn (2016). *Quản lý việc phát triển chương trình đào tạo trong các trường Đại học đáp ứng yêu cầu xã hội*. Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 129.
- [6] Lê Minh Hiệp (2016). *Một số biện pháp quản lý phát triển chương trình đào tạo tại trường đại học Ngoại Ngữ - Đại học Đà Nẵng tiếp cận chuẩn đảm bảo chất lượng của AUN-QA*. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt.
- [7] Trần Khánh Đức (2010). *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỷ XXI*. Nhà Xuất bản Giáo dục - Việt Nam.
- [8] Tô Xuân Dân (Chủ biên) (2011). *Bối cảnh mới, ngôi trường mới, nhà quản lý giáo dục mới*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

ABSTRACT

Status of management and development of the pedagogy training program at The National University of Laos

Currently, training program development management is an important content in higher education organizations. Large-scale, diverse training programs that are managed and developed in the direction of self-responsibility, ensuring harmony between the interests of individuals, the market and the state are gradually replacing capital training programs. created in a narrow scope, soon entering deep expertise, serving a predetermined labor position and managed and developed according to a centralized mechanism. Therefore, in managing and developing training programs from a macro and micro perspective, new awareness is needed; need to have access to a system with satisfactory solutions to ensure effectiveness and efficiency in administration and enforcement as well as meet requirements for the quality of higher education.

Keywords: Management, development, training in pedagogy, National University of Laos, Lao People's Democratic Republic.

THỰC TRẠNG ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN

Đình Nguyễn Thanh Nhân¹

Tóm tắt. Việc sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học tiếng Anh ngày càng trở nên phổ biến và đem lại hiệu quả tích cực cho cả giảng viên lẫn người học. Ứng dụng công nghệ thông tin trong việc giảng dạy tiếng Anh chính là việc sử dụng các phần mềm, các ứng dụng, các nền tảng ngôn ngữ nhằm cung cấp kiến thức và tạo môi trường rèn luyện ngoại ngữ cho sinh viên. Sâu xa hơn nữa, thông qua ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy tiếng Anh, sinh viên sẽ được nâng cao các kỹ năng và năng lực như năng lực tự học, năng lực tự nghiên cứu nguồn tài liệu mở, năng lực kết nối với thế giới. . . Để đạt được điều này, vấn đề quan trọng được đặt ra cần phải tìm hiểu rõ thêm về thực trạng sử dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy tiếng Anh hiện nay từ đó cung cấp các giải pháp cơ bản nhằm giúp cho việc giảng dạy tiếng Anh có sự hỗ trợ của công nghệ thông tin tại đại học ngày càng hiệu quả hơn.

Từ khóa: *Thực trạng, ứng dụng công nghệ thông tin, dạy và học tiếng Anh, kỹ năng, năng lực, Kahoot!, Quizizz.*

1. Đặt vấn đề

Có thể thấy rằng tiếng Anh đã trở thành một ngôn ngữ truyền thông quan trọng tại Việt Nam kể từ khi chúng ta mở cửa với thế giới vào năm 1986. Nhiều người nước ngoài nói tiếng Anh từ khắp châu Á, Úc, Mỹ và châu Âu đã bắt đầu đầu tư vào Việt Nam. Điều này đã thúc đẩy người Việt học tiếng Anh để tạo điều kiện cho việc giao tiếp hiệu quả với các đối tác quốc tế. Sự quan trọng của tiếng Anh được Nhà Nước ta nhận thức ngay từ đầu, và kết quả là các chương trình học tiếng Anh đã được phát triển và áp dụng từ cấp tiểu học, trung học cơ sở cho đến đại học. Tuy nhiên trình độ tiếng Anh của sinh viên không chuyên nhìn chung lại chưa được cao tương xứng. Đây chính là kết quả của việc giảng dạy theo phương pháp thụ động truyền thống, khiến sinh viên trở thành “học vẹt”, học để đối phó với các kì thi, nhưng thực tế lại không thể sử dụng tiếng Anh được. Để cải thiện tình hình này và nâng cao khả năng giao tiếp tiếng Anh, nhiều sinh viên đã lựa chọn tham gia các khóa học bổ sung tại các trung tâm tiếng Anh cũng như tự thực hành giao tiếp với người nước ngoài. Vì vậy, để giúp sinh viên không chuyên cải thiện và rèn luyện các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, và khả năng giao tiếp tiếng Anh của mình trong một môi trường thực hành chuyên nghiệp, thân thiện và chất lượng, thì việc sử dụng các ứng dụng, các phần mềm ngôn ngữ trong quá trình giảng dạy tiếng Anh là lựa chọn rất phù hợp

Việc sử dụng công nghệ trong giảng dạy và học tập trong thời đại của thế kỷ 21 là rất cần thiết. Việc sử dụng công nghệ trong lớp học tiếng Anh có thể tăng cường hiệu quả của quá trình giảng dạy và học tập, cũng như cải thiện khả năng tiếng Anh của sinh viên. Giảng viên mong muốn mang công nghệ vào lớp học để cải thiện quá trình giảng dạy và học tập ngôn ngữ. Các giảng viên nhận ra rằng công nghệ, nếu sử dụng một cách hiệu quả, có thể làm cho các hoạt động trong lớp học trở nên chân thực (Hoa, 2021; Nguyen, 2021, Ngoc, 2022), và giúp sinh viên phát triển bộ kỹ năng của thế kỷ 21 (Nghị và các cộng sự, 2019). Vì người

Ngày nhận bài: 02/01/2024. Ngày nhận đăng: 25/02/2024.

¹Học Viện Công Nghệ Bưu Chính Viễn Thông (Cơ sở Thành Phố Hồ Chí Minh)

Tác giả liên hệ: Đình Nguyễn Thanh Nhân. Địa chỉ e-mail: nhan.dinh@ptithcm.edu.vn

học hiện nay là những người học thế kỷ 21 hoặc những người sống chủ yếu trong thế giới kỹ thuật số với công nghệ cao, việc mang công nghệ vào lớp học sẽ đáp ứng nhu cầu và tăng cường động lực đặc biệt trong việc học ngôn ngữ (Nghị và các cộng sự, 2019; Hoa, 2021; Nguyen, 2021; Ngoc, 2022), và cung cấp một cơ hội tuyệt vời cho người học được tự chủ.

2. Các ứng dụng phổ biến trong giảng dạy tiếng Anh ngày nay

2.1. Kahoot!

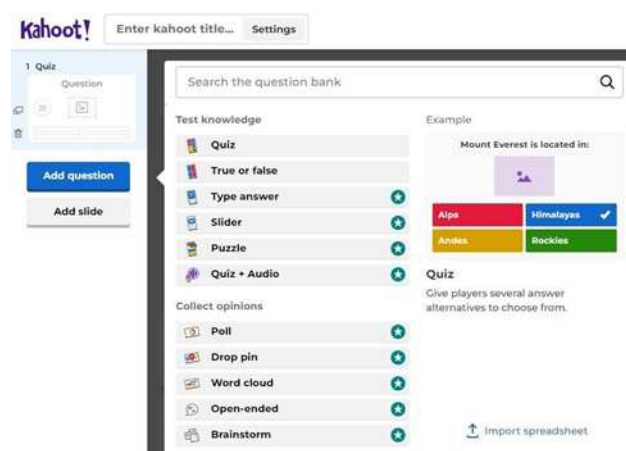
Kahoot! là một nền tảng học tập kỹ thuật số nổi tiếng với các trò chơi kiểu câu đố. Kahoot! được xem như là một trong những ứng dụng hàng đầu trong lĩnh vực hỗ trợ học tập dựa trên trò chơi câu đố. Kahoot! cung cấp một nền tảng miễn phí, dễ tiếp cận cho cả giảng viên và người học. Dịch vụ dựa trên đám mây này tương thích với nhiều thiết bị, tạo sự linh hoạt cho việc học trong lớp học hoặc người học có thể tự học ở nhà bằng cách sử dụng laptop, máy tính bảng và điện thoại thông minh. Với nội dung được phân loại, Kahoot! hỗ trợ giảng dạy chuyên sâu theo các trình độ kỹ năng khác nhau. Ngoài ra nền tảng này còn cho phép giảng viên tạo ra các bài kiểm tra tùy chỉnh, mang lại hiệu quả ngày càng rõ nét trong việc giúp sinh viên luyện tập các kỹ năng tiếng Anh. Với hơn 40 triệu câu đố sẵn có, Kahoot! là một nguồn tài nguyên quý giá cho không chỉ giảng viên mà còn cho cả sinh viên, đặc biệt là với các sinh viên không chuyên ngữ nhằm tạo cho các em môi trường chuyên nghiệp, hiệu quả để rèn luyện các kỹ năng ngôn ngữ.

Các tính năng nổi bật phải kể đến của Kahoot! như là:

Tính năng “Ghost”: Tính năng Ghost là một công cụ xuất sắc cho phép sinh viên thi thử với chính điểm số cao trước đó của mình, biến việc cải thiện hiệu suất thành một trò chơi, điều này giúp sinh viên cải thiện trình độ, nâng cao kỹ năng trong tâm thế rất thoải mái, không hề gặp áp lực. Tính năng này cho phép người học làm lại bài kiểm tra nhiều lần, đảm bảo rằng người học nắm vững thông tin ở mức độ sâu sắc hơn.

Tính năng “Analysis” (Tính năng “Phân tích”): Nâng cao sự hiểu biết của từng người học bằng cách phân tích kết quả để xem xét và đánh giá những khó khăn mà người học gặp phải, từ đó giúp giảng viên vạch rõ đường hướng để giúp sinh viên vượt qua các khó khăn đấy một cách hiệu quả.

Tính năng “Copy” (Tính năng “Sao chép”): Giảng viên có thể tận dụng nguồn thông tin phong phú từ những bài kiểm tra được tạo ra bởi các giảng viên khác và đã có sẵn trên Kahoot!, thậm chí giảng viên có thể kết hợp nhiều bài kiểm tra lại để tạo ra một bài kiểm tra mới tối ưu hơn.



Hình 1. Ví dụ giao diện của Kahoot!

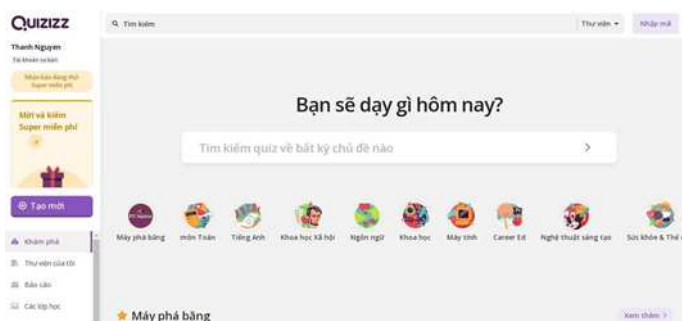
2.2. Quizizz

Quizizz cũng sử dụng định dạng trò chơi trong việc học thông qua các bài kiểm tra để mang đến trải nghiệm mới cho người học, đồng thời ứng dụng này cũng rất dễ sử dụng cho cả giảng viên và sinh viên. Mặc dù ý tưởng về việc làm cho việc học thông qua các bài kiểm tra trở nên thú vị không mới (tương tự như Kahoot!), nhưng Quizizz nổi bật nhờ cách dễ sử dụng và có giao diện phong cách, hấp dẫn người học hơn. Quizizz có thiết kế giao diện với phong cách tối giản, dễ sử dụng trên nhiều thiết bị, tạo nên một nền tảng mạnh mẽ cho cả giáo dục trực tiếp trong lớp lẫn lớp học trực tuyến. Là một công cụ kiểm tra trực tuyến dưới giao diện như là một trò chơi truyền hình, vì thế đối với sinh viên, cách tiếp cận này mang lại sự hào hứng cho lớp học thông qua các tương tác dựa trên trò chơi. Ứng dụng này cũng rất có ích cho giảng viên nhờ có lượng bài kiểm tra đã được xây dựng sẵn khá lớn cũng như giảng viên hoàn toàn có thể tùy chỉnh tạo mới bài kiểm tra cho phù hợp với yêu cầu của mình.

Các tính năng nổi bật phải kể đến của Quizizz như là:

Giao bài kiểm tra: Khả năng thực hiện bài kiểm tra một cách cá nhân hoặc dưới dạng lớp học là một tùy chọn hữu ích. Điều này giúp giảng viên giao bài kiểm tra cá nhân phù hợp với từng sinh viên hoặc thực hiện kiểm tra cho cả lớp, từ đó nhận được phản hồi về cách toàn bộ lớp xử lý một chủ đề cụ thể. Lợi ích của việc làm bài tập cả lớp là sinh viên sẽ biết được các bạn của mình đang làm bài tập như thế nào. Ngược lại, làm bài tập cá nhân sẽ phù hợp cho những sinh viên muốn tự rèn luyện thêm, hoặc dùng để giảng viên giao bài tập về nhà.

Xem kết quả: Quizizz cho phép người học xem kết quả ngay sau khi họ hoàn thành bài kiểm tra, giúp sinh viên biết được lỗi sai của mình, từ đó giúp họ cải thiện được các lỗi sai này. Ngoài ra, sinh viên cũng có thể làm lại bài kiểm tra như một cách để củng cố lại kiến thức.



Hình 2. Ví dụ giao diện của Quizizz

3. Công nghệ thông tin giúp nâng cao năng lực của người học

Trong thời đại của sự kết nối toàn cầu, người học bị buộc phải thành thạo bộ kỹ năng thiết yếu của thế kỷ 21, bao gồm ba lĩnh vực chính: Kỹ năng học (bao gồm Hợp tác, Tư duy phê phán, Tư duy sáng tạo và Giao tiếp), Kỹ năng văn hóa (bao gồm Kỹ năng thông tin, Kỹ năng truyền thông đa phương tiện và Kỹ năng công nghệ), và Kỹ năng sống (như Linh hoạt, Lãnh đạo, Sáng tạo, Năng suất và Kỹ năng xã hội). Những nhóm kỹ năng này đóng một vai trò quan trọng trong việc giúp người học học tập hiệu quả, nuôi dưỡng tư duy sáng tạo và linh hoạt áp dụng kiến thức đã học vào các tình huống thực tế. Phù hợp với xu hướng toàn cầu này, mô hình giảng dạy và học tiếng Anh cũng phải điều chỉnh hướng về việc sử dụng công nghệ ví dụ như các công cụ như Kahoot! và Quizizz (Hoa, 2021; Hoài và các cộng sự, 2021; Ngọc, 2022; Chương, 2023; Thy, 2023; Trần, 2023; Võ, 2023). Sự phát triển này không chỉ nhằm mục đích nâng cao khả năng sử dụng tiếng Anh mà còn để phát triển bộ kỹ năng thế kỷ 21 quan trọng cho thế hệ trẻ, trang bị hành trang để họ bước vào cánh cửa việc làm. Cụ thể, Hoa (2021), Hoài và các cộng sự (2021), Ngọc (2022), Chương (2023), Thy (2023), Trần (2023) và Võ (2023) khẳng định rằng công nghệ giúp học sinh phát triển khả năng

thành thạo ngôn ngữ. Với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học và công nghệ, Kahoot! và Quizizz dần trở thành một trong những công cụ hiệu quả nhất trong việc giảng dạy và học tiếng Anh. Kahoot! giúp người dùng tìm kiếm từ và các từ liên quan của chúng, giúp họ mở rộng từ vựng đồng thời tạo các bài tập ôn tập giúp người học nhớ sâu hơn các từ vựng đã được học (Hoa, 2021; Ngọc, 2022; Chương, 2023; Trần, 2023; Võ, 2023). Do sử dụng tiếng Anh làm ngôn ngữ chính, Quizizz giúp người đọc phân tích các điểm ngữ pháp cũng như cấu trúc câu, giúp họ nhanh chóng hiểu ý chính của đoạn văn (Hoài và các cộng sự, 2021; Thy, 2023). Ngoài ra, các công cụ này cũng giúp sinh viên thực hành khả năng tư duy phê phán phản biện trong quá trình đưa ra các câu trả lời cho các câu hỏi đòi hỏi tư duy có sẵn trên các công cụ.

4. Thực trạng ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học tiếng Anh cho sinh viên không chuyên

Tổng quan có thể nói rằng tất cả các mặt đời sống xã hội, y tế, an ninh, và nhất là giáo dục đều có ứng dụng công nghệ thông tin. Điều này đã được Nhà Nước đánh giá là mục tiêu quan trọng chung toàn quốc, đây chính là việc chuyển đổi số để giúp nước ta ngày càng nâng tầm vị thế quốc gia và giúp Đất nước hòa nhập hơn vào xu thế của thế giới. Riêng trong lĩnh vực giáo dục, Thủ tướng Chính phủ (2022) đã phê duyệt đề án “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 đến 2025 định hướng đến năm 2030”, đây chính là cột mốc quan trọng đánh dấu sự phát triển của nền giáo dục hiện đại mới với sự tích hợp của khoa học và công nghệ.

Với sự phát triển của các ngành công nghiệp nặng công nghiệp máy tính, các phần mềm ứng dụng, các công cụ hỗ trợ việc học ngôn ngữ nói chung và công cụ như Kahoot! và Quizizz nói riêng ngày càng trở nên phổ biến trong việc giảng dạy bộ môn tiếng Anh ở các cấp bậc học trải dài từ tiểu học cho tới đại học. Các công cụ hỗ trợ này đã giúp lớp học sinh động hơn, giúp sinh viên thoải mái đề xuất ý tưởng cũng như giúp sinh viên chủ động hơn trong việc tiếp thu kiến thức, phù hợp với xu thế là lấy người học làm trung tâm của nền giáo dục tiến bộ hiện thời. Các công cụ miễn phí như Kahoot! và Quizizz nổi bật lên là một trong những công cụ hiệu quả trong việc giảng dạy bộ môn tiếng Anh, được sử dụng khá phổ biến ở nhiều trường đại học và trường phổ thông tiêu biểu như trường Đại học Quảng Bình (Hoa, 2021), trường Đại học Văn Lang (Hoài và các cộng sự, 2021), trường trung học phổ thông ở tỉnh Quảng Trị (Ngọc, 2022), trường trung học phổ thông (Chương, 2023), trường Đại học Khánh Hòa (Thy, 2023), trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM (Trần, 2023), và trường Đại học Đồng Tháp (Võ, 2023). Bởi vì các công cụ này đều rất dễ sử dụng, giảng viên chỉ cần soạn bài giảng trên các phần mềm văn phòng như Microsoft PowerPoint hoặc Microsoft Word, sau đó vào buổi học sẽ lồng ghép bài giảng và các công cụ này lại với nhau, sẽ tạo thành một buổi học rất sôi động mà vẫn đảm bảo chất lượng buổi học. Cùng với đó, Quizizz còn hỗ trợ đánh giá kết quả dạy học thông qua việc cung cấp các bài kiểm tra có sẵn hoặc chính giảng viên có thể tự tạo bài kiểm tra cho lớp tùy theo từng trình độ cụ thể. Ngoài ra các công cụ này cũng được sử dụng bên ngoài lớp học, xem như là một hình thức giao bài tập về nhà của giảng viên, nhằm mục đích thúc đẩy sinh viên tăng cường tính tự học và tạo môi trường cho sinh viên rèn luyện các kỹ năng ngôn ngữ. Từ góc độ của giảng viên, các công cụ này hỗ trợ giảng viên rất nhiều trong việc làm cho bài giảng sinh động hơn, tạo không khí sôi nổi cho lớp học, giúp giảng viên kiểm tra được trình độ của từng sinh viên cụ thể đồng thời dựa vào các bảng báo cáo, giảng viên có thể vạch ra được lộ trình rõ ràng để giúp sinh viên học tập ngày càng tiến bộ. Đối với sinh viên, các công cụ này giúp tạo hứng khởi học tập cho họ, đồng thời giúp họ rèn luyện các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết tiếng Anh theo cấp độ từ cơ bản đến nâng cao, giúp sinh viên ngày càng nâng cao khả năng ngoại ngữ của mình.

Qua thực tế triển khai ứng dụng công nghệ thông tin vào việc giảng dạy bộ môn tiếng Anh tại các trường đại học việc ứng dụng công nghệ thông tin này còn chưa đồng nhất giữa các trường, và chính trong bộ môn tiếng Anh. Việc ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy tiếng Anh tại các trường đại học hiện nay vẫn chủ yếu do giảng viên đứng lớp tự thực hiện, vì thế chỉ những giảng viên trẻ, có điều kiện tiếp cận nền công nghệ khoa học mới thì họ mới ứng dụng những công nghệ mới vào bài giảng của mình, trong khi các giảng viên lớn tuổi vẫn chú trọng vào việc giảng dạy theo kinh nghiệm, lấy người thầy làm trọng tâm, nên ít có sự

đầu tư tìm hiểu các ứng dụng công nghệ mới. Bên cạnh đó, một số trường công lập hoặc các trường ở các khu vực vùng sâu, vùng xa, có vị trí địa lý khó tiếp cận do không có kinh phí nên việc lắp đặt hệ thống máy móc hoặc kết nối hệ thống Internet bị hạn chế, rất khó để các giảng viên ở những trường này tìm hiểu về các ứng dụng công nghệ để áp dụng vào bài giảng.

Từ thực trạng ứng dụng công nghệ thông tin tại các trường đại học hiện nay, chúng ta có thể thấy rõ một số khó khăn đang hiện hữu:

Thứ tiên, đó là kinh phí để sử dụng các công cụ hỗ trợ: không phải giảng viên nào cũng có khả năng để sử dụng các ứng dụng hoặc công cụ có thu phí. Đây được xem là khó khăn rất lớn khiến việc ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy tiếng Anh của các giảng viên bị hạn chế, bởi lẽ do phần lớn các ứng dụng là có thu phí, hoặc các ứng dụng chỉ cho người dùng sử dụng miễn phí một vài chức năng cơ bản, muốn nâng cấp các chức năng đều đòi hỏi người dùng phải trả phí (công cụ Kahoot! và Quizizz cũng đòi hỏi người dùng phải trả phí nếu muốn sử dụng các chức năng cao cấp hơn, tuy nhiên xét trên phương diện rèn luyện bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết tiếng Anh cơ bản và giao bài tập, giao bài kiểm tra thì các công cụ này vẫn cho phép người dùng được sử dụng miễn phí).

Thứ hai, đó là khả năng lựa chọn ứng dụng công nghệ thông tin của giảng viên: mặc dù việc sử dụng công nghệ thông tin mang lại hiệu quả cho việc giảng dạy và học tập của sinh viên, nhưng nếu giảng viên thiếu kinh nghiệm đứng lớp hoặc sử dụng ứng dụng chưa phù hợp với lớp mình đang giảng dạy có thể làm cho sinh viên mất tập trung học tập hoặc nếu giảng viên không thể kiểm soát được thì sinh viên có sử dụng công nghệ thông tin để gian lận trong quá trình làm bài hoặc kiểm tra.

Thứ ba, đó là chướng ngại về tâm lý: như đã được trình bày ở trên, một số giảng viên lớn tuổi do ngại đổi mới và có kỹ năng sử dụng công nghệ không tốt, làm cho họ ngại sử dụng hoặc không muốn sử dụng công nghệ trong khi giảng dạy.

Những khó khăn trên là ba trong số các khó khăn chính ảnh hưởng đến việc sử dụng công nghệ thông tin để giảng dạy tiếng Anh ở các trường đại học.

5. Kết luận

Có thể nhận thấy rằng việc giảng dạy tiếng Anh có sử dụng công nghệ thông tin mang lại cho giảng viên và sinh viên nhiều lợi ích như làm cho bài giảng thú vị hơn, làm cho lớp học chân thực hơn, từ đó làm tăng hiệu quả học tập của sinh viên và hiệu quả giảng dạy của giảng viên. Tuy nhiên thực trạng ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy bộ môn tiếng Anh giữa các trường là khác nhau và cũng còn tồn đọng vài khó khăn nhất định đáng kể đến như kinh phí để sử dụng các ứng dụng, kinh nghiệm lựa chọn các ứng dụng cho phù hợp với lớp học, tư duy không chịu thay đổi của lớp giảng viên đã có tuổi, và việc ngại sử dụng công nghệ thông tin do thiếu kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin. Từ những khó khăn kể trên, để việc ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy bộ môn tiếng Anh được phát triển hiệu quả hơn nữa, có thể kể đến một số giải pháp cơ bản như sau: một là, các trường học có thể xem xét và chi trả kinh phí sử dụng các công cụ công nghệ thông tin cho giảng viên, hai là, các trường sẽ có chính sách khuyến khích các giảng viên đã có tuổi đổi mới phương pháp dạy học, và ba là, các trường có thể xem xét mở thêm nhiều các khóa đào tạo ngắn hạn về sử dụng công nghệ thông tin cho các giảng viên để giảng viên có thể cập nhật thêm kiến thức để việc ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy tiếng Anh ngày càng hiệu quả hơn nữa.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Học Viện Công Nghệ Bưu Chính Viễn Thông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Thủ tướng Chính phủ (2022). *Quyết định số 131/QĐ-TTg, Phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030"*. Hà Nội.
- [2] Ahmadi, D., & Reza, M. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115–125.

- [3] Chương, L. T. S. N. T. (2023). Sử dụng phần mềm Kahoot trong dạy học đọc hiểu văn bản ở trường trung học phổ thông. *TNU Journal of Science and Technology*, 228(12), 134-141.
- [4] Costley, K. C. (2014). The Positive Effects of Technology on Teaching and Student Learning. *Online Submission*.
- [5] Hoa, N. M. (2021). Ứng dụng công nghệ “Kahoot” nhằm thúc đẩy tính tương tác trong dạy học đọc hiểu cho sinh viên không chuyên ngữ trường Đại học Quảng Bình. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*, 10(1).
- [6] Hoài, P. T., Ánh, V. T. X., & Thanh, H. T. (2021). Ứng dụng trò chơi Quizizz trên điện thoại di động trong lớp học tiếng Anh tại trường Đại học Văn Lang. *Tạp chí Khoa học*, 18(3), 442.
- [7] Nghi, T. T., Phuc, T. H., & Thang, N. T. (2019). Applying AI chatbots for teaching a foreign language: An empirical research. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(12), 897-902.
- [8] Ngọc, P. T. A. (2022). Efl teachers' use and attitudes towards gamification in teaching English at upper secondary schools in Quang Tri province, Vietnam / Việc sử dụng và thái độ của giáo viên đối với trò chơi hoá trong dạy tiếng Anh tại các trường trung học phổ thông tỉnh Quảng Trị, Việt Nam. *European Journal of English Language Teaching*, 7(6).
- [9] Nguyen, L. T. H. (2021). Teachers' Perception of ICT Integration in English Language Teaching at Vietnamese Tertiary Level. *European Journal of Contemporary Education*, 10(3), 697-710.
- [10] Thy, Đ. H. U. (2023). Nghiên cứu tính hiệu quả việc sử dụng ứng dụng Quizizz trong dạy học ngữ pháp tiếng Anh. *TNU Journal of Science and Technology*, 228(04), 59-65.
- [11] Trần, T. (2023). Linh hoạt ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học. *Journal of educational equipment: Applied research*, Volume 2, Issue 285 (March 2023).
- [12] Võ, T. K. T. (2023). Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học tiếng Anh theo định hướng phát triển năng lực người học. *Journal of educational equipment: Applied research*, Volume 2, Issue 289 (May 2023).

ABSTRACT

The current situation of applying information technology (IT) in teaching English for non-major students

The use of information technology (IT) in teaching English is increasingly becoming popular and yielding positive effects for both teachers and learners. Applying IT in English language instruction involves utilizing software, applications, and language platforms to deliver knowledge and create an environment for language proficiency development among students. Going beyond the surface, through the application of IT in English teaching, students can enhance skills and capabilities such as self-learning, researching from open resources, and connecting with the world. To achieve this, it is crucial to thoroughly understand the current situation of IT usage in English teaching, providing fundamental solutions to enhance the effectiveness of integrating IT support in university-level English instruction.

Keywords: Current situation, information technology application, teaching and learning English, skills, competencies, Kahoot!, Quizizz.

TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC TRỰC TUYẾN CHO SINH VIÊN Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ

Bùi Thị Lự¹

Tóm tắt. Tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến cho sinh viên ở trường đại học được xem là xu thế dạy học tất yếu trong kỷ nguyên số. Để hoạt động dạy học trực tuyến ở nhà trường đạt hiệu quả thì cần quan tâm đến công tác tổ chức, đảm bảo điều kiện phục vụ dạy học trực tuyến nhằm góp phần tạo ra môi trường học tập đa dạng, linh hoạt. Trên cơ sở nghiên cứu lý luận về tổ chức dạy học trực tuyến cho sinh viên ở trường đại học, bài viết đã nêu ra thực trạng và đề xuất các biện pháp nâng cao hiệu quả tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến cho sinh viên ở trường đại học nhằm góp phần nâng cao chất lượng đào tạo ở các trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay.

Từ khóa: Dạy học, dạy học trực tuyến, chuyển đổi số, tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến, sinh viên.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29/NQ-TW Hội nghị Trung ương lần thứ 8 (Khóa XI) đã chỉ rõ một trong các nhiệm vụ, biện pháp cơ bản thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục Việt Nam là “hoàn thiện hệ thống giáo dục quốc dân theo hướng hệ thống giáo dục mở, học tập suốt đời và xây dựng xã hội học tập”. Đào tạo trực tuyến là xu thế tất yếu để hiện thực hoá chủ trương này, bổ sung cho các phương thức đào tạo truyền thống, nhờ tính tương tác cao dựa trên truyền thông đa phương tiện, cho phép người học tiếp cận tối đa với thế giới hiện đại và tri thức nhân loại, tạo cơ hội tham gia học tập mọi lúc, mọi nơi theo tiến trình phát triển của công nghệ thông tin [1].

Hoạt động dạy học trực tuyến (DHTT) đang trở thành xu hướng lan rộng ra tất cả các trường học bởi tính ưu việt của nó như: linh hoạt, dễ tiếp cận; nội dung phong phú; tiết kiệm chi phí, thời gian; mang tính toàn cầu; đáp ứng rất tốt nhu cầu học tập đa dạng của người học. Đào tạo trực tuyến ở Việt Nam hiện nay đang trong giai đoạn phát triển, chưa có bộ tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng riêng đối với các trường đại học tổ chức đào tạo theo phương thức trực tuyến, hoạt động dạy học trực tuyến chưa đạt chất lượng như mong đợi.

Để phù hợp với hoàn cảnh thực tiễn và đáp ứng yêu cầu chương trình đào tạo. Các trường đại học hiện nay đã và đang triển khai giảng dạy trực tuyến nhưng chất lượng dạy học còn nhiều vấn đề đặt ra và cần thiết phải có những biện pháp nâng cao chất lượng tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến cho sinh viên ở các trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay.

Ngày nhận bài: 04/01/2024. Ngày nhận đăng: 27/02/2024.

¹Trường Đại học Mở Hà Nội

Tác giả liên hệ: Bùi Thị Lự. Địa chỉ e-mail: builu@hou.edu.vn

2. Thực trạng tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến cho sinh viên ở trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số

2.1. Thực trạng hoạt động dạy học trực tuyến của giảng viên

2.1.1. Thực trạng chuẩn bị bài giảng của giảng viên

Trước khi bắt đầu môn học, giảng viên xây dựng kế hoạch học tập chi tiết kèm theo hướng dẫn tự học, mục tiêu của từng phần/bài và mục tiêu chung của môn học, cách thức đánh giá. Giảng viên chuẩn bị giáo án điện tử gồm thông tin giảng viên, lịch post case study, chủ đề thảo luận cho lớp học. Khảo sát được thực hiện trên 268 cán bộ, giảng viên ở một số trường đại học. Kết quả khảo sát thể hiện ở bảng sau:

Bảng 1. Kết quả khảo sát thực trạng chuẩn bị bài giảng của giảng viên

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Sinh viên nắm được kế hoạch học tập học phần chi tiết khi bắt đầu môn học	176	65.7	43	16.0	31	11.6	18	6.7	3.41	1
Mục tiêu học tập của học phần, cách thức kiểm tra đánh giá đúng với đề cương được cung cấp	130	48.5	38	14.2	40	14.9	60	22.4	2.89	4
Mục tiêu học tập cụ thể của từng phần, hoặc chương, bài, hay tiết học có rõ ràng, dễ nắm bắt	132	49.3	34	12.7	54	20.1	48	17.9	2.93	3
Sinh viên được giúp đỡ trong việc tiếp cận học phần và có đủ tài liệu, giáo trình trước khi học phần bắt đầu	150	56.0	43	16.0	43	16.0	32	11.9	3.16	2
Điểm trung bình									3.10	

Kết quả khảo sát cho thấy kết quả khảo sát công tác chuẩn bị nội dung giảng dạy được các giảng viên và các cán bộ quản lý chuẩn bị rất tốt ở kế hoạch học tập, chi tiết khi bắt đầu môn học, điểm TB 3.41, xếp bậc 1/4. sinh viên được giúp đỡ trong việc tiếp cận học phần và có đủ tài liệu, giáo trình trước khi học phần bắt đầu, điểm TB 3.16, xếp bậc 2/4. Các nội dung này được phổ biến đầy đủ tới cho sinh viên. Trong công tác chuẩn bị nội dung giảng dạy này thì Mục tiêu học tập cụ thể của từng phần, hoặc chương, bài, hay tiết học có rõ ràng, dễ nắm bắt được đánh giá ở mức chấp nhận được (điểm TB 2.93, xếp bậc 3/4); Nội dung Mục tiêu học tập của học phần, cách thức kiểm tra đánh giá đúng với đề cương được cung cấp được đánh giá thấp nhất, điểm TB 2.89, xếp bậc 4/4. Tuy nhiên để học trực tuyến đạt hiệu quả, quan trọng nhất là sinh viên phải có ý thức học tập và văn hóa sử dụng mạng xã hội. Bên cạnh đó “Giảng viên cũng cần sự chuẩn bị kỹ lưỡng, bởi bài giảng trực tuyến trên mạng khác hoàn toàn với những bài giảng trực tiếp. Ngoài ra, các thầy cô cũng cần xây dựng hệ thống bài học, kiến thức, đảm bảo theo đúng yêu cầu trong quá trình dạy và học. Để chuẩn bị dạy học trực tuyến, bản thân tôi đã tự học, tự nghiên cứu các phần mềm dạy học để có kinh nghiệm, trong quá trình dạy tôi thường trao đổi với sinh viên về tiết học hôm đó để có điều chỉnh cần thiết cho các bài học tiếp theo”. (Phỏng vấn Giảng viên 1).

2.1.2. Thực trạng thực hiện nội dung giảng dạy của giảng viên

Bảng 2. Kết quả khảo sát thực trạng thực hiện nội dung giảng dạy của giảng viên

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Bám sát mục tiêu học tập môn học, phần, chương, bài như trong đề cương/kế hoạch học tập học phần	142	53.0	54	20.1	34	12.7	38	14.2	3.12	2
Giảng viên thiết kế giáo án, bài dạy khoa học, hợp lý	120	44.8	50	18.7	48	17.9	50	18.7	2.90	6

Nội dung trình bày khoa học rõ ràng, nêu bật trọng tâm, dễ hiểu	137	51.1	67	25.0	30	11.2	34	12.7	3.15	1
Nội dung bài học đảm bảo tính liên mạnh	130	48.5	57	21.3	47	17.5	34	12.7	3.06	3
Giảng viên tạo môi trường thuận lợi để sinh viên học tập, trao đổi thông tin	140	52.0	44	16.4	45	16.7	40	14.9	3.06	4
Khả năng truy cập thuận tiện trên máy tính và các thiết bị di động	130	48.5	43	16.0	52	19.4	43	16.0	2.97	5
Điểm trung bình									3.04	

Các nội dung được sinh viên đánh giá theo thứ tự tăng dần như sau:

1) Bám sát mục tiêu học tập môn học, phần, chương, bài như trong đề cương/kế hoạch học tập học phần (ĐTB = 3.12, xếp bậc 2/6).

2) Giảng viên thiết kế giáo án, bài dạy khoa học, hợp lý (ĐTB = 2.90, xếp bậc 6/6).

3) Nội dung trình bày khoa học rõ ràng, nêu bật trọng tâm, dễ hiểu (ĐTB = 3.15, xếp bậc 3/6)

4) Nội dung bài học đảm bảo tính liên mạnh (ĐTB = 3.06)

5) Giảng viên tạo môi trường thuận lợi để sinh viên học tập, trao đổi thông tin (ĐTB = 3.06)

6) Khả năng truy cập thuận tiện trên máy tính và các thiết bị di động (ĐTB = 2.97)

Để giúp sinh viên không bị ngỡ ngàng khi học trực tuyến, nhà trường đã chuẩn bị hướng dẫn chi tiết về cách thức tìm kiếm thông tin, kích hoạt email và mã số sinh viên; truy cập thư viện số; hướng dẫn sử dụng phần mềm Google Meet, Zoom, teams... Không chỉ vậy, nhiều giảng viên còn rất tâm lý, chu đáo với sinh viên. Trước khi bắt đầu tiết dạy, tất cả tài liệu, chương trình học tập, quy trình đánh giá đều được chuyển tới cho sinh viên tìm hiểu và nghiên cứu. “Trước giờ lên lớp, tôi thường đăng nhập vào hệ thống sớm hơn 15 phút nhằm hướng dẫn, chỉ dẫn sinh viên các thao tác, làm quen với giao diện phần mềm, giúp các em yên tâm, tạo điều kiện cho tiết học thành công”, giảng viên 2 chia sẻ.

2.1.3. Thực trạng tổ chức lên lớp của giảng viên

Bảng 3. Kết quả khảo sát thực trạng tổ chức lên lớp của giảng viên

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Giờ giấc, nền nếp lớp học trực tuyến đảm bảo	120	44.8	42	15.7	38	14.2	68	25.4	2.80	4
Nội dung giờ học đã được thông báo trước	135	50.4	43	16.0	54	20.1	36	13.4	3.03	3
Giảng viên đảm bảo tiến trình lên lớp	140	52.2	63	23.5	31	11.6	34	12.7	3.15	2
Giảng viên khắc phục tốt vấn đề phát sinh trong quá trình dạy học trực tuyến	110	41.0	45	16.8	43	16.0	70	26.1	2.73	6
Giảng viên luôn sẵn sàng chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm	150	56.0	60	22.4	28	10.4	30	11.2	3.23	1
Các đề nghị của sinh viên luôn được hồi đáp một cách nhanh chóng	110	41.0	53	19.8	40	14.9	65	24.3	2.78	5
Điểm TB									2.95	

Kết quả khảo sát cho thấy kết quả khảo sát tổ chức lên lớp của giảng viên, điểm TB 2.95. Nội dung được đánh giá tốt nhất: “Giảng viên luôn sẵn sàng chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm”, điểm trung bình 3.23, xếp bậc 1/6. Nội dung được đánh giá thấp nhất “Giảng viên khắc phục tốt vấn đề phát sinh trong quá trình dạy học trực tuyến”. Khi trao đổi với giảng viên 3, được biết “Cần thiết kế các hoạt động học tập sao cho sinh viên được tương tác với giảng viên một cách nhiều nhất vì khi học trực tuyến, sinh viên phải lắng nghe và

quan sát giảng viên qua màn hình đòi hỏi sinh viên phải tập trung cao hơn. Trong quá trình giảng dạy, nếu giảng viên chia sẻ màn hình powerpoint mình đang dạy thì sau khi mỗi hoạt động nhỏ kết thúc, giảng viên sẽ thoát màn hình chia sẻ để quan sát lại sinh viên để động viên kịp thời. Hoặc ngay khi giảng bài, khi lắng nghe sinh viên phát biểu, giảng viên cũng có thể dùng các thanh công cụ của phần mềm để kiểm soát tình hình học tập sinh viên”.

2.1.4. Thực trạng phương pháp giảng dạy của giảng viên

Bảng 4. Kết quả khảo sát thực trạng phương pháp giảng dạy của giảng viên

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Phương pháp thuyết trình	135	50.4	70	26.1	33	12.3	30	11.2	3.16	2
Phương pháp vấn đáp	150	56.0	42	15.7	40	14.9	36	13.4	3.14	3
Phương pháp giải quyết vấn đề	90	33.6	70	26.1	44	16.4	64	23.9	2.69	6
Phương pháp dự án	130	45.1	45	15.6	43	14.9	70	24.3	2.82	5
Phương pháp làm việc nhóm	170	63.4	50	18.7	28	10.4	20	7.5	3.38	1
Phương pháp tình huống	120	44.8	53	19.8	40	14.9	55	20.5	2.89	4
Điểm TB									3.01	

Kết quả khảo sát cho thấy phương pháp giảng dạy của giảng viên được đánh giá khá ở nội dung “Phương pháp làm việc nhóm”, ĐTB = 3.38, xếp bậc 1/6, tiếp theo là nội dung “Phương pháp thuyết trình”, điểm TB 3.16, xếp bậc 2/6; Nội dung “Phương pháp vấn đáp” được đánh giá ở mức hài lòng, điểm TB = 3.14, xếp bậc 3/6 và thấp nhất là nội dung “Phương pháp giải quyết vấn đề”, điểm TB 2.68. Kết quả khảo sát cho thấy giảng viên cần đổi mới, hoặc bổ sung thêm các phương pháp giảng dạy trên lớp theo hướng phát huy tính chủ động, tích cực của sinh viên, tăng cường phương pháp dạy học có ứng dụng CNTT để thu hút nhiều sinh viên hơn.

2.1.5. Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập trực tuyến

Bảng 5. Kết quả khảo sát thực trạng kiểm tra đánh giá kết quả học tập trực tuyến của giảng viên

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Hệ thống bài tập, ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm được cung cấp kịp thời	80	29.9	70	26.1	58	21.6	60	22.4	2.63	2
Hệ thống bài tập tự luận, bài tập nhóm được cung cấp kịp thời	70	26.1	68	25.4	60	22.4	70	26.1	2.51	3
Hệ thống bài tập, kiểm tra đánh giá dễ dàng truy cập và sử dụng	90	33.6	60	22.4	68	25.4	50	18.7	2.71	1
Điểm trung bình									2.61	

Kết quả khảo sát cho thấy thực trạng kiểm tra đánh giá kết quả học tập trực tuyến của giảng viên được đánh giá ở mức khá, điểm trung bình 2.61. Nội dung được đánh giá tốt nhất là “Hệ thống bài tập, kiểm tra đánh giá dễ dàng truy cập và sử dụng”, điểm TB 2.71. Nội dung được đánh giá thấp nhất là nội dung “Hệ thống bài tập tự luận, bài tập nhóm được cung cấp kịp thời”, điểm TB 2.51. Qua trao đổi với sinh viên cho thấy, một bộ phận sinh viên chưa hoàn toàn hài lòng về hệ thống bài tập, ngân hàng câu hỏi, trắc nghiệm được cung cấp kịp thời. Hệ thống bài kiểm tra, đánh giá dễ dàng truy cập và sử dụng. Hệ thống bài tập, kiểm tra đánh giá công bằng, giảng viên phản hồi kết quả học tập kịp thời cho sinh viên ở mức khá hài lòng.

2.2. Thực trạng hoạt động học tập trực tuyến của sinh viên

Kết quả khảo sát thực trạng hoạt động học tập trực tuyến của sinh viên được đánh giá ở mức khá, điểm trung bình 2.63. Trong đó nội dung sinh viên được cung cấp tài khoản trước học phần được đánh giá tốt nhất, điểm TB 3.01, nội dung được đánh giá thấp nhất Sinh viên dễ dàng trao đổi thông tin với giảng viên,

nhóm liên quan đến nội dung học tập, điểm trung bình 2.38. Để học online hiệu quả, đòi hỏi sinh viên phải có ý thức tự học và chủ động. Sự tự giác này không bắt nguồn từ nỗi sợ bị rầy la hay áp lực điểm số, mà cần được hình thành từ hứng thú với bài giảng và ham muốn khám phá kiến thức.

Bảng 6. Kết quả khảo sát thực trạng hoạt động học tập trực tuyến của sinh viên

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Sinh viên được cung cấp tài khoản trước học phần	130	48.5	50	18.7	48	17.9	40	14.9	3.01	1
Sinh viên được thông báo về thời gian, đường link đăng nhập trước mỗi buổi học	70	26.1	60	22.4	68	25.4	70	26.1	2.49	6
Sinh viên được thông báo về bài học, tài liệu học tập liên quan	80	29.9	58	21.6	70	26.1	60	22.4	2.59	4
Sinh viên tham gia lớp học dễ dàng, thuận lợi	80	29.9	65	24.3	53	19.8	70	26.1	2.58	5
Sinh viên thao tác tốt các hoạt động học tập trên lớp	90	33.6	50	18.7	58	21.6	70	26.1	2.60	3
Sinh viên dễ dàng trao đổi thông tin với giảng viên, nhóm liên quan đến nội dung học tập	60	22.4	53	19.8	85	31.7	70	26.1	2.38	7
Sinh viên hoàn thành các bài tập, kiểm tra một cách dễ dàng	110	41.0	53	19.8	40	14.9	65	24.3	2.78	2
Điểm TB									2.63	

Nhìn chung, sinh viên học tập trực tuyến với các hoạt động chính sau:

(1) Tự học, tự nghiên cứu (self-studying): Sinh viên học với tài liệu hướng dẫn tự học, bài giảng đa phương tiện kết hợp âm thanh, hình ảnh, nội dung trình chiếu được biên soạn dành cho người tự học. Bài giảng và các tài liệu này được giảng viên đưa lên, hệ thống sẽ ghi nhận việc theo dõi bài giảng của sinh viên để xác nhận phần đánh giá chuyên cần của sinh viên.

(2) Trao đổi, thảo luận, giải đáp (Interactive): Được coi là hoạt động tương tác có sự hỗ trợ của hệ thống công nghệ. Giảng viên có vai trò giải đáp, hướng dẫn các câu hỏi của sinh viên đưa lên diễn đàn. Ở những diễn đàn có tổ chức nội dung tốt còn có các tình huống thảo luận, câu hỏi mở do giảng viên gợi ý đưa ra để định hướng cho sinh viên thảo luận và trao đổi nội dung chuyên môn của môn học. Ngoài hệ thống diễn đàn, việc trao đổi, thảo luận, giải đáp còn được thực hiện trên lớp học trực tuyến (đồng thời).

(3) Luyện tập (Practice): Sinh viên được thực hiện các bài luyện tập về môn học thông dưới dạng trắc nghiệm, tự luận có giải thích... để tự ôn tập hoặc kiểm tra lại phần kiến thức đã học. Giảng viên xây dựng các câu hỏi/bài tập được đưa lên hệ thống, đồng thời ghi nhận kết quả làm bài của sinh viên để đánh giá chuyên cần và quá trình học tập của sinh viên.

(4) Kiểm tra, đánh giá (Examination): Kiểm tra đánh giá online được thực hiện trên hệ thống thông qua các bài tập trắc nghiệm và tự luận/bài tập nhóm/bài tập kỹ năng theo yêu cầu của môn học. Kết quả làm bài của sinh viên được ghi nhận và làm cơ sở xét điều kiện dự thi kết thúc học phần cho sinh viên.

2.3. Thực trạng đảm bảo điều kiện phục vụ dạy học trực tuyến

Bảng 7. Kết quả khảo sát thực trạng đảm bảo điều kiện phục vụ dạy học trực tuyến

Kết quả khảo sát đánh giá về mức độ đáp ứng của môi trường công nghệ phục vụ dạy và học trực tuyến hiệu quả được đánh giá ở mức hài lòng (ĐTB = 2.72). Trong đó một số nội dung chưa được đánh giá cao như: Đường truyền internet đảm bảo dạy - học trực tuyến (điểm TB 2.60) và Hệ thống quản lý học tập (điểm TB = 2.49) ở mức trung bình. Điều này cho thấy cần thiết cải tiến hệ thống lớp học nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả giảng dạy.

3. Biện pháp tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến cho sinh viên ở trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số

3.1. Nâng cao nhận thức cho cán bộ, giáo viên, sinh viên về tầm quan trọng của hoạt động dạy học trực tuyến trong bối cảnh chuyển đổi số

Thông qua chương trình sinh hoạt đầu khóa của tân sinh viên, tổ chức phổ biến tuyên truyền hoạt động đào tạo chuyên ngành của sinh viên, đồng thời phổ biến quy định về đào tạo trực tuyến để sinh viên được nắm rõ.

Các khoa chuyên ngành, phòng Đào tạo chủ trì tổ chức các buổi xeminar, hội thảo về dạy học trực tuyến trong bối cảnh chuyển đổi số để nâng cao năng lực giảng dạy và học tập của giảng viên và sinh viên.

Giảng viên vừa là đối tượng của hoạt động dạy học trực tuyến nhưng đồng thời cũng là chủ thể của quá trình này, do vậy cần phát huy tối đa kênh tuyên truyền giáo dục qua đội ngũ giảng viên đến sinh viên để góp phần kết nối giúp sinh viên hiểu rõ tầm quan trọng của hoạt động dạy học trực tuyến.

Lãnh đạo nhà trường cần quan tâm đến công tác xây dựng nội quy, quy định về dạy học trực tuyến, tạo ra chế tài để giảng viên, sinh viên nắm bắt được thông tin và điều kiện thực hiện. Bên cạnh đó động viên, khen thưởng đối với đội ngũ giảng viên, sinh viên có nhiều đóng góp tích cực cho hoạt động dạy học trực tuyến.

3.2. Tổ chức bồi dưỡng năng lực giảng viên trong giảng dạy trực tuyến

Rà soát chất lượng đội ngũ giảng viên thông qua ý kiến đánh giá của sinh viên qua từng học phần; ý kiến của cán bộ đào tạo qua việc giám sát, theo dõi hoạt động giảng dạy của giảng viên để từ đó có kế hoạch nâng cao lực cho đội ngũ giảng viên trong giảng dạy trực tuyến.

Trước mỗi kỳ học mới, cần mở các lớp tập huấn, các buổi giải đáp thắc mắc để cập nhật, bổ sung kiến thức cho đội ngũ giảng viên về cách thức sử dụng phần mềm dạy học trực tuyến, cách sử dụng công cụ hỗ trợ đạt hiệu quả cao.

Các khoa/Tổ bộ môn cần thường xuyên sinh hoạt chuyên môn để trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm với giảng viên về cách thức soạn bài phục vụ dạy học trực tuyến, cách sử dụng các phương pháp dạy học hiệu quả để tăng sự tương tác giữa sinh viên với giảng viên và sinh viên với sinh viên, cách sử dụng các công cụ hỗ trợ mới một cách hiệu quả...

Mời các giảng viên, cán bộ có kinh nghiệm về đào tạo trực tuyến từ trường khác về chia sẻ kinh nghiệm, cách thức dạy và học trực tuyến hiệu quả cho giảng viên và sinh viên.

Thường xuyên giám sát, đánh giá quá trình giảng dạy của giảng viên để kịp thời nhắc nhở, điều chỉnh, động viên và khích lệ giảng viên trong quá trình giảng dạy trực tuyến.

Sau mỗi kỳ học, cần lấy thông tin phản hồi từ phía sinh viên một khách quan, tổng hợp kết quả phản hồi và thông tin lại cho giảng viên biết; cần nhắc nhở, xử phạt những giảng viên chưa nghiêm túc trong giảng dạy trực tuyến, còn lơ là trong giờ dạy, khen thưởng kịp thời những giảng viên giảng dạy có hiệu quả, có thành tích tốt để tạo động lực cho các giảng viên khác noi theo.

Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá đối với giảng viên giảng dạy trực tuyến.

Công khai hồ sơ, năng lực, kinh nghiệm của giảng viên trên website, lớp học để khi có điều kiện sẽ tổ chức nhiều giảng viên cho một môn học, sinh viên có thể lựa chọn giảng viên để trao đổi, thảo luận.

3.3. Tăng cường nguồn học liệu tham khảo và hướng dẫn sinh viên tra cứu phục vụ học tập

Cung cấp đầy đủ nguồn tài liệu tham khảo theo đề cương chi tiết học phần giúp sinh viên tra cứu, tham khảo thêm ngoài bài giảng và giáo trình chính.

Xây dựng phần mềm tra cứu thuận tiện và hướng dẫn sinh viên cách tìm kiếm, cách tham khảo tài liệu.

Khuyến khích giảng viên xây dựng tài liệu học tập bổ trợ phong phú, đa dạng và phối hợp với CBHT, cán bộ kỹ thuật điện tử hóa các tài liệu giúp người học dễ truy cập và tiếp cận.

Cung cấp các nguồn tài liệu bổ trợ cho sinh viên tham khảo.

Các nguồn tài liệu tham khảo đề xuất gồm: ngân hàng chủ đề thảo luận mở, ngân hàng tình huống học tập, các câu hỏi thường gặp, bài giảng chuyên đề, video hướng dẫn thực hành...

Trên cơ sở đề cương chi tiết của từng học phần, rà soát toàn bộ tài liệu tham khảo trong thư viện của nhà trường và thư viện các Khoa.

Cung cấp thông tin về nguồn tài liệu tham khảo để sinh viên tra cứu.

Toàn bộ nguồn tài liệu tham khảo được thống kê và cập nhật khi có điều chỉnh về chương trình đào tạo.

Giao nhiệm vụ hỗ trợ kỹ thuật kết hợp với giảng viên để điện tử hóa các tài liệu tham khảo và tài liệu bổ trợ ở các định dạng phù hợp cho người học trực tuyến.

Cung cấp các nguồn tài liệu bổ trợ cho sinh viên tham khảo.

3.4. Tạo môi trường tương tác thuận lợi cho quá trình dạy học trực tuyến

Rà soát các chức năng hỗ trợ tương tác trên môi trường công nghệ để từ đó phát triển thêm các chức năng, công cụ mới trên hệ thống công nghệ hỗ trợ cho các hoạt động tương tác giữa sinh viên với sinh viên và sinh viên với giảng viên.

Bổ sung thêm chức năng tương tác trên bài giảng và hệ thống đào tạo trực tuyến.

Tăng cường thêm đội ngũ tham gia hỗ trợ, thúc đẩy và kiểm soát các hoạt động tương tác giữa sinh viên với sinh viên và sinh viên với giảng viên.

Giảng viên cần kết hợp phong phú các phương pháp, hình thức dạy học như: Làm việc nhóm, nghiên cứu tình huống, tranh luận, đóng vai và thuyết trình... nhằm giúp bài giảng trở lên thú vị hơn, tạo hứng thú hơn với sinh viên

Tăng cường sử dụng nhiều công cụ cộng tác trực tuyến để hỗ trợ các hoạt động nhóm. Giảng viên và sinh viên có thể lập nhóm trên facebook và hoặc zalo để trao đổi thông tin, tài liệu bài giảng, bài tập nhóm... phục vụ quá trình dạy và học trực tuyến.

Cuối giờ học, giảng viên cần tổng hợp kiến thức đã truyền đạt và đặt ra các vấn đề gợi mở, đưa ra các bài tập, tình huống... có liên quan đến bài học của giờ học sau để sinh viên chuẩn bị trước giúp giờ học sau đạt hiệu quả hơn.

Sau mỗi giờ học, giảng viên cần cần lấy thông tin phản hồi từ sinh viên về giờ giảng trực tuyến, từ đó giúp giảng viên điều chỉnh hoạt động dạy của mình và tương tác hiệu quả hơn với sinh viên ở những giờ học sau.

Cần phát huy các công cụ, tiện ích, phần mềm trên hệ thống học trực tuyến để triển khai lớp học như: diễn đàn thảo luận, lớp học ảo, các ứng dụng chat. Tùy theo công cụ, môi trường giao tiếp mà các hoạt động dạy học được thực hiện thông qua việc thảo luận các tình huống, dự án. Các nội dung trao đổi, câu hỏi của sinh viên phải được kiểm soát để giảng viên phản hồi, đồng thời phát hiện kịp thời những nội dung thảo luận vi phạm nội quy. Việc giám sát hoạt động dạy học cũng có thể được thực hiện thông qua hệ thống quản lý học tập với một số hoạt động như: tham gia thảo luận, hỏi đáp, làm bài tập trắc nghiệm.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu thực trạng tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến cho sinh viên ở trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số cho thấy: hoạt động giảng dạy của giảng viên; hoạt động học tập trực tuyến của sinh viên và việc đảm bảo điều kiện phục vụ dạy học trực tuyến cho sinh viên ở trường đại học đã đạt được một số kết quả đáng ghi nhận. Nhiều hoạt động đã được các trường tập trung thực hiện khá tốt, có tác động tích cực đến các hoạt động dạy học trực tuyến. Bên cạnh đó vẫn còn những tồn tại hạn chế. Trên cơ sở đó đề xuất biện pháp nâng cao hiệu quả tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến cho sinh viên ở trường đại học nhằm góp phần nâng cao chất lượng đào tạo ở các trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp Hành TW Đảng (2013). *Nghị quyết số 29/NQ-TW về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục Việt Nam*. Ban hành ngày 4 tháng 11 năm 2013.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016). *Thông tư số 12/2016/TT-BGDĐT ngày 22/4/2016 về Quy định ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng trong các cơ sở giáo dục đại học*.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). *Thông tư số 09/2021/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về quản lý và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên*.
- [4] Quốc hội (2019). *Luật giáo dục 2019, luật số 43/2019/QH14 ngày 16/6/2019*.
- [5] Resta, P., & Patru, M. (Eds) (2010). *Teacher Development in an E-learning Age: A Policy and Planning Guide*. Paris, UNESCO.

ABSTRACT**Organizing online teaching activities for students at The University
in the digital transformation context**

Organizing online teaching activities for students at universities is considered an inevitable teaching trend in the digital era. In order for online teaching activities at school to be effective, it is necessary to pay attention to the organization and ensure conditions for online teaching to contribute to creating a diverse and flexible learning environment to achieve success. Based on theoretical research on organizing online teaching for students at universities, the article has outlined the current situation and proposed measures to improve the effectiveness of organizing online teaching activities for students. university staff to contribute to improving the quality of training at universities in the current context of digital transformation.

Keywords: *Teaching, online teaching, book conversion, organizing online teaching activities, students.*

THỰC TRẠNG DẠY VÀ HỌC XÁC SUẤT THỐNG KÊ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐIỀU DƯỠNG NAM ĐỊNH TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Nguyễn Thị Bích Ngọc¹, Vũ Thị Bích Hảo²

Tóm tắt. Trong năm học 2020-2021, chương trình giáo dục phổ thông đã thực hiện điều chỉnh đáng kể trong môn toán học bằng cách thêm xác suất thống kê nhằm tăng tính ứng dụng và giá trị thực tế. Xác suất thống kê đã trở thành một phần bắt buộc trong chương trình môn Toán ở trường phổ thông, với mức độ phù hợp với độ tuổi và trình độ của học sinh. Điều này đặt ra yêu cầu cần thay đổi phương pháp giảng dạy xác suất thống kê ở cấp độ đại học để phù hợp với yêu cầu của chương trình giáo dục cải cách và ứng dụng trong thực tiễn nghề nghiệp. Nghiên cứu này tập trung vào việc đánh giá điểm thi kết thúc môn xác suất thống kê của sinh viên đại học điều dưỡng khóa 17 trong khoảng thời gian từ tháng 8 năm 2023 đến tháng 12 năm 2024. Kết quả cho thấy tỷ lệ điểm khá và giỏi của sinh viên khóa 17. Tổng hợp, việc cải thiện chương trình và phương pháp giảng dạy đã góp phần nâng cao khả năng hiểu biết và áp dụng xác suất trong phân tích các bài toán thực tế cũng như trong công việc.

Từ khóa: *Xác suất thống kê, Chương trình giáo dục, Đại học Điều dưỡng Nam Định, Sinh viên điều dưỡng, Nâng cao chất lượng giáo dục.*

1. Đặt vấn đề

Xác suất thống kê là môn học quan trọng, giúp cho chúng ta có thể hiểu tính chắc chắn cũng như tính không chắc chắn các hiện tượng xảy ra trong tự nhiên cũng như trong cuộc sống hàng ngày ở bất cứ lứa tuổi nào, chẳng hạn như: các hiện tượng thiên nhiên ta có thể dự báo thông qua dự báo thời tiết, các hiện tượng chính trị... Nếu xác suất thống kê được đưa vào cho trẻ tiếp cận từ sớm giúp trẻ sớm có tư duy phản biện, giúp trẻ có thể đặt các câu hỏi về mọi vấn đề dưới góc nhìn của xác suất.

Jerome S. Bruner trong cuốn *The process of Education* (xuất bản 1960 bởi Harvard University Press) có viết rằng: "Nếu việc hiểu các con số, phép đo và xác suất là quan trọng trong việc theo đuổi khoa học thì việc giảng dạy các chủ đề này nên bắt đầu một cách thực sự học thuật và sớm nhất có thể, sao cho phù hợp với quá trình hình thành suy nghĩ ở trẻ".

Bruner tin rằng "Nếu tôn trọng các con đường tư duy của đứa trẻ đang phát triển và nếu đủ nhã nhặn khi đưa các vật chất vào suy nghĩ logic của cậu bé, đồng thời đủ thử thách để gợi mở cậu ấy tiến bộ, ta có thể giới thiệu cho cậu bé ít tuổi các ý tưởng và phong cách, cái sẽ tạo nên một người có giáo dục ở phía sau của cuộc đời".

Nếu xét ở thế kỷ 21, chắc chắn không thể không kể đến xác suất thống kê - một trong những trọng tâm chính của ngành học máy và trí tuệ nhân tạo, cũng như các ngành nghiên cứu xã hội, y học. Vì vậy, việc dạy xác suất thống kê cho trẻ là cần thiết.

Vậy xác suất thống kê vào chương trình dạy từ khi nào? Tiểu học? Trung học cơ sở hay THPT. Ở Nhật, Đức đã đưa xác suất thống kê vào giảng dạy cho bậc Tiểu học từ những năm cuối của thế kỷ XX. Thập niên đầu tiên của thế kỷ XXI thêm rất nhiều các Quốc gia đưa xác suất thống kê vào giảng dạy từ bậc tiểu học,

Ngày nhận bài: 03/01/2024. Ngày nhận đăng: 27/02/2024.

^{1,2}Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Bích Ngọc. Địa chỉ e-mail: ngocmaths79@gmail.com.vn

như Australia hiện nay, theo chương trình mới, xác suất thống kê đã được đưa vào giảng dạy từ chương trình lớp 2 và trải dài lên đến đại học. Đối với các em tiểu học, việc học xác suất thống kê cơ bản mới chỉ là việc đưa vào các khái niệm xác suất dựa trên các thí nghiệm, ví dụ trực quan. Lên đến cấp THCS, học sinh đã tiếp cận môn xác suất thống kê thông qua các bài tập đơn giản. Đến cấp THPT, các em học sinh đã tiếp cận các bài toán phức tạp hơn, mảng xác suất học sinh được giải quyết khá nhiều các bài toán thực tế, mảng thống kê học sinh đã được giải quyết các bài toán thống kê liên quan đến tham số thống kê đơn giản chẳng hạn như: cỡ mẫu, số trung bình mẫu, Một, Số trung vị và khoảng tứ phân vị. Như vậy, với sự thay đổi như vũ bão của chương trình học lý thuyết xác suất thống kê từ các cấp Tiểu học, THCS, đến THPT việc dạy và học xác suất thống kê cấp Đại học cần thay đổi như thế nào cho phù hợp với xu hướng đổi mới hiện nay.

2. Đối tượng, phương pháp nghiên cứu

Địa điểm, thời gian, đối tượng nghiên cứu

Địa điểm nghiên cứu: Trường Đại học Điều Dưỡng Nam Định.

Thời gian nghiên cứu: Từ tháng 9 năm 2023 đến tháng 12 năm 2023

Đối tượng nghiên cứu: Sinh viên khối Đại học chính quy khóa 17.

Tiêu chuẩn lựa chọn: Sinh viên khối Đại học chính quy khóa 17 tham gia học môn Lý thuyết xác suất thống kê và có điểm học phần môn Lý thuyết xác suất thống kê.

Tiêu chuẩn loại trừ: Sinh viên khối Đại học chính quy khóa 17 không tham gia học tập môn Lý thuyết xác suất thống kê hoặc không có điểm thi kết thúc học phần.

Phương pháp nghiên cứu

Thiết kế nghiên cứu: Nghiên cứu hồi cứu

Cỡ mẫu và phương pháp chọn mẫu:

Lấy toàn sinh viên khóa 17.

Phương pháp thu thập dữ liệu và phân tích dữ liệu

Thu thập kết quả học tập từ phiếu điều tra.

Phân tích số liệu. Số liệu sau khi được thu thập, kiểm tra và làm sạch, nhập và xử lý bằng phần mềm SPSS 20.0.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thông tin chung về đối tượng nghiên cứu

Bảng 1. Đặc điểm chung của đối tượng nghiên cứu

Đặc điểm	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Khóa học	Nam	12,59
	Nữ	87,41
Tổng số sinh viên	429	100%

Từ bảng số liệu cho thấy số lượng sinh viên tham gia nghiên cứu là 429 sinh viên, trong đó chủ yếu là sinh viên nữ có 375 sinh viên tham gia chiếm 87,41%, chỉ có 54 sinh viên là nam chiếm 12,59%.

3.2. Thực trạng việc học tập môn Lý thuyết Xác suất thống kê tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

Từ bảng số liệu về thực trạng việc học tập môn Lý thuyết Xác suất thống kê tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định (khóa 17), chúng ta có thể thấy một số điểm đáng chú ý.

Trước hết, bảng thống kê cho thấy một sự phân bố khá đa dạng về điểm số của sinh viên trong môn học này, từ điểm cao nhất đến điểm thấp nhất. Tổng số sinh viên tham gia là 429, và hầu hết các sinh viên được phân vào các khoảng điểm khác nhau.

Bảng 2. Điểm tổng kết môn Xác suất thống kê và môn Toán của sinh viên khóa 17 và điểm toán THPT

Điểm thi KTHP	Điểm Toán THPT	
	Điểm thi	Tỷ lệ (%)
8.5 – 10.0	64	14,92
7.0 – 8.4	255	59,44
5.5 – 6.9	80	18,65
4.0 – 5.4	21	4,90
Dưới 4,0	9	2,09
Tổng số sinh viên	429	100%

Khoảng điểm 7.0 - 8.4 là khoảng chiếm tỷ lệ cao nhất, với 255 sinh viên đạt điểm trong khoảng này, chiếm 59,44% tổng số sinh viên. Điều này cho thấy phần lớn sinh viên có khả năng vừa và tốt trong việc hiểu và áp dụng kiến thức của môn học.

Tuy nhiên, cũng có một phần nhỏ sinh viên (tỷ lệ 2,09%) gặp khó khăn và đạt điểm thấp nhất, dưới 4.0. Điều này có thể cho thấy một số sinh viên đang gặp khó khăn trong việc nắm bắt kiến thức hoặc cần sự hỗ trợ và tư vấn từ phía giáo viên để cải thiện kết quả học tập của họ.

Tóm lại, mặc dù phần lớn sinh viên có thành tích tương đối tốt trong môn học Xác suất thống kê, nhưng cũng cần quan tâm và hỗ trợ các sinh viên gặp khó khăn để tạo điều kiện cho mọi sinh viên phát triển tốt nhất có thể.

3.3. Mức độ kiến thức sau khi học xác suất thống kê

Bảng 3. Kết quả sinh viên đạt được sau khi học xác suất thống kê

Nội dung	Số lượng (N)	Tỷ lệ (%)
Nhận biết, đọc hiểu dữ liệu thống kê.	429	100
Phân tích, giải thích để hiểu rõ vấn đề của bài toán.	400	93,24
Phân tích, rút ra nhận xét làm sáng tỏ các cơ sở của bài toán, đưa ra các kết luận có ý nghĩa thống kê.	399	93,00
Biết liên kết các bài toán thành một cấu trúc có ý nghĩa thống kê.	319	74,36
Biết vận dụng vào các bài toán thực tế cũng như trong nghiên cứu khoa học.	64	14,92

Dựa vào bảng số liệu về mức độ kiến thức sau khi học môn Xác suất thống kê từ sinh viên trường Đại học Điều dưỡng Nam Định (khóa 17), chúng ta có thể nhận ra một số điểm quan trọng.

Nhận biết và đọc hiểu dữ liệu thống kê: Tất cả sinh viên (100%) trong mẫu số 429 đều cho biết họ có khả năng nhận biết và đọc hiểu dữ liệu thống kê. Điều này là quan trọng vì khả năng này là nền tảng để tiếp tục phân tích và áp dụng kiến thức vào các bài toán.

Phân tích và giải thích vấn đề của bài toán: Có 400 sinh viên (tỷ lệ 93,24%) cho biết họ có khả năng phân tích và giải thích để hiểu rõ vấn đề của bài toán. Điều này cho thấy một tỷ lệ cao sinh viên đã có hiểu biết và khả năng áp dụng kiến thức một cách sâu sắc.

Phân tích, rút ra nhận xét và đưa ra kết luận có ý nghĩa thống kê: 399 sinh viên (tỷ lệ 93%) trong số 429 cho biết họ có khả năng phân tích, rút ra nhận xét và đưa ra các kết luận có ý nghĩa thống kê. Điều này chỉ ra rằng sinh viên đã có khả năng áp dụng kiến thức vào thực tế và đưa ra kết luận có tính hệ thống và ý nghĩa.

Biết liên kết các bài toán thành một cấu trúc có ý nghĩa thống kê: Tuy chỉ có 319 sinh viên (tỷ lệ 74,36%) biết liên kết các bài toán thành một cấu trúc có ý nghĩa thống kê, nhưng điều này vẫn cho thấy một tỷ lệ lớn sinh viên đã có khả năng tổ chức và kết nối kiến thức một cách hợp lý.

Biết áp dụng vào bài toán thực tế và trong nghiên cứu khoa học: Số lượng sinh viên biết vận dụng kiến thức vào bài toán thực tế và trong nghiên cứu khoa học là 64 (tỷ lệ 14,92%). Mặc dù số lượng này thấp hơn so với các mục khác, nhưng đây là một bước quan trọng trong việc áp dụng kiến thức học tập vào thực tiễn.

Tóm lại, dựa trên bảng số liệu, chúng ta có thể thấy rằng sinh viên trường Đại học Điều dưỡng Nam

Định đã có những tiến bộ đáng kể trong việc nắm bắt và áp dụng kiến thức của môn học Xác suất thống kê vào thực tiễn, mặc dù vẫn còn một số điểm cần cải thiện, đặc biệt là trong việc áp dụng vào bài toán thực tế và nghiên cứu khoa học.

4. Trao đổi và thảo luận

4.1. Thông tin chung của đối tượng nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu về thực trạng dạy học môn xác suất thống kê tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định thống kê tại 8 lớp học phần với 429 sinh viên khóa 17 trong đó chủ yếu là sinh viên nữ chiếm 87,41%. Với mục tiêu chất lượng giáo dục là hàng đầu, là cốt lõi, Nhà trường luôn không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục, nâng cao hiệu quả thực tế để sinh viên ra trường không chỉ là lý thuyết xuống, lý thuyết hàn lâm mà còn biết cách vận dụng kiến thức đã học trên ghế nhà trường vào công việc cũng như thực tế cuộc sống.

4.2. Thực trạng học tập và kết quả học tập của đối tượng nghiên cứu

Sinh viên trường Đại học Điều dưỡng Nam Định được đăng ký tham gia học phần Xác suất thống kê năm thứ hai. Ưu điểm là các em đã được tiếp xúc một phần với các môn học liên quan đến ngành nghề của mình, tuy nhiên cũng có một nhược điểm là với kiến thức xác suất thống kê đã được học trong chương trình phổ thông các em cũng đã quên phần nào. Chính vì vậy, để đảm bảo tính liên tục các em buộc phải ôn tập lại kiến thức cũ, trong quá trình học phải biết vận dụng các kiến thức chuyên ngành vào để tiếp cận với các bài toán xác suất thống kê. Đa số sinh viên chăm chỉ, nhanh chóng ôn tập lại được kiến thức và biết vận dụng cơ bản vào ngành nghề cũng như thực tế môn học của mình, được thể hiện ở kết quả học tập môn xác suất thống kê với 14,9% sinh viên đạt điểm giỏi (8,5-10 điểm), 59,44% sinh viên đạt điểm khá (7,5-8,4 điểm), chỉ có một số ít sinh viên chưa có sự cố gắng, còn chần chừ và chưa quen với môi trường cũng như môn học ở bậc đại học nên kết quả còn chưa cao, có 2,09% sinh viên chưa đạt và phải học lại môn xác suất thống kê.

Bên cạnh đó, việc học tập môn xác suất thống kê ở trường đại học cũng cho thấy hiệu quả hơn hẳn, do sinh viên đã được tiếp cận với môn xác suất thống kê từ rất sớm, nên khi lên đại học môn xác suất thống kê cũng không còn quá mới với các em sinh viên. Các em được kết nối từ gốc rễ cũ, phát triển trên nền tảng đã có, vận dụng ứng dụng vào các bài toán liên quan đến ngành nghề của mình và các môn liên quan như môn Quản lý và nghiên cứu khoa học, môn SPSS. Giảng viên bộ môn Xác suất thống kê của nhà trường cũng phải thay đổi nội dung cũng như cách giảng dạy sao cho phù hợp với sự đổi mới của chương trình mới, không giảng dạy lại những kiến thức cũ đã học mà là sự phát triển, tìm hiểu kiến thức, kỹ năng chuyên sâu của sinh viên ngành điều dưỡng, kiến thức kỹ năng vận dụng thực tế mà khối ngành sức khỏe cần, các bài toán thực tế mà sinh viên hay gặp phải trên cơ sở chuẩn đầu ra và đề cương chi tiết. Sinh viên ra trường phải hiểu rõ bản chất và các định lý liên quan, biết phân tích, lập luận làm sáng tỏ các cơ sở lý luận có ý nghĩa thống kê, biết tích hợp nhiều khía cạnh liên quan đến nhiệm vụ cấu thành cấu trúc và biết vận dụng đưa ra những quyết định và hành động hợp lý vượt ra ngoài phạm vi của dữ liệu.

Muốn đạt được những hiệu quả đó, giảng viên giảm thiểu dạy nặng lý thuyết theo lối hàn lâm, hướng sinh viên tự đọc sách, tự mở rộng và cùng sinh viên đồng hành hướng tới các bài toán liên quan đến ngành nghề, hướng sinh viên liên kết đến các môn học liên quan. Đội ngũ giảng viên luôn cố gắng giải đáp thắc mắc cho sinh viên trực tiếp cũng như online thông qua các nhóm zalo, facebook... Vậy nên việc học tập và giảng dạy không chỉ diễn ra sôi nổi trên lớp mà còn được trao đổi cập nhật liên tục giúp sinh viên tự tin và chia sẻ những vấn đề mới, những vấn đề khó khăn trong học tập cũng như trong thực tế. Bên cạnh đó giảng viên còn giao cho sinh viên làm bài tập nhóm, đưa ra các tình huống, bài tập liên quan đến môn học khác cũng như các tình huống thực tế ngành học của sinh viên để cùng trao đổi, thảo luận đưa ra các kết luận khoa học có tính thống kê. Nhờ vậy, chất lượng học tập môn xác suất thống kê được nâng cao, sinh viên không còn nhàm chán và sợ môn xác suất thống kê như trước.

5. Kết luận

Sau khi thực hiện đổi mới phương pháp giảng dạy để phù hợp với sự cập nhật của chương trình đào tạo, chúng tôi rút ra những kết luận quan trọng từ nghiên cứu này. Việc thúc đẩy sự chuyển đổi này là một bước quan trọng trong việc cải thiện chất lượng giáo dục và nâng cao năng lực cho sinh viên, đặc biệt là trong môn học quan trọng như Xác Suất Thống Kê.

Việc tạo ra một môi trường học tập tích cực và sáng tạo là yếu tố không thể thiếu trong quá trình đổi mới giáo dục. Sinh viên cần được khuyến khích và hỗ trợ để tự tin tham gia vào quá trình học tập, không chỉ trên lớp mà còn trong các hoạt động ngoại khóa và tự học. Bằng cách này, họ có thể phát triển không chỉ kiến thức mà còn kỹ năng tự học suốt đời, một yếu tố quan trọng trong cuộc sống và sự nghiệp sau này.

Thứ hai, việc liên kết nội dung học với thực tế và ngành nghề là chìa khóa để thu hút sự quan tâm và thú vị từ phía sinh viên. Khi họ nhận thấy rằng những gì họ học có ứng dụng thực tế trong công việc và cuộc sống hàng ngày của họ, họ sẽ có động lực và niềm say mê hơn trong quá trình học. Điều này đặc biệt quan trọng đối với môn học như Xác Suất Thống Kê, nơi mà việc hiểu và áp dụng vào thực tế có thể tạo ra những hiệu quả lớn.

Thứ ba, việc thay đổi phương pháp giảng dạy và đánh giá là cần thiết để phản ánh sự thay đổi trong nhu cầu của xã hội và thế giới công nghiệp. Việc giảm bớt lượng lớp học lý thuyết và tập trung vào thảo luận nhóm, bài tập thực hành và dự án dựa trên thực tế có thể kích thích sự tương tác và học hỏi đa chiều từ sinh viên. Đồng thời, hình thức đánh giá linh hoạt và sáng tạo cũng tạo điều kiện cho sinh viên thể hiện được sự hiểu biết và kỹ năng của họ một cách toàn diện hơn.

Việc thực hiện các biện pháp đổi mới trong phương pháp giảng dạy và học tập là cực kỳ quan trọng để cải thiện chất lượng giáo dục và chuẩn bị cho sinh viên cho một tương lai thành công. Chúng tôi hy vọng rằng những kết luận từ nghiên cứu này sẽ góp phần vào việc cải thiện chương trình giáo dục và tạo ra một môi trường học tập tích cực và sáng tạo tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Lê Hải Nam. (2021). *Nghiên cứu sinh Việt: “Đưa xác suất thống kê vào giảng dạy sớm là tư duy cấp tiến.”*.
- [2] Walsh, J. L., Harris, B. H. L., Denny, P., & Smith, P. (2015). *Formative student-authored question bank: perceptions, question quality and association with summative performance*.
- [3] Wagner-Menghin, M., Preusche, I., & Schmidts, M. (2013). *The Effects of Reusing Written test Items: A study using the Rasch model*. Hindawi publishing corporation ISRN Education.
- [4] Hoàng Trọng, & Chu Nguyễn Mộng Ngọc. (2008). *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS*. Nxb Hồng Đức.
- [5] Lưu Chí Danh, Nguyễn Thị Như Huyền, Đỗ Nguyễn Như Quỳnh, Võ Thị Mỹ Diệu. (2021). *Các nhân tố ảnh hưởng đến sự hứng thú trong học tập của sinh viên*. *Tạp chí Công Thương*, số 19 tháng 8/2021.
- [6] Nguyễn Hoài Nam, & Cao Thị Quyên. (2014). *Nâng cao hứng thú học tập cho sinh viên trường cao đẳng nghề*. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 59, (8), 142-150.
- [7] Nguyễn Tấn Đại. (2020). *Dạy học trực tuyến: Một số nguyên tắc và phương pháp kiểm tra đánh giá*. Hội thảo "Phương pháp giảng dạy trực tuyến hiệu quả", Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- [8] Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định. (2019). *Quyết định số 2088/QĐ-ĐDN ngày 10/10/2019 của Hiệu trưởng Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định về việc ban hành Tầm nhìn, sứ mạng, giá trị cốt lõi của Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định*.
- [9] Lê Thanh Tùng, & Lại Văn Định. (2018). *Giáo trình Xác suất thống kê, Đại học Điều dưỡng Nam Định*. Nhà xuất bản Giáo dục.
- [11] Lê Thanh Tùng. (2018). *Cẩm nang sinh viên 2018, trường Đại học Điều dưỡng Nam Định*, tr.53.

ABSTRACT**Current Status of Teaching and Learning Probability and Statistics at Nam Dinh University of Nursing During the Secondary Education Curriculum Reform Period**

In the academic year 2020-2021, the general education curriculum underwent significant adjustments in mathematics by incorporating probability and statistics to enhance practical application and real-world value. Probability and statistics became a mandatory component of the mathematics curriculum in secondary schools, tailored to the age and cognitive level of students. This necessitated changes in the teaching methods of probability and statistics at the university level to align with the requirements of educational reform and professional application. This study focused on evaluating the final exam scores of probability and statistics for nursing undergraduate students of the 17th cohort from August 2023 to December 2024. The results revealed a high proportion of satisfactory and excellent grades among the 17th cohort. Overall, the improvements in curriculum and teaching methods contributed to enhancing understanding and application of probability in analyzing real-world problems and professional settings.

Keywords: *Probability and Statistics, Education Curriculum, Nam Dinh Nursing University, Nursing Students, Quality Enhancement in Education.*

NGHIÊN CỨU ỨNG DỤNG MÔ HÌNH HÓA TOÁN HỌC THÔNG QUA GIẢNG DẠY MÔN HỌC HÌNH HỌA VÀ VẼ KỸ THUẬT

Đỗ Việt Anh¹, Vũ Hữu Tuyên²

Tóm tắt. Xây dựng mô hình hóa toán học để nghiên cứu đối tượng và giải quyết các bài toán đặt ra trong thực tiễn là một yêu cầu rất cần thiết đối với sinh viên các trường kỹ thuật. Thực trạng giảng dạy môn học Hình họa và Vẽ kỹ thuật tại các trường kỹ thuật hiện nay đã cho thấy tỉ lệ rất ít sinh viên năm thứ nhất có đủ năng lực cần thiết khi ứng dụng mô hình hóa toán học, ngay cả khi sinh viên khi tốt nghiệp vẫn còn thiếu kỹ năng mô hình hóa toán học do thiếu cơ hội rèn luyện, phát triển một cách đầy đủ trong quá trình học tập. Bài báo này trình bày việc ứng dụng mô hình hóa toán học vào thực tế trong thời kỳ cách mạng khoa học 4.0.

Từ khóa: *Mô hình hóa toán học, ứng dụng, giảng dạy, vẽ kỹ thuật.*

1. Đặt vấn đề

Đào tạo nhân lực trình độ cao, nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài; nghiên cứu khoa học và công nghệ tạo ra tri thức, sản phẩm mới, phục vụ nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, bảo đảm quốc phòng, an ninh, hội nhập quốc tế.

Đào tạo người học phát triển toàn diện về đức, trí, thể, mỹ; có tri thức, kỹ năng, trách nhiệm nghề nghiệp; có khả năng nắm bắt tiến bộ khoa học và công nghệ tương xứng với trình độ đào tạo, khả năng tự học, sáng tạo, thích nghi với môi trường làm việc; có tinh thần lập nghiệp, có ý thức phục vụ Nhân dân.

Như vậy, mục tiêu của giáo dục đại học luôn đặt ra đó là phát triển và nâng cao các kỹ năng vận dụng kiến thức vào các tình huống học tập, nghiên cứu, vào thực tiễn đời sống. Giáo dục đào tạo lúc này coi trọng việc phát huy năng lực tự học, tự nghiên cứu của người học và huy động có hiệu quả vai trò của các phương tiện, kỹ thuật, công nghệ dạy học hiện đại. Trong khi đó, đội ngũ giảng viên ở các trường đại học chủ yếu là những nhà khoa học, nhà chuyên môn có trình độ cao, gắn bó với nghiên cứu khoa học. Do vậy, nhiệm vụ chính của giảng viên là tạo môi trường học tập, tạo điều kiện để người học có cơ hội học tập theo phương pháp tích cực và sáng tạo. Người dạy phải chuyển từ vai trò xúc tác và điều phối sang hướng dẫn người học, lấy người học làm trung tâm trong quá trình giảng dạy. Trong thời kỳ mới, vai trò của giảng viên không chỉ là truyền đạt tri thức mà còn là hướng dẫn, hỗ trợ sinh viên biết tự định hướng trong học tập, đồng thời họ còn phải giúp sinh viên điều chỉnh định hướng về chất lượng và ý nghĩa nguồn thông tin.

Mục tiêu của tất cả các môn học của chương trình đào tạo bậc đại học đều hướng đến việc giúp cho sinh viên tiếp cận đến các vấn đề thực tiễn và tìm phương án để giải quyết các vấn đề đặt ra, trong đó bao gồm cả vấn đề về nghề nghiệp. Do vậy, việc phát triển các năng lực thực sự được coi là cấp thiết đối với người học tại bậc học này, đặc biệt là thông qua quá trình dạy và học.

Ngày nhận bài: 04/01/2024. Ngày nhận đăng: 27/02/2024.

^{1,2}Trường Đại học Mỏ - Địa chất

Tác giả liên hệ: Đỗ Việt Anh. Địa chỉ e-mail: dovietanh@hmg.edu.vn

2. Nghiên cứu ứng dụng mô hình hóa toán học và năng lực mô hình hóa toán học

2.1. Mô hình hóa gắn toán học vào thực tiễn

Toán học có mối quan hệ chặt chẽ với cuộc sống hàng ngày, thế giới xung quanh và các ngành khoa học khác. Các vấn đề trong thế giới thực có tác động đến sự phát triển của các khái niệm và định lý toán học, và các kết quả toán học có đóng góp cơ bản để giải quyết các vấn đề thực tế ([16], [11], [5]).

Mô hình toán học cho thấy ứng dụng của toán học trong việc giải quyết vấn đề thì quá trình mô hình hóa toán học sẽ kết nối toán học với thực tiễn ([17], [1]). Trong các nghiên cứu cụ thể, các tác giả cũng đề cập đến lợi ích của mô hình toán học và mô hình hóa trong việc phát triển các kỹ năng nhận thức ở các lĩnh vực rộng như kỹ thuật, công nghệ, kinh tế, y khoa,... [14].

Quá trình mô hình hóa là một quá trình xây dựng mô hình chuyển đổi thực tiễn với toán học ([16], [10], [6], [2]). Mỗi nghiên cứu mô tả quá trình diễn ra theo các giai đoạn khác nhau tuy nhiên đều bắt đầu từ bằng một tình huống/vấn đề thực tiễn và đi đến giai đoạn đưa ra kết quả (xây dựng mô hình - hiểu trong thực tế) và tiếp tục chu trình nếu kết luận chưa đúng nhất với thực tiễn.

Một mô hình có ý nghĩa phản ánh tính đúng đắn của mô hình đó trong việc giải quyết vấn đề. Tính xác thực của mô hình hóa phụ thuộc vào các tiêu chí như: vấn đề cần giải quyết được xác định, yêu cầu cần giải quyết, mục đích giải quyết, thuật ngữ, thông tin, dữ liệu, công cụ ([10], [6], [3]).

2.2. Giảng dạy bằng mô hình hóa thông qua học phần Học hình họa và Vẽ kỹ thuật

2.2.1. Yêu cầu về năng lực người học

Mục tiêu môn học Học hình họa - Vẽ kỹ thuật: Nhằm cung cấp cho sinh viên những kiến thức cơ bản nhất để có thể đọc và thiết lập bản vẽ, đặc biệt việc sử dụng công nghệ, phần mềm, đáp ứng được yêu cầu công việc khi ra trường, đồng thời cũng phát huy tính sáng tạo, độc lập của sinh viên trong quá trình học tập trong thời kỳ phát triển của công nghệ.

Mô hình hóa có thể được dạy hiệu quả hay không phụ thuộc vào người học có sự chuẩn bị như thế nào [8]. Hơn nữa, năng lực mô hình hóa cũng được coi là một phần của sự hiểu biết toán học, đánh giá năng lực mô hình hóa góp phần sẽ làm rõ mức độ hiểu biết toán học của sinh viên [6]. Các nghiên cứu cho thấy rằng mức độ năng lực mô hình hóa thường thể hiện từ việc nhận biết và hiểu về quá trình mô hình hóa (1); làm việc được bằng mô hình hóa (nhận biết vấn đề, xây dựng mô hình, làm việc với mô hình, đưa ra kết luận,... (2); phân tích quá trình mô hình hóa, đánh giá mô hình thu được, phản ánh quá trình mô hình hóa, phản ánh kết quả (3) [6].

Thông qua quá trình giảng dạy môn học Học hình họa - Vẽ kỹ thuật tại trường ĐH, trong bài báo này, tác giả đưa ra những đặc thù của biểu hiện năng lực mô hình hóa toán học và Một số biện pháp phát triển năng lực mô hình hóa toán học cho sinh viên:

2.2.2. Một số biểu hiện của năng lực mô hình hóa toán học của sinh viên thể hiện qua học phần Học hình họa - Vẽ kỹ thuật

- (1) Có kiến thức nền tảng về học hình họa - vẽ kỹ thuật để vận dụng được vào thực tiễn nghề nghiệp;
- (2) Đọc và vẽ đúng được bản vẽ kỹ thuật cơ bản (tổng quan vật thể về hình, khối, tách chi tiết, nét vẽ, đường gióng, kí hiệu,...);
- (3) Đề xuất được ý tưởng chế tạo cơ khí trong kinh tế kỹ thuật qua bản vẽ kỹ thuật.

2.2.3. Một số biện pháp phát triển năng lực mô hình hóa toán học cho sinh viên thông qua dạy học học phần Học hình họa - Vẽ kỹ thuật

Các nghiên cứu về mô hình hóa đều đánh giá tầm quan trọng của việc dạy học theo mô hình hóa toán học trong quá trình giúp người học kết nối tri thức toán học với thực tiễn. Vấn đề đặt ra đối với người dạy đó là nắm rõ được bản chất của mô hình hóa, quá trình mô hình hóa, từ đó có khả năng điều chỉnh các cấp

độ mô hình hóa phù hợp với người học dựa trên kiến thức toán học và các lĩnh vực người học hướng tới. Mô hình hóa đã được đưa vào chương trình giảng dạy tại tất cả các bậc học, tuy nhiên chưa thực sự nhiều. Đối với người học, việc đánh giá có hiệu quả trong việc tiếp nhận kiến thức mới cho thấy mô hình hóa toán học, dạy học mô hình hóa toán học cần được quan tâm. Năng lực hiểu biết toán học, hiểu biết kiến thức đa lĩnh vực sẽ thuận lợi cho người học trong quá trình tiếp cận kiến thức mới bằng mô hình hóa.

Một số biện pháp phát triển năng lực mô hình hóa toán học Với đặc thù môn Học hình họa - Vẽ kỹ thuật

(1) Trang bị vững chắc kiến thức, kỹ năng nền tảng về học hình họa - vẽ kỹ thuật để sinh viên có thể vận dụng được vào thực tiễn nghề nghiệp;

(2) Rèn luyện kỹ năng mô hình hóa toán học cho sinh viên trong dạy học học phần Học hình họa - Vẽ kỹ thuật theo quy trình ba bước: Giảng viên làm ví dụ mẫu - sinh viên tập luyện dưới sự hướng dẫn của giảng viên - sinh viên tự luyện;

(3) Tạo cơ hội cho sinh viên trải nghiệm mô hình hóa toán học từ thực tiễn thông qua thực hiện dự án học tập hoặc bài tập nghiên cứu. Mỗi biện pháp trên được minh họa từ nội dung bài dạy của giảng viên.

Trong sự thay đổi của xã hội, cùng với sự phát triển của công nghệ hiện đại thì quá trình mô hình hóa toán học lại càng được hỗ trợ cao. Rất nhiều nhà nghiên cứu chỉ ra ứng dụng của công nghệ thông tin trong quá trình giảng dạy bằng phương pháp mô hình hóa. Quá trình thu thập, dữ liệu, biểu diễn, xử lý số liệu có thể dùng các phần mềm máy tính, xây dựng mô hình toán học bằng các gói lập trình,.. ([12], [7]).

Thách thức đối với người giáo viên đó là tìm kiếm các vấn đề sao cho có thể điều chỉnh được theo mức độ khả năng toán học và hiểu biết của học sinh, từ đó thiết kế các hoạt động mô hình hóa phù hợp nếu coi mô hình hóa là một phương tiện truyền đạt tri thức ([4], [15], [17]). Đối với việc nâng cao giảng dạy thì hoạt động mô hình hóa và sử dụng mô hình có hiệu quả chính là việc xây dựng mô hình toán học, chọn lọc từ các mô hình phức tạp và cách phân tích, giải thích chúng trong quá trình giảng dạy, giải quyết tình huống [13].

Trước một tình huống thực tiễn, việc loại bỏ những yếu tố không quan trọng, giữ lại những yếu tố liên quan tới vấn đề cần giải quyết, tức là khả năng nhận biết vấn đề của học sinh đánh giá mức độ mô hình hóa trong quá trình mô hình hóa [9]. Thuật ngữ toán học được coi là phương tiện đầu tiên để kết nối, biểu diễn các vấn đề thực tế sang vấn đề toán học. Nó giúp cho người học chuyển đổi ngôn ngữ tự nhiên sang ngôn ngữ toán học, từ đó tiếp cận tới quá trình mô hình hóa, giải quyết vấn đề bằng mô hình hóa toán học. Việc lựa chọn phương án giải quyết, ra kết luận cuối cùng yêu cầu người học phải có tư duy suy luận logic, phân tích mối quan hệ giữa toán học và thực tế ([17], [4]).

Ví dụ: Từ chi tiết thực tế - chuyển sang mô hình toán học (các khối hình học cơ bản, giao các khối) – thiết lập bản vẽ 2D, 3D.

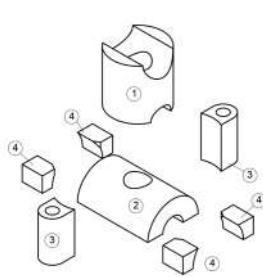
Trong phân môn Hình họa và Vẽ kỹ thuật, từ một chi tiết thực tế (Hình 1), Sinh viên nhận dạng và phân tích đối tượng lần lượt từ các cạnh, tiếp đến là các bề mặt, các hình khối, từ đó tách các chi tiết đưa về các khối hình học cơ bản (Hình 2a, b), mối quan hệ giữa các chi tiết chuyển sang bài toán giao các khối hình học. Cuối cùng thực hiện việc vẽ các hình chiếu của vật thể (Hình 3).



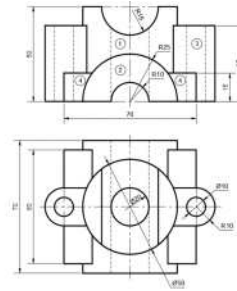
Hình 1.



Hình 2a.



Hình 2b



Hình 3.

3. Kết luận

Hầu hết các sinh viên đều không có cơ hội phát triển đủ mức độ hiểu biết về ứng dụng mô hình hóa toán học trong tình hình thực tế hiện nay. Bản chất phát triển của các năng lực mô hình hóa toán học cho thấy sự cần thiết phải tập trung vào sự phát triển năng lực này trong nhiều môn học. Trong phân môn Học hình họa - Vẽ kỹ thuật việc ứng dụng mô hình hóa toán học trong quá trình giảng dạy và học tập giúp sinh viên nâng cao được năng lực giải quyết các bài toán thực tế và đáp ứng được nhu cầu công việc khi ra trường, đáp ứng sự phát triển của công nghệ trong thời kỳ mới. Bài báo đưa ra một số biểu hiện của năng lực mô hình hóa toán học và một số biện pháp phát triển năng lực mô hình hóa toán học cho sinh viên thông qua dạy học học phần Học hình họa - Vẽ kỹ thuật.

Lời cảm ơn: Bài báo được thực hiện dưới sự hỗ trợ của Đề tài Khoa học & Công nghệ cấp cơ sở Trường Đại học Mở Địa chất 2022-2023 mã số T23-17.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Thị Tân An (2014). *Sử dụng Toán học hóa để phát triển các năng lực hiểu biết định lượng của học sinh lớp 10*. Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục.
- [2] Nguyễn Danh Nam (2016). *Phương pháp mô hình hóa trong dạy học môn toán ở trường phổ thông*. NXB Đại học Thái Nguyên.
- [3] Tạ Thị Minh Phương, Trần Dũng (2015). *Tính xác thực của mô hình hóa toán học: thiết kế các nhiệm vụ toán học trong nhà trường*. Kỷ yếu Hội nghị Khoa học trẻ, Trường ĐHSP - ĐH Huế.
- [4] Ang Keng Cheng (2001). *Teaching Mathematical Modelling in Singapore Schools*. *The Mathematics Educator*, 6(1), 63-75.
- [5] Blum, W. (1988). *Mathematics and other subjects*. Proceedings of the Sixth International Congress on Mathematical Education, MALEV, Hungary.
- [6] Blum, W., Galbraith, P. L., Henn, H., Niss, M. (Eds.) (2007). *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study*. New York, NY: Springer.
- [7] Carreira, S. P., Matos, J. F., Blum, W., Houston, K. (2001). *Modelling and Mathematics Education: Applications in Science and Technology*. England, ICTMA 9, Horwood Publishing.
- [8] Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education, China Lectures*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands.
- [9] Galbraith, P., Izard, J., Christopher, H. (2003). *How Do Students' Attitudes To Mathematics Influence The Modelling Activity?*. In *Mathematical Modelling, Teaching And Assesment In A Technology-Rich World*, Horwood Publishing, Chichester.

- [10] Hermann Schichl (2004). *Models and History of modeling*. In *Modeling Languages in Mathematical Optimization*, Springer, 25-36.
- [11] Jaffee, A. (1984). *Ordering the Universe: The Role of Mathematics*. In *SIAM Review* 26(4), 473-502.
- [12] Jim Caldwell, D. K. S. Ng (2004). *Mathematical Modelling: Case Studies and Projects*. Kluwer Academic.
- [13] Lesh, R., Doerr, H. (2003). *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [14] Lesh, R., P. L. Galbraith, C. R. Haines, A. Hurford (2010). *Modeling Students' Mathematical Modeling Competencies*. ICTMA 13, Spinger.
- [15] Ok-Ki Kang, Jihwa Noh (2012). *Teaching Mathematical modeling in school mathematics*. 12th International Congress on Mathematical Education, Korea.
- [16] Pollak, H. (1979). *The interaction between mathematics and other school subjects*. *New Trends in Mathematics Teaching IV*, 232-248.
- [17] Ritu Saxena, Keerty Shrivastava, Ramakant Bhardwaj (2016). *Teaching Mathematical Modeling in Mathematics Education*. *Journal of Education and Practice*, 7(11), India.

ABSTRACT

Research on the application of mathematical modeling through teaching technical drawing and engineering graphics

Developing mathematical models to study objects and solve practical problems is a crucial requirement for students in technical schools. The current state of teaching the subject of Technical Drawing and Engineering Graphics in technical schools has revealed that a very small percentage of first-year students possess the necessary skills when applying mathematical modeling. Even upon graduation, students still lack mathematical modeling skills due to insufficient opportunities for training and development during their academic journey. This paper presents the application of mathematical modeling in practice during the era of the Fourth Industrial Revolution.

Keywords: *Mathematical modeling, engineering graphics.*

RÈN KĨ NĂNG CHO SINH VIÊN MẦM NON TRONG QUÁ TRÌNH THỰC HÀNH THƯỜNG XUYÊN TẠI CƠ SỞ GIÁO DỤC MẦM NON

Nguyễn Thị Hương¹

Tóm tắt. Rèn kĩ năng sư phạm cho sinh viên là một trong những nội dung rất quan trọng trong quá trình đào tạo giáo viên các cấp học nói chung và giáo viên mầm non nói riêng. Giúp sinh viên nhận diện được các hoạt động trong chế độ sinh hoạt hằng ngày và rèn luyện các kĩ năng chăm sóc, nuôi dưỡng, giáo dục trẻ tại cơ sở giáo dục mầm non.

Từ khóa: *Biện pháp; thực hành thường xuyên; kĩ năng; giáo dục mầm non.*

1. Đặt vấn đề

Công tác thực hành thường xuyên được coi là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của việc thực hiện chương trình đào tạo giáo viên mầm non. Thông qua các buổi, đợt thực hành thường xuyên sinh viên được rèn luyện kĩ năng sư phạm cần thiết giúp cho sinh viên chuẩn bị những điều kiện cơ bản về tâm lí, về kĩ năng nghề nghiệp để có thể nhanh chóng thích ứng với nghề, giúp họ trở thành những giáo viên có khả năng đáp ứng yêu cầu của xã hội trong công tác chăm sóc, nuôi dưỡng, giáo dục trẻ mầm non.

Thực hành thường xuyên có ý nghĩa quan trọng và thiết thực đối với việc rèn nghề cho sinh viên Mầm non, giúp sinh viên vận dụng lí thuyết đã học vào thực tiễn, nhận dạng trên thực tế, hiểu một cách cụ thể, sinh động các kiến thức đã học, đồng thời làm phong phú vốn hiểu biết của mình bằng kinh nghiệm và sáng tạo từ thực tế. Trong quá trình thực hành tại cơ sở giáo dục mầm non, sinh viên được luyện tập, củng cố, khắc sâu những kiến thức và kĩ năng, nắm chắc phương pháp, cách thức tổ chức các hoạt động phù hợp với trẻ, là cơ sở cho sinh viên chuẩn bị tốt công tác thực tập cuối khóa và công tác chăm sóc giáo dục trẻ trong tương lai.

Việc giúp sinh viên ý thức được vai trò của việc đi thực hành thường xuyên, giúp sinh viên biết được những kĩ năng cần thiết nhất phải học tập, rèn luyện trong mỗi đợt thực hành thường xuyên là trách nhiệm của mỗi giảng viên.

2. Cơ sở lí luận

Mục đích của hoạt động thực hành thường xuyên trong nhà trường sư phạm là hình thành tay nghề cho người giáo viên tương lai. Do vậy, công tác thực hành thường xuyên được xem là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của việc thực hiện chương trình đào tạo giáo viên mầm non. Thực hành thường xuyên có ý nghĩa quan trọng và thiết thực đối với việc rèn nghề cho sinh viên khoa Sư phạm. Thực hành thường xuyên có ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng đào tạo. Để công tác thực hành thường xuyên đạt chất lượng cao đòi hỏi rất nhiều yếu tố như: cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên hướng dẫn, giáo viên chỉ đạo, kế hoạch, việc chấp hành nề nếp của sinh viên và đặc biệt là việc rèn kĩ năng nghề cho sinh viên... Nếu các em không nhận thức được tầm quan trọng của công tác thực hành thường xuyên, không có nhu cầu học hỏi, tìm tòi sáng tạo dẫn đến tình trạng các em ngại tiếp xúc với trẻ, viện ra lý do bỏ tiết mình được phân công dạy, giáo án soạn

Ngày nhận bài: 03/01/2024. Ngày nhận đăng: 25/02/2024.

¹Trường Đại học Hạ Long

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hương. Địa chỉ e-mail: nguyenthihuong@daihochalong.edu.vn

không chất lượng, không thuộc giáo án, đồ dùng chuẩn bị không tốt, làm việc riêng khi dự giờ mẫu, không chú ý quan sát, không ghi chép nhật kí, ngại tiếp xúc với trẻ... sẽ có ảnh hưởng rất lớn đến kết quả của đợt thực hành thường xuyên.

Rèn kĩ năng nghề cho sinh viên trong quá trình thực hành thường xuyên là việc làm cần thiết và thiết thực, các kĩ năng cần rèn luyện như: Kĩ năng quan sát; kĩ năng quản lý trẻ; kĩ năng giao tiếp; kĩ năng thiết kế và xây dựng các loại kế hoạch; kĩ năng ghi chép nhật kí,...

Kĩ năng quan sát giúp sinh viên khả năng nhìn nhận sự vật, hiện tượng một cách chi tiết, có phân tích và phục vụ cho mục đích rõ ràng. Đây là một kĩ năng quan trọng và cần thiết trong nhiều ngành nghề và cuộc sống hằng ngày của con người nói chung và trong nghề của cô giáo mầm non nói riêng. Đối với cô giáo mầm non có kĩ năng quan sát tốt sẽ dễ dàng nhận ra được tiềm năng hoặc vấn đề mà trẻ (học sinh) đang gặp phải. Từ đó giáo viên có thể đưa ra phương pháp giảng dạy, chăm sóc phù hợp, đồng thời giải quyết kịp thời các vấn đề khác.

Kĩ năng giao tiếp sư phạm là khả năng sử dụng ngôn ngữ, cử chỉ, điệu bộ, hành vi một cách hiệu quả trong quá trình dạy học và giáo dục. Giao tiếp là phương tiện chính của quá trình giảng dạy, kĩ năng giao tiếp giúp giáo viên diễn đạt ý tưởng, giải thích khái niệm và hướng dẫn bài học một cách dễ hiểu. Với cô giáo mầm non kĩ năng giao tiếp luôn được chú trọng, bởi đối tượng giáo dục là trẻ nhỏ, cô sử dụng ngôn ngữ, cử chỉ, điệu bộ, hành vi phù hợp với trẻ (ngắn gọn, dễ hiểu, dịu dàng, cởi mở, gần gũi, hòa nhập với trẻ, tôn trọng, lắng nghe, chia sẻ, ...)

Kĩ năng thiết kế, xây dựng kế hoạch dạy học là nền tảng để tạo nên thành công trong thực hiện nhiệm vụ giảng dạy một môn học hay một bài học hay một nhiệm vụ chăm sóc trẻ của một giáo viên mầm non. Kế hoạch dạy học là một bản thiết kế và hướng dẫn cụ thể cho việc thực hiện nhiệm vụ giảng dạy một môn học hay một bài học hay nhiệm vụ chăm sóc trẻ, bao gồm các nội dung: xác định mục tiêu giảng dạy, dự kiến các nguồn lực học tập, tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện hoạt động dạy - học.

Môi trường giáo dục là môi trường bao gồm các yếu tố và điều kiện mà trẻ (học sinh) và giáo viên tương tác và tham gia vào quá trình giảng dạy và học tập. Đây là môi trường ảnh hưởng đến việc truyền đạt và tiếp thu kiến thức, phát triển kĩ năng và hình thành nhân cách của trẻ (học sinh). Môi trường giáo dục được ví như người thầy thứ hai trong công tác tổ chức, hướng dẫn trẻ hoạt động nhằm thỏa mãn nhu cầu hoạt động của trẻ, thông qua đó nhân cách của trẻ được hình thành và phát triển. Do vậy, việc thiết kế, xây dựng, sắp xếp môi trường giáo dục trong và ngoài lớp học rất cần thiết nhất là đối tượng giáo dục là trẻ mầm non “học bằng chơi, chơi mà học”. Giáo viên mầm non phải cần được trang bị kiến thức và rèn luyện kĩ năng xây dựng môi trường giáo dục.

Kĩ năng quản lý là tập hợp những khả năng, kiến thức và kinh nghiệm cần thiết để điều hành, tổ chức và định hình các hoạt động và nguồn lực trong một tổ chức hay một đội nhóm. Cô giáo mầm non, có nhiều điều cần cân nhắc khi dạy trẻ nhỏ học trong lớp học. Một trong những điều quan trọng nhất là tạo ra một lớp học thực tế sẽ được quản lý tốt để giáo viên tập trung vào bài học và cải thiện kĩ năng học tập. Các cô giáo mầm non cũng cần thường xuyên hướng dẫn, động viên trẻ trong giờ học, truyền đạt những thông tin mà trẻ có thể hiểu được để việc dạy đạt hiệu quả, khơi dậy hứng thú học tập của trẻ. muốn có kĩ năng quản lý trẻ tốt cần: Xây dựng mối quan hệ tốt đẹp với trẻ em; Sử dụng ngôn ngữ đơn giản trong lớp; lắng nghe, tôn trọng trẻ; đối xử công bằng,... Hiểu được đặc điểm trẻ; Xây dựng kế hoạch của nhóm/lớp; Quản lý trẻ hằng ngày; Đảm bảo chất lượng chăm sóc giáo dục trẻ; Đánh giá sự phát triển của trẻ; Quản lý cơ sở vật chất của nhóm lớp; Xây dựng mối quan hệ phối hợp giữa giáo viên với cha mẹ trẻ.

Như vậy, kĩ năng sư phạm là kĩ năng không thể thiếu được đối với sinh viên các trường sư phạm trong hoạt động nghề nghiệp sau này. Vì thế rèn luyện kĩ năng sư phạm là nhiệm vụ rất quan trọng trong chương trình đào tạo giáo viên mầm non ở các trường sư phạm (nói chung), ở khoa Sư phạm- trường Đại học Hạ Long nói riêng. Nhiệm vụ này không chỉ được cụ thể hóa thành nội dung “Rèn nghiệp vụ thường xuyên” tại trường mà còn được cụ thể hóa thành nội dung “Thực hành thường xuyên” là một trong những nội dung bắt buộc, chiếm tỉ lệ lớn trong chương trình đào tạo giáo viên mầm non. Chương trình cao đẳng và đại học có tới 10 tuần được chia thành 4 đợt rất có ý nghĩa quan trọng và thiết thực đối với việc rèn nghề cho sinh viên tại các cơ sở giáo dục mầm non với một thời lượng tương đối lớn cụ thể cho các học kì như: Đối với hệ Cao đẳng, bắt đầu từ học kì 2 (2 tuần); học kì 3 (3 tuần); học kì 4 (3 tuần); học kì 5 (2 tuần). Đối với hệ Đại học,

bắt đầu từ học kì 4 (2 tuần); học kì 5 (3 tuần); học kì 6 (3 tuần); học kì 7 (2 tuần). Thời gian này thực sự có ý nghĩa với sinh viên khoa Sư phạm, bởi lẽ:

- Đây là thời gian lí thuyết được kiểm chứng qua thực tế, sinh viên hiểu một cách cụ thể, sinh động các kiến thức đã học, đồng thời làm phong phú vốn hiểu biết của mình bằng những kinh nghiệm và sáng tạo từ thực tế. Trong quá trình thực hành, sinh viên được luyện tập, hình thành những kiến thức và kĩ năng của người giáo viên mầm non.

- Đây cũng là thời gian, sinh viên được tiếp xúc trực tiếp với môi trường giáo dục và đối tượng trẻ (học sinh) thực tế của mình với muôn vàn các tình huống giao tiếp, tình huống sư phạm cần khéo léo trong ứng xử và linh hoạt sáng tạo trong cách giải quyết từ khâu chăm sóc đến tổ chức các hoạt động giáo dục trong chế độ sinh hoạt hằng ngày. Vì thế thực hành sư phạm thường xuyên là cơ hội tốt giúp sinh viên chuẩn bị những điều kiện cơ bản cần thiết về tâm lý, về kĩ năng nghề nghiệp để các em có đủ tự tin khi đi thực tập sư phạm và đứng lớp sau này.

- Cơ sở giáo dục mầm non, nơi sinh viên được thực hành thường xuyên còn là nơi thấp lên trong các em tình cảm “Yêu nghề, mến trẻ”. Thứ tình cảm này sẽ không chỉ giúp sinh viên thấy được vai trò của việc đi thực hành sư phạm thường xuyên mà còn là cơ sở để các em xác định đúng đắn mục tiêu và động cơ học tập. Từ đó các em sẽ có ý thức học tập, rèn nghề và tu dưỡng đạo đức cho bản thân mình.

Chính vì vậy, giúp sinh viên ý thức được vai trò của việc đi thực hành sư phạm thường xuyên, đồng thời giúp sinh viên biết được những kĩ năng cần thiết phải học tập, rèn luyện trong mỗi đợt thực hành thường xuyên là trách nhiệm của mỗi cán bộ giảng viên. Trong khuôn khổ bài viết này, tôi xin trao đổi về một số biện pháp rèn kĩ năng cơ bản, cần thiết mà sinh viên cần được trang bị và rèn luyện trong quá trình thực hành thường xuyên như: Kĩ năng quan sát; kĩ năng quản lý trẻ; kĩ năng giao tiếp; kĩ năng thiết kế và xây dựng các loại kế hoạch; kĩ năng tổ chức các hoạt động chăm sóc và giáo dục; kĩ năng xây dựng môi trường giáo dục; kĩ năng làm đồ dùng đồ chơi; kĩ năng ghi chép nhật kí.

3. Rèn kĩ năng cho sinh viên trong quá trình thực hành thường xuyên

3.1. Giáo dục nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của việc rèn kĩ năng trong công tác thực hành thường xuyên

Mục đích

Giúp sinh viên nhận thức đúng đắn tầm quan trọng của việc rèn kĩ năng trong công tác thực hành thường xuyên.

Cách thức thực hiện

Nhận thức là khâu đầu tiên rất quan trọng của mọi hoạt động, làm cho hoạt động mang tính tự giác. Nếu có nhận thức đúng thì hoạt động sẽ đạt hiệu quả cao hơn. Vì vậy, trước tiên phải tác động cho sinh viên nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của công tác thực hành thường xuyên.

Cần giáo dục tư tưởng nghề nghiệp cho sinh viên trước khi đi thực hành thường xuyên tại cơ sở giáo dục mầm non. Đặc biệt là giúp sinh viên nhận thức đúng đắn về vai trò của việc rèn kĩ năng trong công tác thực hành thường xuyên.

Phối hợp với Ban chủ nhiệm khoa, Liên chi Đoàn, ... trong các buổi sinh hoạt chuyên đề để nâng cao ý thức về tầm quan trọng của việc rèn kĩ năng trong thực hành thường xuyên giúp sinh viên tự giác trong việc rèn luyện các nội dung và thực hiện tốt các nề nếp thực hành thường xuyên.

Thông qua sự phối kết hợp của Đoàn thanh niên, Hội sinh viên, trường Thực hành Mẫu giáo- Khoa Sư phạm trong việc tổ chức các ngày lễ hội, các chuyên đề, ... ở cơ sở giáo dục mầm non giúp sinh viên nhận thức sâu sắc hơn về vai trò của cô giáo mầm non, qua đó tác động đến tình cảm và trách nhiệm nghề nghiệp cho sinh viên.

3.2. Rèn kĩ năng quan sát

Mục đích: Giúp sinh viên nhận biết được các hoạt động trong chế độ sinh hoạt hằng ngày, các phương pháp, tiến trình tổ chức hoạt động, thiết kế môi trường giáo dục. ... của giáo viên mầm non, sự tham gia của

trẻ, các tình huống. . .

Cách thức thực hiện

Hướng dẫn sinh viên quan sát các hoạt động diễn ra trong ngày ở mọi thời điểm, mọi lúc, mọi nơi do giáo viên mầm non và các bạn trong nhóm tổ chức. Quan sát của cô, các bạn sinh viên trong nhóm, hoạt động của trẻ, nhằm phát hiện những phương pháp, tiến trình tổ chức của giáo viên mầm non đã phù hợp và gây hứng thú đối với trẻ hay chưa. Sự tham gia của trẻ trong lớp vào hoạt động có hứng thú, tích cực không trong hoạt động cũng như thực hiện nhiệm vụ từ cô giáo, . . . từ đó rút ra bài học cho bản thân và đưa ra biện pháp.

Quan sát tốt giúp sinh viên nhanh chóng phát hiện ra những vấn đề đang diễn ra trong nhóm/lớp; giúp sinh viên nắm được đặc điểm tâm sinh lý của trẻ, khả năng nhu cầu; biết được đặc điểm, khả năng nhận thức của từng trẻ để xây dựng kế hoạch, lựa chọn nội dung, hình thức và phương pháp tổ chức các hoạt động chăm sóc - giáo dục, bố trí, sắp xếp môi trường lớp học hợp lí, khoa học và có hiệu quả nhất.

3.3. Rèn kĩ năng giao tiếp

Mục đích: Phát triển kĩ năng giao tiếp tốt cho sinh viên, giúp sinh viên giao tiếp, ứng xử có văn hóa và chuẩn mực trong các mối quan hệ ở cơ sở giáo dục mầm non.

Cách thức thực hiện

Một trong những đặc điểm quan trọng xuyên suốt toàn bộ hoạt động lao động sư phạm của giáo viên mầm non là sự tương tác giữa con người với con người. Trong quá trình đi thực hành thường xuyên- một môi trường giáo dục thực tế với những đối tượng đặc thù (trẻ em, phụ huynh, đồng nghiệp), sinh viên cần tận dụng mọi cơ hội để rèn các kĩ năng sử dụng tiếng Việt: nghe, nói bằng cách lắng nghe và hồi đáp những thông tin từ phía trẻ, phụ huynh, thầy cô và đồng nghiệp. . . để có được kĩ năng giao tiếp không phải chuyện đơn giản, dễ dàng, mỗi sinh viên phải học hỏi, tập luyện thường xuyên. Kĩ năng này phải được thường xuyên trau dồi để có thể đạt hiệu quả như ý muốn. Nếu sự giao tiếp của giáo viên mầm non càng tốt thì càng giúp cho trẻ phát triển nhanh cả về nhân cách, thể chất lẫn tinh thần.

Những quy tắc chuẩn mực giao tiếp, ứng xử đạo đức nghề nghiệp của giáo viên mầm non được biểu hiện trong các mối quan hệ cơ bản cụ thể sau:

Thứ nhất, đối với trẻ: Cô giáo phải như “người mẹ hiền”, hết lòng chăm sóc, thương yêu trẻ, luôn thiết tha với nghề dạy học; đối xử công bằng với tất cả trẻ, tôn trọng sự khác biệt của mỗi cá nhân trẻ không phân biệt hoàn cảnh, giới tính, sắc tộc. . . ; dịu dàng, cởi mở, gần gũi, hòa nhập với trẻ; Tôn trọng, lắng nghe, chia sẻ, nghiêm khắc với trẻ, sẵn sàng bảo vệ trẻ.

Thứ hai, đối với nghề nghiệp (NN): Gắn bó với nghề, tâm huyết với nghề, tận tụy nghiêm túc trong mọi công việc. . . ; biết kiên nhẫn, kiềm chế, biết chờ đợi, lắng nghe, không nổi nóng, không làm trẻ hoảng sợ; Có tinh thần trách nhiệm cao, đảm bảo chất lượng CSGD và phát triển các kĩ năng của trẻ; dám nghĩ, dám làm, dám chịu trách nhiệm, có tinh thần tự đấu tranh chống lại cám dỗ tư lợi trong cuộc sống, không đánh mất vị trí cao đẹp của nghề.

Thứ ba, đối với bản thân: Biết giữ gìn đạo đức, giữ gìn hình ảnh của mình trong các hoạt động nghề nghiệp cũng như trong cuộc sống; Biết giữ gìn bản thân được hình thành qua chính công tác CSGD trẻ; Trọng danh dự của bản thân, của nghề, biết bảo vệ và phát huy những giá trị tinh thần cao quý của nghề; Mạnh dạn công khai trong việc phê bình và tự phê bình; Tọa tấm gương mẫu mực về phẩm chất, nhân cách nhà giáo, thân thiện, lối sống giản dị.

Thứ tư, đối với đồng nghiệp và cấp trên: Ngôn ngữ đúng mực, trung thực, thân thiện, cầu thị, chia sẻ, hỗ trợ; tôn trọng sự khác biệt; bảo vệ uy tín, danh dự và nhân phẩm của đồng nghiệp, nhân viên. Không xúc phạm, vô cảm, gây mất đoàn kết. Phải luôn chân thành, chia sẻ hỗ trợ đồng nghiệp trong rèn luyện phẩm chất NN cũng như chuyên môn nghiệp vụ, giúp đỡ đồng nghiệp; có ý thức xây dựng tập thể đoàn kết, thân thiện; giao tiếp và ứng xử với cấp trên theo tinh thần lắng nghe, cầu tiến, chấp hành tốt nhiệm vụ, biết giữ gìn, bảo vệ uy tín, danh dự cho cấp trên, tạo không khí vui vẻ thân thiện; trong hoạt động phối hợp với cấp trên và đồng nghiệp phải thực hiện tốt nguyên tắc tập trung dân chủ.

Thứ năm, đối với phụ huynh: ngôn ngữ đúng mực, trung thực, tôn trọng, thân thiện, hợp tác, chia sẻ Giữ

thái độ đúng mực trong giao tiếp, ứng xử, tạo niềm tin của phụ huynh bằng chính tình yêu với trẻ...; tôn trọng, lắng nghe ý kiến của phụ huynh; không gây áp lực, làm phiền, vụ lợi đối với phụ huynh.

Thứ sáu, đối với cộng đồng và xã hội: giáo viên xây dựng mối quan hệ cởi mở, thân thiện, xây dựng nếp sống văn minh nơi cư trú; Cần gương mẫu trong nếp sống và sinh hoạt công đồng; tích cực tham gia vào hoạt động chung nơi dân cư.

Những bạn trẻ bắt đầu vào nghề và đang chấp chững với nghề, để tồn tại và trở thành một giáo viên mầm non giỏi, trước hết hãy tập làm “Mẹ”. Yêu trẻ không chỉ bằng lời nói, bằng suy nghĩ mà bằng chính hành động, bởi: “Càng yêu nghề bao nhiêu, càng yêu người bấy nhiêu”. Nghề giáo viên mầm non với biết bao khó khăn, lo toan và áp lực, nhưng với tình yêu người, yêu nghề, những cô giáo mầm non hôm qua, hôm nay và mai sau đã và đang tiếp bước xây dựng trang sử vàng góp phần đổi mới ngành giáo dục mầm non ngày càng phát triển.

3.4. Rèn kĩ năng ghi nhật kí

Mục đích: Giúp sinh viên biết ghi lại tiến trình các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ diễn ra trong ngày một cách hợp lí, khoa học.

Cách thức thực hiện

Ghi nhật kí là hoạt động bắt buộc của sinh viên trong các đợt thực hành xuyên xuyên, thực tập tốt nghiệp. Nhiều sinh viên thường lúng túng không biết cách trình bày nội dung nhật kí thực thành thường xuyên sao đúng chuẩn. Nhật kí thực thành thường xuyên là nội dung công việc, kết quả đạt được và kinh nghiệm mà bản thân đúc kết được từ quá trình này được ghi chép lại trong suốt thời gian tham gia thực hành tại cơ sở giáo dục mầm non. Nhật kí được viết theo ngày, tuần, tháng hoặc theo nội dung công việc tại cơ sở giáo dục mầm non. Nhật kí được trình bày đầy đủ nội dung với bố cục rõ ràng sẽ giúp hệ thống hoá những công việc và kiến thức, kinh nghiệm mà sinh viên đã tiếp thu được trong quá trình thực hành tại CSGD. Nhờ đó, giúp sinh viên nhìn nhận lại kết quả và rút ra những kinh nghiệm cho bản thân trong suốt quá trình thực tập. Bên cạnh đó, dựa vào nhật kí, giáo viên dễ dàng đưa ra đánh giá chi tiết quá trình thực hành của sinh viên và đưa ra điểm số phù hợp.

Để ghi lại tiến trình các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ diễn ra trong ngày một cách khoa học là rất cần thiết. Do vậy, sinh viên cần lưu ý một số điểm khi trình bày nhật kí như sau:

Liệt kê đầy đủ thời gian thực hành, nội dung công việc, kết quả đạt được và kinh nghiệm đúc kết từ quá trình tham gia thực hành; Thống nhất định dạng trình bày như font chữ, cỡ chữ, ... Đảm bảo thông tin trong nhật kí thực hành được xác thực bằng chữ kí hoặc đóng dấu xác nhận của người hướng dẫn tại cơ sở giáo dục mầm non.

3.5. Rèn kĩ năng thiết kế và xây dựng các loại kế hoạch

Mục đích: Giúp sinh viên hiểu và xây dựng được các loại kế hoạch của nhóm/lớp một cách khoa học và chủ động trong công việc, sử dụng thời gian một cách hợp lí.

Cách thức thực hiện

Lập kế hoạch là việc làm vô cùng quan trọng của giáo viên mầm non, qua học học phần Chương trình và tổ chức thực hiện chương trình, sinh viên có kiến thức về các loại kế hoạch như kế hoạch giáo dục năm học, kế hoạch giáo dục chủ đề, kế hoạch giáo dục tuần, kế hoạch giáo dục ngày và kế hoạch tổ chức một hoạt động cho trẻ theo hướng tích hợp; phù hợp với mục tiêu chương trình giáo dục; phù hợp với đặc điểm lứa tuổi, khả năng, nhu cầu và kinh nghiệm sống của trẻ; phù hợp với hoàn cảnh thực tế của cơ sở giáo dục mầm non, của địa phương. Hơn nữa nó còn giúp giáo viên có khả năng dự đoán chiều hướng phát triển nhân cách của trẻ để có biện pháp giáo dục thích hợp, khả năng dự đoán các tình huống xảy ra để lựa chọn cách xử lý phù hợp.

Cần cho sinh viên nhận biết được vai trò và tầm quan trọng của việc rèn luyện kĩ năng thiết kế và xây dựng kế hoạch ngay khi học các học phần và đặc biệt trong quá trình thực hành thường xuyên tại cơ sở giáo dục mầm non. Để thực hành tốt kĩ năng này, yêu cầu sinh viên phải xác định mục tiêu, nội dung cơ bản của chương trình và tài liệu hướng dẫn để xây dựng chương trình cụ thể của từng độ tuổi; phải nắm được những

nguyên tắc giáo dục; hứng thú, nhu cầu, nguyện vọng của trẻ, của phụ huynh, mức độ phát triển nhận thức, khả năng cũng như lứa tuổi của trẻ, số lượng trẻ trong lớp, các loại đồ dùng, đồ chơi và trang thiết bị trong lớp, thời gian tổ chức các hoạt động giáo dục. . .

Để rèn kĩ năng thiết kế và xây dựng các loại kế hoạch cho sinh viên, chúng tôi đã đưa vào kế hoạch với nhiệm vụ cụ thể cho 4 đợt thực hành thường xuyên như sau: Đợt 1 sinh viên tập thiết kế và xây dựng kế hoạch giáo dục ngày; Đợt 2 sinh viên tập thiết kế và xây dựng kế hoạch giáo dục tuần; Đợt 3 sinh viên tập thiết kế và xây dựng kế hoạch giáo dục tháng (chủ đề); Đợt 4 sinh viên tập thiết kế và xây dựng kế hoạch giáo dục năm học.

3.6. Rèn kĩ năng tổ chức các hoạt động chăm sóc và giáo dục

Mục đích: Nhằm biến các mục tiêu giáo dục, những dự kiến, kế hoạch đã lập thành các hoạt động cụ thể với một kế hoạch triển khai hợp lí.

Cách thức thực hiện

Tổ chức các hoạt động chăm sóc và giáo dục đòi hỏi ở giáo viên mầm non rất nhiều kĩ năng, cụ thể là:

- Nhóm kĩ năng nuôi dưỡng và chăm sóc sức khỏe: Kĩ năng tổ chức các hoạt động ăn uống, ngủ, vệ sinh hợp lí; Kĩ năng tổ chức cân đo theo định kì và đánh giá tình trạng sức khỏe của trẻ; Kĩ năng đề phòng, phát hiện và xử lí ban đầu một số bệnh thường gặp ở trẻ; Kĩ năng phát hiện các nhu cầu cần chăm sóc đặc biệt ở trẻ; Kĩ năng đề phòng, xử lí ban đầu các tình huống tai nạn thường gặp ở trẻ, sơ cứu khi cần thiết; Kĩ năng phối hợp với cha mẹ và cộng đồng để phòng chống suy dinh dưỡng, béo phì và các bệnh tật khác.

- Nhóm kĩ năng tổ chức các hoạt động giáo dục trẻ: Kĩ năng tổ chức hoạt động chơi, hoạt động góc, hoạt động lễ hội; Kĩ năng tổ chức hoạt động học; Kĩ năng tổ chức hoạt động lao động; Kĩ năng tổ chức hoạt động giáo dục theo hướng tích hợp; Kĩ năng sử dụng các phương pháp để tổ chức hoạt động phát huy tính tích cực, sáng tạo của trẻ và xử lí tình huống sư phạm; Kĩ năng tận dụng và khai thác các điều kiện sẵn có để phục vụ cho hoạt động giáo dục. . . Vì thế công tác thực hành thường xuyên cần chú trọng hình thành và rèn luyện đồng thời cho sinh viên nhiều kĩ năng ở cả hai phương diện “nuôi dưỡng, chăm sóc sức khỏe”, “tổ chức các hoạt động giáo dục” trẻ ở cơ sở giáo dục mầm non nhằm giúp sinh viên có đủ khả năng thực hiện tốt vai trò, nhiệm vụ của giáo viên mầm non trong việc tổ chức các hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ.

3.7. Rèn kĩ năng xây dựng môi trường giáo dục

Mục đích: Cung cấp cho sinh viên kiến thức, kĩ năng thiết kế và bài trí môi trường giáo dục tại cơ sở giáo dục mầm non.

Cách thức thực hiện

Xây dựng môi trường giáo dục trong trường mầm non có vai trò cực kỳ quan trọng. Nó được ví như người giáo viên thứ hai trong công tác tổ chức, hướng dẫn trẻ hoạt động nhằm thỏa mãn nhu cầu hoạt động của trẻ, thông qua đó nhân cách của trẻ được hình thành và phát triển.

Trước hết cần cho sinh viên nhận thức được môi trường giáo dục mầm non, lấy trẻ làm trung tâm là yếu tố tiên quyết cần phải có.

Thứ hai, xây dựng môi trường giáo dục phải dựa trên nhu cầu, sở thích của trẻ để đảm bảo trẻ được tôn trọng và có khả năng phát huy mọi sở trường của mình. Môi trường giáo dục có thể hiểu là bao gồm điều kiện vật chất và xã hội ảnh hưởng trực tiếp đến quá trình giáo dục trẻ, môi trường năng động để trẻ có cơ hội phát huy tiềm năng của bản thân. Mỗi trẻ đều được đối xử công bằng và được cung cấp môi trường giáo dục phù hợp. Môi trường giáo dục ảnh hưởng trực tiếp không chỉ ở hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ ở cơ sở giáo dục mầm non cả về thể chất và tinh thần mà còn đối với cả việc hoàn thành mục tiêu, nhiệm vụ chăm sóc, giáo dục thế hệ măng non của đất nước – sứ mệnh cao cả mà Đảng, Nhà nước, nhân dân đã giao cho giáo dục mầm non.

Để xây dựng môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, thân thiện, thẩm mỹ, hợp lí, thuận tiện có tác dụng tích cực đối với sự phát triển thể chất, thỏa mãn nhu cầu nhận thức, mở rộng hiểu biết của trẻ, kích thích trẻ hoạt động tích cực sáng tạo đòi hỏi người giáo viên mầm non phải có kĩ năng thiết kế và bài trí môi trường giáo dục. Do vậy, ngay trong thời gian thực hành thường xuyên sinh viên cần được hình thành

và rèn luyện các kĩ năng: Kĩ năng tổ chức môi trường hoạt động an toàn cho trẻ; tổ chức môi trường thẩm mỹ, thân thiện với trẻ, mang tính hợp tác giữa trẻ với trẻ và với giáo viên; tổ chức môi trường học tập theo chủ đề; tổ chức môi trường hoạt động mang tính mở kích thích trẻ tích cực hoạt động và sáng tạo; tận dụng và khai thác các nguyên vật liệu tự nhiên sẵn có, sản phẩm của trẻ để tổ chức môi trường hoạt động cho trẻ; tổ chức góc cung cấp thông tin với phụ huynh về chủ đề giáo dục đang thực hiện và kiến thức nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ. Do vậy, khi xây dựng môi trường giáo dục cần phải xuất phát từ trẻ, vì trẻ và do trẻ.

Thứ ba, cần biết các nguyên tắc để xây dựng môi trường giáo dục cho trẻ mầm non đúng chuẩn như:

+ Xem trọng trẻ và sự phát triển của trẻ giúp giáo viên có thể tạo lập một môi trường học hiệu quả và hài hòa nhất với từng thành viên trong lớp học.

+ Tạo được môi trường học cởi mở nhất giúp trẻ tự tin tỏa sáng và thoải mái chia sẻ những trải nghiệm, vấn đề của bản thân.

+ Tạo được tính thách thức phù hợp với độ tuổi của trẻ để gây hứng thú, khơi gợi sự tò mò giúp trẻ vượt qua giới hạn của bản thân.

+ Đảm bảo sự an toàn và thoải mái nhất về mặt tâm lý. Đây là yếu tố quan trọng cần có trong môi trường giáo dục mầm non.

+ Có sự hỗ trợ nhau giữa giáo viên với trẻ, trẻ với trẻ cả về tinh thần, trí tuệ và hành động. Điều này giúp tạo điều kiện cho trẻ được hoạt động nhóm và phát triển nhiều kĩ năng mềm khác.

3.8. Rèn kĩ năng làm đồ dùng, đồ chơi

Mục đích: Tạo ra nhiều đồ dùng, đồ chơi mới lạ, hấp dẫn cho trẻ hoạt động, góp phần phục vụ thiết thực cho các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ theo quan điểm "Lấy trẻ làm trung tâm", nhằm nâng cao hiệu quả chăm sóc, giáo dục trẻ.

Cách thức thực hiện

Xuất phát từ đặc điểm tâm lý lứa tuổi, trẻ học thông qua chơi và chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo; xuất phát từ đặc điểm tư duy trực quan cụ thể thì đồ dùng, đồ chơi, dụng cụ học tập là người bạn không thể thiếu của trẻ ở trường mầm non.

Đồ dùng đồ chơi là một phương tiện, phương pháp dạy học không thể thiếu của giáo viên mầm non. Việc làm đồ dùng, đồ chơi và sử dụng chúng có hiệu quả trong các hoạt động của trẻ không phải là việc dễ dàng. Đồ dùng đồ chơi không đa dạng về chủng loại, màu sắc, kích thước cùng với việc giáo viên sử dụng thường xuyên những đồ dùng có sẵn, lặp lại trong các hoạt động sẽ làm cho trẻ nhàm chán, không kích thích được sự hứng thú cũng như nhu cầu khám phá, sáng tạo của trẻ. Chính vì thế, giáo viên mầm non cần phải tạo ra nhiều đồ dùng, đồ chơi mới lạ, hấp dẫn cho trẻ hoạt động. Trong quá trình thực hành thường xuyên, sinh viên quan sát, học hỏi cách làm đồ dùng, đồ chơi từ các giáo viên tại cơ sở giáo dục mầm non. Đồng thời đưa ra các ý tưởng và mạnh dạn thiết kế các loại đồ dùng, đồ chơi phục vụ ngay cho các hoạt động của mình đảm nhiệm để đánh giá chất lượng của nó. Qua các đợt thực hành thường xuyên, sinh viên được giao nhiệm vụ làm đồ dùng đồ chơi phục vụ cho hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ, qua đó sinh viên được kiểm duyệt và tư vấn, hướng dẫn của giáo viên mầm non và giáo viên chỉ đạo thực hành.

3.9. Rèn kĩ năng quản lý nhóm, lớp trẻ

Mục đích: Nhằm hình thành và rèn luyện cho sinh viên kĩ năng quản lý nhóm/lớp.

Cách thức thực hiện

Nghề giáo viên mầm non là một nghề rất đặc biệt, là nhà giáo nhưng không chỉ “dạy” mà còn phải “dỗ”, không chỉ giáo dục mà còn chăm sóc và hơn hết đây là nghề làm vì “tình yêu”.

Trước hết để trở thành một giáo viên mầm non, thì người giáo viên phải có lòng yêu trẻ vì đặc thù của nghề giáo viên mầm non đòi hỏi ở các giáo viên tình yêu của người mẹ đối với trẻ. Một ngày, trẻ có gần 2/3 thời gian sinh hoạt ở trường với cô. Cô cho ăn, cô dỗ ngủ, cô dạy cho trẻ tất cả mọi điều cần thiết: Kĩ năng sống, kiến thức về môi trường xung quanh, về toán, về văn học, chữ viết, về thẩm mỹ, hội họa, âm nhạc, phát triển thể chất... và không những thế, trẻ còn mong chờ ở cô sự quan tâm, chăm sóc, sự giúp đỡ, trìu mến, bảo vệ trẻ.

Giáo viên mầm non phải như “người mẹ hiền”, hết lòng chăm sóc, thương yêu trẻ, đồng thời luôn thiết tha với nghề dạy học; vừa phải là “nhà sư phạm mẫu mực”, tấm gương sáng cho trẻ noi theo; là “người bác sĩ” tận tâm vì cuộc sống và sự tiến bộ của trẻ; là “người nghệ sĩ” tài hoa trong giáo dục đạo đức cho trẻ

Giáo viên mầm non làm nhiệm vụ chăm sóc, nuôi dưỡng, giáo dục trẻ họ là lực lượng chủ yếu, là nhân vật trung tâm thực hiện mục tiêu giáo dục của nhà trường. Vì thế, giáo viên mầm non là nhân tố quyết định trực tiếp chất lượng giáo dục mầm non. Ngoài ra giáo viên mầm non còn giữ vai trò quan trọng trong việc tổ chức quản lý, điều hành các hoạt động chăm sóc – giáo dục trẻ. Quản lý nhóm, lớp tốt là điều kiện quan trọng để đảm bảo chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ và ngược lại. Vì vậy, ngay trong quá trình thực hành thường xuyên sinh viên phải được học và rèn luyện kỹ năng quản lý nhóm, lớp trẻ.

Để quản lý nhóm, lớp học có hiệu quả, sinh viên cần nắm vững được các mặt như: Hiểu được đặc điểm trẻ; Xây dựng kế hoạch của nhóm/lớp; Quản lý trẻ hằng ngày; Đảm bảo chất lượng chăm sóc giáo dục trẻ; Đánh giá sự phát triển của trẻ; Quản lý cơ sở vật chất của nhóm lớp; Xây dựng mối quan hệ phối hợp giữa giáo viên với cha mẹ trẻ.

4. Kết luận

Nghề dạy học đòi hỏi rất cao yêu cầu về cả phẩm chất và năng lực. Chính vì thế, ngay từ khi còn là sinh viên cần phải học tập, rèn luyện để có những năng lực, phẩm chất nghề nghiệp cần thiết đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ của người giáo viên trong giai đoạn mới. thực hành thường xuyên là một khâu quan trọng trong quá trình đào tạo nghề cho sinh viên vì nó sẽ giúp người học vận dụng lý thuyết vào thực tế để thể hiện, khẳng định năng lực và phẩm chất nghề nghiệp của bản thân. Thực hành thường xuyên giúp các sinh viên nâng cao năng lực giảng dạy, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, bồi dưỡng tình cảm nghề nghiệp, trau dồi đạo đức nhà giáo để sau này trở thành một người giáo viên mầm non thực thụ.

Trên đây là một số kỹ năng cơ bản cần phải có của một giáo viên làm công tác chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non. Các kỹ năng này không phải đợi đến khi trở thành giáo viên trực tiếp chăm sóc, giáo dục trẻ mới có mà nó cần phải được trau dồi và rèn luyện ngay trong quá trình học nghề đối với mỗi sinh viên.

Chính vì thế, trong quá trình tổ chức cho sinh viên đi thực hành thường xuyên chúng ta cần chú trọng rèn luyện cho sinh viên các kỹ năng trên để giúp sinh viên mầm non có được nền tảng vững chắc cho công tác tổ chức trực tiếp các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ sau này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Dũng, N. H. (2004). Hình thành kỹ năng sư phạm cho sinh viên sư phạm. Nxb Đại học Sư phạm.
- [2] Châu, P. T. (2008). Quản lý giáo dục mầm non.
- [3] Lộc, N. M., & Tuất, N. T. (1996). Tổ chức quản lý nhóm - lớp trẻ trường mầm non.
- [4] Thanh, P. T. (2003). Rèn luyện Nghiệp vụ sư phạm thường xuyên. Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.

ABSTRACT

Developing skills for preschool students during regular internship at preschool educational facilities

Training pedagogical skills for students is one of the very important contents in the process of training teachers at all levels in general and preschool teachers in particular. Helping students identify activities in daily living and practice skills in taking care, nurturing, and educating children at preschool education facilities.

Keywords: Methods; regular internship; skills; Preschool education.

TỔ CHỨC BỒI DƯỠNG ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN ĐÁP ỨNG YÊU CẦU HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC THEO ĐỊNH HƯỚNG STEAM Ở CÁC TRƯỜNG MẦM NON

Phạm Văn Sơn¹, Lê Thị Liên²

Tóm tắt. Nghiên cứu nhằm đưa ra giải pháp tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM cho trẻ ở các trường mầm non tại Việt Nam. Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận dựa trên phân tích tổng hợp tài liệu, phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi, phương pháp xử lý số liệu định lượng. Mẫu nghiên cứu khảo nghiệm mức độ cần thiết và khả thi của giải pháp là ngẫu nhiên trên 200 CBQL, GV mầm non từ các trường khác nhau ở Việt Nam. Kết quả nghiên cứu được đánh giá trên các chỉ số về \bar{X} , dưới các thang đo được quy đổi ra điểm số tương đương. Nghiên cứu cũng tập trung xây dựng được 30 chỉ số tương đương với 4 nhóm nghiệp vụ nhằm đo lường năng lực của giáo viên mầm non giúp nhà quản lý có thể đánh giá được chuẩn đầu ra sau khi triển khai biện pháp.

Từ khóa: Quản lý giáo dục; giáo dục STEAM; giải pháp; đào tạo giáo viên, tiêu chí đánh giá năng lực giáo viên.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh diễn ra cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, các công việc, ngành nghề trong lĩnh vực STEAM có xu hướng ngày càng tăng như: Khoa học máy tính, năng lượng, công nghệ tự động, trí tuệ nhân tạo, khoa học vũ trụ, hàng không... do đó, thời đại mà chúng ta đang sống là thời đại diễn ra cuộc chạy đua quyết liệt về khoa học, công nghệ, kỹ thuật... giữa các quốc gia trên thế giới. Trong bối cảnh đó, quốc gia nào không phát triển, theo kịp được khoa học- công nghệ thì quốc gia đó sẽ bị tụt hậu, chậm phát triển. Bởi vậy, một nền giáo dục tiên tiến chính là tạo ra được nguồn nhân lực chất lượng cao có khả năng đáp ứng được những yêu cầu đòi hỏi của tương lai và gia tăng sức cạnh tranh của quốc gia đó trên thị trường quốc tế.

Việc xây dựng các giải pháp trong quản lý giáo dục sẽ thực sự trở thành công cụ hỗ trợ các trường phát triển theo định hướng STEAM. Nhân đạt được mục tiêu là giúp mọi người trở thành bản thân tốt nhất và hạnh phúc nhất của họ và tìm ra những cách có ý nghĩa để giúp đỡ xã hội bằng cách đóng góp những điều tốt đẹp và đánh giá cao nỗ lực của nhau. Nó phải đáp ứng được yêu cầu mới trong giáo dục toàn cầu là cân bằng giữa quyền lợi cá nhân với trách nhiệm cộng đồng, giữa lợi ích quốc gia với an toàn chung của nhân loại, giữa kỳ vọng về tài chính với xã hội bền vững.

Trong đó tổ chức đào tạo đội ngũ giáo viên mầm non nhằm đáp ứng các yêu cầu triển khai hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM là nhiệm vụ quan trọng của công tác quản lý giáo dục.

Ngày nhận bài: 03/01/2024. Ngày nhận đăng: 27/02/2024.

¹Bộ Giáo dục và Đào tạo

²Giám đốc vận hành - Trường tiểu học Văn Quán, Hà Đông, Hà Nội

Tác giả liên hệ: Phạm Văn Sơn. Địa chỉ e-mail: pvson@moet.edu.vn

2. Tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM ở các trường mầm non

2.1. Nội dung biện pháp

Thứ nhất: Lên kế hoạch và xây dựng lộ trình phát triển đội ngũ giáo viên nhằm đáp ứng yêu cầu giảng dạy các hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM ở các trường mầm non.

Trước khi lên kế hoạch cần đánh giá trạng thái đội ngũ giáo viên của đơn vị, từ đó xác định nhu cầu tuyển dụng về số lượng và trình độ đội ngũ đáp ứng yêu cầu triển khai chương trình giáo dục theo định hướng STEAM. Từ đó xây dựng lộ trình đào tạo nâng cao trình độ và năng lực của đội ngũ giáo viên nhằm đáp ứng năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM ở các trường mầm non.

Thứ hai: Tuyển dụng đội ngũ giáo viên đảm bảo tiêu chuẩn nghề nghiệp

Trước tiên tiêu chuẩn tuyển dụng sẽ được căn cứ vào Thông tư 26/2018/TT-BGDĐT quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non [1]. Đồng thời đáp ứng được yêu cầu năng lực của giáo viên triển khai chương trình giáo dục STEAM như: Năng lực tạo ra các tình huống có vấn đề, độc đáo, khơi gợi năng lực vốn có của trẻ và khả năng tư duy để giải quyết các vấn đề của trẻ; Khả năng khơi gợi để trẻ đưa ra được các giải pháp, các thiết kế sáng tạo, có tính khả thi cao, có sự logic; Khả năng kết nối, điều phối các mối quan hệ trong lớp để tạo nên hiệu quả làm việc nhóm của trẻ; Khả năng khuyến khích và dẫn dắt trẻ cố gắng nỗ lực, kiên trì tới cùng để tạo ra được sản phẩm của riêng mình một cách có trách nhiệm; Biết cách khơi gợi trẻ bằng hệ thống câu hỏi mở để trẻ tìm ra được các vấn đề cần đúng rút ra được sau khi triển khai; Năng lực xử lý các vấn đề phát sinh trong hoạt động, trong tương tác của trẻ mà không làm mất hứng thú, mất sự tập trung, mất công bằng giữa các trẻ với nhau; Thể hiện rõ vai trò điều phối, dẫn dắt, khơi gợi chứ không làm thay và không can thiệp quá sâu vào tiến trình làm việc của trẻ trong lớp học STEAM.

Thứ ba: Đào tạo bồi dưỡng đội ngũ giáo viên triển khai hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM theo cấu trúc nội dung và thời lượng 300 giờ bao gồm cả lý luận, xây dựng khung chương trình và thực tập giảng dạy trực tiếp [3].

Bảng 1. Nội dung và thời lượng đào tạo giáo dục theo định hướng STEAM cho giáo viên mầm non ở các trường ngoài công lập

Nội dung đào tạo	Thời lượng	Hình thức
Đào tạo cơ sở lý luận về giáo dục theo định hướng STEAM cho trẻ mầm non	10 giờ	Lý thuyết
Đào tạo nội dung chương trình giáo dục theo định hướng STEAM cho trẻ mầm non: Khoa học, công nghệ, kỹ thuật, toán, nghệ thuật.	20 giờ	Lý thuyết
Hướng dẫn quy trình tổ chức các hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM cho trẻ mầm non theo mô hình 5E	20 giờ	Lý thuyết
Đào tạo phương pháp tổ chức các hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM cho trẻ mầm non	10 giờ	Lý thuyết
Hướng dẫn thiết kế giáo án, kế hoạch tuần, kế hoạch tháng và kế hoạch dự án cho các hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM ở trường mầm non	80 giờ	Lý thuyết
Hướng dẫn thiết kế môi trường giáo dục và chuẩn bị công cụ, dụng cụ cho công tác giáo dục theo định hướng STEAM cho trẻ mầm non	20 giờ	Lý thuyết
Hướng dẫn công tác đánh giá năng lực học sinh theo chuẩn đầu ra của chương trình giáo dục STEAM	20 giờ	Lý thuyết
Dự giờ thực tế và thực hành trực tiếp tổ chức các hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM cho trẻ mầm non	120 giờ	Thực hành
Tổng thời lượng (Giờ)	300 giờ	

Thứ tư: Tổ chức cho giáo viên triển khai các hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM

Quản lý chuyên môn sẽ phân công nhiệm vụ cụ thể cho từng giáo viên trong lớp học theo lứa tuổi để đảm bảo việc triển khai chương trình giáo dục STEAM một cách hiệu quả. Mỗi giáo viên khi tham gia giảng dạy cần biết gắn kết các nhiệm vụ giữa giáo dục truyền thống và giáo dục STEAM một cách logic để đảm bảo các công việc không bị chồng chéo lên nhau trong quá trình triển khai.

Đồng thời xây dựng môi trường và chương trình cần song song với kiểm tra đánh giá đội ngũ giáo viên cũng như sử dụng có hiệu quả các nguồn lực trong, ngoài nhà trường để hỗ trợ giáo viên thực hiện nhiệm vụ.

Bên cạnh đó cần thiết lập một cơ chế điều phối, tạo thành sự liên kết hoạt động giữa các giáo viên trong lớp, trong khối hay trong trường nhằm đảm bảo quá trình giáo dục có tính kế thừa và liên kết chặt chẽ.

Thứ 5: Kiểm tra, đánh giá đội ngũ giáo viên trong việc triển khai hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM

2.2. Cách thức thực hiện

Trước tiên cần xác định mục tiêu đào tạo cho từng nội dung trong các học phần lý luận và thực hành. Trong đó, giáo viên cần phải hiểu được triết lý, mục tiêu và nội dung của giáo dục STEAM cho trẻ mầm non. Xác định được các nguyên tắc triển khai và cách thức thực hiện đối với từng hoạt động. Nền tảng lý luận là vô cùng cần thiết để giáo viên không bị lệch hướng khi tham gia vào quá trình vận hành chương trình. Đối với nhóm học phần liên quan tới thực hành thiết kế bài giảng STEAM trên cơ sở các dự án phù hợp theo từng lứa tuổi, giáo viên cần nắm được cấu trúc của giáo án, dự kiến được các hoạt động và sắp xếp nó một cách khoa học, logic để cân đối nội dung chương trình. Việc quan sát thực tế và thực hành giảng dạy là khâu cuối cùng để rèn luyện tay nghề và kỹ năng thực hành trước khi giáo viên có thể trực tiếp tham gia đứng lớp.

Tiếp theo là xác định các tiêu chí đánh giá năng lực giáo viên mầm non trong việc tổ chức các hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM. Trong khuôn khổ nghiên cứu chúng tôi sẽ căn cứ vào tiêu chuẩn nghiệp vụ của giáo viên mầm non bao gồm 5 nhóm năng lực sau [2]:

- Nhóm 1: Khả năng hiểu biết và khuyến khích trẻ tham gia vào hoạt động một cách hứng thú
- Nhóm 2: Kiến thức và phương pháp dạy học STEAM cho trẻ mầm non
- Nhóm 3: Thái độ trong quá trình tổ chức dạy học STEAM
- Nhóm 4: Kỹ năng xây dựng môi trường học tập STEAM cho trẻ mầm non.

2.3. Điều kiện thực hiện

Thứ nhất là mục tiêu, chiến lược của các trường mầm non ngoài công lập sẽ ảnh hưởng tới mục tiêu của chương trình đào tạo, quy mô và mức độ đầu tư cho phát triển đội ngũ giáo viên. Từ mục tiêu của tổ chức, người quản lý mới xây dựng kế hoạch hành động cụ thể và định hướng, dẫn dắt việc tổ chức, triển khai và đánh giá năng lực giáo viên.

Thứ hai là năng lực của giáo viên mầm non cả về mặt văn bằng chứng nhận đến thực tiễn vận hành STEAM. Giáo viên trước hết phải đảm bảo chuẩn nghề nghiệp mới quy định của Bộ GD với bậc học mầm non là tốt nghiệp từ Cao Đẳng trở lên chuyên ngành Giáo dục mầm non. Bên cạnh yêu cầu cơ bản đó thì đòi hỏi người giáo viên cần được đào tạo một cách bài bản, đầy đủ lý luận và thực hành về việc tổ chức giáo dục theo định hướng STEAM phù hợp với bậc học Mầm non.

Thứ ba là tinh thần và thái độ tiếp cận trong giáo dục STEAM của giáo viên trong các trường mầm non ngoài công lập. Vì tinh thần và sự hiểu biết của thầy cô giáo chính là động lực, nguồn cảm hứng và tấm gương để mỗi học sinh trưởng thành tốt hơn.

Thứ tư là cơ chế chính sách đãi ngộ dành cho các thầy cô giảng dạy chương trình STEAM tại các trường mầm non ngoài công lập có đủ trở thành động lực giúp giáo viên thực sự tin tưởng và gắn bó với nhiệm vụ của mình hay không trong điều kiện các trường tư thực luôn đứng trước các thách thức về mảng tài chính.

Thứ năm là sự ủng hộ và hỗ trợ của các cơ quan ban ngành nhất là PGD, SGD đối với đội ngũ giáo viên trong việc đánh giá năng lực của họ trên cơ sở các nguyên tắc của STEAM chứ không phải là dùng các tiêu chí đánh giá giáo viên truyền thống để áp lên các tiết dạy của thầy cô trong các lớp học STEAM.

3. Khảo nghiệm tính cần thiết và khả thi của biện pháp tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM ở các trường mầm non

Việc khảo nghiệm tính cần thiết và khả thi của các biện pháp quản lý giáo dục theo định hướng STEAM cho trẻ mầm non ở các trường ngoài công lập được thực hiện được thực hiện trên CBQL, Giáo viên mầm non của 4 trường thuộc 4 tỉnh TP. Hồ Chí Minh; Tây Ninh; Bình Dương; Đồng Nai với tổng số CBQL, Giáo viên mầm non là 200 (trong đó có 11 CBQL và 189 Giáo viên mầm non).

Bảng 2. Đối tượng khảo nghiệm về mức độ cần thiết, khả thi của biện pháp tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM ở các trường mầm non

Tên trường	Đối tượng			Địa bàn
	Ban Giám hiệu	Giáo viên	Tổng số	
Trường mầm non Tây Ninh	3	56	59	Tây Ninh
Trường mầm non Bình Dương	3	62	65	Bình Dương
Trường mầm non Đồng Nai	3	42	45	Đồng Nai
Trường mầm non Tân Phú	2	29	31	TP. HCM
Tổng	11	189	200	

Để đánh giá về mức độ cần thiết và mức độ khả thi của giải pháp, bảng khảo sát được thực hiện đồng thời trên 200 CBQL và Giáo viên mầm non, với 3 thang đánh giá tương đương với 3 mức điểm là: Rất cần thiết/ rất khả thi là 3 điểm; Cần thiết/ khả thi là 2 điểm; Không cần thiết/ không khả thi là 1 điểm.

Kết quả cuối cùng sẽ được quy đổi về giá trị trung bình \bar{X} với các mức độ sau:

Giá trị trung bình \bar{X} = Từ 2.5 điểm đến 3 điểm: Rất cần thiết/ rất khả thi

Giá trị trung bình \bar{X} = Từ 2.0 điểm đến < 2.5 điểm: Cần thiết/ khả thi

Giá trị trung bình \bar{X} = Từ 1.0 điểm đến < 2.0 điểm: Không cần thiết/ không khả thi

Thông qua kết quả khảo nghiệm tác giả đánh giá được thực trạng nhận thức về mức độ cần thiết và mức độ khả thi của biện pháp tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM ở các trường mầm non như sau:

Bảng 3. Kết quả đánh giá mức độ cần thiết và khả thi của biện pháp tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM ở các trường mầm non

Mức độ	Thang đánh giá	Thang đo	Giá trị	Tỷ lệ	Giá trị điểm quy đổi	Giá trị điểm trung bình
Mức độ cần thiết	Rất cần thiết	3	120	60%	360	2.5
	Cần thiết	2	60	30%	120	
	Không cần thiết	1	20	10%	20	
Mức độ khả thi	Rất khả thi	3	116	58%	348	2.52
	Khả thi	2	72	36%	144	
	Không khả thi	1	12	6%	12	

Từ Bảng 3 cho ta thấy kết quả đánh giá mức độ cần thiết và khả thi của biện pháp tổ chức bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu của hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM ở trường mầm non. Trong đó, đa số đều cho rằng biện pháp là rất cần thiết và rất khả thi với tỷ lệ đánh giá tương ứng là 60% và 58% trên tổng số kết quả đánh giá. Có tới 90% và 94% số lượng CBQL và GV mầm non được khảo sát đều đánh giá mức độ từ cần thiết và khả thi cho giải pháp trở lên. Chỉ có 10% là cho rằng nó không cần thiết và 6% cho rằng giải pháp chưa khả thi. Cho thấy việc áp dụng giải pháp sẽ có được sự đồng thuận lớn từ phía đội ngũ triển khai của các trường mầm non.

Sau khi quy đổi ra tổng điểm ta có được giá trị điểm trung bình của mức độ cần thiết đối với giải pháp là $\bar{X} = 2.5$ và mức độ khả thi là $\bar{X} = 2.52$ đều đạt mức điểm trung bình là rất cần thiết và rất khả thi. Cho thấy CBQL và GV mầm non đánh giá cao về tính cấp bách của giải pháp trong việc mang lại hiệu quả của việc triển khai chương trình giáo dục theo định hướng STEAM và sự khả thi trong việc ứng dụng giải pháp trong thực tế của các trường mầm non ở Việt Nam.

4. Xây dựng thang đo hiệu quả của việc triển khai biện pháp tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM ở các trường mầm non

Để đánh giá được hiệu quả của việc áp dụng biện pháp tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu hoạt động giáo dục theo định hướng STEAM ở các trường mầm non tác giả tiến hành xây dựng các tiêu chí và thang đo để đánh giá năng lực đầu ra của giáo viên mầm non sau khi tiến hành các bước trong quy trình triển khai giải pháp. Các tiêu chí này được xây dựng căn cứ vào yêu cầu chung về nghiệp vụ của giáo viên mầm non đồng thời có thêm các nội dung mới liên quan tới kỹ năng hiểu biết và triển khai chương trình giáo dục theo định hướng STEAM cho trẻ mầm non [2].

Tiêu chí được chia làm 5 nhóm với 4 mức độ tương đương với điểm quy đổi như sau: Tốt (4 điểm); Khá (3 điểm); Trung bình (2 điểm); Yếu (1 điểm), Qua đó tính tổng điểm và điểm trung bình ở mỗi tiêu chí và đối chiếu với 4 khoảng điểm sau:

Mức độ Tốt: $\bar{X} = 3.25$ đến 4.0 điểm

Mức độ Khá: $\bar{X} = 2.50$ đến < 3.25 điểm

Mức độ Trung bình: $\bar{X} = 1.75$ đến < 2.50 điểm

Mức độ Yếu: $\bar{X} = 1.00$ đến < 1.75 điểm

Cụ thể:

Nhóm 1: Khả năng hiểu biết và khuyến khích trẻ tham gia vào hoạt động một cách hứng thú (9 tiêu chí)

Xây dựng nội dung bài học STEAM phù hợp với từng lứa tuổi.

Triển khai nội dung bài học thông qua các tình huống có vấn đề.

Kiểm tra đánh giá trẻ bằng điểm số và nhận xét.

Phản hồi những thắc mắc của trẻ chính xác trên cơ sở tôn trọng.

Xây dựng bầu không khí lớp học cởi mở và hạnh phúc.

Khuyến khích người học thảo luận và tự rút ra kết luận bài học.

Tạo ra môi trường làm việc nhóm hiệu quả cho trẻ.

Hiểu được những khó khăn của trẻ và can thiệp đúng lúc, phù hợp.

Nắm được những điểm mạnh, điểm yếu của từng học sinh và phản hồi tích cực.

Nhóm 2: Kiến thức và phương pháp dạy học STEAM cho trẻ mầm non (9 tiêu chí)

Tích hợp có chọn lọc các nội dung của nhiều môn học khác nhau trong giáo dục STEAM cho trẻ mầm non.

Phân tích và sắp xếp chương trình giáo dục STEAM phù hợp với lứa tuổi MN.

Hiểu biết về các kiến thức trong lĩnh vực STEAM cho trẻ mầm non.

Thiết kế, phát triển mô hình và tối ưu hóa việc sử dụng công nghệ trong giáo dục STEAM cho trẻ mầm non.

Sử dụng linh hoạt các phương pháp dạy học để bài học trở nên hấp dẫn với trẻ.

Phát triển các bài học STEAM thông qua các dự án một cách hiệu quả, sâu sắc.

Triển khai học tập STEAM cho trẻ mầm non thông qua trải nghiệm và khai thác thực tế cuộc sống hàng ngày.

Khuyến khích học sinh huy động kinh nghiệm của bản thân để giải quyết các vấn đề liên quan.

Thiết kế các nhiệm vụ học tập cho trẻ mầm non phù hợp với từng chủ đề.

Nhóm 3: Thái độ trong quá trình tổ chức dạy học STEAM cho trẻ mầm non (5 tiêu chí)

Sẵn sàng tiếp nhận những phản hồi đóng góp để nâng cao tay nghề.

Nhận thấy được vai trò của việc kết nối các chủ đề học tập STEAM với thực tế cuộc sống của trẻ mầm non.

Tìm tòi, sáng tạo các kiến thức mới để trẻ mầm non có nền tảng vào lớp 1 và có thể kết nối được với tương lai tốt hơn.

Chia sẻ kinh nghiệm với đồng nghiệp, phụ huynh để cùng nâng cao năng lực tổ chức các hoạt động STEAM tại trường mầm non.

Thấy rõ được tầm quan trọng của việc phát triển tư duy phản biện, năng lực sáng tạo của trẻ mầm non trong giáo dục STEAM.

Nhóm 4: Kỹ năng xây dựng môi trường học tập STEAM cho trẻ mầm non (7 tiêu chí)

Bố trí không gian phù hợp để tổ chức các hoạt động STEAM ở trong và ngoài lớp học trong trường mầm non.

Chuẩn bị đầy đủ các công cụ dụng cụ và học liệu cho các hoạt động STEAM của trẻ ở trường mầm non.

Sắp xếp các tài liệu học tập thuận lợi để cho cả cô và trẻ có thể sử dụng trong các điều kiện khác nhau.

Đảm bảo tính an toàn, hiện đại, thân thiện với thiên nhiên đối với các vật liệu sử dụng cho hoạt động STEAM ở trường mầm non.

Lựa chọn và sử dụng hợp lý các phương tiện dạy học hiệu quả cho việc giáo dục STEAM phù hợp với từng lứa tuổi ở trường mầm non.

Phân bổ thời gian hợp lý và quản lý các hoạt động STEAM một cách hiệu quả.

Xử lý các tình huống trong quá trình tổ chức thực hiện giảng dạy STEAM cho trẻ mầm non.

5. Kết luận

Để nâng cao chất lượng công tác quản lý giáo dục theo định hướng STEAM cần có sự đầu tư vào việc phát triển đội ngũ giáo viên. Việc đào tạo được một giáo viên đạt tiêu chuẩn và đầy đủ năng lực nghiệp vụ cho việc triển khai chương trình giáo dục STEAM đòi hỏi thời gian dài, tốn rất nhiều công sức và tài chính. Do đó, trường cần có chính sách tốt để giáo viên gắn bó và tạo ra các động lực để họ yêu nghề và hứng thú với chương trình mới.

Kết quả nghiên cứu cho ta một số công cụ về lý luận, thực tiễn và cả các tiêu chí để đánh giá chuẩn đầu ra của giáo viên. Quá trình đó đòi hỏi nhà quản lý phải có tầm nhìn xa, nắm được mục tiêu yêu cầu và kỳ vọng của nhà trường. Có kế hoạch đào tạo một cách khoa học, bài bản và triển khai nó nhất quán, liên tục, chu đáo thì mới có hiệu quả. Đồng thời việc triển khai cần phải đảm bảo về việc áp dụng linh hoạt các yếu tố lý luận, thực hành, quá trình triển khai cần được các nhà quản lý chuyên môn theo sát đánh giá, kiểm tra và góp ý. Từ đó tạo nên một chu trình liên tục có tính kế thừa để mỗi một giáo viên luôn được nâng cao năng lực của chính bản thân, chia sẻ kinh nghiệm với giáo viên mới và chính họ sẽ trở thành một chuyên gia đào tạo sau này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ giáo dục và Đào tạo. (2018). Thông tư 26/2018/TT-BGDĐT Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non.
- [2] Balyk, N., Barna, O., Shmyger, G., & Oleksiuk, V. (2018). Model of professional retraining of teachers based on the development of STEM competencies, (6, no. 1), tr.76-89.

- [3] Nguyễn Thành Hải. (2019). Giáo Dục Stem/ Steam: Từ Trải Nghiệm Thực Hành Đến Tư Duy Sáng Tạo. NXB trẻ.
- [4] Khairani, A. Z. (2017). Assessing urban and rural teachers' competencies in STEM integrated education in Malaysia. In MATEC Web of Conferences, Vol. 87, p. 04004, EDP Sciences.
- [5] Song, M. (2017). Teaching integrated STEM in Korea. LUMAT-B, International Journal on Math, Science and Technology Education, 2(4), p.61-72.

ABSTRACT

Training teachers to meet the requirements of STEAM-oriented education in preschools

This research aims to propose solutions for organizing training programs to equip teachers with the skills necessary for STEAM-oriented education in preschools in Vietnam. The study utilizes theoretical research methods based on the synthesis of literature analysis, survey methods using questionnaires, and quantitative data processing methods. The sample for the experimental study on the necessity and feasibility of the proposed solutions is randomly selected from 200 preschool administrators and teachers from various schools in Vietnam. The research results are evaluated based on X indices, converted into equivalent scores on standardized scales. The study also focuses on developing 30 indices corresponding to 4 competency domains to measure the capabilities of preschool teachers, allowing administrators to assess the outcomes after implementing the proposed measures.

***Keywords:** Educational management; STEAM education; solutions; teacher training; competency assessment criteria for teachers.*