



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 8, August 2024

SỐ 8

THÁNG 8 - 2024

TẠP CHÍ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Tổng Biên tập: Nguyễn Thị Thi

HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

Phạm Văn Thuận

Học viện Quản lý giáo dục

Phạm Quang Trung

Học viện Quản lý giáo dục

Nguyễn Thị Mỹ Lộc

Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

Nguyễn Thị Hoàng Yến

Khoa Tâm lý - Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Trần Hữu Hoan

Học viện Quản lý giáo dục

Trần Ngọc Giao

Viện Nghiên cứu khoa học Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Nguyễn Thành Vinh

Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Nguyễn Công Giáp

Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Đặng Quốc Bảo

Viện Nghiên cứu khoa học Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Lê Phước Minh

Viện Nghiên cứu Châu Phi và Trung Đông

Đỗ Tiến Sĩ

Khoa Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Hiệu đính tiếng Anh:

Bical Danilo, Philippines

Lương Khánh Lượng, Việt Nam

Nguyễn Thị Thu Hằng

Học viện Quản lý giáo dục

Phan Hồng Dương

Học viện Quản lý giáo dục

Trần Thị Minh Hằng

Khoa Tâm lý - Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Mike Perkins

British University Vietnam

Jasper Roe

University of Valencia, Spain

Nguyễn Minh Đức

Khoa Tâm lý - Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Phạm Quang Trình

Trung tâm Bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Đặng Thị Thanh Huyền

Viện Nghiên cứu khoa học Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Nguyễn Vinh Hiển

Bộ Giáo dục và Đào tạo

Nguyễn Thị Thi

Tạp chí Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Biên tập và trình bày:

Tạp chí Quản lý giáo dục

In tại Công ty Cổ phần Phát triển In Việt Nam

Trụ sở tòa soạn: Nhà A1, Học viện Quản lý giáo dục, Số 31 Phan Đình Giót, Thanh Xuân, Hà Nội.
ĐT: (024) 38642605. Website <http://jem.naem.edu.vn>. Giấy phép xuất bản số 84/GP - BTTTT cấp ngày 01-04-2024.
In xong và nộp lưu chiểu tháng 8 năm 2024.

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Nguyễn Thị Thu Hằng, Nguyễn Thị Là.** Vai trò của lãnh đạo trường học trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục trong nhà trường phổ thông 1
- Trần Thị Thạch, Trần Thị Huyền.** Mô hình gói đào tạo của Australia – tham khảo xây dựng bộ tiêu chuẩn năng lực giáo dục nghề nghiệp ở Việt Nam 9
- Phạm Văn Sơn, Nguyễn Anh Tiến.** Các yếu tố ảnh hưởng tới nhận thức về trí tuệ nhân tạo của sinh viên đại học tại Việt Nam 16
- Trần Thị Thịnh .** Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 của giáo viên tiểu học theo tiếp cận tham gia 26
- Cao Khắc Trí.** Quản lý hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá ở các trường tiểu học thị xã Tân Uyên, tỉnh Bình Dương 32
- Phạm Thị Hồng Thủy, Nguyễn Hải Yến.** Phát triển một số năng lực và kỹ năng cho học sinh tiểu học và trung học cơ sở qua phương pháp dạy học hiện đại 40

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Hoàng Thị Thu Hiền.** Bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên theo lí thuyết học tập tại nơi làm việc qua các nghiên cứu 49
- Nguyễn Thị Mai Hoa.** Đề xuất giải pháp nâng cao năng lực bản thân giảng viên trong trường đại học hiện nay 55
- Nguyễn Hồng Lan.** Yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học tại Thành phố Hồ Chí Minh 62
- Đàm Thị Phương, Đào Thị Lan Phương.** Thuận lợi và khó khăn trong chính sách tài chính cho sinh viên nghiên cứu khoa học tại các cơ sở giáo dục đại học 68
- Nguyễn Thu Hằng, Đỗ Huyền Linh.** Giáo dục quyền con người - Nền tảng thiết yếu cho sinh viên mọi ngành học 75

THỰC TIỄN

- Trịnh Thị Phương Dung, Vũ Huyền Chi, Trịnh Thanh Hải.** Thực trạng quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm ở các trường phổ thông dân tộc nội trú tỉnh Cao Bằng 79
- Phạm Hoàng Tú Linh.** Tổ chức dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO tại Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục 87
- Lê Lan Anh.** Ứng dụng công nghệ trong giảng dạy môn lý luận chính trị tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình 96

Dương Quang Đình. Quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường trung học cơ sở quận Long Biên, thành phố Hà Nội theo hướng trải nghiệm	102
Vũ Đình Tuyên, Khúc Kim Lan. Yếu tố ảnh hưởng tới kết quả học tập tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương	110
Lê Thị Minh Thu. Thực trạng chất lượng hoạt động lấy ý kiến phản hồi từ người học của Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định	116
Thongdeng Pathoumma, Đỗ Thị Trinh. Dạy học phương trình và bất phương trình ở trường trung học phổ thông nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào theo hướng phát triển tư duy phản biện cho học sinh	124
Nguyễn Thị Giang. Hoạt động dạy học theo định hướng phát triển năng lực môn Xác suất Thống kê tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định	135
Nguyễn Thu Nga, Phạm Văn Sơn. Nghiên cứu giải pháp phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên	140
Nguyễn Thị Thúy Việt, Nguyễn Công Du. Tích hợp công nghệ số vào giảng dạy nâng cao hiệu quả học tập cho sinh viên khối ngành kinh tế tại Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh	148
Duong Thi Thu Huyen. An appeal for language assessment literacy in professional development programs for English language teachers	157
Vu Minh Chau. Speaking difficulties among EFL students: A quantitative study at a private university in Hanoi	165
Ha Viet Phuong, Vu Hai Ly. Philosophical Study of Education in the Federal Republic of Germany: Lessons and Recommendations for Vietnam	171

VAI TRÒ CỦA LÃNH ĐẠO TRƯỜNG HỌC TRONG VIỆC NÂNG CAO HIỆU QUẢ GIÁO DỤC TRONG NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG

Nguyễn Thị Thu Hằng¹, Nguyễn Thị Là²

Tóm tắt. Trong hệ thống giáo dục phổ thông, vai trò lãnh đạo trường học được xác định là yếu tố quyết định trong việc nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển toàn diện của học sinh. Nghiên cứu này tập trung phân tích vai trò của lãnh đạo trường học trong việc cải thiện hiệu quả giáo dục qua ba lĩnh vực trọng yếu: xây dựng tầm nhìn giáo dục, phát triển nguồn nhân lực và tạo lập môi trường học tập tích cực. Kết quả nghiên cứu cho thấy để đạt được những cải tiến đáng kể trong chất lượng giáo dục, các nhà lãnh đạo trường học cần triển khai những giải pháp chủ chốt. Bài viết này đã nghiên cứu một số vai trò của lãnh đạo trường học trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục trong nhà trường phổ thông.

Từ khóa: *Lãnh đạo trường học, Hiệu quả giáo dục, Tầm nhìn, trường phổ thông.*

1. Đặt vấn đề

Trong hệ thống giáo dục phổ thông, vai trò của lãnh đạo trường học đóng vai trò then chốt trong việc nâng cao chất lượng giáo dục và đảm bảo sự phát triển toàn diện của học sinh. Lãnh đạo trường học không chỉ là người quản lý các hoạt động hàng ngày mà còn là người định hướng và thúc đẩy các chính sách giáo dục nhằm tạo ra môi trường học tập tích cực và hiệu quả. Theo nghiên cứu của Leithwood và Jantzi (2000), "Lãnh đạo trường học có ảnh hưởng đáng kể đến chất lượng giáo dục thông qua việc thiết lập các mục tiêu học tập rõ ràng, hỗ trợ giáo viên và xây dựng một văn hóa học tập tích cực" (Leithwood & Jantzi, 2000). Sự quan tâm đến vai trò của lãnh đạo trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục không phải là một vấn đề mới, nhưng nó ngày càng trở nên quan trọng trong bối cảnh giáo dục hiện đại.

Một nhà lãnh đạo trường học hiệu quả cần phải có khả năng nhìn xa, đồng thời nắm bắt được những thay đổi trong môi trường giáo dục và xã hội. Họ không chỉ quản lý cơ sở vật chất và tài chính mà còn phải đảm bảo sự phát triển chuyên môn của giáo viên, xây dựng và duy trì môi trường học tập hỗ trợ, và dẫn dắt trường học qua những thay đổi và thách thức. Theo John Hattie (2009), Nguyễn Thị Thu Hằng (2023), "Lãnh đạo trường học là yếu tố quan trọng nhất trong việc cải thiện kết quả học tập của học sinh. Những nhà lãnh đạo thành công là những người có khả năng tạo ra những điều kiện học tập tối ưu cho giáo viên và học sinh" (Hattie, 2009).

Tuy nhiên, việc lãnh đạo trường học không phải là một nhiệm vụ đơn giản. Các nhà lãnh đạo trường học phải đối mặt với nhiều thách thức, từ việc quản lý nguồn lực hạn chế đến việc giải quyết các vấn đề liên quan đến học sinh và phụ huynh. Đặc biệt, trong bối cảnh giáo dục hiện nay, sự thay đổi nhanh chóng trong công nghệ và phương pháp giảng dạy yêu cầu các nhà lãnh đạo phải liên tục cập nhật và đổi mới. Điều này đòi hỏi một sự hiểu biết sâu sắc về cách lãnh đạo có thể tác động đến kết quả giáo dục và các chiến lược cụ thể để nâng cao hiệu quả.

Ngày nhận bài: 05/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 17/08/2024. Ngày nhận đăng: 21/08/2024.

¹Học viện Quản lý giáo dục

²Trường Kidsmart Kindergarten, Hà Nội

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thu Hằng. Địa chỉ e-mail: hangcata@gmail.com

Mục tiêu của bài báo này là khám phá vai trò của lãnh đạo trường học trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục tại các trường phổ thông, với sự tập trung vào các khía cạnh như xây dựng tầm nhìn và chiến lược giáo dục, phát triển nguồn nhân lực, tạo ra môi trường học tập tích cực, và ứng dụng công nghệ và đổi mới.

2. Lý luận về lãnh đạo trường học và hiệu quả giáo dục trong nhà trường phổ thông

2.1. Khái niệm về lãnh đạo trường học

Lãnh đạo trường học là một khái niệm phức tạp và đa diện, liên quan đến nhiều khía cạnh của quản lý và phát triển giáo dục. Để hiểu rõ về lãnh đạo trường học, nghiên cứu phân tích khái niệm từ các tác giả nổi bật trong lĩnh vực này và đưa ra quan điểm riêng về vấn đề.

Theo Leithwood và Jantzi (2000), lãnh đạo trường học được định nghĩa là “quá trình thiết lập và duy trì một tầm nhìn giáo dục rõ ràng, đồng thời thúc đẩy và hỗ trợ sự phát triển của giáo viên và học sinh”. Họ nhấn mạnh rằng lãnh đạo trường học không chỉ bao gồm các nhiệm vụ quản lý cơ bản mà còn là việc tạo ra một môi trường học tập hỗ trợ và khuyến khích sự phát triển toàn diện của học sinh. Theo quan điểm của Leithwood và Jantzi, lãnh đạo hiệu quả là yếu tố quyết định trong việc cải thiện chất lượng giáo dục, bởi vì họ có khả năng tạo ra những điều kiện thuận lợi cho việc giảng dạy và học tập.

Bass và Avolio (1994) giới thiệu Mô hình lãnh đạo chuyển đổi (Transformational Leadership), trong đó lãnh đạo trường học không chỉ quản lý mà còn cố gắng truyền cảm hứng và động viên đội ngũ giáo viên để đạt được những mục tiêu giáo dục cao hơn. Theo Bass và Avolio, lãnh đạo chuyển đổi là “quá trình mà lãnh đạo kích thích và khuyến khích sự sáng tạo, đồng thời thúc đẩy sự phát triển cá nhân và nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên”. Mô hình này tập trung vào việc cải thiện sự cam kết của giáo viên thông qua việc tạo ra một tầm nhìn hấp dẫn và hỗ trợ sự phát triển chuyên môn của họ.

Spillane (2006) đề xuất Mô hình lãnh đạo phân phối (Distributed Leadership), trong đó vai trò lãnh đạo được phân chia giữa nhiều cá nhân trong tổ chức. Spillane cho rằng lãnh đạo là “quá trình mà lãnh đạo không tập trung vào một cá nhân duy nhất mà được phân phối qua nhiều vai trò và hoạt động trong tổ chức”. Mô hình này nhấn mạnh sự quan trọng của việc phân chia trách nhiệm và khuyến khích sự cộng tác giữa các thành viên trong trường học. Theo Spillane, lãnh đạo phân phối giúp tạo ra một môi trường làm việc hợp tác và hiệu quả hơn, vì nó cho phép nhiều cá nhân cùng tham gia vào quá trình ra quyết định và quản lý.

Từ các khái niệm từ các nghiên cứu trên, có thể thấy rằng lãnh đạo trường học bao gồm cả các yếu tố quản lý và lãnh đạo chiến lược. Trong khi mô hình lãnh đạo chuyển đổi tập trung vào việc truyền cảm hứng và động viên đội ngũ giáo viên, mô hình lãnh đạo phân phối nhấn mạnh sự phân chia trách nhiệm và cộng tác. Sự kết hợp của hai mô hình này có thể tạo ra một môi trường học tập tích cực và hiệu quả.

Theo chúng tôi, lãnh đạo trường học cần phải tích hợp các yếu tố từ cả hai mô hình trên để đạt được hiệu quả tối ưu. Cụ thể, lãnh đạo trường học nên có khả năng thiết lập và duy trì một tầm nhìn rõ ràng (như trong mô hình lãnh đạo chuyển đổi), đồng thời phân phối trách nhiệm và khuyến khích sự cộng tác giữa các thành viên trong trường (như trong mô hình lãnh đạo phân phối). Điều này không chỉ giúp tạo ra một môi trường học tập hỗ trợ và khuyến khích sự phát triển cá nhân của học sinh mà còn nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập thông qua việc tối ưu hóa sự đóng góp của đội ngũ giáo viên.

Ngoài ra, lãnh đạo trường học cần phải có khả năng thích ứng với sự thay đổi trong môi trường giáo dục, đặc biệt là trong bối cảnh công nghệ và phương pháp giảng dạy liên tục phát triển. Việc áp dụng các phương pháp lãnh đạo linh hoạt và sáng tạo sẽ giúp các nhà lãnh đạo trường học đáp ứng các thách thức mới và cải thiện hiệu quả giáo dục.

Như vậy, lãnh đạo trường học là một khái niệm bao hàm nhiều yếu tố, từ quản lý đến lãnh đạo chiến lược và phân phối trách nhiệm. Để đạt được hiệu quả tối ưu, các nhà lãnh đạo trường học cần kết hợp các yếu tố từ các mô hình lãnh đạo khác nhau và linh hoạt trong việc áp dụng các phương pháp phù hợp với bối cảnh cụ thể của trường học.

2.2. Hiệu quả giáo dục

Hiệu quả giáo dục trong trường phổ thông là một khái niệm phức tạp, được đánh giá qua nhiều yếu tố khác nhau, mỗi yếu tố đều có vai trò quan trọng trong việc xác định chất lượng của quá trình dạy và học. Để hiểu rõ về hiệu quả giáo dục, chúng ta cần xem xét các yếu tố cấu thành cơ bản, từ chất lượng giảng dạy và học tập cho đến môi trường học tập, quản lý và lãnh đạo, và việc đánh giá cũng như cải tiến liên tục.

Chất lượng giảng dạy và học tập là yếu tố cốt lõi trong việc đánh giá hiệu quả giáo dục. Để đo lường chất lượng giảng dạy, cần phải xem xét khả năng của giáo viên trong việc truyền đạt kiến thức và sự tiếp thu của học sinh. Một giáo viên hiệu quả không chỉ cần có kiến thức chuyên môn vững vàng mà còn phải có khả năng truyền cảm hứng và khuyến khích học sinh tham gia tích cực vào quá trình học tập. Chất lượng giảng dạy có thể được phản ánh qua kết quả học tập của học sinh, các bài kiểm tra, điểm số và các bài luận. Tuy nhiên, chỉ số điểm thi không phải là yếu tố duy nhất để đánh giá; phản hồi từ học sinh và phụ huynh, sự tiến bộ cá nhân của học sinh, cũng như sự phát triển chuyên môn liên tục của giáo viên đều là những chỉ số quan trọng để đánh giá chất lượng giảng dạy. Theo nghiên cứu của Hattie (2009), "Chất lượng giảng dạy có mối liên hệ chặt chẽ với kết quả học tập của học sinh. Giáo viên có ảnh hưởng trực tiếp đến thành công của học sinh thông qua các phương pháp giảng dạy hiệu quả và sự tương tác tích cực" (Hattie, 2009).

Môi trường học tập cũng là yếu tố quyết định hiệu quả giáo dục. Một môi trường học tập tích cực không chỉ đảm bảo sự an toàn về thể chất mà còn tạo ra một không khí khuyến khích học sinh phát triển toàn diện. Môi trường học tập tích cực bao gồm các yếu tố như sự an toàn và hỗ trợ từ cộng đồng, sự khuyến khích sáng tạo và sự đa dạng trong các phương pháp học tập. Theo nghiên cứu của Martin và Marsh (2008), "Môi trường học tập hỗ trợ có thể tạo ra những ảnh hưởng tích cực đối với động lực và sự tự tin của học sinh, từ đó góp phần vào việc nâng cao hiệu quả học tập" (Martin & Marsh, 2008). Một môi trường học tập lành mạnh và khuyến khích sẽ giúp học sinh cảm thấy thoải mái và sẵn sàng tiếp thu kiến thức, đồng thời giúp giáo viên có thể tập trung vào việc dạy học hiệu quả hơn.

Quản lý và lãnh đạo là một yếu tố không thể thiếu trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục. Sự lãnh đạo hiệu quả từ ban giám hiệu và các nhà quản lý trường học có ảnh hưởng lớn đến chất lượng giáo dục. Một hệ thống quản lý tốt sẽ tạo ra các điều kiện thuận lợi cho việc giảng dạy và học tập, đồng thời hỗ trợ phát triển chuyên môn của giáo viên. Lãnh đạo trường học có vai trò quan trọng trong việc xây dựng tầm nhìn giáo dục, thiết lập các mục tiêu học tập và tạo ra các chiến lược hỗ trợ giáo viên và học sinh. Theo nghiên cứu của Leithwood và Jantzi (2000), "Sự lãnh đạo hiệu quả không chỉ bao gồm việc quản lý các yếu tố nội bộ của trường học mà còn là việc tạo ra một môi trường hỗ trợ giúp giáo viên và học sinh đạt được mục tiêu học tập" (Leithwood & Jantzi, 2000).

Đánh giá và cải tiến liên tục là yếu tố quan trọng để đảm bảo chất lượng giáo dục. Việc thường xuyên đánh giá và cải tiến các phương pháp giảng dạy và học tập là cần thiết để phát hiện các điểm mạnh và điểm yếu trong quá trình giáo dục. Các chỉ số liên quan đến hiệu quả giáo dục bao gồm điểm thi của học sinh, tỷ lệ tốt nghiệp, và sự hài lòng của học sinh và phụ huynh. Đánh giá và cải tiến không chỉ giúp xác định các vấn đề hiện tại mà còn giúp thiết lập các chiến lược để cải thiện liên tục. Theo nghiên cứu của Black và Wiliam (1998), "Việc sử dụng các phương pháp đánh giá chính xác và liên tục có thể giúp cải thiện chất lượng giáo dục bằng cách cung cấp thông tin quan trọng cho giáo viên và nhà quản lý để điều chỉnh các phương pháp giảng dạy và học tập" (Black & Wiliam, 1998).

Vì thế, hiệu quả giáo dục trong trường phổ thông là kết quả của sự kết hợp của nhiều yếu tố, từ chất lượng giảng dạy và học tập đến môi trường học tập, quản lý và lãnh đạo, cũng như việc đánh giá và cải tiến liên tục. Để nâng cao hiệu quả giáo dục, các trường học cần phải xem xét và cải thiện từng yếu tố một cách đồng bộ và liên tục, nhằm tạo ra một môi trường học tập tối ưu cho học sinh và hỗ trợ sự phát triển của giáo viên.

2.3. Mối quan hệ giữa lãnh đạo và hiệu quả giáo dục

Mối quan hệ giữa lãnh đạo và hiệu quả giáo dục là một chủ đề đã thu hút sự quan tâm rộng rãi của các nhà nghiên cứu và thực hành giáo dục. Các nghiên cứu cho thấy rằng sự lãnh đạo hiệu quả có tác động sâu rộng đến chất lượng giáo dục và kết quả học tập của học sinh. Khả năng của các nhà lãnh đạo trường học trong việc thiết lập môi trường học tập tích cực, hỗ trợ giáo viên và điều chỉnh các chiến lược giáo dục có thể tạo ra những thay đổi đáng kể trong hệ thống giáo dục.

Theo nghiên cứu của Robinson và cộng sự (2008), “Lãnh đạo trường học có tác động đáng kể đến kết quả học tập của học sinh, chủ yếu thông qua việc cải thiện chất lượng giảng dạy và tạo ra một môi trường học tập hỗ trợ” (Robinson et al., 2008). Điều này nhấn mạnh rằng lãnh đạo không chỉ ảnh hưởng đến các yếu tố nội bộ của trường học mà còn có thể tạo ra những điều kiện thuận lợi để nâng cao chất lượng giáo dục. Các nhà lãnh đạo trường học đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng một môi trường học tập mà ở đó giáo viên có thể phát triển và áp dụng các phương pháp giảng dạy hiệu quả, đồng thời học sinh cảm thấy được hỗ trợ và động viên. Sự lãnh đạo hiệu quả góp phần tạo ra một nền tảng vững chắc cho việc cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập, từ đó tác động tích cực đến kết quả học tập của học sinh.

Leithwood và Sun (2012) cũng chỉ ra rằng các yếu tố lãnh đạo có ảnh hưởng sâu sắc đến hiệu quả giáo dục, bao gồm “khả năng lãnh đạo trong việc thiết lập và duy trì tầm nhìn giáo dục, tạo ra các cơ hội phát triển chuyên môn cho giáo viên và xây dựng một môi trường học tập tích cực” (Leithwood & Sun, 2012). Tầm nhìn giáo dục rõ ràng và chiến lược phát triển chuyên môn là những yếu tố then chốt mà các nhà lãnh đạo trường học cần chú trọng. Một tầm nhìn giáo dục rõ ràng giúp xác định mục tiêu và định hướng cho toàn bộ hoạt động của trường học, trong khi việc cung cấp cơ hội phát triển chuyên môn cho giáo viên giúp nâng cao kỹ năng và chất lượng giảng dạy của họ. Hơn nữa, việc xây dựng một môi trường học tập tích cực giúp học sinh cảm thấy hứng thú và động viên hơn trong việc học tập. Điều này cho thấy rằng lãnh đạo trường học không chỉ là việc quản lý mà còn là việc xây dựng và duy trì một môi trường học tập hỗ trợ và khuyến khích sự phát triển của cả giáo viên và học sinh.

Nghiên cứu của Hattie (2009) cũng nhấn mạnh vai trò quan trọng của lãnh đạo trường học trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục. Hattie cho rằng “lãnh đạo trường học có thể tạo ra những thay đổi tích cực trong hiệu quả giáo dục thông qua việc cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập. Những nhà lãnh đạo hiệu quả là những người có khả năng định hướng và khuyến khích sự đổi mới trong giảng dạy” (Hattie, 2009). Lãnh đạo trường học không chỉ cần duy trì các phương pháp giảng dạy truyền thống mà còn phải tích cực áp dụng các phương pháp giảng dạy mới và công nghệ tiên tiến để nâng cao kết quả học tập. Sự đổi mới trong giảng dạy và việc áp dụng công nghệ mới giúp giáo viên tiếp cận với những phương pháp giảng dạy hiệu quả hơn và cung cấp cho học sinh những công cụ học tập hiện đại, từ đó nâng cao chất lượng học tập và kết quả học sinh.

Việc hiểu rõ về các khái niệm liên quan đến lãnh đạo trường học, hiệu quả giáo dục và mối quan hệ giữa chúng là rất quan trọng để xây dựng và duy trì một hệ thống giáo dục chất lượng. Các mô hình lãnh đạo khác nhau cung cấp những phương pháp và chiến lược khác nhau để cải thiện chất lượng giáo dục. Chẳng hạn, lãnh đạo chuyển đổi và lãnh đạo phân phối đều có thể đóng góp vào việc nâng cao hiệu quả giáo dục, tuy nhiên, mỗi mô hình có cách tiếp cận và ứng dụng riêng biệt. Trong khi lãnh đạo chuyển đổi tập trung vào việc truyền cảm hứng và động viên giáo viên, lãnh đạo phân phối nhấn mạnh sự phân chia trách nhiệm và sự cộng tác giữa các thành viên trong trường học.

Các yếu tố cấu thành hiệu quả giáo dục, từ chất lượng giảng dạy và học tập đến môi trường học tập, quản lý và lãnh đạo, cùng với việc đánh giá và cải tiến liên tục, giúp chúng ta đánh giá và đo lường thành công của các nỗ lực lãnh đạo trong trường học. Để nâng cao hiệu quả giáo dục, các trường học cần phải kết hợp và tối ưu hóa các yếu tố này, nhằm tạo ra một môi trường học tập thuận lợi và hỗ trợ sự phát triển toàn diện của học sinh và giáo viên.

3. Vai trò của lãnh đạo trường học trong nâng cao hiệu quả giáo dục

Lãnh đạo trường học đóng một vai trò then chốt trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục. Sự lãnh đạo hiệu quả không chỉ ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy và học tập mà còn tác động trực tiếp đến sự phát triển toàn diện của trường học. Các nhà lãnh đạo trường học phải đảm nhiệm nhiều trách nhiệm quan trọng, từ việc xây dựng tầm nhìn giáo dục đến quản lý tài chính và cơ sở vật chất. Dưới đây là một cái nhìn sâu sắc về vai trò của lãnh đạo trường học trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục.

Xây dựng tầm nhìn và chiến lược giáo dục: Một trong những vai trò quan trọng nhất của lãnh đạo trường học là xây dựng và thực hiện tầm nhìn và chiến lược giáo dục dài hạn. Tầm nhìn giáo dục là khung tổng quát mà từ đó các mục tiêu và chiến lược cụ thể được phát triển. Theo Fullan (2001), “Lãnh đạo trường học cần phải có khả năng thiết lập một tầm nhìn rõ ràng và động viên toàn bộ cộng đồng trường học hướng đến những mục tiêu chung” (Fullan, 2001). Một tầm nhìn mạnh mẽ không chỉ giúp định hướng hoạt động của trường học mà còn truyền cảm hứng cho giáo viên và học sinh. Việc thiết lập chiến lược giáo dục dài hạn bao gồm việc xác định các mục tiêu học tập, phát triển chương trình giảng dạy và lập kế hoạch cho các hoạt động hỗ trợ giáo dục. Lãnh đạo trường học cần phải thường xuyên đánh giá và điều chỉnh các chiến lược này để đảm bảo rằng chúng phù hợp với nhu cầu thay đổi của học sinh và môi trường giáo dục.

Phát triển và quản lý nguồn nhân lực: Lãnh đạo trường học có trách nhiệm quan trọng trong việc tuyển dụng, đào tạo, và phát triển đội ngũ giáo viên và nhân viên. Theo nghiên cứu của Darling-Hammond (2000), “Chất lượng giảng dạy được quyết định chủ yếu bởi kỹ năng và năng lực của giáo viên, vì vậy việc đầu tư vào đào tạo và phát triển đội ngũ giáo viên là rất quan trọng” (Darling-Hammond, 2000). Lãnh đạo trường học cần phải thiết lập các quy trình tuyển dụng công bằng và hiệu quả, đồng thời cung cấp các cơ hội đào tạo và phát triển chuyên môn liên tục cho giáo viên. Điều này không chỉ giúp nâng cao chất lượng giảng dạy mà còn tạo động lực cho giáo viên, góp phần vào sự phát triển bền vững của trường học. Quản lý nhân lực hiệu quả cũng bao gồm việc xây dựng một văn hóa tổ chức tích cực, nơi mà giáo viên và nhân viên cảm thấy được tôn trọng và hỗ trợ.

Tạo ra và duy trì môi trường học tập tích cực: Môi trường học tập tích cực là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục. Lãnh đạo trường học cần phải tạo ra một môi trường học tập hỗ trợ và thân thiện, nơi mà học sinh cảm thấy an toàn và động viên để học tập. Theo nghiên cứu của Martin và Marsh (2008), “Một môi trường học tập tích cực có thể làm tăng động lực học tập của học sinh và cải thiện kết quả học tập” (Martin & Marsh, 2008). Các nhà lãnh đạo trường học có thể thực hiện điều này bằng cách xây dựng các chính sách và quy định nhằm tạo ra sự an toàn về thể chất và tâm lý cho học sinh. Họ cũng cần khuyến khích sự tham gia của cộng đồng, bao gồm phụ huynh và các tổ chức địa phương, để xây dựng một mạng lưới hỗ trợ xung quanh học sinh.

Quản lý tài chính và cơ sở vật chất: Quản lý tài chính và cơ sở vật chất là một phần quan trọng trong vai trò của lãnh đạo trường học. Lãnh đạo phải đảm bảo rằng ngân sách được phân bổ hợp lý để đáp ứng nhu cầu của trường học và duy trì cơ sở vật chất. Theo nghiên cứu của Monk và Haller (1993), “Quản lý tài chính hiệu quả là cần thiết để đảm bảo rằng các nguồn lực được sử dụng tối ưu và các cơ sở vật chất được duy trì trong tình trạng tốt” (Monk & Haller, 1993). Việc lập kế hoạch ngân sách cần phải bao gồm các khoản chi cho đào tạo giáo viên, phát triển chương trình giảng dạy, và cải thiện cơ sở vật chất. Lãnh đạo trường học cũng cần phải đảm bảo rằng các nguồn lực tài chính được sử dụng một cách minh bạch và hiệu quả để tối ưu hóa lợi ích cho học sinh.

Đổi mới và cải cách giáo dục: Lãnh đạo trường học cần tham gia tích cực vào việc thúc đẩy các sáng kiến đổi mới và cải cách giáo dục. Theo Fullan (2007), “Lãnh đạo trường học cần phải có khả năng dẫn dắt và hỗ trợ quá trình đổi mới giáo dục, bao gồm việc áp dụng các phương pháp giảng dạy mới và công nghệ tiên tiến” (Fullan, 2007). Sự đổi mới trong giáo dục có thể bao gồm việc cải thiện chương trình giảng dạy, áp dụng công nghệ mới, và phát triển các phương pháp giảng dạy sáng tạo. Các nhà lãnh đạo trường học cần phải khuyến khích và hỗ trợ giáo viên trong việc thử nghiệm các phương pháp mới và đánh giá hiệu quả của chúng. Điều này giúp tạo môi trường học tập động lực, phù hợp nhu cầu của học sinh trong thế kỷ 21.

Vai trò của lãnh đạo trường học trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục là đa dạng và quan trọng. Từ việc xây dựng tầm nhìn và chiến lược giáo dục, phát triển và quản lý nguồn nhân lực, tạo ra và duy trì môi trường học tập tích cực, quản lý tài chính và cơ sở vật chất, đến thúc đẩy đổi mới và cải cách giáo dục, các nhà lãnh đạo trường học cần phải thực hiện nhiều nhiệm vụ để đảm bảo rằng trường học hoạt động hiệu quả và cung cấp chất lượng giáo dục tốt nhất cho học sinh.

4. Giải pháp nâng cao hiệu quả giáo dục trong nhà trường phổ thông

Để nâng cao hiệu quả giáo dục trong các trường phổ thông, việc triển khai các giải pháp sáng tạo và thực tiễn là vô cùng quan trọng. Dưới đây là ba giải pháp chính có thể áp dụng để cải thiện vai trò lãnh đạo và nâng cao chất lượng giáo dục: phát triển kỹ năng lãnh đạo, tăng cường hỗ trợ và phối hợp, và ứng dụng công nghệ và đổi mới. Những giải pháp này không chỉ giúp nâng cao hiệu quả quản lý mà còn tạo ra môi trường học tập tích cực và hỗ trợ sự phát triển toàn diện của học sinh.

4.1. Phát triển kỹ năng lãnh đạo

Phát triển kỹ năng lãnh đạo cho các Hiệu trưởng và nhà quản lý trường học là nền tảng quan trọng để nâng cao hiệu quả giáo dục. Để thực hiện điều này, các nhà lãnh đạo trường học cần được trang bị những kỹ năng cơ bản và chuyên sâu, bao gồm quản lý, giao tiếp, và lãnh đạo chiến lược. Việc thiết lập các chương trình đào tạo và bồi dưỡng là điều cần thiết. Các chương trình này nên bao gồm các khóa học về quản lý giáo dục, kỹ năng giao tiếp, quản lý xung đột, và lãnh đạo chuyển đổi.

Khóa học về quản lý giáo dục có thể giúp các nhà lãnh đạo hiểu rõ hơn về các quy trình và chính sách quản lý trong trường học, trong khi kỹ năng giao tiếp là cần thiết để họ có thể hiệu quả trong việc trao đổi thông tin và xử lý các vấn đề phát sinh. Quản lý xung đột giúp họ giải quyết các tình huống căng thẳng hoặc bất đồng một cách công bằng và hiệu quả, trong khi lãnh đạo chuyển đổi hỗ trợ họ trong việc dẫn dắt trường học qua các giai đoạn thay đổi và cải cách.

Bên cạnh các khóa học chính thức, việc tổ chức các hội thảo và hội nghị là rất quan trọng. Đây là cơ hội để các nhà lãnh đạo trường học chia sẻ kinh nghiệm, cập nhật kiến thức mới và học hỏi từ những người có kinh nghiệm. Sự hỗ trợ từ các tổ chức giáo dục chuyên nghiệp và các cơ quan đào tạo có thể giúp các nhà lãnh đạo trường học nâng cao năng lực và cải thiện kỹ năng quản lý của họ. Những chương trình này không chỉ cung cấp kiến thức lý thuyết mà còn giúp các nhà lãnh đạo áp dụng các kỹ năng vào thực tế, từ đó nâng cao hiệu quả quản lý và điều hành trường học.

4.2. Tăng cường hỗ trợ và phối hợp

Tăng cường hỗ trợ và phối hợp giữa lãnh đạo trường học với giáo viên, phụ huynh và cộng đồng là một giải pháp quan trọng để nâng cao hiệu quả giáo dục. Sự hợp tác chặt chẽ giữa các bên liên quan có thể tạo ra một môi trường học tập tích cực và hỗ trợ cho học sinh.

Các nhà lãnh đạo trường học nên thiết lập các kênh giao tiếp hiệu quả với giáo viên. Điều này không chỉ giúp giáo viên nhận được sự hỗ trợ cần thiết mà còn tạo cơ hội cho họ chia sẻ ý kiến và góp ý về các vấn đề giảng dạy. Việc tổ chức các cuộc họp định kỳ với giáo viên là một cách tốt để cập nhật về các vấn đề giảng dạy, thảo luận về các phương pháp cải thiện và giải quyết các khó khăn trong công việc. Đồng thời, việc lắng nghe ý kiến và phản hồi từ giáo viên giúp nhà lãnh đạo điều chỉnh các chính sách và quyết định sao cho phù hợp hơn với nhu cầu thực tế.

Việc tổ chức các cuộc họp định kỳ với phụ huynh cũng là một phần quan trọng của sự phối hợp. Những cuộc họp này giúp phụ huynh cập nhật về tiến độ học tập của học sinh, thảo luận về các phương pháp hỗ trợ học sinh tại nhà, và nhận được thông tin về các hoạt động và chính sách của trường. Để tăng cường sự tham gia của cộng đồng, các nhà lãnh đạo trường học có thể phát động các chương trình hợp tác với các tổ chức địa phương. Việc tổ chức các sự kiện cộng đồng, hội thảo giáo dục và các hoạt động tương tác với cộng đồng không chỉ giúp nâng cao nhận thức về giáo dục mà còn tạo cơ hội cho cộng đồng tham gia vào các hoạt động giáo dục.

Sự phối hợp chặt chẽ và hỗ trợ từ các bên liên quan không chỉ giúp giải quyết các vấn đề cụ thể mà còn tạo ra một môi trường học tập tích cực, khuyến khích sự phát triển của học sinh và tạo sự gắn kết giữa nhà trường và cộng đồng.

4.3. Ứng dụng công nghệ và đổi mới

Ứng dụng công nghệ và các phương pháp đổi mới trong quản lý giáo dục là một giải pháp quan trọng khác để nâng cao hiệu quả giáo dục. Công nghệ có thể hỗ trợ quản lý hiệu quả hơn, cung cấp các công cụ mới để dạy và học, và thúc đẩy sự sáng tạo trong giảng dạy.

Các nhà lãnh đạo trường học nên khuyến khích việc tích hợp công nghệ vào quá trình giảng dạy. Việc sử dụng các nền tảng học trực tuyến, phần mềm giáo dục và công cụ hỗ trợ học tập tương tác có thể tạo ra những cơ hội học tập mới và cải thiện chất lượng giảng dạy. Công nghệ không chỉ giúp giáo viên trong việc soạn thảo bài học mà còn tạo ra các phương pháp dạy học tương tác và hấp dẫn hơn cho học sinh. Ví dụ, việc sử dụng bảng tương tác, video học tập và các ứng dụng giáo dục có thể làm cho các bài học trở nên sinh động và dễ hiểu hơn.

Đổi mới giáo dục cũng bao gồm việc cải tiến chương trình giảng dạy và phát triển các phương pháp giảng dạy sáng tạo. Các nhà lãnh đạo trường học nên khuyến khích giáo viên thử nghiệm các phương pháp giảng dạy mới và áp dụng các công nghệ tiên tiến. Việc tạo ra môi trường hỗ trợ cho giáo viên trong việc thử nghiệm và áp dụng các phương pháp mới là rất quan trọng. Các chương trình đào tạo và hỗ trợ cần thiết phải được cung cấp để giáo viên có thể làm quen với các phương pháp giảng dạy mới và công nghệ trong lớp học.

Hơn nữa, các nhà lãnh đạo trường học cũng nên chú trọng đến việc đánh giá hiệu quả của các phương pháp giảng dạy và công nghệ mới. Việc theo dõi và đánh giá thường xuyên giúp nhận diện những điểm mạnh và yếu của các phương pháp và công nghệ được áp dụng, từ đó điều chỉnh và cải tiến để nâng cao hiệu quả giáo dục.

5. Kết luận

Để tối ưu hóa vai trò của lãnh đạo trường học, bài báo đề xuất các giải pháp cụ thể bao gồm phát triển kỹ năng lãnh đạo, tăng cường hỗ trợ và phối hợp, và ứng dụng công nghệ và đổi mới. Việc phát triển kỹ năng lãnh đạo không chỉ giúp các nhà lãnh đạo nâng cao năng lực quản lý mà còn trang bị cho họ khả năng điều hành hiệu quả hơn. Tăng cường hỗ trợ và phối hợp giữa lãnh đạo trường học với giáo viên, phụ huynh, và cộng đồng sẽ tạo ra một môi trường học tập tích cực và hỗ trợ cho học sinh. Cuối cùng, việc ứng dụng công nghệ và đổi mới trong giáo dục sẽ giúp cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập, đáp ứng các nhu cầu của thế kỷ 21.

Như vậy, sự lãnh đạo hiệu quả trong trường học không chỉ là yếu tố quyết định chất lượng giáo dục mà còn là nền tảng vững chắc cho sự phát triển toàn diện của học sinh và giáo viên. Để đạt được những mục tiêu này, các nhà lãnh đạo trường học cần phải tiếp tục nghiên cứu, áp dụng các phương pháp lãnh đạo phù hợp, và không ngừng cải tiến nhằm xây dựng một hệ thống giáo dục ngày càng chất lượng hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Sage Publications.
- [2] Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- [3] Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- [4] Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.

- [5] Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- [6] Fullan, M. (2007). *The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. Teaching for Quality Learning at University*, 2nd ed., Open University Press.
- [7] Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- [8] Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational Leadership on Teachers' Commitment to Change. *Journal of Educational Administration*, 38(1), 36-48.
- [9] Leithwood, K., & Sun, J. (2012). Theoretical Perspectives on School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 37-72.
- [10] Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic Resilience and Its Psychological and Educational Correlates: A Review and Synthesis of the Research. *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*, 8, 47-59.
- [11] Monk, D. H., & Haller, E. J. (1993). The Impact of Resources on Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 147-165.
- [12] Nguyễn Thị Thu Hằng (2023). Mô hình phát triển chuyên môn liên tục cho Hiệu trưởng các trường phổ thông và một vài gợi ý cho Việt Nam. *Tạp chí Quản lý giáo dục*, 15(12), 1-8
- [13] Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Leadership and Policy in Schools*, 7(3), 202-228.
- [14] Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.

ABSTRACT

The role of school leadership in enhancing the effectiveness of education in public schools

In the public education system, the role of school leadership is identified as a decisive factor in improving the quality of education and the comprehensive development of students. This study focuses on analyzing the role of school leadership in improving educational effectiveness through three key areas: educational vision shaping, human resource development, and creation a positive learning environment. The research results show that to achieve significant improvements in the quality of education, school leaders need to implement key solutions. This article has examined some roles of school leadership in enhancing the effectiveness of education in public schools.

Keywords: *School leadership, Educational effectiveness, Vision, public school.*

MÔ HÌNH GÓI ĐÀO TẠO CỦA AUSTRALIA – THAM KHẢO XÂY DỰNG BỘ TIÊU CHUẨN NĂNG LỰC GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP Ở VIỆT NAM

Trần Thị Thạch¹, Trần Thị Huyền²

Tóm tắt. Chương trình đào tạo luôn là yếu tố then chốt, quyết định đến chất lượng đào tạo. Trong xu thế giáo dục nghề nghiệp Việt Nam đang hướng tới đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao và hội nhập quốc tế, việc các cơ sở giáo dục nghề nghiệp được tự chủ về xây dựng chương trình đào tạo trên cơ sở chuẩn đầu ra đã tạo ra sự linh hoạt của chương trình đào tạo ở mỗi cơ sở giáo dục nghề nghiệp. Tuy nhiên, việc xây dựng chuẩn đầu ra như hiện nay vẫn còn một số vấn đề cần hoàn thiện. Do vậy, việc nghiên cứu một số mô hình và kinh nghiệm của các quốc gia trên thế giới về xây dựng chuẩn đầu ra và chương trình đào tạo trong giáo dục nghề nghiệp là cần thiết để tham khảo, học tập nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, nâng cao hiệu quả sử dụng nguồn lực đáp ứng nhu cầu trong tình hình mới.

Từ khóa: Gói đào tạo của Australia; chương trình đào tạo; chuẩn đầu ra; giáo dục nghề nghiệp.

1. Đặt vấn đề

Đổi mới, hoàn thiện quy định về xây dựng chương trình đào tạo (curriculum) (CTĐT) luôn là nội dung quan trọng trong chương trình đổi mới, nâng cao chất lượng giáo dục nghề nghiệp của mỗi quốc gia. Tại Việt Nam, quy định thủ trưởng cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục nghề nghiệp quy định khối lượng kiến thức tối thiểu, yêu cầu về năng lực người học đạt được sau khi tốt nghiệp đối với từng trình độ (sau đây gọi tắt là chuẩn đầu ra) và cơ sở giáo dục nghề nghiệp được tự chủ soạn hoặc lựa chọn và phê duyệt CTĐT đảm bảo chuẩn đầu ra. Trong quá trình thực hiện xây dựng chuẩn đầu ra, những bất cập của Thông tư số 12/2017/TT-BLĐTBXH ngày 20/4/2017 của Bộ LĐ-TB&XH về Quy định khối lượng kiến thức tối thiểu, yêu cầu về năng lực mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp trình độ trung cấp, trình độ cao đẳng đã được giải quyết khá triệt để bởi Thông tư số 04/2023/TT-BLĐTBXH ngày 15/6/2023 của Bộ LĐ-TB&XH sửa đổi, bổ sung một số điều của Thông tư 12/2017/TT-BLĐTBXH nêu trên. Với cách tiếp cận năng lực của người học đạt được ở mỗi trình độ đào tạo (thông tư 04/2023/TT-BLĐTBXH) thay cho cách tiếp cận năng lực theo vị trí việc làm (Thông tư 12/2017/TT-BLĐTBXH) đã làm rõ được nội dung cần thiết để xây dựng chương trình đào tạo từ chuẩn đầu ra, sẽ giải quyết được sự lúng túng cho các cơ sở giáo dục nghề nghiệp khi tiến hành thiết kế, xây dựng chương trình đào tạo trên cơ sở chuẩn đầu ra. Tuy nhiên, trong quá trình nghiên cứu, tiếp cận một số mô hình giáo dục nghề nghiệp trên thế giới, đặc biệt, khi tiếp cận Tài liệu Gói đào tạo của Australia do Đại sứ quán Úc tại Việt Nam chia sẻ với Tổng cục Giáo dục nghề nghiệp trong tháng 1/2024 nhằm hỗ trợ Tổng cục trong quá trình nghiên cứu, xây dựng chính sách về giáo dục nghề nghiệp (tài liệu do Chương trình Aus4skills tổng hợp với hỗ trợ của Tiến sỹ Greg McMillan), chúng tôi đã tìm thấy một số vấn đề có thể có giá trị tham khảo đối với việc xây dựng chuẩn đầu ra ở Việt Nam trong giai đoạn tới.

2. Tổng quan về hệ thống giáo dục nghề nghiệp của Australia

Giáo dục sau trung học ở Australia được chia thành hai hệ thống: Giáo dục nghề nghiệp và Giáo dục đại học (GDĐH). Ở cấp quốc gia, cơ quan Kiểm định Chất lượng Kỹ năng Australia (ASQA), phụ trách hệ

Ngày nhận bài: 11/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 18/08/2024. Ngày nhận đăng: 25/08/2024.

¹Khoa Công nghệ thông tin - Trường Cao đẳng Quảng Nam; e-mail: thach.stone10@gmail.com

²Học viện Quản lý Giáo dục; e-mail: tranhuyenk40@gmail.com

Tác giả liên hệ: Trần Thị Thạch. Địa chỉ e-mail: thach.stone10@gmail.com

thống giáo dục nghề nghiệp và cơ quan Tiêu chuẩn và Chất lượng Giáo dục đại học (TEQSA), phụ trách giáo dục đại học tại Australia. Giáo dục nghề nghiệp bao gồm giáo dục kỹ thuật và thực hành (TAFE) trong khối công lập, cơ sở giáo dục tư thục, giáo dục và đào tạo cộng đồng cũng như đào tạo tại nơi làm việc hoặc tại các doanh nghiệp. Ngoài ra, một số hoạt động giáo dục nghề nghiệp được lồng ghép trong chương trình học tập trung học và đại học. Để được cấp phép đào tạo các trình độ giáo dục nghề nghiệp đã được kiểm định, phát triển bộ kỹ năng thì cơ sở giáo dục nghề nghiệp phải đăng ký với cơ quan Kiểm định Chất lượng Kỹ năng Australia (ASQA) để trở thành cơ sở đào tạo giáo dục nghề nghiệp (RTO).

Khung trình độ của Australia (AQF) chính thức ra đời vào năm 1995 và được hoàn thiện vào năm 2000. Hệ thống giáo dục nghề nghiệp của Australia gồm 07 trong số 10 trình độ của AQF:

Bảng 1. Hệ thống giáo dục nghề nghiệp của Australia gồm 07 trong số 10 trình độ của AQF

Trình độ AQF	Trung học	Giáo dục nghề nghiệp	Đại học
10			Bằng tiến sĩ
9			Bằng thạc sĩ
8		Chứng nhận sau đại học #	Chứng nhận sau đại học ##
		Chứng chỉ sau đại học #	Chứng chỉ sau đại học ##
7			Bằng cử nhân
6		Bảng cao đẳng	Bảng liên kết
5		Bảng trung cấp	Bảng trung cấp
4		Sơ cấp IV	
3		Sơ cấp III	
2	Chứng chỉ giáo dục trung học phổ thông	Sơ cấp II	
1		Sơ cấp I	

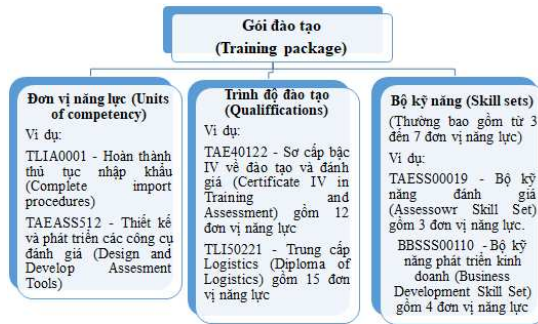
Australia không có hệ thống đánh giá tiêu chuẩn kỹ năng nghề quốc gia và không ban hành bộ tiêu chuẩn nghề quốc gia và quy định chuẩn kiến thức, kỹ năng tối thiểu (hay còn gọi là chuẩn đầu ra) độc lập như Việt Nam hiện nay. Bộ Kỹ năng Australia ban hành gói đào tạo (training package) áp dụng trong phạm vi quốc gia để làm căn cứ cho các cơ sở giáo dục nghề nghiệp xây dựng CTĐT chi tiết. Hiện tại Australia đã phát triển được 54 gói đào tạo (gồm 17.000 đơn vị năng lực, 1.450 CTĐT cấp bằng (qualification) và 1.300 bộ kỹ năng. Toàn bộ các gói đào tạo sau khi được phê duyệt sẽ được công khai trên cổng thông tin điện tử Đăng ký Quốc gia (training.gov.au) của Chính phủ để các cơ sở đào tạo (RTO) triển khai. Mỗi CTĐT đối với từng ngành, nghề và trình độ có đầy đủ các thông tin, ví dụ, Trung cấp (Diploma) nghề Điều dưỡng gồm các nội dung chính sau: - Tóm tắt về CTĐT: Năm ban hành, tên gói đào tạo, các cơ sở đào tạo đang triển khai CTĐT. - Danh sách các đơn vị năng lực (unit of competency) trong đó chi tiết đơn vị năng lực bắt buộc, tự chọn - Lịch sử rà soát, cập nhật - Mô tả về chương trình - Điều kiện đầu vào tham gia khoá học (entry requirement) - Quy tắc đóng gói (packing rules): nêu rõ số lượng đơn vị năng lực phải hoàn thành để được cấp bằng trong đó số lượng cụ thể đơn vị năng lực cốt lõi bắt buộc và số lượng đơn vị năng lực tự chọn. Căn cứ chương trình khung nêu trên, cơ sở đào tạo thiết kế CTĐT chi tiết và các chiến lược hỗ trợ người học đạt được chuẩn đầu ra yêu cầu. Người học được công nhận tín chỉ đối với mỗi đơn vị năng lực hoàn thành.

3. Gói đào tạo của Australia

3.1. Khái niệm về “Gói đào tạo” của Australia

Gói đào tạo (Training package) xác định kiến thức và kỹ năng cần thiết để làm việc hiệu quả về một lĩnh vực chuyên môn nào đó, được thể hiện bằng các đơn vị năng lực (unit of competency). Gói đào tạo cũng trình bày chi tiết cách đóng gói các đơn vị năng lực thành các trình độ đào tạo (qualifications), có thể chuyển đổi và được công nhận toàn quốc bảo đảm tuân theo Khung trình độ quốc gia Australia (AQF). Gói đào tạo cũng xác định cách đóng gói để cung cấp lộ trình để đạt được nhu cầu trình độ chuyên môn của ngành hoặc yêu cầu cấp phép/quy định. Trong gói đào tạo gồm 03 nội dung chính (xem Sơ đồ 1).

Chẳng hạn, Gói đào tạo Công nghệ thông tin và truyền thông (Information and Communication Technology) có 11 văn bằng chứng chỉ từ chứng chỉ sơ cấp bậc 2 đến trình độ cao đẳng, có 108 bộ kỹ



Sơ đồ 1. Gói đào tạo của Australia

năng (Skill sets), 651 đơn vị năng lực (Units of Competency). Chương trình đào tạo trung cấp Công nghệ thông tin và truyền thông được xây dựng trên cơ sở 20 đơn vị năng lực (trong đó có 6 đơn vị năng lực bắt buộc và 14 đơn vị năng lực tự chọn) của Gói đào tạo Công nghệ thông tin và truyền thông (training.gov.au - ICT50220 - Diploma of Information Technology).

Gói đào tạo được sử dụng cho nhiều mục đích khác nhau, nhưng chủ yếu được cơ sở đào tạo sử dụng để thiết kế chương trình đào tạo theo nhu cầu của người học và nhu cầu của đơn vị sử dụng lao động và được đơn vị sử dụng lao động sử dụng để hỗ trợ thiết kế, phát triển và cơ cấu lực lượng lao động.

3.2. Đơn vị năng lực (Unit of competency)

Đơn vị năng lực là năng lực tiêu chuẩn cần thiết của một công việc cụ thể tại nơi làm việc. Đơn vị năng lực là nền tảng để hình thành các bộ kỹ năng và các trình độ đào tạo. Mỗi đơn vị năng lực đều cung cấp thông tin nhất quán, bao gồm:

- Lịch sử chỉnh sửa
- Áp dụng (mô tả chung về cách sử dụng đơn vị năng lực)
- Điều kiện tiên quyết
- Lĩnh vực năng lực
- Ngành đơn vị
- Các yếu tố và tiêu chí đánh giá kết quả
- Kỹ năng nền tảng (cần thiết để đạt được kết quả, được nêu rõ trong tiêu chí đánh giá kết quả của đơn vị năng lực)
- Phạm vi điều kiện
- Thông tin kết nối đơn vị năng lực (liên quan đến các đơn vị thay thế)
- Liên kết (bao gồm liên kết để truy cập Hướng dẫn triển khai thành phần (Component Implementation Guides) đi kèm.

Các yêu cầu về đánh giá được xây dựng cho mỗi đơn vị năng lực. Yêu cầu đánh giá bao gồm những nội dung sau:

- Bằng chứng kết quả (Performance Evidence) nêu rõ bằng chứng cần thiết để chứng minh năng lực người học đạt được.
- Bằng chứng kiến thức (Knowledge Evidence) nêu rõ những kiến thức cần thiết để chứng minh năng lực.
- Điều kiện đánh giá (Assessment Conditions) bao gồm các điều kiện đánh giá chung áp dụng cho các đơn vị năng lực cộng với điều kiện đánh giá cụ thể liên quan đến từng đơn vị năng lực cụ thể.

Đơn vị năng lực của gói đào tạo này có thể được “nhập khẩu” từ gói đào tạo khác; chẳng hạn, gói đào tạo Công nghệ thông tin và truyền thông có 129 đơn vị năng lực được “nhập khẩu” từ các gói đào tạo khác.

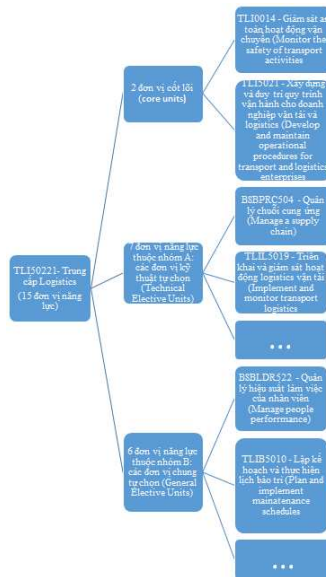
3.3. Các trình độ đào tạo (qualifications)

Trình độ đào tạo giáo dục nghề nghiệp ở Australia là chứng nhận được trao cho một người, xác nhận người đó đã đạt được chuẩn đầu ra và năng lực đáp ứng được các yêu cầu của trình độ được công nhận theo Khung bằng cấp Quốc gia Australia. Mỗi cấp trình độ đều cung cấp thông tin nhất quán, bao gồm:

- Lịch sử chỉnh sửa
- Mô tả trình độ bao gồm thông tin về các chức danh nghề nghiệp có thể có liên quan đến trình độ
- Yêu cầu đầu vào
- Quy định đóng gói, trong đó liệt kê tổng số đơn vị năng lực bao gồm các đơn vị cốt lõi và các đơn vị tự chọn
- Thông tin kết nối trình độ (Qualification Mapping Information)
- Liên kết (bao gồm liên kết để truy cập Hướng dẫn triển khai thành phần (Component Implementation Guides) đi kèm.

Các trình độ đào tạo (qualifications) khác nhau trong một gói đào tạo có thể có một số đơn vị năng lực chung. Nhờ đó có thể đào tạo liên thông theo chiều ngang và chiều dọc giữa các trình độ. Chẳng hạn, chương trình đào tạo trung cấp nghề Logistics (Diploma of Logistics) và trung cấp nghề Logistics trang thiết bị (Diploma of Material Logistics) đều có chung hai đơn vị năng lực cốt lõi, đó là: TLIR5014: Quản lý nhà cung cấp (Manage suppliers) và TLIU4001: Thực hiện và giám sát các chính sách bảo vệ môi trường (Implement and monitor environmental protection policies). Trung cấp nghề Logistics (Diploma of Logistics) và cao đẳng nghề Logistics trang thiết bị (Advanced Diploma of Materiel Logistics) có chung một đơn vị năng lực chung, cụ thể là TLIU4001: Thực hiện và giám sát các chính sách và quy trình bảo vệ môi trường (Implement and monitor environmental protection policies and procedures). Hơn nữa, đơn vị năng lực của gói đào tạo này có thể được “nhập khẩu” từ gói đào tạo khác; chẳng hạn, gói đào tạo Công nghệ thông tin và truyền thông có 129 đơn vị năng lực được “nhập khẩu” từ các gói đào tạo khác. Điều này sẽ rất thuận lợi khi đào tạo liên thông theo chiều ngang giữa các ngành nghề với nhau.

Tất cả các cơ sở giáo dục nghề nghiệp cung cấp khóa học phải tuân theo các quy định của gói đào tạo khi triển khai đào tạo các trình độ giáo dục nghề nghiệp. Chẳng hạn, quy định đóng gói trình độ TLI50221 - Trung cấp logistics (Diploma of Logistics) được quy định như sau (Tài liệu nguyên gốc từ <https://training.gov.au/Training/Details/TLI50221>).



Sơ đồ 2. Quy định đóng gói trình độ TLI50221 - Trung cấp logistics

3.4. Bộ kỹ năng trong gói đào tạo giáo dục nghề nghiệp của Australia

Bộ kỹ năng (Skills Sets) là một đơn vị năng lực duy nhất hoặc sự kết hợp của các đơn vị năng lực từ một gói đào tạo liên quan đến yêu cầu cấp phép hoặc quy định hoặc nhu cầu cụ thể của ngành. Mỗi bộ kỹ năng đều cung cấp thông tin nhất quán, bao gồm:

- Lịch sử chỉnh sửa
- Mô tả bộ kỹ năng
- Thông tin lộ trình
- Thông tin cấp phép/quy định
- Yêu cầu đối với bộ kỹ năng (cho biết số đơn vị năng lực phải đạt được)
- Đối tượng
- Giấy chứng nhận kết quả học tập (giống như chứng chỉ) thể hiện các đơn vị năng lực mà sinh viên hoàn thành trong phạm vi khóa học được công nhận toàn quốc.
- Phần nội dung tùy chỉnh

Ví dụ: TLISS00213 - Bộ kỹ năng Thực hiện phân tích hỗ trợ logistics trong logistics trang thiết bị quốc phòng (Conduct Logistics Support Analysis in Defence Materiel Logistics Skill Set) - là một trong 80 bộ kỹ năng trong Gói đào tạo Vận tải và logistics hiện hành của Australia (Tài liệu nguyên gốc từ <https://training.gov.au/Training/Details/TLISS00213>). Bộ kỹ năng này bao gồm 3 đơn vị năng lực, cụ thể:

Bảng 2.

Mã số	Tên năng lực
TLIX0033X	Thực hiện phân tích RAM trong môi trường hậu cần tích hợp quốc phòng
TLIX0029X	Đánh giá FMECA trong môi trường hậu cần tích hợp quốc phòng
TLIX0030X	Đánh giá LORA trong môi trường hậu cần tích hợp quốc phòng

Thông thường các bộ kỹ năng của Australia được xây dựng để đào tạo chuyên sâu về một lĩnh vực chuyên môn nào đó, với đối tượng người học đã có nền tảng kiến thức liên quan.

4. Nhận xét từ mô hình gói đào tạo của Australia và gợi ý xây dựng bộ tiêu chuẩn năng lực giáo dục nghề nghiệp ở Việt Nam

Cách tiếp cận theo “Gói đào tạo” để phát triển chương trình đào tạo các cấp trình độ (qualifications) giáo dục nghề nghiệp mang lại hiệu quả cao, ở cả hai khía cạnh thời gian và nguồn lực. Vì “Gói đào tạo” được Hội đồng Việc làm và Kỹ năng xây dựng và phát triển, được công bố công khai trên trang web <https://training.gov.au/> của Australia, tất cả các bên liên quan như cơ sở đào tạo giáo dục nghề nghiệp, doanh nghiệp và người học được tiếp cận, sử dụng như một nguồn lực dùng chung cho Quốc gia. Bên cạnh đó, thay vì phát triển chương trình theo từng trình độ, từng nghề thì phát triển theo gói đào tạo sẽ thực sự phát huy được các nguồn lực dùng chung, nhiều đơn vị năng lực được sử dụng chung giữa các gói đào tạo và giữa các trình độ giáo dục nghề nghiệp khác nhau.

Cách tiếp cận quốc gia trong việc phát triển “Gói đào tạo” cùng với các chính sách và chiến lược hỗ trợ khác đảm bảo cho hệ thống giáo dục nghề nghiệp của Australia được nhất quán, vì tất cả các chương trình đào tạo từ trình độ sơ cấp 1 đến trình độ cao đẳng đều được xây dựng từ các đơn vị năng lực của các gói đào tạo với quy tắc đóng gói thống nhất. Điều đó có nghĩa là tất cả các trình độ giáo dục nghề nghiệp đều được đảm bảo chất lượng và được công nhận toàn quốc. Điều này đảm bảo mọi cá nhân đều có quyền tiếp cận và tham gia công bằng vào hệ thống giáo dục nghề nghiệp và tạo ra các lộ trình theo chiều ngang và chiều dọc giữa các cấp độ trong khung trình độ quốc gia AQF và các cơ sở đào tạo khác nhau.

Như vậy, nên chăng, khi phát triển chuẩn đầu ra tại Việt Nam như hiện nay, thay vì xây dựng chuẩn đầu ra theo từng ngành nghề, từng trình độ riêng biệt, thì phát triển bộ tiêu chuẩn năng lực theo nhóm các ngành nghề gần nhau. Hiện nay, theo danh mục ngành nghề được ban hành tại Thông tư số 26/2020/TT-BLĐTBXH ngày 30/12/2020 của Bộ LĐ-TB&XH có 66 mã nghề cấp 3 (nhóm ngành nghề gần nhau), tương ứng với 949 mã nghề đào tạo (có những mã nghề chỉ đào tạo ở trình độ trung cấp hoặc cao

đăng). Nếu xây dựng chuẩn đầu ra cho từng nghề, từng trình độ đào tạo thì sẽ phải xây dựng hơn 1.500 bộ chuẩn đầu ra trình độ trung cấp, cao đẳng, nhưng nếu xây dựng bộ tiêu chuẩn năng lực theo nhóm ngành nghề gần (tức là theo mã nghề cấp 3) thì chỉ cần xây dựng 66 bộ tiêu chuẩn năng lực trình độ trung cấp, cao đẳng. Trên thực tế, các ngành nghề trong cùng nhóm ngành nghề cấp 3, sẽ có nhiều đơn vị năng lực dùng chung, vì vậy, tiếp cận theo hướng này sẽ tối ưu được nguồn lực cũng như quản lý chuẩn đầu ra ngành nghề đào tạo sẽ khoa học hơn.

Bên cạnh đó, việc xây dựng và cập nhật trang web cho hệ thống giáo dục nghề nghiệp như mô hình của Australia là rất cần thiết, đây chính là cách thức để hướng tới xây dựng một hệ thống giáo dục nghề nghiệp thông minh. Trong hệ thống đó, các tài nguyên, học liệu đều được chia sẻ; mỗi cơ sở giáo dục nghề nghiệp đều có thể kết nối sử dụng, mỗi doanh nghiệp đều có thể tham gia vào hệ thống; cơ quan quản lý nhà nước cũng có được cơ sở dữ liệu tin cậy để nhanh chóng xây dựng, điều chỉnh chính sách phù hợp, hiệu quả. Hơn nữa, người học cũng dễ dàng truy cập các thông tin về các chương trình đào tạo, cơ sở đào tạo phù hợp với nhu cầu của bản thân. Điều này đặc biệt có ý nghĩa trong giai đoạn hiện nay, giai đoạn thúc đẩy chuyển đổi số trong giáo dục nghề nghiệp.

5. Kết luận

Từ phân tích mô hình Gói đào tạo của Australia, có thể thấy rằng hệ thống giáo dục nghề nghiệp của quốc gia này đã đạt được nhiều thành công đáng ghi nhận trong việc xây dựng và quản lý chương trình đào tạo. Gói đào tạo của Australia cung cấp một cách tiếp cận có hệ thống, nhất quán và linh hoạt, giúp các cơ sở giáo dục và doanh nghiệp dễ dàng thiết kế và triển khai chương trình đào tạo phù hợp với nhu cầu thực tiễn của thị trường lao động. Điều này không chỉ nâng cao chất lượng đào tạo mà còn tạo ra sự liên kết mạnh mẽ giữa giáo dục và nhu cầu của ngành công nghiệp.

Tại Việt Nam, việc áp dụng mô hình Gói đào tạo từ Australia vào xây dựng chuẩn đầu ra có thể mang lại nhiều lợi ích. Việc tập trung vào xây dựng bộ tiêu chuẩn năng lực theo nhóm ngành nghề gần nhau thay vì từng nghề riêng biệt sẽ giúp tối ưu hóa nguồn lực và giảm thiểu sự phức tạp trong việc phát triển chuẩn đầu ra. Đặc biệt, xây dựng một hệ thống trực tuyến tương tự như Australia sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc chia sẻ tài nguyên học liệu, kết nối giữa các cơ sở giáo dục và doanh nghiệp, và giúp cơ quan quản lý có dữ liệu đầy đủ để điều chỉnh chính sách phù hợp.

Việc áp dụng những bài học kinh nghiệm từ Australia trong việc phát triển và quản lý chương trình đào tạo sẽ không chỉ nâng cao chất lượng giáo dục nghề nghiệp ở Việt Nam mà còn hỗ trợ tích cực trong quá trình hội nhập quốc tế. Sự đổi mới trong cách tiếp cận và quản lý này sẽ là nền tảng quan trọng để xây dựng một hệ thống giáo dục nghề nghiệp hiệu quả, đáp ứng được nhu cầu ngày càng cao của thị trường lao động và góp phần vào sự phát triển bền vững của nền kinh tế quốc gia.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Luật GDNN 2014
- [2] Hướng dẫn sử dụng tiêu chuẩn nghề trong phát triển các mô đun học tập - Tài liệu trong dự án do EU tài trợ và quản lý bởi Văn phòng điều phối Ủy ban châu Âu.
- [3] Báo cáo nghiên cứu về hệ thống GDNN do ngành dẫn dắt và mô hình Hội đồng kỹ năng ngành - do GIZ, CHLB Đức tài trợ (2019)
- [4] Luật Việc làm 2013
- [5] Chỉ thị số 21-CT/TW ngày 04/5/2023 của Ban Bí thư về tiếp tục đổi mới, phát triển và nâng cao chất lượng giáo dục nghề nghiệp đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045.
- [6] Thông tư số 12/2017/TT-BLĐTBXH ngày 20/4/2017 của Bộ LĐ-TB&XH về Quy định khối lượng kiến thức tối thiểu, yêu cầu về năng lực mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp trình độ trung cấp, trình độ cao đẳng.
- [7] Thông tư số 04/2023/TT-BLĐTBXH ngày 15/6/2023 của Bộ LĐ-TB&XH Sửa đổi, bổ sung một số

điều của Thông tư số 12/2017/TT-BLĐTBXH ngày 20/4/2017 của Bộ LĐ-TB&XH về Quy định khối lượng kiến thức tối thiểu, yêu cầu về năng lực mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp trình độ trung cấp, trình độ cao đẳng.

- [8] Thông tư số 26/2020/TT-BLĐTBXH ngày 30/12/2020 của Bộ LĐ-TB&XH Ban hành Danh mục ngành, nghề đào tạo cấp IV trình độ trung cấp, trình độ cao đẳng.
- [9] Thông tư số 01/2024/TT-BLĐTBXH ngày 19/02/2024 của Bộ LĐ-TB&XH Quy định quy trình xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo; tổ chức biên soạn, lựa chọn, thẩm định, duyệt và sử dụng giáo trình trình độ trung cấp, trình độ cao đẳng.
- [10] Phạm Thị Minh Hiền (2022), Xây dựng chương trình đào tạo trong giáo dục nghề nghiệp- Kinh nghiệm quốc tế và giá trị tham khảo đối với Việt Nam Tạp chí Lao động – Xã hội, Bộ Lao động – Thương binh và Xã hội, Số 8/2022 (phát hành ngày 13/8/2022).
- [11] Tài liệu Gói đào tạo của Australia do Chương trình Aus4Skills tổng hợp với hỗ trợ của Tiến sỹ Greg McMillan (Đại sứ quán Úc tại Việt Nam chia sẻ với Tổng cục Giáo dục nghề nghiệp trong tháng 01/2024)

ABSTRACT

Australia's training package model - A reference for developing vocational education competence standards in Vietnam

Training programs are always a key factor in determining the quality of education. As Vietnam's vocational education is increasingly aimed at developing high-quality human resources and international integration, the autonomy of vocational education institutions in developing training programs based on output standards has introduced flexibility into the training programs at each institution. However, there are still some issues with the current development of output standards that need to be addressed. Therefore, researching models and experiences from countries around the world regarding output standards and training programs in vocational education is essential for reference and learning purposes to improve training quality and enhance resource utilization in response to new demands.

Keywords: *Australia's Training Package; training programs; output standards; vocational education.*

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI NHẬN THỨC VỀ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM

Phạm Văn Sơn¹, Nguyễn Anh Tiên²

Tóm tắt. Nghiên cứu này được xây dựng trên cơ sở nhìn nhận rõ vai trò, tầm quan trọng của hoạt động nghiên cứu khoa học liên quan đến AI (Artificial Intelligence - Trí Tuệ Nhân Tạo), nhận thức về AI của người dân, đặc biệt là sinh viên, cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức về AI của họ. Theo đó, mục tiêu nghiên cứu là mong muốn có thể phân tích, đánh giá tác động của các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam. Từ đó, nghiên cứu mong muốn đề xuất những giải pháp và kiến nghị nhằm nâng cao nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam trong giai đoạn tới. Về phương pháp nghiên cứu, nghiên cứu này thực hiện từ tháng 03 đến tháng 08 năm 2023 và khảo sát trên 1000 đáp viên là các sinh viên đại học đang theo học tại các trường tại Hà Nội, TPHCM, Đà Nẵng, DakLak và Nam Định. Dữ liệu sau khi thu thập được xử lý bằng SPSS 26.0. Kết quả cho thấy: KN: Kinh nghiệm và nhận thức chung về AI, NC: Mức độ nhạy cảm với AI, KT: Kiến thức về AI, KNLQ: Kỹ năng liên quan đến AI đều có liên quan và tác động đến nhận thức của sinh viên đại học tại Việt Nam về AI. Trong đó: KT có tác động đến nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam là nhiều nhất, tiếp đến là biến KN, biến NC, và biến KNLQ có tác động đến nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam là ít nhất.

Từ khóa: Nhận thức về AI, Yếu tố ảnh hưởng, Sinh viên đại học, Kỹ năng liên quan đến AI, Kiến thức về AI.

1. Đặt vấn đề

Ngày nay với sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin và truyền thông. Việc ứng dụng AI trong nhiều lĩnh vực đã thu hút sinh viên đại học quan tâm và tìm hiểu về AI. Nhiều trường đại học tại Việt Nam và trên thế giới đã mở các khóa học về AI và các công nghệ liên quan đến AI, giúp sinh viên có cơ hội học tập và thực hành về AI. Ngoài ra, nhiều cuộc thi và sự kiện liên quan đến AI cũng được tổ chức tại các trường đại học, thu hút được sự quan tâm và tham gia của đông đảo sinh viên. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều sinh viên chưa có đầy đủ nhận thức về AI, không hiểu rõ về những lợi ích và tác động của AI đến cuộc sống và nghề nghiệp trong tương lai. Điều này cần được cải thiện thông qua việc nâng cao nhận thức và giáo dục về AI cho sinh viên đại học.

Là thế hệ trẻ quyết định tương lai của đất nước, nhận thức về AI của sinh viên là rất quan trọng. Sinh viên đại học có thể học tập và nghiên cứu về AI trong các chương trình đào tạo hoặc khoa học nghiên cứu của trường. Họ có thể học các kỹ năng và công nghệ liên quan đến AI như học máy, thị giác máy tính, xử lý ngôn ngữ tự nhiên, học sâu, v.v. Bên cạnh đó, sinh viên đại học có thể sử dụng AI trong nghiên cứu và các dự án khác nhau. Họ có thể áp dụng các kỹ thuật và công nghệ AI để giải quyết các vấn đề và tối ưu hóa hoạt động trong nhiều lĩnh vực, từ y tế đến tài chính, giáo dục và nông nghiệp. Ngoài ra, sinh viên đại học có thể phát triển các ứng dụng AI mới và đột phá, từ các ứng dụng di động đến các dịch vụ trực tuyến khác. Họ có thể sử dụng các kỹ thuật AI để thiết kế, phát triển và triển khai các ứng dụng có tính năng thông minh và tối ưu hóa. Hơn nữa, sinh viên đại học có thể hợp tác và cộng tác với các chuyên gia và các doanh nghiệp

Ngày nhận bài: 10/05/2024. Ngày chỉnh sửa: 18/06/2024. Ngày nhận đăng: 10/07/2024.

¹Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

²Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

Tác giả liên hệ: Phạm Văn Sơn. Địa chỉ e-mail: sonitnd@gmail.com

hoạt động trong lĩnh vực AI. Điều này giúp họ có thể học hỏi và kết nối với các chuyên gia và người làm trong ngành, cũng như tạo ra cơ hội thực tập và việc làm trong tương lai.

Trên cơ sở tổng quan tình hình nghiên cứu. Mô tả, phân tích, đánh giá mức độ thành công, hạn chế của các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước có liên quan. Theo đó, việc đề xuất những giải pháp và kiến nghị nhằm nâng cao nhận thức về AI của sinh viên đại học trong giai đoạn tới là rất cần thiết và quan trọng. nghiên cứu về “Các yếu tố ảnh hưởng tới nhận thức về AI (Artificial Intelligence - Trí tuệ nhân tạo) của sinh viên đại học tại Việt Nam” được xây dựng trên cơ sở nhìn nhận rõ vai trò, tầm quan trọng của hoạt động nghiên cứu khoa học liên quan đến AI (Artificial Intelligence - Trí Tuệ Nhân Tạo), nhận thức về AI của người dân, đặc biệt là sinh viên, cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức về AI của họ. Theo đó, nội dung nghiên cứu này phân tích, đánh giá tác động của các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức về AI của sinh viên đại học. Từ đó, đề xuất những giải pháp và kiến nghị nhằm nâng cao nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam trong giai đoạn tới.

2. Mô tả khảo sát

Nghiên cứu này dự kiến thực hiện khảo sát trên 1000 người là các sinh viên đại học đang theo học tại các trường tại Hà Nội, TPHCM, Đà Nẵng, DakLak và Nam Định. Tuy nhiên, kết quả thu được từ khảo sát thực tiễn là thu về 1013 phiếu được trả lời và có 12 phiếu không hợp lệ (trả lời số câu không đầy đủ, thiếu với tỷ trọng cao, đồng thời không có thông tin). Theo đó, tổng thể có 1001 phiếu hợp lệ. Dữ liệu khảo sát, sau khi thu được, được tổng hợp bằng Excel để đưa vào làm sạch, sau đó được xử lý bằng phần mềm SPSS 26.0.

3. Các yếu tố ảnh hưởng tới nhận thức về AI (Artificial Intelligence - Trí tuệ nhân tạo) của sinh viên đại học

3.1. Đặc điểm của mẫu nghiên cứu

Đặc điểm của mẫu nghiên cứu, được chia thành các phần với tiêu đề tương ứng với từng đặc điểm: Giới tính và Khu vực, tỉnh thành. Mỗi phần có các cột thông tin như sau: (i) Tần suất: số lượng quan sát cho mỗi tiêu chí. (ii) Phần trăm: tỷ lệ phần trăm của số lượng quan sát trong từng tiêu chí so với tổng số lượng quan sát. (iii) Phần trăm hợp lệ: tỷ lệ phần trăm của số lượng quan sát hợp lệ trong từng tiêu chí so với tổng số lượng quan sát. (iv) Phần trăm tích lũy: tỷ lệ phần trăm tích lũy của số lượng quan sát hợp lệ trong từng tiêu chí.

Về giới tính: Tần suất nam và nữ lần lượt là 562 và 428. Phần trăm nam chiếm 56.1% và phần trăm nữ chiếm 42.8%. Tỷ lệ phần trăm hợp lệ của cả hai giới tính đều là 100%. Phần trăm tích lũy của nam là 57.2% và phần trăm tích lũy của nữ là 100%. Nhận định: Mẫu nghiên cứu có sự phân bố đa dạng về giới tính, với tỷ lệ nam và nữ tương đối cân đối.

Về khu vực, tỉnh thành: Số lượng quan sát từng khu vực, tỉnh thành là: Đà Nẵng (108), DakLak (107), Hà Nội (121), Nam Định (544), và TPHCM (121). Tỷ lệ phần trăm của từng khu vực, tỉnh thành lần lượt là: 10.8%, 10.7%, 12.1%, 54.3%, và 12.1%. Tất cả các khu vực, tỉnh thành đều có tỷ lệ phần trăm hợp lệ là 100%. Phần trăm tích lũy của các khu vực, tỉnh thành tăng dần, với phần trăm tích lũy cuối cùng đạt 100%. Nhận định: Trong mẫu nghiên cứu, Nam Định có số lượng quan sát nhiều nhất, trong khi Đà Nẵng và DakLak có số lượng quan sát nhỏ nhất. Có sự đa dạng về khu vực, tỉnh thành trong mẫu nghiên cứu.

Nhìn chung, bảng số liệu cung cấp cái nhìn tổng quan về đặc điểm của mẫu nghiên cứu. Mẫu nghiên cứu được lựa chọn để đảm bảo sự đa dạng và đại diện trong các yếu tố như giới tính và khu vực, tỉnh thành. Điều này có thể tạo điều kiện cho việc áp dụng và tổng quát hóa kết quả nghiên cứu cho một phạm vi lớn hơn.

3.2. Mô tả thang đo

3.2.1. Mô tả thang đo “KN Kinh nghiệm và nhận thức chung về AI”

Mô tả thang đo “KN: Kinh nghiệm và nhận thức chung về AI” được biểu thị ở Bảng 1.

Bảng 1. Mô tả thang đo “KN: Kinh nghiệm và nhận thức chung về AI”

Thang đo	Số quan sát	Giá trị thấp nhất	Giá trị lớn nhất	Mức nghĩa ý	Độ lệch chuẩn
KN1: Tôi có kinh nghiệm sử dụng các ứng dụng AI trong cuộc sống hàng ngày.	1001	2	5	3.97	0.786
KN2: Tôi hiểu rõ vai trò của AI trong công nghiệp và khoa học kỹ thuật.	1001	2	5	3.99	0.731
KN3: Tôi biết đến khái niệm Machine Learning và Deep Learning.	1001	2	5	3.94	0.742
KN4: Tôi có kiến thức cơ bản về ngôn ngữ lập trình và thuật toán liên quan đến AI.	1001	2	5	4.02	0.745
KN5: Tôi cho rằng AI sẽ có ảnh hưởng tích cực đến cuộc sống và xã hội trong tương lai.	1001	2	5	3.96	0.755

Nguồn: Kết quả chạy SPSS

Giá trị nhỏ nhất của hai biến KN1 đến KN5 đều ở mức 2. Giá trị lớn nhất từ KN1 đến KN5 đều ở mức 5. Trung bình của các biến “KN: Kinh nghiệm và nhận thức chung về AI” là khá cao, cao nhất là KN4 (4.02) và thấp nhất KN3 (3.94).

Điều này cho thấy rằng, hiện nay, các sinh viên tại Việt Nam thường có kiến thức cơ bản về ngôn ngữ lập trình và thuật toán liên quan đến AI, cũng như hiểu rõ vai trò của AI trong công nghiệp và khoa học kỹ thuật, có kinh nghiệm sử dụng các ứng dụng AI trong cuộc sống hàng ngày. Các sinh viên cũng cho rằng AI sẽ có ảnh hưởng tích cực đến cuộc sống và xã hội trong tương lai, và các sinh viên cũng cho biết rằng họ biết đến khái niệm Machine Learning và Deep Learning.

Dựa vào Bảng 1, có thể đưa ra các nhận định sau đây:

Nhận thức về AI có sự đa dạng: Sinh viên đại học tại Việt Nam có một phạm vi đa dạng về nhận thức về AI. Từ việc sử dụng hàng ngày đến hiểu biết về vai trò của AI trong công nghiệp và khoa học kỹ thuật, các sinh viên có mức độ kiến thức và kinh nghiệm khác nhau.

Sinh viên có kiến thức cơ bản về AI: Đánh giá từ các chỉ số như biết về Machine Learning và Deep Learning, có kiến thức cơ bản về ngôn ngữ lập trình và thuật toán liên quan đến AI, sinh viên đại học tại Việt Nam có sự chuẩn bị cơ bản trong lĩnh vực này.

Sự tin tưởng vào tiềm năng của AI: Mức điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi cho rằng AI sẽ có ảnh hưởng tích cực đến cuộc sống và xã hội trong tương lai" là khá cao (3.96). Điều này cho thấy sinh viên có niềm tin vào khả năng tích cực của AI trong tương lai.

Sự chuẩn bị cho tương lai: Việc sinh viên hiểu rõ và có kiến thức cơ bản về AI cũng có thể xem là một sự chuẩn bị cho tương lai, khi mà AI ngày càng trở nên quan trọng trong nhiều lĩnh vực công việc.

3.2.2. Mô tả thang đo “NC: Mức độ nhạy cảm với AI”

Mô tả thang đo “NC: Mức độ nhạy cảm với AI” được biểu thị ở Bảng 2 dưới đây. Từ đây, ta có thể thấy: Giá trị nhỏ nhất của hai biến NC2 và NC5 đều ở mức 1, các biến còn lại NC1, NC3, NC4 đều ở mức 2. Giá trị lớn nhất từ NC1 đến NC5 đều ở mức 5. Trung bình của các biến “NC: Mức độ nhạy cảm với AI” là khá cao, cao nhất là NC4 (4.02) và thấp nhất NC1 và NC4 (3.96).

Điều này cho thấy rằng, hiện nay, các sinh viên tại Việt Nam thường cảm thấy mình có đủ kiến thức và kỹ năng để sử dụng AI một cách đúng đắn và an toàn, cũng như cảm thấy lo lắng về những tác động tiềm năng của AI đến vấn đề đạo đức và an ninh. Bên cạnh đó: Các em sinh viên cũng cho rằng hiện nay, chúng ta cần có nhiều sự quan tâm và nhạy cảm hơn đối với vấn đề AI và tương tác của nó với cuộc sống. Ngoài ra, các sinh viên cũng có những suy nghĩ về tác động của AI đến đời sống hàng ngày của sinh viên và đánh giá cao tầm quan trọng của việc nhận thức và hiểu biết về AI trong công việc và cuộc sống.

Dựa vào Bảng 2, có thể đưa ra các nhận định sau đây:

Nhận thức về tác động của AI: Điểm trung bình cho câu hỏi "Có những suy nghĩ về tác động của AI đến đời sống hàng ngày của tôi" là khá cao (3.96). Điều này cho thấy sinh viên có sự nhạy cảm và suy nghĩ về tác động của AI đối với cuộc sống cá nhân.

Tầm quan trọng của nhận thức và hiểu biết về AI: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi đánh giá cao tầm quan trọng của việc nhận thức và hiểu biết về AI trong công việc và cuộc sống" cũng là 3.96, cho thấy sinh viên đánh giá cao vai trò của hiểu biết về AI trong cuộc sống và công việc của họ.

Lo lắng về vấn đề đạo đức và an ninh liên quan đến AI: Câu hỏi "Tôi cảm thấy lo lắng về những tác động tiềm năng của AI đến vấn đề đạo đức và an ninh" có điểm trung bình là 4.01. Điều này cho thấy sinh viên có mức độ lo lắng về các vấn đề đạo đức và an ninh liên quan đến sử dụng AI.

Tự tin về kiến thức và kỹ năng liên quan đến AI: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi cảm thấy mình có đủ kiến thức và kỹ năng để sử dụng AI một cách đúng đắn và an toàn" là 4.02, cho thấy sinh viên có sự tự tin về khả năng của họ trong việc sử dụng AI một cách an toàn và đúng đắn.

Sự quan tâm và nhạy cảm về vấn đề AI: Câu hỏi "Tôi cho rằng hiện nay, chúng ta cần có nhiều sự quan tâm và nhạy cảm hơn đối với vấn đề AI và tương tác của nó với cuộc sống" cũng có điểm trung bình khá cao (3.97), cho thấy sinh viên nhận thức về tầm quan trọng của vấn đề AI trong cuộc sống hiện tại và tương lai.

Bảng 2. Mô tả thang đo “NC: Mức độ nhạy cảm với AI”

Thang đo	Số quan sát	Giá trị thấp nhất	Giá trị lớn nhất	Mức ý nghĩa	Độ lệch chuẩn
NC1: Có những suy nghĩ về tác động của AI đến đời sống hàng ngày của tôi.	1001	2	5	3.96	0.753
NC2: Tôi đánh giá cao tầm quan trọng của việc nhận thức và hiểu biết về AI trong công việc và cuộc sống.	1001	1	5	3.96	0.735
NC3: Tôi cảm thấy lo lắng về những tác động tiềm năng của AI đến vấn đề đạo đức và an ninh.	1001	2	5	4.01	0.772
NC4: Tôi cảm thấy mình có đủ kiến thức và kỹ năng để sử dụng AI một cách đúng đắn và an toàn.	1001	2	5	4.02	0.751
NC5: Tôi cho rằng hiện nay, chúng ta cần có nhiều sự quan tâm và nhạy cảm hơn đối với vấn đề AI và tương tác của nó với cuộc sống.	1001	1	5	3.97	0.766

Nguồn: Kết quả chạy SPSS

Như vậy, mô tả thang đo NC cho thấy sinh viên đại học tại Việt Nam có mức độ nhạy cảm và suy nghĩ sâu về tác động và tầm quan trọng của AI trong cuộc sống và công việc của họ. Tuy nhiên, họ cũng có lo lắng về các vấn đề đạo đức và an ninh liên quan đến AI, đặc biệt là trong bối cảnh sử dụng AI đúng đắn và an toàn.

3.2.3. Mô tả thang đo “KT: Kiến thức về AI”

Mô tả thang đo “KT: Kiến thức về AI” được biểu thị ở Bảng 3. Từ đây, ta có thể thấy: Giá trị nhỏ nhất của biến KT12 ở mức 1, các biến còn lại KT1, KT3, KT4 và KT5 đều ở mức 2. Giá trị lớn nhất từ KT1 đến KT5 đều ở mức 5. Trung bình của các biến “KT: Kiến thức về AI” là khá cao, cao nhất là KT1, KT12 và KT3 (4.00) và thấp nhất là KT4 và KT5 (3.98).

Điều này cho thấy rằng, hiện nay, các sinh viên tại Việt Nam thường cảm thấy rằng họ có kiến thức cơ bản về trí tuệ nhân tạo, biết được những ứng dụng cơ bản của trí tuệ nhân tạo trong đời sống và công việc, và hiểu rõ về các phương pháp học máy cơ bản như học có giám sát, học không giám sát, và học tăng cường. Đồng thời, các em sinh viên cũng cho biết rằng họ có kiến thức về các khái niệm cơ bản của trí tuệ nhân tạo như mạng nơ-ron, học sâu, xử lý ngôn ngữ tự nhiên, và phân loại ảnh, cũng như đã nghiên cứu và hiểu rõ về các tiến bộ mới nhất của trí tuệ nhân tạo, chẳng hạn như học sâu và học tăng cường.

Dựa vào Bảng 3, có thể đưa ra các nhận định sau đây:

Kiến thức cơ bản về AI: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi có kiến thức cơ bản về trí tuệ nhân tạo" và "Tôi biết được những ứng dụng cơ bản của trí tuệ nhân tạo trong đời sống và công việc" đều là 4.00. Điều này cho thấy sinh viên đại học tại Việt Nam có một kiến thức cơ bản và hiểu biết về AI.

Hiểu biết về các phương pháp học máy cơ bản: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi hiểu rõ về các phương pháp học máy cơ bản như học có giám sát, học không giám sát, và học tăng cường" cũng là 4.00. Điều này cho thấy sinh viên có kiến thức về các phương pháp học máy cơ bản.

Kiến thức về các khái niệm cơ bản của AI: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi có kiến thức về các khái niệm cơ bản của trí tuệ nhân tạo như mạng nơ-ron, học sâu, xử lý ngôn ngữ tự nhiên, và phân loại ảnh" là 3.98. Điều này cho thấy sinh viên có mức độ kiến thức cơ bản về các khái niệm liên quan đến AI.

Sự theo dõi tiến bộ mới nhất của AI: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi đã nghiên cứu và hiểu rõ về các tiến bộ mới nhất của trí tuệ nhân tạo, chẳng hạn như học sâu và học tăng cường" cũng là 3.98. Điều này cho thấy sinh viên có mức độ tương đối cao trong việc theo dõi và nghiên cứu về các tiến bộ mới nhất của AI.

Bảng 3. Mô tả thang đo "KT: Kiến thức về AI"

Thang đo	Số quan sát	Giá trị thấp nhất	Giá trị lớn nhất	Mức ý nghĩa	Độ lệch chuẩn
KT1: Tôi có kiến thức cơ bản về trí tuệ nhân tạo.	1001	2	5	4	0.744
KT2: Tôi biết được những ứng dụng cơ bản của trí tuệ nhân tạo trong đời sống và công việc.	1001	1	5	4	0.768
KT3: Tôi hiểu rõ về các phương pháp học máy cơ bản như học có giám sát, học không giám sát, và học tăng cường.	1001	2	5	4	0.723
KT4: Tôi có kiến thức về các khái niệm cơ bản của trí tuệ nhân tạo như mạng nơ-ron, học sâu, xử lý ngôn ngữ tự nhiên, và phân loại ảnh.	1001	2	5	3.98	0.749
KT5: Tôi đã nghiên cứu và hiểu rõ về các tiến bộ mới nhất của trí tuệ nhân tạo, chẳng hạn như học sâu và học tăng cường.	1001	2	5	3.98	0.753

Nguồn: Kết quả chạy SPSS

Như vậy, bảng mô tả thang đo KT cho thấy sinh viên đại học tại Việt Nam có một cơ sở kiến thức vững chắc về trí tuệ nhân tạo và các phương pháp học máy cơ bản. Tuy nhiên, việc nắm bắt các khái niệm và tiến bộ mới nhất của AI có thể cần sự cập nhật và nghiên cứu thêm để duy trì sự hiểu biết về lĩnh vực này.

3.2.4. Mô tả thang đo "KNLQ: Kỹ năng liên quan đến AI"

Mô tả thang đo "KNLQ: Kỹ năng liên quan đến AI" được biểu thị ở Bảng 4. Từ đây, ta có thể thấy: Giá trị nhỏ nhất của biến KNLQ1 đến KN20 ở mức 1. Giá trị lớn nhất từ KNLQ1 đến KN20 đều ở mức 5. Trung bình của các biến "KNLQ: Kỹ năng liên quan đến AI" là khá cao, tuy nhiên, thấp hơn các thang đo khác, cao nhất là KNLQ2 (2.99) và thấp nhất là KNLQ1 (2.93).

Điều này cho thấy rằng, hiện nay, các sinh viên tại Việt Nam cho biết rằng họ đã từng sử dụng các công cụ và thư viện phổ biến để phát triển các ứng dụng AI, cũng như có khả năng tìm kiếm và sử dụng các nguồn tài nguyên trực tuyến để học và phát triển kỹ năng liên quan đến AI. Bên cạnh đó, các em sinh viên cũng cho biết rằng họ có khả năng phân tích và đưa ra những giải pháp để giải quyết các vấn đề liên quan đến AI, có kinh nghiệm thực tế trong việc triển khai các hệ thống AI và điều chỉnh chúng để cải thiện hiệu suất, và có kỹ năng cơ bản về lập trình để xây dựng mô hình AI.

Dựa vào Bảng 4, có thể đưa ra các nhận định sau đây:

Kỹ năng lập trình và xây dựng mô hình AI cơ bản: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi có kỹ năng cơ bản về lập trình để xây dựng mô hình AI" là 2.93. Điều này cho thấy một phần lớn sinh viên đại học tại Việt Nam có mức độ kỹ năng lập trình cơ bản, nhưng vẫn cần cải thiện để có khả năng xây dựng mô hình AI.

Sử dụng công cụ và thư viện phổ biến liên quan đến AI: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi đã từng sử dụng các công cụ và thư viện phổ biến để phát triển các ứng dụng AI" là 2.99. Điều này cho thấy một số sinh viên đã có kinh nghiệm trong việc sử dụng công cụ và thư viện AI, nhưng còn phần lớn cần nâng cao kỹ năng này.

Khả năng tìm kiếm và sử dụng tài nguyên trực tuyến liên quan đến AI: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi có khả năng tìm kiếm và sử dụng các nguồn tài nguyên trực tuyến để học và phát triển kỹ năng liên quan đến AI" là 2.98. Điều này cho thấy sinh viên có khả năng tương đối trong việc tìm kiếm tài liệu và tài nguyên trực tuyến liên quan đến AI.

Kinh nghiệm thực tế trong triển khai hệ thống AI và giải quyết vấn đề: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi có kinh nghiệm thực tế trong việc triển khai các hệ thống AI và điều chỉnh chúng để cải thiện hiệu suất" và

"Tôi có khả năng phân tích và đưa ra những giải pháp để giải quyết các vấn đề liên quan đến AI" lần lượt là 2.94 và 2.96. Điều này cho thấy hầu hết sinh viên đại học tại Việt Nam cần phát triển thêm kỹ năng và kinh nghiệm thực tế liên quan đến triển khai và giải quyết vấn đề trong lĩnh vực AI.

Bảng 4. Mô tả thang đo "KNLQ: Kỹ năng liên quan đến AI"

Thang đo	Số quan sát	Giá trị thấp nhất	Giá trị lớn nhất	Mức ý nghĩa	Độ lệch chuẩn
KNLQ1: Tôi có kỹ năng cơ bản về lập trình để xây dựng mô hình AI.	1001	1	5	2.93	0.787
KNLQ2: Tôi đã từng sử dụng các công cụ và thư viện phổ biến để phát triển các ứng dụng AI.	1001	1	5	2.99	0.768
KNLQ3: Tôi có khả năng tìm kiếm và sử dụng các nguồn tài nguyên trực tuyến để học và phát triển kỹ năng liên quan đến AI.	1001	1	5	2.98	0.787
KNLQ4: Tôi có kinh nghiệm thực tế trong việc triển khai các hệ thống AI và điều chỉnh chúng để cải thiện hiệu suất.	1001	1	5	2.94	0.772
KNLQ5: Tôi có khả năng phân tích và đưa ra những giải pháp để giải quyết các vấn đề liên quan đến AI.	1001	1	5	2.96	0.817

Nguồn: Kết quả chạy SPSS

Như vậy, bảng mô tả thang đo KNLQ cho thấy có sự cần thiết trong việc cải thiện kỹ năng và kinh nghiệm liên quan đến AI của sinh viên đại học tại Việt Nam, đặc biệt là trong các khía cạnh như lập trình, sử dụng công cụ và thư viện AI, và kinh nghiệm thực tế trong triển khai và giải quyết vấn đề AI.

3.2.5. Mô tả thang đo "NT: Nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam"

Mô tả thang đo "NT: Nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam" được biểu thị ở Bảng 5. Từ đây, ta có thể thấy: Giá trị nhỏ nhất của biến NT4 ở mức 1, còn lại NT1, NT2, NT3 ở mức 2. Giá trị lớn nhất từ NT1 đến NT4 đều ở mức 5. Trung bình của các biến "NT: Nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam" là khá cao, cao nhất là NT1 (3.91) và thấp nhất là NT3 (3.89).

Điều này cho thấy rằng, hiện nay, các sinh viên tại Việt Nam cho biết rằng họ đã nghe nhiều về trí tuệ nhân tạo (AI) và hiểu rằng nó đang phát triển mạnh mẽ trong nhiều lĩnh vực. Ngoài ra, các em sinh viên cũng cho biết rằng: Họ có ý thức về các vấn đề đạo đức và e ngại về việc AI có thể thay thế công việc của con người và gây ra sự mất việc làm, và đã tham gia vào các khóa học hoặc dự án liên quan đến AI để nắm vững kiến thức và kỹ năng cơ bản. Cuối cùng, các sinh viên cũng cho rằng AI có tiềm năng thay đổi cuộc sống và sự nghiệp của họ trong tương lai.

Dựa vào Bảng 5, có thể đưa ra các nhận định sau đây:

Nhận thức về vấn đề đạo đức và e ngại về thất nghiệp do AI: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi có ý thức về các vấn đề đạo đức và e ngại về việc AI có thể thay thế công việc của con người và gây ra sự mất việc làm" là 3.90. Điều này cho thấy sinh viên có mức độ nhận thức và e ngại về các vấn đề đạo đức và thất nghiệp có thể gây ra bởi sự phát triển của AI.

Bảng 5. Mô tả thang đo "NT: Nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam"

Thang đo	Số quan sát	Giá trị thấp nhất	Giá trị lớn nhất	Mức ý nghĩa	Độ lệch chuẩn
NT1: Tôi đã nghe nhiều về trí tuệ nhân tạo (AI) và hiểu rằng nó đang phát triển mạnh mẽ trong nhiều lĩnh vực.	1001	2	5	3.91	0.71
NT2: Tôi đã tham gia vào các khóa học hoặc dự án liên quan đến AI để nắm vững kiến thức và kỹ năng cơ bản.	1001	2	5	3.9	0.759
NT3: Tôi cho rằng AI có tiềm năng thay đổi cuộc sống và sự nghiệp của họ trong tương lai.	1001	2	5	3.89	0.742
NT4: Tôi có ý thức về các vấn đề đạo đức và e ngại về việc AI có thể thay thế công việc của con người và gây ra sự mất việc làm.	1001	1	5	3.9	0.752

Nguồn: Kết quả chạy SPSS

Hiểu biết về sự phát triển mạnh mẽ của AI: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi đã nghe nhiều về trí tuệ nhân tạo (AI) và hiểu rằng nó đang phát triển mạnh mẽ trong nhiều lĩnh vực" và "Tôi đã tham gia vào các khóa học hoặc dự án liên quan đến AI để nắm vững kiến thức và kỹ năng cơ bản" lần lượt là 3.91 và 3.90. Điều này cho thấy sinh viên có mức độ hiểu biết và sự nhận thức về sự phát triển nhanh chóng của AI.

Tiềm năng thay đổi cuộc sống và sự nghiệp của họ trong tương lai: Điểm trung bình cho câu hỏi "Tôi cho rằng AI có tiềm năng thay đổi cuộc sống và sự nghiệp của họ trong tương lai" là 3.89. Điều này cho thấy sinh viên có niềm tin vào tiềm năng tích cực của AI trong cuộc sống và sự nghiệp của họ.

Như vậy, bảng mô tả thang đo NT cho thấy sinh viên đại học tại Việt Nam có một mức độ nhận thức và hiểu biết tốt về AI và sự phát triển của nó. Họ cũng có những e ngại về các vấn đề đạo đức và thất nghiệp có thể xuất phát từ sự phát triển của AI. Điều này có thể là cơ sở cho việc cung cấp giáo dục và thông tin bổ sung về AI để giúp sinh viên hiểu rõ hơn về ảnh hưởng của nó và cách thích nghi với thay đổi.

3.3. Kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha

Thang đo "KN: Kinh nghiệm và nhận thức chung về AI" bao gồm 05 thành phần chính từ KN1 đến KN5, và kết quả đo giá trị tin cậy (Giá trị tổng quát của thang đo) có độ tin cậy 0,813, vượt giá trị yêu cầu 0,6; hệ số tương quan của các thành phần thang đo từ KN1 đến KN5 đều lớn hơn 0,3; và hệ số Cronbach's Alpha khi loại biến của tất cả các biến đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's Alpha ban đầu. Kết luận: Thang đo KN có độ tin cậy cao và khả năng đo lường đáng tin cậy về kinh nghiệm và nhận thức chung của sinh viên đại học về AI. Các biến trong thang đo có mối quan hệ chặt chẽ và góp phần vào tính đồng nhất của thang đo. Tuy nhiên, việc loại bỏ biến cần được xem xét cẩn trọng và có lý do hợp lý.

Bảng 6. Kết quả kiểm định độ tin cậy cho biến độc lập

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu biến này bị loại
Thang đo "KN: Kinh nghiệm và nhận thức chung về AI"; Cronbach's Alpha = 0,813				
KN1	15.91	5.313	0.595	0.779
KN2	15.89	5.431	0.623	0.77
KN3	15.95	5.5	0.586	0.781
KN4	15.87	5.471	0.591	0.779
KN5	15.92	5.377	0.611	0.773
Thang đo "NC: Mức độ nhạy cảm với AI"; Cronbach's Alpha = 0,805				
NC1	15.96	5.371	0.596	0.766
NC2	15.96	5.42	0.602	0.764
NC3	15.92	5.292	0.6	0.765
NC4	15.9	5.502	0.554	0.779
NC5	15.95	5.324	0.597	0.766
Thang đo "KT: Kiến thức về AI"; Cronbach's Alpha = 0,797				
KT1	15.96	5.23	0.566	0.762
KT2	15.96	5.102	0.581	0.757
KT3	15.96	5.297	0.567	0.761
KT4	15.99	5.256	0.551	0.767
KT5	15.98	5.036	0.623	0.744
Thang đo "KNLQ: Kỹ năng liên quan đến AI"; Cronbach's Alpha = 0,715				
KNLQ1	11.87	4.968	0.465	0.67
KNLQ2	11.81	4.995	0.477	0.666
KNLQ3	11.82	4.941	0.475	0.666
KNLQ4	11.86	4.933	0.494	0.659
KNLQ5	11.84	4.919	0.451	0.676

Nguồn: Kết quả chạy SPSS

Thang đo "NC: Mức độ nhạy cảm với AI" bao gồm 05 thành phần chính từ NC1 đến NC5, và kết quả đo giá trị tin cậy (Giá trị tổng quát của thang đo) có độ tin cậy 0,805, vượt giá trị yêu cầu 0,6; hệ số tương quan của các thành phần thang đo từ NC1 đến NC5 đều lớn hơn 0,3; và hệ số Cronbach's Alpha khi loại biến của tất cả các biến đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's Alpha ban đầu. Kết luận: Thang đo NC có độ tin cậy cao và

khả năng đo lường đáng tin cậy về mức độ nhạy cảm của sinh viên đại học đối với AI. Các biến trong thang đo có mối quan hệ chặt chẽ và góp phần vào tính đồng nhất của thang đo. Việc loại bỏ biến cần được xem xét cẩn trọng và có lý do hợp lý.

Thang đo "KT: Kiến thức về AI" bao gồm 05 thành phần chính từ KT1 đến KT5, và kết quả đo giá trị tin cậy (Giá trị tổng quát của thang đo) có độ tin cậy 0,797, vượt giá trị yêu cầu 0,6; hệ số tương quan của các thành phần thang đo từ KT1 đến KT5 đều lớn hơn 0,3; và hệ số Cronbach's Alpha khi loại biến của tất cả các biến đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's Alpha ban đầu. Kết luận: Thang đo KT có độ tin cậy cao và khả năng đo lường đáng tin cậy về kiến thức của sinh viên đại học về AI. Các biến trong thang đo có mối quan hệ chặt chẽ và góp phần vào tính đồng nhất của thang đo. Việc loại bỏ biến cần được xem xét cẩn trọng và có lý do hợp lý.

4. Đánh giá chung

Nghiên cứu này đã thu thập dữ liệu từ 1001 người, đều là sinh viên đại học đang theo học tại các trường ở Hà Nội, TPHCM, Đà Nẵng, DakLak và Nam Định. Tổng số phiếu thu thập được là 1013, với 12 phiếu không hợp lệ do trả lời không đầy đủ hoặc thiếu thông tin. Sau khi làm sạch dữ liệu, chúng tôi đã sử dụng phần mềm SPSS 26.0 để phân tích kết quả. Từ kết quả phân tích SPSS, nghiên cứu đưa ra những kết luận sau:

Về đặc điểm của mẫu nghiên cứu: Mẫu nghiên cứu có sự đa dạng về giới tính, với 56.1% nam và 42.8% nữ. Đa số sinh viên thuộc nhóm từ 18 đến 25 tuổi (74.9%), trong khi nhóm từ 25 đến 30 tuổi chiếm 15%, và nhóm trên 30 tuổi chiếm 10.1%. Chuyên ngành Kinh tế chiếm tỷ lệ lớn nhất trong mẫu nghiên cứu, trong khi chuyên ngành Xã hội có tỷ lệ nhỏ nhất. Có sự đa dạng trong việc phân loại chuyên ngành. Phân bố sinh viên trong mẫu nghiên cứu không đồng đều theo từng năm học, với tỷ lệ sinh viên năm hai chiếm tỷ lệ lớn nhất. Nam Định có số lượng quan sát nhiều nhất, trong khi Đà Nẵng và DakLak có số lượng quan sát thấp nhất. Có sự đa dạng về khu vực, tỉnh thành trong mẫu nghiên cứu. Nhìn chung, mẫu nghiên cứu này đã được lựa chọn để đảm bảo sự đa dạng và đại diện trong các yếu tố như giới tính, độ tuổi, chuyên ngành, năm học và khu vực, tỉnh thành, tạo điều kiện cho việc áp dụng và tổng quát hóa kết quả nghiên cứu cho một phạm vi lớn hơn.

Về mô tả thang đo: Mô tả thang đo "KN: Kinh nghiệm và nhận thức chung về AI" cho thấy rằng sinh viên đại học tại Việt Nam có một mức độ kinh nghiệm và nhận thức cơ bản về trí tuệ nhân tạo (AI). Họ có thể đã tiếp xúc với AI qua các khóa học hoặc dự án liên quan, hoặc có kiến thức tổng quan về các ứng dụng cơ bản của AI trong cuộc sống hàng ngày. Mức độ này có thể biểu thị rằng họ đã có một sự hiểu biết sơ bộ về vai trò và tiềm năng của AI trong thế giới hiện đại. Tuy nhiên, thang đo cũng có thể cho thấy rằng còn cơ hội để nâng cao kinh nghiệm và nhận thức về AI, đặc biệt là trong bối cảnh tiên bộ nhanh chóng của lĩnh vực này. Mô tả thang đo "NC: Mức độ nhạy cảm với AI" tiết lộ rằng sinh viên đại học tại Việt Nam có mức độ nhạy cảm đối với các vấn đề liên quan đến trí tuệ nhân tạo (AI). Thang đo này có thể đo lường sự nhạy cảm của họ đối với ảnh hưởng của AI đến cuộc sống cá nhân và xã hội. Họ có thể có ý thức về các vấn đề đạo đức và đang cân nhắc về các khía cạnh đạo đức của việc sử dụng AI. Thang đo cũng có thể phản ánh sự lo lắng về thất nghiệp có thể xuất phát từ sự phát triển của AI. Mức độ nhạy cảm này thể hiện một sự quan tâm và thấu hiểu sâu sắc đối với sự lan rộng của AI và tiềm năng tác động của nó đến cuộc sống và nghề nghiệp của họ. Mô tả thang đo về "KT: Kiến thức về AI" cho thấy rằng sinh viên đại học tại Việt Nam có một kiến thức cơ bản về trí tuệ nhân tạo (AI), hiểu biết về ứng dụng cơ bản của AI và các phương pháp học máy. Họ cũng có kiến thức về các khái niệm cơ bản của AI, nhưng cần nâng cao khả năng theo dõi tiên bộ mới nhất trong lĩnh vực này. Mô tả về "KNLQ: Kỹ năng liên quan đến AI" cho thấy rằng sinh viên đại học tại Việt Nam có khả năng sử dụng công cụ và thư viện phổ biến để phát triển các ứng dụng AI, nhưng cần cải thiện kỹ năng lập trình và kinh nghiệm thực tế trong triển khai hệ thống AI. Họ cũng có khả năng tìm kiếm và sử dụng tài nguyên trực tuyến liên quan đến AI. Mô tả về "NT: Nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam" cho thấy rằng sinh viên đã có một mức độ nhận thức tốt về AI và sự phát triển của nó. Họ có ý thức về các vấn đề đạo đức và e ngại về thất nghiệp do AI, cũng như tham gia vào các khóa học hoặc dự án liên quan đến AI để nắm vững kiến thức và kỹ năng cơ bản. Đồng thời, họ tin rằng AI có tiềm năng thay đổi cuộc sống và sự nghiệp của họ trong tương lai. Kết luận, các kết quả này cho thấy sinh viên đại học

tại Việt Nam có một cơ sở tốt về kiến thức và nhận thức về AI, nhưng cần cải thiện kỹ năng và kinh nghiệm thực tế để tận dụng hết tiềm năng của lĩnh vực này.

5. Giải pháp nâng cao nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam

- Khung giải pháp 1: Kinh nghiệm và nhận thức chung về AI.

Các khóa học cơ bản về AI: Tạo các khóa học giới thiệu về AI cho sinh viên từ nhiều ngành khác nhau. Đảm bảo rằng các khóa học này cung cấp kiến thức cơ bản và hướng dẫn về ứng dụng thực tế của AI.

Thực tế ảo và dự án nhóm: Cung cấp trải nghiệm thực tế thông qua các dự án AI nhóm hoặc mô phỏng thực tế ảo. Giúp sinh viên áp dụng kiến thức vào giải quyết các vấn đề thực tế liên quan đến AI.

- Khung giải pháp 2: Kiến thức về AI.

Các khóa học nâng cao về AI: Phát triển các khóa học nâng cao về AI để cung cấp kiến thức sâu hơn về các lĩnh vực cụ thể trong AI như học máy, xử lý ngôn ngữ tự nhiên, thị giác máy tính, và robot học. Khuyến khích sinh viên lựa chọn các chuyên ngành hoặc khóa học tùy chọn để theo đuổi đam mê của họ.

- Khung giải pháp 3: Kỹ năng liên quan đến AI.

Kỳ thực tập và dự án thực tế: Tổ chức các kỳ thực tập hoặc dự án thực tế với các công ty hoặc tổ chức có liên quan đến AI. Hỗ trợ sinh viên xây dựng kỹ năng lập trình, phát triển ứng dụng AI, và triển khai hệ thống AI trong môi trường thực tế.

- Khung giải pháp 4: Mức độ nhạy cảm với AI.

Thảo luận và giáo dục về đạo đức và xã hội: Tổ chức các buổi thảo luận và hoạt động giáo dục về các vấn đề đạo đức và xã hội liên quan đến AI, như trách nhiệm đạo đức và tác động xã hội của AI. Khuyến khích sinh viên tham gia vào các hoạt động tổ chức xã hội liên quan đến AI để thảo luận và tìm hiểu thêm về các khía cạnh xã hội của công nghệ AI.

Mỗi khung giải pháp tập trung vào một khía cạnh cụ thể của nhận thức và khả năng liên quan đến AI của sinh viên, giúp đảm bảo rằng họ phát triển một cái nhìn toàn diện về trí tuệ nhân tạo và cách nó có thể ảnh hưởng đến cuộc sống và sự nghiệp của họ. Tất cả các khung giải pháp trên có thể được triển khai song song để nâng cao nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam. Dưới đây là một số cách để thực hiện các giải pháp này:

Các khóa học và khóa học nâng cao: Tạo kế hoạch giảng dạy dựa trên giải pháp 1 và 2 để cung cấp cho sinh viên kiến thức từ cơ bản đến nâng cao về AI. Sử dụng các tài liệu giảng dạy, sách giáo trình và tài liệu trực tuyến để hỗ trợ quá trình học tập. Tạo các kỳ thi và bài tập thực tế để đánh giá kiến thức của sinh viên.

Thực tế ảo và dự án nhóm: Phát triển các mô phỏng và dự án thực tế ảo để giúp sinh viên hiểu biết sâu hơn về ứng dụng của AI trong thực tế. Hỗ trợ việc hình thành các nhóm làm việc để thực hiện các dự án AI và tạo cơ hội để sinh viên học hỏi lẫn nhau.

Kỳ thực tập và dự án thực tế: Hợp tác với các doanh nghiệp và tổ chức có liên quan đến AI để tạo các chương trình thực tập và cơ hội thực tế cho sinh viên. Cung cấp tư vấn và hỗ trợ sinh viên trong việc tìm kiếm và tham gia vào các dự án thực tế liên quan đến AI.

Thảo luận và giáo dục về đạo đức và xã hội: Tổ chức các sự kiện thảo luận, buổi chia sẻ ý kiến và hoạt động giáo dục về đạo đức và xã hội liên quan đến AI. Khuyến khích sinh viên tham gia vào các hoạt động tổ chức xã hội với mục tiêu thảo luận về tác động xã hội của AI và cách làm cho AI hữu ích cho xã hội.

Lưu ý rằng quá trình triển khai cần có sự hỗ trợ từ trường đại học, giảng viên và doanh nghiệp để đảm bảo tính hiệu quả và thúc đẩy sự phát triển của nhận thức và kỹ năng liên quan đến AI cho sinh viên đại học tại Việt Nam. Ngoài ra, việc liên tục đánh giá và điều chỉnh các giải pháp là quan trọng để đảm bảo rằng chúng phù hợp với nhu cầu và mục tiêu của sinh viên và xã hội.

6. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy nhận thức về AI của sinh viên đại học tại Việt Nam chủ yếu bị ảnh hưởng bởi kiến thức về AI, kinh nghiệm và nhận thức chung, mức độ nhạy cảm với AI, và kỹ năng liên quan đến AI, trong đó kiến thức về AI có tác động lớn nhất. Sinh viên hiểu biết cơ bản về AI và thấy được tầm quan

trọng của nó, nhưng còn lo ngại về các vấn đề đạo đức và an ninh. Dù tự tin về kỹ năng liên quan, họ cần cải thiện kỹ năng thực hành và ứng dụng AI. Nghiên cứu nhấn mạnh sự cần thiết của việc tích hợp các hoạt động thực hành vào chương trình học để nâng cao kỹ năng và nhận thức, đồng thời cung cấp thông tin hữu ích cho việc thiết kế các chương trình đào tạo về AI.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Al Shamsi, J. H., Al-Emran, M., & Shaalan, K. (2022). Understanding key drivers affecting students' use of artificial intelligence-based voice assistants. *Education and Information Technologies*, 27(6), 8071-8091.
- [2] Alhashmi, S. F., Alshurideh, M., Al Kurdi, B., & Salloum, S. A. (2020). A systematic review of the factors affecting the artificial intelligence implementation in the health care sector. In *Proceedings of the International Conference on Artificial Intelligence and Computer Vision (AICV2020)* (pp. 37-49). Springer International Publishing.
- [3] Ambati, L. S., Narukonda, K., Bojja, G. R., & Bishop, D. (2020). Factors influencing the adoption of artificial intelligence in organizations—From an employee's perspective.
- [4] Basaif, A. A., Alashwal, A. M., Mohd-Rahim, F. A., Abd Karim, S. B., & Loo, S. C. (2020). Technology awareness of artificial intelligence (AI) application for risk analysis in construction projects. *Malaysian Construction Research Journal*, 9(1), 182-195.
- [5] Basen, Ira. (2020). Is AI overhyped? Researchers weigh in on technology's promise and problems. Canadian Broadcasting Corporation.
- [6] Chai, C. S., Lin, P. Y., Jong, M. S. Y., Dai, Y., Chiu, T. K., & Huang, B. (2020, August). Factors influencing students' behavioral intention to continue artificial intelligence learning. In *2020 international symposium on educational technology (ISET)* (pp. 147-150). IEEE.
- [7] Clark, Jack. (2015). Why 2015 Was a Breakthrough Year in Artificial Intelligence. Bloomberg.com.
- [8] Crevier, Daniel. (1993). *AI: The Tumultuous Search for Artificial Intelligence*. New York, NY: BasicBooks. ISBN 0-465-02997-3.
- [9] Dora, M., Kumar, A., Mangla, S. K., Pant, A., & Kamal, M. M. (2022). Critical success factors influencing artificial intelligence adoption in food supply chains. *International Journal of Production Research*, 60(14), 4621-4640.
- [10] E McGaughey. (2022). Will Robots Automate Your Job Away?. *Full Employment, Basic Income, and Economic Democracy* (2022) 51(3). *Industrial Law Journal* 511–559.

ABSTRACT

Influential factors on university students' perception of Artificial Intelligence in Vietnam

This research is based on recognizing the role and significance of scientific research activities related to Artificial Intelligence (AI) and the public's perception of AI, especially among students, as well as the factors influencing their perception of AI. The research objective is to analyze and evaluate the impact of various factors on the perception of AI among university students in Vietnam. The study aims to propose solutions and recommendations to enhance the awareness of AI among university students in Vietnam in the near future. Regarding the research methodology, this study was conducted from March to August 2023, surveying over 1,000 respondents who are university students from various institutions in Hanoi, Ho Chi Minh City, Da Nang, Dak Lak, and Nam Dinh. The collected data was processed using SPSS 26.0. The results indicate that KN: Experience and General Awareness of AI, NC: Sensitivity to AI, KT: Knowledge about AI, and KNLQ: AI-related Skills are all related to and influence the perception of university students in Vietnam regarding AI. Specifically, Knowledge about AI has the most significant impact on the perception of AI among university students in Vietnam, followed by Experience, Sensitivity to AI, and AI-related Skills, which have the least impact.

Keywords: *Perception of AI (Artificial Intelligence), Influencing factors, University students, AI-related skills, Knowledge about AI.*

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC THEO TIẾP CẬN THAM GIA

Trần Thị Thịnh¹

Tóm tắt. Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học khi triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 là yếu tố quan trọng, ảnh hưởng đến hiệu quả của hoạt động. Bằng phương pháp nghiên cứu lý luận, tổng hợp tài liệu, bài viết sử dụng tiếp cận tham gia trong phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên nhằm giúp các nhà quản lý phát huy được vai trò chủ thể của giáo viên trong các hoạt động phát triển chuyên môn nói chung và phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018 nói riêng.

Từ khóa: năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, giáo viên tiểu học, tiếp cận tham gia.

1. Đặt vấn đề

Trong chương trình giáo dục phổ thông 2018, hoạt động giáo dục bắt buộc là hoạt động trải nghiệm đối với cấp tiểu học và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đối với cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông; được quy định cụ thể các yêu cầu cần đạt về phẩm chất, năng lực, thời lượng thực hiện, nội dung, hình thức tổ chức,... Điều này đã đặt ra bài toán cho các nhà quản lý cần phát triển năng lực tổ chức hoạt động này cho giáo viên nhằm tổ chức hiệu quả hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

Tiếp cận tham gia hay tiếp cận có sự tham gia trong những năm gần đây được sử dụng ở nhiều lĩnh vực khi vai trò của các bên liên quan trong phát triển kinh tế, văn hóa, chính trị, giáo dục, y tế,... ngày càng gia tăng. Theo các nghiên cứu, sự tham gia là một khái niệm rất rộng, có ý nghĩa khác nhau đối với những người khác nhau, điều quan trọng là nhà nghiên cứu cần xác định để phù hợp với đặc điểm của nhiệm vụ cần hoàn thành và của nền văn hóa được thực hành và trau dồi [dẫn theo 6]. Sử dụng tiếp cận tham gia trong phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 nhằm hướng tới xác định vai trò là chủ thể trong các hoạt động phát triển năng lực của giáo viên, giúp giáo viên có những “biến đổi theo chiều hướng tăng” về kiến thức, kỹ năng, tinh thần, thái độ khi tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Bài viết sau đây sẽ làm rõ một số vấn đề về hoạt động trải nghiệm của học sinh tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018; năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên; tiếp cận tham gia trong phát triển năng lực của giáo viên; từ đó đề xuất một số việc cần làm cho nhà quản lý trong phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên theo tiếp cận tham gia với chủ đề: “Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 của giáo viên tiểu học theo tiếp cận tham gia”.

2. Một số vấn đề lý luận

2.1. Hoạt động trải nghiệm của học sinh tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018

Hoạt động trải nghiệm ở cấp tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 là hoạt động giáo dục do nhà giáo dục định hướng, thiết kế và hướng dẫn thực hiện, tạo cơ hội cho học sinh tiếp cận thực tế, thể

Ngày nhận bài: 03/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/08/2024. Ngày nhận đăng: 21/08/2024.

¹Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Trần Thị Thịnh. Địa chỉ e-mail: thinh.niem@gmail.com

nghiệm các cảm xúc tích cực, khai thác những kinh nghiệm đã có và huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng của các môn học để thực hiện những nhiệm vụ được giao hoặc giải quyết những vấn đề của thực tiễn đời sống nhà trường, gia đình, xã hội phù hợp với lứa tuổi; thông qua đó, chuyển hóa những kinh nghiệm đã trải qua thành tri thức mới, hiểu biết mới, kỹ năng mới góp phần phát huy tiềm năng sáng tạo và khả năng thích ứng với cuộc sống, môi trường và nghề nghiệp tương lai [2].

Mục tiêu của hoạt động trải nghiệm ở cấp tiểu học được xác định là hình thành cho học sinh thói quen tích cực trong cuộc sống hàng ngày, chăm chỉ lao động; thực hiện trách nhiệm của người học sinh ở nhà, ở trường và địa phương; biết tự đánh giá và tự điều chỉnh bản thân; hình thành những hành vi giao tiếp, ứng xử có văn hóa; có ý thức hợp tác nhóm và hình thành được năng lực giải quyết vấn đề [2].

Chương trình hoạt động trải nghiệm quy định ba mạch nội dung, đối với lớp 1: Hoạt động hướng vào bản thân, hoạt động hướng đến xã hội, hoạt động hướng đến tự nhiên và bốn mạch nội dung đối với lớp 2, lớp 3, lớp 4, lớp 5: Hoạt động hướng vào bản thân, hoạt động hướng đến xã hội, hoạt động hướng đến tự nhiên và hoạt động hướng nghiệp với 105 tiết/ năm. Thời lượng thực hiện các hoạt động có thể được phân bổ theo tỉ lệ như sau [2]:

Bảng 1.

Nội dung hoạt động	Thời lượng thực hiện
Hoạt động hướng vào bản thân	60%
Hoạt động hướng đến xã hội	20%
Hoạt động hướng đến tự nhiên	10%
Hoạt động hướng nghiệp	10%

Hoạt động trải nghiệm được thực hiện thông qua bốn loại hình hoạt động chủ yếu: sinh hoạt dưới cờ, sinh hoạt lớp, hoạt động giáo dục theo chủ đề, hoạt động câu lạc bộ, trong đó câu lạc bộ là loại hình tự chọn; được tổ chức theo quy mô nhóm, lớp học, khối lớp hoặc quy mô trường; được tổ chức trong và ngoài lớp học, trong và ngoài trường học [2]; trong đó nhấn mạnh tính trải nghiệm của học sinh, học sinh phải được tham gia vào các hoạt động dưới sự hướng dẫn của giáo viên và các lực lượng giáo dục, qua đó hình thành, phát triển phẩm chất, năng lực cần thiết.

Đánh giá kết quả giáo dục trong hoạt động trải nghiệm cần đảm bảo thu thập thông tin chính xác, kịp thời, có giá trị về mức độ đáp ứng yêu cầu cần đạt so với chương trình; sự tiến bộ của học sinh trong và sau các giai đoạn trải nghiệm. Kết quả đánh giá là căn cứ để định hướng học sinh tiếp tục rèn luyện hoàn thiện bản thân và cũng là căn cứ quan trọng để các cơ sở giáo dục, các nhà quản lý và đội ngũ giáo viên điều chỉnh chương trình và các hoạt động giáo dục trong nhà trường. Nội dung đánh giá là các biểu hiện của phẩm chất và năng lực đã được xác định trong chương trình. Kết hợp đánh giá của giáo viên với tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng của học sinh, đánh giá của cha mẹ học sinh và đánh giá của cộng đồng. Kết quả đánh giá đối với mỗi học sinh là kết quả tổng hợp đánh giá thường xuyên và định kỳ về phẩm chất và năng lực và có thể phân ra làm một số mức để xếp loại [2].

Để tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 cần có sự tham gia của nhiều lực lượng giáo dục: giáo viên, tổng phụ trách đội, cha mẹ học sinh và một số lực lượng cộng đồng; trong đó năng lực tổ chức hoạt động của giáo viên có vai trò quan trọng quyết định đến quá trình thực hiện hoạt động cũng như đánh giá kết quả đạt được của học sinh sau khi kết thúc. Vì vậy, phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học là điều cần thiết trong quá trình phát triển đội ngũ giáo viên của mỗi cơ sở giáo dục.

2.2. Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học

Thuật ngữ “Năng lực” trong tiếng Anh là “competence”, có nguồn gốc từ tiếng Latinh là “competentia” có nghĩa là sự gặp gỡ, sự hội tụ của nhiều yếu tố. Đây cũng là khái niệm nhận được sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu trong các lĩnh vực triết học, xã hội học, giáo dục học, tâm lý học, kinh tế học ... Có nhiều cách hiểu khác nhau về năng lực, như:

Năng lực là tổ hợp các thuộc tính tâm lý độc đáo, hay các phẩm chất tâm lý của cá nhân, đóng vai trò là điều kiện bên trong tạo thuận lợi cho việc thực hiện tốt một dạng hoạt động nhất định [5].

Năng lực là khả năng đáp ứng một cách hiệu quả những yêu cầu phức hợp trong một bối cảnh cụ thể [3].

Năng lực có thể là hệ thống các cấu trúc tinh thần bên trong và khả năng huy động các kiến thức, kỹ năng nhận thức, kỹ năng thực hành và thái độ, cảm xúc, giá trị, đạo đức, động lực của một người để thực hiện thành công các hoạt động trong một bối cảnh cụ thể [16].

Trong phạm vi bài viết này, tác giả sử dụng cách hiểu về năng lực như sau: “Năng lực là hệ thống toàn vẹn các kiến thức, kỹ năng và thái độ cho phép con người có thể thực hiện thành công một dạng hoạt động nào đó trong điều kiện xác định, được biểu hiện thông qua các hành vi tương ứng” [14].

Vậy năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học có thể hiểu là: Hệ thống toàn vẹn các kiến thức, kỹ năng và thái độ cho phép giáo viên thực hiện hành công hoạt động trải nghiệm cho học sinh trong điều kiện xác định và được biểu hiện thông qua các hành vi tương ứng.

Đã có nhiều nghiên cứu về quản lý bồi dưỡng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học, trong đó đề cập đến các năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên như:

Tác giả Đào Thị Phương (2019), cho rằng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm trong môi trường giáo dục đa văn hóa của giáo viên các trường tiểu học bao gồm: năng lực tổ chức cho học sinh khám phá bản thân; năng lực tổ chức cho học sinh chăm sóc gia đình; năng lực tổ chức cho học sinh xây dựng nhà trường; năng lực tổ chức cho học sinh xây dựng cộng đồng; năng lực xây dựng kế hoạch và tổ chức cho học sinh tìm hiểu và bảo tồn cảnh quan thiên nhiên; năng lực xây dựng kế hoạch và tổ chức cho học sinh tìm hiểu và bảo vệ môi trường; năng lực tổ chức cho học sinh hiểu biết và rèn luyện phẩm chất, năng lực liên quan đến nghề nghiệp. Từ đây, tác giả đề xuất cấu trúc năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm trong môi trường đa văn hóa cho giáo viên các trường tiểu học bao gồm: năng lực thiết kế hoạt động trải nghiệm trong môi trường giáo dục đa văn hóa; năng lực tiến hành hoạt động trải nghiệm trong môi trường giáo dục đa văn hóa; năng lực kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm trong môi trường giáo dục đa văn hóa [12].

Hà Văn Tú và Hoàng Mai Khanh (2023), đề xuất khung năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học với 6 tiểu năng lực cụ thể là năng lực chuyên môn về hoạt động trải nghiệm; năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm; năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục tổ chức hoạt động trải nghiệm; năng lực đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm; năng lực sử dụng các nguồn lực, phương tiện, thiết bị tổ chức hoạt động trải nghiệm và năng lực tổ chức, thực hiện hoạt động trải nghiệm. Từ 6 tiểu năng lực này, tác giả xây dựng 34 chỉ báo năng lực tương ứng để tổ chức bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học [13]

Nghiên cứu các biện pháp thúc đẩy năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên nhằm đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, Nguyễn Thị Ngọc (2021) xác định các biểu hiện của năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên như sau [10]: Xây dựng, thiết kế chương trình, kế hoạch hoạt động trải nghiệm; Triển khai kế hoạch, chương trình và các hoạt động trải nghiệm cho học sinh; Hợp tác, phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường trong việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm; Kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm của học sinh.

Có thể thấy, qua một số nghiên cứu trên, các tác giả đa số đề xuất năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học nói riêng và giáo viên phổ thông nói chung theo các giai đoạn của quá trình dạy học và giáo dục là thiết kế, tổ chức và đánh giá kết quả hoạt động.

2.3. Tiếp cận tham gia trong phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học

Tham gia được hiểu là góp phần hoạt động của mình vào một hoạt động, một tổ chức chung nào đó [15]. Tiếp cận tham gia được sử dụng ở nhiều lĩnh vực như nông nghiệp, lâm nghiệp, quy hoạch và phát triển đô thị,... Trong lĩnh vực giáo dục, tiếp cận tham gia cũng được sử dụng để đánh giá vai trò, sự ảnh hưởng của cộng đồng, cha mẹ học sinh trong quá trình giáo dục ở các cấp học khác nhau và nhiều địa phương khác nhau. Theo đánh giá chung của Nat J. Collette, Gillian Perkins (1995) về sự tham gia trong giáo dục thì các hoạt động trong lĩnh vực này có thể được cải thiện đáng kể bằng cách tăng cường sự tham gia của các bên liên quan là chính phủ, chuyên gia giáo dục, cộng đồng địa phương và khu vực tư nhân [11]. Hay trong các tình huống xung đột, sự tham gia của cộng đồng vào giáo dục sẽ góp phần quan trọng để mọi trẻ em vẫn được học tập và có cơ hội phát triển [7]. Đối với giáo dục phổ thông, sự tham gia của các bên liên quan

trong tổ chức các hoạt động giáo dục của nhà trường cũng góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động [4]; trong đó có nhiều nghiên cứu nhấn mạnh đến sự tham gia của cộng đồng và phụ huynh trong giáo dục, để từ đó cho thấy rằng sự tham gia của cộng đồng sẽ có liên quan đến thành tích học tập của học sinh, tuy nhiên mối liên hệ này phụ thuộc vào việc cộng đồng là ai và trong điều kiện cụ thể như thế nào [8]. Tác giả Manoj Kumar (2021), cũng đưa ra các đánh giá về chính sách và thực tiễn về sự tham gia của cộng đồng trong giáo dục sau khi Ấn Độ độc lập, đồng thời có các đề xuất để cải thiện chức năng của các ủy ban trường học [9].

Với tinh thần tự do và dân chủ, các hoạt động trong nhà trường hiện nay đều tăng cường sự tham gia của các bên liên quan bao gồm: giáo viên, học sinh, cha mẹ học sinh, cộng đồng địa phương,... Ở phạm vi bài viết này, tác giả nhấn mạnh đến sự tham gia của giáo viên tiểu học trong một hoạt động mà họ vừa là đối tượng nhưng cũng sẽ là chủ thể khi vai trò tham gia được phát huy, đó là hoạt động về phát triển năng lực chuyên môn, cụ thể là năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018.

3. Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học theo tiếp cận tham gia

3.1. Khảo sát nhu cầu của giáo viên về các năng lực cần được phát triển khi tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh

Mục tiêu của quá trình phát triển năng lực của giáo viên nói chung chính là giải quyết những vấn đề còn thiếu, còn yếu của giáo viên khi thực hiện nhiệm vụ. Hơn ai hết, giáo viên là người hiểu chính mình còn thiếu và yếu ở đâu. Khảo sát nhu cầu của giáo viên về những gì họ còn chưa làm được và cần phát triển thêm sẽ giúp giải quyết được vấn đề của cả giáo viên và nhà quản lý. Tùy vào điều kiện của mỗi nhà trường, thời điểm khảo sát có thể vào đầu năm học hoặc kết thúc năm học để các hoạt động phát triển năng lực của giáo viên được tổ chức vào thời điểm phù hợp. Đôi khi giáo viên có thể ngại nói ra những cái thiếu, cái yếu của bản thân, nhà quản lý cần khéo léo để vẫn có được ý kiến vẫn giữ được tự trọng chuyên môn cho giáo viên. Bằng các kênh thông tin khác nhau, nhà quản lý có thể thu thập được nhu cầu phát triển của giáo viên ở nhiều khía cạnh. Nhà quản lý có thể: phát phiếu khảo sát trực tiếp để giáo viên đưa ra các nhu cầu của bản thân; khảo sát qua đánh giá của khối trưởng từng khối lớp; khảo sát qua hồ sơ chuyên môn trong năm học của giáo viên; khảo sát qua kết quả các hoạt động trải nghiệm mà giáo viên đã tham gia tổ chức,... mỗi cách thức sẽ giúp nhà quản lý có được định hướng phát triển năng lực của giáo viên phù hợp và hiệu quả.

Đối với các trường tiểu học, tổ chức hoạt động trải nghiệm không phải là hoàn toàn mới, trước đây với chương trình hiện hành, các nhà trường cũng đã tổ chức các hoạt động ngoài giờ lên lớp tương tự với các hoạt động trải nghiệm. Tuy nhiên, khi triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018, các hoạt động trải nghiệm cần được tổ chức bài bản hơn, với mục tiêu rõ ràng, nội dung và hình thức đa dạng, phong phú nhằm đạt được các yêu cầu về phẩm chất và năng lực cho học sinh, đồng thời cần có những đánh giá chính xác, khách quan về kết quả đạt được của học sinh để phát huy những phẩm chất, năng lực tốt của các em và khắc phục những điểm còn hạn chế qua những hoạt động mà chính học sinh trải nghiệm. Vì vậy, giáo viên cần nhận thức rõ điều này để tích cực đưa ra ý kiến của bản thân, giúp các nhà quản lý có được định hướng phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên sao cho phù hợp và hiệu quả.

3.2. Xây dựng kế hoạch phát triển năng lực của giáo viên dựa trên thời gian biểu của giáo viên

Thời gian làm việc của giáo viên tiểu học trong năm học là 42 tuần, trong đó: (a) 35 tuần dành cho việc giảng dạy và các hoạt động giáo dục theo quy định về kế hoạch thời gian năm học; (b) 05 tuần dành cho học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ; (c) 01 tuần dành cho việc chuẩn bị năm học mới; (d) 01 tuần dành cho việc tổng kết năm học [1]. Nhà quản lý cần căn cứ vào thời gian làm việc theo quy định của giáo viên, các nhiệm vụ giáo viên cần thực hiện để lên kế hoạch các chương trình phát triển năng lực của giáo viên cho phù hợp, đảm bảo mọi giáo viên đều có thể tham gia và không ảnh hưởng đến hoạt động dạy học và giáo dục chung của nhà trường. Bởi bản thân mỗi giáo viên sẽ không chỉ cần phát triển riêng các năng lực về tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh mà các năng lực chuyên môn khác cũng cần được phát triển trong quá trình thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018. Nhà quản lý có thể lấy ý kiến của giáo viên về

thời gian tổ chức các chương trình phát triển năng lực của giáo viên, song vẫn luôn cần có những quyết định kịp thời dựa trên điều kiện cụ thể của nhà trường.

3.3. Tổ chức lấy ý kiến đánh giá của giáo viên về các hoạt động phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm đã thực hiện

Lấy ý kiến đánh giá của giáo viên về các hoạt động phát triển năng lực đã thực hiện vừa thể hiện tính dân chủ và quyền chủ động của giáo viên vừa là cơ sở để nhà quản lý có thể cải thiện chất lượng các hoạt động phát triển năng lực cho giáo viên ở những lần tiếp theo. Nhà quản lý cần:

Lấy ý kiến đánh giá của giáo viên ngay sau khi kết thúc các chương trình, hoạt động phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm

Đảm bảo tính bảo mật của các ý kiến đánh giá mà giáo viên đưa ra nhằm hướng tới thu thập được các ý kiến khách quan, trung thực

Xử lý hiệu quả các thông tin thu thập được để đưa ra kế hoạch cải tiến cho các hoạt động tiếp theo

3.4. Tổ chức đa dạng, linh hoạt các hoạt động chuyên môn nhằm nâng cao năng lực của giáo viên trong tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh

Sinh hoạt chuyên môn là một trong những hoạt động giúp giáo viên cải thiện được năng lực của mình ở nhiều hoạt động dạy học và giáo dục trong đó có hoạt động trải nghiệm. Vì vậy, thay bằng việc tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên môn truyền thống, nhà quản lý có thể tổ chức các buổi trao đổi, thảo luận, chia sẻ kinh nghiệm của các giáo viên trong quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Đây sẽ là cơ hội để giáo viên vừa nói ra những khó khăn, thách thức gặp phải trong quá trình thực hiện nhiệm vụ, vừa có thể hỗ trợ đồng nghiệp tháo gỡ vướng mắc bằng kinh nghiệm của bản thân đã trải qua.

Ví dụ, với năng lực hợp tác, phối hợp các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường trong việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm, đây là năng lực mà giáo viên cần tích lũy, học hỏi qua quá trình thực hiện nhiệm vụ. Để phát triển năng lực này của giáo viên, nhà quản lý cần lấy ý kiến của giáo viên về những khó khăn, thách thức mà họ gặp phải trong quá trình làm việc với các bên liên quan để tổ chức hoạt động trải nghiệm; từ đó định hướng giúp giáo viên những cách tháo gỡ, những cách làm hay để có thể tăng cường sự hợp tác trong quá trình thực hiện nhiệm vụ và không chỉ riêng nhà quản lý đưa ra các định hướng mà bản thân mỗi giáo viên có thể chia sẻ kinh nghiệm của mình đã làm để sao cho quá trình hợp tác giữa các bên liên quan đạt hiệu quả tốt nhất.

Hay với năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm của học sinh, việc phát triển năng lực này của giáo viên là vô cùng cần thiết, song thực tế khi triển khai mỗi hoạt động trải nghiệm sẽ có sự khác nhau, vì vậy kinh nghiệm của các giáo viên đã làm, đã áp dụng sẽ là những bài học có giá trị để giáo viên có thể áp dụng cho bản thân mình khi tham gia tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

Giáo viên có cơ hội chia sẻ trong các buổi sinh hoạt chuyên môn một cách thẳng thắn và dân chủ chính là cách để các nhà quản lý tăng cường sự tham gia cũng như trách nhiệm của họ trong phát triển chuyên môn nói chung và các năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm nói riêng.

4. Kết luận

Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học là bài toán các nhà quản lý cần giải quyết khi triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018. Sử dụng tiếp cận tham gia khi thực hiện các hoạt động phát triển năng lực của giáo viên là định hướng phù hợp để nhà quản lý vừa phát huy vai trò là đối tượng vừa phát huy vai trò là chủ thể của giáo viên trong các hoạt động phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, từ đó góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động nói riêng và chất lượng dạy học, giáo dục của nhà trường nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và đào tạo (2017), Thông tư sửa đổi, bổ sung một số điều của quy định chế độ làm việc đối với giáo viên phổ thông ban hành kèm theo thông tư số 28/2009/tt-bgdđt ngày 21 tháng 10 năm

- 2009 của bộ trưởng bộ giáo dục và đào tạo, ngày 9 tháng 6 năm 2017
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông: Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, Ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018
- [3] Hoàng Hòa Bình (2015), Năng lực và cấu trúc của năng lực, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 117
- [4] Nguyễn Diệu Cúc (2022), Sự tham gia của các bên liên quan trong hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp: nghiên cứu trường hợp tại một trường trung học cơ sở trên địa bàn huyện Thường Tín, Hà Nội, Tạp chí giáo dục số 16, pp50-54
- [5] Vũ Dũng (2012), Từ điển Thuật ngữ Tâm lý học, NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội
- [6] Nguyễn Thái Huyền, Lê Việt Dũng, Trương Chí Quang, Dương Thị Ngọc Oanh (2022), Tiếp cận sự tham gia của các bên và phương pháp liên ngành trong quy hoạch đô thị và phát triển bền vững ở Việt Nam, <https://moitruongxaydungvn.vn>
- [7] Joan Sullivan-Owomoyela Laura Brannelly (2009), Promoting participation Community contributions to education in conflict situations, UNESCO, IIEP, CfBT
- [8] M.B. Jean-Baptiste Sanfo (2020), Leaving no place behind: Community participation and primary school students' learning achievements in Burkina Faso's small-scale gold mining communities, International Journal of Educational Research Open 1
- [9] Manoj Kumar (2021), Community Participation in School Education, International Journal of Science and Research, Volume 10 Issue 1, January 2021
- [10] Nguyen Thi Ngoc (2021), Issues of Fostering Ability to Organize Experience Activities for Teachers Meeting the Requirements for the 2018 School Education Program in Vietnam Today, Turkish Journal of Computer and Mathematics Education. Vol.12, No.10 (2021), pp.5015-5019
- [11] Nat J. Collette, Gillian Perkins (1995), Participation in Education, ESD and the World Bank
- [12] Đào Thị Phương (2019), Quản lý bồi dưỡng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm trong môi trường giáo dục đa văn hóa cho giáo viên các trường tiểu học thành phố Bắc Cạn, Luận văn thạc sĩ Khoa học giáo dục, Trường đại học sư phạm Thái Nguyên
- [13] Hà Văn Tú, Hoàng Mai Khanh (2023), Tổ chức bồi dưỡng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học, TNU Journal of Science and Technology, pp 254-262
- [14] Nguyễn Thu Trang (2022), Quản lý đánh giá kết quả học tập của sinh viên ngành sư phạm theo tiếp cận năng lực tại các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Đại học sư phạm Hà Nội
- [15] Minh Tân, Thanh Nghi, Xuân Lãm (1999), Từ điển Tiếng Việt, NXB Thanh Hóa
- [16] Viện Khoa học giáo dục Việt Nam (2016), Chương trình tiếp cận năng lực và đánh giá năng lực người học, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội

ABSTRACT

Developing the capacity of organizing experience activities in the general education program 2018 of elementary teachers by participation accessories

The capacity of primary school teachers to organize experiential activities when implementing the 2018 general education program is an important factor affecting the effectiveness of the activity. By method of theoretical research, synthesis of documents, articles using participatory approach in developing teachers' organizational capacity of self-study activities to help managers promote the subject role of teachers in development activities. professional development in general and capacity development to organize youth activities to meet the requirements of the general education program 2018 in particular.

Keywords: Capacity to organize experiential activities, primary school teachers, access to participation.

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC THỂ CHẤT NGOẠI KHOA Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC THỊ XÃ TÂN UYÊN, TỈNH BÌNH DƯƠNG

Cao Khắc Trí¹

Tóm tắt. Quản lý hoạt động giáo dục thể chất ngoại khóa đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển toàn diện cho học sinh. Hoạt động này không chỉ giúp nâng cao sức khỏe và thể lực mà còn góp phần vào việc phát triển kỹ năng xã hội và tinh thần đồng đội. Bài báo nghiên cứu về quản lý hoạt động giáo dục thể chất ngoại khóa tại các trường tiểu học ở thị xã Tân Uyên, tỉnh Bình Dương, nhằm mục tiêu đánh giá thực trạng và đề xuất giải pháp cải thiện hiệu quả. Kết quả nghiên cứu cho thấy các trường tiểu học ở thị xã Tân Uyên đã xây dựng chương trình giáo dục thể chất ngoại khóa cơ bản, nhưng chương trình còn thiếu sự đồng bộ và chi tiết. Sự thiếu linh hoạt của chương trình không đáp ứng đầy đủ nhu cầu của học sinh và gây khó khăn trong việc điều chỉnh kế hoạch hoạt động theo thay đổi thực tế. Cơ sở vật chất tại các trường phần lớn đáp ứng nhu cầu cơ bản nhưng thiếu hụt thiết bị và không gian hoạt động. Tỷ lệ tham gia của học sinh không đồng đều, và giáo viên gặp khó khăn trong việc duy trì động lực cho học sinh. Nghiên cứu khuyến nghị cần cải thiện lập kế hoạch hoạt động, đào tạo giáo viên, hệ thống phản hồi, môi trường tổ chức hoạt động, cũng như tăng cường sự phối hợp với phụ huynh và cộng đồng để nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động thể chất ngoại khóa.

Từ khóa: *Giáo dục thể chất ngoại khóa, Quản lý hoạt động giáo dục, Tổ chức và triển khai hoạt động, Đánh giá và theo dõi, Hỗ trợ và khuyến khích tham gia.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục thể chất ngoại khóa đóng vai trò thiết yếu trong việc phát triển toàn diện của học sinh tiểu học, góp phần không nhỏ vào sự hình thành và phát triển sức khỏe thể chất, tinh thần và xã hội của các em. Trong bối cảnh giáo dục ngày nay, sự chú trọng đến các hoạt động thể chất ngoài giờ học chính khóa không chỉ là một phần của chương trình giảng dạy, mà còn là yếu tố quan trọng trong việc tạo dựng môi trường học tập tích cực và năng động. Điều này càng trở nên rõ rệt tại các khu vực đang phát triển như thị xã Tân Uyên, tỉnh Bình Dương, nơi có nhu cầu cao về việc xây dựng và quản lý các hoạt động thể chất ngoại khóa sao cho phù hợp với điều kiện và đặc thù địa phương.

Tại Việt Nam, trong những năm gần đây, giáo dục thể chất đã được chú trọng nhiều hơn và các hoạt động ngoại khóa ngày càng được quan tâm hơn. Tuy nhiên, sự phát triển không đồng đều giữa các khu vực đã tạo ra những khoảng cách lớn về cơ sở vật chất, nguồn lực và chính sách hỗ trợ. Ở những khu vực như thị xã Tân Uyên, nơi có sự tăng trưởng nhanh chóng về dân số và cơ sở hạ tầng nhưng còn thiếu sự đồng bộ trong việc quản lý và triển khai các hoạt động thể chất ngoại khóa, vấn đề này trở nên đặc biệt cấp bách.

Quản lý các hoạt động giáo dục thể chất ngoại khóa không chỉ đơn thuần là tổ chức các buổi tập luyện thể thao mà còn bao gồm việc lập kế hoạch, giám sát, đánh giá và điều chỉnh các hoạt động sao cho hiệu quả. Để đạt được điều này, các trường tiểu học cần có một hệ thống quản lý chặt chẽ và linh hoạt, có khả năng đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh và thích ứng với những thay đổi trong điều kiện thực tiễn. Điều

Ngày nhận bài: 15/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 21/07/2024. Ngày nhận đăng: 10/08/2024.

¹Trường Tiểu học Hội Nghĩa, phường Hội Nghĩa, thành phố Tân Uyên, tỉnh Bình Dương

Tác giả liên hệ: Cao Khắc Trí. Địa chỉ e-mail: ckt201620162016@gmail.com

này đòi hỏi sự phối hợp đồng bộ giữa các yếu tố như cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên, chính sách của nhà trường và sự hỗ trợ từ phụ huynh cũng như cộng đồng.

Tuy nhiên, việc tổ chức và quản lý các hoạt động thể chất ngoại khoá tại thị xã Tân Uyên vẫn đang gặp nhiều thách thức. Những khó khăn này có thể kể đến như, thiếu hụt cơ sở vật chất, tài chính hạn chế, hoặc thiếu hụt nhân lực có chuyên môn trong lĩnh vực giáo dục thể chất. Sự khác biệt trong điều kiện và nhu cầu giữa các trường học cũng góp phần làm tăng sự phức tạp trong việc triển khai các hoạt động ngoại khoá. Bên cạnh đó, việc thiếu sự đồng bộ trong các chính sách và kế hoạch quản lý cũng có thể dẫn đến sự thiếu hiệu quả trong việc tổ chức các hoạt động này.

Trong khi có nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc tổ chức và quản lý hiệu quả các hoạt động ngoại khoá cần sự phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường, phụ huynh và cộng đồng, thực tế tại thị xã Tân Uyên cho thấy rằng còn nhiều vấn đề cần được giải quyết. Để cải thiện tình hình này, việc nghiên cứu và phân tích thực trạng quản lý các hoạt động thể chất ngoại khoá tại các trường tiểu học trong khu vực là vô cùng cần thiết. Qua đó, các nhà quản lý giáo dục có thể hiểu rõ hơn về các yếu tố ảnh hưởng, từ đó đề xuất các giải pháp phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả và chất lượng của các hoạt động thể chất ngoại khoá.

Mục tiêu của nghiên cứu này là khám phá thực trạng quản lý hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá tại các trường tiểu học ở thị xã Tân Uyên. Bằng cách phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến việc quản lý và tổ chức các hoạt động này, nghiên cứu hy vọng sẽ cung cấp những thông tin giá trị cho các nhà quản lý giáo dục và các nhà hoạch định chính sách. Từ đó, có thể đưa ra các giải pháp thiết thực nhằm cải thiện chất lượng các hoạt động thể chất ngoại khoá, đồng thời hỗ trợ sự phát triển toàn diện của học sinh.

2. Nội dung về quản lý hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá ở các Trường Tiểu học

2.1. Quản lý xây dựng chương trình và kế hoạch hoạt động

Quản lý xây dựng chương trình và kế hoạch hoạt động là bước quan trọng đầu tiên để tổ chức các hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá. Việc xác định mục tiêu của chương trình là điều cần thiết để đảm bảo rằng các hoạt động được thiết kế phù hợp với nhu cầu phát triển của học sinh. Theo Bailey (2006), việc xây dựng mục tiêu rõ ràng giúp định hướng cho các hoạt động thể chất, đảm bảo rằng chúng phù hợp với sự phát triển xã hội và tâm lý của học sinh.

Sau khi xác định mục tiêu, việc xây dựng nội dung chương trình là bước tiếp theo. Nội dung của chương trình cần phải đa dạng và phù hợp với lứa tuổi của học sinh, bao gồm các hoạt động thể chất như chạy, nhảy, và các trò chơi nhóm (Chen, Cress, & Mao, 2014). Để tạo ra một chương trình hiệu quả, các hoạt động cần được thiết kế sao cho không chỉ nâng cao thể lực mà còn phát triển sự sáng tạo và tinh thần đồng đội của học sinh.

Phương pháp tổ chức các hoạt động cũng cần phải được chú trọng. Theo PMI (2013), việc chuẩn bị cơ sở vật chất, thiết bị và nhân sự cần thiết là rất quan trọng để đảm bảo sự an toàn và hiệu quả của các hoạt động thể chất. Các yếu tố như thời tiết và an toàn khu vực chơi cần được xem xét kỹ lưỡng để bảo vệ học sinh.

Cuối cùng, việc lập kế hoạch chi tiết về thời gian tổ chức các hoạt động cũng rất quan trọng. Lịch trình hoạt động phải được phối hợp với lịch học và các hoạt động khác của trường để tránh xung đột và đảm bảo sự tham gia của tất cả học sinh.

2.2. Quản lý tổ chức và triển khai hoạt động

Sau khi kế hoạch hoạt động được xây dựng, việc tổ chức và triển khai hoạt động là bước tiếp theo cần được quản lý chặt chẽ. Quản lý tổ chức bao gồm việc phân công nhiệm vụ cho giáo viên và nhân viên hỗ trợ, chuẩn bị cơ sở vật chất và thiết bị cần thiết (Eldridge, Miller, & Weiss, 2008).

Trước khi hoạt động diễn ra, cần phải đảm bảo rằng tất cả các yếu tố liên quan đều được chuẩn bị đầy đủ. Các giáo viên cần được đào tạo về cách tổ chức và quản lý các hoạt động thể chất để hướng dẫn học sinh

một cách hiệu quả (Rink, 2006). Đồng thời, cơ sở vật chất và thiết bị cũng cần được kiểm tra để đảm bảo rằng chúng an toàn và phù hợp với yêu cầu của hoạt động.

Triển khai hoạt động cần phải thực hiện theo đúng kế hoạch đã đề ra. Trong quá trình tổ chức, giáo viên và nhân viên hỗ trợ cần theo dõi và điều chỉnh kế hoạch nếu cần thiết để đảm bảo các hoạt động diễn ra suôn sẻ và đạt được mục tiêu đề ra (Goudas, Biddle, & Fox, 2001).

2.3. Quản lý đánh giá và theo dõi

Đánh giá và theo dõi các hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá là một phần quan trọng trong quản lý để xác định hiệu quả và phát hiện các vấn đề cần cải thiện. Theo Pate et al. (2006), việc thu thập phản hồi từ học sinh, giáo viên và phụ huynh là cần thiết để đánh giá mức độ hứng thú và sự tham gia của học sinh vào các hoạt động.

Theo dõi liên tục trong suốt quá trình hoạt động giúp phát hiện và giải quyết kịp thời các vấn đề phát sinh (Tucker & Gillison, 2009). Các tiêu chí đánh giá có thể bao gồm sự tham gia của học sinh, sự hài lòng của phụ huynh và giáo viên, cũng như mức độ cải thiện sức khỏe và thể lực của học sinh (Brown & Murtagh, 2008). Kết quả đánh giá nên được sử dụng để điều chỉnh và cải thiện các hoạt động trong tương lai.

2.4. Quản lý hoạt động tạo động lực và khuyến khích tham gia

Tạo động lực và khuyến khích học sinh tham gia vào các hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá là rất quan trọng để đảm bảo hiệu quả của các hoạt động này. Việc tổ chức các cuộc thi thể thao và trò chơi nhóm có thể tạo ra một môi trường cạnh tranh lành mạnh và khuyến khích học sinh tham gia tích cực hơn (Locke & Latham, 2002).

Các giáo viên cũng cần sử dụng các phương pháp giáo dục tích cực để động viên và khuyến khích học sinh. Việc tạo ra một môi trường học tập vui vẻ và khích lệ có thể giúp học sinh cảm thấy hứng thú và vui vẻ khi tham gia vào các hoạt động (Deci & Ryan, 2000).

Để nâng cao hiệu quả, các hoạt động ngoại khóa nên được thiết kế sao cho phù hợp với sở thích của học sinh. Sự hứng thú và vui vẻ của học sinh trong các hoạt động sẽ giúp tăng cường động lực và sự tham gia (Cale & Harris, 2009).

2.5. Quản lý hoạt động phối hợp với phụ huynh và cộng đồng

Phối hợp với phụ huynh và cộng đồng là một yếu tố quan trọng trong việc quản lý các hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá. Theo Epstein (2001), việc thông tin và tuyên truyền về các hoạt động giáo dục thể chất tới phụ huynh giúp tăng cường sự hỗ trợ và khuyến khích từ phía gia đình.

Sự tham gia của phụ huynh có thể được thúc đẩy thông qua việc tổ chức các buổi họp phụ huynh để giới thiệu chương trình và mời phụ huynh tham gia cùng (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Đồng thời, hợp tác với các tổ chức cộng đồng và địa phương cũng có thể giúp cải thiện chất lượng và quy mô của các hoạt động. Các tổ chức này có thể cung cấp nguồn lực, thiết bị, và chuyên gia hỗ trợ tổ chức các hoạt động thể chất (Green, Smith, & Roberts, 2012).

Các trường cũng nên tổ chức các sự kiện cộng đồng liên quan đến thể dục thể thao để tạo cơ hội cho học sinh, phụ huynh, và cộng đồng cùng tham gia (Lan, 2020).

2.6. Quản lý ngân sách và tài nguyên

Quản lý ngân sách và tài nguyên là một phần quan trọng trong việc tổ chức và triển khai các hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá. Theo Beaton, LaCaille, & Snedden (2003), lập kế hoạch ngân sách cần phải được thực hiện cẩn thận để đảm bảo rằng các khoản chi phí như thiết bị thể thao, tổ chức sự kiện, và đào tạo cho giáo viên được phân bổ hợp lý.

Quản lý tài nguyên bao gồm việc bảo trì và quản lý các thiết bị thể thao, cơ sở vật chất và các nguồn lực khác. Đảm bảo rằng các thiết bị luôn trong tình trạng tốt và an toàn cho học sinh sử dụng là rất quan trọng

(Eldridge, Miller, & Weiss, 2008).

Cuối cùng, việc theo dõi và kiểm soát chi phí giúp đảm bảo rằng ngân sách được sử dụng hiệu quả. Các báo cáo tài chính nên được thực hiện định kỳ để đánh giá sự phù hợp của ngân sách và thực hiện điều chỉnh nếu cần thiết (Clark, Barros, & Reid, 2011).

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện theo thiết kế nghiên cứu mô tả nhằm đánh giá thực trạng quản lý hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá tại các trường tiểu học ở thị xã Tân Uyên trong năm 2023. Phương pháp nghiên cứu bao gồm khảo sát, phỏng vấn và quan sát thực tế để thu thập thông tin đa chiều về tình hình hiện tại.

3.2. Mô tả khảo sát

Khảo sát: Đã thiết kế bảng hỏi khảo sát với 25 câu hỏi nhằm thu thập thông tin về chương trình hoạt động, cơ sở vật chất, sự tham gia của học sinh, và ý kiến của phụ huynh. Bảng hỏi được phân phát cho 30 giáo viên, 100 học sinh và 45 phụ huynh. Tỷ lệ phản hồi đạt 100% từ giáo viên và phụ huynh, và 90% từ học sinh.

Phỏng vấn sâu: Đã thực hiện phỏng vấn bán cấu trúc với 10 cán bộ quản lý trường học và 10 giáo viên giáo dục thể chất để thu thập thông tin chi tiết về các thách thức và giải pháp trong việc tổ chức và quản lý hoạt động thể chất ngoại khoá. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài từ 30 đến 45 phút.

Quan sát thực tế: Đã thực hiện quan sát trực tiếp tại 3 trường để ghi nhận tình hình tổ chức hoạt động thể chất, điều kiện cơ sở vật chất, và mức độ tham gia của học sinh. Quan sát được thực hiện trong các buổi học thể chất và hoạt động ngoại khoá từ tháng 2 đến tháng 5 năm 2023.

Công cụ và kỹ thuật phân tích dữ liệu

Công cụ phân tích dữ liệu: Sử dụng phần mềm SPSS để xử lý dữ liệu định lượng từ bảng hỏi khảo sát và phần mềm Excel để phân tích dữ liệu định tính từ phỏng vấn và quan sát.

Kỹ thuật phân tích dữ liệu:

Định lượng: Dữ liệu từ bảng hỏi khảo sát được phân tích bằng các phương pháp thống kê mô tả, bao gồm tần suất, tỷ lệ phần trăm và trung bình để đánh giá các khía cạnh như sự tham gia của học sinh, chất lượng cơ sở vật chất, và ý kiến của giáo viên cũng như phụ huynh.

Định tính: Phân tích nội dung từ các cuộc phỏng vấn sâu và quan sát thực tế nhằm nhận diện các chủ đề chính, thách thức và giải pháp trong việc quản lý hoạt động thể chất ngoại khoá. Dữ liệu được mã hóa và phân loại theo các chủ đề liên quan để cung cấp cái nhìn sâu sắc về thực trạng và nhu cầu.

Kết quả phân tích sẽ được tổng hợp để đưa ra các kết luận về tình hình hiện tại, cũng như các khuyến nghị nhằm cải thiện hiệu quả quản lý và tổ chức các hoạt động thể chất ngoại khoá tại các trường tiểu học ở thị xã Tân Uyên.

4. Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá ở các trường tiểu học thị xã Tân Uyên, tỉnh Bình Dương

Thực trạng về quản lý chương trình và kế hoạch hoạt động: Kết quả khảo sát cho thấy, các trường tiểu học ở thị xã Tân Uyên đã xây dựng chương trình giáo dục thể chất ngoại khoá cơ bản nhưng còn thiếu sự đồng bộ và chi tiết. Trong số 30 giáo viên giáo dục thể chất được khảo sát, 80% cho rằng chương trình hiện tại không đủ linh hoạt để đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh. Đánh giá từ 100 học sinh cho thấy chỉ 65% học sinh cho biết chương trình giáo dục thể chất ngoại khoá giúp họ cải thiện sức khỏe và phát triển kỹ năng cá nhân. Phỏng vấn với 10 cán bộ quản lý trường học cho thấy họ gặp khó khăn trong việc cập nhật và điều chỉnh kế hoạch hoạt động theo sự thay đổi của nhu cầu và điều kiện thực tế. Quan sát thực tế cho thấy nhiều

trường chưa thực hiện kế hoạch một cách nhất quán, và các hoạt động không được điều chỉnh theo phản hồi của học sinh và phụ huynh.

Thực trạng về quản lý tổ chức và triển khai hoạt động: Kết quả từ quan sát thực tế cho thấy cơ sở vật chất tại các trường tiểu học phần lớn đáp ứng nhu cầu cơ bản nhưng chưa đầy đủ. 70% giáo viên và cán bộ quản lý cho biết có sự thiếu hụt về thiết bị thể thao và không gian hoạt động. Tỷ lệ tham gia của học sinh trong các hoạt động thể chất ngoại khoá không đồng đều, với chỉ khoảng 60% học sinh tham gia thường xuyên. Theo phản hồi từ phỏng vấn, các thách thức chính bao gồm việc phân bổ thời gian không hợp lý và thiếu nhân lực hỗ trợ. Đánh giá từ bảng hỏi khảo sát cho thấy 75% giáo viên gặp khó khăn trong việc duy trì sự hứng thú và động lực của học sinh trong các hoạt động thể chất.

Thực trạng về quản lý đánh giá và theo dõi: Việc đánh giá và theo dõi hoạt động thể chất ngoại khoá tại các trường còn hạn chế. Chỉ 50% giáo viên thực hiện đánh giá định kỳ về hiệu quả của các hoạt động, và nhiều trường không có hệ thống theo dõi chính thức để ghi nhận sự tiến bộ của học sinh. Dữ liệu từ bảng hỏi cho thấy 40% phụ huynh chưa được cập nhật về tiến trình và kết quả của các hoạt động thể chất ngoại khoá của con em họ. Phỏng vấn với các cán bộ quản lý cho thấy thiếu công cụ và phương pháp đánh giá hiệu quả, dẫn đến khó khăn trong việc điều chỉnh và cải thiện các chương trình hoạt động.

Thực trạng về quản lý hoạt động tạo động lực và khuyến khích tham gia: Nghiên cứu cho thấy các hoạt động khuyến khích tham gia còn thiếu hiệu quả. Dữ liệu từ khảo sát chỉ ra rằng 55% học sinh cảm thấy các hoạt động thể chất ngoại khoá không đủ hấp dẫn và không tạo được động lực lâu dài. Các cuộc phỏng vấn cho thấy giáo viên gặp khó khăn trong việc thiết kế các hoạt động thu hút và duy trì sự hứng thú của học sinh. Trong khi đó, chỉ 30% phụ huynh cảm thấy họ có vai trò trong việc khuyến khích con em tham gia các hoạt động thể chất ngoại khoá.

Thực trạng về quản lý phối hợp với phụ huynh và cộng đồng: Kết quả khảo sát cho thấy mức độ phối hợp giữa nhà trường và phụ huynh còn yếu. Chỉ 45% phụ huynh được khảo sát cho biết họ thường xuyên nhận được thông tin về các hoạt động thể chất ngoại khoá và tham gia vào các sự kiện liên quan. Phỏng vấn cho thấy một số trường đã tổ chức các buổi họp phụ huynh và sự kiện cộng đồng, nhưng chưa đạt được hiệu quả mong muốn trong việc tạo sự kết nối và hỗ trợ từ phía phụ huynh và cộng đồng. Các cán bộ quản lý cho biết sự phối hợp còn thiếu và không đồng bộ, ảnh hưởng đến hiệu quả của các hoạt động.

Thực trạng về quản lý ngân sách và tài nguyên: Theo kết quả khảo sát và quan sát, việc quản lý ngân sách và tài nguyên cho các hoạt động thể chất ngoại khoá gặp nhiều khó khăn. Chỉ 60% trường có ngân sách đầy đủ để mua sắm thiết bị và tổ chức các hoạt động. Phân tích từ bảng hỏi cho thấy việc phân bổ ngân sách không hợp lý, dẫn đến thiếu hụt tài nguyên cần thiết cho hoạt động. Trong phỏng vấn, các giáo viên và cán bộ quản lý cho biết việc quản lý tài chính không được thực hiện thường xuyên và thiếu minh bạch. Tài nguyên như thiết bị thể thao và cơ sở vật chất thường xuyên xuống cấp và không được bảo trì đúng cách.

5. Phát hiện

Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng mặc dù các trường tiểu học ở thị xã Tân Uyên đã xây dựng được các chương trình giáo dục thể chất ngoại khoá, nhưng vẫn tồn tại nhiều vấn đề trong việc quản lý và triển khai. Chương trình hiện tại thiếu sự đồng bộ và chi tiết, dẫn đến việc không thể đáp ứng đầy đủ nhu cầu đa dạng của học sinh. Sự thiếu linh hoạt và cập nhật trong kế hoạch hoạt động đang làm giảm hiệu quả của các chương trình, khiến cho việc cải thiện sức khỏe và phát triển kỹ năng cá nhân của học sinh không đạt được như mong đợi.

Khi xem xét quản lý tổ chức và triển khai hoạt động, nghiên cứu cho thấy cơ sở vật chất tại các trường phần lớn đáp ứng nhu cầu cơ bản nhưng vẫn còn nhiều thiếu sót, đặc biệt là về thiết bị thể thao và không gian hoạt động. Những hạn chế này ảnh hưởng đến sự tham gia của học sinh và chất lượng hoạt động thể chất. Thời gian phân bổ không hợp lý và thiếu hụt nhân lực hỗ trợ cũng là những yếu tố chính gây khó khăn trong việc duy trì sự hứng thú và động lực của học sinh.

Về vấn đề đánh giá và theo dõi, việc thực hiện đánh giá định kỳ và hệ thống theo dõi còn hạn chế, dẫn

đến việc khó khăn trong việc điều chỉnh và cải thiện các chương trình hoạt động. Thiếu thông tin cập nhật cho phụ huynh về tiến trình và kết quả hoạt động của học sinh cũng là một vấn đề cần được giải quyết để nâng cao chất lượng các hoạt động thể chất.

Trong việc tạo động lực và khuyến khích tham gia, nghiên cứu chỉ ra rằng các hoạt động hiện tại chưa thực sự thu hút và duy trì sự hứng thú của học sinh. Cần phải thiết kế các hoạt động thể chất hấp dẫn hơn và tăng cường vai trò của phụ huynh trong việc khuyến khích con em tham gia các hoạt động thể chất ngoại khoá.

Mức độ phối hợp giữa nhà trường và phụ huynh còn yếu, với việc phụ huynh không thường xuyên nhận được thông tin và tham gia vào các sự kiện liên quan. Cần cải thiện các cơ chế phối hợp và truyền thông để tăng cường sự kết nối và hỗ trợ từ phía phụ huynh và cộng đồng.

Cuối cùng, việc quản lý ngân sách và tài nguyên cho các hoạt động thể chất ngoại khoá đang gặp khó khăn. Phân bổ ngân sách không hợp lý và tình trạng thiết bị xuống cấp là những vấn đề nghiêm trọng cần được giải quyết. Để đảm bảo hiệu quả và bền vững của các hoạt động thể chất, cần có sự cải thiện trong quản lý tài chính và bảo trì tài nguyên.

Nhìn chung, để nâng cao chất lượng hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá tại các trường tiểu học ở thị xã Tân Uyên, cần có sự cải thiện đồng bộ trong việc quản lý chương trình, tổ chức hoạt động, đánh giá và theo dõi, khuyến khích tham gia, phối hợp với phụ huynh và cộng đồng, cùng với việc quản lý ngân sách và tài nguyên. Những cải tiến này sẽ góp phần đáp ứng nhu cầu hiện tại của học sinh và nâng cao chất lượng giáo dục thể chất trong tương lai.

6. Kết luận

Kết luận nghiên cứu cho thấy việc quản lý hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá tại các trường tiểu học ở thị xã Tân Uyên hiện đang gặp phải cả thành công và thách thức. Các chương trình hoạt động đã được thiết kế tương đối phù hợp với nhu cầu phát triển của học sinh, tuy nhiên, việc lập kế hoạch và triển khai còn thiếu sự đồng bộ và chi tiết, ảnh hưởng đến hiệu quả chung. Đào tạo và phân công nhiệm vụ cho giáo viên cần được cải thiện để nâng cao chất lượng hoạt động, đồng thời việc duy trì và kiểm tra cơ sở vật chất cần được thực hiện thường xuyên hơn để đảm bảo an toàn và sự tham gia tích cực của học sinh.

Hệ thống đánh giá và phản hồi cần được cải thiện để có thể điều chỉnh kịp thời các chương trình hoạt động dựa trên nhu cầu thực tế của học sinh và phụ huynh. Môi trường học tập cũng cần được tăng cường để đảm bảo an toàn và khuyến khích sự tham gia của học sinh. Sự phối hợp chặt chẽ với phụ huynh và cộng đồng là yếu tố quan trọng để mở rộng nguồn lực và tăng cường sự hỗ trợ cho các hoạt động thể chất. Cuối cùng, việc quản lý ngân sách và tìm kiếm tài trợ là cần thiết để duy trì và phát triển các hoạt động thể chất ngoại khoá một cách bền vững.

Những kết quả này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cải thiện các yếu tố quản lý để nâng cao hiệu quả của các hoạt động giáo dục thể chất ngoại khoá. Các trường học cần nỗ lực hơn trong việc tối ưu hóa kế hoạch, tăng cường đào tạo, cải thiện cơ sở vật chất, và nâng cao sự tham gia của cộng đồng để đạt được mục tiêu giáo dục toàn diện cho học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Anderson, C. A., & Smith, M. D. (2002). Social support and self-efficacy: A meta-analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(2), 201-214.
- [2] Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of the sociological and psychological literature. *Sport, Education and Society*, 11(3), 247-265.
- [3] Beaton, A. A., LaCaille, L. J., & Snedden, T. (2003). Financial management and budgeting for physical education programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(4), 36-41.
- [4] Brown, W. J., & Murtagh, E. M. (2008). The role of physical activity in promoting health: The importance of being physically active. *Journal of Physical Activity & Health*, 5(1), 22-31.

- [5] Cale, L., & Harris, J. (2009). The role of physical education in promoting physical activity among children and adolescents. *European Physical Education Review*, 15(2), 163-181.
- [6] Chen, A., Cress, M., & Mao, D. (2014). Understanding the role of physical education teachers in promoting physical activity in school-aged children. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(1), 32-41.
- [7] Clark, K. R., Barros, N. H., & Reid, G. (2011). Managing physical education and sport programs: Budgeting and financial planning. *Sport Management Review*, 14(3), 323-340.
- [8] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- [9] Do, T. T. B. (2019). Biện pháp quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường tiểu học huyện Lai Vung, tỉnh Đồng Tháp. *Dong Thap University Journal of Science*, (39), 13-17.
- [10] Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family influences on children's and adolescents' achievement-related behaviors. In J. J. Goodnow & A. J. B. (Eds.), *Family Influences on Children's Development* (pp. 61-85). Routledge.
- [11] Eldridge, J. C., Miller, J. D., & Weiss, M. R. (2008). Safety and equipment management in school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(5), 24-29.
- [12] Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- [13] Goudas, M., Biddle, S. J., & Fox, K. R. (2001). Perceived locus of causality, intrinsic motivation, and self-determined motivation in physical education. *European Journal of Social Psychology*, 31(4), 349-366.
- [14] Green, K., Smith, A., & Roberts, K. (2012). Physical education and sport: The role of the teacher and the impact of policy. *Sport, Education and Society*, 17(2), 201-218.
- [15] Hinton, P. S., Goins, E. A., & Lang, R. E. (2006). Safety considerations in physical education: A comprehensive review. *Physical Educator*, 63(2), 56-64.
- [16] Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Elementary School Journal*, 106(3), 292-311.
- [17] Hưng, N. Q. (2010). Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp ở các trường Tiểu học bán trú quận 8 Tp. Hồ Chí Minh: Luận văn Thạc sĩ Giáo dục học chuyên ngành Quản lý giáo dục.
- [18] Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: Theoretical and Empirical Perspectives. *Educational Psychology Review*, 21(4), 337-354.
- [19] Lan, Đ. H. (2020). THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG TẬP LUYỆN NGOẠI KHOẢ THỂ DỤC THỂ THAO CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC TỈNH THANH HÓA. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Hồng Đức*, (52).
- [20] Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- [21] Noll, D., Johnson, K., & Morrow, K. (2011). Fundraising for school physical education: Strategies and success. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(6), 48-55.
- [22] O'Sullivan, M., & Kerr, J. (1998). Physical education and sport: Key issues in curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 30(5), 541-558.
- [23] Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth. *Pediatrics*, 117(5), 1838-1842.
- [24] Phạm, P. T., & Bùi, H. K. (2022). Thực trạng quản lý hoạt động dạy học giáo dục thể chất tại các trường tiểu học thị xã Bình Minh, tỉnh Vĩnh Long.
- [25] PMI (Project Management Institute). (2013). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide)*. Project Management Institute.
- [26] Rink, J. E. (2006). *Teaching Physical Education for Learning*. McGraw-Hill Education.
- [27] Trần, V. C., & 2ThS, D. T. Á. N. (2022). Thực trạng công tác giáo dục thể chất trường tiểu học Minh

Tân A, huyện Phú Xuyên, thành phố Hà Nội= The reality of physical education at Minh Tan A primary school, Phu Xuyen district, Hanoi city.

[28] Tucker, P., & Gillison, F. (2009). The role of feedback in the effectiveness of physical education programmes. *Sport, Education and Society*, 14(3), 317-330.

[29] Wang, L., Zhang, T., & Gao, J. (2012). The impact of financial resources on physical education and sport programs in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 98-113.

ABSTRACT

Management of extracurricular physical education activities in primary schools in Tan Uyen town, Binh Duong province

The management of extracurricular physical education activities plays a crucial role in the holistic development of students. These activities not only enhance health and physical fitness but also contribute to the development of social skills and team spirit. This paper investigates the management of extracurricular physical education activities in primary schools in Tan Uyen town, Binh Duong province, with the aim of assessing the current situation and proposing solutions for improvement. The study finds that while primary schools in Tan Uyen Town have established basic extracurricular physical education programs, these programs lack consistency and detail. The inflexibility of the programs fails to fully meet students' needs and complicates the adjustment of activity plans according to actual changes. The facilities at the schools largely meet basic needs but are deficient in equipment and activity space. Student participation rates are uneven, and teachers face challenges in maintaining students' motivation. The study recommends improving activity planning, teacher training, feedback systems, the environment for organizing activities, and enhancing coordination with parents and the community to improve the quality and effectiveness of extracurricular physical education activities.

Keywords: *Extracurricular Physical Education, Educational Activity Management, Organization and Implementation of Activities, Evaluation and Monitoring, Support and Encouragement of Participation.*

PHÁT TRIỂN MỘT SỐ NĂNG LỰC VÀ KỸ NĂNG CHO HỌC SINH TIỂU HỌC VÀ TRUNG HỌC CƠ SỞ QUA PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC HIỆN ĐẠI

Phạm Thị Hồng Thúy¹, Nguyễn Hải Yến²

Tóm tắt. Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, việc áp dụng các phương pháp như học qua dự án, học hợp tác và học qua trải nghiệm đang ngày càng trở nên quan trọng nhằm nâng cao chất lượng học tập và phát triển toàn diện cho học sinh. *Mục tiêu nghiên cứu:* Nghiên cứu này nhằm khám phá và đánh giá hiệu quả của các phương pháp dạy học hiện đại, bao gồm học qua dự án, học hợp tác và học qua trải nghiệm, trong việc phát triển năng lực và kỹ năng của học sinh tiểu học và trung học cơ sở. *Kết quả nghiên cứu:* Nghiên cứu cho thấy việc áp dụng các phương pháp dạy học hiện đại như học qua dự án, học hợp tác và học qua trải nghiệm có tác động tích cực rõ rệt đến việc phát triển các kỹ năng thiết yếu của học sinh, bao gồm tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và làm việc nhóm. Đồng thời, việc tích hợp công nghệ thông tin và truyền thông, đặc biệt là các nền tảng học tập trực tuyến, đã nâng cao khả năng học tập của học sinh. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng việc triển khai các phương pháp này gặp phải một số thách thức lớn, bao gồm thiếu hụt đào tạo giáo viên và cơ sở vật chất không đầy đủ. Để khắc phục những thách thức này, nghiên cứu đề xuất các giải pháp như: tăng cường đào tạo chuyên sâu cho giáo viên, thiết kế các hoạt động học tập đa dạng, tối ưu hóa việc sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông, cũng như xây dựng môi trường học tập tích cực. Những giải pháp này nhằm đảm bảo rằng các phương pháp dạy học hiện đại được áp dụng hiệu quả và đóng góp tích cực vào sự phát triển toàn diện của học sinh.

Từ khóa: Phương pháp dạy học, Chất lượng giáo dục, Kỹ năng học sinh, Sáng tạo.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh xã hội hiện đại, nhu cầu đổi mới phương pháp dạy học để đáp ứng yêu cầu của thế kỷ 21 đang trở nên cấp thiết hơn bao giờ hết. Đặc biệt trong môi trường giáo dục tiểu học và trung học cơ sở, việc phát triển năng lực và kỹ năng của học sinh không chỉ là mục tiêu quan trọng mà còn là thách thức lớn đối với các nhà giáo dục. Các phương pháp dạy học hiện đại đang dần được áp dụng nhằm tạo ra môi trường học tập tích cực và hiệu quả hơn, giúp học sinh phát huy tối đa khả năng của mình.

Trong một thế giới đầy biến động và thay đổi nhanh chóng, các kỹ năng như tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, kỹ năng giao tiếp ngày càng trở nên quan trọng hơn. Theo UNESCO (2018), các kỹ năng này không chỉ là yếu tố then chốt cho sự thành công trong học tập mà còn là nền tảng cho việc làm và sự tham gia tích cực trong xã hội. Điều này đặc biệt đúng đối với học sinh tiểu học và trung học cơ sở, khi nền tảng kiến thức và kỹ năng được xây dựng và củng cố.

Các phương pháp dạy học hiện đại, chẳng hạn như học qua dự án, học hợp tác, ứng dụng công nghệ thông tin, đang được nghiên cứu và áp dụng rộng rãi để cải thiện chất lượng giáo dục và phát triển toàn diện cho học sinh. Theo nghiên cứu của Hattie (2009), việc sử dụng các phương pháp dạy học tích cực có thể tạo ra sự khác biệt rõ rệt trong kết quả học tập của học sinh. Cụ thể, nghiên cứu của Hattie cho thấy rằng phương pháp dạy học tích cực, khi được áp dụng đúng cách, có thể tăng cường hiệu quả học tập lên đến 0.73, vượt xa mức tối thiểu của hiệu ứng dạy học tích cực.

Ngày nhận bài: 11/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 20/07/2024. Ngày nhận đăng: 11/08/2024.

¹Trường Trung học cơ sở Đống Đa, Hà Nội; e-mail: thuypham8484@gmail.com

²Trường Tiểu học Tân Mai, Hà Nội

Tác giả liên hệ: Phạm Thị Hồng Thúy. Địa chỉ e-mail: thuypham8484@gmail.com

Tuy nhiên, việc áp dụng các phương pháp dạy học hiện đại không phải lúc nào cũng dễ dàng. Nhiều trường học gặp phải các thách thức về cơ sở vật chất, đào tạo giáo viên, sự chấp nhận của học sinh và phụ huynh. Theo nghiên cứu của Fullan (2016), sự đổi mới trong giáo dục thường gặp phải sự kháng cự từ nhiều phía và yêu cầu phải có sự hỗ trợ đồng bộ từ các cấp quản lý, giáo viên, cộng đồng. Đặc biệt, trong môi trường giáo dục tiểu học và trung học cơ sở, nơi các yếu tố tâm lý và sự phát triển cá nhân của học sinh đóng vai trò rất quan trọng, việc triển khai các phương pháp dạy học hiện đại cần phải được thực hiện một cách tinh tế và cẩn thận.

Việc nghiên cứu và đánh giá các phương pháp dạy học hiện đại không chỉ mang lại lợi ích cho các nhà giáo dục mà còn cho cả học sinh và xã hội. Khi các phương pháp này được áp dụng hiệu quả, chúng có thể giúp học sinh phát triển các kỹ năng cần thiết để thành công trong môi trường học tập và cuộc sống. Đồng thời, nó cũng tạo ra một nền tảng vững chắc cho việc cải thiện chất lượng giáo dục và nâng cao hiệu quả giảng dạy.

2. Khái niệm về năng lực và kỹ năng trong giáo dục

Trong lĩnh vực giáo dục, khái niệm về năng lực và kỹ năng đóng vai trò thiết yếu trong việc định hình cách thức giảng dạy và học tập. Dù cả hai thuật ngữ này thường được sử dụng đồng nghĩa, chúng mang những ý nghĩa khác nhau và có ảnh hưởng sâu rộng đến quá trình giáo dục và phát triển học sinh.

Năng lực được hiểu là khả năng tổng hợp và áp dụng kiến thức, kỹ năng, thái độ trong các tình huống cụ thể để đạt được những kết quả mong muốn. Theo UNESCO (2017), năng lực không chỉ đơn thuần là sự hiểu biết lý thuyết mà còn bao gồm khả năng vận dụng kiến thức đó vào thực tế, giải quyết vấn đề và thích ứng với các tình huống mới. Năng lực là một tổng thể tích hợp, bao gồm khả năng nhận thức, kỹ năng thực hành, thái độ đối với các vấn đề. Ví dụ, năng lực giải quyết vấn đề không chỉ yêu cầu học sinh hiểu biết về lý thuyết mà còn phải biết cách áp dụng các phương pháp và kỹ thuật để đưa ra giải pháp hiệu quả trong các tình huống thực tế.

Kỹ năng, trong khi đó, được định nghĩa là khả năng thực hiện các nhiệm vụ hoặc hoạt động cụ thể. Sternberg (2006) cho rằng kỹ năng là các hành vi có thể quan sát và đo lường được mà người học sử dụng để hoàn thành các nhiệm vụ. Kỹ năng có thể là kỹ năng cứng như toán học, viết lách, hoặc kỹ năng mềm như giao tiếp và làm việc nhóm. Những kỹ năng này được phát triển thông qua thực hành và kinh nghiệm và có thể được cải thiện theo thời gian. Kỹ năng đọc hiểu, chẳng hạn, là một phần của năng lực học tập tổng thể, nhưng nó không đủ để chỉ định năng lực học tập hoàn chỉnh mà còn cần bao gồm các yếu tố như kỹ năng phân tích và tư duy phản biện.

Sự khác biệt giữa năng lực và kỹ năng là điểm quan trọng trong việc thiết kế và triển khai các phương pháp giáo dục. Năng lực thường bao hàm một phạm vi rộng lớn hơn, bao gồm sự tích hợp của nhiều kỹ năng và thái độ cần thiết để đạt được mục tiêu học tập và cuộc sống. Trong khi kỹ năng là những hành vi cụ thể có thể quan sát được, năng lực là sự kết hợp của các kỹ năng đó cùng với nhận thức và thái độ. Ví dụ, năng lực học tập không chỉ yêu cầu kỹ năng đọc và viết mà còn cần khả năng tư duy phản biện, tổ chức công việc, tự quản lý.

Tác giả cho rằng, sự phân biệt này không chỉ giúp làm rõ các khái niệm mà còn hỗ trợ trong việc xây dựng các phương pháp giảng dạy hiệu quả hơn. Việc tập trung vào phát triển năng lực giúp giáo viên không chỉ truyền đạt kiến thức mà còn trang bị cho học sinh khả năng áp dụng kiến thức đó vào thực tế. Trong khi đó, việc phát triển kỹ năng giúp học sinh có những công cụ cụ thể để thực hiện nhiệm vụ và đối mặt với các thách thức hàng ngày. Ví dụ, trong một lớp học dạy toán, việc học các phương pháp giải toán (kỹ năng) là quan trọng, nhưng việc học cách áp dụng các phương pháp này để giải quyết các vấn đề trong cuộc sống thực tế (năng lực) còn quan trọng hơn.

Năng lực và kỹ năng đều là những yếu tố thiết yếu trong giáo dục, nhưng chúng cần được phát triển đồng bộ để tạo ra những học sinh không chỉ có khả năng hoàn thành các nhiệm vụ cụ thể mà còn có thể áp dụng kiến thức vào các tình huống thực tế. Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, việc hiểu rõ và áp dụng đúng đắn các khái niệm này giúp tạo ra một môi trường học tập hiệu quả hơn, hỗ trợ học sinh phát triển toàn diện và sẵn sàng đối mặt với các thách thức trong tương lai.

3. Tầm quan trọng của phát triển một số năng lực và kỹ năng cho học sinh ở cấp tiểu học và trung học cơ sở

Việc phát triển năng lực và kỹ năng ở cấp tiểu học và trung học cơ sở đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành nền tảng giáo dục và phát triển toàn diện cho học sinh. Đây là giai đoạn then chốt trong quá trình phát triển cá nhân, khi học sinh bắt đầu hình thành các phẩm chất và khả năng cần thiết để thành công trong học tập và cuộc sống. Cả năng lực và kỹ năng đều góp phần vào sự phát triển này, việc hiểu rõ tầm quan trọng của chúng giúp các nhà giáo dục xây dựng các phương pháp giảng dạy phù hợp và hiệu quả.

Những kỹ năng và năng lực cần thiết cho học sinh ở các cấp tiểu học và trung học cơ sở

Kỹ năng giao tiếp là một trong những yếu tố cơ bản và thiết yếu mà học sinh cần phát triển ngay từ cấp tiểu học và THCS. Đây là kỹ năng giúp học sinh có khả năng truyền đạt ý tưởng, cảm xúc và thông tin một cách hiệu quả. Theo nghiên cứu của Hattie (2009), kỹ năng giao tiếp không chỉ ảnh hưởng đến khả năng học tập mà còn đến sự tương tác xã hội của học sinh. Kỹ năng giao tiếp bao gồm cả khả năng nghe, nói, đọc và viết. Ở cấp tiểu học, học sinh cần học cách diễn đạt rõ ràng và lắng nghe người khác. Ở cấp THCS, việc phát triển kỹ năng thuyết trình, viết luận, tham gia vào các cuộc thảo luận nhóm trở nên quan trọng hơn.

Kỹ năng giải quyết vấn đề là khả năng phân tích các tình huống, xác định các vấn đề và tìm ra các giải pháp khả thi. Đây là một kỹ năng quan trọng giúp học sinh không chỉ trong học tập mà còn trong cuộc sống hàng ngày. Theo Durlak et al. (2011), việc phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề giúp học sinh trở nên chủ động hơn và tự tin hơn khi đối mặt với các thử thách. Kỹ năng này bao gồm các bước như phân tích vấn đề, tìm kiếm thông tin, tạo ra và đánh giá các giải pháp, thực hiện các bước cần thiết để giải quyết vấn đề.

Kỹ năng hợp tác và làm việc nhóm là khả năng làm việc hiệu quả với người khác để đạt được mục tiêu chung. Đây là kỹ năng quan trọng trong môi trường học tập và công việc. Học sinh cần học cách giao tiếp, phân công công việc, giải quyết xung đột trong nhóm. Theo OECD (2016), việc phát triển kỹ năng làm việc nhóm giúp học sinh cải thiện khả năng tương tác xã hội, xây dựng mối quan hệ tích cực, học hỏi từ các quan điểm khác nhau.

Tư duy phản biện là khả năng phân tích và đánh giá thông tin một cách logic và hợp lý. Đây là một kỹ năng quan trọng giúp học sinh phát triển khả năng đưa ra quyết định và giải quyết vấn đề một cách hiệu quả. Sternberg (2006) cho rằng tư duy phản biện giúp học sinh đánh giá các nguồn thông tin, phân tích các lập luận và đưa ra các kết luận hợp lý. Ở cấp tiểu học, học sinh bắt đầu học cách đặt câu hỏi và tìm kiếm thông tin. Ở cấp THCS, kỹ năng tư duy phản biện trở nên tinh vi hơn, bao gồm khả năng phân tích lập luận, đánh giá bằng chứng, xây dựng các lập luận hợp lý.

Kỹ năng tự quản lý bao gồm khả năng tổ chức, quản lý thời gian, tự động viên bản thân. Đây là kỹ năng cần thiết để học sinh có thể học tập và làm việc hiệu quả. Theo nghiên cứu của Zimmerman (2000), việc phát triển kỹ năng tự quản lý giúp học sinh thiết lập mục tiêu, theo dõi tiến trình và điều chỉnh các phương pháp học tập của mình. Kỹ năng tự quản lý không chỉ giúp học sinh duy trì sự tập trung trong học tập mà còn giúp họ quản lý các nhiệm vụ và trách nhiệm khác trong cuộc sống hàng ngày.

Lợi ích của việc phát triển các kỹ năng này cho học sinh

Cải thiện hiệu quả học tập: Việc phát triển các kỹ năng và năng lực cần thiết giúp học sinh cải thiện hiệu quả học tập. Theo nghiên cứu của Hattie (2009), các kỹ năng như giao tiếp hiệu quả, giải quyết vấn đề, tư duy phản biện có thể tạo ra sự khác biệt rõ rệt trong kết quả học tập. Khi học sinh có khả năng giao tiếp tốt, họ có thể diễn đạt ý tưởng của mình một cách rõ ràng hơn và hiểu các yêu cầu của bài học. Khi học sinh có khả năng giải quyết vấn đề tốt, họ có thể áp dụng kiến thức vào các tình huống thực tế và giải quyết các vấn đề học tập một cách hiệu quả hơn.

Tăng cường khả năng tương tác xã hội: Các kỹ năng như làm việc nhóm và giao tiếp giúp học sinh tăng cường khả năng tương tác xã hội và xây dựng mối quan hệ tích cực với người khác. Theo OECD (2016), việc phát triển kỹ năng hợp tác và làm việc nhóm giúp học sinh học cách làm việc hiệu quả với người khác, giải quyết xung đột, xây dựng mối quan hệ tích cực. Điều này không chỉ giúp học sinh thành công trong môi trường học tập mà còn trong môi trường công việc sau này.

Tạo ra sự tự tin và độc lập: Việc phát triển các kỹ năng tự quản lý và giải quyết vấn đề giúp học sinh trở nên tự tin hơn và độc lập hơn. Theo nghiên cứu của Zimmerman (2000), việc học cách tổ chức công việc,

quản lý thời gian, tự động viên bản thân giúp học sinh cảm thấy tự tin hơn trong khả năng học tập và giải quyết các thử thách. Điều này giúp học sinh trở thành những cá nhân chủ động và có khả năng tự quản lý tốt hơn.

Chuẩn bị cho tương lai: Việc phát triển năng lực và kỹ năng cần thiết ở cấp tiểu học và THCS chuẩn bị cho học sinh đối mặt với các thách thức trong tương lai. Các kỹ năng như tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, làm việc nhóm là những kỹ năng quan trọng trong môi trường học tập và công việc hiện đại. Theo Sternberg (2006), việc chuẩn bị cho tương lai không chỉ bao gồm việc học kiến thức mà còn bao gồm việc phát triển các kỹ năng cần thiết để thành công trong cuộc sống và sự nghiệp.

Tăng cường sự tham gia và động lực học tập: Khi học sinh phát triển các kỹ năng cần thiết, họ trở nên tự tin và động viên hơn trong việc học tập. Theo nghiên cứu của Durlak et al. (2011), các chương trình giáo dục tập trung vào phát triển kỹ năng xã hội và cảm xúc đã chứng minh là có tác động tích cực đến sự tham gia và động lực học tập của học sinh. Học sinh cảm thấy tự tin hơn khi tham gia vào các hoạt động học tập và có động lực hơn để hoàn thành các nhiệm vụ học tập.

4. Một số phương pháp dạy học hiện đại

4.1. Phương pháp dạy học tích cực

Phương pháp dạy học tích cực tập trung vào việc tạo ra một môi trường học tập năng động và sáng tạo, nơi học sinh không chỉ tiếp thu kiến thức mà còn tham gia chủ động vào quá trình học. Các phương pháp dạy học tích cực bao gồm học qua dự án, học hợp tác và học qua trải nghiệm.

Học qua dự án (Project-Based Learning - PBL): Phương pháp học qua dự án khuyến khích học sinh thực hiện các dự án dài hạn nhằm giải quyết các vấn đề thực tiễn. Học sinh sẽ làm việc nhóm để nghiên cứu, phân tích và trình bày các giải pháp cho một vấn đề cụ thể. Theo nghiên cứu của Thomas (2000), học qua dự án giúp học sinh phát triển các kỹ năng như tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và làm việc nhóm. Ví dụ, một dự án về bảo vệ môi trường có thể yêu cầu học sinh nghiên cứu các vấn đề ô nhiễm địa phương và đưa ra các kế hoạch hành động để giảm thiểu tác động.

Học hợp tác (Cooperative Learning): Phương pháp học hợp tác yêu cầu học sinh làm việc nhóm để đạt được mục tiêu học tập chung. Học sinh sẽ chia sẻ ý tưởng, hỗ trợ nhau và giải quyết các vấn đề cùng nhau. Theo nghiên cứu của Johnson, Johnson và Smith (1998), học hợp tác giúp cải thiện kết quả học tập và xây dựng mối quan hệ tích cực giữa các học sinh. Ví dụ, trong một bài học về lịch sử, học sinh có thể được chia thành nhóm để nghiên cứu và trình bày các sự kiện quan trọng trong một thời kỳ lịch sử cụ thể.

Học qua trải nghiệm (Experiential Learning): Phương pháp học qua trải nghiệm dựa trên việc học thông qua các hoạt động thực tiễn và phản ánh. Học sinh tham gia vào các hoạt động thực tế và sau đó thảo luận và phân tích các trải nghiệm của mình. Kolb (1984) cho rằng học qua trải nghiệm giúp học sinh hiểu sâu hơn về các khái niệm và áp dụng chúng vào các tình huống thực tế. Ví dụ, học sinh có thể tham gia vào các chuyến đi thực địa để nghiên cứu hệ sinh thái địa phương và sau đó viết báo cáo về những gì họ đã học được.

Lợi ích và cách áp dụng

Các phương pháp dạy học tích cực mang lại nhiều lợi ích cho học sinh. Chúng giúp học sinh trở nên chủ động hơn trong việc học, phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề và làm việc nhóm. Các phương pháp này cũng tạo ra một môi trường học tập tích cực, khuyến khích sự sáng tạo và khám phá.

Để áp dụng các phương pháp này hiệu quả, giáo viên cần thiết kế các hoạt động học tập phù hợp với mục tiêu học tập và nhu cầu của học sinh. Ví dụ, trong học qua dự án, giáo viên có thể giao cho học sinh một dự án liên quan đến các vấn đề xã hội hiện nay và yêu cầu họ nghiên cứu, thảo luận và đưa ra giải pháp. Trong học hợp tác, giáo viên có thể tổ chức các hoạt động nhóm để học sinh làm việc cùng nhau và chia sẻ ý tưởng. Trong học qua trải nghiệm, giáo viên có thể tổ chức các chuyến thực địa hoặc các hoạt động thực tiễn để học sinh có cơ hội áp dụng kiến thức vào thực tế.

4.2. Sử dụng công nghệ trong dạy học

Công nghệ thông tin và truyền thông (CNTT-TT) đã trở thành một phần quan trọng trong giáo dục hiện đại. Việc tích hợp công nghệ vào dạy học không chỉ giúp nâng cao chất lượng giáo dục mà còn mở rộng cơ hội học tập cho học sinh.

Các công cụ và nền tảng học tập trực tuyến: Các nền tảng học tập trực tuyến như Google Classroom, Moodle và Edmodo cung cấp các công cụ để quản lý lớp học, chia sẻ tài liệu, tổ chức các hoạt động học tập. Những công cụ này giúp học sinh và giáo viên giao tiếp dễ dàng hơn, truy cập vào tài liệu học tập bất cứ lúc nào và từ bất cứ đâu. Theo nghiên cứu của Johnson et al. (2016), việc sử dụng các nền tảng học tập trực tuyến giúp cải thiện sự tương tác và hợp tác giữa học sinh và giáo viên.

Ứng dụng công nghệ trong dạy học: Công nghệ có thể được sử dụng để tạo ra các bài học tương tác và hấp dẫn hơn. Các công nghệ như bảng tương tác thông minh, phần mềm giáo dục và ứng dụng học tập giúp học sinh tiếp cận kiến thức một cách trực quan và sinh động hơn. Ví dụ, bảng tương tác thông minh cho phép học sinh tương tác với các nội dung bài học, thực hiện các bài tập và tham gia vào các trò chơi giáo dục. Các phần mềm giáo dục có thể hỗ trợ học sinh trong việc luyện tập các kỹ năng và kiến thức cụ thể, trong khi các ứng dụng học tập giúp học sinh học mọi lúc, mọi nơi.

Lợi ích của việc sử dụng công nghệ trong dạy học

Việc sử dụng công nghệ trong dạy học mang lại nhiều lợi ích đáng kể. Công nghệ giúp tạo ra các bài học thú vị và tương tác hơn, giúp học sinh dễ dàng tiếp cận kiến thức và cải thiện khả năng học tập. Công nghệ cũng giúp giáo viên quản lý lớp học hiệu quả hơn và theo dõi tiến trình học tập của học sinh một cách chính xác.

Để áp dụng công nghệ trong dạy học hiệu quả, giáo viên cần lựa chọn các công cụ và nền tảng phù hợp với mục tiêu học tập và nhu cầu của học sinh. Giáo viên cũng cần được đào tạo để sử dụng các công nghệ mới và tích hợp chúng vào các hoạt động học tập một cách hiệu quả.

4.3. Phương pháp dạy học định hướng năng lực

Phương pháp dạy học định hướng năng lực tập trung vào việc phát triển các kỹ năng và năng lực cần thiết để học sinh thành công trong học tập và cuộc sống. Các phương pháp này nhấn mạnh việc trang bị cho học sinh không chỉ kiến thức mà còn các kỹ năng cần thiết để áp dụng kiến thức đó vào thực tế.

Dạy học theo năng lực (Competency-Based Learning): Phương pháp này tập trung vào việc phát triển các năng lực cụ thể của học sinh. Học sinh được đánh giá dựa trên khả năng thực hiện các nhiệm vụ và đạt được các tiêu chí cụ thể. Theo nghiên cứu của Sturgis (2014), dạy học theo năng lực giúp học sinh phát triển các kỹ năng cần thiết và chuẩn bị cho các thách thức trong tương lai. Ví dụ, trong môn toán, học sinh có thể được yêu cầu thực hiện các bài tập và dự án để chứng minh khả năng áp dụng các phương pháp toán học vào các tình huống thực tiễn.

Học tập dựa trên mục tiêu (Goal-Based Learning): Phương pháp này tập trung vào việc giúp học sinh thiết lập và đạt được các mục tiêu học tập cụ thể. Học sinh được khuyến khích xác định các mục tiêu cá nhân và phát triển các kế hoạch để đạt được chúng. Theo nghiên cứu của Schunk (2008), việc đặt mục tiêu giúp học sinh duy trì động lực học tập và cải thiện kết quả học tập. Ví dụ, học sinh có thể đặt mục tiêu cải thiện điểm số trong một môn học và phát triển kế hoạch học tập để đạt được mục tiêu đó.

5. Ví dụ thực tiễn về các phương pháp dạy học hiện đại

Nghiên cứu được tiến hành thử nghiệm tại Hà Nội, với 100 học sinh và 20 giáo viên thuộc Trường Tiểu học Tân Mai, Trường Tiểu học Đoàn Thị Điểm, Trường Tiểu học Thượng Thanh, Trường Trung học cơ sở Đồng Đa, Trường Trung học cơ sở Thượng Thanh, đã thực hiện nhiều phương pháp dạy học hiện đại nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển toàn diện cho học sinh. Các phương pháp này được thiết kế phù hợp với lứa tuổi, kiến thức, kinh nghiệm và điều kiện thực tế của học sinh. Dưới đây là một số hoạt động cụ thể về các phương pháp dạy học hiện đại tại trường:

Phương pháp học qua dự án

Ví dụ: Dự án “Khám phá và giải quyết vấn đề môi trường địa phương”

Hoạt động: Trong môn Khoa học tự nhiên, học sinh lớp 8 được chia thành các nhóm nhỏ và giao cho nhiệm vụ nghiên cứu các vấn đề môi trường ở khu vực xung quanh trường, như: ô nhiễm không khí, quản lý rác thải, hoặc biến đổi khí hậu.

Quá trình: Các nhóm học sinh thực hiện khảo sát thực địa, thu thập dữ liệu từ môi trường xung quanh, phỏng vấn cư dân địa phương, nghiên cứu các giải pháp hiện có. Họ cũng đã tham gia vào các hoạt động như làm thí nghiệm về ô nhiễm không khí.

Kết quả: Sau khi hoàn thành nghiên cứu, các nhóm đã xây dựng ra một bài thuyết trình/ báo cáo chi tiết về vấn đề môi trường mà họ đã nghiên cứu. Họ cũng đã đề xuất các giải pháp cụ thể để cải thiện tình hình và trình bày kết quả trước lớp.

Lợi ích: Phương pháp học qua dự án giúp học sinh phát triển các kỹ năng nghiên cứu, phân tích và giải quyết vấn đề. Nó cũng khuyến khích sự sáng tạo và khả năng làm việc nhóm.

Phương pháp học hợp tác

Ví dụ: Hoạt động “Tạo kế hoạch và thực hiện sự kiện trường học”

Hoạt động: Trong môn Giáo dục công dân, học sinh lớp 9 được yêu cầu tổ chức một sự kiện nhỏ trong trường, một hoạt động gây quỹ từ thiện.

Quá trình: Học sinh sẽ làm việc theo nhóm để lập kế hoạch cho sự kiện, phân công nhiệm vụ, thực hiện các công việc cần thiết, sắp xếp không gian, tổ chức các hoạt động trong sự kiện. Họ cũng đã liên hệ với các bên liên quan như phụ huynh, giáo viên.

Kết quả: Các nhóm học sinh đã hoàn thành sự kiện và đánh giá kết quả của nó thông qua phản hồi từ các tham gia viên và sự quan sát của giáo viên. Họ cũng có viết một báo cáo về quá trình tổ chức và những bài học rút ra được từ hoạt động.

Phương pháp học qua trải nghiệm

Ví dụ: “Thí nghiệm và khám phá địa chất tại công viên Thống Nhất”

Hoạt động: Học sinh lớp 7 tham gia vào chuyến thực địa tại Công viên, nơi họ quan sát và thu thập mẫu đất, đá, thực vật.

Quá trình: Học sinh tham gia vào các hoạt động xem mẫu đất và đá, quan sát các đặc điểm địa lý của khu vực, thực hiện các bài tập ghi chép và phân tích dữ liệu. Họ cũng đã được hướng dẫn bởi các chuyên gia hoặc giáo viên về các khái niệm địa lý liên quan.

Kết quả: Sau chuyến thực địa, học sinh viết một báo cáo về các quan sát và kết quả phân tích của mình và trình bày kết quả.

Sử dụng công nghệ trong dạy học

Ví dụ: “Tạo và quản lý học tập trực tuyến với Google Classroom”

Hoạt động: Trong môn Toán, giáo viên lớp 8 sử dụng nền tảng Google Classroom để tổ chức các bài tập và tài liệu học tập trực tuyến. Học sinh được yêu cầu hoàn thành các bài tập trực tuyến và tham gia vào các bài kiểm tra qua nền tảng này.

Quá trình: Học sinh đăng nhập vào Google Classroom để truy cập vào tài liệu học tập, nộp bài tập, tham gia vào các hoạt động học tập trực tuyến như diễn đàn thảo luận và bài kiểm tra. Giáo viên cũng sử dụng công cụ này để theo dõi tiến trình học tập của học sinh và cung cấp phản hồi nhanh chóng.

Kết quả: Học sinh thực hiện giải quyết các bài tập và tham gia vào các hoạt động học tập một cách linh hoạt và hiệu quả. Giáo viên có thể dễ dàng quản lý lớp học và đánh giá kết quả học tập của học sinh.

6. Thách thức và giải pháp

6.1. Thách thức trong việc áp dụng các phương pháp dạy học hiện đại

Thách thức từ phía giáo viên: Một trong những thách thức lớn nhất là sự thiếu hụt đào tạo và kỹ năng cần thiết để áp dụng các phương pháp dạy học hiện đại. Theo khảo sát với 20 giáo viên, 16 giáo viên (80%) cho biết họ gặp khó khăn trong việc áp dụng các phương pháp như học qua dự án, học hợp tác và học qua

trải nghiệm do thiếu đào tạo chuyên sâu. Hơn nữa, 15 giáo viên (75%) cảm thấy không tự tin khi thử nghiệm các phương pháp mới, chủ yếu vì chưa có đủ kinh nghiệm và không được đào tạo bài bản. Điều này dẫn đến việc 14 giáo viên (70%) phải dựa vào các phương pháp dạy học truyền thống và cảm thấy quá tải khi phải chuẩn bị các hoạt động học tập mới ngoài giờ giảng dạy. Họ cũng báo cáo rằng việc chuẩn bị các hoạt động học tập mới đã gia tăng mức độ căng thẳng và ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy.

Thách thức từ phía học sinh: Học sinh cũng đối mặt với nhiều khó khăn khi làm quen với các phương pháp dạy học hiện đại. Theo khảo sát từ 100 học sinh, 65 học sinh (65%) cho biết họ cảm thấy không thoải mái hoặc thiếu tự tin khi tham gia vào các hoạt động nhóm và dự án nghiên cứu. Đặc biệt, 60 học sinh (60%) gặp khó khăn trong việc quản lý thời gian và tự học khi phải áp dụng các phương pháp học tập chủ động hơn. Học sinh đã quen với phương pháp dạy học truyền thống thường cảm thấy áp lực khi phải thích nghi với các yêu cầu mới và phương pháp học tập chủ động. Sự khác biệt trong mức độ sẵn sàng và khả năng tiếp thu giữa các học sinh cũng tạo ra khó khăn trong việc triển khai các phương pháp dạy học mới.

Thách thức về cơ sở vật chất: Cơ sở vật chất của trường học là một yếu tố quan trọng trong việc áp dụng các phương pháp dạy học hiện đại. Kết quả khảo sát cho thấy 14 giáo viên (70%) gặp khó khăn trong việc cung cấp đủ thiết bị công nghệ cần thiết như máy tính, máy chiếu và phần mềm học tập. Điều này dẫn đến việc 13 giáo viên (65%) cảm thấy việc thiếu thiết bị công nghệ là một rào cản lớn đối với việc triển khai các phương pháp dạy học hiện đại.

Ngoài ra, không gian lớp học và các khu vực học tập hiện tại chưa được thiết kế phù hợp để hỗ trợ các hoạt động học tập mới. Theo phản hồi từ 10 giáo viên (50%), việc cải thiện cơ sở vật chất để tạo ra các khu vực học tập phù hợp với các hoạt động nhóm và dự án nghiên cứu là rất quan trọng nhưng khó thực hiện do ngân sách hạn chế và thiếu nguồn lực.

Những thách thức này phản ánh rõ ràng những khó khăn mà các trường học đang đối mặt khi triển khai các phương pháp dạy học hiện đại. Để vượt qua những thách thức này, cần có các giải pháp đồng bộ và hiệu quả nhằm cải thiện chất lượng giáo dục và nâng cao hiệu quả của các phương pháp dạy học mới.

6.2. Giải pháp phát triển năng lực và kỹ năng học tập của học sinh tiểu học và trung học cơ sở qua các phương pháp dạy học hiện đại

Để nâng cao năng lực và kỹ năng của học sinh tiểu học và trung học cơ sở thông qua các phương pháp dạy học hiện đại, theo nhóm tác giả cần thực hiện một loạt các giải pháp đồng bộ nhằm cải thiện chất lượng giáo dục và tối ưu hóa quá trình học tập:

Đào tạo và bồi dưỡng giáo viên là một giải pháp quan trọng và cần thiết. Để giáo viên có thể áp dụng hiệu quả các phương pháp dạy học hiện đại như học qua dự án, học hợp tác và học qua trải nghiệm, cần phải cung cấp các chương trình đào tạo chuyên sâu. Những khóa học này sẽ trang bị cho giáo viên các kỹ năng cần thiết để thiết kế và triển khai các hoạt động học tập tích cực. Đồng thời, việc tổ chức các buổi tập huấn, hội thảo, nhóm nghiên cứu giáo dục định kỳ sẽ giúp giáo viên cập nhật kiến thức mới và cải thiện kỹ năng giảng dạy, từ đó nâng cao khả năng ứng dụng các phương pháp dạy học hiện đại trong lớp học.

Thiết kế và triển khai các hoạt động học tập đa dạng là một phần không thể thiếu trong quá trình đổi mới giáo dục. Việc áp dụng phương pháp dạy học qua dự án cho phép học sinh làm việc theo nhóm để giải quyết các vấn đề thực tiễn, giúp phát triển kỹ năng làm việc nhóm và giải quyết vấn đề. Phương pháp học hợp tác cũng cần được khuyến khích, tạo cơ hội cho học sinh giao tiếp và làm việc chung để hoàn thành các nhiệm vụ học tập, từ đó cải thiện khả năng giao tiếp và lãnh đạo. Học qua trải nghiệm, như thực hiện thí nghiệm khoa học hoặc tham quan thực tế, giúp học sinh áp dụng kiến thức vào thực tiễn và củng cố sự hiểu biết về các khái niệm học tập.

Tận dụng công nghệ thông tin và truyền thông là một yếu tố quan trọng trong việc nâng cao chất lượng dạy học. Việc sử dụng các công cụ công nghệ như máy tính, máy chiếu và phần mềm học tập giúp tạo ra các bài học tương tác và hấp dẫn hơn. Công nghệ còn hỗ trợ giáo viên trong việc thiết kế các hoạt động học tập và cung cấp tài nguyên học tập phong phú cho học sinh. Đồng thời, các nền tảng học tập trực tuyến nên được sử dụng để cung cấp tài liệu học tập, tổ chức các bài kiểm tra và tạo cơ hội cho học sinh tham gia vào các hoạt động học tập từ xa, qua đó giúp học sinh dễ dàng tiếp cận kiến thức và tương tác với giáo viên.

Xây dựng môi trường học tập tích cực và hỗ trợ là điều kiện tiên quyết để các phương pháp dạy học hiện đại phát huy hiệu quả. Trường học cần thiết kế không gian lớp học và các khu vực học tập sao cho hỗ trợ các hoạt động học tập mới, như việc tạo ra không gian linh hoạt cho các hoạt động nhóm và dự án. Cung cấp hỗ trợ cá nhân cho học sinh dựa trên nhu cầu và khả năng của từng em cũng rất quan trọng. Việc điều chỉnh các phương pháp dạy học để phù hợp với nhu cầu học tập của học sinh sẽ giúp nâng cao hiệu quả học tập và phát triển năng lực cá nhân của học sinh.

Đánh giá và phản hồi liên tục là một công cụ quan trọng để theo dõi tiến bộ của học sinh và cải thiện chất lượng dạy học. Sử dụng các phương pháp đánh giá đa dạng như đánh giá qua dự án, đánh giá nhóm và phản hồi cá nhân sẽ giúp giáo viên hiểu rõ hơn về năng lực và kỹ năng của học sinh, đồng thời điều chỉnh phương pháp dạy học để đáp ứng tốt hơn nhu cầu của học sinh. Phản hồi tích cực và kịp thời không chỉ giúp học sinh nhận thức rõ hơn về điểm mạnh và điểm yếu của mình mà còn tạo động lực để tiếp tục học tập và phát triển.

Tăng cường sự tham gia của phụ huynh và cộng đồng là cần thiết để tạo ra một môi trường học tập hỗ trợ toàn diện. Hợp tác với phụ huynh qua các buổi họp phụ huynh và các hoạt động hợp tác giữa trường học và gia đình giúp phụ huynh hiểu và hỗ trợ quá trình học tập của học sinh. Đồng thời, kết nối với cộng đồng và hợp tác với các tổ chức phi lợi nhuận, doanh nghiệp và các chuyên gia bên ngoài sẽ cung cấp thêm tài nguyên và hỗ trợ cho các hoạt động học tập, mở rộng cơ hội học tập cho học sinh và cải thiện cơ sở vật chất của trường học.

7. Kết luận

Trong bối cảnh nền giáo dục hiện đại, việc áp dụng các phương pháp dạy học hiện đại đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển năng lực và kỹ năng của học sinh tiểu học và trung học cơ sở. Những phương pháp này không chỉ giúp học sinh tích lũy kiến thức mà còn trang bị cho các em những kỹ năng cần thiết để thành công trong thế giới ngày càng thay đổi nhanh chóng.

Nghiên cứu cho thấy các phương pháp dạy học hiện đại như học qua dự án, học hợp tác, học qua trải nghiệm có thể tạo ra những bước tiến đáng kể trong việc phát triển năng lực và kỹ năng của học sinh. Những phương pháp này khuyến khích học sinh tham gia chủ động vào quá trình học tập, phát triển tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, làm việc nhóm. Việc tích hợp công nghệ vào dạy học cũng mở ra cơ hội học tập đa dạng và linh hoạt hơn, giúp học sinh tiếp cận kiến thức theo cách hiện đại và tương tác hơn.

Tuy nhiên, việc áp dụng các phương pháp này không phải là không gặp thách thức. Các vấn đề như thiếu đào tạo cho giáo viên, sự thiếu hụt về cơ sở vật chất, sự kháng cự từ các bên liên quan cần được giải quyết một cách đồng bộ và hiệu quả. Để vượt qua những thách thức này, cần có sự hỗ trợ tích cực từ các cấp quản lý giáo dục, sự đào tạo chuyên sâu cho giáo viên, sự tham gia tích cực của cộng đồng.

Việc nghiên cứu và triển khai các phương pháp dạy học hiện đại không chỉ mang lại lợi ích cho học sinh mà còn góp phần nâng cao chất lượng giáo dục tổng thể. Để đạt được điều này, cần có sự nỗ lực liên tục trong việc cải tiến phương pháp dạy học, cập nhật các công nghệ mới, đảm bảo rằng tất cả các yếu tố trong hệ thống giáo dục đều hoạt động phối hợp một cách hiệu quả. Bằng cách đó, chúng ta có thể tạo ra một môi trường học tập tích cực, hỗ trợ học sinh phát triển toàn diện và chuẩn bị tốt cho tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Dũng, H. V. (2023). Tổ chức dạy học theo dự án chủ đề “Muối khoáng và sự sống”(Khoa học tự nhiên 7) nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học cho học sinh. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 19, 54-60.
- [2] Fullan, M. (2016). *The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners*. Pearson.
- [3] HÀ, P. (2019). Dạy học âm nhạc cho học sinh tiểu học theo hướng phát triển năng lực. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Quy Nhơn, 13(2), 73-81.
- [4] Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- [5] Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There That It Works?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35.

- [6] Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- [7] Nguyễn, T. G., Lê, H. H., & Trần, T. N. (2023). Phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng cho học sinh lớp 6 thông qua dạy học STEM trường hợp "Làm socola thủ công". *Tạp chí Giáo dục*, 172-177.
- [8] Phạm, T. Á. H. (2022). Quy trình xây dựng tình huống gắn với thực tiễn trong dạy học môn "Tự nhiên và xã hội" nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng cho học sinh lớp 3. *Tạp chí Giáo dục*, 22(21), 19-25.
- [9] Phạm, T. H. T., & Hà, T. H. (2021). Sử dụng bài tập tình huống nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng cho học sinh trong dạy học môn Khoa học tự nhiên. *Tạp chí Giáo dục*, 11-15.
- [10] Schunk, D. H. (2008). Self-Efficacy and Achievement Motivation. *Educational Psychologist*, 43(2), 95-105.
- [11] Sternberg, R. J. (2006). *The Triarchic Mind: A New Theory of Intelligence*. Viking Penguin.
- [12] Sturgis, C. (2014). *Refining Competency Education: The Role of Competency-Based Learning in Improving Student Outcomes*. CompetencyWorks.
- [13] Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. Autodesk Foundation.
- [14] UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO Publishing.
- [15] UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring Report 2016: Education for people and planet – Creating sustainable futures for all*. UNESCO Publishing.

ABSTRACT

Developing certain competencies and skills for primary and secondary school students through modern teaching methods

In the context of modern education, the application of methods such as project-based learning, cooperative learning, and experiential learning is becoming increasingly important to enhance the quality of education and the holistic development of students. *Objective of the Study:* This study aims to explore and evaluate the effectiveness of modern teaching methods, including project-based learning, cooperative learning, and experiential learning, in developing the competencies and skills of primary and secondary school students. *Research Findings:* The study demonstrates that implementing modern teaching methods, such as project-based learning, cooperative learning, and experiential learning, has a significant positive impact on the development of essential student skills, including critical thinking, problem-solving, and teamwork. Additionally, the integration of information and communication technology, especially online learning platforms, has enhanced students' learning capabilities. However, the study also indicates that the implementation of these methods faces several major challenges, including a lack of teacher training and inadequate infrastructure. To address these challenges, the study proposes solutions such as: enhancing specialized teacher training, designing diverse learning activities, optimizing the use of information and communication technology, and creating a positive learning environment. These solutions are intended to ensure that modern teaching methods are effectively applied and contribute positively to the holistic development of students.

Keywords: *Teaching methods, Education quality, Student skills, Creativity.*

BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP CHO GIÁO VIÊN THEO LÝ THUYẾT HỌC TẬP TẠI NƠI LÀM VIỆC QUA CÁC NGHIÊN CỨU

Hoàng Thị Thu Hiền¹

Tóm tắt. Cùng với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học - công nghệ, việc học tập nâng cao năng lực chuyên môn của đội ngũ giáo viên được đặc biệt chú trọng. Mỗi giáo viên đều được khuyến khích coi việc học tập cần liên tục, việc học phải diễn ra suốt đời. Điều này rất thuận lợi vì công nghệ thông tin đã làm thay đổi rất lớn việc học của chúng ta. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng bồi dưỡng phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên tại chỗ (tại nơi làm việc là nhà trường phổ thông) là một phương thức bồi dưỡng mang lại hiệu quả cao ở nhiều góc độ khác nhau và phù hợp với thời đại công nghệ thông tin hiện nay. Bài viết đi sâu phân tích các nghiên cứu về bồi dưỡng phát triển năng lực cho giáo viên dựa trên lý thuyết học tập tại nơi làm việc (workplace learning theory) ở trong và ngoài nước.

Từ khóa: *Phát triển năng lực nghề nghiệp, giáo viên, lý thuyết học tập tại nơi làm việc.*

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, nhờ kết nối trên không gian mạng nên mọi người ở bất cứ nơi đâu cũng đều sẽ có cơ hội tham gia các khóa học tốt nhất với những giáo viên giỏi nhất, đây là điều kiện đặc biệt thuận lợi để bồi dưỡng năng lực cho giáo viên theo lý thuyết học tập tại chỗ. Bên cạnh đó, Chương trình giáo dục phổ thông 2018 (Ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018) có những đổi mới căn bản theo hướng phát triển năng lực người học, tăng cường sự trải nghiệm nhằm phát huy tính sáng tạo cho học sinh. Điều này đòi hỏi giáo viên phải có những năng lực nghề nghiệp tương ứng. Bộ Giáo dục và Đào tạo đã triển khai các chương trình bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ giáo viên đáp ứng các yêu cầu của đổi mới giáo dục trên phạm vi toàn quốc và bước đầu đã có được những thay đổi nhất định nhưng hiệu quả vẫn chưa được như mong muốn. Có khá nhiều công trình nghiên cứu có liên quan ở trong và ngoài nước để tìm kiếm và đưa ra phương thức, biện pháp nâng cao chất lượng bồi dưỡng giáo viên, biến quá trình bồi dưỡng thành tự bồi dưỡng và đảm bảo tính liên tục học tập phát triển năng lực nghề nghiệp của giáo viên. Các nghiên cứu đều chỉ ra việc rất cần có một hình thức học tập giúp giáo viên có thể học tập suốt đời nhằm nâng cao trình độ chuyên môn và phát triển năng lực nghề nghiệp nhưng không bị hạn chế về thời gian và không gian, có thể học ở mọi lúc, mọi nơi, tiết kiệm chi phí đi lại, dễ dàng tương tác với người dạy và với nhau, cập nhật thông tin mới nhất, không hạn chế về khoảng cách,... Học tập tại chỗ, tại nhà trường phổ thông đáp ứng các yêu cầu trên và đang là xu hướng bồi dưỡng giáo viên hiệu quả trong thời đại giáo dục 4.0. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi tập trung đi sâu tổng quan các nghiên cứu về bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên theo lý thuyết học tập tại nơi làm việc.

Ngày nhận bài: 11/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 20/08/2024. Ngày nhận đăng: 25/08/2024.

¹Trường Cao đẳng Văn hóa Nghệ thuật Thái Bình

Tác giả liên hệ: Hoàng Thị Thu Hiền. Địa chỉ e-mail: hoanghiensp1987@gmail.com

2. Nghiên cứu về bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên theo lý thuyết học tập tại nơi làm việc ở một số nước

Sự xuất hiện và phát triển của Lý thuyết học tập tại nơi làm việc được khởi nguồn từ các lý thuyết tâm lý học những năm 1970. Đó là lý thuyết tâm lý học tổ chức và quản lý của Donald Schon (1974, 1978) và tâm lý học nhận thức [1]. Các nhà nghiên cứu tập trung vào cá nhân người học và nhấn mạnh tầm quan trọng của học tập thông qua thực tiễn/bằng thực tiễn. Bên cạnh đó, các lý thuyết văn hóa - xã hội của Vygotsky (1978), văn hóa - lịch sử của Engestrom (1999), lý thuyết học tập dựa vào tình huống của Lave Wenger đã thúc đẩy các nhà nghiên cứu quan tâm đến học tập tại nơi làm việc. Billett (1992) cho rằng, có hai lý do cho sự ra đời của lý thuyết học tập tại nơi làm việc là do nhu cầu ngày càng gia tăng về sự phát triển các kỹ năng nghề do sự phát triển của công nghiệp và nhiều nghiên cứu cho thấy học tập tại môi trường tự nhiên, môi trường thực tiễn là nơi làm việc tạo ra các cơ hội học tập tối ưu cho phát triển các kỹ năng nghề [2, tr. 143-155].

Ellstrom (2001) cũng khẳng định: Ở khía cạnh giáo dục, học tập tại nơi làm việc được hiểu là những quá trình học tập dẫn đến những thay đổi trong thực tiễn giảng dạy ở lớp học và nhà trường thông qua học tập cá nhân của giáo viên và các quá trình giải quyết vấn đề nảy sinh tại nhà trường. Tác giả khẳng định, đây sẽ là các quá trình học tập cá nhân của giáo viên, quá trình học tập mang tính xã hội trong nhóm giáo viên với nhau ở nhà trường và quá trình học tập xuất hiện thông qua toàn bộ tổ chức nhà trường. Các quá trình này có mối quan hệ chặt chẽ với nhau trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên và hướng đến mục đích cuối cùng là nâng cao chất lượng học tập của người học. Tuy nhiên, lúc đầu có rất nhiều cách gọi khác nhau như: Học tập dựa vào tình huống; học tập thông qua làm; học tập trong môi trường tự nhiên,... và được áp dụng trong giáo dục nghề nghiệp (vocational education).

Ở khía cạnh giáo dục, trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên có các nghiên cứu sau đó của Hargreaves (1992); Marsick & Watkins (1997); Burns & Haydn (2002); Hodkinson, P & Hodkinson, H (2004, 2005); Fuller et al. (2005); Furlong & Salisbury (2005); Evans và cộng sự (2006); Eaton & Carbone (2008); Marsick (2009); Jurasite-Harbisson (2009),... Các nghiên cứu đều cho rằng mô hình đào tạo, bồi dưỡng truyền thống không còn phù hợp nữa mà thay vào đó phải là học tập tại nơi làm việc. Giáo dục trong hai thập kỷ qua được đặc trưng bởi sự tham gia của chính phủ vào việc đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, bao gồm rất nhiều sáng kiến, tuyên bố chính sách và luật pháp (Macgilchrist et al. 2004). Đó là kết quả của cách tiếp cận hướng đến mục tiêu (Evans et al. 2006) để quản lý việc học tập và giảng dạy của giáo viên, do đó việc học tập chuyên môn của cá nhân giáo viên được tập trung và thiết kế xung quanh sự thay đổi chương trình giảng dạy thay vì theo nhu cầu học tập của chính họ. Eaton & Carbone (2008) đã chứng minh rằng nhu cầu phát triển chuyên môn bắt nguồn từ sáng kiến cá nhân của giáo viên bị gạt ra bên lề so với sự ủng hộ các yêu cầu của các cơ quan chính phủ [3, tr. 23]. Ở khía cạnh phát triển nghề nghiệp giáo viên, nhiều nghiên cứu cho rằng cần phải chú trọng đến người học là giáo viên với vai trò là người tham gia tích cực, chủ động vào quá trình học tập phát triển năng lực nghề nghiệp ở mọi khía cạnh với các hình thức bao gồm cả chính thức và không chính thức với mục đích cuối cùng là việc học của học sinh. Các nghiên cứu của Boud & Garick, 1999; Barnnet, 1999; Hodkinson & Hodkinson, 2004; Stenstrom, 2006; Tynjala Slotte, Nieminen, Lonka, 2006,... đã cho thấy đến gần 80% khối lượng kiến thức, kỹ năng mà người lao động học được từ chính nơi làm, điều này khẳng định học tập tại nơi làm việc trong phát triển năng lực nghề nghiệp là rất quan trọng và có hiệu quả cao [4].

Nghiên cứu về ưu thế của học tập tại nơi làm việc đối với phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên, Atwal k. (2013) khẳng định khi nghiên cứu về các lý thuyết học tập tại nơi làm việc cho thấy, giáo viên được trao đổi, chia sẻ về chuyên môn, nghiệp vụ với những giáo viên có kinh nghiệm và với nhau - những người cùng trải nghiệm những khó khăn, vướng mắc trong hoạt động thực tiễn ở trường phổ thông. Bên cạnh đó, việc tham gia hàng ngày tại nơi làm việc là nguồn học tập không chính thức rất lớn (informal learning resources) đối với giáo viên khi họ nhận được sự hỗ trợ và phản hồi từ các đồng nghiệp giúp họ tự tin hơn, gắn kết với nhà trường, với nghề nghiệp hơn. Các thành viên tin tưởng, tôn trọng, gắn gũi nhau. ... tạo ra môi

trường hợp tác, thân thiện giúp giáo viên và cán bộ quản lý dễ dàng trao đổi quan điểm và các vấn đề thực tiễn. Học tập tại nơi làm việc giúp người tham gia học hỏi lẫn nhau và khuyến khích họ chủ động hơn trong việc học của mình. . . . Phương thức phát triển nghề nghiệp này vừa đáp ứng được nhu cầu cá nhân, vừa đáp ứng được nhu cầu tập thể và như vậy giúp cho các giáo viên kiến tạo các quá trình học tập sao cho thích ứng với những thay đổi xã hội trong bầu không khí cởi mở và cộng tác [3, tr. 22-27].

Những năm gần đây có khá nhiều nghiên cứu vận dụng “lý thuyết về học tập tại nơi làm việc” trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên. Đó là các nghiên cứu về cộng đồng học tập ở nhà trường phổ thông như là giải pháp phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên tại chỗ được thực hiện ở các nước có nền giáo dục phát triển như Nhật Bản, Anh, Mỹ, Úc. . . . trong thập niên những năm 1980 cho đến hiện nay. Điển hình là các nghiên cứu của các tác giả như Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). Darling-Hammond I, & McLaughlin (1995); Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K.S. (1999); Little, J.W. (2002); Richard Dufour (2004); Andrews, D. & Lewis, M. (2002); Phillips, J. (2003); Anderson, S.E. & Togneri, W. (2003); Andrews, D. & Lewis, M. (2007); Adrienne Wilson (2016),. . . [5], [6].

Trong nghiên cứu của mình, các tác giả Seashore, Anderson & Riedel (2003) đã đưa ra quan niệm về cộng đồng học tập chuyên môn - Professional Learning Community - PLC như sau: PLC không chỉ đơn giản là sự chia sẻ giữa giáo viên với nhau mà quan trọng là thiết lập một văn hóa chia sẻ trong toàn trường nhằm tạo ra sự cộng tác, sự lôi cuốn và phát triển liên tục, tập trung vào suy ngẫm thực tiễn để nâng cao kết quả học tập của học sinh. . . . Và cái đích cuối cùng là tất cả những giáo viên làm trong và ngoài lớp học đều hướng đến phát triển năng lực chuyên môn và kết quả học tập của người học [6, tr. 221-258].

Tác giả Hord (2004) và Louis (1995) đã đưa ra những đặc trưng cơ bản của PLC, đó là: Các giá trị và tầm nhìn chia sẻ; Trách nhiệm với tập thể; Tìm tòi, khám phá chuyên nghiệp; Cộng tác; thúc đẩy học tập nhóm và cá nhân, . . . Nghiên cứu của nhóm tác giả Manabu Sato, Manaaki Sato (2015), Eiruke Saito, M. Murase, Asushi Tsukui (2015),. . . cũng khẳng định hình thức bồi dưỡng tại chỗ thông qua nghiên cứu bài học vì cộng đồng học tập là mô hình đổi mới toàn diện nhà trường [7], [8].

Cụm từ “Phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên thông qua cộng đồng học tập” được sử dụng cùng với sự xuất hiện của thuật ngữ “nghiên cứu bài học” (tiếng Anh là Lesson Study hoặc Lesson Research) được chuyển từ nguyên nghĩa tiếng Nhật (jugyou kenkyuu). Thuật ngữ nghiên cứu bài học có nguồn gốc trong lịch sử giáo dục Nhật Bản như là một biện pháp để nâng cao năng lực nghề nghiệp của giáo viên thông qua nghiên cứu cải tiến hoạt động dạy học các bài học cụ thể, qua đó cải tiến chất lượng học của học sinh. Cho đến nay nghiên cứu bài học được xem như một mô hình và cách tiếp cận nghề nghiệp của giáo viên và vẫn được sử dụng rộng rãi tại các trường học ở Nhật Bản, hình thức này đã được áp dụng trên nhiều nước. Chính vì thế, nghiên cứu bài học nhận được sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu như Sato, M., Akita, K. & Iwakawa, N. (1993); Sato, M (1996, 2003, 2005, 2008), Ose, T. & Sato, M. (2000, 2003); Fernander, C., & Yoshida, M. (2001, 2004), Lewis, C. (2002); Makoto Yoshida (2003); Saito, E., Tsukui A. & Tanaka Y. (2008); Saito, E. & Sato, M (2012), Toshiya Chichibu Toshiyuki Kihara, (2013). . . . M.Sato, E.Saito (2009) đã chỉ ra rằng học tập phát triển năng lực nghề nghiệp hiệu quả là quá trình lâu dài, liên tục và thường được tiến hành tốt nhất ở trong cộng đồng học tập của nhà trường phổ thông, thúc đẩy việc học cho tất cả thành viên [6], [7], [8].

3. Nghiên cứu có liên quan đến phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên theo lý thuyết học tập tại chỗ ở Việt Nam

Trong xu thế đổi mới giáo dục phổ thông cũng như những đòi hỏi ngày càng cao của xã hội hiện đại đối với người giáo viên nên việc bồi dưỡng phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên theo hình thức tập trung, định kì đã không đáp ứng đủ những yêu cầu của thực tiễn. Do đó, có khá nhiều nghiên cứu trong những năm gần đây đề cập đến việc phát triển nghề nghiệp giáo viên gắn với nhà trường phổ thông (Trần Bá Hoàn, Đinh Quang Báo, Nguyễn Phước Bảo Khôi, Vũ Thị Sơn, Nguyễn Thị Kim Dung, Trương Thị Bích, Nguyễn Quốc Trị, . . .). Trên cơ sở đánh giá thực trạng công tác bồi dưỡng giáo viên hiện nay của nước ta, các tác giả đều cho rằng cần phải dần dần thay thế bồi dưỡng tập trung sang hình thức bồi dưỡng tại nơi làm việc là

nhà trường phổ thông [9-13].

Vấn đề này đã được đề cập cụ thể trong nghiên cứu của tác giả Nguyễn Thị Kim Dung, Đỗ Thị Thuận (2017). Các tác giả khẳng định quan điểm “Đối với giáo viên, những vấn đề liên quan đến năng lực nghề nghiệp chỉ có thể phát triển nâng cao thông qua hình thức học tập tại chỗ, tại lớp học, trường học nơi họ giảng dạy. Bởi vì, chỉ có những trải nghiệm thực tế với những học sinh đa dạng, với các điều kiện, môi trường giảng dạy rất khác nhau, giáo viên mới phát hiện ra những vấn đề của bản thân và từ đó mới có nhu cầu học tập và có điều kiện để áp dụng ngay những điều học được vào thực tế lớp học. Bên cạnh đó, những vấn đề mà giáo viên gặp khó khăn trong những năm đầu đứng lớp thường là những vấn đề chỉ nảy sinh từ chính hoạt động thực tiễn trong lớp học, ở nhà trường phổ thông. Thông qua hình thức phát triển nghề nghiệp này, các giáo viên sẽ nhận được những chia sẻ kinh nghiệm và phản hồi từ thực tiễn, hỏi và được nghe các câu trả lời cụ thể, kịp thời và thấy ngay hiệu quả tác động, cũng như nhận được những động viên, khích lệ tinh thần - điều vô cùng quan trọng đối với phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên” [9, tr. 78-86].

Bên cạnh đó, còn có một số ít nghiên cứu có liên quan đến mảng này ở góc độ quản lý giáo dục, đó là những nghiên cứu về xây dựng nhà trường thành một tổ chức biết học hỏi (Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Nguyễn Vũ Bích Hiền, Nguyễn Thị Minh Nguyệt, Nguyễn Xuân Thanh,...). Theo các tác giả, nhà trường phải được xây dựng thành tổ chức học tập nơi mà các cá nhân đều làm chủ việc học tập của mình và có cơ hội để học tập các kiến thức được chia sẻ; hoạt động của mỗi giáo viên hay học sinh đều được kết nối và thống nhất với các hoạt động của nhà trường, các ý tưởng mới được khuyến khích và sự sáng tạo được nuôi dưỡng; tổ chức nhà trường liên tục phát triển và thích nghi tốt với môi trường. Trong các nghiên cứu của mình, các tác giả đã đi sâu làm rõ khái niệm, những đặc trưng cơ bản cũng như đưa ra những chỉ dẫn cho hiệu trưởng trong việc xây dựng nhà trường là một tổ chức biết học hỏi cũng như khẳng định xây dựng cộng đồng học tập trong nhà trường là cách thức quan trọng trong việc phát triển năng lực nghề nghiệp chuyên môn cho giáo viên [14].

Một trong những nghiên cứu chuyên sâu, phạm vi rộng đầu tiên ở Việt Nam có liên quan đến vấn đề này là do Cơ quan Hợp tác Quốc tế Nhật Bản (JICA) tài trợ được tiến hành tại các trường tiểu học Bắc Giang vào những năm 90 của thế kỉ XX với tên gọi là “sinh hoạt chuyên môn dựa trên nghiên cứu bài học” với sự tham gia của các chuyên gia, các nhà giáo dục như Manabu Sato, Manaaki Sato, Eiruke Saito, M. Murase, Asushi Tsukui cùng nhóm các nhà nghiên cứu của Việt Nam như Vũ Thị Sơn, Nguyễn Văn Khôi, Nguyễn Kim Thơm,... Triết lý chung của nghiên cứu bài học là: Phát triển năng lực chuyên môn của giáo viên (giáo viên tự thay đổi việc dạy của mình); nâng cao chất lượng và hiệu quả học tập của học sinh và thúc đẩy tình đồng nghiệp trong nhà trường, sự cộng tác trong học tập chuyên môn [7], [8], [12]. Với triết lý đó, cùng với những minh chứng thành công khi triển khai trong thực tiễn ở Nhật bản, nghiên cứu bài học đã được coi là cách tiếp cận hiệu quả nhất trong việc tạo ra cộng đồng học tập chuyên môn tại trường phổ thông nhằm phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên. Tiếp theo dự án này, nhiều hội thảo, bài viết, nghiên cứu đã được triển khai như Hội thảo Quốc tế về Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên thông qua “nghiên cứu bài học”, tổ chức tại Trường ĐHSP Hà Nội từ ngày 17-19/12/2009 qua một số tác giả như Vũ Sơn, Nguyễn Duân, Trần Trung Ninh, Nguyễn Văn Khôi,...

Nội dung trên được thể hiện ít nhiều ở một số tác giả đã quan tâm đến hoạt động tự đào tạo, tự bồi dưỡng và coi đây là “chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam” như trong các công trình nghiên cứu của tác giả Đặng Quốc Bảo, Phạm Đỗ Nhật Tiến,... Có nhiều tác giả như Nguyễn Minh Đường, Vũ Quốc Chung, Trần Bá Hoành đã đưa ra nhiều hình thức tổ chức bồi dưỡng. Tác giả Trần Bá Hoành khẳng định việc bồi dưỡng ở các trường là vấn đề then chốt để nâng cao chất lượng bồi dưỡng [11, tr. 98]. Nhiều tác giả đã khẳng định mỗi giáo viên tự mình tích cực tham gia công tác đào tạo, bồi dưỡng thì sẽ thu được kết quả tốt. Đồng thời hình thức sinh hoạt chuyên môn trong mỗi nhà trường là hình thức bồi dưỡng giáo viên hiệu quả [12]. Tác giả Nguyễn Hữu Độ trong nghiên cứu đã kết luận: Bồi dưỡng và phát triển năng lực chuyên môn cho giáo viên thông qua mô hình nghiên cứu bài học sẽ khả thi hơn so với các hình thức bồi dưỡng truyền thống khác. Hình thức bồi dưỡng phải linh hoạt, có lúc phải bồi dưỡng tập thể, có lúc cần tách theo tổ chuyên môn, có lúc lại bồi dưỡng cho một số ít người. Các nghiên cứu của nhóm tác giả Vũ Thị Sơn, Nguyễn Duân (2010)

về đổi mới sinh hoạt chuyên môn theo hướng xây dựng văn hóa học tập ở nhà trường thông qua “Nghiên cứu bài học” đã khẳng định một cách tiếp cận năng lực nghề nghiệp của giáo viên trong xây dựng kế hoạch bồi dưỡng [12].

Các kết quả nghiên cứu tại Việt Nam đã chứng minh được tính khả thi của sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học trong việc bồi dưỡng và phát triển năng lực chuyên môn của giáo viên so với các cách thức truyền thống khác. Vì vậy, bắt đầu từ năm học 2013-2014, Bộ Giáo dục và Đào tạo có Công văn số 5466/BGDĐT-GDTrH ngày 07/8/2013 về việc Hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ GDTrH năm học 2013-2014 của Bộ Giáo dục và Đào tạo để công tác sinh hoạt tổ/nhóm chuyên môn (gọi chung là tổ chuyên môn) thực sự đạt chất lượng và hiệu quả góp phần vào việc đổi mới phương pháp dạy học (PPDH), yêu cầu các trường phổ thông đổi mới sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học. Tuy nhiên, do vấn đề mới được triển khai đồng bộ, chưa có sự tập huấn đầy đủ... nên các trường hiện còn đang rất lúng túng trong việc triển khai và ngay cả nội hàm khái niệm nghiên cứu bài học cũng như quy trình tiến hành cũng không hiểu hết và hiểu đúng.

Một nghiên cứu khác có liên quan đến vấn đề này là Dự án “Giáo dục cơ bản có chất lượng cho trẻ em dân tộc thiểu số ở các khu vực miền núi thuộc Bắc Bộ và Trung Bộ của Việt Nam” (do Plan ở Việt Nam thực hiện) [15]. Nền tảng cơ bản mà Dự án dựa vào quan điểm về cộng đồng học tập chuyên môn tại trường như là phương tiện, con đường thúc đẩy việc học tập lẫn nhau giữa các giáo viên nhằm cải tiến thực tiễn nhà trường và nâng cao chất lượng học tập của học sinh dựa trên đổi mới sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học. Tiếp sau những dự án nghiên cứu này đã có một số nghiên cứu khác thể hiện trong các đề tài nghiên cứu, bài báo khoa học, hội thảo có liên quan của tác giả như Vũ Thị Sơn, Nguyễn Duân, Trần Trung Ninh, Nguyễn Văn Khôi, Nguyễn Thị Kim Dung, Trương Thị Bích,... Như vậy, các nghiên cứu có liên quan đến phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên theo lý thuyết học tập tại nơi làm việc là nhà trường phổ thông ở nước ta còn khiêm tốn. Nhiều nghiên cứu của cá nhân chỉ là những nghiên cứu nhỏ lẻ, chưa có nghiên cứu nào đi sâu vào việc phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên theo lý thuyết học tập tại nơi làm việc là nhà trường phổ thông.

4. Kết luận

Qua tổng quan các công trình nghiên cứu ở trong và ngoài nước cho thấy, các nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên theo lý thuyết học tập tại nơi làm việc cũng đã được chú trọng nghiên cứu và triển khai ở nhiều nước. Một trong những hướng trọng tâm trong nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp theo lý thuyết học tập tại nơi làm việc chính là những nghiên cứu cộng đồng học tập trong nhà trường. Tuy nhiên, những nghiên cứu này cũng chỉ mới tập trung chủ yếu ở nhóm các nhà nghiên cứu Nhật Bản và một số nước có nền giáo dục tiên tiến, mặc dù những thành công và hiệu quả mà nó mang lại cho phát triển nhà trường bền vững là rất rõ ràng. Còn ở Việt Nam, mấy năm gần đây cũng đã triển khai các nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên thông qua nghiên cứu bài học cũng như đổi mới sinh hoạt chuyên môn dựa trên nghiên cứu bài học nhưng chủ yếu mới ở cấp Tiểu học trong vùng dự án. Nghiên cứu phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên theo lý thuyết học tập tại chỗ gần như là mảng còn bỏ trống, chưa có nghiên cứu nào được triển khai đầy đủ và có hệ thống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] P. Hager (2010), Theories of workplace learning, In M. Malloch (editor), The SAGE Handbook of workplace learning, Publisher SAGE Publications.
- [2] S. Billett (1992), Towards a Theory of Workplace Learning, Jr. Studies in Continuing Education, Vol. 14, No 2, pp. 143-155.
- [3] K. Atwal (2013), Theories of workplace learning in relation to teacher professional learning in UK primary schools, Jr. Research in Teacher Education, Vol. 3, No.2, pp. 22-27.
- [4] Cheng, YC. (1996), School Effectiveness And School-Based Management, The Falmer Press, Washington, D.C, USA.

- [5] Eleno Villegas-Reimers (2003), Teacher Professional development: an international review of the literature, UNESCO: International Institute for Educational Planning, www.unesco.org/iiep.
- [6] Louise, S.; Ray, B.; Agnes McMahon, Mike W & Sally Thomas (2006), Professional Learning Communities: A review of the literature, *Journal of Educational Change* 7, pp. 221-258 (electronic version).
- [7] Manabu Sato, Manaaki Sato (2015), Cộng đồng học tập - mô hình đổi mới toàn diện nhà trường (người dịch: Khổng Thị Diễm Hằng), NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [8] Eiruke Saito, M. Murase, Asushi Tsukui (2015), Nghiên cứu bài học vì cộng đồng học tập (người dịch: Khổng Thị Diễm Hằng), NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [9] Nguyễn Thị Kim Dung, Đỗ Thị Thuận (2017), Phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ giáo viên trẻ theo hình thức học tập tại chỗ thông qua Internet, Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia: “Phát triển đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo”, Đại học Huế, tr. 78-86.
- [10] Nguyễn Thị Kim Dung (2019), Biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên trung học phổ thông theo phương thức tổ chức cộng đồng học tập trong nhà trường, *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, Volume 64, Issue 2A, tr. 28-37.
- [11] Trần Bá Hoàn (2006), Vấn đề giáo viên - Những nghiên cứu lí luận và thực tiễn, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [12] Vũ Thị Sơn, Nguyễn Duân (2010), Nghiên cứu bài học - Một cách tiếp cận năng lực nghề nghiệp của giáo viên, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 52, tháng 01.
- [13] Nguyễn Quốc Trị (2022), Đổi mới hình thức bồi dưỡng thường xuyên đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lí cơ sở giáo dục phổ thông theo định hướng tự học, tự bồi dưỡng qua mạng, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, tập 18, số 3, tr. 19-26.
- [14] Nguyễn Vũ Bích Hiền (chủ biên, 2017), Văn hóa tổ chức vận dụng vào phân tích văn hóa nhà trường, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [15] Vũ Thị Sơn, Nguyễn Thị Kim Dung, Nguyễn Văn Khôi, Nguyễn Kim Thơm (2015), Đánh giá tác động của Dự án “Giáo dục cơ bản có chất lượng cho trẻ em dân tộc thiểu số ở các khu vực miền núi thuộc Bắc Bộ và Trung Bộ của Việt Nam” do Plan tài trợ, Mã số VNM0332, 0363, 0379, Plan Việt Nam.

ABSTRACT

Teachers’s professional development according to workplace learning theory via researches

Along with the strong development of science and technology, the learning to improve the professional capacity of the teaching staff is especially focused on. Every teacher is encouraged to consider learning as continuous, lifelong learning. This is very favorable because information technology has greatly changed our learning. Many studies have shown that on-site professional capacity development training for teachers (at the workplace is a general school) is a training method that is highly effective in many different aspects and suitable for the current information technology era. The article analyzes in depth the research on capacity development training for teachers based on workplace learning theory at home and abroad.

Keywords: *Professional competency development, teacher, workplace learning theory.*

ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP NÂNG CAO NĂNG LỰC BẢN THÂN GIÁNG VIÊN TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY

Nguyễn Thị Mai Hoa¹

Tóm tắt. Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, vai trò của giảng viên không chỉ dừng lại ở việc truyền đạt kiến thức mà còn bao gồm việc tạo động lực và hỗ trợ sự phát triển toàn diện của sinh viên. Một trong những yếu tố quan trọng quyết định hiệu quả giáo dục là năng lực bản thân của giảng viên. Năng lực này bao gồm không chỉ kiến thức chuyên môn, mà còn kỹ năng sư phạm, khả năng tương tác và thấu hiểu tâm lý sinh viên. Bài báo này điều tra mối liên kết phức tạp giữa tự hiệu lực của giảng viên và động lực cũng như thành tích của sinh viên. Trước hết đánh giá tự hiệu lực của giảng viên bao gồm việc định nghĩa khái niệm cũng như các yếu tố ảnh hưởng. Thông qua việc đánh giá toàn diện các tài liệu hiện có, bài báo cũng xem xét cách tự tin của giảng viên trong khả năng giảng dạy ảnh hưởng đến sự hấp dẫn của sinh viên và hiệu suất học tập. Bài báo sau đó đưa ra một số khuyến nghị về cách tăng cường năng lực bản thân giảng viên, qua đó nâng cao động lực và kết quả học tập của sinh viên.

Từ khóa: *Năng lực bản thân, động lực, thành tích, giảng viên, sinh viên.*

1. Đặt vấn đề

Động lực học tập và thành tích của sinh viên không chỉ phụ thuộc vào bản thân họ mà còn chịu ảnh hưởng lớn từ môi trường giáo dục và đặc biệt là từ giảng viên. Khi giảng viên có năng lực cao, họ có khả năng tạo ra một môi trường học tập tích cực, kích thích sự tò mò và hứng thú học tập của sinh viên. Ngược lại, nếu giảng viên thiếu năng lực, họ có thể làm giảm đi sự hứng thú và động lực học tập của sinh viên, dẫn đến kết quả học tập không như mong đợi. Trong những năm gần đây, sự chú ý của giới học thuật ngày càng tập trung vào việc làm sáng tỏ mối tương tác mang tính sắc thái giữa năng lực bản thân của giảng viên với động lực và thành tích của sinh viên. Tầm quan trọng của cuộc điều tra này không thể được phóng đại, vì nó đi sâu vào bản chất cốt lõi của việc dạy và học hiệu quả. Trong khi có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến sự thành công của sinh viên thì vai trò của sự tự tin vào năng lực bản thân của giảng viên nổi lên như một chất xúc tác mạnh mẽ, định hình môi trường lớp học, chiến lược giảng dạy và cuối cùng là kết quả giáo dục (Tournaki & Podell, 2005).

Trong quá trình dạy và học, giảng viên đóng vai trò then chốt trong việc hướng dẫn, khuyến khích và phát triển tiềm năng của sinh viên. Năng lực bản thân của giảng viên, bao gồm kiến thức chuyên môn, kỹ năng sư phạm và khả năng quản lý lớp học, được xem là yếu tố quan trọng quyết định chất lượng giáo dục. Theo nghiên cứu của Darling-Hammond (2000), năng lực giảng viên có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giảng dạy và kết quả học tập của sinh viên. Bên cạnh đó, Hattie (2009) cũng chỉ ra rằng, những giảng viên có năng lực cao thường tạo ra môi trường học tập tích cực, khuyến khích sự tham gia và phát triển động lực học tập của sinh viên.

Động lực học tập là một yếu tố quan trọng quyết định thành tích học tập của sinh viên. Nghiên cứu của Ryan và Deci (2000) cho thấy rằng động lực học tập có thể được chia thành hai loại chính: động lực nội tại

Ngày nhận bài: 11/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 20/07/2024. Ngày nhận đăng: 11/08/2024.

¹Học viện Ngân hàng

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Mai Hoa. Địa chỉ e-mail: hoantm@hvn.edu.vn

và động lực ngoại tại. Động lực nội tại xuất phát từ sự hứng thú và niềm đam mê với môn học, trong khi động lực ngoại tại đến từ những phần thưởng bên ngoài như điểm số hay sự công nhận. Giảng viên có năng lực cao không chỉ giúp sinh viên phát triển động lực nội tại thông qua việc tạo ra các hoạt động học tập thú vị và phù hợp, mà còn biết cách sử dụng động lực ngoại tại một cách hiệu quả để khuyến khích sinh viên.

Thành tích học tập của sinh viên không chỉ phản ánh năng lực bản thân của họ mà còn phản ánh chất lượng giảng dạy của giảng viên. Theo nghiên cứu của Marzano, Pickering và Pollock (2001), những giảng viên có kỹ năng giảng dạy tốt có thể cải thiện đáng kể thành tích học tập của sinh viên. Tuy nhiên, nếu giảng viên thiếu năng lực, sinh viên có thể gặp khó khăn trong việc tiếp thu kiến thức và phát triển kỹ năng, dẫn đến kết quả học tập không như mong đợi.

Nghiên cứu này sẽ thảo luận về mối quan hệ giữa năng lực bản thân của giảng viên và thành tích của sinh viên học viện Ngân Hàng. Thông qua việc xem xét toàn diện các tài liệu và bằng chứng thực nghiệm, bài viết sẽ làm sáng tỏ các khía cạnh đa diện của mối liên hệ cộng sinh này. Bằng cách khám phá các cơ chế mà qua đó năng lực của giảng viên chuyển thành kết quả học tập của sinh viên, bài viết này sẽ đưa ra những hiểu biết sâu sắc không chỉ giúp hiểu sâu hơn về mặt lý thuyết mà còn cung cấp những trải nghiệm thực tế trong môi trường giáo dục. Hơn nữa, bài viết này tìm cách thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực hành, đưa ra các chiến lược khả thi để nuôi dưỡng và nâng cao năng lực bản thân của giảng viên nhằm tối ưu hóa kết quả của sinh viên. Bằng cách phác họa các con đường mà qua đó năng lực của giảng viên thể hiện trong sự năng động của lớp học, thực hành giảng dạy và sự tham gia của sinh viên, chúng tôi mong muốn trao quyền cho các nhà giáo dục những công cụ để nuôi dưỡng niềm tin về hiệu quả của họ và từ đó nuôi dưỡng một môi trường thuận lợi cho sự phát triển học thuật.

2. Năng lực bản thân của giảng viên

Các nghiên cứu về năng lực bản thân của giảng viên phần lớn được khái niệm hóa theo khái niệm về năng lực bản thân của Bandura (2002). Năng lực bản thân của giảng viên được định nghĩa là mức độ mà giảng viên đủ tự tin vào khả năng của mình để thúc đẩy việc học tập của sinh viên (Bandura, 1994).

Theo Bandura, hành vi của con người được thúc đẩy bởi sự tương tác của hai loại kỳ vọng: Hiệu quả bản thân và kỳ vọng về kết quả; cái trước đề cập đến những đánh giá của mọi người về khả năng của họ để thực hiện và thực hiện thành công một nhiệm vụ cụ thể trong một bối cảnh cụ thể, và cái sau bao gồm những đánh giá về những hậu quả có thể xảy ra mà việc thực hiện này sẽ mang lại.

Ashton và Webb (1986) nhận ra rằng những giảng viên có tính tự lực cao thường có xu hướng tổ chức tốt hơn, thể hiện các kỹ năng hướng dẫn, đặt câu hỏi, giải thích và cung cấp phản hồi tốt hơn cho những sinh viên gặp khó khăn và giúp sinh viên duy trì nhiệm vụ. Mặt khác, giảng viên có tính tự lực thấp thể hiện cách tiếp cận có tính trách nhiệm hơn là nhân văn trong quản lý lớp học, dành nhiều thời gian hơn cho hoạt động nhóm thay vì hướng dẫn cả nhóm, cảm thấy tức giận và bị đe dọa bởi hành vi sai trái và gặp khó khăn trong việc duy trì sinh viên làm bài.

Cuối cùng, theo Smylie (1989), giảng viên có năng lực bản thân cao có nhiều khả năng tạo cơ hội giao tiếp cho sinh viên bằng cách sử dụng nhiều mô hình khác nhau để đáp ứng nhu cầu của tất cả người học (làm việc cá nhân, theo cặp và theo nhóm). Nghiên cứu cũng chứng minh rằng những giảng viên có mức độ tự tin vào năng lực bản thân cao thường chia lớp thành các nhóm nhỏ hơn là dạy cả lớp, từ đó tạo cơ hội giảng dạy mang tính cá nhân hóa hơn (Tschannen-Moran, 2001).

Dựa trên đánh giá của cơ quan nghiên cứu gần đây, sự tương phản giữa giảng viên có năng lực bản thân cao và giảng viên có năng lực bản thân thấp có thể được trình bày trong bảng dưới đây.

Bảng 1.

	<i>Giảng viên có tính tự lực cao</i>	<i>Giảng viên có tính tự lực thấp</i>
<i>Kỳ vọng vào sinh viên</i>	Cao	Thấp
<i>Đối mặt với những thách thức và thất bại</i>	Kiên trì và cố gắng vượt qua	Cảm thấy choáng ngợp và có thể bỏ cuộc dễ dàng hơn

<i>Chiến lược giảng dạy</i>	Điều chỉnh chiến lược giảng dạy của họ để đáp ứng nhu cầu đa dạng của sinh viên	Bám sát các phương pháp giảng dạy truyền thống mà không thử các phương pháp mới
<i>Quản lý lớp học</i>	Quản lý tốt và tích cực thu hút sinh viên vào quá trình học tập	Gặp khó khăn trong việc quản lý hành vi trong lớp và gặp khó khăn trong việc thu hút sinh viên tham gia vào bài học
<i>Mức độ căng thẳng và kiệt sức</i>	Thấp	Cao

3. Yếu tố ảnh hưởng đến năng lực tự học của giảng viên

Khi xem xét mối quan hệ giữa năng lực bản thân của giảng viên với động lực và thành tích của sinh viên chuyên ngành tiếng Anh tài chính ngân hàng (ATC), cần phải phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực tự học của giảng viên. Dưới đây là một số yếu tố quan trọng:

Kiến thức chuyên môn và kỹ năng sư phạm:

Kiến thức chuyên môn: Giảng viên cần có nền tảng kiến thức vững chắc trong lĩnh vực ATC, bao gồm cả kiến thức lý thuyết và thực tiễn. Điều này giúp họ truyền đạt thông tin một cách chính xác và có hệ thống.

Kỹ năng sư phạm: Ngoài kiến thức chuyên môn, kỹ năng sư phạm đóng vai trò quan trọng trong việc thiết kế bài giảng, tổ chức lớp học, và hỗ trợ sinh viên trong quá trình học tập.

Khả năng tự học và cập nhật kiến thức:

Tự học: Giảng viên cần có khả năng tự học để nắm bắt những kiến thức mới và xu hướng phát triển trong lĩnh vực chuyên môn. Khả năng này không chỉ giúp họ nâng cao kiến thức cá nhân mà còn cung cấp những thông tin mới nhất cho sinh viên.

Cập nhật công nghệ: Trong lĩnh vực chuyên môn, công nghệ thay đổi nhanh chóng. Giảng viên cần phải liên tục cập nhật các công nghệ mới, công cụ và phương pháp để duy trì sự phù hợp và tiên tiến trong giảng dạy.

Động lực và niềm đam mê:

Động lực nội tại: Giảng viên với động lực nội tại mạnh mẽ thường có xu hướng đầu tư nhiều thời gian và công sức vào việc học hỏi và phát triển bản thân.

Niềm đam mê: Sự đam mê đối với lĩnh vực chuyên môn và nghề giảng dạy có thể thúc đẩy giảng viên không ngừng tìm kiếm những kiến thức mới và cải tiến phương pháp giảng dạy.

Khả năng nghiên cứu và tiếp cận tài liệu:

Nghiên cứu khoa học: Tham gia vào các hoạt động nghiên cứu khoa học giúp giảng viên phát triển tư duy phân tích, phản biện và sáng tạo, cũng như hiểu sâu hơn về các vấn đề hiện tại trong lĩnh vực chuyên môn.

Tiếp cận tài liệu: Khả năng tiếp cận và sử dụng các tài liệu chuyên ngành, bao gồm sách, báo cáo, bài báo khoa học và các nguồn tài nguyên trực tuyến, là yếu tố quan trọng trong việc tự học.

Môi trường làm việc và hỗ trợ từ tổ chức:

Môi trường làm việc: Một môi trường làm việc tích cực và sáng tạo sẽ khuyến khích giảng viên phát triển bản thân. Các chính sách hỗ trợ từ tổ chức, như cung cấp các khóa học nâng cao, tài liệu học tập, hoặc thời gian nghiên cứu, cũng đóng vai trò quan trọng.

Hỗ trợ từ đồng nghiệp: Sự hỗ trợ và chia sẻ kinh nghiệm từ đồng nghiệp cũng là một yếu tố quan trọng giúp giảng viên nâng cao năng lực bản thân.

Phản hồi và đánh giá:

Phản hồi từ sinh viên: Phản hồi từ sinh viên có thể giúp giảng viên nhận ra những điểm mạnh và yếu của mình trong quá trình giảng dạy, từ đó điều chỉnh phương pháp và cải thiện kỹ năng.

Đánh giá từ đồng nghiệp và quản lý: Đánh giá từ đồng nghiệp và quản lý giúp giảng viên nhận được góc nhìn đa chiều và góp phần vào sự phát triển cá nhân.

Những yếu tố trên không chỉ ảnh hưởng đến năng lực tự học của giảng viên mà còn có tác động trực tiếp đến động lực và thành tích của sinh viên. Khi giảng viên có năng lực cao và động lực mạnh mẽ, họ có thể truyền đạt kiến thức hiệu quả hơn, khơi dậy sự hứng thú và động lực học tập của sinh viên, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục.

Theo Allinder (1994) và Wentzel (1998), năng lực bản thân của giảng viên có thể bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố khác nhau, bao gồm kinh nghiệm giảng dạy, đào tạo, hỗ trợ từ đồng nghiệp và quản trị viên, hành vi và sự tham gia hoặc thành công của sinh viên cũng như phản hồi và đánh giá.

Thứ nhất, về mặt kinh nghiệm giảng dạy, giảng viên có kinh nghiệm hơn có thể có tính tự chủ cao hơn do họ tích lũy được kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm giảng dạy thành công. Ngược lại, giảng viên mới vào nghề thiếu kinh nghiệm giảng dạy có thể gặp nhiều khó khăn trong công tác giảng dạy. Thứ hai, không thể phủ nhận rằng mối quan hệ hỗ trợ với đồng nghiệp, người cố vấn và quản trị viên có thể củng cố sự tự tin của giảng viên và cung cấp hướng dẫn cũng như khuyến khích (Wentzel, 1998). Thứ ba, một số yếu tố liên quan đến sinh viên cũng đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao năng lực tự học của giảng viên. Cụ thể, các chiến lược quản lý lớp học hiệu quả và hành vi tích cực của sinh viên có thể góp phần nâng cao nhận thức của giảng viên về hiệu quả trong việc quản lý lớp học của họ và thúc đẩy một môi trường học tập thuận lợi. Ngoài ra, sự tương tác tích cực với sinh viên và chứng kiến sự tiến bộ cũng như thành công của họ có thể nâng cao sự tự tin của giảng viên về hiệu quả giảng dạy của họ. Cuối cùng, phản hồi mang tính xây dựng từ đồng nghiệp, quản trị viên và sinh viên có thể giúp giảng viên xác định các lĩnh vực cần cải thiện và xây dựng niềm tin vào khả năng giảng dạy của họ (Allinder, 1994).

Bằng cách hiểu và giải quyết những yếu tố này, trường học và cơ sở giáo dục có thể làm việc để hỗ trợ và nâng cao năng lực bản thân của giảng viên, cuối cùng dẫn đến cải thiện phương pháp giảng dạy và kết quả học tập của sinh viên.

4. Mối quan hệ giữa tích cực của giảng viên với động lực và thành tích của sinh viên

4.1. Năng lực bản thân của giảng viên và động cơ của sinh viên

Theo Pintrich & Schunk (2003) động lực là “một quá trình hoạt động có mục tiêu được thúc đẩy và duy trì” (tr.5). Theo lý thuyết động lực Gardner (1985), sinh viên có động lực học tập và đạt được thành tích khi họ nhận thấy giảng viên quan tâm đến họ. Những giảng viên quan tâm được mô tả là thể hiện phong cách tương tác dân chủ, phát triển những kỳ vọng về hành vi của sinh viên dựa trên những khác biệt cá nhân, làm gương về thái độ “quan tâm” đối với công việc của chính họ và đưa ra phản hồi mang tính xây dựng.

Những giảng viên có năng lực bản thân cao có xu hướng tin tưởng vào khả năng của họ trong việc ảnh hưởng tích cực đến việc học tập và động lực của sinh viên (Allinder, 1994). Niềm tin này tác động đến thực tiễn giảng dạy của họ vì họ có nhiều khả năng sử dụng các phương pháp giảng dạy hấp dẫn hơn, cung cấp phản hồi có ý nghĩa và tạo ra một môi trường học tập hỗ trợ-tất cả những điều này có thể nâng cao động lực của sinh viên. Những giảng viên có năng lực bản thân cao thường có mối quan hệ tích cực và hỗ trợ với sinh viên của mình (Chacon, 2005). Khi sinh viên nhận thấy rằng giảng viên tin tưởng vào khả năng giảng dạy và hỗ trợ của họ, điều đó có thể thúc đẩy sự tự tin và động lực học tập của chính họ. Giảng viên có năng lực bản thân cao sẽ hỗ trợ tính tự chủ và năng lực của sinh viên bằng cách tạo cơ hội cho sinh viên lựa chọn, tính độc lập và phát triển kỹ năng. Môi trường hỗ trợ quyền tự chủ này có thể nâng cao động lực nội tại và sự tham gia của sinh viên vào các hoạt động học tập.

4.2. Sự tin tưởng vào năng lực của giảng viên và thành tích của sinh viên

Một số nghiên cứu đã trình bày chi tiết về ảnh hưởng của niềm tin vào năng lực bản thân của giảng viên đối với thành tích và thành công của trẻ ở trường (Muijs & Rejnolds, 2001; Tournaki & Podell, 2005). Niềm tin vào năng lực bản thân của giảng viên có thể ảnh hưởng đến thành tích của sinh viên theo nhiều cách: giảng viên có niềm tin vào năng lực bản thân cao có nhiều khả năng hơn giảng viên có ý thức tự tin thấp.

Hiệu quả trong việc thực hiện đổi mới giáo khoa trong lớp học, sử dụng các phương pháp quản lý lớp

học và phương pháp giảng dạy phù hợp cũng như khuyến khích tính tự chủ của sinh viên và chịu trách nhiệm đối với những sinh viên có nhu cầu học tập đặc biệt (Allinder, 1994), để quản lý các vấn đề trong lớp học (Chacon, 2005), và để giúp sinh viên tập trung vào nhiệm vụ (Podell & Soodak, 1993).

Trong nghiên cứu của Ross (1992), kết quả cho thấy thành tích của sinh viên cao hơn trong lớp học của những giảng viên tiếp xúc nhiều hơn với huấn luyện viên của họ và trong lớp học của những giảng viên tin tưởng hơn vào hiệu quả của giáo dục. Phát hiện của Tournaki và Podell (2005) cũng chỉ ra rằng những giảng viên có hiệu quả cao đưa ra những dự đoán ít tiêu cực hơn về sinh viên và dường như điều chỉnh dự đoán của mình khi đặc điểm của sinh viên thay đổi, trong khi những giảng viên có hiệu quả thấp dường như chú ý đến một đặc điểm duy nhất khi đưa ra những dự đoán của mình. phỏng đoán. Ngoài ra, tất cả các giảng viên đều phản ứng tương tự với những sinh viên có hành vi kết hợp giữa hung hăng và thiếu chú ý, nghĩa là, nếu sinh viên thân thiện thì sự thiếu chú ý sẽ được dung thứ nhiều hơn so với khi chúng hung hăng. Hơn nữa, tất cả các giảng viên đều đưa ra dự đoán cao hơn về thành công trong học tập đối với sinh viên đọc đúng cấp lớp ngay cả khi các em hung hãn, so với sinh viên đọc dưới cấp lớp ngay cả khi các em tỏ ra thân thiện.

Mối quan hệ giữa hiệu quả của giảng viên và thành tích của sinh viên là một mối quan hệ phức tạp và nhiều mặt. Mặc dù đây không phải là mối quan hệ nhân quả trực tiếp nhưng nghiên cứu cho thấy có mối tương quan đáng kể giữa hiệu quả của giảng viên và kết quả học tập của sinh viên.

5. Đề xuất nâng cao năng lực bản thân của giảng viên

Phân tích chuyên sâu về năng lực bản thân của giảng viên cũng như mối quan hệ của nó với động lực và thành tích của sinh viên tạo cơ sở vững chắc cho nhu cầu nâng cao năng lực bản thân của giảng viên. Đã có một số khuyến nghị thiết thực nhằm nâng cao năng lực bản thân của giảng viên.

Thứ nhất, giảng viên cần được cung cấp các cơ hội phát triển chuyên môn liên tục, tập trung vào việc xây dựng kiến thức, kỹ năng và sự tự tin của giảng viên trong thực tiễn giảng dạy hiệu quả. Đào tạo trong các lĩnh vực như chiến lược giảng dạy, quản lý lớp học, hướng dẫn và kỹ thuật thu hút sinh viên tham gia rất hữu ích trong việc trao quyền cho giảng viên và giúp họ làm việc hiệu quả và năng suất hơn.

Thứ hai, đặc biệt khuyến khích áp dụng các phương pháp tiếp cận dựa trên điểm mạnh, tập trung vào việc xác định và phát huy điểm mạnh của giảng viên thay vì chỉ giải quyết điểm yếu. Giảng viên cần được giúp đỡ để nhận ra những tài năng và đóng góp độc đáo của họ cho cộng đồng nhà trường, nuôi dưỡng ý thức về năng lực và hiệu quả. Hơn nữa, không thể bỏ qua việc ghi nhận và tôn vinh những thành tích của giảng viên. Họ cần được cung cấp những phản hồi thường xuyên để nêu bật những điểm mạnh và lĩnh vực cần phát triển của họ theo cách mang tính xây dựng và hỗ trợ. Các tổ chức nên khuyến khích văn hóa hợp tác và chia sẻ những thực tiễn tốt nhất giữa các giảng viên. Ngoài ra, sự tiến bộ và trưởng thành của giảng viên theo thời gian cần phải được ghi nhận và tôn vinh để ghi nhận những nỗ lực họ đã thực hiện nhằm nâng cao phương pháp giảng dạy cũng như xây dựng sự tự tin và hiệu quả của họ.

Thứ ba, đó là thúc đẩy tư duy phát triển và khuyến khích sự tự phản ánh, tự đánh giá của giảng viên. Bằng cách thúc đẩy tư duy phát triển của giảng viên, tin tưởng rằng khả năng có thể được phát triển thông qua sự cố gắng và nỗ lực sẽ được nâng cao. Văn hóa học tập, thử nghiệm và cải tiến liên tục cũng nên được coi là cơ hội phát triển nghề nghiệp. Ngoài ra, giảng viên nên được khuyến khích tự phản ánh và tự đánh giá thực tiễn giảng dạy cũng như niềm tin của mình bằng các công cụ và khuôn khổ nhất định để đánh giá hiệu quả của chúng và đặt ra mục tiêu cải tiến.

Cuối cùng, sự hỗ trợ của lãnh đạo nhà trường và mạng lưới hỗ trợ đồng đẳng đều quan trọng như nhau trong việc bồi dưỡng năng lực bản thân của giảng viên. Lãnh đạo nhà trường nên cung cấp các khóa bồi dưỡng, thời gian và cơ hội để giảng viên tham gia vào quá trình học tập và phát triển liên tục. Ngoài ra, cần tạo điều kiện thuận lợi cho việc hình thành các mạng lưới hỗ trợ đồng đẳng hoặc cộng đồng thực hành nơi giảng viên có thể cộng tác, chia sẻ kinh nghiệm và học hỏi lẫn nhau. Những mạng lưới này có thể cung cấp sự hỗ trợ, khuyến khích và lời khuyên thiết thực có giá trị về mặt tinh thần.

Bằng cách thực hiện những khuyến nghị này, các trường học và cơ sở giáo dục có thể tạo ra một môi

trường hỗ trợ giúp giảng viên phát triển năng lực bản thân ở mức độ cao, cuối cùng dẫn đến cải thiện phương pháp giảng dạy và kết quả học tập của sinh viên.

6. Kết luận

Tóm lại, nâng cao năng lực bản thân của giảng viên là điều tối quan trọng để thúc đẩy thực hành giảng dạy hiệu quả và thúc đẩy kết quả học tập tích cực của sinh viên. Bằng cách nuôi dưỡng ý thức mạnh mẽ về sự tự tin, năng lực và niềm tin vào khả năng tác động tích cực đến việc học của sinh viên, giảng viên có thể tạo ra môi trường lớp học hấp dẫn, hỗ trợ và hòa nhập, nơi tất cả sinh viên có thể phát triển.

Thông qua các cơ hội phát triển chuyên môn, cố vấn và mạng lưới hỗ trợ đồng đẳng, giảng viên có thể liên tục trau dồi kỹ năng, mở rộng kiến thức và phát huy thế mạnh của mình. Phản hồi tích cực, sự công nhận và tư duy hướng tới sự phát triển càng góp phần nâng cao ý thức về hiệu quả và động lực của giảng viên để hoàn thành xuất sắc vai trò của mình. Hơn nữa, sự lãnh đạo hỗ trợ của nhà trường và văn hóa hợp tác của trường coi trọng và ưu tiên sự phát triển chuyên môn của giảng viên là điều cần thiết để duy trì và nâng cao năng lực bản thân của giảng viên theo thời gian. Khi giảng viên cảm thấy được hỗ trợ, trao quyền và được đánh giá cao, họ có nhiều khả năng thể hiện khả năng phục hồi, đổi mới và cam kết cải tiến liên tục.

Cuối cùng, bằng cách đầu tư vào các sáng kiến thúc đẩy năng lực tự học của giảng viên, các tổ chức giáo dục có thể tạo ra hiệu ứng lan tỏa tác động tích cực đến chất lượng giảng dạy, sự tham gia của sinh viên và thành tích học tập. Thông qua những nỗ lực tập thể nhằm nâng cao hiệu quả của giảng viên, chúng ta có thể tạo ra môi trường học tập truyền cảm hứng, trao quyền và trang bị cho tất cả sinh viên để đạt được thành công ở trường và hơn thế nữa

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teacher and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86- 95
- [2] Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman
- [3] Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4, 71-81.
- [4] Bandura, A. (2002). social cognitive theory in a cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290
- [5] Chacon, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*. 21, 257-272.
- [6] Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- [7] Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The role of attitude and motivation in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- [8] Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- [9] Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD.
- [10] Muijs, R. D., & Reynolds, D. (2001). Teachers' beliefs and behaviors: What matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37, 3-15
- [11] Tournaki, N., & Podell, D. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education* 21, 299– 314
- [12] Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95 (4), 667–686.
- [13] Podell, D. & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.

- [16] Ross, J. A. (1992) Teacher efficacy and the effect of coaching on student motivation.
- [17] Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- [18] *Canadian Journal of Education*, 17, 185-190.
- [19] Smylie, M. A. (1989). Teachers' views of the effectiveness of sources of learning to teach.
- [20] *Elementary School Journal*, 89, 543-558.
- [21] Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct.
- [22] *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

ABSTRACT

Proposing solutions to enhance the professional development of university lecturers in the current context

In the context of modern education, the role of teachers is not only to impart knowledge but also to motivate and support the comprehensive development of students. One of the important factors determining the effectiveness of education is the teacher's personal competence. This competence includes not only professional knowledge, but also pedagogical skills, the ability to interact and understand students' psychology. This article studies the complex relationship between teachers' personal competence and students' motivation and achievement. First, the assessment of teachers' personal competence includes defining the concept as well as influencing factors. Through a comprehensive review of the existing literature, the article also examines how teachers' confidence in their teaching ability affects students' attractiveness and learning performance. The article then makes some recommendations on how to increase teachers' personal competence to improve students' motivation and learning outcomes.

Keywords: Personal competence, motivation, achievement, lecturer, student.

YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC TRỰC TUYẾN CHO HỌC SINH TIỂU HỌC TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Hồng Lan¹

Tóm tắt. Quản lý hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố: nhận thức, năng lực và ý thức trách nhiệm của cán bộ quản lý, giáo viên; môi trường, điều kiện làm việc của các thành viên tham gia vào dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học ở trường phổ thông. Kết quả: Phân tích mức độ ảnh hưởng của các yếu tố này có ý nghĩa quan trọng trong đề xuất các biện pháp quản lý phù hợp nhằm tránh được những ảnh hưởng tiêu cực, phát huy những mặt tích cực. Bài báo này là cơ sở thực hiện việc đề xuất các biện pháp quản lý dạy học theo định hướng phát triển dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học ở địa phương này.

Từ khóa: *Trực tuyến, quản lý hoạt động dạy học trực tuyến, học sinh tiểu học, yếu tố ảnh hưởng.*

1. Đặt vấn đề

Trong những năm đổi mới vừa qua, Việt Nam luôn xác định muốn phát triển kinh tế - xã hội đất nước, trước hết phải phát triển giáo dục. Vì vậy, giáo dục được coi là quốc sách hàng đầu trong sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Với mục tiêu hiện nay của giáo dục, theo khẩu hiệu của UNESCO đặt ra cho giáo dục và đào tạo của thế kỷ XXI là “Học ở mọi nơi, học ở mọi lúc, học suốt đời, dạy cho mọi người với mọi trình độ tiếp thu khác nhau”. Và nhiệm vụ của giáo dục phải “Giúp cho người học đạt được những kiến thức và kỹ năng, và giúp cho họ có thể tiếp tục việc học tập suốt cuộc đời” (Luật Giáo dục, 2019) [1]. Để làm được điều đó, việc học không chỉ còn giới hạn trong nhà trường mà đã được mở rộng hơn về không gian, thời gian và đa dạng hơn về hình thức tổ chức, hỗ trợ cho nhu cầu “tự học” và “học suốt đời” của mỗi người. Với sự phát triển nhanh chóng của công nghệ, bên cạnh hình thức học tập trực tiếp truyền thống, hình thức học tập trực tuyến xuất hiện và đã mang lại nhiều thay đổi tích cực trong hoạt động dạy và học (Phan Thị Bích Lợi, 2021) [2]. Từ dạy học trực tiếp sang dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học là một bước chuyển tạo nên sự đột phá trong đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nói chung, giáo dục phổ thông nói riêng. Sự thay đổi cách học tập này đòi hỏi cán bộ quản lý giáo dục nói chung, cán bộ quản lý phòng GD&ĐT và trường tiểu học nói riêng phải thay đổi nhận thức, tư duy về hoạt động dạy học và quản lý hoạt động này, bởi họ là lực lượng trực tiếp quản lý tất cả các khâu của quá trình dạy học. Quản lý dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố: nhận thức, năng lực và ý thức trách nhiệm của cán bộ quản lý, giáo viên; môi trường, điều kiện làm việc của các thành viên tham gia vào dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học ở trường phổ thông.

2. Nội dung nghiên cứu

Nghiên cứu thực hiện khảo sát 450 người, trong đó có 340 tổ trưởng chuyên môn và 83 cán bộ quản lý là Ban Giám hiệu trường tiểu học; 27 chuyên viên Phòng GD&ĐT quận/huyện TP. Hồ Chí Minh, với phiếu

Ngày nhận bài: 02/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 20/07/2024. Ngày nhận đăng: 11/08/2024.

¹Trường Đại học Sài Gòn

Tác giả liên hệ: Nguyễn Hồng Lan. Địa chỉ e-mail: honglanb1@gmail.com

hỏi và câu hỏi phỏng vấn cán bộ quản lý trên Google Form nhằm thu thập ý kiến của cán bộ quản lý, giáo viên tại TP. Hồ Chí Minh. Thời gian khảo sát từ ngày 1/11/2023 đến ngày 15/11/2023. Kết quả thu được kết quả như sau:

2.1. Yếu tố thuộc về cán bộ quản lý

Theo kết quả đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố thuộc về cán bộ quản lý đến quản lý hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học tại TP. Hồ Chí Minh (N = 450) cho ta thấy, tất cả các yếu tố thuộc về cán bộ quản lý đều rất ảnh hưởng tới quản lý hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học (ĐTB là 4.42). Trong đó, “Năng lực của cán bộ quản lý” được đánh giá là ảnh hưởng nhiều nhất (4.48 điểm), yếu tố “nhận thức” và “ý thức trách nhiệm” của cán bộ quản lý có điểm gần bằng nhau (4.39 và 4.38 điểm). Giải thích thêm rằng, hầu hết các đối tượng được phỏng vấn giải thích: Năng lực quản lý giáo dục nói chung, quản lý hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh nói riêng của đa số cán bộ quản lý còn hạn chế, đặc biệt là khả năng ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong quản lý; nếu quản lý tốt thì mọi hoạt động dạy học của giáo viên sẽ đạt mục tiêu hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học. Thực tế hiện nay, khi triển khai thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018, nếu đội ngũ cán bộ quản lý ở các cấp không đi đầu nhận thức được tầm quan trọng của đổi mới hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học thì rất khó để chỉ đạo giáo viên thực hiện theo; khi chưa nhận thức được thì tất yếu trách nhiệm trong quản lý sẽ không cao. Từ dạy học trực tiếp sang dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học là một bước chuyển tạo nên sự đột phá trong đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nói chung, giáo dục phổ thông nói riêng. Sự thay đổi cách học tập này đòi hỏi cán bộ quản lý giáo dục nói chung, cán bộ quản lý phòng GD&ĐT và trường tiểu học nói riêng phải thay đổi nhận thức, tư duy về hoạt động dạy học và quản lý hoạt động này, bởi họ là lực lượng trực tiếp quản lý tất cả các khâu của quá trình dạy học. Nếu cán bộ quản lý cấp phòng chưa nhận thức đúng và đầy đủ ý nghĩa, vai trò tầm quan trọng của dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học thì việc triển khai văn bản, hướng dẫn đến cấp cơ sở (trường tiểu học) sẽ gặp nhiều khó khăn và không truyền tải hết theo đúng tinh thần đổi mới của Chương trình giáo dục phổ thông mới (2018) [3].

Như vậy, trong thời gian tới, Sở GD&ĐT cần có biện pháp bồi dưỡng nâng cao năng lực quản lý hoạt động dạy học trực tuyến qua việc đổi mới mạnh mẽ phương thức tổ chức giáo dục, đưa dạy và học trên môi trường số trở thành hoạt động giáo dục thiết yếu, hàng ngày đối với mỗi nhà trường, mỗi phòng GD&ĐT, mỗi nhà giáo, mỗi người học cho đội ngũ cán bộ quản lý từ cấp Sở đến tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học.

2.2. Yếu tố thuộc về giáo viên

Đối với kết quả đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố thuộc về giáo viên đến hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học tại TP. Hồ Chí Minh đã thể hiện ĐTB các yếu tố thấp hơn so với đánh giá cán bộ quản lý nhưng tất cả các yếu tố thuộc về giáo viên cũng đều rất ảnh hưởng tới quản lý hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học (ĐTB chung là 4.39); thứ hạng các yếu tố cũng khác so với cán bộ quản lý, cụ thể: Yếu tố ảnh hưởng nhất là “Nhận thức của giáo viên về hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học” (4,30 điểm), tiếp đến là “Ý thức trách nhiệm” (4,41 điểm) và “Năng lực của giáo viên” (4,46 điểm) trong hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học. giáo viên là lực lượng nòng cốt làm nên thành công của đổi mới, là những người trực tiếp tổ chức dạy học, do đó năng lực của họ quyết định chính đến kết quả học tập của học sinh. Kết quả này cũng phù hợp với thực tế hiện nay của cả nước - khi mà giáo viên chưa nhận thức được đầy đủ ý nghĩa, tầm quan trọng của hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học thì họ vẫn dạy học theo tiếp cận nội dung. Khi chưa thông tư tưởng, nhận thức thì ý thức trách nhiệm của giáo viên không thể tốt hơn và công tác quản lý hoạt động này trở nên khó khăn, nặng nề. cán bộ quản lý là những người tác động vào giáo viên để họ có nhận thức và năng lực dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học. Sự tác động này không phải là một chiều mà đó là sự phối hợp nhịp nhàng giữa chủ thể quản lý và đối tượng quản lý. Điều này là phù hợp với kết quả phỏng vấn 8 tổ trưởng chuyên môn, 03 Hiệu trưởng và 06 phó Hiệu trưởng trường tiểu học, 02 chuyên viên Phòng Giáo dục và Đào tạo: Chương

trình 2018 theo tiếp cận phát triển phẩm chất và năng lực học sinh khiến cho một số giáo viên không kịp nắm bắt và thích nghi hay nói một cách đơn giản là không nghiên cứu chương trình, ngại tìm hiểu, ngại thay đổi... Do đó, để thay đổi được đội ngũ này, trước hết cần phải có biện pháp nâng cao nhận thức cho họ, khi đã nhận thức được vấn đề thì bản thân mỗi giáo viên sẽ tự ý thức học hỏi để phát triển chuyên môn (năng lực nghề nghiệp), có ý thức trách nhiệm trong việc đổi mới tư duy, nhận thức và phương pháp dạy học theo hướng tiếp cận mới khắc phục những khó khăn cho chính họ mà còn cho cả các nhà quản lý theo đúng tinh thần đổi mới.

Như vậy, trong thời gian tới, bên cạnh đổi mới công tác bồi dưỡng nâng cao năng lực hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học cho giáo viên, Sở Giáo dục và Đào tạo cần tiếp tục và duy trì tốt công tác truyền thông để lan tỏa tới mọi giáo viên và toàn xã hội về phát triển, ứng dụng nền tảng số dạy và học trực tuyến với các tính năng tiên tiến hỗ trợ học tập cá thể hóa và tăng cường trải nghiệm; tăng cường kiểm tra, thi trên máy tính và thi trực tuyến; kết nối nền tảng dạy học trực tuyến với nền tảng quản trị nhà trường và mạng IoT, thiết lập hệ sinh thái chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục. Hình thành mạng lưới các lớp học ảo liên nền tảng (cross-platform) ứng dụng các công nghệ thực tế ảo biến lớp học ảo thành môi trường ba chiều có ý nghĩa, tầm quan trọng cho học sinh nói chung và học sinh tiểu học nói riêng của Thành phố.

Ngoài ra, phương pháp giảng dạy của giáo viên cũng rất quan trọng khi giáo viên được coi là chủ thể của quá trình dạy. Để dạy học trực tuyến hiệu quả, giáo viên cần có phương pháp truyền đạt tốt. Cụ thể: 1) Soạn giáo án phù hợp với đặc điểm của học sinh từng cấp học, từng lớp: Nếu như dạy học trực tiếp phải chuẩn bị một thì dạy học trực tuyến giáo viên phải chuẩn bị gấp đôi. Trong giáo án, giáo viên cần dự tính được các tình huống xảy ra và điều chỉnh nội dung sao cho phù hợp với từng đối tượng học tập cụ thể; 2) Lồng ghép hình ảnh, video sinh động để minh họa cho bài học: Xây dựng giáo án phải đi kèm hình ảnh, video sinh động để tránh gây nhàm chán; 3) Khả năng truyền đạt, giọng nói: Đây là yếu tố quan trọng giúp “giữ chân” các em học sinh ở lớp học online. Vì thế, giáo viên cần khắc phục rào cản tâm lý, bỏ qua sự ngại ngùng khi nói một mình và thực sự hướng đến học sinh như các em đang có trước mặt. Giáo viên cũng cần phải nói năng lưu loát, rõ ràng, diễn đạt trôi chảy, giọng giảng trầm ấm, có nhấn nhá để thu hút học sinh; 4) Cách tương tác với học sinh: giáo viên có thể sử dụng các công cụ hỗ trợ như tính năng chat, nhắn tin, gửi âm thanh, bình luận... Ngoài ra, giáo viên có thể xem xét các chia sẻ trong nhóm, khuyến khích học sinh trao đổi qua email hoặc các hình thức khác; 5) Tận dụng tối ưu sức mạnh của công nghệ vào giảng dạy: Sử dụng máy quay, hệ thống âm thanh, các công cụ trong phần mềm để tăng chất lượng bài học và tăng sự tương tác, tạo hứng thú cho học sinh.

2.3. Yếu tố thuộc về môi trường, điều kiện làm việc

Mặc dù ĐTB thấp hơn các yếu tố thuộc về cán bộ quản lý và giáo viên nhưng môi trường, điều kiện làm việc cũng rất ảnh hưởng tới quản lý hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học TP. Hồ Chí Minh, trong đó yếu tố “Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học” là yếu tố không thể thiếu được trong quá trình dạy học và quản lý dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh ở các trường tiểu học. Cơ sở vật chất vừa ảnh hưởng tới chủ thể quản lý vừa ảnh hưởng tới đối tượng quản lý được đánh giá là ảnh hưởng nhiều hơn “Sự chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo” (4,23 > 4,21). Do công tác quản lý dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học của Sở Giáo dục và Đào tạo được thể hiện bằng việc tiếp nhận và triển khai các văn bản chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Nhờ sự chỉ đạo quyết liệt, nhanh chóng, chính xác, rõ ràng... ảnh hưởng nhiều đến hiệu quả quản lý ở cấp dưới. Những văn bản hướng dẫn một cách cụ thể, chi tiết về thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông mới nói chung, dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học nói riêng thì Sở Giáo dục và Đào tạo sẽ triển khai dễ dàng hơn, các phòng Giáo dục và Đào tạo và trường tiểu học cũng dễ tiếp nhận và triển khai. Như vậy, chương trình do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành thì công tác chỉ đạo triển khai của Bộ tất yếu chi phối toàn bộ các hoạt động trong hệ thống giáo dục phổ thông, đặc biệt là công tác quản lý ở các cấp. Khi phỏng vấn đại diện cho ba nhóm đối tượng khảo sát, tác giả ghi nhận một số ý kiến như sau: Khi triển khai thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 tới các trường tiểu học thì vẫn còn tình trạng chưa thống nhất trong cách hiểu thuật ngữ dẫn tới hiện tượng thực hiện khác nhau ở các

trường; nếu văn bản của Bộ Giáo dục và Đào tạo hướng dẫn một cách cụ thể, chi tiết về quản lý hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học thì Sở Giáo dục và Đào tạo Thành phố sẽ triển khai dễ dàng hơn, các phòng Giáo dục và Đào tạo và trường tiểu học cũng dễ tiếp nhận và triển khai hơn (ý kiến của cán bộ quản lý Phòng Giáo dục và Đào tạo). Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học ở các nhà trường hiện nay vẫn là thành tố quan trọng trong quản lý hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học tại các trường tiểu học bởi nó quyết định sự thành công của một tiết dạy theo đúng nghĩa; do đó, nếu đáp ứng được điều này thì công tác quản lý của Hiệu trưởng trường tiểu học sẽ trở nên bớt gánh nặng (ý kiến của 02 tổ trưởng chuyên môn và 02 Hiệu trưởng trường tiểu học). Phụ huynh bận rộn công việc, không có thời gian chăm sóc con, cùng con ngồi học, giúp con tháo gỡ khó khăn. Rất nhiều cha mẹ hiện nay không thuần thục sử dụng các thiết bị như máy tính, Ipad, di động thông minh... nên cho con tự ý sử dụng. Để công tác phối hợp giữa 3 môi trường giáo dục đạt hiệu quả hơn đòi hỏi sự chủ động, tích cực của các ngành liên quan trong giải quyết các hạn chế thời gian qua như: Phụ huynh khoán trắng con em cho nhà trường; trong các cuộc họp giữa giáo viên chủ nhiệm và phụ huynh còn ít ý kiến bàn bạc của phụ huynh; một số thành viên Ban Đại diện cha mẹ học sinh thiếu nhiệt tình, không thường xuyên tham gia các cuộc họp với nhà trường, chính quyền địa phương; việc tổ chức các hoạt động hè cho học sinh ở một số địa phương chưa đa dạng, hấp dẫn; một số nhà trường chưa thường xuyên gặp gỡ, trao đổi với Ban Đại diện cha mẹ học sinh của các lớp và của nhà trường nhằm tháo gỡ khó khăn, thống nhất trong phối hợp hoạt động;... Tại hội nghị cán bộ Đảng ngành Giáo dục vào tháng 6/1957, Bác Hồ đã dạy: "... Giáo dục trong nhà trường, chỉ là một phần, còn cần có giáo dục ngoài xã hội và trong gia đình để giúp cho việc giáo dục trong nhà trường được tốt hơn. Giáo dục trong nhà trường dù tốt mấy nhưng thiếu giáo dục trong gia đình và ngoài xã hội thì kết quả cũng không hoàn toàn". Như vậy, Phòng Giáo dục và Đào tạo quận/huyện cần tham mưu cho Ủy ban Nhân dân quận/huyện có biện pháp đầu tư cơ sở vật chất, thiết bị dạy học cho các trường tiểu học để hoạt động dạy học và quản lý hoạt động này hiệu quả hơn.

Ngoài ra, yếu tố hợp tác tích cực của học sinh và phụ huynh học sinh cũng vô cùng quan trọng. Để quá trình này diễn ra hiệu quả, học sinh cần chủ động, nghiêm túc, hào hứng với việc học. Xác định rõ mục tiêu tham gia lớp học và hình thành thói quen tham gia đúng giờ, học tập trung, tự ghi chép. Học sinh có thể chủ động hỏi giáo viên thông qua các công cụ tương tác của phần mềm hoặc cách thức liên lạc khác để tăng hiệu quả tiếp thu kiến thức. Tuy nhiên, vì học sinh ở tiểu học tính tình vẫn rất hiếu động, khó tập trung nên khó có tính tự giác khi học tập trực tuyến. Vì thế, phụ huynh học sinh cần hỗ trợ các em trong việc tạo dựng thói quen và cảm hứng học.

Bên cạnh đó, các phụ huynh nên hỗ trợ các em để quá trình này thực sự có hiệu quả hơn. Cụ thể: 1) Cung cấp dụng cụ học tập cho con: phụ huynh nên chuẩn bị cho con đầy đủ các dụng cụ học tập và có chất lượng tốt như máy tính bàn hoặc laptop, ipad, điện thoại, lắp đặt mạng Internet phục vụ cho việc học qua không gian "ảo" để quá trình học tập trực tuyến của các con diễn ra trôi chảy, hiệu quả hơn; 2) Nhắc nhở con tham gia lớp học nghiêm túc, đúng giờ và tích cực; 3) Bố trí không gian học phù hợp giúp tạo hiệu quả tích cực và tạo cảm hứng học tập của học sinh. Vì thế, bố mẹ cần lựa chọn không gian yên tĩnh, gọn gàng, có ánh sáng tốt để tạo điều kiện cho con học tập tốt nhất.

2.4. Những ưu điểm và hạn chế trong hoạt động quản lý dạy học trực tuyến

Ưu điểm: 1) Không cần tiếp xúc trực tiếp nên hạn chế được sự lây lan của dịch bệnh; 2) Không cần đến tận lớp học nên tiết kiệm được thời gian, công sức; 3) Học sinh có thể học tại nhà nên thoải mái hơn; 4) Học sinh có thể chủ động trong việc lựa chọn thời gian học tập.

Nhược điểm: 1) Hạn chế sự tương tác, trao đổi giữa người dạy và người học; 2) Không thể đánh giá một cách sát sao mức độ hiểu bài của người học; 3) Kém hiệu quả đối với những học sinh thiếu sự chủ động, tự giác; 4) Ảnh hưởng bởi các yếu tố bên ngoài khác: Trang thiết bị học online (máy tính, máy tính bảng, điện thoại thông minh), mạng Internet... .

Vì thế, những người tham gia vào quá trình dạy học trực tuyến cần phát huy các ưu điểm và khắc phục những nhược điểm này nhằm tăng chất lượng giảng dạy và học tập.

Một trong những yếu tố quan trọng để đảm bảo việc dạy học trực tuyến có hiệu quả cao, mang lại lợi ích thật sự đó chính là hoạt động quản lý dạy học trực tuyến. Đặc biệt là đối với cấp tiểu học.

2.5. Những lưu ý trong hoạt động quản lý dạy học trực tuyến

Thiết lập một số quy tắc trong lớp học: Xây dựng quy tắc trong lớp học trực tuyến là điều vô cùng cần thiết, giúp cho việc quản lý lớp học hiệu quả hơn. Trong lớp học trực tuyến, giáo viên có thể thiết lập các quy tắc, chẳng hạn như: bật camera trong giờ học, tắt mic để giảm tiếng ồn, hoàn thành cuộc thảo luận trước thời gian cho phép, vào lớp đúng giờ,...

Xây dựng các mối quan hệ lành mạnh: Tạo mối quan hệ tích cực giữa giáo viên và học sinh là một trong những yếu tố quan trọng trong việc xây dựng môi trường học tập hiệu quả. Tương tự như vậy, xây dựng mối quan hệ thân thiết giữa các học sinh với nhau cũng là điều rất quan trọng.

Khuyến khích học sinh tham gia vào các hoạt động của lớp học: Sự thụ động, tham gia học tập kém là lý do chính cho các vấn đề thường xuyên nảy sinh trong học tập trực tuyến. Do đó, điều quan trọng là cần thiết lập một trải nghiệm học tập hấp dẫn cho học sinh và khuyến khích sự tham gia của các em.

Thiết lập các thói quen: Tạo thói quen trong lớp học trực tuyến là điều cần thiết cho các học sinh, đặc biệt là khi giáo viên không thể gặp mặt các học sinh của mình hàng ngày như trên một lớp học truyền thống.

Ghi nhận thành tích của học sinh: Khi học sinh tham gia, làm việc hiệu quả và học tập hiệu quả hãy ghi nhận thành tích của họ. Việc thông báo cho học sinh của bạn biết họ đang đi đúng hướng là điều tốt. Hãy luôn nhớ rằng, sự cố gắng tích cực sẽ dẫn đến mức độ tương tác cao hơn. Sự tương tác cao hơn trong một lớp học trực tuyến là chìa khóa cho môi trường trực tuyến được quản lý tốt.

Loại bỏ ngay các phương tiện gây mất tập trung: Trước khi vào lớp học, giáo viên hãy yêu cầu học sinh cất điện thoại, đồ chơi và bất cứ thứ gì có thể làm các em mất tập trung hoặc tạo ra tiếng ồn sau gây ảnh hưởng lớp học.

Sự quyết tâm của giáo viên: Đây có lẽ là điều quan trọng nhất bởi không có giáo viên yêu nghề, quyết tâm với công việc thì rất khó để thành công.

3. Kết luận

Hoạt động dạy học trực tuyến là một xu hướng tất yếu trong giai đoạn phát triển tới, nhờ công nghệ này mọi người ở bất kỳ nơi đâu, thời điểm nào đều có thể tham gia những khóa học tốt nhất được hướng dẫn bởi những giáo viên giỏi nhất. Trong quá trình quản lý hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học tại các trường tiểu học ở TP. Hồ Chí Minh, chủ thể quản lý còn phải chịu sự tác động của các yếu tố khách quan và chủ quan. Các yếu tố thuộc về năng lực quản lý của cán bộ quản lý, nhận thức của giáo viên và cơ sở vật chất, thiết bị dạy học có ảnh hưởng lớn nhất đến quản lý hoạt động dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học tại các trường tiểu học. Nhận thức được mức độ tác động của các yếu tố, Quản lý dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố: nhận thức, năng lực và ý thức trách nhiệm của cán bộ quản lý, giáo viên; môi trường, điều kiện làm việc của các thành viên tham gia vào dạy học trực tuyến cho học sinh tiểu học ở trường phổ thông. Phân tích mức độ ảnh hưởng của các yếu tố này có ý nghĩa quan trọng trong đề xuất các biện pháp quản lý phù hợp nhằm tránh được những ảnh hưởng tiêu cực, phát huy những mặt tích cực chủ thể quản lý sẽ đề xuất được những biện pháp quản lý phù hợp sao cho vừa tận dụng được thời cơ, vừa khắc phục được những hạn chế, tồn tại để công tác quản lý hiệu quả hơn nhằm hình thành một nền tảng dạy học trực tuyến phục vụ các hoạt động học tập suốt đời của người dân TP. Hồ Chí Minh theo Quyết định số 1411/QĐ-UBND, ngày 27/4/2022 của Chủ tịch Ủy ban nhân dân TP. Hồ Chí Minh (Ban hành Kế hoạch: “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” và Quyết định số 1270/QĐ-SGDĐT, ngày 24/5/2022 của Giám đốc Sở Giáo dục và Đào tạo TP. Hồ Chí Minh (Ban hành Kế hoạch “Triển khai tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số của Ngành Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hồ Chí Minh giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030” trong thời gian tới).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Quốc hội (2019), Luật Giáo dục, Luật số 43/2019/QH14, ngày 14/6/2019.
- [2] Phan Thị Bích Lợi (2021), Đề xuất quy trình thiết kế dạy học trực tuyến, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, số 42, tr. 7-12.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Thông tư số 09/2021/TT-BGDĐT, ngày 30/03/2021 quy định quản lý và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Công văn số 5766/BGDĐT-GDTH Về việc “Hướng dẫn tổ chức dạy học, đánh giá học sinh tiểu học thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông ứng phó dịch Covid-19”.
- [6] Ủy ban nhân dân Thành phố Hồ Chí Minh (2022), Quyết định số 1411/QĐ-UBND, ngày 27/4/2022 Ban hành Kế hoạch: “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”.
- [7] Sở Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hồ Chí Minh (2022), Quyết định số 1270/QĐ-SGDĐT, ngày 24/5/2022 về việc ban hành Kế hoạch triển khai tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số của ngành Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hồ Chí Minh giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030.
- [8] Trịnh Thị Anh Hoa (2022), Khung chính sách chuyển đổi số trong quản lý các cơ sở giáo dục, Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam, số 18(12), tr. 1-5.
- [9] Sở Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hồ Chí Minh (2021), Công văn số 2324/SGDĐT-GDTH, ngày 25/8/2021 về hướng dẫn một số hoạt động đầu năm học và chuẩn bị vào năm học mới 2021-2022 cấp tiểu học.

ABSTRACT**Factors affecting the management of online teaching for primary students in Ho Chi Minh City**

Management of online teaching for primary students is influenced by the following factors: awareness, capacity and sense of responsibility of management staff and teachers; environment and working conditions of members involved in online teaching for primary students in high schools. Result: Analyzing the impact of these factors is important in proposing appropriate management measures to avoid negative influences and promote positive aspects. This paper is the basis for proposing teaching management measures oriented towards the development of online teaching for primary school students in this locality.

Keywords: *Online, online teaching management, primary students, influencing factors.*

THUẬN LỢI VÀ KHÓ KHĂN TRONG CHÍNH SÁCH TÀI CHÍNH CHO SINH VIÊN NGHIÊN CỨU KHOA HỌC TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

Đàm Thị Phương¹, Đào Thị Lan Phương²

Tóm tắt. Chính sách nghiên cứu khoa học của sinh viên là quan điểm, chủ trương của các cơ quan quản lý về nghiên cứu khoa học đối với sinh viên, nhằm hướng đến phát triển sự đam mê nghiên cứu cũng như nâng cao chất lượng đào tạo hiện nay ở các trường. Nhận thức được tầm quan trọng của hoạt động nghiên cứu khoa học, trong những năm gần đây, Chính phủ đã ban hành nhiều cơ chế, chính sách tài chính nhằm thúc đẩy hoạt động khoa học và công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học. Tuy nhiên, cho tới nay, các chính sách đó vẫn chưa thực sự thúc đẩy hoạt động nghiên cứu khoa học tại các cơ sở giáo dục đại học. Bài viết chỉ ra những thuận lợi và khó khăn khi thực thi các chính sách tài chính cho hoạt động nghiên cứu khoa học tại các cơ sở giáo dục đại học, từ đó, đề xuất các giải pháp tháo gỡ trong thời gian tới. Do đó, việc thực hiện đồng bộ các giải pháp có giá trị quan trọng trong hoạt động nghiên cứu khoa học nói riêng và chất lượng đào tạo của nhà trường nói chung.

Từ khóa: Chính sách tài chính, Nghiên cứu khoa học, Sinh viên đại học, Hỗ trợ nghiên cứu, Thách thức triển khai.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục đại học hiện đại, việc phát triển môi trường nghiên cứu khoa học cho sinh viên đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng học thuật và khuyến khích đổi mới sáng tạo. Nghiên cứu khoa học của sinh viên không chỉ giúp họ rèn luyện kỹ năng và kiến thức mà còn góp phần vào sự phát triển của các cơ sở giáo dục và sự tiến bộ của xã hội. Để hỗ trợ hoạt động này, các cơ sở giáo dục và nhà hoạch định chính sách đã triển khai nhiều chính sách tài chính nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên trong việc thực hiện nghiên cứu khoa học.

Các chính sách tài chính cho nghiên cứu sinh viên thường bao gồm các khoản tài trợ, quỹ nghiên cứu, và hỗ trợ cơ sở vật chất. Mục tiêu của những chính sách này là cung cấp nguồn lực cần thiết, giảm bớt gánh nặng tài chính cho sinh viên và khuyến khích họ tham gia vào các hoạt động nghiên cứu. Sự hỗ trợ này không chỉ giúp sinh viên tiếp cận các tài nguyên nghiên cứu như thiết bị và vật liệu, mà còn tạo điều kiện cho họ tham gia vào các hội nghị, hội thảo và hợp tác nghiên cứu. Bằng cách đó, các chính sách tài chính góp phần nâng cao chất lượng nghiên cứu của sinh viên và thúc đẩy tinh thần học thuật.

Tuy nhiên, việc thực hiện các chính sách tài chính này cũng gặp không ít khó khăn. Các cơ sở giáo dục thường phải đối mặt với thách thức trong việc phân bổ nguồn tài chính hạn chế cho các dự án nghiên cứu khác nhau, đồng thời đảm bảo rằng sự hỗ trợ được phân phối công bằng và hiệu quả. Thủ tục hành chính phức tạp và tiêu chí đủ điều kiện khó khăn có thể cản trở sinh viên trong việc tiếp cận và tận dụng các quỹ nghiên cứu. Hơn nữa, sự khác biệt trong việc cung cấp và tiếp cận tài chính giữa các cơ sở giáo dục có thể dẫn đến sự không công bằng trong cơ hội nghiên cứu.

Nghiên cứu này nhằm mục đích phân tích những thuận lợi và khó khăn trong các chính sách tài chính cho nghiên cứu sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học. Bằng cách xem xét các tài liệu chính sách, dữ liệu

Ngày nhận bài: 04/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 03/08/2024. Ngày nhận đăng: 15/08/2024.

¹Phòng Quản lý khoa học - Hợp tác quốc tế và Tạp chí

²Ban Quản lý các dự án Bộ Giáo dục và Đào tạo

Tác giả liên hệ: Đàm Thị Phương. Địa chỉ e-mail: phuong85.hvqlgd@gmail.com

thống kê, nghiên cứu sẽ làm rõ các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả của các chính sách này. Phần cuối của nghiên cứu sẽ cung cấp các khuyến nghị giải pháp để cải thiện các chính sách tài chính, từ đó nâng cao chất lượng và hiệu quả của hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên.

2. Thuận lợi trong thực thi chính sách tài chính cho hoạt động nghiên cứu khoa học tại các cơ sở giáo dục đại học

Đảng và Nhà nước luôn có định hướng, quan tâm đến đầu tư, phát triển khoa học và công nghệ và đặc biệt trong các cơ sở giáo dục đại học. Điều này thể hiện rõ trong các nghị quyết và chiến lược phát triển của quốc gia. Nghị quyết số 20-NQ/TW, ngày 01/11/2012 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam về phát triển khoa học và công nghệ phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế nêu rõ: “Phát triển và ứng dụng khoa học và công nghệ là quốc sách hàng đầu, là một trong những động lực quan trọng nhất để phát triển kinh tế - xã hội và bảo vệ Tổ quốc; là một nội dung cần được ưu tiên tập trung đầu tư trước một bước trong hoạt động của các ngành, các cấp. Sự lãnh đạo của Đảng, năng lực quản lý của Nhà nước và tài năng, tâm huyết của đội ngũ cán bộ khoa học và công nghệ đóng vai trò quyết định thành công của sự nghiệp phát triển khoa học và công nghệ”. Đại hội lần thứ XIII của Đảng tiếp tục nhấn mạnh: “Tiếp tục quán triệt, thực hiện nhất quán chủ trương khoa học và công nghệ là quốc sách hàng đầu, là động lực then chốt để phát triển lực lượng sản xuất hiện đại, đổi mới mô hình tăng trưởng, nâng cao năng suất, chất lượng, hiệu quả và sức cạnh tranh của nền kinh tế”. Cơ sở giáo dục đại học với chức năng cung cấp đội ngũ nhân lực chất lượng cao và là nơi tập trung nhiều nghiên cứu, đổi mới sáng tạo được coi là một trong những lực lượng then chốt trong phát triển khoa học và công nghệ đất nước.

Các chính sách phát triển hoạt động khoa học và công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học đã được hình thành và hoàn thiện dần qua các năm tương đối hoàn chỉnh và có hệ thống. Được định hướng bằng các nghị quyết của Đảng, hệ thống chính sách phát triển khoa học và công nghệ bao gồm các bộ luật, với Luật Khoa học và công nghệ năm 2013 đóng vai trò trung tâm, cùng với các nghị định, quyết định, nghị quyết, thông tư, chỉ thị... Hệ thống các văn bản pháp quy về phát triển hoạt động khoa học và công nghệ đã thiết lập cơ sở pháp lý căn bản cho các hoạt động khoa học và công nghệ; trong đó, có đầu tư phát triển tiềm lực khoa học và công nghệ của cơ sở giáo dục đại học để triển khai các hoạt động khoa học và công nghệ, xác định quyền hạn, trách nhiệm cơ sở giáo dục đại học trong hoạt động khoa học và công nghệ và thí điểm một số nội dung đột phá.

Các cơ sở giáo dục đại học được tăng quyền tự chủ để sử dụng các nguồn lực tài chính cho hoạt động khoa học và công nghệ, trong đó có thể tự bố trí nguồn kinh phí dành cho hoạt động khoa học và công nghệ. Nguồn kinh phí dành cho đề tài nghiên cứu khoa học các cấp đã tăng đáng kể nhờ các biện pháp chủ động bố trí kinh phí được trích lại từ 5% nguồn thu hợp pháp của cơ sở giáo dục đại học. Khoản chi cho các hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên cũng tăng nhiều so với trước khi có Nghị định số 99/2014/NĐ-CP, ngày 25/10/2014 quy định việc đầu tư phát triển tiềm lực và khuyến khích hoạt động khoa học và công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học. Kết quả là có sự gia tăng tỷ trọng các đề tài lớn trong tổng số đề tài nghiên cứu khoa học, tạo ra các sản phẩm khoa học và sản phẩm ứng dụng có giá trị, thúc đẩy hoạt động khoa học và công nghệ và tăng khoản thu từ hoạt động khoa học và công nghệ.

Ý thức tự chủ đã dần hình thành trong toàn hệ thống cơ sở giáo dục đại học, nhất là trong những năm gần đây, sau khi thực hiện Nghị quyết số 77/NQ-CP, ngày 24/10/2014 về thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập giai đoạn 2014-2017. Đặc biệt là về các hoạt động chuyên môn, tất cả các trường đã tự chủ về xây dựng chương trình, tuyển sinh, đào tạo và cấp bằng cho người học. Trong đó, những vấn đề, như: tuyển sinh, học phí và việc làm của người học sau khi tốt nghiệp... đã dần trở thành vấn đề sống còn của nhà trường, được các trường đặc biệt quan tâm và tìm mọi giải pháp để thúc đẩy theo hướng cạnh tranh để mang lại chất lượng, hiệu quả tốt hơn cho người học. Cùng việc hoàn thiện hệ thống tổ chức theo quy định mới về giáo dục đại học và Nghị định số 16/2015/NĐ-CP, ngày 14/02/2015 quy định cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập đang được các trường chú trọng xây dựng các quy định nội bộ, như: quy chế tổ chức và hoạt động, quy chế tài chính, quy chế dân chủ ở cơ sở... theo quy định của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học năm 2018.

Bên cạnh đó, các nhà trường cũng đã tận dụng được quyền tự chủ trong huy động các nguồn lực của xã hội cho hoạt động chung của nhà trường, trong đó có hoạt động nghiên cứu khoa học. Tuy nhiên, phần lớn những nguồn lực được huy động cho nghiên cứu khoa học hiện nay của các trường dưới hình thức tài trợ cho nghiên cứu khoa học sinh viên. Các hoạt động khoa học và công nghệ của giảng viên đáp ứng nhu cầu và thu hút nguồn lực xã hội vẫn chưa thực sự rõ nét, chỉ tập trung ở một số trường có tư vấn doanh nghiệp và đóng góp phần nhỏ bé trong nguồn thu của các nhà trường. Đồng thời, các hoạt động tư vấn này vẫn chỉ tập trung ở một nhóm nhỏ chứ chưa trở thành phong trào có sự tham gia đồng đẳng của đội ngũ các nhà khoa học.

Bộ Khoa học và Công nghệ, Bộ Tài chính đã có những đổi mới trong cơ chế quản lý tài chính đối với các nhiệm vụ Khoa học và Công nghệ. Có thể kể đến như: Thông tư liên tịch số 55/2015/TTLT-BTC-BKH&CN, ngày 22/4/2012 hướng dẫn định mức xây dựng phân bổ dự toán và quyết toán kinh phí với nhiệm vụ khoa học và công nghệ có sử dụng ngân sách nhà nước và Thông tư liên tịch số 27/2015/TTLT-BKH&CN-BTC, ngày 30/12/2015 quy định khoán chi thực hiện nhiệm vụ khoa học và công nghệ sử dụng ngân sách nhà nước. Các thông tư này đã tháo gỡ nhiều khó khăn về thủ tục tài chính cho các nhà khoa học. Một số thông tư khác mới ra đời có liên quan tới hoạt động khoa học và công nghệ nói chung, như: Thông tư số 90/2017/TT-BTC, ngày 30/8/2017 quy định việc thực hiện cơ chế tự chủ tài chính đối với tổ chức khoa học và công nghệ công lập. . .

3. Khó khăn trong thực thi chính sách tài chính cho hoạt động nghiên cứu khoa học tại các cơ sở giáo dục đại học

3.1. Về cơ chế chính sách chung

Một cách chung nhất, có thể thấy, cho dù đã có nhiều văn bản quy phạm pháp luật được ban hành nhằm tháo gỡ nút thắt cho nghiên cứu khoa học tại các cơ sở giáo dục đại học nói riêng và hoạt động khoa học và công nghệ nói chung, song vẫn đang có sự chưa đồng bộ và nhất quán trong chính sách, nhất là chính sách tài chính cho hoạt động nghiên cứu khoa học hay khoa học và công nghệ ở cơ sở giáo dục đại học hiện nay. Chẳng hạn như: Luật Khoa học và công nghệ năm 2013 có quy định là thu nhập từ đề tài dự án khoa học và công nghệ được miễn thuế thu nhập cá nhân, nhưng trong Luật Thuế thu nhập cá nhân lại không có quy định đó. Các nhà khoa học thực hiện các đề tài dự án khoa học và công nghệ vẫn phải khấu trừ trước thuế thu nhập cá nhân; Hoặc theo Nghị định số 115/2005/NĐ-CP, ngày 05/9/2005 quy định cơ chế tự chủ, tự chịu trách nhiệm của tổ chức khoa học và công nghệ công lập, thì các nhà khoa học có thành tích đặc biệt, như: đạt giải thưởng Hồ Chí Minh, giải thưởng quốc tế về khoa học và công nghệ, chủ trì dự án quốc gia, có thể nâng lương vượt một bậc trong cùng ngạch, hoặc ưu tiên nâng ngạch không qua thi tuyển. Tuy nhiên, trong Luật Viên chức không có quy định ấy, nên mặc dù đã có thông tư liên tịch giữa Bộ Khoa học và Công nghệ, Bộ Tài chính, Bộ Nội vụ, nhưng cuối cùng các ưu đãi trên không thực hiện được đối với ngạch viên chức cao cấp, vì ngạch này do Bộ Nội vụ quản lý và Luật Viên chức không quy định.

Như vậy, có thể thấy, sự thiếu đồng bộ đã và đang làm cho các quy định khuyến khích, thúc đẩy hoạt động khoa học và công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học không có hiệu lực, mà nó còn làm nản lòng các nhà khoa học, tạo sức ép buộc các nhà khoa học phải “vận dụng”, hoặc mất nhiều thời gian và chi phí để thực thi luật pháp.

3.2. Khuyến khích tự chủ trong khoa học và công nghệ ở các cơ sở giáo dục đại học

Thực tế, sự chưa đồng bộ giữa các Luật Giáo dục đại học và các quy định khác liên quan đến GDDH, như: Luật Giáo dục đã được ban hành mới năm 2019 và Luật Giáo dục đại học đã sửa đổi bổ sung năm 2018, nhưng Luật Khoa học và công nghệ năm 2013, Luật Đất đai năm 2013, Luật Bảo hiểm xã hội và các luật về thuế, tài chính. . . , cũng như các nghị định của Chính phủ và rất nhiều văn bản quy phạm pháp luật khác vẫn chưa kịp thời sửa đổi cho phù hợp với xu thế tự chủ đại học. Cơ sở pháp lý về tự chủ đại học chưa vững chắc và thiếu đồng bộ, thậm chí còn có những quy định chông chéo, mâu thuẫn, chưa phù hợp đối với quá trình vận hành của các trường đại học công lập theo hướng tự chủ. Luật Khoa học và công nghệ năm 2013, Luật Giáo dục đại học năm 2018 đã quy định rõ quyền tự chủ của tổ chức khoa học và công nghệ nói chung và của cơ sở giáo dục đại học nói riêng. Cụ thể hơn, Nghị định số 99/2014/NĐ-CP xác nhận quyền

hạn của cơ sở giáo dục đại học được tự chủ quyết định việc đào tạo, tuyển dụng, sử dụng đãi ngộ ngũ giảng viên, nghiên cứu viên, cán bộ quản lý khoa học và công nghệ, tự chủ quyết định hạng mục đầu tư trong tổng số vốn đầu tư phát triển tiềm lực khoa học và công nghệ được giao, nhưng vướng các điều khoản về tuyển dụng, sử dụng, đãi ngộ trong Luật Cán bộ công chức năm 2019 và Luật Viên chức năm 2019, Bộ luật Lao động liên quan đến sử dụng lao động là người nước ngoài. Đến nay chưa có nghị định về tự chủ đại học quy định cụ thể quyền tự chủ của cơ sở giáo dục đại học trong hoạt động khoa học và công nghệ.

3.3. Ưu đãi đầu tư

Luật Giáo dục đại học năm 2018 quy định về việc có chính sách ưu đãi đối với tổ chức, doanh nghiệp, cá nhân đầu tư vào hoạt động giáo dục và đào tạo, khoa học và công nghệ tại cơ sở giáo dục đại học, nhưng không được hướng dẫn và chưa được quy định đồng bộ trong Luật Đầu tư, nên không thể khuyến khích để tăng cường nguồn đầu tư xã hội cho phát triển GDDH. Đầu tư nhà nước cho giáo dục nói chung còn thấp (khoảng 17%-20% ngân sách của cả nước để chi cho hệ thống giáo dục, trong đó, chủ yếu dùng để chi thường xuyên). Đặc biệt là đầu tư cho GDDH rất thấp và phân tán so với nhu cầu và trọng trách thực hiện một trong ba đột phá chiến lược là đào tạo lao động chất lượng cao.

Thực tế cho thấy, hệ thống GDDH còn thiếu trung tâm thực hành, thí nghiệm hiện đại, thư viện số theo nhóm ngành... Cơ chế đặt hàng đào tạo đã được quy định chung trong Nghị định số 32/2019/NĐ-CP, ngày 10/04/2019 quy định giao nhiệm vụ, đặt hàng hoặc đấu thầu cung cấp sản phẩm, dịch vụ công sử dụng ngân sách nhà nước từ nguồn kinh phí chi thường xuyên, nhưng hầu như chưa được thực hiện. Cơ chế hợp tác công tư trong GDDH đã được Luật Giáo dục đại học năm 2018 quy định, nhưng chưa cụ thể để thực hiện, nên một số trường có cơ hội về đầu tư, hợp tác công tư... , mà không thể thực hiện do chưa rõ cơ chế. Kinh phí hoạt động của các trường chủ yếu phụ thuộc vào học phí và quy mô tuyển sinh hàng năm và cũng chưa có thông tư hướng dẫn cụ thể, nên thực tế, chưa trường đại học công lập tự chủ nào và hầu hết các trường đại học tư thục (ngoại trừ Phenikaa và VinUniversity) có thể đầu tư đủ 5% nguồn thu hợp pháp cho hoạt động nghiên cứu khoa học.

Huy động các nguồn lực cho hoạt động nghiên cứu khoa học, đặc biệt là nguồn lực xã hội hóa còn gặp nhiều khó khăn do cơ chế phối hợp, phân chia lợi ích giữa các bên chưa rõ ràng (không có các quy định cụ thể về phương thức huy động, chính sách khuyến khích, cơ chế phân chia lợi ích, các quy định về tác quyền và sở hữu trí tuệ...). Các doanh nghiệp không nhận thấy lợi ích rõ ràng và được đảm bảo của đầu tư vào các dự án nghiên cứu khoa học, dự án ứng dụng và chuyển giao công nghệ giữa cơ sở giáo dục đại học và doanh nghiệp. Chưa có cơ chế chính sách sử dụng tài sản công (cơ sở vật chất, phòng thí nghiệm) trong hoạt động dịch vụ khoa học và công nghệ.

3.4. Thực hiện nhiệm vụ khoa học và công nghệ sử dụng ngân sách nhà nước

Thủ tục tài chính cho hoạt động khoa học và công nghệ, tuy đã có nhiều cải tiến, nhưng vẫn còn rườm rà, chậm muộn và nặng về mặt hành chính. Thời gian để phê duyệt đề tài, kinh phí của một số nhiệm vụ khoa học và công nghệ khá dài, có khi đến 18 tháng có thể gây mất tính thời sự của chủ đề nghiên cứu; đồng thời, cũng làm giảm nhiệt huyết, động lực của nhà khoa học, chưa kể đến việc có thể có các chi phí phát sinh tại bối cảnh, thời điểm mới. Thủ tục để một đề tài nghiên cứu khoa học được phê duyệt cũng làm nản lòng không ít các nhà khoa học khi qua quá nhiều vòng, nhiều thủ tục hành chính.

Về kinh phí thực hiện nhiệm vụ thường xuyên theo chức năng, Khoản 1, mục a, Điều 6, Thông tư số 90/2017/TT-BTC, ngày 30/8/2017 quy định việc thực hiện cơ chế tự chủ tài chính đối với tổ chức khoa học và công nghệ công lập ghi rõ: Thực hiện theo định mức kinh tế, kỹ thuật do bộ quản lý chuyên ngành, lĩnh vực ban hành và các quy định hiện hành về chế độ và định mức chi tiêu ngân sách nhà nước. Tuy nhiên, hiện tại chưa có chuẩn mực quy định định mức kinh tế kỹ thuật cho các hoạt động CNKH nói chung và càng khó có thể có các quy định về định mức kinh tế kỹ thuật cho các hoạt động khoa học và công nghệ, nhất là thật khó có thể có được định mức cho các hoạt động đổi mới sáng tạo.

Các định mức về kinh tế kỹ thuật không phù hợp với thực tế gây khó khăn trong công tác quản lý, thanh quyết toán đề tài. Nhiều nhà khoa học cho biết, để được thanh toán, quyết toán, họ vẫn phải xây dựng định mức nội dung công việc, xác định được người tham gia, thời gian hoàn thành, các khoản chi rõ ràng. Nếu

hoàn thành các nội dung công việc đó, đôi khi hồ sơ thanh toán nhiều tài liệu hơn nội dung nghiên cứu khoa học. Mặc dù Thông tư liên tịch số 27/2015/TTLT-BKHHCN-BTC, ngày 30/12/2015 quy định khoản chi thực hiện nhiệm vụ khoa học và công nghệ sử dụng ngân sách nhà nước quy định khoản đến sản phẩm cuối cùng, nhưng vẫn phải có đầy đủ chứng từ, hóa đơn, trong khi nhiều trường hợp không rõ hóa đơn nào hợp lệ hay không hợp lệ, dẫn đến khi thanh quyết toán, phải làm lại thủ tục từ đầu, khiến nhà khoa học mất nhiều thời gian.

Thông tư liên tịch số 55/2015/TTLT-BTC-BKHHCN, ngày 22/4/2015 hướng dẫn định mức xây dựng, phân bổ dự toán và quyết toán kinh phí đối với nhiệm vụ khoa học và công nghệ có sử dụng ngân sách nhà nước cũng bộc lộ hạn chế khi định mức kỹ thuật, ngày công lao động chưa được điều chỉnh kịp thời; không đánh giá đúng công sức của chuyên gia do định mức chi cho thù lao viết nhận xét đánh giá của hội đồng tuyển chọn, nghiệm thu thấp hơn thù lao tham gia hội đồng tuyển chọn, nghiệm thu. Ngoài ra, dự toán kinh phí quản lý chung nhiệm vụ khoa học và công nghệ bằng 5% tổng dự toán kinh phí thực hiện nhiệm vụ khoa học và công nghệ không đủ để tổ chức chủ trì nhiệm vụ khoa học và công nghệ thực hiện đầy đủ các chức năng quản lý. Đơn giá kỹ thuật hầu như không thay đổi trong 10 năm trở lại đây, với mức chi cho công nhân là 80.000 đồng/ngày công, cán bộ là 120.000 đồng/ngày công, trong khi mức lương cơ bản đã tăng. Các mức chi quy định trong Thông tư số 55 khiến các cơ quan chủ quản khó thực hiện chế độ đãi ngộ nhà khoa học, vì không dám đặt ra định mức cao đối với hệ số tiền công, định mức thù lao chuyên gia tham gia hội đồng tuyển chọn và nghiệm thu nhiệm vụ khoa học và công nghệ cấp bộ, cấp cơ sở.

Quy định cơ sở giáo dục đại học được sử dụng tài sản công vào việc kinh doanh, cho thuê, liên doanh, liên kết theo quy định của pháp luật nhằm mục đích phát triển GDĐH, theo nguyên tắc bảo toàn và phát triển, phù hợp với môi trường giáo dục, nhưng Luật Quản lý, sử dụng tài sản công vẫn quy định phải có sự phê duyệt của cơ quan chủ quản và Bộ Tài chính hoặc cơ quan quản lý cấp tỉnh, nên trường đại học chưa được tự chủ về vấn đề này. Nghị định số 16/2015/NĐ-CP, ngày 14/02/2015 về cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập có nhiều điểm chưa phù hợp với cơ sở giáo dục đại học công lập tự chủ và chậm được đổi mới... Nhìn chung, các trường đại học chưa được an toàn khi sử dụng quyền tự chủ do Luật Giáo dục đại học năm 2018 quy định còn vướng nhiều quy định khác hoặc chưa được hướng dẫn cụ thể. Vì thế, các cơ sở giáo dục đại học thực hiện theo quy định của Luật Giáo dục đại học năm 2018, có thể gặp rủi ro sai phạm về quy trình, quy định ở văn bản khác.

Đối với các trường đại học tự chủ 100%, việc quy định dành 5% nguồn thu hợp pháp cho hoạt động nghiên cứu khoa học là không phù hợp do các trường tự chủ có quyền tự quyết định khoản kinh phí này. Hơn thế nữa, khái niệm “nguồn thu hợp pháp” lại không được định nghĩa cụ thể gây lúng túng cho các cơ sở giáo dục đại học khi xác định tổng số tiền thu từ các nguồn được gọi là “hợp pháp.” Ngoài ra, do không có văn bản hướng dẫn thực hiện cụ thể, các cơ sở giáo dục đại học cũng lúng túng hoặc có những cách thức khác nhau trong xác định các khoản chi cho nghiên cứu khoa học của sinh viên, chi thưởng các bài báo công bố trên các tạp chí ISI, SCI, SCIE, chi hỗ trợ nhóm nghiên cứu xuất sắc, hỗ trợ tham gia các hội thảo, hội nghị quốc tế trong nước và nước ngoài.

Về việc khen thưởng các cá nhân và tập thể có thành tích xuất sắc cho hoạt động khoa học và công nghệ nói chung và các nhà khoa học thực hiện nghiên cứu khoa học tại các cơ sở giáo dục đại học nói riêng cũng đang có nhiều vướng mắc. Hiện nay, Bộ Giáo dục và Đào tạo mới chỉ quan tâm đến khen thưởng các bài báo trên tạp chí nằm trong danh mục ISI và Scopus, trong khi đó hoạt động khoa học và công nghệ nói chung và nghiên cứu khoa học nói riêng không dừng lại ở việc công bố kết quả nghiên cứu trên các tạp chí, mà cần quan tâm tới cả việc làm thế nào có thể đưa kết quả của khoa học và công nghệ, của nghiên cứu khoa học vào ứng dụng trong thực tiễn. Việc động viên, khen thưởng và hỗ trợ cho các nhóm nghiên cứu, các nhà khoa học có kết quả khoa học và công nghệ có khả năng ứng dụng sẽ giúp làm gần khoảng cách giữa khoa học và thực tiễn phát triển kinh tế - xã hội, giúp việc thu hút thêm các nguồn lực đầu tư cho khoa học và công nghệ dễ dàng hơn.

4. Đề xuất một số giải pháp

Về cơ chế chính sách chung: Cần có một chương trình rà soát các văn bản pháp quy về hoạt động khoa học và công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học, đặc biệt là văn bản nghị định quy định về hoạt động

khoa học và công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học.

Tự chủ trong khoa học và công nghệ ở các cơ sở giáo dục đại học: Cần đồng bộ hóa các quy định liên quan đến thực hiện quyền tự chủ của các cơ sở giáo dục đại học trong một văn bản pháp quy duy nhất để các trường có thể có đường hướng áp dụng rõ ràng. Làm sao để lãnh đạo các trường cảm thấy an toàn khi sử dụng quyền tự chủ do Luật Giáo dục đại học quy định dù có những khác biệt về quy trình, quy định ở văn bản khác.

Cần cho phép các trường tự chủ có thể chủ động xác lập trích Quỹ khen thưởng và Quỹ phúc lợi với mức trích tùy thuộc vào khả năng của nhà trường. Tương tự như vậy với các khoản mục quy định khác.

Đầu tư: Cần có chính sách cụ thể cho phát triển giáo dục đại học nói chung, thúc đẩy xã hội hóa giáo dục và ngân sách nhà nước tập trung đầu tư cho các trường đại học lớn đào tạo một số ngành mang tính chất an ninh, chính trị. Ngân sách nhà nước sẽ phân bổ cho các trường đại học có năng lực khoa học và công nghệ, thực hiện các chương trình nghiên cứu khoa học với những yêu cầu đầu ra cụ thể để đảm bảo nguồn lực đầu tư đến ngưỡng và có những sản phẩm khoa học và công nghệ có tính ứng dụng cao, hoặc nâng tầm uy tín của các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trên trường quốc tế.

Đồng thời, cần có những chính sách phân biệt đối với các nhóm nghiên cứu thuộc các lĩnh vực khác nhau. Các chính sách đầu tư cần hợp lý, không cào bằng. Có thể chia nhóm nghiên cứu thành 3 loại là: nhóm nghiên cứu cấp trường, nhóm nghiên cứu cấp quốc gia, nhóm nghiên cứu quốc tế. Tuy nhiên, cần có các tiêu chí phân loại các nhóm nghiên cứu trên và làm rõ cơ sở khoa học, từ đó đưa ra những chính sách đầu tư và yêu cầu chuẩn đầu ra cho phù hợp với từng nhóm nghiên cứu. Việc phát triển các nhóm nghiên cứu trong các cơ sở giáo dục đại học cần có tính dẫn dắt, có quy hoạch và tiếp cận từ trên xuống, không nên cào bằng, triển khai theo phong trào “trăm hoa đua nở”.

Cần hoàn thiện các văn bản pháp quy về đầu tư cho các hoạt động khoa học và công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học, bao gồm: các chính sách thu hút đầu tư cá nhân, chính sách xây dựng các phòng thí nghiệm chuyên ngành và đa ngành; chính sách xây dựng các nhóm nghiên cứu và nhóm nghiên cứu mạnh trong các cơ sở giáo dục đại học. Trong đó, các quy định cụ thể về tiêu chí phân loại phòng thí nghiệm, đánh giá hoạt động của phòng thí nghiệm và các biện pháp chế tài đối với hoạt động của phòng thí nghiệm cần sớm được ban hành. Các quy định cụ thể về tiêu chí lựa chọn trường nhóm nghiên cứu, phân loại nhóm nghiên cứu và xác định lĩnh vực nghiên cứu được ưu tiên... cũng cần được cụ thể hóa và ban hành.

Thực hiện nhiệm vụ khoa học và công nghệ sử dụng ngân sách nhà nước: Nên để các đơn vị tự chủ trong nghiên cứu, chuyển giao khoa học và công nghệ. Cần có chính sách khoán kinh phí theo sản phẩm đầu ra, kinh phí được chi theo sản phẩm sẽ nâng cao được chất lượng nghiên cứu và nâng cao được trách nhiệm của tổ chức trong công tác quản lý. Giao quyền tự chủ trong xây dựng, phê duyệt kế hoạch kinh phí khoa học và công nghệ cho các đơn vị; giao trách nhiệm quản lý, giải trình; cấp chủ quản khi phê duyệt dự toán đề tài nhiệm vụ khoa học và công nghệ chỉ phê duyệt các dòng chi ngân sách cho nhân công, vật tư, hóa chất tiêu hao, mua sắm thiết bị, đoàn ra đoàn vào, chi khác... sau đó trao cho đơn vị toàn quyền chủ động quyết định khoản chi trong từng dòng ngân sách; cấp trên quản lý sản phẩm của đề tài theo đúng tinh thần khoán của Thông tư số 27.

Cuối cùng, quan trọng nhất là làm sao để các tổ chức khoa học và công nghệ có thể tự chủ theo Nghị định số 54/2016/NĐCP về cơ chế tự chủ của tổ chức khoa học và công nghệ và Nghị định số 16/2015/NĐ-CP về cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập.

5. Kết luận

Tóm lại, để nâng cao hiệu quả thực hiện chính sách nghiên cứu khoa học của sinh viên tại các trường Đại học hiện nay, các cơ sở giáo dục Đại học cần phải có sự đồng bộ thực hiện các giải pháp dựa trên yêu cầu thực tế tại nhà trường. Việc thực hiện các giải pháp theo yêu cầu cụ thể tại nhà trường là yêu cầu tất yếu đưa đến việc thực hiện thành công và hiệu quả của chính sách. Chính sách nghiên cứu khoa học cho sinh viên là một chính sách quan trọng đối với nhà trường nói chung và đối với sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học nói riêng nhưng sự thành công của chính sách là việc thực hiện các giải pháp đó như thế nào để biến chính sách thành hiện thực. Do đó, giải pháp thực hiện chính sách luôn là vấn đề quan trọng và then chốt đối với sự thành công của chính sách đó.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Quốc hội (2018). Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học, số 34/2018/QH14, ngày 19/11/2018
- [2] Quốc hội (2013). Luật Khoa học và Công nghệ, số 29/2013/QH13, ngày 18/6/2013
- [3] Chính phủ (2014). Nghị quyết số 77/NQ-CP, ngày 24/10/2014 về Thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đối với các cơ sở giáo dục đại học giai đoạn 2014-2017
- [4] Chính phủ (2014). Nghị định số 99/2014/NĐ-CP, ngày 25/10/2014 về Quy định việc đầu tư phát triển tiềm lực và khuyến khích hoạt động khoa học và công nghệ trong các CSGDDH
- [5] Chính phủ (2014). Nghị định số 95/2014/NĐ-CP, ngày 17/10/2014 quy định về Đầu tư và cơ chế tài chính đối với hoạt động khoa học và công nghệ
- [6] Chính phủ (2015). Nghị định số 16/2015/NĐ-CP, ngày 14/02/2015 quy định Cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập
- [7] Chính phủ (2016). Nghị định số 54/2016/NĐ-CP, ngày 14/6/2016 quy định Cơ chế tự chủ của tổ chức khoa học và công nghệ công lập
- [8] Chính phủ (2019). Nghị định số 99/2019/NĐ-CP, ngày 30/12/2019 quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Giáo dục đại học
- [9] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011). Thông tư số 22/2011/TT-BGDĐT, ngày 30/5/2011 quy định về hoạt động khoa học và công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học
- [10] Bộ Tài chính (2017). Thông tư số 90/2017/TT-BTC, ngày 30/8/2017 quy định việc thực hiện cơ chế tự chủ tài chính đối với tổ chức khoa học và công nghệ công lập
- [11] Bộ Tài chính, Bộ Khoa học và Công nghệ (2015). Thông tư liên tịch số 55/2015/TTLT-BTC-BKHCN, ngày 22/4/2015 hướng dẫn định mức xây dựng, phân bổ dự toán và quyết toán kinh phí đối với nhiệm vụ khoa học và công nghệ có sử dụng ngân sách nhà nước.
- [12] Bộ Khoa học và Công nghệ, Bộ Tài chính (2015). Thông tư liên tịch số 27/2015/TTLT-BKHCN-BTC, ngày 30/12/2015 về Quy định khoán chi thực hiện nhiệm vụ khoa học và công nghệ sử dụng ngân sách nhà nước.

ABSTRACT

Advantages and difficulties in financial policies for students to do scientific research at higher education institutions

Student scientific research policy is the viewpoint and policy of management agencies on scientific research for students, aiming to develop a passion for research as well as improve the current quality of training at schools. Recognizing the importance of scientific research activities, in recent years, the Government has issued many financial mechanisms and policies to promote science and technology (S&T) activities in higher education institutions (HEIs). However, up to now, these policies have not really promoted S&T activities at HEIs. The article points out the advantages and difficulties in implementing financial policies for scientific research activities at higher education institutions, thereby proposing solutions to overcome them in the coming time. Therefore, the synchronous implementation of solutions is of great value in scientific research activities in particular and the training quality of the school in general.

Keywords: Financial policy, Scientific research, University students, Research support, Implementation challenges

GIÁO DỤC QUYỀN CON NGƯỜI - NỀN TẢNG THIẾT YẾU CHO SINH VIÊN MỌI NGÀNH HỌC

Nguyễn Thu Hằng¹, Đỗ Huyền Linh²

Tóm tắt. Giáo dục quyền con người không chỉ dành riêng cho sinh viên luật, mà còn đóng vai trò vô cùng quan trọng đối với sinh viên các trường không chuyên luật. Nó cung cấp cho sinh viên những kiến thức và kỹ năng cần thiết để trở thành những công dân có trách nhiệm, góp phần xây dựng một xã hội công bằng và nhân văn. Bài viết này nhấn mạnh về tầm quan trọng của việc dạy quyền con người vào mọi ngành học, cung cấp một cơ sở vững chắc cho sự phát triển toàn diện của sinh viên.

Từ khóa: Giáo dục, quyền con người, sinh viên.

1. Đặt vấn đề

Quyền con người là sự kết tinh của những giá trị văn hóa, của tất cả các dân tộc trên thế giới, là mối quan tâm đặc biệt và là mục tiêu hành động hàng đầu của Liên hợp quốc. Tôn trọng quyền con người, có cơ chế bảo đảm quyền con người chính là cơ sở vững chắc cho sự phát triển bền vững của xã hội, của đất nước.

Ngày 5/9/2017 Thủ tướng Chính phủ phê duyệt “Đề án đưa nội dung quyền con người vào chương trình giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân” tại Quyết định 1309/QĐ-TTg.

Ngày 09/11/2022 Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XIII ban hành Nghị quyết số 27-NQ/TW về tiếp tục xây dựng, hoàn thiện nhà nước pháp quyền xã hội chủ nghĩa Việt Nam trong giai đoạn mới. Nghị quyết cũng đã đưa ra 10 nhiệm vụ, trong đó có nhiệm vụ thứ hai: “Bảo đảm quyền làm chủ của Nhân dân, thượng tôn Hiến pháp và pháp luật, tôn trọng, bảo đảm và bảo vệ quyền con người, quyền công dân”. Hiểu biết về quyền con người là cơ sở để mỗi công dân hiểu, biết, tự bảo vệ quyền của mình và tôn trọng quyền của người khác và đây cũng là tri thức xã hội quan trọng mà mọi người cần biết.

2. Tầm quan trọng của giáo dục quyền con người cho sinh viên

Đề án đưa nội dung quyền con người vào chương trình giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân được ban hành theo Quyết định số 1309/QĐ-TTg ngày 15/9/2017 xác định mục tiêu chung: “Tuyên truyền, phổ biến, giáo dục quyền con người nhằm tạo sự chuyển biến trong nhận thức của người học, của đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục về tầm quan trọng, ý thức tự bảo vệ các quyền của bản thân, tôn trọng nhân phẩm, các quyền và tự do của người khác; ý thức về trách nhiệm, nghĩa vụ của công dân đối với nhà nước và xã hội, góp phần phát triển toàn diện con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu hội nhập và phát triển bền vững của đất nước”.

Giáo dục quyền con người cho sinh viên là cần thiết bởi những lý do sau đây :

Thứ nhất, giáo dục quyền con người giúp việc hiện thực hóa quyền yêu cầu thực thi các nội dung của quyền con người mà trước tiên đó là sự hiểu biết đầy đủ về quyền con người của mỗi người, sau đó là mỗi

Ngày nhận bài: 11/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 20/08/2024. Ngày nhận đăng: 25/08/2024.

¹Học viện Quản lý giáo dục; e-mail: thuthuhang@gmail.com

²Học viện Ngân hàng; e-mail: linhdh@hvn.edu.vn

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thu Hằng. Địa chỉ e-mail: thuthuhang@gmail.com

cá nhân biết cách tôn trọng quyền của chủ thể khác và bảo vệ quyền của mình. Đây chính là tri thức quan trọng mà mọi người đều cần biết. Hoạt động giáo dục quyền con người trong các trường đại học nói chung sẽ góp phần tăng cường thực hành quyền ở trường học, ngăn ngừa bạo lực học đường và các tình trạng phân biệt đối xử, xâm hại nhân phẩm con người đồng thời tạo ra môi trường học tập theo hướng hòa bình, thân thiện, hiểu biết, khoan dung, giảm thiểu các nguy cơ mâu thuẫn và xung đột. Trong Tuyên bố “về quyền và nghĩa vụ của các cá nhân, các nhóm và tổ chức trong xã hội trong việc thúc đẩy và bảo vệ các quyền con người và những tự do cơ bản đã được thừa nhận rộng rãi”, được Đại hội đồng Liên hợp quốc thông qua theo Nghị quyết số 53/144 ngày 9/12/1998, Điều 1 quy định rằng “Mọi người có quyền, một mình hoặc cùng với những người khác, trong việc thúc đẩy và phấn đấu cho việc bảo vệ và hiện thực hóa quyền con người và những tự do cơ bản ở cấp độ quốc tế và quốc gia”. Tuyên bố cũng khẳng định tại Điều 15: “Các quốc gia có trách nhiệm thúc đẩy và tạo điều kiện cho việc giáo dục về quyền con người và những tự do cơ bản ở tất cả các cấp độ giáo dục và đảm bảo rằng tất cả những người có trách nhiệm đào tạo các luật sư, viên chức thực thi pháp luật, những thành viên của các lực lượng quân sự và công chức phải tính đến những nội dung giảng dạy quyền con người phù hợp trong chương trình đào tạo của họ”. Như vậy, việc giáo dục quyền con người cho sinh viên là việc làm cần thiết bởi nó góp phần giúp cho Việt Nam thực hiện các cam kết với quốc tế.

Thứ hai, giáo dục quyền con người dạy cho sinh viên biết tôn trọng sự khác biệt về văn hóa, về các giá trị lịch sử, truyền thống, đạo đức và pháp luật. Thông qua việc giáo dục quyền con người sinh viên hiểu được sự đa dạng và khác nhau của các nền văn hóa của các quốc gia khác nhau, khi sinh viên hiểu rõ giá trị của sự đa dạng, họ sẽ cởi mở hơn với sự khác biệt văn hóa và tôn trọng những người thuộc nền văn hóa khác. Từ đó, sinh viên học cách lắng nghe, thấu hiểu, đồng cảm và tôn trọng quan điểm của người khác bất kể về sự khác biệt văn hóa. Giáo dục về nhân quyền giúp sinh viên nhận thức đầy đủ tác hại của sự phân biệt đối xử và định kiến, từ đó góp phần xây dựng một xã hội thực sự công bằng và bình đẳng cho tất cả mọi người. Trong thế giới ngày nay, sự giao thoa của văn hóa ngày càng mạnh mẽ, một khi sinh viên có được những kiến thức về văn hóa, về quyền con người, họ sẽ có kiến thức và kỹ năng để thích nghi và hòa nhập với môi trường đa văn hóa. Trên cơ sở đó giúp sinh viên trở thành công dân toàn cầu.

Thứ ba, giáo dục quyền con người đem lại những bài học lịch sử có ý nghĩa sâu sắc. Giáo dục quyền con người cho phép chúng ta tìm hiểu về tiến trình phát triển các quyền con người trong lịch sử, sinh viên có thể hiểu rõ hơn về quá trình đấu tranh và tiến bộ của con người trong việc xây dựng một xã hội thực sự dân chủ. Thông qua những bài học lịch sử về chiến tranh... sinh viên có thể hiểu được quá trình đấu tranh để giành quyền con người, quyền của dân tộc ta không chỉ có thành công mà còn có những thất bại, có sự vi phạm quyền con người, sự thiếu công bằng. Giáo dục quyền con người chính là trao cho sinh viên cơ hội để khám phá nguồn gốc và giá trị quyền con người, từ việc nghiên cứu các văn bản quốc tế như: Tuyên bố về quyền con người, công ước quốc tế về dân quyền và quyền con người,... sinh viên hiểu được nguyên tắc và giá trị cốt lõi của quyền con người. Từ đó, giúp sinh viên có cái nhìn sâu sắc về những nguy cơ và thách thức của Việt Nam trong việc thúc đẩy và bảo vệ quyền con người trong thời gian tới.

Giáo dục quyền con người cho sinh viên còn góp phần nâng cao ý thức tự giác chấp hành pháp luật của đối tượng để làm sao ý thức tự giác đó được nâng lên thành văn hóa, cụ thể là “văn hóa nhân quyền”. Văn hóa quyền con người có sức mạnh lớn nhất từ những mong muốn hiểu biết của mỗi cá nhân. Trách nhiệm bảo vệ quyền con người thuộc về các nhà nước. Thực hiện việc giáo dục quyền con người là yêu cầu xây dựng nhà nước pháp quyền và đồng thời đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế.

Thứ tư, giáo dục quyền con người thúc đẩy tư duy phản biện và kỹ năng phân tích, phê phán những quan điểm sai lầm về quyền con người cho sinh viên. Giáo dục quyền con người không chỉ cung cấp thông tin về nhân quyền, truyền đạt kiến thức về quyền con người khuyến khích sinh viên suy luận logic, sinh viên sẽ được học cách đánh giá các thông tin và ý kiến về nhân quyền một cách cẩn thận và khách quan để phân tích đúng, sai, công bằng hay bất công trong các tình huống liên quan đến con người. Đó chính là tư duy phản biện. Ngoài ra, sinh viên còn có kĩ năng phân tích các vấn đề liên quan đến quyền con người từ nhiều góc độ khác nhau, sinh viên học được cách xây dựng các lập luận chặt chẽ và thuyết phục về các vấn đề quyền con

người. Từ những kiến thức đã học sinh viên học được cách nhận diện những vi phạm nhân quyền, những thông tin sai lệch, những định kiến,... và sinh viên cũng học được cách xác định các nguồn đáng tin cậy để từ đó phê phán các hành vi, quan niệm sai lầm về quyền con người bao gồm việc tuyệt đối hóa các khía cạnh của quyền con người cũng như các luận điểm lợi dụng tự do, dân chủ để chống phá Nhà nước. Như vậy, giáo dục quyền con người sẽ tạo ra những công dân có ý thức và trách nhiệm với xã hội và nhân quyền.

Thứ năm, giáo dục quyền con người thúc đẩy các hoạt động công bằng xã hội. Giáo dục quyền con người sẽ giúp sinh viên nâng cao nhận thức về quyền con người, sinh viên được khám phá các quyền con người như: Quyền bình đẳng, quyền dân chủ,... tạo cơ sở cho việc bảo vệ quyền và thúc đẩy quyền. Đồng thời, sinh viên biết nhìn nhận các vấn đề khác như: Đói nghèo, bất công, kì thị, phân biệt đối xử, bạo lực, khủng bố,... là vi phạm nhân quyền. Thông qua việc hiểu biết về quyền con người, sinh viên có việc nhận diện và phê phán những hành vi sai trái, có khả năng đấu tranh cho quyền của họ và của người khác, đây là một bước quan trọng để thúc đẩy công bằng xã hội.

Thứ sáu, giáo dục quyền con người cũng là một cách làm hiện thực hóa một quyền cơ bản của con người. Giáo dục quyền con người là bằng cách cung cấp kiến thức tạo ra cơ hội được biết, được học hỏi và phát triển, được tham gia và từ đó tạo cơ hội cũng như khuyến khích sinh viên tham gia tích cực vào việc giải quyết các vấn đề khác có liên quan đến quyền. Quyền được thụ hưởng giáo dục về quyền con người bản thân nó là một quyền con người được tuyên bố trong Tuyên ngôn của nhân quyền Thế giới. Lời nói đầu của Tuyên ngôn Quốc tế Nhân quyền (UDHR) khuyến khích “mọi cá nhân và mọi tổ chức của xã hội” “cố gắng thông qua giảng dạy và giáo dục để thúc đẩy sự tôn trọng các quyền này và các quyền tự do”. Điều 26 của Tuyên ngôn Quốc tế Nhân quyền quy định rằng mọi người đều có quyền được giáo dục và “Giáo dục phải hướng tới sự phát triển toàn diện nhân cách con người và tăng cường sự tôn trọng các quyền con người và các quyền tự do cơ bản. Nó sẽ thúc đẩy sự hiểu biết, lòng khoan dung và tình hữu nghị giữa các quốc gia, các nhóm chủng tộc hoặc tôn giáo, và sẽ thúc đẩy các hoạt động của Liên hợp quốc nhằm duy trì hòa bình”.

Thứ bảy, giáo dục quyền con người là cầu nối để chuyển tải pháp luật vào cuộc sống. Giáo dục quyền con người cho sinh viên mà trước hết là để sinh viên có hiểu biết về quyền con người, xây dựng ý thức pháp lý, nâng cao kĩ năng áp dụng các quy định pháp luật vào trong cuộc sống. Hoạt động giáo dục quyền con người cho sinh viên các trường đại học không chuyên luật phải đảm bảo rằng sinh viên được trang bị các kiến thức cơ bản về quyền con người, đặc biệt phải nhấn mạnh được các quyền có liên quan trực tiếp đến lứa tuổi sinh viên, những quyền mà sinh viên thường xuyên sử dụng như: Quyền lao động, quyền học tập, quyền nghiên cứu khoa học, quyền thông tin, quyền tự do ngôn luận,...

Ngành giáo dục nói chung và các trường đại học, học viện nói riêng có trọng trách lớn lao trong việc giáo dục pháp luật và đạo đức cho sinh viên đáp ứng nhu cầu hội nhập quốc tế và đổi mới căn bản toàn diện giáo dục góp phần hình thành văn hóa nhà trường. Sinh viên là lớp người trẻ, là lớp người có tri thức và là chủ nhân tương lai của đất nước, họ là những người đóng vai trò chủ chốt trong công cuộc xây dựng, bảo vệ đất nước vì thế cần được trang bị tư duy và bản lĩnh chính trị trước các yêu cầu của thời đại. Nói rộng ra, giáo dục quyền con người sẽ góp phần đảm bảo an ninh kinh tế, chính trị quốc gia trên nền tảng của một xã hội giáo dục toàn diện.

3. Kết luận

Giáo dục quyền con người là một phần thiết yếu trong giáo dục của tất cả các sinh viên, bất kể ngành học nào. Giáo dục quyền con người cung cấp cho sinh viên những kiến thức, kỹ năng và giá trị cần thiết để trở thành những công dân có trách nhiệm, góp phần xây dựng một xã hội công bằng, làm thay đổi nhận thức và hành vi của sinh viên theo hướng tích cực, nhân văn; Tạo ra thể hệ công dân có trách nhiệm, tham gia xây dựng xã hội công bằng, dân chủ; Góp phần thúc đẩy văn hóa tôn trọng quyền con người trong cộng đồng. Giáo dục quyền con người cho sinh viên trong bối cảnh xây dựng nhà nước pháp quyền càng trở nên cần thiết vì giáo dục quyền con người là nền tảng cho sự phát triển toàn diện của sinh viên, giúp họ trở thành những công dân có trách nhiệm và đóng góp cho xã hội. Vì vậy, nên tích hợp quyền vào các môn học khác

nhau để tạo ra chương trình đào tạo toàn diện và gắn liền với thực tiễn; Cần cân bằng giữa giáo dục quyền con người và các môn học chuyên ngành để đáp ứng nhu cầu thị trường lao động và mục tiêu phát triển của sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Chính phủ (2017), Quyết định số 1309/QĐ-TTg ngày 5/9/2017 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án đưa nội dung quyền con người vào chương trình giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân, Hà Nội.
- [2] Chính phủ (2018), Quyết định số 16/QĐ-TTg ngày 02/3/2018 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt đề án “Nâng cao hiệu quả công tác tuyên truyền về quyền con người ở Việt Nam”, Hà Nội.
- [3] Nguyễn Thu Hằng (2019), “Giáo dục quyền con người cho sinh viên trong bối cảnh hội nhập quốc tế”, Tạp chí Lý luận chính trị, (4), tr. 47-51.
- [4] Hoàng Thị Kim Quế (2006), “Quyền con người và giáo dục quyền con người ở Việt Nam hiện nay”, Tạp chí Khoa học (Kinh tế - Luật), (4).
- [5] Liên hợp quốc (1948), Tuyên ngôn thế giới về quyền con người.
- [6] Liên hợp quốc (2011), Tuyên ngôn về Giáo dục và đào tạo nhân quyền.

ABSTRACT

Human rights education: An essential foundation for students across all disciplines

Human rights education is not only relevant for students in law schools but also plays a crucial role for students in non-law disciplines. It equips students with essential knowledge and skills to become responsible citizens and contribute to the creation of a just and humane society. This article underscores the importance of integrating human rights education into all academic programs, as it provides a fundamental basis for the holistic development of students.

Keywords: *Education, human rights, students.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ NGUỒN NHÂN LỰC GIÁO DỤC KỸ NĂNG MỀM Ở CÁC TRƯỜNG PHỔ THÔNG DÂN TỘC NỘI TRÚ TỈNH CAO BẰNG

Trịnh Thị Phương Dung¹, Vũ Huyền Chi², Trịnh Thanh Hải³

Tóm tắt. Nghiên cứu này nhằm chỉ ra được thực trạng quản lý nguồn nhân lực trong giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh các trường phổ thông dân tộc nội trú trên địa bàn tỉnh Cao Bằng. Trước hết bài báo làm rõ quan niệm về kỹ năng mềm, giáo dục kỹ năng mềm và nguồn nhân lực cho giáo dục kỹ năng mềm. Tiếp theo bài báo trình bày kết quả khảo sát thực trạng quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh tại các trường phổ thông dân tộc nội trú của tỉnh Cao Bằng. Từ kết quả khảo sát, bài báo đã chỉ ra những điểm mạnh, hạn chế và đề xuất một số biện pháp để nâng cao hiệu quả quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh các trường phổ thông dân tộc nội trú tỉnh Cao Bằng.

Từ khóa: *Giáo dục kỹ năng mềm; Nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm; Quản lý nhân lực giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh.*

1. Đặt vấn đề

Kỹ năng mềm đã được các nhà khoa học trên thế giới đưa ra quan niệm với nhiều góc độ khác nhau, đơn cử: Haselberger và cộng sự (2012) cho rằng kỹ năng mềm là sự thể hiện sự kết hợp năng động giữa kỹ năng nhận thức và siêu nhận thức, kỹ năng giao tiếp, trí tuệ và thực tế. Jungsun K, Mehmet E, JeoungWoo B và Hwayoung J. (2011) quan niệm kỹ năng mềm bao hàm một nhóm các phẩm chất cá nhân, thói quen, thái độ và sự ứng xử xã hội khiến một người trở thành một nhân viên tốt và tương thích để làm việc. Dell'Aquila và cộng sự (2017) thì kỹ năng mềm là khả năng cá nhân giao tiếp, ứng xử ở nơi làm việc. Martins và cộng sự (2020) thì lại cho rằng kỹ năng mềm bao gồm trí tuệ cảm xúc, giao tiếp, sáng tạo, giải quyết vấn đề, xây dựng nhóm và thực hiện việc quản lý.

Ở Việt Nam, quan niệm về kỹ năng mềm cũng đã được nhiều nhà khoa học đề cập đến, ví dụ: Bùi Loan Thùy, Phạm Đình Nghiệm (2010) cho rằng kỹ năng mềm là một khái niệm rộng, là những kỹ năng thuộc về tính cách con người, không mang tính chuyên môn. Huỳnh Văn Sơn và các cộng sự (2020) thì quan niệm kỹ năng mềm là khả năng thiên về mặt tinh thần của cá nhân nhằm đảm bảo cho quá trình thích ứng với người khác, thích ứng với hoạt động của bản thân nhằm duy trì tốt mối quan hệ tích cực và góp phần hỗ trợ thực hiện các hoạt động ấy một cách hiệu quả. Phạm Thị Quyên (2020) quan niệm kỹ năng mềm là hệ thống các kỹ năng cơ bản được thực hiện tự giác dựa trên tri thức về công việc, khả năng hòa nhập xã hội, thái độ và hành vi ứng xử hay tương tác với xã hội, cộng đồng, bạn bè, đồng nghiệp, đối tác, tổ chức của mỗi cá nhân. Nguyễn Thùy Trang và các đồng nghiệp (2022) thì quan niệm kỹ năng mềm là khả năng thiên về mặt tinh thần của cá nhân nhằm đảm bảo cho quá trình thích ứng với người khác.

Ngày nhận bài: 11/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 20/08/2024. Ngày nhận đăng: 25/08/2024.

¹Trường Đại học Khoa học - Đại học Thái Nguyên; e-mail: dungtt@tnus.edu.vn

²Trường Phổ thông Dân tộc Nội trú tỉnh Cao Bằng;

Học viên cao học ngành Khoa học quản lý, Trường Đại học Khoa học - Đại học Thái Nguyên; e-mail: uhuyenchinb@gmail.com

³Trường Đại học Khoa học - Đại học Thái Nguyên; e-mail: haitt@tnus.edu.vn

Tác giả liên hệ: Trịnh Thanh Hải. Địa chỉ e-mail: haitt@tnus.edu.vn

Về góc độ giáo dục kỹ năng mềm và quản lý nguồn lực cho giáo dục kỹ năng mềm cũng đã có nhiều nhà khoa học quan tâm, đơn cử: Tushar Chaudhari (2021) đã nghiên cứu đề xuất cách giáo dục kỹ năng mềm. Ana Paula Nazaré và Rita Assoreira Almendra (2021) đã nghiên cứu phân loại, đưa ra 20 kỹ năng mềm cần thiết cho người học và cách thức phát triển các kỹ năng mềm này. David Haselberger, Petra Oberhuemer và các cộng sự (2012) đã nghiên cứu hướng dẫn thiết kế các tình huống học tập hỗ trợ việc phát triển các kỹ năng mềm. Jeremy Lamri và Todd Lubart (2023) đã nghiên cứu, đưa ra quan niệm, cấu trúc, thành phần của kỹ năng mềm để làm cơ sở cho việc giáo dục kỹ năng mềm cho người học. Ở Việt Nam, đã có nhiều chuyên gia đưa ra các biện pháp bồi dưỡng, rèn luyện kỹ năng mềm cho sinh viên, như: Huỳnh Văn Sơn (2013) đã nghiên cứu về biện pháp bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên sư phạm. Hoàng Hải (2016). Đưa ra các biện pháp nhằm phát huy vai trò của kỹ năng mềm trong việc nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo. Phạm Thị Quyên (2019) đã đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả rèn kỹ năng mềm cho sinh viên các trường đại học. Trần Thị Kim Chi (2022) đã chỉ ra những nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến việc học tập kỹ năng mềm của sinh viên trong môi trường đại học của. Vũ Thị Thu Hương (2023) đã nghiên cứu đưa ra các giải pháp nâng cao kỹ năng mềm cho sinh viên Trường Đại học Ngoại thương Hà Nội. Ngô Trí Dương và cộng sự (2023) đã đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo kỹ năng mềm tại học viện nông nghiệp Việt Nam. . . Về giáo dục kỹ năng mềm cho HS PT có thể kể đến: Tài liệu Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh trung học phổ thông của nhóm tác giả Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đinh Thị Kim Thoa, Trần Văn Tính, Vũ Phương Liên (2010). Tài liệu Giáo dục kỹ năng mềm và tư vấn tâm lý cho học sinh (HS) phổ thông (PT) của nhóm tác giả Huỳnh Văn Sơn và các cộng sự (2022). Lương, T. M. N. (2023) đã đưa ra thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh thông qua các câu lạc bộ của các trường trung học phổ thông khu vực 3, thành phố Thủ Đức, Thành phố Hồ Chí Minh. . . Tuy nhiên các kết quả nghiên cứu về bồi dưỡng, rèn luyện kỹ năng mềm ở Việt Nam chủ yếu tập trung cho đối tượng sinh viên

Cao Bằng là một tỉnh biên giới phía Bắc, theo tổng điều tra dân số và nhà ở năm 2019, địa bàn tỉnh Cao Bằng có 27 dân tộc cùng sinh sống. Các trường phổ thông dân tộc nội trú của tỉnh Cao Bằng là trường đặc thù, được Nhà nước thành lập cho học sinh là người dân tộc thiểu số nên trường có các nhiệm vụ chính: Chăm sóc, nuôi dưỡng và quản lý học sinh dân tộc nội trú; Đảm bảo các điều kiện để học sinh dân tộc nội trú được học tập, ăn, ở và sinh hoạt an toàn tại trường; Tổ chức các hoạt động giáo dục đặc thù phù hợp với học sinh dân tộc nội trú; Giáo dục học sinh về chủ trương, chính sách dân tộc của Đảng và Nhà nước, bản sắc văn hóa và truyền thống tốt đẹp của các dân tộc Việt Nam, ý thức tham gia phục vụ phát triển kinh tế - xã hội ở vùng đồng bào dân tộc thiểu số và miền núi, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn. Với đối tượng HS là người dân tộc thiểu số, tuổi còn nhỏ lại sống tập trung, xa gia đình nên việc giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh là nhiệm vụ chính trị, có vai trò rất quan trọng của các trường phổ thông dân tộc nội trú. Việc nghiên cứu, khảo sát thực trạng quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh các trường phổ thông dân tộc nội trú sẽ cho ta cơ sở cả về mặt lý luận và thực tiễn để nâng cao hiệu quả công tác quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh ở các trường phổ thông dân tộc nội trú trên địa bàn tỉnh Cao Bằng và có thể tham khảo để mở rộng ra các địa bàn khác.

2. Các khái niệm cơ bản

Để triển khai nghiên cứu về thực trạng công tác quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh ở các trường phổ thông dân tộc nội trú trên địa bàn tỉnh Cao Bằng, trên cơ sở các quan điểm của các nhà khoa học, bài báo cụ thể hóa các khái niệm như sau:

Kỹ năng mềm của học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú là hệ thống các kỹ năng để học sinh tăng khả năng ứng xử, hợp tác, chia sẻ với giáo viên (GV), bạn bè trong lớp, trong trường để hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập và rèn luyện tại trường PT và có thêm niềm tin, khả năng để hòa nhập, thích nghi, ứng xử, tương tác với gia đình, mọi người trong bản làng và rộng hơn là với cộng đồng xã hội.

Giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú là quá trình hình thành và phát triển cho học sinh các kỹ năng mềm. Việc giáo dục kỹ năng mềm không chỉ dừng ở việc cung cấp kiến thức và phải đặc biệt chú ý đến nhận thức và hành vi, thao tác, cách ứng xử cụ thể của học sinh.

Quản lý giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú bao hàm các hoạt động:

Xác định mục đích/ Lập/Tổ chức thực hiện kế hoạch/Kiểm tra đánh giá giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh Trường phổ thông dân tộc nội trú. Đưa ra các biện pháp để phát huy được vai trò các nguồn lực giáo dục kỹ năng mềm (Nhân lực, vật lực, tài chính...) để đạt được mục đích giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh.

Nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú bao hàm nguồn lực con người (Human resources) của nhà trường và xã hội có khả năng huy động, quản lý để tham gia vào quá trình giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh Trường phổ thông dân tộc nội trú.

Quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú là quá trình quản lý, sử dụng nhân lực trong suốt quá trình giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh, bao gồm các hoạt động chính như: hoạch định nguồn nhân lực; tổ chức, chỉ đạo và kiểm soát các hoạt động nhằm thu hút, sử dụng và phát triển nguồn nhân lực... để đạt được các mục tiêu giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú.

3. Mô tả khảo sát

Hiện nay trên địa bàn tỉnh Cao Bằng có 12 trường phổ thông dân tộc nội trú cấp huyện và 01 trường phổ thông dân tộc nội trú cấp tỉnh với 256 cán bộ, giáo viên, 163 nhân viên, quy mô học sinh khoảng 3150. Để có được thực trạng về công tác quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú tỉnh Cao Bằng, chúng tôi đã thực hiện hỏi ý kiến bằng phiếu hỏi của 200 cán bộ, giáo viên, nhân viên (với hình thức online qua Google form) của 10 trường phổ thông dân tộc nội trú, đồng thời cũng thực hiện việc phỏng vấn trực tiếp một số hiệu trưởng, trưởng bộ môn, GV chủ nhiệm là những người trực tiếp chỉ đạo, thực hiện việc giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh ở các trường phổ thông dân tộc nội trú trên địa bàn tỉnh Cao Bằng. Dữ liệu khảo sát được phân tích theo nhiều chiều (với sự hỗ trợ của phần mềm). Số liệu khảo sát được lấy tại thời điểm kết thúc năm học 2023-2024.

4. Kết quả khảo sát về thực trạng quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh các trường phổ thông dân tộc nội trú trên địa bàn tỉnh Cao Bằng

4.1. Thực trạng nhận thức của cán bộ, giáo viên về sự cần thiết của việc giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh

Kết quả khảo sát về nhận thức của cán bộ, giáo viên về sự cần thiết giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh (được thể hiện bởi biểu đồ), cho thấy: Có đến 28,21% ý kiến cho là phải trú trọng giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh ở trường phổ thông dân tộc nội trú và 45,13% ý kiến cho là phải đặc biệt trú trọng giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh ở trường phổ thông dân tộc nội trú. Như vậy, các cán bộ, giáo viên được hỏi ý kiến đều xác định rõ tầm quan trọng của công tác giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh.

4.2. Thực trạng về vai trò của nguồn nhân lực trong công tác giáo dục kỹ năng mềm

Phương án của phiếu hỏi đưa ra để khảo sát là: Mức 0: Không tham gia; Mức 1: Có tham gia nhưng không hiệu quả; Mức 2: Tham gia và có mang lại hiệu quả ít; Mức 3: Tham gia và mang lại hiệu quả tốt; Mức 4: Tham gia và mang lại hiệu quả rất tốt tương ứng với trọng số từ 0 đến 4. Kết quả cụ thể như sau:

(a). Đánh giá về vai trò của các thành phần, tổ chức bên trong nhà trường trong giáo dục kỹ năng mềm

Bảng 1. Kết quả khảo sát về vai trò của các thành phần, tổ chức của các trường phổ thông dân tộc nội trú trên địa bàn tỉnh Cao Bằng trong giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh

Thành phần/ Tổ chức	Đánh giá vai trò trong giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh					\bar{X}
	Mức 0	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	
Ban Giám hiệu	1	0	12	53	15	3.00
Tổ chức Đoàn thanh niên	4	1	19	43	14	2.77
Tổ chức Công đoàn trường	2	1	20	48	10	2.78
Tổ trưởng chuyên môn	2	0	21	49	9	2.78
Giáo viên chủ nhiệm	1	0	10	46	24	3.14
Giáo viên bộ môn	1	1	17	49	13	2.89
Nhân viên	2	1	38	34	6	2.51

Từ kết quả trên cho thấy: các thành phần, tổ chức trong nhà trường đều có vai trò quan trọng trong việc giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh, trong đó vai trò của giáo viên chủ nhiệm (3,14); Ban Giám hiệu (3,0) và giáo viên bộ môn (2,89) được đánh giá cao hơn.

(b). Đánh giá về vai trò của các thành phần, tổ chức bên ngoài trường

Bảng 2. Kết quả khảo sát về vai trò của các thành phần, tổ chức bên ngoài Nhà trường trong giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú trên địa bàn tỉnh Cao Bằng

Thành phần, tổ chức	Đánh giá vai trò trong giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh					\bar{X}
	Mức 0	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	
Đảng bộ và chính quyền địa phương	1	1	33	8	38	3.00
Các tổ chức, đoàn thể địa phương	4	3	27	38	9	2.56
Các cơ quan, đơn vị tại địa phương	2	4	33	35	7	2.51
Các đơn vị, tổ chức từ thiện	5	3	32	34	7	2.43
Các cá nhân là tấm gương tiêu biểu tại địa phương	4	7	28	32	10	2.46

Nhận xét: Các thành phần, tổ chức ngoài nhà trường đã tham gia và phát huy được hiệu quả trong giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh, đặc biệt là Đảng bộ và chính quyền địa phương. Tuy nhiên vai trò của các đơn vị, tổ chức, cá nhân bên ngoài nhà trường còn khiêm tốn.

4.3. Thực trạng tham gia giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh của cán bộ, giáo viên các Trường phổ thông dân tộc nội trú

Câu hỏi khảo sát về tham gia giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú có 5 lựa chọn theo các mức độ từ cao đến thấp. Kết quả như sau:

Thứ nhất, trong việc xây dựng chương trình và khóa học bồi dưỡng kỹ năng mềm, tỷ lệ cán bộ và giáo viên chưa tham gia hoặc tham gia rất ít là khá cao. Cụ thể, tỷ lệ chưa tham gia lên tới 19,4%, trong khi tỷ lệ tham gia rất ít cũng chiếm 18,9%. Điều này cho thấy một phần không nhỏ đội ngũ giáo viên chưa đóng góp vào khâu này, cần có sự nỗ lực gia tăng từ phía các cơ sở giáo dục để khuyến khích sự tham gia nhiều hơn.

Về việc xây dựng bài giảng bồi dưỡng kỹ năng mềm, tỷ lệ giáo viên tham gia toàn bộ là 33,7%, trong khi tỷ lệ tham gia một phần là 27,6%. Mặc dù có số lượng giáo viên tham gia đáng kể, nhưng tỷ lệ giáo viên chưa tham gia (14,3%) cho thấy còn một bộ phận giáo viên chưa tích cực tham gia vào việc này. Đây là một điểm cần cải thiện để đảm bảo sự đồng đều trong công tác chuẩn bị giảng dạy.

Đối với việc xây dựng kế hoạch khóa bồi dưỡng kỹ năng mềm, tỷ lệ tham gia toàn bộ là 29,6%, và tỷ lệ tham gia một phần là 28,1%. Mặc dù tỷ lệ chưa tham gia chỉ là 14,8%, nhưng sự phân tán trong mức độ tham gia cho thấy cần có thêm các biện pháp nhằm thúc đẩy sự phối hợp và cam kết từ toàn bộ đội ngũ giáo viên.

Trong lĩnh vực giảng dạy và hướng dẫn kỹ năng mềm, tỷ lệ giáo viên tham gia toàn bộ đạt 33,2%, và tỷ lệ tham gia một phần là 30,1%. Dù mức độ tham gia khá cao, nhưng tỷ lệ giáo viên tham gia rất ít (14,3%) cho thấy cần cải thiện thêm để đảm bảo rằng tất cả giáo viên đều tham gia đầy đủ vào công tác giảng dạy.

Cuối cùng, đối với hoạt động đánh giá kỹ năng mềm của học sinh, tỷ lệ giáo viên tham gia toàn bộ đạt 35,7%, và tỷ lệ tham gia một phần là 27%. Mặc dù tỷ lệ chưa tham gia khá thấp (11,2%), vẫn cần tiếp tục nỗ lực để đảm bảo mọi giáo viên đều tham gia đầy đủ vào công việc đánh giá này.

Tổng quan, khảo sát cho thấy các trường phổ thông dân tộc nội trú tại Cao Bằng chưa sử dụng hết tiềm năng của đội ngũ giáo viên trong việc giáo dục kỹ năng mềm. Để nâng cao hiệu quả giáo dục kỹ năng mềm, cần có các biện pháp cải thiện để khuyến khích sự tham gia toàn diện và tích cực hơn từ tất cả cán bộ và giáo viên.

4.4. Thực trạng hiệu quả giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh các Trường phổ thông dân tộc nội trú

Câu hỏi khảo sát về đánh giá hiệu quả giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú sau khi tham gia các khóa giáo dục kỹ năng mềm do Nhà trường tổ chức. Với 5 lựa chọn theo các mức độ từ thấp đến cao, tương ứng trọng số từ 0 đến 4. Kết quả như sau:

Bảng 3. Kết quả khảo sát đánh giá hiệu quả giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh

Nội dung	Mức độ đánh giá					\bar{X}
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt	Rất tốt	
Nhận thức về vai trò và sự cần thiết phải có kỹ năng mềm		21	52	103	20	2.62
Kỹ năng mềm của học sinh sau khóa học.	1	22	67	89	17	2.51
Vận dụng được các kỹ năng mềm vào học tập và cuộc sống		25	59	96	16	2.53
Hướng dẫn, hỗ trợ các bạn học sinh khác nâng cao kỹ năng mềm		23	63	93	17	2.53

Nhận xét: Kết quả khảo sát cho thấy sau các khóa bồi dưỡng về kỹ năng mềm thì cả ý thức và kỹ năng mềm của học sinh đều được ghi nhận. Tuy nhiên đang ở mức độ trung bình.

5. Kết quả khảo sát thực trạng thực hiện quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh các trường phổ thông dân tộc nội trú trên địa bàn tỉnh Cao Bằng

5.1. Thực trạng việc thực hiện một số nội dung trong quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm

Phương án của phiếu hỏi đưa ra khảo sát có 5 mức đánh giá: Kém/ Trung bình/ Khá/ Tốt/ Rất tốt- tương ứng với trọng số từ 0 đến 4. Kết quả cho thấy:

Bảng 4. Kết quả khảo sát về việc thực hiện quy trình quản lý trong giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh

Nội dung	Đánh giá mức độ thực hiện					\bar{X}
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt	Rất tốt	
Lựa chọn nhân sự.	0	9	31	35	6	2.47
Xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng các lớp giáo dục kỹ năng mềm	0	11	31	31	7	2.43
Xây dựng nội quy, quy tắc tạo môi trường, văn hóa của nhà trường	0	8	34	27	13	2.55
Xác định lực lượng nhân sự chủ yếu tham gia giáo dục kỹ năng mềm	0	11	26	39	5	2.47
Đánh giá hiệu quả giáo dục kỹ năng mềm	0	10	31	34	6	2.44
Xây dựng kế hoạch nhân lực cho thời gian tiếp theo	0	6	27	41	7	2.60

Nhận xét: Các Nhà trường cũng đã chú ý đến việc triển khai, thực hiện một số nội dung trong công tác quy trình quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm, nhưng còn nghiêng về triển khai “theo lối hành chính”, chưa được đánh giá cao về hiệu quả.

5.2. Thực trạng đánh giá về vai trò của các biện pháp trong quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh của các trường phổ thông dân tộc nội trú

Phương án của phiếu hỏi đưa ra khảo sát có 5 mức từ thấp đến cao, tương ứng với trọng số từ 0 đến 4. Kết quả cho thấy:

Bảng 5. Kết quả khảo sát về đánh giá vai trò của các biện pháp đã thực hiện trong quản lý giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh

Nội dung	Đánh giá về vai trò của biện pháp					\bar{X}
	Không quan trọng	Bình thường	Quan trọng	Khá quan trọng	Rất quan trọng	
Cân đối cường độ lao động của nhân lực trong giáo dục kỹ năng mềm	1	6	33	17	24	2.7

Sử dụng hiệu quả nguồn nhân lực trong giáo dục kỹ năng mềm	1	5	33	11	31	2.8
Hoàn thành công việc, mục tiêu kế hoạch giáo dục kỹ năng mềm đã đề ra	1	5	35	9	31	2.8
Nâng cao chất lượng giáo dục kỹ năng mềm của nhà trường	1	5	32	12	31	2.8
Đảm bảo công bằng về cơ hội được khen thưởng và thăng tiến trong công việc đối với những cá nhân tham gia giáo dục kỹ năng mềm	2	7	32	13	27	2.7
Có kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng phù hợp cho những cá nhân tham gia giáo dục kỹ năng mềm	1	7	32	17	24	2.7
CBQL tạo được uy tín, sự tin nhiệm với những cá nhân tham gia giáo dục kỹ năng mềm.	1	6	31	15	28	2.8

Nhận xét: Kết quả khảo sát cho thấy sự tương đồng, các ý kiến đều đánh giá các biện pháp như trên có vai trò khá tốt trong công tác quản lý giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú. Tuy nhiên có một số ý kiến cho rằng các biện pháp trên chưa có tính đổi mới, mang đến đột phá trong quản lý giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh. Điều này đòi hỏi phải nghiên cứu và có thêm các biện pháp hữu hiệu.

Ngoài các số liệu được tổng hợp qua các bảng trên, kết quả khảo sát còn cho thấy 100% cán bộ, giáo viên đều khẳng định cần thực hiện quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm theo quy trình, tuy nhiên chỉ có 2/3 cán bộ, giáo viên nêu được quy quản lý nguồn nhân lực giáo dục kỹ năng mềm. Có 74,04% cán bộ, giáo viên cho rằng nhà trường đã kịp thời đưa ra các biện pháp quản lý nhân sự giáo dục kỹ năng mềm trong đó có 72,84% cán bộ, giáo viên cho rằng các biện pháp quản lý nhân sự giáo dục kỹ năng mềm là phù hợp. Tuy nhiên chỉ có 51,85% cán bộ, giáo viên đánh giá cao hiệu quả của các biện pháp quản lý nhân sự giáo dục kỹ năng mềm của các trường phổ thông dân tộc nội trú của tỉnh Cao Bằng. Qua phỏng vấn thì được biết nguyên nhân dẫn đến thực trạng trên là các biện pháp quản lý giáo dục kỹ năng mềm còn mang nặng tính hành chính, chưa thực sự huy động, khuyến khích được cán bộ, giáo viên phát huy năng lực của mình tham gia quá trình giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh.

6. Phân tích kết quả phỏng vấn trực tiếp cán bộ, giáo viên

Bên cạnh việc triển khai lấy ý kiến theo diện rộng qua phiếu hỏi, chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn sâu với một số cán bộ, giáo viên của các trường phổ thông dân tộc nội trú của tỉnh Cao Bằng. Đối tượng phỏng vấn được chúng tôi lựa chọn đủ đại diện theo vị trí công tác trong nhà trường. Kết quả phỏng vấn cho thấy:

Về các kỹ năng mềm cần bồi dưỡng cho học sinh, các ý kiến đều thống nhất cho rằng đối với học sinh tại các trường phổ thông dân tộc nội trú, các em là người dân tộc thiểu số ít người, đến từ các thôn/xóm đặc biệt khó khăn, vùng sâu, vùng xa nên có hạn chế nhất định về kỹ năng. Các học sinh phải sống xa gia đình, sống xa bố mẹ, tự lập trong môi trường nội trú, nhiều hoạt động mang tính chất đặc thù. Bên cạnh các em là các thầy cô giáo và các bạn, nhưng chắc chắn các em vẫn gặp nhiều khó khăn trong học tập, trong sinh hoạt, trong việc tìm hiểu, cảm nhận sự phát triển của bản thân cả thể chất và tinh thần.

Có rất nhiều kỹ năng mà học sinh phổ thông dân tộc nội trú cần trang bị, như kỹ năng hợp tác và làm việc nhóm, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng tiếp cận sử dụng công nghệ thông tin... Đặc biệt là các kỹ năng có tính đặc thù đối với học sinh trường phổ thông dân tộc nội trú tỉnh Cao Bằng như: Kỹ năng giới thiệu về văn hóa, lịch sử, con người Cao Bằng; Kỹ năng tự chủ trong việc lên kế hoạch học tập, sinh hoạt cho bản thân và Kỹ năng tự bảo vệ bản thân khi giao tiếp trên mạng...

Về việc bồi dưỡng năng lực cho đội ngũ cán bộ, giáo viên tham gia giáo dục kỹ năng mềm thì chỉ có ít trường tổ chức tập huấn cho tất nhân sự đi tập huấn giáo dục kỹ năng mềm, đa phần chỉ tập huấn cho nhân sự chủ chốt. Các trường có triển khai, phổ biến nội dung giáo dục kỹ năng mềm qua văn bản, nhưng chỉ có ít trường tổ chức hội nghị, sinh hoạt chuyên đề giáo dục kỹ năng mềm cho cán bộ, giáo viên. Thực trạng này một lần nữa cho thấy việc bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ, giáo viên tham gia giáo dục kỹ năng mềm còn nhiều hạn chế.

Về việc phân công nhiệm vụ trực tiếp tham gia giáo dục kỹ năng mềm thì không nhiều trường lựa chọn những cán bộ, giáo viên trên cơ sở đánh giá toàn diện năng lực, thái độ, nguyện vọng và sự phù hợp với nhiệm vụ của nhân sự. Có những trường cắt cử luân phiên nhân sự chủ chốt giáo dục kỹ năng mềm, thậm chí còn trường cử các nhân sự chưa đủ định mức lao động theo quy định chuyển sang kiêm nhiệm thêm giáo dục kỹ năng mềm. Thực trạng này cho thấy công tác quy hoạch, phát triển nhân lực cho giáo dục kỹ năng mềm còn chưa được quan tâm, đầu tư.

Đã có nhiều trường đã thực hiện tốt việc đánh giá hiệu quả tham gia giáo dục kỹ năng mềm của cán bộ, giáo viên, tuy nhiên chỉ có ít trường là có chế độ động viên khuyến khích những cá nhân có kết quả tốt. Vẫn còn có một số trường chưa thực hiện việc đánh giá hiệu quả và động viên khuyến khích cán bộ, giáo viên tham gia giáo dục kỹ năng mềm. Điều này cho thấy công tác kiểm tra, đánh giá và tạo động cơ cho nhân lực tham gia giáo dục kỹ năng mềm cần phải được chú trọng hơn nữa.

7. Kết luận

Kết quả khảo sát cho thấy việc giáo dục kỹ năng mềm tại các trường phổ thông dân tộc nội trú ở tỉnh Cao Bằng là cần thiết và đã được đầu tư, nhưng cần chọn lựa kỹ năng phù hợp với học sinh. Mặc dù đã chú trọng huy động nguồn lực, việc kết nối với nguồn lực ngoài xã hội vẫn còn hạn chế. Công tác quản lý giáo dục kỹ năng mềm đã triển khai khá tốt, nhưng cần tăng cường đầu tư cho quản lý nhân lực. Từ nghiên cứu này, tác giả đề xuất giải pháp bao gồm: hình thành đội ngũ có chuyên môn am hiểu đối tượng học sinh, kết nối và phát huy nguồn lực địa phương và xã hội; bồi dưỡng phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục cho cán bộ, giáo viên qua tập huấn và khóa bồi dưỡng; giám sát, đánh giá hiệu quả giáo dục và động viên cán bộ, giáo viên; tham khảo ý kiến của các bên liên quan trong chu trình quản lý giáo dục kỹ năng mềm; và nghiên cứu xây dựng chương trình phù hợp với nhu cầu học sinh, đặc biệt là các kỹ năng đặc thù cho học sinh dân tộc từ vùng khó khăn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bùi Loan Thùy, Phạm Đình Nghiệm (2010). Giáo trình Kỹ năng mềm. NXB TP HCM.
- [2] Chaudhari, Tushar. (2022). Soft Skills: Types, Characteristics and Importance. *Journal of Commerce & Trade*. Xvi. 9-12. 10.26703/JCT.v16i2-2.
- [3] Dell'Aquila, Elena, Davide Marocco, Michela Ponticorvo, Andrea Di Ferdinando, Massimiliano Schembri, and Orazio Miglino (2017). *Soft Skills*. Cham: Springer International Publishing
- [4] Freitas, Ana Paula & Almendra, Rita. (2021). Soft skills in design education, identification, classification, and relations: Proposal of a conceptual map. 10.35199/EPDE.2021.11
- [5] Haselberger, D., Oberhuemer, P., Perez, E., Cinque, M., & Capasso, F. (2012). *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions: Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement*.
- [6] Hoàng Hải (2016). Phát huy vai trò của kỹ năng mềm trong việc nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo. *Tạp chí Xây dựng & Đô thị*, số 50
- [7] Huỳnh Văn Sơn (2013). Khảo sát một vài biện pháp phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên ĐH sư phạm. *Tạp chí Khoa học ĐHSPT TPHCM* số 50.
- [8] Huỳnh Văn Sơn (Chủ biên) Mai Mỹ Hạnh - Nguyễn Thị Mỹ Hạnh - Nguyễn Thanh Huân Lâm Thị Kim Liên - Đỗ Tất Thiên - Giang Thiên Vũ (2020). *Giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh THPT*. NXB GDVN
- [9] Jungsun K, Mehmet E, JeoungWoo B and Hwayoung J (2011). Training soft skills via e-learning, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 23(6).
- [10] Lamri, Jeremy & Lubart, Todd. (2023). Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach. *Journal of Intelligence*.
- [11] Lương, T. M. N. (2023). Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho học sinh thông qua các câu lạc bộ của các trường trung học phổ thông khu vực 3, thành phố thủ Đức, Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp Chí Giáo dục*, 23(số đặc biệt 7), 281–286.

- [12] Martins, Helena, Carlos Rouco, Lucia Piedade, and Fernando Borba(2020). Soft Skills for Hard Times: Developing a Framework of Preparedness for Overcoming Crises Events in Higher Education Students. Paper presented at 17th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning (ICICKM 2020), Online, October 15–16.
- [13] Ngô Trí Dương, Nguyễn Thị Thu Huyền, Lê Thị Quỳnh Trang, Nguyễn Minh Đức, Nguyễn Thọ Quang Anh(2023). Giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo kỹ năng mềm tại học viện nông nghiệp Việt Nam. Tạp chí Khoa học Nông nghiệp Việt Nam 2023, 21(10)
- [14] Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đinh Thị Kim Thoa, Trần Văn Tính, Vũ Phương Liên (2010). Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh trung học phổ thông. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [15] Phạm Thị Quyên (2020), Giải pháp nâng cao hiệu quả rèn kỹ năng mềm cho sinh viên các trường đại học, Tạp chí Đại học Tân Trào, số 15 – Tháng 3 năm 2020.
- [16] S. Vasanthakumari (2019), Soft skills and its application in work place. World Journal of Advanced Research and Reviews, 03(02).
- [17] Trần Thị Kim Chi (2022). Nghiên Cứu Các Yếu Tố Ảnh Hưởng Đến Hoạt Động Học Tập Kỹ Năng Mềm Của Sinh Viên Tại Trường Đại Học Lạc Hồng. Journal of Technical Education Science.
- [18] Vũ Thị Thu Hương (2023). Giải pháp nâng cao kỹ năng mềm cho sinh viên Trường Đại học Ngoại thương Hà Nội. Journal of educational equipment: Education management, Volume 1, Issue 286

ABSTRACT

The status of soft skills education human resource management at ethnic minority boarding high schools in Cao Bang province

This study aims to point out the status of human resource management in soft skills education for students at ethnic boarding schools in Cao Bang province. First, the article clarifies the concept of soft skills, soft skills education, and human resources for soft skills education. Next, the article presents the results of a survey on the current status of human resource management in soft skills education for students at ethnic boarding schools in Cao Bang province. From the survey results, the article has pointed out the strengths and limitations and proposed some measures to improve the effectiveness of human resource management in soft skills education for students at ethnic boarding schools in Cao Bang province.

Keywords: *Soft skills education; Human resources for soft skills education; Soft skills education human resource management for students.*

TỔ CHỨC DẠY HỌC THEO PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN CDIO TẠI KHOA QUẢN LÝ, HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Phạm Hoàng Tú Linh¹

Tóm tắt. Phát triển chương trình đào tạo và dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO được áp dụng khá phổ biến ở nhiều nước trên thế giới và các trường đại học ở Việt Nam. Khoa Quản lý là một trong những đơn vị tiên phong triển khai phát triển chương trình đào tạo và dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO trong lĩnh vực khoa học quản lý. Bài viết sẽ tập trung phân tích, đánh giá thực trạng dạy học chuyên ngành quản lý giáo dục theo phương pháp tiếp cận CDIO tại Khoa Quản lý, khẳng định được những ưu điểm cũng như chỉ ra những hạn chế, khó khăn của quá trình triển khai dạy học theo phương pháp tiếp cận này. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất các giải pháp phù hợp nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng hoạt động dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO, nhằm phát triển được năng lực nghề nghiệp cho sinh viên và đáp ứng được nhu cầu của thị trường lao động trước bối cảnh chuyển đổi số hiện nay.

Từ khóa: Hoạt động dạy học, Khoa học Quản lý, Chuyên ngành Quản lý Giáo dục, Phương pháp tiếp cận, CDIO.

1. Đặt vấn đề

Có nhiều hướng tiếp cận khác nhau trong phát triển chương trình đào tạo ở bậc giáo dục đại học như tiếp cận nội dung, mục tiêu, phát triển và theo CDIO. Tiếp cận phát triển chương trình đào tạo theo phương pháp tiếp cận CDIO là một quy trình đào tạo căn cứ vào chuẩn đầu ra (outcome-based or learning outcome-based) được khởi nguồn từ viện công nghệ MIT (Massachusetts Institute of Technology) của Hoa Kỳ. Dạy học theo phương pháp tiếp cận này hướng đến trang bị cho sinh viên kiến thức chuyên sâu về các nguyên lý cơ bản của ngành học qua đó giúp người học phát triển toàn diện các kỹ năng cá nhân, năng lực nghề nghiệp và xã hội; tạo điều kiện thu hẹp khoảng cách giữa đào tạo của nhà trường và nhu cầu của nhà tuyển dụng, chuyển từ đào tạo theo cái mình có sang đào tạo cái mà xã hội cần trước bối cảnh chuyển đổi số hiện nay.

Phương pháp CDIO bắt nguồn từ Viện Công nghệ Massachusetts (MIT) của Hoa Kỳ và được áp dụng rộng rãi trong phát triển chương trình đào tạo ở các cơ sở giáo dục đại học. Phương pháp này nhằm đến việc đào tạo sinh viên theo chuẩn đầu ra, tập trung vào việc trang bị cho họ các kiến thức chuyên sâu về ngành học, đồng thời phát triển các kỹ năng cá nhân, năng lực nghề nghiệp và xã hội.

Phát triển toàn diện CDIO giúp sinh viên không chỉ nắm vững các nguyên lý cơ bản của ngành học mà còn phát triển các kỹ năng quan trọng để đáp ứng yêu cầu của nhà tuyển dụng. Thu hẹp khoảng cách, phương pháp này giúp giảm thiểu khoảng cách giữa đào tạo trong nhà trường và nhu cầu thực tế của xã hội, đặc biệt trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay. Khoa Quản lý của Học viện Quản lý giáo dục đã triển khai phương pháp CDIO vào xây dựng chương trình đào tạo từ năm 2020, với mục tiêu hình thành những năng lực cốt lõi cho sinh viên như năng lực hình thành ý tưởng, xây dựng kế hoạch, triển khai hoạt động và đánh giá. Việc áp dụng CDIO đã mang lại nhiều kết quả tích cực, giúp sinh viên nắm rõ mục tiêu học tập, tự tin hơn trong giao tiếp, hợp tác tích cực và có kế hoạch học tập rõ ràng. Đối với giảng viên, CDIO tạo động lực để cải tiến hoạt động giảng dạy và kiểm tra đánh giá.

Ngày nhận bài: 11/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 20/08/2024. Ngày nhận đăng: 25/08/2024.

¹Viện Nghiên cứu Khoa học Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Phạm Hoàng Tú Linh. Địa chỉ e-mail: jeniferlinhpham@gmail.com

2. Một số khái niệm về cơ bản dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO

2.1. Khái niệm dạy học

Khái niệm dạy học đề cập đến quá trình mà giáo viên giúp học sinh phát triển kiến thức, kỹ năng và thái độ thông qua các hoạt động học tập. Dạy học không chỉ bao gồm việc truyền đạt thông tin mà còn bao gồm việc tổ chức, hướng dẫn, và đánh giá các hoạt động học tập nhằm phát triển toàn diện người học. Dạy học là một quá trình tương tác, trong đó người dạy và người học đều đóng vai trò tích cực. Giáo viên không chỉ là người truyền đạt kiến thức mà còn là người tạo điều kiện, hướng dẫn và thúc đẩy học sinh tự học, khám phá và phát triển tiềm năng của mình. Mục tiêu của dạy học là giúp học sinh không chỉ nắm vững kiến thức lý thuyết mà còn biết cách áp dụng kiến thức vào thực tiễn, phát triển các kỹ năng sống, và hình thành nhân cách, tư duy phản biện và sáng tạo.

Robert Gagné (1916-2002) định nghĩa dạy học như một quá trình tổ chức và trình bày các hoạt động học tập theo cách thức có hệ thống nhằm tối ưu hóa việc tiếp thu kiến thức và kỹ năng của học sinh. Ông nổi tiếng với “Các sự kiện dạy học”, một mô hình gồm 9 bước giúp cấu trúc bài giảng một cách hiệu quả. Dạy học là một quá trình có cấu trúc, trong đó giáo viên sắp xếp các hoạt động học tập theo thứ tự logic để hỗ trợ học sinh đạt được mục tiêu học tập.

Jerome Bruner (1915-2016) xem dạy học như một quá trình hỗ trợ sự phát triển nhận thức của học sinh thông qua các hoạt động khám phá và xây dựng kiến thức. Ông nhấn mạnh rằng học sinh cần được khuyến khích tìm hiểu và khám phá thế giới xung quanh để phát triển tư duy và hiểu biết sâu sắc. Dạy học là quá trình hướng dẫn học sinh tự khám phá và xây dựng kiến thức, nơi giáo viên đóng vai trò là người tạo điều kiện và kích thích tư duy của học sinh. Những định nghĩa trên đều phản ánh các khía cạnh khác nhau của dạy học, từ việc tổ chức và trình bày kiến thức đến việc phát triển tư duy và tạo điều kiện cho sự phát triển toàn diện của học sinh. Tất cả đều nhấn mạnh vai trò của giáo viên không chỉ là người truyền đạt kiến thức mà còn là người hướng dẫn, hỗ trợ, và tạo điều kiện để học sinh phát triển tối đa tiềm năng của mình.

2.2. Phương pháp tiếp cận CDIO

Phương pháp tiếp cận CDIO là một mô hình đào tạo dựa trên định hướng năng lực đầu ra, chủ yếu áp dụng trong các trường đại học kỹ thuật. Phương pháp này nhấn mạnh những năng lực cốt lõi mà sinh viên kỹ thuật cần đạt được sau khi tốt nghiệp, bao gồm:

C (Conceive): Năng lực hình thành ý tưởng; D (Design): Năng lực thiết kế; I (Implement): Năng lực triển khai; O (Operate): Năng lực vận hành sản phẩm vào thực tế.

Bốn năng lực này tạo thành một chu trình khép kín, trong đó trình tự phát triển không nhất thiết phải tuân theo đúng thứ tự C-D-I-O. Tuy nhiên, tất cả các nhiệm vụ này đều phải được thực hiện trong hầu hết các quá trình để phát triển sản phẩm thành công.

Dựa trên các năng lực cốt lõi của phương pháp CDIO, Khoa Quản lý của Học viện Quản lý giáo dục đã áp dụng vào lĩnh vực khoa học quản lý, nhằm xây dựng bối cảnh đào tạo cho chuyên ngành Quản lý Giáo dục. Mục tiêu là phát triển những năng lực ứng dụng thực tiễn cho sinh viên theo mô hình CPOE (Conceive, Plan, Operate, Evaluate):

Năng lực hình thành ý tưởng (Conceive): Sinh viên có khả năng phát hiện, phân loại, khái quát hóa và dự báo các vấn đề liên quan đến chuyên môn.

Năng lực xây dựng kế hoạch (Plan): Sinh viên có khả năng nắm bắt nhu cầu, đề ra mục tiêu, xây dựng kế hoạch, xác định nguồn lực và đề xuất giải pháp cho các chương trình hoạt động chuyên môn.

Năng lực triển khai hoạt động (Operate): Sinh viên có khả năng triển khai và phối hợp thực hiện các hoạt động chuyên môn.

Năng lực đánh giá (Evaluate): Sinh viên có khả năng lựa chọn phương pháp, công cụ đánh giá và đề xuất các biện pháp cải tiến.

Trên cơ sở các năng lực cốt lõi của phương pháp tiếp cận CDIO vận dụng vào lĩnh vực khoa học quản lý, Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục đã xác định và xây dựng được bối cảnh đào tạo của chuyên ngành

Quản lý Giáo dục nhằm phát triển những năng lực ứng dụng trong thực tiễn nghề nghiệp và xã hội cho sinh viên theo CPOE. Đó là năng lực hình thành ý tưởng (Conceive) - sinh viên có khả năng phát hiện, phân loại, khái quát hóa và dự báo các vấn đề liên quan đến chuyên môn; Năng lực xây dựng kế hoạch (Plan) - Sinh viên có khả năng nắm bắt nhu cầu, đề ra mục tiêu, xây dựng kế hoạch, xác định nguồn lực, đề xuất giải pháp cho chương trình hoạt động trong lĩnh vực chuyên môn; Năng lực triển khai hoạt động (Operate) - Sinh viên có khả năng triển khai và phối hợp thực hiện các hoạt động chuyên môn và Năng lực đánh giá (Evaluate) - Sinh viên có khả năng lựa chọn phương pháp, công cụ trong đánh giá và đề xuất biện pháp cải tiến.

2.3. Dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO

Dựa trên việc nghiên cứu lý luận về hoạt động dạy học và bản chất của phương pháp tiếp cận CDIO, chúng tôi cho rằng dạy học theo phương pháp CDIO là một hệ thống các hành động phối hợp và tương tác giữa GV và sinh viên nhằm đạt được mục tiêu dạy học CDIO. Mục tiêu này hướng đến việc phát triển năng lực nghề nghiệp, năng lực cá nhân, xã hội và giao tiếp cho sinh viên.

Trong quá trình dạy học theo CDIO, dưới sự hướng dẫn và định hướng của giảng viên, sinh viên được tạo điều kiện để khai thác tiềm năng và nội lực vốn có, từ đó trở thành những người học chủ động, tự giác, tích cực trong việc lĩnh hội tri thức. Sinh viên sẽ hình thành những kỹ năng, kỹ xảo, thái độ và năng lực cần thiết cho cá nhân và sự nghiệp trong tương lai.

Hoạt động dạy học theo phương pháp CDIO bao gồm nhiều thành tố như: mục tiêu dạy học, nội dung, phương pháp và hình thức dạy học, kiểm tra đánh giá, kế hoạch dạy học và phương tiện dạy học. Tuy nhiên, với những đặc trưng riêng của phương pháp CDIO, các thành tố này sẽ có những điều chỉnh phù hợp để đáp ứng yêu cầu của hoạt động dạy học theo CDIO, nhằm cải thiện chất lượng dạy và học một cách hiệu quả nhất.

3. Thực tiễn tổ chức dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO tại Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

3.1. Khái quát về tổ chức nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện tại Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục. Các phương pháp nghiên cứu chính được nhóm tác giả phối hợp sử dụng là phương pháp nghiên cứu tài liệu, phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi (mẫu khảo sát là 121 sinh viên hai khóa 2020-2021, 2022-2023) và phương pháp phỏng vấn sâu (8 cán bộ quản lý và GV). Các kết quả khảo sát được xử lý bằng phần mềm SPSS phiên bản 22.0.

Các câu hỏi mức độ được thiết kế theo thang đo Likert với 5 mức độ với thang điểm trung bình (ĐTB) như sau:

- ĐTB từ 1 đến 1.8: Hoàn toàn không mong đợi/đáp ứng/được phổ biến/áp dụng/ đồng ý.
- ĐTB từ 1.81 đến 2.6: Không mong đợi/ đáp ứng/ được phổ biến/ áp dụng/ đồng ý.
- ĐTB từ 2.61 đến 3.4: Tương đối mong đợi/ đáp ứng/ được phổ biến/ áp dụng/ đồng ý.
- ĐTB từ 3.41 đến 4.2: Mong đợi/ đáp ứng/ được phổ biến/ áp dụng/ đồng ý.
- ĐTB từ 4.21 đến 5.0: Hoàn toàn mong đợi/ đáp ứng/ được phổ biến/ áp dụng/ đồng ý.

3.2. Ý kiến của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về dạy học theo CDIO

Để tổ chức thành công hoạt động dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO thì việc phổ biến, nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý, GV và sinh viên là cần thiết.

Kết quả nghiên cứu cho thấy GV và cán bộ quản lý đã nắm rất chắc những thông tin quan trọng về dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO. Trong đó, các ý kiến thu thập được đều nhấn mạnh được sự logic và tính ứng dụng trong chương trình đào tạo theo CDIO; mục tiêu, chuẩn đầu ra, năng lực nghề nghiệp cần phát triển cho sinh viên được xác định rõ; nội dung, hình thức, phương pháp dạy học, bài tập kiểm tra đánh giá được thiết kế đa dạng, nhấn mạnh sự trải nghiệm và phát huy tính tích cực, chủ động của sinh viên.

Kết quả nghiên cứu trên sinh viên cũng cho thấy các em đã có nhận thức khá tốt về hoạt động dạy học theo phương pháp tiếp cận này. Sinh viên cho rằng có sự khác biệt trong quá trình học tập các môn học có áp dụng CDIO và các môn học bình thường và khác biệt lớn nhất là “Việc học tập theo CDIO đòi hỏi sinh viên dành nhiều thời gian tự học, tự nghiên cứu và thực hiện nhiều bài tập cá nhân hoặc nhóm hơn các môn học khác.” (ĐTB=4.17, ĐLC=0.79). Sinh viên cũng đánh giá cao về những lợi ích của việc học tập các môn học theo phương pháp tiếp cận CDIO.

Bảng 1. Đánh giá của sinh viên về những lợi ích của việc học tập các môn học theo phương pháp tiếp cận CDIO

Những lợi ích của việc học tập các môn học theo phương pháp tiếp cận CDIO	Tần số	Tỷ lệ (%)
Sinh viên dễ dàng tiếp thu kiến thức cơ sở ngành và chuyên ngành trong lĩnh vực giáo dục	81	67.5
Sinh viên biết rõ mục tiêu môn học	80	66.7
Sinh viên biết rõ yêu cầu về chuẩn đầu ra của từng buổi học	82	68.3
Sinh viên biết rõ được quá trình kiểm tra đánh giá	56	48.3
Sinh viên được tham gia nhiều hoạt động trong và ngoài lớp học	52	43.3
Sinh viên tự tin và hình thành khả năng giao tiếp, hợp tác hiệu quả	77	64.2

Kết quả trên cho thấy việc áp dụng dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO mang lại cho sinh viên rất nhiều lợi ích khác nhau. Trong đó, các lợi ích được sinh viên đánh giá cao nhất là “sinh viên biết rõ yêu cầu về chuẩn đầu ra của từng buổi học” (tỷ lệ 68.3%), “sinh viên dễ dàng tiếp thu kiến thức cơ sở ngành và chuyên ngành trong lĩnh vực GD” (tỷ lệ 67.5%), “sinh viên biết được rõ mục tiêu môn học” (tỷ lệ 66.7%) và “sinh viên tự tin hơn và hình thành khả năng giao tiếp, hợp tác hiệu quả” (tỷ lệ 64.2%).

Bên cạnh đó, kết quả phỏng vấn sâu sinh viên đã làm rõ nét hơn về lợi ích của việc sinh viên biết rõ yêu cầu về chuẩn đầu ra của từng buổi học các môn học, điều này giúp sinh viên hình thành ý thức chủ động hơn trong học tập, có sự chuẩn bị trước cho các tiết học, tự giác tìm và nghiên cứu các tài liệu liên quan đến nội dung buổi học; hay việc biết được rõ mục tiêu môn học giúp sinh viên có cơ sở xây dựng kế hoạch học tập cho bản thân.

3.3. Việc phổ biến mục tiêu, chuẩn đầu, tiến trình dạy học theo CDIO

Mục tiêu và chuẩn đầu ra các môn học theo phương pháp tiếp cận CDIO được GV xây dựng dựa trên mục tiêu, chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo và các chuẩn đầu ra được phân cho môn học. Mục tiêu và chuẩn đầu ra môn học thường được GV phổ biến đến sinh viên vào buổi học đầu tiên của môn học thông qua đề cương môn học. Để hoạt động dạy học đạt được kết quả tối ưu đòi hỏi sinh viên phải nắm rõ các yêu cầu về mục tiêu và chuẩn đầu ra của các môn học và chương trình đào tạo. Kết quả khảo sát trên sinh viên về vấn đề này được trình bày ở bảng dưới đây:

Bảng 2. Đánh giá của sinh viên về mức độ được phổ biến mục tiêu và chuẩn đầu ra

Các mục tiêu và chuẩn đầu ra	ĐTB	ĐLC
Mục tiêu và các yêu cầu về chuẩn đầu ra kiến thức của môn học CDIO	4.01	0.82
Mục tiêu và các yêu cầu về chuẩn đầu ra phẩm chất, kỹ năng cá nhân, nghề nghiệp và xã hội cần đạt được sau khi hoàn thành môn học theo CDIO	3.88	0.80
Mục tiêu về thái độ đối với bản thân, nghề nghiệp và xã hội cần có sau khi hoàn thành môn học CDIO	3.84	0.75
Mục tiêu và những yêu cầu nhằm phát triển năng lực hình thành ý tưởng, xây dựng kế hoạch, triển khai và đánh giá các hoạt động GD (CPOE)	3.64	0.85

Kết quả bảng 2 cho thấy sinh viên đã được phổ biến một cách đầy đủ về các mục tiêu và chuẩn đầu ra các môn học. Trong đó, mục tiêu và những yêu cầu về chuẩn đầu ra kiến thức được phổ biến rõ nhất (ĐTB = 4.01). Trong khi đó, các mục tiêu và chuẩn đầu ra để phát triển bốn năng lực mà CDIO hướng đến (CPOE) ít được phổ biến (ĐTB = 3.64) vì các môn học đang được triển khai giảng dạy CDIO chủ yếu ở các môn cơ sở ngành dành cho sinh viên năm 1, 2 và các mục tiêu, chuẩn đầu ra về các năng lực này được thiết kế ở những mức độ sơ khởi nhất cho sinh viên tập làm quen. Do đó, trong thời gian tới cần chú trọng hơn trong việc phổ biến đầy đủ thông tin về mục tiêu và chuẩn đầu ra cho sinh viên, giúp sinh viên có sự chuẩn bị và thực hiện tốt hoạt động học tập của mình. Ngoài mục tiêu, chuẩn đầu ra môn học thì nội dung dạy học,

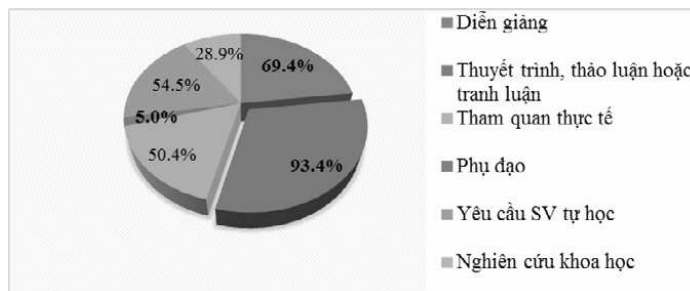
hình thức, phương pháp dạy học, hình thức kiểm tra đánh giá, tiến trình dạy học cũng được GV phổ biến cho sinh viên. Đây được xem là những điểm khác biệt tích cực của phương pháp học tập theo CDIO so với những tiết học bình thường, giúp phát huy tính tự giác, chủ động của sinh viên trong học tập.

3.4. Việc tổ chức nội dung, áp dụng hình thức dạy học theo CDIO

Tính đến thời điểm hiện tại, chuyên ngành Quản lý Giáo dục, Khoa Quản lý đã xây dựng được 20 đề cương môn học theo phương pháp tiếp cận CDIO và tiến hành giảng dạy được 9 môn học theo phương pháp tiếp cận này. Việc thực hiện nội dung dạy học môn học được GV tuân thủ theo quy trình gồm 5 bước:

Bước 1: Biểu đạt mục tiêu của môn học dưới dạng chuẩn đầu ra của bài học thông qua việc phân bổ chuẩn đầu ra vào từng bài cụ thể; Bước 2: Xác định cấu trúc nội dung chính của bài học để chuyển tải chuẩn đầu ra của bài học; Bước 3: Thiết kế các hoạt động học tập, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và cách thức đánh giá học tập phù hợp với nguyên lý cốt lõi của CDIO là thiết kế giảng dạy nhất quán với chuẩn đầu ra; Bước 4: Lựa chọn phương tiện dạy học, thiết kế học liệu và môi trường học tập và Bước 5: Thiết kế kế hoạch bài học. Kết quả nghiên cứu trên sinh viên cũng đánh giá cao việc triển khai thực hiện các nội dung dạy học của GV. Sinh viên cho rằng GV phổ biến và thực hiện đầy đủ các nội dung dạy học theo như đề cương đã công bố (với ĐTB=3.98, ĐLC= 0.89).

Hình thức tổ chức dạy học cũng là một thành tố quan trọng, đảm bảo sự thành công của quá trình tổ chức dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO. Nghiên cứu thực tiễn về vấn đề này được thể hiện ở biểu đồ sau:



Biểu đồ 1. Hình thức tổ chức dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO

Kết quả trên cho thấy GV áp dụng kết hợp nhiều hình thức dạy học khác nhau, trong đó phổ biến là các hình thức như thuyết trình, thảo luận hoặc tranh luận (93.4%); diễn giảng (69.4%); tham quan thực tế (50.4%). Việc sử dụng các hình thức dạy học này đã khơi gợi được tính tích cực, chủ động, sáng tạo trong học tập của sinh viên tuy nhiên, các hình thức như phụ đạo, yêu cầu sinh viên tự học, tự nghiên cứu chưa được áp dụng nhiều.

3.5. Việc áp dụng phương pháp dạy học theo CDIO

Phương pháp dạy học cũng là một yếu tố cần được quan tâm trong quá trình tổ chức dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO. Kết quả nghiên cứu về mức độ áp dụng các phương pháp dạy học trong các môn học với thang đo likert 5 mức độ từ 1- hoàn toàn không áp dụng đến 5- hoàn toàn được áp dụng thể hiện ở bảng dưới đây:

Bảng 3. Mức độ áp dụng các phương pháp dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO

Các phương pháp dạy học	ĐTB	ĐLC
Nhóm phương pháp dạy học truyền thống		
Diễn giải	4.08	0.86
Vấn đáp	3.48	0.88
Làm mẫu - quan sát	3.03	0.95
Nhóm phương pháp học tập chủ động		
Phương pháp dạy học động não	3.60	0.93

Phương pháp dạy học suy nghĩ - từng cặp - chia sẻ	3.86	0.88
Phương pháp dạy học dựa trên vấn đề	3.65	0.94
Phương pháp dạy học thông qua hoạt động nhóm	4.52	0.73
Phương pháp dạy học đóng vai	3.46	1.05
Nhóm phương pháp học tập trải nghiệm		
Phương pháp dạy học dựa vào dự án	3.39	0.91
Phương pháp dạy học mô phỏng đối tượng	3.16	0.97
Phương pháp dạy học nghiên cứu dựa trên các tình huống thực tế	3.82	0.84
Phương pháp dạy học học tập phục vụ cộng đồng	3.28	1.07

Kết quả nghiên cứu cho thấy các nhóm phương pháp được GV sử dụng trong dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO rất đa dạng. Trong đó, phương pháp được sử dụng nhiều nhất là dạy học thông qua hoạt động nhóm (ĐTB =4.52), phương pháp dạy học suy nghĩ - từng cặp - chia sẻ cũng được sử dụng phổ biến (ĐTB =3.86); phương pháp dạy học nghiên cứu dựa trên các tình huống thực tế (ĐTB = 3.82). Từ đây có thể khẳng định các phương pháp dạy học chủ động và trải nghiệm được áp dụng phổ biến tuy nhiên, phương pháp dạy học bằng diễn giải (thuyết giảng) một chiều vẫn được GV sử dụng khá nhiều (ĐTB=4.08).

3.6. Việc áp dụng các hình thức kiểm tra, đánh giá trong dạy học theo CDIO

Kiểm tra, đánh giá là một khâu không thể thiếu trong quá trình dạy học nhằm giúp GV khẳng định kết quả dạy học cũng như đo lường mức độ đạt được mục tiêu, chuẩn đầu ra của sinh viên.

Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên đã được GV phổ biến đầy đủ các thông tin liên quan đến hoạt động kiểm tra, đánh giá (ĐTB = 4.01, ĐLC=0.81). GV cũng sử dụng nhiều hình thức kiểm tra, đánh giá khác nhau để đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong quá trình dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO.

Bảng 4. Mức độ áp dụng các hình thức kiểm tra, đánh giá

Hình thức kiểm tra, đánh giá	ĐTB	ĐLC
Đánh giá quá trình	4.25	0.83
Kiểm tra bằng vấn đáp	3.63	1.05
Kiểm tra bằng viết tự luận	3.94	0.84
Trắc nghiệm khách quan	3.43	0.84
Tiểu luận	3.43	1.06
Sinh viên tự đánh giá	3.47	1.14
Sinh viên đánh giá chéo (đánh giá đồng đẳng)	4.03	0.97
Đánh giá thông qua hồ sơ học tập	3.52	1.13
Đồ án	3.52	1.12

3.7. Kết quả

Hầu hết các hình thức kiểm tra, đánh giá đều được các GV kết hợp áp dụng một cách phổ biến, linh hoạt với ĐTB dao động từ 3.43 đến 4.25, trong đó hai hình thức được GV áp dụng thường xuyên nhất là Đánh giá quá trình (ĐTB=4.25) và sinh viên đánh giá chéo (ĐTB=4.03). Đồng thời kết quả phỏng vấn sâu GV cũng cho thấy trong các môn giảng dạy theo CDIO, kết quả kiểm tra, đánh giá được tính điểm từ rất nhiều bài tập nhỏ với nhiều hình thức khác nhau. Việc đánh giá bằng nhiều bài tập và nhiều hình thức khác nhau là điểm tích cực, giúp GV đánh giá đúng thực chất năng lực của sinh viên. Tuy nhiên, xét về mức độ hiệu quả của việc kiểm tra, đánh giá trong dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO còn hạn chế. Nhiều GV khi được phỏng vấn cho rằng việc KTĐG theo CDIO chỉ đo được tương đối kết quả so với chuẩn đầu ra mong đợi vì các môn học thuộc chuyên ngành Quản lý Giáo dục là khối phi kỹ thuật nên để không thể đo được chi tiết như khối kỹ thuật. Bên cạnh đó, GV còn tốn quá nhiều thời gian ở khâu thiết kế các bài tập đánh giá, rubric đánh giá, chấm bài để đảm bảo đánh giá đầy đủ mức độ đạt được các chuẩn đầu ra được phân cho môn học dẫn đến quá tải trong công việc. Cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ dạy học theo CDIO

Các điều kiện về cơ sở vật chất có tác động khá lớn đến hoạt động dạy học đòi hỏi nhiều hoạt động đặc

thù như phương pháp tiếp cận CDIO. Kết quả nghiên cứu cho thấy hầu hết sinh viên cho rằng các điều kiện về cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ dạy học đã được đáp ứng cơ bản. Trong đó, giáo trình, tài liệu học tập (ĐTB = 3.64) được đánh giá cao nhất. Nhà trường cũng đã tạo điều kiện bố trí một số phòng học đặc thù cho hoạt động dạy học theo CDIO, phòng riêng cho dự án tư vấn, hỗ trợ học tập đáp ứng nhu cầu và đòi hỏi của hoạt động giảng dạy và học tập. Tuy nhiên trang thiết bị trong phòng học bị đánh giá thấp nhất (ĐTB = 3.25), bàn ghế, không gian học tập chưa được sắp xếp linh hoạt, gây khó khăn cho việc tổ chức các hình thức và hoạt động dạy học tích cực. Vì vậy trong thời gian tới cần có những giải pháp để tiếp tục cải tiến và hoàn thiện điều kiện cơ sở vật chất phù hợp hơn với điều kiện dạy học phương pháp tiếp cận CDIO.

3.8. Thuận lợi và khó khăn trong quá trình dạy học theo CDIO

Việc xác định những thuận lợi và khó khăn đang gặp phải trong quá trình dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO là cơ sở để cải tiến và nâng cao chất lượng hoạt động dạy học trong thời gian tới. Kết quả nghiên cứu trên cán bộ quản lý, giảng viên, sinh viên đã chỉ ra những thuận lợi và khó khăn của quá trình tổ chức dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO tại Khoa Quản lý như sau:

Thuận lợi

Thông tin, tài liệu về phương pháp tiếp cận CDIO khá đa dạng, giảng viên, sinh viên dễ dàng tiếp cận và tìm hiểu quy trình dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO.

Kế hoạch dạy học của chương trình đào tạo được thiết kế rất rõ ràng, tạo điều kiện thuận lợi cho giảng viên xác định cụ thể mục tiêu, chuẩn đầu ra, hình thức và phương pháp dạy học, cũng như thiết kế các chuẩn KTĐG trong các môn học phụ trách.

Giảng viên được khuyến khích áp dụng đa dạng các phương pháp và hình thức dạy học tích cực. Hoạt động kiểm tra, đánh giá được thiết kế theo rubric, xác định rõ các tiêu chí đánh giá tương ứng với các chuẩn đầu ra được phân cho môn học, tạo thuận lợi cho giảng viên thực hiện quá trình KTĐG sinh viên một cách rõ ràng, có bằng chứng cụ thể.

Sinh viên nắm rõ được yêu cầu cụ thể về mục tiêu, chuẩn đầu ra và tiến trình học tập của từng môn học đồng thời được tạo điều kiện và khuyến khích tham gia, trải nghiệm nhiều hoạt động trong và ngoài lớp học để hình thành và phát triển các năng lực tương ứng. Kết quả khảo sát sinh viên cho thấy hầu hết sinh viên vẫn mong muốn được học tiếp các môn học trong chương trình đào tạo theo phương pháp tiếp cận CDIO (với tỷ lệ 88.2% sinh viên đồng ý).

Có sự đồng thuận cao giữa các thành viên và giảng viên tham gia đề án dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO về công tác bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn cho giảng viên theo định hướng CDIO. Theo đó, tất cả giảng viên được phỏng vấn đều cho rằng được tham gia nhiều hoạt động bồi dưỡng, tập huấn chuyên sâu về phát triển chương trình đào tạo và tổ chức dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO thông qua rất nhiều chương trình tập huấn khác nhau từ cấp ĐHQG, Nhà trường cho đến các chuyên đề do Khoa tổ chức.

Quá trình tổ chức thực hiện hoạt động dạy học, Khoa nhận được rất nhiều sự hỗ trợ tích cực của nhà trường về kinh phí, cơ sở vật chất, trang thiết bị, tài liệu phục vụ dạy học.

Khó khăn

Bên cạnh những thuận lợi thì quá trình dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO tại Khoa Giáo dục cũng còn gặp một số khó khăn như:

Một bộ phận sinh viên chưa thích ứng với việc học tập theo phương pháp tiếp cận CDIO nên còn thụ động và trì hoãn việc học tập, chưa đáp ứng được các yêu cầu đặt ra trong quá trình dạy học.

Giảng viên vẫn còn gặp nhiều khó khăn, áp lực trong việc xây dựng rubric, bài tập đánh giá phù hợp với các yêu cầu cần đạt của mục tiêu, chuẩn đầu ra môn học. Khối lượng các bài tập đánh giá khá nhiều, thời gian môn học kéo dài cũng là áp lực lớn đối với giảng viên.

Điều kiện cơ sở vật chất, tài chính của nhà trường hạn chế, chưa đáp ứng được nhu cầu dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO.

4. Giải pháp nâng cao chất lượng hoạt động dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO

Để nâng cao chất lượng hoạt động dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO, cần triển khai các giải pháp toàn diện, bao gồm từ việc cải thiện nội dung, phương pháp giảng dạy đến tăng cường sự tham gia và phát triển năng lực cho cả giảng viên và sinh viên. Từ kết quả nghiên cứu thực trạng tổ chức hoạt động dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO có thể khẳng định phần nào hoạt động dạy học đã được các mục tiêu, chuẩn đầu ra của chương trình và môn học, góp phần phát triển được ở sinh viên những kiến thức, kỹ năng, thái độ và năng lực phù hợp với đặc thù nghề nghiệp theo phương pháp tiếp cận này. Để cải thiện và nâng cao chất lượng hoạt động dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO trong thời gian tới cần quan tâm thực hiện các giải pháp sau:

Xây dựng và cập nhật chương trình đào tạo theo hướng CDIO. rà soát và cập nhật chương trình đào tạo: Liên tục đánh giá và cập nhật nội dung chương trình đào tạo để đảm bảo rằng nó phù hợp với yêu cầu của phương pháp CDIO và đáp ứng nhu cầu thực tế của thị trường lao động. Định hướng theo năng lực đầu ra: Chương trình cần được thiết kế với mục tiêu rõ ràng, tập trung vào việc phát triển các năng lực cốt lõi như hình thành ý tưởng, thiết kế, triển khai và vận hành (Conceive, Design, Implement, Operate).

Phát triển năng lực cho giảng viên. Đào tạo và bồi dưỡng giảng viên, Tổ chức các khóa đào tạo chuyên sâu về phương pháp CDIO cho giảng viên, giúp họ nắm vững cách thức áp dụng phương pháp này vào quá trình giảng dạy. Khuyến khích sự đổi mới và sáng tạo, Khuyến khích giảng viên đổi mới phương pháp dạy học, phát triển các hoạt động giảng dạy tương tác và áp dụng công nghệ vào dạy học để tăng cường hiệu quả giáo dục.

Tăng cường sự tham gia và chủ động của sinh viên. Phát triển kỹ năng tự học và làm việc nhóm, tổ chức các hoạt động học tập tích cực như dự án nhóm, thảo luận, và thực hành để thúc đẩy sinh viên phát triển kỹ năng tự học và làm việc nhóm. Khuyến khích sinh viên tham gia tích cực, Tạo điều kiện cho sinh viên tham gia vào quá trình xây dựng kế hoạch học tập cá nhân, giúp họ tự định hướng và chịu trách nhiệm về quá trình học tập của mình.

Cải tiến phương pháp kiểm tra, đánh giá. Áp dụng đánh giá đa dạng và liên tục, kết hợp các phương pháp đánh giá khác nhau, bao gồm đánh giá qua dự án, đánh giá quá trình và đánh giá sản phẩm cuối cùng, để phản ánh chính xác sự tiến bộ và năng lực của sinh viên. Xây dựng các công cụ đánh giá cụ thể, Phát triển các rubric chi tiết và minh bạch để đánh giá năng lực của sinh viên trong từng bước của quy trình CDIO.

Tăng cường cơ sở vật chất và hỗ trợ công nghệ. Nâng cấp phòng thí nghiệm và trang thiết bị: Đầu tư vào cơ sở vật chất, đặc biệt là các phòng thí nghiệm và trang thiết bị hiện đại, để tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên thực hành và ứng dụng kiến thức vào thực tế. Ứng dụng công nghệ thông tin: Sử dụng các công cụ hỗ trợ học tập trực tuyến, phần mềm mô phỏng và các nền tảng công nghệ để hỗ trợ giảng dạy và học tập theo phương pháp CDIO.

Thúc đẩy hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp. Liên kết với doanh nghiệp, tạo mối liên kết chặt chẽ với các doanh nghiệp để sinh viên có cơ hội tham gia thực tập, thực tế tại các công ty, giúp họ áp dụng các kiến thức và kỹ năng đã học vào thực tiễn. Cập nhật nhu cầu của thị trường lao động, thường xuyên cập nhật thông tin về yêu cầu của thị trường lao động và điều chỉnh nội dung chương trình đào tạo cho phù hợp.

Đánh giá và điều chỉnh liên tục. Thực hiện đánh giá thường xuyên, tổ chức các hoạt động đánh giá liên tục đối với quá trình dạy học theo phương pháp CDIO để kịp thời điều chỉnh và cải tiến. Thu thập phản hồi từ sinh viên, Lắng nghe ý kiến phản hồi từ sinh viên để hiểu rõ những khó khăn và nhu cầu của họ, từ đó cải thiện phương pháp dạy học. Những giải pháp này cần được thực hiện đồng bộ và linh hoạt để đảm bảo quá trình dạy học theo phương pháp CDIO không chỉ nâng cao chất lượng giáo dục mà còn đáp ứng được yêu cầu của xã hội và thị trường lao động hiện đại.

5. Kết luận

Bài viết đã phân tích và đánh giá việc tổ chức dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO tại Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục. Phương pháp CDIO, với bốn thành tố chính là Hình thành ý tưởng (Conceive), Thiết kế (Design), Triển khai (Implement), và Vận hành (Operate), đã được áp dụng nhằm nâng

cao năng lực nghề nghiệp và đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động trong bối cảnh chuyển đổi số. Kết quả nghiên cứu cho thấy việc triển khai CDIO đã cải thiện đáng kể chất lượng dạy học và nhận thức của sinh viên về mục tiêu và chuẩn đầu ra của chương trình. Sinh viên đánh giá cao việc rõ ràng về yêu cầu và mục tiêu học tập, cũng như sự tự tin và khả năng giao tiếp, hợp tác được nâng cao. Tuy nhiên, vẫn tồn tại một số hạn chế, bao gồm việc thiếu sự phổ biến đầy đủ về các mục tiêu và yêu cầu cụ thể của từng môn học và sự cần thiết cải tiến trong việc áp dụng các phương pháp dạy học chủ động và trải nghiệm. Để cải thiện, bài viết đề xuất tăng cường đào tạo và nâng cao nhận thức cho giảng viên và sinh viên, đồng thời áp dụng các phương pháp dạy học hiện đại và hiệu quả hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Phạm, T. H. (2021). Ứng dụng phương pháp CDIO trong đào tạo kỹ sư tại các trường đại học kỹ thuật Việt Nam. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [2] Nguyễn, V. T. (2022). Đổi mới phương pháp dạy học theo hướng tiếp cận CDIO tại các trường đại học: Kinh nghiệm và thách thức. Tạp chí Giáo dục và Xã hội, 14(2), 45-59. .
- [3] Trần, M. T., & Lê, T. H. (2020). Phát triển năng lực nghề nghiệp cho sinh viên theo phương pháp CDIO: Nghiên cứu trường hợp tại Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục. Hội thảo Quốc gia về Giáo dục Đại học, 2020, 120-134.
- [4] Học viện Quản lý giáo dục. (2023). Báo cáo đánh giá chất lượng đào tạo theo phương pháp CDIO. Hà Nội: Học viện Quản lý giáo dục.
- [5] MIT. (2019). CDIO Initiative: The CDIO Approach to Engineering Education. Retrieved from <https://cdio.org/>
- [6] Nguyễn, T. H., & Lê, P. T. (2021). Đánh giá hiệu quả ứng dụng phương pháp CDIO trong giảng dạy tại các cơ sở giáo dục đại học. Tạp chí Nghiên cứu và Đào tạo, 10(1), 77-89.
- [7] Cao, N. T., & Nguyễn, A. L. (2020). Các yếu tố ảnh hưởng đến việc áp dụng phương pháp CDIO trong giảng dạy tại Việt Nam. Tạp chí Khoa học Giáo dục, 9(3), 101-115.

ABSTRACT

Implementing CDIO approach in teaching at the department of management, National Academy of Educational Management

The development of training programs and teaching using the CDIO approach is widely applied in many countries around the world and in universities in Vietnam. The Department of Management is one of the pioneering units in implementing the CDIO approach for training and teaching in the field of management science. This paper focuses on analyzing and evaluating the current state of teaching educational management using the CDIO approach at the Department of Management, highlighting both the advantages and limitations encountered during the implementation of this approach. Based on these findings, the paper proposes suitable solutions to improve and enhance the quality of teaching activities using the CDIO approach, aiming to develop students' professional competencies and meet the demands of the labor market in the context of digital transformation.

Keywords: *Teaching activities, Management Science, Educational Management, Approach, CDIO.*

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ TRONG GIẢNG DẠY MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC Y DƯỢC THÁI BÌNH

Lê Lan Anh¹

Tóm tắt. Môn Lý luận Chính trị đóng một vai trò quan trọng trong chương trình đào tạo tại các trường đại học. Nghiên cứu này trình bày kết quả nghiên cứu về ứng dụng công nghệ trong giảng dạy môn Lý luận Chính trị tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình. Mục tiêu của nghiên cứu là đánh giá thực trạng hiện tại, xác định những lợi ích, thách thức và đề xuất giải pháp cải thiện việc sử dụng công nghệ trong môn học này. Kết quả khảo sát cho thấy việc ứng dụng công nghệ còn hạn chế với chỉ 40% giảng viên sử dụng công cụ trình chiếu và 30% áp dụng nền tảng học tập trực tuyến. Công nghệ thực tế ảo, mặc dù có tiềm năng lớn, vẫn chưa được triển khai rộng rãi do thiếu đầu tư. Lợi ích của việc ứng dụng công nghệ bao gồm việc nâng cao tính sinh động trong giảng dạy, cung cấp môi trường học tập linh hoạt và hỗ trợ việc tiếp cận tài liệu học tập. Tuy nhiên, thách thức chính bao gồm thiếu trang bị, đào tạo và đầu tư cơ sở hạ tầng công nghệ. Để cải thiện tình trạng này, Nghiên cứu đề xuất các giải pháp như tăng cường đào tạo giảng viên, đầu tư vào cơ sở hạ tầng công nghệ và cải thiện hệ thống bảo mật thông tin. Các giải pháp này nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy và học tập, đáp ứng nhu cầu phát triển của ngành giáo dục hiện đại.

Từ khóa: Lý luận Chính trị, Giảng dạy, Trường Đại học, Chiến lược, Y dược.

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, việc ứng dụng công nghệ vào các phương pháp giảng dạy đã trở thành xu hướng ngày càng quan trọng, chuyển đổi các phương pháp giảng dạy truyền thống và nâng cao kết quả học tập. Xu hướng này rõ rệt ở nhiều lĩnh vực, trong đó có lý luận chính trị, một môn học rất quan trọng để giúp sinh viên hiểu về quản lý, chính sách và các động lực xã hội - chính trị. Tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình, việc ứng dụng công nghệ trong giảng dạy môn lý luận chính trị đánh dấu một bước chuyển mình quan trọng trong việc hiện đại hóa giáo dục và nâng cao sự tương tác của sinh viên.

Lý luận chính trị, bao gồm việc nghiên cứu các khái niệm, hệ tư tưởng và thể chế chính trị cơ bản, là một phần không thể thiếu trong chương trình giảng dạy tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình. Môn học này trang bị cho sinh viên các kỹ năng phân tích cần thiết để hiểu và tham gia vào các hệ thống và quy trình chính trị. Tuy nhiên, các phương pháp giảng dạy truyền thống - chủ yếu là các bài giảng và tài liệu sách giáo khoa - thường không đủ khả năng tạo ra môi trường học tập tương tác và năng động. Sự hạn chế này làm nổi bật sự cần thiết phải có những phương pháp đổi mới, tận dụng những tiến bộ công nghệ để nâng cao trải nghiệm học tập.

Sự phát triển nhanh chóng của công nghệ đã giới thiệu một loạt các công cụ và tài nguyên có thể làm phong phú thêm quá trình giảng dạy và học tập. Từ các mô phỏng kỹ thuật số và tài nguyên trực tuyến đến các nền tảng tương tác và nội dung đa phương tiện, công nghệ cung cấp nhiều cách khác nhau để trình bày các khái niệm chính trị phức tạp và thu hút sinh viên theo những cách ý nghĩa. Những công cụ này không chỉ làm cho quá trình học tập trở nên tương tác hơn mà còn đáp ứng các phong cách học tập khác nhau, từ đó phù hợp với nhu cầu đa dạng của sinh viên.

Ngày nhận bài: 11/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 22/08/2024. Ngày nhận đăng: 27/08/2024.

¹Trường Đại học Y Dược Thái Bình

Tác giả liên hệ: Lê Lan Anh. Địa chỉ e-mail: lelananh.ydtb@gmail.com

Một lợi ích chính của việc tích hợp công nghệ vào giảng dạy lý luận chính trị là khả năng tạo ra một môi trường học tập hấp dẫn và tham gia hơn. Ví dụ, các mô phỏng tương tác và môi trường ảo có thể giúp sinh viên hình dung và hiểu các hiện tượng chính trị một cách sâu sắc hơn. Những công cụ công nghệ này cho phép sinh viên thử nghiệm với các tình huống chính trị khác nhau, phân tích kết quả và phát triển kỹ năng tư duy phản biện. Bằng cách mô phỏng các tình huống chính trị thực tế, sinh viên có thể có cái nhìn thực tiễn về cách các lý thuyết và nguyên tắc chính trị áp dụng trong các ngữ cảnh khác nhau.

Hơn nữa, công nghệ còn nâng cao khả năng truy cập vào các tài nguyên giáo dục. Các cơ sở dữ liệu trực tuyến, thư viện số và nền tảng e-learning cung cấp cho sinh viên một kho tàng thông tin và tài nguyên mà trước đây ít được tiếp cận. Khả năng tiếp cận này không chỉ hỗ trợ việc học tập độc lập mà còn cho phép sinh viên tiếp cận với nghiên cứu và các sự kiện hiện tại, điều này rất quan trọng để hiểu các vấn đề chính trị đương đại.

Việc tích hợp công nghệ cũng hỗ trợ học tập hợp tác. Các diễn đàn thảo luận trực tuyến, dự án nhóm và các công cụ cộng tác kỹ thuật số tạo điều kiện cho sinh viên giao tiếp và hợp tác, giúp họ chia sẻ ý tưởng, tranh luận về lý thuyết chính trị và làm việc cùng nhau trên các bài tập. Phương pháp học tập hợp tác này không chỉ cải thiện kết quả học tập mà còn chuẩn bị cho sinh viên những kỹ năng cần thiết trong môi trường làm việc.

Tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình, việc áp dụng công nghệ trong giảng dạy lý luận chính trị không chỉ là việc áp dụng công cụ mới mà còn là việc tái hình dung phương pháp giảng dạy. Sự thay đổi này yêu cầu các giảng viên phát triển kỹ năng và chiến lược mới để tích hợp công nghệ vào thực tiễn giảng dạy một cách hiệu quả. Điều này bao gồm việc thiết kế và truyền đạt nội dung sao cho tận dụng công nghệ để thúc đẩy hiểu biết và sự tương tác sâu hơn.

Bên cạnh đó, việc tích hợp công nghệ cũng đặt ra những thách thức cần được giải quyết. Những vấn đề này bao gồm đảm bảo sự công bằng trong việc tiếp cận công nghệ, đào tạo giảng viên để sử dụng công cụ công nghệ một cách hiệu quả và giải quyết các vấn đề liên quan đến kỹ năng số của sinh viên. Vượt qua những thách thức này là điều cần thiết để tối ưu hóa lợi ích của công nghệ trong giáo dục và đảm bảo rằng việc tích hợp công nghệ đóng góp tích cực vào trải nghiệm học tập.

Việc ứng dụng công nghệ trong giảng dạy lý luận chính trị tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình là một bước tiến quan trọng trong thực tiễn giáo dục. Bằng cách tận dụng các công cụ và tài nguyên công nghệ, nhà trường hướng đến việc tạo ra một môi trường học tập năng động, tương tác và hiệu quả hơn. Sự tiếp cận này phù hợp với xu hướng giáo dục toàn cầu, nhằm nâng cao kết quả học tập và chuẩn bị cho sinh viên đối mặt với những thách thức của thế kỷ 21.

2. Chương trình đào tạo Y Dược hiện tại và vai trò của môn Lý luận Chính trị trong trường đại học

Trường Đại học Y Dược Thái Bình hiện đang triển khai một chương trình đào tạo y dược toàn diện và đa dạng, được thiết kế nhằm cung cấp cho sinh viên không chỉ kiến thức chuyên môn vững chắc mà còn kỹ năng thực tiễn cần thiết để trở thành các chuyên gia y tế xuất sắc. Chương trình này bao gồm các khóa học ở nhiều cấp độ khác nhau, từ bậc đại học đến sau đại học, với các môn học cơ bản, lâm sàng và lý luận.

Chương trình đào tạo y dược tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình được xây dựng với mục tiêu trang bị cho sinh viên một nền tảng kiến thức vững chắc và kỹ năng thực hành toàn diện. Các môn học cơ bản bao gồm y học cơ sở, sinh lý học, giải phẫu học và dược lý học, cung cấp kiến thức nền tảng cần thiết để hiểu các chức năng của cơ thể và các nguyên lý của y học. Môn học lâm sàng và phẫu thuật tiếp tục mở rộng kiến thức và kỹ năng của sinh viên, với sự chú trọng vào việc thực hành tại các bệnh viện và cơ sở y tế, giúp sinh viên có cơ hội tiếp xúc với các tình huống thực tế và phát triển khả năng giải quyết vấn đề.

Trong khuôn khổ chương trình đào tạo này, môn Lý luận Chính trị giữ một vị trí quan trọng không thể thiếu. Môn học này đóng vai trò then chốt trong việc hình thành tư tưởng và định hướng hành vi của sinh viên trong lĩnh vực y tế. Thông qua việc nghiên cứu các cơ cấu chính trị, hệ thống pháp luật và chính sách của Đảng Cộng sản Việt Nam, sinh viên được trang bị kiến thức về sự lãnh đạo và quản lý của Đảng trong việc phát triển đất nước. Điều này không chỉ giúp họ hiểu rõ hơn về bối cảnh chính trị và xã hội mà còn giúp họ nhận thức rõ hơn về vai trò và trách nhiệm của bản thân trong việc góp phần xây dựng hệ thống y tế

hiệu quả và công bằng.

Một trong những đóng góp quan trọng của môn Lý luận Chính trị là việc xây dựng nền tảng đạo đức và phẩm chất nghề nghiệp cho sinh viên. Môn học này giúp sinh viên nắm vững các nguyên tắc đạo đức, giá trị văn hóa và chính trị của đất nước, từ đó định hình những hành vi và quyết định của họ trong công việc y tế. Việc nhấn mạnh vào đạo đức nghề nghiệp giúp sinh viên phát triển ý thức trách nhiệm trong việc chăm sóc sức khỏe của người bệnh, đồng thời khuyến khích họ tham gia tích cực vào các hoạt động cộng đồng và xã hội.

Bên cạnh đó, môn Lý luận Chính trị còn có vai trò quan trọng trong việc nâng cao ý thức chính trị và tinh thần đoàn kết của sinh viên. Sinh viên được khuyến khích tham gia vào các hoạt động của tổ chức đảng, hội sinh viên và các phong trào xã hội khác. Những hoạt động này không chỉ giúp sinh viên xây dựng tinh thần đoàn kết, lòng yêu nước mà còn tạo cơ hội để họ rèn luyện kỹ năng lãnh đạo và quản lý trong các bối cảnh xã hội khác nhau.

Như vậy, môn Lý luận Chính trị không chỉ là một phần thiết yếu của chương trình đào tạo y được tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình mà còn đóng góp quan trọng vào việc phát triển nhân cách và nghề nghiệp của sinh viên. Việc tích hợp môn học này vào chương trình đào tạo giúp sinh viên không chỉ nắm vững kiến thức chuyên môn mà còn phát triển các phẩm chất cần thiết để trở thành những chuyên gia y tế có trách nhiệm, có khả năng đóng góp tích cực vào việc xây dựng và phát triển hệ thống y tế của đất nước.

3. Thực trạng ứng dụng công nghệ trong giảng dạy môn Lý luận Chính Trị

Trong bối cảnh chuyển mình mạnh mẽ của giáo dục đại học và nhu cầu ngày càng cao về việc tích hợp công nghệ vào giảng dạy, việc ứng dụng công nghệ trong môn Lý luận Chính trị tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình đang trở thành một vấn đề quan trọng. Môn Lý luận Chính trị, mặc dù không phải là môn học chuyên ngành, nhưng đóng vai trò thiết yếu trong việc trang bị cho sinh viên những kiến thức nền tảng về chính trị, xã hội và tư duy phê phán. Để hiểu rõ hơn về thực trạng ứng dụng công nghệ trong giảng dạy môn học này, chúng tôi đã thực hiện một khảo sát chi tiết với sự tham gia của giảng viên và sinh viên.

Mục tiêu và phương pháp khảo sát

Khảo sát được thực hiện từ tháng 3 đến tháng 10 năm 2023, với đối tượng khảo sát bao gồm 30 giảng viên và 100 sinh viên từ Trường Đại học Y Dược Thái Bình. Phương pháp khảo sát bao gồm phát bảng hỏi trực tuyến và tổ chức các buổi phỏng vấn nhóm với một số đại diện để thu thập thông tin chi tiết về việc ứng dụng công nghệ trong giảng dạy và học tập môn Lý luận Chính trị. Các câu hỏi khảo sát tập trung vào việc sử dụng công cụ công nghệ trong bài giảng, tài liệu học tập, nền tảng học tập trực tuyến, và các công nghệ tiên tiến như thực tế ảo.

3.1. Thực trạng mức độ ứng dụng công nghệ trong giảng dạy

Kết quả khảo sát cho thấy mức độ ứng dụng công nghệ trong giảng dạy môn Lý luận Chính trị còn ở mức khá khiêm tốn. Cụ thể, chỉ trên 40% giảng viên sử dụng phần mềm trình chiếu như PowerPoint hoặc Prezi để hỗ trợ bài giảng. Việc sử dụng công cụ trình chiếu giúp bài giảng trở nên sinh động hơn, tuy nhiên, khoảng 60% giảng viên vẫn chủ yếu dựa vào phương pháp giảng dạy truyền thống như giảng bài trực tiếp và thảo luận. Chỉ khoảng 30% giảng viên áp dụng các công cụ học tập trực tuyến như Moodle hoặc Google Classroom để tổ chức lớp học và giao bài tập, trong khi khoảng 20% giảng viên đã thử nghiệm sử dụng công nghệ thực tế ảo (VR) để mô phỏng các tình huống chính trị và lịch sử.

Về phía sinh viên, 50% cho biết họ thường xuyên sử dụng tài liệu học tập điện tử, bao gồm e-books và bài viết trực tuyến. Tuy nhiên, chỉ 25% sinh viên cho biết đã từng trải nghiệm công nghệ thực tế ảo hoặc mô phỏng trong môn học này. Điều này cho thấy sự quan tâm của sinh viên đối với công nghệ là khá cao, nhưng việc áp dụng thực tế còn hạn chế.

3.2. Thực trạng ứng dụng công nghệ trong thiết kế bài giảng và tài liệu học tập

Phần lớn giảng viên (70%) cho biết họ sử dụng công cụ trình chiếu để làm cho bài giảng trở nên sinh động và dễ tiếp thu hơn. Các phần mềm như PowerPoint và Prezi được sử dụng để tích hợp hình ảnh, video, và đồ họa động, giúp sinh viên dễ dàng hiểu các khái niệm lý luận chính trị. Tuy nhiên, chỉ 30% giảng viên

thực hiện việc cập nhật tài liệu học tập dưới dạng e-book và bài viết trực tuyến, trong khi 70% giảng viên vẫn chủ yếu sử dụng tài liệu học tập truyền thống như sách giáo khoa và tài liệu in ấn.

Sinh viên phản hồi rằng việc sử dụng tài liệu học tập điện tử giúp họ tiếp cận thông tin nhanh chóng và thuận tiện hơn. 55% sinh viên cho rằng các tài liệu này thường xuyên được cập nhật và hỗ trợ tốt cho quá trình học tập của họ. Tuy nhiên, 25% sinh viên gặp khó khăn trong việc tìm kiếm các tài liệu học tập điện tử do thiếu tổ chức và phân loại rõ ràng. Một số sinh viên cũng cho rằng tài liệu học tập trực tuyến còn thiếu tính tương tác và sự phong phú về nội dung so với tài liệu truyền thống.

3.3. Thực trạng tương tác học tập qua các nền tảng trực tuyến

Việc sử dụng nền tảng học tập trực tuyến như Moodle và Google Classroom để tổ chức lớp học và quản lý tiến độ học tập được thực hiện bởi 30% giảng viên. Các nền tảng này cho phép giảng viên giao bài tập, tổ chức thảo luận nhóm, và theo dõi sự tiến bộ của sinh viên một cách hiệu quả. Tuy nhiên, 40% giảng viên cho rằng việc áp dụng công nghệ trong việc tổ chức lớp học còn hạn chế và cần cải thiện để đảm bảo tính tương tác và hiệu quả.

Sinh viên cho rằng việc sử dụng nền tảng học tập trực tuyến giúp họ dễ dàng hơn trong việc trao đổi ý kiến và tham gia vào các hoạt động học tập. 60% sinh viên tham gia vào các diễn đàn thảo luận trực tuyến và các nhóm học tập, điều này giúp họ mở rộng hiểu biết và giao lưu với các bạn học khác. Tuy nhiên, một số sinh viên (20%) phản ánh rằng các nền tảng này đôi khi gặp sự cố kỹ thuật, ảnh hưởng đến quá trình học tập. Một số sinh viên khác cũng cho rằng giao diện của các nền tảng này còn phức tạp và khó sử dụng, đặc biệt là đối với những người không quen với công nghệ.

3.4. Thực trạng ứng dụng công nghệ mô phỏng và thực tế ảo

Công nghệ mô phỏng và thực tế ảo (VR) trong môn Lý luận Chính trị tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình hiện đang ở mức độ ứng dụng hạn chế. Chỉ 20% giảng viên cho biết họ đã từng sử dụng công nghệ thực tế ảo để mô phỏng các tình huống chính trị hoặc các sự kiện lịch sử. Công nghệ VR có thể giúp sinh viên hình dung rõ hơn về các bối cảnh chính trị, nhưng việc áp dụng công nghệ này đòi hỏi đầu tư lớn về cơ sở hạ tầng và thiết bị.

Sinh viên cũng bày tỏ mong muốn được tiếp cận nhiều hơn với các công nghệ mô phỏng và thực tế ảo. 30% sinh viên cho rằng công nghệ VR có thể giúp họ hiểu sâu hơn về các tình huống chính trị và lịch sử, nhưng việc sử dụng công nghệ này còn rất hạn chế và cần được mở rộng. Một số sinh viên cho biết họ đã thấy tiềm năng lớn của công nghệ VR trong việc làm phong phú thêm trải nghiệm học tập, nhưng việc triển khai công nghệ này còn gặp nhiều khó khăn.

4. Đánh giá chung

Kết quả khảo sát về thực trạng ứng dụng công nghệ trong giảng dạy môn Lý luận Chính trị tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình cho thấy một bức tranh đa dạng về mức độ tích hợp công nghệ trong quá trình dạy và học. Mặc dù công nghệ đã được áp dụng một cách nhất định, nhưng còn nhiều lĩnh vực chưa được khai thác triệt để, dẫn đến cả cơ hội và thách thức đáng kể.

Đánh giá hiện trạng ứng dụng công nghệ

Khảo sát cho thấy, việc ứng dụng công nghệ trong giảng dạy môn Lý luận Chính trị tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình hiện vẫn ở mức khiêm tốn. Chỉ có 40% giảng viên sử dụng công cụ trình chiếu như PowerPoint hoặc Prezi để hỗ trợ bài giảng. Mặc dù công cụ này có khả năng làm cho bài giảng trở nên sinh động và dễ tiếp thu hơn, nhưng việc chỉ dựa vào phương pháp truyền thống vẫn chiếm ưu thế cho thấy sự thiếu hụt trong việc khai thác toàn bộ tiềm năng của công nghệ. Đây là một điểm cần được cải thiện để tạo ra môi trường học tập hiện đại và tương tác hơn.

Đặc biệt, việc sử dụng nền tảng học tập trực tuyến như Moodle và Google Classroom còn hạn chế với chỉ 30% giảng viên áp dụng. Mặc dù nền tảng trực tuyến có thể cung cấp môi trường học tập linh hoạt và hỗ trợ việc giao bài tập cũng như tổ chức thảo luận, nhưng số lượng giảng viên sử dụng vẫn còn thấp. Điều này cho thấy sự thiếu hụt trong việc áp dụng công nghệ để quản lý lớp học và giao tiếp với sinh viên, điều này cần được chú trọng để nâng cao tính hiệu quả trong việc tổ chức lớp học.

Sinh viên cũng phản ánh rằng việc tiếp cận với tài liệu học tập điện tử và các nền tảng học tập trực tuyến là điều thuận tiện và hữu ích. Tuy nhiên, chỉ 25% sinh viên đã từng trải nghiệm công nghệ thực tế ảo trong môn học này. Công nghệ VR có tiềm năng lớn trong việc mô phỏng các tình huống chính trị và lịch sử, giúp sinh viên hình dung rõ hơn về các khái niệm lý thuyết. Việc áp dụng công nghệ này còn hạn chế do thiếu trang thiết bị và đầu tư, làm giảm cơ hội học tập nâng cao cho sinh viên.

Lợi ích của việc ứng dụng công nghệ

Từ kết quả khảo sát, có thể thấy rằng việc ứng dụng công nghệ trong giảng dạy môn Lý luận Chính trị mang lại nhiều lợi ích rõ ràng. Công cụ trình chiếu giúp giảng viên truyền tải thông tin một cách sinh động và trực quan, từ đó làm tăng khả năng tiếp thu của sinh viên. Các nền tảng học tập trực tuyến cung cấp sự linh hoạt trong việc học tập và giao tiếp, cho phép sinh viên tiếp cận tài liệu học tập và tham gia vào các hoạt động học tập ngoài giờ học chính thức.

Hơn nữa, việc sử dụng tài liệu học tập điện tử giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận và cập nhật thông tin. Các tài liệu điện tử không chỉ cung cấp kiến thức mới mà còn giúp sinh viên nắm bắt được các xu hướng chính trị hiện đại và lịch sử. Nền tảng học tập trực tuyến cũng tạo điều kiện cho việc tổ chức các hoạt động học tập như thảo luận nhóm và giao bài tập một cách hiệu quả hơn, hỗ trợ sinh viên trong việc tổ chức thời gian học tập và theo dõi tiến độ của mình.

Tuy nhiên, một số giảng viên và sinh viên vẫn gặp khó khăn trong việc tiếp cận và sử dụng công nghệ, điều này cho thấy sự cần thiết phải cải thiện khả năng ứng dụng công nghệ và hỗ trợ tốt hơn cho người dùng.

Thách thức và khó khăn

Một trong những thách thức lớn nhất là việc thiếu trang bị và đào tạo công nghệ cho giảng viên. Đầu tư vào cơ sở hạ tầng công nghệ, bao gồm thiết bị và phần mềm cần thiết, chưa được thực hiện đầy đủ. Sự thiếu hụt này làm giảm khả năng áp dụng các công nghệ tiên tiến như thực tế ảo vào giảng dạy. Kết quả khảo sát cho thấy sự cần thiết phải tăng cường đào tạo và hỗ trợ kỹ thuật cho giảng viên để họ có thể sử dụng công nghệ một cách hiệu quả hơn.

Bên cạnh đó, sự thiếu hụt về đầu tư cơ sở hạ tầng và thiết bị công nghệ là một yếu tố cản trở lớn. Đặc biệt, công nghệ thực tế ảo, mặc dù có tiềm năng lớn trong việc nâng cao trải nghiệm học tập, vẫn chưa được triển khai rộng rãi do yêu cầu đầu tư lớn về thiết bị và công nghệ. Điều này hạn chế khả năng sinh viên được tiếp cận với các phương pháp giảng dạy hiện đại và tiên tiến.

Cuối cùng, vấn đề bảo mật và quyền riêng tư trong môi trường học tập trực tuyến cũng cần được chú trọng. Việc đảm bảo an toàn thông tin và bảo vệ quyền riêng tư của sinh viên là rất quan trọng trong môi trường học tập trực tuyến, và đây là một yếu tố cần được cân nhắc trong việc triển khai công nghệ mới.

5. Đề xuất giải pháp tăng cường hiệu quả ứng dụng công nghệ trong giảng dạy môn Lý luận chính trị tại Trường Đại học Y dược Thái Bình

Để nâng cao hiệu quả ứng dụng công nghệ trong giảng dạy môn Lý luận chính trị tại Trường Đại học Y dược Thái Bình, cần triển khai một số giải pháp đồng bộ.

Thứ nhất, việc tăng cường đào tạo và hỗ trợ công nghệ cho giảng viên là rất quan trọng. Nhà trường nên tổ chức các khóa đào tạo và hội thảo định kỳ nhằm nâng cao kỹ năng sử dụng công nghệ cho giảng viên, bao gồm các phương pháp giảng dạy trực tuyến, sử dụng công cụ học tập và công nghệ mô phỏng. Điều này sẽ giúp giảng viên áp dụng công nghệ một cách hiệu quả hơn trong quá trình giảng dạy.

Thứ hai, cần phải đầu tư mạnh mẽ vào cơ sở hạ tầng công nghệ của nhà trường. Việc trang bị thiết bị hiện đại và cập nhật phần mềm học tập là điều cần thiết để nâng cao chất lượng giảng dạy. Đầu tư vào các công nghệ tiên tiến như thực tế ảo sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc ứng dụng công nghệ trong lớp học, giúp sinh viên tiếp cận kiến thức một cách trực quan và sinh động.

Thứ ba, việc cải thiện hệ thống bảo mật và quyền riêng tư trong môi trường học tập trực tuyến là ưu tiên hàng đầu. Cần thực hiện các biện pháp bảo mật chặt chẽ để đảm bảo an toàn thông tin và bảo vệ quyền riêng tư của sinh viên. Sử dụng các công cụ bảo mật tiên tiến và tuân thủ nghiêm ngặt các quy định về bảo mật thông tin sẽ giúp tạo ra một môi trường học tập trực tuyến an toàn và đáng tin cậy.

Cuối cùng, khuyến khích việc sử dụng công nghệ mô phỏng và thực tế ảo trong giảng dạy là một giải

pháp hiệu quả. Đẩy mạnh áp dụng các công nghệ này sẽ tạo ra những trải nghiệm học tập phong phú và hấp dẫn hơn cho sinh viên. Công nghệ mô phỏng và thực tế ảo sẽ giúp sinh viên hình dung rõ hơn về các tình huống chính trị và lịch sử, từ đó nâng cao hiệu quả học tập và khả năng áp dụng lý thuyết vào thực tiễn.

6. Kết luận

Thực trạng ứng dụng công nghệ trong giảng dạy môn Lý luận Chính trị tại Trường Đại học Y Dược Thái Bình cho thấy có nhiều cơ hội cũng như thách thức trong việc khai thác công nghệ để nâng cao chất lượng giảng dạy. Việc áp dụng công nghệ không chỉ giúp làm phong phú nội dung bài giảng mà còn tạo điều kiện cho sinh viên tiếp cận với các phương pháp học tập hiện đại. Tuy nhiên, để đạt được những lợi ích này, cần phải khắc phục những hạn chế hiện tại thông qua đầu tư vào cơ sở hạ tầng, đào tạo giảng viên, và bảo đảm an toàn thông tin. Các giải pháp đề xuất có thể giúp cải thiện đáng kể việc ứng dụng công nghệ, từ đó nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập môn Lý luận Chính trị tại trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Dillenbourg, P. (1999). Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Advances in Learning and Instruction Series. Elsevier Science.
- [2] Laurillard, D. (2013). Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies. Routledge.
- [3] Swan, K., & Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. Journal of Asynchronous Learning Networks, 9(3), 115-136.
- [4] Simonson, M. R., Smaldino, S. E., Albright, M. K., & Lawler, R. (2020). Technology-enhanced learning: A guide for teachers. Pearson.
- [5] Rosenthal, S. K. (2021). Virtual reality in education: A tool for engaging students in the digital age. Routledge.

ABSTRACT

Application of technology in teaching political theory at Thai Binh University of Medicine and Pharmacy

Political Theory plays a crucial role in the curriculum of universities. This study presents the results of research on the application of technology in teaching Political Theory at Thai Binh University of Medicine and Pharmacy. The objective of the research is to assess the current status, identify benefits and challenges, and propose solutions to improve the use of technology in this subject. Survey results indicate that technology application is still limited, with only 40% of instructors using presentation tools and 30% applying online learning platforms. Despite its significant potential, virtual reality technology has not been widely implemented due to a lack of investment. The benefits of technology application include enhanced teaching dynamism, provision of a flexible learning environment, and support for accessing learning materials. However, key challenges include insufficient equipment, inadequate training, and a lack of technological infrastructure investment. To address these issues, the study proposes solutions such as enhancing instructor training, investing in technological infrastructure, and improving information security systems. These solutions aim to improve teaching and learning effectiveness and meet the developmental needs of modern education.

Keywords: *Political Theory, Teaching, University, Strategy, Medicine and Pharmacy.*

QUẢN LÝ DẠY HỌC NỘI DUNG GIÁO DỤC ĐỊA PHƯƠNG TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ QUẬN LONG BIÊN, THÀNH PHỐ HÀ NỘI THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM

Dương Quang Đình¹

Tóm tắt. Ở nước ta, trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018, Nội dung giáo dục địa phương là môn học bắt buộc. Ở cấp trung học cơ sở, nội dung giáo dục địa phương là những vấn đề cơ bản hoặc thời sự về văn hóa, lịch sử, địa lý, kinh tế, xã hội, ... của địa phương nhằm trang bị cho học sinh những hiểu biết về nơi sinh sống, bồi dưỡng cho học sinh tình yêu quê hương, ý thức tìm hiểu và vận dụng những điều đã học để góp phần giải quyết những vấn đề của quê hương. Dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường trung học cơ sở quận Long Biên, thành phố Hà Nội theo hướng trải nghiệm. Tuy nhiên, việc quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường trung học cơ sở quận Long Biên, thành phố Hà Nội theo hướng trải nghiệm trong những năm qua vẫn còn có một số hạn chế, bất cập. Bài viết này phản ánh về thực trạng dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường trung học cơ sở quận Long Biên, thành phố Hà Nội theo hướng trải nghiệm và đề xuất một vài giải pháp góp phần nâng cao hiệu quả công tác quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường trung học cơ sở quận Long Biên, thành phố Hà Nội theo hướng trải nghiệm.

Từ khóa: *Hướng trải nghiệm; quản lí dạy học, nội dung giáo dục địa phương, trải nghiệm.*

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI chỉ ra rằng “Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học”. Trong đó, các phẩm chất và năng lực của học sinh sẽ dần được hình thành và phát triển thông qua dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm.

Thông tư số 32/2018/TT BGD&ĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ghi rõ: Trong các nội dung giáo dục cấp trung học cơ sở (THCS), hoạt động trải nghiệm tập trung hơn vào các hoạt động xã hội, hoạt động hướng đến tự nhiên.

Vì vậy, quản lý có hiệu quả dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục hiện nay.

2. Thực trạng quản lý dạy học Nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS quận Long Biên, thành phố Hà Nội theo hướng trải nghiệm

Đề tài khảo sát ý kiến đánh giá của 100 nghiệm thể, bao gồm: Cán bộ quản lý (Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng, Cán bộ quản lý Phòng Giáo dục và Đào tạo), giáo viên, phụ huynh học sinh và các lực lượng xã hội khác về quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS quận Long Biên, thành phố Hà Nội theo hướng trải nghiệm. Kết quả cụ thể như sau:

Ngày nhận bài: 11/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 18/08/2024. Ngày nhận đăng: 22/08/2024.

¹Trường Trung học cơ sở Sài Đồng, quận Long Biên, thành phố Hà Nội

Tác giả liên hệ: Dương Quang Đình. Địa chỉ e-mail: dinhduongquanglsvn@gmail.com

2.1. Thực trạng lập kế hoạch và mục tiêu dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Quá trình lãnh đạo, điều hành của người cán bộ quản lý cần tập trung thực hiện tốt các chức năng quản lý. Hiệu trưởng càng thực hiện tốt chức năng quản lý thì sẽ mang lại kết quả càng cao và ngược lại. Đề tài khảo sát ý kiến đánh giá của 100 nghiệm thể bao gồm: cán bộ quản lý, giáo viên, phụ huynh học sinh và các lực lượng xã hội khác về quản lý việc lập kế hoạch và mục tiêu dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS theo hướng trải nghiệm, chúng tôi thu được kết quả Bảng 1.

Bảng 1. Thực trạng lập kế hoạch và mục tiêu dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Nội dung	Mức độ thực hiện				ĐTB	Thứ bậc
	Tốt	Khá	TB	Yếu		
Xây dựng mục tiêu dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm	40	40	20	0	3,2	1
Xây dựng mục tiêu và kế hoạch dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm cho cả năm học, cụ thể trong chương trình giáo dục của nhà trường	40	30	30	0	3,10	2
Xây dựng mục tiêu và kế hoạch dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm, cụ thể trong kế hoạch dạy học tổ bộ môn	35	30	25	10	2,90	3
Xây dựng mục tiêu và kế hoạch dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm trong kế hoạch dạy học môn học của giáo viên	30	30	25	15	2,75	4
Xây dựng mục tiêu, kế hoạch dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm trong các hoạt động ngoại khóa	25	30	25	20	2,60	5

Từ kết quả khảo sát kết hợp với nghiên cứu kế hoạch dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS quận Long Biên, Hà Nội theo hướng trải nghiệm và trao đổi với Hiệu trưởng các trường THCS, chúng tôi nhận thấy: Các trường THCS đã làm tốt khâu xác định rõ mục tiêu của dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm và xây dựng được kế hoạch dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm cụ thể cho cả năm học. Tuy nhiên, việc xây dựng mục tiêu, kế hoạch dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm trong các hoạt động ngoại khóa chưa được các Nhà trường làm tốt. Điều này dẫn tới chất lượng dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm trong các hoạt động ngoại khóa chưa đạt được kết quả cao. Việc dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm rất cần có nhiều hoạt động trải nghiệm thực tế và các hoạt động ngoại khóa chính là một trong những dịp quan trọng để học sinh được tham gia, được trải nghiệm thực tế kiến thức trong môn học. Chính vì vậy, việc xây dựng mục tiêu, kế hoạch dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm trong các hoạt động ngoại khóa cần được quan tâm, nghiên cứu kĩ hơn nhằm đạt hiệu quả cao hơn trong dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm.

2.2. Thực trạng thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Khi đã có kế hoạch khả thi, việc đi vào thực tiễn phụ thuộc vào việc tổ chức thực hiện. Kết quả thực trạng thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS quận Long Biên, Hà Nội theo hướng trải nghiệm được trình bày qua bảng 2

Bảng 2. Thực trạng thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Nội dung	Mức độ thực hiện				ĐTB	Thứ bậc
	Tốt	Khá	TB	Yếu		
Tổ chức tập huấn cho giáo viên dạy nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm	30	35	15	20	2,75	4
Ban giám hiệu dự giờ để phân tích bài học cùng giáo viên dạy nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm	30	35	25	10	2,85	3

cán bộ quản lý, giáo viên cốt cán dạy mẫu để hướng dẫn giáo viên thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm	45	40	10	5	3,25	1
Phân công giáo viên thực hiện các chuyên đề cấp tổ, cấp trường về dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm	40	35	15	10	3,05	2

Từ kết quả thu được cho phép khẳng định Hiệu trưởng các trường THCS quận Long Biên, Hà Nội đã quản lý thực hiện việc dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm đạt mức Khá với điểm trung bình là 2,98. Nội dung được đánh giá cao nhất “cán bộ quản lý, giáo viên cốt cán dạy mẫu để hướng dẫn giáo viên thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm” đạt mức Tốt với điểm trung bình là 3,25. Kết quả này cho thấy, Hiệu trưởng các trường THCS đã nhận thức rất rõ được tầm quan trọng của dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm và đây là nội dung mới trong kế hoạch giáo dục của nhà trường nên các nhà trường chú trọng đến việc làm mẫu cho giáo viên. Các nội dung còn lại đều đạt mức khá. Nội dung được đánh giá thấp nhất là "Tổ chức tập huấn cho giáo viên dạy nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm". Qua trao đổi với một số giáo viên dạy học nội dung giáo dục địa phương chúng tôi được biết, việc tổ chức tập huấn cho giáo viên dạy nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm phụ thuộc vào kế hoạch triển khai của Sở GD&ĐT và Phòng Giáo dục và Đào tạo.

2.3. Thực trạng chỉ đạo thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Việc thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm có được thực hiện hiệu quả hay không phụ thuộc vào việc chỉ đạo tổ chức thực hiện. Kết quả khảo sát được trình bày tại Bảng 3.

Bảng 3. Thực trạng chỉ đạo thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Nội dung	Mức độ thực hiện				ĐTB	Thứ bậc
	Tốt	Khá	TB	Yếu		
Chỉ đạo tổ chức dạy học theo tiết học riêng của môn học	45	40	10	5	3,25	1
Chỉ đạo lồng ghép dạy học nội dung giáo dục địa phương trong các hoạt động giáo dục tại trường, hoạt động trải nghiệm, ngoại khóa	28	25	25	22	2,59	5
Chỉ đạo thực hiện đa dạng các hình thức dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm	30	30	25	15	2,75	4
Chỉ đạo thực hiện hiệu quả nội dung, chương trình dạy học	30	35	25	10	2,85	3
Chỉ đạo thực hiện các phương pháp dạy học theo hướng phát triển năng lực người học trong dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm	40	35	15	10	3,05	2

Từ số liệu trên cho thấy, Hiệu trưởng các trường THCS quận Long Biên, Hà Nội đã thực hiện quản lý thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm đạt mức Khá với điểm trung bình là 2,98. Nội dung “Quản lý tổ chức dạy học theo tiết học riêng của môn học” đạt loại Tốt với điểm trung bình là 3,25. Nội dung được đánh giá cao thứ 2 là “Chỉ đạo thực hiện các phương pháp dạy học theo hướng phát triển năng lực người học trong dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm” với điểm trung bình là 3,05. Kết quả này cho thấy, cán bộ quản lý tại trường THCS quận Long Biên, Hà Nội đã thực hiện đúng định hướng của chương trình Giáo dục phổ thông 2018 trong dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm, vì đây là chương trình hướng đến phát triển phẩm chất và năng lực người học. Nội dung có điểm trung bình thấp nhất là “Quản lý lồng ghép dạy học nội dung giáo dục địa phương trong các hoạt động giáo dục tại trường, hoạt động trải nghiệm, ngoại khóa” với điểm trung bình là 2,59. Kết quả này khẳng định một lần nữa là Hiệu trưởng các trường THCS quận Long Biên, Hà Nội còn có hạn chế trong xây dựng mục tiêu, kế hoạch dạy học nội dung giáo dục địa phương được lồng ghép trong các hoạt động giáo dục tại trường, hoạt động trải nghiệm, ngoại khóa.

2.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Kiểm tra, đánh giá là một mắt xích quan trọng của công tác quản lý, không những giúp cho nhà quản lý biết ưu điểm của công tác quản lý mà còn là căn cứ để điều chỉnh kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo... Khảo sát về quản lý kiểm tra, đánh giá dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm tại trường THCS quận Long Biên, Hà Nội chúng tôi thu được kết quả được thể hiện ở Bảng 4.

Bảng 4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Nội dung	Mức độ thực hiện				ĐTB	Thứ bậc
	Tốt	Khá	TB	Yếu		
Kiểm tra, đánh giá phát triển nội dung dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm của tổ chuyên môn	40	35	15	10	3,05	1
Kiểm tra, đánh giá thiết kế bài dạy trong dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm của giáo viên	30	30	25	15	2,75	3
Kiểm tra, đánh giá thực hiện bài dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm của giáo viên	25	28	22	25	2,53	4
Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm của học sinh	30	35	25	10	2,85	2

Kiểm tra, đánh giá là khâu cuối cùng của hoạt động quản lý. Kết quả cho thấy Hiệu trưởng các trường THCS quận Long Biên, Hà Nội thực hiện kiểm tra, đánh giá dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm ở mức khá với điểm trung bình là 2,80. Trong đó, nội dung “Kiểm tra, đánh giá phát triển nội dung dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm của tổ chuyên môn” được quản lý chặt chẽ nhất nên đạt thứ bậc số 1 với điểm trung bình là 3,05. Xếp thứ 2 là nội dung “Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm của HS”. Nội dung kiểm tra đạt mức thấp nhất là “Kiểm tra, đánh giá thực hiện bài dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm của giáo viên”. Kết quả này cũng là cơ sở để điều chỉnh, đề xuất một số biện pháp quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm.

2.5. Tổng hợp thực trạng quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS quận Long Biên, Hà Nội theo hướng trải nghiệm

Thực trạng quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS quận Long Biên, Hà Nội theo hướng trải nghiệm được thể hiện ở Bảng 5.

Bảng 5. Tổng hợp thực trạng quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS quận Long Biên, Hà Nội theo hướng trải nghiệm

Nội dung	Mức độ thực hiện				ĐTB	Thứ bậc
	Tốt	Khá	TB	Yếu		
Lập kế hoạch và mục tiêu dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm	30	35	25	10	2,85	2
Thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS theo hướng trải nghiệm	30	30	25	15	2,75	3
Chỉ đạo thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm	45	40	10	5	3,25	1
Kiểm tra, đánh giá dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm	30	20	18	32	2,48	4

Từ kết quả tổng hợp về thực trạng quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm cho thấy: cán bộ quản lý, giáo viên và các lực lượng xã hội tham gia khảo sát đánh giá mức độ thực hiện các nội dung quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS quận Long Biên, Hà Nội theo hướng trải nghiệm đạt ở mức độ khá. Trong đó, các nội dung quản lý có sự khác biệt nhau về mức độ đánh giá, thứ bậc các nội dung quản lý được đánh giá như sau: 1. Chỉ đạo thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa

phương theo hướng trải nghiệm; 2. Lập kế hoạch và mục tiêu dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm; 3. Thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS theo hướng trải nghiệm; 4. Kiểm tra, đánh giá dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm.

Để làm rõ thực trạng trên, chúng tôi tiến phỏng vấn Hiệu trưởng một số trường THCS quận Long Biên, Hà Nội được đa số các đồng chí cho biết: Thời gian qua, việc dạy học và quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm tại các trường THCS luôn nhận được sự quan tâm của các cấp quản lý. Trong đó, năng lực quản lý của hiệu trưởng đóng vai trò hết sức quan trọng. Đây là chủ thể quản lý chính của dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm. Hiệu trưởng nhà trường luôn quan tâm chú trọng đến công tác chỉ đạo thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm cũng như việc lập kế hoạch và mục tiêu. Việc lập kế hoạch và xác định mục tiêu tốt sẽ giúp đạt được hiệu quả cao trong thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm, qua đó giúp nâng cao chất lượng dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm cũng như chất lượng quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm tại các trường THCS. Tuy nhiên, nội dung giáo dục địa phương là môn học mới trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018, môn học được dạy theo hướng trải nghiệm, thời gian dành cho môn học ít, vì vậy khâu kiểm tra, đánh giá dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm của giáo viên vẫn còn lúng túng, bất cập.

3. Biện pháp quản lý dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS quận Long Biên, Hà Nội theo hướng trải nghiệm

3.1. Tổ chức bồi dưỡng cho giáo viên năng lực thiết kế bài học và thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Năng lực thiết kế bài học là một quá trình có hệ thống để biến các nguyên tắc dạy học thành kế hoạch hoạt động dạy, hoạt động học, sử dụng, khai thác phương tiện, tài liệu học tập. Năng lực thực hiện dạy học là người dạy học tổ chức và điều khiển hoạt động của người học nhằm lĩnh hội kiến thức, kĩ năng, thái độ... Mục tiêu của biện pháp nhằm giúp giáo viên nâng cao năng lực thiết kế bài học, năng lực tổ chức thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm.

Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, Phòng Giáo dục và Đào tạo quận Long Biên cần xây dựng kế hoạch bồi dưỡng năng lực thiết kế bài học và thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm cho giáo viên dạy học nội dung giáo dục địa phương định kì hàng năm; bồi dưỡng chuyên đề giáo dục mang tính đặc thù của địa phương như: Lịch sử, truyền thống văn hóa, làng nghề quận Long Biên, bảo vệ môi trường...; thực hiện biên soạn các tài liệu hướng dẫn về dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm.

Ban giám hiệu cần tổ chức học tập nghiên cứu nghiêm túc các văn bản chỉ đạo của Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, Phòng Giáo dục và Đào tạo quận Long Biên hướng dẫn về dạy học nội dung giáo dục địa phương; xây dựng kế hoạch dạy học chung của nhà trường trong đó có kế hoạch dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm. Trong kế hoạch chung của nhà trường cần xây dựng kế hoạch bồi dưỡng cho giáo viên năng lực thiết kế bài học và thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm. Chỉ đạo dự giờ để kiểm tra, đánh giá.

Tổ chuyên môn, trên cơ sở nghiên cứu các văn bản chỉ đạo của Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, Phòng Giáo dục và Đào tạo quận Long Biên hướng dẫn về dạy học nội dung giáo dục địa phương để lập kế hoạch chi tiết, cụ thể từng bài học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm của tổ chuyên môn. Tổ chức thực hiện các tiết dạy, tiết chuyên đề dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm.

Với giáo viên thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm bằng những hình thức sau: Tổ chức dạy học theo tiết học riêng của môn học; Lồng ghép dạy học nội dung giáo dục địa phương trong các hoạt động giáo dục tại trường (chào cờ, sinh hoạt lớp, văn nghệ, các cuộc thi...); Tổ chức cho học sinh tham quan, ngoại khóa, trải nghiệm thực tiễn kiến thức đã được học trong môn nội dung giáo dục địa phương.

Từ thực tế đánh giá dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm, Hiệu trưởng xây dựng kế hoạch tổ chức bồi dưỡng cho giáo viên năng lực thiết kế bài học và thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm.

3.2. Tổ chức thực hiện đa dạng các hình thức dạy nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Mục tiêu của biện pháp nhằm: Thực hiện đổi mới dạy học NDGDĐ theo hướng trải nghiệm; lựa chọn những hình thức dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường và địa phương; thu hút học sinh tham gia các hoạt động trải nghiệm trong giờ học nội dung giáo dục địa phương.

Phòng Giáo dục và Đào tạo quận Long Biên cần sớm ban hành văn bản hướng dẫn, chỉ đạo thực hiện đa dạng các hình thức dạy nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm và phổ biến rộng rãi đến các trường THCS trên địa bàn quận Long Biên, Hà Nội.

Hiệu trưởng chỉ đạo tổ chuyên môn, giáo viên thực hiện đa dạng các hình thức dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm một cách linh hoạt, sáng tạo, phù hợp với học sinh và điều kiện của nhà trường.

Tổ chuyên môn và giáo viên thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm với các hình thức như: Tổ chức tham quan thực tế trải nghiệm tại các địa danh, di tích lịch sử, di tích văn hóa, di tích cách mạng, làng nghề truyền thống...trên địa bàn quận Long Biên; Tổ chức trò chơi dân gian đặc trưng của địa phương như: Kéo co ngồi ở Đền Trấn Vũ (Thạch Bàn, Long Biên) - Di sản văn hóa phi vật thể đại diện cho nhân loại được UNESCO ghi danh, chạy ngựa, đập niêu. . . ; Tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên đề “Tìm hiểu văn hóa truyền thống địa phương” . . . và sau mỗi giờ dạy, giáo viên được trao đổi rút kinh nghiệm về giờ dạy.

Với các lực lượng xã hội cần sự phối hợp chặt chẽ giữa các đoàn thể với tinh thần trách nhiệm cao; cần phối hợp với các bậc phụ huynh, cán bộ địa phương, các lực lượng giáo dục khác để tổ chức hoạt động tham quan tại các khu di tích, tổ chức các trò chơi dân gian đặc trưng của địa phương đạt hiệu quả cao nhất.

3.3. Chỉ đạo dự giờ để kiểm tra, đánh giá và hỗ trợ thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Kiểm tra đánh giá là một trong những chức năng của hoạt động quản lý nói chung và hoạt động dạy học nói riêng. Đối với cán bộ quản lý việc kiểm tra, đánh giá giúp cán bộ quản lý thường xuyên nắm bắt thông tin chính xác về thực trạng dạy học, chất lượng dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm để có những biện pháp hỗ trợ, bồi dưỡng cho giáo viên.

Ban giám hiệu cần xây dựng kế hoạch kiểm tra đánh giá bám sát yêu cầu cần đạt của chương trình dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm và đối tượng được đánh giá; Xây dựng phương án, hình thức, tiêu chí đánh giá, biện pháp hỗ trợ phù hợp đối tượng được kiểm tra, đánh giá; Thành lập Ban chỉ đạo gồm: Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng, Ban Thanh tra nhân dân, tổ trưởng tổ chuyên môn, giáo viên cốt cán và đại diện các đoàn thể trong nhà trường; Phân công nhiệm vụ của Ban chỉ đạo; Quán triệt nguyên tắc kiểm tra đánh giá; Phân tích, tổng hợp kết quả đánh giá; Thông báo kết luận đánh giá và lưu giữ hồ sơ; Thực hiện việc khen thưởng động viên.

Với giáo viên cần nâng cao nhận thức về mục đích, ý nghĩa, vai trò của hoạt động kiểm tra, đánh giá. Đây là hoạt động mang tính khoa học, bài bản nhằm đánh giá và hỗ trợ kịp thời, tháo gỡ khó khăn cho giáo viên trong dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm.

3.4. Chỉ đạo thực hiện xã hội hóa để tăng cường cơ sở vật chất phục vụ dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Mục tiêu của biện pháp: Phối hợp với các lực lượng xã hội tạo điều kiện thuận lợi về vật chất, phương tiện, tài liệu phục vụ dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm.

Trước hết cần xác định các lực lượng xã hội tham gia đóng góp, gây quỹ cho việc dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm như: cơ quan, doanh nghiệp, tổ chức, những nhà hảo tâm... tại địa phương.

Phòng Giáo dục và Đào tạo quận Long Biên cần phổ biến kế hoạch, quy chế về việc thực hiện xã hội hóa giáo dục; Nhà trường cần tổ chức khảo sát và đánh giá một cách toàn diện hệ thống cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm; Xây dựng kế hoạch cụ thể, chi tiết về việc đầu tư nâng cấp, bổ sung thiết bị; Có kế hoạch sử dụng hiệu quả, tiết kiệm và phát huy tối đa công suất các điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị dạy học; Tăng cường công tác quản lý đối với việc vận động tài trợ, quản lý nguồn tài trợ một cách chặt chẽ, đúng quy trình; Sử dụng nguồn kinh phí nhà nước, kinh phí từ xã hội hóa giáo dục đảm bảo dân chủ, công khai, đúng nguyên tắc tài chính quy định.

3.5. Chỉ đạo phối hợp với các lực lượng cộng đồng tham gia dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm

Thực hiện biện pháp này nhằm mục tiêu: Tạo môi trường dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm thống nhất trong nhà trường, gia đình và xã hội để mọi học sinh, mọi người dân đều hiểu biết về truyền thống văn hóa, lịch sử địa phương. Từ đó tạo niềm tin cho các lực lượng giáo dục tham gia hoạt động dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm có hiệu quả.

Hiệu trưởng nhà trường cần xác định rõ các lực lượng cộng đồng tham gia dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm bao gồm: đại diện của chính quyền địa phương, đại diện tổ chức đoàn thể trong và ngoài nhà trường như: Đội Thiếu niên tiền phong Hồ Chí Minh, Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh phường và Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh trường, Hội Cựu Giáo chức phường, Hội cựu chiến binh, cán bộ văn hóa, cán bộ quản lý, nhân viên các khu di tích, Hội phụ huynh học sinh và học sinh. Tất cả được thống nhất trong Hội đồng giáo dục nhà trường. Trong đó, đại diện nhà trường là đầu mối tổ chức, đầu mối liên kết của Hội đồng giáo dục. Mỗi lực lượng cộng đồng được phân công nhiệm vụ rõ ràng, thống nhất, chịu trách nhiệm và báo cáo trước Hội đồng giáo dục.

Hội đồng giáo dục thông qua kế hoạch, mục tiêu dạy học; xây dựng các tiêu chí đánh giá; phân cấp trách nhiệm giám sát thực hiện đến các tổ chuyên môn; nhà trường đẩy mạnh tuyên truyền đến mọi người dân, học sinh, phụ huynh học sinh và cả xã hội hiểu rõ được vai trò quan trọng của dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm.

Thông qua đó, phối hợp với các lực lượng xã hội đóng góp, tạo các điều kiện thuận lợi về vật chất, phương tiện, tài liệu cho dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm. Từ đó tạo niềm tin cho các lực lượng giáo dục tham gia hoạt động dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm có hiệu quả.

4. Kết luận

Để nâng cao chất lượng dạy học nội dung giáo dục địa phương tại các trường THCS quận Long Biên, thành phố Hà Nội theo hướng trải nghiệm – đây là vấn đề quan trọng, then chốt trong thực hiện mục tiêu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 là phát triển năng lực và phẩm chất người học. Vì vậy, hiệu trưởng các trường THCS cần phải nắm vững lý luận quản lý, lý luận tâm lý giáo dục để tìm ra các biện pháp, xây dựng kế hoạch dạy học và chỉ đạo thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm phù hợp với tình hình cụ thể của địa phương, của nhà trường, làm cho việc dạy học nội dung giáo dục địa phương theo hướng trải nghiệm đạt được hiệu quả cao nhất.

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 & Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông, Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018.
- [3] Bộ Giáo dục & Đào tạo (2019), Công văn số 3536/BGDĐT-GDTH, ngày 19/8/2019 về việc biên soạn và thẩm định nội dung giáo dục địa phương trong Chương trình GDPT 2018 và tổ chức thực hiện từ năm học 2020-2021.
- [4] Hà Thế Truyền (2013), Giáo trình bài giảng: Quản lý dạy học trong trường phổ thông, dành cho học viên cao học chuyên ngành quản lý giáo dục. Hà Nội
- [5] Trần Kiểm, Nguyễn Xuân Thúc (2012), Giáo trình khoa học Quản lý và Quản lý giáo dục đại cương, NXB Đại học sư phạm, Hà Nội.
- [6] UBND thành phố Hà Nội (2019), Kế hoạch số 274/KH-UBND ngày 31/12/2019 của UBND thành phố Hà Nội về việc tổ chức biên soạn và thực hiện nội dung giáo dục địa phương trong Chương trình giáo dục phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội.

ABSTRACT**Managing the teaching of local educational content in lower secondary schools in Long Bien district, Hanoi, following experiential approach**

In Vietnam, under the 2018 General Education Program, local educational content is a mandatory subject. At the lower secondary level, it focuses on key issues related to the local culture, history, geography, economy, and society. The goal is to equip students with knowledge about their environment, nurture a sense of pride in their homeland, and encourage them to apply their learning to solve local problems. In Long Bien District, Hanoi, the teaching of local educational content in lower secondary schools is carried out through an experiential learning approach. However, the management of this teaching has encountered several limitations and challenges in recent years. This paper examines the current situation of teaching local educational content using an experiential approach in Long Bien District's lower secondary schools and suggests solutions to improve the management and effectiveness of the teaching process.

Keywords: *Experiential approach; teaching management; local educational content; experiential learning.*

YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI KẾT QUẢ HỌC TẬP TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KỸ THUẬT Y TẾ HẢI DƯƠNG

Vũ Đình Tuyên¹, Khúc Kim Lan²

Tóm tắt. Trong bối cảnh hội nhập và phát triển hiện nay, học tập tiếng Anh không chỉ đào tạo ở các trường Đại học mà còn là nhu cầu, mong muốn của sinh viên. Tiếng Anh đã trở thành ngôn ngữ quốc tế, đóng vai trò quan trọng trong mọi lĩnh vực của cuộc sống, là chìa khóa mở ra các cơ hội giao lưu, hợp tác quốc tế, lĩnh hội tri thức và cơ hội việc làm của sinh viên. Có rất nhiều yếu tố ảnh hưởng đến việc học tập tiếng Anh của sinh viên ở trường Đại học bao gồm yếu tố thuộc về bản thân sinh viên, đội ngũ giảng viên, công tác quản lý đào tạo của nhà trường, môi trường học tập... Bài viết này sẽ tập trung phân tích, làm rõ các yếu tố ảnh hưởng tới kết quả của sinh viên ở trường Đại học nói chung và đối với sinh viên ở trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương nói riêng.

Từ khóa: tiếng Anh, sinh viên, kết quả học tập, yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên.

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, tiếng Anh đã trở thành ngôn ngữ quốc tế, đóng vai trò quan trọng trong mọi lĩnh vực của cuộc sống, là chìa khóa mở ra các cơ hội giao lưu, hợp tác quốc tế, lĩnh hội tri thức và cơ hội việc làm. Đặc biệt với sinh viên ngành y thì tiếng Anh lại càng có ý nghĩa quan trọng, bởi các kiến thức chuyên ngành y, các tri thức khoa học công nghệ luôn cập nhật từng phút từng giây và hầu hết những sáng kiến, những kết quả nghiên cứu cập nhật nhất đều được đăng tải trên các Tạp chí, hội thảo, hội nghị quốc tế. Nếu không có ngoại ngữ, sinh viên của trường sẽ không được tiếp cận với những kiến thức mới nhất, những kỹ thuật và công nghệ hiện đại nhất, từ đó sớm bị tụt hậu so với sinh viên thế giới nói chung và trong nước nói riêng. Các nghiên cứu Pilat và cộng sự (2014) trong báo cáo “20th - Century Humanism and 21 - Century Technology: A Match Made in Cyberspace” đã chỉ ra các yếu tố tác động đến hiệu quả học tập ngoại ngữ của người học bao gồm: nền tảng năng lực ngoại ngữ của người học, thái độ của người học đối với việc học ngoại ngữ, động lực học ngoại ngữ, thời lượng dành cho thực hành kỹ năng sử dụng ngoại ngữ trên lớp, tài liệu học tập và trang thiết bị hỗ trợ [12], Krashen, .S. (1981) trong nghiên cứu “Second language acquisition and second language learning” đã cho rằng, các yếu tố như thái độ, động cơ học tập, sự tự tin và thời gian ảnh hưởng đến quá trình và kết quả học tập ngôn ngữ thứ hai [8]. M.Moeinvaziri, S. A. Razmjoo (2014) đã nghiên cứu về các yếu tố làm giảm động lực học tiếng Anh của người học, các yếu tố đó gồm: thiếu tự tin vào bản thân, phương pháp giảng dạy và đặc điểm của giảng viên, không có động lực từ bên ngoài, điều kiện học tập không tốt, vị thế tiếng Anh xã hội thấp là những yếu tố ảnh hưởng tiêu cực tới việc học tiếng Anh [10]. Tác giả Trương Công Bằng (2017) trong công trình “Những yếu tố ảnh hưởng đến việc học tiếng Anh của sinh viên Việt Nam” đã khẳng định yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến kết quả học tiếng Anh của sinh viên là niềm tin vào khả năng học thành công môn học này của sinh viên, tiếp đến là niềm tin của họ vào lợi ích của việc học tốt tiếng Anh [4]. Các tác giả Nguyễn Văn Lợi và Chung Thị Thanh Hằng (2014) đã chỉ ra các yếu

Ngày nhận bài: 15/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 21/08/2024. Ngày nhận đăng: 26/08/2024.

¹Trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương; e-mail: vutuyen5885@gmail.com

²Trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương; e-mail: kimlan301@gmail.com

Tác giả liên hệ: Vũ Đình Tuyên. Địa chỉ e-mail: vutuyen5885@gmail.com

tổ ảnh hưởng đến sự phát triển trình độ tiếng Anh của sinh viên ngành sư phạm tiếng Anh trường Đại học Cần Thơ là quản lý thời gian học tập và đi làm thêm; trình độ đầu vào và phương pháp tự học [5]. . . Từ các công trình nghiên cứu trên có thể thấy, kết quả học tập tiếng Anh của sinh viên chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố, có thể chia thành các nhóm như các yếu tố thuộc về cá nhân người học (mục tiêu, động lực học tập, thời gian, phương pháp học. . .); các yếu tố thuộc về giảng viên (phương pháp giảng dạy, thái độ với nghề của giảng viên. . .); các yếu tố thuộc về điều kiện học tập như hệ thống cơ sở vật chất, phương tiện phục vụ dạy - học, môi trường học tập

2. Yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập tiếng Anh của sinh viên ở trường Đại học

2.1. Yếu tố thuộc về cá nhân sinh viên

Nhận thức về vị trí, vai trò của tiếng Anh đối với sự phát triển của bản thân: Nghiên cứu của Meece, Wigfield & Eccles (1990) khẳng định niềm tin vào giá trị mà môn học mang lại có yếu tương quan mật thiết tới kết quả học tập môn học [11] trong quá trình học tập tiếng Anh sinh viên cần hiểu rõ tiếng Anh không đơn thuần là một đơn vị kiến thức phải hoàn thành trong chương trình đào tạo mà nó là một môn học về ngôn ngữ cần có quá trình tập luyện, thực hành mới có thể tiến bộ và sử dụng thành thạo phục vụ cho cuộc sống và công việc sau khi ra trường.

Mục tiêu học tiếng Anh: Việc đặt mục tiêu trong học tập tiếng Anh cần phải cụ thể, rõ ràng, dễ đo lường, khả thi nhưng đồng thời cần mang tính thách thức đòi hỏi sinh viên phải nỗ lực học tập để đạt được mục tiêu.

Động lực học tiếng Anh: Johnson Keith, 2001 [7] xác định việc học tiếng Anh, động lực được công nhận 2 loại: (1) Động lực tích hợp, người học với mong muốn tìm hiểu thêm về văn hóa, ngôn ngữ và con người, để hòa nhập hơn với xã hội; (2) Động lực công cụ, người học tham gia học tập để đạt được mục đích khác nhau như có thể nói tiếng Anh để có được một công việc tốt hơn.

Trình độ tiếng Anh đầu vào: sinh viên đã được tiếp cận và học tập tiếng Anh ở trường phổ thông, tuy nhiên mức độ học và trình độ năng lực tiếng Anh đầu vào của sinh viên có nhiều khác nhau do sinh viên cư trú ở những vùng khác nhau có cơ hội tiếp cận và học chương trình tiếng Anh khác nhau (học từ tiểu học hoặc học từ THCS. . .) cũng như năng lực cá nhân khác nhau.

Phương pháp học tiếng Anh: Phương pháp học tiếng Anh được coi là cách thức triển khai hoạt động học tập môn tiếng Anh nhằm đạt được mục tiêu học tập đã đề ra.

2.2. Yếu tố thuộc về giảng viên

Thái độ với công việc: Nguyễn Thị Thu Hương, Dương Đức Minh (2020) [6] cho rằng “Một người luôn yêu, trân trọng và hài lòng với công việc của mình sẽ tâm huyết, tận tâm với công việc từ đó hiệu quả thực hiện công việc sẽ cao hơn”. Thái độ với công việc của giảng viên tiếng Anh chính là thái độ với nghề dạy học, thái độ với các hoạt động giảng dạy của mình, thể hiện ở sự tập trung làm việc, chủ động trong công việc, tinh thần hợp tác với đồng nghiệp, sự tận tâm, bằng lòng với công việc ở mức độ nào, tâm huyết với sinh viên ra sao.

Phương pháp giảng dạy của giảng viên: Keller (1984) [9] cho rằng, “người giảng viên không thể giúp sinh viên chịu học nhưng lại có thể phát triển các chiến lược tạo môi trường thúc đẩy sinh viên học tập”. Phương pháp giảng dạy của giảng viên phải kể đến các tiêu chí như: luôn phổ biến các quy định và nội dung môn học cho sinh viên trước khi bắt đầu học phần; giảng viên linh hoạt triển khai các nội dung giảng dạy với nhiều phương pháp giảng dạy khác nhau nhằm phát huy tính chủ động học tập của sinh viên; giảng viên coi trọng phát triển năng lực thực hành cho sinh viên trong quá trình giảng dạy. . .

Trình độ và kinh nghiệm của giảng viên: Kinh nghiệm giảng dạy là khái niệm chỉ những kiến thức, kỹ năng mà mỗi giảng viên đã tích lũy được qua quá trình giảng dạy. Một giảng viên có nhiều kinh nghiệm trong giảng dạy và trải nghiệm thực tiễn sẽ có các biện pháp tác động, kích lệ sinh viên hiệu quả hơn từ đó giúp sinh viên hứng thú và nâng cao được kết quả học tập nói chung và kết quả học tập tiếng Anh nói riêng.

Mối quan hệ với sinh viên: Dạy học là một quá trình tương tác tích cực giữa người dạy và người học, vì vậy để kết quả học tập tiếng Anh được nâng cao cần phải xem xét đến mối quan hệ giữa giảng viên và sinh viên. Những giảng viên luôn quan tâm tới sinh viên, đặt sinh viên ở vị trí trung tâm trong quá trình giảng dạy, vừa nghiêm khắc vừa thân thiện, hòa đồng với sinh viên, tạo được lòng tin và sự yêu quý của sinh viên đối với mình sẽ dễ dàng tác động tới sinh viên hơn, từ đó nâng cao hiệu quả giảng dạy.

2.3. Yếu tố thuộc về nhà trường

Chương trình đào tạo: Chương trình đào tạo tiếng Anh trong chương trình đào tạo ngành của sinh viên bao gồm các khóa học (học phần tiếng Anh) với nội dung và khối lượng, thời lượng cụ thể được sắp xếp, phân bổ hợp lý sẽ giúp sinh viên tiếp thu, học tập tiếng Anh hiệu quả hơn từ đó nâng cao kết quả môn tiếng Anh.

Cơ sở vật chất, thiết bị, tài liệu phục vụ hoạt động dạy - học tiếng Anh: Hệ thống cơ sở vật chất bao gồm các phòng học, phòng chức năng cách âm giúp sinh viên luyện nghe, nói tiếng Anh hiệu quả; các trang thiết bị phục vụ hoạt động dạy - học tiếng Anh như cassette, băng âm, loa, micro, băng, đĩa, máy vi tính, máy chiếu đa năng... cùng với hệ thống giáo trình, tài liệu học tập... Hệ thống cơ sở vật chất, trang thiết bị được đầu tư, mua sắm và sử dụng hiệu quả sẽ đem đến cho sinh viên môi trường học tập đầy đủ, hiện đại từ đó giúp sinh viên có thêm hứng thú để học tập tốt môn tiếng Anh.

Quy chế, quy định, chính sách đối với hoạt động dạy - học tiếng Anh: Hệ thống quy chế, quy định, chính sách đối với hoạt động dạy - học tiếng Anh có thể kể đến như quy định về số tín chỉ, giáo trình sử dụng, nội dung, phương pháp, kiểm tra- đánh giá các học phần tiếng Anh trong chương trình đào tạo; quy định về tổ chức các cuộc thi, sân chơi nhằm tạo môi trường thực hành tiếng Anh hữu ích cho sinh viên; các chính sách công nhận và khen thưởng.

2.4. Một số yếu tố khác

Ngoài các yếu tố trình bày trên, kết quả học tập tiếng Anh của sinh viên còn chịu ảnh hưởng của một số yếu tố khác như sự kỳ vọng và mức đầu tư của gia đình đối với việc học tiếng Anh của con; xu hướng phát triển của xã hội (xu hướng hội nhập và toàn cầu hóa đòi hỏi công dân phải có ngoại ngữ, trở thành công dân toàn cầu); yêu cầu của thị trường lao động...

3. Đánh giá ảnh hưởng của các yếu tố tới kết quả học tập môn tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương

Trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương là trường đại học trực thuộc Bộ Y tế đóng trên địa bàn tỉnh Hải Dương. Trường có sứ mạng đào tạo nguồn nhân lực y tế chất lượng cao, nghiên cứu khoa học, ứng dụng và chuyển giao công nghệ, cung cấp dịch vụ y tế góp phần bảo vệ, chăm sóc và nâng cao sức khỏe nhân dân. Hiện nay, trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương triển khai đào tạo theo học chế tín chỉ, đào tạo 5 chuyên ngành trình độ đại học là điều dưỡng, chẩn đoán hình ảnh, kỹ thuật xét nghiệm y học, kỹ thuật phục hồi chức năng, y khoa và 4 chuyên ngành sau đại học (chuyên khoa I). Trường có 9 giảng viên tiếng Anh (01 tiến sĩ, 08 thạc sĩ) đảm nhận giảng dạy các học phần tiếng Anh tại trường. Chương trình đào tạo môn tiếng Anh áp dụng theo chuẩn đầu ra bậc 3 (tương đương B1) theo Thông tư 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24/01/2014 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và Đào tạo về việc ban hành khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam. Với đặc thù chuyên ngành đào tạo, sinh viên thường xuyên phải sử dụng tiếng Anh là phương tiện và công cụ tìm kiếm thông tin, tri thức chuyên ngành y, các tri thức khoa học công nghệ. Do vậy việc xác định các yếu tố ảnh hưởng tới kết quả học tập môn tiếng Anh của sinh viên ở trường Đại học, dựa trên các yêu cầu về nội dung, chương trình đào tạo học phần tiếng Anh đối với sinh viên trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương, nhóm nghiên cứu xác định các yếu tố ảnh hưởng tới kết quả học tập môn tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương và tiến hành khảo sát với đối tượng là 445 sinh viên và 09 giảng viên tiếng Anh của nhà trường, kết quả cụ thể như sau:

3.1. Yếu tố thuộc về sinh viên nhà trường

Nhận thức về vị trí, vai trò của tiếng Anh đối với sự phát triển của bản thân; Mục tiêu học tiếng Anh; Động lực học tiếng Anh; Trình độ tiếng Anh đầu vào; Thời gian học tiếng Anh; Phương pháp học tiếng Anh.

Bảng 1. Đánh giá của giảng viên, sinh viên về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố thuộc về sinh viên tới kết quả học tiếng Anh

Yếu tố ảnh hưởng	Đối tượng	Mức độ ảnh hưởng									
		Không ảnh hưởng		Ảnh hưởng ít		Phân vân		Ảnh hưởng nhiều		Ảnh hưởng rất nhiều	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Nhận thức về vị trí, vai trò của tiếng Anh đối với sự phát triển của bản thân	SV	12	2.7	41	9.2	41	9.2	239	53.7	112	25.2
	GV	1	11.1	2	22.2	1	11.1	4	44.4	1	11.1
Mục tiêu học tiếng Anh	SV	14	3.1	41	9.2	89	20	219	49.2	82	18.4
	GV	1	11.1	2	22.2	1	11.1	3	33.3	2	22.2
Động lực học tiếng Anh	SV	24	5.4	45	10	97	21.8	199	44.7	80	18.0
	GV	1	11.1	1	11.1	1	11.1	5	55.6	1	11.1
Trình độ tiếng Anh đầu vào	SV	36	8.1	61	13.7	89	20	175	39.3	84	18.9
	GV	0	0	2	22.2	2	22.2	4	44.4	1	11.1
Thời gian học tiếng Anh	SV	27	6.1	45	10.1	90	20.2	179	40.2	104	23.4
	GV	1	11.1	1	11.1	1	11.1	5	55.6	1	11.1
Phương pháp học tiếng Anh	SV	38	8.5	36	8.1	45	10.1	182	40.9	144	32.4
	GV	1	11.1	1	11.1	1	11.1	5	55.6	1	11.1

Kết quả khảo sát cho thấy, giảng viên và sinh viên có một số đánh giá khá tương đồng về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố thuộc về sinh viên đến kết quả học tập tiếng Anh. Cụ thể, đa số sinh viên và giảng viên đánh giá cả 6 yếu tố được khảo sát trên đều “ảnh hưởng nhiều” và “ảnh hưởng rất nhiều” tới kết quả học tập tiếng Anh của sinh viên (với tỷ lệ lần lượt theo 6 yếu tố là 49.2%, 18.4%; 44.7% và 18%; 39.3% và 18.9%; 40.2% và 23.4%; 40.9% và 32.4% theo đánh giá của sinh viên và 33.3%, 22.2%; 55.6%, 11.1%, 44.4%, 11.1%. 55.6%, 11.1%. 55.6%, 11.1% theo đánh giá của giảng viên).

3.2. Yếu tố thuộc về giảng viên nhà trường

Thái độ với công việc giảng dạy; Phương pháp giảng dạy; Trình độ và kinh nghiệm giảng dạy; Mối quan hệ với sinh viên.

Bảng 2. Đánh giá của giảng viên, sinh viên về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố thuộc về giảng viên tới kết quả học tiếng Anh

Yếu tố ảnh hưởng	Đối tượng	Mức độ ảnh hưởng									
		Không ảnh hưởng		Ảnh hưởng ít		Phân vân		Ảnh hưởng nhiều		Ảnh hưởng rất nhiều	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Thái độ với công việc giảng dạy	SV	20	4.5	32	7.2	41	9.2	248	55.7	104	23.4
	GV	1	11.1	4	44.4	1	11.1	2	22.2	1	11.1
Phương pháp giảng dạy	SV	14	3.1	36	8.1	44	9.9	230	51.7	121	27.2
	GV	0	0	0	0	0	0	5	55.5	4	44.4
Trình độ và kinh nghiệm giảng dạy	SV	20	4.5	24	5.4	38	8.5	245	55.1	118	26.5
	GV	0	0	1	11.1	1	11.1	6	66.7	1	11.1
Mối quan hệ với sinh viên	SV	22	4.9	35	7.9	54	12.1	212	47.6	122	27.4
	GV	0	0	0	0	0	0	8	88.9	1	11.1

Đa số sinh viên (chiếm 79.1% sinh viên được khảo sát) và 100% giảng viên được khảo sát đánh giá yếu tố “phương pháp giảng dạy” ở mức “ảnh hưởng nhiều” và “ảnh hưởng rất nhiều” đến kết quả học tập tiếng Anh của sinh viên. 81.6% sinh viên và 77.8% giảng viên được khảo sát cho rằng “trình độ và kinh nghiệm giảng dạy” “ảnh hưởng nhiều” và “ảnh hưởng rất nhiều” đến kết quả học tập tiếng Anh của sinh viên. Yếu tố “mối quan hệ với sinh viên” cũng được cả giảng viên và sinh viên đánh giá rất cao mức ảnh hưởng tới kết quả học tập tiếng Anh của sinh viên với 75% sinh viên và 100% giảng viên lựa chọn là “ảnh hưởng nhiều” và “ảnh hưởng rất nhiều”.

3.3. Yếu tố thuộc về nhà trường

Chương trình đào tạo đối với học phần tiếng Anh; Hệ thống cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ dạy - học tiếng Anh; Quy chế, quy định, chính sách về dạy - học tiếng Anh.

Bảng 3. Đánh giá của giảng viên, sinh viên về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố thuộc về trường tới kết quả học tiếng Anh

Yếu tố ảnh hưởng	Đối tượng	Mức độ ảnh hưởng									
		Không ảnh hưởng		Ảnh hưởng ít		Phân vân		Ảnh hưởng nhiều		Ảnh hưởng rất nhiều	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Chương trình đào tạo đối với học phần tiếng Anh	SV	14	3.2	45	10.1	54	12	198	44.7	134	31
	GV	0	0	1	11.1	2	22.2	5	55.6	1	11.1
Hệ thống cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ dạy - học tiếng Anh	SV	20	4.5	49	11	76	17.1	194	43.6	106	23.8
	GV	0	0	1	11.1	3	33.3	5	55.6	0	0
Quy chế, quy định, chính sách về dạy - học tiếng Anh	SV	10	2.2	46	10.3	56	12.6	223	50.1	11	24.7
	GV	0	0	2	22.2	2	22.2	5	55.6	0	0

Đa số giảng viên, sinh viên đều đánh giá các yếu tố trên ở mức “Ảnh hưởng nhiều” và “Rất nhiều” đến kết quả học tập của sinh viên với tỷ lệ trên 60%. Một số lượng nhỏ sinh viên cho rằng những yếu tố này “Không ảnh hưởng” hoặc “Ảnh hưởng ít” đến kết quả học tập của sinh viên.

Như vậy:

Trong các yếu tố thuộc về sinh viên: các tiêu chí được sinh viên đánh giá có mức độ ảnh hưởng nhiều nhất: Nhận thức về vị trí, vai trò của tiếng Anh (78.9%) (trong đó bao gồm 53.7% Ảnh hưởng nhiều, 25.2% ảnh hưởng rất nhiều; Tiếp theo là Phương pháp học tiếng Anh (73.3%); Thời gian học tiếng Anh (63.6%)

Trong các yếu tố thuộc về giảng viên: các tiêu chí sau được sinh viên đánh giá có ảnh hưởng nhiều nhất: Thái độ với công việc giảng dạy (55.7%); Phương pháp giảng dạy của giảng viên (51.7%). Trình độ và kinh nghiệm giảng dạy của giảng viên (55.1%)

Trong các yếu tố thuộc về nhà trường: các tiêu chí sau đây được sinh viên đánh giá có mức độ ảnh hưởng nhiều nhất: các quy định, quy chế, chính sách về dạy - học tiếng Anh (50.1%), Chương trình đào tạo đối với các học phần tiếng Anh (44.7%)

4. Kết luận

Kết quả học tập tiếng Anh của sinh viên chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố, trong đó được tập trung vào 3 nhóm chính là nhóm các yếu tố thuộc về cá nhân sinh viên, nhóm các yếu tố thuộc về giảng viên và nhóm các yếu tố thuộc về nhà trường. Việc giảng viên, sinh viên có nhận thức đúng và đầy đủ ý nghĩa và sự tác động của các yếu tố này đến kết quả học tập rất quan trọng, giúp cho việc định hướng và tổ chức hoạt động dạy - học tiếng Anh đạt hiệu quả cao hơn, từ đó nâng cao chất lượng và kết quả học tập tiếng Anh của sinh viên nói riêng và chất lượng đào tạo ở trường Đại học nói chung và trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Thủ tướng Chính phủ (2008). Quyết định 1400/QĐ-TTg ngày 30/9/2008 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”
- [2] Bộ Giáo dục và đào tạo (2014). Thông tư 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24/01/2014 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và Đào tạo về việc ban hành khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam.
- [3] Bộ Giáo dục và đào tạo (2015). Thông tư số 07/2015/TT-BGDĐT ngày 16/4/2015 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và đào tạo ban hành thông tư quy định về khối lượng kiến thức tối thiểu, yêu cầu về năng lực mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp đối với mỗi trình độ đào tạo của giáo dục đại học và quy định xây dựng, thẩm định, ban hành chương trình đào tạo trình độ đại học, thạc sĩ, tiến sĩ.
- [4] Trương Công Bằng (2016), “Những yếu tố ảnh hưởng đến việc học tiếng Anh của sinh viên Việt Nam”, Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hóa, tập 1 số 2, tr1-9.

- [5] Nguyễn Văn Lợi và Chung Thị Thanh Hằng (2014) “Các yếu tố ảnh hưởng năng lực tiếng Anh của sinh viên sư phạm tiếng Anh, trường Đại học Cần Thơ”, Tạp chí Khoa học trường đại học Cần Thơ, số 32 (2014): 67-74
- [6] Nguyễn Thị Thu Hương, Dương Đức Minh (2020), Các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng học tiếng Anh nhìn từ góc độ giảng viên, Tạp chí Khoa học và công nghệ Đại học Thái Nguyên, 225(04):21-26
- [7] Johnson Keith (2001). An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching. London: Pearson Education Limited. P.129.
- [8] Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. New York.
- [9] Keller, J.M. (1984). The use of the ARCS model of motivation in teacher training. In K. Shaw & A.J. Trott (Eds.). Aspects of Educational Technology Volume XVII: staff Development and Career Updating, Kogan Page, London
- [10] M. Moeinvaziri, S. A. Razmjoo. (2014). Demotivating Factors Affecting Undergraduate Learners of Non-English majors studying general English: A case of Iranian EFL context. The journal of teaching language skill, 5(4), 41-61.
- [11] Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. Journal of Educational Psychology, 82(1), 60-70
- [12] Pilat, L. P., Solomintseva, O. V., Shevchenko, E. M., Svintorzhitskaja, I. A., & Ermakova, L. I. (2014). Factors affecting the foreign language teaching quality for the students of the Russian nonlinguistic higher educational institutions. Life Science Journal, 11(11s), 34-38

ABSTRACT

Factors affecting the English learning outcomes of students at Hai Duong Medical Technical University

In today's era of integration and development, learning English is not only a crucial requirement in university education but also a strong desire among students. As an international language, English plays a vital role in various aspects of life, serving as a key to unlocking opportunities for international exchange, collaboration, knowledge acquisition, and career prospects. Several factors influence students' English learning at university, including those related to the students themselves, the teaching staff, the institution's management of training, and the learning environment. This article aims to analyze and clarify the factors impacting university students' English learning outcomes in general, with a specific focus on students at Hai Duong Medical Technical University.

Keywords: English, students, academic performance, factors affecting students' academic performance.

THỰC TRẠNG CHẤT LƯỢNG HOẠT ĐỘNG LẤY Ý KIẾN PHẢN HỒI TỪ NGƯỜI HỌC CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐIỀU DƯỠNG NAM ĐỊNH

Lê Thị Minh Thu¹

Tóm tắt. Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, việc thu thập ý kiến phản hồi từ người học đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy và cải thiện chương trình học. Tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định, hoạt động này đã được triển khai trong nhiều năm, nhưng kết quả vẫn chưa đạt yêu cầu mong đợi. Bài báo này phân tích thực trạng chất lượng hoạt động lấy ý kiến phản hồi từ người học tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định, nhằm đánh giá hiệu quả và các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình thu thập phản hồi từ sinh viên. Nghiên cứu khảo sát ý kiến phản hồi từ người học trong giai đoạn từ năm học 2018-2019 đến năm học 2022-2023. Nghiên cứu sử dụng phương pháp hồi cứu để thu thập dữ liệu về tỷ lệ tham gia của sinh viên trong hoạt động lấy ý kiến phản hồi. Kết quả cho thấy tỷ lệ người học tham gia vào hoạt động này trong khoảng thời gian nghiên cứu đều thấp. Dựa trên những phát hiện này, bài báo đề xuất các giải pháp nhằm tăng cường tỷ lệ tham gia của người học và cải thiện chất lượng hoạt động lấy ý kiến phản hồi tại trường.

Từ khóa: *Phản hồi từ người học, Tỷ lệ tham gia, Nghiên cứu hồi cứu, Giáo dục điều dưỡng, Giải pháp cải thiện*

1. Đặt vấn đề

Hoạt động lấy ý kiến phản hồi từ người học là việc làm cần thiết, góp phần thực hiện quy chế dân chủ trong trường học, là hoạt động có ý nghĩa thiết thực nhằm phục vụ người học tốt hơn. Thông qua hoạt động này để đánh giá thực trạng chất lượng giảng dạy của đội ngũ giảng viên, tinh thần thái độ phục vụ đội ngũ viên chức phục vụ và người lao động về điều kiện cơ sở vật chất phục vụ, các hoạt động phục vụ cho dạy và học (phục vụ đào tạo, phục vụ tài liệu nghiên cứu và học tập,...). Qua đó, xây dựng đội ngũ giảng viên, viên chức và người lao động có phẩm chất đạo đức, có trách nhiệm, lương tâm nghề nghiệp, nâng cao năng lực sư phạm và chất lượng bài giảng. Đồng thời, thông qua hoạt động này còn giúp cho Nhà trường nâng cao tinh thần trách nhiệm trong việc thực hiện mục tiêu đào tạo, bồi dưỡng cán bộ hiện nay. Về phía người học, cũng góp phần nâng cao tinh thần trách nhiệm trong thực hiện các quy chế về đào tạo, bồi dưỡng; nâng cao ý thức trách nhiệm trong học tập, nghiên cứu; tạo điều kiện để người học phản ánh tâm tư, nguyện vọng, để thể hiện chính kiến về chất lượng bài giảng của giảng viên, tinh thần, thái độ phục vụ đội ngũ viên chức, người lao động và chất lượng cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ hoạt động dạy – học.

Phản hồi được coi là yếu tố cơ bản trong quá trình học tập của người học và có thể là một phần của giảng viên để giúp người học phát triển. Trên bình diện quốc tế, Cơ quan Đảm bảo Chất lượng Giáo dục Đại học coi phản hồi là thước đo chất lượng giảng dạy [11]. Việc cung cấp phản hồi thường xuyên và liên tục là một phương tiện quan trọng để cải thiện kết quả học tập của người học [12].

Ý kiến phản hồi từ người học về chất lượng giáo dục của một trường đại học là một trong những tiêu chí, minh chứng quan trọng góp phần đánh giá cơ sở giáo dục và các chương trình đào tạo của trường có đạt chuẩn hay không [1-5]. Căn cứ vào các tiêu chuẩn, tiêu chí đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục và chương

Ngày nhận bài: 11/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 18/07/2024. Ngày nhận đăng: 22/07/2024.

¹ Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

Tác giả liên hệ: Lê Thị Minh Thu. Địa chỉ e-mail: leminhthu@ndun.edu.vn

trình đào tạo, Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định đã xây dựng quy định về hoạt động tổ chức lấy ý kiến phản hồi của các bên liên quan đến chất lượng giáo dục của Nhà trường [6,7].

Từ các căn cứ nêu trên, chúng tôi thực hiện nghiên cứu "Thực trạng chất lượng hoạt động lấy ý kiến phản hồi từ người học của Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định".

2. Mô tả 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 8 năm 2023 đến tháng 3 năm 2024

Đối tượng nghiên cứu: Kết quả lấy ý kiến phản hồi từ người học từ năm học 2018-2019 đến năm học 2022-2023.

Tiêu chuẩn lựa chọn: Toàn bộ người học chính quy tham gia phản hồi về chất lượng các hoạt động của Nhà trường từ năm học 2018-2019 đến năm học 2022-2023.

Tiêu chuẩn loại trừ: Không có tiêu chuẩn loại trừ.

Phương pháp nghiên cứu

Thiết kế nghiên cứu: Nghiên cứu hồi cứu

Cỡ mẫu và phương pháp chọn mẫu: Lấy toàn bộ kết quả lấy ý kiến phản hồi từ người học chính quy về chất lượng các hoạt động của Nhà trường từ năm học 2018-2019 đến năm học 2022-2023.

Phương pháp thu thập thông tin: Thu thập kết quả phản hồi của người học từ năm học 2018-2019 đến năm học 2022-2023 qua hình thức điền phiếu trả lời trực tiếp và phản hồi online. Trung tâm Khảo thí và Đảm bảo chất lượng giáo dục tổ chức phát phiếu lấy ý kiến phản hồi (năm học 2018-2019) và gửi đường link thực hiện khảo sát online cho người học tham gia khảo sát.

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

3.1. Thông tin chung về đối tượng nghiên cứu

*Bảng 1. Đặc điểm chung của đối tượng nghiên cứu
(Người học tham gia phản hồi về chất lượng hoạt động giảng dạy)*

Năm học	Số lượng người học tham gia phản hồi	Bậc học		Năm đang học			
		Đại học (%)	Sau đại học (%)	Năm 1 (%)	Năm 2 (%)	Năm 3 (%)	Năm 4 (%)
2018-2019	925	725 (78,38)	200 (21,62)	268 (28,97)	327 (35,35)	159 (17,19)	171 (18,49)
2019-2020	955	908 (95,1)	47 (4,9)	323 (24,3)	284 (29,7)	264 (27,6)	175 (18,3)
2020-2021	833	792 (95,08)	41 (4,92)	317 (38,06)	325 (39,02)	116 (13,93)	75 (8,99)
2021-2022	1087	1044 (96,04)	43 (3,96)	423 (38,91)	202 (18,58)	238 (21,9)	224 (20,61)
2022-2023	1054	1015 (96,3)	39 (3,7)	512 (48,58)	432 (40,99)	186 (17,65)	76 (7,22)

Từ kết quả nghiên cứu trên cho ta thấy số lượng người học tham gia phản hồi về chất lượng hoạt động giảng dạy cao hơn người học tham gia phản hồi về chất lượng giáo dục chung của Nhà trường trong cả 5 năm thực hiện khảo sát (chất lượng giáo dục chung của Nhà trường bao gồm tầm nhìn, sứ mạng, giá trị cốt lõi, triết lý giáo dục, hoạt động quản lý tài sản trí tuệ, đội ngũ giảng viên, các hoạt động phục vụ cộng đồng, phát triển Đảng, chương trình đào tạo, chuẩn đầu ra, công tác khảo thí, hoạt động khởi nghiệp, hướng nghiệp, tư vấn việc làm, hoạt động đối ngoại, hợp tác quốc tế, hoạt động khoa học công nghệ, hoạt động đoàn thanh niên, công tác cổ vấn học tập, công tác tuyển sinh, chế độ chính sách, học bổng, học phí, trang thiết bị, cơ sở vật chất, thư viện, ...).

Bảng 2: Đặc điểm chung của đối tượng nghiên cứu (Người học tham gia phản hồi về chất lượng giáo dục)

Năm học	Số lượng người học tham gia phản hồi	Bậc học		Năm đang học			
		Đại học (%)	Sau đại học (%)	Năm 1 (%)	Năm 2 (%)	Năm 3 (%)	Năm 4 (%)
2018-2019	613	413 (67,37)	200 (32,63)	256 (41,76)	166 (27,08)	187 (30,51)	4 (0,65)
2019-2020	986	947 (96,04)	39 (3,96)	280 (28,4)	346 (35,09)	182 (18,46)	178 (18,05)
2020-2021	871	830 (95,29)	41 (4,71)	335 (38,46)	335 (38,46)	98 (11,25)	103 (11,83)
2021-2022	896	853 (95,20)	43 (4,8)	315 (35,16)	359 (40,07)	131 (14,62)	91 (10,16)
2022-2023	1351	1312 (97,11)	39 (2,89)	512 (37,90)	512 (37,90)	173 (12,80)	154 (11,40)

Bên cạnh đó, tỷ lệ người học chính quy đang học ở bậc đại học tham gia phản hồi cao hơn người học sau đại học cả về phản hồi chất lượng giảng dạy và chất lượng giáo dục chung của Nhà trường. Tỷ lệ người học đang theo học ở năm thứ nhất và năm thứ hai tham gia phản hồi cao hơn năm thứ ba và năm thứ tư.

3.2. Thực trạng chất lượng hoạt động khảo sát lấy ý kiến phản hồi từ người học của trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

Bảng 3. Tỷ lệ người học tham gia khảo sát trong 5 năm học

Năm học	Tổng số người học	Số lượng người học tham gia phản hồi			
		Hoạt động giảng dạy	Tỷ lệ (%)	Chất lượng giáo dục	Tỷ lệ (%)
2018-2019	2444	925	37,84	613	25,08
2019-2020	2137	955	44,69	986	46,14
2020-2021	2313	833	36,01	871	37,66
2021-2022	2945	1087	36,91	896	30,42
2022-2023	2869	1054	36,74	1351	47,09

Số liệu tại bảng 3 cho thấy, tỷ lệ người học tham gia vào hoạt động khảo sát lấy ý kiến phản hồi luôn thấp trong cả 5 năm khảo sát (dưới 50% so với tổng số người học chính quy đang học các chương trình đào tạo đại học và sau đại học của Nhà trường). Tỷ lệ người học tham gia khảo sát đặc biệt thấp ở năm học 2018-2019 (37,84% và 25,08%) do Nhà trường thực hiện khảo sát bằng hình thức điền phiếu trực tiếp và tăng ở năm học 2019-2020 (44,69% và 46,14%) do đại dịch COVID-19 bùng phát nên Nhà trường thực hiện khảo sát hoàn toàn bằng hình thức online.

Tỷ lệ người học tham gia hoạt động khảo sát lấy ý kiến phản hồi về chất lượng giáo dục trong năm học 2018-2019 thấp nhất trong các năm và so với cả tỷ lệ người học tham gia hoạt động khảo sát lấy ý kiến phản hồi về chất lượng hoạt động giảng dạy (25,08%). Trong khi đó năm học 2022-2023 lại có tỷ lệ người học tham gia khảo sát lấy ý kiến phản hồi về chất lượng giáo dục của Nhà trường cao nhất (47,09%).

3.3. Ý kiến phản hồi của người học đối với hoạt động tổ chức lấy ý kiến phản hồi

Để có bức tranh cụ thể, khách quan hơn về tỷ lệ người học tham gia hoạt động khảo sát lấy ý kiến phản hồi tăng khi sử dụng hình thức phản hồi online so với hình thức lấy ý kiến phản hồi trực tiếp bằng phương pháp phát phiếu phản hồi và yêu cầu người học điền ngay câu trả lời vào phiếu và nộp lại. Đồng thời cũng để có cơ sở phân tích, đánh giá, tìm nguyên nhân tại sao tỷ lệ người học tham gia hoạt động khảo sát lấy ý kiến phản hồi lại luôn thấp (dưới 50%) so với tổng số người học chính quy đang theo học các bậc học của trường. Nhóm nghiên cứu đã thực hiện việc khảo sát phản hồi của 376 người học đối với hoạt động tổ chức lấy ý kiến phản hồi bằng hình thức online với bộ câu hỏi sau và thu được kết quả sau đây:

Số liệu tại bảng 4, nhìn chung tỷ lệ người học đồng ý với hình thức phản hồi online chiếm tỷ lệ rất cao 98,14%; 100% người học thấy rằng hình thức phản hồi online linh hoạt về thời gian hơn; 86,17% người học cho rằng khi trả lời khảo sát online thì cảm thấy khách quan hơn; 98,14% người học có cùng quan điểm cảm thấy thoải mái, trả lời chân thật hơn khi dùng hình thức phản hồi online.

Chất lượng hoạt động giảng dạy và chất lượng giáo dục của Nhà trường có được cải thiện, nâng cao sau khi có kết quả khảo sát lấy ý kiến phản hồi của người học hay không? Qua số liệu trên cho thấy, chỉ có

Bảng 4. Phản hồi của người học đối với hoạt động tổ chức lấy ý kiến phản hồi

Nội dung hỏi	Trả lời	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Hình thức lấy ý kiến phản hồi online hay phát phiếu phản hồi trực tiếp ưu việt hơn?	Online	369	98,14
	Phát phiếu phản hồi trực tiếp	7	1,86
Hình thức lấy ý kiến phản hồi online linh hoạt hơn về thời gian trả lời khảo sát?	Đồng ý	376	100
	Không đồng ý	0	0
Hình thức lấy ý kiến phản hồi online giúp người học phản hồi khách quan hơn?	Đồng ý	324	86,17
	Không đồng ý	52	13,83
Người học cảm thấy thoải mái, trả lời chân thật hơn khi dùng hình thức phản hồi online?	Đồng ý	369	98,14
	Không đồng ý	7	1,86
Chất lượng bài giảng của Giảng viên có được cải thiện hơn không sau khi có sự phản hồi của NH?	Được cải thiện	125	33,24
	Chưa cải thiện	251	66,76
Cơ sở vật chất, trang thiết bị và các hoạt động của Nhà trường có được cải thiện hơn không sau khi có sự phản hồi của NH?	Được cải thiện	182	48,4
	Chưa cải thiện	194	51,6
Số lượng câu hỏi trong bộ phiếu lấy ý kiến phản hồi có phù hợp không (nhiều, phù hợp để đọc và trả lời)?	Nhiều câu hỏi	315	83,78
	Số lượng câu hỏi phù hợp	61	16,22
Tiếp tục triển khai hình thức lấy ý kiến phản hồi online?	Đồng ý	376	100
	Không đồng ý	0	0
Thời điểm khảo sát lấy ý kiến phản hồi có hợp lý không?	Hợp lý	2	0,53
	Không hợp lý	374	99,47

33,24% người học thấy rằng chất lượng hoạt động giảng dạy được cải thiện, 48,4% người học trả lời chất lượng cơ sở vật chất, trang thiết bị và các hoạt động của Nhà trường vẫn chưa được cải thiện, các tỷ lệ này đều thấp dưới 50%.

Để tìm hiểu nguyên nhân tại sao tỷ lệ người học tham gia khảo sát lại không cao, có phải do thời điểm thực hiện khảo sát chưa phù hợp, khảo sát vào thời điểm người học đi thực tế, thực tập tốt nghiệp, đi lâm sàng tại các bệnh viện thực hành; hay do Nhà trường thực hiện khảo sát bằng hình thức phát phiếu trả lời trực tiếp vào thời điểm người học sau đại học đang không trong thời gian học tập trung tại Trường; hay do số lượng câu hỏi trong bộ phiếu quá nhiều khiến người học không có đủ sự tập trung và có đủ thời gian để trả lời. Nhóm nghiên cứu cũng đã đặt câu hỏi và nhận được 315/376 (83,78%) người học trả lời rằng số lượng câu hỏi trong bộ phiếu nhiều, không phù hợp; 374/376 (99,47%) người học cho rằng thời điểm khảo sát không hợp lý và 100% người học đồng ý tiếp tục thực hiện khảo sát bằng hình thức online.

4. Bàn luận

4.1. Thông tin chung của đối tượng nghiên cứu

Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định được thành lập ngày 26 tháng 2 năm 2004 theo Quyết định số 24/2004/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ với tầm nhìn phấn đấu trở thành một trong những cơ sở giáo dục hàng đầu, uy tín trong nước và quốc tế về Điều dưỡng và Hộ sinh. Sứ mạng nâng cao chất lượng nguồn nhân lực Điều dưỡng, Hộ sinh và phát triển khoa học Điều dưỡng, Hộ sinh của Việt Nam và giá trị cốt lõi Thân thiện - Trách nhiệm - Sáng tạo - Hiệu quả [8]. Với tầm nhìn, sứ mạng cũng như giá trị cốt lõi đó cùng với triết lý giáo dục là Tay – Tâm - Trí - Tự hào, Nhà trường đã, đang và ngày càng thu hút được người học tham gia học tập tại trường không chỉ trong nước còn cả nước ngoài (Hiện tại, Nhà trường có 10 sinh viên, học viên người Lào đang theo học ngành điều dưỡng). Tỷ lệ người học tuyển sinh vào Trường năm sau cao

hơn năm trước cho thấy tầm quan trọng của việc cải tiến, nâng cao chất lượng chương trình đào tạo cũng như chất lượng các hoạt động khác của Nhà trường, trong đó việc nâng cao chất lượng hoạt động khảo sát lấy ý kiến phản hồi của người học và các bên liên quan khác. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu về tỷ lệ người học tham gia vào hoạt động khảo sát lấy ý kiến phản hồi về chất lượng hoạt động giảng dạy và chất lượng giáo dục chung của Nhà trường còn thấp (tất cả các kết quả khảo sát để có tỷ lệ người học tham gia dưới 50

4.2. Thực trạng hoạt động khảo sát lấy ý kiến phản hồi của đối tượng nghiên cứu

Tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định, Trung tâm Khảo thí và Đảm bảo chất lượng giáo dục được giao làm đầu mối triển khai công tác khảo sát lấy ý kiến phản hồi của các bên liên quan đến chất lượng đào tạo và chất lượng giáo dục của Nhà trường [9].

Hàng năm, căn cứ vào Quy định về công tác lấy ý kiến phản hồi từ các bên liên quan đến chất lượng giáo dục của Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định [6], [7], Trung tâm Khảo thí và Đảm bảo chất lượng giáo dục đã triển khai hoạt động khảo sát lấy ý kiến phản hồi từ các bên liên quan đến chất lượng giáo dục của Nhà trường, trong đó có lấy ý kiến phản hồi từ người học về chất lượng hoạt động giảng dạy và chất lượng các hoạt động khác liên quan đến chất lượng giáo dục của Nhà trường thông qua hình thức khảo sát online và phát phiếu khảo sát trực tiếp. Số lần khảo sát: 01 lần trong năm.

Từ số liệu ở bảng 1 và bảng 2 cho thấy, người học đại học tham gia khảo sát chiếm tỷ lệ cao hơn hẳn người học sau đại học trong cả 5 năm thực hiện nghiên cứu. Cụ thể, đối với kết quả khảo sát về chất lượng hoạt động giảng dạy ở bảng 1, năm học 2018-2019 có 725/925 người học đại học tham gia khảo sát chiếm tỷ lệ 78,38% so với 21,62% người học sau đại học; năm học 2019-2020, tỷ lệ người học đại học tham gia khảo sát là 95,1% trong khi tỷ lệ người học sau đại học có 4,9%; năm học 2020-2021, tỷ lệ người học đại học tham gia khảo sát là 95,08% trong khi tỷ lệ người học sau đại học có 4,92%; năm học 2021-2022, tỷ lệ người học đại học tham gia khảo sát là 96,04% trong khi tỷ lệ người học sau đại học có 3,96%; năm học 2022-2023, tỷ lệ người học đại học tham gia khảo sát là 96,3% trong khi tỷ lệ người học sau đại học có 3,7%. Điều này cho thấy quy mô đào tạo ở bậc đại học của Trường cao hơn quy mô đào tạo ở bậc sau đại học; người học sau đại học tại thời điểm thực hiện khảo sát trực tiếp không có lịch học tập trung tại Trường hoặc đang thực tế, thực tập tại các cơ sở thực hành; công tác phổ biến, gửi đường link lấy ý kiến phản hồi tới người học sau đại học chưa hiệu quả.

Mặt khác, tỷ lệ người học đang học năm thứ nhất và năm thứ hai tại Trường tham gia khảo sát cao hơn năm thứ ba và năm thứ tư. Cụ thể, đối với kết quả khảo sát về chất lượng giáo dục ở bảng 2, năm học 2018-2019, có 41,76% người học năm thứ nhất tham gia phản hồi, trong khi đó chỉ có 0,65% người học năm thứ tư tham gia phản hồi; năm học 2019-2020, có 28,4% người học năm thứ nhất và 35,09% người học năm thứ hai tham gia phản hồi, trong khi đó chỉ có hơn 18% người học năm thứ ba và năm thứ tư tham gia phản hồi; năm học 2020-2021, có trên 38% người học năm thứ nhất và năm thứ hai tham gia phản hồi, trong khi chỉ có hơn 11% người học năm thứ ba và năm thứ tư tham gia phản hồi; năm học 2021-2022, có 35,16% người học năm thứ nhất và 40,07% người học năm thứ hai tham gia phản hồi, trong khi chỉ có 14,62% người học năm thứ ba và 10,16% người học năm thứ tư tham gia phản hồi; năm học 2022-2023, có 37,9% người học năm thứ nhất và năm thứ hai tham gia phản hồi, trong khi chỉ có 12,8% người học năm thứ ba và 11,4% người học năm thứ tư tham gia phản hồi. Điều này có thể là do nguyên nhân thời điểm Nhà trường thực hiện khảo sát thì người học năm thứ ba và năm thứ tư đang đi thực tế, thực tập tốt nghiệp tại các cơ sở thực hành nên không tham gia khảo sát trực tiếp được và công tác phổ biến, gửi đường link thực hiện khảo sát online đến người học cũng chưa được Nhà trường chú trọng, hoặc do số lượng câu hỏi trong bộ phiếu khảo sát quá nhiều dẫn đến người học online không có thời gian tập trung cùng một lúc có thể đọc và trả lời tất cả các câu hỏi trong bộ phiếu khảo sát online (hơn 100 câu hỏi/phiếu).

4.3. Ý kiến phản hồi của người học về hoạt động khảo sát lấy ý kiến phản hồi của Nhà trường

Theo Quy định về công tác lấy ý kiến phản hồi từ các bên liên quan về chất lượng giáo dục của Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định [6,7], người học có trách nhiệm cung cấp ý kiến phản hồi trung thực, đầy

đủ, trách nhiệm với các nội dung khảo sát về hoạt động giảng dạy học phần của giảng viên gồm: công tác chuẩn bị, nội dung và phương pháp giảng dạy; học liệu phục vụ giảng dạy, học tập; thời gian giảng dạy; trách nhiệm và sự nhiệt tình của giảng viên; khả năng khuyến khích người học sáng tạo, tư duy độc lập trong quá trình học tập; sự công bằng của giảng viên trong kiểm tra đánh giá; năng lực của giảng viên trong tư vấn, tổ chức, hướng dẫn hoạt động học cho người học; tác phong sư phạm của giảng viên. Ngoài ra, người học trước khi tốt nghiệp có trách nhiệm tham gia khảo sát các nội dung về chất lượng giáo dục của Nhà trường gồm: sứ mạng, tầm nhìn, giá trị cốt lõi và triết lý giáo dục; hoạt động đào tạo; đội ngũ giảng viên; hoạt động đảm bảo chất lượng, hoạt động khoa học công nghệ và sở hữu trí tuệ; hoạt động đối ngoại và hợp tác quốc tế; hoạt động hỗ trợ người học; cơ sở vật chất, trang thiết bị, tài chính và thư viện; hoạt động kết nối và phục vụ cộng đồng.

Tuy nhiên, từ kết quả khảo sát ở bảng 3 cho thấy, tỷ lệ người học tham gia khảo sát về chất lượng hoạt động giảng dạy học phần của giảng viên và chất lượng giáo dục của Nhà trường trong 5 năm đều thấp dưới mức 50% (năm học 2018-2019: 37,84% và 25,08%; năm học 2019-2020: 44,69% và 46,14%; năm học 2020-2021: 36,01% và 37,66%; năm học 2021-2022: 36,91% và 30,42%; năm học 2022-2023: 36,74% và 47,09%). Có thể thấy rằng, mặc dù đã có quy định rõ ràng về trách nhiệm tham gia vào hoạt động khảo sát lấy ý kiến phản hồi của người học, tuy nhiên việc phổ biến quy định, cách thức tổ chức lấy ý kiến phản hồi chưa tốt, hình thức và thời điểm lấy ý kiến phản hồi chưa linh hoạt giữa hình thức online với trực tiếp, chưa phù hợp giữa đối tượng người học học đại học và sau đại học, chưa có giải pháp để nâng cao tỷ lệ người học đang học năm thứ ba và năm thứ tư tham gia khảo sát.

5. Đề xuất biện pháp nâng cao hiệu quả hoạt động lấy ý kiến phản hồi từ người học tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

Nhóm nghiên cứu đưa ra một số đề xuất để có thể giúp Nhà trường nâng cao chất lượng của công tác khảo sát lấy ý kiến phản hồi cũng như tăng số lượng người học tham gia vào hoạt động phản hồi như sau:

Tăng cường công tác tuyên truyền, tập huấn nâng cao nhận thức về ý nghĩa của công tác lấy ý kiến phản hồi của người học cho toàn thể viên chức, giảng viên và người học để đảm bảo các thông tin thu thập được có giá trị.

Xóa bỏ tâm lý e ngại, thậm chí không đồng tình từ phía xã hội, phía giảng viên và tâm lý sợ bị trừ dập khi đánh giá giảng viên của người học... nhằm đạt được hiệu quả cao nhất khi thu thập ý kiến phản hồi từ người học.

Cần nâng cao nhận thức của người học về hoạt động lấy ý kiến phản hồi của người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên cũng như các hoạt động nâng cao chất lượng giáo dục của Nhà trường. Coi đây là một hoạt động thể hiện tính văn minh trong đánh giá, người học được thể hiện quyền lợi, trách nhiệm của riêng mình.

Cần thay đổi thời điểm tổ chức lấy ý kiến phản hồi, tăng số lần lấy ý kiến phản hồi trong một năm, rà soát lại các câu hỏi trong bộ phiếu, giảm số lượng câu hỏi trong một phiếu phản hồi để tăng số lượng người học tham gia phản hồi.

Kết quả phản hồi phải được quan tâm và được sử dụng để giảng viên cải tiến, nâng cao chất lượng giảng dạy của mình, cũng như được sử dụng để Nhà trường xây dựng kế hoạch cải tiến, nâng cao chất lượng các hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học, phục vụ cộng đồng.

6. Kết luận

Dựa trên kết quả nghiên cứu và phân tích dữ liệu khảo sát, chúng tôi đã phát hiện ra một số vấn đề quan trọng liên quan đến công tác lấy ý kiến phản hồi từ người học về chất lượng giảng dạy và giáo dục tại các cơ sở giáo dục đại học.

Đầu tiên, việc tham gia khảo sát của người học đang có xu hướng giảm sút, điều này làm giảm đáng kể độ tin cậy của dữ liệu và khả năng sử dụng thông tin để cải thiện chất lượng giảng dạy. Một trong những

lý do chính là các câu hỏi khảo sát thường bị cho là không liên quan trực tiếp đến trải nghiệm và mối quan tâm hàng ngày của sinh viên. Các công cụ khảo sát tiêu chuẩn hóa thường không phản ánh được sự đa dạng trong nhu cầu và trải nghiệm giáo dục của người học.

Chúng tôi nhận thấy rằng, trong quá trình thực hiện khảo sát, một số giảng viên có phản ứng tiêu cực, cho rằng việc này ảnh hưởng đến uy tín và không phù hợp với truyền thống tôn sư trọng đạo. Dù có kết quả phản hồi, tỷ lệ giảng viên thay đổi và cải thiện hoạt động giảng dạy vẫn còn thấp. Điều này cho thấy sự cần thiết phải thay đổi cách tiếp cận và phương pháp xử lý kết quả khảo sát.

Việc tổng hợp ý kiến phản hồi từ người học hiện chủ yếu chỉ dừng lại ở việc báo cáo tổng thể cho lãnh đạo, mà chưa được sử dụng để xét thi đua khen thưởng hoặc xử lý các trường hợp giảng viên có phản hồi tiêu cực trong thời gian dài. Nội dung câu hỏi trong phiếu khảo sát còn chủ yếu là định tính, ít định lượng và thiếu chi tiết, điều này ảnh hưởng đến khả năng thu thập thông tin chính xác và đầy đủ.

Hơn nữa, kết quả đánh giá công tác dạy học đôi khi không phản ánh đúng thực tế, do tỷ lệ người học chưa có ý thức tự giác và trách nhiệm cao. Điều này dẫn đến thông tin thu thập được không đầy đủ và có thể sai lệch. Kinh nghiệm của cán bộ quản lý và các chuyên viên thực hiện công tác này còn hạn chế, dẫn đến khó khăn trong việc triển khai khảo sát và tạo sự tham gia tích cực từ người học.

Thời điểm tổ chức khảo sát cũng chưa được lựa chọn hợp lý, chỉ thực hiện một lần trong năm và thường trùng vào thời gian sinh viên đi thực tế hoặc thực tập, làm giảm số lượng phản hồi và độ chính xác của ý kiến. Cuối cùng, kết quả phản hồi chưa góp phần đáng kể vào việc cải thiện chất lượng các hoạt động giảng dạy, đào tạo, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng, khiến người học không hào hứng tham gia phản hồi.

Những vấn đề này cho thấy cần có sự cải thiện đáng kể trong cách tiếp cận và thực hiện công tác khảo sát phản hồi, bao gồm việc thay đổi phương pháp khảo sát, nâng cao nhận thức của giảng viên, và cải thiện quy trình xử lý kết quả để đảm bảo sự tham gia tích cực và hiệu quả từ người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD-ĐT (2013). Thông tư số 38/2013/TT-BGDĐT ngày 29/11/2013 về việc ban hành Quy định về quy trình và chu kỳ kiểm định chất lượng chương trình đào tạo của các trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp.
- [2] Bộ GD-ĐT (2016). Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016 về việc ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.
- [3] Bộ GD-ĐT (2017). Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19/5/2017 về việc ban hành Quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học.
- [4] Cục Quản lý chất lượng - Bộ GD-ĐT (2019). Công văn số 1668/QLCL-KĐCLGD ngày 31/12/2019 của Cục Quản lý chất lượng, thay thế Bảng hướng dẫn đánh giá ban hành kèm theo Công văn số 768/QLCL-KĐCLGD ngày 20/4/2018 của Cục Quản lý chất lượng.
- [5] Cục Quản lý chất lượng - Bộ GD-ĐT (2019). Công văn số 1669/QLCL-KĐCLGD ngày 31/12/2019 của Cục Quản lý chất lượng, thay thế Bảng hướng dẫn đánh giá ban hành kèm theo Công văn số 769/QLCL-KĐCLGD ngày 20/4/2018 của Cục Quản lý chất lượng.
- [6] Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định (2017). Quyết định số 881/QĐ-ĐDN ngày 27/4/2017 về việc ban hành Quy định và hướng dẫn công tác đánh giá chất lượng giáo dục thông qua phản hồi từ các bên liên quan của Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.
- [7] Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định (2020). Quyết định số 1916/QĐ-ĐDN ngày 21/8/2020 về việc ban hành Quy định về công tác lấy ý kiến phản hồi từ các bên liên quan đến chất lượng giáo dục của Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.
- [8] Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định (2021). Nghị quyết số 46/NQ-HĐT ngày 22/9/2021 của Hội đồng trường Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định về việc phê duyệt và ban hành Quy chế tổ chức và hoạt động của Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.

- [9] Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định (2022). Quyết định số 1740/QĐ-ĐDN ngày 20/7/2022 về việc ban hành Quy định về chức năng, nhiệm vụ của các đơn vị thuộc và trực thuộc Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.
- [10] Kanwar, A., & Sanjeeva, M. (2022). Student satisfaction survey: A key for quality improvement in the higher education institution. *Journal of innovation and entrepreneurship*, 11(1), 27.
- [11] Novák, J. (2023). Evaluation of Student Feedback as a Tool for Higher Education Quality Enhancement. *R&E-SOURCE*, 117-127.
- [12] Paterson, C., Paterson, N., Jackson, W., & Work, F. (2020). What are students' needs and preferences for academic feedback in higher education? A systematic review. *Nurse Education Today*, 85, 104236.
- [13] Zaitseva, E., & Law, A. S. (2023). Questions that matter: using Q methodology to identify student priorities in module level experience. *Quality in Higher Education*, 29(2), 261-278.

ABSTRACT

Current status of gathering students' feedback at Nam Dinh University of Nursing

In the context of modern education, collecting feedback from learners plays an important role in improving the quality of teaching and improving the curriculum. At Nam Dinh University of Nursing, this activity has been implemented for many years, but the results have not met the expected requirements. This article analyzes the current status of the quality of feedback collection activities from learners at Nam Dinh University of Nursing, in order to evaluate the effectiveness and factors affecting the process of collecting feedback from students. The study surveyed feedback from learners during the period from the 2018-2019 school year to the 2022-2023 school year. The study used a retrospective method to collect data on the rate of student participation in feedback collection activities. The results showed that the rate of learners participating in this activity during the research period was low. Based on these findings, the paper proposes solutions to increase learner participation rates and improve the quality of feedback activities at schools.

Keywords: *Student feedback, Participation rate, Retrospective study, Nursing education, Improvement solutions.*

DẠY HỌC PHƯƠNG TRÌNH VÀ BẤT PHƯƠNG TRÌNH Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG NƯỚC CỘNG HÒA DÂN CHỦ NHÂN DÂN LÀO THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH

Thongdeng Pathoumma¹, Đỗ Thị Trinh²

Tóm tắt. Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển liên tục của giáo dục, việc phát triển tư duy phản biện ở học sinh ngày càng trở nên quan trọng. Tại Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào, mặc dù đã có những cải tiến đáng kể trong chất lượng giáo dục và phương pháp dạy học, việc áp dụng tư duy phản biện trong môn Toán, đặc biệt là khi giải quyết phương trình và bất phương trình, vẫn còn hạn chế. Tư duy phản biện không chỉ giúp học sinh tiếp cận vấn đề một cách toàn diện và chính xác, mà còn thúc đẩy khả năng sáng tạo và khám phá các giải pháp mới. Bài viết này sẽ phân tích khái niệm tư duy phản biện và các biểu hiện của nó trong môn Toán, đồng thời đề xuất những phương pháp dạy học nhằm phát triển tư duy phản biện khi giải các bài toán phương trình và bất phương trình ở các trường trung học phổ thông tại Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào.

Từ khóa: Phát triển tư duy, Tư duy phản biện, Giáo dục toán học, Dạy học phương trình và bất phương trình, Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, nhu cầu về một hệ thống giáo dục không chỉ truyền đạt kiến thức mà còn thúc đẩy sự phát triển tư duy và kỹ năng của học sinh trở nên ngày càng cấp thiết. Tại Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào, mặc dù đã có những nỗ lực đáng kể trong việc cải thiện chất lượng giáo dục và áp dụng các phương pháp giảng dạy tiên tiến, việc phát triển tư duy phản biện trong dạy học toán học, đặc biệt là trong lĩnh vực phương trình và bất phương trình, vẫn chưa được khai thác một cách đầy đủ.

Tư duy phản biện không chỉ là một kỹ năng quan trọng trong quá trình học tập mà còn là yếu tố quyết định trong việc chuẩn bị học sinh đối mặt với những thách thức trong cuộc sống và công việc tương lai. Việc áp dụng tư duy phản biện vào dạy học toán học có thể không chỉ giúp học sinh giải quyết các bài toán một cách hiệu quả mà còn phát triển khả năng phân tích, đánh giá và sáng tạo.

Trong những năm gần đây, tại Lào, đã xuất hiện một số nghiên cứu luận văn và luận án về tổ chức giáo dục nhằm khuyến khích sự tích cực, sáng tạo và chủ động của học sinh, đồng thời xây dựng và sử dụng hiệu quả các thiết bị thí nghiệm. Các nghiên cứu tiêu biểu như của Xaysy Linphitham (2017), Her Chongmouayang (2021), và Ammone Phomphiban (2022) đã được công nhận. Tuy nhiên, vẫn chưa có nghiên cứu nào tập trung vào việc dạy học giải toán phương trình và bất phương trình ở trường trung học phổ thông tại Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào theo hướng phát triển tư duy phản biện. Tổng quan cho thấy số lượng các công trình nghiên cứu về phát triển tư duy sáng tạo trong giáo dục toán học tại Lào còn hạn chế. Để đáp ứng nhu cầu ngày càng cao về đào tạo và phát triển nhân cách, việc nghiên cứu và phát triển tư duy phản biện cần được đẩy mạnh với những hướng tiếp cận và đối tượng học sinh đa dạng. Bài viết này nhằm định nghĩa và phân tích các đặc điểm của tư duy phản biện, đồng thời đề xuất một số biện pháp dạy học giải toán phương trình và bất phương trình theo hướng phát triển tư duy phản biện cho học sinh trung học phổ thông tại Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào.

Ngày nhận bài: 11/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 18/08/2024. Ngày nhận đăng: 22/08/2024.

¹Trường Trung học phổ thông Làng Nguadeng huyện Sanasomboun tỉnh Champasak, Nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào

²Trường Đại học Sư phạm, Đại học Thái nguyên

Tác giả liên hệ: Đỗ Thị Trinh. Địa chỉ e-mail: trinhdt@tinue.edu.vn

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Tư duy phản biện

Tư duy phản biện là một khái niệm quan trọng trong giáo dục và phát triển cá nhân, đóng vai trò thiết yếu trong việc nâng cao khả năng phân tích và đánh giá thông tin. Khả năng này không chỉ giúp người học giải quyết vấn đề hiệu quả mà còn hỗ trợ trong việc đưa ra quyết định có lý lẽ và hợp lý trong nhiều lĩnh vực khác nhau.

Tư duy phản biện thường được định nghĩa là khả năng suy nghĩ một cách rõ ràng, logic và có hệ thống để đánh giá thông tin và đưa ra quyết định. Theo Paul và Elder (2006), “tư duy phản biện là khả năng suy nghĩ một cách rõ ràng và logic về những gì nên tin tưởng hoặc làm” (Paul & Elder, 2006, tr. 4). Định nghĩa này nhấn mạnh rằng tư duy phản biện không chỉ bao gồm việc phân tích thông tin mà còn đòi hỏi sự suy xét cẩn thận về lý do và bằng chứng hỗ trợ các quan điểm hoặc quyết định.

Joseph N. Rychlak (1998) mô tả tư duy phản biện là “quá trình phân tích và đánh giá các lập luận hoặc quan điểm để đạt được sự hiểu biết và giải quyết vấn đề một cách hiệu quả” (Rychlak, 1998, tr. 23). Định nghĩa này cho thấy tư duy phản biện không chỉ là việc nhận diện và phân tích thông tin mà còn là khả năng áp dụng các kỹ năng phân tích để giải quyết vấn đề.

Một đặc điểm quan trọng của tư duy phản biện là khả năng phân tích và đánh giá các lập luận một cách có hệ thống. Diestler (2011) nhấn mạnh rằng “tư duy phản biện yêu cầu sự cởi mở đối với các quan điểm khác và khả năng điều chỉnh quan điểm của mình dựa trên bằng chứng và lập luận hợp lý” (Diestler, 2011, tr. 15). Điều này có nghĩa là tư duy phản biện không chỉ bao gồm việc phân tích thông tin hiện có mà còn yêu cầu sự linh hoạt trong việc thay đổi quan điểm dựa trên những bằng chứng mới hoặc lập luận hợp lý.

Tư duy phản biện cũng liên quan chặt chẽ đến việc phát triển khả năng tự phản ánh và tự điều chỉnh. Theo Facione (2011), “tư duy phản biện không chỉ là việc phân tích thông tin mà còn là việc tự điều chỉnh cách suy nghĩ của mình để cải thiện khả năng giải quyết vấn đề” (Facione, 2011, tr. 21). Điều này cho thấy rằng tư duy phản biện bao gồm cả quá trình tự kiểm tra và tự điều chỉnh quan điểm để đảm bảo rằng các quyết định và hành động được đưa ra dựa trên phân tích hợp lý và chính xác.

Trong lĩnh vực giáo dục, tư duy phản biện là một yếu tố quan trọng để giúp học sinh phát triển khả năng giải quyết vấn đề và ra quyết định hiệu quả. Lipman (2003) cho rằng “tư duy phản biện là một phần không thể thiếu của quá trình học tập và phát triển trí tuệ” (Lipman, 2003, tr. 67). Ông nhấn mạnh rằng việc phát triển tư duy phản biện giúp học sinh không chỉ hiểu biết thông tin mà còn có khả năng áp dụng và đánh giá thông tin đó trong các tình huống thực tế.

Tuy nhiên, việc phát triển tư duy phản biện trong giáo dục không phải là điều dễ dàng. Theo Kiernan (2004), “các giáo viên cần thiết kế các hoạt động học tập khuyến khích sự tham gia và tranh luận để học sinh có thể phát triển tư duy phản biện” (Kiernan, 2004, tr. 45). Điều này đòi hỏi giáo viên phải sử dụng các phương pháp dạy học tích cực và khuyến khích học sinh tham gia vào các cuộc thảo luận và phân tích để phát triển khả năng tư duy phản biện của họ.

Như vậy, tư duy phản biện là một kỹ năng quan trọng giúp cá nhân phân tích, đánh giá và điều chỉnh quan điểm một cách hợp lý và có hệ thống. Đặc điểm của tư duy phản biện bao gồm khả năng phân tích lập luận, sự cởi mở đối với các quan điểm khác và khả năng tự điều chỉnh quan điểm. Trong giáo dục, việc phát triển tư duy phản biện là cần thiết để giúp học sinh giải quyết vấn đề hiệu quả và ra quyết định thông minh. Các phương pháp dạy học khuyến khích sự tham gia và phân tích là những yếu tố quan trọng trong việc phát triển tư duy phản biện.

2.2. Biểu hiện của tư duy phản biện trong học Toán của học sinh trung học phổ thông

Tư duy phản biện đóng vai trò quan trọng trong việc xử lý thông tin một cách tinh tế, chính xác và nghiêm ngặt nhằm đưa ra những kết luận chắc chắn và đáng tin cậy. Theo Beyer (1995) và Lipman (2003), Tư duy phản biện không chỉ giúp người học phát triển kiến thức từ các giả định mà còn từ các hệ quả của quyết định mà họ đưa ra. Việc phát triển tư duy phản biện trong dạy học toán, đặc biệt là trong bối cảnh các

bài toán phương trình và bất phương trình, đóng vai trò thiết yếu trong việc nâng cao khả năng giải quyết vấn đề và thúc đẩy sự sáng tạo.

Dựa trên các quan điểm của các nhà nghiên cứu như K. B. Beyer, M. Lipman, R. S. Nickerson, M. Scriven, R. Paul và D. F. Halpern, cùng với nghiên cứu thực tiễn từ việc giảng dạy toán học ở các trường trung học phổ thông, nghiên cứu đề xuất một số biểu hiện đặc trưng của tư duy phản biện trong học toán như sau:

Phân tích yêu cầu bài toán: Học sinh cần phải có khả năng phân tích đúng đắn và rõ ràng các yêu cầu của bài toán. Việc này bao gồm việc xác định các thông tin quan trọng và các điều kiện cần thiết để giải quyết bài toán (Nickerson, 1987).

Khai thác giả thiết: Học sinh cần khai thác các giả thiết của bài toán từ nhiều góc độ khác nhau để tìm ra phương pháp giải quyết phù hợp. Điều này yêu cầu khả năng nhìn nhận các giả thiết không chỉ từ góc độ toán học mà còn từ các khía cạnh khác như thực tiễn và lý thuyết (Scriven, 1996).

Liên hệ dữ kiện: Việc liên hệ các dữ kiện trong bài toán và tìm cách kết nối chúng là rất quan trọng. Học sinh cần biết cách tổ chức và liên kết thông tin một cách có hệ thống để giải bài toán một cách hiệu quả (Paul & Elder, 2006).

Dự đoán và giải quyết: Học sinh nên biết đưa ra những dự đoán hợp lý dựa trên các giả thiết và dữ kiện của bài toán. Việc này giúp học sinh hình thành các chiến lược giải quyết vấn đề và kiểm tra tính hợp lý của các dự đoán (Beyer, 1995).

Đặt câu hỏi và trả lời: Học sinh cần đặt ra các câu hỏi trong quá trình giải bài toán và tự tìm câu trả lời cho những câu hỏi đó. Điều này không chỉ giúp họ hiểu sâu hơn về vấn đề mà còn phát triển khả năng tự học và tự nghiên cứu (Lipman, 2003).

Sắp xếp lời giải: Việc sắp xếp lời giải một cách logic và có cấu trúc là cần thiết. Học sinh cần trình bày các bước giải quyết vấn đề một cách rõ ràng và có tổ chức để người khác có thể hiểu và theo dõi được (Paul & Elder, 2006).

Tìm căn cứ lập luận: Học sinh cần có khả năng tìm kiếm và sử dụng các căn cứ trong các lập luận khi giải quyết vấn đề. Việc này giúp đảm bảo tính chính xác và hợp lý của các giải pháp đưa ra (Nickerson, 1987).

Xem xét ý kiến khác: Một thái độ hoài nghi tích cực là cần thiết trong tư duy phản biện. Học sinh nên sẵn sàng xem xét và đánh giá các ý kiến khác nhau, đồng thời điều chỉnh quan điểm của mình nếu cần (Scriven, 1996).

Phản bác ý kiến: Học sinh cần có khả năng phản bác ý kiến của người khác bằng các luận cứ chắc chắn, đồng thời bảo vệ quan điểm và lời giải của mình bằng cách đưa ra các bằng chứng và lý luận rõ ràng (Beyer, 1995).

Nhận ra và sửa chữa sai sót: Học sinh cần có khả năng nhận diện các thiếu sót hoặc sai lầm trong quá trình lập luận và giải quyết bài toán. Việc sửa chữa các sai lầm này là bước quan trọng trong quá trình học tập và phát triển tư duy phản biện (Paul & Elder, 2006).

Khám phá nhiều cách giải: Học sinh nên phát hiện và tìm tòi nhiều cách giải khác nhau cho một bài toán. Việc này giúp họ lựa chọn phương pháp tối ưu và mở rộng khả năng sáng tạo trong giải quyết vấn đề (Lipman, 2003).

So sánh và đánh giá cách giải: Tổng hợp và so sánh các cách giải khác nhau cho một bài toán giúp học sinh đánh giá hiệu quả của từng phương pháp và cải thiện khả năng phân tích và đánh giá (Scriven, 1996).

Mở rộng và phát triển bài toán: Học sinh cần phân tích, liên hệ, và mở rộng bài toán để phát triển thành các bài toán mới. Việc này không chỉ nâng cao khả năng tư duy mà còn thúc đẩy khả năng sáng tạo trong học toán (Nickerson, 1987).

Những biểu hiện của tư duy phản biện trong học toán thường không tồn tại độc lập mà có sự đan xen và liên kết chặt chẽ với nhau. Việc phân chia các biểu hiện này chỉ mang tính chất tương đối và nhằm mục đích làm rõ các khía cạnh khác nhau của tư duy phản biện trong bối cảnh học toán.

2.3. Mối quan hệ giữa tư duy phản biện và dạy học phương trình và bất phương trình

Liên hệ giữa tư duy phản biện và toán học, đặc biệt là trong việc dạy học phương trình và bất phương trình, là một lĩnh vực nghiên cứu quan trọng trong giáo dục toán học. Tư duy phản biện không chỉ giúp học sinh phát triển khả năng giải quyết vấn đề mà còn đóng vai trò quan trọng trong việc hiểu và ứng dụng các khái niệm toán học một cách hiệu quả.

Tư duy phản biện là khả năng phân tích và đánh giá thông tin một cách logic và có hệ thống để đưa ra quyết định hợp lý. Paul và Elder (2006) định nghĩa tư duy phản biện là “khả năng suy nghĩ một cách rõ ràng và logic về những gì nên tin tưởng hoặc làm” (Paul & Elder, 2006, tr. 4). Trong bối cảnh toán học, đặc biệt là với các phương trình và bất phương trình, tư duy phản biện là yếu tố quyết định giúp học sinh không chỉ hiểu rõ các khái niệm mà còn áp dụng chúng vào giải quyết các bài toán phức tạp.

Phương trình và bất phương trình là những khái niệm cơ bản trong toán học. Phương trình là một biểu thức đại số chứa một hoặc nhiều biến số, và nhiệm vụ của học sinh là xác định giá trị của biến sao cho biểu thức trở thành đúng. Bất phương trình, ngược lại, yêu cầu học sinh xác định các giá trị của biến sao cho điều kiện không bằng nhau được thỏa mãn (Kiernan, 2004). Việc giải quyết các bài toán liên quan đến phương trình và bất phương trình đòi hỏi học sinh phải sử dụng tư duy phản biện để phân tích cấu trúc của bài toán, đánh giá các giải pháp tiềm năng và chọn ra phương án tối ưu.

Sự phát triển của tư duy phản biện thông qua việc giải quyết phương trình và bất phương trình có thể được xem xét qua nhiều khía cạnh. Đầu tiên, việc phân tích phương trình và bất phương trình yêu cầu học sinh phải hiểu rõ các khái niệm toán học cơ bản và áp dụng chúng một cách linh hoạt. Theo Facione (2011), “tư duy phản biện không chỉ là việc phân tích thông tin mà còn là việc tự điều chỉnh cách suy nghĩ của mình để cải thiện khả năng giải quyết vấn đề” (Facione, 2011, tr. 21). Điều này có nghĩa là học sinh không chỉ cần phải nắm vững các quy tắc toán học mà còn phải có khả năng tự đánh giá và điều chỉnh phương pháp giải quyết khi gặp phải các bài toán khó khăn.

Một yếu tố quan trọng trong việc phát triển tư duy phản biện qua dạy học toán là khả năng tạo ra các tình huống học tập khuyến khích học sinh tham gia tích cực và suy nghĩ độc lập. Lipman (2003) nhấn mạnh rằng “tư duy phản biện là một phần không thể thiếu của quá trình học tập và phát triển trí tuệ” (Lipman, 2003, tr. 67). Trong việc dạy học phương trình và bất phương trình, giáo viên có thể thiết kế các bài tập và hoạt động học tập khuyến khích học sinh tham gia vào các cuộc thảo luận nhóm, giải quyết các bài toán thực tiễn và đưa ra các lập luận chặt chẽ.

Tư duy phản biện cũng liên quan đến khả năng giải quyết các bài toán phức tạp hơn, nơi học sinh phải đối mặt với nhiều phương án giải quyết khác nhau và phải lựa chọn phương pháp tối ưu. Diestler (2011) cho rằng “tư duy phản biện yêu cầu sự cởi mở đối với các quan điểm khác và khả năng điều chỉnh quan điểm của mình dựa trên bằng chứng và lập luận hợp lý” (Diestler, 2011, tr. 15). Khi giải quyết các bài toán phương trình và bất phương trình, học sinh thường phải cân nhắc nhiều yếu tố và lựa chọn phương án phù hợp nhất dựa trên việc phân tích và đánh giá các giải pháp khác nhau.

Việc phát triển tư duy phản biện trong dạy học toán học không chỉ giúp học sinh cải thiện kỹ năng giải quyết bài toán mà còn góp phần vào việc phát triển các kỹ năng mềm quan trọng như phân tích, đánh giá và ra quyết định. Kiernan (2004) chỉ ra rằng “các giáo viên cần thiết kế các hoạt động học tập khuyến khích sự tham gia và tranh luận để học sinh có thể phát triển tư duy phản biện” (Kiernan, 2004, tr. 45). Các phương pháp dạy học như thảo luận nhóm, giải quyết vấn đề thực tiễn và phản hồi thường xuyên có thể giúp học sinh phát triển tư duy phản biện và áp dụng các kỹ năng này vào việc giải quyết các bài toán phương trình và bất phương trình.

Do vậy, việc phát triển tư duy phản biện trong dạy học phương trình và bất phương trình không chỉ giúp học sinh nâng cao khả năng giải quyết vấn đề mà còn hỗ trợ trong việc hiểu và áp dụng các khái niệm toán học một cách hiệu quả. Các phương pháp dạy học khuyến khích sự tham gia tích cực và phân tích sâu sắc là yếu tố quan trọng trong việc phát triển tư duy phản biện cho học sinh, từ đó giúp họ chuẩn bị tốt hơn cho các thách thức học tập và cuộc sống.

3. Phát triển tư duy phản biện cho học sinh trung học phổ thông trong học tập Toán qua các tình huống điển hình

3.1. Dạy học khái niệm

Bước 1: Tổ chức các hoạt động trải nghiệm để tiếp cận khái niệm

Một trong những cách hiệu quả để giúp học sinh tiếp cận khái niệm về phương trình và bất phương trình là tổ chức các hoạt động trải nghiệm nhằm kích thích sự tò mò và khám phá của học sinh. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc áp dụng phương pháp học tập dựa trên trải nghiệm giúp học sinh hiểu và ghi nhớ kiến thức tốt hơn (Kolb, 1984). Các hoạt động này có thể bao gồm các trò chơi toán học, thí nghiệm trực quan, hoặc các bài tập thực tiễn mà học sinh có thể giải quyết để thấy rõ ứng dụng của khái niệm. Ví dụ, tổ chức các trò chơi nhóm, trong đó học sinh phải giải quyết các bài toán thực tiễn liên quan đến phương trình và bất phương trình, từ đó khám phá ra khái niệm cơ bản một cách tự nhiên.

Bước 2: Hình thành định nghĩa khái niệm

Sau khi học sinh đã tham gia vào các hoạt động trải nghiệm, bước tiếp theo là hình thành định nghĩa khái niệm một cách chính xác và rõ ràng. Theo Bransford, Brown, & Cocking (2000), việc hình thành định nghĩa thông qua sự tổng hợp các quan sát và kết quả từ hoạt động trải nghiệm giúp học sinh phát triển hiểu biết sâu sắc và bền vững. Giáo viên sẽ hướng dẫn học sinh tổng hợp các quan sát và kết quả từ các hoạt động để xây dựng định nghĩa chính thức cho phương trình và bất phương trình. Điều này có thể được thực hiện thông qua các hoạt động nhóm, trong đó học sinh thảo luận và so sánh các định nghĩa mà họ đã xây dựng trước khi thống nhất một định nghĩa chung.

Bước 3: Tổ chức các hoạt động củng cố khái niệm

Để củng cố khái niệm đã hình thành, giáo viên cần tổ chức các hoạt động giúp học sinh thực hành và áp dụng định nghĩa vào các bài toán cụ thể. Các nghiên cứu về dạy học toán học đã chỉ ra rằng việc thực hành và áp dụng kiến thức vào các tình huống thực tiễn giúp củng cố hiểu biết và nâng cao khả năng áp dụng (Hiebert & Carpenter, 1992). Các hoạt động củng cố có thể bao gồm các bài tập luyện tập, các câu hỏi kiểm tra nhanh, và các trò chơi học tập. Mục tiêu là giúp học sinh nắm vững khái niệm và có khả năng áp dụng chúng một cách chính xác trong các tình huống khác nhau.

Bước 4: Tổ chức các hoạt động vận dụng khái niệm

Cuối cùng, giáo viên cần tổ chức các hoạt động để học sinh vận dụng khái niệm vào các bài toán phức tạp hơn. Theo Papert (1980), việc ứng dụng kiến thức vào các bài toán mở rộng giúp học sinh phát triển kỹ năng tư duy phản biện và khả năng giải quyết vấn đề. Điều này có thể bao gồm các bài tập thực hành, các bài toán mở rộng, và các tình huống thực tiễn nơi học sinh phải sử dụng khái niệm đã học để giải quyết vấn đề. Việc này giúp học sinh thấy được sự liên hệ giữa lý thuyết và thực tiễn, đồng thời phát triển kỹ năng tư duy phản biện khi áp dụng các khái niệm vào giải quyết vấn đề.

3.2. Dạy học định lý

Bước 1: Trải nghiệm

Để học sinh hiểu rõ về các định lý liên quan đến phương trình và bất phương trình, bước đầu tiên là tổ chức các hoạt động trải nghiệm giúp học sinh phát hiện ra các quy tắc và mối quan hệ trong các định lý. Theo Vygotsky (1978), việc học thông qua trải nghiệm giúp học sinh phát triển hiểu biết sâu sắc về các khái niệm và quy tắc. Ví dụ, học sinh có thể tham gia vào các hoạt động thực hành để phát hiện và kiểm chứng các tính chất của các loại phương trình khác nhau. Các hoạt động này giúp học sinh nhận diện các định lý một cách tự nhiên và trực quan.

Bước 2: Hình thành định lý

Sau khi đã trải nghiệm, giáo viên sẽ hướng dẫn học sinh hình thành định lý bằng cách tổng hợp các phát hiện từ hoạt động trải nghiệm và hệ thống hóa các quy tắc và mối quan hệ. Theo Piaget (1973), việc hình thành định lý thông qua quá trình tổng hợp và hệ thống hóa giúp học sinh phát triển khả năng tư duy trừu tượng. Bước này bao gồm việc giải thích các định lý một cách chi tiết và đưa ra các ví dụ minh họa. Học

sinh có thể làm việc theo nhóm để thảo luận và chứng minh các định lý, từ đó củng cố hiểu biết của mình.

Bước 3: Củng cố và vận dụng

Để củng cố định lý và giúp học sinh vận dụng chúng, giáo viên cần thiết kế các bài tập và tình huống thực tiễn nơi học sinh phải sử dụng định lý để giải quyết các bài toán phức tạp. Theo nghiên cứu của Hiebert & Wearne (1996), việc giải quyết các bài toán ứng dụng và tham gia vào các dự án nhóm giúp học sinh kiểm tra khả năng áp dụng định lý trong các tình huống thực tế. Các hoạt động này có thể bao gồm việc giải quyết các bài toán ứng dụng, thực hiện các dự án nhóm, và tham gia vào các cuộc thi nhỏ để kiểm tra khả năng áp dụng định lý.

3.3. Dạy học giải bài tập toán

Bước 1: Hướng dẫn học sinh tìm hiểu nội dung bài toán

Để giúp học sinh giải bài toán một cách hiệu quả, bước đầu tiên là hướng dẫn họ tìm hiểu và phân tích nội dung bài toán. Theo Schoenfeld (1985), việc phân tích bài toán giúp học sinh xác định rõ yêu cầu và điều kiện cần thiết để giải quyết vấn đề. Học sinh cần xác định rõ yêu cầu của bài toán, các dữ liệu đã cho, và các điều kiện cần phải thỏa mãn. Việc này có thể được thực hiện thông qua việc phân tích câu hỏi và thảo luận về các yếu tố quan trọng của bài toán.

Bước 2: Hướng dẫn học sinh tìm hướng giải của bài toán

Sau khi hiểu rõ nội dung bài toán, giáo viên cần hướng dẫn học sinh xác định các phương pháp giải quyết bài toán. Theo nghiên cứu của Polya (1957), việc phát triển kế hoạch giải quyết bài toán và chọn lựa các kỹ thuật phù hợp là rất quan trọng trong quá trình giải quyết vấn đề. Điều này bao gồm việc chọn lựa các kỹ thuật và công cụ toán học phù hợp, và phát triển kế hoạch giải quyết bài toán. Giáo viên có thể đưa ra các gợi ý và ví dụ để hỗ trợ học sinh trong việc tìm kiếm hướng giải quyết.

Bước 3: Yêu cầu học sinh trình bày lời giải của bài toán

Khi học sinh đã tìm được phương pháp giải, bước tiếp theo là yêu cầu học sinh trình bày lời giải của bài toán một cách rõ ràng và logic. Theo nghiên cứu của Schoenfeld (1985), việc trình bày lời giải giúp học sinh luyện tập kỹ năng giải quyết vấn đề và nâng cao khả năng diễn đạt và lập luận của mình. Giáo viên có thể yêu cầu học sinh trình bày bài giải trước lớp và thảo luận về các bước giải quyết.

Bước 4: Hướng dẫn học sinh kiểm tra, nghiên cứu và mở rộng bài toán

Cuối cùng, giáo viên cần hướng dẫn học sinh kiểm tra và nghiên cứu bài toán để đảm bảo rằng lời giải là chính xác và đầy đủ. Theo Stein & Smith (1998), việc kiểm tra và mở rộng bài toán giúp củng cố kiến thức và phát triển khả năng tư duy phản biện. Học sinh nên được khuyến khích nghiên cứu thêm các bài toán tương tự và mở rộng kiến thức của mình thông qua việc giải các bài tập khó hơn hoặc áp dụng các phương pháp giải quyết khác. Việc này không chỉ giúp củng cố kiến thức mà còn phát triển khả năng tư duy phản biện và sáng tạo của học sinh.

4. Phương pháp nghiên cứu

4.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu này áp dụng thiết kế nghiên cứu hỗn hợp để đánh giá hiệu quả của các phương pháp giảng dạy mới trong việc nâng cao tư duy phản biện và sáng tạo của học sinh trung học phổ thông tại Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào. Thiết kế nghiên cứu kết hợp các phương pháp thực nghiệm và mô tả.

Trong nghiên cứu, phương pháp thực nghiệm được sử dụng để kiểm tra hiệu quả của các can thiệp giảng dạy. Tám trường học tham gia nghiên cứu được phân chia thành hai nhóm: nhóm thực nghiệm, nơi áp dụng các phương pháp giảng dạy mới, và nhóm đối chứng, tiếp tục với phương pháp giảng dạy truyền thống. Phương pháp này cho phép so sánh hiệu quả giữa các phương pháp giảng dạy khác nhau đối với sự phát triển nhận thức của học sinh. Bên cạnh đó, nghiên cứu sử dụng các phương pháp mô tả để thu thập dữ liệu định tính qua quan sát và phỏng vấn, nhằm tìm hiểu sâu hơn về ứng dụng và tác động thực tế của các phương pháp giảng dạy.

4.2. Khách thể nghiên cứu

Giáo viên: Dữ liệu từ giáo viên được thu thập trong hai giai đoạn, từ tháng 3 đến tháng 6 năm 2022. Các trường học tham gia nghiên cứu bao gồm:

Trường Trung học Phổ thông Pakse, huyện Pakse; Trường Trung học Phổ thông Nguadeng, huyện Sanasomboun; Trường Trung học Phổ thông PakSong, huyện Paksong; Trường Trung học Phổ thông PhonThong, huyện Phonthong.

Tổng cộng 56 giáo viên từ các trường này đã nhận và trả lời bảng hỏi, đạt tỷ lệ phản hồi 100%.

Học sinh: Đối tượng học sinh được khảo sát vào đầu năm học 2022-2023, bao gồm học sinh lớp 10 và lớp 11 từ các trường lựa chọn trên.

Tổng cộng 80 học sinh đã tham gia nghiên cứu, với đầy đủ 80 bảng hỏi được phân phát và thu hồi, đạt tỷ lệ phản hồi 100%.

4.3. Thu thập dữ liệu

Thu thập dữ liệu định lượng:

Đánh giá trước và sau can thiệp: Các bài kiểm tra trước và sau can thiệp được thực hiện. Các bài kiểm tra bao gồm bài kiểm tra kỹ năng tư duy phản biện (Facione, 2015) và bài kiểm tra sáng tạo Torrance (Torrance, 1974). Bài kiểm tra trước can thiệp được thực hiện vào tháng 3 năm 2022 và bài kiểm tra sau can thiệp vào tháng 6 năm 2022.

Khảo sát: Khảo sát đã được phân phát cho cả học sinh và giáo viên để thu thập dữ liệu về nhận thức của họ về các phương pháp giảng dạy. Khảo sát học sinh bao gồm các câu hỏi về trải nghiệm của họ với các phương pháp giảng dạy mới và tác động của chúng đến kỹ năng tư duy của họ. Khảo sát giáo viên tập trung vào trải nghiệm của họ khi áp dụng các phương pháp mới và quan sát của họ về sự tham gia và phát triển nhận thức của học sinh.

Thu thập dữ liệu định tính:

Quan sát lớp học: Các nhà nghiên cứu đã thực hiện quan sát có cấu trúc trong lớp học để đánh giá cách các phương pháp giảng dạy được triển khai và thu thập thông tin về các tương tác trong lớp học. Trong mỗi lớp học, các nhà nghiên cứu đã quan sát 5 buổi học để ghi nhận việc áp dụng phương pháp giảng dạy mới, sự tham gia của học sinh và tương tác giữa học sinh và giáo viên.

Phỏng vấn: Các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc đã được thực hiện với một nhóm học sinh và giáo viên. Cụ thể, 7 học sinh và 5 giáo viên đã được phỏng vấn để thu thập cái nhìn sâu sắc hơn về trải nghiệm và quan điểm của họ. Các cuộc phỏng vấn nhằm khám phá ảnh hưởng của các phương pháp giảng dạy đến tư duy phản biện và sáng tạo của học sinh, cũng như những thách thức và thành công trong quá trình triển khai.

4.4. Phân tích dữ liệu

Phân tích định lượng:

Phân tích thống kê: Dữ liệu từ các bài kiểm tra trước và sau can thiệp được phân tích bằng các phương pháp thống kê, bao gồm kiểm định t ghép đôi và phân tích phương sai (ANCOVA). Các phương pháp này đánh giá hiệu quả của các can thiệp giảng dạy trong việc cải thiện kỹ năng tư duy phản biện và sáng tạo của học sinh và so sánh hiệu suất giữa nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng.

Phân tích khảo sát: Các phản hồi từ khảo sát được phân tích bằng thống kê mô tả để tóm tắt nhận thức của học sinh và giáo viên về các phương pháp giảng dạy, cung cấp cái nhìn về hiệu quả và sự tiếp nhận của các phương pháp giảng dạy mới.

Phân tích định tính:

Phân tích chủ đề: Dữ liệu từ quan sát lớp học và phỏng vấn được phân tích bằng phương pháp phân tích chủ đề. Phương pháp này bao gồm việc xác định và mã hóa các chủ đề và mô hình lặp lại liên quan đến việc triển khai và tác động của các phương pháp giảng dạy, cung cấp cái nhìn sâu sắc về ảnh hưởng của các phương pháp đến sự phát triển nhận thức của học sinh và các thách thức thực tiễn gặp phải.

Đối chiếu: Để nâng cao độ tin cậy và giá trị của kết quả, phương pháp đối chiếu được sử dụng bằng cách so sánh kết quả từ các nguồn dữ liệu khác nhau, bao gồm các bài kiểm tra, khảo sát, quan sát và phỏng vấn. Cách tiếp cận này đảm bảo đánh giá toàn diện và chắc chắn về tác động của các phương pháp giảng dạy.

5. Kết quả nghiên cứu

5.1. Kết quả định lượng

Phân tích bài kiểm tra kỹ năng tư duy phản biện và sáng tạo

Kết quả từ các bài kiểm tra kỹ năng tư duy phản biện (Facione, 2015) và bài kiểm tra sáng tạo Torrance (Torrance, 1974) cho thấy có sự cải thiện đáng kể ở nhóm học sinh thực nghiệm so với nhóm đối chứng.

Bài kiểm tra tư duy phản biện: Phân tích dữ liệu cho thấy điểm số trung bình của nhóm học sinh thực nghiệm sau can thiệp tăng 15% so với trước can thiệp, trong khi nhóm đối chứng chỉ tăng 5%. Kiểm định t ghép đôi cho thấy sự khác biệt này có ý nghĩa thống kê với $p < 0.01$.

Bài kiểm tra sáng tạo: Điểm số sáng tạo của nhóm học sinh thực nghiệm cũng tăng rõ rệt, với mức tăng 20% so với trước can thiệp, trong khi nhóm đối chứng chỉ tăng 7%. Phân tích phương sai (ANCOVA) cho thấy sự khác biệt này là đáng kể với $p < 0.01$.

Kết quả khảo sát

Khảo sát được thực hiện với cả học sinh và giáo viên cho thấy sự chấp nhận cao đối với các phương pháp giảng dạy mới: Với 85% học sinh cho biết họ cảm thấy các phương pháp giảng dạy mới giúp họ hiểu bài học tốt hơn và phát triển kỹ năng tư duy phản biện. Đặc biệt, 78% học sinh cho biết các hoạt động trải nghiệm và bài tập thực tiễn đã thúc đẩy sự sáng tạo của họ trong việc giải quyết bài toán; Với 80% giáo viên đánh giá cao các phương pháp giảng dạy mới, cho rằng chúng đã giúp học sinh tham gia tích cực hơn và cải thiện khả năng giải quyết vấn đề. 70% giáo viên cho rằng việc áp dụng các phương pháp này đã làm tăng sự tự tin của học sinh trong việc giải quyết các bài toán phức tạp.

5.2. Kết quả định tính

Quan sát lớp học

Quan sát lớp học cho thấy các phương pháp giảng dạy mới đã được triển khai hiệu quả. Các hoạt động trải nghiệm và thảo luận nhóm được thực hiện thường xuyên, và học sinh thể hiện sự tham gia tích cực. Các nhà nghiên cứu ghi nhận rằng học sinh thường xuyên thể hiện khả năng phân tích và tranh luận về các phương pháp giải quyết bài toán, điều này phù hợp với các mục tiêu phát triển tư duy phản biện.

Phỏng vấn

Các cuộc phỏng vấn với học sinh và giáo viên cung cấp cái nhìn sâu sắc về sự tác động của các phương pháp giảng dạy:

Phỏng vấn học sinh: Học sinh cho biết các hoạt động trải nghiệm đã giúp họ hiểu rõ hơn các khái niệm toán học và cảm thấy tự tin hơn khi giải quyết các bài toán khó. Họ cũng nhận thấy rằng việc thảo luận và tranh luận trong lớp đã thúc đẩy khả năng tư duy phản biện của họ.

Phỏng vấn giáo viên: Giáo viên cho rằng các phương pháp giảng dạy mới đã tạo ra môi trường học tập tích cực và khuyến khích học sinh phát triển các kỹ năng tư duy phản biện. Một số giáo viên cũng nhấn mạnh rằng việc áp dụng các phương pháp này giúp họ nhận ra những thách thức và cơ hội trong việc phát triển tư duy phản biện cho học sinh.

5.3. Đối chiếu kết quả

Phân tích đối chiếu cho thấy sự nhất quán giữa các kết quả định lượng và định tính. Cả dữ liệu từ bài kiểm tra và phản hồi từ khảo sát cũng như quan sát lớp học đều cho thấy các phương pháp giảng dạy mới có tác động tích cực đến việc phát triển tư duy phản biện và sáng tạo của học sinh. Sự cải thiện đáng kể trong điểm số kiểm tra và phản hồi tích cực từ học sinh và giáo viên chứng tỏ rằng các phương pháp giảng dạy này không chỉ nâng cao kỹ năng tư duy phản biện mà còn giúp học sinh tham gia tích cực hơn vào học tập.

6. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu đã chứng minh rằng việc áp dụng các phương pháp giảng dạy mới trong việc dạy học phương trình và bất phương trình đã tạo ra những ảnh hưởng tích cực rõ rệt đến kỹ năng tư duy phản biện và sự sáng tạo của học sinh trung học phổ thông tại Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào. Những thay đổi này được phản ánh qua nhiều khía cạnh khác nhau của nghiên cứu.

Trước tiên, về tác động của các phương pháp giảng dạy mới đến kỹ năng tư duy phản biện, nghiên cứu cho thấy rằng các phương pháp này đã khuyến khích học sinh tham gia tích cực hơn vào quá trình học tập thông qua việc sử dụng các hoạt động nhóm và thảo luận. Sự cải thiện trong kỹ năng tư duy phản biện có thể được lý giải bởi việc các phương pháp này tạo ra môi trường học tập khuyến khích học sinh phân tích sâu sắc và đánh giá các vấn đề phức tạp. Các hoạt động tương tác và giải quyết vấn đề trong nhóm đã giúp học sinh phát triển khả năng phân tích, ra quyết định và giải quyết các bài toán liên quan đến phương trình và bất phương trình một cách hiệu quả hơn.

Cùng với việc phát triển kỹ năng tư duy phản biện, các phương pháp giảng dạy mới cũng đã có ảnh hưởng tích cực đến sự sáng tạo của học sinh. Các hoạt động trải nghiệm và bài tập thực tiễn, đặc biệt trong bối cảnh dạy phương trình và bất phương trình, không chỉ giúp học sinh khám phá các ý tưởng mới mà còn khuyến khích họ thử nghiệm các phương pháp giải quyết vấn đề theo cách sáng tạo. Môi trường học tập tích cực, nơi học sinh được khuyến khích thể hiện ý tưởng và tìm kiếm các giải pháp mới, đã thúc đẩy khả năng sáng tạo của họ. Những kết quả này cho thấy rằng khi học sinh có cơ hội tự do khám phá và áp dụng các kỹ thuật giải quyết bài toán sáng tạo, khả năng sáng tạo của họ được gia tăng.

Phản hồi từ khảo sát và quan sát lớp học đã làm rõ thêm sự tiếp nhận và hiệu quả của các phương pháp giảng dạy này. Học sinh cảm thấy rằng các phương pháp mới giúp họ hiểu bài học về phương trình và bất phương trình tốt hơn, đồng thời nâng cao kỹ năng tư duy phản biện. Họ đánh giá cao sự tham gia vào các hoạt động trải nghiệm, cho thấy sự hứng thú và cải thiện trong khả năng giải quyết bài toán. Giáo viên cũng nhận thấy rằng các phương pháp này đã tạo ra một môi trường học tập tích cực hơn, với sự tham gia tích cực của học sinh. Sự tự tin của học sinh trong việc giải quyết các vấn đề phức tạp về phương trình và bất phương trình đã được nâng cao nhờ vào những phương pháp này.

Cuộc phỏng vấn với học sinh và giáo viên đã cung cấp những hiểu biết sâu sắc về tác động của các phương pháp giảng dạy mới. Học sinh cho biết rằng các hoạt động trải nghiệm và các bài tập thực tiễn đã giúp họ hiểu rõ hơn về các khái niệm liên quan đến phương trình và bất phương trình, đồng thời cảm thấy tự tin hơn khi đối mặt với các bài toán khó. Việc thảo luận và tranh luận trong lớp học đã thúc đẩy khả năng tư duy phản biện của họ. Đối với giáo viên, các phương pháp giảng dạy này đã tạo ra môi trường học tập tích cực và hỗ trợ việc phát triển kỹ năng tư duy phản biện của học sinh. Giáo viên cũng nhận thấy rằng việc áp dụng các phương pháp này giúp họ nhận diện rõ hơn các thách thức và cơ hội trong việc phát triển tư duy phản biện của học sinh trong bối cảnh dạy học phương trình và bất phương trình.

Tuy nhiên, nghiên cứu cũng có một số hạn chế, chẳng hạn như kích thước mẫu nhỏ và thời gian nghiên cứu hạn chế, điều này có thể ảnh hưởng đến khả năng tổng quát hóa kết quả. Do đó, các nghiên cứu tiếp theo nên mở rộng quy mô và thời gian để xác minh và làm rõ thêm các phát hiện hiện tại.

Dựa trên kết quả nghiên cứu, các khuyến nghị bao gồm việc mở rộng áp dụng các phương pháp giảng dạy này vào các trường học khác, đào tạo giáo viên để nâng cao khả năng triển khai các phương pháp mới trong dạy học phương trình và bất phương trình, và thực hiện các đánh giá liên tục để điều chỉnh và cải thiện các phương pháp giảng dạy sao cho phù hợp hơn với nhu cầu của học sinh.

Như vậy, nghiên cứu này khẳng định rằng việc áp dụng các phương pháp giảng dạy mới trong dạy học phương trình và bất phương trình đã mang lại những lợi ích đáng kể trong việc phát triển kỹ năng tư duy phản biện và sáng tạo của học sinh. Những phương pháp này không chỉ nâng cao khả năng học tập mà còn tạo ra một môi trường học tập tích cực hơn, góp phần vào sự thành công và phát triển toàn diện của học sinh.

7. Kết luận

Nghiên cứu này đã chứng minh rằng việc áp dụng các phương pháp giảng dạy mới trong việc dạy học phương trình và bất phương trình có ảnh hưởng tích cực đáng kể đến việc phát triển kỹ năng tư duy phản biện và sáng tạo của học sinh trung học phổ thông tại Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào. Qua các hoạt động trải nghiệm, thảo luận nhóm, và bài tập thực tiễn, các phương pháp này đã tạo ra một môi trường học tập khuyến khích học sinh tham gia tích cực hơn, đồng thời cải thiện khả năng giải quyết vấn đề và sáng tạo trong việc học toán.

Các kết quả nghiên cứu cho thấy rằng các phương pháp giảng dạy mới không chỉ giúp học sinh phát triển kỹ năng tư duy phản biện, mà còn tăng cường sự sáng tạo của họ. Điều này được thể hiện rõ qua việc học sinh đã trở nên tự tin hơn khi đối mặt với các bài toán khó, và khả năng giải quyết các vấn đề phức tạp liên quan đến phương trình và bất phương trình cũng được cải thiện. Phản hồi từ học sinh và giáo viên cho thấy sự tiếp nhận tích cực đối với các phương pháp này, với học sinh cảm thấy hứng thú hơn trong học tập và giáo viên nhận thấy sự tham gia tích cực hơn của học sinh.

Nghiên cứu cũng đã chỉ ra rằng việc tạo ra môi trường học tập tích cực và khuyến khích học sinh khám phá và thể hiện ý tưởng của mình là yếu tố quan trọng trong việc phát triển kỹ năng tư duy phản biện và sáng tạo. Các hoạt động nhóm, thảo luận, và các bài tập thực tiễn đã giúp học sinh không chỉ hiểu rõ hơn các khái niệm toán học mà còn kích thích sự sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề một cách độc lập.

Nghiên cứu này khẳng định rằng, việc áp dụng các phương pháp giảng dạy đề xuất trong dạy học phương trình và bất phương trình đã mang lại những lợi ích rõ rệt trong việc phát triển kỹ năng tư duy phản biện và sáng tạo của học sinh. Những phương pháp này không chỉ góp phần nâng cao chất lượng học tập mà còn tạo ra một môi trường học tập tích cực, từ đó hỗ trợ sự phát triển toàn diện của học sinh trong môi trường giáo dục hiện đại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ammone Phomphiban (2022). Dạy học Đại số ở trường trung học phổ thông nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào theo hướng phát triển năng lực mô hình hóa cho học sinh. *Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục*. Thái Nguyên, 2022.
- [2] Beyer, K. B. (1995). The teaching of critical thinking. *University of Chicago Press*.
- [3] Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. *National Academy Press*.
- [4] Diestler, S. (2011). Critical thinking for the 21st century. *Prentice Hall*.
- [5] Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*.
- [6] Facione, P. A. (2015). Critical thinking skills test. *Insight Assessment*.
- [7] Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 65-97). *Macmillan Publishing*.
- [8] Hiebert, J., & Wearne, D. (1996). The role of context in teaching and learning mathematics. In L. A. Steen (Ed.), *The role of context in mathematics education* (pp. 48-65). *Routledge*.
- [9] Kiernan, M. (2004). Equations and inequalities: A mathematical perspective. *Wiley*.
- [10] Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. *Prentice-Hall*.
- [11] Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. *Cambridge University Press*.
- [12] Nickerson, R. S. (1987). *The teaching of thinking*. *Lawrence Erlbaum Associates*.
- [13] Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. *Basic Books*.
- [14] Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. *Pearson Education*.
- [15] Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. *Viking Press*.
- [16] Polya, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. *Princeton University Press*.
- [17] Rychlak, J. F. (1998). *Critical thinking and reasoning*. *Routledge*.
- [18] Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. *Academic Press*.

- [19] Scriven, M. (1996). Reasoning. In Handbook of critical thinking (pp. 41-54). *Jossey-Bass*.
- [20] Stein, M. K., & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection on practice. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 281-306). *Macmillan Publishing*.
- [21] Torrance, E. P. (1974). Torrance tests of creative thinking. *Personnel Press*.
- [22] Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. *Harvard University Press*.
- [23] Xaysy Linphitham (2017). Phát triển năng lực dạy học cho sinh viên ngành sư phạm Toán tại Trường Đại học Quốc gia Lào thông qua hướng dẫn dạy học những nội dung cụ thể môn Toán. *Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục chuyên ngành lý luận và phương pháp dạy học bộ môn Toán*. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

ABSTRACT

Teaching equations and inequalities in secondary schools in the Lao People's Democratic Republic with a focus on developing critical thinking skills in students

In the context of globalization and the continuous development of education, fostering critical thinking skills in students has become increasingly important. In the Lao People's Democratic Republic, despite significant improvements in educational quality and teaching methods, the application of critical thinking in mathematics, especially in solving equations and inequalities, remains limited. Critical thinking not only helps students approach problems in a comprehensive and accurate manner but also encourages creativity and the exploration of new solutions. This paper will analyze the concept of critical thinking and its manifestations in mathematics, and propose teaching methods aimed at developing critical thinking skills when solving equations and inequalities in secondary schools in the Lao People's Democratic Republic.

Keywords: *Development of thinking, Critical thinking, Mathematics education, Teaching equations and inequalities, Lao People's Democratic Republic.*

HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC MÔN XÁC SUẤT THỐNG KÊ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐIỀU DƯỠNG NAM ĐỊNH

Nguyễn Thị Giang¹

Tóm tắt. Phát triển năng lực sinh viên là một trong những yêu cầu quan trọng trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học hiện nay. Bài báo đưa ra một số cơ sở lý luận về dạy học theo định hướng phát triển năng lực, các đặc trưng cơ bản của phương pháp dạy học theo định hướng phát triển năng lực. Đề xuất các bước tổ chức dạy học theo định hướng phát triển năng lực và minh họa bằng ví dụ cụ thể trong dạy học môn Xác suất thống kê cho sinh viên trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.

Từ khóa: Dạy học theo định hướng phát triển năng lực; Xác suất thống kê.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục hiện đại đang chuyển từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận phát triển năng lực; người học không chỉ biết cái gì mà quan trọng hơn là làm được cái gì trên cơ sở hiểu biết ấy. Đổi mới hoạt động dạy học theo định hướng phát triển năng lực sinh viên được coi là nhiệm vụ cơ bản, quan trọng của trường Đại học Điều dưỡng Nam Định, là tiêu chí để đánh giá chất lượng, hiệu quả giáo dục của nhà trường. Vì vậy, hoạt động dạy học theo định hướng phát triển năng lực ở trường Đại học Điều dưỡng Nam Định sẽ quyết định việc nâng cao chất lượng, hiệu quả nhiệm vụ cung cấp tri thức, rèn luyện kỹ năng, bồi dưỡng nhân cách, phát triển năng lực toàn diện của sinh viên. Phát triển phẩm chất, năng lực nhằm giúp người học có khả năng vận dụng, xử lý được những vấn đề trong cuộc sống và xã hội. Phẩm chất là những yếu tố đạo đức, hành vi ứng xử; niềm tin, tình cảm, giá trị sống, ý thức pháp luật; năng lực là sự tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí, ... Các phẩm chất của sinh viên trường ĐH Điều dưỡng Nam Định bao gồm: sống yêu thương, sống tự chủ và sống trách nhiệm; các năng lực gồm: tự học; giải quyết vấn đề và sáng tạo; thẩm mỹ; thể chất; giao tiếp; hợp tác; tính toán; công nghệ thông tin và truyền thông. Sự kết hợp thống nhất giữa phẩm chất và năng lực tạo nên nhân cách con người. Tuy nhiên, việc dạy học của giáo viên môn xác suất thống kê theo hướng tiếp cận năng lực vẫn còn có nhiều bất cập, chưa đáp ứng tốt yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay của nhà trường về mục tiêu phát triển năng lực cho sinh viên. Đó cũng chính là vấn đề mà các giáo viên giảng dạy môn học xác suất thống kê đang giải quyết, nhằm phát huy những thành tựu đã đạt được, khắc phục những bất cập trong hoạt động giáo dục, góp phần thực hiện mục tiêu “nâng cao dân trí, phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng nhân tài” tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.

2. Một số vấn đề về dạy học theo hướng phát triển năng lực

2.1. Quan niệm dạy học phát triển năng lực là gì?

Dạy học theo hướng phát triển năng lực là mô hình tập trung vào việc phát triển tối đa khả năng của người học. Trong đó, năng lực là tổng hòa của 3 yếu tố: Kiến thức, kỹ năng, thái độ. Qua đó, việc thiết kế

Ngày nhận bài: 11/05/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/07/2024. Ngày nhận đăng: 21/07/2024.

¹ Khoa Khoa học cơ bản, Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Giang. Địa chỉ e-mail: nguyenthigiang@ndun.edu.vn

hoạt động dạy và học có sự đan xen, liên quan, . . . nhằm mục đích giúp người học chứng minh khả năng học tập thực sự của mình. Từ đây, các bạn có thể phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động và tinh thần tự học để không ngừng nâng cao năng lực học tập.

Cụ thể: Phân biệt mục tiêu bài học thiết kế theo phương pháp truyền thống và theo phương pháp phát triển năng lực với nội dung môn Xác suất thống kê bài số 4 chương 2: Kiểm định giả thiết thống kê. Theo phương pháp truyền thống: Cho sinh viên học ghi nhớ khái niệm. Theo phương pháp phát triển năng lực: Cho sinh viên thảo luận nhóm, trình bày các phương án để kiểm tra xem những số liệu mà người ta đã tìm ra từ trước đến giờ có còn phù hợp với hiện tại nữa không. So sánh 2 mục tiêu bài học trên: Giống nhau: Đều có 2 yếu tố là sinh viên và kết quả buổi học. Khác nhau: Phương pháp phát triển năng lực có yếu tố quá trình, sinh viên biết suy từ nguyên nhân đến giải pháp và khái quát thành phương án thực tế, hình thành năng lực giải quyết vấn đề khắc phục vấn đề của phương pháp truyền thống là sinh viên chỉ nhớ được kiến thức nội dung. Kiến thức này rất dễ bị bỏ quên khi sinh viên không thường xuyên sử dụng đến nó.

Ưu – nhược điểm của việc dạy học phát triển năng lực

Mặc dù mang lại nhiều lợi ích và góp phần phát triển khả năng của người học, tuy nhiên phương pháp này khi áp dụng vào thực tế cũng có những ưu, nhược điểm nhất định như sau: Ưu điểm: là áp dụng được cho tất cả các sinh viên dù ở trình độ nào. Tạo ra sự cào bằng, đồng đều giữa các sinh viên trong học tập và thi cử. Tạo được sự tương tác, kết nối mạnh mẽ giữa giáo viên và sinh viên. Các kỹ năng được tăng cường mạnh mẽ, trau dồi vốn trải nghiệm phong phú hơn. Được tạo điều kiện thúc đẩy các tiềm năng nổi trội của bản thân. Nâng cao khả năng sáng tạo, khai thác tối đa tài năng và tư duy trí tuệ của sinh viên. Nhược điểm: Sự thay đổi cách tiếp cận nội dung giảng dạy khiến giáo viên gặp nhiều khó khăn vì đã quen với phương pháp truyền thống. Chưa nhận được sự giám sát đầy đủ từ cấp trên. Giáo viên chưa hiểu rõ các phương pháp, mô hình dạy học hiện đại, gặp khó khăn trong lúc triển khai. Chương trình học còn nhiều áp lực vì thi cử đôi khi còn là gánh nặng với các em. Gánh nặng học tập do phải học nhiều môn cùng lúc.

2.2. Đặc điểm của phương pháp dạy học phát triển năng lực

Đặc điểm nổi bật của dạy học theo định hướng phát triển năng lực được thể hiện ở nhiều yếu tố: Mục tiêu dạy học: Đặt trọng tâm vào việc giúp sinh viên giải quyết vấn đề thực tế từ các tình huống, giúp sinh viên phát huy phẩm chất cá nhân. Nội dung dạy học: Nội dung phụ thuộc vào mục tiêu đầu ra về năng lực. Chú trọng các yêu cầu để sinh viên có thể linh hoạt vận dụng vào mọi tình huống. Phương pháp dạy học: sinh viên được đặt trong vai trò làm chủ buổi học. Thầy cô chỉ thể hiện vai trò cố vấn, hỗ trợ khi sinh viên gặp khó khăn. Giáo án: Được thiết kế riêng và phụ thuộc vào khả năng của các nhóm của sinh viên thay cho việc một giáo án dùng chung như trước đây. Hình thức tổ chức dạy học: Đẩy mạnh hình thức hoạt động, đưa vào các tình huống cần giải quyết để giúp người học có cơ hội tìm tòi, khám phá. Môi trường học tập: Không gian linh hoạt, cởi mở. Đánh giá kết quả: Tiêu chí đánh giá thể hiện chuẩn đầu ra môn học, khả năng vận dụng vào thực tiễn. Người học được tự đánh giá và đưa ra ý kiến dựa trên các tiêu chí rõ ràng cũng như đánh giá từ phía giáo viên.

2.3. Ý nghĩa của việc dạy học phát triển năng lực

Ngoài việc mang lại hiệu quả dạy và học về mặt kiến thức, kỹ năng và thái độ, việc dạy học phát triển năng lực còn có nhiều ý nghĩa quan trọng tác động đến quá trình phát triển của sinh viên như sau: Giúp khơi gợi hứng thú, nhu cầu, cá tính, . . . của mỗi sinh viên. Mở rộng định hướng, nâng cao khả năng thực hành, hợp tác, phản biện, sáng tạo, . . . Phát huy khả năng làm việc cá nhân và tính tự giác của mỗi sinh viên. Hình thành kỹ năng đáp ứng những đòi hỏi của thị trường lao động. Thúc đẩy tiến độ học tập, rút ngắn các lộ trình học tập dần trải. Tối ưu hóa thời gian dạy và học, tiết kiệm thời gian và công sức cho cả giáo viên và sinh viên.

3. Các đặc trưng cơ bản của phương pháp dạy học theo hướng phát triển năng lực

Dạy học thông qua các hoạt động của sinh viên: Dạy học thông qua tổ chức liên tiếp các hoạt động học tập, từ đó giúp sinh viên tự khám phá những điều chưa biết chứ không phải thụ động tiếp thu những tri thức được sắp đặt sẵn. Theo tinh thần này, giáo viên không cung cấp, áp đặt kiến thức có sẵn mà là người tổ chức và chỉ đạo sinh viên tiến hành các hoạt động học tập như nhớ lại kiến thức cũ, phát hiện kiến thức mới, vận dụng sáng tạo kiến thức đã biết vào các tình huống học tập hoặc tình huống thực tiễn...

Dạy học chú trọng rèn luyện phương pháp tự học: Chú trọng rèn luyện cho sinh viên những tri thức phương pháp để họ biết cách đọc sách giáo trình và các tài liệu học tập, biết cách tự tìm lại những kiến thức đã có, biết cách suy luận để tìm tòi và phát hiện kiến thức mới,... Các tri thức phương pháp thường là những quy tắc, quy trình, phương thức hành động, tuy nhiên cũng cần coi trọng cả các phương pháp có tính chất dự đoán, giả định đây là một trong những tư duy quan trọng nhất mà sinh viên cần có khi học môn học Xác Suất Thống Kê. Cần rèn luyện cho sinh viên các thao tác tư duy như phân tích, tổng hợp, đặc biệt hoá, khái quát hoá, tương tự, quy lạ về quen... để dẫn hình thành và phát triển tiềm năng sáng tạo của họ.

Tăng cường học tập cá thể phối hợp với học tập hợp tác: Tăng cường phối hợp học tập cá thể với học tập hợp tác theo phương châm “tạo điều kiện cho sinh viên nghĩ nhiều hơn, làm nhiều hơn và thảo luận nhiều hơn”. Điều đó có nghĩa, mỗi sinh viên vừa cố gắng tự lực một cách độc lập, vừa hợp tác chặt chẽ với nhau trong quá trình tiếp cận, phát hiện và tìm tòi kiến thức mới. Lớp học trở thành môi trường giao tiếp thầy – trò và trò – trò nhằm vận dụng sự hiểu biết và kinh nghiệm của từng cá nhân, của tập thể trong giải quyết các nhiệm vụ học tập chung.

Kết hợp đánh giá của thầy với tự đánh giá của trò: Chú trọng đánh giá kết quả học tập theo mục tiêu bài học trong suốt tiến trình dạy học thông qua hệ thống câu hỏi, bài tập (đánh giá lớp học). Chú trọng phát triển kỹ năng tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau của sinh viên với nhiều hình thức như theo lời giải, đáp án mẫu, theo hướng dẫn, hoặc tự xác định tiêu chí để có thể phê phán, tìm được nguyên nhân và nêu cách sửa chữa các sai sót.

4. Các bước dạy học theo hướng phát triển năng lực

Bước 1: Xác định mục tiêu: Cần phân tích được mục đích đánh giá, mục tiêu học tập sẽ đánh giá. Đó là các mục tiêu về phẩm chất; năng lực chung; năng lực đặc thù.

Bước 2: Xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá: Cần xác định thông tin, bằng chứng về phẩm chất và năng lực của sinh viên; Thông qua các phương pháp, công cụ đặc thù cần phải có để thu thập được thông tin hoặc bằng chứng về phẩm chất, năng lực của sinh viên. Đồng thời, xác định rõ các cách xử lý thông tin và bằng chứng vừa mới thu thập được.

Bước 3: Thực hiện: Tiến hành xây dựng các bộ câu hỏi, các bài tập, bảng kiểm, hồ sơ, hay phiếu đánh giá theo các tiêu chí đã định trước. Thực hiện theo các yêu cầu, kỹ thuật đối với các phương pháp, công cụ đã lựa chọn, thiết kế năng đạt mục tiêu kiểm tra, đánh giá, phù hợp với từng loại hình.

Bước 4: Phân tích, xử lý kết quả: Tiến hành chấm điểm cho sinh viên dựa theo phương pháp định tính, định lượng... Hoặc dựa vào các phần mềm đánh giá kết quả của sinh viên.

Bước 5: Phản hồi: Trước tiên, giáo viên phải tiến hành giải thích các kết quả mà giáo viên đã đưa ra cho sinh viên. Sau khi giải thích về các đáp án, dựa vào các kết quả vừa thu được ở Bước 4, các giáo viên tiến hành đưa ra những nhận định về sự phát triển của sinh viên về năng lực, phẩm chất của họ so với những mục tiêu và yêu cầu cần phải đạt được, đồng thời, giáo viên tiến hành lựa chọn cách phản hồi kết quả đánh giá: Đó có thể là bằng điểm số, cũng có thể bằng nhận định hoặc nhận xét để mô tả phẩm chất, năng lực đạt được, ...

Ví dụ về việc tổ chức dạy học theo hướng phát triển năng lực đối với môn học Xác suất thống kê cho sinh viên Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.

Bước 1: Xác định mục tiêu:

Giáo viên đề xuất ý tưởng về chủ đề của tiết học bằng cách đưa ra một tình huống có vấn đề thực tế hoặc một nhiệm vụ cần giải quyết.

Theo một nghiên cứu về khảo sát về bước đầu tìm hiểu thực trạng tiếp cận, sử dụng dịch vụ chăm sóc sức khỏe và dinh dưỡng của người cao tuổi thu được kết quả trong lần ốm gần nhất là: (Tạp chí dinh dưỡng và thực phẩm, 5/2015, tr 23-29).

Bảng 1.

Nơi khám chữa bệnh	Bệnh viện	Trạm y tế	Y tế tư nhân	Tự điều trị
Nam	46	94	39	8
Nữ	41	124	41	7

Với độ tin cậy 95%, hãy so sánh tỷ lệ tiếp cận, sử dụng dịch vụ chăm sóc sức khỏe và dinh dưỡng của người cao tuổi tại bệnh viện.

Tỷ lệ tiếp cận, sử dụng dịch vụ chăm sóc sức khỏe và dinh dưỡng của người cao tuổi tại bệnh viện khác nhau không có ý nghĩa thống kê.

Bước 2: Lập kế hoạch thực hiện: Giao nhiệm vụ

- Nhóm 1: Tính p, n₁, f₁

- Nhóm 2: Tính q, n₂, f₂

Bước 3: Thực hiện thảo luận nhóm

Trong giai đoạn này, các nhóm sinh viên tích cực, chủ động thực hiện nhiệm vụ được giao bằng cách vận dụng các kiến thức đã học, tự nghiên cứu để tính p, q, n, f, cần tính giá trị nào?

Cần tính: n₁, m₁, n₂, m₂

Bước 4: Phân tích, xử lý số liệu

n₁=187; n₂=213; m₁=46; m₂=41; f₁=0,246; f₂=0,192; p=0,2175; q=0,7825

Áp dụng công thức test ta có $t = \frac{f_1 - f_2}{\sqrt{pq(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2})}} = 1,24$

So sánh với $t(\alpha/2) = 1,96$

Nhìn vào hai giá trị ta thấy: tỷ lệ tiếp cận, sử dụng dịch vụ chăm sóc sức khỏe và dinh dưỡng của người cao tuổi tại bệnh viện khác nhau không có ý nghĩa thống kê.

Bước 5: Phản hồi và đánh giá: Đại diện từng nhóm nêu nhận xét cách trình bày của nhóm còn lại, cuối cùng giáo viên tổng kết và kết luận.

5. Phương pháp dạy học phát triển năng lực

Tổ chức các hoạt động kết hợp học tập: Thông qua các hoạt động kết hợp học tập như: khởi động đầu giờ, đọc tài liệu, sách giáo khoa, chơi trò chơi, làm việc nhóm,... sinh viên có thể tự tìm tòi, nghiên cứu, ghi nhớ kiến thức tốt hơn và phát triển năng lực toàn diện. Qua đây, sinh viên rèn luyện kỹ năng và hình thành thái độ học tập phù hợp. Hơn thế nữa, khi môi trường học tập trở nên sôi động và hào hứng, hoạt động dạy học trở nên chủ động và đạt hiệu quả tiếp thu ở mức cao nhất.

Học tập dựa trên sự tương tác và hợp tác: Theo mô hình định hướng phát triển năng lực, giữa giáo viên và sinh viên có sự tương tác hai chiều trong hỏi – đáp, tranh luận – phản biện. Từ đây, các bạn có thể tạo được sự tương tác và giúp đỡ, chia sẻ trong học tập. Bên cạnh đó, mô hình này sẽ góp phần thúc đẩy sự tự tin trong việc khai thác vấn đề của mỗi sinh viên. Giáo viên phải là người hiểu rõ nhất sở trường cũng như các hạn chế của từng em để có thể đồng hành tốt nhất với các em trong học tập.

Phương pháp học tập cá nhân hoá: Phương pháp học tập cá nhân hóa hướng đến sự khác biệt về năng lực, trình độ và sở thích của mỗi sinh viên. Tính cá nhân hóa thể hiện ở tốc độ tiếp thu kiến thức và khả năng lĩnh hội tri thức của mỗi sinh viên. Theo đó, giáo viên phải thiết kế giáo án dạy học dựa trên sự riêng biệt

này. Bên cạnh đó, việc đánh giá cũng cần cá nhân hóa để đảm bảo tính khách quan và chính xác với từng em. Khi được nhìn nhận đúng khả năng, sinh viên sẽ học tập một cách có trách nhiệm và chủ động hơn.

Hình thành cho trẻ thói quen tự học: Ngày nay, việc định hướng cho sinh viên tự học là cực kỳ quan trọng, nhằm giúp các em có tinh thần tự giác và tự học suốt đời. Để làm được điều này, giáo viên cần định hướng giúp sinh viên suy nghĩ, khám phá và tự lĩnh hội kiến thức nhằm đạt được mục tiêu của bài học. Kiến thức được tiếp nhận theo cách này sẽ giúp sinh viên tránh tình trạng học vì thành tích và làm đẹp bằng điểm. Phương pháp này giúp khơi gợi khả năng nghiên cứu và cách tìm kiếm tài liệu là một phần vô cùng quan trọng để giúp sinh viên nâng cao tính chủ và tinh thần tự học. Giáo viên cần định hướng để sinh viên suy nghĩ, khám phá và tự lĩnh hội kiến thức nhằm đạt được mục tiêu của bài học.

Dạy học kết hợp đánh giá: Nhà trường và giáo viên cần tích hợp kiểm tra, đánh giá trong quá trình dạy học để thúc đẩy động lực học tập và không ngừng nâng cao kiến thức của sinh viên. Qua đó, các em có thể nhận thức được kiến thức và năng lực là hai yếu tố bổ sung cho nhau. Từ đây, bản thân sinh viên cũng sẽ chủ động hơn trong quá trình rèn luyện, học tập để cải thiện các kết quả đánh giá.

Dạy học kết hợp kiến thức và thực tiễn: Sinh viên cần cảm nhận được ý nghĩa thiết thực của các kiến thức và kĩ năng được học. Bởi sự kết hợp này góp phần hình thành niềm say mê và hứng thú học tập cho sinh viên. Khi đó, các em được khai thác được bản thân mình nhiều hơn.

6. Kết luận

Phương pháp dạy học theo định hướng phát triển năng lực, người học được thực hiện các nhiệm vụ học tập phức hợp, có sự kết hợp liên tục giữa lý thuyết và thực hành, tạo ra các sản phẩm có thể giới thiệu được. Các nhiệm vụ học tập được thực hiện với tính tự giác cao trong toàn bộ quá trình học tập, từ việc xác định mục đích, lập kế hoạch đến việc thực hiện dự án, kiểm tra đánh giá kết quả thực hiện. Nếu vận dụng một cách khoa học phương pháp dạy học theo định hướng phát triển năng lực vào dạy học môn Xác Suất Thống Kê cho sinh viên trường Đại học Điều dưỡng Nam Định thì sẽ mang lại hiệu quả rất tốt trong học tập. Sinh viên sẽ chủ động việc học tập của mình, dẫn đến có sự tìm tòi, sáng tạo trong học tập và tự nghiên cứu. Tuy nhiên, bên cạnh đó, cần phải biết cách cân đối trong việc học cho sinh viên, tránh trường hợp áp dụng quy trình một cách thiên lệch, không chú ý đầy đủ đến nội dung dạy học, sẽ làm cho sinh viên bị mất một lượng lớn kiến thức cần có, từ đó làm mất tính cân bằng trong hệ thống kiến thức của sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đỗ Ngọc Thống (2011), Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 68 (5/2011).
- [2] Phạm Đỗ Nhật Tiến (2015), Đổi mới quản trị nhà trường trước yêu cầu trước yêu cầu chuyển đổi giáo dục theo định hướng phát triển năng lực người học, Tạp chí Quản lý Giáo dục, số tháng 4/2015
- [3] Nguyễn Văn Hộ, Xác suất – Thống kê, Nhà xuất bản giáo dục, 2006.
- [4] Tổng Đình Quý, Giáo trình xác suất thống kê, Nhà xuất bản Giáo dục, 2000

ABSTRACT

Competence development-oriented teaching in the probability and statistics course at Nam Dinh University of Nursing

Developing students' competence is one of the important requirements in the current context of higher education innovation. The article provides some theoretical foundations for teaching oriented towards capacity development. It highlights the basic characteristics of teaching methods oriented towards capacity development, proposes steps to organize teaching according to this orientation, and illustrates with specific examples in teaching Statistics and Probability to students of Nam Dinh University of Nursing.

Keywords: *Teaching oriented towards capacity development; Probability statistics.*

NGHIÊN CỨU GIẢI PHÁP PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG THỂ DỤC THỂ THAO CHO HỌC SINH, SINH VIÊN

Nguyễn Thu Nga¹, Phạm Văn Sơn²

Tóm tắt. Trên cơ sở hệ thống hóa cơ sở lý luận về phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên; Đánh giá thực trạng công tác phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên ở các trường đại học có đào tạo giáo dục thể chất và xây dựng bộ tiêu chí đánh giá sự phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên trong các trường đào tạo giáo dục thể chất ở Việt Nam. Nghiên cứu đề xuất định hướng và giải pháp phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên. Thông qua các phương pháp nghiên cứu cơ bản, căn cứ vào nguyên tắc đã xác định, bài viết này đã đề xuất 06 giải pháp phát triển bền vững Thể dục Thể thao cho học sinh, sinh viên ở Việt Nam

Từ khóa: Giải pháp; phát triển bền vững, thể dục thể thao, học sinh, sinh viên.

1. Đặt vấn đề

Phát triển bền vững Thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên là sự phát triển đáp ứng được nhu cầu của thể hệ hiện tại mà không làm tổn hại đến khả năng đáp ứng các nhu cầu đó của các thế hệ tương lai trên cơ sở kết hợp chặt chẽ, hợp lý và hài hòa giữa ba mặt của sự phát triển gồm phát triển kinh tế, phát triển xã hội và bảo vệ môi trường. Nói cách khác, phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên chính là một quá trình mang tính chiến lược, lâu dài hướng đến mục tiêu trang bị cho học sinh, sinh viên có đủ sức khỏe để hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập chuyên môn cũng như trở thành công dân tương lai có sức khỏe, có trí tuệ sẵn sàng phục vụ đắc lực cho sự nghiệp xây dựng và bảo vệ tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa. Phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên được bảo đảm thông qua luật Thể dục thể thao, Luật Giáo dục, chiến lược phát triển thể dục thể thao của Đảng, Nhà nước, thông qua các Nghị định, Nghị quyết, các văn bản... về đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị, chế độ chính sách, đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng yêu cầu xã hội. Cho đến nay, chưa có công trình nghiên cứu nào về các giải pháp phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên. Xuất phát từ những lý do nêu trên, vấn đề nghiên cứu “Nghiên cứu giải pháp phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên” là một việc làm thiết thực và cần thiết trong giai đoạn hiện nay.

Quá trình nghiên cứu đề tài sử dụng các phương pháp nghiên cứu: Phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu; Phương pháp phỏng vấn; Phương pháp quan sát sư phạm; Phương pháp toán học thống kê.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Những nguyên tắc lựa chọn giải pháp phát triển phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên

Trên cơ sở các nguồn tư liệu trong và ngoài nước cùng với các nguyên tắc quản lý và phát triển phong trào thể dục thể thao trong điều kiện thực tiễn ở nước ta, đề tài xác định 3 nguyên tắc cần tuân thủ trong việc lựa chọn giải pháp phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên ở Việt Nam.

Ngày nhận bài: 12/07/2024. Ngày chỉnh sửa: 19/08/2024. Ngày nhận đăng: 23/08/2024.

¹Trường Đại học sư phạm Thể dục thể thao Hà Nội; e-mail: nganvsp@gmail.com

²Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh; email: pvsom@moet.edu.vn

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thu Nga. Địa chỉ e-mail: nganvsp@gmail.com

Nguyên tắc 1: Phù hợp với quan điểm, đường lối chủ trương của đảng và nhà nước về giáo dục thể chất và TTTT, sẵn sàng hội nhập quốc tế

Nguyên tắc 2 Đảm bảo tính khoa học và phù hợp với thực tiễn

Nguyên tắc 3: Giải pháp đảm bảo tính kế thừa và huy động được mọi nguồn lực xã hội .

2.2. Lựa chọn giải pháp phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên

Để lựa chọn giải pháp phát triển bền vững Thể dục Thể thao cho học sinh, sinh viên ở Việt Nam trong giai đoạn hiện nay, đề tài đã tham khảo các tài liệu có liên quan, dựa vào nguyên tắc và cơ sở xây dựng giải pháp và nguyên nhân ảnh hưởng tới hiệu quả học môn giáo dục thể chất của học sinh, sinh viên, ý kiến của các chuyên gia, cán bộ quản lý, giảng viên, giáo viên, học sinh đang trực tiếp giảng dạy, học tập môn giáo dục thể chất. Đề tài đã tổng hợp được 26 giải pháp phát triển bền vững Thể dục Thể thao cho học sinh, sinh viên ở Việt Nam trong giai đoạn hiện nay. Tiếp đó tiến hành phỏng vấn tại các trường Đại học, Cao đẳng, Phổ thông trên địa bàn các tỉnh đã xác định: Hà Nội, Hải Phòng, Quảng Ninh và Sơn La.

Kết quả phỏng vấn trình bày trên bảng 1

Bảng 1. Kết quả phỏng vấn lựa chọn giải pháp phát triển bền vững Thể dục Thể thao cho học sinh, sinh viên ở Việt Nam trong giai đoạn hiện nay (n=80)

Nội dung	Cần	%	Không cần	%
Nhà trường cần quan tâm hơn nữa môn Giáo dục thể chất	20	25.00	60	75.00
Không ngừng tuyên truyền về vai trò, ý nghĩa của việc tập luyện thể dục thể thao.	80	100.00	0	0.00
Trang bị đầy đủ cơ sở vật chất, sân bãi, dụng cụ tập luyện....	78	97.5	2	2.5
Cải tổ hệ thống tổ chức và quản lý công tác giáo dục thể chất	40	50.00	40	50.00
Cải tiến nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy cho phù hợp.	76	95.00	4	5.00
Tăng cường đội ngũ giáo viên giáo dục thể chất	45	56.25	35	43.75
Giáo viên cần nhiệt tình trong giờ dạy	50	62.5	30	37.5
Giáo viên cần nâng cao năng lực thị phạm	50	62.5	30	37.5
Giáo viên cần thường xuyên động viên, giáo dục học sinh về giáo dục thể chất	45	56.25	35	43.75
Giáo viên giáo dục thể chất cần tôn trọng học sinh	60	62.5	20	25.00
Cần giới thiệu kiến thức về thể dục thể thao	55	68.75	25	31.25
Xây dựng đội ngũ giáo viên, giảng viên đảm bảo số lượng và trách nhiệm, nêu cao tinh thần trách nhiệm của các nhà quản lý, cán bộ giáo viên thể dục thể thao. Có chế độ chính sách thỏa đáng đối với cán bộ, giáo viên, giảng viên thể dục thể thao	80	100.00	0	0.00
Cần bố trí giờ học vào thời điểm thích hợp.	35	43.75	45	56.25
Giáo viên tạo ra không khí thi đua trong lớp học	25	31.25	55	68.75
Áp dụng phương pháp trò chơi và thi đấu trong giờ học	35	43.75	45	56.25
Giáo viên biết cổ vũ, khích lệ động viên các em học tập	40	50.00	40	50.00
Thường xuyên và định kỳ kiểm tra thể lực của học sinh	45	56.25	35	43.75
Giáo viên đưa ra chỉ tiêu phấn đấu cho từng nội dung và toàn lớp học	50	62.5	30	37.5
Giáo viên là tấm gương tốt về rèn luyện thể dục thể thao	20	25.00	60	75.00
Đưa thêm một số môn thể thao mới vào giờ Giáo dục thể chất				
Thành lập câu lạc bộ thể dục thể thao dành cho học sinh, sinh viên trong trường.	76	95.00	4	5.00
Tăng cường tổ chức các giải đấu cấp nhà trường, thường xuyên tham gia thi đấu các giải thể thao ngoài nhà trường	76	95.00	4	5.00
Có chế độ chính sách thỏa đáng đối với cán bộ, giáo viên giáo dục thể chất	45	56.25	35	43.75
Có chế độ ưu tiên với học sinh học tốt môn Giáo dục thể chất	35	43.75	45	56.25
Sau buổi tập giáo viên giao nhiệm vụ về nhà cho học sinh.	25	31.25	55	68.75
Giáo viên biết cổ vũ, khích lệ động viên các em học tập.	35	43.75	45	56.25

Từ kết quả phỏng vấn ở bảng 1 cho thấy: đề tài lựa chọn được 06 giải pháp số phiếu đạt từ 70% trở lên để ứng dụng phát triển bền vững Thể dục Thể thao cho học sinh, sinh viên ở Việt Nam trong giai đoạn hiện nay. Các giải pháp bao gồm:

- + Không ngừng tuyên truyền về vai trò, ý nghĩa của việc tập luyện thể dục thể thao.
- + Trang bị đầy đủ cơ sở vật chất, sân bãi, dụng cụ tập luyện.
- + Cải tiến nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy phù hợp.
- + Xây dựng đội ngũ giáo viên, giảng viên đảm bảo số lượng và trách nhiệm, nêu cao tinh thần trách nhiệm của các nhà quản lý, cán bộ giáo viên thể dục thể thao. Có chế độ chính sách thỏa đáng đối với cán bộ, giáo viên, giảng viên thể dục thể thao.
- + Tăng cường tổ chức các giải đấu cấp nhà trường, thường xuyên tham gia thi đấu các giải thể thao ngoài nhà trường.

+ Thành lập câu lạc bộ thể dục thể thao dành cho học sinh, sinh viên trong trường.

2.3. Xây dựng nội dung các giải pháp phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên

2.3.1. Không ngừng tuyên truyền về vai trò, ý nghĩa của việc tập luyện thể dục thể thao

Nội dung giải pháp

Chuẩn bị tài liệu, sách báo nói về tác dụng của tập luyện thể dục thể thao, các văn bản của Đảng và Nhà nước về công tác thể dục thể thao trong nhà trường và trách nhiệm của mọi người trong việc rèn luyện sức khỏe để xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.

Quán triệt cho cán bộ quản lý, giáo viên, người học và phụ huynh có nhận thức đúng đắn về vai trò, ý nghĩa của việc tập luyện thể dục thể thao. Cần có kế hoạch chi tiết, cụ thể và có các biện pháp thiết thực, hữu hiệu trong việc triển khai, tuyên truyền vận động và giáo dục thực hiện các nội dung, yêu cầu, mục tiêu, quy định và các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn thực hiện của Đảng và Nhà nước về công tác giáo dục thể chất và thể thao trường học.

Tổ chức, triển khai đa dạng các hình thức tuyên truyền thông qua các phương tiện thông tin đại chúng; các buổi sinh hoạt chung và đặc biệt thông qua các giải thể thao; các tấm gương điển hình về thể dục thể thao

Tổ chức thực hiện

Phối hợp với các lực lượng liên quan thông qua các hoạt động phong phú và đa dạng trong giờ nội khóa và chính khóa, giúp người học nhận thức đúng vị trí, vai trò và nhiệm vụ học tập môn thể dục, tạo điều kiện cho người học trao đổi, học hỏi, nâng cao nhận thức, động cơ, thái độ tích cực tham gia các hoạt động giáo dục thể chất và thể thao trường học, từ đó tạo thành nhu cầu tham gia tập luyện thể dục thể thao thường xuyên. Khuyến khích và tạo điều kiện tăng cường các hoạt động văn hóa, văn nghệ, thể dục thể thao của người học trong toàn trường.

Phối hợp cùng gia đình tuyên truyền nhận thức về vệ sinh, dinh dưỡng cho người học đúng đắn hỗ trợ phát triển thể chất.

Phối hợp với các lực lượng liên quan thông qua các hoạt động phong phú và đa dạng trong giờ nội khóa và chính khóa, giúp người học nhận thức đúng vị trí, vai trò và nhiệm vụ học tập môn Giáo dục thể chất, tạo điều kiện cho người học trao đổi, học hỏi, nâng cao nhận thức, động cơ, thái độ tích cực tham gia các hoạt động giáo dục thể chất và thể thao trường học. Từ đó tạo thành nhu cầu tham gia tập luyện thể dục thể thao thường xuyên. Khuyến khích và tạo điều kiện tăng cường các hoạt động văn hóa, văn nghệ, thể dục thể thao của người học trong toàn trường.

Phối hợp cùng gia đình tuyên truyền nhận thức về vệ sinh, dinh dưỡng cho người học đúng đắn, hỗ trợ phát triển thể chất.

2.3.2. Trang bị đầy đủ cơ sở vật chất, sân bãi, dụng cụ tập luyện.

Nội dung giải pháp

Cơ sở vật chất và thiết bị phục vụ giáo dục thể chất của trường học là những điều kiện vật chất cần thiết giúp người học nắm vững kiến thức và rèn luyện thân thể đảm bảo thực hiện tốt PPDH môn Giáo dục thể chất, phương pháp tổ chức tập luyện thể dục thể thao trong nhà trường.

Nội dung của giải pháp này được căn cứ vào thực trạng về diện tích mặt bằng sử dụng cho giờ học giáo dục thể chất nội khóa và hoạt động ngoại khóa, đảm bảo diện tích sân tập trên tổng số người học toàn trường và những dụng cụ, trang thiết bị đảm bảo cho giáo dục thể chất. Để quản lý và khai thác hiệu quả cơ sở vật chất phục vụ giáo dục thể chất, các Nhà trường cần thực hiện các nội dung, phương thức chủ yếu sau:

Thứ nhất, quản lý khai thác sử dụng hiệu quả cơ sở vật chất nhằm đảm bảo cho việc đầu tư xây dựng và từng bước hiện đại hóa, hoàn thiện cơ sở vật chất, trang thiết bị thể thao.

Để thực hiện có hiệu quả, các Nhà trường cần có kế hoạch sử dụng nguồn kinh phí hàng năm đầu tư trong ngân sách nhà nước xây dựng cơ sở vật chất có hiệu quả nhất với ưu tiên cho việc tăng cường trang

thiết bị phục vụ cho giáo dục thể chất. Theo đó, Ban giám hiệu cần chỉ đạo tổ chức đánh giá chất lượng cơ sở vật chất, trang thiết bị dụng cụ thể thao một cách toàn diện và nhu cầu khai thác chúng trong giáo dục thể chất và hoạt động thể dục thể thao phong trào.

Thứ hai, từng bước hiện đại hóa khu vực giảng đường, phòng học nâng cấp sân bãi, nhà luyện tập, mua sắm, bổ sung, các thiết bị dụng cụ học thực hành để phục vụ cho giáo dục thể chất, hoạt động ngoại khóa của các câu lạc bộ và luyện tập của đội tuyển.

Việc hiện đại hóa cơ sở vật chất và thiết bị kỹ thuật phục vụ cho giáo dục thể chất là tùy thuộc vào khả năng đảm bảo về tài chính, các chủ thể quản lý tham khảo ý kiến chuyên gia của cán bộ, giảng viên khoa/bộ môn Giáo dục thể chất, giáo viên tổ chuyên môn giáo dục thể chất để lựa chọn đầu tư những trang bị mới, hiện đại và cần thiết nhất để nâng cao chất lượng giáo dục thể chất cho người học.

Thứ ba, thực hiện xã hội hóa một phần cơ sở vật chất dùng cho hoạt động thể dục thể thao để thu hút các nguồn lực của xã hội cho giáo dục thể chất trong Nhà trường.

Trong việc này, Hội đồng trường cần xem xét và quyết định cho khai thác ngoài giờ học một số sân bãi, nhà luyện tập để những tổ chức và cá nhân ngoài nhà trường đầu tư thành trung tâm huấn luyện thể thao, phòng tập GYM... Những nguồn tài chính thu được cần được đầu tư để phát triển cơ sở vật chất và thiết bị kỹ thuật của hoạt động giáo dục thể chất. Để tránh lãng phí và những tiêu cực trong quá trình xã hội hóa một phần cơ sở vật chất dùng cho hoạt động thể dục thể thao, ban giám hiệu Nhà trường cần tổ chức tốt hoạt động thanh tra giám sát theo đúng quy chế quản lý tài chính.

Thứ tư, Ban giám hiệu phân công trách nhiệm của từng đơn vị chức năng, khoa/bộ môn trong quản lý các phương tiện giáo dục thể chất và cơ sở vật chất phục vụ giáo dục thể chất.

Tổ chức thực hiện

Để làm được việc này, Nhà trường cần xây dựng nội quy về quản lý, sử dụng cơ sở vật chất và thiết bị kỹ thuật phục vụ giáo dục thể chất. Trên cơ sở nội quy đó, từng đơn vị, khoa/bộ môn có liên quan được giao bảo quản phương tiện, cơ sở vật chất và thiết bị kỹ thuật phục vụ giáo dục thể chất, đồng thời có phương thức hiệp đồng, phối hợp để khai thác sử dụng chúng, tránh những biểu hiện cục bộ, cửa quyền trong bảo quản sân bãi, nhà luyện tập, phương tiện.

Cơ sở vật chất và thiết bị kỹ thuật phục vụ giáo dục thể chất từ mọi nguồn đều là tài sản của nhà trường. Cán bộ giảng viên, giáo viên, người học đều có trách nhiệm giữ gìn và bảo vệ những tài sản đó. Vì vậy các Nhà trường thường xuyên kiểm tra, đôn đốc công tác quản lý cơ sở vật chất và thiết bị kỹ thuật phục vụ giáo dục thể chất.

Theo đó, tất cả cơ sở vật chất và thiết bị kỹ thuật phục vụ giáo dục thể chất của một trường phải được sắp đặt khoa học, dễ sử dụng và có các phương tiện bảo quản (tủ, giá, hòm...). Tùy theo tính chất, quy mô của thiết bị luyện tập mà bố trí diện tích phòng và địa điểm thích hợp, đảm bảo cho giảng viên và người học dễ thao tác, thuận tiện đi lại và an toàn khi sử dụng.

Cơ sở vật chất và thiết bị kỹ thuật phải được sử dụng hiệu quả cao nhất, đáp ứng các yêu cầu về nội dung và phương pháp được quy định trong chương trình giáo dục thể chất.

Cơ sở vật chất và thiết bị phải được làm sạch và bảo quản ngay sau khi sử dụng; định kỳ bảo dưỡng, bổ sung phụ tùng, linh kiện, vật tư tiêu hao. Hàng năm phải tiến hành kiểm kê theo đúng quy định về công tác quản lý cơ sở vật chất và thiết bị kỹ thuật.

Cơ sở vật chất và thiết bị phải đầy đủ và đồng bộ (đồng bộ giữa phương thức tổ chức ; nội dung chương trình môn học...).

Bố trí hợp lý cơ sở vật chất và thiết bị trong nhà trường, bảo quản tốt các thiết bị dụng cụ thể thao của nhà trường.

2.3.3. Cải tiến nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy cho phù hợp

Nội dung giải pháp

Bám sát sự chỉ đạo của Nhà trường về việc triển khai nhiệm vụ học tập của từng năm học.

Tổ chức soạn thảo tài liệu môn học làm cơ sở cho cán bộ, giáo viên, giảng viên, học sinh, sinh viên tham

khảo.

Từng bước tiến hành nghiên cứu xây dựng chương trình môn học cho phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường và tình trạng thể lực của học sinh, sinh viên.

Trong nội dung chương trình môn Giáo dục thể chất tại trường ĐH, CĐ thường bao gồm một số học phần gắn với một số môn thể thao nhất định. Để phát triển năng khiếu thể thao trong người học, chương trình môn Giáo dục thể chất cần mở rộng các học phần tự chọn. Điều này đòi hỏi nhà trường phải tổ chức khảo sát nhu cầu, nguyện vọng và năng khiếu của người học về hoạt động thể dục thể thao, đồng thời phải tính đến mối quan hệ giữa các môn thể thao, các học phần với nhau. Vì vậy, ban giám hiệu phải chỉ đạo khoa/bộ môn Giáo dục thể chất và các phòng chức năng phối hợp nghiên cứu để đề xuất với ban giám hiệu phương án xác định cấu trúc, thiết kế các học phần trong chương trình giáo dục thể chất đáp ứng tốt nhất yêu cầu nâng cao năng lực thể chất của người học.

Đổi mới nội dung chương trình môn Giáo dục thể chất ở Nhà trường theo hướng giảm lý thuyết, tăng thực hành, tăng các môn thể thao tự chọn.

Thông tư số 25/2015/TT- BGDĐT, ngày 14 tháng 10 năm 2015 của Bộ GD&ĐT “Quy định về chương trình môn học giáo dục thể chất thuộc các chương trình đào tạo trình độ đại học” đã xác định: Nội dung chương trình môn học giáo dục thể chất nhằm cung cấp kiến thức, kĩ năng vận động cơ bản, hình thành thói quen luyện tập thể dục, thể thao để nâng cao sức khỏe, phát triển thể lực, tầm vóc, hoàn thiện nhân cách, nâng cao khả năng học tập, kĩ năng hoạt động xã hội với tinh thần, thái độ tích cực, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện. Khối lượng kiến thức của chương trình môn học giáo dục thể chất mà người học cần tích lũy tối thiểu là 3 tín chỉ. Từng Nhà trường có trách nhiệm xây dựng mục tiêu chung và mục tiêu cụ thể từng học phần; xác định cấu trúc, xây dựng các học phần thuộc chương trình môn học, bao gồm các nội dung bắt buộc và các nội dung tự chọn; phương thức đánh giá; thiết kế đề cương chi tiết các học phần; xác định yêu cầu về lý thuyết và thực hành của từng học phần; xác định điều kiện đảm bảo chất lượng, an toàn cho người học, người dạy khi thực hiện các nội dung giáo dục thể chất.

Căn cứ vào kế hoạch học tập để lồng ghép trò chơi vận động và thi đấu vào các buổi học thể dục thể thao. Phương pháp trò chơi, thi đấu được sử dụng trên cơ sở của bất kỳ bài tập thể chất nào. Phong phú về phương thức đạt mục đích và tính tổng hợp của hoạt động.

Tổ chức thực hiện

Bộ môn giáo dục thể chất xây dựng nội dung, chương trình môn học giáo dục thể chất cho phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường, tình trạng thể lực của học sinh. Thường xuyên tiến hành các cuộc hội thảo, trao đổi để đi đến thống nhất về nội dung phương pháp giảng dạy môn học sao cho hợp lý.

Tạo điều kiện cho cán bộ giáo viên, giảng viên học tập nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ như học cao học, tham gia các lớp tập huấn trọng tài, tập huấn chuyên môn do bộ Văn hoá -Thể thao và Du lịch, Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức.

Đổi mới nội dung chương trình môn giáo dục thể chất là nhiệm vụ thường xuyên và theo chu kỳ nhằm đảm bảo tính hiệu quả hoạt động giáo dục thể chất ở Nhà trường chính vì vậy các trường phải liên tục cập nhật các chương trình tiên tiến, Ban Giám hiệu và toàn thể các thành viên liên quan tới giáo dục thể chất thực hiện nghiêm túc các chính sách về CLĐT, có tinh thần tự đánh giá và kịp thời phát hiện những bất cập, hạn chế, đặc biệt mạnh dạn khắc phục các hạn chế.

Để làm tốt việc đổi mới nội dung chương trình môn giáo dục thể chất cần thực hiện các bước sau:

Bước 1: Thành lập tổ soạn thảo chương trình môn học giáo dục thể chất

Hiệu trưởng Nhà trường quyết định thành lập tổ soạn thảo chương trình môn học giáo dục thể chất. Thành phần tổ soạn thảo là những người am hiểu về giáo dục thể chất và có năng lực xây dựng và phát triển chương trình, gồm: một số giảng viên giáo dục thể chất; đại diện khoa hoặc bộ môn giáo dục thể chất; đại diện phòng đào tạo và một số nhà khoa học, chuyên gia giáo dục về thể dục, thể thao ở trong và ngoài trường.

Bước 2: Tổ chức xây dựng chương trình giáo dục thể chất

Căn cứ vào những chức năng nhiệm vụ của tổ soạn thảo chương trình môn học giáo dục thể chất sẽ xây

dựng chương trình giáo dục thể chất theo những quy định về giáo dục thể chất, xây dựng mục tiêu chung và mục tiêu cụ thể từng học phần; xác định cấu trúc, xây dựng các học phần thuộc chương trình môn học Giáo dục thể chất, bao gồm các học phần bắt buộc và các học phần tự chọn; phương thức đánh giá; từ đó thiết kế đề cương chi tiết các học phần; xác định yêu cầu về lý thuyết và thực hành của từng học phần; xác định điều kiện đảm bảo chất lượng, an toàn cho người học, người dạy khi thực hiện các học phần.

Bước 3: Tổ chức hội thảo lấy ý kiến về chương trình môn học Giáo dục thể chất. Nội dung chương trình sau khi được xây dựng xong được tổ chức hội thảo lấy ý kiến về chương trình môn học Giáo dục thể chất, từ đó hoàn thiện dự thảo chương trình môn học Giáo dục thể chất trên cơ sở tiếp thu các ý kiến phản hồi và trình hội đồng khoa học và đào tạo của cơ sở đào tạo xem xét, tiến hành các thủ tục thẩm định.

Bước 4: Thành Hội đồng thẩm định chương trình môn học Giáo dục thể chất. Việc thẩm định chương trình được Hiệu trưởng các Nhà trường ra quyết định thành lập Hội đồng thẩm định chương trình môn học Giáo dục thể chất và các điều kiện đảm bảo triển khai giáo dục thể chất. Trên cơ sở kết luận của Hội đồng thẩm định và đề nghị của hội đồng khoa học và đào tạo, Tổ soạn thảo điều chỉnh bổ sung theo kết luận của hội đồng, Hiệu trưởng các Nhà trường ra quyết định ban hành chương trình môn học Giáo dục thể chất.

Trong việc đổi mới nội dung chương trình các trường phải thường xuyên cập nhật cải tiến các chương trình tiên tiến, Ban Giám hiệu chỉ đạo khoa, bộ môn Giáo dục thể chất thực hiện nghiêm túc các chính sách về cải tiến chất lượng đào tạo, có tinh thần tự đánh giá và kịp thời phát hiện những bất cập, hạn chế, đặc biệt mạnh dạn khắc phục các hạn chế.

Tổ chức phân công giảng viên giảng dạy theo chương trình đã được phê duyệt, căn cứ theo số lớp học, cơ sở vật chất đảm bảo cho chương trình học tập.

Xây dựng kế hoạch định kỳ cải tiến và có cơ chế về tài chính phục vụ cho hoạt động đổi mới chương trình.

2.3.4. Xây dựng đội ngũ giáo viên, giảng viên đảm bảo số lượng và trách nhiệm, nêu cao tinh thần trách nhiệm của các nhà quản lý, cán bộ giáo viên thể dục thể thao. Có chế độ chính sách thoả đáng đối với cán bộ, giáo viên, giảng viên thể dục thể thao

Nội dung giải pháp

Căn cứ vào kế hoạch phát triển về quy mô đào tạo của nhà trường, tiếp tục tuyển thêm giáo viên, giảng viên dạy thể dục thể thao nhằm giảm tải giờ dạy của giáo viên, giảng viên.

Tổ chức bình giảng, trao đổi kinh nghiệm

Phân công giáo viên, giảng viên phụ trách, tổ chức quản lý các câu lạc bộ thể dục thể thao.

Vận dụng những chế độ chính sách đã được thực hiện, xây dựng và ban hành quy chế, chế độ đãi ngộ cụ thể, trước mắt và lâu dài để đáp ứng được nhu cầu cũng như nguyện vọng của cán bộ, giáo viên. Có chế độ động viên, khen thưởng kịp thời, thoả đáng tạo động cơ thúc đẩy hoạt động thể dục thể thao. Bên cạnh đó có những hình thức giáo dục, kỷ luật nhằm giữ vững kỷ cương trong công tác giáo dục bồi dưỡng phẩm chất chính trị, đạo đức, tác phong của người cán bộ giáo viên, giảng viên thể dục thể thao.

Tổ chức thực hiện

Ban giám hiệu nhà trường căn cứ vào nhu cầu của công tác đào tạo tuyển thêm giáo viên, giảng viên thể dục thể thao.

Bộ môn Giáo dục thể chất tham mưu cho Ban giám hiệu nhà trường xây dựng quy chế khen thưởng, kỷ luật cũng như chế độ chính sách thoả đáng cho cán bộ, giáo viên, giảng viên thể dục thể thao. Đề xuất với Ban giám hiệu cho tính giờ của giáo viên, giảng viên tham gia quản lý câu lạc bộ thể dục thể thao vào khối lượng giờ giảng dạy chính. Phân công giáo viên, giảng viên phụ trách tổ chức quản lý hoạt động của các câu lạc bộ thể dục thể thao theo đúng chuyên môn và soạn thảo tài liệu theo đúng nội dung chương trình mới.

Cán bộ, giáo viên, giảng viên thể dục thể thao tự nêu cao tinh thần trách nhiệm của bản thân đối với công tác giáo dục thể chất cũng như hoạt động thể dục thể thao trong nhà trường.

2.4. Tăng cường tổ chức các giải đấu cấp nhà trường, thường xuyên tổ chức các đội tuyển thể dục thể thao nhà trường tham gia thi đấu các giải đấu ngoài nhà trường

Nội dung giải pháp

Tổ chức các giải đấu thể thao cho người học là điều kiện cọ sát thi đấu và phát triển phong trào thể thao trường học qua đó phát hiện được những tài năng, năng khiếu thể thao để xây dựng đội tuyển nòng cốt. Khoa/bộ môn Giáo dục thể chất hàng năm phải xây dựng kế hoạch ngay từ đầu năm học trình Hiệu trưởng về tổ chức các giải đấu thể thao thường niên và truyền thông nhằm khơi dậy phong trào rèn luyện trong cán bộ, người học nhà trường.

Tổ chức phát hiện, bồi dưỡng năng khiếu thể thao trong người học, xây dựng các lớp chuyên sâu và đội tuyển thể dục thể thao của nhà trường. Đây là lực lượng nòng cốt đại diện cho những người học có khả năng tốt nhất về thể thao để đi thi đấu các giải đấu trong và ngoài nhà trường. Các lớp chuyên sâu được tổ chức học giáo dục thể chất chuyên biệt một môn nhất định trong suốt quá trình từ năm thứ nhất để lựa chọn ra những người học có tố chất năng khiếu vượt trội để huấn luyện chuyên sâu. Bên cạnh đó đội tuyển được lựa chọn thông qua tuyển chọn, qua các câu lạc bộ phong trào, đội tuyển thể thao của các khoa từ đó xây dựng đội tuyển của trường và có kế hoạch huấn luyện chuyên sâu nhằm đạt thành tích thể thao để phát triển phong trào của nhà trường.

Tổ chức thực hiện

Tổ chức các giải thi đấu thể dục, thể thao trong và ngoài trường nhân dịp các ngày truyền thống và hoạt động thường niên. Sự phát triển của phong trào thể dục thể thao thường đi liền với mở rộng và nâng cao chất lượng hoạt động thi đấu thể dục thể thao. Những hoạt động này không chỉ tạo khí thế sôi nổi, hào hứng cho đông đảo người học mà còn là sự đánh giá kết quả hoạt động giáo dục thể chất cho người học ở Nhà trường. Vì vậy, ban giám hiệu nhà trường phải chỉ đạo khoa/ bộ môn Giáo dục thể chất phối hợp các cơ đơn vị trong trường và tổ chức các giải thi đấu thể dục thể thao, với nhiều hình thức khác nhau như: thi đấu để luyện tập, thi đấu giao hữu, thi đấu theo các giải đấu thường niên, truyền thống. Công tác tổ chức điều hành do khoa/ bộ môn Giáo dục thể chất là đơn vị tổ chức và tập huấn về công tác trọng tài, về rút kinh nghiệm chuyên môn... Những công việc đó gián tiếp tác động trở lại đối với việc thúc đẩy và nâng cao kết quả học tập, rèn luyện giáo dục thể chất của người học.

Tổ chức phát hiện, bồi dưỡng năng khiếu thể thao trong người học, xây dựng các lớp chuyên sâu và đội tuyển thể dục thể thao của nhà trường. Để tổ chức được lớp chuyên sâu và xây dựng đội tuyển thể thao, khoa/bộ môn Giáo dục thể chất phải có kế hoạch ngay từ đầu năm học cho người học năm thứ nhất để có khảo sát chọn lọc ngay từ đầu thành lập các lớp chuyên sâu như bóng chuyền, bóng đá, bóng rổ, cầu lông... với mục tiêu trong suốt quá trình học tập người học chỉ tập một môn thể thao yêu thích và có năng khiếu để từ đó lựa chọn ra đội tuyển thể thao đưa vào huấn luyện chuyên sâu.

Bên cạnh đó, nhà trường cần có mục ngân sách chi cho hoạt động thể dục thể thao phong trào và hoạt động của các đội tuyển thể thao, đồng thời thống nhất nhận thức trong Hội đồng trường về việc đảm bảo cơ sở vật chất - kỹ thuật cho thể dục thể thao là một trong những nhiệm vụ ĐBCL của giáo dục toàn diện ở Nhà trường.

2.4.1. Thành lập câu lạc bộ thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên nhà trường.

Nội dung giải pháp

Tiến hành tổ chức nghiên cứu thành lập các câu lạc bộ thể dục thể thao, đề xuất xin ý kiến đối với Ban giám hiệu nhà trường về việc thành lập các câu lạc bộ thể dục thể thao cho phù hợp với điều kiện của nhà trường cũng như nguyện vọng của học sinh, sinh viên. Xây dựng nội quy, quy chế, chương trình hoạt động của câu lạc bộ một cách cụ thể về thời gian, sở thích, điều kiện cơ sở vật chất của đơn vị.

Tổ chức thực hiện

Tuyên truyền thu hút học sinh, sinh viên tham gia tập luyện trong câu lạc bộ thể dục thể thao.

Hình thức tổ chức: Bám sát sự chỉ đạo của Nhà trường về việc triển khai nhiệm vụ học tập của từng năm học.

Bộ môn Giáo dục thể chất cần trao đổi để nắm được nguyện vọng của học sinh, sinh viên về việc thành lập các câu lạc bộ thể dục thể thao.

Bộ môn Giáo dục thể chất cần căn cứ vào tình hình của đơn vị xây dựng kế hoạch, nội dung chương trình thành lập câu lạc bộ thể dục thể thao cho phù hợp với nhà trường. Tiến hành xây dựng các câu lạc bộ bóng đá, bóng rổ, võ, cầu lông... và trình Ban giám hiệu nhà trường phê chuẩn.

Bộ môn Giáo dục thể chất phối hợp với các giáo viên, giảng viên ở các bộ môn khác trong trường tích cực tuyên truyền về việc thành lập câu lạc bộ thể dục thể thao.

Khoa/ bộ môn Giáo dục thể chất là đơn vị có chức năng chuyên môn về thể dục thể thao cần phối hợp với phòng chức năng và tổ chức Đoàn thanh niên... dưới sự chỉ đạo của Ban giám hiệu nhà trường thành lập các câu lạc bộ thể thao trong người học và hoạt động thể dục thể thao ngoại khóa có nội dung phù hợp với chương trình giáo dục thể chất cho người học.

3. Kết luận

Để giáo viên, giảng viên hăng hái tham gia chỉ đạo, điều hành các câu lạc bộ thể thao và hoạt động thể thao ngoại khóa, Nhà trường cần có những quy định thời gian làm các công việc vừa nêu thành thời gian làm công tác chuyên môn giảng dạy.

Qua khảo sát ý kiến đánh giá của chuyên gia cho thấy, 100% ý kiến đều thống nhất đánh giá tính cần thiết và tính khả thi ở mức đồng ý và rất đồng ý, đạt mức điểm từ 98% - 100% điểm tối đa đối với cả 6 giải pháp.

Nguồn bài báo: trích từ đề tài cấp Bộ mã số: B2023-TDH-01 của chủ nhiệm Nguyễn Thu Nga năm 2024: “Nghiên cứu cơ sở lý luận và thực tiễn để phát triển bền vững thể dục thể thao cho học sinh, sinh viên”

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Thủ tướng chính phủ (2011), Quyết định số 641/QĐ-TTg, quyết định Về việc phê duyệt Đề án tổng thể phát triển thể lực, tầm vóc người Việt Nam giai đoạn 2011 – 2030
- [2] Thủ tướng chính phủ (2013), Quyết định số 1752/QĐ-TTg ngày 30/9/2013 phê duyệt Quy hoạch hệ thống cơ sở vật chất, kỹ thuật thể dục thể thao quốc gia đến năm 2020 tầm nhìn đến năm 2030.
- [3] Thủ tướng chính phủ (2013), Quyết định số 2160/QĐ-TTg ngày 11/3/2013 Phê duyệt Quy hoạch phát triển thể dục thể thao đến năm 2020, định hướng đến năm 2030.
- [4] Thủ tướng chính phủ (2016), QĐ số 1076 ngày 17/6/2016 của Thủ tướng CP phê duyệt đề án tổng thể phát triển giáo dục thể chất & TTHH giai đoạn 2016- 2020 và định hướng đến năm 2025
- [5] Tổng cục thể dục thể thao (1991), Một số vấn đề về thể dục thể thao quần chúng và thể thao dân tộc, Nxb Thể dục thể thao, Hà Nội.
- [6] Viện khoa học TDTT (2004), Chương trình quốc gia nâng cao tầm vóc và thể trạng người Việt Nam góp phần phát triển giống nòi và phục vụ sự nghiệp Công nghiệp hoá - Hiện đại hoá đất nước
- [7] Vũ Trọng Lợi (2011), Tìm hiểu một số vấn đề Quản lý nhà nước về Thể dục thể thao, Nxb Thể dục thể thao, Hà Nội.

ABSTRACT

Research on sustainable development solutions for physical education and sports among students

Based on the theoretical foundation of sustainable development in physical education and sports for students, this study assesses the current state of sustainable development efforts in physical education and sports at universities that offer physical education programs and establishes a set of criteria for evaluating sustainable development in physical education and sports for students in physical education training institutions in Vietnam. The study proposes directions and solutions for the sustainable development of physical education and sports for students. Using fundamental research methods and based on the established principles, this paper proposes six solutions for the sustainable development of physical education and sports for students in Vietnam.

Keywords: Solutions; sustainable development; physical education and sports; students.

TÍCH HỢP CÔNG NGHỆ SỐ VÀO GIẢNG DẠY NÂNG CAO HIỆU QUẢ HỌC TẬP CHO SINH VIÊN KHỐI NGÀNH KINH TẾ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Thị Thúy Việt¹, Nguyễn Công Du²

Tóm tắt. Mục tiêu bài viết là đánh giá công cuộc chuyển đổi số tác động tích cực đến giáo dục khiến các nền giáo dục trên toàn thế giới áp dụng như một chiến lược và chính sách để sử dụng tích hợp công nghệ số vào giảng dạy bậc đại học. Dữ liệu thu thập bằng hình thức trực tuyến với 272 mẫu. Bài viết nghiên cứu gồm 6 nhân tố tác động đến hiệu quả học tập khi sử dụng kỹ thuật chuyển đổi số. Dựa vào kết quả nghiên cứu, tác giả đề xuất giải pháp nhằm nâng cao sử dụng tích hợp công nghệ số vào giảng dạy nâng cao hiệu quả học tập (HQHT) trong đào tạo giáo dục cho sinh viên khối ngành kinh tế tại trường Đại học công nghiệp thành phố Hồ Chí Minh (IUH).

Từ khóa: Chuyển đổi số, giáo dục đại học, sinh viên, kinh tế.

1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số trong giáo dục là một quá trình sử dụng kỹ thuật chuyển đổi số áp dụng vào trong giảng dạy, vận dụng công nghệ thông tin (CNTT) và trang thiết bị hiện đại phục vụ cho quá trình dạy và học tại trường. Chuyển đổi số trong giáo dục là việc sử dụng công nghệ và xây dựng các cơ sở kỹ thuật số (Bùi Ngọc Sơn và cộng sự, 2022) nhằm đáp ứng vào quá trình học tập được hiệu quả hơn. Một trong những động lực công nghệ chính của chuyển đổi số trong giáo dục là phần mềm giáo dục. Barbosa và Souza (2021) trình bày một phương pháp dựa trên các động lực và chỉ số đổi mới để hướng dẫn phát triển và đánh giá phần mềm giáo dục. Những động lực và chỉ số như vậy, được phân loại theo công nghệ sư phạm, gắn liền với các kỹ năng và năng lực cần thiết để học sinh học tập trong thế kỷ 21.

Kỷ nguyên mới, trong đó CNTT và truyền thông được coi là con đường để hiện đại hóa giáo dục và việc thực hiện nó với sinh viên đòi hỏi phải thay đổi quan điểm ban đầu giáo dục của giáo viên. Do đó sự thay đổi trong phát triển nghề nghiệp của họ là điều cần thiết chủ yếu dựa trên năng lực cần thiết trong giáo dục hiện đại (Maksimović, J., & Dimić, N., 2016). Về mặt kỹ thuật số, điều này có nghĩa là giáo viên có khả năng ứng dụng và tích hợp công nghệ mới vào việc giảng dạy, khai thác những ưu điểm, kiểm soát những nhược điểm, rủi ro của công nghệ số, phát triển nhận thức và thói quen sử dụng đúng đắn cho sinh viên. Đồng thời, sử dụng công nghệ số trong các hoạt động học tập nhằm lập kế hoạch, quan sát, đánh giá, ghi chép; ứng dụng công nghệ số để trao đổi thông tin với gia đình, đồng nghiệp, cộng sự được hiệu quả hơn.

2. Quá trình chuyển đổi số tại các trường đại học

Tập trung vào các hoạt động tạo ra sản phẩm đào tạo mới theo hướng CDS, số hóa các sản phẩm đào tạo truyền thống, xây dựng và triển khai các nền tảng số thực hiện tương tác – hợp tác giữa giảng viên và học viên, v.v. Phát triển bài giảng và tài liệu e-learning triển khai chuyển đổi số sâu rộng phát triển trên mọi quy trình, hoạt động từ vận hành đến giảng dạy (Thai, D. T và cộng sự, 2021).

Ngày nhận bài: 11/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 18/07/2024. Ngày nhận đăng: 22/07/2024.

¹Trường Đại học Công Nghiệp Thành Phố Hồ Chí Minh

²Trường Đại học Công Nghiệp Thành Phố Hồ Chí Minh

Tác giả liên hệ: Nguyễn Công Du. Địa chỉ e-mail: nguyencongdu@iuh.edu.vn

Sau đại dịch Covid áp dụng chuyển đổi số trong giáo dục bậc đại học trở nên cần thiết. Khi rào cản địa lý dần trở nên phổ biến thì chính phủ Việt Nam đã nâng cao tinh thần học tập của học sinh sinh viên thông qua các lớp học trực tuyến. Và IUH đã thành công xây dựng chương trình trực tuyến giảng dạy bậc đại học cho sinh viên khối ngành kinh tế nhằm giảm thiểu ô nhiễm môi trường. Nhiều tài liệu nghiên cứu đánh giá thành công của việc sử dụng chuyển đổi số trong giáo dục tại Mỹ, Đức, Anh, và các nước ở Châu Âu gần như tất cả giáo viên đều sử dụng CNTT để chuẩn bị bài học và ở trường học, cứ 5 học sinh thì có 4 học sinh sử dụng CNTT (European Union, 2013). Tại Hungary, Đại học Eszterhazy Karoly và một số trường đại học trên cả nước cùng với các cơ sở khác đã đóng cửa vào giữa tháng 3 do đại dịch và nền giáo dục đã được thay đổi từ các lớp học trực tiếp cổ điển sang các lớp học trực tuyến (Bogdandy, B., Tamas, J., & Toth, Z., 2020).

Theo Zain (2020) đã xây dựng một số mô hình về chuyển đổi số trong giáo dục như: Trò chơi hóa; sử dụng dạy học trên nền tảng điện toán đám mây, công nghệ trí tuệ nhân tạo AI, công nghệ chuỗi khối (blockchain) để kiểm tra, đánh giá, điểm danh và ra bài tập về nhà.

3. Nghiên cứu tổng quan và xây dựng mô hình

Nhiều nghiên cứu đã xác định các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng công cụ chuyển đổi số trong giảng dạy trên toàn thế giới. Mục tiêu của nghiên cứu là khám phá các nhân tố tác động đến ý định sử dụng kỹ thuật chuyển đổi số đến hiệu quả học tập của sinh viên. Nhiều tác giả thành công sử dụng mô hình chấp nhận công nghệ TAM để mô tả và giải thích các yếu tố ảnh hưởng đến việc xét đến phương hướng của mối quan hệ giữa các yếu tố, cả lý thuyết hành vi và nghiên cứu hệ thống thông tin. Và tác giả đề xuất một số nhân tố tác động đến ý định sử dụng chuyển đổi số đến hiệu quả học tập như sau:

Văn hóa, kỹ năng, thái độ và cảm xúc: tác động tích cực đối với CNTT, tăng cảm xúc tích cực, sự tự tin, giảm lo lắng, và bị bắt nạt trên mạng là yếu tố tác động tích cực đến việc sử dụng công nghệ thông tin. Theo tác giả (Fu, J. S., 2013), việc sử dụng CNTT giúp học sinh tiếp cận thông tin số nội dung khóa học một cách hiệu quả, việc lấy sinh viên làm trung tâm và vấn đề tự học cũng như phát triển môi trường học tập sáng tạo nơi có nhiều cơ hội hơn cho các kỹ năng tư duy phản biện và thúc đẩy sự hợp tác học tập trong môi trường đào tạo từ xa. Tăng cơ hội cho việc nâng cao văn hóa, kỹ năng, thái độ và cảm xúc của người học. Tăng cường tương tác xã hội cho học sinh nói chung và học sinh gặp khó khăn trong học tập (Stella Timotheou và cộng sự, 2023). Chính thức hóa việc lập kế hoạch hợp tác giữa các giảng viên (Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S., 2006).

Năng lực kỹ thuật số: là thách thức phổ biến nhất được báo cáo trong các nghiên cứu trước là năng lực sử dụng công cụ chuyển đổi số trong giáo dục cho giảng viên và sinh viên (Tamim, R. M và cộng sự, 2015). Vì vậy, người dùng cần đào tạo kỹ năng sử dụng công nghệ số là điều cần thiết để khai thác triệt để lợi ích của việc học tập và giảng dạy (Higgins, K và cộng sự, 2019). Giảng viên và sinh viên cần nhận thức về mức độ sẵn sàng đổi mới phương pháp giảng dạy, học tập theo phương thức chuyển đổi số (Reis, J và cộng sự, 2018), (Si, V. T., 2024) là điều kiện cần thiết theo đuổi việc học theo chuẩn mực toàn cầu.

Điều kiện thuận lợi: Khả năng kết nối, cơ sở hạ tầng, quy định của chính phủ và các hỗ trợ khác tạo điều kiện thuận lợi và thúc đẩy cho quá trình sử dụng chuyển đổi số. Điều kiện tiên quyết là tích hợp hiệu quả các công nghệ kỹ thuật số ở các cấp độ giáo dục đặt ra sự phát triển cơ sở hạ tầng. (Delgado và cộng sự, 2015) cho rằng khả năng tiếp cận công nghệ hạn chế (không đủ máy tính, thiết bị ngoại vi và phần mềm) và thiếu hỗ trợ kỹ thuật là những vấn đề quan trọng, rào cản lớn đối với việc tích hợp CNTT. Đồng thời, chính phủ cần ban hành nhiều quy định để áp dụng CNTT vào giảng dạy là cần thiết về khung pháp lý, xây dựng hành lang pháp lý đảm bảo không gian mạng, bí mật dữ liệu để hỗ trợ. Ngoài ra, đáp ứng đầy đủ trang thiết bị phục vụ cho nhu cầu giảng dạy là điều kiện cần thiết (Sung và cộng sự, 2016).

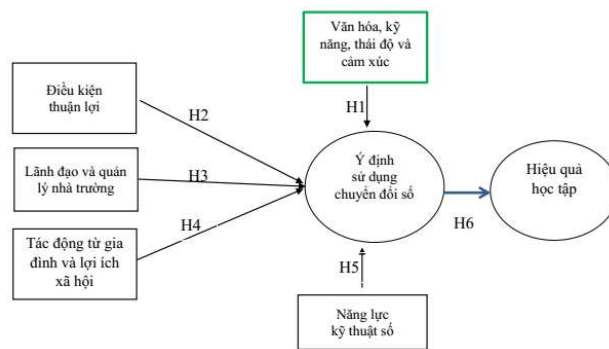
Lãnh đạo và quản lý nhà trường: Quá trình tiếp nhận thông tin và xử lý thông tin của quản lý và lãnh đạo nhà trường là nền tảng cực kỳ quan trọng trong quá trình chuyển đổi kỹ thuật số. Khả năng lãnh đạo mạnh mẽ, lập kế hoạch chiến lược và tích hợp hệ thống Công nghệ số là điều kiện tiên quyết cho chuyển đổi số trong giáo dục (Redep, N. B., 2021). Quản lý và lãnh đạo có vai trò quan trọng trong việc nghiên cứu các chính sách được chuyển lý thuyết thành thực tế và đảm bảo phát triển ứng dụng chuyển đổi số vào giáo dục

(Condie, R., & Munro, R. K, 2027).

Tác động từ gia đình và lợi ích xã hội: Kinh tế xã hội của gia đình có liên quan chặt chẽ đến nền tảng kỹ thuật số của trường học, nghiên cứu cho thấy rằng sự tham gia tích cực của phụ huynh vào trường học và sự hỗ trợ của họ về trang thiết bị, chuẩn bị tâm lý cho học sinh là điều kiện tiên quyết để các em yên tâm học tập. Cổng kết quả học tập của học sinh kết nối trực tiếp cho gia đình sẽ nâng cao thành tích học tập của sinh viên, tránh tình trạng sinh viên nghỉ học, bỏ học, thiếu trang thiết bị cơ sở vật chất phục vụ cần thiết trong học tập. (Escueta và cộng sự, 2017).

Nhân tố trung gian tác động (Ý định sử dụng chuyển đổi số) là một trong nhân tố đánh giá sự thành công mô hình phát huy Lý thuyết thống nhất về chấp nhận và sử dụng công nghệ (UTAUT) (Venkatesh và cộng sự, 2003). Đây là thước đo đánh giá ý định và hành vi sử dụng tích cực đối với CNTT vào học tập, cảm xúc tích cực sử dụng chuyển đổi số trong giáo dục theo phương pháp giảng dạy đại học.

Mô hình tác giả đề xuất nghiên cứu:



Hình 1. Mô hình tác giả đề xuất nghiên cứu

Trong đó:

Giả thuyết 1 (H1): Văn hóa, kỹ năng, thái độ và cảm xúc (KSA) có tác động tích cực đến ý định sử dụng (IU)

Giả thuyết 2 (H2): Điều kiện thuận lợi (FC) có tác động tích cực đến ý định sử dụng (IU)

Giả thuyết 3 (H3): Lãnh đạo và quản lý nhà trường (SLM) có tác động tích cực đến ý định sử dụng (IU)

Giả thuyết 4 (H4): Tác động từ gia đình và lợi ích xã hội (IFF) có tác động tích cực đến ý định sử dụng (IU)

Giả thuyết 5 (H5): Năng lực kỹ thuật số (CDI) có tác động tích cực đến ý định sử dụng (IU)

Giả thuyết 6 (H6): Ý định sử dụng chuyển đổi số (IU) có tác động tích cực đến hiệu quả học tập (EFL)

4. Phân tích dữ liệu

Phương pháp nghiên cứu

Tác giả kết hợp PPNC định tính với PPNC định lượng sau khi tổng quan nghiên cứu để xác định khung nghiên cứu.

Mẫu nghiên cứu:

Quá trình thu thập dữ liệu được sự hỗ trợ của với những nội dung liên quan như gửi phiếu khảo sát gửi đến sinh viên đang học tập khối ngành kinh tế tại IUH. Thời gian thu thập số liệu từ tháng 02/2024 đến tháng 05/2024. Kết quả khảo sát được xử lý cho ra mẫu cuối cùng bao gồm 272 thu thập hợp lệ. Bài viết tổng hợp kết quả từ nghiên cứu trước và áp dụng mô hình UTAUT tác giả đã sử dụng bảng câu hỏi với 26 biến quan sát, với 6 nhân tố tác động đến biến phụ thuộc EFL.

Thống kê mô tả nghiên cứu:

Bảng 1. Đặc điểm mẫu nghiên cứu

Nội dung nghiên cứu	Số lượng	Tỷ lệ	Nội dung nghiên cứu	Số lượng	Tỷ lệ
Mẫu nghiên cứu	272	100%			
Niên khóa	272	100%	Độ tuổi	272	100%
Khóa 2022-2026	102	37.50%	19 tuổi	85	31.25%
Khóa 2021-2025	89	32.72%	20 tuổi	89	32.72%
Khóa 2020-2024	48	17.65%	21 tuổi	56	20.59%
Khóa 2019-2023	33	12.13%	22 tuổi	42	15.44%
Trang thiết bị sử dụng cho việc học trực tuyến	272	100%	Giới tính	272	100%
Máy vi tính để bàn	35	12.87%	Nam	145	53.31%
Máy vi tính xách tay	130	47.79%	Nữ	127	46.69%
Điện thoại	107	39.34%	Sử dụng công cụ LMS	272	100%
			Có	272	100%
			Không	0	0%

(Nguồn: Tác giả thống kê)

Số liệu thống kê đánh giá phần lớn sinh viên đều sử dụng thành thạo công cụ LMS phục vụ cho việc học tập của sinh viên tại IUH, trang thiết bị phục vụ cho việc học trực tuyến dành cho sinh viên là máy tính xách tay và điện thoại thông minh chiếm tỷ trọng hơn 87%, trong đó điện thoại thông minh phục vụ cho việc học là 39,34%.

Kiểm định thang đo trong mô hình nghiên cứu

- Đánh giá độ tin cậy (ĐTC) của thang đo: Tác giả sử dụng phần mềm SMARTPLS 4.1.0.0 đánh giá các chỉ số về ĐTC của thang đo

Bảng 2. Phân tích độ tin cậy và tính hội tụ của từng nhân tố

Nhân tố	Biến quan sát	Hệ số tải	Cronbach's alpha	Composite reliability (rho_a)	Composite reliability (rho_c)	Average variance extracted (AVE)
Kiến thức, kỹ năng, thái độ và cảm xúc (KSA)	KSA1	0.813	0.851	0.861	0.893	0.627
	KSA2	0.739				
	KSA3	0.844				
	KSA4	0.843				
	KSA5	0.711				
Điều kiện thuận lợi (FC)	FC1	0.897	0.847	0.849	0.908	0.766
	FC2	0.881				
	FC4	0.847				
Lãnh đạo và quản lý nhà trường (SLM)	SLM2	0.918	0.893	0.903	0.933	0.823
	SLM3	0.925				
	SLM4	0.878				
	IFF1	0.858				
Tác động từ gia đình và lợi ích xã hội (IFF)	IFF2	0.747	0.795	0.822	0.866	0.618
	IFF3	0.817				
	IFF4	0.715				
	CDI1	0.758				
Năng lực kỹ thuật số (CDI)	CDI1	0.758	0.874	0.888	0.908	0.665
	CDI2	0.788				
	CDI3	0.853				
	CDI4	0.827				
	CDI5	0.846				
Ý định sử dụng chuyển đổi số (IU)	IU1	0.928	0.842	0.843	0.927	0.864
	IU2	0.931				
Hiệu quả học tập	EFL1	0.833	0.862	0.872	0.906	0.708
	EFL2	0.853				
	EFL3	0.786				
	EFL4	0.889				

(Nguồn: Tác giả xử lý từ phần mềm SMART 4.1.0.0)

Sau khi phân tích dữ liệu ta thấy các nhân tố có Cronbach's Alpha trong khoảng từ 0,795 đến 0,893 đạt yêu cầu về ĐTC của thang đo. Kiểm định hệ số tương quan biến tổng thì có biến quan sát “FC3”, “SLM1”; “IU3” bị loại vì hệ số tương quan biến tổng < 0,700. Theo (Netemeyer và cộng sự, 2003) độ tin cậy tổng hợp đều > 0,7 đánh giá được độ tin cậy của thang đo. Các chỉ số AVE có giá trị từ 0.618 → 0.864 đều từ 0.5 trở lên cho thấy toàn bộ các cấu trúc nhân tố đều đảm bảo tính hội tụ.

- Kiểm định sự phù hợp của mô hình:

Bảng 3. Kiểm định bằng R² và R² hiệu chỉnh

	R-square	R-square adjusted
EFL	0.563	0.561
IU	0.594	0.587

(Nguồn: Kết quả xử lý của tác giả từ SmartPLS 4.1.0.0)

$R^2_{(EFL)} = 0.563 > 0,5$ chứng tỏ mô hình nghiên cứu chính thức có ý nghĩa, các nhân tố trong mô hình đều giải thích được trên 56.3% để đánh giá ý định hành vi sử dụng chuyển đổi số vào HQHT của sinh viên tại trường đại học.

- Kiểm định giá trị khác biệt

Bảng 4. Tương quan giữa cấu trúc các biến

	CDI	EFL	FC	IFF	IU	KSA	SLM
CDI							
EFL	0.718						
FC	0.880	0.692					
IFF	0.580	0.317	0.495				
IU	0.783	0.870	0.858	0.420			
KSA	0.480	0.400	0.424	0.507	0.480		
SLM	0.831	0.710	0.836	0.477	0.758	0.399	

(Nguồn: Tác giả xử lý từ phần mềm SMART 4.1.0.0)

Bảng 5. Chỉ số Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)

	CDI	EFL	FC	IFF	IU	KSA	SLM
CDI	0.815						
EFL	0.627	0.841					
FC	0.762	0.596	0.875				
IFF	0.486	0.269	0.409	0.786			
IU	0.683	0.750	0.725	0.353	0.929		
KSA	0.424	0.340	0.373	0.414	0.419	0.792	
SLM	0.738	0.633	0.731	0.404	0.662	0.365	0.907

(Nguồn: Tác giả xử lý từ phần mềm SMART 4.1.0.0)

Giá trị căn bậc hai của AVE dao động từ 0,792 đến 0,929 và đều cao hơn hệ số tương quan giữa chính nhân tố đó với các nhân tố khác nên phù hợp với mô hình và đảm bảo cho các bước kiểm định cho mô hình cấu trúc. Mô hình được đảm bảo khi tất cả các giá trị trong một cột tương ứng của biến đó có giá trị trong nhỏ hơn giá trị đường chéo tương ứng hoặc giá trị từ căn bậc hai của AVE cho từng biến NC.

- Tính cộng tuyến biến quan sát thang đo

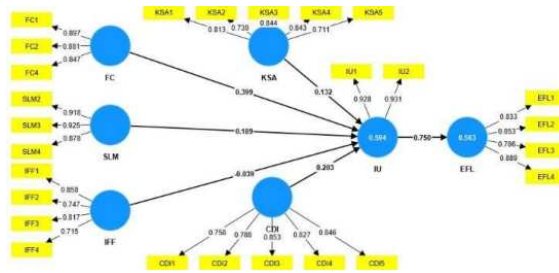
Bảng 6. Tổng hợp hệ số phóng đại VIF

BQS	VIF	BQS	VIF
CDI1	1.793	IFF2	1.812
CDI2	2.144	IFF3	1.546
CDI3	2.554	IFF4	1.393
CDI4	2.324	IU1	2.127
CDI5	2.266	IU2	2.127
EFL1	1.881	KSA1	1.849
EFL2	2.184	KSA2	1.784
EFL3	1.930	KSA3	2.787
EFL4	2.879	KSA4	2.617
FC1	2.360	KSA5	1.449
FC2	2.248	SLM2	2.743
FC4	1.785	SLM3	3.072
IFF1	2.244	SLM4	2.374

(Nguồn: Tác giả xử lý từ phần mềm SMART 4.1.0.0)

Sau khi loại một số biến quan sát không phù hợp, tác giả thấy các biến quan sát còn lại của mô hình không có hiện tượng đa cộng tuyến vì VIF đều < 5.

Kiểm định mô hình nghiên cứu



Hình 2: Mô hình nghiên cứu chính thức

Các giả thuyết	Mẫu ban đầu (O)	Mẫu trung bình (M)	Hệ số tác động	Giá trị t	Mức ý nghĩa
CDI → IU	0.203	0.204	0.083	2.434	0.015
FC → IU	0.399	0.400	0.070	5.679	0.000
IFF → IU	-0.039	-0.036	0.048	0.828	0.408
IU → EFL	0.750	0.752	0.026	28.711	0.000
KSA → IU	0.132	0.135	0.049	2.709	0.007
SLM → IU	0.189	0.185	0.077	2.460	0.014

(Nguồn: Kết quả xử lý của tác giả từ SmartPLS 4.1.0.0)

Kiểm định P Values của các mối tác động < 0.05 thì mô hình có ý nghĩa thống kê. Trong đó các giả thuyết IFF → IU có mức ý nghĩa > 0.05 chứng tỏ giả thuyết H4 không có ý nghĩa thống kê nên bị loại ra khỏi mô hình.

Mô hình chính thức

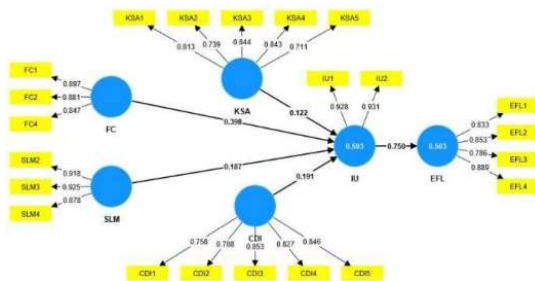
Bảng 8. Kiểm định bằng R² và R² hiệu chỉnh

	R-square	R-square adjusted
EFL	0.563	0.561
IU	0.593	0.587

(Nguồn: Kết quả xử lý của tác giả từ SmartPLS 4.1.0.0)

Bảng 9. Tổng hợp kết quả kiểm định các hệ số của mô hình chính thức

Các giả thuyết	Mẫu ban đầu (O)	Mẫu trung bình (M)	Hệ số tác động	Giá trị t	Mức ý nghĩa
CDI → IU	0.191	0.192	0.082	2.314	0.021
FC → IU	0.398	0.398	0.070	5.660	0.000
IU → EFL	0.750	0.752	0.026	28.690	0.000
KSA → IU	0.122	0.126	0.046	2.655	0.008
SLM → IU	0.187	0.183	0.077	2.433	0.015



Hình 3. Mô hình nghiên cứu chính thức cuối cùng

Tác giả đã thành công đánh giá được các nhân tố tác động sử dụng tích hợp công nghệ số vào giảng dạy nâng cao hiệu quả học tập của sinh viên kinh tế tại IUH. Tác giả xây dựng 6 giả thuyết nhưng mô hình chỉ phù hợp còn lại 5 giả thuyết, loại 1 giả thuyết không phù hợp là H4. Trong đó giả thuyết IU → EFL tác động mạnh nhất đến HQHT của sinh viên.

Phần lớn các nhân tố đều tác động dương và cùng chiều đến ý định sử dụng kỹ thuật chuyển đổi số đến HQHT của sinh viên, chỉ riêng có 1 giả thuyết H4 là nhân tố tác động từ gia đình và lợi ích xã hội (IFF) cho kết quả Beta âm và có P value >0,05 bị loại khỏi mô hình, điều đó đồng nghĩa với việc là tác động ngược chiều đến ý định sử dụng chuyển đổi số đến HQHT của sinh viên. Kết quả kiểm định các giả thuyết H1, H2, H3, H5, H6 được chấp nhận và tương đồng với kết quả NC của (Fu, J. S., 2013), (Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S., 2006), (Tamim, R. M và cộng sự, 2015), (Reis, J và cộng sự, 2018), (Sĩ, V. T., 2024), (Delgado và cộng sự, 2015), (Sung và cộng sự, 2016), (Redep, N. B., 2021), (Condie, R., & Munro, R. K, 2027), (Venkatesh và cộng sự, 2003)

Nghiên cứu đã chỉ ra rằng ảnh hưởng tích cực của các biến độc lập lên ý định sử dụng và tác động đến HQHT của sinh viên khi học tập tích hợp chuyển đổi số được coi là đáng kể. Kết quả này lần nữa nhấn mạnh được vai trò của giảng viên và sinh viên khi thực hiện phương pháp giảng dạy tích cực trong đó nhân tố IU → EFL tác động mạnh nhất. Công cụ chuyển đổi số trong giáo dục thành công đòi hỏi sinh viên cần phải có ý thức và ý định sử dụng chuyển đổi số một cách quyết liệt dưới sự chỉ đạo của nhà trường, năng lực sử dụng chuyển đổi số trong giáo dục của bản thân sinh viên và giảng viên.

5. Đề xuất

Sau quá trình phân tích dữ liệu đã cho ra kết quả mô hình hoàn thiện và đánh giá tốt về ý định sử dụng chuyển đổi số trong giáo dục đến kết quả học tập. Tuy nhiên, để cho việc vận hành mô hình đạt hiệu quả tốt hơn tác giả đề xuất một số giải pháp:

“Văn hóa, kỹ năng, thái độ và cảm xúc”: Sinh viên tự nghiên cứu, rèn luyện kỹ năng cơ bản để sử dụng tốt CNTT như kỹ năng sử dụng bàn phím, kỹ năng đánh máy, kỹ năng thu thập thông tin... Có thái độ tích cực tham gia công nghệ, tránh tình trạng chây lỳ trong học tập và nghiên cứu.

“Điều kiện thuận lợi”: Thời kỳ chuyển đổi số diễn ra rất nhanh, sinh viên cần nắm bắt cơ hội và thường xuyên tự nâng cao năng lực sử dụng CNTT thông qua các khóa học ngành công nghệ thông tin. Nhà nước cần nâng cấp cơ sở hạ tầng kỹ thuật, hạ tầng công nghệ thông tin giúp tăng cường khả năng truy cập, lưu trữ, truy xuất và xử lý dữ liệu khi tham gia học tập tích hợp chuyển đổi số trong giáo dục.

“Lãnh đạo và quản lý nhà trường”: Có sự tác động qua lại giữa môi trường học tập tại nhà và môi trường học tập trên trường. Về phía nhà trường, cần trang bị đầy đủ các trang thiết bị cho sinh viên, tùy vào từng lớp học để quy định số sinh viên phù hợp với chương trình của môn học. Xây dựng chương trình môn học phù hợp và điều chỉnh cho sinh viên bằng các khóa học bổ sung để sinh viên có thể tiếp cận tốt CNTT. Xây dựng các chương trình liên kết giáo dục quốc tế phục vụ cho quá trình học tập kinh nghiệm của sinh viên IUH với sinh viên quốc tế. Nhà trường quản lý học tập theo CNTT trong các lĩnh vực sau: theo dõi điểm danh, hồ sơ đánh giá, báo cáo cho phụ huynh, quản lý tài chính, tạo kho lưu trữ tài nguyên học tập và chia sẻ thông tin giữa các nhân viên. Những dữ liệu này có thể được sử dụng một cách có chiến lược cho mục đích tự đánh giá và giám sát, từ đó có thể giúp cải thiện HQHT. Hơn nữa, chuyển đổi số trong giáo dục cung cấp các quy trình quản lý kỳ thi thành công và hiệu quả hơn, cụ thể là quy trình báo cáo tốn ít thời gian hơn so với các kỳ thi trên giấy và liên lạc thông suốt giữa các trường học và cơ quan tổ chức kỳ thi thông qua trao đổi dữ liệu điện tử.

“Tác động từ gia đình và lợi ích xã hội”: Gia đình là cái nôi của học tập và rèn luyện của sinh viên. chuyển đổi số trong giáo dục đại học không chỉ là nhiệm vụ của nhà trường hay Nhà nước mà là trách nhiệm của gia đình trong thời đại số. Chuyển đổi số trong giáo dục trong đại học không chỉ là đầu tư cơ sở hạ tầng công nghệ số mà còn đòi hỏi sự chuyển đổi mạnh mẽ trong tư duy, trong cách thức quản lý tại gia đình. Gia đình cần phải có trang bị cơ sở vật chất cần thiết để sinh viên có thể hội nhập với nền giáo dục toàn cầu.

6. Kết luận

Công cuộc chuyển đổi số trong giáo dục trong những năm gần đây diễn ra rất mạnh mẽ trong giáo dục bậc đại học. Tuy nhiên, các nghiên cứu trước đây đã đánh giá sự thành công của chuyển đổi số thông qua sự hiểu biết của sinh viên thông qua các nhóm ngành khác thay vì phục vụ cho mảng giáo dục. Trong bài viết này tác giả tập trung nghiên cứu hiệu quả học tập của sinh viên khi sử dụng chuyển đổi số trong giáo dục và đánh giá những nhân tố tác động tích cực đến ý định sử dụng chuyển đổi số. Hiện nay, phần lớn sinh viên còn lơ đãng và trang thiết bị cần thiết phục vụ cho việc học tập theo chuyển đổi số còn hạn chế. Việc ghi nhận sinh viên sử dụng 39,34% điện thoại di động phục vụ cho việc học trong thời đại số là chưa hiệu quả. Để đạt kết quả tích cực cho sinh viên đòi hỏi phải có sự kết nối giữa gia đình và nhà trường để việc học của sinh viên được hiệu quả hơn

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ahmad Samed Al-Adwan, A., & H. Al-Adwan, A. (2020). Investigating the impact of social media use on students' perception of academic performance in higher education: Evidence from Jordan. *Journal of Information Technology Education Research*, 19, 953–975. <https://doi.org/10.28945/4593>
- [2] Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). The ICT impact report. European Schoolnet.
- [3] Bogdandy, B., Tamas, J., & Toth, Z. (2020). Digital transformation in education during COVID-19: A case study. In 2020 11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom) (pp. 173–178). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CogInfoCom51000.2020.9281644>
- [4] Bùi Ngọc Sơn, T., & cộng sự. (2022). Đánh giá tác động của chuyển đổi số đến khả năng phát triển mô hình đại học thông minh tại Trường Đại học Bách khoa Hà Nội. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 18(5), 58–63. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12210510>
- [5] Chai, C. S., Wang, X., & Xu, C. (2020). An extended theory of planned behavior for the modeling of Chinese secondary school students' intention to learn artificial intelligence. *Mathematics*, 8(11), 2089. <https://doi.org/10.3390/math8112089>
- [6] Condie, R., & Munro, R. K. (2027). The impact of ICT in schools – A landscape review.
- [7] Delgado, A., & cộng sự. (2015). Educational technology: A review of the integration, resources, and effectiveness of technology in K-12 classrooms. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 397–416. <https://doi.org/10.28945/1829>
- [8] Dr. R. Sivakumar. (2020). Effects of social media on academic performance of the students. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 8(2), 90–97.
- [9] Escueta, M., & cộng sự. (2017). Education technology: An evidence-based review.
- [10] European Union. (2013). Survey of schools: ICT in education. Benchmarking access, use and attitudes to. Belgium: European Union.
- [11] Fu, J. S. (2013). Complexity of ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development using ICT*, 9(1), 112–125. <https://doi.org/10.1162/ijm24319>
- [12] Higgins, K., & cộng sự. (2019). Effects of technology in mathematics on achievement, motivation, and attitude: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 57(2), 283–319. <https://doi.org/10.1177/0735633117748416>
- [13] Maksimović, J., & Dimić, N. (2016). Digital technology and teachers' competence for its application in the classroom. *Istraživanja u Pedagogiji*, 6(2), 59–71.
- [14] Ređep, N. B. (2021). Comparative overview of the digital preparedness of education systems in selected CEE countries. Center for Policy Studies, CEU Democracy Institute.
- [15] Reis, J., & cộng sự. (2018). Digital transformation: A literature review and guidelines for future research. *Trends and Advances in Information Systems and Technologies*, 6, 411–421.
- [16] Sĩ, V. T. (2024). Đo lường các yếu tố ảnh hưởng đến chuyển đổi số tại các trường đại học ở Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Đại học Đông Á*, 3(1). <https://doi.org/10.59907/daujs.3.1.2024.256>

- [17] Stella Timotheou, & cộng sự. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*, 28(6), 6695–6726. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>
- [18] Sung, Y. T., Chang, K. E., & Yang, J. M. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- [19] Thai, D. T., & cộng sự. (2021). Digital transformation in higher education: An integrative review approach. *TNU Journal of Science and Technology*, 226(09), 139–146. <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.4366>
- [20] Tamim, R. M., & cộng sự. (2015). Tablets for teaching and learning: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 248–259. <https://doi.org/10.1111/jcal.12102>
- [21] Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- [22] Waleed Mugahed Al-Rahmi, A., & Zeki, A. M. (2016). A model of using social media for collaborative learning to enhance learners' performance on learning. *Journal of King Saud University – Computer and Information Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2016.03.008>
- [23] Wang, Y., Liu, C., & Tu, Y. F. (2021). Factors affecting the adoption of AI-based applications in higher education. *Educational Technology & Society*, 24(3), 116–129. <https://www.jstor.org/stable/26913709>

ABSTRACT

Integrating digital technology in teaching to improve learning effectiveness for students of Economics Major at Industrial University of Ho Chi Minh City

The goal of the article is to evaluate how digital transformation (CDS) actively affects education in educational systems around the world and applies it as a strategy and policy to use technology integration. digital technology in college classes. Data collection using online expression with 272 samples. The research article includes 6 factors that affect learning efficiency when using CDS techniques. Studying the research results, the author proposes solutions to improve the use of integrated digital technology to improve learning efficiency (HQHT) in educational training for economics students at public universities. Industrial University of Ho Chi Minh City (IUH).

Keywords: *Digital transformation, higher education, students, Economics.*

AN APPEAL FOR LANGUAGE ASSESSMENT LITERACY IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Duong Thi Thu Huyen¹

Tóm tắt. Despite the fact that evaluation is a crucial part of all educational processes, many teachers appear to be unaware of its various ramifications and expressions. Assessment is still primarily thought of as a summative evaluation that tells teachers if their students are succeeding or failing in their learning on the basis of a number scale. This research seeks to increase awareness of the relevance of Language Learning Proficiency (henceforth LAL) within the field of teaching English as a Foreign Language (EFL). It examines some definitions of analysis, reviews a number of related studies, and assesses various approaches and options for evaluating and creating LAL in EFL teaching. Findings and recommendations for the advancement of LAL among EFL teachers to better serve students' needs.

Keywords: *Assessment, Literacy Assessment, EFL teachers, English language instruction.*

1. Introduction

In many other academic disciplines, assessment has long been an important component of instruction. It is one of the five factors that determine the quality of education, along with instructors, students, resources, and environment (Yamtim & Wongwanich, 2014). They provide information to help teachers decide on appropriate material and pace, they assist teachers in keeping track of student's progress, they provide data on the efficacy of specific teaching strategies, they assist students in keeping track of their own current level of understanding, and they assist students in developing confidence in advance of national exams (Thomas, Allman, & Beech, 2004).

Therefore, teachers must have a working understanding of examination areas. However, it appears that this is not the case in many situations around the world where teachers and the community as a whole have begun to think of estimation as administering tests to students and using results for sometimes unjustified specific purposes and decisions like evaluating teachers' overall quality, "determining who passes or fails a course, controlling discipline, or threatening students" (López, 2008, p. 56). According to Bryan and Clegg (2006), "assessment has been seen almost exclusively as an act of measurement that occurs after learning has been completed, not as a fundamental part of teaching and learning itself" (p. xviii). Many instructors lack knowledge of educational evaluation or, as claimed by Popham (2004), are blissfully ignorant of it. To expand upon this issue, once instructors begin instructing in actual school settings, their classroom assessment techniques are frequently not checked by competent education and evaluation professionals.

As per Abeywickrama and Brown in 2010, tests that measure language proficiency frequently cause stress to language learners' self-doubt, the fact that many instructors do not even seem to like the evaluation part of their employment, so they create tests that do not really adhere to the standards of an efficient classroom assessment. In this sense, the principles of practicality, reliability, validity, authenticity, and

washback, or the effect that tests have on instruction, with an emphasis on serving as user guides for organizing and assessing the assessment tools for language programs.

Over the past few decades, numerous times have been made to stress the significance of evaluation in education and learning, yet many instructors lack the expertise, knowledge, and enthusiasm in some areas of language evaluation (Nunan, 1988). DeLuca and Klinger (2010) promoted explicit instruction in areas like "reporting achievement, modifying assessments, developing constructed-response items, item reliability, validity, and articulating a philosophy of assessment" while evaluating examination education at a well-before educator training program in Canada (p. 432). Furthermore, it is crucial to consider that programs for the preparation of foreign language instructors must include a need for the outcome of LAL among EFL educators. Additionally, López and Bernal (2009) believe that aspiring teachers should get extra guidance in language assessment. According to these writers, curricula at universities and higher education that prepare teachers are responsible for educating language instructors on the method to design, implement, evaluate, and analyze language tests. The fact that language teachers will be less inclined to assist pupils in achieving better levels of academic accomplishment without more LAL competency is perhaps the most severe problem that can be deduced from this circumstance (Coombe, Davidson, Sullivan, & Stoyhoff, 2012).

This study seeks to determine greater possibilities for EFL instructors to get training and professional development in LAL. First, we will define assessment literacy, regarding how it relates to teaching EFL, and concerning how teacher training programs have dealt with it. Then, we'll examine several models and options for LAL evaluation in EFL training and recommend a tool that may be used to identify foreign language instructors' evaluation literacy.

2. The definition of assessment literacy

It is crucial to analyze the notion of teaching effectiveness from a general education viewpoint before delving into LAL. The first attempt to establish assessment literacy for teachers was undertaken by the American Federation of Teachers in 1990. Assessment literacy is "having a fundamental grasp of high- and low-quality assessment"(Stiggins, 1991, p. 535).

According to a more contemporary definition put forward by Siegel and Wissehr (2011), "teachers need both an understanding of theory, or theoretical principles for assessment, and practice, or practical methods of use in a classroom" (p. 373). The concepts of proficiency evaluation shown here are but a small selection of all those that are accessible in the literature. These definitions lead us to believe that assessment literacy refers to a person's entire competency in all areas linked to the evaluation of students' learning as well as their theoretical and practical knowledge. All types of small-group and individual instruction alternatives, including administration, grading, assessment, impact, and extensive-scale assessments, are examples of such characteristics, but they are not the only ones.

Teachers must be familiar with classroom and accountability assessments, according to Popham (2009). Accountability testing affects teachers because they frequently depend on the test scores of their students. Teachers' incapacity or lack of expertise in evaluating the quality of those assessments contributes to their unwillingness to examine educational responsibility. In reality, "teachers' serious confrontations with accountability-related assessment are almost as rare as their encounters with extraterrestrial parents during the back-to-school night" (Popham, 2004, p. 82). Therefore, language educators, particularly EFL instructors, should be very concerned with developing competence in areas like evaluating and presenting test results to students and parents and ensuring the match among considerable exams and classroom assessment techniques.

3. Language Evaluation Literacy

EFL teachers need to develop a strong foundation in language assessment and language analysis (LAL) that will enable them to question their own presumptions, understand the interpretative nature of assessment

phenomena, and become more aware of their framework of beliefs, behaviors, and moral norms. A high level of LAL proficiency should make it possible for EFL teachers to create effective tests, choose from a wider range of testing options, evaluate the effects of standardized tests, and forge a strong link between teaching language methods and testing procedures.

Scarino (2013) underlines the need to increase teachers' knowledge of LAL while taking into account the viewpoints that instructors themselves bring to the teaching and assessment interaction. Colombian students studying for their EFL teacher certification did not have any formal training in the subject of educational evaluation but were instead taught about it in a series of clinical psychology lectures or one unit of their methodology classes. Only seven of the 27 bachelor education programs for teachers in modern languages had an assessment course.

Overall, instructors must possess assessment literacy in order to benefit their students, courses, and the organizations where they work along with their own professional and career well-being (Popham, 2009). Therefore, improving EFL instructors' understanding of assessment-related topics should be a top priority. However, contrary to Popham's suggestion, we do not think providing an evaluation course with a suitable book can assist EFL teachers in acquiring LAL (2011). It's useful, but obviously not enough. The teacher education training program or any other professional learning choices should incorporate additional options such as workshops, conferences, individual readings, group meetings, cooperative action research, and other initiatives. According to Fulcher (2012), "research on assessment literacy is in its infancy" (p. 117), which means that relatively few studies across various contexts have looked at the applicability and effect of LAL for language instructors and students. Let's now look at some of the methods they have advanced assessment literacy, especially in EFL instruction.

4. Studies on LAL in Teacher Education

As was already indicated, Popham (2009) asserted that instructors in the present day lack knowledge of educational assessment. For some people, the exam is a four-letter word in both the literal and figurative senses (p. 5). The Colombian National Bilingual Programme (Programa Nacional de Bilingüismo Colombia, 2004-2019) serves as an example of the necessity of LAL development for EFL instructors. In light of the fact that numerous graduates from high school or college rely on these examinations as the entry point to further education, EFL instructors should be encouraged to investigate the effects of such exams on their communities.

Fulcher (2012) utilized a survey tool to discover what training in assessment 278 foreign language instructors needed. A working definition of assessment literacy was developed due to his research (see below), which directly contradicts other definitions often used in the field, such as those we described previously in this study.

Large-scale standardized tests that are administered in schools or other settings must be designed, developed, maintained, or evaluated. To do this, one must have the knowledge, abilities, and skills necessary as well as be familiar with test procedures and the ideas and principles that guide and support practice, including codes of conduct. the capability of integrating information, skills, methods, ideas, and concepts into more extensive historical, social, political, and philosophical frameworks. the ability to evaluate testing's role and impacts on society, organizations, and individuals, as well as why procedures have evolved the way they have.

It can be seen that the aforementioned definition opens the door to a much larger conception of A literacy evaluation that takes ideas, information, and abilities from EFL teaching and learning in an effort to strike a balance between classroom and responsibility tests.

The majority of other conceptual writings (Boyles, 2006; Popham, 2009, 2011; Schafer, 1993; Taylor, 2009; White, 2009) have urged educators to give assessment literacy more consideration in their continuing education. Particularly according to Popham (2009), instructors' limited familiarity with classroom and

accountability evaluations "may damage the quality of instruction" (p. 4). He thinks staff development initiatives should center on assessment literacy as a crucial skill for teachers working in the present. A related but equally significant problem is the knowledge base of assessment, or the knowledge or specific subject and abilities teachers are required to have in assessment.

5. Assessment Knowledge Base for EFL Teachers

Language teachers' theoretical and practical expertise, including that of EFL instructors, is called the knowledge base. Inbar-Lourie (2008) emphasized elements like "the reasoning or rationale for assessment" as well as the description of the trait to be assessed. Seven content needs or skills were proposed by Stiggins (1999) in an effort to offer a thorough basis for assessment processes. These included tying assessments to understandable goals, outlining performance standards, using appropriate assessment techniques, and preventing bias in assessment.

Teachers must choose and design suitable assessment techniques, deliver assessments, score them, and evaluate the findings in order to make decisions about planning and enhancing education. Questions of validity to support test-based interpretations of students' learning and the elimination of evaluation bias that adversely affects or unfairly criticizes test-takers are among them.

Competencies, requirements, and elements undoubtedly encompass all fields of teacher education, including EFL teaching. These competencies and standards will help teacher educators in Colombia determine whether they are giving EFL teachers a solid foundation in the most crucial areas of assessment. They will also help them create professional development programs that significantly increase teachers' assessment knowledge. Each EFL teacher should take advantage of professional development opportunities to enhance their LAL.

6. The Assessment and Development of LAL for EFL Teachers

It's interesting to note that Malone (2008) asserts that increasing training alone won't be enough to satisfy the demands for language assessment training. When providing such training, it is crucial that it "offers the required information for language teachers to apply what they have learned in the classroom and grasp the available resources to augment their formal training when they join the classroom" (p. 235). It is important to stress once more that programs for professional development and teacher education in EFL must give educators adequate training in LAL. However, such initial training should be supplemented by ongoing instruction that keeps in-service teachers updated on recent advancements in LAL and makes it easier for them to incorporate them into their own teaching methods.

The modified Fulcher (2012) questionnaire may help government organizations or teacher educators understand more about the criteria for evaluating language instructors. The questionnaire has been updated to accurately reflect language instructors' levels of satisfaction with their proficiency in language evaluation. The introductory open-response questions are intended to elicit prior evaluation experiences and perspectives from EFL teachers.

It is advised to use an altered questionnaire to determine whether language teachers are aware of or satisfied with their grasp of LAL. The results of the questionnaire may be useful in putting strategies into practice that will enhance language instructors' assessment literacy. Boyles (2006) asserts that foreign language specialists require a toolbox full of methods and abilities in order to build assessment literacy.

Clearly, it is not our intention to advance the idea that there is just one effective way to test the evaluation knowledge of EFL teachers. The above questionnaire is only one approach that might be used to get a preliminary understanding of how language teachers evaluate literacy. Given that the questionnaire's final findings are only based on instructors' self-reports, they should not be taken as definitive. We think other data-collection strategies might confirm the survey's preliminary results, including focus group interviews, classroom observations, or reflection diaries. These additional methods will give a picture of the language

assessment skills and requirements for EFL teachers.

Stiggins (1999) provides a menu of possibilities for increasing assessment literacy. For instance, examples of evaluation education include a distinct course or series on evaluation tools, independent study in assessment, and a program of evaluation training by lecturers who model different techniques and is proficient in assessment during classroom instruction.

Questionnaire for Language Teachers

- Did you ever take an entire course on language assessment as part of your teacher preparation program?
 Yes ___ No ___
 If so, what aspects or topics did the course emphasize?

- When you last studied language testing, which parts of your course/module did you think were most relevant to your teaching?

- Are there any skills that you still need to develop?

- Please look at the following language testing and assessment related topics, and rate your level of satisfaction with your knowledge of them.

	Very dissatisfied	Dissatisfied	Neutral	Satisfied	Very satisfied
History of language testing					
Design of language assessments for speaking and listening					
Design of language assessments for reading and writing					
Deciding what to test					
Writing test specifications/blueprints					
Writing test tasks and items					
Evaluating and critiquing language tests					
Interpreting and analyzing test scores					
Selecting tests for your own use					
Reliability of tests					
Validity of tests					
Analysis of bias in test design					
Authenticity in language assessment					
Use of basic statistics					
Rater training					
Scoring closed-response items					
Scoring open-response test tasks					
Classroom assessment					
Large-scale testing					
Test-taking skills or strategies					
Washback on the classroom					
Test administration and accommodation					
Ethical considerations in testing					
The uses of tests in society					
Principles of educational measurement					
Rubric development					
Alternative performance assessment					
Contrast between summative and formative assessment					
Norm-referenced vs criterion-referenced testing					

- If you were to take a course in language assessment, what topics should be covered?

- Which of the following best describes your perception of your overall knowledge and understanding of language assessment?
 ___ Very prepared ___ Somewhat prepared ___ Somewhat unprepared ___ Very unprepared
- Do you have any other comments that would help to understand your needs in language assessment?

Adapted from Fulcher (2012)

Figure 1. A questionnaire to identify the requirements of language teachers in literacy assessment.

We would also suggest that teacher educators demonstrate effective EFL assessment techniques throughout the academic program, making assessment knowledge evident in the courses. By recognizing the assessment methods used by teacher educators, aspiring EFL teachers will begin to develop their own understanding of language assessment, which will be influenced by their accomplishments in EFL teacher training programs and the evaluation course content. As these in-service language instructors develop in their careers, their personal knowledge bases may be gradually improved. Teachers named their peers and their prior experiences as students as the primary sources of the evaluation procedures they presently employ, according to Stiggins (1988). However, since "naive misuses of evaluation serve as models of assessment methods for those seeking to become teachers, instructors, and professors," EFL teachers must be wary about blindly adopting possibly improper assessment techniques (Schafer, 1993, p. 123).

7. Conclusions

Our intention in writing this essay was to increase awareness of the need for Colombian language instructors, particularly EFL teachers, to receive greater training in evaluation. We have discussed the different definitions of teaching effectiveness from general and language education perspectives. We also reviewed a questionnaire that may be used to determine the assessment literacy requirements and skills of EFL teachers, as well as several research in the field of language assessment literacy.

Beginning EFL teachers frequently focus on the instrument accuracy (such as a test or exam) they intend to use to ensure that the activities and items transfer clear meaning and instruction. It should come as no surprise that many EFL instructors in Colombia don't appear to understand that this is only a minor aspect of the wider picture of language evaluation that instructors need to be aware of in order to develop assessment literacy. Stiggins (2007) asserted that although data suggests "teachers spend as much as one-quarter to one-third of their available professional time in assessment-related activities, almost all do so without the benefit of having learned the principles of sound assessment practice" (p. 10). Therefore, assessment methods should be accorded the same weight as instructional practices in teacher training coursework. A defined set of objectives should be established to make it easier for EFL instructors to acquire the skills, knowledge, and competencies in assessment.

More study is required to identify the literacy assessment ability of EFL teachers and provide strategies or procedures to aid novice and seasoned language teachers in improving their knowledge. Taylor (2013) argues that empirical research findings addressing LAL's nature and evolution are urgently required to inform and support current practice and policy.

Alternative methods for teaching assessment literacy to EFL instructors must be included in language teacher education programs. Regarding this, more experienced instructors should make developing LAL a personal and professional priority as part of their dedication to lifelong learning. It shouldn't simply be a worry for new EFL teachers. The fact that beginning teacher education programs shouldn't limit LAL training to a single course must be emphasized here. The advancement of LAL, in our opinion, must be a core topic in initial teacher education programs in foreign languages, a recurring subject at professional language teacher associations' annual meetings, and the subject of an ongoing collaborative effort accompanied by the adoption of effective assessment strategies and tools in schools.

Lastly, pedagogical information about teaching and learning must be used to assist the development of LAL so that instructors' actions are not just influenced by a set of technical directives. The conditions of their immediate setting and the caliber of their instruction should be taken into consideration when EFL teachers make judgments and take actions regarding language assessment. According to Engelsen and Smith (2014), "the practitioner's assessment knowledge and abilities, or evaluation literacy, are to a considerable part controlled by the practitioner's practice quality" (p. 92)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association (AFT, NCME, & NEA). (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9(4), 30-32.
- [2] Boyles, P. (2006). Assessment literacy. In M. Harmon (Ed.) *New visions in action national assessment summit papers*. Iowa State University, IO.
- [3] Brindley, G. (2001). Language assessment and professional development. In C. Elder, A. Brown, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara, & K. O'Loughlin (Eds.), *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies* (pp. 126-136). Cambridge: Cambridge University Press
- [4] Brown, D., & Abeywickrama, T. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York: Pearson Longman.
- [5] Bryan, C., & Clegg, K. (Eds.). (2006). *Innovative assessment in higher education*. New York: Routledge.
- [6] Coombe, C., Davidson, P., Sullivan, B., & Stoyhoff, S. (2012). *The Cambridge guide to second language assessment*. New York, NY: Cambridge University Press.
- [7] Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3): 327–347.
- [8] DeLuca, C., & Klinger, D. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419-438.
- [9] Engelsen, K. S., & Smith, K. (2014). Assessment literacy. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.),
- [10] *Designing assessment for quality learning* (pp. 91-108). New York: Springer.
- [11] Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132.
- [12] Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385-402.
- [13] Jeong, H. (2013). Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers? *Language Testing*, 30(3), 345-362.
- [14] López, A. A. (2008). *Potential impact of language tests: Examining the alignment between testing and instruction*. Saarbrücken: Vdm Publishing.
- [15] López, A., & Bernal, R. (2009). Language testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training in language assessment. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 55-70.
- [16] Malone, M. (2008). Training in language assessment. In E. Shohamy & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 7. Language testing and assessment* (2nd ed., pp. 225-239). New York: Springer Science+Business Media.
- [17] Malone, M. (2011). Assessment literacy for language educators. *CALDigest*, October, pp. 1-2
- [18] Malone, M. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329-344.
- [19] Ministerio de Educación Nacional de Colombia (n.d.). Programa Nacional de Bilingüismo, 2004-2019. Retrieved from <http://www.mineducacion.gov.co>
- [20] Nunan, D. (1988). *The learner centred curriculum. A study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [21] Popham, W. J. (2004). Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, 62(1), 82-83.

- [22] Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4-11.
- [23] Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46, 265-273.
- [24] Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-327.
- [25] Schafer, W. D. (1993). Assessment literacy for teachers. *Theory into Practice*, 32(2), 118-126.
- [26] Siegel, M., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Pre-service teachers' assessment literacy. *J Sci Teacher Educ*, 22, 371-391.
- [27] Stiggins, R. J. (1988). Revitalizing classroom assessment: The highest instructional priority. *Phi Delta Kappan*, 69, 363-368.
- [28] Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534-539.
- [29] Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappa*, 77(3), 238-245.
- [30] Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23-27.
- [31] Stiggins, R. J. (2006). Assessment for learning: A key to student motivation and learning. *Phi Delta Kappa Edge*, 2(2), 1-19.
- [32] Stiggins, R. J. (2007). Conquering the formative assessment frontier. In J. McMillian (Ed.), *Formative classroom assessment* (pp. 8-28). New York: Columbia University Teachers College Press.
- [33] Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21-36.
- [34] Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language testing*, 30(3), 403-412.
- [35] Thomas, J., Allman, C., & Beech, M. (2004). *Assessment for the diverse classroom: A handbook for teachers*. Tallahassee, FL: Florida Department of Education, Bureau of Exceptional Education and Student Services. Retrieved from <http://www.fldoe.org>
- [36] White, E. (2009). Are you assessment literate? Some fundamental questions regarding effective classroom-based assessment. *OnCue Journal*, 30(1), 3-25.
- [37] Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, 116, 2998-3004.

SPEAKING DIFFICULTIES AMONG EFL STUDENTS: A QUANTITATIVE STUDY AT A PRIVATE UNIVERSITY IN HANOI

Vu Minh Chau¹

Tóm tắt. The study investigated the psychological factors influencing the English-speaking skill of first-year students at Thang Long University. Employing a quantitative approach, data was collected through an online survey of 150 students from five classes over two weeks. The findings revealed that students generally hold a positive attitude towards speaking English and exhibit high levels of motivation. However, they also experience a high level of anxiety, particularly in classroom settings, which may be a contributing factor to their speaking challenges. This research sheds light on the complex interplay between psychological factors and speaking performance, offering valuable insights for educators seeking to enhance students' oral communication skills in the EFL context.

Keywords: *English speaking, EFL learners, tertiary level, psychological factors, attitude, anxiety, motivation.*

1. Introduction

Oral communication in English as a Second Language (ESL) or English as a Foreign Language (EFL) is a common yet demanding task (Hosni, 2014). Achieving proficiency in speaking involves mastering various aspects, including pronunciation, fluency, coherence, grammar, and vocabulary. However, students may encounter numerous challenges in this process, both internal (linguistic aptitude, psychological factors) and external (learning environment, materials). This study specifically focuses on the psychological factors of attitude, anxiety, and motivation that can affect students' oral communication performance.

Psychological factors profoundly affect language learning success, as evidenced by research highlighting the significant impact of attitude, anxiety, and motivation (Oxford, 1990, as cited in Cherifa, 2016; Ur, 1996; Cherifa, 2016; Amoah & Yeboah, 2021). Learners with a positive attitude towards the target language and culture are more likely to achieve language proficiency and effective communication (Montero, 2014). This positive outlook fosters a willingness to engage with the language, participate actively in learning activities, and overcome challenges. Conversely, negative attitudes can create barriers to learning, leading to decreased effort and various speaking difficulties. Anxiety, often triggered by negative self-perceptions or inadequate preparation, can evoke a fear response that hinders language acquisition and performance (Young, 1999). This anxiety can manifest as nervousness during speaking activities, difficulty recalling vocabulary, or a reluctance to participate in class. The detrimental effects of anxiety underscore the importance of creating a supportive and encouraging learning environment that fosters confidence and reduces stress. Motivation, a driving force behind any learning endeavor, is equally crucial in language learning (Cherifa, 2016). Learners who are motivated to communicate and express themselves in the target language are more likely to actively seek out opportunities to practice and engage with the language. This active engagement leads to increased exposure to the language, deeper processing of linguistic input, and ultimately, improved communicative

competence. Moreover, high motivation can help learners overcome obstacles and setbacks, as they are driven by a desire to achieve their language learning goals.

Despite numerous studies examining the link between psychological factors and speaking ability (Cherifa, 2016; Anugrawati, 2015; Herwiana, Sakhi, & Laili, 2021), this area remains under-researched in the Vietnamese context. This study seeks to address this gap by investigating the relationship between psychological characteristics and speaking proficiency among Vietnamese EFL learners, specifically aiming to identify the psychological challenges they face when speaking English.

2. Research methodology

2.1. Research design

The research project employed a quantitative research design. This approach focuses on gathering numerical data and generalizing findings across different groups or to elucidate specific phenomena (Babbie, 2010; Muijs, 2010). As Paltridge and Phakiti (2015) note, quantitative research typically seeks to investigate or establish relationships between variables. These relationships can appear as linear associations, where two variables change simultaneously, or as causal relationships, where one variable impacts the characteristics of another. Although qualitative methods are useful for exploring the subtleties of language use and learning within specific contexts, a quantitative approach is more aligned with the study's goal of systematically identifying and measuring how psychological factors influence EFL students' English-speaking proficiency.

2.2. Participants

The participants of this study are first-year English majors at Thang Long University. The total number of participants is 150 students from 5 classes with different level of academic achievement.

2.3. Data collection instruments

Given that the study aims to explore the psychological factors affecting English majors in speaking English, a survey questionnaire was chosen as the primary data collection method. A questionnaire serves as an instrument for collecting data through a series of questions presented to participants to gather information about them. The survey questionnaire in this research is designed to address the two research questions using various data collection tools, specifically the Attitude Test Battery, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale, and the English Learning Motivation Scale.

The Attitude Test Battery

The Attitude Test Battery uses a 5-point scale adapted from Gardner's original 7-point scale (1985). The scale ranges from strongly disagree to strongly agree, with the following values: 5 = strongly agree, 4 = agree, 3 = neutral, 2 = disagree, and 1 = strongly disagree. Some aspects of the questionnaire items were modified from Gardner's (1985) version to better suit Vietnamese students.

The Foreign Language Classroom Anxiety scale (FLCAs)

The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAs) employs a 5-point Likert scale adapted from Horwitz (1986). The scale ranges from strongly disagree to strongly agree. Some items in the questionnaire were selected and modified.

Motivation Test Battery

Motivation items were chosen and adapted from Gardner's original 7-point Likert scale Motivation Test Battery (1985) to better suit Vietnamese students. Participants were asked to rate each statement based on their level of agreement using a closed-ended 5-point Likert scale, where 5 = strongly agree, 4 = agree, 3 = neutral, 2 = disagree, and 1 = strongly disagree.

2.4. Data analysis procedures

Data collection was conducted through online survey questionnaires over two weeks, distributed via students' Facebook groups. A total of 150 responses were received and used for analysis. The data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The survey comprised 30 items designed to address the two research questions by examining three psychological factors. It was divided into three main sections, each targeting one factor. The first section included 10 items aimed at assessing students' learning attitudes. Students indicated their level of agreement using a 5-point Likert scale: 1 = Strongly disagree, 2 = Disagree, 3 = Neutral, 4 = Agree, and 5 = Strongly agree. A high level of agreement (ratings of 4 or 5) across all statements would confirm a positive attitude towards learning English. The second section also contained 10 items, focusing on students' anxiety levels. Again, a 5-point Likert scale was used: 1 = Strongly disagree, 2 = Disagree, 3 = Neutral, 4 = Agree, and 5 = Strongly agree. High agreement (ratings of 4 or 5) would indicate a high level of anxiety. The third section aimed to identify students' motivation levels with 10 items, using the same 5-point Likert scale: 1 = Strongly disagree, 2 = Disagree, 3 = Neutral, 4 = Agree, and 5 = Strongly agree. High agreement (ratings of 4 or 5) would suggest a high level of motivation.

3. Findings and discussion

3.1. Findings

To answer the two research questions, (1) "Is there a correlation between psychological factors and speaking skill of first-year English majors at TLU?", (2) "What psychological problems do EFL learners at Thang Long University face when speaking English?", the study applied 3 different scale, namely Attitude Test Battery, FLCAs, and Motivation Test Battery. To understand the level of each difficulty, a 5-point likert scale was applied with 5 = strongly agree, 4 = agree, 3 = normal, 2 = disagree, 1 = strongly disagree. To evaluate the level of each factor, the research proposed a guidance with 5 as the highest level, 3 as normal and 1 as the lowest level.

Table 1. Distribution of Mean and Standard deviation of students' attitude level

Items	Variable (N = 150)					Mean	Std. Dev
	1	2	3	4	5		
1. I prefer listening to others in a discussion.	Frequency	4	16	40	56	34	3.67
	Percentage	2.7	10.7	26.7	37.3	22.7	
2. I speak a lot in a discussion.	Frequency	4	28	78	30	10	3.09
	Percentage	2.7	18.7	52.0	20.0	6.7	
3. I consider speaking English to be one of the most important skills to learn in school.	Frequency	4	6	24	42	74	4.17
	Percentage	2.7	4.0	16.0	28.0	49.3	
4. I would enjoy talking to foreign teachers	Frequency	3	8	52	44	43	3.77
	Percentage	2.0	5.3	34.7	29.3	28.7	
5. I look forward to opportunities to speak English	Frequency	3	6	47	35	59	3.94
	Percentage	2.0	4.0	31.3	23.3	39.3	
6. I think that making mistakes is a part of learning English.	Frequency	4	2	8	43	93	4.46
	Percentage	2.7	1.3	5.3	28.7	62.0	
7. I admire Vietnamese students who can speak English well.	Frequency	3	8	43	46	50	3.88
	Percentage	2.0	5.3	28.7	30.7	33.3	
8. I look forward to my English speaking classes.	Frequency	7	8	54	69	12	3.47
	Percentage	4.7	5.3	36.0	46.0	8.0	
9. I am very interested in learning to speak English	Frequency	7	13	67	47	16	3.35
	Percentage	4.7	8.7	44.7	31.3	10.7	
10. I enjoy English speaking classes more than other classes.	Frequency	5	14	47	58	26	3.56
	Percentage	3.3	9.3	31.3	38.7	17.3	
Overall:							3.736

Table 1 reveals a generally positive attitude towards speaking English among learners, with an average value of 3.736. Notably, the statements "I think that making mistakes is a part of learning English" (4.46) and "I consider speaking English to be one of the most important skills to learn in school" (4.17) garnered the highest agreement. However, the statement "I speak a lot in a discussion" (3.09) received a lower mean score, suggesting that while students hold a positive attitude overall, some may be less inclined to participate actively in discussions. Therefore, it may be premature to conclude that attitude does not contribute to students' speaking difficulties, as some aspects of speaking confidence and participation might still be influenced by attitudinal factors.

The data from Table 2 indicates that participants experience a relatively high level of anxiety, averaging 3.234. The statements "I am nervous speaking the foreign language in front of my classmates" (3.85) and

Table 2. Distribution of Mean and Standard deviation of students' anxiety level

Items	Variable (N = 150)					Mean	Std. Dev
	1	2	3	4	5		
1. I feel nervous when I can't express myself in English.	Frequency	16	21	37	50	26	3.33 1.223
	Percentage	10.7	14.0	24.7	33.3	17.3	
2. I feel anxious when the teacher asks me a question that I have not prepared for.	Frequency	28	12	23	50	37	3.37 1.422
	Percentage	18.7	8.0	15.3	33.3	24.7	
3. I am afraid of speaking or asking the teacher in my foreign language class.	Frequency	13	10	74	34	39	3.31 1.123
	Percentage	8.7	6.7	49.3	15.0	19.3	
4. I get nervous when there is a lot of vocabulary that I don't understand being used in my foreign language class.	Frequency	19	27	49	33	22	3.08 1.233
	Percentage	12.7	18.0	32.7	22.0	14.7	
5. I feel nervous using the foreign language outside of the college or class.	Frequency	20	45	48	12	25	2.85 1.252
	Percentage	13.3	30.0	32.0	8.0	16.7	
6. I am nervous speaking the foreign language in front of my classmates.	Frequency	7	7	45	33	58	3.85 1.132
	Percentage	4.7	4.7	30.0	22.0	38.7	
7. I feel anxious when I see classmates better than me in my foreign language class.	Frequency	26	17	76	13	18	2.87 1.168
	Percentage	17.3	11.3	50.7	8.7	12.0	
8. I get nervous when the language teacher gives us a lot of things to do in so little time.	Frequency	17	34	37	20	42	3.24 1.374
	Percentage	11.3	22.7	24.7	13.3	28.0	
9. I am afraid of pronouncing words incorrectly in my English class.	Frequency	8	40	45	30	27	3.19 1.172
	Percentage	5.3	26.7	30.0	20.0	18.0	
10. In language class, I can get so nervous I forget things I know.	Frequency	20	15	53	30	32	3.25 1.295
	Percentage	14.7	8.7	35.3	20.0	21.3	
Overall:							3.234 1.238

"I feel anxious when the teacher asks me a question that I have not prepared for" (3.37) received the highest means, suggesting that the classroom environment may contribute to students' anxiety. However, the statement "I feel nervous using the foreign language outside of the college or class" (2.85) had the lowest mean, indicating that students may be more comfortable speaking in informal settings outside the classroom. Based on these findings, it can be inferred that students' anxiety levels play a crucial role in their speaking difficulties, particularly in formal classroom settings.

Table 3. Distribution of Mean and Standard deviation of students' motivation level

Items	Variable (N = 150)					Mean	Std. Dev
	1	2	3	4	5		
1. I concentrate well when I speak English.	Frequency	3	15	70	48	16	3.38 0.880
	Percentage	2.0	10.0	46.7	30.7	10.7	
2. I try to speak more English than Vietnamese in class.	Frequency	1	3	35	36	35	3.21 1.001
	Percentage	0.7	2.0	23.3	24.0	23.3	
3. I push myself to speak English without any supervision.	Frequency	4	17	55	42	32	3.54 1.034
	Percentage	2.7	11.3	36.7	28.0	21.3	
4. I look for opportunities to speak English outside of class.	Frequency	6	19	39	50	36	3.61 1.105
	Percentage	4.0	12.7	26.0	33.3	24.0	
5. I try not to make grammatical mistakes when I speak English.	Frequency	2	13	44	54	38	3.76 0.967
	Percentage	1.3	8.0	29.3	36.0	25.3	
6. I spend a long time studying English.	Frequency	4	36	60	44	16	3.28 0.963
	Percentage	2.7	17.3	40.0	29.3	10.7	
7. I try to speak English when I meet my foreign lecturers.	Frequency	3	10	45	50	42	3.79 0.994
	Percentage	2.0	6.7	30.0	33.3	28.0	
8. I push myself to speak English because I want to achieve high grade.	Frequency	10	20	36	56	28	3.48 1.139
	Percentage	6.7	13.3	24.0	37.3	18.7	
9. I push myself to speak English because I want to talk to foreigners.	Frequency	4	4	46	54	42	3.84 0.956
	Percentage	2.7	2.7	30.7	36.0	28.0	
10. I feel motivated by speaking activities in class.	Frequency	8	18	61	46	18	3.33 1.001
	Percentage	5.3	10.7	41.3	30.7	12.0	
Overall:							3.522 1.004

Table 3 reveals that learners in this research exhibit a moderately high level of motivation towards speaking English, with an average value of 3.52 across all statements. Notably, the statements "I push myself to speak English because I want to talk to foreigners" (3.84) and "I try to speak English when I meet my foreign lecturers" (3.79) garnered the highest means, indicating a strong desire to engage in English communication. However, the statement "I try to speak more English than Vietnamese in class" (3.21) received a lower mean, suggesting a potential discrepancy between students' overall motivation and their actual language use in the classroom. While the data suggests a generally positive motivational outlook, it's premature to conclude that motivation does not contribute to students' speaking difficulties.

3.2. Discussion

Attitudes Towards English Learning: Consistent with Vo Van Viet's (2017) research, this study found that students generally hold a positive attitude towards speaking English, with a notable recognition of its importance and acceptance of making mistakes as part of the learning process. The high agreement with statements like "I consider speaking English to be one of the most important skills to learn in school" suggests that students are aware of the value of English proficiency. However, the lower score for active participation in discussions indicates that positive attitudes do not always translate into confident speaking behaviors. This finding underscores the importance of addressing specific attitudinal barriers that may

inhibit active classroom participation, a nuance not fully explored in Cherifa's (2016) study.

Anxiety and Speaking Performance: The high levels of anxiety reported by participants, particularly in formal classroom settings, resonate with the findings of Amoah and Yeboah (2021), who identified anxiety as a significant barrier to speaking performance. The nervousness associated with speaking in front of classmates and responding to unprepared questions suggests that the classroom environment can exacerbate students' anxiety, hindering their willingness to engage in speaking activities. This aligns with Cherifa's (2016) identification of shyness and lack of confidence as common psychological challenges. The lower anxiety levels reported in informal settings imply that creating a more relaxed and supportive classroom atmosphere could help mitigate anxiety and encourage more active participation.

Motivation and Engagement: The moderate to high levels of motivation observed in this study, particularly the desire to engage with foreigners and foreign lecturers, support the findings of Amoah and Yeboah (2021) regarding instrumental motivations for language learning. However, the discrepancy between motivation and actual language use in the classroom, as seen in the lower mean for speaking more English than Vietnamese in class, suggests that motivational factors alone are insufficient to drive behavior change. This highlights the need for targeted strategies to bridge the gap between motivation and practice, such as incorporating more engaging and relevant speaking activities that align with students' interests and goals.

4. Conclusion

Based on the result, it can be concluded that psychological factors do influence students' English-speaking skills. While students exhibit a positive attitude and moderate motivation towards speaking English, their anxiety levels, particularly in classroom settings, appear to hinder their oral communication. This is evident in the high mean scores for statements related to nervousness and anxiety when speaking in front of classmates or answering unprepared questions. Furthermore, the lower mean score for the statement "I try to speak more English than Vietnamese in class" suggests that anxiety might be inhibiting students from actively participating in oral activities. While motivation is moderately high, it may not be sufficient to overcome the negative impact of anxiety on speaking performance. Therefore, it is recommended that teachers create a supportive and non-threatening classroom environment to reduce anxiety and encourage students to speak more confidently. Addressing the sources of anxiety, such as fear of making mistakes or being judged by peers, can also help alleviate students' speaking problems. Incorporating activities that promote fluency and build confidence, such as role-plays, group discussions, and pronunciation practice, can also be beneficial. In conclusion, while a positive attitude and motivation are important factors in language learning, addressing anxiety and creating a supportive classroom environment are crucial for enhancing students' English-speaking skills.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Al Hosni, S. A. (2014). Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2, 22-30.
- [2] Amoah, S. & Yeboah, J. (2021). The Speaking Difficulties of Chinese EFL Learners and Their Motivation Towards Speaking The English Language. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 17(1), 56-69.
- [3] Anugrawati, N. (2015). The Correlative Study between the Speaking Skill and Psychological Factors of the Students. *Elite: English and Literature Journal*, 2(2), 168-176.
- [4] Arnold, J. (2000). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [5] Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon Hall: Multilingual Matters.
- [6] Cherifa, D. (2016). *The Main Psychological Difficulties That EFL Learners Face in Speaking Skill: A case study of second year (LMD) students of English at Mohamed Kheidar University of Biskra*. Unpublished master's thesis, Mohamed Kheidar University of Biskra.
- [7] Ellis, R. (1992). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: University Press.

- [8] Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- [9] Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- [10] Harmer, J. (2001). *The Practice of English. Language Teaching*. Longman.
- [11] Herwiana, Sakhi & Laili, E. (2021). Students' Attitude Towards English Language Learning. *Journal of Educational Method and Technology*, 2. 10.36412/jemtec.v2i3.1026.
- [12] Horwitz E. K., & Young D. J. (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- [13] Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for The Reliability and Validity of A Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562. doi:10.2307/3586302
- [14] Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- [15] Hosseini, S. B. & Pourmandnia, D. (2013). Language Learners' Attitudes and Beliefs: Brief Review of the Related Literature and Frameworks. *International Journal on Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 63-74.
- [16] Lazarus, R. S. (1991). Cognition and Motivation in Emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367.
- [17] Lightbown, P.M & Spada, N. 2006. *How Languages are Learned*. Third Edition. Oxford: Oxford University Press.
- [18] Lightbrown, P. M. & Spata, N. (2006). *How Language are Learned*. Third Edition. Oxford: Oxford University Press
- [19] MacIntyre, P. D. & Gardner, R. (1991). Investigating Language Class Anxiety Using The Focused Essay Technique. *Modern Language Journal*, 75, 296-304.
- [20] MacIntyre, P. D. & Gardner, R. (1991). Methods and Results in The Study of Anxiety and Language Learning: A Review of Literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- [21] Montero, R. P., Chaves, M. J. Q. & Alvarado, J. S. (2014). Social Factors Involved in Second Language Learning: A Case Study from Pacific Campus, Universidad de Costa Rica. *Revista De Lenguas Modernas*, 20, 435-451.
- [22] Nascente, R. M. M. (2001). Practical Ways to Help Anxious Learners. Retrieved December 29, 2021, from <http://www3.telus.net/linguisticsissues/anxious.html>
- [23] Ormrod, J. E. (2011). *Educational Psychology: Developing Learner*. Boston: Pearson Education.
- [24] Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*. U. S A. Heilene & Heilene Publishers.
- [25] Paltridge, B., & Phakiti, A. (Eds.). (2015). *Research method in applied linguistic: A practical resource*. Bloomsbury Publishing Plc.
- [26] Rajecki, D. W. (1982). *Attitudes, Themes and Advances*. Sinauer Associates.
- [27] Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [28] Ur, P. (2000). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [29] Vo, V. V. (2017). Undergraduate Students' Attitude Towards Learning English: A case Study at Nong Lam University. *VNU Journal of Science: Education Research*, 33(4), 1-7.
- [30] Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice-Hall International.
- [31] Ying, Z. (2008). Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-12.
- [32] Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.
- [33] Young, D. J. (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. Boston: McGraw-Hill.

PHILOSOPHICAL STUDY OF EDUCATION IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY: LESSONS AND RECOMMENDATIONS FOR VIETNAM

Ha Viet Phuong¹, Vũ Hải Ly²

Tóm tắt. This paper focuses on the philosophical study of education in the Federal Republic of Germany, aiming to elucidate its key features and derive lessons that could be applied to the Vietnamese education system. The study indicates that the German educational philosophy emphasizes the comprehensive development of students, promotes experiential learning, and respects students' autonomy. The German education system is organized from early childhood to higher education with a clear structure and innovative teaching methods, along with comprehensive assessment mechanisms. The system's notable strengths include its capacity for holistic development and the effective integration of vocational and academic education. However, it also faces challenges related to social stratification and high educational costs. Based on this analysis, the paper proposes several reforms for the Vietnamese education system, including enhancing comprehensive education, adopting experiential learning methods, encouraging student autonomy, and integrating vocational education into the curriculum. These reforms aim to improve educational quality and better address the current educational context in Vietnam.

Keywords: *Educational Philosophy, German Education System, Holistic Development, Vocational Education, Educational Reform in Vietnam.*

1. Introduction

Educational philosophy serves as the foundation for teaching policies and methods and reflects societal values. In the context of globalization and the continuous development of education, examining educational philosophies from developed countries is crucial. Among notable systems is the educational philosophy of the Federal Republic of Germany, which is distinguished by principles and methods that have proven successful in enhancing educational quality.

The German educational philosophy is shaped by the ideas of renowned educators such as Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, and Wilhelm von Humboldt. Pestalozzi, known for his holistic approach to education, emphasized the simultaneous development of students' intellectual, emotional, and physical aspects (Smith, 2004). He argued that education should not only impart knowledge but also foster character and self-confidence. Friedrich Froebel, the founder of early childhood education, introduced the concept of "play-based learning," viewing it as a crucial means for children to develop basic skills through play activities (Froebel, 1887). Meanwhile, Wilhelm von Humboldt proposed a model of education that integrates theory and practice, aiming for the comprehensive development of individuals and society (Humboldt, 1809).

The German educational philosophy is not merely theoretical but has been effectively applied in practice. The German education system is notable for its clear distinction between basic education and vocational education, as well as its use of experiential and self-directed learning methods. This approach helps students acquire not only knowledge but also practical skills and critical thinking (Klafki, 2001).

Manuscript submitted: 09 June 2024, Manuscript revised: 28 July 2024, Accepted for publication: 17 August 2024

¹ Doan Thi Diem Primary School, Hanoi; e-mail: havietphuong76@gmail.com

² Hanoi Business and Technology Training Joint Stock Company; e-mail: vuhailyqlgd268@gmail.com

Corresponding author: Ha Viet Phuong; e-mail: havietphuong76@gmail.com

Vietnam is currently undergoing reforms to enhance the quality of education, with the goal of establishing a more comprehensive and modern education system. Understanding and applying successful educational models from developed countries like Germany could offer valuable lessons for Vietnam. Current challenges in the Vietnamese education system include developing suitable curricula, improving teaching quality, and integrating vocational education into the curriculum (Nguyễn, 2020). The principles and methods from the German educational philosophy could contribute to creating effective solutions for educational reform in Vietnam.

This paper will explore the core principles and methods of the German educational philosophy, analyze the success of the German education system, and examine lessons that can be applied to the Vietnamese education system. The goal is to provide practical recommendations for developing an education system that better meets the needs of students and the demands of modern society.

2. Educational Philosophy of the Federal Republic of Germany

2.1. Historical Development

The educational philosophy of the Federal Republic of Germany is not merely a teaching system but also reflects profound cultural and social values. To understand this educational philosophy more comprehensively, it is essential to examine its history and development through various stages.

The history of German education can be divided into several significant periods, beginning in the 18th century with the pioneering ideas of educators such as Johann Heinrich Pestalozzi and Friedrich Froebel. Pestalozzi, a pivotal figure in the history of German education, advocated a method focused on the comprehensive development of individuals. He emphasized that education should not only involve the transmission of knowledge but also nurture intellectual, emotional, and physical development. Pestalozzi believed that students should learn in a safe and supportive environment where they can explore and develop their skills through practical activities. His methods laid the foundation for modern educational practices, emphasizing active learning and experiential approaches (Smith, 2004).

Friedrich Froebel, the founder of early childhood education, expanded on Pestalozzi's ideas by developing the concept of "play-based learning." Froebel viewed play as not only an essential part of early childhood education but also as a means for children to develop social skills and creative thinking. He established the first educational institutions for young children, where they could learn through play, group work, and social interaction. This method had a profound impact on early childhood education, influencing practices not only in Germany but worldwide (Froebel, 1887).

Wilhelm von Humboldt, another significant philosopher and educator, greatly influenced German educational philosophy. Humboldt not only founded the University of Berlin but also developed a model of education that integrated theory and practice. He emphasized that education should foster independent and critical thinking. Humboldt believed that education was not merely about knowledge transmission but also about preparing students to become responsible citizens capable of adapting to a changing society. His educational philosophy became the foundation for the higher education system in Germany and had a significant impact on educational models in many other countries (Humboldt, 1809).

In the 20th century, German educational philosophy underwent major changes, especially after World War II. The post-war educational restructuring reflected Germany's efforts to build a new, inclusive, and effective education system. Educational reforms focused on expanding educational opportunities for all social strata and enhancing teaching quality. The emphasis on holistic education and personal development continued to be maintained. These reforms enriched the German education system and helped the country overcome the challenges of the post-war period (Klafki, 2001).

Today, the German educational philosophy continues to reflect the core values established over the centuries. The German education system is characterized by a clear distinction between basic education and vocational education, enabling students not only to acquire knowledge but also to develop practical skills and critical thinking. The system encompasses early childhood education, basic education, secondary

education, and higher education. Each educational level has its specific objectives and teaching methods, tailored to the developmental stage of students (Saxberg, 2013).

Notably, Germany's vocational education system has become a model of excellence worldwide. Vocational training programs provide not only theoretical knowledge but also practical courses, preparing students for the labor market. The integration of theoretical and practical education has proven effective in developing vocational skills and giving students the opportunity to succeed in their careers.

Moreover, Germany's educational philosophy emphasizes the importance of personal development and academic freedom. The German education system encourages students to explore their interests and passions while developing critical thinking and problem-solving skills. This approach helps students prepare for both personal and professional life and contributes to societal development.

The educational philosophy of the Federal Republic of Germany represents a comprehensive education system that reflects deep cultural and social values. Over the centuries, German educational philosophy has undergone numerous changes and reforms, but its fundamental principles have continued to be upheld and developed. The emphasis on holistic education, the integration of theory and practice, and personal development has enabled the German education system to achieve success and influence many other countries.

2.2. Core Principles

The educational philosophy of the Federal Republic of Germany not only reflects a broad view of student development but also encourages practical educational methods and strategies to ensure comprehensive growth. The core principles of the German education system form the foundation for educational policies and teaching methods and offer valuable lessons for other education systems, including Vietnam.

2.2.1. Holistic Education and Personal Development

One of the most important principles in German educational philosophy is the focus on holistic education and personal development. According to educational philosopher Wilhelm von Humboldt, education should aim not only to impart knowledge but also to foster comprehensive development in intellectual, emotional, and social dimensions (Humboldt, 1809). This principle is reflected in the German schools' approach, which integrates academic learning with physical activities, arts, and life skills into the curriculum. Extracurricular activities such as music, sports, and artistic projects are encouraged to help students develop creativity, communication skills, and teamwork abilities.

Holistic development is not merely an ideal but a fundamental requirement in German education. According to Klafki (2001), holistic education helps students not only acquire knowledge but also learn to self-assess, reflect, and apply knowledge practically. This approach enhances students' confidence and problem-solving abilities in personal and professional contexts. Schools often organize extracurricular activities to provide opportunities for students to develop soft skills, creating a rich and diverse learning environment.

2.2.2. Experiential and Practical Learning

Experiential and practical learning is a crucial principle in German educational philosophy. This concept, developed from the contributions of educators such as Johann Heinrich Pestalozzi and Friedrich Froebel, emphasizes that effective learning occurs when students can apply theoretical knowledge in practical contexts (Pestalozzi, 1801; Froebel, 1887). Experiential learning encourages students to engage in practical activities, from field trips to research projects and internships in industrial settings.

Experiential learning helps students gain a deeper understanding of theoretical concepts while developing critical thinking and problem-solving skills. According to Smith (2004), experiential learning not only creates a positive learning environment but also encourages students to proactively seek and explore new knowledge. Practical learning programs typically include group assignments, research projects, and interactive activities, allowing students to apply knowledge to real-world situations and foster creativity.

2.2.3. Respect for Student Autonomy and Independence

Respecting student autonomy and independence is a core principle in German educational philosophy. This principle reflects the belief that students should be empowered to manage their own learning processes and develop self-reliance. According to Humboldt (1809), respecting student autonomy helps them develop self-management skills and personal responsibility while enhancing motivation and satisfaction in their learning journey.

The German education system encourages students to participate in decisions related to their learning and classroom management. Schools often organize activities and workshops to help students develop leadership skills, communication abilities, and teamwork capabilities. Autonomy in learning is supported through flexible curricula, allowing students to choose subjects and set personal learning goals. This approach not only fosters a sense of responsibility for their learning but also enhances decision-making skills and time management.

2.2.4. Integration of Vocational and Academic Education

The integration of vocational and academic education is a distinctive feature of the German education system. Unlike many other education systems that separate academic and vocational training, Germany considers the combination of these areas crucial for preparing students for the labor market. According to Saxberg (2013), vocational education is not merely an option after completing basic education but an essential component of the education system. German schools often integrate vocational training with the core curriculum, allowing students to gain practical experience and internships while still in school.

Vocational training programs in Germany typically include theoretical courses combined with practical exercises in industrial and business settings. This approach helps students develop the practical skills needed for future careers and build professional networks. The integration of vocational and academic education also provides students with a comprehensive view of career opportunities and the labor market, enabling them to apply theory to practice and develop confidence in their professions.

2.3. The Education System of the Federal Republic of Germany

The education system of the Federal Republic of Germany is a notable model characterized by clear decentralization and a focus on the comprehensive development of students. Built upon a long historical foundation and a sophisticated educational philosophy, this system deeply reflects educational principles and distinctive teaching methods, providing a comprehensive view of how education can be organized and effectively implemented.

2.3.1. Structure of the Education System

The German education system is organized in a clear hierarchical structure from early childhood education to higher education. Each level plays a crucial role in ensuring the academic and personal development of students.

Early Childhood Education (Kindergarten): Early childhood education in Germany includes institutions such as Kindergärten (preschools) and Krippen (daycare centers for children under three). These institutions are not mandatory but are highly popular and provide a rich learning environment for children aged 3 to 6. The primary goal of early childhood education is to develop fundamental skills in language, mathematics, and social interactions. According to Behrendt and Harders (2001), the learning environment in early childhood centers is designed to stimulate creativity and exploration, while also providing opportunities for developing communication and cooperation skills.

Primary Education (Grundschule): After completing early childhood education, children enter primary education, which spans from grades 1 to 4. During this phase, students acquire basic knowledge in subjects such as mathematics, language arts, and natural sciences. Teaching methods at this stage typically focus on developing independent learning skills and problem-solving abilities. Wittmann (2017) notes that primary education plays a crucial role in laying the foundation for future academic development while also

encouraging students to explore their interests and abilities.

Secondary Education (Sekundarstufe I and II): Upon completing primary education, students transition to secondary education, which is divided into two main phases:

Sekundarstufe I (Grades 5-10): In this phase, students study core subjects and may choose additional subjects based on their interests and abilities. Schools such as Gymnasium, Realschule, and Gesamtschule offer different programs, allowing students to access various learning and career opportunities. According to Klieme, Pauli, and Reusser (2017), this classification system helps students choose a learning path that aligns with their capabilities and career aspirations.

Sekundarstufe II (Grades 11-12/13): This phase prepares students for higher education or vocational training. Students at Gymnasiums typically participate in preparatory programs for the Abitur examination, while those at other schools may follow vocational training programs or career-oriented courses. This stage emphasizes preparation for future academic or professional careers, helping students develop the necessary specialized skills (Küpper, 2015).

Higher Education (Hochschule): After completing secondary education, students may continue their studies at universities (Universität) or technical colleges (Fachhochschule). Universities offer programs from bachelor's to doctoral degrees, while technical colleges focus on vocational and applied programs. The higher education system in Germany is highly diverse, allowing students to choose between theoretical and practical programs (Schröder, 2016).

2.3.2. Teaching Methods and Assessment

The teaching methods and assessment practices within the German education system reflect the country's educational philosophy and play a significant role in ensuring educational quality. Diverse teaching methods and comprehensive assessment mechanisms help ensure that students not only acquire knowledge but also develop skills necessary for future success.

Teaching Methods

Teaching methods in Germany frequently employ project-based learning, experiential learning, and active teaching strategies. Project-based learning encourages students to engage in practical research projects, allowing them to apply knowledge to real-world situations and develop problem-solving skills. According to Schulz (2019), this method not only helps students master knowledge but also fosters creativity and critical thinking.

Experiential learning is also widely used in German schools. This method focuses on learning through practice, enabling students to participate in practical activities and learn from direct experiences. This approach helps students develop practical skills and a deeper understanding of academic concepts (Beineke, 2018).

The German education system also promotes group learning and interactive activities. Working in groups not only helps students learn from each other but also develops cooperation and communication skills. Teachers often serve as guides, supporting students in self-directed learning and personal skill development (Behrendt & Harders, 2001).

Assessment Mechanisms

The assessment mechanisms in the German education system are diverse and reflect a focus on both academic outcomes and personal development. Student assessment is based not only on periodic tests but also on group projects, research assignments, and participation in other learning activities. According to Schoenfeld (2012), comprehensive assessment ensures that students achieve good academic results while also developing skills necessary for future success.

The Abitur examination is one of the most critical assessments in the German education system, evaluating students' overall learning and knowledge. This examination plays a significant role in determining students' opportunities for university admission. Periodic tests and group assignments also play a crucial role in assessing students' progress and providing continuous feedback to help them improve

(Wenzel, 2018).

3. Lessons from the German Education Philosophy

The education philosophy of the Federal Republic of Germany is not only a well-structured system but also a model worth emulating for many countries. The strengths and challenges of the German education philosophy can offer valuable lessons for other education systems, especially in the context of globalization and the ever-evolving demands of education.

3.1. Strengths of the German Education Philosophy

Effectiveness in Comprehensive Student Development

The German education philosophy emphasizes the comprehensive development of students, focusing not only on the transmission of knowledge but also on developing personal and social skills. This is achieved through the integration of diverse learning activities and innovative teaching methods. According to Behrendt and Harders (2001), employing teaching methods such as experiential learning and project-based learning helps students not only acquire knowledge but also develop problem-solving, creativity, and critical thinking skills.

The emphasis on comprehensive education is also reflected in the early childhood and primary education programs. In early childhood education, children engage in diverse learning activities to develop basic skills and social abilities. The primary education phase continues to build on this foundation while encouraging students to explore their personal interests and abilities (Wittmann, 2017).

Integration of Vocational and Academic Education

Another notable strength of the German education system is the integration of vocational and academic education. The differentiation between types of schools such as Gymnasium, Realschule, and Gesamtschule allows students to choose a learning path that matches their abilities and career goals. According to Klieme, Pauli, and Reusser (2017), this system enables students to prepare for higher education while also accessing high-quality vocational training programs, facilitating parallel development in both academic and professional spheres.

In particular, vocational training programs at Berufsschule schools and other vocational training institutions help students not only learn theory but also gain practical experience in real work environments. This creates a strong link between learning and practice, preparing students better for the labor market (Schröder, 2016).

3.2. Challenges and Limitations

Issues and Challenges in the German Education System

Despite its strengths, the German education system faces several significant challenges. One of the primary issues is the inequality in educational opportunities between different regions and demographic groups. The division between schools and training programs can lead to significant disparities in the quality of education that students receive. According to Nentwig et al. (2018), this can affect students' chances of success and lead to long-term social stratification.

Additionally, the German education system faces challenges in maintaining relevance to the needs of the modern economy. While vocational education is highly valued, some critics argue that the current system does not always keep pace with the rapid developments in industries and new technologies (Beineke, 2018). This can lead to skill shortages and inadequate preparation for new career opportunities.

Current Limitations and Issues

Another significant limitation of the German education system is the complexity of transitions between educational levels and types of schools. The division among schools such as Gymnasium, Realschule, and Gesamtschule can pose difficulties for students when transitioning from one type of school to another, especially for those who do not meet specific academic requirements (Küpper, 2015). The system is

sometimes criticized for being inflexible and not adequately addressing the needs of students with diverse learning abilities.

Moreover, the application of teaching methods and assessment practices can face challenges in ensuring uniform quality across schools and regions. While some schools employ advanced teaching methods and comprehensive assessments, others may still use more traditional approaches, leading to inconsistencies in educational quality (Schoenfeld, 2012).

These challenges and limitations suggest that, although the German education philosophy has many strengths, improving and adjusting the system to meet modern requirements and address existing issues is necessary. Education policymakers need to consider these factors when applying lessons from the German education system to the educational contexts of other countries, including Vietnam.

4. Suggestions and Applications for Education in Vietnam

4.1. Comparison Between the German and Vietnamese Education Systems

The education system is a crucial foundation for shaping the future generations of any country. While both the German and Vietnamese education systems aim for holistic human development, they reflect distinct approaches and structures. Comparing these systems not only highlights significant differences but also allows us to derive valuable lessons that can be applied to educational reforms in Vietnam.

Key Differences

One fundamental difference between the German and Vietnamese education systems is their structure and orientation. In Germany, the education system is organized into distinct levels from early childhood to higher education. After primary education, German students can choose between different types of secondary schools, such as Gymnasium, Realschule, and Hauptschule. Each of these schools offers different curricula, ranging from advanced academic education at Gymnasium to vocational training at Hauptschule. This system allows students to develop along paths that align with their abilities and interests and facilitates early career orientation.

In contrast, the Vietnamese education system maintains a linear model from primary school through lower secondary, upper secondary, and then higher education. Vietnamese students follow a unified educational path without clear separation between academic and vocational tracks until they reach higher education or vocational colleges. Although there have been advances in educational reform and the introduction of more diverse programs, the distinction between educational paths remains unclear, and career choices are typically made at a later stage.

Another notable difference is the approach to vocational education. In Germany, vocational education is integrated from an early stage, with programs that combine theory and practice starting in secondary education. Students have opportunities for internships and vocational training while still attending school, which helps them develop skills and better prepare for the labor market. This contrasts with the Vietnamese model, where vocational education usually begins later and is not as tightly integrated into the mainstream curriculum.

Similarities

Despite these clear differences, the education systems of Germany and Vietnam also share some notable similarities. Both systems emphasize holistic development of students. In each system, the focus extends beyond academic knowledge to include the development of social and personal skills.

The German education system promotes holistic development through a variety of subjects and extracurricular activities, from sports to the arts. Similarly, Vietnam is also striving to expand its curriculum to include a wider range of subjects and encourage student participation in extracurricular activities.

Both systems are transitioning from assessing students primarily based on examination results to employing more comprehensive evaluation methods. In Germany, assessment includes not only test scores but also student participation in class and projects. Vietnam is also working towards such assessment

methods to gain a more comprehensive understanding of student progress and abilities.

Transferable Factors

Based on the comparison between the German and Vietnamese education systems, there are several positive elements from the German system that Vietnam could apply to improve educational quality:

Early Integration of Vocational Education: Vietnam could benefit from integrating vocational training from an earlier stage. By establishing vocational programs in secondary education, Vietnam could better prepare students for the labor market and bridge the gap between academic and practical skills. These programs could include practical courses, internship opportunities, and a blend of theory and practice to develop vocational skills earlier.

Updating Curriculum to Include Diverse Subjects and Extracurricular Activities: Expanding the curriculum to include a wider range of subjects and extracurricular activities could help students develop more comprehensively. The curriculum should focus not only on theoretical knowledge but also on fostering creativity, critical thinking, and problem-solving skills.

Applying Experiential and Practical Learning Methods: Implementing experiential learning methods can make education more engaging and effective. These methods could include organizing group projects, internships, and out-of-class learning activities that allow students to apply knowledge in real-world contexts.

4.2. Proposed Educational Reforms for Vietnam

4.2.1. Enhancing Holistic Education and Personal Development

To enhance holistic education and personal development in Vietnam, the following measures and policies should be implemented:

Reforming the Curriculum: The curriculum should be expanded to include not only core subjects such as mathematics, language, and science but also arts, sports, and life skills. It should focus on comprehensive student development, including soft skills and social abilities. Integrating these subjects will help students develop creativity, communication skills, and a sense of responsibility.

Promoting Extracurricular Activities: Extracurricular activities such as sports, music, and academic clubs should be encouraged and valued. These activities help students develop teamwork, leadership, and problem-solving skills. Schools should regularly organize extracurricular events and create opportunities for students to participate in clubs that match their interests and abilities.

Adopting Active Teaching Methods: Implementing active teaching methods such as project-based learning and cooperative learning will help students not only acquire knowledge but also apply it in practice. These methods encourage teamwork, problem-solving, and practical skill development.

Developing Teacher Training Programs: To implement these reforms, teachers need thorough training in modern teaching methods and effective classroom management. Advanced training programs will help teachers apply active teaching methods and support students' holistic development.

4.2.2. Implementing Experiential Learning Methods

Experiential learning helps students learn through practical experience and enhances their engagement and learning effectiveness. Suggestions for applying this method in Vietnam include:

Organizing Practical Learning Projects: Students could undertake research projects on social, environmental, or scientific issues. These projects help students apply learned knowledge to real-life situations, develop research skills, and improve presentation abilities.

Internships and Real-World Experiences: Internship and real-world experience programs should be introduced to allow students to explore various professions and fields of study. This helps students gain a realistic understanding of work and develop essential career skills.

Extracurricular Activities Linked to Learning: Academic clubs, creative competitions, and international

exchange programs can be engaging extracurricular activities that help students expand their knowledge and develop communication and teamwork skills.

Integrating Practical Lessons into the Curriculum: Practical lessons should be integrated into the curriculum to help students connect theory with practice. For example, organizing discussions with experts and practitioners can provide students with deeper insights into the application of theory in real-world scenarios.

4.2.3. Encouraging Student Autonomy and Independence

Encouraging student autonomy and independence is essential for helping students develop self-management and self-learning skills. To achieve this, Vietnam could implement the following policies:

Facilitating Subject Selection: Providing students with flexibility in choosing subjects and learning activities allows them to pursue their personal interests and passions. This approach helps students cultivate independence and responsibility in their learning process.

Encouraging Project Management: Students should be encouraged to participate in managing learning projects and extracurricular activities. This involvement aids in the development of organizational, planning, and decision-making skills.

Creating a Supportive Learning Environment: The learning environment should promote intellectual freedom and creativity. Students should be given opportunities to express their opinions, contribute ideas, and participate in decisions related to their learning process.

Training Teachers in Autonomy-Based Education Methods: Teachers need to be trained to support students in developing autonomy and independence. Skills such as effective communication, classroom management, and motivational techniques should be included in teacher training programs to better assist students.

4.2.4. Integrating Vocational Education

Integrating vocational education into the educational system will help students better prepare for the labor market and develop essential vocational skills. Specific measures include:

Developing Vocational Education Programs: Vocational education programs should be designed to combine theoretical knowledge with practical experience. This integration ensures that students acquire a solid theoretical foundation while developing the practical skills needed for future employment.

Organizing Training and Internship Programs: Vocational training courses and internship programs should be established to provide students with real-world experience and learning opportunities from industry experts. This approach helps students gain a clearer understanding of job requirements and develop specific vocational skills.

Creating School-Business Partnerships: Schools should collaborate with businesses to develop training and internship programs. Such partnerships bridge the gap between theory and practice and provide students with concrete career opportunities.

Encouraging Early Career Exploration: Activities such as career workshops, vocational competitions, and networking events with industry professionals can help students explore various career paths and advance their career development.

5. Conclusion

This paper has extensively explored the educational philosophy of the Federal Republic of Germany, highlighting key elements such as comprehensive student development, experiential learning, student autonomy, and the integration of vocational and academic education. This philosophy not only focuses on imparting knowledge but also emphasizes character formation and the development of life skills, as evidenced by the structure of the German education system and its effective teaching methods.

The strengths of the German education philosophy, such as its emphasis on holistic development and

the integration of vocational education, provide valuable lessons for the Vietnamese education system. The effectiveness of comprehensive student development, achieved through the combination of theoretical and practical learning, along with the encouragement of autonomy and creativity, could lead to significant progress in educational reforms in Vietnam.

Despite the many advantages of the German education system, it also faces challenges and limitations, including system fragmentation and high competition pressure. These issues underscore the need for careful consideration when applying elements of the German educational philosophy to the Vietnamese context to align with local educational needs and circumstances.

Comparing the German and Vietnamese education systems reveals both similarities and significant differences. Factors such as comprehensive student development and the encouragement of autonomy are aspects that can be transferred and applied within the Vietnamese educational context. Specifically, educational reform in Vietnam should focus on enhancing comprehensive education, implementing experiential learning methods, and promoting student autonomy.

Proposed educational reforms for Vietnam include adjusting the curriculum to cover a broader range of subjects, promoting experiential learning methods, and creating opportunities for students to develop autonomy in their learning. Additionally, integrating vocational education into the education system should be considered to better prepare students for the labor market with practical skills and confidence.

Overall, drawing lessons from the German educational philosophy could lead to positive reforms in the Vietnamese education system, contributing to a more enriched and effective learning environment. These reforms not only aim to improve educational quality but also ensure students' comprehensive development and better prepare them for the challenges of the 21st century.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Behrendt, K. J., & Harders, G. D. (Eds.). (2001). *The Theory and Practice of Education*. Springer.
- [2] Beineke, R. (2018). *Teaching Methods and Student Engagement: Evidence from Germany*. Springer.
- [3] Humboldt, W. von. (1809). *Theory of the Education of the Human Race*. R. Hunter.
- [4] Klafki, W. (2001). *Critical-constructive Didactics: A New Approach to Teaching and Learning*. In K. J. Behrendt & G. D. Harders (Eds.), *The Theory and Practice of Education**. Springer.
- [5] Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2017). *The Role of Teachers in the German Educational System*. Routledge.
- [6] Küpper, K. (2015). *German Education: Structure, Policy, and Reform*. Palgrave Macmillan.
- [7] Nentwig, P., et al. (2018). *Early Childhood Education in Germany: An Overview*. Routledge.
- [8] Nguyen, T. H. (2020). *Challenges and Opportunities in Education Reform in Vietnam*. Vietnam Education Review.
- [9] Pestalozzi, J. H. (1801). *How Gertrude Teaches Her Children*. J. Johnson.
- [10] Saxberg, H. (2013). *Education and Social Change in Germany: An Overview*. Routledge.
- [11] Schönfeld, A. H. (2012). *Mathematics Education in Germany: An Overview*. Springer.
- [12] Schröder, J. (2016). *Higher Education and Research in Germany*. Routledge.
- [13] Schulz, W. (2019). *Innovative Teaching Practices in German Schools*. Springer.
- [14] Smith, J. (2004). *Pestalozzi: His Life and Work*. Routledge.
- [15] Wenzel, K. (2018). *Assessing Student Learning: Practices and Challenges in Germany*. Palgrave Macmillan.
- [16] Wittmann, E. (2017). *Foundations of German Education: Historical and Contemporary Perspectives*. Routledge.
- [17] Froebel, F. (1887). *The Education of Man*. C. W. Bardeen.
- [18] Humboldt, W. v. (1809). *Theory of the Education of the Human Race*. R. Hunter.