

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Phạm Hoàng Khánh Linh.** Năng lực số của giảng viên đại học Sư phạm - Kinh nghiệm quốc tế và vận dụng ở Việt Nam 1
- Vũ Thị Cẩm Tú.** Phát triển chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ theo định hướng ứng dụng tiếp cận dựa trên kết quả đầu ra tại Học viện Hành chính Quốc gia 12
- Lê Thị Thanh Hoa.** Quản lý đào tạo nhân lực du lịch tại các trường đại học vùng Đồng bằng Bắc bộ theo mô hình CIPO 19
- Vũ Thị Diễm Lệ.** Nghiên cứu chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại các trường đại học trong giai đoạn hiện nay 26
- Phùng Thanh Hoa.** Phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin đáp yêu cầu của chuyển đổi số 33

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Thân Thái Hà.** Nâng cao hiệu quả thanh tra nội bộ tại cơ sở giáo dục đại học công lập trong xu hướng tự chủ 40
- Phạm Thùy Thu.** Một số quan điểm về quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ trường trung học phổ thông theo tiếp cận văn hóa chất lượng 47
- Nguyễn Thị Thanh Thương.** Những thuận lợi và khó khăn khi xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm môn Triết học Mác - Lênin dành cho sinh viên hệ không chuyên lý luận chính trị 55
- Trần Thị Thơm, Nguyễn Thu Hằng, Phạm Thống Nhất.** Nâng cao ý thức trách nhiệm của đội ngũ giảng viên trong thực hiện nhiệm vụ tại các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục trong bối cảnh tự chủ hiện nay 61
- Tạ Văn Hai.** Biện pháp tạo động lực làm việc cho giáo viên tiểu học trong giai đoạn hiện nay 69

THỰC TIỄN

- Phan Văn Tiến, Đặng Quốc Hữu.** Ứng dụng hệ thống thông tin trong quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học và học tập của sinh viên tại Học viện Quản lý giáo dục 74
- Lê Thanh Hà.** Quản trị đại học ở các cơ sở giáo dục đại học công lập ở Việt Nam hiện nay 82
- Trần Đăng Thành.** Phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục 92
- Bùi Thị Lự.** Thực trạng quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường đại học trong bối cảnh hiện nay 99
- Lê Thị Thu Hà, Nguyễn Thị Tường Vy.** Ảnh hưởng của động lực tự học đến hiệu quả tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên Khoa Tiểu học - Mầm non Trường Đại học Tây Bắc 107

- Bàn Thị Cẩm.** Ứng dụng công nghệ số trong việc tăng cường hoạt động tương tác giữa giảng viên và sinh viên đại học 113
- Phạm Thị Thanh Thùy.** Xây dựng lộ trình dạy học tiếng Anh hiệu quả cho sinh viên không chuyên ngữ nhằm nâng cao năng lực ngoại ngữ cho nguồn nhân lực tương lai - nghiên cứu tình huống từ một trường đại học thuộc khối Kinh tế 119
- Đỗ Huy Cảnh.** Áp dụng phương pháp học tập dựa trên vấn đề để nâng cao khả năng tư duy phản biện trong giảng dạy đại học 129
- Ngô Thị Kiều Oanh.** Các yếu tố ảnh hưởng đến nghiên cứu khoa học của sinh viên trường đại học trong giai đoạn hiện nay 135
- Nguyễn Trọng Hiền.** Ứng dụng học điện tử và nền tảng học trực tuyến trong giảng dạy môn tin học tại trường trung học phổ thông 142
- Nguyễn Bích Thuận.** Vai trò của quản lý nhà trường trong việc thúc đẩy mối quan hệ gia đình - nhà trường: Nghiên cứu trường hợp tại Trường Tiểu học Ngô Quyền 150
- Nguyễn Thị Cúc, Chu Thị Lương Duyên, Nguyễn Thị Hảo.** Mô hình đánh giá chương trình giáo dục bậc mầm non trong giai đoạn hiện nay 157
- Hà Lê Bảo Châu, Nguyễn Anh Thư, Phùng Khánh Loan.** Dạy học theo định hướng STEAM: Từ lý luận đến thực tiễn đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018 163
- Vongsy Phommanichan.** Rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh trong dạy học Đại số và Giải tích Lớp 12 tại nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào 170

CONTENTS

RESEARCH

- Pham Hoang Khanh Linh.** Digital competence of pedagogical university lecturers - International experience and application in Vietnam 1
- Vu Thi Cam Tu.** Development of application-oriented master's degree program based on learning outcomes at The National Academy of Public Administration 12
- Le Thi Thanh Hoa.** Management of tourism human resource training at universities in the Northern Delta Region using the CIPO model 19
- Vu Thi Diem Le.** International research on joint training programs at universities in the current period 26
- Phung Thanh Hoa.** Developing information technology human resources to meet the requirements of digital transformation 33

OPINION - DICUSION

- Than Thai Ha.** Enhancing the effectiveness of internal inspection at public higher education institutions in the trend of autonomy 40
- Pham Thuy Thu.** Some perspectives on management of internal inspection activities at high schools following quality culture approach 47
- Nguyen Thi Thanh Thuong.** The benefits and drawbacks in building a set of multiple - choice questions for Marxist-Leninist Philosophy towards non-majored political theory students 55
- Tran Thi Thom, Nguyen Thu Hang, Pham Thong Nhat.** Enhancing attitude and responsibility of lecturers in performing tasks at education manager training institutions in the current context of autonomy 61
- Ta Van Hai.** Measures for motivating primary school teachers in the current period 69

PRACTICE

- Phan Van Tien, Dang Quoc Huu.** Application of information systems in managing scientific research and learning activities of students at the National Academy of Education Management 74
- Le Thanh Ha.** University governance in public higher education institutions in Vietnam today 82
- Tran Dang Thanh.** Development of teaching staff at vocational colleges in Thanh Hoa to meet the requirements for educational innovation 92
- Bui Thi Lu.** Current situation of managing online teaching activities at universities in the present context 99
- Le Thi Thu Ha, Nguyen Thi Tuong Vy.** The impact of self-study motivation on the effectiveness of self-study guidance organization for students in the primary education - preschool department, Tay Bac university 107

Ban Thi Cam. Application of digital technology to enhance university faculty-student interaction	113
Pham Thi Thanh Thuy. Developing an effective english teaching plan for non-English major students to enhance foreign language competency for future human resources - a case study from an Economics University	119
Do Huy Canh. Applying Problem-based learning to enhance critical thinking in higher education	129
Ngo Thi Kieu Oanh. Factors influencing scientific research of university students in the current period	135
Nguyen Trong Hien. Application of e-learning and online platforms in teaching informatics at high schools	142
Nguyen Bich Thuan. The role of school management in promoting family and school relationships: A case study at Ngo Quyen Elementary School	150
Nguyen Thi Cuc. Model of Evaluating preschool education programs in the current period	157
Ha Le Bao Chau, Nguyen Anh Thu, Phung Khanh Loan. STEAM-oriented teaching: From Theory to Practice, meeting the 2018 General Education Program	163
Vongsy Phommanichan. Developing cooperative problem-solving skills for students in teaching algebra and calculus for 12th Grade in the Lao People's Democratic Republic	170

NĂNG LỰC SỐ CỦA GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM - KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VÀ VẬN DỤNG Ở VIỆT NAM

Phạm Hoàng Khánh Linh¹

Tóm tắt. Ngày nay, năng lực số là một trong tám năng lực cốt lõi quan trọng để học tập suốt đời. Giảng viên đại học Sư phạm, trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục, nhất thiết phải sở hữu năng lực số để có thể làm việc trong môi trường giáo dục mở và toàn cầu hiện nay. Để phát triển năng lực số cho giảng viên đại học sư phạm, bước đi đầu tiên quan trọng, tốn nhiều thời gian và công sức nhất, chính là xác định được nội hàm khái niệm và bộ khung năng lực số phù hợp. Với những quốc gia tiến hành chuyển đổi số giai đoạn sau như Việt Nam, việc kế thừa các thành tựu của các quốc gia đi trước là lựa chọn tối ưu và thông minh. Bằng phương pháp nghiên cứu lý luận, bài viết tổng hợp các khái niệm và cấu trúc của năng lực số trong không gian giáo dục đại học từ các công bố, kinh nghiệm quốc tế làm căn cứ để gợi mở hướng tiếp cận trong lựa chọn khung năng lực số phù hợp nhằm phát triển năng lực số cho giảng viên đại học sư phạm tại Việt Nam.

Từ khóa: Chuyển đổi số giáo dục; năng lực số; cấu trúc năng lực số; khung năng lực số; giáo dục đại học.

1. Đặt vấn đề

Giảng viên sư phạm trong các cơ sở giáo dục đại học có vai trò, nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng nguồn lực các nhà giáo dục: giáo viên mầm non, phổ thông, cán bộ quản lý, nhà nghiên cứu khoa học giáo dục. Ở Việt Nam, ngày 30/6/2020 Thủ tướng Chính phủ Quyết định 749/QĐ-TTg về chuyển đổi số quốc gia cũng nhấn mạnh chuyển đổi số trước tiên là chuyển đổi nhận thức. Các chủ trương và định hướng về chuyển đổi số đều tập trung vấn đề con người trong xã hội số. Có 4 nhóm/phân loại “con người trong xã hội số” như (i) Công dân số; (2) Nguồn nhân lực số; (3) Doanh nhân, người chủ và các nhà quản trị trong doanh nghiệp số; và (4) Lãnh đạo, quản lý thực thi nền công vụ số, chính phủ số và chính quyền số. Với trọng trách đó, giảng viên sư phạm còn có thêm vai trò/tích hợp năng lực chuyển đổi số vào trong các hoạt động nghề nghiệp như: (1) Năng lực số trong dạy học; (2) Năng lực số trong giáo dục; (3) Năng lực số trong đánh giá; (4) Năng lực số trong phát triển chương trình đào tạo giáo viên; (5) Năng lực số trong nghiên cứu khoa học giáo dục; (6) Năng lực số trong hợp tác với cơ sở giáo dục khác [9].

Tuy nhiên, phát triển năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp ngày càng tốt và hướng dẫn tạo thuận lợi cho năng lực số người học; thì việc bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ cho giảng viên sư phạm cần có riêng một chương trình mang tính hệ thống, bài bản để giúp họ mau chóng trang bị/phát triển năng lực số của các nhà giáo dục (DigCompEdu) [2]. Thực trạng bồi dưỡng và quản lý bồi dưỡng phát triển năng lực số cho giảng viên sư phạm trong các cơ sở giáo dục đại học: Nhận thấy lợi ích về đào tạo năng lực số là trọng tâm của kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng phát triển chuyên môn cho đội ngũ giảng viên sư phạm hiện nay là: (1) Liên kết tốt hơn với các nhà trường/cơ sở giáo dục tuyển dụng sinh viên sư phạm; (2) Chương trình giáo dục được tối ưu, linh hoạt hơn nhờ ứng dụng ICT; (3) Dạy học thông minh hơn và tốt hơn bằng cách sử dụng công nghệ số. Hoạt động bồi dưỡng và quản lý bồi dưỡng phát triển năng lực số cho giảng viên sư phạm đã góp phần giúp nâng cao chất lượng giảng dạy, kiểm tra, đánh giá.

Ngày nhận bài: 07/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 28/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹ Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Phạm Hoàng Khánh Linh. Địa chỉ e-mail: phamkhanhlinh1209@gmail.com

Trong nghiên cứu này, tác giả phân tích những nội dung về năng lực số của giảng viên sư phạm, xây dựng tiêu chí/Khung năng lực số dành cho giảng viên sư phạm trong hoạt động nghề nghiệp như: dạy học, nghiên cứu khoa học, kết nối với các cơ sở giáo dục khác; nội dung, chương trình bồi dưỡng năng lực số cho giảng viên sư phạm tự phát, chủ yếu là giảng viên sư phạm tự bồi dưỡng; kinh nghiệm quốc tế và vận dụng vào Việt Nam.

2. Lý thuyết về năng lực số

2.1. Năng lực số của giảng viên đại học

Quá trình chuyển đổi số trong giáo dục đã làm thay đổi nội dung, phương pháp, hình thức đào tạo của nhà trường theo hướng xây dựng nhà trường thông minh thì việc dạy học của giảng viên trong bối cảnh chuyển đổi số cũng bắt buộc phải thay đổi. Trong bối cảnh đó, năng lực chuyên môn của giảng viên trong môi trường giáo dục số trở thành thành phần quan trọng nhất trong các năng lực chuyên môn của giảng viên ở các trường đại học (Khoruzha et al., 2021).

Năng lực số là một trong những yếu tố then chốt cho việc học tập suốt đời và cần thiết để tham gia vào xã hội ngày càng số hóa hiện nay (Wesselink và Giaffredo, 2015). Năng lực số được định nghĩa là thuật ngữ tổng quát được sử dụng để mô tả khả năng của một người sử dụng công nghệ thông tin trong một ngữ cảnh cụ thể (Zitha I et al., 2023). Năng lực số được coi là tập hợp kiến thức, kỹ năng và thái độ, chiến lược và nhận thức cần thiết khi sử dụng công nghệ thông tin và phương tiện số. Do đó, năng lực số là khả năng triển khai kiến thức, kỹ năng, và thái độ của một người trong một ngữ cảnh nhất định với sự hỗ trợ của tài nguyên số và công cụ công nghệ số (Biggins et al., 2019) [8].

Năng lực số của giảng viên đã trở thành một năng lực cốt lõi không thể thiếu đối với hoạt động dạy và học ở các trường đại học cũng như các hoạt động xã hội có liên quan đến lĩnh vực số; giảng viên cũng phần nào chịu trách nhiệm trong việc phát triển năng lực số của sinh viên để giúp người học có khả năng ứng dụng công nghệ số trong học tập, giải quyết vấn đề và sáng tạo trong cuộc sống thực tiễn thông qua việc sử dụng công nghệ thông tin giúp họ sẽ trở thành công dân hiệu quả và các thành viên lao động tích cực sau khi tốt nghiệp (Santos et al., 2022). Có thể hiểu, năng lực số của giảng viên đại học được coi là năng lực giảng dạy số, trong nghiên cứu này tiếp cận định nghĩa năng lực giảng dạy số là một tập hợp các giá trị, niềm tin, kiến thức, kỹ năng và thái độ của giảng viên liên quan đến các khía cạnh công nghệ, thông tin và giao tiếp được sử dụng công nghệ số trong bối cảnh chuyên môn.

2.2. Cấu trúc năng lực số của giảng viên đại học sư phạm

Sự đa dạng về khái niệm năng lực số dẫn đến sự đa dạng về cấu trúc năng lực số từ các công bố. Nghiên cứu của (Sánchez-Caballé et al., 2020), tổng hợp các thành tố của năng lực số từ các công trình nghiên cứu về năng lực số của giảng viên đại học Sư phạm trong không gian giáo dục đại học, đưa ra các nhóm thành tố cơ bản của năng lực số bao gồm: (1) Năng lực thông tin liên quan đến thông tin và khả năng tìm kiếm, đánh giá, lưu trữ và hiểu biết về thông tin (Cardoso & Oliveira, 2015; Peña-López, 2021); (2) Năng lực giao tiếp trên mạng thông qua các công cụ kỹ thuật số với các thành viên khác trên nền tảng trực tuyến và khả năng cộng tác và kết nối (Son et al., 2017); (3) Năng lực tạo nội dung số với nhiều định dạng khác nhau (Morellato, 2014); (4) Năng lực công nghệ, đề cập đến quyền truy cập các công cụ kỹ thuật số và kiến thức kỹ thuật cần thiết để sử dụng chúng (Loureiro et al., 2022); (5) Năng lực giải quyết vấn đề (Morellato, 2014) và (6) Chiến lược cộng tác chỉ khả năng áp dụng các năng lực số khác để đạt được thành công cá nhân và nghề nghiệp (Iordache et al., 2017; Senkbeil & Ihme, 2019) (Hình 2) (Sánchez-Caballé et al., 2020) cũng chỉ ra rằng, các thành tố mô tả năng lực số đến từ các công trình nghiên cứu này rất tương đồng với các thành tố mô tả năng lực số trong khung năng lực số DigComp của châu Âu.

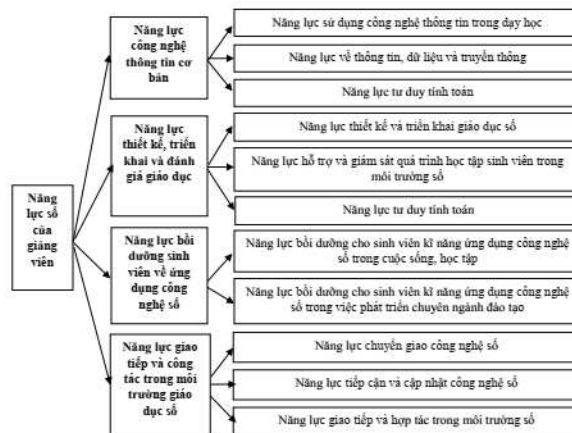
Tại Việt Nam, nghiên cứu của (Nguyễn Tấn Đại & Marquet Pascal, 2020, 2021) đã chỉ ra sự không còn phù hợp của Bộ chuẩn kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin (Bộ Thông tin và Truyền thông, 2014). Từ đó nhóm tác giả phác thảo mô hình năng lực số ban đầu với 3 nhân tố (Định vị thông tin, Thủ đắc thông tin, Hiệu dụng thông tin) và 8 thành tố (Xác định nhu cầu thông tin khi gặp vấn đề cần giải quyết; Xác định phạm vi và tính phù hợp của nguồn thông tin; Chọn phương pháp và công cụ tìm kiếm thông tin thích hợp;

Đánh giá, chọn lọc các thông tin tìm kiếm được; Tổ chức, quản lí các thông tin thu thập được một cách khoa học; Sử dụng hiệu quả các thông tin đã tìm thấy, sắp xếp và lưu trữ; Sử dụng các công cụ trên máy tính để làm việc nhóm; Soạn thảo tài liệu, trình bày ý tưởng dưới dạng nói hay viết) để mô tả và đánh giá năng lực số của giảng viên đại học Sư phạm. Nghiên cứu của (Trần Đức Hòa & Đỗ Văn Hùng, 2021) cũng đề xuất một khung năng lực số dành của giảng viên đại học Sư phạm Việt Nam với 07 thành tố năng lực số (Vận hành thiết bị và phần mềm, Năng lực thông tin và dữ liệu, Giao tiếp và hợp tác trong môi trường số, Sáng tạo nội dung số, An ninh và an toàn trên không gian mạng, Học tập và phát triển kĩ năng số, năng lực số liên quan đến nghề nghiệp) với những biểu hiện năng lực cụ thể.

2.3. Khung năng lực số của giảng viên đại học ở các quốc gia trên thế giới

2.3.1. Vận dụng khung năng lực số nghề nghiệp của Nauy

Theo Nguyễn Phúc Quân (2023), có nhiều mô hình về khung năng lực số được đề xuất như khung năng lực số chuyên nghiệp cho giảng viên được phát triển bởi Senter for IKT iutdanningen (Trung tâm ICT trong giáo dục) của Na Uy gồm 6 nhóm năng lực thành phần như: (1) Hiểu về công nghệ thông tin và truyền thông trong giáo dục; (2) Chương trình và kiểm tra, đánh giá; (3) Phương pháp sư phạm; (4) Ứng dụng năng lực số; (5) Tổ chức và quản lí; (6) Phát triển chuyên môn. Khung năng lực số cho giảng viên được phát triển bởi Trung tâm Nghiên cứu chung của Liên minh châu Âu cung cấp một khung tham chiếu chung để hỗ trợ phát triển năng lực số cụ thể cho giảng viên ở châu Âu gồm 6 năng lực thành phần: (1) Năng lực chuyên môn kĩ thuật số; (2) Năng lực dạy học kĩ thuật số; (3) Năng lực thiết kế học tập kĩ thuật số; (4) Năng lực đánh giá học tập kĩ thuật số; (5) Năng lực tạo điều kiện học tập kĩ thuật số; (6) Năng lực trao đổi thông tin và cộng tác kĩ thuật số. Khung năng lực cho giảng viên và người huấn luyện trong ngành Giáo dục và Đào tạo của Anh đề xuất gồm 12 thành tố năng lực: (1) Vận hành thiết bị và phần mềm; (2) Khai thác thông tin và dữ liệu; (3) Giao tiếp và hợp tác trong môi trường số; (4) An toàn và an sinh số; (5) Sáng tạo nội dung số; (6) Học tập và phát triển năng lực số; (7) Sử dụng năng lực số cho nghề nghiệp; (8) Thiết kế học tập kĩ thuật số; (9) Thực hiện học tập kĩ thuật số; (10) Đánh giá học tập kĩ thuật số; (11) Tạo điều kiện học tập kĩ thuật số; (12) Trao đổi thông tin và cộng tác với các bên liên quan. Ngoài ra, khung năng lực số của Uerz (2021) đã đề xuất riêng cho giảng viên đại học gồm 4 năng lực thành tố gồm: (1) Năng lực số cơ bản; (2) Năng lực thiết kế, triển khai và đánh giá giáo dục số của giảng viên; (3) Bồi dưỡng năng lực số cho sinh viên; (4) Năng lực giao tiếp và cộng tác trong môi trường số [7]. Căn cứ trên các khung năng lực số do các tổ chức, cá nhân trên thế giới đề xuất, nghiên cứu này tiếp cận khung năng lực của Uerz và được mô tả như Hình 1.



Hình 1. Khung năng lực số của giảng viên đại học (Uerz, 2021)

2.3.2. Vận dụng khung năng lực số của Liên minh châu Âu để bồi dưỡng phát triển năng lực số cho giảng viên sư phạm trong các cơ sở giáo dục đại học

Theo tác giả Lê Trung Nghĩa trong nghiên cứu “Các khung năng lực số của Liên minh châu Âu và vài gợi ý cho Việt Nam để chuyển đổi số thành công” [3] để chuyển đổi số thành công, việc xây dựng các Khung năng lực số như:

- (i) Khung năng lực số cho công dân (DigComp);
- (ii) Khung năng lực số của tổ chức giáo dục (DigCompOrg);

(iii) Khung năng lực số của các nhà giáo dục (DigCompEdu)... là điều kiện tiên quyết, định hướng cho việc dạy, học, nghiên cứu, đánh giá, đào tạo bồi dưỡng nguồn nhân lực có đủ năng lực số để xây dựng, tổ chức và vận hành. Do đó, việc nghiên cứu đề xuất khung năng lực số của giảng viên trong các cơ sở giáo dục đại học làm nhiệm vụ đào tạo giáo viên là rất cần thiết.

Một công dân số biết cách sử dụng các công nghệ và có khả năng tham gia có năng lực và tích cực với chúng. DigComp được tổ chức theo 5 lĩnh vực, như Hình 4, gồm: (1) Sáng thông tin và dữ liệu; (2) Truyền thông và cộng tác; (3) Tạo lập nội dung số; (4) An toàn; và (5) Giải quyết vấn đề. Mỗi lĩnh vực có các tiêu chí đánh giá/biểu hiện năng lực; tất thảy có 21 năng lực:

DigComp 2.0 (2016)		DigComp 2.1 (2017)	
Các lĩnh vực năng lực (Chiều 1)	Các lĩnh vực năng lực (Chiều 2)	Các mức thông thạo (Chiều 3)	Các ví dụ sử dụng (Chiều 5)
1. Sáng thông tin và dữ liệu	1.1 Duyệt, tìm kiếm và lọc dữ liệu, thông tin và nội dung số	8 mức thông thạo cho từng trong số 21 năng lực.	Các ví dụ sử dụng của 4 mức thông thạo được áp dụng và tích bản học tập và làm việc theo 21 năng lực.
	1.2 Đánh giá dữ liệu, thông tin và nội dung số		
1.3 Quản lý dữ liệu, thông tin và nội dung số			
2.1 Tương tác thông qua các công nghệ số			
2.2 Chia sẻ thông qua các công nghệ số			
2. Truyền thông và cộng tác	2.3 Tham gia quyền công dân thông qua các công nghệ số	8 mức thông thạo cho từng trong số 21 năng lực.	Các ví dụ sử dụng của 4 mức thông thạo được áp dụng và tích bản học tập và làm việc theo 21 năng lực.
	2.4 Cộng tác thông qua các công nghệ số		
2.5 Quy tắc ứng xử trên mạng			
2.6 Quản lý danh tính số			
3.1 Phát triển nội dung số	8 mức thông thạo cho từng trong số 21 năng lực.		
3.2 Tích hợp và tái chi tiết hóa nội dung số			
3.3 Bản quyền và các giấy phép			
3.4 Lập trình			
4.1 Bảo vệ các thiết bị		8 mức thông thạo cho từng trong số 21 năng lực.	Các ví dụ sử dụng của 4 mức thông thạo được áp dụng và tích bản học tập và làm việc theo 21 năng lực.
4.2 Bảo vệ dữ liệu và tính riêng tư của cá nhân			
4.3 Bảo vệ sức khỏe và phúc lợi			
4.4 Bảo vệ môi trường			
5.1 Giải quyết các vấn đề kỹ thuật	8 mức thông thạo cho từng trong số 21 năng lực.		
5.2 Xác định các nhu cầu và các đáp ứng công nghệ			
5.3 Sử dụng sáng tạo các công nghệ số			
5.4 Xác định các khoảng cách về năng lực số			
5.5 Giải quyết vấn đề			

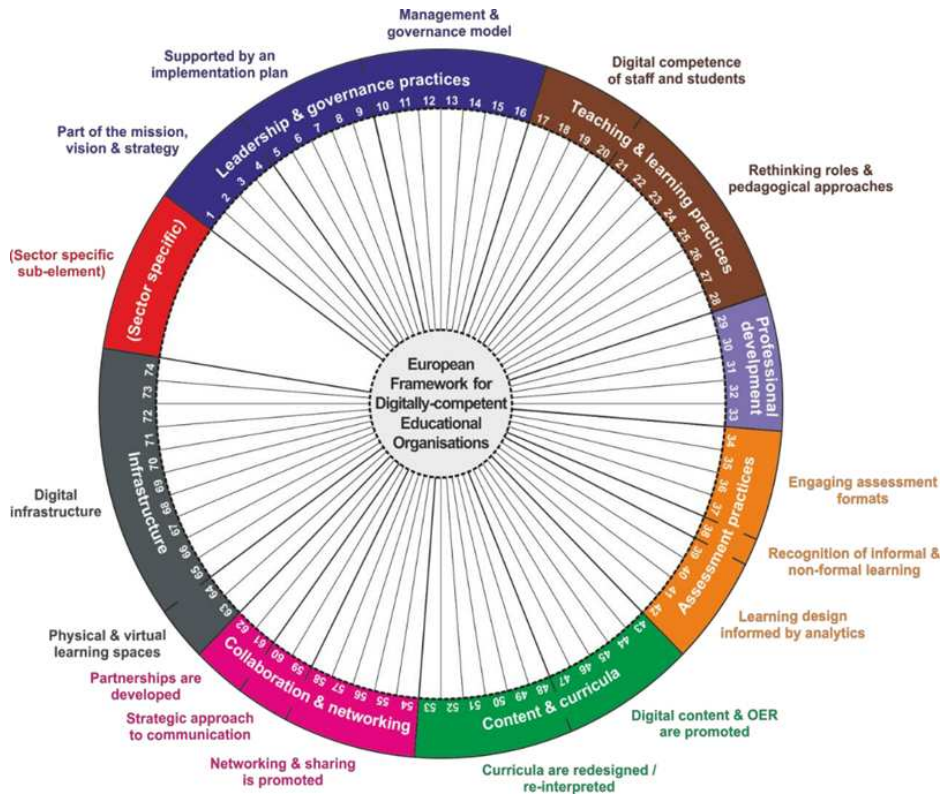
Hình 2. DigComp 2.1 là sự phát triển tiếp và bổ sung cho DigComp v2.0 Khung năng lực số trong các tổ chức giáo dục (DigCompOrg)

Dựa trên phân tích từ nhiều nguồn nghiên cứu khác nhau, kiến thức kỹ thuật số dựa trên năng lực kỹ thuật số của nhà giáo dục và được định nghĩa là sự sẵn sàng và khả năng sử dụng các tài nguyên kỹ thuật số, máy tính, thiết bị di động và công nghệ đám mây trong quá trình giáo dục, đồng thời tạo ra và sử dụng hiệu quả cơ hội của hệ thống kỹ thuật số giáo dục và tất cả các thành phần của nó trong quá trình giáo dục. Các nghiên cứu đã xác định rằng một trong những yếu tố chính của phát triển năng lực số là kiến thức kỹ thuật số, được định nghĩa là tập hợp kiến thức và kỹ năng cần thiết để sử dụng an toàn và hiệu quả các công nghệ kỹ thuật số và tài nguyên Internet.

Mục đích của DigCompOrg: (1) Khuyến khích tự suy ngẫm/tự đánh giá trong các tổ chức giáo dục khi họ chủ động tích cực tham gia vào việc học tập, dạy học/giáo dục và đào tạo năng lực số trong môi trường số thuộc hệ thống các trường sư phạm; và (2) xúc tác cho những nhà lãnh đạo, quản lý làm chính sách để thiết kế, triển khai và đánh giá các can thiệp chính sách để tích hợp và sử dụng hiệu quả các công nghệ học tập số.

Nghiên cứu Khung năng lực số cho các tổ chức giáo dục làm căn cứ đề xuất khung tham chiếu; vì vậy từng tổ chức giáo dục tùy theo chức năng nhiệm vụ yêu cầu cụ thể, để thiết kế khung cho phù hợp. Khung còn để lại sẵn một cung tròn với yếu tố chủ đề và các yếu tố phụ chưa được xác định - dành cho sự tùy chỉnh của từng tổ chức giáo dục.

Khung DigCompOrg có 7 yếu tố chủ đề và 15 yếu tố phụ là chung cho tất cả các khu vực giáo dục (xem hình).



Hình 3. Khung năng lực số cho các tổ chức giáo dục (DigCompOrg) [4]

DigCompOrg còn dành chỗ để bổ sung thêm các yếu tố chủ đề và các yếu tố phụ đặc thù khu vực. Đối với từng/trong số các yếu tố và yếu tố phụ của DigCompOrg, 74 trình mô tả đã được phát triển.

Các yếu tố chủ đề, yếu tố phụ và các trình mô tả của DigCompOrg được minh họa như các phần của vòng tròn, nhấn mạnh vào mối liên quan và phụ thuộc lẫn nhau của chúng. Dự kiến pha tiếp sau của DigCompOrg sẽ tập trung vào phát triển bảng câu hỏi tự đánh giá - SAQ (Self-Assessment Questionnaire) về năng lực số cho các trường học (như, các trường tiểu học, trung học và dạy nghề - VET) dựa vào các trình mô tả của DigCompOrg.

Khung năng lực số cho các nhà giáo dục (DigCompEdu)

Tác giả Christine Redecker (2017) Trong nghiên cứu: Khung năng lực số cho các nhà giáo dục của châu Âu (Digital Competence of Educators, Policy report by the Joint Research Centre (JRC), the European Commission's science and knowledge service).

Nghiên cứu này mô tả Khung năng lực chung của các nhà giáo dục châu Âu. Nghề dạy học phải đối mặt với những nhu cầu thay đổi nhanh chóng, đòi hỏi những năng lực mới, rộng hơn và phức tạp hơn trước. Sự phổ biến của các thiết bị và ứng dụng kỹ thuật số đòi hỏi các nhà giáo dục phải phát triển năng lực kỹ thuật số của mình [2]. Theo đó, DigCompEdu là một khuôn khổ khoa học hợp lý mô tả ý nghĩa của việc các nhà giáo dục có năng lực kỹ thuật số. Nó cung cấp một khung tham chiếu chung để hỗ trợ phát triển năng lực kỹ thuật số dành riêng cho nhà giáo dục ở Châu Âu. DigCompEdu hướng tới các nhà giáo dục ở mọi cấp độ giáo dục, từ giáo dục mầm non đến giáo dục dạy nghề, giáo dục đại học và đặc biệt, thường xuyên và giáo dục không chính quy.

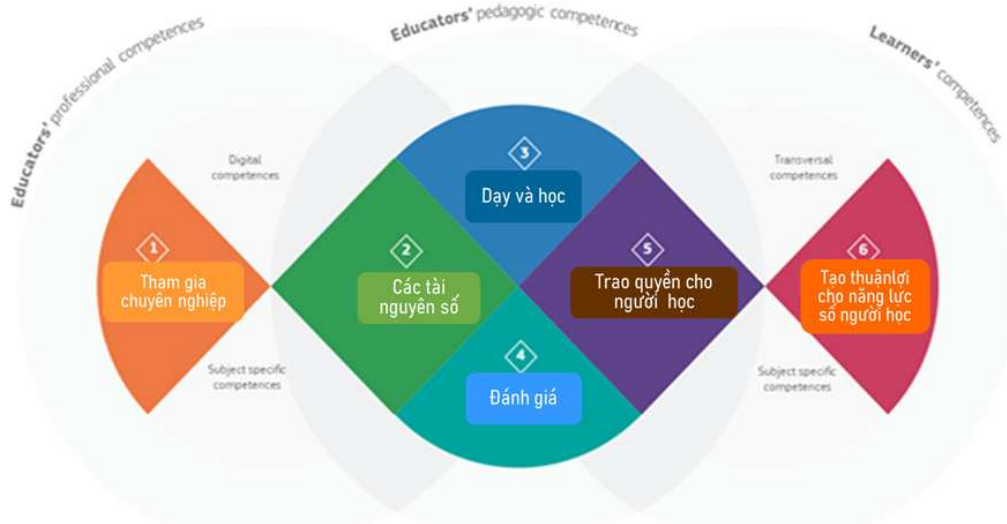
Trọng tâm của DigCompEdu không phải là hoàn toàn kỹ năng/kỹ thuật. Thay vào đó, khuôn khổ này nhằm mục đích trình bày chi tiết cách sử dụng công nghệ kỹ thuật số để nâng cao và đổi mới giáo dục và đào tạo. Và kết quả nghiên cứu DigCompEdu được xây dựng dựa trên khung công việc trước đây đã được thực hiện để xác định Bộ năng lực kỹ thuật số của công dân nói chung (DigCompOrg) và tích hợp mới năng

lực số DigCompEdu (đặc thù) cho các nhà giáo dục.

Thành phần của khung năng lực số cho các nhà giáo dục DigCompEdu được phân loại theo 3 nhóm (xem Hình):

- (1) Các năng lực nghề nghiệp của nhà giáo dục (Educators' professional competences);
- (2) Các năng lực sư phạm của nhà giáo dục (Educators' pedagogic competences);
- (3) Các năng lực của người học (Learners' competences).

DigCompEdu còn nêu chi tiết 22 năng lực được tích hợp 6 lĩnh vực, gồm: (1) Tham gia chuyên nghiệp; (2) Các tài nguyên số; (3) Dạy và học; (4) Đánh giá; (5) Trao quyền cho người học, và (6) Tạo thuận lợi cho năng lực số của người học.



Hình 4: Các lĩnh vực và thành tố của khung DigCompEdu
 Nguồn: Khung năng lực số cho các Nhà giáo dục châu Âu [2]

Trong ngữ cảnh của DigCompEdu, khái niệm “nhà giáo dục” được sử dụng thường để tham chiếu tới bất kỳ người nào có liên quan trong quá trình giảng dạy hoặc truyền đạt kiến thức. Đặc biệt, nó tham chiếu tới các giảng viên ở tất cả các mức giáo dục chính quy, trải từ giáo dục trước tiểu học, tiểu học, trung học, sau trung học và giáo dục đại học, tới giáo dục nghề và người lớn, và bao gồm phát triển nghề nghiệp liên tục và đào tạo nghề từ đầu. Nó có thể, tương tự, cũng được sử dụng để mô tả những người có liên quan trong việc cung cấp đào tạo ở các cơ sở chính quy và phi chính quy, như các nhân viên xã hội, các nhân viên thư viện, các phụ huynh dạy học ở nhà...

Mục đích của DigCompEdu: để trang bị một tập hợp 6 lĩnh vực/22 năng lực số đặc thù cho nghề nghiệp của các nhà giáo dục để giúp họ có khả năng nắm bắt được tiềm năng các công nghệ số để cải thiện và đổi mới sáng tạo giáo dục:

Lĩnh vực 1: Tham gia chuyên nghiệp

Sử dụng các công nghệ số để giao tiếp, cộng tác và phát triển nghề nghiệp;

Lĩnh vực 2: Các tài nguyên số

Tìm nguồn, tạo lập và chia sẻ các tài nguyên số;

Lĩnh vực 3: Dạy và học

Quản lý và dàn phối sử dụng các công nghệ số trong việc dạy và học;

Lĩnh vực 4: Đánh giá

Sử dụng các công nghệ và các chiến lược số để cải thiện việc đánh giá;

Lĩnh vực 5: Trao quyền cho người học

Sử dụng các công nghệ số để cải thiện sự hòa nhập, cá nhân hóa và sự tham gia tích cực của những người học;

Lĩnh vực 6: Tạo thuận lợi cho năng lực số của người học

Xúc tác cho những người học sử dụng sáng tạo và có trách nhiệm các công nghệ số để tạo lập nội dung, thông tin, truyền thông, vì sự thịnh vượng và để giải quyết vấn đề.

Trong đó các năng lực của người học được tùy chỉnh từ khung năng lực số cho các công dân (DigComp). Vì vậy có thể nói, các năng lực số của các nhà giáo dục là bao gồm luôn cả các năng lực số của công dân. Như vậy, có thể vận dụng DigCompEdu làm nền tảng khoa học giúp hướng dẫn chính sách đào tạo, bồi dưỡng năng lực số cho các cấp bậc học; và có thể được tùy biến thích nghi trực tiếp để triển khai các chương trình và các công cụ của Khu vực/quốc gia hay khối ngành đào tạo.

2.3.3. Hà Lan

Dựa trên kết quả đánh giá và so sánh các khuôn khổ, một khuôn khổ ban đầu đã được phát triển và xác nhận thông qua các cuộc thảo luận nhóm tập trung của chuyên gia. Các nhóm tập trung bao gồm các nhà hoạch định chính sách, chuyên gia trong lĩnh vực công nghệ giáo dục và những người thực hành. Khung mới bao gồm bốn khía cạnh năng lực kỹ thuật số của giảng viên: 1) Kiến thức kỹ thuật số, 2) Thiết kế, triển khai và đánh giá giáo dục, 3) Trang bị cho học sinh một xã hội kỹ thuật số và 4) Học tập chuyên nghiệp.

Khung kết quả sẽ cung cấp hướng dẫn và kỳ vọng rõ ràng hơn về năng lực kỹ thuật số của giảng viên. Cuối cùng, việc nâng cao năng lực số của giảng viên sẽ góp phần nâng cao chất lượng năng lực số của sinh viên.

Đánh giá tài liệu này, kiểm tra năng lực kỹ thuật số (DC) trong đào tạo giáo viên, là một phần của dự án do Erasmus+ tài trợ, Năng lực kỹ thuật số trong đào tạo giáo dục (DiCTE) [8]. Dự án được dẫn dắt bởi Đại học Oslo Metropolitan với các đối tác Đại học Limerick, Đại học Malta Đại học Oslo và Đại học Valencia.

2.3.4. Các nước thuộc Liên minh châu Âu

DigCompEdu đề xuất một mô hình tiến hóa để giúp các nhà giáo dục đánh giá và phát triển năng lực số. Mục đích của đánh giá để mỗi nhà giáo dục nhận diện khoảng trống về năng lực số so với yêu cầu nhiệm vụ, để đề xuất lộ trình đào tạo/bồi dưỡng.

Như vậy là ngoài các năng lực số phổ biến chung để sống và làm việc năng lực số cho các công dân (DigComp) như trình bày nêu trên; các năng lực số đặc thù của các nhà giáo dục (giáo viên, giảng viên, nhân viên, cán bộ QLGD...) sẽ có sự điều chỉnh/thay đổi để có khả năng sử dụng hiệu quả các công nghệ số để giảng dạy, nghiên cứu khoa học, tổ chức các hoạt động giáo dục. Mục tiêu của khung DigCompEdu là để nắm bắt và mô tả các năng lực số đặc thù của các nhà giáo dục đó. Khung DigCompEdu phân biệt 6 lĩnh vực khác nhau ở đó năng lực số của các nhà giáo dục được thể hiện với tổng cộng 21 kỹ năng (xem Hình 3).

Đây được xem là mô hình tham chiếu, giúp Tác giả nghiên cứu vận dụng đề xuất Khung năng lực số làm căn cứ bồi dưỡng phát triển năng lực kỹ thuật số giảng viên sư phạm trong các cơ sở giáo dục đại học.

2.3.5. Khung tham chiếu toàn cầu về năng lực số DLGF của UNESCO

Liên Hợp quốc đã đề xuất 10 nội dung chính để phát triển Chính phủ số làm căn cứ để xếp hạng mức độ phát triển của các Chính phủ điện tử - Chính phủ số, bao gồm [9]: i) Tầm nhìn, lãnh đạo, tư duy đổi mới: Nâng cao khả năng lãnh đạo chuyển đổi số, hay đổi tư duy, năng lực chuyển đổi số đến từng cá nhân; có chiến lược phát triển Chính phủ số gắn liền với Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội của quốc gia; ii) Khung pháp lý, thể chế: Phát triển môi trường pháp lý gồm cả khung pháp lý đầy đủ cho Chính phủ số và khung pháp lý thử nghiệm chính sách; iii) Tổ chức và văn hoá: Chuyển đổi mô hình tổ chức, thiết lập sứ mệnh, hình thành văn hoá, bổ sung chức năng, nhiệm vụ về chuyển đổi số; iv) Tư duy hệ thống: Thúc đẩy tư duy hệ thống và phát triển cách tiếp cận tổng thể trong quá trình hoạch định chính sách và cung cấp dịch vụ; v) Quản trị dữ liệu: Bảo đảm quá trình ra quyết định dựa trên dữ liệu và cung cấp dữ liệu mở để phát triển kinh tế - xã hội; vi) Hạ tầng công nghệ thông tin và truyền thông: Xây dựng hạ tầng kết nối băng rộng, sử dụng công nghệ tiên tiến; bảo đảm kết nối, liên thông, an toàn an ninh mạng; vii) Các nguồn lực: Huy động các nguồn lực phù hợp với các kế hoạch, mức độ ưu tiên, cả hình thức đối tác công tư để phát triển Chính phủ

số; viii) Năng lực của các tổ chức đào tạo: Nâng cao năng lực của các tổ chức đào tạo hành chính công để bảo đảm phát triển nhân lực cho Chính phủ số; x) Năng lực xã hội: Phát triển kỹ năng số cho người dân để không ai bị bỏ lại phía sau, giảm khoảng cách số.

Năm 2018, UNESCO đã tiến hành nghiên cứu thực nghiệm để đánh giá 47 khung năng lực số của các quốc gia đa dạng về mặt kinh tế tại các châu lục còn lại, đối sánh các khung này với khung DigComp của châu Âu và kết luận rằng tất cả các năng lực được mô tả trong 47 khung năng lực số này đều có thể được ánh xạ tới khung DigComp (Jashari et al., 2021). Từ đó, UNESCO thống nhất bổ sung vào khung DigComp một số năng lực để xây dựng nên khung tham chiếu toàn cầu DLGF (UNESCO, 2018) gồm (0) Vận hành thiết bị và phần mềm và (6) Năng lực liên quan đến nghề nghiệp và bổ sung vào năng lực (5) Giải quyết vấn đề một năng lực về tư duy tính toán. Như vậy, về cơ bản, khung năng lực số toàn cầu DLGF là tương đồng với khung DigComp của châu Âu.

2.4. Đề xuất hướng tiếp cận về khung năng lực số của giảng viên sư phạm trong các cơ sở giáo dục

Khung năng lực số sẽ làm căn cứ để quản lý bồi dưỡng phát triển năng lực số cho họ, đáp ứng yêu cầu đào tạo năng lực số sư phạm thực hiện công cuộc đổi mới GD&ĐT theo Nghị quyết 29 của Đảng.

Cấu trúc thành phần của Khung năng lực số của giảng viên sư phạm trong các cơ sở giáo dục đại học (Digital competency framework for pedagogical university lecturers) được tiếp cận và tích hợp bởi:

- Khung năng lực số cho các công dân (DigComp);
- Khung năng lực số cho các nhà giáo dục (DigCompEdu);
- Khung năng lực của giảng viên đại học - Digital competency framework for university lecturers (DigCompUni);

Theo tác giả Lê Trung Nghĩa: Trong khi ở Việt Nam có lẽ không có bất kỳ nghiên cứu nào nhằm xây dựng các khung năng lực số cho tới thời điểm chính phủ ban hành Quyết định số 749/QĐ-TTg như được nêu ở trên, thì trên thế giới, và đặc biệt ở Liên minh châu Âu đã và đang triển khai nhiều nghiên cứu về tác động của các công nghệ số lên cuộc sống, công việc và việc học tập hàng ngày của các công dân và mọi người trong xã hội và kết quả của các nghiên cứu đó là cho tới nay, nhiều khung năng lực số cho các đối tượng khác nhau đã liên tục được ban hành và cập nhật, cùng với hàng trăm tài liệu liên quan khác [5].

Giáo dục không chỉ là một trong tám lĩnh vực được ưu tiên, mà còn là lĩnh vực quan trọng nhất trong Chương trình chuyển đổi số quốc gia, vì không có bất kỳ lĩnh vực nào khác ngoài giáo dục mang trong mình trọng trách và bổn phận giáo dục và đào tạo ra các công dân và những con người có đủ năng lực số cần thiết để hướng tới mục tiêu xây dựng được chính phủ số, nền kinh tế số, và xã hội số cho Việt Nam trong thời gian tới.



Hình 5. Các thành phần của năng lực số của nhà giáo dục

Nguồn: Dẫn theo Yu. Shakhina, O. A. Podzygun, A. I. Petrova, G. B. Gordiichuk, (2022) *Digitalization as a prospective direction of the contemporary education system*

Cụ thể, khi vận dụng năng lực số cho giảng viên sư phạm, có thể thiết kế các tiêu chí năng lực số theo hướng tiếp cận gồm:

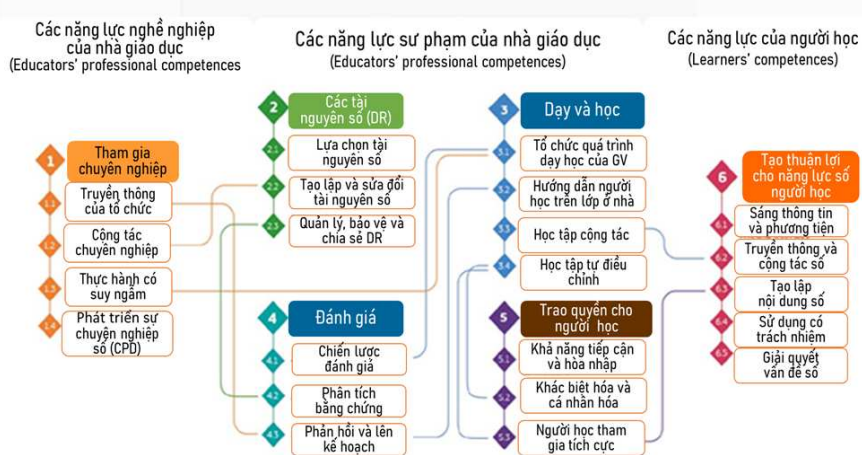
(1) Cần xác định tiêu chí về năng lực số chuyên nghiệp nền tảng cơ bản như: việc sử dụng công nghệ kỹ thuật số để truyền thông, hợp tác và phát triển chuyên môn, tìm kiếm, sáng tạo và phổ biến các kiến thức chuyên môn hệ thống giáo dục kỹ thuật số;

(2) Cần xác định tiêu chí về năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp (theo đặc thù giảng dạy, NCKH, kết nối với người học/các cơ sở giáo dục khác...) như: việc sử dụng công nghệ kỹ thuật số trong quá trình dạy học, giáo dục, nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng, kết nối các cơ sở sinh viên thực hành cũng như các công nghệ và chiến lược đánh giá người học;

(3) Cần xác định tiêu chí về khả năng chuyển giao năng lực số sáng tạo, trách nhiệm: sử dụng công nghệ kỹ thuật số để đảm bảo cá nhân hóa, hòa nhập và sự tham gia của sinh viên, thúc đẩy sự phát triển các kỹ năng kỹ thuật số của sinh viên, trau dồi kỹ năng thói quen sử dụng công nghệ số một cách sáng tạo và có trách nhiệm.

Việc sử dụng hiệu quả các công nghệ kỹ thuật số, thu hút sinh viên tham gia nghiên cứu độc lập, lựa chọn thông tin, tham gia vào các hoạt động dự án tạo nên những năng lực cần thiết cho thế kỷ XXI sinh viên.

Nghiên cứu của các tác giả Yu. Shakhina, O. A. Podzygun, A. I. Petrova, G. B. Gordiichuk là sự kế thừa Khung năng lực số cho các nhà giáo dục của châu Âu DigCompEdu (xem hình)



Hình 6. Các năng lực số cho các nhà giáo dục và mối quan hệ kết nối

Nguồn: Dẫn theo Christine Redecker: Khung năng lực số cho các nhà giáo dục của châu Âu DigCompEdu. EC xuất bản, 2017

Chúng tích hợp 3 thành phần (1) Năng lực nghề nghiệp của nhà giáo dục (Educators' professional competences); (2) Các năng lực sư phạm của nhà giáo dục (Educators' professional competences); và (3) Các năng lực hướng dẫn của người học (Learners' competences). Từ đây, có thể xác định các thành phần của khung năng lực số của giảng viên sư phạm trong các cơ sở giáo dục đại học với các tiêu chí, và mức độ nắm vững năng lực số của giảng viên đại học nói chung.

Các nhà giáo dục có năng lực số cũng phải cân nhắc tổng thể môi trường ở đó việc dạy và học diễn ra được nhúng vào. Vì thế, đây là phần của năng lực số của các nhà giáo dục xúc tác cho những người học để tích cực tham gia vào cuộc sống và công việc trong kỷ nguyên số. Đây cũng là phần của năng lực của họ để gạt hái những lợi ích của các công nghệ số để cải thiện thực hành sư phạm và các chiến lược của tổ chức.

Như vậy, các thành tố ảnh hưởng chuyển đổi số, năng lực số của đội ngũ giảng viên, sinh viên và của các cơ sở giáo dục đại học được xem xét trong nhiều nghiên cứu. Việc quản lý bồi dưỡng năng lực số hóa trong môi trường giáo dục được thực hiện thông qua tiếp thị kỹ thuật số, nhằm mục đích tổ chức tương tác với đội ngũ giảng dạy và hỗ trợ, đội ngũ nghiên cứu và giảng dạy, sinh viên tốt nghiệp, sinh viên, ứng viên

sử dụng nhiều kênh truyền thông kỹ thuật số là chưa đủ. Mà còn theo dõi những thay đổi hành vi trong việc hình thành hình ảnh tích cực của cơ sở giáo dục. Đồng thời, các chủ thể quản lý trong các tổ chức giáo dục phải xây dựng thể chế/hệ thống chính sách, kích thích tạo ra các cộng đồng kỹ thuật số mới và đổi mới sáng tạo phù hợp nền giáo dục đương đại; không ngừng phát triển hệ sinh thái số, các tài liệu tự học, tự bồi dưỡng hướng đến cá nhân hóa cho mỗi người.

Các thành phần của năng lực số của giảng viên sư phạm trong các cơ sở giáo dục đại học và các mức độ nắm vững năng lực số của giảng viên dự kiến như sau (Bảng 1):

1. Sơ cấp: Giảng viên sư phạm biết cách sử dụng công cụ số, biết đặc thù của e-learning, có thể lựa chọn công nghệ giáo dục số và lập kế hoạch e-learning.

2. Trung cấp: Sử dụng thực tế các công nghệ kỹ thuật số trong thực hành sư phạm các hoạt động nghề nghiệp (sử dụng mô hình lớp học đảo ngược Flipped classroom, các khóa học kết hợp và trực tuyến. . .).

3. Thành thạo: Dạy học cho sinh viên và đồng nghiệp cách sử dụng công nghệ kỹ thuật số (sự hỗ trợ lẫn nhau giữa các nhà giáo dục trong việc dạy sử dụng công nghệ kỹ thuật số)

Bảng 1. Các thành phần và cấp độ đánh giá năng lực số của giảng viên sư phạm trong các cơ sở giáo dục đại học

Năng lực	Sơ cấp	Trung cấp	Thành thạo
Chuyên nghiệp nền tảng cơ bản	Lựa chọn và sử dụng công nghệ kỹ thuật số để tăng hiệu quả giao tiếp với sinh viên và đại diện của họ, nhằm phát triển các chiến lược giao tiếp tổ chức trong tổ chức.	Xuất bản kỹ thuật số nguồn lực, cung cấp quyền truy cập vào tài nguyên cho người học có bản quyền. Hiểu các quy tắc để sử dụng và tạo giấy phép mở cho kỹ thuật số và phương pháp giáo dục.	Sử dụng kỹ thuật số tài nguyên và tài nguyên để phát triển bản thân về nghề nghiệp. Phân tích, đánh giá một cách nghiêm túc và tích cực phát triển hoạt động giảng dạy của bản thân
Hoạt động nghề nghiệp	Cung cấp thiết thực và tối ưu kịch bản sử dụng kỹ thuật số những đổi mới trong quá trình giáo dục. Thí nghiệm và thực hiện mới hình thức giáo dục và thực hành.	Tạo, chọn lọc, phê bình đánh giá và giải thích dữ liệu số về sinh viên hoạt động giáo dục, tiến bộ và tiến bộ để thông báo nhà giáo dục và sinh viên	Sử dụng công nghệ kỹ thuật số để hỗ trợ quá trình tự học: trong quá trình phát triển và tuân thủ cá nhân chương trình học tập, trong quá trình theo dõi và suy ngẫm về người học thành tích cá nhân, trong quá trình trao đổi trải nghiệm và sáng tạo các giải pháp.
Chuyên năng lực số giao	Cung cấp quyền truy cập vào giáo dục tài nguyên số và giáo dục các hoạt động dành cho tất cả người học, trong đó có nhân viên cấp trên các cơ sở giáo dục.	Bày tỏ suy nghĩ, tạo và chuyển đổi nội dung ở nhiều định dạng khác nhau sử dụng các công cụ kỹ thuật số.	Thực hiện các biện pháp để đảm bảo thể chất, tâm lý và sự thoải mái xã hội khi sử dụng công nghệ kỹ thuật số.

3. Kết luận

Chuyển đổi số là bước chuyển mình mạnh mẽ, đòi hỏi sự thay đổi từ trong tư duy, nhận thức của mỗi người, do vậy, để có thể thực hiện chuyển đổi số tại các cơ sở giáo dục đại học thì cán bộ quản lý nhà trường và giảng viên cần phải nhận thức sâu sắc rằng chuyển đổi số là vấn đề tất yếu, là sự sống còn của các trường đại học trong bối cảnh hội nhập. Mỗi giảng viên phải tự nhận thức được sự cần thiết, cấp bách của chuyển đổi số trong công tác giảng dạy tại trường đại học để từ đó không ngừng xác định cần phải đổi mới phương pháp giảng dạy phù hợp trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay và luôn luôn có ý thức tự học, tự tiếp cận công nghệ mới trong giáo dục giúp nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, kỹ năng giảng dạy đảm bảo chất lượng đào tạo đạt hiệu quả cao nhất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] B. T. Huong, N. A. Thu (2021). *Lecturers' Digital Competence Framework in the Context of Industrial Revolution: Overview and Recommendation for Higher Education in Vietnam*. International Conference on Digitalization and Education: When Challenges Become Opportunities, Hanoi, Vietnam National University Publisher, 456-476 (in Vietnamese).

- [2] Redecker, C., & Punie, Y. (Eds.). (2017). *Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Policy report by the Joint Research Centre (JRC) the European Commission's science and knowledge service. EC publishing.
- [3] Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng Việt Nam (2021). Hội thảo Chuyển đổi số trong giáo dục đại học, tổ chức ngày 22/10/2021. *Kỷ yếu Hội thảo*, 519-530.
- [4] Kamylyis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*.
- [5] Lê Trung Nghĩa (2021). Các khung năng lực số của Liên minh châu Âu và vài gợi ý cho Việt Nam để chuyển đổi số thành công. *Kỷ yếu Hội thảo*, Chuyển đổi số trong giáo dục đại học, do Hiệp hội các trường ĐH, CĐ Việt Nam tổ chức, 519-530.
- [6] Lee Sing Kong (2012). Lãnh đạo chuyển đổi trong giáo dục đại học. Hội thảo Quốc tế các trường đại học Việt Nam, Hà Nội.
- [7] Nguyen Thi Lan Anh, Pham Le Dieu Linh, & Trinh Ngoc Thach (2022). Human Resource Development for Digital Transformation in Vietnam: A Need for Reconceptualizing Digital Skills and Competence. *VNU Journal of Science: Policy and Management Studies*, 38(3), 51-61.
- [8] McGarr, O., & McDonagh, A. (2019). *Digital Competence in Teacher Education*. Output of the Erasmus funded Developing Student Teachers' Digital Competence (DiCTE), University of Limerick, University of Malta, University of Valencia, Oslo Metropolitan University, University of Oslo.
- [9] V.T.C. Thanh (2022). Developing Digital Government in Some Asian Countries and Lessons for Vietnam. *VNU Journal of Science: Policy and Management Studies*, 38(3), 30-40.

ABSTRACT

Digital competence of pedagogical university lecturers - international experience and application in Vietnam

Nowadays, digital competence is one of the eight essential core competencies for lifelong learning. In the context of educational digital transformation, pedagogical university lecturers must necessarily possess digital competence to work effectively in today's open and global educational environment. The initial and most crucial step in developing digital competence for pedagogical university lecturers, which demands considerable time and effort, is to identify the content and framework of suitable digital competencies. For countries like Vietnam, which are in the later stages of digital transformation, inheriting the achievements of pioneering countries is the optimal and intelligent choice. Through theoretical research methods, this article synthesizes concepts and structures of digital competence in higher education from published sources, providing a basis for suggesting approaches in selecting an appropriate digital competence framework to develop digital competence for pedagogical university lecturers in Vietnam.

Keywords: *Educational digital transformation; digital competence; digital competence structure; digital competence framework; higher education.*

PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TRÌNH ĐỘ THẠC SĨ THEO ĐỊNH HƯỚNG ỨNG DỤNG TIẾP CẬN DỰA TRÊN KẾT QUẢ ĐẦU RA TẠI HỌC VIỆN HÀNH CHÍNH QUỐC GIA

Vũ Thị Cẩm Tú¹

Tóm tắt. Phát triển chương trình đào tạo là một trong những hoạt động quan trọng đối với mỗi trong mỗi cơ sở giáo dục đại học. Đầu tư phát triển chương trình đào tạo chính là quan tâm đến chất lượng và sự phát triển bền vững của mỗi cơ sở giáo dục đại học. Lựa chọn cách tiếp cận phù hợp trong phát triển chương trình đào tạo và bồi dưỡng năng lực triển khai là trọng tâm trong công tác bảo đảm chất lượng đào tạo. Trên cơ sở tiếp cận tài liệu lý luận và thực tiễn tại Học viện Hành chính Quốc gia, bài viết tập trung vào các nội dung chính: (1) Cơ sở lý thuyết về chương trình đào tạo tiếp cận dựa trên kết quả đầu ra; (2) Thực tiễn công tác phát triển chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ theo định hướng ứng dụng tại Học viện Hành chính Quốc gia và (3) Kết luận, kiến nghị. Kết quả nghiên cứu này đóng góp vào quá trình cải tiến liên tục chất lượng đào tạo trình độ thạc sĩ theo định hướng ứng dụng ở Học viện Hành chính Quốc gia.

Từ khóa: Chương trình đào tạo định hướng ứng dụng, Kết quả đầu ra, Chất lượng giáo dục đại học, Học viện Hành chính Quốc gia.

1. Đặt vấn đề

Luật Giáo dục đại học 2018 (Luật số 34) lấy tự chủ đại học là điểm nhấn, tinh thần then chốt để tạo điều kiện phát triển các cơ sở giáo dục đại học theo xu hướng phân cấp và trao quyền tự chủ đại học. Trong cơ chế tự chủ, yêu cầu các cơ sở giáo dục đại học bảo đảm trách nhiệm giải trình khi được Nhà nước trao quyền tự quyết định trong các hoạt động của mình, bao gồm hoạt động chuyên môn học thuật, đặc biệt là giải trình về chất lượng đào tạo. Trên thực tế, trách nhiệm giải trình của cơ sở giáo dục đại học không chỉ dừng lại ở việc báo cáo, công khai minh bạch thông tin đối với các bên liên quan như người học, xã hội, cơ quan quản lý có thẩm quyền, nhà tuyển dụng, chủ sở hữu,; mà còn được giám sát thông qua việc tăng cường kiểm định chất lượng và bảo đảm chất lượng đào tạo theo quy định của pháp luật, quy định nội bộ và cam kết của cơ sở giáo dục đại học.

Như vậy, để nâng cao chất lượng đào tạo, cơ sở giáo dục đại học cần quan tâm đến xây dựng, rà soát, cập nhật và triển khai mỗi chương trình đào tạo theo yêu cầu của Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo. Có nhiều cách tiếp cận trong phát triển chương trình đào tạo. Trong những năm gần đây cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam phần lớn lựa chọn Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo của Bộ GD&ĐT hoặc tiếp cận và kiểm định chương trình đào tạo theo các tổ chức quốc tế Mạng lưới đảm bảo chất lượng các trường đại học Đông Nam Á (AUN- QA) hoặc FIBAA, Hội đồng Kiểm định Kỹ thuật và Công nghệ, Hoa Kỳ (ABET), Hội đồng Kiểm định các trường và chương trình đào tạo về kinh doanh, Hoa Kỳ (ACBSP), Hiệp hội MBA (AMBA), Ủy ban Văn bằng Kỹ sư Pháp (CTI), Hội đồng cấp cao đánh giá nghiên cứu và GDDH, Pháp (HCERES) và Hiệp hội quốc tế các trường đại học đào tạo ngành Kinh doanh (IACBE) [3]

Bộ tiêu chuẩn Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) xây dựng các tiêu chuẩn, tiêu chí bảo đảm và đánh giá chất lượng chương trình đào tạo theo tiếp cận giáo dục dựa trên kết quả đầu ra (Outcome-Based

Ngày nhận bài: 01/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 26/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹Học viện Hành chính Quốc gia

Tác giả liên hệ: Vũ Thị Cẩm Tú. Địa chỉ e-mail: camtuedu@gmail.com

Education/OBE). Do đó, đối với mỗi chương trình đào tạo cần bảo đảm tuân thủ các yêu cầu của tiếp cận OBE từ khâu thiết kế đến tổ chức thực hiện và đánh giá. Nội dung bài viết tập trung làm rõ cách tiếp cận phát triển chương trình đào tạo nói chung và đề xuất đối với hoạt động phát triển chương trình đào tạo theo định hướng ứng dụng ở trình độ thạc sĩ:

- Làm rõ những khái niệm liên quan về phát triển triển chương trình đào tạo theo OBE
- Khái quát mô hình phát triển chương trình đào tạo theo OBE
- Chuẩn hóa chuẩn đầu ra và chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ theo định hướng ứng dụng tại Học viện Hành chính Quốc gia
- Đề xuất và kiến nghị

2. Khái niệm về phát triển chương trình đào tạo theo kết quả đầu ra (OBE)

Cách tiếp cận này đã được đưa vào nghiên cứu và bàn luận trên thế giới từ những năm 90 của thế kỷ XX và ngày nay đã trở thành xu hướng giáo dục quốc tế. Chương trình giáo dục định hướng phát triển năng lực được hiểu là cách tiếp cận phát triển trong xây dựng chương trình dạy học đại học định hướng phát triển năng lực, nay còn gọi là dạy học định hướng kết quả đầu ra.

Để thực hiện công tác đổi mới giáo dục theo tinh thần Nghị quyết 29/NQ-TW ngày 04/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI, các trường đại học cần xây dựng chương trình đào tạo theo hướng tiếp cận năng lực nhằm đáp ứng các yêu cầu ngày càng cao của đào tạo nguồn nhân lực. Chất lượng đào tạo phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố trong đó có chương trình đào tạo. Chương trình đào tạo vừa là công cụ, vừa là thước đo trình độ phát triển kinh tế-xã hội và khoa học-kỹ thuật của mỗi quốc gia cũng như của mỗi nhà trường. Việc xây dựng chương trình đào tạo phụ thuộc vào tầm nhìn và sứ mệnh của cơ sở giáo dục trong một giai đoạn lịch sử nhất định. Vì vậy, các nhà khoa học, nhà giáo dục, cơ sở đào tạo cần hiểu rõ bản chất của chương trình đào tạo để xây dựng đáp ứng yêu cầu đào tạo của xã hội.

Chức năng chính của cơ sở giáo dục đại học là đào tạo, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng, như vậy đào tạo là một trong ba chức năng cơ bản của cơ sở giáo dục đại học, do vậy chương trình đào tạo được xem là xương sống trong hoạt động đào tạo của bất kỳ trường đại học, trường đại học không thể tồn tại nếu không có chương trình đào tạo. Một số khái niệm cần xem xét khi bàn về chương trình đào tạo, bao gồm: khái niệm chương trình đào tạo, thiết kế chương trình đào tạo, phát triển chương trình đào tạo và chương trình đào tạo tiếp cận dựa trên chuẩn đầu ra.

2.1. Chương trình đào tạo

Là một nỗ lực truyền đạt các nguyên tắc và đặc điểm thiết yếu của một đề xuất giáo dục (educational proposal) theo hình thức mở để có sự giám sát chặt chẽ và có khả năng chuyển dịch hiệu quả vào thực tế (Lawrence Stenhouse, 1975).

Theo tác giả Nguyễn Đức Chính, “Chương trình đào tạo là kế hoạch tổng thể, hệ thống về toàn bộ hoạt động giáo dục tại nhà trường. Nó bao gồm tổng thể, hệ thống về toàn bộ hoạt động giáo dục tại nhà trường. Nó bao gồm mục đích giáo dục, mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung giáo dục (với độ rộng và sâu tương ứng với chuẩn đầu ra) phương thức giáo dục và hình thức tổ chức giáo dục (với các phương pháp, phương tiện, công cụ dạy học phù hợp) phương thức đánh giá kết quả giáo dục (so sánh, đối chiếu với chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo).

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

Là một hệ thống các hoạt động giáo dục, đào tạo được thiết kế và tổ chức thực hiện nhằm đạt được các mục tiêu đào tạo, hướng tới cấp một văn bằng giáo dục đại học cho người học. Chương trình đào tạo bao gồm mục tiêu, khối lượng kiến thức, cấu trúc, nội dung, phương pháp và hình thức đánh giá đối với môn học, ngành học, trình độ đào tạo, chuẩn đầu ra phù hợp với Khung trình độ quốc gia Việt Nam (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021).

Như vậy, chương trình đào tạo là một bản thiết kế tổng thể mô tả các thành tố của quá trình đào tạo, bao gồm: mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung, phương pháp, hình thức đánh giá kết quả học tập và quy định khối lượng kiến thức, cấu trúc, quy trình thực hiện cho hoạt động đào tạo (khoá đào tạo) dựa trên một tiếp cận phát triển chương trình đào tạo cụ thể phù hợp bối cảnh.

2.2. Phát triển chương trình đào tạo

Là một quá trình có kế hoạch, có mục đích, tiến bộ và có hệ thống nhằm tạo ra những cải tiến tích cực trong hệ thống giáo dục. Mỗi khi có những thay đổi hoặc phát triển trên khắp thế giới, chương trình giảng dạy của trường học đều bị ảnh hưởng. Cần phải cập nhật chúng để đáp ứng nhu cầu của xã hội (<https://simplyeducate.me/2014/12/13/the-meaning-and-importance-of-curriculum-development/>).

Là quá trình tổng thể vòng đời, bao gồm thiết kế, thực hiện và đánh giá chương trình đào tạo (Đoàn Thị Minh Trinh và Nguyễn Hội Nghĩa, 2014).

Như vậy, phát triển chương trình đào tạo là một quá trình liên tục nhằm hoàn thiện không ngừng chương trình đào tạo cho tương thích với trình độ phát triển kinh tế - xã hội, khoa học và công nghệ, của đời sống giáo dục nói chung. Phát triển chương trình đào tạo được xem như quá trình hòa quyện vào trong quá trình đào tạo: có thể tiếp cận 5 bước: Phân tích tình hình, xác định mục đích chung và mục tiêu; Thiết kế, Thực thi và Đánh giá.

Trong thực tế, phát triển chương trình đào tạo không tách rời quá trình đào tạo, nên đây là một nhiệm vụ rất thường xuyên, rất quan trọng liên quan đến nhiều bên trong và ngoài trường đại học. Do vậy, cần tăng cường nhận thức và thực hành cho các bên liên quan trong thực hiện phát triển chương trình đào tạo.

2.3. Giáo dục dựa trên kết quả đầu ra

Giáo dục dựa trên kết quả đầu ra là triết lý giáo dục lấy người học làm trung tâm, tập trung vào việc đo lường/đánh giá thực nghiệm các kết quả học tập đạt được của người học, còn gọi là các “chuẩn đầu ra”. (OBE is a “student-centered learning philosophy that focuses on empirically measuring student performance, which are called outcomes” (Felder & Brent,2003).

Là xác định, tổ chức, tập trung và hướng dẫn tất cả các khía cạnh của một chương trình đào tạo về những điều chúng ta muốn tất cả người học thể hiện thành công khi họ hoàn thành chương trình (The High Success Network, 1992 dẫn theo Sachin Kumar Srivastava, Khushboo Agnihotri, 2019).

Như vậy giáo dục dựa trên chuẩn đầu ra có thể hiểu đơn giản là việc xác định rõ ràng các kết quả/đầu ra (outcomes) của quá trình đào tạo và tổ chức giảng dạy, hướng dẫn và đánh giá để đảm bảo người học đạt được các kết quả này. Trong mô hình OBE, chuẩn đầu ra (learning outcomes-LOs, expected learning outcomes, student learning outcomes, learning outcome statements) là các yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, thái độ, trách nhiệm nghề nghiệp mà người học đạt được sau khi hoàn thành chương trình đào tạo, được cơ sở đào tạo cam kết với người học, xã hội và công bố công khai cùng với các điều kiện đảm bảo thực hiện. Các chuẩn đầu ra ở đây bao gồm chuẩn đầu ra của chương trình học, chuẩn đầu ra của học phần và chuẩn đầu ra của các bài học.

3. Đặc trưng cơ bản và mô hình phát triển chương trình đào tạo theo tiếp cận dựa trên kết quả đầu ra

3.1. Đặc trưng cơ bản phát triển chương trình đào tạo theo tiếp cận dựa trên kết quả đầu ra

Đào tạo theo OBE là một quá trình giáo dục được đánh giá và cải tiến liên tục; muốn cải tiến được bắt buộc chương trình đào tạo phải được đánh giá và đo lường, là cơ sở để tiếp tục cải tiến và phải hoàn thiện chương trình. So với giáo dục truyền thống, đào tạo theo OBE có 6 điểm khác biệt chính như sau:

Bảng 1. Bảng so sánh OBE và giáo dục truyền thống

	Mô hình giáo dục truyền thống (traditional education)	Mô hình giáo dục dựa trên chuẩn đầu ra (outcome-based education)
Cách tiếp cận	Tập trung vào đầu vào (lấy người thầy, bài giảng, chương trình giảng dạy làm trung tâm) người học đóng vai trò bị động.	Chú trọng phát triển năng lực giải quyết các vấn đề thực tiễn của người học
Mục tiêu	Chú trọng cung cấp các kiến thức	Chú trọng phát triển năng lực giải quyết các vấn đề thực tiễn của người học
Nội dung giảng dạy	Chương trình đào tạo cố định, được cấu trúc và dựa trên các môn học	Chương trình đào tạo tích hợp, gắn liền với thực tiễn, cho phép giáo viên được đổi mới, sáng tạo trong thiết kế chương trình học
Phương pháp giảng dạy và học tập	Thiếu sự tham gia của các bên liên quan	Linh hoạt, Có sự tham gia của các bên liên quan
Đánh giá kết quả	Đánh giá kiến thức dựa trên thi cuối kỳ	Đánh giá năng lực, đánh giá liên tục. Khuyến khích tư duy phê phán, lý luận, phản biện và hành động
Môi trường học tập	Cố định, phụ thuộc nhiều vào trách nhiệm người dạy	Linh hoạt, mở rộng
Kết quả	Trí thức của người học	Khả năng ứng dụng trong thực tiễn

3.2. Mô hình phát triển chương trình đào tạo theo OBE

Các tác giả Spady (1994) và Ong Chee Bin (2016) cho rằng có 4 nguyên lý và qui trình cơ bản của chương trình đào tạo theo OBE:

Tập trung vào năng lực (competences) hoặc chuẩn đầu ra (learning outcomes – Los)

Thiết kế ngược (Backwards curriculum design)

Tạo cơ hội học tập liên tục cho người học (create learning opportunities)

Sự tương thích có hệ thống (constructive alignment)

a) Tập trung vào chuẩn đầu ra (learning outcomes):

Chuẩn đầu ra “là yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của người học sau khi hoàn thành một chương trình đào tạo, gồm cả yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm của người học khi tốt nghiệp” (Bộ GD&ĐT, 2021) và là thành phần bắt buộc của bất kỳ chương trình đào tạo nào.

Chuẩn đầu ra được đề cập ở nhiều cấp độ khác nhau từ cấp độ 1 là từ sứ mạng, tầm nhìn, giá trị cốt lõi của cơ sở giáo dục đại học; cấp 2 là cấp độ chương trình đào tạo; cấp độ tiếp theo là từng học phần và đến buổi học/ bài học; và chuẩn đầu ra đóng vai trò nền tảng của một chương trình đào tạo, trung tâm của quá trình dạy và học, định hướng cho việc lựa chọn phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá kết quả học tập. Chuẩn đầu ra cần có cấp độ để thể hiện tính cấu trúc của chương trình đào tạo, mức độ theo thang trình độ năng lực/về nhận thức, kỹ năng, thái độ và được xây dựng trên cơ sở tham khảo ý kiến của các bên liên quan: khung trình độ quốc gia Việt Nam; văn bản quản lý nhà nước liên quan; tầm nhìn, sứ mệnh của trường và khoa, mục tiêu đào tạo của khoa; nhu cầu của người học và nhà tuyển dụng; tiêu chuẩn năng lực của hiệp hội nghề nghiệp; các bộ tiêu chuẩn kiểm định có liên quan; Chuẩn đầu ra của các chương trình cùng ngành ở trong nước và quốc tế.

b) Thiết kế ngược:

Nguyên lý này được Ralph Tyler đề cập năm 1948 với ý tưởng tập trung vào việc xác định các kết quả học tập dự kiến mà người học phải đạt được vào cuối chương trình đào tạo, sau đó các hoạt động dạy học và kiểm tra, đánh giá được lựa chọn để bảo đảm đạt được kết quả học tập dự kiến. Theo đó, nguồn lực triển khai quá trình dạy học được sử dụng hiệu quả để tối ưu kết quả triển khai quá trình đào tạo.

Cần tập trung vào ba nhóm câu hỏi sau trong quá trình lập kế hoạch chương trình đào tạo:

1. Xác định kết quả mong muốn: Những mục tiêu nào nhà trường cần đạt được?
2. Xác định bằng chứng: Làm thế nào chúng ta biết được người học đạt được kết quả học tập mong muốn?
3. Lập kế hoạch giảng dạy: Những trải nghiệm học tập nào thích hợp để đạt được các mục tiêu đó?

c) Sự tương thích có hệ thống:

“Có hệ thống” (Constructive) được hiểu là người học chủ động tạo ra sự hiểu biết thông qua các hoạt động học tập có liên quan. “Sự tương thích” (Alignment) đề cập đến hoạt động dạy và học; hoạt động kiểm tra, đánh giá người học được xây dựng tương thích với nhau và hỗ trợ cho việc đạt được chuẩn đầu ra. Đây là nguyên lý trọng tâm của giáo dục dựa trên kết quả đầu ra, nhấn mạnh đến việc trước tiên cần xác định rõ chuẩn đầu ra và minh chứng cần có để bảo đảm người học đạt được chuẩn đầu ra, sau đó lựa chọn và triển khai các hoạt động giảng dạy phù hợp cho việc đạt được chuẩn đầu ra. Nguyên lý sự tương thích có hệ thống tin rằng “Kiến thức được kiến tạo thông qua các hoạt động của người học” (Biggs, 2014, trang. 9) hơn là được truyền đạt một chiều từ người dạy sang người học, “Việc học diễn ra thông qua các hành vi tích cực của người học: học tập là những gì người học làm chứ không phải những gì người dạy dạy” (Learning takes place through the active behavior of the student: it is what he does that he learns, not what the teacher does.) (Tyler, 1949). Người học cần được dẫn thân vào các hoạt động học tập phù hợp chuẩn đầu ra, hoạt động kiểm tra, đánh giá phù hợp đo lường việc đạt được chuẩn đầu ra và cần xem xét sự tương đồng trong hoạt động dạy học và kiểm tra, đánh giá sẽ giúp tối ưu hóa hiệu quả quá trình dạy học. Như vậy, áp dụng nguyên lý sự tương thích có hệ thống vào phát triển chương trình đào tạo cần triển khai theo các bước:

1. Xác lập chuẩn đầu ra
2. Thiết kế nhiệm vụ đánh giá đo lường được chuẩn đầu ra
3. Lựa chọn hoạt động dạy học bảo đảm người học phát triển kiến thức, kỹ năng, thái độ và được đo lường bằng các bài đánh giá
4. Lựa chọn nội dung dạy học và tài nguyên hỗ trợ cho các hoạt động học tập (Biggs, 2014)

d) Tạo cơ hội học tập liên tục cho người học (create learning opportunities)

Mỗi người học có đặc điểm cá nhân riêng biệt nên khả năng, phong cách học tập, phong cách tư duy không hoàn toàn giống nhau, do vậy người dạy cần cung cấp nhiều cơ hội trải nghiệm cho người học với niềm tin “tất cả người học đều có thể học và thành công, nhưng không phải trong cùng một ngày, theo cùng một cách.” (Spady, 1999). Với cơ hội học tập mở rộng mỗi người học sẽ dễ tìm thấy môi trường, điều kiện hỗ trợ hiệu quả cho việc đạt được mục tiêu học tập. Tạo cơ hội học tập mở rộng theo hướng đa chiều: thời gian, phương pháp và phương thức, tiêu chuẩn thành quả học tập, tiếp cận chương trình đào tạo và cấu trúc chương trình đào tạo. Bên cạnh đó, người dạy cần có kỳ vọng cao cho người học để đặt người học vào tình huống có vấn đề, kích thích động cơ, hứng thú học tập. Để thành công người dạy có đủ tin tưởng và khuyến khích người học nỗ lực, đạt được mục tiêu học tập “khó vừa sức” Như vậy, có thể thấy, tiếp cận OBE nhấn mạnh đến chuẩn đầu ra như là thành tố trung tâm của quá trình phát triển chương trình đào tạo, việc thiết kế, triển khai và đánh giá chương trình đào tạo đều dựa vào chuẩn đầu ra trên cơ sở áp dụng nguyên lý thiết kế ngược và CA.

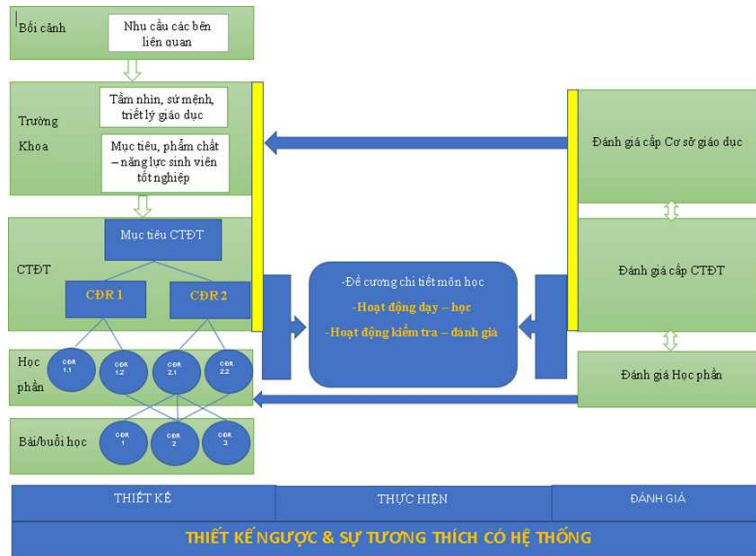
Dựa trên cơ sở lý thuyết về triển khai chương trình đào tạo theo OBE, tác giả đề xuất khung OBE tích hợp trong thiết kế, thực hiện và đánh giá chương trình đào tạo (xem Sơ đồ 1).

4. Phát triển chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ định hướng ứng dụng theo OBE tại Học viện Hành chính Quốc gia

Chương trình đào tạo theo định hướng ứng dụng với những điểm ưu việt được các trường đại học trên thế giới triển khai thành công và ở nhiều trường đại học ở Việt Nam tổ chức đào tạo ở cả trình độ đại học, thạc sĩ và sản phẩm đào tạo được xã hội/ đơn vị sử dụng lao động đánh giá cao.

Năm 2021, Học viện Hành chính Quốc gia bắt đầu tuyển sinh trình độ thạc sĩ theo định hướng ứng dụng (trước đó Trường Đại học Nội vụ Hà Nội tuyển sinh từ 2017 đến 2022 đã xác định chương trình đào tạo theo định hướng ứng dụng). Năm 2022, Học viện đã có quá trình chuẩn hóa chuẩn đầu ra và chương trình đào tạo định hướng ứng dụng theo hướng tiếp cận chuẩn đầu ra. chương trình đào tạo gồm các thành tố cơ bản: mục tiêu, chuẩn đầu ra, ý tưởng thiết kế, cấu trúc, ma trận thiết kế, và kế hoạch giảng dạy môn học, ma trận mối quan hệ giữa các học phần trong chương trình đào tạo và chuẩn đầu ra.

Quy trình đã và đang được triển khai để chuẩn hóa chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ theo định hướng ứng dụng; luôn đảm bảo những nguyên tắc trong thiết kế chương trình như tính hệ thống, tính liên thông



Sơ đồ 1. Khung OBE tích hợp trong phát triển chương trình đào tạo

giữa các trình độ, linh hoạt và mở; đồng thời phù hợp và gắn kết với sứ mạng, tầm nhìn, chiến lược phát triển của Học viện; nhu cầu của xã hội, đặc thù của ngành đào tạo; phù hợp với mục tiêu của giáo dục đại học theo quy định tại Luật Giáo dục đại học và mô tả trình độ theo Khung trình độ quốc gia Việt Nam.

Bảng 2. Quy trình thiết kế và phát triển chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ định hướng ứng dụng tại Học viện Hành chính Quốc gia

Các bước	Công việc
1	Thành lập ban xây dựng chương trình đào tạo cấp trường và cấp khoa/bộ môn.
2	Đối sánh chương trình đào tạo hiện hành với chuẩn kiểm định.
3	Xây dựng mục tiêu chương trình đào tạo (POs)
4	Xây dựng/điều chỉnh chuẩn đầu ra cấp chương trình đào tạo (PLOs)
5	Khảo sát ý kiến các bên liên quan về Pos và PLOs. Phân tích kết quả khảo sát
6	Hiệu chỉnh chương trình đào tạo, hiệu chỉnh chuẩn đầu ra của các môn học (CLOs). Xây dựng ma trận CLOs với PLOs
7	Xây dựng/điều chỉnh/hoàn thiện đề cương môn học (syllabus)
8	Đánh giá kết quả học tập của môn học (kế hoạch đánh giá, công cụ đánh giá: Rubric)
9	Hoàn thiện chương trình đào tạo (bản dự thảo)
10	Khảo sát ý kiến về chương trình đào tạo (dự thảo): Giảng viên, cựu sinh viên, nhà tuyển dụng, chuyên gia. Phân tích kết quả khảo sát
11	Hoàn thiện chương trình đào tạo (bản chính thức), thẩm định, phê duyệt chương trình đào tạo
12	Áp dụng chương trình đào tạo, đánh giá, cập nhật chương trình đào tạo (2 năm/lần)

5. Đề xuất một số điểm cần triển khai song song khi hoàn thiện phát triển chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ theo định hướng ứng dụng tại Học viện Hành chính Quốc gia

Tập huấn chuyên sâu cho đội ngũ giảng viên về thiết kế chương trình đào tạo tiếp cận dựa trên chuẩn đầu ra.

Phối hợp với các bên liên quan như Trung tâm khảo thí và bảo đảm chất lượng: Lấy ý kiến phản hồi của người học và các bên liên quan để cơ sở thông tin khi cải tiến và điều chỉnh chương trình đào tạo.

Xây dựng và ban hành quy định về phát triển chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ của Học viện Hành chính Quốc gia định vị rõ mô hình áp dụng phát triển chương trình đào tạo và vai trò của các bên liên quan trong thực thi hoạt động này.

6. Kết luận

Việc thiết kế và phát triển chương trình đào tạo là một hoạt động quan trọng để tổ chức đào tạo ở bất kỳ trình độ nào, đòi hỏi người thực hiện cần phải không chỉ vững vàng kiến thức chuyên ngành mà còn phải nắm vững các kiến thức về giáo dục. Do đó, khi hiểu rõ mô hình OBE để vận dụng hiệu quả vào việc phát triển các chương trình đào tạo và quản lý chương trình đào tạo sẽ luôn được triển khai đúng quy trình, đây sẽ là các yếu tố vô cùng quan trọng để đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo của cơ sở giáo dục đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.*
- [2] Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam. (2013, November 4). *Nghị quyết số 29-NQ/TW về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu về công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.* Hà Nội.
- [3] 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.*
- [4] Nguyễn Hữu Cương. (2017). Tác động của đánh giá và kiểm định quốc tế đối với hệ thống giáo dục đại học Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, 77(138), 57-60.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Thông tư số 23/2021/TT-BGDĐT ngày 30/8/2021 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quy chế tuyển sinh và đào tạo trình độ thạc sĩ.*

ABSTRACT

Development of application-oriented master's degree program based on learning outcomes at The National Academy of Public Administration

Developing training programs is one of the essential activities for any higher education institution. Investing in the development of training programs is equivalent to focusing on the quality and sustainable development of each higher education institution. Choosing an appropriate approach in developing training programs and fostering implementation capacity is central to ensuring training quality. Based on the theoretical and practical approaches at the National Academy of Public Administration, the author focuses on the following main contents: (1) theoretical basis of outcome-based training programs; (2) practical development of application-oriented master's degree programs at the National Academy of Public Administration, and (3) conclusions and recommendations. This research contributes to the continuous improvement of the quality of application-oriented master's degree programs at the National Academy of Public Administration.

Keywords: *Application-Oriented Training Program, Output Results, Quality of Higher Education, National Academy of Public Administration.*

QUẢN LÝ ĐÀO TẠO NHÂN LỰC DU LỊCH TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VÙNG ĐỒNG BẰNG BẮC BỘ THEO MÔ HÌNH CIPO

Lê Thị Thanh Hoa¹

Tóm tắt. Sử dụng cách tiếp cận CIPO trong quản lý đào tạo nhân lực du lịch ở trường đại học, gồm các nội dung: Quản lý đầu vào; quản lý quá trình; quản lý đầu ra và xem xét sự tác động của bối cảnh tới quản lý đào tạo nhân lực du lịch ở trường đại học. Bài viết khái quát hoạt động quản lý đào tạo nhân lực tại các trường đại học theo mô hình CIPO và tập trung tìm hiểu thực trạng quản lý đào tạo nhân lực du lịch tại các trường đại học vùng Đồng bằng Bắc bộ, qua đó chỉ ra điểm mạnh và hạn chế về vấn đề quản lý làm cơ sở để cán bộ quản lý nhà trường đánh giá lại quá trình thực hiện công tác quản lý đào tạo, từ đó đưa ra các biện pháp quản lý đào tạo phù hợp.

Từ khóa: Nhân lực du lịch, cán bộ quản lý, tuyển sinh, đào tạo, quá trình.

1. Đặt vấn đề

Quá trình toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế sâu rộng đã thúc đẩy mạnh mẽ du lịch phát triển, nhất là sau đại dịch Covid-19 tình hình kinh tế dần phục hồi, hoạt động du lịch từng bước phát triển mạnh mẽ trở lại, điều này đòi hỏi tất yếu phải đào tạo được đội ngũ nhân lực du lịch có đủ về số lượng, cơ cấu và trình độ chuyên môn, đáp ứng được yêu cầu phát triển kinh tế-xã hội nói chung và phát triển ngành Du lịch nói riêng. Đào tạo nhân lực du lịch tại các trường đại học là quá trình trang bị hệ thống kiến thức về kinh tế, văn hóa, ngoại ngữ và kiến thức, kỹ năng về chuyên môn, nghiệp vụ du lịch, hình thành thái độ, niềm tin, hành vi đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên để sau khi tốt nghiệp họ có khả năng đảm đương các nhiệm vụ du lịch đáp ứng yêu cầu của đơn vị sử dụng lao động. Trong những năm qua, chất lượng, hiệu quả quản lý đào tạo nhân lực du lịch tại các trường đại học vùng Đồng bằng Bắc bộ đã được nâng lên rõ rệt. Tuy nhiên, trên thực tế công tác này vẫn còn xuất hiện nhiều hạn chế, như: Quản lý xây dựng chương trình đào tạo có mặt chưa đáp ứng chuẩn đầu ra; quản lý tuyển sinh chưa đạt mục tiêu kế hoạch; quản lý phối hợp đào tạo giữa nhà trường và cơ sở sử dụng lao động còn lỏng lẻo... dẫn đến hiệu quả của công tác này chưa thực sự đạt được như mong muốn. Vì vậy, quản lý đào tạo nhân lực du lịch tại các trường đại học vùng Đồng bằng Bắc bộ là cấp thiết, trực tiếp liên quan đến chất lượng đào tạo của nhà trường cũng như sự phát triển của ngành Du lịch.

2. Quản lý đào tạo nhân lực tại các trường đại học theo mô hình CIPO

Quản lý là một trong những hoạt động cơ bản nhất của con người và được định nghĩa là “sự tác động có tổ chức và có mục đích của chủ thể quản lý lên đối tượng quản lý nhằm đạt mục tiêu đề ra” [3]. Quản lý xuất hiện trong nhiều lĩnh vực hoạt động xã hội, bao gồm cả giáo dục. Quản lý đào tạo là một nội dung cơ bản của quản lý giáo dục, bao gồm việc quản lý một hệ thống gồm các yếu tố cấu thành quá trình đào tạo, có mối quan hệ biện chứng với nhau. Về thực chất, quản lý đào tạo là sự tác động của chủ thể quản lý lên đối tượng quản lý trong quá trình đào tạo thông qua các chức năng của quản lý và bằng các công cụ, phương pháp quản lý thích hợp nhằm đạt được mục tiêu chung của quá trình đào tạo.

Ngày nhận bài: 13/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 20/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹Trường Đại học Ngoại thương (Cơ sở Quảng Ninh)

Tác giả liên hệ: Lê Thị Thanh Hoa. Địa chỉ e-mail: lethithanhhoa@ftu.edu.vn

Với quan điểm chất lượng là một quá trình, năm 2000, UNESCO đưa ra mô hình CIPO: Đầu vào (Input), quá trình (Process), đầu ra (Output) và bối cảnh cụ thể (Context) [4].

Áp dụng mô hình CIPO cho quản lý đào tạo ở trường đại học, đó là: (1) Quản lý các yếu tố đầu vào của đào tạo: Quản lý tuyển sinh; quản lý chương trình đào tạo; quản lý người dạy, người học; quản lý cơ sở vật chất, phương tiện dạy học; quản lý môi trường văn hóa chất lượng trong nhà trường. (2) Quản lý quá trình đào tạo: Quản lý mục tiêu, nội dung, hình thức tổ chức đào tạo; quản lý hình thức tổ chức quá trình giảng dạy của giảng viên; quản lý kiểm tra, đánh giá hoạt động học tập của sinh viên. (3) Quản lý các yếu tố đầu ra của đào tạo: Quản lý cấp phát văn bằng, chứng chỉ; tổ chức đánh giá hệ thống năng lực sinh viên; quản lý việc tư vấn, giới thiệu việc làm; quản lý phản hồi của cơ sở sử dụng lao động và sinh viên đã tốt nghiệp. (4) Tác động của bối cảnh (Kinh tế, chính trị, xã hội, thể chế giáo dục và luật pháp, hội nhập quốc tế, đối tác cạnh tranh, tiến bộ khoa học, công nghệ, mối quan hệ với doanh nghiệp,...).

Quản lý đào tạo nhân lực du lịch tại các trường đại học theo tiếp cận CIPO là tác động có mục đích, định hướng của các nhà quản lý (Ban Giám hiệu, phòng, ban chức năng, khoa giáo viên...) thông qua quản lý đầu vào, quá trình, đầu ra trong một bối cảnh cụ thể đến đối tượng quản lý nhằm tạo ra sản phẩm là nhân lực du lịch có chất lượng cao đáp ứng tốt yêu cầu phát triển kinh tế-xã hội.

3. Phương pháp và khách thể nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu: Sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi dành cho cán bộ quản lý, giảng viên các trường đại học. Câu hỏi tập trung vào thực trạng quản lý đào tạo nhân lực du lịch tại các trường đại học vùng Đồng bằng Bắc bộ (Quản lý đầu vào, quản lý quá trình, quản lý đầu ra của hoạt động đào tạo).

Phương pháp phân tích dữ liệu: Sử dụng phương pháp thống kê toán học bằng phần mềm SPSS 21.0 để phân tích các chỉ số thống kê, như: Điểm trung bình (ĐTB), độ lệch chuẩn (ĐLC). Đối với dữ liệu thu thập được từ kết quả phỏng vấn cán bộ quản lý, giảng viên, tác giả sử dụng phương pháp phân tích, so sánh và đối chiếu để bổ sung cũng như làm sáng tỏ cho các kết quả thu thập được từ kết quả khảo sát.

Quy ước thang đo: Tính điểm của thang đo [theo công thức (Max-min)/n]: $(5 - 1) / 5 = 0,8$ điểm. Trong nghiên cứu sử dụng thang đo 5 mức độ Likert với cách thức mã hoá số liệu như sau: (1) Kém: $1,0 \leq \text{ĐTB} < 1,8$; (2) Yếu: $1,8 \leq \text{ĐTB} < 2,6$; (3) Trung bình: $2,6 \leq \text{ĐTB} < 3,4$; (4) Khá: $3,4 \leq \text{ĐTB} < 4,2$; (5) Tốt: $4,2 \leq \text{ĐTB} \leq 5$.

Khách thể nghiên cứu: 60 cán bộ quản lý, 135 giảng viên các trường đại học vùng Đồng bằng Bắc bộ (Đại học Kinh tế Quốc dân, Đại học Văn hóa Hà Nội, Viện Đại học Mở Hà Nội, Đại học Hạ Long, Đại học Quản lý và Công nghệ Hải Phòng; 75 cán bộ quản lý cơ quan sử dụng nguồn nhân lực sau đào tạo (Nhà tuyển dụng).

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng quản lý các yếu tố đầu vào của đào tạo

Một là, quản lý công tác tuyển sinh.

Bảng 1. Thực trạng mức độ thực hiện quản lý công tác tuyển sinh ngành Du lịch

Nội dung	ĐT KS	Mức độ đánh giá								X̄	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc		
		Tốt		Khá		TB		Yếu						Kém	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%					SL	%
Khảo sát nhu cầu học ngành Du lịch của SV	CB	16	26,7	24	40,0	17	28,3	3	5,0	0	0,0	3,88	3,93	0,865	5
	GV	45	33,3	48	35,6	35	25,9	7	5,2	0	0,0	3,97	0,897		
Lập phương án tuyển sinh theo nhu cầu việc làm	CB	23	38,3	20	33,3	12	20,0	5	8,3	0	0,0	4,02	3,96	0,965	2
	GV	36	26,7	56	41,5	35	25,9	8	5,9	0	0,0	3,89	0,869		
Xây dựng lịch trình tuyển sinh	CB	17	28,3	24	40,0	15	25,0	4	6,7	0	0,0	3,90	3,90	0,896	6
	GV	39	28,9	52	38,5	37	27,4	7	5,2	0	0,0	3,91	0,876		
Tổ chức thực hiện tuyển sinh	CB	21	35,0	24	40,0	11	18,3	4	6,7	0	0,0	4,03	3,98	0,901	1
	GV	36	26,7	61	45,2	31	23,0	7	5,2	0	0,0	3,93	0,839		
Tổ chức xét duyệt kết quả tuyển sinh	CB	12	20,0	30	50,0	16	26,7	2	3,3	0	0,0	3,87	3,94	0,769	4
	GV	43	31,9	56	41,5	30	22,2	6	4,4	0	0,0	4,01	0,850		
Đánh giá tuyển sinh ngành Du lịch	CB	18	30,0	26	43,3	13	21,7	3	5,0	0	0,0	3,98	3,91	0,853	3
	GV	33	24,4	57	42,2	36	26,7	9	6,7	0	0,0	3,84	0,871		

Kết quả nghiên cứu thể hiện tại bảng số liệu trên cho thấy: mức độ thực hiện quản lý công tác tuyển sinh ngành Du lịch được đánh giá ở mức độ khá, ĐTB dao động từ 3.90 đến 3.98. Kết quả điều tra khảo sát cho thấy, trong số các hoạt động tuyển sinh được nghiên cứu thì hoạt động được đánh giá thực hiện ở mức độ khá cao hơn đó là “Tổ chức thực hiện tuyển sinh” với ĐTB = 3.98 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 4.03, ĐLC = 0.901; giảng viên: ĐTB = 3.93, ĐLC = 0.839) và “Lập phương án tuyển sinh theo nhu cầu việc làm” với ĐTB = 3.96 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 4.02, ĐLC = 0.965; giảng viên: ĐTB = 3.89, ĐLC = 0.869). Nếu phương án tuyển sinh được thiết lập theo nhu cầu việc làm, theo thị trường lao động thì sẽ là cơ sở quan trọng để tổ chức tuyển sinh đảm bảo việc tuyển sinh đủ về số lượng, sinh viên ra trường sẽ có cơ hội nghề nghiệp, việc này cũng tránh được sự lãng phí tài chính, công sức của sinh viên, gia đình và nhà trường.

Qua tìm hiểu, vẫn còn cơ sở đào tạo chưa thực sự quan tâm và tổ chức thực hiện tốt việc cử cán bộ quản lý, giảng viên có kinh nghiệm đi tuyên truyền, phổ biến trước tuyển sinh; công tác sơ kết, tổng kết rút kinh nghiệm tuyển sinh chưa có sự chú trọng, quan tâm đúng mức để khắc phục hạn chế, tổ chức thi, xét tuyển lần sau được tốt hơn. Điều này đòi hỏi các nhà trường cần chú trọng hơn nữa và có những biện pháp quản lý phù hợp, hiệu quả hơn hoạt động tuyển sinh, góp phần nâng cao hiệu quả đào tạo ngành Du lịch. Đối với công tác quản lý sau tuyển sinh nhà trường đã tiến hành phân chia lớp/nhóm sau tuyển sinh dựa trên cơ sở số lượng sinh viên trong một lớp/nhóm theo giới hạn quy định, đồng thời chú ý đến việc chia lớp căn cứ trên kết quả xét tuyển đại học. Bên cạnh đó, để làm cơ sở cho việc phân chia lớp chất lượng cao, nhiều trường đại học đào tạo nhân lực du lịch đã tổ chức kỳ thi khảo sát năng lực đầu vào sinh viên.

Hai là, quản lý xây dựng chương trình đào tạo.

Kết quả khảo sát, cho thấy: các nội dung được đánh giá có ĐTB dao động từ 3.86 đến 4.06, đạt mức khá. Các nội dung được đánh giá cao, đó là: nội dung “Xác định mục tiêu đào tạo ngành Du lịch” được các ý kiến đánh giá với mức độ khá với ĐTB = 4.06 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.90, ĐLC = 0.953; giảng viên: ĐTB = 4.22, ĐLC = 0.816); nội dung “Đánh giá chương trình đào tạo ngành Du lịch có sự tham gia của các bên liên quan, cựu sinh viên tốt nghiệp” với ĐTB = 4.03 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.92, ĐLC = 0.869; giảng viên: ĐTB = 4.13, ĐLC = 0.849); nội dung “Đánh giá chương trình đào tạo ngành Du lịch có sự tham gia của các bên liên quan, cựu sinh viên tốt nghiệp” với ĐTB = 4.01 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.83, ĐLC = 1.011; giảng viên: ĐTB = 4.18, ĐLC = 0.799). Xác định mục tiêu đào tạo là hoạt động quan trọng nhất trong số các hoạt động thuộc về phát triển chương trình đào tạo. Bởi lẽ, chương trình đào tạo ngành Du lịch khi xây dựng cũng như khi phát triển thì hoàn toàn phụ thuộc vào mục tiêu đào tạo của ngành này. Việc thực hiện tốt hoạt động này là cơ sở quan trọng để phát triển chương trình đào tạo chương trình đào tạo theo đúng mục tiêu đào tạo đã xác định. Hiện nay, đào tạo nhân lực ngành Du lịch đang đứng trước nhiều khó khăn, thách thức, cho nên việc phát triển chương trình đào tạo phù hợp với thực tiễn là rất quan trọng, nếu thực hiện tốt thì chương trình đào tạo ngành này của các trường sẽ tiệm cận gần với xu thế chương trình đào tạo ở khu vực và thế giới, cũng như phù hợp với yêu cầu của ngành Du lịch.

Tuy nhiên, việc xây dựng, phát triển chương trình đào tạo ngành Du lịch có những hạn chế nhất định, như: chưa làm tốt việc xây dựng kế hoạch, hướng dẫn quy trình xây dựng, phát triển chương trình đào tạo; chưa có sự phối hợp chặt chẽ giữa các bên liên quan, nhất là các chủ thể sử dụng nguồn nhân lực trong xây dựng, phát triển chương trình đào tạo; công tác tổ chức và chỉ đạo các đơn vị lấy ý kiến đóng góp của các bên liên quan, đặc biệt là các chủ thể sử dụng nguồn nhân lực ngành Du lịch, trong xây dựng và phát triển chương trình đào tạo còn rất hạn chế. Việc khảo sát lấy ý kiến phản hồi về nội dung chương trình đào tạo của nhà trường từ các bên liên quan, nhất là các chủ thể sử dụng nguồn nhân lực ngành Du lịch chưa được tiến hành thường xuyên, liên tục. Qua phỏng vấn trực tiếp, nghiên cứu sinh cũng ghi nhận những đề xuất, kiến nghị về việc cần phải xây dựng, phát triển chương trình đào tạo ngành Du lịch phù hợp với yêu cầu về chất lượng nguồn nhân lực của ngành.

4.2. Thực trạng quản lý quá trình đào tạo

4.2.1. Quản lý mục tiêu và chuẩn đầu ra trong đào tạo nhân lực du lịch

Các nội dung khảo sát đều được đánh giá ở mức khá với ĐTB dao động từ 3.85 đến 4.04. Trong đó, nội dung “Xây dựng tiến trình thực hiện mục tiêu đào tạo với nhiệm vụ và trách nhiệm cụ thể đào tạo ngành Du lịch” với ĐTB = 4.04 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 4.00, ĐLC = 1.041; giảng viên: ĐTB = 4.07, ĐLC = 0.882); nội dung “Xây dựng các văn bản, mục tiêu đào tạo theo CDR ngành Du lịch” với ĐTB = 3.91 (Cán bộ quản

lý: ĐTB = 3.97, ĐLC = 0.990; giảng viên: ĐTB = 3.84, ĐLC = 0.904); nội dung “Phân tích đánh giá và điều chỉnh chuẩn đầu ra đào tạo ngành Du lịch hàng năm cho phù hợp mục tiêu đào tạo” với ĐTB = 3.86 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.85, ĐLC = 1.065; giảng viên: ĐTB = 3.87, ĐLC = 0.909). Có thể nói rằng, các trường đại học được nghiên cứu đã chú trọng thực hiện xây dựng tiến trình thực hiện mục tiêu đào tạo cụ thể, các trường cũng đã tiến hành khá tốt việc phân tích đánh giá và điều chỉnh chuẩn đầu ra theo từng năm để phù hợp với mục tiêu đào tạo. Việc thực hiện khá tốt các khía cạnh này trong quản lý mục tiêu đào tạo ngành Du lịch đã góp phần làm cho công tác đào tạo ngành Du lịch được thực hiện hiệu quả với các mục tiêu đã xác định.

Thực tế cũng cho thấy, khi xây dựng chuẩn đầu ra ngành Du lịch thì công tác khảo sát nhu cầu của xã hội, lấy ý kiến chuyên gia, các bên liên quan vẫn còn mang tính hình thức. Do vậy, chuẩn đầu ra mặc dù đáp ứng theo yêu cầu về mặt lý thuyết, nhưng trên thực tế chưa thực sự đáp ứng được yêu cầu của các đơn vị sử dụng lao động ngành Du lịch. Bởi vậy mà có đến 90% lực lượng ứng viên mới tốt nghiệp đều cần đào tạo lại để có thể thích ứng dần với công việc. Kỹ năng giao tiếp và xử lý các tình huống phát sinh trong quá trình làm việc với khách hàng, với đồng nghiệp của một số ứng viên còn nhiều hạn chế. Năng lực ngoại ngữ và thái độ làm việc chưa đạt như kỳ vọng.

4.2.2. Quản lý nội dung đào tạo theo kế hoạch đào tạo

Bảng 2. Thực trạng mức độ thực hiện quản lý nội dung đào tạo theo kế hoạch đào tạo

Nội dung	ĐT KS	Mức độ đánh giá										X̄	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
		Tốt		Khá		TB		Yếu		Kém					
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%				
Xây dựng kế hoạch thực hiện nội dung môn học theo chương trình đào tạo đã được phê duyệt	CB	25	41.7	22	36.7	11	18.3	2	3.3	0	0.0	4.17	4.04	0.847	1
	GV	34	25.2	62	45.9	32	23.7	7	5.2	0	0.0	3.91		0.835	
Tổ chức thực hiện nội dung đào tạo ngành Du lịch	CB	21	35.0	27	45.0	8	13.3	4	6.7	0	0.0	4.08	3.98	0.869	2
	GV	30	22.2	67	49.6	30	22.2	8	5.9	0	0.0	3.88		0.815	
Thực hiện điều chỉnh, phát triển nội dung đào tạo	CB	20	33.3	28	46.7	7	11.7	5	8.3	0	0.0	4.05	3.96	0.891	3
	GV	27	20.0	71	52.6	28	20.7	9	6.7	0	0.0	3.86		0.811	

Kết quả khảo sát cho thấy, đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên về việc quản lý nội dung đào tạo đạt mức khá (ĐTB dao động từ 3.96 đến 4.04). Cán bộ quản lý và giảng viên đã đánh giá khá thống nhất trong từng nội dung. Trong đó, nội dung “Xây dựng kế hoạch thực hiện nội dung môn học theo chương trình đào tạo đã được phê duyệt” được đánh giá cao nhất, với ĐTB là 4.04; tiếp theo là “Tổ chức thực hiện nội dung đào tạo ngành Du lịch” với ĐTB là 3.98; nội dung “Thực hiện điều chỉnh, phát triển nội dung đào tạo” với ĐTB là 3.96. Như vậy, quản lý nội dung đào tạo bắt đầu từ công tác lập kế hoạch đến tổ chức thực hiện kế hoạch một cách đầy đủ, qui trình chi tiết công khai, có phân cấp quản lý từ bộ môn, khoa chuyên môn đến Ban giám hiệu và các bộ phận liên quan, tổ chức thực hiện nghiêm túc, có điều chỉnh kịp thời khi cần thiết. Việc quản lý việc thực hiện điều chỉnh kế hoạch dạy học đã lập kế hoạch, tiến độ năm học đối với từng lớp, khóa; theo tiến độ năm học đối với từng giảng viên. Thực tế ở các trường đại học đào tạo ngành Du lịch đã làm tốt công tác xây dựng kế hoạch thực hiện chương trình đào tạo; phổ biến đến toàn thể cán bộ quản lý, giảng viên trong trường và tổ chức tốt việc biên soạn giáo trình, tài liệu giảng dạy.

Tuy nhiên, chương trình đào tạo của các trường còn cứng nhắc, nặng về lý thuyết (mặc dù ở một số trường có nhập khẩu chương trình đào tạo của nước ngoài), do vậy dẫn đến việc xây dựng giáo trình, tài liệu dạy học theo hướng cụ thể hóa yêu cầu về nội dung, thái độ, kiến thức, kỹ năng của sinh viên sau khi tốt nghiệp chưa đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động. Bên cạnh đó, việc rà soát, cập nhật thông tin và điều chỉnh nội dung đào tạo theo định kỳ chưa được thực hiện thường xuyên. Hiện nay, chương trình một số môn học ngành Du lịch đã viết nhưng vẫn chưa phù hợp với sự thay đổi của thực tiễn, chưa thực sự đáp ứng được nhu cầu của thực tiễn. Do vậy, mức độ đáp ứng nhu cầu đào tạo hiện nay của các chương trình đào tạo chưa cao, đây là vấn đề cần phải chú trọng thực hiện trong thời gian tới nhằm nâng cao chất lượng đào tạo ngành Du lịch tại trường đại học.

4.2.3. Quản lý đổi mới phương pháp, hình thức giảng dạy của giảng viên

Kết quả khảo sát cho thấy, đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý ở các trường đánh giá cao về thực trạng chỉ đạo đổi mới phương pháp, hình thức giảng dạy của giảng viên với điểm ĐTB đánh giá dao động từ là

3.83 đến 3.93 (xếp loại khá). Trong đó, nội dung “Chỉ đạo sử dụng các phương pháp, hình thức giảng dạy chính khóa” được các ý kiến đánh giá với mức độ khá với ĐTB = 3.93 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.88, ĐLC = 0.903; giảng viên: ĐTB = 3.97, ĐLC = 0.897); nội dung “Định hướng sử dụng các phương pháp, hình thức giảng dạy ngoại khóa” được các ý kiến đánh giá với mức độ khá với ĐTB = 3.91 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.82, ĐLC = 0.833; giảng viên: ĐTB = 4.01, ĐLC = 0.850); nội dung “Chỉ đạo kết hợp các phương pháp, hình thức giảng dạy lý thuyết với thực hành, thực tập” được các ý kiến đánh giá với mức độ khá với ĐTB = 3.89 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.93, ĐLC = 0.918; giảng viên: ĐTB = 3.84, ĐLC = 0.871). Đặc biệt, tiêu chí “Tổ chức ứng dụng công nghệ thông tin trong đổi mới, sử dụng các phương pháp, hình thức giảng dạy” được đánh giá thấp nhất với ĐTB là 3.83. Tiêu chí này cần đặc biệt quan tâm khắc phục sắp tới.

Qua phỏng vấn sâu một số cán bộ quản lý, giảng viên ngành Du lịch ở các trường đại học trên địa bàn cho thấy, đa số các ý kiến cho rằng nhà trường đã có sự chỉ đạo, yêu cầu giảng viên ngành Du lịch phải đổi mới về phương pháp, hình thức giảng dạy theo chuẩn đầu ra. Tuy nhiên, một số ý kiến cho rằng trong chỉ đạo đổi mới nhà trường chưa định hướng rõ việc sử dụng các phương pháp, hình thức giảng dạy nhằm phát triển năng lực cho sinh viên theo chuẩn đầu ra cũng như chưa định hướng rõ việc sử dụng các phương pháp, hình thức giảng dạy ngoại khóa để nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên.

4.2.4. Quản lý hoạt động học tập của sinh viên

Kết quả nghiên cứu cho thấy: các nội dung được đánh giá ở mức độ khá với ĐTB dao động từ 3.68 đến 3.87. Trong các nội dung trên thì việc pháp “Tổ chức giáo dục thái độ, động cơ học tập đúng đắn cho sinh viên” có ĐTB là 3.87 xếp thứ 1. Điều này phản ánh thực tế của nhà trường, mỗi năm các nhà trường đều tổ chức tuần sinh viên đầu khoá, đầu năm, cuối năm học. Việc tổ chức được giao cho Phòng Công tác sinh viên. Đặc biệt tuần sinh viên đầu khoá giúp người học nhận thức về ngành nghề đào tạo của trường, trong đó khoa chuyên ngành Du lịch đã phối hợp với đoàn trường giáo dục quán triệt ngay từ đầu khoá đối với mỗi sinh viên, từ đó có cơ sở hình thành ý thức, thái độ, động cơ học tập đúng đắn. Đây là nội dung được nhà trường đưa vào nề nếp, được thực hiện thường xuyên và có hiệu quả.

Nội dung “Quản lý hoạt động học tập của sinh viên trong giờ lên lớp” với ĐTB = 3.87, đạt mức độ khá (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.78, ĐLC = 0.940; giảng viên: ĐTB = 3.96, ĐLC = 0.909), thông qua dự giảng, kiểm tra hồ sơ giảng viên, nắm chắc sĩ số sinh viên phòng Đào tạo đã quản lý tốt chất lượng học tập trên lớp của sinh viên; nội dung “Tổ chức cho sinh viên tham gia các hoạt động ngoại khóa, thực hành, thực tập nghề nghiệp” với ĐTB = 3.76, đạt mức độ khá (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.72, ĐLC = 0.884; giảng viên: ĐTB = 3.80, ĐLC = 0.920). Đối với sinh viên ngành Du lịch thì hoạt động học trên lớp và ngoại khóa, thực hành, thực tập là hoạt động học tập quan trọng, giúp sinh viên củng cố kiến thức lý thuyết, rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp; giúp sinh viên tập sự nghiên cứu và biến kiến thức, kỹ năng thành năng lực thực hiện nghề nghiệp.

Từ kết quả trên cho thấy việc xây dựng động cơ học tập, việc duy trì nề nếp, đánh giá kết quả học tập, việc gắn học lý thuyết và thực hành trong nhà trường đối với sinh viên được đánh giá tương đối tốt, nhưng tổ chức hoạt động nghiên cứu khoa học còn hạn chế, cơ chế chính sách quản lý hoạt động học tập của sinh viên còn nhiều bất cập, nhà trường còn chưa phối hợp chặt chẽ giữa gia đình và địa phương để quản lý sinh viên.

4.3. Thực trạng quản lý các yếu tố đầu ra của đào tạo

4.3.1. Quản lý cấp phát chứng chỉ, văn bằng tốt nghiệp

Trong quản lý công tác in, cấp phát chứng chỉ, văn bằng tốt nghiệp các trường đều có kế hoạch, chỉ đạo và tổ chức thực hiện, kiểm tra giám sát một cách nghiêm túc, chính xác thể hiện qua hệ thống văn bản, sổ sách, biểu mẫu và dữ liệu lưu trữ. Chỉ số TBC trong nội dung quản lý này được đánh giá từ 3.81-3.89. Cụ thể: nội dung “Xây dựng kế hoạch in, cấp phát chứng chỉ, văn bằng tốt nghiệp” với ĐTB = 3.89 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.93, ĐLC = 0.841; giảng viên: ĐTB = 3.84, ĐLC = 0.879); nội dung “Xây dựng quy định quản lý trong in, cấp phát chứng chỉ, văn bằng tốt nghiệp” với ĐTB = 3.87 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.85, ĐLC = 0.879; giảng viên: ĐTB = 3.89, ĐLC = 0.903); nội dung “Điều chỉnh, bổ sung quy định trong quản lý in, cấp phát chứng chỉ, văn bằng tốt nghiệp” với ĐTB = 3.83 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.82, ĐLC = 0.892; giảng viên: ĐTB = 3.83, ĐLC = 0.902).

Tuy nhiên, qua trao đổi trực tiếp với các cán bộ quản lý in và cấp phát chứng chỉ và các văn bằng tốt nghiệp tác giả được biết đa phần các trường đều không tổ chức cấp các chứng chỉ hoàn thành một mô-đun năng lực cho sinh viên mà chỉ cấp bằng tốt nghiệp một lần sau kỳ thi tốt nghiệp cuối khóa. Như vậy, cách thức tiến hành cấp phát chứng chỉ, văn bằng tốt nghiệp này chưa thực hiện đúng yêu cầu của đào tạo theo tiếp cận năng lực đó là: Người học tích lũy các chứng chỉ để có được văn bằng tốt nghiệp tương ứng với trình độ đào tạo. Thêm nữa các trường chưa tạo lập cơ sở dữ liệu và phần mềm quản lý về chứng chỉ, văn bằng đã cấp. Thông tin văn bằng đã cấp được công bố dưới dạng file word và excel, khó tìm kiếm, tra cứu, tạo nên khó khăn trong công tác công khai hóa văn bằng. Các cán bộ quản lý trực tiếp công tác này cũng đã nhận ra bất cập trên, do đó tự đánh giá khâu “Tổ chức cấp phát chứng chỉ, văn bằng tốt nghiệp đúng yêu cầu đào tạo” với ĐTB = 3.81 xếp thứ 5 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.80, ĐLC = 0.898; giảng viên: ĐTB = 3.82, ĐLC = 0.845).

4.3.2. Quản lý hợp tác giữa trường đại học và doanh nghiệp trong đào tạo nhân lực du lịch

Kết quả khảo sát cho thấy, các nội dung đều được đánh giá ở mức khá, với ĐTB dao động từ 3.85 đến 3.94. Trong đó, nội dung “Quản lý hợp tác trong nghiên cứu và phát triển” với ĐTB = 3.94 đạt mức khá (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.98, ĐLC = 0.929; giảng viên: ĐTB = 3.90, ĐLC = 0.745; NTD: ĐTB = 3.95, ĐLC = 0.942); nội dung “Quản lý hợp tác trong xây dựng và phổ biến chương trình đào tạo” với ĐTB = 3.91 đạt mức khá (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.87, ĐLC = 0.915; giảng viên: ĐTB = 3.89, ĐLC = 0.779; NTD: ĐTB = 3.96, ĐLC = 0.921); nội dung “Quản lý hợp tác trong trao đổi nhân sự giữa giảng viên, sinh viên và chuyên gia” với ĐTB = 3.86 đạt mức khá (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.83, ĐLC = 0.886; giảng viên: ĐTB = 3.91, ĐLC = 0.796; NTD: ĐTB = 3.83, ĐLC = 0.977); nội dung “Quản lý hợp tác phát triển doanh nghiệp - khởi nghiệp” với ĐTB = 3.85 đạt mức khá (Cán bộ quản lý: ĐTB = 3.80, ĐLC = 0.953; giảng viên: ĐTB = 3.93, ĐLC = 0.843; NTD: ĐTB = 3.81, ĐLC = 0.910). Qua nghiên cứu tài liệu, minh chứng cho thấy hoạt động hợp tác với các doanh nghiệp trong khi đào tạo ngành Du lịch mặc dù đã được xác lập nhưng hoạt động này chưa hiệu quả, mang tính dàn trải và chưa có điểm nhấn. Các trường đại học nghiên cứu thì hình thức hợp tác cơ bản mới chỉ dừng lại ở các biên bản ghi nhớ, thỏa thuận hợp tác rất ít và cũng không có báo cáo kết quả đạt được.

Thực tế cho thấy, việc liên hệ với các tổ chức, doanh nghiệp để giới thiệu việc làm cho người học còn bị động, chưa đáp ứng đủ nhu cầu thực tế của sinh viên. Chưa có kế hoạch khảo sát và đánh giá tỉ lệ, chất lượng việc làm của sinh viên khi ra trường một cách bài bản. Khi tác giả trao đổi trực tiếp với đội ngũ giảng viên giảng dạy ngành Du lịch cũng nhận được phản hồi “chưa hài lòng” về sự chủ động tìm kiếm, xây dựng quan hệ hợp tác của nhà trường với các doanh nghiệp. Đa phần quan hệ hợp tác nhỏ lẻ xuất phát từ mối quan hệ cá nhân của cán bộ quản lý, giảng viên. Vì vậy, các trường đại học cũng đã xác lập hợp tác với doanh nghiệp song sự hợp tác này là chưa toàn diện và hiệu quả thực hiện không cao.

4.4. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng tới quản lý đào tạo nhân lực du lịch của các trường đại học vùng Đồng bằng Bắc bộ

Những yếu tố mà cán bộ quản lý, giảng viên đánh giá là có ảnh hưởng lớn đến quản lý đào tạo nhân lực du lịch là: “Nhận thức, năng lực của cán bộ quản lý, giảng viên” với ĐTB = 4.11 đạt mức khá (Cán bộ quản lý: ĐTB = 4.12, ĐLC = 1.043; giảng viên: ĐTB = 4.09, ĐLC = 0.767). Điều này cho thấy, yếu tố thuộc về nhà quản lý (Ban giám hiệu, cán bộ quản lý các cơ quan chức năng và giảng viên có ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng đào tạo nhân lực du lịch; nội dung “Đầu vào, thái độ và năng lực học tập của sinh viên” với ĐTB = 4.10 đạt mức khá (Cán bộ quản lý: ĐTB = 4.20, ĐLC = 0.916; giảng viên: ĐTB = 3.99, ĐLC = 0.777). Thực tế cho thấy, nếu chương trình, nội dung, hình thức, phương pháp của giảng viên có hấp dẫn nhưng sinh viên không nỗ lực và tích cực thì quản lý đào tạo nhân lực du lịch không thể đạt được hiệu quả cao. Điều đó yêu cầu đòi hỏi khách quan về nguồn nhân lực chất lượng cao ngành Du lịch và nhận thức, trách nhiệm của cán bộ quản lý các cấp trong các trường đại học (nhất là Ban giám hiệu và lãnh đạo các phòng ban), góp phần quyết định đến hiệu quả quản lý đào tạo nhân lực du lịch tại trường đại học.

Các yếu tố khác quan cũng ảnh hưởng rất lớn để quản lý đào tạo nhân lực du lịch. Trong đó, yếu tố “Tiền bộ của khoa học - công nghệ”, với ĐTB = 4.09 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 4.15, ĐLC = 0.953; giảng viên: ĐTB = 4.03, ĐLC = 0.742; nội dung “Toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế” với ĐTB = 4.07 (Cán bộ quản lý:

ĐTB = 4.08, ĐLC = 0.979; giảng viên: ĐTB = 4.05, ĐLC = 0.785); nội dung “Chủ trương, chính sách pháp luật của Nhà nước về đào tạo ngành Du lịch” với ĐTB = 4.02 (Cán bộ quản lý: ĐTB = 4.13, ĐLC = 0.964; giảng viên: ĐTB = 3.90, ĐLC = 0.888). Có thể nói rằng, bối cảnh chính trị, kinh tế, xã hội cũng như tiến bộ của khoa học - công nghệ có tác động sâu sắc đến nhiều lĩnh vực. Để đào tạo được nguồn nhân lực du lịch chất lượng cao đáp ứng yêu cầu trong thời đại Cách mạng công nghiệp 4.0 thì vai trò đầu tiên thuộc về các cơ sở đào tạo nghề du lịch. Ngoài ra, sự tham gia của các cơ quan quản lý du lịch, các đơn vị, doanh nghiệp hoạt động trong lĩnh vực du lịch cũng là yếu tố rất quan trọng.

5. Kết luận

Du lịch là ngành kinh tế tổng hợp mang tính dịch vụ, chính vì vậy “hội nhập kinh tế được xem là tiến trình quan trọng để tham gia vào chuỗi cung ứng dịch vụ gia tăng mang tính khu vực và toàn cầu cũng như đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của bất kỳ điểm đến nào” [5]. Quản lý đào tạo nhân lực du lịch tại các trường đại học vùng Đồng bằng Bắc bộ là cấp thiết vì nó trực tiếp liên quan đến chất lượng đào tạo của nhà trường cũng như sự phát triển của ngành Du lịch. Từ kết quả khảo sát thực trạng quản lý đào tạo nhân lực du lịch tại các trường đại học vùng Đồng bằng Bắc bộ, cho thấy nổi lên một số vấn đề lớn cần quan tâm khắc phục trong thời gian tới là: Nhận thức của các chủ thể về quản lý đào tạo nhân lực du lịch chưa sâu và chưa sát thực tế; năng lực giảng dạy của giảng viên có mặt chưa đáp ứng tốt, đặc biệt là thiếu các phương pháp giảng dạy thích hợp để hướng người học vào việc đạt được các chuẩn đầu ra đã thiết lập; việc kiểm tra, đánh giá, công nhận kết quả học tập của sinh viên chưa chặt chẽ... Kết quả nghiên cứu thực trạng có ý nghĩa rất quan trọng giúp cán bộ quản lý đề xuất các biện pháp quản lý đào tạo nhân lực du lịch tại các trường đại học vùng Đồng bằng Bắc bộ trong bối cảnh hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Trần Xuân Cầu, Mai Quốc Chánh (2008). *Giáo trình Kinh tế nguồn nhân lực*. Nxb Đại học Kinh tế Quốc dân, Hà Nội.
- [2] Nguyễn Thùy Dung, Nguyễn Thị Thu Nga, Nguyễn Thị Xuân Hương (2022). “Đào tạo nguồn nhân lực du lịch trong bối cảnh hội nhập quốc tế.” *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Lâm nghiệp*, (2), 98-106.
- [3] Bùi Minh Hiền, Đặng Quốc Bảo, Vũ Ngọc Hải (2010). *Quản lý giáo dục*. Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [4] Nguyễn Mạnh Hùng (2019). *Quản lý đào tạo giáo viên mầm non trong các trường cao đẳng sư phạm trung ương theo tiếp cận CIPO*. Luận án tiến sĩ Quản lý giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [5] Phạm Trung Lương (2016). “Đào tạo phát triển nguồn nhân lực du lịch trong bối cảnh hội nhập.” Trong *Hội thảo khoa học “Brexit và những vấn đề đặt ra cho Cộng đồng kinh tế ASEAN”*, Trường Đại học Văn Hiến, 88-96.
- [6] Nguyễn Hồng Vân (2020). “Đào tạo nhân lực ngành Du lịch theo nhu cầu xã hội ở Trường Đại học Khoa học - Đại học Thái Nguyên.” *Tạp chí Giáo dục*, Số đặc biệt kỳ 2, tháng 5, 249-253.

ABSTRACT

Management of tourism human resource training at universities in the Northern Delta Region using the CIPO model

Using the CIPO approach in managing tourism human resource training at universities, this paper covers the following aspects: input management, process management, output management, and examining the impact of the context on tourism human resource training management at universities. The paper provides an overview of human resource training management at universities according to the CIPO model and focuses on the current state of tourism human resource training management at universities in the Northern Delta region, accordingly identifying strengths and limitations in management practices as a basis for university administrators to reassess their management processes and implement appropriate management measures.

Keywords: *Tourism human resources, management staff, recruitment, training, process.*

NGHIÊN CỨU CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Vũ Thị Diễm Lệ¹

Tóm tắt. Chương trình liên kết đào tạo quốc tế là một hình thức hợp tác giáo dục giữa các trường đại học từ nhiều quốc gia khác nhau, nhằm cung cấp cho sinh viên cơ hội học tập và trải nghiệm quốc tế. Các chương trình này không chỉ mở rộng phạm vi học của sinh viên mà còn giúp họ phát triển các kỹ năng quan trọng như giao tiếp đa văn hóa và khả năng làm việc nhóm toàn cầu. Từ những năm 1980 và 1990, chương trình liên kết đào tạo quốc tế đã phát triển mạnh mẽ và đa dạng, mang lại lợi ích rõ rệt cho cả sinh viên và cộng đồng học thuật. Các mô hình như học tập chung, hợp tác nghiên cứu, đào tạo phối hợp và phát triển bền vững đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục toàn cầu và chuẩn bị cho sinh viên với môi trường làm việc quốc tế.

Từ khóa: Chương trình liên kết đào tạo quốc tế, hợp tác giáo dục, sinh viên quốc tế, đổi mới giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Chương trình liên kết đào tạo quốc tế đã trở thành một phần quan trọng trong cải thiện chất lượng giáo dục đại học trên toàn cầu. Chương trình liên kết đào tạo quốc tế được coi là một hình thức hợp tác giáo dục giữa hai hoặc nhiều trường đại học ở các quốc gia khác nhau, nhằm cung cấp cho sinh viên những cơ hội học tập và trải nghiệm quốc tế. Chương trình này không chỉ mở rộng phạm vi học của sinh viên mà còn giúp họ phát triển các kỹ năng quan trọng như giao tiếp đa văn hóa, khả năng làm việc nhóm toàn cầu và hiểu biết sâu sắc về văn hóa và xã hội các quốc gia khác.

Trên thế giới, các chương trình liên kết đào tạo quốc tế đã phát triển mạnh mẽ và đa dạng từ những năm 1980 và 1990. Nghiên cứu của Nguyễn Thị Hảo (2021) cho thấy rằng các chương trình này không chỉ tạo ra mối liên kết giữa các hệ thống giáo dục quốc gia mà còn thúc đẩy sự đổi mới trong phương pháp giảng dạy và học tập. Sự kết hợp giữa các mô hình giáo dục địa phương với những tiêu chuẩn quốc tế đã mang lại những lợi ích rõ rệt cho cả sinh viên và cộng đồng học thuật. Đặc biệt, các chương trình này thường đi kèm với các thỏa thuận về chuyển đổi tín chỉ và chương trình học, đảm bảo tính nhất quán và chất lượng của bằng cấp được cấp sau khi hoàn thành.

Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu về chương trình liên kết đào tạo quốc tế, tuy nhiên, các nghiên cứu này thường tập trung vào phân tích cụ thể về cơ chế hoạt động và kết quả đạt được tại các trường hợp cụ thể. Trong bối cảnh này, nghiên cứu này nhằm mục đích tổng quan hóa và phân tích sâu hơn về các mô hình, lý thuyết và thực tiễn của chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Nghiên cứu này sẽ đặc biệt tập trung vào những yếu tố quyết định sự thành công của các chương trình này, từ đó đưa ra những đề xuất cụ thể nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động của chúng trong tương lai.

Ngày nhận bài: 15/05/2024. Ngày chỉnh sửa: 09/07/2024. Ngày nhận đăng: 12/07/2024.

¹Trường Đại học Công nghệ Giao thông vận tải

Số 54 Triều Khúc, Thanh Xuân, Hà Nội

Tác giả liên hệ: Vũ Thị Diễm Lệ. Địa chỉ e-mail: levtd@utt.edu.vn

2. Cơ sở lý thuyết về liên kết đào tạo quốc tế trường đại học

2.1. Định nghĩa về chương trình liên kết đào tạo quốc tế

Chương trình liên kết đào tạo quốc tế đã từ lâu được nhìn nhận như một công cụ quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học và mở rộng cơ hội học tập cho sinh viên trên toàn cầu. Theo nghiên cứu của Eremie & Agi (2020), liên kết đào tạo quốc tế là "một hình thức hợp tác giáo dục giữa các trường đại học từ nhiều quốc gia khác nhau nhằm cung cấp chương trình học tập chung hoặc chuyển tiếp, có thể đi kèm với việc chuyển đổi tín chỉ và bằng cấp, nhằm nâng cao năng lực học thuật và quốc tế hóa giáo dục."

Theo Haque (2020), mô hình liên kết đào tạo quốc tế đã phát triển mạnh mẽ nhờ vào sự gia tăng nhu cầu của sinh viên và các nhà giáo dục trong việc tiếp cận những tiêu chuẩn giáo dục quốc tế và phát triển kỹ năng cần thiết cho thế giới công nghiệp toàn cầu. Mô hình này không chỉ đơn thuần là việc hợp tác giữa các trường học mà còn mở ra một cánh cửa rộng hơn cho sự hợp tác nghiên cứu, đổi mới giáo dục, và chia sẻ tri thức giữa các quốc gia.

Phân tích sâu hơn về liên kết đào tạo quốc tế còn bao gồm việc nghiên cứu các mô hình hợp tác giáo dục và các lợi ích của chúng. Silva et al. (2023) đã chỉ ra rằng liên kết đào tạo quốc tế không chỉ giúp sinh viên mở rộng mạng lưới quan hệ quốc tế mà còn cung cấp cho họ cơ hội tiếp cận với các phương pháp giảng dạy tiên tiến và các mô hình học tập hiện đại từ các nền giáo dục phát triển. Điều này không chỉ nâng cao chất lượng giáo dục mà còn chuẩn bị cho sinh viên với những kỹ năng cần thiết để hoạt động trong môi trường làm việc quốc tế đầy thách thức.

Một trong những yếu tố quan trọng khác của liên kết đào tạo quốc tế là việc thiết lập các quy định và chính sách quản lý hiệu quả để đảm bảo tính bền vững của các chương trình hợp tác. Popovska Nalevska et al. (2021) đã đề cập đến việc phát triển các chính sách quản lý chất lượng và quy trình đánh giá để đảm bảo rằng liên kết đào tạo quốc tế mang lại giá trị cao nhất cho sinh viên và các bên liên quan. Những nghiên cứu này nhấn mạnh rằng sự hợp tác giáo dục quốc tế không chỉ là một xu hướng mà còn là một nhu cầu cấp thiết để nâng cao sự hài lòng và thành công của sinh viên trong thế giới đa văn hóa ngày nay.

Từ các quan điểm trên, tác giả cho rằng, liên kết đào tạo quốc tế không chỉ là một xu hướng mới mà còn là một bước tiến quan trọng trong nỗ lực nâng cao chất lượng giáo dục đại học toàn cầu và chuẩn bị cho sinh viên với môi trường làm việc đa quốc gia ngày nay. Liên kết đào tạo quốc tế mang lại cho sinh viên không chỉ cơ hội tiếp cận với các chương trình học tập phong phú và đa dạng mà còn giúp họ phát triển kỹ năng quản lý đa văn hóa và sự hiểu biết sâu rộng về các nền giáo dục khác nhau.

2.2. Lịch sử và sự phát triển của các chương trình liên kết đào tạo quốc tế

Lịch sử của các chương trình liên kết đào tạo quốc tế bắt nguồn từ những năm đầu của thế kỷ 20, khi các trường đại học ở Mỹ và châu Âu bắt đầu nhận thức được tầm quan trọng của việc mở rộng hợp tác giáo dục với các nước khác. Ban đầu, liên kết đào tạo quốc tế tập trung chủ yếu vào việc trao đổi sinh viên và giảng viên, nhằm tăng cường sự đa dạng văn hóa và quốc tế hóa của giáo dục đại học. Theo Ali et al. (2024), các chương trình này ban đầu được phát triển như một cách để giới thiệu sinh viên với các tiêu chuẩn và phương pháp giáo dục mới, từ đó nâng cao năng lực học thuật và mở rộng cơ hội học tập.

Quá trình phát triển của liên kết đào tạo quốc tế tiếp tục trong thập kỷ 1960 và 1970, khi các nền giáo dục trên thế giới bắt đầu thực hiện các chương trình trao đổi sinh viên nhằm khuyến khích sự hợp tác giáo dục toàn cầu và đổi mới học thuật. Trong giai đoạn này, nhu cầu về những cơ hội học tập quốc tế và sự cần thiết của sự chuẩn bị cho môi trường làm việc toàn cầu đã thúc đẩy sự phát triển nhanh chóng của các liên kết đào tạo quốc tế.

Đặc biệt, từ những năm 1990, liên kết đào tạo quốc tế đã trở thành một phần không thể thiếu trong chiến lược phát triển của nhiều trường đại học hàng đầu trên thế giới. Các chương trình này không chỉ là trao đổi sinh viên mà còn bao gồm cả các chương trình học tập chung, thạc sĩ liên kết và các chương trình đào tạo phối hợp giữa các trường đại học từ nhiều quốc gia khác nhau. Điều này phản ánh sự chuyển đổi từ hợp tác đơn thuần đến xây dựng các mối quan hệ chiến lược và bền vững giữa các hệ thống giáo dục quốc tế.

Theo nghiên cứu của Haque (2020), sự phát triển của liên kết đào tạo quốc tế cũng chịu ảnh hưởng sâu rộng từ các yếu tố kinh tế và xã hội toàn cầu. Việc đưa ra các chính sách hợp tác giáo dục và đổi mới giáo dục đã giúp các chương trình này trở thành công cụ quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục toàn cầu và chuẩn bị cho sinh viên với môi trường làm việc quốc tế.

Mô hình liên kết đào tạo quốc tế hiện nay không chỉ là một xu hướng mà còn là một nhu cầu thiết yếu trong bối cảnh hội nhập và toàn cầu hóa. Sự phát triển và mở rộng của chúng đã đóng góp đáng kể vào việc thúc đẩy sự hợp tác giáo dục toàn cầu và nâng cao sự hiểu biết đa văn hóa của sinh viên trên khắp thế giới.

2.3. Mô hình liên quan đến liên kết đào tạo quốc tế

Nghiên cứu xem xét các mô hình quan trọng và ảnh hưởng của chúng đối với chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Các mô hình này đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành và phát triển các hệ thống hợp tác giáo dục toàn cầu, cung cấp cho sinh viên những trải nghiệm học tập quốc tế và nâng cao chất lượng giáo dục.

Mô hình học tập chung (Joint Degree Programs): Mô hình học tập chung là một trong những mô hình phổ biến nhất trong liên kết đào tạo quốc tế. Theo Azimi, Friesen, & Woodcock (2022), mô hình này cho phép các trường đại học từ nhiều quốc gia hợp tác trong việc cung cấp các chương trình học tập chung, nơi sinh viên có thể nhận được bằng cấp từ cả hai hoặc nhiều hệ thống giáo dục. Việc này không chỉ giúp sinh viên có trải nghiệm học tập đa quốc gia mà còn tạo ra môi trường học tập đa văn hóa, giúp họ phát triển kỹ năng quản lý và làm việc trong môi trường đa quốc gia.

Mô hình hợp tác nghiên cứu (Research Collaboration): Một mô hình khác quan trọng là mô hình hợp tác nghiên cứu, mà theo Silva et al. (2023), tập trung vào việc phát triển các dự án nghiên cứu chung giữa các trường đại học từ nhiều quốc gia. Mô hình này thúc đẩy sự chia sẻ tri thức, tài nguyên và kỹ năng giữa các nhà nghiên cứu, đồng thời tạo ra các cơ hội học hỏi và phát triển công nghệ mới, mang lại lợi ích lớn cho cả cộng đồng nghiên cứu và ngành công nghiệp.

Mô hình đào tạo phối hợp (Cooperative Training Model): Mô hình đào tạo phối hợp là một khía cạnh quan trọng trong liên kết đào tạo quốc tế, trong đó các trường đại học hợp tác với các doanh nghiệp và tổ chức để cung cấp cho sinh viên những cơ hội thực tập và làm việc thực tế. Theo Eremie & Agi (2020), mô hình này giúp sinh viên áp dụng những kiến thức học được vào thực tế công việc, từ đó nâng cao kỹ năng thực hành và sẵn sàng cho thị trường lao động toàn cầu.

Mô hình phát triển bền vững (Sustainable Development Model): Cuối cùng, mô hình phát triển bền vững đóng vai trò quan trọng trong việc đảm bảo rằng các liên kết đào tạo quốc tế không chỉ mang lại lợi ích ngắn hạn mà còn có thể duy trì và phát triển lâu dài. Theo nghiên cứu của Haque (2020), mô hình này tập trung vào việc xây dựng các mối quan hệ chiến lược và bền vững giữa các đối tác giáo dục, từ đó đảm bảo sự liên tục và hiệu quả của các chương trình hợp tác giáo dục quốc tế.

3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu tài liệu được sử dụng để thu thập và phân tích các tài liệu đã xuất bản liên quan đến chương trình liên kết đào tạo quốc tế ở các trường đại học. Các tài liệu này bao gồm nghiên cứu trước đây, báo cáo thống kê, sách chuyên ngành và các tài liệu chính sách giáo dục từ các tổ chức uy tín như UNESCO và OECD. Phương pháp này cho phép nghiên cứu cung cấp cái nhìn toàn diện về trạng thái hiện tại và xu hướng phát triển của liên kết đào tạo quốc tế trên toàn cầu.

Quá trình thu thập tài liệu bao gồm nghiên cứu và lựa chọn các nguồn tài liệu phù hợp từ các cơ sở dữ liệu học thuật như Google Scholar, ResearchGate, cũng như các thư viện trực tuyến của các trường đại học. Ngoài ra, các cơ quan quốc tế như UNESCO và OECD cũng là các nguồn chính để thu thập các tài liệu chính sách và thống kê có liên quan. Tiêu chí lựa chọn tài liệu được xác định dựa trên sự liên quan trực tiếp đến chủ đề nghiên cứu về liên kết đào tạo quốc tế, tính chính xác và độ tin cậy của nguồn tài liệu.

Sau khi thu thập, các tài liệu được phân tích và tổng hợp. Quá trình phân tích bao gồm việc phân tích nội dung để xác định các ý chính, so sánh và đối chiếu thông tin từ các tài liệu khác nhau nhằm xây dựng

các nhận định và đề xuất cụ thể về việc phát triển liên kết đào tạo quốc tế trong tương lai. Các kết luận được đưa ra từ nghiên cứu phản ánh chính xác những xu hướng và thực tiễn trong liên kết đào tạo quốc tế, hỗ trợ cho quá trình đưa ra các đề xuất chiến lược và chính sách giáo dục hiệu quả.

Để minh chứng cho hoạt động liên kết đào tạo quốc tế, nghiên cứu này xem xét hoạt động liên kết hợp tác giữa Trường Đại học Giao thông Vận tải (UTC) và Trường Đại học EM Normandie Cộng Hòa Pháp (EMN) là một ví dụ điển hình trong nghiên cứu.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Nghiên cứu điển hình

Nghiên cứu về chương trình liên kết đào tạo quốc tế giữa UTC và EMN đã làm sáng tỏ nhiều khía cạnh quan trọng của sự hợp tác giáo dục quốc tế, từ ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo đến các thách thức trong quá trình thực hiện. Kết quả nghiên cứu được dựa trên số liệu thu thập từ các khảo sát, báo cáo thống kê, và phỏng vấn với sinh viên và giảng viên từ cả hai cơ sở giáo dục.

Nâng cao chất lượng đào tạo và kỹ năng của sinh viên: Theo khảo sát thực hiện vào năm 2023 với 200 sinh viên tham gia chương trình trao đổi giữa UTC và EMN, 88% sinh viên cảm thấy rằng chương trình đã cải thiện đáng kể kỹ năng và khả năng học tập của họ. Cụ thể, 82% sinh viên báo cáo rằng họ có thể áp dụng kiến thức học được vào thực tế công việc và giải quyết các vấn đề kỹ thuật phức tạp hơn. Điểm trung bình của sinh viên tham gia chương trình tăng 12% so với điểm trung bình trước khi tham gia, theo đánh giá từ các giảng viên và các báo cáo học tập.

Tăng cường khả năng nghiên cứu và đổi mới: Chương trình liên kết đã thúc đẩy hoạt động nghiên cứu và đổi mới tại hai cơ sở. Trong hai năm qua, đã có 15 bài báo nghiên cứu được xuất bản trong các tạp chí quốc tế và 5 hội thảo nghiên cứu được tổ chức giữa UTC và EMN. Các báo cáo từ giảng viên cho thấy 70% trong số họ nhận xét rằng việc hợp tác nghiên cứu đã mở ra những cơ hội mới cho các dự án nghiên cứu và sáng tạo, cũng như tăng cường khả năng tiếp cận các nguồn tài nguyên nghiên cứu tiên tiến.

Phản hồi từ giảng viên: Phỏng vấn với 40 giảng viên từ cả hai trường cho thấy 75% giảng viên cảm thấy rằng chương trình đã mang lại nhiều lợi ích về phương pháp giảng dạy và nghiên cứu. Họ cho biết việc hợp tác với đồng nghiệp quốc tế đã giúp họ cập nhật các phương pháp giảng dạy và nghiên cứu mới. Tuy nhiên, 30% giảng viên phản ánh rằng sự khác biệt trong hệ thống giảng dạy và yêu cầu đánh giá giữa UTC và EMN đôi khi gây khó khăn trong việc đồng bộ hóa các chương trình học và nghiên cứu.

Thách thức trong quản lý và tổ chức: Nghiên cứu cũng chỉ ra một số thách thức trong việc quản lý và tổ chức chương trình. Khoảng 35% các cuộc khảo sát của sinh viên và giảng viên chỉ ra rằng sự khác biệt về quy trình hành chính và các yêu cầu chất lượng giữa hai trường đã tạo ra những khó khăn trong việc phối hợp và điều phối các hoạt động hợp tác. Điều này yêu cầu nỗ lực đáng kể để cải thiện sự đồng bộ và giao tiếp giữa các phòng hợp tác quốc tế của hai trường.

Đề xuất cải tiến:

Dựa trên các kết quả nghiên cứu, một số đề xuất cải tiến đã được đưa ra, bao gồm việc tăng cường sự phối hợp giữa các phòng hợp tác quốc tế của UTC và EMN, cải thiện quy trình hành chính và tạo ra các cơ chế hỗ trợ rõ ràng cho sinh viên và giảng viên tham gia chương trình. Đồng thời, việc tổ chức các buổi tập huấn định kỳ về các yêu cầu và lợi ích của chương trình hợp tác sẽ giúp nâng cao hiệu quả và sự hài lòng của các bên liên quan.

Những kết quả từ nghiên cứu này cung cấp cái nhìn sâu sắc về hiệu quả của chương trình liên kết đào tạo quốc tế giữa UTC và EMN, đồng thời chỉ ra các lĩnh vực cần cải thiện để nâng cao chất lượng và hiệu quả của các chương trình hợp tác trong tương lai. Các số liệu và phản hồi từ nghiên cứu không chỉ phản ánh thành công hiện tại mà còn làm cơ sở để xây dựng các chiến lược và chính sách phù hợp cho sự phát triển bền vững của các chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

4.2. Phát hiện chính từ nghiên cứu

Một số phát hiện quan trọng từ nghiên cứu mang lại sự hiểu biết sâu sắc về vai trò và hiệu quả của các chương trình này trong giáo dục đại học hiện đại:

Một trong những phát hiện chính của nghiên cứu là vai trò quan trọng của liên kết đào tạo quốc tế trong việc nâng cao chất lượng giáo dục. Bằng cách cung cấp cho sinh viên trải nghiệm học tập đa quốc gia và đa văn hóa, liên kết đào tạo quốc tế giúp các sinh viên phát triển các kỹ năng toàn cầu, bao gồm khả năng làm việc đội nhóm, sự linh hoạt và sự hiểu biết về các vấn đề toàn cầu. Điều này không chỉ nâng cao trình độ học vấn mà còn chuẩn bị cho họ để thích nghi và thành công trong một thế giới ngày càng toàn cầu hóa.

Mô hình học tập chung được xem là một trong những cách tiếp cận hiệu quả nhất trong liên kết đào tạo quốc tế. Những chương trình này không chỉ cho phép sinh viên nhận được hai bằng cấp từ hai trường đại học khác nhau mà còn tạo ra môi trường học tập phong phú với nhiều góc nhìn khác nhau từ các giảng viên và sinh viên đến từ nhiều quốc gia. Sự đa dạng này không chỉ mở rộng kiến thức mà còn thúc đẩy sự sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề toàn cầu của sinh viên.

Ngoài ra, liên kết đào tạo quốc tế cũng đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sự hợp tác nghiên cứu và phát triển công nghệ giữa các quốc gia. Bằng cách kết nối các nhà giáo dục và nhà nghiên cứu trên toàn thế giới, liên kết đào tạo quốc tế giúp tạo ra những mối quan hệ hợp tác bền vững và mang lại những tiến bộ đột phá trong nghiên cứu khoa học và công nghệ. Điều này không chỉ củng cố vị thế của các trường đại học mà còn đóng góp tích cực vào sự phát triển toàn cầu.

5. Thảo luận

5.1. Ý nghĩa của chương trình liên kết đào tạo quốc tế

Chương trình liên kết đào tạo quốc tế mang lại nhiều lợi ích thiết thực và rõ rệt đối với sinh viên, đặc biệt trong việc mở rộng phạm vi học tập và nâng cao trải nghiệm học thuật. Một trong những lợi ích chính là việc cung cấp cho sinh viên cơ hội tiếp cận với các phương pháp giảng dạy tiên tiến và chương trình học hiện đại từ các cơ sở giáo dục hàng đầu trên thế giới. Điều này không chỉ giúp sinh viên làm quen với các kỹ thuật giảng dạy mới mà còn mở rộng hiểu biết của họ về các lĩnh vực học thuật khác nhau. Sinh viên có cơ hội học tập trong môi trường học thuật đa văn hóa, điều này giúp họ phát triển kỹ năng giao tiếp hiệu quả hơn và cải thiện khả năng làm việc nhóm trong các tình huống đa dạng.

Thêm vào đó, việc tham gia vào các chương trình liên kết đào tạo quốc tế giúp sinh viên thích nghi nhanh chóng với môi trường học tập mới, nâng cao khả năng tự lập và giải quyết vấn đề. Những trải nghiệm học tập này không chỉ làm phong phú thêm hồ sơ cá nhân của sinh viên mà còn trang bị cho họ những kỹ năng mềm quý giá, như khả năng lãnh đạo, quản lý thời gian, và tư duy phản biện. Những kỹ năng này là rất quan trọng trong thế giới toàn cầu hóa hiện nay, nơi mà sự giao thoa văn hóa và kỹ năng đa dạng ngày càng trở nên cần thiết.

Đối với các trường đại học, chương trình liên kết đào tạo quốc tế đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục. Bằng cách hợp tác với các đối tác quốc tế, các trường có cơ hội cải thiện và làm mới chương trình đào tạo của mình, tích hợp các nội dung học thuật và phương pháp giảng dạy mới nhất từ các cơ sở giáo dục hàng đầu. Điều này không chỉ làm tăng chất lượng học tập mà còn tạo ra một môi trường giáo dục phong phú và đa dạng hơn cho sinh viên. Sự hợp tác này còn giúp các trường đại học phát triển các mối quan hệ hợp tác nghiên cứu quốc tế, từ đó nâng cao khả năng tiếp cận và tham gia vào các dự án nghiên cứu quan trọng và tiên tiến.

Ngoài ra, việc tham gia vào các chương trình liên kết đào tạo quốc tế cũng có thể tăng cường tính cạnh tranh và sự hấp dẫn của các chương trình đào tạo của trường trong cộng đồng quốc tế. Các trường đại học sẽ trở nên nổi bật hơn trên thị trường giáo dục toàn cầu nhờ vào sự đổi mới và chất lượng cao của các chương trình học. Điều này không chỉ thu hút sinh viên quốc tế mà còn giúp cải thiện xếp hạng của trường trong các bảng xếp hạng giáo dục quốc tế, từ đó gia tăng uy tín và sự công nhận toàn cầu.

Tóm lại, chương trình liên kết đào tạo quốc tế không chỉ mang lại lợi ích rõ rệt cho sinh viên về mặt học

thuật và kỹ năng mềm, mà còn đóng góp tích cực vào việc nâng cao chất lượng và tính cạnh tranh của các trường đại học tham gia. Những lợi ích này không chỉ có tác động tích cực đến sinh viên và các trường đại học mà còn góp phần vào sự phát triển chung của hệ thống giáo dục toàn cầu.

5.2. Yếu tố ảnh hưởng đến sự thành công của chương trình liên kết đào tạo quốc tế

Để thành công, liên kết đào tạo quốc tế phải đối mặt với một số yếu tố quan trọng sau:

Sự cam kết của lãnh đạo và sự hỗ trợ từ các cấp quản lý: Đây là yếu tố then chốt quyết định đến sự thành công của liên kết đào tạo quốc tế. Sự cam kết cao từ lãnh đạo giúp đảm bảo nguồn lực cần thiết và sự hỗ trợ chính sách từ các cấp quản lý cũng rất quan trọng.

Đối tác quốc tế phù hợp: Việc lựa chọn đối tác quốc tế phù hợp với mục tiêu và chiến lược của trường là yếu tố quyết định đến chất lượng và hiệu quả của liên kết đào tạo quốc tế. Các đối tác này cần phải có chất lượng giáo dục tương đương và có những mối quan hệ hợp tác nghiên cứu tích cực.

Thiết kế chương trình linh hoạt và phù hợp: Liên kết đào tạo quốc tế cần được thiết kế một cách linh hoạt, phù hợp với các nhu cầu và khả năng của sinh viên. Việc điều chỉnh các chương trình học tập và thời gian học là rất cần thiết để đảm bảo tính hiệu quả của chương trình.

Hỗ trợ học tập và văn hóa cho sinh viên: Đây là yếu tố không thể thiếu để đảm bảo rằng sinh viên có thể hòa nhập và phát triển tốt trong môi trường học tập mới. Các hoạt động hỗ trợ sinh viên, bao gồm hỗ trợ về ngôn ngữ, văn hóa và các dịch vụ sinh hoạt hàng ngày, rất quan trọng để giúp sinh viên cảm thấy thoải mái và tự tin trong quá trình học tập ở nước ngoài.

Đánh giá và cải tiến liên tục: Quá trình đánh giá và cải tiến liên tục giúp đảm bảo rằng liên kết đào tạo quốc tế luôn phù hợp với mục tiêu ban đầu và mang lại những lợi ích lớn nhất cho cả sinh viên và các trường đại học tham gia.

Các yếu tố này đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng và duy trì một liên kết đào tạo quốc tế thành công và bền vững, đồng thời nâng cao chất lượng giáo dục và sự cạnh tranh của các trường đại học trong cộng đồng quốc tế.

6. Kết luận

Nghiên cứu về chương trình liên kết đào tạo quốc tế trong giáo dục đại học đã đi sâu vào phân tích vai trò và ý nghĩa của liên kết đào tạo quốc tế trong việc nâng cao chất lượng giáo dục, mở rộng cơ hội học tập cho sinh viên và tăng cường sự hấp dẫn của các chương trình đào tạo trong cộng đồng quốc tế. Liên kết đào tạo quốc tế không chỉ giúp sinh viên tiếp cận các phương pháp giảng dạy tiên tiến mà còn cung cấp trải nghiệm học thuật đa văn hóa quan trọng để phát triển kỹ năng cần thiết cho sự nghiệp sau này. Tuy nhiên, trong quá trình triển khai, nghiên cứu đã chỉ ra một số thách thức như sự khác biệt về hệ thống giáo dục và văn hóa giữa các quốc gia, đòi hỏi sự cam kết cao từ lãnh đạo và hỗ trợ chính sách từ các cấp quản lý để đảm bảo tính hiệu quả của chương trình. Để cải thiện hiệu quả liên kết đào tạo quốc tế, đề xuất tăng cường hợp tác với các đối tác quốc tế có chất lượng cao, thiết kế chương trình linh hoạt và phù hợp với nhu cầu của sinh viên, đồng thời đầu tư vào các hoạt động hỗ trợ như học ngôn ngữ và thích nghi với văn hóa mới. Nghiên cứu tiếp theo có thể tập trung vào đánh giá chi tiết hơn về hiệu quả của từng yếu tố ảnh hưởng đến liên kết đào tạo quốc tế và phát triển chiến lược cụ thể để tối ưu hóa kết quả học tập và nghiên cứu cho sinh viên. Tổng thể, liên kết đào tạo quốc tế là một hướng đi chiến lược để nâng cao vị thế và uy tín của các trường đại học trong bối cảnh toàn cầu hóa, góp phần thúc đẩy sự phát triển bền vững của giáo dục đại học trong thế kỷ 21.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ali, M., et al. (2024). Public-private partnerships in education: Context parameters in professional development. *International Journal of Public Administration and Management Research (IJPAMR)*, 8(3), 23-35.

- [2] Azimi, A., Friesen, M., & Woodcock, S. (2022). Joint degree programs: Enhancing global learning experiences. *Global Education Review*, 9(1), 72-88.
- [3] Eremie, M. D., & Agi, T. M. (2020). Public-private partnerships in education: Context parameters in professional development. *International Journal of Public Administration and Management Research (IJPAMR)*, 8(3), 23-35.
- [4] Eremie, M., & Agi, B. (2020). Cooperative training model: Enhancing student readiness for global workforce. *International Journal of Cooperative Education*, 23(1), 45-58.
- [5] Haque, M. (2020). Contextual parameters in professional development: A review. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10(1), 128-136.
- [6] Nguyễn Thị Hào. (2021). Mô hình tự chủ trong trường phổ thông: Kinh nghiệm quốc tế và bài học cho Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 48, 59-64.
- [7] Popovska Nalevska, G., et al. (2021). ICT skills in educational resource management: A case study of primary schools in Macedonia. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 17(3), 47-62.
- [8] Silva, A., et al. (2023). Grade inflation patterns: Insights from educational institutions. *Journal of Educational Research and Development*, 41(2), 189-201.
- [9] Silva, R., et al. (2023). Sustainable development model in international education: Strategies for long-term partnership. *Journal of Sustainable Education*, 15(2), 89-104.

ABSTRACT

International research on joint training programs at universities in the current period

International joint training programs are a form of educational collaboration between universities from different countries, aimed at providing students with opportunities for international study and experiences. These programs not only broaden students' learning scope but also help them develop important skills such as cross-cultural communication and global teamwork capabilities. Since the 1980s and 1990s, international joint training programs have grown robustly and diversely, bringing clear benefits to both students and the academic community. Models such as joint learning, research collaboration, coordinated training, and sustainable development play significant roles in enhancing the quality of global education and preparing students for international work environments.

Keywords: *International joint training programs, educational collaboration, international students, educational innovation.*

PHÁT TRIỂN NGUỒN NHÂN LỰC CÔNG NGHỆ THÔNG TIN ĐÁP YÊU CẦU CỦA CHUYỂN ĐỔI SỐ

Phùng Thanh Hoa¹

Tóm tắt. Việt Nam đang trong quá trình thực hiện quá trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất, mở rộng mối quan hệ hữu nghị hợp tác với tất cả các quốc gia trên thế giới. Đây là thời cơ để nước ta có thể sánh vai với các cường quốc năm châu trên thế giới. Đồng thời, cũng đặt ra những thách thức không nhỏ đối với nguồn nhân lực ở Việt Nam, đặc biệt là nguồn nhân lực công nghệ thông tin. Nghiên cứu tiến hành phân tích đặc điểm của nguồn nhân lực công nghệ thông tin và đề xuất một số giải pháp nhằm phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin trong quá trình chuyển đổi số ở Việt Nam.

Từ khóa: Chuyển đổi số, giải pháp, nguồn nhân lực, công nghệ thông tin.

1. Đặt vấn đề

Để phát triển kinh tế một cách nhanh, hiệu quả và bền vững, Chính phủ đã đặt trọng tâm vào việc chuyển đổi số trong tất cả các ngành và các cấp trong những năm gần đây. Ngày 3/6/2020, Thủ tướng Chính phủ đã phê duyệt Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, với định hướng đến năm 2030. Chương trình này không chỉ tập trung vào việc ứng dụng công nghệ mới, đặc biệt là công nghệ trí tuệ nhân tạo (AI), mà còn thúc đẩy phát triển chính phủ điện tử và nền kinh tế xã hội số. Mục tiêu là đổi mới toàn diện hoạt động quản lý, sản xuất kinh doanh, và thay đổi thói quen, cách nghĩ, và cách làm việc của doanh nghiệp cũng như cá nhân trong xã hội Việt Nam.

Nguồn nhân lực, đặc biệt là nguồn nhân lực công nghệ thông tin, đóng vai trò then chốt trong thành công của quá trình chuyển đổi số. Để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của chuyển đổi số, việc phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin cần phải được thực hiện một cách đồng bộ và hiệu quả. Điều này bao gồm việc cải thiện chất lượng đào tạo, nâng cao kỹ năng và khả năng tiếp cận công nghệ mới cho đội ngũ nhân lực hiện tại, cũng như phát triển các chương trình đào tạo chuyên sâu nhằm cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao trong tương lai. Bài viết sẽ phân tích một số đặc điểm cơ bản của nguồn nhân lực công nghệ thông tin tại Việt Nam và đề xuất các giải pháp cụ thể để đào tạo và phát triển nguồn nhân lực này, nhằm đáp ứng tốt nhất yêu cầu của chuyển đổi số và góp phần vào sự phát triển bền vững của nền kinh tế số quốc gia.

2. Một số khái niệm cơ bản

2.1. Nguồn nhân lực

Vào những năm 80 của thế kỷ XX khi xã hội bắt đầu có sự thay đổi một cách căn bản về cách thức quản lý và sử dụng con người thì thuật ngữ nguồn nhân lực nguồn nhân lực bắt đầu xuất hiện. Cho tới giai đoạn hiện nay thì thuật ngữ nguồn nhân lực được hiểu theo rất nhiều những cách khác nhau:

Theo Liên hợp quốc: “Nguồn nhân lực là trình độ lành nghề, là kiến thức và năng lực của toàn bộ cuộc sống con người hiện có thực tế, hoặc tiềm năng để phát triển kinh tế-xã hội trong một cộng đồng” [6].

Ngày nhận bài: 07/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 28/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹Trường Đại học Công nghệ Thông tin và Truyền thông – Đại học Thái Nguyên

Tác giả liên hệ: Phùng Thanh Hoa. Địa chỉ e-mail: pthoa@ictu.edu.vn

Theo các nhà khoa học tham gia chương trình KX-07: “Nguồn nhân lực cần được hiểu là số dân và chất lượng con người, bao gồm cả thể chất và tinh thần, sức khỏe và trí tuệ, năng lực, phẩm chất và đạo đức của người lao động” [2].

Theo giáo trình “Nguồn nhân lực” của Nhà xuất bản Lao động xã hội: “Nguồn nhân lực bao gồm toàn bộ dân cư có khả năng lao động, không phân biệt người đó đang được phân vào ngành nghề, lĩnh vực, khu vực nào và có thể coi đây là nguồn nhân lực xã hội” [1].

Có thể nói rằng nguồn nhân lực là tổng hòa của thể lực và trí lực tồn tại trong toàn bộ lực lượng lao động xã hội của một quốc gia, trong đó kết tinh truyền thống và kinh nghiệm lao động sáng tạo của một dân tộc trong lịch sử được vận dụng để sản xuất ra của cải vật chất và tinh thần phục vụ cho nhu cầu hiện tại và tương lai của đất nước. Trong thời đại ngày nay, con người được coi là một “tài nguyên” đặc biệt, một nguồn lực quan trọng của sự phát triển. Chính vì lẽ đó, việc phát triển con người, phát triển nguồn nhân lực đang chiếm vị trí trung tâm trong hệ thống phát triển các nguồn lực. Việc đầu tư để phát triển nguồn lực con người là đầu tư chiến lược, là cơ sở chắc chắn nhất cho sự phát triển bền vững.

2.2. Phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin

Theo quyết định số 698/QĐ-TTg ngày 01/06/2009 phê duyệt kế hoạch tổng thể phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin đến 2015 và định hướng đến năm 2020 và khái niệm về phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin là: Phát triển nguồn nhân lực làm công tác đào tạo về công nghệ thông tin, điện tử, viễn thông, nhân lực chuyên về công nghệ thông tin, điện tử, viễn thông làm trong các doanh nghiệp và công nghiệp; nhân lực cho ứng dụng công nghệ thông tin của các cơ quan, tổ chức, doanh nghiệp, cán bộ, viên chức và mọi người dân sử dụng, ứng dụng tốt về công nghệ thông tin.

Phát triển nhân lực công nghệ thông tin là tổng thể các hoạt động nhằm xây dựng lực lượng lao động công nghệ thông tin đủ về số lượng, đảm bảo về chất lượng đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội của mỗi địa phương nói riêng và của đất nước nói chung thông qua các chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin còn phải đặt ra các tiêu chí, chuẩn kỹ năng để đáp ứng được các đòi hỏi các tổ chức, đơn vị trong phát triển và ứng dụng công nghệ thông tin. Trong hội nhập kinh tế quốc tế với các nước phát triển đòi hỏi ngày một cao yếu tố con người, do đó chỉ những nhân lực đáp ứng được các tiêu chí, chuẩn kỹ năng thì mới đảm bảo khả năng hội nhập, hòa chung vào sự phát triển của thế giới.

2.3. Khái niệm chuyển đổi số

Trên thế giới, chuyển đổi số bắt đầu được nhắc đến nhiều vào khoảng năm 2015, phổ biến từ năm 2017. Tuy nhiên ở Việt Nam, khoảng năm 2018 thì cụm từ chuyển đổi số bắt đầu được nhắc đến nhiều. Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Chương trình Chuyển đổi số quốc gia vào ngày 03/6/2020.

Chuyển đổi số là quá trình thay đổi tổng thể và toàn diện của cá nhân, tổ chức về cách sống, cách làm việc và phương thức sản xuất dựa trên các công nghệ số. Chuyển đổi số (Digital transformation) được hiểu là ứng dụng những tiến bộ về công nghệ số như dữ liệu lớn (Big data), điện toán đám mây (cloud)... vào mọi hoạt động của tổ chức, doanh nghiệp nhằm đưa lại hiệu suất cao, thúc đẩy phát triển doanh thu và thương hiệu.

Theo Gartner – Công ty tư vấn và nghiên cứu ứng dụng công nghệ thông tin hàng đầu thế giới đưa ra định nghĩa về chuyển đổi số như sau: Chuyển đổi số là việc sử dụng công nghệ số để thay đổi mô hình kinh doanh, tạo ra những cơ hội doanh thu và giá trị mới.

Còn Microsoft thì cho rằng: Chuyển đổi số là việc tư duy lại cách thức các tổ hợp tập hợp mọi người, dữ liệu và quy trình để tạo ra giá trị mới.

Như vậy có thể thấy chuyển đổi số ra đời khi mà Internet lên ngôi. Chuyển đổi số tác động mạnh mẽ tới tất cả các lĩnh vực, các ngành nghề của đời sống xã hội và giáo dục cũng không nằm ngoài ngoại lệ. Vì vậy,

có thể thấy rằng chuyển đổi số ngành giáo dục nghĩa là việc áp dụng công nghệ, dựa vào mục đích, cơ cấu của doanh nghiệp giáo dục. Theo tác giả thì chuyển đổi số đó chính là quá trình vận dụng tính luôn luôn đổi mới một cách nhanh chóng của công nghệ thông tin và công nghệ kỹ thuật để giải quyết những vấn đề khác nhau.

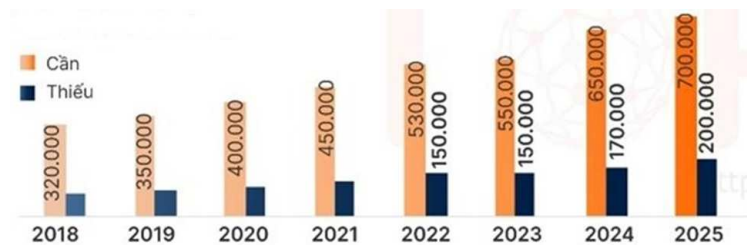
3. Nội dung phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin trong bối cảnh chuyển đổi số

3.1. Phát triển về số lượng nhân lực công nghệ thông tin

Phát triển số lượng nhân lực công nghệ thông tin chính là quá trình tìm các phương án tăng số lượng nguồn nhân lực để đáp ứng nhu cầu nhân lực trong ngành công nghệ thông tin và các ngành có sử dụng nhân lực công nghệ thông tin. Trong ngắn hạn cũng như trong từng giai đoạn phát triển, để thúc đẩy phát triển số lượng nguồn nhân lực công nghệ thông tin thì việc gia tăng số lượng nguồn nhân lực là rất cần thiết và cần dùng nhiều yếu tố.

Dựa trên nguồn nhân lực ứng dụng, nguồn nhân lực đào tạo và nguồn nhân lực tạo ra sản phẩm công nghệ thông tin thì số lượng nguồn nhân lực công nghệ thông tin được phân chia. Cần có chiến lược và chính sách để có phương án phát triển số lượng nguồn nhân lực phù hợp do việc xác định số lượng cầu nguồn nhân lực bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố khác nhau. Dự đoán giai đoạn 2023-2025, Việt Nam sẽ thiếu hụt từ 150.000 đến 200.000 lập trình viên/kỹ sư mỗi năm.

Theo các số liệu thống kê từ năm 2018-2023 dù trong bối cảnh kinh tế nhiều biến động nhưng nhu cầu nhân lực cho ngành IT tại Việt Nam vẫn đang tăng cao liên tục. Dựa trên “Báo cáo về thị trường IT Việt Nam 2023” của TopDev, đến năm 2025 Việt Nam sẽ còn cần đến 700.000 nhân lực trong ngành IT. Trong khi đó, số lượng lập trình viên hiện tại của Việt Nam mới chỉ đạt khoảng 500.000 người.



Hình 1. Nhu cầu nhân lực ngành phần mềm của Việt Nam giai đoạn 2018-2025 (nguồn: TopDev)

Theo “Báo cáo về thị trường IT Việt Nam 2023”, trong số hơn 57.000 sinh viên IT tốt nghiệp mỗi năm chỉ có khoảng 30% lực lượng nhân sự đáp ứng được những kỹ năng và chuyên môn yêu cầu thực tế mà doanh nghiệp đặt ra, 70% còn lại cần được bố trí đào tạo thêm tại doanh nghiệp trong 3-6 tháng để đạt hiệu quả công việc tương ứng.

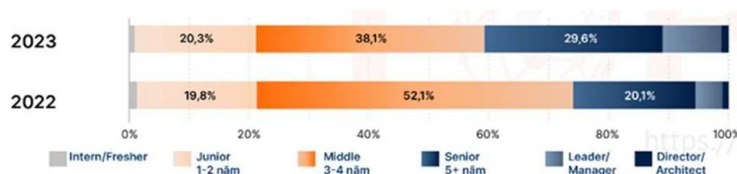
Sự đa dạng trong chuyên môn của ngành công nghệ thông tin là yếu tố thúc đẩy mạnh hơn phát triển số lượng nhân lực công nghệ thông tin. Mỗi chuyên môn khác nhau sẽ được ứng dụng và phát triển trên các công việc, công đoạn khác nhau trong các lĩnh vực cuộc sống. Trong bối cảnh hội nhập, sự cần thiết trong phát triển nhân lực công nghệ thông tin là tất yếu, chúng ta đã xác định được vị thế của mình và có những kế hoạch để thúc đẩy phát triển, hội nhập kinh tế quốc tế. Hơn nữa, chủ trương của Đảng và Nhà nước đã xác định đây là một những khâu chiến lược để chuyển đổi và phát triển mô hình kinh tế. Do vậy, phát triển số lượng nguồn nhân lực công nghệ thông tin là cấp thiết.

3.2. Phát triển chất lượng của nguồn nhân lực công nghệ thông tin

Bên cạnh việc phát triển về số lượng thì cần phải nâng cao về chất lượng nguồn nhân lực công nghệ thông tin. Cần nâng cao trình độ chuyên môn, các kỹ sư, lập trình viên cần trang bị thêm các kỹ năng mềm để tăng khả năng thích ứng và nhạy bén với mọi sự biến đổi. Đặc biệt, họ cần nâng cao kỹ năng công nghệ

của bản thân với sự hiểu biết về các công nghệ mới và đột phá như Cybersecurity, DevOps, AI và Machine Learning, Cloud Computing... Chỉ có như vậy, thì nguồn nhân lực này mới có thể tự đứng vững trong một tương lai được đánh giá là nhiều biến động.

Nhân lực công nghệ thông tin là người làm việc cụ thể, cần nắm bắt chuyên môn kỹ thuật thật tốt để thực hiện công việc trong chuyên môn với tay nghề cao đảm bảo xử lý các đề trong chuyên môn của mình. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, những thành tựu của khoa học công nghệ được ứng dụng và phát triển, nếu không được bổ sung các kiến thức trong chuyên môn từ cái đã có đến công nghệ mới thì sẽ lỗi thời và tức khắc sẽ bị đào thải hoặc chỉ làm việc với nền tảng công nghệ thông tin cơ bản. Với những nền tảng cơ bản, nguồn nhân lực vẫn có chỗ đứng riêng của mình để phục vụ cho những sản phẩm đã và vẫn đang được duy trì ứng dụng tuy nhiên nó là số ít và sẽ được thay thế hoặc chuyển đổi theo thời gian. Trong quá trình chuyển đổi số quốc gia, khối lượng công việc và yêu cầu nghiệp vụ đối với lĩnh vực công nghệ thông tin ngày càng cao. Trong khi đó, một trong những vấn đề lớn đặt ra là nguồn nhân lực công nghệ thông tin là đang bị thiếu hụt nhiều so với nhu cầu thực tế và hạn chế về chất lượng, chưa đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ trong thời gian tới.



Hình 2. Sự dịch chuyển về yêu cầu trình độ chuyên môn trong ngành IT (nguồn: TopDev)

Phát triển chất lượng nguồn nhân lực công nghệ thông tin là phát triển trình độ chuyên môn và các kỹ năng theo phân loại và các cấp độ cho nguồn nhân lực. Phát triển trình độ chuyên môn của nguồn nhân lực nhằm phát triển chất lượng chuyên sâu, sự chuyên môn hóa trong lĩnh vực công nghệ thông tin. Nhân lực làm về công nghệ thông tin thường được đào tạo chung nhất về công nghệ thông tin, cung cấp kiến thức nền tảng cơ bản. Từ đó người học có những lựa chọn riêng cho sự phát triển của mình.

Nguồn nhân lực công nghệ thông tin bên cạnh việc phát triển về chuyên môn còn cần đòi hỏi phát triển một số những kỹ năng như: giao tiếp, kỹ năng truyền đạt, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng nắm bắt yêu cầu, phân tích yêu cầu và tự học hỏi... Ngoài ra, trong hội nhập kinh tế quốc tế để có thể hòa nhập và phát triển chuyên môn cũng như cơ hội để thúc đẩy phát triển các nguồn lực khác trong xã hội thì kỹ năng ngoại ngữ là yếu tố thiết yếu. Tuy nhiên, kỹ năng ngoại ngữ không phải là yếu tố quyết định trong chiến lược phát triển nguồn nhân lực.

3.3. Phát triển cơ cấu nguồn nhân lực công nghệ thông tin

Cơ cấu nguồn nhân lực công nghệ thông tin được thể hiện theo: chuyên môn; vị trí, vai trò; nhân lực nghiên cứu công nghệ mới. Do đó, cơ cấu nguồn nhân lực không chỉ đáp ứng được yêu cầu thực tại trong nước trong phát triển kinh tế xã hội mà cần đáp ứng cho hội nhập kinh tế quốc tế. Trong những năm đầu thế kỷ 21 về cơ bản các tổ chức, doanh nghiệp đã phân định và nhu cầu rõ ràng hơn về nguồn nhân lực này như xác định rõ các chuyên môn: kỹ sư lập trình, mạng máy tính, kỹ thuật viên máy tính, điện tử và viễn thông. Cụ thể hơn trong ngành lập trình phần mềm các tổ chức đơn vị chia tách rõ hơn trong các nội dung để có nhân lực phù hợp như: chuyên viên lập trình, chuyên viên kiểm thử, chuyên viên dữ liệu, chuyên viên phân tích nghiệp vụ... mỗi thành viên có vị trí và vai trò riêng trong công việc của mình, không đánh đồng chuyên môn hay yêu cầu thực hiện sai lệch chuyên môn.

Về cơ cấu độ tuổi: Nguồn nhân lực công nghệ thông tin ngày càng có sự dịch chuyển trẻ hóa đội ngũ lao động. Giai đoạn 1993 – 2005 độ tuổi lao động của nguồn nhân lực công nghệ thông tin là từ 35 - 55 tuổi (chiếm 63%), số cán bộ trẻ chiếm tỉ lệ thấp, dưới 25 tuổi chiếm 4%, từ 25 - 35 tuổi chiếm 25% và độ tuổi lớn, trên 55 tuổi chiếm 8% [10]. Năm 2020, đại đa số lao động công nghệ thông tin có tuổi đời dưới 40 tuổi,

chiếm 88,4% (trong đó, từ 15 - 19 tuổi: 8,8%, từ 20 - 24 tuổi: 26,9%, từ 25 - 29 tuổi: 26,3%, từ 30 - 34 tuổi: 15,8%, từ 35 - 39 tuổi: 10,6%), trên 40 tuổi chỉ chiếm 11,6% (từ 40 - 44 tuổi: 5,9%, từ 45 - 49 tuổi: 3,3% và trên 50 tuổi chiếm 2,4%) [7].

Về giới tính: Tỷ lệ nam giới trong lĩnh vực công nghệ thông tin luôn luôn chiếm cao hơn nữ giới. Nam giới không chỉ chiếm tỉ lệ lớn mà còn đảm nhiệm các vị trí quan trọng trong hệ thống ngành nghề công nghệ thông tin (như kỹ sư điện tử, chuyên gia phân tích hệ thống máy tính, lập trình viên...). Nữ giới thường đảm nhiệm các vị trí khiêm tốn hơn (như nhập dữ liệu, trực tổng đài, cán bộ làm công tác quản lý trong các cơ quan nhà nước...). Tỷ lệ nữ đảm nhận các vị trí quan trọng trong lĩnh vực công nghệ thông tin là rất ít.

Nguồn nhân lực công nghệ thông tin được tạo ra phù hợp với chế thị trường và nhu cầu thực tế. Do vậy, trong bối cảnh hội nhập kinh tế quốc tế việc phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin sẽ tối ưu hóa sức mạnh đáp ứng được những yêu cầu đặt ra. Phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin theo chuyên môn với mục đích chuyên môn hóa trong công việc tạo ra hiệu suất cao và tạo ra đội ngũ có chất lượng chuyên sâu, tạo nền tảng vững chắc trong việc ứng dụng, sử dụng nguồn nhân lực. Tạo ra một cơ cấu nguồn nhân lực công nghệ thông tin linh hoạt, nền tảng vững chắc thúc đẩy được đa dạng hơn, chuyên sâu hơn về nguồn lực là yếu tố có thể thúc đẩy phát triển nhanh hơn các lĩnh vực trong việc ứng dụng công nghệ thông tin đóng góp chung vào thúc đẩy phát triển kinh tế-xã hội.

4. Giải pháp phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin đáp ứng yêu cầu của quá trình chuyển đổi số

4.1. Tăng cường sự quản lý Nhà nước về phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin

Với mục đích tăng cường nguồn nhân lực công nghệ thông tin chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu về chuyển đổi số tại nước ta, Thủ tướng Chính phủ đã có Quyết định số 146/QĐ-TTg ngày 28-1-2022 về việc phê duyệt Đề án “Nâng cao nhận thức, phổ cập kỹ năng và phát triển nguồn nhân lực chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030”. Theo đó, cần khuyến khích, hỗ trợ các hình thức hợp tác giữa nhà trường, viện nghiên cứu và tổ chức, doanh nghiệp trong và ngoài nước nhằm nâng cao chất lượng đào tạo nhân lực chuyển đổi số, xây dựng chương trình phối hợp với các cơ quan, đơn vị, tập đoàn để hỗ trợ sinh viên thực tập, làm việc thực tế tại các tổ chức, doanh nghiệp, viện nghiên cứu. Nâng cao nhận thức của các ngành các cấp về hoàn thiện cơ chế, chính sách, môi trường pháp lý. Tăng cường đẩy mạnh việc phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin có trình độ cao.

Bên cạnh đó có giải pháp về cơ chế tài chính như ưu tiên kinh phí từ các chương trình học bổng để đào tạo giảng viên, nghiên cứu viên và cán bộ chuyên trách về công nghệ số ở nước ngoài; ưu tiên bố trí kinh phí từ ngân sách nhà nước, huy động các nguồn lực từ xã hội và các nguồn tài trợ quốc tế để đầu tư xây dựng cơ sở trọng điểm về công nghệ số, kinh tế số và xã hội số.

4.2. Thực hiện đổi mới Giáo dục và Đào tạo

Đây là nhiệm vụ then chốt, giải pháp chủ yếu để phát triển nhân lực Việt Nam. Cần quán triệt và triển khai quyết liệt Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04-11-2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI và Nghị quyết số 44/NQ-CP ngày 09-6-2014 của Chính phủ ban hành Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.

Thực hiện tốt sự kết hợp giữa 3 “nhà”: Nhà trường - Nhà khoa học - Nhà doanh nghiệp trong đào tạo nhân lực phục vụ cách mạng 4.0. Hiện tại, nhà trường, nhất là các trường công lập, chỉ tập trung công tác đào tạo chứ chưa chủ động hợp tác với doanh nghiệp hoặc các chương trình hợp tác chỉ mới ở mức độ tuyển sinh và tuyển dụng việc làm trong khi đó các doanh nghiệp có nhu cầu gắn kết với nhà trường - nhà khoa học. Vì vậy, các trường đại học trong nước cần học tập kinh nghiệm đào tạo của các trường đại học ở nước ngoài, nhất là trong việc xây dựng các trung tâm đổi mới sáng tạo, các phòng thử nghiệm. . .

Các trường đại học về công nghệ và kỹ thuật cũng cần thường xuyên hợp tác với các doanh nghiệp trong

lĩnh vực công nghệ thông tin, tạo điều kiện cho sinh viên tiếp cận với thực tế thông qua quá trình thực tập và có cơ hội tìm kiếm việc làm ngay sau khi tốt nghiệp, cũng như để chuẩn hóa những kỹ năng cần thiết cho sinh viên. Khi đó, chuẩn đầu ra của trường học sẽ được thống nhất với chuẩn đầu vào của doanh nghiệp, điều này sẽ bảo đảm nguồn cung ứng nhân lực theo đúng yêu cầu tuyển dụng của doanh nghiệp. Hiện nay, một lượng đáng kể nhân lực chất lượng cao trong lĩnh vực công nghệ thông tin của Việt Nam đã đi nước ngoài làm việc sau khi tốt nghiệp, cần những nỗ lực đáng kể để có thể giữ chân được nguồn nhân lực này, cũng như tiến tới có chính sách để thu hút các sinh viên công nghệ thông tin ở nước ngoài trở lại làm việc tại Việt Nam.

4.3. Chủ động hợp tác quốc tế để phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin

Bộ Giáo dục và Đào tạo tạo điều kiện cho các trường đại học tại Việt Nam mở rộng quan hệ hợp tác với các trường đại học tiên tiến trên thế giới trong việc đào tạo giảng viên và sinh viên công nghệ thông tin. Các hình thức hợp tác phổ biến như: trao đổi tài liệu khoa học, trao đổi học giả, trao đổi giảng viên và sinh viên, liên kết đào tạo, tổ chức các khóa học ngắn hạn, chương trình du học học kỳ hè tại nước ngoài, các hội thảo, phối hợp triển khai các đề tài nghiên cứu chung, kết hợp thực hiện các hợp đồng sản xuất phần mềm, thực hiện liên kết đào tạo với các trường đại học đối tác có thứ hạng cao.

Cùng với quá trình đẩy mạnh hợp tác quốc tế của các cơ sở đào tạo, số lượng người được tiếp cận nền giáo dục tiên tiến của thế giới về công nghệ thông tin ngày càng tăng. Để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, Việt Nam chủ yếu lựa chọn cơ sở đào tạo có chất lượng cao ở nước ngoài, ưu tiên các nước có nền khoa học - kỹ thuật phát triển. Tuy nhiên, hợp tác quốc tế trong đào tạo nguồn nhân lực công nghệ thông tin của các cơ sở giáo dục vẫn còn nhiều hạn chế. Ngoại trừ một số trường đại học hàng đầu, hoạt động hợp tác quốc tế trong nghiên cứu, đào tạo ở nhiều trường đại học, cao đẳng vẫn còn mang tính hình thức, ít hiệu quả.

4.4. Đẩy mạnh công tác dự báo nhu cầu thị trường nhân lực công nghệ thông tin

Đây là nội dung cần được đặc biệt quan tâm, bởi cuộc cách mạng 4.0 sẽ có tác động rất lớn tới cơ cấu của nền kinh tế cũng như cơ cấu về nguồn nhân lực với tốc độ thay đổi rất nhanh; khả năng suy giảm, thậm chí mất đi của nhiều ngành nghề cũng như sự xuất hiện mới của những ngành nghề trong tương lai (trong đó có ngành công nghiệp công nghệ thông tin) là hoàn toàn có thể xảy ra, điều này sẽ dẫn tới những thay đổi rất lớn trong cơ cấu việc làm. Từ việc dự báo nhu cầu và xu hướng việc làm, các đơn vị đào tạo cũng phải lưu ý việc điều chỉnh về phương thức đào tạo để tăng năng lực học tập liên tục và chuyển đổi nghề nghiệp, thay đổi môi trường làm việc cũng là một nhiệm vụ trong công tác dự báo.

Một số chuyên ngành cũng như những kỹ năng, kiến thức mới cần được các trường nghiên cứu, bổ sung như: Cơ điện tử; công nghệ thông tin, trong đó đặc biệt chú trọng lĩnh vực khoa học dữ liệu, an ninh, an toàn thông tin... Đặc biệt, đổi mới phương thức đào tạo và quản trị đại học, đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin, công nghệ số vào trong hoạt động giảng dạy và quản trị trường đại học; nâng cao năng lực và chất lượng của đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục đại học cũng như cơ sở giáo dục nghề nghiệp.

5. Kết luận

Trong xu thế của cách mạng 4.0, chuyển đổi số ngày nay được Chính phủ coi trọng hơn bao giờ hết vì nếu không làm chủ kỹ thuật số nền kinh tế của cả nước sẽ tụt hậu. Việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực công nghệ thông tin đáp ứng nhu cầu của quá trình chuyển đổi số, phát triển kinh tế - xã hội và hội nhập kinh tế quốc tế là một nhiệm vụ rất cấp thiết. Để thực hiện nhiệm vụ này, đòi hỏi người thực hiện phải hiểu biết thấu đáo về đặc điểm dân cư, truyền thống dân tộc, những đặc điểm tâm lý con người, những ưu điểm và nhược điểm của lực lượng lao động để từ đó có thể đề ra những chính sách, những giải pháp hợp lý phát huy nguồn nhân lực công nghệ thông tin đạt hiệu quả tốt nhất để nguồn nhân lực công nghệ thông tin phát huy đúng vai trò trọng tâm trong phát triển kinh tế - xã hội, đáp ứng nhu cầu hội nhập kinh tế quốc tế.

Để phát triển nguồn lực công nghệ thông tin có chiều sâu, tính bền vững, tạo đủ điều kiện để thúc đẩy phát triển nhanh, mạnh hơn nữa về công nghệ thông tin, cần phải phát triển đồng bộ cả ba yếu tố: phát triển

về số lượng, phát triển về chất lượng, phát triển cơ cấu nguồn nhân lực. Phát triển số lượng nguồn nhân lực công nghệ thông tin tới mức đủ sẽ tác động đến chất lượng nguồn nhân lực công nghệ thông tin, nâng cao chất lượng của nguồn nhân lực. Ngược lại chất lượng nguồn nhân lực sẽ thúc đẩy và làm cho số lượng tăng nhanh hơn. Phát triển cơ cấu nguồn nhân lực tạo ra sự linh hoạt trong đáp ứng về nhu cầu sử dụng nguồn nhân lực công nghệ thông tin đầy biến động từ tổng thể đến các chuyên môn trong ngành công nghệ thông tin.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bùi Thị Bích Thuận. (2024). *Quá trình phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin ở Việt Nam từ năm 1993 đến năm 2020* (Luận án tiến sĩ lịch sử). Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [2] Nguyễn Tiệp. (2008). *Giáo trình Nguồn nhân lực*. Nxb Lao Động, Hà Nội.
- [3] Nick Moore. (1980). *Manpower planning in libraries*. Library Association, London.
- [4] Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03/6/2020 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt “Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030”.
- [5] Quyết định số 942/QĐ-TTg ngày 15/6/2021 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt “Chiến lược phát triển Chính phủ điện tử hướng tới Chính phủ số giai đoạn 2021-2025, định hướng đến năm 2030”.
- [6] Tổng cục Thống kê. (2020). *Báo cáo Chỉ số phát triển con người của Việt Nam giai đoạn 2016-2020*.
- [7] WB. (2000). *World Development Indicators*. Oxford, London.
- [8] TopDev. (2020). *Việt Nam quốc gia IT - Báo cáo thị trường IT Việt Nam năm 2020*. Retrieved from <https://topdev.vn>

ABSTRACT

Developing information technology human resources to meet the requirements of digital transformation

Vietnam is in the process of industrializing and modernizing the land, expanding friendly and cooperative relationships with all countries in the world. This is an opportunity for our country to be able to compare with the powers of five continents in the world. At the same time, it also poses significant challenges for human resources in Vietnam, especially information technology human resources. In the article, the author analyzes some characteristics of information technology (IT) human resources and proposes some solutions for developing IT human resources during the digital transformation process in Vietnam.

Keywords: *Digital Transformation, Solutions, Human Resources, Information Technology.*

NÂNG CAO HIỆU QUẢ THANH TRA NỘI BỘ TẠI CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRONG XU HƯỚNG TỰ CHỦ

Thân Thái Hà¹

Tóm tắt. Thanh tra, kiểm tra là chức năng thiết yếu của quy trình quản lý, quản lý nhà nước, là một khâu quan trọng trong chu trình quản lý hành chính nhà nước ở mọi lĩnh vực bao gồm giáo dục đại học. Đặc biệt trong bối cảnh tự chủ đại học thanh tra nội bộ là công cụ hữu hiệu của Hiệu trưởng để quản lý đơn vị và thực hiện trách nhiệm giải trình trước xã hội. Bài viết phân tích về phương hướng đổi mới, giải pháp hoàn thiện tổ chức và hoạt động thanh tra nội bộ tại các cơ sở giáo dục đại học công lập đáp ứng yêu cầu tự chủ đại học

Từ khóa: Giải pháp, thanh tra nội bộ, cơ sở giáo dục đại học, công lập, tự chủ, hiệu quả.

1. Đặt vấn đề

Sinh thời, Hồ Chí Minh đã nhấn mạnh: “Làm mà không kiểm tra thì không biết kết quả ra sao, không hiểu sai lệch thế nào để kịp thời sửa chữa”, “lãnh đạo mà không kiểm tra là không lãnh đạo, là lãnh đạo quan liêu...” [7]. Qua đó cho thấy, Hồ Chí Minh rất xem trọng vai trò của hoạt động thanh tra, kiểm tra trong hoạt động quản lý, lãnh đạo. Thanh tra giáo dục là một khâu quan trọng, biểu hiện năng lực đối với cán bộ quản lý giáo dục nhà trường.

Tự chủ giáo dục đại học là một xu hướng của thế giới và đang diễn ra một cách sâu rộng tại Việt Nam. Luật Sửa đổi, bổ sung Luật Giáo dục đại học số 34/2018/QH14 có hiệu lực từ ngày 01 tháng 7 năm 2019 và Nghị định số 99/2019/NĐ-CP ngày 30/12/2019 của Chính phủ Quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học đã có những quy định nhằm xác lập rõ ràng về điều kiện để thực hiện quyền tự chủ tại các cơ sở giáo dục đại học cũng như các nội dung của quyền tự chủ. Đứng trước những cơ hội của tự chủ đại học, các cơ sở giáo dục đại học cũng đối mặt với không ít những thách thức của mặt trái về việc trao quyền tự chủ [5]. Vì lẽ đó, đi đôi với việc được trao quyền một các mạnh mẽ, phân cấp và phân quyền thì thanh tra nội bộ tại các cơ sở giáo dục đại học đóng vai trò quan trọng và là một khâu thiết yếu phục vụ đắc lực cho công tác quản lý của Hiệu trưởng, góp phần bảo đảm trách nhiệm giải trình trước xã hội về hoạt động của Nhà trường. Thanh tra, kiểm tra là một khâu không thể thiếu trong công tác quản lý, là công cụ của quản lý. Thông qua thanh tra, kiểm tra chủ thể quản lý nắm bắt được tình hình thực hiện nhiệm vụ được giao của các đối tượng quản lý thuộc quyền, phát hiện những thiếu sót, yếu kém, sơ hở trong quản lý, từ đó đề ra biện pháp khắc phục, sửa chữa cũng như các biện pháp tác động phù hợp nhằm phát huy nhân rộng những điển hình tích cực và góp phần bảo đảm trách nhiệm giải trình trước xã hội về hoạt động của nhà trường.

2. Lý luận về thanh tra nội bộ tại cơ sở giáo dục đại học công lập trong xu hướng tự chủ

2.1. Một số khái niệm cơ bản

2.1.1. Khái niệm thanh tra

Thanh tra, theo tiếng Anh là Inspect, có nguồn gốc từ tiếng La tinh Inspectare, có nghĩa là nhìn vào bên trong sự việc, hiện tượng, chỉ một sự kiểm tra xem xét đối với sự việc, hiện tượng đó. Theo Từ điển Pháp

Ngày nhận bài: 07/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 28/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹ Thanh tra Chính phủ

Tác giả liên hệ: Thân Thái Hà. Địa chỉ e-mail: thanthaihattcp@gmail.com

luật Anh - Việt thì thanh tra là “sự kiểm soát, kiểm kê đối với đối tượng bị thanh tra” [9].

Theo Từ điển Tiếng Việt của Nhà Xuất bản Đà Nẵng năm 2004: “Thanh tra là kiểm tra, xem xét tại chỗ việc làm của địa phương, cơ quan, xí nghiệp” [10]. Đây được hiểu là việc làm của cơ quan, tổ chức, cá nhân có thẩm quyền thực hiện công việc thanh tra theo quy định của pháp luật, của ngành đối với cá nhân, tổ chức khác. Với nghĩa này, thanh tra bao hàm nghĩa kiểm soát nhằm xem xét, phát hiện, ngăn chặn những gì trái với quy định. Thanh tra có những đặc điểm cơ bản sau: Thanh tra có tính độc lập tương đối; Thanh tra luôn gắn liền với quản lý, là một khâu trong chu trình quản lý; Thanh tra bị chế ước bởi quản lý nhưng đồng thời tác động trở lại góp phần điều chỉnh cách thức, phương pháp quản lý của một chủ thể quản lý.

Theo khoản 1, Điều 2 - Luật Thanh tra 2022 : Thanh tra là hoạt động xem xét, đánh giá, xử lý theo trình tự, thủ tục do pháp luật quy định của cơ quan thực hiện chức năng thanh tra đối với việc thực hiện chính sách, pháp luật, nhiệm vụ, quyền hạn của cơ quan, tổ chức, cá nhân. Hoạt động thanh tra bao gồm thanh tra hành chính và thanh tra chuyên ngành [6].

Thanh tra giáo dục là thực hiện quyền thanh tra trong phạm vi quản lý nhà nước về giáo dục nhằm bảo đảm việc thi hành pháp luật, phát huy nhân tố tích cực, phòng ngừa và xử lý vi phạm, bảo vệ lợi ích của Nhà nước, quyền và lợi ích hợp pháp của tổ chức, cá nhân trong lĩnh vực giáo dục.

2.1.2. Thanh tra nội bộ trường đại học

Thanh tra trong trường ĐH hay còn gọi là thanh tra nội bộ (TTNB) trong các trường ĐH là hoạt động thanh tra do Hiệu trưởng trường ĐH quyết định tiến hành với chức năng, nhiệm vụ được giao theo quy định của pháp luật và hướng dẫn về chuyên ngành của Thanh tra Bộ GD&ĐT. Theo Luật GD 2005 (sửa đổi năm 2009) và Thông tư số 51/2012/TT-BGDĐT hoạt động thanh tra trong các trường ĐH do Hiệu trưởng trường ĐH trực tiếp phụ trách. TTNB trong trường ĐH có chức năng tham mưu, giúp Hiệu trưởng/giám đốc/viện trưởng (sau đây gọi chung là Hiệu trưởng) nhà trường thực hiện công tác thanh tra, kiểm tra trong phạm vi quản lý của Hiệu trưởng, nhằm đảm bảo việc thực thi pháp luật, thực hiện nhiệm vụ của đơn vị, bảo vệ lợi ích Nhà nước, quyền lợi ích hợp pháp của cá nhân, tổ chức trong lĩnh vực GD; Phòng ngừa, phát hiện hành vi vi phạm pháp luật, nội quy, quy chế của trường; Giúp đơn vị, tổ chức, cá nhân trong trường thực hiện chính sách pháp luật về GD và chính sách pháp luật có liên quan; Giải quyết khiếu nại, tố cáo và phòng chống tham nhũng trong phạm vi chức năng, nhiệm vụ của trường theo quy định của pháp luật.

2.1.3. Tự chủ đại học

Tại Việt Nam, khái niệm “tự chủ đại học” mới xuất hiện khoảng gần hai thập kỷ gần đây và được thể hiện trong Điều 32 của Luật Giáo dục đại học (2012) đưa ra thuật ngữ “Quyền tự chủ của cơ sở giáo dục đại học” và đến năm 2014 Điều lệ trường đại học mới được ban hành. Theo đó, tự chủ đại học ở nước ta được hiểu là các trường đại học được tự chủ theo quy định của pháp luật, gắn với tự chịu trách nhiệm và được thể chế hóa từng phần trong từng lĩnh vực hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học. Như vậy, có thể khái quát tự chủ đại học được nhìn nhận là sự thiết lập cơ chế độc lập tương đối của các ngoại tác nhân để trường đại học có thể chủ động trong công tác quản trị, tổ chức nội bộ, tạo lập, phân bổ các nguồn lực tài chính, tuyển dụng và bố trí nhân sự, xây dựng các tiêu chuẩn đo lường chất lượng cho việc tổ chức giảng dạy, học tập và nghiên cứu.

Các khía cạnh của tự chủ đại học: Tự chủ đại học được thể hiện trên 4 khía cạnh, cụ thể:

Thứ nhất, tự chủ về tổ chức (organisational autonomy), tức là tự quyết định cơ cấu tổ chức và quá trình ra quyết định của mình. Các trường đại học cần được tự quyết định và chủ động trong việc xây dựng cơ cấu tổ chức, phân tách, thành lập các đơn vị trực thuộc, đồng thời xây dựng một chiến lược phát triển có tầm nhìn và định hướng rõ ràng.

Thứ hai, tự chủ về tài chính (financial autonomy), tức là độc lập điều hành và phân bổ ngân quỹ của mình đảm bảo các nguồn lực bên trong phục vụ cho các hoạt động đào tạo và nghiên cứu khoa học của trường. Các trường đại học cần được tự quyết định và chủ động về khai thác, tìm kiếm các nguồn tài chính; cách thức sử dụng các nguồn tài chính và tài sản hiện có, đầu tư cho tài sản tương lai và cân đối các nguồn tài chính thu và chi nhằm đảm bảo hệ thống tài chính minh bạch, tuân thủ pháp luật và không vụ lợi.

Thứ ba, tự chủ về nhân sự (staffing autonomy). Quyền tự chủ của các trường đại học trong quản lý đội ngũ thể hiện ở sự tự do tuyển chọn, bố trí giảng viên và cán bộ vào các vị trí lao động cần thiết. Các cơ sở đại học còn có quyền tự chủ trong việc xác định các điều kiện cho cán bộ và đặc biệt giảng viên làm việc

thuận lợi. Các giảng viên có quyền tham gia các công việc khác trong và ngoài nhà trường để tạo thêm thu nhập. Nhà nước có quyền quy định mức lương tối thiểu cho đội ngũ trên phạm vi quốc gia. Nhiều nước hiện đang sử dụng chế độ trả lương theo kết quả công việc nhằm khuyến khích những người làm việc với kết quả công việc cao. Quyền tự chủ trong quản lý đội ngũ là điều kiện để trường đại học thực hiện có hiệu quả chức năng và nhiệm vụ của mình.

Thứ tư, tự chủ về học thuật (academic autonomy), tức là tự điều hành công tác đào tạo, nghiên cứu khoa học của mình. Các trường đại học cần được tự quyết định về ngành học và chương trình đào tạo; các tiêu chuẩn học thuật và chất lượng; số lượng và phương thức tuyển sinh.

2.2. Vai trò của công tác thanh tra trong các cơ sở giáo dục đại học

Trong các trường đại học, công tác thanh tra là một trong những hoạt động quan trọng nhằm ngăn ngừa, phát hiện và xử lý những hành vi vi phạm pháp luật. Sinh thời Chủ tịch Hồ Chí Minh đã nhấn mạnh vai trò của thanh tra: “muốn chống bệnh quan liêu, bệnh bần giấy; muốn biết các nghị quyết có được thi hành không, thi hành có đúng không; muốn biết ai ra sức làm, ai làm cho qua chuyện, chỉ có một cách là khéo kiểm soát”. Cùng với việc phát hiện và xử lý các vi phạm pháp luật, thanh tra còn đóng vai trò như một biện pháp phòng ngừa hữu hiệu các vi phạm quy chế, quy định, pháp luật. Thanh tra cùng với các phương thức kiểm tra, giám sát sẽ giúp bảo đảm kỷ cương pháp luật. Công tác thanh tra, kiểm tra, giám sát dù được thực hiện dưới bất cứ hình thức nào, cũng luôn có tác dụng hạn chế, răn đe những hành vi vi phạm pháp luật của các đối tượng quản lý; khắc phục các kẽ hở của chính sách, pháp luật, ngăn ngừa tận gốc mầm mống phát sinh những vi phạm pháp luật. Để đảm bảo thực hiện tốt việc thanh tra, vấn đề quan trọng hàng đầu là vấn đề con người. Đây là khâu then chốt quyết định chất lượng hoạt động thanh tra. Chính vì vậy, Hồ Chủ tịch đã cho rằng, vấn đề then chốt là “tìm người và kiểm tra công việc, tất cả là ở đó”. Người cũng nhấn mạnh “kiểm tra nhân viên công tác và kiểm tra việc chấp hành thực tế công tác - mấu chốt của toàn bộ công tác, của toàn bộ chính sách là ở đây, vẫn ở đây và chỉ có ở đây”. Bác Hồ cũng chỉ rõ, khi đã có chính sách đúng, thì sự thành công hoặc thất bại của chính sách đó là do nơi cách công việc, nơi lựa chọn cán bộ và do nơi kiểm tra. Nếu 3 điểm đó sơ sài thì chính sách đúng mấy cũng vô ích. “Có thể nói rằng chín phần mười khuyết điểm trong công việc của chúng ta là vì thiếu sự kiểm tra, nếu tổ chức tốt được sự kiểm tra chu đáo, thì công việc của chúng ta sẽ nhất định tiến bộ gấp mười, gấp trăm lần”.

2.3. Nội dung triển khai các hoạt động thanh tra nội bộ

Thanh tra công tác quản lý

Thanh tra việc thực hiện Thông tư số 07/2009/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 15/4/2009 về việc hướng dẫn thực hiện quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế đối với đơn vị sự nghiệp công lập giáo dục và đào tạo, phát huy cao độ tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm, tự kiểm tra của các trường.

Thanh tra, kiểm tra các nội dung triển khai thực hiện quy chế công khai: công khai cam kết chất lượng giáo dục và chất lượng giáo dục thực tế; công khai điều kiện đảm bảo chất lượng giáo dục; công khai việc thu, chi tài chính . . . theo Thông tư số 09/2009/TT-BGDĐT ngày 07/5/2009 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc thực hiện quy chế công khai đối với các cơ sở giáo dục của hệ thống giáo dục quốc dân.

Kiểm tra việc hoàn thiện văn bản tạo hành lang pháp lý cho tổ chức và hoạt động của nhà trường nhằm đẩy mạnh việc đánh giá và kiểm định chất lượng giáo dục theo hướng đẩy nhanh tiến độ tự đánh giá, xây dựng tiêu chuẩn nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội.

Thanh tra việc thực hiện Chỉ thị số 296/CT-TTg ngày 27/2/2010 của Thủ tướng Chính phủ và Nghị quyết số 05-NQ/BCS ngày 06/1/2010 của Ban cán sự Đảng Bộ GD&ĐT về đổi mới quản lý giáo dục giai đoạn 2010 - 2012.

Đẩy mạnh công tác thanh tra, kiểm tra việc triển khai thực hiện việc đổi mới quản lý giáo dục đại học, xây dựng và hoàn thiện chương trình hành động đổi mới quản lý nâng cao chất lượng đào tạo, cam kết chất lượng, tổ chức rà soát tình hình giáo trình hiện có, xây dựng lộ trình quy hoạch cụ thể để phát triển đội ngũ giảng viên về số lượng, chất lượng, xây dựng kế hoạch đổi mới phương pháp.

Thanh tra, kiểm tra việc xây dựng, tổ chức triển khai các điều kiện cho việc chuyển sang đào tạo theo học chế tín chỉ, việc triển khai chương trình, kế hoạch tin học hoá trong công tác quản lý Nhà trường, quản

lý hồ sơ và chế độ báo cáo.

Tăng cường tự kiểm tra, thanh tra các điều kiện đảm bảo chất lượng theo cam kết thành lập trường.

Thanh tra việc thực hiện Luật phòng chống tham nhũng, thực hành tiết kiệm chống lãng phí và thực hiện quy chế dân chủ ở cơ sở.

Thanh tra, kiểm tra việc xây dựng chương trình, kế hoạch và tổ chức thực hiện các giải pháp phòng ngừa tham nhũng; phối hợp chặt chẽ với các đơn vị chức năng trong việc phát hiện, xử lý các vụ việc tham nhũng góp phần thực hiện tốt mục tiêu ngăn chặn và đẩy lùi tham nhũng.

Thanh tra công tác đào tạo

Thanh tra công tác tuyển sinh đại học, cao đẳng các hệ chính quy, vừa làm vừa học, liên thông, từ xa, văn bằng 2 . . .

Thanh tra công tác đào tạo trình độ thạc sỹ, tiến sỹ: Thanh tra việc xây dựng văn bản thực hiện quy chế đào tạo trình độ thạc sỹ, tiến sỹ. Thanh tra công tác tuyển sinh, đào tạo trình độ thạc sỹ, tiến sỹ.

Thanh tra hoạt động liên kết đào tạo trong nước và với nước ngoài, tăng cường công tác thanh tra hoạt động liên kết đào tạo hình thức vừa làm vừa học.

Thanh tra việc bảo đảm cơ sở vật chất, đội ngũ nhà giáo; chương trình, giáo trình và tài liệu tham khảo từng ngành, chuyên ngành đào tạo.

Thanh tra việc tổ chức đánh giá kết quả học tập và rèn luyện, thi, kiểm tra học phần, thi tốt nghiệp.

Thanh tra việc đào tạo theo nhu cầu xã hội, theo địa chỉ sử dụng

Thanh tra, kiểm tra công tác quản lý cấp phát văn bằng chứng chỉ theo Quyết định số 33/2007/QĐ-BGDĐT ngày 20/6/2007 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.

3. Thực trạng thanh tra nội bộ tại cơ sở giáo dục đại học công lập trong xu hướng tự chủ

3.1. Thực trạng cơ cấu tổ chức, nhân sự của Thanh tra nội bộ cơ sở giáo dục đại học công lập

Hoạt động thanh tra nội bộ trước khi Luật Giáo dục đại học năm 2012, Thông tư 51/2012/TT-BGDĐT chưa ban hành và có hiệu lực, thì hầu hết các cơ sở giáo dục đại học không có phòng thanh tra/bộ phận thanh tra. Số ít trường có bố trí viên chức làm đầu mối thanh tra, kiểm tra.

Sau 10 năm, hoạt động thanh tra được quy định tại Luật Giáo dục đại học năm 2012, Nghị định số 86/2011/NĐ-CP, Thông tư số 51/2012/TT-BGDĐT. Đến nay, các cơ sở giáo dục đại học đã thành lập Phòng Thanh tra/ Phòng thanh tra ghép với chức năng nhiệm vụ khác, còn số ít Trường bố trí viên chức làm đầu mối hoạt động thanh tra. Cụ thể:

Các đại học được thành lập 02 cấp (cấp thuộc Đại học và cấp thuộc Trường thành viên):

(1) Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh: Ban Thanh tra - Pháp chế, với tổng 08 biên chế (02 Phó Trưởng Ban, 06 chuyên viên); các Trường đại học thành viên: có 07 đơn vị có tổ chức thanh tra, với tổng số cán bộ là 34 viên chức.

(2) Đại học Quốc gia Hà Nội: Ban Thanh tra, với tổng 07 biên chế (01 Trưởng ban, 01 Phó Trưởng Ban, 05 chuyên viên); các Trường thành viên: có 11 đơn vị có tổ chức thanh tra, với tổng số cán bộ là 74 viên chức.

(3) Đại học Thái Nguyên: Ban Thanh tra, với tổng 06 biên chế (01 Trưởng ban, 01 Phó Trưởng Ban, 04 chuyên viên); các Trường đại học thành viên: có 11 đơn vị có tổ chức thanh tra, với tổng số cán bộ là 46 cán bộ.

(4) Đại học Huế: Ban TTr-PC, với tổng 05 biên chế (01 Trưởng Ban và 04 viên chức chuyên trách); các 08 trường đại học, Viện là đơn vị thành viên của Đại học. Đến nay, có 07 đơn vị ghép thanh tra nội bộ với chức năng phòng chuyên môn khác, 01 Trường thành lập Tổ.

(5) Đại học Đà Nẵng: Ban Thanh tra - Pháp chế, với tổng 06 biên chế (01 Phó Trưởng ban và 05 chuyên viên); các 06 trường đại học thành viên, có 04 trường thành lập Phòng, 01 trường thành lập Tổ và 01 trường giao viên chức phụ trách công tác thanh tra.

Cơ sở giáo dục trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo

Theo thông kê, có 08/36 đơn vị đã thành lập phòng thanh tra độc lập theo quy định; 16 đơn vị thành lập Phòng thanh tra - Pháp chế (TTr-PC); Có 10 đơn vị ghép chức năng thanh tra với các nhiệm vụ khác; còn

lại một số đơn vị cử cán bộ phụ trách thanh tra, biên chế tại các phòng chuyên môn liên quan của đơn vị, với Tổng số viên chức làm công tác thanh tra là:

Cộng tác viên của Bộ Giáo dục và Đào tạo: Có 327 cộng tác viên được Bộ trưởng công nhận năm 2023 (Đại học Quốc gia: 42 cộng tác viên; các cụ, vụ: 46 cộng tác viên; Đại học Đà Nẵng: 69 cộng tác viên; Đại học Huế: 34 cộng tác viên; Đại học Thái Nguyên: 38 cộng tác viên; 98 cộng tác viên là các đơn vị trực thuộc Bộ).

3.2. Những kết quả đạt được

Thứ nhất, xây dựng và triển khai kịp thời các văn bản chỉ đạo của cấp trên về hoạt động thanh tra, kiểm tra nội bộ ở Trường

Thứ hai, triển khai hoạt động thanh tra, kiểm tra có trọng tâm, thiết thực phục vụ công tác lãnh đạo, quản lý.

Thứ ba, bồi dưỡng phẩm chất đạo đức, năng lực thực hiện cho đội ngũ viên chức tham gia hoạt động thanh tra, kiểm tra nội bộ.

Thứ tư, xây dựng chế độ bồi dưỡng, đãi ngộ cho những người tham gia hoạt động thanh tra, kiểm tra nội bộ nhà trường

Thứ năm, Công tác thanh tra, kiểm tra của Nhà trường được thực hiện theo đúng kế hoạch, đúng quy chế, quy định; Các cuộc thanh tra, kiểm tra đã đánh giá được thực trạng các hoạt động của Trường, đã nêu được ưu điểm, hạn chế và đề xuất giải pháp điều chỉnh, khắc phục, giúp cho các hoạt động của Trường thực hiện hiệu quả, công khai, minh bạch. Công tác tiếp công dân, giải quyết đơn thư; công tác phòng, chống tham nhũng được thực hiện theo quy định của pháp luật. Các cán bộ thanh tra, kiểm tra luôn cố gắng hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao với tinh thần trách nhiệm cao

3.3. Những hạn chế

Thứ nhất, Sự quan tâm chỉ đạo của Đảng ủy, Lãnh đạo trường, phòng chức năng và các khoa đào tạo,... về hoạt động thanh tra, kiểm tra nội bộ thiếu thường xuyên, chưa sâu sát; việc thực hiện kết luận thanh tra, kiểm tra chưa thật sự nghiêm minh. Một số cuộc thanh tra chậm tiến độ so với kế hoạch. Việc khắc phục sau thanh tra của một số đơn vị, cá nhân còn chậm.

Thứ hai, Công tác tuyên truyền, phổ biến, giáo dục pháp luật về thanh tra, kiểm tra nội bộ trong Nhà trường chưa được chú trọng, dẫn đến hiện tượng có một bộ phận viên chức, giảng viên, nhân viên nhận thức chưa đầy đủ về ý nghĩa và tầm quan trọng của hoạt động thanh tra, kiểm tra nội bộ đối với các cơ sở giáo dục đại học

Thứ ba, Số lượng các cuộc thanh tra nội bộ còn ít, hoạt động thanh, kiểm tra nội bộ thiếu đồng bộ. Những năm học qua, hoạt động thanh tra, kiểm tra nội bộ chú trọng vào thực hiện nội quy, quy chế chuyên môn, quản lý đào tạo, quy chế thi cử, chưa thật sự chú trọng thanh tra, kiểm tra công tác tổ chức cán bộ, thực hiện các quy định về điều kiện bảo đảm chất lượng đào tạo, thực hiện nhiệm vụ phòng, chống tham nhũng trong lĩnh vực giáo dục

Thứ tư, thực tiễn hiện nay cho thấy số lượng nhân sự làm công tác thanh tra nội bộ tại các cơ sở giáo dục đại học là cơ bản khiêm tốn, bình quân chỉ từ 2 đến 5 nhân sự. Với số lượng như trên, người làm công tác thanh tra nội bộ phải am tường và hiểu rõ một lúc rất nhiều quy định pháp luật khác nhau. Trong khi đó, nhân sự làm công tác thanh tra nội bộ chủ yếu vừa làm thực tiễn vừa nghiên cứu, thậm chí có nơi còn kiêm nhiệm vừa làm giảng viên, vừa làm công tác thanh tra nội bộ hoặc được điều động từ viên chức ở các phòng, ban khác đến đảm nhận. Bên cạnh đó, việc bồi dưỡng nghiệp vụ cho đội ngũ cán bộ này chưa được chú trọng trong thời gian qua gây ảnh hưởng đến hoạt động thanh tra. Mặt khác, chế độ, chính sách đãi ngộ đối với người làm công tác thanh tra nội bộ phụ thuộc hoàn toàn vào quy chế chi tiêu nội bộ tại cơ sở giáo dục đại học. Về kinh phí, tài chính hầu hết các đơn vị được khảo sát chưa bố trí, chế độ phụ cấp cho cán bộ thanh tra nội bộ cũng chưa tương xứng.

Thứ năm, Việc thành lập bộ phận Thanh tra trong các cơ sở giáo dục đại học chưa thống nhất, còn bất cập. Còn một số cơ sở giáo dục đại học chưa thành lập bộ phận thanh tra trong nhà trường để thực hiện công tác thanh tra và giải quyết khiếu nại, tố cáo. Hình thức thanh tra, quy trình thanh tra, phương tiện làm việc cơ bản đáp ứng yêu cầu nhưng vẫn còn một số hạn chế, chưa thống nhất.

4. Giải pháp nâng cao hiệu quả thanh tra nội bộ tại cơ sở giáo dục đại học công lập trong xu hướng tự chủ

4.1. Nâng cao nhận thức cho cán bộ, giảng viên, nhân viên về tầm quan trọng hoạt động thanh tra nội bộ

Trước hết, cần xem xét nhận thức về công tác thanh tra nói chung và công tác thanh tra nội bộ của các cơ sở giáo dục đại học ra sao, từ người quản lý, đến những người thực thi công tác này, ngay trong từng nhà trường. Từ nhận thức đúng mới dẫn tới hành động đúng và triển khai hoạt động hiệu quả. Vì thế, cần phải bồi dưỡng nhận thức của viên chức, giảng viên, người lao động về hoạt động thanh tra, kiểm tra nội bộ; làm sao để toàn thể nhà trường hiểu rõ hoạt động thanh tra, kiểm tra là một loại hoạt động cần thiết, gắn liền với hoạt động lãnh đạo, quản lý của một cơ quan, đơn vị. Để làm được điều này, cần tập trung những nội dung chính sau đây: Đối với các thành viên của Tổ thanh tra đào tạo cần nhận thức đầy đủ, toàn diện về chức trách, nhiệm vụ của thanh tra đào tạo, bồi dưỡng; về mục đích, yêu cầu, nội dung, nguyên tắc, nghiệp vụ về tổ chức hoạt động thanh tra đào tạo, bồi dưỡng. Lãnh đạo trường, đơn vị trực thuộc Trường cần xác định đúng tính chất của hoạt động thanh tra nội bộ, trên cơ sở đó định hướng lãnh đạo, quản lý, điều hành cho phù hợp, nề nếp. Đánh giá, hiểu biết của cán bộ, giảng viên, viên chức về hoạt động thanh tra, kiểm tra nội bộ để có kế hoạch tập huấn, bồi dưỡng nâng cao nhận thức.

4.2. Tăng cường sự lãnh đạo của Đảng ủy, sự quản lý của lãnh đạo trường về hoạt động thanh tra nội bộ

Cán bộ lãnh đạo, các cấp ủy đảng, chính quyền quan tâm hơn nữa hoạt động thanh tra, kiểm tra nội bộ, thực sự là công cụ quan trọng góp phần quan trọng thực hiện các nhiệm vụ chính trị của trường. Chỉ đạo kịp thời công tác khen thưởng, kỷ luật trong công tác thanh, kiểm tra nội bộ, đặc biệt, chú trọng thực hiện kết luận thanh, kiểm tra nội bộ để những nội dung chỉ đạo của lãnh đạo trường phát huy hiệu lực. Lãnh đạo Trường quán triệt và thực hiện đúng nguyên tắc, quy trình giải quyết các vấn đề liên quan đến công tác quản lý, giảng dạy - học tập... tại Trường, để tạo “lề lối” làm việc khoa học, không “vượt cấp” đảm bảo các nguyên tắc quản lý vận hành tốt; phát huy vai trò tham mưu của các phòng chức năng trong công tác chỉ đạo, quản lý, điều hành đơn vị. Chú trọng, lựa chọn viên chức có đủ bản lĩnh chính trị, gương mẫu, có uy tín và năng lực chuyên môn - nghiệp vụ tốt bố trí làm công tác thanh tra nội bộ. Công tác thanh, kiểm tra nội bộ là công tác tương đối nhạy cảm, dễ “va chạm” và phức tạp, nên người làm công tác thanh tra cần có những tố chất nhất định, để có thể xử lý vấn đề mang tính “mềm dẻo” nhưng thuyết phục

4.3. Tổ chức bồi dưỡng nghiệp vụ cho thành viên tham gia hoạt động thanh tra nội bộ

Đa số đội ngũ viên chức, giảng viên làm công tác thanh, kiểm tra nội bộ chủ yếu là lực lượng quản lý, phụ trách bộ môn, giảng viên có kinh nghiệm giảng dạy hầu như chưa được đào tạo chuyên sâu về công tác thanh tra, kiểm tra trong trường học. Do đó, một trong những yêu cầu cấp bách hiện nay là phải tăng cường bồi dưỡng, đào tạo về nghiệp vụ chuyên môn, về kỹ năng tổ chức, quản lý hoạt động cho đội ngũ viên chức tham gia công tác thanh tra nội bộ. Nội dung, cách thức thực hiện giải pháp như sau: Phòng chức năng chủ động tham mưu xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng nghiệp vụ (ngắn hạn, dài hạn) cho viên chức làm công tác thanh tra nội bộ, chuẩn hóa đội ngũ này theo tiêu chuẩn của Bộ Giáo dục và Đào tạo .

Tăng cường sinh hoạt chuyên môn nâng cao trình độ, kỹ năng công tác thanh tra; tích cực đổi mới phương pháp, cách thức tiến hành thanh tra. Các thành viên tổ thanh tra đào tạo cần thường xuyên tự học, tự nghiên cứu trau dồi kiến thức và kỹ năng thực hiện hoạt động thanh tra như: kỹ năng lập kế hoạch tiến hành thanh tra; kỹ năng thu thập, xác minh thông tin; kỹ năng xây dựng biên bản làm việc, báo cáo kết quả thanh tra; kỹ năng tham mưu ban hành kết luận thanh tra, kỹ năng giám sát việc thực hiện kết luận thanh tra. . .

4.4. Đổi mới hình thức thanh tra nội bộ

Thực tiễn hoạt động thanh tra nội bộ thời gian qua bộc lộ hạn chế, chưa được toàn diện. Phần lớn cho rằng: hoạt động thanh tra là cơ hội để “vạch lá tìm sâu”, nên khi nhận Quyết định thanh tra luôn có tư tưởng chống đối, có thái độ thiếu tôn trọng Đoàn thanh. Vì thế, cần đổi mới hình thức thanh tra nội bộ để có “cái nhìn” đúng đắn và toàn diện hơn về hoạt động này. Nội dung giải pháp cần tập trung những vấn đề sau:

Trước hết, Lãnh đạo trường, lãnh đạo các đơn vị trực thuộc Trường, người làm công tác thanh tra, nhận thức sâu sắc tầm quan trọng hoạt động thanh tra nội bộ; nắm vững các quy định pháp luật có liên quan trong công tác quản lý, giáo dục và đào tạo.

Hai là, phát huy tính chủ động, sáng tạo của người quản lý, điều hành ở mỗi đơn vị, để mỗi người nhận thức đúng đắn, đầy đủ hơn về vai trò, ý nghĩa của hoạt động thanh tra nội bộ. Từ đó, hình thành thái độ tích cực và hợp tác tốt khi được thanh tra.

Ba là, cần có biện pháp, cách thức làm sao cho việc kiểm tra đánh giá “từ bên ngoài” trở thành quá trình “tự kiểm tra, đánh giá bên trong” của mỗi cán bộ quản lý, giảng viên, viên chức trong việc thực hiện chuyên môn, nhiệm vụ được giao tại đơn vị.

5. Kết luận

Trong giai đoạn thực hiện tự chủ giáo dục đại học đang đặt ra cho hoạt động thanh tra ở các cơ sở giáo dục đại học nhiều vấn đề mới phải giải quyết, như: vấn đề về chất lượng đào tạo; vấn đề nâng cao chất lượng đội ngũ; vấn đề tài chính của cơ sở giáo dục đại học,... Vì thế, để nâng cao hiệu quả hoạt động thanh tra nội bộ trong thời gian tới, các cơ sở giáo dục cần phải thực hiện đồng bộ nhiều giải pháp như: nâng cao nhận thức cho cán bộ, giảng viên, nhân viên về tầm quan trọng hoạt động thanh tra nội bộ; tăng cường sự lãnh đạo của Đảng ủy, sự quản lý của lãnh đạo trường về hoạt động thanh tra nội bộ; tổ chức bồi dưỡng nghiệp vụ cho thành viên tham gia hoạt động thanh tra nội bộ; đổi mới hình thức thanh tra nội bộ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Chí Bính. (2018). *Bàn về hoạt động thanh tra, kiểm tra trong cơ sở giáo dục đại học*. Viện Đại học Mở, Hà Nội.
- [2] Chỉ thị 1048/CT-BGDĐT ngày 28/4/2020 về tăng cường công tác thanh tra giáo dục đáp ứng yêu cầu giáo dục phổ thông và tự chủ đại học.
- [3] Nguyễn Huy Hoàng. (2016). *Đổi mới tổ chức, hoạt động thanh tra ở Việt Nam hiện nay* (Luận án Tiến sĩ Luật học). Học viện Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [4] Luật giáo dục số 43/2019/QH14 ngày 14 tháng 6 năm 2019.
- [5] Luật Giáo dục đại học số 34/2018/QH14 có hiệu lực từ ngày 01 tháng 7 năm 2019.
- [6] Luật Thanh tra năm 2022 có hiệu lực từ ngày 1/7/2023.
- [7] Hồ Chí Minh. (1995). *Toàn tập* (Tập 5). Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [8] Nghị định số 99/2019/NĐ-CP ngày 30/12/2019 của Chính phủ Quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học.
- [9] Từ điển Pháp luật Anh - Việt. (2010). Nxb Đà Nẵng.
- [10] Từ điển tiếng Việt. (2004). Nxb Đà Nẵng.

ABSTRACT

Enhancing the effectiveness of internal inspection at public higher education institutions in the trend of autonomy

Inspection and examination is an essential function of the state management and administration process, an important step in the state administrative management cycle in all fields including higher education. Especially in the context of university autonomy, internal inspection is an effective tool for the Principal to manage the unit and exercise accountability to society. The article analyzes the direction of innovation and complete solutions Improve the organization and internal inspection activities at public higher education institutions to meet the requirements of university autonomy.

Keywords: Solutions, internal inspection, higher education institutions, public, autonomy.

MỘT SỐ QUAN ĐIỂM VỀ QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA NỘI BỘ TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO TIẾP CẬN VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG

Phạm Thùy Thu¹

Tóm tắt. Kiểm tra nội bộ trường học nói chung và trường trung học phổ thông nói riêng là hoạt động xem xét và đánh giá các hoạt động giáo dục, điều kiện dạy học, giáo dục trong phạm vi nội bộ nhà trường nhằm mục đích phát triển sự nghiệp giáo dục nói chung, phát triển nhà trường, phát triển người giáo viên và học sinh nói riêng. Mặt khác, công tác kiểm tra nội bộ nhà trường theo tiếp cận văn hóa chất lượng sẽ thúc đẩy tình trạng từ kiểm tra, kiểm soát của công tác kiểm tra nội bộ sang vấn đề tự kiểm soát chất lượng và đẩy chính là điều kiện tiên quyết để đạt được văn hóa chất lượng và thay đổi bản chất của quản lý kiểm tra nội bộ của Hiệu trưởng các trường phổ thông. Vì vậy bài viết này đã đưa ra một số quan điểm về quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ trường trung học phổ thông theo tiếp cận văn hoá chất lượng.

Từ khóa: *Quản lý, hoạt động kiểm tra nội bộ, văn hóa chất lượng, trung học phổ thông.*

1. Đặt vấn đề

Kiểm tra nội bộ trường học, về thực chất gồm hai hoạt động: Hiệu trưởng tiến hành kiểm tra công việc, hoạt động, mối quan hệ của các thành viên, bộ phận và những điều kiện, phương tiện phục vụ dạy học và giáo dục trong nhà trường; Việc tự kiểm tra của các bộ phận, cá nhân trong trường và tự kiểm tra công tác quản lý của Hiệu trưởng. Với các nội dung kiểm tra nội bộ như: Kiểm tra hoạt động sư phạm của giáo viên; Kiểm tra hoạt động của tổ, khối chuyên môn; Kiểm tra trường sở; Kiểm tra hoạt động của bộ phận thư viện, thiết bị; Kiểm tra công tác bán trú (nếu có); Kiểm tra tài chính; Kiểm tra hoạt động của bộ phận văn thư hành chính; Kiểm tra hoạt động học tập, rèn luyện của học sinh và tự kiểm tra công tác quản lý của Hiệu trưởng thì đã thể hiện được khâu trong vấn đề tư vấn, giám sát chất lượng giáo dục của từng nhà trường. Kiểm tra nội bộ nhằm đánh giá kết quả quản lý để điều chỉnh hoạt động quản lý của Hiệu trưởng và là cơ sở để kiểm soát, ngăn chặn, uốn nắn mọi hoạt động phải tuân thủ, thực hiện theo quy chế, quy định quản lý của nhà trường. Dưới góc độ nào đó, kiểm tra nội bộ trường học là một thước đo năng lực của nhà quản lý và là công cụ để đánh giá chất lượng giáo dục của nhà trường. Vì vậy, kiểm tra nội bộ trường THPT theo tiếp cận văn hóa chất lượng là một cách tiếp cận mới trong quản lý công tác kiểm tra cơ sở giáo dục. Văn hóa chất lượng là một bộ phận văn hóa của tổ chức, là những thói quen, tập quán, lòng tin và giá trị liên quan đến chất lượng. Lộ trình thay đổi hay nâng mức văn hóa chất lượng được thực hiện bởi việc tích hợp các phương pháp, công cụ như hoạch định chiến lược, chất lượng, các hoạt động quản lý chất lượng ở các bộ phận, các tổ chức nhóm chất lượng[1].

Văn hóa chất lượng sẽ định hình được mục đích, nội dung, quy trình, nhân sự tham gia và quan trọng là mục tiêu đạt được của hoạt động kiểm tra nội bộ trường học. Đồng thời, với cách tiếp cận văn hóa chất lượng, hoạt động kiểm tra nội bộ sẽ mang tính chất linh hoạt, tư vấn và có ý nghĩa hỗ trợ đào tạo tăng cường nhận thức và năng lực cho các cấp quản lý trong việc điều hành hoặc trực tiếp tham dự, hướng tới sự tự

Ngày nhận bài: 09/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 21/06/2024. Ngày nhận đăng: 16/07/2024.

¹Phòng Quản trị - Thiết bị, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Phạm Thùy Thu. Địa chỉ e-mail: thuphamthuynaem@gmail.com

nguyên tham gia và tính chuyên nghiệp của các cấp quản lý trong quá trình tham dự hệ thống kiểm tra nội bộ tại các nhà trường [2].

Thực tiễn cho thấy kiểm tra nội bộ trường học là quá trình xem xét thực tế, đánh giá thực trạng so với mục tiêu, kế hoạch giáo dục của nhà nước và nhà trường nhằm phát hiện các vấn đề tiêu cực, sai lệch, vi phạm để đưa ra các quyết định điều chỉnh kịp thời, kiểm tra trong quản lý giáo dục và đào tạo gồm kiểm tra của cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục đào tạo và tự kiểm tra của người đứng đầu cơ sở giáo dục và đào tạo. trường học nhưng để phát huy hiệu quả của công tác kiểm tra nội bộ vẫn còn rất hạn chế, chưa được thực hiện trên tinh thần hưởng ứng tự nguyện của các cấp quản lý và thường dẫn đến sự xung đột ngay trong quá trình thực thi. Hiện tượng này bắt nguồn từ một số nguyên nhân sau: nhận thức sai lệch của các thành phần tham gia quy trình kiểm tra nội bộ với vấn đề thanh tra nội bộ; ứng xử của đội ngũ tham gia kiểm tra nội bộ; chưa xây dựng được hệ thống kiểm tra với các tiêu chí cụ thể và hướng tới mục tiêu chất lượng phù hợp với phát triển chiến lược nhà trường; tính tự giác, tự nguyện của các thành phần trong nhà trường chưa cao, một phần do còn thiếu quy trình quản lý khoa học và đánh giá kết quả, hiệu quả theo các lĩnh vực công việc chuyên trách, thiếu nhận thức và kỹ năng trong tiếp cận văn hóa chất lượng của việc điều hành thực thi kiểm tra nội bộ, “các rào cản” trong giao tiếp, ứng xử của các bộ phận chuyên trách công tác thanh, kiểm tra với các thành phần tham gia,....

Để tăng cường giao diện và hiệu quả tương tác giữa các bên liên quan trong công tác kiểm tra nội bộ, đồng thời để thể hiện được thước đo năng lực của nhà quản lý cần có một phương thức khác trong thực thi đó chính là kiểm tra nội bộ theo tiếp cận văn hóa chất lượng, tức là cần phải có bộ công cụ sử dụng trong hoạt động kiểm tra nội bộ. Trong đó, nhấn mạnh đến đo lường quy trình và kết quả hoàn thành của từng lĩnh vực quản lý nhà trường, có các chỉ số chất lượng của từng lĩnh vực tương ứng được công khai áp dụng ngay từ đầu năm học tại các nhà trường.

2. Cơ sở lí luận về kiểm tra nội bộ trong các cơ sở giáo dục theo tiếp cận văn hóa chất lượng

2.1. Kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục

Theo các nghiên cứu ngoài nước, kiểm tra nội bộ (school internal inspection) được gọi theo nhiều cách khác nhau và được nghiên cứu ở nhiều góc độ khác nhau. Các nghiên cứu thực hiện của D.godfrey, M. Ehren& R. Nelson (2015) tại Anh, Phần Lan, Xcot- len và Thụy Điển chỉ ra rằng: Giáo viên tin rằng là đánh giá, kiểm tra nội bộ trong nhà trường có tầm ảnh hưởng sâu rộng đến quá trình giảng dạy của họ cũng như chất lượng học tập của học sinh và kiểm tra nội bộ đem lại nhiều lợi ích hơn các biện pháp đánh giá từ bên ngoài. Ngoài ra, các nghiên cứu hoạt động kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục chỉ ra rằng: Các thành viên thực hiện quy trình kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục là nhân viên của nhà trường, được thành lập thành một nhóm chuyên gia chuyên biệt. Những nhóm này thường bao gồm: các giáo viên và các thành viên thuộc Ban quản lý của nhà trường; Đánh giá nội bộ cơ sở giáo dục có tác động tích cực đến hoạt động trường học, gia tăng thành tích học tập của học sinh và nâng cao chất lượng giảng dạy của giáo viên, mặc dù những ảnh hưởng tích cực này phụ thuộc vào nhiều điều kiện cơ chế quản lý.

Các tác giả Davies, D. and Rudd, P (2001) người Mỹ, trong một nghiên cứu với vấn đề: “ Local Education Authority ”, đề cập về các nhân tố tác động đến việc đưa ra quyết định thực hiện trên của kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục. Nghiên cứu này được thực hiện trên một số trường tại Mỹ đã chỉ ra rằng: Lãnh đạo trường học có vai trò quan trọng trong việc đưa ra quyết định thực hiện kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục, trong đó lãnh đạo quản lý tốt sẽ duy trì hoạt động kiểm tra nội bộ và hướng tới tầm nhìn rõ ràng về sự phát triển của giáo dục.

Các tác giả Mc. Naughton, S. Lao, M.K., & Hsiao,S. (2012) nghiên cứu “ Kiểm tra tính hiệu quả của mô hình kiểm tra nội trường học” (School Effectiveness and Improvenment) tại 07 trường đa văn hóa, đa sắc tộc. Nghiên cứu này trình bày tính hiệu quả của mô hình kiểm tra nội bộ trường học phục vụ việc dạy và học của các trường học thuộc cộng đồng bản địa.

2.2. Mô hình kiểm tra nội bộ gắn với chất lượng giáo dục của các cơ sở giáo dục

Trong một nghiên cứu của tác giả Tal Rafaeli đã nêu ra quan điểm về phát triển một mô hình kiểm tra nội bộ chi phí thấp gắn với các nhà trường trong топ các trường có hoàn cảnh dành cho đối tượng gia đình và phụ huynh có thu nhập thấp. Trong năm qua, tác giả Tal Rafaeli đã dẫn đầu việc phát triển các sáng kiến mới đối với trách nhiệm giải trình trong giáo dục đóng vai trò là người dẫn chương trình cho một thí điểm kiểm tra nội bộ “tinh gọn” mới được thực hiện với sự hợp tác của Ban Kiểm tra Quốc gia (NIB) ở Ghana. Việc thí điểm nhằm phát triển một mô hình kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục chi phí thấp để hỗ trợ các hoạt động kiểm tra với các chi phí thấp. Trong phân tích từ một nghiên cứu thí điểm ở Ghana bao gồm: các trường học ở khu vực cận Sahara, Châu Phi và được hợp tác với Ban Kiểm tra Quốc gia (NIB) ở Ghana và cho rằng: Kiểm tra là một nghệ thuật có khả năng biến đổi cách dạy và học. Với vai trò của tổ chức Education Development Trust đã có 20 năm kinh nghiệm hỗ trợ cải cách kiểm tra ở Anh, Trung Đông và Đông Nam Á để phát triển và thí điểm mô hình kiểm tra ‘tinh gọn’ cho bối cảnh thu nhập thấp. Tác giả đã giới thiệu về cách thực hiện mô hình này với 3 nội dung chính:

2.2.1. Bối cảnh về kiểm tra nội bộ gắn với chất lượng giáo dục của các cơ sở giáo dục

Nghiên cứu của tổ chức Education Development Trust về việc đánh giá hiệu quả bên ngoài trường học, để việc kiểm tra có hiệu quả, chúng cần phù hợp với bối cảnh địa phương (Nhà thờ và McBride, 2013). Cần phải áp dụng nghệ thuật kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục là học và hiểu cấu trúc độc đáo, hành vi, điểm mạnh và điểm yếu của hệ thống giáo dục và tìm ra phương pháp thực hành tốt nhất phù hợp với hệ thống giáo dục đó. Nếu không có ngữ cảnh này, chúng ta có nguy cơ tạo ra tác động tiêu cực, chẳng hạn như làm mất tinh thần của các nhà lãnh đạo trường học. Với suy nghĩ này, rõ ràng bước đầu tiên trong việc phát triển mô hình kiểm tra ‘tinh gọn’ là hiểu sâu sắc về hệ thống giáo dục của Ghana.

Trọng tâm của quá trình bối cảnh hóa này là thiết lập quan hệ đối tác chặt chẽ với NIB và đội ngũ kiểm tra của tổ chức này, nhằm cùng nhau phát triển mô hình kiểm tra, kiểm tra ‘tinh gọn’ cho Ghana. Một phần quan trọng của kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục là nghệ thuật của các mối quan hệ và giao tiếp, nên không có cách nào tốt hơn để hiểu hệ thống kiểm tra, kiểm tra Ghana và các kiểm tra viên của nó hơn là để xem họ hoạt động. Điều này cho phép sử dụng được các hành vi và suy nghĩ của các chuyên gia của NIB và cùng với họ, phản ánh những hành vi và tư duy nào phục vụ cho việc kiểm tra hiệu quả - giúp tất cả các bên liên quan xác định nguyên nhân của việc học tập hoặc kết quả kém của học sinh - và những hành vi và tư duy nào là rào cản. Phối hợp với các kiểm tra viên của NIB về mô hình hóa các phương pháp tiếp cận mới cho các cuộc thanh tra ngay từ ngày đầu tiên. Sự hợp tác, mô hình hóa và phản ánh này đã hỗ trợ hành trình phát triển chuyên môn của các kiểm tra viên, kiểm tra viên NIB và tạo ra cảm giác thực sự về quyền sở hữu chung, trách nhiệm chung với trách nhiệm kiểm tra gắn với giám sát chất lượng các trường học.

2.2.2. Tiếp cận mục tiêu tập trung

Tầm nhìn của NIB rất rõ ràng: xây dựng một mô hình kiểm tra tay nghề thấp nhưng chi phí thấp.

Thứ nhất, các tác giả đã thiết kế một khung kiểm tra tập trung vào các ưu tiên chính của Bộ Giáo dục và các động lực chính của việc cải tiến trường học: Dạy tiếng Anh và toán học; Học tiếng Anh và toán học; Lãnh đạo trường học.

Cách tiếp cận tập trung này làm giảm thời gian cần thiết cho việc kiểm tra - và do đó giảm chi phí - nhưng vẫn cung cấp thông tin chẩn đoán có giá trị cho Bộ Giáo dục và từng trường.

Thứ hai, cần xem xét làm thế nào để đạt được tác động bền vững từ quá trình kiểm tra để đảm bảo rằng ngoài dữ liệu chẩn đoán phong phú, quá trình kiểm tra trường học sẽ thực sự dẫn đến thay đổi và cải thiện giảng dạy. Để làm được như vậy, khung kế hoạch hành động kiểm tra nội bộ cần phải đóng vai trò vừa là thiết lập tiêu chuẩn vừa là công cụ phát triển cho các trường học khi họ bắt đầu cân nhắc "trông như thế nào?" Và "tôi cần làm gì để cải thiện?". Để hỗ trợ điều này, nhóm tác giả đã phát triển các chỉ số chất lượng rõ ràng, được minh họa bằng các hoạt động và hành vi có thể quan sát được để giải thích kết quả hoạt động

không đạt yêu cầu, đạt yêu cầu, tốt hoặc xuất sắc trông như thế nào trong thực tế.

Hai cách tiếp cận này đã giúp cho hoạt động kiểm tra nội bộ tập trung và phá vỡ các tiêu chuẩn cho các hành vi có thể quan sát được, sẽ đào tạo cho các kiểm tra viên NIB sử dụng theo một khung tiêu chuẩn mới. Để tiếp tục phương pháp mô hình hóa, nhóm chuyên gia kiểm tra đã lập mô hình kiểm tra được nêu trong khuôn khổ trong một cuộc kiểm tra trực tiếp mà tất cả kiểm tra viên được đào tạo đều tham gia.

2.2.3. Phát triển văn hóa cải tiến trường học

Với mô hình thí điểm kiểm tra ‘tinh gọn’, nhưng phản ứng cho đến nay đã rất ấn tượng đã tác động mạnh mẽ tới đội ngũ kiểm tra viên NIB và Hội đồng Quốc gia về Chương trình giảng dạy và Đánh giá (NCCA) trong việc thiết lập các tiêu chuẩn dạy và học mới ở Ghana và tiếp tục phát triển, mở rộng quy mô văn hóa cải tiến trường học trong toàn bộ hệ thống giáo dục ở Ghana.

Trong một phân tích của tác giả David Bell, Mc Crone và cộng sự, 2009 khi nghiên cứu về vai trò của hoạt động kiểm tra nội bộ trong việc đánh giá trường học để nâng cao chất lượng giáo dục bắt buộc của hầu hết các quốc gia ở Châu Âu. Chẳng hạn, ở Anh, vai trò của cơ quan kiểm tra là cung cấp ‘đánh giá độc lập từ bên ngoài ... trong nỗ lực cải cách và tăng cường các dịch vụ công của chúng ta’ (Ofsted, 2007, p3), và dẫn đến ‘cải tiến trường học và cải thiện các kết quả rộng hơn cho trẻ em và thanh thiếu niên, bao gồm cả tình trạng sức khỏe’ (Ủy ban Trẻ em, Trường học và Gia đình, 2010). Trong khi ở Hồng Kông, Cục Nhân lực và Giáo dục (2006) đặt mục tiêu ‘đạt được sự cân bằng giữa việc cung cấp hỗ trợ cho các trường thông qua cải tiến trường học và tạo áp lực thông qua trách nhiệm giải trình’ trong khi ở Hà Lan, trách nhiệm kiểm tra theo luật định để góp phần sự cải tiến chất lượng. Hầu hết các phân tích đều tập trung vào đánh giá mối quan hệ giữa kiểm tra, kiểm tra và cải tiến trường học. Một minh chứng đánh giá độc lập gần đây về kiểm tra trường học ở Anh (McCrone và cộng sự, 2009). Nghiên cứu này cho thấy rằng quá trình kiểm tra thường được các nhà lãnh đạo trường học coi là “ đóng góp vào việc cải tiến trường học và như động lực thúc đẩy tiến bộ về phía trước ”. Việc kiểm tra cũng thường được coi là đã đạt được ‘tác động tích cực trực tiếp đến việc cải tiến trường học về mặt đánh giá và ở một mức độ nào đó, chất lượng giảng dạy, vừa góp phần vào việc đạt được kết quả. Tuy nhiên, vẫn tồn tại một nghịch lý giữa vai trò của kiểm tra, kiểm tra sẽ giúp cho việc khuyến khích cải tiến trường học và kiểm tra, kiểm tra tham gia cải tiến trường học. Chẳng hạn như khi nói phân tích về vai trò của tổ chức Ofsted có nhiệm vụ khuyến khích cải tiến trong trường học. Tuy nhiên, không chấp nhận rằng Ofsted nhất thiết phải đóng một vai trò tích cực trong việc cải thiện trường học. Vai trò của Ofsted là đánh giá hiệu quả hoạt động của trường học trên nhiều lĩnh vực trách nhiệm và xác định các vấn đề cần giải quyết để trường có thể được đặt trên con đường cải tiến. Ofsted không có thời gian và nguồn lực để trở thành người tham gia tích cực vào quá trình cải tiến diễn ra sau khi kiểm tra, ngoài việc giám sát không thường xuyên.

Cũng như vậy, các tác giả như De Grauwe và Naidoo (2004) đã cho rằng: Việc đánh giá là cơ sở của hầu hết tất cả các chính sách và chiến lược nâng cao chất lượng giáo dục ở hầu hết các quốc gia hiện nay. Những thay đổi đối với hệ thống kiểm tra thường được thực hiện để điều chỉnh kiểm tra với những thay đổi được thực hiện đối với toàn bộ hệ thống giáo dục, ví dụ, ở Singapore, sau khi giới thiệu tầm nhìn “ Trường học Tư duy, Quốc gia Học tập” (TSLN) vào năm 1997 chính là đưa ra một tầm nhìn mới về hệ thống kiểm tra trường học được khởi xướng vào năm 2000. Tuy nhiên, các tác giả như: Meuret và Morlaix (2003) đã chỉ ra, mặc dù có một số bằng chứng cho thấy kiểm tra có khả năng hữu ích và được các nhà hoạch định chính sách khen ngợi nhiều hơn là được các trường yêu thích và thực sự sử dụng. Tất cả các hệ thống kiểm tra gần như là được sử dụng bắt buộc như: ở Phần Lan không có quy định hoặc khuyến nghị quốc gia nào về việc kiểm tra các trường học một cách riêng lẻ.

Theo tác giả Eurydice (2004) đã đề xuất hai mô hình kiểm tra chính trong các cơ sở giáo dục. Trước hết, mô hình đánh giá trường học là trọng tâm. Trong trường hợp này, các hoạt động kiểm tra được tiến hành bởi cả hệ thống kiểm tra bên ngoài và kiểm tra nội bộ của cộng đồng nhà trường. Mô hình đánh giá thứ hai được xác định xảy ra ở một số ít quốc gia, và ở đây việc đánh giá liên quan đến các cấp khác ngoài trường học. Ví dụ, bản thân GV được đánh giá bởi các kiểm tra bên ngoài.

3. Các quan điểm về kiểm tra nội bộ trong các cơ sở giáo dục theo tiếp cận văn hóa chất lượng

3.1. Quan niệm về kiểm tra nội bộ chính là hoạt động đánh giá trong các cơ sở giáo dục

Có một số tác giả như: MacBeath, Meuret và Morlaix (2003) đã cho rằng: hình thức phổ biến nhất cho các hệ thống kiểm tra nội bộ chính là xây dựng một hệ thống tự điều chỉnh, tự đánh giá ở trường. Đánh giá trong là điều kiện bắt buộc đánh giá các chương trình giáo dục ở tất cả các nước Châu Âu và là “ưu tiên của hầu hết các nước phát triển về kinh tế trên thế giới. Thật vậy, đánh giá trong là một yếu tố quan trọng trong hệ thống kiểm tra của mỗi quốc gia trong số sáu quốc gia được chú trọng trong nghiên cứu này. Ví dụ, ở Hà Lan, Đạo luật Chất lượng năm 1998 đã quy định việc các trường học phát triển một hệ thống đảm bảo chất lượng thông qua tự đánh giá trở thành một yêu cầu pháp lý. Trong khi ở Hồng Kông, Khung trách nhiệm và Phát triển Trường học đã đặt việc tự đánh giá là "giai đoạn trung tâm" và đã "cho thấy sự cấp thiết để cải tiến và trách nhiệm giải trình", đặt "kỳ vọng vào các trường học để thực hiện. Tại Singapore, mô hình Trường học Xuất sắc (SEM) được sử dụng để hướng dẫn các trường học tự đánh giá. Mô hình này được điều chỉnh từ các mô hình chất lượng khác nhau được các tổ chức kinh doanh sử dụng và cung cấp một "khung khổ hệ thống và tổng thể để tự đánh giá". (Seong, 2006).

3.2. Nghiên cứu về các phương thức kiểm tra cơ sở giáo dục

Theo các tác giả MacBeath, Hall, Noyes,... đã phân tích rằng: Anh và Hà Lan là những nước có hệ thống đánh giá bên ngoài phát triển nhất. Trái ngược với tự đánh giá, kiểm tra nội bộ thì kiểm tra bên ngoài thường được thúc đẩy chủ yếu bởi nhu cầu về trách nhiệm giải trình, mặc dù nó có thể được kết hợp với quan điểm cải tiến. Phương thức kiểm tra bao gồm các chuyến thăm hàng năm được coi là cần thiết để giám sát thường xuyên các trường học. Để duy trì tính chất tương xứng của việc kiểm tra, chuyến thăm hàng năm này sẽ tập trung vào việc lựa chọn nhỏ nhất có thể các tiêu chuẩn cần thiết để đánh giá hoạt động của các trường học (Ehren, Leeuw và Scheerens, 2005).

Các cuộc kiểm tra bên ngoài được tiến hành thường xuyên nhất ở Anh và New Zealand (ba năm một lần), và ít thường xuyên nhất ở Singapore (năm năm một lần). Ở hầu hết các quốc gia, tần suất kiểm tra bên ngoài thường phụ thuộc vào các tài liệu (bao gồm cả tài liệu đánh giá lựa chọn) mà trường nộp cho cơ quan kiểm tra bên ngoài và các trường sau đó được đến thăm 'tỷ lệ thuận với nhu cầu'. Ví dụ: ở Anh, Ofsted sử dụng cách tiếp cận dựa trên rủi ro để kiểm tra, sử dụng bằng chứng từ dữ liệu hiệu suất và từ báo cáo kiểm tra gần đây nhất để thông báo các quyết định về việc liệu nhà cung cấp có nên kiểm tra toàn bộ hay không, trong trường hợp có những trường làm tốt thì đây là một chuyến thăm “nhẹ nhàng”.

Một phương pháp khác để báo cáo kết quả hoạt động của trường là “phiếu điểm của trường” Phương pháp này, được sử dụng cho các phạm vi khác nhau ở Hoa Kỳ, Úc, Canada và Ấn Độ, là một cơ chế báo cáo chi tiết cách các trường học đang hoạt động trong được thể hiện qua thành tích học tập và các phương án cải thiện trường học (Maughan và cộng sự, 2009).

3.3. Kiểm tra nội bộ theo tiếp cận văn hóa chất lượng trong cơ sở giáo dục phổ thông

Kể từ thập niên 80 của thế kỷ 20, việc thiết lập văn hóa chất lượng đã được nhiều công ty ở Mỹ và Nhật Bản khẳng định như là cơ chế để gia tăng sức cạnh tranh trong bối cảnh toàn cầu hóa. Tầm quan trọng của văn hóa chất lượng trong các cơ sở sản xuất đã được các nhà nghiên cứu về QLCL nổi tiếng trên thế giới nhấn mạnh, trong đó đáng chú ý là tác giả Joseph M. Juran, tác giả Lee Harvey & Diana Green, tác giả Inga Milisiunaite: một tổ chức có nền văn hóa chất lượng là một tổ chức trong đó mọi người chịu trách nhiệm về chất lượng, từ lãnh đạo cho đến nhân viên.

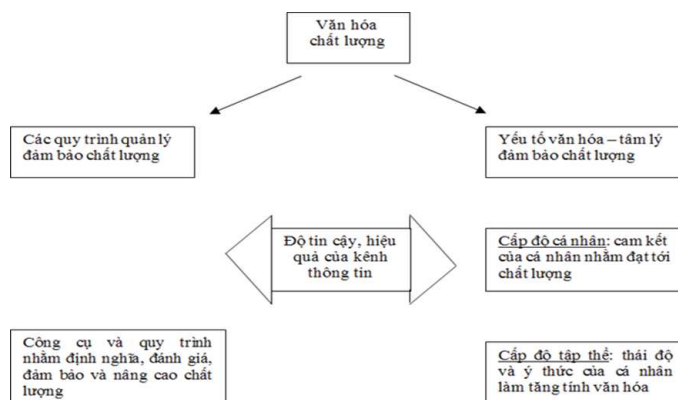
Nhóm các tác giả Tungkunan, P.Leekitchwatana, P.Pimsam,... khẳng định văn hóa chất lượng giúp cơ sở giáo dục nâng cao chất lượng giáo dục – yếu tố quyết định sự thành công của cạnh tranh trong bối cảnh ngân sách công dành cho giáo dục giảm sút và số lượng học sinh ngày càng giảm. Kết luận trong công

trình nghiên cứu “ Tác động của văn hóa chất lượng đối với động cơ của đội ngũ trong lĩnh vực giáo dục ở Pakistan”, tác giả Sadia Kausar nêu rõ, văn hóa chất lượng có tác động quan trọng tích cực đối với động cơ của đội ngũ nhân sự trong lĩnh vực giáo dục. Với lập luận rằng văn hóa chất lượng không thể được tạo ra nếu không có sự quản lý tốt và quản lý là sự tiếp nối của hoạch định đã xây dựng khung lý thuyết phát triển văn hóa chất lượng trong các trường miền Đông thuộc Văn phòng Ủy ban Giáo dục nghề nghiệp (OEVC), Bộ Giáo dục Thái Lan.

Tác giả David Kruger & Kem Ramdass thực hiện công trình nghiên cứu xây dựng văn hóa chất lượng trong các cơ sở giáo dục ở Nam Phi theo hướng quản lý chất lượng tổng thể (Total Quality Management:TQM). Tuy nhiên, do có những sự khác biệt giữa lĩnh vực công nghệ và giáo dục nên tác giả tập trung phân tích, đánh giá để tìm những điểm chung giữa hai lĩnh vực để từ đó đưa ra các giải pháp triển khai TQM trong các cơ sở giáo dục. Theo đó, có 7 bước triển khai TQM gồm: sự cam kết của lãnh đạo; thiết lập các kênh giao tiếp rõ ràng; lập kế hoạch tự đánh giá; thiết lập và huấn luyện các nhóm; đánh giá, lựa chọn các quá trình tự đánh giá để cải tiến theo thứ tự ưu tiên; thiết lập và thực thi các kế hoạch hành động; giám sát và thu thập thông tin phản hồi.

Hiệp hội các trường đại học Châu Âu (European University Association, viết tắt là EUA) cho rằng: Văn hóa chất lượng là một loại văn hóa tổ chức trong đó việc nâng cao chất lượng được xem là một việc làm thường xuyên. Văn hóa chất lượng bao gồm hai yếu tố riêng biệt. Thứ nhất là yếu tố văn hóa, tâm lý gồm các giá trị: niềm tin, sự mong đợi và cam kết đối với chất lượng; thứ hai là yếu tố quản lý gồm các quy trình được xác định rõ nhằm mục đích nâng cao chất lượng và điều phối các nỗ lực cá nhân. Văn hóa chất lượng và cơ cấu đảm bảo chất lượng bên trong có mối quan hệ hữu cơ, tương tác qua lại, phụ thuộc lẫn nhau. Cơ cấu đảm bảo chất lượng bên trong sẽ không tạo ra hiệu quả bền vững nếu không có văn hóa chất lượng. Khi có sự kết hợp với văn hóa chất lượng thì các quy trình làm việc, hệ thống khen thưởng và xử lý kỷ luật nhất định sẽ tạo ra nề nếp, hiệu quả mong đợi và nhiều giá trị chung mà mọi người trong nhà trường đều mong đợi.

Ở Việt Nam, đến nay ít có công trình nào nghiên cứu chuyên sâu về văn hóa chất lượng cơ sở giáo dục. Vấn đề này chỉ mới được đề cập một cách tổng quát nhất trong một số công trình nghiên cứu liên quan đến công tác quản lý chất lượng hay đảm bảo chất lượng. Hiệp hội các trường đại học Châu Âu (European University Association, viết tắt là EUA) cho rằng: Văn hóa chất lượng là một loại văn hóa tổ chức trong đó việc nâng cao chất lượng được xem là một việc làm thường xuyên. Văn hóa chất lượng bao gồm hai yếu tố riêng biệt.



Sơ đồ 1. Mối quan hệ giữa văn hóa chất lượng và CCDBCLBT (Nguồn: EUA)

Ở Việt Nam, đến nay ít có công trình nào nghiên cứu chuyên sâu về văn hóa chất lượng cơ sở giáo dục. Vấn đề này chỉ mới được đề cập một cách tổng quát nhất trong một số công trình nghiên cứu liên quan đến công tác quản lý chất lượng hay đảm bảo chất lượng.

Trong bài Xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng trong ĐHQG Hà Nội trình bày tại Hội thảo Văn hóa chất lượng ở Cần Thơ, Tạ Thị Thu Hiền viết: “Khái niệm văn hóa chất lượng được nhiều người hiểu là sự tham gia rộng rãi của người học và người dạy trong các hoạt động có liên quan đến chất lượng. Văn hóa chất lượng cũng bao hàm các quy trình và công cụ đảm bảo chất lượng nhằm xây dựng hệ thống quản lý chất lượng mang nét đặc trưng riêng của tổ chức. Quan điểm văn hóa chất lượng là sự đồng thuận áp dụng chất lượng vào toàn bộ các hoạt động của đơn vị nhằm tạo ra văn hóa riêng của đơn vị”. Các khái niệm, sơ đồ trên cho chúng ta thấy có nhiều thành tố để xây dựng văn hóa chất lượng, song điểm chung nhất là đều khẳng định “mối quan hệ hữu cơ, tương tác qua lại” của các thành tố, mà đặc biệt nhất trong nhà trường “là sự tham gia rộng rãi của người học và người dạy trong các hoạt động có liên quan đến chất lượng”. Trong mối quan hệ này, có thể nói, hình thức và phương pháp dạy học là yếu tố then chốt nhất. Tác giả Lê Đức Ngọc nhấn mạnh: “Văn hóa chất lượng của một cơ sở đào tạo được hiểu là mọi thành viên (từ người học đến cán bộ quản lý), mọi tổ chức (từ các phòng, ban đến các tổ chức đoàn thể) đều biết công việc của mình thế nào là có chất lượng và đều làm theo yêu cầu chất lượng ấy.”

Nhóm tác giả gồm Lê Đức Ngọc, Trịnh Thị Vũ Lê, Nguyễn Thị Ngọc Xuân cho rằng xây dựng văn hóa chất lượng thực chất là thiết lập một hệ thống môi trường cho các hoạt động có chất lượng và không ngừng cải tiến chất lượng của tổ chức. Hệ thống đó bao gồm môi trường học thuật, môi trường xã hội, môi trường nhân văn, môi trường văn hóa và môi trường tự nhiên. Để tăng cường giao diện và hiệu quả tương tác giữa các bên liên quan trong công tác kiểm tra nội bộ, đồng thời để thể hiện được thước đo năng lực của nhà quản lý cần có một phương thức khác trong thực thi đó chính là kiểm tra nội bộ theo tiếp cận văn hóa chất lượng, tức là cần phải có bộ công cụ sử dụng trong hoạt động kiểm tra nội bộ. Trong đó, nhấn mạnh đến đo lường quy trình và kết quả hoàn thành của từng lĩnh vực quản lý nhà trường, có các chỉ số chất lượng của từng lĩnh vực tương ứng được công khai áp dụng ngay từ đầu năm học tại các nhà trường.

3.4. Quan điểm về quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục phổ thông

Hai tác giả người Anh là Hall, C.& Noyes, A. (2007), nghiên cứu về “Ảnh hưởng của kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục phổ thông đến quan điểm của giáo viên tại Anh về công tác giảng dạy của bản thân”. Tại nghiên cứu này, các tác giả phân tích về nhận thức của giảng viên và hiểu biết của họ về quy trình tự đánh giá chất lượng khi chính phủ Anh đưa ra chính sách yêu cầu các trường thực hiện công tác kiểm tra nội bộ nhà trường. Một số nghiên cứu như công trình luận án tiến sĩ của tác giả Vũ Thị Thịnh với đề tài: “Phát triển đội ngũ kiểm tra viên Sở giáo dục và đào tạo trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay” đã đề xuất các giải pháp phát triển đội ngũ kiểm tra viên của các cơ sở giáo dục, xây dựng kế hoạch và nội dung kiểm tra các cơ sở giáo dục; xây dựng lực lượng kiểm tra nội bộ, đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên cả về chuyên môn và nghiệp vụ kiểm tra nội bộ trường học; tạo điều kiện về cơ sở vật chất cho công tác kiểm tra nội bộ trường học... và chỉ ra rằng chủ thể chịu trách nhiệm cao nhất, toàn diện về mọi hoạt động của giáo dục của nhà trường trong đó có hoạt động kiểm tra nội bộ trường học là Hiệu trưởng (theo Luật giáo dục và điều lệ nhà trường quy định). Ngoài ra, quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ với các nội dung: Lập kế hoạch kiểm tra nội bộ, Tổ chức thực hiện kế hoạch kiểm tra nội bộ, Chỉ đạo thực hiện kế hoạch kiểm tra nội bộ và Đánh giá hoạt động kiểm tra nội bộ của nhà trường.

Trên thế giới các vấn đề về kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục phổ thông thường được xây dựng và thực hiện trên các hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục của mỗi cơ sở giáo dục còn ở Việt Nam thì còn nhiều hạn chế trong vấn đề kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục chưa thực hiện theo sát các nội dung của công tác kiểm định chất lượng, vẫn còn làm mang tính hình thức và còn chưa thực hiện một cách đồng bộ và có sự tham dự sâu của các cấp quản lý trong nhà trường; chưa xác định được công tác kiểm tra nội bộ là cơ sở tiên quyết cho quá trình xây dựng phát triển nhà trường nhất là bối cảnh tự chủ đại học. Kiểm tra nội bộ cơ sở giáo dục phổ thông là đánh giá trong các hoạt động kiểm định chất lượng giáo dục của nhà trường và chưa gắn với văn hóa chất lượng.

4. Kết luận

Kiểm tra nội bộ và quản lý kiểm tra nội bộ trong các cơ sở giáo dục nói chung và cơ sở giáo dục phổ thông trong bối cảnh tự chủ nói riêng là một nội dung quan trọng của các nhà trường. Có nhiều công trình đã nghiên cứu về kiểm tra nội bộ trong nước và thế giới nhưng chưa có công trình nghiên cứu nào bàn sâu vào việc quản lý kiểm tra nội bộ gắn liền với bối cảnh tự chủ. Đây là một khoảng trống cần được tiếp tục nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Lê Văn Hảo. (2015). *Xây dựng bộ tiêu chí và khung phát triển văn hóa chất lượng trường đại học*. Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu giáo dục, Tập 31, Số 2, 50-58.
- [2] Lê Thị Phương. (2018). *Xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng tại Trường Đại học Công nghệ thông tin – Đại học quốc gia thành phố Hồ Chí Minh*. Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt tháng 8/2018, 77-81.
- [3] Nguyễn Tiến Hưng. (2011). *Xây dựng và duy trì văn hóa chất lượng trong nhà trường*. Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 67, 17-19.
- [4] McNaughton, S., Lao, M. K., & Hsiao, S. (2012). School effectiveness and improvement.
- [5] Westbrook, J. D. (1993). Organizational culture and its relationship to TQM. *Industrial Management*, 35(1), 1-3.

ABSTRACT

Some perspectives on management of internal inspection activities at high schools following quality culture approach

Internal inspection at schools in general and high schools in particular is the activity of reviewing and evaluating educational activities, teaching and educational conditions within the school for the purpose of developing the education in general, school development, and teacher and student development in particular. On the other hand, the school's internal inspection work following the quality culture approach will promote the situation from inspection and control of internal inspection work to quality self-control and that is the condition. prerequisite for achieving a quality culture and changing the nature of internal inspection management by high school principals. Therefore, this article presents some perspectives on managing internal examination activities in high schools according to the quality culture approach.

Keywords: *Management, internal inspection activities, quality culture, high school.*

NHỮNG THUẬN LỢI VÀ KHÓ KHĂN KHI XÂY DỰNG BỘ CÂU HỎI TRẮC NGHIỆM MÔN TRIẾT HỌC MÁC – LÊNIN DÀNH CHO SINH VIÊN HỆ KHÔNG CHUYÊN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ

Nguyễn Thị Thanh Thương¹

Tóm tắt. Triết học Mác-Lênin là môn học bắt buộc đối với sinh viên. Đối với sinh viên hệ không chuyên lý luận chính trị, việc kiểm tra đánh giá môn triết học Mác-Lênin bằng hình thức thi trắc nghiệm khách quan đang là xu hướng được thực hiện ở nhiều cơ sở đào tạo. Trong quá trình xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm môn triết học Mác-Lênin dành cho sinh viên hệ không chuyên lý luận chính trị, giảng viên có nhiều khó khăn và thuận lợi. Những thuận lợi là giảng viên có thể thiết kế các câu hỏi có độ bao phủ rộng với nhiều nội dung khác nhau của môn học; có thể tận dụng công nghệ thông tin trong triển khai thi và chấm thi... Những khó khăn gồm sắp xếp công việc khi đã đảm nhận khối lượng giờ dạy tương đối lớn; xử lý những vấn đề về kỹ thuật và chuyên môn trong quá trình xây dựng câu hỏi.

Từ khóa: Thuận lợi, khó khăn; triết học Mác – Lênin; sinh viên; không chuyên; lý luận chính trị.

1. Đặt vấn đề

Đảng và Nhà nước ta đặc biệt quan tâm đến công tác giáo dục, bồi dưỡng tư tưởng, lý luận cho thế hệ trẻ, trong đó có nhiệm vụ giảng dạy và học tập các môn lý luận chính trị tại các trường đại học và cao đẳng trên phạm vi cả nước. Trong Quyết định số 4890/QĐ-BGDĐT ngày 23/12/2019 quyết định phê duyệt chương trình, giáo trình sử dụng chung các môn lý luận chính trị đối với đào tạo trình độ đại học các ngành không chuyên về lý luận chính trị, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã đồng thời chỉ đạo biên soạn đề cương chi tiết của các môn lý luận chính trị, trong đó có học phần Triết học Mác-Lênin [1].

Học phần Triết học Mác – Lênin (dành cho hệ không chuyên lý luận chính trị) bao gồm 3 chương, được giảng dạy trong ba tín chỉ với mục đích, yêu cầu sau khi kết thúc học phần, sinh viên nắm vững được lý luận triết học Mác – Lênin, trên cơ sở đó xác lập được thế giới quan, nhân sinh quan, phương pháp luận khoa học và vận dụng lý luận đó để nhận thức và cải tạo thế giới; xác lập được phẩm chất đạo đức cách mạng, có lập trường tư tưởng chính trị vững vàng.

Để đánh giá những mục tiêu cần đạt được của sinh viên đối với môn học ở mức độ nào thì phương pháp, hình thức kiểm tra, đánh giá là một khâu rất quan trọng. Đối với môn Triết học Mác – Lênin, các hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên có thể được thực hiện đa dạng như: thi vấn đáp, thi tự luận, làm bài tiểu luận, bài tập nhóm, thi trắc nghiệm... Mỗi hình thức kiểm tra, đánh giá đều có những ưu điểm cũng như những hạn chế nhất định. Trước đây, hình thức thi tự luận và tiểu luận là hình thức thi phổ biến của môn học. Tuy nhiên trong bối cảnh hiện nay, khi hình thức thi trắc nghiệm phổ biến với nhiều cấp học và trong nhiều kì thi quan trọng và là hình thức thi phổ biến từ cấp tiểu học đến trung học phổ thông, đại học, thì nhiều trường không chuyên lý luận chính trị ở nước ta đã lựa chọn hình thức thi trắc nghiệm cho một số môn học thuộc hệ thống các môn khoa học Mác - Lênin. Để xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm khách quan môn Triết học Mác – Lênin dành cho sinh viên hệ không chuyên lý luận chính trị, giảng viên vừa có nhiều thuận lợi như có thể thiết kế các câu hỏi có độ bao phủ rộng với nhiều nội dung khác nhau của môn

Ngày nhận bài: 15/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 27/06/2024. Ngày nhận đăng: 13/07/2024.

¹ Khoa Cơ bản, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thanh Thương. Địa chỉ e-mail: thuongntt@niem.edu.vn

học, tránh được tình trạng sinh viên học tủ, học lệch; có thể tận dụng công nghệ thông tin trong triển khai thi và chấm thi, báo kết quả nhanh chóng... , nhưng đồng thời cũng gặp phải một số khó khăn nhất định khi xây dựng bộ câu hỏi như sắp xếp công việc khi đã đảm nhận khối lượng giờ dạy tương đối lớn; xử lý những vấn đề về kỹ thuật và chuyên môn trong quá trình xây dựng câu hỏi. . .

2. Khái quát về trắc nghiệm và các hình thức trắc nghiệm

2.1. Khái niệm trắc nghiệm

Trắc nghiệm là từ ghép tiếng Hán, trong đó trắc là đo lường, nghiệm là suy xét, chứng thực. Trắc nghiệm có thể hiểu ngắn gọn là cách thức đo lường, kiểm tra kiến thức, hiểu biết của nhóm đối tượng nào đó về một vấn đề cụ thể. Trong các cơ sở đào tạo, trắc nghiệm thường được dùng để kiểm tra kiến thức, kỹ năng của học sinh, sinh viên thông qua các câu hỏi chọn lựa đáp án được gọi là trắc nghiệm khách quan.

Theo một số nhà nghiên cứu tìm hiểu về khái niệm trắc nghiệm, “Trắc nghiệm là công cụ hay một hệ thống các công cụ dùng để đo lường một hành vi nhằm trả lời cho câu hỏi phải kết quả học tập của một cá nhân so với các cá nhân khác hay so với nhiệm vụ học tập được quy định từ trước” [2]; Trắc nghiệm là một phép đo: dùng thước đo là bài trắc nghiệm để đo lường một năng lực nào đó của thí sinh (không nhất thiết chúng ta có chủ tâm đo năng lực đó hay không, chỉ cần đo đúng là được). Độ tin cậy của bài trắc nghiệm chính là đại lượng biểu thị mức độ chính xác của phép đo nhờ bài trắc nghiệm... Từ đây, chúng ta có thể đưa ra khái niệm trắc nghiệm được sử dụng như là một công cụ đo lường kết quả học tập trong các cơ sở đào tạo như sau:

Trắc nghiệm là một hình thức kiểm tra, đánh giá kiến thức, kỹ năng của người học thông qua hệ thống các câu hỏi được xác định dựa trên mục tiêu của môn học.

2.2. Phân loại câu hỏi trắc nghiệm

Hình thức thi trắc nghiệm được áp dụng tại các cơ sở đào tạo có thể được chia thành ba loại như sau:

Trắc nghiệm quan sát: là cách thức đánh giá dựa trên các thao tác, phản ứng vô thức, hành vi và kỹ năng thực hành, nhận thức của người học. Người dạy có thể đưa ra một tình huống học tập và yêu cầu người học đưa ra các phương án trả lời để có được những đánh giá ban đầu về kiến thức, kỹ năng của người học về giải quyết tình huống.

Trắc nghiệm vấn đáp: người dạy nêu lên những câu hỏi gắn liền với nội dung học tập, tương tác trực tiếp với người học để nhận về câu trả lời, từ đó có thể xác định được kiến thức, kỹ năng, thái độ của người học.

Trắc nghiệm viết: các câu hỏi trắc nghiệm được thiết kế sẵn trên bản cứng hoặc bản mềm, cho phép thu nhận kết quả cùng lúc từ nhiều người học. Các câu hỏi viết có mức độ bao phủ và phân loại tốt giúp phân loại người học. Người học có thời gian để suy nghĩ về các phương án trả lời và các kết quả được phản ánh khách quan, rõ ràng.

Đây là hình thức đang được sử dụng nhiều nhất bởi tính khả thi và mức độ tiện dụng của nó, nhất là đối với những cơ sở đào tạo đã được trang bị hệ thống công nghệ thông tin hiện đại thì việc thiết kế câu hỏi, trộn câu hỏi và đáp án, kiểm soát thí sinh thi, chấm bài và lên điểm... sẽ được thực hiện nhanh chóng, dễ dàng, giúp tiết kiệm công sức và tiền bạc.

Đối với hình thức trắc nghiệm viết, các câu hỏi có thể được thiết kế theo hai dạng sau đây:

Thứ nhất, dạng câu hỏi tự luận: giáo viên sẽ thiết kế câu hỏi mở để người học trình bày quan điểm, ý kiến dưới dạng bài luận. Độ ngắn hay dài của bài luận phụ thuộc vào mục tiêu của môn học cũng như những nội dung gắn với đánh giá năng lực của học sinh.

Thứ hai, dạng câu hỏi trắc nghiệm khách quan: là dạng câu hỏi gồm nhiều cách thức trả lời khác nhau dựa trên những đáp án đã được xây dựng sẵn để người học có thể lựa chọn. Đây là hình thức trắc nghiệm rất phổ biến hiện nay và được áp dụng linh hoạt, đa dạng trong kiểm tra, đánh giá của nhiều môn học.

Trong thiết kế câu hỏi trắc nghiệm khách quan, giáo viên có thể thuần túy sử dụng một loại câu hỏi với

nhiều đáp án, hoặc sử dụng nhiều loại câu hỏi khác nhau phù hợp với mục đích đo lường kết quả như:

+ Loại câu đúng - sai: người học lựa chọn đáp án trả lời là đúng hay sai đối với mệnh đề/ nhận định được đưa ra.

+ Loại câu ghép đôi: người học nối 2 cột từ/ nhóm từ/ câu để thành một đáp án đúng.

+ Loại câu trả lời ngắn: người học đưa ra những câu trả lời ngắn cho những yêu cầu của đề bài.

+ Loại câu điền khuyết: người học điền một nội dung thích hợp vào chỗ trống của một mệnh đề. Nội dung điền có thể được thiết kế sẵn để người học lựa chọn hoặc họ sẽ phải tự tìm ra từ/ cụm từ thích hợp để điền vào chỗ trống.

+ Loại câu nhiều lựa chọn: câu hỏi sẽ có từ bốn đáp án trở lên để người học có thể lựa chọn phương án đúng hoặc đúng nhất với yêu cầu đưa ra. Đây là dạng câu hỏi được sử dụng nhiều và phổ biến nhất hiện nay.

3. Ưu điểm và hạn chế của hình thức thi trắc nghiệm

3.1. Ưu điểm của hình thức thi trắc nghiệm

Với người dạy

Thứ nhất, việc thiết kế đề thi sau khi đã hình thành ngân hàng câu hỏi thi trắc nghiệm không mất quá nhiều thời gian. Người dạy có thể tạo ra nhiều mã đề khác nhau trên một số lượng câu hỏi nhất định nhằm tạo ra sự khách quan trong quá trình thi cho người học. Đối với những cơ sở đào tạo được trang bị hệ thống công nghệ thông tin hỗ trợ, ngân hàng câu hỏi có thể được đưa lên trên hệ thống và được trao đổi ngẫu nhiên với nhiều cách thức khác nhau, tạo nên sự phong phú, đa dạng cho bộ đề, đồng thời tăng tính khách quan bởi mỗi người học sẽ có thể thực hiện một đề ít trùng lặp với những người khác.

Thứ hai, thời gian thực hiện bài thi trắc nghiệm thường diễn ra trong thời gian ngắn, giúp tiết kiệm thời gian coi thi cho cán bộ coi thi. Trong trường hợp cơ sở đào tạo có phòng máy để thực hiện thi trắc nghiệm trên máy, thời gian coi thi có thể được tiết kiệm tối đa, có thể thực hiện nhiều ca thi liên tiếp trong ngày. Việc thi trên máy dưới sự kiểm soát của cán bộ coi thi, camera và cài đặt trên hệ thống có thể giúp giảm thiểu gian lận thi cử, từ đó giúp tiết kiệm công sức, thời gian và tiền của cho công tác triển khai kì thi.

Thứ ba, công tác chấm thi đối với bài thi trắc nghiệm thường được thực hiện nhanh chóng và chính xác hơn so với bài thi tự luận. Đối với những cơ sở đào tạo quy mô nhỏ, không có máy chấm thì việc chấm bài trắc nghiệm cũng tiết kiệm thời gian cho người dạy rất nhiều. Các đáp án có số điểm rõ ràng theo phương án đúng, sai đảm bảo cho một kết quả công bằng. Với những bài thi trắc nghiệm được chấm bằng máy, kết quả thì có thể được thực hiện nhanh chóng với số lượng lớn, kể cả phạm vi kì thi quốc gia và đảm bảo tính chính xác cao. Đối với những bài thi được thực hiện trên máy, người học có thể biết điểm số của mình ngay sau khi kết thúc bài thi.

Với người học

Bộ câu hỏi trắc nghiệm của một môn học thường bao phủ toàn bộ chương trình học với nhiều cấp độ câu hỏi khác nhau. Vì vậy dù người học có trình độ học tập như thế nào cũng sẽ có khả năng trả lời được một số lượng câu hỏi nhất định, trừ những trường hợp cá biệt vi phạm quy chế hoặc không thực hiện bài thi hoặc cố tình lựa chọn đáp án sai. Đối với đề thi trắc nghiệm yêu cầu lựa chọn đáp án đúng từ những đáp án có sẵn, người học có xác suất lựa chọn được phương án đúng kể cả khi không thực sự chắc chắn về đáp án.

Quá trình học tập, ôn luyện cho một bài thi trắc nghiệm khi tìm được phương pháp học tập phù hợp sẽ tiết kiệm thời gian cho người học. Học ôn tập để thi môn trắc nghiệm không đòi hỏi người học phải ghi nhớ cách diễn đạt, mô tả, phân tích như thi tự luận, song người học cần tìm được những kiến thức cơ bản, nền tảng và những bí quyết học đối với môn lý thuyết hoặc môn bài tập để có thể thực hiện bài thi trắc nghiệm nhanh và chính xác.

Thời gian thực hiện bài thi trắc nghiệm thường diễn ra trong thời gian nhanh, giảm thiểu áp lực cho người học. Kết quả bài thi cũng được phản hồi nhanh chóng và có tính chính xác cao giúp cho người học yên tâm hơn về kết quả của mình.

3.2. Hạn chế của hình thức thi trắc nghiệm

Với người dạy

Xây dựng ngân hàng câu hỏi thi trắc nghiệm là một công việc đòi hỏi nhiều thời gian và công sức của người dạy. Kiến thức và kỹ năng đặt câu hỏi trắc nghiệm là nội dung không phải giáo viên nào cũng được học tập, bồi dưỡng một cách bài bản. Do đó, nếu không có những quy định, tiêu chí thống nhất trong xây dựng ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm đối với từng môn học cụ thể thì rất dễ dẫn đến những mâu thuẫn của bộ câu hỏi như: cách đặt câu hỏi, cách đưa ra các đáp án, phạm vi câu hỏi, độ khó của câu hỏi. . . Thời gian để thực hiện một bộ ngân hàng câu hỏi thường kéo dài, thời gian thẩm định và nghiệm thu bộ câu hỏi cũng thường phải mất một khoảng nhất định. Do đó, để đưa được một bộ câu hỏi ra thực hiện thực tế là một quá trình lâu dài, phức tạp và đòi hỏi sự phối hợp của nhiều thành viên tham gia. Đối với bộ câu hỏi đã được thẩm định và đưa vào sử dụng thì hàng năm, người dạy vẫn phải thay đổi bổ sung số lượng câu hỏi mới ở mức độ phần trăm theo quy định. Quy trình này thường lặp đi lặp lại cũng chiếm không ít thời gian của người dạy.

Đối với môn học sử dụng ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm cho hình thức thi hết môn, người dạy phải lựa chọn được phương pháp giảng dạy phù hợp để người học nắm được những nội dung cơ bản, nền tảng của môn học, đồng thời có những biện pháp ôn tập, luyện tập để người học làm quen với những dạng câu hỏi, những khả năng câu hỏi có thể đặt ra để giúp người học có thể vừa nắm được tri thức, vừa làm bài thi đạt kết quả cao. Điều này đòi hỏi người dạy phải đầu tư nhiều cho môn học và thực hiện đa dạng, linh hoạt các ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy. Đối với những giáo viên không “thạo” công nghệ thông tin, những việc ôn luyện này có thể phải thực hiện thủ công theo cách in bài từ bản word trên máy tính, sẽ dẫn đến lãng phí tiền bạc, công sức.

Ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm có thể áp dụng với nhiều môn học khác nhau với những cách thức đặt câu hỏi linh hoạt, tuy nhiên đặc điểm của câu hỏi trắc nghiệm là tập trung vào những câu hỏi có tính chính xác hoặc những câu trả lời ngắn nên thường khó đánh giá được cách tư duy, cách trình bày của người học. Do đó người dạy không thể nắm bắt được quá trình tư duy khi làm bài của người học, và không thể hạn chế yếu tố may rủi trong một mức độ nhất định.

Với người học

Với những môn học có hình thức thi cuối kỳ là trắc nghiệm khách quan, nội dung thi thường là phần kiến thức có tính bao phủ lớn, gồm hầu hết các phần nội dung có trong sách giáo khoa, sách giáo trình của môn học. Bên cạnh đó, các câu hỏi liên hệ, mở rộng cũng được đưa vào bộ câu hỏi, đòi hỏi người học không chỉ nắm được những kiến thức cơ bản mà phải hiểu và có khả năng liên hệ, vận dụng. Điều này thường gây khó khăn cho người học trong việc xác định nội dung, phương pháp ôn tập để có thể làm tốt tất cả các mức độ của câu hỏi trắc nghiệm. Do đó, kết quả điểm thi trắc nghiệm thường khó đạt được mức độ tuyệt đối, nhất là đối với các môn lý thuyết.

Để làm tốt câu hỏi thi trắc nghiệm khách quan, người học cũng cần trang bị cho mình những kỹ năng nhất định như: kỹ năng học và nhớ kiến thức, kỹ năng nắm bắt từ khóa của câu hỏi và câu trả lời, kỹ năng sử dụng phương án loại trừ, kỹ năng phân bổ thời gian và hoàn thiện tất cả các đáp án. . . Trong quá trình làm bài thi, do thời gian thi thường ngắn nên áp lực đối với người học cũng sẽ tăng lên. Nếu không nắm chắc kiến thức và tâm lý vững vàng thì người học sẽ khó hoàn thành hết các câu hỏi được đưa ra.

4. Thuận lợi và khó khăn với giảng viên trong xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm môn Triết học Mác – Lênin dành cho sinh viên hệ không chuyên lý luận chính trị

Từ những phân tích ở trên về những khó khăn và thuận lợi của việc thực hiện kiểm tra đánh giá môn học bằng phương pháp trắc nghiệm khách quan đối với cả người dạy và người học, chúng tôi nhận thấy khi áp dụng đối với môn triết học Mác-Lênin dành cho sinh viên hệ không chuyên lý luận chính trị, giáo viên khi xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm khách quan đối với môn học này sẽ gặp phải những khó khăn và thuận lợi như sau:

Những thuận lợi

Thứ nhất, hiện nay đã có nhiều cơ sở đào tạo đại học, không chuyên lý luận chính trị thực hiện phương pháp kiểm tra đánh giá môn Triết học Mác-Lênin bằng hình thức trắc nghiệm khách quan như: đại học quốc gia Hà Nội, đại học Văn Lang, đại học Hà Nội, đại học Thủ Dầu Một.... Đây là cơ sở lý luận và thực tiễn để triển khai xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm khách quan môn triết học Mác-Lênin cho những cơ sở đào tạo còn lại. Những cơ sở đào tạo chưa triển khai phương pháp kiểm tra, đánh giá bằng hình thức thi trách nhiệm đối với môn học này còn có thể tham khảo, học hỏi kinh nghiệm, kế thừa và phát huy, chỉnh sửa bổ sung từ những ngân hàng đã có, được công khai một phần trên các phương tiện thông tin đại chúng. Điều này cũng giúp tiết kiệm thời gian và công sức đáng kể cho những giảng viên thực hiện nhiệm vụ xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm khách quan cho môn học.

Thứ hai, từ những lợi ích mà hình thức thi trắc nghiệm khách quan mang lại cho cả người dạy và người học, giảng viên có động lực xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm khách quan môn Triết học Mác – Lênin dành cho sinh viên hệ không chuyên lý luận chính trị. Về phía giảng viên, những lợi ích khi xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm khách quan môn triết học Mác-Lênin là: có thể thiết kế nhiều dạng câu hỏi khác nhau bao phủ được hầu hết các nội dung của chương trình học thay vì chỉ có thể tập trung vào một số nội dung nếu thực hiện hình thức thi tự luận; giảng viên có thể phát huy tính sáng tạo trong việc thiết kế các câu hỏi trắc nghiệm; việc chấm bài thi là khách quan và được thực hiện nhanh chóng, giúp tiết kiệm công sức. . . về phía sinh viên, hình thức thi trắc nghiệm đối với môn triết học Mác-Lênin giúp sinh viên giảm áp lực học tập; sinh viên chỉ cần chú ý nghe giảng trên lớp là có thể nắm được một số những nội dung cơ bản để thực hiện được ít nhất 30% số câu hỏi được đưa ra trong bài thi; kết quả minh bạch khiến cho sinh viên yên tâm về kết quả và nhận biết được năng lực của bản thân. . . Với những đặc điểm và tính chất không chuyên tại các cơ sở đào tạo, đa phần giảng viên và sinh viên ủng hộ hình thức thi trắc nghiệm khách quan đối với môn triết học Mác-Lênin.

Những hạn chế

Thứ nhất, xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm khách quan môn triết học dành cho sinh viên không chuyên lý luận chính trị là một công việc đòi hỏi nhiều thời gian và sức lực. Với ba chương của môn học gồm: Chương 1: Trình bày khái quát về nguồn gốc, bản chất của triết học; sự hình thành, phát triển của triết học Mác – Lênin và vai trò của nó trong đời sống xã hội; Chương 2: Trình bày quan điểm của triết học Mác – Lênin về vật chất, ý thức; các nguyên lý, các quy luật, các cặp phạm trù; lý luận nhận thức; Chương 3: Trình bày quan điểm duy vật lịch sử về sự tồn tại, vận động, phát triển của các hình thái kinh tế - xã hội, giai cấp, dân tộc, nhà nước, cách mạng xã hội, ý thức xã hội và triết học về con người, nội dung của bộ câu hỏi trắc nghiệm phải có tính bao phủ tương đối. Mặc dù có thể kế thừa và phát triển từ những ngân hàng câu hỏi của các cơ sở đào tạo đã xây dựng song bộ câu hỏi của mỗi cơ sở đào tạo cần phải có nét riêng và mức độ trùng lặp ở giới hạn cho phép. Điều này đòi hỏi các giảng viên thực hiện nhiệm vụ xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm môn học cần phải đầu tư thời gian và công sức để hoàn thành nhiệm vụ, trong khi vẫn phải thực hiện các nhiệm vụ khác của bộ môn và đơn vị.

Thứ hai, quá trình xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm môn triết học Mác-Lênin dành cho sinh viên hệ không chuyên lý luận chính trị phụ thuộc vào một số nhân tố như: trình độ chuyên môn, kỹ thuật của giảng viên; mục đích, yêu cầu của cơ sở đào tạo; sự liên kết giữa nội dung kiểm tra với phương pháp và nội dung giảng dạy trên lớp của giảng viên, trình độ công nghệ thông tin. . . Vì vậy, để xây dựng được bộ câu hỏi trắc nghiệm môn triết học Mác-Lênin dành cho sinh viên hệ không chuyên lý luận chính trị, không chỉ giảng viên chuyên trách cần nỗ lực, mà còn cần có sự hợp tác, hỗ trợ từ nhiều bên để có thể hoàn thành nhiệm vụ.

5. Kết luận

Mặc dù còn có những hạn chế nhất định song cùng với sự tiến bộ của công nghệ thông tin, những câu hỏi thi trắc nghiệm đang dần được đổi mới, đa dạng hóa hình thức câu hỏi, khắc phục những nhược điểm trong phạm vi có thể. Nhưng ưu điểm của hình thức thi này là không thể phủ nhận cả về vật chất và tinh thần, giảm đáng kể áp lực cho gia đình, nhà trường, xã hội. Vì vậy, thi trắc nghiệm khách quan vẫn đang là

xu thế được áp dụng đối với nhiều môn học, nhiều kì thi ở nước ta. Khi triển khai hình thức thi trắc nghiệm khách quan đối với môn triết học Mác-Lênin, nhiều người lo lắng hình thức này sẽ không thể đánh giá được tư duy của sinh viên trong khi đặc trưng của môn học đó chính là rèn luyện thể giới quan và phương pháp luận cho người học. Tuy nhiên với nhiều hình thức khác nhau của câu hỏi trắc nghiệm khách quan, giảng viên hoàn toàn có thể đặt ra những câu hỏi với các mức độ khác nhau của quá trình nhận thức (nhận thức cảm tính, nhận thức lý tính) để ngày càng hoàn thiện hơn hình thức kiểm tra, đánh giá này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2019). *Quyết định 4890/QĐ- BGDĐT ngày 23/12/2019*.
- [2] Nguyễn Thị Phương Hào. (2012). *Xây dựng và sử dụng câu hỏi trắc nghiệm khách quan trong kiểm tra đánh giá kết quả học tập môn sinh học sáu* (Luận văn Thạc sĩ ngành Lý luận và phương pháp dạy học).
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Giáo trình triết học Mác-Lênin (dành cho bậc đại học hệ không chuyên lý luận chính trị)*. Nxb Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [4] Đảng Cộng sản Việt Nam. (2021). *Văn kiện đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII (2 tập)*. Nxb Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Thị Phương Hào. (2012). *Xây dựng và sử dụng câu hỏi trắc nghiệm khách quan trong kiểm tra đánh giá kết quả học tập môn sinh học sáu* (Luận văn Thạc sĩ ngành Lý luận và phương pháp dạy học).

ABSTRACT

The benefits and drawbacks in building a set of multiple - choice questions for Marxist-Leninist Philosophy towards non-majored political theory students

Marxist-Leninist philosophy is a mandatory subject for all Vietnamese students. Regarding non-majored political theory students, testing and evaluating Marxist-Leninist philosophy subjects in the form of objective multiple-choice exams is a trend being implemented at many educational institutions. There are some benefits and drawbacks for lecturers in building a set of multiple-choice questions on Marxist-Leninist philosophy for non-majored political theory students. The advantages are that lecturers can design questions with wide coverage of many different contents of the subject; take advantage of information technology in implementing and marking exams, report results quickly etc. Difficulties include arranging work when taking on a relatively large amount of teaching hours; handling technical and professional issues in the process of developing questions and so on.

Keywords: *Benefits, drawbacks, Marxist-Leninist philosophy, non-majored student, political theory.*

NÂNG CAO Ý THỨC TRÁCH NHIỆM CỦA ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN TRONG THỰC HIỆN NHIỆM VỤ TẠI CÁC CƠ SỞ ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ HIỆN NAY

Trần Thị Thơm¹, Nguyễn Thu Hằng², Phạm Thống Nhất³

Tóm tắt. Trong bối cảnh tự chủ đại học hiện nay, các trường muốn tồn tại và phát triển bền vững đòi hỏi phải nỗ lực trong tất cả các yếu tố, trong đó quan trọng nhất là nâng cao chất lượng, hiệu quả làm việc của đội ngũ, đặc biệt là đội ngũ giảng viên. Ý thức trách nhiệm của đội ngũ giảng viên được xác định là yếu tố có ảnh hưởng rất lớn đến hiệu quả thực thi nhiệm vụ của đội ngũ này trong thực tiễn. Việc nâng cao ý thức trách nhiệm của đội ngũ giảng viên góp phần thúc đẩy tinh thần, ý thức làm việc, nâng cao kết quả công việc của đội ngũ giảng viên, từ đó nâng cao uy tín, thương hiệu của các trường, giúp nhà trường đạt được mục tiêu, kế hoạch, chiến lược đã đề ra.

Từ khóa: Ý thức trách nhiệm, tự chủ đại học, giảng viên, bồi dưỡng, cán bộ quản lý.

1. Đặt vấn đề

Chất lượng đào tạo của các cơ sở giáo dục Đại học trở thành vấn đề mũi nhọn, trọng tâm và là một trong những thước đo trình độ phát triển của xã hội. Trong các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo của các trường, đội ngũ giảng viên là yếu tố then chốt, mang tính quyết định để nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo của các nhà trường cũng như toàn bộ hệ thống các trường đại học. Ở nước ta, có nhiều cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục. Các cơ sở này bên cạnh đào tạo cử nhân, thạc sĩ, tiến sĩ còn chịu trách nhiệm tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhà giáo, cán bộ ở các cơ quan, các nhà trường và cơ sở giáo dục khác.

Để nâng cao chất lượng, hiệu quả bồi dưỡng, bên cạnh trình độ, năng lực chuyên môn – nghiệp vụ, đội ngũ giảng viên cần phải có tinh thần, ý thức trách nhiệm cao trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ được phân công và không ngừng nỗ lực học tập, rèn luyện, phát triển phẩm chất, năng lực cá nhân. Ý thức trách nhiệm có thể coi là yếu tố mang tính nội lực quyết định đến tinh thần, động lực làm việc và học tập, ảnh hưởng mạnh mẽ đến chất lượng công việc của đội ngũ giảng viên. Một giảng viên có ý thức trách nhiệm cao với nhiệm vụ được phân công, đồng nghĩa với việc họ sẽ làm việc với thái độ tích cực, hăng hái, luôn nỗ lực, cố gắng để làm tốt công việc được giao. Trong bối cảnh tự chủ, tự chịu trách nhiệm hiện nay, sự tồn tại và phát triển của các trường được khẳng định qua kết quả công việc của đội ngũ, trong đó có đội ngũ giảng viên. Do đó, việc khuyến khích, thúc đẩy đội ngũ giảng viên rèn luyện, nâng cao ý thức trách nhiệm trong quá trình thực hiện nhiệm vụ có ý nghĩa cực kỳ quan trọng. Bài viết tập trung làm rõ những biểu hiện về ý thức trách nhiệm của người giảng viên tại các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục trong việc thực hiện các nhiệm vụ được phân công (tập trung vào nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu khoa học, phát triển mối quan hệ bên trong và bên ngoài nhà trường, tự học, tự bồi dưỡng), từ đó đề xuất một số biện pháp nâng cao ý thức trách nhiệm của giảng viên trong thực hiện nhiệm vụ ở các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục.

Ngày nhận bài: 07/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 28/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

²Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

³Trung tâm Bồi dưỡng nhà giáo và Cán bộ quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

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

2. Một số khái niệm cơ bản

2.1. Giảng viên đại học

Theo Điều 66, Luật giáo dục năm 2019, khái niệm “Nhà giáo” được hiểu như sau: Nhà giáo là người làm nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục trong nhà trường hoặc các cơ sở giáo dục khác; Nhà giáo giảng dạy ở cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, giảng dạy trình độ sơ cấp, trung cấp gọi là giáo viên; nhà giáo giảng dạy từ trình độ cao đẳng trở lên gọi là giảng viên [6].

Theo UNESCO, “Giảng viên bao gồm tất cả những người làm việc ở trường Đại học hoặc các chương trình đào tạo Đại học; thực hiện công việc giảng dạy và/hoặc thực hiện hoạt động và/hoặc nghiên cứu và/hoặc cung cấp dịch vụ đào tạo cho sinh viên hoặc cho cộng đồng nói chung” [7].

Theo Luật số 34/2018/QH14, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục Đại học năm 2012, quy định về tiêu chuẩn lựa chọn giảng viên trong cơ sở giáo dục đại học, đó là người “có thân nhân rõ ràng, có phẩm chất, đạo đức tốt, có sức khỏe theo yêu cầu nghề nghiệp... trình độ chuẩn của chức danh giảng viên đại học là thạc sĩ trở lên” [8].

Như vậy có thể khái quát, giảng viên đại học là những người thực hiện công tác giảng dạy, NCKH và các hoạt động cung cấp dịch vụ, đào tạo; thực hiện các chức năng, nhiệm vụ được Nhà nước, cơ sở giáo dục Đại học nơi họ làm việc quy định và được trả lương, hưởng các phúc lợi xã hội.

2.2. Ý thức trách nhiệm

Theo Chủ tịch Hồ Chí Minh, trách nhiệm là “điều phải làm, phải gánh vác hoặc phải nhận lấy về mình, phải bảo đảm làm tròn nhiệm vụ, công việc, phần việc được giao với sự ràng buộc đối với lời hứa của mình, nếu kết quả thực hiện không tốt, hoặc nếu thực hiện sai thì phải gánh chịu hậu quả” [5].

Để làm tròn trách nhiệm, đòi hỏi bản thân mỗi cá nhân phải có ý thức trách nhiệm, tức là có ý thức với nhiệm vụ, công việc được phân công. Có thể coi ý thức trách nhiệm của một cá nhân là yếu tố quyết định kết quả hoạt động thực tiễn của cá nhân đó. Những người có tinh thần, ý thức trách nhiệm thì bản thân sẽ thúc đẩy mình tự vươn lên học tập nâng cao trình độ, năng lực công tác, nghiên cứu, tìm tòi và có những phát kiến, sáng kiến áp dụng vào công việc nơi làm việc để nâng cao hiệu quả lao động, góp phần vào sự phát triển của tổ chức nơi mình công tác.

Như vậy, có thể hiểu, ý thức trách nhiệm là khả năng nhận thức của mỗi cá nhân về điều phải làm, phải gánh vác hoặc phải nhận lấy về mình, từ đó nỗ lực, tích cực để làm tròn nhiệm vụ, công việc, phần việc được giao. Ý thức trách nhiệm là kết quả của một quá trình rèn luyện, nhận thức và hành động đúng đắn, tích cực, tự giác trong việc thực hiện nhiệm vụ. Tất cả mọi người, ở mọi địa vị, vị trí công tác trong mọi hoàn cảnh đều phải nêu cao tinh thần, ý thức trách nhiệm.

3. Bối cảnh tự chủ đại học và nhiệm vụ của người giảng viên

3.1. Bối cảnh tự chủ đại học

Trong thời gian vừa qua, Đảng, Nhà nước đã ban hành nhiều văn bản để lãnh đạo việc đổi mới hoạt động của các đơn vị sự nghiệp công lập nhằm nâng cao chất lượng cung cấp dịch vụ công theo hướng tăng cường phân cấp và tăng tính tự chủ cho các đơn vị sự nghiệp công lập. Nhà nước đã thể chế hóa chủ trương, đường lối của Đảng bằng nhiều văn bản quy phạm pháp luật để tạo hành lang pháp lý cho việc giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế và tài chính cho các đơn vị sự nghiệp công lập nói chung và đơn vị sự nghiệp công lập thuộc ngành, lĩnh vực quản lý nói riêng, như: Nghị định số 43/2006/NĐ-CP ngày 25/4/2006 của Chính phủ quy định quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế và tài chính đối với đơn vị sự nghiệp công lập [2]; Nghị định số 16/2015/NĐ-CP ngày 14/02/2015 của Chính phủ quy định cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập [3]; ngày 21/6/2021, Chính phủ ban hành Nghị định số 60/2021/NĐ-CP về quy định cơ chế tự chủ tài chính của đơn vị sự nghiệp công lập [4]. Theo đó, các đơn vị sự nghiệp công lập được giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm đã chủ động sử dụng nguồn tài chính nhà nước giao để thực hiện nhiệm vụ có hiệu quả; chủ động sử dụng tài sản, nguồn nhân lực để phát triển và nâng cao chất lượng hoạt động cung cấp dịch vụ công; mở

rộng hoạt động, phát triển nguồn thu sự nghiệp; tiết kiệm chi, tăng thu nhập cho viên chức, người lao động; đồng thời chủ động xác định nhiệm vụ, xây dựng kế hoạch tổ chức và hoạt động; ký hợp đồng lao động theo quy định của pháp luật để hoàn thành nhiệm vụ được giao. Đối với các đơn vị sự nghiệp tự đảm bảo kinh phí hoạt động còn được chủ động quyết định số lượng biên chế để thực hiện nhiệm vụ. Cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập là các quy định về quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong việc thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, nhân sự và tài chính của đơn vị sự nghiệp công. Có thể hiểu khái niệm tự chủ là tự mình có quyền và có thể kiểm soát được những công việc của mình.

Quyền tự chủ có ý nghĩa vô cùng quan trọng, được xem là điều kiện cần thiết cho sự phát triển của các cơ sở giáo dục Đại học nói chung, các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục nói riêng. Khi được giao quyền tự chủ, các cơ sở giáo dục sẽ được chủ động hơn trong việc thực hiện mục tiêu, sứ mệnh của mình trong hoạt động đào tạo, tăng tính hiệu quả trong quản lý nhà trường, nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực. Tự chủ giúp các cơ sở giáo dục đại học có cơ hội để tự khẳng định mình, song cũng đặt ra những vấn đề về trách nhiệm của các cơ sở giáo dục đại học đối Nhà nước, với xã hội, với thị trường, với người học. Đối với các cơ sở giáo dục đại học, quyền tự chủ đồng nghĩa với việc các trường tự đảm bảo các nguồn tài chính chi trả cho các hoạt động chi thường xuyên, chi đầu tư. . . Đây là một khó khăn, thách thức rất lớn đối với các cơ sở giáo dục đại học vì từ trước đến nay, các trường vẫn chủ yếu hoạt động theo cơ chế “bao cấp”, “xin – cho”, phụ thuộc vào nguồn ngân sách Nhà nước. Với cơ chế tự chủ, sự tồn tại và phát triển của các trường phụ thuộc vào sự chủ động, tích cực, năng động, sáng tạo của cán bộ, giảng viên, nhân viên trong nhà trường, đặc biệt là đội ngũ giảng viên. Nhà trường có thu hút được người học hay không phụ thuộc vào thương hiệu, uy tín của mỗi trường và trình độ, năng lực của đội ngũ giảng viên tham gia giảng dạy.

Như vậy, tự chủ Đại học phản ánh quy luật cạnh tranh tất yếu trong quá trình phát triển của các cơ sở giáo dục đại học nói chung, các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục nói riêng. Mở rộng và tăng cường quyền tự chủ cho các cơ sở giáo dục là hướng phát triển bền vững và là xu thế tất yếu trong bối cảnh hội nhập quốc tế của nền giáo dục hiện đại.

3.2. Nhiệm vụ của người giảng viên trong các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục

Nhiệm vụ của giảng viên trong các trường Đại học và các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục được quy định tại điều 55 của Luật giáo dục Đại học năm 2012 và Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục Đại học năm 2018; Các nhiệm vụ liên quan đến công tác giảng dạy, nghiên cứu khoa học, phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng, học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ, tôn trọng người học, tham gia các công tác khác. Những nhiệm vụ này được cụ thể hóa cho mỗi chức danh nghề nghiệp giảng viên (giảng viên cao cấp; giảng viên chính; giảng viên) theo quy định tại Điều 5, Điều 6, Điều 7, Thông tư 40/2020/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 10 năm 2020 quy định mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp, bổ nhiệm và xếp lương đối với viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học công lập [1].

Đối với giảng viên giảng dạy trong các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục, ngoài các nhiệm vụ chung, đội ngũ này cần phải thực hiện một số nhiệm vụ gắn với yêu cầu đặc thù công việc như:

Phải tham gia và là chuyên gia về phát triển chương trình bồi dưỡng nhà giáo, cán bộ quản lý nhà trường/cơ sở giáo dục, tổ chức và thực hiện chương trình bồi dưỡng một cách thiết thực, hiệu quả.

Tham gia hướng dẫn, tư vấn cho nhà giáo, cán bộ quản lý các trường về phát triển chương trình giáo dục nhà trường, chương trình môn học, phương pháp giảng dạy, kiểm tra - đánh giá ở các cấp học.

Chia sẻ với nhà giáo, cán bộ quản lý các trường các vấn đề về chuyên môn học thuật và kiến thức hiện đại về khoa học giáo dục, quản lý giáo dục; đồng thời tích cực trao đổi, học hỏi từ giáo viên, cán bộ quản lý các trường để có kiến thức thực tiễn nhằm phát triển năng lực chuyên môn.

Phối, kết hợp với nhà giáo, cán bộ quản lý các trường trong tổ chức, triển khai các đề tài nghiên cứu khoa học giáo dục, quản lý giáo dục và chuyển giao công nghệ cho các nhà trường và giáo viên, cán bộ quản lý thực hiện.

Trong bối cảnh hiện nay, giảng viên các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục cần coi trọng thực tiễn giáo dục các cấp học, nghiêm túc nghiên cứu chương trình giáo dục của từng cấp, cập nhật chủ trương, định hướng đổi mới giáo dục, điều chỉnh nội dung giảng dạy phù hợp với

yêu cầu, tình hình thực tế.

Phải tích cực nghiên cứu và công bố các kết quả nghiên cứu khoa học trên các tạp chí chuyên ngành trong nước và quốc tế nhằm thực hiện tốt vai trò của nhà giáo - nhà khoa học. Đồng thời, giảng viên phải biết ứng dụng kết quả nghiên cứu đó vào thực tiễn, cung ứng dịch vụ giáo dục và quản lý giáo dục, góp phần thực hiện vai trò là trung tâm nghiên cứu khoa học quản lý giáo dục của cả nước. Giảng viên cần có tinh thần coi trọng và sẵn sàng hợp tác với đồng nghiệp trong và ngoài nước trong giảng dạy, nghiên cứu khoa học và phát triển năng lực chuyên môn - nghiệp vụ của bản thân.

4. Vai trò của việc nâng cao ý thức trách nhiệm của người giảng viên trong bối cảnh tự chủ đại học hiện nay

Trong bối cảnh tự chủ Đại học, người giảng viên có vai trò rất quan trọng đối với sự tồn tại và phát triển của mỗi nhà trường, cơ sở giáo dục. Chất lượng của đội ngũ giảng viên quyết định trực tiếp đến chất lượng giảng dạy - yếu tố tạo nên thương hiệu, uy tín của nhà trường. Để nâng cao chất lượng giảng dạy đòi hỏi mỗi giảng viên phải nêu cao tinh thần, ý thức trách nhiệm của mình trong quá trình thực hiện nhiệm vụ được giao. Vai trò của việc nâng cao ý thức trách nhiệm của người giảng viên trong bối cảnh tự chủ Đại học được thể hiện ở một số khía cạnh cơ bản sau đây:

Giúp nâng cao chất lượng, hiệu quả giảng dạy: Ý thức trách nhiệm của mỗi cá nhân là yếu tố thúc đẩy mỗi người thực hiện công việc, nhiệm vụ tốt hơn. Người có ý thức trách nhiệm trong công việc trong mọi hoàn cảnh luôn nỗ lực hết sức để hoàn thành tốt mọi nhiệm vụ được giao. Đối với các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục, bối cảnh tự chủ đặt ra rất nhiều khó khăn, thách thức, đòi hỏi mỗi một cá nhân phải có ý thức trong việc thực hiện các công việc, nhiệm vụ. Người giảng viên có vai trò vô cùng quan trọng, là yếu tố tác động trực tiếp đến việc nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng. Ý thức trách nhiệm với công việc của đội ngũ giảng viên, giúp mỗi giảng viên kiên định với mục tiêu đã chọn, phấn đấu, nỗ lực vượt mọi khó khăn, thách thức để hoàn thành tốt nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu khoa học và các công tác khác.

Lan tỏa năng lượng tích cực đến đồng nghiệp, giúp mọi người có ý thức trách nhiệm tốt hơn trong việc thực hiện nhiệm vụ của bản thân: Biểu hiện của ý thức trách nhiệm của mỗi cá nhân đó là tinh thần tích cực, hăng hái, sự sẵn sàng trong thực hiện nhiệm vụ được phân công. Những biểu hiện này sẽ tạo nên hiệu ứng tích cực, lan tỏa đến mọi người, giúp mỗi cá nhân tự nhìn nhận, xem xét lại bản thân, từ đó tạo hiệu ứng thúc đẩy mọi người làm việc chăm chỉ, tích cực hơn.

Xây dựng hình ảnh người giảng viên tích cực, nhiệt huyết, năng động đối với người học và các lực lượng khác trong xã hội: Đội ngũ giảng viên là những người tiếp xúc trực tiếp, thường xuyên với người học. Tinh thần, ý thức trách nhiệm của họ không chỉ có tác động tích cực đến quá trình học tập của người học mà còn giúp người học có cái nhìn tích cực về đội ngũ của nhà trường, nâng cao uy tín, thương hiệu của nhà trường. Đặc biệt, với đối tượng người học là nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục ở các nhà trường và cơ sở giáo dục khác, sức chia sẻ, lan tỏa của đội ngũ này có ảnh hưởng rất sâu rộng và mạnh mẽ, không chỉ trong phạm vi cá nhân mà còn với đội ngũ giáo viên, các lực lượng xã hội khác.

Như vậy, người giảng viên tham gia giảng dạy các lớp bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục phải luôn có ý thức trách nhiệm trau dồi phẩm chất, nâng cao năng lực chuyên môn – nghiệp vụ, ứng xử chuẩn mực với đồng nghiệp và người học. Với bối cảnh tự chủ, tự chịu trách nhiệm, muốn tăng khả năng cạnh tranh của các trường, đội ngũ giảng viên phải thực sự trở thành những cá nhân tiêu biểu, “đại sứ truyền thông” tích cực bằng chính ý thức, trình độ, năng lực của mình để không ngừng nâng cao hình ảnh, vị thế của nhà trường, giúp nhà trường ngày càng phát triển.

5. Biểu hiện ý thức trách nhiệm của giảng viên trong các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục

Trong phạm vi bài viết này, nhóm tác giả chủ yếu đề cập đến ý thức trách nhiệm của người giảng viên trong quá trình thực hiện một số nhiệm vụ quan trọng gồm: giảng dạy; nghiên cứu khoa học; tự học, tự bồi dưỡng; phát triển các mối quan hệ bên trong và ngoài nhà trường. Từ việc tổng hợp, phân tích nhiệm vụ của người giảng viên, có thể khái quát một người giảng dạy giảng viên tại các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ

quản lý giáo dục được đánh giá có ý thức trách nhiệm khi có các biểu hiện như sau:

(1) Về công tác giảng dạy:

Tri thức chuyên môn: Tích cực tìm hiểu định hướng đổi mới giáo dục của Đảng, Nhà nước và ngành Giáo dục - Đào tạo; Thường xuyên tìm hiểu kiến thức chuyên ngành quản lý giáo dục, cập nhật tri thức và định hướng đổi mới giáo dục và quản lý giáo dục; Thường xuyên cập nhật kiến thức liên ngành quản lý giáo dục (kinh tế, luật pháp, quản lý kinh tế - văn hóa xã hội và hội nhập quốc tế); Tích cực tìm hiểu các vấn đề thực tiễn phát sinh trong quản lý giáo dục ở cơ sở và địa phương để vận dụng vào bài giảng.

Thiết kế bài giảng: Chủ động tìm hiểu, thiết kế bài giảng phù hợp mục tiêu môn học/chuyên đề bồi dưỡng; Chủ động khai thác đa dạng các nguồn thông tin để thiết kế bài giảng theo hướng đổi mới, sáng tạo, phát huy tính tự giác, tích cực của người học; Chủ động thiết kế bài giảng định hướng hoạt động tự học, tự bồi dưỡng cho người học; Chủ động thiết kế bài giảng ứng dụng công nghệ thông tin; Tích cực hướng dẫn đồng nghiệp thiết kế bài giảng;

Phương pháp giảng dạy: Tích cực sử dụng linh hoạt các hình thức tổ chức dạy học phù hợp đối tượng người lớn; Tích cực sử dụng linh hoạt, kết hợp đa dạng các phương pháp dạy học nhằm đạt mục tiêu môn học/chuyên đề bồi dưỡng; Thường xuyên định hướng người học rèn luyện các kỹ năng quản lý nhà trường; Chủ động khơi gợi kinh nghiệm của người học trong quá trình giảng dạy; Tích cực hỗ trợ đồng nghiệp đổi mới phương pháp dạy học.

Kiểm tra – đánh giá kết quả học tập: Chủ động thiết kế đa dạng các công cụ đánh giá sự tiến bộ người học đáp ứng mục tiêu môn học/chuyên đề bồi dưỡng; Đánh giá nghiêm túc, khách quan kết quả học tập của người học; Thường xuyên phản hồi kết quả đánh giá đến người học; Tạo điều kiện, huy động người học tham gia đánh giá kết quả học tập; Chủ động điều chỉnh hoạt động dạy học căn cứ trên kết quả kiểm tra - đánh giá; Tham gia nghiêm túc các buổi coi thi, chấm thi theo quy định.

(2) Về nghiên cứu khoa học: Chủ động đăng ký thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học các cấp; Tích cực viết bài, tham gia hội thảo, hội nghị cấp khoa, cấp trường; Tích cực viết bài đăng tải trên tạp chí khoa học giáo dục; Chủ động, tích cực tham gia biên soạn giáo trình, sách tham khảo, sách chuyên khảo phục vụ hoạt động đào tạo, bồi dưỡng; Chủ động, tích cực hướng dẫn người học thực hiện thành công đề tài nghiên cứu khoa học giáo dục; Thường xuyên hỗ trợ đồng nghiệp thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học/dự án khoa học giáo dục.

(3) Tự học, tự bồi dưỡng: Thường xuyên tự đánh giá năng lực nghề nghiệp, trình độ của bản thân, đối chiếu với quy định và tiêu chuẩn năng lực nghề nghiệp để xác định điểm mạnh, điểm hạn chế; Chủ động xây dựng kế hoạch học tập, đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ và năng lực nghề nghiệp; Có ý thức tự học, tự bồi dưỡng nghiêm túc, hiệu quả.

(4) Phát triển mối quan hệ bên trong và bên ngoài nhà trường: Có tinh thần coi trọng và sẵn lòng chia sẻ, hợp tác, hỗ trợ và học hỏi từ đồng nghiệp trong và ngoài nước trong giảng dạy, nghiên cứu khoa học và phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của bản thân; Thường xuyên giữ mối quan hệ khăng khít, chặt chẽ với các cơ sở giáo dục, tổ chức giáo dục, cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương; Tích cực tham gia xây dựng môi trường giáo dục dân chủ, bình đẳng, lành mạnh, khích lệ được sự sáng tạo, say mê trong học tập và nghiên cứu của người học và đồng nghiệp.

6. Giải pháp nâng cao ý thức trách nhiệm của giảng viên trong bối cảnh tự chủ hiện nay

6.1. Đối với nhà trường

Thứ nhất, Đảng ủy, Hội đồng trường, Ban lãnh đạo các nhà trường cần thường xuyên đẩy mạnh công tác tuyên truyền, giáo dục nâng cao nhận thức về việc thực hiện cơ chế tự chủ, tự chịu trách nhiệm đối với thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế và tài chính của nhà trường; giới thiệu các văn bản của Đảng, Nhà nước về tự chủ của đơn vị sự nghiệp công cho đội ngũ cán bộ, viên chức, người lao động, để qua đó mọi cán bộ, giảng viên, người lao động hiểu đúng đắn về cơ chế tự chủ, xác định rõ những khó khăn, thách thức mà nhà trường gặp phải khi tự chủ. Từ đó, thúc đẩy mọi người có ý thức trách nhiệm, cùng nhau quyết tâm, đồng lòng thực hiện tốt nhiệm vụ chuyên môn được giao, góp phần thực hiện nhiệm vụ chính trị của nhà trường.

Thứ hai, xây dựng và hoàn thiện các quy chế, quy định liên quan đến chức năng, nhiệm vụ của các cá nhân, bộ phận trong nhà trường: quy chế hoạt động nghiên cứu khoa học; quy chế hoạt động công bố, xuất bản; quy chế chi tiêu nội bộ; quy chế đánh giá, xếp loại viên chức; quy định về chế độ làm việc của đội ngũ giảng viên; quy chế thi đua, khen thưởng,... nhằm giúp giảng viên nắm rõ vai trò, chức năng, nhiệm vụ của bản thân, xác định quy định mức thực hiện công việc của giảng viên để theo dõi, đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ của giảng viên.

Thứ ba, xây dựng môi trường làm việc thân thiện, tích cực, hiện đại cho giảng viên:

Môi trường làm việc có tác động không nhỏ tới ý thức trách nhiệm và chất lượng giảng dạy của giảng viên. Môi trường làm việc thuận lợi sẽ kích thích, phát huy tính tích cực trong giảng dạy của giảng viên. Ngược lại, môi trường làm việc không thoải mái, căng nhắc, tiêu cực sẽ ảnh hưởng đến tâm lý, chất lượng, năng lực giảng dạy của họ. Do đó, cần tạo môi trường thuận lợi để mỗi giảng viên phát triển tài năng, có cơ hội cống hiến trưởng thành. Môi trường làm việc cần công bằng, dân chủ, đoàn kết, ai cũng thấy mình được quan tâm, có điều kiện phát huy năng lực sở trường, sáng tạo của bản thân. Từ đó tạo ra tâm lý tích cực, nhiệt tình trong công việc, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy.

Bên cạnh đó, các trường cũng cần trang bị đầy đủ hệ thống cơ sở vật chất, trang thiết bị, kỹ thuật phục vụ cho công tác giảng dạy nhằm giúp giảng viên có môi trường làm việc tốt nhất để họ có thể phát huy áp dụng các phương pháp dạy học tích cực, đổi mới phương pháp dạy học trong quá trình giảng dạy. Trang bị thêm tài liệu thư viện, đặc biệt phải cập nhật những tài liệu mới vì trong đó phản ánh những thành tựu mới, quan điểm mới... trong nghiên cứu.

Thứ tư, tạo động lực làm việc cho đội ngũ giảng viên:

Động lực là các yếu tố bên trong thúc đẩy cá nhân tiến hành hoạt động nhằm thỏa mãn nhu cầu của bản thân. Hay, động lực chính là cái thúc đẩy hành động, gắn liền với việc thỏa mãn những nhu cầu của chủ thể, là toàn bộ những điều kiện bên trong và bên ngoài có khả năng khơi dậy tính tích cực của chủ thể và xác định tính xu hướng của nó. Động lực lao động quy định xu hướng làm việc của cá nhân; quy định tính bền bỉ của hoạt động, duy trì sức lao động của cá nhân; quy định cường độ hoạt động và các biểu hiện tích cực/không tích cực của cá nhân đó.

Với đội ngũ giảng viên, tạo động lực làm việc đóng vai trò hết sức quan trọng. Tạo động lực làm việc cho đội ngũ giảng viên là quá trình triển khai xây dựng chính sách, lựa chọn, sử dụng các biện pháp để tác động đến đội ngũ giảng viên nhằm khơi dậy tính tích cực trong quá trình thực hiện nhiệm vụ của họ. Tạo động lực ảnh hưởng và liên quan trực tiếp đến ý thức, trách nhiệm của đội ngũ giảng viên. Nếu giảng viên được tạo động lực tốt, các nhu cầu, yêu cầu được đáp ứng và thỏa mãn thì họ sẽ tích cực, hứng thú, có trách nhiệm hơn với công việc, nhiệm vụ được giao. Một số phương pháp tạo động lực làm việc cho đội ngũ giảng viên như: Tạo động lực thông qua đánh giá việc thực hiện công việc; Tạo động lực thông qua việc cải thiện điều kiện làm việc; Tạo động lực thông qua đào tạo, bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp... .

6.2. Đối với giảng viên

Mỗi giảng viên cần xác định rõ nhiệm vụ, quyền hạn của bản thân, các công việc cần làm để chủ động, tích cực trong việc thực hiện các nhiệm vụ được giao: Hiện nay, cơ chế quản lý theo tiếp cận vị trí việc làm đòi hỏi mỗi giảng viên phải xác định rõ hoạt động, công việc cụ thể được giao. Giảng viên phải xác định được trách nhiệm, nhiệm vụ của bản thân, luôn cố gắng hoàn thành nhiệm vụ, không được ngại khó, ngại khổ, né tránh, đùn đẩy công việc, nhiệm vụ cho người khác.

Mỗi giảng viên phải tự xác định các yêu cầu, tiêu chí cần đạt trên tất cả các mặt phẩm chất đạo đức, lối sống, tác phong sinh hoạt, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ, năng lực nghiên cứu khoa học, kiến thức thực tiễn... để phấn đấu hoàn thiện mình. Các tiêu chuẩn, tiêu chí là yêu cầu, đồng thời cũng là thước đo đánh giá năng lực của mỗi cá nhân. Mặc dù Bộ Giáo dục - Đào tạo đã ban hành các Nghị định, Thông tư quy định về tiêu chuẩn chuyên môn - nghiệp vụ đối với giảng viên, quy định phẩm chất đạo đức nhà giáo... , tuy nhiên, căn cứ theo tình hình thực tiễn, mỗi nhà trường có các yêu cầu cụ thể khác nhau đối với giảng viên. Người giảng viên muốn thực hiện tốt nhiệm vụ được giao cần phải luôn chủ động xem xét, xác định tiêu chuẩn, tiêu chí đối với vị trí việc làm của bản thân, từ đó có kế hoạch cụ thể để tự học, tự bồi dưỡng nhằm nâng cao trình độ, năng lực, đáp ứng yêu cầu, tiêu chuẩn quy định.

Giảng viên phải chủ động, tích cực trong việc thực hiện các nhiệm vụ được giao về giảng dạy, nghiên cứu khoa học, tự học, tự bồi dưỡng, phát triển các mối quan hệ xã hội, cụ thể như sau:

+ Về công tác giảng dạy: Tích cực tìm hiểu định hướng đổi mới giáo dục của Đảng, Nhà nước và ngành Giáo dục - Đào tạo; Tích cực tìm hiểu các vấn đề thực tiễn phát sinh trong quản lý giáo dục ở cơ sở và địa phương để vận dụng vào bài giảng; Chủ động khai thác đa dạng các nguồn thông tin để thiết kế bài giảng theo hướng đổi mới, sáng tạo, phát huy tính tự giác, tích cực của người học; Tích cực sử dụng linh hoạt, kết hợp đa dạng các phương pháp dạy học nhằm đạt mục tiêu môn học/chuyên đề bồi dưỡng; Đánh giá nghiêm túc, khách quan kết quả học tập của người học;

+ Về nghiên cứu khoa học: Chủ động đăng ký thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học các cấp; Tích cực viết bài, tham gia hội thảo, hội nghị cấp khoa, cấp trường; Chủ động, tích cực tham gia biên soạn giáo trình, sách tham khảo, sách chuyên khảo phục vụ hoạt động đào tạo, bồi dưỡng;

+ Tự học, tự bồi dưỡng: Thường xuyên tự đánh giá năng lực nghề nghiệp, trình độ của bản thân, đối chiếu với quy định và tiêu chuẩn năng lực nghề nghiệp để xác định điểm mạnh, điểm hạn chế; Chủ động xây dựng kế hoạch học tập, đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ và năng lực nghề nghiệp;

+ Phát triển mối quan hệ bên trong và bên ngoài nhà trường: Sẵn lòng chia sẻ, hợp tác, hỗ trợ và học hỏi từ đồng nghiệp trong và ngoài nước trong giảng dạy, nghiên cứu khoa học và phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của bản thân; Thường xuyên giữ mối quan hệ khăng khít, chặt chẽ với các cơ sở giáo dục, tổ chức giáo dục, cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương;

Giảng viên phải luôn rèn luyện sự tâm huyết, say mê, tận tụy với công việc, là yếu tố quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy, nghiên cứu khoa học. Từ sự say mê, tâm huyết, trách nhiệm, người giảng viên sẽ tự mình trau dồi, tích lũy kiến thức lý luận, thực tiễn ở mọi nơi, mọi lúc, rèn luyện kỹ năng, phương pháp sư phạm để chuyển tải đến người học một cách hiệu quả nhất, từ đó nâng cao chất lượng, hiệu quả giảng dạy, nghiên cứu khoa học và các nhiệm vụ khác được giao.

Tích cực tự học, tự bồi dưỡng nhằm phát triển năng lực nghề nghiệp của mỗi giảng viên: Tự học, tự bồi dưỡng là hình thức lấy phương pháp tự học là chính, giảng viên hoàn toàn chủ động nắm bắt các vấn đề thông qua việc thực hiện các hoạt động học tập: chủ động tìm hiểu, nghiên cứu nắm vững nội dung các vấn đề liên quan đến công việc, nhiệm vụ; học hỏi từ đồng nghiệp; nghiên cứu trên mạng, sách, báo, hội thảo, hội nghị. Giảng viên cũng có thể tự đánh giá kết quả hoạt động bằng cách so sánh với chuẩn, với các minh chứng cụ thể, chỉ ra những điểm mạnh, điểm hạn chế, từ đó xây dựng kế hoạch phát triển bản thân trong thời gian tiếp theo. Trong thực hiện tự bồi dưỡng, cần lưu ý một số yêu cầu:

+ Giảng viên phải chủ động tham gia hoạt động đào tạo, bồi dưỡng để cập nhật, nâng cao trình độ kiến thức, chuyên môn, nghiệp vụ.

+ Giảng viên phải lập kế hoạch tự bồi dưỡng đảm bảo thời lượng, nội dung theo quy định và thực hiện theo kế hoạch đó.

+ Có minh chứng về thành tích học tập, bồi dưỡng.

Nếu giảng viên có ý thức tự học, tự bồi dưỡng, có phương pháp học tập, rèn luyện khoa học, có ý chí, nỗ lực cao thì đây là một trong những con đường rèn luyện rất hiệu quả.

Giảng viên phải có ý thức tăng cường tự rèn luyện năng lực nghiên cứu khoa học: Giảng dạy và nghiên cứu khoa học là hai nhiệm vụ quan trọng của người giảng viên, hỗ trợ trực tiếp, bổ sung cho nhau. Giảng viên cần xác định vai trò quan trọng của nghiên cứu khoa học và tích cực, chủ động triển khai nghiên cứu khoa học. Đây là cơ sở để thực hiện phương pháp giảng dạy, giúp nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng. Người giảng viên tham gia nghiên cứu khoa học vừa củng cố kiến thức chuyên môn vừa có điều kiện mở rộng hiểu biết từ các chuyên ngành khác. Do vậy, cần khuyến khích giảng viên không chỉ tham gia giảng dạy mà phải dành thời gian đầu tư nghiên cứu khoa học góp phần tổng kết kinh nghiệm, tổng kết thực tiễn nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của xã hội.

7. Kết luận

Giảng viên là lực lượng có vai trò quan trọng đối với việc nâng cao chất lượng của các nhà trường. Ý thức trách nhiệm của đội ngũ giảng viên là yếu tố quyết định đến chất lượng, hiệu quả làm việc của đội ngũ

giảng viên. Để nâng cao ý thức trách nhiệm của người giảng viên, lãnh đạo nhà trường, khoa chuyên môn cần quan tâm, tạo điều kiện về cơ chế, chính sách, cơ sở vật chất – thiết bị dạy học, tạo động lực làm việc để họ tích cực với các công việc và nhiệm vụ được giao. Tuy nhiên, điều quan trọng nhất là bản thân giảng viên phải luôn có ý thức đúng đắn với trách nhiệm, nhiệm vụ của mình, thực hiện công việc với thái độ tích cực, nhiệt tình, sẵn sàng làm việc trong mọi hoàn cảnh, điều kiện. Đây là yếu tố nội lực quan trọng để giảng viên không ngừng hoàn thiện bản thân, thực hiện có hiệu quả, có chất lượng các nhiệm vụ, góp phần nâng cao chất lượng, uy tín của các nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). *Thông tư số 40/2020/TT-BGDĐT, Quy định về mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp, bổ nhiệm và xếp lương đối với viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học công lập*, ngày 26 tháng 10 năm 2020.
- [2] Chính phủ. (2015). *Nghị định số 16/2015/NĐ-CP ngày 14/02/2015 của Chính phủ quy định cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập*.
- [3] Chính phủ. (2006). *Nghị định số 43/2006/NĐ-CP ngày 25/4/2006 của Chính phủ quy định quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế và tài chính đối với đơn vị sự nghiệp công lập*.
- [4] Chính phủ. (2021). *Nghị định số 60/2021/NĐ-CP, Quy định cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập*, ngày 21 tháng 06 năm 2021.
- [5] Hồ Chí Minh. *Toàn tập*. Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [6] Quốc hội. (2018). *Luật số 34/2018/QH14, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục Đại học năm 2012*, ngày 19 tháng 11 năm 2018.
- [7] Quốc hội. (2019). *Luật số 43/2019/QH14, Luật giáo dục 2019*, ngày 14 tháng 6 năm 2019.
- [8] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO. (1994). *Higher education staff development: Directions for the 21st century*. Publisher place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP.

ABSTRACT

Enhancing attitude and responsibility of lecturers in performing tasks at education manager training institutions in the current context of autonomy

In the current context of university autonomy, universities that want to remain and develop sustainably require efforts in all factors, the most important of which is the quality and effectiveness of the work of the staff, especially the teaching staff. The sense of responsibility of the teaching staff is identified as a factor that has a great influence on the effectiveness of this team's task performance in practice. Enhancing the sense of responsibility of the teaching staff contributes to promoting the spirit and sense of working, improving the work results of the teaching staff, thereby enhancing the prestige and brand of the universities, helping the school achieves its goals, plans and strategies.

Keywords: *Attitude and Responsibility, Autonomy in Higher Education, Lecturers, Training, Manager.*

BIỆN PHÁP TẠO ĐỘNG LỰC LÀM VIỆC CHO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Tạ Văn Hai¹

Tóm tắt. Động lực làm việc của giáo viên là một yếu tố quan trọng quyết định đến chất lượng giáo dục. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, việc tạo động lực cho giáo viên không chỉ giúp nâng cao hiệu quả giảng dạy mà còn góp phần xây dựng một môi trường giáo dục tích cực và phát triển bền vững. Thực trạng về động lực làm việc của giáo viên tiểu học được phân tích qua trên dữ liệu từ việc điều tra bằng bảng hỏi từ 280 giáo viên tiểu học, đồng thời phân tích các lý thuyết về chính sách tạo động lực, phân tích chính sách hiện hành, từ đó chỉ ra những hạn chế và bất cập và đưa ra các giải pháp thiết thực để cải thiện động lực làm việc của giáo viên tiểu học.

Từ khóa: Động lực làm việc, giáo viên tiểu học, chính sách giáo dục, biện pháp tạo động lực.

1. Đặt vấn đề

Động lực làm việc của giáo viên là một yếu tố quan trọng quyết định đến chất lượng giáo dục. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, việc tạo động lực cho giáo viên không chỉ giúp nâng cao hiệu quả giảng dạy mà còn góp phần xây dựng một môi trường giáo dục tích cực và phát triển bền vững. Tuy nhiên, thực trạng cho thấy nhiều giáo viên tiểu học tại Việt Nam vẫn chưa được hưởng những chính sách đủ hấp dẫn và phù hợp để khuyến khích họ cống hiến hết mình cho nghề nghiệp.

Theo thống kê và nghiên cứu trước đây, một số vấn đề nổi cộm mà giáo viên phải đối mặt bao gồm mức lương thấp, điều kiện làm việc không đảm bảo, thiếu cơ hội phát triển nghề nghiệp, và quy trình đánh giá chưa công bằng. Những yếu tố này không chỉ làm giảm động lực làm việc của giáo viên mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giáo dục và sự phát triển của học sinh.

Trong bối cảnh đó, việc nghiên cứu và đề xuất các biện pháp cụ thể để tạo động lực cho giáo viên tiểu học là cần thiết và cấp bách. Nghiên cứu này nhằm mục tiêu phân tích thực trạng hiện tại, xác định các yếu tố ảnh hưởng đến động lực làm việc của giáo viên, và đề xuất các giải pháp cụ thể nhằm cải thiện chính sách và môi trường làm việc cho giáo viên.

Nghiên cứu này hy vọng sẽ đóng góp vào việc nâng cao chất lượng giáo dục thông qua việc cải thiện động lực làm việc của đội ngũ giáo viên tiểu học, từ đó góp phần vào sự phát triển bền vững của nền giáo dục Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp kết hợp giữa định lượng và định tính, bao gồm:

Nghiên cứu các tài liệu lý luận và nghiên cứu trước đây liên quan đến chính sách tạo động lực làm việc cho giáo viên.

Khảo sát bằng phiếu hỏi: Thu thập dữ liệu từ 280 giáo viên tiểu học thông qua hình thức điều tra online. Phiếu hỏi bao gồm các câu hỏi về mức độ hài lòng, nhận thức về chính sách, và các yếu tố ảnh hưởng đến động lực làm việc.

Ngày nhận bài: 07/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 28/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹Khoa Tâm lý - Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Tạ Văn Hai. Địa chỉ e-mail: tahai.edu@gmail.com

Tọa đàm và phỏng vấn sâu: Thực hiện các buổi tọa đàm và phỏng vấn sâu với giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục để thu thập thông tin chi tiết và đa chiều về thực trạng và hiệu quả của các chính sách hiện hành.

Tham vấn chuyên gia: Thu thập ý kiến và đánh giá của các chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục về các giải pháp đề xuất.

Phương pháp nghiên cứu này đảm bảo tính khoa học và khách quan, giúp đề xuất các giải pháp cụ thể và khả thi nhằm tạo động lực làm việc cho giáo viên tiểu học tại Việt Nam.

3. Cơ sở lý luận về động lực làm việc của giáo viên tiểu học

Khái niệm động lực làm việc và động lực làm việc của giáo viên

Động lực làm việc: Là tập hợp các yếu tố bên trong và bên ngoài thúc đẩy con người thực hiện công việc một cách hiệu quả và nhiệt tình. Động lực làm việc bao gồm các yếu tố như nhu cầu, kỳ vọng, mục tiêu, và giá trị cá nhân [6,7,8].

Động lực làm việc của giáo viên: Là trạng thái tâm lý tích cực giúp giáo viên hăng say, nhiệt tình trong giảng dạy và các hoạt động giáo dục. Động lực này ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giảng dạy và sự phát triển của học sinh [6,7].

Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực làm việc của giáo viên tiểu học

Yếu tố cá nhân: Bao gồm nhu cầu cá nhân, mục tiêu nghề nghiệp, và giá trị cá nhân của giáo viên. Các yếu tố này ảnh hưởng đến mức độ hài lòng và động lực làm việc của giáo viên [6,7].

Yếu tố công việc: Bao gồm điều kiện làm việc, môi trường giảng dạy, và cơ hội phát triển nghề nghiệp. Một môi trường làm việc tốt và cơ hội thăng tiến rõ ràng sẽ tăng cường động lực làm việc của giáo viên [6].

Yếu tố quản lý: Bao gồm các chính sách quản lý của nhà trường và cơ quan giáo dục. Sự hỗ trợ và đánh giá công bằng từ các nhà quản lý có thể tạo động lực lớn cho giáo viên [6,8].

Mô hình lý thuyết về động lực làm việc

Tháp nhu cầu Maslow: Maslow đề xuất rằng con người có năm cấp độ nhu cầu từ cơ bản đến cao cấp: nhu cầu sinh lý, an toàn, xã hội, tự trọng, và tự thực hiện. Để tạo động lực cho giáo viên, cần đảm bảo rằng các nhu cầu này được đáp ứng đầy đủ [7].

Thuyết hai yếu tố của Herzberg: Herzberg phân biệt giữa yếu tố duy trì (như lương bổng, điều kiện làm việc) và yếu tố thúc đẩy (như sự công nhận, cơ hội thăng tiến). Cả hai nhóm yếu tố này đều cần được quan tâm để tạo động lực làm việc cho giáo viên [6].

Lý thuyết kỳ vọng của Vroom: Vroom cho rằng động lực làm việc phụ thuộc vào kỳ vọng của cá nhân về kết quả công việc và giá trị của kết quả đó. Để tăng động lực làm việc, cần đảm bảo rằng giáo viên tin tưởng vào khả năng đạt được mục tiêu và thấy rõ giá trị của mục tiêu đó [8].

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng động lực làm việc của giáo viên tiểu học

Trong nghiên cứu này, chúng tôi tập trung phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến động lực làm việc của giáo viên tiểu học bao gồm: Mức độ hài lòng về lương và phụ cấp; Điều kiện làm việc và áp lực công việc; Chính sách đánh giá và tôn vinh; Cơ hội phát triển chuyên môn và thăng tiến. Kết quả xem tại Bảng 1.

Dựa vào kết quả thu thập được thể hiện ở bảng trên, thấy rằng, phần lớn giáo viên cảm thấy không hài lòng hoặc rất không hài lòng với mức lương và phụ cấp hiện tại, chiếm tổng cộng 60%. Lý do chính được nêu ra là mức lương không đủ để trang trải các chi phí sinh hoạt cơ bản, điều này gây áp lực tài chính lớn và ảnh hưởng tiêu cực đến tinh thần làm việc. Một giáo viên chia sẻ: "Mức lương hiện tại khiến tôi phải làm thêm ngoài giờ để đủ sống, điều này làm giảm thời gian và sức lực dành cho việc giảng dạy." Các giáo viên khác cũng nhấn mạnh rằng họ cảm thấy không được đánh giá đúng mức công sức và nỗ lực của mình. Một giáo viên khác cho biết: "Chúng tôi cống hiến rất nhiều thời gian và tâm huyết cho học sinh, nhưng mức lương nhận được lại không tương xứng."

Điều kiện làm việc được đánh giá là chưa tốt bởi 60% giáo viên, với những phàn nàn về cơ sở vật chất

không đảm bảo và thiếu các thiết bị hỗ trợ giảng dạy hiện đại. Một giáo viên cho biết: "Phòng học cũ kỹ và thiếu trang thiết bị dạy học làm hạn chế khả năng truyền đạt kiến thức của chúng tôi". Các giáo viên cũng cảm thấy rằng môi trường làm việc chưa đủ chuyên nghiệp và an toàn để họ có thể tập trung vào việc giảng dạy.

Chính sách đánh giá và tôn vinh hiện tại bị đánh giá là chưa công bằng và minh bạch bởi 60% giáo viên, khiến họ cảm thấy không được công nhận đúng mức. Một giáo viên bày tỏ: "Chúng tôi cần một hệ thống đánh giá minh bạch và công bằng để đảm bảo rằng nỗ lực của mỗi người đều được ghi nhận xứng đáng." Các giáo viên cũng cảm thấy rằng việc tôn vinh và khen thưởng hiện tại chỉ dựa trên các tiêu chí hình thức mà không thực sự phản ánh công sức và hiệu quả làm việc. Một giáo viên khác chia sẻ: "Nhiều khi chúng tôi cảm thấy những người được tôn vinh không hẳn là những người làm việc tốt nhất, điều này làm giảm động lực của chúng tôi."

Với 50% giáo viên cảm thấy không có đủ cơ hội phát triển chuyên môn và thăng tiến, điều này làm giảm động lực làm việc của họ. Một giáo viên chia sẻ: "Chúng tôi cần được tham gia nhiều khóa đào tạo hơn để cập nhật kiến thức và kỹ năng, cũng như có cơ hội thăng tiến trong nghề nghiệp." Các giáo viên cũng cảm thấy rằng hệ thống đào tạo và phát triển hiện tại không đủ linh hoạt và không đáp ứng được nhu cầu thực tế của họ. Một giáo viên khác nói: "Những khóa đào tạo hiện tại thường không sát với thực tế giảng dạy hàng ngày, khiến chúng tôi không thấy ích lợi thực sự."

Bảng 1. Mức độ hài lòng về các chế độ, chính sách trong quá trình làm việc

Nội dung	Mức độ					ĐTB	Thứ bậc
	Rất hài lòng	Hài lòng	Bình thường	Không hài lòng	Rất không hài lòng		
Mức độ hài lòng về lương và phụ cấp	9/3	33/12	70/25	112/40	56/20	2.38	4
Điều kiện làm việc	28/10	84/30	98/35	56/20	14/5	3.20	2
Chính sách đánh giá và tôn vinh	28/10	81/29	85/30	56/20	30/11	3.08	3
Cơ hội phát triển chuyên môn và thăng tiến	28/10	112/40	85/30	42/15	14/5	3.35	1

Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng động lực làm việc của giáo viên tiểu học tại Việt Nam bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố, trong đó "Cơ hội phát triển chuyên môn và thăng tiến" được đánh giá là hài lòng nhất với điểm trung bình là 3.35, tuy nhiên đây là mức điểm "Hài lòng" mức độ thấp. Tiếp đó là "Điều kiện làm việc" với mức điểm 3.20, "Chính sách đánh giá và tôn vinh" điểm trung bình là 3.08 và cuối cùng là "Mức độ hài lòng về lương và phụ cấp" là 2.38 đây là mức điểm "Không hài lòng" mức độ cao. Chính vì vậy, để tạo động lực làm việc cho giáo viên tiểu học các nhà quản lý cần tập trung lưu tâm hơn việc cải thiện lương và phụ cấp cùng với chính sách đánh giá, tôn vinh. Việc điều chỉnh và cải thiện các yếu tố này sẽ giúp nâng cao động lực làm việc của giáo viên, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục.

4.2. Biện pháp tạo động lực làm việc cho giáo viên tiểu học trong giai đoạn hiện nay

4.2.1. Tăng lương và phụ cấp

Mục tiêu của biện pháp: Nâng cao mức độ hài lòng và động lực làm việc của giáo viên.

Nội dung biện pháp: Tăng lương cơ bản và các khoản phụ cấp nhằm cải thiện thu nhập cho giáo viên.

Cách thức thực hiện:

Điều chỉnh lương cơ bản: Xem xét mức lương hiện tại và đề xuất tăng lương cơ bản hàng năm, dựa trên chỉ số giá tiêu dùng và mức lạm phát; Thiết lập quy trình xem xét tăng lương định kỳ hàng năm, dựa trên thành tích và thâm niên công tác.

Cung cấp các khoản phụ cấp: Áp dụng phụ cấp thâm niên cho giáo viên có nhiều năm kinh nghiệm giảng dạy; Thiết lập phụ cấp công tác xa nhà cho giáo viên phải làm việc xa gia đình; Cung cấp phụ cấp trách nhiệm cho giáo viên đảm nhận các vị trí quản lý hoặc có trách nhiệm cao hơn trong công tác giảng dạy.

4.2.2. Cải thiện điều kiện làm việc

Mục tiêu của biện pháp: Tạo ra một môi trường làm việc thuận lợi và hiện đại.

Nội dung biện pháp: Nâng cấp cơ sở vật chất và cung cấp đầy đủ tài nguyên giảng dạy.

Cách thức thực hiện:

Nâng cấp cơ sở vật chất: Đầu tư xây dựng mới hoặc cải tạo các phòng học, phòng thí nghiệm và thư viện; Cung cấp hệ thống chiếu sáng, điều hòa không khí, và trang thiết bị vệ sinh đạt tiêu chuẩn.

Cung cấp trang thiết bị giảng dạy: Trang bị đầy đủ máy tính, máy chiếu, bảng tương tác, và các thiết bị hỗ trợ giảng dạy khác. Cung cấp đủ tài liệu học tập, sách giáo khoa, và các dụng cụ thí nghiệm cần thiết.

4.2.3. Xây dựng chính sách đánh giá công bằng và minh bạch

Mục tiêu của biện pháp: Đảm bảo sự công bằng và minh bạch trong việc đánh giá hiệu quả công việc của giáo viên.

Nội dung biện pháp: Thiết lập hệ thống đánh giá rõ ràng và công bằng dựa trên tiêu chí cụ thể.

Cách thức thực hiện:

Xây dựng tiêu chí đánh giá: Thiết lập các tiêu chí đánh giá dựa trên thành tích giảng dạy, đóng góp cho nhà trường, và phản hồi từ học sinh và phụ huynh; Công khai các tiêu chí đánh giá để giáo viên có thể hiểu rõ và chuẩn bị tốt cho quá trình đánh giá.

Tổ chức đánh giá định kỳ: Tổ chức các buổi đánh giá hàng năm hoặc bán niên, với sự tham gia của ban giám hiệu và các đồng nghiệp; Công khai kết quả đánh giá và cung cấp phản hồi chi tiết để giáo viên có thể cải thiện hiệu suất làm việc.

4.2.4. Phát triển chuyên môn và thăng tiến nghề nghiệp

Mục tiêu của biện pháp: Nâng cao năng lực chuyên môn và mở rộng cơ hội thăng tiến cho giáo viên.

Nội dung biện pháp: Cung cấp các chương trình đào tạo và xây dựng lộ trình thăng tiến rõ ràng.

Cách thức thực hiện:

Tổ chức đào tạo chuyên môn: Phối hợp với các trung tâm đào tạo và các trường đại học để tổ chức các khóa học ngắn hạn và hội thảo chuyên đề; Cung cấp học bổng và hỗ trợ tài chính cho giáo viên muốn theo học các chương trình đào tạo dài hạn hoặc nâng cao trình độ.

Xây dựng lộ trình thăng tiến: Thiết lập các lộ trình nghề nghiệp với các bước thăng tiến rõ ràng, từ giáo viên đến các vị trí quản lý và lãnh đạo; Thực hiện hệ thống thăng tiến dựa trên năng lực, kinh nghiệm và đóng góp của giáo viên để xem xét thăng chức.

4.2.5. Giảm áp lực công việc

Mục tiêu của biện pháp: Tạo điều kiện cho giáo viên làm việc hiệu quả mà không bị căng thẳng quá mức.

Nội dung biện pháp: Điều chỉnh khối lượng công việc và cung cấp hỗ trợ tâm lý.

Cách thức thực hiện:

Điều chỉnh khối lượng công việc: Xem xét lại số tiết dạy, nhiệm vụ ngoài giờ và các công việc hành chính để đảm bảo giáo viên không bị quá tải; Phân công công việc hợp lý, cân đối giữa các giáo viên để giảm bớt áp lực công việc.

Cung cấp hỗ trợ tâm lý: Thiết lập các chương trình tư vấn và hỗ trợ tâm lý cho giáo viên để giúp họ quản lý căng thẳng và áp lực trong công việc; Tổ chức các hoạt động giải trí, thể thao và sinh hoạt tập thể để giáo viên có cơ hội thư giãn và giải tỏa căng thẳng.

Những biện pháp này nếu được thực hiện sẽ giúp nâng cao động lực làm việc của giáo viên, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục và góp phần vào sự phát triển bền vững của hệ thống giáo dục Việt Nam.

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng động lực làm việc của giáo viên tiểu học tại Việt Nam bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố quan trọng, trong đó mức lương, điều kiện làm việc, chính sách đánh giá, và cơ hội phát

triển chuyên môn là những yếu tố chính. Mức lương và phụ cấp không đủ cao, điều kiện làm việc không đảm bảo, áp lực công việc lớn, chính sách đánh giá thiếu công bằng và thiếu cơ hội phát triển nghề nghiệp đều làm giảm động lực làm việc của giáo viên. Tuy nhiên, các biện pháp đề xuất như tăng lương và phụ cấp, cải thiện điều kiện làm việc, xây dựng chính sách đánh giá công bằng và phát triển chuyên môn đã nhận được sự đồng tình và ủng hộ từ phần lớn giáo viên, cho thấy tính khả thi và hiệu quả của chúng trong thực tế.

Nghiên cứu còn một số vấn đề cần tiếp tục giải quyết. Cụ thể, nghiên cứu thiếu phân tích sâu về sự ảnh hưởng của các yếu tố tâm lý và xã hội như sự hỗ trợ từ đồng nghiệp, mối quan hệ với học sinh, và cảm giác thuộc về môi trường làm việc. Ngoài ra, nghiên cứu chưa đi sâu vào phân tích sự khác biệt về động lực làm việc của giáo viên giữa các vùng miền và các loại trường học khác nhau (nông thôn, thành thị, trường công, trường tư). Cuối cùng, nghiên cứu hiện tại chủ yếu tập trung vào việc đánh giá ngay lập tức tác động của các biện pháp đề xuất mà chưa có dữ liệu về sự tác động lâu dài của các biện pháp này đối với động lực làm việc và hiệu quả giảng dạy của giáo viên.

Bằng cách lấp đầy những khoảng trống này, các nghiên cứu tương lai có thể cung cấp một cái nhìn toàn diện hơn về động lực làm việc của giáo viên và giúp xây dựng các chính sách và biện pháp hỗ trợ hiệu quả hơn.

Bằng cách lấp đầy những khoảng trống này, các nghiên cứu tương lai có thể cung cấp một cái nhìn toàn diện hơn về động lực làm việc của giáo viên và giúp xây dựng các chính sách và biện pháp hỗ trợ hiệu quả hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Phạm Quang Anh. (2019). *Điều kiện làm việc và áp lực công việc của giáo viên trung học cơ sở*. Tạp chí Quản lý Giáo dục, 8(4), 67-78.
- [2] Lê Thị Hồng. (2021). *Công bằng và minh bạch trong đánh giá giáo viên trung học cơ sở tại Việt Nam*. Tạp chí Giáo dục và Phát triển, 12(3), 45-52.
- [3] Trần Văn Khoa. (2018). *Động lực làm việc của giáo viên trung học cơ sở tại Việt Nam*. Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục, 10(1), 89-102.
- [4] Vũ Minh Lan. (2020). *Phát triển chuyên môn và thăng tiến nghề nghiệp cho giáo viên*. Tạp chí Giáo dục, 14(3), 33-45.
- [5] Nguyễn Phúc Thịnh. (2020). *Ảnh hưởng của mức lương và phụ cấp đến động lực làm việc của giáo viên*. Tạp chí Khoa học Giáo dục, 15(2), 123-135.
- [6] Herzberg, F. (1968). *One more time: How do you motivate employees?* Harvard Business Review, 46(1), 53-62.
- [7] Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. Psychological Review, 50(4), 370-396.
- [8] Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- [9] Dye, T. R. (2012). *Understanding public policy*. Pearson.

ABSTRACT

Measures for motivating primary school teachers in the current period

The motivation of teachers is a crucial factor determining the quality of education. In the context of current educational reforms, motivating teachers not only enhances teaching effectiveness but also contributes to building a positive and sustainable educational environment. The current state of motivation among primary school teachers is analyzed based on data from a survey of 280 primary school teachers. Additionally, theories on motivation policies and analyses of existing policies are examined to identify limitations and shortcomings, and practical solutions are proposed to improve the motivation of primary school teachers.

Keywords: Work motivation, primary school teachers, educational policy, motivation measures.

ỨNG DỤNG HỆ THỐNG THÔNG TIN TRONG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG NGHIÊN CỨU KHOA HỌC VÀ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TẠI HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Phan Văn Tiến¹, Đặng Quốc Hữu²

Tóm tắt. Hệ thống thông tin quản lý hoạt động đào tạo mang lại nhiều thuận lợi cho công tác quản lý tại các Trường đại học, Viện, Học viện. Học viện Quản lý giáo dục đã và đang triển khai ứng dụng công nghệ thông tin trong các hoạt động quản lý, dạy và học mang lại nhiều lợi ích to lớn. Tại các Khoa trực thuộc Học viện, có nhiều hoạt động nghiệp vụ đã được triển khai trên hệ thống chung, tuy nhiên một số nghiệp vụ chi tiết hiện đang được nghiên cứu và triển khai. Bài báo này trình bày về việc nghiên cứu xây dựng và triển khai hệ thống thông tin quản lý phục vụ cho việc quản lý các nghiệp vụ tại các Khoa như: quản lý thông tin giảng viên tại từng khoa, quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học của cán bộ, giảng viên, quản lý hoạt động đào tạo như đăng ký, phân công giảng viên hướng dẫn thực tập, làm đồ án tốt nghiệp. Triển khai hệ thống này mang lại nhiều tiện ích cho công tác quản lý và xử lý dữ liệu tại các Khoa của Học viện.

Từ khóa: *Hệ thống thông tin, quản lý nghiên cứu khoa học, quản lý khóa luận tốt nghiệp, sinh viên, Học viện Quản lý giáo dục.*

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, ứng dụng Công nghệ thông tin trong nhà trường là một xu thế tất yếu giúp quản lý thông tin, triển khai các hoạt động nhanh chóng, chính xác và thuận tiện. Học viện Quản lý giáo dục đã và đang triển khai các phần mềm quản lý sinh viên, quản lý công tác đào tạo tin chỉ cho sinh viên toàn Học viện mang lại rất nhiều lợi ích. Tuy nhiên, việc quản lý thông tin giảng viên tại từng khoa, quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học của cán bộ, giảng viên, quản lý hoạt động đào tạo như đăng kí, phân công giảng viên hướng dẫn thực tập, làm đồ án tốt nghiệp vẫn đang được thực hiện thủ công trên các ứng dụng MS Office. Điều này dẫn tới việc tăng thời gian xử lý công việc hoặc gây nhầm lẫn, sai sót và khó thống nhất.

Xây dựng và triển khai hệ thống thông tin[1] giúp quản lý các thông tin liên quan đến các hoạt động nghiên cứu khoa học, giảng dạy, học tập tại Khoa giúp việc quản lý và xử lý thông tin tại Khoa được nhanh chóng, chính xác, thuận lợi, giảm thiểu sai sót. Đặc biệt đây sẽ là sản phẩm có thể được sử dụng như ví dụ minh họa cho các bài giảng trong các môn chuyên ngành giúp việc đào tạo gần hơn với yêu cầu thực tiễn.

Trong bài báo này, tác giả trình bày về phương án xây dựng và triển khai hệ thống thông tin nhằm quản lý các hoạt động nghiên cứu khoa học, giảng dạy của giảng viên cũng như việc đăng ký tham gia thực tập và làm khóa luận tốt nghiệp của sinh viên do Khoa quản lý. Phần tiếp theo của bài báo sẽ trình bày các nội dung sau:

Phần hai trình bày về các nghiên cứu liên quan trong và ngoài nước về xây dựng và triển khai hệ thống thông tin quản lý tại Viện, Trường và các đơn vị trực thuộc. Phần ba trình bày về phân tích và thiết kế hệ thống thông tin quản lý ứng dụng tại các Khoa của Viện Quản lý giáo dục, phần này sẽ thực hiện xác định chi tiết các nghiệp vụ của hệ thống cần xây dựng, phân tích các quy trình xử lý cũng như cơ sở dữ liệu của hệ thống. Phần bốn trình bày một số kết quả đạt được của hệ thống. Phần năm: kết luận và hướng phát triển.

Ngày nhận bài: 07/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 28/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹Khoa Công nghệ thông tin, Học viện Quản lý Giáo dục; e-mail: tiennd@naem.edu.vn

²Khoa Hệ thống thông tin Kinh tế và Thương mại điện tử, Trường Đại học Thương mại; e-mail: huudq@tmu.edu.vn

Tác giả liên hệ: Phan Văn Tiến. Địa chỉ e-mail: tiennd@naem.edu.vn

2. Tổng quan các công trình nghiên cứu liên quan

2.1. Tình hình trong nước

Tính đến thời điểm hiện tại, ở trong nước, có rất nhiều phần mềm ứng dụng quản lý đào tạo theo hệ thống tín chỉ từ quản lý thông tin sinh viên, quản lý chương trình, quản lý kế hoạch năm học, tạo thời khóa biểu, cho phép sinh viên đăng kí học; giúp giảng viên nhập điểm quá trình và các phòng chức năng cập nhật điểm thi... và những tiện ích mà nó mang lại cũng đã được khẳng định;

Tại Việt Nam, mỗi trường đại học khác nhau tùy vào nhu cầu, mục đích mà sử dụng các phần mềm quản lý khác nhau. Hệ sinh thái phần mềm quản lý đào tạo Mona eLMS [2] cung cấp các chức năng liên quan đến đào tạo và dạy học trực tuyến, quản lý lớp học, quản lý học viên và giáo viên, quản lý và tổ chức việc thi cử, quản lý tài chính, thu chi, giấy tờ... Phần mềm quản lý đào tạo iLeader [3] Sử dụng mô hình kiến trúc phân tầng, chia thành module đăng ký, công cụ quản lý học viên, module quản lý lớp, module báo cáo,... tạo nên sự đơn giản và đồng nhất trong quá trình sử dụng. iLeader đã triển khai thành công trên 200 trung tâm đào tạo ngôn ngữ lớn nhỏ trên cả nước.

Tại Học viện Quản lý giáo dục đang sử dụng phần mềm quản lý đào tạo của công ty Unisoft phiên bản 6.0 [4] bao gồm các chức năng từ quản trị hệ thống, quản lý tuyển sinh, quản lý đào tạo, quản lý sinh viên, quản lý học phí, bảo hiểm y tế; quản lý kết quả học tập, báo cáo tổng hợp và hỗ trợ rất lớn trong công tác đào tạo theo hệ thống tín chỉ.

2.2. Tình hình trên thế giới

Trên thế giới triển khai rất sớm các hệ thống quản lý đào tạo nói riêng và hệ thống quản lý đào tạo theo hệ thống tín chỉ. Đặc biệt là tại Mỹ, các hệ thống này mang lại sự chính xác, thông suốt và thuận tiện cho người quản trị nhà trường, giảng viên, nhân viên và sinh viên. Trong số các phần mềm đó phải kể đến phần mềm hỗ trợ đào tạo theo tín chỉ AyoTree [5] do H&C Systems Inc – do một doanh nghiệp Mỹ phát triển. Với các tính năng cần thiết như tạo và quản lý các lớp học trực tuyến, quản lý thời khóa biểu, điểm danh bằng phần mềm, thiết lập thanh toán học phí online, hỗ trợ các công việc về tài chính, công tác quản lý của nhà trường... phần mềm là cánh tay đắc lực giúp nhà quản trị tối ưu hiệu quả công việc, đơn giản hóa quy trình quản lý, tiết kiệm chi phí. Mọi chức năng được xây dựng trên cùng một hệ thống Cloud, giúp mọi dữ liệu được sao lưu, đồng nhất và bảo mật tốt hơn để có thể an tâm triển khai cho các quy mô, tính chất nhà trường khác nhau. Ngoài ra hiện nay còn có rất nhiều phần mềm quản lý đào tạo có phí và miễn phí hoặc mã nguồn mở khá nổi tiếng như: Classter, feKara, Gibbon, OpenEdat và OpenSIS được sử dụng ở nhiều trường học.

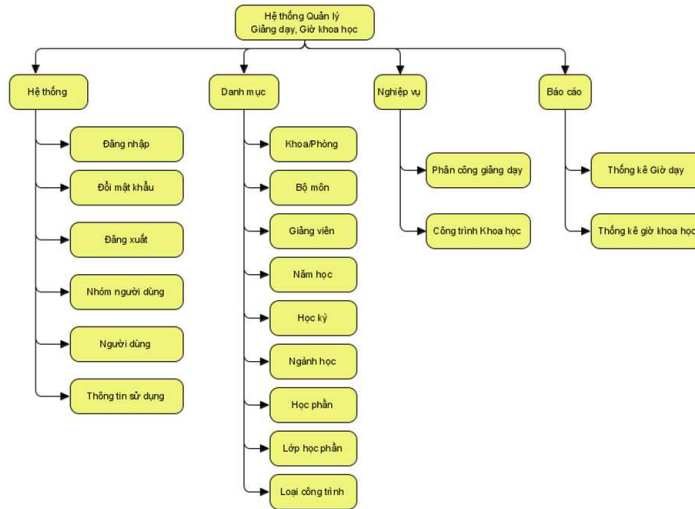
3. Phân tích, thiết kế hệ thống

3.1. Chức năng phần mềm

Báo cáo phát triển phần mềm để quản lý thông tin về giảng dạy và nghiên cứu khoa học của giảng viên là một sản phẩm được phát triển trong đề tài này. Đây là một phần mềm quản lý thông tin về giảng viên, bao gồm các thông tin liên quan đến giảng dạy và nghiên cứu khoa học của họ. Phần mềm sẽ giúp quản lý và tổ chức thông tin một cách hiệu quả, giúp cải thiện quản lý đối với giảng viên trong các trường đại học và tổ chức giáo dục.

Phần mềm sẽ bao gồm các tính năng sau:

- Quản lý thông tin giảng viên: Bao gồm thông tin cá nhân của giảng viên, danh sách môn học mà họ giảng dạy, thông tin liên quan đến hoạt động nghiên cứu khoa học của họ và các hoạt động khác.
- Quản lý lịch giảng dạy: Phần mềm sẽ cho phép giảng viên nhập lịch giảng dạy của mình vào hệ thống, cho phép quản lý tốt hơn các lịch trình và thời gian giảng dạy của họ.
- Quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học: Bao gồm danh sách các dự án nghiên cứu khoa học, bài báo, sách và các sản phẩm nghiên cứu khác của giảng viên.
- Báo cáo thống kê: Phần mềm sẽ tạo ra các báo cáo thống kê liên quan đến giảng dạy và hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên. Báo cáo này sẽ giúp quản lý tốt hơn các thông tin và kết quả của giảng



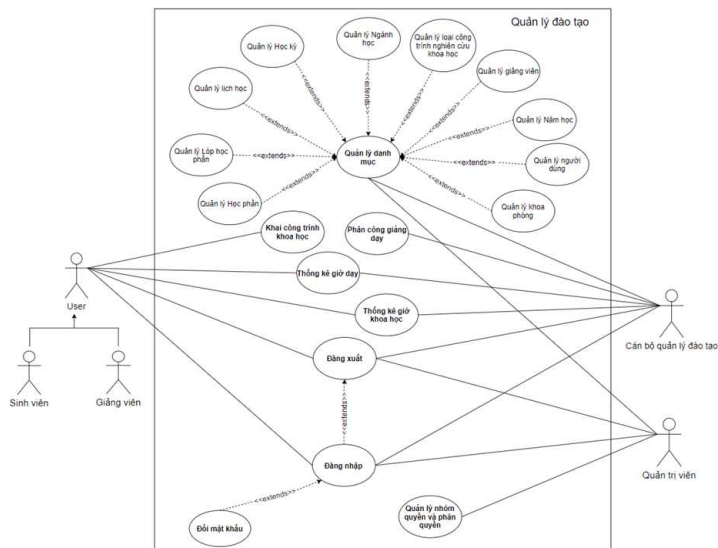
Hình 1. Sơ đồ phân rã chức năng của phần mềm

viên trong quá trình giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

Phần mềm sẽ được phát triển trên nền tảng web, cho phép quản lý thông tin từ xa và dễ dàng truy cập từ bất kỳ địa điểm nào. Ngoài ra, phần mềm sẽ có giao diện thân thiện với người dùng, dễ sử dụng và tùy chỉnh cho từng loại người dùng khác nhau. Hình 1 là sơ đồ phân cấp chức năng [6] của hệ thống quản lý.

3.2. Phân tích nghiệp vụ quy trình quản lý cấp khoa

Tại các Khoa của Học viện Quản lý giáo dục có nhiều nghiệp vụ quản lý khác nhau như: quản lý phân công giảng dạy, quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học, quản lý sinh viên làm thực tập tốt nghiệp và làm khóa luận tốt nghiệp. Công tác thống kê và báo cáo các số liệu liên quan đến các hoạt động trên. Các nghiệp vụ chính của cả hệ thống sẽ xây dựng được mô hình hóa bằng phương pháp phân tích thiết kế hướng đối tượng [7] với biểu đồ ca sử dụng như trong Hình 2.



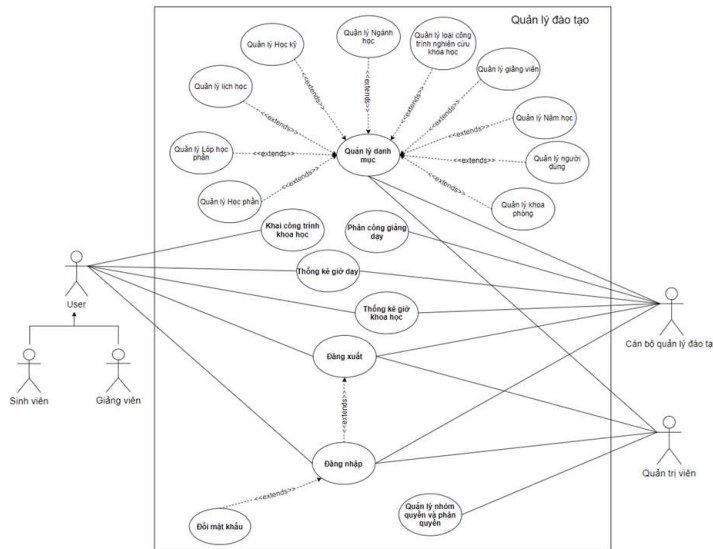
Hình 2. Biểu đồ ca sử dụng tổng quát

Chi tiết hoạt động nghiệp vụ được mô tả như sau:

Bảng 1. Mô tả hoạt động nghiệp vụ tại các Khoa

Mã:	BD01
Tên:	Tổng quát
Mô tả:	Biểu đồ này mô tả chức năng tổng quát của phần mềm quản lý đào tạo, cho phép các tác nhân tương tác với hệ thống để thực hiện các hoạt động quản lý và theo dõi liên quan đến quản lý đào tạo.
Tác nhân chính	Quản trị viên (Admin) Cán bộ quản lý đào tạo (Training Manager) Giảng viên (Instructor) Sinh viên (Student)
Tiền điều kiện	Hệ thống phần mềm đã được triển khai và hoạt động. Người dùng đã đăng nhập vào hệ thống.
Hậu điều kiện	Thay đổi liên quan đến quản lý đào tạo đã được cập nhật và lưu trữ trong hệ thống.
Luồng chính	1. Người dùng truy cập vào giao diện chính của phần mềm quản lý đào tạo. 2. Hệ thống hiển thị các chức năng và tùy chọn cho người dùng, bao gồm: 3. Người dùng chọn một chức năng cụ thể để thực hiện. 4. Hệ thống hiển thị các tùy chọn và danh sách liên quan đến chức năng đã chọn. 5. Người dùng thực hiện các hành động cụ thể như xem thông tin, thêm mới, chỉnh sửa, xoá, hoặc trích xuất thông tin. 6. Hệ thống xử lý các hành động tương ứng từ người dùng và cập nhật thông tin liên quan trong cơ sở dữ liệu. 7. Kết thúc.
Luồng ngoại lệ	Trong trường hợp hệ thống gặp sự cố kỹ thuật, nó có thể hiển thị thông báo lỗi chung cho người dùng.

Quản lý khoa học và một nghiệp vụ chính của hệ thống, được thể hiện như mô hình ca sử dụng trong Hình 3.



Hình 3. Biểu đồ ca sử dụng quản lý công trình khoa học

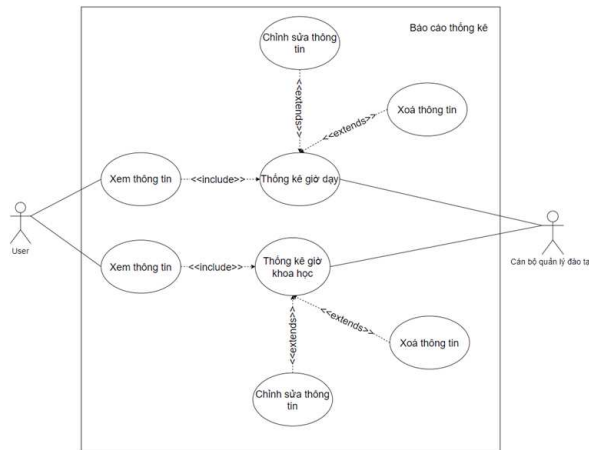
Chi tiết hoạt động nghiệp vụ được mô tả như sau:

Bảng 2. Mô tả chi tiết hoạt động nghiệp vụ

Mã	BD02
Tên	Khai công trình khoa học
Mô tả	mô tả cách người dùng (giảng viên, sinh viên) sử dụng chức năng khai công trình khoa học để đăng ký và quản lý thông tin về các công trình nghiên cứu khoa học mà họ tham gia trong hệ thống quản lý đào tạo.
Tác nhân chính	Giảng viên, Sinh viên
Tiền điều kiện	Hệ thống quản lý đào tạo đã được triển khai và hoạt động. Người dùng đã đăng nhập vào hệ thống và có quyền truy cập chức năng khai công trình khoa học
Hậu điều kiện	Thông tin về công trình khoa học đã được ghi nhận và lưu trữ trong hệ thống

Luồng chính	<p>1. Người dùng (giảng viên hoặc cán bộ quản lý đào tạo) truy cập giao diện khai công trình khoa học trong hệ thống.</p> <p>2. Hệ thống hiển thị danh sách các công trình khoa học đã được đăng ký hoặc cho phép người dùng thêm mới công trình.</p> <p>3. kết thúc.</p> <p>Bước 3a: Nếu người dùng chọn xem chi tiết một công trình, họ có thể quay lại danh sách sau khi xem chi tiết.</p> <p>Bước 3b: Nếu người dùng chọn thêm mới công trình, họ sẽ nhập thông tin và sau đó quay lại danh sách sau khi thêm.</p>
Luồng thay thế	<p>Bước 3c: Nếu người dùng chọn chỉnh sửa thông tin công trình, họ có thể cập nhật thông tin và sau đó quay lại danh sách sau khi sửa.</p> <p>Bước 3d: Nếu người dùng chọn xóa công trình, họ sẽ xác nhận việc xóa và sau đó quay lại danh sách sau khi xóa.</p>
Luồng ngoại lệ	Trong trường hợp hệ thống gặp sự cố kỹ thuật, nó có thể hiển thị thông báo lỗi cho người dùng.

Hệ thống dữ liệu được tổng hợp qua các báo cáo, quy trình xử lý tổng hợp dữ liệu được thể hiện như trong biểu đồ ca sử dụng ở Hình 4.



Hình 4. Biểu đồ ca sử dụng hoạt động báo cáo thống kê

Chi tiết hoạt động nghiệp vụ được mô tả như sau:

Bảng 3. Mô tả chi tiết hoạt động nghiệp vụ

Mã	BD04
Tên	Báo cáo thống kê
Mô tả	Mô tả cách tạo và truy cập các báo cáo thống kê trong hệ thống quản lý đào tạo. Chức năng này cho phép cán bộ quản lý đào tạo và người dùng thực hiện truy vấn và tạo ra các báo cáo thống kê liên quan đến các hoạt động và dữ liệu trong hệ thống
Tác nhân chính	Người dùng (Sinh viên, Giảng viên, cán bộ quản lý đào tạo)
Tiền điều kiện	Hệ thống quản lý đào tạo đã được triển khai và hoạt động. Người dùng đã đăng nhập vào hệ thống.
Hậu điều kiện	Báo cáo thống kê đã được tạo và hiển thị cho người dùng hoặc đã được xuất ra dưới dạng tệp tin.
Luồng chính	<p>1. Người dùng (quản trị viên, cán bộ quản lý đào tạo hoặc người dùng thông thường) truy cập giao diện báo cáo thống kê trong hệ thống.</p> <p>2. Hệ thống hiển thị danh sách các loại báo cáo thống kê có sẵn và tùy chọn để tạo báo cáo mới.</p> <p>3. Người dùng chọn một loại báo cáo từ danh sách hoặc chọn tùy chọn tạo báo cáo mới.</p> <p>4. Hệ thống hiển thị các tham số và tùy chọn cho báo cáo thống kê, bao gồm các mục như thời gian, đối tượng, môn học, v.v.</p> <p>5. Người dùng nhập các tham số cần thiết hoặc chọn các tùy chọn để tạo báo cáo theo yêu cầu.</p> <p>6. Người dùng xác nhận yêu cầu tạo báo cáo thống kê.</p> <p>7. Hệ thống xử lý yêu cầu và tạo báo cáo thống kê dựa trên các tham số và tùy chọn đã nhập.</p> <p>8. Hệ thống hiển thị báo cáo thống kê cho người dùng trong giao diện hoặc cho phép người dùng tải xuống báo cáo dưới dạng tệp tin.</p> <p>9. kết thúc.</p>

Luồng thay thế	Bước 3a: Nếu người dùng chọn tạo báo cáo mới, họ sẽ nhập thông tin về loại báo cáo mà họ muốn tạo. Bước 5a: Tùy thuộc vào loại báo cáo, người dùng có thể cần nhập các thông số khác nhau.
Luồng ngoại lệ	Trong trường hợp hệ thống gặp sự cố kỹ thuật, nó có thể hiển thị thông báo lỗi chung cho người dùng. Nếu người dùng không nhập đủ thông tin cần thiết cho báo cáo, hệ thống sẽ hiển thị thông báo yêu cầu nhập thêm thông tin.

3.3. Thiết kế cơ sở dữ liệu

Để tổ chức lưu trữ dữ liệu của hệ thống, cần thiết kế cơ sở dữ liệu, cơ sở dữ liệu [8] của hệ thống quản lý xây dựng gồm các bảng dữ liệu được trình bày trong Bảng 4.

Bảng 4. Các bảng dữ liệu của hệ thống thông tin quản lý

TT	Tên bảng	Mục đích	Ghi chú
1	tblPhongKhoa	Danh sách khoa, phòng trong trường	
2	tblBomon	Bộ môn	
3	tblGiangVien	Danh sách giảng viên, cán bộ	Mỗi giảng viên sẽ có một tài khoản để đăng nhập phần mềm
4	tblGiangVienHoso	Hồ sơ giảng viên	Diễn biến, lịch sử điều chỉnh thông tin của cán bộ, giảng viên
5	tblHocPhan	Danh sách học phần	
6	tblNamHoc	Năm học	
7	tblNganhHoc	Ngành học	
8	tblHocKy	Học kỳ theo năm học	
9	tblLopHocPhan	Danh sách lớp học phần	Một lớp học phần thuộc một ngành học, được tổ chức học theo từng học kỳ
10	tblLoaiCongTrinh	Loại công trình nghiên cứu khoa học	Đề tài nghiên cứu, sách, tạp chí, hội thảo,...
11	tblCongTrinh	Công trình khoa học của giảng viên	
12	tblUser	Danh sách người dùng	
13	tblUserToken	Thông tin đăng nhập	Các phiên làm việc của người dùng
14	tblLich	Chứa thông tin về các sự kiện trong khoa như họp khoa, lịch thực tập sinh viên, bảo vệ đồ án	
15	tblVanBan	Thông tin về các văn bản đi, văn bản đến và các văn bản triển khai nội bộ Khoa	
16	tblBangTin	Thông tin về các bảng tin của khoa	

4. Kết quả triển khai hệ thống

Với phân phân tích hệ thống trong mục III ở trên, hệ thống thông tin quản lý đã được triển khai xây dựng và đạt được một số kết quả quan trọng bước đầu.

4.1. Về công nghệ ứng dụng

Phát triển dựa trên các application framework mạnh và phổ dụng (cụ thể mô hình MVC của Microsoft). MVC[9] là viết tắt của Model-View-Controller, là một kiến trúc phần mềm được sử dụng trong lập trình web. Trong kiến trúc này, ứng dụng web được chia thành ba phần: Model, View và Controller. Microsoft cũng đã phát triển một công nghệ MVC để hỗ trợ việc phát triển các ứng dụng web trên nền tảng .NET, được gọi là c MVC. ASP.NET MVC là ngôn ngữ lập trình để xây dựng các hệ thống ứng của microsoft với nhiều ưu điểm, bao gồm:

- Cung cấp một kiến trúc phân tách rõ ràng giữa Model, View và Controller, giúp phát triển ứng dụng web dễ dàng hơn.

- Cho phép phát triển các ứng dụng web tương tác với người dùng một cách linh hoạt và dễ dàng.

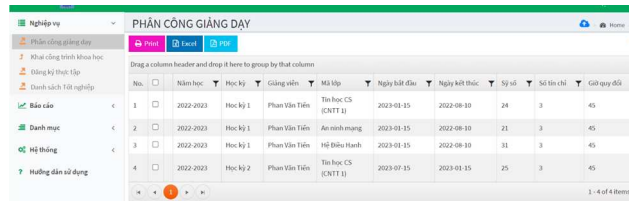
- Hỗ trợ các công nghệ web hiện đại như AJAX, HTML5 và CSS3.

- Cho phép viết mã dễ dàng hơn và kiểm thử ứng dụng dễ dàng hơn.

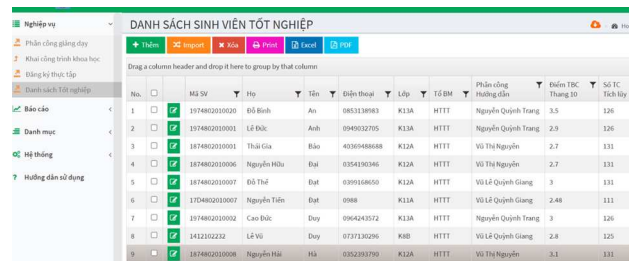
Ngôn lập trình API + Web: C#, HTML5, CSS, JQuery, AngularJS, ...

Hệ quản trị cơ sở dữ liệu Microsoft SQLServer[].

4.2. Giao diện phần mềm



Hình 5. Giao diện màn hình phân công giảng dạy



Hình 6. Giao diện danh sách sinh viên tốt nghiệp



Hình 7. Giao diện thống kê giờ dạy

Hệ thống thông tin quản lý các hoạt động nghiên cứu khoa học, giảng dạy, học tập tại Khoa của Học viện quản lý Giáo dục đã được xây dựng và triển khai. Một số chức năng chính, cụ thể trong hệ thống như: chức năng phân công giảng dạy (hình 5), quản lý danh sách sinh viên làm tốt nghiệp (hình 6), thống kê giờ dạy của giảng viên (hình 7).

5. Kết luận

Bài báo đã trình bày về việc nghiên cứu và triển khai ứng dụng hệ thống thông tin quản lý tại các Khoa của Học viện quản lý giáo dục. Hệ thống triển khai phục vụ cho việc quản lý các hoạt động tại Khoa như: phân công giảng dạy, kê khai công trình khoa học, đăng ký thực tập, danh sách tốt nghiệp, thống kê giờ dạy, thống kê giờ khoa học. Bài báo đã trình bày chi tiết các nghiệp vụ, phân tích việc xử lý nghiệp vụ bằng các sơ đồ phân tích hệ thống. Sau khi xây dựng và triển khai, hệ thống đã mang lại nhiều tiến ích trong việc quản lý trong các Khoa tại Học viện Quản lý giáo dục.

Trong thời gian tới, chúng tôi sẽ tiếp tục hoàn thiện thêm một số chức năng khác triển khai hệ thống và mở rộng việc ứng dụng tại tất cả các Khoa của Học viện

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Đàm Gia Mạnh. (2017). *Giáo trình Hệ thống thông tin quản lý*. NXB Thống kê.
 [2] Phần mềm Mona eLMS. (n.d.). Retrieved from <https://mona.media/phan-mem-quan-ly-truong-hoc-giao-duc-lms/>

- [3] Hệ thống quản lý iLeader. (n.d.). Retrieved from <https://ileader.vn/>
- [4] Hệ thống quản lý đào tạo của Unisoft. (n.d.). Retrieved from <https://unisoft.com/>
- [5] Phần mềm quản lý trường học AyoTree. (n.d.). Retrieved from <https://www.ayotree.org>
- [6] Langer, A. M. (2013). *Analysis and design of information systems*. Springer New York. ISBN: 9781475734928, 1475734921
- [7] Booch, G., Maksimchuk, R., Engle, M., et al. (2007). *Object-oriented analysis and design with applications*. Pearson Education. ISBN: 9780132797443, 0132797445
- [8] Auld, C., Kent, A., Limeback, R., Stanger, N., & Willis, T. (2013). *Practical web database design*. Apress. ISBN: 9781430253778, 1430253770
- [9] Galloway, J., Haack, P., Wilson, B., & Allen, K. S. (2011). *Professional ASP.NET MVC 3*. Wiley. ISBN: 9781118155370, 1118155378
- [10] Osama, A. (2019). *Professional SQL Server high availability and disaster recovery*. Packt Publishing. ISBN: 9781789800814, 1789800811

ABSTRACT

Application of information systems in managing scientific research and learning activities of students at the National Academy of Education Management

The training management information system brings many advantages to management at universities, institutes, and academies. The National Academy Of Education Management has been implementing information technology in management, teaching, and learning activities, bringing many great benefits. Many professional activities have been implemented in the standard system at the faculties under the academy. However, some detailed operations are currently being researched and implemented. This article presents the research on building and implementing a management information system to serve the management of operations at faculties, such as managing lecturer information at each department and managing research activities, the science of officials and lecturers, management of training activities such as registration, assignment of lecturers to guide internships and graduation projects. Deploying this system benefits data management and processing at the Academy's faculties.

Keywords: *Information systems, scientific research management, graduation thesis management, students, National Academy of Education Management.*

QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC Ở CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC CÔNG LẬP Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

Lê Thanh Hà¹

Tóm tắt. Bài báo làm rõ khung lý thuyết về quản trị đại học, gồm khái niệm, các mô hình lý thuyết về quản trị đại học và các mô hình quản trị đại học tiêu biểu có Hội đồng trường. Kết quả nghiên cứu cho thấy, mô hình quản trị đại học ở các cơ sở giáo dục đại học công lập Việt Nam hiện nay là sự kết hợp của 2 mô hình lý thuyết: “Mô hình quản trị đại học dựa vào giới khoa học hàn lâm” và “Mô hình quản trị đại học dựa vào nhà nước”. Mô hình hoạt động của Hội đồng trường ở Việt Nam là mô hình hoạt động tương tự vai trò của Quốc hội. Tác giả bài báo cũng đánh giá thực trạng quản trị đại học ở các cơ sở giáo dục đại học công lập ở Việt Nam hiện nay, chỉ ra các tồn tại, hạn chế và đưa ra 5 khuyến nghị nhằm hoàn thiện cơ sở pháp lý và nâng cao hiệu quả quản trị đại học ở Việt Nam.

Từ khóa: *Quản trị đại học, Cơ sở giáo dục đại học, Giáo dục đại học, Hội đồng trường, Giám sát, Quy định pháp lý.*

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, phương thức quản trị đại học đang có những thay đổi căn bản để đáp ứng đòi hỏi ngày càng cao của toàn cầu hóa trong lĩnh vực giáo dục – đào tạo và xu thế phát triển kinh tế - xã hội. Đây là vấn đề đang được đặt ra cho cả hệ thống giáo dục đại học trên thế giới, trong đó có giáo dục đại học Việt Nam. Đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập, hoạt động quản trị có vai trò quan trọng, nó góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động của cơ sở giáo dục đại học; thúc đẩy sự gắn kết của cơ sở giáo dục đại học với các bên liên quan; góp phần làm tăng sự đồng thuận và hạn chế những bất đồng bên trong cơ sở giáo dục đại học. Chính vì thế, quản trị được coi là nhân tố quan trọng quyết định thành công hoặc thất bại của bất kỳ cơ sở giáo dục đại học nào; là công cụ đòn bẩy chủ yếu để cải thiện chất lượng trong mọi lĩnh vực của giáo dục đại học. Vì vậy, việc nghiên cứu lý luận và thực tiễn về quản trị đại học trong xu hướng phát triển hiện nay ở Việt Nam là vấn đề cần thiết.

Mục tiêu của nghiên cứu này là làm rõ khung lý thuyết về quản trị đại học; phân tích đánh giá thực trạng quản trị đại học ở các cơ sở giáo dục đại học công lập ở Việt Nam hiện nay, từ đó đưa ra các khuyến nghị nhằm nâng cao hiệu quả quản trị đại học ở nước ta.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Khái niệm quản trị đại học

Hiện nay, có nhiều quan điểm khác nhau về quản trị đại học. Theo quan điểm Gallagher (2001): “Quản trị đại học là cấu trúc của các mối quan hệ nhằm mang đến sự kết dính, ủy nhiệm chính sách, kế hoạch và ra quyết định, chịu trách nhiệm trước nhà trường, cộng đồng xã hội và người học về sự tin cậy, tính thích ứng và hiệu quả chi phí quản lý trong khi quản lý nhằm đạt được kết quả mong đợi thông qua việc phân tích trách nhiệm, nguồn lực và kiểm soát tính hiệu lực, hiệu quả” [15]. Cũng về vấn đề này, Nguyễn Đông

Ngày nhận bài: 07/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 28/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹Trường Đại học Lao động - Xã hội

Tác giả liên hệ: Lê Thanh Hà. Địa chỉ e-mail: halt@ulsa.edu.vn

Phong và Nguyễn Hữu Duy Nhựt (2013) cho rằng: “Quản trị đại học là quá trình xây dựng và tập hợp các quy tắc, hệ thống nhằm quản lý và kiểm soát toàn bộ hoạt động của một trường đại học. Nhà quản trị đại học chịu trách nhiệm trước nhà trường, cộng đồng và người học về sự tin cậy, tính thích ứng và hiệu quả chi phí quản lý thông qua việc phân chia trách nhiệm, nguồn lực và kiểm soát tính hiệu lực và hiệu quả. Quản trị đại học là những phương cách để những người có thẩm quyền lãnh đạo hướng dẫn và giám sát các mục tiêu và giá trị của nhà trường thông qua các chính sách và quy trình thực hiện” [9].

Tác giả đồng ý với Gallagher về quan điểm cho rằng quản trị đại học phải mang đến sự kết dính, ủy nhiệm chính sách, kế hoạch, ra quyết định và chịu trách nhiệm trước nhà trường, cộng đồng xã hội, người học. Tác giả cũng đồng ý với quan điểm của Nguyễn Đông Phong và Nguyễn Hữu Duy Nhựt về việc quản trị đại học là “quá trình xây dựng và tập hợp các quy tắc, hệ thống” và quản trị đại học cần “phân chia trách nhiệm, nguồn lực và kiểm soát tính hiệu lực và hiệu quả”, “hướng dẫn và giám sát”. Song, theo quan điểm của tác giả, thực chất của quản trị đại học thể hiện ở 3 thành tố cơ bản của nó: (i) Xây dựng và ban hành các văn bản quản trị đại học (gồm quản trị hệ thống, quản trị chiến lược, quản trị đào tạo và chất lượng, quản trị khoa học và công nghệ, quản trị nhân sự và bộ máy, quản trị tài chính – tài sản v.v. . .); (ii) Giám sát việc thực hiện các văn bản quản trị đại học và các quy định hiện hành của pháp luật; (iii) Kiểm soát hiệu quả hoạt động của cơ sở giáo dục đại học và mức độ đáp ứng các yêu cầu, lợi ích của các bên liên quan. Ngoài ra, quá trình xây dựng các văn bản quản trị đại học cần có sự tham gia của các bên liên quan.

Với cách hiểu đó, tác giả cho rằng: “Quản trị đại học là tập hợp các hoạt động gồm: xây dựng và ban hành các văn bản quản trị với sự chủ trì của cơ sở giáo dục đại học và sự tham gia đóng góp của các cơ quan quản lý nhà nước có thẩm quyền, các nhà đầu tư, cộng đồng xã hội và người học; giám sát việc thực hiện các văn bản quản trị đại học và các quy định hiện hành của pháp luật nhằm phát hiện các hạn chế và đưa ra các biện pháp khắc phục; kiểm soát hiệu quả hoạt động và hiệu lực của các văn bản quản trị của cơ sở giáo dục đại học và mức độ đáp ứng các yêu cầu, lợi ích của các bên liên quan với mục đích nâng cao hiệu lực, hiệu quả của việc thực hiện các văn bản quản trị, các quy định pháp lý của Nhà nước và đảm bảo đáp ứng các yêu cầu, lợi ích của các bên liên quan”.

2.2. Các mô hình lý thuyết về quản trị đại học

Nghiên cứu về mô hình quản trị đại học, Burton Clark (1983) đã đưa ra bảng phân loại nổi gồm ba mô hình quản trị đại học được nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới áp dụng và phát triển là (i) quản trị dựa vào giới khoa học hàn lâm, (ii) quản trị dựa vào nhà nước và (iii) quản trị dựa vào thị trường.

Mô hình quản trị đại học dựa vào giới khoa học hàn lâm.

Các cách gọi khác của mô hình này là “Quản trị hàn lâm”, “Quản trị đồng nghiệp”, “Quản trị tự quản”. Mô hình này dựa trên tự do học thuật trong nghiên cứu khoa học, giảng dạy và học tập vốn được coi là đặc trưng của cơ sở giáo dục đại học. Giới khoa học hàn lâm toàn quyền quản trị đại học, được nhận kinh phí từ ngân sách nhà nước và không có sự can thiệp của nhà nước. Quản trị đại học kiểu tự do học thuật này phải tuân thủ các quy định hiện hành của pháp luật, ví dụ, luật phân bổ ngân sách và các quy định về kiểm định giáo dục đại học, đồng thời vẫn phải quan tâm tới các tín hiệu thị trường liên quan đến đào tạo và nghiên cứu khoa học.

Một cách biểu hiện khác của mô hình quản trị đại học dựa vào giới khoa học hàn lâm là mô hình quản trị đồng nghiệp. Theo đó, giới khoa học nắm giữ các chức danh chủ chốt trong quản trị nhà trường. Mô hình này dựa vào sự tham gia dân chủ của các nhà khoa học và các đồng sự trong quá trình ra quyết định. Do vậy, quản trị đồng nghiệp tỏ ra rất phù hợp với cơ sở giáo dục đại học coi trọng tính chuyên nghiệp khoa học, dân chủ, trí tuệ và đổi mới, sáng tạo.

Mô hình quản trị đại học dựa vào nhà nước.

Trong mô hình này, mục tiêu quản trị đại học do nhà nước xác định; nguồn lực hoạt động do nhà nước phân bổ và quản lý chặt chẽ, nhà nước trực tiếp điều hành tất cả các lĩnh vực như nhân sự, tuyển sinh, đào tạo, giáo trình, nghiên cứu khoa học, hợp tác, tài chính, cơ sở vật chất v.v... Cơ sở giáo dục đại học chịu sự

kiểm soát chặt chẽ của nhà nước và có ít quyền tự chủ và các nhà khoa học được tham gia quản trị trong phạm vi chuyên môn nhất định; mối quan hệ giữa các cơ sở giáo dục đại học với nhà nước là mối quan hệ trật tự thứ bậc, trong đó cấp dưới là cơ sở giáo dục đại học phải trực thuộc và thực thi các mệnh lệnh của cấp trên là các cơ quan quản lý nhà nước. Mô hình này đang được áp dụng ở Thụy Điển, Pháp, Nga, Thổ Nhĩ Kỳ, Trung Quốc và một số nước khác.

Mô hình quản trị đại học dựa vào thị trường.

Mô hình quản trị đại học dựa vào thị trường áp dụng nguyên tắc “thị trường tối đa, nhà nước tối thiểu” trong quản trị. Nó nhấn mạnh quan điểm đề cao hiệu quả của “bàn tay vô hình của thị trường” đối với giáo dục đại học, theo đó, phương thức quản trị đại học được áp dụng tương tự như quản trị như đối với tổ chức kinh tế, tập đoàn, doanh nghiệp kinh doanh dịch vụ giáo dục đại học trong thị trường tự do. Các cơ sở giáo dục đại học là người sản xuất cạnh tranh với nhau về người học và các nguồn lực và về thị trường đầu ra với cơ hội việc làm cho sinh viên như là khách hàng. Theo mô hình này, cơ sở giáo dục đại học quản trị chủ yếu vì hiệu quả kinh tế và lợi nhuận. Ở Mỹ, mô hình này được khuyến khích áp dụng trong các cơ sở giáo dục đại học công lập hoạt động kém hiệu quả và nhất là trong điều kiện cắt giảm ngân sách nhà nước. Mô hình này thường bị phê phán vì nguy cơ thương mại hóa, kinh doanh hóa, biến bằng cấp đại học thành hàng hóa, sinh viên thành khách hàng và giảng viên thành người bán hàng. Đây là mô hình có thể tìm thấy ở Hoa Kỳ, Canada, Australia và một số nước khác.

2.3. Mô hình quản trị đại học có Hội đồng trường

Trong mô hình quản trị đại học ở các nước trên thế giới, Hội đồng trường hiện đang trở thành thiết chế không thể thiếu và tồn tại dưới nhiều tên gọi khác nhau như Board of Governors, University Board, University Council, University Court, Board of Trustees, Board of Regents. . .

Theo Nguyễn Thị Việt Nga (2022), hiện nay, trên thế giới có hai mô hình hoạt động chính của Hội đồng trường. Một mô hình quản trị tương tự như vai trò của hội đồng quản trị trong các doanh nghiệp. Một mô hình tương tự với vai trò của quốc hội, ra quyết sách về những vấn đề quan trọng và thực hiện giám sát.

Mô hình hoạt động của Hội đồng trường tương tự Hội đồng quản trị của doanh nghiệp.

Hiện nay, có một số nước trên thế giới có áp dụng mô hình này, ví dụ, một trường đại học danh tiếng ở Thái Lan là Viện Công nghệ Châu Á (AIT). Hội đồng trường của AIT có 34 thành viên, trong đó, có 19 thành viên là người nước ngoài; Chủ tịch, 3 Phó Chủ tịch, 24 thành viên Hội đồng trường và 2 thành viên Ban Kiểm soát là các thành viên ngoài trường, có tiếng nói độc lập. Ở trường này, Hội đồng trường ra các quyết nghị về nhiệm vụ, giải pháp chiến lược và phê duyệt kế hoạch hoạt động hằng năm của nhà trường. Hiệu trưởng dựa trên các quyết nghị của Hội đồng trường và theo kế hoạch hoạt động đã được Hội đồng trường phê duyệt để điều hành nhà trường. Hội đồng trường sẽ đánh giá mức độ hoàn thành công việc của nhà trường và của Hiệu trưởng hàng năm dựa trên các kế hoạch và quyết nghị này.

Hoặc, ở Đại học Harvard của Mỹ có hai hội đồng thực hiện chức năng quản trị. Hội đồng thứ nhất được gọi là Hội đồng Harvard, là ban quản trị ủy thác chính của trường. Hội đồng thực hiện trách nhiệm ủy thác đối với các nguồn lực học tập, tài chính và vật chất cũng như phúc lợi tổng thể của Trường. Hội đồng này bao gồm Chủ tịch, Thủ quỹ và các thành viên khác. Hội đồng giải quyết các vấn đề chiến lược, chính sách và lập kế hoạch dài hạn cũng như các vấn đề quan trọng khác. Nó đóng vai trò như một cơ quan điều tra bí mật của Chủ tịch về các vấn đề quan trọng; thỉnh thoảng gặp gỡ các Trưởng khoa, phó chủ tịch và những người khác để thảo luận về nhiều chương trình và kế hoạch; và chịu trách nhiệm phê duyệt ngân sách của Trường, các dự án vốn lớn, chi tiêu tài trợ, học phí và các vấn đề khác. Hội đồng Giám sát là hội đồng thứ hai, bao gồm các thành viên được bầu bởi những người đã tốt nghiệp Harvard. Hội đồng này có ảnh hưởng rộng rãi đối với các định hướng chiến lược của Harvard, đưa ra lời khuyên cho ban lãnh đạo Harvard về các ưu tiên và kế hoạch, đồng thời có quyền đồng ý với một số hành động nhất định của Hội đồng Harvard. Trong số các chức năng chính của Hội đồng là giám sát quá trình làm việc, cơ chế chính để đánh giá bên ngoài định kỳ về chất lượng và định hướng của các trường, khoa thuộc Đại học Harvard cũng như các chương trình và

hoạt động được lựa chọn khác. Hội đồng thực hiện trách nhiệm này phần lớn thông qua hoạt động của hơn 50 ủy ban, công việc của họ được giám sát và báo cáo lên Hội đồng. Các ủy ban này bao gồm các học giả bên ngoài và những người thực hành am hiểu về các lĩnh vực liên quan. Họ dự kiến sẽ đưa ra những đánh giá độc lập về công việc của đơn vị được thăm quan và đưa ra khuyến nghị về sự phát triển trong tương lai của đơn vị.

Hội đồng Harvard và Hội đồng Giám sát đều duy trì một số ủy ban thường trực của riêng mình. Ngoài ra, hai hội đồng còn duy trì các ủy ban chung về bổ nhiệm thanh tra, công tác cựu sinh viên và phát triển.

Mô hình hoạt động của Hội đồng trường tương tự vai trò của Quốc hội.

Mô hình này áp dụng chủ yếu ở một số nước ở châu Âu. Ví dụ, Đại học Rostock (Đức) có Hội đồng trường với 66 thành viên (gồm 22 thành viên đại diện cho giảng viên, 22 thành viên đại diện cho sinh viên, 22 thành viên đại diện cho cán bộ hành chính và người lao động khác). Hội đồng trường do các thành viên trong trường bầu và có nhiệm kỳ 2 năm. Chủ tịch Hội đồng trường là một giáo sư của trường. Hội đồng trường quyết nghị chiến lược phát triển nhà trường, cơ cấu tổ chức và kế hoạch hoạt động hằng năm, bầu Hiệu trưởng và các Phó Hiệu trưởng. Quyết nghị của Hội đồng trường được đưa ra trên cơ sở đề xuất của Hội đồng học thuật. Hội đồng học thuật có khoảng 20 thành viên phần lớn là các giáo sư có uy tín nhưng không giữ vai trò quản lý trong nhà trường, ngoài ra còn có đại diện sinh viên và cán bộ hành chính. Hội đồng học thuật quyết định trên cơ sở đề xuất của Hiệu trưởng, nhưng Hiệu trưởng và các thành viên Ban giám hiệu không thuộc thành phần của Hội đồng học thuật và cũng không phải thành viên của Hội đồng trường.

Nghiên cứu về vấn đề này, Nguyễn Thị Việt Nga (2022) đã nhận định rằng, ở các nước phương Tây, cơ cấu tổ chức nội bộ nhà trường ở các Đại học gồm ba thành phần chính: Ban Giám hiệu (BGH), Hội đồng Khoa học và Hội, đoàn, Ủy ban tư vấn... Hội đồng trường ra quyết sách về sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn chiến lược, kế hoạch hoạt động, ngân sách, giám sát hệ thống đảm bảo chất lượng, bổ nhiệm hiệu trưởng và các phó Hiệu trưởng; giám sát kết quả, hiệu quả hoạt động của cơ sở giáo dục đại học. Trong khi đó, BGH hiện thực hóa sứ mệnh, mục tiêu chiến lược do Hội đồng trường đặt ra, làm nhiệm vụ điều hành, quản lý, vận hành toàn bộ hoạt động của trường đại học, chịu trách nhiệm về mọi hoạt động của trường đại học. Họ được Hội đồng Khoa học và các ủy ban tư vấn hỗ trợ về các vấn đề khác nhau. Hoạt động của BGH được giám sát bởi Hội đồng trường. Ở ngoài phạm vi nhà trường, cơ sở giáo dục đại học phải báo cáo với nhà nước, có trách nhiệm giải trình với cơ quan quản lý nhà nước được giao phụ trách giáo dục đại học. Tuy nhiên, thông thường cơ chế kiểm soát chất lượng và trách nhiệm giải trình được thực hiện qua một tổ chức đệm, thường là cơ quan đảm bảo chất lượng và/hoặc đơn vị kiểm định chất lượng. Mô hình quản trị được thiết kế nhiều tầng lớp với sự tham gia của nhiều tổ chức trong và ngoài nhà trường như vậy là nhằm tạo cơ chế cho phép sự giám sát lẫn nhau giữa các bên.

3. Phương pháp nghiên cứu

Tác giả sử dụng các phương pháp nghiên cứu sau:

Phương pháp phân tích, tổng hợp và khái quát hóa: Tác giả thu thập các công trình nghiên cứu đã được công bố; qua đó, phân tích, tổng hợp quan điểm của các tác giả khác nhau và đưa ra quan điểm của riêng mình để hoàn thiện lý thuyết. Ngoài ra, tác giả sử dụng các thông tin được công bố chính thức trên website của các cơ sở giáo dục đại học để minh chứng cho các nội dung lý luận.

Phương pháp thống kê - phân tích: Tác giả thu thập số liệu thứ cấp từ báo cáo số 20/BC-CLBCTHội đồng trường ngày 30/5/2023 của Câu lạc bộ Chủ tịch Hội đồng trường, phân tích và sử dụng các số liệu này làm cơ sở cho việc đưa ra nhận xét, kết luận phục vụ nghiên cứu.

Phương pháp quan sát: Tác giả trực tiếp quan sát hoạt động quản trị đại học ở cơ sở giáo dục đại học do chính tác giả làm Chủ tịch Hội đồng trường và quan sát hoạt động quản trị đại học ở một số cơ sở giáo dục đại học khác trên địa bàn Hà Nội, từ đó thu thập trực tiếp các thông tin cần thiết phục vụ cho việc nghiên cứu.

Phương pháp phỏng vấn sâu và thảo luận nhóm: Phương pháp này được thực hiện tại các cuộc Tọa đàm

do Câu lạc bộ Chủ tịch Hội đồng trường tổ chức từ năm 2021 đến nay (cả trực tiếp và online). Tác giả đã phỏng vấn trực tiếp khoảng 40 Chủ tịch Hội đồng trường của các cơ sở giáo dục đại học thuộc 3 miền Bắc, Trung, Nam và thảo luận nhóm tại các cuộc Tọa đàm. Các kết quả nghiên cứu thu thập được sử dụng cho phân tích đánh giá thực trạng và đưa ra các khuyến nghị.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng quản trị đại học ở các cơ sở giáo dục đại học công lập ở Việt Nam hiện nay.

4.1.1. Các quy định pháp lý

Hiện nay ở Việt Nam, theo quy định pháp lý hiện hành, chức năng quản trị đại học do Hội đồng trường đảm nhận. Tại Luật sửa đổi bổ sung một số Điều của Luật giáo dục đại học (Luật số 34/2018/QH14) đã đưa ra quy định về Hội đồng trường của trường đại học công lập, theo đó, Điều 16 đã quy định rõ trách nhiệm và quyền hạn của Hội đồng trường của trường đại học công lập (Khoản 2); quy định về số lượng, cơ cấu và trách nhiệm của thành viên Hội đồng trường của trường đại học công lập (Khoản 3); tiêu chuẩn, việc bầu chủ tịch Hội đồng trường và trách nhiệm, quyền hạn của chủ tịch Hội đồng trường của trường đại học công lập (Khoản 4); danh sách, nhiệm kỳ, nguyên tắc làm việc của Hội đồng trường của trường đại học công lập (Khoản 5); quy chế tổ chức và hoạt động của trường đại học công lập quy định về Hội đồng trường (Khoản 6).

Văn bản pháp lý thứ hai quy định về Hội đồng trường là Nghị định số 99/2019/NĐ-CP, ngày 30 tháng 12 năm 2019 quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số Điều của Luật sửa đổi bổ sung một số Điều của Luật giáo dục đại học. Tại Nghị định này đã quy định chi tiết về quy trình, thủ tục thành lập, công nhận Hội đồng trường; công nhận, bãi nhiệm, miễn nhiệm chủ tịch Hội đồng trường, bổ nhiệm, miễn nhiệm thành viên khác của Hội đồng trường; công nhận hiệu trưởng của trường đại học công lập (Điều 7).

Liên quan đến Hội đồng trường, Nghị quyết số 19-NQ/TW ngày 25 tháng 10 năm 2017 quy định: “Nâng cao hiệu lực, hiệu quả cơ chế Hội đồng trường trong các trường đại học theo hướng, Hội đồng trường là cơ quan thực quyền cao nhất của trường đại học; bí thư đảng ủy kiêm chủ tịch Hội đồng trường”.

Để hoạt động quản trị đại học đạt hiệu quả, Chính phủ đã ban hành Nghị định số 106/2020/NĐ-CP ngày 10 tháng 9 năm 2020 về vị trí việc làm và số lượng người làm việc trong đơn vị sự nghiệp công lập; Nghị định số 115/2020/NĐ-CP ngày 25/9/2020 quy định về tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức; Nghị định số 120/2020/NĐ-CP ngày 07/10/2020 quy định về thành lập, tổ chức, giải thể đơn vị sự nghiệp công lập; Nghị định số 60/2021/NĐ-CP ngày 21 tháng 6 năm 2021 quy định về cơ chế tự chủ tài chính của đơn vị sự nghiệp công lập và Nghị định số 81/2021/NĐ-CP ngày 27 tháng 8 năm 2021 quy định về cơ chế thu, quản lý học phí đối với cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân và chính sách miễn, giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập; giá dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục, đào tạo. Những Nghị định này là cơ sở giúp các cơ sở giáo dục đại học xây dựng và ban hành hệ thống các văn bản quản trị quan trọng như Quy chế tài chính; Đề án vị trí việc làm; Quy định về học phí và miễn giảm học phí; Kịch bản toàn bộ máy và cơ cấu tổ chức v.v. . .

Theo các quy định pháp lý hiện hành, mô hình hoạt động của Hội đồng trường ở Việt Nam là mô hình hoạt động tương tự vai trò của Quốc hội đã và đang áp dụng phổ biến ở các quốc gia Châu Âu. Cấu trúc của mô hình này là sự kết hợp của 2 mô hình lý thuyết về quản trị đại học là “Mô hình quản trị đại học dựa vào giới khoa học hàn lâm” và “Mô hình quản trị đại học dựa vào nhà nước”. Việc lựa chọn mô hình này ở Việt Nam, theo quan điểm của tác giả, là một lựa chọn đúng, bởi sự lựa chọn này đảm bảo định hướng xã hội chủ nghĩa trong đào tạo (là ưu điểm của mô hình quản trị đại học dựa vào nhà nước), song cũng đảm bảo phát huy hiệu quả của các hoạt động nâng cao chất lượng đào tạo phù hợp với yêu cầu hội nhập quốc tế (ưu điểm của mô hình quản trị đại học dựa vào giới khoa học hàn lâm). Việc lựa chọn mô hình hoạt động của Hội đồng trường tương tự vai trò của Quốc hội cũng phù hợp với xu thế phát triển hiện nay vì mô hình này đang được áp dụng ở các nước phát triển và thực tiễn đã chứng minh được tính hiệu quả của mô hình này.

4.1.2. Thực trạng quản trị của Hội đồng trường ở các cơ sở giáo dục đại học công lập và những hạn chế, vướng mắc

Theo báo cáo số 20/BC-CLBCTHĐT ngày 30/5/2023 của Câu lạc bộ Chủ tịch Hội đồng trường, kết quả khảo sát cho thấy, tính đến tháng 5/2023, có khoảng 70% các cơ sở giáo dục đại học trực thuộc Bộ Giáo dục & Đào tạo và các Bộ chuyên ngành; 20% trực thuộc các tỉnh, thành. Số còn lại trực thuộc các đại học quốc gia, đại học vùng và doanh nghiệp. Đa số các cơ sở giáo dục đại học (Trừ các cơ sở giáo dục đại học công an, quân đội) đã thành lập Hội đồng trường.

Về Chủ tịch Hội đồng trường

Kết quả khảo sát cho thấy, tỷ lệ các cơ sở giáo dục đại học thực hiện quy định tại Nghị quyết số 19-NQ/TW về việc Bí thư đảng ủy kiêm Chủ tịch Hội đồng trường mới chỉ đạt gần 50%. Tại nhiều cơ sở giáo dục đại học, Chủ tịch Hội đồng trường là Phó Bí thư, hoặc Ủy viên Ban thường vụ, thậm chí có nơi, Chủ tịch Hội đồng trường chỉ là đảng ủy viên. Điều này dẫn đến sự khó khăn trong điều hành công việc của một số Chủ tịch Hội đồng trường. Theo đánh giá tại báo cáo số 20/BC-CLBCTHĐT, một số Chủ tịch Hội đồng trường chưa xác định rõ thẩm quyền, quyền hạn của Hội đồng trường, lúng túng trong điều hành công việc.

Về cấu trúc bộ máy của Hội đồng trường: Kết quả cuộc Toạ đàm do CLB Chủ tịch Hội đồng trường tổ chức ngày 11/5/2023 tại Trường đại học Y Dược Cần Thơ cho thấy, việc thành lập Hội đồng trường ở tất cả các cơ sở giáo dục đại học đều tuân thủ quy định của Luật số 34/2018/QH14 và Nghị định số 99/2019/NĐ-CP. Vì vậy, cơ cấu thành viên Hội đồng trường đều đáp ứng các quy định hiện hành. Tuy nhiên, việc hình thành các Ban/ bộ phận của Hội đồng trường và quy định chức năng nhiệm vụ cho các Ban/ bộ phận lại rất khác nhau.

Theo kết quả phỏng vấn sâu của tác giả, một số cơ sở giáo dục đại học hình thành bộ phận giám sát riêng để thực hiện nhiệm vụ giám sát của Hội đồng trường, còn nhiệm vụ phê duyệt và ban hành các văn bản quản trị lại do các bộ phận khác đảm nhận. Một số cơ sở giáo dục đại học lại thành lập các bộ phận đồng thời thực hiện cả 2 nhiệm vụ: phê duyệt và ban hành các văn bản quản trị và giám sát việc thực hiện các văn bản quản trị và các quy định pháp lý hiện hành.

Kết quả phỏng vấn sâu cũng cho thấy, một số giáo dục đại học thành lập Văn phòng Hội đồng trường hoặc Tổ thư ký để giúp việc cho Hội đồng trường, trong khi đó, để giúp việc cho Hội đồng trường, có nơi chỉ bố trí 1 chuyên viên kiêm nhiệm. Hoặc, có cơ sở giáo dục đại học lại cấu trúc Hội đồng trường thành các Ban như: Ban Chiến lược, Ban Quản lý Đào tạo và Chất lượng, Ban Khoa học và Hợp tác, Ban Tổ chức – Cán bộ, Ban Tài chính – Tài sản nhưng nhiều cơ sở giáo dục đại học lại không bố trí như vậy v.v. . . Như vậy, cùng thực hiện nhiệm vụ Hội đồng trường nhưng cách thiết kế bộ máy thực hiện nhiệm vụ quản trị đại học ở các cơ sở giáo dục đại học lại rất khác nhau. Từ đó dẫn đến hiệu quả hoạt động cũng khác nhau. Tuy nhiên, cho đến nay chưa có quy định nào của cơ quan có thẩm quyền về cấu trúc các ban/bộ phận chuyên môn của Hội đồng trường để đảm bảo hoạt động của Hội đồng trường đạt được hiệu quả cao.

Trong cuộc Toạ đàm do CLB Chủ tịch Hội đồng trường tổ chức tại Huế, các Chủ tịch Hội đồng trường cho rằng, việc phân công bố trí trưởng các Ban/ bộ phận trong Hội đồng trường cũng gặp những khó khăn nhất định, nhất là khó khăn trong thực hiện nhiệm vụ của Hội đồng trường của người đảm nhiệm vị trí này. Các cơ sở giáo dục đại học không bố trí thành viên ngoài trường thực hiện nhiệm vụ Trưởng các Ban/ bộ phận do thành viên ngoài trường đang công tác ở các cơ quan khác và một số lý do khác, trong khi đó, việc bố trí nhiệm vụ trưởng các Ban/ bộ phận cho thành viên trong trường lại có thể dẫn đến hiện tượng: “vừa đánh trống, vừa thổi còi” hoặc cấp dưới ngại, không thoải mái khi giám sát cấp trên.

Về mối quan hệ giữa Đảng ủy, Hội đồng trường và Hiệu trưởng: Mối quan hệ giữa Đảng ủy, Hội đồng trường và Hiệu trưởng vẫn là điểm vướng mắc của nhiều cơ sở giáo dục đại học mà sự không rõ ràng trong mối quan hệ này có thể dẫn đến những tranh cãi hay tranh luận giữa các lãnh đạo trường, đôi khi gây ảnh hưởng không thuận lợi đến đoàn kết nội bộ. Tuy nhiên, cho đến nay, chưa có quy định nào của Chính phủ hoặc Bộ Giáo dục và Đào tạo về mối quan hệ này.

Để các hoạt động lãnh đạo - quản trị - quản lý điều hành thực hiện tốt, một số cơ sở giáo dục đại học, trong đó có Trường Đại học Lao động – Xã hội (từ năm 2022) đã nỗ lực xây dựng và ban hành quy định về mối quan hệ giữa Đảng uỷ, Hội đồng trường và Hiệu trưởng. Năm 2024, Thành uỷ Hà Nội đã chỉ đạo Đảng uỷ khối các trường ĐH, cao đẳng Hà Nội xây dựng khung quy chế mẫu về vấn đề này. Ngày 12/4/2024, Thành uỷ Hà Nội đã ban hành Quyết định số 6489-QĐ/TU về việc ban hành Khung Quy chế mẫu phối hợp giữa Cấp uỷ với Hội đồng trường, Hiệu trưởng các Đại học, trường Đại học, Học viện, Cao đẳng công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội. Với khung quy chế mẫu này, các cơ sở giáo dục đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội có đủ các căn cứ cần thiết để xây dựng và ban hành Quy định về mối quan hệ giữa Đảng uỷ, Hội đồng trường và Hiệu trưởng.

Tuy nhiên, với các cơ sở giáo dục đại học ở các tỉnh, thành khác, do chưa có khung quy chế mẫu, việc xác lập quan hệ giữa Đảng uỷ, Hội đồng trường và Hiệu trưởng vẫn là một vấn đề cần bàn. Ngay cả Khung Quy chế mẫu phối hợp giữa Cấp uỷ với Hội đồng trường, Hiệu trưởng các Đại học, trường Đại học, Học viện, Cao đẳng công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội do Thành uỷ Hà Nội ban hành hiện nay vẫn còn nhiều vấn đề cần tiếp tục hoàn thiện.

Về việc thực hiện nhiệm vụ của Hội đồng trường

- Đối với việc ban hành các Nghị quyết của Hội đồng trường phục vụ cho quản trị đại học.

Theo kết quả các cuộc Toạ đàm do Câu lạc bộ Chủ tịch Hội đồng trường tổ chức, việc ban hành các Nghị quyết của Hội đồng trường phục vụ cho quản trị đại học ở các cơ sở giáo dục đại học nhìn chung được thực hiện theo đúng quy định về nhiệm vụ của Hội đồng trường tại Khoản 2, Điều 16, Luật số 34/2018/QH14. Tuy nhiên trong việc thực hiện nhiệm vụ tại Điều 16 này, vẫn còn một số vướng mắc nhất định.

Thứ nhất, đối với việc xây dựng và ban hành một số quy chế quan trọng như Quy chế tổ chức và hoạt động của Trường; Quy chế tài chính; Quy chế dân chủ ở cơ sở; Quy chế làm việc của Hội đồng trường, nhiều cơ sở giáo dục đại học vẫn thực hiện chậm so với yêu cầu. Theo kết quả khảo sát của CLB Chủ tịch Hội đồng trường, đến tháng 5/2023, vẫn còn khoảng trên 25% số cơ sở giáo dục đại học chưa ban hành đầy đủ bộ các quy chế, quy định trên. Nguyên nhân chủ yếu vẫn là khó tìm được điểm thống nhất chung đối với những vấn đề phức tạp liên quan đến quản lý tài chính và phân quyền trong công tác tổ chức cán bộ.

Thứ hai, việc thực hiện nhiệm vụ về tổ chức cán bộ và tổ chức bộ máy (Điểm d và đ, Khoản 2, Điều 16, Luật số 34/2018/QH14) gặp khó khăn khi cách hiểu và quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo và các cơ quan chủ quản của các cơ sở giáo dục đại học (không trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo). Điều đó dẫn đến trường hợp tại các cơ sở giáo dục đại học trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hội đồng trường được ra Quyết định bổ nhiệm, bổ nhiệm lại các Phó Hiệu trưởng; thành lập hoặc sáp nhập các đơn vị thuộc trường; trong khi đó, nhiều cơ sở giáo dục đại học trực thuộc các bộ, ngành, địa phương không được trao quyền này.

Thứ ba, việc thực hiện các nhiệm vụ liên quan đến tài chính cũng chưa có quy định rõ Hội đồng trường quản trị đến mức độ nào? Phê duyệt các khoản đầu tư, khoản chi tài chính nào? Từ mức tiền bao nhiêu trở lên thì Hội đồng trường có nhiệm vụ phê duyệt? Trong nhiệm vụ liên quan đến tài chính, việc nào do Hiệu trưởng làm? Việc nào do Hội đồng trường làm? Việc nào do cơ quan chủ quản làm v.v. . . Điều đó tạo ra sự lúng túng trong điều hành hoạt động của Hội đồng trường.

- Đối với việc thực hiện nhiệm vụ giám sát.

Việc thực hiện nhiệm vụ giám sát của Hội đồng trường tại các cơ sở giáo dục đại học hiện nay gồm 2 phương thức chính – giám sát thường xuyên và giám sát chuyên đề.

Với giám sát thường xuyên, tại các cuộc họp của Hội đồng trường, Hội đồng trường sẽ yêu cầu Hiệu trưởng (hoặc người được uỷ quyền) báo cáo việc thực hiện các Nghị quyết của Hội đồng trường và các quy định pháp luật hiện hành về một số nội dung trong hoạt động của trường. Các thành viên Hội đồng trường sẽ đưa ra các nhận xét, bình luận hoặc chất vấn. Hiệu trưởng (hoặc người được uỷ quyền) sẽ trả lời. Hội đồng trường sau khi thảo luận sẽ đi đến kết luận về những hạn chế và đề ra biện pháp để khắc phục, cũng như những biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả quản lý, điều hành.

Thực tiễn đã chỉ ra rằng, việc giám sát thường xuyên không phải khi nào cũng đạt được hiệu quả mong

muốn. Tại nhiều cơ sở giáo dục đại học, sau khi Hội đồng trường nghe báo cáo của cầu Hiệu trưởng (hoặc người được uỷ quyền), ngoài Chủ tịch Hội đồng trường, các thành viên Hội đồng trường khác đều nhất trí và không đưa ra ý kiến. Nguyên nhân sâu xa dẫn đến tình trạng này là những thành viên trong trường ngại phát biểu (do là cấp dưới của BGH), trong khi đó những thành viên ngoài trường lại công tác ở cơ quan khác, mức độ hiểu biết về hoạt động của cơ sở giáo dục đại học còn nhiều hạn chế.

Về giám sát chuyên đề, Hội đồng trường có thể lựa chọn giám sát chuyên đề về tuyển sinh hoặc thực hiện quy chế dân chủ ở cơ sở, hoặc quản lý tài chính – tài sản v.v. . . Thực tế, hoạt động giám sát chuyên đề này là sự kết hợp giữa giám sát và kiểm tra được nhiều cơ sở giáo dục đại học thực hiện. Thực tiễn đã chỉ ra rằng, các cuộc giám sát chuyên đề có tính thực chất cao hơn khi Chủ tịch Hội đồng trường là Trưởng đoàn giám sát. Tuy nhiên, do hạn chế về chuyên môn, ví dụ chuyên môn về quản lý tài chính – tài sản, không phải cuộc giám sát chuyên đề nào cũng đạt được hiệu quả mong đợi.

Về nguồn lực để vận hành Hội đồng trường

Nguồn lực bao gồm nhân lực, vật lực và tài lực.

Về nhân lực, theo quy định hiện hành, Hội đồng trường được quyền sử dụng bộ máy của trường để thực hiện các nhiệm vụ. Tuy nhiên, Hội đồng trường được quyền sử dụng bộ máy đến đâu? Khi sử dụng bộ máy cho việc chuẩn bị các văn bản quản trị đại học, hoặc sử dụng nhân lực cho hoạt động giám sát chuyên đề thì áp dụng cơ chế nào? Chi phí cho các thành viên tham gia các hoạt động của Hội đồng trường sẽ như thế nào? Hiện vẫn chưa có quy định nào làm rõ vấn đề này dẫn đến những khó khăn nhất định cho việc điều động và sử dụng nhân lực. Một số cơ sở giáo dục đại học giải quyết tốt vấn đề này bằng cách tạo sự thống nhất chung trong lãnh đạo chủ chốt và đưa vấn đề này vào các quy định cũng như quy chế chi tiêu nội bộ. Trong khi đó, một số cơ sở giáo dục đại học gặp rào cản và khó khăn do chưa tạo được sự đồng thuận cần thiết.

Về vật lực và tài lực, vướng mắc chủ yếu vẫn là vấn đề tài lực. Vẫn chưa có quy định nào do cấp có thẩm quyền ban hành về cơ chế tài chính cho hoạt động của Hội đồng trường dẫn đến những khó khăn nhất định cho các quyết sách của Hội đồng trường. Ngay cả một vấn đề xác định phụ cấp cho các thành viên Hội đồng trường cũng gây nhiều tranh luận giữa các Chủ tịch Hội đồng trường về căn cứ pháp lý. Điều này dẫn đến vai trò của Hội đồng trường trong nhiều cơ sở giáo dục đại học chưa được biểu hiện rõ nét.

4.2. Một số khuyến nghị

Xuất phát từ thực trạng các quy định pháp lý và thực trạng quản trị đại học hiện nay ở các cơ sở giáo dục đại học công lập ở Việt Nam, tác giả đưa ra một số khuyến nghị sau:

Thứ nhất, Chính phủ nên xây dựng và ban hành Nghị định về tổ chức và hoạt động của Hội đồng trường tại các cơ sở giáo dục đại học công lập, trong đó cần có các nội dung sau:

(i) Quy định về mối quan hệ giữa Đảng uỷ, Hội đồng trường và Hiệu trưởng. Làm rõ thẩm quyền của Đảng uỷ, Hội đồng trường và Hiệu trưởng.

(ii) Quy định về tổ chức của Hội đồng trường gồm những ban/ bộ phận nào với những chức năng, nhiệm vụ gì;

(iii) Quy định rõ hơn về nhiệm vụ của Hội đồng trường được đưa ra ở Khoản 2, Điều 16, Luật số 34/2018/QH14 để tránh việc vận dụng luật khác nhau giữa các cơ quan quản lý nhà nước có thẩm quyền, đặc biệt là các quy định về tổ chức cán bộ, tổ chức bộ máy, quản lý tài chính và đầu tư trong các cơ sở giáo dục đại học. Cũng cần quy định rõ hơn thẩm quyền của Hội đồng trường về các vấn đề trên tương ứng với các mức độ tự chủ khác nhau.

(iv) Quy định rõ về cơ chế tài chính và cơ chế sử dụng bộ máy của nhà trường đối với hoạt động của Hội đồng trường.

(v) Quy định bổ sung về quyền hạn của Hội đồng trường đối với việc mời chuyên gia phục vụ hoạt động giám sát chuyên đề của cơ sở giáo dục đại học.

Thứ hai, các cơ quan chủ quản của các cơ sở giáo dục đại học nên chú trọng thực hiện các biện pháp để Nghị quyết số 19-NQ/TW về việc Bí thư đảng ủy kiêm Chủ tịch Hội đồng trường thực sự đi vào thực tiễn.

Thứ ba, Bộ Giáo dục và Đào tạo nên tổ chức nghiên cứu để tìm kiếm các giải pháp để hoạt động giám sát của Hội đồng trường đạt hiệu quả cao hơn, tránh bệnh hình thức. Nên nghiên cứu kinh nghiệm của nước ngoài, ví dụ, kinh nghiệm của Thái Lan hoặc kinh nghiệm của các nước Châu Âu, Châu Mỹ để từ đó có các quy định phù hợp hơn về cơ cấu của Hội đồng trường, cơ chế giám sát của Hội đồng trường, v.v. . .

Thứ tư, Bộ Giáo dục và Đào tạo và các cơ quan có thẩm quyền nên ban hành các Quy chế, Quy định mẫu về các vấn đề như Quy chế tổ chức và hoạt động của Trường; Quy chế tài chính; Quy chế làm việc của Hội đồng trường; v.v. . . Thông qua các Quy chế, Quy định mẫu này, việc xây dựng và ban hành các văn bản quản trị đại học của các cơ sở giáo dục đại học sẽ có sự thống nhất cao hơn, chính xác hơn và hiệu quả hơn.

Thứ năm, các cơ sở giáo dục đại học nên tạo sự đồng thuận cao trong tập thể lãnh đạo trường, đặc biệt là sự đồng thuận giữa Bí thư Đảng ủy, Chủ tịch Hội đồng trường và Hiệu trưởng trong việc giải quyết các nội dung quản trị, quản lý của cơ sở giáo dục đại học. Chỉ bằng cách đó mới tạo nên được sự đoàn kết, nhất trí và tạo ra được sức mạnh thúc đẩy cơ sở giáo dục đại học phát triển.

5. Kết luận

Quản trị đại học ở Việt Nam hiện nay vẫn đang là vấn đề mang tính thời sự cao, hoạt động của Hội đồng trường ở các cơ sở giáo dục đại học còn nhiều hạn chế; các quy định mang tính pháp lý chưa đồng bộ, còn có một số quy định pháp lý chưa thống nhất, chưa rõ. Thực tiễn cho thấy vai trò giám sát và kiểm soát của Hội đồng trường còn mờ nhạt và còn thiếu các quy định pháp lý quy định về tổ chức và hoạt động của Hội đồng trường. Nghiên cứu này của tác giả chỉ mới góp phần giải quyết được một số vấn đề lý luận và thực tiễn về quản trị đại học ở các cơ sở giáo dục đại học công lập ở Việt Nam. Tác giả cho rằng, cần có các nghiên cứu tiếp về các nội dung như quản trị đại học ở các cơ sở giáo dục đại học tư thục, hoàn thiện hệ thống các văn bản quy phạm pháp luật về quản trị đại học, nâng cao vai trò của Hội đồng trường trong giám sát và kiểm soát các hoạt động của cơ sở giáo dục đại học v.v. . . Tác giả tin tưởng rằng, trong tương lai gần, hoạt động quản trị đại học của Việt Nam sẽ đạt hiệu quả mong đợi, góp phần đưa giáo dục đại học tiến gần với hệ thống giáo dục đại học của các nước phát triển trên thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Chính phủ. (2019). *Quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số Điều của Luật sửa đổi bổ sung một số Điều của Luật Giáo dục đại học*. Nghị định số 99/2019/NĐ-CP, ngày 30 tháng 12 năm 2019.
- [2] Chính phủ. (2020). *Quy định về vị trí việc làm và số lượng người làm việc trong đơn vị sự nghiệp công lập*. Nghị định số 106/2020/NĐ-CP, ngày 10 tháng 9 năm 2020.
- [3] Chính phủ. (2020). *Quy định về tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức*. Nghị định số 115/2020/NĐ-CP, ngày 25 tháng 9 năm 2020.
- [4] Chính phủ. (2020). *Quy định về thành lập, tổ chức, giải thể đơn vị sự nghiệp công lập*. Nghị định số 120/2020/NĐ-CP, ngày 07 tháng 10 năm 2020.
- [5] Chính phủ. (2021). *Quy định về cơ chế tự chủ tài chính của đơn vị sự nghiệp công lập*. Nghị định số 60/2021/NĐ-CP, ngày 21 tháng 6 năm 2021.
- [6] Chính phủ. (2021). *Quy định về cơ chế thu, quản lý học phí đối với cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân và chính sách miễn, giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập; giá dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục, đào tạo*. Nghị định số 81/2021/NĐ-CP, ngày 27 tháng 8 năm 2021.
- [7] CLB Chủ tịch Hội đồng trường. (2023). *Kiến nghị về điều hành hoạt động của Hội đồng trường trong các cơ sở giáo dục đại học*. Báo cáo số 20/BC-CLBCTHĐT, ngày 30 tháng 5 năm 2023.

- [8] Lê Ngọc Hùng. (2018). *Tự chủ đại học là xu thế phát triển trong đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục*. Tạp chí Lý luận chính trị, số 10-2018.
- [9] Nguyễn Đông Phong, & Nguyễn Hữu Duy Nhựt. (2013). *Quản trị đại học và mô hình cho các trường đại học khối kinh tế ở VN*. Tạp chí Phát triển và Hội nhập, số 8 (18), tháng 1-2/2013.
- [10] Nguyễn Thị Việt Nga. (2022). *Mô hình Hội đồng trường đại học trên thế giới và những khó khăn khi áp dụng tại Việt Nam*. Tạp chí Lý luận chính trị và Truyền thông, tháng 12/2022.
- [11] Quốc hội. (2018). *Luật sửa đổi bổ sung một số Điều của Luật Giáo dục đại học*. Luật số 34/2018/QH14, ngày 19 tháng 11 năm 2018.
- [12] Thành ủy Hà Nội. (2024). *Khung Quy chế mẫu phối hợp giữa Cấp uỷ với Hội đồng trường, Hiệu trưởng các Đại học, trường Đại học, Học viện, Cao đẳng công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội*. Quyết định số 6489-QĐ/TU, ngày 12 tháng 4 năm 2024.
- [13] Clark, B. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- [14] Bennetot Pruvot, E., & Estermann, T. (2018). *University governance: Autonomy, structures and inclusiveness*. In *European higher education area: The impact of past and future policies* (pp. 619-638). Springer.
- [15] Gallagher, M. (2001). *Modern university governance: A national perspective*. Retrieved from <http://www.dest.gov.au>
- [16] Davidovitch, N., & Iram, Y. (2015). *Models of higher education governance: A comparison of Israel and other countries*. *Global Journal of Education Studies*, 1(1).
- [17] Shattock, M. (2017). *University governance in flux: The impact of external and internal pressures on the distribution of authority within British universities: A synoptic view*. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 384-395. Retrieved from <https://www.anu.edu.au>

ABSTRACT

University governance in public higher education institutions in Vietnam today

This article clarifies a theoretical framework for university governance, examining key concepts, theoretical models of university governance, and representative governance models featuring a University Council. The research findings indicate that the university governance approach employed in Vietnam's public higher education institutions combines elements of two theoretical paradigms: the "academic community-based university governance model" and the "state-centered university governance model". Furthermore, the operating structure of Vietnam's University Council closely parallels the role and function of the National Assembly. The author also provides a comprehensive evaluation of the current state of university governance within Vietnam's public higher education sector. This assessment identifies persisting shortcomings and limitations, and culminates in five specific recommendations aimed at strengthening the legal foundations and enhancing the overall effectiveness of university governance practices in Vietnam.

Keywords: *University governance; Higher education institutions; higher education; University council; Monitoring; Legal regulations.*

PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG NGHỀ THANH HÓA ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC

Trần Đăng Thành¹

Tóm tắt. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục, phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề đóng vai trò then chốt trong việc nâng cao chất lượng đào tạo và đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của xã hội. Bài viết này tập trung vào việc nghiên cứu và đánh giá công tác phát triển đội ngũ giảng viên tại các trường cao đẳng nghề ở Thanh Hóa. Thông qua việc khảo sát và phân tích thực trạng tại 5 trường cao đẳng nghề Thanh hóa với tổng số khách thể là 146 người. Kết quả cho thấy, công tác phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa đã đạt được kết quả đáng ghi nhận từ khâu rà soát, quy hoạch, đào tạo, bồi dưỡng đến việc kiểm tra, đánh giá đội ngũ giảng viên. Điều đó từng bước góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ, đảm bảo cân đối về cơ cấu, chất lượng đào tạo tương xứng với vị trí việc làm. Tuy nhiên một số nội dung cần được Hiệu trưởng các trường quan tâm khắc phục trong thời gian tới cụ thể như: cần có cơ chế chính sách đủ mạnh để thu hút giảng viên giỏi về công tác; làm tốt công tác dự báo tình hình tuyển sinh, xây dựng đề án vị trí việc làm, xác định nhu cầu sử dụng đội ngũ làm cơ sở cho việc phát triển đội ngũ giảng viên đạt hiệu quả cao hơn.

Từ khóa: Phát triển đội ngũ giảng viên, trường cao đẳng nghề, đổi mới giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Xu thế toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế đã mở ra cho Việt Nam những cơ hội cũng như thách thức mới. Trước bối cảnh đó, đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo và sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước được xem là mục tiêu kép, mang tính tất yếu, góp phần hiện đại hóa nền giáo dục Việt Nam, kết nối giáo dục Việt Nam với các nền giáo dục tiên tiến trên thế giới. Ban chấp hành Trung ương Đảng đã ban hành Nghị Quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT đã khẳng định: “Xây dựng quy hoạch, kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, chuẩn hóa đội ngũ nhà giáo theo từng cấp học và trình độ đào tạo”. Điều này đặt ra yêu cầu đối với các nhà trường cần thực hiện có hiệu quả công tác phát triển đội ngũ giáo viên đảm bảo đủ về số lượng, mạnh về chất lượng đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Hiện nay, ở Việt Nam có khoảng 171 trường cao đẳng nghề, 301 trường trung cấp nghề, 991 trung tâm dạy nghề. Các trường nghề có chức năng đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động. Trước xu thế hội nhập trong khu vực và trên toàn thế giới diễn ra ngày càng mạnh mẽ, yêu cầu mới về chất lượng đào tạo nghề của các nhà trường cũng phải thay đổi. Tuy nhiên, trên thực tế công tác đào tạo nghề còn nhiều bất cập, nguồn nhân lực chưa đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động cả về số lượng và chất lượng. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến tình trạng trên, trong đó nguyên nhân quan trọng nhất đó là công tác phát triển đội ngũ giảng viên của trường Cao đẳng, Trung cấp nghề chưa được thực hiện một cách hệ thống, đồng bộ từ khâu xây dựng quy hoạch, tuyển dụng, đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên dẫn đến chất lượng đội ngũ chưa cao; thiếu đồng bộ về cơ cấu độ tuổi, giới tính, chưa đáp ứng được mục tiêu đào tạo nghề trong giai đoạn hiện nay. Vì vậy nghiên cứu thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa làm cơ sở đề xuất các biện pháp quản lý nhằm nâng cao chất lượng đào tạo nghề của các nhà trường đáp ứng nhu cầu của xã hội.

Ngày nhận bài: 07/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 28/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹ Trường Trung cấp nghề Kỹ nghệ Thanh Hóa

Tác giả liên hệ: Trần Đăng Thành. Địa chỉ e-mail: trandangthanh@hdu.edu.vn

2. Phương pháp khảo sát

Mục đích khảo sát: đánh giá thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên các trường Cao đẳng nghề Thanh hóa nhằm phát hiện ra những điểm mạnh, kết quả đạt được đồng thời chỉ ra những hạn chế, tồn tại, nguyên nhân làm cơ sở để đề xuất biện pháp phát triển đội ngũ giảng viên các trường nghề, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Phương pháp khảo sát: Trong nghiên cứu này chúng tôi sử dụng các phương pháp như: phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, Phương pháp phỏng vấn, phương pháp quan sát; phương pháp chuyên gia, phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động và phương pháp thống kê toán học để xử lý số liệu phục vụ cho việc phân tích, đánh giá thực trạng vấn đề nghiên cứu.

Mẫu khách thể khảo sát: Chúng tôi lựa chọn trên mẫu khách thể khảo sát là 146 cán bộ giảng viên tại 5 trường Cao đẳng tại Thanh Hóa gồm: Cao đẳng Công nghiệp Thanh Hóa; Cao đẳng nghề Nghi Sơn; Cao đẳng Bách khoa Việt Nam; Cao đẳng Kinh tế Kỹ thuật Công thương; Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa

Tiêu chí đánh giá và thang đo: Các tiêu chí đánh giá thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề gồm: Quy hoạch đội ngũ giảng viên; tuyển dụng, sử dụng; đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên; kiểm tra đánh giá đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa.

Thang đo và tiêu chí đánh giá được thiết kế dưới dạng tự đánh giá của cán bộ, giảng viên về phát triển đội ngũ giảng viên với 4 mức độ và quy ước điểm theo các mức: Mức 1: Tốt (4 điểm); Mức 2: Khá (3 điểm); Mức 3: Trung bình (2 điểm); Mức 4: Yếu (1 điểm). Điểm trung bình giữa các mức độ của thang đo là 0,75.

Dựa vào quy định này, chúng tôi tính ĐTB của toàn mẫu nghiên cứu và quy ước thang đánh giá chung như sau:

Mức 1: Điểm TB từ: 3.25 đến 4.0

Mức 2: Điểm TB từ: 2.50 đến 3.25

Mức 3: Điểm TB từ: 1.75 đến 2.50

Mức 4: Điểm TB dưới 1.75

3. Thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục

3.1. Thực trạng quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục

Bảng 1. Quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Xác định tầm nhìn, mục tiêu, quy mô phát triển trường theo từng giai đoạn quy hoạch đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa	56	38.4	55	37.7	30	20.5	5	3.4	3.10	2
Rà soát, khảo sát nhu cầu, xây dựng quy hoạch đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề đủ về số lượng, trình độ đào tạo	62	42.5	51	34.9	33	22.6	0	0.00	3.19	1
Nghiên cứu hồ sơ, phân loại đội ngũ giảng viên làm cơ sở quy hoạch	59	40.4	48	32.9	32	21.9	7	4.8	3.08	3
Theo dõi, giám sát việc thực hiện quy hoạch đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa	50	34.2	47	32.2	40	27.4	9	6,2	2.94	4
Tạo cơ chế, chính sách cho đội ngũ giảng viên tham gia bồi dưỡng phát triển kỹ năng nghề nghiệp	25	17.1	44	30.2	39	26.7	38	26	2.38	5
Điểm TB									2.93	

Xét một cách khái quát, đa số đội ngũ giảng viên đánh giá công tác quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa đạt mức độ khá, với ĐTB khá cao, (ĐTB 2.93). Điều này cho thấy Ban Giám hiệu, Hội đồng trường các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa đã quan tâm đến công tác quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên nhà trường. Thực tế cho thấy, trong những năm gần đây nhu cầu học nghề của học sinh khá cao. Hàng năm, bình quân mỗi trường đào tạo và cấp bằng tốt nghiệp cho gần 3.000 học viên. Vì vậy, để đáp ứng yêu cầu công tác đào tạo nghề trong tình hình hiện nay Lãnh đạo nhà trường đã rất quan tâm đến công tác phát triển đội ngũ giảng viên đáp ứng nhu cầu học nghề của học sinh và yêu cầu đổi mới giáo dục nghề nghiệp.

Trong đó, một số nội dung được cán bộ, giảng viên đánh giá cao hơn đó là “Rà soát, khảo sát nhu cầu, xây dựng quy hoạch đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề đủ về số lượng, trình độ đào tạo”, (ĐTB 3.19), xếp thứ 1; tiếp đến là “Xác định tầm nhìn, mục tiêu, quy mô phát triển trường theo từng giai đoạn quy hoạch đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa”, (ĐTB 3.10). Điều này giúp Hiệu trưởng các trường nghề Thanh hóa xác định được mục tiêu chiến lược, giải pháp chủ yếu trong quá trình vận động và phát triển nhà trường làm cơ sở quan trọng cho định hướng sự phát triển nhà trường nói chung và phát triển đội ngũ giảng viên, đáp ứng yêu cầu nguồn lao động phát triển kinh tế, xã hội của đất nước, hội nhập với các nước khu vực và thế giới.

Hai nội dung “Nghiên cứu hồ sơ, phân loại đội ngũ giảng viên làm cơ sở quy hoạch phát triển” (ĐTB 3.08) và “Theo dõi, giám sát việc thực hiện quy hoạch đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa”, (ĐTB 2.94) cũng được cán bộ, giảng viên đánh giá mức độ khá. Trao đổi với chúng tôi về vấn đề này, Thầy V.H.N cho biết: “Trước những biến động, nhu cầu ngày càng cao của người học, hàng năm chúng tôi đều tiến hành rà soát quy hoạch làm cơ sở tuyển dụng, bổ sung kịp thời đội ngũ giảng viên và chỉ đạo các khoa theo dõi giám sát việc quy hoạch, tham mưu cho Hiệu trưởng tuyển dụng giáo viên như vậy mới đáp ứng được công tác đào tạo nghề của nhà trường trong tình hình mới” (trích biên bản phỏng vấn)

Tuy nhiên, nội dung “Tạo cơ chế, chính sách cho đội ngũ giảng viên tham gia bồi dưỡng phát triển nghề nghiệp” (ĐTB 2.38) mới đạt mức TB. Điều này cho thấy, BGH các trường cao đẳng nghề Thanh hóa cần quan tâm hơn nữa đến vấn đề này, xây dựng quy chế chi tiêu nội bộ, xây dựng quỹ thi đua khen thưởng đưa nội dung kinh phí nhằm hỗ trợ, động viên, khuyến khích kịp thời cán bộ, giảng viên tham gia hoạt động bồi dưỡng phát triển nghề nghiệp.

3.2. Thực trạng sử dụng đội ngũ giảng viên các trường Cao đẳng nghề Thanh Hóa đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục

Kết quả cho thấy, nội dung sử dụng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng Thanh Hóa đã được Lãnh đạo nhà trường từng bước quan tâm, điều đó được thể hiện trong đánh giá của nhóm khách thể tham gia khảo sát với ĐTB 2.81, mức độ khá. Trong đó, tiêu biểu có thể kể đến một số nội dung như “Phân công đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề phù hợp chuyên môn đào tạo và năng lực thực tiễn nhằm phát huy hết những ưu điểm, mặt mạnh của từng người”, (ĐTB 3.11), xếp thứ 1; xếp vị trí thứ 2 là “Quản lý sử dụng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề đảm bảo cơ cấu, trình độ đào tạo”, (ĐTB 3.06). Có thể nói, đây là những nội dung rất quan trọng trong công tác quản lý đội ngũ giảng viên nhà trường. Việc thực hiện có hiệu quả phân công nhiệm vụ dựa trên năng lực, trình độ chuyên môn đào tạo, sở trường, điều kiện công tác của mỗi cán bộ, giảng viên sẽ giúp họ phát huy được sức sáng tạo, sự say mê, nhiệt huyết, tận tâm với nghề, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường. Bên cạnh đó, nhằm tạo động lực làm việc cho đội ngũ giảng viên, Lãnh đạo các trường nghề đã rất quan tâm đến việc “Thực hiện chính sách cán bộ; chăm lo đời sống vật chất và tinh thần cho đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa”, (ĐTB 2.84). Tìm hiểu sâu hơn vấn đề này, Cô T.M.T cho biết: “Trong mấy năm gần đây, Ban giám hiệu nhà trường đã có nhiều biện pháp chăm lo đời sống vật chất, tinh thần cho cán bộ, giảng viên như hàng tháng nhà trường thực hiện tặng thu từ các loại hình dịch vụ, hợp đồng liên kết đào tạo nghề; thực hành tiết kiệm chi để có thêm nguồn kinh phí chi thưởng, phúc lợi tặng thu cho người cán bộ, giảng viên nhà trường; cải thiện điều kiện làm việc cho đội ngũ viên chức- người lao động trong đơn vị, thực hiện tốt quy chế dân chủ, công khai, công bằng (trích biên bản phỏng vấn).

Bảng 2. Sử dụng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Phân công đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề phù hợp chuyên môn đào tạo và năng lực thực tiễn nhằm phát huy hết những ưu điểm, mặt mạnh của từng người	60	41.1	46	31.5	37	25.3	3	2.1	3.11	1
Tổ chức bồi dưỡng nâng cao trình độ kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm, kỹ năng dạy thực hành cho đội ngũ giảng viên các trường nghề đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục	36	23.9	41	28.1	36	24.7	33	23.3	2.55	4
Thực hiện chính sách cán bộ; chăm lo đời sống vật chất và tinh thần cho đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa	53	36.3	38	26	35	24	20	13.7	2.84	3
Chính sách thu hút giảng viên có trình độ đào tạo, chuyên môn tốt, kỹ năng nghề cao về công tác tại các trường cao đẳng nghề đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục	35	23.9	41	28.1	36	24.7	34	23.3	2.52	5
Quản lý sử dụng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề đảm bảo cơ cấu, trình độ đào tạo	60	41.1	42	28.7	37	25.4	7	4.8	3.06	2
Điểm TB									2.81	

Tuy nhiên, hiện nay Nhà trường gặp khó khăn trong công tác “Tổ chức bồi dưỡng nâng cao trình độ kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm, kỹ năng dạy thực hành cho đội ngũ giảng viên các trường nghề đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục”, (ĐTB2.55) và tuyển dụng, thu hút giáo viên giỏi kỹ năng nghề vào làm việc, công tác tại trường, do việc thực hiện “Chính sách thu hút nhà giáo có trình độ đào tạo, chuyên môn tốt về công tác tại nhà trường”, (ĐTB 2.36) thực hiện chưa đạt như kỳ vọng. Đây là vấn đề cần có biện pháp thiết thực hơn nữa góp phần phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa đạt hiệu quả thiết thực hơn, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

3.3. Thực trạng đào tạo, bồi dưỡng nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục

Bảng 3. Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Rà soát, xây dựng kế hoạch, xác định mục tiêu, nội dung, hình thức hoạt động bồi dưỡng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục	41	28.1	47	32.2	36	24.6	22	15.1	2.73	3
Tổ chức thực hiện nội dung, hình thức bồi dưỡng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa	59	40.4	44	30.1	40	27.4	3	2.1	3.03	1
Chỉ đạo thực hiện nội dung, hình thức bồi dưỡng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa	52	35.6	48	32.9	39	26.7	7	4.8	2.99	2
Kiểm tra, đánh giá hoạt động bồi dưỡng đội ngũ giảng viên các trường nghề Thanh Hóa đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục	48	32.9	34	32.3	35	23.9	29	19.8	2.69	4
Chỉ đạo thực hiện chính sách, công tác thi đua, khen thưởng hoạt động bồi dưỡng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa	28	19.2	37	25.4	42	28.8	39	26.7	2.36	5
Điểm TB									2.76	

Trước những yêu cầu của việc đổi mới, nâng cao chất lượng giáo dục nghề nghiệp, Hiệu trưởng các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa đã quan tâm đến công tác quản lý đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên và đạt những kết quả tích cực. Điều đó được phản ánh ở kết quả đánh giá của cán bộ, giảng viên đạt mức độ khá, với ĐTB 2.76.

Đi sâu phân tích từng tiêu chí ta thấy có sự chênh lệch về ĐTB giữa các tiêu chí (ĐTB giao động từ 2.36 điểm đến 3.03 điểm). Trong đó một số nội dung được cán bộ, giảng viên đánh giá thực hiện có hiệu quả hơn, cụ thể như: “Tổ chức thực hiện nội dung, hình thức bồi dưỡng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa”, (ĐTB 3.03), xếp thứ 1; xếp thứ 2 “Chỉ đạo thực hiện nội dung, hình thức bồi dưỡng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa”, (ĐTB 2.99); tiếp đến là “Rà soát, xây dựng kế hoạch, xác định mục tiêu, nội dung, hình thức hoạt động bồi dưỡng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục”, (ĐTB 2.73). Trao đổi với chúng tôi về vấn đề này, Thầy T.M.N cho biết thêm: “Để chuẩn hóa và nâng chuẩn trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, kĩ năng nghề nghiệp, ngoại ngữ, tin học cho đội ngũ giảng viên thì trước hết chúng tôi cần phải tiến hành rà soát thực trạng đội ngũ giảng viên nhà trường, từ đó lựa chọn nội dung, hình thức đào tạo bồi dưỡng, lực lượng đơn vị, trường có thương hiệu, uy tín, chất lượng cử giáo viên tham gia học tập, bồi dưỡng” (trích biên bản phỏng vấn). Đồng thời, Hiệu trưởng các trường cũng rất quan tâm đến công tác “Kiểm tra, đánh giá hoạt động bồi dưỡng đội ngũ giảng viên các trường nghề Thanh Hóa đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục”, (ĐTB 2.69).

Tuy nhiên bên cạnh đó, tiêu chí “Chỉ đạo thực hiện chính sách, công tác thi đua, khen thưởng hoạt động bồi dưỡng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa”, (ĐTB 2.36) được đánh giá thực hiện chưa thực sự hiệu quả, mới đạt mức TB. Hệ quả là, hiện nay vẫn còn một bộ phận giảng viên chưa đạt chuẩn về trình độ đào tạo, chưa có chứng chỉ sư phạm dạy nghề, kĩ năng ứng dụng CNTT, tin học, phương tiện dạy học hiện đại, ngoại ngữ vào dạy học còn hạn chế. Một trong những nguyên nhân dẫn đến tình trạng trên, theo tìm hiểu chúng tôi được biết, có những năm học viên đăng ký học nghề quá đông, nhà trường thiếu đội ngũ giảng viên để phân công giảng dạy. Do vậy, việc cử giáo viên đi học tập, bồi dưỡng cũng ít nhiều khó khăn. Vậy nên, Hiệu trưởng nhà trường cần làm tốt hơn nữa công tác dự báo tình hình tuyển sinh, xây dựng vị trí việc làm; xác định nhu cầu sử dụng đội ngũ giảng viên của nhà trường để có kế hoạch tuyển dụng, sử dụng, đào tạo bồi dưỡng đội ngũ giảng viên đạt hiệu quả cao hơn.

3.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục

Trong những năm qua, Hiệu trưởng các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa đã chú trọng đến công tác kiểm tra, đánh giá đội ngũ giảng viên và xem đây là khâu quan trọng trong công tác phát triển đội ngũ giảng viên; nhằm thu thập các thông tin, xác minh đúng hiện trạng chất lượng đội ngũ giảng viên từ đó có biện pháp điều chỉnh kế hoạch phát triển đội ngũ giảng viên trong giai đoạn mới. Vì vậy, đây là nội dung được cán bộ, giảng viên đánh giá thực hiện có nhiều điểm tích cực, với ĐTB đạt 2.82, mức độ khá.

Tìm hiểu sâu hơn chúng ta thấy, cán bộ, giảng viên có xu hướng đánh giá cao các nội dung như: “Thu thập hồ sơ chuyên môn, xem xét việc thực hiện các nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục... của đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề làm cơ sở đánh giá, nhận xét giảng viên”, (ĐTB 3.10), xếp thứ 1; nội dung “Xây dựng nội dung, tiêu chí kiểm tra, đánh giá, đo lường mức độ hoàn thành nhiệm vụ của đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa”, (ĐTB 3.08), xếp thứ 2; lần lượt ở vị trí thứ 3 và thứ 4 thuộc về nội dung “Tổ chức thực hiện kiểm tra thường xuyên, định kỳ theo kế hoạch, đột xuất, đảm bảo đúng các quy định của các cấp Bộ, ngành” (ĐTB 2.84) và “Lựa chọn hình thức đánh phù hợp với nội dung như: Kiểm tra, đánh giá thường xuyên, đánh giá định kỳ, đột xuất; đồng nghiệp đánh giá lẫn nhau, mức độ hài lòng của người học, cá nhân tự đánh giá”, (ĐTB 2.82). Có thể khẳng định đây là những nội dung trọng tâm trong công tác kiểm tra, đánh giá đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa.

Một trong những nội dung căn bản trong công tác kiểm tra đánh giá là cần kết hợp với việc tổng kết, rút kinh nghiệm, điều chỉnh những sai sót trong công tác phát triển đội ngũ giảng viên; động viên khen thưởng những cán bộ, giảng viên có thành tích tốt, hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ hoặc có những sáng kiến mới trong công tác phát triển nhà trường. Song trên thực tế, nội dung “Chỉ đạo công tác thi đua, khen thưởng

đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ”, (ĐTB 2.58); “Chỉ đạo công tác tổng kết, đánh giá công tác phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa”, (ĐTB 2.52) được cán bộ, giảng viên đánh giá thực hiện chưa đạt như kỳ vọng. Để kiểm chứng cho kết quả điều tra bằng phiếu hỏi, chúng tôi đã phỏng vấn Cô T.T.H, Cô cho biết thêm: “Hàng năm nhà trường có thực hiện tổng kết, đánh giá công tác phát triển đội ngũ giảng viên nhưng chủ yếu được lồng vào nội dung, chương trình Hội nghị VC, NLĐ cấp trường hoặc thống kê từ báo cáo của các đơn vị trực thuộc trong trường” (trích biên bản phỏng vấn). Điều này đặt ra yêu cầu trong thời gian tới cần được Hiệu trưởng các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa có những biện pháp cụ thể góp phần nâng cao hiệu quả công tác phát triển đội ngũ giảng viên nhà trường đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Bảng 4. Kiểm tra, đánh giá đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Xây dựng nội dung, tiêu chí kiểm tra, đánh giá, đo lường mức độ hoàn thành nhiệm vụ của đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa	59	40.4	48	32.9	32	21.9	7	4.8	3.08	2
Thu thập hồ sơ chuyên môn, xem xét việc thực hiện các nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục... của đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề làm cơ sở đánh giá, nhận xét GV	56	38.3	52	35.6	35	24	3	2.1	3.10	1
Tổ chức thực hiện kiểm tra thường xuyên, định kỳ theo kế hoạch, đột xuất, đảm bảo đúng các quy định của các cấp Bộ, ngành	45	30.8	47	32.2	40	27.4	14	9.6	2.84	3
Lựa chọn hình thức đánh phù hợp với nội dung như: Kiểm tra, đánh giá thường xuyên, đánh giá định kỳ, đột xuất; đồng nghiệp đánh giá lẫn nhau, mức độ hài lòng của người học, cá nhân tự đánh giá.	50	34.2	38	26.1	41	28.1	17	11.6	2.82	4
Chỉ đạo công tác tổng kết, đánh giá công tác phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa	35	23.9	41	28.1	36	24.7	34	23.3	2.52	6
Chỉ đạo công tác thi đua, khen thưởng đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ	35	24	43	29.5	40	27.4	28	19.2	2.58	5
Điểm TB									2.82	

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề Thanh Hóa cho thấy, bước đầu nhà trường đã có nhiều nỗ lực xây dựng và phát triển đội ngũ giảng viên, nhiều tác động để ổn định về cơ cấu đội ngũ giảng viên, chất lượng đội ngũ giảng viên đã được nâng lên; phần lớn giảng viên được chuẩn hóa về trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm, kĩ năng thực hành nghề nghiệp. Tuy nhiên một số nội dung cần được Hiệu trưởng các trường quan tâm khắc phục trong thời gian tới cụ thể như: cần có cơ chế chính sách đủ mạnh để thu hút giảng viên giỏi về công tác; làm tốt công tác dự báo tình hình tuyển sinh, xây dựng đề án vị trí việc làm, xác định nhu cầu sử dụng đội ngũ giáo viên làm cơ sở cho việc phát triển đội ngũ giáo viên đạt hiệu quả cao hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Lao động-Thương binh và Xã hội. (2017). *Thông tư số 08/2017/TT-BLĐTBXH ngày 10/3/2017 của Bộ Lao động- Thương binh và xã hội quy định về chuẩn chuyên môn, nghiệp vụ của nhà giáo giáo dục nghề nghiệp.*
- [2] Hoàng Minh Cương. (2017). *Phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng vùng tây nguyên theo tiếp cận năng lực* (Luận án tiến sĩ QLGD). Trường Đại học Tây Nguyên.

- [3] Đảng cộng sản Việt Nam. (2013). *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*. NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật, Hà Nội.
- [4] Vũ Quốc Chung. (2012). *Giới thiệu mô hình đào tạo giáo viên THPT và TCCN ở một số quốc gia và bài học kinh nghiệm*. NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [5] Lê Trung Chinh. (2014). *Phát triển đội ngũ nhà giáo - nguồn nhân lực có ý nghĩa quyết định trong công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*. *Tạp chí Khoa học quản lý giáo dục*, 2, 22-28.
- [6] Nguyễn Đức Danh, & Lê Thanh Hải. (2018). *Bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên theo yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông*. *Tạp chí Giáo dục*, 444 (Kì 2), 5-8.
- [7] Đăng Thành Hưng. (2012). *Năng lực và tiếp cận năng lực trong giáo dục*. *Tạp chí Quản lý giáo dục*, 43, tháng 12.
- [8] Quốc hội. (2014). *Luật Giáo dục nghề nghiệp*. NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật.

ABSTRACT

Development of teaching staff at vocational colleges in Thanh Hoa to meet the requirements for educational innovation

In the context of educational innovation, the development of faculty at vocational colleges plays a crucial role in enhancing the quality of training and meeting the increasingly high demands of society. This article focuses on researching and evaluating the faculty development efforts at vocational colleges in Thanh Hóa. Through surveying and analyzing the current situation at five vocational colleges in Thanh Hóa with a total of 146 participants, the results show that the development of faculty at these colleges has achieved significant outcomes from reviewing, planning, training, fostering to assessing the faculty. This gradually contributes to improving the quality of the faculty, ensuring a balanced structure, and aligning the quality of training with job positions. However, some aspects need to be addressed by the school principals in the near future, specifically: establishing strong policies to attract talented lecturers; improving the forecasting of enrollment trends; developing job position plans; and determining the needs for faculty as a basis for more effective faculty development.

Keywords: *Development of teaching staff, Vocational Colleges, Educational Innovation.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC TRỰC TUYẾN Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY

Bùi Thị Lự¹

Tóm tắt. Sự phát triển mạnh mẽ của nền kinh tế tri thức, kỷ nguyên số hóa và nền giáo dục 4.0 đã tạo điều kiện thuận lợi cho sự ra đời và phát triển của hình thức dạy học trực tuyến. Hình thức dạy học này đã và đang trở thành một giải pháp quan trọng nhằm đảm bảo và nâng cao chất lượng đào tạo tại các trường đại học trong bối cảnh cạnh tranh và nguồn lực hạn chế. Bài viết đã giới thiệu một số khái niệm liên quan, hoạt động khảo sát thực trạng và đánh giá thực trạng quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường đại học. Kết quả nghiên cứu này có thể trở thành tư liệu tham khảo cho lãnh đạo các trường đại học cũng như các nhà nghiên cứu về công tác quản lý hoạt động dạy học trực tuyến, từ đó có những định hướng cụ thể trong quản lý dạy học trực tuyến nhằm đảm bảo và nâng cao chất lượng dạy học trực tuyến ở các trường đại học, đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của thị trường lao động và xã hội.

Từ khóa: *Quản lý, dạy học trực tuyến, hoạt động dạy học trực tuyến, quản lý hoạt động dạy học trực tuyến.*

1. Đặt vấn đề

Ngành giáo dục và đào tạo Việt Nam đang trong giai đoạn tích cực cải cách, đổi mới trên nhiều phương diện để tối ưu việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Ứng dụng các thành tựu của khoa học công nghệ, dạy học trực tuyến ra đời đánh dấu một bước ngoặt quan trọng trong sự phát triển về khoa học giáo dục. Bước ngoặt này đã mở ra nhiều cơ hội học tập và học tập suốt đời cho mọi người và trở thành một giải pháp quan trọng cho các trường đại học nâng cao chất lượng dạy học và mở rộng quy mô đào tạo. Bài viết đề cập đến một số khái niệm, giới thiệu hoạt động khảo sát thực trạng và phân tích, đánh giá thực trạng quản lý hoạt động dạy học trực tuyến tại các trường đại học trong bối cảnh hiện nay.

Thuật ngữ “dạy học trực tuyến” được sử dụng khá phổ biến trong giáo dục hiện nay. Có nhiều định nghĩa về thuật ngữ này:

Nhóm tác giả Elliott và Healy (2001) cho rằng, dạy học trực tuyến là việc áp dụng công nghệ để tạo ra, cung cấp, chọn lựa, quản trị, hỗ trợ và mở rộng cách học truyền thống [2]

Tác giả Horton (2006) thì khẳng định, xét một cách đơn giản, dạy học trực tuyến là việc sử dụng các CNTT và máy tính nhằm tạo ra các trải nghiệm học tập [3]

Resta và Patru (2010) quan niệm dạy học trực tuyến là hình thức học tập bằng truyền thông qua mạng Internet theo cách tương tác với nội dung học tập và được thiết kế dựa trên nền tảng phương pháp dạy học [4].

Trong tài liệu nghiên cứu về giáo dục trực tuyến, tác giả Elaine Allen đã cho rằng, các khóa học trực tuyến là những khóa học có ít nhất 80% nội dung khóa học được giảng dạy trực tuyến [1].

Thông tư 09/2021/TT-BGDĐT về quản lý và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên, giải thích: Hệ thống dạy học trực tuyến là hệ thống phần mềm dạy học trực

tuyển và hạ tầng công nghệ thông tin cho phép quản lý và tổ chức dạy học thông qua môi trường Internet với các phần mềm tổ chức dạy học trực tuyến trực tiếp; hệ thống quản lý học tập trực tuyến; hệ thống quản lý nội dung học tập trực tuyến.

Dạy học trực tuyến là hoạt động dạy học được tổ chức thực hiện trên hệ thống dạy học trực tuyến [5].

Như vậy, dạy học trực tuyến là hình thức dạy học được thực hiện dựa trên nền tảng công nghệ với sự kết nối mạng internet, với vai trò chủ đạo của giảng viên và vai trò tự giác tích cực, chủ động của người học nhằm giúp người học chiếm lĩnh nội dung, tài liệu học tập hình thành phẩm chất, năng lực đáp ứng chuẩn đầu ra của chương trình dạy học.

Quản lý

Tác giả Trần Kiểm: “Quản lý một hệ thống xã hội là tác động có mục đích đến tập thể người - thành viên của hệ - nhằm làm cho hệ vận hành thuận lợi và đạt tới mục đích dự kiến” [9, tr.28].

James Stoner và Stephen quan niệm: “Quản lý là tiến trình hoạch định, tổ chức, lãnh đạo và kiểm soát những hoạt động của các thành viên trong tổ chức và sử dụng tất cả các nguồn lực khác của tổ chức nhằm đạt được mục tiêu đã đề ra”.

Tóm lại có thể hiểu, quản lý là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch, hợp quy luật của chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý trong tổ chức nhằm đảm bảo tổ chức vận hành hiệu quả và đạt được mục tiêu đã xác định.

Quản lý dạy học

Theo tác giả, quản lý dạy học là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch, hợp quy luật của chủ thể quản lý đến quá trình dạy học và các lực lượng liên đới trong các nhà trường và cơ sở giáo dục nhằm tổ chức, hướng dẫn, hỗ trợ người học thực hiện có hiệu quả mục tiêu dạy học, phát triển phẩm chất, năng lực và đạt chuẩn đầu ra của chương trình dạy học đề ra.

Quản lý dạy học trực tuyến ở trường đại học là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch, hợp quy luật của chủ thể quản lý đến quá trình dạy học trực tuyến ở trường đại học nhằm tổ chức, hướng dẫn, hỗ trợ người học thực hiện có hiệu quả mục tiêu dạy học, phát triển phẩm chất, năng lực và đạt chuẩn đầu ra của chương trình dạy học đề ra.

2. Thực trạng quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường đại học trong bối cảnh hiện nay

2.1. Giới thiệu hoạt động khảo sát thực trạng

Mục đích khảo sát: Mục đích khảo sát là thu thập các dữ liệu định lượng và dữ liệu định tính nhằm làm rõ thực trạng dạy học trực tuyến và quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường đại học, từ đó phát hiện các điểm mạnh, điểm yếu cũng như những thuận lợi và khó khăn mà công tác quản lý hoạt động dạy học trực tuyến các trường đại học đang gặp phải.

Nội dung khảo sát: (1) Khảo sát thực trạng dạy học trực tuyến tại các trường đại học trong bối cảnh hiện nay; (2) Khảo sát thực trạng quản lý hoạt động dạy học trực tuyến tại các trường đại học trong bối cảnh hiện nay; (3) Khảo sát đánh giá thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến công tác quản lý hoạt động dạy học trực tuyến tại các trường đại học trong bối cảnh hiện nay.

Mẫu khảo sát: Mẫu khảo sát định lượng được thực hiện tại 05 trường đại học (Trường đại học kinh tế, Trường Đại học Khoa học tự nhiên (Đại học quốc gia Hà Nội); Trường đại học Công nghiệp Hà Nội; Trường đại học Kinh tế - Kỹ thuật công nghiệp; Trường Đại học Mở Hà Nội) gồm 250 cán bộ và giảng viên, 500 sinh viên đang học hệ đại học chính quy từ năm thứ nhất đến năm thứ tư; Mẫu khảo sát định tính được thực hiện trên số lượng hơn 35 người gồm cán bộ, giảng viên và sinh viên. Số phiếu phát ra là 750 phiếu, số phiếu nhận về làm sạch là 706 phiếu (trong đó có 228 phiếu cán bộ, giảng viên và 478 phiếu sinh viên).

Công cụ khảo sát: Bộ công cụ khảo sát của luận án bao gồm 2 loại công cụ cơ bản là phiếu hỏi ý kiến (02 mẫu phiếu) và các câu hỏi phỏng vấn bổ sung. Phiếu khảo sát gồm những câu hỏi đóng (sử dụng thang đánh giá likert 5 mức độ) và câu hỏi mở.

Xử lý số liệu: dựa vào thống kê toán học để tính điểm trung bình theo tiêu chí đánh giá, khoảng điểm

trung bình theo 5 mức độ đánh giá được quy ước như sau:

Bảng 1. Thang đo

Khoảng điểm	Đánh giá
$1,0 \leq \text{Điểm TB} < 1,80$	Không bao giờ/ kém
$1,80 \leq \text{Điểm TB} < 2,60$	Hiếm khi/yếu
$2,60 \leq \text{Điểm TB} < 3,40$	Thỉnh thoảng/trung bình
$3,40 \leq \text{Điểm TB} < 4,20$	Khá thường xuyên/khá
$4,20 \leq \text{Điểm TB} \leq 5,0$	Rất thường xuyên/tốt

2.2. Thực trạng quản lý xây dựng kế hoạch và thiết kế bài giảng, học liệu dạy học trực tuyến ở các trường đại học khu vực miền Bắc

- Thực trạng quản lý xây dựng kế hoạch dạy học trực tuyến:

Kết quả khảo sát cho thấy, cả 4 nội dung được tác giả khảo sát đều được cán bộ, giảng viên đánh giá cao, với ĐTB từ 3.89 trở lên. Điều này cho thấy, hầu hết các nội dung quản lý xây dựng kế hoạch dạy học trực tuyến ở các trường đại học được cán bộ, giảng viên ghi nhận và khá hài lòng.

- Thực trạng quản lý thiết kế bài giảng, học liệu trong dạy học trực tuyến

Bảng 1. Thực trạng quản lý thiết kế bài giảng, học liệu trong dạy học trực tuyến ở các trường đại học

Nội dung	Mức độ thực hiện	Hiệu quả thực hiện
Ban hành văn bản quy định, yêu cầu cụ thể về thiết kế bài giảng, học liệu trong dạy học trực tuyến	4.34	4.32
Ban hành văn bản phân công phối hợp với giảng viên trong quá trình thiết kế bài giảng, học liệu dạy học trực tuyến	3.34	3.2
Tổ chức xây dựng hệ thống bài giảng, học liệu theo kế hoạch	4.36	4.36
Tổ chức nghiệm thu các học liệu và bài giảng trực tuyến	3.93	3.91
Định kỳ lấy ý kiến phản hồi của người học về chất lượng, nội dung, hình thức bài giảng, học liệu dạy học trực tuyến	4.02	3.0
Định kỳ tổ chức đánh giá lại bài giảng, học liệu dạy học trực tuyến nhằm đảm bảo tính cập nhật và đáp ứng nhu cầu sinh viên	2.45	2.42
Các nội dung quản lý khác	3.34	3.02

Số liệu nghiên cứu được tổng hợp ở bảng trên cho thấy rằng, hoạt động quản lý thiết kế bài giảng và hệ thống học liệu dạy học trực tuyến tại các trường đại học đã được chú trọng thực hiện và được cán bộ, giảng viên đánh giá khá cao, đặc biệt là nội dung số 1 và nội dung số 3. Tuy nhiên, việc định kỳ tổ chức đánh giá lại bài giảng, học liệu còn “hiếm khi” được thực hiện và hiệu quả thực hiện chỉ đạt mức “yếu”; hoạt động định kỳ lấy ý kiến phản hồi của người học về nguồn học liệu tuy được thực hiện “khá thường xuyên” nhưng hiệu quả thực hiện chỉ đạt mức “trung bình”... Điều này đòi hỏi lãnh đạo nhà trường cần có biện pháp phù hợp nhằm phát huy tốt nhất ý nghĩa của thông tin phản hồi, từ đó coi trọng và tổ chức tốt hoạt động xây dựng hệ thống bài giảng, học liệu cũng như định kỳ đánh giá lại, bổ sung, cập nhật hệ thống bài giảng và học liệu dạy học trực tuyến.

2.3. Quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở trường đại học trong bối cảnh hiện nay

Thực trạng quản lý nề nếp dạy học trực tuyến ở các trường đại học trong bối cảnh hiện nay

Nội dung quản lý nề nếp dạy học trực tuyến ở các trường đại học đã được chú trọng ngay từ những ngày đầu triển khai dạy học trực tuyến và được cán bộ, giảng viên đánh giá rất cao cả về mức độ thực hiện và hiệu quả thực hiện, đặc biệt là các hoạt động như tổ chức xây dựng, sử dụng quy định dạy học trực tuyến (về nội dung, phương pháp, thời gian dạy học, cách thức và thời hạn gửi học liệu cho sinh viên...); Xây dựng quy định cụ thể đối với hoạt động học tập trực tuyến của sinh viên (như: Đăng ký lớp học; Đăng nhập lớp học; Thời gian dự lớp; số lượng bài kiểm tra; Số điểm phải đạt... và phổ biến tới sinh viên; Phổ biến quy định dạy học trực tuyến đến mọi thành viên trong nhà trường (cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên, sinh viên...); Tổ chức quá trình dạy học trực tuyến thực hiện theo đúng kế hoạch và chương trình đào tạo. Tuy vậy, hoạt động “Ý kiến phản hồi của sinh viên và giảng viên là một kênh thông tin giúp nhà quản lý

điều chỉnh việc thực hiện kế hoạch dạy học trực tuyến” chưa được coi trọng đúng mức đòi hỏi lãnh đạo nhà trường cần xem xét và sớm khắc phục vì sinh viên là khách hàng trực tiếp của nhà trường, ý kiến phản hồi của sinh viên rất quan trọng giúp nhà trường điều chỉnh kế hoạch dạy học trực tuyến nói riêng và hoạt động của nhà trường nói chung nhằm đáp ứng ngày càng tốt nhu cầu của khách hàng.

Thực trạng quản lý việc thực hiện mục tiêu, nội dung chương trình dạy học trực tuyến ở các trường đại học

Bảng 2. Thực trạng quản lý thực hiện mục tiêu, nội dung dạy học trực tuyến ở các trường đại học trong bối cảnh hiện nay

Nội dung	Mức độ thực hiện	Hiệu quả thực hiện
Mục tiêu dạy học trực tuyến được xác định dựa trên mục tiêu và chuẩn đầu ra học phần được cụ thể hóa trong kế hoạch bài dạy trực tuyến	4.39	4.21
Mục tiêu dạy học trực tuyến được cụ thể hóa trong hoạt động học trực tuyến của sinh viên phù hợp với mục tiêu và chuẩn đầu ra học phần	4.26	4.21
Mục tiêu dạy học trực tuyến là căn cứ để đánh giá kết quả dạy học trực tuyến phù hợp chuẩn đầu ra học phần đã xác định	3.20	3.07
Nội dung dạy học trực tuyến được cụ thể hóa trong kế hoạch bài dạy trực tuyến phù hợp với nội dung DH trong đề cương học phần được phê duyệt	4.33	4.23
Nội dung dạy học trực tuyến được cụ thể hóa trong hoạt động học trực tuyến của sinh viên phù hợp với đề cương học phần được phê duyệt	4.29	4.21
Nội dung dạy học trực tuyến được xác định là nội dung đánh giá kết quả học tập trực tuyến.	3.93	3.92

Công tác quản lý việc thực hiện mục tiêu, nội dung chương trình dạy học trực tuyến ở các trường đại học được thực hiện qua việc đảm bảo hoạt động dạy và học theo mục tiêu dạy học trực tuyến theo đề cương chi tiết và chuẩn đầu ra đã ban hành; nội dung dạy học trực tuyến theo đúng nội dung đề cương chi tiết đã ban hành. Thực tế cho thấy, hoạt động này được thực hiện tốt ở một số nội dung tại các trường đại học. Tuy nhiên còn hạn chế trong khâu đánh giá kết quả học tập trực tuyến của sinh viên.

Thực trạng quản lý hoạt động dạy và học trực tuyến của giảng viên và sinh viên ở các trường đại học trong bối cảnh hiện nay

Về cơ bản, việc quản lý hoạt động dạy, học trực tuyến ở các trường được thực hiện theo quy định chung của Bộ GD&ĐT đối với đào tạo đại học. Tuy nhiên, do cách thức quản lý ở từng trường được thực hiện không giống nhau và phụ thuộc vào quy mô đội ngũ, phụ thuộc vào nguồn lực, vào mức độ ứng dụng công nghệ trong dạy học trực tuyến nên mức độ thực hiện và hiệu quả thực hiện đang có sự khác nhau, song việc quản lý hoạt động dạy và học trực tuyến đang ngày càng được các nhà trường chú trọng nâng cao chất lượng.

Quản lý hoạt động phát triển môi trường học tập trực tuyến ở các trường đại học trong bối cảnh hiện nay

Bảng 3. Thực trạng quản lý hoạt động phát triển môi trường học tập trực tuyến

Nội dung	Mức độ thực hiện	Hiệu quả thực hiện
Đầu tư xây dựng hệ thống hạ tầng công nghệ phục vụ dạy học trực tuyến hiện đại	3.99	3.25
Tập huấn cho sinh viên trước khi sinh viên tham gia khóa học trực tuyến	4.11	4.3
Chỉ đạo thiết kế, tổ chức các lớp học trực tuyến trên những ứng dụng thân thiện, tạo thuận lợi cho sinh viên trong quá trình học tập	4.23	4.15
Xây dựng kênh tiếp nhận thông tin phản hồi của sinh viên hiệu quả: Qua diễn đàn, qua đội ngũ cố vấn và cán bộ kỹ thuật, qua email . .	3.93	3.26
Nhà trường đáp ứng các lợi ích và nhu cầu của sinh viên	3.96	3.3
Duy trì mối liên kết với sinh viên	3.48	3.06

Nhìn chung, nội dung phát triển môi trường học tập trực tuyến đã được các trường đại học chú trọng thực hiện có hiệu quả cao với các hoạt động như tập huấn cho sinh viên trước khi học trực tuyến, chỉ đạo thiết kế tổ chức lớp học trực tuyến trên các ứng dụng thân thiện thuận lợi cho việc học của sinh viên, tuy nhiên các hoạt động liên quan đến việc hỗ trợ sinh viên, tương tác, liên kết với sinh viên và đảm bảo đáp ứng quyền lợi và nhu cầu của sinh viên chưa đạt được hiệu quả cao. sẽ ảnh hưởng không nhỏ tới tâm lý của sinh viên trong quá trình học, thậm chí là ảnh hưởng nguyện vọng gắn bó của sinh viên với nhà trường. Vì

vậy, lãnh đạo nhà trường cần quan tâm lắng nghe phản hồi của sinh viên để điều chỉnh hoạt động của các bộ phận liên quan nhằm đảm bảo luôn đáp ứng tốt nhất nhu cầu của người học – khách hàng quan trọng của nhà trường.

Quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập trực tuyến của sinh viên ở các trường đại học trong bối cảnh hiện nay.

Nhìn chung, công tác quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập trực tuyến của sinh viên tại các trường đại học đã được triển khai nghiêm túc, các nội dung được thực hiện ở mức khá tốt. Tuy nhiên, để hoạt động này đạt hiệu quả cao hơn, chủ thể quản lý các trường cần xây dựng văn bản hướng dẫn kiểm tra, thi dành riêng cho dạy học trực tuyến vì nó có những đặc thù riêng. Mặt khác, cần coi trọng hoạt động phản hồi kết quả học tập tới người học với mục đích giúp người học tiến bộ hơn chứ không đơn thuần là biết điểm số. Việc kiểm tra, đánh giá đối với sinh viên thực hiện đánh giá kết quả học tập của sinh viên mới chỉ thực hiện được ở khối lượng công việc đã hoàn thành, chưa đánh giá được chất lượng đánh giá sinh viên của giảng viên.

2.4. Đánh giá kết quả hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường đại học trong bối cảnh hiện nay

Bảng 4. Thực trạng đánh giá kết quả hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường đại học

Nội dung	Mức độ thực hiện	Hiệu quả thực hiện
Đánh giá công tác xây dựng kế hoạch dạy học trực tuyến	3.63	3.21
Đánh giá chất lượng bài giảng và hệ thống học liệu	4.35	3.34
Đánh giá chất lượng Dạy – học trực tuyến	4.09	3.23
Đánh giá hiệu quả môi trường học tập trực tuyến của sinh viên	2.8	2.8
Đánh giá hiệu quả hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập trực tuyến của người học	3.86	3.35
Tổng kết, thi đua khen thưởng cá nhân, đơn vị có thành tích trong triển khai dạy học trực tuyến	4.13	4.03

Kết quả khảo sát ở bảng 4 cho thấy, hoạt động đánh giá kết quả hoạt động dạy học trực tuyến được các đối tượng khảo sát đánh giá chưa cao về cả mức độ thực hiện và mức độ hiệu quả, thể hiện cán bộ, giảng viên chưa hài lòng với hoạt động này của các trường. Điều này đòi hỏi lãnh đạo các trường đại học có những biện pháp phù hợp để thực hiện tốt hơn công tác đánh giá kết quả hoạt động dạy học trực tuyến nhằm phát huy hết ý nghĩa của công tác đánh giá đối với việc nâng cao chất lượng dạy học trực tuyến nói riêng và chất lượng đào tạo của nhà trường nói chung.

2.5. Đảm bảo các điều kiện nâng cao chất lượng dạy học trực tuyến ở các trường đại học trong bối cảnh hiện nay

Công tác tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học trực tuyến được các trường đại học chú trọng thực hiện trước và trong quá trình dạy học trực tuyến. Việc rà soát chất lượng đội ngũ và định kỳ khảo sát ý kiến của cán bộ, giảng viên về hoạt động dạy học trực tuyến và những khó khăn họ gặp phải được thực hiện khá thường xuyên và hiệu quả thực hiện đạt mức “khá”. Tuy nhiên, điểm hạn chế lớn nhất cần sớm khắc phục của công tác này là việc “Xây dựng chuẩn về năng lực, kỹ năng dạy học trực tuyến giảng viên, kỹ năng quản lý, hỗ trợ dạy học trực tuyến cho cán bộ quản lý, cán bộ hỗ trợ”; xây dựng và tổ chức kế hoạch bồi dưỡng... “thỉnh thoảng” mới thực hiện với hiệu quả chỉ được đánh giá ở mức “trung bình”.

Để đảm bảo hệ thống học liệu đạt chuẩn phục vụ tốt nhất cho hoạt động dạy học trực tuyến, chủ thể các trường đại học đã chỉ đạo ban hành các văn bản quy định về chuẩn học liệu; quy trình biên soạn, cập nhật, phát triển và nghiệm thu học liệu; chế độ cho người biên soạn... Tuy nhiên, kết quả phỏng vấn cán bộ quản lý và giảng viên các trường thuộc phạm vi nghiên cứu cho thấy, trên thực tế, công tác triển khai biên soạn, cập nhật, phát triển và sử dụng hệ thống học liệu chưa kịp thời và chưa thực sự đáp ứng nhu cầu của giảng viên và sinh viên. Chất lượng hệ thống học liệu vẫn chưa cao, chưa phong phú. Do đó, chủ thể quản lý cần phải nghiên cứu, xem xét để sớm có biện pháp quản lý phù hợp hơn nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác đảm bảo hệ thống học liệu phục

Đảm bảo cơ sở hạ tầng công nghệ thông tin ở các trường đại học

Bảng 5. Thực trạng công tác đảm bảo cơ sở hạ tầng CNTT ở các trường đại học

Nội dung	Mức độ thực hiện	Hiệu quả thực hiện
Ban hành các quy định, phân công trách nhiệm và hướng dẫn sử dụng cơ sở hạ tầng CNTT	4.35	4.27
Xây dựng kế hoạch đầu tư, phát triển hạ tầng công nghệ phục vụ dạy học trực tuyến	4.07	3.9
Phân công bảo trì, bảo quản hệ thống các thiết bị phần cứng, phần mềm để việc sử dụng ổn định, an toàn, hiệu quả	4.11	4.06
Tổ chức nghiên cứu, phát triển, cập nhật công nghệ mới	2.88	2.68
Xây dựng và phát triển đội ngũ cán bộ quản trị chuyên nghiệp	3.13	2.94
Định kỳ đánh giá việc khai thác, sử dụng hệ thống hạ tầng CNTT	2.64	2.64
Duy trì, bổ sung kinh phí để bảo trì, đầu tư nâng cấp hệ thống	3.25	3.02

Công tác đảm bảo cơ sở hạ tầng CNTT phục vụ dạy học trực tuyến đã được thực hiện ở các trường đại học, đặc biệt được cán bộ, giảng viên đánh giá cao với nội dung số 1, số 3 và số 2. Tuy nhiên, các nội dung như định kỳ đánh giá việc khai thác, sử dụng hạ tầng CNTT; tổ chức nghiên cứu, phát triển, cập nhật công nghệ mới, xây dựng và phát triển đội ngũ cán bộ quản trị chuyên nghiệp... đang được cán bộ, giảng viên đánh giá thực hiện ở mức “thỉnh thoảng” và hiệu quả thực hiện ở mức “trung bình”. Thực trạng này cần sớm khắc phục nhằm đảm bảo chất lượng dạy học trực tuyến vì công nghệ dạy học trực tuyến ngày càng phát triển, nếu không coi trọng đầu tư, nghiên cứu, phát triển sẽ không đáp ứng được nhu cầu của người dùng từ đó giảm lợi thế cạnh tranh khi tuyển sinh, đào tạo.

Quản lý hồ sơ giảng viên, các điều kiện đủ để tham gia giảng dạy trực tuyến của giảng viên ở các trường đại học: Kết quả khảo sát cho thấy, việc quản lý hồ sơ giảng viên phục vụ dạy học trực tuyến ở các trường đại học mới chú trọng quản lý sổ theo dõi quá trình học tập trực tuyến của giảng viên, tài liệu text phục vụ dạy học, bài giảng điện tử... Còn một số công cụ khác như tài liệu Infographic, hệ thống câu hỏi tương tác, bộ câu hỏi trắc nghiệm... đang “hiếm khi” thực hiện và hiệu quả thực hiện đạt mức “yếu”. Đánh giá này là phù hợp với thực tế, vì hầu như các trường tiến hành dạy học trực tuyến để đối phó với dịch Covid – 19 số giảng viên tham gia dạy học trực tuyến là 100%, trong bối cảnh đó giảng viên mới được tập huấn, bồi dưỡng các năng lực, kỹ năng cần thiết cho dạy học trực tuyến. Mặt khác, sau khi dịch Covid- 19 lắng xuống, sinh viên quay lại trường học tập trung thì hình thức dạy học trực tuyến cũng thu hẹp quy mô, chỉ còn thực hiện ở một số học phần hoặc một số nội dung trong học phần nên việc xây dựng và quản lý hồ sơ giảng viên phục vụ cho dạy học trực tuyến chưa được các trường chú trọng.

- Quản lý việc phối hợp giữa các đơn vị chức năng trong hoạt động giảng dạy trực tuyến ở các trường đại học

Việc tổ chức dạy học trực tuyến đòi hỏi phải được triển khai một cách hệ thống với sự tham gia của nhiều bộ phận như bộ phận phụ trách đào tạo, bộ phận phụ trách công tác sinh viên, bộ phận phụ trách kỹ thuật – công nghệ, bộ phận tài chính, các khoa chuyên môn... Việc thực hiện quan hệ phối hợp này được cán bộ, giảng viên đánh giá khá cao với mức ĐTB thuộc khung rất thường xuyên (ĐTB = 4.21), hiệu quả thực hiện được đánh giá xếp loại “khá” (ĐTB = 3.98).

Tổ chức các hoạt động tư vấn, hỗ trợ sinh viên học trực tuyến ở các trường đại học : Kết quả khảo sát cho thấy, hoạt động tư vấn, hỗ trợ sinh viên học trực tuyến đã được các trường đại học quan tâm thực hiện, đặc biệt là việc “Xây dựng quy chế, quy định về chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn của đội ngũ cố vấn học tập, cán bộ hỗ trợ...”; “Xây dựng đội ngũ cố vấn học tập và cán bộ hỗ trợ kỹ thuật phụ trách từng nhóm lớp cụ thể để hỗ trợ” được cán bộ, giảng viên đánh giá cao. Trên thực tế, các trường trong phạm vi nghiên cứu đều xây dựng quy chế, quy định về tổ chức và quản lý dạy học trực tuyến, trong đó xác định rõ trách nhiệm, quyền hạn, nhiệm vụ cũng như chế độ chính sách cho các bộ phận liên quan bao gồm cả bộ phận cố vấn học tập và cán bộ hỗ trợ kỹ thuật. Mặc khác, đội ngũ cố vấn học tập không chỉ ra đời khi tổ chức dạy học trực tuyến mà trước đó đội ngũ này đã được xây dựng, trong dạy học trực tuyến vai trò của đội ngũ này càng được phát huy, là cầu nối quan trọng giữa sinh viên và các bộ phận trong nhà trường, là bộ phận hỗ trợ hoạt động học tập của sinh viên thông qua các diễn đàn hoặc nhóm.

Tuy nhiên “Các kênh tương tác giữa sinh viên với giảng viên, cố vấn học tập, cán bộ hỗ trợ” tuy được thiết lập nhưng hiệu quả hoạt động không cao, một phần do các bộ phận hỗ trợ giải đáp sinh viên không kịp thời khiến sinh viên chán nản không muốn tương tác. Hoạt động “Xây dựng quy trình tư vấn và hỗ trợ

sinh viên” là nội dung được đánh giá thấp nhất về mức độ thực hiện trong 4 nội dung thuộc hoạt động hỗ trợ sinh viên. Hầu như các trường chưa có quy trình tư vấn và hỗ trợ sinh viên một cách chặt chẽ, có chăng mới chỉ là văn bản hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ của các bộ phận hỗ trợ. Điều này ảnh hưởng lớn đến hoạt động tư vấn và hỗ trợ sinh viên giữa các bộ phận, các cá nhân chưa được nhịp nhàng, thống nhất, nhiều khi mâu thuẫn nhau khiến sinh viên gặp nhiều khó khăn.

3. Nhận xét chung về thực trạng quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường đại học trong bối cảnh hiện nay

3.1. Điểm mạnh

Đội ngũ chủ thể quản lý của các trường đại học đều nhất trí cao về sự cần thiết và ý nghĩa quan trọng của hình thức dạy học trực tuyến trong đào tạo đại học, luôn quan tâm, lắng nghe và ủng hộ những ý tưởng phát triển hình thức dạy học trực tuyến. Đồng thời họ cũng là những người có năng lực tổ chức, chỉ đạo triển khai dạy học trực tuyến. Đây là một yếu tố rất tích cực, là tiền đề quan trọng để công tác quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường đại học đạt được hiệu quả cao.

Đội ngũ cán bộ, giảng viên các trường đại học có trình độ, năng lực chuyên môn cao, luôn tâm huyết, sáng tạo và tích cực phối hợp hiệu quả với cá nhân, bộ phận khác để hoàn thành tốt nhiệm vụ.

Công tác xây dựng hệ thống văn bản quy định về tổ chức và quản lý dạy học trực tuyến được thực hiện tốt giúp đội ngũ cán bộ, giảng viên, sinh viên nhận biết được chức năng, nhiệm vụ của mình và có định hướng thực hiện các công việc được quy định, đảm bảo tính pháp lý, thống nhất và logic trong mọi hoạt động thuộc về dạy học trực tuyến.

Nhìn chung, khi tiến hành khảo sát ý kiến cán bộ, giảng viên và sinh viên về quản lý dạy học trực tuyến, cán bộ, giảng viên đánh giá nhiều nội dung về quản lý dạy học trực tuyến có mức độ thực hiện và hiệu quả thực hiện ở mức cao như: kế hoạch dạy học trực tuyến được xây dựng định kỳ, rõ ràng, cụ thể; Hệ thống bài giảng được xây dựng có mục tiêu, có trọng tâm được chuyển giao dễ dàng, phù hợp với hình thức tự học của sinh viên; Hệ thống học liệu được thiết kế đầy đủ thành phần theo quy định của Bộ GD&ĐT, phù hợp với mục tiêu, nội dung bài giảng cũng như đề cương chi tiết; hoạt động quản lý xây dựng kế hoạch dạy học trực tuyến hiệu quả; Hoạt động dạy và học trực tuyến được tổ chức nghiêm túc, nề nếp; ... Có thể coi đây là một nền tảng tốt để hoạt động dạy học trực tuyến và quản lý hoạt động dạy học trực tuyến tiếp tục được thực hiện hiệu quả và ngày càng phát triển tại các trường đại học trong bối cảnh hiện nay.

3.2. Hạn chế

Một bộ phận không nhỏ cán bộ, giảng viên chưa thấy được sự cần thiết và ý nghĩa của hoạt động dạy học trực tuyến trong bối cảnh hiện nay. Họ không muốn tiếp nhận hình thức dạy học trực tuyến này vì sợ phức tạp, mất thời gian khi tham gia dạy học trực tuyến.

Nhìn chung, năng lực công nghệ số cùng các kỹ năng dạy học trực tuyến của đội ngũ cán bộ, giảng viên chưa đảm bảo đáp ứng yêu cầu hoạt động dạy học trực tuyến. Đây là một rào cản khiến giảng viên ngại dạy học trực tuyến.

Cơ sở hạ tầng công nghệ thông tin phục vụ dạy học trực tuyến dù đã được quan tâm đầu tư nhưng chưa đáp ứng đủ nhu cầu, ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng dạy học trực tuyến và quản lý dạy học trực tuyến.

Hệ thống học liệu chưa đa dạng, chưa đảm bảo tính khoa học, tính sư phạm và chưa hấp dẫn người học, ít được đánh giá lại và cập nhật, phát triển.

Công tác đánh giá kết quả thực hiện hoạt động dạy học trực tuyến chưa thực sự chất lượng, đặc biệt là khía cạnh sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động của cán bộ, giảng viên, sinh viên làm giảm ý nghĩa của công tác đánh giá.

Công tác tổ chức hoạt động dạy- học trực tuyến đã được thực hiện nhưng chưa thật hiệu quả, hoạt động học của người học còn nhiều hạn chế: sinh viên thiếu tinh thần chủ động trong học tập, tương tác với giảng viên và bạn học ở mức độ thấp và chưa hiệu quả. . .

Môi trường học tập trực tuyến của sinh viên chưa đảm bảo thuận lợi và thu hút người học do sự hạn chế

của cơ sở hạ tầng, sự thiếu nhiệt tình hỗ trợ của đội ngũ nhân viên hỗ trợ, ý kiến phản hồi của sinh viên chưa được quan tâm lắng nghe và giải quyết đúng mức và kịp thời. . .

4. Kết luận

Cùng với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học công nghệ và xu hướng chuyển đổi số trong giáo dục đại học, dạy học trực tuyến đang và sẽ góp phần to lớn vào việc thực hiện mục tiêu nâng cao dân trí, đào tạo và bồi dưỡng nguồn nhân lực chất lượng cao cho công cuộc phát triển đất nước trong giai đoạn mới. Với những ưu thế nổi trội của mình, dạy học trực tuyến sẽ ngày càng khẳng định được vị thế và trở thành một hình thức dạy học hiệu quả, được ưu chuộng trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Allen, E. (2011). *Going the distance: Online education in the United States*. Retrieved from <https://www.asqa.gov.au> on July 1, 2022.
- [2] Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- [3] Horton, W. (2006). *E-learning by design*. John Wiley & Sons, San Francisco.
- [4] Resta, P., & Patru, M. (Eds.). (2010). *Teacher development in an e-learning age: A policy and planning guide*. Paris: UNESCO.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Thông tư số 09/2021/TT-BGDĐT về quản lý và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên*. Ban hành ngày 30 tháng 03 năm 2021.
- [6] Đặng Quốc Bảo. (1999). *Khoa học tổ chức và quản lý: Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*. NXB Thống kê, Hà Nội.
- [7] Nguyễn Quốc Chí, & Nguyễn Thị Mỹ Lộc. (2010). *Đại cương khoa học quản lý*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [8] Bùi Minh Hiền. (2006). *Quản lý giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [9] Trần Kiểm. (1990). *Quản lý giáo dục và quản lý nhà trường*. Viện Khoa học Giáo dục, Hà Nội.

ABSTRACT

Current situation of managing online teaching activities at universities in the present context

The strong development of the knowledge economy, the digital era and education 4.0 have created favorable conditions for the birth and development of online teaching. This form of teaching has become an important solution to ensure and improve the quality of training at universities in the context of competition and limited resources. The article has introduced a number of related concepts, survey activities and assessment of the current situation of online teaching management activities in universities. The results of this study can become a reference for university leaders as well as researchers on the management of online teaching activities, thereby having specific orientations in online teaching management to ensure and improve the quality of online teaching in universities, to meet the increasing needs of the labor market and society.

Keywords: *Manage, online teaching, online teaching activities, manage online teaching activities.*

ẢNH HƯỞNG CỦA ĐỘNG LỰC TỰ HỌC ĐẾN HIỆU QUẢ TỔ CHỨC HƯỚNG DẪN TỰ HỌC CHO SINH VIÊN KHOA TIỂU HỌC - MẦM NON TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂY BẮC

Lê Thị Thu Hà¹, Nguyễn Thị Tường Vy²

Tóm tắt. Tự học và động lực tự học của sinh viên đã được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm tuy nhiên tổ chức hướng dẫn tự học và mối quan hệ của động lực tự học của sinh viên và hiệu quả tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên lại chưa được nghiên cứu rộng. Động lực tự học của sinh viên là đòn bẩy giúp sinh viên vượt qua khó khăn để tập trung vào mục tiêu tự học, nhằm phát triển bản thân. Nghiên cứu chỉ ra động lực tự học của sinh viên và hiệu quả tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên Khoa Tiểu học – Mầm non, Trường Đại học Tây Bắc có tương quan dương và ảnh hưởng tích cực thông qua hệ số hồi quy.

Từ khóa: *Tự học, Động lực tự học, Hướng dẫn tự học, Hiệu quả tổ chức, Tiểu học, Mầm non*

1. Đặt vấn đề

Các trường đại học Việt Nam hiện nay đã thực hiện đào tạo theo học chế tín chỉ, phương thức đào tạo này lấy người học làm trung tâm trong quá trình dạy và học, điều này đã phát huy được tính chủ động, sáng tạo của sinh viên. Thông tư 08/2021/TT-BGDĐT Ban hành quy chế đào tạo trình độ đại học quy định phương thức đào tạo theo tín chỉ cho phép sinh viên tích lũy tín chỉ và thực hiện chương trình đào tạo theo khả năng của mỗi sinh viên, sinh viên sẽ được quyết định lộ trình học tập theo khả năng, lựa chọn các môn học tự chọn phù hợp với chương trình đào tạo của nhà trường. Bên cạnh đó, Thông tư 24/2019/TT-BGDĐT, có quy định để tiếp thu được một tín chỉ sinh viên phải dành ít nhất 30 giờ chuẩn bị cá nhân.

Có thể thấy, tự học đóng vai trò rất quan trọng và là một hoạt động bắt buộc trong đào tạo theo học chế tín chỉ. Trong đào tạo theo tín chỉ, việc tự học, tự nghiên cứu của sinh viên được coi trọng. Hoạt động tự học được diễn ra ở không gian lớp học (tự học có hướng dẫn) và ngoài lớp học (tự học theo nhu cầu). Vì vậy để hoạt động tự học có hiệu quả cả tự học có hướng dẫn và tự học theo nhu cầu đều cần được sinh viên tích cực chủ động tham gia. Tuy nhiên trong phạm vi nghiên cứu này, chủ yếu tiếp cận các hoạt động tự học có hướng dẫn bởi đây là nội dung được quy định trong chương trình giảng dạy, có vai trò vô cùng quan trọng trong thực hiện chương trình đào tạo theo tín chỉ. Tổ chức hướng dẫn tự học là một hoạt động xuyên suốt quá trình đào tạo mà ở đó người giảng viên sẽ cần phải có định hướng từ thiết kế chương trình, nội dung giảng dạy cho tới lựa chọn các phương pháp giảng dạy để hướng dẫn hiệu quả hoạt động tự học cho sinh viên. Không chỉ như vậy, hoạt động kiểm tra đánh giá phù hợp của giảng viên cũng góp phần không nhỏ trong việc nâng cao chất lượng tự học của sinh viên.

Sinh viên tham gia vào hoạt động học tập nói chung và tự học nói riêng đạt hiệu quả cao khi tự xây dựng được động lực. Động lực là yếu tố dẫn đường, giúp sinh viên vượt qua những rào cản hiện thực nhằm đạt được mục tiêu cá nhân đề ra. Vì thế tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên của giảng viên có hiệu quả hay không không chỉ phụ thuộc vào tính hấp dẫn của quá trình mà còn phụ thuộc vào yếu tố chủ động tham gia của sinh viên. Đặc biệt là với sinh viên khoa Tiểu học – Mầm non, Trường Đại học Tây Bắc, sẽ là những

Ngày nhận bài: 01/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 25/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹Trường Đại học Tây Bắc

²Trường Cao đẳng Sư phạm Điện Biên

Tác giả liên hệ: Lê Thị Thu Hà. Địa chỉ e-mail: haltt@utb.edu.vn

thầy cô trong tương lai, học tập suốt đời, học không ngừng nghỉ thì càng cần duy trì động lực cá nhân trong quá trình tự trao đổi, tự học, phát triển bản thân.

Nghiên cứu này với mục tiêu hệ thống cơ sở lý luận về ảnh hưởng của động lực tự học đến hiệu quả tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên từ đó xác định thực trạng ảnh hưởng của động lực tự học đến hiệu quả tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên khoa Tiểu học – Mầm non, Trường Đại học Tây Bắc.

2. Cơ sở lý luận về ảnh hưởng của động lực tự học đến hiệu quả tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên

Tự học đã được nhiều tác giả nghiên cứu trong đó tập trung vào sự tự giác, tự ý thức, tự lĩnh hội của cá nhân người học ít chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố xung quanh và sự cố gắng của cá nhân trong mối quan hệ với tập thể và các yếu tố xung quanh. Knowles, M. S. (1975), Hà Thị Đức (1992) đã xác định bản chất của tự học của sinh viên là quá trình nhận thức một cách tự giác, tích cực, tự lực không có sự tham gia hướng dẫn trực tiếp của giảng viên nhằm đạt được mục đích, nhiệm vụ dạy học được đặt ra. Lương Thị Phượng và cộng sự (2009) cũng cùng quan điểm trên với các phát triển: Tự học chính là tự quản lý việc học tập, tự động thiết lập kế hoạch học tập rồi triển khai một cách tự giác, tự làm chủ thời gian để học và tự kiểm tra, đánh giá việc học của mình bởi tự học là không ai bắt buộc mà tự mình tìm tòi, học hỏi để hiểu biết thêm.

Ở một khía cạnh khác đánh giá đến sự hướng dẫn của giảng viên trong quá trình giảng dạy, tổ chức hướng dẫn cho sinh viên hoặc vai trò hoạt động nhóm trong quá trình tự học. Theo đó, tự học được hiểu là “hoạt động tự tổ chức, tự điều khiển của sinh viên. Người sinh viên dưới sự tổ chức, điều khiển, hướng dẫn của giảng viên cần phải tiến hành các hoạt động độc lập, nhất là hoạt động tìm kiếm tri thức mới, với tư cách là những hoạt động nhằm giải quyết những tình huống có vấn đề trong học tập và nghiên cứu khoa học theo nghề nghiệp tương lai, tất nhiên cần phải tổ chức những hoạt động này một cách có hệ thống và kế hoạch” (Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức, 2013). M.H Murad và P. Varkey (2008) đã đề cập đến các thành phần của tự học: nhà giáo dục là người hỗ trợ, xác định nhu cầu học tập, phát triển mục tiêu học tập, xác định các phương pháp học phù hợp nguồn lực, thực hiện quy trình, cam kết giữa người dạy và người học và đánh giá quá trình học tập. Với định nghĩa này đã có thể thấy bên cạnh vai trò chủ đạo của người học trong quá trình tự học, giảng viên cũng là một phần quan trọng trong quá trình đó.

Tóm lại, trong phạm vi đề tài này, tự học là quá trình sinh viên chủ động xác định mục tiêu học tập, thiết lập kế hoạch học tập, lựa chọn phương pháp học tập phù hợp với năng lực bản thân cùng với các điều kiện vật chất khả thi một cách tự giác để chủ động lĩnh hội kiến thức, hình thành kỹ năng và thái độ phù hợp với mục tiêu dạy học được tiến hành độc lập bên ngoài không gian lớp học hoặc tại lớp học thông qua các hoạt động mà giảng viên tổ chức hướng dẫn. Với định nghĩa trên có thể thấy có thấy hoạt động tự học được thực hiện với nhiều hình thức khác nhau và nghiên cứu tiếp cận tự học với 3 hình thức chính không bao gồm tự học độc lập theo nhu cầu do giới hạn nghiên cứu bao gồm: (1) Tự học tại lớp học với sự tổ chức hướng dẫn của giảng viên; (2) Tự học ngoài lớp học với sự tổ chức hướng dẫn của giảng viên; (3) Tự học ngoài lớp học theo hướng dẫn của Chương trình chi tiết môn học.

“Động cơ học tập của học viên là cái mà việc học của họ phải đạt được để thỏa mãn nhu cầu của mình. Nói ngắn gọn, học viên học vì cái gì thì cái đó chính là động cơ học tập của học viên” (Phan Trọng Ngọc 2005). Maslow cho rằng nhu cầu sẽ là động lực để các cá nhân phấn đấu nhằm đạt được các nhu cầu của mình. Sinh viên sẽ chủ động tự học và thực hiện các nội dung tự học nhằm đáp ứng những nhu cầu mà cá nhân sinh viên mong muốn, cũng như sự nỗ lực của họ sẽ tương ứng với nhu cầu mà họ cần đạt được. Động lực học tập là một khái niệm đa chiều, sự biểu hiện phong phú, nó được đánh giá bởi nhiều tiêu chí hữu hình và vô hình cũng như có nhiều hướng tiếp cận khác nhau (Dương Thị Kim Oanh, 2013). Động lực học tập thường tồn tại dưới 2 dạng: Động lực hoàn thiện tri thức (động lực mang tính nhận thức); Động lực quan hệ xã hội (đáp ứng mong đợi của cha mẹ, cần có bằng cấp vì lợi ích tương lai, sự khâm phục của bạn bè). Động cơ của sinh viên đóng vai trò quan trọng, tích cực trong hoạt động học ở trường (Shih & Gamon, 2001). Sinh viên sẽ đạt được mục tiêu của mình khi chú trọng xác định được động lực cá nhân (Schroeder & Fishbach, 2015). Những học sinh đạt thành tích cao thường động học tập lớn hơn và hài lòng hơn với quá trình học của mình (Aloysius, 2012). Vì vậy động lực tự học chính là cái thôi thúc sinh viên khắc phục

những bất lợi, giúp sinh viên chủ động tham gia tích cực vào quá trình tự học và tổ chức hướng dẫn tự học

Tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên là một hoạt động giảng viên thực hiện trong quá trình tổ chức dạy học. Nguyễn Thị Thủy, Nguyễn Anh Tuấn, (2016) cho rằng giảng viên có vai trò định hướng nội dung trong quá trình tự học, gợi mở tri thức, hỗ trợ sinh viên, hướng dẫn khai thác bài học, khai thác tài liệu và kiểm tra đánh giá kết quả tự học của sinh viên. Lê Vũ Hà và cộng sự (2024) cho rằng “Tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên trường đại học là quá trình giảng viên xây dựng các nhiệm vụ học tập, quy định các yêu cầu cần đạt, hướng dẫn sinh viên thực hiện, kiểm tra và đánh giá để đạt được mục tiêu của chương trình đào tạo”

Rất nhiều nghiên cứu đã chỉ ra mối quan hệ tích cực giữa động lực học tập với hiệu quả quá trình học tập của sinh viên: Một sự khác biệt rõ ràng là những sinh viên có kết quả cao trong học tập thường là những sinh viên có động lực học tập cao, trái ngược với những sinh viên có động lực học tập thấp sẽ cho kết quả học tập thấp (Dembo M., Eaton M., 2000). Sinh viên thừa nhận phần lớn việc học của họ nằm trong tầm kiểm soát của họ. Tuy nhiên, họ lưu ý rằng giảng viên và quản trị viên có tác động đáng kể đến mong muốn và khả năng học hỏi của họ. Trong nỗ lực trao quyền cho sinh viên định hướng quá trình học tập của riêng mình, kết quả của nghiên cứu này đã được tích hợp vào các sáng kiến đánh giá tại trường, bao gồm cả việc phát triển tổ chức sinh viên nhằm cung cấp một diễn đàn nhất quán, do sinh viên lãnh đạo để sinh viên nói lên ý kiến và mối quan tâm của mình về việc học của mình, quá trình học tập và đánh giá (Carolinda Douglass và Sherrill R. Morris, 2014). Năm 2019 Thụy, B.T.L và cộng sự với bài viết bàn về các yếu tố ảnh hưởng đến việc hình thành hoạt động sáng tạo của học sinh trong quá trình học tập. Kết quả nghiên cứu cho thấy hai yếu tố chính ảnh hưởng mạnh mẽ đến việc hình thành hoạt động sáng tạo của học sinh trong quá trình học tập bao gồm: yếu tố thứ nhất là bản thân học sinh và hoạt động của giáo viên. Những yếu tố này chiếm 58% độ phân tán của nghiên cứu.

3. Kết quả nghiên cứu

Nghiên cứu thực hiện khảo sát sinh viên Khoa Tiểu học – Mầm non, Trường đại học Tây Bắc, kết quả thu về 145 phiếu hợp lệ với tỉ lệ 26,9% là Nam, 73,1% là nữ tỉ lệ này phù hợp với thực tế sinh viên Khoa chủ yếu là nữ vì vậy số liệu này vẫn đảm bảo đại diện cho tổng thể; khách thể khảo sát bao gồm 25,5% sinh viên năm thứ nhất, 29% sinh viên năm thứ 2, 32,4% sinh viên năm thứ 3 và 13,1% sinh viên năm thứ 4. Bên cạnh đó phỏng vấn sâu 5 sinh viên để tìm hiểu rõ biểu hiện của động lực tự học trong quá trình tổ chức hướng dẫn tự học.

3.1. Thực trạng động lực tự học của sinh viên Khoa Tiểu học – Mầm non, Trường đại học Tây Bắc

Các nội dung đánh giá động lực tự học của sinh viên Khoa Tiểu học – Mầm non, Trường đại học Tây Bắc đều đạt ở mức thường xuyên. Nội dung “Tôi chủ động tự học để đạt kết quả tốt cho môn học” với điểm trung bình 3,83; Nội dung “Tôi chủ động trong quá trình thực hiện các hoạt động tự học mà giảng viên tổ chức theo nhóm để thể hiện bản thân là người có trách nhiệm” với điểm trung bình 3,99; Nội dung “Tôi cố gắng hết sức trong quá trình thực hiện các hoạt động tự học mà giảng viên tổ chức theo nhóm để được giảng viên và các bạn khác công nhận” với điểm trung bình 3,88; Nội dung “Tôi hoàn thành các nhiệm vụ tự học được thiết kế để mong muốn qua môn” với điểm trung bình 3,66 và nội dung “Tôi chủ động trong các hoạt động tự học được giảng viên thiết kế nhằm nhận được thiện cảm của người khác” với điểm trung bình 3,79.

Kết quả phỏng vấn cho thấy, sinh viên tự học nhằm thu được hiểu biết: “Em thấy tự học là cho mình, mình muốn biết điều gì thì mình học cái đó, mục đích do mình tự đặt ra” (Sv2), “Muốn chiếm lĩnh tri thức thì phải chủ động” (Sv1), “em tham gia tích cực vì thực sự là em muốn học để hiểu kiến thức đấy” (Sv3). Sinh viên tích cực tham gia các hoạt động tổ chức hướng dẫn tự học nhằm đạt được thành tựu: “Em thường tự học vì muốn đạt học bổng” (Sv1), “Học giỏi thì được khen thưởng nên ai cũng cố gắng nhất là học bổng” (Sv2). Sinh viên tham gia tích cực vì thích thú với hoạt động tổ chức hướng dẫn tự học: “Các hoạt động tự tìm hiểu với chủ đề thú vị thì em thường tham gia nhiệt tình hơn” (Sv4), “Em thích làm việc nhóm nên e thường tích cực làm trưởng nhóm” (Sv1). Sinh viên tham gia tích cực vì yêu thích phong cách giảng dạy của

giảng viên: “Có những giảng viên em thích hơn về cách các thầy cô giảng dạy thì em thường tích cực hơn trong lớp học, thường phát biểu ý kiến và tham gia thảo luận” (Sv5).

Như vậy, sinh viên tham gia vào hoạt động tổ chức hướng dẫn tự học với những động lực khác nhau xuất phát từ bản thân sinh viên như động lực nhằm thu được hiểu biết hay động lực thành tựu tuy nhiên có những động lực bên ngoài tác động vào như tính hấp dẫn của hoạt động sinh viên tham gia và cảm tình với giảng viên.

Thang đo: 1.00-1.80 (Không bao giờ); 1.81-2.60 (Hiếm khi); 2.61-3.40 (Đôi lúc); 3.41-4.20 (Thường xuyên); 4.21-5.00 (Luôn luôn)

Bảng 1. Thực trạng động lực tự học của sinh viên Khoa Tiểu học – Mầm non, Trường đại học Tây Bắc

Nội dung	Mức độ đđ giá (%)					Điểm trung bình
	Không bao giờ	Hiếm khi	Đôi lúc	Thường xuyên	Luôn luôn	
Tôi chủ động tự học để đạt kết quả tốt cho môn học	2,8	2,1	37,2	25,5	32,4	3,83
Tôi chủ động trong quá trình thực hiện các hoạt động tự học mà giảng viên tổ chức theo nhóm để thể hiện bản thân là người có trách nhiệm	2,8	2,1	27,6	28,3	39,3	3,99
Tôi cố gắng hết sức trong quá trình thực hiện các hoạt động tự học mà giảng viên tổ chức theo nhóm để được giảng viên và các bạn khác công nhận	2,8	4,1	32,4	24,1	36,6	3,88
Tôi hoàn thành các nhiệm vụ tự học được thiết kế để mong muốn qua môn	2,8	7,6	33,8	32,4	23,4	3,66
Tôi chủ động trong các hoạt động tự học được giảng viên thiết kế nhằm nhận được thiện cảm của người khác	0	0	26,2	69	4,8	3,79

3.2. Ảnh hưởng của động lực tự học đến hiệu quả tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên Khoa Tiểu học – Mầm non, Trường đại học Tây Bắc

Theo bảng dưới đây kết quả kiểm định độ tin cậy thang đo cho thấy các biến đều đảm bảo độ tin cậy cao. Hệ số tin cậy của các biến trong mô hình đều trên mức 0,8 chứng tỏ thang đo có thể sử dụng tốt (Hair và cộng sự, 2009).

Với 10 biến quan sát đáp ứng yêu cầu phân tích độ tin cậy đưa vào phân tích nhân tố khám phá EFA thông qua kiểm định tính thích hợp của mô hình KMO (Thước đo KMO có giá trị là 0,87 thỏa mãn điều kiện $0,5 < KMO < 1$ với hệ số Sig của kiểm định Barlett’s Test bằng 0), kiểm định tương quan giữa các biến quan sát, kiểm định phương sai trích và các yếu tố. Khi tiến hành phân tích nhân tố khám phá EFA, kết quả cho thấy 10 biến quan sát phân vào 2 nhóm trong đó có 1 biến độc lập và 1 biến phụ thuộc mà không có biến nào bị loại. Từ bảng kết quả phân tích phương sai trích có thể thấy tổng phương sai trích có giá trị phương sai cộng dồn của các yếu tố là 81,606% > 50%, hệ số Eigenvalues nhóm nhân tố đầu lớn hơn 1 nên "Đáp ứng tiêu chuẩn". Từ đó có thể kết luận: 81,606% thay đổi các nhân tố được giải thích bởi các biến quan sát (thành phần của Factor).

Bảng 2. Kết quả phân tích Cronbach’s Alpha và phân tích EFA

Biến	Nhân tố tải	Thành phần		Hệ số Cronbach’s Alpha
		1	2	
Động lực tự học của sinh viên (DLTH)	DLLV1	0,924		0,957
	DLLV3	0,915		
	DLLV4	0,913		
	DLLV2	0,870		
	DLLV5	0,859		
Hiệu quả tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên (TCHDTH)	TCHDTH2		0,905	0,924
	TCHDTH3		0,885	
	TCHDTH4		0,871	
	TCHDTH5		0,810	
	TCHDTH1		0,771	

Kết quả đánh giá các yếu tố ảnh hưởng bằng các biến quan sát, kết quả được cụ thể hóa bằng hệ số tương quan Pearson bằng bảng 3 dưới đây. Động lực tự học có tương quan tuyến tính với Tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên khi Sig < 5%. Và các biến này đều có tương quan dương với biến Tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên. Động lực tự học có ý nghĩa thống kê trong phân tích tương quan Pearson và có ảnh hưởng tới biến Tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên sẽ được đưa vào phân tích hồi quy tuyến tính bộ OLS.

Bảng 3. Mối liên hệ tương quan

		DLTH	TCHDTH
TCHDTH	Tương quan Pearson	.470**	1
	Sig. (2 chiều)	<.001	
	Mẫu quan sát	145	145

Phân tích hồi quy biến độc lập tới biến phụ thuộc cho thấy hệ số Sig của kiểm định t của <5% nên biến này có ý nghĩa thống kê trong kiểm định đa cộng tuyến. Kết quả kiểm tra đa cộng tuyến cho thấy hệ số phóng đại phương sai VIF của biến độc lập đều nhỏ hơn 2 nên có thể kết luận mô hình không bị đa cộng tuyến (Hair và cộng sự, 2014). Bảng 5 còn cho thấy phương trình mô hình hồi quy chuẩn hóa để thấy được mối quan hệ giữa các biến:

$$TCHDTH = 0,470 DLTH$$

Từ kết quả mô hình hồi quy có thể thấy biến Động lực tự học của sinh viên tác động mạnh, cùng chiều đến biến Tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên, có nghĩa là biến Động lực tự học của sinh viên được tăng lên 1 đơn vị thì biến TCHDTH tăng lên 0,470 đơn vị.

Kết quả phân tích cho thấy giá trị Sig. của kiểm định F là <1% cho nên kết quả mô hình hồi quy tuyến tính là phù hợp. Tức là sự kết hợp của các biến độc lập có thể giải thích được sự thay đổi của biến phụ hay nói cách khác thì biến độc lập này có ảnh hưởng đến nhân tố phụ thuộc. Cùng với đó chúng ta có thể kết luận giá trị R bình phương của tổng thể khác 0 cho nên mô hình hồi quy tuyến tính có thể suy rộng và áp dụng cho tổng thể.

Bảng 4 cho thấy giá trị R bình phương và R bình phương hiệu chỉnh để cho thấy mức độ tin cậy của mô hình nghiên cứu ở mức có thể sử dụng được. Giá trị R bình hiệu chỉnh bằng 0,561 (>0,5) cho thấy biến độc lập đưa vào phân tích hồi quy ảnh hưởng 56,1% sự biến thiên của biến phụ thuộc, còn lại 43,9% là do các biến bên ngoài hoặc sai số ngẫu nhiên tác động. Bảng 4 còn cho biết về giá trị Durbin-Watson để kiểm tra hiện tượng tự tương quan của chuỗi bậc nhất. Giá trị DW là 2,166 nằm trong khoảng từ 1 đến 3 nên kết quả không vi phạm giả định tương quan chuỗi bậc nhất.

Bảng 4. Kết quả kiểm định độ tin cậy mô hình và hiện tượng tự tương quan

Mô hình	R	R bình phương	R bình phương hiệu chỉnh	Sai số ước tính	Hệ số Durbin-Watson
1	0,755 ^a	0,570	0,561	1,23790	2,166
a. Biến độc lập: DLTH					
b. Biến phụ thuộc TCHDTH					

Bảng 5. Kết quả kiểm định t và kiểm định hiện tượng đa cộng tuyến

Mô hình	Hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa	Sai số chuẩn	Hệ số hồi quy chuẩn hóa	Beta	t	Sig.	Kiểm tra đa cộng tuyến	
							Độ chấp nhận	Hệ số phóng đại phương sai
1	Hằng số	.304	.434		.700	.485		
	DLTH	.697	.110	.470	6.363	<.001	1.000	1.000
a. Dependent Variable: TCHDTH								

4. Kết luận

Như vậy, kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên Khoa Tiểu học - Mầm non, Trường đại học Tây Bắc thường xuyên thực hiện các nội dung thể hiện động lực tự học trong quá trình thực hiện các hoạt động giảng viên tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên cùng với các biểu hiện cụ thể thông qua phỏng vấn. Kết quả còn cho thấy thêm Động lực tự học của sinh viên Khoa Tiểu học - Mầm non, Trường đại học Tây Bắc có ảnh hưởng tích cực đến hiệu quả tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên Khoa Tiểu học - Mầm non, Trường đại học Tây Bắc. Kết quả này là cơ sở để các nhà quản lý cơ sở đào tạo tham khảo nhằm tăng cường hiệu quả tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên cũng như hỗ trợ sinh viên phát triển động lực tự học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Aloysius, S. M. C. (2012). Self-motivation for achievement and its impact on the employees, performance and satisfaction. *SSRN Electronic Journal*, 1-7. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2186389>
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021a). *Thông tư 08/2021/TT-BGDĐT Ban hành quy chế đào tạo trình độ đại học*. Hà Nội.
- [3] Đặng Vũ Hoạt, & Hà Thị Đức. (2013). *Lí luận dạy học đại học*. Hà Nội: NXB Đại học Sư phạm.
- [4] Douglass, C., & Morris, S. R. (2014). Student perspectives on self-directed learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13-25.
- [5] Dương Thị Kim Oanh. (2013). Một số hướng tiếp cận trong nghiên cứu động cơ học tập. *Tạp chí Khoa học ĐHSP TPHCM*, 48, 138-148.
- [6] Embo, M., & Eaton, M. (2000). Self regulation of academic learning in middle level schools. *The Elementary School Journal*, 100(5), 473-490.
- [7] Hà Thị Đức. (1992). Về hoạt động tự học của sinh viên sư phạm. *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục*.
- [8] Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th International ed.). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- [9] Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th International ed.). Hoboken, NJ: Pearson Prentice Hall.
- [10] Hoàng Thị Mỹ Nga, & Nguyễn Tuấn Kiệt. (2016). Phân tích các nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên kinh tế Trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học Đại học Cần Thơ*, 46, 107-115.
- [11] Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago, IL: Follett Publishing.
- [12] Lê Vũ Hà, Lê Đức Anh, & Phạm Thị Thơ. (2024). Các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả tổ chức hướng dẫn tự học cho sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

ABSTRACT

The impact of self-study motivation on the effectiveness of self-study guidance organization for students in the primary education - preschool department, Tay Bac university

Self-study and self-study motivation of students have been of interest to many researchers. However, the organization of self-study guidance and the relationship between students' self-study motivation and the effectiveness of self-study guidance organization for students have not been widely studied. Students' self-study motivation is the leverage that helps them overcome difficulties to focus on self-study goals, aiming at self-development. The research indicates that the self-study motivation of students and the effectiveness of self-study guidance organization for students in the Department of Primary Education - Preschool, Tay Bac University are positively correlated and have a positive impact through the regression coefficient.

Keywords: *Self-Study, Self-Motivation, Self-Study Guidance, Organizational Effectiveness, Primary Education, Early Childhood Education.*

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ SỐ TRONG VIỆC TĂNG CƯỜNG HOẠT ĐỘNG TƯƠNG TÁC GIỮA GIÁNG VIÊN VÀ SINH VIÊN ĐẠI HỌC

Bàn Thị Cẩm¹

Tóm tắt. Trong bối cảnh công nghệ số phát triển nhanh chóng, giáo dục đại học đang trải qua những thay đổi đáng kể trong cách thức giảng dạy và học tập. Bài báo này nhấn mạnh sự ảnh hưởng mạnh mẽ của công nghệ số đối với giáo dục đại học hiện đại, trình bày các công nghệ số phổ biến được áp dụng như hệ thống quản lý học tập, khóa học trực tuyến mở rộng, công nghệ hội thảo trực tuyến, thực tế ảo, thực tế tăng cường, phân tích học tập và trí tuệ nhân tạo. Các công nghệ này đều góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập thông qua việc tạo ra môi trường học tập tương tác, linh hoạt và cá nhân hóa. Tuy nhiên, để khai thác tối đa các lợi ích của chuyển đổi số, các trường đại học cần đầu tư vào hạ tầng công nghệ, đào tạo kỹ năng số cho cả giảng viên và sinh viên, thiết kế các khóa học linh hoạt và sáng tạo, cũng như xây dựng các chính sách hỗ trợ phù hợp. Sự cam kết và động lực của giảng viên và sinh viên cũng là yếu tố quan trọng để thúc đẩy và duy trì sự tương tác hiệu quả trong môi trường học tập số.

Từ khóa: Công nghệ số, Giáo dục đại học, Tương tác giảng viên và sinh viên, Chuyển đổi số, Học tập trực tuyến.

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại công nghệ số phát triển vượt bậc, chuyển đổi số đã trở thành một xu hướng tất yếu trong mọi lĩnh vực, bao gồm cả giáo dục đại học. Chuyển đổi số trong giáo dục không chỉ đơn thuần là việc tích hợp công nghệ vào quá trình giảng dạy và học tập, mà còn là sự thay đổi toàn diện về cách tiếp cận, phương pháp và mô hình giáo dục. Việc này bao gồm sử dụng các công nghệ mới như trí tuệ nhân tạo (AI), học máy, dữ liệu lớn, và các nền tảng học tập trực tuyến để nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập (Selwyn, 2012).

Một trong những yếu tố quan trọng của chuyển đổi số trong giáo dục đại học là thay đổi trong tương tác giữa giảng viên và sinh viên. Tương tác giữa giảng viên và sinh viên là yếu tố then chốt quyết định chất lượng giáo dục và trải nghiệm học tập của sinh viên. Trong môi trường truyền thống, tương tác này chủ yếu diễn ra trong lớp học thông qua các buổi giảng dạy trực tiếp và các buổi tư vấn. Tuy nhiên, với sự bùng nổ của công nghệ số, hình thức tương tác này đã thay đổi đáng kể, mang lại cả cơ hội và thách thức mới (Garrison & Anderson, 2003).

Các nền tảng học tập trực tuyến như Moodle, Blackboard, và Canvas đã trở nên phổ biến, cho phép giảng viên và sinh viên tương tác mọi lúc, mọi nơi. Các công cụ này cung cấp các chức năng như diễn đàn thảo luận, tài liệu học tập điện tử, bài kiểm tra trực tuyến, và các buổi học trực tuyến qua video. Nhờ đó, việc giao tiếp và trao đổi kiến thức không còn bị giới hạn bởi không gian và thời gian, tạo điều kiện cho một môi trường học tập linh hoạt và hiệu quả hơn (Weller, 2020).

Tuy nhiên, sự chuyển đổi này cũng mang đến nhiều thách thức. Một trong những thách thức lớn nhất là đảm bảo tất cả giảng viên và sinh viên đều có khả năng truy cập và sử dụng thành thạo các công nghệ mới. Điều này đòi hỏi các cơ sở giáo dục phải đầu tư vào hạ tầng công nghệ, cung cấp đào tạo và hỗ trợ kỹ thuật

Ngày nhận bài: 07/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 28/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹Trường Trung cấp Kỹ thuật đa ngành Hà Nội

Tác giả liên hệ: Bàn Thị Cẩm. Địa chỉ e-mail: camchi10989@gmail.com

liên tục cho cả giảng viên và sinh viên (Bates, 2015). Ngoài ra, việc duy trì mức độ tương tác cá nhân và sự gắn kết giữa giảng viên và sinh viên trong môi trường học tập trực tuyến cũng là một thách thức lớn. Mặc dù công nghệ có thể cung cấp nhiều công cụ hỗ trợ, việc thay thế hoàn toàn tương tác trực tiếp bằng tương tác ảo vẫn chưa thể đạt được hiệu quả tương tự (Bond et al., 2018).

Nghiên cứu này nhằm mục đích khám phá cách thức chuyển đổi số ảnh hưởng đến tương tác giữa giảng viên và sinh viên trong môi trường đại học, xem xét các khía cạnh khác nhau của sự thay đổi này, bao gồm cả những lợi ích và thách thức mà nó mang lại.

2. Chuyển đổi số trong giáo dục đại học

Chuyển đổi số trong giáo dục đại học đã trở thành một xu hướng toàn cầu, định hình lại cách thức giảng dạy và học tập. Đây không chỉ là việc áp dụng các công nghệ kỹ thuật số vào giáo dục mà còn là một sự thay đổi căn bản trong mô hình giáo dục, quy trình quản lý, và cách thức tương tác giữa các bên liên quan. Chuyển đổi số nhằm mục đích nâng cao chất lượng giáo dục, mở rộng cơ hội tiếp cận tri thức và tạo ra những trải nghiệm học tập mới mẻ cho sinh viên.

Một yếu tố quan trọng của chuyển đổi số trong giáo dục đại học là việc tích hợp các công nghệ thông tin và truyền thông vào quá trình giảng dạy và học tập. Các công nghệ này bao gồm học tập trực tuyến, lớp học ảo, hệ thống quản lý học tập và các công cụ hỗ trợ học tập khác. Theo nghiên cứu của Selwyn (2012), công nghệ thông tin và truyền thông không chỉ giúp cải thiện hiệu quả của quá trình giảng dạy mà còn mở ra nhiều cơ hội học tập mới cho sinh viên, đặc biệt là những người không thể tham gia các lớp học truyền thống do khoảng cách địa lý hoặc hạn chế về thời gian.

Việc sử dụng các nền tảng học tập trực tuyến đã mang lại nhiều lợi ích rõ rệt. Theo Garrison và Anderson (2003), học tập trực tuyến giúp sinh viên có thể truy cập tài liệu học tập mọi lúc, mọi nơi, đồng thời cho phép họ tự quản lý thời gian và tiến độ học tập của mình. Điều này đặc biệt hữu ích trong bối cảnh đại dịch COVID-19 giai đoạn vừa qua, khi mà nhiều trường đại học trên toàn thế giới buộc phải chuyển đổi sang hình thức học tập trực tuyến để đảm bảo sự liên tục của quá trình giáo dục.

Bên cạnh những lợi ích, chuyển đổi số trong giáo dục đại học cũng đặt ra nhiều thách thức. Một trong những thách thức lớn nhất là việc đảm bảo tính công bằng trong tiếp cận công nghệ. Không phải tất cả các sinh viên đều có điều kiện tiếp cận với các thiết bị kỹ thuật số và kết nối internet ổn định. Điều này có thể tạo ra một khoảng cách kỹ thuật số (digital divide), gây ra sự bất bình đẳng trong cơ hội học tập (Weller, 2020).

Hơn nữa, chuyển đổi số đòi hỏi sự thay đổi trong cách thức giảng dạy của giảng viên. Nhiều giảng viên có thể gặp khó khăn trong việc thích nghi với các công nghệ mới và phương pháp giảng dạy trực tuyến. Theo Bates (2015), việc đào tạo và hỗ trợ kỹ thuật cho giảng viên là yếu tố then chốt để đảm bảo thành công của quá trình chuyển đổi số. Các cơ sở giáo dục cần đầu tư vào các chương trình đào tạo chuyên sâu và liên tục, giúp giảng viên nâng cao kỹ năng sử dụng công nghệ và áp dụng các phương pháp giảng dạy mới một cách hiệu quả.

Một khía cạnh quan trọng khác của chuyển đổi số là sự thay đổi trong cách thức đánh giá kết quả học tập. Các công cụ kỹ thuật số cho phép thiết kế các bài kiểm tra và bài tập đa dạng hơn, không chỉ giới hạn trong các bài kiểm tra truyền thống mà còn bao gồm các bài tập thực hành, dự án nhóm và các hoạt động tương tác khác. Điều này giúp đánh giá toàn diện hơn khả năng và kỹ năng của sinh viên (Bond et al., 2018).

Như vậy, chuyển đổi số trong giáo dục đại học mang lại nhiều cơ hội cũng như thách thức. Việc áp dụng các công nghệ kỹ thuật số không chỉ giúp cải thiện hiệu quả giảng dạy và học tập mà còn mở ra nhiều cơ hội học tập mới cho sinh viên. Tuy nhiên, để đảm bảo thành công của quá trình chuyển đổi, các cơ sở giáo dục cần có sự chuẩn bị kỹ lưỡng về hạ tầng công nghệ, đào tạo giảng viên và hỗ trợ kỹ thuật, đồng thời phải chú trọng đến việc đảm bảo tính công bằng trong tiếp cận công nghệ cho tất cả các sinh viên.

3. Các lý thuyết và nghiên cứu liên quan đến tương tác giảng viên - sinh viên

Tương tác giữa giảng viên và sinh viên là yếu tố quan trọng quyết định chất lượng giáo dục đại học. Các lý thuyết về học tập và giảng dạy đã chỉ ra rằng sự tương tác này không chỉ ảnh hưởng đến kết quả học tập mà còn tới sự phát triển cá nhân và chuyên môn của sinh viên. Dưới đây là một số lý thuyết và nghiên cứu

nổi bật liên quan đến tương tác giảng viên - sinh viên.

Lý thuyết học tập xây dựng do Piaget và Vygotsky đề xướng, nhấn mạnh rằng kiến thức được xây dựng dựa trên kinh nghiệm cá nhân và sự tương tác với môi trường xung quanh. Trong bối cảnh giáo dục đại học, tương tác giữa giảng viên và sinh viên đóng vai trò then chốt trong việc giúp sinh viên xây dựng kiến thức mới dựa trên những gì họ đã biết. Theo Vygotsky, sự tương tác này còn giúp sinh viên phát triển vùng phát triển gần nhất (zone of proximal development), tức là khoảng cách giữa những gì sinh viên có thể làm một mình và những gì họ có thể làm với sự giúp đỡ của người khác (Vygotsky, 1978).

Lý thuyết giao tiếp học thuật tập trung vào tầm quan trọng của giao tiếp giữa giảng viên và sinh viên trong việc phát triển kỹ năng học tập và tạo điều kiện cho việc tiếp thu kiến thức. Theo Chickering và Gamson (1987), sự giao tiếp thường xuyên và có chất lượng giữa giảng viên và sinh viên là một trong bảy nguyên tắc thực hành giáo dục đại học hiệu quả. Giao tiếp không chỉ giới hạn trong các bài giảng mà còn bao gồm các buổi thảo luận, phản hồi và hỗ trợ cá nhân. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng sự tương tác tích cực giữa giảng viên và sinh viên có thể cải thiện động lực học tập, sự cam kết và kết quả học tập của sinh viên (Chickering & Gamson, 1987).

Nghiên cứu về học tập trực tuyến. Với sự phát triển của công nghệ số, học tập trực tuyến đã trở thành một phương thức giáo dục phổ biến. Nghiên cứu về học tập trực tuyến đã chỉ ra rằng tương tác giảng viên - sinh viên trong môi trường số có những đặc thù riêng biệt. Theo nghiên cứu của Moore (1989), có ba loại tương tác quan trọng trong học tập trực tuyến: tương tác giữa sinh viên và nội dung học tập, tương tác giữa sinh viên và giảng viên, và tương tác giữa sinh viên với nhau. Trong đó, tương tác giữa sinh viên và giảng viên là yếu tố quan trọng nhất để đảm bảo sự thành công của học tập trực tuyến, vì nó giúp sinh viên cảm thấy được hỗ trợ và kết nối với quá trình học tập (Moore, 1989).

Lý thuyết gắn kết học tập của Kearsley và Shneiderman (1998) nhấn mạnh rằng sự gắn kết của sinh viên trong quá trình học tập là yếu tố quyết định đến hiệu quả học tập. Sự gắn kết này được thúc đẩy thông qua sự tương tác tích cực với giảng viên, các bạn học và nội dung học tập. Kearsley và Shneiderman cho rằng giảng viên cần tạo ra môi trường học tập mà sinh viên cảm thấy thoải mái chia sẻ ý tưởng, đặt câu hỏi và tham gia vào các hoạt động học tập mang tính thực tiễn và liên quan đến thực tế (Kearsley & Shneiderman, 1998).

Tương tác cá nhân hóa giữa giảng viên và sinh viên là một xu hướng đang ngày càng được chú trọng trong giáo dục đại học. Theo nghiên cứu của Arbaugh (2014), việc cá nhân hóa tương tác giúp sinh viên cảm thấy được quan tâm và đánh giá cao, từ đó nâng cao sự hài lòng và kết quả học tập. Các công cụ công nghệ như hệ thống quản lý học tập và các ứng dụng giao tiếp đã tạo điều kiện thuận lợi cho việc cá nhân hóa này, cho phép giảng viên cung cấp phản hồi riêng biệt và hỗ trợ kịp thời cho từng sinh viên (Arbaugh, 2014).

Các lý thuyết và nghiên cứu về tương tác giảng viên - sinh viên đều chỉ ra tầm quan trọng của sự tương tác này đối với chất lượng giáo dục đại học. Sự phát triển của công nghệ số đã mở ra nhiều cơ hội mới cho tương tác, đồng thời cũng đặt ra những thách thức cần được giải quyết để đảm bảo hiệu quả giáo dục trong bối cảnh số hóa.

4. Công nghệ số đang được sử dụng trong giáo dục đại học hiện nay

Sự phát triển nhanh chóng của công nghệ số đã tạo ra những thay đổi lớn trong cách thức giảng dạy và học tập tại các trường đại học. Các công nghệ số hiện nay không chỉ hỗ trợ việc truyền tải kiến thức mà còn giúp nâng cao chất lượng giáo dục thông qua việc tạo ra những môi trường học tập tương tác, linh hoạt và cá nhân hóa. Dưới đây là một số công nghệ số đang được sử dụng rộng rãi trong giáo dục đại học.

Hệ thống quản lý học tập: Các hệ thống quản lý học tập như Moodle, Blackboard, Canvas và Google Classroom đã trở thành nền tảng chủ đạo trong giáo dục đại học. Hệ thống quản lý học tập cho phép giảng viên quản lý khóa học, phân phối tài liệu học tập, giao bài tập, tổ chức các bài kiểm tra và theo dõi tiến độ học tập của sinh viên. Theo nghiên cứu của Watson và Watson (2007), hệ thống quản lý học tập không chỉ cải thiện khả năng quản lý và tổ chức của giảng viên mà còn tạo điều kiện cho sinh viên học tập một cách tự chủ và linh hoạt hơn (Watson & Watson, 2007).

Công nghệ học tập trực tuyến: Công nghệ học tập trực tuyến bao gồm các khóa học trực tuyến mở rộng, các nền tảng học tập trực tuyến như Coursera, edX, và Khan Academy. Các nền tảng này cung cấp một loạt các khóa học từ các trường đại học và tổ chức giáo dục hàng đầu, giúp sinh viên có thể truy cập vào nguồn tài liệu phong phú và chất lượng từ bất kỳ đâu trên thế giới. Theo nghiên cứu của McAuley et al. (2010), học trực tuyến mở rộng đã mở ra một kỷ nguyên mới cho giáo dục đại học, cung cấp cơ hội học tập cho hàng triệu người, đặc biệt là những người không có điều kiện tham gia các chương trình giáo dục truyền thống (McAuley et al., 2010).

Công nghệ hội thảo trực tuyến: Các công cụ hội thảo trực tuyến như Zoom, Microsoft Teams, và WebEx đã trở thành phần không thể thiếu trong giáo dục đại học, đặc biệt là trong bối cảnh đại dịch COVID-19. Những công cụ này cho phép giảng viên tổ chức các buổi giảng dạy trực tuyến, hội thảo, thảo luận nhóm và các hoạt động tương tác khác. Theo nghiên cứu của Hrastinski (2008), công nghệ hội thảo trực tuyến không chỉ giúp duy trì liên lạc giữa giảng viên và sinh viên mà còn tăng cường sự tham gia và tương tác trong các lớp học trực tuyến (Hrastinski, 2008).

Công nghệ thực tế ảo và thực tế tăng cường: Thực tế ảo và thực tế tăng cường đang được ứng dụng ngày càng nhiều trong giáo dục đại học để tạo ra các trải nghiệm học tập phong phú và sinh động. Các công nghệ này cho phép sinh viên tham gia vào các môi trường học tập mô phỏng, thí nghiệm ảo và các hoạt động tương tác khác. Theo nghiên cứu của Merchant et al. (2014), thực tế ảo và thực tế tăng cường không chỉ làm cho quá trình học tập trở nên hấp dẫn hơn mà còn cải thiện khả năng hiểu và ghi nhớ của sinh viên thông qua các trải nghiệm thực tế (Merchant et al., 2014).

Công nghệ phân tích học tập: Công nghệ phân tích học tập sử dụng dữ liệu lớn (big data) để theo dõi, phân tích và dự đoán hành vi học tập của sinh viên. Các công cụ phân tích học tập giúp giảng viên hiểu rõ hơn về cách thức học tập của sinh viên, phát hiện sớm các vấn đề và đưa ra các biện pháp hỗ trợ kịp thời. Theo nghiên cứu của Siemens (2013), phân tích học tập có tiềm năng lớn trong việc cải thiện kết quả học tập và cá nhân hóa trải nghiệm học tập cho sinh viên (Siemens, 2013).

Công nghệ AI: AI đang được sử dụng để tạo ra các hệ thống hỗ trợ học tập thông minh như các trợ lý ảo, chatbot và các công cụ tư vấn học tập. AI có khả năng tự động hóa nhiều quy trình giảng dạy và hỗ trợ, từ việc trả lời các câu hỏi thường gặp đến việc đưa ra các khuyến nghị học tập cá nhân hóa. Theo nghiên cứu của Luckin et al. (2016), AI không chỉ giúp giảm tải công việc cho giảng viên mà còn cung cấp các hỗ trợ kịp thời và hiệu quả cho sinh viên (Luckin et al., 2016).

Tóm lại, các công nghệ số đang được sử dụng trong giáo dục đại học mang lại nhiều lợi ích to lớn, từ việc nâng cao hiệu quả giảng dạy và học tập đến việc tạo ra các trải nghiệm học tập phong phú và cá nhân hóa. Tuy nhiên, để tận dụng tối đa những lợi ích này, các cơ sở giáo dục cần phải đầu tư vào hạ tầng công nghệ, đào tạo giảng viên và sinh viên, cũng như xây dựng các chính sách và chiến lược phù hợp.

5. Yếu tố ảnh hưởng của chuyển đổi số đến hoạt động tương tác giữa giảng viên và sinh viên

Chuyển đổi số trong giáo dục đại học đã mang lại nhiều thay đổi đáng kể trong cách thức giảng dạy và học tập. Tuy nhiên, sự thay đổi này cũng ảnh hưởng mạnh mẽ đến tương tác giữa giảng viên và sinh viên. Dưới đây là những yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến tương tác giảng viên - sinh viên trong bối cảnh chuyển đổi số.

Hạ tầng công nghệ: Hạ tầng công nghệ đóng vai trò then chốt trong việc thúc đẩy hoặc cản trở tương tác giảng viên - sinh viên. Các trường đại học cần phải đầu tư vào hệ thống mạng internet mạnh mẽ, trang thiết bị hiện đại, và các phần mềm học tập tiên tiến để hỗ trợ quá trình dạy và học trực tuyến. Theo nghiên cứu của Bates (2015), một hạ tầng công nghệ tốt không chỉ tạo điều kiện thuận lợi cho việc triển khai các công nghệ mới mà còn giúp đảm bảo quá trình tương tác diễn ra mượt mà và hiệu quả (Bates, 2015).

Kỹ năng kỹ thuật số của giảng viên và sinh viên: Kỹ năng sử dụng công nghệ của giảng viên và sinh viên là yếu tố quyết định khả năng tương tác hiệu quả trong môi trường số. Giảng viên cần phải thành thạo trong việc sử dụng các công cụ giảng dạy trực tuyến, hệ thống quản lý học tập, và các ứng dụng hỗ trợ khác. Đồng thời, sinh viên cũng cần được trang bị kỹ năng cần thiết để tham gia vào các hoạt động học tập trực tuyến một cách chủ động và hiệu quả. Theo nghiên cứu của Martin et al. (2019), việc đào tạo kỹ năng kỹ

thuật số cho giảng viên và sinh viên là một yếu tố quan trọng giúp nâng cao chất lượng tương tác và trải nghiệm học tập (Martin et al., 2019).

Thiết kế khóa học và phương pháp giảng dạy: Thiết kế khóa học và phương pháp giảng dạy cũng có ảnh hưởng lớn đến tương tác giảng viên - sinh viên trong môi trường số. Các khóa học được thiết kế tốt sẽ tận dụng được các công nghệ kỹ thuật số để tạo ra những hoạt động học tập tương tác, thú vị và có ý nghĩa. Ví dụ, các phương pháp giảng dạy như học tập dựa trên dự án, học tập hợp tác và học tập dựa trên vấn đề đều có thể được tăng cường thông qua việc sử dụng các công cụ trực tuyến. Theo nghiên cứu của Garrison và Anderson (2003), việc thiết kế các hoạt động học tập phù hợp và tích hợp công nghệ số vào giảng dạy giúp tăng cường tương tác và sự tham gia của sinh viên (Garrison & Anderson, 2003).

Phản hồi và hỗ trợ cá nhân: Khả năng cung cấp phản hồi và hỗ trợ cá nhân cho sinh viên là một yếu tố quan trọng khác. Công nghệ số cho phép giảng viên theo dõi tiến độ học tập của sinh viên, nhận diện sớm các khó khăn và cung cấp phản hồi kịp thời. Các hệ thống quản lý học tập và các công cụ phân tích học tập (learning analytics) giúp giảng viên có cái nhìn tổng quan về hoạt động học tập của sinh viên, từ đó đưa ra các biện pháp hỗ trợ phù hợp. Theo nghiên cứu của Arbaugh (2014), việc cung cấp phản hồi cá nhân hóa giúp sinh viên cảm thấy được quan tâm và tăng cường sự gắn kết với khóa học (Arbaugh, 2014).

Văn hóa tổ chức và chính sách hỗ trợ: Văn hóa tổ chức và các chính sách hỗ trợ của trường đại học cũng đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy hoặc cản trở tương tác giảng viên - sinh viên. Một môi trường học tập tích cực, hỗ trợ và khuyến khích sự sáng tạo và đổi mới sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc áp dụng các công nghệ mới và cải thiện tương tác. Theo nghiên cứu của Bond et al. (2018), các chính sách hỗ trợ như đào tạo kỹ thuật số, tài trợ cho các dự án đổi mới giảng dạy và công nhận thành tích của giảng viên trong việc sử dụng công nghệ số đều góp phần quan trọng trong việc thúc đẩy sự tương tác trong bối cảnh chuyển đổi số (Bond et al., 2018).

Sự cam kết và động lực của giảng viên và sinh viên: Cuối cùng, sự cam kết và động lực của cả giảng viên và sinh viên trong việc sử dụng công nghệ số cũng ảnh hưởng đến mức độ tương tác. Giảng viên cần có thái độ tích cực, sẵn sàng học hỏi và áp dụng các công nghệ mới vào giảng dạy. Tương tự, sinh viên cũng cần có động lực để tham gia tích cực vào các hoạt động học tập trực tuyến. Theo nghiên cứu của Deci và Ryan (2000), sự tự nguyện và động lực nội tại của giảng viên và sinh viên là yếu tố quan trọng giúp duy trì và nâng cao chất lượng tương tác trong quá trình học tập (Deci & Ryan, 2000).

6. Kết luận

Trong bối cảnh chuyển đổi số ngày nay, giáo dục đại học đang trải qua những biến đổi sâu sắc nhờ vào sự lan tỏa và tích hợp của công nghệ số. Các công nghệ như hệ thống quản lý học tập, khóa học trực tuyến mở rộng, hội thảo trực tuyến, thực tế ảo, thực tế tăng cường, phân tích học tập và AI đã mang đến không chỉ sự tiện lợi và linh hoạt trong học tập mà còn mở ra một loạt cơ hội mới cho sinh viên và giảng viên. Những công nghệ này không chỉ giúp cải thiện hiệu quả quản lý và tổ chức của giảng viên mà còn tạo ra môi trường học tập tương tác, phong phú và cá nhân hóa hơn. Đặc biệt, trong bối cảnh đại dịch COVID-19, các công nghệ trực tuyến đã chứng minh vai trò quan trọng của mình trong việc duy trì liên lạc giữa giảng viên và sinh viên, đồng thời khuyến khích sự chủ động và sáng tạo trong học tập từ xa. Tuy nhiên, để thúc đẩy tương tác giữa giảng viên và sinh viên trong môi trường số, các trường đại học cần đầu tư vào hạ tầng công nghệ, đào tạo kỹ năng số cho giảng viên và sinh viên, thiết kế các khóa học linh hoạt và sáng tạo, đồng thời xây dựng các chính sách hỗ trợ phù hợp. Sự cam kết và động lực của cả giảng viên và sinh viên trong việc sử dụng công nghệ số cũng là yếu tố then chốt để nâng cao chất lượng và hiệu quả của tương tác giáo dục trong thế kỷ 21.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Arbaugh, J. B. (2014). System, scholar or students? Which most influences online MBA course effectiveness? *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(4), 349-362.
- [2] Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd.

- [3] Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 48.
- [4] Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- [5] 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.
- [6] Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.
- [7] Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55.
- [8] Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1998). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning. *Educational Technology*, 38(5), 20-23.
- [9] Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- [10] Martin, F., Budhrani, K., & Wang, C. (2019). Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning*, 23(3), 97-119.
- [11] McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). *The MOOC model for digital practice*. SSHRC Knowledge Synthesis Grant on the Digital Economy.
- [12] Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students’ learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40.
- [13] Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.

ABSTRACT

Application of digital technology to enhance university faculty-student interaction

In the context of rapid digital technology development, higher education is undergoing significant changes in teaching and learning methods. This article emphasizes the profound impact of digital technology on modern higher education, presenting common digital technologies applied such as learning management systems, massive open online courses, virtual conferencing technology, virtual reality, augmented reality, learning analytics, and artificial intelligence. These technologies all contribute to enhancing the quality of teaching and learning by creating a more interactive, flexible, and personalized learning environment. However, to fully exploit the benefits of digital transformation, universities need to invest in technological infrastructure, provide digital skills training for both faculty and students, design flexible and creative courses, as well as establish appropriate support policies. The commitment and motivation of both faculty and students are also crucial factors in promoting and maintaining effective interaction in the digital learning environment.

Keywords: *Digital technology, Higher education, Faculty and student interaction, Digital transformation, Online learnin.*

XÂY DỰNG LỘ TRÌNH DẠY HỌC TIẾNG ANH HIỆU QUẢ CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN NGỮ NHẪM NÂNG CAO NĂNG LỰC NGOẠI NGỮ CHO NGUỒN NHÂN LỰC TƯƠNG LAI – NGHIÊN CỨU TÌNH HUỐNG TỪ MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC THUỘC KHỐI KINH TẾ

Phạm Thị Thanh Thùy¹

Tóm tắt. Tiếng Anh ngày càng được nhìn nhận đúng vị thế quan trọng của nó, tuy nhiên ở nhiều nơi tiếng Anh vẫn bị coi là học phần phụ, học phần điều kiện, thậm chí còn có nguy cơ bị xóa sổ khỏi khung chương trình đào tạo cứng. Bài viết này sẽ đi sâu tìm hiểu một số nguyên nhân của vấn đề này tại một trường đại học thuộc khối Kinh tế và đưa ra một số giải pháp nhằm góp phần nâng cao chất lượng đào tạo tiếng Anh tại trường.

Từ khóa: Học tiếng Anh hiệu quả, sinh viên không chuyên ngữ, năng lực ngoại ngữ, lộ trình học tiếng Anh, trường đại học thuộc khối kinh tế.

1. Đặt vấn đề

Khi quá trình hội nhập quốc tế của Việt Nam ngày càng diễn ra chủ động, tích cực và sâu rộng, vai trò của ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh luôn luôn được nâng cao vị thế. Thực tế ở Việt Nam, chưa có một môn học nào mà Bộ GD&ĐT chú trọng dành riêng một Đề án lớn (Đề án ngoại ngữ quốc gia 2025) trong “hệ thống giáo dục quốc dân” với mục tiêu là đổi mới toàn diện việc học và dạy ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân, triển khai chương trình dạy và học mới ở các cấp học, trình độ đào tạo nhằm tạo ra sự chuyển biến rõ rệt về trình độ và khả năng sử dụng ngoại ngữ của nguồn nhân lực Việt Nam, nhất là trong những lĩnh vực ưu tiên. Với Đề án này, Bộ GD&ĐT mong muốn người Việt Nam có thể độc lập, tự tin trong giao tiếp, học tập và nghiên cứu trong môi trường hội nhập, đa văn hoá, đa ngôn ngữ, nhằm thực hiện thành công công cuộc công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Một số mục tiêu cụ thể mà đề án hướng tới, bao gồm:

Hướng tới 100% sinh viên khối không chuyên ngữ có năng lực giao tiếp đạt ở mức B2 theo khung tham chiếu Châu Âu trở lên (tương đương với mức 5.5 IELTS hoặc các mức điểm tương đương của các bài thi quốc tế).

Chuyển đổi hoàn toàn từ các phương pháp giảng dạy cũ sang các phương pháp giảng dạy tiên tiến, lấy người học làm trung tâm, theo định hướng ‘ứng dụng’, nhằm giúp sinh viên sau khi tốt nghiệp có thể tự tin giao tiếp trong công việc, cuộc sống, xã hội.

Tuy nhiên không phải ở đâu tiếng Anh cũng được nhìn nhận đúng vị thế của nó. Nhiều nơi học phần này bị rút ngắn (ví dụ từ 18 tín chỉ bị rút xuống còn 9 tín chỉ như tại trường mà tác giả chọn nghiên cứu), hoặc bị coi là học phần phụ, học phần điều kiện, thậm chí còn có nguy cơ bị xóa sổ khỏi khung chương trình đào tạo cứng. Vậy cần làm gì để cải thiện tình trạng này? Bài viết sẽ đi sâu tìm hiểu những vấn đề bất cập trong đào tạo tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ ở một trường đại học thuộc khối Kinh tế, trên cơ sở đó, xây dựng lộ trình dạy học hiệu quả cũng như đề xuất những điều kiện cần đảm bảo cho việc thực hiện nhằm góp phần nâng cao năng lực ngoại ngữ cho đối tượng sinh viên không chuyên ngữ tại trường

Ngày nhận bài: 17/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 23/06/2024. Ngày nhận đăng: 13/07/2024.

¹Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Tác giả liên hệ: Phạm Thị Thanh Thùy. Địa chỉ e-mail: thuyflc@gmail.com

2. Thực trạng dạy học tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ ở trường đại học thuộc khối Kinh tế

2.1. Đặc thù trong dạy học tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ

Dưới đây là một số nét đặc thù trong dạy học tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ ở trường đại học thuộc khối kinh tế:

Mức độ cam kết của sinh viên trong lớp chưa cao: Trường đại học Kinh tế Quốc dân có rất nhiều sinh viên không chuyên ngữ học các chương trình tiêu chuẩn, có nghĩa là họ không học tiếng Anh như chuyên ngành chính, mà chỉ là học phần bổ sung hoặc yêu cầu trong chương trình học. Nhiều sinh viên coi tiếng Anh như một học phần điều kiện nên nhiều lúc chỉ “học để đủ điểm vượt qua học phần tiếng Anh”, hoặc “học chống chế”. Do đó sau khi vượt qua được học phần tiếng Anh, sinh viên “thở phào nhẹ nhõm” và có thể quên hết những kiến thức tiếng Anh đã học và không lên kế hoạch thực hành kỹ năng sử dụng tiếng Anh trong môi trường sinh hoạt cũng như môi trường nghề nghiệp tương lai.

Trình độ tiếng Anh trong cùng một lớp khác nhau: Sinh viên không chuyên ngữ tại trường có trình độ tiếng Anh khác nhau, từ trình độ cơ bản đến trình độ cao. Tuy sinh viên được tham gia xếp lớp tiếng Anh nhưng do những lý do chủ quan nào đó mà vẫn có nhiều sinh viên ở các trình độ tiếng Anh khác nhau ngồi cùng một lớp, do đó đòi hỏi giảng viên phải có kỹ năng giảng dạy linh hoạt và đáp ứng nhu cầu học tập của từng sinh viên. Đây là một công việc khá khó khăn cho giảng viên.

Mục tiêu học tập đa dạng: Sinh viên không chuyên ngữ tại trường thường có mục tiêu học tập đa dạng, bao gồm việc cải thiện khả năng giao tiếp hàng ngày để chuẩn bị nền tảng học các lớp chuyên ngành sau này tới việc chuẩn bị cho các kỳ thi năng lực ngoại ngữ đạt chuẩn đầu ra ngoại ngữ trước khi tốt nghiệp như cuộc thi lấy chứng chỉ quốc tế IELTS hoặc TOEFL, BEC... hoặc học tiếng Anh chuyên ngành.

Tài liệu giảng dạy khá đa dạng: Trường cung cấp cho sinh viên không chuyên ngữ các tài liệu học tập phong phú, từ sách giáo trình chính thống làm sách chính học trên lớp đến sách bài tập, tài liệu tự học, video, phần mềm và công cụ học tập trực tuyến. Do đó sinh viên có thể chủ động lập lộ trình học tập cho bản thân mình. Nhưng cũng chính điều này khiến nhiều lúc sinh viên không tới lớp học mà tự học.

Phương pháp giảng dạy: Giảng viên tiếng Anh giảng dạy cho sinh viên không chuyên ngữ thường sử dụng các phương pháp giảng dạy đa dạng như bài giảng điện tử, thảo luận nhóm, hoạt động nhóm, trò chơi, làm dự án, hoạt động theo cặp, và tập trung vào cả bốn kỹ năng nghe, nói, đọc và viết.

Tích hợp văn hóa trong nội dung bài học: Trong quá trình dạy học, giảng viên các lớp tiếng Anh không chuyên thường tích hợp yếu tố văn hóa vào bài học để giúp sinh viên hiểu rõ hơn về văn hóa của ngôn ngữ mục tiêu. Tại trường, văn hóa doanh nghiệp luôn là một nội dung được tập trung giảng dạy tại các khóa học cho sinh viên không chuyên ngữ, bởi đây sẽ là những nền tảng chuyển bị cho sinh viên tại các khóa học chuyên ngành sau này. Mục tiêu chính của việc dạy học tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ tại thời điểm này là giúp họ có khả năng sử dụng tiếng Anh một cách hiệu quả trong cuộc sống hàng ngày, học tập và công việc, đồng thời mở rộng tầm nhìn và cơ hội nghề nghiệp của họ trong môi trường quốc tế.

Thời gian học tập bị gián đoạn: Sinh viên không chuyên ngữ tại trường thường phải cân nhắc và đăng ký các lớp học phù hợp với thời gian biểu các môn học khác của mình. Mỗi sinh viên phải học 09 tín chỉ, tuy nhiên thời gian của mỗi tín chỉ sẽ không cần liên tục. Nhiều sinh viên thậm chí không cần tham gia học tại các lớp trong trường đại học Kinh tế Quốc dân mà có thể học bên ngoài và khi có chứng chỉ quốc tế có thể mang về đổi điểm cho 09 tín chỉ đó.

Đánh giá và phản hồi linh hoạt: Sinh viên tại các lớp tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ tại trường thường được đánh giá theo các hình thức đánh giá và phản hồi của giáo viên đa dạng, từ bài kiểm tra truyền thống đến đánh giá dựa trên dự án, thuyết trình hoặc phản hồi cá nhân. Nhiều sinh viên không tham gia học 09 tín chỉ trong trường có thể đem chứng chỉ quốc tế đổi điểm và không phải tới trường.

2.2. Một số bất cập trong kết quả dạy học tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ

Bên cạnh số sinh viên đáp ứng đủ điều kiện tốt nghiệp theo quy định về chuẩn đầu ra của nhà trường do có chứng chỉ ngoại ngữ quốc tế IELTS, TOEFL hay BEC; và những sinh viên đạt yêu cầu trong bài thi chuẩn đầu ra tiếng Anh B1 do nhà trường tổ chức; thì hàng năm vẫn tồn tại một bộ phận không nhỏ sinh viên mà đối với các em, tiếng Anh vẫn là “rào cản” để có thể nhận tấm bằng cử nhân đúng hạn.

Ngoài ra, ở một bộ phận giảng viên và sinh viên của trường, tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ đầu đó vẫn được nhìn nhận như một học phần cung cấp kiến thức, nhằm tích lũy điểm cho 09 tín chỉ học phần trong hệ thống bảng điểm, chứ chưa được xem là một học phần để rèn luyện, duy trì và phát triển kỹ năng sử dụng ngôn ngữ trong những ngữ cảnh phù hợp liên quan tới chuyên môn, nghề nghiệp trong tương lai của người học và được học tập lâu dài, suốt đời. Từ nhận thức này ảnh hưởng tới việc xác lập mục tiêu, định hướng giải pháp và kết quả là với một bộ phận không nhỏ sinh viên không chuyên ngữ của nhà trường, việc tự tin sử dụng ngôn ngữ Anh trong giao tiếp, học tập và tham gia vào môi trường nghề nghiệp tương lai là chưa thể đạt được.

2.3. Nguyên nhân

2.3.1. Chính sách đối với đội ngũ giảng viên tiếng Anh còn nhiều điểm chưa hợp lý, chưa giúp tạo động lực làm việc tích cực cho đội ngũ giảng viên tiếng Anh

Đầu tư cho đào tạo và phát triển đội ngũ giảng viên còn thấp, chưa đáp ứng nhu cầu: Trong nhiều trường không chuyên ngữ trong đó có trường đại học thuộc khối kinh tế mà tác giả lựa chọn nghiên cứu, nguồn lực đầu tư vào việc đào tạo và phát triển giáo viên tiếng Anh thường không đủ, dẫn đến việc giảng viên không có đủ kiến thức chuyên môn và phương pháp dạy học hiệu quả. Giáo viên giảng dạy ngoại ngữ nói chung và giáo viên tiếng Anh nói riêng ít có cơ hội được tham gia các khóa đào tạo phát triển năng lực ngoại ngữ trong nước và nước ngoài. Trong môi trường không chuyên ngữ, việc tiếp cận với thông tin liên quan tới các khóa đào tạo về ngôn ngữ, các hội thảo phát triển năng lực chuyên môn ngoại ngữ rất ít nên nhiều khi các giảng viên thiếu động lực nghiên cứu và học tập. Trong khi chính sách về đánh giá giảng viên dạy tiếng Anh trong môi trường không chuyên ngữ được áp dụng giống với các giảng viên giảng dạy các học phần khác trong trường: giảng viên giảng dạy ngoại ngữ chịu nhiều áp lực, thiếu động lực làm việc và không có đủ động lực để nỗ lực và cải thiện. Áp lực cho giảng viên tiếng Anh trong môi trường không chuyên ngữ tại trường có thể đến từ việc phải đáp ứng các quy định và tiêu chuẩn của trường trong việc nghiên cứu khoa học và công bố bài báo quốc tế. Chính sách này có thể gây ra nhiều khó khăn và áp lực cho giảng viên, đặc biệt là trong trường hợp họ không có nền tảng chuyên môn mạnh về nghiên cứu khoa học hoặc đang dạy tiếng Anh tại các trường không chuyên ngữ. Nhà trường yêu cầu giảng viên tham gia nghiên cứu khoa học và đóng góp vào việc công bố bài báo quốc tế. Điều này đòi hỏi giảng viên phải dành thời gian và nỗ lực để tiến hành nghiên cứu và viết bài báo, trong khi công việc dạy học và các yêu cầu giảng dạy vẫn đang tồn tại. Nhiều công việc, bao gồm giảng dạy, chuẩn bị bài giảng, chấm bài kiểm tra và hướng dẫn học sinh đã chiếm phần lớn thời gian của họ do đó họ ít có thời gian để dành cho nghiên cứu và viết bài báo. Bên cạnh đó, giảng viên tại một môi trường không chuyên ngữ bị thiệt thòi bởi các trường này thường bị hạn chế về tài nguyên (tài liệu nghiên cứu về ngôn ngữ), cơ sở vật chất (phòng lab học ngoại ngữ) để hỗ trợ việc nghiên cứu khoa học và thực hiện công tác nghiên cứu của giảng viên dạy ngoại ngữ. Việc chưa có chính sách tạo điều kiện phát triển môi trường ngoại ngữ có thể làm cho việc nghiên cứu trở nên khó khăn và tốn kém. Giảng viên trong môi trường không chuyên ngữ nhiều khi chưa được hưởng những chính sách hỗ trợ và định hướng về việc tham gia nghiên cứu và công bố bài báo về lĩnh vực ngoại ngữ. Điều này khiến nhiều lúc họ cảm thấy cô đơn và không biết phải bắt đầu từ đâu và có thể cảm thấy bị bỏ rơi và không còn động lực để làm việc tích cực.

Chính sách tuyển dụng, sử dụng, đãi ngộ đội ngũ giảng viên giảng dạy sinh viên không chuyên ngữ còn nhiều bất cập: Trong 20 năm gần đây nhà trường không tuyển mới giảng viên tiếng Anh; trình độ, năng lực của đội ngũ có sự phân hóa lớn, không đồng đều dẫn tới khó khăn cho việc phân công giảng dạy. Nhiều giảng viên quá tải giờ dạy trong khi nhiều giảng viên không đủ khả năng nhận giảng các lớp trình độ cao.

Nhiều giảng viên ở trường không đủ trình độ tiếng Anh và chưa được đào tạo chuyên sâu về phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành, do đó họ chỉ mãi dạy lặp đi lặp lại nội dung tiếng Anh thông dụng GE. Những nguyên nhân trên dẫn tới đội ngũ giảng viên giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ đang dần bị giảm sút đáng kể do nguyên nhân đến từ phía nhà trường (có ít sinh viên lựa chọn môn học này), hoặc đến từ chính giảng viên (do họ tìm những công việc có thu nhập cao hơn để mưu sinh cuộc sống). Bên cạnh đó, ở một số nơi, giảng viên bị sức ép về sự gia tăng các chương trình giảng dạy khác nhau trong một thời gian ngắn (ví dụ dạy 5 chương trình khác nhau cho 5 đơn vị khác nhau trong trường); cách tính thuế thu nhập lũy tiến như hiện nay làm cho người càng dạy nhiều càng bị đánh thuế nhiều và dẫn tới thu nhập bị ít đi; ngoài ra, áp lực về việc hoàn thành định mức giờ nghiên cứu khoa học song song với việc hoàn thành công việc giảng dạy cũng đã tạo thêm sức ép cho người giảng viên, khiến họ không mặn mà khi tham gia giảng thêm giờ. Những điều này đã dẫn tới việc phân công giờ giảng cho giảng viên càng trở nên khó khăn.

2.3.2. Năng lực học ngoại ngữ và ý thức, thái độ học tập thiếu tích cực của sinh viên không chuyên ngữ đối với môn tiếng Anh

Một nguyên nhân ảnh hưởng tới chất lượng đào tạo tiếng Anh ở các trường không chuyên ngữ là do một số sinh viên không có ý thức, động cơ tích cực trong việc học ngoại ngữ và còn tìm cách học đối phó khiến cho không khí lớp học bị trầm. Nhiều sinh viên chưa có phương pháp học đúng đắn, chưa dành đủ thời gian cần thiết để học tiếng Anh, cũng như chưa có ý thức tự học, thiếu phương pháp và sự đam mê đối với việc tích lũy kiến thức, rèn luyện các kỹ năng tiếng Anh, v.v... dẫn tới việc không tích cực tham gia vào các hoạt động do giảng viên tạo nên. Chính những lý do này khiến người giảng viên không có động lực và nhiệt huyết giảng dạy trên lớp. Sinh viên thiếu tương tác tiếng Anh trong lớp. Đối với các trường không chuyên ngữ, việc tiếp xúc và tương tác với tiếng Anh trong lớp và giữa các lớp khác trong trường, tương tác với người bản ngữ trong môi trường thực tế còn ít. Điều này gây khó khăn trong việc phát triển khả năng giao tiếp, tính phản xạ và ứng dụng tiếng Anh trong cuộc sống hàng ngày. Sinh viên trong các trường không chuyên ngữ khi học tiếng Anh thường có mục tiêu học tập không rõ ràng. Sinh viên coi tiếng Anh không phải là ngôn ngữ chính hay không liên quan trực tiếp đến chương trình chính mà họ đang học. Tiếng Anh chỉ là một môn bị yêu cầu học trong chương trình. Do đó, sinh viên thường không đặt mục tiêu cao cho việc học tiếng Anh và thiếu động lực học tiếng Anh trên lớp cũng như tự học. Nhiều sinh viên còn có nhận thức sai lầm về tiếng Anh. Họ xem tiếng Anh là môn học khó khăn và không cần thiết rèn luyện trong cuộc sống hàng ngày, điều này cản trở việc học và sử dụng tiếng Anh một cách hiệu quả. Sinh viên không chuyên ngữ cũng bị hạn chế giao tiếp do môi trường học tập chuyên ngữ không có. Các trang thiết bị để thực hành tiếng (như phòng lab, phòng đa năng cho học ngoại ngữ, cabin luyện dịch...) còn thiếu. Do đó, phương pháp giảng dạy truyền thống với bảng và phấn trên lớp, tập trung vào việc dịch và ngữ pháp, có thể khiến việc học trở nên nhàm chán và không hiệu quả. Việc ưu tiên, đặt lên hàng đầu các chương trình học chính chuyên môn về kinh tế cũng là một hạn chế gây khó khăn cho sinh viên không chuyên ngữ học tiếng Anh ở trường đại học Kinh tế Quốc dân.

2.3.3. Bất cập trong chương trình giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ đặt áp lực lên sinh viên và giảng viên

Một nguyên nhân khách quan nữa đến từ phía nhà trường cũng làm cho tiếng Anh bị coi là học phần phụ là do chính sách về việc công nhận chứng chỉ quốc tế để đổi điểm học phần cho sinh viên trước khi tốt nghiệp cũng như để sinh viên được xét miễn học, miễn thi, và xét tốt nghiệp. Với chính sách hết sức cởi mở và linh hoạt này của nhà trường, nhiều sinh viên chỉ chú trọng đến việc tập trung vào luyện thi theo bài thi để đạt điểm yêu cầu theo chứng chỉ quốc tế, mà không chú trọng đến năng lực sử dụng ngoại ngữ như một công cụ giao tiếp nhằm đáp ứng nhu cầu của xã hội và các nhà tuyển dụng.

Thời lượng giảng dạy quá ít khiến cho việc luyện tập tiếng Anh trên lớp gặp khó khăn. Hiện nay tại trường vẫn tồn tại rất nhiều giờ giảng mang tính chất thuyết giảng, giảng viên vẫn là trung tâm của quá trình giảng dạy, sinh viên bị thụ động, không phát huy được tính sáng tạo trong quá trình học tập và tích lũy kiến thức. Sinh viên chính quy không chuyên ngữ ở nhiều trường đại học thuộc khối Kinh tế, trong đó có trường mà tác giả nghiên cứu, nếu muốn đạt đến trình độ B1 từ trình độ A2 (theo khung tham chiếu châu Âu) như

yêu cầu chuẩn đầu ra thì khó có thể thực hiện được khi giờ học tiếng Anh trong trường chỉ là 9 tín chỉ, tương đương với tổng cộng 112,5 giờ học tiếng Anh. Nhiều chương trình đào tạo, tiếng Anh cũng chỉ được tập trung chủ yếu vào 3 kì học đầu và không được học trực tiếp trên lớp, trong khi năng lực ngoại ngữ của sinh viên lại được đánh giá vào thời điểm trước khi xét tốt nghiệp (tức là 1-2 năm sau khi học phần tiếng Anh cuối cùng trong chương trình đào tạo ở trường kết thúc). Điều này khiến cho sinh viên có thể gặp khó khăn trong việc đạt được yêu cầu tiếng Anh đầu ra nếu họ không tích cực tự học. Bên cạnh đó, theo như Cambridge English, để có thể đạt được một trình độ, chẳng hạn từ A1 lên A2, từ A2 lên B1, trung bình sẽ mất từ 180 giờ đến 200 giờ, và quá trình học phải liên tục hoặc tiếng Anh đó phải được sử dụng một cách thường xuyên. Như vậy, thời lượng giờ cần bổ sung như tính toán ở trên phải là 287,5 giờ. Theo English UK, phải mất khoảng 120 giờ học tiếng Anh liên tục để có thể nâng lên 1 cấp độ tiếng Anh (ví dụ từ A2 lên B1). Còn Cambridge ESOL thì đề xuất thời lượng học tiếng Anh dài hơn là khoảng 200 giờ thì mới có khả năng nâng được 1 cấp độ tiếng Anh. Theo như hướng dẫn của đề án Ngoại ngữ quốc gia 2020, thời gian đào tạo, bồi dưỡng cần thiết để nâng được một bậc năng lực ngoại ngữ cần 200-300 giờ học (chưa tính thời gian tự học). Như vậy, ta thấy tổng thời lượng dạy học trên lớp ở một số trường đại học thuộc khối Kinh tế hiện nay, trong đó có trường mà tác giả chọn nghiên cứu, là quá ít so với yêu cầu trên. Chính vì thế mà cả giáo viên tiếng Anh và sinh viên đều không tránh khỏi những áp lực mà chương trình đặt ra, dẫn đến tình trạng quá tải, gây mất hứng thú giảng dạy và học tập.

Bảng thống kê dưới đây của tổ chức IH Aberdeen vào năm 2016 cũng cho kết quả tương đối giống với thông tin từ English UK, hoặc Cambridge ESOL cung cấp.

Bảng 1. Thời gian cần học để nâng bậc trình độ tiếng Anh

Cấp độ theo khung tham chiếu châu Âu CEFR	Thời gian cần đạt được theo cấp độ (từ trình độ 0)
Elementary (A1)	
Pre-Intermediate (A2)	180h – 200h
Intermediate (B1)	350h – 400h
Upper Intermediate (B2)	500h – 600h
Advanced (C1)	700h – 800h
Proficiency (C2)	1000h – 1200h

Nguồn: IH Aberdeen (2016)

Ngoài ra, các bài thi và kiểm tra chưa cho phép đánh giá được hết phần kiến thức, kĩ năng sinh viên được học ở trường cũng là một trong những nguyên nhân làm cho việc nâng cao năng lực ngoại ngữ khó được thực hiện do sinh viên thường chỉ tập trung vào phần ngữ pháp, từ vựng, bài đọc mà dạng bài thi của sinh viên hay tập trung vào.

2.3.4. Công tác quản lý đào tạo tại trường

Một trong những nguyên nhân làm cho quá trình đào tạo tiếng Anh chưa hiệu quả ở trường là do sĩ số các lớp học tiếng Anh còn tương đối đông (từ 35 đến 40 sinh viên) trong một lớp và không đồng nhất về trình độ tiếng Anh. Những điều này dẫn tới việc giảng viên sẽ gặp khó khăn trong việc cá nhân hóa quá trình dạy học, dẫn đến hiệu quả giảm sút và động lực giảng dạy giảm đi.

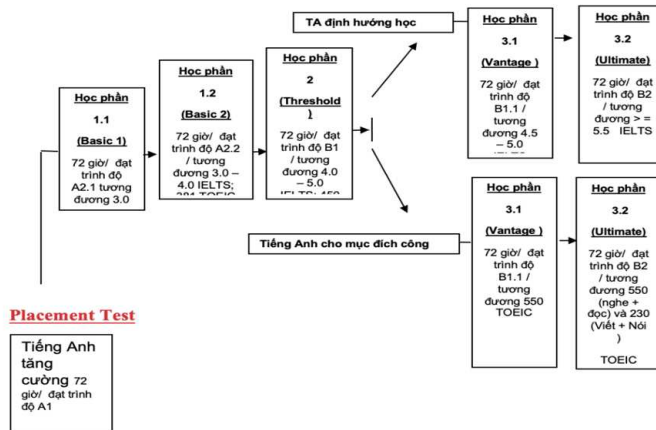
Sĩ số lớp học này khiến việc phát triển toàn diện các kĩ năng nghe, nói, đọc, viết của sinh viên gặp rất nhiều khó khăn. Giáo viên khó có thể kiểm soát được chất lượng giảng dạy cũng như đôn đốc sát sao việc sinh viên học trên lớp tới từng sinh viên đặc biệt trong kỹ năng nói và viết. Có thể nói, trình độ và số lượng sinh viên trong lớp quyết định khá nhiều đến chất lượng học tập. Số lượng sinh viên hợp lý là cơ hội tốt để tăng tương tác và sự hỗ trợ của giáo viên đối với học viên. Sinh viên có thể thực hành với giảng viên và bạn học của mình, có cơ hội học hỏi kinh nghiệm và học hỏi từ lỗi sai của các bạn cùng lớp; được giáo viên và các bạn cùng lớp ủng hộ, tạo động cơ trong học tập; và giáo viên có thể thiết kế được các hoạt động theo hướng phát triển kĩ năng một cách hiệu quả và đem lại những giờ giảng thú vị cho sinh viên, từ đó trình độ sinh viên sẽ được cải thiện nhanh chóng. Một lớp học với số lượng sinh viên lí tưởng là từ 10 đến 20 học viên, và tối đa là 25 học viên [4].

Nhiều phòng học trong môi trường không chuyên ngữ ở trường không phù hợp với việc học ngoại ngữ

(về cách bố trí bàn ghế, hệ thống máy chiếu, bảng, máy tính bàn, độ lớn của phòng v.v...). Việc sắp xếp bàn học và chỗ ngồi cùng với số lượng sinh viên trong lớp đông khiến cho giảng viên khó kiểm soát và thực hiện các hoạt động luyện tập cho học viên. Ngoài ra, các trang thiết bị để thực hành tiếng (như phòng lab, phòng đa năng cho học ngoại ngữ, cabin luyện dịch...) còn thiếu; một số tài liệu phục vụ cho việc nghiên cứu, học tập của giảng viên và sinh viên chưa được đảm bảo.

3. Đề xuất lộ trình học tập tiếng Anh hiệu quả cho sinh viên không chuyên ngữ

Dưới đây là mô hình đề xuất lộ trình học tập hiệu quả cho sinh viên thuộc khối không chuyên ngữ.



Hình 1. Đề xuất lộ trình học tập cho sinh viên không chuyên ngữ

Với phương án trên, học phần 1.1 (Basic 1) trang bị các kỹ năng thực hành ngôn ngữ trong các tình huống giao tiếp thông thường (General English). Sau khóa học này, sinh viên sẽ có kỹ năng thực hành sử dụng Tiếng Anh ở trình độ A2.1 (cao hơn mức A2). Sinh viên có khả năng sử dụng ngôn ngữ trong những tình huống quen thuộc. Sinh viên có khả năng sử dụng các cấu trúc ngôn ngữ đơn giản (câu đơn, câu ghép) và một số cấu trúc ngôn ngữ phức tạp.

Học phần 1.2 (Basic 2) tiếp tục trang bị các kỹ năng thực hành ngôn ngữ trong các tình huống giao tiếp thông thường (General English) và ngôn ngữ tiếng Anh trong môi trường làm việc (English for Working). Sau khóa học này, sinh viên sẽ có kỹ năng thực hành sử dụng Tiếng Anh ở trình độ A2 (tương đương với 3.0 - 4.0 IELTS hoặc 350-450 TOEIC). Sinh viên đủ tự tin và có khả năng sử dụng ngôn ngữ trong những tình huống quen thuộc, sử dụng các cấu trúc ngôn ngữ đơn giản (câu đơn, câu ghép) và phát triển thêm một số cấu trúc ngôn ngữ phức tạp.

Học phần 2.1 (Threshold) có điều kiện tiên quyết là các sinh viên phải đã hoàn thành học phần tiếng Anh 1.1 và 1.2. Khóa học này tiếp tục trang bị các kỹ năng thực hành Tiếng Anh thông thường (General English), và các kỹ năng sử dụng ngôn ngữ trong môi trường làm việc và tiếng Anh trong môi trường ngôn ngữ học thuật. Sinh viên có thể nắm được các thuật ngữ, khái niệm và lý thuyết kinh tế cơ bản; Biết cách sử dụng và giải thích các dữ liệu về kinh tế; Trình bày các ý tưởng về kinh tế một cách chặt chẽ và rõ ràng; Áp dụng các hiểu biết về kinh tế để giải thích các vấn đề kinh tế hiện tại ở mức độ cơ bản; Nắm vững từ vựng về các chủ đề như công nghệ, học thuật, các vấn đề xã hội và truyền thông, khoa học và khám phá, cơ thể, và sức khỏe. Đồng thời, sinh viên bước đầu có làm quen với các kỹ năng làm các dạng bài thi theo các chứng chỉ quốc tế một cách tổng quan, đặc biệt là các dạng bài trong đề thi IELTS, TOEIC. Cần phải nhấn mạnh là các khóa học không nhằm mục đích luyện thi bất kể chứng chỉ quốc tế nào, mà chỉ đưa 2 dạng bài thi IELTS, TOEIC là những dạng bài thi phổ biến cho 2 lĩnh vực: TA nghề và TA học thuật như hai công cụ gián tiếp đánh giá trình độ của sinh viên trong quá trình đào tạo nâng cao năng lực ngoại ngữ mà thôi.

Sau khi kết thúc học phần Threshold, sinh viên có thể tự tin về khả năng giao tiếp tiếng Anh, có kỹ năng thực hành sử dụng Tiếng Anh ở trình độ B1 (tương đương với 4.0 - 5.0 IELTS hoặc 400 điểm TOEIC kỹ

năng nghe - đọc và 180 điểm TOEIC kỹ năng nói – viết), sử dụng ngôn ngữ trong những tình huống quen thuộc, sử dụng các cấu trúc ngôn ngữ đơn giản (như câu đơn, câu ghép) và tiếp tục phát triển kỹ năng sử dụng các cấu trúc ngôn ngữ phức tạp (như câu phức, câu đa mệnh đề).

Sau khi học xong học phần 1, 2, sinh viên sẽ đăng ký lựa chọn một trong hai định hướng để tiếp tục theo học học phần 3.

Với định hướng học thuật (Academic): Sinh viên sẽ học hai học phần 3.1 (Vantage – AO.) và 3.2 (Ultimate - AO.). Ở học phần 3.1, sinh viên chủ yếu được tập trung vào để phát triển hai kỹ năng nghe và đọc theo dạng thức của bài thi IELTS; học phần 3.2, số lượng giờ luyện tập cho kỹ năng nói và viết được tăng lên đáng kể nhằm giúp sinh viên có đủ kiến thức và độ tự tin để hoàn thành tốt bài thi lấy chứng chỉ IELTS. Hai học phần này sẽ cung cấp cho sinh viên những dạng thức trong các bài thi IELTS, luyện tập theo từng dạng câu hỏi và luyện làm các đề thi tương ứng với các kỹ năng. Sau khi hoàn thành xong các em có thể tự tin bước vào kỳ thi IELTS.

Với định hướng cho mục đích công việc (Business): Sinh viên sẽ học hai học phần 3.1 (Vantage – BO.) và 3.2 (Ultimate – BO.) như miêu tả trong hình 1. Ở học phần 3.1 (Vantage – BO.), sinh viên sẽ được trang bị những kỹ năng làm bài thi TOEIC song song với những kiến thức về kinh tế kinh doanh, thương mại và du lịch. Học phần 3.1 tập trung vào 02 kỹ năng nghe và đọc trong bài thi TOEIC với mục tiêu hướng đến là sinh viên sẽ đạt được tối thiểu 550 điểm cho kỹ năng nghe và đọc sau khi kết thúc học phần. Do vậy, các bài giảng trong học phần được thiết kế xoay quanh việc phát triển kiến thức, kỹ năng, trang bị cho sinh viên các chiến thuật và cách thức làm bài thi nghe và đọc TOEIC. Sinh viên được kiểm tra thường xuyên những kiến thức và kỹ năng đã học thông qua các bài mini-test sau mỗi phần, bài full test vào tuần 11 và bài thi khi kết thúc học phần. Các bài nghe trong học phần sẽ trang bị cho sinh viên những kỹ năng và chiến thuật làm bài theo sát các dạng câu hỏi trong bài nghe của bài thi TOEIC (Photographs, Questions and Responses, Short Conversations, Short Talks). Các bài đọc trong học phần sẽ được chia theo 02 phần riêng biệt: phần đầu tập trung vào kiến thức ngữ pháp cần thiết để làm tốt phần 5 và 6 trong bài thi TOEIC, phần sau tập trung vào việc phát triển những kỹ năng đọc (skimming, scanning, predicting before reading, guessing the meaning of the words ...) để có thể hoàn thành tốt các văn bản khác nhau trong phần 7 của bài thi TOEIC (emails, letters, advertisements, memos, notices...). Phần từ vựng theo chủ điểm cũng được thiết kế trong các bài giảng của học phần này nhằm trang bị cho sinh viên vốn từ vựng về kinh tế kinh doanh, thương mại và du lịch, giúp sinh viên có thể làm tốt bài thi đọc và nghe.

Học phần 3.2 (Ultimate – BO.) trang bị cho sinh viên ôn luyện 2 kỹ năng nói và viết theo định hướng của bài thi TOEIC, với mục tiêu đầu ra là 230 điểm TOEIC kỹ năng nghe - nói. Học phần tập trung giúp cho sinh viên được rèn luyện, thực hành, cọ sát với các tình huống, dạng bài thi cùng các điểm ghi nhớ quan trọng nhằm giúp sinh viên nâng cao tự tin bài thi TOEIC.

Sau khi hoàn thành các học phần theo định hướng Business, sinh viên có thể vừa đạt được chuẩn Tiếng Anh theo chứng chỉ TOEIC theo yêu cầu của một số trường, vừa đạt được lợi thế lớn khi xin việc và làm việc trong môi trường chuyên nghiệp.

Học phần tiếng Anh tăng cường dành cho sinh viên có mức điểm phân loại trình độ đầu vào thấp dưới 4/10, hoặc trên 4/10 nhưng bài thi THPT Quốc Gia dưới 5, hoặc trên 4/10 nhưng bài thi nghe nói dưới 4. Đây là học phần không bắt buộc và không tính điểm trong hệ thống bảng điểm chính khóa. Sinh viên hoàn toàn tự nguyện, và được tư vấn nên tham gia học nếu không có khả năng tự học để tích lũy kiến thức. Điểm tích lũy sau khi học xong học phần tiếng Anh tăng cường sẽ được xem xét để xét miễn điểm kiểm tra đầu vào cho sinh viên và xếp lớp theo đúng trình độ trong kì học chính khóa.

Học phần tiếng Anh tăng cường giúp sinh viên ôn tập lại các kiến thức về ngữ pháp, từ vựng, và đặc biệt xây dựng nền tảng kỹ năng ngôn ngữ, đặc biệt là các kỹ năng nghe - nói, hai kỹ năng chưa được chú trọng tại bậc phổ thông, để các em tự tin tham gia kì học tiếng chính khóa tại trường. Sau khi học xong 60 giờ ở học phần này, sinh viên đạt ở trình độ A1.

Lộ trình học tập đề xuất cho sinh viên không chuyên ngữ ở trên có thể nhìn thấy một số ưu điểm và nhược điểm như sau:

Bảng 1. Thời gian cần học để nâng bậc trình độ tiếng Anh

Ưu điểm	Nhược điểm
<p>Đảm bảo tính học thuật và khoa học trong việc phân bổ nội dung và thời lượng học; Tạo cơ hội lựa chọn cho sinh viên mà vẫn đạt chuẩn đầu ra môn ngoại ngữ theo yêu cầu của trường. Đối với những sinh viên có ý định đi làm sau khi ra trường và không học tiếp ở các bậc học cao hơn thì có thể chọn hình thức học theo định hướng nghề nghiệp để luyện kỹ năng giao tiếp trong môi trường làm việc, kinh doanh, và lấy chứng chỉ TOEIC. Đối với sinh viên có dự định học tiếp hoặc du học, có thể lựa chọn việc học theo định hướng học thuật để lấy chứng chỉ quốc tế IELTS.</p> <p>Duy trì năng lực giảng dạy của giảng viên ở cả hai lĩnh vực. Việc nghiên cứu và giảng dạy theo định hướng của bài thi TOEIC đã được thực hiện ở một số trường, khi định hướng lấy điểm thi chứng chỉ TOEIC như một căn cứ làm chuẩn đầu ra ngoại ngữ cho sinh viên tại một số trường được yêu cầu. Vì vậy, hiện nay dù chứng chỉ này có thay đổi dạng thức thi, thì phần kiến thức nền, về mặt cơ bản, cũng không có nhiều thay đổi. Gần đây, nhiều trường định hướng lấy điểm thi của chứng chỉ quốc tế IELTS, TOEFL iBT làm căn cứ cho chuẩn đầu ra môn tiếng Anh, hơn thế nữa dạng thức đề thi của những bài này có tính ổn định cao nên việc nghiên cứu nội dung và phương pháp giảng dạy để sinh viên có thể tham gia các bài thi lấy chứng chỉ này không khó khăn.</p>	<p>Phức tạp trong quá trình phân lớp, kiểm soát học viên, xây dựng và tiến hành kiểm tra, đánh giá học viên.</p> <p>Giảng viên phải phân chia thành hai loại, hoặc phải giảng nhiều chương trình trong cùng một học kỳ</p> <p>Khả năng thiếu giảng viên giảng dạy các học phần, đặc biệt là các học phần 3.1 và 3.2 cao.</p>

4. Một số điều kiện cần đảm bảo đối với quá trình dạy học tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ theo lộ trình được đề xuất

4.1. Một số điều kiện để giảng dạy tốt tiếng Anh đến từ đội ngũ giảng viên

Tập trung ưu tiên chuẩn hóa năng lực ngoại ngữ cho đội ngũ giảng viên trực tiếp tham gia giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên khối không chuyên ngữ. Khuyến khích và hỗ trợ kinh phí cho các giảng viên đi học các lớp bồi dưỡng, nâng cao năng lực ngoại ngữ. Tăng cường trao đổi, giao lưu quốc tế thông qua các hội thảo quốc tế, các khóa học ngắn hạn ở nước ngoài, các chương trình trao đổi giảng viên, v.v...

Khuyến khích và tạo cơ hội để các giảng viên giảng dạy tiếng Anh có thể tham gia các công trình nghiên cứu khoa học của các môn chuyên ngành, hoặc các hội thảo chuyên ngành quốc tế để bồi dưỡng và nâng cao kiến thức về chuyên ngành; tham gia các khóa học cấp bằng cử nhân đại học (văn bằng hai). Nếu có thể, các nhà trường nên thực hiện tuyển dụng thêm giảng viên trẻ và có thể đáp ứng ngay các công việc chuyên môn và giảng dạy tại khoa có chất lượng.

Tổ chức các khóa học sẽ hỗ trợ giảng viên của trường trau dồi kỹ năng về xây dựng và phát triển chương trình học, kỹ năng kiểm tra đánh giá, và kỹ năng truyền đạt, giảng dạy lấy người học làm trọng tâm. Có như vậy, đội ngũ giảng viên mới hỗ trợ được sinh viên cải thiện kỹ năng tư duy phản biện, kỹ năng giải quyết vấn đề và kỹ năng hợp tác thông qua học các lý thuyết về giảng dạy đối tượng người học là người lớn, đặc biệt là trong bối cảnh giảng dạy tiếng Anh có nhiều thay đổi và áp dụng vào các tình huống giảng dạy thực tế. Các chủ đề chính của khóa học nên tập trung vào các nội dung như: Cập nhật phương pháp dạy mới và tập trung vào phương pháp lấy người học làm trọng tâm; Cách thức thiết kế bài giảng (offline và online); Tích hợp kiểm tra đánh giá vào hoạt động giảng dạy trên lớp; Giảng dạy các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh; Ứng dụng công nghệ kỹ thuật số trong dạy và học tiếng Anh.

4.2. Một số điều kiện để học tốt tiếng Anh đến từ sinh viên không chuyên ngữ

Xác định mục tiêu học tập rõ ràng

Để học tốt tiếng Anh, sinh viên không chuyên ngữ cần xác định rõ mục tiêu học tập, đặc biệt không nên coi tiếng Anh chỉ là một môn học trong thời gian ngắn và sau đó kết thúc mà tiếng Anh cần được luyện tập thường xuyên đều đặn hàng ngày mới mong cải thiện năng lực ngoại ngữ. Ví dụ, họ cần có mục tiêu cải thiện khả năng giao tiếp, hiểu và đọc hiểu văn bản, hoặc chuẩn bị cho các kỳ thi kiểm tra lấy chứng chỉ quốc tế như TOEFL hoặc IELTS trước khi tốt nghiệp. Định rõ mục tiêu sẽ giúp sinh viên tập trung vào việc học những kỹ năng cần thiết. Từ đó sinh viên cần tạo lịch trình học tập linh hoạt sao cho phù hợp với thời gian rảnh rỗi của mình. Dành ít nhất một thời lượng học tiếng Anh cố định hàng ngày để giữ cho việc học liên tục và hiệu quả. Khi xác định được mục tiêu học tập thì sinh viên cũng nên kiên nhẫn và kiên trì thực hiện. Học tiếng Anh là một quá trình lâu dài và đòi hỏi kiên nhẫn và kiên trì. Sinh viên không nên sợ mắc sai lầm và luôn sẵn lòng cố gắng cải thiện từng ngày.

Làm việc với tài liệu phù hợp

Sinh viên nên chọn tài liệu phù hợp với trình độ của mình. Bắt đầu với những tài liệu dễ dàng để xây dựng tự tin, sau đó từ từ chuyển sang các tài liệu khó hơn. Có thể là sách giáo khoa, truyện ngắn, tin tức, phim hoặc bài hát bằng tiếng Anh. Trong quá trình học, sinh viên cần luyện cả 4 kỹ năng nghe, đọc, viết và nói. Trong 4 kỹ năng đó, kỹ năng nghe và nói là hai kỹ năng quan trọng trong việc học tiếng Anh. Sinh viên cần luyện nghe tiếng Anh qua các video, phim, podcast và thực hành nói tiếng Anh hàng ngày. Họ có thể tham gia các câu lạc bộ tiếng Anh hoặc tìm người bạn đồng hành để trao đổi ngôn ngữ. Sinh viên cũng cần học từ vựng và ngữ pháp một cách chủ động. Sinh viên không chuyên ngữ nên dành thời gian học từ vựng mới và ngữ pháp mỗi ngày. Sử dụng các ứng dụng di động hoặc flashcards để học từ vựng một cách hiệu quả cũng là một ý kiến hay. Các bạn sinh viên nên đọc và viết thường xuyên như đọc các bài viết tin tức, các báo cáo, hoặc đọc truyện ngắn bằng tiếng Anh để cải thiện khả năng đọc hiểu. Viết nhật ký, bài luận hoặc thư tắt cũng là cách tốt để rèn kỹ năng viết cho sinh viên. Nguồn học liệu của các tài liệu học tập nên đa dạng. Tận dụng các nguồn học tiếng Anh trực tuyến như ứng dụng học ngôn ngữ, trang web học tiếng Anh, video hướng dẫn và khóa học trực tuyến. Các nguồn này sẽ giúp bạn tự học và mở rộng vốn từ vựng cũng như cải thiện kỹ năng ngôn ngữ của mình. Sinh viên nên tham gia vào hoạt động giao tiếp. Tìm kiếm cơ hội tham gia vào các hoạt động giao tiếp bằng tiếng Anh, chẳng hạn như tham gia câu lạc bộ, diễn đàn trực tuyến hoặc các sự kiện hội thảo liên quan đến tiếng Anh và giao tiếp thường xuyên là những cách thức giúp sinh viên không chuyên ngữ cải thiện nhanh chóng.

Tự đánh giá tiến độ

Trong quá trình học tập, sinh viên cần định kỳ tự đánh giá tiến độ của mình để biết họ đang tiến bộ như thế nào. Điều này giúp họ nhận ra những điểm mạnh và điểm yếu của mình và tập trung vào việc cải thiện những khía cạnh cần thiết. Sinh viên có thể tham gia làm bài kiểm tra trình độ định kỳ theo các website miễn phí hoặc tham gia các kỳ thi thử do các tổ chức quốc tế tổ chức để biết được năng lực tiếng Anh của mình ở đâu.

4.3. Các điều kiện khác để hỗ trợ quá trình học tập và giảng dạy tiếng Anh

Ngoài những yếu tố quan trọng đến từ đội ngũ giảng viên và bản thân sinh viên, những yếu tố khác cũng góp phần không kém quan trọng trong việc tạo nên một hệ sinh thái hỗ trợ thúc đẩy chất lượng đào tạo ngoại ngữ tăng lên. Thứ nhất đó là chương trình, đề cương chi tiết, giáo trình và học liệu giảng dạy cần được xây dựng dựa trên cơ sở khảo sát trình độ thật của sinh viên, nhu cầu hiện tại của sinh viên và yêu cầu của nhà trường, xã hội, cũng như nghiên cứu mang tính khoa học về việc nâng cao cấp độ năng lực của sinh viên. Các chương trình giảng dạy với mục đích cung cấp cho sinh viên chính quy khối không chuyên ngữ tại trường ba gói kiến thức, kỹ năng cơ bản như sau:

Một là gói kiến thức tiếng Anh tổng quát (General English) giúp sinh viên có được năng lực ngôn ngữ để giao tiếp, trao đổi các vấn đề trong cuộc sống, xã hội, khoa học... Có khả năng ngôn ngữ tối thiểu để sống, học tập, và làm việc trong môi trường có sử dụng tiếng Anh.

Hai là nhóm kiến thức cơ bản về kinh tế - kinh doanh hoặc một số ngành nghề theo yêu cầu đặc thù của từng đơn vị. Sinh viên có kỹ năng cơ bản, hệ thống từ vựng thuật ngữ liên quan đến kinh tế, kinh doanh như marketing, tài chính, kinh tế vi mô, kinh tế vĩ mô ... hoặc các nội dung theo yêu cầu đặc thù của từng đơn vị. Từ đó sinh viên có thể tiếp cận sâu hơn với các bài giảng, kiến thức chuyên ngành bằng tiếng Anh ở cấp độ cao hơn, và tự tin hơn trong việc sử dụng tiếng Anh để trao đổi các vấn đề có liên quan đến công việc tại nơi làm việc.

Ba là, nhóm các kiến thức, kỹ năng tiếng Anh theo định hướng mục tiêu. Thông qua các bài giảng, các hoạt động luyện tập trên lớp, thông qua việc luyện tập với hệ thống tài liệu bổ được biên soạn và sưu tầm riêng cho từng chương trình. Sinh viên sẽ học được kiến thức theo hướng nhóm kỹ năng, cũng như các kỹ năng, chiến thuật làm bài thi lấy chứng chỉ quốc tế như: IELTS, TOEIC, v.v... Đây là chìa khóa và hành trang cần thiết giúp sinh viên tự tin tham gia các bài thi đánh giá năng lực ngoại ngữ của quốc tế cũng như trang bị các kỹ năng giao tiếp bằng tiếng Anh trong cuộc sống và công việc.

Bên cạnh vấn đề về cơ sở vật chất tự học, cơ sở vật chất phục vụ cho việc học trên lớp cũng cần được

đầu tư hơn nữa. Các phòng học lớn tại trường nên được ngăn nhỏ lại để phù hợp hơn cho việc học ngoại ngữ giúp cho sinh viên trong các lớp nhỏ (cho khoảng 20-25 sinh viên) không bị lạc lõng và phù hợp để trao đổi trực tiếp giữa các thành viên trong lớp hơn. Các phòng lab với đầy đủ các thiết bị nghe nhìn, dịch thuật cũng nên được đầu tư hơn nữa.

5. Kết luận

Từ những phân tích về thực trạng tại một môi trường không chuyên ngữ thuộc khối kinh tế, tác giả đã xác định được một số nguyên nhân còn tồn tại gây cản trở cho việc học tập và giảng dạy tiếng Anh tại trường đạt hiệu quả, bao gồm: (i) Chính sách đối với đội ngũ giảng viên tiếng Anh còn nhiều điểm chưa hợp lý, chưa giúp tạo động lực làm việc tích cực cho đội ngũ giảng viên tiếng Anh; (ii) Năng lực học từ vựng và ý thức, thái độ học tập thiếu tích cực của sinh viên không chuyên ngữ đối với môn tiếng Anh; (iii) Bất cập trong chương trình giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ tạo ra những áp lực cho giảng viên và sinh viên; và cuối cùng là (iv) những bất cập trong công tác quản lý đào tạo tại trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Cambridge. (2016). *Guided learning hours*. Cambridge, IH Aberdeen.
- [2] Nguyễn, Q. C., & Nguyễn, T. M. L. (1997). *Những cơ sở khoa học về quản lý giáo dục*. Trường cán bộ quản lý giáo dục và đào tạo.
- [3] Hà, S. H. (1998). *Những bài giảng về quản lý trường học*. NXB Giáo dục Hà Nội.
- [4] COERLL. (n.d.). How many hours does it take to be fluent in English? *The Center for Open Educational Resources and Language Learning*. Retrieved from <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/classroom/02/howmany.php>

ABSTRACT

Developing an effective english teaching plan for non-English major students to enhance foreign language competency for future human resources - a case study from an Economics University

English is increasingly recognized for its important status, however in many places English is still considered an extra module, a conditional module, and is even at risk of being wiped out from the training curriculum. This article will delve into some of the causes of this problem at a university in the Economics sector and offer some solutions to contribute to improving the quality of English training at the university.

Keywords: *Learn English effectively, non-language major students, foreign language ability, English learning roadmap, economics university.*

ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP DỰA TRÊN VẤN ĐỀ ĐỂ NÂNG CAO KHẢ NĂNG TƯ DUY PHẢN BIỆN TRONG GIẢNG DẠY ĐẠI HỌC

Đỗ Huy Cảnh¹

Tóm tắt. Bài báo này nghiên cứu chi tiết cách áp dụng phương pháp học tập dựa trên vấn đề để nâng cao khả năng tư duy phản biện của sinh viên trong môi trường giáo dục đại học. Bài báo trình bày về định nghĩa và khái niệm của tư duy phản biện, giới thiệu về phương pháp học tập dựa trên vấn đề và vai trò của nó trong việc phát triển kỹ năng này. Qua việc tổng hợp các nghiên cứu trước đây và phân tích các yếu tố trong mô hình học tập dựa trên vấn đề, bài báo làm rõ rằng học tập dựa trên vấn đề không chỉ là một phương pháp giảng dạy mà còn là một công cụ mạnh mẽ để khuyến khích và phát triển tư duy phản biện của sinh viên. Ngoài ra, bài báo thảo luận về cách đánh giá tư duy phản biện trong môi trường học tập dựa trên vấn đề, đồng thời nhấn mạnh cơ hội và thách thức khi mở rộng áp dụng phương pháp học tập dựa trên vấn đề vào các môn học và ngữ cảnh giáo dục khác nhau. Bài báo cung cấp gợi ý và hướng dẫn cụ thể cho giảng viên và nhà nghiên cứu về cách tối ưu hóa phương pháp học tập dựa trên vấn đề nhằm tăng cường khả năng tư duy phản biện của sinh viên trong giáo dục đại học.

Từ khóa: *Phương pháp học tập dựa trên vấn đề, Tư duy phản biện, Giáo dục đại học, Đánh giá hiệu quả, Mở rộng áp dụng học tập dựa trên vấn đề.*

1. Đặt vấn đề

Trong giáo dục đại học, tư duy phản biện đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển kỹ năng suy luận, phân tích và giải quyết vấn đề của sinh viên. Sự phát triển của tư duy phản biện không chỉ là mục tiêu của quá trình giáo dục mà còn là yếu tố quyết định đến thành công học tập và sự phát triển cá nhân của sinh viên trong thế giới thực. Điều này thể hiện qua sự tập trung ngày càng lớn vào các phương pháp giảng dạy và đánh giá nhằm thúc đẩy tư duy phản biện trong môi trường đại học.

Một trong những phương pháp giảng dạy được đánh giá cao trong việc tăng cường tư duy phản biện là phương pháp học tập dựa trên vấn đề (PBL). PBL không chỉ tập trung vào việc truyền đạt kiến thức mà còn khuyến khích sinh viên tiếp cận và giải quyết các vấn đề thực tế. Qua quá trình này, sinh viên được thúc đẩy phát triển tư duy phản biện thông qua việc tìm kiếm, phân tích và đánh giá thông tin để đưa ra những quyết định logic và có tính xây dựng.

Nhìn chung, PBL được coi là một phương pháp giảng dạy linh hoạt và hiệu quả, không chỉ giúp sinh viên nắm vững kiến thức mà còn phát triển kỹ năng tư duy phản biện. Các nghiên cứu trước đây đã chứng minh mối liên hệ tích cực giữa việc áp dụng PBL và sự phát triển của tư duy phản biện. Ví dụ, nghiên cứu của D'Alessio và cộng sự (2019) về hiệu quả của tư duy phản biện đối với kết quả học tập của sinh viên EMBA cho thấy mối liên hệ tích cực giữa tư duy phản biện và thành tích học tập. Tương tự, nghiên cứu của Fong và cộng sự (2017) về tư duy phản biện và thành tích học tập của sinh viên cũng đã đề xuất một liên kết mạnh mẽ giữa tư duy phản biện và thành công học tập.

Điều này đặt ra câu hỏi về cách áp dụng PBL một cách hiệu quả nhằm tăng cường tư duy phản biện trong môi trường đại học. Trong bối cảnh này, nghiên cứu này sẽ tập trung vào việc phân tích các cơ sở lý

Ngày nhận bài: 10/05/2024. Ngày chỉnh sửa: 25/06/2024. Ngày nhận đăng: 15/07/2024.

¹Trường Đại học Tài chính - Quản trị kinh doanh

Tác giả liên hệ: Đỗ Huy Cảnh. Địa chỉ e-mail: dohuycanhnc@gmail.com

thuyết về PBL và vai trò của nó trong phát triển tư duy phản biện của sinh viên đại học. Bằng cách này, chúng ta có thể hiểu rõ hơn về cách PBL có thể được thiết kế và triển khai để tối ưu hóa việc tăng cường tư duy phản biện trong môi trường giáo dục đại học.

2. Khung lý thuyết

2.1. Định nghĩa và khái niệm về tư duy phản biện trong bối cảnh giáo dục đại học

Tư duy phản biện là một khả năng quan trọng không chỉ định hình sự thành công học tập mà còn phản ánh khả năng hiểu biết sâu sắc và khả năng áp dụng kiến thức vào thực tế. Tư duy phản biện không chỉ liên quan đến việc suy luận và phân tích một cách logic mà còn bao gồm khả năng đánh giá, xử lý thông tin và đưa ra các kết luận có tính xây dựng. Điều này làm nổi bật vai trò quan trọng của tư duy phản biện trong việc phát triển kỹ năng phản biện, là nền tảng cho sự phát triển toàn diện của sinh viên trong giáo dục đại học.

Theo D'Alessio và đồng nghiệp (2019), tư duy phản biện có ảnh hưởng đáng kể đến thành tích học tập của sinh viên, với việc phát triển tư duy phản biện giúp họ đạt được kết quả học tập cao hơn. Tương tự, Fong và đồng nghiệp (2017) cũng đã chứng minh một mối liên hệ tích cực giữa tư duy phản biện và thành công học tập của sinh viên. Điều này làm tăng thêm sự quan trọng của việc phát triển tư duy phản biện trong môi trường giáo dục đại học.

Akhdinirwanto và đồng nghiệp (2020) đã nghiên cứu về việc sử dụng phương pháp PBL để tăng cường kỹ năng tư duy phản biện cho học sinh trung học cơ sở. Kết quả của nghiên cứu này chỉ ra rằng PBL kết hợp với tranh luận có thể là một mô hình hiệu quả để nâng cao tư duy phản biện của học sinh. Tương tự, Amin và đồng nghiệp (2020) cũng đề cập đến tác động tích cực của PBL đối với kỹ năng tư duy phản biện và thái độ môi trường của sinh viên.

Trong ngữ cảnh này, PBL không chỉ là một phương pháp giảng dạy mà còn là một khung thức học tập có thể được sử dụng để khuyến khích việc suy luận và phân tích từ sinh viên. Ví dụ, Anesa (2021) đã nghiên cứu về hiệu quả của mô-đun dựa trên PBL trên vật liệu di truyền cổ điển để cải thiện kỹ năng tư duy phản biện của sinh viên. Các nghiên cứu này cung cấp bằng chứng cho sự quan trọng của PBL trong việc phát triển tư duy phản biện trong giáo dục đại học.

Arini và đồng nghiệp (2017) đã nghiên cứu về việc sử dụng chiến lược mind mapping để viết tiểu luận, nhấn mạnh vai trò của việc thúc đẩy tư duy phản biện thông qua các kỹ thuật học tập sáng tạo. Điều này tôn vinh sự đa dạng của các phương pháp giảng dạy và đánh giá có thể được sử dụng để khuyến khích tư duy phản biện trong môi trường giáo dục đại học.

2.2. Phương pháp học tập dựa trên vấn đề

Phương pháp học tập dựa trên vấn đề đã trở thành một công cụ mạnh mẽ trong việc phát triển tư duy phản biện của sinh viên trong môi trường đại học. PBL tập trung vào việc giải quyết các vấn đề thực tế và phức tạp, thay vì chỉ truyền đạt kiến thức. Thông qua PBL, sinh viên được khuyến khích đặt ra các câu hỏi, tìm kiếm thông tin, phân tích vấn đề và đề xuất các giải pháp. Qua quá trình này, họ không chỉ nắm vững kiến thức mà còn phát triển kỹ năng suy luận, logic và phản biện.

Cơ sở lý thuyết của PBL phản ánh triết lý xây dựng kiến thức từ việc giải quyết vấn đề thực tế, một cách tiếp cận được phát triển bởi John Dewey và Jean Piaget. Theo triết lý này, học viên học tập tốt nhất khi họ được thúc đẩy đến việc áp dụng kiến thức vào các tình huống thực tế, thay vì chỉ thu thập thông tin không có mục đích cụ thể. PBL cũng phản ánh triết lý xã hội xây dựng kiến thức thông qua việc làm việc nhóm và hợp tác, nhằm phát triển kỹ năng giao tiếp và làm việc nhóm.

Các nghiên cứu đã chứng minh hiệu quả của PBL trong việc tăng cường tư duy phản biện của sinh viên. Ví dụ, nghiên cứu của Akhdinirwanto và đồng nghiệp (2020) về việc áp dụng PBL với luận điểm như một mô hình giả định để tăng cường kỹ năng tư duy phản biện cho học sinh trung học cơ sở đã chỉ ra sự cải thiện đáng kể trong tư duy phản biện của học sinh. Tương tự, nghiên cứu của Amin và đồng nghiệp (2020) về tác

động của PBL đối với kỹ năng tư duy phản biện và thái độ môi trường cũng đã đưa ra kết luận tích cực về sự hiệu quả của phương pháp này.

Một số yếu tố quan trọng của PBL là việc thiết kế vấn đề thích hợp, hướng dẫn và hỗ trợ sinh viên trong quá trình giải quyết vấn đề, cũng như việc đánh giá và phản hồi kịp thời. Đồng thời, việc tích hợp các công nghệ và tài nguyên số vào quá trình học tập PBL cũng đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra một môi trường học tập đa dạng và hấp dẫn.

Nhìn chung, PBL không chỉ là một phương pháp giảng dạy mà còn là một triết lý giáo dục, đặt ra mục tiêu phát triển kỹ năng tư duy phản biện và khả năng giải quyết vấn đề của sinh viên thông qua việc giải quyết các vấn đề thực tế và phức tạp. Sự kết hợp giữa PBL và các nguyên tắc lý thuyết về tư duy phản biện là chìa khóa để xây dựng một môi trường học tập động, sáng tạo và phát triển.

2.3. Mối liên hệ giữa phương pháp học tập dựa trên vấn đề và phát triển tư duy phản biện

Phương pháp PBL là một thành tố quan trọng của giáo dục hiện đại, được xem là công cụ mạnh mẽ để phát triển tư duy phản biện ở sinh viên đại học. PBL không chỉ tập trung vào việc truyền đạt kiến thức mà còn thúc đẩy sự phát triển của các kỹ năng suy luận, phân tích và đánh giá - những kỹ năng then chốt trong tư duy phản biện.

PBL ảnh hưởng đến phát triển tư duy phản biện của sinh viên thông qua việc đặt ra và giải quyết các vấn đề thực tế và phức tạp. Khi đối mặt với những vấn đề này, sinh viên không chỉ tiếp nhận thông tin mà còn phải áp dụng tư duy logic và sáng tạo để tìm ra giải pháp hiệu quả. Quá trình này thách thức sinh viên phát triển các kỹ năng tư duy phản biện, bao gồm khả năng suy luận logic, đánh giá tính khả thi của các phương án và xử lý thông tin một cách chủ động.

Cơ sở lý thuyết của PBL cũng bao gồm những yếu tố quan trọng liên quan đến tư duy phản biện. Lý thuyết xây dựng kiến thức, một phần quan trọng của PBL, nhấn mạnh vào việc học viên xây dựng kiến thức mới dựa trên kiến thức đã có và kinh nghiệm thực tế. Trong quá trình này, học viên không chỉ ghi nhớ thông tin mà còn phải xem xét và đánh giá thông tin, từ đó củng cố kỹ năng phản biện của họ.

Nghiên cứu của Fadilla và đồng nghiệp (2021) đã làm rõ tác động tích cực của PBL đối với phát triển tư duy phản biện. Kết quả của nghiên cứu cho thấy rằng sinh viên tham gia vào các hoạt động PBL thường có khả năng suy luận và phân tích tốt hơn so với những sinh viên theo các phương pháp giảng dạy truyền thống. Tương tự, nghiên cứu của Franco và đồng nghiệp (2018) cũng chứng minh sự tương quan giữa việc tham gia vào các hoạt động PBL và sự phát triển kỹ năng tư duy phản biện.

Hơn nữa, PBL tạo ra một môi trường học tập tích cực và hỗ trợ sự phát triển của tư duy phản biện. Tham gia vào các hoạt động nhóm, sinh viên có cơ hội trao đổi ý kiến, thảo luận và đưa ra các quan điểm khác nhau, từ đó mở rộng cách nhìn và cải thiện khả năng suy luận và đánh giá của mình.

Như vậy, mối liên hệ giữa PBL và phát triển tư duy phản biện là rất mạnh mẽ và tích cực. PBL không chỉ là một phương pháp giảng dạy hiệu quả mà còn là một công cụ quan trọng trong việc phát triển kỹ năng tư duy phản biện của sinh viên đại học, chuẩn bị cho họ thành công trong cuộc sống và sự nghiệp sau này.

3. Cách mô hình học tập dựa trên vấn đề áp dụng để khuyến khích tư duy phản biện

Mô hình học tập dựa trên vấn đề được áp dụng trong giáo dục đại học nhằm khuyến khích và phát triển tư duy phản biện của sinh viên thông qua các phương pháp và bước cụ thể như sau:

Đặt vấn đề thực tế và phức tạp: Mô hình PBL bắt đầu bằng việc đưa ra các vấn đề thực tế và phức tạp mà sinh viên phải giải quyết. Những vấn đề này thường không có câu trả lời rõ ràng, đòi hỏi sinh viên phải suy nghĩ sâu sắc và phân tích kỹ lưỡng. Việc đối mặt với những thách thức này buộc sinh viên phải áp dụng tư duy phản biện để tìm ra giải pháp khả thi.

Khuyến khích sinh viên đặt câu hỏi: Trong PBL, sinh viên được khuyến khích đặt ra nhiều câu hỏi liên quan đến vấn đề được giao. Quá trình đặt câu hỏi giúp sinh viên phát triển khả năng suy luận và khám phá các khía cạnh khác nhau của vấn đề, từ đó xây dựng tư duy phản biện mạnh mẽ.

Tìm kiếm và phân tích thông tin: Sinh viên phải tìm kiếm, thu thập và phân tích thông tin từ nhiều nguồn khác nhau để giải quyết vấn đề. Quá trình này giúp họ rèn luyện kỹ năng đánh giá và xử lý thông tin, một phần quan trọng của tư duy phản biện.

Làm việc nhóm và thảo luận: PBL thường yêu cầu sinh viên làm việc nhóm, thảo luận và chia sẻ quan điểm với nhau. Việc thảo luận nhóm giúp sinh viên học cách lắng nghe, phản biện và bảo vệ quan điểm của mình, cũng như tiếp nhận và phân tích ý kiến từ các thành viên khác. Điều này thúc đẩy tư duy phản biện qua việc trao đổi và đối chiếu ý kiến đa dạng.

Đưa ra giải pháp và lập luận: Sau khi thu thập và phân tích thông tin, sinh viên phải đưa ra các giải pháp và lập luận để bảo vệ quan điểm của mình. Quá trình này yêu cầu họ áp dụng tư duy logic và phản biện để xây dựng các lập luận có cơ sở và thuyết phục.

Phản hồi và đánh giá: Giảng viên cung cấp phản hồi và đánh giá quá trình làm việc của sinh viên, tập trung vào cách họ suy luận, phân tích và đưa ra giải pháp. Phản hồi này giúp sinh viên nhận ra điểm mạnh và điểm yếu trong tư duy của mình, từ đó cải thiện và phát triển kỹ năng phản biện.

Áp dụng công nghệ và tài nguyên số: Việc tích hợp các công nghệ và tài nguyên số vào PBL tạo ra một môi trường học tập đa dạng và phong phú, giúp sinh viên tiếp cận thông tin và công cụ hỗ trợ tốt hơn, từ đó phát triển tư duy phản biện một cách hiệu quả hơn.

Nhìn chung, mô hình PBL khuyến khích tư duy phản biện của sinh viên bằng cách tạo ra một môi trường học tập chủ động, thúc đẩy sự tương tác, phân tích và đánh giá thông tin, cũng như khuyến khích sinh viên đưa ra và bảo vệ quan điểm của mình. Quá trình này không chỉ giúp sinh viên nắm vững kiến thức mà còn phát triển các kỹ năng tư duy phản biện cần thiết cho thành công trong cuộc sống và sự nghiệp.

4. Điểm mạnh và hạn chế của phương pháp học tập dựa trên vấn đề trong việc tăng cường tư duy phản biện

Phương pháp PBL không chỉ là một công cụ hữu ích trong việc tăng cường tư duy phản biện của sinh viên mà còn mang lại những lợi ích đặc biệt trong quá trình học. Dưới đây là phân tích chi tiết về các điểm mạnh và hạn chế của PBL:

Điểm mạnh

Khuyến khích sự tự học: Một trong những điểm mạnh đáng chú ý của PBL là khuyến khích sự tự học. Thay vì việc giảng viên truyền đạt kiến thức một cách truyền thống, PBL tạo điều kiện cho sinh viên tự tìm hiểu và khám phá thông qua việc giải quyết các vấn đề thực tế. Khi tự mình tìm hiểu và nắm bắt kiến thức, sinh viên sẽ phát triển kỹ năng tự học và tư duy phản biện.

Phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề: PBL tập trung vào việc giải quyết các vấn đề phức tạp và thực tế, từ đó giúp sinh viên phát triển kỹ năng suy nghĩ logic và tư duy phản biện. Quá trình giải quyết vấn đề này không chỉ giúp sinh viên áp dụng kiến thức mà họ đã học vào thực tế mà còn khuyến khích họ tìm kiếm và đánh giá các phương pháp giải quyết hiệu quả.

Học hỏi từ đồng nghiệp: PBL thường được tổ chức thông qua các hoạt động nhóm, cho phép sinh viên trao đổi ý kiến và học hỏi từ các quan điểm khác nhau. Việc thảo luận và thực hiện các bài tập nhóm giúp mở rộng tư duy của sinh viên, từ đó phát triển khả năng phản biện và xử lý thông tin một cách linh hoạt.

Hạn chế

Yêu cầu thời gian và công sức: Triển khai PBL đòi hỏi nhiều thời gian và công sức từ cả giảng viên và sinh viên. Việc chuẩn bị các vấn đề và quản lý quá trình học có thể mất nhiều thời gian hơn so với các phương pháp giảng dạy truyền thống.

Đòi hỏi kỹ năng hướng dẫn: Để đảm bảo quá trình PBL diễn ra một cách hiệu quả, giảng viên cần phải có kỹ năng hướng dẫn tốt. Họ phải giỏi trong việc hướng dẫn sinh viên tìm kiếm thông tin, phân tích vấn đề và đề xuất các giải pháp, đồng thời đảm bảo sự hỗ trợ cần thiết cho sinh viên trong quá trình học.

Tóm lại, PBL có những điểm mạnh rất lớn trong việc tăng cường tư duy phản biện của sinh viên nhưng

cũng không tránh khỏi những thách thức và hạn chế. Tuy nhiên, việc áp dụng PBL một cách linh hoạt và có mục đích có thể giúp vượt qua các hạn chế này và tạo ra một môi trường học tập thú vị và hiệu quả.

5. Cách đánh giá tư duy phản biện trong môi trường học tập dựa trên vấn đề

Để đảm bảo rằng PBL thực sự đóng góp vào việc phát triển tư duy phản biện của sinh viên, việc đánh giá cần được thiết kế một cách tỉ mỉ và đa chiều. Dưới đây là một số phương pháp đánh giá tư duy phản biện trong môi trường PBL:

Bài giải quyết vấn đề:

Trong quá trình PBL, sinh viên thường được giao các vấn đề thực tế hoặc tưởng tượng để giải quyết. Đánh giá có thể tập trung vào khả năng của sinh viên trong việc phân tích vấn đề, xác định các nguyên nhân và hậu quả, và đề xuất các giải pháp có tính khả thi và logic.

Đánh giá có thể dựa trên cách sinh viên tiếp cận và giải quyết vấn đề, bao gồm sự logic trong suy nghĩ, khả năng áp dụng kiến thức và kỹ năng giải quyết vấn đề thực tế.

Thảo luận và trình bày:

PBL thường đòi hỏi sinh viên tham gia vào các buổi thảo luận nhóm để trao đổi ý kiến và phát triển suy nghĩ. Đánh giá có thể đo lường sự đóng góp của sinh viên trong các cuộc thảo luận, khả năng lắng nghe và phản hồi đối với quan điểm của đồng nghiệp, cũng như khả năng biểu đạt ý kiến một cách rõ ràng và thuyết phục.

Các kỹ năng trình bày và biện luận có thể được đánh giá thông qua các bài thuyết trình hoặc báo cáo, trong đó sinh viên phải trình bày và bảo vệ ý kiến của mình trước cả lớp và ban giám khảo.

Sản phẩm hoặc dự án:

Một phần quan trọng của PBL là việc sinh viên phải sản xuất ra các sản phẩm hoặc dự án sau quá trình nghiên cứu và thảo luận. Đánh giá có thể tập trung vào chất lượng và sự sáng tạo của sản phẩm hoặc dự án, cũng như khả năng áp dụng kiến thức để giải quyết các thách thức cụ thể.

Đánh giá cũng có thể xem xét mức độ hợp tác và tổ chức nhóm của sinh viên trong quá trình sản xuất sản phẩm hoặc dự án.

Những phương pháp đánh giá này cung cấp một cái nhìn toàn diện về việc phát triển tư duy phản biện của sinh viên trong môi trường PBL, từ khả năng giải quyết vấn đề cho đến khả năng giao tiếp và sản xuất kiến thức.

6. Kết luận

Trong môi trường giáo dục đại học, việc phát triển tư duy phản biện là một yếu tố cốt lõi giúp sinh viên không chỉ học hỏi kiến thức mà còn rèn luyện khả năng suy nghĩ logic và phản biện. Phương pháp PBL đã chứng tỏ mình là một công cụ mạnh mẽ trong việc đạt được mục tiêu này. PBL khuyến khích sự tự học và phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề của sinh viên thông qua việc giải quyết các thách thức thực tế, từ đó tạo ra cơ hội cho họ học hỏi từ đồng nghiệp và phát triển khả năng phản biện. Mối liên hệ giữa PBL và phát triển tư duy phản biện đã được phân tích chi tiết, nhấn mạnh vào sự khả thi và logic của các giải pháp được đề xuất trong quá trình giải quyết vấn đề. Mặc dù PBL mang lại nhiều lợi ích, nhưng cũng không thiếu những thử thách như yêu cầu thời gian và công sức lớn từ cả giảng viên và sinh viên. Để thành công, việc áp dụng PBL đòi hỏi sự đầu tư sâu sắc và sự hỗ trợ linh hoạt từ các bên liên quan, đặc biệt là trong các ngữ cảnh giáo dục đa dạng và phong phú ngày nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Akhdinirwanto, R. W., et al. (2020). Problem-based learning with argumentation as a hypothetical model to increase the critical thinking skills for junior high school students. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*.

- [2] Amin, S., et al. (2020). Effect of problem-based learning on critical thinking skills and environmental attitude. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*.
- [3] Anesa, D. R. (2021). The effectiveness of problem-based learning (PBL) based e-module on the classic genetic materials to improve the student's critical thinking skills. *International Journal of Social Science and Human Research*.
- [4] Arends, R. I. (2004). *Learning to teach* (7th ed.).
- [5] Arini, N. W., et al. (2017). Essay writing through quantum learning with mind mapping strategy. *Indonesia of Educational Journal*.
- [6] D'alessio, F. A., et al. (2019). Studying the impact of critical thinking on the academic performance of executive MBA students. *Thinking Skills and Creativity*.
- [7] Elmouhtarim, S. (2018). Integrating critical thinking skills in reading courses at the university level: The case of Faculty of Letters and Humanities, Beni-Mellal, Morocco. *Arab World English Journal*.
- [8] Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective—Part I.
- [9] Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).
- [10] Fadilla, N., et al. (2021). Effect of problem-based learning on critical thinking skills. *Journal of Physics: Conference Series*.
- [11] Farwati, R., et al. (2021). STEM education implementation in Indonesia: A scoping review. *International Journal of STEM Education for Sustainability*.
- [12] Fitriani, A., et al. (2020). The correlation between critical thinking skills and academic achievement in biology through problem-based learning-predict observe explain (PBL-POE). *International Journal of Learning*.
- [13] Fong, C. J., et al. (2017). A meta-analysis on critical thinking and community college student achievement. *Thinking Skills and Creativity*.
- [14] Franco, A., et al. (2018). Educating for critical thinking in university: The criticality of critical thinking in education and everyday life. *ESSACHESS - Journal for Communication Studies*.
- [15] Halonen, J. S., et al. (1999). *Psychology: Contexts and applications* (3rd ed.).

ABSTRACT

Applying Problem-based learning to enhance critical thinking in higher education

This paper provides a detailed study on how the application of Problem-Based Learning (PBL) can enhance the critical thinking abilities of students in higher education. The paper presents the definitions and concepts of critical thinking, introduces PBL, and discusses its role in developing this skill. By synthesizing previous research and analyzing the elements of the PBL model, the paper clarifies that PBL is not just a teaching method but a powerful tool to encourage and develop students' critical thinking. Additionally, the paper discusses how to assess critical thinking in a PBL environment, highlighting the opportunities and challenges of expanding the application of PBL to different subjects and educational contexts. The paper offers specific suggestions and guidelines for instructors and researchers on how to optimize PBL to enhance students' critical thinking abilities in higher education.

Keywords: *Problem-Based Learning, Critical Thinking, Higher Education, Effectiveness Evaluation, PBL Expansion.*

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Ngô Thị Kiều Oanh¹

Tóm tắt. Quá trình hội nhập kinh tế thế giới, hội nhập về giáo dục, xây dựng và phát triển phong trào nghiên cứu khoa học cho sinh viên ở các trường đại học nay là một yêu cầu bức thiết. Tuy nhiên, để thu hút sinh viên tham gia nghiên cứu là điều không dễ dàng. Bài viết tập trung phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên các trường đại học qua đó đề xuất một số khuyến nghị góp phần thúc đẩy nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên.

Từ khóa: Hội nhập kinh tế toàn cầu, Hội nhập giáo dục, Phát triển nghiên cứu khoa học, Hoạt động nghiên cứu của sinh viên, Tăng cường chất lượng nghiên cứu

1. Đặt vấn đề

Luật Khoa học và Công nghệ năm 2013 định nghĩa “Nghiên cứu khoa học là hoạt động khám phá, phát hiện, tìm hiểu bản chất, quy luật của sự vật, hiện tượng tự nhiên, xã hội và tư duy; sáng tạo giải pháp nhằm ứng dụng vào thực tiễn”. Quá trình hội nhập kinh tế thế giới, hội nhập về giáo dục, xây dựng và phát triển phong trào nghiên cứu khoa học cho sinh viên ở các trường đại học nay là một yêu cầu cần thiết.

Nghiên cứu khoa học là một trong những nhiệm vụ trọng tâm đối với sinh viên trong quá trình đào tạo. Mục tiêu của hoạt động này đã được khẳng định trong Điều 39 Luật Giáo dục đại học (2012): “Mục tiêu của hoạt động nghiên cứu khoa học của trường đại học là nâng cao chất lượng giáo dục đại học, hình thành và phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho người học; phát hiện và bồi dưỡng nhân tài, đáp ứng yêu cầu đào tạo nhân lực trình độ cao”. Nghiên cứu khoa học của sinh viên là hoạt động mà người học vận dụng kiến thức phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu khoa học để tiến hành hoạt động nhận thức có tính chất nghiên cứu, bước đầu góp phần giải quyết những vấn đề khoa học do thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp đặt ra. Trong trường đại học, đây là một hoạt động phong phú diễn ra dưới nhiều hình thức, có thể là các bài tập lớn, đến đề tài, khóa luận, luận văn tốt nghiệp hoặc trao đổi học thuật, xêmina khoa học... Nhờ đó, sinh viên phát triển nhanh hơn và trưởng thành hơn về nhiều khía cạnh, học được tính chủ động trong học tập, công việc, cũng như cuộc sống, hình thành nên phương pháp, đổi mới cách tư duy, cách thức phát hiện vấn đề và cách giải quyết vấn đề, cách trình bày vấn đề sao cho logic và hợp lý nhất. Khi tham gia nghiên cứu khoa học, sinh viên còn có cơ hội được rèn luyện và trau dồi các kỹ năng mềm như: giao tiếp, cách làm việc nhóm, kỹ năng thuyết trình – thuyết phục, kỹ năng quản lý thời gian, quản lý dự án, kỹ năng giải quyết xung đột giữa các thành viên trong nhóm...

Tuy nhiên, cần thẳng thắn nhìn nhận, hoạt động nghiên cứu khoa học tại các trường đại học hiện nay chưa thật sự thu hút nhiều sự quan tâm của sinh viên, cũng như số lượng đề tài vẫn còn ít. Bên cạnh những sinh viên hăng hái, nhiệt tình dấn thân, thử sức lĩnh vực mới vẫn còn có sinh viên rụt rè, ngần ngại không muốn hoặc tham gia hời hợt với hoạt động này, đó là vấn đề chung của các trường đại học hiện nay. Bài viết

Ngày nhận bài: 15/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 21/06/2024. Ngày nhận đăng: 16/07/2024.

¹Học viện Quốc tế

Tác giả liên hệ: Ngô Thị Kiều Oanh. Địa chỉ e-mail: kieulucy.2025@gmail.com

tập trung phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động nghiên cứu khoa của sinh viên các trường đại học qua đó đề xuất một số khuyến nghị góp phần thúc đẩy nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên các trường đại học trong giai đoạn hiện nay.

Mục đích hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên Trang bị cho sinh viên hệ thống tri thức cơ bản về nghiên cứu khoa học, đặc biệt là kiến thức mới, thông tin mới về lĩnh vực dạy học, giáo dục, là sự hiểu biết để xác định mục đích, yêu cầu của khoa học, hình thành thế giới quan, phương pháp luận nghiên cứu khoa học.

2. Hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên các trường đại học trong bối cảnh đổi mới giáo dục

Thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học do sinh viên làm chủ trì: đề tài này thường được triển khai cho sinh viên từ năm thứ 2 hoặc thứ 3 trên cơ sở sinh viên đã có kiến thức nhất định về nghiên cứu khoa học. Yêu cầu về dạng này có cao hơn so với bài tập nghiên cứu. Mục tiêu được xác định rõ ràng hơn, nội dung phong phú, phương pháp sử dụng cũng đa dạng hơn và đặc biệt là yêu cầu về sản phẩm, kết quả nghiên cứu cũng được xác định cụ thể, tính độc lập của sinh viên cao hơn. Khác với bài tập nghiên cứu có thể triển khai đến mọi sinh viên, dạng đề tài nghiên cứu độc lập thường dành cho sinh viên có kết quả học tập khá trở lên. Người chủ trì là một hoặc một nhóm sinh viên. Quy trình xét chọn cũng khắt khe hơn, sau khi hoàn thành, đề tài được nghiệm thu tại hội đồng khoa học chuyên ngành. Trong và sau quá trình sinh viên nghiên cứu khoa học, cơ sở giáo dục có thể tổ chức công bố kết quả, hoặc lựa chọn các đề tài có kết quả tốt để phát triển và tham dự vào các cuộc thi xét tuyển sinh viên nghiên cứu khoa học được tổ chức hàng năm.

Tổ chức các hoạt động hỗ trợ kiến thức, bồi dưỡng nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học cho sinh viên: Tổ chức các hoạt động truyền thông về khoa học và công nghệ nhằm nâng cao nhận thức về đạo đức nghiên cứu, kiến thức về sở hữu trí tuệ cho sv; khuyến khích sinh viên tham gia vào các diễn đàn học thuật trong và ngoài nước.

Tham dự và viết bài báo cáo khoa học tại các hội nghị, hội thảo, sinh hoạt học thuật, câu lạc bộ khoa học sinh viên: Là một trong những hình thức tổ chức của hoạt động nghiên cứu khoa học, giúp đánh giá kết quả và định hướng kế hoạch hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên; Tôn vinh các kết quả nghiên cứu nổi bật và chia sẻ các ý tưởng, dự án khởi nghiệp của sinh viên giúp đào sâu suy nghĩ, có cơ hội hiểu sâu hơn về bài học, ngành học của mình cũng như củng cố, nâng cao kiến thức, trang bị phương pháp học tập, nghiên cứu khoa học; Bên cạnh đó, tại các hội nghị, hội thảo khoa học, sinh hoạt học thuật còn là nơi công bố và trao giải cho các tập thể, cá nhân có kết quả nghiên cứu khoa học, các ý tưởng, dự án khởi nghiệp tiêu biểu, xuất sắc.

Tham gia vào hoạt động giới thiệu các ý tưởng, dự án khởi nghiệp, kết quả nghiên cứu khoa học của sinh viên với các nhà đầu tư, các doanh nghiệp trong và ngoài nước nhằm kêu gọi sự đầu tư, hợp tác hướng tới triển khai ứng dụng các kết quả nghiên cứu vào thực tiễn, hỗ trợ sinh viên hình thành các dự án khởi nghiệp.

3. Các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động nghiên cứu khoa của sinh viên các trường đại học

3.1. Động cơ, nhận thức của sinh viên về nghiên cứu khoa học

Động cơ, nhận thức là gốc rễ thúc đẩy hành động. Trên thực tế, những sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học có kết quả tốt đều nhận thức rất rõ về vị trí, tầm quan trọng cũng như những lợi ích hữu hiệu mà hoạt động này mang lại cho bản thân. Trong quá trình nghiên cứu, sinh viên có thể tiếp cận kiến thức lý luận và kiến thức thực tiễn thông qua nhiều kênh thông tin khác nhau: qua bài giảng trên lớp, nghiên cứu tài liệu, sách, báo trên Internet, hoặc các sản phẩm thực tiễn trong cuộc sống... qua đó tạo cho mình cách học tập khoa học và khơi gợi khả năng sáng tạo. Bên cạnh đó, hoạt động nghiên cứu khoa học giúp các bạn sinh viên xây dựng và phát triển được tính năng động, khả năng tư duy độc lập, tự nghiên cứu và khả năng làm việc nhóm của mình. Đây là điều kiện giúp sinh viên trau dồi kiến thức, phát huy những điểm mạnh, áp dụng khoa học công nghệ vào giải quyết vấn đề thực tiễn, tích lũy kỹ năng nghề nghiệp để đảm bảo sinh

viên sau khi ra trường đáp ứng được nhu cầu sử dụng lao động của xã hội. Bởi những kỹ năng này không chỉ quan trọng trong quãng thời gian học tập tại giảng đường mà còn theo sát họ trong suốt quãng thời gian làm việc say này. Nhận thức được vai trò, tầm quan trọng của hoạt động nghiên cứu khoa học, với sự năng động, linh hoạt cũng như nhạy bén của tuổi trẻ, nhiều sinh viên nắm bắt rất nhanh các nhu cầu của xã hội để thực hiện nghiên cứu các giải pháp đáp ứng các nhu cầu đó. Họ sẵn sàng chấp nhận rủi ro, lặn sả vào những nghiên cứu mới, khó nhưng có khả năng ứng dụng thực tế cao.

Tuy nhiên, một thực tế đang diễn ra có một bộ phận không nhỏ sinh viên hiện nay không hứng thú, có mức độ quan tâm thấp đối với nghiên cứu khoa học dẫn đến hệ quả không tham gia hoặc tham gia chiếu lệ. Hệ quả này đến từ những nguyên nhân khách quan và chủ quan như: không thấy được những giá trị mà các đề tài, dự án nghiên cứu khoa học mang lại; không được tạo động lực; khó khăn trong việc định hướng nghiên cứu, tìm nguồn tài liệu, sử dụng các công cụ hỗ trợ; hoặc thậm chí là không biết nhờ sự trợ giúp của giảng viên nào, nguồn tài chính phục vụ triển khai thực hiện... Có rất nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan ngăn cản tinh thần cầu tiến, vượt qua ngưỡng an toàn của sinh viên. Và do vậy, sinh viên cần nhận thức được nghiên cứu khoa học là trách nhiệm và quyền lợi của bản thân sinh viên. Tại khoản 2, Điều 4, Chương II: Nhiệm vụ và quyền của sinh viên, được quy định tại Quy chế Công tác sinh viên đối với chương trình đào tạo Đại học hệ chính quy (Ban hành kèm theo Thông tư số 10/2016/TT-BGDĐT ngày 05 tháng 4 năm 2016 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo) đã chỉ rõ, sinh viên có nhiệm vụ: “Học tập, rèn luyện theo chương trình, kế hoạch giáo dục, đào tạo của cơ sở giáo dục đại học; chủ động, tích cực tự học, nghiên cứu, sáng tạo và rèn luyện đạo đức, lối sống.” Học tập, nghiên cứu, sáng tạo là nhiệm vụ quan trọng đối với mỗi sinh viên đã được nhà nước thể chế hóa.. Đây đồng thời cũng là quyền lợi hết sức thiết thực, có ý nghĩa đối với sinh viên được quy định tại Điều 5 quy chế này. Bởi vậy, có thể khẳng định rằng, động cơ và nhận thức là những yếu tố có ảnh hưởng đầu tiên, quyết định đến nghiên cứu khoa học của sinh viên.

3.2. Năng lực học tập - nghiên cứu khoa học của sinh viên

Theo từ điển của Đại học Harvard, năng lực được hiểu điều mà cá nhân phải có để chứng minh mình có hiệu quả trong công việc cũng như vai trò và chức năng đảm nhận. Từ điểm tâm lý học, năng lực gồm những tố chất, phẩm chất của cá nhân, đóng vai trò quan trọng trong việc tạo điều kiện thuận lợi để thực hiện một hoạt động hoặc mục tiêu nào đó. Như vậy, năng lực là kiến thức, kinh nghiệm, khả năng và hành vi của một cá nhân hoặc một hệ thống đảm bảo có thể thực hiện tốt công việc hoặc đạt được mục tiêu cụ thể. Khái niệm năng lực sẽ bao gồm các khía cạnh như kinh nghiệm, kỹ năng, kiến thức, tư duy sáng tạo, cách thực hiện.

Cũng có nhiều cách định nghĩa khác nhau về năng lực nghiên cứu khoa học. Theo Mertler (2016), năng lực nghiên cứu khoa học là khả năng tìm tòi, xem xét, điều tra hoặc thử nghiệm, dựa trên những số liệu, tài liệu, kiến thức đạt được từ thực nghiệm để phát hiện hay sáng tạo ra những tri thức khoa học mới, khám phá bản chất, các quy luật vận động của tự nhiên, xã hội và tư duy [2]. Phạm Thị Trang (2019) định nghĩa năng lực nghiên cứu, cụ thể là năng lực nghiên cứu khoa học, là “tổ hợp kiến thức, kỹ năng, thái độ được hình thành, rèn luyện, cho phép cá nhân thực hiện thành công quá trình tổ chức, triển khai nghiên cứu thực tiễn giáo dục, trong những điều kiện cụ thể”.

Bản thân sinh viên chính là chủ thể, là người đóng vai trò chính trong sự thành công của nghiên cứu khoa học và để đạt kết quả tốt đòi hỏi sinh viên phải có một năng lực nhất định thể hiện ở trình độ kiến thức, kỹ năng, phương pháp. Trong số đó có những kỹ năng có tầm quan trọng đặc biệt trong nghiên cứu khoa học như: kỹ năng xây dựng đề tài nghiên cứu; kỹ năng thu thập và phân tích dữ liệu; kỹ năng sử dụng các công cụ phân tích và dự báo; kỹ năng tư duy logic và kỹ năng viết bài báo (báo cáo khoa học). Có thể thấy, năng lực là điều kiện nền tảng cốt lõi để sinh viên thực hiện hoạt động nghiên cứu khoa học. Vì vậy, việc xác định đúng và trang bị những hệ thống kiến thức, kỹ năng, phương pháp cho việc nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học là một hoạt động thiết thực giúp đảm bảo quá trình thực hiện các đề tài, dự án nghiên cứu khoa học của sinh viên đạt kết quả tốt.

3.3. Năng lực giảng dạy – nghiên cứu khoa học của giảng viên hướng dẫn

Vai trò của người giảng viên luôn là yếu tố đầu tiên quyết định đến chất lượng đào tạo nói chung và chất lượng công trình nghiên cứu khoa học của sinh viên. Đối với nghiên cứu khoa học của sinh viên, người giảng viên có vai trò định hướng, bồi dưỡng năng lực nghiên cứu và hướng dẫn trong suốt quá trình thực hiện. Giảng viên thực hiện định hướng nghiên cứu cho sinh viên ngay trên giảng đường trong quá trình giảng dạy kiến thức đại cương và chuyên ngành và thực hiện bên ngoài những tiết học chính khoá bằng cách tổ chức các hội thảo nhỏ về chuyên môn, ở đó có thể nêu ra các hướng nghiên cứu, báo cáo kết quả nghiên cứu, trao đổi bình luận về các vấn đề khoa học, bài báo khoa học mà báo cáo viên có thể là giảng viên hay sinh viên... hoặc trao cơ hội cho sinh viên được tham dự các buổi bảo vệ đề cương, các buổi bảo vệ đề tài của giảng viên, sinh viên, các nhà khoa học. Nội dung định hướng của giảng viên bao gồm chia sẻ các đề tài, dự án nghiên cứu đang thực hiện, các câu hỏi nghiên cứu và cách thức thực hiện đề tài, dự án. Điều này giúp sinh viên hiểu rõ hơn về lĩnh vực nghiên cứu của mình, có tư duy tiếp cận các vấn đề chuyên môn để đánh giá được khả năng của bản thân để từ đó đưa ra quyết định lựa chọn vấn đề nghiên cứu.

Trong quá trình thực hiện đề tài, dự án nghiên cứu của học viên, người giảng viên bằng kiến thức chuyên môn, kinh nghiệm hướng dẫn sẽ cố vấn, hỗ trợ sinh viên thực hiện đúng theo trình tự các bước trong nghiên cứu khoa học, lựa chọn các phương pháp nghiên cứu, cách thức tiếp cận, thu thập tài liệu tối ưu nhất và đánh giá, kiểm chứng mức độ tin cậy của kết quả nghiên cứu. Không chỉ đóng vai trò quan trọng trong việc gợi mở tri thức không giới hạn trong quá trình học tập và nghiên cứu của sinh viên, giảng viên còn là người truyền cảm hứng, khuyến khích sinh viên tìm kiếm và khám phá những vấn đề mới. Họ khuyến khích sự sáng tạo và tư duy phản biện, giúp sinh viên mở rộng tầm nhìn và tiếp cận các khía cạnh mới trong lĩnh vực nghiên cứu của mình. Trong quá trình tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học, sẽ có lúc sinh viên gặp không ít những khó khăn, muốn bỏ cuộc lúc đó giảng viên sẽ là những người thấu hiểu và sẻ chia, động viên để các em tiếp tục theo đuổi ước mơ của mình. Bởi vậy, yếu tố năng giảng dạy – nghiên cứu khoa học của giảng viên vừa là chất xúc tác vô cùng mạnh mẽ, vừa là yếu tố trợ hướng, thúc đẩy quá trình nghiên cứu khoa học của học viên đi theo quỹ đạo và đạt được mục tiêu với kết quả tốt.

3.4. Môi trường quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên

Cơ chế pháp lý, các chủ trương, chính sách là những yếu tố có ảnh hưởng lớn đến hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên. Trong bối cảnh của thời đại khi mà khoa học công nghệ đang trở thành lực lượng sản xuất trực tiếp, mỗi quốc gia cần phải không ngừng nghiên cứu, đẩy nhanh tốc độ phát triển khoa học công nghệ, bắt kịp xu thế chung. Sinh viên với tư cách là những “chủ nhân tương lai” của đất nước”, luôn được Đảng, Nhà nước chú trọng quan tâm ban hành cơ chế, chính sách góp phần tạo ra môi trường nghiên cứu khoa học thuận lợi cho sinh viên các trường ĐH. Một số những văn bản pháp lý quan trọng có thể kể đến như sau:

Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ra quyết định số 08/2000/QĐ ngày 30/3/2000 về việc ban hành Quy chế về nghiên cứu khoa học của sinh viên các trường ĐH, CĐ trong cả nước. Quyết định có 4 chương và 14 điều, gồm những nội dung về quy định chung, vấn đề quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên cũng như trách nhiệm, quyền lợi của sinh viên khi tham gia nghiên cứu khoa học và cán bộ hướng dẫn, các điều khoản thi hành về nghiên cứu khoa học của sinh viên.

Ngày 30/07/2001 công văn số 7483/KHCN của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc tổ chức xét tặng giải thưởng “Sinh viên nghiên cứu khoa học” trong các trường ĐH và Học viện. Nội dung công văn gồm các tiêu chuẩn chấm điểm công trình, phương pháp đánh giá, xếp loại các công trình nghiên cứu khoa học của sinh viên, phân cấp việc đánh giá xếp giải đối với 2 ĐH quốc gia và các cơ sở khác.

Nhiệm vụ quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học của trường ĐH được thực hiện theo Quyết định số 70/2014/QĐ-TTg ngày 10/12/2015 về ban hành Điều lệ trường Đại học. Trong đó trường Đại học có nhiệm vụ “Tổ chức hoạt động khoa học và công nghệ; ứng dụng, phát triển và chuyển giao công nghệ; tham gia giải quyết những vấn đề kinh tế - xã hội của địa phương, đất nước; thực hiện dịch vụ khoa học, sản xuất kinh

doanh theo quy định của pháp luật”. Hiện nay, hầu hết các trường Đại học đều khẳng định và thấy được tầm quan trọng của công tác nghiên cứu khoa học. Điều này được thể hiện ở việc, công tác tổ chức phát động sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học đã trở thành một hoạt động thường niên của nhiều trường.

Ngày 1/6/2012, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ra thông tư 19/2012/TTBGDDT ban hành quy định về hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên trong các cơ sở giáo dục ĐH. Thông tư gồm 4 chương, 19 điều và các phụ lục hướng dẫn báo cáo tổng kết, các biểu mẫu quản lý đề tài nghiên cứu khoa học của sinh viên.

Tại Hội nghị lần thứ tám của Ban chấp hành Trung ương (khóa XI) đã ban hành nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục – đào tạo. Tại nghị quyết này nêu rõ: “Tăng cường năng lực, nâng cao chất lượng và hiệu quả nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ của các cơ sở giáo dục đại học... Có chính sách khuyến khích học sinh, sinh viên nghiên cứu khoa học...”

Những văn bản pháp lý nêu trên là “kim chỉ nam” giúp các nhà quản lý cán bộ hướng dẫn và sinh viên thực hiện đúng với các yêu cầu đối với công tác nghiên cứu khoa học, đồng thời tạo điều kiện thuận lợi, thúc đẩy các hoạt động nghiên cứu khoa học của các trường ĐH nói chung cũng như hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên nói riêng.

3.5. Nhà trường, gia đình và sự phát triển kinh tế xã hội

Thúc đẩy nghiên cứu khoa học là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của giáo dục đại học. Để kiến tạo môi trường cho sinh viên nghiên cứu khoa học ngoài các yếu tố như vai trò lãnh đạo của các cấp ủy đảng, tổ chức quản lý của nhà trường, điều hành, hướng dẫn, kiểm tra của cơ quan chức năng, chất lượng đội ngũ cán bộ giảng viên thì các cơ chế động viên, khuyến khích đối sinh viên là vô cùng quan trọng.

Sự kết nối giữa nhà trường, gia đình, doanh nghiệp giúp tạo ra môi trường liên hoàn, tạo động lực cho sinh viên tích cực tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học, đồng thời là yếu tố đảm bảo cho những đề tài, dự án, sáng kiến đi vào thực tế cuộc sống, tạo tiền đề cho sinh viên sau khi ra trường có một việc làm đúng với ngành nghề đào tạo, đúng với thiên hướng phát triển của bản thân luôn là mục đích mà nhà trường, xã hội, và bản thân người học hướng đến. Dù vậy, nghiên cứu khoa học vẫn chưa nhận được sự quan tâm phù hợp vì nhiều bất cập trong công tác tuyên truyền, quản lý đào tạo hay vấn đề về kinh phí, hỗ trợ từ phía doanh nghiệp, hay sự quan tâm từ phía gia đình học viên. Để tạo ra được sự kết nối hiệu quả giữa các bên thì phụ thuộc rất lớn vào hiệu quả quản lý của các lãnh đạo nhà trường, làm sao để tận dụng được mọi lợi thế của cơ chế chính sách, của điều kiện nguồn lực vào xây dựng một môi trường học tập, nghiên cứu khoa học tốt nhất cho sinh viên.

Cơ chế liên kết giữa trường đại học với doanh nghiệp tạo điều kiện đưa các công trình khoa học của sinh viên khó ứng dụng vào thực tế hoặc các hoạt động tổ chức đoàn tham quan doanh nghiệp giúp sinh viên tìm được đề tài nghiên cứu phù hợp cũng. Bên cạnh đó, cũng cần khuyến khích sinh viên đăng bài trên các tạp chí khoa học. Có thể học tập kinh nghiệm từ Hàn Quốc, khi sinh viên có bài báo được đăng tải trên tạp chí chuyên ngành hay có công trình khoa học được đánh giá tốt sẽ được công nhận tốt nghiệp mà không phải bảo vệ luận văn. Những biện pháp này không chỉ góp phần nâng cao chất lượng đề tài nghiên cứu mà còn là động lực khích lệ sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học chủ động, sáng tạo và tích cực hơn.

4. Một số những khuyến nghị

Một là, Nâng cao nhận thức cho sinh viên về vai trò của hoạt động nghiên cứu khoa học đối với sinh viên. Đây là nhiệm vụ thường xuyên quan trọng nhằm tạo ra những chuyển biến quan trọng trong nhận thức của sinh viên về những giá trị, lợi ích to lớn mà hoạt động nghiên cứu khoa học mang lại. Quá trình nâng cao nhận thức được thực hiện dưới nhiều hình thức khác nhau như: tổ chức các diễn đàn, tọa đàm trao đổi về những lợi ích cụ thể khi tham gia nghiên cứu khoa học, chia sẻ kinh nghiệm nghiên cứu khoa học cho sinh viên; tăng cường giao lưu, trao đổi, liên kết giữa nhà trường với các trường đại học khác; cần phát huy vai trò của đoàn thanh niên trong giáo dục, vận động, tổ chức các phong trào thi đua trong sinh viên hướng vào nhiệm vụ nghiên cứu khoa học giúp nâng cao thức tự giác, nghiêm túc và kiên trì theo đuổi thực hiện

thành công những đề tài nghiên cứu mà sinh viên đã lựa chọn; Chủ động gắn kết với giáo viên hướng dẫn để thầy cô có định hướng, giúp đỡ sinh viên trong giải quyết vấn đề nghiên cứu.

Hai là, mở các lớp bồi dưỡng phương pháp nghiên cứu khoa học cho sinh viên để nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học. Trong thực tế khi bắt tay vào thực hiện nghiên cứu, sinh viên gặp phải không ít những khó khăn trong việc lựa chọn đề tài, tìm kiếm giảng viên và bạn đồng hành, tìm kiếm và xử lý tài liệu, sắp xếp và quản lý thời gian, cách viết và trình bày theo văn phong khoa học, và nguồn tài chính để thực hiện. Do đó, việc mở các lớp bồi dưỡng phương pháp nghiên cứu khoa học cho sinh viên là rất cần thiết. Thay đổi tư duy chính là động lực để thay đổi hành động. Sinh viên sau khi được trang bị kiến thức đầy đủ, họ sẽ mạnh dạn để thử sức với các hoạt động khoa học. Bên cạnh đó, bản thân mỗi sinh viên cần tích cực và chủ động trong việc lên kế hoạch, xác định mục tiêu, tìm kiếm cơ hội cũng như lựa chọn cho mình một phương pháp học tập phù hợp và hiệu quả. Ngoài giờ học trên lớp, sinh viên cần tăng cường khả năng tự học, tự nghiên cứu thông qua các hoạt động như tìm đọc tài liệu tham khảo, trình bày quan điểm và tranh luận với bạn bè, trao đổi bài học với thầy cô,... Từ đó, sinh viên có cơ hội để mở rộng và đào sâu kiến thức, tìm tòi và phát hiện cái mới, đánh thức tiềm năng, tư duy nhạy bén và óc sáng tạo. Nhờ vậy, tình yêu khoa học và năng lực nghiên cứu sẽ dần dần được nuôi dưỡng trong bản thân mỗi sinh viên.

Ba là, tiếp tục xây dựng, hoàn thiện và thực hiện tốt chính sách động viên, khuyến khích cán bộ, giảng viên tham gia nghiên cứu khoa học, quán triệt sâu sắc nghị quyết, đường lối, chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước, các chủ trương, chỉ thị, quy định trên về công tác cán bộ, công tác chính sách, nhất là về cán bộ nghiên cứu khoa học ở các nhà trường. Đồng thời, có các biện pháp truyền thông đến giảng viên và sinh viên nhận thức đúng và đầy đủ về vị trí, vai trò cũng như các quy chế, quy định, lộ trình thực hiện đề án bồi dưỡng, phát triển nguồn nhân lực nghiên cứu khoa học của nhà trường. Thực hiện tốt việc khen thưởng, biểu dương, tôn vinh và tặng các danh hiệu, kỷ niệm chương cho cán bộ, giảng viên có nhiều thành tích trong tham gia nghiên cứu khoa học. Hoàn thiện các chính sách hỗ trợ kinh phí hợp lý cho nghiên cứu khoa học, xây dựng các phòng hội thảo, trung tâm nghiên cứu khoa học, thư viện, phòng thí nghiệm phục vụ cho nghiên cứu khoa học. Đặc biệt, cần tăng kinh phí hỗ trợ hoạt động nghiên cứu khoa học, đi đôi với việc cải cách thủ tục hành chính, đổi mới cơ chế xét duyệt và nghiệm thu, thanh quyết toán đề tài. Các chính sách xét duyệt và cấp kinh phí đề tài cần nghiêm túc, công khai, minh bạch và được thực hiện bởi các hội đồng khoa học thực sự đảm bảo về chất lượng chuyên môn cũng như tính khách quan trong đánh giá. Điều này sẽ phần nào giảm bớt gánh nặng tài chính, giúp sinh viên tập trung hoàn thành đề tài nghiên cứu.

Bốn là, tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị kỹ thuật, phát triển cơ sở hạ tầng công nghệ thông tin làm cơ sở để thực hiện số hóa các nguồn tài liệu, sử dụng các thành tựu mới nhất của ngành công nghệ thông tin, nhất là các công nghệ Internet, huy động các nguồn lực của xã hội, doanh nghiệp nâng cao hiệu quả đầu tư và hiệu suất khai thác, đồng thời kết nối tạo điều kiện thuận lợi tối đa cho nghiên cứu khoa học của sinh viên cũng như mang lại cơ hội cho sinh viên đưa các đề tài, dự án nghiên cứu vào thực tiễn. Nhà trường cần xây dựng kế hoạch thu hút các tổ chức, doanh nghiệp chung tay việc hỗ trợ sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học, đặt hàng các đề tài khoa học do sinh viên thực hiện, đồng thời tạo cơ hội việc làm cho các em sau khi ra trường.

5. Kết luận

Nghiên cứu khoa học của sinh viên là hoạt động nhận được nhiều sự quan tâm của các trường đại học và của toàn xã hội. Tuy nhiên, để thu hút sinh viên tham gia nghiên cứu là điều không dễ dàng. Vì lý do đó, việc nghiên cứu nhằm tìm ra các yếu tố ảnh hưởng đến sự tham gia nghiên cứu khoa học của sinh viên là một việc làm cần thiết giúp tìm ra hướng giải quyết phù hợp để gia tăng số lượng và chất lượng nghiên cứu khoa học của sinh viên qua mỗi năm học. Việc thực hiện đồng các giải pháp trên sẽ tạo dựng môi trường nghiên cứu khoa học lành mạnh cho sinh viên, góp phần thực hiện tốt sứ mệnh của mỗi trường đại học hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [2] Bộ giáo dục và đào tạo. (2000). *Quy chế về nghiên cứu khoa học của sinh viên trong các trường đại học và cao đẳng*. Hà Nội.
- [3] Bộ giáo dục và đào tạo. (2012). *Thông tư số 19/2012/TT-BGDĐT ngày 01 tháng 6 năm 2012 của Bộ Trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành quy định về hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học*.
- [4] Bộ Khoa học và Công nghệ. (2020). *Tài liệu điều tra nghiên cứu khoa học và phát triển công nghệ*. Hà Nội.
- [5] Chính phủ nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam. (2012). *Chiến lược phát triển giáo dục 2011 – 2020*.
- [6] Lưu Xuân Mới. (2003). *Phương pháp nghiên cứu khoa học*. Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [7] Nguyễn Thị Huyền Trang. (2023). *Quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên các trường đại học trong bối cảnh đổi mới giáo dục*. Nxb. Đại học Lao động, Hà Nội.
- [8] Quốc Hội. (2013). *Luật Khoa học và Công nghệ*.
- [9] Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII. (2021). *Tập I*. Nxb. Chính trị Quốc gia Sự thật, tr. 140.

ABSTRACT**Factors influencing scientific research of university students in the current period**

The process of global economic integration, educational integration, and the establishment and development of scientific research movements for students in universities today are urgent requirements. However, attracting students to engage in research is not an easy task. This article focuses on analyzing the factors influencing the scientific research activities of university students, proposing recommendations to contribute to enhancing the quality and effectiveness of students' scientific research activities.

Keywords: *Global economic integration, Educational integration, Scientific research development, Student research activities, Research quality enhancement.*

ỨNG DỤNG HỌC ĐIỆN TỬ VÀ NỀN TẢNG HỌC TRỰC TUYẾN TRONG GIẢNG DẠY MÔN TIN HỌC TẠI TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Nguyễn Trọng Hiền¹

Tóm tắt. Trong bối cảnh phát triển nhanh chóng của công nghệ và yêu cầu ngày càng cao về chất lượng giáo dục, việc ứng dụng học điện tử và các nền tảng học trực tuyến đã trở thành xu hướng không thể thiếu. Nghiên cứu này khám phá cách các nền tảng học trực tuyến như Google Classroom, Moodle, Edmodo và Zoom hỗ trợ việc giảng dạy môn Tin học tại các trường trung học phổ thông. Nghiên cứu chỉ ra rằng, việc kết hợp các nền tảng học trực tuyến trong giảng dạy môn Tin học không chỉ cải thiện phương pháp giảng dạy mà còn tạo điều kiện cho học sinh phát triển toàn diện kỹ năng công nghệ thông tin. Các nền tảng này đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục, chuẩn bị cho học sinh sẵn sàng đối mặt với những thách thức của thời đại số.

Từ khóa: Học điện tử, Nền tảng học trực tuyến, Google Classroom, Bộ môn Tin học, Quản lý lớp học trực tuyến.

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại công nghệ số ngày nay, vai trò của học điện tử và học trực tuyến ngày càng trở nên quan trọng và không thể thiếu trong lĩnh vực giáo dục. Đặc biệt, môn tin học tại trường trung học phổ thông là một trong những lĩnh vực nổi bật được áp dụng và phát triển mạnh mẽ nhờ vào những công nghệ giáo dục hiện đại. Học điện tử (e-learning) và học trực tuyến (online learning) đã mở ra những cánh cửa mới, mang đến những cơ hội học tập và giảng dạy không giới hạn thời gian và không gian, từ đó cải thiện chất lượng giáo dục môn tin học ở các trường trung học phổ thông.

Học điện tử có thể được định nghĩa là việc sử dụng các công nghệ số để hỗ trợ quá trình học tập và giảng dạy. Đây là một khái niệm bao quát, bao gồm các hoạt động như học qua internet, sử dụng các ứng dụng và phần mềm giáo dục, cũng như việc sử dụng các nền tảng học tập trực tuyến. Trái ngược với học điện tử, học trực tuyến là hình thức giảng dạy hoàn toàn dựa trên internet, trong đó học sinh và giáo viên có thể trao đổi, thảo luận và thực hiện các hoạt động học tập mà không cần đến sự hiện diện trực tiếp tại lớp học truyền thống.

Lợi ích của việc áp dụng học điện tử và học trực tuyến trong giảng dạy môn tin học là rất rõ ràng. Thứ nhất, nó mang lại sự linh hoạt cho học sinh và giáo viên trong việc tổ chức thời gian và không gian học tập. Học sinh có thể tự chủ hơn trong việc tiến hành học tập theo lịch trình cá nhân, giúp họ phát triển kỹ năng tự học và quản lý thời gian. Đối với giáo viên, họ có thể thiết kế các bài giảng phong phú hơn với nhiều tài liệu tham khảo từ các nguồn đa dạng trên internet, cũng như sử dụng các công cụ hỗ trợ giảng dạy như video giảng dạy, bài giảng trực tuyến, và các bài kiểm tra tự động.

Tuy nhiên, việc áp dụng học điện tử và học trực tuyến không thiếu những thách thức. Một trong những thách thức lớn nhất là vấn đề cơ sở hạ tầng công nghệ. Việc đảm bảo mọi học sinh đều có trang bị đủ công nghệ cần thiết và kết nối internet ổn định là điều không hề đơn giản, đặc biệt là đối với các khu vực nông

Ngày nhận bài: 07/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 28/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹ Trường Trung học phổ thông Xuân Mai, Chương Mỹ, Hà Nội

Tác giả liên hệ: Nguyễn Trọng Hiền. Địa chỉ e-mail: hienntxm82@gmail.com

thôn hay có điều kiện kinh tế khó khăn. Thêm vào đó, sự chuẩn bị và đào tạo cho giáo viên để thích nghi với các công nghệ mới cũng là một thách thức đáng kể, đòi hỏi sự đầu tư và nỗ lực từ các nhà trường và hệ thống giáo dục.

Như vậy, việc áp dụng học điện tử và học trực tuyến trong giảng dạy môn Tin học tại các trường trung học phổ thông không chỉ mở ra nhiều cơ hội mới mà còn đặt ra những thách thức cần được vượt qua. Qua đó, bài báo này sẽ phân tích sâu hơn về các nền tảng học trực tuyến phổ biến và kinh nghiệm thực tiễn của việc áp dụng, từ đó đề xuất những hướng phát triển tiếp theo để tối ưu hóa việc giảng dạy và học tập môn Tin học tại các trường trung học phổ thông.

2. Đặc điểm của học điện tử và học trực tuyến trong giảng dạy môn Tin học

2.1. Định nghĩa và khác biệt giữa học điện tử và học trực tuyến

Trên thế giới hiện đại ngày nay, học điện tử và học trực tuyến đã trở thành những thuật ngữ phổ biến, đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo. Hai khái niệm này, mặc dù có liên quan chặt chẽ đến nhau, nhưng lại mang đến những hình thức và ứng dụng khác nhau trong quá trình học tập.

Học điện tử, hay còn gọi là e-learning, là việc sử dụng các công nghệ điện tử và mạng internet để hỗ trợ quá trình giảng dạy và học tập. Phương pháp này bao gồm việc sử dụng các phần mềm giáo dục, ứng dụng trực tuyến, hay các nền tảng học tập như Moodle, Blackboard, Canvas, hay Google Classroom. Học điện tử cho phép học sinh và giáo viên có thể tiếp cận tài liệu giảng dạy, bài tập, bài kiểm tra, và thậm chí là các khóa học trực tuyến từ xa.

Đặc điểm của học điện tử: Học điện tử mang tính chủ động cao đối với học sinh và giáo viên. Học sinh có thể tự chủ trong việc quản lý thời gian học tập, không bị ràng buộc bởi giờ học chính thức tại lớp học truyền thống. Họ có thể tiếp cận tài liệu học tập bất kỳ lúc nào và ở bất kỳ đâu, phù hợp với lịch trình cá nhân và tốc độ học tập của mình. Đối với giáo viên, học điện tử cung cấp các công cụ hỗ trợ giảng dạy hiệu quả như video giảng dạy, bài giảng điện tử, và các bài tập tự động hóa để đánh giá kiến thức của học sinh.

Học trực tuyến là một dạng con của học điện tử, tập trung vào việc học tập hoàn toàn dựa trên internet. Học sinh và giáo viên có thể tham gia vào các lớp học, buổi thảo luận, hoặc các hoạt động học tập mà không cần phải có sự hiện diện trực tiếp tại lớp học truyền thống. Học trực tuyến thường được tổ chức qua các nền tảng giáo dục đặc biệt thiết kế để hỗ trợ việc học tập từ xa.

Sự khác biệt chính giữa học điện tử và học trực tuyến nằm ở mức độ tương tác và sự linh hoạt trong việc học tập. Học điện tử có thể bao gồm các hoạt động học tập trực tuyến nhưng còn kết hợp với các hoạt động giảng dạy truyền thống khác như giờ học tại lớp. Trong khi đó, học trực tuyến tập trung hoàn toàn vào việc học qua internet mà không cần sự hiện diện trực tiếp của học sinh và giáo viên tại cùng một không gian vật lý.

Việc hiểu rõ và phân biệt rõ ràng giữa hai khái niệm này là cơ sở quan trọng để hiểu sâu hơn về các phương pháp giảng dạy và học tập mới trong giáo dục hiện đại.

2.2. Lợi ích và thách thức khi áp dụng học điện tử và học trực tuyến trong môn Tin học

Lợi ích của học điện tử và học trực tuyến trong môn Tin học

Sự linh hoạt và tiện lợi: Học điện tử và học trực tuyến mang đến sự linh hoạt cao cho cả học sinh và giáo viên. Học sinh có thể truy cập vào nội dung học tập từ bất kỳ đâu, bất kỳ khi nào thông qua các thiết bị kết nối internet như máy tính, điện thoại di động. Điều này giúp họ tự quản lý thời gian học tập một cách hiệu quả hơn và tiếp cận các tài nguyên giáo dục đa dạng.

Sự đa dạng trong tài nguyên giáo dục: Các nền tảng học trực tuyến như Google Classroom, Moodle hay các khóa học trực tuyến từ các trường đại học hàng đầu trên thế giới cung cấp cho học sinh một lượng thông tin rộng lớn và đa dạng. Họ có thể học từ những giảng viên có uy tín mà không cần phải di chuyển đến nơi học truyền thống.

Tiết kiệm thời gian và chi phí: Học trực tuyến giảm bớt đi các chi phí đi lại và tiết kiệm thời gian cho học sinh và giáo viên. Đặc biệt là trong môn Tin học, việc sử dụng các phần mềm giả lập và công cụ trực

tuyển giúp học sinh tiếp cận môi trường thực tế một cách hiệu quả hơn mà không cần phải sử dụng các thiết bị đắt tiền.

Thách thức khi áp dụng học điện tử và học trực tuyến trong môn Tin học

Vấn đề cơ sở hạ tầng công nghệ: Việc phát triển học điện tử và học trực tuyến đòi hỏi một hệ thống cơ sở hạ tầng công nghệ mạnh mẽ để có thể hoạt động một cách hiệu quả. Tuy nhiên, không phải tất cả các khu vực đều có sẵn kết nối internet ổn định và đầy đủ, điều này dẫn đến khó khăn trong việc đảm bảo mọi học sinh có thể tiếp cận đầy đủ nội dung học tập.

Thách thức về sự chuẩn bị và đào tạo: Để tận dụng hết tiềm năng của học điện tử và học trực tuyến, giáo viên cần phải được đào tạo và hỗ trợ kỹ thuật một cách thích hợp. Điều này không chỉ đảm bảo rằng họ có thể sử dụng công nghệ một cách hiệu quả mà còn giúp thúc đẩy sự chuyển đổi số trong giáo dục.

Thách thức về giám sát và đánh giá: Học trực tuyến đặt ra thách thức lớn đối với việc giám sát và đánh giá quá trình học tập của học sinh. Việc thiếu sự kiểm soát trực tiếp có thể dẫn đến việc học sinh không được hỗ trợ đầy đủ trong quá trình học tập và thử thách khó khăn trong việc nắm bắt nội dung một cách chính xác.

Như vậy, học điện tử và học trực tuyến mang đến nhiều lợi ích rõ rệt cho giáo dục, đặc biệt là trong môn Tin học. Tuy nhiên, để khai thác hết tiềm năng của chúng, cần phải giải quyết những thách thức hiện hữu, từ cơ sở hạ tầng công nghệ đến đào tạo giáo viên và giám sát quá trình học tập. Chỉ khi đó, học điện tử và học trực tuyến mới có thể thực sự trở thành những công cụ mạnh mẽ hỗ trợ việc giảng dạy và học tập trong thời đại số hóa ngày nay.

3. Nền tảng học trực tuyến phổ biến hỗ trợ việc giảng dạy môn Tin học

3.1. Google Classroom

Google Classroom là một nền tảng học tập trực tuyến mạnh mẽ, cung cấp nhiều công cụ và tính năng hữu ích giúp giáo viên tổ chức, quản lý và nâng cao hiệu quả giảng dạy môn Tin học. Dưới đây là cách mà Google Classroom hỗ trợ giáo viên trong việc giảng dạy môn học này:

Giao bài tập lập trình và dự án thực tế: Google Classroom cho phép giáo viên dễ dàng tạo và giao các bài tập lập trình, dự án nhóm, hoặc các bài tập thực hành cụ thể. Giáo viên có thể tạo các bài tập với hướng dẫn chi tiết và yêu cầu học sinh nộp bài trực tuyến. Học sinh có thể nộp mã nguồn, tài liệu dự án hoặc các file liên quan qua Google Classroom. Giáo viên sau đó có thể xem, đánh giá và phản hồi trực tiếp trên nền tảng này. Điều này giúp tăng cường tính minh bạch và hiệu quả trong việc đánh giá kết quả học tập của học sinh.

Chia sẻ tài liệu học tập: Google Classroom tích hợp với Google Drive, cho phép giáo viên dễ dàng chia sẻ tài liệu học tập như mã nguồn, tài liệu hướng dẫn, video giảng dạy và các tài liệu tham khảo khác. Giáo viên có thể tạo các thư mục riêng cho từng chủ đề hoặc bài học và chia sẻ chúng với học sinh. Điều này giúp học sinh dễ dàng truy cập và tải xuống các tài liệu cần thiết cho quá trình học tập. Ngoài ra, tính năng này cũng giúp giáo viên tiết kiệm thời gian và công sức trong việc phân phát tài liệu học tập.

Tương tác và phản hồi: Google Classroom cung cấp các công cụ tương tác mạnh mẽ giúp giáo viên và học sinh dễ dàng giao tiếp và trao đổi ý kiến. Học sinh có thể đặt câu hỏi và thảo luận về các chủ đề trong lớp học trực tuyến. Giáo viên có thể cung cấp phản hồi ngay lập tức, giúp học sinh hiểu rõ hơn về các khái niệm và kỹ năng. Tính năng này giúp tạo ra một môi trường học tập tích cực và tương tác, nơi học sinh cảm thấy thoải mái khi đặt câu hỏi và tham gia thảo luận.

Quản lý và theo dõi tiến độ học tập: Google Classroom cung cấp các công cụ giúp giáo viên quản lý và theo dõi tiến độ học tập của học sinh. Giáo viên có thể xem ai đã nộp bài tập, ai còn chưa nộp, và ai cần sự hỗ trợ thêm. Bảng điểm và các báo cáo tiến độ học tập giúp giáo viên có cái nhìn tổng quan về quá trình học tập của từng học sinh, từ đó cung cấp sự hỗ trợ kịp thời và điều chỉnh phương pháp giảng dạy nếu cần. Hơn nữa, học sinh cũng có thể tự theo dõi tiến độ học tập của mình, giúp họ có động lực học tập và tự quản lý thời gian học tập hiệu quả.

Tích hợp với các công cụ Google khác: Google Classroom tích hợp chặt chẽ với các công cụ Google khác như Google Docs, Google Sheets, Google Slides và Google Forms. Điều này cho phép giáo viên tạo các bài tập và bài giảng phong phú, bao gồm văn bản, bảng tính, bài thuyết trình và các biểu mẫu trắc nghiệm. Sự tích hợp này giúp tiết kiệm thời gian và công sức của giáo viên trong việc tạo và quản lý nội dung giảng dạy, đồng thời mang lại trải nghiệm học tập đa dạng và phong phú cho học sinh.

Tạo và quản lý lớp học dễ dàng: Google Classroom cho phép giáo viên dễ dàng tạo và quản lý các lớp học trực tuyến. Giáo viên có thể tạo các lớp học mới chỉ trong vài bước đơn giản, mời học sinh tham gia và phân chia thành các nhóm học tập. Tính năng quản lý lớp học giúp giáo viên theo dõi số lượng học sinh, quản lý danh sách lớp và gửi thông báo cho toàn bộ lớp học. Điều này giúp giáo viên tổ chức lớp học một cách hiệu quả và tiết kiệm thời gian.

Hỗ trợ học tập từ xa và linh hoạt: Google Classroom là công cụ lý tưởng để hỗ trợ học tập từ xa, đặc biệt trong bối cảnh đại dịch COVID-19. Giáo viên có thể tổ chức các buổi học trực tuyến, giao bài tập và kiểm tra học sinh từ xa. Học sinh có thể truy cập tài liệu học tập và hoàn thành bài tập mọi lúc, mọi nơi chỉ cần có kết nối internet. Điều này mang lại sự linh hoạt trong học tập, giúp học sinh có thể tự quản lý thời gian và tiến độ học tập của mình.

Bảo mật và quyền riêng tư: Google Classroom cung cấp các tính năng bảo mật và quyền riêng tư mạnh mẽ, giúp bảo vệ thông tin cá nhân của giáo viên và học sinh. Giáo viên có thể kiểm soát quyền truy cập vào các tài liệu và bài tập, đảm bảo chỉ những người được phép mới có thể truy cập. Ngoài ra, Google Classroom tuân thủ các quy định bảo mật và quyền riêng tư quốc tế, mang lại sự yên tâm cho giáo viên và học sinh khi sử dụng nền tảng này.

Như vậy, Google Classroom là một công cụ hỗ trợ giảng dạy môn Tin học hiệu quả và linh hoạt. Từ việc giao bài tập, chia sẻ tài liệu, tương tác và phản hồi, đến quản lý và theo dõi tiến độ học tập, Google Classroom cung cấp tất cả các công cụ cần thiết để tạo ra một môi trường học tập tích cực, tương tác và hiệu quả. Việc tích hợp với các công cụ Google khác và hỗ trợ học tập từ xa càng làm tăng thêm giá trị và hiệu quả của Google Classroom trong giảng dạy và học tập môn Tin học.

3.2. Moodle

Moodle là một hệ thống quản lý học tập (LMS) mạnh mẽ và linh hoạt, được thiết kế để hỗ trợ việc giảng dạy và học tập trực tuyến. Đối với môn Tin học, Moodle mang lại nhiều lợi ích và công cụ hữu ích giúp giáo viên thiết kế, triển khai và quản lý các khóa học một cách hiệu quả. Dưới đây là các cách mà Moodle hỗ trợ việc giảng dạy môn Tin học:

Xây dựng khóa học tùy chỉnh: Moodle cho phép giáo viên tạo ra các khóa học tùy chỉnh với nội dung đa dạng, phù hợp với nhu cầu giảng dạy của từng giáo viên. Giáo viên có thể thiết kế các mô-đun học tập bao gồm các bài giảng lý thuyết, bài tập thực hành, và kiểm tra. Điều này giúp học sinh có thể tiếp cận kiến thức một cách có hệ thống và logic. Việc tùy chỉnh này cũng cho phép giáo viên điều chỉnh nội dung giảng dạy theo từng trình độ và nhu cầu học tập của học sinh.

Sử dụng các công cụ học tập đa dạng: Moodle hỗ trợ tích hợp nhiều công cụ học tập như SCORM, giúp tạo ra các bài giảng tương tác và nội dung đa phương tiện. SCORM (Sharable Content Object Reference Model) là một tiêu chuẩn quốc tế giúp thiết kế và phát triển các khóa học trực tuyến có thể tương tác và theo dõi tiến độ học tập của học sinh. Sử dụng SCORM, giáo viên có thể tạo ra các bài giảng với nội dung phong phú, bao gồm video, âm thanh, hình ảnh và các câu hỏi trắc nghiệm, giúp tăng cường sự hấp dẫn và hiệu quả của quá trình học tập.

Quản lý và theo dõi tiến độ học tập: Moodle cung cấp các công cụ mạnh mẽ để giáo viên quản lý và theo dõi tiến độ học tập của học sinh. Giáo viên có thể theo dõi các hoạt động của học sinh, đánh giá kết quả học tập, và cung cấp phản hồi kịp thời. Bảng điểm và báo cáo tiến độ học tập giúp giáo viên có cái nhìn tổng quan về quá trình học tập của từng học sinh, từ đó cung cấp sự hỗ trợ phù hợp và điều chỉnh phương pháp giảng dạy nếu cần. Hơn nữa, học sinh cũng có thể tự theo dõi tiến độ học tập của mình, giúp họ có động lực học tập và tự quản lý thời gian học tập hiệu quả.

Hỗ trợ tương tác và cộng tác: Moodle cung cấp nhiều công cụ hỗ trợ tương tác và cộng tác giữa giáo viên và học sinh, cũng như giữa các học sinh với nhau. Các diễn đàn thảo luận, blog, và wiki giúp học sinh thảo luận, trao đổi ý kiến, và chia sẻ kiến thức. Điều này không chỉ giúp học sinh nắm bắt kiến thức một cách sâu rộng mà còn phát triển kỹ năng giao tiếp và làm việc nhóm. Giáo viên cũng có thể tham gia vào các thảo luận để giải đáp thắc mắc và cung cấp hướng dẫn cụ thể.

Tích hợp các công cụ kiểm tra và đánh giá: Moodle cung cấp các công cụ kiểm tra và đánh giá phong phú, giúp giáo viên đánh giá kiến thức và kỹ năng của học sinh một cách chính xác và công bằng. Các bài kiểm tra trực tuyến với nhiều dạng câu hỏi như trắc nghiệm, điền vào chỗ trống, và câu hỏi mở cho phép giáo viên kiểm tra nhiều khía cạnh của kiến thức và kỹ năng lập trình. Hệ thống đánh giá tự động giúp tiết kiệm thời gian và công sức của giáo viên, đồng thời cung cấp phản hồi ngay lập tức cho học sinh, giúp họ nắm bắt và cải thiện kiến thức kịp thời.

Hỗ trợ học tập đa ngôn ngữ và đa văn hóa: Moodle hỗ trợ nhiều ngôn ngữ và có thể tùy chỉnh giao diện để phù hợp với các nền văn hóa khác nhau. Điều này rất hữu ích cho các trường học có học sinh đến từ nhiều quốc gia và nền văn hóa khác nhau. Việc hỗ trợ đa ngôn ngữ giúp học sinh dễ dàng tiếp cận và hiểu rõ nội dung học tập, đồng thời tạo ra một môi trường học tập đa dạng và phong phú.

Tích hợp với các công cụ và nền tảng khác: Moodle có khả năng tích hợp với nhiều công cụ và nền tảng học tập khác như Google Drive, Microsoft Office, và các ứng dụng học tập trực tuyến khác. Điều này giúp giáo viên và học sinh dễ dàng truy cập và sử dụng các tài liệu học tập, bài giảng, và công cụ học tập từ nhiều nguồn khác nhau, tăng cường hiệu quả và sự thuận tiện trong quá trình học tập.

3.3. Edmodo

Edmodo là một nền tảng học tập xã hội được thiết kế để giúp giáo viên, học sinh và phụ huynh kết nối và hợp tác trong quá trình học tập. Với nhiều tính năng hữu ích, Edmodo hỗ trợ giáo viên giảng dạy môn Tin học một cách hiệu quả và tương tác. Dưới đây là cách mà Edmodo hỗ trợ giáo viên trong việc giảng dạy môn Tin học:

Tạo và quản lý lớp học trực tuyến: Edmodo cho phép giáo viên dễ dàng tạo và quản lý các lớp học trực tuyến. Giáo viên có thể tạo lớp học mới, mời học sinh tham gia bằng mã lớp, và phân chia thành các nhóm học tập nhỏ hơn nếu cần. Tính năng quản lý lớp học của Edmodo giúp giáo viên theo dõi số lượng học sinh, quản lý danh sách lớp và gửi thông báo cho toàn bộ lớp học một cách dễ dàng. Điều này giúp giáo viên tổ chức lớp học một cách hiệu quả và tiết kiệm thời gian.

Giao bài tập và kiểm tra: Edmodo cung cấp các công cụ mạnh mẽ để giáo viên giao bài tập và kiểm tra học sinh. Giáo viên có thể tạo và giao các bài tập lập trình, bài tập thực hành, và kiểm tra trắc nghiệm trực tuyến. Học sinh có thể nộp bài tập qua Edmodo và giáo viên có thể đánh giá, chấm điểm và cung cấp phản hồi trực tiếp trên nền tảng này. Điều này giúp tăng cường tính minh bạch và hiệu quả trong việc đánh giá kết quả học tập của học sinh.

Chia sẻ tài liệu học tập: Edmodo cho phép giáo viên chia sẻ tài liệu học tập một cách dễ dàng. Giáo viên có thể tải lên và chia sẻ các tài liệu như mã nguồn, tài liệu hướng dẫn, video giảng dạy, và các tài liệu tham khảo khác. Học sinh có thể truy cập và tải xuống các tài liệu này để phục vụ cho quá trình học tập của mình. Tính năng này giúp giáo viên tiết kiệm thời gian và công sức trong việc phân phát tài liệu học tập.

Tương tác và thảo luận: Edmodo cung cấp một môi trường học tập xã hội, nơi giáo viên và học sinh có thể tương tác và thảo luận về các chủ đề trong lớp học. Học sinh có thể đặt câu hỏi, tham gia thảo luận nhóm, và chia sẻ ý kiến của mình. Giáo viên có thể tham gia thảo luận, cung cấp phản hồi và giải đáp các thắc mắc của học sinh. Tính năng này giúp tạo ra một môi trường học tập tích cực và tương tác, nơi học sinh cảm thấy thoải mái khi đặt câu hỏi và tham gia thảo luận.

Phối hợp và làm việc nhóm: Edmodo hỗ trợ giáo viên trong việc phối hợp và làm việc nhóm với học sinh. Giáo viên có thể tạo các dự án nhóm và giao cho các nhóm học sinh thực hiện. Học sinh có thể làm việc cùng nhau, chia sẻ tài liệu và ý tưởng qua Edmodo. Điều này giúp phát triển kỹ năng làm việc nhóm và tương tác xã hội của học sinh, đồng thời tạo cơ hội để họ học hỏi lẫn nhau.

Theo dõi tiến độ học tập: Edmodo cung cấp các công cụ giúp giáo viên theo dõi tiến độ học tập của học sinh. Giáo viên có thể xem ai đã nộp bài tập, ai còn chưa nộp, và ai cần sự hỗ trợ thêm. Bảng điểm và các báo cáo tiến độ học tập giúp giáo viên có cái nhìn tổng quan về quá trình học tập của từng học sinh, từ đó cung cấp sự hỗ trợ kịp thời và điều chỉnh phương pháp giảng dạy nếu cần. Học sinh cũng có thể tự theo dõi tiến độ học tập của mình, giúp họ có động lực học tập và tự quản lý thời gian học tập hiệu quả.

Phụ huynh tham gia và hỗ trợ: Edmodo cho phép phụ huynh tham gia vào quá trình học tập của con em mình. Phụ huynh có thể theo dõi tiến độ học tập, xem bài tập và kết quả học tập của con em mình, và nhận thông báo từ giáo viên. Điều này giúp tạo sự kết nối giữa nhà trường và gia đình, tăng cường sự hỗ trợ và quan tâm của phụ huynh đối với việc học tập của học sinh.

Bảo mật và quyền riêng tư: Edmodo chú trọng đến bảo mật và quyền riêng tư của người dùng. Nền tảng này cung cấp các tính năng bảo mật mạnh mẽ, giúp bảo vệ thông tin cá nhân của giáo viên, học sinh và phụ huynh. Giáo viên có thể kiểm soát quyền truy cập vào các tài liệu và bài tập, đảm bảo chỉ những người được phép mới có thể truy cập. Điều này mang lại sự yên tâm cho giáo viên và học sinh khi sử dụng Edmodo.

Hỗ trợ học tập từ xa: Edmodo là công cụ lý tưởng để hỗ trợ học tập từ xa. Giáo viên có thể tổ chức các buổi học trực tuyến, giao bài tập và kiểm tra học sinh từ xa. Học sinh có thể truy cập tài liệu học tập và hoàn thành bài tập mọi lúc, mọi nơi chỉ cần có kết nối internet. Điều này mang lại sự linh hoạt trong học tập, giúp học sinh có thể tự quản lý thời gian và tiến độ học tập của mình.

Tóm lại, Edmodo là một nền tảng hỗ trợ giảng dạy môn Tin học hiệu quả và linh hoạt. Từ việc tạo và quản lý lớp học, giao bài tập và kiểm tra, chia sẻ tài liệu, đến tương tác và thảo luận, Edmodo cung cấp tất cả các công cụ cần thiết để tạo ra một môi trường học tập tích cực, tương tác và hiệu quả. Việc hỗ trợ làm việc nhóm, theo dõi tiến độ học tập, và sự tham gia của phụ huynh càng làm tăng thêm giá trị và hiệu quả của Edmodo trong giảng dạy và học tập môn Tin học.

3.4. Zoom

Zoom là một nền tảng hội nghị trực tuyến phổ biến, mang lại nhiều lợi ích cho việc giảng dạy và học tập trực tuyến, đặc biệt là trong môn Tin học. Zoom cung cấp một loạt các tính năng mạnh mẽ, giúp giáo viên tạo ra các bài giảng trực tuyến hiệu quả và tương tác. Dưới đây là cách mà Zoom hỗ trợ giáo viên trong việc giảng dạy môn Tin học:

Tổ chức lớp học trực tuyến: Zoom cho phép giáo viên tổ chức các lớp học trực tuyến với chất lượng âm thanh và hình ảnh tốt. Giáo viên có thể dễ dàng lên lịch và mời học sinh tham gia vào các buổi học trực tuyến. Việc này giúp giáo viên tiếp cận và giảng dạy học sinh ở mọi nơi, không bị giới hạn bởi khoảng cách địa lý. Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh học từ xa hay khi có những tình huống bất khả kháng như dịch bệnh.

Chia sẻ màn hình: Một trong những tính năng quan trọng nhất của Zoom là chia sẻ màn hình. Giáo viên có thể chia sẻ màn hình của mình để trình bày mã nguồn, hướng dẫn lập trình và giải thích các khái niệm phức tạp trong môn Tin học. Học sinh có thể theo dõi trực tiếp các thao tác của giáo viên, giúp họ hiểu rõ hơn về cách thực hiện các bài tập và dự án lập trình.

Sử dụng bảng trắng (Whiteboard): Zoom cung cấp công cụ bảng trắng, giúp giáo viên và học sinh có thể vẽ, viết và chú thích trong thời gian thực. Giáo viên có thể sử dụng bảng trắng để minh họa các thuật toán, vẽ sơ đồ luồng dữ liệu, hoặc giải thích các khái niệm khó hiểu. Tính năng này giúp tăng cường sự tương tác và hỗ trợ học sinh nắm bắt kiến thức một cách trực quan hơn.

Ghi lại bài giảng: Zoom cho phép giáo viên ghi lại toàn bộ buổi học, bao gồm cả âm thanh, hình ảnh và màn hình chia sẻ. Học sinh có thể xem lại các bài giảng đã được ghi lại để ôn tập và củng cố kiến thức. Điều này đặc biệt hữu ích cho những học sinh không thể tham gia buổi học trực tiếp hoặc cần xem lại để hiểu rõ hơn.

Phân nhóm thảo luận (Breakout Rooms): Zoom hỗ trợ tính năng phân nhóm thảo luận, cho phép giáo viên chia học sinh thành các nhóm nhỏ để thảo luận và làm việc nhóm. Giáo viên có thể tham gia vào từng nhóm để hỗ trợ và hướng dẫn. Tính năng này giúp phát triển kỹ năng làm việc nhóm của học sinh và tạo ra

môi trường học tập tương tác, nơi học sinh có thể trao đổi và học hỏi lẫn nhau.

Tính năng giơ tay và trò chuyện (Raise Hand & Chat): Trong các buổi học trực tuyến, học sinh có thể sử dụng tính năng giơ tay để xin phát biểu hoặc đặt câu hỏi mà không làm gián đoạn bài giảng. Tính năng trò chuyện cho phép học sinh gửi tin nhắn cho giáo viên hoặc cả lớp để thảo luận và đặt câu hỏi. Giáo viên có thể phản hồi ngay lập tức, giúp giải đáp các thắc mắc của học sinh kịp thời.

Tích hợp với các công cụ khác: Zoom có khả năng tích hợp với nhiều công cụ học tập và quản lý lớp học khác như Google Classroom, Moodle, và Edmodo. Điều này giúp giáo viên dễ dàng quản lý và tổ chức lớp học, đồng thời tối ưu hóa việc sử dụng các công cụ hỗ trợ khác để nâng cao hiệu quả giảng dạy.

Kiểm tra và đánh giá trực tuyến: Zoom hỗ trợ giáo viên trong việc tổ chức kiểm tra và đánh giá trực tuyến. Giáo viên có thể sử dụng tính năng khảo sát (Polls) để tạo các câu hỏi trắc nghiệm, kiểm tra nhanh mức độ hiểu bài của học sinh ngay trong buổi học. Kết quả khảo sát được cập nhật ngay lập tức, giúp giáo viên nắm bắt được tình hình học tập của học sinh và điều chỉnh phương pháp giảng dạy nếu cần.

Tăng cường tương tác và kết nối: Zoom tạo điều kiện để giáo viên và học sinh tương tác và kết nối với nhau một cách dễ dàng. Việc có thể nhìn thấy và nghe thấy nhau trong thời gian thực giúp tạo ra một môi trường học tập gần gũi và gắn kết, tương tự như trong lớp học truyền thống. Điều này giúp học sinh cảm thấy thoải mái và tự tin hơn khi tham gia học tập trực tuyến.

Có thể nói, Zoom là một công cụ hữu ích và mạnh mẽ, hỗ trợ hiệu quả cho việc giảng dạy môn Tin học. Từ việc tổ chức lớp học trực tuyến, chia sẻ màn hình, sử dụng bảng trắng, đến phân nhóm thảo luận và ghi lại bài giảng, Zoom mang đến nhiều lợi ích và tiện ích giúp giáo viên và học sinh tương tác và học tập một cách hiệu quả. Việc tích hợp với các công cụ khác và hỗ trợ kiểm tra, đánh giá trực tuyến càng làm tăng thêm giá trị của Zoom trong giảng dạy và học tập môn Tin học.

4. Kết luận

Trong bối cảnh phát triển nhanh chóng của công nghệ và yêu cầu ngày càng cao về chất lượng giáo dục, việc ứng dụng học điện tử và các nền tảng học trực tuyến trong giảng dạy môn Tin học tại trường trung học phổ thông đã mang lại nhiều lợi ích đáng kể. Những nền tảng như Google Classroom, Moodle, Edmodo, và Zoom không chỉ cung cấp các công cụ hỗ trợ hiệu quả cho giáo viên mà còn tạo điều kiện thuận lợi cho học sinh tiếp cận kiến thức và phát triển kỹ năng một cách toàn diện.

Nghiên cứu cho thấy, việc áp dụng các nền tảng học trực tuyến trong giảng dạy môn Tin học tại trường trung học phổ thông đã và đang đóng góp quan trọng vào việc nâng cao chất lượng giáo dục. Những nền tảng này không chỉ giúp cải thiện phương pháp giảng dạy mà còn mở ra nhiều cơ hội cho học sinh tiếp cận và phát triển kỹ năng công nghệ thông tin. Trong tương lai, việc tiếp tục tối ưu hóa và kết hợp các nền tảng học trực tuyến sẽ tiếp tục đóng vai trò quan trọng trong việc đáp ứng nhu cầu giáo dục hiện đại, góp phần đào tạo thế hệ học sinh có đủ năng lực và kỹ năng để đối mặt với những thách thức của thời đại số.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Văn Long. (2020). *Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học trực tuyến tại các trường phổ thông Việt Nam*. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 60(2), 45-56.
- [2] Nguyễn Thị Lan Anh. (2021). *Phát triển nền tảng học tập trực tuyến tại các trường đại học Việt Nam*. Tạp chí Giáo dục, 68(4), 23-34.
- [3] Trần Văn Bình, & Nguyễn Thị Hồng. (2019). *Khả năng ứng dụng học trực tuyến tại các trường trung học phổ thông Việt Nam*. Tạp chí Giáo dục và Xã hội, 79(6), 12-21.
- [4] Lê Thị Thu Hương. (2020). *Ứng dụng E-learning trong dạy và học: Thực trạng và giải pháp*. Tạp chí Khoa học và Công nghệ, 59(3), 89-97.
- [5] Phạm Minh Thành. (2021). *Giải pháp nâng cao hiệu quả học tập trực tuyến tại các trường phổ thông*. Tạp chí Khoa học và Công nghệ Việt Nam, 77(5), 45-54.

- [6] Aljawarneh, S. A. (2020). Reviewing and exploring innovative ubiquitous learning tools in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(1), 57-73. DOI: 10.1007/s12528-019-09207-0
- [7] Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42. Available at: Link
- [8] Khechine, H., Lakhal, S., Pascot, D., & Bytha, A. (2014). UTAUT model for blended learning: The role of gender and age in the intention to use webinars. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 10, 33-52. DOI: 10.28945/1994
- [9] Kumar, V., & Nanda, P. (2019). Social media in higher education: A framework for continuous engagement. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 15(1), 1-13. DOI: 10.4018/IJICTE.2019010101
- [10] Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58. DOI: 10.1016/j.edurev.2014.05.001

ABSTRACT

Application of e-learning and online platforms in teaching informatics at high schools

In the context of rapid technological development and increasing demands for educational quality, the application of e-learning and online platforms has become an indispensable trend. This study explores how online platforms such as Google Classroom, Moodle, Edmodo, and Zoom support the teaching of Informatics at high schools. The research indicates that integrating online learning platforms in teaching Informatics not only enhances teaching methods but also facilitates comprehensive development of students' information technology skills. These platforms play a crucial role in improving educational quality, preparing students to face the challenges of the digital age.

Keywords: *E-learning, Online Learning Platforms, Google Classroom, Informatics, Online Classroom Management.*

VAI TRÒ CỦA QUẢN LÝ NHÀ TRƯỜNG TRONG VIỆC THÚC ĐẨY MỐI QUAN HỆ GIA ĐÌNH - NHÀ TRƯỜNG: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TẠI TRƯỜNG TIỂU HỌC NGÔ QUYỀN

Nguyễn Bích Thuận¹

Tóm tắt. Mối liên hệ chặt chẽ giữa nhà trường và gia đình không chỉ là yếu tố quan trọng trong việc cải thiện chất lượng giáo dục học sinh, mà còn ảnh hưởng sâu rộng đến sự phát triển toàn diện của các em. Nghiên cứu này khám phá vai trò của quản lý nhà trường trong việc thúc đẩy mối quan hệ gia đình và nhà trường tại Trường Tiểu học Ngô Quyền. Nghiên cứu này sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu và khảo sát 20 giáo viên và 100 phụ huynh, làm rõ mức độ tham gia của phụ huynh và sự hỗ trợ từ nhà trường. Kết quả cho thấy 80% phụ huynh thường xuyên tham gia các hoạt động giáo dục, 90% đánh giá cao các kênh giao tiếp như email và tin nhắn, và 85% phụ huynh đồng ý rằng nhà trường cung cấp đủ hỗ trợ cần thiết. Nghiên cứu khẳng định quản lý nhà trường đóng vai trò quan trọng trong việc thiết lập các chính sách và chương trình khuyến khích sự tham gia của phụ huynh, đào tạo giáo viên về kỹ năng giao tiếp, và tạo ra môi trường thân thiện, cởi mở. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng nhận diện một số yếu tố cần cải thiện như thiếu kinh phí, khối lượng công việc lớn của giáo viên, và sự khác biệt về quan điểm.

Từ khóa: Quản lý nhà trường, Mối quan hệ gia đình và nhà trường, Thúc đẩy sự tham gia phụ huynh, Chiến lược giao tiếp, Phát triển toàn diện học sinh.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, mối quan hệ giữa nhà trường và gia đình ngày càng được coi trọng và xem là một yếu tố quan trọng góp phần vào sự phát triển toàn diện của học sinh. Sự hợp tác giữa hai bên không chỉ giúp cải thiện chất lượng giáo dục mà còn tạo ra môi trường học tập tích cực và hỗ trợ sự phát triển cá nhân của học sinh. Gia đình là nơi đầu tiên và quan trọng nhất ảnh hưởng đến sự hình thành nhân cách và kỹ năng của trẻ em. Trong khi đó, nhà trường lại là nơi cung cấp kiến thức, kỹ năng và các hoạt động phát triển toàn diện cho học sinh. Do đó, sự phối hợp chặt chẽ giữa gia đình và nhà trường đóng vai trò then chốt trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục.

Quản lý nhà trường có vai trò rất quan trọng trong việc thúc đẩy mối quan hệ hợp tác này. Những người quản lý nhà trường không chỉ chịu trách nhiệm về việc điều hành các hoạt động giáo dục mà còn phải đảm bảo rằng mối quan hệ với phụ huynh học sinh được duy trì và phát triển tốt đẹp. Việc quản lý hiệu quả mối quan hệ gia đình và nhà trường đòi hỏi sự linh hoạt, khả năng giao tiếp tốt và một chiến lược rõ ràng nhằm xây dựng sự tin tưởng và hợp tác từ phía phụ huynh. Một trong những nhiệm vụ quan trọng của quản lý nhà trường là tạo ra những cơ hội và cơ chế để phụ huynh có thể tham gia tích cực vào các hoạt động giáo dục của con em mình. Điều này không chỉ giúp phụ huynh hiểu rõ hơn về quá trình học tập và phát triển của con cái mà còn tạo ra một môi trường học tập tích cực, nơi mà học sinh nhận được sự hỗ trợ tối đa từ cả hai phía.

Trong thực tế, có nhiều chiến lược và mô hình đã được áp dụng để tăng cường sự hợp tác giữa nhà trường và gia đình. Ví dụ, các buổi họp phụ huynh định kỳ, các hoạt động ngoại khóa có sự tham gia của gia đình, hay các chương trình giao lưu văn hóa, thể thao đều là những cách hiệu quả để gắn kết gia đình

Ngày nhận bài: 15/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 27/06/2024. Ngày nhận đăng: 16/07/2024.

¹ Trường Tiểu học Ngô Quyền, quận Hai Bà Trưng, Hà Nội

Tác giả liên hệ: Nguyễn Bích Thuận. Địa chỉ e-mail: thuan261112@gmail.com

và nhà trường. Tuy nhiên, việc thực hiện các chiến lược này không phải lúc nào cũng dễ dàng và đòi hỏi sự nỗ lực và cam kết từ phía quản lý nhà trường. Ngoài ra, mỗi trường học có những đặc thù riêng, do đó, các chiến lược cũng cần phải được điều chỉnh phù hợp với từng hoàn cảnh cụ thể.

Mục tiêu của bài viết này là khám phá và làm rõ vai trò cụ thể của quản lý nhà trường trong việc thúc đẩy mối quan hệ hợp tác giữa nhà trường và gia đình. Bài viết sẽ tập trung vào việc phân tích các chiến lược quản lý hiệu quả, những thách thức thường gặp và đề xuất các giải pháp nhằm cải thiện sự tương tác giữa hai bên.

2. Khái niệm và lý thuyết liên quan

2.1. Quản lý nhà trường và mối quan hệ gia đình và nhà trường

Quản lý nhà trường là một lĩnh vực quan trọng và phức tạp, bao gồm việc điều hành các hoạt động giáo dục, quản lý nhân sự, tài chính, cơ sở vật chất, và đặc biệt là việc xây dựng mối quan hệ chặt chẽ với gia đình học sinh. Theo nhiều nhà nghiên cứu, quản lý nhà trường không chỉ đơn thuần là việc điều hành và giám sát các hoạt động hằng ngày của trường học mà còn bao gồm việc lập kế hoạch chiến lược, đánh giá và cải thiện chất lượng giáo dục, và tạo ra môi trường học tập tích cực và an toàn cho học sinh (Bush, 2003). Một quản lý nhà trường hiệu quả cần phải có khả năng lãnh đạo, giao tiếp tốt, và khả năng giải quyết vấn đề linh hoạt để đáp ứng các nhu cầu đa dạng của học sinh, giáo viên và phụ huynh (Leithwood et al., 2004).

Mối quan hệ giữa nhà trường và gia đình được hiểu là sự hợp tác, tương tác và liên lạc thường xuyên giữa hai bên nhằm hỗ trợ và nâng cao chất lượng giáo dục cho học sinh. Mối quan hệ này không chỉ giới hạn ở các buổi họp phụ huynh hay các cuộc gặp gỡ định kỳ mà còn bao gồm việc tham gia của phụ huynh vào các hoạt động học tập và ngoại khóa, sự chia sẻ thông tin liên tục về tình hình học tập và phát triển của học sinh, và sự hỗ trợ của nhà trường trong việc giải quyết các vấn đề cá nhân và học tập của học sinh (Epstein, 2001). Mối quan hệ gia đình và nhà trường hiệu quả đòi hỏi sự cam kết và hợp tác từ cả hai phía, với mục tiêu chung là tạo ra một môi trường học tập tích cực và hỗ trợ cho học sinh.

Một trong những khía cạnh quan trọng của quản lý nhà trường là xây dựng và duy trì mối quan hệ hợp tác chặt chẽ với gia đình học sinh. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng sự tham gia tích cực của phụ huynh vào quá trình giáo dục có thể cải thiện đáng kể kết quả học tập của học sinh. Ví dụ, một nghiên cứu của Epstein (2001) cho thấy rằng học sinh có phụ huynh tham gia tích cực vào các hoạt động học tập có xu hướng đạt thành tích cao hơn và có thái độ tích cực hơn đối với việc học. Do đó, quản lý nhà trường cần phải phát triển các chiến lược hiệu quả để thúc đẩy sự tham gia của phụ huynh và xây dựng mối quan hệ hợp tác mạnh mẽ giữa nhà trường và gia đình.

Các chiến lược này có thể bao gồm việc tổ chức các buổi họp phụ huynh định kỳ, cung cấp thông tin thường xuyên về tình hình học tập và phát triển của học sinh, tạo điều kiện cho phụ huynh tham gia vào các hoạt động ngoại khóa và sự kiện của trường, và cung cấp các chương trình hỗ trợ và tư vấn cho phụ huynh (Henderson & Mapp, 2002). Ngoài ra, việc sử dụng công nghệ thông tin cũng có thể giúp cải thiện sự liên lạc và tương tác giữa nhà trường và gia đình. Ví dụ, việc sử dụng các ứng dụng di động, email, và các nền tảng trực tuyến có thể giúp nhà trường cung cấp thông tin nhanh chóng và hiệu quả đến phụ huynh, và ngược lại, phụ huynh cũng có thể dễ dàng liên lạc với nhà trường để trao đổi và giải quyết các vấn đề liên quan đến học sinh (Grant & Ray, 2018).

Quản lý nhà trường cần phải nhận thức rõ vai trò của mình trong việc xây dựng và duy trì mối quan hệ hợp tác này. Điều này đòi hỏi họ phải có khả năng lắng nghe và hiểu rõ nhu cầu và mong muốn của phụ huynh, tạo ra các cơ hội để phụ huynh tham gia vào quá trình giáo dục, và cung cấp các hỗ trợ cần thiết để phụ huynh có thể đóng góp tích cực vào sự phát triển của con em mình (Christenson & Sheridan, 2001). Một mối quan hệ hợp tác chặt chẽ và hiệu quả giữa nhà trường và gia đình không chỉ giúp nâng cao chất lượng giáo dục mà còn tạo ra một môi trường học tập tích cực, nơi mà học sinh cảm thấy được hỗ trợ và khuyến khích trong việc học tập và phát triển cá nhân.

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, việc quản lý mối quan hệ gia đình và nhà trường trở nên ngày càng

quan trọng và đòi hỏi sự chú ý đặc biệt từ phía quản lý nhà trường. Những thách thức và cơ hội trong việc xây dựng mối quan hệ này đòi hỏi sự linh hoạt, sáng tạo và cam kết từ cả hai phía. Do đó, việc hiểu rõ các khái niệm cơ bản và phát triển các chiến lược quản lý hiệu quả là điều cần thiết để đảm bảo sự hợp tác và hỗ trợ lẫn nhau giữa nhà trường và gia đình, từ đó góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển toàn diện cho học sinh.

2.2. Lý thuyết quản lý và các nghiên cứu trước đây về mối quan hệ gia đình và nhà trường

Quản lý nhà trường, một lĩnh vực có nhiều khía cạnh phức tạp, thường dựa trên nhiều lý thuyết khác nhau để định hướng cho các hoạt động quản lý và phát triển mối quan hệ gia đình và nhà trường. Một trong những lý thuyết quan trọng là lý thuyết lãnh đạo chuyển đổi (Transformational Leadership), được phát triển bởi Bass (1985). Lý thuyết này nhấn mạnh vai trò của lãnh đạo trong việc truyền cảm hứng và động viên nhân viên (trong trường hợp này là giáo viên và phụ huynh) để đạt được mục tiêu chung. Theo lý thuyết này, các nhà quản lý nhà trường có thể tạo ra sự thay đổi tích cực bằng cách thiết lập tầm nhìn rõ ràng, khuyến khích sự đổi mới, và xây dựng môi trường học tập hợp tác và hỗ trợ (Leithwood & Jantzi, 2005).

Một lý thuyết khác là lý thuyết hệ thống xã hội (Social Systems Theory) của Parsons (1951), nhấn mạnh rằng các tổ chức, bao gồm cả trường học, là những hệ thống xã hội phức tạp trong đó các thành phần khác nhau (như giáo viên, học sinh, và phụ huynh) tương tác và phụ thuộc lẫn nhau. Theo lý thuyết này, quản lý nhà trường cần phải xem xét toàn diện các yếu tố xã hội và văn hóa ảnh hưởng đến mối quan hệ giữa nhà trường và gia đình. Điều này bao gồm việc hiểu rõ các động lực xã hội, các chuẩn mực văn hóa, và các mối quan hệ quyền lực trong cộng đồng giáo dục (Bush, 2003).

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng sự tham gia của phụ huynh vào quá trình giáo dục có thể cải thiện kết quả học tập của học sinh. Epstein (2001) đã phát triển một mô hình sáu loại tham gia của phụ huynh, bao gồm: trách nhiệm cơ bản của gia đình, giao tiếp, hỗ trợ học tập tại nhà, tình nguyện, ra quyết định, và hợp tác với cộng đồng. Mô hình này cung cấp một khung lý thuyết chi tiết để hiểu rõ các hình thức khác nhau của sự tham gia của phụ huynh và cách quản lý nhà trường có thể hỗ trợ và khuyến khích các hình thức này. Nghiên cứu của Epstein chỉ ra rằng khi phụ huynh tham gia vào các hoạt động giáo dục của con cái, học sinh có xu hướng đạt được kết quả học tập tốt hơn và có thái độ tích cực hơn đối với việc học tập.

Henderson và Mapp (2002) đã thực hiện một phân tích tổng hợp về các nghiên cứu liên quan đến sự tham gia của phụ huynh và kết quả học tập của học sinh. Kết quả của họ cho thấy rằng sự tham gia của phụ huynh có liên quan tích cực đến thành tích học tập, thái độ của học sinh đối với việc học, và hành vi của học sinh. Họ cũng nhấn mạnh rằng sự tham gia của phụ huynh không chỉ giới hạn ở việc hỗ trợ học tập tại nhà mà còn bao gồm việc tham gia vào các hoạt động của trường học và ra quyết định giáo dục.

Ngoài ra, Grant và Ray (2018) đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc xây dựng mối quan hệ gia đình và nhà trường dựa trên sự tôn trọng lẫn nhau và hiểu biết văn hóa. Họ cho rằng quản lý nhà trường cần phải có khả năng tạo ra các cơ hội cho phụ huynh tham gia vào quá trình giáo dục, đồng thời phải có các kỹ năng giao tiếp hiệu quả để xây dựng sự tin tưởng và hợp tác giữa nhà trường và gia đình.

Leithwood và cộng sự (2004) trong nghiên cứu về lãnh đạo trường học đã chỉ ra rằng lãnh đạo hiệu quả trong trường học có thể tạo ra môi trường học tập tích cực và cải thiện kết quả học tập của học sinh. Họ nhấn mạnh rằng lãnh đạo trường học cần phải có khả năng tạo ra tầm nhìn và sứ mệnh rõ ràng, xây dựng môi trường học tập hợp tác, và hỗ trợ phát triển chuyên môn cho giáo viên. Những yếu tố này cùng với sự tham gia của phụ huynh sẽ tạo ra một hệ sinh thái giáo dục mạnh mẽ và hiệu quả.

Nhìn chung, các lý thuyết quản lý và các nghiên cứu trước đây đều nhấn mạnh tầm quan trọng của việc xây dựng và duy trì mối quan hệ hợp tác giữa nhà trường và gia đình. Quản lý nhà trường cần phải có khả năng lãnh đạo chuyển đổi, hiểu rõ các hệ thống xã hội, và phát triển các chiến lược hiệu quả để thúc đẩy sự tham gia của phụ huynh vào quá trình giáo dục. Sự hợp tác chặt chẽ giữa nhà trường và gia đình không chỉ giúp nâng cao chất lượng giáo dục mà còn tạo ra một môi trường học tập tích cực, nơi mà học sinh cảm thấy được hỗ trợ và khuyến khích trong việc học tập và phát triển cá nhân.

2.3. Mô hình quản lý tương tác nhà trường và gia đình

Mô hình quản lý tương tác nhà trường - gia đình là một khung lý thuyết và thực hành nhằm thúc đẩy sự hợp tác chặt chẽ giữa nhà trường và gia đình, tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển toàn diện của học sinh. Mô hình này không chỉ tập trung vào việc tăng cường sự tham gia của phụ huynh vào các hoạt động giáo dục mà còn chú trọng đến việc xây dựng môi trường học tập hỗ trợ, nơi mà các bên liên quan có thể cùng nhau làm việc để đạt được các mục tiêu giáo dục chung. Dưới đây là các yếu tố chính của mô hình quản lý tương tác nhà trường - gia đình.

Trách nhiệm cơ bản của gia đình bao gồm việc tạo ra một môi trường hỗ trợ học tập tại nhà, đảm bảo rằng học sinh có đủ điều kiện và tài nguyên để học tập hiệu quả. Điều này bao gồm việc cung cấp một không gian học tập yên tĩnh, hỗ trợ về mặt tinh thần và khuyến khích học sinh tham gia vào các hoạt động học tập. Nghiên cứu của Epstein (2001) cho thấy rằng khi phụ huynh đảm bảo trách nhiệm này, học sinh có xu hướng có thành tích học tập cao hơn và thái độ tích cực hơn đối với việc học.

Giao tiếp giữa nhà trường và gia đình là yếu tố then chốt trong việc xây dựng mối quan hệ hợp tác hiệu quả. Nhà trường cần cung cấp thông tin thường xuyên về tình hình học tập và phát triển của học sinh, cũng như các hoạt động và sự kiện của trường. Sử dụng công nghệ thông tin như email, ứng dụng di động, và các nền tảng trực tuyến có thể giúp cải thiện sự liên lạc này (Grant & Ray, 2018). Đồng thời, phụ huynh cũng cần cảm thấy thoải mái khi liên lạc với nhà trường để trao đổi và giải quyết các vấn đề liên quan đến học sinh.

Hỗ trợ học tập tại nhà không chỉ giới hạn ở việc giúp học sinh làm bài tập về nhà mà còn bao gồm việc khuyến khích học sinh tham gia vào các hoạt động học tập bổ sung, như đọc sách, tham gia các dự án khoa học, hoặc học ngoại ngữ. Theo Henderson và Mapp (2002), sự hỗ trợ này có thể cải thiện đáng kể kết quả học tập của học sinh và giúp họ phát triển kỹ năng tự học.

Tình nguyện, phụ huynh có thể tham gia vào các hoạt động tình nguyện tại trường, như hỗ trợ các sự kiện, tham gia vào các câu lạc bộ hoặc nhóm phụ huynh, và giúp đỡ trong các hoạt động ngoại khóa. Sự tham gia này không chỉ giúp tăng cường mối quan hệ giữa nhà trường và gia đình mà còn giúp tạo ra một cộng đồng giáo dục mạnh mẽ và hỗ trợ (Epstein, 2001).

Ra quyết định: Phụ huynh nên được khuyến khích tham gia vào quá trình ra quyết định của nhà trường. Điều này có thể bao gồm việc tham gia vào hội đồng nhà trường, hoặc các nhóm tư vấn. Nghiên cứu của Leithwood và cộng sự (2004) cho thấy rằng sự tham gia của phụ huynh vào quá trình ra quyết định có thể cải thiện chất lượng quản lý và tăng cường sự cam kết của cộng đồng đối với mục tiêu giáo dục của nhà trường.

Hợp tác với cộng đồng: Nhà trường và gia đình cần hợp tác chặt chẽ với các tổ chức cộng đồng để tạo ra các chương trình và hoạt động hỗ trợ học sinh. Điều này có thể bao gồm việc hợp tác với các tổ chức phi lợi nhuận, doanh nghiệp địa phương, và các cơ quan chính phủ để cung cấp các dịch vụ hỗ trợ, như tư vấn tâm lý, hỗ trợ học bổng, và các chương trình ngoại khóa (Grant & Ray, 2018).

Ứng dụng công nghệ thông tin: Việc sử dụng công nghệ thông tin có thể cải thiện đáng kể sự liên lạc và hợp tác giữa nhà trường và gia đình. Các nền tảng trực tuyến, ứng dụng di động, và hệ thống quản lý học tập có thể giúp nhà trường cung cấp thông tin kịp thời và chi tiết về tình hình học tập và phát triển của học sinh, cũng như các hoạt động và sự kiện của trường. Phụ huynh cũng có thể sử dụng các công cụ này để liên lạc với giáo viên, tham gia vào các buổi họp trực tuyến, và theo dõi tiến độ học tập của con em mình (Grant & Ray, 2018).

Đào tạo và phát triển chuyên môn cho phụ huynh: Nhà trường nên cung cấp các chương trình đào tạo và phát triển chuyên môn cho phụ huynh để giúp họ hiểu rõ hơn về quá trình giáo dục và cách hỗ trợ học sinh một cách hiệu quả. Các chương trình này có thể bao gồm các buổi hội thảo, khóa học trực tuyến, và tài liệu hướng dẫn về các chủ đề như kỹ năng làm bài tập về nhà, kỹ năng giao tiếp, và cách sử dụng công nghệ thông tin trong giáo dục (Henderson & Mapp, 2002).

Nhìn chung, mô hình quản lý tương tác nhà trường - gia đình là một khung lý thuyết và thực hành toàn diện, nhấn mạnh tầm quan trọng của sự hợp tác và liên lạc chặt chẽ giữa nhà trường và gia đình. Các yếu tố của mô hình này, bao gồm trách nhiệm cơ bản của gia đình, giao tiếp, hỗ trợ học tập tại nhà, tình nguyện, ra quyết định, hợp tác với cộng đồng, ứng dụng công nghệ thông tin, và đào tạo phụ huynh, đều đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng một môi trường học tập tích cực và hỗ trợ cho học sinh.

3. Phương pháp nghiên cứu

Thiết kế nghiên cứu: Nghiên cứu này chủ yếu sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu và khảo sát định lượng để phân tích mối quan hệ tương tác giữa nhà trường và gia đình tại Trường Tiểu học Ngô Quyền. Phương pháp thu thập dữ liệu bao gồm khảo sát bằng bảng câu hỏi và phân tích tài liệu. Bảng câu hỏi được sử dụng để thu thập dữ liệu định lượng từ 20 giáo viên và 100 phụ huynh về mức độ tham gia của phụ huynh, phương thức giao tiếp, và sự hỗ trợ của nhà trường.

Đối tượng và mẫu nghiên cứu:

Đối tượng nghiên cứu là vai trò của quản lý nhà trường trong việc thúc đẩy mối quan hệ gia đình và nhà trường.

Mẫu nghiên cứu bao gồm 20 giáo viên và 100 phụ huynh của học sinh tại Trường Tiểu học Ngô Quyền. Trong đó, 20 giáo viên được chọn ngẫu nhiên từ danh sách giáo viên của trường; 100 phụ huynh được chọn ngẫu nhiên từ danh sách phụ huynh có con em đang học tại trường. Quá trình khảo sát được tiến hành trong năm học 2023-2024.

Công cụ và quy trình thu thập dữ liệu:

Bảng câu hỏi: Thiết kế với các câu hỏi đóng và mở, tập trung vào mức độ tham gia của phụ huynh, sự hỗ trợ từ nhà trường, và phương thức giao tiếp. Bảng câu hỏi sẽ được thử nghiệm trước khi triển khai chính thức.

Tài liệu nghiên cứu: Bao gồm các nghiên cứu trước đây, sách, bài báo khoa học và báo cáo liên quan đến mối quan hệ nhà trường - gia đình.

Quy trình thu thập dữ liệu gồm ba giai đoạn:

Giai đoạn chuẩn bị: Xây dựng và thử nghiệm công cụ thu thập dữ liệu; Tìm kiếm và phân tích các tài liệu nghiên cứu liên quan; Thảo luận với nhóm nghiên cứu về quy trình thu thập dữ liệu.

Giai đoạn thu thập dữ liệu: Phát bảng câu hỏi cho 20 giáo viên và 100 phụ huynh tại Trường Tiểu học Ngô Quyền; Thu thập và hệ thống hóa các tài liệu nghiên cứu;

Giai đoạn xử lý và phân tích dữ liệu: Mã hóa và nhập dữ liệu từ bảng câu hỏi vào phần mềm thống kê; Phân tích tài liệu nghiên cứu để xác định các chủ đề chính; Kết hợp kết quả phân tích định lượng và định tính để đưa ra kết luận và khuyến nghị.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu thu thập từ bảng câu hỏi đã được mã hóa và nhập vào phần mềm thống kê để phân tích. Kết quả:

Mức độ tham gia của phụ huynh: 80% phụ huynh cho biết họ thường xuyên tham gia vào các hoạt động giáo dục của trường, như họp phụ huynh, các buổi thảo luận với giáo viên, và các hoạt động ngoại khóa.

Phương thức giao tiếp: 90% giáo viên và phụ huynh đều đánh giá cao việc sử dụng các kênh giao tiếp như email, tin nhắn điện thoại, và các buổi gặp gỡ trực tiếp. Hơn 70% phụ huynh cho rằng các kênh giao tiếp này giúp họ nắm bắt thông tin kịp thời và hiệu quả.

Sự hỗ trợ từ nhà trường: 85% phụ huynh và 75% giáo viên đồng ý rằng nhà trường đã cung cấp đủ các hỗ trợ cần thiết để thúc đẩy mối quan hệ gia đình và nhà trường, như tổ chức các buổi tập huấn cho phụ huynh và giáo viên về cách giao tiếp và hợp tác hiệu quả.

4.2. Vai trò của quản lý nhà trường

Quản lý nhà trường đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy mối quan hệ gia đình và nhà trường. Các phân tích cụ thể cho thấy:

Xây dựng các chính sách và chương trình: Quản lý nhà trường đã thiết lập các chính sách và chương trình cụ thể nhằm khuyến khích sự tham gia của phụ huynh. Ví dụ, các buổi họp phụ huynh được tổ chức định kỳ và có sự tham gia của ban giám hiệu để lắng nghe ý kiến và phản hồi từ phụ huynh.

Hỗ trợ và đào tạo giáo viên: Quản lý nhà trường cung cấp các khóa bồi dưỡng và hỗ trợ cho giáo viên về kỹ năng giao tiếp và làm việc với phụ huynh. Điều này giúp giáo viên cảm thấy tự tin và hiệu quả hơn trong việc xây dựng mối quan hệ hợp tác với phụ huynh.

Tạo môi trường thân thiện và cởi mở: Nhà trường luôn tạo điều kiện để phụ huynh cảm thấy thoải mái khi đến trường, qua đó khuyến khích họ tham gia nhiều hơn vào các hoạt động giáo dục. Các không gian gặp gỡ và thảo luận được thiết kế thân thiện, cởi mở, giúp tạo sự gắn kết giữa nhà trường và gia đình.

4.3. Những yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả quản lý

Nghiên cứu đã nhận diện một số yếu tố tích cực và tiêu cực ảnh hưởng đến vai trò của quản lý nhà trường trong mối quan hệ gia đình và nhà trường.

Yếu tố tích cực:

Sự hỗ trợ từ cấp trên: Sự ủng hộ và hỗ trợ từ phòng giáo dục và đào tạo cũng như các cấp quản lý cao hơn giúp nhà trường có điều kiện và nguồn lực tốt hơn để triển khai các chương trình hợp tác với phụ huynh.

Sự đồng thuận của giáo viên: Sự hợp tác và đồng lòng từ phía giáo viên là yếu tố quan trọng giúp các chính sách và chương trình của quản lý nhà trường được thực hiện hiệu quả.

Động lực từ phụ huynh: Sự quan tâm và nhiệt tình của phụ huynh trong việc tham gia vào các hoạt động của trường cũng là yếu tố tích cực, tạo động lực cho nhà trường trong việc thúc đẩy mối quan hệ này.

Yếu tố tiêu cực:

Thiếu kinh phí: Một số chương trình và hoạt động cần thiết để thúc đẩy mối quan hệ gia đình và nhà trường bị hạn chế do thiếu kinh phí.

Khác biệt về quan điểm: Sự khác biệt về quan điểm giữa giáo viên, phụ huynh và quản lý nhà trường đôi khi gây ra những xung đột, ảnh hưởng đến hiệu quả của các chương trình hợp tác.

Khối lượng công việc của giáo viên: Khối lượng công việc lớn và áp lực từ các nhiệm vụ giảng dạy khiến giáo viên khó có thể dành đủ thời gian và tâm huyết cho việc xây dựng mối quan hệ với phụ huynh.

5. Kết luận

Nghiên cứu này đã làm rõ vai trò của quản lý nhà trường trong việc thúc đẩy mối quan hệ gia đình và nhà trường tại Trường Tiểu học Ngô Quyền. Bằng cách sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu và khảo sát, nghiên cứu đã chỉ ra rằng sự tham gia của phụ huynh và sự hỗ trợ từ nhà trường có tác động tích cực đến quá trình giáo dục và phát triển của học sinh.

Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng các chính sách và chương trình do quản lý nhà trường thiết lập, cùng với sự hỗ trợ và đào tạo cho giáo viên, đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng và duy trì mối quan hệ gia đình và nhà trường. Sự tham gia tích cực của phụ huynh, cùng với các kênh giao tiếp hiệu quả, đã giúp tạo nên một môi trường học tập tích cực và hỗ trợ cho học sinh.

Tuy nhiên, nghiên cứu cũng nhận diện một số yếu tố cần được cải thiện như thiếu kinh phí, khối lượng công việc của giáo viên, và sự khác biệt về quan điểm giữa các bên liên quan. Để giải quyết những vấn đề này, cần có sự hỗ trợ từ các cấp quản lý giáo dục, sự hợp tác chặt chẽ giữa giáo viên và phụ huynh, cũng như các chương trình đào tạo và hỗ trợ phù hợp.

Về ý nghĩa thực tiễn, nghiên cứu này đề xuất rằng các trường học nên tiếp tục phát triển các chính sách

và chương trình khuyến khích sự tham gia của phụ huynh, tăng cường đào tạo và hỗ trợ giáo viên, và tạo ra các kênh giao tiếp mở và thân thiện. Những biện pháp này không chỉ giúp cải thiện mối quan hệ gia đình và nhà trường mà còn đóng góp vào việc nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển toàn diện của học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- [2] Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. Sage Publications.
- [3] Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- [4] Grant, K. B., & Ray, J. A. (2018). *Home, school, and community collaboration: Culturally responsive family engagement*. Sage Publications.
- [5] Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
- [6] Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2004). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. DfES Publications.
- [7] Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press.

ABSTRACT

The role of school management in promoting family and school relationships: A case study at Ngo Quyen Elementary School

The close relationship between schools and families is not only crucial for improving the quality of students' education but also deeply impacts their holistic development. This study explores the role of school management in promoting family-school relationships at Ngo Quyen Elementary School. The research employs literature review and surveys involving 20 teachers and 100 parents to assess parental involvement and support from the school. Results indicate that 80% of parents regularly participate in educational activities, 90% value communication channels such as email and messaging, and 85% agree that the school provides adequate support. The study asserts that school management plays a pivotal role in establishing policies and programs that encourage parental involvement, training teachers in communication skills, and fostering a friendly, open environment. However, it also identifies areas for improvement such as insufficient funding, heavy teacher workloads, and differences in perspectives.

Keywords: *School management, Family-school relationships, Parental engagement, Communication strategies, Holistic student development.*

MÔ HÌNH ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC BẬC MẦM NON TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Nguyễn Thị Cúc¹, Chu Thị Lương Duyên², Nguyễn Thị Hảo³

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

Từ khóa: *Chất lượng giáo dục, chương trình giáo dục, đánh giá chương trình giáo dục.*

1. Đặt vấn đề

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

Chương trình giáo dục mầm non được điều chỉnh từng bước để phù hợp hơn với thực tiễn. Việc thực hiện thành công mục tiêu phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em mẫu giáo 5 tuổi đã tạo cơ chế, động lực thúc đẩy giáo dục mầm non phát triển, từng bước đáp ứng nhu cầu nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em. Hầu hết trẻ mẫu giáo 5 tuổi được tới cơ sở giáo dục mầm non, được nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục theo Chương trình giáo dục mầm non, chuẩn bị các điều kiện cho trẻ em sẵn sàng vào lớp 1.

Quy hoạch, phát triển mạng lưới trường, lớp được quan tâm thực hiện, góp phần nâng cao tỷ lệ trẻ em đến trường và nâng cao chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non. Các điều kiện về đội ngũ, cơ sở vật chất để thực hiện Chương trình giáo dục mầm non được quy chuẩn và quan tâm đầu tư.

Bên cạnh những thành tựu, giáo dục mầm non vẫn là bậc học còn nhiều hạn chế, tồn tại. Chương trình chưa đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo theo NQ 29-NQ/TW, yêu cầu về Chương trình giáo dục mầm non tại Luật Giáo dục, chưa liên thông với Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Mạng lưới trường, lớp chưa đáp ứng nhu cầu đi học của trẻ. Năng lực đáp ứng nhu cầu huy động trẻ của mạng lưới cơ sở giáo dục mầm non còn hạn chế. Tỷ lệ huy động: trẻ nhà trẻ mới đạt 32,1%, trẻ mẫu giáo 3 - 5 tuổi mới đạt 93,1%. Hiện có khoảng gần 300.000 trẻ em mẫu giáo 3 - 4 tuổi chưa được đến trường, chủ yếu ở vùng khó khăn, vùng núi cao, vùng sông nước Đồng bằng Sông Cửu Long.

Ngày nhận bài: 12/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 22/06/2024. Ngày nhận đăng: 10/07/2024.

¹Trường Mầm non Phú Lương, quận Hà Đông, Thành phố Hà Nội

²Trường Mầm non Quang Trung, huyện Gia Lâm, Thành phố Hà Nội

³Trường Mầm non Olympia, huyện Bình Xuyên, tỉnh Vĩnh Phúc

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Cúc. Địa chỉ e-mail: nguyenthicuc2101@gmail.com

Hệ thống trường mầm non công lập hiện nay chưa đủ điều kiện để nhận thêm trẻ. Hệ thống trường ngoài công lập khó phát triển ở nhiều nơi, đặc biệt ở những nơi có điều kiện kinh tế - xã hội khó khăn. Tại các khu vực có khu công nghiệp, khu chế xuất, khu đô thị đông dân cư, phần lớn trẻ em con công nhân, con của người lao động đang được nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trong các cơ sở giáo dục mầm non độc lập với điều kiện về chất lượng còn nhiều hạn chế.

Cơ sở vật chất, thiết bị chưa đáp ứng để thực hiện Chương trình giáo dục mầm non. Hiện nay tính riêng cấp học mầm non, toàn quốc còn khoảng trên 5.000 phòng học nhờ, học tạm không đảm bảo an toàn; số phòng học kiên cố mới đạt khoảng 82%; thiết bị dạy học, đồ dùng đồ chơi chưa đáp ứng yêu cầu thực hiện Chương trình giáo dục mầm non, đặc biệt là ở những vùng khó khăn, miền núi.

Đội ngũ giáo viên thiếu nhiều, chất lượng chưa bảo đảm. Tình trạng thiếu giáo viên mầm non kéo dài trong nhiều năm chưa được giải quyết. Hiện nay toàn quốc còn thiếu khoảng 50.000 giáo viên mầm non. Trong bối cảnh thiếu nhưng các địa phương vẫn thực hiện tinh giản biên chế viên chức là giáo viên mầm non. Tình trạng giáo viên mầm non bỏ việc và nghề giáo viên mầm non ngày càng ít hấp dẫn do thu nhập đang thấp nhất trong các cấp học, trong khi giáo viên chịu áp lực công việc cao nhất, thời gian làm việc trong ngày tại cơ sở giáo dục mầm non dài nhất (9-12 giờ mỗi ngày).

Mục tiêu “công bằng” trong phát triển giáo dục mầm non chưa bảo đảm. Khoảng cách trong đảm bảo các điều kiện giáo dục giữa các vùng miền còn khá lớn. Vẫn còn 40,9% trẻ em vùng khó khăn chưa được tiếp cận với giáo dục mầm non.

Giáo dục mầm non cần có được những giải pháp đột phá để thay đổi hiện trạng, thay đổi quan điểm đầu tư để có Chương trình giáo dục tốt, đảm bảo các điều kiện về đội ngũ giáo viên mầm non, về cơ sở vật chất, trường lớp để mọi trẻ em mầm non có cơ hội tiếp cận giáo dục mầm non có chất lượng.

Hiện nay, với chủ trương phát triển con người một cách toàn diện, lấy dạy người làm gốc, lấy sự phát triển con người để làm nền tảng cho sự phát triển của nguồn nhân lực, thì việc đổi mới và chăm lo cho giáo dục mầm non càng trở nên quan trọng.

Với một quốc gia, sự chăm sóc và đầu tư cho trẻ em vừa thể hiện tính nhân văn, sự ưu việt của chế độ, cũng vừa là logic tất yếu theo yêu cầu của khoa học giáo dục. Đây là tiền đề cho sự đổi mới toàn bộ hệ thống giáo dục.

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

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

2.1. Chương trình đào tạo

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

Dựa trên mục tiêu và kết quả mong đợi cuối độ tuổi nhà trẻ, mẫu giáo các địa phương và từng cơ sở giáo dục mầm non lựa chọn nội dung giáo dục gắn gũi với kinh nghiệm sống của trẻ em và phù hợp với bối cảnh văn hoá của gia đình, cộng đồng, địa phương để xây dựng các chủ đề giáo dục, các hoạt động trải nghiệm, tổ chức cho trẻ em học qua chơi và trải nghiệm bằng phương pháp sư phạm tích hợp, đáp ứng yêu cầu phát triển và học tập của từng độ tuổi.

GS Lê Anh Vinh nhấn mạnh các phẩm chất/giá trị cốt lõi, đó là: Yêu thương, tôn trọng, trung thực, trách nhiệm; các năng lực chung: Giao tiếp, hợp tác, giải quyết vấn đề, tự lực, thích ứng; các năng lực đặc thù về Thể chất, Toán, Khoa học và công nghệ, Khám phá xã hội, Ngôn ngữ, Nghệ thuật, với kết quả mong đợi cuối giai đoạn nhà trẻ, mẫu giáo phù hợp với trẻ mầm non. Đặc biệt lưu ý về quá trình sư phạm khi triển khai thực hiện, GS Lê Anh Vinh đề xuất: Các nguyên tắc và phương pháp tổ chức các hoạt động giáo dục theo hướng chơi và trải nghiệm để hình thành năng lực cho trẻ mầm non. Cộng tác của các lực lượng giáo dục: Gia đình - Nhà trường (trường mầm non, trường tiểu học) - Cộng đồng - Xã hội để bảo đảm thực hiện thành công quá trình sư phạm nhằm hình thành được khung kết quả mong đợi theo năng lực ở từng giai đoạn lứa tuổi.

2.2. Đánh giá chương trình đào tạo

Chương trình giáo dục mầm non vừa tiếp cận được kinh nghiệm thế giới, khoa học với bậc học mầm non; vừa phù hợp với điều kiện thực tiễn văn hóa, phong tục, tập quán của người Việt Nam. Chương trình cũng phải đạt được các mục tiêu, quan điểm chỉ đạo mang tính chiến lược của Việt Nam về phát triển con người.

Trước đó, từ năm 2020, Bộ GD&ĐT đã tổ chức khảo sát, đánh giá 10 năm thực hiện Chương trình giáo dục mầm non.

Cuối năm 2021, Bộ GD&ĐT tổ chức hội thảo với chuyên gia quốc tế và chuyên gia trong nước về việc đề xuất quan điểm xây dựng chương trình giáo dục mầm non. Cùng với đó là hội thảo với cán bộ quản lý, giáo viên mầm non đại diện 63 tỉnh, thành phố để đánh giá việc thực hiện chương trình.

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam đã có đánh giá, phân tích ngành đối với giáo dục mầm non. Qua đó nhìn nhận, đánh giá chương trình giáo dục mầm non hiện hành và rút kinh nghiệm, đề xuất quan điểm xây dựng chương trình giáo dục mầm non mới.

Chương trình cần thể hiện rõ nét hơn quan điểm tiếp cận phát triển phẩm chất năng lực trẻ em mầm non phù hợp với tâm sinh lý lứa tuổi, hướng đến hình thành những giá trị cốt lõi của con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế xã hội của đất nước

Chương trình cần tiếp cận với các phương pháp giáo dục tiên tiến, hội nhập với giáo dục quốc tế. Nên chú ý nhiều hơn đến các vấn đề giáo dục trẻ trở thành công dân toàn cầu trong hoàn cảnh cách mạng khoa học công nghệ lần thứ 4.

Cấu trúc và hình thức của văn bản Chương trình cần phù hợp với cấu trúc của chương trình mang tính chất khung, về thể thức. Chương trình cũng đặt yêu cầu cần cấu trúc mục riêng để chỉ rõ quan điểm của Chương trình giáo dục mầm non và điều kiện thực hiện Chương trình.

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

3. Vai trò của mô hình quản lý chất lượng trong giáo dục mầm non

Việt Nam có lịch sử giáo dục lâu đời và người dân Việt Nam rất coi trọng việc học. Tuy nhiên, giáo dục mầm non ở Việt Nam mới chỉ là mối quan tâm chính kể từ năm 1945. Thực tiễn này phản ánh truyền thống Việt Nam về mối quan hệ giữa mẹ và con. Các bà mẹ phải chăm sóc em bé cho đến khi em có thể vào tiểu học hoặc trung học. Bài viết này mô tả quá trình hình thành và phát triển giáo dục mầm non ở Việt Nam.

Trước và trong thời Pháp thuộc (từ 1884 đến 1945), giáo dục mầm non chưa được coi là nhiệm vụ xã hội nên chưa có hệ thống, chương trình giáo dục chính quy cho trẻ mầm non vào thời điểm này. Chỉ có một số lớp mẫu giáo được vận hành tại các trường học ở Pháp và một trường mẫu giáo kéo dài một tuần được vận hành tại Hà Nội. Có một số trung tâm từ thiện hỗ trợ trẻ mồ côi ở các thành phố lớn như trại trẻ mồ côi Soeur Antoine ở phố Hàng Bọt và trung tâm phúc lợi Tế Sinh ở phố Sinh Từ (hay đường Nguyễn Khuyến) ở Hà Nội. Mặc dù ở Hà Nội và Huế có một số lớp học dành cho trẻ mẫu giáo (dưới 6 tuổi) ở trường Albert Sarraut và trường nữ sinh tư thục Jeanne d'Arc, nhưng những lớp học này chỉ được mở để dạy cho trẻ em

Pháp và trẻ em Việt Nam sinh ra trong các gia đình quý tộc.

Từ năm 1945 đến 1975, Việt Nam có hai cuộc chiến tranh là cuộc chiến chống thực dân Pháp (1945-1954) và Mỹ chiếm đóng (1954-1975). Thời kỳ này được đánh dấu bằng hai thời điểm quan trọng, đó là sự chia cắt đất nước từ năm 1954 và thống nhất đất nước vào năm 1975. Thời chiến đã dẫn đến một thời kỳ chia cắt về chính trị, xã hội và giáo dục giữa miền Bắc và miền Nam ở Việt Nam. Hệ quả là giáo dục mầm non ở Việt Nam chịu ảnh hưởng từ sự tách biệt này. Do đó, lịch sử giáo dục mầm non ở Việt Nam được chia thành hai giai đoạn chính, 1945-1975 và 1975-nay.

Trải qua những thăng trầm của lịch sử, Việt Nam đã xây dựng thành công hệ thống giáo dục mầm non. Trải qua bảy thập kỷ phát triển, giáo dục mầm non ở Việt Nam đã có những thay đổi rõ rệt. Sự thay đổi không chỉ đến từ việc mở rộng số lượng cơ sở giáo dục mà còn đến từ chương trình, phương pháp sư phạm được coi là những thay đổi quan trọng nhất. Nhìn chung, kể từ năm 1945, giáo dục mầm non ở Việt Nam đã trải qua nhiều lần cải cách chương trình giảng dạy và thay đổi quan điểm sư phạm. Sự phát triển của giáo dục mầm non Việt Nam phản ánh những thăng trầm của bối cảnh lịch sử và điều kiện kinh tế đất nước. Trong chiến tranh, mặc dù Chính phủ Việt Nam đã cố gắng phát triển hệ thống giáo dục mầm non để đảm bảo quyền lợi của những người mẹ và trẻ em nhưng sự thiếu hụt về cơ sở vật chất phần nào đã hạn chế chất lượng Mầm non giai đoạn này. Trải qua 2 cuộc chiến tranh, nền kinh tế Việt Nam không đủ để hỗ trợ cơ sở vật chất cho giáo dục mầm non. Tuy nhiên, những thay đổi tích cực trong quan điểm và phương pháp giáo dục đã được nhận thấy ở giai đoạn sau năm 1998. Đặc biệt từ năm 2009, phương pháp “lấy giáo viên làm trung tâm” đã được thay thế bằng phương pháp “lấy trẻ làm trung tâm”, tạo nên sự chuyển biến rõ rệt cho giáo dục mầm non ở Việt Nam. Dần dần thoát khỏi ảnh hưởng của phương pháp sư phạm lấy “giáo viên làm trung tâm”, giáo dục mầm non tại Việt Nam đang hướng tới xây dựng nền giáo dục “lấy trẻ làm trung tâm”, từ đó giúp người học phát huy hết tiềm năng của mình. Tuy nhiên, bài toán về việc làm thế nào giáo dục mầm non ở Việt Nam có thể đáp ứng đúng nhu cầu thực tế vẫn đang là một thách thức (Bộ GD-ĐT, 2015). Đây là một vấn đề mà các nhà hoạch định chính sách cần phải thảo luận sâu hơn để tìm ra những giải pháp cụ thể.

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

4.1. Mô hình giáo dục Montessori

Montessori là một phương pháp giáo dục bắt nguồn từ Ý, do tiến sĩ Maria Montessori phát triển. Trong mô hình giáo dục này, học sinh chọn hoạt động phù hợp với sở thích của mình và học tập tùy theo tốc độ của bản thân. Cách tiếp cận này được cho là sẽ thúc đẩy tính độc lập, trách nhiệm và niềm đam mê tự nhiên đối với giáo dục. Nhiều trường Montessori cung cấp chương trình giáo dục cho trẻ từ sơ sinh đến vị thành niên, bao gồm cả chương trình giáo dục dành cho học sinh ở độ tuổi mẫu giáo. Các lớp học dành cho trẻ này khuyến khích việc học thực hành, kết hợp với các vật liệu có thể uốn nắn để các bé có thể khám phá các khái niệm, kỹ năng và niềm đam mê mới thông qua vui chơi. Phòng học ở lứa tuổi này hiếm khi có bàn học, đa phần các em sẽ được hoạt động tự do theo sở thích của bản thân.

4.2. Mô hình giáo dục Reggio Emilia

Reggio Emilia tiếp cận học sinh nhỏ tuổi một cách toàn diện, quan tâm đến toàn bộ tiềm năng trí tuệ và cảm xúc của đứa trẻ. Phương pháp này đề cao sự tự do thể hiện của đứa trẻ và thúc đẩy các ý tưởng sáng tạo bằng cách sử dụng các hoạt động vận động, lắng nghe và thực hành.

Loris Malaguzzi đã phát triển phương pháp này vào những năm 1970. Hai mươi năm sau, tổ chức Reggio Emilia được thành lập ở Ý để ghi nhận và truyền bá phương pháp của ông trên toàn thế giới. Theo tổ chức Reggio, chương trình giảng dạy dựa trên cấu trúc của nó đề cao:

- Sự tham gia của gia đình;
- Tầm quan trọng của môi trường giáo dục;
- Không gian sáng tạo;
- Người giáo viên chỉ dẫn.

4.3. Mô hình giáo dục Waldorf

Nếu nói đến các mô hình giáo dục cho trẻ mầm non hiệu quả nhất hiện nay, sẽ là một sự thiếu sót lớn nếu như chúng ta không kể đến Waldorf. Chương trình giảng dạy mầm non của Waldorf đặt nền tảng học tập suốt đời cho đứa trẻ ham học hỏi. Các hoạt động tập trung vào:

- Xây dựng niềm yêu thích học tập ở trẻ;
- Sử dụng thực hành chánh niệm;
- Các hoạt động nghệ thuật;
- Không gian học tập lành mạnh.

Nhà khoa học người Áo Rudolf Steiner đã phát triển phương pháp giáo dục này vào đầu thế kỷ 20 sau Thế chiến thứ I. Giáo dục Waldorf được tạo ra nhằm mục đích tạo cơ hội để tìm thấy tiềm năng trong mỗi đứa trẻ. Phương pháp học tập tự định hướng giúp xây dựng niềm đam mê giáo dục, thông qua các hoạt động nghệ thuật trong tất cả các môn học. Các bài học mang tính trải nghiệm, không chỉ nghiên cứu mà còn khuyến khích sự sáng tạo, độc lập và hiểu biết sâu sắc của học sinh về mọi chủ đề mà các em đang khám phá.

4.4. Mô hình giáo dục Highscope

Với hơn 50 năm kinh nghiệm trong giáo dục mầm non, HighScope được xem là một trong những phương pháp giáo dục thành công trong việc khuyến khích khả năng sáng tạo của các em nhỏ. Chương trình giảng dạy của HighScope dựa trên một loạt các chỉ số phát triển chính để phát triển lớp học, gọi là KDI. Các KDI này hướng dẫn giáo viên lựa chọn các hoạt động và dự án phù hợp với mọi lứa tuổi của học sinh. Chúng cũng giúp giáo viên hiểu và giải thích các nhu cầu và thách thức của học sinh nhỏ tuổi để định hướng tốt nhất cho việc học của các em.

Trong phương pháp HighScope, hành động chơi là trung tâm của tất cả các bài học. Giáo viên đóng vai trò như một đối tác của trẻ, khuyến khích sự phát triển, hỗ trợ đưa ra chiến thuật giải quyết vấn đề và quyết định những thách thức của học sinh qua các dự án thực hành.

Tổ chức HighScope nhắc lại rằng “chơi – lập – làm – xét” là trọng tâm của mỗi ngày học. Học sinh chọn hoạt động hoặc dự án mong muốn, lập kế hoạch để đạt được mục tiêu và sau đó thảo luận với giáo viên để phân tích kết quả.

4.5. Mô hình giáo dục Street bank

Street bank là phương pháp giáo dục tập trung vào sự phát triển của trẻ, được phát triển bởi Lucy Sprague Mitchell tại Thành phố New York vào đầu thế kỷ 20. Nhóm chuyên gia của Mitchell đã xây dựng một lớp học để nuôi dưỡng các khía cạnh cảm xúc, thể chất, xã hội và trí tuệ độc đáo của mỗi học sinh. Chương trình giảng dạy lấy những thay đổi về cảm xúc và trí tuệ ở mỗi lứa tuổi, sau đó kết hợp những thay đổi này vào cách các em tiếp cận mỗi bài học. Với cách tiếp cận liên môn cho tất cả các môn học, học sinh học cách tham gia vào giáo dục một cách đầy cảm xúc và ý nghĩa.

Lớp học của phương pháp Street Bank kết hợp học sinh ở nhiều độ tuổi và giai đoạn phát triển khác nhau. Điều này sẽ góp phần làm giảm thiểu sự cạnh tranh giữa các nhóm khi khám phá các bài học dựa trên trò chơi. Ngoài ra, đây cũng là cách hiệu quả để những học sinh lớn tuổi hơn, đã có nhiều kinh nghiệm giúp đỡ những em học sinh nhỏ tuổi. Và các em học sinh lớn tuổi hơn cũng có được môi trường để rèn luyện khả năng lãnh đạo và ôn lại kiến thức cũ của mình.

5. Kết luận

Các mô hình giáo dục cho trẻ mầm non hiệu quả cao đều hướng tới một mục đích là truyền cảm hứng, niềm đam mê học tập cho các học sinh nhỏ tuổi.

Có thể nói rằng, đánh giá chương trình giáo dục là một hoạt động cần thiết đối với các cơ sở giáo dục nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của chương trình giáo dục. Việc đánh giá chương trình giáo dục có

thể được tiến hành ngay từ giai đoạn xây dựng chương trình giáo dục chứ không nhất thiết là đánh giá trong quá trình triển khai và sau khi triển khai. Việc đánh giá chương trình giáo dục có thể tiếp cận dưới nhiều góc độ khác nhau, tuy nhiên việc xác định một mô hình đánh giá chương trình giáo dục cũng quyết định tới hiệu quả của công tác đánh giá thông qua việc lựa chọn giai đoạn để đánh giá, các tiêu chí, thông tin, cách thức triển khai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.
- [2] Kirkpatrick, D. L. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berett – Koehler Publishers.
- [3] Kaufman, R., Keller, J., & Watkins, R. (1996). What works and what doesn't: Evaluation beyond Kirkpatrick. *Nonprofit Management Leadership*, 35(2), 8–12. <https://doi.org/10.1002/pfi.4170350204>.
- [4] Austrian Development Cooperation. (2009). *Guidelines for project and programme evaluations*.
- [5] Areti, S., & Theodora, S. (2014). Evaluation of educational programmes – The contribution of history to modern evaluation thinking. *Health Science Journal*, 8.

ABSTRACT

Model of Evaluating preschool education programs in the current period

Building and implementing a quality management model in preschools is a factor that contributes to promoting the process of improving educational quality. Evaluation of training programs in education plays an important role in the entire process of program construction and development. This article introduces a number of educational program evaluation models that have been commonly used in the world. Educators can choose and combine one or more educational program evaluation models depending on the context and requirements for evaluation results.

Keywords: *Educational quality, educational programs, educational program evaluation.*

DAY HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG STEAM: TỪ LÝ LUẬN ĐẾN THỰC TIỄN ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Hà Lê Bảo Châu¹, Nguyễn Anh Thư², Phùng Khánh Loan³

Tóm tắt. Các lĩnh vực STEM thường liên quan đến việc nghiên cứu khoa học tự nhiên, phát triển công nghệ mới, thiết kế và xây dựng các cấu trúc và hệ thống, và sử dụng toán học để phân tích và giải quyết các vấn đề. Day học theo định hướng STEM đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển kỹ năng tư duy logic, sáng tạo, giải quyết vấn đề và làm việc nhóm của học sinh phổ thông.

Từ khóa: STEM, lý luận, thực tiễn, giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại công nghiệp 4.0, sự phát triển của các kỹ năng STEM (Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học) đã trở thành một trong những ưu tiên hàng đầu của hệ thống giáo dục toàn cầu, thu hút sự quan tâm lớn từ các nhà giáo dục, nhà nghiên cứu và các chuyên gia trong nhiều lĩnh vực. Tuy nhiên, việc phát triển và áp dụng các kỹ năng này không phải lúc nào cũng dễ dàng và hiệu quả nếu chỉ xem xét chúng một cách riêng lẻ, mà không kết hợp với các yếu tố khác trong thực tiễn giáo dục. Điều này đã dẫn đến sự xuất hiện của một xu hướng giáo dục mới: STEAM (bao gồm Nghệ thuật) - một mô hình kết hợp giữa STEM và nghệ thuật.

STEAM không chỉ đơn thuần là việc tích hợp các lĩnh vực khoa học, công nghệ, kỹ thuật, toán học với nghệ thuật, mà còn là một cách tiếp cận toàn diện nhằm làm phong phú thêm trải nghiệm học tập và phát triển toàn diện cho học sinh. Theo quan điểm của STEAM, nghệ thuật đóng vai trò quan trọng không chỉ trong việc phát triển kỹ năng thẩm mỹ mà còn trong việc thúc đẩy sự sáng tạo, linh hoạt và tư duy phản biện của học sinh. Nghệ thuật giúp học sinh không chỉ thể hiện ý tưởng sáng tạo một cách độc đáo mà còn thực hiện các dự án phức tạp với cái nhìn và cách tiếp cận cá nhân, đồng thời kích thích khả năng giải quyết vấn đề và tư duy sáng tạo.

Việc kết hợp nghệ thuật vào mô hình giáo dục STEM giúp tạo ra một môi trường học tập đa dạng và phong phú, không chỉ thu hút sự quan tâm của học sinh mà còn làm cho việc học trở nên hấp dẫn, thú vị và có tính ứng dụng cao hơn. Môi trường học tập tích hợp STEAM khuyến khích học sinh kết hợp kiến thức từ nhiều lĩnh vực khác nhau, giải quyết các vấn đề từ nhiều góc độ, và phát triển những kỹ năng cần thiết để thành công trong thế kỷ 21. Việc áp dụng STEAM vào thực tiễn giáo dục không chỉ đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông hiện tại mà còn giúp học sinh chuẩn bị tốt hơn cho các thách thức trong tương lai. Do đó, nghiên cứu và áp dụng STEAM trong giáo dục là một bước quan trọng nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của xã hội hiện đại.

Ngày nhận bài: 15/05/2024. Ngày chỉnh sửa: 22/06/2024. Ngày nhận đăng: 15/07/2024.

¹Lớp ĐHTHE K10, Trường Đại học Tân Trào

²Lớp ĐHSP Toán K5, Trường Đại học Tân Trào

³Lớp ĐHSP Toán K5, Trường Đại học Tân Trào

Tác giả liên hệ: Nguyễn Anh Thư. Địa chỉ e-mail: milknguyenth@gmail.com

2. Tổng quan về phương pháp giảng dạy STEM

Giáo dục STEM là phương pháp giáo dục tích hợp 4 bộ môn, bao gồm Science (Khoa học), Technology (Công nghệ), Engineering (Kỹ thuật) và Mathematics (Toán học). Theo “Hiệp hội các giáo viên dạy khoa học quốc gia Mỹ” (NSTA), điểm đặc biệt của phương pháp này là cách tiếp cận liên ngành trong quá trình học và lồng ghép các kiến thức lý thuyết trong bối cảnh thực tiễn. Nhờ vậy, học sinh có cái nhìn vừa đa chiều vừa có tính ứng dụng cao.

Khởi nguồn từ Mỹ, giáo dục STEM được quan tâm và nghiên cứu trong nhiều năm qua, ở khắp các quốc gia trên thế giới [1]. Mục tiêu chung của giáo dục STEM là tạo ra sự hiểu biết về STEM và năng lực phẩm chất của công dân ở thế kỷ 21, phát triển nguồn nhân lực trong lĩnh vực STEM (khoa học, công nghệ kỹ thuật và toán học), đồng thời tạo ra sự hứng thú và tham gia tích cực của người học vào lĩnh vực này [2]. Bằng việc đặt người học trong những tình huống học tập có ý nghĩa, liên quan mật thiết tới môi trường sống của họ và có tính ứng dụng, giáo dục STEM tạo động lực và hứng thú cho người học. Trong giai đoạn mới bắt đầu của giáo dục STEM, các chủ đề và hoạt động học tập được tạo ra thuộc từng lĩnh vực, và ít có kết nối liên hệ với nhau; song thời gian gần đây, có sự tích hợp hai hay nhiều lĩnh vực STEM để tạo thành những chủ đề phục vụ cho việc dạy học.

3. Áp dụng định hướng STEM trong thực tiễn

Các bài học STEM luôn dựa trên những câu chuyện hoặc những vấn đề xảy ra trong thực tế. Nhờ đó, học sinh cảm thấy những bài học trở nên sinh động và gần gũi. Các chủ đề học tập rất phong phú, không chỉ về khoa học mà còn về xã hội, văn hóa, và các môn nghệ thuật. Ở đó, học sinh được khuyến khích vận dụng óc sáng tạo về các môn nghệ thuật, các kiến thức về lịch sử và nhân văn để tạo ra một sản phẩm mới, có giá trị và ý nghĩa cho xã hội.

Các bài học STEM thường được lồng ghép với các dự án học tập thường kéo dài vài buổi học trong đó yêu cầu các học sinh làm việc theo nhóm hoặc làm việc cá nhân, vận dụng kiến thức của các bài học đa ngành hoặc liên ngành để cùng tạo thành sản phẩm gắn liền với thực tế. Tùy theo trình độ của lớp học mà các dự án có thể đi từ đơn giản đến phức tạp, thực hiện tại lớp học, tại nhà, đi thực tế hoặc tìm hiểu các nguồn dữ liệu từ trên mạng, các thư viện, bảo tàng.

Với mô hình dạy học 5E: Gắn kết (Engage), Khám phá (Explore), Diễn giải (Explain), Củng cố (Elaborate), Đánh giá (Evaluate), học sinh từng bước khám phá kiến thức mới dựa trên các kiến thức đã biết trước đó thông qua hoạt động thực hành và trải nghiệm.

Việc dạy học theo định hướng STEAM (Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật, Nghệ thuật và Toán học) đã trở thành một xu hướng phổ biến trong giáo dục hiện đại. Cách tiếp cận này không chỉ tập trung vào việc truyền đạt kiến thức, mà còn thúc đẩy sự sáng tạo, tư duy phản biện và khám phá trong học sinh. STEAM đặt mục tiêu phát triển một loạt kỹ năng cho học sinh, bao gồm sự sáng tạo, tư duy tin học, tư duy khoa học, tư duy kỹ thuật và tư duy nghệ thuật. Nhờ tiếp cận này, học sinh có cơ hội học hỏi một cách toàn diện, khám phá tất cả các lĩnh vực kiến thức và phát triển các kỹ năng cần thiết để công trong thế giới ngày nay. Cách tiếp cận STEAM liên kết các môn học với nhau, giúp cho các khái niệm trừu tượng trở nên cụ thể và hấp dẫn hơn. Thông qua việc sử dụng những ví dụ thực tế và bài tập thực hành, học sinh có thể áp dụng những kiến thức đã học vào cuộc sống hàng ngày. Điều này giúp đẩy mạnh sự quan tâm và tham gia của họ, từ đó nâng cao hiệu quả học tập và khả năng tiếp thu kiến thức. Mô hình STEAM không tồn tại những ranh giới cứng nhắc giữa các môn học. Thay vào đó, nó khuyến khích sự kết hợp và sáng tạo của học sinh. Bằng cách kết hợp các môn học truyền thống như toán, ngữ văn, khoa học và nghệ thuật, học sinh có thể tạo ra những giải pháp hội tụ từ nhiều góc nhìn khác nhau.

4. Thách thức và cơ hội của dạy học STEM

Trong bối cảnh một số quốc gia đang phát triển, đặc biệt là tại châu Á, một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng các giáo viên gặp những khó khăn nhất định trong việc triển khai giáo dục STEM. Trong bối cảnh các quốc

gia như Việt Nam, có rất ít thông tin về thực trạng triển khai giáo dục STEM và những giải pháp cần thực hiện để cải thiện tính hiệu quả của giáo dục STEM.

Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính tại 10 trường trung học phổ thông công lập tại một tỉnh miền Trung ở VIỆT NAM. Kết quả nghiên cứu cho thấy, các giáo viên cho rằng bản thân họ thiếu những kiến thức liên ngành và không được trang bị đầy đủ các phương pháp giảng dạy hiện đại. Một kết quả đáng chú ý khác được rút ra từ các phỏng vấn là sự thiếu hụt các tài liệu, tư liệu dạy học, các trang thiết bị và sự hỗ trợ cần thiết về công nghệ. Các giáo viên cũng phần nào cho rằng nguồn lực thời gian (số tiết dạy, thời lượng các tiết) và không gian (cơ sở vật chất nhà trường) hạn chế cũng là một trong những yếu tố gây khó khăn cho việc tích hợp giáo dục STEM trong nhà trường.

Đáng chú ý hơn cả là những phát hiện mới liên quan đến thái độ, niềm tin của giáo viên về việc tích hợp giáo dục STEM. Sự căng thẳng giữa niềm tin của giáo viên về tầm quan trọng của việc giảng dạy các môn học STEM trong việc phát triển khả năng giải quyết các vấn đề thực tế của học sinh với các mục tiêu ngắn hạn của giáo dục trong bối cảnh thực tế địa phương của họ đã ảnh hưởng đến động lực, sự tham gia và sáng kiến của họ trong việc triển khai giáo dục STEM hiệu quả trong các tiết dạy. Một mặt, các giáo viên nhận thức được rằng giáo dục STEM rất hữu ích cho tương lai của học sinh, và họ muốn cố gắng giảng dạy các môn STEM một cách hiệu quả. Mặt khác, họ cho rằng điều quan trọng là học sinh phải đạt được các mục tiêu ngắn hạn, đó là đạt được điểm cao trong các kỳ thi quan trọng để thi đỗ vào các trường đại học mong muốn hoặc đạt được các giải thưởng cao trong các cuộc thi học sinh giỏi cấp trường, cấp huyện, cấp tỉnh. Cuối cùng, các giáo viên cũng bày tỏ lo ngại về cách thức đánh giá tính hiệu quả, năng lực giảng dạy của các giáo viên dạy những môn học này [3]. Dạy học STEM (Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học) mang lại nhiều cơ hội quan trọng cho học sinh và giáo viên, cũng như đối với xã hội nói chung. Dưới đây là một số cơ hội quan trọng của việc dạy học STEM:

Phát triển kỹ năng quan trọng: STEM tập trung vào việc phát triển kỹ năng như tư duy logic, giải quyết vấn đề, sáng tạo, tư duy phê phán và làm việc nhóm. Những kỹ năng này là quan trọng trong nhiều lĩnh vực nghề nghiệp và cuộc sống.

Khám phá sự tò mò: STEM khuyến khích học sinh tìm hiểu và khám phá sự tò mò của họ thông qua các hoạt động thực hành và dự án. Điều này giúp tạo ra môi trường học tập tích cực và kích thích sự ham muốn học.

Chuẩn bị cho nghề nghiệp tương lai: Các lĩnh vực STEM đang phát triển nhanh chóng và có nhu cầu cao về nguồn nhân lực có kỹ năng cao trong các lĩnh vực này. Dạy học STEM giúp chuẩn bị học sinh cho các ngành nghề như khoa học máy tính, kỹ thuật, y học, và nhiều ngành khác.

Kết nối với thế giới thực: STEM tạo cơ hội cho học sinh áp dụng kiến thức họ học vào các vấn đề thực tế và thách thức của thế giới xung quanh. Điều này giúp họ thấy được ý nghĩa và ứng dụng của kiến thức trong cuộc sống hàng ngày.

Thúc đẩy sự đa dạng và bình đẳng: STEM khuyến khích sự đa dạng trong giáo dục và nghề nghiệp. Việc giáo dục STEM mở ra cơ hội cho mọi học sinh, bao gồm cả nam và nữ, để tham gia vào các lĩnh vực truyền thống thường được coi là "nghề nghiệp địa nam" hoặc "nghề nghiệp địa nữ".

Tạo ra những nhà sáng tạo và doanh nhân: STEM khuyến khích tinh thần sáng tạo và doanh nhân, giúp học sinh phát triển ý tưởng mới và học cách triển khai chúng thành thực tế.

Giải quyết vấn đề toàn cầu: Các vấn đề toàn cầu như biến đổi khí hậu, y tế toàn cầu và an ninh thực phẩm đều đòi hỏi sự hiểu biết sâu sắc về các lĩnh vực STEM. Dạy học STEM giúp học sinh trở thành những người hiểu biết về các thách thức này và có khả năng đóng góp vào việc giải quyết chúng.

Tổng cộng, dạy học STEM mang lại nhiều cơ hội để phát triển kỹ năng, khám phá tò mò, chuẩn bị cho tương lai và giúp giải quyết những thách thức toàn cầu.

5. Vai trò của giáo viên trọng dạy học theo định hướng STEM

Theo PGS.TS Nguyễn Xuân Thành [6] : Trong giáo dục STEM cũng như các phương thức giáo dục tích cực khác, giáo viên đóng vai trò là người tổ chức, kiểm tra, định hướng hoạt động học của học sinh; học sinh tích cực, tự lực hoạt động học để chiếm lĩnh kiến thức và thực hành vận dụng kiến thức vào giải quyết những vấn đề thực tiễn.

Chẳng hạn, theo nguyên tắc dạy học gắn kiến thức khoa học với ứng dụng của nó, có thể xây dựng bài học theo chủ đề STEM để dạy học về Nguyên lí nhiệt động lực học (Vật lí) gắn với cấu tạo và hoạt động của máy lạnh và động cơ nhiệt (Công nghệ); dạy học kiến thức về dòng điện (Vật lí) gắn với các ứng dụng của nó trong mạng điện gia đình hay cấu tạo và hoạt động của máy phát điện, động cơ điện (Công nghệ); dạy học về dòng điện trong chất điện phân (Vật lí và Hóa học) gắn với công nghệ mạ điện, đúc điện (Công nghệ)...

Tương tự như thế, có thể tìm thấy rất nhiều kiến thức trong các môn học thuộc Chương trình giáo dục phổ thông mới mà tôi đã nêu ở trên cùng những ứng dụng của chúng trong thực tiễn để xây dựng các chủ đề giáo dục STEM.

6. Giáo dục STEM trong chương trình giáo dục phổ thông 2018

Vị trí, vai trò của giáo dục tin học và giáo dục công nghệ trong chương trình giáo dục phổ thông mới đã được nâng cao rõ rệt. Điều này không chỉ thể hiện rõ tư tưởng giáo dục STEM mà còn là sự điều chỉnh kịp thời của giáo dục phổ thông trước cuộc cách mạng công nghiệp 4.0.

Trao đổi với các chuyên gia, GS. TSKH Đỗ Đức Thái [5], thành viên Ban Phát triển CT GDPT tổng thể, Chủ biên CT môn Toán cho biết, khi áp dụng STEM, chúng ta được nhiều thứ.

Thứ nhất, giáo dục STEM là phương thức giáo dục tích hợp theo cách tiếp cận liên môn (interdisciplinary) và thông qua thực hành, ứng dụng. Thay vì dạy bốn môn học như các đối tượng tách biệt và rời rạc, STEM kết hợp chúng thành một mô hình học tập gắn kết dựa trên các ứng dụng thực tế. Qua đó, học sinh vừa học được kiến thức khoa học, vừa học được cách vận dụng kiến thức đó vào thực tiễn.

Thứ hai, giáo dục STEM đề cao đến việc hình thành và phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho người học. Trong mỗi bài học theo chủ đề STEM, học sinh được đặt trước một tình huống có vấn đề thực tiễn cần giải quyết liên quan đến các kiến thức khoa học. Để giải quyết vấn đề đó, học sinh phải tìm tòi, nghiên cứu những kiến thức thuộc các môn học có liên quan đến vấn đề (qua sách giáo khoa, học liệu, thiết bị thí nghiệm, thiết bị công nghệ) và sử dụng chúng để giải quyết vấn đề đặt ra.

Thứ ba, giáo dục STEM đề cao một phong cách học tập mới cho người học, đó là phong cách học tập sáng tạo. Đặt người học vào vai trò của một nhà phát minh, người học sẽ phải hiểu thực chất của các kiến thức được trang bị; phải biết cách mở rộng kiến thức; phải biết cách sửa chữa, chế biến lại chúng cho phù hợp với tình huống có vấn đề mà người học đang phải giải quyết.

7. Ví dụ về dạy học theo định hướng STEM

Trong quá trình dạy học hiện nay phần lớn giáo viên và học sinh mới chỉ chú trọng các phương pháp giải bài tập nhanh, hiệu quả áp dụng trong các đề thi đại học, ít chú trọng trong việc đổi mới về dạy học nhằm hướng tới phát triển các năng lực mà học sinh cần có trong cuộc sống như: năng lực tự học, năng lực hợp tác, năng lực tìm kiếm và xử lí thông tin đặc biệt năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Việc dạy học theo định hướng STEM đáp ứng nhu cầu thực tiễn của cả thầy và trò trong chương trình giáo dục phổ thông mới hiện nay.

Chủ đề dạy học STEM môn Toán lớp 7: Mô hình hình học - Đô thị văn minh

Giáo viên giao cho học sinh tìm hiểu về hình hộp chữ nhật, hình lập phương... Với vật dụng có được trong đời sống và vận dụng kiến thức hình không gian có thể thiết kế một cách dễ dàng.

- Học sinh ghi lời mô tả và giải thích vào vở; trao đổi với bạn trong nhóm; trình bày và thảo luận chung.

- Giáo viên xác nhận kiến thức cần sử dụng là hình lập phương, hình hộp chữ nhật và giao nhiệm vụ cho học sinh tìm hiểu trong sách giáo khoa để giải thích bằng tính toán thông qua việc thiết kế, chế tạo



Hình 1. Thiết kế mô hình hình hộp chữ nhật và hình lập phương bằng vật liệu thông thường

Chủ đề dạy học STEM môn Hóa “Nhôm – Vai trò và hiểm họa” [9]

Chủ đề Stem hóa học với chủ đề “Nhôm – Vai trò và hiểm họa”.

Cô giáo đã chia lớp thành 4 nhóm. Sau đó, để các em tiếp cận, tìm hiểu, làm thí nghiệm để giải đáp các câu hỏi:

Vì sao nhôm có ứng dụng rộng rãi trong công nghiệp và đời sống?

Sức khỏe của con người và sự phát triển của sinh vật có bị ảnh hưởng gì không nếu thường xuyên tiếp xúc với nhôm.

Thông qua tiết học, các em học sinh đã hiểu được sự ra đời của nguyên tố nhôm có tác động mạnh mẽ đến nhiều ngành công nghiệp, đặc biệt là chế tạo ô tô, máy bay.

Đồng thời, nhận thức được việc sử dụng nhôm không đúng cách sẽ gây hại cho con người và sinh vật. Tiết học cũng giúp các em biết được vai trò của nhôm và chế tác dụng cụ hỗ trợ phát sóng wifi từ khuôn nhôm cắt thạch rau câu hay các vỏ lon bia.



Hình 2. Chế tác dụng cụ hỗ trợ phát sóng wifi từ khuôn nhôm cắt thạch rau câu hay các vỏ lon bia.

Chủ đề dạy học STEM môn KHTN 6: “Bể cá tái chế và đa dạng sinh học” [10]



Hình 3. Bể cá tái chế và đa dạng sinh học

Thông qua chủ đề STEM lớp 7 “Bể cá tái chế và đa dạng sinh học”, học sinh được áp dụng các kiến

thức như: Sinh học, Vật lí, Công nghệ, Toán. Trước thực trạng môi trường đang bị đe dọa như hiện nay, bài học sẽ giúp các em có ý thức hơn trong việc bảo vệ nguồn nước. Học sinh sẽ vận dụng các kiến thức đã học để sáng tạo bể cá và tiểu cảnh từ vật dụng tái chế.

Trong quá trình thiết kế bể cá, giáo viên có thể giới thiệu về các loại cá sống trong môi trường nước. Điều kiện thích nghi cũng như lợi ích của chúng với môi trường. Từ đó, khả năng ghi nhớ kiến thức của học sinh được lâu hơn và phát triển nhiều kỹ năng quan trọng như: Kỹ năng hợp tác, tư duy, lắng nghe, tìm hiểu và xử lý thông tin. . .

Chủ đề STEM môn KHTN 7: Chế tạo nam châm điện đơn giản

Bài học có thể chia là làm các hoạt động chính gồm: Xác định vấn đề, nghiên cứu và đề xuất, lựa chọn giải pháp, thử nghiệm, đánh giá. Với chủ đề này, giáo viên hãy gợi ý và lên ý tưởng để các em thảo luận, thống nhất rồi đi đến thực hiện. Mỗi nhóm sẽ phân chia nhiệm vụ cụ thể cho từng thành viên để hoàn thiện sản phẩm trong thời gian sớm nhất.



Hình 4. Chế tạo nam châm điện đơn giản

Các kỹ năng được rèn luyện trong chủ đề này bao gồm: Kỹ năng hợp tác, giao tiếp, làm việc nhóm. . . Ngoài ra, chủ đề “Chế tạo nam châm điện đơn giản” giúp tìm kiếm ra những học sinh có năng khiếu về khoa học tự nhiên. Từ đó, tạo điều kiện cho các em chủ động tham gia nghiên cứu khoa học kỹ thuật.

8. Kết luận

Như vậy, dạy học theo định hướng STEAM: từ lý luận đến thực tiễn đã đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông mới thông qua việc lồng ghép các bài học với thế giới thực. Giáo dục STEM sẽ phá đi khoảng cách giữa hàn lâm và thực tiễn, tạo ra những con người có năng lực làm việc “tức thì” trong môi trường làm việc có tính sáng tạo cao với những công việc đòi hỏi trí óc của thế kỷ 21. Là sự kết nối từ trường học, cộng đồng đến các tổ chức toàn cầu. Đó là kỷ nguyên của thế giới phẳng, cách mạng công nghiệp 4.0 nơi mà tự động hóa và điều khiển từ xa thông qua các thiết bị điện tử di động lên ngôi, thông qua đường truyền Internet. Do đó, quá trình giáo dục STEM không chỉ hướng đến vấn đề cụ thể của địa phương mà phải đặt trong mối liên hệ với bối cảnh kinh tế toàn cầu và các xu hướng chung của thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Teaching for creativity development: Lessons learned from a preliminary study of Vietnamese and international upper (high) secondary school teachers' perceptions and lesson plans.
- [2] Mathematical modeling from metacognitive perspective theory: A review on STEM integration practices.

- [3] Le, L. T. B., Tran, T. T., & Tran, N. H. (2021). Challenges to STEM education in Vietnamese high school contexts. *Heliyon*, 7(12), e08649. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08649>.
- [4] Bộ GD & ĐT. (n.d.). Giáo dục STEM trong trường phổ thông: Không chỉ là lý thuyết. Retrieved from <https://moet.gov.vn>.
- [5] Bộ GD & ĐT. (n.d.). Giáo dục STEM trong chương trình giáo dục phổ thông mới. Retrieved from <https://moet.gov.vn/giaoducquocdan>.
- [6] Sách giáo khoa Toán 7, tập 1. (n.d.). Cánh diều, pp. 76-80.
- [7] Sách giáo khoa hóa học lớp 9. (n.d.). NXB Giáo dục Việt Nam, pp. 55-58.
- [8] Sách giáo khoa Khoa học tự nhiên 6. (n.d.). Kết nối tri thức, pp. 135-138.

ABSTRACT

STEAM-oriented teaching: From Theory to Practice, meeting the 2018 General Education Program

STEM fields often involve researching natural sciences, developing new technologies, designing and constructing structures and systems, and using mathematics to analyze and solve problems. Teaching in the STEM direction plays a crucial role in developing secondary students' skills in logical thinking, creativity, problem-solving, and teamwork.

Keywords: *STEM, theory, practice, education.*

RÈN LUYỆN KỸ NĂNG HỢP TÁC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC ĐẠI SỐ VÀ GIẢI TÍCH LỚP 12 TẠI NƯỚC CỘNG HÒA DÂN CHỦ NHÂN DÂN LÀO

Vongsy Phommanichan¹

Tóm tắt. Nghiên cứu này tập trung vào việc rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh trong dạy học Đại số và Giải tích lớp 12 tại nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào. Với mục tiêu nâng cao năng lực hợp tác và giải quyết vấn đề của học sinh, nghiên cứu đã đề xuất các biện pháp và phương pháp giảng dạy tiên tiến. Các biện pháp này bao gồm dạy học hợp tác, dạy học giải quyết vấn đề, dạy học theo dự án, và dạy học trực tuyến, tất cả nhằm phát triển 4 kỹ năng thành phần của học sinh: xác định vấn đề, đề xuất phương án giải quyết, cùng thực hiện giải quyết vấn đề, và đánh giá, điều chỉnh nhóm. Nghiên cứu nhấn mạnh vai trò quan trọng của giáo viên trong việc hướng dẫn và hỗ trợ học sinh, cũng như tầm quan trọng của môi trường học tập tích cực và khuyến khích sự sáng tạo. Kết luận từ nghiên cứu đề xuất rằng, việc tiếp tục áp dụng và cải tiến các phương pháp dạy học phù hợp với điều kiện cụ thể của từng trường học sẽ đóng góp tích cực vào sự phát triển bền vững của nền giáo dục Lào.

Từ khóa: Kỹ năng hợp tác, Giải quyết vấn đề, Dạy học trực tuyến, Đại số và Giải tích, Giáo dục Lào.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển không ngừng của khoa học công nghệ, yêu cầu về những kỹ năng mềm, đặc biệt là kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề, ngày càng trở nên quan trọng đối với học sinh. Những kỹ năng này không chỉ hỗ trợ học sinh trong quá trình học tập mà còn chuẩn bị cho họ đối mặt với những thách thức phức tạp trong cuộc sống và công việc tương lai. Việc trang bị và rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề thông qua các môn học, đặc biệt là Đại số và Giải tích lớp 12, đang là một nhiệm vụ cấp bách và cần thiết trong hệ thống giáo dục hiện đại.

Đại số và Giải tích không chỉ đơn thuần là những môn học cung cấp kiến thức toán học cơ bản mà còn là những công cụ mạnh mẽ để phát triển tư duy logic, khả năng phân tích và giải quyết vấn đề. Khi học sinh được khuyến khích làm việc nhóm, trao đổi ý kiến và cùng nhau giải quyết các bài toán phức tạp, họ không chỉ học được cách ứng dụng kiến thức mà còn phát triển được kỹ năng giao tiếp, kỹ năng làm việc nhóm và khả năng lãnh đạo.

Tại nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào, hệ thống giáo dục đang trải qua quá trình cải cách để nâng cao chất lượng dạy và học, hướng tới việc đào tạo ra những thế hệ học sinh có khả năng đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội. Trong bối cảnh này, việc nghiên cứu và áp dụng các phương pháp dạy học nhằm rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh là một trong những mục tiêu quan trọng. Đây không chỉ là một yêu cầu từ thực tiễn giáo dục mà còn là một bước đi chiến lược để chuẩn bị nguồn nhân lực chất lượng cao cho tương lai.

Bài báo này sẽ đi sâu vào việc nghiên cứu các lý thuyết liên quan đến kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề, đồng thời phân tích những phương pháp dạy học tiên tiến đang được áp dụng trong và ngoài nước. Trên cơ sở đó, bài báo sẽ đề xuất các giải pháp cụ thể nhằm rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh lớp 12 trong dạy học Đại số và Giải tích tại nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào. Qua đó, đóng góp

Ngày nhận bài: 07/06/2024. Ngày chỉnh sửa: 28/06/2024. Ngày nhận đăng: 14/07/2024.

¹Trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên

Tác giả liên hệ: Vongsy Phommanichan. Địa chỉ e-mail: phommanichan2023@gmail.com

vào việc nâng cao chất lượng giáo dục, giúp học sinh không chỉ đạt được những thành tích học tập xuất sắc mà còn phát triển toàn diện các kỹ năng cần thiết cho cuộc sống và công việc sau này.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề trong dạy học Đại số và Giải tích

Kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề là một kỹ năng thiết yếu trong giáo dục toán học, đặc biệt là trong môn Đại số và Giải tích. Nghiên cứu của Jones và Smith (2023) đã chỉ ra rằng kỹ năng này không chỉ giúp học sinh nắm vững kiến thức toán học mà còn phát triển khả năng làm việc nhóm, tư duy sáng tạo và giải quyết vấn đề hiệu quả.

Trong quá trình dạy học, kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho phép học sinh nghiên cứu và thảo luận với nhau để tìm ra các giải pháp cho các vấn đề phức tạp. Theo nghiên cứu của Brown và Johnson (2022), việc học tập nhóm không chỉ giúp học sinh hiểu sâu hơn về các khái niệm toán học mà còn khuyến khích tư duy phản biện và sáng tạo.

Thêm vào đó, kỹ năng này cũng phát triển kỹ năng giao tiếp và làm việc nhóm. Nghiên cứu của Garcia (2021) đã chỉ ra rằng qua việc làm việc nhóm, học sinh học cách lắng nghe ý kiến của nhau và biết cách làm việc hiệu quả trong một nhóm.

Để áp dụng kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề trong dạy học Đại số và Giải tích, giáo viên có thể sử dụng các phương pháp như dạy học theo nhóm và khuyến khích thảo luận và phản biện. Như nghiên cứu của Clark và Davis (2020) đã chứng minh, việc áp dụng các bài tập thực tiễn và đánh giá quá trình làm việc nhóm giúp cải thiện kỹ năng này cho học sinh.

Tuy nhiên, việc áp dụng kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề trong dạy học không thiếu những thách thức. Nghiên cứu của White và Lee (2019) đã đề cập đến sự khác biệt về năng lực và tính cách của các thành viên trong nhóm có thể là một trong những thách thức lớn. Do đó, giáo viên cần có sự hướng dẫn cụ thể và hỗ trợ để giúp học sinh vượt qua những khó khăn này.

Việc rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề trong dạy học Đại số và Giải tích không chỉ giúp nâng cao hiệu quả học tập mà còn phát triển toàn diện các kỹ năng mềm quan trọng cho học sinh, chuẩn bị cho họ sẵn sàng với những thử thách trong tương lai.

2.2. Tầm quan trọng của kỹ năng hợp tác và giải quyết vấn đề trong giáo dục hiện đại

Trong thế giới ngày nay, nền giáo dục không chỉ đóng vai trò truyền đạt kiến thức mà còn phải chuẩn bị học sinh cho môi trường lao động phức tạp và thay đổi liên tục. Trước sự phát triển nhanh chóng của công nghệ và các bối cảnh xã hội đa dạng, kỹ năng hợp tác và giải quyết vấn đề trở thành những yếu tố quan trọng, cần thiết để học sinh có thể thích ứng và thành công trong cuộc sống.

Kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề không chỉ đơn giản là khả năng làm việc nhóm để giải quyết các thách thức phức tạp mà còn là một phần không thể thiếu của việc phát triển nhân cách và kỹ năng mềm. Việc học tập và làm việc theo nhóm không chỉ giúp học sinh rèn luyện kỹ năng giao tiếp mà còn khuyến khích họ học cách lắng nghe và trao đổi ý kiến, đồng thời phát triển khả năng lập luận và phản biện logic.

Ở môn học như toán học, kỹ năng này càng trở nên quan trọng khi giúp học sinh không chỉ nắm vững kiến thức mà còn biết cách áp dụng và phát triển nó trong các tình huống thực tế. Qua việc thực hành giải quyết các bài toán phức tạp, học sinh không chỉ rèn luyện kỹ năng toán học mà còn phát triển khả năng tư duy phản biện và sáng tạo.

Đặc biệt, các kỹ năng này có thể được áp dụng rộng rãi trong các lĩnh vực khác ngoài giáo dục, như trong công việc và cuộc sống cá nhân. Việc biết cách làm việc nhóm, giải quyết vấn đề hiệu quả là những yếu tố quan trọng trong việc nâng cao năng suất lao động và xây dựng mối quan hệ xã hội tích cực.

Tầm quan trọng của kỹ năng hợp tác và giải quyết vấn đề trong giáo dục hiện đại không chỉ giới hạn ở việc nắm bắt kiến thức mà còn nằm ở việc phát triển nhân cách và kỹ năng sống cho học sinh. Chúng giúp họ trang bị những công cụ cần thiết để tự tin đối mặt với những thử thách và cơ hội trong cuộc sống, từ đó góp phần vào sự nghiệp phát triển bền vững của xã hội.

2.3. Đặc điểm nhận thức của học sinh Lớp 12 nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào

Môn Toán học lớp 12 tại Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào nhằm phát triển kiến thức, kỹ năng, thái độ và giá trị toán học cho tất cả học sinh. Chương trình giáo dục mới của chính phủ Lào, đặc biệt là Bộ Giáo dục và Thể thao, đã được thiết kế để đáp ứng sự đa dạng trong hiểu biết và thống nhất trên toàn quốc. Trong quá trình giảng dạy, đã nhận thấy một số đặc điểm nhận thức của học sinh đối với môn Toán như sau:

Sự khác biệt trong nhận thức giữa học sinh ở thành thị và nông thôn, phần lớn là do môi trường học tập và các yếu tố liên quan đến giảng dạy cụ thể.

Một số học sinh thiếu nền tảng toán học từ các cấp học trước đó, đây là vấn đề phức tạp đối với giáo viên toán học tại Lào hiện nay.

Hầu hết các học sinh cho rằng, môn Toán có quá nhiều lý thuyết, công thức và phương pháp giải quyết, điều này có thể làm giảm sự hứng thú học tập của họ.

Tài liệu giáo khoa về môn Toán vẫn còn hạn chế, một số học sinh chưa biết cách tìm kiếm tài liệu liên quan và dựa nhiều vào sách giáo khoa, đặc biệt là học sinh ở nông thôn.

Một số thanh niên cảm thấy thiếu sự phấn đấu và ý chí học tập, trình độ nhận thức về xã hội còn thấp. Họ có xu hướng coi thường lao động thủ công, ưa thích lối sống tự do theo đuổi các hoạt động giải trí.

Về phương pháp giảng dạy môn Toán, nó được hình thành như một kết quả của suy luận có hệ thống và là kết quả của sự nghiên cứu sáng tạo thông qua thực nghiệm và lý luận. Phương pháp giảng dạy Toán cần thống nhất giữa suy đoán và suy luận, cung cấp cho học sinh các kiến thức phương pháp linh hoạt, đặc biệt là những tri thức có tính chất tìm tòi. Tùy thuộc vào từng tình huống giảng dạy cụ thể, giáo viên có thể áp dụng các phương pháp biến đổi linh hoạt để giúp học sinh hiểu sâu hơn về các khái niệm, định lý và giải các bài toán toán học. Các phương pháp linh hoạt và tri thức phương pháp tài tình này giúp nâng cao hiệu quả hoạt động nhận thức của học sinh.

Nguyên nhân dẫn đến những hạn chế trong chương trình môn Toán THPT tại Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào là sự hạn chế về nội dung so với giờ học trên lớp. Môn giải tích và đại số là những nội dung quan trọng giúp hoàn thiện kiến thức toán học phổ thông và là cơ sở quan trọng cho học sinh chuẩn bị cho bậc đại học và cao đẳng. Học sinh THPT thường gặp khó khăn trong việc tiếp thu và áp dụng kiến thức do giải tích là một nội dung hoàn toàn mới đối với họ, họ chưa có các công cụ phù hợp và hiệu quả để suy luận logic, liên tưởng và áp dụng kiến thức vào giải quyết các vấn đề trong học giải tích. Điều này đặc biệt cần sự quan tâm từ giáo viên để trang bị học sinh với hệ thống kiến thức và kỹ năng, đồng thời hướng dẫn cách thức tìm hiểu và biến đổi đối tượng phù hợp để nắm vững các tri thức này.

3. Thực trạng rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh trong dạy học đại số và giải tích lớp 12 tại nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào

3.1. Mô tả khảo sát

Trong quá trình khảo sát thực trạng lần này, nghiên cứu đã chọn đối tượng khảo sát là HS và giáo viên ở một số trường THPT nước CHDCND Lào, lấy mẫu khảo sát là HS lớp 12 và giáo viên dạy môn toán cấp 3 của các trường THPT như bảng dưới đây.

Tổng số giáo viên tham gia 38 trong đó trình độ cao đẳng có 4 người (chiếm 10,53%), đại học 32 người (chiếm 84,21%), thạc sỹ 02 (chiếm 5,26%).

Tổng số HS tham gia và thu được trả lời 411, số phiếu HS trả lời đúng 372, số phiếu HS trả lời không đúng đã bỏ 39.

3.2. Kết quả khảo sát

Những nguyên nhân ảnh hưởng đến việc vận dụng dạy học hợp tác theo nhóm chủ yếu là do cơ sở vật chất không đầy đủ (chiếm 47,37% số ý kiến) và do sĩ số lớp quá đông (chiếm 36,84% số ý kiến). Ngoài ra, một số giáo viên được hỏi cũng cho rằng nguyên nhân ảnh hưởng đến việc vận dụng dạy học hợp tác theo nhóm là do học sinh chưa có kỹ năng hợp tác (chiếm 5,26% ý kiến), là do nội dung dạy học có cấu trúc phức tạp, thói quen sử dụng các hình thức dạy học cũ, hạn chế trong kỹ năng sư phạm của giáo viên hay không

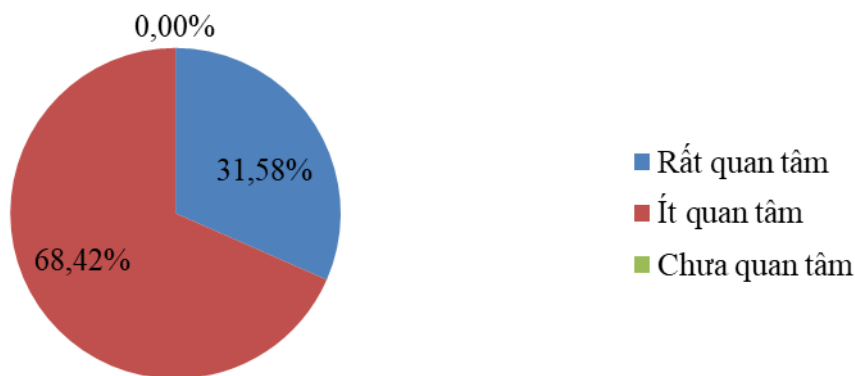
Bảng 1. Mô tả mẫu khảo sát

Tỉnh	Luangnamtha							
Huyện	Luangnamtha				Sing	Long	Phoukha	Nalear
Trường THPT	Thetsaban	Samackhi	Thongphung	dân tộc nội trú	Sing	Long	Phoukha	Nalear
Số giáo viên	8	6	3	3	3	5	3	7
Trình độ	Thạc sĩ	0	1	0	1	0	0	0
	Đại học	8	5	2	2	3	4	5
	Cao đẳng	0	0	1	0	0	0	1
Số lượng học sinh lớp 12	327	166	118	43	116	133	201	220

đảm bảo thời gian quy định (chiếm 2,63% ý kiến). Các giáo viên đều cho rằng những lý do như chưa có những biện pháp sư phạm tổ chức dạy học hợp tác hợp lý, khó tạo ra sự hứng thú cho học sinh, khó khăn trong việc quản lý và tổ chức lớp học, khó khăn trong việc đánh giá cho điểm kết quả hoạt động hợp tác, khó khăn trong việc xác định các điều kiện kết hợp, hỗ trợ việc tổ chức dạy học hợp tác hiệu quả không phải là những nguyên nhân ảnh hưởng đến việc vận dụng dạy học hợp tác theo nhóm.

Ngoài ra, các giáo viên cũng cho rằng khi vận dụng dạy học hợp tác theo nhóm thường học sinh giỏi và học sinh khá cùng nhau hoạt động theo sự hướng dẫn của thầy cô, còn học sinh yếu kém chỉ ngồi chơi cho hết thời gian; một số học sinh không hoạt động mà chỉ nhờ bạn làm; nếu vận dụng nhiều dạy học hợp tác theo nhóm, học sinh sẽ không hiểu được mục đích của việc phân nhóm dẫn đến lười biếng và không chú trọng đến việc hoạt động nhóm.

- Với nội dung liên quan đến việc dạy và rèn luyện kỹ năng hợp tác cho học sinh trong quá trình dạy học môn Toán:



Biểu đồ 1. Mức độ giáo viên quan tâm đến dạy và rèn luyện kỹ năng hợp tác cho học sinh

Kết quả cho thấy, phần lớn giáo viên được hỏi đều cho ý kiến là rất quan tâm đến việc dạy và rèn luyện kỹ năng hợp tác cho học sinh trong quá trình dạy học môn Toán (chiếm 68,42%) và không có giáo viên nào trả lời là chưa quan tâm đến việc dạy và rèn luyện kỹ năng hợp tác cho học sinh trong quá trình dạy học môn Toán.

Ngoài ra, trên 50% số học sinh được hỏi cho ý kiến là không sử dụng các kiến thức đã học vào giải bài tập và giải quyết vấn đề cụ thể trong đời sống hằng ngày; không tham gia các hoạt động nhóm, thảo luận

và tranh luận; không giúp các bạn tìm sai lầm trong lời giải hoặc câu trả lời và đưa ra đáp án đúng khi giải bài Toán cùng các bạn; không hợp tác và giải quyết vấn đề cùng các bạn. Trong khi đó rất ít học sinh trả lời thường xuyên sử dụng các kiến thức đã học vào giải bài tập và giải quyết vấn đề cụ thể trong đời sống hàng ngày; tham gia các hoạt động nhóm, thảo luận và tranh luận; giúp các bạn tìm sai lầm trong lời giải hoặc câu trả lời và đưa ra đáp án đúng khi giải bài Toán cùng các bạn; hợp tác và giải quyết vấn đề cùng các bạn.

4. Biện pháp nhằm rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh trong dạy học Đại số và Giải tích lớp 12 tại nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào

4.1. Sử dụng các tình huống thực tiễn trong hoạt động dạy học Đại số và Giải tích lớp 12 để rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh

Mục đích của biện pháp

Mục đích của biện pháp này là tạo điều kiện thuận lợi để khởi xướng và thúc đẩy hoạt động hợp tác giải quyết vấn đề trong các tình huống thực tiễn cho học sinh. Biện pháp nhằm phát triển bốn kỹ năng chủ yếu trong hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh, bao gồm: (1) Xác định vấn đề trong nhóm; (2) Đề xuất phương án giải quyết vấn đề chung của nhóm; (3) Thực hiện giải quyết vấn đề cùng nhóm; (4) Đánh giá và điều chỉnh quá trình của nhóm.

Cách thực hiện biện pháp

Để đạt được mục tiêu rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề, có nhiều phương pháp và cơ hội, ví dụ như trong quá trình giảng dạy môn Đại số và Giải tích:

Bước 1: Giáo viên phân chia học sinh thành từng nhóm, giao nhiệm vụ và hướng dẫn cách làm việc trong hoạt động (tùy theo nhiệm vụ học tập, hạn chế thời gian làm việc và thuyết trình), hướng dẫn học sinh tìm nguồn tư liệu nghiên cứu và xem video hướng dẫn giải bài tập trên điện thoại di động của mình. Cách làm này sẽ thu hút học sinh tham gia nghiên cứu và giúp học sinh khai thác tình huống tự nhiên và cùng nhau tìm kiếm kiến thức mới mà không cần giáo viên giải thích nhiều hơn, tốt hơn nữa là nếu học sinh không hiểu, học sinh có thể xem lại nhiều lần để hiểu được bài học, đây là sự khác biệt với giáo viên giảng trên lớp thường, nhưng đoạn này giáo viên cần phải chú ý học sinh tốt vì nếu có học sinh lười biếng học sinh có thể xem phim...

Học sinh tập trung thành lập nhóm, nhận nhiệm vụ, học sinh bắt đầu đọc, tìm hiểu bài toán, xem video, cùng nhau giải quyết nhiệm vụ (phân tích và xác định vấn đề bài toán, trao đổi ý kiến, trong bài toán cho biết những gì, cái gì cần tìm, đề ra ý kiến và hướng giải của mình cho bạn bè trong nhóm).

Bước 2: Thư ký nhóm học sinh tập trung ghi chép, thảo luận bài giải đã thống nhất từ ý kiến trao đổi trong nhóm.

Thay mặt nhóm lấy kết quả nghiên cứu nhóm để trao đổi với thư ký nhóm khác trong lớp để xem có sự khác biệt không nếu có thể ghi chép hoặc chụp ảnh... đưa về nhóm để nghiên cứu lại.

Một hay nhiều học sinh đại diện nhóm lên báo cáo kết quả nghiên cứu của nhóm, học sinh còn lại quan sát, lắng nghe, đồng thời đề nghị nhóm có ý kiến khác nhau lên trình bày và cho thêm ý kiến với lý do (học sinh khác có thể chất vấn, bình luận và bổ sung ý kiến, giáo viên hỗ trợ nếu học sinh có vấn đề). Giai đoạn này sẽ rèn cho học sinh thêm kỹ năng trình bày trong hợp tác giải quyết vấn đề, kỹ năng trao đổi ý kiến và thảo luận nhóm.

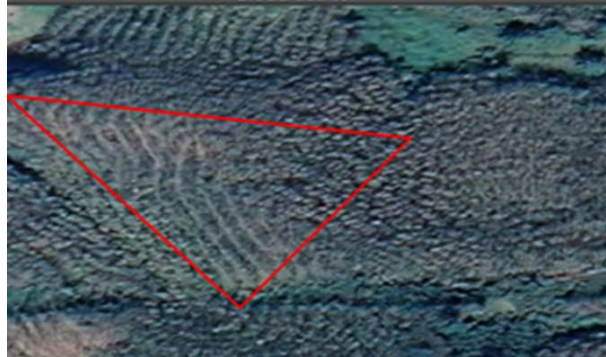
Bước 3: Giáo viên cùng học sinh nhận xét, sửa lại cho học sinh được ghi chép vào sách đồng thời giáo viên nhắc học sinh xem lại video để có thể giúp học sinh nắm bài học sâu sắc và có thể sử dụng trong nghiên cứu để giải các bài tập, phát huy và khai thác được kiến thức mới nhanh chóng nữa.

Giáo viên nhận giấy thảo luận của mỗi nhóm để kiểm tra lại sai sót và đánh giá kết quả hoạt động của từng nhóm để học sinh có ý thức chủ động hơn.

Ví dụ minh họa 1: Sau khi dạy bài 4: Cấp số giáo viên nêu bài toán cho học sinh cùng nhau để giải: Hoạt động này rèn học sinh kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng tìm kiếm thông tin, kỹ năng so sánh, kỹ năng đọc; nghe, rèn luyện được tư duy phân tích, sáng tạo, sự nhanh nhẹn, biết tái hiện thông tin, tự tin thể hiện kiến thức cá nhân hơn nữa còn rèn luyện cho học sinh kỹ năng diễn đạt bài toán thực tế bằng ngôn ngữ Toán học.

Bài toán 1. Ông Kham Pheng muốn mua một mảnh đất hình tam giác vuông, ông chủ bảo ông đã trồng cây cao su hàng thứ nhất 2 cây, hàng tiếp theo trồng được nhiều hơn hàng thứ nhất, thứ hai ... theo thứ tự một cây, ông ấy trồng được 50 hàng.

Các em hãy cho biết ông Kham Pheng chủ vườn trồng tất cả bao nhiêu cây ?.



Hình 1. Ảnh vườn cây cao su ở tỉnh Luang Nam Tha nước CHDCND Lào

4.2. Vận dụng các phương pháp dạy học hợp tác, dạy học giải quyết vấn đề, dạy học theo dự án theo hướng tăng cường rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh trong dạy học Đại số và Giải tích lớp 12

Mục đích của biện pháp

Mục đích của biện pháp hướng đến: Thứ nhất, phát triển kỹ năng hợp tác của học sinh thông qua việc rèn luyện và nâng cao khả năng làm việc nhóm, giúp họ biết cách lắng nghe, chia sẻ ý tưởng, và phối hợp hiệu quả với bạn bè trong quá trình học tập; Thứ hai, tăng cường kỹ năng giải quyết vấn đề, giúp học sinh phát triển khả năng phân tích, lập luận, và tìm ra các giải pháp cho những vấn đề phức tạp trong học tập, từ đó áp dụng vào thực tiễn cuộc sống; Thứ ba, nâng cao hiệu quả học tập môn Đại số và Giải tích lớp 12 bằng cách thúc đẩy sự tương tác tích cực giữa học sinh và giáo viên, qua đó cải thiện chất lượng và hiệu quả của quá trình học tập; Thứ tư, khuyến khích tính tự chủ và sáng tạo của học sinh bằng cách tạo môi trường học tập khuyến khích sự tự chủ trong việc nghiên cứu, tìm hiểu kiến thức mới, và sáng tạo trong cách tiếp cận và giải quyết vấn đề; Cuối cùng, biện pháp này trang bị cho học sinh những kỹ năng cần thiết để họ có thể thành công trong môi trường học tập và làm việc sau này, đặc biệt là trong bối cảnh xã hội ngày càng đề cao kỹ năng hợp tác và giải quyết vấn đề.

Cách thực hiện các biện pháp:

Để thực hiện biện pháp này, giáo viên có thể áp dụng các phương pháp sau đây:

Tổ chức hoạt động nhóm để xuất giải quyết vấn đề: Phân chia học sinh thành nhóm nhỏ, yêu cầu các nhóm lựa chọn và đề xuất giải pháp cho các vấn đề phức tạp trong lĩnh vực Đại số và Giải tích.

Sử dụng phương pháp hướng dẫn từng bước: Hướng dẫn học sinh từng bước thực hiện quy trình giải quyết vấn đề, từ việc phân tích đề bài đến việc xây dựng phương án và đánh giá kết quả.

Khuyến khích học sinh thực hiện các dự án nghiên cứu: Yêu cầu học sinh tham gia vào các dự án nghiên cứu độc lập hoặc nhóm, trong đó họ cần phải hợp tác để thu thập dữ liệu, phân tích và đưa ra các kết luận có giá trị.

Những phương pháp này không chỉ giúp học sinh nâng cao kỹ năng hợp tác và giải quyết vấn đề mà còn phát triển kỹ năng tự học và sáng tạo, phù hợp với mục tiêu giáo dục ngày nay đặt ra.

4.3. Rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh khi trong lớp học trực tuyến

Mục đích của biện pháp

Mục đích của biện pháp này là rèn luyện cho học sinh bốn kỹ năng thành phần trong quá trình dạy học

cả lý thuyết và bài tập ở lớp học trực tuyến. Điều này giúp học sinh hợp tác hiệu quả trong điều kiện không gặp trực tiếp, tức là khi ở xa nhau.

Cách thực hiện các biện pháp

Bước 1: Tổ chức nhóm học sinh và tạo nhóm trực tuyến

Giáo viên tổ chức nhóm học sinh trên lớp và tạo nhóm học sinh qua các nền tảng như Zalo, WhatsApp, Facebook, Zoom Meetings... để học sinh cùng nhau nghiên cứu tại nhà thông qua các phần mềm này.

Thu thập thông tin liên lạc: Học sinh cung cấp thông tin liên lạc qua các ứng dụng như WhatsApp, Facebook, Zalo, Zoom Meetings... để giáo viên có thể tạo nhóm học sinh theo yêu cầu.

Giao nhiệm vụ: Giáo viên giao nhiệm vụ hoặc bài toán đã chuẩn bị sẵn cho mỗi nhóm, hướng dẫn cách làm, cách tìm kiếm tài liệu liên quan, đọc sách giáo khoa (SGK), xem các video trên YouTube, Facebook...

Giới hạn thời gian hoạt động nhóm: Giáo viên giới hạn thời gian hoạt động nhóm để học sinh trao đổi ý kiến. Học sinh có thể ghi âm hoặc quay video về cách giải bài toán của mình, sau đó gửi vào nhóm để các bạn xem và trao đổi ý kiến, thảo luận và báo cáo.

Nhắc nhở và ghi chép: Giáo viên nhắc nhở mọi thành viên trong nhóm phải tập trung để hoàn thiện và thống nhất nhiệm vụ. Học sinh ghi chép rõ ràng nhiệm vụ hoặc bài toán và các hướng dẫn từ giáo viên, cách hợp tác và giải quyết vấn đề. Nếu có thắc mắc, học sinh nên hỏi và trao đổi với giáo viên ngay từ đầu trên lớp.

Lập kế hoạch và thực hiện: Mỗi học sinh trong nhóm cùng lên kế hoạch thực hiện nhiệm vụ theo sự hướng dẫn của trưởng nhóm. Học sinh tự đọc và tìm hiểu nhiệm vụ hoặc bài toán, nghiên cứu SGK, xem video, tự giải quyết nhiệm vụ và viết ra giấy A4, chụp ảnh hoặc quay video bài làm, sau đó gửi vào nhóm. Đến giờ hẹn, mọi thành viên tập trung vào nhóm, cùng nhau trao đổi ý kiến, thảo luận và hoàn thiện nhiệm vụ. Thư ký nhóm ghi chép và gửi bài thảo luận nhóm cho giáo viên và các bạn trong nhóm. Giai đoạn này giúp học sinh rèn luyện kỹ năng hợp tác như làm việc nhóm, lắng nghe, lập kế hoạch và giải quyết nhiệm vụ.

Bước 2: Thực hiện kế hoạch tại nhà

Khi học sinh về nhà, họ phải tự thực hiện theo kế hoạch của nhóm và hướng dẫn của giáo viên. Đến hạn thời gian hẹn, mọi người vào nhóm để làm bài cùng nhau, trao đổi ý kiến và giải quyết nhiệm vụ qua WhatsApp hoặc các nền tảng khác do trưởng nhóm tạo.

Gửi bài làm và thảo luận: Mỗi học sinh gửi bài làm của mình vào nhóm. Đến giờ hẹn, mọi thành viên tham gia nhóm, cùng nhau trao đổi ý kiến, thảo luận và hoàn thiện nhiệm vụ nhóm. Thư ký ghi chép thảo luận nhóm, chụp ảnh hoặc quay video trình bày kết quả nhóm, gửi vào nhóm WhatsApp của giáo viên và chia sẻ với mọi người trong nhóm.

Bước 3: Nhận xét và đánh giá

Giáo viên nhận xét và đánh giá kết quả của mỗi nhóm. Nếu có sự khác biệt, giáo viên gửi bài giải hoặc bài thảo luận của mình cho các nhóm.

Giải đáp thắc mắc: Nếu nhóm nào vẫn không hiểu hoặc còn băn khoăn, học sinh trong nhóm nên yêu cầu trưởng nhóm hỏi lại giáo viên để giáo viên trình bày trực tiếp thêm khi lên lớp.

4.4. Dạy học Đại số và Giải tích lớp 12 theo hướng tích hợp nhằm rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh

Mục đích của biện pháp

Biện pháp này nhằm mục đích giúp học sinh chủ động thực hiện và rèn luyện bốn kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề. Điều này giúp học sinh hiểu biết về trao đổi, liên kết, động viên, quản lý công việc, giải quyết mâu thuẫn và xử lý tình huống để thực hiện kế hoạch dạy học hiệu quả.

Cách thực hiện các biện pháp

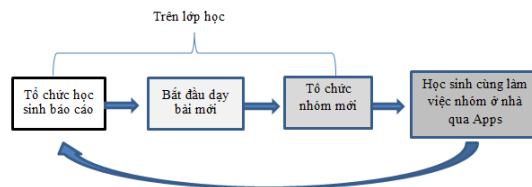
Việc rèn luyện các kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề trong dạy học cần được thực hiện qua các bước:

Bước 1: Sau khi tổ chức lớp học, giáo viên yêu cầu học sinh đại diện nhóm lên báo cáo kết quả làm việc nhóm theo phiếu học tập của bài học mới mà giáo viên đã giao cho học sinh nghiên cứu ở nhà.

Bước 2: Giáo viên bắt đầu dạy bài học mới theo sách giáo khoa, đảm bảo nội dung được truyền đạt rõ ràng và chi tiết.

Bước 3: Cuối tiết học, giáo viên tổ chức nhóm mới, hướng dẫn và giao phiếu học tập để học sinh nghiên cứu tại nhà.

Bước 4: Học sinh về nhà làm việc nhóm và gửi kết quả nghiên cứu cho giáo viên để đánh giá và phản hồi.



Sơ đồ 2. Các bước thực hiện biện pháp dạy học Đại số và Giải tích Lớp 12 theo hướng tích hợp

5. Kết luận

Trong bối cảnh giáo dục ngày càng phát triển và hội nhập, việc rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh trong dạy học Đại số và Giải tích lớp 12 tại nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào đã chứng tỏ tầm quan trọng đặc biệt. Nghiên cứu này đã đưa ra một số đề xuất thiết thực nhằm nâng cao năng lực hợp tác và giải quyết vấn đề của học sinh, một yếu tố then chốt để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của giáo dục hiện đại.

Các đề xuất bao gồm việc áp dụng các phương pháp dạy học hợp tác, dạy học giải quyết vấn đề, dạy học theo dự án, và dạy học trực tuyến. Thông qua những phương pháp này, học sinh không chỉ nắm vững kiến thức lý thuyết mà còn phát triển các kỹ năng mềm quan trọng như làm việc nhóm, giao tiếp hiệu quả, và xử lý tình huống phức tạp. Những kỹ năng này không chỉ hữu ích trong học tập mà còn là hành trang quan trọng giúp học sinh thành công trong cuộc sống và sự nghiệp tương lai.

Kết quả nghiên cứu cho thấy, khi học sinh được hướng dẫn và hỗ trợ kịp thời, họ sẽ trở nên tự tin hơn trong việc hợp tác và giải quyết vấn đề, từ đó góp phần nâng cao chất lượng giáo dục. Điều này không chỉ khẳng định vai trò của giáo viên trong việc dẫn dắt và định hướng mà còn nhấn mạnh tầm quan trọng của môi trường học tập tích cực và khuyến khích sự sáng tạo.

Trong tương lai, việc tiếp tục nghiên cứu và áp dụng các phương pháp mới, phù hợp với điều kiện và hoàn cảnh cụ thể của từng trường học, từng lớp học sẽ là cần thiết. Điều này nhằm đảm bảo rằng học sinh luôn được tiếp cận với những phương pháp giáo dục tiên tiến, góp phần vào sự phát triển bền vững của nền giáo dục nước nhà.

Như vậy, thông qua nghiên cứu này, chúng tôi hy vọng rằng sẽ có thêm nhiều giáo viên và nhà quản lý giáo dục nhận thức rõ ràng hơn về tầm quan trọng của việc rèn luyện kỹ năng hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh, từ đó cùng nhau xây dựng một nền giáo dục ngày càng phát triển và tiến bộ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Brown, A., & Johnson, B. (2022). Collaborative problem-solving skills in algebra and calculus education. *Journal of Mathematics Education*, 15(2), 45-62.
- [2] Clark, C., & Davis, D. (2020). Practical exercises for enhancing collaborative problem-solving. *Teaching Mathematics Today*, 8(4), 112-125. Retrieved from <https://www.teachingmath.com/clarkdavis2020>
- [3] Đặng Thị Diệu Hiền. (2021). *Phát triển năng lực hợp tác giải quyết vấn đề qua tổ chức học tập trải nghiệm cho học sinh các ngành kỹ thuật*. Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục.

- [4] Đặng Thị Diệu Hiền. (2021). Xây dựng cấu trúc và thang đo năng lực hợp tác giải quyết vấn đề cho sinh viên kỹ thuật. *HNUE JOURNAL OF SCIENCE*, Educational Sciences, 66(1), 98-110. <https://doi.org/10.18173/2354-1075.2021-0010>
- [5] Đồ, C. Q. A. (2020). Xây dựng kế hoạch truyền thông Marketing cho sản phẩm khóa học Montessori của Công ty Cổ phần phát triển hệ thống Giáo dục Việt Nam-VMAT nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động kinh doanh. Luận văn thạc sĩ, Đại học Kinh tế Quốc dân.
- [6] Garcia, E., & Nguyen, T. (2021). Improving communication and teamwork in mathematics classrooms. *Educational Psychology Review*, 28(3), 321-335. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09507-8>
- [7] Jones, R., & Smith, L. (2023). Effective strategies for teaching problem-solving skills in algebra and calculus. <https://doi.org/10.1037/edu000123>
- [8] Nguyễn Thị Hảo. (2021). Mô hình tự chủ trong trường phổ thông: Kinh nghiệm quốc tế và bài học cho Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, (48), 59-64.
- [9] Nguyễn Thị Tuyết. (2017). Phát triển năng lực hợp tác của học sinh trung học phổ thông thông qua dạy học theo dự án môn Toán. *Tạp chí Giáo dục*, đặc biệt tháng 6/2017, 18-22.
- [10] Phạm Thị Thanh Thủy. (2019). *Xây dựng và phát triển năng lực hợp tác giải quyết vấn đề cho học sinh qua dạy học trải nghiệm trong môn Toán*. Luận án tiến sĩ Khoa học Giáo dục, Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- [11] Trần Hằng Ly, & Nguyễn Thị Phương Nhung. (2024). Công tác truyền thông trong giáo dục ở các trường học trên địa bàn tỉnh Nghệ An. *Vinh University Journal of Science*, 53(1), 77-85.
- [12] Trần Thị Kim Tuyền. (2021). Đánh giá hiệu quả của phương pháp dạy học hợp tác trong môn Toán ở trường trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (189), 37-42.
- [13] White, M., & Lee, S. (2019). Challenges of collaborative problem-solving in heterogeneous groups. *Educational Research Quarterly*, 25(4), 511-527.

ABSTRACT

Developing cooperative problem-solving skills for students in teaching algebra and calculus for 12th Grade in the Lao People's Democratic Republic

This study focuses on training cooperative problem-solving skills for students in teaching Algebra and Calculus for 12th grade in the Lao People's Democratic Republic. Aiming to enhance students' cooperation and problem-solving capabilities, the research proposes advanced teaching methods and strategies. These methods include cooperative learning, problem-based learning, project-based learning, and online learning, all aimed at developing four key component skills of students: identifying problems, proposing solutions, jointly implementing problem-solving, and evaluating and adjusting the group. The study emphasizes the crucial role of teachers in guiding and supporting students, as well as the importance of a positive and creativity-encouraging learning environment. The conclusions from this study suggest that continuing to apply and improve teaching methods appropriate to the specific conditions of each school will contribute positively to the sustainable development of Lao education.

Keywords: Cooperative skills, Problem-solving, Online learning, Algebra and Calculus, Lao education.