



ISSN 1859-2910

# TẠP CHÍ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

JOURNAL OF EDUCATION MANAGEMENT

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

Volume 16, Number 5, May 2024

SỐ 5

THÁNG 5 - 2024

## MỤC LỤC

### NGHIÊN CỨU

- Nguyễn Thị Duyên.** Trắc lượng khoa học về học tập kết hợp của sinh viên trong giai đoạn hiện nay 1
- Kim Mạnh Tuấn, Trần Thị Thanh Hà.** Phát triển khung năng lực sử dụng trí tuệ nhân tạo trong các cơ sở giáo dục phổ thông Việt Nam 7
- Nguyễn Hồng Châu Linh, Nguyễn Thúy Quỳnh, Chu Thị Như Quỳnh.** Ảnh hưởng của lo âu trí tuệ nhân tạo đến ý định học tập trí tuệ nhân tạo của sinh viên khối ngành Kinh tế tại Hà Nội 17
- Nguyễn Hoàng Yến, Hoàng Thị Ái Vân.** Một số vấn đề về trí tuệ nhân tạo và ứng dụng trong dạy và học Tiếng Anh hiện nay 24
- Nguyễn Thanh Thủy, Nguyễn Phương Ngọc, Nguyễn Hải Xuân.** Nghiên cứu tổng quan về ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên 30
- Lê Thị Thủy.** Khó khăn tâm lý trong giao tiếp giữa sinh viên với giảng viên Học viện Quản lý giáo dục - Thực trạng và giải pháp 38
- Cao Thị Cúc, Nguyễn Thị Hà Lan.** Quản lý hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày ở các trường mầm non thành phố Thanh Hoá 45
- Nguyễn Văn Hưng.** Những vấn đề lý luận về phát triển chương trình đào tạo đại học ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018 53

### Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Trương Thị Xuân Hương.** Giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên Trường Đại học Công Đoàn hiện nay 59
- Phạm Phương Lan.** Đánh giá sự hài lòng của giảng viên trong giảng dạy ở Trường Đại học Công đoàn 64
- Đỗ Đình Đảo.** Một số vấn đề lý luận về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 71
- Đỗ Việt Tuấn, Ninh Thị Thanh Tâm.** Chuyển đổi số trong hoạt động giảng dạy từ góc nhìn của giảng viên 78
- Nguyễn Thị Thanh, Nguyễn Thị Thu Hà.** Vai trò của Hiệu trưởng các trường trung học cơ sở trong quản lý hoạt động dạy học nội dung giáo dục địa phương ở thành phố Bắc Ninh, tỉnh Bắc Ninh 87
- Nguyễn Minh Phúc.** Tăng cường biện pháp quản lý sinh viên nội trú tại Trường Đại học Đại Nam trong bối cảnh đổi mới giáo dục 92
- Phạm Thị Huệ.** Phát triển văn hóa đọc cho sinh viên Trường Đại học Đại Nam trong giai đoạn hiện nay 99
- Nguyễn Thị Kiều Liên.** Thực trạng kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương 105

## THỰC TIỄN

- Phạm Sỹ Nam, Lê Công Phước.** Ứng dụng thực tế ảo tăng cường trong dạy học trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay 110
- Đỗ Hồng Cường, Vũ Thị Thu Hương, Phạm Tuấn Anh.** Kiểm định, đảm bảo chất lượng giáo dục của Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội - Những khó khăn và thách thức để thực thi tự chủ đại học 115
- Trần Văn Hưng, Hồ Thảo My, Mậu Hương Giang.** Quản lý hoạt động sử dụng video clip trên Youtube kids trong hỗ trợ dạy học môn Khoa học ở tiểu học 124
- Nguyễn Thị Hương Lan, Bùi Ngọc Anh, Cà Văn Cường.** Phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh Lớp 3 thông qua dạy học giải toán có lời văn 131
- Bùi Thị Hạnh Lâm, Lương Thị Thắm.** Thiết kế tình huống, bài tập về thống kê và xác suất để phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh 137
- Lâm Thị Thanh, Nguyễn Tấn Kiệt, Lý Văn Thạch.** Thực trạng bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang 142
- Đỗ Thị Vân, Nguyễn Văn Hạnh.** Kinh nghiệm và giải pháp thực hiện mô hình học tập kết hợp trong giáo dục nghề nghiệp 149
- Phạm Ngọc Long.** Thực trạng quản lý hoạt động thực tập cho sinh viên ngành quản lý giáo dục tại Học viện Quản lý giáo dục 155
- Hồ Công Kính.** Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục 161
- Hà Thị Kim Linh.** Quản lý dạy học môn Khoa học tự nhiên theo hướng giáo dục STEM ở trường trung học cơ sở - Nghiên cứu tại huyện Tiên Du, tỉnh Bắc Ninh 166
- Hoàng Thị Quyên, Trịnh Thị Phương Dung, Trịnh Thanh Hải.** Thực trạng công tác bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông tỉnh Lạng Sơn 174

## CONTENTS

### RESEARCH

<b>Nguyen Thi Duyen.</b> A protract analysis of students' blended learning in the current stage	1
<b>Kim Manh Tuan, Tran Thi Thanh Ha.</b> Developing a framework for AI in Vietnam general education institutions	7
<b>Nguyen Hong Chau Linh, Nguyen Thuy Quynh, Chu Thi Nhu Quynh.</b> The impact of artificial intelligence anxiety on the intention to learn artificial intelligence among economics students in Hanoi	17
<b>Nguyen Hoang Yen, Hoang Thi Ai Van.</b> Some issues about artificial intelligence and its application in the current English teaching and learning	24
<b>Nguyen Thanh Thuy, Nguyen Phuong Ngoc, Nguyen Hai Xuan.</b> A review study on the green entrepreneurship intentions of students	30
<b>Le Thi Thuy.</b> Psychological difficulties in communication between students and lecturers at the academy of educational management - Situation and solutions	38
<b>Cao Thi Cuc, Nguyen Thi Ha Lan.</b> Management of independent education activities for children aged 3 - 4 through daily routines at preschools in Thanh Hoa city	45
<b>Nguyen Van Hung.</b> Theoretical issues in curriculum development the physical education sector meeting the general education program 2018	53
<b>OPINION - DICUSION</b>	
<b>Truong Thi Xuan Huong.</b> Dialectical materialist worldview education for students at Trade Union University today	59
<b>Pham Phuong Lan.</b> Assessing teachers' satisfaction in teaching at Trade Union University	64
<b>Do Dinh Dao.</b> Management of professional experience activities for high school students to meet the general education program 2018	71
<b>Do Viet Tuan, Ninh Thi Thanh Tam.</b> Examining the teacher's perspective on the digital transformation of teaching activities	78
<b>Nguyen Thi Thanh, Nguyen Thi Thu Ha.</b> Role of secondary school principals in managing the teaching of local educational content in Bac Ninh city, Bac Ninh province	87
<b>Nguyen Minh Phuc.</b> Enhancing management measures for boarding students at Dai Nam University	92
<b>Pham Thi Hue.</b> Developing a reading culture for students at Dai Nam University	99
<b>Nguyen Thi Kieu Lien.</b> Current state of knowledge about autism among parents with children attending preschools in Hai Duong city	105

## PRACTICE

- Pham Sy Nam, Le Cong Phuoc.** Application of augmented reality in teaching amid the current educational reform context 110
- Do Hong Cuong, Vu Thi Thu Huong, Pham Tuan Anh.** Accreditation and education quality insurance of Hanoi Metropolitan University - Difficulties and challenges in implementing university autonomy 115
- Tran Van Hung, Ho Thao My, Mau Huong Giang.** Managing the use of video clips on YouTube Kids to support teaching science in Elementary schools 124
- Nguyen Thi Huong Lan, Bui Ngoc Anh, Ca Van Cuong.** Develop creative thinking capacity for grade 3 students through teaching textual math solving 131
- Bui Thi Hanh Lam, Luong Thi Tham.** Designing situations and exercises in statistics and probability to develop practical problem-solving skills for students 137
- Lam Thi Thanh, Nguyen Tan Kiet, Ly Van Thach.** The current state of social skills training for students at Kien Giang teacher Training College 142
- Do Thi Van, Nguyen Van Hanh.** Experience and Solutions for Implementing Blended Learning Models in Vocational Education 149
- Pham Ngoc Long.** Situation of management internship for students in educational management at National Academy of Education Management 155
- Ho Cong Kinh.** The current situation of managing soft skills education activities for students at The National Academy of Educational Management 161
- Ha Thi Kim Linh.** Managing teaching activities in Natural Science towards STEM education in secondary school - practical research in Tien Du District, Bac Ninh Province 166
- Hoang Thi Quyen, Trinh Thi Phuong Dung, Trinh Thanh Hai.** The current state of professional development for teachers in ethnic boarding secondary and high schools in Lang Son province 174

## TRẮC LƯỢNG KHOA HỌC VỀ HỌC TẬP KẾT HỢP CỦA SINH VIÊN TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Nguyễn Thị Duyên<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Từ khi dịch covid 19 bùng phát, các nhà trường nói chung và các trường đại học nói riêng đã chuyển việc dạy học từ trực tiếp sang online hoặc học tập kết hợp cho phù hợp với thực tiễn. Điều này đã thúc đẩy các nhà khoa học tích cực nghiên cứu các biện pháp để việc giảng dạy đó được hiệu quả. Trong nghiên cứu này chúng tôi áp dụng trắc lượng khoa học để tìm hiểu về các nghiên cứu học tập kết hợp của sinh viên với các tài liệu được sử dụng từ cơ sở dữ liệu Scopus.

**Từ khóa:** Học tập kết hợp, sinh viên, trắc lượng khoa học.

### 1. Đặt vấn đề

Vấn đề học tập kết hợp đã được rất nhiều nhà nghiên cứu tại các quốc gia trên thế giới quan tâm như Oliver, M., & Trigwell, K. (2005) cho rằng học tập kết hợp bao gồm: 1/ "Sự kết hợp giữa các phương tiện truyền thông và các công cụ được sử dụng trong môi trường học tập điện tử"; 2/ "Sự kết hợp của nhiều phương pháp sư phạm, bất kể công nghệ học tập được sử dụng"; 3/ "Sự kết hợp tích hợp giữa học tập truyền thống với các phương pháp tiếp cận trực tuyến dựa trên web" [9]. Heather Staker - Michael B. Horn (2012) thì đưa ra 4 mô hình trong học tập kết hợp: Mô hình luân chuyển (Rotation model), Mô hình linh hoạt (Flex model), Mô hình tự chọn (Self-Blend model) và Mô hình lớp học ảo (Enriched-Virtual model) [3]. Vander Ark, Tom (2012) đã chỉ ra rằng việc học tập kết hợp có thể cải thiện điều kiện làm việc, dạy và học. Tác giả đã đề xuất 5 cách dạy học kết hợp có thể cải thiện việc giảng dạy bao gồm: Nghiên cứu và đánh giá ban đầu về người học; Phân tích, theo dõi sự tiến bộ của người học; Tiếp cận với nhiều người học; Lập kế hoạch linh động, phù hợp với người học; Tập trung vào các kỹ năng bậc cao [13].

Đặc biệt sau đại dịch covid 19, các nghiên cứu này được thực hiện nhiều hơn nhằm tìm ra những biện pháp phù hợp để tổ chức dạy học hiệu quả. Để có cái nhìn tổng quát nhất về các nghiên cứu đã thực hiện, nghiên cứu này sẽ tiến hành phân tích các bài tạp chí về học tập kết hợp của sinh viên trên cơ sở dữ liệu Scopus với sự hỗ trợ của phần mềm VOSviewer1.6.20. (Nghiên cứu này được tài trợ bởi Đại học Bách khoa Hà Nội trong đề tài mã số T2023-PC-077)

### 2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp trắc lượng khoa học là một nghiên cứu định lượng để đo lường số lượng, sự ảnh hưởng và xu hướng nghiên cứu của vấn đề được đề cập. Ở nghiên cứu này thì dữ liệu scopus thuộc nhà xuất bản Elsevier – Hà Lan, là cơ sở dữ liệu lớn và có khả năng tin cậy cao. Việc trích xuất thông tin được thực hiện quan tài khoản cá nhân có trả phí về thời gian trích xuất dữ liệu tháng 11.2023 với các chuỗi từ khóa tìm kiếm như sau: 1/ ("blended learning" OR "b-learning" OR "e-learning" OR "online learning") AND

---

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup> Khoa Khoa học và Công nghệ giáo dục, Đại học Bách khoa Hà Nội

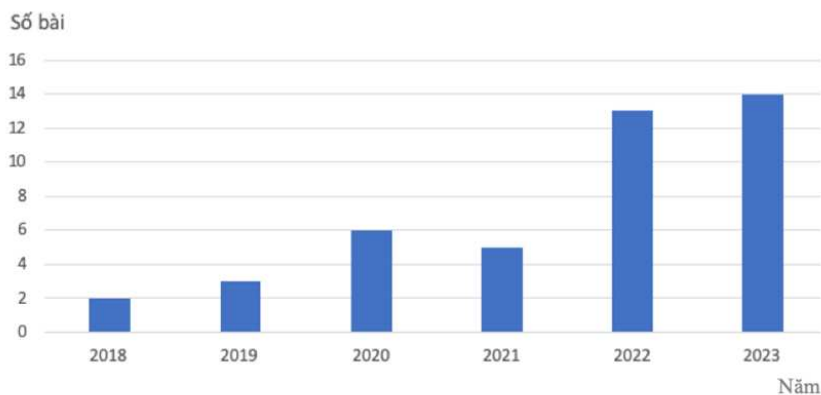
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Duyên. Địa chỉ e-mail: [duyen.nguyenthi@hust.edu.vn](mailto:duyen.nguyenthi@hust.edu.vn)

("college student\*" OR "university student\*"); 2/ ("blended learning" OR "b-learning" OR "e-learning" OR "online learning") AND ("college student\*" OR "university student\*") AND ("higher education"); 3/ ("blended learning" OR "b-learning") AND ("college student\*" OR "university student\*"); 4/ ("blended learning" OR "b-learning") AND ("college student\*" OR "university student\*"). Giới hạn việc tìm kiếm trong: Subject area: Social sciences; loại tài liệu: Article và review, loại trừ hội thảo; giới hạn ngôn ngữ với tiếng Anh.

### 3. Kết quả phân tích dữ liệu và thảo luận

#### 3.1. Về số lượng các bài tạp chí

Với chuỗi từ khoá tìm kiếm như trên thì kết quả thu được như sau: Chuỗi từ khóa 1: ("blended learning" OR "b-learning" OR "e-learning" OR "online learning") AND ("college student\*" OR "university student\*") có 1748 kết quả. Chuỗi từ khóa 2: ("blended learning" OR "b-learning" OR "e-learning" OR "online learning") AND ("college student\*" OR "university student\*") AND ("higher education") có 479 kết quả. Chuỗi từ khóa 3: ("blended learning" OR "b-learning") AND ("college student\*" OR "university student\*") AND ("higher education") có 77 kết quả. Chuỗi từ khóa 4: ("blended learning" OR "b-learning") AND ("college student\*" OR "university student\*") có 259 kết quả. Tuy nhiên, sau khi chọn lựa nội dung thì có 43 bài tạp chí phù hợp với mục tiêu nghiên cứu vấn đề, các bài này được công bố từ năm 2018 đến thời điểm tiến hành tìm kiếm tháng 11.2023, cụ thể như Hình 1.

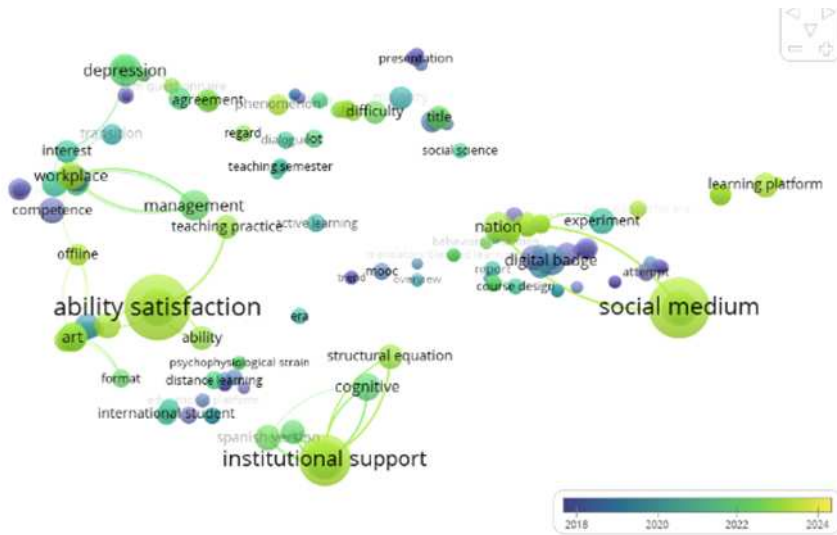


Hình 1. Số lượng bài tạp chí nghiên cứu về học tập kết hợp của sinh viên

Theo Hình 1 thì số lượng nghiên cứu về học tập kết hợp của sinh viên tăng qua các năm, đặc biệt sau khi diễn ra dịch covid 19 các nhà trường chuyển sang hình thức dạy trực tuyến hoàn toàn hoặc kết hợp trực tiếp và trực tuyến thì số lượng nghiên cứu này ngày càng nhiều với 13 nghiên cứu năm 2022 và 14 nghiên cứu năm 2023. Trước khi dịch covid 19 diễn ra cũng đã có những nghiên cứu về học tập kết hợp nhưng số lượng không nhiều (02 nghiên cứu vào năm 2018).

#### 3.2. Về tiêu đề và tóm tắt các bài tạp chí

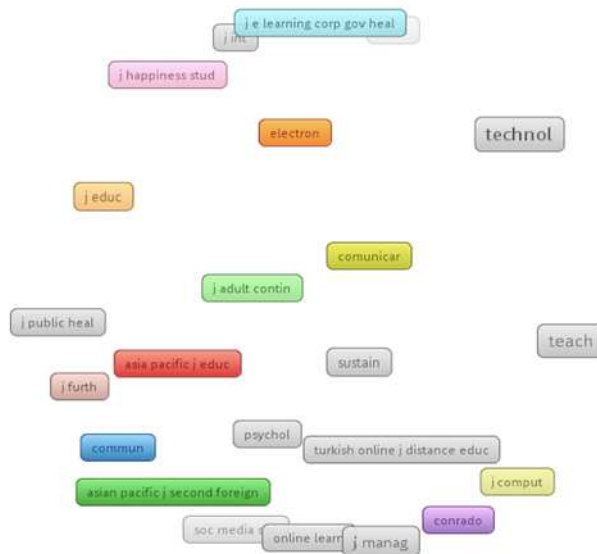
Bản đồ trên cho thấy có khá nhiều từ khoá liên quan đến những nghiên cứu về dạy học kết hợp trong thời gian qua: Năm 2018-2019 các từ khoá chủ yếu được đề cập đến trong các nghiên cứu về năng lực, danh mục câu hỏi, thuyết trình, huy hiệu số, nỗ lực... Năm 2020-2022 các từ khoá chủ yếu là sinh viên quốc tế, học từ xa, căng thẳng tâm sinh lý, nhận thức, quản lý, kỳ giảng dạy, khoa học xã hội, trầm cảm, sở thích... Các từ khoá được đề cập nhiều ở năm 2023 bao gồm: môi trường xã hội, quốc gia, khả năng, sự hài lòng về khả năng, ngoại tuyến, nền tảng học tập; nơi làm việc, thực hành giảng dạy...



Hình 2: Các từ khoá trong nghiên các nghiên cứu về học tập kết hợp  
(Nguồn thống kê từ phần mềm VOSviewer1.6.20)

### 3.3. Về các tạp chí đăng bài

Với 43 bài đủ tiêu chuẩn theo lựa chọn ở trên được đăng tải trên 40 tạp chí thuộc các quốc gia khác khai trên thế giới được thể hiện ở Hình 3:



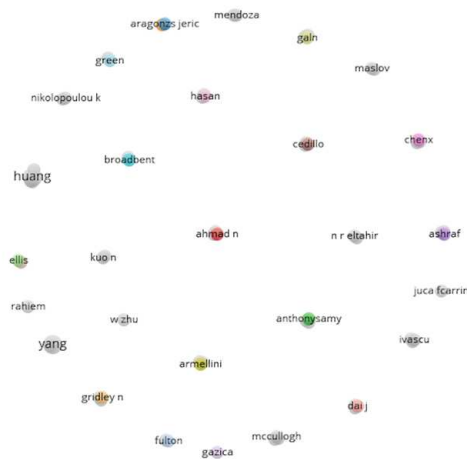
Hình 3. Các tạp chí đăng bài về học tập kết hợp  
(Nguồn thống kê từ phần mềm VOSviewer1.6.20)

Theo thống kê từ VOSviewer hầu hết mỗi bài đăng xuất hiện trên 1 tạp chí. Có 02 tạp chí có lượt bài đăng nhiều hơn là tạp chí Sustain có 02 lượt bài đăng bao gồm: 01 bài của nhóm tác giả “X. Wang, X. Chen, X. Wu, J. Lu, B. Xu, and H. Wang, “Research on the Influencing Factors of University Students’ Learning Ability Satisfaction under the Blended Learning Model,” Sustain., vol. 15, no. 16, 2023” và 01



bài của nhóm tác giả “Z. L, C. L, F. Q, and J. Y, “Students’ perception of using digital badges in blended learning classrooms,” Sustain., vol. 11, no. 7, 2019, doi: 10.3390/SU11072151”. Tạp chí Int. J. Manag. Educ (The International Journal of Management Education) có 03 lượt bài đăng bao gồm: 01 bài đăng của nhóm tác giả “J. Navío-Marco, C. Sánchez-Figueroa, and A. Galán, “Business internships for bachelor’s degrees at blended learning universities: A pilot study to assess the transition from hybrid studies to the workplace,” Int. J. Manag. Educ., vol. 21, no. 2, 2023, doi: 10.1016/j.ijme.2023.100821”; 01 bài đăng của nhóm tác giả “M. Sarfraz, K. F. Khawaja, and L. Ivascu, “Factors affecting business school students’ performance during the COVID-19 pandemic: A moderated and mediated model,” Int. J. Manag. Educ., vol. 20, no. 2, 2022, doi: 10.1016/j.ijme.2022.100630” và 01 bài “H. L. Wang, S. Almeida, B. Frino, K. Wijayawardena, A. Rauf, and G. Hardie, “Dialogue matters a lot: Autoethnographic reflections of an Australian teaching team managing first-year undergraduate students,” Int. J. Manag. Educ., vol. 20, no. 3, 2022, doi: 10.1016/j.ijme.2022.100699”.

### 3.4. Về các công bố theo tác giả



Hình 4. Các tác giả có bài nghiên cứu về học tập kết hợp (Nguồn thống kê từ phần mềm VOSviewer1.6.20)

Selected	Term	Occurrences	Relevance
<input checked="" type="checkbox"/>	liu	1	0.71
<input checked="" type="checkbox"/>	shu	1	0.71
<input checked="" type="checkbox"/>	chu	1	0.69
<input checked="" type="checkbox"/>	s k w zainuddin	1	0.69
<input checked="" type="checkbox"/>	zhang	3	0.67
<input checked="" type="checkbox"/>	frino	1	0.62
<input checked="" type="checkbox"/>	h l almeida	1	0.62
<input checked="" type="checkbox"/>	hardie	1	0.62
<input checked="" type="checkbox"/>	wijayawardena	1	0.62
<input checked="" type="checkbox"/>	yu t	1	1.10
<input checked="" type="checkbox"/>	huang	2	1.07
<input checked="" type="checkbox"/>	kuang	1	1.02
<input checked="" type="checkbox"/>	ling	1	1.02
<input checked="" type="checkbox"/>	wux	1	0.89
<input checked="" type="checkbox"/>	w zhu	1	0.76
<input checked="" type="checkbox"/>	yang	2	0.74
<input checked="" type="checkbox"/>	thornton	1	0.74

Hình 5. Tần số xuất hiện trong các bài đăng của một số tác giả (Nguồn thống kê từ phần mềm VOSviewer1.6.20)

Trên cơ sở dữ liệu đã đồng bộ thì từ năm 2018 đến 2023 có 43 tạp chí đã được công bố với sự tham gia của nhiều tác giả khác nhau (hình 3) điển hình như Green (Z.A.Green), Fulton (Fulton.C), Anthonysamy (Anthonysamy.L), Mendoza ( Mendoza.A), Broadbent... Trong những bài tạp chí này có 07 tác giả đứng độc lập trong bài viết, còn lại các bài viết đều theo nhóm tác giả, nhóm có số lượng đồng tác giả tham

gia nhất là 07 tác giả trong bài viết. Tần số xuất hiện trong các bài tạp chí của các tác giả cũng khác nhau (hình 4): Tác giả Zhang (Z.Zhang) có tên xuất hiện trong 03 bài tạp chí. Tác giả Huang (Q.Huang) và Yang (X.Yang) mỗi tác giả có 02 lần xuất hiện trong 02 bài tạp chí. Các tác giả còn lại có 01 lần xuất hiện trong 01 tạp chí.

### 3.5. Về nội dung các công bố

Các công bố nêu trên của các tác giả hướng đến những nội dung chính sau: 1/ Những nghiên cứu về chiến lược, cách thức học tập kết hợp với các tác giả tiêu biểu như J. Navío-Marco, C. Sánchez-Figueroa, and A. Galán (2023), P. Canales-Ronda and C. Aragonés-Jericó (2022)... 2/Nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập khi tham gia học tập kết hợp có các tác giả Z. Zhang, T. Cao, J. Shu, and H. Liu(2020); X. Yang, X. Zhou, and J. Hu (2022); M. W. Gazica, G. D. Leto, and A. L. Irish (2022)... 3/ Các nghiên cứu về sự hài lòng, về sở thích khi tham gia học tập kết hợp gồm có X. Wang, X. Chen, X. Wu, J. Lu, B. Xu, and H. Wang (2023); M. Turu, T. van Rossum, and N. Gridley (2023); A. Cedillo-Hernandez and L. Velazquez-Garcia (2022)... 4/ Nghiên cứu về nhận thức của người học về học tập kết hợp gồm những tác giả Q.Huang and V. W. Y. Lee (2022), A. Armellini, V. Teixeira Antunes, and R. Howe (2021)... 5/ Nghiên cứu về biện pháp nâng cao hiệu quả học tập khi tham gia học tập kết hợp gồm có các tác giả sau Z. A. Green and S. Rizwan (2023), K. K. Hasan, D. Mukherjee, and M. Saha (2021)... 6/ Nghiên cứu về lợi ích khi tham gia học tập kết hợp: R. Ali (2023), J. Navío-Marco, C. Sánchez-Figueroa, and A. Galán (2023), A. Cedillo-Hernandez and L. Velazquez-Garcia (2022).

## 4. Kết luận

Nghiên cứu về học học tập kết sẽ xu hướng trong thời gian tới. Việc tổng hợp các bài tạp chí đã cho thấy một bức tranh tổng thể về học tập kết hợp. Các kết luận này dựa trên những phát hiện ở thời điểm hiện tại. Vì vậy, có thể mở rộng nghiên cứu bằng nghiên cứu tương tự định kỳ trên cơ sở phân tích các nguồn dữ liệu khác.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] A. Armellini, V. Teixeira Antunes, and R. Howe, “Student Perspectives on Learning Experiences in a Higher Education Active Blended Learning Context,” *TechTrends*, vol. 65, no. 4, pp. 433–443, 2021, doi: 10.1007/s11528-021-00593-w.
- [2] A. Cedillo-Hernandez and L. Velazquez-Garcia, “Impact of the b-Learning Model on University Teaching,” *Int. J. Inf. Educ. Technol.*, vol. 12, no. 5, pp. 378–383, 2022, doi: 10.18178/ijiet.2022.12.5.1630.
- [3] Heather Staker - Michael B. Horn, (2012), *Classifying K–12 Blended Learning*, Innosight Institute.
- [4] H. L. Wang, S. Almeida, B. Frino, K. Wijayawardena, A. Rauf, and G. Hardie, “Dialogue matters a lot: Autoethnographic reflections of an Australian teaching team managing first-year undergraduate students,” *Int. J. Manag. Educ.*, vol. 20, no. 3, 2022, doi: 10.1016/j.ijme.2022.100699.
- [5] J. Navío-Marco, C. Sánchez-Figueroa, and A. Galán, “Business internships for bachelor’s degrees at blended learning universities: A pilot study to assess the transition from hybrid studies to the workplace,” *Int. J. Manag. Educ.*, vol. 21, no. 2, 2023, doi: 10.1016/j.ijme.2023.100821.
- [6] K. K. Hasan, D. Mukherjee, and M. Saha, “Learning cgntinuity during covid-19 pandemic using the virtual classroom-a ross-border experimental multi-case approach,” *J. Educ. Cult. Soc.*, vol. 12, no. 1, pp. 335–345, 2021, doi: 10.15503/jecs2021.1.335.345.
- [7] M. Sarfraz, K. F. Khawaja, and L. Ivascu, “Factors affecting business school students’ performance during the COVID-19 pandemic: A moderated and mediated model,” *Int. J. Manag. Educ.*, vol. 20, no. 2, 2022, doi: 10.1016/j.ijme.2022.100630.

- [8] M. W. Gazica, G. D. Leto, and A. L. Irish, “The effects of unexpected changes to content delivery on student learning outcomes: A psychological contract perspective during the COVID-19 era,” *Psychol. Sch.*, vol. 59, no. 8, pp. 1473–1491, 2022, doi: 10.1002/pits.22685
- [9] Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can ‘Blended Learning’ Be Redeemed? *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 17–26. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>
- [10] P. Canales-Ronda and C. Aragonés-Jericó, “Agile methodologies in times of pandemic: acquisition of employment skills in higher education,” *Educ. Train.*, vol. 64, no. 6, pp. 811–825, 2022, doi: 10.1108/ET-12-2021-0445.
- [11] Q. Huang and V. W. Y. Lee, “Exploring first-year university students’ blended learning experienceduring the COVID-19 through the community of inquiry model,” *Int. J. Inf. Learn. Technol.*, vol. 39, no. 4, pp. 373–385, 2022, doi: 10.1108/IJILT-02-2022-0024.
- [12] R. Ali, Institutional adoption and implementation of blended learning: differences in student perceptions, *Turkish Online J. Distance Educ.*, vol. 24, no. 1, pp. 37–53, 2023, doi: 10.17718/tojde.973869
- [13] Vander Ark, Tom; Getting Smart; Blended Learning Can Improve Working Conditions, Teaching & Learning; June 29, 2012; <http://gettingsmart.com/blog/2012/06/blended-learning-can-improve-working-conditions-teaching-learning/>
- [14] X. Yang, X. Zhou, and J. Hu, “Students’ preferences for seating arrangements and their engagement in cooperative learning activities in college English blended learning classrooms in higher education,” *High. Educ. Res. Dev.*, vol. 41, no. 4, pp. 1356–1371, 2022, doi: 10.1080/07294360.2021.1901667.
- [15] X. Wang, X. Chen, X. Wu, J. Lu, B. Xu, and H. Wang, “Research on the Influencing Factors of University Students’ Learning Ability Satisfaction under the Blended Learning Model,” *Sustain.*, vol. 15, no. 16, 2023, doi: 10.3390/su151612454.
- [16] Z. A. Green and S. Rizwan, “Art-of-Living Intervention Imparted Through a Blended Learning Approach to Nurture Positivity Among Pakistan’s University Students During COVID-19: A Growth Curve Analysis,” *J. Happiness Stud.*, vol. 24, no. 6, pp. 1931–1962, 2023, doi: 10.1007/s10902-023-00664-0.
- [17] Z. L, C. L, F. Q, and J. Y, “Students’ perception of using digital badges in blended learning classrooms,” *Sustain.*, vol. 11, no. 7, 2019, doi: 10.3390/SU11072151.
- [18] Z. Zhang, T. Cao, J. Shu, and H. Liu, “Identifying key factors affecting college students’ adoption of the e-learning system in mandatory blended learning environments,” *Interact. Learn. Environ.*, vol. 30, no. 8, pp. 1388–1401, 2022, doi: 10.1080/10494820.2020.1723113.

## ABSTRACT

### A protract analysis of students’ blended learning in the current stage

Since the outbreak of the Covid 19 epidemic, schools in general and universities in particular have shifted teaching from face-to-face to online or blended learning to suit reality. This has motivated scientists to research measures to make such teaching effective actively. In this study, we apply protract analysis to analyze students’ blended learning with documents from the Scopus database.

**Keywords:** *Blended learning, students.*

## PHÁT TRIỂN KHUNG NĂNG LỰC SỬ DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC PHỔ THÔNG VIỆT NAM

Kim Mạnh Tuấn<sup>1</sup>, Trần Thị Thanh Hà<sup>2</sup>

**Tóm tắt.** Nghiên cứu này tập trung khảo sát việc xây dựng khung năng lực áp dụng trí tuệ nhân tạo tại các trường phổ thông ở Việt Nam, trong bối cảnh cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và sự chuyển đổi số trong ngành giáo dục. Kết quả nghiên cứu cho thấy việc tích hợp trí tuệ nhân tạo vào giáo dục không chỉ nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập mà còn giúp học sinh phát triển kỹ năng sáng tạo và phản biện, bên cạnh việc hỗ trợ giáo viên cá nhân hóa phương pháp giảng dạy của mình. Nghiên cứu cũng nhấn mạnh tới sự cần thiết của việc đảm bảo các nguyên tắc đạo đức, an ninh mạng và bảo mật thông tin trong việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục. Nghiên cứu khẳng định tầm quan trọng của việc liên tục phát triển và cập nhật khung năng lực sử dụng AI cho các trường học, giáo viên và học sinh. Nghiên cứu này đóng góp vào việc xây dựng một nền giáo dục toàn diện, công bằng và đề xuất những chính sách quan trọng nhằm đảm bảo ứng dụng hiệu quả công nghệ trí tuệ nhân tạo trong giáo dục phổ thông tại Việt Nam.

**Từ khóa:** Năng lực, Trí tuệ nhân tạo, Khung năng lực, Nguyên tắc, Giáo dục phổ thông.

### 1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và số hóa, việc tích hợp trí tuệ nhân tạo (AI) vào mọi mặt của đời sống, đặc biệt là trong lĩnh vực giáo dục, đang ngày càng trở nên cấp thiết. Ứng dụng AI không chỉ thúc đẩy chất lượng giảng dạy và học tập mà còn là yếu tố quan trọng để chuẩn bị một thế hệ lao động có khả năng thích ứng và cạnh tranh trong một thị trường việc làm toàn cầu phụ thuộc vào công nghệ. Tuy nhiên, Việt Nam vẫn đang đối mặt với thách thức lớn trong việc triển khai AI ở các trường học do nhiều nguyên nhân như sự chênh lệch về cơ sở vật chất, nguồn lực và trình độ của giáo viên, cùng với sự bất đồng về mức độ tiếp cận và hiểu biết công nghệ giữa các vùng miền.

Phát triển một khung năng lực sử dụng AI phù hợp cho giáo dục là điều thiết yếu. Khung năng lực này cần trang bị đầy đủ kiến thức và kỹ năng để sử dụng AI một cách an toàn và hiệu quả, đồng thời khuyến khích học sinh phát triển tư duy phản biện và đánh giá lợi ích cũng như rủi ro của công nghệ. Từ đó, không chỉ giúp đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực thích ứng với thời đại mới mà còn hình thành nên những công dân có trách nhiệm, góp phần vào sự phát triển bền vững của xã hội.

AI có thể hỗ trợ giáo viên trong việc cá nhân hóa giảng dạy, đánh giá và theo dõi tiến trình học tập của học sinh, giảm bớt gánh nặng hành chính và tăng cường hiệu quả giáo dục. Đồng thời, AI tạo sinh (Generative AI) mang lại tiềm năng to lớn trong việc phát triển nội dung giáo dục đa dạng, phù hợp với nhu cầu riêng của từng học sinh, đặc biệt là ở các vùng sâu, vùng xa, giúp mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục chất lượng cao.

Tuy nhiên, việc triển khai AI trong giáo dục đòi hỏi sự chuẩn bị kỹ lưỡng về mặt hạ tầng, nguồn lực và đào tạo, bồi dưỡng giáo viên. Các nhà trường cần được trang bị đầy đủ công nghệ và giáo viên cần có năng

---

Ngày nhận bài: 02/05/2024. Ngày chỉnh sửa: 20/05/2024. Ngày nhận đăng: 24/05/2024.

<sup>1</sup>Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

<sup>2</sup>Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

Tác giả liên hệ: Kim Mạnh Tuấn. Địa chỉ e-mail: [kimmanhtuan295@gmail.com](mailto:kimmanhtuan295@gmail.com)

lực sử dụng hiệu quả các công cụ AI. Nâng cao nhận thức cộng đồng về lợi ích và rủi ro của AI cũng là điều cần thiết để xây dựng một môi trường tin tưởng và ủng hộ sự phát triển của công nghệ này trong ngành giáo dục.

Khi Trí tuệ Nhân tạo (AI) ngày càng trở nên phổ biến trong mọi lĩnh vực, việc trang bị kỹ năng sử dụng AI cho học sinh là rất quan trọng. Tuy nhiên, chỉ dạy cách sử dụng công nghệ AI là chưa đủ. Điều cần thiết là phải giúp các em nhận thức được tác động của AI đối với xã hội, hiểu được trách nhiệm đạo đức khi sử dụng công nghệ này. Vì vậy, hệ thống giáo dục Việt Nam cần xây dựng chương trình dạy học toàn diện về AI. Ngoài kiến thức chuyên môn về công nghệ AI, chương trình phải tích hợp nội dung giúp học sinh hiểu được những tác động tích cực và tiêu cực của AI đối với con người và xã hội. Đồng thời, chương trình cũng cần giúp các em rèn luyện tư duy phản biện, nhận thức rõ trách nhiệm đạo đức khi sử dụng và phát triển công nghệ AI. Tuy nhiên, cần có sự phối hợp chặt chẽ giữa các bên liên quan bao gồm nhà nước, nhà trường, giáo viên, cha mẹ học sinh và cộng đồng. Các bên cần xây dựng chương trình giảng dạy AI phù hợp, trang bị đủ tài liệu và tạo điều kiện để giáo viên được đào tạo tốt. Bên cạnh đó, cha mẹ học sinh và cộng đồng cũng đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ học sinh trong quá trình học tập về AI.

Những nỗ lực này không chỉ giúp Việt Nam theo kịp xu hướng toàn cầu mà còn tạo dựng thế hệ công dân có khả năng đóng góp vào sự phát triển kinh tế - xã hội và đối phó với thách thức của tương lai. Do đó, xây dựng và triển khai một khung năng lực AI mạnh mẽ, toàn diện là bước đi cấp bách để thúc đẩy sự phát triển bền vững của ngành giáo dục Việt Nam trong bối cảnh số hóa ngày càng tăng.

## 2. Các khái niệm cơ bản

### 2.1. Năng lực sử dụng AI (AI literacy)

Báo cáo tổng hợp từ Diễn đàn Quốc tế của UNESCO về Trí tuệ nhân tạo (AI) và Tương lai Giáo dục với chủ đề "Phát triển Năng lực cho Kỷ nguyên AI" do Miao và Holmes năm 2020 thực hiện đã nhấn mạnh rằng mọi công dân trên thế giới cần phải hiểu được những tác động tiềm năng của AI, khả năng và giới hạn của nó, thời điểm nào AI trở nên hữu ích hoặc cần cẩn trọng khi sử dụng, và cách thức định hướng AI để phục vụ lợi ích chung của xã hội, như vậy, cần phải có một mức độ năng lực nhất định liên quan đến AI, bao gồm kiến thức, sự hiểu biết, kỹ năng và định hướng giá trị, mà tất cả những yếu tố này cùng tạo nên khái niệm "năng lực sử dụng AI" (AI literacy). Năng lực sử dụng AI bao gồm cả "năng lực dữ liệu" (khả năng hiểu cách AI thu thập, làm sạch, thao tác và phân tích dữ liệu) và "năng lực thuật toán" (khả năng hiểu cách các thuật toán AI tìm ra mẫu và liên kết trong dữ liệu).

Năng lực sử dụng trí tuệ nhân tạo (AI literacy) là khả năng hiểu biết và sử dụng công nghệ AI một cách hiệu quả và có trách nhiệm. Đây không chỉ là việc thành thạo các công cụ AI mà còn bao gồm sự hiểu biết sâu sắc về nguyên lý hoạt động, khả năng và hạn chế của chúng, cũng như nhận thức về các vấn đề đạo đức và xã hội liên quan đến việc triển khai công nghệ này (Kong và cộng sự, 2024; Sabatini và cộng sự, 2023). Năng lực này yêu cầu người học không chỉ biết cách thao tác với công nghệ mới mà còn phải hiểu các thuật toán cơ bản và nguyên tắc cốt lõi của AI. Từ đó, đòi hỏi cần xây dựng một chương trình giáo dục toàn diện, cập nhật và linh hoạt, có khả năng thích ứng với sự phát triển liên tục của công nghệ (Southworth và cộng sự, 2023).

Năng lực sử dụng AI cũng bao gồm khả năng phân tích và phản biện về tác động của AI trên nhiều phương diện của đời sống, từ bảo mật dữ liệu và quyền riêng tư đến các vấn đề về đạo đức liên quan như phân biệt đối xử và thiên vị (Oladoyinbo và cộng sự, 2024). Sự hiểu biết này không chỉ giúp học sinh trở thành người sử dụng công nghệ thông minh mà còn là những công dân có trách nhiệm, có khả năng đóng góp vào việc hình thành chính sách công nghệ trong tương lai (Wulan, 2024).

Phát triển năng lực sử dụng AI cần một môi trường học tập tích cực, nơi giáo viên và học sinh cùng nhau khám phá, thử nghiệm và thách thức giới hạn của AI. Việc tích hợp các dự án thực tiễn và tương tác trực tiếp với công nghệ AI sẽ cung cấp cho học sinh cái nhìn thực tế và thiết thực về cách mà công nghệ này có thể được ứng dụng trong đời sống hàng ngày và trong ngành nghề mà họ có thể theo đuổi trong tương lai (Munoz Ubando và cộng sự, 2024).

## 2.2. Khung năng lực sử dụng AI (Framework for AI literacy)

Khung năng lực sử dụng AI (Framework for AI Literacy) cung cấp một cấu trúc tổ chức hệ thống để hiểu biết và sử dụng trí tuệ nhân tạo một cách hiệu quả và có trách nhiệm. Được thiết kế để hướng dẫn và hỗ trợ các hoạt động giáo dục, đào tạo, bồi dưỡng và chính sách công liên quan đến AI, khung năng lực này là cơ sở cho các chương trình giảng dạy, phát triển nghề nghiệp và định hướng quyết định chính sách (Zemljak và cộng sự, 2024; Cukurova và cộng sự, 2024). Trong khi đó, Long và Magerko (2020) trong nghiên cứu của mình về năng lực sử dụng AI đã về trình bày một loạt các năng lực và cân nhắc thiết kế cho năng lực sử dụng AI dựa trên một nghiên cứu khảo sát các nghiên cứu hiện có. Nghiên cứu khảo sát của Long và Magerko (2020) liệt kê 17 năng lực bao gồm:

- Năng lực 1: Hiểu được định nghĩa cơ bản về AI
- Năng lực 2: Hiểu được các định nghĩa bổ sung về AI
- Năng lực 3: Hiểu được các định nghĩa sai lầm phổ biến về AI
- Năng lực 4: Hiểu được Turing Test và vấn đề của nó
- Năng lực 5: Hiểu được triển vọng về AI vượt qua trí thông minh con người (Singularity)
- Năng lực 6: Hiểu được sự khác biệt giữa AI và lập trình truyền thống
- Năng lực 7: Hiểu được tổng quan về cách AI hoạt động
- Năng lực 8: Hiểu được cách máy học xử lý dữ liệu
- Năng lực 9: Hiểu được một số cách thức đánh giá hiệu suất của AI
- Năng lực 10: Hiểu được một số cách thức đào tạo AI
- Năng lực 11: Hiểu được các loại AI khác nhau
- Năng lực 12: Xác định và mô tả các ứng dụng hàng đầu của AI trong cuộc sống hàng ngày
- Năng lực 13: Xác định và mô tả một số ứng dụng của AI trong xã hội
- Năng lực 14: Hiểu được cả tiềm năng và hạn chế của AI liên quan đến sự công bằng
- Năng lực 15: Hiểu được tác động hiện tại của AI và triển vọng trong tương lai
- Năng lực 16: Xác định và mô tả các vấn đề đạo đức phổ biến liên quan đến AI
- Năng lực 17: Xác định và mô tả các vấn đề xã hội phổ biến liên quan đến AI

Một số nghiên cứu khác về khung năng lực sử dụng AI đã nhóm khung năng lực AI thành ba yếu tố chính: (1) Kiến thức về AI, (2) Kỹ năng sử dụng AI, và (3) Nhận thức về đạo đức và xã hội của AI. Năng lực kiến thức về AI bao gồm hiểu biết các nguyên tắc cơ bản như khoa học máy tính và xử lý ngôn ngữ tự nhiên, cho phép nhận diện cách thức hoạt động và các ứng dụng của AI trong đa dạng lĩnh vực (Taye, 2023). Năng lực kỹ năng sử dụng AI đề cập đến khả năng vận hành, phát triển và giám sát các hệ thống AI, bao gồm cả kỹ năng sáng tạo và giải quyết vấn đề hỗ trợ bởi AI (Chowdhury và cộng sự, 2023). Nhận thức về đạo đức và xã hội của AI nhấn mạnh việc đánh giá các tác động đạo đức, pháp lý và xã hội, từ quyền riêng tư đến bình đẳng, và sử dụng công nghệ này một cách có trách nhiệm (Radanliev và cộng sự, 2024).

UNESCO đã xây dựng Khung Năng lực Sử dụng AI (AI Competency Framework) vào năm 2024 để hướng dẫn các quốc gia thành viên phát triển chính sách, chương trình giáo dục và đào tạo liên quan đến AI. Khung này tập trung vào ba lĩnh vực chính: Kiến thức về AI, Kỹ năng ứng dụng AI và Đạo đức, An toàn trong sử dụng AI. Lĩnh vực Kiến thức và Kỹ năng được xem xét gắn kết chặt chẽ với nhau. Các kỹ năng thực hành như phát triển, thiết kế, lập trình và giải quyết vấn đề đều dựa trên nền tảng kiến thức lý thuyết về AI như định nghĩa, công nghệ, ngôn ngữ lập trình. Lĩnh vực Đạo đức tập trung vào các khía cạnh xã hội, đạo đức của AI trong cuộc sống, công việc và môi trường. Từ đó, cho thấy hiểu biết về AI không chỉ giới hạn ở mặt kỹ thuật mà còn bao gồm nhận thức sâu sắc về tác động xã hội. Học sinh cần nắm được vai trò, trách nhiệm của con người trong phát triển và ứng dụng AI một cách có đạo đức, an toàn. Ví dụ điển hình là chương trình giảng dạy AI tiểu học và trung học của Hàn Quốc ra đời năm 2020. Chương trình này dựa trên các mô-đun lập trình bắt buộc nhưng không yêu cầu kiến thức sẵn về AI. Nội dung bao gồm 3 lĩnh vực: (1) Hiểu về AI, AI và xã hội, Tác nhân thông minh; (2) Nguyên tắc, ứng dụng của AI về Dữ liệu, Nhận dạng,

Phân loại, Học máy, Học sâu; và (3) Tác động xã hội của AI, Đạo đức AI. Chương trình của Hàn Quốc thể hiện cách tiếp cận toàn diện, kết hợp lập trình và nội dung chuyên sâu về AI, giúp học sinh vừa có nền tảng khoa học máy tính vững chắc, vừa tiếp cận được nội dung AI một cách linh hoạt, phù hợp bối cảnh địa phương.

Như vậy, phát triển năng lực sử dụng AI cần xem xét đa chiều cả kiến thức, kỹ năng và khía cạnh đạo đức, xã hội như khuyến nghị của UNESCO. Các chương trình giáo dục phải tích hợp toàn diện các khía cạnh này để giúp học sinh nắm vững lý thuyết đồng thời thấy được tầm quan trọng của đạo đức, trách nhiệm khi ứng dụng AI. Southworth và cộng sự (2023) cũng đã khẳng định khung năng lực AI không chỉ trang bị kiến thức và kỹ năng cần thiết cho học sinh, sinh viên và chuyên gia để họ có thể dẫn dắt sự phát triển của AI mà còn hỗ trợ họ trong việc sử dụng AI an toàn và có trách nhiệm. Bên cạnh đó, khung này cũng góp phần vào việc đưa ra các quyết định chính sách, thúc đẩy sự phát triển bền vững và toàn diện của xã hội cùng với công nghệ AI.

### 2.3. Nguyên tắc phát triển Khung năng lực (Principales of framework)

Khi phát triển Khung Năng lực sử dụng AI cho giáo dục phổ thông, điều quan trọng là phải đảm bảo tính toàn diện. Khung năng lực này không chỉ nên tập trung vào việc phát triển kiến thức về AI mà còn phải bao gồm các kỹ năng thực hành và nhận thức sâu sắc về các vấn đề đạo đức và xã hội liên quan (Psyché và cộng sự, 2023). Ngoài ra, khung năng lực cần được thiết kế để liên thông giữa các cấp học, từ phổ thông đến đại học, nhằm đảm bảo tính liên tục và kế thừa trong việc phát triển năng lực sử dụng AI của người học, và cần được cập nhật thường xuyên để phù hợp với sự phát triển của công nghệ AI (Owan và cộng sự, 2023).

Việc giảng dạy và học tập dựa trên khung năng lực này cần thiết phải gắn kết chặt chẽ với thực tiễn, cung cấp cho người học cơ hội để trải nghiệm và ứng dụng kiến thức, kỹ năng AI trong giải quyết các vấn đề thực tế, không chỉ làm tăng tính thực tiễn và ứng dụng của khung năng lực mà còn đảm bảo tính đa dạng trong các lĩnh vực ứng dụng của AI, từ khoa học và kỹ thuật đến các lĩnh vực xã hội và nhân văn. Nội dung của khung năng lực cần được tích hợp một cách linh hoạt vào các môn học và chương trình giảng dạy hiện hành để phản ánh sự đa dạng và tích hợp này (Fangzhou & Isayeva, 2024).

Hơn nữa, phát triển khung năng lực cần đặt người học vào vị trí trung tâm, đáp ứng nhu cầu và hứng thú của họ, giúp họ cảm thấy được trang bị đầy đủ kiến thức và kỹ năng để tự tin tương tác và ứng dụng AI trong cuộc sống. Việc xây dựng và triển khai khung năng lực cần có sự tham gia và phối hợp chặt chẽ giữa các bên liên quan như nhà trường, giáo viên, học sinh, chuyên gia công nghệ, doanh nghiệp và cộng đồng, đảm bảo tính hiệu quả cao nhất (Ecker, 2023).

Một yếu tố quan trọng trong quá trình áp dụng khung năng lực AI vào giáo dục là việc đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, vì họ sẽ là người truyền đạt kiến thức và hướng dẫn học sinh khám phá thế giới của AI. Đào tạo, bồi dưỡng giáo viên không chỉ bao gồm trang bị kiến thức chuyên môn mà còn phát triển kỹ năng để vận dụng, vì vậy, cần nâng cao năng lực của giáo viên trong việc tích hợp công nghệ AI vào chương trình giáo dục nhà trường hiện tại một cách hiệu quả (Celik, 2023).

Trong quá trình phát triển Khung năng lực AI, sự hợp tác và tham gia của các bên liên quan là yếu tố then chốt. Để đảm bảo tính hiệu quả và đáng tin cậy của khung năng lực này, các nguyên tắc sau phải được tuân thủ:

1. Ưu tiên mục tiêu giáo dục: Mục tiêu chính của việc phát triển khung năng lực sử dụng AI là nâng cao chất lượng giáo dục, không chỉ đơn thuần tập trung vào việc áp dụng công nghệ. Khung năng lực phải được thiết kế nhằm tăng cường các kỹ năng và phẩm chất cốt lõi của người học như tư duy phản biện, sáng tạo và giải quyết vấn đề. Sử dụng AI chỉ là phương tiện để hỗ trợ đạt được các mục tiêu giáo dục, không phải là mục đích cuối cùng (Saxena và cộng sự, 2023).

2. Đảm bảo công bằng và thu hẹp bất bình đẳng: Khung năng lực cần đảm bảo rằng mọi người, bất kể giới tính, nguồn gốc, hoặc hoàn cảnh kinh tế-xã hội, đều có cơ hội bình đẳng trong việc tiếp cận và phát triển năng lực sử dụng AI. Các nội dung và phương pháp giảng dạy phải được thiết kế để tránh các định kiến và thiên vị tiềm ẩn, nhằm tạo ra một môi trường học tập công bằng và toàn diện (Anis, 2023).

3. Đảm bảo minh bạch và thực hiện trách nhiệm giải trình: Các quy trình, tiêu chí và kết quả liên quan đến việc phát triển khung năng lực AI phải được công khai và có thể được kiểm tra. Việc xây dựng cơ chế giám sát và trách nhiệm giải trình rõ ràng là cần thiết để đảm bảo sự tuân thủ các nguyên tắc đạo đức và hiệu quả của quá trình triển khai, từ đó tăng cường niềm tin của công chúng và các bên liên quan (Pinski & Benlian, 2023).

4. Hướng tới tương lai: Khung năng lực phải kết hợp việc phát triển kỹ năng số và kiến thức cơ bản về máy tính, chuẩn bị cho học sinh trở thành công dân số có trách nhiệm, hiểu biết các rủi ro về quyền riêng tư và an toàn dữ liệu trong bối cảnh ứng dụng AI.

5. Sử dụng AI có đạo đức: Bao gồm kiến thức về các vấn đề đạo đức liên quan đến AI như công bằng, minh bạch và trách nhiệm. Khung năng lực cần trang bị cho học sinh khả năng đánh giá và ra quyết định về ứng dụng AI một cách có trách nhiệm, cũng như hiểu biết về tầm quan trọng của dữ liệu chất lượng cao và các phương pháp bảo đảm tính toàn vẹn của dữ liệu.

### 3. Mô tả nghiên cứu

#### 3.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này áp dụng phương pháp tiếp cận hỗn hợp để phát triển khung năng lực sử dụng AI trong giáo dục phổ thông, bao gồm ba phương pháp chính: phân tích tài liệu, phỏng vấn chuyên gia, và khảo sát thực địa.

1. Phân tích tài liệu: Giai đoạn đầu tiên của nghiên cứu tập trung vào việc thu thập và phân tích tài liệu từ các báo cáo chính sách, nghiên cứu điển hình và các nguồn có uy tín khác liên quan đến ứng dụng AI trong giáo dục. Mục tiêu là xác định các yếu tố chính cần phát triển trong khung năng lực.

2. Phỏng vấn chuyên gia: Tiếp theo, nghiên cứu đã tiến hành các cuộc phỏng vấn sâu với 09 chuyên gia trong lĩnh vực AI và giáo dục, bao gồm ba nhà nghiên cứu AI, hai chuyên gia công nghệ giáo dục và bốn cán bộ quản lý và giáo viên từ các trường phổ thông. Mỗi nhóm chuyên gia cung cấp cái nhìn độc đáo và bổ sung cho việc xác định các yếu tố quan trọng của khung năng lực, đảm bảo phản ánh đúng nhu cầu thực tiễn và các tiến bộ khoa học kỹ thuật.

3. Khảo sát và xử lý dữ liệu thống kê: Cuối cùng, nghiên cứu đã thực hiện khảo sát tại 150 cơ sở giáo dục phổ thông ở Hà Nội, Bắc Ninh và Bắc Giang để đánh giá năng lực sử dụng AI hiện tại của giáo viên và học sinh. Khảo sát này cũng nhằm thu thập thông tin về nhu cầu đào tạo và nhận thức của giáo viên, học sinh và quản lý giáo dục về AI.

#### 3.2. Xử lý dữ liệu nghiên cứu

Nghiên cứu này áp dụng phương pháp kết hợp giữa thu thập dữ liệu định tính và định lượng để phát triển khung năng lực sử dụng AI trong giáo dục phổ thông.

Phần dữ liệu định tính bao gồm phân tích tài liệu nghiên cứu, báo cáo chính sách, và các nghiên cứu điển hình về ứng dụng AI trong giáo dục. Ngoài ra, nghiên cứu cũng thực hiện phỏng vấn sâu với 09 chuyên gia từ lĩnh vực AI, công nghệ giáo dục và quản lý giáo dục. Các cuộc phỏng vấn này giúp thu thập ý kiến chuyên môn về các yếu tố quan trọng cần tích hợp vào khung năng lực AI, cung cấp cái nhìn sâu sắc về cách thức triển khai hiệu quả trong môi trường giáo dục phổ thông.

Trong phần dữ liệu định lượng, khảo sát đã được tiến hành tại 150 cơ sở giáo dục phổ thông ở thành phố Hà Nội, tỉnh Bắc Ninh và tỉnh Bắc Giang. Mục đích là thu thập thông tin về hiện trạng năng lực sử dụng AI của giáo viên và học sinh, cũng như nhu cầu đào tạo và nhận thức của họ về AI. Dữ liệu thu thập được xử lý bằng kỹ thuật thống kê mô tả, cho phép phân tích chính xác nhu cầu đào tạo và bồi dưỡng.

Việc kết hợp hai phương pháp này tạo ra một bộ dữ liệu toàn diện, nâng cao tính tin cậy và ứng dụng của kết quả nghiên cứu. Nhờ đó, nghiên cứu đã cung cấp cái nhìn đa chiều về việc xây dựng và triển khai khung năng lực sử dụng AI, góp phần vào việc định hình các chính sách và chương trình giáo dục phù hợp với yêu cầu của thời đại số.



#### 4. Kết quả nghiên cứu

Trong khuôn khổ của cuộc cách mạng công nghệ 4.0, sự thay đổi nhanh chóng trong cấu trúc nền giáo dục toàn cầu đang diễn ra, trong đó trí tuệ nhân tạo (AI) đóng vai trò then chốt. Nghiên cứu này được thực hiện với mục đích phát triển một khung năng lực sử dụng AI cho học sinh, giáo viên và các cơ sở giáo dục tại Việt Nam, nhằm trang bị kỹ năng cần thiết để họ có thể tiếp cận, sử dụng và phát triển công nghệ AI một cách hiệu quả và có trách nhiệm, từ đó chuẩn bị tốt hơn cho thế hệ tương lai.

*Bảng 1. Khung năng lực sử dụng AI (AI literacy) của học sinh*

Năng lực	Khái niệm	Biểu hiện
1. Sử dụng AI trên các thiết bị	Hiểu biết về công cụ AI và cách sử dụng trên các thiết bị	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Hiểu các chức năng và khả năng cơ bản của công cụ AI và cách sử dụng chúng trên các thiết bị.</li> <li>1.2. Học cách vận hành các công cụ sử dụng AI đáp ứng mục tiêu học tập.</li> <li>1.3. Phát triển kỹ năng khắc phục và giải quyết các sự cố cơ bản khi sử dụng các thiết bị có tích hợp AI.</li> </ol>
2. Quản lý dữ liệu và thông tin	Sử dụng AI để tìm kiếm thông tin và quản lý thông tin, tổ chức sắp xếp dữ liệu. Đánh giá kết quả của AI, chỉnh sửa phương pháp, kỹ thuật để cải thiện kết quả của AI.	<ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Sử dụng AI để tìm kiếm, thu thập và sắp xếp thông tin và dữ liệu một cách hiệu quả.</li> <li>2.2. Đánh giá độ chính xác, độ tin cậy và mức độ liên quan của thông tin và dữ liệu do AI cung cấp.</li> <li>2.3. Phát triển khả năng điều chỉnh các phương pháp tìm kiếm và sắp xếp dữ liệu bằng AI để cải thiện kết quả.</li> </ol>
3. Giao tiếp và hợp tác/cộng tác với AI	Giao tiếp hiệu quả, hợp tác với AI, cộng tác với người khác trong quá trình sử dụng AI.	<ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Giao tiếp hiệu quả với các hệ thống AI để nhập lệnh, đặt câu hỏi và hiểu các kết quả đầu ra</li> <li>3.2. Hợp tác với bạn bè và giáo viên khi sử dụng công cụ AI cho các dự án nhóm hoặc thảo luận</li> <li>3.3. Hiểu những lợi ích và hạn chế khi sử dụng AI cho giao tiếp và hợp tác</li> </ol>
4. Sáng tạo nội dung với AI	Sử dụng AI để tạo và cá nhân hóa nội dung mới. Hiểu về các vấn đề đạo đức liên quan đến dữ liệu, mô hình và kết quả sáng tạo nội dung của AI.	<ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Khai thác các công cụ AI để tạo và cá nhân hóa nội dung mới</li> <li>4.2. Nhận ra những hàm ý đạo đức khi sử dụng AI để tạo nội dung, bao gồm các vấn đề liên quan đến dữ liệu, mô hình và kết quả đầu ra</li> <li>4.3. Phát triển khả năng đánh giá một cách phê phán nội dung được tạo bởi AI và thực hiện các chỉnh sửa cần thiết</li> </ol>
5. Đảm bảo an toàn	Nhận biết rủi ro, xem xét chính sách bảo mật, quản lý thông tin cá nhân của bản thân và người khác.	<ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Nhận diện các rủi ro tiềm ẩn và các mối quan ngại về quyền riêng tư khi sử dụng các công nghệ có sử dụng AI.</li> <li>5.2. Áp dụng các biện pháp an ninh và chính sách thích hợp để bảo vệ thông tin cá nhân khi sử dụng AI.</li> <li>5.3. Hiểu tầm quan trọng của việc sử dụng AI một cách có trách nhiệm và đạo đức cũng chính là đảm bảo an toàn cho chính mình.</li> </ol>
6. Tư duy phản biện và giải quyết vấn đề	Nhận diện lỗi và mâu thuẫn trong kết quả của AI, xác định và giải quyết vấn đề. Tạo ra cái nhìn sâu sắc và cải thiện quy trình, nhận biết khoảng trống kỹ năng và học hỏi liên tục.	<ol style="list-style-type: none"> <li>6.1. Nhận ra lỗi hoặc tính không nhất quán trong các kết quả đầu ra do AI tạo ra và phát triển các chiến lược để giải quyết vấn đề.</li> <li>6.2. Sử dụng các công cụ AI để tạo ra những cái nhìn sâu sắc, nhận diện các mẫu và giải quyết vấn đề trong các bối cảnh học tập và cá nhân khác nhau.</li> <li>6.3. Liên tục học hỏi và cải thiện kỹ năng liên quan đến AI để theo kịp sự phát triển của lĩnh vực này</li> <li>6.4. Sử dụng các công cụ AI để đưa ra những ý tưởng, phân tích và giải pháp sáng tạo cho các vấn đề.</li> <li>6.5. Đánh giá một cách phê phán các kết quả và khuyến nghị được cung cấp bởi AI.</li> <li>6.6. Kết hợp sáng tạo và tư duy phản biện trong quá trình sử dụng AI để giải quyết các thách thức.</li> </ol>
7. Năng lực phát triển nghề nghiệp	Sử dụng và tùy chỉnh công cụ AI trong lĩnh vực cụ thể, hiểu và phân tích nội dung AI trong lĩnh vực đó, Kết hợp sử dụng kiến thức chuyên môn ngành trong quá trình sử dụng AI để phát triển năng lực nghề nghiệp.	<ol style="list-style-type: none"> <li>7.1. Áp dụng các công cụ và kỹ thuật AI để nâng cao năng suất và hiệu quả trong các lĩnh vực chuyên môn hoặc sở thích nghề nghiệp cụ thể</li> <li>7.2. Phân tích và diễn giải nội dung và kết quả đầu ra do AI tạo ra trong bối cảnh của một lĩnh vực hoặc ngành cụ thể.</li> <li>7.3. Tích hợp kiến thức và kỹ năng liên quan đến AI với chuyên môn về nội dung để thúc đẩy phát triển nghề nghiệp.</li> </ol>

*Bảng 2. Khung năng lực sử dụng AI (AI literacy) của giáo viên*

<b>Năng lực</b>	<b>Khái niệm</b>	<b>Biểu hiện</b>
1. Sử dụng và tích hợp công cụ AI vào các hoạt động dạy học, giáo dục học sinh	Giáo viên hiểu rõ các công cụ AI, khả năng và giới hạn của chúng để có thể sử dụng và tích hợp chúng một cách hiệu quả vào hoạt động giáo dục học sinh	1.1. Nắm vững các chức năng, khả năng và hạn chế của các công cụ AI có thể sử dụng trong các hoạt động dạy học, giáo dục học sinh 1.2. Tích hợp các công cụ AI một cách có mục đích và hiệu quả vào kế hoạch bài giảng và các hoạt động dạy học, giáo dục học sinh 1.3. Theo dõi và đánh giá liên tục việc sử dụng các công cụ AI để cải thiện kỹ năng sử dụng và tích hợp chúng trong các hoạt động dạy học, giáo dục học sinh
2. Phát triển năng lực sử dụng AI cho học sinh	Giáo viên có khả năng hướng dẫn và phát triển năng lực số, kỹ năng sử dụng AI một cách có trách nhiệm cho học sinh đảm bảo các mục tiêu giáo dục của chương trình giáo dục phổ thông.	2.1. Thiết kế và triển khai các hoạt động giảng dạy nhằm phát triển năng lực số, kỹ năng sử dụng AI có trách nhiệm cho học sinh 2.2. Hướng dẫn và hỗ trợ học sinh nhận thức về cơ hội, rủi ro và giới hạn của các công cụ AI 2.3. Giúp học sinh phát triển khả năng phân tích, đánh giá, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề sáng sáng tạo khi sử dụng các công cụ AI
3. Phát triển chuyên môn thông qua AI	Giáo viên sử dụng các công cụ AI để nâng cao năng lực chuyên môn, hiệu quả hoạt động và đổi mới sư phạm.	3.1. Ứng dụng các công cụ AI để hỗ trợ các hoạt động như chuẩn bị bài giảng, đánh giá học sinh, phân tích dữ liệu nhằm nâng cao kết quả học tập của học sinh. 3.2. Sử dụng các công cụ AI để thu thập phản hồi, phân tích và điều chỉnh phương pháp giảng dạy. 3.3. Tích cực tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn liên quan đến sử dụng AI trong giáo dục.
4. Đảm bảo an toàn, đạo đức và trách nhiệm giải trình trong quá trình sử dụng AI	Giáo viên hiểu và thực hành sử dụng AI một cách an toàn, có trách nhiệm và tuân thủ các nguyên tắc đạo đức.	4.1. Nhận thức và đánh giá các rủi ro, mối quan ngại về quyền riêng tư, an ninh và bảo mật khi sử dụng AI. 4.2. Áp dụng các biện pháp và chính sách thích hợp để bảo vệ dữ liệu, thông tin cá nhân và quyền riêng tư của học sinh, đồng thời tuân thủ các quy định pháp lý liên quan. 4.3. Tham gia vào việc xây dựng và thực hiện các nguyên tắc, chính sách đạo đức trong sử dụng AI trong giáo dục.
5. Hợp tác trong sử dụng và tích hợp AI	Giáo viên có khả năng hợp tác với các bên liên quan trong việc quản lý và ra quyết định về sử dụng AI trong giáo dục.	5.1. Tham gia vào các hoạt động ra quyết định, lập kế hoạch về sử dụng AI trong trường học. 5.2. Phối hợp với các bên liên quan như cán bộ quản lý, cha mẹ học sinh và học sinh và các bên liên quan khác để đảm bảo việc sử dụng AI hiệu quả và công bằng. 5.3. Chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi và đề xuất về sử dụng AI trong giáo dục với đồng nghiệp.
6. Phát triển tư duy phản biện và giải quyết vấn đề sáng tạo	Giáo viên có khả năng sử dụng AI một sáng tạo và giải quyết vấn đề thực tiễn thông qua tư duy phản biện.	6.1. Đánh giá các kết quả, khuyến nghị được cung cấp bởi các công cụ AI nhằm phát triển tư duy phản biện và năng lực giải quyết vấn đề một cách sáng tạo cho bản thân và học sinh. 6.2. Vận dụng các công cụ AI để đưa ra những ý tưởng, phân tích và giải pháp sáng tạo cho các vấn đề trong hoạt động dạy và học. 6.3. Đảm bảo sử dụng, tích hợp AI một cách sáng tạo để cải thiện chất lượng giảng dạy, đảm bảo chất lượng giáo dục nhà trường.
7. Học tập và phát triển liên tục/suốt đời	Giáo viên chủ động học hỏi, cập nhật kiến thức và kỹ năng mới về AI để ứng dụng hiệu quả trong giảng dạy.	7.1. Tích cực tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn về sử dụng AI trong giáo dục, tăng cường hoạt động tự học để nâng cao năng lực sử dụng, tích hợp AI trong giáo dục. 7.2. Theo dõi, tìm hiểu và chia sẻ các xu hướng, công nghệ AI mới trong lĩnh vực giáo dục. 7.3. Áp dụng các phương pháp và kinh nghiệm mới về sử dụng AI vào thực tiễn giảng dạy.

Bảng 3. Khung nguyên tắc sử dụng AI trong các cơ sở giáo dục phổ thông (Framework for AI in Schools)

Lĩnh vực	Mục tiêu	Hoạt động	Hướng dẫn cụ thể
1. Dạy và Học	Các công cụ AI tạo sinh được sử dụng để hỗ trợ và nâng cao chất lượng dạy và học, phù hợp với mục tiêu và kết quả học tập của Chương trình giáo dục phổ thông.	1.1. Tích hợp hiệu quả trong kế hoạch giáo dục nhà trường	Các công cụ AI tạo sinh được tích hợp vào quá trình dạy và học một cách hiệu quả, hỗ trợ việc giảng dạy, quản lý trường học và cải thiện kết quả học tập của học sinh.
		1.2. Phát triển năng lực của cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên và học sinh	Học sinh được trang bị kiến thức và kỹ năng để sử dụng các công cụ AI tạo sinh một cách có trách nhiệm, bao gồm hiểu biết về tiềm năng, giới hạn và thiên kiến của chúng.
		1.3. Phát huy vai trò của giáo viên	Giáo viên được công nhận và tôn trọng là những chuyên gia nội dung chính, sử dụng các công cụ AI tạo sinh để hỗ trợ và nâng cao chuyên môn của mình.
		1.4. Phát triển tư duy phân biệt và sáng tạo cho học sinh	Các công cụ AI tạo sinh được sử dụng để phát triển tư duy phân biệt, giải quyết vấn đề sáng tạo và kỹ năng học tập tự chủ của học sinh.
		1.5. Thiết kế các hoạt động dạy và học phù hợp	Các hoạt động học tập được thiết kế rõ ràng về cách sử dụng các công cụ AI tạo sinh, đảm bảo phát triển năng lực và đánh giá chính xác năng lực của học sinh.
		1.6. Cung cấp đầy đủ thông tin và hướng dẫn	Giáo viên, học sinh, nhân viên và cha mẹ học sinh có quyền tiếp cận thông tin và hướng dẫn cụ thể về việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh.
2. Lợi ích cho các bên liên quan	Các công cụ AI tạo sinh được sử dụng để mang lại lợi ích cho tất cả các bên liên quan trong cộng đồng giáo dục.	2.1. Phúc lợi và an toàn của học sinh	Việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh không gây hại đến phúc lợi và an toàn của học sinh.
		2.2. Hỗ trợ giáo viên	Việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh hỗ trợ và nâng cao năng lực chuyên môn của giáo viên.
		2.3. Hợp tác với cha mẹ học sinh	Cha mẹ học sinh được thông báo và tham gia vào việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh trong quá trình học tập của học sinh.
		2.4. Tôn trọng quyền của các bên liên quan	Việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh tôn trọng quyền hợp pháp của các bên liên quan của nhà trường.
3. Cơ hội tiếp cận công bằng	Việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh đảm bảo cơ hội tiếp cận và sử dụng công bằng.	3.1. Đảm bảo tính toàn diện	Các công cụ AI tạo sinh được triển khai và sử dụng theo cách hòa nhập và công bằng cho tất cả học sinh, bao gồm cả những học sinh có nhu cầu đặc biệt.
		3.2. Cơ hội cho vùng khó khăn	Các cộng đồng ở vùng sâu, vùng xa cũng được xem xét và hưởng lợi từ việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh.
		3.3. Tôn trọng đa dạng	Việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh tôn trọng sự đa dạng về văn hóa, ngôn ngữ và hoàn cảnh kinh tế-xã hội của các bên liên quan của nhà trường.
4. Trách nhiệm giải trình	Việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh được thực hiện một cách minh bạch và đảm bảo trách nhiệm của các bên liên quan.	4.1. Kiểm soát của các bên liên quan	Giáo viên, lãnh đạo nhà trường và các bên liên quan khác vẫn kiểm soát và chịu trách nhiệm cho các quyết định được hỗ trợ bởi việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh.
		4.2. Đáng tin cậy	Các công cụ AI tạo sinh được kiểm tra kỹ lưỡng và hoạt động ổn định, đáng tin cậy theo mục đích sử dụng trong trường học.
		4.3. Giám sát thường xuyên	Tác động của việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh được giám sát thường xuyên bởi các bên liên quan, các rủi ro được xác định và xử lý kịp thời.
		4.4. Quyền được phản hồi	Các bên liên quan của nhà trường, bao gồm giáo viên, học sinh và cha mẹ học sinh, có cơ hội được phản hồi về việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh và các quyết định liên quan.
		4.5. Đạo đức và liêm chính	Các bên liên quan khi sử dụng các công cụ AI tạo sinh được hướng dẫn tuân thủ các nguyên tắc đạo đức.
5. Bảo vệ dữ liệu và an toàn thông tin	Quyền riêng tư và dữ liệu của học sinh và các bên liên quan của nhà trường được bảo vệ khi sử dụng các công cụ AI tạo sinh.	5.1. Bảo vệ dữ liệu	Việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh tuân thủ các quy định về quyền riêng tư và bảo vệ dữ liệu của Việt Nam, tránh thu thập và lưu trữ dữ liệu không cần thiết.
		5.2. Công bố về dữ liệu	Các bên liên quan của nhà trường, bao gồm giáo viên, học sinh và cha mẹ học sinh, được thông báo rõ ràng về việc thu thập, sử dụng và chia sẻ dữ liệu khi sử dụng các công cụ AI tạo sinh.
		5.3. Bảo mật thông tin	Giáo viên, nhân viên và học sinh được hướng dẫn cách bảo vệ thông tin cá nhân khi sử dụng các công cụ AI tạo sinh.
		5.4. An ninh mạng	Các biện pháp an ninh mạng mạnh mẽ được áp dụng để bảo vệ hạ tầng công nghệ, các công cụ AI tạo sinh và dữ liệu liên quan.
		5.5. Tuân thủ bản quyền	Việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh tuân thủ các quy định về bản quyền tại Việt Nam.

## 5. Bàn luận kết quả nghiên cứu

Nghiên cứu này tập trung vào xây dựng ba khung năng lực quan trọng liên quan đến việc sử dụng AI trong giáo dục phổ thông tại Việt Nam, đặc biệt chú trọng đến các vùng có điều kiện kinh tế-xã hội khó khăn. Những khung này bao gồm khung năng lực sử dụng AI cho học sinh, khung năng lực sử dụng AI cho giáo viên và khung nguyên tắc sử dụng AI trong các cơ sở giáo dục. Đặc điểm quan trọng của các khung này chính là nhấn mạnh tầm quan trọng của công bằng, minh bạch và đạo đức trong việc ứng dụng AI, phù hợp với các nghiên cứu của Díaz-Rodríguez và cộng sự (2023) về thiên vị trong AI, cũng như Schiff (2021)

về giáo dục và tuyển dụng đa dạng trong lĩnh vực AI. Khung năng lực giáo viên cũng nhấn mạnh sự cần thiết của việc đào tạo giáo viên để đảm bảo họ sử dụng AI một cách an toàn và hiệu quả. Các khung cũng đề cập đến việc áp dụng AI trong giáo dục phù hợp với điều kiện địa phương và nhu cầu cụ thể của các đối tượng học sinh khác nhau. Vấn đề quyền riêng tư và an toàn dữ liệu, được Qumer (2023) nghiên cứu, cũng được lưu ý như một yếu tố trọng tâm để bảo vệ người dùng. Tương tự, Benvenuti và cộng sự (2023) đã nhấn mạnh rằng, các khung này chứng minh tầm quan trọng của việc cập nhật liên tục để bắt kịp xu hướng công nghệ mới, giúp học sinh và giáo viên tiên phong trong lĩnh vực AI thay vì tụt hậu về kỹ năng và kiến thức.

## 6. Kết luận

Nghiên cứu này đã xây dựng ba khung quan trọng liên quan đến việc sử dụng AI trong giáo dục phổ thông tại Việt Nam: Khung năng lực sử dụng AI của học sinh, khung năng lực sử dụng AI của giáo viên và khung nguyên tắc sử dụng AI trong các cơ sở giáo dục phổ thông. Những khung này nhằm chuẩn bị cho học sinh, giáo viên và các cơ sở giáo dục những kỹ năng và hướng dẫn cần thiết để tiếp cận, sử dụng và phát triển công nghệ AI một cách hiệu quả và có trách nhiệm. Khung năng lực AI cho học sinh tập trung vào việc phát triển các năng lực như sử dụng AI trên các thiết bị, quản lý dữ liệu và thông tin, giao tiếp và hợp tác với AI, sáng tạo nội dung với AI, đảm bảo an toàn, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề, cũng như năng lực phát triển nghề nghiệp. Từ đó, giúp học sinh có thể khai thác tiềm năng của AI một cách tối đa trong quá trình học tập và phát triển bản thân. Đối với giáo viên, khung năng lực AI giúp họ sử dụng và tích hợp công cụ AI vào các hoạt động giáo dục học sinh, phát triển năng lực sử dụng AI cho học sinh, phát triển chuyên môn thông qua AI, đảm bảo an toàn, đạo đức và trách nhiệm giải trình, hợp tác trong sử dụng và tích hợp AI, tư duy phản biện và sáng tạo, cũng như học tập và phát triển liên tục về AI. Từ đó, nâng cao năng lực chuyên môn của giáo viên và đảm bảo họ có thể hướng dẫn học sinh sử dụng AI một cách hiệu quả và có trách nhiệm. Bên cạnh đó, khung nguyên tắc sử dụng AI trong các cơ sở giáo dục phổ thông đề ra các hướng dẫn cụ thể về việc tích hợp AI vào dạy và học, đảm bảo lợi ích cho các bên liên quan, cơ hội tiếp cận công bằng, trách nhiệm giải trình, và bảo vệ dữ liệu và an toàn thông tin. Khung này nhằm đảm bảo việc triển khai AI trong giáo dục một cách minh bạch, công bằng và tuân thủ các nguyên tắc đạo đức, đồng thời bảo vệ quyền lợi của các bên liên quan. Như vậy, nghiên cứu này cung cấp một cái nhìn toàn diện về việc xây dựng và triển khai khung năng lực sử dụng AI trong giáo dục phổ thông tại Việt Nam, góp phần định hình các chính sách và chương trình giáo dục phù hợp với yêu cầu của thời đại số. Các khung này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phát triển kỹ năng AI một cách bình đẳng, minh bạch và có trách nhiệm, đồng thời đảm bảo an toàn và bảo vệ quyền lợi của các bên liên quan của nhà trường.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Anis, M. (2023). Leveraging Artificial Intelligence for Inclusive English Language Teaching: Strategies and Implications for Learner Diversity. *Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 12(6).
- [2] Benvenuti, M., Cangelosi, A., Weinberger, A., Mazzoni, E., Benassi, M., Barbaresi, M., & Orsoni, M. (2023). Artificial intelligence and human behavioral development: A perspective on new skills and competences acquisition for the educational context. *Computers in Human Behavior*, 148, 107903.
- [3] Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138, 107468.
- [4] Chowdhury, S., Dey, P., Joel-Edgar, S., Bhattacharya, S., Rodriguez-Espindola, O., Abadie, A., & Truong, L. (2023). Unlocking the value of artificial intelligence in human resource management through AI capability framework. *Human Resource Management Review*, 33(1), 100899.
- [5] Cukurova, M., Kralj, L., Hertz, B., & Saltidou, E. (2024). Professional Development for Teachers in the Age of AI.
- [6] Díaz-Rodríguez, N., Del Ser, J., Coeckelbergh, M., de Prado, M. L., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2023). Connecting the dots in trustworthy Artificial Intelligence: From AI principles, ethics, and key requirements to responsible AI systems and regulation. *Information Fusion*, 99, 101896.

- [7] Ecker, J. (2023). Universal Design for Learning as a framework for designing and implementing learner-centered education. *AI, Computer Science and Robotics Technology*.
- [8] Fangzhou, Z., & Isayeva, O. (2024). Competency framework of bachelors in the field of news and communication from the perspective of artificial intelligence.
- [9] Kong, S. C., Cheung, M. Y. W., & Tsang, O. (2024). Developing an artificial intelligence literacy framework: Evaluation of a literacy course for senior secondary students using a project-based learning approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100214.
- [10] Long, D., & Magerko, B. (2020, April). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-16).
- [11] Munoz Ubando, L. A., Amigud, A., & Sirazitdinova, E. (2024). Computer simulation and hands-on labs: A case study of teaching robotics and AI. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 03064190241240416.
- [12] Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational technology research and development*, 71(1), 137-161.
- [13] Oladoyinbo, T. O., Olabanji, S. O., Olaniyi, O. O., Adebisi, O. O., Okunleye, O. J., & Ismaila Alao, A. (2024). Exploring the challenges of artificial intelligence in data integrity and its influence on social dynamics. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, 18(2), 1-23.
- [14] Owan, V. J., Abang, K. B., Idika, D. O., Etta, E. O., & Bassey, B. A. (2023). Exploring the potential of artificial intelligence tools in educational measurement and assessment. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(8), em2307.
- [15] Pinski, M., & Benlian, A. (2023). AI literacy-towards measuring human competency in artificial intelligence.
- [16] Psyché, V., Tremblay, D. G., Miladi, F., & Yagoubi, A. (2023). A competency framework for training of AI projects managers in the digital and AI Era. *Open Journal of Social Sciences*, 11(5), 537-560.
- [17] Qumer, S. M. (2023). Timnit Gebru: seeking to promote diversity and ethics in AI. *The Case For Women*, 1-36.
- [18] Radanliev, P., Santos, O., Brandon-Jones, A., & Joinson, A. (2024). Ethics and responsible AI deployment. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 7, 1377011.

### **ABSTRACT**

#### **Developing a framework for AI in Vietnam general education institutions**

This research delves into the creation of an AI competency framework within general education settings in Vietnam, framed by the ongoing 4th Industrial Revolution and the digitization of educational systems. The findings reveal that incorporating AI into education not only elevates the quality of instruction and learning experiences but also fosters the development of creative and critical thinking abilities among students. Additionally, it assists teachers in customizing their instructional approaches. The study underscores the critical importance of upholding ethical standards, enhancing cybersecurity measures, and safeguarding data privacy in the deployment of artificial intelligence. The implications of this research are significant, advocating for a continual revision and enhancement of the AI competency framework to adapt to new educational demands. This study contributes to the formulation of a robust, inclusive educational framework and offers vital policy recommendations for the effective integration of AI technologies in Vietnam's general education landscape.

**Keywords:** *Competency, Artificial Intelligence, Competency Framework, Principles, General education.*

## ẢNH HƯỞNG CỦA LO ÂU TRÍ TUỆ NHÂN TẠO ĐẾN Ý ĐỊNH HỌC TẬP TRÍ TUỆ NHÂN TẠO CỦA SINH VIÊN KHỐI NGÀNH KINH TẾ TẠI HÀ NỘI

Nguyễn Hồng Châu Linh<sup>1</sup>, Nguyễn Thúy Quỳnh<sup>2</sup>, Chu Thị Như Quỳnh<sup>3</sup>

**Tóm tắt.** Nghiên cứu xác định mức độ ảnh hưởng của triệu chứng lo âu trí tuệ nhân tạo hay lo âu AI (Artificial Intelligence Anxiety - AIA) đến ý định học tập trí tuệ nhân tạo của sinh viên các trường kinh tế tại Hà Nội. Phương pháp nghiên cứu định lượng được sử dụng với mẫu nghiên cứu là 350 và các giả thuyết được kiểm định với Jamovi 2.3.21. Kết quả nghiên cứu cho thấy các nhân tố của lo âu AI gồm lo âu học tập AI (AI learning anxiety), lo âu cấu hình AI (AI configuration anxiety), lo âu thay thế công việc (Job replacement anxiety), mù kỹ thuật xã hội (Sociotechnical blindness) đều có tác động tích cực đến ý định học tập AI; trong đó, lo âu học tập AI có tác động mạnh nhất. Thông qua nghiên cứu này, nhóm tác giả khẳng định vai trò của triệu chứng lo âu AI đối với ý định học tập, nâng cao kiến thức AI của sinh viên nhóm ngành kinh tế và quản trị trên địa bàn Hà Nội. Qua đó, nhóm nghiên cứu cũng đưa ra những hàm ý cụ thể cho từng đối tượng: sinh viên, giảng viên và nhà trường.

**Từ khóa:** Trí tuệ nhân tạo, Lo âu trí tuệ nhân tạo, Ý định học tập, Sinh viên kinh tế.

### 1. Đặt vấn đề

Trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligence - AI) đang phát triển mạnh mẽ và xuất hiện ngày càng phổ biến trong nhiều lĩnh vực cuộc sống. Bên cạnh những lợi ích siêu việt của AI như tăng năng suất lao động, tự động hoá, v.v., chúng ta không thể phủ nhận những thách thức tiềm tàng về sự “xâm chiếm số” này. Những nhận định “AI thay thế công việc”, “robot AI giống con người”, “nhân lực AI” đang phủ sóng khắp mạng xã hội và các kênh truyền thông. Liệu công việc của chúng ta có bị thay thế? Liệu con người có thể trở nên dần yếu đuối và thua kém hơn AI? Hơn ai hết, lực lượng lao động kế cận - những sinh viên sắp ra trường sẽ cảm thấy như thế nào với những thách thức này, và những cảm xúc này có tác động đến ý định nâng cao kiến thức, kỹ năng trong lĩnh vực AI hay không? Nghiên cứu này tập trung khai thác các khía cạnh của trạng thái tâm lý lo âu AI và xác định mức độ ảnh hưởng của từng khía cạnh đối với ý định học tập AI của sinh viên khối ngành kinh tế tại Hà Nội.

Nghiên cứu của Trường Kinh doanh Quốc tế Hult tại London (Abdelwahab và cộng sự, 2023) đã chỉ ra rằng chỉ có 20% sinh viên đại học tại Anh và Mỹ cảm thấy “rất chuẩn bị” để làm việc trong môi trường trí tuệ nhân tạo (AI), 62% nhận định “chuẩn bị một chút” và khi 18% “không chuẩn bị”. Trong khi các doanh nghiệp đang tìm kiếm sinh viên tốt nghiệp có kỹ năng máy tính và công nghệ thông tin cao, chương trình giảng dạy đại học lại chưa đáp ứng đủ nhu cầu của thị trường lao động. Nghiên cứu của nhóm tác giả cũng cho thấy sinh viên nhận thức về vai trò quan trọng của AI trong tương lai nghề nghiệp. Do đó, khảo sát sinh viên ngành kinh tế tại Việt Nam có thể cung cấp thông tin về quan điểm của họ về vấn đề này.

Lo âu AI (AI Anxiety - AIA) là sự sợ hãi và lo âu đối với sự phát triển của công nghệ trí tuệ nhân tạo (AI) (Wang & Wang, 2022; Li & Huang, 2020) có thể vượt ra khỏi tầm kiểm soát của con người. Trạng thái

Ngày nhận bài: 10/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 17/05/2024. Ngày nhận đăng: 20/05/2024.

<sup>1</sup>Trường Đại học Thương mại

<sup>2</sup>Trường Đại học Thương mại

<sup>3</sup>Trường Đại học Thương mại

Tác giả liên hệ: Nguyễn Hồng Châu Linh. Địa chỉ e-mail: [linh.nhc@tmu.edu.vn](mailto:linh.nhc@tmu.edu.vn)

tâm lý này xuất phát từ mối lo lắng về tác động tiêu cực của AI đến con người, bao gồm cả tác động thể chất và tinh thần. Thực tế, lo âu AI có một lịch sử lâu dài, bắt nguồn từ những lo ngại về máy tính và sự sợ hãi rằng máy tính có thể đe dọa ý nghĩa tồn tại của con người. Sự lo âu về trí tuệ nhân tạo (AI) có thể có tác động tích cực và tiêu cực đối với ý định học tập công nghệ của sinh viên. Mặt tích cực, nó có thể làm tăng hiệu suất học tập khi được coi là một động lực, thúc đẩy sinh viên tiếp cận việc học tập và nâng cao kiến thức về AI (Alpert & Haber, 1960). Tuy nhiên, lo âu cũng có thể gây ra sự hạn chế trong việc tiếp cận công nghệ và làm giảm ý định sử dụng công nghệ mới. Sự lo lắng này thường ảnh hưởng đến thành tích học tập, với sinh viên có mức độ lo âu cao thường có kết quả học tập thấp hơn (Almaiah & AI Mulhem, 2020, Khasawneh, 2018). Mặc dù ít nghiên cứu chỉ ra rằng lo âu AI có thể tạo điều kiện thuận lợi cho ý định học tập công nghệ, nhưng một số nghiên cứu đề xuất rằng tạo ra sự lo âu có thể ảnh hưởng tích cực đến hành vi tiếp cận công nghệ, đặc biệt trong các nhiệm vụ ít đòi hỏi về mặt nhận thức (Piniel & Csizer, 2013). Điều này có thể kích thích sinh viên đầu tư nhiều nỗ lực hơn vào việc học và phát triển kỹ năng chuyên môn của họ.

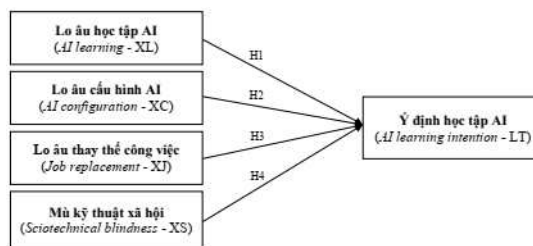
Để làm rõ hơn về trạng thái lo âu này và những tác động của nó đến đối tượng sinh viên, nhóm nghiên cứu lựa chọn phân tích lo âu AI với bốn thành tố: Lo âu học tập AI (AI learning anxiety) - sự lo âu, sợ hãi khi không thể tiếp thu được kiến thức và kỹ năng cụ thể về AI (Terzi, 2020; Wang & Wang, 2022); Lo âu cấu hình AI (AI configuration anxiety) - nỗi sợ những sản phẩm AI, robot hình người (Wang & Wang, 2022); Lo âu thay thế công việc (Job replacement anxiety) - phát sinh từ việc quan sát kinh nghiệm của người khác hoặc lo ngại về việc bị thay thế bởi trí tuệ nhân tạo, liên quan đến sự lo ngại rằng AI sẽ thay thế con người trong một loạt các ngành nghề, theo Carleton (2016); Mù kỹ thuật xã hội (Sociotechnical blindness) - sự lo âu phát sinh từ việc thiếu hiểu biết đầy đủ về AI của con người (Li và Huang, 2020). Theo đó, các giả thuyết nghiên cứu mà nhóm tác giả đề xuất như sau:

Giả thuyết H1: Lo âu học tập AI (XL) ảnh hưởng đến ý định học tập AI của sinh viên (LT)

Giả thuyết H2: Lo âu cấu hình AI (XC) ảnh hưởng tới ý định học tập AI của sinh viên (LT)

Giả thuyết H3: Lo âu thay thế công việc (XJ) ảnh hưởng đến ý định học tập AI của sinh viên (LT)

Giả thuyết H4: Mù kỹ thuật xã hội (XS) ảnh hưởng đến ý định học tập AI của sinh viên (LT)



Hình 1. Mô hình nghiên cứu

Nguồn: Tổng hợp của nhóm tác giả

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp định lượng cung cấp cách tiếp cận nghiên cứu có cấu trúc với dữ liệu. Điều này không chỉ giúp tạo ra dữ liệu rõ ràng và dễ dàng phân tích mà còn tạo điều kiện cho tính khách quan và độ tin cậy cao hơn của nghiên cứu. Sự mạnh mẽ của phương pháp định lượng là khả năng áp dụng các phương tiện thống kê và phân tích dữ liệu một cách toàn diện, giúp đánh giá chính xác mối quan hệ và tác động giữa các biến số. Nghiên cứu này áp dụng phương pháp nghiên cứu định lượng với các phân tích: thống kê mô tả, kiểm định độ tin cậy của thang đo, phân tích nhân tố khám phá EFA, phân tích tương quan giữa các biến trong mô hình và hồi quy tuyến tính.

## 2.1. Đối tượng nghiên cứu

Nhóm tiến hành khảo sát với kích thước mẫu là 370 sinh viên thuộc các trường đại học kinh tế trên địa bàn Hà Nội bằng hình thức khảo sát online thông qua hệ thống Google Forms (150 phiếu) và khảo sát trực tiếp (220 phiếu) trong thời gian từ ngày 20/01/2024 đến ngày 03/02/2024. Trong đó có 20 phiếu thu về không hợp lệ do không điền đầy đủ thông tin, nên số phiếu tham gia xử lý là 350.

## 2.2. Đo lường

Nhóm nghiên cứu đã tiến hành việc đo lường các biến trong mô hình bằng cách sử dụng các thang đo được kế thừa từ các nghiên cứu trước. Các thang đo gốc được phát triển bằng tiếng Anh và được nhóm nghiên cứu dịch sang tiếng Việt, có điều chỉnh để phù hợp với đối tượng nghiên cứu là sinh viên chuyên ngành kinh tế tại Hà Nội. Các thang đo được đo bằng thang Likert 5 điểm.

Thang đo lo âu trí tuệ nhân tạo được kế thừa từ nghiên cứu của Wang & Wang (2022) để đo lường sự lo âu của cá nhân về AI. Thang đo bao gồm 21 câu hỏi và 4 nhân tố: lo âu học tập AI, lo âu cấu hình AI, lo âu thay thế công việc và mù kỹ thuật xã hội. Thang đo lo âu học tập AI (XL) gồm 8 câu hỏi, được mã hoá từ XL1 đến XL8, với câu hỏi đại diện là “Tôi cảm thấy lo âu khi học cách sử dụng một số chức năng cụ thể của sản phẩm/ công nghệ liên quan đến AI”. Thang đo lo âu cấu hình AI (XC) gồm 3 câu hỏi, được mã hoá từ XC1 đến XC3, với câu hỏi đại diện là “Các sản phẩm AI hình người (VD: rô-bốt) tạo cho tôi cảm giác sợ hãi mà không có lý do”. Thang đo lo âu thay thế công việc gồm 6 câu hỏi, được mã hoá từ XJ1 đến XJ6, với câu hỏi đại diện là “Tôi lo ngại việc sử dụng rộng rãi rô-bốt hình người có thể khiến con người mất việc làm”. Thang đo mù kỹ thuật xã hội gồm 4 câu hỏi, được mã hoá từ XS1 đến XS4, với câu hỏi đại diện là “Tôi lo ngại con người không thể kiểm soát hoàn toàn kỹ thuật/ sản phẩm AI và gặp trục trặc”.

Thang đo ý định học tập AI được kế thừa từ nghiên cứu nhận thức và ý định hành vi đối với việc học tập trí tuệ nhân tạo của Chai và cộng sự (2021). Thang đo gồm 4 câu hỏi, được mã hoá từ LT1 đến LT4, với câu hỏi đại diện là “Tôi sẽ luôn cập nhật những ứng dụng AI mới nhất”.

## 3. Kết quả khảo sát thực trạng

### 3.1. Đặc điểm mẫu khảo sát

Bảng 1. Đặc điểm mẫu khảo sát

Chi tiêu	Tần số (người)	Tần suất (%)
Giới tính	Nam	112
	Nữ	238
	<b>Tổng</b>	<b>350</b>
Năm học	Năm 2	59
	Năm 3	247
	Năm 4	44
	<b>Tổng</b>	<b>350</b>

Nguồn: Tổng hợp của nhóm tác giả

Về giới tính, mẫu khảo sát có tỷ lệ nam/ nữ là 112/238 trong đó, nam chiếm 32,0% và nữ chiếm 68,0%. Như vậy có thể thấy số lượng đối tượng lo âu về trí tuệ nhân tạo là nữ giới cao hơn nam giới khá nhiều. Về năm học, với tỷ lệ là 70,6%, độ tuổi sinh viên năm 3 chiếm tỷ lệ cao nhất, theo sau đó là nhóm sinh viên năm 2 với 16,9% và nhóm sinh viên năm 4 với 12,5%. Điều này cho thấy đối tượng quan tâm đến vấn đề lo âu về AI chủ yếu là sinh viên năm 2, năm 3.

### 3.2. Kiểm định độ tin cậy của thang đo

Các thang đo lo âu học tập AI (XL), lo âu cấu hình AI (XC), lo âu thay thế công việc (XJ), mù kỹ thuật xã hội (XS), và ý định học tập AI (LT), hệ số Cronbach's Alpha dao động từ 0,754 đến 0,937 và đều thỏa mãn điều kiện lớn hơn 0,7. Các biến bị loại bỏ bao gồm XL6, XL7, XJ5, XS1.



Bảng 2. Kết quả hệ số Cronbach's Alpha

Thang đo	Hệ số Cronbach's Alpha*	Tương quan biến - tổng (nhỏ nhất - lớn nhất)	Số biến loại
Ý định học tập AI (LT)	0,913	0.774 – 0.874	0
Lo âu học tập AI (XL)	0,937*	0.778 – 0.848	2
Lo âu cấu hình AI (XC)	0,754	0.537 – 0.655	0
Lo âu thay thế công việc (XJ)	0,882*	0.676 – 0.882	1
Mù kỹ thuật xã hội (XS)	0,889*	0.752 – 0.841	1

Ghi chú. (\*) Chạy ở lần phân tích thứ 2 sau khi loại biến

Nguồn: Tổng hợp kết quả từ Jamovi 2.3.21

### 3.3. Phân tích nhân tố khám phá EFA

Kiểm định Bartlett với mức ý nghĩa Sig. = 0,000 < 0,05 nên có thể kết luận rằng dữ liệu dùng để phân tích nhân tố hoàn toàn phù hợp. Hệ số KMO bằng 0,866 thỏa  $0,5 < 0,856 < 1$ , phù hợp trong việc sử dụng phân tích nhân tố. Tổng phương sai trích bằng 67,9% lớn hơn 50% cho biết nhân tố trên giải thích được 67,9% sự biến thiên của dữ liệu. Tất cả các biến quan sát đều có hệ số tải nhân tố đạt yêu cầu lớn hơn 0,5.

Bảng 3. Ma trận xoay EFA

Constructs	Factors					Uniqueness
	1	2	3	4	5	
Ý định học tập AI (AI learning intention – LT)	LT1			0.744		0.3013
	LT2			0.688		0.3267
	LT3			0.730		0.2905
	LT4			0.876		0.1138
Lo âu học tập AI (AI learning anxiety – XL)	XL1	0.782				0.3002
	XL2	0.835				0.2507
	XL3	0.832				0.2693
	XL4	0.790				0.3442
	XL5	0.837				0.2566
	XL6	0.859				0.1953
Lo âu cấu hình AI (AI configuration – XC)	XC1				0.613	0.5460
	XC2				0.653	0.5418
	XC3				0.786	0.3314
Lo âu thay thế công việc (Job replacement anxiety – XJ)	XJ1		0.716			0.4612
	XJ2		0.730			0.4179
	XJ3		0.736			0.4291
	XJ4		0.736			0.4235
	XJ5		0.898			0.1810
	XJ6					
Mù kỹ thuật xã hội (Sociotechnical blindness – XS)	XS2			0.798		0.3343
	XS3			0.776		0.3272
	XS4			0.945		0.0904
	XS5					

Note. \*Principal axis factoring\* extraction method was used in combination with a 'varimax' rotation

Nguồn: Tổng hợp kết quả từ Jamovi 2.3.21

Ma trận xoay nhân tố trả về 5 biến hợp lệ như nghiên cứu đưa ra. Thang đo Lo âu AI giữ nguyên cấu trúc theo nghiên cứu của Wang & Wang (2022) với 4 nhân tố: lo âu học tập AI, lo âu cấu hình AI, lo âu thay thế công việc và mù kỹ thuật xã hội. Lo âu AI là một thang đo mới, được xây dựng bởi 2 tác giả Wang & Wang (2022), dựa trên mẫu 301 người Đà Loan. Việc áp dụng công cụ EFA đã kiểm định được thang đo của 2 tác giả trên bối cảnh và đối tượng nghiên cứu tại Việt Nam với nhiều điểm mới và sự khác biệt.

Như vậy, khi áp dụng thang đo AIA vào bối cảnh Việt Nam vẫn giữ nguyên được bốn cấu trúc của thang đo gốc, tuy nhiên vẫn loại 1 số biến về lo âu học tập AI, lo âu thay thế nghề nghiệp và mù kỹ thuật xã hội.

### 3.4. Phân tích tương quan

Hệ số tương quan Pearson giữa các biến độc lập lo âu AI và biến phụ thuộc ý định học tập AI (LT) khá cao. Các giá trị p-value của các hệ số tương quan trên đều nhỏ hơn .001 nên các hệ số Pearson có ý nghĩa thống kê. Điều này cho thấy các cặp biến độc lập – phụ thuộc trong mô hình có tương quan chặt chẽ với nhau. Vì thế, tất cả các biến độc lập đều đủ điều kiện để đưa vào phân tích mô hình hồi quy ở bước tiếp theo để giải thích cho biến phụ thuộc ý định học tập AI (LT). Ngoài ra, có thể nhận thấy xuất hiện tương quan giữa các cặp biến độc lập với nhau, cụ thể là biến độc lập lo âu học tập AI (XL) có tương quan mạnh với các

*Bảng 4. Ma trận hệ số tương quan giữa các biến*

Correlation Matrix	LT	XL	XC	XJ	XS
LT	Pearson's r p-value	— —			
XL	Pearson's r p-value	0.449*** <.001	— —		
XC	Pearson's r p-value	0.410*** <.001	0.235*** <.001	— —	
XJ	Pearson's r p-value	0.355*** <.001	0.207*** <.001	0.071 0.186	— —
XS	Pearson's r p-value	0.313*** <.001	0.130* 0.015	0.219*** <.001	0.011 0.844

*Note.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

*Nguồn: Tổng hợp kết quả từ Jamovi 2.3.21*

biến lo âu cấu hình AI (XC) và lo âu thay thế công việc (XJ) (hệ số Pearson nhỏ hơn 0.3 và p-value < .001), và tương quan yếu với biến mù kỹ thuật xã hội (XS) (p-value < .05) do đó, khi thực hiện phân tích hồi quy cần lưu ý kiểm tra vấn đề đa cộng tuyến giữa các biến độc lập.

**3.5. Hồi quy tuyến tính và sự phù hợp của mô hình**

*Bảng 5. Tổng hợp các chỉ tiêu đánh giá trong phân tích hồi quy*

R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	F	df1	df2	p
0.640	0.409	0.402	59.8	4	345	<.001

*Nguồn: Tổng hợp kết quả từ Jamovi 2.3.21*

Kết quả R<sup>2</sup> hiệu chỉnh = 0,402 có ý nghĩa là 4 nhân tố độc lập đã giải thích được 40.2% sự biến thiên của biến phụ thuộc, còn 59.8% còn lại là sự biến thiên của biến phụ thuộc ý định học tập AI do sai số gây ra, bao gồm sai số đo lường và các nhân tố khác chưa biết hoặc chưa đưa vào mô hình hồi quy. Kiểm định F = 59.8, p-value < .001 cho thấy mô hình hồi quy tuyến tính bội xây dựng được phù hợp với tập dữ liệu, các biến độc lập trong mô hình có tác động đến biến phụ thuộc. Như vậy, mô hình nghiên cứu là phù hợp.

*Bảng 6. Kết quả phân tích hồi quy*

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate	VIF
Intercept	1.025	0.8936	1.15	0.252		
XL	0.158	0.0230	6.90	<.001	0.301	1.11
XC	0.365	0.0578	6.31	<.001	0.274	1.10
XJ	0.199	0.0311	6.39	<.001	0.271	1.05
XS	0.230	0.0465	4.96	<.001	0.211	1.06

*Nguồn: Tổng hợp kết quả từ Jamovi 2.3.21*

VIF của tất cả các biến độc lập đều nằm trong khoảng 1.05 đến 1.11, do đó, không có hiện tượng đa cộng tuyến giữa các biến độc lập. Như vậy, phương trình hồi quy tuyến tính đã chuẩn hóa của mô hình sau khi đã phân tích hồi quy như sau:

$$LT = 0.301XL + 0.274.XC + 0.271.XJ + 0.211.XS + \epsilon$$

**4. Thảo luận kết quả nghiên cứu và khuyến nghị**

**4.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu**

Các biến độc lập thuộc thang đo lo âu AI bao gồm: lo âu học tập AI (XL), lo âu cấu hình AI (XC), lo âu thay thế công việc (XJ), và mù kỹ thuật xã hội (XS) đều có tác động thuận chiều tới biến phụ thuộc ý định học tập AI (LT) với các hệ số tác động lần lượt là 0.301, 0.274, 0.271 và 0.211. Như vậy, tác động của bốn biến độc lập có xu hướng giảm dần, với tác động của biến lo âu học tập AI (XL) là lớn nhất và mù kỹ thuật xã hội (XS) là nhỏ nhất.

Như vậy, kết quả của nghiên cứu này không nhất quán với một số kết quả nghiên cứu trước (Almaiah &

Mulhem, 2020; Khasawneh, 2018), cho rằng sinh viên có mức độ lo âu cao thường có kết quả học tập thấp hơn. Mặt khác, kết quả nghiên cứu này nằm trong số ít các nghiên cứu chỉ ra ảnh hưởng tích cực của triệu chứng lo âu AI đến hành vi tiếp cận công nghệ, đặc biệt trong các nhiệm vụ ít đòi hỏi về mặt nhận thức (Piniel & Csizer, 2013). Điều này có thể kích thích sinh viên đầu tư nhiều nỗ lực hơn vào việc học và phát triển kỹ năng chuyên môn của họ.

## 4.2. Khuyến nghị

Từ kết quả nghiên cứu, nhóm nghiên cứu có đưa ra một số đề xuất một số giải pháp để sinh viên các trường kinh tế trên địa bàn Hà Nội có thể tìm ra những nhân tố có tác động tích cực đến ý định học tập công nghệ AI trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo phát triển nhanh chóng như hiện nay. Trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo phát triển nhanh chóng, việc tìm ra những nhân tố có tác động tích cực đến ý định học tập công nghệ AI của sinh viên các trường kinh tế trên địa bàn Hà Nội đòi hỏi sự đóng góp đồng thời từ phía sinh viên, giảng viên và nhà trường.

Đối với sinh viên cần có kiến thức cơ bản về AI để hiểu rõ về lĩnh vực này và nhận thức được tiềm năng của AI thông qua việc tham gia các khóa học trực tuyến miễn phí, hoặc các dự án và hoạt động liên quan đến AI trong và ngoài trường đại học. Đồng thời, sinh viên cần chủ động nắm bắt các cơ hội để kết nối với các chuyên gia, giảng viên, và sinh viên khác quan tâm đến AI. Việc xây dựng mạng lưới này không chỉ giúp sinh viên học hỏi và chia sẻ kiến thức, mà còn mang lại cơ hội nghề nghiệp trong tương lai.

Đối với giảng viên, có thể tạo ra môi trường học tập tích cực bằng cách áp dụng các phần mềm và công cụ AI trong quá trình giảng dạy, giúp sinh viên nhận thức được ứng dụng thực tế của AI và gia tăng sự hứng thú. Giảng viên cũng có trách nhiệm cung cấp thông tin và tư vấn về lĩnh vực AI, bao gồm cả các cơ hội nghề nghiệp và các chương trình đào tạo.

Đối với nhà trường, cần đầu tư vào cơ sở vật chất và công nghệ phù hợp như phòng nghiên cứu, trang thiết bị và phần mềm hiện đại để hỗ trợ môi trường học tập và nghiên cứu AI. Đồng thời, cần tạo ra các chương trình học bổng, dự án nghiên cứu và các sự kiện liên quan đến AI để khuyến khích sinh viên tham gia và phát triển sự đam mê của sinh viên trong lĩnh vực này. Các trường đại học cũng có thể đẩy mạnh hợp tác với các doanh nghiệp công nghệ, tạo ra cơ hội thực tập, chia sẻ kiến thức và đào tạo thực tế cho sinh viên.

Nghiên cứu của Almaraz-López, và cộng sự (2023) cho rằng AI sẽ tiếp tục có tác động ngày càng tăng đến cuộc sống cá nhân và nghề nghiệp của sinh viên, do vậy, các chương trình đào tạo về AI nên được cung cấp cho sinh viên đại học thuộc mọi ngành để họ có thể sử dụng công nghệ này một cách tự tin và có trách nhiệm. Điều này là hoàn toàn hợp lý khi hiện nay sinh viên Việt Nam nói chung và sinh viên khối ngành Kinh tế nói riêng khi nhóm sinh viên này đang ngày càng tiếp xúc nhiều với kỹ thuật công nghệ và trở nên quen thuộc với các môi trường số hoá. Vì vậy, đào tạo về AI là một vấn đề cần được chú trọng để nâng cao chất lượng giảng dạy cũng như chất lượng của học sinh, sinh viên.

## 5. Kết luận

Nghiên cứu đã xác định các tác động tích cực của các yếu tố thuộc trạng thái lo âu AI bao gồm: lo âu học tập AI, lo âu cấu hình AI, lo âu thay thế công việc và mù kỹ thuật xã hội đến ý định học tập trí tuệ nhân tạo của sinh viên khối ngành kinh tế tại Hà Nội, đồng thời khẳng định sự hiện diện và tầm quan trọng của trạng thái tâm lý này trong bối cảnh số hoá hiện nay. Tuy nhiên, nghiên cứu còn một số hạn chế nhất định, chủ yếu do việc lựa chọn phương pháp nghiên cứu gây ra, bao gồm mẫu nghiên cứu nhỏ và không đại diện đầy đủ và việc chuyển đổi thang đo từ tiếng Anh sang tiếng Việt có thể gây sai sót. Các nghiên cứu sau có thể phát triển thêm thông qua việc thu thập dữ liệu từ nhiều trường đại học khác với địa điểm đa dạng, đồng thời nghiên cứu thêm một số hành vi sử dụng công nghệ hoặc ra quyết định có liên quan đến trạng thái tâm lý này.

**Lời cảm ơn:** Chúng tôi xin chân thành cảm ơn các bạn sinh viên Bùi Hạ Vi, Hà Như Quỳnh và Nguyễn Bảo Linh, sinh viên năm 3 - Khoa Quản trị nhân lực, Trường Đại học Thương Mại đã hỗ trợ chúng tôi trong quá trình hoàn thiện bài nghiên cứu này.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Abdelwahab, H. R., Rauf, A., & Chen, D. (2023). Business students' perceptions of Dutch higher educational institutions in preparing them for artificial intelligence work environments. *Industry and Higher Education*, 37(1), 22-34. <https://doi.org/10.1177/09504222221087614>
- [2] Almaiah, M. A., & Al Mulhem, A. (2020). Thematic analysis for classifying the main challenges and factors influencing the successful implementation of e-learning system using NVivo. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 9(1), 142–152. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/22912020>
- [3] Almaraz-López, C., Almaraz-Menéndez, F., & López-Esteban, C. (2023). Comparative study of the attitudes and perceptions of university students in business administration and management and in education toward artificial intelligence. *Education Sciences*, 13(6), 609. <https://doi.org/10.3390/educsci13060609>
- [4] Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215. <https://doi.org/10.1037/h0045464>
- [5] Chai, C. S., Lin, P.-Y., Jong, M. S.-Y., Dai, Y., Chiu, T. K. F., & Qin, J. (2021). Perceptions of and Behavioral Intentions towards Learning Artificial Intelligence in Primary School Students. *Educational Technology & Society*, 24(3), 89–101. <https://www.jstor.org/stable/27032858>
- [6] Khasawneh, O. Y. (2018). Technophobia: Examining its hidden factors and defining it. *Technology in Society*, 54, 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2018.03.008>
- [7] Li & Huang (2020). Dimensions of artificial intelligence anxiety based on the integrated fear acquisition theory. *Technology in Society*, 63, 101410. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101410>
- [8] Piniel, K., & Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 523–550.
- [9] Terzi, Ragip (2020). An Adaptation of Artificial Intelligence Anxiety Scale into Turkish: Reliability and Validity Study. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1501-1515. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1031>
- [10] Wang & Wang (2022). Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: an initial application in predicting motivated learning behavior. *Interactive Learning Environments*, 30, 619-634. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674887>

## ABSTRACT

**The impact of artificial intelligence anxiety on the intention to learn artificial intelligence among economics students in Hanoi**

The study aims to determine the extent to which symptoms of Artificial Intelligence Anxiety (AIA) affect the intention to learn artificial intelligence among students from economics schools in Hanoi. A quantitative research method was used with a sample size of 350, and hypotheses were tested using Jamovi 2.3.21. The research results show that factors of AI anxiety, including AI learning anxiety, AI configuration anxiety, job replacement anxiety, and sociotechnical blindness, all have a positive impact on the intention to learn AI; among which, AI learning anxiety has the strongest impact. Through this study, the research team emphasizes the role of AI anxiety symptoms in influencing the intention to study and improve AI knowledge among economics and management students in Hanoi. The research team also provides specific implications for each group: students, lecturers, and universities.

**Keywords:** *Artificial Intelligence, Artificial Intelligence Anxiety, Learning Intention, Economics Students.*

## MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO VÀ ỨNG DỤNG TRONG DẠY VÀ HỌC TIẾNG ANH HIỆN NAY

Nguyễn Hoàng Yến<sup>1</sup>, Hoàng Thị Ái Vân<sup>2</sup>

**Tóm tắt.** Trí tuệ nhân tạo đang thay đổi nhiều khía cạnh của giáo dục và dần được đưa vào giáo dục ngôn ngữ nói chung, Tiếng Anh nói riêng. Bài viết bàn luận về những ứng dụng của trí tuệ nhân tạo trong dạy và học Tiếng Anh hiện nay: Công nghệ nhận diện giọng nói, Công nghệ dịch máy, Công nghệ xử lý ngôn ngữ tự nhiên, Công nghệ Chatbot, Nhận dạng khuôn mặt với rất nhiều lợi ích mang lại cho người học. Đồng thời chỉ ra một số thách thức đòi hỏi người sử dụng phải cân bằng việc sử dụng trí tuệ nhân tạo với sự tương tác của con người nhằm bảo đảm trải nghiệm học ngôn ngữ toàn diện. Bài báo cũng giới thiệu một số ứng dụng học Tiếng Anh được hỗ trợ bởi trí tuệ nhân tạo đang được sử dụng phổ biến trên thế giới.

**Từ khóa:** Trí tuệ nhân tạo, ứng dụng trí tuệ nhân tạo, dạy và học Tiếng Anh.

### 1. Đặt vấn đề

Hiện nay, Tiếng Anh được đánh giá là một trong những ngôn ngữ “quyền lực” trên thế giới. Cùng với việc giao lưu, kết nối, hợp tác giữa các quốc gia ngày càng được mở rộng, học ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng cũng trở thành nhu cầu quan trọng của nhiều người. Tuy nhiên, các phương pháp học tiếng Anh truyền thống có thể tốn thời gian và không phải lúc nào cũng hiệu quả. Những tiến bộ nhanh chóng của công nghệ đặc biệt là trí tuệ nhân tạo (AI) đã tạo nên cuộc cách mạng mới trong việc học tiếng Anh, khiến quá trình này trở nên dễ tiếp cận, hiệu quả và thú vị hơn.

Trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligence) là một trong những đặc trưng quan trọng của cách mạng công nghiệp lần thứ tư đang diễn ra ngày một sâu rộng trên toàn cầu. Trí tuệ nhân tạo là một lĩnh vực thuộc khoa học máy tính và công nghệ thông tin nhằm nghiên cứu, phát triển các hệ thống, chương trình máy tính có khả năng thực hiện các tác vụ đòi hỏi sự thông minh tương đương hoặc vượt trội hơn so với con người (Grewal, 2014). Hiểu một cách đơn giản hơn, trí tuệ nhân tạo là khả năng của hệ thống máy tính thực hiện các nhiệm vụ thường đòi hỏi trí thông minh của con người (Dẫn theo Jeong Bae Son, 2023). Các hệ thống trí tuệ nhân tạo thông thường sẽ tập trung tối thiểu vào một số hành vi liên quan đến trí tuệ của con người như: lập kế hoạch, học tập, lý luận, giải quyết vấn đề, trình bày kiến thức, nhận thức, chuyển động và thao tác, và ở mức độ thấp hơn là trí thông minh xã hội và sáng tạo.

Ngày nay, trí tuệ nhân tạo đã được ứng dụng trong rất nhiều lĩnh vực, trong đó có giáo dục. Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục vô cùng quan trọng. Sự hợp nhất của trí tuệ nhân tạo với hệ thống học tập kỹ thuật số ngày nay tạo nên khái niệm học tập hoàn toàn mới. Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đã tạo ra cuộc cách mạng mới đối với phương pháp học tập truyền thống, mang lại hiệu quả giáo dục rõ rệt.

---

Ngày nhận bài: 12/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 17/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Trường Đại học Sư phạm Thể dục Thể thao Hà Nội; e-mail: [nguyenhoangyen3105@gmail.com](mailto:nguyenhoangyen3105@gmail.com)

<sup>2</sup>Học viện Quản lý giáo dục; e-mail: [aivan.hoang98@gmail.com](mailto:aivan.hoang98@gmail.com)

Tác giả liên hệ: Nguyễn Hoàng Yến. Địa chỉ e-mail: [nguyenhoangyen3105@gmail.com](mailto:nguyenhoangyen3105@gmail.com)

## 2. Ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong dạy và học Tiếng Anh

Trí tuệ nhân tạo trong dạy và học ngoại ngữ nói chung, tiếng Anh nói riêng ngày càng trở nên phổ biến. Sau đây là một số ứng dụng điển hình:

### *Công nghệ nhận dạng giọng nói (Speech recognition technology)*

Công nghệ nhận dạng giọng nói đã được chứng minh là một công cụ có giá trị trong việc học ngoại ngữ vì nó có thể cải thiện đáng kể kỹ năng giao tiếp của người học.

Công nghệ này cho phép người học nhận được phản hồi ngay lập tức về cách phát âm và ngữ điệu của họ, điều này rất cần thiết trong việc phát triển kỹ năng diễn đạt bằng lời nói của họ. Nhờ đó, người học có thể tự tin hơn vào khả năng giao tiếp bằng tiếng Anh của mình và có nhiều khả năng tham gia vào các cuộc trò chuyện với người bản xứ hơn.

Hơn nữa, công nghệ nhận dạng giọng nói có thể giúp người học cải thiện kỹ năng nghe và hiểu. Người học có thể sử dụng phần mềm giọng nói để nghe bản ghi âm của người bản xứ và phần mềm có thể xác định bất kỳ lỗi phát âm nào của họ. Điều này cho phép người học nghe được cách phát âm và ngữ điệu chính xác của các từ và cụm từ, từ đó nâng cao hiểu biết về tiếng Anh.

Công nghệ nhận dạng giọng nói còn mang đến cho người học cơ hội rèn luyện kỹ năng diễn đạt bằng lời nói sử dụng tài liệu đào tạo và luyện nói. Người học có thể sử dụng phần mềm để ghi âm giọng nói của chính mình, sau đó so sánh bản ghi âm của mình với bản ghi âm gốc của người bản xứ. Điều này giúp người học xác định những lĩnh vực cần cải thiện và họ có thể nỗ lực cải thiện những lĩnh vực đó để nâng cao kỹ năng diễn đạt bằng miệng của mình.

Ngoài ra, công nghệ nhận dạng giọng nói còn cho phép người học tương tác với tiếng Anh một cách tự nhiên hơn. Người học có thể tham gia trò chuyện với phần mềm, phần mềm này có thể trả lời các câu hỏi và nhận xét của học. Điều này tạo ra trải nghiệm học tập tương tác và hấp dẫn hơn, có thể giúp người học phát triển kỹ năng tiếng Anh hiệu quả hơn.

### *Công nghệ dịch máy (Machine translation technology)*

Công nghệ dịch máy có thể giúp người học hiểu văn bản tiếng Anh và dịch nó sang ngôn ngữ mong muốn, từ đó nâng cao hiệu quả học tiếng Anh. Cụ thể: những người gặp khó khăn về ngôn ngữ hoặc từ hiếm có thể sử dụng công cụ dịch máy để được giải thích và hiểu rõ hơn. Ngày nay, công cụ dịch máy có chất lượng dịch thuật tương đối tốt và sát nghĩa đã giúp người học hoàn thành nhiệm vụ dịch thuật nhanh hơn, tiết kiệm nhiều thời gian hơn.

### *Công nghệ xử lý ngôn ngữ tự nhiên (Natural language processing technology)*

Công nghệ xử lý ngôn ngữ tự nhiên là một lĩnh vực trí tuệ nhân tạo tập trung vào sự tương tác giữa máy tính và ngôn ngữ của con người. Ưu điểm chính của nó là có thể cung cấp cho người học tài liệu học tập được cá nhân hóa. Bằng cách phân tích hiệu suất của người học trong các kỹ năng, phần mềm công nghệ xử lý tiếng Anh tự nhiên có thể tạo ra các tài liệu học tập tùy chỉnh đáp ứng nhu cầu cụ thể của người học. Ví dụ, nếu một người học gặp khó khăn với từ vựng, phần mềm có thể cung cấp một danh sách các từ để luyện tập.

Bên cạnh đó, công nghệ xử lý ngôn ngữ tự nhiên có thể giúp người học học tiếng Anh một cách tự nhiên hơn thông qua việc giúp người học sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống thực tế. Điều này tiếng Anh trở nên hấp dẫn và phù hợp hơn với người học.

### *Công nghệ Chatbot (Chatbot technology)*

Công nghệ Chatbot là một phương pháp sáng tạo và hiệu quả để nâng cao kỹ năng tiếng Anh của người học. Không giống như các phương pháp học ngôn ngữ truyền thống có thể thiếu tính tương tác và linh hoạt mà người học cần, Chatbot mang lại trải nghiệm học tập tương tác và cá nhân hóa. Bằng cách tương tác với Chatbot, người học có thể thực hành nghe và nói một cách tự nhiên và hội thoại, giống như với người thật.

Chatbot có thể cung cấp phản hồi và sửa lỗi ngay lập tức, điều này đặc biệt có ý nghĩa đối với người học tiếng Anh. Người học có thể nhận được phản hồi về cách phát âm, ngữ pháp và cách sử dụng từ vựng của

mình và có thể điều chỉnh ngay tại thời điểm học. Ngoài việc cung cấp cơ hội thực hành, Chatbot còn có thể đóng vai trò là nguồn tài liệu học tiếng Anh như cung cấp cho người học các bản dịch, định nghĩa và giải thích theo theo gian thực về cấu trúc ngữ pháp, cách diễn đạt đàm thoại. Với những ưu điểm trên, Chatbot là một công cụ có giá trị cho những người học không có cơ hội tiếp cận với người bản ngữ hoặc giáo viên/gia sư ngôn ngữ vẫn có thể nhận được phản hồi, thực hành đàm thoại.

#### *Nhận dạng khuôn mặt (Face recognition)*

Việc ghi lại nét mặt, những thay đổi trong miệng thông qua công nghệ nhận dạng khuôn mặt có thể giúp người học học tiếng Anh tốt hơn. Khi học tiếng Anh, người học cần liên tục luyện nghe và nói, do đó, công nghệ nhận dạng khuôn mặt có thể giúp người học nắm bắt tốt hơn những thay đổi trong lời nói và ngữ điệu. Ví dụ, khi học tiếng Anh, người học cần nắm vững các quy tắc phát âm và đặc điểm ngữ âm của tiếng Anh. Thông qua công nghệ nhận dạng khuôn mặt, người học có thể quan sát sự thay đổi hình dạng miệng và cách phát âm của giáo viên theo thời gian thực để có thể bắt chước và học tốt hơn.

Như vậy, với các ứng dụng chủ yếu trên, trí tuệ nhân tạo có thể cung cấp cho người học một lượng lớn tài liệu ngôn ngữ phong phú và cơ hội luyện tập, trải nghiệm sống động. Trí tuệ nhân tạo cũng có thể tự điều chỉnh nội dung và phương pháp giảng dạy dựa trên tình huống và đặc điểm học tập của người học, giúp cá nhân hóa việc học tập từ đó nâng cao hiệu quả học tập ở cả bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết - điều mà với phương pháp dạy học truyền thống khó có thể thực hiện một cách toàn diện. Ngoài ra, các ứng dụng của trí tuệ nhân tạo còn cho phép người học có thể học bất cứ thời điểm nào, vô cùng linh hoạt. Tuy vậy, các nhà nghiên cứu vẫn cho rằng trí tuệ nhân tạo sẽ không thể thay thế được các phương pháp học truyền thống mà là sự bổ sung cho các quy trình truyền thống để tạo ra trải nghiệm học ngôn ngữ toàn diện. Trong khi các phương pháp truyền thống cung cấp một khuôn khổ vững chắc để hiểu các quy tắc và cấu trúc ngôn ngữ, các công cụ trí tuệ nhân tạo bổ sung thêm tính linh hoạt, cá nhân hóa và tính tương tác giúp nâng cao quá trình học tập.

Xu hướng phát triển tương lai của trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy ngoại ngữ được dự đoán sẽ rất sâu rộng và đổi mới. Với sự phát triển nhanh chóng của công nghệ trí tuệ nhân tạo, người ta tin rằng việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy ngoại ngữ sẽ trở nên thông minh hơn, tương tác, cá nhân hóa và hiệu quả hơn (Yang L N và nhóm cộng sự, 2020).

### **3. Thách thức của ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong dạy và học Tiếng Anh**

Mặc dù trí tuệ nhân tạo có rất nhiều ứng dụng hữu ích trong dạy và học tiếng Anh nhưng nó cũng mang lại nhiều thách thức đòi hỏi con người phải có những cách khắc phục như:

**Những lo ngại về quyền riêng tư:** Giống như bất kỳ công nghệ nào thu thập và phân tích dữ liệu người dùng, mối quan tâm về quyền riêng tư là điều quan trọng cần cân nhắc trong các công cụ học ngôn ngữ được hỗ trợ bởi trí tuệ nhân tạo. Người dùng phải biết cách sử dụng và lưu trữ dữ liệu của họ và đảm bảo rằng họ cảm thấy thoải mái với mức độ thu thập dữ liệu liên quan.

**Hạn chế về công nghệ:** Mặc dù trí tuệ nhân tạo đã đạt được những tiến bộ đáng kể trong việc học ngôn ngữ nhưng công nghệ này vẫn còn những hạn chế. Ví dụ: trí tuệ nhân tạo có thể gặp khó khăn trong việc hiểu các sắc thái ngôn ngữ phức tạp, cách diễn đạt thành ngữ và bối cảnh văn hóa, điều này có thể ảnh hưởng đến chất lượng trải nghiệm học tập.

**Vai trò tương tác của con người:** Mặc dù có rất nhiều lợi ích của việc học ngôn ngữ do trí tuệ nhân tạo cung cấp, nhưng điều quan trọng là không bỏ qua tầm quan trọng của sự tương tác giữa con người với nhau trong quá trình học tập. Trí tuệ nhân tạo không thể hoàn toàn thay thế vai trò của giáo viên, đặc biệt là trong các khía cạnh liên quan đến biểu đạt ngôn ngữ và giao tiếp giữa các cá nhân (Ming Yang Liu, 2023).

Bên cạnh đó, kết nối với người bản xứ, tham gia vào các cuộc trò chuyện và hòa mình vào văn hóa của ngôn ngữ mục tiêu có thể mang lại những trải nghiệm học tập vô giá mà trí tuệ nhân tạo không thể tái tạo hoàn toàn. Sự phụ thuộc quá mức vào nền tảng học ngôn ngữ do trí tuệ nhân tạo hỗ trợ có thể dẫn đến giảm sự tương tác xã hội trong thực hành ngôn ngữ, ảnh hưởng đến kỹ năng giao tiếp và hiểu biết văn hóa thông

qua ngôn ngữ.

Bất bình đẳng về khả năng tiếp cận công nghệ: Sự chênh lệch trong khả năng tiếp cận công nghệ và tài nguyên chất lượng cao có thể làm trầm trọng thêm sự bất bình đẳng về giáo dục, tạo ra sự phân chia kỹ thuật số giữa những người học.

#### 4. Giới thiệu một số ứng dụng học Tiếng Anh phổ biến được hỗ trợ bởi trí tuệ nhân tạo

Các ứng dụng học ngôn ngữ được hỗ trợ bởi trí tuệ nhân tạo đang ngày càng trở nên phổ biến nhờ khả năng thích ứng với nhu cầu và sở thích của từng người học. Các ứng dụng này sử dụng thuật toán học máy để phân tích tiến trình của người dùng, đồng thời cung cấp phản hồi và đề xuất được cá nhân hóa, giúp quá trình học tập hiệu quả và hấp dẫn hơn. Dưới đây là một số ứng dụng học ngôn ngữ trong đó có tiếng Anh phổ biến được hỗ trợ bởi trí tuệ nhân tạo:

##### *Glossika*

Glossika là một nền tảng học ngôn ngữ được hỗ trợ bởi trí tuệ nhân tạo, tập trung vào đào tạo ngôn ngữ theo ngữ cảnh. Chương trình nhấn mạnh đến sự phát triển khả năng nói trôi chảy thông qua việc lặp lại nhiều câu trong các ngữ cảnh khác nhau. Nó cung cấp một thư viện lớn các câu được ghi lại bởi người bản xứ.

Các thuật toán trí tuệ nhân tạo của nó phân tích sự tiến bộ của người học và cung cấp phản hồi có mục tiêu để cải thiện bằng cách điều chỉnh mức độ khó dựa trên trình độ cá nhân, đảm bảo trải nghiệm học tập cá nhân hóa.

Thông qua giao diện tương tác, Glossika cho phép người dùng nghe, lặp lại và thực hành câu theo tốc độ của riêng họ. Bằng cách tập trung vào ngữ cảnh, Glossika giúp người dùng hiểu cách sử dụng các từ và cụm từ trong các tình huống thực tế, nâng cao kỹ năng nói tự nhiên và sự trôi chảy nói chung.

##### *Duolingo*

Duolingo là một ứng dụng học ngôn ngữ phổ biến sử dụng trò chơi để làm cho việc học ngôn ngữ trở nên thú vị và hấp dẫn. Ứng dụng sử dụng trí tuệ nhân tạo để cá nhân hóa trải nghiệm học tập cho từng người dùng.

Ví dụ: nếu bạn mắc lỗi, Duolingo sẽ đưa ra phản hồi và sửa chữa ngay lập tức bằng cách xác định bạn đã sử dụng trí tuệ nhân tạo ở đâu và giải thích lý do. Ứng dụng này cũng cung cấp các hoạt động tương tác như thử thách dịch thuật, bài tập nghe hiểu và các buổi luyện nói.

Ngoài ra, Duolingo sử dụng thuật toán học máy để theo dõi tiến độ của bạn và điều chỉnh mức độ khó cho phù hợp. Điều này đảm bảo rằng bạn luôn được thử thách nhưng không bao giờ bị choáng ngợp.

##### *Babbel*

Babbel là một nền tảng học ngôn ngữ rất phổ biến khác sử dụng trí tuệ nhân tạo để cung cấp các bài học được cá nhân hóa dựa trên mức độ thành thạo và mục tiêu học tập của bạn. Một tính năng độc đáo của Babbel là tập trung vào thực hành đàm thoại với người bản xứ. Nền tảng này cung cấp các lớp học ảo trực tiếp với những người hướng dẫn được chứng nhận, những người có thể đưa ra phản hồi về cách phát âm và ngữ pháp của bạn trong thời gian thực.

Babbel cũng sử dụng thuật toán xử lý ngôn ngữ tự nhiên để mô phỏng các cuộc trò chuyện ngoài đời thực với Chatbot để người dùng có thể rèn luyện kỹ năng nói của mình bất cứ lúc nào. Ngoài ra, thuật toán trí tuệ nhân tạo của Babbel theo dõi tiến trình của bạn trên nhiều thiết bị để người dùng có thể tiếp tục ngay từ nơi họ đã dừng lại bất kể họ sử dụng thiết bị nào.

##### *Rosetta Stone*

Rosetta Stone là một trong những công ty tiên phong về phần mềm học ngôn ngữ. Nền tảng này đã xuất hiện từ năm 1992 nhưng đã phát triển theo thời gian bằng cách kết hợp các công nghệ trí tuệ nhân tạo tiên tiến để nâng cao trải nghiệm học tập cho người dùng. Phương pháp học ngôn ngữ phong phú của Rosetta Stone bao gồm việc sử dụng công nghệ nhận dạng giọng nói được hỗ trợ bởi trí tuệ nhân tạo để cung cấp



phản hồi về cách phát âm và giọng nói.

Phần mềm cũng sử dụng công nghệ xử lý ngôn ngữ tự nhiên để phân tích cách sử dụng ngữ pháp và cấu trúc câu, đảm bảo rằng người dùng nói chính xác. Ngoài ra, Rosetta Stone còn cung cấp quyền truy cập vào các buổi dạy kèm trực tiếp với những người hướng dẫn nói tiếng bản xứ.

#### *Memrise*

Memrise là ứng dụng học ngôn ngữ được hỗ trợ bởi trí tuệ nhân tạo, chuyên giúp người dùng ghi nhớ từ vựng một cách hiệu quả. Ứng dụng sử dụng các thuật toán lặp lại cách nhau, một kỹ thuật tối ưu hóa việc học bằng cách trình bày các từ theo các khoảng thời gian cụ thể dựa trên tiến độ của từng cá nhân. Cách tiếp cận này đảm bảo rằng người dùng xem lại các từ vào thời điểm tối ưu để ghi nhớ lâu dài.

Ứng dụng này kết hợp các kỹ thuật ghi nhớ, chẳng hạn như hình ảnh sống động và những câu chuyện đáng nhớ, để hỗ trợ việc tiếp thu từ vựng. Ngoài ra, Memrise còn cung cấp các đoạn âm thanh và video có sự góp mặt của người bản xứ để nâng cao kỹ năng nghe và phát âm. Các thuật toán trí tuệ nhân tạo phân tích hiệu suất của người dùng và điều chỉnh trải nghiệm học tập để tập trung vào các lĩnh vực cần được chú ý nhiều hơn.

#### *Pimsleur*

Pimsleur là một phương pháp học ngôn ngữ nhấn mạnh vào việc giảng dạy dựa trên âm thanh. Chương trình tập trung vào kỹ năng đàm thoại và sử dụng ngôn ngữ thực tế. Với Pimsleur, người dùng có thể tham gia vào các cuộc trò chuyện tương tác để rèn luyện kỹ năng nghe và nói. Tính năng Voice Coach của ứng dụng sử dụng trí tuệ nhân tạo để cung cấp cho bạn phản hồi bằng hầu hết các ngôn ngữ. Công nghệ nhận dạng giọng nói nhằm đánh giá cách phát âm và đưa ra phản hồi, giúp người học trau dồi khả năng nói của mình.

Các thuật toán trí tuệ nhân tạo của Pimsleur điều chỉnh mức độ khó dựa trên hiệu suất của người dùng, đảm bảo trải nghiệm học tập được cá nhân hóa. Chương trình kết hợp sự lặp lại cách đều nhau để củng cố các khái niệm từ vựng và ngữ pháp. Cách tiếp cận dựa trên âm thanh của nó cho phép người dùng thực hành các kỹ năng ngôn ngữ một cách thuận tiện, ngay cả khi đang di chuyển.

#### *Busuu*

Busuu là một nền tảng học ngôn ngữ được hỗ trợ bởi trí tuệ nhân tạo nhằm thúc đẩy sự tham gia và tương tác của cộng đồng. Ứng dụng này cung cấp các khóa học ngôn ngữ bằng nhiều ngôn ngữ khác nhau, với các bài học được thiết kế bởi các chuyên gia và người bản xứ. Thông qua thuật toán trí tuệ nhân tạo, Busuu cá nhân hóa trải nghiệm học tập theo mục tiêu và mức độ thành thạo của từng cá nhân.

Một đặc điểm đáng chú ý của Busuu là nhấn mạnh vào sự tham gia của cộng đồng. Người học có thể tương tác với người bản xứ thông qua các bài tập viết và luyện nói. Tính năng sửa lỗi do trí tuệ nhân tạo cung cấp phản hồi có giá trị về bài tập viết, giúp người học cải thiện ngữ pháp và cấu trúc câu.

Busuu cũng kết hợp công nghệ nhận dạng giọng nói để luyện phát âm và cung cấp các bài tập từ vựng cũng như câu đố để học ngôn ngữ một cách toàn diện. Các thuật toán trí tuệ nhân tạo theo dõi tiến trình của người dùng và đề xuất nội dung có liên quan để đảm bảo cải tiến liên tục.

## **5. Kết luận**

Trí tuệ nhân tạo với nhiều ứng dụng trong dạy và học tiếng Anh đã đem lại nhiều lợi ích cho người học, giúp người học có thể tiếp cận với việc học tiếng Anh một cách dễ dàng, linh hoạt cùng với những trải nghiệm học tập vô cùng sống động bên cạnh các phương pháp học tập truyền thống. Mặc dù vậy, ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong dạy và học tiếng Anh cũng có những hạn chế, thách thức nhất định đòi hỏi người sử dụng phải cân bằng việc sử dụng trí tuệ nhân tạo với sự tương tác của con người nhằm bảo đảm trải nghiệm học ngôn ngữ toàn diện. Dự đoán tương lai trí tuệ nhân tạo trong việc học ngôn ngữ bao gồm việc tích hợp công nghệ thực tế ảo và thực tế tăng cường, cá nhân hóa nâng cao dựa trên phong cách và sở thích học tập cũng như trải nghiệm học tập hợp tác kết nối người học trên toàn thế giới.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Grewal, D.S (2014), A Critical Conceptual Analysis of Definitions of Artificial Intelligence as Applicable to Computer Engineering, IOSR Journal of Computer Engineering, 16, 9-13, <https://doi.org/10.9790/0661-16210913>
- [2] Jeong Bae Son, Natasha Kathleen Ruzic, Andrew Philpott (2023), Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching, Journal of China Computer-Assisted Language Learning, doi:<https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015>
- [3] Ming Yang Liu (2023), Exploring the Application of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching: Challenges and Future Development, SHS Web of Conferences 168, 03025 (2023), <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316803025>
- [4] Torben Schmidt, Thomas Strasser (2022), Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching, Anglistik Volume 33, Issue 1 (2022), pp. 165 – 184, DOI: <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>
- [5] 5.Yang L N, Wei Y H, Xiao K X, Wang W H. (2020), Research on Personalized Learning Service Mechanism Driven by Educational Big Data, Education Research, 41(09):68-74, DOI:10.13811/j.cnki.eer.2020.09.010

**ABSTRACT****Some issues about artificial intelligence and its application  
in the current English teaching and learning**

Artificial intelligence is changing a lot of areas of education, and it's slowly making its way into language education in general and English instruction in particular. The following applications of artificial intelligence to English teaching and learning are covered in the article: There are numerous benefits for learners from technologies such as Speech recognition technology, Machine translation technology, Natural language processing technology, Chatbot technology and Face recognition. In order to guarantee a thorough language learning experience, users must balance the use of artificial intelligence with human connection, as shown by a few problems. The article also introduces a few widely used artificial intelligence-supported English learning tools.

**Keywords:** *Artificial intelligence, artificial intelligence applications, English teaching and learning.*

## NGHIÊN CỨU TỔNG QUAN VỀ Ý ĐỊNH KHỞI NGHIỆP XANH CỦA SINH VIÊN

Nguyễn Thanh Thủy<sup>1</sup>, Nguyễn Phương Ngọc<sup>2</sup>, Nguyễn Hải Xuân<sup>3</sup>

**Tóm tắt.** Trong bối cảnh trái đất đang chịu nhiều áp lực từ gia tăng dân số và biến đổi khí hậu, các hoạt động sản xuất thân thiện với môi trường, trong đó có khởi nghiệp xanh, sẽ là hướng đi bền vững cho thế hệ tương lai. Đối với sinh viên, việc nắm bắt các kiến thức về sự kết hợp hài hoà giữa các hoạt động kinh doanh với bảo vệ môi trường và phát triển bền vững xã hội là vô cùng quan trọng. Nghiên cứu này nhằm hệ thống hoá các mô hình và yếu tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên thông qua phương pháp nghiên cứu tài liệu. Kết quả nghiên cứu góp phần giúp các bên liên quan đánh giá được nhu cầu giáo dục, đào tạo và khuyến khích sinh viên tham gia vào lĩnh vực khởi nghiệp xanh, từ đó xây dựng các chiến lược và chính sách phù hợp. Bên cạnh đó, bài viết cũng đóng góp vai trò trong việc định hướng xu hướng nghiên cứu tiếp theo về chủ đề khởi nghiệp xanh, góp phần thúc đẩy sự phát triển của nền kinh tế xanh tại Việt Nam nói riêng và trên thế giới nói chung.

**Từ khóa:** Ý định khởi nghiệp, khởi nghiệp xanh, doanh nhân xanh, sinh viên.

### 1. Đặt vấn đề

Những năm gần đây, khuyến khích tinh thần khởi nghiệp đã trở thành một trong những ưu tiên hàng đầu của chính phủ Việt Nam bởi đó là chiến lược hiệu quả để phát triển nền kinh tế, tăng cường khả năng cạnh tranh trên trường quốc tế. Khái niệm về “khởi nghiệp xanh” ra đời nhằm thúc đẩy các đối tượng khởi nghiệp phát triển kinh tế song song với bảo vệ môi trường. Khởi nghiệp xanh ở Việt Nam vẫn còn khá mới mẻ nhưng bắt đầu có những dấu hiệu tích cực. Tại Hội nghị thượng đỉnh về biến đổi khí hậu của Liên Hợp Quốc lần thứ 26, Việt Nam và gần 150 quốc gia khác cam kết đưa mức phát thải ròng về con số “0” vào năm 2050. Với cam kết đó, có thể thấy Việt Nam đang khuyến khích hoạt động khởi nghiệp xanh, tạo cơ hội thúc đẩy các cá nhân, tổ chức phát triển kinh tế xanh. Trong đó, đội ngũ trí thức trẻ, đặc biệt là sinh viên các trường đại học chính là niềm hy vọng cho một nền kinh tế xanh thịnh vượng trong tương lai. Tuy nhiên, tại Việt Nam hiện nay có khá ít nghiên cứu rõ ràng về ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên ở các trường đại học. Bài viết này với mục đích tổng quan về các vấn đề liên quan đến khởi nghiệp xanh, ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên nhằm cung cấp kiến thức nền tảng, nâng cao nhận thức và thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp xanh trong cộng đồng sinh viên. Đồng thời, bài viết cũng là tiền đề quan trọng cho các nghiên cứu sâu hơn về các yếu tố tác động cụ thể đến ý định khởi nghiệp xanh, từ đó xây dựng chiến lược phù hợp khuyến khích sinh viên khởi nghiệp theo hướng bền vững, thân thiện môi trường.

### 2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính thông qua việc thu thập dữ liệu thứ cấp từ những nguồn đáng tin cậy như Google Scholar, Web of Science, Cục Thông tin khoa học và công nghệ quốc gia với các từ khoá “ý định khởi nghiệp xanh”, “green startup”, “green entrepreneurship intention”, “students’ green entrepreneurship intention”... để phân tích, tổng hợp các vấn đề có liên quan.

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Học viện Quản lý giáo dục

<sup>2</sup>Học viện Quản lý giáo dục

<sup>3</sup>Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thanh Thủy. Địa chỉ e-mail: [thanhthuy512@gmail.com](mailto:thanhthuy512@gmail.com)

### 3. Kết quả nghiên cứu

#### 3.1. Các khái niệm và lý thuyết về ý định khởi nghiệp xanh

Khởi nghiệp xanh: Theo Gevrenova (2015), “Khởi nghiệp xanh” là các hoạt động kinh tế liên quan đến việc cung cấp các sản phẩm, dịch vụ hay phương pháp sản xuất thân thiện với môi trường, dẫn đến sự thay đổi trong hành vi của người tiêu dùng và giảm thiểu sự suy thoái môi trường. Jolink & Niesten (2015) cho rằng “Khởi nghiệp xanh” là tập trung vào việc giảm thiểu tác động tiêu cực đến thiên nhiên và hỗ trợ cuộc sống con người thông qua việc cung cấp các sản phẩm xanh.

Vậy có thể hiểu, khái niệm “Khởi nghiệp xanh” đề cập đến việc giảm thiểu các tác động tiêu cực đến thiên nhiên và hỗ trợ cuộc sống con người thông qua các hoạt động kinh tế liên quan đến việc cung cấp các sản phẩm, dịch vụ hay phương pháp sản xuất thân thiện với môi trường.

Ý định khởi nghiệp xanh: Theo Krueger (1993), “Ý định khởi nghiệp” là sự cam kết khởi nghiệp. Trong khi đó, Bui và cộng sự (2020) mô tả rõ hơn về khái niệm “Ý định khởi nghiệp” là trạng thái tinh thần hướng sự tập trung, khả năng và hoạt động của một người vào việc bắt đầu một hoạt động kinh doanh mới.

Từ đó có thể hiểu “Ý định khởi nghiệp xanh” là trạng thái tinh thần sẵn sàng, cam kết và hướng tới việc bắt đầu một hoạt động kinh doanh mới theo hướng thân thiện với môi trường, hài hoà với thiên nhiên và phát triển bền vững. Hay nói cách khác, “Ý định khởi nghiệp xanh” thể hiện mong muốn, cam kết và sự chuẩn bị để hiện thực hoá ý tưởng kinh doanh xanh của một cá nhân trong tương lai.

#### 3.2. Các mô hình lý thuyết nền tảng về ý định khởi nghiệp xanh

##### 3.2.1. Mô hình Sự kiện khởi nghiệp của Shapero

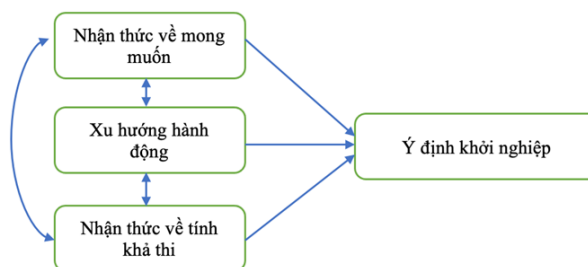
Mô hình sự kiện khởi nghiệp của Shapero (Shapero’s Entrepreneurial Event Model – SEE) là một mô hình giải thích ý định, dành riêng cho lĩnh vực khởi nghiệp. Theo Shapero, có 3 yếu tố chính có ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp của một cá nhân, đó là: nhận thức về mong muốn, nhận thức về tính khả thi, và xu hướng hành động (Shapero, 1982)

Nhận thức về mong muốn phản ánh mức độ hấp dẫn của hoạt động khởi nghiệp đối với cá nhân, phụ thuộc vào cả tác động bên trong (thái độ, giá trị, niềm tin của cá nhân về khởi nghiệp) và tác động bên ngoài (ảnh hưởng từ gia đình, bạn bè và xã hội).

Nhận thức về tính khả thi là mức độ mà một cá nhân tin rằng họ có thể thành công trong việc khởi nghiệp. Yếu tố này phụ thuộc vào việc đánh giá kiến thức, kỹ năng của bản thân và khả năng sẵn có hoặc huy động được các nguồn lực cần thiết để bắt đầu hoạt động kinh doanh.

Xu hướng hành động phản ánh mức độ sẵn sàng của một cá nhân trong việc chấp nhận rủi ro và nắm bắt cơ hội khởi nghiệp.

Như vậy, theo Shapero (1982), khi có một sự kiện xảy ra, nếu cá nhân đánh giá ba yếu tố nêu trên theo chiều hướng tích cực thì ý định khởi nghiệp của họ sẽ được thúc đẩy mạnh mẽ.



Hình 1. Mô hình Sự kiện khởi nghiệp của Shapero - SEE (Nguồn: Shapero và Sokol, 1982)

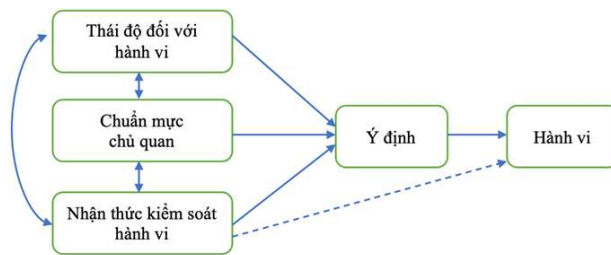
### 3.2.2. Mô hình lý thuyết hành vi có kế hoạch của Ajzen

Lý thuyết hành vi có kế hoạch (Theory of Planned Behavior – TPB) của Ajzen (1991) tiếp cận dưới góc độ tâm lý xã hội, cho rằng có 3 yếu tố ảnh hưởng đến ý định hành vi của một cá nhân, đó là: thái độ đối với hành vi, chuẩn mực chủ quan và nhận thức kiểm soát hành vi.

Thái độ đối với hành vi là đánh giá của một cá nhân về kết quả thu được từ việc thực hiện hành vi đó. Đánh giá đó có thể mang tính tích cực hoặc tiêu cực (Ajzen, 1991). Như vậy, “thái độ về khởi nghiệp xanh” có thể hiểu là đánh giá của cá nhân/sinh viên về những lợi ích hoặc bất lợi khi họ thực hiện các hoạt động kinh tế nhằm giảm thiểu các tác động xấu đến môi trường, thiên nhiên. Nếu họ nhận thấy rằng các hoạt động kinh tế hướng đến bảo vệ môi trường và hệ sinh thái sẽ có thể mang lại nhiều lợi ích cho họ thì ý định khởi nghiệp càng mạnh mẽ.

Chuẩn mực chủ quan là nhận thức của một cá nhân về những áp lực xã hội hoặc những nhóm người tham khảo quan trọng cho rằng hành vi đó nên hay không nên thực hiện (Ajzen, 1991). Như vậy, chuẩn mực chủ quan tác động đến ý định khởi nghiệp xanh là cảm nhận của cá nhân về thái độ của những người xung quanh và xã hội có ủng hộ cho quyết định khởi nghiệp xanh của họ hay không.

Nhận thức kiểm soát hành vi là nhận thức của cá nhân về sự dễ dàng hoặc khó khăn được nhận thức khi thực hiện một hành vi nhất định. Điều này phụ thuộc vào việc cá nhân đó có đủ quyền kiểm soát các nguồn lực cần thiết để quản lý thách thức một cách thành công hay không (Ajzen, 1991). Do vậy nhận thức kiểm soát hành vi về khởi nghiệp xanh là nhận thức của người ra quyết định về sự thuận lợi hay không thuận lợi khi họ thực hiện các hành vi khởi nghiệp xanh.



Hình 2. Mô hình Lý thuyết hành vi có kế hoạch - TPB (Nguồn: Nguồn: Ajzen, 1991)

## 4. Các yếu tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên

### 4.1. Yếu tố cá nhân

#### Nhận thức về môi trường

Soomro (2021) nghiên cứu về nhận thức của những người khởi nghiệp trẻ tuổi đối với khởi nghiệp bền vững tại Pakistan thông qua khảo sát 412 học viên đang theo học chương trình Thạc sĩ Quản trị kinh doanh (MBA) tại các trường đại học công lập và tư thục ở Pakistan - những người được coi là nòng cốt để thúc đẩy các hoạt động khởi nghiệp trong tương lai. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng có 4 yếu tố tác động tích cực và đáng kể đến ý định khởi nghiệp bền vững tại Pakistan, đó là: i) con người có nhận thức tích cực về môi trường; ii) nhận thức về sản phẩm xanh, nhu cầu thị trường đối với các sản phẩm xanh (marketing xanh); iii) sự thay đổi hành vi của người tiêu dùng theo xu hướng xanh; iv) các điều kiện thị trường thuận lợi. Tuy nhiên, mẫu nghiên cứu chỉ giới hạn ở đối tượng học viên MBA nên khó suy rộng cho tổng thể.

Cai (2022) khi phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên đại học thông qua việc khảo sát 207 sinh viên đại học ở các vùng ven biển của Trung Quốc đã chỉ ra rằng có một mối quan hệ phức tạp giữa các yếu tố ảnh hưởng, trong đó, yếu tố về năng lực sáng tạo khởi nghiệp có ảnh hưởng sâu sắc. Kết quả này được lý giải là do các doanh nghiệp xanh khác với các doanh nghiệp thông thường vì họ coi trọng những vấn đề về bảo vệ môi trường. Chính vì thế, những cá nhân có năng lực sáng tạo khởi nghiệp, có tư duy đổi mới có thể tìm kiếm những cơ hội kinh doanh có tính đột phá hơn. Tuy nhiên, nghiên cứu này chỉ thu thập dữ liệu từ một mẫu nhỏ ở một phạm vi địa lý cụ thể nên khả năng suy rộng và ứng dụng của

các kết luận đưa ra còn hạn chế.

Del Brio Gonzalez (2022) thực hiện nghiên cứu nhằm đánh giá nhận thức về môi trường đối với ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên đại học thông qua dữ liệu thu thập được từ 1337 sinh viên Đại học Oviedo (Tây Ban Nha). Kết quả nghiên cứu cho thấy nhận thức về môi trường có tác động tích cực và đáng kể đến ý định khởi nghiệp của sinh viên. Nghiên cứu cũng phát hiện rằng nhận thức về việc tiêu dùng xanh (tránh lãng phí, đồ rác và phát thải) cũng ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp xanh.

Santika (2022) cũng cho thấy giá trị môi trường đóng vai trò quan trọng trong việc tăng cường sự quan tâm của sinh viên đối với các hoạt động khởi nghiệp xanh. Yasir (2023), Waris (2022), Amankwah (2021) cũng thực hiện một nghiên cứu tương tự đối với các sinh viên ở Pakistan và sinh viên ở Ghana cũng cho thấy sự quan tâm đến môi trường có tác động tích cực đến ý định khởi nghiệp xanh.

Le (2023) thực hiện nghiên cứu với mục đích xem xét sự hiểu biết về môi trường và giáo dục khởi nghiệp góp phần hình thành ý định khởi nghiệp xanh của thế hệ Centennial (thế hệ Z) ở Việt Nam. Với việc thu thập dữ liệu từ 275 sinh viên đại học thuộc thế hệ Z ở Việt Nam và xử lý thông qua mô hình phương trình cấu trúc bình phương nhỏ nhất một phần (PLS-SEM), kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng: i) Sự hiểu biết về môi trường tác động tích cực đến giáo dục khởi nghiệp xanh và mong muốn khởi nghiệp; ii) Giáo dục khởi nghiệp có tác động tích cực đến mong muốn và năng lực bản thân, cả hai điều này đều được khẳng định có tác động tích cực đến ý định khởi nghiệp xanh của thế hệ Z tại Việt Nam. Như vậy, sự hiểu biết về môi trường và giáo dục khởi nghiệp ảnh hưởng gián tiếp đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên.

#### *Động lực, niềm đam mê*

Ma (2021) nghiên cứu về ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên dựa trên mẫu khảo sát gồm 507 sinh viên tốt nghiệp đại học ở Trung Quốc cho thấy các khía cạnh của động lực khởi nghiệp xanh (bao gồm động lực danh tiếng và tài sản, động lực tinh thần, trách nhiệm xã hội) có vai trò trung gian, ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp xanh. Trong đó, động lực danh tiếng và tài sản được hiểu là cá nhân mong muốn có danh tiếng, địa vị xã hội và lợi ích kinh tế thông qua việc khởi nghiệp xanh. Động lực tinh thần là việc cảm thấy đam mê và yêu thích khi thực hiện các hoạt động khởi nghiệp xanh. Trách nhiệm xã hội thể hiện sự mong muốn của cá nhân muốn đóng góp cho sự bảo vệ môi trường và phát triển bền vững. Như vậy, kết quả nghiên cứu cho thấy nếu một cá nhân có động lực cao ở các khía cạnh trên thì ý định khởi nghiệp xanh của họ càng mạnh mẽ.

#### *Thái độ, nhận thức và các đặc điểm tính cách của cá nhân*

Qazi (2021) đã thực hiện một nghiên cứu định lượng từ dữ liệu thu thập được của 533 sinh viên các trường đại học tư thục ở Pakistan, kết quả cho thấy các đặc điểm tính cách có mối liên hệ tích cực và đáng kể với ý định khởi nghiệp xanh. Tuy nhiên, đối với những sinh viên không thích rủi ro thì đặc điểm tính cách của họ không có tác động đáng kể đối với ý định khởi nghiệp xanh. Trong khi đó, nghiên cứu của Ma (2021) cho rằng những sinh viên có xu hướng chấp nhận rủi ro cao hơn sẽ có động lực mạnh mẽ hơn trong việc khởi nghiệp xanh, từ đó thúc đẩy ý định khởi nghiệp xanh. Tương tự, Hussain (2021) cho thấy những sinh viên có khuynh hướng mạo hiểm cao và nhận thức tốt về khả năng của bản thân sẽ có ý định khởi nghiệp mạnh mẽ hơn. Bên cạnh đó, nghiên cứu của Trong Luan Nguyen (2022) với 773 sinh viên đại học tại Việt Nam cũng ủng hộ kết quả này, cho rằng sự lo ngại về rủi ro có ảnh hưởng mạnh nhất đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên. Điều đó có nghĩa là nếu sinh viên càng sợ rủi ro thì càng ít có ý định khởi nghiệp xanh. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng các yếu tố như thái độ, sự tin của sinh viên không có ảnh hưởng đáng kể đến ý định khởi nghiệp xanh của họ.

Waris (2022) cho rằng nhận thức thái độ đối với khởi nghiệp xanh và nhận thức kiểm soát hành vi có ảnh hưởng tích cực đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên ở Pakistan, trong đó yếu tố nhận thức kiểm soát hành vi có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất, tiếp theo là thái độ và chuẩn mực chủ quan. Kết quả nghiên cứu tương tự cũng được phát hiện bởi Figueroa – Domecq (2022), Njoku (2024), Mehraj (2023), Yasir (2023). Các kết quả nghiên cứu này phù hợp với lý thuyết hành vi có kế hoạch (TPB).

Nghiên cứu của Ali (2023) được thực hiện với 690 sinh viên năm cuối tại trường Đại học King Faisal, Ả Rập Xê Út cho biết rằng năng lực bản thân, thái độ và cam kết tiêu dùng xanh có mối liên quan tích cực và đáng kể đến ý định khởi nghiệp xanh. Các kết quả nghiên cứu tương tự của Al-azab (2023) cũng cho thấy

thái độ của cá nhân có ảnh hưởng tích cực đến ý định khởi nghiệp xanh.

Ghodbane (2023) khi nghiên cứu với mẫu gồm 458 sinh viên tốt nghiệp ở các trường đại học công lập ở Ả Rập Xê Út đã phát hiện rằng, các yếu tố thuộc về vốn tâm lý của cá nhân (gồm: sự lạc quan, năng lực bản thân, sự hy vọng, khả năng phục hồi) có tác động đáng kể đến ý định khởi nghiệp xanh. Sinh viên có vốn tâm lý càng cao thì ý định theo đuổi các dự án khởi nghiệp xanh càng mạnh mẽ. Zhang (2023) cũng thực hiện nghiên cứu với 417 sinh viên đại học năm cuối tại Trung Quốc cho thấy sự lạc quan của cá nhân có ảnh hưởng tích cực đến ý định khởi nghiệp xanh của họ.

Papp-Vary (2023) thực hiện nghiên cứu với cơ sở dữ liệu gồm 280 sinh viên thế hệ Z ở Hungary đã phát hiện rằng sinh viên còn nhiều sự lo ngại khi khởi nghiệp. Kết quả nghiên cứu cho thấy chỉ có 9,29% sinh viên có ý định khởi nghiệp. Khó khăn lớn nhất mà họ đề cập đến là thiếu mô hình khởi nghiệp mẫu mực điển hình và các chi phí khởi nghiệp. Tuy nhiên, thực tế cho thấy phần lớn sinh viên thụ động trong việc tìm kiếm ý tưởng, cơ hội và các nguồn tài chính để thực hiện khởi nghiệp.

Nghiên cứu của Nguyễn Quang Thu và cộng sự (2018) về ảnh hưởng của nhận thức đến ý định và hành vi khởi nghiệp theo mô hình Sự kiện khởi nghiệp của Shapero thông qua việc khảo sát 368 sinh viên năm cuối ngành Quản trị kinh doanh tại các trường Đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh, Bình Dương, Đồng Nai, Bà Rịa Vũng Tàu. Kết quả nghiên cứu cho thấy nhận thức về tính khả thi có tác động tích cực đến ý định khởi nghiệp của sinh viên Việt Nam. Mai Thanh Lan và cộng sự (2023) phát hiện rằng kiến thức khởi nghiệp xanh và trình độ của giới trẻ Việt Nam có tác động thuận chiều đến ý định khởi nghiệp xanh.

#### 4.2. Yếu tố gia đình và xã hội

##### *Ảnh hưởng và hỗ trợ từ gia đình*

Nghiên cứu của Pablo-Lerchundi và cộng sự (2015) về sự ảnh hưởng của nghề nghiệp cha mẹ lên sự chọn lựa nghề nghiệp của con cái đã đưa ra kết luận: cha mẹ tự kinh doanh là tấm gương điển hình về khởi nghiệp và thúc đẩy ý định khởi nghiệp của con cái. Trong khi đó, cha mẹ làm việc cho các khu vực công không phải là tấm gương khởi nghiệp cho con và cản trở ý định khởi nghiệp. Tuy nhiên, chưa thấy các nghiên cứu tiếp theo kiểm định điều này.

Nghiên cứu của Ghodbane (2023) cho rằng vốn xã hội của một cá nhân (bao gồm gia đình, bạn bè, đồng nghiệp và các mối quan hệ xã hội khác có thể cung cấp sự hỗ trợ, nguồn lực và thông tin có giá trị cho việc khởi nghiệp) có ảnh hưởng thuận chiều đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên tốt nghiệp. Sự ảnh hưởng này trở nên mạnh mẽ hơn khi có sự tương tác với các yếu tố thuộc vốn tâm lý của cá nhân đó.

Ngoài ra, Del Brio Gonzalez (2022), Ma (2021) cho rằng sinh viên ở trong gia đình có kinh nghiệm khởi nghiệp kinh doanh sẽ có ý định khởi nghiệp xanh mạnh mẽ hơn.

##### *Chuẩn mực chủ quan và áp lực xã hội*

Nghiên cứu của Al-Azab (2023) ở bối cảnh sinh viên ngành du lịch và khách sạn ở Ai Cập cũng cho biết ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên bị ảnh hưởng tích cực bởi chuẩn mực chủ quan. Bên cạnh đó, nghiên cứu của Mehraj (2023) tại Ấn Độ cũng cho thấy rằng chuẩn mực chủ quan đóng một vai trò quan trọng trong việc hình thành ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên vì chúng bị ảnh hưởng bởi các tiêu chuẩn và kỳ vọng của xã hội.

Hussain (2021) phân tích các yếu tố tác động đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên Pakistan dựa trên mô hình Lý thuyết hành vi có kế hoạch của Ajzen (TPB) và mô hình Sự kiện khởi nghiệp của Shapero (SEE). Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng chuẩn mực chủ quan không có tác động đáng kể đến ý định khởi nghiệp. Nói cách khác, nhận thức và kỳ vọng của những người xung quanh không làm thay đổi ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên. Kết quả nghiên cứu tương tự cũng được Prabowo (2022), Yasir (2023) phát hiện khi nghiên cứu sinh viên của trường đại học tư thục ở Jakarta, Indonesia hay các trường đại học ở Pakistan.

#### 4.3. Yếu tố thể chế và chính sách

##### *Giáo dục và hỗ trợ từ trường đại học*

Amankwah (2021), Alvarez – Risco (2021), Waris (2022), Ali (2023), Chatterjee (2024) cho rằng các chương trình giáo dục, hoạt động hỗ trợ khởi nghiệp của trường đại học giúp nâng cao nhận thức, thái độ và

kỹ năng khởi nghiệp cho sinh viên, từ đó có tác động mạnh mẽ đến thái độ khởi nghiệp và nhận thức kiểm soát hành vi khởi nghiệp. Có thể thấy rằng giáo dục khởi nghiệp trong các trường đại học có ảnh hưởng gián tiếp đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên.

Nghiên cứu của Pasic (2023) nhằm đánh giá và so sánh nhận thức của sinh viên khối ngành kỹ thuật và các giảng viên tại Khoa Cơ khí - Đại học Sarajevo ở Bosnia và Herzegovina về việc phát triển năng lực khởi nghiệp của sinh viên thông qua các chương trình học tập chính quy và không chính quy. Kết quả nghiên cứu cho thấy có sự khác biệt giữa nhận thức của sinh viên và giảng viên đối với việc phát triển năng lực khởi nghiệp. Trong khi giảng viên cho rằng các khoá học chính quy tại trường có thể giúp cho sinh viên phát triển năng lực sáng tạo, làm việc nhóm, qua đó nâng cao năng lực khởi nghiệp thì sinh viên lại thể hiện sự hài lòng cao đối với các buổi học về khởi nghiệp phi chính thức – do các doanh nhân chia sẻ các câu chuyện và kinh nghiệm khởi nghiệp thực tế của họ. Sinh viên cảm thấy rằng những buổi học như vậy sẽ giúp họ cải thiện những kiến thức về khởi nghiệp, từ đó tự tin hơn để bắt đầu ý định khởi nghiệp của mình.

Perez-Luyo (2023) thực hiện nghiên cứu tại các trường học ở Peru cho thấy rằng các hoạt động ngoại khoá do nhà trường tổ chức như hội thảo, kết nối với các doanh nghiệp, doanh nhân... có tác động tích cực đến việc nâng cao khả năng tự tin đối với khởi nghiệp xanh của sinh viên, từ đó tác động mạnh mẽ đến ý định khởi nghiệp xanh. Kết quả nghiên cứu này cũng phù hợp với mô hình TPB.

Baber (2024) nghiên cứu về ảnh hưởng của giáo dục về sự bền vững đến việc dự đoán ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên dựa trên dữ liệu khảo sát 422 sinh viên từ 15 trường đại học ở Ấn Độ. Kết quả cho thấy giáo dục về tính bền vững có ảnh hưởng đáng kể đến chuẩn mực cá nhân và chuẩn mực chủ quan, đồng thời những chuẩn mực này có vai trò trung gian trong việc thúc đẩy ý định khởi nghiệp xanh.

Yin (2023) đã đề cập đến tác động của việc giáo dục khởi nghiệp cho người trở về (Returnee Entrepreneurship Education – REE) đối với ý định và hành vi khởi nghiệp xanh. Giáo dục khởi nghiệp cho người trở về được hiểu là giáo dục, đào tạo nhằm chuẩn bị cho những học sinh, sinh viên sau khi tốt nghiệp sẽ trở về quê nhà để khởi nghiệp. Mẫu nghiên cứu được lựa chọn là các sinh viên mới tốt nghiệp tại tỉnh Giang Tô, Trung Quốc, với cỡ mẫu là 358 người. Kết quả nghiên cứu cho thấy giáo dục khởi nghiệp cho người trở về có tác động tích cực và đáng kể đến cam kết môi trường của sinh viên, qua đó có tác động đến ý định khởi nghiệp xanh của họ.

Tuy nhiên, nghiên cứu của Trong Luan Nguyen (2022) cho rằng hỗ trợ giáo dục không có ảnh hưởng đáng kể đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên Việt Nam.

#### *Chính sách và môi trường kinh doanh*

Nghiên cứu của Koe (2024) được thực hiện với mục đích xác định ảnh hưởng của các yếu tố thể chế đối với ý định khởi nghiệp bền vững trong số các doanh nghiệp siêu nhỏ, nhỏ và vừa (MSME) của Malaysia. Dữ liệu được thu thập được thông qua các bảng hỏi trực tuyến dựa trên cơ mẫu là 342 chủ sở hữu/người quản lý các MSME. Kết quả nghiên cứu cho thấy, các hành động của chính phủ, định hướng tương lai có ảnh hưởng tích cực và đáng kể đến ý định khởi nghiệp xanh. Trên cơ sở đó, nghiên cứu cũng đưa ra một số khuyến nghị rằng Chính phủ nên tiếp tục xây dựng các chính sách liên quan bền vững, xóa bỏ các rào cản và cung cấp các hỗ trợ hữu hình và vô hình để thúc đẩy khởi nghiệp xanh trong nước.

Alvarez – Risco (2021), Qazi (2021), Perez-Luyo (2023), Weng (2022) cũng khẳng định rằng sự hỗ trợ của chính phủ, các chính sách và môi trường kinh doanh của quốc gia cũng góp phần thúc đẩy ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên.

Trịnh Thị Nhuận (2022) đã đưa ra năm rào cản phát triển khởi nghiệp xanh tại Việt Nam hiện nay, đó là: i) Cơ chế, chính sách của chính phủ hỗ trợ riêng cho khởi nghiệp xanh chưa rõ ràng, chưa đủ hiệu quả; ii) Việc tiếp cận tài chính cho khởi nghiệp xanh còn hạn chế như lãi suất chưa đủ ưu đãi, thời gian vay ngắn...; iii) Cơ sở hạ tầng chưa hoàn thiện; iv) Sự quan tâm và nhận thức của đại đa số người tiêu dùng đối với các sản phẩm xanh và thân thiện với môi trường chưa cao; v) Thiếu các cơ chế, tổ chức uy tín công nhận các doanh nghiệp kinh doanh xanh khiến cho khách hàng chưa đủ niềm tin để đón nhận các sản phẩm xanh. Do đó, việc đưa ra các giải pháp gỡ bỏ những rào cản này sẽ giúp thúc đẩy ý định khởi nghiệp xanh trong cộng đồng.



#### 4.4. Sự khác biệt về giới tính

Nghiên cứu của Figueroa – Domecq (2022) về sự khác biệt về giới tính tham gia vào các giai đoạn khác nhau của quá trình khởi nghiệp được thực hiện bằng phương pháp nghiên cứu định lượng với mẫu gồm 539 sinh viên ngành du lịch và phương pháp nghiên cứu định tính thông qua việc phỏng vấn 19 doanh nhân đã khởi nghiệp. Kết quả nghiên cứu cho thấy những sinh viên nữ có xu hướng quan tâm đến khía cạnh môi trường và xã hội khi khởi nghiệp bền vững, trong khi các sinh viên nam quan tâm đến khởi nghiệp bền vững như là một cơ hội kinh doanh. Bên cạnh đó, nữ giới tích cực lồng ghép các yếu tố liên quan đến phát triển bền vững vào trong thiết kế các sản phẩm, dịch vụ và quản lý nhân sự, trong khi nam giới ít nhấn mạnh đến vấn đề này hơn.

Trong khi đó, Makuya (2024) nghiên cứu đối tượng gồm 204 sinh viên ở Tanzania cho thấy rằng giới tính có liên quan đáng kể đến ý định khởi nghiệp xanh. Cụ thể là nam giới thể hiện ý định khởi nghiệp xanh mạnh mẽ hơn so với nữ giới

#### 5. Mối quan hệ giữa ý định và hành vi khởi nghiệp xanh của sinh viên

Yi (2021) khi nghiên cứu mối quan hệ giữa ý định và hành vi khởi nghiệp xanh dựa trên dữ liệu thu thập được từ mẫu ngẫu nhiên gồm 586 sinh viên tốt nghiệp sau một năm từ trường Đại học Sư phạm Yancheng và Đại học Xiangtan, Trung Quốc phát hiện ra rằng ý định khởi nghiệp xanh có tác động tích cực và đáng kể đến hành vi khởi nghiệp xanh của sinh viên tốt nghiệp. Hay nói cách khác, ý định khởi nghiệp xanh càng mạnh mẽ thì sinh viên càng có khả năng thực hiện các hành vi khởi nghiệp xanh. Bên cạnh đó, sự hỗ trợ từ các trường đại học và các tổ chức bên ngoài có vai trò then chốt giúp chuyển hoá từ ý định đến hành vi khởi nghiệp xanh của sinh viên. Kết quả nghiên cứu tương tự cũng được Amankwah (2021), Li (2021) phát hiện khi nghiên cứu sinh viên đại học ở Ghana hoặc Trung Quốc. Như vậy, các nghiên cứu này đã ủng hộ cho mô hình Lý thuyết hành vi có kế hoạch TPB.

#### 6. Hạn chế của các nghiên cứu

Qua việc phân tích, tổng hợp các công trình nghiên cứu đã công bố liên quan đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên, có thể rút ra một vài hạn chế như sau: i) Nhìn chung, những nghiên cứu về ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên chủ yếu được thực hiện trên phạm vi một quốc gia, hoặc một trường đại học cụ thể nên kết quả khó suy rộng cho tổng thể; ii) Phần lớn các nghiên cứu sử dụng phương pháp định lượng với mô hình PLS-SEM mà ít sử dụng các phương pháp nghiên cứu định tính nhằm tìm hiểu sâu hơn cơ chế ảnh hưởng của các yếu tố đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên; iii) Đa số nghiên cứu tại một thời điểm cắt ngang nên chưa thể hiện được sự chắc chắn về ý định khởi nghiệp thay đổi theo thời gian; iv) Có thể còn nhiều yếu tố tiềm năng khác tác động đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên chưa được đưa vào các mô hình nghiên cứu.

#### 7. Kết luận

Trên cơ sở tổng hợp và hệ thống hoá các công trình nghiên cứu trước đó về các khái niệm, các mô hình lý thuyết nền tảng và các yếu tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên cho thấy rằng ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố khác nhau. Về yếu tố cá nhân, những sinh viên có nhận thức tốt về việc bảo vệ môi trường, có đam mê và động lực khởi nghiệp xanh, có thái độ tích cực, lạc quan, không ngại rủi ro và tin rằng mình có thể kiểm soát được hành vi khởi nghiệp xanh thì ý định khởi nghiệp càng mạnh mẽ. Về yếu tố gia đình và xã hội, những sinh viên xuất thân từ gia đình có truyền thống kinh doanh, khởi nghiệp hoặc nhận được sự ủng hộ, khuyến khích từ phía gia đình, bạn bè, cộng đồng, xã hội sẽ có xu hướng khởi nghiệp xanh cao hơn. Về yếu tố thể chế, chính sách, các chương trình giáo dục khởi nghiệp xanh tại các trường đại học và chính sách hỗ trợ của chính phủ, môi trường kinh doanh xanh thuận lợi đóng vai trò quan trọng thúc đẩy tinh thần và ý định khởi nghiệp xanh của sinh viên. Các mô hình Lý thuyết hành vi có kế hoạch (TPB) và mô hình Sự kiện khởi nghiệp của Shapero (SEE) cũng được ứng dụng rộng rãi để khám phá các nhân tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp xanh. Phần lớn các kết quả nghiên cứu thực nghiệm đều ủng hộ giả thuyết của các mô hình này.

Những kết quả nghiên cứu này là tiền đề cho những nghiên cứu sâu hơn trong tương lai về việc xây dựng các mô hình lý thuyết mới về khởi nghiệp xanh hoặc những khảo sát thực nghiệm để có những góc nhìn chi tiết và sâu sắc hơn về ý định và hành vi khởi nghiệp xanh ở các quốc gia, từ đó hướng đến thúc đẩy sự phát triển nền kinh tế xanh và bền vững.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- [2] Bui, T. H. V., Nguyen, T. L. T., Tran, M. D., & Nguyen, T. A. T. (2020). Determinants influencing entrepreneurial intention among undergraduates in universities of Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, 7(7), 369-378.
- [3] Gevrenova, T. (2015), “Nature and characteristics of green entrepreneurship”, *Trakia Journal of Science*, 13, 321-323, <https://doi.org/10.15547/tjs.2015.s.02.068>.
- [4] Hartiwi Probowo & cs (2022). Drivers of Green Entrepreneurial Intention: Why Does Sustainability Awareness Matter Among University Students?
- [5] Krueger, N. F., Jr., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5/6), 411-432. doi:10.1016/S0883-9026(98)00033-0
- [6] Mai Thanh Lan, Đinh Thị Hương, Bùi Thị Thu Hà. (2023). Yếu tố tác động đến ý định khởi nghiệp xanh, lợi thế cạnh tranh và phát triển bền vững của giới trẻ Việt Nam. *Tạp chí Khoa học thương mại*. Số 174/2023, trang 47-61
- [7] Nguyễn Quang Thu và cộng sự. (2018). Ảnh hưởng nhận thức khởi nghiệp đến hành vi khởi nghiệp của sinh viên Việt Nam: Vai trò ý định mục tiêu và ý định hành động. *Tạp chí Khoa học Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh*, Số 13(2), trang 75-90.
- [8] Shapero A. (1982). Social Dimensions of Entrepreneurship. In C. Kent, D. Sexton and K. Vesper, eds., *The Encyclopedia of Entrepreneurship*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 72–90.
- [9] Trịnh Thị Nhuận. (2022). Đánh giá một số rào cản phát triển khởi nghiệp xanh tại Việt Nam hiện nay. *Tạp chí Kinh tế và Dự báo*
- [10] Yi, G. (2021). From green entrepreneurial intentions to green entrepreneurial behaviors: the role of university entrepreneurial support and external institutional support. *Int Entrep Manag J* 17, 963–979 (2021). <https://doi-org.dbvista.idm.oclc.org/10.1007/s11365-020-00649-y>

### ABSTRACT

#### A Review Study on the Green Entrepreneurship Intentions of Students

In the context of the Earth facing increasing pressure from population growth and climate change, environmentally friendly production activities, including green entrepreneurship, will be a sustainable direction for future generations. For university students, acquiring knowledge about the harmonious combination of business activities with environmental protection and sustainable social development is extremely important. This study aims to systematize the models and factors influencing students' green entrepreneurship intention through the literature review method. The research results contribute to helping stakeholders assess the needs of education, training, and encouraging students to participate in the field of green entrepreneurship, thereby developing appropriate strategies and policies. In addition, the article also plays a role in orienting future research trends on the topic of green entrepreneurship, contributing to promoting the development of the green economy in Vietnam and in the world in general.

**Keywords:** *Entrepreneurial intention, green entrepreneurship, students.*

## KHÓ KHĂN TÂM LÝ TRONG GIAO TIẾP GIỮA SINH VIÊN VỚI GIẢNG VIÊN HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC - THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Lê Thị Thủy<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Bài báo này nghiên cứu các khó khăn tâm lý mà sinh viên Học viện Quản lý Giáo dục gặp phải khi giao tiếp với giảng viên ngoài giờ học. Kết quả cho thấy rằng sinh viên thường gặp khó khăn như "sợ làm phiền giảng viên" (61,67%), "ngại ngừng khi giao tiếp" (57,5%), và "không biết cách tổ chức cuộc tiếp xúc phù hợp" (45,83%). Những khó khăn này dẫn đến các biểu hiện tiêu cực như lúng túng (62,5%), lảng tránh giảng viên (35%), và thụ động (32,5%). Khảo sát cũng chỉ ra rằng sinh viên nam nhất thường gặp nhiều khó khăn hơn so với sinh viên nữ hai và năm ba. Bài báo đề xuất các giải pháp như tổ chức các buổi tọa đàm, trang bị kỹ năng giao tiếp thông qua các môn học, và tạo môi trường thân thiện giữa giảng viên và sinh viên. Mục tiêu là giúp sinh viên vượt qua những trở ngại tâm lý để nâng cao hiệu quả học tập. Kết luận của nghiên cứu nhấn mạnh sự cần thiết của việc hỗ trợ sinh viên trong giao tiếp với giảng viên để đảm bảo quá trình học tập diễn ra suôn sẻ và hiệu quả hơn.

**Từ khóa:** *Khó khăn tâm lý, Giao tiếp sinh viên-giảng viên, Học viện Quản lý Giáo dục, Kỹ năng giao tiếp, Nâng cao hiệu quả học tập.*

### 1. Đặt vấn đề

Giao tiếp là một điều kiện không thể thiếu trong bất kỳ hoạt động nào của con người. Nhờ có giao tiếp mà con người tồn tại; Thông qua giao tiếp nhiều phẩm chất của con người, đặc biệt là các phẩm chất đạo đức được hình thành và phát triển. Giao tiếp là hình thức đặc trưng cho mối quan hệ giữa người với người; mức độ hình thành nhân cách con người phụ thuộc rất lớn vào quá trình và kết quả giao tiếp.

Trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa hiện nay, kinh tế tri thức được chú trọng, các ngành dịch vụ được lên ngôi, sự giao thoa về văn hóa càng nhiều thì giao tiếp càng giữ vai trò quan trọng trong việc quyết định sự thành công hay thất bại của công việc. Nếu chúng ta thiết lập được các mối quan hệ tốt ngay từ đầu với mọi người và duy trì tốt mối quan hệ đó thì hiệu quả công việc sẽ được nâng cao hơn rất nhiều. Trong quá trình giao tiếp, con người ít nhiều sẽ gặp những khó khăn, khó khăn tâm lý về tâm lý. Vì vậy, để giao tiếp tốt, đạt hiệu quả cao, chúng ta cần phải phát hiện và vượt qua những khó khăn tâm lý đó.

Sinh viên là nguồn lực quý của quốc gia, phẩm chất nhân cách của họ chính là kết quả của ngành giáo dục. Đó là kết quả của quá trình lao động không ngừng giữa thầy và trò, trong đó hoạt động giao tiếp giữa sinh viên và giảng viên là nhân tố quyết định trực tiếp đến sự hình thành và phát triển nhân cách của người sinh viên. Để đảm bảo sự thành công cho tương lai, bên cạnh kiến thức chuyên môn nghiệp vụ thì một trong những yếu tố quan trọng là phải trang bị tốt cho sinh viên kỹ năng về giao tiếp ngay từ khi ngồi trên ghế nhà trường. Thực tế cho thấy, có sự không đồng đều về kỹ năng giao tiếp giữa các sinh viên, nhiều sinh viên tỏ ra thiếu tự tin, chưa mạnh dạn, chủ động, từ đó ảnh hưởng không nhỏ đến việc thiết lập các mối quan hệ xã hội và kết quả học tập.

Học viện Quản lý Giáo dục trực thuộc Bộ giáo dục và đào tạo. Trong quá trình đào tạo, bên cạnh việc trang bị cho sinh viên những kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp, việc trang bị cho sinh viên những kỹ

---

Ngày nhận bài: 15/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 17/05/2024. Ngày nhận đăng: 20/05/2024.

<sup>1</sup>Học viện Quản lý Giáo dục

Tác giả liên hệ: Lê Thị Thủy. Địa chỉ e-mail: lethuy0202@gmail.com

năng xã hội như kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng lãnh đạo... cũng được quan tâm, chú trọng trong đó kỹ năng giao tiếp đóng vai trò rất quan trọng trong công tác nghề nghiệp.

Trong môi trường học tập, việc tiếp xúc, giao tiếp giữa sinh viên và giảng viên là việc thường xuyên và cần thiết. Thông qua mối quan hệ giao tiếp đó, sinh viên có thể điều chỉnh nhận thức, thái độ và hành vi phù hợp với chuẩn mực của người sinh viên. Bên cạnh đó, thông qua giao tiếp giảng viên có thể hiểu được những tâm tư, nguyện vọng của sinh viên để từ đó tạo điều kiện giúp cho sinh viên có khả năng phát huy tối đa năng lực của bản thân. Thực tế cho thấy, trong quá trình giao tiếp của sinh viên thường gặp những khó khăn tâm lý đặc biệt là việc thực hiện quá trình giao tiếp trong học tập.

## 2. Khó khăn tâm lý trong giao tiếp

“Khó khăn tâm lý” theo từ điển tiếng Việt được hiểu là những cản trở, gây khó khăn. Theo từ điển tiếng Anh, từ “Obstacle” có nghĩa là cái gì làm ngưng một quá trình hoặc làm cho quá trình ấy gặp khó khăn và từ “Obstruct” nghĩa là làm cản trở, gây khó khăn cho ai đó hoặc điều gì đó. Từ những cách giải thích về khó khăn tâm lý như trên có thể hiểu rằng: Khó khăn tâm lý là khó khăn, cản trở, ngăn cản; khó khăn tâm lý là những khó khăn (cản trở, ngăn cản) về mặt tâm lý [3].

Có nhiều cách tiếp cận về khái niệm giao tiếp song trong nghiên cứu này tác giả đồng quan điểm với khái niệm: “Giao tiếp là sự tác động qua lại giữa con người với con người, trong đó diễn ra sự tiếp xúc tâm lý biểu hiện ở sự trao đổi thông tin, rung cảm lẫn nhau, hiểu biết lẫn nhau và ảnh hưởng lẫn nhau” [4].

Vậy khó khăn tâm lý trong giao tiếp là gì? Có nhiều quan niệm khác nhau:

Quan niệm 1: Khó khăn tâm lý trong giao tiếp là sự thiếu thích ứng, thiếu linh hoạt của chủ thể trong quá trình giao tiếp và thực hiện các mục tiêu, nhiệm vụ đặt ra trong giao tiếp điều đó được thể hiện ở sự cứng nhắc, rập khuôn trong hành vi ứng xử của chủ thể giao tiếp khi tình huống giao tiếp thay đổi.

Quan niệm 2: Khó khăn tâm lý trong giao tiếp là trạng thái thụ động, lúng túng của chủ thể khi gặp tình huống khó khăn, phức tạp trong quá trình giao tiếp. Quan niệm này nhấn mạnh đến vai trò của tình huống giao tiếp nào khó khăn, phức tạp.

Quan niệm 3: Khó khăn tâm lý trong giao tiếp là những khó khăn tâm lý khiến cho chủ thể giao tiếp không kịp thời huy động được những đặc điểm cá nhân cho phù hợp với yêu cầu của nội dung, đối tượng và hoàn cảnh giao tiếp. Quan niệm này chú ý đến sự huy động không kịp thời những đặc điểm cá nhân cho phù hợp với yêu cầu của nội dung, đối tượng và hoàn cảnh giao tiếp.

Như vậy có thể thấy “Khó khăn tâm lý trong giao tiếp” là một phạm trù rất rộng, rất đa dạng. Mỗi chủ thể tham gia giao tiếp thì ít nhiều sẽ gặp khó khăn tâm lý nhưng ở mức độ và khía cạnh khác nhau, khó khăn tâm lý đó có thể xuất phát từ nguyên nhân khách quan hoặc chủ quan hoặc cả hai. Về phía khách quan thì khó khăn tâm lý thường xuất hiện trong các tình huống giao tiếp phức tạp, bất ngờ, còn về phía chủ quan thì khó khăn tâm lý giao tiếp thường xuất hiện ở những người kém phát triển về năng lực và kỹ năng giao tiếp.

Trong nghiên cứu này tác giả đồng quan điểm cho rằng: Khó khăn tâm lý trong giao tiếp là tất cả những yếu tố tâm lý nảy sinh trong quá trình hoạt động của chủ thể, được bộc lộ ra ở kiểu hành vi ứng xử không phù hợp với nội dung, đối tượng và hoàn cảnh giao tiếp.

Quan điểm trên cho thấy bản chất của khó khăn tâm lý trong giao tiếp là sự không phù hợp giữa những yếu tố tâm lý của chủ thể với nội dung, đối tượng và hoàn cảnh giao tiếp nghĩa là muốn nhấn mạnh đến vai trò của chủ thể trong giao tiếp. Do đó, để nâng cao hiệu quả những hoạt động mà cá nhân tham gia cần phải khắc phục được những khó khăn, khó khăn tâm lý mà cá nhân gặp phải đặc biệt là những khó khăn tâm lý trong giao tiếp.

## 3. Khó khăn tâm lý trong hoạt động giao tiếp của sinh viên với giảng viên

### *Hoạt động giao tiếp của sinh viên với giảng viên*

Hoạt động giao tiếp của sinh viên với giảng viên là hoạt động diễn ra thường xuyên trong môi trường sư phạm. Hoạt động giao tiếp này có thể diễn ra giữa một sinh viên với một giảng viên hoặc giữa một nhóm sinh viên với một giảng viên hoặc giữa một nhóm sinh viên với nhiều giảng viên.

Nội dung giao tiếp của sinh viên với giảng viên chủ yếu là nội dung học tập, tài liệu học tập, phương

pháp học tập, việc làm khi ra trường, ứng xử, chào hỏi.

Phạm vi giao tiếp của sinh viên với giảng viên chủ yếu là trên lớp học với giảng viên chủ nhiệm và giảng viên trực tiếp giảng dạy mặc dù vẫn có cả những giao tiếp ngoài lớp học, ngoài giờ học.

Mặc dù hoạt động giao tiếp giữa sinh viên với giảng viên diễn ra rất thường xuyên nhưng khi giao tiếp với giảng viên, nhiều sinh viên vẫn có thái độ e ngại, rụt rè. Hầu hết sinh viên đều ý thức được ý nghĩa và sự cần thiết của việc giao tiếp với giảng viên nhưng vẫn ít khi chủ động giao tiếp với giảng viên. Chính vì vậy, sinh viên còn khá lúng túng khi giao tiếp với giảng viên và xuất hiện cảm giác lo sợ khi giao tiếp với giảng viên.

*Biểu hiện của khó khăn tâm lý trong giao tiếp của sinh viên với giảng viên*

Ở mỗi chủ thể tâm lý, chúng ta thường chú ý đến 3 mặt: nhận thức, xúc cảm - tình cảm và hành vi ứng xử. Vì vậy những dấu hiệu cơ bản của khó khăn tâm lý trong giao tiếp của sinh viên với giảng viên cũng được thể hiện ở 3 mặt trên.

Về nhận thức: Không hiểu biết đầy đủ về bản thân, đối tượng và hoàn cảnh giao tiếp

Về xúc cảm – tình cảm: Khả năng kiềm chế xúc cảm – tình cảm thấp.

Về hành vi ứng xử: Gò bó, lúng túng, ngại ngùng, không tự nhiên, bộc phát. . .

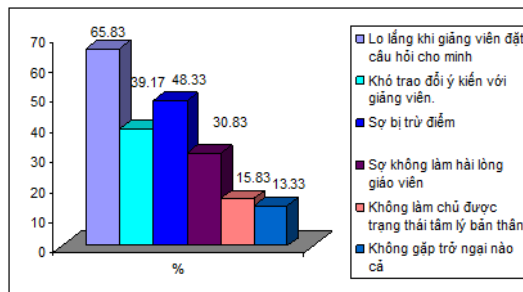
Từ đó, biểu hiện khó khăn tâm lý trong giao tiếp của sinh viên với giảng viên có thể là: Ngại ngùng khi tiếp xúc với giảng viên; Thụ động, không dám phát biểu/trao đổi bài học; Phát biểu nhỏ, lí nhí khi có yêu cầu; Thô lỗ/ nóng nảy với giảng viên; Xa lánh giảng viên. . .

**4. Những khó khăn tâm lý trong giao tiếp của sinh viên với giảng viên ở Học viện Quản lý giáo dục**

**4.1. Khó khăn tâm lý trong giao tiếp giữa sinh viên với giảng viên ở Học viện Quản lý giáo dục trong giờ học**

*Những khó khăn tâm lý trong giao tiếp giữa sinh viên với giảng viên trong giờ học:*

Khi được hỏi có 65,38% sinh viên cảm thấy lo lắng khi giảng viên đặt câu hỏi cho mình; 39,17% lo lắng, sợ hãi khi trao đổi ý kiến với giảng viên; 48,33% sợ trả lời sai sẽ bị trừ điểm; 30,83% sợ không làm hài lòng giảng viên; 15,83% không làm chủ được trạng thái tâm lý bản thân; trong khi đó chỉ có 13,33% cho thấy không gặp khó khăn tâm lý nào.



*Biểu đồ 1. Biểu đồ về những khó khăn tâm lý khi giao tiếp giữa sinh viên với giảng viên trong giờ học( đơn vị: %)*

Có rất nhiều nguyên nhân dẫn đến khó khăn tâm lý trong giao tiếp của sinh viên với giảng viên trong giờ học, nó bắt nguồn từ sự thiếu tự tin của sinh viên với kiến thức của bản thân có, tâm lý coi giảng viên như “người trên” đã cản trở sinh viên rất nhiều trong quá trình trao đổi nội dung học tập với giảng viên. Quan sát giờ học trong lớp cho thấy, khi được giảng viên gọi trả lời sinh viên tỏ ra lúng túng, lo lắng và cố gắng trả lời câu hỏi dù không hiểu rõ câu hỏi, một số trường hợp hiểu nội dung bài học nhưng không phát biểu điều đó cho thấy sinh viên không có hứng thú trong giao tiếp.

*Biểu hiện cụ thể những khó khăn tâm lý của sinh viên khi giao tiếp với giảng viên trong giờ học*

Có nhiều biểu hiện khó khăn tâm lý của sinh viên khi giao tiếp với giảng viên trong giờ học. Kết quả nghiên cứu được thể hiện ở Bảng 1.

*Bảng 1. Biểu hiện khó khăn tâm lý của sinh viên khi giao tiếp với giảng viên trong giờ học*

<b>Biểu hiện của những khó khăn tâm lý tâm lý</b>	<b>Tỉ lệ (%)</b>
Không dám phát biểu ý kiến	54,17
Phát biểu lí nhí khi có yêu cầu	46,67
Không hoàn thành nhiệm vụ giảng viên giao	9,17
Thường xuyên nghỉ học	5,83
Nói chuyện trong lớp	44,17
Lảng tránh giảng viên	5,01

Biểu hiện khó khăn tâm lý nhiều nhất của sinh viên là “Không dám phát biểu ý kiến” chiếm tỉ lệ 54.17%; tiếp theo là “Phát biểu lí nhí khi có yêu cầu” chiếm tỉ lệ 46.67%, xếp thứ 3 là “Nói chuyện trong lớp” chiếm tỉ lệ 44.17%. Kết quả này cũng phù hợp với kết quả quan sát của tác giả nghiên cứu. Khi quan sát giờ học của sinh viên, tác giả nghiên cứu thấy rằng: trong quá trình tiến hành hoạt động giảng dạy, giảng viên luôn cố gắng tích cực hóa hoạt động của sinh viên nhằm đạt được mục đích sư phạm nhưng ngược lại sự tích cực đó là sự thụ động của sinh viên (ngoại trừ một số ít sinh viên tích cực). Chỉ có một bộ phận nhỏ sinh viên tích cực phát biểu trong giờ học, còn lại đại đa số sinh viên không phát biểu, chưa chủ động trong việc trả lời mà đại đa số là chờ giảng viên chỉ định, gọi tên mới trả lời mặc dù các em có thể biết câu trả lời. Lời nói, điệu bộ của sinh viên khi phát biểu không thể hiện sự tự tin: giọng nói nhỏ, dút quãng, có động tác thừa như gãi đầu, gãi tai khi trả lời, sinh viên rất ít đặt câu hỏi cho giảng viên mặc dù giảng viên rất khuyến khích các bạn đặt câu hỏi... Từ những biểu hiện này, tác giả nghiên cứu rút ra kết luận: sinh viên chưa tự tin và hứng thú khi giao tiếp với giảng viên, các bạn rất khó khăn trong việc trao đổi ý kiến với giảng viên.

Từ những biểu hiện trên cho thấy sinh viên chưa tự tin và hứng thú khi giao tiếp với giảng viên, sinh viên gặp nhiều khó khăn trong việc trao đổi ý kiến với giảng viên. Biểu hiện của những khó khăn tâm lý trên sẽ làm khó khăn tâm lý trong quá trình giao tiếp giữa sinh viên và giảng viên, ảnh hưởng đến kết quả học tập, mất đi sự năng động và khả năng diễn đạt, trình bày của sinh viên. Mặt khác những biểu hiện này cũng sẽ làm cho việc giảng dạy của giảng viên khó khăn, mất hứng thú hoặc thậm chí gây ức chế cho giảng viên.

Ngoài ra còn có các biểu hiện: “Không hoàn thành nhiệm vụ giảng viên giao”. “Thường xuyên nghỉ học”, “Lảng tránh giảng viên” chiếm lần lượt là: 9.17%, 5.83%, 5%.

*Bảng 2. Biểu hiện khó khăn tâm lý của sinh viên năm thứ 1, năm thứ 2 và năm thứ 3 khi giao tiếp với giảng viên trong giờ học*

<b>Biểu hiện</b>	<b>Khối lớp</b>					
	<b>Năm 1</b>		<b>Năm 2</b>		<b>Năm 3</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Không dám phát biểu ý kiến	34	56.67	15	50	16	53.33
Phát biểu lí nhí khi có yêu cầu	37	61.67	11	36.67	8	26.67
Không hoàn thành nhiệm vụ giảng viên giao	2	3.33	4	13.33	5	16.67
Thường xuyên nghỉ học	3	5	2	6.67	2	6.67
Nói chuyện trong lớp	27	45	13	43.33	13	43.33
Lảng tránh giảng viên	3	5	2	6.67	1	3.33

Theo Bảng 2, ta thấy: Có sự chênh lệch đáng kể về tỉ lệ các biểu hiện khó khăn tâm lý giữa sinh viên năm nhất với các khóa trên, và sự khác biệt giữa các tỉ lệ này đa số là có ý nghĩa. Năm thứ 2, 3 đã có sự thay đổi trong kĩ năng giao tiếp so với năm thứ nhất song một số biểu hiện lại có xu hướng tăng hơn như: không hoàn thành nhiệm vụ. Và những biểu hiện khó khăn tâm lý được năm nhất và năm thứ 2 và năm thứ 3 thể hiện nhiều nhất là “Không dám phát biểu ý kiến”, “Phát biểu lí nhí khi có yêu cầu” và “Nói chuyện trong lớp” tương ứng với các thứ bậc 1, 2, 3.

#### 4.2. Khó khăn tâm lý trong giao tiếp giữa sinh viên với giảng viên ở Học viện Quản lý Giáo dục ngoài giờ học

*Những khó khăn tâm lý trong giao tiếp giữa sinh viên và giảng viên ngoài giờ học*

Sinh viên Học viện quản lý giáo dục, ngoài việc tiếp xúc với các giảng viên trong giờ học, các em cũng có rất nhiều thời gian hoạt động, giao tiếp với giảng viên ngoài giờ học tập ở trên lớp. Trong quá trình giao tiếp ngoài giờ học trên lớp đó sinh viên cũng gặp rất nhiều khó khăn, khó khăn tâm lý, kết quả nghiên cứu thể hiện ở Bảng 3.

*Bảng 3. Khó khăn tâm lý của sinh viên khi giao tiếp với giảng viên ngoài giờ học*

Những khó khăn tâm lý tâm lý	Tỉ lệ (%)
Ngại ngừng khi giao tiếp với giảng viên	57,50
Khó trao đổi ý kiến với giảng viên	34,17
Không làm chủ được trạng thái tâm lý bản thân	29,83
Sợ không làm hài lòng giảng viên	30,12
Không dám trao đổi bài học	37,51
Sợ giảng viên hỏi về bài học	30,83
Sợ làm phiền giảng viên	61,67
Không biết cách tổ chức cuộc tiếp xúc phù hợp	45,83
Không xác định được nội dung giao tiếp	17,52
Không xác định được thời điểm giao tiếp	25,83
Không có hứng thú giao tiếp	14,17
Không gặp khó khăn tâm lý nào cả	22,54

Ngoài giờ học, khó khăn tâm lý mà sinh viên gặp phải nhiều nhất là “Sợ làm phiền giảng viên”, chiếm tỉ lệ 61.67%; khó khăn tâm lý có số sinh viên chọn lựa nhiều thứ 2 là “Ngại ngừng khi giao tiếp với giảng viên” chiếm tỉ lệ 57.5%; khó khăn tâm lý có số sinh viên chọn lựa nhiều thứ 3 là “Không biết cách tổ chức cuộc tiếp xúc phù hợp” chiếm tỉ lệ 45.83%; tiếp theo là các khó khăn tâm lý “Không dám trao đổi bài học”, “Khó trao đổi ý kiến với giảng viên”, “Sợ giảng viên hỏi về bài học”, “Sợ không làm hài lòng giảng viên”, “Không làm chủ được trạng thái tâm lý bản thân”, “Không xác định được thời điểm giao tiếp”, “Không xác định được nội dung giao tiếp”, tương ứng với các tỉ lệ: 37.5%; 34.17%; 30.83%; 30%; 29.83%; 25.83%; 17.5%. khó khăn tâm lý mà sinh viên ít gặp nhất là “Không có hứng thú giao tiếp” chiếm tỉ lệ 14.17%. Và có 22.5% sinh viên cho rằng bản thân không gặp khó khăn tâm lý nào cả. Và điều đặc biệt là có một số sinh viên trong giờ học có gặp khó khăn tâm lý khi giao tiếp với giảng viên nhưng ngoài giờ học thì không có và ngược lại có một số sinh viên trong giờ học không gặp khó khăn tâm lý nhưng ngoài giờ học thì có gặp khó khăn tâm lý khi giao tiếp với giảng viên.

Có rất nhiều nguyên nhân khác nhau dẫn đến những khó khăn tâm lý trong giao tiếp giữa sinh viên và giảng viên ngoài giờ học. Mỗi sinh viên khi tham gia giao tiếp ít nhiều gặp phải những khó khăn tâm lý nhưng ở những mức độ và khía cạnh khác nhau, khó khăn tâm lý đó có thể xuất phát từ nguyên nhân khách quan hoặc chủ quan. Ở phía khách quan thì khó khăn tâm lý thường xuất hiện trong các tình huống giao tiếp phức tạp, bất ngờ, còn về phía chủ quan thì khó khăn tâm lý thường xuất hiện ở những sinh viên kém phát triển về năng lực giao tiếp, thiếu kinh nghiệm giao tiếp.

*Biểu hiện cụ thể những khó khăn tâm lý của sinh viên khi giao tiếp với giảng viên ngoài giờ học*

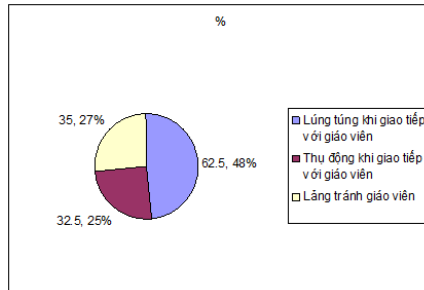
Những biểu hiện này được thể hiện kết quả nghiên cứu trong bảng sau:

*Bảng 4. Biểu hiện của những khó khăn tâm lý của sinh viên khi giao tiếp với giảng viên ngoài giờ học*

Biểu hiện của những khó khăn tâm lý tâm lý	N	Tỉ lệ (%)
Lúng túng khi giao tiếp với giảng viên	75	62.5
Thụ động khi giao tiếp với giảng viên	39	32.5
Lảng tránh giảng viên	42	35

Nhiều sinh viên biểu hiện khó khăn tâm lý ngoài giờ học là “Lúng túng khi giao tiếp với giảng viên”,

chiếm tỉ lệ cao nhất 62.5%. Đứng thứ 2 là biểu hiện “Lảng tránh giảng viên”, chiếm tỉ lệ 35% và cuối cùng là “Thụ động khi giao tiếp với giảng viên”, chiếm tỉ lệ 32.5%. Như vậy, ta thấy chính những biểu hiện trên sẽ ngày càng làm cho khoảng cách giữa giảng viên và sinh viên xa thêm. Và khi sinh viên lảng tránh giảng viên, lúng túng, thụ động khi giao tiếp với giảng viên thì không thể nào trao đổi bài học với giảng viên được, gây ảnh hưởng đến quá trình và kết quả học tập của sinh viên.



Biểu đồ 2. Biểu hiện của khó khăn tâm lý trong giao tiếp giữa sinh viên và giảng viên ngoài giờ học (đơn vị: %).

Như vậy, chính những khó khăn trên sẽ làm cho khoảng cách giữa giảng viên và sinh viên xa hơn. Việc sinh viên lảng tránh giảng viên, lúng túng, thụ động khi giao tiếp với giảng viên có ảnh hưởng nhiều đến quá kết quả học tập của sinh viên.

- Những biểu hiện này cũng có sự khác biệt giữa các khóa:

Từ kết quả phát bảng hỏi cho khối sinh viên, người nghiên cứu có bảng số liệu sau:

Bảng 5. Biểu hiện khó khăn tâm lý của sinh viên năm thứ 1, năm thứ 2 và năm thứ 3 khi giao tiếp với giảng viên ngoài giờ học

Biểu hiện	Khối lớp					
	Năm 1		Năm 2		Năm 3	
	N	%	N	%	N	%
Lúng túng khi giao tiếp với giảng viên	39	65	23	76.67	13	43.33
Thụ động khi giao tiếp với giảng viên	29	48.33	6	20	4	13.33
Lảng tránh giảng viên	23	38.33	10	33.33	9	30

Theo kết quả trên, ta thấy: năm thứ 2 có biểu hiện “Lúng túng khi giao tiếp với giảng viên” chiếm tỷ lệ cao nhất với 76.67% , tiếp đến là khối năm nhất với 65%, năm ba thấp nhất với 43.33%. Hai khó khăn tâm lý còn lại là “Thụ động khi giao tiếp với giảng viên” và “Lảng tránh giảng viên” thì năm nhất chiếm tỷ lệ cao nhất lần lượt là 48.33% và 38.33%, tiếp đến là năm hai với tỷ lệ lần lượt là 20% và 33.33% ; năm ba chiếm tỷ lệ thấp nhất là 10% và 30%. Điều này có thể lý giải là: sinh viên năm nhất chưa có kinh nghiệm giao tiếp với giảng viên như sinh viên năm thứ 2, 3 và còn rụt rè, ngại ngùng hơn sinh viên năm thứ 2, 3 (điều này phù hợp với kết quả ở bảng trên).

### 5. Một số giải pháp và đề xuất để khắc phục khó khăn tâm lý trong giao tiếp của sinh viên với giảng viên Học viện Quản lý giáo dục

Trên cơ sở thực trạng những khó khăn tâm lý trong giao tiếp giữa sinh viên và giảng viên, chúng tôi đề xuất một số giải pháp sau:

Thứ nhất, khi sinh viên mới vào trường, nhà trường cần có nhiều hơn các buổi tọa đàm, các buổi học tập tập trung để trang bị cho sinh viên phương pháp học tập chủ động, tích cực, sáng tạo, độc lập, tổ chức nêu gương những sinh viên có phương pháp học tập tích cực, đạt được kết quả cao trong học tập.

Thứ hai, trang bị cho sinh viên kỹ năng giao tiếp bằng cách đưa kỹ năng giao tiếp trở thành một môn học chính khóa hoặc là môn học chuẩn đầu ra. Tăng cường tổ chức các hoạt động ngoại khóa rèn luyện kỹ năng giao tiếp, đặc biệt là các kỹ năng xử lý tình huống trong giao tiếp, kỹ năng lắng nghe, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng lãnh đạo, kỹ năng kiểm soát cảm xúc....



Thứ ba, tăng cường dạy học theo hướng phát huy tính tích cực cho sinh viên. Với vai trò là người dẫn dắt, điều khiển hoạt động, mỗi giảng viên đứng lớp cần phát huy khía cạnh tích cực của các phương pháp dạy học để đưa sinh viên tham gia vào hoạt động học nhằm tích cực hóa hoạt động của sinh viên.

Thứ tư, cần tạo được môi trường thân thiện giữa giảng viên và sinh viên bằng cách tăng cường các hoạt động giao lưu giữa sinh viên với giảng viên để sinh viên thấy rằng giảng viên không chỉ là người thầy mà còn là người bạn, cố vấn trong học tập.

Thứ năm, giảng viên cần là tấm gương về mọi mặt, trong đó có kỹ năng giao tiếp để sinh viên noi theo, bởi đó chính là con đường ngắn nhất, nhanh nhất và gần gũi với mỗi sinh viên nhất, từ đó nâng cao kỹ năng giao tiếp, ứng xử cho các em.

## 6. Kết luận

Những khó khăn tâm lý mà sinh viên thường gặp khi giao tiếp với giảng viên ngoài giờ học là: “Sợ làm phiền giảng viên”, “Ngại ngần khi giao tiếp với giảng viên”, “Không có hứng thú giao tiếp”. Ngoài ra, sinh viên còn gặp các khó khăn tâm lý khác như: “Không xác định được nội dung giao tiếp”, “Không xác định được thời điểm giao tiếp”, “Sợ giảng viên hỏi về bài học”, “Khó trao đổi ý kiến với giảng viên”, “Không biết cách tổ chức một cuộc tiếp xúc phù hợp”, “Không dám trao đổi bài học”, “Sợ làm không hài lòng giảng viên”, “Không làm chủ được trạng thái tâm lý bản thân”. Đa số sinh viên có biểu hiện khó khăn tâm lý ngoài giờ học là “Lảng tránh giảng viên”, “Lúng túng khi giao tiếp với giảng viên”, “Thụ động khi giao tiếp với giảng viên”. Chính những biểu hiện này làm cho khoảng cách giữa giảng viên và sinh viên ngày càng xa thêm.

Những biểu hiện này làm cản trở quá trình giao tiếp giữa giảng viên và giảng viên, ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên, thậm chí làm mất đi sự năng động và khả năng diễn đạt ý kiến của sinh viên. Và khi sinh viên lảng tránh giảng viên, lúng túng, thụ động khi giao tiếp với giảng viên thì không thể nào trao đổi bài học với giảng viên được, gây ảnh hưởng đến quá trình và kết quả học tập của sinh viên. Vì vậy, cần tích cực hỗ trợ để khắc phục, tháo gỡ được những khó khăn tâm lý mà các em gặp phải trong giao tiếp đặc biệt là với giảng viên cả trong và ngoài giờ học để nâng cao kết quả học tập cho mỗi sinh viên.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Phạm Thế Hùng (2017). Văn hóa ứng xử, kỹ năng giao tiếp, Nxb Hồng Đức.
- [2] Nguyễn Văn Lũy, Lê Quang Sơn (2014). Giáo trình giao tiếp sư phạm, Nxb Đại học Sư phạm.
- [3] Hoàng Phê (2018). Từ điển Tiếng Việt, Nxb Hồng Đức
- [4] Huỳnh Văn Sơn, Giáo trình Tâm lý học giao tiếp, Nxb Đại học sư phạm Hà Nội.

## ABSTRACT

### Psychological difficulties in communication between students and lecturers at the academy of educational management - Situation and solutions

This paper investigates the psychological difficulties that students at the Academy of Educational Management encounter when communicating with lecturers outside of class hours. The results show that students often face challenges such as "fear of bothering lecturers" (61.67%), "shyness in communication" (57.5%), and "not knowing how to organize a suitable meeting" (45.83%). These difficulties lead to negative behaviors such as awkwardness (62.5%), avoidance of lecturers (35%), and passivity (32.5%). The survey also indicates that first-year students tend to experience more difficulties compared to second and third-year students. The paper proposes solutions such as organizing seminars, providing communication skills through courses, and creating a friendly environment between lecturers and students. The goal is to help students overcome psychological barriers to improve their learning outcomes. The conclusion emphasizes the necessity of supporting students in communicating with lecturers to ensure a smoother and more effective learning process.

**Keywords:** *Psychological difficulties, Student-lecturer communication, Academy of Educational Management, Communication skills, Improving learning outcomes.*

## QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC TÍNH TỰ LẬP CHO TRẺ 3 - 4 TUỔI THÔNG QUA CHẾ ĐỘ SINH HOẠT HÀNG NGÀY Ở CÁC TRƯỜNG MẦM NON THÀNH PHỐ THANH HOÁ

Cao Thị Cúc<sup>1</sup>, Nguyễn Thị Hà Lan<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày ở trường mầm non nhằm giúp trẻ độc lập, tự tin và chủ động thích ứng với thực tiễn cuộc sống. Để nâng cao chất lượng giáo dục tính tự lập cho trẻ cần xác định rõ các nội dung quản lý, gồm: lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày ở trường mầm non.

**Từ khóa:** *Hoạt động giáo dục tính tự lập, trẻ 3 - 4 tuổi, quản lý hoạt động giáo dục tính tự lập, chế độ sinh hoạt hàng ngày, trường mầm non.*

### 1. Đặt vấn đề

Giáo dục mầm non là bậc học đầu tiên đặt nền móng cho sự hình thành và phát triển toàn diện về thể chất và tinh thần của trẻ. Nếu không làm tốt việc chăm sóc, giáo dục trẻ trong những năm đầu đời này, quá trình phát triển của trẻ ở giai đoạn tiếp theo sẽ trở nên hết sức khó khăn, phức tạp. Hướng dẫn, tạo cơ hội cho trẻ được trải nghiệm và tập làm những việc đơn giản nhất thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày, từ đó giúp trẻ độc lập hơn, tự tin và chủ động thích ứng với thực tiễn cuộc sống là một trong những yếu tố quan trọng để thực hiện tốt mục tiêu giáo dục trẻ mầm non nói chung, trẻ 3 - 4 tuổi nói riêng.

Thực tiễn giáo dục mầm non hiện nay cho thấy, giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi ở trường mầm non tuy đã được quan tâm thực hiện nhưng chưa đạt hiệu quả mong muốn, đặc biệt chưa khai thác hết thế mạnh của các hoạt động trong chế độ sinh hoạt hàng ngày để giáo dục tính tự lập cho trẻ. Do đó, quản lý hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày ở trường mầm non là vấn đề quan trọng cần được nghiên cứu có hệ thống để xác định rõ các nội dung quản lý hoạt động này nhằm góp phần nâng cao chất lượng giáo dục tính tự lập cho trẻ.

### 2. Hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày ở trường mầm non

Giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi là nhằm hình thành hành vi tự lập cho trẻ, như: biết tự lựa chọn và tự làm một số công việc phù hợp với nhu cầu, khả năng của bản thân, biết cách thực hiện các nhiệm vụ được giao, đồng thời giáo dục trẻ có thái độ đúng trong hoạt động, có ý thức cố gắng, nỗ lực để hoàn thành công việc, không ỷ lại người khác.

Giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi được thực hiện thông qua những nội dung, phương pháp và hình thức cụ thể, phù hợp với đặc điểm của trẻ và chế độ sinh hoạt hàng ngày ở trường mầm non.

*Nội dung giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày*

Theo Chương trình giáo dục mầm non hiện hành, nội dung giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi đã được đề cập đến trong nội dung của từng lĩnh vực giáo dục. Trên cơ sở đó có thể xác định nội dung giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày gồm:

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Trường Đại học Hồng Đức

<sup>2</sup>Trường Đại học Hồng Đức

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hà Lan. Địa chỉ e-mail: [nguyenthihalan@hdu.edu.vn](mailto:nguyenthihalan@hdu.edu.vn)

Hướng dẫn trẻ nhận biết được những công việc mà mình phải tự làm và tự lựa chọn làm một số việc phù hợp với khả năng, nguyện vọng của bản thân (trong vệ sinh cá nhân, vệ sinh ăn uống; trong hoạt động học, hoạt động chơi; trong lao động,...).

Hướng dẫn trẻ tự giác, chủ động thực hiện các nhiệm vụ được giao; biết tìm sự trợ giúp khi cần thiết để hoàn thành nhiệm vụ; biết bộc lộ nhu cầu muốn tự làm qua lời nói, hành động; thể hiện sự vui vẻ, yêu thích khi được tự làm.

Giáo dục trẻ có thái độ nghiêm túc, tập trung trong hoạt động, không ỷ lại người khác, không bỏ dở công việc khi chưa làm xong.

#### *Phương pháp, hình thức giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày*

Phương pháp quan sát: Thông qua việc tổ chức chế độ sinh hoạt hàng ngày, giáo viên hướng dẫn trẻ quan sát các hành động, thao tác của cô, quan sát bạn hoặc cho trẻ xem các đoạn phim, tranh ảnh mô tả các hành vi tự lập để trẻ bắt chước làm theo. Phương pháp này giúp trẻ dễ dàng tập luyện các kỹ năng cần thiết để qua đó hình thành, phát triển tính tự lập, giúp trẻ khắc sâu những biểu tượng về các hành vi tự lập và có thái độ đúng với các hành vi đó.

Phương pháp làm mẫu: Do khả năng nhận thức của trẻ 3 - 4 tuổi còn hạn chế, tư duy trực quan hành động chiếm ưu thế nên để hình thành tính tự lập cho trẻ thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày, giáo viên cần thường xuyên làm mẫu các hành động để trẻ bắt chước. Các thao tác mẫu phải chính xác, theo trình tự hợp lý, kết hợp với lời giải thích rõ ràng, dễ hiểu. Qua việc làm mẫu, giáo viên cũng cần làm cho trẻ hiểu việc gì nên làm, việc gì không nên/không được làm để trẻ chủ động, tự giác thực hiện tốt hơn trong các hoạt động hàng ngày ở trường mầm non.

Phương pháp dùng lời nói: Khi tổ chức các hoạt động hàng ngày ở trường mầm non, giáo viên thường xuyên giao tiếp, trò chuyện với từng trẻ bằng lời nói truyền cảm, rõ ràng, dễ hiểu, từ đó nắm được khả năng nhận thức, nhu cầu, vốn kinh nghiệm,... của trẻ để có biện pháp giáo dục tính tự lập phù hợp. Phương pháp dùng lời nói cũng được sử dụng để hỗ trợ các phương pháp khác trong quá trình giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày, như: quan sát, đàm thoại, luyện tập, trò chơi .... giáo viên cần giải thích cho trẻ hiểu sự cần thiết phải tự làm những công việc phục vụ bản thân và tập thể, cách thức thực hiện theo trình tự hợp lý,...

Phương pháp sử dụng trò chơi: giáo viên lồng ghép nội dung giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi vào các trò chơi ở các góc, trò chơi ngoài trời,... Thông qua việc tạo ra các tình huống chơi, hướng dẫn dẫn trẻ đóng vai, thực hiện nhiệm vụ chơi với các vật liệu thiên nhiên,... giáo viên củng cố biểu tượng về các hành vi tự lập cho trẻ, tạo cơ hội cho trẻ luyện tập các kỹ năng hoạt động cần thiết, khơi dậy ở trẻ hứng thú hoạt động tích cực, độc lập, sáng tạo.

Phương pháp thực hành, luyện tập: giáo viên tổ chức cho trẻ luyện tập những hành vi tự lập thông qua nhiều hình thức khác nhau như: các bài tập tình huống, các trò chơi; làm thí nghiệm đơn giản,... từ đó củng cố vốn biểu tượng và kỹ năng hành động tự lập cho trẻ.

Phương pháp khuyến khích, động viên trẻ: Trong quá trình tổ chức chế độ sinh hoạt hàng ngày, giáo viên kịp thời động viên, khen ngợi, biểu dương những trẻ đã nỗ lực cố gắng, tích cực, chủ động trong sinh hoạt, học tập, vui chơi,... qua đó làm cho trẻ thêm tự tin vào bản thân, có ý thức trách nhiệm hơn trong thực hiện các nhiệm vụ được giao và cố gắng thể hiện tính tự lập trong sinh hoạt hàng ngày.

Hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi được thực hiện với các hình thức giáo dục tính tự lập thông qua: hoạt động học; hoạt động chơi; hoạt động ăn, ngủ, vệ sinh; hoạt động trải nghiệm ngoài nhà trường; hoạt động đón, trả trẻ.

### **3. Nội dung quản lý hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày ở trường mầm non**

#### **3.1. Lập kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày**

Lập kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày là một nội dung quan trọng trong công tác quản lý của Hiệu trưởng trường mầm non. Chất lượng của kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày và hiệu quả thực hiện kế hoạch sẽ

quyết định chất lượng, hiệu quả giáo dục tính tự lập cho trẻ. Bản kế hoạch hướng tới các nội dung cụ thể sau: Phân tích, đánh giá thực trạng giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày, chỉ ra những mặt mạnh, mặt yếu, những thuận lợi, khó khăn trong việc thực hiện giáo dục tính tự lập cho trẻ thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày và nguyên nhân của thực trạng; Xác định mục tiêu, nội dung của hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày ở trường mầm non; Xây dựng kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày theo tuần, tháng, năm học phù hợp với chủ đề giáo dục để định hướng cho các bản kế hoạch giáo dục cụ thể của giáo viên trong từng nhóm trẻ; Xác định các biện pháp, các hình thức cụ thể để thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày; Xây dựng kế hoạch sử dụng kinh phí, các nguồn lực cần thiết trong giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày; Xây dựng kế hoạch tổ chức các lớp tập huấn, bồi dưỡng cho giáo viên về giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày; Xây dựng kế hoạch phối hợp các lực lượng giáo dục trong và ngoài trường mầm non để thực hiện hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi.

Trên cơ sở bản kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày ở trường mầm non, Hiệu trưởng cùng với Ban giám hiệu chỉ đạo, hướng dẫn giáo viên mầm non thực hiện từng hoạt động cụ thể. Cần có dự kiến về thời gian thực hiện, nội dung chương trình giáo dục tính tự lập, các chủ đề cần thực hiện trong giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày. Ban Giám hiệu hướng dẫn giáo viên lập kế hoạch từng hoạt động, dựa trên những yêu cầu, quy định chung nhằm đảm bảo sự thống nhất về nội dung và hình thức tổ chức hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày.

### **3.2. Tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3- 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày**

Tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày là quá trình sắp xếp, phân bổ công việc nhằm đạt được mục tiêu giáo dục tính tự lập đã đề ra. Trên cơ sở nắm bắt được năng lực, sở trường, trách nhiệm của từng cán bộ, giáo viên, nhân viên, Hiệu trưởng phân công nhiệm vụ cụ thể cho từng người một cách rõ ràng, phù hợp. Để tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày đạt hiệu quả, người Hiệu trưởng trường mầm non cần:

Thành lập Ban chỉ đạo và sắp xếp bố trí nhân sự phù hợp để thực hiện hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày. Tùy điều kiện cụ thể của từng nhà trường mà có sự phân công trách nhiệm quản lý hoạt động giáo dục tính tự lập một cách hợp lý, khoa học. Cán bộ quản lý hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày có thể là Hiệu trưởng hoặc Phó Hiệu trưởng trường mầm non.

Chỉ đạo các bộ phận triển khai thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày theo năm học, theo từng tháng, theo tuần.

Chỉ đạo cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên phối hợp chặt chẽ với các lực lượng giáo dục khác (cha mẹ trẻ, chính quyền, đoàn thể địa phương) trong thực hiện hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày và không ngừng đổi mới phương pháp, hình thức giáo dục tính tự lập cho trẻ.

Động viên, khuyến khích kịp thời giáo viên, nhân viên và các lực lượng giáo dục có liên quan trong thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3-4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày.

### **3.3. Chỉ đạo thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày**

Công tác chỉ đạo thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày của cán bộ quản lý trường mầm non bao gồm: Chỉ đạo xây dựng nội dung chương trình giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày cho từng tháng, từng tuần, lựa chọn nội dung giáo dục phù hợp với đặc điểm của trẻ và điều kiện thực tế; Chỉ đạo việc đổi mới phương pháp, hình thức giáo dục tính tự lập thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày; Chỉ đạo nâng cao nhận thức của các lực

lượng giáo dục về tầm quan trọng của hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày; Chỉ đạo việc phối hợp các lực lượng giáo dục trong thực hiện và kiểm tra, giám sát việc thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày nhằm đảm bảo cho hoạt động này diễn ra đúng kế hoạch, hướng tới các mục tiêu đã đề ra.

### 3.4. Kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3- 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày

Kiểm tra, đánh giá là một trong những chức năng quan trọng của công tác quản lí. Hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày trong quá trình triển khai đến khi kết thúc đều cần có sự kiểm tra, đánh giá chặt chẽ nhằm đảm bảo hướng đến mục tiêu đã đề ra. Hiệu trưởng cùng các cán bộ quản lí trường mầm non tổ chức kiểm tra việc thực hiện nhiệm vụ, đối chiếu kết quả đạt được so với yêu cầu đặt ra để xem xét công việc đã đạt được ở mức độ nào. Thông qua quá trình đánh giá, Hiệu trưởng có cơ sở để cải tiến chất lượng hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ ở giai đoạn tiếp theo.

Nội dung kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày bao gồm: Nhà trường cùng họp bàn để xây dựng các tiêu chí kiểm tra, đánh giá cụ thể đối với hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày; Kiểm tra tiến độ thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3-4 tuổi thông qua tổ chức các hoạt động hàng ngày theo tháng, tuần gắn với việc thực hiện các chủ đề giáo dục trẻ; Kiểm tra công tác phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường trong giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi, đánh giá sự nhiệt tình tham gia và ý thức trách nhiệm của các lực lượng giáo dục trong hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ; Kiểm tra, đánh giá việc sử dụng cơ sở vật chất, kinh phí phục vụ cho các hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi.

Sau kiểm tra, đánh giá cần tổ chức tổng kết, rút kinh nghiệm toàn bộ quá trình thực hiện, chỉ ra những ưu điểm và hạn chế, khó khăn, ghi nhận những đóng góp của tập thể, cá nhân trong việc thực hiện mục tiêu hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày.

## 4. Thực trạng quản lí hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày ở các trường mầm non thành phố Thanh Hoá

*Thực trạng lập kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3- 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày*

*Bảng 1. Thực trạng lập kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi ở các trường mầm non TP. Thanh Hóa thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày*

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Xác định mục tiêu, nội dung của hoạt động giáo dục tính tự lập thông qua CĐSHHN	25	15.3	87	53.7	47	29.0	3	1.8	2.82	1
Xây dựng kế hoạch giáo dục tính tự lập thông qua CĐSHHN theo tuần, tháng, năm học	21	12.9	91	56.1	45	27.7	5	3.1	2.79	2
Xác định các biện pháp, các hình thức cụ thể để thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập thông qua CĐSHHN	21	12.9	88	54.3	48	29.6	5	3.1	2.77	3
Xây dựng kế hoạch sử dụng kinh phí, các nguồn lực trong hoạt động giáo dục tính tự lập thông qua CĐSHHN	19	11.7	86	53.0	50	30.8	7	4.3	2.72	4
Xây dựng kế hoạch tổ chức các lớp tập huấn, bồi dưỡng cho giáo viên về giáo dục tính tự lập thông qua CĐSHHN	15	9.2	85	52.4	57	35.1	5	3.1	2.67	5
Xây dựng kế hoạch phối hợp các lực lượng giáo dục để thực hiện hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua CĐSHHN	12	7.4	73	45.0	61	37.6	16	9.8	2.5	6
Điểm TB									2.71	

Qua khảo sát thực trạng quản lý hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi tại 20 trường mầm non công lập trên địa bàn thành phố Thanh Hoá vào thời điểm từ tháng 11/2023 đến tháng 01/2024 trên 127 đối tượng đang công tác tại các trường này (55 cán bộ quản lý và 107 giáo viên, nhân viên).

Theo kết quả khảo sát ở bảng 1. cho thấy, hoạt động lập kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi ở các trường mầm non TP. Thanh Hoá thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày có điểm đánh giá đạt mức trung bình đạt khá với điểm TB chung là 2.71. Điều này cho thấy việc lập kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày đã được các nhà trường thực hiện, tuy nhiên vẫn còn một số nội dung chưa được quan tâm đúng mức. Điều này dẫn đến giáo viên mầm non gặp nhiều khó khăn khi triển khai hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ trong thực tiễn.

*Thực trạng tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3- 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày*

*Bảng 2. Thực trạng tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi ở các trường mầm non TP. Thanh Hóa thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày*

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Chỉ đạo xây dựng nội dung chương trình giáo dục tính tự lập thông qua CĐSHHN cho từng tháng, tuần	26	16.0	98	60.4	34	20.9	4	2.4	2.90	1
Chỉ đạo việc đổi mới phương pháp, hình thức giáo dục tính tự lập thông qua CĐSHHN	22	13.5	91	56.1	44	27.1	5	3.1	2.80	2
Chỉ đạo nâng cao nhận thức của các lực lượng giáo dục về hoạt động giáo dục tính tự lập thông qua CĐSHHN	20	14.2	86	53.7	48	30.2	8	1.8	2.72	3
Chỉ đạo việc phối hợp các lực lượng giáo dục trong triển khai thực hiện và kiểm tra, giám sát việc thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập thông qua CĐSHHN	10	6.1	81	50.0	59	36.4	12	7.4	2.54	4
Điểm TB									2.76	

Theo kết quả khảo sát ở Bảng 2, tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày được đánh giá đạt mức khá với điểm trung bình là 2,72.

Qua phỏng vấn trực tiếp một số cán bộ quản lý, giáo viên mầm non chúng tôi nhận thấy, khi đánh giá các nội dung quản lý nêu trên, hầu hết cán bộ quản lý đều đánh giá cao hơn giáo viên mầm non. Điều này chứng tỏ, đôi khi các tác động của cán bộ quản lý còn chưa thực sự đạt được sự thấu hiểu, đồng thuận của giáo viên trong nhà trường.

*Thực trạng chỉ đạo thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày*

Theo kết quả thu được cho thấy, một số nội dung chỉ đạo thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3-4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày ở các trường mầm non TP. Thanh Hóa được đánh giá đạt mức khá, mang lại hiệu quả thiết thực trong việc thực hiện mục tiêu giáo dục tính tự lập cho trẻ. Bên cạnh đó vẫn còn một số nội dung chưa được quan tâm đúng mức, như: “Chỉ đạo việc phối hợp phối hợp các lực lượng giáo dục trong triển khai thực hiện và kiểm tra, giám sát việc thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày”.

*Thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3- 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày*

Kết quả cho thấy, thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi ở các trường mầm non TP. Thanh Hóa thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày đạt mức trung bình với điểm TBC là 2.43, trong đó nội dung có điểm trung bình cao nhất là “Kiểm tra tiến độ thực hiện kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày”; Nội dung có điểm trung bình thấp nhất là “Kiểm tra công tác phối hợp các lực lượng giáo dục trong thực hiện hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày”.

Trên cơ sở kết quả khảo sát ý kiến của 55 cán bộ quản lý, 107 giáo viên, nhân viên tại 20 trường mầm non công lập trên địa bàn thành phố Thanh Hoá, chúng tôi rút ra một số kết luận về thực trạng quản lý hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi ở các trường mầm non thành phố Thanh Hoá thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày như sau:

Nhìn chung, cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên đã nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3-4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày. Kế hoạch giáo dục tính tự lập cho trẻ 3-4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày đã được xây dựng rõ ràng, cụ thể theo đặc điểm riêng của từng trường. Hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày được tiến hành với những phương pháp, hình thức tổ chức phong phú. Công tác chỉ đạo thực hiện hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày và kiểm tra, đánh giá cũng được tiến hành tương đối thường xuyên.

Tuy nhiên, quản lý hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày vẫn còn bộc lộ một số hạn chế, bất cập, như: Năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của đội ngũ giáo viên, nhân viên về tổ chức hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày chưa cao; Việc tổ chức phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong quá trình thực hiện hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi còn chưa thường xuyên, chặt chẽ; Cơ sở vật chất cần thiết cho hoạt động giáo dục tính tự lập thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày còn chưa đảm bảo; Kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày chưa được đổi mới.

## **5. Một số kiến nghị trong quản lý hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày ở các trường mầm non thành phố Thanh Hoá**

### **5.1. Tổ chức bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ về tổ chức hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày cho đội ngũ giáo viên, nhân viên trường mầm non**

Tổ chức bồi dưỡng nhằm giúp đội ngũ giáo viên, nhân viên trường mầm non nhận thức đúng đắn về vai trò, tầm quan trọng của việc cập nhật thông tin, kiến thức chuyên môn về hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày, đặc biệt là nâng cao năng lực sư phạm cho giáo viên mầm non trong tổ chức hoạt động này.

Bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ về tổ chức hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày cho đội ngũ giáo viên, nhân viên trường mầm non có thể được thực hiện như sau:

- Vào đầu năm học, Ban Giám hiệu nhà trường khảo sát, đánh giá năng lực của từng giáo viên, nhân viên tham gia thực hiện hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày, trên cơ sở đó xây dựng và triển khai các kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng và tự bồi dưỡng cho giáo viên, nhân viên về kiến thức, kỹ năng giáo dục tính tự lập cho trẻ.

- Tổ chức cho giáo viên, nhân viên trường mầm non tham gia các lớp tập huấn, đào tạo do Bộ Giáo dục và Đào tạo, Sở Giáo dục và Đào tạo tổ chức. Sau mỗi đợt tập huấn, giáo viên đã được tham gia tập huấn thực hiện phổ biến, tập huấn lại cho giáo viên, nhân viên trong trường để cùng đồng nghiệp nâng cao năng lực tổ chức hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ.

- Các trường mầm non tổ chức các hội nghị chuyên đề, hội thảo về giáo dục tính tự lập cho trẻ ở trường mầm non, mời các chuyên gia giáo dục về tập huấn, trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm về giáo dục tính tự lập cho trẻ trong thực tiễn.

- Hiệu trưởng trường mầm non chỉ đạo, kiểm tra, đánh giá hoạt động bồi dưỡng và tự bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ về tổ chức hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày của đội ngũ giáo viên, nhân viên nhà trường để có biện pháp điều chỉnh kịp thời nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động bồi dưỡng.

## **5.2. Tổ chức phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong quá trình thực hiện hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi**

Để hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày đạt được hiệu quả cần có sự thống nhất giữa nhà trường và gia đình trong quan điểm giáo dục và mục tiêu, nội dung, phương pháp giáo dục trẻ. Đồng thời, nhà trường phải thường xuyên phổ biến, chia sẻ cho cha mẹ trẻ kiến thức về giáo dục tính tự lập để giúp họ giáo dục con đúng cách và khoa học. Phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong quá trình giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi có thể được thực hiện bằng cách:

- Duy trì và nâng cao chất lượng của Hội cha mẹ trẻ: Đầu năm học, nhà trường tổ chức hội nghị cha mẹ trẻ, bầu ra Ban đại diện cha mẹ trẻ của nhà trường và nhóm/lớp, từ đó bàn bạc, thống nhất về cách thức phối hợp giữa nhà trường và gia đình để nâng cao chất lượng giáo dục trẻ nói chung, hiệu quả hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày nói riêng.

- Trong buổi họp phụ huynh đầu năm, giáo viên thông báo đến phụ huynh những nội dung về mục tiêu, nội dung giáo dục tính tự lập, từ đó cùng phụ huynh thống nhất về phương pháp, hình thức giáo dục tính tự lập cho trẻ thông qua các hoạt động hàng ngày ở trường mầm non và ở gia đình.

- Giáo viên mầm non thường xuyên chia sẻ với phụ huynh các nội dung có liên quan đến việc giáo dục tính tự lập cho trẻ qua nhiều hình thức khác nhau như: gặp gỡ, trao đổi trực tiếp trong giờ đón, trả trẻ; thông qua các nhóm Zalo, Facebook; trao đổi qua email, điện thoại,... Giáo viên có thể xây dựng các góc tuyên truyền về giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi trong nhóm/lớp, kịp thời giải đáp các thắc mắc của phụ huynh, hỗ trợ kịp thời khi họ gặp khó khăn trong việc giáo dục tính tự lập cho trẻ ở gia đình.

- Trong năm học, nhà trường tổ chức các hội nghị chuyên đề về giáo dục tính tự lập để giáo viên mầm non và cha mẹ trẻ cùng trao đổi, bàn bạc, tìm ra các biện pháp phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi.

## **5.3. Chỉ đạo tăng cường và sử dụng hiệu quả cơ sở vật chất trong hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày**

Vào đầu năm học, Ban Giám hiệu nhà trường và giáo viên mầm non tiến hành ra soát, đánh giá trang thiết bị, đồ dùng, đồ chơi,... phục vụ cho hoạt động giáo dục tính tự lập, từ đó dự kiến kinh phí cần có và đề xuất các phương án huy động nguồn tài chính đối với các cấp quản lí. Hiệu trưởng cần nghiên cứu các văn bản, hướng dẫn, quy định về cơ sở vật chất phục vụ cho hoạt động giáo dục trẻ ở trường mầm non để xây dựng kế hoạch mua sắm, bố trí trang thiết bị, đồ dùng, đồ chơi,... phù hợp.

Từ kế hoạch chung của nhà trường, giáo viên mầm non căn cứ vào tình hình cụ thể của lớp để chủ động đề xuất với nhà trường cung cấp cơ sở vật chất, các công cụ, thiết bị hỗ trợ cần thiết để hoàn thành tốt mục tiêu giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi.

Để tổ chức tốt các hoạt động hàng ngày của trẻ 3 - 4 tuổi ở trường mầm non, qua đó thực hiện mục tiêu giáo dục tính tự lập cho trẻ, cần thiết phải huy động các tổ chức xã hội, doanh nghiệp và gia đình trẻ đóng góp, đầu tư cơ sở vật chất, hỗ trợ nhà trường làm đồ dùng, đồ chơi, thiết kế môi trường giáo dục,... Đồng thời, Hiệu trưởng chỉ đạo giáo viên, nhân viên sử dụng hợp lý, hiệu quả cơ sở vật chất, trang thiết bị,... trong quá trình giáo dục tính tự lập cho trẻ thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày.

Ngoài ra, cán bộ quản lí thực hiện kiểm tra, đánh giá định kỳ, đột xuất việc quản lí, sử dụng thiết bị giáo dục, đồ dùng, đồ chơi,... có khen thưởng và nhắc nhở, kỷ luật những bộ phận, cá nhân không sử dụng hợp lý, hiệu quả cơ sở vật chất trong quá trình tổ chức các hoạt động hàng ngày cho trẻ 3 - 4 tuổi ở trường mầm non.

## **5.4. Tăng cường kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày**

Hiệu trưởng trường mầm non xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá quá trình thực hiện và kết quả hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày từ đầu năm học, trong đó xác định rõ mục đích, nội dung, thời gian kiểm tra, lực lượng kiểm tra và các tiêu chí, công cụ đánh giá hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày: Căn cứ vào các kết



quả mong đợi đối với hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày để xây dựng các tiêu chí, công cụ đánh giá, thang đánh giá phù hợp với đặc điểm hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi. cán bộ quản lý trường mầm non hướng dẫn giáo viên nắm vững yêu cầu kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày nhằm thúc đẩy quá trình thực hiện ở các nhóm/lớp.

Kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày cần được tiến hành thường xuyên; đảm bảo kết hợp kiểm tra, đánh giá của cán bộ quản lý với tự đánh giá của giáo viên, nhân viên trường mầm non. Ngoài ra, có thể thông qua việc phối hợp với các lực lượng giáo dục khác (như: phụ huynh, các tổ chức xã hội. . .) để đánh giá hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày.

## 6. Kết luận

Trong giai đoạn hiện nay, giáo dục tính tự lập là một trong những mặt quan trọng của việc giáo dục con người mới phát triển toàn diện, có ảnh hưởng sâu sắc đến sự hình thành nhân cách trẻ mầm non nói chung, trẻ 3 - 4 tuổi nói riêng. Để trẻ 3 - 4 tuổi luôn tự giác, chủ động, tự tin trong cuộc sống, hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ cần được thực hiện thông qua các hoạt động hàng ngày của trẻ ở trường mầm non. Việc xác định rõ nội dung quản lý hoạt động giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày là cơ sở cho việc đề xuất các biện pháp quản lý nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục tính tự lập cho trẻ trong thực tiễn.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Thông tư số 52/2020/TT-BGDĐT ngày 31 tháng 12 năm 2020 ban hành Điều lệ trường mầm non.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). Thông tư ngày 13 tháng 4 năm 2021 ban hành Chương trình giáo dục mầm non.
- [3] Nguyễn Thị Nhung (2023). Sử dụng cách tiếp cận tham gia nhằm giáo dục tính tự lập cho trẻ 3 - 4 tuổi ở trường mầm non, Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam, Tập 19, số 07/2023.
- [4] Nguyễn Hồng Thuận (2002). Một số biện pháp tác động của gia đình nhằm phát triển tính tự lập cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [5] Nguyễn Ánh Tuyết (2005). Giáo dục mầm non - những vấn đề lí luận và thực tiễn, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

## ABSTRACT

### Management of independent education activities for children aged 3 - 4 through daily routines at preschools in Thanh Hoa city

Managing independent education activities for children aged 3 - 4 through daily routines at preschool aims to help children become independent, confident, and proactive in adapting to real-life situations. To enhance the quality of independent education for children, it is necessary to clearly define management stages, including planning, organizing, guiding, monitoring, and evaluating self-reliant education activities for children aged 3 - 4 through daily routines at preschool.

**Keywords:** *Independent education activities, children aged 3 - 4, management of independent education activities, daily routines, preschool.*

## NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VỀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC NGÀNH GIÁO DỤC THỂ CHẤT ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Nguyễn Văn Hưng<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Chương trình đào tạo là khâu quan trọng nhất trong quy trình đào tạo ở trường đại học. Trong đó có chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất, vì vậy phát triển chương trình đào tạo ngành này nhằm thực hiện được mục tiêu đào tạo đội ngũ giáo viên giáo dục thể chất chủ yếu cho các nhà trường Trung học phổ thông. Góp phần đào tạo đội ngũ giáo viên giáo dục thể chất có năng lực hành nghề tương ứng với trình độ đào tạo; có đạo đức, sức khỏe; có trách nhiệm nghề nghiệp; có khả năng sáng tạo, thích ứng với môi trường làm việc trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0. Để đạt mục tiêu đó việc phát triển chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018 là yêu cầu cấp thiết. Bài viết đề cập, phân tích những vấn đề về lý luận về phát triển chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018.

**Từ khóa:** Chương trình đào tạo; ngành Giáo dục thể chất; phát triển chương trình đào tạo; chương trình giáo dục phổ thông 2018.

### 1. Đặt vấn đề

Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (khóa XI) đã thông qua Nghị quyết số 29/NQ-TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Nhiệm vụ của giáo dục và đào tạo đã được khẳng định rõ là “Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển phẩm chất, năng lực của người học. Đổi mới chương trình, nội dung giáo dục theo hướng tinh giản, hiện đại, thiết thực, phù hợp với lứa tuổi, trình độ và ngành nghề. Đa dạng hóa nội dung, tài liệu học tập, đáp ứng yêu cầu của các bậc học, các chương trình giáo dục, đào tạo và nhu cầu học tập suốt đời của mọi người”[1]. Tại khoản 1 Điều 16, Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT ngày 22/6/2021 quy định về chuẩn chương trình đào tạo, xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ đại học nêu rõ: “Chuẩn chương trình đào tạo phải được rà soát, chỉnh sửa, cập nhật định kỳ ít nhất một lần trong 05 năm. Trong trường hợp cần thiết, Bộ Giáo dục và Đào tạo quyết định rà soát, chỉnh sửa, cập nhật chuẩn chương trình đào tạo cho các ngành, khối ngành của từng lĩnh vực để đáp ứng yêu cầu thay đổi của khoa học, công nghệ và xu thế phát triển ngành đào tạo”[2]. Như vậy, trong thời gian 5 năm chương trình đào tạo đại học bắt buộc phải được rà soát, chỉnh sửa, cập nhật định kỳ ít nhất một lần.

Phát triển chương trình đào tạo có vai trò quan trọng trong việc xác định mục tiêu đào tạo, từng bước làm chủ những phương pháp tiếp cận mới nhất, đẩy mạnh xây dựng và thực hiện các chính sách đảm bảo chất lượng toàn diện chương trình đào tạo đại học. Đây cũng chính là những giải pháp tích cực, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực, đáp ứng và thỏa mãn nhu cầu thị trường lao động trong bối cảnh hội nhập, tính cạnh tranh cao; cùng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của đất nước trong giai đoạn công nghiệp hóa - hiện đại hóa.

Trong giới hạn bài viết này, tác giả phân tích một số khái niệm chương trình đào tạo, phát triển chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất, nội dung quy trình phát triển chương trình đào tạo ngành Giáo dục

---

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup> Trường Đại học Sư phạm Thể thao Hà Nội

Tác giả liên hệ: Nguyễn Văn Hưng. Địa chỉ e-mail: [nguyenvanhungttpc@gmail.com](mailto:nguyenvanhungttpc@gmail.com)

thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018. Đây là khung lý luận để tác giả nghiên cứu thực tiễn và đề ra giải pháp ở các nghiên cứu tiếp theo.

Các phương pháp nghiên cứu được sử dụng trong bài viết gồm: các phương pháp nghiên cứu lý luận trong đó tập trung phân tích, hệ thống, hóa khái quát hóa các tài liệu trong và ngoài nước về chương trình và phát triển chương trình đào tạo ở trường đại học.

## **2. Khái niệm phát triển chương trình đào tạo**

Tác giả Nguyễn Thanh Sơn (2014) cho rằng: Phát triển chương trình đào tạo là quá trình liên tục làm hoàn thiện chương trình đào tạo. Theo cách định nghĩa này, Phát triển chương trình đào tạo bao hàm cả việc biên soạn hay xây dựng một chương trình mới hoặc cải tiến một CTĐT hiện có. Bên cạnh đó, chúng ta sử dụng thuật ngữ “phát triển” chương trình đào tạo thay cho từ “xây dựng”, “thiết kế” hay “biên soạn” chương trình đào tạo, vì “phát triển” bao hàm cả sự thay đổi, bổ sung liên tục. Phát triển là một chu trình mà điểm kết thúc sẽ lại là điểm khởi đầu, kết quả là một chương trình đào tạo mới và ngày càng tốt hơn nữa [6].

Theo tác giả Nguyễn Vũ Bích Hiền cho rằng: Phát triển chương trình giáo dục là quá trình điều chỉnh, bổ sung, cập nhật, làm mới toàn bộ hoặc một số thành tố của chương trình, bảo đảm khả năng phát triển và ổn định tương đối của chương trình đã có, nhằm làm cho việc triển khai chương trình theo mục tiêu giáo dục đặt ra đạt được hiệu quả tốt nhất, phù hợp với đặc điểm và nhu cầu phát triển của xã hội và phát triển của cá nhân người học [4].

### **2.1. Phát triển chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018**

Quan điểm cơ bản về chương trình đào tạo là một thực thể không phải được thiết kế một lần để có thể dùng cho mãi mãi, mà trong quá trình đào tạo phải được điều chỉnh bổ sung, cập nhật hoàn thiện tùy theo sự thay đổi của trình độ phát triển kinh tế - xã hội, của thành tựu khoa học, công nghệ, và cũng là theo yêu cầu của thị trường sử dụng lao động.

Từ các quan niệm trên, có thể khái quát: “Phát triển chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018 là quá trình điều chỉnh, bổ sung, cập nhật, làm mới toàn bộ hoặc một số thành tố của chương trình, bảo đảm khả năng phát triển và ổn định tương đối của chương trình đã có, nhằm làm cho việc triển khai chương trình theo mục tiêu giáo dục đặt ra đạt được hiệu quả tốt nhất, phù hợp với đặc điểm và nhu cầu phát triển của xã hội và phát triển của cá nhân người học”.

## **3. Một số mô hình phát triển chương trình đào tạo đại học**

### **3.1. Mô hình của Saylor, Alexander và Lewin**

Theo quan điểm của Saylor J. Galen, Alexander M. William và Arthur Lewis, xây dựng chương trình học được khái quát hoá trong một quá trình gồm 4 bước: 1) Xác định mục đích, mục tiêu; 2) Thiết kế chương trình; 3) Thực hiện chương trình (tổ chức giảng dạy); và 4) Đánh giá chương trình [5].

Mô hình này cho thấy các nhà xây dựng chương trình bắt đầu bằng việc xác định mục đích giáo dục chính và các mục tiêu cụ thể mà chương trình cần đạt được. Xác định các mục đích, mục tiêu cho chương trình theo 4 lĩnh vực: năng lực phát triển cá nhân; năng lực xã hội; năng lực học tập suốt đời; và sự chuyên môn hoá. Một khi các mục đích, mục tiêu đã được xác định, người xây dựng chương trình chuyển sang quá trình thiết kế chương trình.

Sau khi chương trình đã được thiết kế, câu hỏi được đặt ra là làm thế nào để thực thi chương trình, truyền tải chương trình tới người học một cách hiệu quả nhất.

Việc đánh giá nhằm xác định sự tiến bộ, sự tăng trưởng của người học, đồng thời xác định mức độ đạt được của các mục đích giáo dục chung của nhà trường và mục tiêu giảng dạy. Các dữ liệu đánh giá sẽ là những cơ sở cho việc đưa ra quyết định trong hoạch định chương trình tiếp theo.

### **3.2. Mô hình của Tabá**

Tác giả Tabá trong xây dựng chương trình còn được gọi là mô hình đảo ngược (Tabas inverted model), bởi vì nó bắt đầu từ lớp học và người giáo viên, chứ không phải những cách tiếp cận trước đó, bắt đầu từ

chính quyền địa phương, từ hội đồng thành phố hoặc liên bang. Mô hình này bao gồm 8 bước [7]:

- 1) Phân tích nhu cầu bằng cách sử dụng một công cụ đánh giá nhu cầu.
- 2) Xây dựng mục tiêu cụ thể, bao gồm những kiến thức, thái độ cần phải học, những quan điểm cần được củng cố, những thói quen và kỹ năng cần phải hình thành.
- 3) Lựa chọn nội dung bằng cách chọn lọc kỹ lưỡng những vấn đề dự định đưa vào chương trình và viết ra lý do, nguyên nhân của mỗi sự lựa chọn đó.
- 4) Tổ chức nội dung, bắt đầu với những chủ đề đơn giản, sau đó nghiên cứu những nội dung đó sâu hơn, và chuyển sang những chủ đề khó hơn. Bước này cũng cần chỉ ra những hoạt động chính của người học.
- 5) và 6) Chọn lựa và tổ chức các hoạt động học tập để đảm bảo rằng mỗi hoạt động có một chức năng xác định và đối chiếu với mức độ phát triển của người học. Hoạt động học tập phải phù hợp với lứa tuổi học sinh để giúp họ phát triển và hiểu vấn đề một cách thấu đáo.
- 7) Đánh giá các bài học một cách liên tục, ghi chép lại hứng thú của người học.
- 8) Kiểm tra lại tính cân đối và liên tục để đảm bảo rằng các hoạt động được thiết kế trong chương trình giúp người học có cơ hội học cách khái quát tri thức, nội dung kiến thức được trình bày theo một trình tự hợp lý, có sự cân đối giữa bài tập luyện nói, luyện viết, bài tập nghiên cứu và phân tích, cần cho phép những cách thức diễn đạt đa dạng của người học, và cần có một cách tổ chức thông thoáng, giúp người học cởi mở và trình bày ý kiến của mình.

Mô hình của Taba có thể mạnh riêng. Nó ràng buộc người giáo viên vào hoạt động phát triển chương trình và thực hiện chương trình một cách tự nguyện, tự giác. Hơn nữa, chương trình giáo dục giờ đây không chỉ là một văn bản, tách rời khỏi giảng dạy mà mô hình của Taba đã đưa chương trình giáo dục gắn với hoạt động giảng dạy, nghĩa là gắn lý thuyết với thực hành.

#### **4. Nội dung quy trình phát triển chương trình đào tạo đại học ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018**

##### **4.1. Khảo sát, phân tích đánh giá nhu cầu của các đơn vị sử dụng nguồn nhân lực ngành Giáo dục thể chất**

Để thực hiện có hiệu quả khảo sát, phân tích đánh giá nhu cầu của các đơn vị sử dụng nguồn nhân lực ngành Giáo dục thể chất, Hiệu trưởng cần thực hiện các việc sau:

Tổ chức thành lập nhóm chuyên gia khảo sát ý kiến từ các đơn vị sử dụng sinh viên ngành Giáo dục thể chất. Các nhóm có nhiệm vụ xây dựng kế hoạch tổ chức khảo sát ý kiến, từ đó có cơ sở triển khai thực hiện kế hoạch theo quy định.

Tổ chức phân công nhiệm vụ xây dựng công cụ khảo sát, trong đó tập trung sử dụng phương pháp điều tra khảo sát xã hội học bằng công cụ phiếu Anket. Xây dựng phiếu anket đảm bảo việc đưa các nội dung phù hợp với việc thao tác hóa các khái niệm nhằm đưa vào bảng hỏi.

Chỉ đạo thảo luận về công cụ khảo sát, sau khi xây dựng xong công cụ khảo sát, nhiệm vụ nhóm tiếp tục thảo luận rà soát hệ thống câu hỏi, tiến hành khảo sát thử để hoàn thiện bảng hỏi đáp ứng yêu cầu, thông tin cần thiết.

Tổ chức tiến hành điều tra khảo sát (Đối tượng là cựu sinh viên, đơn vị sử dụng lao động...). Nhóm triển khai tiến hành điều tra khảo sát cựu sinh viên ngành Giáo dục thể chất và các đơn vị sử dụng sinh viên của nhà trường.

Sau khi có phiếu điều tra khảo sát, nhóm tiến hành xử lý kết quả khảo sát, từ kết quả đó đánh giá thực trạng nhu cầu của các đơn vị sử dụng nguồn nhân lực ngành Giáo dục thể chất.

Từ đó tiến hành xây dựng, phát triển chương trình đào tạo phù hợp với yêu cầu nguồn nhân lực của các đơn vị sử dụng sinh viên của nhà trường, truyền thống văn hoá, yêu cầu chuyên môn và nhu cầu nhân lực của thị trường lao động để làm cơ sở thiết kế chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất.

##### **4.2. Tổ chức rà soát lại chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất hiện hành**

Việc tổ chức rà soát lại chương trình đào tạo là việc làm có ý nghĩa quan trọng. Dựa trên cơ sở thực hiện khảo sát, đánh giá nhu cầu của xã hội về chất lượng nguồn lao động, trường đại học sẽ tiến hành rà soát lại

chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất về các mặt như: mục tiêu đào tạo, chuẩn đầu ra, chương trình các học phần... Từ đó tiến hành xây dựng, phát triển chương trình đào tạo phù hợp với sự phát triển kinh tế xã hội, đáp ứng yêu cầu về chất lượng nguồn nhân lực

Để tổ chức rà soát lại chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất hiện hành cần thực hiện: (1) Rà soát lại chuẩn đầu ra về kiến thức trong chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất; (2) Rà soát lại chuẩn đầu ra về kỹ năng trong chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất; (3) Rà soát chuẩn đầu ra về thái độ trong chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất; (4) Rà soát chương trình các học phần trong khối kiến thức giáo dục đại cương; (5) Rà soát chương trình các học phần trong khối kiến thức cơ sở ngành; (6) Rà soát chương trình các học phần trong khối kiến thức chuyên ngành.

### **4.3. Xác định mục tiêu của chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018**

Xác định mục đích, mục tiêu của chương trình đào tạo tức là xác định “cái đích hướng tới” của quá trình giáo dục - đào tạo nhằm hình thành và phát triển nhân cách con người, những đức tính nghề nghiệp. Mục tiêu đào tạo là sự diễn đạt cụ thể những gì mà người học có khả năng thực hiện được sau khi hoàn tất một môn học hay khoá học.

Tiếp cận quá trình thì mục tiêu được coi như là những nguyên tắc chỉ đạo toàn bộ quá trình đào tạo. Khi xác định mục tiêu đào tạo cần căn cứ vào khung chương trình đào tạo quốc gia để làm tiền đề đáp ứng chuẩn theo quy định.

Mục tiêu đào tạo là căn cứ để lựa chọn nội dung giáo dục, phương pháp giảng dạy, phương tiện dạy học cũng như cách thức kiểm tra, đánh giá kết quả dạy và học

Kenneth T. Henson (2001) chia ra 3 cấp độ mục tiêu từ tổng quát đến cụ thể (gọi là aims, goals và objectives - trong tiếng Việt, ba từ này đều có nghĩa là mục đích hoặc mục tiêu) [dẫn theo 3].

- Cấp độ 1 (aims) là cấp độ chung nhất có thể gọi là mục đích đào tạo. Mục đích đào tạo thường được xây dựng cho một nhóm đối tượng đào tạo chứ không phải cho một cá nhân.

- Cấp độ 2 (goals) tạm gọi là mục tiêu đào tạo cũng dành cho một nhóm đối tượng. Nó có thể đạt được trong thời gian vài tuần, vài tháng hoặc thậm chí vài năm. Khác với cấp độ 1, ở cấp độ 2 mục tiêu để ra gần hơn với đối tượng và đối tượng có thể đạt tới được. Mặc dù không phải tất cả học sinh trong trường đều phải đạt được những mục tiêu đã đề ra nhưng phần đông trong số họ có khả năng đạt được. Nhiều khi sinh viên có thể tham gia vào công việc xây dựng mục tiêu đào tạo cho mình để đảm bảo đa dạng hoá mục tiêu giáo dục. Ví dụ: Tất cả sinh viên làm việc cùng nhau theo từng nhóm nhỏ vào cuối học kì hoặc sau một tuần học tập và đưa ra những quan điểm của mình về việc làm thế nào để học tập tốt nhất và viết ra ít nhất ba điều kiện có thể giúp họ học tốt nhất.

- Cấp độ 3 (objectives) là những gì mà sinh viên cần đạt được mỗi ngày - ở cấp độ này có thể gọi là mục tiêu bài học. Mỗi một mục tiêu bài học đòi hỏi sinh viên thực hiện những nhiệm vụ nhất định, theo một hoặc một vài phương pháp xác định.

Ở cấp độ chuyên biệt, mục tiêu cụ thể hơn thành những mục tiêu dạy, mục tiêu học, mục tiêu của từng chương trình, từng học phần. Mục tiêu ở cấp độ này đề cập tới 3 mặt kiến thức, kỹ năng và thái độ

### **4.4. Tổ chức thiết kế chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018**

Việc thiết kế chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018 thực hiện nội dung sau:

Trên cơ sở xác định mục đích mục tiêu của chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất sẽ định dạng hồ sơ năng lực của sinh viên, từ đó xác định các mô đun kiến thức. Từ các mô đun kiến thức tổ hợp thành các học phần.

Xây dựng ma trận học phần, trên cơ sở đó đi đến xác định số tín chỉ nhiều hay ít, thuộc kiến thức đại cương hay cơ sở ngành, chuyên ngành, học ở thời điểm nào.

Xây dựng chương trình khung, chương trình chi tiết, xây dựng đề cương chi tiết học phần, đề cương bài giảng, tài liệu học tập...

Từ đó, thực hiện điều chỉnh, xây dựng, phát triển chương trình đào tạo sao cho nội dung các học phần, kế hoạch đào tạo, các yêu cầu và điều kiện bảo đảm nhằm thực hiện chương trình đào tạo và chuẩn đầu ra đạt hiệu quả cao nhất, đáp ứng nhu cầu của xã hội.

#### **4.5. Thực thi chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018**

Trong quá trình thực thi chương trình đào tạo, Nhà trường dựa trên những mục tiêu về kiến thức, kỹ năng, thái độ và chương trình khung để lên kế hoạch thực hiện chương trình đào tạo. Thông thường trước khi bắt đầu một khóa học, năm học, học kỳ; nhà trường phải công bố công khai kế hoạch đào tạo đối với khóa học, năm học, học kỳ đó.

Xây dựng và triển khai kế hoạch đào tạo đối với khóa học, năm học phải thể hiện ít nhất các nội dung sau: Số lượng học kỳ, thời điểm bắt đầu và kết thúc của mỗi học kỳ, năm học, khóa học và thời gian nghỉ hè, nghỉ lễ.

Xây dựng triển khai kế hoạch đào tạo đối với học kỳ phải thể hiện ít nhất các nội dung sau: Thời điểm bắt đầu và kết thúc học kỳ, lịch trình học, thời gian tổ chức kỳ thi kết thúc học phần, địa điểm thực hiện và giáo viên giảng dạy lý thuyết, thực hành từng học phần cho từng lớp học cụ thể. Trong kế hoạch đào tạo phải xác định rõ các học phần tiên quyết, nội dung cụ thể từng học phần; đồng thời đưa ra hình thức tổ chức thực hiện phù hợp với tình hình thực tế của nhà trường.

Bên cạnh đó, khi thực thi chương trình đào tạo, Nhà trường cần bố trí thời gian đào tạo cụ thể. Cam kết chất lượng đào tạo và chất lượng đào tạo thực tế; mục tiêu, chuẩn đầu ra của ngành Giáo dục thể chất; điều kiện bảo đảm chất lượng; thời gian tối đa để hoàn thành chương trình; quy chế đào tạo; kế hoạch đào tạo đối với khóa học, năm học; thời gian thi hoàn thành khóa học.

Các nội dung phải thông báo công khai trước khi học kỳ thứ nhất bắt đầu và chậm nhất một tháng trước khi bắt đầu các học kỳ tiếp theo.

Kế hoạch đào tạo đối với học kỳ; danh sách các học phần bắt buộc và tự chọn dự kiến sẽ thực hiện; đề cương chi tiết, điều kiện tiên quyết, số bài kiểm tra, hình thức thi, nội quy thi, thời gian thi kết thúc học phần; giáo trình hoặc tài liệu được sử dụng cho từng học phần cụ thể. . .

Căn cứ vào kết quả đạt được, nhà trường sẽ tiến hành đánh giá chất lượng của việc xây dựng, phát triển chương trình đào tạo.

#### **4.6. Chỉ đạo đánh giá, điều chỉnh chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018**

Việc chỉ đạo đánh giá, điều chỉnh chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018 thực hiện nội dung sau:

Chọn mẫu và thiết kế mẫu chủ thể đánh giá. Mẫu này là tập hợp các chủ thể đánh giá. Phải xác định bao nhiêu người, thành phần thế nào và được tổ chức thành nhóm ra sao. Tùy điều kiện từng trường mà thiết kế mẫu khác nhau.

Phát triển các kỹ thuật và công cụ đánh giá. Trước hết là các kỹ thuật đo lường, tests và lượng định nói chung. Đó là các bảng hỏi (questionnaire), kịch bản phỏng vấn (Interviews), kịch bản quan sát hay bảng kiểm, các trắc nghiệm, các phần mềm xử lý và đánh giá thống kê, các kịch bản thảo luận và tham vấn, phiếu trưng cầu ý kiến chuyên gia... Tất cả những kỹ thuật này được dùng để thu thập, xử lý thông tin, sự kiện, bằng chứng, minh chứng cần thiết về chương trình đào tạo.

Lập kế hoạch hoạt động và quan điểm đánh giá. Trong kế hoạch đánh giá quy định cách tổ chức, quy trình tiến hành, các hoạt động lượng định và tiến độ cụ thể cho đến giải thích các phương pháp, kỹ thuật và công cụ, chế độ giám sát, điều chỉnh quá trình đánh giá.

Tiến hành các quá trình lượng định để thu thập, tập hợp, tổ chức, xử lý thông tin, xác lập các sự kiện, bằng chứng, minh chứng. Đây là bước tiến hành trực tiếp các quá trình và nhiệm vụ để thu thập, tập hợp và xử lý thông tin, xây dựng dữ liệu cơ bản. Điều quan trọng ở bước này là sàng lọc dữ liệu và xác định được những sự kiện, minh chứng, bằng chứng cốt yếu, không thể thiếu về những đặc trưng chất lượng và hình thức văn bản của chương trình đào tạo.

Thảo luận để nhất quán quan điểm đánh giá và tổ chức đánh giá trên cơ sở dữ liệu đã có chính vì trên cùng một thứ minh chứng, dữ liệu, người ta vẫn đánh giá khác nhau nên phải thảo luận nhất quán quan điểm hay lí luận khoa học. Không nhất quán với nhau được thì không đánh giá được triệt để.

Phân tích kết quả đánh giá và đối chiếu các tiêu chí đánh giá chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất với tình hình, đòi hỏi thực tiễn của đơn vị sử dụng lao động.

Xây dựng báo cáo đánh giá chương trình đào tạo và kiến nghị những điều chỉnh cần thiết cùng cách làm khả thi.

Cuối cùng, Báo cáo cần chỉ ra những điều chỉnh cần thiết ở chương trình đào tạo và kiến nghị cách làm, điều kiện thực hiện khả thi. Mức độ của những điều chỉnh này không chỉ phụ thuộc kết luận đánh giá, mà còn phụ thuộc tầm nhìn, tham vọng của nhà trường. Có thể chất lượng chương trình đào tạo đã đạt mức tốt rồi nhưng nhà trường vẫn muốn tốt hơn nữa.

## 5. Kết luận

Phát triển chương trình đào tạo đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018 là xu hướng tất yếu trong đổi mới giáo dục đại học hiện nay. Nhằm hướng tới mục tiêu đào tạo nhân lực sẵn sàng cho việc làm, không mất thời gian đào tạo lại cũng như có khả năng thích ứng cao với môi trường làm việc thường xuyên biến động. Trên cơ sở phân tích khái niệm phát triển chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất và đưa ra một số mô hình phát triển chương trình đào tạo. Từ đó tác giả xây dựng quy trình phát triển chương trình đào tạo ngành Giáo dục thể chất đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018 với mục đích nâng cao hiệu quả thực hiện phát triển chương trình qua đó nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng nhu cầu xã hội.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương (2013). Nghị quyết số 29- NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu CNH, HĐH trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế, ngày 4/11/2013.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT ngày 22/6/2021 quy định về chuẩn chương trình đào tạo, xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ đại học
- [3] CDIO, The CDIO Initiative - <http://www.cdio.org>.
- [4] Nguyễn Vũ Bích Hiền (Chủ biên) (2020). Phát triển và quản lí chương trình giáo dục, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [5] aylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J., (1981), Curriculum planning for better teaching and learning (4th ed.), New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- [6] Nguyễn Thanh Sơn (2018). Phát triển chương trình đào tạo đại học theo định hướng chuẩn đầu ra, Trường Đại học Yersin Đà Lạt.
- [7] Taba, H., (1962). Curriculum development: theory and practice. New York, NY: Harcourt, Brace & World.

### ABSTRACT

#### Theoretical issues in curriculum development the physical education sector meeting the general education program 2018

Curriculum is the most important step in the university training process. This includes the curriculum in physical education, so developing this training program aims to achieve the goal of training physical education teachers mainly for high schools. Contribute to the training of physical education teachers with practice capacity corresponding to their training level; have ethics and health; have professional responsibility; Able to be creative and adapt to the working environment in the context of the 4.0 industrial revolution. To achieve that goal, developing a physical education training program to meet the 2018 general education program is an urgent requirement. The article mentions and analyzes theoretical issues on developing physical education curriculum to meet the 2018 general education program.

**Keywords:** Education program; physical education sector; curriculum development; general education program 2018.

## **GIÁO DỤC THỂ GIỚI QUAN DUY VẬT BIỆN CHỨNG CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG ĐOÀN HIỆN NAY**

Trương Thị Xuân Hương<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng giúp sinh viên nắm được những nội dung cơ bản của vấn đề và phát triển nhân cách một cách hài hoà, biết lĩnh hội tri thức đã học, biết biến tri thức đó thành niềm tin và lý tưởng cao cả của mình, tức là vận dụng tri thức đó vào thực tiễn. Vì vậy, trên cơ sở đánh giá thực trạng giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên Trường đại học Công đoàn hiện nay các tác giả đã đề xuất ba giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên trong thời gian tới góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện của Nhà trường.

**Từ khóa:** *Giáo dục, thể giới quan, duy vật biện chứng, sinh viên, Đại học Công đoàn.*

### **1. Đặt vấn đề**

Hơn 78 năm xây dựng, phát triển và trưởng thành, Trường đại học Công đoàn luôn chú trọng tới chất lượng giáo dục trong đó có giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên, bởi thể giới quan duy vật biện chứng đóng vai trò hết sức quan trọng, nó không chỉ là cơ sở cho việc hoạch định đường lối chính sách của mỗi quốc gia mà nó còn chỉ đạo hoạt động nhận thức và thực tiễn của mỗi cá nhân. Nhưng sự tác động nhanh và mạnh của lối sống thực dụng được du nhập từ nước ngoài và thực tế là một bộ phận không nhỏ sinh viên của Nhà trường đã và đang dao động về thể giới quan, biểu hiện ở sự suy thoái về đạo đức, lối sống, mơ hồ về chính trị, phai mờ về lý tưởng XHCN... Từ những vấn đề trên tác giả đã tiến hành nghiên cứu thực trạng và đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên Trường đại học Công đoàn thời gian tới.

### **2. Phương pháp nghiên cứu**

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

### **3. Kết quả nghiên cứu**

Nghiên cứu thực trạng của việc giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên thông qua giảng dạy và học tập môn triết học Mác - Lênin hạt nhân cơ bản của thể giới quan duy vật biện chứng. Việc đánh giá được tiến hành dựa vào cấu trúc của nó bao gồm tri thức khoa học, niềm tin khoa học và lý tưởng cách mạng và được tiến hành khảo sát trên 230 sinh viên chính quy của tất cả các khoa trong Nhà trường.

---

Ngày nhận bài: 16/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 12/05/2024. Ngày nhận đăng: 20/05/2024.

<sup>1</sup>Khoa Lý luận chính trị, Trường đại học Công đoàn

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



### 3.1. Thực trạng giáo dục tri thức khoa học

Đánh giá thực trạng giáo dục tri thức của thế giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên Trường đại học Công đoàn, chúng tôi tập trung tìm hiểu các vấn đề sau:

#### *Thực trạng chương trình môn học Triết học - Mác Lênin[4]*

Chương trình môn Triết học Mác - Lênin tại Trường đại học Công đoàn đã xác lập được đầy đủ các nội dung cơ bản của triết học, góp phần trang bị thế giới quan, phương pháp luận cho sinh viên trong việc tiếp cận các kiến thức của khoa học nói chung và khoa học lý luận, chính trị, xã hội nói riêng. Số giờ thảo luận chiếm 33.33% là đạt so với yêu cầu 30% số tiết dành cho thảo luận trong chương trình của Bộ Giáo dục và Đào tạo, và đã đáp ứng được mục tiêu của môn học. Tuy nhiên, hiện nay, nội dung chương trình môn học này vẫn chủ yếu là “trang bị kiến thức” lý luận, nội dung vận dụng kiến thức môn học với thực tiễn chưa nhiều làm cho người học chưa thấy được sự liên hệ giữa lý luận và thực tiễn, chẳng hạn như liên hệ giữa lý luận và thực tiễn công tác công đoàn.

#### *Thực trạng đội ngũ giảng viên giảng dạy môn Triết học Mác - Lênin [4]*

Qua thống kê (đến hết năm 2023), cho thấy tổng số giảng viên giảng dạy môn Triết học là 10 người và được đào tạo đúng chuyên ngành Triết học. Trong đó có 02 nam (chiếm 20%) và 08 nữ (chiếm 80%), như vậy cơ cấu về giới tính của giảng viên chưa phù hợp, tỉ lệ giảng viên nữ cao. Về độ tuổi giảng viên trên 40 tuổi chiếm 70% đây chính là thế mạnh trong quá trình giảng dạy môn triết học bởi để dạy tốt các môn học này giảng viên cần có vốn sống, kinh nghiệm phong phú. Độ tuổi giảng viên tương đối cao và điều này cho thấy khả năng thiếu hụt lực lượng đội ngũ giảng viên trẻ kế thừa trong tương lai. Giảng viên triết học đều đáp ứng đủ yêu cầu về mặt chuyên môn, số lượng giảng viên có học vị thạc sĩ chiếm 40%, số lượng giảng viên có học vị tiến sĩ chiếm 60%. Tuy nhiên, đến nay chưa có giảng viên triết học nào có học hàm (giáo sư, phó giáo sư), đây là điều đáng lưu tâm bởi lực lượng giảng viên triết học ở Trường đại học Công đoàn cần những chuyên gia đầu đàn để dẫn dắt những giảng viên trẻ kế cận.

#### *Kết quả học tập môn Triết học Mác – Lênin của sinh viên Trường đại học Công đoàn [4]*

Để đánh giá thực trạng kết quả học tập môn Triết học Mác – Lênin của sinh viên, chúng tôi tiến hành thống kê kết quả thi môn học này của sinh viên từ năm học 2020-2023. Qua kết quả học tập cho thấy tỷ lệ sinh viên đạt tỷ khá giỏi còn thấp, trong khi đó tỷ lệ sinh viên đạt điểm trung bình và yếu còn rất cao, nếu so với kết quả của các môn chuyên ngành cho thấy kết quả học tập môn Triết học Mác - Lênin thấp hơn nhiều. Tuy nhiên, năm học 2021-2022, sinh viên đạt mức giỏi (điểm A) và điểm khá (điểm B) chiếm tỷ lệ rất cao là 38.17% và 49.62% nhưng đây lại là một con số chưa thực sự phản ánh đúng bản chất bởi năm học đó do dịch bệnh COVID 19 nên Nhà trường phải tổ chức học và thi theo hình thức Online.

Mặc dù đội ngũ giảng viên đã không ngừng phấn đấu để nâng cao hiệu quả giảng dạy, cùng với sự đổi mới nội dung chương trình cho ngày càng phù hợp với đối tượng sinh viên, cùng với sự quan tâm chỉ đạo của Đảng ủy, Hội đồng trường, Ban Giám hiệu nhưng chất lượng giáo dục thế giới quan duy vật biện chứng còn hạn chế nhất định

### 3.2. Thực trạng giáo dục niềm tin khoa học

Nhằm đánh giá thực trạng giáo dục niềm tin khoa học của thế giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên thông qua môn Triết học Mác – Lênin, nghiên cứu xác định qua những phương diện cơ bản sau:

#### *Niềm tin của sinh viên về sự vận động, phát triển của thế giới [4]*

Để đánh giá thực trạng niềm tin của sinh viên về sự vận động và phát triển của thế giới, chúng tôi tiến hành phỏng vấn 230 sinh viên và qua kết quả phỏng vấn bước đầu nhận định: Sinh viên sau khi tiếp thu tri thức trong môn Triết học Mác – Lênin bước đầu đã hình niềm tin khoa học về sự vận động, phát triển của thế giới. Tuy nhiên, vẫn còn có đến 9.13% và 7.82% còn chịu ảnh hưởng của thế giới quan duy tâm chủ quan, của phương pháp tư duy siêu hình bởi họ nhận định rằng lịch sử loài người do các vĩ nhân tạo và quy luật vận động và phát triển của thế giới là do con người tự nghĩ ra và gán ghép cho thế giới.

Một bộ phận sinh viên đã thể hiện quan điểm duy tâm khi quan niệm chiến tranh xuất phát từ ý thức của con người nên thay đổi ý thức con người (15.21%), cũng như chưa thấy được nguồn gốc và bản chất của các cuộc chiến tranh xuất phát từ sở hữu tư nhân về tư liệu sản xuất của xã hội (10.00%), số đông khẳng định rằng thay đổi người lãnh đạo là có thể xóa bỏ được chiến tranh (47.39%).

#### *Niềm tin của sinh viên đối với sự nghiệp đổi mới của đất nước [4]*

Với 70% sinh viên sau khi học môn Triết học Mác – Lênin bạn trả lời rằng tin tưởng vào con đường đi lên CNXH mà Hồ Chủ tịch và Đảng Cộng sản Việt Nam đã lựa chọn. Còn đối với quá trình đổi mới nước ta, có 67.83% sinh viên tin tưởng đổi mới thành công dưới sự lãnh đạo của Đảng, đây là tín hiệu rất khả quan và thể hiện rõ mục tiêu của môn học đạt được trong quá trình giảng dạy Triết học Mác – Lênin cho sinh viên. Qua những số liệu này, chúng tôi nhận định sinh viên bước đầu đã có niềm tin, có những nhận thức đúng đắn về sự tất yếu khách quan và con đường đi lên CNXH ở Việt Nam. Thể hiện sự quan tâm của sinh viên đối với các vấn đề của đất nước. Tuy nhiên, cũng có những sinh viên chưa có được quan điểm toàn diện cũng như chưa hiểu được quy luật phát triển của xã hội một cách biện chứng, điều này phản ánh tại sao có đến 2.61% sinh viên không tin tưởng và 29.57% sinh viên phân vân vào đường lối đổi mới của Đảng Cộng sản Việt Nam.

Nhìn nhận cụ thể hơn về cuộc sống xã hội, công bằng xã hội đã trở thành một mối quan tâm lớn và được sinh viên thể hiện thông qua những bức xúc của mình với một số hiện tượng tiêu cực của xã hội, với việc người giữ chức vụ quan trọng lại không đủ năng lực phẩm chất đạo đức, với hiện tượng mua bán điểm, cấp bằng giả, tham nhũng, quan liêu, cửa quyền của cán bộ... Tuy nhiên, do chưa có thể giới quan khoa học vững vàng, chưa có tầm nhìn bao quát sự phát triển của đất nước trong tổng thể của nó, chưa thấy được sự phát triển diễn ra theo quy luật khách quan, phức tạp. Cụ thể là, có đến 47.83% sinh viên không tin vào công bằng xã hội và họ nhận định những hiện tượng tiêu cực là phổ biến chiếm 52.61%.

### **3.3. Thực trạng giáo dục lý tưởng cách mạng**

Thực trạng giáo dục lý tưởng cách mạng cho sinh viên được thể hiện qua nhiều phương diện, tuy nhiên trong nghiên cứu này, chúng tôi chỉ tập trung vào những phương diện cơ bản như: mục đích sống, học tập và lý tưởng sống của sinh viên.

#### *Mục đích sống, học tập của sinh viên hiện nay [4]*

Qua kết quả phỏng vấn bước đầu có thể khẳng định mục đích sống của sinh viên về cơ bản đã gắn với yêu cầu khách quan của thời đại và của đất nước trong quá trình hội nhập và phát triển kinh tế tri thức. Vì vậy, đại bộ phận sinh viên (chiếm 42%) xác định được mục đích cuộc sống là học hỏi và cống hiến cho xã hội. Nhưng trong số được hỏi có tới 34.35% số sinh viên trả lời mục đích sống của họ là hướng tới sự giàu sang, phú quý vì vậy có rất nhiều sinh viên trong quá trình học tập tại Nhà trường đã làm thêm ngoài một số công việc để nuôi dưỡng niềm đam mê và rút ngắn thời gian chạm đến thành công. Tuy vậy, con số 2.17% sinh viên trả lời mục đích sống của họ là để khi mất đi được lên thiên đường là điều giảng viên dạy triết học cần lưu tâm.

Xuất phát từ việc xây dựng và củng cố thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên phải được thông qua việc nắm bắt, thực sự hiểu, thực sự tin và vận dụng được tri thức của triết học Mác - Lênin vào cuộc sống nhưng chỉ có 35.22% sinh viên xem môn học trên góp phần xây dựng cách nghĩ, cách sống đúng đắn và 18.70% sinh viên vận dụng những điều đã học để giải quyết một số khó khăn trong cuộc sống cho thấy giữa lý luận và thực tiễn còn có khoảng cách xa.

#### *Lý tưởng sống của sinh viên hiện nay [4]*

Một trong những khía cạnh biểu hiện lý tưởng cách mạng của sinh viên đó là việc mong muốn được trong hàng ngũ của Đảng, được tham gia vào các hoạt động đoàn thể - chính trị tại nhà trường và tại địa phương. Và kết quả phỏng vấn cho thấy có 60.87% sinh viên rất muốn đứng vào hàng ngũ của Đảng. Để được xét kết nạp Đảng, các sinh viên được xem xét dựa trên nhiều yếu tố như thành tích học tập, ý thức kỷ luật, rèn luyện đạo đức, tư tưởng, tham gia các hoạt động ngoại khóa... Với mỗi sinh viên được đứng trong

hàng ngũ của Đảng không chỉ là một vinh dự lớn lao mà đó còn là thành quả của quá trình rèn luyện và phấn đấu hết mình để được tiếp bước các cha anh.

Phần lớn số sinh viên tham gia các phong trào, hoạt động và tập trung nhiều ở hoạt động thanh niên tình nguyện (42.61%) và tiếp sức mùa thi (35.65%), nguyên nhân được xác định là do các hoạt động này phù hợp với lứa tuổi và trình độ nhận thức của sinh viên, nó vừa thể hiện được tính năng động của giới trẻ vừa mang lại những bài học kinh nghiệm sâu sắc cho sinh viên.

### 3.4. Một số kiến nghị về giải pháp

Để nâng cao chất lượng giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên Trường đại học Công Đoàn thời gian tới, cần:

*Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên lý luận chính trị đặc biệt là giảng viên dạy Triết học Mác - Lênin*

Giảng viên LLCT nói chung và giảng viên dạy Triết học Mác – Lênin nói riêng là người trực tiếp tham gia vào quá trình đào tạo, cung cấp tri thức khoa học về lĩnh vực chính trị - xã hội, nhằm hình thành cho người học thế giới quan khoa học, nhân sinh quan cách mạng, thông qua việc truyền thụ những nguyên lý, lý luận của chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối cách mạng của Đảng Cộng sản Việt Nam; giúp người học có tư duy khoa học, đạo đức cách mạng, năng lực sáng tạo trong hoạt động thực tiễn. Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên LLCT đặc biệt là giảng viên dạy Triết học Mác – Lênin có phẩm chất chính trị, đạo đức cách mạng, có trình độ chuyên môn nghiệp vụ là một trong những giải pháp quan trọng nâng cao giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên:

*Tạo lập môi trường văn hóa học đường lành mạnh, chăm lo đời sống vật chất và tinh thần cho sinh viên*

Để tiếp tục nâng cao chất lượng giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên, chúng ta cần phải tạo lập môi trường văn hóa học đường lành mạnh, chăm lo đời sống vật chất và tinh thần cho sinh viên. Bởi vấn đề này có ảnh hưởng rất lớn tới nhận thức, lối sống, tình cảm, sự hình thành nhân cách của con người.

Trong điều kiện hiện nay, để môi trường văn hóa học đường lành mạnh, chăm lo đời sống vật chất và tinh thần cho sinh viên Trường đại học Công Đoàn thì cần phải có sự phối hợp chặt chẽ giữa các bộ phận trong Nhà trường. Để thực hiện điều này cần chú trọng những nội dung sau: Một là, Đảng ủy, Hội đồng trường, Ban Giám hiệu Nhà trường cần khẳng định tầm quan trọng việc giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên trong chương trình đào tạo ở bậc đại học. Đồng thời kết hợp các lực lượng giáo dục khác trong nhà trường phê phán thái độ thờ ơ với chính trị, coi thường lý luận, mơ hồ về niềm tin, lý tưởng trong đội ngũ lãnh đạo, quản lý, giảng viên và sinh viên; Hai là, để có môi trường văn hóa học đường lành mạnh thì Nhà trường cần ngăn chặn những hiện tượng tiêu cực trong học tập, thi cử, trong quan hệ thầy trò, chống sự thâm nhập của các tệ nạn xã hội, lối sống thiếu lành mạnh, qua đó tạo niềm tin cho sinh viên vào công bằng xã hội, kỷ cương trong nhà trường, cần phát huy tính tiên phong gương mẫu của cán bộ, đảng viên, giảng viên, xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh. Phối kết hợp giữa Nhà trường - gia đình – xã hội, phát huy truyền thống của Nhà trường, gia đình, xã hội để giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên một cách toàn diện nhất; Ba là, cần chăm lo đến đời sống vật chất và tinh thần của sinh viên. Chúng ta sẽ không thu được một kết quả tốt đẹp khi giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên nếu như những vấn đề cấp bách của tuổi trẻ chưa được giải quyết và chú trọng.

*Sinh viên cần tích cực tham gia vào các hoạt động do Đoàn thể Nhà trường tổ chức cũng như các hoạt động bổ ích bên ngoài xã hội.*

Việc tham gia vào các hoạt động bổ ích do Đoàn Thanh niên, Hội Sinh viên hoặc các tổ chức xã hội tổ chức sẽ góp phần không nhỏ cho việc giáo dục thể giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên. Sinh viên được sinh hoạt, rèn luyện thông qua những hoạt động đúng với lứa tuổi và năng lực của mình, góp phần phát huy tinh thần, sự nhiệt huyết của các bạn.

Việc tham gia vào các hoạt động của Đoàn, Hội hay của các tổ chức bên ngoài xã hội phải hoàn toàn

xuất phát từ tính tích cực, tự giác từ bản thân mỗi sinh viên chứ không phải vì những yếu tố tác động từ bên ngoài (như vì điểm thưởng, bị ép buộc hay tham gia vì nghĩa vụ). Có như vậy mới phát huy được vai trò thực sự của các hoạt động của Đoàn, Hội,.. hơn nữa mới có thể hình thành thế giới quan đúng đắn cho sinh viên khi nhìn nhận về ý nghĩa của các hoạt động đó.

Ngoài việc tích cực tham gia các hoạt động xã hội hay những hoạt động trong phạm vi nhà trường, sinh viên cũng có thể tự tổ chức những chương trình hoạt động, thành lập nên những nhóm, câu lạc bộ hoạt động riêng nhằm tổ chức những hoạt động có ích cho cộng đồng và xã hội, hoặc những hoạt động, những nhóm được thành lập nhằm giúp đỡ nhau trong học tập để cùng tiến bộ,.. Qua các hoạt động đó có thể xã hội hóa giáo dục, cá thể hóa nhân cách lối sống, xây dựng thế giới quan duy vật biện chứng cho họ.

#### 4. Kết luận

Khảo sát, đánh giá thực trạng giáo dục thế giới quan duy vật biện chứng cho sinh viên Trường đại học Công đoàn hiện nay cho thấy: Giáo dục tri thức khoa học cho sinh viên vẫn chưa đạt được hiệu quả. Phần lớn, sinh viên có kết quả học tập ở mức thấp, một bộ phận sinh viên chưa nhận thức một cách sâu sắc và đầy đủ tầm quan trọng của môn học, về những kiến thức cơ bản, hay những vấn đề mà trong thực tiễn sau này sinh viên sẽ gặp phải trong quá trình công tác. Giáo dục niềm tin khoa học cho sinh viên mặc dù đạt được một số kết quả nhất định song hiệu quả chưa cao, vẫn còn một số sinh viên do chưa được trang bị thế giới quan duy vật biện chứng một cách đầy đủ nên chưa xây dựng được niềm tin trong cuộc sống. Giáo dục lý tưởng cách mạng cho sinh viên bước đầu đã đạt một số thành quả nhất định, sinh viên phần lớn đã xác định cho mình một mục đích sống, một lý tưởng cao đẹp. Tuy nhiên, trong quá trình chuyển tri thức thành niềm tin và sống có lý tưởng sinh viên gặp mâu thuẫn giữa ước mơ lý tưởng và khả năng, điều kiện, kinh nghiệm để thực hiện chúng.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đại hội đại biểu Hội sinh viên Việt Nam, Trường Đại học Công đoàn (2020), Nghị quyết đại hội đại biểu Hội sinh viên Đại học Công đoàn lần thứ IX, nhiệm kỳ 2020-2023.
- [2] Mai Thị Dung (2023). Nhu cầu học tập LLCT của sinh viên Trường Đại học Công đoàn, Báo cáo kết quả đề tài NCKH Cấp cơ sở năm học 2022-2023, Trường đại học Công đoàn
- [3] Phùng Thanh Hoa (2019). Vai trò của Triết học Mác – Lênin trong phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên Trường đại học Công nghệ thông tin và Truyền thông, Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Thái Nguyên, (số 201(08)), tr. 51 - 57
- [4] Trường Đại học Công đoàn (2024). Báo cáo kết quả Đề tài nghiên cứu khoa học cấp cơ sở năm học 2023-2024 (Số 1474/QĐ-ĐHCĐ).

#### ABSTRACT

##### **Dialectical materialist worldview education for students at Trade Union University today**

Educating students on the dialectical materialist worldview (DMW) helps them grasp the fundamental aspects of the subject and develop their personality harmoniously. It enables students to assimilate learned knowledge, transform that knowledge into their own beliefs and lofty ideals, and apply it in practice. Based on the evaluation of the current state of DMW education for students at Vietnam Trade Union University, the authors have proposed three solutions to enhance the quality of DMW education for students in the future, thereby contributing to the overall improvement of the university's educational quality.

**Keywords:** Education, worldview, dialectical materialism, students, Vietnam Trade Union University.

## ĐÁNH GIÁ SỰ HÀI LÒNG CỦA GIẢNG VIÊN TRONG GIẢNG DẠY Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG ĐOÀN

Phạm Phương Lan<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Sự hài lòng của giảng viên trong giảng dạy vừa là yếu tố tạo động lực làm việc vừa là yếu tố giúp giữ chân nhà giáo gắn bó lâu dài với nhà trường. Trường Đại học Công Đoàn không phải là trường hợp ngoại lệ. Chính vì vậy, việc đánh giá mức độ hài lòng của giảng viên trong giảng dạy ở Trường Đại học Công Đoàn là một yêu cầu cấp thiết. Nghiên cứu đã chỉ ra những tiêu chí để đo lường và đánh giá mức độ hài lòng của giảng viên trong giảng dạy ở Trường Đại học Công Đoàn, đó là: (1) yếu tố cá nhân; (2) cơ hội đào tạo và cơ hội thăng tiến; (3) tiền lương và tiền thưởng, phụ cấp; (4) môi trường và điều kiện làm việc; (5) mối quan hệ với đồng nghiệp và lãnh đạo cấp trên trực tiếp.

**Từ khóa:** Giảng viên, sự hài lòng của giảng viên.

### 1. Đặt vấn đề

Con người là yếu tố quan trọng nhất, đóng vai trò quyết định trong các nguồn lực. Đối với một cơ sở giáo dục đại học thì giảng viên được xem là yếu tố quyết định đến chất lượng giáo dục. Để xây dựng và phát triển được một đội ngũ giảng viên trung thành và có trình độ cao thì các trường đại học cần quan tâm đến sự hài lòng của giảng viên trong công việc. Trường Đại học Công Đoàn cũng không phải là trường hợp ngoại lệ.

Trường Đại học Công Đoàn tiền thân là Trường cao cấp công đoàn, thành lập ngày 15 tháng 05 năm 1946, trực thuộc Tổng liên đoàn lao động Việt Nam. Ngày 19/5/1992, Chủ tịch Hội đồng Bộ trưởng (nay là Thủ tướng Chính phủ) ban hành Quyết định số 174-CT, về việc đổi tên Trường Cao cấp Công đoàn thành Trường Đại học Công Đoàn. Trải qua 78 năm phát triển, Trường Đại học Công Đoàn ngày càng lớn mạnh về quy mô và chất lượng đào tạo, không ngừng nỗ lực vươn lên khẳng định mình trong hệ thống đào tạo quốc gia, góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực cho xã hội. Do đó, đội ngũ giảng viên của nhà trường không ngừng phát triển cả về số lượng và chất lượng. Tính đến hết năm 2023, nhà trường có 267 giảng viên đang trực tiếp đứng lớp, tham gia giảng dạy ở 11 chuyên ngành đào tạo, trong đó có 09 Phó giáo sư - tiến sĩ, 85 tiến sĩ, 175 thạc sĩ, 07 cử nhân (giảng dạy thuộc lĩnh vực đặc thù là Giáo dục quốc phòng). Trong đó tỷ lệ đội ngũ giảng viên có học vị thạc sĩ trở lên chiếm gần 100%, đáp ứng tốt yêu cầu đào tạo, nghiên cứu khoa học, theo mục tiêu, sứ mệnh của Trường [13]. Chủ yếu đội ngũ giảng viên hiện đang giảng dạy của nhà trường làm việc trực tiếp tại các Khoa, Bộ môn. Chỉ số ít giảng viên do quá trình điều động công tác của nhà trường đang làm việc tại các Phòng, Trung tâm, Viện. Trong những năm gần đây, nhà trường đã quan tâm xây dựng chế độ, có cơ chế chính sách đãi ngộ, thu hút, phát triển đội ngũ trí thức có học vị, học hàm cao nên số lượng, chất lượng giảng viên tăng lên đáng kể.

### 2. Quan niệm và tiêu chí đo lường sự hài lòng của giảng viên trong giảng dạy

Quan niệm về sự hài lòng của giảng viên trong giảng dạy: Sự hài lòng của giảng viên trong giảng dạy là một trạng thái cảm xúc tích cực, là sự thỏa mãn với những mong muốn cả về vật chất và tinh thần trong

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup> Trường Đại học Công Đoàn

Tác giả liên hệ: Phạm Phương Lan. Địa chỉ e-mail: lanpp1976@dhcd.edu.vn

quá trình truyền thụ tri thức cho sinh viên, học viên. Trạng thái cảm xúc này đã tạo động lực tích cực cho giảng viên hăng say giảng dạy, cống hiến một cách có trách nhiệm, hiệu quả cho sự nghiệp giáo dục và sự phát triển của nhà trường.

Tiêu chí đo lường sự hài lòng của giảng viên trong giảng dạy: Để đo lường mức độ hài lòng của giảng viên trong giảng dạy, các nghiên cứu đều sử dụng nhiều tiêu chí khác nhau. Cụ thể như:

DeShields & cộng sự (2005) thực hiện đo lường mức độ hài lòng của giảng viên khoa kinh tế đối với nhà trường ở bốn yếu tố cơ bản: (1) cách thức tổ chức các hoạt động giảng dạy, (2) cơ hội nghề nghiệp, (3) tiền lương và nhân sự, (4) cơ sở vật chất...

Nghiên cứu của Chen và cộng sự (2006) đã sử dụng 06 yếu tố đánh giá sự hài lòng của giảng viên ở Trung Quốc gồm: (1) tầm nhìn tổ chức, (2) sự tôn trọng, (3) phản hồi kết quả, (4) hệ thống quản lý, (5) lương và phúc lợi, (6) môi trường làm việc.

Một nghiên cứu khác về sự hài lòng công việc của giảng viên ở Pakistan, Khalid và cộng sự (2012) đã sử dụng 05 yếu tố có vai trò quyết định là: (1) lương thưởng, (2) cơ hội thăng tiến, (3) giám sát, (4) mối quan hệ với đồng nghiệp và (5) bảo đảm việc làm.

Tomazevic và cộng sự (2014) đã đo lường sự hài lòng của giảng viên ở Uganda bằng 09 yếu tố chung: (1) giảng dạy, (2) nghiên cứu, (3) quản trị, (4) thù lao, (5) căng thẳng trong công việc, (6) cơ hội thăng tiến, (7) giám sát, (8) hành vi đồng nghiệp, (9) môi trường làm việc và điều kiện chung.

Shila và Sevilla (2015) đã đo lường sự hài lòng của giảng viên bằng 05 yếu tố quyết định: (1) người quản lý, (2) đồng nghiệp, (3) bản thân công việc, (4) căng thẳng trong công việc, (5) môi trường làm việc và tiền lương.

Shahidi (2017) đã sử dụng 08 yếu tố để đo lường sự hài lòng trong công việc của giảng viên: (1) tiền lương và sự tăng lương, (2) cơ hội thăng tiến, (3) người quản lý, (4) những phần thưởng (không nhất thiết phải tiền tệ), (5) các quy tắc, thủ tục và điều kiện làm việc, (6) mối quan hệ với đồng nghiệp, (7) tính chất công việc thực hiện và (8) thông tin trong tổ chức.

Đỗ Thị Mỹ Trang (2019) đã đo lường sự hài lòng trong công việc của các giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn Hà Nội bằng bảy yếu tố: (1) tiền lương, (2) thăng tiến, (3) quản lý giám sát, (4) đồng nghiệp, (5) đặc điểm công việc, (6) điều kiện làm việc, (7) phúc lợi và phát triển chuyên môn.

Trong nghiên cứu của Nguyễn Anh Tuấn (2023) đã sử dụng năm nhân tố nhằm đo lường sự hài lòng của giảng viên tại Đại học Quốc gia Hà Nội, đó là: 1) Thu nhập, 2) Sự lãnh đạo của cấp trên, 3) Mối quan hệ với đồng nghiệp, 4) Điều kiện môi trường làm việc, 5) Đặc điểm tính chất công việc.

Sở dĩ những công trình nghiên cứu đã sử dụng những tiêu chí khác nhau để đánh giá mức độ hài lòng của giảng viên là do có sự khác nhau ở các yếu tố: bản thân giảng viên, điều kiện và tính chất cụ thể của các cơ sở giáo dục, các quốc gia mà giảng viên đang giảng dạy...

### **3. Thang đo mức độ hài lòng của giảng viên trong giảng dạy ở Trường Đại học Công Đoàn**

Trên cơ sở lựa chọn một số mô hình lý thuyết và kế thừa kết quả các nghiên cứu liên quan, xem xét các yếu tố bên trong, yếu tố bên ngoài, yếu tố vô hình, yếu tố hữu hình, phân loại, tổng hợp, điều chỉnh thang đo và bổ sung các biến quan sát cho phù hợp với điều kiện đặc thù của giảng viên và điều kiện thực tế của Trường Đại học Công Đoàn để lựa chọn 05 yếu tố đo lường sự hài lòng trong giảng dạy của giảng viên như sau: - Yếu tố cá nhân; - Cơ hội đào tạo và thăng tiến; - Tiền lương và tiền thưởng, phụ cấp; - Môi trường và điều kiện làm việc; - Mối quan hệ với đồng nghiệp và lãnh đạo cấp trên trực tiếp.

#### *Yếu tố cá nhân*

Đây là những yếu tố thuộc về bản thân người giảng viên và được nhìn nhận là yếu tố chủ quan, yếu tố bên trong như: giới tính, độ tuổi, trình độ, sức khỏe... Những yếu tố này là tiền đề sinh học và là điều kiện cần thiết để người giảng viên thực hiện công việc giảng dạy chuyên môn của mình. Nếu thiếu những yếu tố cá nhân thì người giảng viên không thể hiện thực hóa được lòng yêu nghề và mong muốn gắn bó lâu dài với nghề giảng dạy mà mình đã lựa chọn.

### *Cơ hội đào tạo và cơ hội thăng tiến*

Cơ hội đào tạo và cơ hội thăng tiến là cơ hội được học tập, nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ và thăng tiến trong công việc. Được tham gia vào các khóa đào tạo, vừa là cơ hội vừa là trách nhiệm, để nắm bắt kịp thời nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội trong giai đoạn hiện nay và vì sự phát triển bền vững của nhà trường trong tương lai. Đây là yếu tố vô hình nhưng có ảnh hưởng lớn đến mức độ hài lòng của người giảng viên. Đó là các vấn đề liên quan đến nhận thức của giảng viên với cơ hội được đào tạo, phát triển năng lực bản thân, cơ hội thăng tiến trong nhà trường. Tessama (2012) khẳng định triển vọng và cơ hội phát triển là yếu tố quan trọng nhất để một giảng viên quyết định gắn bó hay chia tay với nhà trường [8]. Lester (1987), DeShields & cộng sự (2005) chứng minh rằng: khi người giảng viên có nhiều cơ hội tốt cho sự phát triển thì mức độ hài lòng của họ sẽ càng cao [3].

### *Tiền lương và tiền thưởng, phụ cấp*

Tiền lương và tiền thưởng, phụ cấp do nhà trường chi trả chính là khoản thu nhập tăng thêm của giảng viên (ngoài lương mà ngân sách nhà nước chi trả). Thu nhập này đang là vấn đề mà các giảng viên rất quan tâm ở các trường công lập và dân lập hiện nay. Đây cũng là yếu tố giữ chân hoặc không giữ chân được giảng viên gắn bó, cống hiến lâu dài cho nhà trường. Vì suy cho cùng, mọi nỗ lực để nâng cao trình độ học vấn, thăng hạng giảng viên, trách nhiệm, nhiệt huyết trong giảng dạy được sinh viên và học viên đánh giá cao, hoàn thành xuất sắc các nhiệm vụ của đơn vị và nhà trường giao... cũng nhằm để được nhà trường ghi nhận thông qua việc thực hiện chính sách đãi ngộ xứng đáng đối với họ. Chính vì vậy mà tiền lương, tiền thưởng và phụ cấp phải đảm bảo tính công bằng, hợp lý, kịp thời trong việc thực hiện chi trả; các vấn đề phúc lợi, chính sách khen thưởng cho giảng viên tương xứng với vị trí công tác, kết quả công việc mà họ đóng góp. Tiền lương, tiền thưởng và phụ cấp của giảng viên luôn là yếu tố quan trọng quyết định sự gắn bó của họ đối với trường đại học. Khi giảng viên cảm thấy thỏa mãn với những chính sách đãi ngộ và các quyền lợi thì họ sẽ cống hiến và gắn bó với nhà trường [7].

### *Môi trường và điều kiện làm việc*

Mức độ hài lòng của giảng viên đối với bản chất công việc, bao gồm các vấn đề liên quan đến những thách thức của công việc, tính phù hợp với năng lực cá nhân và sự thoải mái trong công việc. Sự hài lòng của giảng viên về môi trường và điều kiện làm việc là những vấn đề liên quan đến cảm nhận của giảng viên về an toàn, vệ sinh, không gian văn phòng, trang thiết bị dạy học, giảng đường làm việc, phòng thí nghiệm, phòng thực hành, thư viện... Cơ sở vật chất trong trường đại học phải đáp ứng điều kiện tiêu chuẩn để người giảng viên có thể phát huy năng lực, sức sáng tạo trong công việc, tránh các bệnh nghề nghiệp, đảm bảo sức khỏe cả về thể chất và tinh thần để làm việc lâu dài. Nó là yếu tố quan trọng quyết định mức độ hài lòng của giảng viên [3]. Trong quá trình dạy học, các phương tiện dạy học giảm nhẹ công việc của giảng viên và giúp học sinh tiếp thu kiến thức một cách thuận lợi [5]. Có được các phương tiện thích hợp, người giảng viên sẽ phát huy hết năng lực sáng tạo của mình trong công tác giảng dạy, làm cho hoạt động nhận thức của người học trở nên nhẹ nhàng và hấp dẫn hơn, tạo cho người học những tình cảm tốt đẹp với môn học [1].

### *Mối quan hệ với đồng nghiệp và lãnh đạo cấp trên trực tiếp*

Mức độ hài lòng của giảng viên đối với đồng nghiệp là những cảm nhận của giảng viên về hành vi, quan hệ, sự phối hợp và giúp đỡ nhau trong công việc với các đồng nghiệp tại nơi làm việc.

Mức độ hài lòng của giảng viên đối với lãnh đạo cấp trên trực tiếp là những cảm nhận của giảng viên về sự hỗ trợ của lãnh đạo, phong cách lãnh đạo, khả năng quản trị, việc ghi nhận kịp thời những nỗ lực của họ. Đây là các vấn đề liên quan đến mối quan hệ giữa cấp trên và cấp dưới. Với sự hợp lý trong chính sách và các kĩ năng lãnh đạo, quản lí của cấp trên sẽ tạo ra những điều kiện thuận lợi, cơ hội và sự phấn chấn, động lực làm việc cho giảng viên. Chính cơ hội và động lực đó góp phần nâng cao thu nhập cho giảng viên.

## **4. Mức độ hài lòng của giảng viên trong giảng dạy ở Trường Đại học Công Đoàn**

Để đánh giá thực trạng về sự hài lòng trong giảng dạy của giảng viên Trường Đại học Công Đoàn, nghiên cứu đã sử dụng phương pháp phân tích nhân tố và phân tích kết quả hồi quy để chỉ ra những yếu tố

ảnh hưởng và đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đó đến sự hài lòng của giảng viên trong giảng dạy ở Trường Đại học Công Đoàn. Những yếu tố ảnh hưởng và mức độ ảnh hưởng đến sự hài lòng của giảng viên trong giảng dạy được khai thác thông qua Bảng hỏi được xây dựng hoàn chỉnh bao gồm 39 biến quan sát liên quan đến 05 yếu tố nêu trên. Các câu hỏi đều ở dạng “mở”, tránh tình trạng áp đặt đối với giảng viên, chủ yếu nhằm gợi mở vấn đề để giảng viên có thể lựa chọn đáp án trả lời một cách phù hợp theo đánh giá chủ quan của mình. Nhóm nghiên cứu đã tiến hành gửi Bảng hỏi đến tất cả các giảng viên thuộc 14 Khoa, 03 Bộ môn, 02 trung tâm, 8 phòng, 01 viện và nhận về được 180 ý kiến trả lời, đều là hợp lệ. Các dữ liệu thu thập sẽ được xử lý bằng phần mềm SPSS phiên bản 20.0. Thang đo được sử dụng là thang đo Likert 5 điểm: 1= rất không hài lòng; 2= không hài lòng; 3= phân vân (trung lập); 4= hài lòng; 5= rất hài lòng. Kết quả khảo sát cũng được quy thành điểm trung bình đối với từng tiêu chí.

Bên cạnh đó, nhóm nghiên cứu còn sử dụng phương pháp phỏng vấn sâu đối với 07 giảng viên của 04 Khoa và 06 cán bộ thuộc 05 Phòng chức năng có quan hệ gắn bó, trực tiếp đến giảng viên trong giảng dạy. Các câu hỏi phỏng vấn đều tập trung khai thác thông tin về những vấn đề phục vụ giảng viên trong giảng dạy.

Kết quả khảo sát và phỏng vấn đối với giảng viên và cán bộ thuộc các Khoa, Bộ môn, Phòng, Trung tâm là cơ sở khoa học để phân tích thực trạng mức độ lòng của giảng viên trong giảng dạy ở Trường Đại học Công Đoàn một cách cụ thể, chi tiết, trung thực.

#### 4.1. Yếu tố cá nhân

Trong số 180 giảng viên tham gia khảo sát, giảng viên chiếm chủ yếu là nữ (chiếm 75,6%), có trình độ từ thạc sỹ trở lên (chiếm 94,4%), trong độ tuổi từ 30 tuổi đến 50 tuổi (chiếm 82,8%), có thâm niên giảng dạy trên 10 năm (chiếm 74,4%), có trình độ cao cấp và trung cấp chính trị (chiếm 70,5%). Những chỉ số thuộc về yếu tố cá nhân của giảng viên cho thấy: chênh lệch về giới tính là tình trạng chung ở các cơ sở giáo dục do đặc thù nghề nghiệp; mặc dù số lượng giảng viên có học hàm chưa nhiều nhưng đã đáp ứng yêu cầu về điều kiện, tiêu chuẩn theo quy định của Luật giáo dục đại học và mục tiêu đào tạo, triết lý giáo dục của nhà trường; giảng viên chủ yếu đang ở độ tuổi chín muồi về trình độ chuyên môn, kỹ năng giảng dạy và trình độ lý luận chính trị. Chính vì vậy, 85,6% số giảng viên nhà trường có mức thu nhập từ 10 triệu VND/tháng trở lên, đây là mức thu nhập khá so với mặt bằng chung của xã hội.

Tuy nhiên, đội ngũ giảng viên nhà trường tham gia giảng dạy các môn học cũng đang có những bất cập. Đó là tình trạng thiếu giảng viên tạm thời. Nhiều giảng viên nhà trường hiện nay đang rơi vào tình trạng lao động thời vụ do hoặc là mới đảm nhận giảng dạy 01 môn học hoặc là dạy nhiều hơn 01 môn học nhưng đều tập trung trong một học kỳ. Điều này gây ra tình trạng lãng phí trong việc sử dụng, khai thác nguồn lực giảng viên. Phòng Đào tạo cần nghiên cứu việc sắp xếp lịch học linh hoạt hơn, phù hợp hơn để tránh tình trạng vừa thừa vừa thiếu của đội ngũ giảng viên. Đồng thời, trong thời gian tới, đội ngũ giảng viên cần tiếp tục nâng cao trình độ chuyên môn, trình độ chính trị và kỹ năng giảng dạy để đáp ứng yêu cầu phát triển cao hơn của nhà trường và của ngành giáo dục trong việc cung cấp nguồn nhân lực có chất lượng tốt cho xã hội.

#### 4.2. Cơ hội đào tạo và cơ hội thăng tiến

Để khảo sát mức độ hài lòng của giảng viên về cơ hội thăng tiến, nghiên cứu đã sử dụng 10 biến quan sát, trong đó có 06 biến quan sát về cơ hội đào tạo và 04 biến quan sát về cơ hội thăng tiến đối với đội ngũ giảng viên. Các câu hỏi tập trung khai thác sự đánh giá về mức độ hài lòng của giảng viên đối với sự quan tâm của nhà trường trong việc tạo điều kiện và cơ hội cho họ được học tập, nâng cao trình độ chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, áp dụng kiến thức vào thực tiễn; thăng hạng giảng viên; xét tặng danh hiệu; nâng cao học hàm và học vị; tham gia các đề tài nghiên cứu cấp trên cơ sở, khen thưởng khi lập thành tích; chi trả tiền lương, tiền thưởng và phụ cấp; mức độ công bằng về cơ hội đào tạo, thăng tiến và chi trả tiền lương, tiền thưởng, phụ cấp. Kết quả thu được từ ý kiến khảo sát của 180 giảng viên nhà trường cho thấy, chủ yếu là chọn mức độ hài lòng (từ 58,9% đến 70,6%); các mức độ khác đều chiếm tỷ lệ thấp hơn rất nhiều (từ 0,6%



đến 23,3. Điều này cho thấy, phần lớn giảng viên đều đánh giá là nhà trường đã tạo điều kiện cho họ trong việc nâng cao trình độ, kỹ năng, bằng cấp, học hàm, học vị, chuyển ngạch giảng viên, tăng lương... Chế độ đãi ngộ về đào tạo và thăng tiến mặc dù chưa bằng các trường công lập top cao hay các doanh nghiệp bên ngoài nhưng cho thấy đang có sự tăng dần. Điều này góp phần tạo tâm lý yên tâm công tác và gắn bó lâu dài với nhà trường của đội ngũ giảng viên.

Tuy nhiên, mức độ hài lòng về cơ hội đào tạo và thăng tiến của đội ngũ giảng viên nhà trường là chưa cao so với kết quả nghiên cứu ở một số trường đại học khác [9,12]. Đồng thời số lượng giảng viên lựa chọn mức độ phân vân khi đánh giá về yếu tố này (từ trên 1/10 đến 1/5 số giảng viên) cho thấy vẫn còn sự lúng túng về sự quan tâm của nhà trường đối với họ. Điều này có thể do vướng mắc trong cơ chế của cấp Tổng Liên đoàn lao động Việt Nam về thăng hạng giảng viên hoặc bình xét lao động hàng tháng của nhà trường. Đây cũng là gợi ý để Ban lãnh đạo nhà trường cần có đề xuất và biện pháp tháo gỡ kịp thời.

### 4.3. Tiền lương, tiền thưởng, phụ cấp

Đối với tiêu chí Tiền lương và tiền thưởng, phụ cấp, kết quả khảo sát mà nghiên cứu thu được là: mức độ hài lòng (mức độ 4) dao động từ 47,2% đến 63,3%; mức độ rất hài lòng (mức độ 5) dao động từ 3,3% đến 12,2%; mức độ rất không hài lòng và không hài lòng dao động từ 6,1% đến 12,2%; mức độ phân vân (mức độ 3) dao động từ 18,3% đến 37,2%. Như vậy, giảng viên đánh giá về mức thu nhập của mình từ nhà trường ở mức trung bình đến trung bình khá so với mặt bằng thu nhập ở các trường đại học công lập khác và của xã hội. Đây cũng là tình trạng chung ở các trường đại học công lập và dân lập [4,9]. Kết quả phỏng vấn sâu đối với một số giảng viên cũng cho thấy sự phù hợp với kết quả khảo sát. Giảng viên có trình độ thạc sỹ sẽ thấy hài lòng với chế độ và chính sách đãi ngộ của nhà trường, giảng viên có trình độ tiến sỹ, có nhiều cơ hội việc làm bên ngoài, có mức thu nhập tốt hơn thì chưa cảm thấy thực sự thỏa mãn.

Số lượng giảng viên thể hiện quan điểm trung lập, chưa xác định rõ nên đánh giá như thế nào về yếu tố Tiền lương, tiền thưởng, phụ cấp của nhà trường đối với mình còn chiếm gần 1/5 đến gần 2/5. Tỷ lệ lựa chọn này cho thấy sự do dự, chưa hẳn hài lòng, chưa thấy thực sự thỏa đáng về chế độ đãi ngộ của nhà trường đối với đóng góp của bản thân. Điều này cho thấy, yếu tố Tiền lương, tiền thưởng, phụ cấp của nhà trường chưa phải là yếu tố thể hiện tính vượt trội, là điểm hấp dẫn đối với đội ngũ giảng viên.

### 4.4. Môi trường và điều kiện làm việc

Ở tiêu chí Môi trường và điều kiện làm việc, nghiên cứu đã sử dụng 11 biến quan sát nhằm khai thác mức độ hài lòng của đội ngũ giảng viên nhà trường. Kết quả khảo sát cho thấy: mức độ rất hài lòng và hài lòng chỉ xếp ở mức dưới trung bình đến trung bình khá (từ 43,3% đến 71,7%). Tỷ lệ giảng viên lựa chọn đáp án phân vân (trung lập) ở yếu tố Môi trường và điều kiện làm việc còn khá cao (dao động từ 22,2% đến 38,9%). Kết quả khảo sát từ Bảng hỏi cũng thống nhất với kết quả phỏng vấn sâu giảng viên và các Phòng chức năng của nhà trường. Sự hứng thú trong giảng dạy của giảng viên chủ yếu là do nguyên nhân bên trong, đó là lòng yêu nghề; yếu tố bên ngoài chưa phải là yếu tố hấp dẫn, chưa mang lại sự hài lòng cao đối với môi trường và điều kiện làm việc. Những hạn chế này đã gây tác động tiêu cực đến tâm lý và chất lượng giảng dạy của giảng viên.

### 4.5. Mối quan hệ với đồng nghiệp và lãnh đạo cấp trên trực tiếp

Ở tiêu chí này, nghiên cứu đã sử dụng lựa chọn 12 biến quan sát, trong đó có 05 biến quan sát đo lường mức độ hài lòng của giảng viên về mối quan hệ với đồng nghiệp, 07 biến quan sát đo lường mức độ hài lòng của giảng viên về mối quan hệ với lãnh đạo cấp trên trực tiếp. Kết quả thu được là mức độ hài lòng được lựa chọn ở các biến quan sát dao động từ 60,6% đến 69,4%; các mức độ khác dao động từ 2,8% đến 21,1%. So với các tiêu chí khác thì số lượng giảng viên lựa chọn mức rất không hài lòng và không hài lòng về thái độ, sự hợp tác để giải quyết các công việc liên quan đến giảng dạy khi làm việc với Phòng, Ban, Viện chiếm tỷ lệ cao nhất. Có lẽ cũng dễ hiểu vì đây là những đơn vị phải thường xuyên làm việc, tiếp xúc trực tiếp với giảng viên để giải quyết những công việc liên quan đến thủ tục hành chính, cơ sở vật chất phục vụ giảng dạy.

Điều này cũng thống nhất với kết quả phỏng vấn sâu một số giảng viên và Phòng chức năng. Hầu hết giảng viên đều đánh giá cao về mối quan hệ với đồng nghiệp và các Phòng chức năng trong việc thiết lập môi trường làm việc thân thiện, vui vẻ, hòa đồng, nghiêm túc, cùng giúp đỡ nhau hoàn thành tốt nhiệm vụ trong chuyên môn và trong cuộc sống (giá trị trung bình là 4,0 theo thang đo Liker 5 mức độ). Tuy nhiên, mức độ đáp ứng yêu cầu phục vụ giảng dạy của các Phòng chức năng nhà trường vẫn còn những hạn chế về tính linh hoạt và đột phá trong giải quyết công việc.

Tỷ lệ giảng viên hài lòng đối với lãnh đạo cấp trên trực tiếp cũng khá là khả quan. Trong 6 biến quan sát ở phần này thì giá trị trung bình là từ 3,9 đến 4,0 theo thang đo Liker 5 mức độ. Điều này phản ánh mối quan hệ giữa giảng viên với lãnh đạo các đơn vị có giảng viên đang trực tiếp làm việc là khá dân chủ, bình đẳng; giảng viên được đảm nhận công việc giảng dạy đúng chuyên môn, phù hợp với sở trường và đam mê của bản thân. Tuy nhiên, còn nhiều giảng viên chưa hài lòng đối với lãnh đạo trực tiếp cấp trên về việc ghi nhận kịp thời đối với nỗ lực cá nhân, lắng nghe, chia sẻ, hỗ trợ cũng như coi trọng năng lực, uy tín của họ.

### Nhận xét chung

Với 39 biến quan sát để khảo sát, đánh giá mức độ hài lòng của giảng viên trong giảng dạy ở 05 yếu tố (05 tiêu chí) và 05 mức độ cho thấy, các yếu tố đều có sự tác động cùng chiều. Yếu tố cá nhân; cơ hội đào tạo và thăng tiến; tiền lương, tiền thưởng và phụ cấp; môi trường và điều kiện làm việc; quan hệ với đồng nghiệp và lãnh đạo cấp trên trực tiếp ở mức độ khá tốt, cơ bản đáp ứng được mong muốn của giảng viên. Tất cả các yếu tố đã tạo động lực tích cực, động viên, khích lệ và tạo điều kiện cho giảng viên hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ. Trong thang đo 05 mức độ thì mức độ hài lòng ở tất cả các biến quan sát đều chiếm tỷ lệ cao nhất, các mức độ còn lại (rất không hài lòng, không hài lòng, phân vân, rất hài lòng) chiếm tỷ lệ thấp hơn nhiều. Tuy nhiên, mức độ rất hài lòng (mức độ 5), đây là mức độ đánh giá lý tưởng nhất còn chiếm tỷ lệ rất thấp ở tất cả các biến số (dao động từ 3,3% đến 23,3%). Mức độ 5 phản ánh sự kỳ vọng và mong muốn của giảng viên được nhà trường đáp ứng trong thời gian sớm nhất. Đây cũng là yêu cầu đặt ra với nhà trường để nâng cao năng lực cạnh tranh và vị thế, đáp ứng tiêu chuẩn các trường đại học khu vực và thế giới trong giai đoạn diễn ra sự chuyển đổi mạnh mẽ của ngành giáo dục.

## 5. Kết luận

Với kết quả mà nghiên cứu thu được là căn cứ thực tiễn để Ban lãnh đạo Trường Đại học Công Đoàn có những biện pháp phù hợp nhằm thỏa mãn mong muốn, kỳ vọng của đội ngũ giảng viên trong giảng dạy. Sự hài lòng trong giảng dạy của giảng viên là một trong những động lực làm việc quan trọng, là yếu tố thu hút giảng viên có năng lực, tâm huyết với nghề nghiệp. Khi giảng viên hài lòng, họ sẽ gắn bó, tâm huyết với công việc giảng dạy và không ngừng trau dồi tri thức để đáp ứng yêu cầu phát triển mới của nhà trường.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Babar Zaheer Butt & Kashifur Rehman (2010). A study examining the lectures and student's satisfaction in higher education, Foundation University and Iqra niversity Pakistan.
- [2] Chen, S. H., Yang, C. C., Shiao, J. Y., & Wang, H. H (2006). The development of an employee satisfaction model for higher education, TQM Magazine, 1(5), 484-500.
- [3] DeShields, O. W., Kara, A., and Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying herzberg's two-factor theory, International Journal of Educational Management, 19(2): 128-139, <https://doi.org/10.1108/09513540510582426>
- [4] Griffin, P. (2010). Program Development and Evaluation, Assessment Research Centre, the University of Melbour.
- [5] Trần Minh Hiếu (2013). Sự hài lòng của giảng viên trong giảng dạy và nghiên cứu tại Trường Đại học An Giang, Tạp chí khoa học Trường Đại học An Giang, số 01, tr.91-100.
- [6] Herzberg, F. (1959). The motivation to work, New York.
- [7] Hughes Victoria M (2006). Teacher Evaluation practice and Teacher Job Satisfaction in partial fulfillment of the requirement for the degree Doctor of Education, University odd Missouri – Columbia.

- [8] Mussie T. Tessema (2012). Factors Affecting College lectures' Satisfaction with Major Curriculum: Evidence from Nine Years of Data, *International Journal of Humanities and Social Science*, 1/2012, 357-361
- [9] Dương Minh Quang, Hà Thị Phương Thảo (2018). Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học, *Tạp chí khoa học, Trường Đại học Đồng Nai*, Số 11-2018, tr.1-9.
- [10] Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relation, *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- [11] Sharma, R. D., & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: an empirical study, *Journal of Services Research*, 9(2), 51-80
- [12] Nguyễn Anh Tuấn (2023). Đánh giá sự hài lòng của giảng viên trong hoạt động giảng dạy và nghiên cứu tại Đại học Quốc gia Hà Nội, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, tập 19, số 04, tr.55-60.
- [13] Website Trường Đại học Công Đoàn: <http://dhcd.edu.vn>

### **ABSTRACT**

#### **Assessing teachers' satisfaction in teaching at Trade Union University**

Lecturers' satisfaction in teaching is both a motivating factor and a factor that helps keep teachers long-term with the school. Trade Union University is not an exception. Therefore, assessing the level of satisfaction of lecturers in teaching at Trade Union University is an urgent requirement. The study has shown the criteria to measure and evaluate the level of satisfaction of lecturers in teaching, which are: (1) personal factors; (2) training and advancement opportunities; (3) salaries, bonuses and allowances; (4) working environment and conditions; (5) relationships with colleagues and direct superiors.

**Keywords:** *Lecturer, lecturer satisfaction.*

## MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VỀ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Đỗ Đình Đảo<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Ở cấp trung học phổ thông, hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp được triển khai nhằm tiếp tục phát triển các phẩm chất, năng lực mà học sinh đã hình thành từ cấp tiểu học và trung học cơ sở. Mục tiêu là trang bị cho các em khả năng thích ứng với những diễn biến của xã hội hiện đại, biết tự tổ chức cuộc sống, công việc và quản lý bản thân trở thành công dân có trách nhiệm. Vì vậy, công tác quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được xem là nhân tố then chốt, ảnh hưởng đến hiệu quả của giáo dục và chất lượng đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội. Bài viết này sẽ tập trung tổng hợp, phân tích về mục tiêu và nội dung của chương trình trải nghiệm, hướng nghiệp ở cấp trung học phổ thông, từ đó đề xuất các giải pháp quản lý hoạt động này hiệu quả tại các trường phổ thông, phù hợp với yêu cầu của chương trình giáo dục mới.

**Từ khóa:** *Hoạt động trải nghiệm, giáo dục hướng nghiệp, quản lý giáo dục, học sinh trung học phổ thông.*

### 1. Đặt vấn đề

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được thiết kế nhằm “phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh, tạo môi trường học tập và rèn luyện giúp học sinh phát triển hài hòa về thể chất và tinh thần, trở thành người học tích cực, tự tin, biết vận dụng các phương pháp học tập tích cực để hoàn chỉnh các tri thức và kỹ năng nền tảng, có ý thức lựa chọn nghề nghiệp và học tập suốt đời; có những phẩm chất tốt đẹp và năng lực cần thiết để trở thành người công dân có trách nhiệm, người lao động có văn hoá, cần cù, sáng tạo, đáp ứng nhu cầu phát triển của cá nhân và yêu cầu của sự nghiệp xây dựng, bảo vệ đất nước trong thời đại toàn cầu hoá và cách mạng công nghiệp mới” [1].

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã đặt ra mục tiêu thúc đẩy hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp thông qua hoạt động tương ứng trong Học đường, Học nghề, được hiểu trước đây là hoạt động ngoại khóa. Hành động này được thực hiện theo hai giai đoạn: giáo dục cơ bản (bao gồm tiểu học và trung học cơ sở) và giáo dục định hướng nghề nghiệp (trong trung học phổ thông). Ở trung học phổ thông, ngoài những hoạt động cá nhân và xã hội, Học đường, Học nghề tập trung vào việc phát triển năng lực và định hướng nghề nghiệp. Thông qua những hoạt động này, học sinh được đánh giá và tự đánh giá về khả năng, sở trường, và sự quan tâm đối với các nghề nghiệp, từ đó có thể lựa chọn ngành nghề phù hợp và phát triển phẩm chất cũng như năng lực để làm việc trong tương lai. Đặc biệt, giai đoạn này cũng giúp học sinh xác định năng lực và chuẩn bị cho vai trò công dân trách nhiệm và người lao động tương lai. Do đó, Học đường, Học nghề đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực cho học sinh trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Ở cấp trung học phổ thông, Học đường, Học nghề tập trung vào các hoạt động xã hội, tự nhiên và định hướng nghề nghiệp, song vẫn tiếp tục phát triển phẩm chất và năng lực cá nhân của học sinh. Thông qua việc đánh giá và tự đánh giá về khả năng, sở trường và quan tâm đối với nghề nghiệp, học sinh có thể lựa chọn hướng đi sau khi tốt nghiệp trung học phổ thông.

---

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Trường trung học phổ thông Nguyễn Hữu Thọ, Quận 4, Thành phố Hồ Chí Minh

Tác giả liên hệ: Đỗ Đình Đảo. Địa chỉ e-mail: [dodinhdao@gmail.com](mailto:dodinhdao@gmail.com)

Trong quá trình nghiên cứu về Học đường, Học nghề tại các trường trung học phổ thông, tác giả nhận thấy quản lý hoạt động này đóng vai trò quan trọng trong việc đảm bảo hiệu quả của giáo dục, cũng như đào tạo nguồn nhân lực chất lượng để đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của xã hội. Bài viết này tập trung vào tổng hợp và phân tích các điểm quan trọng trong mục tiêu và nội dung của chương trình Học đường, Học nghề ở trung học phổ thông, đồng thời đề xuất các biện pháp quản lý hiệu quả để đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018.

## **2. Một số khái niệm cơ bản**

Theo Luật Giáo dục: “Hướng nghiệp trong giáo dục là hệ thống các biện pháp tiến hành trong và ngoài cơ sở giáo dục để giúp học sinh có kiến thức về nghề nghiệp, khả năng lựa chọn nghề nghiệp trên cơ sở kết hợp nguyện vọng, sở trường của cá nhân với nhu cầu sử dụng lao động của xã hội” [5]. Trải nghiệm hiểu đơn giản nhất là những gì con người đã từng kinh qua thực tế, từng biết, từng chịu. Trải nghiệm có các đặc điểm như: Con người trực tiếp tham gia vào các loại hình hoạt động và các mối quan hệ giao lưu một cách tự giác; được thử nghiệm, thể nghiệm bản thân nhằm phát hiện ra những khả năng của mình; được tương tác, giao tiếp với người khác, tập thể, cộng đồng; cá nhân thực sự chủ động, tích cực, sáng tạo; trải nghiệm luôn chứa đựng hai yếu tố không thể tách rời: hành động và cảm xúc; kết quả của trải nghiệm là hình thành được kinh nghiệm mới. Hoạt động trải nghiệm trong giáo dục cần được hiểu là hoạt động có mục đích, có đối tượng được tổ chức bằng các việc làm cụ thể của học sinh, được thực hiện trong thực tế dưới vai trò định hướng của nhà giáo dục. Thông qua trải nghiệm, học sinh thành thành kiến thức, kỹ năng, cảm xúc tích cực và năng lực nhất định. Từ đó, học sinh vận dụng linh hoạt để giải quyết hiệu quả các tình huống trong học tập và các vấn đề trong thực tiễn cuộc sống cá nhân cũng như hình thành các năng lực cần thiết trong tương lai [2].

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là hoạt động giáo dục do nhà giáo dục định hướng, thiết kế và hướng dẫn thực hiện, tạo cơ hội cho học sinh tiếp cận thực tế, thể nghiệm các cảm xúc tích cực, khai thác những kinh nghiệm đã có và huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng của các môn học để thực hiện những nhiệm vụ được giao hoặc giải quyết những vấn đề của thực tiễn đời sống nhà trường, gia đình, xã hội phù hợp với lứa tuổi; thông qua đó, chuyển hoá những kinh nghiệm đã trải qua thành tri thức mới, hiểu biết mới, kỹ năng mới góp phần phát huy tiềm năng sáng tạo và khả năng thích ứng với cuộc sống, môi trường và nghề nghiệp tương lai. Hoạt động TNHN góp phần hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và các năng lực đặc thù cho học sinh; nội dung hoạt động được xây dựng dựa trên các mối quan hệ của cá nhân học sinh với bản thân, với xã hội, với tự nhiên và thế giới nghề nghiệp [2]. Quản lý hoạt động TNHN là quá trình tác động của chủ thể quản lý tới quá trình tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông để khuyến khích, động viên và tạo điều kiện cho các em tích cực hoạt động, học tập, nghiên cứu, vận dụng kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo đã có để tìm ra giải pháp mới và giải quyết các vấn đề trong thực tiễn cuộc sống; tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp để học sinh trung học phổ thông hiểu biết về năng lực của bản thân, am hiểu về thế giới nghề nghiệp... từ đó có được những định hướng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp trong tương lai.

## **3. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018**

### **3.1. Mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018**

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp mở ra cơ hội cho học sinh kết hợp và áp dụng kiến thức, kỹ năng từ nhiều môn học và lĩnh vực giáo dục khác nhau vào thực tế của cuộc sống gia đình, trường học và xã hội; tham gia tích cực trong mọi giai đoạn của quá trình, từ lập kế hoạch, chuẩn bị, thực hiện đến đánh giá kết quả; trải nghiệm, thể hiện ý kiến, ý tưởng sáng tạo, lựa chọn và phát triển các ý tưởng hoạt động; tự tin và đánh giá kết quả của bản thân, của nhóm và của cộng đồng dưới sự hướng dẫn và tổ chức của giáo viên.

Qua đó, những phẩm chất chủ yếu và năng lực cốt lõi cũng như định hướng nghề nghiệp trong tương lai của học sinh được phát triển và hình thành, như đã nêu trong chương trình mới cùng với các kỹ năng đặc thù của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp có thể được thực hiện thông qua nhiều hình thức đa dạng, mỗi hình thức mang lại những trải nghiệm và học hỏi đặc biệt. Sinh hoạt dưới cờ là nền tảng của sự gắn kết và học hỏi tập thể, từ các hoạt động tập thể đến trò chơi, tạo ra môi trường tích cực cho sự phát triển cá nhân. Sinh hoạt lớp cung cấp cơ hội cho học sinh thể hiện bản thân thông qua thuyết trình, thảo luận, từ đó phát triển kỹ năng mềm quan trọng như giao tiếp và quản lý thời gian. Hoạt động giáo dục theo chủ đề mở rộng tầm nhìn của học sinh với những kiến thức và kỹ năng liên quan đến nghề nghiệp và ngành học mà họ quan tâm.

Ngoài ra, hoạt động câu lạc bộ là nơi học sinh thể hiện và phát triển năng khiếu, sở thích cá nhân, từ đó khám phá và phát triển bản thân một cách toàn diện. Các hình thức tổ chức hoạt động như khám phá, thể nghiệm và tương tác cung cấp cơ hội cho học sinh trải nghiệm thực tế, cống hiến cho cộng đồng và xã hội, cũng như nghiên cứu và phân loại thông tin, giúp họ phát triển kỹ năng tư duy và khả năng làm việc nhóm. Các hoạt động này không chỉ là cơ hội trải nghiệm mà còn là cách để học sinh phát triển kỹ năng và hình thành định hướng nghề nghiệp của mình trong tương lai.

### **3.2. Nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018**

Chương trình Hoạt động Trải nghiệm trong Chương trình Giáo dục Phổ thông 2018 được xây dựng trên nền tảng các mục tiêu cơ bản nhằm khuyến khích sự phát triển toàn diện của học sinh, cụ thể gồm bốn lĩnh vực chính. Thứ nhất, động hướng vào bản thân, chương trình tập trung vào việc giúp học sinh tự nhận thức và phát triển bản thân thông qua các hoạt động như tự khám phá sở thích, năng lực và định hướng nghề nghiệp. Thứ hai, hoạt động hướng đến xã hội, mục tiêu là khuyến khích học sinh hiểu và tham gia tích cực vào cộng đồng thông qua các hoạt động phục vụ cộng đồng và tình nguyện. Thứ ba, hoạt động hướng đến tự nhiên nhân mạnh vào việc giúp học sinh hiểu và bảo vệ môi trường tự nhiên qua việc khám phá thiên nhiên và thực hiện các hoạt động trồng cây. Cuối cùng, trong phần hoạt động hướng nghiệp, chương trình hỗ trợ học sinh tìm hiểu và định hướng nghề nghiệp thông qua các hoạt động như tham quan doanh nghiệp và trải nghiệm ngành nghề.

Nội dung của chương trình được thiết kế theo nguyên tắc tích hợp và kết hợp đồng tâm, có nghĩa là phù hợp với độ tuổi và cảm nhận của từng nhóm học sinh, và theo nguyên tắc tuyến tính, từ dễ đến khó để phù hợp với khả năng và tiến trình học tập của họ. Các chủ đề bắt buộc và linh hoạt được xây dựng để đáp ứng nhu cầu và điều kiện của từng cơ sở giáo dục cụ thể. Điều này giúp chương trình trở nên linh hoạt và thích hợp cho mọi đối tượng học sinh.

Nội dung của hoạt động Trải nghiệm, Hướng nghiệp rất đa dạng, kết hợp kiến thức và kỹ năng từ nhiều môn học, nhiều lĩnh vực giáo dục như: Giáo dục trí tuệ, giáo dục đạo đức, giáo dục thể chất, giáo dục kỹ năng sống, giáo dục nghệ thuật, giá trị sống, thẩm mỹ, an toàn giao thông, giáo dục môi trường, và nhiều hơn nữa. Nội dung giáo dục của hoạt động Trải nghiệm, Hướng nghiệp được thiết kế gắn gũi với cuộc sống thực tế, đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh, giúp họ áp dụng kiến thức của mình vào thực tiễn cuộc sống một cách thuận lợi và dễ dàng. Cụ thể, nội dung này thường được chia thành bốn nhóm:

- + Nhóm các hoạt động học thuật
- + Nhóm các hoạt động xã hội
- + Nhóm các hoạt động định hướng nghề nghiệp
- + Nhóm các hoạt động nghệ thuật và thể thao

Chương trình Hoạt động Trải nghiệm được tổ chức thông qua bốn loại hoạt động chính: Hoạt động theo chủ đề (bao gồm Hoạt động Trải nghiệm thường xuyên và Hoạt động Trải nghiệm định kỳ); Hoạt động câu lạc bộ; Sinh hoạt lớp; Sinh hoạt dưới cờ.

### 3.3. Phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

#### Các hình thức hoạt động trải nghiệm

Các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp có thể tổ chức theo nhiều hình thức khác nhau, tùy thuộc vào nhu cầu và từng lứa tuổi của học sinh, cũng như điều kiện cụ thể của từng lớp, trường và địa phương, mặc dù cùng một chủ đề, nội dung giáo dục. Theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, hình thức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp có thể chia làm 4 nhóm:

- Hình thức khám phá: Thực địa, tham quan thực tế, cắm trại, v.v.
- Hình thức nghiên cứu: Hoạt động khảo sát, điều tra, thực hiện dự án, nghiên cứu khoa học, tổ chức hội thảo, câu lạc bộ, v.v.
- Hình thức tương tác, thể nghiệm: Diễn đàn, sân khấu, giao lưu, v.v.
- Hình thức công hiến: Thực hành lao động gia đình, trường học, hoạt động tình nguyện và xã hội, v.v.

Mỗi hình thức hoạt động trên đều mang ý nghĩa giáo dục nhất định. Nhờ các hình thức tổ chức đa dạng, phong phú mà việc giáo dục học sinh được tổ chức linh hoạt, tự nhiên, sinh động phù hợp với đặc điểm lứa tuổi và nhu cầu phát triển toàn diện của học sinh. Trong quá trình thiết kế, tổ chức thực hiện và đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, cả giáo viên và học sinh đều có cơ hội phát huy sự sáng tạo, chủ động và linh hoạt. Điều này góp phần làm tăng tính hấp dẫn, độc đáo của các hình thức tổ chức hoạt động.

Giáo viên có thể sáng tạo trong việc lựa chọn và thiết kế các chủ đề, hoạt động phù hợp với nhu cầu, sở thích và điều kiện của học sinh. Họ có thể linh hoạt điều chỉnh kế hoạch, phương pháp tổ chức để đáp ứng tốt nhất mục tiêu giáo dục. Ở phía học sinh, các em được khuyến khích chủ động tham gia vào quá trình lên kế hoạch, tổ chức và đánh giá hoạt động. Điều này giúp các em phát huy tính sáng tạo, trách nhiệm và tích cực hơn trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Việc phát huy tính chủ động, sáng tạo của cả giáo viên và học sinh sẽ làm tăng tính hấp dẫn, độc đáo cho các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, qua đó nâng cao hiệu quả của chương trình.

#### Các phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường trung học phổ thông

Trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã nêu: “Hoạt động trải nghiệm bản chất là những hoạt động giáo dục nhằm hình thành và phát triển cho học sinh những phẩm chất tư tưởng, ý chí tình cảm, giá trị, kỹ năng sống và những năng lực cần có của con người trong xã hội hiện đại. Hình thức và phương pháp tổ chức đa dạng, phong phú, mềm dẻo, linh hoạt, mở về không gian, thời gian, quy mô, đối tượng và số lượng, v.v, để học sinh có nhiều cơ hội tự trải nghiệm”.

Hiện nay có một số phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm đang được triển khai trong các nhà trường đó là:

- Phương pháp giải quyết vấn đề được áp dụng khi học sinh phải phân tích, xem xét và đề xuất các giải pháp trước những vấn đề, tình huống nảy sinh trong quá trình hoạt động. Thông qua việc giải quyết những tình huống thực tế, các năng lực thực tiễn của học sinh sẽ được hình thành và phát triển. Sử dụng phương pháp này giúp học sinh rèn luyện kỹ năng phân tích, đánh giá tình huống, sáng tạo các giải pháp, qua đó nâng cao năng lực thực tiễn.

- Phương pháp đóng vai được sử dụng nhằm thay đổi thái độ của học sinh đối với một vấn đề hay đối tượng cụ thể. Phương pháp này cũng rất hiệu quả trong việc rèn luyện kỹ năng giao tiếp, ứng xử của học sinh. Trong quá trình đóng vai, học sinh sẽ thực hành các cách ứng xử, bày tỏ thái độ trong những tình huống giả định hoặc dựa trên sự tưởng tượng, sáng tạo của mình. Việc “diễn” không phải là mục đích chính, mà điều quan trọng là thảo luận, phân tích sau phân đóng vai đó. Phương pháp này giúp học sinh rèn luyện kỹ năng linh hoạt, thích ứng trong các tình huống giao tiếp, ứng xử thực tế.

- Phương pháp diễn đàn: Mục đích của diễn đàn là tạo cơ hội cho học sinh tự do bày tỏ ý kiến về các vấn đề mà các em quan tâm. Thông qua diễn đàn, học sinh có cơ hội khẳng định vai trò và tiếng nói của bản thân, đồng thời đưa ra những suy nghĩ và hành vi tích cực. Qua diễn đàn, học sinh có thể nâng cao khả năng

tự tin, rèn luyện các kỹ năng như phát biểu trước tập thể, trình bày vấn đề, giao tiếp, lắng nghe, thể hiện sự tự tin, phát hiện vấn đề, v.v. Để phát huy tính sáng tạo và độc lập của học sinh, trong quá trình diễn đàn, các em sẽ chủ trì hầu hết các khâu, từ chuẩn bị, xây dựng chủ đề đến dẫn dắt, điều hành và đánh giá, dưới sự hướng dẫn của giáo viên. Điều này nhằm tạo cơ hội cho học sinh thể hiện và khẳng định vai trò, tiếng nói của bản thân, đồng thời đưa ra những suy nghĩ và hành vi tích cực về các vấn đề quan tâm. Qua đó, các em có thể phát triển toàn diện về kỹ năng, tính chủ động và sáng tạo.

- Phương pháp thảo luận nhóm: Phương pháp thảo luận nhóm có nhiều điểm tích cực. Nó giúp học sinh tạo được thói quen suy nghĩ, phân tích các vấn đề được đặt ra, từ đó tạo động lực để mở rộng và nâng cao nhận thức. Thông qua thảo luận, các em có cơ hội lắng nghe, đối chiếu quan điểm cá nhân với những ý kiến khác, qua đó khẳng định và bày tỏ chính kiến của mình. Phương pháp này cũng giúp học sinh rèn luyện các kỹ năng ứng xử, phản hồi nhanh về các vấn đề, v.v. Ngoài việc thể hiện hiểu biết về nội dung, thảo luận nhóm còn giúp bộc lộ thái độ, cảm xúc, kinh nghiệm thực tế của học sinh. Đồng thời, qua cuộc thảo luận, giáo viên cũng có thể cập nhật, bổ sung kiến thức của mình.

- Phương pháp trò chơi: Cách tiếp cận thông qua trò chơi có thể áp dụng linh hoạt trong nhiều tình huống khác nhau trong hoạt động trải nghiệm, bao gồm giới thiệu, chuyển giao kiến thức, đánh giá và củng cố tri thức. Trò chơi mang đến nhiều lợi ích như kích thích sự sáng tạo, tạo động lực cho học sinh, hỗ trợ quá trình hấp thụ kiến thức mới, truyền đạt thông tin đa ngành, tạo môi trường thân thiện, và phát triển kỹ năng như tư duy linh hoạt và khả năng phản ứng nhanh, v.v. Vì vậy, việc tổ chức trò chơi là một hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp có ý nghĩa tích cực.

### 3.4. Tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm trong nhà trường phổ thông

Để tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, Hiệu trưởng cần thực hiện hoạt động chính là:

Xây dựng cơ cấu tổ chức

Trong Ban giám hiệu, cần có sự phân công trách nhiệm rõ ràng. Nên cử một cán bộ quản lý phụ trách trực tiếp và chịu trách nhiệm về các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được tổ chức ngoài giờ học. Việc phân công cán bộ quản lý chuyên trách sẽ giúp việc tổ chức, chỉ đạo và theo dõi các hoạt động này được thực hiện hiệu quả hơn.

Giáo viên chủ nhiệm giữ vai trò chính trong tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh lớp mình. Do đó, Hiệu trưởng cần phân công giáo viên chủ nhiệm một cách hợp lý, dựa trên trình độ, năng lực của từng giáo viên. Giáo viên chủ nhiệm là người trực tiếp tổ chức, hướng dẫn các hoạt động này cho học sinh lớp mình. Việc phân công hợp lý sẽ góp phần nâng cao hiệu quả của các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Ngoài giáo viên chủ nhiệm, nhà trường cần phân công các giáo viên khác như giáo viên thể dục, mỹ thuật, tiếng Anh, tin học, v.v. để phối hợp tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh. Sự phối hợp của các giáo viên chuyên môn khác nhau sẽ giúp đa dạng hóa các hình thức, nội dung hoạt động, phát huy được sở trường và kinh nghiệm của từng giáo viên, từ đó nâng cao hiệu quả của các hoạt động này.

Nhà trường cần kiện toàn tổ, khối chuyên môn phù hợp với điều kiện của từng trường. Trong đó, chọn cử tổ trưởng, tổ phó, giao nhiệm vụ và ủy nhiệm quyền hạn cho các tổ trưởng trong việc chỉ đạo hoạt động của giáo viên trong tổ. Các tổ trưởng phải cam kết trách nhiệm thực hiện công việc được giao. Việc kiện toàn và phân công rõ ràng trong tổ, khối chuyên môn sẽ giúp nâng cao hiệu quả chỉ đạo, phối hợp giữa các giáo viên trong tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Nhà trường cần thống nhất cơ chế phối hợp giữa các bên liên quan để tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hiệu quả. Cần đảm bảo sự phối hợp giữa giáo viên với giáo viên, giữa giáo viên với cán bộ, học sinh, cũng như các tổ chức như Đoàn, công an, y tế, hội cựu chiến binh, hội chữ thập đỏ, trung tâm thể thao, doanh nghiệp, v.v. Việc thống nhất rõ ràng cơ chế phối hợp này sẽ giúp đảm bảo sự tham gia, hỗ trợ đa dạng của các bên liên quan, góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.



nghiep.

Để đảm bảo phối hợp hiệu quả, Hiệu trưởng cần phân công giáo viên đại diện ban giám hiệu để thực hiện sự phối hợp với từng tổ chức, cá nhân liên quan. Nhà trường cũng cần có chế độ họp giao ban định kỳ để duy trì sự phối hợp thường xuyên và lập kế hoạch cụ thể. Việc phân công đại diện ban giám hiệu và tổ chức họp giao ban định kỳ sẽ giúp đảm bảo sự phối hợp chặt chẽ, liên tục giữa các bên, từ đó nâng cao hiệu quả tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Nhà trường cần chú trọng công tác bồi dưỡng, nâng cao năng lực thực hiện cho giáo viên và các lực lượng tham gia tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Việc bồi dưỡng này giúp các thành viên nâng cao kiến thức, kỹ năng tổ chức, quản lý các hoạt động này một cách hiệu quả. Điều này sẽ góp phần quan trọng vào việc triển khai các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chất lượng tại nhà trường.

Triển khai thực hiện kế hoạch bao gồm việc phổ biến, quán triệt mục đích, yêu cầu của các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đến đội ngũ giáo viên và các lực lượng khác liên quan. Việc triển khai được thực hiện theo kế hoạch tổng thể, cụ thể hóa từng học kỳ, tháng, tuần thông qua các hình thức như họp hội đồng giáo dục, họp tổ chuyên môn, thông báo trên bảng tin, v.v. Phát huy vai trò của TCM, GV chủ nhiệm, CM học sinh trong tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ngoài giờ học.

#### 4. Kết luận

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là một trong những hoạt động quan trọng trong chương trình giáo dục phổ thông 2018, nhằm phát triển toàn diện cho học sinh trung học phổ thông. Thông qua các hoạt động này, học sinh được tích lũy kinh nghiệm thực tiễn, rèn luyện kỹ năng sống, khám phá và định hướng nghề nghiệp tương lai. Để tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hiệu quả, giáo viên phải đáp ứng được những năng lực chuyên môn cụ thể, như: Thiết kế hoạt động phù hợp với đối tượng và mục tiêu; tổ chức, hướng dẫn các hoạt động thực tiễn; đánh giá kết quả và phản hồi kịp thời; kết nối với các tổ chức xã hội để tạo nguồn tài nguyên cho hoạt động; v.v. Những năng lực này của giáo viên được hình thành và phát triển thông qua quá trình đào tạo, bồi dưỡng liên tục. Vì vậy, việc bồi dưỡng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho giáo viên trung học phổ thông là rất cần thiết, nhằm đáp ứng yêu cầu mới trong bối cảnh đổi mới giáo dục. Quá trình bồi dưỡng này không chỉ diễn ra trong giai đoạn đào tạo ban đầu tại các trường đại học, mà còn phải được tiến hành liên tục trong suốt quá trình công tác của giáo viên. Chỉ có như vậy mới đảm bảo chất lượng giáo viên trung học phổ thông, đáp ứng được những yêu cầu ngày càng cao của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Để nâng cao hiệu quả của công tác bồi dưỡng giáo viên, việc đổi mới công tác quản lý hoạt động này là vô cùng quan trọng. Mỗi địa phương cần có những giải pháp khoa học, đồng bộ, linh hoạt, phù hợp với điều kiện cụ thể để triển khai hiệu quả. Điều này sẽ góp phần khơi dậy tiềm năng, phát huy các nguồn lực, nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng giáo viên.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình Giáo dục phổ thông Hoạt động trải nghiệm hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo), Hà Nội.
- [3] Bùi Ngọc Diệp (2015). Hình thức tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 113 - tháng 02/2015. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [4] Nguyễn Thị Liên (Chủ biên, 2016). Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông, Nxb Giáo dục.
- [5] Đinh Thị Kim Thoa (2020). Hướng dẫn tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trung học phổ thông, Nxb Giáo dục Việt Nam.

- [6] Đỗ Ngọc Thống (2015). Hoạt động trải nghiệm sáng tạo – kinh nghiệm quốc tế và vấn đề của Việt Nam, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 115/2015.
- [7] Đinh Thị Kim Thoa và cộng sự (2019). Hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Tài liệu tìm hiểu chương trình.
- [8] Đặng Thị Thanh Thảo (2020). Quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh trong các trường trung học cơ sở thành phố Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục hiện nay (Luận án Tiến sĩ Quản lý giáo dục). Học viện Khoa học Xã hội.

### ABSTRACT

#### **Management of professional experience activities for high school students to meet the general education program 2018**

At the high school level, experiential and career-oriented activities are implemented to continue developing the qualities and competencies that students have formed from primary and lower secondary school. The objective is to equip students with the ability to adapt to the changes of modern society, to be able to organize their own lives, work, and manage themselves to become responsible citizens. Therefore, the management of experiential and career-oriented activities is considered a crucial factor that affects the effectiveness of education and the quality of human resource training to meet the needs of society. This paper will focus on summarizing and analyzing the objectives and content of the experiential and career-oriented program at the high school level, and then propose effective management solutions for these activities in general education schools, in accordance with the requirements of the new education program.

**Keywords:** *Experiential activities, vocational education, educational management, high school students.*

## CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG HOẠT ĐỘNG GIẢNG DẠY TỪ GÓC NHÌN CỦA GIÁO VIÊN

Đỗ Viết Tuân<sup>1\*</sup>, Ninh Thị Thanh Tâm<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Nghiên cứu này tập trung khảo sát góc nhìn của giáo viên phổ thông về chuyển đổi số trong hoạt động giảng dạy ở 3 nội dung chính là nhận thức tầm quan trọng, nhận thức về thực hiện nội dung số và nhận thức về hoạt động kiểm tra đánh giá. Trên cơ sở những phân tích về số liệu, nghiên cứu đề xuất một mô hình chuyển đổi số cho hoạt động giảng dạy trong nhà trường phổ thông hiện nay đáp ứng hoạt động giảng dạy nhằm phát huy tối đa năng lực người học, tiết kiệm thời gian trong quản lý quá trình học của người học tại các trường phổ thông.

**Từ khóa:** Chuyển đổi số, hoạt động dạy, giáo viên.

### 1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số trong giáo dục là việc tích hợp các công nghệ và công cụ kỹ thuật số vào các khía cạnh khác nhau của ngành giáo dục, nhằm mục đích nâng cao trải nghiệm dạy và học, nâng cao hiệu quả hành chính và chuẩn bị cho học sinh trước những thách thức của thời đại kỹ thuật số. Dưới đây là một số khía cạnh và xu hướng chính trong chuyển đổi số trong ngành giáo dục:

Sự nổi lên của nền tảng học tập trực tuyến đã cách mạng hóa giáo dục, cung cấp cho người học quyền truy cập vào nhiều khóa học và tài nguyên. Các nền tảng như Coursera, edX và Khan Academy cung cấp nội dung giáo dục đa dạng có thể truy cập từ mọi nơi, thúc đẩy việc học tập suốt đời.

Học tập kết hợp việc giảng dạy trực tiếp truyền thống với các yếu tố trực tuyến. Cách tiếp cận này cho phép trải nghiệm học tập linh hoạt hơn và tùy chỉnh hơn, phục vụ cho các phong cách và tốc độ học tập khác nhau.

Tài liệu giáo dục ngày càng có sẵn ở các định dạng kỹ thuật số, bao gồm sách điện tử, mô phỏng tương tác và nội dung đa phương tiện. Những tài nguyên này có thể dễ dàng cập nhật và truy cập, cung cấp một môi trường học tập năng động.

Công nghệ học tập thích ứng sử dụng dữ liệu và phân tích để cá nhân hóa trải nghiệm học tập cho mỗi học sinh. Bằng cách đánh giá điểm mạnh và điểm yếu của từng cá nhân, các hệ thống này có thể cung cấp nội dung và hoạt động phù hợp để hỗ trợ sự tiến bộ của học sinh.

Hệ thống quản lý học tập (LMS) tạo điều kiện thuận lợi cho việc quản trị, lập tài liệu, theo dõi và báo cáo các khóa học và chương trình đào tạo. Chúng hợp lý hóa các quy trình giao tiếp, cộng tác và đánh giá cho cả nhà giáo dục và học sinh.

Công nghệ thực tế ảo và thực tế tăng cường đang được sử dụng để tạo ra trải nghiệm học tập phong phú. Các chuyến đi thực địa ảo, mô phỏng và mô hình 3D tương tác giúp tăng cường sự tham gia và hiểu biết của học sinh.

Gamification bao gồm việc tích hợp các yếu tố trò chơi, chẳng hạn như sự cạnh tranh và phần thưởng, vào các hoạt động giáo dục. Cách tiếp cận này làm cho việc học trở nên thú vị hơn và có thể thúc đẩy học sinh tham gia tích cực và đạt được mục tiêu học tập.

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Học viện Quản lý giáo dục

<sup>2</sup>Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Đỗ Viết Tuân. Địa chỉ e-mail: [tuandv@niem.edu.vn](mailto:tuandv@niem.edu.vn)

Các tổ chức giáo dục đang tận dụng phân tích dữ liệu để thu thập thông tin chuyên sâu về hiệu suất, mức độ tương tác và mô hình học tập của học sinh. Thông tin này giúp các nhà giáo dục đưa ra quyết định dựa trên dữ liệu để nâng cao phương pháp giảng dạy và cải thiện kết quả của học sinh.

Các dịch vụ dựa trên đám mây cho phép truy cập dễ dàng vào các tài nguyên giáo dục và các công cụ cộng tác. Chúng cũng tạo điều kiện thuận lợi cho việc lưu trữ và truy xuất lượng lớn dữ liệu, hỗ trợ liên lạc và cộng tác liền mạch giữa học sinh và nhà giáo dục.

Với việc sử dụng ngày càng nhiều các công cụ kỹ thuật số, việc đảm bảo tính bảo mật và quyền riêng tư của dữ liệu giáo dục đã trở thành mối quan tâm hàng đầu. Các tổ chức cần các biện pháp an ninh mạng mạnh mẽ để bảo vệ thông tin nhạy cảm và duy trì môi trường học tập an toàn.

Chuyển đổi số trong giáo dục là một quá trình đang diễn ra và tác động của nó tiếp tục phát triển cùng với những tiến bộ trong công nghệ. Nó đóng một vai trò quan trọng trong việc chuẩn bị cho học sinh làm quen với lực lượng lao động kỹ thuật số và giải quyết các nhu cầu đang thay đổi của bối cảnh giáo dục.

Giáo viên đóng vai trò then chốt trong quá trình chuyển đổi số của giáo dục, đóng vai trò là người hỗ trợ và người có ảnh hưởng chính trong việc tích hợp công nghệ vào quá trình học tập. Dưới đây là một số khía cạnh nêu bật vai trò quan trọng của giáo viên trong chuyển đổi số: Sự tham gia của giáo viên vào các hoạt động dạy học trên các nền tảng số đã góp phần thúc đẩy cải thiện chất lượng giảng dạy, đề xuất các giải pháp tối ưu hơn cho các hoạt động giảng dạy trực tuyến, hỗ trợ học sinh học tập hiệu quả.

Các nghiên cứu về mô hình chuyển đổi số trong hoạt động dạy học tập trung mạnh mẽ hơn trong giai đoạn đại dịch Covid 19 xảy ra. Nghiên cứu [1], tác giả chỉ ra những thực trạng chung và giải pháp cho việc thực hiện chuyển đổi số nói chung tại Việt Nam, trong khi ở [2], nghiên cứu chỉ ra một số nhân tố tác động lên hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường THPT ở Hà Nội.

Nghiên cứu ở [3], đề xuất quy trình dạy học trực tuyến từ đầu vào đến đầu ra, trong đó chú trọng khâu đánh giá và tự điều chỉnh.

Tích hợp chương trình giảng dạy: Giáo viên chịu trách nhiệm tích hợp các công cụ và tài nguyên kỹ thuật số vào chương trình giảng dạy. Họ cần xác định các công nghệ phù hợp giúp nâng cao trải nghiệm học tập và điều chỉnh chúng phù hợp với mục tiêu giáo dục. Điều này liên quan đến việc lựa chọn nội dung số phù hợp, tạo ra các hoạt động hấp dẫn và đảm bảo sự kết hợp liền mạch giữa phương pháp giảng dạy truyền thống và kỹ thuật số.

Giáo viên cần liên tục phát triển chuyên môn để theo kịp các công nghệ mới nổi và các phương pháp thực hành tốt nhất trong công nghệ giáo dục. Các chương trình đào tạo giúp các nhà giáo dục xây dựng các kỹ năng cần thiết để sử dụng hiệu quả các công cụ kỹ thuật số, triển khai các phương pháp giảng dạy mới và điều hướng bối cảnh giáo dục đang phát triển.

Giáo viên đóng một vai trò quan trọng trong việc phát triển kỹ năng đọc viết về kỹ thuật số của học sinh. Điều này bao gồm việc dạy họ cách đánh giá nghiêm túc thông tin trực tuyến, sử dụng các công cụ kỹ thuật số để nghiên cứu và cộng tác cũng như hiểu các cân nhắc về đạo đức liên quan đến việc sử dụng công nghệ.

Chuyển đổi số đòi hỏi phải thay đổi phương pháp giảng dạy để tận dụng tiềm năng của công nghệ. Giáo viên phải linh hoạt và cởi mở để thử nghiệm các phương pháp khác nhau, chẳng hạn như lớp học đảo ngược, học tập kết hợp và học tập dựa trên dự án, để tạo ra một môi trường học tập năng động và hấp dẫn.

Với sự trợ giúp của công nghệ, giáo viên có thể điều chỉnh cách giảng dạy để đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh. Họ có thể sử dụng phân tích dữ liệu và phần mềm giáo dục để theo dõi tiến trình của từng cá nhân, xác định những khoảng trống trong học tập cũng như cung cấp phản hồi và hỗ trợ được cá nhân hóa.

Các công cụ kỹ thuật số mang lại trải nghiệm học tập hợp tác và giáo viên đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sự hợp tác giữa học sinh. Cho dù thông qua các diễn đàn thảo luận trực tuyến, dự án nhóm hay làm việc nhóm ảo, giáo viên đều hướng dẫn học sinh hợp tác và giao tiếp hiệu quả.

Công nghệ cho phép áp dụng các phương pháp đánh giá sáng tạo và giáo viên có thể sử dụng các công cụ kỹ thuật số để tạo ra các đánh giá tổng hợp và đánh giá quá trình. Họ có thể cung cấp phản hồi kịp thời, theo dõi kết quả học tập của học sinh và sử dụng thông tin chi tiết dựa trên dữ liệu để đưa ra các quyết định giảng dạy.

Giáo viên giúp học sinh phát triển kỹ năng tư duy phản biện trong thời đại kỹ thuật số. Họ hướng dẫn học sinh đánh giá độ tin cậy của các nguồn trực tuyến, phân tích thông tin và đưa ra quyết định sáng suốt. Sự nhấn mạnh vào tư duy phản biện này rất quan trọng trong việc điều hướng lượng thông tin khổng lồ có sẵn trên mạng.

Giáo viên là công cụ giúp thấm nhuần thói quen công dân kỹ thuật số có trách nhiệm. Họ dạy học sinh về nghi thức trực tuyến, hành vi đạo đức và tầm quan trọng của bảo mật kỹ thuật số. Các nhà giáo dục đóng vai trò trong việc chuẩn bị cho học sinh trở thành những người sử dụng công nghệ có trách nhiệm và tôn trọng.

Quá trình chuyển đổi số của giáo dục đi kèm với những thách thức, chẳng hạn như chênh lệch về khả năng tiếp cận, rào cản công nghệ và khả năng chống lại sự thay đổi. Giáo viên đóng một vai trò quan trọng trong việc giải quyết những thách thức này, ủng hộ việc tiếp cận công bằng với công nghệ và cung cấp hỗ trợ cho cả học sinh và đồng nghiệp.

Về bản chất, giáo viên là người đi đầu trong hành trình chuyển đổi số trong giáo dục. Khả năng nắm bắt công nghệ, điều chỉnh phương pháp giảng dạy và hướng dẫn học sinh trong bối cảnh kỹ thuật số của họ là nền tảng cho sự thành công của việc tích hợp hiệu quả các công cụ kỹ thuật số vào môi trường học tập.

Các nghiên cứu sâu về mô hình chuyển đổi số trong hoạt động dạy học ít được đề cập, đặc biệt nghiên cứu về hoạt động phân tích học trong việc thực hiện chuyển đổi số chưa được đề cập nhiều ở các nghiên cứu gần đây. Nghiên cứu này đi sâu khảo sát hoạt động giảng dạy trên nền tảng số và cụ thể là việc phân tích học dựa trên dữ liệu thông qua các hoạt động trên nền tảng số.

Nghiên cứu này nhằm đạt được các mục tiêu sau: Khảo sát nhu cầu thực tiễn về chuyển đổi số trong hoạt động giảng dạy tại các trường trung học từ góc độ của giáo viên. Từ đó, tìm ra những nhu cầu mong muốn nhất của thầy cô khi triển khai hoạt động chuyển đổi số trong nhà trường. Trên cơ sở thực tiễn đó đề xuất một mô hình chuyển đổi số trong hoạt động dạy học tại các nhà trường.

## 2. Cơ sở lý thuyết – Mô hình phân tích học trong chuyển đổi số

Phân tích học tập là một lĩnh vực liên quan đến việc thu thập, phân tích và giải thích dữ liệu liên quan đến người học và bối cảnh của họ để tối ưu hóa trải nghiệm học tập. Trong bối cảnh chuyển đổi số trong giáo dục, các mô hình phân tích học tập tận dụng công nghệ và dữ liệu để cung cấp thông tin chuyên sâu về hiệu suất, mức độ tương tác và hành vi của học sinh. Dưới đây là tổng quan về mô hình phân tích học tập trong bối cảnh chuyển đổi số:

### *Thu thập dữ liệu*

Tương tác của học sinh: Phân tích học tập bắt đầu bằng việc thu thập dữ liệu về tương tác của học sinh với nền tảng học tập kỹ thuật số. Điều này bao gồm dữ liệu về thông tin đăng nhập, thời gian thực hiện nhiệm vụ, tham gia thảo luận trực tuyến và hoàn thành bài tập.

Dữ liệu Đánh giá: Dữ liệu từ các câu đố, bài kiểm tra và các đánh giá khác cung cấp thông tin chi tiết về mức độ hiểu biết và trình độ của học sinh trong các chủ đề cụ thể.

Dữ liệu của Hệ thống Quản lý Học tập (LMS): Thông tin từ LMS, chẳng hạn như theo dõi tiến độ, sử dụng tài nguyên và các kiểu giao tiếp, rất có giá trị để phân tích.

*Tích hợp dữ liệu:* Mô hình phân tích học tập tích hợp dữ liệu từ nhiều nguồn khác nhau, tạo ra cái nhìn toàn diện về hành trình học tập của mỗi học sinh. Điều này có thể liên quan đến việc tích hợp dữ liệu từ LMS, các công cụ đánh giá và các nền tảng học tập kỹ thuật số khác.

*Nhận dạng mẫu:* Các thuật toán phân tích nâng cao được áp dụng để xác định các mẫu và xu hướng trong dữ liệu. Kỹ thuật học máy và khai thác dữ liệu giúp nhận ra mối tương quan giữa các biến khác nhau, chẳng hạn như thời gian dành cho một nhiệm vụ và hiệu suất tiếp theo trong các đánh giá.

*Phân tích dự đoán:* Phân tích dự đoán sử dụng dữ liệu lịch sử để đưa ra dự đoán về kết quả trong tương lai. Trong bối cảnh phân tích học tập, điều này có thể liên quan đến việc dự đoán sự thành công của học sinh, xác định những học sinh có nguy cơ bị tụt lại phía sau hoặc đề xuất các lộ trình học tập được cá nhân hóa.

*Lộ trình học tập được cá nhân hóa:* Các mô hình phân tích học tập có thể đề xuất lộ trình học tập được

cá nhân hóa dựa trên điểm mạnh, điểm yếu và sở thích học tập của từng học sinh. Điều này đảm bảo rằng học sinh nhận được sự hỗ trợ và nguồn lực phù hợp để nâng cao trải nghiệm học tập của họ.

*Can thiệp sớm:* Bằng cách phân tích dữ liệu theo thời gian thực, các mô hình phân tích học tập có thể kích hoạt các chiến lược can thiệp sớm cho những học sinh có thể đang gặp khó khăn. Điều này có thể liên quan đến việc cung cấp thêm tài nguyên, cung cấp hỗ trợ có mục tiêu hoặc thông báo cho nhà giáo dục để liên hệ với học sinh.

*Phản hồi và báo cáo:* Các mô hình phân tích học tập tạo ra những hiểu biết sâu sắc có thể áp dụng được cho cả nhà giáo dục và học sinh. Bảng thông tin và báo cáo trình bày thông tin ở định dạng dễ hiểu, cho phép nhà giáo dục đưa ra quyết định sáng suốt và học sinh theo dõi tiến bộ của chính mình.

*Cải tiến liên tục:* Các mô hình phân tích học tập có tính lặp lại, cho phép cải tiến liên tục. Bằng cách phân tích tính hiệu quả của các biện pháp can thiệp và lộ trình học tập, mô hình có thể được cải tiến để hỗ trợ tốt hơn cho sự thành công của học sinh.

*Cân nhắc về mặt đạo đức:* Các mô hình phân tích học tập phải tuân thủ các nguyên tắc đạo đức liên quan đến quyền riêng tư và bảo mật dữ liệu của học sinh. Đảm bảo rằng dữ liệu được sử dụng một cách có trách nhiệm và minh bạch là điều cần thiết để duy trì niềm tin vào môi trường giáo dục.

*Phát triển chuyên môn:* Các nhà giáo dục và quản trị viên có thể nhận được cơ hội phát triển chuyên môn để diễn giải và hành động dựa trên những hiểu biết sâu sắc do phân tích học tập cung cấp. Điều này giúp họ đưa ra quyết định dựa trên dữ liệu và hỗ trợ học sinh một cách hiệu quả.

Việc triển khai các mô hình phân tích học tập trong chuyển đổi số không chỉ nâng cao trải nghiệm giáo dục cho học sinh mà còn cung cấp thông tin có giá trị để các nhà giáo dục đưa ra quyết định và can thiệp sáng suốt. Tuy nhiên, điều quan trọng là phải tiếp cận việc sử dụng phân tích học tập với sự cân nhắc về mặt đạo đức, đảm bảo rằng dữ liệu được sử dụng một cách có trách nhiệm và minh bạch vì lợi ích của tất cả các bên liên quan.

### 3. Phương pháp nghiên cứu

#### *Đối tượng khảo sát*

Đối tượng tham gia khảo sát là đội ngũ giáo viên bậc THCS và THPT ở một số trường khu vực phía Bắc Việt Nam.

Bảng 1 cho kết quả về thông tin giới tính, độ tuổi, trình độ của 283 người tham gia khảo sát.

*Bảng 1. Mô tả đối tượng khảo sát*

Giới tính	Số lượng	Tỉ lệ	Độ tuổi		Trình độ	Tỉ lệ
			Từ 35 trở lên	Dưới 35 tuổi		
Nam	127	44,88%	Từ 35 trở lên	37,8%	Trên Đại học	37%
			Dưới 35 tuổi	62,2%		
Nữ	156	55,12%	Từ 35 tuổi trở lên	35,9%	Trên Đại học	30,77%
			Dưới 35 tuổi	64,1%		

#### *Phương pháp thu thập dữ liệu*

Việc thu thập số liệu được thực hiện bởi hình thức trực tuyến, link khảo sát được gửi tới các thầy cô qua email và qua việc triển khai từ lãnh đạo nhà trường.

Phương thức khảo sát là trả lời các câu hỏi dạng trắc nghiệm. Từ đó đánh giá quan điểm thực tiễn của giáo viên về 1 vấn đề cụ thể của chuyển đổi số trong hoạt động dạy học.

#### *Xử lý dữ liệu*

Việc xử lý số liệu được tổng hợp dưới dạng bảng, biểu đồ và xử lý thống kê trên mỗi một chủ đề khác nhau nhằm tìm ra nhu cầu quan trọng nhất. Kết quả được sắp xếp theo tỉ lệ phần trăm từ cao xuống thấp.

## 4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

### 4.1. Phân tích các thành phần

#### 4.1.1. Nhận thức tầm quan trọng của chuyển đổi số trong hoạt động giảng dạy

Nhóm nghiên cứu khảo sát ở 3 góc độ nên thực hiện chuyển đổi số hay không? Sử dụng hoạt động chuyển đổi số thực sự cần thiết với thầy cô hay không và hoạt động nào quan trọng nhất?

Kết quả phân tích thể hiện trong bảng số liệu dưới đây.

Bảng 1. Phân tích nhận thức tầm quan trọng của chuyển đổi số trong hoạt động giảng dạy

Thành tố	Câu hỏi	Trả lời	Kết quả
Nhận thức tầm quan trọng của chuyển đổi số trong hoạt động giảng dạy	Việc thực hiện chuyển đổi số hiện nay có thực sự cần thiết với thầy cô trong quá trình giảng dạy?	Đồng ý	97,53%
		Không đồng ý	2,47%
	Ở góc độ giáo viên, thầy cô mong muốn chuyển đổi số diễn ra trong hoạt động cụ thể nào?	Hoạt động hỗ trợ dạy học	8,48%
		Kiểm tra đánh giá	2,83%
		Quản lý quá trình học của học sinh	2,83%
		Tất cả các ý trên	85,87%
	Thầy cô muốn thực hiện dạy trực tuyến trên hệ thống chuyển đổi số hay không?	Có	61,48%
		Không	22,97%
		ý kiến khác	15,55%

Bảng số liệu trên cho thấy có tới 97,53% các thầy cô tham gia khảo sát đồng ý rằng chuyển đổi số trong hoạt động dạy học tại các nhà trường là cần thiết hiện nay. Điều này cho thấy việc thực hiện chuyển đổi số nhận được sự nhất trí cao của đội ngũ giáo viên hiện nay. Một chỉ số khác nữa là có tới 61,48% thầy cô cho rằng sẵn sàng thực hiện việc giảng dạy online trên nền tảng chuyển đổi số. Số lượng này tập trung ở thầy cô trong độ tuổi từ 22-35. Điều này cho thấy số lượng giáo viên trẻ đang có xu hướng mong muốn tham gia vào các hoạt động chuyển đổi số nhiều hơn.

Nhóm nghiên cứu cũng đã tiến hành khảo sát về thành tố nào là quan trọng nhất trong hoạt động chuyển đổi số trong giảng dạy. Có tới 85,87% câu trả lời cho thấy hoạt động hỗ trợ dạy học, kiểm tra đánh giá và theo dõi quá trình học trên nền tảng số được đa số thầy cô mong muốn. Như vậy các thầy cô đều cho rằng việc thực hiện các hoạt động hỗ trợ dạy học, kiểm tra đánh giá và theo dõi quá trình học của học sinh là thực sự quan trọng trong việc thực hiện chuyển đổi số hiện nay.

#### 4.1.2. Nhận thức về hoạt động kiểm tra đánh giá trong chuyển đổi số

Việc này được thực hiện để kiểm tra mức độ mong muốn của giáo viên về hình thức kiểm tra đánh giá ở góc độ của giáo viên khi triển khai trên các nền tảng số.

Kết quả phân tích được thể hiện trong bảng số liệu dưới đây.

Ở phần này nhóm nghiên cứu muốn nhận được ý kiến của giáo viên về việc thực hiện hình thức kiểm tra đánh giá như thế nào? Phân tích số liệu kiểm tra đánh giá, quản lý kết quả học và thi.

Việc đầu tiên, nhóm nghiên cứu khảo sát về hình thức kiểm tra đánh giá mà giáo viên mong muốn thực hiện thì hình thức kiểm tra trắc nghiệm hoàn toàn chiếm tới 37,81% trong khi đó có 32,16% số giáo viên tham gia khảo sát mong muốn kết hợp giữa hình thức trắc nghiệm và tự luận. Như vậy việc thi trắc nghiệm hoàn toàn trên nền tảng chuyển đổi số vẫn được thầy cô mong muốn nhất. Khảo sát cũng đưa ra một câu hỏi nếu thầy cô biên soạn câu hỏi trực tuyến để thực hiện kiểm tra đánh giá thì có 54,06% thầy cô cho rằng thiết kế đề theo từng nội dung học. Tuy nhiên thầy cô cũng đều nghiêng về phương án là trắc nghiệm (chiếm 25.09%) hoặc kết hợp trắc nghiệm và điền đáp số (chiếm 18,37%) trên nền tảng trực tuyến.

*Bảng 2. Nhận thức về hoạt động kiểm tra đánh giá trong chuyển đổi số*

Thành tố	Câu hỏi	Trả lời	Kết quả
	Thầy cô muốn thực hiện việc kiểm tra đánh giá như thế nào?	Trực tuyến và bảng đánh giá năng lực	3,89%
		Trực tuyến và biết kết quả điểm số	6,36%
		Trực tuyến, biết kết quả và bảng phân tích điểm số của học sinh	12,72%
		Tất cả các ý trên	77,03%
Hình thức kiểm tra đánh giá khi thực hiện chuyển đổi số		Trắc nghiệm 100%	37,81%
		80% trắc nghiệm và 20% điền đáp số	12,37%
		60% trắc nghiệm và 40% tự luận	32,16%
		30% trắc nghiệm và 70% điền đáp số	11,66%
		Tự luận 100%	6,01%
Nhận thức về hoạt động kiểm tra đánh giá trong chuyển đổi số	Thiết kế bài kiểm tra trực tuyến theo hình thức nào là phù hợp?	Trắc nghiệm 100%	25,09%
		Điền khuyết 100%	2,47%
		Cả trắc nghiệm và điền khuyết	18,37%
		Tùy theo từng nội dung học	54,06%
	Thầy cô muốn nhận được kết quả làm bài của học sinh như thế nào?	Thông kê điểm số	6,71%
		Điểm số thông kê và bảng chi tiết số câu đúng, sai.	31,10%
		Điểm số và bảng phân tích chỉ số năng lực của học sinh	32,16%
		Điểm số và gợi ý nội dung cần bổ trợ sau mỗi bài học	30,04%
Thầy cô muốn quản lý quá trình học của học sinh như thế nào?		Biết kết quả và bài phân tích năng lực học của từng học sinh trong tài khoản quản trị	7,42%
		Biết kết quả và quá trình học của học sinh	9,54%
		Nộp kết quả làm bài về nhà theo tài khoản trên lớp học trực tuyến.	0,71%
		Quản lý điểm danh học sinh	1,41%
		Tất cả các ý kiến trên	80,92%

Về quản lý kết quả kiểm tra đánh giá nhóm nghiên cứu nhận được mong muốn của thầy cô là ngoài nhận được điểm số thi, thì việc cụ thể hóa từng câu của thí sinh, thông kê số lượng câu đúng câu sai và tùy thuộc cấp độ nhận thức nào, phân tích đánh giá chỉ số năng lực và gợi ý học tập được giáo viên quan tâm. Nhận thức việc này cho thấy việc phân tích học sau hoạt động kiểm tra đánh giá được ưu tiên khi thực hiện chuyển đổi số trong hoạt động kiểm tra đánh giá.

**4.1.3. Nhận thức về nhu cầu thực hiện nội dung giảng dạy trên nền tảng số**

Nghiên cứu này tìm hiểu về mong muốn tạo nội dung trên nền tảng số dưới góc độ của thầy cô như thế nào? Nghiên cứu nêu ra các vấn đề về việc sử dụng tài nguyên có sẵn, hay sử dụng tài nguyên do thầy cô chuẩn bị? Giáo viên có sẵn sàng tham gia vào việc thực hiện quay bài giảng, thiết kế các khóa học để đưa lên nền tảng số?

Kết quả nhận thể hiện ở bảng số liệu sau.

Bảng số liệu phân tích cho thấy có tới 85,87% các thầy cô mong muốn thực hiện việc tạo nội dung bằng cách sử dụng kết hợp cả 2 là sử dụng nội dung sẵn có của hệ thống và kết hợp những tài liệu của biên soạn của thầy cô để tạo khóa học, bài giảng cho học sinh.

Về phương thức giảng dạy trên nền tảng số, có 34,63% thầy cô mong muốn tạo phòng học riêng theo lớp và có 37,1% thầy cô muốn sử dụng tài nguyên sẵn có để tổ chức các hoạt động giảng dạy. Điều này cho thấy, tạo phòng học quản lý hoạt động dạy học bao gồm quản lý học sinh, tạo bài giảng, tạo đề kiểm tra đánh giá, kiểm soát hoạt động trước, trong và sau bài học được thầy cô rất quan tâm khi thực hiện hoạt động giảng dạy trực tuyến.

Về tạo nội dung video để phục vụ giảng dạy có tới 53,71% thầy cô mong muốn việc này, tuy nhiên cũng hơn 26,86% chưa sẵn sàng và còn lại là ý kiến khác. Con số đồng ý quay video để đưa lên nền tảng số cũng tập trung những thầy ở độ tuổi dưới 40. Trong khi đó trên 40 tuổi, thì tỉ lệ đồng ý thực hiện quay video để



Bảng 3. Nhận thức về nhu cầu thực hiện nội dung giảng dạy trên nền tảng số

Thành tố	Câu hỏi	Trả lời	Kết quả
Nhận thức về nhu cầu thực hiện nội dung giảng dạy trên nền tảng số	Thầy cô muốn tạo khóa học như thế nào trên nền tảng số?	Do thầy cô cập nhật khóa học lên hệ thống bằng tài khoản cá nhân	12,01%
		Sử dụng kho ngân hàng có sẵn để tạo đề, bài giảng	37,10%
	Thầy cô sử dụng nguồn tài nguyên có sẵn trên hệ thống để tạo khóa học	Tạo phòng học, tạo phòng thi và mời các tài khoản ở lớp mình dạy tham gia	34,63%
		Thầy cô sử dụng nguồn tài nguyên có sẵn trên hệ thống để tạo khóa học	16,25%
	Thầy cô muốn tự cập nhật lên hay sử dụng ngân hàng câu hỏi của hệ thống?	Sử dụng ngân hàng câu hỏi của hệ thống	8,83%
		Tự cập nhật nội dung lên hệ thống	5,30%
		Kết hợp cả 2	85,87%
	Thầy cô muốn thực hiện dự án quay video bài giảng để đưa lên hệ thống trực tuyến hay ý kiến khác không?	Có	53,71%
		Không	26,86%
		Ý kiến khác	19,43%

đưa lên hệ thống là không nhiều.

Cuối cùng khảo sát cũng đặt ra câu hỏi với thầy cô về mong muốn thực hiện giảng dạy online thì có hơn 60% thầy cô đồng ý và chỉ có 22,97% không đồng ý với việc thực hiện giảng dạy trực tuyến. Việc này cũng thể hiện sự nhận thức với chuyển đổi số ngày càng được chú trọng trong hoạt động giảng dạy ở các nhà trường.

#### 4.2. Mô hình chuyển đổi số trong hoạt động giảng dạy dựa trên góc nhìn của giáo viên

Phân tích số liệu điều tra cho thấy việc nhận thức của giáo viên về sự cần thiết chuyển đổi số trong hoạt động giảng dạy là rất tích cực, hầu hết đều cho rằng đó là sự cần thiết phải thực hiện trong bối cảnh hiện nay. Hai vấn đề quan trọng nhất là hoạt động giảng dạy và kiểm tra đánh giá trong nhà trường.

Các chỉ số trong hoạt động học của học sinh được các thầy cô quan tâm. Điều này cho thấy vai trò của phân tích học để đề xuất phương án học tập cá nhân hóa cho mỗi học sinh là rất quan trọng khi thực hiện hoạt động dạy học, kiểm tra đánh giá trên nền tảng số.

Dựa trên các chỉ số thống kê, nhóm nghiên cứu đề xuất mô hình chuyển đổi số trong hoạt động giảng dạy. Mô hình này đề cao những tính năng từ thực tiễn khảo sát mong muốn của giáo viên với việc thiết kế nội dung, quản lý quá trình học và quản lý kiểm tra đánh giá.



Hình 1. Mô hình tổng quan chuyển đổi số trong nhà trường

Trên cơ sở khảo sát, nghiên cứu đề xuất mô hình lớp học trực tuyến như sau:

Với góc nhìn của giáo viên về nguồn tài nguyên số thì nghiên cứu đề xuất mô hình quản lý và phát triển tài nguyên số như sau:

Một trong những nội dung được giáo viên quan tâm hiện nay là hoạt động phân tích học, khảo sát cho



Hình 2. Lớp học trực tuyến



Hình 3. Tài nguyên số

thấy giáo viên quan tâm đến các phân tích chỉ số học tập của học sinh, điều này giúp đề xuất phương pháp học tập cá nhân hóa được tốt hơn.



Hình 4. Mô hình phân tích học

### 5. Kết luận

Từ những phân tích số liệu đã được đề cập ở trên, nhóm tác giả đưa ra một vài đề xuất cho 03 nhóm đối tượng tham gia vào quá trình chuyển đổi số trong hoạt động giảng dạy như sau:

Thứ nhất là giáo viên, giáo viên cần đảm bảo về kỹ năng số và năng lực số trong hoạt động dạy học.

Thứ hai là nội dung, nội dung trên nền tảng số cần được thực hiện theo những kênh khác nhau: Từ người dùng chia sẻ; từ hệ thống cập nhật hoặc từ việc tìm kiếm cập nhật tự động; và từ giáo viên biên soạn và cập nhật lên hệ thống.

Thứ ba là hạ tầng kĩ thuật đảm bảo cho các hoạt động chuyển đổi số bao gồm trang thiết bị phục vụ cho các hoạt động giảng dạy. Công nghệ đảm bảo cho việc xử lý và phân tích dữ liệu người học, giúp đánh giá phân tích quá trình học và đề xuất giải pháp học tập với từng cá nhân học sinh. Để hoạt động phân tích học hiệu quả thì việc sử dụng trí tuệ nhân tạo để phân tích dữ liệu người học là giải pháp tốt nhất để phát huy thế mạnh mà dạy học trực tuyến mang lại trong việc hình thành và phát triển năng lực.

Cuối cùng, mô hình chuyển đổi số trong hoạt động dạy học cần tối ưu được chi phí, tăng hiệu quả học tập, phục vụ tốt cho thầy cô, nhà quản lý trong việc đánh giá sự tiến bộ của người học.

**Lời cảm ơn:** Nhóm tác giả xin chân thành cảm ơn các thầy giáo, cô giáo các trường phổ thông đã tham gia trả lời phỏng vấn, điền vào bảng hỏi để chúng tôi có số liệu thực hiện nghiên cứu này. Toàn bộ số liệu chỉ được sử dụng làm nghiên cứu và không sử dụng với mục đích khác.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bùi Thị Huế, Bùi Đức Thịnh, Vũ Thị Tuyết Lan (2022). Chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo: Thực trạng và Giải pháp, Tạp chí khoa học và công nghệ Việt Nam.
- [2] Nguyễn Thị Thanh Thủy (2022), Một số yếu tố ảnh hưởng đến dạy học trực tuyến của giáo viên trung học phổ thông tại Hà Nội: Thực trạng và giải pháp, Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam. Tập 18 (Số 02), trang 53-58. DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12210210>.
- [3] Phan Thị Bích Lợi (2021). Đề xuất quy trình thiết kế dạy học trực tuyến, Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam, số 42, tr. 07-12.
- [4] Trần Dương Quốc Hòa (2016). Các yếu tố tác động đến việc sử dụng học liệu điện tử trong dạy học, Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam, số 134, tr. 55-58.
- [5] Nguyễn Phúc Quân (2023). Phát triển khung năng lực số cho giáo viên trong kỷ nguyên trí tuệ nhân tạo, Hội thảo Khoa học quốc gia phát triển năng lực giáo viên trong bối cảnh chuyển đổi số, tr. 254-261.
- [6] Fermín Navaridas-Nalda et.al (2020). The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of schools, Computers in Human Behavior, Volume 112, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106481>
- [7] Hessa Al Nuaimi, Syed Zamberi Ahmad, Khalizani Khalid (2023). The importance of the school principals' role in the digital transformation of the education sector, International Journal of Comparative Education and Development, ISSN: 2396-7404.
- [8] Mårell-Olsson, Eva; Bergström, Peter (2018). Digital transformation in Swedish schools: Principals' strategic leadership and organisation of tablet-based one-to-one computing initiatives, Seminar of Faculty of Social Sciences, Department of applied educational science. Vol. 14, no 2, p. 174-187.

## ABSTRACT

### **Examining the teacher's perspective on the digital transformation of teaching activities**

This study extensively investigates the viewpoints of high school educators regarding the digital transformation of teaching activities, covering three primary dimensions: the recognition of significance, understanding of integrating digital content, and awareness of assessment practices. Through thorough evaluation, the study formulates a digital transformation model tailored for current high school settings. The proposed model aims to optimize teaching methodologies, harnessing the full potential of learners while also streamlining time and cost efficiencies in the management of the educational process.

**Keywords:** *Digital transformation, learning analytics, online learning, learning process, digital resources, digital content.*

## VAI TRÒ CỦA HIỆU TRƯỞNG CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ TRONG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC NỘI DUNG GIÁO DỤC ĐỊA PHƯƠNG Ở THÀNH PHỐ BẮC NINH, TỈNH BẮC NINH

Nguyễn Thị Thanh<sup>1</sup>, Nguyễn Thị Thu Hà<sup>2</sup>

**Tóm tắt.** Bài báo nghiên cứu những đặc điểm văn hóa địa phương tỉnh Bắc Ninh với những nội dung như: di tích lịch sử; văn hóa lễ hội; văn hóa ẩm thực; ngành nghề truyền thống, vai trò của dạy học địa phương ở trường trung học cơ sở; xác định vai trò của Hiệu trưởng các trường Trung học cơ sở trong quản lý hoạt động dạy học nội dung giáo dục địa phương ở thành phố Bắc Ninh, tỉnh Bắc Ninh góp phần nâng cao hiệu quả dạy học nội dung giáo dục địa phương và thực hiện thành công chương trình giáo dục phổ thông 2018.

**Từ khóa:** Bắc Ninh; Hiệu trưởng; dạy học; quản lý; giáo dục địa phương.

### 1. Đặt vấn đề

Giáo dục địa phương (GDĐP) là môn học trong chương trình Giáo dục phổ thông 2018 gồm những vấn đề cơ bản, mang tính thời sự về văn hóa, lịch sử, địa lí, kinh tế, xã hội, môi trường, hương nghiệp của địa phương nhằm trang bị cho học sinh những hiểu biết về nơi sinh sống, bồi dưỡng cho học sinh tình yêu quê hương, có trách nhiệm với cộng đồng, biết trân trọng và phát huy văn hóa truyền thống quê hương và vận dụng những kiến thức đã học để giải quyết những vấn đề thực tiễn của địa phương [1]. Tuy nhiên, đây là môn học lần đầu tiên xuất hiện độc lập, tương đương một môn học, được thực hiện bắt buộc từ lớp 1 đến lớp 12 [6], không có tài liệu sách giáo khoa chung như các môn học khác, mỗi tỉnh thành có một nội dung riêng [3]. Đặc biệt, hiện nay, trong bối cảnh đổi các nhà trường Trung học cơ sở (THCS) đang đồng thời thực hiện hai chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) bao gồm: Chương trình GDPT 2006 và Chương trình GDPT 2018 tổ chức thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương các nhà trường đều vấp phải không ít những khó khăn. Từ xây dựng kế hoạch môn học đến triển khai thực hiện phân công, sắp xếp nhân sự, sử dụng phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, học liệu... Nhận thức được vấn đề này, trong phạm vi bài báo, tác giả xác định vai trò, trách nhiệm của người đứng đầu - Hiệu trưởng nhà trường - trong việc tổ chức hoạt động này, đồng thời đưa ra các nội dung chỉ dẫn Hiệu trưởng trường THPT cần làm để quản lý, tổ chức thực hiện chương trình nội dung GDĐP mong muốn khắc phục khó khăn, vướng mắc khi triển khai thực hiện góp phần thực hiện thành công chương trình giáo dục phổ thông 2018.

### 2. Vai trò dạy học nội dung giáo dục địa phương ở trường trung học cơ sở thành phố Bắc Ninh, tỉnh Bắc Ninh

Hiện nay, thành phố Bắc Ninh, tỉnh Bắc Ninh có 21 trường THCS, dạy học nội dung giáo dục địa phương ở THCS thành phố Bắc Ninh, tỉnh Bắc Ninh theo Chương trình GDPT 2018 là đáp ứng nhu cầu giáo dục đa dạng và phong phú của học sinh, giúp học sinh hiểu rõ hơn về quê hương, văn hóa, xã hội tỉnh Bắc Ninh cũng như tạo điều kiện phát triển đa chiều cho mỗi học sinh [2].

---

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Trường Đại học Hồng Đức; e-mail: [nguyenthithanhtl@hdu.edu.vn](mailto:nguyenthithanhtl@hdu.edu.vn)

<sup>2</sup>Trường Cao đẳng Sư phạm Bắc Ninh; e-mail: [thuha672@yahoo.com.vn](mailto:thuha672@yahoo.com.vn)

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thanh. Địa chỉ e-mail: [nguyenthithanhtl@hdu.edu.vn](mailto:nguyenthithanhtl@hdu.edu.vn)

Nâng cao hiểu biết về tỉnh Bắc Ninh: nội dung giáo dục địa phương giúp học sinh nhận thức rõ về lịch sử, địa lý, con người và truyền thống văn hóa của địa phương mình. HS hiểu hơn về vùng đất mà mình sống, gắn kết với cộng đồng và phát triển lòng yêu quê hương tỉnh Bắc Ninh.

Phát triển kỹ năng xã hội: Qua việc học về đặc điểm địa phương tỉnh Bắc Ninh, học sinh có cơ hội tham gia vào các hoạt động xã hội trong cộng đồng tỉnh Bắc Ninh nơi họ sinh sống. Điều này giúp họ phát triển các kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm, tự tin và trách nhiệm xã hội.

Hình thành ý thức bảo tồn và phát triển bền vững môi trường, tôn trọng các di sản văn hóa và lịch sử tỉnh Bắc Ninh: Giáo dục địa phương giúp học sinh nhận thức về tầm quan trọng của bảo tồn và phát triển bền vững môi trường, tôn trọng các di sản văn hóa di tích lịch sử; văn hóa lễ hội; văn hóa ẩm thực; ngành nghề truyền thống tỉnh Bắc Ninh, đồng thời nắm vững những cách sống bền vững để góp phần vào sự phát triển của tỉnh Bắc Ninh.

Định hướng nghề nghiệp: Việc dạy học nội dung giáo dục địa phương giúp học sinh nhận thức sâu hơn về những nghề nghiệp đặc trưng của địa phương. Họ có thể hiểu được những nhu cầu lao động trong cộng đồng tỉnh Bắc Ninh và tìm hiểu về những ngành nghề có thể theo đuổi trong tương lai.

### **3. Vai trò của Hiệu trưởng trong dạy học nội dung giáo dục địa phương theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở trường trung học cơ sở tỉnh Bắc Ninh**

#### **3.1. Lập kế hoạch dạy học nội dung giáo dục địa phương**

Từ chương trình GDPT 2018 của Bộ GDĐT ban hành, Phòng GDĐT Tỉnh Bắc Ninh có các văn bản chỉ đạo Hiệu trưởng các trường THCS hướng dẫn các tổ chuyên môn rà soát, xây dựng lại phân phối chương trình GDĐP ban hành của Bộ GDĐT cho phù hợp với đối tượng học sinh và tình hình thực tế của nhà trường; chỉ đạo tổ, nhóm chuyên môn và giáo viên rà soát chặt chẽ nội dung, điều phối lại các bài dạy, xây dựng lại phân phối chương trình môn học theo mục tiêu Chương trình đã đề ra. Kế hoạch dạy học nội dung giáo dục địa phương các trường THCS bảo đảm: (1) Tổng số tiết/năm học quy định trong chương trình. (2) Chương trình mỗi môn học ở mỗi khối lớp được bố trí phù hợp trong cả năm học.

Lập kế hoạch GDĐP phải chi tiết, xác định rõ khó khăn, thuận lợi, biện pháp thực hiện... phù hợp với đặc điểm và điều kiện của địa phương và đơn vị. Xây dựng khung chương trình nội dung GDĐP phản ánh được rõ nét giá trị, nét độc đáo của địa phương về văn hóa, lịch sử... và bồi đắp tình yêu, niềm tự hào về quê hương cho học sinh.

Nội dung giáo dục của địa phương bao gồm những vấn đề cơ bản về văn hóa, lịch sử, địa lý, kinh tế, xã hội, môi trường, hướng nghiệp... của địa phương. Do đó, căn cứ vào nội dung giáo dục của địa phương, Hiệu trưởng phân công xây dựng và thực hiện kế hoạch dạy học Nội dung giáo dục địa phương theo từng chủ đề phù hợp với điều kiện tổ chức dạy học của nhà trường và kế hoạch dạy học các môn học có liên quan, tạo thuận lợi cho học sinh liên hệ, vận dụng những nội dung kiến thức đã học trong các môn học với thực tiễn tại địa phương. Đồng thời, phân công giáo viên dạy học các chủ đề phù hợp với năng lực và phù hợp với từng chủ đề trong chương trình.

Kế hoạch bài dạy giáo dục địa phương của giáo viên được duyệt trước khi lên lớp phải thể hiện rõ các nội dung chủ yếu sau: Tên bài dạy/chủ đề; thời gian thực hiện; Nội dung kiến thức cốt lõi; Mục tiêu (năng lực, phẩm chất); thiết bị dạy học và học liệu; Tiến trình dạy học (chuỗi các hoạt động học: tên hoạt động; mục tiêu; nội dung dạy học cốt lõi; phương pháp/kỹ thuật dạy học), trong đó mỗi hoạt động học phải xác định được mục tiêu, nội dung hoạt động, sản phẩm học tập, tổ chức hoạt động (giáo viên chuyển giao nhiệm vụ học tập; học sinh thực hiện nhiệm vụ học tập; học sinh báo cáo kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập).

Thời khoá biểu cũng được xem là một dạng kế hoạch cụ thể hoá dạy học nội dung giáo dục địa phương vào thực tiễn. Thực hiện xếp thời khóa biểu khoa học, phù hợp với việc tổ chức thực hiện kế hoạch môn học/hoạt động giáo dục của tổ/nhóm chuyên môn và giáo viên. Việc xếp thời khóa biểu phải đảm bảo hợp lý, logic, khoa học, phù hợp với việc tổ chức dạy học các bài học, chủ đề, hoạt động giáo dục.

Kế hoạch (chương trình, nội dung) nội dung giáo dục địa phương sau khi được Hiệu trưởng phê duyệt

sẽ là văn bản pháp lý yêu cầu mọi giáo viên bộ môn khi được phân công giảng dạy phải thực hiện đầy đủ. Đó cũng là cơ sở để các cấp lãnh đạo kiểm tra, đánh giá việc thực hiện dạy học của giáo viên và việc quản lý dạy học của cán bộ quản lý nhà trường.

### 3.2. Tổ chức triển khai dạy học nội dung giáo dục địa phương

Hiệu trưởng thành lập nhóm thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương giảng dạy ở từng khối, lớp, chủ đề phù hợp năng lực, chuyên môn của GV.

Phân công giảng dạy ở từng khối lớp phù hợp với năng lực giáo viên phù hợp với từng chủ đề chuyên môn. Hướng dẫn giáo viên xây dựng kế hoạch kế hoạch, kịch bản các chủ đề nội dung GDĐP theo quy định tại chương trình GDPT 2018.

Sắp xếp thời gian thực hiện chương trình bảo đảm tính khoa học, sư phạm, không gây áp lực đối với học sinh, không bắt buộc phải dạy môn học ở tất cả các tuần, không bắt buộc phải chia đều số tiết/tuần để sử dụng hiệu quả cơ sở vật chất và đội ngũ giáo viên, nhân viên của nhà trường... Rà soát điều chỉnh nội dung GDĐP trong chương trình môn học hằng năm.

Quản trị giáo viên việc sử dụng phương pháp dạy học nội dung Giáo dục địa phương theo yêu cầu phát triển phẩm chất, năng lực học sinh, ưu tiên sử dụng các phương pháp dạy học để học sinh được trải nghiệm với mục tiêu là tạo ra một môi trường học tập hiệu quả, thu hút và phù hợp với nhu cầu cụ thể của học sinh.

Hướng dẫn giáo viên nghiên cứu nội dung từng bài/chủ đề dạy học, yêu cầu cần đạt quy định trong chương trình, căn cứ điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị của nhà trường hiện có để giáo viên thảo luận, thống nhất lựa chọn PPDH phù hợp, ưu thế cho từng bài/chủ đề góp phần phát triển phẩm chất, năng lực học sinh. PPDH cho từng bài/chủ đề phải được thể hiện trong kế hoạch môn học nội dung giáo dục địa phương cũng như kế hoạch bài dạy của giáo viên. Hiệu trưởng tổ chức hội thảo, sinh hoạt chuyên đề về nâng cao năng lực sử dụng các PPDH, HTTCDH, KTDH tích cực. Tạo điều kiện để cán bộ quản lý, giáo viên được tập huấn, bồi dưỡng về phương pháp kỹ thuật dạy học tích cực, tập huấn các nội dung GDĐP theo chương trình GDPT 2018 cho giáo viên.

Bồi dưỡng để giáo viên xác định và hiểu rõ nội dung giáo dục địa phương bao gồm các kiến thức về lịch sử, văn hóa, địa lý, và kinh tế của khu vực cụ thể nơi trường học đặt. Quản lý cần phải hiểu rõ nội dung để có thể hướng dẫn giáo viên và học sinh một cách chính xác. Tổ/ nhóm chuyên môn tổ chức sinh hoạt chuyên môn triển khai thực hiện kế hoạch nội dung dạy học, tổ chức thảo luận những nội dung tích hợp, cách thức tổ chức dạy học môn học để đáp ứng mục tiêu đề ra.

Hiệu trưởng đảm bảo cơ sở vật chất, thiết bị dạy học đáp ứng yêu cầu dạy học nội dung giáo dục địa phương theo chương trình giáo dục phổ thông 2018. Phê duyệt kế hoạch của tổ/nhóm chuyên môn.

Chỉ đạo nhóm dạy học môn học tham gia liên kết với cộng đồng xung quanh trường học, bởi trong giáo dục địa phương việc tiếp xúc trực tiếp với môi trường xung quanh sẽ giúp học sinh hiểu rõ hơn về văn hóa và lịch sử của nơi họ sống.

### 3.3. Chỉ đạo thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương

Hiệu trưởng nhà trường, dựa trên các văn bản hướng dẫn từ cấp trên, và căn cứ vào nội dung chương trình và các yêu cầu cần đạt ở từng khối lớp, cũng như điều kiện thực tế của nhà trường (bao gồm cơ sở vật chất, thiết bị, ĐDDH,...), chỉ đạo các nhóm chuyên môn thống nhất xây dựng kế hoạch môn học giáo dục địa phương. Mục tiêu của việc này là đạt được các yêu cầu quy định trong chương trình GDPT 2018, đồng thời phù hợp với các yêu cầu cần đạt của từng môn học.

Chỉ đạo GV việc thực hiện kế hoạch môn học nội dung GDĐP đã phê duyệt, hướng dẫn giáo viên thiết kế bài học nội dung GDĐP, phối hợp lực lượng thực hiện nội dung GDĐP theo chương trình GDPT 2018; yêu cầu học sinh chủ động nghiên cứu trước nội dung bài học, thực hiện các yêu cầu của giáo viên để thực hiện nhiệm vụ học tập trên lớp.

Hướng dẫn thực hiện các hoạt động sinh hoạt tổ/nhóm chuyên môn dựa trên việc nghiên cứu bài học; tổ

chức các buổi sinh hoạt chuyên môn định kỳ nhằm xây dựng các bài học minh họa, lập kế hoạch dạy học và thực hiện việc dự giờ để phân tích và rút kinh nghiệm từ các hoạt động học của học sinh. Mục tiêu của hoạt động này là đảm bảo đạt được các mục tiêu trong quá trình dạy học theo Chương trình Giáo dục GDĐP.

Chỉ đạo nhóm GV đổi mới phương pháp dạy học theo hướng rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh bằng cách tạo ra tình huống trong học tập để học sinh tìm cách giải quyết; tăng cường sử dụng các hình thức làm việc nhóm, học theo dự án, dạy học khám phá tổ chức dạy học trong lớp, ngoài lớp, các hoạt động tham quan... nhằm rèn luyện cho học sinh năng lực giao tiếp, hợp tác, tư duy độc lập, sáng tạo... cho học sinh.

Chỉ đạo nhóm thực hiện dạy học nội dung giáo dục địa phương tỉnh Bắc Ninh đảm bảo tính khoa học nhưng không gây áp lực cho học sinh, tạo môi trường cởi mở, thuận tiện cho học sinh được trải nghiệm, được vận dụng những kiến thức đã học, phát huy năng lực đã đạt được trong chương trình các môn học, các hoạt động giáo dục vào thực tiễn phát triển phẩm chất, năng lực học sinh.

Chỉ đạo giáo viên giảng dạy khai thác, sử dụng hiệu quả thiết bị, đồ dùng dạy học vào dạy học nội dung GDĐP và kết nối cộng đồng ở địa phương để thực hiện dạy học trải nghiệm.

### **3.4. Kiểm tra, giám sát dạy học nội dung giáo dục địa phương**

Kiểm tra đánh giá kết quả thực hiện dạy học nội dung GDĐP tỉnh Bắc Ninh theo chương trình GDPT 2018 là quá trình Hiệu trưởng áp dụng những cách thức, biện pháp để đảm bảo hoạt động dạy học nội dung GDĐP được thực hiện một cách khoa học, hiệu quả, đạt được mục tiêu đã được xác định, đồng thời thu được những thông tin phản hồi về dạy học nội dung GDĐP, trên cơ sở đó tiến hành điều chỉnh cho phù hợp. Để thực hiện công tác quản lý kiểm tra, đánh giá dạy học nội dung GDĐP Hiệu trưởng cần:

Tổ chức kiểm tra các điều kiện thực hiện chương trình, kế hoạch dạy học nội dung GDĐP, nề nếp dạy học và tinh thần, thái độ học tập của học sinh. Tổ chức kiểm tra các hoạt động sinh hoạt của tổ chuyên môn, hoạt động đổi mới dạy học theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh.

Kiểm tra giáo viên từ khâu chuẩn bị bài dạy, thiết bị, ĐDDH; tổ chức dạy nhằm đạt được mục tiêu dạy học theo hướng dẫn triển phẩm chất, năng lực học sinh đã xác định trong kế hoạch bài dạy.

Quản trị áp dụng thông tư 22/2021/TT-BGDĐT, ngày 20 tháng 7 năm 2021 ban hành Quy định về đánh giá học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông, hướng dẫn nét đặc trưng trong kiểm tra đánh giá dạy học nội dung giáo dục địa phương theo nhận xét.

Kiểm tra, giám sát thực hiện kế hoạch giáo dục của giáo viên, kế hoạch bài dạy, sổ ghi chép dự giờ, kiểm tra giờ dạy trên lớp, sổ đầu bài, sổ đăng ký sử dụng phòng học bộ môn, sổ đăng ký mượn, trả thiết bị thí nghiệm, đồ dùng dạy học, thời khóa biểu, ...

Tổ chức hoạt động đánh giá chất lượng và hiệu quả giảng dạy của giáo viên từ việc thực hiện dạy học của giáo viên (thông qua kiểm tra kế hoạch giáo dục của giáo viên, kế hoạch bài dạy, sổ đầu bài, dự giờ trên lớp, phản hồi của học sinh,...) để có những chỉ đạo, điều chỉnh kịp thời nếu quá trình thực hiện có sai sót.

## **4. Kết luận**

Từ nghiên cứu vai trò của Hiệu trưởng các trường Trung học cơ sở trong quản lý hoạt động dạy học GDĐP thành phố Bắc Ninh, tỉnh Bắc Ninh. Kết qiên cứu đã cho thấy tỉnh Bắc Ninh có nhiều nét đặc trưng văn hóa truyền thống được gìn giữ đa dạng, phong phú. Giáo dục ở các trường Trung học cơ sở cần có trách nhiệm gìn giữ, bảo tồn và phát huy, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy Hiệu trưởng trường THCS có vai trò quan trọng như người thuyền trưởng lái con tàu giáo dục của các nhà trường đi tới bến bờ thành công. Vai trò của Hiệu trưởng trong quản lý hoạt động nội dung giáo dục địa phương chính là thực hiện các chức năng chức xây dựng kế hoạch giáo dục; tổ chức sắp xếp, phân công, bố trí nhân sự đảm bảo cơ sở vật chất để thực hiện; chỉ đạo thực hiện và kiểm tra, giám sát đảm bảo thực hiện thành công chương trình môn học theo yêu cầu của chương trình đã xác định, từ đó góp phần thực hiện thành công đổi mới giáo dục toàn diện và thực hiện thành công Chương trình GDPT 2018 của các nhà trường trong thời gian tới.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông nội dung giáo dục địa phương.
- [2] Ủy ban nhân dân tỉnh Bắc Ninh (2020). Quyết định số 685/QĐ-UBND ngày 16/6/2020 về phê duyệt khung Chương trình Giáo dục địa phương tỉnh Bắc Ninh và Chương trình chi tiết lớp 1 trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018.
- [3] Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Bắc Ninh (2022). Tài liệu Giáo dục địa phương Lớp 6, Lớp 7 tỉnh Bắc Ninh theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006). Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05/5/2006 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư số 14/2018/TT- BGDĐT ban hành quy định chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông
- [6] Quốc hội (2014). Nghị quyết số 88/2014/QH13, ngày 28/11/2014 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông.

**ABSTRACT****Role of secondary school principals in managing the teaching of local educational content in Bac Ninh city, Bac Ninh province**

The article studies the local cultural characteristics of Bac Ninh province with contents such as: historical relics; festival culture; cuisine; traditional professions, the role of local teaching in middle schools; Determines the role of secondary school principals in managing teaching activities of local educational content in Bac Ninh city, Bac Ninh province, contributing to improving the effectiveness of teaching local educational content and successfully implementing the 2018 general education program.

**Keywords:** *Bac Ninh; Principal; teaching; manage; local education.*



## TĂNG CƯỜNG BIỆN PHÁP QUẢN LÝ SINH VIÊN NỘI TRÚ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐẠI NAM TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC

Nguyễn Minh Phúc<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Quản lý sinh viên nội trú là mảng công tác quan trọng, có ý nghĩa góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của mỗi nhà trường. Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục, một trong những tiêu chí đánh giá chất lượng của nhà trường đó là việc trường đó có cung cấp cho sinh viên những hạng mục dịch vụ tốt hay không và khu nội trú chính là yêu cầu cần thiết trong thang đo chuẩn chất lượng đại học hiện nay. Bài viết tập trung đánh giá thực trạng quản lý sinh viên nội trú tại Trường Đại học Đại Nam và đề xuất một số biện pháp nâng cao quản lý sinh viên nội trú của nhà trường trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

**Từ khóa:** *Biện pháp, quản lý, nội trú, sinh viên.*

### 1. Đặt vấn đề

Trong lý luận về quản lý giáo dục, vấn đề quản lý sinh viên nói chung, sinh viên nội trú nói riêng luôn được coi là một trong những điều kiện quan trọng góp phần vào việc nâng cao chất lượng đào tạo của một nhà trường. Tuy nhiên, cho đến nay thực tế công tác quản lý sinh viên nói chung (bao gồm cả sinh viên ngoại trú và nội trú) còn rất lỏng lẻo. Hiện tượng một số sinh viên sống tùy tiện, buông lỏng bản thân, không chịu sự quản lý của nhà trường và địa phương dẫn đến các tệ nạn xung quanh khu vực nội trú của sinh viên đang trở thành vấn đề rất đáng quan tâm của gia đình, nhà trường và toàn xã hội. Vì vậy, vấn đề quản lý sinh viên trong khu nội trú càng là một trong những vấn đề cấp thiết đối với nhiều trường. Mặt khác, trong điều kiện KT-XH phức tạp như hiện nay, công tác quản lý sinh viên nội trú cũng cần phải được đổi mới về quan điểm, nội dung và phương pháp công tác. Trường Đại học Đại Nam có điều kiện cơ sở vật chất phục vụ cho công tác nội trú của sinh viên khá đầy đủ và hiện đại, tuy nhiên bên cạnh đó vẫn còn một số khó khăn quản lý sinh viên nội trú chưa sâu sát, chậm đổi mới về nội dung, hình thức và phương pháp, việc ứng dụng CNTT trong hoạt động quản lý còn bỏ ngõ, công tác chỉ đạo, hướng dẫn sinh viên nội trú còn nặng về hành chính chưa bám sát tình hình thực tiễn.

### 2. Một số khái niệm cơ bản

Thuật ngữ: “sinh viên” có nguồn gốc từ tiếng La tinh “*Studentes*”, có nghĩa là: “Người làm việc, học tập nhiệt tình, người tìm kiếm, khai thác tri thức”.

Theo tác giả Mạc Văn Trang, Viện nghiên cứu phát triển giáo dục thì với quan niệm truyền thống, khái niệm sinh viên có một số đặc điểm giới hạn xác định, gồm:

- + Họ là những người tốt nghiệp THPT có khả năng và điều kiện vào học trong các trường đại học, cao đẳng.
- + Họ thuộc nhóm thanh niên nam, nữ từ 17-18 đến 25-26 tuổi.
- + Họ chưa có nghề nghiệp, việc làm xác định.

---

Ngày nhận bài: 12/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/05/2024. Ngày nhận đăng: 20/05/2024.

<sup>1</sup>Trường Đại học Đại Nam

Tác giả liên hệ: Nguyễn Minh Phúc. Địa chỉ e-mail: [phucnm@dainam.edu.vn](mailto:phucnm@dainam.edu.vn)

+ Họ là nhóm xã hội đặc biệt gồm những thanh niên xuất thân từ các tầng lớp xã hội khác nhau đang trong quá trình học tập, chuẩn bị nghề nghiệp chuyên môn để bước vào một nhóm xã hội mới là tầng lớp tri thức trẻ [5].

Tuy nhiên, trong giới hạn nghiên cứu với đối tượng là sinh viên trường đại học thì có thể thu hẹp nội hàm của khái niệm này như sau:

- Đó là những người đã tốt nghiệp trung học phổ thông.
- Họ đã vượt qua kỳ thi tuyển sinh vào trường đại học.
- Họ thuộc nhóm thanh niên, nam nữ từ 18 đến 25 tuổi.
- Họ chưa có nghề nghiệp, việc làm xác định do đó còn lệ thuộc gia đình về kinh tế.
- Họ là nhóm xã hội đặc biệt gồm những thanh niên xuất thân từ các tầng lớp xã hội khác nhau đang trong quá trình học tập, chuẩn bị nghề nghiệp chuyên môn để bước vào một nhóm xã hội mới là tầng lớp tri thức trẻ.

#### *Sinh viên nội trú*

Sinh viên nội trú là những sinh viên đại học hệ chính quy đang học tập tại Trường, hiện đang ở trong khu nội trú của Trường. Sinh viên đăng ký ở nội trú nếu số người có nguyện vọng vào ở nội trú lớn hơn khả năng tiếp nhận của nhà trường thì thứ tự ưu tiên theo đối tượng học sinh, sinh viên như sau:

1. Anh hùng lực lượng vũ trang nhân dân, anh hùng lao động, thương binh bệnh binh, người hưởng chính sách như thương binh, sinh viên khuyết tật.
2. Con liệt sỹ, con thương binh, con bệnh binh, con của người hưởng chính sách thương binh, con của người có công.
3. Sinh viên có hộ khẩu thường trú tại vùng cao, vùng có điều kiện kinh tế xã hội đặc biệt khó khăn.
4. Người cha hoặc người mẹ là dân tộc thiểu số.
5. Con mồ côi cả cha lẫn mẹ.
6. Sinh viên là con hộ nghèo, cận nghèo theo quy định hiện hành của nhà nước.
7. Sinh viên nữ.
8. Sinh viên tích cực tham gia các hoạt động do nhà trường, Đoàn TNCS Hồ Chí Minh, Hội sinh viên, KNT hoặc các tổ chức xã hội tổ chức.

Sinh viên nội trú phải chịu sự quản lý của Nhà trường, có nghĩa vụ thực hiện nghiêm túc các chủ trương, chính sách pháp luật của Nhà nước và Quy định CTSV nội trú hiện hành của Nhà trường. [2].

#### *Quản lý sinh viên nội trú*

Quản lý sinh viên nội trú có thể hiểu là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý lên các đối tượng quản lý thông qua việc vận dụng các chức năng và phương tiện quản lý nhằm đạt được mục tiêu đào tạo của nhà trường.

Quản lý sinh viên nội trú là quá trình mà chủ thể quản lý xây dựng mục tiêu, kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo nhằm thực hiện và kiểm tra đánh giá hiệu quả hoạt của hoạt động công tác nội trú của sinh viên theo đúng quy chế, quy định của đào tạo theo tín chỉ nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo của nhà trường.

### **3. Tổ chức khảo sát thực trạng**

Mục đích: Tiến hành hoạt động khảo sát, thu thập các thông tin cần thiết để có cơ sở đánh giá thực trạng quản lý sinh viên nội trú tại Trường Đại học Đại Nam, để từ đó đề xuất các biện pháp nâng cao hiệu quả quản lý sinh viên nội trú tại Trường Đại học Đại Nam

Nội dung: Khảo sát thực trạng hoạt động và quản lý hoạt động nội trú của sinh viên Trường Đại học Đại Nam.

Khách thể khảo sát: 160 cán bộ quản lý, giảng viên và 240 sinh viên đang ở tại khu nội trú nhà trường.

## 4. Kết quả khảo sát

### 4.1. Thực trạng về hoạt động nội trú của sinh viên Trường Đại học Đại Nam

Hiện nay, khu nội trú của sinh viên với diện tích sử dụng 5.900 m<sup>2</sup> đảm bảo chỗ ở cho từ 900 - 1000 sinh viên nội trú. Để đánh giá chính xác hoạt động sinh viên nội trú chúng tôi đã tiến hành khảo sát và thu được kết quả ở bảng 1.

Bảng 1. Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên về hoạt động nội trú sinh viên

Nội dung	Mức độ							
	Rất Thường xuyên		Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Chưa bao giờ	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Tự học tập và nghiên cứu	70	43,8	30	18,7	40	25	20	12,5
Làm thêm để tăng thu nhập	50	31,2	30	18,7	20	12,5	60	37,6
Hoạt động văn hóa, văn nghệ, thể dục thể thao	55	34,3	40	25	25	15,7	40	25
Lên mạng internet giải trí	101	63,2	39	24,4	10	6,2	10	6,2
Làm công tác SVTN, từ thiện	40	25	30	18,7	50	31,2	40	25
Quán xá	80	50	20	12,5	30	18,7	30	18,7

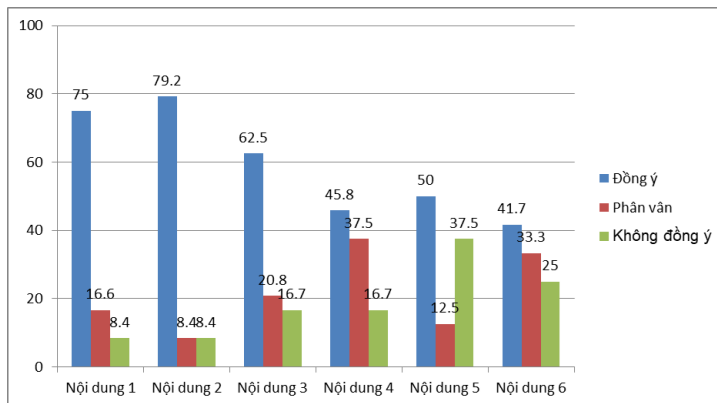
Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên ở các nội dung như sinh viên sử dụng thời gian ngoài giờ học chính khóa vào việc lên mạng internet 63,2% đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên. Tiếp theo là những hoạt động khác như vui chơi, giải trí, ngồi quán xá... Trong môi trường khu nội trú, với tâm lý đám đông nên việc sinh viên dành thời gian do hoạt động tự học có phần hạn chế.

Bảng 2. Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên, chuyên viên về lý do sinh viên ở nội trú

Nội dung	Mức độ					
	Đồng ý		Phân vân		Không đồng ý	
	SL	%	SL	%	SL	%
Có điều kiện học tập tốt hơn.	130	81,2	30	18,8	0	0
Rèn luyện được ý thức kỷ luật trong môi trường tập thể.	110	68,7	20	12,5	30	18,8
Rèn luyện thể chất.	80	50	20	12,5	60	37,5
Tiết kiệm chi phí hơn.	150	93,8	10	6,2	0	0
An ninh trật tự tốt hơn.	140	87,5	20	12,5	0	0
Bị bắt buộc (gia đình, nhà trường, điều kiện kinh tế).	60	37,5	20	12,5	80	50

Kết quả bảng 2 cho thấy, đa phần sinh viên ở nội trú cho rằng tiết kiệm chi phí hơn, chiếm (81.2%) lý do này được xếp ở vị trí cao nhất.

Để tìm hiểu về những thuận lợi, khó khăn khi sinh viên ở nội trú. Kết quả khảo sát thể hiện ở biểu đồ sau:



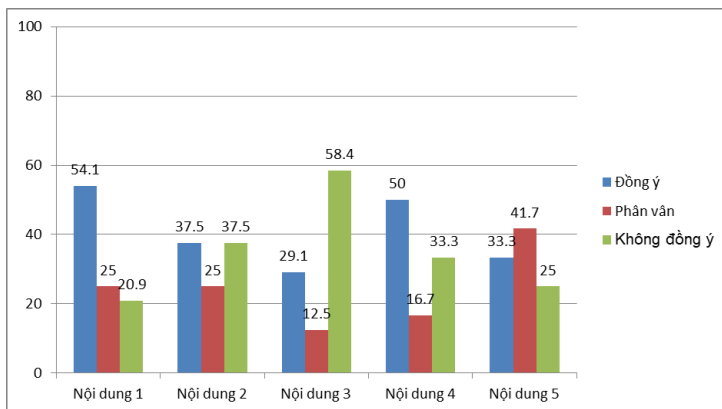
Biểu đồ 1. Đánh giá của sinh viên nhà trường về những thuận lợi của sinh viên khi ở nội trú

Nhận xét:

Các nội dung được khảo sát gồm: Có môi trường yên tĩnh để học tập; Điều kiện sinh hoạt tốt; Có môi trường tốt để học nhóm và trao đổi học tập và cuộc sống; Được giao lưu với các bạn đến từ các địa phương khác nhau; Được chơi thể dục, thể thao; Gần ngay trường và tiết kiệm chi phí đi lại.

Đa số sinh viên đều đánh giá tương đối cao những thuận lợi khi sinh viên ở nội trú với điều kiện sinh hoạt tốt 91.2% ý kiến của sinh viên.

Có thể thấy rằng việc ở nội trú đem đến cho sinh viên khá nhiều thuận lợi, các em có thêm nhiều mối quan hệ bạn bè, cùng hỗ trợ, giúp đỡ nhau trong học tập và cuộc sống. Với không gian sạch sẽ, thoáng đãng, sinh viên có nhiều điều kiện để học tập, khu nội trú gần trường, tiết kiệm chi phí đi lại, việc ăn, ở, sinh hoạt cũng đem lại cho sinh viên sự thoải mái nhất định.



Biểu đồ 2. Đánh giá của sinh viên nhà trường về những khó khăn của sinh viên khi ở nội trú

Từ kết quả khảo sát có thể rút ra nhận xét: Môi trường ở nội trú đa phần là khó khăn cho sinh viên trong học tập và sinh hoạt: Ôn ào ảnh hưởng đến học tập, sinh hoạt (93,8%), điều kiện sinh hoạt thấp (68,8%), an ninh khu vực không tốt (50%). Ngoài ra một khó khăn đặc biệt đáng lưu ý là dễ bị lôi kéo vào các tệ nạn xã hội cũng được 43,8% ý kiến đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên, chuyên viên nhà trường. Điều này gây trở ngại không nhỏ cho việc học tập và sinh hoạt của sinh viên bởi khu nội trú gần với khu dân cư, bến xe, chợ, với rất nhiều quán Gameonline, Internet, các điểm ghi lô, đề thì nhiệm vụ quan trọng trong công tác quản lý sinh viên nội trú là nhà trường phải phối hợp với chính quyền địa phương và các ban ngành chức năng làm sao để hạn chế được thấp nhất những tệ nạn xã hội, gây những tác động tiêu cực cho sinh viên nội trú, tạo mọi điều kiện thuận lợi cho sinh viên có môi trường sống lành mạnh để học tập và rèn luyện góp phần thực hiện mục tiêu đào tạo của Nhà trường.

**4.2. Thực trạng về quản lý hoạt động nội trú của sinh viên Trường Đại học Đại Nam**

- Thực trạng xây dựng kế hoạch quản lý sinh viên nội trú: Xác định nhu cầu ở nội trú của sinh viên được 56,2 ý kiến đánh giá thực hiện tốt, 12,5% ý kiến đánh giá khá và 31,3% ý kiến đánh giá thực hiện mức độ trung bình; Lập kế hoạch tiếp nhận sinh viên ở nội trú được 56,2% ý kiến đánh giá thực hiện tốt, 18,8% ý kiến đánh giá thực hiện mức độ khá, còn lại đánh giá ở mức độ trung bình và yếu. Có thể thấy nhà trường còn buông lỏng khâu xây dựng kế hoạch quản lý sinh viên nội trú mà thường lồng ghép với kế hoạch hoạt động chung của Phòng theo năm học, kỳ học.

- Thực trạng tổ chức thực hiện quản lý sinh viên nội trú: Kết quả khảo sát các nội dung: Tổ chức học tập nội quy, quy chế khu nội trú cho sinh viên nhận được 56,2% ý kiến đánh giá thực hiện tốt, 31,2% ý kiến đánh giá khá và 12,6% ý kiến đánh giá thực hiện trung bình; Tìm hiểu nhu cầu, nguyện vọng của sinh viên thông qua phiếu khảo sát đánh giá đầu năm nhận được 50,0% ý kiến đánh giá thực hiện tốt, 31,2% ý kiến đánh giá khá; Tổ chức hoạt động phong trào văn hóa, văn nghệ, thể dục thể thao khu nội trú nhận được

50,0% ý kiến đánh giá thực hiện tốt, 18,8% ý kiến đánh giá thực hiện khá; Thực hiện công tác an ninh trật tự, phòng chống tệ nạn xã hội: nhận được 62,4% ý kiến đánh giá thực hiện tốt; Tổ chức đảm bảo công tác y tế, phòng chống dịch bệnh nhận được 43,7% ý kiến đánh giá thực hiện tốt.

- Thực trạng chỉ đạo quản lý sinh viên nội trú: Các nội dung chưa được thực hiện tốt, một số nội dung còn chưa được quan tâm đúng mức như Khen thưởng đối với những cá nhân, tập thể có thành tích cao trong công tác nội trú sinh viên và xử lý những trường hợp vi phạm kỷ luật theo quy định (chiếm tỉ lệ 37,4% thực hiện tốt); Chỉ đạo thực hiện hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ cán bộ, chuyên viên (chiếm tỉ lệ 43,8%).

- Thực trạng kiểm tra, đánh giá việc thực hiện công tác quản lý sinh viên nội trú: Trong kiểm tra, đánh giá sinh viên nội trú hiện nay của nhà trường còn nhiều vấn đề cần quan tâm, đội ngũ chuyên viên phụ trách quản lý nội trú của nhà trường hiện nay còn mỏng, chưa bao quát hết hoạt động của sinh viên, bên cạnh đó sự phối hợp giữa Phòng công tác sinh viên với ban quản lý nội trú chưa thực sự chặt chẽ, công tác kiểm tra nền nếp, sinh hoạt của sinh viên nội trú còn buông lỏng, điều này làm sinh viên mắc phải những vi phạm khi ở nội trú.

## **5. Biện pháp tăng cường quản lý sinh viên nội trú tại Trường Đại học Đại Nam**

### **5.1. Tuyên truyền, giáo dục nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý, giảng viên, chuyên viên và sinh viên về tầm quan trọng của quản lý sinh viên nội trú**

Phòng công tác sinh viên lên kế hoạch, tham mưu cho lãnh đạo nhà trường trong công tác tuyên truyền nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý, giảng viên, chuyên viên và sinh viên về tầm quan trọng quản lý sinh viên trong quá trình đào tạo.

Ban quản lý có kế hoạch họp và trao đổi với Phòng công tác sinh viên hàng tháng, hàng kỳ để xem xét những thuận lợi và khó khăn trong công tác QLSV nội trú, lắng nghe tình hình sinh viên trong khu nội trú để có thể kịp thời uốn nắn, nhắc nhở những hành vi phạm, khen thưởng những sinh viên có thành tích tốt cũng như động viên công tác QLSV nội trú thực hiện tốt hơn.

Tổ chức định kỳ các hoạt động giao lưu, tham quan học tập, hội nghị chuyên đề, các hoạt động ngoài giờ lên lớp của để giảng viên, chuyên viên và sinh viên thấy được tầm quan trọng của công tác này và cùng nhau cam kết thực hiện.

Trường cần tổ chức các lớp đào tạo nâng cao kỹ năng nghiệp vụ cho cán bộ quản lý khu nội trú như tổ chức hội thảo, tọa đàm, giao lưu học hỏi kinh nghiệm quản lý với các đơn vị có cùng chức năng, nhiệm vụ với khu nội trú theo định kỳ hàng năm.

### **5.2. Đổi mới cơ chế, phương pháp quản lý sinh viên nội trú bằng các quy chế, nội quy cụ thể**

Nhà trường lựa chọn những cán bộ có năng lực, kinh nghiệm trong công tác quản lý nói chung, quản lý sinh viên nội trú nói riêng, có am hiểu về pháp luật chịu trách nhiệm soạn thảo các quy định về công tác quản lý sinh viên nội trú. Có thể thành lập tổ soạn thảo các quy định về công tác quản lý sinh viên nội trú. Tổ công tác này sẽ kết thúc hoạt động khi Quy định về công tác sinh viên nội trú được ban hành.

Tìm hiểu, nghiên cứu những đặc điểm tâm lý, tình hình kinh tế nói chung của các sinh viên nội trú, xu thế, sở thích của sinh viên hiện nay khi sống trong khu nội trú; ý thức tự giác học tập, rèn luyện, chấp hành các qui định của địa phương, pháp luật của nhà nước, chấp hành nghiêm chỉnh các quy định quản lý hành chính, quan hệ với các thành viên khác trong phòng ở, với cán bộ, viên chức trong trường.

### **5.3. Xây dựng đội ngũ và nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ, chuyên viên làm công tác quản lý sinh viên nội trú**

Việc bố trí, sắp xếp cán bộ phụ trách mảng chuyên môn sinh viên nội trú phải phù hợp theo trình độ, năng lực, khả năng của từng người. Tuyển dụng các cán bộ có kinh nghiệm.

Căn cứ theo nội quy, quy chế nội trú và nhiệm vụ cụ thể của nhà trường, Ban giám hiệu và Phòng công tác sinh viên giao nhiệm vụ cụ thể cho từng cán bộ tương ứng.

Tham khảo quản lý sinh viên nội trú của các đơn vị khác qua đó học tập các mô hình quản lý cũng như rút kinh nghiệm có phương án khắc phục các thiếu sót trong cách QL công tác sinh viên nội trú.

Nhà trường có các chương trình bồi dưỡng tại chỗ để hỗ trợ cho sự phát triển năng lực cho cán bộ phụ trách. Qua chương trình này, cán bộ có thể tiếp thu những kiến thức và kỹ năng cần thiết để giải quyết các vấn đề nảy sinh trong hoạt động nghề nghiệp do trách nhiệm của họ tăng lên, do sự tiến bộ của khoa học công nghệ

#### **5.4. Tăng cường kiểm tra, đánh giá công tác nội trú của sinh viên nhà trường**

Để thực hiện kiểm tra, đánh giá hiệu quả cần phải bám sát vào văn bản hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo trong quản lý sinh viên nói chung và quản lý sinh viên nội trú nói riêng. Các văn bản quy định rất rõ nội dung kiểm tra, đánh giá cũng như khen thưởng, kỷ luật sinh viên.

Ban quản lý khu nội trú phải thường xuyên phối hợp với các bộ phận liên quan để kiểm tra định kỳ, kiểm tra đột xuất việc ăn ở, sinh hoạt của sinh viên trong khu nội trú, qua đó giám sát, đôn đốc, nhắc nhở việc thực hiện quy định, rèn luyện của sinh viên, gần gũi nắm bắt kịp thời diễn biến bất thường về tình cảm, tư tưởng, tâm tư, nguyện vọng của sinh viên.

Mỗi cán bộ được phân công tham gia thực hiện kế hoạch quản lý sinh viên nội trú phải lập kế hoạch kiểm tra rõ ràng để thực hiện, tránh vu khống, quy kết sai cho sinh viên dẫn đến hiểu nhầm, mâu thuẫn giữa sinh viên nội trú và cán bộ khu nội trú.

Lựa chọn những phòng ở tiêu biểu, thực hiện tốt các quy định của khu nội trú để đề nghị Ban giám hiệu động viên khen thưởng kịp thời, xử lý sinh viên khi có các hành vi vi phạm theo đúng quy chế.

Kỷ luật các cá nhân có hành vi vi phạm quy chế trong khu nội trú, có thái độ vô lễ với cán bộ quản lý, dùng các thiết bị điện không được phép, uống rượu bia trong phòng, tham gia vào các tệ nạn cờ bạc, ma túy, mại dâm, vi phạm an toàn giao thông, gây gỗ đánh nhau gây thương tích, chứa chấp vũ khí, chất nổ và kích động người khác có hành vi vi phạm nội quy của nhà trường và pháp luật.

Ngoài ra, trong kế hoạch kiểm tra phải tổng kết những mặt làm tốt và chỉ ra những khuyết điểm cũng như nguyên nhân trong công tác quản lý sinh viên nội trú của những năm trước, để từ đó lập kế hoạch kiểm tra nội trú một cách chi tiết, khả thi trong thời gian tiếp theo. Đối với công tác thi đua khen thưởng, kỷ luật phải được thực hiện theo đúng quy chế.

#### **5.5. Tăng cường các hoạt động dịch vụ hỗ trợ sinh viên nội trú**

Ban quản lý khu nội trú nhà trường chủ động tham mưu, đề xuất Ban giám hiệu trong việc cung cấp dịch vụ cho sinh viên, chú trọng đến các dịch vụ thiết yếu như căng tin, nhà để xe, nước uống, hệ thống điện nước, điện thoại công cộng, Internet, khu vui chơi, giải trí, thể thao trong khu nội trú phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất, nhu cầu chính đáng của sinh viên để tạo sân chơi lành mạnh, góp phần giáo dục toàn diện cho sinh viên nội trú.

Phòng Công tác sinh viên phối hợp với Ban quản lý khu nội trú xây dựng và ban hành văn bản hướng dẫn sử dụng dịch vụ cho sinh viên, cung cấp cho sinh viên thông tin đầy đủ trong việc lựa chọn các dịch vụ.

Lựa chọn các đơn vị đầu thầu căng tin của khu nội trú đảm bảo vệ sinh an toàn thực phẩm, giá cả phù hợp với sinh viên.

Tổ chức các hoạt động ngoại khóa, tư vấn về tâm lý, sức khỏe, kỹ năng sống, học tập, hướng nghiệp và việc làm cho sinh viên nội trú.

Hàng năm phòng Công tác sinh viên đều tổ chức các giải bóng đá nam nữ trong khu nội trú thu hút được đông đảo sinh viên tham gia và mang lại không khí tích cực trong sinh viên. Bên cạnh đó các hoạt động với sự phối hợp của các đoàn thể trong nhà trường như vận động hiến máu tình nguyện, cuộc thi nấu ăn, cuộc

thì sinh viên khỏe cũng được tổ chức thường xuyên trong khu nội trú góp phần nâng cao đời sống tinh thần cho sinh viên xa nhà.

## 6. Kết luận

Quản lý sinh viên nội trú là mảng công tác quan trọng, có ý nghĩa quan trọng trong nâng cao chất lượng đào tạo của mỗi nhà trường. Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục, một trong những tiêu chí đánh giá chất lượng của nhà trường đó là việc trường đó có cung cấp cho sinh viên những hạng mục dịch vụ tốt hay không và khu nội trú chính là yêu cầu cần thiết trong thang đo chuẩn chất lượng đại học hiện nay. Những kết quả nghiên cứu cho thấy rằng quản lý sinh viên nội trú nhà trường hiện nay bên cạnh những kết quả đạt được vẫn còn những hạn chế, tồn tại, công tác tổ chức quản lý sinh viên nội trú chưa sâu sát, chậm đổi mới về nội dung, hình thức và phương pháp, việc ứng dụng CNTT trong hoạt động quản lý còn bỏ ngõ, công tác chỉ đạo, hướng dẫn sinh viên nội trú còn nặng về hành chính, thủ tục chưa bám sát tình hình thực tiễn. Điều này ảnh hưởng đến chất lượng quản lý sinh viên nội trú của nhà trường. Nghiên cứu đã đề xuất năm biện pháp nhằm tăng cường quản lý sinh viên nội trú tại Trường Đại học Đại Nam nhằm góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường trong bối cảnh hiện nay.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương Đảng (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 Hội nghị lần thứ 8 BCH TW khóa XI về Đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo đáp ứng yêu cầu Công nghiệp hóa - Hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng Xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011). Quy chế HSSV nội trú tại các cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân Số 27/2011/TT-BGDĐT ngày 27/6/2011.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016). 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 04 năm 2016 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [4] Luật giáo dục sửa đổi 2019, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [5] Mạc Văn Trang (1995). Nghiên cứu đặc điểm lối sống sinh viên hiện nay và những phương hướng, biện pháp giáo dục lối sống sinh viên. Đề tài cấp Bộ. Mã số: B94-38-32

### ABSTRACT

#### Enhancing management measures for boarding students at Dai Nam University

The management of boarding students is an important and meaningful work that contributes to improving the training quality of each school. In the context of fundamental and comprehensive innovation in education, one of the criteria for evaluating the quality of a school is whether it provides students with good services and the main boarding area. is a necessary requirement in the current university quality standard scale. The article focuses on evaluating the status of boarding student management at Dai Nam University and proposes some measures to improve the school's management of boarding students in the context of current educational innovation.

**Keywords:** Measures, management, boarding, students.

## PHÁT TRIỂN VĂN HÓA ĐỌC CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐẠI NAM TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Phạm Thị Huế<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Văn hóa đọc trong môi trường giáo dục là yếu tố quan trọng để hình thành và phát triển nhân cách cho sinh viên nói chung. Văn hóa đọc giúp tăng khả năng nghiên cứu, tự học, nhận xét, đánh giá, tư duy tích cực và tư duy phản biện cho sinh viên. Đó là một trong những yếu tố góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo cho nhà trường. Bài viết tập trung phân tích thực trạng văn hóa đọc của sinh viên trường Đại học Đại Nam, từ đó đề xuất một số biện pháp nâng cao hiệu quả văn hóa đọc cho sinh viên nhà trường góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường trong giai đoạn hiện nay.

**Từ khóa:** Phát triển, văn hóa, văn hóa đọc, sinh viên.

### 1. Đặt vấn đề

Đề án phát triển văn hóa đọc trong cộng đồng đến năm 2020, định hướng đến năm 2030 theo quyết định số 329/QĐ-TTg ngày 15/3/2017 của Thủ tướng chính phủ đã nhấn mạnh mục tiêu: “Xây dựng và phát triển thói quen, nhu cầu, kỹ năng và phong trào đọc (xuất bản phẩm in và điện tử) trong mọi tầng lớp nhân dân, nhất là trong thanh niên, thiếu niên, học sinh, sinh viên và chú trọng tới người dân ở vùng nông thôn, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội khó khăn; cải thiện môi trường đọc; góp phần nâng cao dân trí, phát triển tư duy, khả năng sáng tạo, bồi dưỡng nhân cách, tâm hồn, tăng cường ý thức chấp hành pháp luật, hình thành lối sống lành mạnh trong con người, xã hội Việt Nam, đẩy mạnh xây dựng xã hội học tập” [5]. Trong các trường đại học, ngày “Ngày Sách và Văn hóa đọc” là hoạt động được tổ chức thường niên vào ngày 23/4 nhằm tôn vinh giá trị của sách, khuyến khích việc đọc và đáp ứng nhu cầu cho sinh viên được khám phá và thỏa mãn sở thích đọc của mình. Trên tinh thần đó, Trường Đại học Đại Nam luôn chú trọng khuyến khích sinh viên khám phá tri thức, phát triển văn hóa đọc và tích lũy kinh nghiệm cho bản thân thông qua đọc sách. Trường Đại học Đại Nam là trường đại học đa ngành, đa lĩnh vực với gần 36 chuyên ngành với sứ mệnh “Đào tạo để người học ra trường có cuộc sống tốt và là công dân tốt. Góp phần thúc đẩy mạnh mẽ nền giáo dục đại học nước nhà”, nhà trường luôn chú trọng nâng cao chất lượng đào tạo, triển khai sâu rộng hoạt động nghiên cứu khoa học, tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động giảng dạy và học tập, rèn luyện tư duy sáng tạo và tạo lập phong cách tự học, tự nghiên cứu. Để thực hiện tốt nhiệm vụ đó, phát triển văn hóa đọc là một nhiệm vụ quan trọng. Bên cạnh đó, nhu cầu đọc của sinh viên cũng rất phong phú và đa dạng, từ sách, giáo trình, tài liệu học tập đến báo, tạp chí... Tuy nhiên văn hóa đọc của sinh viên nhà trường hiện nay còn hạn chế do nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan. Bài viết tập trung phân tích thực trạng văn hóa đọc của sinh viên trường Đại học Đại Nam, từ đó đề xuất một số biện pháp nâng cao hiệu quả văn hóa đọc cho sinh viên nhà trường góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường trong giai đoạn hiện nay.

### 2. Cơ sở lý luận

#### 2.1. Một số khái niệm cơ bản

*Khái niệm về văn hóa đọc*

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Trường Đại học Đại Nam

Tác giả liên hệ: Phạm Thị Huế. Địa chỉ e-mail: [huept@dainam.edu.vn](mailto:huept@dainam.edu.vn)



Văn hóa Đọc - một bộ phận cấu thành văn hóa, là một trong những động lực thúc đẩy sự hình thành nên con người mới, những công dân có hiểu biết, có trí tuệ để có thể thích ứng với sự phát triển của xã hội hiện đại - xã hội dựa trên nền tảng của nền kinh tế tri thức. Văn hóa Đọc là phương tiện quan trọng giúp cho con người tiếp cận với thông tin, tri thức phù hợp, hữu ích nhất cho cuộc sống của mình.

Thuật ngữ văn hóa Đọc được sử dụng rộng rãi, nhưng cách hiểu về văn hóa Đọc lại rất khác nhau, dẫn tới tình những định nghĩa chưa thống nhất. nhưng nhìn chung, văn hóa Đọc là một khái niệm có hai nghĩa, một nghĩa rộng và một nghĩa hẹp:

+ Ở nghĩa rộng, đó là ứng xử đọc, giá trị đọc và chuẩn mực đọc của mỗi cá nhân, của cộng đồng xã hội và các nhà quản lý và cơ quan quản lý nhà nước. Như vậy, văn hóa Đọc ở nghĩa rộng là sự hợp thành của ba yếu tố, hay chính xác hơn là ba lớp như ba vòng tròn không đồng tâm, ba vòng tròn giao nhau.

+ Ở nghĩa hẹp, đó là ứng xử, giá trị, chuẩn mực đọc của mỗi cá nhân. Ứng xử, giá trị và chuẩn mực này cũng gồm ba thành phần: thói quen đọc, sở thích đọc và kỹ năng đọc. [1]

Theo tác giả Trần Thị Minh Nguyệt, xét trên bình diện phát triển văn minh nhân loại văn hóa Đọc gắn liền với sự xuất hiện và phát triển của chữ viết; xét trên bình diện cá nhân văn hóa Đọc biểu hiện trình độ phát triển tinh thần của con người (văn hóa) [2].

Như vậy, văn hóa Đọc có thể hiểu một cách khái quát là cách thức ứng xử và đánh giá đọc của mỗi cá nhân thông qua thói quen đọc, sở thích đọc và kỹ năng đọc của bản thân.

#### *Khái niệm về phát triển văn hóa đọc*

Theo từ điển Xã hội học: Phát triển là sự biến đổi hợp quy luật theo phương hướng không thể đảo ngược, được đặc trưng bởi sự chuyển biến chất lượng, bởi sự chuyển biến sang một trình độ mới. Phát triển là đặc điểm cơ bản của vật chất, là nguyên tắc giải thích về sự tồn tại và hoạt động của các hệ thống bất cân bằng, lưu động, biến đổi [4].

Từ các quan điểm trên cho thấy: Phát triển văn hóa đọc cho sinh viên là quá trình tác động, định hướng của các lực lượng giáo dục trong, ngoài nhà trường và sự tự rèn luyện của bản thân sinh viên. Về bản chất là quá trình biến đổi về mặt nhận thức và các kỹ năng, thái độ của sinh viên trong quá trình đọc sách từ thấp đến cao theo chiều hướng hoàn thiện dần thông qua con đường học tập, nghiên cứu, tự nghiên cứu, tự rèn luyện. Hay nói một cách khác phát triển văn hóa đọc cho sinh viên là dưới tác động của các lực lượng và môi trường giáo dục làm thay đổi nhận thức, kỹ năng, thái độ của sinh viên trong quá trình đọc sách đi từ thấp đến cao theo chiều hướng ngày càng hoàn thiện.

## **2.2. Thành tố của văn hóa đọc**

Văn hóa đọc là một loại hình hoạt động văn hóa, giúp cho hoạt động đọc của con người đạt hiệu quả cao, qua đó thể hiện trình độ văn hóa của mỗi cá nhân. Văn hóa đọc được cấu thành từ những yếu tố như: nhu cầu đọc, thói quen đọc và sở thích đọc, kỹ năng đọc và văn hóa ứng xử với tài liệu, cụ thể:

- Nhu cầu đọc là yếu tố quan trọng nhất của hoạt động đọc, quy định nội dung của hoạt động đọc. Nhu cầu đọc giúp cho con người tập trung khả năng nhận thức về một đối tượng cụ thể. Nhờ đó, hiệu quả của hoạt động đọc cao hơn.

- Thói quen và sở thích đọc: Thói quen là một chuỗi phản xạ có điều kiện do rèn luyện mà có. Phản xạ có điều kiện là những hành vi (nếp sống, phương pháp làm việc) được lặp đi lặp lại nhiều lần trong cuộc sống và rèn luyện (học tập, làm việc), đó là những hành vi định hình trong cuộc sống và được coi là bản chất thứ hai của con người nhưng nó không sẵn có mà là kết quả của việc sinh hoạt, học tập, rèn luyện, tu dưỡng của mỗi cá nhân trong cuộc sống hằng ngày, tuy vậy thói quen cũng có thể bắt nguồn từ một nguyên nhân đôi khi rất tình cờ hay do bị lôi kéo từ một cá thể khác

- Kỹ năng đọc là khả năng vận dụng những kiến thức về đọc vào thực tiễn hoạt động đọc của mỗi con người. Kỹ năng đọc được hình thành thông qua quá trình đọc, vì vậy mỗi con người có kỹ năng đọc riêng. Trong quá trình đọc, kỹ năng đọc dần được hình thành. Đó là quá trình tự học hỏi, tự rút kinh nghiệm cho bản thân người đọc. Kỹ năng đọc thể hiện trình độ văn hóa của mỗi con người, phụ thuộc vào nhiều yếu tố: tri thức, kinh nghiệm, năng lực...

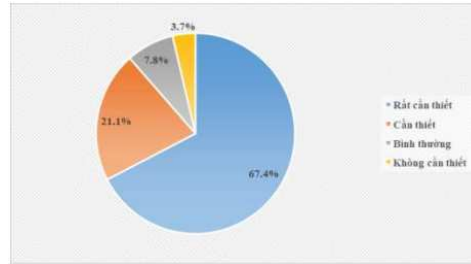
- Văn hóa ứng xử với tài liệu luôn là chuẩn mực quan trọng để đánh giá phẩm chất của con người. Thái độ ứng xử với tài liệu thể hiện qua tư thế, tâm thế của con người qua tác phong đọc. Thái độ đọc tốt thể hiện qua việc lựa chọn tài liệu tốt, tiến bộ; đồng thời thể hiện cung cách đọc tài liệu với thái độ trân trọng, khiêm

tồn, cầu thị với những kiến thức trong nội dung tài liệu.

### 3. Thực trạng văn hóa đọc của sinh viên trường Đại học Đại Nam

#### 3.1. Thực trạng nhu cầu đọc sách của sinh viên

Nhóm nghiên cứu tiến hành khảo sát 270 sinh viên trường Đại học Đại Nam về thực trạng nhu cầu đọc sách của sinh viên, kết quả khảo sát như sau:



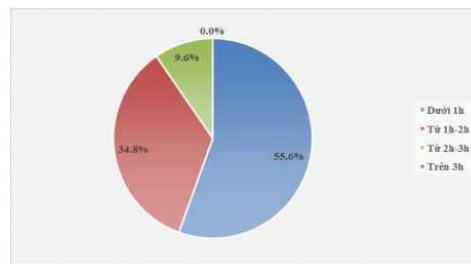
Biểu đồ 1. Đánh giá của sinh viên về nhu cầu đọc sách của sinh viên

Kết quả khảo sát cho thấy nhận thức của sinh viên về sự cần thiết của đọc sách đối với sinh viên. Kết quả có 67.4% sinh viên đánh giá rất cần thiết, 21.1% sinh viên đánh giá cần thiết. Có 7.8% sinh viên đánh giá bình thường và 3.7% sinh viên đánh giá ở không cần thiết.

Bên cạnh việc xác định tầm quan trọng của văn hóa đọc, chúng tôi tiến hành khảo sát nhận định của sinh viên về những hiệu quả mà đọc sách mang lại, kết quả cho thấy sinh viên đồng ý với ý nhận định đọc sách giúp “Cung cấp kiến thức cho việc học tập” và “Cung cấp kiến thức thông tin về xã hội” đạt tỷ lệ cao nhất, lần lượt là 97,5% và 81,5%. Có 79% sinh viên được hỏi cho rằng việc đọc sách giúp “Cung cấp kiến thức về kỹ năng sống”; 57% đồng ý với lợi ích “thư giãn, giải trí” của đọc sách; Tuy nhiên, một lợi ích nữa của việc đọc sách “Đảm bảo nghề nghiệp vững vàng” thì chỉ có 44,5

#### 3.2. Thực trạng thói quen và sở thích đọc sách của sinh viên

Kết quả khảo sát về thời gian đọc sách: Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên dành thời gian dưới 1h và 1h - 2h ngày chiếm tỷ lệ cao nhất (90.4%). Số sinh viên dành thời gian hơn 2h-3h mỗi ngày để đọc chỉ chiếm số ít (9.6%). Không có sinh viên nào dành trên 3h để đọc sách.



Biểu đồ 2. Thời gian đọc sách của sinh viên nhà trường

Kết quả khảo sát về nội dung đọc sách của sinh viên: Kết quả khảo sát cho thấy, nội dung sinh viên quan tâm nhất đó là “Tài liệu phục vụ cho các môn học” có 95,5% sinh viên thường xuyên đọc. Điều này cũng phản ánh đúng thực tế, đối với sinh viên việc học tập là quan trọng nhất do đó nguồn tài liệu liên quan đến môn học là mối quan tâm hàng đầu. Tài liệu về khoa học xã hội có 79,5% sinh viên thường xuyên đọc. Khoa học công nghệ và chính trị, thể thao, giải trí là những nội dung có số sinh viên quan tâm giống nhau: 61,5% sinh viên thường xuyên đọc, 37% sinh viên thỉnh thoảng và không thường xuyên. Tài liệu nội dung về văn hóa nghệ thuật, có 57% sinh viên thường xuyên đọc, 39,5% sinh viên chưa đọc thường xuyên.

### 3.3. Thực trạng kỹ năng đọc sách của sinh viên

Nhóm nghiên cứu đã tiến hành khảo sát 270 sinh viên về kỹ năng đọc sách của sinh viên. Kết quả khảo sát thể hiện ở bảng 1.

Bảng 1. Thực trạng kỹ năng đọc sách của sinh viên

Nội dung		Mức độ đánh giá				Điểm TB	Thứ bậc
		RTX	TX	TT	Chưa bao giờ		
Đọc nhanh	SL	140	47	60	23	3.13	1
	%	51.9	17.4	22.2	8.5		
Đọc chậm	SL	123	80	37	30	3.10	2
	%	45.6	29.6	13.7	11.1		
Đọc lướt qua	SL	106	63	66	35	2.89	5
	%	39.3	23.3	24.4	13.0		
Vừa đọc vừa ghi chép	SL	140	39	36	55	2.98	4
	%	51.9	14.4	13.3	20.4		
Đọc trọng tâm nội dung	SL	120	70	40	40	3.00	3
	%	44.4	25.9	14.8	14.8		
Điểm trung bình						3.01	

(RTX: Rất thường xuyên; TX: Thường xuyên; TT: Thỉnh thoảng; Chưa bao giờ)

Kết quả khảo sát cho thấy, tỷ lệ sinh viên “đọc nhanh” cao nhất, ĐTB 3.13; sinh viên “vừa đọc vừa ghi chép” chiếm tỉ lệ thấp, ĐTB 2.98. Trong các kỹ năng đọc sách sinh viên đã biết sử dụng kỹ năng đọc tích cực: đọc trọng điểm, vừa đọc vừa ghi chú lại, có sử dụng đọc nhanh, đọc lướt và có những lúc đọc chậm - nghiền ngẫm. Như vậy, sinh viên đã có kỹ năng đọc sách cơ bản, nhưng kỹ năng trong việc vận dụng đọc sách chưa đem lại hiệu quả cao.

### 3.4. Thực trạng văn hóa ứng xử của sinh viên với tài liệu

Kết quả khảo sát cho thấy sinh viên nhà trường đã có ý thức cao trong việc lưu giữ tài liệu nên khi đọc xong có 50,5% cất sách vào vị trí riêng. Bên cạnh đó, vẫn còn một bộ phận nhỏ 11% sinh viên chưa có ý thức bảo quản, lưu giữ tài liệu nên khi đọc xong các bạn thường tiện đâu bỏ đó và 1,5% sinh viên sau khi đọc xong tài liệu thì bỏ đi. Điều này phản ánh sinh viên chưa thực sự coi trọng sách và cũng như có văn hóa trong việc đọc sách của bản thân.

## 4. Thực trạng phát triển văn hóa đọc của sinh viên trường Đại học Đại Nam

Tổng hợp kết quả khảo sát 120 cán bộ quản lý, giảng viên nhà trường về nội dung phát triển văn hóa đọc của sinh viên trường Đại học Đại Nam thể hiện ở bảng 2.

Bảng 2. Thực trạng phát triển văn hóa đọc cho sinh viên nhà trường

Nội dung		Mức độ đánh giá				Điểm TB	Thứ bậc
		Tốt	Khá	TB	Yếu		
Tổ chức ban hành quy định về văn hóa đọc sách cho sinh viên	SL	50	27	20	23	2.87	1
	%	41.7	22.5	16.7	19.2		
Tổ chức bồi dưỡng phương pháp, kỹ năng đọc sách cho sinh viên	SL	40	40	20	20	2.83	2
	%	33.3	33.3	16.7	16.7		
Phát huy vai trò của đội ngũ giảng viên, nhân viên thư viện nhà trường trong phát triển văn hóa đọc sách của sinh viên	SL	35	30	30	25	2.63	3
	%	29.2	25.0	25.0	20.8		
Đầu tư điều kiện về cơ sở vật chất, thiết bị và đầu sách phục vụ phát triển văn hóa đọc cho sinh viên	SL	33	37	20	30	2.61	4
	%	27.5	31.8	16.7	25.0		
Xây dựng môi trường đọc sách cho sinh viên	SL	20	30	30	40	2.25	5
	%	16.7	25.0	25.0	33.3		
Điểm trung bình						3.03	

(RTX: Rất thường xuyên; TX: Thường xuyên; TT: Thỉnh thoảng; Chưa bao giờ)

Kết quả khảo sát phát triển văn hóa đọc của sinh viên trường Đại học Đại Nam cho thấy nội dung Tổ chức ban hành quy định về văn hóa đọc sách cho sinh viên được đánh giá cao nhất, ĐTB 2.87. Các nội dung

Tổ chức bồi dưỡng phương pháp, kỹ năng đọc sách cho sinh viên; Phát huy vai trò của đội ngũ giảng viên, nhân viên thư viện nhà trường trong phát triển văn hóa đọc sách của sinh viên đã được nhà trường quan tâm đầu tư nhưng chưa nhiều. Riêng nội dung Đầu tư điều kiện về cơ sở vật chất, thiết bị và đầu sách phục vụ phát triển văn hóa đọc cho sinh viên và nội dung Xây dựng môi trường đọc sách cho sinh viên được đánh giá thấp nhất, ĐTB 2.61 và 2.25.

## 5. Đánh giá chung

### *Ưu điểm*

Văn hóa đọc được Ban lãnh đạo nhà trường quan tâm đầu tư và khuyến khích đội ngũ giảng viên, sinh viên hưởng ứng và thực hiện.

Công tác phổ biến quán triệt những quy định hoạt động của thư viện được truyền tải đến sinh viên kịp thời và phát huy hiệu quả.

Sinh viên nhận thức được sự cần thiết của văn hóa đọc đối với phát triển tri thức của bản thân, bên cạnh việc tìm kiếm nguồn sách, báo, tài liệu trên thư viện, sinh viên còn tìm kiếm thông tin trên phương tiện internet và ngoài xã hội làm phong phú tri thức của bản thân.

Các hoạt động phát triển văn hóa đọc đã được nhà trường quan tâm thực hiện, trong đó việc ban hành các quy định về văn hóa đọc nhằm bồi dưỡng ý thức, sự yêu thích đọc sách đối với sinh viên, coi đây là một hoạt động tích cực cần được các đơn vị, phòng ban chức năng và khoa tiến hành và khuyến khích sinh viên thực hiện thường xuyên. Nhà trường cũng đã quan tâm đầu tư điều kiện về cơ sở vật chất, thiết bị và các nguồn lực để tăng cường các hoạt động văn hóa đọc cho sinh viên.

### *Hạn chế*

Văn hóa đọc của sinh viên nhà trường mặc dù đã được quan tâm nhưng chưa được đúng mức. Chưa chỉ đạo sâu sát, mạnh mẽ hỗ trợ sinh viên hình thành động lực, động cơ, thái độ đúng đắn với văn hóa đọc. Đặc biệt còn một bộ phận cán bộ giảng viên và sinh viên chưa nhận thức rõ về tầm quan trọng của văn hóa đọc trong thời đại mới.

Các giảng viên có ý thức áp dụng phương pháp giảng dạy tích cực, chú trọng phát huy tính tích cực của sinh viên, tuy nhiên đổi mới phương pháp dạy học chưa được vận dụng mạnh mẽ, sâu rộng. Vì vậy ít nhiều ảnh hưởng đến việc khuyến khích sinh viên tăng cường hoạt động đọc sách để tự nghiên cứu, tự tìm kiếm thông tin qua đọc sách.

Sinh viên nhìn chung chậm đổi mới phương pháp học tập. Phần đông sinh viên thích lướt facebook, zalo và mạng xã hội hơn là vào thư viện đọc sách, việc đọc sách chưa được sinh viên coi trọng và coi là nhu cầu của bản thân.

## 6. Biện pháp phát triển văn hóa đọc cho sinh viên trường Đại học Đại Nam

Trước thực trạng trên, để phát triển văn hóa đọc cho sinh viên trường đại học Đại Nam, nhà trường cần thực hiện tốt một số biện pháp sau:

Thứ nhất, tăng cường bồi dưỡng kỹ năng, phương pháp đọc khoa học cho sinh viên. Đây là kỹ năng mềm giúp người đọc có thể tiếp nhận thông tin một cách nhanh chóng, khoa học, vận dụng kiến thức tiếp thu từ việc đọc một cách nhuần nhuyễn, sáng tạo vào đời sống thực tế. Hiện nay, các loại sách ngày càng đa dạng trong nhiều lĩnh vực, mang đến ngày càng nhiều loại thông tin, đòi hỏi sinh viên phải có sự chọn lọc, phân tích, đánh giá những thông tin có ích trong quá trình đọc để áp dụng vào thực tiễn. Bồi dưỡng kỹ năng, phương pháp đọc khoa học cho sinh viên, chính là giúp cho họ biết lựa chọn những vấn đề mà bản thân cần đọc, cần tra cứu; vận dụng các phương pháp đọc khác nhau đối với mỗi loại tài liệu; tiếp nhận tối đa và sâu sắc nội dung đã đọc; vận dụng kiến thức đã đọc vào trong thực tiễn.

Thứ hai, nâng cao nhận thức cho sinh viên về vị trí, vai trò của việc đọc. Giải pháp này có vị trí quan trọng đối với việc phát triển văn hóa đọc cho sinh viên, bởi hành động của con người bao giờ cũng đi từ nhận thức tới tình cảm, lý trí, đánh giá, ước lượng hình thành động cơ, ý chí quyết tâm để giải quyết vấn đề. Để thực hiện tốt giải pháp này, các đơn vị có liên quan cần thường xuyên quan tâm chỉ đạo chặt chẽ, kịp thời phổ biến các chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước liên quan đến văn hóa đọc cho sinh viên. Cần xây dựng kế hoạch phát triển văn hóa đọc có mục tiêu rõ ràng, cụ thể, khả thi, trong đó chú trọng đổi mới hình thức, phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học, hướng đến mục đích khuyến khích cho sinh viên phải thường xuyên đọc các tài liệu.

Thứ ba, tăng cường các hoạt động tuyên truyền, giới thiệu sách cho sinh viên. Để phát triển văn hóa đọc cho sinh viên, nhà trường cần đẩy mạnh các hoạt động tuyên truyền văn hóa đọc. Quá trình tuyên truyền văn hóa đọc có thể được thực hiện dưới nhiều hình thức và nội dung khác nhau nhưng đòi hỏi phải có sự phối kết hợp chặt chẽ giữa các đơn vị, đoàn thể, nhất là Đoàn thanh niên với vai trò tiên phong.

Thứ tư, chú trọng hướng dẫn, tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên tự học, tự nghiên cứu hiệu quả thông qua quá trình đọc sách. Mỗi giảng viên khi lên lớp phải xây dựng và hình thành thói quen đọc sách, tự nghiên cứu cho sinh viên; giảm thời lượng dạy học, yêu cầu sinh viên phải thường xuyên đọc giáo trình, tài liệu tham khảo để bổ sung, tích lũy tri thức về môn học đang nghiên cứu. Các đơn vị giảng dạy cần phối hợp với Thư viện thực hiện các chương trình hướng dẫn kỹ năng đọc sách, tra cứu thông tin... cho sinh viên vào đầu năm học. Thực hiện tốt biện pháp này, sinh viên sẽ định hướng được nguồn tài liệu cần thiết để nghiên cứu; nội dung đã đọc sẽ được tiếp thu một cách khoa học; kỹ thuật đọc của sinh viên sẽ ngày càng hoàn thiện...; từ đó vận dụng những nội dung đã đọc vào thực tiễn đạt hiệu quả cao hơn.

Thứ năm, nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động của Thư viện nhà trường. Thư viện là thước đo đánh giá vai trò, chức năng, nhiệm vụ, hiệu quả đào tạo của một trường đại học, là nơi cung cấp thông tin, là cầu nối giữa thông tin với người đọc, tạo điều kiện cho người đọc phát triển toàn diện, đặc biệt là phát triển tư duy sáng tạo, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy của giáo viên, xây dựng cho sinh viên thói quen tự học, tự nghiên cứu. Do đó, Nhà trường cần chú ý đầu tư phát triển nhiều nguồn tài liệu hơn nữa, không chỉ đầy đủ về số lượng mà còn phải bảo đảm về chất lượng, xử lý, kiểm soát, sàng lọc tài liệu để đảm bảo được tính mới, kịp thời, chuyên dụng trong các ngành học của sinh viên.

## 7. Kết luận

Phát triển văn hóa đọc cho sinh viên bao gồm những tác động của nhà quản lý nhằm hình thành ý thức, thói quen đọc sách cho sinh viên, phát triển kỹ năng đọc sách, giáo dục ý thức vận dụng kiến thức kỹ năng đã đọc vào giải quyết vấn đề học tập và thực tế cuộc sống, tạo môi trường đọc sách cho sinh viên. Kết quả khảo sát phát triển văn hóa đọc cho sinh viên trường Đại học Đại Nam cho thấy, phần lớn sinh viên đều có thái độ tích cực, phù hợp với văn hóa đọc nhưng kết quả chưa đạt như kỳ vọng. Đây là cơ sở để nhóm nghiên cứu tiếp tục đề xuất các biện pháp phát triển văn hóa đọc cho sinh viên nhà trường trong bối cảnh hiện nay.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương Đảng (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 Hội nghị lần thứ 8 BCH TW khóa XI về Đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo đáp ứng yêu cầu Công nghiệp hóa - Hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng Xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
- [2] Trần Thị Minh Nguyệt (2006). Giáo dục văn hóa đọc cho lứa tuổi thiếu nhi, Văn hóa Nghệ thuật, số 5, tr. 116-120.
- [3] Luật giáo dục sửa đổi 2019, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội
- [4] Từ điển Xã hội học (2002), Nxb Thế Giới.
- [5] Thủ tướng Chính phủ, (2017). Đề án phát triển văn hóa đọc trong cộng đồng đến năm 2020, định hướng đến năm 2030 theo quyết định số 329/QĐ-TTg ngày 15/3/2017
- [6] Phạm Việt Vượng (2001). Phương pháp luận nghiên cứu khoa học, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội

## ABSTRACT

### Developing a reading culture for students at Dai Nam University

Reading culture in the educational environment is an important factor in forming and developing the personality of students in general. Reading culture helps increase students' ability to research, self-study, comment, evaluate, think positively and critically. That is one of the factors contributing to improving the quality of education and training for the school. The article focuses on analyzing the status of reading culture of students at Dai Nam University, thereby proposing a number of measures to improve the effectiveness of reading culture for the school's students, contributing to improving the quality of training of the university school in the current period.

**Keywords:** *Development, culture, reading culture, students.*

## THỰC TRẠNG KIẾN THỨC VỀ BỆNH TỰ KỶ CỦA CHA MẸ CÓ CON ĐANG THEO HỌC TẠI MỘT SỐ TRƯỜNG MẦM NON TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HẢI DƯƠNG

Nguyễn Thị Kiều Liên<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Tự kỷ là một hội chứng vừa mang tính bệnh lý vừa mang tính tâm lý, nhưng ảnh hưởng tiêu cực của nó lại chủ yếu về mặt tâm lý và nhân cách của con người. Việc phát hiện sớm, đánh giá đúng và can thiệp phù hợp với từng trẻ có thể giúp giảm thiểu sự tác động của khiếm khuyết, tăng cường khả năng hòa nhập của trẻ với gia đình và cộng đồng sau này. Trong giai đoạn hiện nay, nhiều gia đình thường lơ là trong việc quan tâm đến sự phát triển tâm thần, vận động của trẻ nên phát hiện và chuẩn đoán bệnh tự kỷ của trẻ thường muộn và bỏ qua giai đoạn vàng để can thiệp. Bài viết tập trung vào thực trạng kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương và xác định một số yếu tố liên quan đến kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương.

**Từ khóa:** Tự kỷ, trẻ tự kỷ, nguyên nhân tự kỷ, hành vi trẻ tự kỷ.

### 1. Đặt vấn đề

Tự kỷ là một loại khuyết tật phát triển và tồn tại suốt đời do rối loạn của hệ thần kinh gây ra. Trẻ mang hội chứng này không có khả năng thiết lập quan hệ bình thường với người khác, bắt đầu từ cha mẹ và những người thân trong gia đình. Đây là một dạng rối loạn phát triển đang tăng nhanh nhất trên thế giới. Số trẻ phát hiện mắc hội chứng này nhiều hơn các ca tiểu đường, ung thư và AIDS cộng lại [2].

Tự kỷ là một hội chứng vừa mang tính bệnh lý vừa mang tính tâm lý, nhưng ảnh hưởng tiêu cực của nó lại chủ yếu về mặt tâm lý và nhân cách của con người. Việc phát hiện sớm, đánh giá đúng và can thiệp phù hợp với từng trẻ có thể giúp giảm thiểu sự tác động của khiếm khuyết, tăng cường khả năng hòa nhập của trẻ với gia đình và cộng đồng sau này. Trong gia đình, cha mẹ là người trực tiếp chăm sóc và đánh giá thường xuyên sự phát triển của trẻ. Tuy nhiên sự đánh giá của cha mẹ thường tập trung vào sự phát triển về thể chất như chiều cao, cân nặng mà ít chú ý đến sự phát triển tâm thần, vận động nên đối tượng trẻ được chẩn đoán tự kỷ thường ở giai đoạn muộn và bỏ qua “giai đoạn can thiệp vàng” trong trị liệu. Hiện nay, tại Việt Nam đã có rất nhiều đề tài nghiên cứu về hội chứng tự kỷ ở trẻ em. Những nghiên cứu này thường tập trung vào tìm hiểu thái độ, biện pháp chăm sóc của cha mẹ tại gia đình hoặc các phương pháp trị liệu của giáo viên tại các trường chuyên biệt mà ít chú ý đến việc nâng cao kiến thức cho cha mẹ về hội chứng này.

Trên địa bàn thành phố Hải Dương, giáo dục mầm non trong những năm qua đã được quan tâm đầu tư, chất lượng chăm sóc, nuôi dưỡng giáo dục trẻ đạt được những kết quả nhất định. Trong đó các trường đã quan tâm đến việc phát hiện, ngăn ngừa và can thiệp những trường hợp học sinh có dấu hiệu tự kỷ. Tuy nhiên vẫn còn những hạn chế, trong đó phải kể đến nguyên nhân từ phía cha mẹ học sinh, do thiếu kiến thức về tự kỷ ở trẻ nên việc phát hiện và điều trị bệnh trong công tác phối hợp với nhà trường còn hạn chế. Bài viết này sẽ tập trung thực trạng kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương. Xác định một số yếu tố liên quan đến kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương.

Ngày nhận bài: 03/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 20/05/2024. Ngày nhận đăng: 22/04/2024.

<sup>1</sup> Trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Kiều Liên. Địa chỉ e-mail: [kieulien77@gmail.com](mailto:kieulien77@gmail.com)

## 2. Tổ chức khảo sát thực trạng

Mục đích: Khảo sát, phân tích và đánh giá thực trạng kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương.

Nội dung khảo sát: Thực trạng kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương; thực trạng yếu tố ảnh hưởng đến kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương.

Đối tượng nghiên cứu: Cha mẹ có con đang theo học tại 02 trường mầm non trên địa bàn TP. Hải Dương.

Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu định lượng: Chọn chủ đích 200 phụ huynh học sinh ở 02 trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương: Nhị Châu; Hoa Sen.

Nghiên cứu định tính: Có 02 cuộc thảo luận nhóm (TLN) tại 02 trường với đối tượng là cha mẹ đang có con theo học tại các trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương. Mỗi cuộc TLN có 8 người; đây là những phụ huynh quan tâm và có kiến thức về hội chứng tự kỷ và đại diện cho các lớp ở các độ tuổi khác nhau. Mục đích: tìm hiểu rõ hơn kiến thức của cha mẹ về hội chứng tự kỷ. Kết quả này sẽ bổ sung cho những số liệu thu được từ phỏng vấn theo bộ câu hỏi.

Quản lý, xử lý và phân tích số liệu: Số liệu được làm sạch trước khi nhập liệu; Số liệu điều tra được nhập vào máy tính với phần mềm EPI-DATA; Việc phân tích được tiến hành dựa trên phần mềm SPSS 20.0

## 3. Kết quả nghiên cứu

### 3.1. Thực trạng kiến thức của cha mẹ về khái niệm tự kỷ

Trong nghiên cứu của chúng tôi có 34,0% cha mẹ hiểu đúng về khái niệm tự kỷ theo mô tả của DSM-V; 7,5% cha mẹ cho rằng “tự kỷ là một biểu hiện của bệnh tâm thần”.

Để tìm hiểu thêm tại sao có cha mẹ cho rằng tự kỷ là một biểu hiện của bệnh tâm thần, hay một kiểu rối loạn về giao tiếp, trong các cuộc thảo luận nhóm (mỗi nhóm 08 người) được tiến hành với cha mẹ ở 04 trường mẫu giáo, chúng tôi đã thu được những ý kiến giải thích như sau:

“Trong gia đình có cháu đang điều trị tại khoa Tâm bệnh, bệnh viện Nhi Hải Dương nên nghĩ rằng đây là một bệnh thần kinh”. (chị Văn Thanh Nh, 25 tuổi, Phạm Ngũ Lão, HD).

“Cùng lớp con nhà em có cháu chỉ ngồi một chỗ, không nói, không chơi qua lại với các bạn nên nghĩ cháu có vấn đề về thần kinh, chậm phát triển”. (chị Trần Thị Thu Tr, 23 tuổi, Phạm Ngũ Lão, HD).

### 3.2. Thực trạng kiến thức của cha mẹ về nguyên nhân gây tự kỷ

Bảng 1. Kiến thức của cha mẹ về nguyên nhân gây tự kỷ

Nguyên nhân gây tự kỷ	Số lượng	Tỉ lệ (%)
* Di truyền, mẹ bị bệnh khi mang thai	62	31,0
Bố mẹ không quan tâm, chăm sóc hoặc quá nuông chiều	115	57,5
* Tác động bất lợi từ môi trường	58	29,0
Xem ti vi quá nhiều	65	32,5
Do vấn đề tâm linh, ma quỷ	89	44,5
Tiêm vắc xin phòng bệnh	14	7,0

*Ghi chú:* Câu \* đồng nghĩa với việc hiểu đúng về nguyên nhân gây tự kỷ (theo mô tả của DSM- V). Nhận xét: 57,5% cho rằng nguyên nhân gây ra tự kỷ do bố mẹ không quan tâm chăm sóc; 44,5% cho rằng do vấn đề tâm linh, ma quỷ; 29,0% do tác động bất lợi từ môi trường.

Kết quả thảo luận nhóm (mỗi nhóm 08 người) được tiến hành với cha mẹ ở 02 trường mẫu giáo chúng tôi đã thu được những ý kiến sau:

“Bố mẹ đi làm ăn xa, không trực tiếp chăm sóc và ở bên cạnh con nên con có vấn đề về tâm lý”. (chị

Nguyễn Thị Tuyết D, 35 tuổi, Nhị Châu, Hải Dương).

“Do môi trường hiện nay ô nhiễm ảnh hưởng đến bà mẹ trong lúc mang thai”. (chị Trần Thị Khánh H, 24 tuổi, Nhị Châu, Hải Dương).

“Bà mẹ sống ở nông thôn sử dụng nhiều thuốc trừ sâu, thuốc bảo vệ thực vật nguy cơ tự kỷ sẽ cao” (Anh Nguyễn Văn D, P. Phạm Ngũ Lão, Hải Dương).

**3.3. Thực trạng kiến thức của cha mẹ về những biểu hiện ngôn ngữ ở trẻ tự kỷ**

*Bảng 2. Kiến thức của cha mẹ về những biểu hiện ngôn ngữ ở trẻ tự kỷ*

Ngôn ngữ của trẻ tự kỷ	Số lượng	Tỉ lệ (%)
Chậm nói hoặc không phát triển khả năng nói	111	55,5
Trẻ khó khăn trong việc duy trì hội thoại với người khác	96	48,0
Hay la hét thất thường hoặc lặp bập những từ khó hiểu	91	45,5
Trẻ nhắc lại rập khuôn ngôn ngữ của người nói.	79	39,5

Nhận xét: 55,5% cha mẹ cho rằng trẻ tự kỷ “chậm nói hoặc không phát triển khả năng nói”; 39,5% cho rằng “trẻ nhắc lại rập khuôn ngôn ngữ của người nói”.

Kết quả thảo luận nhóm (mỗi nhóm 08 người) được tiến hành ở 02 trường cho kết quả như sau: “Thấy trẻ hàng xóm ở cạnh nhà bằng tuổi con nhà mình mà không nói được chỉ bập bập vài từ, mẹ cháu đang cho đi chữa ngọng”. (Chị Trần Thị H, P.Việt Hoà, Hải Dương). “Không thuộc được bài hát nào, nhưng rất thông minh, chưa 3 tuổi mà đã đọc thông thạo chữ cái, thích thì nói mà nói thì chẳng ai hiểu gì”. (Chị Bùi Văn H, P. Phạm Ngũ Lão, Hải Dương).

**3.4. Kiến thức của cha mẹ về biểu hiện hành vi của trẻ tự kỷ**

*Bảng 3. Kiến thức của cha mẹ về biểu hiện hành vi của trẻ tự kỷ*

Hành vi của trẻ tự kỷ	Số lượng	Tỉ lệ (%)
Không nhìn vào mắt của người khác	67	33,5
Đập phá đồ đạc của mình, của người khác	56	28,0
Chỉ thích chơi với một loại đồ vật đơn điệu	105	52,5
Không thể ngồi yên, liên tục lặp lại một hành động	75	37,5
Thường đi nhón chân và nhún nhảy khác thường	58	29,0
Có những hành động làm thương tổn bản thân: tự cắn mình, va đầu, vấp ngã...	71	35,5

Nhận xét: 52,5% cha mẹ cho rằng trẻ tự kỷ chỉ thích chơi một loại đồ vật đơn điệu; 28,0% cho rằng trẻ thích đập phá đồ đạc của mình hoặc của người khác.

**4. Thực trạng yếu tố liên quan đến kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương**

*Bảng 4. Mối liên quan giữa tuổi của cha mẹ và kiến thức về bệnh tự kỷ*

Kiến thức về tự kỷ		Phân loại tuổi (%)		P
		≤ 35 tuổi	≥ 35 tuổi	
Khái niệm	Đúng	37,3	17,6	0,027
	Chưa đúng	62,7	82,4	
Nguyên nhân	Đúng	11,4	2,9	> 0,05
	Chưa đúng	88,6	97,1	
Biểu hiện ngôn ngữ	Đúng	5,4	11,8	> 0,05
	Chưa đúng	94,6	88,2	

Nhận xét: Tỷ lệ cha mẹ có kiến thức đúng về bệnh tự kỷ của nhóm ≤ 35 tuổi cao hơn nhóm > 35 tuổi.



Trong đó kiến thức đúng về khái niệm của bệnh tự kỷ ở nhóm  $\leq 35$  tuổi cao hơn nhóm  $>35$  tuổi có ý nghĩa thống kê với  $p < 0,05$ .

*Bảng 5. Mối liên quan giữa nghề nghiệp của cha mẹ đến kiến thức về bệnh tự kỷ*

Kiến thức về tự kỷ		Phân loại nghề nghiệp (%)		P
		CBVC	LĐTD, Nội trợ	
Khái niệm	Đúng	32,4	35,8	$> 0,05$
	Chưa đúng	67,6	64,2	
Nguyên nhân	Đúng	14,3	5,3	0,034
	Chưa đúng	85,7	94,7	
Biểu hiện ngôn ngữ	Đúng	8,6	4,2	$> 0,05$
	Chưa đúng	91,4	95,8	
Khó khăn trong sinh hoạt	Đúng	5,7	0	0,03
	Chưa đúng	94,3	100	
Khả năng hồi phục	Đúng	53,3	40,0	$> 0,05$
	Chưa đúng	46,7	60,0	

Nhận xét: Kiến thức đúng về tự kỷ của nhóm cha mẹ là cán bộ viên chức cao hơn nhóm cha mẹ làm công việc nội trợ hoặc lao động tự do, trong đó tỷ lệ cha mẹ có kiến thức đúng về nguyên nhân và khả năng phục hồi của trẻ tự kỷ ở nhóm cán bộ viên chức cao hơn hẳn nhóm nội trợ và lao động tự do có ý nghĩa thống kê với  $p < 0,05$ .

*Bảng 6. Mối liên quan giữa trình độ văn hoá đến kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ*

Kiến thức về tự kỷ		Phân loại trình độ văn hóa (%)		P
		THPT	TC, CĐ, ĐH, sau ĐH	
Khái niệm	Đúng	33,3	34,2	$> 0,05$
	Chưa đúng	66,7	65,8	
Nguyên nhân	Đúng	4,2	11,8	$> 0,05$
	Chưa đúng	95,8	88,2	
Biểu hiện ngôn ngữ	Đúng	0	8,6	0,041
	Chưa đúng	100	91,4	

Nhận xét: Kiến thức đúng về tự kỷ của nhóm cha mẹ ở trình độ trung cấp, cao đẳng, đại học và sau đại học cao hơn nhóm THPT, trong đó kiến thức về ngôn ngữ có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê với  $p < 0,05$ .

### 5. Nhận xét chung

*Kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại các trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương*

34,0% cha mẹ có con đang theo học tại các trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương hiểu đúng về khái niệm tự kỷ; 7,5% cha mẹ cho rằng “tự kỷ là một biểu hiện của bệnh tâm thần”; 57,5% đối tượng nghiên cứu hiểu chưa đúng về nguyên nhân gây tự kỷ là “do cha mẹ không quan tâm, chăm sóc hoặc quá nuông chiều”. Sự khác biệt có thể được lý giải do các tác giả nghiên cứu trên nhóm đối tượng đã có con bị tự kỷ nên cha mẹ rất quan tâm tìm hiểu kiến thức về bệnh tự kỷ; 44,5% cha mẹ lựa chọn nguyên nhân gây tự kỷ do vấn đề “tâm linh, ma quỷ”; 29,0% cha mẹ cho rằng nguyên nhân chính gây ra tự kỷ do tác động bất lợi từ di truyền và môi trường. Tỷ lệ này cũng tương đương kết quả nghiên cứu của Đào Thị Sâm (29,7%); 37,5% cha mẹ cho rằng thời gian phát hiện tự kỷ là giai đoạn từ 12-24 tháng; 38,5% ý kiến cha mẹ cho rằng trẻ tự kỷ nếu can thiệp sớm, trẻ tự kỷ “khỏi bệnh, phát triển hoàn toàn bình thường như những trẻ khác”. Đây là nhận thức chưa đúng về khả năng phục hồi của trẻ tự kỷ. Trẻ tự kỷ được phát hiện và can thiệp sớm trước 2 tuổi thì cơ hội hòa nhập với cộng đồng của trẻ có thể lên đến 80%, sau 2 tuổi tỷ lệ này chỉ còn 50% và giảm dần khi phát hiện bệnh muộn.

*Xác định một số yếu tố liên quan đến kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại các trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương.*

Không có sự khác biệt giữa tuổi, trình độ văn hóa, nghề nghiệp của cha mẹ với kiến thức về tự kỷ. Nhóm cha mẹ  $\leq 35$  tuổi có kiến thức đúng về khái niệm tự kỷ cao hơn nhóm  $> 35$  tuổi có ý nghĩa thống kê với  $p < 0,05$ .

## 6. Kết luận

Nghiên cứu thực trạng kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương cho thấy cha mẹ bước đầu có những hiểu biết cơ bản kiến thức về bệnh tự kỷ, tuy nhiên chưa thực sự hiểu đúng và có cách thức cùng với con mình trong quá trình điều trị. Các yếu tố được cho là có liên quan đến kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại các trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương nằm ở độ tuổi, nghề nghiệp và trình độ văn hóa của cha mẹ. Những nghiên cứu về thực trạng là cơ sở để nhóm nghiên cứu tiếp tục đề xuất biện pháp tăng cường kiến thức về bệnh tự kỷ của cha mẹ có con đang theo học tại một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hải Dương.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bệnh viện Nhi Trung Ương (2004), Hướng dẫn thực hành phương pháp chẩn đoán tự kỷ, Bộ Y tế, Hà Nội.
- [2] Nguyễn Văn Thành (2016), Trẻ em tự kỷ và phương thức giáo dục, Nxb. Tôn giáo
- [3] Nguyễn Khắc Viện (2010), Từ điển tâm lý, Nxb Thế giới, Hà Nội.
- [4] Võ Nguyễn Tinh Vân (2016), Tự kỷ và trị liệu, Nxb Bamboo, Australia.
- [5] Babbie, E., & Mouton, J. (2011), The practice of social research, Cap Town: Oxford University Press South Africa.
- [6] Ballard, K. (2012), Inclusion and social justice: teachers as agents of change, In Teaching in Inclusive School Communities, S. Carrington & J. Macarthur (eds.)

## ABSTRACT

### **Current state of knowledge about autism among parents with children attending preschools in Hai Duong city**

Autism is a syndrome that is both pathological and psychological, but its negative effects are mainly on the psychology and personality of the person. Early detection, proper assessment and appropriate intervention for each child can help minimize the impact of disabilities and enhance the child's ability to integrate into the family and community later. In the current period, many families often neglect to pay attention to their children's mental development and motor skills, so detecting and diagnosing their children's autism is often late and skipping the golden period for intervention. The article focuses on the status of knowledge about autism among parents of children studying at some preschools in Hai Duong city and identifies a few factors related to knowledge about autism. of parents whose children are studying at several preschools in Hai Duong city.

**Keywords:** Autism, autistic children, autism causes, autistic children's behavior.

## ỨNG DỤNG THỰC TẾ ẢO TĂNG CƯỜNG TRONG DẠY HỌC TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC HIỆN NAY

Phạm Sỹ Nam<sup>1</sup>, Lê Công Phước<sup>2</sup>

**Tóm tắt.** Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán 2018 đặt ra mục tiêu góp phần hình thành và phát triển phẩm chất và năng lực. Công nghệ thực tế ảo tăng cường – Augmented Reality là một công nghệ cho phép lồng ghép thông tin ảo vào thế giới thực và ngược lại, giúp người sử dụng tương tác với những nội dung số trong thực tại. Nghiên cứu này ứng dụng công nghệ thực tế ảo tăng cường để xây dựng các mô hình thao tác động trong dạy học tích phân. Các mô hình thực tế ảo tăng cường đã giúp học sinh rút ngắn được khoảng cách giữa toán học và thực tế, học sinh thuận lợi hơn trong việc giải quyết vấn đề thực tế.

**Từ khóa:** *Thực tế ảo tăng cường, tích phân, giải quyết vấn đề thực tế.*

### 1. Đặt vấn đề

Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán 2018 đặt ra mục tiêu góp phần hình thành và phát triển phẩm chất và năng lực. Trong đó, chương trình chú trọng các kiến thức, kĩ năng then chốt và tạo cơ hội để học sinh được trải nghiệm, vận dụng toán học vào thực tiễn. Với sự phát triển của công nghệ, học sinh luôn có cơ hội sử dụng các phương tiện công nghệ, thiết bị dạy học hiện đại, hỗ trợ quá trình biểu diễn, tìm tòi, khám phá kiến thức, giải quyết vấn đề toán học. Điều này đòi hỏi người giáo viên cần vận dụng công nghệ để thiết kế các tình huống dạy học tạo cơ hội để học sinh sử dụng công nghệ. GeoGebra 3D cho phép người sử dụng thiết lập mô hình hình học và tính năng "Augmented Reality" (AR) sẽ giúp ta lồng ghép mô hình ảo đó vào thế giới thực, ứng dụng này giúp cho học sinh có cơ hội quan sát các hình khối không gian ở nhiều góc quan sát khác nhau, cảm được khối hình ba chiều có thể chuyển động được thay vì mô hình tĩnh trên giấy.

Tích phân là khái niệm cơ bản, quan trọng trong giải tích; phép tính tích phân được xem là một trong những thành tựu quan trọng nhất của toán học. Sự ra đời của phép tính tích phân cho ta một phương pháp tổng quát để giải hàng loạt các bài toán tính thể tích vật thể. Ứng dụng tích phân để tính thể tích vật thể giúp học sinh giải quyết các vấn đề trong thực tiễn cuộc sống. Tuy nhiên khi học ứng dụng tích phân học sinh gặp nhiều khó khăn trong việc hiểu.

### 2. Công nghệ thực tế ảo

Công nghệ thực tế ảo (Virtual Reality - VR) là một bước đột phá trong lĩnh vực công nghệ thông tin và truyền thông. VR cho phép người dùng trải nghiệm và tương tác với một môi trường ảo được tạo ra bởi máy tính, đem lại cảm giác chân thực và sống động như trong thế giới thực. Từ khi ra đời, VR đã không ngừng phát triển và ứng dụng vào nhiều lĩnh vực khác nhau như giải trí, y học, giáo dục, quân sự, và nhiều ngành

---

Ngày nhận bài: 20/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 12/05/2024. Ngày nhận đăng: 18/05/2024.

<sup>1</sup>Khoa Toán - Ứng dụng, Trường Đại học Sài Gòn

<sup>2</sup>Lớp DTO1211, Trường Đại học Sài Gòn

Tác giả liên hệ: Phạm Sỹ Nam. Địa chỉ e-mail: [psnam@sgu.edu.vn](mailto:psnam@sgu.edu.vn)

công nghiệp khác. Công nghệ này không chỉ mang lại sự thay đổi đáng kể trong cách chúng ta nhìn nhận và tương tác với thế giới xung quanh mà còn mở ra nhiều cơ hội mới cho tương lai.

#### *Các thành phần cơ bản của công nghệ thực tế ảo*

Công nghệ thực tế ảo bao gồm ba thành phần chính: phần cứng, phần mềm, và giao diện người dùng.

**Phần cứng:** Phần cứng VR thường bao gồm các thiết bị như kính VR (headset), tai nghe (earphones), bộ điều khiển (controllers), và đôi khi là các thiết bị cảm biến chuyển động (motion sensors). Kính VR đóng vai trò quan trọng nhất, giúp người dùng có trải nghiệm hình ảnh 3D sống động và chân thực. Một số kính VR phổ biến hiện nay bao gồm Oculus Rift, HTC Vive, và PlayStation VR.

**Phần mềm:** Phần mềm VR là các ứng dụng hoặc trò chơi được thiết kế đặc biệt để hoạt động trong môi trường ảo. Phần mềm này thường bao gồm các công cụ phát triển (development tools) như Unity và Unreal Engine, cho phép các nhà phát triển tạo ra những trải nghiệm VR phong phú và đa dạng.

**Giao diện người dùng:** Giao diện người dùng VR là cách thức mà người dùng tương tác với môi trường ảo. Điều này có thể bao gồm việc sử dụng bộ điều khiển để điều hướng, cử chỉ tay, hoặc thậm chí là sử dụng các công nghệ tiên tiến như theo dõi chuyển động mắt (eye tracking) và cảm biến xúc giác (haptic feedback).

#### *Ứng dụng của công nghệ thực tế ảo*

**Giải trí và trò chơi:** Ngành công nghiệp giải trí là một trong những lĩnh vực ứng dụng VR phổ biến nhất. Các trò chơi VR mang lại trải nghiệm sống động và thú vị, cho phép người chơi đắm chìm hoàn toàn vào thế giới ảo. Ngoài ra, các công viên giải trí và rạp chiếu phim cũng bắt đầu tích hợp VR để tạo ra những trải nghiệm mới lạ và hấp dẫn.

**Y học và chăm sóc sức khỏe:** VR đã được ứng dụng trong y học để hỗ trợ đào tạo y khoa, phẫu thuật ảo, và điều trị bệnh tâm lý. Ví dụ, các sinh viên y khoa có thể sử dụng VR để thực hành phẫu thuật mà không cần đến bệnh nhân thực, giúp họ nắm vững kỹ năng trước khi thực hiện trên người thật. VR cũng được sử dụng trong liệu pháp điều trị chứng ám ảnh (phobia), chấn thương tâm lý (PTSD), và phục hồi chức năng.

**Giáo dục và đào tạo:** VR mang lại những cơ hội học tập mới mẻ và hiệu quả cho học sinh và sinh viên. Thông qua VR, học sinh có thể tham gia vào các chuyến tham quan ảo, thí nghiệm khoa học, và mô phỏng lịch sử mà không cần rời khỏi lớp học. VR cũng được sử dụng để đào tạo nghề nghiệp, giúp các học viên thực hành các kỹ năng trong môi trường an toàn và kiểm soát.

**Quân sự và an ninh:** Quân đội các nước đã sử dụng VR để đào tạo binh sĩ trong các tình huống chiến đấu và chiến thuật. VR cung cấp một môi trường an toàn và kiểm soát, giúp binh sĩ luyện tập và cải thiện kỹ năng mà không gặp nguy hiểm thực tế. Ngoài ra, VR còn được sử dụng trong các mô phỏng huấn luyện cứu hộ và đối phó với thảm họa.

#### *Thách thức và triển vọng*

Mặc dù VR mang lại nhiều tiềm năng và cơ hội, công nghệ này vẫn đang đối mặt với một số thách thức. Chi phí đầu tư cho các thiết bị và phát triển phần mềm VR vẫn còn cao, khiến cho việc phổ biến công nghệ này gặp nhiều khó khăn. Hơn nữa, một số người dùng có thể gặp vấn đề về sức khỏe khi sử dụng VR trong thời gian dài, chẳng hạn như mỏi mắt, chóng mặt, và buồn nôn.

Tuy nhiên, với sự tiến bộ không ngừng của công nghệ và giảm thiểu chi phí sản xuất, VR có tiềm năng trở thành một phần không thể thiếu trong nhiều lĩnh vực của cuộc sống. Các nhà nghiên cứu và phát triển đang nỗ lực cải thiện chất lượng và trải nghiệm người dùng, đồng thời tìm cách khắc phục các vấn đề liên quan đến sức khỏe. Trong tương lai, VR hứa hẹn sẽ mang lại những thay đổi to lớn và tích cực, không chỉ trong giải trí mà còn trong giáo dục, y học, và nhiều lĩnh vực khác.

### **3. Vai trò của công nghệ AR trong dạy học**

Công nghệ thực tế ảo tăng cường – Augmented Reality (AR) là một công nghệ cho phép lồng ghép thông tin ảo vào thế giới thực và ngược lại, giúp người sử dụng tương tác với những nội dung số trong thực

tại. Tính năng AR được phát triển trên ứng dụng GeoGebra 3D Calculator của các thiết bị di động. Sự khác biệt, cũng là lợi thế của AR so với các phần mềm 3D thông dụng khác là người sử dụng có thể di chuyển trong không gian trong lúc cầm chiếc điện thoại và quan sát được những hình ảnh ảo trong không gian lớp học.

*Thực tế tăng cường trong lĩnh vực giáo dục mang lại một số đặc quyền bao gồm:*

Một công cụ học tập nhanh chóng và hiệu quả: AR trong giáo dục cho phép học sinh tiếp thu kiến thức thông qua hình ảnh phong phú.

Học tập thực tế phong phú: những phép quay quanh một trục cố định tạo ra khối tròn xoay, trong thực tế thì để tạo ra được một mô hình như vậy cần rất nhiều công sức và thời gian.

Thu hút học sinh và khơi dậy sự quan tâm của họ: Việc ứng dụng AR vào hệ thống giáo dục có thể khiến thái độ của học sinh trở nên tích cực hơn. Nó làm cho việc học trở nên thú vị, vui vẻ và dễ dàng, đồng thời cải thiện năng lực và khả năng cộng tác. Hơn nữa, nó mang đến những cơ hội to lớn để làm cho các lớp học bớt mệt mỏi hơn bằng cách truyền tải tính tương tác chưa từng có thông qua môi trường do máy tính tạo ra.

Khi trình bày về vai trò của công nghệ AR, các tác giả Phạm Sỹ Nam, Lưu Phạm Minh Quân (2022) cho rằng: “với công nghệ thực tế ảo tăng cường đã tạo điều kiện cho học sinh và giáo viên nhìn thấy và tương tác được với những mô hình học tập hình học không gian sống động và chân thật nhất”. Các tác giả Natalya V. Rashevskaya, Serhiy O. Semerikov, Natalya O. Zinonos, Viktoriia V. Tkachuk và Mariya P. Shyshkina (2020) cho rằng việc ứng dụng công nghệ AR vào dạy học mang lại những yếu tố tích cực như hứng thú trong học tập, khả năng nhớ tốt hơn nhờ vào cảm xúc hứng thú khi học bằng công nghệ AR. Khi ứng dụng vào lớp học sẽ tạo giờ học tính tương tác cao hơn, vì AR có thể cho phép giáo viên đưa ra ví dụ ảo về các khái niệm. Điều này cũng sẽ giúp học sinh xây dựng kiến thức nhanh hơn và ghi nhớ thông tin nhanh hơn vì hình ảnh được lưu giữ trong trí nhớ lâu hơn.

Thực tế ảo tăng cường có thể mang lại bước đột phá cho hệ thống giáo dục truyền thống đáp ứng tiến trình học tập trải nghiệm. Điều này sẽ tác động đến sự quan tâm của học sinh và giúp họ làm việc hiệu quả. Để tạo tình huống dạy học thực tế ảo tăng cường có thể giúp những học sinh khi gặp khó khăn trong việc tưởng tượng các hình khối không gian ba chiều. Ngoài ra còn được sử dụng trên các thiết bị di động đang ngày càng phổ biến hiện nay nhằm nâng cao hiệu quả học tập. Nhưng điều đó cũng đặt ra những thách thức cho người giáo viên, câu hỏi quan trọng nhất là nên sử dụng công nghệ này như thế nào trong hoạt động dạy học môn Toán. Không chỉ nên dừng lại ở việc minh họa chẳng hạn như biểu diễn các hình vẽ với bối cảnh thực mà hơn nữa còn phải dùng công nghệ này để dạy học kiến thức mới theo một tiến trình hợp lý, kết hợp với kế hoạch bài dạy một cách thống nhất.

#### **4. Thiết kế mô hình dạy học tích phân với sự hỗ trợ của thực tế ảo tăng cường**

Khi trình bày kiến thức thể tích của vật thể, các tác giả Đỗ Đức Thái, Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Nguyễn Thị Phương Loan, Phạm Sỹ Nam, Phạm Minh Phương (2024, tr. 34) trình bày: “Cắt một vật thể bởi hai mặt phẳng vuông góc với trục  $Ox$  tại  $x = a$  và  $x = b$  ( $a < b$ ). Một mặt phẳng tùy ý vuông góc với  $Ox$  tại  $x$  ( $a \leq x \leq b$ ) cắt vật thể đó theo diện tích là  $S(x)$ . Giả sử hàm số  $S(x)$  liên tục trên  $[a; b]$ . Khi đó, thể tích  $V$  của phần vật thể giới hạn bởi hai mặt phẳng trên được tính bởi công thức  $V = \int_a^b S(x)dx$ . Để thiết kế mô hình dạy học tích phân với sự hỗ trợ của thực tế ảo tăng cường, chúng tôi tiến hành theo hai giai đoạn.

*Giai đoạn 1. Thiết kế mô hình với sự hỗ trợ thực tế ảo tăng cường*

Trong giai đoạn này, chúng tôi thiết kế theo các bước sau:

Bước 1. Nhấp vào biểu tượng tương ứng, lần lượt chọn hai điểm  $A(0;0;0)$  và  $B(5;0;0)$ .

Bước 2. Nhấp vào biểu tượng tương ứng và nhấp vào giao diện làm việc, điền các dữ liệu vào hộp thoại để tạo tham số. Bấm OK.

Bước 3. Nhấp chuột phải vào thanh trượt  $u$  có trên vùng làm việc, chọn Thuộc tính của đối tượng.

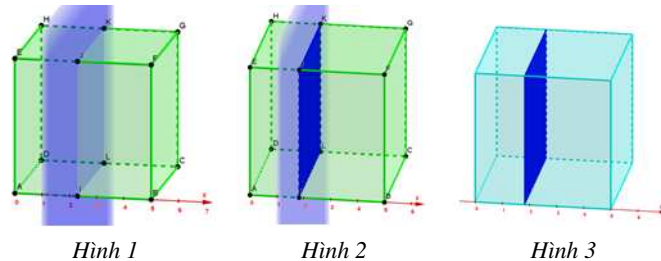
Bước 4. Nhấp vào vùng làm việc 3D, tại ô nhập lệnh, nhập: Điểm (Đoạn thẳng (A, B), u) để tạo điểm  $I$  di chuyển trên đoạn  $AB$  theo thanh trượt  $u$ . Kết quả như Hình 2.5.

Bước 5. Tại ô nhập lệnh, nhập:  $x = x(I)$  để tạo mặt phẳng vuông góc với trục  $Ox$  tại  $I$ .

Bước 6. Nhấp vào biểu tượng tương ứng, chọn mặt phẳng ( $P$ ) vừa tạo và đoạn  $EF$  để tìm giao điểm  $J$ . Tương tự, tìm giao điểm  $K$  của mặt phẳng ( $P$ ) và  $HG$ , giao điểm  $L$  của mặt phẳng ( $P$ ) và  $DC$ . Kết quả như Hình 1.

Bước 7. Nhấp vào biểu tượng tương ứng, lần lượt chọn theo thứ tự các điểm  $I, J, K, L, I$  để tạo đa giác  $IJKL$  như Hình 2.

Bước 8. Ẩn các đối tượng không cần thiết. Kết quả như Hình 3.



### Giai đoạn 2. Thiết kế tình huống

Để học sinh thao tác với mô hình thực tế ảo tăng cường để hình thành kiến thức về thể tích của vật thể, chúng tôi thiết kế tình huống sau đây:

Mô hình sau đây mô phỏng một khối gỗ đồ chơi hình lập phương có hai mặt bên vuông góc với trục  $Ox$  tại  $x = 0$  và  $x = 5$ . Một mặt phẳng vuông góc với trục  $Ox$  tại  $x$  cắt khối lập phương như Hình 2.9. Thanh trượt  $u$  dùng để thay đổi giá trị của  $x$ .

Với khối gỗ có kích thước 5 cm, hãy mở phần mềm GeoGebra 3D Calculator trên điện thoại di động, bật chế độ AR ở góc phải giao diện và thực hiện các yêu cầu sau:

- Di chuyển xung quanh, quan sát và cho biết mặt phẳng đó cắt khối lập phương theo thiết diện là hình gì? Có kích thước bằng bao nhiêu?
- Nhấn vào nút bên cạnh thanh trượt  $u$ , quan sát mô hình và cho biết tập giá trị của  $x$ .
- Với mỗi giá trị  $x$ , tính diện tích  $S(x)$  của thiết diện.
- Tính  $V = \int_0^1 S(x)dx$  và so sánh với thể tích khối gỗ.

### Giai đoạn 3. Tổ chức dạy học tình huống

Khi dạy học với tình huống, chúng tôi khuyến khích học sinh thao tác với mô hình để tìm ra câu trả lời, đồng thời chuẩn bị các câu hỏi gợi ý nhằm hỗ trợ học sinh khi gặp khó khăn.

Câu hỏi gợi ý của giáo viên:

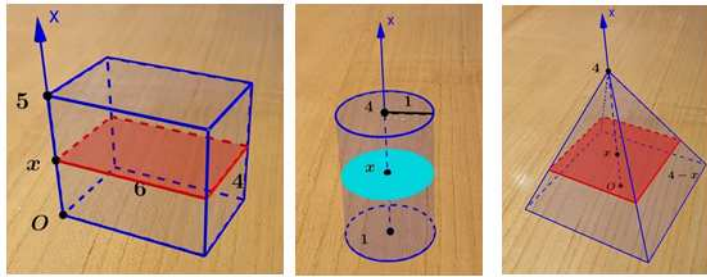
- Di chuyển sang mặt bên trái hoặc phải, đặt mắt chính diện và cho biết đa giác màu xanh dương là hình gì? Có kích thước bằng bao nhiêu?

- Với mỗi giá trị  $x$ , nghĩa là tại mỗi vị trí khác nhau, đa giác màu xanh dương có thay đổi kích thước không? Từ đó hãy tính diện tích của thiết diện tại vị trí bất kỳ?

Các hoạt động nhằm giúp học sinh xác định được  $V = \int_0^5 S(x)dx$ . Từ đó khái quát để đi đến kiến thức về thể tích của vật thể.

Nhằm giúp học sinh khắc sâu kiến thức được học, chúng tôi thiết kế các mô hình thực tế ảo tăng cường để học sinh luyện tập.

Thao tác với mô hình và xác định thể tích trong các trường hợp tại Hình 4, 5 và 6.



Hình 4

Hình 5

Hình 6

## 5. Kết luận

Nghiên cứu đã xác định ba giai đoạn để thiết kế và tổ chức dạy học ứng dụng tính thể tích vật thể của tích phân với sự hỗ trợ của thực tế ảo tăng cường. Thực hiện việc tổ chức dạy học với mô hình thực tế ảo tăng cường đã tạo điều kiện cho học sinh quan sát được mô hình vật thể bằng điện thoại di động cá nhân ở bất cứ đâu, bất cứ khi nào. Điều này trực tiếp tạo sự chủ động trong học tập, giúp học sinh tiếp cận được kiến thức một cách thuận lợi, dễ dàng hơn so với việc sử dụng các phương tiện khác như máy chiếu, bảng phấn. Khi thao tác với các mô hình thực tế ảo tăng cường đã giúp học sinh được quan sát với mô hình với các biểu diễn chân thực. Tính năng thực tế ảo tăng cường đã tạo điều kiện thuận lợi cho học sinh trong việc quan sát và xây dựng kiến thức. Mô hình thực sự giảm tính trừu tượng cho học sinh trong khi học ứng dụng tính thể tích vật thể của tích phân.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đỗ Đức Thái, Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Nguyễn Thị Phương Loan, Phạm Sỹ Nam, Phạm Minh Phương (2024). Toán 12, Tập 2. Nxb Đại học sư phạm.
- [2] Phạm Sỹ Nam, Lư Phạm Minh Quân (2022). Ứng dụng tính năng AR trong GEOGEBRA 3D
- [3] CALCULATOR trong dạy học vẽ hình biểu diễn ở lớp 11. Tạp chí thiết bị giáo dục - số đặc biệt 2 tháng 5/2022, tr 242,243,311.
- [4] Rashevskaya, N.V., Semerikov, S., Zinonos, N.O., Tkachuk, V.V., & Shyshkina, M.P. (2020). Using augmented reality tools in the teaching of two-dimensional plane geometry. International Workshop on Augmented Reality in Education.

## ABSTRACT

### Application of augmented reality in teaching amid the current educational reform context

The 2018 General education program for Mathematics aims to contribute to the formation and development of qualities and competencies. Augmented Reality technology allows the integration of virtual information into the real world and vice versa, enabling users to interact with digital content. This study applies augmented reality technology to construct dynamic manipulation models in teaching integral calculus. The augmented reality models have helped students bridge the gap between mathematics and real-world applications, making it easier for students to solve real-life problems.

**Keywords:** *Augmented Reality, integral calculus, real-world problem-solving.*

## KIỂM ĐỊNH, ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI – NHỮNG KHÓ KHĂN VÀ THÁCH THỨC ĐỂ THỰC THI TỰ CHỦ ĐẠI HỌC

Đỗ Hồng Cường<sup>1</sup>, Vũ Thị Thu Hường<sup>2</sup>, Phạm Tuấn Anh<sup>3</sup>

**Tóm tắt.** Sự phát triển của hoạt động giáo dục và đào tạo đòi hỏi các trường đại học cần có sự đổi mới trong phương pháp xây dựng và triển khai hoạt động. Trong đó xu hướng tự chủ đại học là xu hướng tất yếu và khách quan đòi hỏi các trường đại học cần có sự đổi mới cũng như gắn liền với xu hướng tự chủ tự chịu trách nhiệm và đảm bảo chất lượng. Trong bối cảnh hiện nay, việc nhận diện những khó khăn và thách thức của một cơ sở giáo dục và đào tạo mang tính chất đặc thù của trường đại học đóng vai trò quan trọng, bài viết tiến hành nghiên cứu các hoạt động kiểm định, đảm bảo chất lượng hoạt động giáo dục của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội để nhận diện những khó khăn, thách thức đồng thời đưa ra giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động này trong bối cảnh tự chủ đại học.

**Từ khóa:** Kiểm định, đảm bảo chất lượng, tự chủ đại học, trường đại học.

### 1. Đặt vấn đề

Hoạt động đảm bảo chất lượng đại học là hoạt động mang tính chất thường xuyên và liên tục đòi hỏi sự tham gia của các chủ thể xã hội, các chủ thể quản lý nhà nước trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo cũng như có sự tham gia của hoạt động hợp tác trong nước và quốc tế đối với vấn đề đảm bảo chất lượng hoạt động giáo dục và đào tạo. Là một quốc gia luôn thể hiện tinh thần đổi mới gắn liền với việc xây dựng một nền giáo dục “mở”, đặc biệt với xu hướng và bối cảnh tự chủ đại học trong giai đoạn hiện nay đòi hỏi công tác đảm bảo chất lượng và hoạt động kiểm định cần được quan tâm cũng như có nguồn lực để hoạt động này đóng góp vào chất lượng và sự phát triển của trường đại học. Các mô hình kiểm định và đảm bảo chất lượng đối với hoạt động là những mô hình được nghiên cứu và ứng dụng tại Việt Nam thể hiện tính chất đa dạng cũng như tính “tự chủ” của các cơ sở giáo dục đại học, các thuật ngữ quen thuộc trong hoạt động đảm bảo chất lượng đối với các cơ sở giáo dục và đào tạo trình độ đại học tại Việt Nam có thể nhận thấy như: kiểm định, kiểm soát, đánh giá chất lượng là những thuật ngữ phù hợp và đặt ra vấn đề nghiên cứu đối với hoạt động kiểm định, đảm bảo chất lượng giáo dục.

Trong bối cảnh hiện nay, các trường đại học địa phương phải coi kiểm định, đảm bảo chất lượng giáo dục làm căn cứ để từ đó thực thi tự chủ đại học. Chỉ có kiểm định, quản lý chất lượng giáo dục mới giúp các trường đại học địa phương tìm ra được giải pháp tối ưu để thực hiện đổi mới toàn diện mọi mặt, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục hoàn thành được sứ mệnh, khẳng định được vị thế và phát triển tầm nhìn của nhà trường khi thực hiện tự chủ. Nhận thức được tầm quan trọng đó của kiểm định, quản lý chất lượng giáo dục, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã đầu tư triển khai thực thi kiểm định, quản lý chất lượng giáo dục kể từ năm 2015 đến nay. Hoạt động này, giúp Nhà trường có cơ sở cải tiến, điều chỉnh chính sách giáo dục phù hợp phục vụ phát triển kinh tế, xã hội ở Thành phố Hà Nội cũng như trên cả nước cùng với xu thế thời đại mới ngày nay. Tuy nhiên, trong bối cảnh thực trạng hiện nay, công tác kiểm định, đảm bảo chất lượng giáo dục ở Trường Đại học Thủ đô Hà Nội phải đối diện với rất nhiều khó khăn và thách thức mới.

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Trường Đại học Thủ Đô

<sup>2</sup>Trường Đại học Thủ Đô

<sup>3</sup>Trường Đại học Thủ Đô

Tác giả liên hệ: Đỗ Hồng Cường. Địa chỉ e-mail: [dhuong@hnm.edu.vn](mailto:dhuong@hnm.edu.vn)



## 2. Các khái niệm về đảm bảo chất lượng, kiểm định đảm bảo chất lượng

### 2.1. Các định nghĩa về đảm bảo chất lượng

Đảm bảo chất lượng là một khái niệm dựa trên việc định nghĩa cụm từ chất lượng. Chất lượng ở đây được hiểu là một cụm từ mang tính chất đánh giá đối với một sự vật, hiện tượng gắn với một mục tiêu cụ thể. Chất lượng có thể hiểu đó là sự tương quan ở mức độ tỉ lệ thuận đối với mục tiêu đề ra của một tổ chức, điều này có những nét tương đồng đối với hoạt động đảm bảo chất lượng tại trường đại học. Đảm bảo chất lượng là một khái niệm được định nghĩa dựa trên rất nhiều cách tiếp cận của các cá nhân, các tổ chức nghiên cứu về lĩnh vực giáo dục và đào tạo.

Tổ chức UNESCO đã có định nghĩa về đảm bảo chất lượng trong hoạt động giáo dục và đào tạo dựa trên phạm vi của hoạt động này gắn với quy trình đánh giá từ mức độ giám sát cơ bản đến nâng cao của một cơ sở giáo dục và đào tạo [13].

Tổ chức SEAMEO (2002) đưa ra định nghĩa về đảm bảo chất lượng giáo dục có thể là những quan điểm, chủ trương, chính sách, mục tiêu, hành động, công cụ, quy trình và thủ tục, mà thông qua sự hiện diện và sử dụng chúng có thể đảm bảo rằng sứ mạng và mục tiêu giáo dục đang được thực hiện, các chuẩn mực đang được duy trì và nâng cao.

Tác giả Woodhouse (1997), cho rằng đảm bảo chất lượng dựa trên tiếp cận về khoa học chính sách, trong đó “Đảm bảo chất lượng là các hệ thống chính sách, thủ tục, quy trình, hành động và thái độ được cơ quan có thẩm quyền hoặc cơ sở giáo dục xây dựng và triển khai nhằm đạt được, duy trì, giám sát và củng cố chất lượng” [15].

Từ các định nghĩa trên có thể nhận thấy đảm bảo chất lượng giáo dục là thuật ngữ chung đề cập đến một loạt các biện pháp và cách tiếp cận, sử dụng để nâng cao chất lượng giáo dục. Đảm bảo chất lượng là một hoạt động mang tính chất có sự tham gia và vai trò của chức năng quản lý dựa trên các quy trình, thủ tục cũng như bảo đảm chất lượng của các sản phẩm các hoạt động của tổ chức. Hoạt động đảm bảo chất lượng là một hoạt động mang tính chất tương tác đánh giá hai chiều dựa trên sự phản hồi của các chủ thể tham gia hoạt động giáo dục và đào tạo.

Hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo đối với trường đại học hiện nay là hoạt động diễn ra cả ở bên trong cơ cấu tổ chức của Nhà trường cũng như gắn với các yếu tố bên ngoài phản hồi của các cá nhân tổ chức sử dụng các sản phẩm đào tạo, các sản phẩm khoa học và công nghệ của Nhà trường, đây là các tương tác mang tính chất cùng tồn tại cùng hỗ trợ góp phần đảm bảo chất lượng của trường đại học.

### 2.2. Định nghĩa về kiểm định đảm bảo chất lượng

Trong những mô hình của hoạt động đảm bảo chất lượng thì kiểm định là một chức năng đóng vai trò quan trọng và diễn ra thường xuyên đối với chất lượng của trường đại học. Lịch sử hình thành và phát triển của chức năng kiểm định đối với hoạt động đảm bảo chất lượng của trường đại học bắt nguồn từ các nền giáo dục tiên tiến trên thế giới được sử dụng để đánh giá các kết quả về hoạt động giáo dục và đào tạo của một trường đại học.

Tác giả Vlasceanu (2007) đã đưa ra một định nghĩa về hoạt động kiểm định đảm bảo chất lượng “Kiểm định chất lượng là một quy trình của một tổ chức được pháp luật công nhận tiến hành đánh giá cơ sở giáo dục hoặc chương trình đào tạo để công nhận một cách chính thức những kết quả hoặc mục tiêu của trường đại học đó đã đề ra, kiểm định là một hoạt động gắn liền với vai trò của chất lượng thể hiện ở việc đánh giá xem cơ sở giáo dục đó có được công nhận ở mức độ đạt hay không đạt với các tiêu chí đánh giá để từ đó được công nhận hoặc chứng nhận về chất lượng hoạt động trong một khoảng thời gian cụ thể” [14].

Hiện nay tại Việt Nam hoạt động kiểm định chất lượng thường được diễn ra với các hình thức cụ thể đó là kiểm định cơ sở giáo dục và đào tạo (kiểm định Nhà trường) và kiểm định các danh mục, chương trình, hoạt động đào tạo và các các hoạt động khác theo quy định về chức năng hoạt động nhiệm vụ của cơ sở giáo dục đại học. Quá trình diễn ra hoạt động kiểm định là sự đánh giá mang tính chất tổng quát về các mặt hoạt động của Nhà trường dựa trên những tiêu chí được quy định phục vụ cho hoạt động kiểm định. Trong giai đoạn hiện nay để có thể đánh giá hoạt động hiệu quả của cơ sở giáo dục đại học có thể tiến hành kiểm định

một chương trình đào tạo cụ thể, hoạt động này diễn ra bằng phương pháp sử dụng một bộ tiêu chí đánh giá cho một chương trình đào tạo phù hợp để đánh giá mức độ có đảm bảo về chất lượng của chương trình đào tạo.

Như vậy có thể nhận thấy hoạt động đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng là không thể tách rời đều dựa trên phương pháp sử dụng các tiêu chí một cách cụ thể đánh giá chất lượng hoạt động của cơ sở giáo dục đại học.

### **3. Bối cảnh tự chủ đại học gắn với hoạt động kiểm định, đảm bảo chất lượng giáo dục của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội**

#### **3.1. Hoạt động kiểm định chất lượng tại một số trường đại học địa phương trong bối cảnh tự chủ đại học**

Hoạt động kiểm định chất lượng, chức năng kiểm định chất lượng tại một số trường đại học địa phương hiện nay đều được đánh giá bởi các đơn vị hoạt động trong lĩnh vực kiểm định, cụ thể bao gồm: Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục – Đại học Quốc gia Hà Nội; Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục – Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh; Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục – Đại học Đà Nẵng; Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục – Trường Đại học Vinh; Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục trực thuộc Hiệp hội Các trường Đại học, Cao đẳng Việt Nam [9]. Ví dụ: Trường Đại học Quảng Bình ngày 02/6/2018 đạt chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục của Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục – Đại học Đà Nẵng; Trường Đại học An Giang ngày 19/3/2018 đạt chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục do Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục – Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh chứng nhận; Ngày 30/06/2018, Trường Đại học Hà Tĩnh đạt chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục do Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục – Đại học Quốc gia Hà Nội chứng nhận.

Đây là căn cứ để các trường đại học địa phương không ngừng nâng cao hiệu quả cạnh tranh về hoạt động đào tạo và nghiên cứu trong môi trường giáo dục để nâng tầm vị thế nhà trường trên bản đồ mạng lưới các trường đại học trong nước và khu vực. Cụ thể, Trường Đại học An Giang ngày 07/8/2017 chính thức thực hiện tự chủ, nhà trường đã tái cấu trúc lại bộ máy tổ chức, thành lập thêm nhiều đơn vị mới, đầu tư xây dựng cơ sở vật chất phục vụ dạy học, thu hút đội ngũ nguồn nhân lực chất lượng cao, nâng cao hiệu quả chất lượng đào tạo và bảo đảm kiểm định chất lượng giáo dục... Nên “Năm 2019 thực thi tự chủ đã giúp Trường Đại học An Giang cải thiện chất lượng đào tạo và tài chính ít dựa vào nguồn ngân sách nhà nước” [5]. Trường Đại học Quảng Bình từ khi được giao quyền tự chủ, “nhà trường thực hiện chính sách tuyển dụng thu giảng viên giỏi có trình độ, mở mã ngành đào tạo mới đảm bảo chất lượng được đánh giá kiểm định chất lượng một cách khách quan” [12]. Trường Đại học Hà Tĩnh, Trường Đại học Quảng Nam, Trường Đại học Phạm Văn Đồng tự chủ động “xây dựng chương trình đào tạo, mở ngành học mới, tiến hành triển khai nghiên cứu khoa học và kiểm định chất lượng giáo dục; Tự chủ động tổ chức và xây dựng nhân sự như Trường Đại học Hà Tĩnh năm 2018 có 196 cán bộ, giảng viên, Trường Đại học Quảng Nam năm 2019 có 208 cán bộ, giảng viên, Trường Đại học Phạm Văn Đồng năm 2017 có 351 cán bộ, viên chức. Về cơ sở vật chất Trường Đại học Hà Tĩnh, Trường Đại học Quảng Nam, Trường Đại học Phạm Văn Đồng đảm bảo các tiêu chuẩn đề ra” [4]. Từ đó ta thấy được tính cấp thiết của kiểm định chất lượng giáo dục đối với các trường đại học địa phương trong đó có Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội ngày càng được nâng cao.

Tự chủ đại học và đảm bảo chất lượng giáo dục đại học là hai mặt thống nhất trong mọi hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học. Tự chủ đại học nhằm cải tiến, nâng cao chất lượng đào tạo, còn bảo đảm chất lượng giáo dục đại học là để kiểm soát, duy trì và quản lý chất lượng đào tạo [7]. Xu hướng xây dựng và phát triển xã hội học tập trong giai đoạn hội nhập quốc tế đòi hỏi các cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam nói chung và các trường đại học địa phương nói riêng phải xây dựng một hệ thống kiểm định, đảm bảo chất lượng với những chuẩn mực chung trong bối cảnh tự chủ đại học.

Mặc dù nhận thức được tầm quan trọng, vị trí và vai trò thực tiễn của kiểm định, quản lý chất lượng giáo dục trong việc thực hiện thành công được tự chủ đại học, đáp ứng được những yêu cầu, nhiệm vụ trong giai đoạn mới, nhưng khi thực hiện kiểm định chất lượng giáo dục, các trường đại học địa phương trong đó có Trường Đại học Thủ đô Hà Nội gặp phải rất nhiều khó khăn. Đây là những khó khăn mang tính chất thường

gặp và có thể nhận biết được do bối cảnh và sự phát triển của các trường đại học địa phương.

Có thể nhận thấy tồn tại đầu tiên là ở hầu hết các trường đại học địa phương là trình độ chuyên môn về lĩnh vực kiểm định, quản lý chất lượng giáo dục của đội ngũ viên chức, người lao động làm công tác này chưa cao, chưa có chuyên môn sâu, thậm chí còn chưa chuyên trách. Đại đa số viên chức, người lao động làm công tác kiểm định, quản lý chất lượng giáo dục tại các trường đại học địa phương không được đào tạo bài bản và là kiêm nhiệm thêm nhiệm vụ bên cạnh các nhiệm vụ chức năng khác. Chuyên môn, nghiệp vụ kiểm định chất lượng giáo dục họ có được là do bồi dưỡng qua các khóa, các lớp đào tạo bồi dưỡng ngắn hạn chứ không được đào tạo dài hạn, bài bản để có được trình độ chuyên môn sâu. Ngoài ra, các thông tin phục vụ kiểm định chất lượng giáo dục chưa được khảo sát, lưu trữ và xử lý khoa học. Ví dụ tiêu biểu, trường Đại học An Giang “đội ngũ nhân sự làm công tác đảm bảo chất lượng giáo dục chưa được đào tạo bài bản; nhận thức về công tác đảm bảo chất lượng hay văn hóa chất lượng của một số cán bộ, giảng viên, chuyên viên còn chưa đầy đủ” [6]. Thêm vào nữa là khó khăn về kinh phí đầu tư cho kiểm định chất lượng giáo dục của hầu hết các trường còn hạn chế.

Qua kết quả nghiên cứu, điều tra cũng cho thấy, mặc dù phải đối mặt với những khó khăn, thách thức, hoạt động kiểm định chất lượng giáo dục ở các trường đại học địa phương thời gian qua cũng đã đạt được một số kết quả đáng ghi nhận, cụ thể: Xây dựng hệ thống các văn bản kiểm định chất lượng giáo dục phù hợp với các trường đại học địa phương và sớm đưa vào thực thi như Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT, bao gồm 25 tiêu chuẩn với 111 tiêu chí; Các bộ tiêu chí đánh giá, kiểm định phù hợp xu thế quốc tế, bám sát các tiêu chí của tổ chức kiểm định chất lượng uy tín như HCERES, AUN-QA...; Nhiều đơn vị chuyên trách về kiểm định chất lượng giáo dục đã được thành lập như Hội đồng tự đánh giá và đánh giá ngoài cơ sở giáo dục Trường Đại học Quảng Nam, Hội đồng tự đánh giá chất lượng giáo dục trường Trường Đại học Phạm Văn Đồng; Đào tạo, bồi dưỡng cán bộ kiểm định chất lượng giáo dục đã được quan tâm đầu tư cũng như để có thể giải quyết được vấn đề nguồn nhân lực làm công tác kiểm định và đảm bảo chất lượng giáo dục [11].

Như vậy, việc kiểm định chất lượng giáo dục ở các trường đại học địa phương hiện nay đã được nhận thức đúng vị trí, vai trò và tầm quan trọng. Nhưng để việc kiểm định, quản lý chất lượng giáo dục đạt hiệu quả như mong đợi, hầu hết các trường đại học địa phương đều gặp phải rất nhiều vấn đề khó khăn, bất cập. Bên cạnh đó, việc các trường đại học địa phương trực thuộc nhiều cơ quan chủ quản khác nhau nên phương thức tổ chức kiểm định chất lượng cũng khác nhau cũng là một vấn đề khó khăn gặp phải trong công tác kiểm định chất lượng. Dẫn đến, tình trạng kết quả kiểm định nhiều khi không được thống nhất hoàn toàn, mang tính hình thức [3]. Cho nên, để hội nhập quốc tế về kiểm định chất lượng giáo dục các trung tâm kiểm định của Việt Nam cần sớm thống nhất các bộ tiêu chí chuẩn chất lượng giáo dục chung bởi nó có ý nghĩa quyết định tới chất lượng hệ thống giáo dục các trường đại học địa phương thời gian tới.

Xu hướng phát triển của bối cảnh tự chủ đại học gắn liền với định hướng đổi mới căn bản và toàn diện hoạt động giáo dục và đào tạo của Việt Nam, trong đó trọng tâm nội dung của hoạt động đổi mới này gắn liền với mục tiêu xây dựng những bước chuyển mang tính chất phát triển về chất lượng đối với hoạt động giáo dục đại học. Căn cứ của hoạt động tự chủ tại đại học tại Việt Nam đó là sự cụ thể các chủ trương đường lối, chính sách của Đảng và pháp luật của Nhà nước mà cụ thể ở đây chính là Luật số 34/2018/QH14 của Quốc hội: Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học, đây chính là những căn cứ mang tính chất pháp lý để các trường đại học có thể triển khai hoạt động tự chủ đại học, trong đó có các trường đại học mang tính chất đa ngành và ứng dụng như trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

### **3.2. Bối cảnh tự chủ đại học gắn với hoạt động kiểm định, đảm bảo chất lượng giáo dục của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội**

Với vị trí và vai trò là đơn vị sự nghiệp công lập trực thuộc thành phố Hà Nội duy nhất hoạt động trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo trình độ đại học và sau đại học, thực thi tự chủ tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội giống như đa số các trường đại học địa phương khác: “Thực thi tự chủ trong các trường đại học địa phương hiện nay được thể hiện: “Tự chủ trong quản lý điều hành nhà trường; Tự chủ tài chính; Tự chủ trong tuyển dụng và quản lý cán bộ, giảng viên; Tự chủ trong hoạt động đào tạo, tuyển sinh; Tự chủ trong xác định các chuẩn mực và phương pháp đánh giá...” [10].

Tính đến năm học 2023-2024, về các nội dung tự chủ Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã thực hiện thành

công tới nay, bao gồm: Tự chủ trong quản lý điều hành nhà trường; Tự chủ trong hoạt động đào tạo, tuyển sinh; Tự chủ trong xác định các chuẩn mực và phương pháp đánh giá... Vậy là, trong xu thế thực hiện tự chủ đại học, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã tự chủ thành công các nội dung kể trên, đã đi vào thực tiễn hoạt động và đạt được những kết quả đáng ghi nhận như nâng cao chất lượng đào tạo, nâng cao chất lượng chương trình đào tạo. Giải pháp quan trọng đem lại kết quả trên là đã triển khai và ngày một tăng cường kiểm định chất lượng giáo dục trong các hoạt động giáo dục của nhà trường. Từ đó, toàn bộ viên chức, người lao động nhà trường thực hiện nhiệm vụ theo yêu cầu đảm bảo chất lượng giáo dục và coi đây là nền tảng quan trọng để thực thi tự chủ đại học.

Như vậy, nhà trường vẫn còn 2 nội dung về tự chủ tài chính và tự chủ nhân sự chưa thực hiện được hoàn toàn. Nguyên nhân chưa thực hiện được tự chủ nhân sự cũng là do chưa tự chủ được 100% tài chính, Nhà trường mới tự đảm bảo được 78% nguồn chi, vì vậy chỉ tiêu biên chế, người lao động vẫn do Ủy ban nhân dân thành phố Hà Nội phân bổ.

Xét riêng về tự chủ tài chính, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội muốn thực thi tự chủ hoàn toàn vào năm học 2024-2025 theo kế hoạch đề ra, Nhà trường cần tiết kiệm chi và tăng nguồn thu để bù được cho lượng kinh phí sẽ không còn được cấp khi tự chủ 100%. Giải pháp tăng doanh thu, tiết kiệm chi, có thể kể đến: tăng chỉ tiêu tuyển sinh, mở thêm các ngành đào tạo phù hợp, xóa bỏ các ngành đào tạo không còn là nhu cầu xã hội để tránh lãng phí chi phí không cần thiết, tăng học phí theo quy định, tăng các loại hình dịch vụ đào tạo bồi dưỡng ngắn hạn, tiết kiệm tối ưu hóa quỹ lương, xây dựng đề án vị trí việc làm, xây dựng đề án phát triển nguồn nhân lực, xây dựng đề án tinh giản biên chế, xây dựng cơ cấu tổ chức tinh giản, gọn nhẹ, khoa học, hiệu quả...

Trong bối cảnh hiện nay, để đáp ứng các yêu cầu và nhiệm vụ, cũng như thực hiện các giải pháp nhằm đạt được tự chủ đại học và phát triển bền vững, Nhà trường cần tiến hành một cuộc đổi mới toàn diện trên mọi phương diện. Mục tiêu của quá trình này là nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo, khẳng định vị thế của Nhà trường, và tăng cường khả năng cạnh tranh với các cơ sở giáo dục đại học khác trong và ngoài nước. Để tìm ra các giải pháp tối ưu cho việc đổi mới toàn diện, nâng cao chất lượng giáo dục, hoàn thành sứ mệnh, khẳng định vị thế và phát triển tầm nhìn, cũng như thực hiện thành công tự chủ và phát triển bền vững, yếu tố then chốt là việc kiểm định và quản lý chất lượng giáo dục.

#### **4. Những khó khăn và thách thức gặp phải trong công tác kiểm định, quản lý chất lượng giáo dục tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội và một số đề xuất khắc phục**

##### **4.1. Hiện trạng công tác kiểm định chất lượng giáo dục ở Trường Đại học Thủ đô Hà Nội**

Có thể nhận thấy trải qua hoạt động đánh giá ngoài, công tác kiểm định giáo dục tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội hiện nay có những đặc điểm sau, đây là những đặc điểm mang tính chất phù hợp đối với hoạt động kiểm định, đảm bảo chất lượng của trường đại học cũng như của một trường đại học cấp địa phương.

Thứ nhất, Nhà trường đã có quy định về việc phối hợp trong công tác kiểm định, đảm bảo chất lượng giữa đơn vị chức năng (Phòng Quản lý chất lượng giáo dục) với các đơn vị và mạng lưới đảm bảo chất lượng của Trường, tuy nhiên, chưa cụ thể, chi tiết [1].

Thứ hai, chiến lược phát triển đảm bảo chất lượng, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội được xây dựng và định hình phát triển từ rất sớm vào năm 2015, ngay sau khi Trường Đại học Thủ đô Hà Nội được phê duyệt trở thành trường đại học, điều này thể hiện được tính chủ động của Nhà trường trong việc nắm bắt sự phát triển theo định hướng đảm bảo chất lượng hoạt động giáo dục và đào tạo, chiến lược này tiếp tục được rà soát, điều chỉnh và thể hiện trong Chiến lược phát triển Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045 theo Nghị quyết số 01/NQ-HĐT ngày 04/01/2024. Chiến lược này bao gồm các chính sách, công cụ, sự tham gia của các bên liên quan, các hoạt động thúc đẩy công tác đảm bảo chất lượng, xác định các chỉ tiêu phân đầu chính phù hợp với mục tiêu chiến lược của Nhà trường. Tuy nhiên, Nhà trường vẫn chưa xây dựng được kế hoạch tổng thể để có được các báo cáo cụ thể, định lượng, đánh giá, đo lường rõ ràng việc triển khai cũng như tổng hợp kết quả khảo sát, lấy ý kiến các bên liên quan về các hoạt động đảm bảo chất lượng của Trường [1].

Một trong những vấn đề đặt ra còn tồn tại ảnh hưởng đến hiệu quả của công tác kiểm định chất lượng

của Nhà trường trong giai đoạn hiện nay đó là là hệ thống lưu trữ văn bản, rà soát, phổ biến các chính sách, hệ thống, quy trình và thủ tục đảm bảo chất lượng của Nhà trường chưa được quản lý thống nhất bởi phần mềm chung, sau nữa cơ sở vật chất phục vụ cho công tác kiểm định, quản lý chất lượng còn thiếu, do đó, việc tổ chức, quản lý công việc trong lĩnh vực đảm bảo chất lượng còn có nhiều hạn chế, bất cập. Đây là một trong những yếu tố vừa mang tính chất khách quan vừa mang tính chất chủ quan ảnh hưởng đến hiệu quả của hoạt động đảm bảo chất lượng của Nhà trường cũng như trong một số trường hợp sẽ ảnh hưởng đến công tác cung cấp và sử dụng các minh chứng đánh giá của Nhà trường đối với công tác đánh giá ngoài cũng như kiểm định chất lượng trường đại học.

Thứ ba, hiện nay các chỉ số thực hiện và các chỉ tiêu phân đầu chính trong các lĩnh vực hoạt động đã được Nhà trường xác lập và thực hiện hàng năm, tuy nhiên, Nhà trường chậm triển khai xây dựng và đưa vào thực hiện bộ KPIs chính thức, quy trình thực hiện và quy định đối sánh (đến năm 2019 mới ban hành bộ KPIs chính thức, quy trình thực hiện và quy định đối sánh) [2]. Do bộ chỉ số KPIs mới ban hành (năm 2019), nên việc rà soát, đánh giá kết quả thực hiện các chỉ số thực hiện chính và các chỉ tiêu phân đầu chính chủ yếu đối sánh với mục tiêu, kế hoạch trong từng năm học và đối sánh được giữa các năm học với nhau còn nhiều hạn chế.

Thứ tư, mặc dù Nhà trường đã chú trọng bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ đảm bảo chất lượng cũng như tổ chức các hoạt động tập huấn về công tác kiểm định, đảm bảo chất lượng, tập huấn kỹ thuật đánh giá chất lượng chương trình đào tạo, tập huấn công tác đánh giá nội bộ... nhưng viên chức, người lao động Trường Đại học Thủ đô Hà Nội vẫn nhận thức chưa cao về công tác kiểm định, đảm bảo chất lượng giáo dục. Nhiều đơn vị thuộc và trực thuộc trường thực hiện công tác này chậm chạp, hình thức, đối phó. Viên chức, người lao động làm kiểm định, đảm bảo chất lượng giáo dục làm kiêm nhiệm công tác này bên cạnh những nhiệm vụ chuyên môn khác (vừa làm nhiệm vụ chuyên môn, vừa làm kiểm định chất lượng giáo dục) và chưa được đào tạo bài bản, chưa nhận thức rõ ràng kiểm định chất lượng giáo dục là công tác đảm bảo chất lượng hay văn hóa chất lượng. Ngay cả viên chức, người lao động làm việc tại đơn vị chuyên trách công tác kiểm định, đảm bảo chất lượng giáo dục đa số chưa có chuyên môn sâu về công tác này.

*Bảng 1. Hiện trạng chức năng nhiệm vụ và đội ngũ của đơn vị được giao chủ trì thực hiện kiểm định chất lượng giáo dục của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*

Giai đoạn	Đơn vị được giao	Đội ngũ đơn vị	Nhận xét chung
2015-2019	Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng giáo dục (Theo Quyết định số 734/QĐ-ĐHTĐHN, 18/12/2015)	- 01 Trưởng phòng; Trình độ chuyên môn Thạc sĩ Giáo dục Tiểu học - 03 chuyên viên, trình độ chuyên môn cử nhân các ngành Tiếng Anh; Kinh tế; An toàn	Trình độ chuyên môn hoàn toàn chưa đáp ứng công tác kiểm định, đảm bảo chất lượng giáo dục.
2019-2024	Phòng Quản lý chất lượng giáo dục (theo Quy định chức năng, nhiệm vụ và cơ cấu tổ chức Trường ĐHTĐHN theo Quyết định số 88/QĐ-ĐHTĐHN, ngày 04/02/2020)	- 01 Trưởng phòng; Trình độ chuyên môn Tiến sĩ Quản lý giáo dục - 01 Phó Trưởng phòng; Trình độ chuyên môn Thạc sĩ Luật - 05 chuyên viên; trình độ chuyên môn thạc sĩ Quản lý giáo dục, Công nghệ Thông tin, Máy tính và 01 chuyên viên có trình độ Thạc sĩ Đo lường và đánh giá trong giáo dục	Trình độ chuyên môn nhân sự đã có sự phát triển để phục vụ công tác đảm bảo chất lượng giáo dục, tuy nhiên với quy mô đào tạo, yêu cầu nhiệm vụ mỗi ngày nay thì nhân sự có chuyên môn cao về công tác kiểm định, đảm bảo chất lượng giáo dục trong cơ cấu nhân sự Phòng cần nâng cao hơn nữa.

[Nguồn: Tác giả tự tổng hợp]

#### 4.2. Những khó khăn và thách thức khi kiểm định chất lượng giáo dục tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tương tự như thực trạng kiểm định chất lượng giáo dục ở các trường đại học địa phương khác, kiểm định chất lượng giáo dục Trường Đại học Thủ đô Hà Nội gặp những khó khăn và thách thức phải đối mặt để thực thi hiệu quả tự chủ đó là:

Đội ngũ viên chức, người lao động ở Trường Đại học Thủ đô Hà Nội nhận thức chưa cao kiểm định chất lượng giáo dục, nhiều đơn vị thuộc trường thực hiện công tác này chậm chạp, hình thức, đối phó. Bởi cũng như đa số các trường đại học địa phương hiện nay, viên chức người lao động làm kiểm định chất lượng giáo

dục làm kiêm nhiệm công tác này bên cạnh những nhiệm vụ chuyên môn khác (vừa làm nhiệm vụ chuyên môn, vừa làm kiểm định chất lượng giáo dục) và chưa được đào tạo bài bản, chưa nhận thức rõ ràng kiểm định chất lượng giáo dục là công tác đảm bảo chất lượng hay văn hóa chất lượng.

Kinh phí phục vụ kiểm định chất lượng giáo dục còn hạn hẹp. Trong bối cảnh chung khó khăn về kinh phí cho mọi hoạt động của Nhà trường trong giai đoạn quá độ lên tự chủ, kinh phí phục vụ kiểm định chất lượng giáo dục cũng rất hạn chế, gây khó khăn cho việc thực hiện kiểm định chất lượng giáo dục thường xuyên, xuyên suốt và kinh phí cho kiểm định chất lượng giáo dục còn hạn chế nên chưa thực sự động viên được cán bộ, giảng viên tham gia.

Việc thu thập minh chứng phục vụ đánh giá kiểm định chất lượng giáo dục còn nhiều khó khăn bởi việc “thu thập, lấy ý kiến người học, người dạy, nhà tuyển dụng của Nhà trường không được thực hiện thường xuyên, còn mang tính hình thức, phân tích xử lý số liệu chưa logic, chưa khoa học [2]. Đi kèm với đó là hệ thống lưu trữ văn bản, rà soát, phổ biến các chính sách, hệ thống, quy trình và thủ tục đảm bảo chất lượng của Nhà trường chưa được quản lý thống nhất bởi phần mềm chung, cơ sở vật chất phục vụ cho công tác kiểm định, quản lý chất lượng còn thiếu thốn do đó, việc tổ chức, quản lý công việc trong lĩnh vực đảm bảo chất lượng còn có nhiều hạn chế, bất cập.

Nằm trong bức tranh toàn cảnh của kiểm định chất lượng giáo dục ở nước ta hiện nay, chưa có sự thống nhất về bộ công cụ đánh giá kiểm định chất lượng giáo dục. Mỗi trung tâm kiểm định chất lượng giáo dục sử dụng các chỉ số, quy tắc nhất định theo quan điểm của mình. Nên giữa các trung tâm kiểm định chất lượng giáo dục chưa có sự thống nhất về bộ công cụ đánh giá. Do đó, các chỉ số, quy tắc mang nặng tính chủ quan chưa phù hợp thực tế điều kiện cơ sở vật chất, kinh tế, xã hội của từng trường, khi các trường đại học địa phương trực thuộc các cơ quan chủ quản khác. Dẫn đến, có hai kết quả khác nhau cho một trường bởi hai tổ chức kiểm định khác nhau.

Bên cạnh đó, cùng trong khó khăn chung của tất cả các cơ sở giáo dục đại học địa phương trên toàn nước, một số văn bản pháp luật chỉ đạo kiểm định chất lượng giáo dục ở trường đại học địa phương chưa được điều chỉnh, bổ sung kịp thời. Nên “một số trường trì hoãn đánh giá kiểm định chất lượng giáo dục như công văn 768/QLCL-KĐCLGD, Thông tư 62/2012/TT-BGDĐT, Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT...” [8].

## **5. Đề xuất một số giải pháp nhằm khắc phục khó khăn và nâng cao công tác kiểm định, quản lý chất lượng giáo dục tại Trường đại học Thủ đô Hà Nội**

Thứ nhất, tăng cường tích cực truyền thông về kiểm định chất lượng giáo dục cho viên chức, người lao động nhằm nâng cao nhận thức về vai trò, tầm quan trọng của kiểm định chất lượng giáo dục;

Thứ hai, đối với nguồn lực kinh phí, cần có sự cân đối để tăng đầu tư kinh phí phân bổ cho hoạt động kiểm định chất lượng giáo dục để nâng cao hiệu quả và chất lượng của công tác này, đồng thời động viên được viên chức, người lao động Nhà trường tham gia.

Thứ ba, cần xây dựng chiến lược phát triển nguồn nhân lực, đặc biệt là nguồn nhân lực cho công tác bảo đảm chất lượng giáo dục. Nâng cao năng lực chuyên môn của đội ngũ cán bộ chuyên trách và các cộng tác viên của công tác bảo đảm chất lượng giáo dục trong nhà trường là việc làm cần thiết trong giai đoạn hiện nay. Cần xây dựng kế hoạch tổ chức các khoá đào tạo, bồi dưỡng và các hội nghị, hội thảo nhằm nâng cao kiến thức và năng lực chuyên môn của đội ngũ cán bộ chuyên trách về hoạt động bảo đảm, kiểm định chất lượng giáo dục trong giai đoạn mới. Đây là lực lượng nòng cốt tham mưu cho Lãnh đạo trường ban hành các quy định về công tác đảm bảo chất lượng giáo dục. Đội ngũ cán bộ chuyên trách này cũng chính là hạt nhân có sức lan toả sâu rộng trong công tác xây dựng văn hoá chất lượng trong toàn trường; cũng là lực lượng tiên phong trong việc xây dựng mạng lưới tổ tư vấn đảm bảo chất lượng giáo dục trong nhà trường nhằm hỗ trợ thu thập minh chứng về Chương trình đào tạo; Hoạt động đào tạo; Người học; Nghiên cứu khoa học, ứng dụng, phát triển và chuyển giao công nghệ; Hoạt động hợp tác quốc tế... nhằm bảo đảm thông tin thu thập chính xác, khách quan... từ đó nâng cao chất lượng công tác kiểm định, quản lý chất lượng giáo dục cũng có nghĩa là nâng cao hiệu quả các hoạt động giáo dục của nhà trường.

Thứ tư, yêu cầu các đơn vị tăng cường vận dụng thành tựu nền tảng công nghệ số để thu thập các minh chứng phục vụ kiểm định chất lượng giáo dục như Limesurvey, google form, Qualtrics... từ người học,

người dạy, nhà tuyển dụng. Việc thu thập các minh chứng phục vụ kiểm định chất lượng giáo dục phải tiến hành thường xuyên, tránh mang tính hình thức, làm cho có lệ.

Thứ năm, yêu cầu các đơn vị thuộc và trực thuộc trường phải có trách nhiệm khi viết báo cáo tự kiểm định chất lượng giáo dục. Nhà trường cần triển khai đồng loạt, thống nhất từ các đơn vị thuộc và trực thuộc Trường. Chỉ đạo các đơn vị viết báo cáo tự kiểm định chất lượng giáo dục cần xuất phát từ chức năng nhiệm vụ được giao và trên cơ sở căn cứ vào mục đích và phạm vi đánh giá cụ thể. Trong quá trình viết báo cáo phải mô tả chi tiết thực trạng của đơn vị, trên cơ sở đó phân tích, giải thích, so sánh đưa ra nhận định về ưu điểm cũng như hạn chế còn tồn tại để từ đó có giải pháp khắc phục hiệu quả...

## 6. Kết luận

Thực hiện kiểm định, quản lý chất lượng giáo dục để thực thi tự chủ đại học trong bối cảnh hiện nay ở Trường Đại học Thủ đô Hà Nội rất quan trọng và gặp phải nhiều thách thức, khó khăn. Điều đó đòi hỏi Nhà trường phải triển khai đồng bộ, toàn diện các giải pháp để tranh thủ được sự ủng hộ của Ủy ban nhân dân thành phố Hà Nội, các sở ban ngành có liên quan và đặc biệt huy động đồng đảo viên chức, người lao động cùng đồng lòng tham gia tháo gỡ những khó khăn, thách thức trong kiểm định, quản lý chất lượng giáo dục. Có như vậy Trường Đại học Thủ đô Hà Nội mới nâng cao vị thế, uy tín của nhà trường trong đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho thành phố và trên cả nước, đáp ứng mục tiêu cạnh tranh với các trường đại học khác trong khu vực và quốc tế.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Trường Đại học Thủ đô Hà Nội (2019). Báo cáo Đánh giá ngoài Trường Đại học Thủ đô Hà Nội Theo tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đại học của Bộ Giáo dục và Đào tạo (Giai đoạn đánh giá: 2014-2019) (Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục-Trường Đại học Vinh).
- [2] Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội (2019). Báo cáo Đánh giá ngoài các chương trình đào tạo Công nghệ thông tin; Sư phạm Toán học; Sư phạm Ngữ văn; Chính trị học của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội.
- [3] Hùng, N. M. (2020). Công tác kiểm định chất lượng trong bối cảnh đẩy mạnh mô hình quản trị theo cơ chế tự chủ của hệ thống giáo dục Đại học Việt Nam hiện nay, Kiểm định chất lượng giáo dục Quốc tế – Con đường hội nhập và phát triển (trang 41- 59). TP. Hồ Chí Minh: Nxb. Tài chính.
- [4] Hùng, N. M., & Hạnh, N. T. (2020). Chính sách tự chủ đại học của nhà nước và năng lực thực tế của hệ thống các trường Đại học công lập địa phương của Việt Nam hiện nay. Hội thảo giáo dục việt nam 2020 “Tự chủ trong giáo dục Đại học – từ chính sách đến thực tiễn” tập 2 (trang 41-64). Hà Nội: Ủy ban Văn hóa, Giáo dục, Thanh niên, Thiếu niên và Nhi đồng. Nxb. Chính trị quốc gia.
- [5] Hùng, N. M., & Quảng, H. D. (2020). Cơ hội của mô hình trường Đại học An Giang đối với sự phát triển của hệ thống Đại học địa phương ở Việt Nam trong bối cảnh của cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0. Hội thảo giáo dục việt nam 2020 “Tự chủ trong giáo dục Đại học – từ chính sách đến thực tiễn” tập 1 (trang 463-475). Hà Nội: Ủy ban Văn hóa, Giáo dục, Thanh niên, Thiếu niên và Nhi đồng, Nxb. Chính trị quốc gia.
- [6] Hải, N. T., & Thảo, N. T. (2020). Nâng cao công tác đảm bảo chất lượng đáp ứng yêu cầu đổi mới và hội nhập theo hướng tiếp cận AUN-QA ở trường Đại học An Giang hiện nay. Kiểm định chất lượng giáo dục Quốc tế – con đường hội nhập và phát triển (trang 239-249). TP. Hồ Chí Minh: Nxb. Tài Chính.
- [7] Đặng Danh Hương (2021), Sách chuyên khảo “Đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục đại học trong bối cảnh tự chủ đại học: Lý luận và thực tiễn”, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [8] Loan, Đ. T. (2020). Đảm bảo chất lượng Đại học tư thực hiện nay: Thực trạng và giải pháp. Kiểm định chất lượng giáo dục Quốc tế – Con đường hội nhập và phát triển (trang 205 – 216). Tp. Hồ Chí Minh: Nxb. Tài Chính.
- [9] Nam, N. (2021, 06 17). Báo điện tử Chính phủ nước cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam. Được truy lục từ Cho phép 3 tổ chức kiểm định giáo dục nước ngoài hoạt động tại Việt Nam: <http://baochinhphu.vnkiem-dinh-giao-duc-nuoc-ngoai-hoat-dong-tai-Viet-Nam/435029.vgp>

- [10] Sơn, P. Đ. (2016, 05 31). Một số giải pháp tăng quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong các trường đại học ở Việt Nam. Được truy lục từ Bộ giáo dục và đào tạo: Một số giải pháp tăng quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong các trường đại học ở Việt Nam
- [11] Thọ, L. Đ., & Thẩm, L. T. (2020). Kiểm định chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam – Thực trạng và giải pháp. Kiểm định chất lượng giáo dục Quốc tế – Con đường hội nhập và phát triển (trang 409 – 422). TP. Hồ Chí Minh: Nxb. Tài chính.
- [12] Vượng, N. Đ., & Chung, N. V. (2020). Nghiên cứu đánh giá thực trạng lộ trình tự chủ trong giáo dục Đại học địa phương – từ cơ chế đến thực tiễn. Hội thảo giáo dục việt nam 2020 “Tự chủ trong giáo dục Đại học – từ chính sách đến thực tiễn” tập 1 (trang 175-180). Hà Nội: Ủy ban Văn hóa, Giáo dục, Thanh niên, Thiếu niên và Nhi đồng. Nxb. Chính trị quốc gia.
- [13] UNESCO-IIEP (2006), External quality assurance: options for higher education managers, UNESCO-IIEP, Paris, 2006.
- [14] Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea (2007), D., Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions, UNESCO-CEPES, Bucharest, 2007
- [15] Woodhouse (1999), D., Quality and quality assurance, Quality and Internationalisation in Higher Education, OECD-IMHE, Paris, (1999) 29.

### ABSTRACT

#### **Accreditation and education quality insurance of Hanoi Metropolitan University - Difficulties and challenges in implementing university autonomy**

The evolving landscape of educational and training activities necessitates innovation in universities' methods of activity development and deployment. A key driver of this innovation is the ineluctable trend of university autonomy, which demands a dual focus on self-governance and quality assurance. Within the current educational climate, identifying the unique challenges faced by universities is paramount. This article investigates quality assurance practices within the educational activities of the Hanoi Metropolitan University. Through this investigation, the article aims to not only identify existing difficulties and challenges but also propose solutions to enhance the effectiveness of these practices in the context of university autonomy.

**Keywords:** *Quality Assurance, Educational Activities, University Autonomy, University.*



## QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG SỬ DỤNG VIDEO CLIP TRÊN YOUTUBE KIDS TRONG HỖ TRỢ DẠY HỌC MÔN KHOA HỌC Ở TIỂU HỌC

Trần Văn Hưng<sup>1\*</sup>, Hồ Thảo My<sup>2</sup>, Mầu Hương Giang<sup>3</sup>

**Tóm tắt.** Học tập trên nền tảng dữ liệu mở như trên YouTube Kids là một hình thức mới, mang lại nội dung rất hữu ích, góp phần đổi mới trong quá trình thực hiện mục tiêu giáo dục, đặc biệt là cung cấp kiến thức cho học sinh tiểu học. Giáo viên có thể lên kế hoạch thiết kế một kênh YouTube dành cho trẻ em để học sinh học vào đầu giờ, khởi động ngoài giờ. Đối với học sinh, những video khoa học với nội dung ý nghĩa về các vì sao, hệ mặt trời, hiện tượng ngày đêm, không chỉ giúp các em học hỏi, mở rộng hiểu biết mà còn về vũ trụ xung quanh chúng ta. Bài nghiên cứu về vấn đề sử dụng video từ nền tảng YouTube Kids như một công cụ giúp hỗ trợ dạy học môn Khoa học cho học sinh tiểu học.

**Từ khóa:** Ngày và đêm, video giảng dạy, vũ trụ, xu hướng giáo dục, Youtube Kids.

### 1. Đặt vấn đề

Cùng với sự tiến bộ vượt bậc của Internet thì xu hướng giáo dục trên toàn thế giới cũng vô cùng phát triển. Ở thế kỉ 21, Công nghệ và Truyền thông (ICT) đã kết hợp cùng chương trình giáo dục tiểu học thông qua việc ứng dụng phương tiện truyền thông xã hội vào quá trình dạy học. Một trong những phương tiện hiện đại mang lại nhiều lợi ích tiêu biểu của dữ liệu mở là ứng dụng Youtube Kids. Việc giảng dạy bằng phương tiện truyền thông có thể khuyến khích học sinh chủ động trong việc học tập của mình hơn (Masterman, 1999). Có thể nói YouTube Kids là một trong những phương tiện truyền thông hiệu quả vì bên trong đó, chúng ta có thể tìm thấy nhiều video có thể hỗ trợ giáo viên khi giảng dạy trong một lớp học [1] [2]. Mayfield (2008) định nghĩa về Phương tiện truyền thông xã hội được hiểu rõ nhất là một nhóm các loại phương tiện truyền thông trực tuyến mới, chứa đựng hầu hết các đặc điểm nổi bật như: tham gia, cởi mở, trò chuyện, cộng đồng và kết nối [3].

Sự phối hợp giữa việc thiết kế và sử dụng hình ảnh từ các video với nội dung khoa học trong chương trình giáo dục tiểu học là một phương pháp giáo dục mới, giúp trẻ ghi nhớ lâu hơn. Bởi vì hình ảnh là ngôn ngữ trực tiếp tác động đến cảm xúc và tư duy. Hơn nữa, việc kết hợp với ngôn ngữ hình ảnh cũng tạo sự hứng khởi, kích lệ học sinh tham gia tích cực; giúp trẻ rèn luyện tư duy bằng cả hai bán cầu não, phát triển khả năng liên tưởng, tưởng tượng của trẻ. Riswandi (2016) đã chỉ ra rằng, việc sử dụng video trên YouTube Kids có thể giúp học sinh cải thiện kỹ năng nói và tạo động lực cho học sinh học thêm nhiều kiến thức mà trẻ muốn. Sự cải thiện trong quá trình học tập được chứng minh thông qua khả năng làm bài kiểm tra của học sinh và cũng như điểm số mà các em đạt được [4].

Môn Khoa học là môn học bắt buộc ở tiểu học, được xây dựng trên cơ sở kế thừa và phát triển từ môn Tự nhiên và Xã hội (các lớp 1, 2, 3); tích hợp những kiến thức về vật lí, hóa học, sinh học và nội dung giáo dục sức khỏe, giáo dục môi trường. Môn Khoa học góp phần giúp học sinh hình thành trí tò mò khoa học,

Ngày nhận bài: 08/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 18/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Khoa Giáo Dục Tiểu Học, Đại Học Sư Phạm - Đại Học Đà Nẵng

<sup>2</sup>Khoa Giáo Dục Tiểu Học, Đại Học Sư Phạm - Đại Học Đà Nẵng

<sup>3</sup>Khoa Giáo Dục Tiểu Học, Đại Học Sư Phạm - Đại Học Đà Nẵng

Tác giả liên hệ: Trần Văn Hưng. Địa chỉ e-mail: [tvhung@ued.udn.vn](mailto:tvhung@ued.udn.vn)

hứng thú tìm hiểu thế giới tự nhiên; ý thức tiết kiệm bảo vệ tài nguyên thiên nhiên. Đồng thời, góp phần hình thành và phát triển ở học sinh năng lực nhận thức thế giới tự nhiên; năng lực tìm tòi, khám phá con người và thế giới tự nhiên; năng lực vận dụng kiến thức khoa học giải thích các sự vật, hiện tượng tự nhiên và môi trường xung quanh. Việc đổi mới trong dạy học môn Khoa học để thu hút học sinh, giúp tiết học sinh động hơn, là điều hết sức cần thiết trong quá trình giảng dạy.

Vì vậy nghiên cứu này đi sâu về việc sử dụng video clip trên Youtube Kids như một công cụ hỗ trợ dạy học môn Khoa học ở tiểu học. Ngoài ra, Youtube Kids mới xuất hiện tại Việt Nam trong những năm gần đây, chưa có nhiều nghiên cứu về vấn đề sử dụng cũng như ứng dụng Youtube Kids trong giảng dạy ở trường, vì vậy điều này càng có hiệu quả.

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Tham gia nghiên cứu này là 30 học sinh lớp 3A được chọn là đối tượng thực nghiệm tại trường tiểu học Bế Văn Đàn, quận Thanh Khê, thành phố Đà Nẵng. Khi bắt đầu nghiên cứu, các em đã được cho hoàn thành một bảng câu hỏi trước bài khảo sát thực trạng về tiếp cận khoa học trong giờ học trước khi bắt đầu bài học mới.

Nội dung được chọn thực nghiệm trong nghiên cứu này là tìm hiểu về các bài học thuộc kiến thức trong chuyên đề “Vật Chất Và Năng Lượng”. Giáo viên tiến hành lựa chọn sử dụng gồm 3 video cho học sinh lớp 3A, với các phần “khởi động”, “hình thành kiến thức mới” và “củng cố, luyện tập”.

Phương án dạy học: giáo viên tiến hành dạy học môn Tự nhiên và Xã hội lớp 3, bài 61 “Ngày và đêm trên Trái Đất” theo phương pháp dạy học truyền thống, không có sự hỗ trợ của các phương tiện công nghệ truyền thông. Sau khi kết thúc bài học, cho học sinh làm bài tập mục đích để đánh giá mức độ tiếp thu kiến thức của trẻ thông qua phương pháp dạy học truyền thống. Học sinh trả lời các câu hỏi có trong phiếu bài tập.

Tiến hành cho 30 học sinh làm bài tập trong phiếu bài tập khi kết thúc phương pháp dạy học truyền thống thì tỉ lệ điểm mà các em đạt được thể hiện cụ thể ở mục kết quả nghiên cứu và bàn luận.

## 3. Cơ sở lý luận

### *Đặc điểm nhận thức của học sinh tiểu học*

Trẻ ở độ tuổi tiểu học chủ yếu nhận thức thông qua trực quan. Ở giai đoạn này, trẻ rất tò mò, ham khám phá điều mới mẻ, thể hiện sự phát triển của trí tuệ, và mong muốn nhận thức của họ thường có xu hướng dựa trên cảm xúc. Điều này có nghĩa là họ thường nhận biết các sự vật, hiện tượng ngay trước mắt, nhưng chưa hiểu rõ về bản chất hay còn tò mò về thế giới xung quanh, cũng như những điều mới lạ trên mạng. Do đó, YouTube Kids được thiết kế với giao diện bắt mắt, sống động để thu hút sự chú ý của trẻ.

### *Đặc điểm về trí nhớ của học sinh tiểu học*

Ở độ tuổi này, trí nhớ của các em vẫn còn mang tính chất hình ảnh cụ thể trực tiếp. Học sinh tiểu học thường có khả năng ghi nhớ rất tốt những sự việc mà các em được, được chứng kiến nhưng lại là hình thức ghi nhớ theo kiểu máy móc. Việc tái hiện những gì mà các em đã nhớ là điều không hề dễ dàng đối với học sinh lứa tuổi tiểu học. Vì vậy, đòi hỏi người thiết kế ra những video bài dạy cần ngắn gọn, dễ hiểu, tránh dài dòng, lan man.

### *Tư duy của học sinh tiểu học*

Đặc điểm đáng chú ý trong quá trình tư duy của trẻ ở độ tuổi tiểu học là sự chuyển từ tư duy cụ thể, dựa trên trực quan, sang tư duy trừu tượng, khái quát. Tuy nhiên, trong giai đoạn này, trực giác và trực cảm vẫn là yếu tố quan trọng, ảnh hưởng đến việc tiếp thu kiến thức của các em.

### *Lợi ích của kênh Youtube Kids trong dạy học*

Với sự tăng trưởng mạnh mẽ của công nghệ, môi trường dạy học cũng thay đổi, nó tác động mạnh mẽ tới quá trình giảng dạy, đào tạo và học tập dựa trên sự hỗ trợ của các phần mềm ứng dụng công nghệ đi kèm.

Việc ứng dụng Youtube Kids vào quá trình dạy học trường tiểu học góp phần nâng cao chất lượng học tập [6], tạo ra môi trường giáo dục mang tính tương tác cao chứ không chỉ đơn thuần là thầy giảng, trò nghe, thầy đọc, trò chép, học sinh được khuyến khích và tạo điều kiện để chủ động tìm kiếm tri thức, sắp xếp hợp lý quá trình tự học. Trong hệ thống phương tiện dạy học thì video được xếp vào nhóm phương tiện dạy học hiện đại giúp giáo viên đổi mới PPDH, một số lợi ích tiêu biểu như:

- Việc dạy học kết hợp sử dụng video từ Youtube Kid là một hướng đi mang tính chiến lược trong quá trình đổi mới giáo dục.

- Tích hợp video trong giảng dạy giúp học sinh khơi dậy những cảm xúc, khả năng chú ý của học sinh, tạo ra sự hiệu quả trong quá trình tiếp thu kiến thức mới của học sinh.

#### *Lợi ích của video trên Youtube Kids khi sử dụng trong dạy học môn Khoa học*

Học tập trên YouTube Kids là một hình thức mới, chứa đựng nội dung rất hữu ích và đóng vai trò quan trọng trong việc đạt được mục tiêu giáo dục, đặc biệt là khi tổ chức các hoạt động giáo dục môn khoa học cho học sinh tiểu học, tập trung vào các vấn đề về thiên nhiên, khám phá trí tưởng tượng khoa học và tạo sự hứng thú trong việc khám phá thế giới tự nhiên.

Khai thác nguồn tài nguyên giáo dục, học tập, khám phá qua việc sử dụng những video trên Youtube Kids để đổi mới phương pháp dạy học là một trong các hoạt động phát huy tích cực năng lực tư duy, chủ động của học sinh [5]. Khối lượng video minh họa với nội dung vô cùng phong phú, đa dạng với nhiều chủ đề khác nhau như: Khoa học, kể chuyện, thí nghiệm thú vị... Các video này có thể được dạy học thử nghiệm để giáo viên phân tích, tham khảo trên cơ sở đó hoàn thiện bài học và xây dựng những video khác để sử dụng trong giáo án của mình.

Đối với học sinh, việc xem video này không chỉ giúp các em tìm hiểu và mở rộng hiểu biết về ý nghĩa của những hiện tượng này, mà còn là thời gian thú vị khi học và vui chơi thông qua các câu chuyện đơn giản, gần gũi, đưa các em đến gần với sự kiện đó. Ngoài ra, nó còn giúp học sinh hiểu sâu hơn về kiến thức về những sự kiện thiên văn quan trọng mà các em đã được học trên lớp. Thông qua việc học tập qua video trên YouTube Kids, giáo viên cũng có thể phát triển và nuôi dưỡng năng lực tự học và khám phá của học sinh.

## **4. Cách sử dụng video clip trên Youtube Kids hỗ trợ dạy học môn khoa học ở tiểu học**

### **4.1. Khái quát kiến thức của bài cũ**

Mục tiêu: Sử dụng video trên nền tảng Youtube Kids để khái quát lại bài cũ theo hình thức tóm tắt. Đây được coi là hình thức cần thiết trong dạy học khi sử dụng video. Đối với hình thức này, GV không chỉ giúp học sinh gợi nhớ lại kiến thức bài đã học theo cách nhanh nhất, khái quát nhất mà còn tạo được sự hứng thú đối với quá trình tìm hiểu nội dung tiếp theo.

Cách thực hiện: Video tóm tắt là loại video khái quát hoá những hình ảnh, clip, âm nhạc kết hợp với thời lượng ngắn, tuy nhiên lại kích thích được sự tò mò tìm tòi của học sinh. [8] Nội dung môn học là Khoa học thì giáo viên tham khảo, khai thác các nguồn tư liệu video từ nền tảng Youtube Kids để thiết kế ra một video tóm tắt cho phần mở đầu. Bên cạnh đó, giáo viên phát cho mỗi cá nhân học sinh một phiếu học tập để các em ghi lại những gì mình đã tiếp thu được sau khi xem video trên. Với hình thức đó, không chỉ tạo ra không khí sôi nổi trong lớp học khi tất cả các thành viên đều tham gia làm nhiệm vụ học tập, thay vì cách kiểm tra miệng truyền thống gây ra cho học sinh cảm giác lo sợ mỗi khi đến lượt mình trả lời.

### **4.2. Hình thành kiến thức mới mỗi chủ đề**

Mục tiêu: Đây là hình thức sử dụng video như một công cụ quan trọng nhất trong dạy học môn Khoa học ở trường tiểu học. Với một video phải đáp ứng được yêu cầu hình thành kiến thức cơ bản cho học sinh, video phải đảm bảo thời gian tối thiểu từ 2-3 phút. Nội dung trong mỗi video phải đa dạng, bắt mắt, phù hợp với chủ đề tiết khoa học đó và đặc biệt phải có khả năng phát huy tính tích cực, chủ động tìm tòi, khám phá của học sinh đối với nội dung bài học.

Cách thực hiện:

Việc khai thác và sử dụng video từ Youtube Kids để hình thành kiến thức mới môn Khoa học không chỉ đáp ứng yêu cầu và nhiệm vụ dạy học theo xu thế hiện nay, mà còn phù hợp với chương trình đổi mới phương pháp dạy học trường tiểu học.

Nếu như sử dụng video tóm tắt để khái quát kiến thức ở phần mở đầu thì sẽ dễ xảy ra hiện tượng một số học sinh sẽ không làm việc, ỷ lại và không chú ý khi tổ chức sử dụng video để hình thành kiến thức cơ bản, kèm theo nhiệm vụ lấy điểm tất cả học sinh phải hoạt động và làm việc nghiêm túc. Bởi vì thành quả của sự tự giác học tập, nghiêm túc tìm hiểu bài của các em sẽ thể hiện ngay trong phiếu học tập. Với việc sử dụng hình thức này học sinh chắc chắn sẽ cảm thấy hứng thú hơn khi học môn Khoa học, thay vì hình thức dạy chay truyền thống, sử dụng sách giáo khoa đọc suông như trước đây.

### 4.3. Hệ thống lại toàn bộ kiến thức bài học

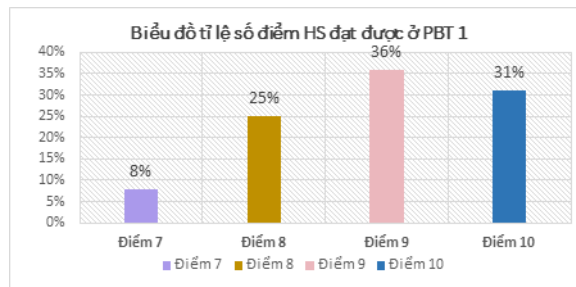
Mục tiêu: Khi dạy học một chủ đề khoa học thì việc hệ thống lại toàn bộ kiến thức nội dung của chủ đề đó là điều vô cùng quan trọng và cần thiết cho các em. Chính vì vậy, hình thức sử dụng video để tổng kết là vô cùng quan trọng và hữu hiệu.

Cách thực hiện: Trước đây, thay vì giáo viên phải sử dụng phấn để ghi nhiều lên bảng, hay sử dụng slide với nội dung chữ dày đặc làm học sinh không thể khái quát được và còn thiếu tính logic. Bây giờ, giáo viên sử dụng video tự thiết kế trên Youtube Kids với trò chơi chứa hệ thống câu hỏi liên quan tới bài học để học sinh trả lời, với những màu sắc, âm thanh đa dạng và vui nhộn, điều này không chỉ kích thích tư duy, ghi nhớ của trẻ mà còn giúp các em lập luận một cách chủ động chứ không còn thụ động nhìn ghi như trước đây.

## 5. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

### 5.1. Kết quả về điều tra thực trạng

Kết quả khảo sát 30 học sinh trong dạy học truyền thống khi chưa sử dụng kênh Youtube Kids được thể hiện trong Hình 1:

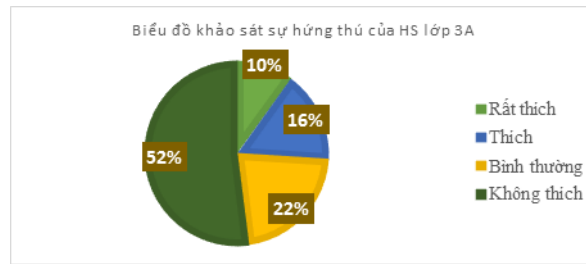


Hình 1. Biểu đồ tỉ lệ số điểm HS đạt được khi làm phiếu bài tập 1 (PBT)

Dựa vào bảng 1 thống kê tỉ lệ điểm mà học sinh đạt được sau bài kiểm tra cho thấy số điểm 10 là các em đạt được chưa nhiều, chỉ chiếm 10% trên tổng số học sinh tham gia làm bài và cụ thể là 3 học sinh đạt điểm tối đa. Tiếp theo là số điểm 8, chiếm 37% và đây cũng là điểm mà các em đạt được nhiều nhất khi làm bài kiểm tra, xếp ở vị trí thứ nhất. Số điểm 7 cũng là số điểm mà các em đạt được nhiều thứ hai, chiếm tỉ lệ 30% và có 11 học sinh đạt số điểm này. Cuối cùng là vị trí thứ ba là số điểm 9, nằm ở mức độ thấp, tỉ lệ điểm này cũng chỉ chiếm 23% theo thống kê.

Sử dụng phiếu điều tra định lượng với các mức độ khác nhau để khảo sát thực trạng học sinh lớp 3A về mức độ hứng thú của các em đối với hình thức dạy truyền thống. Thống kê được đánh giá theo 4 mức độ: Rất thích- Thích-Bình thường-Không thích.

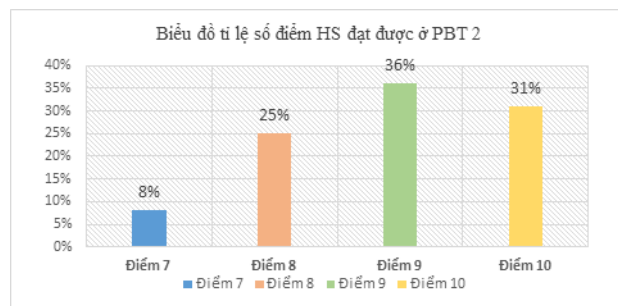
Kết quả từ biểu đồ cho thấy rằng, tỉ lệ các em lựa chọn mức độ “không thích” đối với hình thức dạy học này chiếm hơn 50%. Tiếp theo là mức độ “bình thường”, xếp ở vị trí thứ 2. Mức độ này chiếm tỉ lệ 22% học



Hình 2. Mức độ hứng thú của học sinh khi học tập truyền thống

sinh lựa chọn. Hầu hết các em cảm thấy rằng hình thức dạy học cô giảng trò chép, giáo viên làm trung tâm trong tiết học sẽ khiến cho học sinh dễ cảm thấy nhàm chán. Tỷ lệ các em lựa chọn “thích” chỉ chiếm 16% và đứng cuối cùng là mức độ “rất thích” chỉ chiếm 10%. Vấn đề đặt ra ở đây là giáo viên và nhà trường luôn phải đổi mới phương pháp dạy học sao cho phù hợp với học sinh, cũng như tạo được sự hào hứng trong quá trình học tập và rèn luyện năng lực tự học của học sinh tiểu học. Sau thực nghiệm sử dụng kênh Youtube Kids.

Tiếp tục sử dụng phiếu học tập để khảo sát mức độ kiến thức mà học sinh tiếp thu được sau khi sử dụng phương pháp học tập kết hợp sử dụng video trên kênh Youtube Kids vào quá trình dạy học. Mức độ kiến thức khảo sát ở hai bài kiểm tra là tương đương nhau để đảm bảo đánh giá kết quả một cách khách quan nhất.



Hình 3. Biểu đồ tỉ lệ số điểm HS khi học tập sử dụng video YTK

Từ biểu đồ hình 3 thấy rõ được sự khác biệt về số điểm 9, điểm 10 mà các em đạt được ở bài kiểm tra thứ hai đối với hình thức học tập thông qua video trên Youtube Kids này. Tỷ lệ điểm 9 là số điểm mà học sinh đạt được nhiều nhất, chiếm 36% cụ thể là có 12 học sinh đạt số điểm này. Khác với hình thức học truyền thống, điểm 10 chỉ xếp ở vị trí cuối cùng và chỉ có 3 em đạt được số điểm này, nhưng khi các em học tập theo phương pháp mới này thì tỷ lệ điểm 10 của các em được cải thiện đáng kể, chiếm tới 31% và xếp ở vị trí thứ hai. Tiếp theo là điểm 8, nằm ở mức độ 25% xếp thứ 3 và cuối cùng là điểm 7 chiếm 8% nằm vị trí cuối cùng.

Cụ thể trong bảng khảo sát sẽ là tìm hiểu thực trạng trước kia khi học với hình thức bảng phấn và đọc sách giáo khoa và sau khi học thông qua video được đánh giá theo cũng theo 4 mức độ: Rất thích-Thích-Bình thường-Không thích. Bên cạnh đó sẽ có một số câu hỏi mang tính cá nhân để khảo sát quan điểm, ý kiến cá nhân và góp ý của cá nhân học sinh.

Kết quả sau khi thử nghiệm bộ 3 video theo ba hình thức khác nhau ở lớp 3A, 3B và lớp 3C tại trường TH Bế Văn Đàn, thành phố Đà Nẵng đã đưa lại khảo sát thực tế là khác nhau. Cụ thể với hình thức “video tóm tắt khởi động” sử dụng tại lớp 3A có tới 75% học sinh thích, 10% học sinh rất thích và 15% học sinh chọn mức độ bình thường. Với video để “hình thành kiến thức mới” tại lớp 3B, không có học sinh rất thích, 60% học sinh thích, 30% học sinh bình thường và 10% học sinh không thích. Cuối cùng với hình thức video

“củng cố kiến thức” tại lớp 3C có kết quả tới 88% học sinh thích học và 12% học sinh chọn bình thường. Không có học sinh nào chọn rất thích và không thích.

## 5.2. Kết quả về xây dựng giải pháp

Bước 1: Sử dụng video trên Youtube Kids trong phần “khởi động” trước khi vào bài mới.

Để sử dụng video trong dạy học phần “khởi động” bài mới, có rất nhiều cách để GV có thể tiến hành. Cho học sinh xem 1 đoạn video trên Youtube Kids về quá trình hình thành của Trái đất và đặt câu hỏi cho học sinh: “Tại sao bóng đèn không chiếu sáng được toàn bộ bề mặt của quả địa cầu?”. Người dạy có thể thiết kế một video tóm tắt của riêng mình thay vì lấy video tự do với các hình ảnh liên quan tới Trái Đất và hệ Mặt trời, sau đó đặt cho học sinh một số câu hỏi liên quan như: “Các em quan sát video và đoán xem hôm nay chúng ta sẽ học bài gì?”. Giáo viên có thể đăng tải video lên kênh Youtube Kids cá nhân của mình, mục đích để khái quát lại nội dung bài học, phát phiếu học tập cho học sinh và kiểm tra khả năng ghi nhớ những gì mà trẻ vừa xem.

Việc sử dụng video lồng vào phần “khởi động” bài mới là một trong những biện pháp vận dụng mang lại hiệu quả cao để định hướng hoạt động học tập cho học sinh xuyên suốt bài học. Đặc biệt là kích thích được sự tò mò, hứng thú của trẻ.

Bước 2: Sử dụng video trong phần “hình thành kiến thức mới” cho học sinh.

Tiến hành cho các em xem video trong nội dung bài học, giáo viên cần lựa chọn những hình ảnh về Trái Đất, mặt trời, các hành tinh trong hệ mặt trời,... phải thật sự phù hợp với bài học nhưng cũng không kém phần màu sắc thì mới gây được sự hứng thú, kích thích trí tò mò, tư duy lập luận và khám về các hành tinh quay quanh Mặt trời và dừng lại cho học sinh trả lời câu hỏi, trả lời xong mới có thể tiếp tục xem về Quá trình hình thành Trái đất diễn ra như thế nào và cuối cùng là Sự sống ở trên Trái đất. Các câu hỏi phải mất xích với nhau, học sinh xem đoạn video này trả lời câu hỏi thì mới có thể xem tiếp đoạn video sau và trả lời câu hỏi.

Để làm được điều này đòi hỏi giáo viên phải là người chủ động lên kế hoạch thiết kế video theo ý đồ của mình để đạt được mục tiêu duy nhất “Giúp học sinh hình thành được kiến thức cơ bản”. Thông qua xem video, trẻ tự hình thành được kiến thức mới phù hợp với mục giáo dục phổ thông mới 2018. Trong quá trình tổ chức cho các em xem video nội dung kiến thức bài học, người dạy cần phải linh hoạt kết hợp với việc đánh giá học sinh bằng hình thức phát phiếu học tập hoặc trả lời câu hỏi trắc nghiệm.

Bước 3: Sử dụng thêm những video trò chơi học tập trong phần củng cố, luyện tập kiến thức.

Giáo viên có thể chia lớp hoạt động theo các nhóm hoặc cá nhân để trả lời những câu hỏi trong phần trò chơi này. Học sinh chọn đáp án đúng, mỗi câu hỏi là tổng hợp toàn bộ kiến thức chính của bài học, mục đích nhằm củng cố những gì mà học sinh đã được học. Khuyến khích giáo viên nên chia nhóm chơi trò chơi để học sinh có thể phát huy tích cực được năng lực làm việc nhóm, rèn luyện kỹ năng tư duy cho bản thân.

Sau khi kết thúc bài dạy với việc sử dụng linh hoạt các video từ Youtube Kids hỗ trợ quá trình giảng dạy, nghiên cứu tiếp tục phát phiếu khảo sát cho tối thiểu 2 lớp đã được trải nghiệm phương thức học tập này, nhằm mục đích để tìm hiểu và tiếp cận học sinh khi học tập môn Khoa học có sự hỗ trợ của video.

## 6. Kết luận

Nghiên cứu này đã chứng minh rằng sử dụng video trên nền tảng truyền thông Youtube Kids hỗ trợ trong dạy học môn Khoa học trường tiểu học có vai trò vô cùng quan trọng. Sử dụng video có nhiều ưu điểm nhất trong các phương tiện dạy học, bởi vì đây là một hình thức thể giúp học sinh kết nối cá nhân với sách giáo khoa, phát triển các quan điểm và câu hỏi khoa học, tham gia vào tư duy sáng tạo. Do đó, việc sử dụng video sẽ giải quyết được những bài học khó và trừu tượng, đòi hỏi giáo viên phải biết cách áp dụng trong những bài học có những kiến thức dài và cần nắm được ý chính logic chặt chẽ. Vì vậy việc sử dụng video sẽ giải quyết tốt những vấn đề trên.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Albantani, M. A. (2017). YouTube-based teaching and learning of Arabic as foreign language (AFL). *Dinamika Ilmu*, 17(2), 291-308.
- [2] Mayfield, A. (2008). What is social media? *iCrossing*. Retrieved from <http://www.icrossing.co.uk>
- [3] Almurashi, A. W. (2016). The effective use of YouTube videos for teaching the English language in classrooms as supplementary material at Taibah University in Alula. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 4(3), 32-47.
- [4] Huệ, V., Mai, P. T. H., & Thúc, N. X. (2016). *Tâm lí học sinh lứa tuổi Tiểu học*. NXB Đại học Sư phạm.
- [5] Riswandi. (2016, November). Use of YouTube-based videos to improve students' speaking skill. *Education*.
- [6] Alwehaibi, H. O. (2015). The impact of using YouTube in EFL classroom on enhancing EFL student content learning. *Journal of College & Learning*, 5, 2-3.
- [7] Nasution, K. R. (2019). YouTube as a media in English language teaching (ELT). Retrieved from <https://journal.uinsi.ac.id>
- [8] TemBan, M. M., Hua, T. K., & Said, N. M. (2021, May). Exploring informal learning opportunities via YouTube Kids among children during COVID-19. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3), 273-275.
- [9] Santos Espino, M. J. (2020, February). *Technology, Pedagogy and Education*. Routledge.
- [10] Shadam, R. A. W., & Pratama, H. H. (2020). The use of YouTube as a learning tool in teaching. *International Journal of Global Operations Research*, 1(3), 124-126.
- [11] Sreenidhi, T. C. H., & SK, S. (2017). Phong cách học tập VARK dựa trên nghiên cứu của Fernald, Keller, Orton và Neil D Fleming. *Tạp chí quốc tế về nghiên cứu đổi mới trong lĩnh vực đa ngành*, 2(4), 17-25.
- [12] Viện Ngôn ngữ học. (1988). *Từ điển Tiếng Việt*. Hà Nội: Nhà xuất bản Từ điển Bách khoa.

## ABSTRACT

### **Managing the use of video clips on YouTube Kids to support teaching science in Elementary schools**

Learning on the YouTube Kids platform is a new form, bringing very useful content, contributing to innovation in the process of realizing educational goals, especially providing knowledge to elementary school students. Teachers can plan to design a YouTube channel for kids to learn in the early hours, starting off-hours. For students, scientific videos with meaningful content about the stars, solar system, day and night phenomena, not only help them learn, expand their understanding but also about the universe around us. This paper explores the use of videos from the YouTube Kids platform as a tool to help support science teaching to elementary school students.

**Keywords:** *Day and night, education teaching videos, universe, Youtube Kids.*

## PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY SÁNG TẠO CHO HỌC SINH LỚP 3 THÔNG QUA DẠY HỌC GIẢI TOÁN CÓ LỜI VĂN

Nguyễn Thị Hương Lan<sup>1</sup>, Bùi Ngọc Anh<sup>2</sup>, Cà Văn Cường<sup>3</sup>

**Tóm tắt.** Hiện nay, do sự phát triển nhanh, mạnh của khoa học kĩ thuật và kho tàng tri thức của nhân loại ngày càng phong phú, đồ sộ nên dẫn đến hiện tượng mâu thuẫn giữa lượng kiến thức cần trang bị cho người học và thời gian dạy học trong nhà trường. Để đáp ứng yêu cầu cần đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, ngành giáo dục đã tiến hành đổi mới căn bản và toàn diện quá trình dạy học. Tư duy và sáng tạo chỉ nảy sinh trên những cơ sở hoạt động thực tiễn trong môi trường cụ thể, không thể tự nhiên con người có tư duy tốt mà cần phải tạo ra những môi trường xã hội có lợi cho sự hình thành và phát triển tư duy sáng tạo là phải có sự rèn luyện. Môn Toán là môn đặc biệt quan trọng, chiếm nhiều giờ và do tính chất đặc thù của môn học nó có nhiều lợi thế trong rèn luyện và phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh. Bài viết này nêu ra một số biện pháp phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh lớp 3 thông qua dạy học giải toán có lời văn.

**Từ khóa:** Giải pháp, năng lực, tư duy sáng tạo, học sinh Lớp 3, toán có lời văn.

### 1. Đặt vấn đề

Môn Toán ở bậc Tiểu học, các bài toán giải góp một vị trí rất quan trọng. Một phần lớn thời gian học toán của học sinh giành cho việc giải các bài toán ấy. Kết quả học toán của học sinh cũng được đánh giá qua khả năng giải toán. Biết giải thành thạo các bài toán là tiêu chuẩn chủ yếu để đánh giá trình độ toán học của mỗi học sinh. Có thể nói vấn đề giúp học sinh giải toán có lời văn là vấn đề hết sức cần thiết. Đặc biệt với lớp 3, học sinh đang có sự phát triển và thay đổi về tư duy, thái độ so với lớp 1 và lớp 2 nên việc nâng cao và phát triển tư duy sáng tạo thông qua dạy học có lời văn là cần thiết. Từ những khó khăn trong quá trình học và giải toán có lời văn ở lớp 3, nhóm tác giả đưa ra một số giải pháp nhằm nâng cao khả năng phát triển năng lực tư duy sáng tạo thông qua giải toán có lời văn ở lớp 3.

Tại Nghị quyết Trung ương 4 khoá VII đã khẳng định phải “khuyến khích tự học, áp dụng phương pháp giáo dục hiện đại để bồi dưỡng cho học sinh năng lực tư duy sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề”. Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII tiếp tục khẳng định “phải khắc phục lối truyền thụ một chiều, rèn luyện thành nếp tư duy sáng tạo của người học. Từng bước áp dụng phương pháp tiên tiến và phương tiện hiện đại vào quá trình dạy học, đảm bảo điều kiện và thời gian tự học, tự nghiên cứu của học sinh, nhất là sinh viên đại học. Điều 28 khoản 2 luật giáo dục 2005 có ghi “Phương pháp giáo dục phổ thông phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của học sinh; phù hợp với đặc điểm của từng lớp học, môn học; bồi dưỡng phương pháp tự học, khả năng làm việc theo nhóm; rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn; tác động vào niềm vui tình cảm, đem lại niềm vui, hứng thú học tập cho học sinh”. Vì vậy, việc bồi dưỡng năng lực nói chung và năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh thông qua giải toán có lời văn nói riêng là một trong những nhu cầu cần thiết nhằm nâng cao khả năng tư duy sáng tạo, khả năng giải quyết vấn đề, chủ động, tích cực năng động, góp phần hoàn thiện năng lực và phẩm chất của các em học sinh Tiểu học.

---

Ngày nhận bài: 02/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 17/05/2024. Ngày nhận đăng: 22/05/2024.

<sup>1</sup>Khoa Sư phạm, Trường Đại học Tân Trào

<sup>2</sup>Lớp Đại học Tiểu học B K9 - Khoa Sư phạm, Trường Đại học Tân Trào

<sup>3</sup>Lớp Đại học Tiểu học B K9 - Khoa Sư phạm, Trường Đại học Tân Trào

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hương Lan. Địa chỉ e-mail: [nguyenlanctdq@gmail.com](mailto:nguyenlanctdq@gmail.com)



## 2. Năng lực tư duy sáng tạo và tầm quan trọng của việc phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh thông qua giải toán có lời văn

### 2.1. Khái niệm năng lực, năng lực giải toán, năng lực tư duy sáng tạo

#### *Năng lực*

Theo từ điển Tiếng Việt: “Năng lực là phẩm chất tâm lí tạo ra cho con người hoàn thành một loạt hoạt động nào đó với chất lượng cao”

Theo từ điển Bách Khoa Việt Nam: “Năng lực là đặc điểm của cá nhân thể hiện mức độ thông thạo – tức là có thể thực hiện một cách thành thục và chắc chắn – một hay một số dạng hoạt động nào đó”

Theo quan điểm của những nhà tâm lí học: “Năng lực là tổ hợp những thuộc tính đặc trưng của cá nhân phù hợp với những yêu cầu của một hoạt động nhất định”.

John Erpenbeck (1998): “Năng lực được xây dựng trên cơ sở tri thức, thiết lập qua giá trị, cấu trúc như là các khả năng, hình thành qua trải nghiệm, củng cố qua kinh nghiệm, thiết thực hóa qua ý chí”.

Denyse Tremblay: “Năng lực là khả năng hành động, thành công và tiến bộ dựa vào việc huy động và sử dụng hiệu quả tổng hợp các nguồn lực để đối mặt với các tình huống trong cuộc sống”.

#### *Năng lực giải toán*

Năng lực giải toán là một phần của năng lực toán học. Vậy năng lực giải toán được hiểu như thế nào?

Theo nhóm tác giả tìm hiểu và nghiên cứu: “Năng lực giải toán là khả năng giải quyết các tình huống trong bài toán, gồm các dạng bài chưa có, dạng bài đã có hoặc phải biến đổi vận dụng các kiến thức khác. Thể hiện ở chỗ học sinh tìm cách giải quyết vấn đề khi gặp các dạng bài toán khác nhau”.

#### *Năng lực tư duy sáng tạo*

Tư duy sáng tạo là chủ đề của một số lĩnh vực nghiên cứu. Nhằm các mục đích khác nhau để tìm ra các phương án, biện pháp thích hợp để kích hoạt khả năng sáng tạo và để đào sâu rộng khả năng tư duy của một cá nhân hay một tập thể cộng đồng làm việc chung về một đề tài hay lĩnh vực nào đó.

Theo nghĩa thông thường, sáng tạo là phát kiến ra các ý tưởng và quan niệm mới, hay một kết hợp mới giữa các ý tưởng và quan niệm đã có. Nói một cách đơn giản hơn, tư duy sáng tạo là một hành động làm nên những cái mới. Việc rèn luyện năng lực tư duy sáng tạo hiện nay thường gắn liền với một phương pháp nhận thức mới là phương pháp giải quyết bài toán, nhiệm vụ của khoa học không phải là tìm kiếm chân lý, mà là tìm kiếm lời giải cho những bài toán mà con người liên tục gặp phải trong cuộc sống.

Yếu tố cốt lõi của phương pháp giải quyết bài toán là tư duy sáng tạo, sáng tạo trong việc xác định bài toán, xác định các mục tiêu của bài toán, tạo các ý tưởng bằng các thao tác trí tuệ như tưởng tượng, so sánh với các ẩn dụ, đưa ra các giả thuyết, phê phán và đánh giá các giả thuyết, rồi lựa chọn các lời giải, thực thi từng phần hoặc toàn bộ lời giải đã chọn, đánh giá các lời giải khả thi, sửa đổi để hoàn thiện lời giải,...

Theo định nghĩa trong từ điển Việt Nam thì sáng tạo là tìm ra cái mới, cách giải quyết mới, không bị gò bó, phụ thuộc vào cái đã có. Nội dung khái niệm sáng tạo gồm hai ý chính có tính mới (khác với cái cũ, cái đã biết). Sáng tạo được hiểu theo cách đơn giản là dám thách thức những ý kiến và phương cách đã được mọi người chấp nhận để tìm ra những giải pháp hoặc khái niệm mới.

### 2.2. Tầm quan trọng của việc phát triển năng lực tư duy sáng tạo thông qua dạy học giải toán có lời văn

Việc phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh thông qua học giải toán có lời văn nhằm nâng cao khả năng tư duy có mục đích, chủ động, sáng tạo trong quá trình giải bài toán.

Phát triển năng lực tư duy và sáng tạo cho học sinh Tiểu học đóng vai trò vô cùng quan trọng giúp gia tăng khả năng tiếp nhận, mở rộng kiến thức, đồng thời phát triển hết tiềm năng của mình ở các bậc học cao hơn.

Các quốc gia trên thế giới nói chung và nước Việt Nam nói riêng, đào tạo phát triển năng lực tư duy luôn được coi là mục tiêu hàng đầu của giáo dục hiện đại, cao hơn tất cả các môn học khác. Năng lực tư duy và sáng tạo đóng vai trò ngày càng quan trọng trong giáo dục tại Việt Nam và nhiều quốc gia phát triển.

Bên cạnh đó, phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh còn góp phần hình thành và bồi dưỡng những phẩm chất, và năng lực cho học sinh tiểu học, tính kiên trì, nhẫn nại, tư duy sáng tạo, khách quan, chủ động, chính xác,...

Phát triển năng lực tư duy là rất quan trọng và cần thiết đối với con người nói chung và học sinh Tiểu học nói riêng, chủ động tư duy suy luận góp phần nâng cao nhận thức, nâng cao các phẩm chất đạo đức và năng lực của mỗi người.

### 3. Năng lực giải toán có lời văn trong dạy học toán ở Tiểu học

#### 3.1. Bài toán có lời văn

Bài toán có lời văn là những bài toán có nội dung thực tế, các dạng tình huống đặt vấn đề có chứa các dữ kiện, ẩn số nhất định, được mô tả bằng những tình huống ngôn ngữ. Nội dung giải toán có lời văn là sự tổng hợp kiến thức về mặt số học, yếu tố đại số, yếu tố hình học, đại lượng – đo đại lượng và ngôn ngữ lời văn. Nội dung bài toán có mối tương quan đến cuộc sống hàng ngày của các em, việc giải bài toán các em cần phân tích các tình huống ngôn ngữ trong bài toán đề cập đến, từ đó tìm ra mối liên hệ giữ các dữ kiện, ẩn số, tức là những cái đã biết và cái cần tìm của bài toán để xác định được phép tính thích hợp và đưa ra đáp số của bài toán

Dạy học giải toán có lời văn là một bộ phận kiến thức toán học hoàn chỉnh cho học sinh Tiểu học. Mỗi bài toán có lời văn là một tình huống có vấn đề buộc các em phải tư duy, suy luận và phân tích tổng hợp để giải quyết vấn đề. Nếu các em làm tốt được những dạng bài giải toán có lời văn thì những vấn đề mà các em mà các em gặp phải trong cuộc sống sẽ được các em tưởng tượng, hình dung, vận dụng vào giải bài toán để tìm ra giải pháp giải quyết tình huống. Bởi vậy, việc dạy học giải toán có lời văn cần được xác định rõ ràng về mục đích yêu cầu, nội dung và phương pháp dạy học.

#### 3.2. Các dạng bài toán có lời văn ở Tiểu học

Các bài toán ở Tiểu học được phân chia thành các bài toán đơn, bài toán hợp và bài toán điển hình:

+ Bài toán được giải bằng một phép tính được gọi là bài toán đơn.

*Ví dụ 1: Tính diện tích một hình chữ nhật, biết chiều dài 15 mét, chiều rộng 10 mét?*

+ Bài toán cần ít nhất hai phép tính để giải được gọi là bài toán hợp.

*Ví dụ 2: Tính diện tích một hình chữ nhật, biết chiều dài 20 mét, chiều rộng kém chiều dài 4 mét.*

+ Bài toán điển hình gồm các bài toán mà quá trình giải có phương pháp giải riêng cho từng dạng bài toán.

*Ví dụ 3: Có 35 lít mật ong đựng đều vào 7 can. Nếu có 10 lít mật ong thì đựng đều vào mấy can như thế?*

Trong chương trình Tiểu học mới, các bài toán đơn và hợp được phân loại dựa vào số bước tính trong lời giải của bài toán. Bài toán đơn là bài toán được giải bằng một bước tính, bài toán hợp là bài toán được giải bằng hai bước tính trở lên.

##### Đối với các bài toán đơn

Căn cứ vào ý nghĩa phép tính hoặc vận dụng công thức, ta có thể chia các bài toán đơn thành 5 nhóm:

*Nhóm 1:* Các bài toán đơn thể hiện ý nghĩa cụ thể của các phép tính số học:

Là các bài toán giải bằng một phép cộng hoặc một phép trừ, chủ yếu là các bài toán về thêm, bớt một số đơn vị; các bài toán giải bằng một phép nhân hoặc một phép chia; các bài toán về cộng, trừ phân số; các bài toán về nhân, chia phân số; các bài toán về cộng, trừ số thập phân; các bài toán về nhân, chia số thập phân.

*Nhóm 2:* Các bài toán đơn thể hiện mối quan hệ giữa các thành phần và kết quả phép tính.

Tìm số hạng chưa biết, khi biết tổng và số hạng còn lại; tìm số bị trừ, khi biết hiệu và số trừ; tìm thừa số chưa biết, khi biết tích và thừa số còn lại; tìm số bị chia, khi biết thương và số chia; tìm số chia, khi biết thương và số bị chia.

*Nhóm 3:* Các bài toán đem phát triển thêm ý nghĩa mới của phép tính số học.

Các bài toán đơn về phép cộng và trừ, đó là các bài toán về nhiều hơn hoặc ít hơn một số đơn vị; gấp một số lên nhiều lần; giảm một số đi một số lần; so sánh số lớn gấp mấy lần số bé; so sánh số bé bằng một phần mấy số lớn.

*Nhóm 4:* Các bài toán đơn liên quan đến phân và tỉ số.

Tìm một trong các phần bằng nhau của một số; bài toán tìm phân số của một số; tìm tỉ số của 2 số; tìm một số, khi biết tỉ lệ bản đồ và một số cho trước; tìm tỉ số phần trăm của hai số; tìm một số, biết tỉ số phần trăm của số đó so với số đã biết; tìm một số, biết một số khác và tỉ số phần trăm của số đã biết so với số đó.

*Nhóm 5:* Các bài toán đơn áp dụng các công thức.

Tìm chu vi, diện tích hình chữ nhật; tìm chu vi, diện tích hình vuông; tìm chu vi, diện tích hình bình hành; tìm chu vi, diện tích hình thoi; tìm chu vi, diện tích hình tam giác; tìm chu vi, diện tích hình thang; tìm chu vi, diện tích hình tròn; tìm diện tích xung quanh hình hộp chữ nhật; tìm thể tích hình hộp chữ nhật; tìm diện tích xung quanh, diện tích toàn phần hình lập phương; tìm vận tốc khi biết độ dài quãng đường và thời gian chuyển động; tìm độ dài quãng đường khi biết vận tốc và thời gian chuyển động; tìm thời gian chuyển động khi biết độ dài quãng đường và vận tốc của chuyển động.

**Đối với các bài toán hợp được chia thành 2 nhóm**

*Nhóm 1:* Gồm các bài toán mà cách giải không nên thành mẫu, được gọi là các bài toán không điển hình.

Giải các bài toán có đến 2 bước tính với mối quan hệ trực tiếp và đơn giản; giải các bài toán có đến 2 hoặc 3 bước tính có sử dụng phân số.

*Nhóm 2:* Gồm các bài toán mà quá trình giải có phương pháp giải riêng cho từng dạng bài toán, trong dạy học toán ở Tiểu học ta gọi là các bài toán điển hình:

Bài toán liên quan đến rút về đơn vị; tìm hai số biết tổng hoặc hiệu và tỉ số của chúng; tìm hai số biết tổng và hiệu của chúng; tìm số trung bình cộng; các bài toán về đại lượng tỉ lệ thuận; các bài toán về đại lượng tỉ lệ nghịch.

## **4. Giải pháp phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh Lớp 3 thông qua giải toán có lời văn**

### **4.1. Hướng dẫn học sinh tự học và luyện tập củng cố giải các bài toán sáng tạo**

Tự học và sáng tạo là hai mặt có quan hệ mật thiết với nhau: sẽ không có sáng tạo nếu không có tự học tích cực; sẽ không thể tự học hiệu quả nếu không mài sắc trí sáng tạo. Rèn luyện năng lực tự học cho học sinh là một trong những biện pháp quan trọng để rèn luyện năng lực tư duy sáng tạo của các em.

Trong dạy học giải toán có lời văn, bài tập là phương tiện giáo dục có hiệu quả đặc biệt. Bài tập được sử dụng trong tất cả các giai đoạn của quá trình dạy học nhất là giai đoạn củng cố, vận dụng, khắc sâu, mở rộng kiến thức. Thầy cô có thể sáng tạo các tiết học bài giảng vui nhộn, năng động đặt các em vào tình huống tự học, chủ động, tích cực, tư duy sáng tạo.

Chỉ có thông qua hoạt động tự lực giải các bài tập thì kiến thức mới trở nên sâu sắc hoàn thiện và biến thành vốn riêng của người học; thông qua giải bài tập việc nắm vững kiến thức mới đạt đến mức độ phân tích, tổng hợp, đánh giá (theo thang 6 bậc nhận thức của Bloom). Bài tập giải toán có lời văn rất đa dạng và phong phú, có nhiều cách gọi tên, phân loại khác nhau dựa theo việc chọn tiêu chí khác nhau.

### **4.2. Tập cho học sinh đặt bài toán mới từ các hình huống thực tiễn trong cuộc sống**

Giúp cho học sinh thấy được mối liên hệ giữa kiến thức toán học với vấn đề thực tiễn, các em có thể tập đặt bài toán phù hợp với cuộc sống hàng ngày thông qua những chủ đề có liên quan, giúp các em vận dụng những kiến thức toán học vào cuộc sống hàng ngày của các em. Ngoài ra, còn góp phần giáo dục các em có những đức tính tốt như: Biết yêu thương ông bà, cha mẹ, thầy cô giáo, bạn bè và những người xung quanh, biết bảo vệ môi trường,...

Dạy học theo tình huống là một quan điểm dạy học, trong đó việc dạy học được tổ chức theo một chủ đề phức hợp gắn với các tình huống thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp. Quá trình học tập được tổ chức trong

một môi trường học tập tạo điều kiện cho học sinh kiến tạo tri thức theo cá nhân và trong mối tương tác xã hội của việc học tập. Các chủ đề dạy học phức hợp là những chủ đề có nội dung liên quan đến nhiều môn học hoặc lĩnh vực tri thức khác nhau, gắn với thực tiễn. Ví dụ:

Giáo viên đưa ra chủ đề: Nhân ngày 20/11 – ngày nhà giáo Việt Nam.

Giáo viên gợi ý tình huống liên quan đến chủ đề: Ngày 20/11 các em sẽ tặng cô/thầy giáo quà gì?...

Học sinh liên tưởng, suy nghĩ tình huống liên quan đến chủ đề ngày 20/11 và xác định các đại lượng bài toán.

Học sinh phát biểu bài toán: Nhân ngày 20/11 Ngọc tặng thầy/cô giáo 7 bông hoa hồng. Mỗi bông hoa có trị giá là 5000 đồng. Hỏi Ngọc đã trả bao nhiêu tiền để mua hoa hồng?

Ở ví dụ này, các em cần chú ý gạt bỏ yếu tố phi thực tiễn như là “Nhân ngày 20/11” để giải toán nhanh hơn. Bên cạnh đó, khó khăn mà học sinh đang vướng trong bài này là đơn vị của tiền là đồng, nhưng các em hay nhầm tưởng tiền là đơn vị. Bài toán giúp các em tư duy để giải quyết các vấn đề, tư duy nhanh, chủ động, sáng tạo.

### **4.3. Đặt lời giải, thực hiện các phép toán khoa học, chính xác phù hợp với nội dung toán Lớp 3**

Đặt lời giải, thực hiện các phép toán khoa học, chính xác phù hợp với nội dung Toán 3, tập cho học sinh thường xuyên kiểm tra lời giải, phát hiện sai sót và đề xuất lời giải mới.

Giúp học sinh rèn luyện cách đặt lời giải đối với các dạng toán đơn, dạng toán hợp phù hợp với năng lực của học sinh, giúp học sinh nhận ra những sai sót khi đặt lời giải và khắc phục sửa chữa lời giải cho phù hợp. Ngoài ra, còn giúp học sinh trình bày lời giải cho chính xác, logic và có cơ sở lí luận.

Bên cạnh đó, còn giúp học sinh thực hiện các phép tính trong bài giải thật khoa học, chính xác phù hợp với nội dung toán 3 bằng cách nắm vững các phép tính, quy tắc và tính chất toán học liên quan.

### **4.4. Tăng cường sử dụng phương tiện dạy học và công nghệ thông tin hợp lý hỗ trợ dạy học**

Phương tiện dạy học có vai trò quan trọng trong việc đổi mới phương pháp dạy học, nhằm tăng cường tính trực quan và thí nghiệm, thực hành trong dạy học. Hiện nay, việc trang bị các phương tiện dạy học mới cho các trường phổ thông từng bước được tăng cường. Tuy nhiên các phương tiện dạy học tự làm của giáo viên luôn có ý nghĩa quan trọng, cần được phát huy. Đa phương tiện và công nghệ thông tin vừa là nội dung dạy học vừa là phương tiện dạy học trong dạy học hiện đại.

Bên cạnh việc sử dụng đa phương tiện như một phương tiện trình diễn, cần tăng cường sử dụng các phần mềm dạy học cũng như các phương pháp dạy học sử dụng mạng điện tử (E-Learning), mạng trường học kết nối, Trường học lớn (BigSchool)....

### **4.5. Sử dụng các kỹ thuật dạy học phát huy tính tích cực và sáng tạo**

Kỹ thuật dạy học là những cách thức hành động của của giáo viên và học sinh trong các tình huống hành động nhỏ nhằm thực hiện và điều khiển quá trình dạy học. Các kỹ thuật dạy học là những đơn vị nhỏ nhất của phương pháp dạy học. Có những kỹ thuật dạy học chung, có những kỹ thuật đặc thù của từng phương pháp dạy học, ví dụ kỹ thuật đặt câu hỏi trong đàm thoại.

Ngày nay người ta chú trọng phát triển và sử dụng các kỹ thuật dạy học phát huy tính tích cực, sáng tạo của người học như “động não”, “tia chớp”, “bể cá”, bản đồ tư duy, kỹ thuật khăn trải bàn...

### **4.6. Kết luận**

Phát triển năng lực tư duy, sáng tạo là một trong những hoạt động đặc thù của các thầy cô ở cấp bậc Tiểu học nói riêng và bậc lớp khác nói chung. Nó có ý nghĩa to lớn trong việc giáo dục trẻ từ nhỏ, bồi dưỡng các kỹ năng chủ động, tư duy nhanh, sáng tạo trong công việc, xử lí công việc khoa học có chọn lọc. Thực tế hiện nay, chất lượng Giáo dục còn phần hạn chế, do nhiều lí do và tác động khác nhau. Vì vậy, nhóm nghiên cứu đưa ra một số biện pháp nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học tích cực, chủ động, sáng tạo trong hoạt động học.

Giáo dục thế hệ trẻ theo lối tư duy sáng tạo là một trong những nhiệm vụ hàng đầu của giáo dục, trong

đó có Giáo dục Tiểu học. Điều này được thể hiện trong mục đích của mọi hoạt động của nhà trường, đặc biệt là việc tổ chức hoạt động học tập nhằm hướng đến việc hình thành và phát triển ở học sinh các phẩm chất của một người có tư duy sáng tạo. Hiện nay, tuy đã có những nghiên cứu về tư duy, tư duy sáng tạo và rèn luyện, phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh, nhưng thường là ở cấp học cao hơn như Trung học cơ sở, Trung học phổ thông, gắn với một môn học cụ thể và thường cho học sinh khá, giỏi. Ở cấp Tiểu học, các nghiên cứu về tư duy sáng tạo thường tập trung vào việc thiết kế bài tập hoặc chỉ gắn với một chủ đề, phạm vi kiến thức hẹp trong một môn học. Nghiên cứu tiếp tục đi sâu hơn vào một vấn đề chưa được quan tâm nhiều: “Một số biện pháp phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh lớp 3 thông qua dạy học giải toán có lời văn”. Ngoài ra, cũng cần thấy là có thể phát triển những yếu tố của tư duy sáng tạo cho mọi học sinh (kể cả học sinh trung bình, yếu và các em có mặt hạn chế về trí tuệ) bằng việc tạo ra một lớp học khích lệ tư duy của học sinh cũng như việc vận dụng các biện pháp chuyên biệt theo các cách thức và mức độ khác nhau phù hợp với từng nhóm đối tượng học sinh khác nhau.

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

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam. (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013, Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán.
- [3] Đỗ Tiến Đạt. (2018). Dạy học phát triển năng lực phát triển môn Toán ở Tiểu học. Viện khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [4] Đỗ Trung Hiệu, Đỗ Đình Hoan, Vũ Dương Thụy, Vũ Khắc Chung. (2001). Phương pháp dạy học môn Toán ở Tiểu học. Nxb Giáo dục.
- [5] Nguyễn Hữu Hợp. (2016). Hướng dẫn dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh Tiểu học. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [6] Lý Thị Kiều Oanh. (2019). Phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh lớp 3 thông qua dạy học giải toán có lời văn (Luận văn thạc sĩ chuyên ngành Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Đồng Tháp).
- [7] Nguyễn Thị Kim Thoa. (2015). Dạy toán ở Tiểu học theo hướng phát triển năng lực người học. *Tạp chí Khoa học ĐHSP TP.HCM*, 6.
- [8] Trần Ngọc Lan, Trương Thị Tố Mai. (2007). Rèn luyện tư duy cho học sinh trong dạy học Toán học ở Tiểu học. Nxb Trẻ.

### ABSTRACT

#### **Develop creative thinking capacity for grade 3 students through teaching textual math solving**

Currently, due to the rapid and strong development of science and technology and the increasingly rich and massive knowledge treasure of humanity, this leads to a conflict between the amount of knowledge needed to equip learners and the time required. teaching in school. To meet the requirement of training high-quality human resources, the education sector has fundamentally and comprehensively innovated the teaching process. Thinking and creativity only arise based on practical activities in a specific environment. People cannot naturally have good thinking, but it is necessary to create social environments that are conducive to the formation and development of people. Developing creative thinking requires practice. Mathematics is a particularly important subject, taking up many hours and due to the specific nature of the subject, it has many advantages in training and developing creative thinking for students. This article outlines some measures to develop creative thinking capacity for 3rd grade students through teaching math problems with words.

**Keywords:** Solution, abilities, creative thinking, 3rd grade students, math with text.

## THIẾT KẾ TÌNH HUỐNG, BÀI TẬP VỀ THỐNG KÊ VÀ XÁC SUẤT ĐỂ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ THỰC TIỄN CHO HỌC SINH

Bùi Thị Hạnh Lâm<sup>1</sup>, Lương Thị Thắm<sup>2</sup>

**Tóm tắt.** Nghiên cứu này tập trung vào việc thiết kế các tình huống và bài tập về thống kê và xác suất nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh. Bài báo nhấn mạnh tầm quan trọng của việc dạy học toán học gắn với thực tiễn trong bối cảnh giáo dục Việt Nam đang đổi mới mạnh mẽ. Tiếp theo, nghiên cứu trình bày chi tiết các bước để thiết kế tình huống và bài tập bao gồm: xác định mục tiêu dạy học, xây dựng ý tưởng thiết kế, thu thập thông tin và chọn bối cảnh thực tiễn, thiết kế tình huống và bài tập, và chỉnh sửa, hoàn thiện trước khi đưa vào sử dụng. Bài báo cũng đưa ra các ví dụ minh họa cụ thể trong việc dạy học về số trung vị và xác suất sử dụng sơ đồ cây. Đồng thời, nghiên cứu kết luận rằng việc thiết kế các tình huống và bài tập này là rất cần thiết và góp phần nâng cao hiệu quả dạy học, giúp học sinh hiểu rõ và ứng dụng được kiến thức toán học vào giải quyết các vấn đề

**Từ khóa:** Giáo dục thực tiễn, Năng lực giải quyết vấn đề, Thiết kế bài tập, Thống kê và xác suất, Đổi mới giáo dục.

### 1. Đặt vấn đề

Giáo dục Việt Nam trong những năm gần đây có rất nhiều đổi mới, hướng đến một nền giáo dục hiện đại, có tính thực tiễn góp phần đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cho đất nước. Do vậy, quan điểm dạy học toán học gắn với thực tiễn là một yêu cầu, một xu hướng tất yếu trong dạy học môn toán ở trường phổ thông, nội dung của môn Toán đang trong quá trình đổi mới mạnh mẽ theo hướng phát triển năng lực người học. Dạy học toán cần tạo cho học sinh cơ hội được trải nghiệm, được vận dụng toán vào giải quyết vấn đề thực tiễn hay là sự kết nối giữa ý tưởng toán học với thực tiễn, giữa toán học với môn học khác giúp học sinh hiểu được “học toán để làm gì?”, từ đó học sinh thấy được ứng dụng của toán học trong thực tiễn và những ngành nghề có liên quan đến môn Toán, giúp các em có định hướng nghề nghiệp trong tương lai.

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đã nêu rõ một trong những quan điểm chỉ đạo trong dạy học môn Toán là phải tăng cường thực hành và vận dụng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học, thực hiện dạy học toán gắn với thực tiễn. Điều đó có nghĩa là ngoài yêu cầu rèn luyện cho học sinh những kỹ năng cơ bản liên quan đến việc sử dụng các kiến thức đã học trong chương trình để phát triển các kỹ năng suy luận, chứng minh, giải toán và còn có một yêu cầu đặc biệt là “vận dụng kiến thức toán học để giải quyết bài toán thực tiễn”.

Chủ đề thống kê và xác suất là một trong ba mạch kiến thức quan trọng của chương trình giáo dục phổ thông 2018, nội dung của chủ đề góp phần tăng cường tính ứng dụng của toán học trong thực tiễn. Do vậy, trong dạy học thống kê và xác suất, việc thiết kế các tình huống, bài tập về thống kê và xác suất có chứa tình huống thực tiễn là rất quan trọng, giúp học sinh nắm vững các khái niệm về thống kê, xác suất và học sinh biết ứng dụng kiến thức thống kê, xác suất trong thực tiễn cuộc sống, qua đó góp phần hình thành và phát triển các biểu hiện của năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh.

Ngày nhận bài: 20/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/05/2024. Ngày nhận đăng: 18/05/2024.

<sup>1</sup>Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên, e-mail: [lambth@tne.edu.vn](mailto:lambth@tne.edu.vn)

<sup>2</sup>Trường Trung học phổ thông Chuyên tỉnh Hà Giang, e-mail: [luongthithamvl@gmail.com](mailto:luongthithamvl@gmail.com)

Tác giả liên hệ: Bùi Thị Hạnh Lâm. Địa chỉ e-mail: [lambth@tne.edu.vn](mailto:lambth@tne.edu.vn)

## 2. Cách thiết kế tình huống, bài tập để phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh

Để phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn, giáo viên cần tăng cường thiết kế các tình huống, bài tập có nội dung thực tiễn. Các tình huống, bài tập được thể hiện trong các hoạt động dạy học khác nhau như hoạt động hình thành kiến thức mới; hoạt động luyện tập, củng cố; hoạt động vận dụng thực kiến thức để giải quyết vấn đề thực tiễn hoặc hoạt động kiểm tra đánh giá. Theo tác giả, các bước chính để thiết kế tình huống, bài tập về thống kê và xác suất để phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh như sau:

### *Bước 1. Xác định mục tiêu hoạt động dạy học.*

Ở bước này, giáo viên phân tích mục tiêu của hoạt động dạy học, yêu cầu cần đạt của hoạt động, đặc biệt chú trọng đến mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn của học sinh. Khi xác định được về kiến thức, năng lực và thái độ cần đạt của học sinh qua chủ đề dạy, giáo viên sẽ xây dựng được tình huống, bài tập gọi vấn đề phù hợp.

### *Bước 2. Xây dựng ý tưởng thiết kế.*

Trên cơ sở của bước 1, xây dựng ý tưởng thiết kế được đánh giá là một công đoạn rất quan trọng. Ở bước này, giáo viên cần đưa ra những định hướng đầu tiên, phù hợp với mục đích dạy học. Ý tưởng cần mới lạ, sáng tạo và phù hợp dựa trên những tri thức đã có mới thu hút được học sinh, kích thích sự tò mò, khám phá, tìm hiểu của học sinh. Khi lên ý tưởng, nếu có thể giáo viên đề xuất nhiều phương án khác nhau, sau đó lựa chọn phương án tốt nhất để thiết kế tình huống, bài tập.

### *Bước 3. Thu thập thông tin, chọn bối cảnh thực tiễn phù hợp để thiết kế tình huống, bài tập.*

Giáo viên cần thu thập thông tin, tìm hiểu bối cảnh thực tiễn có liên quan đến thống kê – xác suất đặc biệt là những tình huống về học tập, lao động của học sinh trong nhà trường, gia đình, xã hội; tốt hơn nữa là tình huống có bối cảnh địa phương của học sinh. Đây sẽ là nguồn tư liệu thô để thiết kế tình huống, bài tập phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn trong bước 4.

### *Bước 4. Thiết kế tình huống, bài tập.*

Trên cơ sở bước 3, giáo viên thu thập dữ liệu, sắp xếp tri thức thành một hệ thống logic để xây dựng tình huống, bài tập theo phương án đã xây dựng phù hợp với mục đích dạy học nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh. Tình huống, bài tập thực tiễn cần được phát biểu rõ ràng, tránh gây hiểu lầm cho học sinh.

### *Bước 5. Chính sửa, hoàn thiện tình huống, bài tập đã thiết kế và đưa vào sử dụng.*

Các tình huống, bài tập đó khi sử dụng để tổ chức dạy học còn bị chi phối bởi đặc điểm học sinh, điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường và địa phương... Vì vậy, giáo viên cần chỉnh sửa hình thức diễn đạt, có thể thay đổi các dữ kiện, thông tin và yêu cầu cần đạt để phù hợp với đối tượng học sinh và mục tiêu của chương trình.

Giáo viên cần kiểm tra lại tình huống, bài tập thực tiễn một cách toàn diện, số liệu có phù hợp với bối cảnh thực hay không, đã đúng mục đích để phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh chưa? Từ đó giáo viên có thể điều chỉnh lại cho phù hợp trước khi sử dụng.

## 3. Ví dụ minh họa

Ví dụ 1. Thiết kế tình huống, bài tập trong hoạt động khởi động để hình thành khái niệm số trung vị (Bài 13. Các số đặc trưng đo xu thế trung tâm - Toán 10).

Để thiết kế tình huống trên, giáo viên thực hiện các bước sau:

### *Bước 1. Xác định mục tiêu bài học.*

#### *Về năng lực:*

Năng lực tư duy và lập luận toán học: Tính được số trung bình cộng của mẫu số liệu.

Năng lực giao tiếp toán học: Trình bày vấn đề hợp lý, diễn đạt logic, tranh luận thuyết phục và sử dụng một cách hợp lý ngôn ngữ toán học kết hợp với ngôn ngữ thông thường để biểu đạt các nội dung liên quan đến xác suất.

Năng lực giải quyết vấn đề toán học:

+ Vận dụng được công thức tính số trung bình cộng để đánh giá lượng khách du lịch quốc tế đến thăm Hà Giang trong những năm gần đây.

+ Học sinh hiểu được tình hình du lịch của địa phương, đề xuất giải pháp để phát triển du lịch Hà Giang, từ đó khơi dậy sự hứng khởi và thích thú đối với môn học.

+ Đánh giá ý nghĩa của số trung bình cộng của mẫu số liệu có còn phù hợp để đo xu thế trung tâm.

Năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán: Sử dụng thành thạo MTCT để tính xác suất.

*Về phẩm chất:*

Chăm chỉ: Tích cực hoạt động cá nhân, hoạt động nhóm.

Trung thực: Khách quan, công bằng, đánh giá chính xác bài làm của nhóm mình và nhóm bạn.

Trách nhiệm: Tự giác hoàn thành công việc mà bản thân được phân công, phối hợp với thành viên trong nhóm để hoàn thành nhiệm vụ nhóm.

*Bước 2. Xây dựng ý tưởng thiết kế.*

Dựa trên mục tiêu của bài học và mục tiêu của hoạt động, giáo viên xác định ý tưởng thiết kế: Tình huống, bài tập cần củng cố kỹ năng tính số trung bình cộng của mẫu số liệu, từ đó học sinh đánh giá được số trung bình cộng không còn phù hợp để đo xu thế trung tâm. Kết quả của tình huống này sẽ kích thích sự tò mò của học sinh đi tìm một số liệu mới để đo xu thế trung tâm của một mẫu số liệu phù hợp hơn.

*Bước 3. Thu thập thông tin, chọn bối cảnh thực tiễn phù hợp để thiết kế tình huống, bài tập.*

Lập bảng số liệu (Giáo viên chọn bối cảnh thực tiễn về số liệu khách du lịch đến Hà Giang trong những năm gần đây).

Số liệu được giáo viên thu thập từ Cục thống kê tỉnh Hà Giang.

Để phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh, giáo viên nêu tình huống gợi vấn đề có tính thực tiễn như sau:

+ Tính số trung bình của lượt khách đến thăm Hà Giang trong những năm gần đây.

+ Trong bối cảnh từ năm 2020 đến năm 2022, dịch Covid bùng phát, tỉ lệ khách du lịch giảm mạnh, nên giáo viên gắn bối cảnh đó để học sinh phát hiện xem số trung bình còn có ý nghĩa để đo xu thế trung tâm của mẫu số liệu không?

+ Để phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn, giáo viên nêu vấn đề: Hãy phân tích nguyên nhân vì sao khách du lịch đến thăm Hà Giang giảm mạnh trong những năm gần đây.

+ Từ vấn đề nêu trên, giáo viên có ý tưởng nêu tình huống có vấn đề: Học sinh nêu giải pháp để phát triển du lịch Hà Giang trong những năm tới.

*Bước 4. Thiết kế tình huống, bài tập.*

Trong những năm gần đây, du lịch Hà Giang ngày càng thu hút khách du lịch trong và ngoài nước. Bảng sau cho biết số lượt khách du lịch nước ngoài đến thăm Hà Giang từ năm 2012 đến năm 2022 (Theo Cục thống kê của tỉnh Hà Giang).

*Bảng 1. Thống kê số lượt khách du lịch nước ngoài đến thăm Hà Giang từ năm 2012 đến năm 2022*

Năm	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Số lượt khách du lịch quốc tế	130,000	120,000	145,789	176,537	169,689	273,193	225,131	70,391	4,382	71,308

a. Tính số lượt trung bình khách quốc tế đến thăm Hà Giang trong 10 năm gần đây.

b. Số trung bình của mẫu số liệu có phản ánh đúng số lượt khách quốc tế hàng năm đến thăm Hà Giang không?

c. Từ năm 2020 đến năm 2022, lượng khách du lịch quốc tế giảm mạnh, nguyên nhân do đâu?

d. Hãy đề xuất một số giải pháp để phát triển du lịch tại Hà Giang.

Bước 5. Chính sửa, hoàn thiện tình huống, bài tập đã thiết kế và đưa vào sử dụng.

- Việc thiết kế tình huống, bài tập để phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh không



được chủ quan, giáo viên cần kiểm tra lại tính chính xác của số liệu thống kê, tình huống cần được có sự đóng góp ý kiến của đồng nghiệp để đạt hiệu quả cao nhất khi sử dụng.

Ví dụ 2. Thiết kế tình huống, bài tập trong hoạt động luyện tập Sử dụng sơ đồ cây để tính xác suất (Bài 27. Thực hành tính xác suất theo định nghĩa cổ điển - Toán 10).

Để thiết kế tình huống trên, giáo viên thực hiện các bước sau:

*Bước 1. Xác định mục tiêu bài học.*

*Về năng lực:*

Năng lực tư duy và lập luận toán học: Học sinh tính được xác suất bằng cách sử dụng sơ đồ hình cây.

Năng lực giao tiếp toán học: Trình bày vấn đề hợp lý, diễn đạt lôgic, tranh luận thuyết phục và sử dụng một cách hợp lí ngôn ngữ toán học kết hợp với ngôn ngữ thông thường để biểu đạt các nội dung liên quan đến xác suất.

Năng lực giải quyết vấn đề toán học: Học sinh hình thành và phát triển năng lực giải quyết vấn đề toán học cụ thể là biết vận dụng tính xác suất để giải quyết bài toán thực tiễn.

Năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán: Sử dụng thành thạo MTCT để tính xác suất.

*Về phẩm chất:*

Chăm chỉ: Tích cực hoạt động cá nhân, hoạt động nhóm.

Trung thực: Khách quan, công bằng, đánh giá chính xác bài làm của nhóm mình và nhóm bạn.

Trách nhiệm: Tự giác hoàn thành công việc mà bản thân được phân công, phối hợp với thành viên trong nhóm để hoàn thành nhiệm vụ nhóm.

*Bước 2. Xây dựng ý tưởng thiết kế.*

Dựa trên mục tiêu của bài học và mục tiêu của hoạt động, giáo viên xác định ý tưởng thiết kế: Tình huống, bài tập cần củng cố kĩ năng vẽ sơ đồ cây và vận dụng sơ đồ cây để tính xác suất của biến cố. Nội dung của tình huống, bài tập có chứa tình huống thực tiễn để phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh.

Ý tưởng sẽ chia lớp thành các nhóm thực hiện trên hai phiếu học tập, mỗi phiếu học tập là một tình huống cần giải quyết vấn đề của các nhóm.

*Bước 3. Thu thập thông tin, chọn bối cảnh thực tiễn phù hợp để thiết kế tình huống, bài tập.*

- Giáo viên chọn bối cảnh thực hiện tình huống:

Tình huống 1: Tình huống dựa trên bối cảnh về du lịch tại huyện Quản Bạ, tỉnh Hà Giang.

Tình huống 2: Tình huống dựa trên bối cảnh về điều tra dân số, giới tính của con cái trong hộ gia đình.

- Để phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh, giáo viên nêu tình huống gợi vấn đề có tính thực tiễn như sau:

+ Vẽ sơ đồ cây để mô tả không gian mẫu của phép thử.

+ Vận dụng sơ đồ cây để tính xác suất của biến cố.

+ Để phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn, trong câu hỏi về tính xác suất của biến cố, cách đặt câu hỏi của giáo viên cần để học sinh phải suy luận, phân tích vấn đề tìm ra hướng giải quyết bài toán.

*Bước 4. Thiết kế tình huống, bài tập.*

#### Phiếu học tập số 1

Bạn An và bạn Hải đi du lịch Cao nguyên đá Hà Giang, khi đến huyện Quản Bạ có 3 địa điểm để nghỉ tối là H'Mông Village, Dìn homestay và Làng văn hóa du lịch Nậm Đăm. Hai bạn An và Hải mỗi người chọn một địa điểm để nghỉ tối.

a) Vẽ sơ đồ hình cây mô tả các phần tử của không gian mẫu.

b) Tính xác suất của các biến cố sau:

E: "Hai người cùng vào một địa điểm".

F: "Cả hai không chọn Dìn homestay".

### Phiếu học tập số 2

Trong một cuộc tổng điều tra dân số, điều tra viên chọn ngẫu nhiên một gia đình có ba người con và quan tâm giới tính của ba người con này.

- a. Vẽ sơ đồ cây để mô tả phần tử của không gian mẫu.
- b. Giả thiết rằng khả năng sinh con trai và khả năng sinh con gái là như nhau. Tính xác suất để gia đình đó có ít nhất một con gái.

Bước 5. Chỉnh sửa, hoàn thiện tình huống, bài tập đã thiết kế và đưa vào sử dụng.

- Việc thiết kế tình huống, bài tập để phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh không được chủ quan, giáo viên cần kiểm tra lại tính chính xác của dữ liệu thực tiễn, tình huống cần được có sự đóng góp ý kiến của đồng nghiệp để đạt hiệu quả cao nhất khi sử dụng.

#### 4. Kết luận

Dạy học phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh là một vấn đề đã được nhiều tác giả nghiên cứu. Tuy nhiên, việc thiết kế các tình huống, bài tập để dạy học phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh ở chủ đề thống kê và xác suất là vẫn rất cần thiết. Nghiên cứu này đã chỉ ra các bước cụ thể để thực hiện thiết kế giúp giáo viên nâng cao kỹ năng thiết kế linh hoạt, đạt hiệu quả cao trong quá trình dạy học.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình GDPT môn Toán, Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [2] Hà Huy Khoái (Tổng chủ biên), (2022). Sách Toán 10, tập 1 và tập 2, Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [3] Hà Huy Khoái (Tổng chủ biên), (2023). Sách Toán 11, tập 1 và tập 2, Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [4] Lê Hải Châu (1961). Toán học gắn với thực tiễn và đời sống sản xuất, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [5] Hà Xuân Thành (2017). Dạy học Toán ở trường THPT theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn thông qua việc khai thác và sử dụng các tình huống thực tiễn, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Viện khoa học giáo dục Việt Nam.
- [6] Trần Minh Mẫn (2019). Xây dựng thang đánh giá năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn của học sinh trong dạy học môn toán ở trung học cơ sở, Tạp chí giáo dục, số 43, tháng 10/2019.

### ABSTRACT

#### **Designing situations and exercises in statistics and probability to develop practical problem-solving skills for students**

This research focuses on designing situations and exercises in statistics and probability to develop practical problem-solving skills for students. First, the paper emphasizes the importance of integrating mathematics teaching with real-world contexts amid the significant educational reforms in Vietnam. Next, the study details the steps for designing these situations and exercises, including defining educational objectives, creating design ideas, collecting information and selecting practical contexts, designing the situations and exercises, and revising and refining them before implementation. The paper also provides specific illustrative examples in teaching median and probability using tree diagrams. Finally, the study concludes that designing such situations and exercises is crucial and contributes to enhancing teaching effectiveness, helping students understand and apply mathematical knowledge to solve practical problems.

**Keywords:** *Practical education, Problem-solving skills, Exercise design, Statistics and probability, educational innovation.*

## THỰC TRẠNG BỒI DƯỠNG KỸ NĂNG XÃ HỘI CHO SINH VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM KIÊN GIANG

Lâm Thị Thanh<sup>1</sup>, Nguyễn Tấn Kiệt<sup>2</sup>, Lý Văn Thạch<sup>3</sup>

**Tóm tắt.** Sự phát triển của xã hội hiện đại đã nảy sinh nhiều cơ hội và thách thức đối với con người. Để thích ứng tốt với xã hội hiện đại, ngoài những phẩm chất đạo đức, kiến thức khoa học, trình độ chuyên môn và kỹ năng lao động, mỗi người cần phải có những kỹ năng sống, kỹ năng xã hội nhất định. Việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang trong nhiều năm qua có nhiều ưu điểm nhưng cũng tồn tại nhiều hạn chế, bất cập. Bài viết trình bày kết quả nghiên cứu thực trạng làm cơ sở cho việc đề xuất các biện pháp bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang nhằm góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường.

**Từ khóa:** Kỹ năng xã hội, bồi dưỡng kỹ năng xã hội, sinh viên sư phạm.

### 1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hiện nay, sinh viên đang sống trong môi trường mở, đa dạng, đa chiều các quan hệ xã hội và để thích ứng, biết chọn lọc những cái có ích cho bản thân đòi hỏi sinh viên cần có những kỹ năng cần thiết. Nếu sinh viên có kiến thức và cách thức vận dụng linh hoạt, sáng tạo những kỹ năng xã hội trong điều kiện, hoàn cảnh cụ thể để thực hiện có kết quả nhiệm vụ học tập, rèn luyện, hoạt động giao tiếp, tương tác và hòa nhập, thích ứng xã hội đưa tới thành công, hiệu quả ở các mức độ nhất định, góp phần đáp ứng mục tiêu, yêu cầu đào tạo. Do vậy, quan tâm bồi dưỡng không những phẩm chất, năng lực mà còn bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên ở các trường học vừa là nhiệm vụ thường xuyên, vừa đòi hỏi có tính thực tiễn sâu sắc.

Thực tế ở Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang, hoạt động rèn luyện kỹ năng xã hội cho sinh viên sư phạm mầm non đã được nhà trường quan tâm, triển khai trên một số học phần cụ thể và trong các hoạt động. Nhà trường cũng đã xác định được mục tiêu kỹ năng đầu ra cho sinh viên trong chương trình đào tạo cũng như trên các học phần. Theo đó, ngoài các kỹ năng nghề nghiệp, sinh viên ngành GDMN cần trang bị thêm cho mình những kỹ năng xã hội cần thiết: kỹ năng thuyết trình, kỹ năng làm việc nhóm hiệu quả, kỹ năng quản lý cảm xúc bản thân, kỹ năng giao tiếp - ứng xử cũng như thuyết phục, gây ảnh hưởng và chinh phục nhà tuyển dụng. Tuy nhiên, trong thực tiễn, kỹ năng xã hội của sinh viên vẫn còn nhiều tồn tại, hạn chế. Những điều này làm ảnh hưởng kết quả thực tập, học tập của các em tại trường và sẽ là hạn chế của các em khi tìm kiếm việc làm sau khi tốt nghiệp nếu những điều đó không được khắc phục. Đánh giá đúng thực trạng bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên sẽ cho chúng ta có cái nhìn tổng quan, chính xác, để từ đó đề ra những biện pháp nhằm nâng cao kỹ năng xã hội cho sinh viên góp phần đạt được mục tiêu đào tạo.

### 2. Phương pháp nghiên cứu

Mục đích khảo sát: Nghiên cứu cơ sở khoa học và thực tiễn để đề xuất các biện pháp bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang, nhằm nâng cao chất lượng đào tạo toàn diện

Ngày nhận bài: 03/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang

<sup>2</sup>Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang

<sup>3</sup>Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang

Tác giả liên hệ: Lâm Thị Thanh. Địa chỉ e-mail: [ltthanh@cdspkg.edu.vn](mailto:ltthanh@cdspkg.edu.vn)

của nhà trường, đáp ứng yêu cầu đổi mới, nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên.

Nội dung khảo sát: Khảo sát thực trạng bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang

Phương pháp khảo sát: Điều tra bằng phiếu hỏi; Phỏng vấn và quan sát; Trưng cầu ý kiến đối với các đối tượng được khảo sát.

Khách thể khảo sát: Chúng tôi tiến hành khảo sát trên 30 cán bộ, giảng viên và 150 sinh viên năm 2 (K43) Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang.

Xử lý số liệu: Sử dụng các công thức toán học; Sử dụng phần mềm Excel để xử lý số liệu. Quy ước xử lý thông tin thực trạng thực trạng bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang như sau:

*Bảng 1. Thang đo*

Mức độ quan trọng	Mức độ đồng ý	Mức độ thực hiện	Mức độ thường xuyên	Mức độ ảnh hưởng	Điểm quy ước	ĐTB
Rất quan trọng	Hoàn toàn đồng ý	Rất tốt	Rất thường xuyên	Rất ảnh hưởng	4	Từ 3,25 tới 4
Quan trọng	Đồng ý	Tốt	Thường xuyên	Ảnh hưởng	3	Từ 2,5 đến dưới 3,25
Ít quan trọng	Phân vân	Trung bình	Thỉnh thoảng	Ít ảnh hưởng	2	Từ 1,75 đến dưới 2,5
Không quan trọng	Không đồng ý	Kém	Không bao giờ	Không ảnh hưởng	1	Từ 1 đến dưới 1,75

### 3. Kết quả nghiên cứu

#### 3.1. Thực trạng nhận thức của cán bộ, giảng viên và sinh viên về tầm quan trọng của việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang

Tìm hiểu nhận thức của cán bộ, giảng viên và sinh viên sư phạm về tầm quan trọng của việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên sư phạm, đề tài sử dụng phiếu khảo sát ý kiến của cán bộ, giảng viên và sinh viên thông qua câu hỏi “Thầy cô (bạn) hãy cho biết tầm quan trọng của việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên sư phạm?” và thu được kết quả như sau:

*Bảng 2. Nhận thức của cán bộ, giảng viên và sinh viên về tầm quan trọng của việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên sư phạm*

TT	Nội dung	Đối tượng	Điểm TB	Thứ bậc	ĐTB	Mức
1.	Giúp SV thích ứng với thay đổi của môi trường	CB, GV	2,53	4	2,62	3
		SV	2,71	4		
2.	Tạo cho SV cơ hội phát triển	CB, GV	3,16	3	3,21	3
		SV	3,26	1		
3.	Giúp SV thích nghi, hòa nhập, cùng chung sống trong môi trường xã hội biến đổi nhanh chóng, phức tạp	CB, GV	3,24	1	3,23	3
		SV	3,22	2		
4.	Giúp SV vượt qua khó khăn trong học tập, rèn luyện	CB, GV	3,17	2	3,18	3
		SV	3,19	3		
5.	Góp phần mang lại sự bình an, lợi ích cho SV	CB, GV	2,49	5	2,47	2
		SV	2,45	5		
ĐTB chung		CB, GV	2,92		2,95	3
		SV	2,97			

Tổng hợp số liệu ở Bảng 2 cho thấy, nhận thức của cán bộ, giảng viên và sinh viên về tầm quan trọng của việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên có điểm trung bình chung (2,95 điểm); tự đánh giá của sinh viên có điểm chung (2,97 điểm) cao hơn cán bộ, giảng viên là 0,05 điểm. Giữa cán bộ, giảng viên và sinh

viên đánh giá từng nội dung tuy có chỉ số đánh giá không hoàn toàn đồng nhất và 5 ND đánh giá về mức độ quan trọng có sự chênh lệch nhau, nhưng sự chênh lệch không đáng kể.

Bảng 2 còn cho chúng ta thấy các đối tượng khảo sát đều có đánh giá khá cao về tầm quan trọng của việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên, với điểm trung bình chung là 2,95 (mức 3 - Khá). Các nội dung thứ tự ưu tiên mức độ quan trọng từ cao đến thấp là 3, 2, 4, 1, 5. Tuy nhiên, trong mỗi nội dung được các đối tượng khảo sát đánh giá mức độ về tầm quan trọng có sự khác nhau đáng kể. Như vậy, các chủ thể (cán bộ, giảng viên, cán bộ Đoàn, Hội sinh viên... và sinh viên) cơ bản đều khẳng định việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên là cần thiết, quan trọng. Tuy nhiên, cụ thể hóa ý kiến của các đối tượng khảo sát thì khẳng định mức độ cần thiết của việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên vẫn còn có sự chênh lệch đáng kể. Mặc dù điểm chung ở mức khá (2,95 điểm), nhưng đánh giá về tầm quan trọng của từng nội dung và sự cần thiết lại chênh lệch nhau đáng kể. Điều này phản ánh nhận thức của một số bộ phận cán bộ, giảng viên, cán bộ Đoàn, Hội sinh viên, sinh viên chưa đồng đều; tính thống nhất về mặt nhận thức đối với bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên chưa cao.

### 3.2. Thực trạng mục tiêu bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang

Song song với việc khảo sát tầm quan trọng và sự cần thiết của việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên sư phạm, đề tài sử dụng phiếu khảo sát ý kiến thông qua câu hỏi “Theo thầy, cô (bạn), việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên hướng đến mục tiêu gì?”

Kết quả thu được như sau:

Bảng 3. Thực trạng mục tiêu bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên

TT	Nội dung	Đối tượng	Điểm TB	Thứ bậc	ĐTB	Mức
1.	Củng cố, nâng cao kiến thức về KNXH cho SV	CB, GV	2,48	5	2,52	3
		SV	2,55	5		
2.	Có thái độ tích cực, phù hợp trong quá trình học tập và rèn luyện KNXH ở trường	CB, GV	2,84	3	2,89	3
		SV	2,94	2		
3.	Giúp SV xử lý tốt các tình huống nảy sinh cuộc sống hàng ngày	CB, GV	2,92	2	2,87	3
		SV	2,82	3		
4.	Giúp SV trở thành thành viên tích cực trong các hoạt động xã hội của Đoàn thanh niên, Hội SV	CB, GV	2,71	4	2,67	3
		SV	2,63	4		
5.	Giúp SV khi tốt nghiệp ra trường biết vận dụng các KNXH vào giải quyết các công việc đảm nhiệm	CB, GV	3,10	1	3,16	3
		SV	3,22	1		
ĐTB chung		CB, GV	2,81		2,82	3
		SV	2,83			

Kết quả bảng 3 cho ta thấy rằng điểm trung bình ý kiến của cán bộ, giảng viên và sinh viên về các mục tiêu bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên sư phạm dao động từ 2,52 đến 3.16 (tức là nằm trong khoảng Khá quan trọng). Trong đó mục tiêu được cán bộ, giảng viên và sinh viên đánh giá quan trọng nhất là “Giúp sinh viên khi tốt nghiệp ra trường biết vận dụng các kỹ năng xã hội vào giải quyết các công việc đảm nhiệm”. Đây cũng là mục tiêu mà chúng tôi có sự đồng ý cao nhất khi bồi dưỡng, nâng cao kỹ năng xã hội cho sinh viên mình. Mục tiêu được đánh giá thấp nhất là “Củng cố, nâng cao kiến thức về kỹ năng xã hội cho sinh viên” cũng có điểm trung bình là 2,52, cũng nằm ở mức 3.

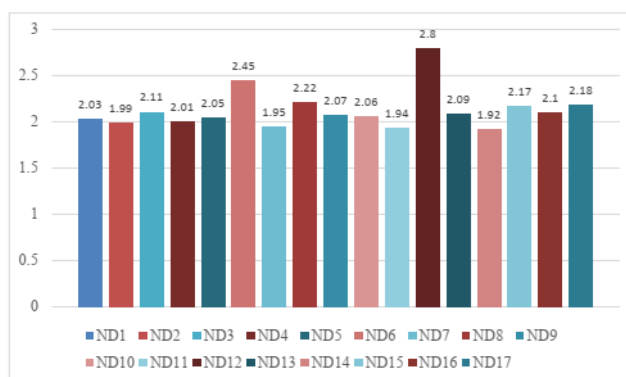
Mặc dù có sự khác nhau về thứ tự ưu tiên mục tiêu bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên, nhưng nhìn vào bảng 3, ta thấy được sự tương đồng về đánh giá mục tiêu bồi dưỡng kỹ năng xã hội của các nhóm đối tượng khảo sát. Mức độ chênh lệch không nhiều (0,02 điểm) giữa các đối tượng khảo sát.

Đi sâu tìm hiểu, chúng tôi tiếp tục trao đổi trực tiếp với một số cán bộ, giảng viên, cán bộ Đoàn, Hội sinh viên về vấn đề nghiên cứu. Việc thực hiện các mục tiêu bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên trường còn thấp. Điều này được thể hiện trong các văn bản báo cáo như Thực tập sư phạm từ các trường thực tập, phản ánh của GV, biểu hiện thường ngày của sinh viên trong giao tiếp, học tập và rèn luyện. Còn nhiều vấn đề tồn tại: sinh viên rụt rè, ngại giao tiếp với GV, thích làm việc cá nhân với điện thoại nhiều hơn. Nhiều sinh viên thờ ơ trong học tập, rèn luyện, thiếu sự phấn đấu, có mong muốn “học qua môn là được”, thiếu sự chủ động tư duy, tự nhận thức, vụng về khi xử lý giải quyết các tình huống thực tế... Điều này khiến chúng ta cần nghiên cứu kĩ hơn để có các biện pháp bồi dưỡng thích hợp để nâng cao kỹ năng xã hội cho sinh viên nhằm hướng tới mục tiêu đề ra.

### 3.3. Thực trạng mức độ thực hiện kỹ năng xã hội của sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang hiện nay

Để đánh giá mức độ thực hiện kỹ năng xã hội của sinh viên hiện nay, đề tài đã sử dụng phiếu khảo sát với câu hỏi “Đánh giá của thầy/cô (bạn) về thực trạng mức độ kỹ năng xã hội của sinh viên năm 2 Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang như thế nào?”.

Đề tài đã đưa ra phiếu hỏi tương ứng với 17 kỹ năng xã hội. Kết quả đánh giá về mức độ thực hiện kỹ năng xã hội của sinh viên hiện nay được thể hiện ở biểu đồ 1, như sau:



Biểu đồ 1. Đánh giá về mức độ thực hiện kỹ năng xã hội của sinh viên hiện nay

Từ biểu đồ 1, các kỹ năng xã hội đều được sinh viên vận dụng và được đánh giá thực hiện ở mức Khá và Trung bình. Hầu hết mức độ thực hiện kỹ năng xã hội đều được đánh giá ở mức độ 2, riêng ND 12 (Thể hiện sự cảm thông) được đánh giá mức độ cao nhất – mức độ 3, tiếp đến là ND 6, ND 8, ND17. Nội dung có chỉ số đánh giá ở mức độ cần thiết có số điểm thấp gồm ND 14, ND 11, ND 7. Nội dung 14 (Tư duy phê phán) có số điểm thấp nhất (1,92 điểm) những cũng nằm trong mức 2. Xếp từ thứ bậc cao đến thấp của các nội dung như sau: 12, 6, 8, 17, 15, 3, 16, 13, 9, 10, 5, 1, 4, 2, 7, 11, 14. Đối chiếu với kết quả biểu đồ 1, những kỹ năng xã hội cần thiết cho sinh viên sư phạm được đánh giá cao (ND 7: kỹ năng giao tiếp, ND 2: kỹ năng tự nhận thức, ND 11: kỹ năng lắng nghe tích cực, ND 9: kỹ năng ứng phó cảm xúc căng thẳng) lại rơi vào hiện trạng mức độ thực hiện lại thấp.

Đi sâu vào nghiên cứu về vấn đề này, chúng tôi đã tiến hành trao đổi phỏng vấn trực tiếp với một số cán bộ, giảng viên, sinh viên, cán bộ Đoàn, Hội sinh viên. Cụ thể, khi được hỏi “Thầy, cô hãy cho biết mức độ thực hiện các kỹ năng xã hội hiện nay của sinh viên năm 22 như thế nào? Các bạn sinh viên có thể mạnh hoặc hạn chế về những kỹ năng xã hội nào?”, cán bộ, giảng viên cho rằng sinh viên sư phạm hiện nay khá là năng động, các bạn tiếp cận nhiều với các phương tiện thông minh, sự hỗ trợ của các công cụ tìm kiếm phục vụ cho việc học tập và hoạt động của mình. Các bạn làm rất tốt các hoạt động thiện nguyện, hoạt động cộng đồng, chia sẻ sự cảm thông với xã hội, bạn bè, biết tạo ra các group, nhóm để thực hiện các hoạt động đó. Tuy nhiên, trong quá trình học tập, tương tác với thầy, cô, sinh viên còn rụt rè, nhút nhát, giao tiếp còn yếu cả về sử dụng ngôn ngữ và phi ngôn ngữ trong việc thuyết trình, nói trước đám đông, khả năng lập luận, phản biện thấp, quản lý cảm xúc bản thân chưa tốt, chưa đánh giá được bản thân mình cũng như đánh giá

người khác, cũng có thể thấy hạn chế này thông qua các báo cáo thực tập sư phạm. Cùng với câu hỏi như trên, CB Đoàn, Hội sinh viên và các bạn sinh viên cũng có cùng quan điểm, hơn nữa, nhóm khảo sát này còn cho biết thêm, thông qua các hoạt động Đoàn, Hội, có những sinh viên tiêu biểu, có kỹ năng học tập, kỹ năng xã hội tốt, là nhân tố tích cực nhưng chỉ là số ít, đa phần sinh viên còn gặp nhiều vấn đề trong giao tiếp, còn thờ ơ, thiếu sự rèn luyện bản thân. Đây là một thực trạng đòi hỏi nhóm nghiên cứu cần thiết đưa ra những biện pháp thích hợp để bồi dưỡng, nâng cao kỹ năng xã hội cho sinh viên sư phạm.

### 3.4. Thực trạng mức độ thực hiện hình thức bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang

Bảng 4. Đánh giá về mức độ thực hiện hình thức bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên

TT	Hình thức	Đối tượng	Điểm TB	Thứ bậc	ĐTB	Mức
1.	Tổ chức cho SV tham gia các lớp KNXH	CB GV	2,59	3	2,58	3
		SV	2,56	4		
2.	Tổ chức các hoạt động phong trào do Đoàn, Hội SV tổ chức	CB GV	2,48	6	2,49	2
		SV	2,50	5		
3.	Học các lớp KNXH trên mạng internet	CB GV	2,49	5	2,49	2
		SV	2,49	6		
4.	Giảng viên hướng dẫn và hỗ trợ từng nhóm, từng trường hợp cụ thể	CB GV	2,47	7	2,48	2
		SV	2,49	7		
5.	Tổ chức các chiến dịch, các hoạt động vì cộng đồng	CB GV	3,00	1	3,04	3
		SV	3,08	1		
6.	Tổ chức công tác xã hội cùng với các hoạt động của lớp, khoa, trường để trải nghiệm về các KNXH	CB GV	2,66	2	2,65	3
		SV	2,64	2		
7.	Tổ chức các câu lạc bộ về KNXH	CB GV	2,46	8	2,48	2
		SV	2,49	8		
8.	Tổ chức hoạt động từ thiện, nhân đạo...	CB GV	2,58	4	2,60	3
		SV	2,61	3		
9.	Tự học thông qua các tài liệu về KNXH	CB GV	2,45	9	2,47	2
		SV	2,48	9		
	ĐTB chung	CB GV	2,58		2,59	3
		SV	2,60			

Tổng hợp số liệu ở bảng 4 về hình thức bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên được đánh giá ở mức độ 3. Chỉ số này so với chỉ số đánh giá về các nội dung kỹ năng xã hội cần thiết cho sinh viên có thấp hơn. Tuy đánh giá về hình thức bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh đạt điểm trung bình chung (2,59 điểm) cận thấp của mức độ 3, nhưng ở cận cao nhất của mức 2. So sánh mức độ đánh giá giữa cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về hình thức bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên vừa có sự tương đồng, vừa có sự chênh lệch nhau. Sự tương đồng là đều đánh giá 5 hình thức (5, 6, 1, 8) có điểm trung bình ở mức độ khá. Các hình thức còn lại có điểm dưới 2,5 điểm ở mức độ trung bình. Sự chênh lệch ở điểm trung bình chung (cán bộ, giảng viên đánh giá là 2,58 điểm; sinh viên là 2,60 điểm). Như thế, mức đánh giá giữa cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên có sự chênh lệch (0,02 điểm), song mức độ sự chênh lệch nhau không đáng kể. Điểm trung bình cộng của hai nhóm đối tượng đánh giá về hình thức bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên là (2,59 điểm) ở mức khá nhưng cận thấp.

Thực tế cho thấy, hình thức bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên mặc dù có sự quan tâm, song nhìn chung thiếu sinh động, có nhiều hình thức tổ chức thật sự chưa có hiệu quả, thường xuyên. Một số hình thức bồi dưỡng kỹ năng xã hội còn mang tính hình thức. Hiện nay, có nhiều kỹ năng xã hội được bồi dưỡng dưới dạng sinh hoạt chuyên đề do GV tổ chức như kỹ năng quản lý thời gian, kỹ năng quản lý cảm xúc, kỹ năng giao tiếp. Tổ chức Đoàn thể có nhiều phong trào hoạt động cộng đồng để sinh viên tham gia, trải nghiệm, vận dụng kĩ năng. Tuy nhiên, kết cấu nội dung thiếu tính toàn diện, hướng dẫn còn chung chung, chưa có chiều sâu. Điều này cũng ảnh hưởng không tốt đối với việc xác định hình thức bồi dưỡng, sinh viên đang trong giai đoạn hoàn thiện nhân cách, tính kiên trì rèn luyện kỹ năng xã hội không liên tục, dễ bị tác động tiêu cực bởi các yếu tố khách quan và chủ quan trong quá trình học tập tại trường.

### 3.5. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang

Để đánh giá một cách khách quan và đầy đủ các yếu tố ảnh hưởng đến bồi dưỡng kỹ năng xã hội của sinh viên sư phạm, chúng tôi đã sử dụng phiếu khảo sát ý kiến thông qua câu hỏi “Theo thầy cô (bạn), có những yếu tố nào ảnh hưởng đến bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang trong bối cảnh hiện nay?”

Kết quả thu được được thể hiện qua bảng sau:

Bảng 5. Đánh giá về các yếu tố ảnh hưởng đến bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên

STT	Các yếu tố ảnh hưởng	Đối tượng	Điểm TB	Thứ bậc	ĐTB	Mức
1.	Đường lối, chủ trương của Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện về GD,ĐT đại học	CB,GV	2,60	7	2,62	3
		SV	2,64	7		
2.	Sự phát triển kinh tế, chính trị-xã hội của đất nước, địa phương	CB,GV	2,80	6	2,75	3
		SV	2,69	6		
3.	Các quan hệ xã hội và sinh hoạt cộng đồng nơi cư trú của SV	CB,GV	2,43	8	2,45	2
		SV	2,47	9		
4.	Môi trường giáo dục ở trường học và gia đình	CB,GV	3,03	5	3,06	3
		SV	3,08	4		
5.	Trình độ, năng lực của CB, GV	CB,GV	3,10	4	2,99	3
		SV	2,87	5		
6.	Trình độ, năng lực của cán bộ Đoàn, Hội SV	CB,GV	3,13	3	3,13	3
		SV	3,13	3		
7.	Đặc điểm hình thành, phát triển nhân cách SV	CB,GV	2,80	6	2,66	3
		SV	2,52	8		
8.	Nhận thức, thái độ của SV	CB,GV	3,23	1	3,22	3
		SV	3,20	1		
9.	Tính tích cực tự bồi dưỡng, tự rèn luyện KNXH của SV	CB,GV	3,20	2	3,18	3
		SV	3,16	2		
ĐTB chung		CB,GV	2,92		2,90	3
		SV	2,86			

Nhìn chung, kết quả đánh giá ở bảng 5 cho thấy, 9 yếu tố trên đều ảnh hưởng đến việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên và 8/9 yếu tố được đánh giá đạt ở mức 3, 1/9 yếu tố đánh giá đạt mức độ 2. Trong đó, yếu tố 8 đánh giá cao nhất (3,22 điểm), cận mức độ 4; yếu tố 3 đánh giá thấp nhất (2,45 điểm), cận mức độ 3. Điểm trung bình chung là 2,90 điểm, mức Khá ảnh hưởng. Thứ tự mức độ ưu tiên từ cao đến thấp ở các yếu tố ảnh hưởng được đánh giá là 8, 9, 6, 4, 5, 2, 7, 1, 3. Tuy có sự chênh lệch chỉ số điểm giữa hai nhóm đối tượng khảo sát, song 1 số các yếu tố được đánh giá ở mức tương đồng nhau về mức ảnh hưởng. Đó là các yếu tố 8, 9, 6. Đây cũng 3 yếu tố có mức ảnh hưởng thứ tự ưu tiên 1, 2, 3, bên cạnh vị trí tương đồng của yếu tố 2 và 3. Các yếu tố còn lại, tuy có vị trí ưu tiên khác nhau nhưng không quá chênh lệch.

Đi sâu phân tích các chỉ số thu được, tác giả tiến hành trao đổi trực tiếp với một số chuyên gia. Được biết, mỗi yếu tố đều có vị trí, vai trò, ảnh hưởng khác nhau đến sự hình thành và phát triển kỹ năng của con người. Song, các yếu tố chủ quan có vai trò quyết định”. Các yếu tố chủ quan như “Nhận thức, thái độ của sinh viên” và “Tính tích cực, tự bồi dưỡng, tự rèn luyện kỹ năng xã hội của sinh viên” được đánh giá theo thứ tự 1, 2 là hợp lý. Bên cạnh đó, yếu tố “Trình độ, năng lực của cán bộ Đoàn, cán bộ Hội sinh viên” có chỉ số ảnh hưởng cao (mức ưu tiên thứ 3) là do ở các trường đại học, cao đẳng hiện nay, tổ chức Đoàn, Hội có vai trò to lớn trong việc tổ chức môi trường với các phong trào, hoạt động để sinh viên rèn luyện kỹ năng nói chung, kỹ năng xã hội nói riêng. Có nhiều con đường, phương thức để bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên, trong đó thông qua hoạt động của Đoàn trường, Hội sinh viên là một trong những con đường, phương thức chủ yếu.

Việc nghiên cứu, phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên là rất quan trọng. Các nhà nghiên cứu cần xác định được tính chất mức độ ảnh hưởng của từng yếu tố đến bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên, làm cơ sở để phát triển kỹ năng xã hội cho sinh viên một cách khoa học và hiệu quả nhằm đáp ứng yêu cầu, mục tiêu của GD-ĐT hiện nay.



#### 4. Kết luận

Qua nghiên cứu thực trạng bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang cho thấy, việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên tại trường có những ưu điểm và hạn chế nhất định. Về mặt ưu điểm, phần lớn cán bộ, giảng viên đều đã nhận thức đúng đắn tầm quan trọng của việc bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên hiện nay. Nhà trường đã có nhiều hình thức tổ chức bồi dưỡng, nâng cao kỹ năng xã hội cho sinh viên. Tuy nhiên, vẫn còn một số tồn tại cần khắc phục trong quá trình thực hiện. Những nội dung kỹ năng xã hội cần thiết ưu tiên nhưng chưa chú trọng bồi dưỡng để thực hiện. Nhà trường chưa thực sự tạo được môi trường tốt để sinh viên rèn luyện kỹ năng xã hội cho mình, đáp ứng mục tiêu đề ra. Các hình thức tổ chức chưa thực sự phong phú và đi vào chiều sâu. Nhận nhận những ưu điểm và hạn chế trên là một trong những cơ sở để đề xuất hệ thống các biện pháp bồi dưỡng kỹ năng xã hội cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2013). Nghị quyết Hội nghị lần thứ tám Ban chấp hành Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Hà Nội.
- [2] Nguyễn Thanh Bình (2011). Giáo dục kỹ năng sống, Nxb Đại học Sư phạm.
- [3] Lê Thị Thu Hà (2013). Các biện pháp giáo dục kỹ năng ra quyết định cho sinh viên. Tạp chí Giáo dục, số 307, trang 19-21.
- [4] Nguyễn Khắc Hùng (2012). Giáo dục văn hoá học đường - yếu tố quan trọng rèn luyện kỹ năng sống cho học sinh, sinh viên. Tạp chí Khoa học giáo dục, Số 81.
- [5] Trần Thị Bích Liên (2014). Đào tạo kỹ năng mềm - Giải pháp cần thiết cho sinh viên đại học. Tạp chí Thông tin Khoa học và Công nghệ Đồng Tháp, số 4, trang 1, 2, 9.
- [6] Phan Thanh Long, Đào Thị Oanh (2015). Kỹ năng giao tiếp của sinh viên trong môi trường đa văn hóa. Tạp chí Tâm lý học, tr.22-27.

#### ABSTRACT

##### **The current state of social skills training for students at Kien Giang teacher Training College**

The development of modern society has brought about numerous opportunities and challenges for individuals. To adapt well to contemporary society, in addition to moral qualities, scientific knowledge, professional expertise, and labor skills, individuals need to possess certain life and social skills. The training of social skills for students at Kien Giang Teacher Training College over the years has shown many strengths but also several limitations and inadequacies. This paper presents the results of a study on the current state of social skills training as a basis for proposing measures to enhance social skills training for students at Kien Giang Teacher Training College, thereby contributing to improving the quality of the institution's training programs.

**Keywords:** *Social skills, social skills training, teacher training students.*

## KINH NGHIỆM VÀ GIẢI PHÁP THỰC HIỆN MÔ HÌNH HỌC TẬP KẾT HỢP TRONG GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP

Đỗ Thị Vân<sup>1</sup>, Nguyễn Văn Hạnh<sup>2</sup>

**Tóm tắt.** Mục đích của nghiên cứu này là để chia sẻ các kinh nghiệm và giải pháp thực hiện mô hình học tập kết hợp trong giáo dục nghề nghiệp tại Trường Cao đẳng Công nghiệp Bắc Ninh. Trọng tâm của bài viết là việc chia sẻ các kinh nghiệm và giải pháp liên quan đến việc thiết kế bài giảng trực tuyến trên hệ thống LMS, và sau đó là cách tổ chức giảng dạy trong đào tạo kết hợp giữa trực tuyến và trực tiếp. Nhìn chung, những chia sẻ trong bài viết này cho thấy mô hình học tập kết hợp hoàn toàn có tính khả thi trong giáo dục nghề nghiệp hiện nay.

**Từ khóa:** Mô hình học tập kết hợp, giáo dục nghề nghiệp, bài giảng trực tuyến.

### 1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số trong giáo dục đang ngày càng được đẩy mạnh nhằm đáp ứng yêu cầu của bối cảnh mới. Giáo dục nghề nghiệp đã và đang thực hiện chuyển đổi số trong các hoạt động, đặc biệt trong hoạt động dạy và học. Học tập kết hợp (blended learning) là sự kết hợp giữa hình thức học trực tiếp và trực tuyến. Với việc tận dụng được ưu điểm của cả hình thức đào tạo truyền thống và đào tạo trực tuyến, đào tạo kết hợp cho thấy mang lại hiệu quả tốt, ít tốn kém hơn, thuận tiện hơn về cả không gian và thời gian (Simon, 2014). Đào tạo kết hợp không phủ nhận hình thức đào tạo truyền thống mà giúp làm tăng sự chủ động và cơ hội được học tập của người học.

Chương trình đào tạo trong giáo dục nghề nghiệp hiện nay đáp ứng chuẩn đầu ra theo năng lực thực hiện công việc. Trong đó thời gian học lý thuyết khoảng 30% - 50%; thực hành, thực tập, thí nghiệm khoảng 50% - 70% thời lượng của chương trình. Để phát triển năng lực thực hành cho người học vẫn cần hình thức dạy trực tiếp tại lớp học, xưởng trường hoặc các phòng thí nghiệm. Những nội dung mang tính chất lý thuyết có thể áp dụng dạy học trực tuyến. Mô hình này được phát triển dựa trên ứng dụng nền tảng công nghệ số trong dạy học giúp người học rèn luyện ý thức tự học, tính chủ động trong việc lựa chọn không gian học, thời gian học. Hiện nay việc ứng dụng mô hình học tập kết hợp trong giảng dạy là một lựa chọn hợp lý, ngoài việc phát huy được các lợi thế của người học khi tham gia học, mô hình còn giúp người dạy có thể linh động và đa dạng hơn các phương pháp giảng dạy để thu hút người học. Vận dụng mô hình học tập kết hợp giữa hình thức học trực tiếp và trực tuyến sẽ góp phần làm tăng sự chủ động và cơ hội được học tập của người học. Do đó, mục đích của nghiên cứu này là để chia sẻ các kinh nghiệm và giải pháp thực hiện mô hình học tập kết hợp trong giáo dục nghề nghiệp tại Trường Cao đẳng Công nghiệp Bắc Ninh.

### 2. Khung lý thuyết

#### 2.1. Cơ sở lý thuyết về mô hình học tập kết hợp

Sự phát triển nhanh chóng của công nghệ số đã làm cho giáo dục từ xa hình thành và phát triển một cách rộng rãi. Hầu hết các thuật ngữ: học tập trực tuyến, học tập mở nhờ sự hỗ trợ của công nghệ máy tính

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Trường Cao đẳng Công nghiệp Bắc Ninh

<sup>2</sup>Đại học Bách khoa Hà Nội

Tác giả liên hệ: Nguyễn Văn Hạnh. Địa chỉ e-mail: [hanh.nguyenvan@hust.edu.vn](mailto:hanh.nguyenvan@hust.edu.vn)

đều có điểm chung là khả năng sử dụng máy tính được kết nối với mạng internet cung cấp khả năng học tập mọi lúc, mọi nơi trong bất kỳ địa điểm nào miễn là có mạng kết nối wifi (Cojocariu và cộng sự, 2014).

Theo Singh & Thurman, (2019): "Học tập linh hoạt trong môi trường đồng bộ hoặc không đồng bộ, sử dụng các thiết bị khác nhau như điện thoại thông minh, máy tính,... có truy cập internet. Trong những môi trường này người học có thể ở bất cứ đâu để học tập và tương tác với người hướng dẫn, bạn bè và các đối tác khác". Học tập đồng bộ có thể cung cấp rất nhiều cơ hội trong giao tiếp xã hội.

Có nhiều cách hiểu khác nhau về học tập kết hợp. Graham (2013) cho rằng học tập kết hợp là sự tích hợp của học tập trực tiếp và học tập qua máy tính. Theo Hornby (2010), học tập kết hợp thường được hiểu là sự kết hợp giữa việc được học trên lớp và sử dụng các phương tiện công nghệ khác, bao gồm học tập qua Internet. Theo Garrison và Vaughan (2008), học tập kết hợp là sự kết hợp giữa trải nghiệm học tập trực tiếp và trực tuyến. Nguyên tắc cơ bản của học tập kết hợp là phát huy điểm mạnh của cả 2 hình thức học tập nhằm tạo ra trải nghiệm học tập tốt nhất, phù hợp với mục tiêu, nội dung đào tạo và bối cảnh giáo dục. Với nội dung cần có sự trao đổi, tranh luận, phân tích, làm mẫu thì cần được tổ chức hoạt động học tập trên lớp. Với nội dung có thể tự đọc, tự nghiên cứu, số lượng đào tạo đông đảo, có thể triển khai thông qua học tập trực tuyến.

Về mô hình triển khai học tập kết hợp, theo Garrison và Kanuka (2004), học tập kết hợp có thể triển khai theo 6 mô hình bao gồm: học tập trực tiếp (face to face), xoay vòng (rotation), linh hoạt (flex), phòng thực hành (labs), tự học (self-blend), học trực tuyến (Online driver). Trong đó, mô hình học tập trực tiếp (face to face) được thực hiện trên lớp có kết hợp các công cụ hỗ trợ kỹ thuật số. Trong mô hình xoay vòng (Rotation), sinh viên xoay vòng gắn với lịch học các học phần trực tuyến và trực tiếp. Với mô hình linh hoạt (Flex), người học chủ yếu học trực tuyến, người dạy có vai trò hướng dẫn. Mô hình phòng thực hành (labs) được triển khai trực tuyến và người học tập trung học tại phòng máy chuyên dụng. Người học cũng có thể khai thác kho học liệu số hay các khóa học trực tuyến của các học phần nằm ngoài chương trình thông qua mô hình tự học (self-blend). Hay người học có thể hoàn thành khóa học trên hệ thống quản lý trực tuyến với sự tương tác dạy và học thông qua phần mềm trực tuyến ở mô hình học trực tuyến (online driver).



Hình 1. Các mô hình học tập kết hợp

Về ưu và nhược điểm của học tập kết hợp, nhiều nghiên cứu cho thấy trải nghiệm học tập của người học thay đổi đáng kể cho thấy đào tạo kết hợp có thể hỗ trợ việc học (Jeffrey và cộng sự, 2006). Học tập kết hợp có rất nhiều ưu điểm như gia tăng tính sáng tạo, khả năng chủ động trong học tập, gia tăng cơ hội học tập cho mọi đối tượng và khả năng học tập mọi lúc mọi nơi, tiết kiệm chi phí học tập và đi lại,... Tuy nhiên, học tập kết hợp đòi hỏi trình độ tin học của người học, công cụ hỗ trợ đảm bảo người học có thể học trực tuyến cũng như nguồn tài nguyên học tập số cho người học. Theo Robert và cộng sự (2016), học tập kết hợp cũng tồn tại một số hạn chế, như: giảm cơ hội học hỏi từ bạn bè, giảm kỹ năng giao tiếp, hạn chế với người lớn tuổi trong sử dụng công nghệ, giảm say mê học tập do không có giảng viên trực tiếp truyền cảm hứng, khối lượng công việc quá lớn của giảng viên ở thời điểm ban đầu trong xây dựng bài giảng...

## 2.2. Một số công cụ công nghệ trong học tập kết hợp

### 2.2.1. Một số ứng dụng Video Call (Zoom cloud meeting, Google Meet)

*Zoom Cloud Meeting* là một ứng dụng mạnh mẽ và cực kỳ nổi tiếng cho hội thảo, hội họp, đào tạo trực tuyến, học trực tuyến với đầy đủ các tính năng từ chia sẻ nội dung màn hình trên máy tính, Chat trực tuyến, Video Call trực tuyến, chia sẻ tài liệu, bảng trắng cho thuyết trình, trình chiếu file PowerPoint, lên lịch họp/học.

*Google Meet* là dịch vụ liên lạc qua video do Google phát triển. Đây là ứng dụng để thay thế cho Google Hangouts bên cạnh Google Chat từ tháng 10/2019. Phần mềm này cho phép người dùng có thể kết nối trực tuyến trên nền tảng web được tích hợp trong G-suite của Google. Google Meet là ứng dụng hoàn toàn miễn phí nhằm hỗ trợ cho các buổi học/buổi họp trực tuyến có số lượng người tham gia lớn, tối đa lên tới 100 người.

Google Meet là một ứng dụng khá dễ sử dụng giao diện có thể dùng trên máy tính, điện thoại, hay máy tính bảng. Nếu giảng viên/giáo viên muốn sử dụng trên điện thoại hoặc máy tính bảng thì nên tải phần mềm qua các app store tùy thuộc vào loại điện thoại hay máy tính bảng.

### 2.2.2. Hệ thống LMS và một số nền tảng thông dụng (Moodle, Microsoft Teams)

*Moodle* (viết tắt của Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) được sáng lập năm 1999 bởi Martin Dougiamas, người tiếp tục điều hành và phát triển chính của dự án. Do không hài lòng với hệ thống LMS/LCMS thương mại WebCT trong trường học Curtin của Úc, Martin đã quyết tâm xây dựng một hệ thống LMS mã nguồn mở hướng tới giáo dục và người dùng hơn.

Moodle nổi bật là thiết kế hướng tới giáo dục, dành cho những người làm trong lĩnh vực giáo dục. Nó cung cấp một bộ công cụ mạnh mẽ lấy người học làm trung tâm và môi trường học tập hợp tác. Moodle rất dễ dùng với giao diện trực quan, giáo viên chỉ mất một thời gian ngắn để làm quen và có thể sử dụng thành thạo. Giáo viên, người dùng có thể tự cài và nâng cấp Moodle. Do thiết kế dựa trên Module nên Moodle cho phép chỉnh sửa giao diện bằng cách dùng các giao diện có trước hoặc tạo thêm một giao diện mới cho riêng mình. Tài liệu hỗ trợ của Moodle rất đồ sộ và chi tiết, khác hẳn với nhiều dự án mã nguồn mở khác. Moodle liên tục được xem xét và cải tiến cho phù hợp với nhu cầu hiện tại và phát triển cho người sử dụng.

#### *Microsoft Teams*

Microsoft Teams là không gian làm việc tập trung vào trò chuyện được tích hợp với Office 365. TEAMS kiến tạo nền tảng hội thoại tối ưu, xây dựng một không gian làm việc tiên tiến và tập trung, nâng cao hơn hiệu quả làm việc nhóm.

Chủ sở hữu nhóm đóng vai trò quan trọng trong việc xác định mục đích của nhóm và tích hợp để mọi người cùng làm việc tại một nơi.

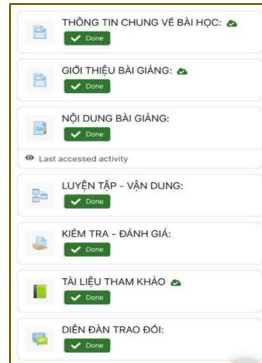
Teams có thể truy cập trực tiếp trên web, cài bản trên máy tính (cả PC và Mac), trên di động. Tuy nhiên phiên bản đầy đủ, thuận tiện nhất là phiên bản trên máy tính.

## 3. Kinh nghiệm và giải pháp thực hiện học tập kết hợp

Mô hình học tập kết hợp đến nay cũng đã dần được áp dụng ở một số các cơ sở giáo dục nghề nghiệp. Cụ thể tại Thông tư số: 04/2022/TT-BLĐTBXH ngày 30 tháng 3 năm 2022 của Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội đã có quy định về việc "ứng dụng công nghệ thông tin trong tổ chức đào tạo" là việc sử dụng các trang thiết bị điện tử, phần mềm, học liệu điện tử và mạng viễn thông (chủ yếu là mạng internet) hỗ trợ các hoạt động dạy - học, nhằm đổi mới phương pháp dạy - học, nâng cao hiệu quả công tác đào tạo (Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội, 2022). Tại Trường Cao đẳng Công nghiệp Bắc Ninh, mô hình học tập kết hợp đã được áp dụng từ năm 2021 nhằm nâng cao hiệu quả công tác đào tạo nghề thông qua việc kết hợp phương thức học tập trực tuyến với phương thức dạy học giáp mặt truyền thống. Nhà trường đã tiến hành xây dựng hệ thống đào tạo trực tuyến bao gồm việc học tập trực tuyến (e-learning), hệ thống quản lý học tập trực tuyến (LMS - Learning Management System), hệ thống quản lý nội dung học tập (LCMS - Learning Content Management System).

### 3.1. Thiết kế bài giảng trực tuyến trên nền tảng LMS

Tại Trường Cao đẳng Công nghiệp Bắc Ninh, một khóa học khóa trực tuyến cần có đầy đủ các thông tin bao gồm: tên bài giảng, thông tin chung về bài học, tên môn học, ngành/ngành đào tạo, tên giảng viên. Trên khóa học trực tuyến cần cấu trúc các bước thực hiện như một giáo án lên lớp. Nhà trường khuyến nghị một cấu trúc bài học trực tuyến có thể được cấu trúc như Hình 2.



Hình 2. Cấu trúc chung khóa học trực tuyến trên LMS

Một khóa học bao gồm đầy đủ các hoạt động như trên (hình 3), trong đó phần nội dung bài giảng cần chứa đựng các học liệu số bao gồm: các bài giảng powerpoint, các video, các nguồn học liệu khác do chính giảng viên xây dựng. Hoạt động kiểm tra đánh giá được thiết kế trong phần luyện tập - vận dụng bao gồm hệ thống các câu hỏi trắc nghiệm, các bài tập tự luận, tiểu luận. Sinh viên có thể thực hiện phần kiểm tra trực tiếp bằng cách trả lời các câu hỏi trắc nghiệm hoặc có thể nộp bài tập, các bài tiểu luận do giảng viên yêu cầu.

Thiết kế các hoạt động trên khóa học trực tuyến:

- Thiết kế mục tiêu: Người học sẽ tích cực hơn nếu xác định mục tiêu cụ thể đề ra trước khi học. Khi các em biết rằng việc học này sẽ mang lại điều gì đó hữu ích cho cuộc sống của mình thì các em sẽ hăng hái học hơn, cho nên giáo viên cần xác định mục tiêu cụ thể, phù hợp với năng lực người học.

- Thiết kế các hoạt động trên diễn đàn trao đổi: Giảng viên luôn phải là người thu hút và hỗ trợ người học ngay từ đầu và trong suốt quá trình học tập để tạo ra một cộng đồng học tập hiệu quả. Giảng viên hãy cho người học cảm thấy bạn luôn hiện diện bất cứ khi nào họ cần. Bên cạnh đó, hãy thông báo những khung giờ mà bạn sẽ dạy học để họ có thể liên lạc với bạn ngoài những khung giờ đó. Tham gia tích cực vào cộng đồng học tập trên các diễn đàn, phương tiện truyền thông xã hội để khuyến khích sự tham gia của người học. Bằng cách này cũng làm tăng sự gắn kết giữa giáo viên với người học, từ đó đem đến trải nghiệm học tập tốt hơn.

- Tạo môi trường học tập hỗ trợ: Giáo viên cần tạo ra một môi trường học tập hỗ trợ cho người học của mình. Cách tốt nhất chính là sự tham gia của giáo viên, học sinh và khuyến khích sự tương tác giữa người học với người học. Khi bắt đầu bài học, hãy tạo ra một bài giới thiệu cá nhân và khuyến khích người tham gia đóng góp tiểu sử hoặc đoạn giới thiệu ngắn. Tạo một diễn đàn mở để mọi người dễ dàng thảo luận và hỗ trợ lẫn nhau, cùng nhau phát triển. Thiết lập các nhóm nhỏ tương tự như các nhóm truyền thống để hỗ trợ tư vấn cho người học.

- Thiết kế các video tương tác: Các video được quay quá trình thực hiện các kỹ năng nghề và các nội dung bài giảng khác. Để tạo tương tác tích cực với người học, các video được thiết kế dưới dạng H5P (HTML5 Package). Quay video bài giảng và thêm các câu hỏi thú vị hay các thông tin chuyên sâu trong quá trình học. Học sinh khi học tập trên video tương tác sẽ có được trải nghiệm trực quan hấp dẫn hơn. Bằng cách thêm các giải thích bổ sung trong video tương tác thì bạn đã tạo ra cách học tập khác biệt. Những học sinh tốt có thể chọn xem thông tin chuyên sâu về chủ đề này, những học sinh yếu hơn có thể chọn hiển thị những lời giải thích bổ sung mà những học sinh học tốt không cần. Những học sinh học tốt có thể di chuyển

qua các video nêu các em thấy các nội dung đó đã hiểu.

- Thiết kế phần kiểm tra đánh giá:

Các câu hỏi kiểm tra: Nên là các câu hỏi mở để khuyến khích người học phải trả lời và giải thích nhiều hơn. Những câu hỏi với gợi ý suy nghĩ sâu hơn sẽ giúp người học phân tích, đánh giá, đào sâu hơn và khám phá khả năng của bản thân.

Giao bài tập đa dạng: Giáo viên nên giao các bài tập phù hợp như giải quyết vấn đề, ví dụ thực tế cùng nhiều hoạt động khác nhưng phải đảm bảo các hoạt động này đạt được mục tiêu học tập của người học.

Đưa ra các phản hồi giá trị: Để giúp người học tiến bộ trong suốt khóa học, giáo viên nên phản hồi thường xuyên để người học biết được mình đã làm tốt những gì và cần cải thiện điểm nào. Các công cụ đánh giá sẽ giúp người dạy đánh giá chuẩn xác hơn và đề xuất các bài tập và hoạt động phù hợp cho từng người học cụ thể.

- Các nội dung học tập cần được thiết kế sao cho người học truy cập thuận lợi trên thiết bị di động:

Học tập trên thiết bị di động nắm giữ những lợi thế chính cho người học, cho phép họ truy cập các tài liệu khóa học cập nhật và nội dung có liên quan ở mọi nơi, mọi lúc. Với những mẫu thông tin có dung lượng vừa phải để được tiêu hóa nhanh chóng và dễ dàng, người học có thể làm việc thông qua các tài liệu khóa học theo tốc độ của riêng họ, hỗ trợ cả hiệu suất và năng suất. Do vậy, giáo viên cần đảm bảo nội dung dạy học số được người học có thể dễ dàng truy cập qua điện thoại thông minh, máy tính xách tay, iPad để tối đa hóa phương pháp giảng dạy. Người học nhận thấy được họ đang tiếp xúc với nhu cầu của lực lượng lao động hiện đại ngày nay và công nghệ có liên quan.

### 3.2. Tổ chức giảng dạy trong đào tạo kết hợp

Tổ chức giảng dạy môn học lý thuyết

Với lớp học trực tiếp, các hoạt động giảng dạy diễn ra bình thường theo các hoạt động thiết kế trên giáo án. Khóa học với các nội dung trong môn học được thiết kế trên nền tảng LMS sẽ được hỗ trợ cho hoạt động dạy học trực tiếp. Qua đó các học liệu, các yêu cầu bài tập, bài tiểu luận đã được thiết kế trên nền tảng LMS. Sau buổi học trực tiếp người học có thể truy cập các khóa học trực tuyến để tiếp tục tự học theo hướng dẫn.

Với lớp học diễn ra trực tuyến cùng với hỗ trợ của các phần mềm dạy học video call (Google Meet, Zoom Cloud Meeting). Các hoạt động dạy và học được thực hiện trên nền tảng LMS. Với lớp học trực tuyến, giảng viên cần có kế hoạch tổ chức thực hiện gửi đến cho người học. Các nội dung học tập và yêu cầu học tập được thiết kế trên khóa học. Trong quá trình thực hiện lớp học sẽ có những buổi học online qua các phần mềm video call, người học được gặp giảng viên để giải quyết những nội dung học tập mà ở những thời gian tự học không tự mình giải quyết được. Những nội dung còn lại người học có thể tự học trong các thời điểm bất kỳ mà người học thấy thuận lợi.

Tổ chức giảng dạy mô đun tích hợp

Lớp học cũng được diễn ra linh hoạt trực tiếp và kết hợp các buổi học trực tuyến. Khóa học LMS được thiết kế đầy đủ các hoạt động học tập. Những lý thuyết liên quan của bài học có thể học trực tiếp hoặc qua các buổi học online sử dụng phần mềm video call. Những kỹ năng thực hành được giảng viên thực hiện trước và quay lại thành các video, sau đó đăng tải lên các khóa học LMS và là nguồn học liệu để dùng hướng dẫn ban đầu trong các buổi học mô đun trên lớp. Đối với phần thực hành kỹ năng nghề nghiệp sẽ được tổ chức học trực tiếp trên xưởng thực hành. Các khóa học trên nền tảng LMS sẽ hỗ trợ rất lớn đối với một số ngành nghề đặc thù hoặc những ngành nghề mà người học có thể tự thực hành được tại nhà. Với những ngành nghề đặc thù, độc hại, chi phí mua vật tư học tập lớn (như ngành cơ khí, ngành điện,...), việc quay lại các video kỹ năng thực hành để sử dụng trong quá trình học tập sẽ tiết kiệm vật tư. Những nhóm ngành nghề như nghiệp vụ nhà hàng, kỹ thuật chế biến món ăn, kế toán, công nghệ thông tin,... Các video quay lại các kỹ năng thực hành và đăng tải lên nền tảng LMS sẽ hỗ trợ rất lớn cho người học trong quá trình tự học có thể học tại nhà hoặc tại bất kỳ không gian địa điểm nào mà thuận lợi cho người học. Người học có thể tự thực hành và cũng ghi lại quá trình thực hiện và sản phẩm của mình để đăng tải lên phần kiểm tra đánh giá hoặc trên các diễn đàn đã được thiết kế trên LMS. Qua đó giảng viên dễ dàng cập nhật, đánh giá kết quả và phản hồi cho người học.

#### 4. Kết luận

Mô hình học tập kết hợp là một bước chuyển tiếp từ mô hình học tập truyền thống sang mô hình học tập trực tuyến. Xu hướng dạy và học theo mô hình trực tuyến là một xu thế tất yếu, do đó việc đầu tư, xây dựng cơ sở hạ tầng, trang thiết bị, giảng viên giảng dạy phục vụ cho mô hình Blended learning cũng là một yếu tố để phục vụ cho đào tạo đạt hiệu quả. Để áp dụng thành công mô hình Blended learning trong dạy học ngoài sự đầu tư, thay đổi từ nhà trường, người dạy thì yếu tố chính vẫn là do bản thân của người học, người học cần phải thay đổi nhận thức của bản thân, tìm ra phương pháp tự học cho phù hợp để phát huy hết tác dụng của mô hình học tập kết hợp.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội (2022). Thông tư số 04/2022/TT-BLĐTBXH Quy định việc tổ chức đào tạo trình độ trung cấp, trình độ cao đẳng theo niên chế hoặc theo phương thức tích lũy mô-đun hoặc tín chỉ.
- [2] Cojocariu, V.-M., Lazar, I., Nedeff, V., & Lazar, G. (2014). SWOT analysis of e-learning educational services from the perspective of their beneficiaries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1999-2003.
- [3] Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- [4] Garrison, D. R., & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [5] Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18(3), p.4-14, Doi: 10.1016/j.iheduc.2012.09.003.
- [6] Hornby, A. S. (2010). *Oxford Advanced learner's dictionary*. London: Oxford university press.
- [7] Jeffrey, L. M., Kinshuk, Atkins, C., Laurs, A., & Mann, S. (2006). *E-Learning profiles: Diversity in learning*. Auckland: Massey University.
- [8] Robert A. Ellisa, Abelardo Pardob, & Feifei Hana. (2016). Quality in blended learning environments 0 Significant differences in how students approach learning collaborations. *Computers & Education*, 102, November 2016, 90-102.
- [9] Simon, M. (2014), Is Blended Learning the Future of Higher Education? A discussion of MOOCs, Gamers, Connectivists' and Sceptics. *Studies of regional policy*, 17(1), p.67-91.
- [10] Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.

#### ABSTRACT

##### **Experience and Solutions for Implementing Blended Learning Models in Vocational Education**

The purpose of this study is to share experiences and solutions for implementing blended learning models in vocational education at Bac Ninh Industrial College. The focus of the article is on sharing experiences and solutions related to designing online lectures on the LMS system and subsequently organizing teaching in a blended format combining online and in-person instruction. Overall, the insights shared in this article demonstrate that the blended learning model is entirely feasible in current vocational education.

**Keywords:** *Blended learning model, vocational education, online lectures, LMS.*

## THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG THỰC TẬP CHO SINH VIÊN NGÀNH QUẢN LÝ GIÁO DỤC TẠI HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Phạm Ngọc Long<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Bài báo tập trung nghiên cứu về thực trạng quản lý thực tập của sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục để làm rõ điểm mạnh, điểm yếu của hoạt động này. Thiết kế nghiên cứu định tính với mẫu nghiên cứu phỏng vấn theo nhóm sáu viên chức quản lý, giảng viên hướng dẫn sinh viên thực tập. Bên cạnh đó, bài báo sử dụng phương pháp nghiên cứu sản phẩm để tìm ra các minh chứng để làm rõ hơn các điểm mạnh và điểm yếu của hoạt động thực tập và quản lý thực tập. Kết quả nghiên cứu cho thấy bên cạnh những điểm tích cực còn những điểm cần cải thiện trong quản lý hoạt động thực tập của sinh viên như: ít có minh chứng cho thấy sự kết nối mạnh mẽ giữa học viện với cơ sở thực tập; ít có sự giám sát của khoa với các hoạt động thực tập; chưa có phương án hỗ trợ khi sinh viên gặp khó khăn khi tìm cơ sở thực tập; chưa có các phương án hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong suốt quá trình thực tập.

**Từ khóa:** *Thực tập, quản lý thực tập, đầu vào, quá trình, kết quả.*

### 1. Đặt vấn đề

Thực tập của sinh viên nói chung luôn là hoạt động vô cùng quan trọng đối với các cơ sở giáo dục đại học, sinh viên và các đơn vị tuyển dụng. Thực tập vừa là cơ hội giúp sinh viên hình thành năng lực nghề nghiệp, các cơ sở giáo dục đại học xem xét mức độ hiệu quả của chương trình, các đơn vị tuyển dụng xem xét các ứng viên để tuyển dụng. Do đó, sự liên kết các bên liên quan trong đào tạo, thực tập là yêu cầu bắt buộc đối với các cơ sở giáo dục đại học trên nền tảng pháp lý, các tiêu chuẩn kiểm định và cơ sở khoa học quản lý.

Các nhà nghiên cứu, tổ chức đã nhiều định nghĩa khác nhau về thực tập của sinh viên đại học, trong đó điển hình là các tác giả Taylor (1988) [5], Gault và cộng sự (2000) [6], Patton & Dial (1988) [7], DiLorenzo-Aiss và Mathisen (1996) [8],... Trong khuôn khổ nghiên cứu này, thực tập được định nghĩa là một hình thức học tập tích hợp làm việc trong khuôn khổ một chương trình đào tạo đại học, được diễn ra trong môi trường làm việc thực tế, dưới sự hướng dẫn của giảng viên hướng dẫn và/hoặc chuyên gia ở cơ sở thực tập, giúp sinh viên có cơ hội tích hợp kiến thức và lý thuyết đã học với thực tiễn nghề nghiệp nhằm mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp và tích lũy tín chỉ học tập.

Nghiên cứu này sử dụng tiếp cận hệ thống, theo đó quản lý hoạt động thực tập là các hoạt động có tổ chức, có hướng đích của chủ thể quản lý (cơ sở GDĐH) lên đối tượng quản lý (hoạt động thực tập) nhằm sử dụng các yếu tố đầu vào một cách tối ưu, vận hành các quá trình biến đổi một cách có hiệu quả để đạt được các mục tiêu, kết quả của hoạt động thực tập trong điều kiện biến động của môi trường giáo dục đại học cũng như thế giới nghề nghiệp.

Nghiên cứu tìm hiểu thực trạng và đề xuất các biện pháp để khắc phục các điểm yếu, phát huy điểm mạnh trong quản lý thực tập của sinh viên ngành quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục.

---

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Phạm Ngọc Long. Địa chỉ e-mail: [longpn@niem.edu.vn](mailto:longpn@niem.edu.vn)



## 2. Mô tả phương pháp nghiên cứu

### 2.1. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu này là nghiên cứu trường hợp tại khoa Quản lý và các phòng liên quan của Học viện quản lý giáo dục, vì vậy, đề tài sẽ kết hợp cả nghiên cứu định lượng và nghiên cứu định tính. Mẫu nghiên cứu chia làm ba nhóm như sau:

Sinh viên: Hằng năm tỉ lệ tốt nghiệp của sinh viên ngành quản lý ít nên đề tài sẽ khảo sát cả sinh viên vừa thực tập xong và cựu sinh viên. Do số lượng cựu sinh viên khó liên lạc nên đề tài chọn mẫu ngẫu nhiên.

Viên chức quản lý: sử dụng nghiên cứu định tính như phỏng vấn 03 viên chức quản lý liên quan đến hoạt động thực tập và quản lý hoạt động thực tập của sinh viên

Giảng viên hướng dẫn: phỏng vấn 03 giảng viên tham gia hướng dẫn sinh viên thực tập.

### 2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu định tính được sử dụng chủ yếu là phỏng vấn và nghiên cứu sản phẩm của hoạt động. Bảng phỏng vấn bán cấu trúc được xây dựng dựa trên cơ sở lý luận để khảo sát các thông tin dựa trên 3 yếu tố của hoạt động thực tập của sinh viên khoa quản lý. Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động hướng tới tìm kiếm thông tin của các văn bản của hoạt động thực tập để làm rõ hơn các ý kiến, nhận định của nghiên cứu định lượng. Đề tài sử dụng phần mềm NVIVO 12 để xử lý dữ liệu phỏng vấn, báo cáo thực tập của sinh viên.

Để dữ liệu định tính đảm bảo độ tin cậy, các thông tin được xác minh theo nguyên tắc tam giác: một thông tin phỏng vấn được xác minh bởi ít nhất 3 người khác nhau. Bên cạnh đó, nghiên cứu sử dụng các sản phẩm của hoạt động quản lý thực tập để làm minh chứng, khẳng định thêm độ tin cậy của dữ liệu.

## 3. Kết quả nghiên cứu

### 3.1. Thực trạng quản lý chuẩn bị thực tập của sinh viên ngành quản lý

Theo quy định của chương trình đào tạo ngành quản lý giáo dục [4] có ghi: Thực tập cơ sở (2 tín chỉ), yêu cầu “sinh viên tích lũy được 50% số TC thuộc chương trình đào tạo trong đó bắt buộc hoàn thành 2 học phần Khoa học quản lý đại cương và Quản lý hành chính nhà nước”. Thực tập tốt nghiệp, yêu cầu “sinh viên tích lũy được 75% số TC, trong đó hoàn thành các HP bắt buộc thuộc kiến thức cơ sở ngành và chuyên ngành”. Khi sinh viên đủ điều kiện như yêu cầu của chương trình, sinh viên được bắt đầu bằng “đăng ký thực tập” khi đủ các điều kiện thực tập cơ sở

*Bảng 1. Quy trình thực tập của sinh viên*

Nội dung	Thực hiện	Đơn vị phối hợp	Thời gian
Tổ chức đăng ký thực tập.	Các Khoa		Hoàn thành trước ngày 21/01/2019
Xét duyệt sinh viên đủ điều kiện thực tập và phân công giảng viên hướng dẫn.	Các Khoa chuyên ngành	Phòng Đào tạo	Các Khoa hoàn thành và gửi danh sách theo mẫu về phòng Đào tạo trước ngày 27/01/2019
Hướng dẫn thực tập và cấp giấy giới thiệu cho sinh viên	Các Khoa	Phòng Đào tạo	Hoàn thành trước ngày 14/02/2019
Sinh viên thực tập tốt nghiệp, trong quá trình thực tập phải thực hiện theo các quy định thực tập của khoa, chủ động liên hệ và báo cáo giảng viên hướng dẫn theo kế hoạch và cũng như báo cáo các vấn đề phát sinh.	Sinh viên, Giảng viên hướng dẫn	Các Khoa, phòng Đào tạo	Thời gian thực tập tính từ ngày 18/02/2019 (*)
Thu báo cáo thực tập tốt nghiệp, Triển khai đánh giá thực tập tốt nghiệp	Các Khoa		Hoàn thành đánh giá thực tập theo phương án 1 trước ngày 14/4/2019, theo phương án 2 trước ngày 09/6/2019

(\*) Các phương án triển khai thực tập tốt nghiệp: Sinh viên chọn 1 trong 2 phương án

+ Phương án 1 (Thực tập tập trung): Thời gian thực tập kéo dài tối đa 07 tuần kể từ ngày 18/02/2019.

Trong thời gian thực tập: sinh viên được phép nhận và làm đề tài khóa luận, đồ án tốt nghiệp, không được học các học phần khác.

- Phương án 2 (Thực tập 1/2 ngày): Thời gian thực tập kéo dài tối đa 15 tuần kể từ ngày 18/02/2019. Trong thời gian thực tập sinh viên được phép học các học phần đã đăng ký theo đúng quy định và không ảnh hưởng đến thực hiện kế hoạch thực tập.

Phòng vấn các viên chức quản lý có mã phỏng vấn PV01, PV01, PV03 cho biết “Theo thiết kế chương trình, sinh viên sẽ đăng ký thực tập 1 vào kỳ 2 năm thứ 3 và thực tập 2 vào kỳ 2 năm thứ 4 (hay còn gọi là học kỳ 6 và học kỳ 8). Thường trước mỗi học kỳ 3 tuần, Học viện thiết kế tên học phần trên hệ thống phần mềm quản lý đào tạo và thông báo ngày giờ mở cổng để sinh viên đăng ký. Sinh viên đăng ký theo thời gian quy định và thường là kéo dài trong 3 ngày. Sau 3 ngày đó, sinh viên hết quyền đăng ký và sau 1 tuần nữa, sinh viên có thể tham gia đăng ký hoặc điều chỉnh các học phần đã đăng ký.”

Sau khi sinh viên đăng ký thực tập, khoa Quản lý tổ chức xét điều kiện thực tập của sinh viên, kết quả sẽ được đăng lên website của khoa và của Học viện.

Hết thời gian đăng ký, Lãnh đạo khoa Quản lý giao “kết quả đăng ký thực tập cho Bộ môn Khoa học Quản lý giáo dục phân công, đề xuất giảng viên hướng dẫn thực tập” PV01, PV04, GV01, GV2.

Sinh viên được chấp nhận thực tập, giảng viên hướng dẫn “Sinh viên tự tìm các cơ sở thực tập hoặc dựa trên sự giới thiệu của giảng viên trong khoa, các anh chị sinh viên khóa trước”-SV01, SV02 PV01. “Học viện không chủ trương tìm và gán cơ sở thực tập cho sinh viên mà chỉ giới thiệu các cơ sở thực tập thông qua một số kênh truyền thông nhất định như các buổi tuyển dụng hoặc các liên kết đào tạo, cung cấp nhân lực với một số công ty. . .” - PV01, PV02, PV03. Như vậy, các việc thiết lập mạng lưới đối tác của học viện không được chú trọng, đây cũng là một trong yêu cầu đối với kiểm định chương trình, cơ sở giáo dục đại học yêu cầu [2]. Điều này gây khó khăn cho sinh viên thực tập lần đầu (thực tập cơ sở), “không có mối quan hệ với các cơ sở thực tập” (câu hỏi mở khi khảo sát)

\*Quản lý phát triển chương trình học phần Thực tập: phỏng vấn và nghiên cứu sản phẩm hoạt động quản lý phát triển chương trình cho kết quả như sau (Với câu hỏi: Chương trình học phần thực tập được cập nhật như thế nào? Chu kỳ bao nhiêu thời gian? Cách tổ chức các hoạt động phát triển chương trình học phần thực tập?):

Phỏng vấn các nhà quản lý cho thấy (PV01, PV02, PV03): Chương trình học phần thực tập được cập nhật dựa trên sự đề xuất của khoa chuyên môn và thường 2 năm một lần. Mỗi lần điều chỉnh thường có ý kiến và hợp đồng chuyên môn giữa nhà trường và giảng viên của Khoa. Nhìn chung, so với với các học phần khác, học phần thực tập ít được điều chỉnh.

Tương tự như các học phần khác, để phát triển chương trình thực tập, thông qua Phòng Quản lý đào tạo, Học viện yêu cầu Khoa chuyên môn xây dựng nội dung thực tập dựa trên mục tiêu, chuẩn kết quả của chương trình. Sau đó thành lập Hội đồng nghiệm thu đề cương thực tập do 1 hoặc nhóm giảng viên biên soạn. Giảng viên biên soạn có thể xin ý kiến tham vấn chuyên môn của Khoa, Hội đồng khoa học Khoa. Sau khi hội đồng nghiệm thu xong, giảng viên biên soạn điều chỉnh và trình chủ tịch Hội đồng nghiệm thu ký và gửi Phòng Đào tạo trình cấp có thẩm quyền thông qua và phê duyệt (Hội đồng khoa học đào tạo, Giám đốc).

Kết hợp với nghiên cứu sản phẩm hoạt động phát triển chương trình đào tạo, rất ít minh chứng cho thấy việc khảo sát ý kiến của các nhà tuyển dụng được tiến hành ở cấp độ Khoa, Bộ môn, các ý kiến đánh giá được “liên hệ ở cấp độ cá nhân với các cựu sinh viên” – GV01, GV02, PV01, chứ chưa được tổ chức thành Hội thảo, hội nghị. Như vậy, thu thập “thông tin phản hồi và nhu cầu của các bên liên quan được sử dụng làm căn cứ để thiết kế và phát triển chương trình” thực tập nói riêng, chương trình đào tạo nói chung chưa được thực hiện đầy đủ.

Xây dựng và hoàn thiện cơ cấu tổ chức quản lý hoạt động thực tập: Kết quả phỏng vấn (PV01, 02, 03): Để chuẩn bị cho đợt thực tập, Học viện thành lập Ban chỉ đạo thực tập chung cho tất cả các ngành của Học viện, trong đó có các lãnh đạo Khoa chuyên môn. Học viện ra thông báo kế hoạch thực tập và gửi về các Khoa để các Khoa thông báo cho sinh viên cũng như cử giảng viên hướng dẫn sau khi có số lượng sinh viên đăng ký thực tập. Tuy từng đợt và từng năm mà số lượng GV hướng dẫn/sinh viên cũng có khác nhau, thường 1 GV hướng dẫn 5 – 7 SV mỗi đợt.

Điều kiện, tiêu chuẩn GV hướng dẫn cũng được quy định rõ trong quy định về thực tập, ví dụ phải là

giảng viên, có trình độ thạc sỹ trở lên. . . Trong quy định về thực tập do Học viện ban hành cũng quy định rõ trách nhiệm của khoa, các phòng ban liên quan (mỗi năm đều có thông báo cụ thể).

Trong quá trình tổ chức cho sinh viên thực tập, đều có sự phối hợp giữa khoa chuyên môn với Phòng Đào tạo (trong đó có quy định rõ nhiệm vụ, nội dung, thời gian của từng bộ phận chức năng theo quy định hàng năm). Việc phân công hướng dẫn được trao cho Khoa chuyên môn dựa trên các tiêu chuẩn đã đặt ra theo quy định. Phòng Đào tạo căn cứ vào danh sách và điều kiện tiêu chuẩn để dự thảo trình lãnh đạo ký quyết định cử GV hướng dẫn. GV hướng dẫn thực hiện các nhiệm vụ theo quy định và được hưởng các quyền lợi theo quy chế chi tiêu nội bộ.

\* Xây dựng cơ chế và mối quan hệ phối hợp của học viện, khoa với cơ sở thực tập: Nghiên cứu sử dụng phương pháp phỏng vấn theo nhóm để xác định vấn đề: Xây dựng cơ chế và mối quan hệ phối hợp của học viện, khoa với cơ sở thực tập như quy định của tiêu chuẩn kiểm định cơ sở giáo dục và chương trình đào tạo? Tìm kiếm, xây dựng mạng lưới cơ sở thực tập đối tác? Ký kết văn bản ghi nhớ hợp tác? Ký hợp đồng với cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập? Trao đổi thông tin với cơ sở thực tập trước mỗi đợt thực tập? Phối hợp với cơ sở thực tập trong xây dựng hướng dẫn, quy trình lựa chọn, tiếp nhận sinh viên thực tập... Phổ biến thông tin và hỗ trợ sinh viên trước đợt thực tập: hướng dẫn, phổ biến thông tin về mục đích, yêu cầu, nội dung, hình thức tổ chức, kiểm tra đánh giá, nhiệm vụ của sinh viên, vai trò và nhiệm vụ của cán bộ hướng dẫn, vai trò và nhiệm vụ của giảng viên hướng dẫn; tổ chức các hoạt động hỗ trợ, tư vấn, bồi dưỡng kỹ năng nghiệp vụ cho sinh viên trước khi bắt đầu kỳ thực tập; hỗ trợ sinh viên liên hệ cơ sở thực tập?

Kết quả phỏng vấn theo nhóm PV01, 02, 03: “Học viện không chủ trương ấn định cơ sở thực tập cho SV mà để SV tự vận động tìm cơ sở thực tập, nhưng Học viện cũng khuyến khích các Khoa ký kết hợp tác với các cơ sở thực tập. Hiện tại, Học viện chưa ký hợp đồng hướng dẫn với cán bộ cơ sở thực tập. Việc trao đổi thông tin với cơ sở thực tập được thực hiện khi sinh viên đi tìm cơ sở thực tập, Học viện cung cấp giấy giới thiệu để SV liên hệ. Việc phối hợp với cơ sở thực tập trong việc lựa chọn cán bộ hướng dẫn, tiếp nhận mới chỉ ở mức trao đổi thảo luận trong các hội nghị, chưa có sự liên kết chặt chẽ ở khâu này. Sau khi có kế hoạch thực tập được phê duyệt, Phòng Đào tạo (Nay là phòng Quản lý đào tạo – Giáo dục chính trị và công tác sinh viên) và Khoa thông báo rộng rãi cho sinh viên và có 1 thời gian ngắn để Khoa gặp gỡ sinh viên phổ biến kế hoạch thực tập cũng như căn dặn SV các nội dung liên quan, phát sinh trong quá trình thực tập nếu có”.

Như vậy, Học viện trao cho khoa quyền thiết lập mạng lưới cơ sở thực tập và tạo dựng mối quan hệ với các cơ sở đó, tuy nhiên, học viên chưa có phương án khác để hỗ trợ sinh viên trong trường hợp sinh viên không liên hệ được địa điểm thực tập thuận tiện. Học viện cần thiết lập mạng lưới các cơ sở thực tập, vừa là địa chỉ để sinh viên thực tập, vừa là cơ hội quảng bá thương hiệu, vừa là giới thiệu cơ sở tuyển dụng đối với sinh viên. Sự kết hợp chặt chẽ giữa học viện và mạng lưới cơ sở thực tập vừa là yêu cầu, vừa là cơ hội đối với học viện đáp ứng các điều kiện đảm bảo chất lượng.

\*Tài chính cho hoạt động thực tập: Theo quy định tại Quy định chế độ làm việc đối với giảng viên của Học viện quản lý giáo dục, giờ Hướng dẫn thực tập và viết báo cáo cho sinh viên được tính như sau:

- Hướng dẫn thực tập cơ sở và viết báo cáo 3 giờ/ SV
- Hướng dẫn thực tập tốt nghiệp và viết báo cáo 4,5 giờ/ SV

Giờ hướng dẫn sinh viên thực tập được cộng vào giờ giảng dạy, nếu thừa giờ mới được tính kinh phí thừa giờ. Học viện không có quy định chi trả cho cơ sở thực tập bất cứ khoản kinh phí nào.

Bên cạnh đó, giảng viên tham gia Chấm kết quả thực tập TN và TTCS được quy định về chế độ như sau: “Chấm kết quả thực tập 1 (TTCS) 3,0 giờ/ Báo cáo”; “Chấm kết quả thực tập 2 (TTTN) 1, 5 giờ / Báo cáo”. Các chế độ này không được tính vào giờ giảng dạy. Bên cạnh đó, học viện còn có chế độ quy định về việc “Sửa đổi, bổ sung đề cương môn học: 5 giờ/tín chỉ/đề cương”.

### 3.2. Thực trạng quản lý quá trình thực tập của sinh viên ngành quản lý

Kết quả phỏng vấn nhóm như sau: “Học viện không tổ chức giao nhận nhiệm vụ giữa cơ sở GDĐH và cơ sở thực tập mà ủy quyền cho GV hướng dẫn có trách nhiệm theo dõi, đôn đốc sinh viên. Trong quá trình thực tập, thông qua GV hướng dẫn, nếu có vấn đề phát sinh, Học viện sẽ hỗ trợ sinh viên. Ví dụ như cơ sở thực tập không tiếp tục cho phép SV thực tập, cơ sở thực tập bị giải thể. . . Học viện xây dựng và thực hiện chế độ thông tin, báo cáo, phản hồi thường xuyên, liên tục giữa cơ sở thực tập - sinh viên – học viện thông

qua GV hướng dẫn và phải ghi vào nhật ký thực tập. Nhật ký thực tập được tính một phần điểm đánh giá sau này. Thỉnh thoảng (tùy năm), Học viện có tổ chức đoàn kiểm tra đánh giá quá trình thực tập của sinh viên nhưng hoạt động này không nhiều và không thường xuyên. Học viện chưa có cơ chế và quy định tổng kết các đợt thực tập mà chỉ có các Khoa tổ chức họp rút kinh nghiệm (tùy khoa)". – PV01, PV02, PV03

Kết hợp với nghiên cứu sản phẩm hoạt động, “quản lý quá trình thực tập” của sinh viên ngành quản lý giáo dục “được trao quyền” cho giảng viên hướng dẫn thực tập. Phỏng vấn giảng viên, “việc liên hệ với sinh viên thực tập ở xa là khó khăn”, “cơ sở thực tập còn chưa biết học viện” nên việc liên hệ chủ yếu thực hiện qua điện thoại. Như vậy, sự liên kết giữa cơ sở thực tập - học viện, khoa quản lý và giảng viên là khá lỏng lẻo, yếu. Có rất ít minh chứng cho thấy vai trò của học viện trong việc thiết lập mạng lưới đối tác của học viện để gắn đào tạo với thị trường việc làm, lý thuyết và thực hành, gắn kết nhà tuyển dụng với sinh viên. Đây là yếu tố rất quan trọng trong quá trình đào tạo của học viện.

### 3.3. Thực trạng quản lý kết quả thực tập của sinh viên ngành quản lý

Với câu hỏi phỏng vấn: Quản lý kết quả trong hoạt động thực tập của sinh viên ngành QLGD là được thực hiện như thế nào? Kết quả phỏng vấn: “Học viện có xây dựng hệ thống quy định, hướng dẫn, biểu mẫu đánh giá kết quả thực tập. Tùy theo đề cương học phần thực tập của mỗi khoa khác nhau, có Khoa chỉ giao cho 2 GV chấm, có khoa tổ chức cho SV báo cáo. Hồ sơ thực tập của SV do Khoa quản lý, Khoa gửi bảng điểm đánh giá kết quả thực tập cho Phòng Đào tạo để nhập điểm lên hệ thống”. – PV01, 02, 03

Nghiên cứu website của học viện, khi chuẩn bị kết thúc đợt thực tập, khoa Quản lý thông báo nộp hồ sơ tốt nghiệp cho sinh viên.

Với câu hỏi: Học viện quản lý mối liên hệ ngược trong hoạt động thực tập được tiến hành như thế nào? Kết quả phỏng vấn: “Học viện có kênh thông tin (được thông báo trong kế hoạch thực tập để tiếp nhận thông tin từ SV, GV và Khoa). Tuy nhiên, mối liên hệ giữa Học viện với cơ sở thực tập thì chưa được chặt chẽ. Học viện cũng chưa xây dựng cơ chế khen thưởng sau mỗi đợt thực tập. Chỉ có những SV không hoàn thành đợt thực tập thì sẽ không được đánh giá và phải thực hiện quy trình thực tập lại từ đầu ở các kỳ tiếp theo”

Kết quả báo cáo thực tập cơ sở, thực tập tốt nghiệp được Khoa Quản lý gửi thông báo lên website của học viện thông qua Trung tâm công nghệ thông tin – Thư viện.

Như vậy, từ kết quả nghiên cứu cho thấy các văn bản thông báo tới đánh giá kết quả thực tập của sinh viên được thực hiện công trên website.

## 4. Kết luận

Các hoạt động kết nối cựu sinh viên chuyên ngành Quản lý giáo dục thành mạng lưới để có thể tạo nên sức mạnh truyền thông, quảng bá thương hiệu ở cả cấp Khoa, cấp Học viện mới dừng ở cấp độ cá nhân. Sự tham gia của cựu sinh viên trong các hoạt động đào tạo như phát triển chương trình đào tạo nói chung, chương trình thực tập nói riêng rất yếu. Các hoạt động khảo sát nhu cầu, đánh giá chương trình chưa đáp ứng được với yêu cầu của thông tư 17 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, “Việc đánh giá phải dựa trên kết quả đánh giá mức độ đạt được chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo đối với mỗi khóa học và phản hồi của các bên liên quan (giới sử dụng lao động, người học, giảng viên, tổ chức nghề nghiệp...). Mỗi chuẩn đầu ra phải được đánh giá tối thiểu hai lần trong chu kỳ đánh giá chương trình đào tạo” [3].

Vẫn có tình trạng sinh viên đi thực tập còn lúng túng khi chưa được hướng dẫn cụ thể của giảng viên hướng dẫn thực tập cũng như của người hướng dẫn ở cơ sở thực tập. Sinh viên không được hướng dẫn chung về các thủ tục thực tập, các biểu mẫu cần hoàn thành khi thực tập cũng làm sinh viên gặp khó khăn có những quan điểm khác nhau của giảng viên.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học, ngày ban hành 14-03-2016.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), Thông tư Quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học do Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, số 12/2017/TT-BGDĐT, ban hành ngày 19 tháng 5 năm 2017.

- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Thông tư 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, số: 17/2021/TT-BGDĐT, ngày 22 tháng 6 năm 2021.
- [4] Học viện quản lý giáo dục, Chương trình đào tạo trình độ đại học ngành quản lý giáo dục, ban hành kèm theo quyết định số 749/QĐHVQLGD ngày 21 tháng 8 năm 2018 của Giám đốc Học viện Quản lý giáo dục về việc điều chỉnh chương trình đào tạo trình độ đại học.
- [5] Tiếng Anh
- [6] Taylor, M.S. (1988), "Effects of college internships on individual participants", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 73, pp. 393-401.
- [7] Gault, J., Redington, J. and Schlager, T. (2000), "Undergraduate business internships and career success: are they related?", *Journal of Marketing Education*, Vol. 22 No. 1, pp. 45-53.
- [8] Patton, P.L. & Dial, D.F. (1988). *Testing the Water: A Survey on HRD Internships*. *Training & Development Journal*, 42 (10), 48-51.
- [9] DiLorenzo-Aiss, J.& Mathisen R.E.(1996). *Marketing higher education: Models of marketing internship programs as tools for the recruitment and retention of undergraduate majors*. *Journal of Marketing for Higher Education*, 7 (1), 71-84.

#### **ABSTRACT**

##### **Situation of management internship for students in educational management at National Academy of Education Management**

The study focuses on studying the status of internship management for students majoring in Educational Management at the National Academy of Education Management as a basis for the academy to improve this activity. Qualitative research design with a group interview sample of 6 managers and lecturers guiding interns. The research uses the product research method to find out the strengths and weaknesses of internship activities and internship management. Research results show that besides the positive points, there are also points that need to be improved in this work such as: not organizing professional training activities outside of the modules; There is little evidence of a strong connection between academia and practice; There is little faculty supervision of internship activities; There is no support plan when students have difficulty finding internships; There are no financial support options for students during the internship process.

**Keywords:** *Internship, internship management, input, process, results.*

## THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC KỸ NĂNG MỀM CHO SINH VIÊN HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Hồ Công Kính<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Quan điểm đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục hiện nay nhấn mạnh đến yêu cầu chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Cùng với xu thế hội nhập và cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, kỹ năng mềm là yếu tố quan trọng giúp sinh viên hoàn thiện bản thân và đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của xã hội. Bài viết đề cập đến thực trạng hoạt động và quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục cùng các yếu tố ảnh hưởng nhằm góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo của Học viện trong bối cảnh đổi mới hiện nay.

**Từ khóa:** Kỹ năng mềm, giáo dục kỹ năng mềm, sinh viên, quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm.

### 1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29/NQ-TW, ngày 04/11/2013 của Ban chấp hành Trung ương về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế đã nhấn mạnh “Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học” [1]. Theo UNESCO, ba thành tố hợp thành năng lực của một con người là: Kiến thức, kỹ năng và thái độ theo mô hình ASK (viết tắt Attitude - Skill - Knowledge) là mô hình tiêu chuẩn nghề nghiệp được sử dụng phổ biến trên thế giới. Trong ba yếu tố trên thì hai yếu tố sau đều thuộc về kỹ năng và nó có vai trò quyết định trong việc hình thành nhân cách, bản lĩnh, tính chuyên nghiệp và sự thành công của mỗi người. Đối với sinh viên trường Đại học, kỹ năng mềm được xem như “chìa khóa” thành công để sinh viên có thể thích ứng nhanh với thị trường việc làm sau khi tốt nghiệp. Trong thực tế, hầu hết các chương trình học tại trường đại học tập trung vào việc giảng dạy các kỹ năng chuyên môn, mà còn thiếu trang bị cho sinh viên các kỹ năng mềm, điều đó ảnh hưởng không nhỏ tới chất lượng giáo dục. Đối với sinh viên Học viện Quản lý giáo dục, các kỹ năng mềm của sinh viên nhìn chung còn yếu và thiếu, điều này phần nào ảnh hưởng đến việc tìm kiếm cơ hội việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp. Bài viết đề cập đến thực trạng hoạt động và quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục cùng các yếu tố ảnh hưởng nhằm góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo của Học viện trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

### 2. Cơ sở lý luận

#### 2.1. Khái niệm quản lý

Quản lý là một hoạt động cần thiết cho tất cả các lĩnh vực của đời sống con người và được nhiều học giả trong cũng như ngoài nước quan tâm nghiên cứu dưới nhiều góc độ tiếp cận khác nhau. Sau đây là một số quan điểm tiêu biểu: Nhóm tác giả Nguyễn Quốc Chí và Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2010): “Quản lý là hoạt

---

Ngày nhận bài: 02/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 21/05/2024. Ngày nhận đăng: 24/05/2024.

<sup>1</sup>Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Hồ Công Kính. Địa chỉ e-mail: [kinhhocvien@gmail.com](mailto:kinhhocvien@gmail.com)

động có định hướng, có chủ đích của chủ thể quản lý đến khách thể quản lý trong một tổ chức nhằm làm cho tổ chức vận hành và đạt được mục đích của tổ chức” [2]; Vũ Dũng (2017) quan niệm: “Quản lý là sự tác động có định hướng, có mục đích, có kế hoạch và có hệ thống thông tin của chủ thể quản lý đến khách thể của nó” [3]; Theo Trần Khánh Đức (2019), quản lý là hoạt động có ý thức của con người nhằm định hướng, tổ chức, sử dụng các nguồn lực và phối hợp hành động của một nhóm người hay một cộng đồng người để đạt được các mục tiêu đề ra một cách hiệu quả nhất trong bối cảnh và điều kiện nhất định [4]. Trong nghiên cứu này, khái niệm quản lý được xác định là sự tác động có định hướng của chủ thể quản lý lên đối tượng quản lý và khách thể quản lý nhằm sử dụng có hiệu quả nhất các nguồn lực của tổ chức để vận hành tổ chức đạt được mục tiêu đề ra.

## **2.2. Hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên**

Hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên là một trong những chủ đề thu hút nhiều nhà nghiên cứu quan tâm trong những năm gần đây và mỗi nhà nghiên cứu đưa ra định nghĩa khác nhau. Trong phạm vi tìm hiểu, nghiên cứu đưa ra một số định nghĩa về hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên trong các nghiên cứu gần đây nhất. Theo Lê Hà Thu (2016) quan niệm: “Giáo dục kỹ năng mềm là quá trình hình thành và phát triển cho người học các kỹ năng mềm cần thiết để đảm bảo cho quá trình thích ứng với người khác và công việc, nhằm duy trì tốt các mối quan hệ tích cực và hỗ trợ thực hiện công việc một cách hiệu quả thông qua những cách thức và nội dung khác nhau. Giáo dục kỹ năng mềm cần phải chú trọng đến việc giáo dục các giá trị về mặt tinh thần cho người học song song với các hành vi tương ứng. Giáo dục kỹ năng mềm phải bắt đầu từ việc rèn luyện các giá trị nội tâm, các giá trị tinh thần cho người học trước. Trên cơ sở đó, kỹ năng mềm mới được bộc lộ ra ngoài bằng các hành vi, thao tác, cách ứng xử cụ thể” [7]. Như vậy, có thể hiểu một cách chung nhất: hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên là toàn bộ những hành động, thao tác gắn liền với mục đích của nhà giáo dục và tác động đến sinh viên thông qua nội dung, phương pháp, hình thức đa dạng nhằm tạo nên sự biến đổi, hình thành và phát triển những kỹ năng mang tính tâm lý xã hội, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực các trường đại học.

## **2.3. Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên**

Trên những cơ sở lý luận đã được trình bày, quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên được hiểu là sự tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý dựa trên sự điều phối các mục tiêu, nội dung, hoạt động giảng dạy, kiểm tra - đánh giá, nguồn lực vật chất, đào tạo - bồi dưỡng, sự phối hợp giữa các lực lượng nhằm đạt được những mục tiêu đã xác định. Mục đích của công tác quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên giúp cán bộ quản lý của nhà trường có cơ sở để đưa ra những chính sách, cơ chế quản lý phù hợp nhằm phát huy thế mạnh và khắc phục những hạn chế. Từ đó nâng cao hiệu quả của hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên.

Nội dung quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên được xác định bao gồm các vấn đề sau: quản lý mục tiêu giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên; quản lý nội dung chương trình giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên; quản lý hoạt động giảng dạy và kiểm tra - đánh giá của giảng viên; quản lý hoạt động học tập kỹ năng mềm của sinh viên; quản lý cơ sở vật chất - trang thiết bị phục vụ cho giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên; quản lý hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ đối với các giảng viên giảng dạy chương trình giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên; quản lý phối hợp các lực lượng trong giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên.

## **2.4. Một số yếu tố chủ quan ảnh hưởng đến công tác quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên**

Vũ Thị Minh Ngọc (2016) nhấn mạnh các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm bao gồm: kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng mềm; đội ngũ tổ chức triển khai hoạt động giáo dục kỹ năng mềm; kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động giáo dục kỹ năng mềm, khả năng tự giáo dục và rèn luyện kỹ năng mềm của sinh viên; ý thức, trách nhiệm của tất cả cá nhân, tổ chức trong nhà trường đối với hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên [9].

Tổng hợp lại nhóm yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm của sinh viên bao

gồm: Chương trình đào tạo của Học viện; Sự quan tâm, định hướng giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên của lãnh đạo Học viện; Trình độ, năng lực của giảng viên; Hoạt động tập thể, phong trào của Học viện; Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học; Môi trường học tập và rèn luyện tại Học viện; Ý thức rèn luyện của SV...

### 3. Tổ chức khảo sát thực trạng

#### Mẫu khảo sát và địa bàn nghiên cứu

Tiến hành khảo sát 270 sinh viên Học viện Quản lý giáo dục. Tỷ lệ phân bố như sau: Sinh viên ngành Quản lý giáo dục (60 sinh viên chiếm 22.2%); Sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh (50 sinh viên chiếm 18.5%); Sinh viên ngành Tâm lý học giáo dục (80 chiếm 29.6%), sinh viên ngành Quản trị văn phòng (40 chiếm 14.8%), Sinh viên ngành Kinh tế học giáo dục (40 chiếm 14.8%) và 30 CBQL, giảng viên Học viện.

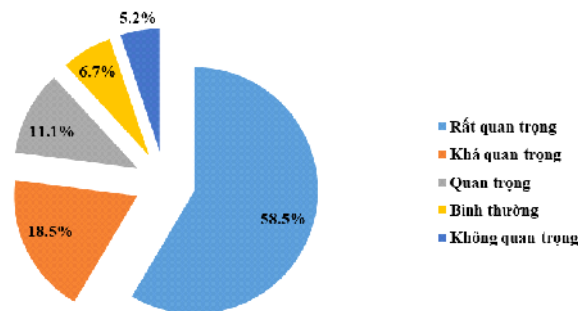
#### Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu chính trong nghiên cứu này là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Căn cứ vào cơ sở lý luận để xây dựng bảng hỏi với các nội dung về thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên. Nghiên cứu sử dụng thang đo định danh hoặc Likert 5 mức độ được chia các mức độ theo công thức sau: giá trị các mức độ =  $(5-1)/5 = 0.8$ . Vì vậy, ý nghĩa các mức được phân chia như sau: điểm trung bình từ 1.00 đến 1.80: Không quan trọng/Kém/Không ảnh hưởng; điểm trung bình từ 1.81 đến 2.60: Bình thường/Yếu/Ít ảnh hưởng; điểm trung bình từ 2.61 đến 3.40: Quan trọng/Trung bình/Ảnh hưởng; điểm trung bình từ 3.41 đến 4.20: Khá quan trọng/Khá/Khá ảnh hưởng; điểm trung bình từ 4.21 đến 5.00: Rất quan trọng/Tốt/Rất ảnh hưởng.

### 4. Kết quả khảo sát

#### 4.1. Thực trạng hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

##### Thực trạng nhận thức về tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Học viện



Biểu đồ 1. Đánh giá của sinh viên về tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên

Kết quả khảo sát cho thấy nhận thức của sinh viên (SV) về vai trò của kỹ năng mềm đối với sinh viên và mức độ rất quan trọng và quan trọng. Kết quả có 77.0% SV đánh giá kỹ năng mềm khá quan trọng và rất quan trọng. Tuy nhiên, có 5.2% SV cho rằng kỹ năng mềm không quan trọng và 6.7% SV đánh giá kỹ năng mềm ở mức bình thường.

Như vậy, đa phần SV đánh giá cao vai trò của kỹ năng mềm đối với bản thân, bên cạnh đó vẫn còn một bộ phận sinh viên chưa đánh giá đúng vai trò của kỹ năng mềm khi cho không quan trọng hoặc chỉ có phần quan trọng. Điều đó cho thấy việc giáo dục nhận thức cho sinh viên về tầm quan trọng của kỹ năng mềm là rất cần thiết bởi nhận thức là tiền đề định hướng hành vi và động lực học tập kỹ năng mềm của sinh viên.

#### Thực trạng kỹ năng mềm của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

Kết quả khảo sát cho thấy, kỹ năng mềm của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục đạt mức khá, với điểm trung bình chung là 3.76. Cụ thể, kỹ năng giao tiếp đứng đầu với điểm trung bình 3.87, được 51.9% sinh viên đánh giá tốt và 15.9% đánh giá khá. Kỹ năng thuyết trình xếp thứ hai, với điểm trung bình 3.85, trong đó 45.6% sinh viên đánh giá tốt và 24.8% khá. Kỹ năng thiết lập mục tiêu đạt điểm trung bình 3.83, với



38.7% sinh viên đánh giá tốt và 31.4% khá. Kỹ năng tự học và kỹ năng quản lý tài chính cá nhân có điểm trung bình lần lượt là 3.78 và 3.77. Kỹ năng làm việc nhóm và kỹ năng lập kế hoạch đều đạt điểm trung bình 3.72, trong khi kỹ năng quản lý thời gian và kỹ năng xử lý tình huống đạt lần lượt 3.69 và 3.66.

Nhìn chung, các kỹ năng mềm như giao tiếp, thuyết trình và thiết lập mục tiêu được sinh viên đánh giá cao nhất. Tuy nhiên, các kỹ năng quản lý thời gian và xử lý tình huống cần được cải thiện. Những kết quả này chỉ ra rằng mặc dù sinh viên có những kỹ năng mềm khá tốt, vẫn còn nhiều lĩnh vực cần được chú trọng nâng cao để đáp ứng mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao của Học viện.

#### *Thực trạng hình thức giáo dục kỹ năng mềm của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục*

Kết quả khảo sát về hình thức giáo dục kỹ năng mềm của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục cho thấy mức độ hiệu quả ở mức khá, với điểm trung bình chung là 3.67. Trong đó, hình thức giáo dục thông qua các học phần kỹ năng mềm trong chương trình đào tạo được đánh giá cao nhất, với điểm trung bình 3.85, và 48.1% sinh viên đánh giá tốt. Tiếp theo là hình thức thông qua hoạt động câu lạc bộ, đội nhóm, với điểm trung bình 3.79 và 51.9% sinh viên đánh giá tốt.

Hình thức thông qua hoạt động giảng dạy của giảng viên đạt điểm trung bình 3.69, được 38.9% sinh viên đánh giá tốt và 25.2% đánh giá khá. Hình thức tự học, tự bồi dưỡng của bản thân đạt điểm trung bình 3.57, với 40.7% sinh viên đánh giá tốt. Cuối cùng, hình thức thông qua các hoạt động khác được đánh giá thấp nhất, với điểm trung bình 3.47 và chỉ 33.3% sinh viên đánh giá tốt.

Nhìn chung, sinh viên đánh giá cao các hình thức giáo dục kỹ năng mềm thông qua chương trình đào tạo chính thức và hoạt động ngoại khóa. Tuy nhiên, hình thức tự học và các hoạt động khác vẫn cần được cải thiện để nâng cao hiệu quả giáo dục kỹ năng mềm. Điều này cho thấy cần có sự đa dạng và sáng tạo hơn trong các hình thức giáo dục kỹ năng mềm nhằm đáp ứng tốt hơn nhu cầu học tập và phát triển của sinh viên.

#### *Thực trạng phương pháp giáo dục kỹ năng mềm của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục*

Kết quả khảo sát cho thấy rằng các phương pháp giáo dục kỹ năng mềm của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục được đánh giá ở mức khá, với điểm trung bình chung là 3.71. Phương pháp thuyết trình là phương pháp được đánh giá cao nhất, đạt điểm trung bình 3.96, với hơn một nửa sinh viên (54.1%) đánh giá là tốt. Tiếp theo là phương pháp động não và phương pháp giải quyết vấn đề, cả hai đều đạt điểm trung bình 3.83. Tuy nhiên, phương pháp dạy học theo nhóm, trải nghiệm, và luyện tập/Thực hành được đánh giá thấp hơn, với điểm trung bình từ 3.56 đến 3.74. Điều này cho thấy cần có sự đa dạng và cải thiện trong việc áp dụng các phương pháp giáo dục kỹ năng mềm để tăng cường hiệu quả học tập và phát triển của sinh viên.

### **4.2. Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục**

Kết quả khảo sát cho thấy, quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục được đánh giá ở mức khá, với điểm trung bình chung là 3.75. Công tác quản lý mục tiêu giáo dục kỹ năng mềm được sinh viên và giảng viên đánh giá cao nhất, với điểm trung bình 3.90. Các nội dung quản lý khác như quản lý nội dung chương trình, hoạt động giảng dạy và kiểm tra - đánh giá của giảng viên, quản lý hoạt động học tập của sinh viên đều đạt điểm trung bình từ 3.73 đến 3.87. Tuy nhiên, quản lý phối hợp các lực lượng trong giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên được đánh giá thấp hơn, với điểm trung bình là 3.37. Điều này cho thấy cần có sự tăng cường và cải thiện trong việc quản lý các hoạt động giáo dục kỹ năng mềm để đảm bảo chất lượng và hiệu quả của quá trình đào tạo.

### **4.3. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục**

Kết quả khảo sát cho thấy, các yếu tố ảnh hưởng đến thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục được đánh giá ở mức rất ảnh hưởng, với điểm trung bình chung là 4.57. Các yếu tố như chương trình đào tạo của Học viện, sự quan tâm của lãnh đạo, trình độ của giảng viên, cơ sở vật chất, môi trường học tập và rèn luyện tại Học viện, cũng như ý thức rèn luyện của sinh viên, đều được đánh giá cao với điểm trung bình từ 4.47 đến 4.80. Điều này cho thấy sự quan trọng của việc

có các yếu tố này hỗ trợ và tạo điều kiện thuận lợi cho quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm, giúp nâng cao chất lượng đào tạo và hiệu quả trong công tác giáo dục.

## 5. Kết luận

Từ kết quả nghiên cứu cho thấy công tác quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục được sinh viên và CBQL, GV đánh giá đã ở mức khá. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy công tác giáo dục kỹ năng mềm và quản lý giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Học viện vẫn còn những hạn chế, khó khăn nhất định. Cụ thể như các hình thức, phương pháp giáo dục kỹ năng mềm chưa thực sự phong phú, hiệu quả; Nội dung quản lý đối với công tác này chưa nhận được nhiều sự quan tâm. Điều đó ảnh hưởng đến chất lượng và hiệu quả chất lượng đào tạo đối với sinh viên Học viện. Trên thực tế, có rất nhiều yếu tố chủ quan ảnh hưởng đến công tác quản lý nói chung và công tác quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên nói riêng. Vì vậy, cán bộ quản lý cần linh hoạt để có thể phát huy được ưu điểm của các yếu tố ảnh hưởng theo chiều hướng tích cực nhằm giúp Học viện đạt được những mục tiêu đặt ra.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương. (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Hà Nội.
- [2] Nguyễn Quốc Chí và Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2015). Đại cương Khoa học Quản lý. Hà Nội: NXB. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [3] Vũ Dũng. (2017). Giáo trình Tâm lý học Quản lý. Hà Nội: NXB. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [4] Trần Khánh Đức. (2019). Quản lý đào tạo và quản trị nhà trường hiện đại. Hà Nội: NXB. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [5] Dương Minh Quang, Nguyễn Thị Hảo, Nguyễn Hồng Phan. (2018). Hiệu quả giảng dạy của giảng viên: Lý luận và thực tiễn. Hồ Chí Minh: NXB. Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- [6] Lại Thế Luyện. Các biện pháp giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên khối ngành Kinh tế theo định hướng phát triển năng lực. Đại học Tài Chính – Marketing.
- [7] Lê Hà Thu. (2016). Quản lý giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Trường Đại học Sư phạm Hà nội theo tiếp cận năng lực. Luận văn Thạc sĩ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [8] Nunnally, J. (1978). Psychometric Theory. New York: McGraw-Hill.
- [9] Vũ Thị Minh Ngọc. (2016). Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên Trường Đại học Hà Nội. Luận văn Thạc sĩ, Học viện Quản lý giáo dục.

## ABSTRACT

### The current situation of managing soft skills education activities for students at The National Academy of Educational Management

The current perspective of fundamental and comprehensive innovation in education emphasizes the need to strongly shift the educational process from primarily equipping students with knowledge to comprehensively developing their abilities and qualities. In line with the trends of globalization and the Fourth Industrial Revolution, soft skills have become a crucial element for students to enhance themselves and meet the increasing demands of society. This article examines the status of operations and the management of soft skills education activities for students at the National Academy of Educational Management. It also identifies influencing factors that contribute to improving the quality and effectiveness of training at the Academy within the context of contemporary educational innovation.

**Keywords:** *Soft skills, soft skills education, students, management of soft skills education activities.*

## QUẢN LÝ DẠY HỌC MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN THEO HƯỚNG GIÁO DỤC STEM Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ - NGHIÊN CỨU TẠI HUYỆN TIÊN DU, TỈNH BẮC NINH

Hà Thị Kim Linh<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM là hướng tiếp cận tổ chức dạy học phù hợp, đáp ứng thực hiện chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và cần thiết được triển khai ở các nhà trường trung học cơ sở trong bối cảnh hiện nay. Trên cơ sở những kết quả nghiên cứu thực tiễn về quản lý dạy học môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học cơ sở huyện Tiên Du, tỉnh Bắc Ninh bài viết đưa ra những kết luận và khuyến nghị biện pháp trong quản lý hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên nhằm góp phần nâng cao hiệu quả và chất lượng dạy học môn Khoa học tự nhiên ở trường trung học cơ sở trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

**Từ khóa:** Môn Khoa học tự nhiên; Dạy học môn khoa học tự nhiên; Quản lý dạy học môn Khoa học tự nhiên; Định hướng giáo dục STEM.

### 1. Đặt vấn đề

Dạy học theo định hướng giáo dục STEM là một trong các hướng tiếp cận đổi mới về phương pháp và hình thức dạy học trong tổ chức dạy học trong nhà trường phổ thông nói chung, dạy học môn Khoa học tự nhiên (KHTN) ở trường trung học cơ sở nói riêng. Đây là một xu hướng tiếp cận mới, hiện đại và là cách tiếp cận tích hợp liên ngành, liên môn học trong tổ chức hoạt động dạy học và giáo dục ở trường phổ thông. Dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM thể hiện sự kết hợp của bốn lĩnh vực: khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học nhằm hướng đến phát triển năng lực ở học sinh gắn với nội dung/mảng chủ đề của môn học qua đó phát triển ở các em năng lực thực hiện, năng lực giải quyết vấn đề liên quan trong thực tiễn cuộc sống đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018 [1]. Dạy học môn Khoa học tự nhiên theo hướng giáo dục STEM được hiểu là quá trình thống nhất giữa giáo viên và học sinh (HS) thông qua đó HS lĩnh hội những kiến thức, kỹ năng của các phân môn trong môn Khoa học tự nhiên theo hướng tiếp cận liên môn, trong đó những kiến thức lý thuyết được kết hợp chặt chẽ với bài học thực tiễn thông qua việc người học được áp dụng kiến thức liên môn: Vật lý, Hóa học, Sinh học, Công nghệ, Tin học và Toán, trong giải quyết những tình huống bài toán của thực tiễn. Hiệu quả tổ chức hoạt động dạy học theo định hướng giáo dục STEM ở trường trung học cơ sở phụ thuộc vào yếu tố quản lý và vai trò của cán bộ quản lý trong nhà trường thông qua các khâu lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo triển khai và kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM. Quản lý dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM giúp cho cán bộ quản lý trường thực hiện quản lý hoạt động chuyên môn trong đơn vị hiệu quả, đáp ứng yêu cầu của chương trình GDPT 2018 đặt ra [8]. Trong phạm vi bài viết nhằm giới thiệu lý thuyết về những nội dung của quản lý hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM và mô tả kết quả nghiên cứu thực tiễn tại huyện Tiên Du, tỉnh Bắc Ninh trên cơ sở đó đưa ra những kết luận cần thiết trong công tác quản lý hoạt động chuyên môn ở trường trung học cơ sở.

---

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup> Trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên, Đại học Thái Nguyên

Tác giả liên hệ: Hà Thị Kim Linh. Địa chỉ e-mail: [linhhtk@tnue.edu.vn](mailto:linhhtk@tnue.edu.vn)

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Để nghiên cứu thực trạng về quản lý hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu các tài liệu về hoạt động của TCM và quản lý hoạt động của tổ chuyên môn và một số tài liệu thứ cấp để xác định các vấn đề lý luận cho nghiên cứu khảo sát đánh giá thực trạng quản lý dạy học môn Khoa học tự nhiên ở huyện Tiên Du, tỉnh Bắc Ninh. Tiến hành khảo sát bằng phương pháp điều tra bảng hỏi (được thiết kế với thang đo Likert 3 mức) để khảo sát 95 Cán bộ quản lý là hiệu trưởng và hiệu phó và Tổ trưởng chuyên môn và 125 giáo viên dạy môn Khoa học tự nhiên của 15 trường trung học cơ sở tại huyện Tiên Du, tỉnh Bắc Ninh; Nghiên cứu sử dụng phương pháp phỏng vấn cán bộ quản lý và giáo viên các trường trung học cơ sở để thu thông tin thực tiễn; Sử dụng phần mềm Excel để tiến hành tính điểm trung bình (ĐTB) cho các mức độ khảo sát, các mức của thang đo được đặt tương ứng với các giá trị 1, 2, 3.

## 3. Nội dung nghiên cứu

### 3.1. Dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM ở trường trung học cơ sở

(1) Môn Khoa học tự nhiên là môn học có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển toàn diện của HS, có vai trò nền tảng trong việc hình thành và phát triển thế giới quan khoa học của HS cấp trung học cơ sở. Môn Khoa học tự nhiên có điều kiện thuận lợi để thực hiện dạy học theo hướng trải nghiệm, tăng cường tính tích cực học tập. Trong quá trình học và thực hiện các nhiệm vụ học tập gắn với chủ đề dạy học STEM, các em HS phát huy được tính tự chủ và tăng tương tác với các bạn xung quanh, từ đó hình thành các năng lực cốt lõi; việc HS được quan sát, tưởng tượng, dự báo, tham gia vào các khâu của hoạt động thiết kế, tổ chức, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập giúp các em có thể thích ứng nhanh với cuộc sống [2],[3],[6].

(2) Nội dung môn Khoa học tự nhiên thuận lợi cho hoạt động triển khai giáo dục STEM, cho phép tiếp cận các vấn đề thực tiễn một cách sáng tạo và thu hút sự tham gia của HS vào các hoạt động có ý nghĩa, từ đó có thể đánh giá kết quả hình thành phẩm chất và phát triển năng lực của HS thông qua môn học [7]. Nội dung dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM gồm: Chủ đề khoa học chủ yếu của chương trình: (1) Chất và sự biến đổi của chất, Vật sống, Năng lượng và sự biến đổi, Trái Đất và bầu trời. Các chủ đề được sắp xếp chủ yếu theo logic tuyến tính, có kết hợp ở mức độ nhất định với cấu trúc đồng tâm, đồng thời có thêm một số chủ đề liên môn, tích hợp nhằm hình thành các nguyên lý, quy luật chung của thế giới tự nhiên [1].

*Bảng 1. Thực trạng nội dung dạy học môn Khoa học tự nhiên theo hướng giáo dục STEM*

Nội dung dạy học	CBQL (n=90)	GV (n=125)	ĐTB
Chất và sự biến đổi của chất	2.92	2.62	2.77
Vật sống	2.08	2.04	2.06
Năng lượng và sự biến đổi	2.52	2.30	2.41
Trái Đất và bầu trời	2.16	1.86	2.01
Các chủ đề tích hợp các nội dung trên	2.16	2.06	2.11

Nội dung dạy học môn Khoa học tự nhiên được thiết kế và tổ chức dạy học chủ yếu là theo các mạch nội dung ở mức trung bình và mức cao, trong đó chủ yếu tập trung vào mảng nội dung “Chất và sự biến đổi của chất” và “Năng lượng và sự biến đổi” với ĐTB là 2,77 và 2,41. Việc thiết kế và tổ chức các tiết học có sự tích hợp còn hạn chế hơn (ở mức trung bình với ĐTB là 2,01).

(3) Về tiến trình tổ chức dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM gồm các bước: (1) Xây dựng chủ đề STEM; (2) Xác định kiến thức mà chủ đề STEM cần giải quyết; (3) Xác định mục tiêu chủ đề; (4) Xây dựng tiêu chí sản phẩm/giải pháp giải quyết vấn đề và bộ câu hỏi định hướng; (5) Thiết kế tiến trình tổ chức; (6) Thiết kế hoạch đánh giá [9]. Trên cơ sở đề xuất tiến trình dạy học gồm 6 bước đề xuất quy trình tổ chức dạy học theo định hướng giáo dục STEM trong dạy học KHTN 6 gồm 5 hoạt động: (1) Xác định vấn đề; (2) Nghiên cứu kiến thức nền và đề xuất giải pháp; (3) Lựa chọn giải pháp thiết

kế; (4) Chế tạo sản phẩm, thử nghiệm và đánh giá; (5) Chia sẻ, thảo luận và điều chỉnh trong giới thiệu thiết kế minh họa về chủ đề dạy học [2],[9].

*Bảng 2. Tiến trình dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM*

Tiến trình dạy học	CBQL (n=90)	GV (n=125)	Chung
Nêu chủ đề - tổ chức học sinh thực hành/vận dụng, khám phá, phát hiện - Học sinh hành động/ Giáo viên quan sát (hỗ trợ nếu cần) - Học sinh hoàn thành sản phẩm/báo cáo và trình bày sản phẩm - Giáo viên Đánh giá tổng kết;	2.39	2.89	2.64
Nêu chủ đề - Học sinh thực hành/vận dụng, khám phá, phát hiện- Hoàn thành sản phẩm & báo cáo kết quả trình bày sản phẩm -Đánh giá tổng kết;	1.67	1.50	1.58
Tổ chức cho Học sinh thực hành/vận dụng, khám phá, phát hiện- Hoàn thành sản phẩm - Báo cáo kết quả trình bày sản phẩm -Đánh giá sản phẩm;	1.77	1.44	1.60
Nêu chủ đề - Tổ chức cho học sinh thực hành/vận dụng, khám phá, phát hiện (theo nhóm) - Học sinh thực hành/ Giáo viên quan sát (hỗ trợ nếu cần) - Hoàn thành sản phẩm/báo cáo và trình bày sản phẩm -Đánh giá sản phẩm- Tổng kết;	2.02	2.49	2.26

Thực trạng dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM ở các trường trung học cơ sở huyện Tiên Du tỉnh Bắc Ninh đã được quan tâm tổ chức theo các bước của lô gích tiến hành dạy học theo giáo dục STEM. Lựa chọn ở mức cao hơn cả là tổ chức dạy học môn Khoa học tự nhiên theo các bước: Nêu chủ đề - tổ chức học sinh thực hành/vận dụng, khám phá, phát hiện - Học sinh hành động/ Giáo viên quan sát (hỗ trợ nếu cần) - Học sinh hoàn thành sản phẩm/báo cáo và trình bày sản phẩm - Giáo viên đánh giá tổng kết (với ĐTB là 2,64) và cũng là lô gích các bước thể hiện sự tuân tự của dạy học theo định hướng giáo dục STEM. Ý kiến trao đổi của giáo viên N.V.T – giáo viên phân môn Vật Lý ở trường trung học cơ sở ND cho biết “ tổ chức dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM quan trọng là xác định chủ đề dạy học tích hợp và xây dựng tiến trình dạy học định hướng để HS hoạt động, huy động sử dụng kiến thức liên môn giải quyết nhiệm vụ học tập, hoàn thành sản phẩm học tập”.

(4) Tổ chức dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM là phương thức dạy học định hướng hành động học sinh, quá trình học sinh thực hiện nhiệm vụ học tập là quá trình HS học thông qua hành động, qua đó lĩnh hội kiến thức, hoặc rút ra những kết luận tri thức lý thuyết khái quát và những kỹ năng tương ứng, bên cạnh đó các em còn được hình thành và phát triển các năng lực như giao tiếp hợp tác, tự chủ và tự học, giải quyết vấn đề sáng tạo. Đánh giá kết quả học tập môn Khoa học tự nhiên cần bám sát mục tiêu yêu cầu cần đạt về năng lực học sinh thông qua học tập môn học để thiết kế công cụ và phương pháp đánh giá, chủ yếu tập trung vào tiến trình phát triển năng lực học sinh để đánh giá.

*Bảng 3. Thực trạng đánh giá kết quả học tập môn Khoa học tự nhiên*

Đánh giá	CBQL (n=90)	GV (n=125)	ĐTB
Trắc nghiệm khách quan kết hợp tự luận	2.91	2.69	2.80
Bài tập thực hành	3.07	2.80	2.93
Bảng kiểm/bảng hỏi	1.87	1.80	1.83
Bài tiểu luận, đề tài nghiên cứu	2.57	2.35	2.46
Thông qua hồ sơ học tập môn học của HS	2.83	2.57	2.70
Quan sát của giáo viên.	2.43	2.34	2.38
Kết quả thực hiện dự án học tập, sản phẩm dự án;	2.51	2.46	2.48

Đánh giá kết quả học tập môn Khoa học tự nhiên đã được triển khai đa dạng thông qua các phương pháp và công cụ đánh giá tập kết quả học tập môn Khoa học tự nhiên theo định hướng STEM. Nhìn chung các phương pháp đánh giá trên đều được sử dụng mức trung bình, mức cao, cụ thể: Bảng kiểm và bảng hỏi là công cụ ít được sử dụng hơn cả, các phương pháp còn lại đều được đánh giá vào mức cao nhất. Qua phỏng vấn thầy V.V.S cán bộ quản lý nhà trường trung học cơ sở HS được biết: “ các phương pháp thường được sử dụng là bài tự luận, trắc nghiệm, và đặc biệt với dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM chủ yếu mới dừng ở đánh giá sản phẩm và trả lời câu hỏi vấn đáp khi trình bày/báo cáo sản phẩm”

### 3.2. Quản lý dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM – Nghiên cứu thực tiễn tại huyện Tiên Du, tỉnh Bắc Ninh

Nghiên cứu khảo sát trên 200 giáo viên dạy Khoa học tự nhiên ở các trường trung học cơ sở về giáo dục STEM và chỉ ra những khó khăn khi triển khai giáo dục STEM trong nhà trường trung học cơ sở nêu lên cho các nhà quản lý về những vấn đề cần suy nghĩ trong vận dụng triển khai sâu rộng toàn diện giáo dục STEM trong nhà trường [4]; Quản lý dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM là quá trình nhà quản lý tác động đến quá trình tổ chức hoạt động dạy học của giáo viên và HS trong giảng dạy và học tập môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM nhằm thực hiện mục tiêu và yêu cầu cần đạt môn Khoa học tự nhiên nói riêng, mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực học sinh nói chung. Vận dụng mô hình CIPO trong quản lý giáo dục STEM ở phổ thông nhóm tác giả (Thai Van Thành, 2022) đã đề cập đến mô hình quản lý (gồm: yếu tố đầu vào-yếu tố quá trình – chuẩn đầu ra- yếu tố đầu ra- yếu tố bối cảnh- yếu tố nhà quản lý & Phản hồi) trên cơ sở đó đề xuất 5 biện pháp quản lý mô hình STEM (kế hoạch hoá hoạt động GDSTEM; Xây dựng chuẩn đầu ra của chương trình giáo dục STEM; Tổ chức chỉ đạo phát triển chương trình giáo dục STEM; Tổ chức bồi dưỡng, tập huấn giáo viên; Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá chất lượng giáo dục STEM) [5]. Tiếp cận các quan điểm, bài viết đề cập đến nội dung quản lý dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng STEM gồm các nội dung: lập kế hoạch, tổ chức triển khai sinh hoạt tổ chuyên môn, về quản lý các điều kiện phục vụ tổ chức dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng: g STEM; Về kiểm tra đánh giá hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng STEM ở các trường trung học cơ sở huyện Tiên Du, tỉnh Bắc Ninh. Cụ thể:

#### 3.2.1. Xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM

Cán bộ quản lý nhà trường xây dựng kế hoạch giáo dục năm học đồng thời chỉ đạo các tổ chuyên môn xây dựng kế hoạch hoạt động chuyên môn trên cơ sở khung kế hoạch thời gian đã ban hành của đơn vị. Kế hoạch về tổ chức hoạt động dạy học theo định hướng giáo dục STEM được cụ thể hoá trong kế hoạch của tổ chuyên môn thể hiện thời gian thực hiện, nhân sự thực hiện và các lực lượng tham gia, kế hoạch sinh hoạt chuyên đề về dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM trong tổ chuyên môn.

*Bảng 4. Thực trạng lập kế hoạch dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM*

Nội dung	CBQL (n=90)	GV (n=125)	ĐTB
Xây dựng kế hoạch giáo dục nhà trường đầu năm học (thể hiện nội dung kế hoạch dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM);	2.94	2.77	2.86
Xây dựng kế hoạch sinh hoạt chuyên môn của tổ chuyên môn về dạy học KHTN theo hướng định giáo dục STEM cho khối 6	2.86	2.65	2.75
Xây dựng kế hoạch sinh hoạt chuyên môn của tổ chuyên môn về dạy học KHTN theo hướng định giáo dục STEM cho khối 7;	2.72	2.51	2.62
Xây dựng kế hoạch sinh hoạt chuyên môn của tổ chuyên môn về dạy học KHTN theo hướng định giáo dục STEM cho khối lớp 8;	2.57	2.35	2.46
Xây dựng kế hoạch dạy học môn Khoa học tự nhiên theo hướng trải nghiệm STEM;	2.78	2.53	2.65
Phân công giáo viên phụ trách, hỗ trợ đảm bảo thực hiện nhiệm vụ chuyên môn về dạy học môn học theo định hướng giáo dục STEM.	2.80	2.61	2.70

Thực trạng lập kế hoạch quản lý hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học cơ sở huyện Tiên Du được đánh giá ở mức khá,  $2.46 < \text{ĐTB} < 2.86$ . Đánh giá cao nhất là: “Kế hoạch tổ chức thực hiện hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên định hướng giáo dục STEM” xếp thứ 1 với (ĐTB= 2.86.); “Xây dựng kế hoạch hình thức tổ chức bài học STEM theo khối, lớp” với ĐTB = 2,46.

Hiệu trưởng chỉ đạo các tổ trưởng chuyên môn xây dựng kế hoạch tổ theo qui trình và cách trình bày như kế hoạch các dạy học môn khoa học tự nhiên của nhà trường, kế hoạch dạy học môn khoa học tự nhiên định hướng giáo dục STEM của tổ chuyên môn phải được hiệu trưởng duyệt, và trở thành văn bản pháp lý để chỉ đạo hoạt động của tổ chuyên môn.

### 3.2.2. Tổ chức sinh hoạt tổ chuyên môn về dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM

Hiệu trưởng chỉ đạo tổ trưởng tổ chuyên môn triển khai hoạt động thực hiện chương trình dạy học môn Khoa học Tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM. Căn cứ trên kế hoạch năm học, chức năng và nhiệm vụ tổ chuyên môn để tiến hành các hoạt động cấp tổ chuyên môn về dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM. Cụ thể: Tổ chức sinh hoạt tổ chuyên môn về xây dựng kế hoạch bài học môn Khoa học tự nhiên theo hướng giáo dục STEM trong đó hiệu trưởng có vai trò chỉ đạo, định hướng và ban hành văn bản hướng dẫn tổ chuyên môn triển khai thực hiện chương trình dạy học môn Khoa học Tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM; Cán bộ quản lý trường trung học cơ sở triển khai đến tổ chuyên môn tổ chức hướng dẫn nội dung sinh hoạt định kỳ chuyên đề về “xây dựng bài học STEM” theo nhóm giáo viên dạy môn Khoa học tự nhiên trong đơn vị. Tổ chuyên môn tổ chức cho giáo viên về xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch bài học STEM theo hướng nghiên cứu bài học; Tiến hành phân công giáo viên phụ trách thiết kế kế hoạch bài học, tổ chức thảo luận hoàn thiện kế hoạch bài học, dự giờ đồng nghiệp và tổ chức dạy học minh họa bài học môn Khoa học Tự nhiên theo hướng giáo dục STEM.

*Bảng 5. Thực trạng sinh hoạt tổ chuyên môn về tổ chức dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM*

Nội dung	CBQL (n=90)	GV (n=125)	ĐTB
Cán bộ quản lý trường Ra văn bản/quy định chỉ đạo tổ chuyên môn triển khai xây dựng kế hoạch chủ đề/bài học môn Khoa học tự nhiên theo hướng giáo dục STEM;	3.00	2.88	2.94
Tổ chức triển khai giáo viên nghiên cứu chương trình môn học để thiết kế kế hoạch bài học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM	2.87	2.66	2.76
Tổ chức sinh hoạt tổ chuyên môn về thiết kế kế hoạch bài học theo định hướng giáo dục STEM;	2.78	2.41	2.59
Định kỳ tổ chức sinh hoạt chuyên đề về xây dựng kế hoạch bài học STEM theo nhóm giáo viên dạy môn Khoa học tự nhiên trong đơn vị/ Giáo viên theo cụm trường, liên trường;	2.83	2.53	2.68
Có biện pháp hỗ trợ giáo viên trong tổ /nhóm chuyên môn kịp thời về thiết kế và tổ chức thực hiện kế hoạch bài học theo hướng giáo dục STEM	2.43	2.36	2.40
Tổ chức sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học (NCBH) về tổ chức tiết học/bài học STEM	2.48	2.34	2.41
Chỉ đạo thảo luận chuyên môn về kiểm tra đánh giá kết quả học tập HS căn cứ trên mục tiêu và yêu cầu cần đạt của dạy học môn Khoa học tự nhiên	2.84	2.70	2.77

Kết quả đánh giá thực trạng quản lý sinh hoạt tổ chuyên môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM của cán bộ quản lý, giáo viên trường trung học cơ sở Huyện Tiên Du đánh giá với mức điểm tương đương nhau, khá đồng đều và đạt loại khá. Trong đó, việc “ra văn bản/quy định chỉ đạo tổ chuyên môn triển khai xây dựng kế hoạch chủ đề/bài học môn Khoa học tự nhiên theo hướng giáo dục STEM” đạt hiệu quả cao nhất, với mức điểm 2.94. Nội dung “Tìm hiểu năng lực và nhu cầu của giáo viên dạy môn Khoa học tự nhiên để có biện pháp hỗ trợ trong tổ chuyên môn kịp thời về thiết kế kế hoạch dạy học theo hướng STEM” còn đạt hiệu quả thấp với mức điểm 2,40.

Phỏng vấn giáo viên N.V.T ở trường trung học cơ sở TTL được biết: “Tổ chuyên môn Khoa học tự nhiên có nhiều hoạt động nhưng thường là theo kế hoạch chung của nhà trường, khi triển khai thì giáo viên cũng tự tìm hiểu trước rồi cùng đưa ra thảo luận nên hiệu quả thực sự chưa cao”. Phỏng vấn Giáo viên N.T.T tổ trưởng tổ chuyên môn ở trường trung học cơ sở ĐĐ được biết “Ban giám hiệu đã triển khai đổi mới phương pháp và hình thức dạy học đáp ứng Chương trình GDPT 2018 ở các môn học, việc cụ thể hoá thực hiện ở cấp tổ chuyên môn thông qua các hoạt động sinh hoạt tổ chuyên môn; bên cạnh đó nhà trường cũng tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên đề, vấn đề về dạy học môn Khoa học tự nhiên theo hướng STEM được đưa vào tổ chức dưới nhiều hình thức như chuyên đề sinh hoạt chuyên môn”.

### 3.2.3. Quản lý các điều kiện phục vụ tổ chức hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo hướng giáo dục STEM

*Bảng 6. Thực trạng quản lý điều kiện phục vụ hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM*

Nội dung	CBQL (n=90)	GV (n=125)	ĐTB
Tổ chức rút kinh nghiệm cấp tổ chuyên môn/nhóm chuyên môn về thực hiện dạy học theo định hướng giáo dục STEM;	2.29	2.26	2.28
Huy động khai thác tối các nguồn lực cơ sở vật chất, phương tiện trong nhà trường phục vụ hoạt động dạy học theo định hướng giáo dục STEM;	2.60	2.29	2.44
Ban hành quy định nội bộ về dạy học theo hướng giáo dục STEM và tạo điều kiện thuận lợi tổ chức các hoạt động chuyên môn có liên quan;	2.07	2.10	2.09
Ban hành quy định phối hợp với cộng đồng, tổ chức có điều kiện thuận lợi cho việc tổ chức dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM;	2.04	2.09	2.07
Huy động và khai thác nguồn lực CSVC, trang thiết bị ngoài đơn vị tham gia phối hợp, hỗ trợ tổ chức hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng GDSTEM	2.43	2.30	2.36

Kết quả khảo sát định lượng cho thấy việc quản lý các điều kiện hỗ trợ dạy học môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học cơ sở huyện Tiên Du theo hướng giáo dục STEM đã được quan tâm thực hiện ở mức độ trung bình và mức cao với ĐTB dao động trong khoảng 2.07 đến 2.44. Trong đó nội dung huy động, khai thác nguồn lực về cơ sở vật chất trong trường và ngoài nhà trường trung học cơ sở được triển khai thực hiện ở mức cao hơn cả (ĐTB = 2,36 và 2,44); còn lại các nội dung khác được thực đánh giá thực hiện ở mức trung bình (ĐTB dao động từ 2,07 đến 2,28).

Phỏng vấn thầy N.Q hiệu phó phụ trách chuyên môn tại 1 trường trung học cơ sở được biết “ nhà trường có kế hoạch triển khai bài học STEM trong dạy học môn Khoa học tự nhiên từ đầu năm học, giao tổ chuyên môn phụ trách phân công giáo viên và lên kế hoạch tổ chức cụ thể, tham mưu cán bộ quản lý nhà trường trong phối hợp với nguồn lực trong và ngoài nhà trường để tổ chức thực hiện”.

### 3.2.4. Kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo hướng giáo dục STEM ở trường trung học cơ sở

*Bảng 7. Thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng GDSTEM*

Nội dung	CBQL (n=90)	GV (n=125)	ĐTB
Xây dựng các tiêu chí đánh giá quá trình dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng STEM (kế hoạch dạy học, việc soạn giảng, dự giờ, rút kinh nghiệm giờ dạy)	2.61	2.50	2.55
Chỉ đạo hoạt động kiểm tra, báo cáo của tổ chuyên môn về việc triển khai hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng STEM	2.16	2.14	2.15
Đánh giá việc khai thác, sử dụng cơ sở vật chất trong dạy học môn Khoa học tự nhiên định hướng giáo dục STEM.	2.18	2.54	2.36
Chỉ đạo, triển khai hợp rút kinh nghiệm về dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng STEM cấp tổ chuyên môn	2.07	2.17	2.12
Phối hợp triển khai hợp rút kinh nghiệm về dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng STEM theo cụm trường trung học cơ sở	2.12	2.07	2.10
Chỉ đạo sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh quá trình hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên đáp ứng chương trình 2018	2.06	1.98	2.02

Việc thực hiện kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM được quan tâm thực hiện trong công tác quản lý, các nội dung kiểm tra đánh giá việc thực hiện tổ chức dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM đã được quan tâm nhưng chủ yếu tập trung cao ở xác định tiêu chí đánh giá quá trình tổ chức hoạt động dạy học và việc khai thác CSVC phục



vụ tổ chức dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM với ĐTM là 2,36 và 2,55; Các nội dung đánh giá về việc triển khai như: chỉ đạo kiểm tra và báo cáo của tổ chuyên môn, triển khai họp rút kinh nghiệm cấp tổ chuyên môn về dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng STEM được thực hiện ở mức trung bình.

Phỏng vấn giáo viên M.H.O tổ trưởng tổ chuyên môn ở trường trung học cơ sở TD cho rằng “việc đánh giá hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM chủ yếu tiếp cận theo hướng những yêu cầu đề ra từ đầu năm học trong kế hoạch GD nhà trường, kế hoạch của tổ chuyên môn. Trong thực tiễn việc đánh giá về công tác thực hiện chủ yếu đang xem xét về tiến độ thời gian, số lượng các buổi tổ chức dạy học môn học theo định hướng STEM như bài học STEM, ngày hội STEM, .. và sự hứng thú của HS khi tham gia”.

Quản lý hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM đã cán bộ quản lý trường trung học cơ sở, tổ trưởng chuyên môn quan tâm tổ chức thực hiện tuy nhiên các nội dung như tổ chức rút kinh nghiệm, hoặc rà soát định kỳ để có biện pháp triển khai hiệu quả mang tính toàn diện chưa thực sự tạo điểm nhấn trong công tác quản lý hoạt động giáo dục STEM trong nhà trường nói chung, dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM nói riêng.

#### 4. Kết luận

Dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM phụ thuộc vào vai trò chỉ đạo, tổ chức triển khai và kiểm tra đánh giá của cán bộ quản lý theo phân cấp quản lý. Nghiên cứu thực tiễn tại địa bàn huyện Tiên Du, tỉnh Bắc Ninh cho thấy hiệu trưởng, hiệu phó và tổ trưởng chuyên môn đã quan tâm triển khai dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM. Để góp phần nâng cao hiệu quả dạy học môn Khoa học tự nhiên, một số biện pháp cần triển khai trong các nhà trường đó là: trường trung học cơ sở cần quy định tiêu chí cụ thể về tổ chức sinh hoạt tổ chuyên môn theo nghiên cứu bài học đối với dạy học KHTN theo định hướng STEM đối với các tiết học chủ đề tích hợp; Tổ chức xây dựng cộng đồng giáo viên học tập (giáo viên dạy môn Khoa học tự nhiên) trong xây dựng kế hoạch và tổ chức bài học STEM; Tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, nguồn tài liệu phục vụ cho hoạt động dạy học môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM; Đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM; Xây dựng mối quan hệ phối hợp giữa trường trung học cơ sở với cộng đồng trong tổ chức hoạt động dạy học KHTN theo định hướng GDSTEM.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông môn Khoa học tự nhiên (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- [2] Bộ GD-ĐT (2020). Công văn số 3089/BGDĐT-GDTrH ngày 14/8/2020 về việc triển khai thực hiện giáo dục STEM trong giáo dục trung học.
- [3] Nguyễn Đức Huân (2022), Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học chủ đề “Trái đất và Bầu trời”, môn Khoa học tự nhiên lớp 6 theo định hướng phát triển năng lực học sinh, Tạp chí Giáo dục, 22(5), 37-41;
- [4] Nhi Thi Nguyen (2020), Viewpoints of Teachers of Natural Science Subjects on STEM Education at the Secondary School Level in Vietnam, International Journal of Innovation, Creativity and Change. www.ijicc.net Volume 13, Issue 6, 2020;
- [5] Thái Văn Thành, Nguyễn Thị Nhị, Lê Thị Bình (2021), Mô hình quản lý giáo dục STEM ở trường phổ thông, Tạp chí KHGD Tập 18 (Số 05) /2021;
- [6] Hà Thị Thúy (chủ biên) (2018), Dạy học môn Khoa học tự nhiên cấp trung học cơ sở theo hướng phát triển năng lực, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội;

- [7] Phạm Nguyễn Cẩm Tú, Trần Văn Đạt, Phạm Ngọc Thạch (2022), Tổng quan một số nghiên cứu về hoạt động trải nghiệm trong môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM, Tạp chí Giáo dục (2022), 22(số đặc biệt 10), 57-62;
- [8] Phạm Nguyễn Cẩm Tú, Trần Văn Đạt, Phạm Ngọc Thạch (2022), Quản lý hoạt động trải nghiệm môn Khoa học tự nhiên theo định hướng giáo dục STEM ở trường trung học cơ sở, Tạp chí KHGD Việt Nam, tập 18, số 11; tr.54-61, DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12211109>;

#### ABSTRACT

##### **Managing teaching activities in Natural Science towards STEM education in secondary school - practical research in Tien Du District, Bac Ninh Province**

Teaching Natural Sciences based on the STEM education orientation is a suitable and appropriate approach to organizing teaching, meet the implementation of the 2018 General education curriculum, and necessary to be implemented in secondary schools in the current context. Based on the practical research results on the management of teaching natural sciences in secondary schools in Tien Du district, Bac Ninh province, the article proposes conclusions and recommendations for managing the teaching activities of natural sciences in secondary schools to contribute to improving the effectiveness and quality of teaching natural sciences in the current educational innovation context.

**Keywords:** *Natural Science Subject; Teaching Natural Science; Managing teaching activities in Natural Science; The STEM education orientation.*

## THỰC TRẠNG CÔNG TÁC BỒI DƯỠNG CHUYÊN MÔN CHO ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN CÁC TRƯỜNG PHỔ THÔNG DÂN TỘC NỘI TRÚ TRUNG HỌC CƠ SỞ VÀ TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TỈNH LẠNG SƠN

Hoàng Thị Quyên<sup>1</sup>, Trịnh Thị Phương Dung<sup>2</sup>, Trịnh Thanh Hải<sup>3</sup>

**Tóm tắt.** Hệ thống các trường phổ thông dân tộc nội trú có một vai trò hết sức quan trọng. Để hoàn thành sứ mệnh của mình, thì năng lực chuyên môn của đội ngũ giáo viên đóng vai trò hết sức quan trọng. Trên cơ sở tiếp cận chuẩn nghề nghiệp giáo viên. Bài báo phân tích thực trạng năng lực chuyên môn và công tác bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn chỉ ra những khó khăn, bất cập và đề xuất một số giải pháp bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn.

**Từ khóa:** *Bồi dưỡng chuyên môn, Năng lực giáo viên, Trường phổ thông dân tộc nội trú, Giáo dục trung học, Tỉnh Lạng Sơn*

### 1. Đặt vấn đề

Trước hết nói về các trường phổ thông dân tộc nội trú. Luật Giáo dục năm 2009, tại Điều 61 nêu rõ: “Trường phổ thông dân tộc nội trú là loại trường chuyên biệt mang tính chất phổ thông, dân tộc và nội trú, được ưu tiên đầu tư cơ sở vật chất, thiết bị và ngân sách...”. Thông tư 04/2023/TT-BGDĐT, ngày 23/02/2023 của Bộ Giáo dục và Đào tạo nêu rõ: Trường phổ thông dân tộc nội trú được Nhà nước thành lập cho học sinh là người dân tộc thiểu số, học sinh thuộc gia đình định cư lâu dài tại vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn nhằm mục tiêu tạo nguồn đào tạo nhân lực có chất lượng cho vùng đồng bào dân tộc thiểu số và miền núi, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn.

Hiện nay trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn có 10 trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông. Để hoàn đảm bảo chất lượng dạy học, việc đầu tư để xây dựng đội ngũ giáo viên đạt chuẩn nghề nghiệp cho các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông đã được tỉnh Lạng Sơn và ngành Giáo dục tỉnh Lạng Sơn đầu tư. Một trong những nội dung nhằm nâng cao năng lực chuyên môn, đáp ứng tốt chuẩn nghề nghiệp là chú trọng, đầu tư công tác bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ giáo viên.

Tiếp theo, nói về vấn đề đào tạo, bồi dưỡng giáo viên đáp ứng chuẩn nói riêng, đổi mới toàn diện giáo dục đào tạo nói riêng đã được một số chuyên gia quan tâm nghiên cứu, đơn cử: Nguyễn Thu Trang (2013) đã đề xuất các biện pháp để phát triển chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu chuẩn nghề nghiệp giáo viên. Hoàng Thanh Tú, Ninh Thị Hạnh (2017) cũng đề xuất các biện pháp nhằm phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông Việt Nam. Trịnh Thanh Hải, Đỗ Đức Thông (2017) nghiên cứu về vấn đề Bồi dưỡng giáo viên phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực dạy học. Trần Đăng Khởi (2019) nghiên cứu về vấn đề quản lý hoạt động bồi dưỡng giáo viên THCS theo tiếp cận năng lực. Nguyễn Danh Nam (2021) nghiên cứu về Chuẩn nghề nghiệp giáo viên và mô hình đào tạo giáo viên theo định hướng chuẩn. Bùi Phương Thanh (2023) đã nghiên cứu và đề xuất các giải pháp để Quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho giáo viên các trường trung học phổ thông huyện

---

Ngày nhận bài: 06/04/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/05/2024. Ngày nhận đăng: 21/05/2024.

<sup>1</sup>Trường phổ thông Dân tộc Nội trú THCS&THPT huyện Bình Gia, tỉnh Lạng Sơn

<sup>2</sup>Trường Đại học Khoa học - Đại học Thái Nguyên

<sup>3</sup>Trường Đại học Khoa học - Đại học Thái Nguyên

Tác giả liên hệ: Hoàng Thị Quyên. Địa chỉ e-mail: [hoangquyenbgls@gmail.com](mailto:hoangquyenbgls@gmail.com)

Mường La, tỉnh Sơn La đáp ứng Chương trình Giáo dục Phổ thông 2018. Đặng Thị Thu Huệ, Phạm Thị Bích Đào, Nguyễn Thị Chi, Thạch Thị Lan Anh, Hà Văn Quỳnh, Kiều Thu Linh, Nguyễn Thị Kiều Oanh (2023) đưa ra một số giải pháp về công tác tập huấn bồi dưỡng chuyên môn nhằm giúp giáo viên Trung học cơ sở vượt qua thách thức khi thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. . .

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Thiết kế các mẫu phiếu hỏi với các nội dung cụ thể để xin ý kiến của 77 cán bộ lãnh đạo các nhà trường và 187 giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn.

Phỏng vấn, trao đổi trực tiếp với một số lãnh đạo giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn.

So sánh với các kết quả nghiên cứu được công bố trên các tạp chí khoa học về công tác bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên các địa bàn khác.

Dữ liệu thu được đã được chúng tôi phân tích, xử lý để có được những thông tin cần thiết, mô tả đúng thực trạng năng lực chuyên môn và công tác bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn.

## 3. Kết quả nghiên cứu

### 3.1. Thực trạng đội ngũ cán bộ, giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn

Các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn hiện có 77 cán bộ lãnh đạo ( Hiệu trưởng: 11; Phó Hiệu trưởng: 18; Tổ trưởng CM: 24; Tổ phó CM: 24) có trình độ đại học là 50, thạc sĩ: 27.

Đội ngũ giáo viên của các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn là 187 người với trình độ đại học là 109, thạc sĩ 42, cao đẳng 36.

Về trình độ chính trị có 3 cán bộ (1,3%) có Trình độ cao cấp chính trị; trung cấp chính trị là 63 (lệ 23,8%)

Trong 264 cán bộ, giáo viên thì: Chỉ có 34 giáo viên có thâm niên công tác dưới 5 năm; 88 người có thâm niên công tác từ 5 đến 10 năm; 35 người có thâm niên công tác từ 10 đến 20 năm; 20 người trên 20 năm.

Như vậy có thể nói đội ngũ cán bộ, giáo viên như hiện nay của các các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn là kết quả của một chiến lược đầu tư lâu dài của ngành Giáo dục tỉnh Lạng Sơn.

### 3.2. Thực trạng năng lực chuyên môn và công tác bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn

#### 3.2.1. Kết quả khảo sát bằng phiếu hỏi

Với câu hỏi xoay quanh vấn đề thực trạng chuyên môn của giáo viên so với chuẩn nghề nghiệp và vấn đề quản lý bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn. Chúng tôi nhận được ý kiến nhận từ 77 cán bộ lãnh đạo và 184 giáo viên tại Bảng 1.

*Bảng 1. Thực trạng về nhận thức của giáo viên về tầm quan trọng của công tác bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên*

	Vô cùng quan trọng	Rất quan trọng	Quan trọng	Bình thường	Không quan trọng
Ý kiến của lãnh đạo (77)	16,89%	50,64%	32,46%	0%	0%
Ý kiến của GV (184)	24,06 %	25,13%	35,29%	15,51%	0 %

Như vậy, vẫn còn khoảng 15,51% giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông tỉnh Lạng Sơn chưa nhận thức đúng về tầm quan trọng của công tác bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên.

*Bảng 2. Thực trạng về việc thực hiện các khâu trong quản lý hoạt động bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên*

Nội dung khảo sát	Chủ động thực hiện thường xuyên		Thực hiện thường xuyên		Thực hiện nhưng chưa thường xuyên		Thực hiện khi có yêu cầu của cấp trên		Đối tượng
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
	Xác định mục đích bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên	25	32,47	20	25,97	17	22,08	15	
Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên	36	19,25	58	31,02	66	35,29	27	14,44	GV
Tổ chức thực hiện kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên	17	22,08	42	54,55	14	18,18	4	5,19	CB
Giám sát, kiểm tra việc thực hiện bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên	24	31,17	35	45,45	15	19,48	3	3,90	CB
Đánh giá, tổng kết công tác bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên	15	19,48	38	49,35	19	24,68	5	6,49	CB
	25	13,37	45	24,06	67	35,83	50	26,74	GV

Nhận xét: Đối với cả 5 nội dung thì cán bộ lãnh đạo và giáo viên có những nhận xét đôi khi không thống nhất. Đối tượng là cán bộ lãnh đạo thì có xu hướng đánh giá cao việc đã thực hiện tốt công tác quản lý bồi dưỡng chuyên môn; Tuy nhiên một bộ phận nhỏ giáo viên vẫn cho rằng công tác giáo viên đôi khi là hình thức, chỉ thực hiện khi cấp trên triển khai. Việc chủ động bồi dưỡng ở cấp cơ sở còn rất hạn chế.

*Bảng 3. Những khó khăn, bất cập trong quản lý hoạt động bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên*

Vấn đề gặp phải	Chưa tìm cách giải quyết		Đang tìm cách giải quyết		Đang giải quyết vấn đề		Đã giải quyết được vấn đề		Đã giải quyết tốt vấn đề		Đối tượng
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Nhu cầu bồi dưỡng chuyên môn của giáo viên rất đa dạng	12	15,58	45	58,44	19	24,68	1	1,30	0	0	CB
Sự đồng thuận của giáo viên trong công tác bồi dưỡng chuyên môn	25	28,57	37	48,05	17	22,08	1	1,30	0	0	CB
Vấn đề thời gian cho hoạt động bồi dưỡng chuyên môn	0	0,00	46	59,74	27	35,06	4	5,19	0	0	CB
Vấn đề tài chính cho hoạt động bồi dưỡng chuyên môn	24	12,83	15	8,02	28	14,97	108	57,75	12	6,42	GV
Sự phối hợp, hỗ trợ của các bên liên quan trong bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên	12	15,58	37	48,05	26	33,77	1	1,30	1	1,3	CB
Phương pháp đánh giá hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên	15	8,02	109	58,29	35	18,72	28	14,97	0	0,00	GV
	23	29,87	37	48,05	23	29,87	4	5,19	0	0	CB
	15	8,02	120	64,17	52	27,81	0	0,00	0	0,00	GV
	23	29,87	37	48,05	14	18,18	1	1,30	2	2,60	CB
	25	13,37	58	31,02	78	41,71	26	13,90	0	0,00	GV

*Bảng 4. Thực trạng mức độ đáp ứng chuẩn về góc độ chuyên môn của giáo viên sau khi được bồi dưỡng chuyên môn*

	Mức độ đáp ứng					Đối tượng
	Rất tốt	Tốt	Đáp ứng	Đa số	Một phần	
Số lượng	13	22	40	2	0	Cán bộ lãnh đạo
Tỷ lệ (%)	16,88 %	28,57 %	51,95 %	2,60%	0,00%	
Số lượng	25	70	58	24	10	Giáo viên
Tỷ lệ (%)	13,37 %	37,43%	31,02%	12,83%	5,35%	

### 3.2.2. Kết quả phỏng vấn, trao đổi

Trên cơ sở số liệu khảo sát thu được bằng phiếu hỏi. Chúng tôi gửi kết quả khảo sát này cho một số cán bộ, giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn và trao đổi về những khó khăn, hạn chế của việc bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên. Qua trao

đối với 29 cán bộ trong ban giám hiệu và giáo viên, chúng tôi tổng hợp được các ý kiến chính sau:

*Những ưu điểm:* Những năm gần đây, được sự quan tâm chỉ đạo về công tác chuyên môn về định hướng phát triển, bồi dưỡng giáo viên của Sở Giáo dục và Đào tạo, chính quyền địa phương, sự quan tâm đến công tác cử cán bộ quản lý, giáo viên đi tập huấn, bồi dưỡng chuyên môn do Bộ Giáo dục và Đào tạo, Sở Giáo dục và Đào tạo tổ chức thì chất lượng chuyên môn của các nhà trường có chuyển biến tốt.

Kết quả tự đánh giá các tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng giáo dục theo quy định, đều đạt yêu cầu. Cơ sở vật chất trường lớp khang trang sạch đẹp hơn, đội ngũ cán bộ, giáo viên trẻ được đào tạo chuẩn và trên chuẩn, các chế độ chính sách liên quan đến nhà giáo được giải quyết kịp thời, tạo được động lực, điều kiện giáo viên chuyên tâm công tác.

*Những hạn chế:* Công tác bồi dưỡng về chuyên môn, nghiệp vụ chưa được thực hiện thường xuyên. giáo viên ít được tập huấn, cập nhật kiến thức, một bộ phận đội ngũ giáo viên còn hạn chế năng lực chuyên môn, thiếu động lực cầu tiến hoặc còn tư tưởng ỷ lại không tự bồi dưỡng, nâng cao tay nghề. Vấn đề sinh hoạt tổ chuyên môn nhà trường còn mang nặng tính sự vụ, hành chính, như theo dõi ngày công, giờ công và kiểm tra các loại hồ sơ, sổ sách. Hoạt động chuyên môn của các giáo viên giỏi còn thiên về “mạnh ai nấy làm”. Sự chia sẻ, giúp đỡ nhau về chuyên môn trong các nhóm, tổ bộ môn còn hạn chế.

*Nguyên nhân dẫn đến hạn chế:* Chương trình bồi dưỡng chưa xuất phát từ chính thực tế đội ngũ và nhu cầu của từng nhà trường; Chưa có hình thức đánh giá phù hợp; Nhận thức của một số cán bộ quản lý và đội ngũ giáo viên về hoạt động bồi dưỡng chuyên môn chưa đúng và chưa đủ. Phương pháp, phương tiện, hình thức triển khai các đợt bồi dưỡng còn chung chung, chưa đa dạng, chưa đáp ứng nhu cầu bồi dưỡng.

### **3.3. Đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả công tác bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn**

### **3.4. Nâng cao hiệu quả công tác bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên đáp ứng chuẩn nghề nghiệp**

Việc bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn cần đảm bảo các yêu cầu sau: Phải nhằm đến mục tiêu nâng cao năng lực chuyên môn của giáo viên đáp ứng chuẩn nghề nghiệp; Thể hiện rõ việc vận dụng lý luận khoa học vào quản lý bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên; Phải phù hợp với điều kiện thực tế ở các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn, khắc phục được các tồn tại hiện có trong công tác bồi dưỡng chuyên môn của giáo viên;

Bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ giáo viên cần bám sát với nhiệm vụ trọng tâm năm học của ngành, nhà trường và địa phương. Kế hoạch phải nhằm đến mục tiêu nâng cao phẩm chất, năng lực chuyên môn của giáo viên đáp ứng yêu cầu chuẩn nghề nghiệp theo 5 tiêu chuẩn và 15 tiêu chí.

Chuẩn nghề nghiệp giáo viên sẽ giúp cho các giáo viên có thể tự đánh giá năng lực của bản thân mình, từ đó có hướng để nâng cao về phẩm chất, trình độ chuyên môn, chính trị, đạo đức nhằm đáp ứng đúng với yêu cầu của nghề nghiệp.

Chuẩn nghề nghiệp giáo viên sẽ góp phần giúp đánh giá cao năng lực của giáo viên theo từng năm.

Thông qua chuẩn nghề nghiệp theo giáo viên mà các nhà trường, đơn vị, cơ sở, trung tâm có thể đề xuất các chế độ, chính sách và quyền lợi đối với các giáo viên có các khóa đào tạo bồi dưỡng ứng dụng công nghệ thông tin tổ chức thường xuyên sẽ tạo điều kiện cho giáo viên tiếp cận với những công nghệ mới và các phương pháp dạy học tiên tiến. Việc này giúp giáo viên cập nhật kiến thức mới nhất trong công tác nâng cao năng lực chuyên môn và phát triển kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy. Ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy giúp tăng cường tính tương tác, thu hút sự tham gia của học sinh trong quá trình học tập, từ đó tạo ra môi trường học tập tích cực và hiệu quả. Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học không chỉ giúp giáo viên có những giờ học hay mà còn giúp học sinh nâng cao khả năng tìm kiếm, phân tích và đánh giá thông tin một cách chính xác, nhanh chóng, từ đó phát triển khả năng và kỹ năng sống. Tổ chức các khóa đào tạo bồi dưỡng ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học cũng là một nội dung quan trọng trong việc góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả giáo dục của nhà trường.

### 3.5. Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn dựa trên chuẩn nghề nghiệp giáo viên

Trước hết cần đánh giá khoảng cách giữa năng lực của giáo viên hiện tại và chuẩn nghề nghiệp của giáo viên để xác định nhu cầu bồi dưỡng cụ thể của từng giáo viên. Trên cơ sở đó sẽ thiết kế chương trình bồi dưỡng với nội dung, mục tiêu phù hợp để đáp ứng chuẩn nghề nghiệp.

Bồi dưỡng cho đội ngũ giáo viên xây dựng kế hoạch chuyên môn linh hoạt, sát với nhiệm vụ trọng tâm năm học của ngành, nhà trường và địa phương, kế hoạch chuyên môn theo từng tuần, từng tháng, từng giai đoạn hoạt động, đảm bảo mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động giáo dục phù hợp với đặc điểm tình hình của lớp, phù hợp với điều kiện thực tiễn khi lựa chọn chủ đề sát với đặc điểm nhận thức của trẻ mình trực tiếp dạy. Chỉ đạo đội ngũ cán bộ giáo viên nghiên cứu kỹ về chương trình giáo dục mầm non sau sửa đổi, đổi mới phương pháp dạy học theo quan điểm giáo dục lấy trẻ làm trung tâm, tổ chức hoạt động trải nghiệm.

Công tác bồi dưỡng được thực hiện tốt cần phải triển khai một cách hợp lý, xây dựng hệ thống kế hoạch chương trình, nội dung chuyên môn nghiệp vụ, năng lực sư phạm và các kiến thức bổ trợ khác để bổ sung kiến thức, tăng vốn hiểu biết, hình thành năng lực truyền đạt kiến thức, giúp cho giáo viên tư duy, sáng tạo có thói quen tự học, tự bồi dưỡng, bản thân tôi đã xây dựng kế hoạch bồi dưỡng, bám sát kế hoạch để thực hiện bồi dưỡng cho đội ngũ cốt cán nắm vững chuyên môn để đem lại kết quả cao.

### 3.6. Đa dạng hóa các hình thức và phương pháp bồi dưỡng giáo viên

Kết hợp các hình thức bồi dưỡng: trực tiếp, trực tuyến, tự bồi dưỡng, tham quan thực tế. Vận dụng các phương pháp bồi dưỡng tích cực, lấy người học làm trung tâm và trú trọng ứng dụng công nghệ thông tin. . . trong quá trình bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên.

Đa dạng hóa các hình thức và phương pháp bồi dưỡng giáo viên là một trong những giải pháp hữu hiệu để nâng cao năng lực cho giáo viên.

Các hình thức bồi dưỡng giáo viên mà Sở Giáo dục và Đào tạo đang đã, đang thực hiện và mang lại hiệu quả khá thiết thực là:

+ Bồi dưỡng đội ngũ giáo viên thông qua tổ chức các hội thi, cuộc thi: Việc tổ chức các cuộc thi, hội cho giáo viên là một hình thức có ý nghĩa rất lớn cho việc nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm phạm, tạo cơ hội để giáo viên học tập, trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm lẫn nhau. Khi tham gia thi đòi hỏi giáo viên phải đầu tư công sức, nghiên cứu kỹ nội dung, chương trình, tìm ra hình thức, phương pháp linh hoạt, sáng tạo, hiệu quả để thu hút sự hứng thú của học sinh vào bài học; đồng thời giáo viên cũng phải nghiên cứu, sưu tầm các phương tiện phù hợp với nội dung tiết dạy. Nhà trường đẩy mạnh việc vận dụng dạy học giải quyết vấn đề, các phương pháp thực hành, tích cực ứng dụng công nghệ thông tin phù hợp với nội dung bài học; tập trung dạy cách học, cách suy nghĩ; bảo đảm cân đối giữa trang bị kiến thức, rèn luyện kỹ năng và định hướng thái độ, hành vi cho học sinh; chú ý việc tổ chức dạy học phân hoá phù hợp các đối tượng học sinh.

+ Bồi dưỡng đội ngũ giáo viên qua công tác kiểm tra, đánh giá: Công tác bồi dưỡng đội ngũ giáo viên thông qua kiểm tra đánh giá là nội dung cần được triển khai thực hiện nghiêm túc, thực hiện đúng kế hoạch kiểm tra định kỳ, kiểm tra đột xuất. Hàng tháng tổng hợp báo cáo kết quả kiểm tra đảm bảo đúng quy định. Qua kiểm tra giúp giáo viên thực hiện nghiêm túc quy chế chuyên môn và các nhiệm vụ khác. Kịp thời biểu dương, động viên những cá nhân thực hiện tốt, chấn chỉnh kịp thời những cá nhân chưa thực hiện tốt nhiệm vụ. Trong công tác kiểm tra đảm bảo tính khách quan và công khai, công bằng và dân chủ. Sau kiểm tra phải có những nhận xét đánh giá chính xác, phân tích các ưu điểm, tồn tại của giáo viên để giúp họ phát huy những mặt mạnh, khắc phục những hạn chế.

+ Đẩy mạnh công tác sinh hoạt chuyên môn liên trường/hình thức sinh hoạt chuyên môn kết nối liên trường: Qua tham gia các buổi sinh hoạt chuyên môn sẽ giúp cán bộ quản lý, giáo viên các đơn vị nâng cao chất lượng sinh hoạt tổ chuyên môn trong trường và cụm trường, từng bước nâng cao hiệu quả đổi mới phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh; Bồi dưỡng đội ngũ về chuyên môn, nghiệp vụ trong triển khai chương trình GDPT 2018; Hỗ trợ lẫn nhau, chia sẻ kinh nghiệm trong công tác bồi dưỡng, khắc phục những hạn chế, vướng mắc, khó khăn trong quá trình triển khai thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn tại đơn vị.

Để thực hiện hiệu quả các hình thức và phương pháp bồi dưỡng để nâng cao năng lực cho giáo viên thì:

+ Cán bộ quản lý phải là tấm gương sáng về đạo đức, vững vàng về chuyên môn, nghiệp vụ, có năng tổ chức các hoạt động sư phạm, luôn luôn nghiên cứu học hỏi.

+ Người giáo viên phải luôn tu dưỡng rèn luyện phẩm chất và năng lực, nhiệt tình yêu nghề, tâm huyết, có trách nhiệm cao đối với công việc được giao. Giáo viên phải linh hoạt đổi mới, sáng tạo và áp dụng một cách linh hoạt, dạy học theo hướng lấy người học làm trung tâm.

### **3.7. Tạo môi trường, động lực bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên**

Xây dựng văn hóa học tập, tự bồi dưỡng trong mỗi nhà trường; Khen thưởng, động viên giáo viên kịp thời; Khuyến khích, tạo điều kiện thuận lợi để giáo viên tự bồi dưỡng chuyên môn.

Khen thưởng, động viên giáo viên kịp thời; Khuyến khích, tạo điều kiện thuận lợi để giáo viên tự bồi dưỡng chuyên môn cũng là động lực để mỗi giáo viên cố gắng, phấn đấu. Tự học hỏi giúp giáo viên cải thiện kỹ năng quản lý, giúp họ có khả năng quản lý lớp học hiệu quả, phát triển kế hoạch giảng dạy, đánh giá và đưa ra quyết định phù hợp trong quá trình giảng dạy, rèn luyện bản thân, phát triển khả năng tự giác và sáng tạo, tăng cường khả năng giải quyết vấn đề, nâng cao sự tự tin và khả năng thích ứng với môi trường làm việc.

### **3.8. Thực hiện việc giám sát, đánh giá kịp thời, chính xác**

Dựa vào chuẩn nghề nghiệp của giáo viên để cụ thể hóa bộ công cụ đánh giá chuyên môn của giáo viên sau bồi dưỡng; Thu thập và xử lý kịp thời các thông tin phản hồi từ giáo viên về hoạt động bồi dưỡng để đánh giá để cải tiến nội dung, phương pháp bồi dưỡng phù hợp với thực tiễn của các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn.

Nhà trường thực hiện việc giám sát đánh giá giáo viên theo chuẩn chính xác để cụ thể hóa bộ công cụ đánh giá chuyên môn của giáo viên sau bồi dưỡng đồng thời thu thập, xử lý các thông tin phản hồi từ giáo viên về hoạt động bồi dưỡng để cải tiến nội dung, phương pháp bồi dưỡng phù hợp với thực tiễn của các trường phổ thông dân tộc nội trú.

Hoạt động tự bồi dưỡng sẽ giúp giáo viên nhìn nhận lại những việc đã làm và chưa làm được trong quá trình tự học, tự bồi dưỡng, từ đó kịp thời điều chỉnh, bổ sung kế hoạch nhằm đạt được mục tiêu bồi dưỡng.

Hình thành thái độ động cơ phấn đấu đúng đắn để hoàn thiện phẩm chất nhân cách, nâng cao năng lực, phương pháp, tác phong công tác và uy tín nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Để cải tiến nội dung, phương pháp bồi dưỡng phù hợp với thực tiễn của các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn, giáo viên cần:

- Nhận thức được vị trí, vai trò, trách nhiệm về tự học, tự bồi dưỡng. Chỉ khi nhận thức đúng thì bản thân mới chuyển hóa được nhu cầu, đòi hỏi của xã hội thành động cơ mục đích của cá nhân, từ đó mới chủ động, tích cực, tự giác phấn đấu tự học, tự bồi dưỡng.

- Xây dựng cho mình kế hoạch tự học, tự bồi dưỡng khoa học ngay từ đầu năm học. Kế hoạch cần xác định rõ mục tiêu, nội dung, hình thức, phương pháp, thời gian tự học, tự bồi dưỡng. Khi xây dựng kế hoạch giáo viên phải thể hiện rõ những nét phẩm chất, nhân cách, đạo đức nghề nghiệp cần hoàn thiện. Những kiến thức, kỹ năng sư phạm, phương pháp dạy học, ... cần bổ sung. Để xây dựng một kế hoạch khoa học, giáo viên cần dựa trên kế hoạch của trường.

- Lựa chọn, thống kê các phần công việc cần làm, những yêu cầu cụ thể cần đạt được, mốc thời gian và mức độ hoàn thành phù hợp với điều kiện và năng lực bản thân.

- Sau khi lập được kế hoạch, mỗi người phải có quyết tâm, có ý thức trách nhiệm, có tinh thần chủ động, kiên trì vượt qua mọi khó khăn để hoàn thành mục tiêu đặt ra.

- Sắp xếp thời gian tự học, tự bồi dưỡng cho phù hợp với đặc trưng công việc của mình.

## **4. Kết luận**

Đội ngũ giáo viên là nguồn lực quan trọng, mang tính chất quyết định đến chất lượng dạy học. Việc bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn có một vai trò đặc biệt quan trọng, góp phần nâng cao năng lực chuyên



môn cho đội ngũ giáo viên đáp ứng và vượt chuẩn. Tuy nhiên song song với việc bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên để nâng cao năng lực đội ngũ giáo viên thì cũng cần chú trọng đầu tư, khai thác các nguồn lực khác như: Cơ sở vật chất, tài chính, sự hỗ trợ của các cá nhân, tổ chức ngoài nhà trường... để đảm bảo nguồn lực cho việc nâng cao chất lượng dạy học ở các trường phổ thông dân tộc nội trú trung học cơ sở và trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018 về việc ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023). Thông tư Số: 04/2023/TT-BGDĐT ngày 23/02/2023 về việc Ban hành quy chế tổ chức và hoạt động của trường phổ thông dân tộc nội trú.
- [3] Trịnh Thanh Hải, Đỗ Đức Thông (2017). Bồi dưỡng giáo viên phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực dạy học, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 138.
- [4] Đặng Thị Thu Huệ, Phạm Thị Bích Đào, Nguyễn Thị Chi, Thạch Thị Lan Anh, Hà Văn Quỳnh, Kiều Thu Linh, Nguyễn Thị Kiều Oanh (2023). Một số giải pháp về công tác tập huấn bồi dưỡng chuyên môn nhằm giúp giáo viên Trung học cơ sở vượt qua thách thức khi thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, *Tạp chí Khoa học Việt Nam*, tập 19, Số 11, 2023.
- [5] Trần Đăng Khởi (2019). Quản lý hoạt động bồi dưỡng giáo viên THCS theo tiếp cận năng lực, *Luận án tiến sĩ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam*.
- [6] Nguyễn Danh Nam (2021). Chuẩn nghề nghiệp giáo viên và mô hình đào tạo giáo viên theo định hướng chuẩn, *Tạp chí KH&CN ĐHTN*, số 226(18). 2021
- [7] Bùi Phương Thanh (2023). Quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho giáo viên các trường trung học phổ thông huyện Mường La, tỉnh Sơn La đáp ứng Chương trình Giáo dục Phổ thông 2018, *Tạp chí Thiết bị Giáo dục*, tập 1, số 286.
- [8] Nguyễn Thu Trang (2013). Phát triển chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu chuẩn nghề nghiệp giáo viên, *Journal of Science of HNUE, Educational Sci.*, 2014, Vol. 59, No. 2.
- [9] Hoàng Thanh Tú, Ninh Thị Hạnh (2017). Phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông Việt Nam, *Tạp chí Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục*, Tập 33, Số 2.

### ABSTRACT

#### **The current state of professional development for teachers in ethnic boarding secondary and high schools in Lang Son province**

The system of ethnic boarding schools plays a crucial role. To fulfill their mission, the professional competence of the teaching staff is paramount. Based on the approach of teacher professional standards, this paper analyzes the current state of professional competence and professional development activities for teachers in ethnic boarding secondary and high schools in Lang Son Province. It identifies difficulties and shortcomings and proposes solutions for enhancing professional development for teachers in these schools.

**Keywords:** Professional development, Teacher competence, Ethnic boarding schools, Secondary education, Lang Son Province.