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 11, November 2024

SỐ 11

THÁNG 11 - 2024

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

Nguyễn Thị Hoàng Yến, Lý Thị Loan. Chuyển đổi số: Những thay đổi về quy tắc ứng xử và kỹ năng giao tiếp hiệu quả trong học tập và làm việc ở trường học số 1

Phạm Thị Hải Yến . Ứng dụng lý thuyết dòng chảy nhằm nâng cao hiệu quả đào tạo trực tuyến - nghiên cứu trường hợp UB ACADEM 7

Nguyễn Thị Thu Hường. Phương pháp lớp học đảo ngược - Kinh nghiệm từ giáo dục đại học Phần Lan 15

Đặng Minh Phượng, Nguyễn Thanh Trịnh, Đào Ngọc Chính. Nghiên cứu Chương trình Môn Công nghệ Cấp Tiểu học theo Chương trình Giáo dục Phổ thông 2018 23

Nguyễn Thị Hòa. Xây dựng hệ thống quản lý chất lượng trường đại học trên cơ sở bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo 32

Vũ Thị Thu Hiền. Nghiên cứu dạy học môn Toán cho học sinh tiểu học theo hướng phát triển tư duy và lập luận toán học 41

Trần Thị Hường, Nguyễn Thị Ánh Tuyết, Nguyễn Tài Hoa. Vận dụng phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm trong dạy học Địa lý kinh tế ở Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội 49

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

Nguyễn Thị Nhung. Vận dụng phương pháp dạy học bằng tình huống trong giảng dạy môn Triết học ở các trường đại học hiện nay 57

Nguyễn Thị Thu Thảo. Bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học - công nghệ cho giảng viên Trường Đại học Đại Nam 62

Phạm Thùy Thu. Chiến lược quản trị văn hoá tổ chức trong bối cảnh chuyển đổi số 69

Nguyễn Xuân Thuận. Nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục tỉnh Điện Biên 74

Nguyễn Thị Tuyết Hạnh. Phát huy vai trò lãnh đạo số, xây dựng văn hóa đổi mới sáng tạo – yêu cầu quan trọng của quản trị thực hiện chuyển đổi số ở trường học 79

Triệu Thị Hương. Bồi dưỡng, nâng cao nhận thức cho cán bộ, công chức về văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị tại cơ sở trên địa bàn một số tỉnh phía Nam 84

THỰC TIỄN

Phan Trung Kiên, Phạm Thị Mai Hoa, Phan Tuấn Anh. Giao lưu văn hóa và giáo dục qua hoạt động giảng dạy ngôn ngữ và công nghệ: Nghiên cứu tại Trường Trung học cơ sở Thăng Long, Ba Đình, Hà Nội 94

Đinh Thị Kim Thương, Đỗ Hồng Cường, Bùi Thị Hồng Minh. Thực trạng nguồn nhân lực người nước ngoài đang tham gia giảng dạy tại các cơ sở giáo dục và đào tạo ở thành phố Hà Nội 102

Hoàng Thị Thoa. Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa 110

Trương Thị Phương Dung, Phạm Thị Thơ, Nguyễn Thị Hoan. Đào tạo đại học hướng tới phát triển nguồn nhân lực bền vững 120

Bùi Thị Lự, Nguyễn Thị Thu Hằng, Trần Thị Khánh Hòa. Thực trạng quản lý hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến tại trường Đại học Mở Hà Nội 125

Phạm Đình Thắng, Hoàng Nguyên Phong. Sử dụng phương pháp học hỏi dựa trên vấn đề giúp sinh viên ngành Dược tăng cường tư duy phản biện trong lớp học 130

Nguyễn Huyền Trang. Tăng cường khả năng tư duy sáng tạo cho học sinh qua phương pháp dạy học toán ở trường trung học cơ sở 138

Nguyễn Anh Tuấn, Vũ Lê Quỳnh Giang, Nguyễn Quỳnh Trang. Nghiên cứu những yếu tố ảnh hưởng tới việc sử dụng thanh toán di động trong lĩnh vực giáo dục: Sử dụng mô hình *Chấp nhận và sử dụng công nghệ* 146

Vũ Ngọc Hòa. Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán ở trường trung học phổ thông 154

Trần Trúc Anh. Vận dụng Hình họa như một công cụ giáo dục Mỹ thuật đa dạng cho sinh viên ngành Thiết kế đồ họa 162

Phạm Thị Chi. Kinh nghiệm quốc tế về phát triển đội ngũ giảng viên trẻ và bài học kinh nghiệm vận dụng ở Việt Nam 168

Nguyễn Thị Thanh Huyền, Nguyễn Phương Liên, Đồng Thị Thanh. Thực trạng mức độ đáp ứng yêu cầu của cộng đồng học tập giáo viên khu vực Miền núi phía Bắc Việt Nam 176

CONTENTS

RESEARCH

Nguyen Thi Hoang Yen, Ly Thi Loan. Digital transformation: Changes in behavioral rules and effective communication skills in learning and working in digital schools 1

Pham Thi Hai Yen . Applying flow theory to enhance the effectiveness of online education: a case study of UB Academy 7

Nguyen Thi Thu Huong. Flipped classroom method - Experiences from Finnish higher education 15

Dang Minh Phuong, Nguyen Thanh Trinh, Dao Ngoc Chinh. A study on the primary school technology curriculum under the 2018 General Education Program 23

Nguyen Thi Hoa. Developing a quality management system for universities based on the Ministry of Education and Training's quality assessment standards 32

Vu Thi Thu Hien. An overview of research on teaching mathematics for primary students with a focus on developing mathematical thinking and reasoning 41

Tran Thi Huong, Nguyen Thi Anh Tuyet, Nguyen Tai Hoa. Applying group cooperative learning methods in teaching economic geography at Hanoi University of Natural Resources and Environment 49

OPINION - DICUSION

Nguyen Thi Nhung. Applying case-based teaching methods in teaching philosophy at universities today 57

Nguyen Thi Thu Thao. Enhancing scientific and technological research competence for lecturers at Dai Nam University 62

Pham Thuy Thu. Management of organizational culture in the process of digital transformation 69

Nguyen Xuan Thuan. Enhancing the quality of teachers and educational management staff in Dien Bien province 74

Nguyen Thi Tuyet Hanh. Promoting the role of digital leadership and fostering a culture of innovation and creativity - key requirements for managing the implementation of digital transformation in schools 79

Trieu Thi Huong. Measures for training and enhancing public servants' awareness of leadership culture in the political system at the local level in Southern provinces 84

PRACTICE

Phan Trung Kien, Pham Thi Mai Hoa, Phan Tuan Anh. Cultural and educational exchange through language and technology teaching: A case study at Thang Long Secondary School, Ba Dinh, Hanoi 94

Dinh Thi Kim Thuong, Do Hong Cuong, Bui Thi Hong Minh. Current status of foreign human resources teaching at educational institutions in Hanoi 102

Hoang Thi Thoa. Enhancing the quality of faculty at Thanh Hoa college of Agriculture 110

Truong Thi Phuong Dung, Pham Thi Tho, Nguyen Thi Hoan. University training for sustainable human resource development 120

Bui Thi Lu, Nguyen Thi Thu Hang, Tran Thi Khanh Hoa. The current state of online distance learning management at Hanoi Open University 125

Pham Dinh Thang, Hoang Nguyen Phong. Using problem-based learning to enhance critical thinking skills for pharmacy students in the classroom 130

Nguyen Huyen Trang. Enhancing creative thinking among students via Maths teaching methods at secondary schools 138

Nguyen Anh Tuan, Vu Le Quynh Giang, Nguyen Quynh Trang. A study on the factors affecting the use of mobile payments in the education sector: applying the UTAUT Model 146

Vu Ngoc Hoa. Organizing experiential activities in teaching Mathematics at high schools 154

Tran Truc Anh. Applying drawing as a diverse tool for Art education for students of graphic design 162

Pham Thi Chi. International experience in developing young lecturers and lessons for application in Vietnam 168

Nguyen Thi Thanh Huyen, Nguyen Phuong Lien, Dong Thi Thanh. The current state of meeting the requirements of teacher learning communities in Northern Mountainous Areas of Vietnam 176

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.1
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 1-6
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

CHUYỂN ĐỔI SỐ: NHỮNG THAY ĐỔI VỀ QUY TẮC ỨNG XỬ VÀ KỸ NĂNG GIAO TIẾP HIỆU QUẢ TRONG HỌC TẬP VÀ LÀM VIỆC Ở TRƯỜNG HỌC SỐ

Nguyễn Thị Hoàng Yến[1], Lý Thị Loan[2]

Tóm tắt. Chuyển đổi số đang làm rung chuyển và tác động đến mọi mặt kinh tế xã hội và cuộc sống của nhân loại! Đây là xu thế và thực tế không thể cưỡng lại, càng nhận thức sớm vấn đề để thay đổi, thích ứng càng sớm mang lại hiệu quả như mong muốn! Đối với lĩnh vực giáo dục, chuyển đổi số đang dần chứng minh những tác động tích cực về bình đẳng trong tiếp cận giáo dục, về nâng cao chất lượng dạy và học. . . . Khi chuyển đổi số phát triển mạnh mẽ, không chỉ cần tập trung vào các yếu tố kỹ thuật mà còn phải chú trọng đến các khía cạnh xã hội và văn hóa để đảm bảo một môi trường số lành mạnh, văn minh và an toàn, trong đó chuyển đổi văn hóa ứng xử, kỹ năng giao tiếp hiệu quả và hợp tác trong môi trường số là một vấn đề rất đáng quan tâm, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục và xã hội ngày càng phụ thuộc vào công nghệ. Trong rất nhiều những thay đổi để thích ứng với chuyển đổi số, nhà trường số, bài tham luận này tập trung bàn về những quy tắc ứng xử và kỹ năng giao tiếp trong học tập và làm việc nào ở nhà trường cần thay đổi?

Từ khóa: *Chuyển đổi số; Quy tắc ứng xử trong môi trường số; Kỹ năng giao tiếp hiệu quả trong môi trường số; Trường học số.*

1. Đặt vấn đề

Xu hướng chuyển đổi số trong giáo dục. Chuyển đổi số đã trở thành một xu thế tất yếu trong giáo dục, không chỉ ở Việt Nam mà trên toàn cầu. Ứng dụng công nghệ số trong giáo dục không chỉ giúp cải thiện phương pháp giảng dạy và học tập mà còn đóng vai trò quan trọng trong quản lý giáo dục. Các công nghệ như trí tuệ nhân tạo (AI), học liệu số, và các nền tảng học trực tuyến đã mang lại những công cụ mới, giúp cá nhân hóa trải nghiệm học tập, tăng cường tính tương tác giữa giáo viên và học sinh, đồng thời mở rộng khả năng tiếp cận thông tin cho tất cả mọi người. Chuyển đổi số trong giáo dục không chỉ mang lại cơ hội cho việc học tập suốt đời mà còn là phương tiện giảm khoảng cách số giữa các cộng đồng và khu vực khác nhau, đảm bảo rằng mọi học sinh đều có cơ hội tiếp cận với các nguồn tài liệu và kiến thức mới. Trong bối cảnh này, vai trò của giáo viên trở nên quan trọng hơn bao giờ hết, đặc biệt trong việc phát triển và ứng dụng năng lực số để đáp ứng yêu cầu của môi trường giáo dục mới.

2. Những lợi ích đáng kể của chuyển đổi số trong giáo dục

Cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập: Công nghệ số giúp tạo ra các tài liệu học tập phong phú hơn, tương tác tốt hơn với học sinh thông qua các nền tảng học tập trực tuyến, ứng dụng di động và video bài giảng. Giáo viên có thể tiếp cận các nguồn tài nguyên số phong phú, từ đó nâng cao chất lượng giảng dạy.

Tăng cường tiếp cận giáo dục: Với chuyển đổi số, học sinh ở những khu vực xa xôi có thể dễ dàng truy cập vào các tài liệu học tập và bài giảng trực tuyến mà trước đây có thể khó khăn về điều kiện tiếp cận. Điều này giúp thu hẹp khoảng cách về cơ hội giáo dục giữa các vùng miền.

Ngày nhận bài: 06/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/11/2024. Ngày nhận đăng: 22/11/2024.
[1]Học viện Quản lý giáo dục; e-mail: nhyen60@gmail.com
[2]Viện Văn hóa Nghệ thuật quốc gia Việt Nam; e-mail: lyloan24@gmail.com
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hoàng Yến. Địa chỉ e-mail: nhyen60@gmail.com

Học tập cá nhân hóa: Chuyển đổi số giúp giáo viên dễ dàng áp dụng các phương pháp dạy học cá nhân hóa, theo dõi tiến độ học tập của từng học sinh, điều chỉnh nội dung giảng dạy phù hợp với khả năng và nhu cầu riêng của mỗi người.

Tiết kiệm thời gian và chi phí: Công nghệ số giảm thiểu thời gian giáo viên và học sinh cần dành cho các nhiệm vụ hành chính, giúp tối ưu hóa quy trình dạy và học. Hơn nữa, việc học trực tuyến giúp giảm chi phí liên quan đến đi lại và tài liệu học tập in ấn.

Phát triển kỹ năng số cho học sinh: Sử dụng công nghệ trong giáo dục giúp học sinh rèn luyện các kỹ năng số, là những kỹ năng quan trọng cho công việc và cuộc sống hiện đại.

Tăng cường khả năng học tập linh hoạt: Học sinh có thể học mọi lúc, mọi nơi thông qua các thiết bị kết nối internet. Điều này đặc biệt hữu ích trong các tình huống như đại dịch COVID-19 khi việc học trực tiếp gặp khó khăn.

Tối ưu hóa quy trình quản lý: Các hệ thống quản lý học tập (Learn Management System) cũng cấp các chức năng cần thiết giúp quản lý học liệu, bài kiểm tra và đánh giá học sinh một cách hiệu quả. Điều này giúp giảm bớt khối lượng công việc hành chính cho giáo viên và nhà trường.

Những lợi ích này góp phần nâng cao hiệu quả giáo dục, đồng thời thúc đẩy sự phát triển toàn diện của học sinh trong kỷ nguyên số.

3. Thách thức của giáo viên trong việc tiếp cận và sử dụng công nghệ

Mặc dù chuyển đổi số mang lại nhiều lợi ích đáng kể cho giáo dục nhưng nó cũng đồng thời tạo ra nhiều thách thức. Dưới đây là một số các thách thức đối với giáo viên tại Việt Nam đang đối mặt với nhiều thách thức trong việc tiếp cận và sử dụng công nghệ, đặc biệt là khi chuyển đổi sang môi trường học tập số được trích dẫn từ các nghiên cứu và khảo sát.

Cơ sở hạ tầng công nghệ chưa đồng đều: Nhiều trường học ở vùng nông thôn và miền núi vẫn chưa được trang bị đủ các thiết bị công nghệ cơ bản như máy tính, internet tốc độ cao, và phần mềm giảng dạy. Điều này khiến việc tiếp cận công nghệ trở nên khó khăn. Theo nghiên cứu của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, khảo sát về cơ sở hạ tầng công nghệ giáo dục chỉ ra rằng tỷ lệ trường học tại các vùng sâu, vùng xa có truy cập Internet tốc độ cao và máy tính chỉ đạt khoảng 30-40%.

Thiếu kỹ năng và sự tự tin khi sử dụng công nghệ. Nhiều giáo viên thiếu tự tin trong việc ứng dụng các công nghệ phức tạp, chẳng hạn như sử dụng phần mềm học tập tiên tiến, thiết kế bài giảng trực tuyến, hoặc quản lý lớp học ảo. Điều này đặc biệt phổ biến ở giáo viên lớn tuổi hoặc những người chưa quen với công nghệ. Một nghiên cứu của Bộ Giáo dục và Đào tạo vào năm 2022 cho thấy khoảng 40% giáo viên vẫn cảm thấy không tự tin khi sử dụng các công cụ giảng dạy kỹ thuật số.

Thiếu chương trình đào tạo chuyên sâu về công nghệ số. Dù có một số chương trình đào tạo công nghệ cho giáo viên, nhiều chương trình này chỉ tập trung vào các kỹ năng cơ bản mà chưa đi sâu vào việc phát triển khả năng sáng tạo nội dung số hoặc quản lý lớp học trực tuyến hiệu quả. Điều này làm giảm khả năng sử dụng công nghệ trong giảng dạy một cách hiệu quả. Báo cáo của Plan International Vietnam về đào tạo giáo viên chỉ ra rằng chỉ 30% giáo viên tham gia các khóa học đào tạo có tính thực tiễn cao về công nghệ.

Thiếu thời gian và tài nguyên cho việc tự học. Giáo viên thường xuyên phải đối mặt với lịch trình giảng dạy bận rộn và không có nhiều thời gian hoặc nguồn lực để tự học và khám phá các công nghệ mới. Hơn nữa, thiếu nguồn tài liệu học tập số bằng tiếng Việt cũng là một rào cản. Theo khảo sát của Tổ chức UNESCO về việc ứng dụng ICT trong giáo dục, giáo viên tại Việt Nam thường cảm thấy áp lực thời gian và thiếu tài liệu hỗ trợ.

Sự chênh lệch trong khả năng tiếp cận và hỗ trợ từ quản lý nhà trường. Ở nhiều trường học, đặc biệt là các trường công lập, sự hỗ trợ về công nghệ từ phía ban quản lý nhà trường còn chưa đầy đủ. Giáo viên không nhận được đủ nguồn lực hoặc hỗ trợ cần thiết để phát triển kỹ năng số, dẫn đến chậm chạp trong việc ứng dụng công nghệ. Báo cáo từ Dự án Chuyển đổi số quốc gia của Việt Nam năm 2021 cho thấy khoảng 50% giáo viên cho rằng họ chưa nhận được đủ hỗ trợ từ quản lý nhà trường trong việc tiếp cận và sử dụng công nghệ

Khó khăn trong việc duy trì sự tương tác và kết nối với học sinh trong môi trường trực tuyến. Trong quá

trình giảng dạy trực tuyến, nhiều giáo viên gặp khó khăn trong việc duy trì sự tương tác với học sinh, quản lý lớp học và đánh giá kết quả học tập một cách hiệu quả. Công nghệ chưa được tối ưu hóa để hỗ trợ các hoạt động này, dẫn đến sự thiếu kết nối giữa giáo viên và học sinh. Theo khảo sát của Bộ Giáo dục và Đào tạo về chất lượng giảng dạy trực tuyến trong thời gian dịch COVID-19, hơn 60% giáo viên cho biết họ gặp khó khăn trong việc giữ sự tương tác với học sinh qua các nền tảng trực tuyến.

Định kiến và thái độ chậm tiếp nhận công nghệ. Một số giáo viên, đặc biệt là những người đã quen với phương pháp giảng dạy truyền thống, có định kiến hoặc sự e dè trong việc áp dụng công nghệ mới. Họ lo ngại rằng công nghệ có thể thay thế phương pháp giảng dạy truyền thống mà họ đã gắn bó. Một báo cáo từ Tổ chức Plan International Vietnam cho thấy có khoảng 30% giáo viên có định kiến với công nghệ số, đặc biệt là ở những người lớn tuổi hoặc không có kinh nghiệm tiếp xúc với công nghệ.

Các thách thức kể trên là những vấn đề lớn cần giải quyết để có thể tận dụng được tối đa ưu thế của chuyển đổi số mang lại trong giáo dục. Nghiên cứu này chỉ góp phần bàn về cách giải quyết một vấn đề làm tang sự tương tác và kết nối của giáo viên và học sinh trong trường học số. Đó là việc áp dụng các quy tắc ứng xử và kĩ năng giao tiếp hiệu quả trong học tập và làm việc ở trường học số.

4. Các quy tắc ứng xử văn hóa trong trường học số

Theo Gail Hawisher và Cynthia Selfe, văn hóa ứng xử trong dạy học trực tuyến như một hệ thống các quy tắc và giá trị, được chia sẻ và chấp nhận bởi các thành viên trong một cộng đồng học tập trực tuyến. Văn hóa ứng xử này bao gồm các quy tắc và giá trị về cách thức tương tác giữa các thành viên trong lớp học trực tuyến, cách thức giao tiếp và phản hồi trên các hoạt động học tập, và cách thức giải quyết xung đột trong quá trình học tập. Theo Gail Hawisher và Cynthia Selfe, cộng đồng trong dạy học trực tuyến bao gồm các thành viên sau:

Giáo viên: Là người có nhiệm vụ giảng dạy và hỗ trợ cho học sinh trong quá trình học tập trực tuyến;

Học sinh: Là những người tham gia vào quá trình học tập trực tuyến, trực tiếp tiếp nhận kiến thức từ giáo viên;

Các chuyên gia về công nghệ: Là những người đảm nhận vai trò hỗ trợ kỹ thuật và phát triển các công nghệ, phần mềm hỗ trợ cho dạy học trực tuyến;

Các cộng tác viên khác bao gồm các quản trị viên, nhân viên hỗ trợ kỹ thuật, chuyên gia đào tạo, tư vấn viên và các nhân viên khác đóng vai trò quan trọng trong việc quản lý và phát triển các hoạt động học tập trực tuyến.

Văn hóa ứng xử trong DHTT nhằm tạo ra một môi trường học tập tích cực, tôn trọng và đáng tin cậy. Khi mọi người trong cộng đồng học đường đều tuân thủ các quy tắc và giá trị ứng xử đúng mực, không chỉ gia tăng phẩm chất cá nhân mà còn tạo ra một không gian tốt cho việc học tập và phát triển.

Các quy tắc ứng xử tốt trong môi trường số giúp đảm bảo một không gian trực tuyến lành mạnh, tôn trọng và an toàn cho tất cả mọi người. Dưới đây là một số quy tắc quan trọng mà mọi người nên tuân theo khi tham gia vào môi trường số, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục, công việc và giao tiếp xã hội trực tuyến:

Tôn trọng lẫn nhau: Luôn tôn trọng quan điểm, ý kiến của người khác ngay cả khi bạn không đồng ý. Tránh các bình luận xúc phạm, mang tính tiêu cực hay gây tổn thương cho người khác. Giữ thái độ lịch sự và nhã nhặn trong mọi cuộc trao đổi và thảo luận.

Sử dụng ngôn từ phù hợp: Sử dụng ngôn ngữ trong sáng, không lạm dụng từ ngữ xúc phạm, chửi bới hay từ ngữ phân biệt. Tránh viết tắt hay sử dụng biểu tượng cảm xúc quá mức gây khó hiểu cho người nhận.

Bảo vệ quyền riêng tư và thông tin cá nhân: Không chia sẻ thông tin cá nhân của người khác khi chưa được sự đồng ý. Tôn trọng sự riêng tư của mọi người bằng cách không tiết lộ thông tin nhạy cảm hay xâm phạm đời tư trực tuyến.

Giữ tính trung thực và tránh lan truyền tin giả: Kiểm tra thông tin trước khi chia sẻ, tránh lan truyền tin đồn hoặc thông tin không chính xác. Chỉ chia sẻ nội dung có nguồn gốc đáng tin cậy và đảm bảo rằng bạn hiểu rõ vấn đề trước khi bình luận.

Hỗ trợ và giúp đỡ người khác: Hãy chia sẻ kiến thức, kỹ năng của mình để giúp đỡ người khác khi cần

thiết, tạo điều kiện cho một môi trường học tập và làm việc hợp tác. Khuyến khích và động viên những hành động tích cực, sáng tạo và hữu ích.

Đối xử công bằng và bình đẳng: Không phân biệt đối xử dựa trên giới tính, chủng tộc, tôn giáo, địa vị xã hội hay bất kỳ yếu tố nào khác. Đối xử với mọi người một cách công bằng và tôn trọng, đảm bảo môi trường số hòa nhập và bình đẳng.

Tránh bắt nạt và quấy rối trực tuyến (cyberbullying): Không tham gia vào hoặc khuyến khích các hành động bắt nạt, quấy rối hay hăm dọa người khác trên mạng. Nếu thấy bất kỳ hành vi không phù hợp nào, hãy báo cáo cho người quản lý hoặc các cơ quan có thẩm quyền để xử lý.

Tôn trọng quy tắc của nền tảng số: Mỗi nền tảng trực tuyến (mạng xã hội, lớp học trực tuyến, diễn đàn,...) thường có quy tắc riêng. Hãy đảm bảo bạn hiểu và tuân thủ các quy định của từng nền tảng. Tham gia các hoạt động trực tuyến với tinh thần tôn trọng và tuân thủ các điều khoản dịch vụ của nền tảng bạn đang sử dụng.

Quản lý thời gian trực tuyến hợp lý: Hạn chế việc sử dụng công nghệ quá mức, đặc biệt là trong các hoạt động giải trí không mang lại giá trị, để duy trì sức khỏe tinh thần và thể chất. Tạo thói quen làm việc và học tập trực tuyến khoa học, có kế hoạch rõ ràng, tránh sao nhãng bởi các hoạt động không liên quan.

Thúc đẩy sáng tạo và chia sẻ có trách nhiệm: Khuyến khích sáng tạo nhưng hãy đảm bảo tuân thủ quyền sở hữu trí tuệ, không sao chép hay sử dụng tác phẩm của người khác mà không có sự cho phép. Chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm của mình một cách xây dựng, có mục đích và mang lại giá trị tích cực cho cộng đồng.

Đối phó với sự khác biệt một cách xây dựng: Trong các cuộc tranh luận hoặc thảo luận, cần lắng nghe và đánh giá cao quan điểm khác biệt thay vì tấn công cá nhân. Đưa ra những ý kiến phản hồi mang tính xây dựng, tập trung vào vấn đề chứ không phải vào cá nhân.

Học cách kiểm soát cảm xúc khi giao tiếp trực tuyến: Giao tiếp qua môi trường số có thể dễ dàng dẫn đến hiểu lầm vì không có ngôn ngữ cơ thể hay giọng điệu. Do đó, hãy cẩn trọng khi bày tỏ cảm xúc, luôn giữ bình tĩnh và tỉnh táo. Tránh phản ứng tức thì trong những tình huống căng thẳng, nên dành thời gian suy nghĩ trước khi trả lời để tránh những hành vi không mong muốn.

5. Kỹ năng giao tiếp hiệu quả và hợp tác trong môi trường số

Việc tuân thủ các quy tắc ứng xử tốt trong môi trường số không chỉ giúp tạo ra một không gian an toàn và lành mạnh mà còn thúc đẩy sự hợp tác, sáng tạo và học hỏi hiệu quả. Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh chuyển đổi số đang ngày càng phát triển, khi mà các tương tác trực tuyến trở nên phổ biến và có tác động lớn đến đời sống và giáo dục của mọi người.

Kỹ năng giao tiếp hiệu quả và hợp tác trong học tập và làm việc trong môi trường số tại nhà trường là rất cần thiết để đảm bảo sự thành công và năng suất trong các hoạt động trực tuyến.

Kỹ năng giao tiếp hiệu quả

Rõ ràng và mạch lạc: Khi giao tiếp qua email, tin nhắn hoặc các nền tảng trực tuyến, hãy diễn đạt ý kiến một cách rõ ràng, súc tích và dễ hiểu. Việc sử dụng câu từ mạch lạc giúp tránh hiểu lầm và giúp người nhận nhanh chóng nắm bắt được thông tin.

Chủ động và kịp thời: Phản hồi nhanh chóng khi nhận được câu hỏi hoặc thảo luận, không để quá lâu mà không trả lời. Sự chủ động trong giao tiếp giúp tạo sự tin tưởng và duy trì sự tương tác tốt với người khác.

Lắng nghe và phản hồi: Trong giao tiếp số, việc lắng nghe cũng rất quan trọng. Điều này không chỉ có nghĩa là chú ý đến những gì người khác nói mà còn phản hồi một cách thích hợp, cho thấy bạn đã hiểu và quan tâm đến quan điểm của họ.

Sử dụng ngôn ngữ phù hợp: Điều chỉnh cách sử dụng ngôn ngữ dựa trên đối tượng giao tiếp (giáo viên, học sinh, đồng nghiệp) để phù hợp với bối cảnh. Tránh sử dụng ngôn từ không chính thống hoặc quá không trang trọng trong môi trường học tập.

Quản lý cảm xúc: Trong môi trường số, do thiếu giao tiếp mặt đối mặt, cảm xúc dễ bị hiểu lầm. Vì vậy, việc thể hiện cảm xúc qua các biểu tượng cảm xúc một cách hợp lý, hoặc giải thích rõ ràng cảm xúc của

bạn, giúp giảm bớt xung đột.

Kỹ năng hợp tác hiệu quả

Chia sẻ công việc và trách nhiệm: Trong môi trường học tập nhóm hoặc làm việc dự án, hãy chia sẻ trách nhiệm và công việc một cách công bằng. Phân công công việc dựa trên khả năng và sở trường của từng thành viên, đồng thời sẵn sàng hỗ trợ khi cần.

Sử dụng công cụ cộng tác trực tuyến: Thành thạo trong việc sử dụng các công cụ như Google Drive, Microsoft Teams, Zoom, hay các nền tảng học tập trực tuyến là chìa khóa để hợp tác hiệu quả. Hãy tận dụng các tính năng chia sẻ tài liệu, thảo luận nhóm và tương tác trực tiếp để làm việc nhóm hiệu quả hơn.

Tôn trọng ý kiến và quan điểm của người khác: Khi làm việc nhóm trực tuyến, hãy lắng nghe và tôn trọng ý kiến của các thành viên khác. Điều này không chỉ giúp tạo ra môi trường hợp tác tốt mà còn kích thích sự sáng tạo và đưa ra nhiều giải pháp hơn cho vấn đề.

Quản lý thời gian tốt: Để hợp tác hiệu quả, mỗi thành viên cần có kỹ năng quản lý thời gian cá nhân và nhóm tốt. Đặt lịch trình rõ ràng, tham gia các cuộc họp trực tuyến đúng giờ và hoàn thành công việc đúng hạn.

Giải quyết xung đột: Xung đột có thể nảy sinh trong quá trình làm việc nhóm. Trong môi trường số, việc giải quyết xung đột đòi hỏi bạn cần giữ bình tĩnh, tập trung vào vấn đề chứ không phải cá nhân, và sẵn sàng đàm phán để tìm ra giải pháp chung.

Phản hồi xây dựng: Khi hợp tác trong môi trường số, việc đưa ra phản hồi xây dựng và mang tính tích cực là cần thiết để duy trì tinh thần làm việc nhóm và cải thiện hiệu suất. Phản hồi nên được đưa ra một cách lịch sự, cụ thể và tập trung vào việc phát triển.

Sử dụng công nghệ giao tiếp trực tuyến

Sử dụng video call và âm thanh hiệu quả: Trong các buổi học hoặc làm việc trực tuyến, việc sử dụng video call giúp tăng tính tương tác và hiệu quả giao tiếp. Khi tham gia, hãy đảm bảo kết nối ổn định, âm thanh và hình ảnh rõ ràng.

Quản lý các cuộc thảo luận trực tuyến: Trong các lớp học hoặc cuộc họp trực tuyến, cần có người quản lý để đảm bảo các cuộc thảo luận diễn ra mạch lạc, không bị lạc hướng. Giáo viên và học sinh nên biết cách giữ luồng thông tin trôi chảy và dễ hiểu.

Kỹ năng làm việc độc lập kết hợp với tinh thần hợp tác

Khả năng tự học và làm việc độc lập: Dù làm việc nhóm quan trọng, nhưng học sinh cũng cần phát triển kỹ năng tự học và làm việc độc lập. Điều này giúp họ đóng góp hiệu quả vào công việc chung và có trách nhiệm với phần công việc của mình.

Chia sẻ thành quả và thông tin kịp thời: Khi làm việc nhóm, học sinh và giáo viên nên thường xuyên cập nhật thông tin và kết quả công việc của mình với cả nhóm để đảm bảo mọi người đều nắm rõ tình hình và cùng tiến độ.

Phát triển kỹ năng mềm trong môi trường số

Kỹ năng giải quyết vấn đề: Trong môi trường học tập và làm việc trực tuyến, các vấn đề kỹ thuật hoặc bất đồng trong nhóm là không thể tránh khỏi. Kỹ năng giải quyết vấn đề sẽ giúp nhóm nhanh chóng xử lý các tình huống bất ngờ.

Sáng tạo và linh hoạt: Môi trường số mở ra nhiều cơ hội để sáng tạo trong cách học và làm việc. Hãy linh hoạt trong việc áp dụng các công cụ và phương pháp làm việc mới, và không ngại thử nghiệm những cách làm khác biệt để tối ưu hóa hiệu suất.

6. Kết luận

Chuyển đổi số không chỉ mang lại những cơ hội mới cho giáo dục mà còn đặt ra những yêu cầu cấp thiết về việc nâng cao năng lực số để đáp ứng nhu cầu giảng dạy và học tập trong thời đại công nghệ.

Giáo viên, với vai trò trung tâm trong việc dẫn dắt học sinh tiến vào kỷ nguyên số, cần được trang bị những kiến thức và kỹ năng số đầy đủ. Việc này không chỉ bao gồm khả năng sử dụng thành thạo các công cụ công nghệ mà còn đòi hỏi giáo viên phải có tư duy sáng tạo, khả năng đổi mới phương pháp giảng dạy

và cam kết với sự phát triển nghề nghiệp liên tục, thực hiện các quy tắc ứng xử văn hóa và kỹ năng giao tiếp hiệu quả và hợp tác trên không gian mạng. Khi đã ứng xử có văn hoá sẽ giúp cho GV và HS có trách nhiệm hơn về vai trò của mình khi tham gia lớp học, thắt chặt thêm tình cảm thầy trò, tạo môi trường học đường an toàn, lành mạnh trên không gian mạng và cuối cùng là nâng cao được chất lượng giáo dục.

Để đạt được mục tiêu này, các giải pháp đã được đề xuất bao gồm việc cung cấp chương trình đào tạo chuyên sâu cho cả GV và HS, xây dựng cơ sở hạ tầng công nghệ đầy đủ, triển khai các chính sách khuyến khích và hỗ trợ, cùng với sự hợp tác quốc tế để học hỏi các mô hình thành công từ các quốc gia phát triển. Chỉ khi có sự phối hợp chặt chẽ giữa giáo viên, học sinh, nhà trường, chính phủ và các tổ chức quốc tế, thì việc nâng cao năng lực số cho giáo viên và học sinh mới có thể được thực hiện một cách hiệu quả và bền vững.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), "Khảo sát về giảng dạy trực tuyến trong thời kỳ COVID-19".

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), "Báo cáo tình hình sử dụng công nghệ số trong giảng dạy".

[3] Plan International Vietnam (2021), "Khảo sát về đào tạo công nghệ số cho giáo viên".

[4] UNESCO (2021), "Ứng dụng ICT trong giáo dục tại Việt Nam".

[5] Dự án Chuyển đổi số quốc gia (2021), "Báo cáo về việc hỗ trợ giáo viên tiếp cận công nghệ".

[6] Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam (2022), "Cơ sở hạ tầng công nghệ trong giáo dục tại Việt Nam".

[7] Educause Review (2020), "Digital Literacy Skills and Collaborative Work in Online Education", Educause Review.

[8] Thích Nhất Hạnh (2013), The Art of Communicating. HarperOne.

[9] Koschmann, Timothy (2001), Online Collaborative Learning: Theory and Practice, Routledge.

[10] Spinello, Richard (2016), Cyberethics: Morality and Law in Cyberspace. Jones & Bartlett Learning.

[11] Newport, Cal (2016), Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World. Grand Central Publishing.

[12] Gail Hawisher và Cynthia Selfe (2004), Writing Online: A Guide to Teaching and Learning with Technology, Utah State University Press.

ABSTRACT

Digital transformation: changes in behavioral rules and effective communication skills in learning and working in digital schools

Digital transformation is shaking and impacting all aspects of the economy, society, and human life! It is an inevitable trend and reality that cannot be resisted. The sooner we recognize and adapt to this change, the more effective the outcomes will be. In the field of education, digital transformation is gradually proving positively in terms of equity in access to education and improving the quality of teaching and learning. As digital transformation advances, it is essential not only to focus on technical factors but also to pay attention to social and cultural aspects to ensure a healthy, civilized, and safe digital environment. Among these, the transformation of behavioral culture, effective communication skills, and collaboration in the digital environment is a crucial issue, especially as education and society become increasingly reliant on technology. Amid the many changes needed to adapt to digital transformation and the digital school model, this paper focuses solely on discussing the changes in behavioral rules and communication skills that need to be adapted in school learning and working environments.

Keywords: *Digital transformation; Behavioral rules in digital environment; Effective communication skills in digital environment; Digital school.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.7
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 7-14
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

ỨNG DỤNG LÝ THUYẾT DÒNG CHẢY NHẰM NÂNG CAO HIỆU QUẢ ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN - NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP UB ACADEM

Phạm Thị Hải Yến [1]

Tóm tắt. Bài báo nghiên cứu ứng dụng lý thuyết dòng chảy của Mihaly Csikszentmihalyi trong nâng cao hiệu quả đào tạo trực tuyến. Lý thuyết dòng chảy tập trung vào việc cân bằng giữa thách thức và kỹ năng, tạo ra trạng thái tập trung tối ưu cho học viên. Bài báo đề xuất các yếu tố thiết kế khóa học trực tuyến sử dụng theo lý thuyết dòng chảy, bao gồm mục tiêu rõ ràng, phản hồi kịp thời và sự cân bằng thách thức-kỹ năng, để cải thiện sự tham gia và hiệu suất học tập. Nghiên cứu trường hợp UB Academy minh họa ứng dụng lý thuyết này trong thực tế, cho thấy sự cải thiện về tỷ lệ hoàn thành và sự hài lòng của học viên.

Từ khóa: *Lý thuyết dòng chảy, đào tạo trực tuyến, hiệu quả học tập, UB Academy.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và phát triển công nghệ, đào tạo trực tuyến (E-learning) đã trở thành một hình thức giáo dục ngày càng phổ biến, cung cấp một giải pháp linh hoạt cho việc học tập suốt đời. E-learning không chỉ mang lại lợi ích về tiết kiệm chi phí và thời gian mà còn mở ra cơ hội học tập cho người học từ nhiều địa điểm khác nhau và vào bất kỳ thời điểm nào. Xu hướng này phản ánh sự thay đổi trong cách tiếp cận giáo dục, từ các phương thức truyền thống sang các hình thức học tập dựa trên công nghệ số. Những con số ấn tượng về đào tạo trực tuyến sau đại dịch COVID19 như: Ngành công nghiệp eLearning đã tăng trưởng 900% kể từ năm 2000; hơn 40% trong số các công ty thuộc danh sách Fortune500 sử dụng eLearning; eLearning tốn ít thời gian hơn từ 40%-60% so với học tập truyền thống và 98% các trường đại học đã báo cáo có một số loại hình lớp học trực tuyến vào năm 2021 [10]. Đây là những con số hết sức ấn tượng về bức tranh học tập trực tuyến toàn cầu. Mặc dù e-learning có nhiều ưu điểm, tuy nhiên việc nâng cao hiệu quả học tập trong môi trường trực tuyến vẫn gặp nhiều thách thức. Một trong những vấn đề lớn là làm thế nào để duy trì động lực và sự tham gia của người học trong suốt quá trình học tập, điều này thường liên quan đến cách thiết kế và triển khai các chương trình học tập sao cho hấp dẫn và hiệu quả [7].

Lý thuyết dòng chảy (Flow Theory), do Csíkszentmihályi phát triển, cung cấp một khung lý thuyết quan trọng để hiểu và tối ưu hóa trải nghiệm học tập [2]. Theo Csíkszentmihályi (1975), trạng thái dòng chảy là trạng thái tối ưu mà trong đó cá nhân hoàn toàn tập trung và đắm chìm vào hoạt động đang thực hiện, đến mức mà họ mất cảm giác về thời gian và không gian. Các yếu tố chính của dòng chảy bao gồm mục tiêu rõ ràng, phản hồi tức thì, sự phù hợp giữa kỹ năng và thách thức, và sự kiểm soát cao (Csíkszentmihályi, 1990). Lĩnh vực e-learning cũng không phải là ngoại lệ khi nói đến sự liên quan của trạng thái dòng chảy. Việc cung cấp các chương trình học tập làm gia tăng trạng thái dòng chảy của học viên được coi là một yếu tố chính cho sự thành công học tập (OECD, 2007). Những yếu tố này không chỉ giúp cá nhân cảm thấy hứng thú và tự tin mà còn tạo điều kiện để đạt được kết quả học tập cao hơn (Nakamura & Csíkszentmihályi, 2009).

Nghiên cứu sẽ tập trung vào việc xác định các yếu tố ảnh hưởng tới việc học tập trực tuyến và cách thức tạo trạng thái dòng chảy trong môi trường e-learning từ đó phân tích tác động của những yếu tố này đến động lực và hiệu quả học tập của người học tại UB Academy.

Ngày nhận bài: 12/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/11/2024. Ngày nhận đăng: 22/11/2024.
[1]Trường Đại học Thủy lợi
Tác giả liên hệ: Phạm Thị Hải Yến . Địa chỉ e-mail: phamthihaiyen@tlu.edu.vn

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Định nghĩa và các yếu tố cấu thành của trạng thái dòng chảy

Csikszentmihalyi (1990) định nghĩa trạng thái dòng chảy qua chín đặc điểm chính, bao gồm: mục tiêu rõ ràng, phản hồi tích cực, sự tương xứng giữa kỹ năng và thách thức, sự hợp nhất giữa hành động và nhận thức, khả năng tập trung cao độ, cảm giác kiểm soát, sự mất ý thức tự giác, biến đổi cảm nhận về thời gian, và kinh nghiệm tự động. Cụ thể, ông cho rằng định hướng mục tiêu rõ ràng và nhận được phản hồi ngay lập tức giúp cá nhân điều chỉnh hành vi một cách hiệu quả, trong khi sự cân bằng giữa kỹ năng cá nhân và yêu cầu của nhiệm vụ là yếu tố quan trọng duy trì sự tập trung và cảm giác thành tựu. Sự hợp nhất giữa hành động và nhận thức tạo ra trải nghiệm tích cực và cho phép người tham gia đạt được mức độ tập trung cao mà không bị phân tâm (Csikszentmihalyi, 1990).

Tiếp tục nghiên cứu này, Hoffman và Novak (2009) đã tóm tắt các yếu tố của dòng chảy thành năm thành phần chính, bao gồm: sự hưởng thụ, khả năng điều chỉnh tình huống, sự tập trung cao độ, mức độ tham gia, và biến đổi cảm nhận về thời gian. Họ khẳng định rằng cảm giác hài lòng, khả năng điều chỉnh tình huống một cách thích hợp, cũng như mức độ đắm chìm vào hoạt động là những yếu tố cốt lõi, trong đó, sự thay đổi cảm nhận về thời gian là một dấu hiệu đặc trưng của dòng chảy [4]. Rodriguez-Sanchez và Schaufeli (2008) đã đơn giản hóa mô hình này thành ba yếu tố chính: sự hấp thụ, sự thích thú, và sự quan tâm nội tại. Theo đó, họ nhấn mạnh mức độ đắm chìm, cảm giác hài lòng, cùng với động lực và mối quan tâm cá nhân là những thành phần cơ bản của trải nghiệm dòng chảy (Rodriguez-Sanchez & Schaufeli, 2008). Trong nghiên cứu gần đây, Abuhamdeh (2020) đã mở rộng khái niệm dòng chảy bằng cách chỉ ra 24 hình thái khác nhau mà trạng thái này có thể biểu hiện. Ông khẳng định rằng trải nghiệm dòng chảy phụ thuộc vào nhận thức chủ quan về thách thức, kỹ năng, mục tiêu, phản hồi, quyền tự chủ, và sự tập trung chú ý, qua đó nhấn mạnh tính đa dạng và chủ quan của trạng thái này.

2.2. Mô hình và Thang đo dòng chảy

Mihaly Csikszentmihalyi (1975) mô tả trạng thái dòng chảy như một trạng thái cảm xúc nằm giữa các mức độ kích thích và buồn chán. Mô hình đầu tiên của ông phân chia cảm xúc thành bảy trạng thái liên quan đến dòng chảy, bao gồm: kích thích, kiểm soát, lo âu, thư giãn, buồn chán, sự thờ ơ và lo lắng (Csikszentmihalyi, 1975). Mô hình này nhấn mạnh việc cân bằng giữa mức độ kỹ năng và thách thức của hoạt động.

Sau đó, Csikszentmihalyi (1990) đã đơn giản hóa mô hình bằng cách mô tả trạng thái dòng chảy như là một điểm cân bằng giữa thách thức và kỹ năng. Mô hình này cho thấy trạng thái dòng chảy có thể có các mức độ khác nhau tùy thuộc vào các yếu tố khác (Csikszentmihalyi, 1990).

Các nghiên cứu gần đây đã mở rộng mô hình dòng chảy bằng cách đề xuất các biến thể khác nhau. Schell (2014) đưa ra mô hình mới cho rằng trạng thái dòng chảy có thể thay đổi trong suốt hoạt động và có thể đạt được hoặc mất đi nhanh chóng. Mô hình của Sala (2013) và Schell (2014) tập trung vào sự đơn giản hóa các yếu tố tác động đến dòng chảy, nhấn mạnh khả năng, năng lực, sự lo lắng và buồn chán (Sala, 2013; Schell, 2014).

Gần đây, Lavoie và cộng sự (2021) đã phát triển Thang đo dòng chảy hai chiều, dựa trên phân tích nhân tố của các thang đo hiện tại. Thang đo này chỉ ra rằng cấu trúc hai chiều ưu việt hơn cấu trúc đơn chiều, với các yếu tố như sự trôi chảy và khả năng hấp thụ, và có mối quan hệ sắc thái với các biến số khác (Lavoie et al., 2021).

Tổng hợp lại, các mô hình và thang đo dòng chảy phản ánh sự phát triển liên tục của lý thuyết này, từ những khái niệm cơ bản của Csikszentmihalyi đến các công cụ đo lường và mô hình hiện đại. Các nghiên cứu này cung cấp cái nhìn sâu sắc về cách dòng chảy có thể xuất hiện và được đo lường trong các bối cảnh khác nhau.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu tài liệu

Phân tích các tài liệu học thuật, bài báo, và các nghiên cứu liên quan đến lý thuyết dòng chảy và đào tạo trực tuyến. Các nguồn tài liệu này cung cấp cơ sở lý thuyết và thông tin về cách lý thuyết dòng chảy đã được áp dụng trong các môi trường học tập khác nhau. Phân tích tài liệu giúp xác định các yếu tố thiết kế khóa học và chiến lược giảng dạy có thể tạo ra trạng thái dòng chảy và cải thiện hiệu quả học tập.

Nghiên cứu trường hợp

Phương pháp này tập trung vào nghiên cứu thực tế tại UB Academy, một tổ chức cung cấp các khóa học trực tuyến. Nghiên cứu trường hợp bao gồm việc thu thập và phân tích dữ liệu từ UB Academy, chẳng hạn như thông tin về thiết kế khóa học, phương pháp giảng dạy, phản hồi từ học viên, và các chỉ số về hiệu quả học tập. Phương pháp này giúp minh họa cách lý thuyết dòng chảy được áp dụng và đánh giá tác động của nó đến tỷ lệ hoàn thành khóa học và sự hài lòng của học viên.

Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện trên các khóa học trực tuyến của UBAcademy trong tháng 8 năm 2024. Các mẫu nghiên cứu có đặc điểm cụ thể như sau:

Nền tảng nghiên cứu bao gồm 541 khóa học trực tuyến thuộc nhiều lĩnh vực như Tài chính – Ngân hàng; Luyện thi vào ngân hàng; Luyện thi công chức; Tiếng Anh; Tin học văn phòng; Kỹ năng mềm. Các khóa học này thường xuyên được cập nhật trên nền tảng học trực tuyến tại địa chỉ https://ub.net/. Thời lượng trung bình mỗi khóa học dao động từ 150 đến 300 phút, tùy thuộc vào nội dung. Nội dung khóa học được thiết kế gồm các chuyên đề cơ bản và chuyên sâu, đi kèm với các tài liệu hỗ trợ như video bài giảng, tài liệu đọc, bài tập tự kiểm tra, và diễn đàn thảo luận.

Phương pháp kiểm tra trong các khóa học bao gồm bài kiểm tra định kỳ sau mỗi chương hoặc module học tập và bài tập thực hành như thực hiện dự án hoặc bài tập cá nhân. Việc đánh giá được thực hiện thông qua khảo sát tự đánh giá của học viên, phản hồi từ các thành viên trong nhóm học trên nền tảng mạng xã hội, và các bài kiểm tra trực tiếp.

Học viên được theo dõi thông qua hệ thống quản lý học tập (LMS), trong đó tiến độ học tập, điểm bài tập thực hành, và phần trăm sự tham gia được ghi nhận. Cố vấn học tập hỗ trợ từ khâu tư vấn đầu vào đến định hướng lộ trình học tập phù hợp với trình độ và nhu cầu. Ngoài ra, học viên có thể nhận tư vấn và hướng dẫn trực tiếp từ giảng viên hoặc cố vấn thông qua hệ thống hỏi đáp. Một số bài tập được áp dụng phản hồi tự động cho các bài kiểm tra trắc nghiệm.

Đối tượng học viên chủ yếu là sinh viên mới tốt nghiệp đại học (80%) và người đi làm với kinh nghiệm dưới 5 năm (20%). Trung bình, mỗi học viên đăng ký khoảng 2 khóa học, và thời gian hoàn thành mỗi khóa kéo dài khoảng 3 đến 4 tuần.

Giao diện khóa học trên nền tảng UB.NET được thiết kế với bố cục hợp lý, giúp học viên dễ dàng tương tác và tham gia học tập. Bảng điều khiển bên trái hiển thị mục lục bài học, tài liệu học tập được tổ chức rõ ràng, và khu vực diễn đàn thảo luận tích hợp ngay trên trang học, tạo điều kiện thuận lợi cho việc trao đổi ý kiến và đặt câu hỏi. Các công cụ tương tác như bài kiểm tra và bài tập được tích hợp trực tiếp, cùng với hệ thống thông báo và nhắc nhở, giúp học viên theo dõi tiến độ và không bỏ lỡ hạn hoàn thành bài tập.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Lý thuyết dòng chảy trong bối cảnh đào tạo trực tuyến

Lý thuyết dòng chảy (Flow Theory) của Mihaly Csikszentmihalyi đã được áp dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực, từ tâm lý học, giáo dục, đến quản lý và phát triển cá nhân. Nhiều nghiên cứu đã cho thấy rằng khi học viên đạt được trạng thái dòng chảy, họ có xu hướng học nhanh hơn, ghi nhớ tốt hơn và cảm thấy hài lòng hơn với trải nghiệm học tập của mình.

Tập trung và Đắm chìm trong học tập

Nghiên cứu của Chen, C.-M., & Wu, C.-H. (2007) cho thấy rằng học viên tham gia các khóa học trực tuyến với nội dung hấp dẫn và có tính tương tác cao có xu hướng dễ dàng đạt đến trạng thái dòng chảy. Nội dung học tập trực tuyến cần được thiết kế để kích thích sự tò mò và giữ được sự chú ý của học viên, ví dụ

qua việc sử dụng các bài giảng video, trò chơi hóa (gamification), và hoạt động nhóm. Các yếu tố này không chỉ giúp học viên đắm chìm vào quá trình học mà còn giúp họ vượt qua những thách thức trong học tập một cách hiệu quả.

Mục tiêu rõ ràng và Phản hồi tức thì

Theo nghiên cứu của Shernoff et al. (2003), học viên có xu hướng đạt được trạng thái dòng chảy khi họ hiểu rõ mục tiêu của mình và nhận được phản hồi ngay lập tức về tiến độ học tập. Trong bối cảnh đào tạo trực tuyến, các công cụ như bài kiểm tra nhanh, bài tập tự đánh giá, và phản hồi từ hệ thống quản lý học tập (LMS) đóng vai trò quan trọng trong việc giúp học viên điều chỉnh quá trình học tập và duy trì động lực. Phản hồi tức thì không chỉ giúp học viên cảm nhận rõ ràng về sự tiến bộ mà còn giữ cho họ ở trong trạng thái hứng thú và tập trung.

Cân bằng giữa Thách thức và Kỹ năng

Csikszentmihalyi (1990) chỉ ra rằng trạng thái dòng chảy xuất hiện khi có sự cân bằng giữa thách thức của nhiệm vụ và kỹ năng của người tham gia. Trong đào tạo trực tuyến, nếu nhiệm vụ quá dễ, học viên sẽ cảm thấy chán nản; nếu quá khó, họ sẽ dễ nản lòng. Nghiên cứu của Keller & Suzuki (2004) đã chứng minh rằng việc cá nhân hóa nội dung học tập và điều chỉnh mức độ khó của bài tập phù hợp với trình độ của từng học viên là chìa khóa để duy trì trạng thái dòng chảy. Các khóa học trực tuyến có thể sử dụng hệ thống đánh giá ban đầu để phân loại học viên và điều chỉnh nội dung học tập sao cho phù hợp với từng nhóm đối tượng.

Tự điều chỉnh và Chủ động học tập

Một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng khả năng tự điều chỉnh trong học tập là yếu tố quyết định để đạt được trạng thái dòng chảy trong môi trường đào tạo trực tuyến. Học viên cần có khả năng quản lý thời gian, đặt mục tiêu cá nhân và theo dõi tiến độ học tập của mình. Hệ thống LMS có thể hỗ trợ điều này bằng cách cung cấp các công cụ theo dõi tiến trình và tạo điều kiện cho học viên tự đánh giá và điều chỉnh chiến lược học tập. Sự tự chủ trong học tập giúp học viên cảm thấy kiểm soát được quá trình học tập của mình, từ đó tạo điều kiện thuận lợi cho việc đạt được trạng thái dòng chảy.

Ứng dụng thực tiễn

Nghiên cứu của Wang et al. (2011) đã nhấn mạnh rằng việc áp dụng lý thuyết dòng chảy vào thiết kế khóa học trực tuyến không chỉ giúp nâng cao hiệu quả học tập mà còn cải thiện sự hài lòng của học viên [9]. Thực tiễn từ các chương trình đào tạo trực tuyến thành công đã chỉ ra rằng khi các yếu tố của lý thuyết dòng chảy được áp dụng đúng cách, học viên không chỉ hoàn thành khóa học một cách hiệu quả mà còn đạt được những kết quả học tập đáng kể. Điều này không chỉ cải thiện trải nghiệm học tập mà còn giúp tăng cường sự gắn kết và cam kết của học viên đối với chương trình đào tạo.

4.2. Các yếu tố rào cản ảnh hưởng đến học tập trực tuyến

Trong bối cảnh đào tạo trực tuyến, có nhiều yếu tố từ phía người học và từ việc thiết kế chương trình đào tạo có thể ảnh hưởng đến hiệu quả học tập.

Về các yếu tố từ phía người học, động lực học tập thấp là một trong những thách thức chính. Nghiên cứu của Lee và Choi (2011) cho thấy người học trực tuyến thường gặp khó khăn trong việc duy trì sự tham gia và cam kết với khóa học do thiếu giám sát trực tiếp và cảm giác không bị ràng buộc [6]. Bên cạnh đó, thiếu sự tương tác giữa người học và giảng viên, cũng như giữa các học viên, là một vấn đề lớn trong e-learning. Kim (2014) chỉ ra rằng sự tương tác hạn chế có thể làm giảm cảm giác kết nối và cộng đồng, từ đó ảnh hưởng đến động lực học tập. Cảm giác bị cô lập trong môi trường học tập trực tuyến cũng được xem là một yếu tố quan trọng dẫn đến sự giảm sút động lực học tập (Choi & Johnson, 2005). Ngoài ra, khả năng tập trung của người học thường bị ảnh hưởng bởi các yếu tố phân tâm trong môi trường học tập tại nhà, các thông tin, thông báo từ mạng xã hội... nơi mà người học phải tự quản lý thời gian và đối mặt với nhiều yếu tố gây xao lãng (Smith & Naylor, 2015). Các yếu tố môi trường không thuận lợi, chẳng hạn như tiếng ồn từ gia đình và thiếu không gian học tập riêng biệt, cũng có thể ảnh hưởng tiêu cực đến sự tập trung và động lực học tập của người học (Turner & West, 2013). Tính hiện diện trong môi trường học tập ảo và sự hài lòng cá nhân với nội dung học tập cũng đóng vai trò quan trọng trong việc duy trì trạng thái dòng chảy và động lực

học tập (Hoffman & Novak, 2009; Schuler, 2009).

Bên cạnh đó, thiết kế chương trình đào tạo cũng đóng một vai trò quan trọng trong việc ảnh hưởng đến hiệu quả học tập trực tuyến. Ghani và Deshpande (1994) nhấn mạnh rằng nhiệm vụ quá dễ có thể dẫn đến nhàm chán, trong khi nhiệm vụ quá khó có thể gây ra căng thẳng và lo lắng. Cảm giác kiểm soát cũng là một yếu tố quan trọng, liên quan đến khả năng của người học trong việc quản lý quá trình học tập của mình. Weibel và Wissmath (2011) cho rằng các công cụ e-learning nên cho phép người học điều chỉnh môi trường học tập và thực hiện nhiệm vụ một cách linh hoạt để duy trì cảm giác kiểm soát và trạng thái dòng chảy. Thiết kế giao diện thân thiện và tổ chức nội dung học tập hợp lý là một yếu tố khác giúp giảm thiểu các yếu tố gây phân tâm và duy trì sự tập trung của người học (Moneta & Csíkszentmihályi, 1996). Cuối cùng, phản hồi từ giảng viên đóng vai trò quan trọng trong việc duy trì sự tham gia và hiệu quả học tập. Evans và Gibbons (2015) chỉ ra rằng thiếu sự phản hồi kịp thời và đầy đủ có thể làm giảm sự tiến bộ và động lực học tập của người học.

Những yếu tố này, khi được quản lý tốt, có thể góp phần nâng cao hiệu quả đào tạo trực tuyến. Việc tối ưu hóa trải nghiệm học tập không chỉ phụ thuộc vào người học mà còn đòi hỏi sự chú trọng trong thiết kế và triển khai các chương trình e-learning, đảm bảo rằng chúng đáp ứng được nhu cầu và khả năng của người học, đồng thời tạo ra môi trường học tập thuận lợi nhất.

Việc sử dụng lý thuyết dòng chảy (Flow Theory) đóng vai trò quan trọng trong việc hạn chế các rào cản của học tập trực tuyến. Lý thuyết này nhấn mạnh việc tạo ra trải nghiệm học tập mà ở đó, người học đạt được trạng thái tập trung cao độ và hứng thú liên tục. Khi học viên được duy trì trong trạng thái dòng chảy, các yếu tố như thiếu động lực, phân tán tư tưởng hay cảm giác cô lập trong môi trường trực tuyến sẽ được giảm thiểu, từ đó nâng cao hiệu quả và chất lượng học tập.

4.3. Chương trình đào tạo trực tuyến ứng dụng lý thuyết dòng chảy của UB Academy

Lý thuyết dòng chảy có giá trị lớn đối với hình thức đào tạo trực tuyến, giúp duy trì sự tập trung và nâng cao động lực của người học. UB Academy đã sử dụng lý thuyết dòng chảy vào chương trình đào tạo bằng cách thiết kế các hoạt động học tập tương tác, phù hợp với năng lực và sở thích cá nhân của học viên (xem Bảng 1).

Bảng 1. Lý thuyết dòng chảy ứng dụng vào chương trình đào tạo trực tuyến của UB Academy

Lý thuyết Dòng chảy	**Ứng dụng trong Chương trình đào tạo trực tuyến của UB Academy**	**Mối liên hệ và Phân tích Chi tiết**
Tập trung và đắm chìm trong học tập	**Chuyên đề 1:** Học kiến thức nền tảng	**- Video bài giảng và bài tập tương tác:** Sử dụng các bài giảng video và bài tập tương tác giúp học viên đắm chìm vào việc học, kích thích sự tò mò và duy trì sự tập trung. Điều này tạo điều kiện cho trạng thái dòng chảy, nâng cao hiệu quả học tập.
		Tạo ra trải nghiệm dòng chảy bằng cách cung cấp cấu trúc học tập rõ ràng và chi tiết. **- Cấu trúc khóa học:** Sắp xếp các bài giảng theo thứ tự giúp học viên dễ dàng theo dõi và duy trì sự tập trung. Điều này cho phép học viên tập trung vào từng phần nội dung một cách hệ thống và liên tục. **- Video bài giảng:** Sự phân tích và giảng dạy qua video giúp học viên đắm chìm trong nội dung học tập. Việc giảng viên không chỉ đọc slides mà còn giải thích và phân tích tạo ra sự kết nối sâu sắc hơn với nội dung học, giúp duy trì sự chú ý và cảm giác hoàn thành.
	+ Các bài giảng E-Learning với video bài giảng và bài tập tương tác.	**- Tự chọn bài học theo nhu cầu:** Học viên có thể tự chọn bài học theo tính cấp thiết của kỳ thi, giúp họ tập trung vào nội dung quan trọng nhất, từ đó dễ dàng đạt được sự tập trung cao độ và hiệu quả học tập.
	+ Học viên tự chọn bài học theo tính cấp thiết của kỳ thi.	

Mục tiêu rõ ràng và Phản hồi tức thì	**- Chuyên đề 2:** Tích luỹ kinh nghiệm	**- Thực tập online hàng tuần với chuyên gia:** Phản hồi tức thì trong các buổi thực tập giúp học viên hiểu rõ mục tiêu, điều chỉnh kỹ năng kịp thời, duy trì động lực học tập, tạo điều kiện cho trạng thái dòng chảy.
	- Chức năng thảo luận, hỏi đáp: Học viên có thể đặt câu hỏi và nhận phản hồi từ giảng viên và các học viên khác. **- Video và tài liệu tham khảo:** Cung cấp các tài liệu và slide phụ	**Hỗ trợ việc duy trì dòng chảy qua phản hồi và mục tiêu rõ ràng:** **- Phản hồi tức thì:** Chức năng thảo luận và hỏi đáp giúp học viên giải quyết các vấn đề ngay lập tức, giảm cảm giác bối rối và duy trì sự tự tin. Phản hồi tức thì từ giảng viên và học viên khác giúp học viên nhanh chóng điều chỉnh hiểu biết của mình. **- Mục tiêu rõ ràng:** Các tài liệu tham khảo và slide phụ giúp học viên nắm rõ mục tiêu học tập và nội dung cần chú ý. Việc này tạo điều kiện thuận lợi để học viên tiếp cận và hoàn thành mục tiêu học tập một cách rõ ràng và có định hướng.
	+ Thực tập online hàng tuần với chuyên gia, nhận phản hồi tức thì.	**- Phản hồi từ chuyên gia:** Giúp học viên cảm nhận sự tiến bộ, giữ sự hứng thú và tạo cảm giác thành công ngay từ các bước nhỏ nhất, từ đó duy trì trạng thái dòng chảy trong suốt quá trình học tập.

Cân bằng giữa Thách thức và Kỹ năng	**- Chuyên đề 3:** Chọn khóa học chuyên sâu phù hợp nhu cầu	**- Điều chỉnh độ khó phù hợp:** Việc chọn lớp phỏng vấn và điều chỉnh độ khó phù hợp với kỹ năng giúp học viên cảm thấy thách thức nhưng không quá sức, tránh cảm giác chán nản hoặc nản lòng, duy trì sự tham gia tích cực.
	- Tài liệu và bài test bổ sung: Cung cấp bài test và tài liệu tham khảo chi tiết. **- Chức năng ghi chú cá nhân:** Học viên có thể ghi chép và lưu lại nội dung học tập.	**Duy trì cảm giác thách thức hợp lý và tự điều chỉnh:** **- Điều chỉnh độ khó:** Các bài test và tài liệu bổ sung cho phép học viên tự điều chỉnh mức độ khó của nội dung học. Điều này giúp học viên cảm thấy thách thức nhưng không quá tải, duy trì cảm giác dòng chảy. **- Ghi chú cá nhân:** Chức năng ghi chú giúp học viên ghi lại những vấn đề quan trọng và các điểm cần cải thiện. Việc ghi chú này hỗ trợ học viên theo dõi tiến độ và điều chỉnh học tập theo nhu cầu cá nhân, từ đó duy trì trạng thái dòng chảy.
	+ Các lớp phỏng vấn chuyên sâu, điều chỉnh độ khó dựa trên kiến thức nền tảng.	**- Tương tác với giáo viên:** Sự tương tác về các tình huống phỏng vấn cụ thể giúp học viên ứng dụng ngay kiến thức đã học, từ đó tạo sự cân bằng giữa thách thức và kỹ năng, duy trì trạng thái dòng chảy và tăng cường sự tự tin.

Tự điều chỉnh và Chủ động học tập	**- Sử dụng Sổ ghi chép và hỏi đáp**	**- Ghi chép cá nhân hóa:** Tính năng "Sổ ghi chép" giúp học viên tự ghi chép và quản lý nội dung học tập, tạo điều kiện cho việc tự điều chỉnh và chủ động học tập, duy trì sự kiểm soát và trạng thái dòng chảy.
	+ Ghi chép bài học qua chức năng "Sổ ghi chép".	**- Tương tác qua Hỏi/Đáp:** Học viên có thể đặt câu hỏi và nhận phản hồi từ giảng viên, giúp họ nắm rõ nội dung học và giải quyết khó khăn kịp thời, từ đó tiếp tục duy trì sự tập trung và dòng chảy trong học tập.
Ứng dụng thực tiễn	**- Luyện phỏng vấn cùng Giáo viên**	**- Mô phỏng phỏng vấn:** Buổi mô phỏng phỏng vấn cho phép học viên áp dụng kiến thức vào tình huống thực tế, nâng cao kỹ năng phỏng vấn và sự tự tin, từ đó gắn kết với khóa học và nâng cao hiệu quả học tập.
	+ Mô phỏng phỏng vấn với phản hồi từ giảng viên và chuyên gia.	**- Áp dụng thực tiễn:** Việc áp dụng ngay những gì đã học vào tình huống phỏng vấn thực tế giúp học viên cảm nhận rõ sự tiến bộ, tạo cảm giác thành công, giữ sự hứng thú và đạt được trạng thái dòng chảy trong học tập.

4.4. Phân tích biện pháp khắc phục rào cản trong học tập trực tuyến tại UB Academy

Việc áp dụng lý thuyết dòng chảy trong chương trình đào tạo trực tuyến của UB Academy đã chứng tỏ hiệu quả trong việc giảm thiểu các rào cản của học tập trực tuyến. Theo Lee và Choi (2011), người học trực tuyến thường gặp khó khăn trong việc duy trì động lực do thiếu giám sát và cảm giác không bị ràng buộc. Để giải quyết vấn đề này, chương trình đào tạo của UB Academy đã triển khai các buổi thực tập online hàng tuần với sự tham gia của chuyên gia, cung cấp phản hồi tức thì giúp học viên điều chỉnh kỹ năng và duy trì động lực. Hơn nữa, tính năng "Sổ ghi chép" và "Hỏi/Đáp" cho phép học viên tự quản lý tiến độ học tập, từ đó gia tăng cảm giác trách nhiệm và cam kết với khóa học.

Để nâng cao mức độ tương tác và kết nối, chương trình đã tổ chức các buổi phỏng vấn mô phỏng và lớp phỏng vấn theo Ngân hàng cụ thể mà học viên quan tâm, tạo cơ hội tương tác trực tiếp với giảng viên và chuyên gia. Điều này không chỉ giảm thiểu cảm giác thiếu sự tương tác mà còn giúp học viên cảm thấy thuộc về một cộng đồng học tập rõ ràng. Bên cạnh đó, chương trình thiết kế các bài giảng video và bài tập tương tác nhằm giảm thiểu phân tâm và cho phép học viên học tập theo lịch trình cá nhân, tối ưu hóa thời gian học tập. Giao diện học tập thân thiện và các lớp phỏng vấn được thiết kế với mức độ thách thức phù hợp để duy trì sự hứng thú và giảm căng thẳng. Phản hồi tức thì từ giảng viên trong các buổi thực tập và phỏng vấn mô phỏng hỗ trợ học viên trong việc điều chỉnh kỹ năng và duy trì động lực học tập. Tất cả những biện pháp này đã tạo ra một môi trường học tập trực tuyến hiệu quả, nâng cao trải nghiệm học tập và sự thành công của khóa học.

Lý thuyết dòng chảy đã chứng tỏ vai trò quan trọng trong việc tối ưu hóa hiệu quả đào tạo trực tuyến tại UB Academy, bằng cách duy trì động lực học tập và giảm thiểu cảm giác cô lập của học viên. Việc áp dụng lý thuyết này giúp tạo ra một môi trường học tập trực tuyến tích cực, nâng cao trải nghiệm học tập và kết quả học tập của học viên.

5. Kết luận

Lý thuyết dòng chảy của Mihaly Csikszentmihalyi (1990) nhấn mạnh rằng trạng thái dòng chảy đạt được khi có sự kết hợp hoàn hảo giữa thách thức và kỹ năng, mục tiêu rõ ràng, và phản hồi kịp thời. Trong bối cảnh đào tạo trực tuyến, điều này có thể được hiện thực hóa bằng cách thiết kế nội dung học tập tương tác và hấp dẫn, đồng thời cung cấp phản hồi ngay lập tức từ hệ thống quản lý học tập (LMS) và giảng viên, cùng với việc điều chỉnh độ khó của bài tập phù hợp với trình độ học viên. Để tối ưu hóa hiệu quả học tập, chương trình cần cung cấp công cụ hỗ trợ tự điều chỉnh và quản lý thời gian, đồng thời khuyến khích tương tác xã hội qua các diễn đàn thảo luận và dự án nhóm để giảm cảm giác cô lập và tăng động lực. Tối ưu hóa trải nghiệm người dùng bằng giao diện trực quan và dễ sử dụng là yếu tố không thể thiếu, giúp học viên tập trung vào việc học mà không gặp khó khăn trong việc sử dụng công cụ. Những yếu tố này kết hợp sẽ tạo ra môi trường học tập lý tưởng, hỗ trợ học viên đạt trạng thái dòng chảy và nâng cao kết quả học tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Abuhamdeh, S. (2020). The many faces of flow: Exploring the scope of flow experience. Current Directions in Psychological Science, 29(2), 190-196.

[2] Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play. Jossey-Bass.

[3] Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.

[4] Hoffman, D. L., & Novak, T. P. (2009). Flow online: Lessons learned and future prospects.

[5] Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. Journal of Sport and Exercise Psychology, 18(1), 17-35.

[6] Lee, Y., & Choi, Y. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. Educational Technology Research and Development, 59, 593-618.

[7] Rodríguez-Ardura, I., & Meseguer-Artola, A. Flow in e-learning: What drives it and why it matters.

[8] Schell, J. (2014). The flow state: A new model for understanding flow. Routledge.

[9] Wang, C.-H., Shannon, D. M., & Ross, M. E. Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning.

[10] Devlin Peck. (n.d.). E-learning statistics. Retrieved from https://www.devlinpeck.com/content/elearning-statistics

ABSTRACT

Applying flow theory to enhance the effectiveness of online education: a case study of UB Academy

This paper explores the application of Mihaly Csikszentmihalyi's Flow Theory to improve the effectiveness of online education. Flow Theory, which emphasizes balancing challenge and skill, aims to create an optimal state of concentration and engagement for learners. The study highlights key design elements for online courses, such as clear goals, timely feedback, and maintaining a balance between challenge and skill, to enhance learner engagement and outcomes. The case study of UB Academy demonstrates the practical application of this theory, showing significant improvements in course completion rates and learner satisfaction.

Keywords: *Flow theory, online education, learning effectiveness, UB Academy*.

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.15
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 15-22
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

PHƯƠNG PHÁP LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC - KINH NGHIỆM TỪ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC PHẦN LAN

Nguyễn Thị Thu Hường[1]

Tóm tắt. Bài báo nghiên cứu cách triển khai, vận dụng phương pháp lớp học đảo ngược trong giáo dục đại học Phần Lan. Những đặc điểm, lợi ích, thách thức của phương pháp lớp học đảo ngược được rút ra từ các nghiên cứu sau khi đã triển khai phương pháp này. Phương pháp triển khai lớp học đảo ngược từ đào tạo giảng viên; góc nhìn của các chuyên gia giáo dục và sinh viên về phương pháp lớp học đảo ngược, có những yếu tố được cả hai bên đánh giá cao: (1) Hướng dẫn và tư vấn cho sinh viên, (2) Kiến thức sư phạm của giảng viên, (3) Áp dụng công nghệ trong giáo dục; các chủ đề chính và các yếu tố quan trọng cho giảng viên trong lớp học đảo ngược; mối liên kết giữa các hoạt động ngoài giờ học và trong lớp học ở lớp học đảo ngược; các nguyên tắc của lớp học đảo ngược. Từ đó, đề xuất mô hình để giảng viên triển khai phương pháp lớp học đảo ngược ở Việt Nam và những khuyến nghị để triển khai hiệu quả phương pháp này.

Từ khóa: *Lớp học đảo ngược, học tập đảo ngược, giáo dục đại học, giảng viên, sinh viên.*

1. Đặt vấn đề

Đổi mới phương pháp giảng dạy là yêu cầu đặt ra thường xuyên đối với mỗi giảng viên. Trong thời đại công nghệ phát triển như hiện nay, việc ứng dụng những thành tựu của công nghệ hoặc sử dụng các công cụ hiện đại hỗ trợ trong giảng dạy không còn là điều mới mẻ đối với mỗi giảng viên. Công nghệ phát triển cũng là công cụ hỗ trợ học tập tốt nhất cho sinh viên. Đặc biệt, thế hệ sinh viên gen Z được tiếp cận với công nghệ từ nhỏ nên có những đòi hỏi khác biệt trong học tập. Phương pháp lớp học đảo ngược (FC) đã được giảng viên của nhiều nước trên thế giới ứng dụng và đem đến nhiều tác động tích cực. Đối với Phần Lan - quốc gia có nền giáo dục được đánh giá cao trong các bảng xếp hạng toàn cầu, với nhiều trường đại học giữ vị trí tốt trong các xếp hạng uy tín đã có một số nghiên cứu ứng dụng phương pháp FC trong giảng dạy có kết quả tích cực, phù hợp với thế hệ sinh viên gen Z. Chính vì vậy, bài báo nghiên cứu những kinh nghiệm của giáo dục đại học Phần Lan khi ứng dụng phương pháp FC.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp phân tích tài liệu (Creswell, J. W. 2014). Phương pháp này thu thập và phân tích các tài liệu lý thuyết và nghiên cứu trước đó: sách, bài báo, ...vv... để rút ra ý nghĩa và sự hiểu biết sâu sắc về vấn đề nghiên cứu. Việc tổng hợp và đánh giá các tài liệu từ những nghiên cứu đã công bố giúp đưa ra những bài học kinh nghiệm để áp dụng đối với giáo dục đại học ở Việt Nam.

Tài liệu được tìm kiếm từ cơ sở dữ liệu của Web of Science với các từ khoá như: flipped classroom, flipped learning, higher education, Finland.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Một số thuật ngữ liên quan

Lớp học đảo ngược (flipped classroom - FC)

Ngày nhận bài: 15/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/11/2024. Ngày nhận đăng: 22/11/2024.
[1]Trường Đại học Công nghiệp Dệt May Hà Nội
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thu Hường. Địa chỉ e-mail: nguyenhuong@hict.edu.vn

Có nhiều quan điểm về FC, khái niệm FC được phát triển song song với những tiến bộ về công nghệ. Công nghệ đã cho phép cung cấp một lượng lớn tài liệu học tập thông qua các kênh dễ dàng truy cập. Điều này tạo điều kiện cho triết lý rằng thời gian tiếp xúc giữa giảng viên và sinh viên cần được sử dụng một cách hiệu quả nhất có thể. Có nghĩa là lý thuyết có thể được học như bài tập về nhà và các bài tập, vốn thường được giao về nhà, sẽ được thực hiện khi có sự hiện diện của giảng viên (Knutas et al., 2016). Các hình thức tổ chức lớp học đa dạng như: online (trực tuyến), offline (trực diện) và blended (kết hợp).

Đa số các quan điểm tiếp cận FC từ chủ thể là phương pháp giảng dạy của giảng viên. Ở quan điểm này, lớp học đảo ngược là một phương pháp giảng dạy hiện đại, trong đó nội dung học tập chính được sinh viên tiếp cận trước ở ngoài lớp học, thông qua các video bài giảng, tài liệu trực tuyến và các học liệu khác. Thời gian trên lớp được dành để thảo luận, giải quyết vấn đề, thực hành và tương tác giữa sinh viên và giảng viên.

Học tập đảo ngược (flipped learning - FL)

Học tập đảo ngược là một cách tiếp cận sư phạm, trong đó hướng dẫn trực tiếp chuyển từ không gian học tập nhóm sang không gian học tập cá nhân và không gian nhóm được biến thành môi trường học tập động, tương tác tích cực, nơi giảng viên hướng dẫn sinh viên áp dụng các khái niệm và tham gia sáng tạo vào nội dung môn học (Toivola, Rajala & Kumpulainen 2022).

Trên thực tế, FL và FC thường được sử dụng như các từ đồng nghĩa trong nhiều nghiên cứu.

3.2. Lợi ích và thách thức của lớp học đảo ngược

3.2.1. Lợi ích

Lớp học đảo ngược cho phép giảng viên sử dụng nhiều cách tiếp cận khác nhau giúp sinh viên chủ động xây dựng kiến thức.

Tạo ra cơ hội cho sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên do sinh viên đã nghiên cứu nội dung bài trước khi đến lớp, thời gian tiếp xúc trên lớp để giải quyết các vướng mắc của sinh viên, tăng cường sự hiểu biết giữa giảng viên và sinh viên.

Tăng cường sự hợp tác giữa các sinh viên do yêu cầu thường xuyên thảo luận nhóm dưới sự dẫn dắt của giảng viên.

Phát triển kỹ năng tự học và tính kỷ luật cho sinh viên khi phải chủ động tìm hiểu bài giảng trước khi đến lớp, sự tham gia tích cực và hợp tác giúp sinh viên chủ động lĩnh hội kiến thức ở mức độ cao hơn.

Lớp học đảo ngược linh hoạt hơn so với phương pháp giảng dạy truyền thống, cho phép sinh viên chọn thời gian và địa điểm thích hợp để nghiên cứu trước bài học, có thể xem lại học liệu nhiều lần nếu chưa hiểu, các công cụ học tập đa dạng, hiện đại. Điều này cho phép sinh viên kiểm soát, điều chỉnh tốc độ học của bản thân, tức là việc học tập được cá nhân hóa.

Việc lôi cuốn sinh viên vào các hoạt động FC tăng cường hiểu biết và cải thiện kỹ năng tư duy phản biện, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng thuyết trình, khả năng sáng tạo, kỹ năng công nghệ thông tin, đây là các kỹ năng cần thiết của thế kỷ 21.

Nhờ sinh viên có sự chủ động tiếp thu, lĩnh hội và đào sâu kiến thức, giảng viên tập trung vào việc giải đáp thắc mắc và hướng dẫn thực hành nên chất lượng giảng dạy được nâng cao.

Phương pháp đảo ngược giúp giảm khối lượng công việc của giảng viên do sử dụng các video có sẵn làm giảm thời gian chuẩn bị bài giảng, ghi chép và giải thích các khái niệm cho sinh viên (Aidoo et al., 2022).

3.2.2. Thách thức

Các giảng viên có thể bảo thủ và ngại sử dụng phương pháp này vì nó đòi hỏi phải điều chỉnh các phương pháp sư phạm, họ cũng có thể thiếu kỹ năng công nghệ để chuẩn bị bài giảng và hướng dẫn sinh viên (Aidoo et al., 2022). Việc sử dụng hiệu quả phương pháp FC đòi hỏi kiến thức và kỹ năng đủ để ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy. Chuẩn bị tài liệu học tập, thu hút sinh viên tham gia các buổi thảo luận trực tuyến và theo dõi tiến trình của sinh viên đòi hỏi kỹ năng công nghệ nhất định. Nhiều giảng viên thiếu kỹ

năng và năng lực công nghệ thông tin để tạo video và các tài liệu học tập khác. Nếu dựa vào các video trên youtube và các tài liệu video trực tuyến khác có thể không phù hợp với các bài học đang giảng dạy. Nếu tự xây dựng các video và học liệu, giảng viên sẽ mất rất nhiều thời gian, công sức và đòi hỏi sự sáng tạo cao.

Việc giao tiếp, tương tác, theo dõi, đánh giá các hoạt động trực tuyến của sinh viên và cung cấp phản hồi kịp thời là thách thức không nhỏ đối với giảng viên do quy mô lớp học lớn.

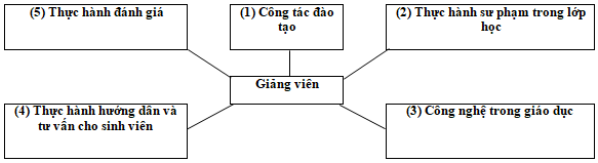
Cơ sở hạ tầng công nghệ thông tin có thể không đáp ứng như internet, các phần mềm ứng dụng, thiết bị kết nối ... cho giảng viên và sinh viên.

Khả năng tiếp cận công nghệ của sinh viên là rào cản lớn, không phải sinh viên nào cũng có điều kiện tiếp cận với thiết bị và internet để xem bài giảng trực tuyến, gây ra sự chênh lệch trong cơ hội học tập.

Những sinh viên có kỹ năng tự điều chỉnh kém gặp khó khăn khi áp dụng phương pháp này, sinh viên quá bận rộn hoặc không đủ động lực để hoàn thành các nhiệm vụ trước khi học nên đến các buổi học mà chưa chuẩn bị kỹ, những sinh viên không thể thích nghi với phương pháp mới sẽ không nắm vững tài liệu trước lớp, dẫn đến khó khăn trong việc tham gia các hoạt động trên lớp, do đó bị tụt hậu trong quá trình học (Sointu et al., 2022).

4. Ứng dụng lớp học đảo ngược trong giáo dục đại học Phần Lan

Nghiên cứu từ Đại học Đông Phần Lan cho thấy, trước khi giảng dạy, tất cả các giảng viên đã tham gia vào một mô-đun đào tạo đặc biệt về phương pháp FC do một nhóm chuyên gia phụ trách (Sointu et al., 2022). Giảng viên nhận được sự hỗ trợ dưới dạng các bài giảng video trực tuyến để học về phương pháp FC và cách lên kế hoạch, triển khai khóa học, cũng như tài liệu hỗ trợ, hỗ trợ cá nhân và nhóm đồng nghiệp, gia sư. Sự hỗ trợ này cho giảng viên trong suốt quá trình triển khai phương pháp FC. Chương trình đào tạo về phương pháp FC được tổ chức dựa trên năm yếu tố chính (Hình 1).



Hình 1. Năm yếu tố chính của mô-đun đào tạo lớp học đảo ngược (Sointu et al., 2022)

Giảng viên đọc qua nội dung của khóa học và xem xét cách cung cấp nội dung này dưới dạng tài liệu chuẩn bị trước, thường gồm một loạt các đoạn video ngắn thay vì các bài giảng. Đồng thời, hướng dẫn giảng viên toàn bộ quy trình lập kế hoạch, thiết kế, phát triển, triển khai và đánh giá các khóa học. Phương pháp sư phạm trong lớp học, bao gồm thông tin và hướng dẫn về vai trò của giảng viên trong phương pháp FC, các cân nhắc về cách tổ chức các buổi gặp mặt trực tiếp và các hoạt động để hỗ trợ học tập tích cực, chủ động hơn cho sinh viên. Vì công nghệ được sử dụng rộng rãi trong phương pháp FC, nên một phần quan trọng đã được đặt vào công nghệ giáo dục trong suốt quá trình đào tạo. Hơn nữa, thực hành hướng dẫn và tư vấn cho sinh viên giúp giảng viên có thêm thông tin và hỗ trợ sinh viên làm quen với phương pháp học tập mới lạ này. Cuối cùng, các phương pháp đánh giá nhấn mạnh việc sử dụng đánh giá liên tục và những lợi ích của nó đối với việc học tập và thành tích của sinh viên. Các giảng viên được cung cấp những ví dụ cụ thể về các thực hành đánh giá liên tục trong suốt quá trình đào tạo.

Nghiên cứu này cũng tiếp cận từ góc nhìn sự hài lòng của sinh viên về phương pháp FC với 5 yếu tố chính: (1) Hướng dẫn cho FC như một phương pháp học tập được sinh viên đánh giá cao nhất. Phát hiện này gợi ý sự cần thiết của các tài liệu hướng dẫn rõ ràng và dễ hiểu, cùng với tầm quan trọng của việc giải thích kỹ lưỡng về thực hành, học tập trong FC cho sinh viên; (2) Kiến thức sư phạm của giảng viên được sinh viên mong đợi giảng viên thực hiện một khóa học đảo ngược hiệu quả, sinh viên cho rằng giảng viên của họ đủ năng lực lựa chọn phương pháp sư phạm phù hợp để giảng dạy từng nội dung nhất định. Đây là nền tảng để giảng viên nhận thức sư phạm về việc áp dụng phương pháp giảng dạy nâng cao sự hiểu biết

cho sinh viên; (3) Giúp sinh viên có được sự hiểu biết toàn diện về nội dung học tập; (4) Môi trường học tập an toàn: phương pháp FC dựa trên các hoạt động hợp tác, với việc nhận hướng dẫn và tạo môi trường thảo luận qua các chủ đề khó. Do đó, một môi trường an toàn khuyến khích sinh viên tham gia vào các hoạt động này, đặt câu hỏi và tương tác với bạn bè và giảng viên một cách cởi mở hơn, mà không sợ bị chế giễu. Yếu tố này chỉ ra vai trò của giảng viên rất quan trọng trong việc thúc đẩy một môi trường học tập an toàn để các hoạt động học tập cốt lõi của FC được khả thi; (5) Sinh viên sẵn sàng sử dụng công nghệ thông tin trong học tập đóng góp vào sự thành công của FC. Ngoài ra, mức độ khó khăn của phương pháp FC cũng có tác động nhỏ đến sự hài lòng của sinh viên nhưng thực chất những khó khăn của phương pháp FC hình thành từ cả phía giảng viên và sinh viên và chính là hệ quả của các yếu tố trên.

Như vậy, nghiên cứu này chỉ ra rằng từ góc nhìn của các chuyên gia giáo dục và sinh viên về phương pháp FC, có những yếu tố được cả hai bên đánh giá cao: (1) Hướng dẫn và tư vấn cho sinh viên; (2) Kiến thức sư phạm của giảng viên; (3) Áp dụng công nghệ trong giáo dục.

Nghiên cứu những trải nghiệm của sinh viên về phương pháp FC, cho kết quả rất tích cực: sinh viên nhận thấy việc sử dụng các bài tập trước lớp là một yếu tố tích cực. Tài liệu cung cấp cái nhìn tổng quan về các chủ đề của khóa học và các buổi học. Điều này kích thích sinh viên suy nghĩ về các chủ đề của khóa học và giúp họ định hướng tốt hơn cho khóa học. Ngoài ra, các bài tập trước lớp giúp sinh viên quản lý thời gian trong suốt khóa học. Thời gian dành cho các buổi học trực tiếp được sử dụng để giải quyết các chủ đề và vấn đề quan trọng. Việc sử dụng video, các phản hồi chủ yếu là tích cực, nó được mô tả là một cách học tập hữu ích và có ý nghĩa, học với video là một thay đổi tích cực so với các cách học truyền thống, đặc biệt là giảng bài. Đối với một số sinh viên, cách học mới này là yếu tố thúc đẩy việc học tập. Lợi ích chính của việc sử dụng video là tính linh hoạt mà chúng mang lại. Sinh viên có thể xem video khi thuận tiện nhất cho họ và ở nơi mà họ thấy phù hợp nhất. Những đặc điểm này cũng được coi là một cách học tập thư giãn. Đa số sinh viên thấy đây là một cách học thú vị và linh hoạt. Việc sử dụng video thậm chí còn được coi là một cách thư giãn để học. Tuy nhiên, một số sinh viên thấy dễ học nội dung qua văn bản hơn vì họ có thể dễ dàng quay lại các chủ đề trước đó (Kantanen et al., 2019).

Trong nghiên cứu từ trường Đại học Helsinki và trường Đại học Sư phạm Oulu về cơ sở sư phạm của FL cho kết quả:

Cá nhân hóa học tập trở nên rõ ràng khi giảng viên không tìm cách đặt ra cùng một yêu cầu về nội dung cho tất cả sinh viên. Sự chênh lệch về năng lực giữa các sinh viên giỏi và yếu có thể rất lớn. Giảng viên cần chấp nhận nó như một điều kiện và tập trung vào cá nhân những sinh viên và hỗ trợ họ đạt được kết quả tốt nhất vì không có giới hạn nào về mức độ học tập.

Khuyến khích học tự điều chỉnh như một mục tiêu giáo dục.

Môi trường học tập linh hoạt hướng sự chú ý không chỉ đến khả năng tự điều chỉnh của sinh viên trong môi trường học tập đã được chuẩn bị, mà còn khuyến khích sinh viên làm việc hợp tác với giảng viên để tạo ra một môi trường học tập mang tính hỗ trợ động lực cá nhân (Toivola, Rajala & Kumpulainen 2022).

Nghiên cứu của Hall và DuFrene (2016) đã đề xuất bảy yếu tố quan trọng cho giảng viên trong FC: (1) Lớp học đảo ngược hoạt động tốt hơn trong các lớp học nhỏ hơn là các lớp lớn; (2) Bắt đầu với chỉ một phần nhỏ của sự thay đổi là tốt hơn; (3) Lên kế hoạch và chuẩn bị tốt cho lớp học; (4) Sử dụng thời gian trong lớp chủ yếu cho các nội dung khó hơn; (5) Nếu sử dụng video, độ dài tối đa nên là 10 phút; (6) Cân nhắc các cách để thúc đẩy sinh viên trong các nhiệm vụ ngoài lớp học; (7) Luôn là một người học hỏi và sử dụng phản hồi của sinh viên.

Cũng nghiên cứu từ góc nhìn của sinh viên về sự hài lòng đối với phương pháp FC, Koponen (2019) yêu cầu mô tả nhận thức của họ về các yếu tố khác nhau của khóa học đảo ngược. Các chủ đề chính được xác định bao gồm (1) tài liệu học trước, (2) sự thích thú với phong cách FC, (3) các buổi học trong lớp, (4) hành động của giảng viên, và (5) khối lượng công việc. Kết quả sinh viên đánh giá cao các tài liệu học trước, đặc biệt là các bài giảng video được cho là rất tốt, thú vị và phù hợp với việc học. Sinh viên có thể học các bài giảng video này bất cứ khi nào và ở bất cứ đâu họ muốn, mang lại sự linh hoạt. Thứ hai, sinh viên bày tỏ sự

thích thú với phong cách dạy học FC. Họ nhận thấy rằng tất cả sinh viên đều phải hoàn thành các nhiệm vụ học trước nên việc tham gia các buổi học trong lớp trở nên dễ dàng và hiệu quả hơn. Sinh viên chỉ ra rằng hình thức giảng dạy truyền thống không còn kích thích họ đủ nữa. Thứ ba, sinh viên đánh giá cao các buổi học trong lớp, đặc biệt là bầu không khí học tập hỗ trợ, các bài tập đàm phán và các bài thuyết trình. Vai trò của giảng viên cũng rất quan trọng trong khóa học FC, chủ yếu là để tạo điều kiện cho các bài tập, học tập hợp tác và duy trì bầu không khí học tập khuyến khích và hỗ trợ hơn là cung cấp đầu vào theo kiểu giảng viên truyền thống.

Sử dụng phương pháp FC giúp sinh viên tăng cường các kỹ năng của thế kỷ 21, bao gồm: hợp tác, giao tiếp, công nghệ thông tin và truyền thông, năng lực xã hội và văn hóa, tư duy sáng tạo và phê phán, cùng khả năng giải quyết vấn đề. Do đó, việc áp dụng các phương pháp sư phạm phát triển những kỹ năng này để chuẩn bị cho sinh viên sẵn sàng làm việc trong tương lai là điều quan trọng (Kantanen et al., 2019).

Ba chủ đề chính trong FC: quy trình làm việc, video hướng dẫn và các hoạt động trong lớp học. Quy trình làm việc trình bày cách khuyến khích sinh viên tự học và áp dụng lý thuyết. Các cách tiếp cận khác nhau có thể được áp dụng để tạo video hướng dẫn: video có thể được tạo từ đầu, chọn lọc từ các nguồn hiện có hoặc từ một khóa học trực tuyến mở. Chủ đề thứ ba là các hoạt động trong lớp học, xác định việc áp dụng lý thuyết trong khi có sự hiện diện của giảng viên (Knutas et al., 2016).

Theo nghiên cứu sơ bộ về áp dụng FC đối với khóa học lập trình, khuyến nghị bắt đầu với việc trình bày tài liệu tự học, kiểm soát quá trình học thông qua các bài kiểm tra ngắn (quiz), sau đó tiến hành học sâu thông qua các bài tập có hướng dẫn trong lớp học. Học bên ngoài lớp học tập trung vào đọc tài liệu, hướng dẫn, tài liệu tham khảo, xem video và sau đó được kiểm soát bằng các bài kiểm tra ngắn, đặt câu hỏi về chủ đề của từng tuần. Các bài kiểm tra đảm bảo rằng khi sinh viên đến lớp học, họ đã có kiến thức lý thuyết cơ bản để bắt đầu làm bài tập thực hành lập trình (Isomöttönen & Tirronen 2016). Thực nghiệm cho thấy, một số sinh viên đã bắt đầu làm bài tập trước giờ học và một số đã hoàn thành xong bài tập. Để áp dụng phương pháp FC trong giảng dạy lập trình ở đại học hiệu quả cần:

Tạo hoặc tuyển chọn video bổ sung vào tài liệu dạng văn bản.

Sử dụng các bài kiểm tra ngắn hàng tuần để đánh giá mức độ hiểu biết và sự hài lòng.

Tích hợp chặt chẽ lý thuyết và tài liệu vào khóa học.

Khuyến khích sinh viên hợp tác trong lớp và đánh giá công việc của nhau.

Yêu cầu sinh viên bắt đầu các bài tập hàng tuần trước giờ học như là công việc chuẩn bị.

Chìa khóa của phương pháp FC là mối liên kết giữa các hoạt động ngoài giờ học và trong lớp học (Allison, J. 2021). Mỗi tuần, sinh viên sẽ được cung cấp quyền truy cập vào các video hướng dẫn giải thích các chủ đề chính và các khái niệm là trọng tâm của bài giảng tuần sau. Các video hướng dẫn này được tạo bởi giảng viên, mỗi tuần, khoảng bốn đến năm video hướng dẫn được tạo ra, mỗi video ngắn kéo dài khoảng 2 - 3 phút, tập trung vào các phần giới thiệu và giải thích ngắn gọn về các chủ đề riêng lẻ. Các buổi học trực tuyến hàng tuần bắt đầu với phần tổng quan về một chủ đề bài giảng, sau đó là phần thảo luận về các chủ đề đã được đề cập trong các video hướng dẫn. Các slide bài giảng trực tuyến bao gồm nội dung sâu hơn so với các video hướng dẫn, các video hướng dẫn (nếu sinh viên đã xem) giúp tiết kiệm thời gian trong lớp để thảo luận sâu hơn về các khái niệm. Cuối mỗi bài giảng, trọng tâm là các bài tập thực tiễn liên quan. Trong mỗi buổi học, các yếu tố tương tác và câu hỏi thực hành cho sinh viên được đưa vào với nhiều cách tiếp cận khác nhau trong suốt quá trình. Đôi khi, một bài kiểm tra trực tuyến được sử dụng, một phiếu bài tập được tạo ra để sinh viên điền câu trả lời, hay sinh viên phải trả lời trực tiếp hoặc nhập câu trả lời vào hộp trò chuyện trên Microsoft Teams. Mục đích chính là thu được những phản hồi từ sinh viên và giảng viên sẽ giải thích. Tuy nhiên, vấn đề chính trong hình thức trực tuyến là sinh viên có thể dễ dàng mất tập trung học tập, tắt camera và không trả lời câu hỏi và chỉ đóng vai trò là những người quan sát thụ động trong buổi học. Các buổi học trực tiếp được sử dụng để thảo luận tập trung về các ứng dụng lý thuyết và giải đáp các thắc mắc của sinh viên. Trước mỗi buổi học trực tiếp, sinh viên được yêu cầu nghiên cứu các nội dung liên quan đến chủ đề sẽ học. Những nghiên cứu này sau đó có thể được sử dụng để tạo sự tương tác, giảng dạy theo nhóm hoặc thảo

luận trong lớp giúp thời gian học trở nên hữu ích hơn. Tuy nhiên, các buổi học này gặp nhiều thách thức khi một số sinh viên không chuẩn bị bài trước khi đến lớp. Như vậy, phương pháp FC có xu hướng gây khó khăn cho cả sinh viên và giảng viên. Đồng thời, sinh viên có thể chưa quen với phương pháp dạy học này, một số sinh viên không thể chủ động tiếp nhận thông tin. Để áp dụng thành công phương pháp FC, nghiên cứu này khuyến nghị:

Đặt ra mục tiêu rõ ràng về học tập theo phương pháp FC ngay từ đầu mỗi học phần và làm rõ mức độ đạt được mục tiêu ở mỗi buổi học.

Đảm bảo có sự liên kết rõ ràng giữa các hoạt động trong lớp và ngoài lớp.

Tạo các video hướng dẫn ngắn, rõ ràng cho các chủ đề riêng lẻ. Các video này cần được tạo với ánh sáng đủ và âm thanh, video chất lượng cao. Các video hướng dẫn có câu hỏi được nhúng trong đó để sinh viên tự đánh giá việc học.

Tích hợp các câu đố hàng tuần để đánh giá kiến thức của sinh viên và khuyến khích họ hoàn thành các hoạt động ngoài lớp.

Xây dựng kế hoạch/kịch bản rõ ràng, chi tiết cho việc dạy và học. Cần có sự liên kết rõ ràng giữa kết quả học tập, nội dung và đánh giá.

Khuyến khích sinh viên tham gia vào công việc nhóm và thảo luận hợp tác về các bài tập ứng dụng, tình huống.

Lấy phản hồi của sinh viên hàng tuần một cách nhất quán (không chỉ vào cuối học phần), để hiểu nhu cầu của sinh viên hiệu quả hơn, từ đó có thể điều chỉnh phương pháp giảng dạy một cách phù hợp.

Sinh viên có sự khác biệt về nền tảng kiến thức, kinh nghiệm và mức độ sẵn sàng tham gia. Do đó, vào đầu quá trình giảng dạy học phần, cần xây dựng mối quan hệ với sinh viên và thử nghiệm các cách khác nhau để tăng cường sự tham gia của sinh viên.

5. Bài học kinh nghiệm đối với giáo dục đại học Việt Nam

Theo nhiều nghiên cứu, phương pháp FC phù hợp với dạy và học đại học trong bối cảnh hiện nay. Các nghiên cứu đã ứng dụng phương pháp FC ở nhiều học phần khác nhau như: tiếng Anh, lập trình, công nghệ thông tin và truyền thông, toán học, giao tiếp và các lĩnh vực rộng như: kinh tế, truyền thông, giáo dục, y học, lâm nghiệp, vật lý...vv.... Hình thức tổ chức FC đa dạng: trực tuyến, trực tiếp và kết hợp với đối tượng áp dụng cả sinh viên Phần Lan và sinh viên quốc tế đến từ nhiều quốc gia đang học tập tại Phần Lan. Điều này cho thấy tính đa dạng, phù hợp trong áp dụng phương pháp FC. Đối tượng học tập của giáo dục đại học hiện nay là sinh viên thế hệ gen Z, thế hệ số hóa đầu tiên lớn lên trong kết nối mạng, kết nối với lượng thông tin khổng lồ toàn cầu, họ có thể tự tìm hiểu mọi thứ trên mạng nhanh chóng, giúp họ rất nhanh nhạy và thích ứng tốt với công nghệ. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra những đặc điểm của gen Z như: thích học tập qua công nghệ; học tập linh hoạt và tự chủ; khả năng tự học và tư duy độc lập; thích học qua video, nội dung trực quan, qua tương tác và thực hành; đề cao sự sáng tạo và linh hoạt trong học tập; quan tâm đến sức khỏe tinh thần trong học tập; yêu cầu phản hồi nhanh; thời gian tập trung ngắn; nhu cầu giải trí cao...vv.... Công nghệ thông tin và truyền thông phát triển cùng với đặc điểm của thế hệ sinh viên gen Z là những điều kiện thuận lợi nhất để áp dụng hiệu quả phương pháp FC.

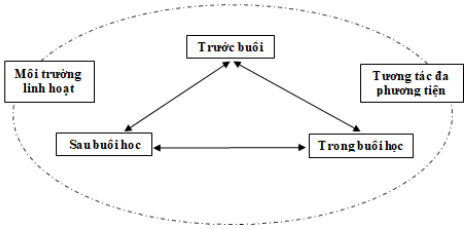
Qua nghiên cứu, tác giả đề xuất mô hình triển khai phương pháp FC đối với giảng viên:

Tuy nhiên, trong bối cảnh đa số giảng viên chưa quen với phương pháp FC, khả năng tiếp cận công nghệ còn hạn chế, muốn triển khai FC có hiệu quả cần:

(1) Tập huấn cho giảng viên về FC và ứng dụng công nghệ trong giáo dục.

(2) Rà soát chương trình, đề cương chi tiết các học phần và cân đối các nội dung để thiết kế học liệu hướng dẫn sinh viên tự học, tự nghiên cứu trước khi đến lớp.

(3) Thiết kế học liệu cho sinh viên tự học, tự nghiên cứu; các video hướng dẫn nên dưới 10 phút. Thành lập các nhóm giảng viên cùng giảng dạy để soạn và chia sẻ học liệu.



Hình 2. Sơ đồ mô hình triển khai phương pháp FC đối với giảng viên

(4) Thiết kế các đánh giá trước, trong và sau mỗi buổi học để đảm bảo thu được phản hồi của sinh viên và kịp thời điều chỉnh.

(5) Áp dụng phương pháp FC bắt đầu với những thay đổi từ từ và điều chỉnh dần dần qua các đánh giá, phản hồi.

(6) Bố trí lớp học sĩ số vừa đủ (tối đa 40 sinh viên), sắp xếp lịch học đủ thời gian cho sinh viên tự học, tự nghiên cứu.

6. Kết luận

Lớp học đảo ngược là một phương pháp giảng dạy hiện đại, phù hợp với sự phát triển của công nghệ trong giáo dục và đặc điểm học tập của thế hệ sinh viên gen Z, giúp nâng cao kỹ năng mềm cần thiết cho sinh viên ở thế kỷ 21. Phần Lan là quốc gia có nhiều nghiên cứu ứng dụng phương pháp FC trong giảng dạy đại học đã có phản hồi tốt. Qua các nghiên cứu, tác giả đề xuất mô hình triển khai phương pháp FC đối với giáo dục đại học ở Việt Nam gồm các hoạt động: trước buổi học, trong buổi học và sau buổi học, chìa khóa là mối liên kết giữa các hoạt động trong và ngoài lớp học đặt trong môi trường linh hoạt và tương tác đa phương tiện. Tuy nhiên, để áp dụng thành công phương pháp này cần phải có sự hỗ trợ từ các nhà trường, sự chuẩn bị kỹ lưỡng từ giảng viên, hỗ trợ phù hợp cho sinh viên, sự hỗ trợ của công nghệ và quan trọng nhất là tinh thần chủ động, khả năng tự học, tính kỷ luật của sinh viên trong quá trình học tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Aidoo, B., Macdonald, M. A., Vesterinen, V.-M., Pétursdóttir, S., & Gísladóttir, B. (2022). Transforming teaching with ICT using the flipped classroom approach: Dealing with COVID-19 pandemic. Education Sciences, 12(6), 421. https://doi.org/10.3390/educsci12060421.

[2] Allison, J. (2021). Flipped classroom teaching in a mathematics for technology course: Recommendations for success. Koli Calling ’21, November 18–21, Joensuu, Finland.

[3] Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N.-S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? Computers & Education, 79, 16–27.

[4] Hall, A. A., & DuFrene, D. D. (2016). Best practices for launching a flipped classroom. Business and Professional Communication Quarterly, 79(2), June.

[5] Isomöttönen, V., & Tirronen, V. (2016). Flipping and blending—An action research project on improving a functional programming course. ACM Transactions on Computing Education, 17(1), Article 1.

[6] Kantanen, H., Koponen, J., Sointu, E., & Valtonen, T. (2019). Including the student voice: Experiences and learning outcomes of a flipped communication course. Business and Professional Communication Quarterly, 82(3), 337–356.

[7] Knutas, A., Herala, A., Vanhala, E., & Ikonen, J. (2016). The flipped classroom method: Lessons learned from flipping two programming courses. International Conference on Computer Systems and Technologies - CompSysTech’16.

[8] Koponen, J. (2019). The flipped classroom approach for teaching cross-cultural communication to millennials. Journal of Teaching in International Business, 30(2), 102–124.

https://doi.org/10.1080/08975930.2019.1663776
[9] Sointu, E., Hyypiä, M., Lambert, M. C., Hirsto, L., Saarelainen, M., & Valtonen, T. (2022). Preliminary evidence of key factors in successful flipping: Predicting positive student experiences in flipped classrooms. Higher Education, 85(2), 503–520. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00848-2
[10] Toivola, M., Rajala, A., & Kumpulainen, K. (2022). Pedagogical rationales of flipped learning in the accounts of Finnish mathematics teachers. Pedagogies: An International Journal, 18(4), 767–787. https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2077341

ABSTRACT

Flipped classroom method - Experiences from Finnish higher education

The article investigates the implementation and application of the flipped classroom model in higher education in Finland. Key characteristics, benefits, and challenges of the flipped classroom method are drawn from studies following its implementation. The approach to conducting flipped classrooms includes faculty training; perspectives from educational experts and students on the flipped classroom highlight several mutually valuable factors: (1) guidance and mentoring for students, (2) pedagogical knowledge of instructors, and (3) technological application in education; key topics and critical factors for instructors in flipped classrooms; the connection of out-of-class and in-class activities in flipped classrooms; and principles of the flipped classrooms. Accordingly, a model is proposed for instructors to implement flipped classroom method in Vietnam, along with recommendations for effective deployment.

Keywords: *Flipped classroom, flipped learning, higher education, instructor, student.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.23
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 23-31
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

NGHIÊN CỨU CHƯƠNG TRÌNH MÔN CÔNG NGHỆ CẤP TIỂU HỌC THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Đặng Minh Phượng[1], Nguyễn Thanh Trịnh[2], Đào Ngọc Chính[3]

Tóm tắt. Năm học 2024-2025 là năm học đánh dấu giai đoạn Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 hoàn thành chu trình đầu tiên, triển khai ở tất cả các khối lớp. Theo đó, mỗi môn học ở từng cấp học cũng đã trải qua giai đoạn thực hiện ban đầu. Ở lần đầu thực hiện theo chương trình mới, với mỗi môn học chắc chắn không tránh được những khó khăn, những vướng mắc, hoặc bộc lộ những hạn chế nhất định khi triển khai ở trong thực tiễn. Nội dung báo cáo này tập trung vào trình bày về những nghiên cứu rà soát mang tính bước đầu đối với chương trình Công nghệ ở Tiểu học, đánh giá sự phù hợp và hiệu quả với thực tiễn giáo dục của nội dung, yêu cầu cần đạt, phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá trong dạy học phát triển phẩm chất năng lực cho học sinh. Từ đó đưa ra những đề xuất, kiến nghị điều chỉnh để tiếp tục hoàn thiện chương trình, tăng cường hiệu quả triển khai chương trình, đáp ứng tốt hơn nhu cầu giáo dục, khắc phục những hạn chế trong quá trình triển khai.

Từ khóa: *Chương trình giáo dục phổ thông, môn Công nghệ, rà soát chương trình.*

1. Đặt vấn đề

Năm học 2024-2025 là năm học đánh dấu giai đoạn Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 (CTGDPT 2018) hoàn thành chu trình đầu tiên, triển khai ở tất cả các khối lớp. Theo đó, mỗi môn học ở từng cấp học cũng đã trải qua giai đoạn thực hiện ban đầu. Ở lần đầu thực hiện theo chương trình mới, với mỗi môn học chắc chắn không tránh được những khó khăn, những vướng mắc, hoặc bộc lộ những hạn chế nhất định khi triển khai ở trong thực tiễn. Trong bối cảnh sắp hoàn thành việc triển khai CTGDPT 2018 ở các cấp học, mỗi môn học rất cần được nhìn nhận, xem xét, đánh giá ban đầu để trên cở sở đó có thể có những điều chỉnh cần thiết cho giai đoạn tiếp theo. Đây cũng là một bước trong quá trình hoàn thiện chương trình. Hoạt động rà soát chương trình trong giai đoạn này cũng tương tự như hoạt động rà soát năm 2008 của Bộ Giáo dục và đào tạo (GD&ĐT) đối với các môn học và hoạt động giáo dục trong CTGDPT 2006 sau một thời gian triển khai.

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam được Bộ GD&ĐT giao triển khai nghiên cứu rà soát chương trình các môn học, trong đó nhóm nghiên cứu thực hiện nhiệm vụ rà soát đối với môn Công nghệ trong CTGDPT 2018 ở tiểu học. Thông qua việc nghiên cứu rà soát này để có những đề xuất điều chỉnh và kiến nghị với Bộ GD&ĐT một số phương án giúp thực hiện tốt chương trình trong quá trình về sau.

Trong CTGDPT 2018 ở cấp tiểu học, môn Công nghệ được đặt trong "môn Tin học và Công nghệ", thuộc nhóm các môn học và hoạt động giáo dục bắt buộc, bắt đầu từ lớp 3 đến hết lớp 5. Môn Công nghệ ở cấp tiểu học trong chương trình GDPT 2018, vốn được phát triển từ môn Thủ công và môn Kĩ thuật theo chương trình môn Công nghệ ở tiểu học trong CTGDPT năm 2006, đã trải qua những điều chỉnh và cập nhật các xu thế nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. Và trong thực tiễn, học sinh tiểu học bắt đầu học môn này ở lớp 3 từ năm học 2022 – 2023. Qua tổng hợp về trong quá trình triển khai chương trình và sách

Ngày nhận bài:06/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/11/2024. Ngày nhận đăng: 22/11/2024.
[1,2,3]Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
Tác giả liên hệ: Đặng Minh Phượng. Địa chỉ e-mail: phuongdm@gesd.edu.vn

giáo khoa môn Công nghệ, đã có những báo cáo ghi nhận các ý kiến của giáo viên và cán bộ quản lý đã chỉ ra một số vấn đề còn tồn tại. Những ý kiến này không chỉ phản ánh những thách thức trong việc thực hiện chương trình mà còn đóng vai trò quan trọng trong việc rà soát chương trình. Việc ghi nhận các phản hồi này sẽ giúp cơ quan quản lý giáo dục điều chỉnh, cập nhật chương trình và sách giáo khoa sao cho phù hợp hơn với nhu cầu học tập của học sinh, đồng thời nâng cao chất lượng dạy và học môn Công nghệ tại cấp tiểu học. Ban đầu, môn Công nghệ, thuộc môn Tin học và Công nghệ trong CT GDPT 2018, là môn học mới, nhiều nhà trường đã phản ánh việc thiếu giáo viên chuyên môn phụ trách môn học này. Mặc dù các địa phương được giao bổ sung số lượng biên chế, nhưng vẫn chưa tuyển dụng hết do thiếu nguồn tuyển dụng. Bộ GD&ĐT cũng đã có một số giải pháp như Ban hành chương trình bồi dưỡng giáo viên Tin học dạy môn Tin học và Công nghệ cấp tiểu học (theo quyết định 2453/QĐ-BGDĐT); đề xuất hạ chuẩn tuyển dụng giáo viên với nhận định, cần thiết tuyển dụng người có bằng tốt nghiệp cao đẳng Sư phạm hoặc tốt nghiệp cao đẳng chuyên ngành và có chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ Sư phạm, nhằm bảo đảm đủ giáo viên thực hiện CTGDPT 2018 [3]... Bên cạnh điều kiện về đội ngũ giáo viên để triển khai CT GDPT 2018, điều kiện về cơ sở vật chất, thiết bị dạy học cũng rất quan trọng. Theo kết quả đánh giá về việc triển khai chương trình và SGK, thuộc nhiệm vụ nghiên cứu thường xuyên của tác giả Hồ Thị Thu Hương năm 2023 [1], ý kiến của giáo viên và cán bộ quản lí cho thấy việc đáp ứng danh mục đồ dùng dạy học tối thiểu còn rất hạn chế, vẫn còn tình trạng thiếu thiết bị dạy học tối thiểu, điều này dẫn đến việc giáo viên không có sử dụng các thiết bị theo quy định. Sự thiếu hụt này làm cho giáo viên không thể triển khai các hoạt động học tập tương tác hoặc thực hành cần thiết cho môn Công nghệ. Theo kết quả, 4.5% giáo viên chia sẻ về tình trạng thiếu thiết bị dạy học, hay 37% giáo viên cho biết thiết bị hiện có chỉ đáp ứng một phần yêu cầu, đòi hỏi trong quá trình dạy học giáo viên cần thiết phải tự tìm kiếm hoặc chuẩn bị các thiết bị thay thế để đảm bảo quá trình dạy học diễn ra hiệu quả. Sự phụ thuộc vào các thiết bị tự chuẩn bị có thể dẫn đến sự không đồng nhất trong chất lượng giảng dạy và học tập giữa các giáo viên, cũng như tạo áp lực cho giáo viên trong việc đảm bảo trang bị đầy đủ cho bài học. Đặc biệt đối với môn Công nghệ ở lớp 5, vẫn còn tình trạng thiếu bộ lắp ghép kĩ thuật như điện gió, điện mặt trời, xe điện chạy bằng pin. Việc xây dựng mô hình và chi tiết các thành phần của bộ lắp ghép kĩ thuật của 3 bộ SGK là rất khác nhau, do đó dẫn đến những bất cập trong việc cung ứng hoặc tiếp cận để mua sắm, bổ sung thiết bị dạy học trong nhà trường.

Từ việc tổng hợp thông tin về việc triển khai chương trình và sách giáo khoa như trên, nội dung báo cáo này tập trung vào trình bày về những nghiên cứu rà soát mang tính bước đầu đối với nội dung chương trình Công nghệ ở tiểu học, đánh giá sự phù hợp và hiệu quả với thực tiễn giáo dục của nội dung, yêu cầu cần đạt, phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá trong dạy học phát triển phẩm chất năng lực cho học sinh. Đây là cơ sở để đưa ra những đề xuất, kiến nghị để tiếp tục hoàn thiện chương trình, tăng cường hiệu quả triển khai chương trình và đáp ứng tốt hơn nhu cầu giáo dục, khắc phục được những hạn chế trong quá trình triển khai.

2. Mục tiêu nghiên cứu

Mục tiêu nghiên cứu nhằm phát hiện những điểm còn hạn chế, bất cập trong văn bản chương trình thuộc chương trình môn Công nghệ cấp tiểu học trong CTGDPT 2018, từ đó đưa ra các đề xuất điều chỉnh và khuyến nghị cho phù hợp với việc thực hiện chương trình ở giai đoạn tiếp theo.

Việc nghiên cứu đóng vai trò như một phần trong đánh giá quá trình, giúp đảm bảo chương trình Công nghệ được cải thiện linh hoạt và liên tục. Đồng thời, nó còn tạo cơ sở khoa học cho việc điều chỉnh, để chương trình phù hợp hơn với điều kiện thực tiễn triển khai, với nhu cầu học sinh, đảm bảo tính cập nhật và giúp phát triển những năng lực, phẩm chất cần thiết cho học sinh tiểu học trong giai đoạn hiện nay.

3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp rà soát chương trình môn Công nghệ cấp tiểu học sẽ tập trung vào việc hồi cứu tài liệu, thông tin và văn bản chính thức do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành. Căn cứ vào hệ thống các văn bản liên quan đến chương trình giáo dục phổ thông 2018, bao gồm các quy định về mục tiêu, nội dung và phương

pháp dạy học, đánh giá năng lực của môn Công nghệ ở bậc tiểu học như: Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT về chương trình giáo dục phổ thông tổng thể, Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT về quy định đánh giá học sinh tiểu học, Thông tư số 14/2017/TT-BGDĐT về việc ban hành quy định tiêu chuẩn, quy trình xây dựng, chỉnh sửa chương trình giáo dục phổ thông; tổ chức và hoạt động của hội đồng quốc gia thẩm định chương trình giáo dục phổ thông, và một số văn bản hay những báo cáo liên quan khác.

Dựa vào các văn bản, tập trung phân tích các mục tiêu giáo dục của môn Công nghệ, nhằm xác định xem chúng có đáp ứng được các yêu cầu về phát triển kỹ năng, kiến thức thực tiễn và phẩm chất của học sinh tiểu học không. Hơn nữa cần chú ý, về sự phù hợp của quan điểm xây dựng, thời lượng, nội dung, yêu cầu cần đạt cụ thể (theo từng chủ đề, lớp) với mục tiêu về năng lực và phẩm chất của chương trình giáo dục tổng thể và chương trình môn học. Trong quá trình rà soát, các yếu tố về tính liên thông với các cấp học cao hơn, sự phù hợp với đặc điểm lứa tuổi của học sinh tiểu học, và tính khả thi khi triển khai giảng dạy cũng cần được xem xét kỹ lưỡng.

Ngoài ra, có thể đối chiếu với kinh nghiệm, kết quả nghiên cứu của chương trình trước, tham khảo thêm ý kiến của tác giả chương trình, tác giả sách giáo khoa, tập hợp ý kiến của các giáo viên, xem xét thêm một số vấn đề khác như việc hỗ trợ cách thức đánh giá kết quả học tập, đổi mới phương pháp dạy học, sự phù hợp với điều kiện thực tiễn về nguồn lực giáo viên, điều kiện cơ sở vật chất,. . .

4. Nội dung nghiên cứu

4.1. Về đặc điểm chương trình môn Công nghệ cấp Tiểu học

Trong CT GDPT 2018, các nội dung giáo dục công nghệ rộng, đa dạng, thuộc nhiều lĩnh vực kĩ thuật, công nghệ khác nhau, bao gồm những nội dung cơ bản, cốt lõi, phổ thông tất cả học sinh đều phải học và có những nội dung đặc thù, chuyên biệt nhằm đáp ứng nguyện vọng, sở thích của học sinh, phù hợp với yêu cầu của từng địa phương, vùng miền. Sự đa dạng về lĩnh vực kĩ thuật, công nghệ trong nội dung môn Công nghệ cũng mang lại ưu thế của môn học trong việc lồng ghép, tích hợp nội dung giáo dục xuyên chương trình trong quá trình học tập của học sinh.

Công nghệ là môn học có mối quan hệ với nhiều lĩnh vực giáo dục khác, đặc biệt là với Toán học và Khoa học. Cùng với Toán học, Khoa học tự nhiên, môn Công nghệ góp phần thúc đẩy giáo dục STEM – một trong những xu hướng giáo dục đang được coi trọng ở nhiều quốc gia trên thế giới. Từ năm 2023, Bộ GD&ĐT đã có hướng dẫn tổ chức hoạt động giáo dục STEM trong giáo dục Tiểu học rất cụ thể thông qua công văn 909/BGDĐT-GDTH. Trong đó hướng dẫn các địa phương, nhà trường xây dựng kế hoạch thực hiện giáo dục STEM cấp Tiểu học tại địa phương phù hợp với điều kiện thực tiễn để nâng cao hiệu quả thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông cấp Tiểu học. Và để hỗ trợ các địa phương và nhà trường thực hiện chủ trương này, Vụ Giáo dục Tiểu học đã xây dựng trang dự án STEM KIDS và đưa ra những gợi ý cho tất cả các khối từ lớp 1 đến lớp 5 với nhiều chủ đề tạo cơ hội để học sinh tích hợp kiến thức, kĩ năng ở các môn học đặc thù - trong đó có môn Công nghệ - cho giáo dục STEM và vận dụng hiệu quả các kiến thức, kĩ năng này để giải quyết các vấn đề thực tiễn.

Trong thời gian vừa qua, việc tìm hiểu mô hình giáo dục STEM và định hướng trong dạy học ở tiểu học cũng được thể hiện qua các công trình như: Nguyễn Hồng Dương (2023), Đề xuất thang đo xác định các yếu tố ảnh hưởng đến sự sẵn sàng thực hiện giáo dục STEAM trong dạy học môn Công nghệ của giáo viên tiểu học; Vận dụng tiến trình tư duy thiết kế vào dạy học nội dung "Làm đồ chơi" (Công nghệ 3) theo định hướng giáo dục STEAM. Ngoài ra, nhóm tác giả Trần Thị Thùy Dung và Nguyễn Thị Vân Anh (2019) , Một số hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm nội dung làm đồ chơi dân gian phần Công nghệ lớp 3 theo chương trình giáo dục phổ thông mới đã chỉ ra, để tăng sự hứng thú của học sinh với môn học mới này, có thể dạy học tích hợp môn Công nghệ với hoạt động trải nghiệm để phong phú nội dung dạy học, tạo môi trường thuận lợi để học sinh bộc lộ khả năng, sở trường, tích cực, chủ động, độc lập và sáng tạo trong quá trình chiếm lĩnh kiến thức.

Như vậy, những đặc điểm môn học được nêu trong chương trình môn Công nghệ cấp Tiểu học đã được

thể hiện rất rõ thông qua thực tiễn các hoạt động chuyên môn của các cấp quản lí, của các giáo viên và các nhà giáo dục trong thời gian vừa qua, đáp ứng được yêu cầu đổi mới của chương trình.

4.2. Về vị trí và tên môn học trong chương trình

Môn Công nghệ ở trong CT GDPT 2018 là môn học bắt buộc ở giai đoạn giáo dục cơ bản, được học từ lớp 3 đến lớp 12 và là môn học lựa chọn ở giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp. Ở cấp tiểu học, môn Công nghệ được xếp trong "môn học tích hợp" với tên gọi "Tin học và Công nghệ" với thời lượng chung 70 tiết/năm. Mặc dù có tên gọi chung là môn "Tin học và Công nghệ", nhưng trong CT GDPT ở cấp Tiểu học vẫn là hai "phân môn" thuộc hai chương trình môn học khác nhau với các năng lực đặc thù và các mạch nội dung học tập riêng biệt, không đúng nghĩa là "môn học tích hợp".

Năm 2021, để chuẩn bị GV cho việc triển khai dạy học môn Tin học và Công nghệ trong nhà trường, Bộ GD&ĐT đã ra quyết định số 2453/QĐ-BGDĐ để ban hành Chương trình bồi dưỡng giáo viên Tin học dạy môn Tin học và Công nghệ ở Tiểu học. Tuy vậy, trong triển khai thực tế, "môn Tin học và Công nghệ" ngay từ năm đầu thực hiện ở lớp 3 năm học 2022 – 2023 đã được thực hiện với hai sách giáo khoa môn học với những nội dung học tập riêng biệt. Việc này ban đầu đã gây khó khăn, lúng túng đối với các GV và nhà trường trong việc phân công, bố trí người dạy và lên kế hoạch thực hiện kiểm tra, đánh giá, nhận xét, lấy điểm... cho "một môn". Để khắc phục những khó khăn, lúng túng này, đến tháng 10 năm 2022, Bộ GD&ĐT đã ra Quyết định 2904/QĐ-BGDĐT về việc đính chính Phụ lục 1, Phụ lục 2 ban hành kèm theo Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quy định đánh giá học sinh tiểu học. Theo đó, điều chỉnh tất cả các vị trí có cụm từ "Tin học và Công nghệ" được sửa và tách thành "Tin học và Công nghệ (Tin học)" và "Tin học và Công nghệ (Công nghệ)" ở các nội dung, cột riêng biệt cho hai môn. Theo đó, đính chính trong học bạ và bảng tổng hợp kết quả đánh giá giáo dục giữa kỳ, cuối học kỳ I, cuối năm học: môn "Tin học và Công nghệ" đã được tách thành 2 phần riêng biệt như 2 môn độc lập: Tin học và Công nghệ (Tin học); Tin học và Công nghệ (Công nghệ). Môn Tin học và môn Công nghệ theo đó cho đến nay đã có bài kiểm tra định kỳ riêng. Những điều chỉnh này đã khá kịp thời, và tạo điều kiện thuận lợi cho các nhà trường triển khai CT GDPT 2018, nhưng việc gọi tên môn "Tin học và Công nghệ" rồi ghi lần lượt là "Tin học và Công nghệ (Tin học)" và "Tin học và Công nghệ (Công nghệ)" trong hệ thống các văn bản như vậy vẫn chưa thực sự phù hợp.

Rõ ràng, việc triển khai riêng hai môn học như trên không còn là hình thức mà bản chất đã thực sự là hai môn học đọc lập ở cấp Tiểu học. Do vậy, nhìn từ khía cạnh bản chất môn học, thì cần chính thức chỉnh sửa trong CT tổng thể và trong CT môn học của CT GDPT 2018 thành tên hai môn học riêng biệt với tên gọi môn Tin học và môn Công nghệ, với thời lượng riêng mỗi môn là 35 tiết/năm.

4.3. Về mục tiêu chương trình môn Công nghệ cấp Tiểu học

Môn Công nghệ ở cấp tiểu học giúp học sinh học tập và làm việc hiệu quả trong môi trường công nghệ tại gia đình, nhà trường, cộng đồng và xã hội, hướng tới thực hiện mục tiêu "bước đầu hình thành và phát triển ở học sinh năng lực công nghệ trên cơ sở các mạch nội dung về công nghệ và đời sống, thủ công kĩ thuật; khơi dậy hứng thú học tập và tìm hiểu công nghệ". Kết thúc tiểu học, học sinh sử dụng được một số sản phẩm công nghệ thông dụng trong gia đình đúng cách, an toàn; thiết kế được sản phẩm thủ công kĩ thuật đơn giản; trao đổi được một số thông tin đơn giản về các sản phẩm công nghệ trong phạm vi gia đình, nhà trường; nhận xét được ở mức độ đơn giản về sản phẩm công nghệ thường gặp; nhận biết được vai trò của công nghệ đối với đời sống trong gia đình, ở nhà trường.

Mục tiêu môn Công nghệ ở Tiểu học được xây dựng vừa đảm bảo kế thừa CT GDPT 2006, vừa đồng bộ với mục tiêu giáo dục chung ở giáo dục Tiểu học trong CT GDPT 2018 vừa có sự gắn kết chặt chẽ với các mục tiêu môn học ở các cấp học tiếp theo ở THCS và THPT. Với cách tiếp cận và xây dựng mục tiêu chương trình môn Công nghệ ở cấp tiểu học như trên đã thể hiện được sự khái quát về những điều người học cần đạt được sau khi hoàn thành chương trình, bám sát với định hướng phát triển kinh tế xã hội của Việt Nam trong thời gian tới, đồng thời cũng cập nhật được xu hướng phát triển khoa học, công nghệ của thời đại.

4.4. Về cơ hội phát triển các phẩm chất chủ yếu, năng lực chung cốt lõi

Cùng với các môn học và hoạt động giáo dục khác, môn Công nghệ góp phần hình thành và phát triển ở học sinh các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung theo các mức độ phù hợp với môn học, cấp học đã được quy định tại CT GDPT tổng thể.

Với đặc thù môn học với những đặc điểm riêng như phân tích ở trên, giáo dục công nghệ có lợi thế giúp học sinh phát triển các phẩm chất chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm qua dạy học nội dung công nghệ liên quan tới môi trường công nghệ con người đang sống và những tác động của nó; qua các hoạt động thực hành, lao động và trải nghiệm; qua các nội dung đánh giá, hoàn thiện và sáng tạo đối với các sản phẩm công nghệ. Với mỗi chủ đề, nội dung học tập, tùy theo tính chất, đặc điểm của nội dung, sẽ góp phần cung cấp cơ hội phát triển các phẩm chất, năng lực cho học sinh dựa trên một số yêu cầu cần đạt xác định. Phẩm chất được hình thành và phát triển trong dạy học công nghệ thông qua môi trường giáo dục ở nhà trường trong mối quan hệ chặt chẽ với gia đình và xã hội; các nội dung học tập có liên quan trực tiếp; các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học. Căn cứ yêu cầu cần đạt về phẩm chất đã được mô tả, giáo viên khi xây dựng kế hoạch dạy học, ngoài các mục tiêu về kiến thức, kĩ năng, năng lực cần đạt, có thể chỉ rõ cơ hội góp phần phát triển ở người học các phẩm chất phù hợp.

Ở cấp Tiểu học, môn Công nghệ thúc đẩy đổi mới sáng tạo thông qua các chủ đề đơn giản về công nghệ và đời sống, thông qua việc tìm hiểu, sử dụng đúng cách, hiệu quả và an toàn một số sản phẩm công nghệ trong gia đình mà học sinh tiếp xúc hằng ngày, thông qua việc được trải nghiệm thiết kế kĩ thuật trong các hoạt động thiết kế, chế tạo các sản phẩm thủ công và lắp ráp các mô hình kĩ thuật đơn giản. Sau khi hoàn thành chương trình, học sinh có thể sử dụng an toàn và hiệu quả các sản phẩm công nghệ và công cụ kỹ thuật phổ biến trong gia đình. Đồng thời, các em có khả năng nhận biết, báo cho người lớn và xử lý một cách bình tĩnh các sự cố kỹ thuật, công nghệ khi gặp phải. Môn học cũng giúp phát triển khả năng tự chủ thông qua việc thực hành, thiết kế, chế tạo, đánh giá sản phẩm công nghệ từ góc nhìn cá nhân. Học sinh được khuyến khích sáng tạo và chế tạo sản phẩm công nghệ riêng, cũng như hợp tác trong các nhóm nhỏ để trao đổi, mô tả, trình bày và chia sẻ ý tưởng trong quá trình thực hiện các dự án học tập. Điều này góp phần phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực tự học. Thông qua việc giải quyết các vấn đề kỹ thuật, công nghệ trong thực tiễn và tham gia vào quá trình thiết kế, sáng tạo sản phẩm mới, học sinh còn được nâng cao năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo.

4.5. Về tương quan giữa các năng lực đặc thù với yêu cầu cần đạt trong các mạch nội dung

Môn Công nghệ hình thành và phát triển ở học sinh năng lực công nghệ, bao gồm các thành phần: Nhận thức công nghệ, Giao tiếp công nghệ, Sử dụng công nghệ, Đánh giá công nghệ, Thiết kế kĩ thuật. Trong chương trình môn Công nghệ, năng lực công nghệ và các mạch nội dung của môn công nghệ là hai trục tư tưởng chủ đạo của môn học, có tác động hỗ trợ qua lại. Năng lực công nghệ góp phần định hướng lựa chọn mạch nội dung; ngược lại, mạch nội dung là chất liệu và môi trường góp phần hình thành phát triển năng lực, đồng thời cũng sẽ định hướng hoàn thiện mô hình năng lực công nghệ. Bảng 1 là bản mô tả về các yêu cầu cần đạt (YCCĐ) của các thành phần năng lực công nghệ trong CT môn Công nghệ đối với cấp Tiểu học:

Năng lực công nghệ được hình thành và phát triển thông qua hoạt động dạy học trong mỗi mạch nội dung, mỗi chủ đề cụ thể. Trong mỗi chủ đề, nội dung cụ thể, khi GV xây dựng kế hoạch dạy học cần tham chiếu đầy đủ tới mô hình năng lực công nghệ để xác định chủ đề, nội dung đó sẽ định hướng phát triển các yêu cầu cần đạt nào trong mô hình năng lực

Khi nghiên cứu theo mạch nội dung và các yêu cầu cần đạt tương ứng trong chương trình môn Công nghệ ở Tiểu học, chúng tôi nhận thấy, các mạch nội dung và yêu cầu cần đạt đã cụ thể hóa mục tiêu giáo dục môn học và bám sát theo các thành phần của năng lực đặc thù. Tuy nhiên, trong một số mạch nội dung có những yêu cầu cần đạt chưa hoàn toàn tương ứng với những mô tả về biểu hiện cụ thể của các năng lực thành phần trong năng lực công nghệ. Trong một số trường hợp, các thành tố của năng lực thành phần chưa

Bảng 1. Mô tả về các yêu cầu cần đạt của các thành phần năng lực công nghệ trong chương trình môn Công nghệ đối với cấp Tiểu học

Thành phần năng lực	Yêu cầu cần đạt ở cấp Tiểu học
a. Nhận thức công nghệ	a.1.1. Nhận ra được sự khác biệt của môi trường tự nhiên và môi trường sống do con người tạo ra. a.1.2. Nêu được vai trò của các sản phẩm công nghệ trong đời sống gia đình, nhà trường. a.1.3. Kể được về một số nhà sáng chế tiêu biểu cùng các sản phẩm sáng chế nổi tiếng có tác động lớn tới cuộc sống của con người. a.1.4. Nhận biết được sở thích, khả năng của bản thân đối với các hoạt động kĩ thuật, công nghệ đơn giản. 1.5. Trình bày được quy trình làm một số sản phẩm thủ công kĩ thuật đơn giản.
b. Giao tiếp công nghệ	b.2.1. Nói, vẽ hay viết để mô tả những thiết bị, sản phẩm công nghệ phổ biến trong gia đình. b.2.2. Phác thảo bằng hình vẽ cho người khác hiểu được ý tưởng thiết kế một sản phẩm công nghệ đơn giản.
c. Sử dụng công nghệ	c.3.1.Thực hiện được một số thao tác kĩ thuật đơn giản với các dụng cụ kĩ thuật. . c.3.2. Sử dụng được một số sản phẩm công nghệ phổ biến trong gia đình. c.3.3. Nhận biết và phòng tránh được những tình huống nguy hiểm trong môi trường công nghệ ở gia đình. c.3.4. Thực hiện được một số công việc chăm sóc hoa và cây cảnh trong gia đình.
d. Đánh giá công nghệ	d.4.1. Đưa ra được lí do thích hay không thích một sản phẩm công nghệ. d.4.2. Bước đầu so sánh và nhận xét được về các sản phẩm công nghệ cùng chức năng.
e. Thiết kế kĩ thuật	e.5.1. Nhận thức được: muốn tạo ra sản phẩm công nghệ cần phải thiết kế; thiết kế là quá trình sáng tạo. e.5.2. Kể tên được các công việc chính khi thiết kế. e.5.3. Nêu được ý tưởng và làm được một số đồ vật đơn giản từ những vật liệu thông dụng theo gợi ý, hướng dẫn.

được mô tả đủ khái quát hoặc chưa đủ rõ ràng, dẫn đến khó khăn trong việc xác định yêu cầu cần đạt gắn liền với yếu tố năng lực nào. Điều này vừa gây trở ngại cho giáo viên trong việc xây dựng kế hoạch dạy học, xác định các thành phần năng lực trọng tâm cần phát triển thông qua các chủ đề, mạch nội dung, vừa dẫn đến những khó khăn trong việc nhận xét, đánh giá năng lực học sinh và làm giảm tính khả thi và hiệu quả của việc đo lường tiến bộ học tập. Bảng 2 có phân tích và chỉ ra một số vấn đề tương ứng giữa yêu cầu cần đạt trong một số mạch nội dung và các thành phần năng lực công nghệ:

Bảng 2. Mô tả yêu cầu cần đạt trong một số mạch nội dung và các thành phần năng lực công nghệ

Lớp	Chủ đề	Mạch nội dung	Yêu cầu cần đạt	Các vấn đề
3	Công nghệ và Đời sống	Sử dụng đèn học	Nhận biết được một số loại đèn học thông dụng.	Mô tả của YCCĐ của nội dung này hướng đến thành phần năng lực Nhận thức công nghệ. Tuy nhiên, khi đối chiếu với các mô tả về YCCĐ của thành phần năng lực này này của lại không có mô tả nào phù hợp.
		Sử dụng quạt điện	Nhận biết được một số loại quạt điện thông dụng.	
		Sử dụng máy thu thanh	Kể tên và nêu được nội dung phát thanh của một số chương trình phù hợp với lứa tuổi học sinh trên đài phát thanh.	Mặc dù với cách mô tả của các YCCĐ này hướng đến thành phần năng lực Nhận thức công nghệ nhưng "chương trình phát thanh" hay "kênh truyền hình" đều không thể hiện nội dung bản chất của công nghệ. Việc học sinh xác định được những nội dung của "các chương trình phát thanh" hay "kênh truyền hình" là phù hợp gần với thành phần Đánh giá công nghệ nhưng cũng không xác định được mô tả nào của thành phần này tương ứng.
		Sử dụng máy thu hình	Kể được tên và nêu được nội dung của một số kênh truyền hình phổ biến, phù hợp với học sinh.	
4	Công nghệ và Đời sống	Hoa và cây cảnh trong đời sống	Nhận biết được một số loại hoa và cây cảnh phổ biến.	Trong bảng mô tả về các thành phần năng lực công nghệ có rất ít mô tả liên quan đến nội dung hoa và cây cảnh. Chỉ có một mô tả duy nhất là "thực hiện được một số công việc chăm sóc hoa và cây cảnh trong gia đình" là liên quan trực tiếp. Điều này cũng gây ra những khó khăn nhất định cho GV khi xây dựng kế hoạch dạy học môn Công nghệ ở lớp 4. Trong các mô tả về năng lực Nhận thức công nghệ, không có mô tả về nhận biết hoa và cây cảnh (nhận thức về tự nhiên) mà chỉ có nhận ra sự khác biệt giữa tự nhiên và công nghệ. Chỉ có mô tả "Trình bày được quy trình làm một số sản phẩm thủ công kĩ thuật đơn giản" trong năng lực Nhận thức công nghệ nhưng không có "các bước gieo hạt, trồng cây con" hay "công việc chăm sóc cây, hoa"...
		Trồng hoa và cây cảnh trong chậu	Tóm tắt được nội dung các bước gieo hạt, trồng cây con trong chậu. Mô tả được các công việc chủ yếu để chăm sóc một số loại hoa và cây cảnh phổ biến.	
5	Thủ công kĩ thuật	Lắp ráp mô hình xe điện	Lắp ráp, vận hành được được mô hình xe điện chạy bằng pin.	Tương đối khó xác định sự tương ứng của các YCCĐ này với các mô tả về các thành phần năng lực công nghệ. Trong khi đó, với các hoạt động "lắp ráp mô hình" là cơ hội để phát triển năng lực thiết kế và chế tạo sản phẩm công nghệ theo các phương án và ứng dụng mô hình khác nhau, phát huy năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh. Chưa thấy có mô tả nào của năng lực Thiết kế công nghệ phù hợp hoàn toàn với những YCCĐ này.
		Lắp ráp mô hình máy phát điện gió	Lắp ráp được mô hình máy phát điện gió.	
		Lắp ráp mô hình điện mặt trời	Lắp ráp được mô hình điện mặt trời.	

Ngoài ra, trong quá trình phân tích chung về các thành phần năng lực và các yêu cầu cần đạt trong các

mạch nội dung, chúng tôi còn nhận thấy một số vấn đề khác như:

Các biểu hiện năng lực thường chỉ đề cập đến "sản phẩm công nghệ phổ biến trong gia đình/nhà trường", nhưng nội dung, yêu cầu cần đạt lại đưa ra một số sản phẩm mở rộng hơn so với "sản phẩm công nghệ phổ biến trong gia đình/nhà trường" như biển báo giao thông, máy thu thanh, máy phát điện gió,....

Trong mô tả năng lực sử dụng công nghệ, chương trình đã đề cập đến yêu cầu "sử dụng an toàn và hiệu quả". Tuy nhiên, biểu hiện [c1.3] chỉ tập trung vào khả năng "nhận biết và phòng tránh tình huống nguy hiểm" trong môi trường công nghệ gia đình, mà không nhấn mạnh khía cạnh "sử dụng an toàn và hiệu quả". Một số yêu cầu cần đạt như "Lựa chọn vị trí ngồi đảm bảo góc nhìn và khoảng cách hợp lí khi xem tivi", "Sử dụng điện thoại an toàn, tiết kiệm, hiệu quả và phù hợp với quy tắc giao tiếp" hay "Nhận biết và sử dụng an toàn đồ chơi đơn giản phù hợp với lứa tuổi" đã phản ánh rõ về "sử dụng an toàn và hiệu quả", nhưng rộng hơn nhiều so với "nhận biết và phòng tránh tình huống nguy hiểm". Điều đó cho thấy vẫn còn thiếu sự nhất quán giữa các mô tả về thành năng lực và biểu hiện thực tế trong các yêu cầu cần đạt của các mạch nội dung. Các mô tả của các thành năng lực công nghệ cần khái quát và bao hàm được các yêu cầu cần đạt trong các mạch nội dung trong chương trình.

Khi xem xét mô tả "[d1.1] Đưa ra được lí do thích hay không thích một sản phẩm công nghệ" và nghiên cứu các yêu cầu cần đạt trong các mạch nội dung, cũng không nhận thấy có yêu cầu cần đạt nào thỏa mãn biểu hiện năng lực này. Nhưng ở một số nội dung cụ thể trong SGK, một số hoạt động học tập đã phần nào thể hiện sự liên quan đến mô tả [d1.1] này. Ví dụ: ở bài học sử dụng quạt điện, SGK Công nghệ 3 kết nối tri thức, có nội dung "Em hãy chia sẻ với bạn: Hình dáng và màu sắc của chiếc đèn học mà em yêu thích".

Như vậy, có thể cân nhắc điều chỉnh, bổ sung làm rõ hơn các mô tả về các thành phần năng lực công nghệ cho khái quát hơn, rõ ràng hơn để bao hàm đầy đủ được các yêu cầu cần đạt của các mạch nội dung, giúp giáo viên xây dựng được kế hoạch dạy học phù hợp và đánh giá được sự phát triển về năng lực công nghệ của học sinh thông qua các chủ đề, nội dung học tập trong chương trình.

4.6. Về các chủ đề và mạch nội dung môn học

Nội dung chương trình môn học Công nghệ cơ bản được đánh giá là đã phù hợp với thực tiễn, tương thích với độ tuổi của học sinh và khơi gợi sự hứng thú trong việc khám phá các sản phẩm công nghệ. Tuy nhiên, qua tìm hiểu thực tiễn trong quá trình triển khai chương trình và SGK môn Công nghệ ở Tiểu học, vẫn còn có một số ý kiến của GV về một số chủ đề, nội dung cụ thể và chúng tôi nhận thấy cần xem xét thêm để có những điều chỉnh cho phù hợp hơn. Ví dụ như ở trong chương trình môn Công nghệ lớp 3 có nội dung sử dụng máy thu thanh, một sản phẩm công nghệ rất đặc thù nhưng trong thực tế, máy thu thanh hiện nay không còn phổ biến trong các gia đình. Học sinh rất ít được tiếp xúc, ít được sử dụng nên gây khó khăn cho giáo viên trong hướng dẫn và học sinh trong tìm hiểu và tiếp thu nội dung học tập.

Mặt khác, khi xem xét về mức độ liền mạch trong phát triển của nội dung giữa các cấp lớp học và giữa các nội dung trong cùng một cấp lớp cần cân nhắc một số vấn đề sau:

- Ở lớp 3 có nội dung "làm đồ dùng học tập" và "làm đồ chơi", ở lớp 4 có nội dung "làm đồ chơi dân gian". Nội dung "làm đồ dùng học tập" là nội dung có thể yêu cầu kiến thức và kỹ năng thiết kế, quy chuẩn kĩ thuật hơn, còn "làm đồ chơi" và "làm đồ chơi dân gian" gần gũi, tự do, sáng tạo hơn đối với học sinh. Do vậy, có thể cân nhắc đổi vị trí hai nội dung "làm đồ dùng học tập" lớp 3 và "làm đồ chơi dân gian" lớp 4 ở trong chương trình cho nhau. Việc chuyển nội dung "làm đồ dùng học tập" lên lớp 4 sẽ cho phép học sinh có thời gian và nền tảng kiến thức cần thiết để tiếp cận một cách hiệu quả hơn. Mặt khác, khi kết hợp giữa nội dung "làm đồ chơi" ở lớp 3 với nội dung "làm đồ chơi dân gian" có thể tăng độ gần gũi và tiếp nối về nội dung.

- Ở lớp 4 có mạch nội dung "Lắp ghép mô hình kĩ thuật" được bố trí trước mạch nội dung "Làm đồ chơi dân gian", trong khi đó, ở lớp 5 có mạch nội dung "Tìm hiểu thiết kế" (có yêu cầu thiết kế được một sản phẩm thủ công kĩ thuật) trước mạch nội dung "Lắp ghép các mô hình kĩ thuật (xe điện chạy bằng pin, điện gió, điện mặt trời)". Như vậy là chưa có sự tương quan về mạch nội dung giữa hai cấp lớp này. Ngoài ra, ở

lớp 5, giữa "Tìm hiểu thiết kế" và "Lắp ghép các mô hình kĩ thuật" còn gián đoạn bởi các mạch nội dung như "Sử dụng điện thoại", "Sử dụng tủ lạnh", trong khi đó, có thể tận dụng kiến thức của phần "Tìm hiểu thiết kế" để học sinh vận dụng cho phần lắp ráp các mô hình kĩ thuật. Có thể cân nhắc sắp xếp lại các mạch nội dung ở các lớp 4 và 5 như sau:

+ Lớp 4: đưa mạch nội dung "Lắp ghép mô hình kĩ thuật" ra sau cùng trong Chủ đề Thủ công kĩ thuật của chương trình lớp 4.

+ Lớp 5: đưa mạch nội dung "Tìm hiểu thiết kế" ra sau các mạch nội dung "Sử dụng điện thoại", "Sử dụng tủ lạnh" và tiếp nối mạch nội dung "Tìm hiểu thiết kế" với phần mạch nội dung "Lắp ghép các mô hình kĩ thuật".

Như vậy, có thể cân nhắc nghiên cứu sắp xếp, bố trí lại các mạch nội dung giữa các cấp lớp học và giữa các nội dung trong cùng một cấp lớp để đảm bảo tính phù hợp với đối tượng học sinh, và đảm bảo sự liền mạch trong phát triển nội dung của chương trình.

4.7. Về hỗ trợ phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá

Trong CT GDPT 2018, phương pháp dạy học môn Công nghệ cấp tiểu học đã được định hướng chú trọng vào việc phát triển năng lực và phẩm chất của học sinh thông qua các phương pháp dạy học tích cực, kĩ thuật dạy học phát huy tính chủ động, sáng tạo. Phương pháp chủ đạo là dạy học trải nghiệm và hướng dẫn học sinh thực hành, nhằm khuyến khích học sinh tham gia vào quá trình khám phá, giải quyết vấn đề và phát triển kỹ năng thông qua các tình huống thực tế. Học sinh được tham gia trực tiếp vào việc chế tạo, sử dụng và đánh giá các sản phẩm công nghệ trong đời sống hằng ngày, từ đó hình thành tư duy sáng tạo và kỹ năng công nghệ. Phương pháp dạy học theo dự án cũng được khuyến khích để giúp học sinh làm việc nhóm, thực hành, và trình bày kết quả học tập.

Về kiểm tra đánh giá, chương trình chú trọng đến đánh giá quá trình và đánh giá năng lực, tập trung vào việc quan sát, nhận xét và phản hồi học sinh trong suốt quá trình học tập. Các hình thức đánh giá như bài tập thực hành, sản phẩm học tập, phiếu tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng được sử dụng để phản ánh chính xác khả năng của học sinh. Điều này giúp giáo viên có cái nhìn tổng thể về sự tiến bộ và năng lực thực tiễn của từng học sinh, thay vì chỉ đánh giá qua các bài kiểm tra lý thuyết truyền thống. Tuy nhiên, như phân tích về các một số vấn đề tương ứng giữa yêu cầu cần đạt trong một số mạch nội dung và các thành phần năng lực công nghệ ở trên, việc điều chỉnh, bổ sung làm rõ hơn các mô tả về các thành phần năng lực công nghệ sẽ giúp giáo viên xây dựng được các tiêu chí, công cụ đánh giá phù hợp sau mỗi bài học và sau mỗi một giai đoạn học tập của học sinh.

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra một số vấn đề cần quan tâm trong việc triển khai Chương trình môn Tin học và Công nghệ cấp Tiểu học thuộc Chương trình Giáo dục phổ thông (CT GDPT) 2018. Trên cơ sở đó, bài báo đưa ra các đề xuất sau đây:

Thứ nhất, cần tách "môn Tin học và Công nghệ" thành hai môn học độc lập với tên gọi "môn Tin học" và "môn Công nghệ." Mỗi môn nên có thời lượng riêng là 35 tiết/năm, nhằm đảm bảo tính chuyên biệt và thuận lợi hơn trong việc xây dựng nội dung cũng như phương pháp giảng dạy.

Thứ hai, cần điều chỉnh và bổ sung các mô tả về các thành phần năng lực công nghệ theo hướng khái quát và rõ ràng hơn. Điều này nhằm bao quát đầy đủ các yêu cầu cần đạt của các mạch nội dung trong Chương trình môn Công nghệ cấp Tiểu học, đảm bảo tính phù hợp với mục tiêu phát triển năng lực cho học sinh.

Thứ ba, việc sắp xếp lại nội dung giảng dạy giữa các lớp học và giữa các mạch nội dung trong cùng một khối lớp là cần thiết. Cấu trúc nội dung cần đảm bảo sự kết nối logic giữa các chủ đề về công nghệ và đời sống, thủ công kỹ thuật, đồng thời đáp ứng yêu cầu liên thông, kế thừa giữa các năm học.

Thứ tư, đối với các nội dung kiến thức còn ít phổ biến, chẳng hạn như máy thu thanh, cần bổ sung các

hướng dẫn cụ thể về phương pháp giảng dạy tiếp cận thực tiễn. Các hướng dẫn này cần làm nổi bật vai trò và ứng dụng của kiến thức trong đời sống hàng ngày, giúp học sinh hiểu rõ giá trị thực tiễn của nội dung học.

Cuối cùng, cần tăng cường tổ chức tập huấn và bồi dưỡng cho đội ngũ giáo viên dạy môn Công nghệ, đồng thời đảm bảo cung cấp đầy đủ trang thiết bị và các điều kiện học tập cần thiết trong nhà trường. Đây là những yếu tố quan trọng để việc triển khai Chương trình đạt hiệu quả cao, đảm bảo tính khả thi và đồng bộ trên toàn hệ thống.

Những đề xuất trên được xây dựng dựa trên kinh nghiệm nghiên cứu Chương trình GDPT 2006, tham vấn ý kiến chuyên gia, tác giả chương trình và sách giáo khoa, tổng hợp ý kiến từ giáo viên trong thực tiễn, cũng như đối chiếu với các báo cáo liên quan. Đây là những vấn đề cần tiếp tục được nghiên cứu kỹ lưỡng, sâu rộng hơn để hoàn thiện chương trình, đảm bảo tính phù hợp với học sinh, hỗ trợ giáo viên và nhà trường trong việc nâng cao chất lượng dạy và học. Đồng thời, việc điều chỉnh này sẽ góp phần phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực của học sinh trong các giai đoạn tiếp theo.

Lời cảm ơn: *Bài viết là kết quả của nhiệm vụ "Nghiên cứu, rà soát Chương trình môn Tin học và Công nghệ cấp Tiểu học trong Chương trình GDPT 2018" (Mã số: V2024-18TX).*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Hồ Thị Thu Hương (2023). Nghiên cứu tình hình triển khai chương trình Sách giáo khoa theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 (Cấp Tiểu học: lớp 3, cấp THCS: lớp 7 và cấp THPT: lớp 10). Mã số: V2023-14TX.

[2] Quyết định 2453/QĐ-BGDĐT ngày 21/7/2021 về ban hành Chương trình bồi dưỡng giáo viên Tin học dạy môn Tin học và Công nghệ ở Tiểu học.

[3] Nguyễn Liên (2024). Vì sao ngành giáo dục không tuyển được giáo viên?. Giáo dục. Báo điện tử Đại biểu Nhân dân. Nguồn trực tuyến: https://daibieunhandan.vn

[4] Mỹ Tiên (2024). Tuyển dụng giáo viên dưới chuẩn, bổ nhiệm, xếp lương, nâng lương như thế nào?. Tạp chí điện tử Giáo dục Việt Nam. Nguồn trực tuyến: https://giaoduc.net.vn

[5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). Quyết định số 2904/QĐ-BGDĐT về việc đính chính Phụ lục 1 và Phụ lục 2 ban hành kèm theo Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT ban hành Quy định đánh giá học sinh tiểu học.

[6] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục phổ thông mới

[7] Quyết định 2453/QĐ-BGDĐT ngày 21/7/2021 về ban hành Chương trình bồi dưỡng giáo viên Tin học dạy môn Tin học và Công nghệ ở Tiểu học.

ABSTRACT

A study on the primary school technology curriculum under the 2018 General Education Program

The 2024-2025 academic year marks the conclusion of the first cycle of the 2018 General Education Curriculum, with full implementation across all grade levels. During this initial phase, each subject at various educational stages inevitably encountered challenges, difficulties, and limitations in practical application. This article focuses on an initial review of the Technology subject in primary education, assessing the relevance and effectiveness of its content, expected learning outcomes, teaching methods, and assessment practices in fostering students' competencies and qualities. Based on these findings, the study provides recommendations and proposed adjustments to improve the curriculum, enhance its implementation, and address existing shortcomings to better meet educational needs.

Keywords: *General education curriculum, technology subject, curriculum review.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.32
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 32-40
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

XÂY DỰNG HỆ THỐNG QUẢN LÝ CHẤT LƯỢNG TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN CƠ SỞ BỘ TIÊU CHUẨN ĐÁNH GIÁ CHẤT LƯỢNG CỦA BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

Nguyễn Thị Hòa[1]

Tóm tắt. Mục đích của bài viết là xây dựng hệ thống quản lý chất lượng (hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong) các trường đại học, trên cơ sở bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đại học của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành theo Thông tư số 12/2017/TT- BGDĐT, ngày 19 tháng 5 năm 2017, quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học. Xây dựng hệ thống quản lý chất lượng là thiết lập mục tiêu về chất lượng; xây dựng các cơ chế, chính sách, quy định, quy trình nhằm giúp nâng cao hiệu quả công tác quản lý, nâng cao hiệu quả các hoạt động trong nhà trường, đáp ứng sự mong đợi của các bên liên quan; bảo đảm đạt chuẩn chất lượng cấp quốc gia, hướng đến chuẩn chất lượng khu vực và quốc tế trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay. Mặt khác, xây dựng hệ thống quản lý chất lượng là góp phần xây dựng và nuôi dưỡng văn hóa nhà trường, khẳng định giá trị văn hóa chất lượng trong nhà trường. Bài viết này giới thiệu khái lược về chất lượng, quản lý chất lượng, bảo đảm chất lượng, một số mô hình quản lý chất lượng tiêu biểu của giáo dục đại học Việt Nam và đặc biệt là xây dựng hệ thống quản lý chất lượng của các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam.

Từ khóa: *Chất lượng, quản lý chất lượng, bảo đảm chất lượng, hệ thống quản lý chất lượng, hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế sâu rộng như hiện nay, giữa các cơ sở giáo dục đại học có sự cạnh tranh về chất lượng, nhằm thu hút người học, nhà đầu tư, đơn vị sử dụng lao động… (gọi chung là các bên liên quan). Do đó, chất lượng được xem là điều kiện quan trọng cho sự tồn tại và phát triển của các nhà trường. Tuy nhiên, chất lượng không ngẫu nhiên có được. Chất lượng được cấu thành bởi nhiều yếu tố, trong đó quản lý được cho là yếu tố rất quan trọng như khẳng định của John S. Oakland (2014), "chất lượng không phải ngẫu nhiên có được mà nó phải được quản lý" [11]. Căn cứ Điều 50 của Luật Giáo dục sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học năm 2018; và Quyết định số 78/QĐ-TTg ngày 14 tháng 01 năm 2022 của Thủ tướng Chính phủ, quy định các cơ sở giáo dục đại học xây dựng hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong. Theo đó, xây dựng hệ thống quản lý chất lượng (hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong) của các cơ sở giáo dục đại học là nhiệm vụ bắt buộc trong bối cảnh hiện nay. Quản lý chất lượng được tiến hành thông qua hệ thống quản lý. Xây dựng hệ thống quản lý chất lượng nhằm giúp các trường đại học thực hiện công tác quản lý chất lượng một cách đồng bộ; thiết lập các cơ chế, chính sách, quy trình, quy định giúp nâng cao hiệu quả công tác quản lý, nâng cao hiệu quả các hoạt động trong nhà trường, đạt được chất lượng cao hơn, đáp ứng sự mong đợi của các bên liên quan. Đặc biệt là đáp ứng nhu cầu và yêu cầu của các đơn vị sử dụng lao động trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay. Mặt khác, xây dựng hệ thống quản lý chất lượng là góp phần xây dựng và nuôi dưỡng văn hóa nhà trường, khẳng định giá trị văn hóa chất lượng; bảo đảm đạt chuẩn chất lượng cấp quốc gia, hướng đến chuẩn chất lượng khu vực và quốc tế trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay.

Ngày nhận bài: 04/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 27/10/2024. Ngày nhận đăng: 13/11/2024.
[1]Trường Đại học Phú Yên
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hòa. Địa chỉ e-mail: nguyenthihoa@pyu.edu.vn

2. Một số khái niệm

Chất lượng

Khái niệm về chất lượng được tiếp cận ở nhiều góc độ khác nhau bởi các chuyên gia, tổ chức trong và ngoài nước.

Viện chất lượng Anh (BSI-1991) trên quan điểm chức năng, định nghĩa: "Chất lượng là tổng hoà những đặc trưng của sản phẩm hay dịch vụ tạo cho nó có khả năng thoả mãn nhu cầu đã nêu hoặc tiềm ẩn" [3;21].

European Organisation for Quality Control (EOQC), định nghĩa:"Chất lượng là mức độ phù hợp của sản phẩm đối với yêu cầu của người tiêu dùng" [3;22].

Quản lý chất lượng

Quản lý chất lượng là khái niệm được phát triển và hoàn thiện liên tục, được nhiều tổ chức, nhà khoa học sử dụng bằng nhiều phương pháp khác nhau.

Theo Tổ chức quốc tế về tiêu chuẩn hóa cho rằng: "Quản lý chất lượng là tập hợp các hoạt động có chức năng quản lý chung nhằm xác định chính sách chất lượng, mục đích chất lượng và thực hiện chúng bằng những phương tiện như lập kế hoạch, điều chỉnh chất lượng, bảo đảm chất lượng, cải tiến chất lượng trong khuôn khổ một hệ thống chất lượng" [3;43].

Tác giả Nguyễn Đức Chính, chuyên gia chất lượng đã đưa ra khái niệm: "Để quản lí chất lượng trong giáo dục cần xây dựng và vận hành một hệ thống quản lý (trên cơ sở các tiêu chuẩn, tiêu chí) nhằm tác động vào các điều kiện đảm bảo chất lượng trong tất cả các giai đoạn của quá trình giáo dục, cho tất cả các sản phẩm của cả hệ thống chứ không nhằm vào chất lượng của từng giai đoạn hay từng sản phẩm đơn lẻ" [3;45]

Bảo đảm chất lượng

Thuật ngữ "Bảo đảm chất lượng" ra đời vào thập niên 20 của thế kỉ XX, khi nhân viên bộ phận kiểm soát chất lượng của Công ty Western Electric (Mỹ) được giao nhiệm vụ phát triển lý thuyết mới và phương pháp mới để kiểm soát việc cải tiến và duy trì chất lượng dịch vụ. Những người tham gia nhóm cùng Walter Shewhart, Harold Dodge, George Edwards, W.Edwards Deming và một số người khác đã không chỉ thiết lập ra hệ thống bảo đảm chất lượng mà họ còn phát triển nhiều kỹ thuật hữu ích để cải tiến chất lượng và giải quyết những vấn đề liên quan đến chất lượng [3;47,48].

Bảo đảm chất lượng được tiếp cận ở nhiều góc độ khác nhau bởi các chuyên gia, tổ chức.

Tác giả Woodhouse đưa ra quan niệm bảo đảm 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 xác định, xây dựng và triển khai nhằm đạt được, duy trì, giám sát và củng cố chất lượng"[4].

Theo tiêu chuẩn Việt Nam (TCVN 5814): "Bảo đảm chất lượng là toàn bộ hoạt động có kế hoạch và hệ thống, được vận hành trong hệ thống quản lý đã được chứng minh là đủ mức cần thiết để tạo sự tin tưởng rằng toàn bộ sản phẩm sẽ thỏa mãn đầy đủ các yêu cầu chất lượng" [3;88].

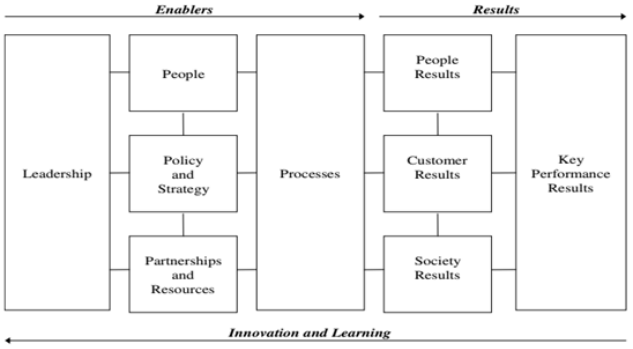
Tác giả John S. Oakland (2014), cho rằng: "Bảo đảm chất lượng là phòng ngừa các vấn đề chất lượng thông qua các hoạt động có kế hoạch và có hệ thống (bao gồm cả tài liệu). Các hoạt động này sẽ bao gồm việc thiết lập hệ thống quản lý chất lượng tốt và đánh giá tính đầy đủ của hệ thống, đánh giá hoạt động của hệ thống và xem xét lại hệ thống" [11;14].

Tác giả Nguyễn Đức Chính cho rằng: "Bảo đảm chất lượng cơ sở giáo dục trên cơ sở bộ chuẩn chất lượng là tổ hợp các hoạt động xây dựng và vận hành một hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong với các chính sách, kế hoạch và các thiết chế bảo đảm chất lượng khác, nhất là khung bảo đảm chất lượng trên cơ sở bộ chuẩn, có chức năng hướng dẫn, kiểm soát toàn bộ hoạt động trong tất cả các lĩnh vực đào tạo, nghiên cứu khoa học, phục vụ cộng đồng, trong tất cả các giai đoạn của quá trình đào tạo, bảo đảm tất cả các tiêu chí, tiêu chuẩn đều đạt yêu cầu chất lượng, là cơ sở bảo đảm chất lượng của toàn bộ sản phẩm của quá trình đào tạo một cách bền vững, chứ không nhằm tới chất lượng của những sản phẩm đơn lẻ. Kết quả của quá trình bảo đảm chất lượng bên trong được đánh giá, cải tiến bằng hệ thống chất lượng bên ngoài thông qua cơ chế kiểm định chất lượng nhằm hoàn thiện hệ thống, cải tiến cách vận hành hệ thống để nâng cao chất lượng" [3;67].

3. Một số mô hình quản lý chất lượng tiêu biểu

3.1. Mô hình EFQM (European Foundation for Quality Management)

Tổ chức quản lý chất lượng Châu Âu (EFQM) được thành lập năm 1989 nhưng giải thưởng EFQM Excellence Award, giải thưởng dành cho những doanh nghiệp, cơ quan có cách tổ chức, quản lý xuất sắc nhất, đã nhanh chóng giúp họ xác lập uy tín. Mô hình doanh nghiệp kiểu mẫu của EFQM hiện nay đang được áp dụng tại hơn 30.000 công ty, cơ quan trên thế giới [10].



Hình 1. Mô hình EFQM (EFQM, 2000)

Mô hình EFQM được xây dựng dựa trên giả thuyết rằng: bốn kết quả gồm kết quả về con người (people results), khách hàng (customer results), xã hội (society results), và các kết quả hoạt động chính (key performance results) chỉ có thể đạt được thông qua các chính sách và chiến lược (policy and strategy) được thúc đẩy bởi lãnh đạo (leadership). Các chính sách này được triển khai thông qua con người (people), quan hệ đối tác và tài nguyên (partnerships and resources), cùng với các quy trình thực hiện (processes).

Các trường đại học ở Châu Âu thường áp dụng mô hình EFQM để quản lý chất lượng trong nhà trường. Việc sử dụng mô hình này nhằm cung cấp cho lãnh đạo nhà trường thông tin cần thiết để khắc phục, phòng ngừa, và cải tiến hệ thống quản lý.

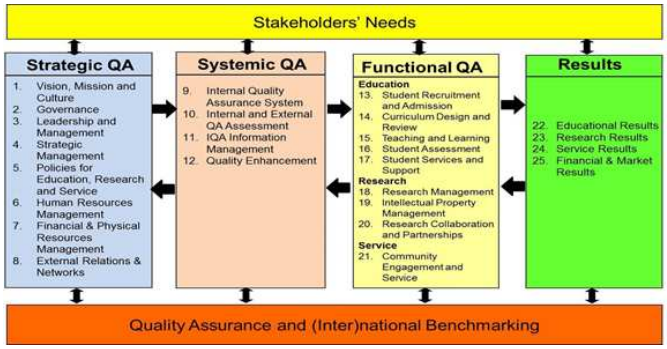
3.2. Mô hình quản lý của mạng lưới các trường đại học khối ASEAN (AUN)

AUN (ASEAN University Network) là mạng lưới các trường đại học hàng đầu của Đông Nam Á, được thành lập vào tháng 11 năm 1995 theo sáng kiến của Hội đồng Bộ trưởng Giáo dục các nước Đông Nam Á, với các thành viên đầu tiên do Bộ trưởng Bộ Giáo dục các nước đề cử. Ban đầu, mạng lưới có 11 thành viên, sau đó tăng lên 17 thành viên vào năm 1999.

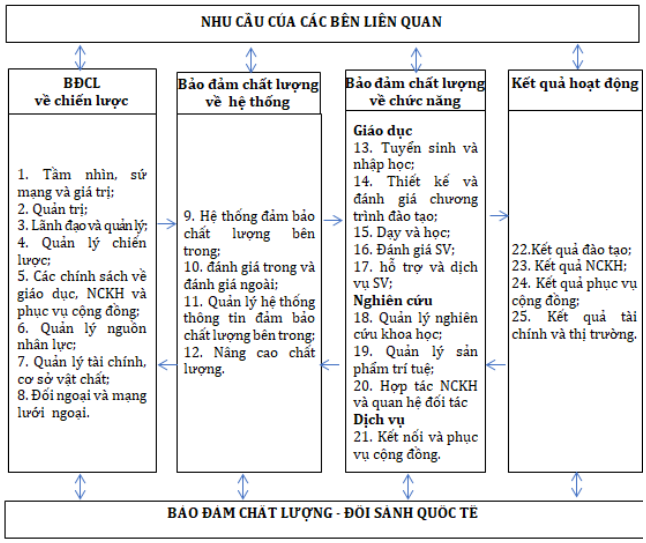
Mục tiêu chính của AUN là thúc đẩy sự hợp tác và nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu, trao đổi giảng viên và sinh viên giữa các trường đại học trong khối ASEAN. Một trong những hoạt động quan trọng nhất của AUN là xây dựng và phát triển hệ thống bảo đảm chất lượng (QA) cho các trường đại học trong khu vực ASEAN.

Mô hình AUN-QA cấp cơ sở (cấp trường) đã được cải tiến và cập nhật phiên bản thứ 2 vào năm 2016, gồm 25 tiêu chuẩn và 111 tiêu chí, chia thành bốn lĩnh vực chính:

Strategic QA (Institutional): bảo đảm chất lượng về chiến lược (cấp cơ sở giáo dục hoặc cấp trường). Systemic QA (IQA System): bảo đảm chất lượng về hệ thống (hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong - IQA). Functional QA (Education, Research, and Service): bảo đảm chất lượng trong việc thực hiện các chức năng (giáo dục, nghiên cứu, và dịch vụ). Performance Outcomes: kết quả hoạt động. Các tiêu chuẩn đánh giá chất lượng của AUN tập trung vào việc bảo đảm chất lượng ở bốn lĩnh vực trên. Điều này không chỉ giúp nâng cao hiệu quả của tổ chức mà còn cung cấp phản hồi quan trọng cho hệ thống bảo đảm chất lượng, từ đó thúc đẩy cải tiến liên tục và đáp ứng nhu cầu của các bên liên quan [9].



Hình 2. AUN-QA Framework for Institutional Level (2nd Version, 2016), nguồn AUN – QA [9]



Hình 3. Mô hình bảo đảm chất lượng cấp cơ sở – AUN (dịch sang tiếng Việt)

3.3. Mô hình các yếu tố tổ chức OEM (Organizational Elements Model)

Mô hình các yếu tố tổ chức OEM (Organizational Elements Model) của SEAMEO (South East Asian Ministers of Education Organization - Tổ chức Bộ trưởng Giáo dục các nước Đông Nam Á), đã đưa ra 5 yếu tố đánh giá như sau [3]:

1) Đầu vào: sinh viên, giảng viên, viên chức trong trường, cơ sở vật chất, chương trình đào tạo, quy chế, pháp luật, tài chính,...

2) Quá trình đào tạo: Mục tiêu, nội dung, phương pháp và quy trình đào tạo, quản lý đào tạo...

3) Kết quả đào tạo: Mức độ hoàn thành khóa học, năng lực đạt được và khả năng thích ứng của sinh viên.

4) Đầu ra: sinh viên tốt nghiệp, kết quả nghiên cứu về các dịch vụ khác, đáp ứng nhu cầu kinh tế và xã hội.

5) Hiệu quả: kết quả đào tạo và ảnh hưởng của nó đối với xã hội.

Dựa vào 5 yếu tố đánh giá trên, các học giả đã đưa ra 5 khái niệm về chất lượng giáo dục đại học như:

(1) Chất lượng đầu vào: Trình độ đầu vào phải thỏa mãn các chỉ tiêu, mục tiêu đề ra.

(2) Chất lượng quá trình đào tạo: Mức độ đáp ứng của yêu cầu của quá trình dạy, học và các quá trình đào tạo khác.

(3) Chất lượng đầu ra: Mức độ đạt được của đầu ra (sinh viên tốt nghiệp, kết quả nghiên cứu khoa học và các dịch vụ khác) so với bộ tiêu chí hoặc so với các mục tiêu đã định sẵn.

(4) Chất lượng sản phẩm: Mức độ đạt các yêu cầu công tác của sinh viên qua đánh giá của chính bản thân sinh viên, cha mẹ, cơ sở sử dụng lao động và của xã hội.

(5) Chất lượng giá trị gia tăng: Mức độ năng lực của sinh viên tốt nghiệp (kiến thức, kỹ năng, quan điểm) đóng góp cho xã hội và đặc biệt là hệ thống đào tạo.

4. Bảo đảm chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam

Bảo đảm chất lượng, kiểm định chất lương giáo dục ở Việt Nam được quy định ở Luật Giáo dục từ năm 2005. Tiếp đến năm 2012, Luật Giáo dục đại học quy định rất rõ về bảo đảm chất lượng và kiểm định chất lượng. Trong thời gian qua Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành nhiều thông tư, quyết định, văn bản, ... để hướng dẫn thực hiện hoạt động này. Nhằm bắt kịp xu thế phát triển trong giai đoạn hiện nay, đồng thời hội nhập quốc tế trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo. Năm 2017, Bộ Trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT, ngày 19 tháng 5 năm 2017 quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học. Thông tư này thay thế cho Quyết định số 65/2007/QĐ-BGDĐT ngày 01 tháng 11năm 2007 ban hành quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường đại học; Điều 1, Điều 2 của Thông tư số 37/2012/TT-BGD ĐT ngày 30 tháng 10 năm 2012 và Thông tư số 62/2012/TT-BGDĐT ngày 28 tháng 12 năm 2012 quy định về quy trình và chu trình kiểm định chất lượng giáo dục trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp. Theo Thông tư này, bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đại học, gồm 25 tiêu chuẩn và 111 tiêu chí, đánh giá toàn bộ hoạt động của một cơ sở giáo dục đại học, được chia thành 4 lĩnh vực: bảo đảm chất lượng về chiến lược (08 tiêu chuẩn, 37 tiêu chí); bảo đảm chất lượng về hệ thống (04 tiêu chuẩn, 19 tiêu chí); bảo đảm chất lượng về thực hiện các chức năng (09 tiêu chuẩn, 39 tiêu chí); kết quả hoạt động (04 tiêu chuẩn, 16 tiêu chí). Qua nghiên cứu cho thấy, bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đại học Việt Nam ban hành theo Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT, xây dựng dựa trên bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đại học do Mạng lưới các trường đại học Đông Nam á (AUN) ban hành tháng 7/2016 (Guide to AUN-QA Assessment At Institutional Level (ver 2.0)). Từ việc hướng dẫn về cách đánh giá, cách tính thang điểm 7 mức được thực hiện giống như AUN – QA. Qua đó, chúng ta có thể thấy rằng để đáp ứng được bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đại học mới, các trường cần cố gắng nổ lực nhiều hơn nữa để hoàn thiện về mọi mặt trong các hoạt động của nhà trường. Trên cơ sở đó, chất lượng các trường đại học Việt Nam sẽ từng bước được nâng lên, dần dần đáp ứng được tiêu chuẩn kiểm định của khu vực, sánh tầm với các trường đại học trong khu vực và thế giới.

Với tầm quan trọng của công tác bảo đảm chất lượng giáo dục, Quốc Hội đã quy định rất rõ về bảo đảm chất lượng giáo dục tại Điều 49 và Điều 50 của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học năm 2018, cụ thể như sau: Điều 49. Bảo đảm chất lượng giáo dục đại học; mục tiêu, nguyên tắc và đối tượng kiểm định chất lượng giáo dục đại học: bảo đảm chất lượng giáo dục đại học là quá trình liên tục, mang tính hệ thống, bao gồm các chính sách, cơ chế, tiêu chuẩn, quy trình, biện pháp nhằm duy trì và nâng cao chất lượng giáo dục đại học; Điều 50. Trách nhiệm của cơ sở giáo dục đại học trong việc bảo đảm chất lượng giáo dục đại học: xây dựng và phát triển hệ thống bảo đảm chất lượng giáo dục bên trong cơ sở giáo dục đại học phù hợp với sứ mạng, mục tiêu và điều kiện thực tế của cơ sở giáo dục đại học; xây dựng chính sách, kế hoạch bảo đảm chất lượng giáo dục đại học; tự đánh giá, cải tiến, nâng cao chất lượng đào tạo; định kỳ đăng ký kiểm định chương trình đào tạo và kiểm định cơ sở giáo dục đại học.

5. Xây dựng hệ thống quản lý chất lượng (hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong) trường đại học trên cơ sở bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng của Bộ giáo dục và Đào tạo

Căn cứ vào bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đại học được ban hành theo Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19 tháng 5 năm 2017 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo; và Điều 49, Điều 50 của Luật Giáo dục sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học năm 2018, quy định về trách nhiệm của cơ sở giáo dục đại học trong việc bảo đảm chất lượng giáo dục đại học; căn cứ Quyết định số 78/QĐ-TTg ngày 14 tháng 01 năm 2022 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt chương trình "Phát triển hệ thống bảo đảm và kiểm định chất lượng giáo dục đối với giáo dục đại học và cao đẳng sư phạm giai

đoạn 2022 - 2030", hệ thống quản lý chất lượng (hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong) của các trường đại học được quy định như sau:

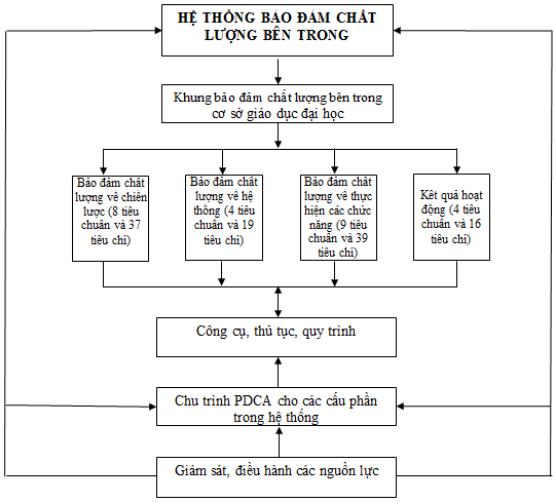
5.1. Giới thiệu hệ thống

Xây dựng hệ thống quản lý chất lượng trong nhà trường là một trong những nhiệm vụ trọng tâm hàng đầu và bắt buộc đối với các trường đại học hiện nay, theo Điều 49, Điều 50 Luật Giáo dục sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học năm 2018 và Quyết định số 78/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ. Xây dựng hệ thống quản lý chất lượng nhằm giúp nâng cao hiệu quả công tác quản lý, nâng cao hiệu quả các hoạt động trong nhà trường, đạt được chất lượng cao hơn, đáp ứng sự mong đợi của các bên liên quan, đặc biệt là đáp ứng nhu cầu và yêu cầu của các đơn vị sử dụng lao động trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay.

Xây dựng hệ thống quản lý chất lượng là thiết lập tầm nhìn chung cho tất cả mọi người trong nhà trường, cùng hướng đến mục tiêu chung. Từ đó, từng thành viên trong nhà trường thiết lập và tổ chức các mục tiêu cho từng cá nhân để hoàn thành tốt công việc được giao. Xây dựng hệ thống quản lý chất lượng là góp phần xây dựng và nuôi dưỡng văn hóa nhà trường, khẳng định giá trị văn hóa chất lượng; bảo đảm đạt chuẩn chất lượng cấp quốc gia, hướng đến chuẩn chất lượng khu vực và quốc tế trong bối cảnh hội nhập quốc tế sâu rộng hiện nay.

Xây dựng hệ thống quản lý chất lượng các trường đại học trên cơ sở bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đại học của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, nhằm bảo đảm và nâng cao chất lượng nhà trường đạt chuẩn chất lượng quốc gia, đáp ứng nhu cầu các bên liên quan, hướng đến đạt chuẩn chất lượng khu vực và quốc tế trong bối cảnh hội nhập quốc tế sâu rộng như hiện nay. Đồng thời, thúc đẩy văn hóa chất lượng ở các trường; tăng tính minh bạch của mọi hoạt động trong nhà trường; nâng cao lòng tin lẫn nhau về việc cung cấp nguồn nhân lực. Từ đó, khẳng định được thương hiệu, nâng cao vị thế của các trường trong và ngoài nước.

Quản lý chất lượng là một phương thức quản lý có công cụ chủ yếu là bộ chuẩn bao gồm các tiêu chuẩn, tiêu chí và các quy trình để thực hiện trong quá trình quản lý. Hệ thống quản lý được xây dựng trên cơ sở bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục. Hệ thống quản lý chất lượng được coi là công cụ để các trường đại học thực hiện quản lý đạt hiệu quả tốt hơn. Quản lý chất lượng có nghĩa là cải tiến liên tục, cam kết quản lý, kết quả phản ánh các yêu cầu và nhu cầu của các bên liên quan.



Hình 4. Hệ thống quản lý chất lượng Trường Đại học trên cơ sở bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo

5.2. Mô tả hệ thống quản lý chất lượng trường đại học trên cơ sở bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo

Khung bảo đảm chất lượng bên trong cơ sở giáo dục đại học: Trong hệ thống quản lý chất lượng của các trường đại học cho thấy, khung bảo đảm chất lượng bên trong cơ sở giáo dục đại học được thiết kế là cấu phần đầu tiên nằm trong hệ thống quản lý chất lượng. Khung bảo đảm chất lượng bên trong cơ sở giáo dục đại học nó là hộp công cụ chính để các trường thực hiện việc đo lường, đánh giá mọi hoạt động trong nhà trường, từ đó cải tiến chất lượng của nhà trường nhằm đạt chuẩn chất lượng. Khung bảo đảm chất lượng bên trong cơ sở giáo dục đại học gồm 4 lĩnh vực, 25 tiêu chuẩn và 111 tiêu chí, đánh giá toàn bộ hoạt động của một cơ sở giáo dục đại học, được chia thành 04 nhóm: bảo đảm chất lượng về chiến lược (08 tiêu chuẩn, 37 tiêu chí); bảo đảm chất lượng về hệ thống (04 tiêu chuẩn, 19 tiêu chí); bảo đảm chất lượng về thực hiện các chức năng (09 tiêu chuẩn, 39 tiêu chí); kết quả hoạt động (04 tiêu chuẩn, 16 tiêu chí). Vì vậy, khung bảo đảm chất lượng bên trong các cơ sở giáo dục đại học nó không thể tách rời với hệ thống quản lý chất lượng và các cấu phần trong hệ thống quản lý chất lượng.

Bảo đảm chất lượng về chiến lược: Đánh giá bắt đầu bằng việc xem xét sự tác động của các cơ chế bảo đảm chất lượng tới việc tìm hiểu nhu cầu của các bên liên quan để xây dựng tầm nhìn, sứ mạng và văn hóa, mục tiêu của cơ sở giáo dục đại học. Điều này có nghĩa là bảo đảm chất lượng luôn bắt đầu bằng sứ mạng và mục tiêu và kết thúc với những thành quả hoặc kết quả đáp ứng nhu cầu các bên liên quan. Tiếp theo là đánh giá sự tác động của các thiết chế bảo đảm chất lượng tới hệ thống quản trị; lãnh đạo và quản lý; quản trị chiến lược; các chính sách về đào tạo, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng; quản lý nguồn nhân lực; quản lý tài chính và cơ sở vật chất; các mạng lưới và quan hệ đối ngoại.[3]

Bảo đảm chất lượng về hệ thống: Trong lĩnh vực này cần xem xét sự hiện diện và quá trình xây dựng hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong; kế hoạch chiến lược về bảo đảm chất lượng; chính sách chất lượng; các quy trình bảo đảm chất lượng; kế hoạch đánh giá bảo đảm chất lượng bên trong và bên ngoài; hệ thống quản lý thông tin bảo đảm chất lượng bên trong; xây dựng kế hoạch nâng cao chất lượng của nhà trường và cải tiến hệ thống bảo đảm chất lượng.

Bảo đảm chất lượng về thực hiện các chức năng: Đây là một trong những lĩnh vực quan trọng nhất của nhà trường. Lĩnh vực này được mô tả từ khâu tuyển sinh và nhập học; thiết kế, rà soát chương trình dạy học; giảng dạy và học tập; đánh giá người học; các hoạt động phục vụ và hỗ trợ người học; quản lý nghiên cứu khoa học; quản lý tài sản trí tuệ; hợp tác với đối tác nghiên cứu khoa học; cuối cùng là kết nối và phục vụ cộng đồng.

Kết quả hoạt động: Trong lĩnh vực này, hoạt động đánh giá tiến hành đánh giá kết quả đào tạo, nghiên cứu khoa học, phục vụ cộng đồng. Đồng thời thực hiện đối sánh với các trường khác, làm cơ sở để nhà trường cải tiến và nâng cao chất lượng.

Công cụ, thủ tục, các quy trình

Lĩnh vực này, là xây dựng công cụ giám sát, công cụ đánh giá, các thủ tục và các quy trình. Công cụ giám sát, công cụ đánh giá, các thủ tục và các quy trình là một trong những yêu cầu nổi bật nhất đối với quản lý chất lượng. Quản lý chất lượng là xây dựng công cụ giám sát, công cụ đánh giá, các thủ tục và các quy trình cho tất cả mọi hoạt động trong nhà trường. Do đó, cấu phần này liên quan đến các cấu phần khác trong hệ thống quản lý chất lượng.

(1) Các quy trình cốt lõi: liên quan đến công tác tuyển sinh (quy trình tuyển sinh; quy trình nhận hồ sơ tuyển sinh; quy trình xét tuyển; quy trình nhập học…); liên quan đến quá trình dạy – học (quy trình xây dựng chương trình, giáo trình; quy trình rà soát, bổ sung chương trình, giáo trình; quy trình quản lý hoạt động dạy – học; quy trình xây dựng chuẩn đầu ra; quy trình quản lý điểm…); liên quan đến đánh giá kết quả hoạt động (quy trình đánh giá kết quả học tập; quy trình đánh giá kết quả đầu ra,…); liên quan đến hỗ trợ người học tốt nghiệp; liên quan đến hợp tác với các bên liên quan bên ngoài.

(2) Các quy trình hỗ trợ: liên quan đến tuyển dụng, đào tạo, bồi dưỡng giảng viên, viên chức quản lý (quy trình tuyển dụng giảng viên; quy trình đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn; quy trình bồi dưỡng kỹ năng, nghiệp vụ,…); liên quan đến cơ sở vật chất và trang thiết bị (quy trình quản lý, sử dụng thiết bị; quy trình bảo trì, bảo dưỡng thiết bị,…)

Chu trình bảo đảm chất lượng PDCA: Quản lý chất lượng là xây dựng, vận hành, đánh giá và cải tiến hệ thống quản lý chất lượng trong nhà trường trên cơ sở khung bảo đảm chất lượng bên trong. Quản lý chất lượng có nghĩa là cải tiến liên tục, cam kết quản lý, kết quả phản ánh các yêu cầu và nhu cầu của các bên liên quan. Do đó, cần thực hiện theo chu trình quản lý, việc áp dụng chu trình PDCA (Lập kế hoạch – Thực hiện – Kiểm tra và Cải tiến) để quản lý chất lượng trong các trường đại học là điều hết sức cần thiết, và cũng được quy định tại thông tư 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19 tháng 5 năm 2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học. Áp dụng chu trình PDCA giúp các nhà quản lý thực hiện quản lý một cách khoa học, đạt hiệu quả hơn trong công tác quản lý. Chu trình PDCA được áp dụng để quản lý chất lượng cho từng cấu phần trong hệ thống quản lý chất lượng và toàn bộ cả hệ thống quản lý chất lượng. Do đó, chu trình PDCA không thể tách rời với hệ thống quản lý chất lượng. Ví dụ cụ thể, dùng chu trình PDCA để thực hiện tự đánh giá chất lượng thông qua bốn bước trong chu trình như lập kế hoạch tự đánh giá; thực hiện tự đánh giá; kiểm tra công tác tự đánh giá; cải tiến công tác tự đánh giá cũng như kết quả tự đánh giá, từ đó lập kế hoạch để nâng cao chất lượng trong nhà trường.

Giám sát, điều hành các nguồn lực: Cấu phần giám sát, điều hành được cho là cấu phần rất quan trọng trong việc thực hiện quản lý chất lượng. Giám sát, điều hành là chức năng, nhiệm vụ của lãnh đạo nhà trường, phòng quản lý chất lượng và trưởng các đơn vị trong nhà trường. Thực hiện quản lý chất lượng không thể vắng bóng của lãnh đạo, phòng quản lý chất lượng và trưởng các đơn vị. Do đó, lãnh đạo, phòng quản lý chất lượng và trưởng các đơn vị có vai trò vô cùng quan trọng. Lãnh đạo nhà trường, phòng quản lý chất lượng và trưởng các đơn vị có nhiệm vụ tổ chức, hướng dẫn, hỗ trợ, giám sát, điều hành các nguồn lực, các hoạt động của các thành viên trong các đơn vị cũng như các thành viên khác trong nhà trường có liên quan theo các quy trình đã được xác lập trước đó, nhằm đạt hiệu quả cao nhất. Giám sát, điều hành nhằm giúp phát hiện, ngăn ngừa những sai sót trong quá trình thực hiện công việc, từ đó kịp thời điều chỉnh công việc đạt hiệu quả hơn. Mục đích của bảo đảm chất lượng là phát hiện kịp thời ngăn ngừa sai sót, nhằm bảo đảm và nâng cao chất lượng. Do đó, muốn đạt được điều này thì phải nói đến vai trò của lãnh đạo, phòng quản lý chất lượng và trưởng các đơn vị trong nhà trường. Đồng thời, phải thực hiện việc giám sát, điều hành các nguồn lực một cách đồng bộ, khoa học, hiệu quả. Chính vì vậy, cấu phần giám sát, điều hành các nguồn lực rất quan trọng trong việc thực hiện thành công quản lý chất lượng và là bộ phận không thể thiếu trong hệ thống quản lý chất lượng.

6. Kết luận

Quản lý chất lượng được xem là một trong những nhiệm vụ trọng tâm hàng đầu đối với các cơ sở giáo dục đại học. Quản lý chất lượng được tiến hành thông qua hệ thống quản lý. Do đó, xây dựng hệ thống quản lý chất lượng là điều hết sức cần thiết và bắt buộc trong giai đoạn hiện nay. Công cụ chính để xây dựng hệ thống quản lý chất lượng là bộ chuẩn. Bài viết này xây dựng hệ thống quản lý chất lượng trường đại học trên cơ sở bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đại học của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành. Xây dựng hệ thống quản lý chất lượng nhằm giúp các trường đại học thực hiện công tác quản lý chất lượng một cách đồng bộ; thiết lập cơ chế, chính sách, quy trình, quy định giúp nâng cao hiệu quả công tác quản lý, nâng cao hiệu quả các hoạt động trong nhà trường, đạt được chất lượng cao hơn, đáp ứng sự mong đợi của các bên liên quan. Đặc biệt là đáp ứng nhu cầu và yêu cầu của các đơn vị sử dụng lao động trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay. Mặt khác, xây dựng hệ thống quản lý chất lượng là góp phần xây dựng và nuôi dưỡng văn hóa nhà trường, khẳng định giá trị văn hóa chất lượng; bảo đảm đạt chuẩn chất lượng cấp quốc gia, hướng đến chuẩn chất lượng khu vực và quốc tế trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Ban Chấp hành Trung ương (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4 tháng 11 năm 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.

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT, ngày 19 tháng 5 năm 2017, Quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học.

[3] Nguyễn Đức Chính (Chủ biên), Trần Xuân Bách, Trần Thị Thanh Phương (2022), Quản lí chất lượng trong giáo dục, Nxb Giáo dục Việt Nam.

[4] Nguyễn Hữu Cương (2017), "Phân biệt 3 mô hình đảm bảo chất lượng giáo dục đại học: Kiểm định chất lượng, đánh giá và kiểm toán chất lượng", Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu Giáo dục, Tập 33, Số 1 (2017), tr. 91-96.

[5] Quốc Hội (2005), Luật Giáo dục số 38/2005/QH11 ngày 14 tháng 6 năm 2005.

[6] Quốc Hội (2012), Luật Giáo dục Đại học số 08/2012/QH13, ngày 18 tháng 6 năm 2012.

[7] Quốc Hội (2018), Luật số: 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục Đại học.

[8] Thủ tướng Chính phủ (2022), Quyết định số 78/QĐ-TTg ngày 14 tháng 01 năm 2022 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt chương trình "Phát triển hệ thống bảo đảm và kiểm định chất lượng giáo dục đối với giáo dục đại học và cao đẳng Sư phạm giai đoạn 2022 - 2030".

[9] ASEAN University Network (2016), Guide to AUN-QA Assessment at Institutional Level Version 2.0, Version No.2.0, Date of Publication: June 2016, ISBN: 978-616-395-716-0.

[10] EFQM (2000), The EFQM Excellence Model in Action.

[11] John S. Oakland (2014), Total Quality Management and Operational Excellence, Fourth Edition 2014, eBook ISBN: 9781315815725.

ABSTRACT

Developing a quality management system for universities based on the Ministry of Education and Training's quality assessment standards

The purpose of this article is to develop a quality management system (internal quality assurance system) for universities based on the quality assessment standards for higher education institutions issued by the Ministry of Education and Training under Circular No. 12/2017/TT-BGDĐT, dated May 19, 2017, regulating the accreditation of higher education institutions. Building a quality management system involves setting quality objectives, and establishing mechanisms, policies, regulations, and procedures to enhance management efficiency and improve institutional activities to meet stakeholder expectations. This ensures compliance with national quality standards and aims for regional and international quality standards in the current context of international integration. Additionally, developing a quality management system contributes to fostering a school culture, affirming the value of quality culture within the institution. This article provides an overview of quality, quality management, quality assurance, notable quality management models in Vietnamese higher education, and particularly, the development of quality management systems for Vietnamese higher education institutions.

Keywords: *Quality, quality management, quality assurance, quality management system, internal quality assurance system.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.41
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 41-48
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

NGHIÊN CỨU DẠY HỌC MÔN TOÁN CHO HỌC SINH TIỂU HỌC THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN TƯ DUY VÀ LẬP LUẬN TOÁN HỌC

Vũ Thị Thu Hiền[1]

Tóm tắt. Năng lực tư duy và lập luận toán học không chỉ bao gồm các kỹ năng phân tích, tổng hợp, mà còn thể hiện khả năng lập luận, diễn giải các vấn đề toán học và đưa ra các giải pháp sáng tạo. Bài viết sử dụng phương pháp phân tích tài liệu, so sánh, tổng hợp lý thuyết và tham khảo ý kiến chuyên gia để tổng quan khái quát những nghiên cứu trên thế giới và ở Việt Nam về các nội dung thành phần cấu trúc của năng lực tư duy và lập luận toán học, dạy học theo hướng phát triển tư duy và lập luận toán học giúp cải thiện chất lượng dạy học Toán cho học sinh tiểu học.

Từ khóa: *Dạy học Toán, tư duy toán học, lập luận toán học, học sinh tiểu học, phát triển năng lực.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, việc giảng dạy Toán học ở cấp tiểu học không chỉ dừng lại ở việc truyền đạt kiến thức cơ bản mà cần phải tập trung vào việc phát triển tư duy và lập luận toán học cho học sinh. Dạy học theo hướng phát triển tư duy và lập luận không chỉ trang bị cho học sinh khả năng suy nghĩ mạch câu lạc bộ, sáng tạo và logic, mà còn giúp các em áp dụng học vào các vấn đề thực tế, từ đó khuyến khích tự động và khả năng giải quyết vấn đề. Trong nền giáo dục hiện đại, đặc biệt là chương trình giáo dục phổ thông tổng thể năm 2018 của Việt Nam, việc phát triển năng lực toán học, bao gồm tư duy và lập luận, là một mục tiêu quan trọng, giúp học sinh tiểu học học xây dựng nền tảng duy nhất cần có các thiết bị học cao hơn.

Năng lực tư duy và lập luận toán học không chỉ bao gồm các kỹ năng phân tích, tổng hợp, mà còn thể hiện khả năng lập luận, diễn giải các vấn đề toán học và đưa ra các giải pháp sáng tạo. Các nghiên cứu quốc tế và trong nước đã tìm thấy tầm quan trọng của việc rèn luyện năng lực này ngay từ bậc tiểu học. Do đó, bài tổng quan này sẽ phân tích các nghiên cứu quốc tế và trong nước, tập trung vào các khía cạnh như khái niệm, thành phần của năng lực tư duy và lập luận toán; tầm quan trọng của việc phát triển năng lực này trong giảng dạy Toán học cấp tiểu học; các phương pháp, chiến lược đã được nghiên cứu để bồi dưỡng năng lượng tư duy và lập luận cho học sinh. Thông qua việc so sánh, phân tích các kết quả nghiên cứu, bài viết cũng đề xuất hướng đi mới hướng phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toán học ở cấp độ tiểu học.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài nghiên cứu áp dụng các phương pháp chính như sau:

Phân tích tài liệu: Thu thập và phân tích các nghiên cứu quốc tế và trong nước về tư duy và lập luận toán học trong dạy học Toán tiểu học, bao gồm bài báo, sách chuyên khảo và báo cáo của OECD, PISA, các bài báo trong dữ liệu và thuộc danh mục ISI, Scopus.

Ngày nhận bài: 06/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/11/2024. Ngày nhận đăng: 22/11/2024.
[1]Trung tâm Bồi dưỡng Nhà giáo & Cán bộ Quản lý giáo dục, Trường Đại học Hùng Vương
Tác giả liên hệ: Vũ Thị Thu Hiền. Địa chỉ e-mail: hienhp04@gmail.com

So sánh: Phân tích điểm tương đồng và khác giữa các quan điểm và chiến lược phát triển tư vấn duy toán trong và ngoài nước, từ đó đề xuất phương pháp phù hợp cho bối cảnh Việt Nam.

Tổng hợp lý thuyết: Tuyên bố các thành phần của năng lực tư duy và lập luận, xây dựng khung lý thuyết làm nền tảng cho các vấn đề xuất bản.

3. Kết quả nghiên cứu

Việc nghiên cứu, tìm hiểu về năng lực toán học trong đó có năng lực tư duy, lập luận đã được nhiều tác giả, nhiều nhà nghiên cứu giáo dục công bố trong nhiều công trình như: sách, báo, … thể hiện theo nhiều cách, dưới nhiều cách tiếp cận khác nhau.

3.1. Trên thế giới

3.1.1. Nghiên cứu về năng lực tư duy toán học

Để tìm hiểu những nghiên cứu về năng lực tư duy toán học như là một thành phần của năng lực toán học, trước hết, chúng ta tìm hiểu về các nghiên cứu liên quan đến năng lực toán học.

Năm 1944, tác giả Polya trong cuốn "Giải một bài toán như thế nào?" đã đi sâu nghiên cứu bản chất của quá trình giải toán. Theo tư tưởng sư phạm của ông, cần phải giúp cho HS biết tiến hành hoạt động giải toán thông qua những thao tác trí tuệ, ông đã đưa ra phương pháp chung để giải bài toán theo quy trình bốn bước: Tìm hiểu bài toán; Xây dựng chương trình giải bài tập toán; Trình bày lời giải; Nghiên cứu sâu lời giải. Trong mỗi bước của quy trình này, GV cần tận dụng mọi cơ hội để lồng ghép các câu hỏi dẫn dắt suy nghĩ của HS, giúp các em tìm tòi lời giải bài toán một cách chủ động, sáng tạo.

Năm 1981, tác giả Krutecki V.A, nhà tâm lí học người Nga, trong cuốn "Tâm lý học năng lực toán học của học sinh" [7] khẳng định rằng: Năng lực toán học của học sinh cần được hiểu theo hai mức độ. Thứ nhất, là năng lực đối với việc học nhanh và tốt các kiến thức, kỹ năng toán học cùng các kỹ xảo tương ứng của giáo trình Toán học ở trường phổ thông (năng lực học tập tái tạo). Thứ hai, là năng lực đối với hoạt động sáng tạo toán học để tạo ra những kết quả mới và có giá trị đối với loài người (năng lực sáng tạo khoa học).

Vào năm 2003, một quan niệm về năng lực toán học đã được Tổ chức Hợp tác và phát triển kinh tế OECD công bố. Theo đó "Năng lực toán học là khả năng của một cá nhân có thể nhận biết và hiểu vai trò của toán học trong đời sống, phán đoán và lập luận dựa trên cơ sở vững chắc, sử dụng và hình thành niềm đam mê tìm tòi, khám phá toán học để đáp ứng những nhu cầu trong đời sống của cá nhân đó". Cũng theo quan niệm này, năng lực toán học là khả năng của một cá nhân biết lập công thức, vận dụng và giải thích toán học trong nhiều ngữ cảnh.

Theo PISA, năng lực toán học bao gồm nhiều thành phần của tư duy toán học, bao gồm lý luận, mô hình hóa và tạo ra sự kết nối giữa các ý tưởng. Trong đó, tư duy toán học rất quan trọng vì nó trang bị cho học sinh khả năng sử dụng toán học và đó là kết quả quan trọng của việc học ở trường.

Năm 2006, tác giả Kaye Stacey (Đại học Melbourne, Australia) đã trình bày kết quả nghiên cứu về tư duy toán học và khẳng định tầm quan trọng của năng lực tư duy này trong bài báo "What is mathematical thinking and why is it important". Cụ thể, tư duy toán học rất quan trọng theo ba cách:

- Tư duy toán học là mục tiêu quan trọng của việc học.

Khả năng tư duy toán học và sử dụng tư duy toán học để giải quyết vấn đề là mục tiêu quan trọng của việc học. Ở khía cạnh này, tư duy toán học sẽ hỗ trợ khoa học, công nghệ, đời sống kinh tế và sự phát triển trong một nền kinh tế.

- Tư duy toán học là một phương pháp học toán quan trọng.

- Tư duy toán học có vai trò quan trọng trong việc dạy toán

Tư duy toán học không chỉ quan trọng trong việc giải các bài toán và học toán. Trong phần này, tác giả sẽ lấy một tình tiết trong lớp học ở Úc để thảo luận về vai trò quan trọng của tư duy toán học trong việc dạy Toán.

Năm 2012, trong cuốn "Mathematical Thinking How to Develop it in the Classrooom", các tác giả: Masami Isoda (Đại học Tsukuba, Nhật Bản), Shigeo Katagiri (Hiệp hội Giáo dục Toán Tiểu học, Nhật Bản) [14] đã trình bày những kết quả nghiên cứu về phát triển tư duy toán học trong lớp học từ góc nhìn lý thuyết giải thích cách phát triển tư duy toán học, cấu trúc tư duy toán học trong các lớp học tiểu học. Trong đó, các tác giả có nhấn mạnh tới tầm quan trọng của tư duy toán học và sự phát triển của năng lực tư duy này.

Các tác giả cũng trình bày các cách để phát triển năng lực tư duy toán học, cụ thể là các biện pháp: sử dụng tư duy quy nạp, tư duy tương tự, tư duy suy diễn, tư duy tích hợp, tư duy trừu tượng, suy nghĩ đơn giản hóa, tư duy khái quát cao, tư duy chuyên biệt hóa, tư duy tượng trưng, tư duy được thể hiện bằng những con số, số lượng, số liệu (định lượng và sơ đồ hóa) dùng nhiệm vụ học tập, đặt câu hỏi,....). Qua cách trình bày của các tác giả có thể xem xét các thành tố tư duy trên như là cấu trúc của tư duy toán học.

Có thể nói, có rất nhiều công trình nghiên cứu của nước ngoài tập trung vào năng lực tư duy nói chung và các năng lực tư duy Toán học cụ thể nói riêng. Một số nghiên cứu tiêu biểu về tư duy và kỹ năng tư duy được thực hiện như: Tại sao phải dạy tư duy (S. Nickerson); Mô hình phát triển nhằm đưa các kỹ năng tư duy vào quá trình giảng dạy (R.S. Swartz); Đánh giá các kỹ năng tư duy tại lớp học (J.B. Baron)…

Tuy nhiên, đến thời điểm hiện tại, các kết quả đã công bố chủ yếu làm rõ khái niệm, tầm quan trọng và cấu trúc của tư duy toán học. Một số biện pháp giảng dạy trong giáo dục tiểu học cũng đã được đề xuất để phát triển năng lực tư duy toán học trong quá trình học toán.

Mặc dù vậy, các tác giả vẫn chưa phân tích sâu để làm rõ các biểu hiện cụ thể của năng lực tư duy toán học ở học sinh tiểu học, đặc biệt là ở từng lớp học cụ thể. Điều này dẫn đến việc người đọc chưa có cơ sở rõ ràng để phân chia các mức độ phát triển của năng lực này trên một đối tượng cụ thể, chẳng hạn như học sinh lớp 3. Vì vậy, cần thiết phải có các nghiên cứu sâu hơn để làm sáng tỏ các mức độ phát triển của năng lực tư duy toán học.

3.1.2. Nghiên cứu về năng lực suy luận, lập luận toán học

Khi nghiên cứu về năng lực suy luận, lập luận toán học, nhiều nhà nghiên cứu cũng xem xét nó như một thành phần của năng lực tư duy toán học và trong mối quan hệ với năng lực tư duy toán học. Cụ thể:

Năm 1996, nhóm tác giả: Mary Kay Stein, Barbara W. Grover, Marjorie Henningsen [15] với bài viết "Building Student Capacity for Mathematical Thinking and Reasoning: An Analysis of Mathematical Tasks Used in Reform Classrooms" được đăng trong Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục Hoa Kỳ đã đề cập đến vai trò của nhiệm vụ toán học trong việc phát huy năng lực tư duy và suy luận toán học của HS. Nghiên cứu đã tập trung vào việc thể hiện tầm quan trọng của việc sử dụng các bài toán và nhiệm vụ toán học như một phương tiện hiệu quả để phát triển khả năng tư duy và suy luận trong lĩnh vực toán học của học sinh.

Các tác giả Arini Alfa Mafada, Tri Atmojo Kumayadi, Laila Fitriana (2020) [9], trong bài báo "Identification of Mathematical Reasoning Ability in Solving Higher Order Thinking Skills Problems" đã nhận định: "Tư duy toán học là một trong những khả năng tư duy bậc cao có thể được phát triển thông qua việc học toán. Học sinh có khả năng suy luận toán học, có thể phát triển khái niệm toán học của mình để giải quyết mọi vấn đề". Mục đích nghiên cứu của các tác giả nhằm mô tả khả năng suy luận toán học của HS trong việc giải các bài toán.

Năm 2020, các tác giả Pitria Susanti; U. Sumarmo; Asep Kustiana, "The Role of Metaphorical Thinking on Student Mathematical Reasoning Ability and Self Confidence" [17] đã nghiên cứu về: "Vai trò của tư duy ẩn dụ đối với khả năng suy luận toán học và sự tự tin của học sinh; phương pháp tư duy ẩn dụ có tác động tích cực đến cả khả năng suy luận toán học và sự tự tin".

Các nghiên cứu này tập trung trong môn Toán song chưa gắn liền với tiểu học nhưng cũng đưa ra một số cách thức phát triển năng lực này, nhưng chưa làm sáng tỏ được các mức độ biểu hiện để thấy được sự phát triển của năng lực đó. Đặc biệt đối với HS của một lớp cụ thể. Như vậy, cần tiếp tục có những nghiên cứu về năng lực suy luận, lập luận toán học trong môi trường dạy học môn toán ở tiểu học.

3.1.3. Nghiên cứu về dạy học phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học

Khi nghiên cứu về dạy học phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học, nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới có nhiều quan niệm khác nhau về năng lực tư duy và lập luận toán học. Cụ thể:

Năm 2003, tác giả Niss, M, người Đan Mạch trong một bài viết "Mathematical competencies and the learning of mathematics: the danish KOM project, In A. Gagatsis, & S. Papastavridis (Eds.)" [16] đã khẳng định rằng: Năng lực tư duy và lập luận toán học là sự kết hợp của hai loại năng lực, đó là năng lực tư duy toán học và năng lực lập luận toán học. Năng lực tư duy toán học thể hiện qua việc: (1) Năng lực đặt câu hỏi, hiểu các câu trả lời trong toán học; (2) Hiểu và thực hiện được những mở rộng cũng như đặc biệt hóa khái niệm đã cho; (3) Mở rộng phạm vi khái niệm bằng cách trừu tượng hóa một số tính chất, khái quát hóa các kết quả; (4) Phân biệt các khẳng định toán học (bao gồm các khẳng định có điều kiện (nếu - thì), các phát biểu, giả định, định nghĩa, lí luận, giả thuyết,...). Năng lực lập luận toán học thể hiện qua việc: (1) Theo dõi và đánh giá chuỗi các lập luận, thay đổi bằng các lập luận, đánh giá khác; (2) Hiểu các chứng minh toán học, biết thay thế các lập luận toán học bằng các lập luận toán học khác; (3) Phát hiện các ý tưởng cơ bản trong phần lập luận đã đưa ra (đặc biệt là chứng minh), bao gồm cả sự phân biệt các ý tưởng, chi tiết chính; (4) Chia các lập luận toán học theo ý chính và phụ, biến đổi các lập luận trong quá trình tìm tòi, khám phá thành các minh chứng đúng đắn.

Năm 2019, Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)) trong một bài viết "PISA 2018 Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science" cho rằng, năng lực TD&LLTH được thể hiện thông qua việc: (1) Xác định, nhận biết, tổ chức, kết nối và biểu diễn thông tin; (2) Biết cách xây dựng, trừu tượng hóa, đánh giá, giải thích suy luận; (3) Biết cách phản biện, bác bỏ và điều chỉnh suy luận của mình.

Năm 2020, hội đồng GV toán Quốc gia Hoa Kỳ (NCTM) đưa ra một quan điểm khác về năng lực tư duy và lập luận toán học khi cho rằng, kiến thức toán học thường phát triển theo hình xoáy ốc; khám phá và dự đoán là các hoạt động của năng lực tư duy và lập luận toán học mà một HS cần hình thành và phát triển; HS cần được tạo cơ hội để trình bày suy luận cũng như cách nghĩ của mình cho người khác, cần được phát hiện, sửa chữa sai lầm cũng như phản biện lại lập luận của người khác.

Năm 2021, nhóm tác giả: Gonzalez , A., Gallego-Sanchez, I., Gavilan-Izquierdo, J. M., & Puertas, M. L. (2021) [12] trong bài viết "Characterizing Levels of Reasoning in Graph Theory" khẳng định rằng: "Năng lực TD&LLTH là khả năng kết luận, phân tích, đánh giá, khái quát hóa, kết nối, tích hợp, tìm giải pháp cho các vấn đề".

Năm 2023, các tác giả Qomariyah và Darmayanti, với bài viết "Development of High School Students' Mathematical Reasoning Ability Instruments on Three Dimension Material" đã trình bày "Năng lực TD&LLTH là khả năng đưa ra các nhận định trong việc giải quyết vấn đề để đi đến kết luận".

Như vậy, thông qua các nghiên cứu ở trên cho thấy, có nhiều quan điểm khác nhau về năng lực tư duy và lập luận toán học. Có quan điểm coi năng lực tư duy và lập luận toán học chỉ là một năng lực, nhưng cũng có quan điểm coi năng lực tư duy và lập luận toán học gồm hai năng lực thành phần là năng lực tư duy toán học và năng lực lập luận toán học. Trong từng năng lực thành phần thì cách hiểu và cách xây dựng cũng khác nhau. Tuy nhiên, dù cách xây dựng, định nghĩa năng lực tư duy và lập luận toán học có khác nhau thì vẫn có điểm chung. Đó là những thuật ngữ mô tả nội hàm của tư duy và lập luận toán học thường là "hiểu", "suy luận", "lí luận", "mô phỏng", "tạo mối liên kết", "vận dụng", "phân biệt", "khái quát hóa", "tương tự", "đặc biệt hóa",... Vì vậy, cần tiếp tục có những nghiên cứu về tư duy và lập luận toán học trong môi trường dạy học môn toán ở tiểu học của Việt Nam đặc biệt ở lớp 3.

3.2. Ở Việt Nam

Kế thừa những kết quả nghiên cứu công bố trên thế giới, ở Việt Nam có nhiều tác giả nghiên cứu, tìm hiểu về năng lực toán học, cụ thể năng lực tư duy và khả năng lập luận toán học của HS. Những nghiên cứu này thường được công bố trong các giáo trình về phương pháp dạy học môn Toán dành cho sinh viên các

trường sư phạm. Điển hình cho các tác giả này là: Vũ Quốc Chung, Chu Cẩm Thơ [4], Nguyễn Văn Thuận, Trần Đức Chiến, Nguyễn Thị Kim Thoa, Đỗ Tùng, Phan Thị Luyến … Trong những nghiên cứu của mình, các tác giả đã trình bày các hướng nghiên cứu sau:

3.2.1. Nghiên cứu về năng lực tư duy toán học

Ở Việt Nam, năm 1969, tác giả Hoàng Chúng trong cuốn "Rèn luyện khả năng sáng tạo toán học ở nhà trường phổ thông" [6] đã tập trung nghiên cứu vấn đề rèn luyện cho HS phát triển các phương pháp suy nghĩ cơ bản trong sáng tạo toán học như đặc biệt hóa, tổng quát hóa, tương tự hóa và cho rằng các phương pháp này có thể vận dụng trong giải toán để mò mẫm, dự đoán kết quả, tìm ra phương hướng giải toán, để mở rộng, đào sâu và hệ thống hóa kiến thức.

Năm 1997, tác giả Nguyễn Cảnh Toàn trong "Tập cho HS giỏi toán làm quen dần với nghiên cứu toán học" [9] đã đặt trọng tâm vào việc rèn luyện khả năng "phát hiện vấn đề", rèn luyện tư duy sáng tạo và nhất là tư duy biện chứng thông qua lao động tìm tòi "cái mới". Trong nghiên cứu của mình, ông khẳng định rằng: muốn sáng tạo toán học, rõ ràng là phải vừa giỏi phân tích vừa giỏi tổng hợp. Phân tích và tổng hợp đan xen vào nhau, cái này tạo điều kiện cho cái kia.

Năm 2007, nhóm tác giả Trần Ngọc Lan và Trương Thị Tố Mai trong cuốn sách "Rèn luyện tư duy cho học sinh trong dạy học toán bậc Tiểu học" đã trình bày những nội dung cơ bản mang tính lý luận chung, bao gồm: nội dung của tư duy toán học, các hình thức của tư duy trong toán học (khái niệm, phán đoán, suy luận: diễn dịch, quy nạp, chứng minh, suy đoán và suy luận), và các thao tác của tư duy toán học (so sánh - tương tự, phân tích - tổng hợp, trừu tượng hóa - khái quát hóa - đặc biệt hóa,...).

Năm 2011, tác giả Trần Luận cho rằng: năng lực toán học là những đặc điểm tâm lý đáp ứng được nhu cầu hoạt động toán học và tạo điều kiện lĩnh hội các kiến thức, kỹ năng trong lĩnh vực toán học một cách tương đối nhanh, dễ dàng và sâu sắc trong những điều kiện như nhau. Điều này cho thấy tác giả tập trung nhiều hơn vào các thuộc tính tâm lý của năng lực toán học, trong khi việc vận dụng toán học vào đời sống không được đề cập tới.

Bên cạnh đó, một số công trình nghiên cứu khác cũng thể hiện sự quan tâm đến các khía cạnh khác nhau của việc rèn luyện và phát triển tư duy cho học sinh trong dạy học môn Toán, như:

Nguyễn Thái Hòe với "Rèn luyện tư duy qua việc giải bài tập toán" (1997); Trần Thúc Trình (2003) với "Rèn luyện tư duy trong dạy học toán" (Đề cương môn học dành cho học viên Cao học, chuyên ngành phương pháp giảng dạy toán), Viện Khoa học Giáo dục, Hà Nội; Nguyễn Duy Thuận (2007) với giáo trình "Phát triển tư duy Toán học trong học sinh".

Nguyễn Thị Kim Thoa nghiên cứu "Rèn luyện kỹ năng tiền chứng minh cho học sinh lớp 5 thông qua dạy học các yếu tố hình học" (2008); Đỗ Tùng nghiên cứu "Hình thành kỹ năng tư duy cho học sinh lớp 4, lớp 5 thông qua dạy học giải toán" (2014) [6].

Chu Cẩm Thơ nghiên cứu "Phát triển tư duy thông qua dạy môn Toán ở trường Phổ thông" (2015) [4]. Tác giả đã nghiên cứu và đề xuất các biện pháp để bồi dưỡng, phát triển năng lực tư duy nói chung cũng như năng lực tư duy sáng tạo và tư duy logic nói riêng cho học sinh thông qua các nội dung dạy học môn Toán ở các cấp học khác nhau.

Tác giả Phạm Thị Kim Châu và Nguyễn Văn Bé với "Dạy học chủ đề số và phép tính trong toán 5 theo hướng phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học" (2021) tập trung vào việc rèn kỹ năng tư duy cho học sinh cuối cấp.

Mặc dù mục tiêu chung của các nghiên cứu là rèn luyện và phát triển năng lực tư duy cho học sinh, mỗi tác giả lại có những hướng nghiên cứu khác nhau. Tuy nhiên, chưa có tác giả nào tập trung phân tích, làm rõ các biểu hiện cụ thể của năng lực tư duy toán học ở học sinh lớp 3.

Nghiên cứu về phát triển tư duy toán học cho học sinh hiện nay thường dừng lại ở mức độ đề xuất các dạng bài tập và nhiệm vụ nhằm tạo cơ hội cho các thao tác tư duy được bộc lộ. Tuy nhiên, vẫn chưa có sự phân chia thành các mức độ rõ ràng để đo lường và đánh giá sự phát triển của năng lực này.

3.2.2. Nghiên cứu về năng lực suy luân, lập luận toán học

Năm 1995, trong luận án "Hình thành kỹ năng lập luận có căn cứ cho học sinh các lớp đầu cấp trường phổ thông cơ sở Việt Nam thông qua dạy hình học", tác giả Nguyễn Văn Lộc - Luận án tiến sĩ Đại học Sư Phạm Vinh tác giả đã đưa ra quan niệm "Lập luận là sắp xếp lý lẽ mục đích có hệ thống để trình bày, nhằm chứng minh cho một kết luận về một vấn đề". Ngoài ra, trong luận án của mình, tác giả còn xác định nội dung và phương pháp hình thành kỹ năng lập luận có căn cứ cho HS.

Cùng quan điểm với tác giả Nguyễn Văn Lộc, tác giả Phạm Đình Thực trong cuốn "Một số vấn đề suy luận trong môn Toán" (2009) đã đưa ra quan niệm rằng: "Lập luận là trình bày có lí lẽ, hệ thống để chứng minh cho kết luận về vấn đề nào đó. Việc rút ra kết luận bằng các lập luận dựa trên cơ sở vận dụng các quy tắc suy luận". Như vậy trong quan niệm này, tác giả đã làm rõ được các biểu hiện của năng lực lập luận toán học.

Nghiên cứu sâu hơn về năng lực này, tác giả Tạ Trung Tiến đã trình bày trong bài báo "Phân tích năng lực lập luận lôgic cho học sinh lớp 4, lớp 5 trong dạy giải toán" (2018) các biểu hiện của năng lực lập luận logic và yêu cầu dạy học phát triển NL lập luận logic cho HS lớp 4, lớp 5 thông qua giải Toán cần bám sát vào 4 biểu hiện. Cụ thể: 1-biểu hiện khả năng phân tích đề bài; 2-biểu hiện khả năng tự kiểm tra lại bài làm của mình; 3-biểu hiện khả năng nhận xét bài làm của bạn; 4-biểu hiện khả năng tranh luận để tìm ra nhiều lời giải hoặc nhiều cách giải cho một bài toán (nếu có) và lựa chọn cách giải tối ưu.

3.2.3. Nghiên cứu về dạy học phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học

Quan niệm về phát triển năng lực trong môn Toán

Theo Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể năm 2018, năng lực được định nghĩa là "thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện. Năng lực cho phép cá nhân huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí... để thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định và đạt được kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể" [1].

Trong Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán 2018, năng lực tư duy và lập luận toán học được mô tả thông qua ba biểu hiện chính:

Thực hiện các thao tác tư duy toán học: So sánh, phân tích, tổng hợp, khái quát hóa, cụ thể hóa, đặc biệt hóa, trừu tượng hóa, quy nạp, và diễn dịch.

Khả năng lập luận hợp lý: Chỉ ra chứng cứ, lý lẽ trước khi đưa ra kết luận.

Giải thích và điều chỉnh: Có thể giải thích hoặc điều chỉnh cách thức giải quyết các vấn đề toán học.

Đối với học sinh tiểu học, năng lực này được cụ thể hóa ở các hoạt động học tập, giúp các em đạt được mục tiêu môn học thông qua việc tham gia tích cực vào các hoạt động do giáo viên tổ chức.

Quan niệm về dạy học phát triển năng lực trong môn Toán

Dạy học phát triển năng lực trong môn Toán là quá trình mà giáo viên thiết kế và tổ chức các hoạt động học tập phù hợp. Các hoạt động này nhằm giúp học sinh chủ động tham gia khám phá, hình thành kỹ năng và vận dụng kiến thức toán học vào thực tiễn, qua đó dần dần phát triển các năng lực toán học.

Các nghiên cứu tiêu biểu về dạy học phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học

Nhóm tác giả Phạm Thị Kim Châu và Nguyễn Văn Bé (2021), trong bài báo "Dạy học chủ đề số và phép tính trong Toán 5 theo hướng phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học", đã đề xuất quy trình hình thành quy tắc, công thức trong Toán 5 thông qua hai phương pháp chính: Dạy học theo con đường quy nạp; Dạy học theo con đường suy luận tương tự.

Quy trình này giúp học sinh "tập dượt tư duy so sánh, tổng hợp, khái quát và kiểm nghiệm dự đoán" để tiếp cận kiến thức một cách chủ động, tích cực.

Năm 2022, Phạm Thị Kim Châu, trong bài báo "Phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học cho học sinh lớp 4 thông qua dạy học môn Toán", đã đề xuất ba nhóm biện pháp cụ thể: Tăng cường các thao tác tư

duy trong hoạt động dạy học; Hướng dẫn học sinh đưa ra chứng cứ, lý lẽ trước khi kết luận; Luyện tập giải thích và điều chỉnh cách thức giải quyết vấn đề toán học.

Năm 2024, nhóm tác giả Phạm Huyền Trang, Nguyễn Ngọc Giang, Nguyễn Huy Thao, Trương Thị Kim Tiền, và Hoàng Thiên Kim đã công bố bài viết "Phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học cho học sinh trong dạy học giải toán nội dung 'Giảm một số đi một số lần' (Toán 3)". Nghiên cứu này xây dựng quy trình dạy học giải toán ở tiểu học, minh họa qua nội dung "Giảm một số đi một số lần," nhằm phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học cho học sinh.

Đặc điểm học tập môn Toán của học sinh tiểu học

Học sinh tiểu học vừa tiếp thu kiến thức mới, vừa học cách áp dụng các phương pháp học Toán. Với đặc điểm này, giáo viên cần thiết kế bài học không chỉ củng cố kiến thức cơ bản mà còn làm nền tảng để học sinh học tiếp các nội dung mới.

Dạy học theo hướng phát triển năng lực đòi hỏi giáo viên tổ chức các hoạt động tích cực, sáng tạo để giúp học sinh hình thành và phát triển năng lực toán học một cách toàn diện.

3.3. Đánh giá học sinh tiểu học trong học toán theo hướng phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học

- Giáo viên cần căn cứ vào biểu hiện năng lực tư duy và lập luận toán học của học sinh tiểu học trong mỗi bài học toán cụ thể.

- Giáo viên cần căn cứ vào mức độ, biểu hiện của năng lực tư duy về lập luận toán học của học sinh tiểu học để làm căn cứ đánh giá.

Thông qua các nghiên cứu ở trên cho thấy, có nhiều quan điểm khác nhau về năng lực tư duy và lập luận toán học. Có quan điểm coi năng lực tư duy và lập luận toán học chỉ là một năng lực, nhưng cũng có quan điểm coi năng lực tư duy và lập luận toán học gồm hai năng lực thành phần là năng lực tư duy toán học và năng lực lập luận toán học. Trong từng năng lực thành phần thì cách hiểu và cách xây dựng cũng khác nhau. Tuy nhiên, dù cách xây dựng, định nghĩa năng lực tư duy và lập luận toán học có khác nhau thì vẫn có điểm chung. Đó là những thuật ngữ mô tả nội hàm của tư duy và lập luận toán học thường là "hiểu", "suy luận", "lí luận", "mô phỏng", "tạo mối liên kết", "vận dụng", "phân biệt", "khái quát hóa", "tương tự", "đặc biệt hóa".

4. Kết luận

Trong công trình nghiên cứu khoa học trên thế giới và ở Việt Nam có nội dung liên quan đến vấn đề tư duy toán học đã được tìm hiểu ở trên cho thấy: phần lớn các nghiên cứu mới chỉ tập trung chủ yếu vào vấn đề tư duy toán học, làm rõ được quan niệm về tư duy toán học, tầm quan trọng của tư duy toán học, các loại tư duy trong toán học, các biện pháp để rèn luyện tư duy toán học, … Có rất ít các nghiên cứu khoa học (khoảng năm công trình) có nội dung liên quan cụ thể đến suy luận, đặc biệt là suy luận logic. Kết quả đó cho thấy: Suy luận toán học là một hướng nghiên cứu khó vì vấn đề này đề cập đến một hoạt động cụ thể, có liên quan đến vấn đề tư duy. Hơn nữa, vấn đề này không chỉ liên quan đến lập luận logic mà còn đề cập đến một thuật ngữ mới. Đó là lập luận toán học.

Bên cạnh đó, những nghiên cứu về giáo dục toán học trên chưa tập trung nghiên cứu cho một đối tượng cụ thể là học sinh tiểu học trong dạy học môn Toán. Đây chính là khoảng trống nghiên cứu. Đặc biệt, cần thiết phải có những nghiên cứu về các mức độ phát triển của năng lực này ở HS tiểu học để làm cơ sở cho việc đo lường, đánh giá sự phát triển năng lực của HS; làm căn cứ cho việc đề xuất các biện pháp để phát triển năng lực tư duy và lập luận của HS.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ GD & ĐT (2018), Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán được ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.

[2] Baron, J. B. & Sternberg, R. J. (2000), Dạy kĩ năng tư duy - Lí luận và thực tiễn, Dự án Việt - Bỉ.
[3] Nguyễn Cảnh Toàn (1997), Tập cho HS giỏi toán làm quen dần với nghiên cứu toán học, NXB Giáo dục, Hà Nội.
[4] Chu Cẩm Thơ (2015), Phát triển tư duy thông qua dạy môn toán ở trường Phổ thông, NXB Sư Phạm Hà Nội.
[5] Đỗ Tùng (2014), Hình thành kĩ năng tư duy cho học sinh lớp 4, lớp 5 thông qua dạy học giải toán, Luận án Tiến sĩ, ĐH Sư phạm Hà Nội.
[6] Hoàng Chúng (1969), Rèn luyện khả năng sáng tạo toán học ở nhà trường phổ thông, NXB Giáo dục, Hà Nội.
[7] Kurecxki V.A (1981), Tâm lí năng lực toán của HS tập 1, NXB GD Hà Nội.
[8] Nguyễn Cảnh Toàn (1997), Tập cho HS giỏi toán làm quen dần với nghiên cứu toán học, NXB Giáo dục, Hà Nội.
[9] Arini Alfa Mafada, Tri Atmojo Kumayadi, Laila Fitriana (2020), Identification of Mathematical Reasoning Ability in Solving Higher Order Thinking Skills Problems.
[10] Bloom B.S (1996), Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.
[11] Elizabeth Fennema, Mathematics Learning and The Sexes: A Review, JOURNAL FOR RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION, 1974.
[12] Gonzalez, A., Gallego-Sanchez, I., Gavilan-Izquierdo, J. M., & Puertas, M. L. (2021), Characterizing Levels of Reasoning in Graph Theory, Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17.
[13] Kaye Stacey (2006), What is mathematical thinking and why is it important, University of Melbourne, Australia.
[14] Masami Isoda, Shiogeo Katagiri (2012), Mathematical thinking: How to Develop it in the Classroom.
[15] Mary Kay Stein, Barbara W. Grover, Marjorie Henningsen (1996), Building Student Capacity for Mathematical Thinking and Reasoning: An Analysis of Mathematical Tasks Used in Reform Classrooms, Vol. 33, number 2.
[16] Niss, M. (2003), Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish KOM project, In A. Gagatsis, & S. Papastavridis (Eds.), 3rd Mediterranean Conference on Mathematical Education - Athens, Hellas 3-4-5 January 2003 (pp. 116-124). Hellenic Mathematical Society.
[17] Pitria Susanti; U. Sumarmo; Asep Kustiana (2020), The Role of Metaphorical Thinking on Student Mathematical Reasoning Ability and Self-Confidence, (JIML) JOURNAL OF INNOVATIVE MATHEMATICS LEARNING.

ABSTRACT

An overview of research on teaching mathematics for primary students with a focus on developing mathematical thinking and reasoning

Mathematical thinking and reasoning skills encompass not only the ability to analyze and synthesize but also the capacity to reason, interpret mathematical problems, and propose creative solutions. This article employs methods such as document analysis, comparison, theoretical synthesis, and expert consultation to provide an overview of global and Vietnamese research on the structural components of mathematical thinking and reasoning skills. It also examines teaching approaches aimed at fostering these skills to improve the quality of mathematics education for primary students.

Keywords: *Mathematics teaching, mathematical thinking, mathematical reasoning, primary students, competency development.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 49-56
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn
DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.49

VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC HỢP TÁC THEO NHÓM TRONG DẠY HỌC ĐỊA LÝ KINH TẾ Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÀI NGUYÊN VÀ MÔI TRƯỜNG HÀ NỘI

Trần Thị Hường[1], Nguyễn Thị Ánh Tuyết[2], Nguyễn Tài Hoa[3]

Tóm tắt. Năng lực hoạt động tập thể được xem là năng lực quan trọng quyết định thành công trong xã hội hiện nay. Vì vậy, đào tạo phát triển năng lực hợp tác trở thành xu thế trong giáo dục hiện đại, và việc dạy học theo nhóm chính là sự phản ánh thực tiễn xu thế đó. Dạy học nhóm nếu được tổ chức một cách bài bản sẽ phát huy được tính tích cực, tính trách nhiệm của mỗi cá nhân; phát triển năng lực hợp tác làm việc và năng lực giao tiếp của từng sinh viên.

Từ khóa: *Phương pháp dạy học, dạy học theo nhóm.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đào tạo theo tinh thần Nghị quyết số 29-NQ/TW của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), phương pháp dạy học lấy người học làm trung tâm đã trở thành xu thế tất yếu nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy và phát triển năng lực toàn diện của người học. Một trong những phương pháp giảng dạy được đánh giá cao hiện nay là dạy học hợp tác theo nhóm, bởi phương pháp này không chỉ khuyến khích sự tham gia tích cực, chủ động của sinh viên mà còn phát triển các kỹ năng mềm như giao tiếp, tư duy phản biện và khả năng làm việc nhóm – những yếu tố cốt lõi trong bối cảnh xã hội hiện đại.

Trong lĩnh vực Địa lý kinh tế, một môn học mang tính ứng dụng cao, việc kết hợp lý thuyết với thực tiễn, cũng như khuyến khích sinh viên tham gia vào quá trình học tập một cách chủ động, là hết sức quan trọng. Theo Vygotsky (1978), việc học tập có hiệu quả nhất khi người học tham gia vào môi trường học tập xã hội, nơi họ cùng hợp tác, chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm. Quan điểm này đã khẳng định vai trò của dạy học hợp tác theo nhóm trong việc thúc đẩy sự phát triển năng lực cá nhân thông qua sự hỗ trợ và cộng tác với những người khác.

Tại Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội, nơi định hướng đào tạo tập trung vào các lĩnh vực quản lý, khai thác và bảo vệ tài nguyên thiên nhiên và môi trường, Địa lý kinh tế không chỉ cung cấp nền tảng lý luận mà còn giúp sinh viên hiểu rõ các vấn đề kinh tế - xã hội trong việc sử dụng tài nguyên và phát triển bền vững. Tuy nhiên, thực tế giảng dạy tại trường cho thấy, phương pháp truyền thống như giảng dạy lý thuyết thụ động không còn đáp ứng hiệu quả mục tiêu này. Do đó, việc vận dụng phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm không chỉ nhằm đổi mới cách tiếp cận môn học mà còn tạo điều kiện để sinh viên phát triển năng lực tư duy, khả năng giải quyết vấn đề và kỹ năng làm việc nhóm trong bối cảnh thực tế.

Ngày nhận bài: 12/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/11/2024. Ngày nhận đăng: 22/11/2024.
[1,2,3]Trường Đại học Tài Nguyên và Môi Trường Hà Nội
Tác giả liên hệ: Nguyễn Tài Hoa. Địa chỉ e-mail: nthoa@hunre.edu.vn

2. Phương pháp dạy học theo nhóm

2.1. Đặc điểm của phương pháp dạy học theo nhóm

Phương pháp dạy học theo nhóm là một phương pháp giảng dạy tích cực, dựa trên sự hợp tác giữa các thành viên trong một nhóm nhỏ để đạt được mục tiêu học tập. Đây là phương pháp giúp người học tham gia chủ động vào quá trình học, đồng thời rèn luyện các kỹ năng làm việc nhóm và giải quyết vấn đề. Dưới đây là các đặc điểm chính của phương pháp dạy học theo nhóm được phân tích theo từng khía cạnh.

Tính hợp tác

Một trong những đặc điểm nổi bật của phương pháp dạy học theo nhóm là tính hợp tác. Các thành viên trong nhóm cùng nhau làm việc để hoàn thành nhiệm vụ được giao, chia sẻ thông tin và hỗ trợ lẫn nhau để đạt được kết quả tốt nhất. Tính hợp tác không chỉ giúp nhóm đạt được mục tiêu mà còn rèn luyện ý thức cộng đồng và tinh thần trách nhiệm của từng cá nhân. Việc trao đổi ý kiến trong nhóm tạo cơ hội cho mọi người học hỏi lẫn nhau, từ đó nâng cao chất lượng học tập.

Ví dụ, khi thực hiện bài tập nhóm về phân tích một vấn đề kinh tế, các thành viên phải cùng nhau thảo luận, phân tích số liệu và trình bày kết quả. Quá trình này giúp mỗi thành viên hiểu sâu hơn về kiến thức, đồng thời cải thiện kỹ năng giao tiếp và làm việc nhóm.

Phân công vai trò rõ ràng

Để đảm bảo hiệu quả, phương pháp dạy học theo nhóm yêu cầu sự phân công vai trò rõ ràng cho từng thành viên. Các vai trò phổ biến có thể bao gồm người lãnh đạo nhóm, thư ký, người trình bày hoặc người giám sát thời gian. Việc phân công cụ thể giúp nhóm hoạt động mạch lạc và tránh tình trạng lộn xộn hoặc thiếu trách nhiệm. Hơn nữa, việc luân phiên vai trò giữa các thành viên sau mỗi nhiệm vụ giúp mọi người có cơ hội phát triển toàn diện và tránh tình trạng một thành viên đảm nhiệm một vai trò quá lâu.

Ví dụ, trong một nhóm làm bài thuyết trình, một sinh viên có thể đảm nhận vai trò lãnh đạo nhóm để phân công công việc, một người khác làm thư ký ghi lại nội dung thảo luận, và một thành viên khác sẽ trình bày sản phẩm cuối cùng trước lớp.

Tính tương tác

Phương pháp dạy học theo nhóm khuyến khích sự tương tác giữa các thành viên. Tương tác diễn ra qua quá trình thảo luận, tranh luận, và đưa ra quyết định chung. Điều này không chỉ giúp sinh viên hiểu rõ hơn về nội dung bài học mà còn phát triển khả năng giao tiếp, lắng nghe và phản biện. Quá trình tương tác còn thúc đẩy sự sáng tạo và tinh thần làm việc tích cực trong nhóm.

Ví dụ, khi giải quyết một vấn đề phức tạp trong môn Địa lý kinh tế, các thành viên có thể đưa ra các quan điểm khác nhau, sau đó cùng thảo luận để tìm ra giải pháp tối ưu nhất. Tương tác trong nhóm không chỉ giúp nhóm đạt kết quả tốt hơn mà còn tạo cơ hội để các thành viên học hỏi từ quan điểm của người khác.

Đặt người học làm trung tâm

Một đặc điểm quan trọng khác của phương pháp dạy học theo nhóm là đặt người học làm trung tâm. Trong quá trình học tập, sinh viên là người trực tiếp tìm kiếm, phân tích và xây dựng kiến thức. Giảng viên chỉ đóng vai trò hướng dẫn và hỗ trợ, không can thiệp quá sâu vào quá trình làm việc của nhóm. Điều này giúp sinh viên rèn luyện khả năng tự học, tự quản lý và giải quyết vấn đề một cách độc lập.

Ví dụ, khi giảng viên giao nhiệm vụ tìm hiểu về các nhân tố ảnh hưởng đến tổ chức lãnh thổ công nghiệp, sinh viên sẽ phải tự tìm kiếm tài liệu, thảo luận với nhóm, và tự tổng hợp thông tin để trình bày. Quá trình này không chỉ giúp người học nắm vững kiến thức mà còn phát triển tư duy sáng tạo và kỹ năng nghiên cứu.

Phát triển kỹ năng mềm

Phương pháp dạy học theo nhóm không chỉ tập trung vào việc truyền tải kiến thức mà còn chú trọng đến việc phát triển các kỹ năng mềm cho người học. Những kỹ năng này bao gồm kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm, quản lý thời gian, và giải quyết xung đột. Đây là những kỹ năng quan trọng, không chỉ trong học tập

mà còn trong môi trường công việc thực tế.

Ví dụ, trong quá trình làm việc nhóm, sinh viên phải học cách trình bày ý tưởng của mình một cách thuyết phục, đồng thời lắng nghe và tôn trọng ý kiến của người khác. Khi có sự bất đồng ý kiến, nhóm cần tìm cách giải quyết mâu thuẫn để đạt được sự đồng thuận.

Tính linh hoạt

Phương pháp dạy học theo nhóm có thể được áp dụng linh hoạt, phù hợp với nhiều môn học, nhiều loại hình bài học và đặc điểm của người học. Việc chia nhóm và giao nhiệm vụ có thể được điều chỉnh tùy theo quy mô lớp học, nội dung bài học, hoặc mục tiêu giảng dạy. Giảng viên có thể chia nhóm ngẫu nhiên, theo năng lực, hoặc theo sở thích để đảm bảo sự cân bằng và hiệu quả trong quá trình làm việc.

Ví dụ, trong một lớp học về Địa lý, giảng viên có thể chia nhóm dựa trên sự yêu thích của sinh viên đối với các vùng địa lý khác nhau, từ đó giao nhiệm vụ nghiên cứu chuyên sâu về từng vùng. Điều này không chỉ tạo động lực cho người học mà còn giúp bài học trở nên thú vị hơn.

Tính đa dạng trong đánh giá

Một đặc điểm khác của phương pháp dạy học theo nhóm là việc đánh giá không chỉ tập trung vào kết quả cuối cùng mà còn chú trọng đến quá trình làm việc nhóm. Giảng viên có thể sử dụng nhiều hình thức đánh giá khác nhau như tự đánh giá, đánh giá chéo giữa các nhóm, và đánh giá của giảng viên. Việc đánh giá quá trình giúp sinh viên nhận ra điểm mạnh, điểm yếu của bản thân và có kế hoạch cải thiện trong tương lai.

Ví dụ, giảng viên có thể yêu cầu mỗi nhóm nộp nhật ký làm việc, trong đó ghi lại quá trình thảo luận, phân công nhiệm vụ và cách nhóm giải quyết các khó khăn. Điều này giúp giảng viên có cái nhìn toàn diện hơn về hoạt động nhóm và đưa ra phản hồi chính xác.

2.2. Lợi ích của phương pháp dạy học theo nhóm

Phương pháp dạy học theo nhóm là một trong những hình thức giảng dạy tích cực, mang lại nhiều lợi ích đối với người học, cả về khía cạnh nhận thức lẫn phát triển các kỹ năng mềm cần thiết. Việc triển khai phương pháp này trong các môi trường giáo dục không chỉ giúp cải thiện hiệu quả học tập mà còn hỗ trợ xây dựng nền tảng quan trọng để sinh viên đáp ứng tốt hơn các yêu cầu của xã hội hiện đại. Các lợi ích của phương pháp này có thể được phân tích từ nhiều khía cạnh khác nhau.

Một trong những lợi ích quan trọng của phương pháp dạy học theo nhóm là khả năng phát huy tính tích cực và chủ động của người học. Trong môi trường nhóm, sinh viên được khuyến khích tham gia vào các hoạt động học tập một cách chủ động, từ tìm kiếm thông tin, thảo luận đến giải quyết vấn đề. Không giống như các phương pháp giảng dạy truyền thống, nơi người học đóng vai trò thụ động trong việc tiếp thu kiến thức, phương pháp dạy học theo nhóm yêu cầu họ phải tự mình tìm hiểu và khám phá tri thức. Quá trình này không chỉ giúp người học nắm vững nội dung bài học mà còn phát triển tư duy sáng tạo và khả năng tự học. Theo nghiên cứu của Vygotsky (1978), môi trường hợp tác là yếu tố thúc đẩy sự phát triển nhận thức, vì nó cho phép cá nhân học hỏi từ kinh nghiệm và kiến thức của người khác.

Bên cạnh đó, phương pháp này còn đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển kỹ năng làm việc nhóm – một kỹ năng cần thiết trong môi trường lao động hiện đại. Quá trình làm việc nhóm đòi hỏi các thành viên phải phối hợp, phân chia công việc và hỗ trợ lẫn nhau để hoàn thành nhiệm vụ chung. Việc này không chỉ giúp sinh viên học cách quản lý công việc hiệu quả mà còn xây dựng ý thức trách nhiệm và tinh thần hợp tác. Hơn nữa, thông qua việc đảm nhận các vai trò khác nhau trong nhóm, từ người lãnh đạo, thư ký đến người trình bày, sinh viên có cơ hội rèn luyện các kỹ năng quản lý, tổ chức và giải quyết xung đột – những kỹ năng đặc biệt quan trọng trong công việc sau này.

Ngoài việc nâng cao kỹ năng làm việc nhóm, phương pháp này cũng thúc đẩy sự phát triển kỹ năng giao tiếp của người học. Trong quá trình thảo luận nhóm, sinh viên phải trình bày quan điểm, lắng nghe ý kiến của các thành viên khác và tham gia vào các cuộc tranh luận để tìm ra giải pháp tối ưu. Quá trình này không chỉ giúp họ cải thiện khả năng diễn đạt một cách rõ ràng mà còn rèn luyện kỹ năng lắng nghe tích cực và

phản hồi xây dựng. Việc trình bày kết quả nhóm trước lớp hoặc bảo vệ ý kiến của mình trong các cuộc tranh luận cũng là cơ hội để sinh viên tăng cường sự tự tin và khả năng thuyết trình.

Một lợi ích khác của phương pháp dạy học theo nhóm là khả năng phát triển tư duy phản biện và sáng tạo. Khi làm việc trong nhóm, sinh viên thường được khuyến khích tiếp cận vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau, dẫn đến việc phát triển các ý tưởng mới mẻ và sáng tạo. Quá trình trao đổi và phản biện trong nhóm không chỉ giúp sinh viên hiểu sâu hơn về nội dung bài học mà còn rèn luyện khả năng phân tích, đánh giá và ra quyết định một cách hợp lý. Đặc biệt, trong các tình huống cần giải quyết vấn đề phức tạp, việc kết hợp các ý tưởng và quan điểm đa dạng từ các thành viên sẽ mang lại những giải pháp toàn diện và hiệu quả hơn.

Phương pháp dạy học theo nhóm cũng có tác dụng tích cực trong việc tạo động lực học tập cho sinh viên. Làm việc trong nhóm không chỉ tạo ra môi trường học tập tích cực, nơi các thành viên cảm thấy được hỗ trợ và khích lệ, mà còn thúc đẩy sự cạnh tranh lành mạnh giữa các nhóm trong lớp. Theo Johnson và Johnson (1999), sự khích lệ từ bạn bè và tinh thần thi đua tích cực là các yếu tố quan trọng góp phần gia tăng động lực học tập. Hơn nữa, việc được công nhận và khen ngợi khi nhóm đạt kết quả tốt sẽ giúp sinh viên cảm thấy tự hào và hứng thú hơn trong các hoạt động học tập tiếp theo.

Không chỉ vậy, phương pháp dạy học theo nhóm còn giúp cải thiện khả năng giải quyết vấn đề của người học. Trong quá trình thực hiện nhiệm vụ nhóm, sinh viên phải phân tích các yếu tố liên quan, xác định vấn đề và đưa ra các phương án giải quyết. Quá trình này không chỉ giúp họ rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề mà còn phát triển khả năng ra quyết định trong bối cảnh áp lực thời gian và nguồn lực hạn chế. Đây là những kỹ năng thiết yếu trong môi trường học tập và làm việc thực tế.

Cuối cùng, phương pháp dạy học theo nhóm góp phần tạo ra một môi trường học tập tích cực, nơi sinh viên cảm thấy gắn bó hơn với bạn bè và có động lực tham gia vào các hoạt động học tập. Sự hỗ trợ và khích lệ lẫn nhau trong nhóm giúp giảm căng thẳng, tạo không khí thoải mái, từ đó nâng cao hiệu quả học tập. Đồng thời, việc hòa nhập và làm việc với các thành viên có phong cách làm việc, nền tảng và ý kiến khác nhau cũng giúp sinh viên phát triển khả năng thích nghi và xây dựng tinh thần đồng đội.

2.3. Quy trình xây dựng phương pháp dạy học theo nhóm

2.3.1. Xác định mục tiêu, nội dung vận dụng phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm

Xác định mục tiêu bài học

Mục tiêu bài học là những gì sinh viên phải có được về kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, thái độ và hành vi sau một bài học, tiết học. Đây là một trong những bước rất quan trọng trong quy trình tổ chức vận dụng phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm đòi hỏi giảng viên cần phải có kĩ năng, kinh nghiệm để lựa chọn, thiết kế được những nội dung thảo luận hấp dẫn với sinh viên, những tình huống có vấn đề để sinh viên tranh luận, lí giải. Nếu vấn đề thảo luận quá dễ, không có tính bất ngờ, sinh viên sẽ cảm thấy nhàm chán, không khơi gợi được sự tò mò, tư duy của sinh viên.

Như vậy, trong dạy học Địa lí kinh tế việc xác định mục tiêu của mỗi bài học mang lại ý nghĩa rất to lớn, bởi mục tiêu là cái đích phải đạt tới sau mỗi bài học Địa lí kinh tế, do chính giảng viên đề ra để định hướng hoạt động dạy học của mình. Khi xác định mục tiêu giảng viên cần phải nắm được các nguyên tắc, các dạng mục tiêu, kĩ thuật xác định.

Xác định nội dung thảo luận

Để xác định được đúng nội dung cho hoạt động học tập hợp tác trong quá trình tổ chức vận dụng, giảng viên cần phải căn cứ vào mục tiêu của cụ thể từng bài học và phải xác định rõ mục tiêu của bài đó, vì đó là cơ sở đặc biệt quan trọng và quyết định để xác định mục tiêu của hoạt động hợp tác theo nhóm trong bài. Mục tiêu bài học là những gì học sinh phải có được về kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, thái độ và hành vi sau một bài học, tiết học. Đây là một trong những bước rất quan trọng trong quy trình tổ chức vận dụng phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm. Trên cơ sở nội dung kiến thức cơ bản đã xác định giảng viên mới đề ra cách thức của nhiệm vụ nhóm. Giảng viên có thể yêu cầu tất cả các nhóm cùng thực hiện chung một nhiệm

vụ hoặc cũng có thể là mỗi nhóm thực hiện một nhiệm vụ khác nhau tùy thuộc vào nội dung và mục tiêu cụ thể của từng bài học chứ không do ý muốn chủ quan của giảng viên.

2.3.2. Chia nhóm và giao nhiệm vụ cho các nhóm

Bước 1: Xác định quy mô nhóm

Sau khi các mục tiêu bài học đã được xác định, giảng viên cần quyết định số lượng tối ưu thành viên của mỗi nhóm. Khi lựa chọn quy mô của nhóm, giảng viên nên xem xét các yếu tố khác nhau để có quyết định số lượng thành viên trong nhóm một cách phù hợp và hiệu quả nhất.

Bước 2: Cách chia nhóm

Tùy thuộc vào nội dung và nhiệm vụ mà giảng viên lựa chọn cách giao nhiệm vụ cho phù hợp. Trong quá trình vận dụng phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm, giảng viên có thể lựa chọn một số cách giao nhiệm vụ cho nhóm như: Nhóm đồng việc, nhóm chuyên sâu, nhóm ngẫu nhiên, nhóm sở trường.

Giảng viên có thể tiến hành chia nhóm một cách ngẫu nhiên hoặc cũng có thể chia nhóm theo chủ định. Tùy thuộc vào nội dung và nhiệm vụ mà giảng viên lựa chọn cách giao nhiệm vụ cho phù hợp

Bước 3: Phân công nhiệm vụ cho các thành viên trong nhóm

Các thành viên trong nhóm cần có nhiệm vụ, vai trò rõ ràng. Sau mỗi hoạt động nhóm, các thành viên cần thay đổi vị trí cho nhau, tránh tình trạng mỗi thành viên đóng một vai trò, nhiệm vụ quá lâu. Nhiệm vụ của các thành viên trong nhóm có thể bao gồm: Điều khiển nhóm; thư kí nhóm; báo cáo kết quả hợp tác; theo dõi; khuyến khích nhóm; phân bố thời gian.

Để đảm bảo nhiệm vụ khi giảng viên giao đến các nhóm được cụ thể, rõ ràng, mạnh lạc và khoa học, đối với các bài giảng có sự hỗ trợ bởi phương tiện dạy học hiện đại như CNTT thì giảng viên có thể thiết kế trình chiếu các nhiệm vụ, yêu cầu đối với từng nhóm cũng như thời gian, tư liệu. Còn đối với các bài giảng không có sự hỗ trợ bởi CNTT thì giảng viên phải chuẩn bị các phiếu học tập trước khi lên lớp, phiếu học tập ghi yêu cầu nhiệm vụ, thời gian, nguồn tài liệu, cũng có thể sử dụng câu hỏi đóng hoặc dạng mở để hỗ trợ cho các nhóm hoàn thành nhiệm vụ nhận thức là giải quyết các tình huống học tập.

2.3.3. Tổ chức hướng dẫn sinh viên tiến hành thảo luận

Sau khi đã ổn định các nhóm và nắm bắt được nhiệm vụ của mình, giảng viên hướng dẫn cho sinh viên tiến hành thảo luận.

Đối với sinh viên: Tất cả những thành viên trong nhóm đều phải tham gia giải quyết các nhiệm vụ học tập được giao với tâm thế tích cực, chủ động và sáng tạo. Trong quá trình thảo luận, tất cả các thành viên đều có quyền đưa ra chính kiến riêng của bản thân về các vấn đề nhận thức, sau đó cùng thảo luận để thống nhất ý kiến và đưa ra kết luận cuối cùng của cả nhóm

Đối với giảng viên: Trong quá trình tổ chức vận dụng phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm, giảng viên cần theo dõi sát sao hoạt động của nhóm nhằm khích lệ, giúp đỡ hoạt động của nhóm và tiến hành điều chỉnh nhóm khi cần thiết để đảm bảo hiệu quả của quá trình hợp tác trong nhóm. Giúp các thành viên tăng cường sự phụ thuộc lẫn nhau một cách tích cực. Một trong những yếu tố quan trọng trong học tập hợp tác theo nhóm là tính phụ thuộc tích cực giữa các thành viên, nếu thiếu đi hoặc không tăng cường được yếu tố này thì hợp tác theo nhóm sẽ không thành công. Để tăng cường sự phụ thuộc lẫn nhau giữa các thành viên trong nhóm, nên đặt cho mỗi nhóm một tên riêng và tìm vị trí thích hợp cho nhóm làm việc. Để khuyến khích các thành viên trong nhóm tích cực tham gia vào công việc chung, cần xây dựng các tiêu chí và có phần thưởng cho nhóm nào hoàn thành nhiệm vụ sớm nhất và đạt kết quả cao nhất.

2.3.4. Tổ chức cho các nhóm báo cáo kết quả thảo luận hợp tác

Sau một thời gian hoạt động nhóm tích cực, mỗi nhóm đã tạo ra được sản phẩm của mình. Vì vậy, việc tổ chức cho các nhóm báo cáo kết quả là thực sự cần thiết, giúp các em công bố sản phẩm của nhóm mình. Nếu giảng viên bỏ qua khâu này thì việc ganh đua, tính sôi nổi thích khẳng định mình của sinh viên sẽ

không phát huy được.

Trong toàn bộ quy trình tổ chức vận dụng phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm, báo cáo sản phẩm nhóm là khâu cuối cùng, kết thúc một chuỗi các hoạt động nỗ lực không ngừng của nhóm sinh viên. Do đó, kết quả của hoạt động báo cáo sản phẩm của nhóm sẽ quyết định trực tiếp, quyết định nhất đến sự thành công hay thất bại của cả một quá trình làm việc, hợp tác của nhóm. Và dù cả nhóm có nỗ lực bao nhiêu để thực hiện nhiệm vụ, nhưng đến khâu cuối cùng báo cáo không thành công thì nhóm sẽ thất bại so với các nhóm khác trong lớp

2.3.5. Tổ chức đánh giá trong dạy học hợp tác theo nhóm

Các hình thức đánh giá kết quả học tập hợp tác của học sinh khi tổ chức vận dụng phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm rất đa dạng như: Đánh giá đồng đẳng, tự đánh giá, giảng viên kiểm tra đánh giá, đánh giá qua hình thức thi viết. Mỗi hình thức có những ưu và nhược điểm nhất định, giảng viên không nên tuyệt đối hóa bất kì một hình thức nào mà cần có sự kết hợp linh hoạt các hình thức đánh giá.

Theo dõi, kiểm tra quá trình và từng kết quả thực hiện nhiệm vụ của sinh viên/nhóm theo tiến trình dạy học, quan tâm tiến độ hoàn thành từng nhiệm vụ của sinh viên để áp dụng biện pháp cụ thể, kịp thời giúp đỡ các em vượt qua khó khăn. Kết quả làm việc của nhóm có thể được giảng viên sử dụng để cho điểm các thành viên trong nhóm. Trong quá trình tổ chức đánh giá, nhận xét kết quả làm việc hợp tác theo nhóm của sinh viên, giảng viên có thể xây dựng tiêu chí đánh giá dựa trên các tiêu chí: nội dung trình bày, cách trình bày, tương tác với người khác, quản lý thời gian…

Việc tổ chức đánh giá quá trình trong học tập làm việc hợp tác theo nhóm sẽ cung cấp những thông tin phản hồi về quá trình học tập cho sinh viên, từ đó bản thân cá nhân các em sẽ điều chỉnh hoạt động học tập của chính bản thân mình. Xác nhận kết quả học tập của người học và phát triển năng lực tư duy, năng lực hành động của mỗi cá nhân người học. Đồng thời, qua đánh giá quá trình cũng giúp cho giảng viên biết được trình độ chung của người học, những sinh viên có tiến bộ tích cực trong các hoạt động học tập và hợp tác, những sinh viên sút kém để có thể động viên và giúp đỡ kịp thời. Kết quả đánh giá còn giúp giảng viên xem xét và điều chỉnh lại phương pháp và hình thức tổ chức dạy học hiện hành sao cho phù hợp nhất.

2.4. Vận dụng dạy học hợp tác theo nhóm

Việc lựa chọn chủ đề rất quan trọng, chủ đề quá khó hoặc quá dễ đối với sinh viên đều ảnh hưởng đến hoạt động thảo luận của sinh viên. Lựa chọn vấn đề thảo luận phải hấp dẫn, có tính chất kích thích tính tích cực chủ động làm việc của sinh viên, chủ đề thảo luận phải là nội dung chính của bài học, vấn đề chính có thể có nhiều hướng khai thác khác nhau, nhiều cấp độ nhận thức khác nhau.

Ví dụ: Khi dạy về Tổ chức lãnh thổ sản xuất công nghiệp

Trong nội dung Tổ chức lãnh thổ công nghiệp, giảng viên có thể tổ chức cho sinh viên thảo luận theo nhóm một số nội dung như:

Các nhân tố chủ yếu ảnh hưởng đến các hình thức tổ chức lãnh thổ công nghiệp

Nhóm 1, nhóm 2: Trình bày các nhân tố bên trong, kể tên, nêu ví dụ, phân tích vai trò, mối liên hệ các nhân tố.

Nhân tố bên trong:

+ Vị trí địa lí: tài nguyên thiên nhiên, khoáng sản, nguồn nước, tài nguyên khác

+ Điều kiện kinh tế-xã hội: Dân cư và lao động, trung tâm kinh tế và mạng lưới đô thị, điều kiện khác (vốn, nguyên liệu)

Nhóm 3, nhóm 4 trình bày: các nhân tố bên ngoài, kể tên, nêu ví dụ, phân tích vai trò, mối liên hệ các nhân tố.

Nhân tố bên ngoài: Thị trường, hợp tác quốc tế

Trong nội dung các ngành công nghiệp trọng điểm của nước ta, giảng viên có thể chia lớp thành 3 nhóm

và giao nhiệm vụ cụ thể như sau:

Nhóm 1: Dựa vào Atlat địa lí Việt Nam và kiến thức đã học, hãy giải thích tại sao công nghiệp năng lượng là ngành công nghiệp trọng điểm?

Nhóm 2: Dựa vào Atlat địa lí Việt Nam và kiến thức đã học, hãy giải thích tại sao công nghiệp chế biến LT-TP là ngành công nghiệp trọng điểm?

Nhóm 3: Dựa vào Atlat địa lí Việt Nam và kiến thức đã học, hãy giải thích tại sao công nghiệp sản xuất hàng tiêu dùng là ngành công nghiệp trọng điểm?

Hoặc giáo viên có thể giao nhiệm vụ cho các nhóm sinh viên viết báo cáo ngắn về ngành Công nghiệp dầu khí (ngành Công nghiệp năng lượng hay ngành Công nghiệp hóa chất) của nước ta. Sau đó yêu cầu các nhóm cử đại diện hoặc gọi bất kỳ một thành viên của nhóm lên báo cáo tại lớp, giáo viên và các nhóm sinh viên khác góp ý, bổ sung kiến thức.

Ví dụ: Khi dạy về Vùng trung du miền núi phía Bắc

Giáo viên đặt vấn đề: Có nhận định rằng: "Vị trí địa lí của vùng Trung du miền núi Bắc vừa tạo ra những thế mạnh nhưng lại gây ra không ít khó khăn cho vùng trong phát triển KT- XH". Ý kiến của các em về vấn đề này như thế nào?

Giáo viên lớp làm 2 nhóm một nhóm tìm hiểu về thuận lợi, một nhóm tìm hiểu về khó khăn của vị trí địa lí đối với phát triển KT-XH của vùng.

Giáo viên tổ chức cho các nhóm trình bày ý kiến của mình và tranh luận giữa các nhóm.

Giáo viên đánh giá, nhận xét và chính xác hóa nội dung hoạt động.

Hoặc khi dạy phần: Tìm hiểu về việc sử dụng những thế mạnh để phát triển các ngành kinh tế của vùng.

Giáo viên đưa chủ đề: Dựa vào nội dung kiến thức trong giáo trình cùng các hiểu biết của cá nhân và trao đổi với thành viên trong nhóm để hoàn thành các nhiệm vụ sau:

Nhóm 1: Tìm hiểu về tình hình phát triển ngành công nghiệp khai thác và chế biến khoáng sản của vùng (Thế mạnh, tình hình phát triển, khó khăn).

Nhóm 2: Tìm hiểu về tình hình phát triển ngành trồng cây công nghiệp, cây dược liệu, rau quả cận nhiệt và ôn đới (Thế mạnh, tình hình phát triển, khó khăn).

Nhóm 3: Tìm hiểu về tình hình phát triển ngành công nghiệp năng lượng (Thế mạnh, tình hình phát triển, khó khăn).

Nhóm 4: Tìm hiểu tình hình phát triển ngành kinh tế biển (Thế mạnh, tình hình phát triển, khó khăn).

Nhóm 5: Tìm hiểu tình hình phát triển ngành chăn nuôi gia súc (Thế mạnh, tình hình phát triển, khó khăn).

Giáo viên tổng hợp ý kiến và chính xác hóa nội nội dung học tập về vai trò nổi bật của việc phát huy các thế mạnh đối với phát triển kinh tế của vùng Trung du và miền núi phía Bắc như:

Tạo điều kiện cho vùng phát triển một cơ cấu kinh tế đa ngành.

Tạo ra nhiều hàng hóa như: Năng lượng, khoáng sản, dược liệu, cây công nghiệp, cây đặc sản, ... cho thị trường trong nước và quốc tế.

Thay đổi tập quán sản xuất, tạo ra nhiều việc làm, góp phần nâng cao chất lượng cuộc sống cho đồng bào các dân tộc trong vùng và thu hút dân cư, lao động từ các vùng khác đến đặc biệt là đội ngũ lao động có trình độ chuyên môn cao, góp phần phát triển KT-XH của vùng.

3. Kết luận

Việc vận dung phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm với các kỹ thuật dạy học là vấn đề cần thiết, nhằm góp phần đổi mới phương pháp dạy học và nâng cao chất lượng dạy học trong môn Địa lý kinh tế ở Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội.

Để tổ chức vận dụng phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm đạt hiệu quả cao thì giáo viên cần phải

thực hiện tốt các yêu cầu như phải hiểu được bản chất của phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm, nhận thức và thực hiện tốt được vai trò của người dạy trong quá trình tổ chức hoạt động dạy học hợp tác theo nhóm, đảm bảo được các nguyên tắc trong quá trình tổ chức thực hiện, đó là các mối quan hệ biện chứng, hữu cơ giữa vai trò chủ đạo trong tổ chức hướng dẫn của giáo viên với tính tích cực, chủ động và sáng tạo của sinh viên, nguyên tắc hài hòa giữa hình thức học cá nhân, học nhóm và học tập thể, đảm bảo tính hệ thống, tính thực tiễn toàn diện và sự phân hóa.

Tổ chức vận dụng phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm trong quá trình dạy học Địa lý kinh tế ở trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội cần được thực hiện qua các bước như: xác định mục tiêu, nội dung vận dụng phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm, chia nhóm và giao nhiệm vụ cho các nhóm, tổ chức cho nhóm tiến hành thảo luận, tổ chức cho các nhóm báo cáo kết quả hợp tác và cuối cùng là đánh giá kết quả làm việc của nhóm. Phương pháp dạy học theo nhóm đã được chứng minh là một phương pháp dạy học có hiệu quả và đang được sử dụng rộng rãi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bùi Văn Quyết, 2005, Giáo trình Địa lý kinh tế, NXB Tài Chính.
[2] Nguyễn Đức Tuấn, Địa lý kinh tế học, NXB Thống kê, Hà Nội.
[3] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Dự án Việt - Bỉ (2010), Dạy và học tích cực - Một số phương pháp và kĩ thuật dạy học, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
[4] Bernd Meirer, Nguyễn Văn Cường (2005), Phát triển năng lực thông qua phương pháp và phương tiện dạy học mới, (Tài liệu hội thảo - tập huấn), Bộ Giáo dục và Đào tạo - Dự án Phát triển giáo dục THPT.
[5] Causinet, Roger (2000), Môt số phương pháp làm việc tự do cho các nhóm, Nxb Giáo dục.
[6] Dương Giáng Thiên Hương (2013), "Một số kĩ thuật được sử dụng trong dạy học hợp tác nhóm", Tạp chí Giáo dục, số 312/2013, tr40

ABSTRACT

Applying group cooperative learning methods in teaching economic geography at Hanoi University of Natural Resources and Environment

The ability to work in teams is considered a key competency that determines success in today's society. Therefore, fostering cooperative skills has become a trend in modern education, and group-based learning reflects this practical trend. When systematically organized, group learning can promote individual activeness and responsibility, develop teamwork and communication skills for each student.

Keywords: *Teaching methods, group-based learning.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 57-61
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn
DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.57

VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC BẰNG TÌNH HUỐNG TRONG GIẢNG DẠY MÔN TRIẾT HỌC Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY

Nguyễn Thị Nhung[1]

Tóm tắt. Triết học là môn khoa học đặc thù, mang tầm khái quát cao, trừu tượng cao nên việc giảng dạy môn triết học đòi hỏi người dạy phải có kiến thức và tư duy trừu tượng cao mới có thể giải quyết được vấn đề đang đặt ra. Mỗi giảng viên dạy Triết học Mác-Lênin sẽ có những phương pháp dạy khác nhau và hiệu quả của giờ dạy Triết học cũng khác nhau.Trong bài viết này, tác giả tập trung vào nội dung vận dụng phương pháp dạy học bằng tình huống trong giảng dạy môn Triết học nhằm giúp sinh viên hứng thú học tập, nắm chắc những kiến thức cơ bản, cốt lõi của Triết học Mác-Lênin, vừa biết vận dụng vào thực tiễn cuộc sống.

Từ khóa: *Dạy học, tình huống, giảng dạy môn triết học, đại học.*

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết Đại hội XIII của Đảng tiếp tục khẳng định: "Kiên định và vận dụng, phát triển sáng tạo chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh; kiên định mục tiêu độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội, kiên định đường lối đổi mới của Đảng, kiên định các nguyên tắc xây dựng Đảng để xây dựng và bảo vệ vững chắc Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa". Đối với Đảng ta, kiên trì, vận dụng sáng tạo và phát triển chủ nghĩa Mác-Lênin là vấn đề có tính nguyên tắc số một. Là một trong ba bộ phận cấu thành chủ nghĩa Mác-Lênin, "Triết học Mác-Lênin đã tạo ra vũ khí tinh thần sắc bén cho cuộc đấu tranh giải phóng dân tộc, thống nhất Tổ quốc, xây dựng đất nước và "Triết học Mác-Lênin là môn học hết sức quan trọng được Đảng và Nhà nước ta quan tâm chỉ đạo, không ngừng nâng cao chất lượng từ khâu biên soạn giáo trình, giảng dạy học tập nghiên cứu trong hệ thống giáo dục của cả nước" [4].

Thực hiện chủ trương của Bộ Giáo dục và Đào tạo về đổi mới dạy học các môn khoa học Mác-Lênin ở các trường cao đẳng, đại học, thời gian qua việc dạy và học triết học đã đạt được kết quả nhất định. Giảng viên ứng dụng phương tiện dạy học hiện đại, biết cách thức tổ chức lớp học lấy người học làm trung tâm; sinh viên tích cực, chủ động hơn thông qua hoạt động thảo luận và làm việc theo nhóm. Giảng dạy triết học bằng phương pháp tình huống, giải quyết vấn đề là một cách tiếp cận mới nhằm khắc phục một số nhược điểm của phương pháp truyền thống, có tác dụng kích thích tính tích cực, sáng tạo của sinh viên trong quá trình học tập, nghiên cứu.

2. Mục đích, ý nghĩa của phương pháp dạy học bằng tình huống trong giảng dạy môn Triết học

Theo Từ điển tiếng Việt "Tình huống là toàn thể những sự việc xảy ra tại một nơi, trong một thời gian hoặc một thời điểm". Từ khái niệm trên cho thấy, tình huống được nảy sinh trong đời sống thực tiễn, nó đặt ra yêu cầu cho con người cần phải suy nghĩ, đối phó hoặc giải quyết để mang lại hiệu quả trong công việc, trong cuộc sống [8].

Ngày nhận bài: 06/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/11/2024. Ngày nhận đăng: 22/11/2024.
[1]Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Nhung. Địa chỉ e-mail: nguyennhung90vn@gmail.com

Tình huống trong giảng dạy là một câu chuyện miêu tả một sự kiện, hoàn cảnh có thật hay hư cấu để đạt được mục tiêu bài giảng đã đề ra. Tình huống bao giờ cũng mang tính gay cấn, xung đột mở ra nhiều cách liên tưởng, giải quyết khác nhau. Do đó, hình huống trong giảng dạy thường là câu chuyện chưa hoàn chỉnh. Bản chất của phương pháp dạy học bằng tình huống ở bậc đại học là thông qua việc giải quyết những tình huống, sinh viên có được kỹ năng đối phó, tự tin và xử lý linh hoạt các vấn đề do thực tiễn cuộc sống đặt ra.

Theo Trịnh Văn Biều [2], "Dạy học tình huống là một phương pháp dạy học được tổ chức theo những tình huống có thực của cuộc sống, trong đó người học được kiến tạo tri thức qua việc giải quyết các vấn đề có tính xã hội của việc học tập". Theo Phan Trọng Ngọ [6], bản chất của phương pháp dạy học bằng tình huống là thông qua việc giải quyết những tình huống, người học có được khả năng thích ứng tốt nhất với môi trường xã hội đầy biến động. Phương pháp dạy học bằng tình huống rất gần với phương pháp dạy học giải quyết tình huống có vấn đề nhưng vẫn có nhiều điểm khác nhau. phương pháp dạy học bằng tình huống có cơ sở lí luận và phạm vi ứng dụng rộng hơn.

Dạy học bằng tình huống dựa trên cơ sở lí thuyết kiến tạo và hướng tới mục tiêu: Giáo dục là sự chuẩn bị cho việc giải quyết các tình huống cuộc sống. Học tập thông qua giải quyết các tình huống giúp sinh viên tiếp nhận tri thức một cách chủ động, có chiến lược, có thể vận dụng linh hoạt những kiến thức và kĩ năng đã học, phát triển khả năng giải quyết vấn đề. Dạy học theo tình huống ở cấp độ thấp, sinh viên dựa vào lí thuyết để phân tích tình huống, hiểu và phát hiện được vấn đề trong tình huống. Giảng viên là người cung cấp tri thức, hướng dẫn làm việc nhóm mô phỏng quan hệ mang tính xã hội. Như vậy, vai trò của giảng viên vẫn là chủ đạo. Ở cấp độ cao, vai trò của giảng viên chỉ là hướng dẫn, còn sinh viên tiếp thu, vận dụng kiến thức, kĩ năng thông qua làm việc nhóm hoặc tự đặt mình vào tình huống để giải quyết vấn đề.

Dạy học bằng tình huống trong giảng dạy môn Triết học là phương pháp có nhiều ý nghĩa tích cực, hướng đến sự phát triển của sinh viên như sau:

Sinh viên không chỉ tiếp nhận nội dung bài học qua lí thuyết mà qua những tình huống cụ thể, điển hình. Qua đó, sinh viên sẽ hiểu và ghi nhớ kiến thức sâu sắc hơn. PP này giúp người học dễ hiểu và dễ nhớ các vấn đề lí luận phức tạp, hàn lâm. Thông qua tình huống được phân tích, thảo luận, sinh viên có thể rút ra những kiến thức lí luận bổ ích và cách xử lí các tình huống đó trong thực tiễn.

Sinh viên được phát triển khả năng tư duy, sáng tạo, nâng cao khả năng thích ứng trong các tình huống khác nhau nảy sinh trong thực tiễn. PP này khắc phục được hạn chế trong PP giảng dạy truyền thống là quá trình tiếp nhận thông tin diễn ra gần như một chiều giữa giảng viên và sinh viên. Trong đó, giảng viên là người truyền đạt tri thức, sinh viên là người tiếp nhận thụ động tri thức đó. PPDH bằng tình huống tạo ra môi trường học tập tích cực, có sự tương tác giữa học viên và giảng viên, giữa các học viên với nhau.

Lớp học luôn hấp dẫn, sôi nổi, kích thích khả năng tìm tòi, nghiên cứu tài liệu, học tập kinh nghiệm từ thực tiễn và những người xung quanh. Phương pháp dạy họ bằng tình huống giúp sinh viên có khả năng nghiên cứu và học tập suốt đời, tăng cường khả năng tự định hướng trong học tập. Thông qua việc phân tích và thảo luận vấn đề, sinh viên học được cách tiếp cận và giải quyết các vấn đề khác nảy sinh trong tương lai, biết cách tìm kiếm thông tin và trở thành người có thể tự định hướng học tập và nghiên cứu sau khi đã tốt nghiệp.

Phương pháp dạy học bằng tình huống sẽ rèn luyện nhiều kĩ năng cho sinh viên: làm việc nhóm, thuyết trình, phân tích… Đây là những kĩ năng quan trọng giúp người học có thể thành công trong tương lai. Phương pháp này giúp người học biết vận dụng linh hoạt lí thuyết để giải quyết các tình huống thực tiễn, biết phản biện, bảo vệ quan điểm cá nhân, biết lắng nghe và tôn trọng ý kiến của người khác để làm phong phú vồn kiến thức của mình. Qua đó, giúp sinh viên tự tin, thích ứng nhanh với môi trường làm việc sau này.

3. Đặc trưng của phương pháp dạy học bằng tình huống trong giảng dạy môn Triết học

Triết học là một khoa học về quy luật vận động và phát triển chung nhất của tự nhiên-xã hội và tư duy, nhưng các quy luật chung đó phải được thể hiện trong những cái cụ thể [7]. Vì vậy, giảng dạy triết học cần phải gắn với đời sống thực tiễn, lấy lý luận để soi rọi thực tiễn và lấy thực tiễn để kiểm chứng tính khoa học

của lý luận. Sử dụng phương pháp tình huống trong giảng dạy triết học khắc phục được tính lý thuyết, trừu tượng, sinh viên không phải tiếp nhận những nguyên lý, quy luật triết học chung chung mà đi thẳng vào giải quyết những vấn đề thực tế. Trên cơ sở đó làm tăng thêm sự hiểu biết và khả năng áp dụng các nguyên lý, quy luật, phạm trù triết học vào cuộc sống thực tiễn. Đồng thời sử dụng phương pháp tình huống làm cho giờ học sinh động hẳn lên, thúc đẩy sự quan tâm chú ý của sinh viên và tăng cường sự say mê yêu thích của sinh viên đối với môn học này.

Giảng viên cần nắm được những đặc trưng sau đây để khi lựa chọn tình huống và giải quyết tình huống đảm bảo là những tình huống hay, kích thích được khả năng tư duy của người học:

Thứ nhất, tình huống mà giảng viên đưa ra phải chứa đựng yếu tố mới mà sinh viên chưa biết. Cái mới này gắn với nội dung, mục tiêu của bài giảng. Điều cần lưu ý là giảng viên đưa ra các tình huống với mức độ dễ, khó phù hợp để sinh viên có thể giải quyết được. Các tình huống phải tăng dần mức độ khó và có mối liên hệ với nhau để sinh viên có sự suy luận, hiểu vấn đề. Nếu vấn đề ở mức đơn giản và việc giải quyết nó quá dễ dàng thì khó có thể kích thích được hứng thú, sự sáng tạo của sinh viên. Trái lại, nếu vấn đề quá khó mà sinh viên không thể giải quyết được thì họ sẽ chán nản. Như vậy, tình huống có vấn đề vừa có cái mới, vừa nằm trong phạm vi tri thức mà sinh viên đã và đang được học.

Thứ hai, tình huống phải độc đáo, hấp dẫn, gắn với thực tiễn của đời sống xã hội hiện thực, mang tính thời sự và liên quan tới những nội dung môn học đang bàn đến. PPDH bằng tình huống là cách thức dạy học mà thông qua giải quyết tình huống để sinh viên lĩnh hội các kiến thức lí luận. Bởi vậy, tình huống phải mang tính thực tiễn nhưng phải phù hợp với nội dung bài học. Nếu thiếu một trong hai yếu tố này thì tình huống không đảm bảo chất lượng để đưa vào giảng dạy.

Thứ ba, tình huống phải đảm bảo tính chính xác, khoa học và phải có tính tương quan hợp lí và có tính hệ thống.

4. Vận dụng phương pháp dạy học bằng tình huống, giải quyết vấn đề trong giảng dạy môn Triết học

Yếu tố cấu thành chủ yếu của phương pháp này là dựa trên các tình huống thực tế của cả sinh viên và giảng viên. Mục đích chính của các tình huống là để miêu tả, trao đổi kinh nghiệm về cách thức giải quyết vấn đề và những mâu thuẫn trong khi thực hiện công việc được giao. Bằng những tình huống khác nhau cần phải giải quyết trong khoảng thời gian định sẵn cùng nguồn lực có hạn, người học được đặt vào vị trí cần phải đưa ra quyết định hoặc kêu gọi sự hỗ trợ của các thành viên cùng nhóm để tìm hướng giải quyết hợp lý. Sự đa dạng của các tình huống được đưa lên không chỉ khuyến khích sinh viên phát huy tính chủ động, óc sáng tạo mà còn đem đến sự thoải mái, sảng khoái về mặt tinh thần khi tham dự lớp. Yếu tố này giúp sinh viên có thể tiếp thu nội dung kiến thức bài giảng dễ dàng, sâu và nhớ lâu hơn các phương pháp giảng dạy truyền thống.

Các bước thực hiện phương pháp dạy học bằng tình huống, giải quyết vấn đề trong giảng dạy môn Triết học:

Bước 1: Giảng viên cần xác định mục tiêu của buổi học. Giảng viên cần xác định mục tiêu của buổi học, xác định nội dung kiến thức cần truyền đạt về mặt lí thuyết cho học viên là gì. Trên cơ sở đó, giảng viên lựa chọn những tình huống phù hợp để thông qua giải quyết tình huống. sinh viên có thể tiếp thu được những nội dung cơ bản của buổi học.

Bước 2: Lựa chọn tình huống. Trong thực tế, tình huống rất đa dạng, trên nhiều lĩnh vực, đó là thực tế cuộc sống mà người quản lí phải giải quyết. Vậy trong giảng dạy, giảng viên cần lựa chọn tình huống như thế nào để đảm bảo yêu cầu của giảng dạy và học tập có hiệu quả? Có những loại tình huống sau đây:

Lựa chọn tình huống thực: Là những tình huống diễn ra trên thực tế đã được giải quyết và đã được đúc kết thành kinh nghiệm. Với PP này, bản thân người giảng viên phải thâm nhập thực tế, quan sát, theo dõi, phân tích, xử lí thông tin để đúc kết sự kiện thành tình huống. Đây là tình huống sinh động nhất và có nhiều tác dụng nhất trong giảng dạy.

Xây dựng tình huống giả định: Cũng là tình huống xuất phát từ thực tiễn nhưng người ta không lấy nguyên vẹn những sự kiện cụ thể mà từ nhiều tình huống tương tự xây dựng nên một tình huống giả định gồm nhiều vấn đề để sinh viên giải quyết. Đối với giảng viên, PP này do có sự chuẩn bị kĩ nên tính chủ động cao hơn, phân tích sâu sắc hơn nhưng không sinh động bằng phương pháp lựa chọn tình huống thực.

Tình huống do sinh viên đề xuất: sinh viên hiện nay được tiếp xúc với rất nhiều nguồn thông tin đa dạng, có thể trong quá trình học tập, sinh viên sẽ hỏi những tình huống mà được nghe, được đọc hoặc được chứng kiến. Loại tình huống này thường rất sinh động nhưng do chưa có sự chuẩn bị trước nên có thể thiếu dữ liệu, thiếu văn bản pháp lí để làm cơ sở cho việc giải quyết.

Bước 3: Gợi ý các hướng giải quyết. Sau khi đưa ra tình huống, giảng viên sẽ gợi ý các hướng giải quyết. Giảng viên cần cung cấp các kiến thức về mặt lí thuyết có liên quan đến tình huống, giải thích thật chi tiết tình huống để sinh viên hiểu rõ các vấn đề cần giải quyết, từ đó đưa ra hướng thảo luận về tình huống, giúp sinh viên đi vào nội dung chính về tình huống đề cập đến, hướng dẫn sinh viên tham gia vào tình huống ngay cả khi học viên không có một sự chuẩn bị nào cũng có thể tham gia thảo luận được.

Bước 4: Phân công các nhóm để thảo luận và trình bày kết quả, chia học viên thành nhóm để thảo luận. Nêu rõ nhiệm vụ mà nhóm cần phải hoàn thành, thời gian và cách thức làm việc cũng như trình bày kết quả. Tùy theo điều kiện về phương tiện vật chất, thời gian mà giảng viên quyết định cách trình bày kết quả của các nhóm cho phù hợp như thuyết trình kết hợp ghi ý kiến lên bảng hoặc trình chiếu slide… Sau khi dành thời gian cho các nhóm làm việc độc lập, giảng viên mời các nhóm lên trình bày kết quả làm việc của nhóm. Cả lớp thảo luận về các ý kiến đã trình bày, bổ sung ý kiến theo quan điểm của nhóm mình. Khi các học viên thảo luận, giảng viên có thể ghi chép lại, tóm tắt những gì đã đạt được, đưa thêm những câu hỏi hướng học viên chuyển tới mục tiêu cuối cùng của tình huống.

Bước 5: Giảng viên tổng kết, nhận xét và đánh giá các nhóm. Sau khi ghi nhận các ý kiến của các nhóm, từng thành viên trong nhóm. Giảng viên sẽ dựa vào đó đánh giá vấn đề đang thảo luận, tổng kết tình huống, rút ra các kết luận, các giải pháp có liên quan đến nội dung lí thuyết môn học.

Từ sự phân tích trên, để có được tình huống phong phú, hay, cập nhật, giảng viên cần làm những công việc sau:

Thứ nhất, giảng viên rèn luyện thói quen sưu tầm, tra cứu tài liệu, nghiên cứu và viết tình huống. Nội dung tình huống triết học phải mang tính thực tiễn, thời sự, miêu tả quan niệm sống, cuộc sống thường ngày của con người trong xã hội... Các tình huống phải bám sát đối tượng học, nhằm giải quyết mục tiêu bài giảng đặt ra. Để làm cho tình huống sống động, hấp dẫn nên sử dụng các trích dẫn hài hước, dí dỏm. Phương pháp tình huống đòi hỏi những kỹ năng phức tạp hơn so với các phương pháp truyền thống như cách thức tổ chức lớp học, bố trí thời lượng, đặt câu hỏi, dẫn dắt cả lớp thảo luận, phản biện, nhận xét. Để giải quyết tình huống có hiệu quả, đòi hỏi giảng viên phải nắm vững kiến thức chuyên môn, vốn hiểu biết rộng, luôn cập nhật thông tin mới, nhuần nhuyễn kỹ năng sư phạm. Đây thực sự là một thách thức lớn cho giảng viên khi ứng dụng phương pháp này.

Thứ hai, sau khi các nhóm trình bày, giảng viên nhận xét, đánh giá bằng điểm số để khích lệ sinh viên tham gia tích cực hơn. Giảng viên không nên tỏ thái độ cáu gắt, xoáy sâu những sai sót, hạn chế của các nhóm để sinh viên tự tin hơn trong các giờ thảo luận tiếp theo.

Thứ ba, xây dựng ngân hàng tình huống triết học. Hiện nay việc sưu tầm, viết tình huống giảng dạy triết học đang dừng ở góc độ cá nhân nhưng cũng rất hạn chế. Nếu các bộ môn triết học chủ động xây dựng ngân hàng tình huống triết học thì chất lượng và hiệu quả sẽ được cải thiện đáng kể. Ở cấp vĩ mô cần có sự giao lưu, nối kết về chuyên môn giữa các trường với nhau. Đây là điều kiện quan trọng để nâng cao trình độ chuyên môn, cũng như chất lượng đào tạo nguồn nhân lực hiện nay.

5. Kết luận

Triết học là môn khoa học đặc thù, mang tầm khái quát cao, trừu tượng cao. Chính do tính đặc thù đó của triết học, nên chúng ta thấy rằng việc giảng dạy môn triết học đòi hỏi ở cả người dạy và người học có

kiến thức về môn học, về cuộc sống đời thường tức cần phải có tư duy trừu tượng cao mới có thể giải quyết được vấn đề đang đặt ra.

Nâng cao chất lượng dạy học triết học cần có nhiều yếu tố trong đó việc đổi mới phương pháp giảng dạy sẽ là một trong những yếu tố quan trọng góp phần nâng cao chất lượng đào tạo một cách bền vững. Áp dụng phương pháp tình huống không có nghĩa là loại bỏ phương pháp dạy học truyền thống quen thuộc, mà người giảng viên phải biết kết hợp giữa phương pháp truyền thống với các phương pháp khác; lấy người học làm trung tâm, giảng viên đóng vai trò là người hướng dẫn, cố vấn tạo sự lôi cuốn cho người học chủ động, tích cực và sáng tạo trong quá trình tiếp nhận tri thức, biết tự làm giàu kiến thức và có kỹ năng vận dụng tri thức vào hoạt động thực tiễn của bản thân để giải quyết các vấn đề đặt ra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Giáo trình Triết học Mác-Lênin (dùng trong các trường đại học, cao đẳng), NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2005.

[2] Trịnh Văn Biều (2010), Các phương pháp dạy học tích cực, ĐHSP TPHCM.

[3] Lương Lan Huệ (2015), Dạy học Triết học bằng phương pháp tình huống, Đại học Quảng Bình

[4] Đoàn Đức Hiếu, Trương Thị Mỹ Châu (2023), Triết lý giáo dục từ Đại hội XIII của Đảng và vận dụng vào giảng dạy Triết học Mác - Lênin, Kỷ yếu Hội thảo khoa học Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh.

[5] Nguyễn Trung Kiên (2013), Vận dụng phương pháp dạy học tình huống trong dạy học tại trường cao đẳng sư phạm Nam Định, Tạp chí giáo dục.

[6] Phan Trọng Ngọ (2005), Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường, Nxb Đại học Sư phạm TP HCM.

[7] Giáo trình Triết học Mác-Lênin (2019), Nxb Chính trị Quốc gia Hà Nội.

[8] Viện Ngôn ngữ học Việt Nam (2001), Từ điển Tiếng Việt , Nxb Thanh niên.

ABSTRACT

Applying case-based teaching methods in teaching philosophy at universities today

Philosophy is a distinct science characterized by high levels of generalization and abstraction, requiring educators to possess profound knowledge and abstract thinking skills to address complex issues effectively. Each lecturer teaching Marxist-Leninist Philosophy employs different teaching methods, resulting in varying levels of teaching effectiveness. This article focuses on the application of case-based teaching methods in philosophy instruction to enhance student engagement, ensure mastery of fundamental and core concepts of Marxist-Leninist Philosophy, and foster the ability to apply these concepts in practical life situations.

Keywords: *Teaching, case-based method, philosophy instruction, university.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.62
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 62-68
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC - CÔNG NGHỆ CHO GIẢNG VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐẠI NAM

Nguyễn Thị Thu Thảo[1]

Tóm tắt. Bài báo này tập trung vào vấn đề bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học - công nghệ cho giảng viên trường Đại học Đại Nam. Kết quả nghiên cứu cho thấy, nhiều giảng viên gặp khó khăn trong việc thực hiện nghiên cứu do thiếu kỹ năng và kiến thức cần thiết. Dựa trên thực trạng, quy trình bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ được đề xuất bao gồm các bước xác định nhu cầu, thiết lập mục tiêu, thiết kế nội dung, thực hiện chương trình bồi dưỡng, và đánh giá kết quả. Thử nghiệm cho thấy chương trình bồi dưỡng đã cải thiện đáng kể năng lực nghiên cứu của giảng viên, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học tại các trường cao đẳng nghề. Nâng cao năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ là cần thiết để đáp ứng yêu cầu phát triển của xã hội và nâng cao năng lực nghề nghiệp trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: *Bồi dưỡng, năng lực nghiên cứu khoa học - công nghệ, quy trình bồi dưỡng năn lực nghiên cứu khoa học, chất lượng đào tạo.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh phát triển kinh tế - xã hội hiện nay, nhu cầu về nguồn nhân lực có tay nghề cao và kiến thức chuyên môn vững vàng ngày càng trở nên cấp thiết. Phát triển năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ là một yếu tố quan trọng giúp giảng viên nâng cao trình độ chuyên môn, góp phần phát triển các chương trình đào tạo phù hợp với sự tiến bộ nhanh chóng của khoa học và công nghệ [10].

Tại Việt Nam, theo định hướng phát triển của Đảng và Nhà nước, giáo dục và phát triển khoa học - công nghệ được coi là quốc sách hàng đầu, đồng thời là nền tảng để thúc đẩy quá trình công nghiệp hóa - hiện đại hóa đất nước. Tuy nhiên, thực tế cho thấy năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của đội ngũ giảng viên tại các trường đại học vẫn còn nhiều hạn chế. Các giảng viên thường gặp khó khăn trong việc tìm ý tưởng, xác định vấn đề nghiên cứu, thiết kế công cụ thu thập dữ liệu, và xử lý dữ liệu bằng các phương pháp khoa học hiện đại. Hơn nữa, việc thiếu các chương trình bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ chuyên sâu cũng là một trong những nguyên nhân chính làm hạn chế năng lực nghiên cứu của giảng viên.

Trong bối cảnh đó, việc xây dựng và triển khai các chương trình bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ cho giảng viên trường Đại học Đại Nam trở nên cần thiết. Một chương trình bồi dưỡng hiệu quả cần được thiết kế theo hướng tiếp cận năng lực, không chỉ tập trung vào việc truyền đạt kiến thức lý thuyết mà còn tạo điều kiện để giảng viên thực hành, ứng dụng vào thực tế. Điều này không chỉ giúp các giảng viên phát triển năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ mà còn góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy, đáp ứng yêu cầu của năng lực nghề nghiệp giảng viên hiện nay.

Báo cáo này tập trung vào việc phân tích thực trạng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên trường Đại học Đại Nam, một trong những trường Đại học tư thục có quy mô đào tạo lớn

Ngày nhận bài: 06/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/11/2024. Ngày nhận đăng: 22/11/2024.
[1]Trường Đại học Đại Nam
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thu Thảo. Địa chỉ e-mail: thaontt@dainam.edu.vn

của Việt Nam. Dựa trên kết quả khảo sát, báo cáo đề xuất một quy trình bồi dưỡng gồm năm bước: xác định nhu cầu, thiết lập mục tiêu, thiết kế nội dung, thực hiện chương trình bồi dưỡng, và đánh giá kết quả. Quy trình này hướng tới mục tiêu nâng cao năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên, tạo tiền đề cho việc phát triển đội ngũ giảng viên nghề có năng lực và trình độ cao, sẵn sàng đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế.

2. Cơ sở lý luận về bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ cho giáo viên

Khái niệm năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ: Năng lực nghiên cứu khoa học - công nghệ được hiểu là khả năng của cá nhân trong việc sử dụng các phương pháp khoa học để xác định, nghiên cứu, và giải quyết các vấn đề liên quan đến lĩnh vực chuyên môn. Theo John Erpenbeck (2001) [5], năng lực được hình thành từ kiến thức, kỹ năng và thái độ. Trong giáo dục nghề nghiệp, năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên bao gồm khả năng phân tích và xử lý vấn đề, sử dụng các công cụ công nghệ hiện đại để thu thập và xử lý dữ liệu, và ứng dụng kết quả nghiên cứu vào giảng dạy và phát triển chương trình đào tạo.

Vai trò của năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ trong giáo dục nghề nghiệp: Theo lý thuyết trong giáo dục, giảng viên không chỉ là người truyền đạt kiến thức mà còn là người dẫn dắt và phát triển kỹ năng tư duy độc lập cho người học thông qua nghiên cứu. Trong giáo dục nghề, năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ đóng vai trò then chốt giúp giảng viên cập nhật kiến thức chuyên ngành, ứng dụng các tiến bộ công nghệ vào dạy nghề, và đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động. Nghiên cứu của Đàm Vũ Cao (2011) chỉ ra rằng năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ là yếu tố quan trọng để giảng viên hoàn thiện năng lực nghề nghiệp, giúp cải thiện chất lượng đào tạo và đáp ứng các tiêu chuẩn chất lượng quốc tế [1].

Mô hình năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên nghề: Mô hình năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên nghề dựa trên lý thuyết năng lực của Spencer và Spencer (1993) [6], bao gồm ba thành tố chính: kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghiên cứu, và thái độ. Theo nghiên cứu, mô hình năng lực này bao gồm các yếu tố cần thiết để giảng viên thực hiện tốt vai trò năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ như xác định vấn đề nghiên cứu, thiết kế công cụ khảo sát, phân tích và xử lý dữ liệu, viết báo cáo và ứng dụng kết quả nghiên cứu. Các yếu tố này tạo thành một hệ thống toàn diện giúp giảng viên phát triển kỹ năng nghề nghiệp và đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục đại học hiện nay.

Tiếp cận bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ theo hướng thực hành: Các phương pháp bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ hiện nay thường tập trung vào tiếp cận thực hành, giúp giảng viên trải nghiệm các bước trong quá trình nghiên cứu khoa học và công nghệ. Phương pháp CDIO (Conceive - Design - Implement - Operate), phổ biến trong giáo dục kỹ thuật, cung cấp một khuôn khổ giúp giảng viên phát triển năng lực từ giai đoạn xác định vấn đề đến triển khai và đánh giá.

Các yếu tố ảnh hưởng đến bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ: Theo Senge (1990) [8], các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển năng lực nghiên cứu của giảng viên gồm môi trường học tập, sự hỗ trợ từ nhà trường và các nguồn lực công nghệ. Đối với giảng viên nghề, sự thiếu hụt về thời gian và cơ sở vật chất cho nghiên cứu là những rào cản lớn. Ngoài ra, các chính sách khuyến khích, tạo động lực từ phía nhà trường đóng vai trò quan trọng trong việc duy trì và phát triển năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ cho giảng viên.

Tính cần thiết của bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ trong bối cảnh hội nhập quốc tế: Trong bối cảnh hội nhập và toàn cầu hóa, việc nâng cao năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ cho giảng viên cao đẳng nghề trở thành yêu cầu cấp thiết. Theo nghiên cứu của Nguyễn Viết Sự (2006) [9], để đáp ứng các tiêu chuẩn quốc tế, giảng viên cần được trang bị năng lực nghiên cứu vững vàng, đặc biệt là khả năng áp dụng công nghệ mới vào dạy nghề và nghiên cứu khoa học. Việc này không chỉ giúp nâng cao chất lượng đào tạo mà còn đảm bảo tính cạnh tranh của hệ thống giáo dục nghề nghiệp Việt Nam

3. Thực trạng bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên trường Đại học Đại Nam

Tác giả sử dụng các phương pháp nghiên cứu lý luận và thực tiễn nhằm xây dựng và đánh giá quy trình bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ cho giảng viên cao. Các phương pháp chính bao gồm:

Tiếp cận hệ thống và năng lực: Phân tích quy trình bồi dưỡng từ góc độ hệ thống và tiếp cận năng lực, tập trung vào sự phát triển đồng bộ các kỹ năng cần thiết cho năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ.

Nghiên cứu lý luận: Thu thập và phân tích tài liệu trong và ngoài nước về năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ để xây dựng cơ sở lý luận, xác định khung năng lực và nội dung cần bồi dưỡng.

Điều tra thực tiễn: Sử dụng phiếu khảo sát và phỏng vấn sâu để thu thập ý kiến từ 280 giảng viên và tại các trường Đại học Đại Nam, qua đó đánh giá thực trạng và nhu cầu bồi dưỡng.

Thử nghiệm sư phạm: Tiến hành thử nghiệm hai mô đun bồi dưỡng với 30 giảng viên tại trường Đại học Đại Nam nhằm đánh giá tính khả thi và hiệu quả của quy trình bồi dưỡng.

Phân tích thống kê: Sử dụng phần mềm thống kê để phân tích dữ liệu khảo sát và đánh giá thay đổi trong năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên trước và sau khi bồi dưỡng.

Các phương pháp này đảm bảo tính khoa học, hệ thống và hiệu quả trong việc xây dựng chương trình bồi dưỡng, góp phần nâng cao năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ cho đội ngũ giảng viên trường Đại học Đại Nam nói riêng và các trường đại học nói chung.

3.1. Thực trạng khó khăn trong năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên trường Đại học Đại Nam

Bảng 1. Khó khăn trong năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên trường Đại học Đại Nam

Yếu tố	Số giảng viên (%)	Khó khăn chính
Xác định vấn đề nghiên cứu	65%	Khó khăn trong việc lựa chọn và xác định chủ đề nghiên cứu phù hợp
Thu thập và xử lý dữ liệu	70%	Thiếu kỹ năng sử dụng phần mềm phân tích hiện đại (SPSS, Excel)
Viết báo cáo nghiên cứu	80%	Hạn chế về kỹ năng viết và trình bày kết quả khoa học
Thiếu thời gian nghiên cứu	60%	Gặp khó khăn do yêu cầu giảng dạy và công tác quản lý

Bảng về thực trạng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên cho thấy một số điểm yếu chủ yếu trong quá trình nghiên cứu khoa học của giảng viên cao đẳng nghề:

65% giảng viên gặp khó khăn trong xác định vấn đề nghiên cứu: Điều này cho thấy giảng viên gặp thách thức trong việc phát triển ý tưởng nghiên cứu và xác định chủ đề phù hợp với bối cảnh giáo dục nghề nghiệp. Thiếu kỹ năng này có thể làm cho quá trình nghiên cứu trở nên không có trọng tâm, dẫn đến các đề tài thiếu giá trị thực tiễn.

70% giảng viên thiếu kỹ năng thu thập và xử lý dữ liệu: Con số này phản ánh nhu cầu rõ ràng về việc nâng cao khả năng sử dụng các công cụ phân tích dữ liệu, như phần mềm thống kê (SPSS, Excel). Việc thiếu kỹ năng này có thể làm giảm chất lượng nghiên cứu, khi giảng viên không đủ khả năng phân tích và khai thác dữ liệu để đưa ra kết luận chính xác.

80% giảng viên gặp khó khăn trong viết báo cáo nghiên cứu: Tỷ lệ cao này cho thấy hạn chế nghiêm trọng trong việc trình bày và báo cáo kết quả nghiên cứu một cách có hệ thống và khoa học. Viết báo cáo là một phần thiết yếu của nghiên cứu, giúp tổng hợp và chia sẻ kiến thức, và khi giảng viên thiếu kỹ năng này, giá trị của nghiên cứu bị giảm đáng kể.

60% giảng viên cho biết thiếu thời gian dành cho nghiên cứu: Yêu cầu giảng dạy và công tác quản lý khiến giảng viên không thể dành đủ thời gian để tham gia vào các hoạt động NCKH. Điều này là một trở

ngại quan trọng khi muốn nâng cao năng lực nghiên cứu của đội ngũ giảng viên.

Các số liệu trên chỉ ra rằng giảng viên trường Đại học Đại Nam hiện tại đang rất cần các chương trình bồi dưỡng cụ thể để phát triển các kỹ năng năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ, đặc biệt trong các giai đoạn xác định vấn đề, thu thập và xử lý dữ liệu, và viết báo cáo.

3.2. Nhu cầu bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên trường Đại học Đại Nam

Bảng 2. Nhu cầu bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên trường Đại học Đại Nam

Nội dung bồi dưỡng	Số giảng viên mong muốn (%)	Đánh giá độ cần thiết (1 - 5)
Kỹ năng xác định vấn đề	85%	4.7
Kỹ năng thu thập dữ liệu	78%	4.5
Kỹ năng phân tích dữ liệu	82%	4.8
Kỹ năng viết báo cáo	88%	4.9
Phương pháp nghiên cứu khoa học	90%	4.6

Kết quả khảo sát nhu cầu cho thấy mức độ cần thiết của từng nội dung bồi dưỡng:

Kỹ năng viết báo cáo và phân tích dữ liệu được đánh giá cao nhất, lần lượt đạt 4.9 và 4.8 trên thang điểm 5. Điều này cho thấy giảng viên coi việc trình bày và phân tích dữ liệu là hai năng lực quan trọng nhất cần được phát triển để nâng cao chất lượng nghiên cứu. Đây là các kỹ năng giúp giảng viên không chỉ tổng hợp mà còn chuyển hóa dữ liệu thành những kết quả có giá trị, áp dụng vào giảng dạy và quản lý.

Kỹ năng xác định vấn đề và thiết kế công cụ khảo sát cũng được đánh giá cao, với tỷ lệ giảng viên mong muốn đạt 85% và 78%. Điều này cho thấy giảng viên mong muốn có khả năng xác định các vấn đề thực tiễn và xây dựng các công cụ khảo sát phù hợp với yêu cầu nghiên cứu. Khả năng xác định đúng vấn đề là nền tảng của một nghiên cứu chất lượng, còn thiết kế công cụ khảo sát giúp thu thập dữ liệu chính xác.

Kết quả trên nhấn mạnh rằng chương trình bồi dưỡng nên tập trung vào những kỹ năng quan trọng nhất là viết báo cáo, phân tích dữ liệu, và xác định vấn đề nghiên cứu, đảm bảo giảng viên có thể thực hiện nghiên cứu một cách hiệu quả và thực tiễn.

Kết quả khảo sát thực trạng tại các trường Đại học Đại Nam cho thấy rằng mặc dù các giảng viên đã có nhận thức về tầm quan trọng của năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ, năng lực thực hiện nghiên cứu còn hạn chế. Các khó khăn chủ yếu nằm ở khâu xác định vấn đề nghiên cứu, thiếu kỹ năng sử dụng công cụ phân tích hiện đại, và thiếu kiến thức về các phương pháp nghiên cứu mới. Việc chưa có các chương trình bồi dưỡng chuyên sâu cũng là một trong những nguyên nhân khiến năng lực nghiên cứu của giảng viên chưa được phát triển đầy đủ.

4. Đề xuất quy trình bồi dưỡng nâng cao năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ cho giảng viên trường Đại học Đại Nam

Quy trình bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ cho giảng viên trường Đại học Đại Nam được xây dựng gồm năm bước chính, từ xác định nhu cầu bồi dưỡng đến đánh giá kết quả. Mỗi bước được thiết kế nhằm đáp ứng các yêu cầu cụ thể về phát triển kỹ năng nghiên cứu và ứng dụng khoa học - công nghệ trong giảng dạy.

Bước 1: Xác định nhu cầu bồi dưỡng

- Mục tiêu: Xác định rõ các kỹ năng và kiến thức mà giảng viên cần để thực hiện năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ hiệu quả, đặc biệt là những nhu cầu và hạn chế hiện tại của họ trong các kỹ năng năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ.

- Hoạt động:

+ Khảo sát nhu cầu: Phỏng vấn và khảo sát các giảng viên về nhu cầu và những khó khăn trong quá trình nghiên cứu.

+ Thảo luận với cán bộ quản lý: Thu thập ý kiến của các cán bộ quản lý về mức độ sẵn sàng và nhu cầu bồi dưỡng của đội ngũ giảng viên.

+ Đánh giá kỹ năng hiện tại: Tổ chức các bài kiểm tra hoặc bài tập ngắn để đánh giá năng lực hiện tại của giảng viên, đặc biệt trong các kỹ năng như xác định vấn đề nghiên cứu, thu thập dữ liệu và viết báo cáo.

Bước 2: Thiết lập mục tiêu bồi dưỡng

- Mục tiêu: Thiết lập các mục tiêu bồi dưỡng cụ thể dựa trên nhu cầu và năng lực hiện tại của giảng viên, với trọng tâm là các kỹ năng thiết yếu cho năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ.

- Hoạt động:

+ Xác định mục tiêu dài hạn và ngắn hạn: Đặt ra các mục tiêu bồi dưỡng chi tiết cho từng giai đoạn, bao gồm nâng cao kỹ năng nghiên cứu, ứng dụng công nghệ, và khả năng truyền đạt kết quả nghiên cứu.

+ Phân loại kỹ năng bồi dưỡng: Phân nhóm kỹ năng cần bồi dưỡng thành các phần: kỹ năng tư duy nghiên cứu, kỹ năng sử dụng công cụ nghiên cứu, kỹ năng viết báo cáo và công bố kết quả.

+ Xác định tiêu chí đánh giá: Đặt ra các tiêu chí cụ thể để đánh giá mức độ hoàn thành của từng kỹ năng và mục tiêu sau mỗi giai đoạn bồi dưỡng.

Bước 3: Thiết kế nội dung và chương trình bồi dưỡng

- Mục tiêu: Xây dựng một chương trình bồi dưỡng toàn diện, bao gồm cả lý thuyết và thực hành, để giúp giảng viên nâng cao năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ.

- Hoạt động:

+ Xây dựng mô-đun nội dung: Thiết kế các mô-đun bồi dưỡng dựa trên các kỹ năng đã phân loại ở Bước 2. Ví dụ, các mô-đun có thể bao gồm:

Mô-đun 1: Xác định vấn đề và thiết kế nghiên cứu.

Mô-đun 2: Kỹ năng thu thập và phân tích dữ liệu (SPSS, Excel).

Mô-đun 3: Kỹ năng viết báo cáo và công bố kết quả.

+ Phát triển tài liệu học tập: Chuẩn bị các tài liệu như bài giảng, video hướng dẫn, và bài tập thực hành cho từng mô-đun. Các tài liệu này cần được điều chỉnh phù hợp với trình độ của giảng viên.

+ Tích hợp phương pháp học qua thực hành: Áp dụng các phương pháp như nghiên cứu tình huống, học qua dự án, và mô hình CDIO để giảng viên có cơ hội thực hành các kỹ năng năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ trong bối cảnh thực tế.

Bước 4: Thực hiện chương trình bồi dưỡng

- Mục tiêu: Đưa chương trình bồi dưỡng vào thực tiễn, giúp giảng viên phát triển các kỹ năng thông qua thực hành và áp dụng vào các dự án cụ thể.

- Hoạt động:

+ Tổ chức lớp học và các buổi thực hành: Chia giảng viên thành các nhóm học tập và tổ chức các buổi thực hành cho từng mô-đun. Trong các buổi thực hành, giảng viên sẽ được hướng dẫn cụ thể về các phương pháp nghiên cứu và sử dụng công cụ phân tích.

+ Làm việc nhóm và nghiên cứu thực tiễn: Tổ chức các nhóm nghiên cứu để giảng viên cùng làm việc trên các dự án thực tế. Ví dụ, mỗi nhóm có thể chọn một vấn đề trong giáo dục nghề nghiệp để nghiên cứu, thu thập và phân tích dữ liệu.

+ Giám sát và hỗ trợ: Cán bộ quản lý và chuyên gia sẽ giám sát quá trình bồi dưỡng, hỗ trợ giảng viên khi cần thiết và giải đáp các thắc mắc. Hình thức hỗ trợ có thể bao gồm cố vấn trực tiếp, trao đổi qua email, hoặc các diễn đàn thảo luận trực tuyến.

Bước 5: Đánh giá kết quả bồi dưỡng

- Mục tiêu: Đo lường mức độ cải thiện năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên sau khi hoàn thành chương trình bồi dưỡng và rút ra bài học kinh nghiệm cho các đợt bồi dưỡng tiếp theo.

- Hoạt động:

+ Kiểm tra và đánh giá kỹ năng: Sau khi hoàn thành mỗi mô-đun, giảng viên sẽ thực hiện các bài kiểm tra và bài tập thực hành để đánh giá mức độ tiến bộ. Các tiêu chí đánh giá bao gồm: khả năng xác định vấn đề, thiết kế nghiên cứu, phân tích dữ liệu, và viết báo cáo.

+ Đánh giá bằng phản hồi của giảng viên: Thu thập phản hồi từ giảng viên về nội dung, phương pháp giảng dạy và hiệu quả của chương trình bồi dưỡng. Phản hồi này giúp điều chỉnh và cải tiến chương trình trong các đợt bồi dưỡng sau.

+ Theo dõi hiệu quả lâu dài: Đánh giá tác động của chương trình bồi dưỡng đối với hoạt động năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên trong thời gian dài hơn, bao gồm số lượng và chất lượng các đề tài nghiên cứu mà giảng viên thực hiện, khả năng công bố kết quả nghiên cứu, và mức độ ứng dụng kết quả vào giảng dạy.

Quy trình bồi dưỡng gồm năm bước trên được thiết kế một cách hệ thống, nhằm hỗ trợ giảng viên cao đẳng nghề phát triển toàn diện các kỹ năng năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ cần thiết. Mỗi bước đều có các hoạt động cụ thể và mục tiêu rõ ràng, giúp đảm bảo rằng giảng viên không chỉ nắm vững kiến thức lý thuyết mà còn có khả năng áp dụng vào thực tế. Quy trình này cũng có tính linh hoạt, dễ dàng điều chỉnh và triển khai tại các trường đại học khác trên cả nước, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy và đào tạo trong hệ thống giáo dục đại học.

5. Kết quả thử nghiệm quy trình bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ tại trường Đại học Đại Nam

Bảng 3. So sánh điểm trung bình năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ trước và sau bồi dưỡng

Năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ	Trước bồi dưỡng (Điểm trung bình)	Sau bồi dưỡng (Điểm trung bình)	Mức độ cải thiện (%)
Xác định vấn đề nghiên cứu	3.2	4.5	40
Thiết kế công cụ khảo sát	3.0	4.3	43
Phân tích dữ liệu	3.1	4.6	48
Viết báo cáo khoa học	2.9	4.4	52

So sánh điểm trung bình năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ trước và sau bồi dưỡng cho thấy sự cải thiện rõ rệt:

Kỹ năng xác định vấn đề nghiên cứu và thiết kế công cụ khảo sát: Điểm trung bình của giảng viên trong kỹ năng xác định vấn đề tăng từ 3.2 lên 4.5 (tăng 40%), trong khi kỹ năng thiết kế công cụ khảo sát tăng từ 3.0 lên 4.3 (tăng 43%). Sự cải thiện này cho thấy giảng viên đã nắm vững hơn về cách xác định các vấn đề trọng tâm và xây dựng các công cụ thu thập dữ liệu hiệu quả, giúp tăng tính khoa học và thực tiễn của nghiên cứu.

Kỹ năng phân tích dữ liệu và viết báo cáo khoa học: Cải thiện đáng kể nhất là ở kỹ năng phân tích dữ liệu (tăng 48%) và viết báo cáo khoa học (tăng 52%). Điều này cho thấy chương trình bồi dưỡng đã hỗ trợ giảng viên trong việc phân tích dữ liệu và trình bày nghiên cứu theo cách chuyên nghiệp hơn, từ đó làm tăng giá trị và độ tin cậy của các kết quả nghiên cứu.

Các số liệu trên cho thấy quy trình bồi dưỡng đã đạt được hiệu quả cao trong việc nâng cao năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ của giảng viên, đặc biệt trong những kỹ năng quan trọng nhất của nghiên cứu.

6. Kết luận

Để tiếp tục phát huy hiệu quả, các cơ sở giáo dục nghề cần đầu tư vào các chương trình bồi dưỡng liên tục và có hệ thống, tích hợp nội dung bồi dưỡng năng lực năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ vào kế hoạch đào tạo giảng viên. Đồng thời, khuyến khích các giảng viên tham gia vào các dự án nghiên cứu thực tiễn và hợp tác với các doanh nghiệp để ứng dụng kết quả nghiên cứu vào thực tiễn đào tạo.

Quy trình bồi dưỡng được thiết kế khoa học và thực tiễn với năm bước, từ xác định nhu cầu đến đánh giá kết quả, đã đáp ứng đúng những nhu cầu và khó khăn của giảng viên trong hoạt động nghiên cứu. Phương pháp này đặc biệt hiệu quả trong việc cải thiện các kỹ năng năng lực nghiên cứu khoa học công nghệ cốt lõi, giúp giảng viên phát triển kỹ năng nghiên cứu và nâng cao khả năng tích hợp kiến thức khoa học vào giảng dạy, tạo ra các bài giảng phong phú và phù hợp với thực tiễn nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu của giáo dục nghề nghiệp hiện đại.

Nghiên cứu này đã tạo tiền đề cho các nghiên cứu và ứng dụng tiếp theo, góp phần quan trọng vào việc nâng cao năng lực của đội ngũ giảng viên trong trường Đại học Đại Nam, đồng thời thúc đẩy sự phát triển của nền giáo dục đại học trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Vũ Cao Đàm. (2011). Phương pháp luận nghiên cứu khoa học. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

[2] Trần Khánh Đức. (2010). Giáo dục kỹ thuật và dạy nghề. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.

[3] Hà Mạnh Hợp. (2005). Các vấn đề trong giáo dục nghề nghiệp. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

[4] Elliott, J. (2000). Action research in educational practice. London: Routledge.

[5] John Erpenbeck, Volker Heyse, 1999. Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Waxmann Publisher, Vol. 10, ISSN 0945-1773, pp. 679.

[6] Lyle M. Spencer, Jr., and Signe M. Spencer (1993). Competence at Work,. New York: Wiley.

[7] Rawlinson, D., & Little, M. (2004). Nghiên cứu giáo dục và ứng dụng vào thực tiễn lớp học. Tallahassee, FL: Sở Giáo dục bang Florida.

[8] Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday/Currency.

[9] Nguyễn Viết Sự. (2006). Nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên sư phạm kỹ thuật. Tạp chí Giáo dục, 12, 45–52.

[10] Phạm Viết Vượng, & Nguyễn Lăng Bình. (2013). Tăng cường năng lực nghiên cứu khoa học cho giáo viên trung học cơ sở. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm Hà Nội.

ABSTRACT

Enhancing scientific and technological research competence for lecturers at Dai Nam University

This article focuses on enhancing the scientific and technological research competence of lecturers at Dai Nam University. The research findings indicate that many lecturers face difficulties in conducting research due to a lack of necessary skills and knowledge. Based on this reality, a training process for developing scientific and technological research competence is proposed, comprising steps such as identifying needs, setting objectives, designing content, implementing the training program, and evaluating outcomes. The trial implementation demonstrated that the program significantly improved lecturers' research competence, contributing to enhancing the quality of teaching and learning at vocational colleges. Developing scientific and technological research competence is essential to meet societal development demands and improve professional capacity in the current context.

Keywords: *Training, scientific and technological research competence, research capacity development process, training quality.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.69
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 69-73
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

CHIẾN LƯỢC QUẢN TRỊ VĂN HOÁ TỔ CHỨC TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ

Phạm Thùy Thu[1]

Tóm tắt. Văn hóa tổ chức là yếu tố then chốt trong quá trình chuyển đổi số, ảnh hưởng đến sự thành công và bền vững của một tổ chức trong thời đại công nghệ hiện đại. Chuyển đổi số (Digital Transformation) đang trở thành một xu hướng tất yếu trong mọi lĩnh vực, từ sản xuất, dịch vụ đến giáo dục và y tế. Trong bối cảnh này, văn hóa tổ chức đóng vai trò quan trọng trong việc định hình cách thức mà các tổ chức thích ứng và phát triển. Quản trị văn hóa tổ chức không chỉ là việc xây dựng các giá trị, niềm tin và hành vi trong tổ chức mà còn là việc tạo ra môi trường thuận lợi cho sự đổi mới và sáng tạo.

Từ khóa: *Chiến lược quản trị; Văn hóa tổ chức; Công nghệ chuyển đổi số.*

1. Đặt vấn đề

Văn hóa tổ chức là yếu tố then chốt trong quá trình chuyển đổi số, ảnh hưởng đến sự thành công và bền vững của một tổ chức trong thời đại công nghệ hiện đại. Chuyển đổi số (Digital Transformation) đang trở thành một xu hướng tất yếu trong mọi lĩnh vực, từ sản xuất, dịch vụ đến giáo dục và y tế. Trong bối cảnh hiện nay, văn hóa tổ chức đóng vai trò quan trọng trong việc định hình cách thức mà các tổ chức thích ứng và phát triển. Quản trị văn hóa tổ chức không chỉ là việc xây dựng các giá trị, niềm tin và hành vi trong tổ chức mà còn là việc tạo ra môi trường thuận lợi cho sự đổi mới và sáng tạo.

Văn hóa tổ chức có thể ảnh hưởng đến mức độ chấp nhận và sử dụng công nghệ mới trong tổ chức; khuyến khích sự hợp tác và giao tiếp trong cơ quan, công sở. Văn hóa tổ chức đóng vai trò quan trọng trong bối cảnh chuyển đổi số đồng thời có ảnh hưởng đến cách thức mà các tổ chức, các doanh nghiệp thích ứng và phát triển trong môi trường công nghệ ngày càng thay đổi. Chuyển đổi số không chỉ đơn thuần là việc áp dụng công nghệ mới mà còn là sự thay đổi trong tư duy, quy trình làm việc và cách thức tương tác giữa các thành viên trong tổ chức khi thực hiện nhiệm vụ.

Văn hóa tổ chức tạo ra nền tảng cho sự chấp nhận và triển khai các công nghệ mới. Một văn hóa cởi mở, khuyến khích sự đổi mới và sáng tạo sẽ giúp các thành viên trong một tổ chức dễ dàng chấp nhận các công cụ số hóa, từ đó nâng cao hiệu quả công việc. Ngược lại, nếu văn hóa tổ chức bảo thủ sẽ tạo ra hiệu ứng ngược dẫn đến thất bại trong quá trình chuyển đổi số.

Mặt khác, văn hóa tổ chức còn quyết định cách mà một tổ chức đối mặt với sự thay đổi. Một tổ chức có văn hóa linh hoạt và thích ứng sẽ dễ dàng điều chỉnh chiến lược và quy trình để phù hợp với yêu cầu của thị trường và công nghệ mới trong kỷ nguyên số.

Bên cạnh đó, văn hóa tổ chức cũng ảnh hưởng đến khả năng làm việc nhóm và giao tiếp trong môi trường số. Trong bối cảnh làm việc từ xa và sử dụng các công cụ trực tuyến, một văn hóa tổ chức tích cực sẽ thúc đẩy sự hợp tác và kết nối giữa các thành viên, giúp họ làm việc hiệu quả hơn.

Song song với đó, văn hóa tổ chức ảnh hưởng đến tư duy và thái độ của các thành viên đối với sự thay đổi; là một trong những yếu tố trọng yếu quyết định cách thức tổ chức đầu tư vào công tác đào tạo và phát triển kỹ năng cho nhân viên. Một tổ chức coi trọng việc học hỏi và phát triển sẽ tạo ra một lực lượng lao động sẵn sàng thích ứng với những thay đổi do chuyển đổi số mang lại.

Ngày nhận bài: 15/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/11/2024. Ngày nhận đăng: 23/11/2024.
[1]Phòng Quản trị - Thiết bị, Học viện Quản lý giáo dục
Tác giả liên hệ: Phạm Thùy Thu. Địa chỉ e-mail: thuphamthuynaem@gmail.com

Văn hóa tổ chức có thể giúp quản lý sự thay đổi một cách hiệu quả, giảm thiểu sự kháng cự và tăng cường sự đồng thuận trong tổ chức. Một văn hóa tổ chức tích cực có thể tạo ra động lực cho nhân viên, giúp họ cảm thấy gắn bó hơn với tổ chức. Điều này rất quan trọng trong quá trình chuyển đổi số.

Văn hóa tổ chức cũng định hình các giá trị và mục tiêu của tổ chức trong bối cảnh chuyển đổi số. Một tổ chức có văn hóa mạnh mẽ sẽ có khả năng xác định rõ ràng các mục tiêu chuyển đổi số và hướng tới việc thực hiện mục tiêu một cách có hiệu quả.

Tóm lại, văn hóa tổ chức không chỉ là một yếu tố hỗ trợ mà còn là một yếu tố quyết định trong quá trình chuyển đổi số. Để thành công trong chuyển đổi số, các tổ chức cần chú trọng xây dựng và phát triển một văn hóa tổ chức phù hợp, linh hoạt và sẵn sàng cho sự thay đổi.

2. Vai trò của văn hoá tổ chức trong bối cảnh chuyển đổi số

2.1. Khái niệm về văn hóa tổ chức

Văn hóa tổ chức là tập hợp các giá trị, niềm tin, quy tắc và hành vi mà các thành viên trong tổ chức chia sẻ. Nó ảnh hưởng đến cách thức mà tổ chức hoạt động, cách mà nhân viên tương tác với nhau và với khách hàng, cũng như cách mà tổ chức đối mặt với những thay đổi và thách thức.

2.2. Tầm quan trọng của văn hóa tổ chức trong chuyển đổi số

Một là, thúc đẩy sự đổi mới: Một văn hóa tổ chức cởi mở và khuyến khích sự sáng tạo sẽ giúp nhân viên cảm thấy tự do trong việc đề xuất ý tưởng mới và cải tiến quy trình làm việc.

Hai là, tăng cường sự hợp tác: Chuyển đổi số thường đòi hỏi sự hợp tác giữa các bộ phận khác nhau. Văn hóa tổ chức tích cực sẽ tạo điều kiện cho sự giao tiếp và hợp tác hiệu quả.

Ba là, định hướng khách hàng: Văn hóa tổ chức cần phải hướng tới việc phục vụ khách hàng tốt hơn, từ đó tạo ra giá trị cho khách hàng trong kỷ nguyên số.

Bốn là, thích ứng với thay đổi: Một văn hóa tổ chức linh hoạt sẽ giúp tổ chức dễ dàng thích ứng với những thay đổi nhanh chóng trong công nghệ và thị trường.

2.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến văn hóa tổ chức trong chuyển đổi số

Thứ nhất, Người Lãnh đạo có vai trò quan trọng trong việc định hình và duy trì văn hóa tổ chức. Họ cần phải là những người tiên phong trong việc áp dụng công nghệ mới và khuyến khích nhân viên tham gia vào quá trình chuyển đổi.

Thứ hai, công tác đào tạo và phát triển công nghệ mới và kỹ năng số là cần thiết để nhân viên có thể thích ứng với môi trường làm việc mới.

Thứ ba, áp dụng công nghệ mới không chỉ là về công cụ mà còn là cách mà tổ chức hoạt động. Công nghệ cần được tích hợp vào văn hóa tổ chức để tạo ra sự đồng bộ.

Thứ tư, sự giao tiếp mở và minh bạch giữa các cấp trong tổ chức sẽ giúp nhân viên hiểu rõ hơn về mục tiêu và chiến lược chuyển đổi số.

Quá trình chuyển đổi số trong các tổ chức không chỉ đơn thuần là việc áp dụng công nghệ mới mà còn liên quan đến việc thay đổi cách thức hoạt động, tư duy và văn hóa tổ chức. Dưới đây là một số yếu tố văn hóa tổ chức có thể ảnh hưởng đến quá trình chuyển đổi số:

Tư duy đổi mới (Innovation Mindset)

Khuyến khích sáng tạo: Một văn hóa tổ chức khuyến khích sự sáng tạo và đổi mới sẽ giúp nhân viên cảm thấy thoải mái khi thử nghiệm các công nghệ mới và quy trình làm việc.

Chấp nhận rủi ro: Tổ chức cần có một môi trường mà nhân viên không sợ thất bại, từ đó họ có thể thử nghiệm và học hỏi từ những sai lầm.

Tính linh hoạt (Agility)

Khả năng thích ứng: Văn hóa tổ chức cần phải linh hoạt để có thể nhanh chóng điều chỉnh và thích ứng với những thay đổi trong công nghệ và thị trường.

Quy trình ra quyết định nhanh chóng: Tổ chức cần có quy trình ra quyết định nhanh chóng để có thể phản ứng kịp thời với những thay đổi.

Hợp tác và làm việc nhóm (Collaboration)

Khuyến khích làm việc nhóm: Văn hóa tổ chức cần thúc đẩy sự hợp tác giữa các phòng ban và cá nhân để tối ưu hóa việc sử dụng công nghệ và chia sẻ thông tin.

Giao tiếp mở: Một môi trường giao tiếp cởi mở giúp nhân viên dễ dàng chia sẻ ý tưởng và thông tin, từ đó thúc đẩy quá trình chuyển đổi số.

Định hướng khách hàng (Customer-Centricity)

Tập trung vào trải nghiệm khách hàng: Văn hóa tổ chức cần đặt khách hàng lên hàng đầu, từ đó thúc đẩy việc áp dụng công nghệ nhằm cải thiện trải nghiệm khách hàng.

Phản hồi từ khách hàng: Tổ chức cần lắng nghe và phản hồi nhanh chóng với ý kiến của khách hàng để điều chỉnh chiến lược chuyển đổi số.

Đào tạo và phát triển (Training and Development)

Đầu tư vào đào tạo: Tổ chức cần cung cấp các chương trình đào tạo liên quan đến công nghệ và kỹ năng số cho nhân viên để họ có thể thích ứng với những thay đổi.

Khuyến khích học hỏi liên tục: Văn hóa học hỏi liên tục sẽ giúp nhân viên cập nhật kiến thức và kỹ năng mới, từ đó hỗ trợ quá trình chuyển đổi số.

Lãnh đạo và quản lý (Leadership and Management)

Lãnh đạo sự đổi mới cần thể hiện cam kết với chuyển đổi số và truyền cảm hứng cho nhân viên.

2.4. Thực trạng văn hóa tổ chức ảnh hưởng tới công nghệ chuyển đổi số của một số quốc gia trên thế giới trong những năm gần đây

Bảng 1. Văn hóa tổ chức ảnh hưởng tới công nghệ chuyển đổi số

Bản quyền	Thời điểm	Nội dung khảo sát
Khảo sát của McKinsey & Company	2021	70% các tổ chức cho biết rằng văn hóa tổ chức của họ đã hỗ trợ tích cực cho quá trình chuyển đổi số. Các tổ chức có văn hóa linh hoạt và cởi mở thường có khả năng áp dụng công nghệ mới nhanh chóng hơn.
Báo cáo của Deloitte (mạng lưới dịch vụ kiểm toán đa quốc gia được thành lập ở Anh).	2021	75% lãnh đạo doanh nghiệp cho rằng văn hóa tổ chức là yếu tố quan trọng nhất trong việc thực hiện chuyển đổi số. 60% nhân viên cảm thấy rằng tổ chức của họ chưa chuẩn bị tốt cho việc thay đổi văn hóa cần thiết để hỗ trợ chuyển đổi số. 50% tổ chức đã triển khai các chương trình đào tạo về kỹ năng số nhưng chỉ 30% nhân viên cảm thấy các chương trình này hiệu quả.
Nghiên cứu của Gallup (một công ty tư nhân do nhân viên làm chủ có trụ sở tại Washington)	2021	Các tổ chức có văn hóa tích cực và hỗ trợ chuyển đổi số có tỷ lệ hài lòng của nhân viên cao hơn 25% so với các tổ chức không có văn hóa như vậy.
Nghiên cứu của PwC (một trong bốn công ty kiểm toán hàng đầu thế giới hiện nay)	2021	Các tổ chức có văn hóa tổ chức mạnh mẽ và hỗ trợ chuyển đổi số đã ghi nhận mức tăng trưởng doanh thu trung bình 30% so với các tổ chức khác. 80% lãnh đạo doanh nghiệp tại Nhật Bản cho rằng văn hóa tổ chức là yếu tố quan trọng trong việc thúc đẩy đổi mới và chuyển đổi số. 55% nhân viên tại Hàn Quốc cho biết họ cảm thấy thiếu sự hỗ trợ từ lãnh đạo trong việc thay đổi văn hóa tổ chức. 70% tổ chức tại Singapore đã đầu tư vào các chương trình đào tạo kỹ năng số cho nhân viên, nhưng chỉ 45% nhân viên cảm thấy hài lòng với kết quả.

Khảo sát của Australian Institute of Management (Viện Quản lý Úc)	2020	68% lãnh đạo cho rằng văn hóa tổ chức là yếu tố then chốt trong việc thực hiện chuyển đổi số. 50% nhân viên cảm thấy rằng tổ chức của họ chưa đủ linh hoạt để thích ứng với sự thay đổi nhanh chóng trong công nghệ. 55% tổ chức đã triển khai các sáng kiến để cải thiện văn hóa tổ chức nhưng chỉ 30% nhân viên cảm thấy những sáng kiến này có tác động tích cực.
Theo Capgemini, nhà tư vấn chuyển đổi số toàn cầu		"62% các nhà lãnh đạo cho rằng các vấn đề liên quan đến văn hóa là rào cản lớn nhất trong chuyển đổi số". Chuyển đổi số đang mang lại cơ hội chưa từng có cho tất cả doanh nghiệp. Tuy nhiên, thành công không chỉ phụ thuộc vào việc đưa ra các quyết định công nghệ đúng đắn mà còn phụ thuộc vào việc xây dựng văn hóa phù hợp.
Theo báo cáo của PwC	2021	Khoảng 70% các doanh nghiệp tại Việt Nam đã bắt đầu quá trình chuyển đổi số, nhưng chỉ có 30% trong số đó có chiến lược rõ ràng và văn hóa tổ chức phù hợp để hỗ trợ quá trình này.

Các số liệu trên cho thấy rằng quản trị văn hóa tổ chức có ảnh hưởng lớn đến hiệu quả của quá trình chuyển đổi số. Các tổ chức có văn hóa linh hoạt, đổi mới và hỗ trợ công nghệ thường có khả năng thích ứng tốt hơn, mức độ hài lòng của nhân viên cao hơn và hiệu suất kinh doanh tốt hơn. Để tối ưu hóa hiệu quả của chuyển đổi số, các tổ chức cần chú trọng xây dựng và quản trị văn hóa tổ chức phù hợp, khuyến khích sự đổi mới và tạo ra môi trường làm việc tích cực.

2.5. Chiến lược quản trị văn hóa tổ chức trong bối cảnh chuyển đổi số

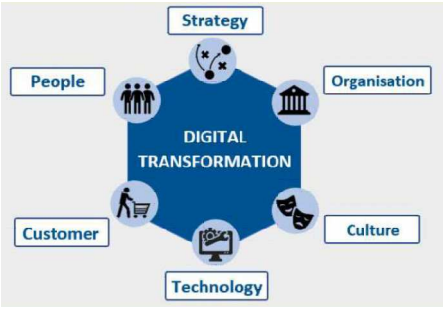
Xác định giá trị cốt lõi: Tổ chức cần xác định và truyền đạt rõ ràng các giá trị cốt lõi mà họ muốn xây dựng trong văn hóa tổ chức.

Khuyến khích sự tham gia: Tạo ra các cơ hội cho nhân viên tham gia vào quá trình chuyển đổi số, từ việc đưa ra ý tưởng đến việc thực hiện các dự án.

Đánh giá và điều chỉnh: Thường xuyên đánh giá văn hóa tổ chức và điều chỉnh các chiến lược để đảm bảo rằng văn hóa tổ chức phù hợp với mục tiêu chuyển đổi số.

Tạo ra môi trường học hỏi: Xây dựng kế hoạch đào tạo nhân viên tiếp cận mục tiêu và kỹ thuật, năng lực chuyên môn để thích ứng môi trường làm việc trong thời kỳ chuyển đổi số; Khuyến khích nhân viên học hỏi và phát triển kỹ năng mới.

Quản trị văn hóa tổ chức trong bối cảnh chuyển đổi số phải luôn kết hợp các yếu tố cơ bản, trọng yếu được đề cập trong các mô hình chuyển đổi số, trong đó có 6 yếu tố được phân tích, đánh giá nhiều nhất bao gồm: (i) Văn hóa, (ii) Công nghệ, (iii) Chiến lược, (iv) Tổ chức, (v) Khách hàng và (vi) Con người, cụ thể theo Hình 1 (Dẫn từ: Digitization and other forms of innovation in management: Current perspectives on the digital transformation of companies and living environments (innovation and entrepreneurship)).



Hình 1. Các yếu tố cơ bản trong quản trị văn hóa tổ chức trong bối cảnh chuyển đổi số

3. Kết luận

Văn hóa tổ chức trong bối cảnh chuyển đổi số là một yếu tố quyết định đến sự thành công của tổ chức. Một văn hóa tổ chức tích cực, linh hoạt sẽ giúp tổ chức không chỉ tồn tại mà còn phát triển mạnh mẽ trong kỷ nguyên số. Để thành công trong chuyển đổi số, các tổ chức cần chú trọng xây dựng và phát triển một văn hóa tổ chức phù hợp, sẵn sàng cho sự thay đổi. Theo đó, các nhà lãnh đạo cần quan tâm, chú trọng việc xây dựng và duy trì văn hóa tổ chức phù hợp với xu hướng chuyển đổi số; hoạch định chiến lược có thể hành động và lộ trình rõ ràng, phù hợp với các giai đoạn khác nhau của quá trình chuyển đổi số, tầm quan trọng của việc thích ứng những chiến lược trong các bối cảnh tổ chức khác nhau, đồng thời duy trì sự linh hoạt trong thực thi. Trong thời đại công nghệ số phát triển không ngừng, việc hiểu biết và nắm bắt xu hướng chuyển đổi số là yếu tố quan trọng đối với các nhà lãnh đạo tổ chức trong bối cảnh hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] David L. Rogers. 2024. Tóm lược chuyển đổi số, chiến lược và lộ trình, Nhà xuất bản Thông tin và truyền thông.
[2] Grover,V.,Tseng, S. & Pu, W. 2022. A theoretical perspective on organizational culture and digitalization. Information and Management.
[3] Trần Minh Tuấn, "Văn hóa tổ chức và chuyển đổi số: Nghiên cứu trường hợp tại một số doanh nghiệp Việt Nam", Tạp chí Khoa học và Công nghệ Việt Nam, 2020.
[4] Phạm Thị Hương, "Ảnh hưởng của văn hóa tổ chức đến quá trình chuyển đổi số trong doanh nghiệp", Tạp chí Quản lý Kinh tế, 2021.
[5] Lê Văn Hòa, "Quản trị văn hóa tổ chức trong bối cảnh chuyển đổi số: Thực trạng và giải pháp", Tạp chí Kinh tế và Dự báo, 2022.
[6] Nguyễn Thị Bích Ngọc, Luận văn thạc sĩ: "Nghiên cứu ảnh hưởng của văn hóa tổ chức đến sự thành công của chuyển đổi số tại các doanh nghiệp vừa và nhỏ ở Việt Nam", Trường Đại học Kinh tế Quốc dân, 2021.
[7] Trần Văn Nam, Luận án tiến sĩ: "Quản trị văn hóa tổ chức trong bối cảnh chuyển đổi số tại các doanh nghiệp Việt Nam", Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh, 2020.

ABSTRACT

Management of organizational culture in the process of digital transformation

Organizational culture is a key factor in the digital transformation process, influencing the success and sustainability of an organization in the modern technological era. Digital transformation is becoming an inevitable trend across all sectors, from manufacturing and services to education and healthcare. In this context, organizational culture plays an important role in shaping how organizations adapt and develop. Managing organizational culture is not only about building values, beliefs, and behaviors within the organization but also about creating an environment conducive to innovation and creativity.

Keywords: *Management; Organizational culture; Digital transformation technology.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.74
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 74-78
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN VÀ CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC TỈNH ĐIỆN BIÊN

Nguyễn Xuân Thuận[1]

Tóm tắt. Xây dựng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục đủ về số lượng, đảm bảo về chất lượng, đủ sức, đủ tầm, đủ tâm, đủ chí để đáp ứng yêu cầu của công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo có ý nghĩa then chốt, quyết định thành công của sự nghiệp đổi mới hiện nay. Thời gian qua, tỉnh Điện Biên đã thực hiện nhiều giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

Từ khóa: *Giáo viên; Cán bộ quản lý giáo dục; Điện Biên.*

1. Đặt vấn đề

Đảng ta luôn xác định giáo dục là sự nghiệp của Đảng, toàn dân, là quốc sách hàng đầu; đặc biệt coi trọng vị trí, tầm quan trọng của đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục đối với sự nghiệp phát triển giáo dục và đào tạo, góp phần phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng yêu cầu của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và hội nhập quốc tế.

Văn kiện Đại hội XIII của Đảng đã xác định nhiều nội dung liên quan đến giáo dục - đào tạo, trong đó có nhiệm vụ nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục như: Tạo đột phá trong đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo; nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục là khâu then chốt; Chú trọng đào tạo, đào tạo lại đội ngũ giáo viên; Đổi mới mạnh mẽ chính sách đãi ngộ, chăm lo xây dựng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục; Sắp xếp, đổi mới căn bản hệ thống các cơ sở đào tạo sư phạm, thực hiện đồng bộ các cơ chế, chính sách và giải pháp để cải thiện mức sống, nâng cao trình độ và chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục...

Có thể thấy, trước mục tiêu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục cả nước nói chung, tỉnh Điện Biên nói riêng, nhiệm vụ đặt ra đối với đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục những yêu cầu mới với trách nhiệm lớn hơn. Mỗi giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục theo yêu cầu đổi mới không những phải là người giỏi về chuyên môn mà còn cần phải có năng lực sư phạm, năng lực giáo dục và lối sống, phẩm chất chính trị, đạo đức nghề nghiệp, đồng thời có trách nhiệm cao trong việc xây dựng môi trường giáo dục trên địa bàn. Chính vì vậy, việc xây dựng, bồi dưỡng và phát triển đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới phát triển chất lượng giáo dục - đào tạo, là mục tiêu hàng đầu, là nhiệm vụ then chốt trong công cuộc đổi mới toàn diện giáo dục tỉnh Điện Biên nói riêng, cả nước nói chung.

2. Thực trạng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục tỉnh Điện Biên

Trong những năm qua, quy mô đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục tỉnh Điện Biên có nhiều chuyển biến tích cực cả về số lượng và chất lượng. Đội ngũ giáo viên hiện nay từng bước đảm bảo hợp lí về cơ cấu và chuẩn hóa trình độ, từ 81% trở lên. Giáo viên các cấp học phổ thông của tỉnh có trình độ đào tạo đạt chuẩn và trên chuẩn theo yêu cầu. Đội ngũ giáo viên có lòng yêu nghề, nhiệt tình trong công tác, luôn

Ngày nhận bài: 07/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 27/10/2024. Ngày nhận đăng: 15/11/2024.
[1]Ban Dân vận Tỉnh Ủy Điện Biên
Tác giả liên hệ: Nguyễn Xuân Thuận. Địa chỉ e-mail: thuanptbtu@gmail.com

nêu cao tinh thần khắc phục mọi khó khăn, tích cực bám lớp, bám trường, tự giác học tập và nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ.

Về quy mô

Tính đến năm học 2023-2024, toàn tỉnh Điện Biên hiện có 15.746 công chức, viên chức và người lao động , trong đó: 108 công chức; 1.304 cán bộ quản lý, giảm 9 người với năm học trước; 12.133 giáo viên, tăng 173 người so với năm học 2022- 2023; 2.253 nhân viên giảm 31 người với năm học trước [6:10].

Tổng số giáo viên phổ thông thuộc các dân tộc thiểu số của tỉnh có 3.550 người, trong đó cấp Tiểu học có 2.338 người, cấp THCS có 982 người, cấp THPT có 230 người, điều này cũng sẽ giúp giảm thiểu rào cản ngôn ngữ trong quá trình dạy và học [5,30].

Về chất lượng

Chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục hàng năm ngày một nâng lên. Đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục ở tất cả các cấp học của Điện Biên có trình độ đào tạo chuẩn và trên chuẩn khá cao.

Giáo dục mầm non: Số giáo viên đạt chuẩn và trên chuẩn đào tạo đạt tỷ lệ 92,31%. Tỷ lệ trung bình giáo viên/lớp ở giáo dục mầm non là 1,41, so với định mức qui định (2.5 giáo viên/nhóm trẻ; 2.2 giáo viên/lớp mẫu giáo).

Tiểu học: Số giáo viên đạt chuẩn và trên chuẩn đào tạo chiếm tỷ lệ 69,2%. Tỷ lệ giáo viên/lớp trung bình là 1,49, so với định mức qui định (1.5 giáo viên/lớp, các trường Phổ thông dân tộc bán trú (PTDTBT) là 2,20 giáo viên/lớp).

THCS: Số giáo viên đạt chuẩn và trên chuẩn đào tạo chiếm tỷ lệ 85,67%. Tỷ lệ giáo viên/lớp trung bình cơ bản đủ theo qui định là 1,90. Tuy nhiên, so với định mức qui định 2,2 giáo viên/lớp với trường phổ thông dân tộc bán trú cấp THCS.

THPT: Số giáo viên đạt chuẩn và trên chuẩn đào tạo đạt tỷ lệ 99,36%. Tỷ lệ giáo viên/lớp trung bình so với định mức qui định là 2,1 giáo viên/lớp (2,25 giáo viên/lớp đối với các trường THPT; 2,4 giáo viên/lớp đối với các trường phổ thông dân tộc nội trú THPT; 3,1 giáo viên/lớp đối với trường THPT chuyên).

Trung tâm giáo dục thường xuyên tỉnh, trung tâm ngoại ngữ-tin học, trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hòa nhập có 75 biên chế, trong đó có 08 cán bộ quản lý, 49 công chức, giáo viên và 18 nhân viên. Trung tâm giáo dục nghề nghiệp- giáo dục thường xuyên cấp huyện có 125 biên chế, trong đó có 24 cán bộ quản lý, 70 công chức, giáo viên và 31 nhân viên [6:10]. Tỷ lệ giáo viên/lớp của trung tâm giáo dục thường xuyên hiện nay là 2.5 (cao hơn so với định mức qui định 2.25); tỷ lệ giáo viên đạt chuẩn và trên chuẩn đào tạo là 100%.

Giáo dục chuyên biệt: Đến cuối năm 2023, toàn tỉnh có 02 cán bộ quản lý, 16 giáo viên và 05 nhân viên làm việc tại Trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hòa nhập Điện Biên, đảm bảo được yêu cầu quản lý và giảng dạy về giáo dục hòa nhập của địa phương. Về trình độ chuyên môn, Trung tâm có 02 thạc sĩ, 19 cử nhân đại học và 02 người chưa qua đào tạo (nhân viên bảo vệ).

Giáo dục đại học: Trường Cao đẳng Sư phạm Điện Biên có 111 người làm việc gồm 02 cán bộ quản lý, 95 giảng viên, 14 nhân viên [6:10]. Trình độ chuyên môn: Tiến sỹ chiếm 3,93%; thạc sỹ chiếm 76,3%, Đại học chiếm 12,5%; có 62 giảng viên chính – hạng II, chiếm 52,5% cán bộ quản lý và giảng viên. Đội ngũ cán bộ, viên chức hiện tại đủ số lượng, đảm bảo về chất lượng có ý thức chính trị, phẩm chất đạo đức tốt, có đủ năng lực chuyên môn đáp ứng yêu cầu đào tạo và phát triển của nhà trường.

Về công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục

Với mục tiêu xây dựng, đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục đảm bảo đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu; có năng lực chuyên môn nghiệp vụ, có phẩm chất chính trị, đạo đức lối sống; đạt chuẩn về trình độ đào tạo theo Luật Giáo dục năm 2019; đáp ứng yêu cầu đổi mới Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, tỉnh Điện Biên đã ban hành Quyết định phê duyệt Kế hoạch thực hiện Đề án "Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục mầm non tỉnh Điện Biên giai đoạn 2018-2025" năm 2023, phê duyệt kế hoạch mở các lớp liên kết đào tạo cử nhân sư phạm, hệ vừa làm vừa học, ngành Giáo dục Mầm non, ngành Giáo dục Tiểu học, ngành Sư phạm Tin học… đáp ứng nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao trình độ đội ngũ giai đoạn hiện nay.

Bên cạnh đó, ngành Giáo dục tỉnh còn chủ động khảo sát và xây dựng kế hoạch bồi dưỡng tin học, ngoại ngữ, tiếng dân tộc và bồi dưỡng tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp viên chức, tiêu chuẩn chức vụ lãnh đạo quản lý... Phối hợp chặt chẽ với các cơ sở đào tạo cử công chức viên chức đi học các lớp đào tạo, bồi dưỡng trong và ngoài tỉnh, trong đó tập trung chủ yếu vào việc nâng cao trình độ chuyên môn, lý luận chính trị, quản lý nhà nước, quản lý giáo dục, bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ... đáp ứng yêu cầu chuẩn hóa và nâng cao chất lượng giáo dục. Tham mưu UBND tỉnh ban hành văn bản về việc mở lớp liên kết đào tạo với Trường Đại học Sư phạm đào tạo cử nhân sư phạm, hệ vừa làm vừa học.

Số công chức, viên chức được cử đào tạo, bồi dưỡng trong năm học 2022-2023: Cao cấp LLCT: 08 người; Trung cấp LLCT: 25 người; QLNN ngạch chuyên viên: 03 người.; bồi dưỡng Nghiệp vụ Thanh tra: 01 người; bồi dưỡng Giám đốc, Phó Giám đốc Sở Giáo dục và Đào tạo năm 2022: 03 người; 06 công chức, viên chức tham gia bồi dưỡng lãnh đạo, quản lý cấp phòng và tương đương năm 2022;; bồi dưỡng cập nhật kiến thức mới: 98 người; bồi dưỡng Quốc phòng an ninh: 19 người; bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý cốt cán mầm non: 10 người; bồi dưỡng chức danh nghề nghiệp hạng III: 46 người. Ngành Giáo dục Mầm non: 150 chỉ tiêu. Ngành Giáo dục Tiểu học: 120 chỉ tiêu. Ngành Sư phạm Tin học: 30 chỉ tiêu; liên kết với Trường Đại học Hùng Vương đào tạo cử nhân Tiểu học: 50 chỉ tiêu [4:17].

Có thể thấy, công tác đào tạo, bồi dưỡng, đội ngũ giáo viên của Điện Biên cơ bản đáp ứng được yêu cầu và nhiệm vụ đổi mới giáo dục. Đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý tích cực đổi mới trong công tác quản lý chuyên môn và các hoạt động của nhà trường, 100% giáo viên của tỉnh được bồi dưỡng kiến thức về thực hiện đổi mới nội dung, chương trình và phương pháp giảng dạy đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học, hầu hết cán bộ quản lý, giáo viên cơ bản đáp ứng được yêu cầu nhiệm vụ.

Đồng thời, Điện Biên thường xuyên tổ chức rà soát, xây dựng phương án, thực hiện điều chuyển, biệt phái giáo viên. Thực hiện phương án bố trí giáo viên dạy liên trường, liên cấp đối với những loại hình giáo viên chuyên biệt thiếu nguồn tuyển (Tiếng Anh, Tin học, Mỹ thuật, Âm nhạc). Hợp đồng giáo viên trong tổng chỉ tiêu số lượng người làm việc được giao để bổ sung số lượng giáo viên. Thực hiện tinh giản biên chế đảm bảo công khai, minh bạch, đúng nguyên tắc, đúng đối tượng, phù hợp với tình hình thực tiễn.

Tuy nhiên, bên cạnh những kết quả đã đạt được, vẫn còn một số hạn chế khó khăn như:

Một là, tỷ lệ đạt chuẩn và trên chuẩn của đội ngũ giáo viên mầm non, tiểu học, trung học cơ sở trong giai đoạn 5 năm gần đây giảm do yêu cầu mới. Sau khi Luật Giáo dục 2019 có hiệu lực, một bộ phận giáo viên mầm non, tiểu học, trung học cơ sở cả nước nói chung và tỉnh Điện Biên nói riêng chưa đạt chuẩn về trình độ đào tạo. Hiện nay toàn ngành giáo dục tỉnh Điện Biên còn 2,28% cán bộ quản lý chưa đạt chuẩn trình độ đào tạo, số giáo viên chưa đạt chuẩn trình độ đào tạo chiếm 15,66% [10:14]. Trong số cán bộ quản lý chưa đạt chuẩn, có 06 cán bộ quản lý cấp tiểu học quá tuổi không thuộc diện đào tạo đạt chuẩn theo qui định tại điều 2, Nghị định số 71/2020/NĐ-CP.

Hai là, đội ngũ giáo viên các cấp chưa đồng bộ về cơ cấu, còn thiếu và hạn chế về chuyên môn nghiệp vụ, cuộc sống khó khăn. Một số cơ sở giáo dục trên địa bàn các huyện chưa được giao đủ chỉ tiêu biên chế giáo viên theo định mức. Số giáo viên mới tạm đủ định mức biên chế ở THCS, ở mầm non, tiểu học và THPT đều thiếu giáo viên, nhất là với giáo viên dạy các môn học đặc thù. Năm học 2024 - 2025, theo định mức toàn ngành giáo dục và đào tạo, tỉnh Điện Biên đang thiếu 2.076 giáo viên. Trong đó chủ yếu ở các môn như: Tiếng Anh, Tin học, Mỹ thuật, Âm nhạc. Cấp học mầm non thiếu 915 giáo viên, tiểu học 522, trung học cơ sở 406 và trung học phổ thông 233 giáo viên. Nguyên nhân thiếu giáo viên được xác định là do cơ chế chính sách chưa thu hút được giáo viên chuyên biệt lên công tác ở vùng sâu, vùng xa biên giới. Sinh viên được đào tạo chuyên biệt các bộ môn này khi ra trường hầu như đều muốn làm việc ở các thành phố lớn vì có thu nhập cao hơn. . .

Ba là, chất lượng đội ngũ giáo viên chưa đồng đều giữa vùng có điều kiện thuận lợi với vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn. Đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên phần lớn chưa được bồi dưỡng thường xuyên các chuyên đề về giáo dục đặc thù phù hợp với nhiệm vụ nuôi, dạy học sinh nội trú, bán trú. Đời sống vật chất và tinh thần của giáo viên còn nhiều khó khăn thiếu thốn. Giáo viên phải làm việc với cường độ cao; việc bố trí, sắp xếp cho viên chức đi học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ chính trị, chuyên môn gặp nhiều khó khăn. Nguồn ngân sách nhà nước bố trí hằng năm cho công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ công chức, viên chức hạn hẹp; phần lớn các giáo viên tham gia đào tạo nâng trình độ chuẩn phải tự túc

kinh phí.

Bốn là, năng lực thực tiễn của một số ít giáo viên chưa sát thực với bằng cấp; một số giáo viên trẻ cả về tuổi đời và tuổi nghề, chưa có kinh nghiệm nên việctích hợp kiến thức chăm sóc, nuôi dưỡng, giáo dục trẻ còn có hạn chế nhất định; một bộ phận giáo viên còn lạc hậu về sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học. Nguyên nhân dẫn đến hạn chế nêu trên là do công tác tham mưu trong quản lý với lãnh đạo cấp trên còn chưa thường xuyên, quản lý chuyên môn đôi lúc chưa chặt chẽ; kinh phí khen thưởng của các Nhà trường còn hạn hẹp, đôi khi chưa kịp thời. Một số ít giáo viên chưa thực sự tâm huyết với nghề, chưa thực sự nỗ lực cao trong việc tự học, tự bồi dưỡng để nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, kỹ năng thực hành sư phạm, vì thế ít nhiều ảnh hưởng đến chất lượng chăm sóc giáo dục trẻ. Một số giáo viên trẻ kinh nghiệm thực tế chưa nhiều nên chưa đáp ứng với yêu cầu của giáo dục, chưa mạnh dạn đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức chăm sóc - giáo dục học sinh. Bên cạnh đó, do tỷ lệ hộ nghèo cao, trình độ dân trí còn thấp vì vậy nhận thức của một bộ phận phụ huynh, nhất là đồng bào dân tộc thiểu số chưa đầy đủ nên chưa quan tâm đến việc nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, chủ yếu phó mặc cho Nhà trường.

3. Đề xuất một số giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục tỉnh Điện Biên

Thứ nhất, tăng cường sự lãnh đạo của các cấp uỷ Đảng, sự quản lý của các cấp chính quyền tỉnh đối với việc nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Tiếp tục quán triệt quan điểm phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục theo tinh thần Nghị quyết Đại hội XIII và các nghị quyết, chỉ thị, kết luận, quyết định của Đảng và Nhà nước; xây dựng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục các cấp học, bậc học bảo đảm chất lượng, hợp lý về cơ cấu, đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục - đào tạo. Đồng thời, chú trọng phát triển đội cán bộ quản lý giáo dục là người dân tộc thiểu số, đảm bảo đúng số lượng, cơ cấu, trình độ, chức danh, đáp ứng yêu cầu công tác. Thực hiện tốt công tác dự báo nguồn nhân lực giáo dục gắn với quy hoạch nhân lực của địa phương.

Thứ hai, nhằm khắc phục tình trạng thiếu giáo viên ở các cấp học, ngành Giáo dục tỉnh Điện Biên cần tiếp tục rà soát, sắp xếp lại đội ngũ giáo viên để bảo đảm sử dụng hiệu quả đội ngũ hiện có; đảm bảo cân đối giữa các đơn vị, khắc phục tình trạng thừa thiếu cục bộ. Ngoài việc tuyển dụng mới, cần tiếp tục thực hiện giải pháp biệt phái, tăng cường giáo viên từ những nơi đủ giáo viên sang những nơi quá thiếu giáo viên không để tự cân đối được; đảm bảo yêu cầu dạy đủ các môn học, số tiết theo quy định, tránh hiện tượng dồn ép chương trình gây ảnh hưởng đến quá trình tiếp thu kiến thức của học sinh.

Thứ ba, tăng cường đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo, phát triển và nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý đảm bảo đủ về số lượng, chuẩn về nghề nghiệp, hợp lý về cơ cấu, tăng cường giáo viên là người dân tộc thiểu số. Đào tạo đội ngũ giáo viên là người DTTS có trình độ cả về sư phạm và kiến thức cho từng địa phương, từng dân tộc. Đồng thời, tăng cường việc bồi dưỡng giáo viên dạy tiếng dân tộc thiểu số; đổi mới sinh hoạt chuyên môn, chú trọng hình thức sinh hoạt chuyên môn theo cụm, khối, tổ, nhóm, tập trung và qua mạng.

Thứ tư, đổi mới công tác tự đánh giá, đánh giá đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Đây là một giải pháp để không ngừng nâng cao phẩm chất chính trị, đạo đức cách mạng, năng lực và hiệu quả công tác của cán bộ, là một trong những căn cứ để tuyển chọn, xây dựng quy hoạch, đào tạo bồi dưỡng, bố trí sử dụng, bổ nhiệm, miễn nhiệm, luân chuyển, khen thưởng, kỉ luật và thực hiện các chế độ chính sách đối với cán bộ quản lý.

Thứ năm, xây dựng chế độ đãi ngộ và sử dụng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục phù hợp với yêu cầu thực tiễn để họ yên tâm với nghề nghiệp, gắn bó với địa phương. Đảm bảo chính sách hỗ trợ đối với cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên và học sinh nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục vùng đồng bào dân tộc thiểu số và miền núi. Thực hiện tốt các chính sách của Trung ương đã và sắp ban hành liên quan đến giáo dục miền núi; sửa đổi, bổ sung những chính sách đã ban hành nhưng không còn phù hợp với thực tế hiện nay; nghiên cứu ban hành cơ chế, chính sách mới đặc thù của tỉnh về hỗ trợ cho giáo viên, học sinh, cán bộ quán lý giáo dục, đầu tư cho giáo dục miền núi.

4. Kết luận

Việc nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục là yếu tố then chốt, quyết định sự thành công của sự nghiệp đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục. Tỉnh Điện Biên, với sự quan tâm của các cấp lãnh đạo và nỗ lực của ngành giáo dục, đã đạt được những thành tựu đáng ghi nhận trong việc phát triển đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý cả về số lượng và chất lượng. Đội ngũ này không chỉ đáp ứng được các yêu cầu chuyên môn, mà còn đóng góp tích cực vào công tác giáo dục tại địa phương, nhất là trong bối cảnh đặc thù của tỉnh miền núi, nơi có sự đa dạng về dân tộc và điều kiện kinh tế - xã hội còn nhiều khó khăn.

Tuy nhiên, quá trình thực hiện cũng gặp phải một số thách thức như tỷ lệ giáo viên và cán bộ quản lý chưa đạt chuẩn vẫn còn cao, sự thiếu hụt nguồn lực ở một số môn học chuyên biệt, và hạn chế trong việc đồng bộ về cơ cấu đội ngũ. Để khắc phục, tỉnh cần tiếp tục triển khai các giải pháp đồng bộ, trong đó chú trọng bồi dưỡng chuyên môn, nâng cao trình độ đội ngũ, cải thiện chế độ đãi ngộ, và áp dụng các chính sách thu hút nguồn nhân lực. Đồng thời, việc đổi mới phương thức quản lý, tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin, và xây dựng môi trường làm việc thuận lợi cũng cần được ưu tiên nhằm đáp ứng tốt hơn yêu cầu đổi mới giáo dục.

Những nỗ lực này không chỉ giúp tỉnh Điện Biên đạt được các mục tiêu giáo dục mà còn góp phần tạo nền tảng vững chắc cho việc phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu hội nhập và phát triển trong thời kỳ mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Ngô Văn Hà (2021), Nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục trong giai đoạn hiện nay, https://www.tapchicongsan.org.vn (ngày 30/10/2021).
[2] Lê Thị Mai Hoa (2021), Nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục, https://www.tuyengiao.vn (ngày 29/12/2021).
[3] Ngành giáo dục Điện Biên: 60 năm một chặng đường, https://dangcongsan.vn (ngày 15/5/2023)
[4] Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Điện Biên (2023), Báo cáo số 2164/BC-SGDĐT ngày 02/9/2023 về Tổng kết năm học 2022-2023 và phương hướng nhiệm vụ năm học 2023-2024.
[5] Sở Kế hoạch và Đầu tư tỉnh Điện Biên (2024), Nội dung đề xuất tích hợp số 18: Phương án phát triển mạng lưới cơ sở giáo dục – đào tạo trên địa bàn tỉnh Điện Biên thời kỳ 2021-2030, tầm nhìn đến năm 2050.
[6] Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Điện Biên (2024), Báo cáo số 2220/BC-SGDĐT ngày 16/8/2024 về Tổng kết năm học 2023-2024 và phương hướng nhiệm vụ năm học 2024-2025.
[7] Phạm Quang Trung (2019), Các giải pháp hữu hiệu phát triển đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục, https://giaoducthoidai.vn (ngày 12/8/2019).
[8] Trần Toàn (2024), Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Điện Biên tổng kết năm 2023 - 2024 và triển khai nhiệm vụ năm 2024 -2025, https://daibieunhandan.dienbien.gov.vn (ngày 16/8/2024).

ABSTRACT

Enhancing the quality of teachers and educational management staff in Dien Bien province

Developing a team of educators and educational management staff that is adequate in quantity, ensures quality, and possesses the capacity, vision, dedication, and determination to meet the demands of fundamental and comprehensive reform in education and training is a critical factor for the success of the current educational reform efforts. In recent years, Dien Bien Province has implemented various measures to improve the quality of teachers and educational management staff to align with the requirements of fundamental and comprehensive educational reform.

Keywords: *Teachers; Educational management staff; Dien Bien Province.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.79
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 79-83
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

PHÁT HUY VAI TRÒ LÃNH ĐẠO SỐ, XÂY DỰNG VĂN HÓA ĐỔI MỚI SÁNG TẠO – YÊU CẦU QUAN TRỌNG CỦA QUẢN TRỊ THỰC HIỆN CHUYỂN ĐỔI SỐ Ở TRƯỜNG HỌC

Nguyễn Thị Tuyết Hạnh[1]

Tóm tắt. Chuyển đổi số đang mang lại nhiều lợi ích và cơ hội cho các tổ chức, trong đó có trường học. Tuy nhiên, trong quá trình ấy, cũng có những thách thức không nhỏ. Quản trị trường học trong bối cảnh chuyển đổi số đòi hỏi cán bộ quản lý nhà trường những năng lực mới, họ phải là những người lãnh đạo số, tiên phong trong quá trình thay đổi, có tầm nhìn chiến lược, tư duy hệ thống, thúc đẩy đổi mới và sáng tạo. Xây dựng văn hóa nhà trường, lấy cốt lõi là xây dựng văn hóa đổi mới sáng tạo là yêu cầu quan trọng trong quản trị trường học hiện nay. Bằng phương pháp phân tích, tổng hợp tài liệu thứ cấp, bài viết đề cập đến xây dựng văn hóa đổi mới sáng tạo trong trường học, yêu tố cốt lõi của văn hóa số, nhận diện những thách thức trong quá trình chuyển đổi số ở trường học và vai trò lãnh đạo số của người đứng đầu trường học.

Từ khóa: *Văn hóa số, văn hóa đổi mới sáng tạo, quản trị trường học, chuyển đổi số.*

1. Đặt vấn đề

Văn hóa là nền tảng, là gốc, là lõi để tạo nên thương hiệu của một quốc gia, dân tộc và là "quyền lực mềm" của mỗi tổ chức. Văn hóa tổ chức hình thành và phát triển khi tổ chức đó đặt nền móng xây dựng. [1][5] Chuyển đổi số đang mang lại cơ hội chưa từng có cho tất cả các tổ chức, trong đó có trường học. Tuy nhiên, chuyển đổi số thành công không chỉ phụ thuộc vào việc đưa ra các quyết định công nghệ đúng đắn mà còn phụ thuộc vào việc xây dựng văn hóa tổ chức phù hợp. Cũng như các tổ chức khác, nhà trường trong bối cảnh chuyển đổi số cũng cần xây dựng văn hóa phù hợp với bối cảnh, trong đó cần xây dựng văn hóa sử dụng các công cụ số và các thấu hiểu sâu sắc dựa trên dữ liệu để ra quyết định và hướng đến người học làm trung tâm trong khi liên tục thúc đẩy hợp tác và đổi mới bên trong nhà trường, trong đó điểm cốt lõi là xây dựng văn hóa đổi mới, sáng tạo. Văn hóa đổi mới sáng tạo trong các nhà trường có thể hiểu là một quá trình tạo ra các ý tưởng mới và triển khai áp dụng thành công trong thực tiễn bao gồm: giải pháp kỹ thuật, công nghệ, giải pháp quản lý nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục, đem lại giá trị gia tăng của sản phẩm giáo dục, đáp ứng yêu cầu xã hội. Có thể nhận thấy thúc đẩy văn hóa đổi mới sáng tạo là yêu cầu quan trọng trong quản trị trường học hiện nay.

2. Văn hóa đổi mới sáng tạo – thành phần cốt lõi của văn hóa số

Thực hiện chuyển đổi số trong giáo dục đòi hỏi mỗi nhà trường cần làm tốt ba trụ cột Công nghệ số – Dữ liệu số – Văn hóa số [7]. Công nghệ số giúp nhà trường hiện thực hóa các ý tưởng mang tính chất đột phá, giúp thay đổi cách thức điều hành, lãnh đạo, quy trình làm việc… Dữ liệu số không chỉ là việc áp dụng công nghệ, nền tảng để quản lý dữ liệu, mà còn bao gồm các hoạt động tổng thể bao gồm xây dựng chiến lược, chính sách, quy trình, công cụ, nhân lực…Dựa trên dữ liệu, việc ra quyết định chính xác và nhanh chóng hơn, giúp dự báo trong tương lai sự phát triển của nhà trường. Văn hóa số, được hiểu là các tư duy, nhận thức, hành vi thúc đẩy, tạo sự ủng hộ cho chuyển đổi số được triển khai và mang lại giá trị trong toàn

Ngày nhận bài: 07/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 27/10/2024. Ngày nhận đăng: 15/11/2024.
[1]Khoa Quản lý, Học viện Quản lý Giáo dục
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Tuyết Hạnh. Địa chỉ e-mail: hanhntt@niem.edu.vn

trường. Văn hóa số là các nhận thức, tư duy và hành vi của mỗi cán bộ quản lý, người dạy, người học, nhân viên và toàn bộ nhà trường được xác định để hỗ trợ cho tiến trình chuyển đổi số diễn ra thành công. Văn hoá số sẽ dần được hình thành trên lộ trình chuyển đổi số của nhà trường, khi nhà trường ứng dụng các công nghệ vào trong quá trình hoạt động, vận hành. Công nghệ mới sẽ tác động và thay đổi cách thức liên kết trong và giữa các bộ phận, thay đổi niềm tin và thái độ của mỗi cán bộ quản lý, nhân viên, người dạy, người học và các bên liên quan. Họ tư duy, hành động và hợp tác trong môi trường công nghệ để từ đó, tạo nên các giá trị mới, các hành vi và ứng xử mới. Xây dựng văn hoá số là quá trình thúc đẩy những giá trị nền tảng, hành vi và những biểu hiện trong trường học tạo nên một môi trường thuận lợi cho quá trình chuyển đổi số. Đồng thời, đó còn là quá trình giúp nhận diện và xử lý các vấn đề của văn hoá hiện tại để bứt phá trong tương lai.

Mỗi một nội dung trong quá trình đổi mới sáng tạo hàm chứa những giá trị khác nhau, chẳng hạn: giúp nâng cao chất lượng giáo dục hoặc đơn giản là cải tiến phương pháp giáo dục; cung cấp một dịch vụ giáo dục mới hoặc cải tiến các mô hình dịch vụ hiện có; đưa một quy trình giải quyết thủ tục hành chính mới vào sử dụng, đẩy nhanh tiến độ, rút ngắn thời gian giải quyết công việc; tạo ra một mô hình giáo dục, đào tạo hoặc thị trường mới… [1], [2]. Đổi mới, sáng tạo hướng tới nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo, tạo nền móng vững chắc cho học sinh học tập lên cấp học, trình độ cao hơn hay tham gia vào thị trường lao động, cung ứng nguồn nhân lực có chất lượng cao, phục vụ sự phát triển kinh tế xã hội. Vấn đề đặt ra là văn hóa ở đâu trong hoạt động đổi mới sáng tạo, văn hóa đổi mới sáng tạo cần phải thẩm thấu như thế nào vào trong mọi nội dung hoạt động của nhà trường. Bắt đầu từ ý tưởng "tư duy", việc đổi mới sáng tạo ra quy trình làm việc, đổi mới các chương trình giáo dục, đào tạo, các loại hình dịch vụ và mở rộng quy mô giáo dục, đào tạo cũng phải có văn hóa. Nói cách khác, văn hóa phải được đặt nền móng, phải được thấm sâu vào trong từng chuỗi hoạt động này, văn hóa phải song hành từ trong tư duy đến hành động trong quá trình quản trị trường học và quá trình giáo dục đào tạo, trong mọi hoạt động của nhà trường.

3. Những thách thức của quá trình xây dựng văn hóa đổi mới sáng tạo trong bối cảnh chuyển đổi số ở trường học

Việc xây dựng và phát triển văn hóa đổi mới sáng tạo trong quá trình chuyển đổi số ở trường học tuy có nhiều thuận lợi, nhưng cũng gặp nhiều thách thức. Có thể kể đến [1]:

Thiếu sự nỗ lực, ủng hộ và thúc đẩy trong đổi mới sáng tạo: Với tâm lý e ngại, đùn đẩy, né tránh trách nhiệm, sợ sai sót sẽ làm cho các hoạt động đổi mới sáng tạo ở trường học thiếu sự ủng hộ của các thành viên trong nhà trường và sự quyết tâm của đội ngũ lãnh đạo, quản lý các cấp. Chuyển đổi số không phải là chương trình của riêng cán bộ quản lý nhà trường nhưng nếu không có sự bảo trợ và thúc đẩy từ đội ngũ đứng đầu nhà trường, không chương trình chuyển đổi số nào có thể thành công.

Chuyển đổi số trong giáo dục là ứng dụng công nghệ kỹ thuật số và hệ thống thông tin internet vào lĩnh vực giáo dục để nâng cao chất lượng giảng dạy, học tập và quản lý giáo dục; là quá trình cải tiến phương pháp giảng dạy, cải tiến các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ học tập, nâng cao trải nghiệm của người học và người tham gia quá trình giáo dục, đào tạo. Chuyển đổi số giúp tạo ra môi trường học tập nơi mà mọi thứ kết nối với nhau. Sự kết hợp mới mẻ của công nghệ, bảo mật nhằm thu hẹp khoảng cách địa lý để tạo ra trải nghiệm trong học tập, đồng thời tăng cường sự tương tác của mọi người. Tuy nhiên, đổi mới sáng tạo trong chuyển đổi số ở trường học cũng đặt ra một số thách thức, bao gồm việc đảm bảo truy cập công bằng đến công nghệ, đào tạo và hỗ trợ cho người dạy, người học và đảm bảo an toàn và bảo mật thông tin trong môi trường số.

Thực hiện chuyển đổi số trong trường học, đòi hỏi sự đổi mới sáng tạo trong ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học, kiểm tra, đánh giá. Để đưa ra một ý tưởng mới, sáng kiến mới trong triển khai hoạt động dạy học, giáo dục không hề đơn giản đối với một người hay một nhóm người và nếu như tập thể nhà trường, cán bộ quản lý trường học không thực sự coi trọng những ý tưởng, sáng kiến mới có thể làm giảm tiến độ triển khai các ý tưởng đó, thậm chí có thể không được phê duyệt để thực hiện, làm ảnh hưởng tới động lực đổi mới của người dạy, người học.

Đổi mới sáng tạo trong quá trình chuyển đổi số tại các nhà trường đôi khi bị nhầm lẫn với những cải tiến quy trình, thủ tục hiện có. Đổi mới sáng tạo trong chuyển đổi số là những sáng kiến để thiết kế lại quy trình quản lý, cung ứng dịch vụ công dựa trên các công nghệ số và dữ liệu số chứ không phải là việc tập trung vào cải tiến những quy trình cũ hiện có. Sự nhầm lẫn này dẫn đến những hành vi, ý tưởng bản chất chỉ là cải tiến nhưng lại được xem là đổi mới sáng tạo và làm cho đội ngũ lãnh đạo, quản lý nghĩ rằng trường mình đã chuyển đổi thành công, dẫn đến quá trình chuyển đổi số không thực sự tạo ra hiệu quả đột phá và mang lại những giá trị tích cực.

Hoạt động đổi mới sáng tạo diễn ra thường xuyên, liên tục trong quá trình chuyển đổi số tại các nhà trường cần phải có lực lượng nòng cốt, có trình độ chuyên môn cao. Cùng với yêu cầu thực hiện chuyển đổi số trong giáo dục, các trường học đang thực hiện đổi mới chương trình giáo dục, đào tạo đã đem đến nhiều áp lực cho đội ngũ, khiến họ chưa kịp thẩm thấu và cần nhiều thời gian để triển khai. Điều này đòi hỏi các nhà trường phải xây dựng được đội cốt cán có năng lực thực hiện các hoạt động đổi mới, sáng tạo trong quá trình chuyển đổi số để dẫn dắt, định hướng và tạo niềm tin cho các thành viên khác trong quá trình thực hiện.

Chuyển đổi số không phải là một nhiệm vụ dễ dàng, đòi hỏi sự đầu tư lớn về tài chính, công nghệ và nhân sự. Ở nhiều trường học, thiếu nguồn lực vật chất và tài chính để trang bị thiết bị công nghệ, các nền tảng số cũng là thách thức không nhỏ. Điều đó đòi hỏi Hiệu trưởng trường học phải có năng lực quản trị tài chính, tài sản, cần có kế hoạch huy động, phân phối và sử dụng nguồn lực phù hợp, có chính sách đầu tư một cách khôn ngoan mới vượt qua được thách thức này.

Ngoài ra, có thể kể đến những thách thức đến từ chính công tác quản trị nhà trường như sự chậm trễ, thiếu chiến lược, bắt đầu chuyển đổi số với một tư duy cũ, chỉ coi chuyển đổi số thuần túy là số hóa quy trình quản lý hay xây dựng một trang Web hoặc thiếu tầm nhìn, không dành nguồn lực cần thiết khiến việc chuyển đổi số chỉ diễn ra ở quy mô nhỏ và mang tính riêng lẻ. Không có khả năng thực thi: khi tìm cách đưa các sáng kiến số vào hoạt động, nhưng không đủ năng lực thực hiện và dẫn tới việc mọi hoạt động của nhà trường phải quay lại cách truyền thống.

4. Phát huy vai trò người lãnh đạo số, xây dựng văn hóa đổi mới sáng tạo trong nhà trường, thúc đẩy quá trình chuyển đổi số thành công

Chuyển đổi số trong trường học là một quá trình thay đổi. Để thực hiện sự thay đổi đó, trong quản trị trường học, nhà quản lý cần là người đi tiên phong, có tầm nhìn chiến lược, tạo được sự đồng thuận và trên hết phải là người ủng hộ đổi mới, sáng tạo [1].

Thực hiện vai trò tiên phong, dẫn dắt quá trình đổi mới sáng tạo: Đội ngũ cán bộ quản lý nhà trường, đặc biệt là Hiệu trưởng- người đứng đầu nhà trường phải có những cam kết chính trị mạnh mẽ về xây dựng một trường học luôn hỗ trợ, tạo điều kiện tối đa cho việc đổi mới sáng tạo, ủng hộ và nỗ lực thúc đẩy các giá trị đổi mới, từ bỏ tư duy cầu toàn, e ngại. Thúc đẩy đổi mới sáng tạo cần được thực hiện từ người đứng đầu nhà trường cho đến tất cả thành viên của nhà trường. Hơn ai hết, Hiệu trưởng phải là người nhận rõ sự cần thiết phải thực hiện chuyển đổi số trong trường học, có quyết tâm cao nhất, là người truyền cảm hứng mãnh liệt nhất cho chương trình chuyển đổi số của trường mình. Từ đó mới có thể khuyến khích các cán bộ quản lý khác, nhân viên, người dạy, người học cùng tham gia và cam kết trong quá trình thực thi.

Khuyến khích ý tưởng mới gắn với nhu cầu thực tế: Sự đổi mới, sáng tạo là đặc tính văn hóa quan trọng giúp chuyển đổi số thành công. Điều này đồng nghĩa nhà trường cần xây dựng những hành vi ủng hộ những suy nghĩ đột phá, khám phá các ý tưởng mới, chấp nhận mạo hiểm. Hành trình chuyển đổi số không bao giờ kết thúc, luôn có nhiều việc phải làm. Sẽ luôn có sự cạnh tranh mới, công cụ mới và xu hướng mới. Trước yêu cầu đó, duy trì năng lực, tư duy đổi mới sẽ là điều tất yếu. Khi triển khai bất kỳ ý tưởng đổi mới sáng tạo nào cần hướng tới nhu cầu thực tế, được xây dựng và triển khai từ quan điểm của người sử dụng là người dạy, người học, nhân viên hành chính hay các bên liên quan;

Người đứng đầu trường học phải là người lãnh đạo số: Hiệu trưởng phải là người định hình tầm nhìn và

chiến lược chuyển đổi số cho trường học [3]. Vai trò của họ là xác định mục tiêu, định hướng phát triển nhà trường trong bối cảnh chuyển đổi số, với tư duy hệ thống; đồng thời xây dựng kế hoạch triển khai cụ thể. Cần làm cho mỗi thành viên của nhà trường hiểu được lý do tại sao trường học cần chuyển đổi số. Chỉ khi hiểu được lý do tại sao phải chuyển đổi số, họ mới có những hành động thực chất thay vì đối phó. Trong vai trò người lãnh đạo số, Hiệu trưởng cần nhìn nhận và nắm bắt xu hướng công nghệ; Là người tiên phong trong việc đổi mới, sử dụng công nghệ số trong quản trị trường học; Tạo dựng văn hóa đổi mới, khuyến khích nhân viên, người dạy, người học sáng tạo và ứng dụng công nghệ vào công việc. Hiệu trưởng cần hướng dẫn trường học của mình về mục tiêu và ý định dài hạn trong việc sử dụng công nghệ để cải thiện hoạt động của nhà trường, tối ưu hóa quy trình làm việc, tăng cường trải nghiệm cho người học, thậm chí tạo ra những mô hình giáo dục mới.

Chiến lược chuyển đổi số của trường học cần được xây dựng dựa trên tầm nhìn của người đứng đầu nhà trường- người lãnh đạo số và bao gồm các bước cụ thể để đạt được mục tiêu đó. Chiến lược này thường liên quan đến việc đào tạo và phát triển nhân sự, đầu tư vào công nghệ mới, tối ưu hóa quá trình làm việc, tạo ra môi trường làm việc thúc đẩy sự đổi mới và sáng tạo. Lãnh đạo số xuất sắc là người có tầm nhìn, khát vọng đổi mới, dám chấp nhận rủi ro và có kiến thức, kỹ năng về công nghệ số, dẫn dắt, định hướng và tạo động lực cho mọi thành viên trong quá trình chuyển đổi số. Bằng cách truyền cảm hứng và thể hiện sự ủng hộ, Hiệu trưởng- người lãnh đạo số có thể khuyến khích mọi thành viên của nhà trường tham gia tích cực và đóng góp ý tưởng mới trong quá trình chuyển đổi số.

Đổi mới việc quản trị nhân lực của nhà trường: Cần đổi mới từ khâu tuyển dụng, sử dụng, đánh giá, khen thưởng, đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ, thực hiện chế độ đãi ngộ, xây dựng môi trường làm việc… Cần đẩy mạnh đào tạo, bồi dưỡng nâng cao kiến thức và kỹ năng số cho mọi thành viên của nhà trường, xây dựng môi trường làm việc đổi mới, khuyến khích sự sáng tạo và thử nghiệm, động viên mọi thành viên tham gia vào việc đề xuất ý tưởng mới và thậm chí tham gia vào việc định hình chiến lược. Điều này tạo ra môi trường mà mọi thành viên của trường cảm thấy được thúc đẩy, có động lực và tự tin để đưa ra những quyết định quan trọng một cách hiệu quả. Xây dựng văn hóa đổi mới, sáng tạo trong trường học sẽ tạo ra nguồn nhân lực với những giá trị nổi bật như tư duy đột phá tạo ra nhiều ý tưởng mới, có khả năng tự thích ứng với thay đổi, sẵn sàng tiếp thu các phản hồi để biến thách thức thành cơ hội mới, chia sẻ, hợp tác, phát triển cộng đồng học tập chuyên môn giúp trường học luôn phát triển. Đẩy mạnh việc đưa các công nghệ số và kỹ thuật số vào nhà trường. Giúp mọi thành viên, ở mọi cấp độ, đón nhận sự thay đổi; Trang bị tư duy và hành vi cho đội ngũ thích nghi nhanh chóng với sự phát triển công nghệ, để mỗi thành viên không chỉ biết cách sử dụng công nghệ, mà còn thành thạo và linh hoạt trong việc làm chủ công nghệ, có thể làm việc và cộng tác từ bất kỳ đâu, bất kể thời gian nào. Điều này sẽ thúc đẩy sự sáng tạo và cải tiến liên tục trong trường học.

Thúc đẩy văn hóa cộng tác, chia sẻ. Cộng tác, chia sẻ ở đây không chỉ là cộng tác, chia sẻ giữa các thành viên trong trường với nhau mà còn là cộng tác, chia sẻ với các trường học khác và các bên liên quan. Các thành viên của nhà trường phải lắng nghe các chuyên gia để tiếp thu những quan điểm, góc nhìn sâu sắc trong các lĩnh vực hoạt động của nhà trường khi sử dụng công nghệ. Thông qua chia sẻ kiến thức và truyền thông, có thể phát triển quan hệ đối tác nhằm kết hợp sự đổi mới và quan điểm mới, để có thể hình thành các giải pháp thực hiện tốt nhất cho nhà trường một cách nhất quán. Sự thống nhất về tư duy và nhận thức trong trường học là vô cùng cần thiết để chuyển đổi số thành công. Một trường học có môi trường hợp tác khi tạo ra các nhóm, có sự liên kết giữa các thành viên, các tổ, nhóm chuyên môn để tối ưu hóa các năng lực của trường học. Khi tất cả các cá nhân, bộ phận trong trường có sự chia sẻ, hợp tác sẽ giúp trường học truyền tải thông điệp, dữ liệu, ý tưởng đổi mới một cách dễ dàng hơn. Trong một thế giới phẳng và kết nối, tư duy phối hợp bên trong với bên ngoài, chia sẻ các lợi ích để cùng thành công chính là cách giúp trường học linh hoạt và thích nghi với mọi thay đổi.

Quản trị tài chính hợp lý: Để giải quyết vấn đề nguồn lực tài chính và công nghệ, người đứng đầu nhà trường cần lập kế hoạch chi tiêu cẩn thận ngay từ đầu. Cần ước tính chi phí cho từng hạng mục như mua sắm công nghệ (máy chủ, hạ tầng mạng, phần mềm,...), chi phí chi phí đào tạo, bồi dưỡng năng lực số cho nhân sự hay thuê tư vấn chuyển đổi... Trên cơ sở đó, phân bổ ngân sách cho từng giai đoạn chuyển đổi một

cách hợp lý. Ngoài ra, cần khuyến khích các ý tưởng sáng tạo về huy động nguồn lực, tìm kiếm đối tác công nghệ, chủ động kêu gọi nguồn tài trợ bổ sung từ ngân sách nhà nước, từ các tổ chức quốc tế hay khu vực tư nhân. Điều này sẽ giảm áp lực về tài chính và đẩy nhanh tiến độ chuyển đổi.

5. Kết luận

Chuyển đổi số trong trường học là một quá trình thay đổi đem lại nhiều lợi ích nhưng cũng đứng trước nhiều rào cản, thách thức. Trong quản trị trường học, các cán bộ quản lý đặc biệt là người đứng đầu nhà trường phải là người lãnh đạo số. Đó là người có nhận thức đầy đủ và rõ ràng về tầm quan trọng của chuyển đổi số; Là người có tư duy hệ thống; Có tầm nhìn chiến lược; Có kỹ năng quản trị sự thay đổi [4]. Xây dựng văn hóa thúc đẩy đổi mới và sáng tạo là một trong những yêu cầu quan trọng của quản trị trường học trong bối cảnh chuyển đổi số. Đồng thời, trong quản trị chuyển đổi số ở trường học, cần lựa chọn các chỉ số hiệu suất chính (KPI) phù hợp để theo dõi tiến độ đạt được mục tiêu. Thu thập và phân tích dữ liệu để nắm rõ điểm mạnh, điểm yếu và cơ hội cải thiện trong quá trình số hóa. Lắng nghe phản hồi của các bên liên quan thông qua khảo sát, phỏng vấn hay nhóm thảo luận để hiểu rõ hơn về trải nghiệm thực tế, những vấn đề cần giải quyết và tiềm năng cải thiện. Cuối cùng, trong hành trình chuyển đổi số ở trường học, điều quan trọng là phải linh hoạt và sẵn sàng điều chỉnh chiến lược khi cần thiết.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Nguyễn Thị Hà, Nguyễn Đình Quý, (2024), Xây dựng văn hóa đổi mới sáng tạo trong quá trình chuyển đổi số của các cơ quan nhà nước, Học viện Hành chính Quốc gia
[2] Trần Thị Hiền, (2023), Văn hóa công vụ trong chuyển đổi số hiện nay, Tạp chí Quản lý Nhà nước
[3] Vũ Khuê, (2022), Năng lực lãnh đạo số quyết định thành bại chuyển đổi số, Tạp chí vneconomy.vn
[4] Lê Sỹ Quyền, (2021), Năm năng lực cần có của lãnh đạo cho chuyển đổi số doanh nghiệp. https://www.bizknowhow.vn
[5] Phạm Anh Tuấn (VIDTI) (2021), Vai trò của lãnh đạo và văn hóa tổ chức đối với chuyển đổi số, Tạp chí Công thương

ABSTRACT

Promoting the role of digital leadership and fostering a culture of innovation and creativity - key requirements for managing the implementation of digital transformation in schools

Digital transformation is bringing numerous benefits and opportunities to organizations, including schools. However, this process also presents significant challenges. School management in the context of digital transformation demands new competencies from school administrators; they must be digital leaders, pioneers in change, possessing strategic vision, systematic thinking, and the ability to foster innovation and creativity. Building a school culture, with the core being a culture of innovation, is an essential requirement for school management today. Through the method of analyzing and synthesizing documents, this article discusses the construction of a culture of innovation in schools - a fundamental element of digital culture, identifies challenges in the process of digital transformation in schools, and highlights the role of digital leadership in school management.

Keywords: *Digital culture, culture of innovation, school management, digital transformation.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.84
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 84-93
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

BỒI DƯỠNG, NÂNG CAO NHẬN THỨC CHO CÁN BỘ, CÔNG CHỨC VỀ VĂN HÓA LÃNH ĐẠO TRONG HỆ THỐNG CHÍNH TRỊ TẠI CƠ SỞ TRÊN ĐỊA BÀN MỘT SỐ TỈNH PHÍA NAM

Triệu Thị Hương[1]

Tóm tắt. Tiếp cận như một hoạt động nghiệp vụ - nghề nghiệp, văn hóa, đạo đức nghề nghiệp của những người lãnh đạo, quản lý có ý nghĩa quan trọng trong hoạt động của hệ thống chính trị. Văn hóa lãnh đạo là một yếu tố quan thúc đẩy hiệu quả quản lý xã hội, góp phần củng cố uy tín của người lãnh đạo, củng cố niềm tin của nhân dân. Kết quả nghiên cứu thực trạng cho thấy, bên cạnh các cán bộ, công chức, viên chức được khảo sát có nhận thức khá đầy đủ về bản chất, vai trò và ý nghĩa của văn hóa lãnh đạo trong hoạt động của hệ thống chính trị, vẫn còn một bộ phận không nhỏ các cán bộ, công chức, viên chức nhận thức chưa đầy đủ về bản chất, vai trò của văn hóa lãnh đạo. Đây là một trong những vấn đề cần lưu tâm trong quá trình bồi dưỡng và phát triển văn hóa lãnh đạo cho cán bộ, công chức trong giai đoạn hiện nay. Bài báo đề xuất 5 biện pháp bồi dưỡng văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị tại cơ sở. Thực hiện tố những biện pháp này không chỉ nâng cao hiệu quả hoạt động bồi dưỡng cán bộ, công chức, mà còn thúc đẩy sự đổi mới trong quản lý trong hệ thống chính trị tại cơ sở, góp phần không nhỏ vào việc thực hiện thành công cải cách hành chính và xây hệ thống chính trị của nhân dân, do nhân dân và vì nhân dân.

Từ khóa: *Văn hóa lãnh đạo; bồi dưỡng văn hóa lãnh đạo; biện pháp bồi dưỡng văn hóa lãnh đạo cho cán bộ, công chức.*

1. Đặt vấn đề

Văn hóa là mạch nguồn cho sự tồn tại, vận hành và phát triển của xã hội. Là những giá trị vật chất và tinh thần do con người sáng tạo ra, văn hóa vừa đóng vai trò là phương tiện vận hành, vừa là mục tiêu, là giá trị cần hướng đến của hệ thống chính trị - xã hội.

Trong mọi xã hội, văn hóa và năng lực lãnh đạo luôn là những yếu tố gắn bó chặt chẽ, tạo nên sức mạnh và hiệu quả của hệ thống chính trị. Đây là yếu tố cốt lõi trong việc định hướng hoạt động của các tổ chức. Lãnh đạo không chỉ được đánh giá dựa trên năng lực quản lý hay trình độ chuyên môn, mà còn phụ thuộc vào khả năng xây dựng văn hóa tổ chức – nơi các giá trị như tính minh bạch, trách nhiệm giải trình, và sự đồng thuận được đề cao (Nguyễn Thị Hòa, 2020). Trong bối cảnh hiện nay, khi các địa phương phía Nam đối mặt với thách thức của đô thị hóa và chuyển dịch cơ cấu kinh tế, yêu cầu về văn hóa lãnh đạo càng trở nên cấp thiết để duy trì sự phát triển bền vững.

Đặc biệt, trong hệ thống chính trị tại cơ sở, cán bộ và công chức là những người tiếp xúc trực tiếp với cộng đồng, đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng niềm tin của người dân. Do đó, năng lực lãnh đạo không chỉ thể hiện qua khả năng ra quyết định, mà còn ở việc áp dụng các chuẩn mực văn hóa vào quá trình quản lý (Ban Tổ chức Trung ương, 2022).

Bên cạnh vai trò quan trọng của văn hóa trong hoạt động lãnh đạo, quản lý, nhiều vấn đề lý luận và thực tiễn cũng được đặt ra liên quan đến văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị tại cơ sở. Văn hóa lãnh đạo là khái niệm đa chiều, không chỉ bao gồm các giá trị truyền thống như tính dân chủ và công bằng, mà còn

Ngày nhận bài: 04/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 27/10/2024. Ngày nhận đăng: 13/11/2024.
[1]Học viện Công an nhân dân
Tác giả liên hệ: Triệu Thị Hương. Địa chỉ e-mail: huongngocha1412@gmail.com

đòi hỏi các kỹ năng mềm như giao tiếp, quản trị cảm xúc và giải quyết xung đột. Tuy nhiên, nhiều chương trình bồi dưỡng cho cán bộ quản lý xã hội hiện nay chưa chú ý đến vấn đề này (Trần Văn Hùng & Nguyễn Thị Thanh Bình, 2021).

Bên cạnh đó, các địa phương ở phía Nam có đặc điểm kinh tế - xã hội đặc thù, với sự phát triển không đồng đều giữa các vùng miền. Trong bối cảnh này, văn hóa lãnh đạo cần được nhìn nhận như một công cụ chiến lược giúp điều phối, tạo sự đồng thuận và thúc đẩy phát triển. Tuy nhiên, khảo sát của Bộ Nội vụ (2023) cho thấy, tỷ lệ cán bộ cơ sở hiểu và áp dụng được các nguyên tắc văn hóa lãnh đạo thấp (chỉ đạt 52%), phản ánh nhu cầu cấp thiết về bồi dưỡng và nâng cao nhận thức về văn hóa lãnh đạo trong các tổ chức công.

Nội dung bài báo được xây dựng hướng tới hai mục tiêu chính: (1) Phân tích thực trạng nhận thức về văn hóa lãnh đạo; (2) Đề xuất các biện pháp bồi dưỡng nhằm nâng cao nhận thức và năng lực về văn hóa lãnh đạo cho đội ngũ cán bộ, công chức trong hệ thống chính trị tại cơ sở. Để giải quyết các nhiệm vụ nghiên cứu, bài báo sử dụng kết hợp các phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng nhằm đảm bảo tính khách quan và toàn diện trong phân tích. Dữ liệu định lượng sẽ được thu thập thông qua các phiếu khảo sát đối với cán bộ, công chức tại các tỉnh phía Nam, tập trung vào việc đánh giá mức độ nhận thức thực trạng xây dựng văn hóa lãnh đạo. Phương pháp định tính sẽ được sử dụng thông qua các cuộc phỏng vấn sâu nhằm làm rõ những đặc điểm của nhận thức về văn hóa lãnh đạo trong các tổ chức chính trị tại cơ sở.

2. Tổng quan lý luận về văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị

Trong lĩnh vực quản trị và lãnh đạo, nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng, văn hóa lãnh đạo (leadership culture) đóng vai trò thiết yếu trong việc định hình phong cách và hiệu quả hoạt động của tổ chức, đặc biệt trong khu vực công. Edgar Schein (2010) nhấn mạnh rằng, văn hóa lãnh đạo không chỉ bao gồm các quy tắc hoặc hành vi cụ thể mà còn là những giá trị sâu sắc được lãnh đạo duy trì và lan tỏa, ảnh hưởng đến tư duy và hành động của các thành viên trong tổ chức.

Geert Hofstede (1991) đã chỉ ra rằng, mỗi nền văn hóa đều sở hữu những đặc trưng riêng, ảnh hưởng đến cách mà người lãnh đạo thực hiện các hoạt động trong tổ chức. Điều này càng rõ nét hơn khi phân tích văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị tại địa phương, nơi các yếu tố văn hóa và truyền thống địa phương đóng vai trò quan trọng.

Avolio và Bass (2004) nghiên cứu về lãnh đạo chuyển đổi (transformational leadership) đã chỉ ra rằng, người lãnh đạo hiệu quả không chỉ cần năng lực ra quyết định đúng đắn mà còn phải có khả năng truyền cảm hứng và nâng cao nhận thức cho cấp dưới. Lãnh đạo chuyển đổi tập trung vào việc xây dựng lòng tin, tăng cường tính minh bạch và trách nhiệm giải trình (accountability). Đây là những yếu tố đặc biệt cần thiết trong bối cảnh hệ thống chính trị tại cơ sở, khi mà sự tương tác chặt chẽ giữa lãnh đạo và người dân là điều kiện tiên quyết để đảm bảo hiệu quả quản lý.

Tại Việt Nam, Nguyễn Thị Thanh Bình (2019) cho rằng, văn hóa lãnh đạo tại cơ sở cần vượt qua tính hình thức và đi vào chiều sâu thực tiễn, thông qua việc truyền đạt các giá trị đạo đức và thực hành gắn kết với cộng đồng. Tương tự, Trần Văn Tùng và Nguyễn Minh Quân (2020) cũng chỉ ra rằng, nhận thức về văn hóa lãnh đạo giữa các cán bộ cơ sở có sự khác biệt đáng kể. Điều này phản ánh nhu cầu cấp thiết trong việc bồi dưỡng kiến thức và kỹ năng quản lý cho cán bộ, đặc biệt tại những vùng có điều kiện kinh tế xã hội khác nhau.

Văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị cơ sở không chỉ là việc thực thi quyền lực mà còn là khả năng xây dựng mối quan hệ gắn bó giữa chính quyền và người dân. Đây là một quá trình phức tạp đòi hỏi sự kết hợp giữa kỷ luật tổ chức và các giá trị truyền thống của cộng đồng, như "nghe dân, hiểu dân, và làm vì dân" – những nguyên tắc được nhấn mạnh bởi Nguyễn Thị Hòa (2020). Những nguyên tắc này phải được hiện thực hóa trong từng hành động cụ thể của lãnh đạo để tạo dựng niềm tin và sự đồng thuận từ người dân.

Quá trình bồi dưỡng văn hóa lãnh đạo cho cán bộ, công chức là một bước quan trọng nhằm nâng cao nhận thức và kỹ năng quản lý, lãnh đạo trong hệ thống chính trị tại cơ sở. Theo Trần Văn Hùng và Nguyễn

Thị Thanh Bình (2021), chương trình bồi dưỡng hiệu quả cần kết hợp giữa việc đảm bảo sự hài hòa giữa lý thuyết và thực hành thông qua các tình huống thực tế, giúp cán bộ nắm vững và ứng dụng kiến thức vào công việc. Các nội dung bồi dưỡng không chỉ tập trung vào phát triển kỹ năng giao tiếp và quản lý xung đột, mà còn chú trọng đến xây dựng tư duy phản biện và tinh thần trách nhiệm giải trình trong hoạt động thực thi công vụ.

Việc đào tạo về đạo đức và trách nhiệm xã hội là một phần không thể thiếu trong quá trình bồi dưỡng, giúp cán bộ hình thành thái độ phục vụ nhân dân và thực hiện công bằng trong quản lý. Tuy nhiên, như Nguyễn Thị Hòa (2022) đã nhận xét, các chương trình bồi dưỡng hiện tại vẫn còn mang tính thụ động, chủ yếu mang tính lý thuyết, thiếu tính tương tác, dẫn đến hiệu quả ứng dụng hạn chế. Do đó, cần có sự điều chỉnh để các chương trình bồi dưỡng sát với nhu cầu thực tế trong hoạt động quản lý, gắn liền với việc sử dụng phương pháp học qua trải nghiệm và sự giám sát liên tục từ các cơ quan quản lý.

Tóm lại, văn hóa lãnh đạo và quá trình bồi dưỡng cho cán bộ công chức trong hệ thống chính trị cơ sở có vai trò quyết định đến hiệu quả quản lý công. Tuy nhiên, để phát huy tối đa hiệu quả, các biện pháp bồi dưỡng không thể dừng lại ở việc cung cấp kiến thức mà cần đảm bảo tính liên tục, sát thực với nhu cầu thực tiễn và có cơ chế đánh giá rõ ràng. Nâng cao nhận thức về văn hóa lãnh đạo không chỉ giúp cải thiện năng lực quản lý mà còn củng cố niềm tin của người dân vào hệ thống chính trị, tạo tiền đề cho sự phát triển bền vững trong tương lai.

Trên cơ sở phân tích các nghiên cứu có liên quan trong và ngoài nước, tác giả cho rằng, văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị là toàn bộ các chuẩn mực, giá trị, thái độ, niềm tin và hành vi ứng xử của người lãnh đạo thể hiện trong quá trình thực thi công vụ, tạo nên bản sắc, đạo đức, nhân cách của người lãnh đạo, có ảnh hưởng lớn đến hiệu quả công việc và uy tín của người cán bộ trong hệ thống chính trị. Xây dựng văn hóa trong lãnh đạo trong hệ thống chính trị là việc xác lập và thực hành các giá trị, chuẩn mực, thái độ và hành vi trong trong hoạt động lãnh đạo, quản lý của người lãnh đạo nhằm đạt được mục tiêu trong hoạt động của hệ thống chính trị.

Biện pháp bồi dưỡng văn hóa lãnh đạo là những phương thức, chiến lược và hoạt động nhằm nâng cao nhận thức và kỹ năng lãnh đạo của cán bộ, viên chức trong hệ thống chính trị tại các cơ sở. Biện pháp bồi dưỡng văn hóa lãnh đạo được xác lập nhằm mục tiêu tạo ra một đội ngũ lãnh đạo có khả năng quản lý, điều hành hiệu quả, góp phần xây dựng môi trường làm việc tích cực và phát triển văn hóa tổ chức, qua đó nâng cao hiệu quả lãnh đạo, quản lý và phục vụ trong các tổ chức công.

3. Công cụ và mẫu khảo sát

Để trả lời các câu hỏi nghiên cứu, chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu văn bản, tài liệu; phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi và phương pháp thống kê toán học. Nghiên cứu được tiến hành trên mẫu khách thể gồm 161 cán bộ, lãnh đạo, công chức, viên chức đang làm việc trong hệ thống chính trị tại cơ sở và một số lãnh đạo cấp trưởng, phó phòng trên địa bàn các tỉnh phía Nam. Mẫu nghiên cứu đã được lựa chọn mang tính chất ngẫu nhiên thuận tiện. Các cán bộ, công chức, viên chức được thông báo trước về mục đích nghiên cứu và tự nguyện tham gia khảo sát để phục vụ cho báo cáo này.

Mẫu khách thể tham gia nghiên cứu chủ yếu là công chức lãnh đạo, quản lý hành chính và công chức, viên chức hành chính làm việc trong hệ thống chính trị tại cơ sở, có kinh nghiệm công tác trên 20 năm, có trình độ đại học.

4. Thực trạng nhận thức của cán bộ, công chức, viên chức về văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị tại cơ sở

4.1. Nhận thức về bản chất của văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị

Nhận thức là nguồn gốc cho hành động, nhận thức đúng là cơ sở cho thái độ đúng và hành động đúng. Kết quả nghiên cứu thực trạng cho thấy:

Bảng 1. Nhận thức của cán bộ, công chức, viên chức về văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị

Nhận thức về văn hóa lãnh đạo	Nam		Nữ		Tổng	
	SL	%	SL	%	SL	%
Là đạo đức công vụ	55	34,2	54	33,5	109	67,7
Là một bộ phận của năng lực lãnh đạo	48	29,8	54	33,5	102	63,4
Là một bộ phận của phẩm chất lãnh đạo	50	31,1	44		94	58,4
Là giá trị sống của người lãnh đạo	41	25,5	36	22,4	77	47,8
Là yếu tố tạo nên uy tín lãnh đạo	41	25,5	34	21,1	75	46,6
Là thành phần trong lý tưởng của cán bộ	34	21,1	30	18,6	64	39,8
Tổng	76	47,2	85	52,8	161	100

Dựa trên số liệu khảo sát về nhận thức của cán bộ, công chức, viên chức về văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị, có thể nhận thấy một số điểm đáng chú ý:

Phần lớn cán bộ công chức (67,7%) nhận thức rằng, văn hóa lãnh đạo chủ yếu là đạo đức công vụ. Quan điểm này không chỉ phản ánh nhận thức của cán bộ, công chức về tầm quan trọng của đạo đức trong lãnh đạo mà còn cho thấy, cán bộ, công chức nhận thức văn hóa lãnh đạo như là nền tảng cho hoạt động lãnh đạo hiệu quả. Kết quả này phù hợp với nghiên cứu đã được công bố của Nguyễn Thị Hằng (2020). Tác giả này cho rằng, văn hóa lãnh đạo trong các cơ quan nhà nước cần phải được xây dựng trên nền tảng đạo đức để tạo dựng niềm tin và uy tín.

Tiếp theo, 63,4% cán bộ công chức xác nhận, văn hóa lãnh đạo là một phần của năng lực lãnh đạo. Điều này cho thấy nhận thức rõ ràng rằng, văn hóa lãnh đạo không thể tách rời khỏi năng lực lãnh đạo.

Tỷ lệ 58,4% cho rằng, văn hóa lãnh đạo là một phần của phẩm chất lãnh đạo, cho thấy cán bộ công chức khá đồng thuận trong nhận thức về phẩm chất cá nhân của người lãnh đạo có ảnh hưởng lớn đến văn hóa lãnh đạo. Tỷ lệ thấp ở các nhận thức như: "văn hóa lãnh đạo là giá trị sống của người lãnh đạo" (47,8%) và là "yếu tố tạo nên uy tín lãnh đạo" (46,6%) cho thấy một khía cạnh đáng lưu ý khác. Cán bộ công chức có thể chưa nhìn nhận đầy đủ rằng: văn hóa lãnh đạo không chỉ liên quan đến giá trị sống, uy tín của cá nhân mà còn tác động đến môi trường làm việc và các giá trị chung trong tổ chức. Kết quả này tương thích với quan điểm của tác giả Bùi Thị Lan (2022), khi bà nhấn mạnh: uy tín lãnh đạo cần phải được củng cố từ văn hóa tổ chức, nhưng hiện tại vẫn chưa được chú trọng đúng mức trong quá trình quản lý.

Cuối cùng, chỉ có 39,8% cán bộ, công chức cho rằng, văn hóa lãnh đạo là thành phần trong lý tưởng của cán bộ. Tỷ lệ này cho thấy nhận thức phiến diện của khách thể nghiên cứu. Tác giả Nguyễn Văn Hùng (2021) trong nghiên cứu của mình đã từng cho rằng, lý tưởng lãnh đạo không chỉ dựa vào các kỹ năng mà còn cần có sự hiểu biết sâu sắc về văn hóa tổ chức. Đây là điểm cần lưu ý trong quá trình bồi dưỡng, nâng cao nhận thức của cán bộ, công chức về văn hóa lãnh đạo trong các hoạt động quản trị xã hội.

Từ những phân tích trên, có thể thấy: nhận thức của cán bộ công chức về văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị vẫn còn nhiều hạn chế. Điều này đặt ra yêu cầu các biện pháp bồi dưỡng cụ thể, nhằm nâng cao nhận thức và hiểu biết về văn hóa lãnh đạo. Việc xây dựng các chương trình bồi dưỡng tích hợp giữa năng lực lãnh đạo và văn hóa lãnh đạo là cần thiết. Cần phải thiết kế các khóa bồi dưỡng tập trung vào giá trị sống và uy tín lãnh đạo, giúp cán bộ công chức hiểu rõ hơn về vai trò của văn hóa trong việc hình thành phẩm chất, năng lực lãnh đạo trong bối cảnh hiện nay.

4.2. Nhận thức của cán bộ, công chức, viên chức về mức độ ảnh hưởng của văn hóa lãnh đạo đến hiệu quả công việc của người lãnh đạo, quản lý trong hệ thống chính trị

Kết quả thống kê cho thấy, cán bộ, công chức đánh giá rất cao về tầm quan trọng của văn hóa lãnh đạo trong việc nâng cao hiệu quả công việc. Cụ thể, 80,7% số người tham gia khảo sát cho rằng, văn hóa lãnh đạo "rất ảnh hưởng" đến hiệu quả công việc. Điều này phản ánh sự đồng thuận mạnh mẽ trong nhận thức về vai trò của văn hóa lãnh đạo, cho thấy việc xây dựng và duy trì một cấu trúc văn hóa lãnh đạo tích cực là yếu tố thiết yếu trong các tổ chức công. Kết quả này phù hợp với nghiên cứu của Trần Minh Tuấn (2019), khi tác giả này cho rằng, văn hóa lãnh đạo có ý nghĩa đặc biệt trong hoạt động của tổ chức khi nó không chỉ

ảnh hưởng đến năng suất lao động, mà còn tác động sâu sắc đến sự hài lòng của nhân viên và khả năng giữ chân nhân tài trong tổ chức.

Những đặc điểm nhận thức đặt ra các vấn đề cần lưu tâm trong hoạt động quản lý công tác bồi dưỡng: cần cải tiến các chương trình bồi dưỡng và quản lý dành cho cán bộ quản lý, lãnh đạo. Việc bồi dưỡng văn hóa lãnh đạo cho cán bộ, công chức là một nhiệm vụ cấp thiết. Cần phát triển các chương trình bồi dưỡng có nội dung cụ thể về văn hóa lãnh đạo nhằm nâng cao nhận thức và khả năng thực hành những giá trị này trong công việc hàng ngày. Những nhận thức này cần được sử dụng làm cơ sở để xây dựng các chương trình bồi dưỡng, hướng đến mục tiêu nâng cao văn hóa lãnh đạo, phát huy tối đa phẩm chất, năng lực lãnh đạo, từ đó cải thiện hiệu quả công việc trong quá trình quản lý xã hội trong bối cảnh cải cách hành chính hiện nay.

4.3. Nhận thức về cấu trúc và cơ chế ảnh hưởng của văn hóa lãnh đạo trong quá trình thực thi công vụ

Xác định cấu trúc của văn hóa lãnh đạo có ý nghĩa rất quan trọng cả về mặt lý luận lẫn thực tiễn. Đây chính là cơ sở quan trọng cho việc nhận thức đúng bản chất khoa học của khái niệm văn hóa lãnh đạo, đồng thời là cơ sở lý luận và thực tiễn quan trọng trong việc xây dựng và triển khai bộ tiêu chuẩn về văn hóa lãnh đạo trong thực tiễn, góp phần nâng cao hiệu quả công tác lãnh đạo, chỉ đạo công việc. Kết quả khảo sát cho thấy:

Bảng 2. Cấu trúc của văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị

Các thành tố của văn hóa lãnh đạo	Nam		Nữ		Tổng	
	SL	%	SL	%	SL	%
Tinh thần nhân văn, vì dân	62	38,5	59	36,6	121	75,2
Dám làm, dám chịu trách nhiệm	53	32,9	57	35,4	110	68,3
Nắm vững quy định của pháp luật	48	29,8	60	37,3	108	67,1
Nhận thức về vai trò của cá nhân	51	31,7	57	35,4	108	67,1
Tôn trọng nhân viên, nhân dân	47	29,2	58	36,0	105	65,2
Thái độ cống hiến vì tập thể	47	29,2	55	34,2	102	63,4
Tinh thần liêm chính, chí công, vô tư	47	29,2	55	34,2	102	63,4
Hành động sáng tạo vì mục tiêu chung	44	27,3	53	32,9	97	60,2
Trung thực, không bè phái	41	25,5	52	32,3	93	57,8
Hành động quyết liệt, vì tập thể	43	26,7	48	29,8	91	56,5
Quyết đoán, không ngại va chạm	40	24,8	51	31,7	91	56,5
Tổng	76	47,2	85	52,8	161	100

Về phương diện nhận thức, cán bộ, công chức, viên chức nhấn mạnh đến những thành tố sau trong cấu trúc của văn hóa lãnh đạo:

- Hiểu biết đầy đủ về quy định của pháp luật - 67,1%.

- Nhận thức về vai trò của cá nhân trong tập thể lãnh đạo - 67,1%.

Rõ ràng, hiểu biết về pháp luật và nhận thức về vai trò của cá nhân trong quá trình lãnh đạo là những thành tố quan trọng, không thể thiếu trong cấu trúc văn hóa lãnh đạo, có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả công việc. Việc cán bộ, công chức, viên chức nhận thức được đầy đủ những khía cạnh này sẽ góp phần quan trọng trong việc phát triển văn hóa lãnh đạo tại cơ sở, trong đó lấy hiểu biết về pháp luật và nhận thức về vai trò cá nhân trong quá trình lãnh đạo làm nòng cốt.

Về khía cạnh thái độ và và giá trị, cán bộ, công chức, viên chức nhấn mạnh đến những khía cạnh sau trong văn hóa lãnh đạo.

- Tinh thần nhân văn, vì nhân dân - 75,2%.

- Tôn trọng nhân viên, tôn trọng nhân dân - 65,2%.

- Thái độ sống hiến vì tập thể - 63,4%

- Tinh thần liêm chính, chí công vô tư - 63,4%.

Như vậy, cán bộ, công chức, viên chức có xu hướng nhấn mạnh đến những giá trị căn bản như: tinh thần

nhân văn, hy sinh, cống hiến vì tập thể; thái độ tôn trọng nhân dân và nhân viên dưới quyền; giá trị liêm chính, chí công vô tư trong thực thi công vụ. Đây là những giá trị, thái độ rất quan trọng, ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả công việc và uy tín của người lãnh đạo.

Về phương diện hành động, cán bộ, công chức, viên chức nhấn mạnh những khía cạnh sau trong văn hóa lãnh đạo.

- Dám làm, dám chịu trách nhiệm - 68,3%.

- Hành động sáng tạo vì mục tiêu chung - 60,2%.

Đây là những biểu hiện quan trọng về phương diện hành động, được hầu hết cán bộ, công chức, viên chức nhấn mạnh trong văn hóa lãnh đạo. Rõ ràng, người lãnh đạo dám làm, dám chịu trách nhiệm và luôn luôn hành động một cách sáng tạo, vì mục tiêu chung là một người lãnh đạo theo xu hướng hành động, dám dấn thân vì sự nghiệp chung, thường được nhân viên và nhân dân yêu mến.

Như vậy, về cơ bản, cán bộ, công chức, viên chức đã nhấn mạnh đến những khía cạnh căn bản nhất trong văn hóa lãnh đạo ở 3 phương diện: nhận thức; thái độ và giá trị; hành động. Tuy nhiên, có những khía cạnh rất quan trọng tạo nên văn hóa lãnh đạo cần được nhấn mạnh trong giai đoạn hiện nay nhưng lại không được cán bộ, công chức, viên chức lựa chọn nhiều, bao gồm.

- Tinh thần trung thực, không bè phái - 57,8%.

- Hành động quyết đoán, không ngại va chạm - 56,5%.

- Hành động quyết liệt vì tập thể - 56,5%.

Mặc dù những giá trị và đặc điểm hành động này không được các công chức, viên chức lựa chọn và đánh giá cao như những giá trị và đặc điểm hành động đã được nêu trên. Tuy nhiên, chúng tôi cho rằng, trong giai đoạn hiện nay, khi thái độ cầu an, thụ động, ngại va chạm xuất hiện ở một bộ phận không nhỏ cán bộ, công chức, viên chức thì những giá trị và những đặc điểm hành động như: tinh thần trung thực, không bè phái; xu hướng hành động quyết đoán, không ngại va chạm; hành động sáng tạo vì tập thể là những đặc điểm cần phải được nhấn mạnh, cần được đánh giá cao trong văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị, góp phần nâng cao hiệu quả thực thi công vụ.

Bảng 3. Đánh giá về cơ chế ảnh hưởng của văn hóa lãnh đạo đến hiệu quả công việc của người lãnh đạo trong hệ thống chính trị

Cơ chế ảnh hưởng của văn hóa lãnh đạo đến công việc của người lãnh đạo	**Nam**		**Nữ**		**Tổng**	
	SL	%	SL	%	SL	%
Giúp chỉ đạo, điều hành công việc hiệu quả	52	32,3	56	34,8	108	67,1
Thu phục nhân tâm, xây dựng tập thể đoàn kết	52	32,3	52	32,3	104	64,6
Củng cố niềm tin của người dưới quyền	48	29,8	50	31,1	98	60,9
Giúp giảm xung đột trong tổ chức	50	31,1	48	29,8	98	60,9
Tạo nên uy tín cho người lãnh đạo	49	30,4	46	28,6	95	59,0
Tác động đến động cơ làm việc của nhân viên	48	29,8	47	29,2	95	59,0
Giúp xác định mục tiêu công việc rõ ràng	51	31,7	43	26,7	94	58,4
Được cấp trên tin tưởng và ủng hộ	41	25,5	42	26,1	83	51,6
Hỗ trợ phòng chống tham nhũng, tiêu cực	40	24,8	36	22,4	76	47,2
Tổng	76	47,2	85	52,8	161	100

Kết quả nghiên cứu nhận thức của cán bộ, công chức về cơ chế ảnh hưởng của văn hóa lãnh đạo đến hiệu quả công việc trong hệ thống chính trị cho thấy, về cơ bản cán bộ, công chức nhận thức được vai trò và cơ chế tác động của văn hóa lãnh đạo để tổ chức và hiệu quả công việc. Trong số khách thể tham gia nghiên cứu, 67,1% đánh giá văn hóa lãnh đạo giúp chỉ đạo, điều hành công việc hiệu quả. Điều này phản ánh sự đồng thuận cao về vai trò dẫn dắt và định hướng của văn hóa lãnh đạo trong việc tăng cường năng lực quản lý. Tiếp theo, 64,6% cán bộ, công chức nhận định rằng, văn hóa lãnh đạo tác động đến hiệu quả công việc thông qua cơ chế "thu phục nhân tâm và xây dựng tập thể đoàn kết". Điều này cho thấy nhận thức sâu sắc của cán bộ, công chức về cơ chế tác động của văn hóa lãnh đạo đến trạng thái tâm lý và tinh thần

của nhân viên trong quá trình làm việc. Kết quả nghiên cứu này khá tương đồng với các kết quả nghiên cứu quốc tế, như nghiên cứu của Bass và Avolio (1993), trong đó nhấn mạnh vai trò của lãnh đạo chuyển đổi (transformational leadership) trong việc thúc đẩy đoàn kết nội bộ và sự tham gia tích cực của các thành viên trong quá trình thực hiện nhiệm vụ chung.

Kết quả nghiên cứu cho thấy: "Củng cố niềm tin và giảm xung đột trong tổ chức" được nhận thức là cơ chế ảnh hưởng quan trọng (60,9%). Đây là điểm nhấn quan trọng trong văn hóa lãnh đạo hiện đại, giúp xây dựng môi trường làm việc tích cực. Nhận định này được củng cố bởi kết quả nghiên cứu của Nguyễn Thị Hằng (2020), trong đó khẳng định: niềm tin và sự minh bạch trong lãnh đạo là yếu tố thiết yếu để giải quyết xung đột và cải thiện tinh thần làm việc của nhân viên.

Ngoài ra, hơn 59% người được hỏi cho rằng, văn hóa lãnh đạo "tạo uy tín cho lãnh đạo và tác động đến động cơ làm việc" của nhân viên. Điều này khẳng định vai trò của văn hóa lãnh đạo trong việc định hình hình ảnh lãnh đạo và thúc đẩy sự cống hiến. Nghiên cứu của Schein (2010) cũng cho kết quả tương tự. Trong đó, uy tín lãnh đạo không chỉ dựa vào kỹ năng chuyên môn mà còn dựa vào giá trị và hành vi phù hợp với chuẩn mực văn hóa của tổ chức.

Một điểm đáng chú ý khác là: tỷ lệ 47,2% cán bộ, công chức cho rằng, văn hóa lãnh đạo "giúp phòng chống tham nhũng, tiêu cực". Điều này cho thấy, việc nâng cao văn hóa lãnh đạo cần được xem xét như một trong những yếu tố quan trọng để tăng cường tính minh bạch, giảm thiểu các nguy cơ về đạo đức của tổ chức và góp phần hiệu quả trong quá trình phòng, chống tham nhũng, lãng phí.

Trên cơ sở phân tích tổng thể nhận thức của cán bộ, công chức về cơ chế ảnh hưởng của văn hóa lãnh đạo đến hiệu quả công việc, chúng tôi nhận thấy: văn hóa lãnh đạo tác động trực tiếp đến uy tín của người lãnh đạo, chi phối trạng thái tâm lý của tập thể, của cá nhân và niềm tin vào người lãnh đạo trong hệ thống chính trị. Như vậy, bằng sự tác động trực tiếp tới trạng thái tâm lý của người tiếp xúc và uy tín của cán bộ, văn hoá lãnh đạo thể hiện ảnh hưởng to lớn, trực tiếp và xuyên suốt trong mọi hoạt động của người lãnh đạo trong hệ thống chính trị tại cơ sở. Kết quả nghiên cứu này cũng gợi mở những vấn đề cần lưu ý trong công tác bồi dưỡng văn hóa lãnh đạo. Đây chính là nền tảng để tác giả đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả bồi dưỡng văn hóa lãnh đạo cho cán bộ, công chức trong hệ thống chính trị tại cơ sở trong giai đoạn hiện nay.

5. Một số biện pháp bồi dưỡng văn hóa lãnh đạo cho cán bộ, công chức trong hệ thống chính trị tại cơ sở

Chủ tịch Hồ Chí Minh từng khẳng định: Cán bộ là cái gốc của mọi công việc, "Muôn việc thành công hoặc thất bại đều do cán bộ tốt hoặc kém". Theo đó, cán bộ lãnh đạo, quản lý là những chủ thể trực tiếp quyết định văn hóa lãnh đạo, có vai trò quyết định hiệu quả công việc quản lý, lãnh đạo trong hệ thống chính trị.

Trên cơ sở phân tích lý luận và đánh giá thực trạng về nhận thức của cán bộ, công chức về văn hoá lãnh đạo, tác giả đề xuất một số biện pháp nâng cao hiệu quả hoạt động bồi dưỡng, hướng đến mục tiêu thúc đẩy văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị tại cơ sở trong giai đoạn hiện nay.

Tích hợp văn hóa lãnh đạo vào chương trình bồi dưỡng định kỳ dành cho cán bộ, công chức trong hệ thống chính trị tại cơ sở

Cơ sở khoa học của việc đề xuất biện pháp: Tích hợp văn hóa lãnh đạo vào chương trình bồi dưỡng là cần thiết dựa trên lý thuyết về văn hóa tổ chức của Schein (2010). Lý thuyết này đã nhấn mạnh đến vai trò của các giá trị, chuẩn mực trong việc hình thành hành vi của nhà lãnh đạo. Bên cạnh đó, theo nghiên cứu của Northouse (2018), văn hóa lãnh đạo giúp củng cố sự nhất quán trong hành động của cán bộ và gia tăng khả năng thích ứng với sự thay đổi. Thực tế cho thấy, chương trình bồi dưỡng định kỳ là kênh quan trọng để nâng cao năng lực và phẩm chất lãnh đạo của đội ngũ cán bộ tại cơ sở.

Mục tiêu: Nâng cao nhận thức về văn hóa lãnh đạo và phát triển kỹ năng quản lý cho cán bộ, công chức trong hệ thống chính trị tại cơ sở thông qua bồi dưỡng định kỳ.

Nội dung: Chương trình bồi dưỡng sẽ tập trung vào việc lồng ghép các nội dung về đạo đức công vụ, văn hóa tổ chức và phương pháp lãnh đạo dựa trên giá trị, chuẩn mực văn hóa công vụ. Các chuyên đề sẽ bao gồm: kỹ năng giao tiếp, truyền cảm hứng, quản lý xung đột trong tổ chức.

Cách thực hiện: Để triển khai biện pháp này, cần khảo sát nhu cầu đào tạo của từng cơ quan để xây dựng tài liệu học tập và chương trình phù hợp. Quá trình bồi dưỡng cần kết hợp giữa lý thuyết và thực hành qua các bài tập tình huống. Các phương pháp giảng dạy bao gồm giảng bài, thảo luận nhóm và học tập trải nghiệm. Đồng thời, cần có cơ chế phản hồi liên tục từ học viên để đánh giá hiệu quả của chương trình bồi dưỡng.

Sử dụng các hình thức mô phỏng và tình huống thực tiễn trong quá trình bồi dưỡng cán bộ, công chức trong hệ thống chính trị tại cơ sở.

Cơ sở khoa học: Lý thuyết học tập kinh nghiệm của Kolb (1984) cho thấy, việc áp dụng mô phỏng và tình huống thực tế sẽ giúp học viên rèn luyện khả năng ra quyết định. Các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng, trải nghiệm trực tiếp qua các tình huống mô phỏng giúp cán bộ nâng cao khả năng xử lý tình huống và tạo dựng lòng tin trong quá trình hoạt động.

Mục tiêu: Phát triển kỹ năng ra quyết định và năng lực quản lý của cán bộ thông qua trải nghiệm thực tế trong các tình huống phức tạp.

Nội dung: Các hình thức mô phỏng sẽ tập trung vào những tình huống thường gặp trong quá trình lãnh đạo, như quản lý khủng hoảng, xung đột lợi ích, và phát triển đội nhóm.

Cách thực hiện: Các tình huống thực tế sẽ được xây dựng và chọn lọc theo nhu cầu của các địa phương. Trong khóa học, học viên sẽ được chia thành các nhóm nhỏ để thảo luận và đưa ra giải pháp cho tình huống. Giảng viên sẽ cung cấp phản hồi và hướng dẫn sau mỗi nội dung được mô phỏng. Sau cùng, học viên cần viết báo cáo phân tích để rút kinh nghiệm và cải thiện năng lực lãnh đạo của mình.

Ứng dụng công nghệ thông tin và e-learning trong quá trình bồi dưỡng thường xuyên đành cho cán bộ và công chức.

Cơ sở khoa học: Nghiên cứu của Bates (2015) khẳng định, ứng dụng công nghệ trong đào tạo giúp tăng cường khả năng tiếp cận kiến thức và cá nhân hóa quá trình học tập. Các nền tảng e-learning tạo cơ hội cho học viên học theo tiến độ cá nhân, đồng thời mở rộng khả năng trao đổi, chia sẻ kiến thức.

Mục tiêu: Tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập liên tục và cá nhân hóa quá trình bồi dưỡng cho cán bộ, công chức thông qua việc ứng dụng công nghệ thông tin.

Nội dung: Hệ thống e-learning sẽ cung cấp các khóa học trực tuyến về văn hóa lãnh đạo, kỹ năng mềm và quản lý tổ chức. Các công cụ như: diễn đàn và bài kiểm tra trực tuyến sẽ hỗ trợ việc tương tác và đánh giá tiến độ học tập.

Cách thực hiện: Xây dựng nền tảng học trực tuyến thân thiện với người dùng và tích hợp các công cụ hỗ trợ học tập. Tổ chức các hội thảo trực tuyến và các buổi thảo luận để tăng cường tính tương tác. Học viên có thể học mọi lúc, mọi nơi, và hệ thống sẽ tự động theo dõi tiến độ học tập để cung cấp hỗ trợ khi cần thiết.

Tổ chức các hoạt động trải nghiệm thực tế tại cơ sở trong quá trình bồi dưỡng thường xuyên.

Cơ sở khoa học: Hoạt động trải nghiệm thực tế dựa trên lý thuyết học qua làm của Dewey (1938). Ông đã nhấn mạnh rằng, trải nghiệm là nền tảng của sự học hỏi và phát triển kỹ năng. Các chuyến đi thực tế giúp học viên quan sát và học hỏi từ những mô hình quản lý hiệu quả tại cơ sở trong hệ thống chính trị.

Mục tiêu: Giúp cán bộ, công chức nâng cao hiểu biết về thực tiễn quản lý thông qua quan sát và tham gia trực tiếp vào các hoạt động tại cơ sở.

Nội dung: Chương trình trải nghiệm sẽ bao gồm việc tổ chức các chuyến đi thực tế đến các địa phương có mô hình quản lý tiên tiến, kết hợp với các buổi thảo luận và viết báo cáo sau mỗi chuyến đi.

Cách thực hiện: Lựa chọn địa phương có mô hình quản lý hiệu quả và phối hợp với cơ quan địa phương để tổ chức tham quan học tập. Học viên sẽ được giao nhiệm vụ quan sát và ghi chép những kinh nghiệm học được trong quá trình tham gia. Sau mỗi chuyến đi, cần tổ chức thảo luận để học viên chia sẻ và đánh

giá những gì đã học được.

Xây dựng mạng lưới chia sẻ kinh nghiệm giữa các nhà lãnh đạo về văn hóa lãnh đạo tại cơ sở.

Cơ sở khoa học: Lý thuyết về học tập xã hội của Bandura (1977) cho rằng, con người học hỏi thông qua quan sát và tương tác với người khác. Mạng lưới chia sẻ kinh nghiệm giúp các nhà lãnh đạo học hỏi lẫn nhau và cải thiện kỹ năng lãnh đạo thông qua các hoạt động trao đổi kiến thức.

Mục tiêu: Tạo ra môi trường học tập cộng đồng, nơi các nhà lãnh đạo có thể chia sẻ kinh nghiệm và hỗ trợ lẫn nhau trong việc giải quyết các vấn đề về văn hóa quản lý, lãnh đạo.

Nội dung: Mạng lưới sẽ bao gồm các buổi gặp mặt định kỳ, hội thảo chuyên đề và các nhóm thảo luận trực tuyến, nơi các nhà lãnh đạo có thể trao đổi kiến thức và kinh nghiệm về xây dựng văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị tại cơ sở.

Cách thực hiện: Thành lập các nhóm chia sẻ theo từng lĩnh vực chuyên môn và tổ chức các hoạt động trao đổi kiến thức định kỳ; Xây dựng nền tảng trực tuyến để hỗ trợ việc kết nối và chia sẻ thông tin giữa các thành viên; Khuyến khích sự tham gia và đóng góp của các thành viên trong mạng lưới.

6. Kết luận

Trong bối cảnh xã hội hiện đại, khi hoạt động quản lý, lãnh đạo không chỉ được nhìn nhận như là một chức danh, một chức năng, hay một sự ủy thác, mà quan trọng hơn được tiếp cận như một hoạt động nghiệp vụ - nghề nghiệp. Tiếp cận dưới góc độ này, văn hóa và đạo đức nghề nghiệp của những người làm công việc quản lý, lãnh đạo có ý nghĩa vô cùng quan trọng.

Kết quả nghiên cứu thực trạng cho thấy, bên cạnh các cán bộ, công chức, viên chức được khảo sát có nhận thức khá đầy đủ về bản chất, vai trò và ý nghĩa của văn hóa lãnh đạo trong hoạt động của hệ thống chính trị, vẫn còn một bộ phận không nhỏ các cán bộ, công chức, viên chức nhận thức chưa đầy đủ về bản chất, vai trò, cơ chế tác động của văn hóa lãnh đạo. Đây là một trong những vấn đề cần lưu tâm trong quá trình bồi dưỡng và phát triển văn hóa lãnh đạo cho cán bộ, công chức trong giai đoạn hiện nay.

Trên cơ sở nghiên cứu thực tiễn, tác giả đề xuất 5 biện pháp xây dựng văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị tại cơ sở. Năm biện pháp đề xuất tập trung vào các vấn đề cơ bản gồm: tích hợp hoặc bồi dưỡng chuyên sâu về văn hóa lãnh đạo, phát triển kỹ năng lãnh đạo qua hoạt động thực tiễn, xây dựng môi trường học tập thân thiện, tăng cường sự tham gia của lãnh đạo trong hoạt động bồi dưỡng, và ứng dụng công nghệ thông tin trong quá trình đào tạo. Các biện pháp được đề xuất không chỉ có tác dụng tăng cường hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng, mà còn thúc đẩy đổi mới trong hoạt động quản lý trong hệ thống chính trị tại cơ sở. Chúng tôi tin rằng, bằng việc triển khai một cách đồng bộ, khoa học, liên tục các biện pháp đã được nêu trên, văn hóa lãnh đạo sẽ được cải thiện trong hệ thống chính trị tại cơ sở, góp phần không nhỏ vào việc thực hiện thành công cải cách hành chính và xây hệ thống chính trị của nhân dân, do nhân dân và vì nhân dân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) manual. Mind Garden.

[2] Ban Tổ chức Trung ương. (2022). Báo cáo tổng kết công tác bồi dưỡng cán bộ cơ sở. Hà Nội: NXB Lao động.

[3] Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. Public Administration Quarterly, 17(1), 112-121.

[4] Bộ Nội vụ. (2023). Khảo sát nhu cầu đào tạo và bồi dưỡng cán bộ, công chức cơ sở tại các tỉnh phía Nam. Hà Nội: NXB Chính trị Quốc gia.

[5] Bùi Thị Lan. (2022). Văn hóa tổ chức và uy tín lãnh đạo: Những mối liên hệ và ảnh hưởng. Tạp chí Nghiên cứu quản lý, 32(3), 67-78.

[6] Eldridge, J.E.T. and Crombie, A. (1974). A Sociology of Organizations, Allen & Unwin, London.

[7] Geert Hofstede. (1991). Cultures and organizations: Software of the mind. McGraw-Hill.

[8] Hồ Chí Minh. (2011). Toàn tập, Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội, t. 5, tr. 280.
[9] Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh. (2020). Giáo trình Tâm lý học lãnh đạo. Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia Sự thật.
[10] Nguyễn Thị Hằng. (2020). Nâng cao văn hóa lãnh đạo trong các cơ quan nhà nước. Tạp chí Nghiên cứu Lãnh đạo, 45(2), 123-134.
[11] Nguyễn Thị Hòa. (2020). Vai trò của văn hóa lãnh đạo trong hệ thống chính trị cơ sở. Tạp chí Tổ chức nhà nước, 1(2), 45-50.
[12] Nguyễn Thị Hòa. (2022). Đổi mới nội dung bồi dưỡng văn hóa lãnh đạo cho cán bộ công chức. Tạp chí Quản lý giáo dục, 7(3), 32-39.
[13] Nguyễn Văn Hùng. (2021). Lý tưởng lãnh đạo trong bối cảnh hiện nay: Thách thức và cơ hội. Tạp chí Khoa học chính trị, 15(5), 88-99.
[14] Schein, E. H. (2010). Organizational culture and leadership. Jossey-Bass.
[15] Trần Minh Tuấn. (2019). Văn hóa lãnh đạo trong cơ quan nhà nước: Một số vấn đề lý luận và thực tiễn. Tạp chí Khoa học Chính trị, 9 (1), 11-22.
[16] Trần Thị Thanh Mai, et al. (2021). Giải pháp nâng cao năng lực lãnh đạo tại cơ sở trong thời kỳ hội nhập. TP. Hồ Chí Minh: NXB Đại học Quốc gia.
[17] Trần Văn Hùng, Nguyễn Thị Thanh Bình. (2021). Nghiên cứu hiệu quả của các chương trình bồi dưỡng văn hóa lãnh đạo tại địa phương. Tạp chí Khoa học Quản lý công, 4 (3), 45-56.
[18] Trần Văn Tùng, & Nguyễn Minh Quân. (2020). Nghiên cứu về văn hóa lãnh đạo tại một số tỉnh phía Nam. Tạp chí Nghiên cứu lãnh đạo, 4(2), 56-62.
[19] Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII, Văn phòng Trung ương Đảng, Hà Nội, 2016, tr. 85.

ABSTRACT

Measures for training and enhancing public servants' awareness of leadership culture in the political system at the local level in Southern provinces

Approaching leadership culture as a professional and ethical practice is essential for the operation of the political system. Leadership culture serves as a critical factor in promoting social governance effectiveness and reinforcing the credibility of leaders, which, in turn, strengthens public trust. The research findings reveal that although many surveyed public servants have a sound understanding of the nature, role, and significance of leadership culture within the political system, a significant proportion still lacks a comprehensive grasp of its core aspects. This gap in awareness highlights an urgent need for targeted training and development in leadership culture for public officials in the current context. This paper proposes five practical measures to cultivate leadership culture at the grassroots level. Successful implementation of these measures will not only enhance the effectiveness of public servant training programs but also foster innovation in local governance. Ultimately, these efforts contribute to the success of administrative reforms and the development of a political system centered on the people, by the people, and for the people.

Keywords: *Leadership culture; leadership culture training; measures for enhancing leadership culture for public officials.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.94
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 94-101
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

GIAO LƯU VĂN HÓA VÀ GIÁO DỤC QUA HOẠT ĐỘNG GIẢNG DẠY NGÔN NGỮ VÀ CÔNG NGHỆ: NGHIÊN CỨU TẠI TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ THĂNG LONG, BA ĐÌNH, HÀ NỘI

Phan Trung Kiên[1], Phạm Thị Mai Hoa[2], Phan Tuấn Anh[3]

Tóm tắt. Giao lưu văn hóa qua giáo dục là cầu nối quan trọng giúp các quốc gia tăng cường sự hiểu biết, thúc đẩy hợp tác và hỗ trợ phát triển toàn diện cho học sinh. Thông qua các chương trình giáo dục quốc tế, học sinh không chỉ học ngôn ngữ và công nghệ mới mà còn tiếp xúc trực tiếp với các giá trị văn hóa đa dạng, từ đó mở rộng tầm nhìn và chuẩn bị tốt hơn cho hội nhập toàn cầu. Bài báo phân tích tác động của chương trình tình nguyện viên Hàn Quốc giảng dạy ngôn ngữ và công nghệ tại Trường trung học cơ sở Thăng Long, Hà Nội, trong đó cho thấy sự cải thiện rõ rệt về kỹ năng tiếng Hàn và công nghệ của học sinh, đặc biệt trong phát âm và giao tiếp. Bên cạnh học thuật, chương trình còn mang đến môi trường giao lưu văn hóa qua các hoạt động như mặc trang phục truyền thống, giúp học sinh hiểu sâu hơn về văn hóa Hàn Quốc. Mặc dù chương trình gặp thách thức như rào cản ngôn ngữ và khác biệt văn hóa, các điều chỉnh trong giảng dạy và sự hỗ trợ từ phía nhà trường đã nâng cao hiệu quả đáng kể. Bài báo đề xuất mở rộng chương trình tới các trường khác và kết hợp học trực tuyến để tối ưu hóa. Những kết quả đạt được đã khẳng định giá trị của chương trình, không chỉ nâng cao kỹ năng học thuật mà còn chuẩn bị cho học sinh sẵn sàng trong môi trường quốc tế.

Từ khóa: *Trao đổi văn hóa, tình nguyện viên Hàn Quốc, giáo dục ngôn ngữ, công nghệ, giao lưu văn hóa, Trường trung học cơ sở Thăng Long.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hợp tác quốc tế giữa Việt Nam và Hàn Quốc ngày càng mở rộng, các chương trình trao đổi văn hóa và giáo dục đang trở thành một phương tiện quan trọng nhằm tăng cường sự hiểu biết và giao lưu giữa hai quốc gia. Một trong những ví dụ nổi bật của sự hợp tác này là chương trình tình nguyện viên Hàn Quốc giảng dạy tiếng Hàn và công nghệ tại trường THCS Thăng Long, quận Ba Đình, Hà Nội. Trường THCS Thăng Long, với vai trò là đơn vị tiên phong trong việc triển khai chương trình này, đã thể hiện sự chủ động trong việc tiếp nhận các cơ hội giáo dục quốc tế, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy và mở rộng phạm vi giao lưu văn hóa giữa hai quốc gia.

Chương trình này không chỉ tập trung vào việc cải thiện kỹ năng ngôn ngữ của học sinh mà còn giúp các em tiếp cận với những kiến thức công nghệ hiện đại, thúc đẩy sự phát triển tư duy sáng tạo và kỹ năng thực hành. Các tình nguyện viên Hàn Quốc, thông qua việc giảng dạy trực tiếp, mang lại cho học sinh cơ hội nâng cao khả năng phát âm, giao tiếp và sử dụng các công cụ công nghệ như phần mềm chỉnh sửa ảnh, làm phim ngắn, và lập trình Scratch. Những kỹ năng này không chỉ hỗ trợ học sinh trong việc học tập hiện tại mà còn là nền tảng vững chắc để các em chuẩn bị cho tương lai trong một xã hội ngày càng số hóa và hội nhập quốc tế (Gibson, 2020; Nguyen et al., 2021).

Tuy nhiên, quá trình triển khai chương trình cũng gặp phải một số thách thức. Một trong những vấn đề lớn nhất là rào cản ngôn ngữ và sự khác biệt trong phương pháp giảng dạy giữa hai nền giáo dục Việt Nam

Ngày nhận bài: 04/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 27/10/2024. Ngày nhận đăng: 15/11/2024.
[1,2,3]Trường Đại học Thủ đô Hà Nội
Tác giả liên hệ: Phan Trung Kiên. Địa chỉ e-mail: ptkien@daihocthudo.edu.vn

và Hàn Quốc. Điều này yêu cầu một sự điều chỉnh linh hoạt từ cả giáo viên địa phương và tình nguyện viên để đảm bảo chương trình được thực hiện hiệu quả, đồng thời giúp tình nguyện viên hòa nhập tốt hơn vào môi trường giáo dục địa phương (Fee & Gray, 2013).

Bài báo này sẽ phân tích tác động của chương trình tình nguyện viên Hàn Quốc đối với sự phát triển ngôn ngữ và công nghệ của học sinh tại trường THCS Thăng Long, đồng thời đưa ra những đề xuất nhằm cải thiện và mở rộng chương trình trong tương lai. Với những kết quả khả quan từ chương trình, hy vọng trường THCS Thăng Long sẽ tiếp tục khẳng định vai trò tiên phong trong việc thúc đẩy giáo dục quốc tế tại Việt Nam, góp phần tích cực vào sự nghiệp giáo dục và phát triển văn hóa toàn cầu.

2. Một số chương trình trao đổi trên thế giới và kết quả đạt được

2.1. Một số chương trình trao đổi

Trên thế giới, các chương trình trao đổi văn hóa và giáo dục đã đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sự hiểu biết quốc tế và nâng cao chất lượng giáo dục tại các trường học. Các chương trình này không chỉ giúp học sinh tiếp cận với ngôn ngữ mới mà còn mở rộng sự hiểu biết về văn hóa và phát triển các kỹ năng quan trọng cho thế hệ tương lai. Dưới đây là một số chương trình tiêu biểu:

Chương trình JET (Japan Exchange and Teaching Program) – Nhật Bản. Chương trình JET được thành lập vào năm 1987 với mục tiêu chính là tăng cường giảng dạy tiếng Anh tại Nhật Bản và thúc đẩy giao lưu văn hóa giữa các quốc gia. Các tình nguyện viên quốc tế, chủ yếu là từ các quốc gia nói tiếng Anh, được gửi đến các trường học trên khắp Nhật Bản để giảng dạy và hỗ trợ giáo viên Nhật Bản trong các lớp học tiếng Anh. Bên cạnh việc giảng dạy ngôn ngữ, các tình nguyện viên còn tổ chức các sự kiện văn hóa, giúp học sinh Nhật Bản hiểu rõ hơn về các nền văn hóa khác nhau. Chương trình này đã giúp cải thiện khả năng tiếng Anh của học sinh Nhật và đồng thời tạo ra một không gian học tập đa văn hóa, thúc đẩy sự giao lưu giữa các quốc gia (Gibson, 2020).

Chương trình Peace Corps – Hoa Kỳ. Ra đời vào năm 1961, Peace Corps là một trong những chương trình tình nguyện quốc tế lớn nhất và lâu đời nhất, với mục tiêu hỗ trợ các quốc gia đang phát triển thông qua các chương trình giáo dục, phát triển cộng đồng, sức khỏe và nông nghiệp. Trong lĩnh vực giáo dục, các tình nguyện viên từ Hoa Kỳ thường được cử đến các khu vực nông thôn hoặc các địa phương thiếu thốn cơ sở hạ tầng giáo dục để giảng dạy tiếng Anh và cung cấp các kỹ năng công nghệ. Chương trình đã mang lại lợi ích rõ rệt cho nhiều quốc gia, đặc biệt là trong việc nâng cao chất lượng giáo dục tại các vùng khó khăn (Fee & Gray, 2013).

Chương trình English Language Fellow – Hoa Kỳ. Được tài trợ bởi Bộ Ngoại giao Hoa Kỳ, chương trình English Language Fellow đưa các giáo viên tiếng Anh dày dặn kinh nghiệm đến các quốc gia khác để giảng dạy và chia sẻ phương pháp giáo dục tiên tiến. Chương trình không chỉ tập trung vào việc nâng cao chất lượng giảng dạy tiếng Anh mà còn khuyến khích sự giao lưu văn hóa và sự hiểu biết giữa Hoa Kỳ và các quốc gia tham gia. Các giáo viên tình nguyện không chỉ giảng dạy trong lớp học mà còn tổ chức các hội thảo và hội nghị để cập nhật và chia sẻ những phương pháp giảng dạy mới nhất (Nguyen et al., 2021).

Những chương trình này đều chứng tỏ sự thành công trong việc phát triển năng lực ngôn ngữ và công nghệ cho học sinh, đồng thời thúc đẩy giao lưu văn hóa giữa các quốc gia. Các tình nguyện viên quốc tế không chỉ đóng góp vào việc cải thiện chất lượng giảng dạy mà còn tạo ra môi trường học tập đa dạng và đầy hứa hẹn cho thế hệ học sinh trong bối cảnh toàn cầu hóa.

2.2. Kết quả của các chương trình tương tự trên thế giới

Các chương trình trao đổi giáo dục và văn hóa nêu trên đã mang lại những thành tựu đáng kể trong việc nâng cao khả năng ngôn ngữ và kỹ năng công nghệ của học sinh, đồng thời tạo cơ hội để học sinh và giáo viên tiếp cận với các nền văn hóa mới. Dưới đây là một số kết quả chính từ các chương trình tương tự trên thế giới (xem Bảng 1).

Các chương trình trao đổi giáo dục và văn hóa quốc tế đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sự hiểu

biết và giao lưu văn hóa giữa các quốc gia. Các kết quả từ những chương trình như JET (Japan Exchange and Teaching), Peace Corps (Hoa Kỳ), và English Language Fellow (Hoa Kỳ) đã cho thấy sự thành công rõ rệt trong việc cải thiện khả năng ngôn ngữ và kỹ năng công nghệ cho học sinh, đồng thời tăng cường giao lưu văn hóa quốc tế.

Chương trình JET, chẳng hạn, đã có tác động sâu sắc đối với học sinh Nhật Bản, không chỉ giúp cải thiện khả năng tiếng Anh mà còn tạo ra môi trường giao lưu văn hóa mạnh mẽ. Các tình nguyện viên đến từ các quốc gia nói tiếng Anh không chỉ giảng dạy ngôn ngữ mà còn giới thiệu văn hóa của đất nước mình, qua đó giúp học sinh Nhật Bản phát triển khả năng giao tiếp liên văn hóa. Việc tạo ra một không gian học tập đa dạng và phong phú như vậy góp phần rất lớn vào việc xây dựng một cộng đồng học tập toàn cầu và tăng cường sự hiểu biết giữa các nền văn hóa.

Tương tự, chương trình Peace Corps của Hoa Kỳ cũng đã đạt được những kết quả ấn tượng trong các quốc gia đang phát triển. Các tình nguyện viên không chỉ giảng dạy tiếng Anh mà còn truyền đạt những kỹ năng quan trọng khác, bao gồm công nghệ và phát triển cộng đồng. Sự hiện diện của các tình nguyện viên tại các vùng nông thôn đã giúp học sinh, đặc biệt là ở những khu vực thiếu nguồn lực, tiếp cận với các phương pháp giáo dục hiện đại, qua đó cải thiện chất lượng học tập và tạo điều kiện để học sinh có cơ hội phát triển nghề nghiệp trong tương lai.

Bảng 1. Một số kết quả chính từ các chương trình tương tự trên thế giới

Chương trình	**Kết quả chính**
JET (Japan Exchange and Teaching)	Góp phần nâng cao khả năng giao tiếp tiếng Anh của học sinh Nhật Bản. Tạo ra môi trường giao lưu văn hóa giữa Nhật Bản và các quốc gia nói tiếng Anh.
Peace Corps (Hoa Kỳ)	Nâng cao chất lượng giáo dục tiếng Anh tại các quốc gia đang phát triển, đặc biệt ở các khu vực nông thôn. Đóng góp vào sự phát triển cộng đồng, khuyến khích học sinh tham gia các dự án học tập và thực tiễn.
English Language Fellow (Hoa Kỳ)	Cải thiện phương pháp giảng dạy tiếng Anh ở các quốc gia đang phát triển thông qua các chương trình đào tạo cho giáo viên địa phương. Tăng cường giao lưu văn hóa giữa Hoa Kỳ và các quốc gia thông qua các hoạt động ngoại khóa và hội thảo.

Chương trình English Language Fellow, do Bộ Ngoại giao Hoa Kỳ tài trợ, cũng đã mang lại những kết quả tích cực, đặc biệt trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy tiếng Anh tại các quốc gia đang phát triển. Chương trình không chỉ giúp các giáo viên địa phương cải thiện phương pháp giảng dạy mà còn thúc đẩy sự giao lưu văn hóa thông qua các hoạt động ngoại khóa và hội thảo. Nhờ vậy, các học sinh và giáo viên tại các quốc gia tham gia không chỉ nâng cao kỹ năng ngôn ngữ mà còn có cái nhìn sâu sắc hơn về các nền văn hóa khác.

Nhìn chung, các chương trình trao đổi giáo dục này đã chứng minh rằng việc đưa các tình nguyện viên quốc tế vào các trường học không chỉ giúp cải thiện kỹ năng ngôn ngữ mà còn đóng góp vào sự phát triển toàn diện của học sinh. Những chương trình này cũng giúp tạo ra sự kết nối văn hóa, thúc đẩy sự hiểu biết và hòa bình giữa các quốc gia. Sự thành công của những chương trình này đã chứng minh rằng giáo dục và văn hóa là những công cụ mạnh mẽ để xây dựng một thế giới hòa bình và phát triển bền vững.

3. Trao đổi văn hóa và giáo dục giữa Việt Nam và Hàn Quốc

Chương trình trao đổi văn hóa và giáo dục giữa Việt Nam và Hàn Quốc, đặc biệt thông qua việc các tình nguyện viên Hàn Quốc giảng dạy tiếng Hàn và công nghệ tại các trường học Việt Nam, đã tạo ra tác động mạnh mẽ đến học sinh, đặc biệt là ở cấp THCS. Chương trình này không chỉ giúp học sinh nâng cao khả năng ngôn ngữ mà còn giúp các em tiếp cận các công nghệ tiên tiến, đồng thời tăng cường sự hiểu biết về văn hóa của nhau.

Một trong những tác động rõ rệt của chương trình là sự cải thiện về kỹ năng ngôn ngữ của học sinh. Theo Phu Hoang Mai và Joon Woo Yang (2013), việc học tiếng Hàn không chỉ giúp học sinh nâng cao khả

năng giao tiếp mà còn cải thiện kỹ năng ngữ pháp nhờ vào việc tiếp xúc trực tiếp với người bản ngữ. Các tình nguyện viên Hàn Quốc đóng vai trò quan trọng trong việc giúp học sinh làm quen với cách phát âm chuẩn và sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống giao tiếp thực tế. Sự tương tác này không chỉ nâng cao khả năng sử dụng tiếng Hàn mà còn thúc đẩy khả năng giao tiếp liên văn hóa, điều này rất quan trọng trong bối cảnh toàn cầu hóa ngày nay.

Ngoài ra, chương trình còn giúp học sinh phát triển các kỹ năng công nghệ hiện đại. John Gibson (2020) cho biết, qua các hoạt động học tập với tình nguyện viên Hàn Quốc, học sinh được giới thiệu các công cụ công nghệ mới, như phần mềm chỉnh sửa hình ảnh, làm phim ngắn và lập trình Scratch. Những kỹ năng này không chỉ phục vụ học tập mà còn là nền tảng quan trọng giúp học sinh chuẩn bị tốt hơn cho một thế giới số hóa trong tương lai. Việc kết hợp giữa việc giảng dạy ngôn ngữ và công nghệ giúp học sinh có cái nhìn toàn diện về sự phát triển của khoa học công nghệ và ứng dụng của nó trong cuộc sống.

Hơn nữa, nghiên cứu của Hanh Le Nguyen và cộng sự (2021) nhấn mạnh tầm quan trọng của sự chuẩn bị kỹ lưỡng của các tình nguyện viên trước khi đến Việt Nam. Họ không chỉ tìm hiểu hệ thống giáo dục và phương pháp giảng dạy của địa phương mà còn có chiến lược thích ứng để giảng dạy hiệu quả hơn. Cách thức hợp tác chặt chẽ giữa các tình nguyện viên và giáo viên địa phương giúp cải thiện phương pháp giảng dạy và nâng cao chất lượng học tập của học sinh.

Chương trình này không chỉ giúp học sinh nâng cao kỹ năng ngôn ngữ và công nghệ mà còn mở ra môi trường học tập đa văn hóa. Andrew Fee và Simon J. Gray (2013) cho rằng các tình nguyện viên như "đại sứ văn hóa," giúp học sinh Việt Nam hiểu biết thêm về văn hóa Hàn Quốc qua các hoạt động như nấu ăn, tham gia lễ hội, và mặc trang phục truyền thống hanbok. Những hoạt động này không chỉ phát triển kỹ năng giao tiếp liên văn hóa mà còn chuẩn bị học sinh sẵn sàng hòa nhập vào thế giới toàn cầu.

Như vậy, chương trình trao đổi văn hóa và giáo dục giữa Việt Nam và Hàn Quốc đã chứng minh là một phương thức giáo dục hiệu quả. Nó không chỉ giúp học sinh Việt Nam nâng cao khả năng ngôn ngữ và công nghệ mà còn tạo ra những cơ hội quý báu để hiểu biết văn hóa và phát triển toàn diện. Những nghiên cứu trước đây cho thấy rõ rệt những lợi ích mà chương trình mang lại, nhấn mạnh tầm quan trọng của việc chuẩn bị kỹ lưỡng cho các tình nguyện viên và sự hợp tác chặt chẽ giữa các tình nguyện viên và giáo viên địa phương.

4. Vai trò của tình nguyện viên trong giảng dạy ngôn ngữ và công nghệ tại trường THCS Thăng Long, quận Ba Đình, thành phố Hà Nội

4.1. Đóng góp trong giáo dục ngôn ngữ

Về mặt giáo dục ngôn ngữ, các tình nguyện viên người Hàn Quốc đóng vai trò quan trọng trong việc giúp học sinh học và thành thạo tiếng Hàn một cách tự nhiên và hiệu quả. Việc giảng dạy trực tiếp từ những người bản ngữ mang lại cho học sinh cơ hội thực hành trong các tình huống giao tiếp thực tế, một yếu tố quan trọng mà phương pháp dạy ngôn ngữ truyền thống có thể không hoàn toàn cung cấp. Các tình nguyện viên không chỉ dạy từ vựng và ngữ pháp mà còn giúp học sinh tiếp cận với những sắc thái của giao tiếp hàng ngày, như tông giọng, cách diễn đạt và cách sử dụng trong các tình huống cụ thể. Sự tiếp xúc này giúp học sinh phát triển kỹ năng ngôn ngữ một cách tự nhiên, đồng thời nâng cao sự tự tin trong việc sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống giao tiếp thực tế.

Hơn nữa, học sinh được khuyến khích áp dụng tiếng Hàn vào các tình huống thực tế thông qua các hoạt động tương tác như thảo luận nhóm, thuyết trình và trò chơi ngôn ngữ. Những hoạt động này không chỉ cải thiện khả năng ngôn ngữ mà còn kích thích sự sáng tạo và khả năng phản xạ nhanh chóng trong việc sử dụng ngôn ngữ, điều quan trọng đối với giao tiếp quốc tế.

Các tình nguyện viên người Hàn Quốc áp dụng nhiều phương pháp giảng dạy linh hoạt để đưa ngôn ngữ đến gần học sinh một cách thú vị. Họ sử dụng sách giáo khoa được thiết kế đặc biệt cho người học tiếng Hàn như Sejong Korean và Yonsei Korean, giúp học sinh làm quen với các bài học từ cơ bản đến nâng cao. Những tài liệu này giúp học sinh quen thuộc với từ vựng, ngữ pháp và cấu trúc câu trong tiếng Hàn. Ngoài

việc học lý thuyết, các tình nguyện viên còn tổ chức các hoạt động thực hành, giúp học sinh củng cố kiến thức và áp dụng vào thực tế trong lớp học, tạo cơ hội để học sinh củng cố và rèn luyện khả năng ngôn ngữ.

Công nghệ hiện đại cũng được sử dụng rộng rãi trong quá trình dạy học. Các tình nguyện viên thường xuyên sử dụng các ứng dụng di động như Talk To Me In Korean và Naver Papago để giúp học sinh cải thiện kỹ năng nghe và phát âm. Những ứng dụng này cung cấp nhiều bài tập nghe với cách phát âm chuẩn của người bản ngữ, giúp học sinh làm quen với tốc độ và ngữ điệu tự nhiên của ngôn ngữ. Việc kết hợp học sách giáo khoa với việc thực hành qua các ứng dụng này mang lại cho học sinh một trải nghiệm học tập đa dạng, từ đó nâng cao khả năng tự học. Thông qua việc lặp lại các bài nghe, học sinh cải thiện khả năng phát âm và có hiểu biết sâu hơn về ngôn ngữ.

Trong các bài học viết, học sinh được khuyến khích viết các bài luận ngắn về bản thân, gia đình hoặc các chủ đề quen thuộc. Những bài viết này sẽ được tình nguyện viên sửa và chỉnh sửa, giúp học sinh nâng cao ngữ pháp, từ vựng và cách diễn đạt tự nhiên. Qua thời gian, học sinh từ viết những câu đơn giản đến các bài luận phức tạp hơn, cải thiện không chỉ kỹ năng ngôn ngữ mà còn khả năng tổ chức ý tưởng và tư duy logic.

Sau hai tuần tham gia chương trình, 70% học sinh tham gia đã cải thiện rõ rệt kỹ năng giao tiếp tiếng Hàn, đặc biệt là kỹ năng nghe và phát âm. Việc giảng dạy ngôn ngữ của các tình nguyện viên người Hàn Quốc không chỉ dừng lại ở việc truyền đạt kiến thức mà còn mang lại cho học sinh một trải nghiệm học tập phong phú. Thông qua các hoạt động như nghe, nói, đọc, viết và việc kết hợp các công cụ học tập hiện đại với phương pháp dạy học thực tế, học sinh không chỉ thành thạo ngôn ngữ mà còn phát triển được khả năng giao tiếp và tư duy ngôn ngữ toàn diện. Điều này chuẩn bị cho học sinh sự tự tin trong giao tiếp quốc tế và các cơ hội học tập trong tương lai.

4.2. Phát triển kỹ năng công nghệ

Trong việc phát triển kỹ năng công nghệ, sự đóng góp của các tình nguyện viên người Hàn Quốc là vô cùng quan trọng trong bối cảnh giáo dục hiện nay, khi mà việc ứng dụng công nghệ đang trở thành xu hướng không thể thiếu. Các tình nguyện viên đến từ những nền tảng công nghệ phát triển, mang đến kiến thức cập nhật về công nghệ thông tin và các công cụ số. Đối với học sinh trung học cơ sở, độ tuổi bắt đầu tiếp cận với thiết bị số trong học tập, sự hỗ trợ từ các tình nguyện viên giúp các em không chỉ học cách sử dụng công nghệ mà còn biết cách tích hợp nó vào quá trình học tập. Những kỹ năng cơ bản về lập trình, thiết kế đồ họa và sử dụng phần mềm học tập là những ví dụ điển hình về cách các tình nguyện viên giúp học sinh phát triển các kỹ năng công nghệ. Điều này rất quan trọng trong việc chuẩn bị cho học sinh đối mặt với thử thách của thời đại công nghiệp 4.0, nơi mà sự hiểu biết về công nghệ và thành thạo công cụ số là yếu tố then chốt giúp thành công trong cả học tập và nghề nghiệp.

Trong quá trình giảng dạy tại Trường Trung học cơ sở Thăng Long, các tình nguyện viên không chỉ cung cấp bài giảng trực tiếp mà còn tận dụng các phương pháp học tập trực tuyến giúp học sinh làm quen với công nghệ theo cách linh hoạt và hiệu quả. Hai phương pháp này được kết hợp, cung cấp cho học sinh quyền truy cập vào các công cụ công nghệ hiện đại và phát triển các kỹ năng cần thiết cho thế hệ số.

Trong các bài học trực tiếp, các tình nguyện viên bắt đầu bằng việc giới thiệu cho học sinh các phần mềm cơ bản, dễ sử dụng phù hợp với lứa tuổi. Phần mềm chỉnh sửa ảnh như Adobe Photoshop và Canva được giới thiệu giúp học sinh làm quen với việc chỉnh sửa hình ảnh. Các em học cách cắt, ghép, thêm văn bản và sử dụng các hiệu ứng cơ bản để tạo ra sản phẩm sáng tạo. Ngoài ra, phần mềm Filmora được giới thiệu để dạy học sinh cách tạo và chỉnh sửa video ngắn. Thông qua những bài tập thực hành này, học sinh không chỉ học cách sử dụng phần mềm mà còn phát huy được sự sáng tạo của mình trong việc tạo ra các sản phẩm số.

Trong các bài học trực tuyến, các tình nguyện viên đã sử dụng các nền tảng như Google Meet hoặc Microsoft Teams để kết nối với học sinh, đặc biệt trong những thời gian học từ xa. Việc học trực tuyến không làm giảm chất lượng giảng dạy mà ngược lại giúp học sinh làm quen với các công cụ học tập số. Các

tình nguyện viên sử dụng các phần mềm như Scratch và Python để dạy lập trình cơ bản, giúp học sinh tiếp cận với các ngôn ngữ lập trình đơn giản và phù hợp với trình độ. Với Scratch, học sinh được hướng dẫn tạo ra những câu chuyện tương tác và trò chơi đơn giản thông qua các khối mã hóa trực quan. Những hoạt động này không chỉ giúp học sinh hiểu về lập trình mà còn khuyến khích sự sáng tạo và giải quyết vấn đề.

Python cũng được giới thiệu trong các bài học trực tuyến, nơi học sinh được học các khái niệm lập trình cơ bản như in ra màn hình, sử dụng biến và vòng lặp, sau đó thực hành các bài tập lập trình. Các tình nguyện viên khéo léo tích hợp những bài học này vào các chủ đề thú vị để khơi gợi sự tò mò và đam mê học hỏi từ học sinh. Việc sử dụng các bài học lập trình trực tuyến giúp học sinh phát triển tư duy logic và thói quen học tập độc lập qua việc thực hành tại nhà.

Ngoài lập trình và chỉnh sửa ảnh, các tình nguyện viên còn hướng dẫn học sinh sử dụng các công cụ học tập trực tuyến. Học sinh làm quen với các nền tảng như Google Classroom và Microsoft Teams để hoàn thành bài tập, nộp bài và giao tiếp với giáo viên. Điều này giúp các em hình thành thói quen sử dụng công nghệ trong học tập và cải thiện kỹ năng quản lý thời gian cũng như tổ chức công việc. Với sự hỗ trợ của các tình nguyện viên, học sinh có thể khám phá thế giới công nghệ rộng lớn và phát triển những kỹ năng quan trọng cho tương lai.

4.3. Giao lưu văn hóa Hàn Quốc

Ngoài các hoạt động học thuật, các tình nguyện viên người Hàn Quốc còn tổ chức các hoạt động giao lưu văn hóa nhằm tăng cường sự hiểu biết về đất nước và con người Hàn Quốc. Các học sinh tại Trường Trung học cơ sở Thăng Long có cơ hội tham gia vào các buổi học về văn hóa, như cách làm món ăn truyền thống Hàn Quốc như kimchi, bánh gạo tteok và những thức uống nổi tiếng như soju và makgeolli. Những hoạt động này không chỉ giúp học sinh tìm hiểu về ẩm thực Hàn Quốc mà còn giúp học sinh hiểu rõ hơn về những giá trị văn hóa và truyền thống lâu đời của đất nước này. Thông qua những bài học về ẩm thực, học sinh có thể cải thiện kỹ năng nấu ăn và khám phá các món ăn đặc sắc của một nền văn hóa khác, đồng thời xây dựng sự hiểu biết và tôn trọng đối với những nền văn hóa khác nhau trên thế giới.

5. Phát hiện và đề xuất

Phát hiện

Cải thiện kỹ năng ngôn ngữ: Một trong những phát hiện nổi bật nhất là sự cải thiện rõ rệt về kỹ năng ngôn ngữ của học sinh. Việc học trực tiếp từ các tình nguyện viên bản ngữ giúp học sinh không chỉ nắm vững từ vựng và ngữ pháp mà còn nâng cao khả năng phát âm, giao tiếp tự nhiên và sự tự tin khi sử dụng tiếng Hàn trong các tình huống thực tế. Đây là điều quan trọng đối với những học sinh trước đây không có nhiều cơ hội tiếp xúc với người bản xứ, vì môi trường học tập thực tế và sinh động giúp các em nắm bắt ngôn ngữ một cách hiệu quả và tự nhiên hơn.

Phát triển kỹ năng công nghệ: Chương trình cũng đã giúp học sinh làm quen với công nghệ và các công cụ số quan trọng trong thế giới hiện đại. Việc học sử dụng các phần mềm chỉnh sửa ảnh, thiết kế đồ họa và lập trình cơ bản đã phát triển tư duy sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề của học sinh. Các em không chỉ học cách sử dụng phần mềm mà còn được trang bị những kiến thức về lập trình qua các ngôn ngữ đơn giản như Scratch và Python, mở ra cơ hội cho các em bước vào thế giới công nghệ đầy tiềm năng.

Giao lưu văn hóa: Chương trình cũng tạo ra một không gian giao lưu văn hóa sâu sắc giữa học sinh Việt Nam và tình nguyện viên Hàn Quốc. Các hoạt động thực hành như nấu món ăn truyền thống Hàn Quốc, mặc trang phục hanbok và tham gia các trò chơi dân gian đã giúp học sinh hiểu hơn về văn hóa Hàn Quốc, đồng thời khuyến khích sự tôn trọng và sự hiểu biết về các nền văn hóa khác. Những hoạt động này không chỉ làm phong phú thêm trải nghiệm học tập mà còn xây dựng mối liên kết văn hóa vững chắc giữa hai quốc gia.

Đề xuất cải tiến cho các chương trình tương lai

Tăng cường số lượng và phạm vi tình nguyện viên: Một trong những đề xuất quan trọng là tăng cường số lượng tình nguyện viên, đặc biệt là ở các vùng sâu, vùng xa, nơi học sinh ít có cơ hội tiếp xúc với người

bản ngữ. Việc mở rộng chương trình đến nhiều khu vực hơn sẽ giúp nâng cao cơ hội học tập cho học sinh ở các vùng nông thôn và tạo sự công bằng trong giáo dục giữa các khu vực.

Kết hợp học trực tiếp và học trực tuyến: Chương trình có thể kết hợp tốt hơn giữa học trực tiếp và học trực tuyến, đặc biệt trong bối cảnh nhu cầu linh hoạt trong giáo dục ngày càng gia tăng. Khi không phải lúc nào tình nguyện viên cũng có thể trực tiếp giảng dạy tại các trường học, các lớp học trực tuyến sẽ giúp học sinh tiếp tục học mà không bị gián đoạn. Hơn nữa, học trực tuyến còn giúp học sinh làm quen với các công cụ học tập số và phát triển kỹ năng tự học.

Tích hợp kỹ năng mềm và kỹ năng toàn cầu: Các chương trình giảng dạy trong tương lai nên tích hợp thêm các kỹ năng mềm và kỹ năng toàn cầu như kỹ năng giao tiếp liên văn hóa, tư duy phản biện và kỹ năng làm việc nhóm. Những kỹ năng này rất quan trọng để giúp học sinh không chỉ thành thạo về ngôn ngữ và công nghệ mà còn sẵn sàng đối mặt với những thách thức trong môi trường toàn cầu hóa.

Đào tạo tình nguyện viên trước khi giảng dạy: Đào tạo trước cho tình nguyện viên là yếu tố quan trọng để nâng cao chất lượng chương trình. Các tình nguyện viên cần được đào tạo về văn hóa, phong tục tập quán và hệ thống giáo dục của Việt Nam để dễ dàng thích nghi và có phương pháp giảng dạy hiệu quả, phù hợp với nhu cầu của học sinh.

Đánh giá và điều chỉnh chương trình thường xuyên: Việc đánh giá chương trình định kỳ và điều chỉnh phương pháp giảng dạy là rất cần thiết để đảm bảo rằng chương trình luôn phù hợp với nhu cầu thay đổi của học sinh và giáo viên. Những cuộc đánh giá này sẽ giúp phát hiện kịp thời các vấn đề và cải thiện chất lượng giảng dạy, đồng thời đưa ra những điều chỉnh cần thiết để tối ưu hóa hiệu quả của chương trình.

6. Kết luận

Chương trình trao đổi văn hóa và giáo dục thông qua các tình nguyện viên Hàn Quốc giảng dạy ngôn ngữ và công nghệ tại trường THCS Thăng Long đã đạt được nhiều kết quả tích cực và đóng góp quan trọng vào sự phát triển toàn diện của học sinh. Việc học tiếng Hàn từ người bản ngữ không chỉ giúp học sinh nâng cao khả năng giao tiếp mà còn tạo ra sự tự tin khi sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống thực tế. Sự tương tác hàng ngày với các tình nguyện viên giúp học sinh cải thiện kỹ năng phát âm và hiểu rõ hơn về ngữ cảnh sử dụng tiếng Hàn trong cuộc sống.

Chương trình cũng đã tạo ra cơ hội để học sinh tiếp cận với các công nghệ mới, bao gồm các kỹ năng chỉnh sửa ảnh, làm phim và lập trình cơ bản. Những kỹ năng này giúp học sinh phát triển tư duy logic, sáng tạo và khả năng sử dụng công nghệ một cách hiệu quả, những yếu tố thiết yếu trong thời đại số hóa hiện nay.

Ngoài ra, các hoạt động giao lưu văn hóa truyền thống Hàn Quốc, đã mở rộng tầm nhìn của học sinh về văn hóa Hàn Quốc. Những trải nghiệm này không chỉ giúp học sinh hiểu rõ hơn về các giá trị văn hóa mà còn thúc đẩy tư duy cởi mở và sự trân trọng đối với sự đa dạng văn hóa trên thế giới.

Như vậy, chương trình đã tạo ra một nền tảng vững chắc cho học sinh phát triển toàn diện, không chỉ về học thuật mà còn về các kỹ năng xã hội và văn hóa. Những kết quả đạt được là minh chứng rõ ràng cho hiệu quả của các chương trình trao đổi văn hóa và giáo dục, mang lại lợi ích lâu dài cho học sinh và cộng đồng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Mai, P. H., & Yang, J. W. (2013). The current situation of Vietnam education. ResearchGate. https://www.researchgate.net

[2] Gibson, J. (2020). Technological skills development through international volunteer programs in Southeast Asia. CORE. https://core.ac.uk

[3] Nguyen, H. L., et al. (2021). Cultural adaptation of Korean volunteers in Vietnamese schools: A case study of educational exchange programs. ScienceDirect. https://www.sciencedirect.com

[4] Fee, A., & Gray, S. J. (2013). Transformational learning experiences of international development volunteers in the Asia-Pacific: The case of a multinational NGO. ScienceDirect. https://link.springer.com

ABSTRACT

Cultural and educational exchange through language and technology teaching: A case study at Thang Long Secondary School, Ba Dinh, Hanoi

Cultural exchange through education serves as an essential bridge, fostering mutual understanding, promoting cooperation, and supporting the holistic development of students between nations. Through international educational programs, students not only learn new languages and technologies but also directly engage with diverse cultural values, broadening their perspectives and better preparing them for global integration. This paper examines the impact of the Korean volunteer program in teaching language and technology at Thang Long Secondary School in Hanoi. The program has shown significant improvements in students' Korean language and technological skills, particularly in pronunciation and communication. Beyond academics, the program has created an environment for cultural exchange through activities such as wearing traditional Korean clothing, enabling students to gain deeper insights into Korean culture. Although the program encountered challenges like language barriers and cultural differences, adjustments in teaching methods and support from the school have enhanced its effectiveness. The paper suggests expanding the program to other schools and incorporating online learning to optimize outcomes. The results achieved affirm the program's value, not only in enhancing academic skills but also in preparing students for an international environment.

Keywords: *Cultural exchange, Korean volunteers, language education, technology, cultural interaction, Thang Long Secondary School.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.102
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 102-109
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

THỰC TRẠNG NGUỒN NHÂN LỰC NGƯỜI NƯỚC NGOÀI ĐANG THAM GIA GIẢNG DẠY TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO Ở THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Đinh Thị Kim Thương[1], Đỗ Hồng Cường[2], Bùi Thị Hồng Minh[3]

Tóm tắt. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, việc thu hút giáo viên nước ngoài trở thành một xu hướng tất yếu tại các cơ sở giáo dục và đào tạo của thành phố Hà Nội. Sự tham gia của lực lượng lao động này không chỉ góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy mà còn thúc đẩy quá trình quốc tế hóa, tăng cường hợp tác nghiên cứu và nâng cao vị thế của các cơ sở giáo dục và đào tạo. Tuy nhiên, thực trạng nguồn nhân lực này vẫn còn nhiều thách thức đặt ra. Thông qua phương pháp khảo sát bảng hỏi đối với 52 người nước ngoài đã tham gia giảng dạy tác cơ sở giáo dục trên địa bàn thành phố Hà Nội (ở các cấp học Mầm non, Tiểu học, Trung học cơ sở, Trung học phổ thông, giáo dục chuyên nghiệp, giáo dục đại học). Bài viết này sẽ đi sâu vào phân tích thực trạng nguồn nhân lực người nước ngoài và những khó khăn họ gặp phải trong quá trình giảng dạy tại Việt Nam, đồng thời đề xuất các giải pháp nhằm tối ưu hóa hiệu quả quản lý và hỗ trợ họ trong quá trình giảng dạy tại các cơ sở giáo dục và đào tạo ở Hà Nội.

Từ khóa: *Người nước ngoài, cơ sở giáo dục và đào tạo, Hà Nội, giáo dục, quốc tế hóa.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng, vai trò của nguồn nhân lực giáo viên người nước ngoài tại các cơ sở giáo dục và đào tạo ở Việt Nam, đặc biệt là ở thành phố Hà Nội, đang trở nên ngày càng quan trọng. Hiện nay, Hà Nội có trên 4.000 giáo viên nước ngoài, giáo viên người bản địa đến làm việc, trong đó tập trung vào giảng dạy tiếng Anh, tiếng Hàn, tiếng Trung và tiếng Nhật tại các trung tâm (Sở GD&ĐT Hà Nội, 2024). Những giáo viên này không chỉ mang đến các kiến thức chuyên môn phong phú, mà còn giúp tạo ra môi trường học tập đa văn hóa, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục, đáp ứng các tiêu chuẩn quốc tế. Sự hiện diện của giảng viên nước ngoài trong các cơ sở giáo dục không chỉ thúc đẩy quá trình hội nhập của nền giáo dục Việt Nam với khu vực và thế giới, mà còn tạo dựng cầu nối giữa các nền văn hóa khác nhau, mở ra cơ hội hợp tác học thuật và nghiên cứu (Nguyễn Thị Nhài, 2023).

Tuy nhiên, thực trạng nguồn nhân lực giáo viên người nước ngoài tại các cơ sở giáo dục ở Hà Nội hiện nay cũng tồn tại nhiều thách thức cần được xem xét. Nhiều cơ sở giáo dục gặp khó khăn trong việc tuyển dụng, quản lý và duy trì đội ngũ giảng viên nước ngoài. Các vấn đề như sự khác biệt về phương pháp giảng dạy, rào cản ngôn ngữ, văn hóa và yêu cầu điều kiện làm việc hợp lý vẫn đang là thách thức lớn đối với việc quản lý nguồn nhân lực này. Do đó, việc nghiên cứu thực trạng nguồn nhân lực giáo viên người nước ngoài tham gia giảng dạy không chỉ giúp các nhà quản lý giáo dục có cái nhìn tổng quan về hiện trạng mà còn góp phần đề xuất những giải pháp phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả công tác quản lý và phát huy giá trị của đội ngũ giảng viên quốc tế trong bối cảnh hội nhập hiện nay.

Ngày nhận bài: 04/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 27/10/2024. Ngày nhận đăng: 13/11/2024.
[1,2,3]Trường Đại học Thủ đô Hà Nội
Tác giả liên hệ: Đinh Thị Kim Thương. Địa chỉ e-mail: dtkthuong@daihocthudo.edu.vn

2. Khái niệm giáo viên người nước ngoài

Hiện nay trong khung pháp lý của các nước trên thế giới nói chung và Việt Nam nói riêng có nhiều cách tiếp cận khác nhau về khái niệm người nước ngoài. Theo nghĩa rộng, người nước ngoài, được hiểu là tất cả những người không có quốc tịch của nước sở tại, tức là bao gồm cả người có quốc tịch nước ngoài và người không có quốc tịch. Theo nghĩa hẹp, người nước ngoài là người có quốc tích nước khác và không phải là công dân của nước sở tại. Theo cách tiếp cận này, người không có quốc tịch không phải là người nước ngoài. Mặc dù, có những điểm khác nhau song tựu chung lại các quan điểm về người nước ngoài đều thống nhất theo hướng "người nước ngoài là người không có quốc tịch Việt Nam" tức đều coi quốc tịch là chế định pháp lý để xác định một người nào đó là công dân hay người nước ngoài.

Ở Việt Nam, hiện nay khái niệm người nước ngoài được trực tiếp nêu trong hai văn bản Luật là Luật Quốc tịch 2008 và Luật Nhập cảnh, xuất cảnh, quá cảnh, cư trú của người nước ngoài tại Việt Nam 2014. Luật Quốc tịch 2008 không đưa ra trực tiếp khái niệm người nước ngoài mà chỉ đưa ra khái niệm người nước ngoài cư trú ở Việt Nam "là công dân nước ngoài và người không có quốc tịch thường trú hoặc tạm trú ở Việt Nam" (QH, 2008). Trong Luật Nhập cảnh, xuất cảnh, quá cảnh, cư trú của người nước ngoài tại Việt Nam, khái niệm người nước ngoài được xác định: "người nước ngoài là người mang giấy tờ xác định quốc tịch người nước ngoài và người không có quốc tịch nhập cảnh, xuất cảnh, quá cảnh, cư trú tại Việt Nam" (QH, 2014). Với phạm vi nghiên cứu này, khái niệm người nước ngoài sẽ được hểu theo quy định của Luật Nhập cảnh, xuất cảnh, quá cảnh, cư trú của người nước ngoài tại Việt Nam. Theo quy định trên thì người nước ngoài ở Việt Nam bao gồm: Người mang quốc tịch của một nước khác không phải là quốc tịch Việt Nam hoặc người không có quốc tịch Việt Nam và cũng không có quốc tịch nước ngoài.

Nghiên cứu khái niệm người nước ngoài cần phải phân biệt với khái niệm người Việt Nam định cư ở nước ngoài hay thường gọi là Việt kiều. Trong số những người Việt Nam định cư ở nước ngoài, nhiều trường hợp vẫn còn là công dân Việt Nam; cũng có trường hợp đã nhập quốc tích nước ngoài nhưng vẫn còn giữa quốc tịch Việt Nam. Đối với Việt kiều khi họ nhập cảnh vào Việt Nam, lực lượng quản lý phải căn cứ tổ chức việc quản lý cho thích hợp; nếu họ sử dụng hộ chiếu nước ngoài thì họ là người nước ngoài. Nếu họ sử dụng hộ chiếu Việt Nam hoặc các giấy tờ có giá trị khác thay cho hộ chiếu Việt Nam thì họ là công dân Việt Nam.

Theo Nghị định 152/2020/NĐ-CP ngày 30 tháng 12 năm 2020 của Chính phủ, không có khái niệm cụ thể về "giáo viên nước ngoài", mà thuật ngữ này được hiểu chung là công dân nước ngoài làm việc tại Việt Nam thông qua các hình thức khác nhau, bao gồm: Thực hiện hợp đồng lao động; Thực hiện các loại hợp đồng hoặc thỏa thuận về giáo dục; Làm việc với tư cách tình nguyện viên; Làm việc với tư cách chuyên gia.

Trong khuôn khổ nghiên cứu này, "giáo viên nước ngoài" được định nghĩa là công dân nước ngoài (có quốc tịch không phải Việt Nam) đã hoặc đang tham gia vào các hoạt động giảng dạy, nghiên cứu, hoặc cả hai tại các cơ sở giáo dục ở Việt Nam. Định nghĩa này giúp xác định đối tượng nghiên cứu và tính chất công việc của giáo viên người nước ngoài và khả năng đáp ứng của giáo viên người nước ngoài đối với vị trí việc làm đối với giáo viên người nước ngoài trong các cơ sở giáo dục ở Hà Nội.

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng thông qua khảo sát bằng phiếu hỏi nhằm thu thập dữ liệu một cách hệ thống. Phiếu hỏi gồm hai phần, phần 1, nhóm nghiên cứu thu thập thông tin cá nhân của giáo viên người nước ngoài gồm 11 trường thông tin để đánh giá khái quát đặc trưng nguồn nhân lực người nước ngoài tham gia giảng dạy tại các cơ sở giáo dục tại Hà Nội; phần 2 được thiết kế dưới dạng câu hỏi phỏng vấn liên quan đến 5 nội dung nghiên cứu gồm: 1) Kiến thức, phương pháp giảng dạy; 2) Thủ tục quản lý và cấp phép đối với giáo viên người nước ngoài giảng dạy trong các cơ sở giáo dục ở Hà Nội; 3) Đánh giá ưu điểm và nhược điểm khi tham gia giảng dạy trong các cơ sở giáo dục ở Hà Nội; 4) Khó khăn và thách thức khi tham gia giảng dạy trong các cơ sở giáo dục ở Hà Nội; 5) Đề xuất nâng cao chất lượng giảng dạy của giáo viên người nước ngoài trong các cơ sở giáo dục ở Hà Nội.

Nghiên cứu được thực hiện trên nhóm đối tượng là giáo viên người nước ngoài hiện đang tham gia giảng dạy tại các cơ sở giáo dục trên địa bàn thành phố Hà Nội. Hình thức tổ chức khảo sát trực tuyến và trực tiếp, liên kết khảo sát được gửi đến các cơ sở sử dụng giáo viên người nước ngoài (trường học, trung tâm) và khuyến khích cá nhân chia sẻ đường dẫn khảo sát tới đối tượng phù hợp. Phiếu khảo sát bản giấy cũng được gửi đến các cơ sở giáo dục sử dụng giáo viên người người nước ngoài để lấy thông tin các đối tượng trong diện khảo sát. Số lượng ứng viên gửi thông tin phản hồi là 102 giáo viên người nước ngoài, sau quá trình thu thập, phân tích và tổng hợp số liệu, có 52 phiếu hợp lệ.

4. Kết quả khảo sát và thảo luận

4.1. Đặc điểm nhân khẩu học và trình độ, năng lực

Báo cáo này phân tích các đặc điểm nhân khẩu học của giáo viên người nước ngoài đang giảng dạy tại các cơ sở giáo dục ở Hà Nội. Dữ liệu được tổ chức theo các khía cạnh như giới tính, quốc tịch, độ tuổi, trình độ học vấn, ngôn ngữ giảng dạy, chứng chỉ giáo dục quốc tế, số lần đến Việt Nam, số năm giảng dạy tiếng Anh và số năm dạy tại Việt Nam, cùng kinh nghiệm giảng dạy ở các quốc gia khác, cụ thể như sau:

Bảng 1. Đặc điểm nhân khẩu học và trình độ, năng lực

Thông tin		Số lượng	Tỉ lệ
Giới tính	Nam	31	59.6
	Nữ	21	40.4
Quốc tịch	Anh	22	42.3
	Mỹ	5	9.6
	Canada	3	5.8
	Nam phi	8	15.4
	Bungari	1	1.9
	Séc	1	1.9
	Nga	2	3.8
	Pháp	2	3.8
	Ukraina	2	3.8
	Thụy Sĩ	1	1.9
	Úc	2	3.8
	Ireland	3	5.8
Tuổi	22-25	4	7.7
	26-30	24	46.2
	31-35	18	34.6
	36-40	5	9.6
	Trên 50	1	1.9
Trình độ	ThS	7	13.5
	ĐH	37	71.2
	PT	8	15.4
Ngôn ngữ giảng dạy	Tiếng Anh	52	100.0
Chuyên môn giảng dạy	Tiếng Anh	52	100

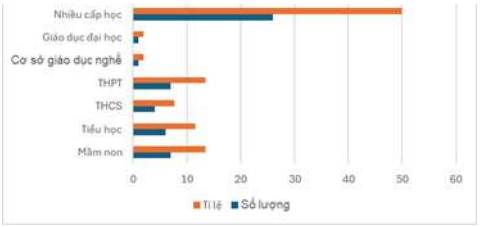
Thông tin		Số lượng	Tỉ lệ
Chứng chỉ bồi dưỡng	BA	1	1.9
	TOEFL	1	1.9
	BSC	1	1.9
	CELTA-	6	11.5
	TEFL	27	51.9
	EFL	3	5.8
	TESOL	3	5.8
	Có trên 2 loại CTT	10	19.2
Số lần đến Việt Nam	1 lần	11	21.2
	2-5 lần	28	53.8
	Trên 5 lần	13	25.0
Số năng giảng dạy ngoại ngữ	Dưới 2 năm	9	17.3
	3-5 năm	19	36.5
	6-10 năm	16	30.8
	trên 10 năm	8	15.4
Số năm dạy ở Việt Nam	1-2 năm	22	42.3
	3-5 năm	13	25.0
	trên 5 năm	17	32.7
Kinh nghiệm dạy ở quốc gia khác	Chưa dạy ở quốc gia khác	8	15.4
	Dạy ở quốc gia khác	44	84.6

Từ kết quả khảo sát có thể thấy số lượng giáo viên người nước ngoài nam chiếm ưu thế hơn giáo viên nữ (59.6%). Các giáo viên chủ yếu đến từ Anh, chiếm tỉ lệ cao nhất (42.3%). Bên cạnh đó, giáo viên đến từ các quốc gia nói tiếng Anh khác như Mỹ và Canada, Nam Phi cũng có mặt, nhưng với số lượng nhỏ hơn.

Độ tuổi của giáo viên chủ yếu từ 26-35 tuổi (gần 80%), cho thấy nguồn nhân lực giảng dạy tại Hà Nội chủ yếu là những giáo viên trẻ, có năng lượng và khả năng thích ứng cao. Tỉ lệ giáo viên có bằng đại học rất cao (71.2%), 13.5% giáo viên có trình độ thạc sĩ. Tuy nhiên chỉ có 20% trong số đó thuộc chuyên ngành ngôn ngữ, số còn lại được đào tạo các chuyên ngành khác như kinh tế, nghệ thuật, xã hội học, kiến trúc… và sang Việt Nam dạy Tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai, số lượng giáo viên dạy ngôn ngữ khác rất ít. Các giáo viên tham gia giảng dạy đều có chứng chỉ bồi dưỡng dạy Tiếng Anh quốc tế như BA, TOEF, BSC, CELTA-, TEFL, EFL, TESOL, có 19,2% giáo viên có từ 2 loại chứng chi bồi dưỡng trở lên. Nhiều giáo viên có kinh nghiệm từ 2 năm trở lên (trên 80%) trong đó số giáo viên có kinh nghiệm giảng dạy trên 5 năm là 46%. Hơn 40% giáo viên đã dạy từ 1-2 năm tại Việt Nam, có thể thấy việc giảng dạy tiếng Anh ở Việt Nam thu

hút được số đông người lao động nước ngoài trong đó một tỉ lệ lớn giáo viên đã có kinh nghiệm giảng dạy ở quốc gia khác, cho thấy họ có nền tảng và kinh nghiệm phong phú trong lĩnh vực giảng dạy quốc tế.

Các giáo viên người nước ngoài hầu hết tham gia giảng dạy cho các trung tâm ngoại ngữ và vào làm việc trong các cơ sở giáo dục ở Hà Nội qua hình thức liên kết. Không có giáo viên nào là nhân lực thuộc quyền quản lý của các cơ sở giáo dục. Giáo viên chủ yếu dạy tiếng Anh cho cấp Mầm non (13,5%), Tiểu học (11.5%), THCS (7.7%), THPT (13.5%) và phần lớn giáo viên tham gia dạy tiếng Anh cho nhiều cấp học khác nhau (50%). Nghiên cứu mối quan hệ giữa thâm niên và kinh nghiệm giảng dạy của giáo viên NN có thể thấy, các giáo viên có thâm niên dưới 2 năm tham gia giảng dạy ở cấp Mầm non, Tiểu học trong khi các giáo viên có kinh nghiệm trên 2 năm có thể tham gia dạy ở nhiều cấp học khác nhau.



Biểu đồ 1. Kinh nghiệm giảng dạy của giáo viên người nước ngoài ở các cấp học

Qua khảo sát có thể thấy rằng giáo viên người nước ngoài tại Hà Nội chủ yếu là nam, đến từ nhiều quốc gia sử dụng tiếng Anh như ngôn ngữ chính thức. Độ tuổi và trình độ học vấn của họ chủ yếu nằm trong khoảng trẻ và cao đẳng, cùng với một nền tảng kinh nghiệm giảng dạy phong phú. Tất cả giáo viên đều giảng dạy bằng tiếng Anh, với chứng chỉ TEFL chiếm ưu thế. Việc hiểu rõ về nhân khẩu học của giáo viên sẽ giúp các cơ sở giáo dục có phương pháp tốt hơn trong việc quản lý và phát triển chương trình giảng dạy.

4.2. Kiến thức chuyên môn và phương pháp

Ở nội dung khảo sát này, nhóm nghiên cứu thiết kế dạng câu hỏi mở để khai thác tối đa các thông tin theo quan điểm và trải nghiệm cá nhân của giáo viên người nước ngoài và tổng hợp các thông tin có sự thống nhất cao nhất theo ý kiến của đa số giáo viên.

Việc học ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, đã trở thành một phần quan trọng trong giáo dục hiện đại, nhất là trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay. Mặc dù ngoại ngữ đã được đưa vào chương trình giảng dạy từ cấp phổ thông đến đại học, nhưng nhiều học sinh và sinh viên Việt Nam vẫn gặp khó khăn trong việc phát âm và giao tiếp. Một số nguyên nhân được các giáo viên người nước ngoài nhận định do: (1) Thiếu cơ hội thực hành, học sinh thường học ngữ pháp và từ vựng mà không có đủ cơ hội thực hành giao tiếp trong môi trường tự nhiên (84%); (2) Ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ, nhiều học sinh gặp khó khăn trong việc phát âm đúng do thói quen phát âm tiếng Việt, dẫn đến việc khó khăn trong việc nghe và nói tiếng Anh một cách tự nhiên (71%); (3) Một số phương pháp giảng dạy ngoại ngữ hiện nay trong các nhà trường chỉ tập trung vào lý thuyết thay vì thực hành, dẫn đến việc học sinh không được rèn luyện kỹ năng nghe-nói (66%); (4) Thiếu môi trường trao đổi bằng tiếng Anh bên ngoài lớp học, ít có sự tương tác với người bản ngữ cũng ảnh hưởng đến khả năng giao tiếp (91%).

Mô hình đưa giáo viên người nước ngoài vào các nhà trường ở Hà Nội được thực hiện ở hai dạng. Dạng 1, đối với cấp học mầm non và phổ thông, giáo viên người nước ngoài thông qua các trung tâm ngoại ngữ vào dạy cho học sinh 2-3 tiết/tuần. Chương trình dạy ngoại ngữ của các trung tâm độc lập với chương trình môn học ngoại ngữ trong chương trình giáo dục phổ thông, chưa có sự thống nhất về chuyên môn và phương pháp đối với giáo viên người nước ngoài khi dạy đối học sinh mỗi cấp học, lớp học, các giáo viên người nước ngoài được chủ động trong nội dung và phương pháp giảng dạy. Dạng 2, đối với các cơ sở giáo dục đại học, thời gian giáo viên người nước ngoài dạy dài và liên tục, họ có thể ký hợp đồng trực tiếp với cơ sở giáo dục không thông qua các trung tâm với thời hạn trên 6 tháng. Một số giáo viên tham gia giảng dạy chuyên ngành (công nghệ, kỹ thuật) bằng tiếng Anh cho sinh viên.

Trong số 52 giáo viên người nước ngoài được khảo sát, 50% giáo viên đã dạy nhiều cấp học khác nhau, các giáo viên nhóm này thường có kinh nghiệm giảng dạy trên 5 năm. Theo nhóm giáo viên này, sự khác biệt về nội dung và phương pháp giảng dạy ngoại ngữ cho các cấp học, lớp học phụ thuộc vào đặc điểm lứa tuổi, nhận thức và quá trình học ngoại ngữ (có tính đến tác động của các yếu tố môi trường). Vì vậy giáo viên khi tiếp nhận lớp học cần có khảo sát đánh giá để lựa chọn nội dung và phương pháp phù hợp với đối tượng (85%). Ví dụ, đối với học sinh khu vực nội thành, các em không chỉ được học ngoại ngữ với người nước ngoài trong nhà trường mà còn tham gia học tại các trung tâm ngoại ngữ thời gian dài, việc lựa chọn nội dung và phương pháp giảng dạy khác so với học sinh khu vực ngoại thành, phần lớn chỉ có cơ hội giao tiếp với người nước ngoài thông qua 2-3 tiết học/ tuần với người nước ngoài. Cần có sự ổn định giáo viên người nước ngoài đối với các lớp học (ít nhất trong học kỳ) để giáo viên có thời gian theo dõi và đánh giá sự tiến bộ của học sinh, điều chỉnh phương pháp cho phù hợp, đảm bảo chất lượng giảng dạy (78%). Một số trung tâm do thiếu giáo viên nên việc phân lịch giảng dạy không cố định, hoặc phân công nhiều giáo viên tham gia dạy một khối lớp, khó để đánh giá năng lực ngoại ngữ cho học sinh và đưa ra phương pháp phù hợp.

Một khía cạnh khác được các giáo viên người nước ngoài đề cập đến để nâng cao chất lượng giảng dạy ngoại ngữ đối với học sinh Việt Nam là mỗi giáo viên cần trang bị kiến thức về ngôn ngữ và văn hóa địa phương. 92% giáo viên được khảo sát đưa ra nhận định này, theo họ, việc so sánh ngôn ngữ trong văn hóa giáo tiếp giữa ngoại ngữ và tiếng mẹ đẻ giúp học sinh hiểu và sử dụng linh hoạt ngôn ngữ trong các môi trường khác nhau. Tuy nhiên đây cũng là khó khăn đối với người nước ngoài, đặc biệt đối với giáo viên có kinh nghiệm giảng dạy ở Việt Nam dưới 3 năm.

Đề cập đến các phương pháp dạy học tích cực được các giáo viên người nước ngoài sử dụng hiệu quả, kể đến: (1) Quản lý lớp học hiệu quả và tạo ra môi trường học tập tích cực gây hứng thú đối với học sinh (78%); (2) Kết hợp lý thuyết và thực hành, giúp học sinh hiểu sâu hơn về bài học (89%); (3) Xây dựng dự án học tập (87%); (4) Ứng dụng công nghệ (giới thiệu các phần mềm hỗ trợ học ngoại ngữ) (88%); (5) Khuyến khích học sinh tham gia các hoạt động nhóm, giúp phát triển kỹ năng làm việc nhóm và giao tiếp (91%).

4.3. Thủ tục hành chính và quản lý

Theo Nghị định số 152/2020/NĐ-CP và Thông tư số 21/2018/TT-BGDĐT, để trở thành giáo viên người nước ngoài dạy ngoại ngữ tại trung tâm ngoại ngữ, tin học ở Việt Nam, cần đáp ứng các tiêu chuẩn sau: (1) Có bằng cao đẳng sư phạm ngoại ngữ trở lên. (2) Có bằng cao đẳng ngoại ngữ kèm chứng chỉ đào tạo dạy ngoại ngữ phù hợp. (3) Có bằng cao đẳng trở lên, cùng chứng chỉ năng lực ngoại ngữ từ bậc 5 trở lên theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc của Việt Nam hoặc tương đương và chứng chỉ đào tạo dạy ngoại ngữ phù hợp. Văn bản chứng minh học vấn và kinh nghiệm để xin giấy phép lao động cho giáo viên tiếng Anh tại Việt Nam như sau:

(1) Đối với GV quốc tịch Anh, Mỹ, Úc: Bằng cao đẳng trở lên; Chứng chỉ TESOL

(2) Quốc tịch khác có bằng sư phạm ngoại ngữ: Bằng cao đẳng sư phạm ngoại ngữ trở lên;

(3) Quốc tịch khác có bằng ngoại ngữ: Bằng cao đẳng ngoại ngữ trở lên; Chứng chỉ TESOL;

(4) Quốc tịch khác có bằng chuyên ngành khác: Bằng cao đẳng trở lên; Chứng chỉ IELTS, TOEFL từ 5.0 trở lên; Chứng chỉ TESOL.

Tất cả các giấy tờ do nước ngoài cấp đều phải được hợp pháp hóa lãnh sự. Thẩm quyền cấp phép lao động cho giáo viên người nước ngoài do Sở Lao động Thương binh và Xã hội.

100% giáo viên người nước ngoài được khảo sát đều được hỗ trợ làm giấy phép lao động từ các trung tâm. Theo họ, trước khi sang Hà Nội cần chuẩn bị là cần hoàn thành Chứng chỉ TEFLvà công chứng tất cả các giấy tờ quan trọng trước, bao gồm bằng cấp và chứng chỉ TEFL. Hiện nay chưa có sự đánh giá, xếp hạng giáo viên khi tham gia giảng dạy tại các cơ sở giáo dục ở Hà Nội làm cơ sở cho việc ghi nhận thành tích, năng lực trong hồ sơ của giáo viên người nước ngoài. Một số quốc gia đã thực hiện việc này và điều đó làm cho họ có tiêu chí phấn đấu và cố gắng hơn trong nhiệm vụ giảng dạy.

4.4. Một số thách thức đối với giáo viên người nước ngoài

Khảo sát 52 giáo viên người nước ngoài về các thách thức khi họ gặp phải trong quá trình giảng dạy trong các cơ sở giáo dục ở Hà Nội, nhóm nghiên cứu tổng hợp được một số vấn đề như sau:

Một là sự khó hòa nhập môi trường giáo dục. 55% giáo viên người nước ngoài gặp khó khăn trong việc hiểu và thích nghi với các chuẩn mực văn hóa, phong cách giảng dạy và các mô hình giao tiếp phổ biến tại các cơ sở giáo dục. Họ thấy áp lực về sự kỳ vọng đối với việc cải thiện thành tích của học sinh. Các khó khăn trong giao tiếp và tương tác với học sinh, phụ huynh và đồng nghiệp. Đặc biệt đối với các giáo viên sang Việt Nam dưới 2 năm, việc vượt qua rào cản ngôn ngữ gây ra trở ngại đáng kể cho việc giao tiếp và hướng dẫn hiệu quả cho học sinh.

Một yếu tố khác cũng được nhiều giáo viên người nước ngoài đề cập đến là sự thiếu tương tác từ các nhà trường. Họ bị buộc phải đối phó với những thay đổi đột ngột hoặc đáp ứng những yêu cầu không thực tế từ trường học. Việc gián đoạn giao tiếp khi chưa thống nhất quan điểm giải quyết các vấn đề có thể là nguồn gốc của sự thất vọng lớn và thường làm mất động lực của giáo viên người nước ngoài.

Hai là vấn đề bố trí và tổ chức không gian lớp học (68%). Diện tích phòng học ở Hà Nội nhỏ, số lượng học sinh đông và cách sắp xếp bàn ghế cố định khó để thực hiện các ý tưởng dạy học sáng tạo. Theo ý kiến của một giáo viên người nước ngoài tham gia khảo sát đánh giá "Chúng tôi thường thấy rằng các lớp học ở Việt Nam có nhiều học sinh hơn so với những gì chúng tôi từng thấy ở quốc gia của mình. Hơn nữa, cách bố trí chuẩn của các lớp học rất chung chung và khó di chuyển. Việc để học sinh hợp tác theo nhóm và di chuyển xung quanh lớp học là điều cần thiết để nâng cao sự hiểu biết của các em về các chủ đề và giúp thúc đẩy các trải nghiệm học tập mới. Đôi khi, điều này bị hạn chế hoặc khó thực hiện hơn do quy mô lớp học hoặc không thể di chuyển bàn ghế".

Thứ ba là sự khác biệt trong phương pháp giảng dạy và phong cách giáo dục của Việt Nam và nước ngoài (57%). Đối với học sinh Việt Nam, giáo viên là trung tâm của quá trình giảng dạy và ỉ lại vào sự hướng dẫn của giáo viên người nước ngoài. Điều này có thể gây khó khăn cho việc khuyến khích tư duy phản biện và sự tham gia tích cực của học sinh. Trong đó 42% giáo viên người nước ngoài gặp khó khăn trong việc xây dựng động lực học tập cho học sinh. Nguyên nhân do sự tương tác khó khăn, ngại giao tiếp của bộ phận lớn học sinh và tư duy "sợ sai", "sợ phán xét" và sức ỳ từ học sinh. Có sự chênh lệch đáng kể về sự tự tin của học sinh khu vực nội thành và ngoại thành, chính vì vậy để đạt được hiệu quả tốt, giáo viên cần có sự đầu tư lớn đánh giá phân loại và tạo động lực học tập cho học sinh. Ngoài ra, rào cản ngôn ngữ cũng có thể gây ra thách thức, đặc biệt là trong các lớp học mà học sinh có trình độ tiếng Anh khác nhau.

Thứ tư là việc xử lý các thủ tục hành chính (76%). Thủ tục giấy tờ phức tạp và tốn thời gian, chưa được số hóa hay có qui trình làm trực tuyến, đặc biệt là rào cản ngôn ngữ đối với những người không phải là người bản xứ nên giáo viên người nước ngoài khó có thể thực hiện được các thủ tục này nếu không có sự hỗ trợ từ các trung tâm. Chính vì vậy họ thường vào Việt Nam giảng dạy thông qua các trung tâm thay vì được tuyển dụng từ các cơ sở giáo dục, đặc biệt là các cơ sở giáo dục công lập.

4.5. Đề xuất giải pháp quản lý và hỗ trợ giáo viên người nước ngoài tham gia giảng dạy tại các cơ sở giáo dục và đào tạo ở Hà Nội

Dựa trên thực trạng khảo sát về các thách thức mà giáo viên người nước ngoài (người nước ngoài) đang giảng dạy tại các cơ sở giáo dục ở Hà Nội gặp phải, có thể đề xuất một số giải pháp quản lý và hỗ trợ giáo viên người nước ngoài như sau:

Về quản lý chuyên môn

Cơ quan quản lý giáo dục cần có hướng dẫn cụ thể về chương trình nội dung giảng dạy ngoại ngữ có yếu tố nước ngoài đối với các cấp học, khối học và phù hợp với chương trình ngoại ngữ trong chương trình giáo dục phổ thông. Trên cơ sở đó, các cơ sở giáo dục cần cung cấp các khóa đào tạo chuyên môn cho giáo viên nước ngoài về phương pháp giảng dạy, chương trình học của Việt Nam cũng như văn hóa giáo dục. Cần đảm bảo rằng các giáo viên nước ngoài có sự hiểu biết rõ ràng về chương trình giảng dạy và các tiêu chuẩn đánh

giá của trường học. Các trường nên cung cấp kế hoạch giảng dạy và sổ tay cho giáo viên nước ngoài.

Tổ chức các hội thảo, buổi tọa đàm để các giáo viên cùng chia sẻ kinh nghiệm giảng dạy. Tạo điều kiện cho giáo viên người nước ngoài gặp gỡ và trao đổi kinh nghiệm với các giáo viên người Việt có kinh nghiệm trong việc dạy học và giao tiếp với học sinh.

Thiết lập kênh giao tiếp minh bạch giữa giáo viên người nước ngoài và ban giám hiệu trường học để đảm bảo rằng họ được thông báo kịp thời về các yêu cầu và thay đổi. Tổ chức các buổi họp định kỳ để giáo viên người nước ngoài có thể chia sẻ ý kiến, thảo luận về những khó khăn họ gặp phải và nhận được sự hỗ trợ kịp thời từ nhà trường.

Cần tối ưu hóa môi trường học tập thông qua việc bố trí không gian lớp học khi tổ chức các lớp học theo nhóm, không chỉ tiết kiệm không gian mà còn giúp học sinh tương tác nhiều hơn. Tăng cường số lượng và chất lượng cơ sở vật chất như bàn ghế di động, công cụ dạy học số và tài liệu học tập phong phú để hỗ trợ các phương pháp dạy học sáng tạo.

Quản lý lao động

Cần có khung đánh giá năng lực giáo viên người nước ngoài làm cơ sở đánh giá và sử dụng giáo viên người nước ngoài trong các cơ sở giáo dục. Thành lập nhóm đánh giá gồm cả giáo viên Việt Nam và giáo viên nước ngoài để cung cấp phản hồi về chất lượng giảng dạy và đưa ra những cải tiến cần thiết. Xây dựng chương trình khen thưởng cho giáo viên người nước ngoài giúp họ cảm thấy có động lực hơn trong công việc. Thực hiện các chương trình đánh giá hiệu quả giảng dạy dành cho giáo viên người nước ngoài để nhận biết và ghi nhận sự đóng góp của họ trong quá trình giáo dục.

Nên có qui định cụ thể về việc quản lý lao động giữa đơn vị sử dụng giáo viên người nước ngoài (các nhà trường) và đơn vị quản lý giáo viên người nước ngoài (trung tâm) để đảm bảo việc sử dụng giáo viên người nước ngoài hiệu quả.

Các nhà trường có thể mời giáo viên người nước ngoài tham gia các động xã hội và văn hóa của đơn vị hoặc địa phương để giúp giáo viên nước ngoài làm quen với môi trường sống, văn hóa và con người Việt Nam, qua đó tạo dựng mối quan hệ thân thiện, hỗ trợ lẫn nhau.

Quản lý hành chính

Các cơ quan quản lý lao động người nước ngoài cần cung cấp một quy trình hành chính rõ ràng, minh bạch trong việc tuyển dụng, quản lý hồ sơ nhân sự, hợp đồng lao động cho giáo viên nước ngoài. Đảm bảo rằng tất cả các thủ tục đều được thực hiện nhất quán. Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin, sử dụng các phần mềm quản lý nhân sự và công việc để theo dõi và quản lý các thông tin liên quan đến giáo viên nước ngoài, giúp tiết kiệm thời gian và tăng cường hiệu quả.

Thiết lập một kênh liên lạc để giáo viên nước ngoài có thể gửi phản hồi về môi trường làm việc, chất lượng giảng dạy và các vấn đề khác. Điều này giúp các cơ sở giáo dục nắm bắt được thông tin kịp thời và có sự điều chỉnh phù hợp.

5. Kết luận

Có thể thấy, trong nhiều năm qua, sự hiện diện của nguồn nhân lực nước ngoài tại các cơ sở giáo dục ở Hà Nội đã góp phần nâng cao chất lượng dạy và học ngoại ngữ, mang lại nhiều phương pháp và tiếp cận mới cho giáo dục. Ngoài ra, việc này cũng thúc đẩy sự giao lưu văn hóa, tạo cơ hội cho học sinh tiếp xúc với kiến thức và xu hướng quốc tế. Tuy nhiên, vẫn còn tồn tại một số thách thức như vấn đề quản lý, chính sách pháp lý, và sự hòa nhập của giảng viên nước ngoài vào môi trường giáo dục Việt Nam. Để tối ưu hóa nguồn nhân lực này, cần có các biện pháp hỗ trợ và tối ưu hóa việc quản lý chuyên môn, quản lý lao động và cải cách hành chính, nhằm tạo điều kiện thuận lợi hơn cho họ. Cần có sự rà soát và hướng dẫn cụ thể về nội dung, chương trình phương pháp với từng cấp học, khối học để đảm bảo giảng viên nước ngoài có thể phát huy tối đa năng lực của mình. Cuối cùng, việc hợp tác quốc tế trong giáo dục cần được đẩy mạnh hơn nữa song song với các biện pháp quản lý hiệu quả, để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực người nước ngoài trong các cơ sở giáo dục ở Hà Nội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Ban Chấp hành Trung ương, (04/11/2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương 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 kinh tế quốc tế.

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2021), Hội nhập quốc tế trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2016-2020: Thành tựu và khó khăn, thách thức, Kỉ yếu Hội thảo khoa học quốc gia Chính sách thúc đẩy hội nhập quốc tế trong giáo dục và đào tạo, Hà Nội, tr.8-20, NXB Đại học Kinh tế Quốc dân, ISBN: 978-604-330-159-5

[3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (14/82018), Thông tư số 21/2018/TT-BGDĐT ban hành quy chế tổ chức và hoạt động của trung tâm ngoại ngữ, tin học

[4] Chính phủ, (16/12/2013), Quyết định số 2448/QĐ-TTg phê duyệt Đề án hội nhập quốc tế về giáo dục và dạy nghề đến năm 2020.

[5] Chính phủ, (07/01/2016), Chiến lược tổng thể hội nhập quốc tế đến năm 2020, tầm nhìn đến năm 2030 theo Quyết định số 40 QĐ/TTg

[6] Chính phủ, (30/12/2020), Nghị định 152/2020/NĐ-CP quy định về người lao động nước ngoài làm việc tại Việt Nam và tuyển dụng, quản lí người lao động Việt Nam làm việc cho tổ chức, cá nhân nước ngoài tại Việt Nam

[7] Nguyễn Thị Nhài, Nguyễn Văn Trào, Dương Thị Hoàng Yến (2023), Thực trạng nhân lực giảng viên nước ngoài tại cơ sở giáo dục đại học công lập Việt Nam, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 19(10) a. DOI: https://doi.org/10.15625/2615-8957/12311003

[8] Sở giáo dục và Đào tạo Hà Nội (2024), Báo cáo tại hội nghị đối thoại tháo gỡ khó khăn, vướng mắc đối với các doanh nghiệp đầu tư, hoạt động trong lĩnh vực văn hóa - xã hội năm 2024 trên địa bàn Hà Nội tổ chức ngày 16/8/2024 tại Hà Nội.

[9] Quốc hội, (13/11/2008), Luật Quốc tịch Việt Nam số 24/2008/QH12.

[10] Quốc hội, (16/12/2019), Luật Nhập cảnh, xuất cảnh, quá cảnh, cư trú của người nước ngoài tại Việt Nam, số: 27/VBHN-VPQH.

ABSTRACT

Current status of foreign human resources teaching at educational institutions in Hanoi

In the context of international integration, attracting foreign teachers has become an inevitable trend at educational institutions in Hanoi. The participation of this workforce not only enhances the quality of teaching but also promotes the process of internationalization, strengthens research collaboration, and elevates the status of educational institutions. However, the current status of this human resource still faces various challenges. Through a survey method involving 52 foreign individuals who have taught in academic institutions across Hanoi (at levels including preschool, primary, secondary, high school, vocational education, and higher education), this article delves into analyzing the current status of foreign human resources and the difficulties they encounter during their teaching process in Vietnam, while also proposing solutions to optimize management effectiveness and support them in their teaching roles at educational institutions in Hanoi.

Keywords: *Foreign teachers, educational institutions, Hanoi, education, internationalization.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.110
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 110-119
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG NÔNG NGHIỆP THANH HÓA

Hoàng Thị Thoa[1]

Tóm tắt. Chất lượng của đội ngũ giảng viên là yếu tố then chốt trong việc cải thiện hiệu quả giáo dục nghề nghiệp, góp phần phát triển toàn diện năng lực nghề nghiệp của sinh viên. Bài báo tập trung vào việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên tại Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa. Đánh giá thực trạng hiện tại của đội ngũ giảng viên, từ quy hoạch, tuyển dụng, bồi dưỡng đến đánh giá và các chế độ chính sách. Cuối cùng, nghiên cứu đề xuất giải pháp nâng cao chất lượng giảng viên bao gồm hoàn thiện chính sách ưu đãi, xây dựng quy hoạch phát triển phù hợp, cải tiến công tác tuyển dụng, nâng cao hiệu quả đào tạo bồi dưỡng, đổi mới hệ thống đánh giá và tạo môi trường làm việc tích cực.

Từ khóa: *Chất lượng giảng viên, Giáo dục nghề nghiệp, Phát triển năng lực, Đào tạo bồi dưỡng, Chính sách ưu đãi.*

1. Đặt vấn đề

Chất lượng đội ngũ giảng viên là yếu tố quyết định trong việc nâng cao chất lượng giáo dục tại các cơ sở giáo dục nghề nghiệp, đặc biệt là tại các trường cao đẳng như Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa. Đội ngũ giảng viên không chỉ là những người truyền đạt kiến thức mà còn đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển toàn diện năng lực nghề nghiệp của sinh viên. Họ là những người trực tiếp tạo dựng nền tảng kiến thức và kỹ năng cho thế hệ trẻ, đồng thời là những người tiên phong trong việc áp dụng các phương pháp giảng dạy đổi mới, sáng tạo, và thích ứng với nhu cầu thực tiễn của xã hội.

Trong những năm gần đây, giáo dục nghề nghiệp, đặc biệt là đào tạo nghề tại các trường cao đẳng, đang đứng trước yêu cầu ngày càng cao về chất lượng và hiệu quả đào tạo. Việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên là một trong những nhiệm vụ trọng tâm, không chỉ để đáp ứng yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao mà còn nhằm thúc đẩy sự đổi mới, sáng tạo trong phương pháp giảng dạy, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng. Đặc biệt, trong bối cảnh Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa đang nỗ lực cải thiện chất lượng đào tạo, việc xây dựng một đội ngũ giảng viên chất lượng cao trở thành một yêu cầu cấp thiết để nâng cao hiệu quả công tác đào tạo và phục vụ nhu cầu phát triển ngành nông nghiệp và các ngành nghề liên quan trong tỉnh Thanh Hóa.

Tuy nhiên, đội ngũ giảng viên của trường hiện nay đang đối mặt với nhiều khó khăn, thách thức. Những vấn đề như trình độ chuyên môn, phương pháp giảng dạy chưa đồng đều, thiếu các cơ chế động lực hợp lý, cũng như điều kiện cơ sở vật chất và thiết bị dạy học chưa thực sự đáp ứng yêu cầu đổi mới và phát triển, đều là những yếu tố cản trở sự phát triển toàn diện của đội ngũ giảng viên. Thêm vào đó, việc thiếu các chương trình đào tạo bồi dưỡng nâng cao chất lượng giảng viên một cách thường xuyên và bài bản cũng khiến cho công tác giảng dạy và nghiên cứu khoa học tại trường chưa đạt được kết quả mong muốn.

Nhận thức được tầm quan trọng của đội ngũ giảng viên đối với chất lượng đào tạo, Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa đã và đang triển khai nhiều giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giảng

Ngày nhận bài: 06/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/11/2024. Ngày nhận đăng: 22/11/2024.
[1]Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa
Tác giả liên hệ: Hoàng Thị Thoa. Địa chỉ e-mail: thoahoang1974@gmail.com

viên. Tuy nhiên, vẫn còn rất nhiều vấn đề cần được nghiên cứu và giải quyết để đảm bảo rằng đội ngũ giảng viên của trường không chỉ đủ về số lượng mà còn mạnh về chất lượng. Việc cải thiện năng lực chuyên môn, nâng cao kỹ năng sư phạm và xây dựng một môi trường làm việc tích cực, động lực cao cho đội ngũ giảng viên là những vấn đề cần được chú trọng trong thời gian tới.

Nghiên cứu sẽ đánh giá thực trạng đội ngũ giảng viên tại Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa, từ đó đề xuất các giải pháp cụ thể để nâng cao chất lượng giảng viên, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của công tác đào tạo trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp. Nghiên cứu sẽ đóng góp vào việc hoàn thiện công tác quản lý, đào tạo và phát triển đội ngũ giảng viên trong các cơ sở giáo dục nghề nghiệp, từ đó thúc đẩy sự phát triển toàn diện của ngành giáo dục Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp, kết hợp cả phương pháp định tính và định lượng nhằm mục đích đánh giá thực trạng chất lượng đội ngũ giảng viên tại Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa và đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng giảng viên trong thời gian tới.

Để thu thập số liệu, nghiên cứu sử dụng hai nguồn chính: số liệu thứ cấp và số liệu sơ cấp. Số liệu thứ cấp được thu thập từ các báo cáo nội bộ của Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa, bao gồm thông tin về số lượng giảng viên, trình độ chuyên môn, kết quả công tác giảng dạy, cũng như kết quả đánh giá năng lực giảng viên qua các kỳ kiểm tra định kỳ.

Số liệu sơ cấp được thu thập thông qua các cuộc khảo sát và phỏng vấn trực tiếp với giảng viên và cán bộ quản lý nhà trường. Câu hỏi khảo sát được thiết kế với mục đích làm rõ các vấn đề: Thực trạng công tác quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên, thực trạng tuyển dụng và sử dụng đội ngũ giảng viên, thực trạng tổ chức đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giảng viên, thực trạng kiểm tra và đánh giá đội ngũ giảng viên, cũng như thực trạng thực hiện chế độ chính sách và môi trường làm việc của giảng viên. Các câu hỏi khảo sát này được xây dựng sao cho phản ánh chính xác các yếu tố tác động đến chất lượng giảng viên và mức độ đáp ứng yêu cầu giảng dạy tại trường.

Sau khi thu thập đủ số liệu, nghiên cứu sẽ tiến hành phân tích số liệu bằng các phương pháp thống kê mô tả. Kết quả khảo sát sẽ được trình bày dưới dạng bảng biểu để phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đội ngũ giảng viên, từ đó xác định các vấn đề cần cải thiện trong công tác giảng dạy và đào tạo giảng viên.

Dựa trên kết quả phân tích, nghiên cứu sẽ đưa ra các bình luận và kết luận về thực trạng đội ngũ giảng viên tại Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa. Các vấn đề cần cải thiện sẽ được làm rõ, và từ đó, các giải pháp được đề xuất nhằm nâng cao chất lượng giảng viên.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa

3.1.1. Thực trạng công tác quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên

Kết quả khảo sát về công tác quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên tại Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa cho thấy công tác phân tích thực trạng đội ngũ giảng viên đã được thực hiện khá tốt, với 80% ý kiến đánh giá ở mức độ "khá" và 20% ở mức "trung bình". Tuy nhiên, công tác dự báo nhu cầu phát triển đội ngũ giảng viên lại chưa đạt hiệu quả cao, khi chỉ 37,5% đánh giá ở mức "khá", 45% ở mức "trung bình" và 17,5% ở mức "yếu". Điều này cho thấy khả năng dự báo còn chưa đủ chính xác, ảnh hưởng đến hiệu quả hoạch định cho tương lai.

Về việc xác định các điều kiện cần thiết để thực hiện quy hoạch, 62,5% ý kiến cho rằng công tác này đạt mức "khá", trong khi 37,5% đánh giá ở mức "trung bình". Điều này cho thấy một số khía cạnh trong việc chuẩn bị và xác định điều kiện thực hiện quy hoạch vẫn cần được cải thiện nhằm đảm bảo tính khả thi và hiệu quả trong tương lai.

Tình hình thực trạng trên tạo cơ sở quan trọng để nghiên cứu và đề xuất các giải pháp nhằm xây dựng và phát triển đội ngũ giảng viên tại Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa một cách hiệu quả hơn.

3.1.2. Thực trạng tuyển dụng và sử dụng đội ngũ giảng viên

Để đánh giá được thực trạng công tác tuyển dụng và sử dụng đội ngũ giảng viên trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa, tiến hành khảo sát, thu thập thông tin về những nội dung có liên quan đến vấn đề tuyển dụng đội ngũ giảng viên.

Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa thực hiện đúng trình tự của văn bản pháp quy và có sự cập nhật theo các văn bản mới ban hành như: Luật viên chức số 58/2010/QH12 ngày 15/11/2010; Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật cán bộ, công chức và Luật viên chức số 52/2019/QH14 ngày 25/11/2019; Nghị định số 115/2020/NĐ-CP ngày 25/09/2020 của Chính phủ quy định về tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức, Nghị định 106/2020/NĐ-CP về vị trí việc làm và số lượng người làm việc trong đơn vị sự nghiệp công lập, Thông tư số 06/2020/TT-BNV ngày 02/12/2020 của Bộ Nội vụ ban hành Quy chế tổ chức thi tuyển, xét tuyển công chức, viên chức, thi nâng ngạch công chức, thi hoặc xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp viên chức, các quy định riêng của Nhà trường để tiến hành tuyển dụng:

Lập kế hoạch tuyển dụng: dựa trên nhu cầu của các khoa đã được xác định.

Thông báo tuyển dụng: thể hiện được ví trí tuyển dụng, số lượng, yêu cầu về đối tượng tuyển dụng, hồ sơ, hình thức tuyển dụng, nội dung thi tuyển, thời gian, địa điểm nộp hồ sơ và số điện thoại liên lạc. Thông báo tuyển dụng được các Nhà trường công bố trên website theo quy định về công tác tuyển dụng theo quy định của pháp luật (Kế hoạch, thông báo tuyển dụng, nội dung thực hành để kiểm tra năng lực của người dự tuyển giảng viên, v.v. . .)

Thực hiện tốt công tác tuyển dụng, sử dụng là nội dung quan trọng để làm nền tảng, cơ sở cho việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên lĩnh vực nông, lâm nghiệp và thủy sản tại các trường cao đẳng.

Việc xây dựng và công khai kế hoạch, quy trình tuyển dụng, sử dụng giảng viên có 60% cán bộ quản lý và giảng viên đánh giá thực hiện tốt, 40% đánh giá khá, không có ai đánh giá trung bình hay yếu. Tiêu chí tuyển dụng giảng viên rõ ràng có 7,5% đánh giá tốt, 62,5% đánh giá khá và 30% đánh giá trung bình. Về chính sách thu hút giảng viên, có 87,5% đánh giá trung bình và 17,5% đánh giá yếu. Công tác tổ chức tuyển dụng và sử dụng đúng trình tự văn bản pháp quy được 75% cán bộ quản lý và giảng viên đánh giá tốt, 12,5% đánh giá khá, 12,5% đánh giá trung bình và không có ai đánh giá yếu, cho thấy đây là một nội dung được đánh giá khá tốt. Về phân công giảng viên, 62,5% đánh giá thực hiện khá, 17,5% đánh giá trung bình. Tuy nhiên, từ các số liệu trên cũng cho thấy còn một số hạn chế trong công tác tuyển dụng và sử dụng đội ngũ giảng viên tại trường, như tiêu chí tuyển dụng đôi khi chưa rõ ràng, chưa có cơ chế thu hút giảng viên theo năng lực (tuyển dụng chủ yếu dựa vào bằng cấp, chứng chỉ), và việc phân công giảng viên ở một số nơi chưa phù hợp với yêu cầu về trình độ, năng lực, phẩm chất của vị trí việc làm. Những hạn chế này đã ảnh hưởng đến chất lượng đội ngũ giảng viên và quá trình phát triển đội ngũ giảng viên tại Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa trong thời gian qua.

3.1.3. Thực trạng tổ chức đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên

Công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên tại Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa đóng vai trò quan trọng trong quản lý nhân lực và đáp ứng các yêu cầu phát triển công nghệ và đổi mới giáo dục. Kết quả khảo sát cho thấy 50% cán bộ quản lý và giảng viên đánh giá cao sự chú trọng của trường trong việc đào tạo, bồi dưỡng, trong khi 50% còn lại đánh giá ở mức trung bình. Tuy nhiên, chính sách riêng dành cho giảng viên tự đào tạo và bồi dưỡng vẫn còn hạn chế, với 75% đánh giá trung bình và 25% đánh giá yếu. Công tác khuyến khích giảng viên học tập nâng cao năng lực chuyên môn và sư phạm nhận được đánh giá khả quan, nhưng vẫn có khoảng 37-47% ý kiến cho rằng mức độ hiệu quả chỉ ở mức trung bình. Việc khuyến khích giảng viên rèn luyện phẩm chất đạo đức lại được đánh giá rất cao, với 100% ý kiến ở mức khá.

Đối với việc sử dụng giảng viên sau đào tạo, chỉ 42,5% đánh giá đạt kết quả khá, trong khi 57,5% đánh giá ở mức trung bình, cho thấy công tác này còn thiếu hiệu quả.

Bảng 1. Thực trạng tổ chức đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa

Nội dung	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		ĐTB	Thứ bậc
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Nhà trường chú trọng đến công tác đào tạo bồi dưỡng đội ngũ giảng viên.			20	50	20	50			2.5	5
Nhà trường có chính sách riêng, đặc thù cho giảng viên.					30	75	10	25	1.75	7
Khuyến khích giảng viên học tập nâng cao năng lực chuyên môn.			21	52,5	19	47,5			2.53	4
Khuyến khích giảng viên học tập nâng cao năng lực sư phạm.			25	62,5	15	37,5			2.63	2
Khuyến khích học tập nâng cao năng lực phát triển nghề nghiệp, nghiên cứu khoa học.			22	55	18	45			2.55	3
Khuyến khích giảng viên rèn luyện phẩm chất đạo đức.			40	100					3.0	1
Sử dụng sau đào tạo hợp lý, nâng cao năng lực			17	42,5	23	57,5			2.43	6

Về các hình thức đào tạo, bồi dưỡng, phương thức tự học được đánh giá ở mức thấp, với 25% giảng viên đánh giá khá và 75% ở mức trung bình. Việc cử giảng viên đi học nâng cao trình độ đạt mức trung bình, chủ yếu tập trung vào chương trình thạc sĩ, tiến sĩ và lý luận chính trị. Các hoạt động hội thi, hội giảng được đánh giá cao nhất, với 50% ý kiến cho rằng hình thức này đạt hiệu quả.

Công tác đào tạo, bồi dưỡng giảng viên đã góp phần nâng cao trình độ chuyên môn và cải thiện chất lượng đội ngũ giảng viên nhưng vẫn còn một số hạn chế như thiếu tính kế hoạch hóa và điều kiện thực hiện cụ thể, các chương trình đào tạo chưa đáp ứng sát với nhu cầu bồi dưỡng và khả năng đạt chuẩn cao cấp của giảng viên. Thời gian tổ chức đào tạo thường xuyên diễn ra trong năm học gây khó khăn cho công tác giảng dạy, trong khi kiểm tra và đánh giá sau đào tạo chưa được chú trọng.

Ngoài ra, các yêu cầu mới theo Chuẩn của Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội (Thông tư số 08/2017/TT-BLĐTBXH) đòi hỏi cao hơn về kỹ năng nghề, ngoại ngữ và tin học, nhưng nhiều giảng viên chưa đáp ứng được. Trước tình hình này, công tác đào tạo và bồi dưỡng giảng viên cần được nghiên cứu và cải tiến, đặc biệt là các nhiệm vụ được cán bộ quản lý và giảng viên đánh giá cao, để có cơ sở đề xuất giải pháp phù hợp, đáp ứng tốt hơn yêu cầu phát triển của trường trong thời gian tới.

3.1.4. Thực trạng việc thực hiện chế độ chính sách, xây dựng môi trường làm việc, tạo động lực phát triển đội ngũ giảng viên

Việc đánh giá đội ngũ giảng viên tại Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa được thực hiện theo Nghị định số 56/2015/NĐCP và Thông tư 08/2017/TT-BLĐTBXH, với các tiêu chuẩn về chuyên môn và nghiệp vụ dành cho giáo viên giáo dục nghề nghiệp. Chuẩn năng lực (Chuẩn NL) đưa ra các tiêu chí về năng lực nghề nghiệp mà giảng viên cần đạt để đáp ứng các mục tiêu giáo dục nghề nghiệp, với tiêu chuẩn và tiêu chí cụ thể cho từng dạng dạy lý thuyết, thực hành và tích hợp.

Kết quả khảo sát cho thấy công tác kiểm tra và đánh giá đội ngũ giảng viên hiện chỉ ở mức trung bình, với một số điểm mạnh nhưng còn nhiều hạn chế cần khắc phục. Cụ thể, trong việc xây dựng kế hoạch kiểm tra và đánh giá định kỳ, 30% cán bộ và giảng viên đánh giá đạt mức tốt, trong khi 70% đánh giá ở mức trung bình, cho thấy kế hoạch hiện tại chưa thực sự tối ưu. Về tiêu chí và hình thức kiểm tra đánh giá, 87,5% ý kiến cho rằng chỉ đạt mức trung bình và 12,5% đánh giá yếu, cho thấy cần cải tiến tiêu chí và phương pháp đánh giá để nâng cao hiệu quả.

Việc đảm bảo tính dân chủ, công khai và khách quan trong kiểm tra, đánh giá nhận được đánh giá cao hơn, với 55% cho rằng đạt mức tốt và 45% cho rằng ở mức trung bình. Tuy nhiên, điều này vẫn chỉ ra sự thiếu nhất quán trong tính minh bạch và khách quan của quá trình đánh giá.

Cuối cùng, quy trình xử lý và điều chỉnh kết quả kiểm tra đánh giá đội ngũ giảng viên được đánh giá thấp nhất, với 67,5% ở mức trung bình và 32,5% ở mức yếu, phản ánh sự thiếu hiệu quả trong việc xử lý và điều chỉnh kết quả đánh giá giảng viên.

Nhìn chung, kết quả khảo sát chỉ ra rằng công tác kiểm tra và đánh giá đội ngũ giảng viên tại trường còn nhiều vấn đề cần cải thiện để nâng cao chất lượng giảng dạy và phát triển đội ngũ giảng viên trong thời gian tới.

3.2. Giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa

3.2.1. Hoàn thiện và áp dụng chính sách ưu đãi có tính đặc thù tạo động lực cho sự phát triển đội ngũ giảng viên

Dựa trên các quy định hiện hành và thực trạng của Trường, cùng với những góp ý, tham mưu từ các đơn vị và cá nhân trong trường, Nhà trường cần ban hành các chính sách riêng để cụ thể hóa các chế độ đãi ngộ đối với đội ngũ giảng viên. Những chính sách này cần phù hợp với điều kiện thực tế của Trường, căn cứ vào năng lực và sự cống hiến của giảng viên, nhằm tạo động lực tối ưu cho sự phát triển nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên.

Tăng cường các nguồn lực để thực hiện chính sách đối với giảng viên: Nhà trường cần đảm bảo việc thực hiện các chính sách đãi ngộ theo đúng quy định ngân sách nhà nước; sử dụng hợp lý các nguồn thu từ tự thu; và đẩy mạnh công tác xã hội hóa để thực hiện tốt các chế độ, chính sách dành cho giảng viên.

Kiểm tra, giám sát việc thực hiện chế độ chính sách đối với giảng viên: Cần thực hiện kiểm tra, giám sát nghiêm ngặt việc thực hiện các chế độ đãi ngộ, bảo đảm tính công khai, minh bạch và dân chủ. Điều này sẽ góp phần tạo động lực phấn đấu cho đội ngũ giảng viên. Đồng thời, nghiên cứu và tiếp thu các ý kiến phản biện từ giảng viên, các tập thể và cá nhân liên quan, nhằm cải tiến chính sách đối với giảng viên.

Kết hợp chế độ chính sách với khuyến khích tinh thần: Cần phối hợp chặt chẽ với các tổ chức, đoàn thể trong trường để thực hiện hiệu quả và phù hợp các chế độ, chính sách. Đặc biệt, cần xử lý nhân văn, chia sẻ và đồng cảm với những giảng viên gặp khó khăn trong công tác giảng dạy và đời sống, từ đó tạo động lực, khuyến khích mọi người phấn đấu và xây dựng môi trường sư phạm tích cực.

3.2.2. Xây dựng quy hoạch, kế hoạch phát triển đội ngũ giảng viên phù hợp với chiến lược phát triển giáo dục nghề nghiệp

Dựa trên các quy định hiện hành và điều kiện thực tế của Trường, Hiệu trưởng cần xây dựng quy hoạch và kế hoạch phát triển đội ngũ giảng viên nhằm đáp ứng yêu cầu chiến lược phát triển giáo dục nghề nghiệp. Quy trình xây dựng quy hoạch, kế hoạch phát triển đội ngũ giảng viên bao gồm 05 bước sau:

Bước 1: Xác định sứ mệnh, tầm nhìn và giá trị của trường trong từng giai đoạn để xây dựng quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên phù hợp.

Đảm bảo số lượng giảng viên: Trên cơ sở phân tích thực trạng và nhu cầu nguồn nhân lực ngành Nông nghiệp trong giai đoạn 2021 - 2025, xác định số lượng giảng viên cần tuyển dụng hàng năm sao cho phù hợp với quy mô đào tạo của Trường, đáp ứng nhu cầu nguồn nhân lực ngành Nông nghiệp tại địa phương.

Đảm bảo chất lượng giảng viên: Giảng viên cần đạt chuẩn về phẩm chất đạo đức, lối sống, tác phong nghề nghiệp và năng lực chuyên môn. Các tiêu chí bao gồm trình độ chuyên môn (học vấn chuyên ngành, ngoại ngữ, tin học, kỹ năng nghề), trình độ sư phạm, kỹ năng mềm, kỹ năng sống, khả năng hoạt động chính trị - xã hội, khả năng học hỏi và nghiên cứu khoa học.

Đảm bảo đồng bộ về cơ cấu giảng viên: Cần xây dựng cơ cấu giảng viên hợp lý theo các yếu tố như ngành nghề đào tạo, độ tuổi, trình độ chuyên môn và tỷ lệ giữa nam và nữ, giảng viên và cán bộ quản lý, nhân viên. Đặc biệt, cần tạo sự kế thừa liên tục và trẻ hóa đội ngũ, với tỷ lệ thích hợp giữa giảng viên trẻ và giảng viên có thâm niên, kinh nghiệm.

Bước 2: Phân tích, đánh giá thực trạng đội ngũ giảng viên (sử dụng phương pháp SWOT).

Đánh giá thực trạng đội ngũ giảng viên trong Trường.

Thu thập và phân tích thông tin về số lượng, cơ cấu, chất lượng giảng viên trong các bộ phận.

Dự báo nhu cầu giảng viên trong tương lai, căn cứ vào quy mô học sinh sinh viên (HSSV), số lớp, ngành nghề đào tạo.

So sánh với số lượng giảng viên hiện có và dự báo các yếu tố thay đổi (nghỉ hưu, học tập, nghỉ việc) để xác định số lượng giảng viên cần bổ sung.

Bước 3: Xây dựng quy hoạch, kế hoạch hoạt động và lộ trình thực hiện.

Quy hoạch và kế hoạch phát triển đội ngũ giảng viên cần chi tiết hóa các yêu cầu đối với công tác tuyển dụng, đào tạo, bồi dưỡng, kiểm tra và đánh giá, cũng như các điều kiện môi trường để đội ngũ giảng viên phát triển.

Lộ trình thực hiện cần được phân chia theo từng giai đoạn (5 năm, 10 năm) và cụ thể cho từng năm. Mục tiêu cần đạt tối thiểu 70% vào giai đoạn 2021-2025 và đạt 100% vào giai đoạn 2025-2030. Hằng năm, cần có rà soát và điều chỉnh kế hoạch để đảm bảo tính khả thi.

Bước 4: Công khai dự thảo quy hoạch cho các cấp quản lý Phòng/Khoa/Bộ môn, tổ chức góp ý và phê duyệt.

Cần chú trọng các vấn đề quan trọng trong quy hoạch như danh sách các vị trí, chức danh cần tuyển dụng, tiêu chuẩn năng lực của từng vị trí, cơ chế đãi ngộ và chính sách tuyển dụng.

Bước 5: Tổ chức thực hiện quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên.

Cấp quản lý và UBND tỉnh Thanh Hóa cần phê duyệt các quy hoạch, kế hoạch chiến lược phát triển Trường, kiểm tra và đánh giá tiến độ thực hiện. Đồng thời, huy động các nguồn lực cần thiết để đảm bảo điều kiện thực hiện quy hoạch đã đề ra.

3.2.3. Đổi mới tuyển dụng, sử dụng đội ngũ giảng viên

Bước 1: Ban hành Bảng mô tả vị trí việc làm dựa trên khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục nghề nghiệp.

Theo quy định về chế độ làm việc của nhà giáo giáo dục nghề nghiệp (Thông tư số 07/2017/TT-BLĐTBXH), cần xây dựng bảng mô tả vị trí việc làm dựa trên khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên. Việc xây dựng này phải tuân thủ các quy định của Luật Giáo dục nghề nghiệp, Điều lệ trường cao đẳng, các Thông tư về tuyển dụng, sử dụng, bồi dưỡng giảng viên giáo dục nghề nghiệp (Thông tư số 06/2017/TT-BLĐTBXH, Thông tư số 08/2017/TT-BLĐTBXH), và khung năng lực nghề nghiệp đã được đề xuất trong Chương 1.

Bước 2: Chỉ đạo các trưởng Khoa/Bộ môn chuyên ngành rà soát nhân sự trên cơ sở mô tả vị trí việc làm.

Các trưởng Khoa/Bộ môn cần rà soát tình hình nhân sự dựa trên bảng mô tả vị trí việc làm, kiểm tra công tác phân công chuyên môn, giảng dạy và thực hiện các nhiệm vụ khác đối với giảng viên. Nếu phát hiện sự không hợp lý, cần đề xuất các biện pháp thay đổi, điều chỉnh kịp thời. Các trưởng Khoa/Bộ môn cũng cần tăng cường giám sát và quản lý đội ngũ giảng viên để nắm bắt đầy đủ tình hình nhân sự của đơn vị.

Bước 3: Tổ chức phân công, sắp xếp lại công việc cho đội ngũ giảng viên.

Sau khi có kết quả rà soát và căn cứ vào các đề xuất của trưởng Khoa/Bộ môn, Hiệu trưởng chỉ đạo Phòng Tổ chức - Hành chính phối hợp với các Khoa/Bộ môn để thực hiện việc phân công công việc cho giảng viên sao cho phù hợp với chuyên môn và đúng quy định. Việc phân công có thể bao gồm các chế độ làm việc khác nhau như giảng viên tập sự, giảng viên chính, giảng viên kiêm nhiệm, giảng viên dạy lý thuyết, giảng viên dạy thực hành hoặc giảng viên dạy tích hợp. Đối với các môn học, module trong chương trình đào tạo chưa có giảng viên đúng chuyên môn, cần phải có phương án tuyển dụng mới, mời giảng viên thỉnh giảng hoặc cử giảng viên đi đào tạo, bồi dưỡng.

Bước 4: Rà soát các tiêu chí, quy trình tuyển dụng và tổ chức thi tuyển dụng, đào tạo, bồi dưỡng giảng viên.

Phòng Tổ chức - Hành chính cần rà soát các tiêu chí và quy trình tuyển dụng giảng viên, tổ chức thi tuyển dụng, quản lý hồ sơ, theo dõi quá trình công tác, nâng lương, bổ nhiệm, luân chuyển và thực hiện các

chế độ chính sách đối với giảng viên. Đồng thời, cần tham mưu cho Hiệu trưởng về các quy định cụ thể về chế độ thỉnh giảng để thu hút giảng viên giỏi từ các trường khác tham gia giảng dạy.

Phòng Thanh tra pháp chế hoặc Phòng Quản trị đào tạo và Quản lý HSSV có nhiệm vụ giám sát hoạt động giảng dạy của giảng viên và báo cáo thường xuyên về chất lượng giảng dạy.

Phòng Tài chính - Kế toán cần tham mưu cho Hiệu trưởng về cơ chế tài chính hấp dẫn để thu hút giảng viên chất lượng về giảng dạy các học phần còn thiếu giảng viên.

Các Khoa, Bộ môn chủ động xây dựng phương án mời giảng viên giỏi chuyên môn, có kinh nghiệm giảng dạy các học phần còn thiếu giảng viên trong chương trình đào tạo. Nếu cần thiết, Khoa, Bộ môn sẽ cử giảng viên đi học hoặc bồi dưỡng các giảng viên có chuyên ngành gần với các học phần còn thiếu. Trong trường hợp các học phần là môn chuyên ngành cốt lõi, cần phải tuyển giảng viên mới, các Khoa, Bộ môn cần đề xuất với Nhà trường để tiến hành tuyển dụng bổ sung giảng viên.

3.2.4. Tổ chức đào tạo, bồi dưỡng cho đội ngũ giảng viên

Dựa trên kết quả đánh giá năng lực và nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng của đội ngũ giảng viên Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa, cùng với nhiệm vụ năm học và các yêu cầu về đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy, kế hoạch đào tạo cần được xây dựng nhằm đáp ứng các tiêu chuẩn năng lực của giảng viên trong từng giai đoạn cụ thể.

Công tác tổ chức đào tạo và bồi dưỡng giảng viên cần thực hiện qua các bước sau:

Đánh giá năng lực và nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng của đội ngũ giảng viên: Tiến hành đánh giá toàn diện về năng lực giảng dạy, chuyên môn và các kỹ năng cần thiết của giảng viên, từ đó xác định các lĩnh vực cần thiết phải đào tạo và bồi dưỡng.

Xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng cho đội ngũ giảng viên: Lập kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng dựa trên các mục tiêu cụ thể của nhà trường, yêu cầu về đổi mới chương trình giảng dạy và đáp ứng nhu cầu phát triển nghề nghiệp của giảng viên trong các lĩnh vực chuyên môn và kỹ năng sư phạm.

Xây dựng nội dung và hình thức đào tạo, bồi dưỡng cho đội ngũ giảng viên: Xác định các chương trình đào tạo, bồi dưỡng phù hợp với từng đối tượng giảng viên, bao gồm các môn học về chuyên môn nghiệp vụ, kỹ năng giảng dạy, kỹ năng mềm, công nghệ giáo dục, nghiên cứu khoa học, v.v. Các hình thức đào tạo có thể bao gồm đào tạo trực tuyến, tập huấn, các khóa học bồi dưỡng chuyên sâu, tham gia hội thảo, nghiên cứu thực tế, v.v.

Đảm bảo các điều kiện cho công tác đào tạo, bồi dưỡng: Cần có các điều kiện thuận lợi như thời gian linh hoạt, cơ sở vật chất đầy đủ, nguồn tài chính hợp lý để đảm bảo hiệu quả của các chương trình đào tạo và bồi dưỡng giảng viên.

Việc tổ chức đào tạo, bồi dưỡng giảng viên sẽ giúp nâng cao chất lượng đội ngũ, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao trong công tác giảng dạy và phát triển nghề nghiệp trong bối cảnh đổi mới giáo dục nghề nghiệp.

3.2.5. Đổi mới kiểm tra, đánh giá đội ngũ giảng viên

Xây dựng các tiêu chuẩn đánh giá đội ngũ giảng viên tại các trường cao đẳng: Điều 26, Điều lệ trường Cao đẳng nêu rõ nhiệm vụ của giảng viên, bao gồm giảng dạy, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng xã hội. Các tiêu chuẩn đánh giá giảng viên cần được xây dựng để phản ánh đầy đủ ba nhiệm vụ này. Các tiêu chuẩn này sẽ đánh giá khả năng giảng dạy, mức độ đóng góp trong nghiên cứu khoa học, cũng như sự tham gia vào các hoạt động cộng đồng và xã hội, từ đó đảm bảo giảng viên thực hiện tốt vai trò của mình.

Xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá đội ngũ giảng viên theo chuẩn: Kế hoạch kiểm tra, đánh giá đội ngũ giảng viên cần phải tuân thủ chuẩn giảng viên cao đẳng và được cụ thể hóa qua các quy trình, nội dung, chỉ tiêu và thang điểm đánh giá. Các bộ phận quản lý liên quan cần đảm bảo quá trình kiểm tra, đánh giá diễn ra một cách thường xuyên, liên tục trong suốt năm học, nhằm đảm bảo rằng giảng viên luôn được theo dõi, đánh giá một cách công bằng và chính xác.

Quy trình thực hiện công tác kiểm tra, đánh giá đội ngũ giảng viên bao gồm năm bước cơ bản như sau:

Bước 1: Tiến hành khảo sát và đánh giá tình hình thực trạng đội ngũ giảng viên, các điều kiện và yêu cầu về nhiệm vụ của nhà trường, Bộ Nông nghiệp và Phát triển Nông thôn (Bộ Nông nghiệp và Phát triển Nông thôn), và Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội trong năm học. Bước này giúp xác định các yêu cầu và tiêu chuẩn cho đội ngũ giảng viên trong bối cảnh phát triển chung của nhà trường và ngành nghề.

Bước 2: Dựa trên kết quả khảo sát, xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá năng lực của đội ngũ giảng viên theo chuẩn giảng viên cao đẳng. Kế hoạch này phải bao gồm các chỉ tiêu, phương pháp và quy trình đánh giá cụ thể để đánh giá hiệu quả công tác giảng dạy và nghiên cứu khoa học của giảng viên.

Bước 3: Thực hiện kế hoạch kiểm tra, đánh giá đội ngũ giảng viên theo chuẩn đã đề ra. Việc tổ chức thực hiện này phải tuân thủ đầy đủ các bước trong kế hoạch, đảm bảo công tác đánh giá được thực hiện một cách công khai, minh bạch và khách quan.

Bước 4: Tổng kết và rút kinh nghiệm từ các hoạt động kiểm tra, đánh giá đội ngũ giảng viên. Quá trình tổng kết sẽ giúp các bộ phận liên quan hiểu rõ hơn về kết quả công tác đánh giá, từ đó cải thiện các phương pháp, quy trình và công tác quản lý đội ngũ giảng viên.

Bước 5: Kiểm tra, đánh giá việc phối hợp giữa các hoạt động sử dụng, đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giảng viên. Hoạt động này cần gắn liền với công tác thi đua, khen thưởng và kỷ luật, tạo động lực cho giảng viên trong công tác giảng dạy, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng.

Kết luận từ các hoạt động kiểm tra, đánh giá phải được dựa trên chuẩn giảng viên giáo dục nghề nghiệp, bảo đảm tính chính xác, khách quan, công bằng, dân chủ và công khai. Hồ sơ thanh tra, kiểm tra và đánh giá xếp loại giảng viên phải được lưu giữ và quản lý đúng quy định, đảm bảo tính minh bạch trong việc đánh giá và xếp loại đội ngũ giảng viên tại trường.

3.2.6. Xây dựng môi trường thuận lợi, tạo động lực phát triển năng lực của đội ngũ giảng viên

Tăng cường đầu tư, xây dựng cơ sở vật chất và trang thiết bị đào tạo đáp ứng yêu cầu phát triển đội ngũ giảng viên

Nâng cao nhận thức của đội ngũ giảng viên về vai trò và yêu cầu của các điều kiện đảm bảo chất lượng trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy. Cần tuyên truyền, phổ biến các văn bản pháp luật liên quan đến công tác quản lý tài chính và tài sản của nhà trường. Đảm bảo tạo điều kiện thuận lợi để giảng viên có thể tham gia các khóa tập huấn nâng cao kỹ năng sử dụng vật tư, vật liệu, và cập nhật các khoa học, công nghệ mới thông qua các phương tiện, thiết bị dạy học hiện đại.

Xây dựng hệ thống cơ sở vật chất và trang thiết bị đào tạo đáp ứng yêu cầu đổi mới nội dung, phương pháp và nâng cao chất lượng đào tạo nghề. Khuyến khích đội ngũ giảng viên tích cực ứng dụng công nghệ thông tin, sử dụng các phần mềm quản lý, bài giảng mô phỏng, thí nghiệm/thực hành ảo, và đào tạo trực tuyến (e-learning). Tổ chức phong trào thi đua đổi mới sáng tạo trong việc nâng cao chất lượng đào tạo nghề trong nhà trường.

Tích cực tham mưu và đề xuất với Ủy ban nhân dân tỉnh Thanh Hóa đẩy nhanh quá trình đầu tư cơ sở vật chất và trang thiết bị đào tạo chuẩn hóa và đồng bộ hóa theo danh mục thiết bị tối thiểu của các ngành nghề đào tạo.

Đẩy mạnh công tác xã hội hóa các nguồn lực để phát huy tiềm năng của xã hội trong việc tăng cường đầu tư thiết bị đào tạo. Cần xây dựng mối quan hệ hợp tác chặt chẽ với các doanh nghiệp trong việc đào tạo nghề, bồi dưỡng kỹ năng nghề, chia sẻ kinh nghiệm quản lý lao động sản xuất, tiếp nhận và chuyển giao công nghệ mới, đồng thời sử dụng trang thiết bị đào tạo từ doanh nghiệp hỗ trợ để phát triển toàn diện nhà trường.

Tăng cường công tác kiểm tra, giám sát việc sử dụng nguồn tài chính, đảm bảo sử dụng tiết kiệm, tránh lãng phí và thực hiện đúng nguyên tắc. Cần cân đối hợp lý các hạng mục chi tiêu để ưu tiên bổ sung cơ sở vật chất và trang thiết bị đào tạo. Kết hợp việc kiểm tra, đánh giá thi đua khen thưởng những giảng viên có thành tích làm tăng chất lượng và hiệu quả giảng dạy, đồng thời phê bình và nhắc nhở những giảng viên không hoàn thành nhiệm vụ hoặc có kết quả thấp.

Phát triển môi trường làm việc có tính pháp lý, cơ chế, chính sách theo hướng phát huy năng lực của đội ngũ giảng viên Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa

Hệ thống các văn bản quy phạm pháp luật (gọi tắt là quy chế) trong nhà trường cần quy định rõ về quyền lợi, nghĩa vụ của giảng viên và chính sách phát triển đội ngũ giảng viên, bao gồm các quy định về tuyển dụng, sử dụng, kiểm tra, đánh giá, đào tạo bồi dưỡng và các chính sách đãi ngộ phát triển đội ngũ giảng viên nói chung và giảng viên trường cao đẳng nói riêng.

Thực hiện đúng, đủ, kịp thời các chế độ, chính sách đãi ngộ của Đảng và Nhà nước đối với giảng viên, bao gồm tiền lương, thưởng, phụ cấp nhà giáo, phụ cấp thâm niên, phụ cấp đặc thù, giờ làm thêm, chế độ nghỉ lễ, tết, nghỉ phép, ốm đau, thai sản. Cũng cần thực hiện chính sách tuyển dụng, sử dụng, đào tạo bồi dưỡng, đề bạt bổ nhiệm, thăng chức, khen thưởng.

Xây dựng môi trường văn hóa trường học có chất lượng, trong đó đội ngũ giảng viên có tính đồng thuận cao, làm việc năng động và hiệu quả. Việc xây dựng văn hóa trường học sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho đội ngũ giảng viên trong việc phát huy tối đa năng lực cá nhân, thúc đẩy sự sáng tạo và cam kết đối với công việc giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

3.2.7. Xây dựng mối quan hệ trong hợp tác đào tạo giữa nhà trường và doanh nghiệp

Nhà trường cần chủ động hình thành bộ phận tham mưu giúp việc cho Hiệu trưởng trong việc thực hiện các chế độ chính sách đối với giảng viên. Việc này bao gồm việc xây dựng các hướng dẫn chi tiết về việc thực hiện các chế độ chính sách đối với giảng viên, đồng thời thường xuyên sơ kết, đánh giá và rút kinh nghiệm để bổ sung, hoàn thiện các quy định sao cho phù hợp với thực tiễn và đáp ứng yêu cầu, nguyện vọng chính đáng của đội ngũ giảng viên.

Cùng với đó, nhà trường cần chú trọng xây dựng các quy định về chế độ làm việc đối với giảng viên, cùng với các quy chế chi tiêu nội bộ liên quan đến việc thực hiện các chế độ chính sách. Những quy định này cần đảm bảo tính minh bạch và được công khai đến các thành viên trong nhà trường, đặc biệt là đội ngũ cán bộ quản lý và giảng viên. Điều này không chỉ giúp giảng viên hiểu rõ quyền lợi và nghĩa vụ của mình mà còn tạo ra một môi trường làm việc công bằng, rõ ràng.

Ngoài ra, công tác lập dự toán ngân sách và phân bổ nguồn thu sự nghiệp của nhà trường cần chú trọng ưu tiên kinh phí cho việc thực hiện các chế độ chính sách đối với giảng viên. Việc này sẽ giúp giảng viên cảm thấy được quan tâm, động viên, từ đó thúc đẩy họ nâng cao chất lượng giảng dạy và góp phần phát triển chất lượng đào tạo của nhà trường.

4. Kết luận

Bài báo nhấn mạnh rằng việc nâng cao chất lượng giảng viên tại Trường Cao đẳng Nông nghiệp Thanh Hóa là nhiệm vụ cấp thiết nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục nghề nghiệp. Các giải pháp đề xuất đã cụ thể hóa các biện pháp để phát triển năng lực, tăng cường sự cam kết và động lực cho đội ngũ giảng viên. Để thực hiện thành công, cần sự phối hợp giữa nhà trường, các cơ quan quản lý và cộng đồng doanh nghiệp. Điều này sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục, đáp ứng tốt hơn nhu cầu nhân lực của ngành nông nghiệp và thúc đẩy phát triển kinh tế địa phương.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ Lao động - Thương binh và xã hội (2018), Thông tư số 03/2018/TT-BLĐTBXH ngày 15/06/2018 Quy định tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp viên chức chuyên ngành giáo dục nghề nghiệp, Hà Nội.

[2] Bùi Đức Tú (2018), Một số vấn đề lý luận về phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề trong bối cảnh mới, Tạp chí Giáo dục, Số 441 (Kỳ 1-11/2018, tr. 17-21), Hà Nội.

[3] Đào Minh Mẫn (2018), Một số giải pháp nâng cao chất lượng hoạt động nghiên cứu khoa học của đội ngũ giảng viên trường cao đẳng nghề Cần Thơ, Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt tháng 6, tr. 81-83, 118.

[4] Bộ Lao động - Thương binh và xã hội (2019), Nghị định Số: 975/VBHN-BLĐTBXH ngày 12 tháng 3 năm 2019 Quy định điều kiện đầu tư và hoạt động trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp, Hà Nội.

[5] Nguyễn Doãn Thành (2019), Phát triển đội ngũ giảng viên trường cao đẳng du lịch Nha Trang trong bối cảnh hội nhập, Tạp chí Giáo dục, Số 457 (Kỳ 1-7/2019), tr. 12-17.

[6] Nguyễn Đăng Lăng (2020), Phát triển đội ngũ giảng viên các trường Cao đẳng vùng Đồng bằng Sông Hồng trong bối cảnh đổi mới giáo dục nghề nghiệp, Luận án tiến sĩ Quản lý giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

[7] Vụ Nhà giáo, Tổng cục GDNN (2020), Thực trạng và định hướng xây dựng, phát triển đội ngũ nhà giáo GDNN giai đoạn 2021-2025, Tài liệu Hội thảo xây dựng và phát triển đội ngũ nhà giáo GDNN giai đoạn 2021-2025, Hà Nội.

ABSTRACT

Enhancing the quality of faculty at Thanh Hoa college of Agriculture

The quality of the faculty is a key factor in improving the effectiveness of vocational education, contributing to the comprehensive development of students' professional skills. This article focuses on enhancing the quality of the faculty at Thanh Hoa College of Agriculture. It assesses the current state of the faculty team, covering aspects from planning, recruitment, and training to evaluation and policy frameworks. Finally, the study proposes solutions to improve faculty quality, including optimizing incentive policies, developing a suitable development plan, refining recruitment processes, enhancing training efficiency, reforming the evaluation system, and fostering a positive working environment.

Keywords: *Faculty quality, Vocational education, Capacity development, Training, Incentive policy.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.120
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 120-124
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC HƯỚNG TỚI PHÁT TRIỂN NGUỒN NHÂN LỰC BỀN VỮNG

Trương Thị Phương Dung[1], Phạm Thị Thơ[2], Nguyễn Thị Hoan[3]

Tóm tắt. Bài viết giới thiệu các thành tựu đạt được và những hạn chế của các trường đại học khi thực hiện nhiệm vụ phát triển nguồn nhân lực bền vững. Thực tế, các cơ sở giáo dục đại học phần nào đã đảm bảo được số lượng nguồn nhân lực. Tuy nhiên về cơ cấu và chất lượng nguồn nhân lực vẫn còn nhiều bất cập. Thực trạng trên thị trường lao động vẫn đang diễn ra tình trạng mất cân đối về cơ cấu các ngành nghề của nguồn nhân lực. Về chất lượng, có một tỉ lệ lớn nguồn nhân lực được đào tạo ra nhưng không đáp ứng được yêu cầu công việc nên đơn vị sử dụng lao động lại tốn chi phí đào tạo lại. Từ những hạn chế đó tác giả có đưa ra một số đề xuất để cải thiện hoạt động phát triển nguồn nhân lực bền vững trong các trường đại học Việt Nam hiện nay.

Từ khóa: *Phát triển, nguồn nhân lực bền vững, số lượng, cơ cấu, chất lượng, nhiệm vụ, trường đại học, chương trình đào tạo.*

1. Đặt vấn đề

Nguồn nhân lực là một yếu tố cấu thành của lực lượng sản xuất. Theo cách hiểu thông thường, nguồn nhân lực là nguồn lực con người của một quốc gia hay một vùng lãnh thổ, một địa phương nhất định đang và có khả năng tham gia vào quá trình phát triển kinh tế - xã hội. Có quan điểm cho rằng, nguồn nhân lực được hiểu là toàn bộ trình độ chuyên môn mà con người tích lũy được có khả năng đem lại thu nhập trong tương lai. Một quan điểm khác lại cho rằng, nguồn nhân lực là tổng thể các tiềm năng lao động của một nước hay một địa phương, tức là nguồn lao động được chuẩn bị ở các mức độ khác nhau sẵn sàng tham gia vào một công việc lao động nào đó, đó là những người lao động có kỹ năng đáp ứng được yêu cầu của chuyển đổi cơ cấu lao động, chuyển đổi cơ cấu kinh tế theo hướng công nghiệp hóa, hiện đại hóa.

Đối với việc phát triển nguồn nhân lực, mỗi cơ sở giáo dục cần thực hiện hai nhiệm vụ quan trọng: Một mặt giáo dục để góp phần tạo ra những thế hệ công dân trong tương lai đáp ứng các mục tiêu phát triển mà VN đã cam kết; mặt khác đảm bảo nhân sự của đơn vị mình đồng bộ về số lượng, chất lượng và cơ cấu ... để đáp ứng yêu cầu phát triển của cơ sở giáo dục ở hiện tại và tương lai

Phát triển nguồn nhân lực trong các cơ sở giáo dục nói chung và trong các trường đại học nói riêng có vai trò vô cùng quan trọng đối với sự phát triển bền vững của một quốc gia. Để xây dựng và phát triển nguồn nhân lực bền vững, hệ thống các trường đại học hiện nay đang phải tiến hành đổi mới toàn diện các mặt trong hoạt động của mình.

Bài viết này dưới góc độ cá nhân người viết, đưa ra những phân tích liên quan tới ưu nhược điểm của các chương trình đào tạo trong các trường đại học hiện nay khi thực hiện mục tiêu xây dựng và phát triển nguồn nhân lực bền vững. Từ đó có những khuyến nghị với các bên liên quan nhằm hỗ trợ tốt nhất để phát triển nguồn nhân lực bền vững cho quốc gia.

Ngày nhận bài: 04/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 27/10/2024. Ngày nhận đăng: 15/11/2024.
[1,2,3]Học viện Quản lý Giáo dục
Tác giả liên hệ: Trương Thị Phương Dung. Địa chỉ e-mail: phuongdungniem@gmail.com

2. Nội dung

Thời gian gần đây thuật ngữ "phát triển nguồn nhân lực bền vững" được nhắc tới rất thường xuyên. Phát triển nguồn nhân lực bền vững có thể hiểu là đảm bảo đáp ứng về nguồn cung nhân lực để phát triển quốc gia hay cộng đồng trong hiện tại mà vẫn phải đảm bảo sự tiếp tục đáp ứng các nhu cầu phát triển của quốc gia hay cộng đồng trong tương lai xa. Để thực hiện nhiệm vụ này, chúng ta cần xây dựng nguồn nhân lực với cơ cấu số lượng và chất lượng đảm bảo hợp lý và đáp ứng yêu cầu qua từng giai đoạn phát triển của đất nước.

Về số lượng nguồn nhân lực, hiện nay nước ta đang có một lực lượng đông đảo người trong độ tuổi lao động (số liệu năm 2022 là gần 60 triệu lao động), chúng ta đang trong thời kỳ cơ cấu dân số vàng. Dân số trong độ tuổi lao động (15-64 tuổi) nhiều gấp 2 lần dân số phụ thuộc (dưới 15 tuổi và trên 65 tuổi), (theo số liệu của Tổng cục thống kê năm 2022). Tuy nhiên, hạn chế lớn nhất lại ở cơ cấu và chất lượng nguồn nhân lực cũng như năng suất lao động. Vấn đề này lại liên quan trực tiếp đến các cơ sở đào tạo nguồn nhân lực. Hệ thống các trường đại học tại mỗi quốc gia có vai trò cực kỳ quan trọng trong việc xây dựng nguồn nhân lực bền vững, cụ thể là đảm bảo chất lượng và cơ cấu nguồn nhân lực phù hợp với sự phát triển của nền kinh tế xã hội. Hiện nay, tất cả các trường đại học Việt Nam đều xác định được rõ ràng nhiệm vụ và trách nhiệm của mình trong việc đào tạo nguồn nhân lực có trình độ tốt.

2.1. Thành tựu đạt được

Để xây dựng và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, hệ thống các trường đại học hiện nay đã và đang rất tích cực đổi mới nội dung chương trình đào tạo, đổi mới phương pháp giảng dạy. Các trường đại học hiện nay đều cố gắng theo hướng xây dựng chương trình đạt chuẩn quốc tế, nội dung đào tạo liên thông, cập nhật, cắt bỏ những phần trùng lặp, tăng các môn học tự chọn, giảm thời gian lên lớp, tăng giờ thực hành, giờ tự học, phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm, chuyển đổi phương thức đào tạo từ niên chế sang tín chỉ. . . .

Chưa bao giờ tại Việt Nam, số lượng các trường đại học lại nhiều (tính đến năm 2022 cả nước có tới 237 trường đại học- theo số liệu thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo), các ngành đào tạo lại phong phú, đa dạng, chỉ tiêu đào tạo đại học lại nhiều và sẵn sàng như bây giờ. Người học hiện giờ rất dễ dàng và thuận lợi khi tiếp cận với giáo dục đại học, có thể thoải mái lựa chọn rất nhiều ngành học đáp ứng yêu cầu cá nhân. Các trường đại học cũng tạo điều kiện tối đa cho người học bằng cách mở rất nhiều các loại hình đào tạo như chính quy, liên thông, tại chức, văn bằng 2. . . .hay đào tạo trực tiếp, đào tạo từ xa, đào tạo trực tuyến. . . Tất cả những điều này hỗ trợ tối ưu cho người học khi tham gia học đại học. Trong những năm gần đây, số lượng học sinh sau khi tốt nghiệp THPT thì có tới hơn 50% trong số đó lựa chọn các trường đại học (theo số liệu thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo có tới hơn 600.000 học sinh trong tổng số hơn 1 triệu học sinh tốt nghiệp THPT đã trúng tuyển đại học năm 2023). Rất dễ nhận thấy với số lượng chỉ tiêu theo khả năng đào tạo thì các cơ sở giáo dục đại học phần nào đã đảm bảo được số lượng nguồn nhân lực cho đất nước trong giai đoạn hiện tại. Tuy nhiên về cơ cấu và chất lượng nguồn nhân lực vẫn còn nhiều bất cập.

Hiện nay trong thực tế, có một vấn đề lớn bắt đầu xuất hiện trong những năm gần đây. Tỉ lệ trúng tuyển vào các trường đại học lên tới mức 93% (theo thống kê của Bộ Giáo dục và đào tạo năm 2023). Gần như thí sinh cứ đăng ký xét tuyển là trúng tuyển đại học. Trong số đó có rất nhiều em đã trúng tuyển vào các trường đại học nhưng đã từ chối nhập học. Điều gì đang xảy ra khi việc tiếp cận giáo dục đại học trở nên dễ dàng hơn bao giờ hết, thế nhưng rất nhiều trường kết thúc mùa tuyển sinh năm 2023 lại không tuyển nổi 50% chỉ tiêu đào tạo của mình. Số lượng sinh viên tốt nghiệp đại học ra trường không có việc làm hoặc làm việc không đúng chuyên ngành trở nên phổ biến trong xã hội. Nhiều sinh viên tốt nghiệp đại học không thể tìm được việc làm, họ không có lựa chọn nào khác buộc phải quay lại làm công nhân, giúp việc, gia sư, chạy xe công nghệ. . . Nguyên nhân của vấn đề trên là gì? Điều gì đã cản trở hệ thống giáo dục đại học trong quá trình xây dựng và phát triển nguồn nhân lực bền vững cho nền kinh tế xã hội?

2.2. Hạn chế và nguyên nhân

Nhược điểm lớn nhất phải kể đến chính là nội dung chương trình đào tạo đại học nặng về lý thuyết, thiếu tính ứng dụng, thiếu tính thực tế. Sinh viên sau khi được đào tạo ra trường, gia nhập vào lực lượng lao động thì thiếu rất nhiều các kỹ năng làm việc để đáp ứng được yêu cầu của công việc. Điều này tạo ra một sự lãng phí lớn trong hoạt động đào tạo. Người học và hệ thống các cơ sở đào tạo tốn rất nhiều chi phí để đào tạo các nội dung chưa thực sự phù hợp với công việc. Vấn đề này không chỉ xảy ra tại một vài cơ sở đào tạo, Mà nó trở nên phổ biến trong rất nhiều các trường đại học.

Vấn đề thứ hai là thời gian đào tạo tại các trường đại học hiện nay khá dài (bậc cử nhân mất khoảng 4 năm, bậc thạc sĩ kéo dài tới 2 năm) với mức học phí mỗi năm khoảng từ 10 đến 50 triệu đồng, cộng với chi phí học tập, ăn ở, sinh hoạt tại các thành phố lớn nơi có các trường đại học. Tổng các chi phí phục vụ cho việc đi học này thực sự là một gánh nặng đối với các học sinh mà gia đình có hoàn cảnh khó khăn.

Một hạn chế nữa là hiện nay phần lớn các trường đại học tại nước ta thường tiến hành xây dựng ngành đào tạo (mở mã ngành), xác định chỉ tiêu đào tạo dựa vào khả năng đào tạo của đơn vị mình chứ không phải dựa vào nhu cầu của thị trường lao động. Điều này dẫn tới hệ lụy là mất cân đối trầm trọng trong cơ cấu nguồn nhân lực. Có những ngành sinh viên tốt nghiệp thì nhiều nhưng nhu cầu thị trường lao động lại ít, trong khi đó thị trường lao động tại một số ngành đặc thù lại khan hiếm nguồn nhân lực… Song song với đó là tình trạng thừa thầy, thiếu thợ đang diễn ra rất phổ biến trên thị trường việc làm. Nguồn nhân lực được đào tạo ra có trình độ nhưng lại không phù hợp vị trí làm việc, không đáp ứng được yêu cầu công việc nên đơn vị sử dụng lao động phải tốn chi phí đào tạo lại một lần nữa.

Nguyên nhân chủ đạo dẫn tới những hạn chế trên là việc thiếu vốn đầu tư cho giáo dục đại học. Thực tế Nhà nước đã rất quan tâm và hỗ trợ tối đa cho cho hệ thống các trường đại học cả về mặt kinh tế, vật chất và cả về các chính sách ưu đãi. Tuy nhiên nguồn đầu tư từ ngân sách nhà nước vốn rất hạn chế, hơn nữa đầu tư cho hệ thống giáo dục đại học cũng rất tốn kém, do vậy cần chọn lựa các nội dung đầu tư trọng tâm để đạt được hiệu quả đầu tư cao nhất. Chính vì thiếu vốn dẫn tới nội dung chương trình đào tạo chưa được thay đổi phù hợp với sự phát triển của kinh tế xã hội, phần lớn các trường đại học vẫn tham khảo chương trình đào tạo của nhau, đôi khi còn sao chép một cách cứng nhắc để tiết kiệm chi phí. Đầu tư cho việc viết giáo trình chưa đúng mức do vậy các giáo trình thực sự có chất lượng chưa nhiều nên vẫn còn hiện tượng các trường dùng chung nhiều giáo trình đã được viết từ rất lâu, thiếu tính cập nhật và ứng dụng.

Nguyên nhân thứ hai là do việc tổ chức chương trình đào tạo tại các trường đại học cũng có một số bất cập do thiếu giảng đường, thiếu giảng viên… dẫn tới rất khó để rút ngắn thời gian đào tạo theo mục tiêu của đào tạo tín chỉ tại bậc đại học. Bản thân các sinh viên, nhiều em chưa thực sự có ý thức tốt và chủ động trong việc học tập của mình, vẫn quen với việc học được giám sát chặt chẽ theo niên chế tại bậc học phổ thông nên chưa phát huy hết được lợi thế của đào tạo theo tín chỉ.

Thứ ba, nguyên nhân khách quan là việc các trường đại học thường tập trung tại một vài thành phố lớn có mức chi phí sinh hoạt đắt đỏ như Hà Nội, thành phố Hồ Chí Minh do lịch sử quy hoạch và vấn đề đô thị hoá hiện nay.

Nguyên nhân cuối cùng là nguồn nhân lực chất lượng cao tại hệ thống các trường đại học còn thiếu. Tỉ lệ giảng viên nghiên cứu viên là Tiến sĩ, Giáo sư, Phó giáo sư còn rất mỏng, chưa đảm bảo theo yêu cầu đào tạo. Đây là lý do các trường đại học hiện nay mở mã ngành, xác định chỉ tiêu đào tạo dựa vào khả năng đào tạo của đơn vị mình (đơn vị có đủ số lượng giảng viên là Tiến sĩ, Giáo sư, Phó giáo sư đáp ứng yêu cầu mở mã ngành) chứ không phải dựa vào nhu cầu của thị trường lao động.

2.3. Một số đề xuất

Để giải quyết vấn đề này, việc cấp thiết lúc này, đứng từ góc độ các trường đại học là đổi mới chương trình đào tạo nhằm mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế xã hội hiện nay:

Một là, giảm bớt khối lượng lý thuyết trong chương trình đào tạo, tăng cường tính ứng dụng và các nội dung thực tế, nội dung đào tạo bám sát các công việc thực tế, bổ sung thêm các nội dung và thời gian thực tập, tăng cường hiệu quả cho khoảng thời gian đi thực tập của sinh viên.

Hai là, kết nối chặt chẽ với các đơn vị sử dụng lao động. Các trường đại học nên thành lập một phòng ban riêng hoặc một trung tâm riêng biệt, chuyên phụ trách việc quan hệ, kết nối, làm việc trực tiếp với các đơn vị sử dụng lao động. Nhiệm vụ của lực lượng này sẽ tập trung vào liên hệ và giữ kết nối với các đơn vị sử dụng lao động, tìm hiểu nhu cầu của các đơn vị sử dụng lao động, tìm hiểu yêu cầu của từng vị trí việc làm tại từng đơn vị sử dụng lao động này. Từ đó, làm cơ sở để xây dựng nội dung chương trình đào tạo, cách thức đào tạo, phương pháp đào tạo, xác định chỉ tiêu đào tạo. Từ việc tạo quan hệ với các đơn vị sử dụng lao động, các trường đại học có thể mời những người có chuyên môn giỏi, những quản lý cấp cao có kinh nghiệm tuyển dụng các vị trí việc làm chia sẻ kinh nghiệm và giảng dạy một số học phần tự chọn để hỗ trợ cho sinh viên các kỹ năng làm việc cần thiết. Nhóm chuyên trách này trong các trường đại học với mạng lưới kênh thông tin của mình có thể hỗ trợ tối đa, giới thiệu cho các sinh viên địa điểm thực tập phù hợp hoặc việc làm đúng chuyên ngành sau khi tốt nghiệp.

Ba là, đẩy mạnh xã hội hoá công tác phát triển nguồn nhân lực bền vững theo hướng nhà nước hỗ trợ doanh nghiệp về chính sách thuế, về cơ chế quản lý hành chính, hành lang pháp lý, doanh nghiệp dựa vào những ưu đãi đó của nhà nước để hỗ trợ tài chính cho các sinh viên đang được đào tạo ngành nghề mà doanh nghiệp đó có nhu cầu: Ví dụ đơn vị sử dụng lao động có thể cấp học bổng cho sinh viên với điều kiện sinh viên cam kết đảm bảo kết quả học tập và tốt nghiệp ra trường sẽ làm cho công ty đó.... Hoặc hỗ trợ sinh viên quá trình thực tập tại công ty, khi đó công ty vừa có lực lượng lao động giá rẻ hợp pháp, sinh viên vừa được thực hành, tiếp cận thực tế .... Doanh nghiệp có nhu cầu trong đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý, công nhân kỹ thuật và lao động đáp ứng yêu cầu phát triển sản xuất, kinh doanh có thể đề xuất với các trường đại học và đặt hàng các chuyên đề...

3. Kết luận

Theo những phân tích của tác giả cũng như tổng hợp đánh giá về hoạt động phát triển nguồn nhân lực bền vững trong các trường đại học tại Việt Nam của một số nghiên cứu trong nước ta thấy: nguồn nhân lực tuy bước đầu đã được nâng cấp nhưng chất lượng nguồn nhân lực vẫn còn khá nan giải, còn xa mới có thể đáp ứng được yêu cầu phát triển nhanh của nền kinh tế xã hội hiện đại. Các điểm yếu chính cần lưu ý của nguồn nhân lực cần phải giải quyết trong đào tạo và đào tạo lại là: chưa làm chủ được công nghệ, kỹ năng chuyên nghiệp yếu, nghiệp vụ kém, thiếu tư duy sáng tạo, thiếu tích cực, nhiệt huyết, chưa dành cho công việc sự tập trung, quan tâm đúng mức, năng suất lao động thấp, thụ động trong công việc, dựa dẫm trong việc giải quyết vấn đề và chịu trách nhiệm.

Từ những tồn tại hạn chế đó người viết cũng đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao hoạt động phát triển nguồn nhân lực bền vững của các trường đại học như: đổi mới chương trình đào tạo theo hướng giảm bớt khối lượng lý thuyết trong chương trình đào tạo, tăng cường tính ứng dụng và các nội dung thực tế, nội dung đào tạo bám sát các công việc thực tế, bổ sung thêm các nội dung và thời gian thực tập, tăng cường hiệu quả cho khoảng thời gian đi thực tập của sinh viên; Xác định đúng nhu cầu lao động thực tế, yêu cầu về vị trí việc làm, điều kiện công việc của đơn vị sử dụng lao động để điều chỉnh ngành đào tạo, nội dung đào tạo, phương thức đào tạo cho phù hợp nhằm đạt hiệu quả cao nhất. Đề xuất cuối cùng là từng bước thực hiện và đẩy mạnh xã hội hoá công tác phát triển nguồn nhân lực bền vững vì lợi ích của tất cả các bên liên quan và giảm bớt gánh nặng chi phí cho Nhà nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ giáo dục và Đào tạo (2022), Thống kê giáo dục và đào tạo năm học 2021-2022

[2] Tống Thị Hạnh (2019). Nâng cao chất lượng nguồn nhân lực các trường đại học Việt Nam trong hội nhập quốc tế, Luận án tiến sĩ, Trường ĐH Kinh tế - Luật, ĐH Quốc gia TP. Hồ Chí Minh

[3] PGS.TS. Phạm Công Nhất (2012). Phát triển nguồn nhân lực bền vững trong bối cảnh hội nhập quốc tế ở nước ta hiện nay, Tạp chí Ban Tuyên giáo trung ương.
[4] Huỳnh Thế Nguyễn, Trương Thị Tuyết An (2015). Phát triển nhân lực khoa học công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học của Việt Nam, Hội thảo ĐH Kinh tế - Luật TP. Hồ Chí Minh
[5] Nguyễn Đức Thọ (2021). Phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao tại các trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh, Tạp chí Kinh tế và Dự báo, số 35 năm 2021.

ABSTRACT

University training for sustainable human resource development

The article introduces the achievements and shortcomings of universities when implementing the task of sustainable human resource development . In fact, universities have trained the majority of human resources. However, the structure and quality of human resources still have many shortcomings. The current situation in the labor market is still an imbalance in the structure of human resource occupations. In terms of quality, a large proportion of human resources are trained but do not meet job requirements, so employers have to spend money on retraining. From those limitations, the author has made some suggestions to improve sustainable human resource development activities in Vietnamese universities today.

Keywords: *Development, human resources, sustainable, universities, training*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.125
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 125-129
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC HÌNH THỨC ĐÀO TẠO TỪ XA THEO PHƯƠNG THỨC TRỰC TUYẾN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC MỞ HÀ NỘI

Bùi Thị Lự[1], Nguyễn Thị Thu Hằng[2], Trần Thị Khánh Hòa[3]

Tóm tắt. Đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến là hình thức đào tạo hiện đại, cho phép người học tiếp cận kiến thức mà không cần gặp mặt trực tiếp với giảng viên. Phương thức này không chỉ mang lại sự linh hoạt về thời gian và không gian mà còn mở rộng cơ hội học tập cho nhiều đối tượng khác nhau. Tuy nhiên, bối cảnh chuyển đổi số cùng với yêu cầu ngày càng cao của người học và thị trường lao động đặt ra nhiều thách thức cho quá trình đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến đòi hỏi công tác quản lý dạy học phải chủ động và tích cực đổi mới. Bài viết này tập trung vào việc nghiên cứu thực trạng quản lý hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến tại trường Đại học Mở Hà Nội nhằm đánh giá những điểm mạnh và những điểm cần cải thiện của nhà trường.

Từ khóa: *Quản lý, đào tạo từ xa, phương thức trực tuyến, dạy học trực tuyến, đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục diễn ra mạnh mẽ như hiên nay, đào tạo từ xa nói chung và đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến nói riêng đang trở thành xu hướng tất yếu, đáp ứng nhu cầu học tập linh hoạt của sinh viên. Trường Đại học Mở Hà Nội với sứ mệnh tiên phong trong lĩnh vực giáo dục từ xa đã và đang tích cực triển khai dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến nhằm tận dụng những ưu thế của thời kỳ công nghệ và nâng cao chất lượng đào tạo từ xa. Tuy nhiên, quá trình quá trình quản lý hoạt động dạy học từ xa theo phương thức trực tuyến gặp không ít thách thức từ việc tổ chức lớp học, đảm bảo chất lượng giảng dạy đến công tác đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Do đó, việc nghiên cứu và khảo sát, đánh giá thực trạng quản lý hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến tại trường Đại học Mở Hà Nội là cần thiết nhằm xác định những điểm mạnh, điểm hạn chế trong thực tiễn quản lý làm căn cứ đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý và chất lượng đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến của nhà trường.

2. Một số khái niệm liên quan

2.1. Đào tạo từ xa

Nhóm tác giả Bjorn Holmberg và Michael Morre cho rằng: "Đào tạo từ xa là một cách học chính thức mà trong đó việc dạy học xảy ra khi cả người dạy và người học không có điều kiện giáp mặt nhau, thường là do ở xa nhau. Nói cách khác, đào tạo từ xa là một quá trình GD&ĐT mà trong đó phần lớn hoặc toàn bộ quá trình GD&ĐT có sự tách biệt giữa người dạy và người học về mặt không gian hoặc/và thời gian"[4]

Tác giả Keegan nhận định: "Đào tạo từ xa là một phương pháp đào tạo trong đó phần lớn có sự ngăn cách giữa người dạy và người học về mặt thời gian và/hoặc không gian" [6]

Ngày nhận bài: 04/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 27/10/2024. Ngày nhận đăng: 15/11/2024.
[1]Trường Đại học Mở Hà Nội
Tác giả liên hệ: Bùi Thị Lự. Địa chỉ e-mail: builu@hou.edu.vn

Theo đó, có thể hiểu: Đào tạo từ xa là một hình thức đào tạo trong đó phần lớn thời gian người dạy và người học không gặp gỡ trực tiếp, thường do khoảng cách về không gian và/hoặc thời gian. Người học sẽ tiếp cận kiến thức thông qua các phương tiện truyền thông như Internet, video, tài liệu điện tử và các công cụ tương tác khác.

2.2. Dạy học trực tuyến

Tác giả Horton (2006) thì khẳng định, xét một cách đơn giản, dạy học trực tuyến là việc sử dụng các CNTT và máy tính nhằm tạo ra các trải nghiệm học tập [5]

Resta và Patru (2010) quan niệm dạy học trực tuyến là hình thức học tập bằng truyền thông qua mạng Internet theo cách tương tác với nội dung học tập và được thiết kế dựa trên nền tảng phương pháp dạy học [7].

Thông tư 09/2021/TT-BGDĐT về quản lý và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên, giải thích: Hệ thống dạy học trực tuyến là hệ thống phần mềm dạy học trực tuyến và hạ tầng công nghệ thông tin cho phép quản lý và tổ chức dạy học thông qua môi trường Internet với các phần mềm tổ chức dạy học trực tuyến trực tiếp; hệ thống quản lý học tập trực tuyến; hệ thống quản lý nội dung học tập trực tuyến. dạy học trực tuyến là hoạt động dạy học được tổ chức thực hiện trên hệ thống dạy học trực tuyến [1].

Như vậy, dạy học trực tuyến được hiểu là một hình thức dạy học được thực hiện thông qua các phương tiện điện tử, thường sử dụng internet để cung cấp nội dung học tập và tương tác giữa người dạy và người học theo thời gian biểu linh hoạt.

2.3. Đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến

Đào tạo từ xa ra đời từ thế kỷ 19. Từ đó đến nay, đào tạo từ xa được biết đến với 3 mô hình chủ yếu là mô hình học hàm thụ; mô hình đa phương tiện và mô hình qua mạng Internet hay trực tuyến [3].

Mô hình qua mạng Internet ra đời trong bối cảnh công nghệ thông tin phát triển mạnh mẽ và nhu cầu học từ xa ngày càng gia tăng khiến cho đào tạo từ xa ngày càng mở rộng quy mô. Đặc điểm nổi bật của mô hình này chính là hoạt động dạy – học, tương tác giữa người dạy và người học đều được thực hiện trong môi trường Internet với tốc độ nhanh chóng gần như trực tiếp [3].

Theo đó, có thể hiểu, đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến là hình thức đào tạo từ xa trong đó quá trình giảng dạy và học tập được diễn ra hoàn toàn qua mạng Internet, người dạy (tổ chức đào tạo) sử dụng các nền tảng trực tuyến để cung cấp bài giảng, học liệu và kết nối giữa người dạy và người học.

2.4. Quản lý

Theo tác giả Nguyễn Quốc Chí và Nguyễn Thị Mỹ Lộc: "Quản lý là quá trình đạt đến mục tiêu của tổ chức bằng cách vận dụng các hoạt động (chức năng) kế hoạch hóa, tổ chức, chỉ đạo (lãnh đạo) và kiểm tra" [2,35].

Theo James A.F. Stoner: "Quản lý là quá trình lập kế hoạch, tổ chức, lãnh đạo và kiểm tra công việc của các thành viên trong tổ chức và sử dụng tất cả các nguồn lực sẵn có để đạt được các mục tiêu của tổ chức" [8].

Theo đó, có thể hiểu, quản lý là một quá trình xây dựng kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá hoạt động của các thành viên trong tổ chức nhằm thực hiện hiệu quả mục tiêu đã đề ra.

2.5. Quản lý hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến

Quản lý hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến (gọi tắt là QL hoạt động dạy học trực tuyến) được hiểu là quá trình lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra - đánh giá các hoạt động giảng dạy và học tập trong môi trường Internet nhằm đảm bảo chất lượng đào tạo và sự hiệu quả của quá trình dạy – học từ xa.

3. Thực trạng quản lý hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến tại Đại học Mở Hà Nội

3.1. Giới thiệu hoạt động khảo sát thực trạng

Mục đích khảo sát: Đề tài tiến hành khảo sát thực trạng quản lý hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến tại trường ĐH Mở Hà Nội nhằm làm rõ những mặt mạnh, mặt yếu cũng như những thuận lợi và khó khăn mà công tác quản lý hoạt động này đang gặp phải.

Nội dung khảo sát: Khảo sát thực trạng quản lý hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến tại trường ĐH Mở Hà Nội;

Mẫu khảo sát: Mẫu khảo sát định lượng gồm 90 cán bộ, giảng viên và 700 sinh viên đang học hệ đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến tại trường ĐH Mở Hà Nội; Mẫu khảo sát định tính được thực hiện trên số lượng hơn 25 người gồm cán bộ, giảng viên và sinh viên.

Công cụ khảo sát: Bộ công cụ khảo sát của đề tài bao gồm 2 loại công cụ cơ bản là phiếu hỏi ý kiến (02 mẫu phiếu) và các câu hỏi phỏng vấn bổ sung. Phiếu khảo sát gồm những câu hỏi đóng (sử dụng thang đánh giá likert 5 mức độ) và câu hỏi mở.

Xử lý số liệu được thực hiện dựa trên thống kê toán học để tính điểm trung bình theo các tiêu chí đánh giá. Điểm trung bình được phân chia theo năm mức độ đánh giá như sau: từ 1,0 đến dưới 1,80 được xếp loại "Kém"; từ 1,80 đến dưới 2,60 được xếp loại "Yếu"; từ 2,60 đến dưới 3,40 được xếp loại "Trung bình"; từ 3,40 đến dưới 4,20 được xếp loại "Khá"; và từ 4,20 đến 5,0 được xếp loại "Tốt".

3.2. Kết quả khảo sát

3.2.1. Thực trạng công tác kế hoạch và chuẩn bị bài giảng, học liệu dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến

- Thực trạng công tác kế hoạch

Kết quả khảo sát cho thấy, cả 6 tiêu chí được nhóm nghiên cứu khảo sát đều được cán bộ, giảng viên đánh giá cao với ĐTB từ 3.64 trở lên, trong đó có 2 tiêu chí được đánh giá thực hiện ở mức tốt là "Tổ chức phê duyệt kế hoạch dạy học trực tuyến theo từng cấp" và "Ban hành các văn bản quy định, hướng dẫn các khoa chuyên môn, các bộ môn, giảng viên và các bộ phận liên quan xây dựng kế hoạch dạy học trực tuyến". Điều này cho thấy, công tác kế hoạch trong dạy học trực tuyến ở trường ĐH Mở Hà Nội được cán bộ, giảng viên ghi nhận và khá hài lòng.

- Chuẩn bị bài giảng và học liệu dạy học

Bảng 1. Thực trạng chuẩn bị bài giảng và học liệu dạy học trực tuyến

Nội dung	Điểm trung bình	Thứ bậc
Ban hành các văn bản quy định về yêu cầu, tiêu chuẩn bài giảng dạy học trực tuyến, học liệu dạy học trực tuyến;	4.33	1
Ban hành các văn bản hướng dẫn thiết kế bài giảng, học liệu…	4.30	2
Tổ chức cho giảng viên, tổ và khoa chuyên môn xây dựng hệ thống bài giảng, học liệu theo kế hoạch	4.22	3
Tổ chức thành lập các hội đồng nghiệm thu bài giảng, học liệu dạy học trực tuyến	3.89	4
Tổ chức hoàn thiện bài giảng và học liệu dạy học trực tuyến theo góp ý của hội đồng nghiệm thu	3.67	5
Định kỳ tổ chức lấy ý kiến của người học về bài giảng và học liệu dạy học trực tuyến	3.52	6
Định kỳ đánh giá lại bài giảng và học liệu dạy học trực tuyến để cập nhật, bổ sung đảm bảo phù hợp với thực tiễn	3.31	7

Kết quả khảo sát trên cho thấy, hoạt động chuẩn bị bài giảng và hệ thống học liệu dạy học trực tuyến tại trường ĐH Mở Hà Nội đã được chú trọng thực hiện và được cán bộ, giảng viên đánh giá khá cao, đặc biệt là tiêu chí số 1, 2 và 3. Tuy nhiên, việc định kỳ tổ chức đánh giá lại bài giảng, học liệu để cập nhật bổ sung chỉ được đánh giá thực hiện ở mức trung bình (ĐTB 3.31); hoạt động định kỳ lấy ý kiến phản hồi về bài

giảng, học liệu tuy được đánh giá ở mức khá nhưng với ĐTB khá thấp (3.52 điểm). Điều này đòi hỏi lãnh đạo nhà trường cần xây dựng cơ chế định kỳ đánh giá, cập nhật học liệu một cách rõ ràng và có hệ thống, đồng thời khuyến khích sự tham gia tích cực của giảng viên và sinh viên trong việc góp ý và cải tiến chất lượng giảng dạy.

3.2.2. Thực trạng tổ chức hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến

Kết quả khảo sát cho thấy, hoạt động tổ chức dạy học trực tuyến tại ĐH Mở Hà Nội được đánh giá khá với ĐTB 3.86. Các tiêu chí được đánh giá cao gồm "Phổ biến các văn bản kịp thời" (ĐTB 4.22) và "Tổ chức phân cấp, phân quyền" (ĐTB 4.21), cho thấy hiệu quả trong việc cung cấp thông tin và quản lý. Tuy nhiên, tiêu chí "Tổ chức kiểm tra thi học phần nghiêm túc" (ĐTB 3.37) và "Tổ chức dạy học trực tuyến khoa học" (ĐTB 3.57) được đánh giá thấp, cho thấy hạn chế trong khâu giám sát thi cử và phân công nhiệm vụ. Vấn đề nguồn lực, công nghệ và bồi dưỡng năng lực cho cán bộ, giảng viên cũng chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu dạy học trực tuyến cũng như kỳ vọng của cán bộ, giảng viên.

3.2.3. Thực trạng chỉ đạo hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến

Khảo sát cho thấy tiêu chí "Hướng dẫn tổ chức dạy học trực tuyến chi tiết, liên tục" được cán bộ, giảng viên đánh giá cao nhất, thể hiện việc hướng dẫn chi tiết trong dạy học trực tuyến đã được trường ĐH Mở Hà Nội chú trọng và thực hiện với hiệu quả khá. Ngược lại, tiêu chí "Khuyến khích sự sáng tạo và đổi mới trong dạy học trực tuyến" thuộc mức khá nhưng khá, cho thấy cần cải thiện hơn trong việc tạo môi trường sáng tạo. Các tiêu chí còn lại, như theo dõi công việc và phát triển môi trường tích cực, đều nằm ở mức khá, phản ánh cán bộ, giảng viên được khảo sát đã ghi nhận hiệu quả của các hoạt động này là tương đối nhưng vẫn cần phải nâng cao.

3.2.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến

Công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến tại Trường Đại học Mở Hà Nội đã được thực hiện ở mức khá với ĐTB theo đánh giá của cán bộ, giảng viên nhà trường là 3.86 điểm. Trong đó, các tiêu chí được đánh giá thực hiện tốt như "Ban hành các văn bản quy định về kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học trực tuyến" (ĐTB 4.26), "Phân quyền cho bộ phận cụ thể giám sát quá trình dạy học trực tuyến" (ĐTB 4.22). Tuy nhiên vẫn còn tiêu chí được đánh giá ở mức trung bình như "Tư vấn điều chỉnh trên cơ sở kết quả kiểm tra, đánh giá" cho thấy lãnh đạo nhà trường cần quan tâm chỉ đạo hoạt động tư vấn điều chỉnh sau kiểm tra để nâng cao hơn nữa hiệu quả quản lý chất lượng đào tạo.

4. Nhận xét chung

Như vậy, qua quá trình khảo sát, thu thập và phân tích số liệu, nhóm nghiên cứu có một số nhận xét chung về thực trạng quản lý hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến tại trường Đại học Mở Hà Nội như sau:

- Điểm mạnh

Công tác quản lý dạy học trực tuyến tại trường được đánh giá cao với việc tổ chức và phê duyệt kế hoạch dạy học chặt chẽ. Quy trình ban hành văn bản hướng dẫn cụ thể giúp giảng viên và sinh viên nắm rõ quy định và quy trình. Việc chuẩn bị bài giảng và học liệu được quản lý kỹ lưỡng, từ thiết kế đến triển khai. Hơn nữa, quy trình phân cấp, phân quyền trong công tác giám sát được thực hiện hiệu quả, tạo môi trường hỗ trợ tốt cho giảng viên và sinh viên trong quá trình giảng dạy và học tập trực tuyến.

- Một số điểm cần cải thiện

Việc lập kế hoạch dự phòng rủi ro chưa đủ chi tiết và khả năng ứng phó với sự cố kỹ thuật còn hạn chế. Công tác đánh giá và cập nhật bài giảng, học liệu cũng chưa được thực hiện thường xuyên, dẫn đến khó khăn trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy. Vấn đề nguồn lực, công nghệ và bồi dưỡng năng lực cho cán bộ, giảng viên cũng chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu dạy học trực tuyến cũng như kỳ vọng của cán bộ, giảng viên. Khả năng tư vấn điều chỉnh dựa trên kết quả kiểm tra còn yếu, gây ảnh hưởng đến việc cải thiện quy

trình dạy học. Việc phổ biến các tiêu chuẩn kiểm tra chưa rõ ràng, khiến giảng viên và sinh viên gặp khó khăn trong việc nắm bắt tiêu chuẩn đánh giá…

5. Kết luận

Bối cảnh chuyển đổi số giáo dục đại học giúp hoạt động dạy học hình thức đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến tại trường Đại học Mở Hà Nội có nhiều cơ hội phát triển đồng thời cũng phải đối diện với nhiều thách thức. Kết quả khảo sát cho thấy, mặc dù lãnh đạo trường Đại học Mở Hà Nội đã có những nỗ lực trong việc triển khai các công nghệ giảng dạy hiện đại và xây dựng nền tảng học tập trực tuyến nhưng vẫn còn một số vấn đề cần cải thiện như chất lượng giảng dạy, năng lực dạy học trực tuyến của giảng viên, sự tham gia tích cực của sinh viên và khả năng hỗ trợ, tư vấn sinh viên… đòi hỏi lãnh đạo nhà trường sớm có các giải pháp tích cực, giải quyết đồng bộ các vấn đề tồn tại nhằm phát huy tối ưu những ưu thế của phương thức trực tuyến và nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng tốt nhất nhu cầu của người học và xã hội.

Lời cảm ơn: *Nghiên cứu này được tài trợ bởi đề tài cấp Trường Đại học Mở Hà Nội, mã số MHN 2024-02.35.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Thông tư số 09/2021/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về quản lý và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên, ban hành ngày 30 tháng 03 năm 2021.

[2] Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2010), Đại cương khoa học quản lý, NXB Đại học quốc gia Hà Nội.

[3] Bùi Thị Lự (2023), Nâng cao chất lượng đào tạo từ xa tại trường Đại học Mở Hà Nội trên cơ sở tiếp cận khung đảm bảo chất lượng của Hiệp hội các trường Đại học Mở Châu Á, Đề tài nghiên cứu khoa học và công nghệ cấp trường.

[4] B. Holmberg (1994), Theory and practice of distance education. Routledge

[5] Horton, W. (2006), E-learning by Design, John Wiley & Sons, San Francisco.

[6] JMOOC, http://www.imooc.in/en/, xem ngày 10 tháng 8 năm 2022

[7] Resta, P. and Patru, M. (Eds) (2010), Teacher Development in an E-learning Age: A Policy and Planning Guide, Paris, UNESCO.

[8] Stoner, J. A. F., Freeman, R. E., & Gilbert, D. R. (1995). Management. 6th ed. New Jersey: Prentice Hall.

ABSTRACT

The current state of online distance learning management at Hanoi Open University

Online distance learning is a modern educational method that enables learners to access knowledge without the need for face-to-face interaction with instructors. Through online platforms, students can participate in courses, communicate, and interact with instructors and peers from anywhere and at any time. This method not only provides flexibility in terms of time and location but also broadens learning opportunities for a diverse range of learners. However, the ongoing digital transformation, along with increasing demands from both learners and the labor market, poses significant challenges for online distance education. This necessitates a proactive and innovative approach to managing the teaching process. This article focuses on studying the current state of online distance learning management at Hanoi Open University to assess the institution's strengths and areas for improvement.

Keywords: *Management, Distance Education, Online Mode, Online Teaching, Online Distance Education.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.130
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 130-137
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP HỌC HỎI DỰA TRÊN VẤN ĐỀ GIÚP SINH VIÊN NGÀNH DƯỢC TĂNG CƯỜNG TƯ DUY PHẢN BIỆN TRONG LỚP HỌC

Phạm Đình Thắng[1], Hoàng Nguyên Phong[2]

Tóm tắt. Tư duy phản biện là một trong những kỹ năng cốt lõi trong giáo dục hiện đại, đặc biệt quan trọng với sinh viên ngành Dược. Việc đào tạo sinh viên không chỉ tập trung vào kiến thức chuyên môn mà còn nhằm phát triển khả năng phân tích và xử lý các tình huống y khoa phức tạp. Bài báo này tập trung vào việc sử dụng phương pháp học hỏi dựa trên vấn đề nhằm tăng cường tư duy phản biện cho sinh viên ngành Dược. Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, tư duy phản biện trở thành kỹ năng thiết yếu, giúp sinh viên không chỉ nắm vững kiến thức chuyên môn mà còn phát triển khả năng phân tích và xử lý các tình huống phức tạp trong lĩnh vực y tế. Học hỏi dựa trên vấn đề là phương pháp hiệu quả, khuyến khích sinh viên tiếp cận tình huống thực tế, từ đó rèn luyện kỹ năng đánh giá, lập luận và đưa ra quyết định có căn cứ. Nghiên cứu này xem xét cách thức áp dụng phương pháp học hỏi dựa trên vấn đề trong giảng dạy ngành Dược thông qua các hoạt động như giao nhiệm vụ thực tế, thảo luận nhóm, và hỗ trợ từ giảng viên nhằm tối ưu hóa quá trình học tập và nâng cao chất lượng tư duy phản biện của sinh viên.

Từ khóa: *Phương pháp học hỏi dựa trên vấn đề, Tư duy phản biện, Giáo dục đại học, Đánh giá hiệu quả.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, tư duy phản biện đã trở thành một trong những kỹ năng thiết yếu, đặc biệt đối với các sinh viên ngành Dược. Ngành Dược không chỉ yêu cầu sinh viên hiểu rõ kiến thức về thuốc, phương pháp điều trị và các quy trình y tế, mà còn đòi hỏi họ phải có khả năng tư duy logic, phân tích các tình huống, đưa ra quyết định chính xác và giải quyết các vấn đề phức tạp trong thực tế. Tư duy phản biện giúp sinh viên phát triển khả năng đánh giá thông tin một cách có hệ thống, phân biệt giữa các dữ liệu đáng tin cậy và không đáng tin cậy, đồng thời rèn luyện kỹ năng đưa ra các kết luận dựa trên các bằng chứng khoa học.

Để phát triển tư duy phản biện cho sinh viên ngành Dược, phương pháp học hỏi dựa trên vấn đề (PBL) là một công cụ giáo dục mạnh mẽ và hiệu quả. PBL giúp sinh viên tiếp cận các tình huống thực tế và phức tạp, khuyến khích họ tham gia vào quá trình giải quyết vấn đề qua việc tìm kiếm thông tin, phân tích và đánh giá các phương án giải quyết. Thay vì chỉ tiếp nhận kiến thức một chiều từ giảng viên, sinh viên trong phương pháp PBL sẽ đóng vai trò chủ động trong việc học, từ đó nâng cao khả năng tư duy độc lập và khả năng phản biện.

Phương pháp PBL không chỉ giúp sinh viên tiếp cận kiến thức chuyên môn mà còn giúp họ phát triển các kỹ năng tư duy phản biện cần thiết để đối phó với các tình huống y khoa thực tế, khi mà các quyết định về thuốc và phương pháp điều trị ảnh hưởng trực tiếp đến sức khỏe bệnh nhân. Mô hình PBL trong giảng dạy ngành Dược sẽ tạo ra môi trường học tập chủ động, khuyến khích sự tham gia của sinh viên thông qua

Ngày nhận bài: 12/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 27/10/2024. Ngày nhận đăng: 15/11/2024.
[1]Trường Đại học Dược Hà Nội; e-mail: thangpd@hup.edu.vn
[2]Trường Đại học Dược Hà Nội; e-mail: hoangphong@hup.edu.vn
Tác giả liên hệ: Hoàng Nguyên Phong. Địa chỉ e-mail: hoangphong@hup.edu.vn

việc giải quyết các tình huống giả lập liên quan đến các vấn đề thuốc, tác dụng phụ, tương tác thuốc, hay các tình huống lâm sàng phức tạp.

Bài báo này sẽ nghiên cứu và phân tích cách thức vận dụng phương pháp PBL để tăng cường tư duy phản biện cho sinh viên ngành Dược trong lớp học. Bằng cách áp dụng các chiến lược như giao nhiệm vụ giải quyết các vấn đề thực tế, khuyến khích thảo luận nhóm và hợp tác, cung cấp phản hồi kịp thời và hỗ trợ từ giảng viên, PBL sẽ giúp sinh viên không chỉ tiếp thu kiến thức mà còn phát triển kỹ năng tư duy phản biện, tạo nền tảng vững chắc cho sự nghiệp sau này của họ. Từ đó, sinh viên sẽ được trang bị tốt hơn để đối mặt với các thách thức và yêu cầu khắt khe trong ngành Dược, đồng thời góp phần nâng cao chất lượng dịch vụ y tế và chăm sóc sức khỏe cộng đồng.

2. Khung lý thuyết

2.1. Tư duy phản biện trong giáo dục

Tư duy phản biện trong giáo dục đại học là một năng lực thiết yếu, không chỉ đóng vai trò quyết định trong thành công học tập mà còn phản ánh khả năng tiếp thu, vận dụng và phân tích kiến thức trong các tình huống thực tế. Khả năng này không chỉ bao gồm việc suy luận và phân tích logic mà còn yêu cầu người học có thể đánh giá, xử lý thông tin và đưa ra kết luận sáng suốt, có tính xây dựng. Tư duy phản biện, vì thế, là nền tảng cho sự phát triển toàn diện của sinh viên trong môi trường giáo dục đại học.

Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng tư duy phản biện có mối liên hệ chặt chẽ với thành tích học tập của sinh viên. D'alessio và cộng sự (2019) chỉ ra rằng việc phát triển tư duy phản biện giúp sinh viên đạt kết quả học tập cao hơn. Tương tự, Fong và các đồng nghiệp (2017) cũng khẳng định mối liên hệ tích cực giữa tư duy phản biện và sự thành công học tập của sinh viên. Những kết quả này càng khẳng định vai trò quan trọng của tư duy phản biện trong môi trường đại học.

Đặc biệt, Akhdinirwanto và cộng sự (2020) đã nghiên cứu ứng dụng phương pháp PBL để phát triển kỹ năng tư duy phản biện cho học sinh trung học cơ sở. Kết quả nghiên cứu cho thấy PBL kết hợp với tranh luận có thể là mô hình hiệu quả để nâng cao tư duy phản biện. Tương tự, nghiên cứu của Amin và đồng nghiệp (2020) cũng chỉ ra tác động tích cực của PBL đối với tư duy phản biện và thái độ học tập của sinh viên.

Trong bối cảnh giáo dục đại học, PBL không chỉ là phương pháp giảng dạy mà còn là một khuôn khổ học tập hiệu quả, giúp sinh viên phát triển kỹ năng tư duy phản biện. Một nghiên cứu của Anesa (2021) về việc sử dụng mô-đun PBL trong giảng dạy vật liệu di truyền cổ điển cho thấy đây là một công cụ mạnh mẽ để cải thiện khả năng tư duy phản biện. Các nghiên cứu này không chỉ chứng minh hiệu quả của PBL mà còn khẳng định rằng phương pháp này có thể giúp sinh viên phát triển tư duy phản biện một cách sâu sắc trong môi trường đại học.

Bên cạnh đó, Arini và cộng sự (2017) cũng đã nghiên cứu về chiến lược mind mapping trong việc viết tiểu luận, nhấn mạnh vai trò của các kỹ thuật học tập sáng tạo trong việc thúc đẩy tư duy phản biện. Những nghiên cứu này làm nổi bật sự đa dạng của các phương pháp giảng dạy và đánh giá có thể áp dụng để phát triển tư duy phản biện trong môi trường giáo dục đại học.

2.2. Phương pháp học hỏi dựa trên vấn đề

Phương pháp học dựa trên vấn đề (PBL) đã trở thành một công cụ quan trọng trong việc phát triển tư duy phản biện của sinh viên trong môi trường giáo dục đại học. Thay vì chỉ tập trung vào việc truyền đạt kiến thức, PBL tập trung vào việc giải quyết các vấn đề thực tế và phức tạp. Qua phương pháp này, sinh viên không chỉ được khuyến khích tìm kiếm thông tin, phân tích và giải quyết vấn đề mà còn học cách đặt câu hỏi và đưa ra những giải pháp sáng tạo. Qua quá trình này, họ phát triển không chỉ kỹ năng tư duy phản biện mà còn các kỹ năng quan trọng như suy luận logic và khả năng đánh giá vấn đề.

Cơ sở lý thuyết của PBL dựa trên triết lý học tập thực tiễn, một quan điểm do John Dewey và Jean Piaget phát triển. Theo quan điểm này, sinh viên học tốt nhất khi họ được tham gia vào các tình huống thực tế,

nơi họ có thể áp dụng kiến thức vào thực tế, thay vì chỉ tiếp nhận thông tin một cách thụ động. PBL cũng khuyến khích sự hợp tác và làm việc nhóm, tạo ra cơ hội để phát triển các kỹ năng giao tiếp và làm việc chung, điều này rất quan trọng trong việc xây dựng kiến thức xã hội.

Nhiều nghiên cứu đã chứng minh hiệu quả của PBL trong việc phát triển tư duy phản biện. Ví dụ, nghiên cứu của Akhdinirwanto và các cộng sự (2020) về việc áp dụng PBL trong việc phát triển tư duy phản biện cho học sinh trung học cơ sở cho thấy sự cải thiện rõ rệt trong kỹ năng tư duy phản biện của học sinh. Tương tự, Amin và các đồng nghiệp (2020) cũng ghi nhận những kết quả tích cực về tác động của PBL đối với kỹ năng tư duy phản biện và thái độ học tập của sinh viên.

Một số yếu tố quan trọng của PBL bao gồm việc thiết kế vấn đề phù hợp, cung cấp sự hướng dẫn và hỗ trợ trong suốt quá trình giải quyết vấn đề, cũng như đánh giá và phản hồi kịp thời. Bên cạnh đó, việc tích hợp công nghệ và tài nguyên số vào phương pháp PBL có thể tạo ra một môi trường học tập phong phú, đa dạng và hấp dẫn.

Như vậy, PBL không chỉ là một phương pháp giảng dạy mà còn là một triết lý giáo dục nhằm phát triển kỹ năng tư duy phản biện và khả năng giải quyết vấn đề của sinh viên thông qua các tình huống thực tế. Việc kết hợp PBL với các nguyên lý lý thuyết về tư duy phản biện sẽ tạo ra một môi trường học tập sáng tạo và hiệu quả, giúp sinh viên phát triển toàn diện.

2.3. Mối liên hệ giữa phương pháp học hỏi dựa trên vấn đề và phát triển tư duy phản biện

Phương pháp PBL đã được chứng minh là một công cụ mạnh mẽ trong việc phát triển tư duy phản biện ở sinh viên đại học. PBL không chỉ là phương pháp giảng dạy đơn thuần mà còn là một chiến lược giúp sinh viên phát triển kỹ năng tư duy phản biện qua quá trình giải quyết các vấn đề thực tế và phức tạp. Theo Prince và Felder (2006), PBL khuyến khích sinh viên sử dụng tư duy phân tích, đánh giá và tổng hợp thông tin để đưa ra các giải pháp hợp lý, điều này giúp phát triển khả năng phản biện.

Một trong những lý do quan trọng mà PBL thúc đẩy tư duy phản biện là thông qua việc sinh viên phải đối mặt với các tình huống thực tế. Thay vì chỉ tiếp thu thông tin thụ động, sinh viên phải áp dụng kiến thức vào việc phân tích và giải quyết các vấn đề phức tạp. Điều này yêu cầu họ không chỉ suy luận một cách logic mà còn phải xem xét các yếu tố khác nhau và đưa ra quyết định có tính phản biện. Các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng PBL có tác dụng tích cực trong việc cải thiện các kỹ năng phản biện của sinh viên. Nghiên cứu của Fong và cộng sự (2017) cho thấy sự tham gia vào PBL giúp sinh viên cải thiện khả năng đánh giá các thông tin và các quyết định mà họ đưa ra trong quá trình học.

Hơn nữa, PBL cũng cung cấp môi trường học tập hợp tác, nơi sinh viên được khuyến khích làm việc nhóm, trao đổi ý tưởng và thảo luận. Việc này không chỉ nâng cao khả năng giao tiếp mà còn phát triển tư duy phản biện, vì sinh viên phải bảo vệ quan điểm của mình, lắng nghe ý kiến phản hồi và điều chỉnh quan điểm khi cần thiết. Điều này giúp họ nhận thức rõ hơn về các vấn đề và phát triển khả năng đánh giá các quan điểm khác nhau. Theo nghiên cứu của Akhdinirwanto và cộng sự (2020), việc áp dụng PBL trong các nhóm học tập đã cải thiện đáng kể khả năng tư duy phản biện của sinh viên, nhờ vào sự trao đổi và tranh luận trong nhóm.

Cơ sở lý thuyết của PBL, với triết lý học tập xây dựng từ các vấn đề thực tế, cũng giúp củng cố sự phát triển của tư duy phản biện. Lý thuyết xây dựng kiến thức (constructivism) của Piaget và Vygotsky nhấn mạnh rằng học sinh học tốt nhất khi được tham gia vào việc giải quyết các tình huống thực tế, từ đó tự xây dựng và kiểm tra lại kiến thức của mình (Dewey, 1938). Trong quá trình này, sinh viên không chỉ học hỏi qua việc ghi nhớ mà còn phải đánh giá, phân tích và đưa ra quyết định dựa trên các dữ liệu có sẵn.

Như vậy, mối quan hệ giữa phương pháp PBL và phát triển tư duy phản biện là rất rõ ràng và mạnh mẽ. PBL tạo ra một môi trường học tập tích cực, giúp sinh viên phát triển khả năng tư duy phản biện thông qua việc giải quyết các vấn đề thực tế, hợp tác trong nhóm và đánh giá các quan điểm khác nhau. Những yếu tố này không chỉ giúp sinh viên học hỏi một cách sâu sắc mà còn chuẩn bị cho họ những kỹ năng cần thiết trong cuộc sống và công việc sau này.

3. Đặc điểm phương pháp học hỏi dựa trên vấn đề

Học tập thông qua các vấn đề thực tế: Một trong những đặc điểm nổi bật của PBL là việc sinh viên giải quyết các vấn đề thực tế, phức tạp, phản ánh những tình huống mà họ có thể gặp phải trong sự nghiệp tương lai. Theo nghiên cứu của Akhdinirwanto và cộng sự (2020), phương pháp này không chỉ giúp sinh viên củng cố kiến thức mà còn phát triển kỹ năng tư duy phản biện và khả năng giải quyết vấn đề trong các tình huống thực tế. Việc học tập thông qua các tình huống thực tế giúp sinh viên nhận thức được tầm quan trọng của kiến thức và cách áp dụng chúng vào các tình huống cụ thể (Fong, 2017).

Sinh viên làm trung tâm của quá trình học: Trong PBL, sinh viên là trung tâm của quá trình học tập, và giảng viên đóng vai trò như một người hướng dẫn hoặc hỗ trợ. PBL yêu cầu sinh viên tự nghiên cứu, thảo luận, và đưa ra giải pháp cho các vấn đề được giao. Điều này khuyến khích sinh viên phát triển khả năng tư duy độc lập và sáng tạo (Arends, 2004). Cách tiếp cận này làm tăng tính chủ động và trách nhiệm của sinh viên trong quá trình học tập, tạo ra môi trường học tập tích cực và khuyến khích sự sáng tạo (Halpern, 2014).

Khuyến khích làm việc nhóm và thảo luận: PBL cũng thúc đẩy sự hợp tác và làm việc nhóm. Sinh viên thường được chia thành các nhóm để cùng nhau giải quyết vấn đề, trao đổi ý tưởng và giải thích quan điểm. Việc này không chỉ giúp sinh viên học hỏi từ nhau mà còn phát triển các kỹ năng giao tiếp, lắng nghe, và phản biện. Theo Fong và cộng sự (2017), các buổi thảo luận nhóm trong PBL giúp sinh viên cải thiện khả năng hợp tác và xây dựng các giải pháp hợp lý, đồng thời phát triển kỹ năng tư duy phản biện. Điều này đặc biệt quan trọng trong ngành Dược, nơi mà việc làm việc nhóm là yếu tố quan trọng để giải quyết các tình huống phức tạp trong công việc.

Đánh giá quá trình học tập và kết quả giải quyết vấn đề: PBL không chỉ chú trọng vào kết quả cuối cùng mà còn đánh giá quá trình học tập của sinh viên. Qua việc đánh giá quá trình giải quyết vấn đề, giảng viên có thể theo dõi sự tiến bộ của sinh viên, đưa ra phản hồi kịp thời và hỗ trợ trong việc cải thiện các kỹ năng tư duy phản biện. Điều này giúp sinh viên nhận ra điểm mạnh và điểm yếu của bản thân trong quá trình học, từ đó nâng cao khả năng tự học và phát triển (Kauchak, 2001).

Tạo ra môi trường học tập tự chủ và phản biện: Cuối cùng, PBL tạo ra một môi trường học tập nơi sinh viên có thể tự do đặt câu hỏi, tìm kiếm thông tin và đánh giá các giải pháp khác nhau. Việc tự nghiên cứu giúp sinh viên phát triển khả năng tư duy phản biện và phân tích thông tin một cách có hệ thống. Việc khuyến khích sinh viên tự tìm kiếm và đánh giá thông tin từ nhiều nguồn giúp họ phát triển tư duy phản biện và khả năng ra quyết định (Facione, 1990).

4. Vận dụng phương pháp học hỏi dựa trên vấn đề trong tăng cường tư duy phản biện cho sinh viên

4.1. Giao nhiệm vụ với các vấn đề thực tế và phức tạp

Việc giao nhiệm vụ với các vấn đề thực tế và phức tạp là một trong những yếu tố quan trọng giúp sinh viên ngành Dược phát triển tư duy phản biện, khả năng giải quyết vấn đề và các kỹ năng cần thiết trong công việc tương lai. Phương pháp PBL đặc biệt hiệu quả trong việc áp dụng kiến thức lý thuyết vào thực tiễn, giúp sinh viên không chỉ hiểu sâu về chuyên môn mà còn có thể xử lý những tình huống thực tế mà họ sẽ gặp phải trong nghề nghiệp.

Một trong những cách để vận dụng mô hình PBL vào giảng dạy ngành Dược là giao cho sinh viên các vấn đề liên quan đến việc phát triển, sản xuất và sử dụng thuốc trong điều trị bệnh. Những vấn đề này thường không có một đáp án duy nhất mà yêu cầu sinh viên phải sử dụng kiến thức từ nhiều lĩnh vực như dược lý, hoá học, sinh học và công nghệ dược phẩm. Việc giải quyết các vấn đề thực tế giúp sinh viên không chỉ rèn luyện khả năng phân tích, đánh giá thông tin mà còn tạo điều kiện để họ phát triển kỹ năng tư duy phản biện, đánh giá các tình huống từ nhiều góc độ khác nhau.

Ví dụ, giảng viên có thể giao cho sinh viên một nhiệm vụ yêu cầu họ nghiên cứu và đánh giá một loại

thuốc mới được phát triển để điều trị một bệnh lý phổ biến, như tiểu đường. Sinh viên sẽ cần phân tích thành phần hóa học của thuốc, tìm hiểu cơ chế tác dụng, nghiên cứu các tác dụng phụ và tương tác thuốc, và đánh giá hiệu quả của thuốc so với các phương pháp điều trị hiện tại. Quá trình này yêu cầu sinh viên phải thực hiện các nghiên cứu, phân tích các dữ liệu nghiên cứu lâm sàng, và đánh giá các kết quả từ các nghiên cứu khoa học có sẵn.

Một nhiệm vụ khác có thể liên quan đến việc giải quyết các vấn đề trong quy trình sản xuất và kiểm tra chất lượng thuốc. Sinh viên sẽ cần phải đối mặt với các vấn đề như làm thế nào để đảm bảo thuốc được sản xuất với chất lượng ổn định và an toàn cho người sử dụng, trong khi vẫn tuân thủ các tiêu chuẩn của các cơ quan quản lý dược phẩm. Việc tìm hiểu và áp dụng các nguyên lý về kiểm tra chất lượng, phân tích thuốc và quy trình sản xuất là rất quan trọng để sinh viên có thể hiểu rõ về cách thức đảm bảo chất lượng sản phẩm dược phẩm, đồng thời phát triển tư duy phản biện để đánh giá các phương pháp và quy trình khác nhau.

Ngoài ra, PBL cũng có thể bao gồm việc giải quyết các tình huống cụ thể trong thực hành lâm sàng. Chẳng hạn, sinh viên có thể được yêu cầu đánh giá một trường hợp bệnh nhân với bệnh lý phức tạp, nơi mà các loại thuốc điều trị có thể tương tác với nhau, gây ra tác dụng phụ hoặc không hiệu quả. Sinh viên cần phải đưa ra các giải pháp điều trị hợp lý, cân nhắc đến các yếu tố như tình trạng sức khỏe của bệnh nhân, tiền sử bệnh, và các thuốc đang được sử dụng. Qua đó, sinh viên không chỉ học cách đánh giá và phân tích tình huống mà còn phát triển khả năng đưa ra quyết định thông qua tư duy phản biện.

Việc giao nhiệm vụ giải quyết các vấn đề thực tế và phức tạp không chỉ giúp sinh viên ngành Dược phát triển kỹ năng tư duy phản biện mà còn giúp họ chuẩn bị tốt hơn cho công việc sau khi ra trường. Những tình huống mà sinh viên phải giải quyết trong quá trình học tập sẽ giúp họ có được cái nhìn sâu sắc và chuẩn bị kỹ càng cho công việc lâm sàng, nghiên cứu và phát triển thuốc, hoặc các công việc liên quan đến ngành Dược. Qua đó, sinh viên sẽ có thể tự tin đối mặt với những thách thức và yêu cầu khắt khe trong nghề nghiệp tương lai.

4.2. Khuyến khích thảo luận nhóm và hợp tác

Thảo luận nhóm và hợp tác là hai yếu tố quan trọng trong phương pháp PBL và đóng vai trò then chốt trong việc phát triển tư duy phản biện của sinh viên ngành Dược. Trong môi trường học tập, việc khuyến khích sinh viên thảo luận và làm việc nhóm không chỉ giúp họ phát triển khả năng giao tiếp mà còn giúp tăng cường khả năng phân tích, đánh giá và đưa ra quyết định dựa trên các quan điểm khác nhau. Điều này rất quan trọng trong ngành Dược, nơi mà các quyết định về thuốc, điều trị và quản lý sức khỏe yêu cầu sự hợp tác giữa nhiều chuyên gia với các kiến thức và kỹ năng khác nhau.

Một trong những cách thức áp dụng thảo luận nhóm và hợp tác trong PBL là giao cho sinh viên những tình huống thực tế yêu cầu sự phối hợp giữa các thành viên trong nhóm để đưa ra giải pháp. Ví dụ, một nhiệm vụ có thể yêu cầu sinh viên nghiên cứu và đánh giá một loại thuốc mới từ các góc độ khác nhau, bao gồm dược lý, hoá học, sản xuất và tác dụng phụ. Mỗi sinh viên sẽ đóng vai trò chuyên môn riêng biệt, có thể là chuyên gia về dược lý, hoá học, hoặc về các vấn đề lâm sàng. Các nhóm sinh viên cần thảo luận để chia sẻ kiến thức của mình, phân tích các dữ liệu nghiên cứu và kết hợp các ý tưởng để đưa ra một giải pháp tổng thể, đồng thời phải bảo vệ quan điểm của mình trước các thành viên khác.

Quá trình thảo luận nhóm trong PBL giúp sinh viên ngành Dược phát triển tư duy phản biện bởi họ phải đánh giá, phân tích và lý luận để hỗ trợ quan điểm của mình. Khi các sinh viên tranh luận về một vấn đề, họ không chỉ đơn giản là đưa ra ý kiến mà còn phải phản biện các quan điểm khác, thách thức giả thuyết và phân tích các lập luận từ nhiều chiều cạnh khác nhau. Điều này giúp sinh viên không chỉ củng cố hiểu biết mà còn nâng cao khả năng nhận xét và đưa ra quyết định logic, một kỹ năng cực kỳ quan trọng trong nghề Dược.

Ngoài ra, thảo luận nhóm và hợp tác còn giúp sinh viên hiểu rõ hơn về tầm quan trọng của việc làm việc nhóm trong thực tế. Trong ngành Dược, việc hợp tác giữa các chuyên gia, bác sĩ, dược sĩ và các nhà nghiên cứu là điều cần thiết để đưa ra các quyết định hiệu quả về điều trị và phát triển thuốc. Sinh viên sẽ học cách

chia sẻ thông tin, lắng nghe và tôn trọng quan điểm của người khác, đồng thời học cách xây dựng các giải pháp nhóm một cách hợp lý và hiệu quả.

Thêm vào đó, thảo luận nhóm còn giúp sinh viên có cơ hội phát triển kỹ năng giao tiếp, khả năng làm việc dưới áp lực và quản lý xung đột trong nhóm. Những tình huống tranh luận và đưa ra quyết định trong nhóm sẽ chuẩn bị cho sinh viên những tình huống tương tự mà họ có thể gặp phải trong công việc sau này, đặc biệt là khi cần hợp tác với các đồng nghiệp, bệnh nhân hoặc nhà cung cấp thuốc.

Cuối cùng, việc khuyến khích thảo luận nhóm trong PBL không chỉ giúp sinh viên nâng cao kỹ năng tư duy phản biện mà còn tạo ra một môi trường học tập tích cực, nơi mà mọi người đều có thể đóng góp ý kiến và học hỏi lẫn nhau. Việc làm việc nhóm và thảo luận sẽ giúp sinh viên ngành Dược phát triển sự tự tin trong việc đưa ra quyết định, đồng thời nâng cao khả năng giải quyết các vấn đề phức tạp trong lĩnh vực dược phẩm và điều trị bệnh lý.

4.3. Phản hồi và hỗ trợ từ giảng viên

Trong mô hình PBL, phản hồi và hỗ trợ từ giảng viên đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển tư duy phản biện của sinh viên, đặc biệt là đối với sinh viên ngành Dược. Giảng viên không chỉ là người truyền đạt kiến thức mà còn là người hướng dẫn, hỗ trợ và tạo điều kiện cho sinh viên phát triển khả năng phân tích, đánh giá và đưa ra quyết định một cách chính xác và có căn cứ. Việc giảng viên cung cấp phản hồi kịp thời và xây dựng giúp sinh viên nhận thức rõ hơn về tiến trình tư duy của mình, từ đó hoàn thiện khả năng phản biện trong các tình huống thực tế.

Một trong những cách thức hỗ trợ quan trọng của giảng viên là cung cấp phản hồi chi tiết và có tính xây dựng về những phân tích, nhận định của sinh viên trong quá trình giải quyết vấn đề. Trong ngành Dược, các tình huống học tập có thể liên quan đến việc đưa ra quyết định về các lựa chọn điều trị, sự tương tác giữa thuốc, tác dụng phụ của thuốc, hoặc phân tích hiệu quả của các phương pháp điều trị. Khi giảng viên cung cấp phản hồi về những giải pháp mà sinh viên đề xuất, họ không chỉ đánh giá sự chính xác mà còn yêu cầu sinh viên suy nghĩ sâu hơn về các yếu tố chưa được xem xét, hoặc những giả thuyết chưa được kiểm chứng. Những câu hỏi phản biện của giảng viên sẽ giúp sinh viên nhìn nhận vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau và thách thức những lập luận hoặc giả định ban đầu của họ, từ đó giúp họ phát triển kỹ năng suy nghĩ phản biện.

Ngoài phản hồi, giảng viên còn đóng vai trò là người hỗ trợ trong suốt quá trình học, từ việc hướng dẫn cách tiếp cận vấn đề đến việc cung cấp các tài liệu và nguồn lực hỗ trợ. Ví dụ, giảng viên có thể hướng dẫn sinh viên cách sử dụng cơ sở dữ liệu y học hoặc các công cụ phân tích dược lý để tìm kiếm thông tin, đồng thời giúp sinh viên phân tích và đánh giá các nguồn tài liệu một cách có hệ thống. Trong ngành Dược, việc tìm kiếm và đánh giá thông tin chính xác và cập nhật là vô cùng quan trọng, và giảng viên có thể hỗ trợ sinh viên bằng cách chỉ dẫn họ cách xác định các nguồn tài liệu uy tín, phân biệt các thông tin có giá trị và không có giá trị.

Hỗ trợ từ giảng viên cũng bao gồm việc tạo ra một môi trường học tập an toàn, nơi mà sinh viên cảm thấy tự tin khi đưa ra các ý tưởng, quan điểm và thậm chí là những sai sót của mình. Trong ngành Dược, một quyết định sai lầm có thể ảnh hưởng trực tiếp đến sức khỏe và tính mạng của bệnh nhân, vì vậy việc tạo điều kiện để sinh viên nhận ra và học hỏi từ những sai lầm là rất quan trọng. Giảng viên cần khuyến khích sinh viên học hỏi từ những thiếu sót trong các giải pháp mà họ đưa ra, đồng thời giúp họ nhận thức được cách để cải thiện và hoàn thiện những quyết định đó trong tương lai.

Một yếu tố khác là giảng viên có thể thúc đẩy sinh viên tham gia vào các buổi phản biện nhóm hoặc các hoạt động đánh giá lẫn nhau, qua đó giúp họ phát triển khả năng tư duy phản biện trong môi trường nhóm. Những hoạt động này không chỉ giúp sinh viên trao đổi quan điểm mà còn rèn luyện kỹ năng giao tiếp và khả năng bảo vệ quan điểm của mình một cách có căn cứ.

Cuối cùng, giảng viên cũng có thể tổ chức các buổi hội thảo, lớp học ngoài giờ hoặc các buổi trao đổi trực tiếp với sinh viên để giải đáp các thắc mắc, cung cấp thêm thông tin hoặc giúp sinh viên định hướng

lại cách tiếp cận vấn đề. Những buổi gặp mặt này tạo cơ hội cho giảng viên và sinh viên tương tác trực tiếp, giúp giảng viên nhận diện các khó khăn của sinh viên trong quá trình học và đưa ra các giải pháp hỗ trợ kịp thời.

4.4. Đánh giá quá trình học tập và kết quả giải quyết vấn đề trong mô hình PBL

Đánh giá quá trình học tập

Quá trình học tập trong PBL bao gồm nhiều hoạt động quan trọng, từ phân tích vấn đề đến việc tìm kiếm thông tin và thảo luận nhóm. Đánh giá quá trình học tập không chỉ giúp giảng viên theo dõi sự tiến bộ của sinh viên mà còn giúp họ nhận diện các khó khăn mà sinh viên gặp phải trong suốt quá trình học.

Một trong những yếu tố quan trọng trong đánh giá quá trình là khả năng phân tích và đặt câu hỏi của sinh viên. Sinh viên ngành Dược phải đối mặt với các vấn đề thực tế liên quan đến các bệnh lý, thuốc điều trị và tương tác thuốc. Giảng viên có thể đánh giá khả năng sinh viên đặt ra các câu hỏi phản biện, giúp làm rõ các vấn đề và mở rộng phạm vi suy nghĩ của sinh viên. Việc này giúp sinh viên nâng cao khả năng tư duy phản biện và phân tích vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau.

Khả năng làm việc nhóm cũng là một yếu tố quan trọng trong PBL. Sinh viên ngành Dược cần làm việc hợp tác để đưa ra các giải pháp điều trị tối ưu cho bệnh nhân. Đánh giá quá trình làm việc nhóm có thể dựa vào khả năng sinh viên trao đổi ý kiến, thảo luận, và bảo vệ quan điểm của mình. Điều này giúp sinh viên phát triển kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm và khả năng bảo vệ các quan điểm của mình trong môi trường học tập.

Ngoài ra, quá trình tìm kiếm và đánh giá thông tin từ nhiều nguồn khác nhau là một yếu tố quan trọng trong PBL. Sinh viên ngành Dược cần biết cách đánh giá tính tin cậy và ứng dụng của thông tin trong việc điều trị. Giảng viên có thể đánh giá khả năng của sinh viên trong việc phân biệt thông tin quan trọng và không quan trọng, cũng như đánh giá thông tin từ các cơ sở dữ liệu y học, nghiên cứu khoa học và tài liệu y tế.

Đánh giá kết quả giải quyết vấn đề

Sau khi sinh viên hoàn thành quá trình giải quyết vấn đề, việc đánh giá kết quả giúp giảng viên xác định mức độ hiểu biết và khả năng áp dụng kiến thức vào thực tế của sinh viên. Đối với sinh viên ngành Dược, kết quả giải quyết vấn đề không chỉ phụ thuộc vào việc đưa ra giải pháp mà còn phải đánh giá tính khả thi và hiệu quả của các phương án điều trị.

Giảng viên cần đánh giá khả năng áp dụng kiến thức vào thực tế của sinh viên. Sinh viên phải biết cách vận dụng kiến thức về dược lý, các loại thuốc và tương tác thuốc để đưa ra phương án điều trị phù hợp. Kết quả giải quyết vấn đề có thể được đánh giá qua các phương án điều trị mà sinh viên đề xuất, và liệu các phương án này có hợp lý và khả thi không.

Khả năng đánh giá tính khả thi của các phương án cũng là một yếu tố quan trọng trong việc đánh giá kết quả. Sinh viên cần phải đánh giá tác dụng phụ, chi phí, và hiệu quả của các phương án điều trị, từ đó lựa chọn giải pháp tối ưu nhất cho bệnh nhân. Việc đánh giá tính khả thi không chỉ dựa trên lý thuyết mà còn phải xem xét các yếu tố thực tế trong môi trường lâm sàng.

Cung cấp phản hồi và hỗ trợ

Phản hồi từ giảng viên đóng vai trò quan trọng trong việc giúp sinh viên nhận diện các điểm mạnh và điểm yếu trong quá trình học tập. Giảng viên cần cung cấp phản hồi chi tiết, mang tính xây dựng, từ đó giúp sinh viên điều chỉnh cách tiếp cận vấn đề, cải thiện khả năng tư duy phản biện và giải quyết vấn đề. Đặc biệt trong ngành Dược, giảng viên cần tập trung vào việc hỗ trợ sinh viên hiểu rõ hơn về các quyết định điều trị và cách áp dụng lý thuyết vào các tình huống thực tế.

Giảng viên cũng cần theo dõi và hỗ trợ sinh viên trong quá trình học, giúp họ tự tin hơn trong việc giải quyết các vấn đề phức tạp. Các phản hồi kịp thời không chỉ giúp sinh viên cải thiện kết quả học tập mà còn thúc đẩy họ phát triển các kỹ năng tư duy phản biện, làm việc nhóm và ra quyết định chính xác trong thực tế.

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng phương pháp PBL có hiệu quả rõ rệt trong việc phát triển tư duy phản biện cho sinh viên ngành Dược, giúp họ sẵn sàng đối mặt với các thách thức trong môi trường y tế. Tuy nhiên, để phương pháp này đạt được hiệu quả tối ưu, cần đảm bảo các yếu tố hỗ trợ như thiết kế tình huống phù hợp, cung cấp phản hồi kịp thời và tạo môi trường học tập tích cực. Các đề xuất của nghiên cứu bao gồm việc mở rộng áp dụng PBL trong giáo dục y tế và bổ sung các phương pháp hỗ trợ để giúp sinh viên phát triển toàn diện kỹ năng phản biện, đóng góp vào việc nâng cao chất lượng đào tạo và dịch vụ y tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] D'alessio, F. A., et al. (2019). Studying the impact of critical thinking on the academic performance of executive MBA students. Thinking Skills and Creativity.
[2] Fong, C. J., et al. (2017). A meta-analysis on critical thinking and community college student achievement. Thinking Skills and Creativity.
[3] Akhdinirwanto, R. W., et al. (2020). Problem-based learning with argumentation as a hypothetical model to increase the critical thinking skills for junior high school students. Jurnal Pendidikan IPA Indonesia.
[4] Amin, S., et al. (2020). Effect of problem-based learning on critical thinking skills and environmental attitude. Journal for the Education of Gifted Young Scientists.
[5] Anesa, D. R. (2021). The effectiveness of problem based learning (PBL) based e- module on the classic genetic materials to improve the student's critical thinking skills. International Journal of Social Science and Human Research.
[6] Arends, R. I. (2004). Learning to teach edisi tujuh.
[7] Arini, N. W., et al. (2017). Essay writing through quantum learning with mind mapping strategy. Indonesia of Educational Journal.
[8] ELMOUHTARIM, S. (2018). Integrating critical thinking skills in reading courses at the university level the case of faculty of letters and humanities, Beni-Mellal, Morocco. Arab World English Journal.
[9] Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: Reflection And Perspective—Part I.
[10] Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The delphi report).

ABSTRACT

Using Problem-Based Learning to Enhance Critical Thinking Skills for Pharmacy Students in the Classroom

Critical thinking is one of the core skills in modern education, particularly essential for pharmacy students. Training students in this field not only focuses on specialized knowledge but also aims to develop their ability to analyze and handle complex medical situations. This paper explores the use of problem-based learning (PBL) as a method to strengthen critical thinking skills for pharmacy students. In the context of modern education, critical thinking has become a crucial skill, enabling students to master specialized knowledge while enhancing their ability to analyze and address complex issues in healthcare. PBL is an effective approach that encourages students to engage with real-world scenarios, thus fostering skills in evaluation, reasoning, and evidence-based decision-making. This study examines how PBL can be applied in pharmacy education through activities such as practical assignments, group discussions, and instructor support to optimize the learning process and elevate students' critical thinking abilities.

Keywords: *Problem-based learning, critical thinking, higher education, effectiveness assessment, PBL expansion.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.138
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 138-145
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

TĂNG CƯỜNG KHẢ NĂNG TƯ DUY SÁNG TẠO CHO HỌC SINH QUA PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TOÁN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ

Nguyễn Huyền Trang[1]

Tóm tắt. Tư duy sáng tạo là một yếu tố quan trọng trong giáo dục hiện đại, đặc biệt là trong dạy học toán ở các trường trung học cơ sở. Nó không chỉ giúp học sinh phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề mà còn khuyến khích họ khám phá, sáng tạo và áp dụng kiến thức vào thực tế. Trong bối cảnh này, các phương pháp dạy học sáng tạo đóng vai trò quyết định trong việc phát triển tư duy sáng tạo của học sinh. Một trong những phương pháp hiệu quả là phương pháp học tập chủ động, nơi học sinh chủ động tham gia vào quá trình giải quyết vấn đề, thay vì chỉ tiếp thu kiến thức một cách thụ động. Phương pháp này giúp học sinh phát triển khả năng tư duy phản biện và khả năng sáng tạo khi đối diện với các tình huống toán học chưa có lời giải cố định. Thêm vào đó, phương pháp dạy học qua dự án giúp học sinh kết nối kiến thức toán học với các vấn đề thực tế, từ đó kích thích sự sáng tạo trong việc tìm ra giải pháp. Phương pháp học tập hợp tác cũng đóng góp quan trọng, khi học sinh làm việc nhóm, trao đổi ý tưởng và giải quyết vấn đề cùng nhau, không chỉ học hỏi kiến thức mà còn phát triển kỹ năng giao tiếp và làm việc nhóm. Tuy nhiên, việc áp dụng các phương pháp này cũng gặp phải không ít thách thức như sự thiếu hụt cơ sở vật chất, sự chưa đồng đều trong trình độ của học sinh, và cần sự thay đổi trong cách thức giảng dạy của giáo viên. Dù vậy, với sự nỗ lực và đầu tư thích hợp, những phương pháp này có thể giúp nâng cao chất lượng dạy học và phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh, tạo nền tảng vững chắc cho sự nghiệp học tập lâu dài của các em.

Từ khóa: *Tư duy sáng tạo, phương pháp dạy học, trung học cơ sở, dạy học toán, giáo dục sáng tạo.*

1. Đặt vấn đề

Trong quá trình phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh, phương pháp dạy học toán ở trường THCS đóng một vai trò quan trọng, vì môn học này không chỉ cung cấp kiến thức mà còn phát triển các kỹ năng tư duy phản biện và sáng tạo. Tư duy sáng tạo trong toán học không chỉ giới hạn ở khả năng giải quyết vấn đề, mà còn bao gồm việc áp dụng các phương pháp tư duy linh hoạt, tìm kiếm các giải pháp mới và sáng tạo trong việc sử dụng các khái niệm toán học (Sternberg & Williams, 1996). Tư duy sáng tạo được coi là một yếu tố cốt lõi trong việc phát triển năng lực của học sinh, giúp các em không chỉ hiểu mà còn vận dụng kiến thức toán học vào những tình huống mới.

Theo nghiên cứu của Cropley (2001), giáo viên có ảnh hưởng sâu sắc đến sự phát triển của tư duy sáng tạo ở học sinh, thông qua việc sử dụng các phương pháp giảng dạy kích thích tư duy độc lập và khả năng sáng tạo. Việc khuyến khích học sinh đưa ra các giải pháp sáng tạo, thay vì chỉ áp dụng công thức có sẵn, giúp học sinh phát triển tư duy phản biện và khả năng giải quyết vấn đề theo cách mới mẻ và độc đáo. Một trong những phương pháp hiệu quả trong việc này là phương pháp học hợp tác, nơi học sinh có thể thảo luận và cùng nhau tìm ra các giải pháp sáng tạo cho các bài toán (Shoimin, 2014). Phương pháp này không chỉ giúp học sinh học hỏi từ nhau mà còn khuyến khích sự sáng tạo qua các quan điểm đa dạng.

Bên cạnh đó, một yếu tố quan trọng không thể bỏ qua là việc xây dựng môi trường học tập kích thích sự sáng tạo. Môi trường này cần phải tạo điều kiện để học sinh tự do bày tỏ ý tưởng của mình, không sợ bị

Ngày nhận bài: 07/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 25/10/2024. Ngày nhận đăng: 07/11/2024.
[1]Lớp Đại học Sư phạm Toán B, Trường Đại học Tân Trào
Tác giả liên hệ: Nguyễn Huyền Trang. Địa chỉ e-mail: nguyenhuyenyang05@gmail.com

phê phán hay bỏ qua khi đưa ra các giải pháp chưa hoàn chỉnh. Theo Gary Davis (1996), tư duy sáng tạo không chỉ là khả năng tưởng tượng mà còn là một thái độ sống, cách thức tiếp cận và tương tác với thế giới xung quanh. Chính vì vậy, việc xây dựng một phương pháp dạy học toán không chỉ tập trung vào kiến thức mà còn vào phát triển khả năng tư duy độc lập và sáng tạo cho học sinh là rất cần thiết trong giáo dục ở các trường THCS.

Phương pháp dạy học toán hiện nay cần phải chú trọng vào việc phát triển những khả năng sáng tạo trong học sinh, giúp các em không chỉ hiểu được kiến thức mà còn có thể vận dụng chúng linh hoạt, sáng tạo trong các tình huống khác nhau. Nghiên cứu này sẽ đề xuất các phương pháp dạy học toán có thể thúc đẩy khả năng tư duy sáng tạo cho học sinh, nhằm giúp học sinh không chỉ đạt kết quả học tập tốt mà còn phát triển được kỹ năng giải quyết vấn đề một cách độc đáo và hiệu quả.

2. Tư duy sáng tạo trong dạy học toán

2.1. Định nghĩa về tư duy sáng tạo của học sinh

Tư duy sáng tạo của học sinh là một quá trình tư duy đặc biệt, giúp học sinh giải quyết vấn đề bằng những cách thức mới mẻ, sáng tạo, và khác biệt so với những phương pháp truyền thống. Các nghiên cứu về tư duy sáng tạo trong giáo dục đã đưa ra nhiều định nghĩa khác nhau, nhưng đều tập trung vào khả năng tạo ra các ý tưởng, giải pháp mới và độc đáo, đồng thời thể hiện sự linh hoạt trong tư duy.

Runco và Acar (2012) định nghĩa tư duy sáng tạo là khả năng phát triển các ý tưởng, giải pháp mới và hữu ích. Họ cho rằng tư duy sáng tạo liên quan đến việc giải quyết vấn đề trong những tình huống mà không có các phương pháp giải quyết vấn đề rõ ràng. Điều này có thể được áp dụng trong mọi lĩnh vực, từ nghệ thuật đến khoa học, nhưng đặc biệt quan trọng trong giáo dục, nơi học sinh được khuyến khích tìm ra những cách tiếp cận mới để giải quyết các vấn đề học thuật. Runco và Acar nhấn mạnh rằng tư duy sáng tạo không phải là một khả năng bẩm sinh mà là một kỹ năng có thể được phát triển qua các phương pháp giáo dục và môi trường học tập.

Tương tự, Sternberg (2006) trong lý thuyết về trí tuệ sáng tạo của mình cho rằng tư duy sáng tạo của học sinh bao gồm ba yếu tố chính: khả năng tưởng tượng, khả năng giải quyết vấn đề, và khả năng thích nghi với các tình huống mới. Sternberg nhấn mạnh rằng tư duy sáng tạo không chỉ là khả năng tạo ra những ý tưởng mới mà còn là khả năng sử dụng những ý tưởng đó để giải quyết vấn đề trong những tình huống thực tế. Đây là một đặc điểm quan trọng của tư duy sáng tạo, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục, nơi học sinh không chỉ cần học kiến thức mà còn cần phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề sáng tạo.

Khái niệm về tư duy sáng tạo của Torrance (1966) lại đưa ra một cách tiếp cận khác, nhấn mạnh vào khả năng suy nghĩ linh hoạt và khả năng tưởng tượng của học sinh. Ông khẳng định rằng tư duy sáng tạo có thể được phát triển qua các hoạt động giáo dục khuyến khích sự sáng tạo và tự do trong suy nghĩ. Theo Torrance, học sinh cần được tạo ra cơ hội để phát triển những kỹ năng sáng tạo thông qua các hoạt động không bị ràng buộc bởi những giới hạn của các phương pháp giảng dạy truyền thống. Ông cũng cho rằng sự sáng tạo của học sinh có thể được đo lường qua các bài kiểm tra sáng tạo, bao gồm khả năng tìm ra nhiều giải pháp khác nhau cho một vấn đề.

Khi kết hợp các định nghĩa này lại với nhau, có thể thấy rằng tư duy sáng tạo của học sinh không chỉ liên quan đến khả năng tạo ra ý tưởng mới mà còn bao gồm khả năng giải quyết vấn đề, sự linh hoạt trong tư duy, và khả năng thích nghi với các tình huống khác nhau. Tư duy sáng tạo là một kỹ năng có thể được phát triển thông qua các phương pháp giáo dục phù hợp, trong đó học sinh không chỉ tiếp thu kiến thức mà còn được khuyến khích suy nghĩ độc lập, sáng tạo và giải quyết các vấn đề theo những cách thức mới mẻ.

Vì vậy, việc phát triển tư duy sáng tạo của học sinh không chỉ là việc giúp học sinh tìm ra ý tưởng mới mà còn là việc giúp học sinh học cách giải quyết vấn đề sáng tạo và linh hoạt, từ đó tạo ra một môi trường học tập nơi học sinh có thể phát triển toàn diện các kỹ năng cần thiết cho tương lai.

2.2. Đặc điểm của tư duy sáng tạo

Tư duy sáng tạo là một đặc điểm quan trọng trong quá trình phát triển học sinh, giúp họ không chỉ thành công trong học tập mà còn trong đời sống. Đặc điểm của tư duy sáng tạo không chỉ làm rõ sự khác biệt so

với các loại tư duy khác mà còn thể hiện vai trò quan trọng của nó trong việc giải quyết vấn đề và phát triển cá nhân. Một trong những đặc điểm quan trọng nhất của tư duy sáng tạo là khả năng tạo ra nhiều ý tưởng khác nhau khi đối diện với một vấn đề. Điều này giúp học sinh không chỉ tìm ra một giải pháp duy nhất mà còn khuyến khích họ tìm kiếm các phương án khác nhau, từ đó phát triển khả năng giải quyết vấn đề một cách toàn diện hơn. Theo Runco (2012), khả năng này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh học sinh cần phải đối mặt với những vấn đề phức tạp và đa dạng trong học tập cũng như trong cuộc sống.

Bên cạnh khả năng tạo ra nhiều ý tưởng, sự linh hoạt trong tư duy cũng là một đặc điểm quan trọng của tư duy sáng tạo. Tư duy sáng tạo không chỉ giúp học sinh đưa ra những giải pháp mới mà còn giúp họ thay đổi cách thức tiếp cận vấn đề khi cần thiết. Điều này đòi hỏi học sinh có thể nhìn nhận vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau, từ đó đưa ra những giải pháp đa dạng và phù hợp hơn. Nghiên cứu của Sternberg (2006) đã chỉ ra rằng linh hoạt trong tư duy giúp học sinh không bị mắc kẹt trong những cách thức giải quyết vấn đề cũ, mà thay vào đó có thể áp dụng những phương pháp mới và hiệu quả hơn.

Khả năng suy nghĩ độc lập cũng là một đặc điểm quan trọng trong tư duy sáng tạo. Điều này có nghĩa là học sinh có thể phát triển những ý tưởng mới mẻ, độc đáo mà không bị ảnh hưởng bởi những suy nghĩ của người khác hoặc các chuẩn mực xã hội. Torrance (1966) đã khẳng định rằng tư duy sáng tạo không chỉ giúp học sinh làm mới các ý tưởng cũ mà còn tạo ra những ý tưởng hoàn toàn mới lạ. Học sinh với tư duy sáng tạo sẽ không ngần ngại thử nghiệm những giải pháp khác nhau, từ đó mở rộng khả năng sáng tạo và phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề.

Ngoài ra, tư duy sáng tạo còn có khả năng tưởng tượng mạnh mẽ, giúp học sinh phát triển các ý tưởng mà không bị giới hạn bởi những yếu tố thực tế. Runco và Acar (2012) cho rằng khả năng tưởng tượng giúp học sinh vượt qua những giới hạn hiện tại, từ đó tạo ra những giải pháp sáng tạo, mở rộng khả năng tư duy và giải quyết các vấn đề theo những cách thức mới mẻ.

Cuối cùng, khả năng giải quyết vấn đề là một trong những đặc điểm không thể thiếu trong tư duy sáng tạo. Học sinh có tư duy sáng tạo không chỉ nghĩ ra các ý tưởng mới mà còn có khả năng áp dụng những ý tưởng đó vào thực tế để giải quyết các vấn đề trong học tập và trong cuộc sống. Sternberg (2006) cho rằng việc giải quyết vấn đề là yếu tố quan trọng trong việc đánh giá sự sáng tạo của học sinh, vì nó thể hiện khả năng ứng dụng các ý tưởng sáng tạo vào trong thực tiễn.

Như vậy, tư duy sáng tạo không chỉ đơn thuần là khả năng nghĩ ra các ý tưởng mới mà còn bao gồm khả năng tạo ra nhiều phương án giải quyết vấn đề, sự linh hoạt trong tư duy, sự độc lập trong suy nghĩ, khả năng tưởng tượng và giải quyết vấn đề hiệu quả. Những đặc điểm này giúp học sinh phát triển khả năng tư duy, giải quyết vấn đề và chuẩn bị tốt hơn cho các thử thách trong học tập và cuộc sống.

3. Lợi ích của việc tăng cường khả năng tư duy sáng tạo trong dạy học toán

Tăng cường khả năng tư duy sáng tạo trong dạy học toán mang lại nhiều lợi ích không chỉ giúp học sinh hiểu bài tốt hơn mà còn phát triển những kỹ năng quan trọng phục vụ cho cuộc sống và sự nghiệp tương lai. Các lợi ích này có thể được phân tích qua các khía cạnh khác nhau của quá trình học tập.

Tư duy sáng tạo giúp học sinh nhìn nhận các bài toán từ nhiều góc độ khác nhau và tìm ra nhiều cách giải quyết khác nhau. Việc khuyến khích học sinh sử dụng tư duy sáng tạo trong quá trình giải quyết vấn đề toán học sẽ giúp các em linh hoạt và chủ động hơn trong việc tìm kiếm và áp dụng các phương pháp giải. Theo nghiên cứu của Polya (2004), học sinh có khả năng giải quyết vấn đề tốt hơn khi được khuyến khích tư duy sáng tạo vì chúng sẽ không chỉ dừng lại ở các phương pháp đã học mà còn thử nghiệm những phương pháp mới.

Việc dạy toán thông qua các phương pháp sáng tạo như trò chơi toán học, phương pháp học tập chủ động hay dự án giúp học sinh cảm thấy môn toán không còn khô khan, cứng nhắc mà trở nên sinh động và thú vị hơn. Điều này làm tăng sự tham gia của học sinh vào quá trình học tập, từ đó cải thiện hiệu quả học tập. Dưới góc độ của Gardner (1993), việc áp dụng các phương pháp sáng tạo trong học toán không chỉ thúc đẩy học sinh phát triển tư duy mà còn tạo ra động lực học tập bền vững.

Tư duy sáng tạo không chỉ giới hạn trong môn toán mà còn giúp học sinh phát triển những kỹ năng có ích trong các môn học khác cũng như trong cuộc sống. Học sinh sẽ học được cách tự do tư duy, không bị

ràng buộc bởi các phương pháp truyền thống. Các kỹ năng như tư duy phản biện, khả năng ra quyết định và xử lý tình huống được củng cố khi học sinh tham gia vào các hoạt động giải quyết vấn đề sáng tạo. Amabile (1996) khẳng định rằng môi trường học tập thúc đẩy sáng tạo sẽ giúp học sinh phát triển khả năng tư duy độc lập và sáng tạo trong mọi lĩnh vực.

Trong thời đại công nghệ và thông tin ngày nay, khả năng tư duy sáng tạo là yếu tố quan trọng giúp học sinh thích nghi và phát triển trong các môi trường làm việc ngày càng phức tạp. Các bài toán không còn chỉ là bài tập lý thuyết mà liên quan đến những vấn đề thực tiễn, yêu cầu sự sáng tạo để giải quyết. Kỹ năng tư duy sáng tạo giúp học sinh phát triển khả năng giải quyết các vấn đề không có một đáp án duy nhất, điều này cực kỳ quan trọng trong bối cảnh xã hội hiện đại.

Thông qua các hoạt động nhóm và các phương pháp học tập hợp tác, học sinh không chỉ phát triển khả năng giải quyết bài toán mà còn học được cách làm việc nhóm, lắng nghe ý tưởng của người khác và đưa ra các giải pháp sáng tạo chung. Điều này rất quan trọng vì trong xã hội hiện đại, sự hợp tác và kỹ năng làm việc nhóm là những yếu tố then chốt trong môi trường làm việc.

4. Các phương pháp dạy học toán giúp phát triển tư duy sáng tạo

4.1. Phương pháp học tập chủ động

Phương pháp học tập chủ động là một chiến lược dạy học khuyến khích học sinh tham gia trực tiếp vào quá trình học, qua đó phát triển các kỹ năng tư duy phản biện và sáng tạo. Trong phương pháp này, học sinh không chỉ là những người tiếp nhận thông tin mà còn là những người chủ động tìm kiếm và khám phá kiến thức. Họ được giao nhiệm vụ tự giải quyết các vấn đề, tìm ra các cách thức mới để giải quyết bài toán thay vì chỉ làm theo phương pháp do giáo viên chỉ định. Điều này giúp học sinh phát triển kỹ năng tự học, đồng thời tạo điều kiện để tư duy sáng tạo được kích thích, vì học sinh phải đối mặt với các tình huống chưa có lời giải cố định và cần phải nghĩ ra các giải pháp mới (Brusilovsky & Millán, 2007).

Khác với phương pháp dạy học truyền thống, trong đó giáo viên là trung tâm của quá trình giảng dạy, phương pháp học tập chủ động tạo ra một môi trường học tập linh hoạt, nơi học sinh có thể tự mình xây dựng kiến thức. Các nghiên cứu cho thấy rằng việc học chủ động giúp học sinh phát triển khả năng giải quyết vấn đề, sáng tạo và chủ động hơn trong việc học. Theo Hmelo-Silver (2004), việc học qua các tình huống thực tiễn, yêu cầu học sinh phải tự giải quyết vấn đề, là một cách hiệu quả để thúc đẩy tư duy sáng tạo. Học sinh không chỉ học được các công thức toán học mà còn học được cách áp dụng chúng trong các tình huống khác nhau, giúp họ phát triển tư duy linh hoạt và sáng tạo hơn.

Hơn nữa, phương pháp này còn khuyến khích học sinh phát triển kỹ năng làm việc độc lập và tự tin trong việc đưa ra các quyết định. Trong quá trình giải quyết các bài toán, học sinh phải tự đưa ra các giả thuyết, thử nghiệm và đánh giá kết quả. Điều này tạo ra một môi trường học tập nơi học sinh có thể thử nghiệm và điều chỉnh các cách tiếp cận khác nhau mà không sợ sai lầm. Nghiên cứu của Svinicki (2004) chỉ ra rằng môi trường học tập chủ động giúp học sinh phát triển khả năng tự kiểm tra và đánh giá quá trình học của mình, từ đó tạo ra sự tự tin và động lực học tập.

Để phương pháp học tập chủ động đạt hiệu quả cao, giáo viên đóng vai trò quan trọng trong việc thiết kế các hoạt động học tập kích thích sự sáng tạo của học sinh. Các hoạt động này cần phải đủ thử thách để học sinh phải suy nghĩ sâu và tìm ra các giải pháp sáng tạo, đồng thời phải có sự hỗ trợ từ giáo viên để giúp học sinh vượt qua các khó khăn trong quá trình học. Các nghiên cứu của Johnson và Johnson (1994) cũng cho thấy rằng khi học sinh tham gia vào các hoạt động học tập chủ động, họ sẽ cảm thấy có trách nhiệm hơn với việc học của mình và phát triển được khả năng tư duy sáng tạo một cách tự nhiên.

4.2. Phương pháp dạy học qua dự án

Phương pháp dạy học qua dự án (Project-Based Learning - PBL) là một phương pháp giảng dạy tích cực, trong đó học sinh thực hiện các dự án thực tiễn để giải quyết những vấn đề phức tạp và có liên quan đến thực tế. Phương pháp này không chỉ giúp học sinh phát triển kiến thức chuyên môn mà còn thúc đẩy khả năng tư duy sáng tạo, khả năng làm việc nhóm và kỹ năng giải quyết vấn đề. Trong dạy học toán, phương pháp qua dự án giúp học sinh kết nối kiến thức toán học với các tình huống thực tế, từ đó làm tăng sự hiểu

biết sâu sắc và khả năng áp dụng toán học vào đời sống.

Một trong những đặc điểm quan trọng của phương pháp dạy học qua dự án là việc học sinh tham gia vào quá trình tìm kiếm, thu thập thông tin, nghiên cứu và áp dụng các kiến thức toán học để giải quyết vấn đề thực tiễn. Điều này không chỉ giúp học sinh hiểu được sự liên kết giữa lý thuyết và thực tế, mà còn tạo cơ hội để các em phát triển các kỹ năng tư duy sáng tạo. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc áp dụng PBL trong dạy học toán có thể giúp học sinh tìm ra nhiều cách giải quyết khác nhau cho một bài toán, từ đó thúc đẩy sự sáng tạo và khả năng tư duy phản biện của các em (Thomas, 2000).

Khi tham gia vào các dự án, học sinh phải giải quyết các bài toán phức tạp và đôi khi là các vấn đề chưa có lời giải cố định. Việc này yêu cầu học sinh phải suy nghĩ sáng tạo, thử nghiệm các giải pháp khác nhau và tìm ra cách tiếp cận mới. Theo nghiên cứu của Bell (2010), việc giải quyết các vấn đề mở trong PBL giúp học sinh phát triển khả năng sáng tạo, bởi vì các em có thể thử nghiệm và đánh giá nhiều phương pháp khác nhau để tìm ra giải pháp tối ưu. Điều này khuyến khích học sinh không chỉ tư duy theo một khuôn mẫu cố định mà còn phát triển khả năng tư duy linh hoạt, sáng tạo trong quá trình giải quyết vấn đề.

Phương pháp dạy học qua dự án cũng giúp học sinh phát triển các kỹ năng làm việc nhóm, giao tiếp và hợp tác. Khi thực hiện các dự án nhóm, học sinh không chỉ học hỏi từ bạn bè mà còn phát triển kỹ năng trao đổi ý tưởng, thảo luận và giải quyết xung đột trong quá trình hợp tác. Các nghiên cứu cho thấy rằng việc học theo nhóm giúp học sinh phát triển khả năng lắng nghe, chia sẻ quan điểm và tìm ra giải pháp chung cho vấn đề (BIE, 2003). Đây là một kỹ năng quan trọng không chỉ trong học tập mà còn trong cuộc sống và công việc sau này.

Bên cạnh đó, trong quá trình làm việc với các dự án, học sinh cũng có cơ hội để học cách quản lý thời gian, phân công công việc và chịu trách nhiệm đối với nhiệm vụ của mình. Điều này không chỉ giúp các em nâng cao khả năng tổ chức và quản lý, mà còn giúp học sinh hình thành thái độ làm việc nghiêm túc và chủ động. Việc làm việc với các dự án thực tiễn trong học tập toán giúp học sinh không chỉ học được kiến thức mà còn phát triển các kỹ năng cần thiết để giải quyết các vấn đề trong cuộc sống.

4.3. Phương pháp học tập hợp tác

Phương pháp học tập hợp tác (Cooperative Learning) là một phương pháp dạy học trong đó học sinh làm việc cùng nhau trong các nhóm nhỏ để hoàn thành một nhiệm vụ học tập chung. Phương pháp này không chỉ giúp học sinh học hỏi kiến thức từ nhau mà còn thúc đẩy khả năng giao tiếp, hợp tác và tư duy sáng tạo. Trong dạy học toán, học tập hợp tác tạo ra một môi trường học tập tích cực, nơi học sinh có thể trao đổi ý tưởng, giải quyết vấn đề và xây dựng các phương pháp giải quyết bài toán mới dựa trên sự hợp tác và hỗ trợ lẫn nhau.

Một trong những đặc điểm nổi bật của phương pháp học tập hợp tác là học sinh không chỉ học tập một mình mà còn phải chia sẻ và lắng nghe ý kiến của bạn bè. Việc này giúp các em phát triển kỹ năng giao tiếp và học cách làm việc nhóm hiệu quả. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng khi học sinh làm việc nhóm, họ không chỉ học được kiến thức mà còn cải thiện khả năng giải quyết vấn đề và suy nghĩ sáng tạo (Johnson & Johnson, 1999). Theo nghiên cứu của Slavin (1995), học sinh tham gia vào các nhóm hợp tác thường có kết quả học tập tốt hơn so với những học sinh học một mình, vì họ có thể giải thích, tranh luận và giải quyết các vấn đề toán học dưới nhiều góc độ khác nhau.

Phương pháp học tập hợp tác cũng khuyến khích học sinh thể hiện sự sáng tạo trong việc giải quyết các bài toán. Khi làm việc nhóm, mỗi thành viên sẽ đóng góp các ý tưởng riêng của mình và cùng nhau tìm ra cách giải quyết tối ưu. Điều này tạo ra một môi trường học tập không chỉ dựa vào việc tiếp thu kiến thức từ giáo viên mà còn khuyến khích học sinh tự do phát triển các giải pháp sáng tạo cho các bài toán khó. Việc học sinh được trao quyền tự quyết trong việc giải quyết vấn đề toán học giúp phát huy khả năng tư duy sáng tạo của mỗi cá nhân.

Một yếu tố quan trọng khác của phương pháp này là khả năng thúc đẩy sự tham gia của tất cả các học sinh trong nhóm. Khi làm việc nhóm, mỗi học sinh sẽ có một vai trò cụ thể và trách nhiệm trong việc hoàn thành nhiệm vụ. Việc này giúp đảm bảo rằng tất cả các thành viên đều tham gia tích cực vào quá trình học tập và không có học sinh nào bị bỏ lại phía sau. Johnson và Johnson (1999) nhấn mạnh rằng học sinh trong nhóm hợp tác sẽ có cơ hội học hỏi lẫn nhau, từ đó không chỉ cải thiện kỹ năng toán học mà còn phát triển

khả năng giao tiếp và hợp tác.

Hơn nữa, học tập hợp tác cũng giúp học sinh học cách giải quyết vấn đề trong môi trường thực tế. Trong dạy học toán, các bài toán không phải lúc nào cũng có một lời giải duy nhất, và việc học sinh cùng nhau trao đổi, thảo luận để tìm ra phương án giải quyết khác nhau sẽ giúp các em phát triển khả năng tư duy phản biện và sáng tạo. Phương pháp này tạo điều kiện cho học sinh thể hiện sự chủ động trong học tập và rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề một cách linh hoạt và sáng tạo (Slavin, 1995).

4.4. Phương pháp dạy học thông qua trò chơi toán học

Phương pháp dạy học thông qua trò chơi toán học là một phương pháp dạy học sử dụng các trò chơi để tạo cơ hội cho học sinh phát triển tư duy sáng tạo, tăng cường sự hứng thú và khả năng giải quyết vấn đề trong môn toán. Đây là phương pháp không chỉ giúp học sinh học toán một cách sinh động mà còn rèn luyện cho các em những kỹ năng tư duy cần thiết, như tư duy logic, khả năng làm việc nhóm và kỹ năng giao tiếp.

Trò chơi toán học có thể được thiết kế theo nhiều hình thức khác nhau, từ các trò chơi đơn giản như ô chữ, trò chơi đếm, cho đến những trò chơi phức tạp hơn như giải đố, thi đấu về các bài toán nhanh hoặc ứng dụng các khái niệm toán học vào trong các trò chơi mô phỏng. Các trò chơi này giúp học sinh học hỏi thông qua trải nghiệm trực tiếp và tạo cơ hội để các em thử nghiệm, sai sót, rồi tìm ra cách giải quyết vấn đề, điều này chính là nền tảng của tư duy sáng tạo.

Theo nghiên cứu của Hattie (2009), việc sử dụng trò chơi trong giáo dục có thể thúc đẩy học sinh trong việc tìm kiếm các giải pháp sáng tạo cho các vấn đề toán học. Trò chơi toán học không chỉ giúp học sinh ôn tập và củng cố kiến thức mà còn giúp các em phát triển khả năng giải quyết vấn đề trong một môi trường tương tác, nơi học sinh có thể thử nghiệm các phương pháp khác nhau. Những trò chơi này kích thích học sinh vận dụng kiến thức đã học vào thực tế, làm cho các bài toán trở nên thú vị và dễ tiếp cận hơn.

Ngoài ra, trò chơi toán học còn đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy tinh thần cạnh tranh lành mạnh giữa các học sinh. Chúng tạo ra cơ hội để học sinh làm việc theo nhóm, trao đổi ý tưởng và cùng nhau tìm ra giải pháp cho bài toán. Điều này không chỉ phát triển kỹ năng hợp tác mà còn giúp học sinh xây dựng lòng tự tin và khả năng bảo vệ quan điểm của mình trong các cuộc thảo luận nhóm. Johnson & Johnson (1999) nhấn mạnh rằng học sinh có thể học hỏi rất nhiều từ các cuộc trao đổi trong nhóm, đặc biệt là trong các trò chơi toán học nơi mà sự tương tác giữa các học sinh được khuyến khích.

Phương pháp dạy học qua trò chơi còn giúp giảm bớt sự căng thẳng và tạo ra một môi trường học tập thoải mái, nơi học sinh không cảm thấy áp lực. Chơi mà học là một cách học vui vẻ và dễ tiếp thu, giúp học sinh yêu thích môn toán hơn và khơi dậy sự tò mò, khám phá các khái niệm toán học. Điều này cũng làm tăng mức độ tham gia của học sinh trong quá trình học tập, vì các em cảm thấy hứng thú và muốn tham gia tích cực vào các trò chơi.

5. Thách thức trong việc áp dụng phương pháp dạy học sáng tạo cho học sinh THCS

Việc áp dụng các phương pháp dạy học sáng tạo ở cấp THCS có thể gặp phải nhiều thách thức, bắt nguồn từ các yếu tố khác nhau như năng lực của giáo viên, môi trường học tập, và sự sẵn sàng của học sinh trong việc tham gia vào các phương pháp học tập chủ động và sáng tạo. Dưới đây là một số thách thức chính khi triển khai các phương pháp dạy học sáng tạo trong trường THCS.

Thách thức từ tư duy và thói quen của giáo viên: Một trong những thách thức lớn nhất là sự thay đổi trong tư duy và thói quen giảng dạy của giáo viên. Phương pháp dạy học sáng tạo đòi hỏi giáo viên không chỉ là người truyền đạt kiến thức mà còn là người tạo ra môi trường học tập khuyến khích học sinh tự do sáng tạo, giải quyết vấn đề, và tự chủ trong học tập. Tuy nhiên, nhiều giáo viên ở bậc THCS vẫn quen với phương pháp giảng dạy truyền thống, trong đó giáo viên chủ yếu giảng dạy lý thuyết và kiểm tra qua các bài kiểm tra trắc nghiệm, điều này có thể tạo ra sự kháng cự khi họ phải chuyển sang phương pháp giảng dạy mới (Runco, 2014). Việc thiếu sự đào tạo và hỗ trợ trong việc áp dụng các phương pháp này cũng khiến giáo viên gặp khó khăn trong việc triển khai dạy học sáng tạo.

Khả năng tiếp thu của học sinh: Học sinh ở cấp THCS đang ở độ tuổi dậy thì, do đó, việc phát triển tư duy sáng tạo đôi khi bị cản trở bởi sự thiếu tự tin, nhu cầu xác nhận từ bạn bè và thầy cô, cũng như thói quen

học tập thụ động. Học sinh ở độ tuổi này thường gặp khó khăn trong việc chịu trách nhiệm cho việc học của chính mình và đôi khi thiếu động lực khi phải đối mặt với các phương pháp học tập chủ động, nơi họ phải tự khám phá và đưa ra giải pháp cho các vấn đề toán học (Glover & Kogan, 2009). Ngoài ra, không phải tất cả học sinh đều có khả năng làm việc độc lập hoặc phối hợp tốt trong các hoạt động nhóm, điều này có thể ảnh hưởng đến hiệu quả của các phương pháp học tập hợp tác hay học qua dự án.

Thiếu cơ sở vật chất và tài nguyên hỗ trợ: Để triển khai phương pháp dạy học sáng tạo hiệu quả, môi trường học tập cần có đủ các công cụ và tài nguyên hỗ trợ như công nghệ thông tin, phần mềm học tập, tài liệu học tập phong phú và môi trường lớp học linh hoạt. Tuy nhiên, trong nhiều trường THCS, cơ sở vật chất có thể không đáp ứng được yêu cầu của phương pháp dạy học sáng tạo. Các trường học thiếu các thiết bị hiện đại, phòng học không đủ không gian để tổ chức các hoạt động nhóm hay dự án nghiên cứu, từ đó hạn chế khả năng áp dụng phương pháp này trong thực tế (Cochran-Smith et al., 2015). Sự thiếu hụt tài nguyên này tạo ra một rào cản lớn trong việc thực hiện dạy học sáng tạo một cách đồng bộ và hiệu quả.

Đánh giá kết quả học tập sáng tạo: Một thách thức khác là phương pháp đánh giá kết quả học tập sáng tạo. Các phương pháp truyền thống như bài kiểm tra trắc nghiệm hay thi cử không thể phản ánh đúng mức độ sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề của học sinh. Việc đánh giá các kỹ năng sáng tạo, tư duy phản biện hay khả năng làm việc nhóm đòi hỏi các công cụ đánh giá mới, chẳng hạn như đánh giá qua dự án, đánh giá quá trình, và phản hồi định kỳ. Tuy nhiên, việc xây dựng và áp dụng các phương pháp đánh giá này vẫn còn gặp khó khăn trong thực tế, đặc biệt là khi các giáo viên chưa được trang bị đầy đủ các kỹ năng đánh giá sáng tạo và khi hệ thống giáo dục vẫn ưu tiên các hình thức kiểm tra truyền thống (Ames, 1992).

Thách thức từ hệ thống giáo dục: Cuối cùng, một thách thức không nhỏ đến từ hệ thống giáo dục, khi các chương trình học và kỳ thi chuẩn hóa vẫn tập trung vào việc đo lường kiến thức học sinh theo các tiêu chí nhất định, thay vì đánh giá sự sáng tạo. Điều này dẫn đến việc giáo viên và học sinh vẫn chịu áp lực hoàn thành chương trình học và đạt kết quả tốt trong các kỳ thi, thay vì dành thời gian và nguồn lực cho các hoạt động học tập sáng tạo. Hệ thống giáo dục thường không khuyến khích sự linh hoạt trong giảng dạy và học tập, tạo ra một môi trường khó khăn cho việc phát triển tư duy sáng tạo.

6. Kết luận

Phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh qua phương pháp dạy học toán ở trường THCS không chỉ giúp học sinh nắm vững kiến thức mà còn tạo ra những cơ hội để các em phát huy khả năng tư duy độc lập và sáng tạo. Qua các phương pháp như học tập chủ động, dạy học qua dự án, học tập hợp tác, và trò chơi toán học, học sinh được khuyến khích tham gia vào quá trình học tập một cách chủ động, từ đó hình thành và phát triển các kỹ năng giải quyết vấn đề, tư duy phản biện và sáng tạo. Những phương pháp này đã chứng minh tính hiệu quả trong việc giúp học sinh xây dựng mối liên hệ giữa toán học và thực tiễn, cũng như tạo ra môi trường học tập tích cực và thú vị.

Tuy nhiên, việc áp dụng các phương pháp này cũng không thiếu thách thức, đặc biệt là trong việc thay đổi thói quen giảng dạy của giáo viên, sự sẵn sàng của học sinh trong việc tham gia vào các phương pháp học tập chủ động, và sự thiếu thốn cơ sở vật chất tại nhiều trường học. Để khắc phục những thách thức này, cần có sự đầu tư vào đào tạo giáo viên, cải thiện cơ sở vật chất, và xây dựng một hệ thống đánh giá linh hoạt hơn, phù hợp với các phương pháp dạy học sáng tạo.

Nhìn chung, việc tăng cường tư duy sáng tạo trong dạy học toán là một bước đi quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục tại các trường THCS. Cần tiếp tục nghiên cứu và thử nghiệm các phương pháp mới để thúc đẩy sự sáng tạo của học sinh, đồng thời tạo điều kiện để các phương pháp này trở thành một phần không thể thiếu trong chương trình giảng dạy chính thức của các nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Ames, C. (1992). Classroom goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261-271.

[2] Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas, 83(2), 39-43.

[3] BIE (Buck Institute for Education) (2003). Project-Based Learning Handbook: A Guide to Developing a Rigorous Curriculum.
[4] Brusilovsky, P., & Millán, E. (2007). User models for adaptive hypermedia and adaptive educational systems. The Adaptive Web: Methods and Strategies of Web Personalization. Springer-Verlag.
[5] Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., & Abrams, L. (2015). Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts. Routledge.
[6] Cropley, A. J. (2001). Creativity in education and learning: A guide for teachers. Routledge.
[7] Glover, T. A., & Kogan, M. (2009). Enhancing critical thinking and creative problem-solving in the mathematics classroom: A student-centered approach. Journal of Mathematics Education, 2(4), 128-139.
[8] Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
[9] Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235-266.
[10] Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1994). Joining together: Group theory and group skills (6th ed.). Prentice-Hall.
[11] Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Prentice-Hall.
[12] McWilliam, E. (2008). Teaching for creativity: Towards sustainable and transformative practice. Teaching in Higher Education, 13(5), 513-524.
[13] Runco, M. A. (2014). Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice. Academic Press.
[14] Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. Creativity Research Journal, 24(1), 66-75.
[15] Shoimin, A. (2014). Numbered Heads Together (NHT): A cooperative learning model to enhance mathematical creative thinking. Journal of Education and Practice, 7(6).
[16] Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice. Allyn & Bacon.
[17] Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. Creativity Research Journal, 18(1), 87-98.
[18] Sternberg, R., & Williams, W. M. (1996). How to develop student creativity. ASCD.

ABSTRACT

Enhancing creative thinking among students via Maths teaching methods at secondary schools

Creative thinking is a crucial element in modern education, especially in teaching mathematics at middle schools. It not only helps students develop problem-solving skills but also encourages them to explore, innovate, and apply knowledge to real-life situations. In this context, innovative teaching methods play a decisive role in fostering students' creative thinking. One effective method is active learning, where students actively engage in the problem-solving process instead of passively absorbing knowledge. This approach enhances students' critical thinking and creativity when faced with mathematical problems that do not have fixed solutions. Additionally, project-based learning connects mathematical knowledge with real-world issues, stimulating creativity in finding solutions. Cooperative learning also plays a significant role, as students work in groups, exchange ideas, and solve problems together, not only gaining knowledge but also developing communication and teamwork skills. However, implementing these methods faces challenges such as inadequate facilities, uneven student proficiency levels, and the need for changes in teachers' instructional approaches. Despite these obstacles, with proper effort and investment, these methods can improve teaching quality and nurture students' creative thinking, laying a solid foundation for their long-term academic success.

Keywords: *Creative thinking, teaching method, secondary school, teaching Maths, creative education.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.146
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 146-153
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

NGHIÊN CỨU NHỮNG YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI VIỆC SỬ DỤNG THANH TOÁN DI ĐỘNG TRONG LĨNH VỰC GIÁO DỤC: SỬ DỤNG MÔ HÌNH *CHẤP NHẬN VÀ SỬ DỤNG CÔNG NGHỆ*

Nguyễn Anh Tuấn[1], Vũ Lê Quỳnh Giang[2], Nguyễn Quỳnh Trang[3]

Tóm tắt. Nghiên cứu này tiến hành để nhằm mục đích điều tra các yếu tố ảnh hưởng tới việc sử dụng thanh toán di động trong lĩnh vực giáo dục. Nhóm tác giả sử dụng mô hình chấp nhận và sử dụng công nghệ (UTAUT) làm lý thuyết nền tảng để đề xuất mô hình nghiên cứu. Dữ liệu thu thập được thông qua khảo sát online, bao gồm 211 phiếu trả lời được sử dụng để phân tích và kiểm định các giả thuyết nghiên cứu. Kết quả cho thấy rằng các yếu tố là Hiệu quả mong đợi, nỗ lực mong đợi, ảnh hưởng xã hội, và các điều kiện thuận lợi có ảnh hưởng tích cực và quan trọng trong việc sử dụng thanh toán di động của người dùng trong lĩnh vực giáo dục. Nghiên cứu này góp phần khắc phục việc thiếu sót nghiên cứu về hành vi người sử dụng thanh toán di động nói chung và trong lĩnh vực giáo dục nói riêng tại Việt Nam. Kết quả của bài báo này giúp các nhà nghiên cứu và các nhà quản lý giáo dục có thể hiểu được hành vi người dùng và trên cơ sở đó có thể đề xuất, hoặc đưa ra những chính sách phù hợp để góp phần thúc đẩy việc sử dụng thanh toán di động trong giáo dục.

Từ khóa: *Thanh toán di động, giáo dục, chấp nhận và sử dụng công nghệ.*

1. Đặt vấn đề

Ngày 28/10/2021, Thủ tướng Chính phủ (TTCP) đã ban hành Quyết định số 1813/QĐ-TTg "Về việc phê duyệt Đề án phát triển thanh toán không dùng tiền mặt tại Việt Nam giai đoạn 2021 - 2025" nhằm thúc đẩy và phát triển thanh toán không dùng tiền mặt cho nền kinh tế (TTCP, 2021). Thanh toán di động (TTDĐ) được "là hình thức giao dịch tài chính được thực hiện qua các thiết bị di động như điện thoại thông minh hoặc máy tính bảng. Việc này cho phép các cá nhân thực hiện thanh toán các dịch vụ, hàng hóa thông qua ứng dụng hoặc trình duyệt trên di động của cá nhân đó" (Thư, 2023). TTDĐ đóng vai trò quan trọng và là xu hướng tất yếu trong việc thanh toán không dùng tiền mặt (TTKDTM) tại Việt Nam cũng như trên thế giới (Thanh, 2020).

Trong xu thế đó, ngành giáo dục cũng đang tiến hành mở rộng việc sử dụng TTKDTM hay TTDĐ. Hình thức thanh toán này đã và đang được chấp nhận sử dụng rộng rãi trong hầu hết các cơ sở giáo dục ở bậc đại học, phổ thông và mầm non trong phạm vi đô thị để thanh toán học phí của học sinh, sinh viên và các khoản thu, chi khác của nhà trường (Techcombank, 2023). Bên cạnh việc chuẩn bị các phương tiện hỗ trợ cho TTKDTM hay TTDĐ của cơ sở giáo dục thì người học và gia đình cũng được khuyến khích thực hiện việc thanh toán học phí và các khoản thu khác theo hình thức này. Do đặc điểm cơ sơ vật chất thiết bị trong cơ sở giáo dục, TTKDTM trong cơ sở giáo dục chủ yếu thực hiện qua TTDĐ – hình thức thuận tiện hơn cho người dùng thay vì phải sử dụng thẻ hay thiết bị khác.

Việc sử dụng TTDĐ trong lĩnh vực giáo dục giúp mang lại nhiều lợi ích như dễ dàng giám sát, công khai, minh bạch tài chính hơn khi tất cả các bên liên quan như phòng kế toán, Hiệu trưởng, nhà quản lý hay

Ngày nhận bài: 25/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 23/10/2024. Ngày nhận đăng: 15/11/2024.
[1]Khoa Công nghệ thông tin, Học viện Quản lý giáo dục; e-mail: tuanna@niem.edu.vn;
ORICD: https://orcid.org/0000-0002-9939-5318
[2]Khoa Công nghệ thông tin, Học viện Quản lý giáo dục; e-mail: giangvlq@niem.edu.vn;
ORICD: https://orcid.org/0009-0006-4541-839X
[3]Khoa Công nghệ thông tin, Học viện Quản lý giáo dục; e-mail: trangnq@niem.edu.vn
Tác giả liên hệ: Nguyễn Anh Tuấn. Địa chỉ e-mail: tuanna@niem.edu.vn

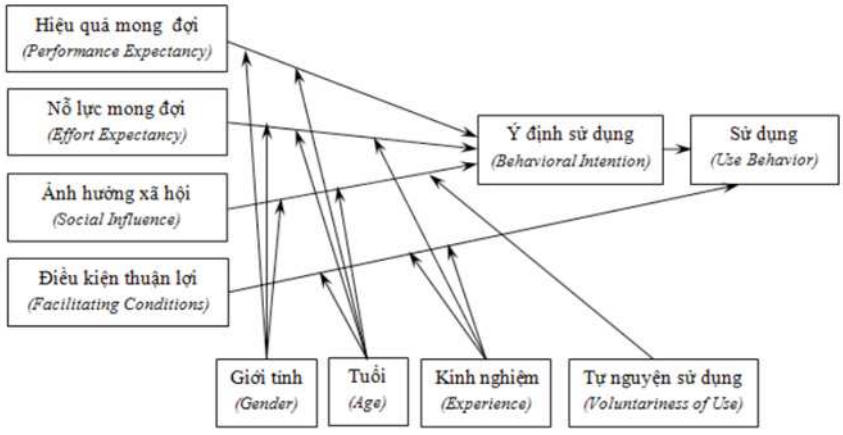
phụ huynh học sinh, sinh viên có thể nhận ngay được thông báo khi thanh toán. TTDĐ cũng giúp việc thanh toán các học phí, hay các khoản thu chi trong cơ sở giáo dục tiết kiệm thời gian, công sức (Phương, 2023). Tuy nhiên, bên cạnh những lợi ích mang lại, việc áp dụng TTDĐ trong các cơ sở giáo dục vẫn còn gặp phải nhiều khó khăn và chưa được áp dụng rộng rãi như mong đợi (Oanh, 2020). Xuất phát từ nhu cầu thực tiễn, có thể thấy rằng cần có những nghiên cứu về việc chấp nhận sử dụng TTDĐ trong lĩnh vực giáo dục để góp phần giúp các nhà nghiên cứu và các nhà quản lý giáo dục có thể hiểu được hành vi người dùng và dựa vào đó có thể đề xuất, hoặc đưa ra những chính sách phù hợp để góp phần thúc đẩy việc sử dụng TTDĐ trong giáo dục.

Tuy nhiên, ở thời điểm hiện tại, theo sự tìm kiếm của nhóm tác giả thì chưa thấy có công trình nghiên cứu nào về các yếu tố ảnh hưởng tới việc chấp nhận sử dụng TTDĐ của người dùng trong lĩnh vực giáo dục. Tại Việt Nam, hiện tại mới có một số ít công trình nghiên cứu của một số tác giả về hành vi sử dụng TTDĐ của người dùng trong các lĩnh vực khác (Quỳnh & Anh, 2021; Vinh et al., 2021; Vương, 2021). Điều này cho thấy nhưng những nghiên cứu về hành vi người dùng trong lĩnh vực TTDĐ nói chung và trong giáo dục nói riêng, vẫn chưa thực sự được chú trọng. Vì vậy để duy trì được sự tăng trưởng bền vững cho thị trường TTDĐ trong bối cảnh cạnh tranh kinh tế mạnh mẽ như hiện nay, cũng như đẩy mạnh việc áp dụng TTDĐ trong lĩnh vực giáo dục, thì cần tiến hành nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng tới hành vi sử dụng TTDĐ của người dùng trong lĩnh vực giáo dục.

2. Lý tuyết nền tảng và mô hình đề xuất nghiên cứu

2.1. Mô hình chấp nhận và sử dụng công nghệ (UTAUT - Unified Theory of Acceptance and Use of Technology)

Mô hình chấp nhận và sử dụng công nghệ (UTAUT) là một trong những mô hình lý thuyết phổ biến nhất trong nghiên cứu hành vi người dùng công nghệ. Được xây dựng bởi Venkatesh, Morris, Davis và Davis vào năm 2003 (Venkatesh et al., 2003), mô hình này đã bổ sung và thống nhất các mô hình đã có trước đó về hành vi chấp nhận công nghệ. UTAUT tập trung vào các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi chấp nhận và sử dụng công nghệ của người dùng.



Hình 1. Mô hình UTAUT (Hòa, 2016, tr. 56)

Có 4 yếu tố chính trong mô hình UTAUT đó là:

Nỗ lực mong đợi (EE - Effort Expectancy): được định nghĩa là mức độ dễ sử dụng mà người dùng kỳ vọng khi áp dụng công nghệ trong công việc của họ. Khi công nghệ dễ tiếp cận hay dễ sử dụng, thì người dùng sẽ có xu hướng chấp nhận và sử dụng nó nhiều hơn (Venkatesh et al., 2003; Venkatesh et al., 2012).

Hiệu quả mong đợi (PE - Performance Expectancy): Là sự đánh giá của người dùng về khả năng của công nghệ trong việc giúp họ nâng cao hiệu quả và năng suất công việc. Khi người dùng nhận thấy việc sử dụng công nghệ giúp họ nâng cao hiệu quả và năng suất công việc, họ sẽ có xu hướng dễ dàng chấp nhận

và sử dụng công nghệ đó hơn (Venkatesh et al., 2003; Venkatesh et al., 2012).

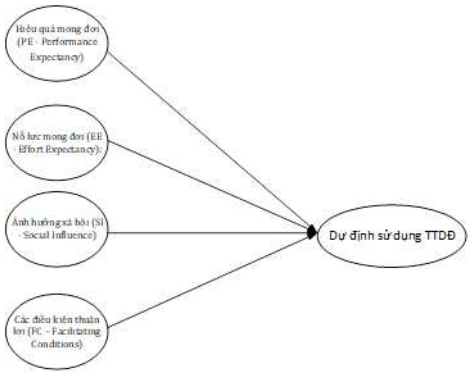
Ảnh hưởng xã hội (SI - Social Influence): Yếu tố này phản ánh sự tác động từ cộng đồng hay từ môi trường xã hội. Những nhân tố từ môi trường xã hội có thể ảnh hưởng tới quyết định sử dụng công nghệ của một cá nhân có thể bao gồm bạn bè, đồng nghiệp, những người quan trọng với họ trong công việc hay trong cuộc sống cá nhân. Khi người sử dụng nhận thấy rằng những nhân tố này cho rằng công nghệ nên được sử dụng rộng rãi, thì người dùng sẽ có xu hướng dễ dàng chấp nhận và sử dụng công nghệ đó hơn (Venkatesh et al., 2003; Venkatesh et al., 2012).

Các điều kiện thuận lợi (FC – Facilitating Conditions): Là các điều kiện hỗ trợ người dùng trong việc chấp nhận sử dụng một công nghệ mới, đến từ môi trường xung quanh ví dụ như hướng dẫn, đào tạo, tập huấn sử dụng công nghệ, sự trợ giúp, hỗ trợ từ cơ quan, đồng nghiệp (Venkatesh et al., 2003; Venkatesh et al., 2012).

Mô hình UTAUT đã được các nhà nghiên cứu áp dụng rộng rãi để tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng tới hành vi chấp nhận sử dụng công nghệ của người dùng, trong nhiều lĩnh vực khác nhau như hành chính, thương mại điện tử, tài chính ngân hàng, hay giáo dục. Đây là một trong những mô hình được áp dụng rộng rãi nhất trong việc nghiên cứu về hành vi sử dụng công nghệ (Behera & Kumra, 2024; Pramana, 2021; Ramayanti et al., 2024).

2.2. Xây dựng giả thuyết nghiên cứu

Mô hình nghiên cứu đề xuất bao gồm các biến và các giả thuyết nghiên cứu được mô tả trong Hình 2.



Hình 2. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Nhiều nghiên cứu trước đây đã ghi nhận tác động tích cực của của Hiệu quả mong đợi (PE) đối với việc sử dụng công nghệ như thương mại điện tử (Li & Yeh, 2010; Lin et al., 2014), thương mại di động (Guangming & Yuzhong, 2011) và thanh toán di động (Abdullah & Mohammed, 2021; Cao, 2021; Vinh et al., 2021; Yan & Pan, 2014; Yan & Yang, 2014; Zhou, 2011). Do đó, tác giả đề xuất rằng: trong lĩnh vực giáo dục, nếu người dùng nhận thức được hiệu quả, tiện ích hay sự hữu ích mà việc sử dụng TTDĐ mang lại, họ sẽ có xu hướng chấp nhận và sử dụng TTDĐ nhiều hơn. Điều này dẫn đến giả thuyết nghiên cứu sau:

GT1: Hiệu quả mong đợi (PE) có ảnh hưởng tích cực đến việc người dùng chấp nhận và sử dụng TTDĐ trong lĩnh vực giáo dục.

Các nghiên cứu trước đây cho thấy yếu tố Nỗ lực mong đợi (EE) là một trong những yếu tố quan trọng ảnh hưởng việc chấp nhận và sử dụng công nghệ của người dùng (Chandrasekhar & Nandagopal, 2016; Crowe et al., 2010; Handarkho & Harjoseputro, 2019; Yan & Pan, 2014; Yan & Yang, 2014; Zhou, 2011). Dựa vào đó, tác giả đề xuất rằng: trong lĩnh vực giáo dục, nếu người dùng nhận thức được sự tiên dụng hay dễ sử dụng của TTDĐ, thì họ sẽ có xu hướng chấp nhận và sử dụng TTDĐ nhiều hơn. Điều này dẫn đến giả thuyết nghiên cứu sau:

GT2: Nỗ lực mong đợi (EE) có ảnh hưởng tích cực đến việc người dùng chấp nhận và sử dụng TTDĐ trong lĩnh vực giáo dục.

Yếu tố Ảnh hưởng xã hội (SI) được ghi nhận trong nhiều nghiên cứu trước về vai trò quan trọng trong việc chấp chấp nhận và sử dụng công nghệ của người dùng (Chawla & Joshi, 2019; Crowe et al., 2010; De Kerviler et al., 2016; Herget & Steinmüller Krey, 2021; Malaquias & Hwang, 2016; Montazemi & Qahri-Saremi, 2015). Dựa vào đó, có thể thấy rằng nếu người dùng nhận thức được những người quan trọng đối với họ (ví dụ như bạn bè, đồng nghiệp, gia đình, cấp trên) cho rằng họ nên sử dụng TTDĐ thì người dùng sẽ có xu hướng chấp nhận và sử dụng TTDĐ nhiều hơn. Điều này dẫn đến giả thuyết nghiên cứu sau:

GT3: Ảnh hưởng xã hội (SI) có ảnh hưởng tích cực đến việc người dùng chấp nhận và sử dụng TTDĐ trong lĩnh vực giáo dục.

Ảnh hưởng quan trọng của yếu tố Các điều kiện thuận lợi (FC) được xác nhận trong nhiều công trình nghiên cứu trước đây trên thế giới (Di Pietro et al., 2015; Kim et al., 2010; Phan et al., 2020; Schierz et al., 2010; Shin & Lee, 2014; Venkatesh et al., 2003). Dựa vào đó, tác giả đề xuất rằng: trong lĩnh vực giáo dục, nếu người dùng nhận thức được việc sử dụng TTDĐ được hỗ trợ bởi các điều kiện thuận lợi ví dụ như sự hỗ trợ từ cơ quan quản lý, cơ quan công tác, hướng dẫn sử dụng,... thì họ sẽ có xu hướng dễ chấp nhận và sử dụng TTDĐ hơn. Điều này dẫn đến giả thuyết nghiên cứu sau:

GT4: Các điều kiện thuận lợi (FC) có ảnh hưởng tích cực đến việc người dùng chấp nhận và sử dụng TTDĐ trong lĩnh vực giáo dục.

3. Thu thập dữ liệu và kiểm thử mô hình

3.1. Phương pháp nghiên cứu

Nhóm nghiên cứu sử dụng các phương pháp nghiên cứu sau: nghiên cứu, tổng kết các công trình nghiên cứu trước đó để đề xuất mô hình nghiên cứu, và xây dựng bảng hỏi. Bảng hỏi hay thang đo được nhóm tác giả sử dụng từ các câu hỏi gốc của mô hình UTAUT do Venkatesh và cộng sự phát triển. Các câu hỏi này được dịch sang Tiếng Việt và được kiểm tra lại bởi các chuyên gia khác nhau để đản bảo tính thống nhất và toàn vẹn ngữ nghĩa trong nghiên cứu (Phụ lục 1). Sau đó phương pháp điều tra khảo sát được tiến hành online để thu thập dữ liệu nghiên cứu từ những người có sử dụng TTDĐ để thanh toán trong môi trường giáo dục, bao gồm phụ huynh học sinh, cán bộ nhà trường hay các cơ sở giáo dục. Nhóm tác giả sử dụng mạng xã hội (facebook) và gửi email mời tham gia, để quảng bá cho khảo sát online. Để bắt đầu cuộc khảo sát, người tham gia truy nhập vào đường dẫn URL của cuộc khảo sát, sau đó cần xác nhận rằng họ trên 18 tuổi và đã sử dụng TTDĐ để thanh toán trong môi trường giáo dục trong thời gian gần đây. Cuộc khảo sát chính thức đã mang lại kết quả là 220 phiếu trả lời, trong đó có 211 phiếu đáp ứng được các yêu cầu cần thiết để tiến hành phân tích, 09 phiếu bị loại do không đầy đủ thông tin.

Dữ liệu thu được sẽ được làm sạch, chuẩn hóa, kiểm tra và phân tích định lượng bởi phần mềm SPSS và SmartPLS. Phương pháp phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM - Structural Equation Modeling) được nhóm tác giả sử dụng để phân tích, kiểm định các giả thuyết có trong mô hình nghiên cứu đề xuất với dữ liệu thu được. SEM là một kỹ thuật phân tích thống kê phổ biến được các nhà nghiên cứu sử dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực khác nhau như tâm lý học, xã hội học để phân tích mối quan hệ đa chiều giữa các biến trong mô hình nhằm dự đoán hành vi của con người (Phương, 2024).

3.2. Phân tích mô hình đo lường

Mẫu 211 người trả lời bao gồm 85 nam (chiếm 40,3%) và 126 nữ (chiếm 59,7%). Có 19%, 52,3% và 28,7% người tham gia đã sử dụng TTDĐ để thanh toán trong lĩnh vực giáo dục trong thời gian tương ứng dưới 3 tháng, từ 3 tháng đến dưới 3 năm và lên đến 3 năm.

Mô hình đo lường được kiểm định với tính hợp lệ của thang đo (construct validity), tính hợp lệ của câu hỏi (indicator validity), giá trị hội tụ (convergence validity) và độ giá trị phân biệt (discriminant validity). Chỉ số Độ tin cậy tổng hợp (CR - Composite reliability) và hệ số alpha Cronbach được sử dụng để kiểm định tính hợp lệ của thang đo với giá trị ngưỡng là 0,7 (Straub, 1989). Đối với tính hợp lệ của từng câu hỏi, các câu hỏi có tải trọng (loading) thấp hơn 0,4 phải bị loại bỏ và giá trị mong đợi phải đạt 0,7 trở lên (Churchill, 1979).

Giá trị hội tụ (convergence validity) "dùng đánh giá mức độ tương quan của các thang đo của cùng một khái niệm. Nhà nghiên cứu có thể tìm kiếm các thang đo khác nhau của một khái niệm và sau đó đánh giá mối tương quan của thang đo đó với lại thang đo tổng hợp. Mức độ tương quan cao ở đây chỉ ra rằng thang đo đang đo lường khái niệm dự kiến của nó" (Khánh, 2021). Độ tin cậy hội tụ được kiểm tra thông qua phương sai trích xuất trung bình (AVE) với giá trị ngưỡng là 0,5 (Henseler et al., 2009).

Độ giá trị phân biệt (discriminant validity) là "Mức độ khác biệt giữa hai khái niệm, hai nhân tố. Nếu hai nhân tố có mối tương quan thấp chứng tỏ ít có mối quan hệ giữa hai nhân tố đó, và điều đó chứng tỏ hai nhân tố này phân biệt với nhau, các khái niệm của hai nhân tố này không bị trùng lặp với nhau" (Khánh, 2021). Độ giá trị phân biệt được kiểm tra bằng: (1) căn bậc hai của AVE của mỗi yếu tố lớn hơn mối tương quan của nó với các yếu tố khác (Fornell & Larcker, 1981) và (2) phân tích HTMT với giá trị ngưỡng là 0,85 (Ab Hamid et al., 2017; Kline, 2015).

Hiện tượng sai lệch phương pháp chung (Common Method Bias - CMB) "là hiện tượng giải thích sự biến thiên trong dữ liệu nghiên cứu do phương pháp đo lường chung, chứ không phải do các biến mà phương pháp đó nhằm đo lường" (Lộc, 2024). Kiểm định đơn nhân tố Harman được sử dụng để phát hiện hiện tượng sai lệch phương pháp chung (Podsakoff et al., 2003), và kết quả cho thấy rằng không có yếu tố đơn lẻ nào giải thích được phần lớn sự thay đổi trong các biến. Do đó, sai lệch phương pháp chung không xảy ra trong nghiên cứu này.

Kết quả kiểm định mô hình được thể hiện trong các bảng dưới đây.

Bảng 1. Giá trị phân biệt với AVE
(Lưu ý: Căn bậc hai của AVE được hiển thị trên đường chéo của ma trận bằng chữ in đậm)

	CR	AVE	PE	EE	FC	SI
PE	0.898	0.713	**0.844**			
EE	0.935	0.706	0.799	**0.84**		
FC	0.872	0.632	0.669	0.759	**0.795**	
SI	0.922	0.63	0.577	0.612	0.653	**0.794**

Bảng 2. Phân tích HTMT
(Lưu ý: Căn bậc hai của AVE được hiển thị trên đường chéo của ma trận bằng chữ in đậm)

	PE	EE	FC	SI
PE				
EE	0.801			
FC	0.678	0.765		
SI	0.591	0.627	0.697	

Độ phù hợp của mô hình (model fit measurement) được thể hiện trong bảng 4 dưới đây. Các tiêu chí đều đạt được các giá trị ngưỡng cần thiết theo yêu cầu tiêu chí của Hu và Bentler (1999).

3.3. Phân tích mô hình cấu trúc

Các giả thuyết trong mô hình nghiên cứu đề xuất được kiểm tra trong SEM bằng phần mềm SmartPLS. Kết quả phần tích kiểm thử mô hình trên SmartPLS bao gồm mối quan hệ, trọng số tác động và mức độ quan trọng trong thống kê, được thể hiện trong hình vẽ 3.

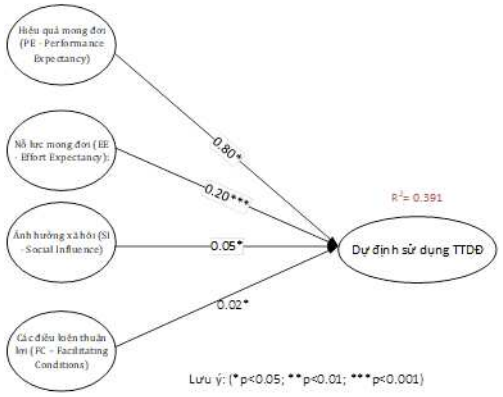
Có thể thấy rằng tất cả 4 giả thuyết trong mô hình nghiên cứu đề xuất đều được chấp nhận và khẳng định. Hiệu quả mong đợi (PE), nỗ lực mong đợi (EE), ảnh hưởng xã hội (SI), và các điều kiện thuận lợi (FC) đều có ảnh hưởng tích cực và quan trọng tới dự định sử dụng TTDĐ của người dùng trong lĩnh vực giáo dục. Bốn yếu tố này góp phần giải thích 39.1% dự định sử dụng TTDĐ của người dùng trong lĩnh vực giáo dục, và kết quả này được xếp hạng trung bình (Chin, 1998).

Bảng 3. Các tiêu chí kiểm thử
(Lưu ý: Căn bậc hai của AVE được hiển thị trên đường chéo của ma trận bằng chữ in đậm)

Construct	Cronbach's alpha	CR	AVE	Câu hỏi	Tải trọng (loading)
PE	0.906	0.908	0.713	PE1	0.809
				PE2	0.821
				PE3	0.904
				PE4	0.838
EE	0.933	0.935	0.706	EE1	0.834
				EE2	0.878
				EE3	0.931
				EE4	0.936
FC	0.862	0.872	0.632	FC1	0.809
				FC2	0.907
				FC3	0.824
				FC4	0.606
SI	0.923	0.922	0.63	SI1	0.768
				SI2	0.834
				SI3	0.835
				SI4	0.673

Bảng 4. Độ phù hợp của mô hình
(Lưu ý: Căn bậc hai của AVE được hiển thị trên đường chéo của ma trận bằng chữ in đậm)

Đo lường	Giá trị	Ngưỡng cho phép	Kết quả
CMIN/DF	1.74	Từ 1 đến 3	Rất tốt
CFI	0.93	>0.95	Chấp nhận được
RMSEA	0.078	<0.06	Rất tốt
PClose	1.000	>0.05	Rất tốt



Hình 3. Kết quả kiểm thử mô hình nghiên cứu đề xuất

4. Kết luận và đề xuất

Kết quả và đề xuất Nghiên cứu này đã tiến hành kiểm tra và thực nghiệm mô hình UTAUT của Venkatesh và cộng sự (2003) để xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến việc chấp nhận sử dụng TTDĐ của người dùng

trong lĩnh vực giáo dục. Kết quả đã khẳng định sự ảnh hưởng quan trọng của bốn yếu tố trong mô hình: Hiệu quả mong đợi (PE), nỗ lực mong đợi (EE), ảnh hưởng xã hội (SI), và các điều kiện thuận lợi (FC).

Hiệu quả mong đợi (PE) có tác động tích cực, do đó, các nhà phát triển dịch vụ cần tạo ra các ứng dụng TTDĐ hiệu quả và nhanh chóng nhằm tăng tính hữu ích. Nỗ lực mong đợi (EE) và các điều kiện thuận lợi (FC) cũng được xác nhận có ảnh hưởng đáng kể. Điều này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc thiết kế các ứng dụng thân thiện, dễ sử dụng, và trang bị đầy đủ cơ sở hạ tầng công nghệ. Đồng thời, các cơ sở giáo dục cần cung cấp thêm các hướng dẫn và hỗ trợ cho người dùng.

Yếu tố ảnh hưởng xã hội (SI) cũng có vai trò quan trọng, cho thấy sự tác động từ môi trường xã hội như gia đình, bạn bè, và đồng nghiệp. Các nhà cung cấp dịch vụ nên tập trung vào chiến lược quảng bá, truyền thông qua các kênh xã hội hoặc khuyến mãi để tăng cường nhận thức về lợi ích của TTDĐ. Các cơ sở giáo dục cần thông tin rõ ràng đến phụ huynh, học sinh, và cán bộ về vai trò của TTDĐ trong giáo dục.

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy mô hình UTAUT có thể áp dụng hiệu quả trong việc nghiên cứu hành vi chấp nhận sử dụng TTDĐ trong lĩnh vực giáo dục tại Việt Nam. Các yếu tố chính như PE, EE, SI, và FC đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sử dụng TTDĐ.

Nhóm tác giả đề xuất mở rộng nghiên cứu bằng cách bao gồm nhiều cơ sở giáo dục khác nhau trên toàn quốc và bổ sung các yếu tố như văn hóa và niềm tin vào mô hình để hiểu rõ hơn hành vi của người dùng. Điều này sẽ giúp cung cấp cái nhìn toàn diện hơn về việc chấp nhận và ứng dụng công nghệ trong lĩnh vực giáo dục, từ đó nâng cao hiệu quả sử dụng TTDĐ trong hệ thống giáo dục Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Ab Hamid, M., Sami, W., & Sidek, M. M. (2017). Discriminant Validity Assessment: Use of Fornell & Larcker Criterion Versus HTMT Criterion. Journal of Physics: Conference Series, 890(1), 012163.

[2] Abdullah, & Mohammed, N. K. (2021). Determining mobile payment adoption: A systematic literature search and bibliometric analysis. Cogent Business & Management, 8(1), 1893245.

[3] Behera, C. K., & Kumra, R. (2024). Two decades of mobile payment research: A systematic review using the TCCM approach. International journal of Consumer Studies, 48(1), e13003.

[4] Cao, T. (2021). The Study of Factors on the Small and Medium Enterprises' Adoption of Mobile Payment: Implications for the COVID-19 Era. Journal Frontiers in Public Health, 9, 122-131.

[5] Chandrasekhar, U., & Nandagopal, R. (2016). Mobile payment usage intent in an Indian context: an exploratory study. Asian Journal of Information Technology, 15(3), 542-552.

[6] Chawla, D., & Joshi, H. (2019). Consumer attitude and intention to adopt mobile wallet in India–An empirical study. International Journal of Bank Marketing, 37(7).

[7] Chin, W. W. (1998). Commentary: Issues and opinion on structural equation modeling. In. Management Information Systems Research Center, University of Minnesota: JSTOR.

[8] Churchill, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. Journal of marketing research, 16(1), 64-73.

[9] Crowe, M., Rysman, M., & Stavins, J. (2010). Mobile payments at the retail point of sale in the United States: prospects for adoption. Review of Network Economics, 9(4), 1-29.

[10] De Kerviler, G., Demoulin, N. T. M., & Zidda, P. (2016). Adoption of in-store mobile payment: Are perceived risk and convenience the only drivers? Journal of Retailing and Consumer Services, 31, 334-344. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2016.04.011

[11] Di Pietro, L., Mugion, R. G., Mattia, G., Renzi, M., & Toni, M. (2015). The integrated model on mobile payment acceptance (IMMPA): an empirical application to public transport. Transportation Research Part C: Emerging Technologies, 56, 463-479.

[12] Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. Journal of marketing research, 18(1), 39-50.

[13] Guangming, Y., & Yuzhong, M. (2011). A research on the model of factors influencing consumer trust in mobile business. 2011 International Conference on E-Business and E-Government (ICEE),
[14] Handarkho, Y. D., & Harjoseputro, Y. (2019). Intention to adopt mobile payment in physical stores: Individual switching behavior perspective based on Push–Pull–Mooring (PPM) theory. Journal of Enterprise Information Management, 33(2), 285-308.
[15] Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. In New challenges to international marketing (pp. 277-319). Emerald Group Publishing Limited.
[16] Herget, N., & Steinmüller Krey, P. (2021). Mobile Payment Adoption During The Covid-19 Pandemic: A Quantitative Study In Germany Jonkoping Unviersity].
[17] Hòa, T. D. Q. (2016). Các yếu tố tác động đến việc sử dụng học liệu điện tử trong dạy học. Tạp chí Khoa học giáo dục, 134, 55-58.
[18] Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, 6(1), 1-55.
[19] Khánh, C. (2021). Ba thành phần của construct validity: convergent validity, discriminant validity, nomological validity. Retrieved 08/11 from https://phantichspss.com
[20] Kim, C., Mirusmonov, M., & Lee, I. (2010). An empirical examination of factors influencing the intention to use mobile payment. Computers in Human Behavior, 26(3), 310-322.
[21] Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.
[22] Li, Y.-M., & Yeh, Y.-S. (2010). Increasing trust in mobile commerce through design aesthetics. Computers in Human Behavior, 26(4), 673-684.
[23] Lin, J., Wang, B., Wang, N., & Lu, Y. (2014). Understanding the evolution of consumer trust in mobile commerce: a longitudinal study. Information Technology and Management, 15(1), 37-49.
[24] Lộc, P. (2024). Kiểm định Harman's one-factor bằng EFA trong SPSS. Retrieved 08/11 from https://www.phamlocblog.com
[25] Malaquias, R. F., & Hwang, Y. (2016). An empirical study on trust in mobile banking: A developing country perspective. Computers in Human Behavior, 54(2016), 453-461.
[26] Montazemi, A. R., & Qahri-Saremi, H. (2015). Factors affecting adoption of online banking: A meta-analytic structural equation modeling study. Information & Management, 52(2), 210-226.
[27] Nguyen, T. A. (2021). An investigation of determinants for trust of mobile payment consumers [PhD, RMIT University].

ABSTRACT

A study on the factors affecting the use of mobile payments in the education sector: applying the UTAUT Model

This study was conducted to investigate the factors influencing the adoption of mobile payments in the education sector. The authors employed the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) model as the theoretical foundation to develop the research framework. Data were collected through an online survey, with 211 responses, and analyzed to test the proposed research hypotheses. The findings revealed that Performance Expectancy (PE), Effort Expectancy (EE), Social Influence (SI), and Facilitating Conditions (FC) positively and significantly influence the intention to use mobile payments among users in the education sector. This research addresses the gap in studies on mobile payment user behavior, particularly in Vietnam's education sector. The findings provide valuable insights for researchers and education managers to better understand user behavior. Based on these insights, the study suggests policy recommendations to promote the adoption of mobile payments in education.

Keywords: *Mobile payment, education, acceptance and use of technology.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.154
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 154-161
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Vũ Ngọc Hòa[1]

Tóm tắt. Hoạt động trải nghiệm là một phương pháp giáo dục hiện đại, cho phép học sinh tham gia trực tiếp vào các tình huống thực tế để tự mình khám phá, kiến tạo tri thức và phát triển kỹ năng. Bài báo này tập trung vào hai giải pháp chính để tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán tại trường trung học phổ thông nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy. Thứ nhất, thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm để hình thành kiến thức mới, giúp học sinh hiểu sâu và nắm vững các khái niệm Toán học thông qua các tình huống thực tiễn. Thứ hai, triển khai hoạt động trải nghiệm thông qua các dự án học tập, khuyến khích học sinh áp dụng kiến thức vào việc giải quyết các vấn đề thực tế. Qua đó, cho thấy giá trị của hoạt động trải nghiệm trong việc nâng cao hiệu quả giảng dạy môn Toán và đáp ứng yêu cầu của giáo dục hiện đại.

Từ khóa: *Hoạt động trải nghiệm, Dạy học môn Toán, Hình thành kiến thức mới, Dự án học tập, Đổi mới giáo dục.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, việc chuyển đổi từ cách dạy học truyền thống sang phương pháp giảng dạy tích cực đang trở thành yêu cầu cấp thiết. Đặc biệt, chương trình giáo dục phổ thông mới năm 2018 nhấn mạnh việc phát triển năng lực và phẩm chất của học sinh, thay vì chỉ tập trung vào việc tiếp thu kiến thức lý thuyết. Trong xu thế này, hoạt động trải nghiệm được xem là một phương pháp hiệu quả để gắn kết lý thuyết với thực tiễn, giúp học sinh không chỉ hiểu sâu hơn nội dung bài học mà còn rèn luyện các kỹ năng quan trọng như tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề, và làm việc nhóm.

Toán học, một môn học có tính trừu tượng cao, thường được coi là khô khan và khó tiếp cận với nhiều học sinh. Thực tế cho thấy, không ít học sinh gặp khó khăn trong việc hình dung các khái niệm toán học hoặc không thấy được ý nghĩa thực tiễn của chúng. Điều này dẫn đến tâm lý e ngại hoặc thậm chí chán nản khi học môn Toán. Do đó, việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm trong dạy học Toán không chỉ giúp học sinh hiểu rõ hơn các khái niệm trừu tượng mà còn khơi gợi hứng thú học tập và liên kết kiến thức toán học với các tình huống thực tế. Đây chính là một trong những hướng đi khả thi để nâng cao chất lượng dạy học Toán ở trường trung học phổ thông.

Hoạt động trải nghiệm trong dạy học Toán không chỉ đơn thuần là những hoạt động ngoài giờ hay các bài tập thực hành mà là một quá trình học tập chủ động, nơi học sinh được tham gia vào các tình huống thực tế, tự giải quyết vấn đề và áp dụng kiến thức đã học vào cuộc sống. Các hoạt động này bao gồm một loạt các hình thức như học qua dự án, thực địa, trò chơi toán học, hoặc ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy. Chẳng hạn, thay vì chỉ học lý thuyết về hình học không gian, học sinh có thể tham gia đo đạc và thiết kế các mô hình thực tế, qua đó không chỉ hiểu bài học mà còn phát triển kỹ năng làm việc nhóm và giải quyết vấn đề.

Tuy nhiên, trên thực tế, việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm trong dạy học Toán vẫn gặp nhiều thách thức. Nhiều giáo viên chưa quen với phương pháp này hoặc thiếu thời gian và tài nguyên để triển khai. Một

Ngày nhận bài:15/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/11/2024. Ngày nhận đăng: 23/11/2024.
[1]Trường trung học phổ thông Ngô Quyền. Đồng Nai
Tác giả liên hệ: Vũ Ngọc Hòa. Địa chỉ e-mail: ngochoa9630@gmail.com

số trường học chưa có đủ điều kiện cơ sở vật chất hoặc thiếu hỗ trợ từ các bên liên quan. Thêm vào đó, không phải học sinh nào cũng sẵn sàng hoặc có đủ động lực để tham gia vào các hoạt động trải nghiệm nếu chúng không được thiết kế phù hợp với nhu cầu và khả năng của các em.

2. Lý luận về hoạt động trải nghiệm

2.1. Khái niệm hoạt động trải nghiệm

Hoạt động trải nghiệm là một phương pháp giáo dục quan trọng và hiện đại, nhằm mục tiêu gắn kết quá trình học tập với thực tiễn, giúp học sinh không chỉ tiếp thu kiến thức lý thuyết mà còn phát triển các kỹ năng sống cần thiết. Đây là một cách tiếp cận giáo dục mang tính tương tác cao, đặt học sinh vào vai trò trung tâm của quá trình học tập, qua đó các em có cơ hội trải nghiệm thực tế, tự mình giải quyết vấn đề và rút ra bài học thông qua hành động cụ thể.

Theo John Dewey (1938), một trong những người tiên phong trong triết lý giáo dục trải nghiệm, "trải nghiệm là sự tương tác giữa người học và môi trường xung quanh, nơi kiến thức và giá trị được hình thành thông qua quá trình học hỏi và ứng dụng thực tế." Dewey nhấn mạnh rằng trải nghiệm không chỉ đơn thuần là hành động mà còn bao gồm sự phản ánh và phân tích sau khi hành động xảy ra. Quan điểm này cho thấy rằng hoạt động trải nghiệm không chỉ giúp học sinh khám phá tri thức mà còn giúp họ rèn luyện tư duy phản biện và kỹ năng giải quyết vấn đề.

David Kolb (1984), một nhà nghiên cứu khác, đã phát triển lý thuyết học tập trải nghiệm và mô hình hóa quá trình này thành bốn giai đoạn liên hoàn:

Trải nghiệm cụ thể: Học sinh tham gia trực tiếp vào các tình huống thực tế hoặc hoạt động học tập.

Phản ánh: Sau khi trải nghiệm, học sinh suy nghĩ, phân tích và rút ra bài học từ những gì đã diễn ra.

Khái quát hóa: Học sinh tổng hợp kiến thức từ trải nghiệm và phản ánh để hình thành các nguyên tắc hoặc khái niệm.

Áp dụng thực tế: Kiến thức đã học được áp dụng vào các tình huống mới hoặc các bài học tiếp theo.

Quá trình này tạo nên một vòng tuần hoàn học tập, trong đó người học không ngừng cải thiện bản thân thông qua sự kết nối giữa lý thuyết và thực tế.

Ở Việt Nam, hoạt động trải nghiệm đã được đưa vào chương trình giáo dục phổ thông như một phần không thể thiếu trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy. Theo Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), hoạt động trải nghiệm là "những hoạt động giáo dục được tổ chức trong hoặc ngoài nhà trường, thông qua đó học sinh thực hiện các nhiệm vụ cụ thể để phát triển kỹ năng sống, hình thành giá trị sống và vận dụng kiến thức vào thực tế". Các hoạt động này được thiết kế nhằm mục đích phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực của học sinh, bao gồm năng lực tự chủ, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo.

Trong dạy học Toán, hoạt động trải nghiệm không chỉ giúp học sinh hiểu sâu hơn các khái niệm trừu tượng mà còn tạo điều kiện để các em áp dụng kiến thức toán học vào thực tiễn. Ví dụ, học sinh có thể tham gia các hoạt động như đo đạc thực địa để học về hình học không gian, sử dụng công nghệ để mô phỏng các bài toán phức tạp hoặc thực hiện các dự án nghiên cứu nhỏ để khám phá mối quan hệ giữa toán học và các lĩnh vực khác. Nhờ những hoạt động này, học sinh không chỉ hiểu rõ hơn về lý thuyết mà còn cảm nhận được ý nghĩa thực tiễn của Toán học trong cuộc sống.

Ngoài việc giúp học sinh hiểu bài sâu sắc hơn, hoạt động trải nghiệm còn đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng kỹ năng mềm. Thông qua các hoạt động nhóm, các em học cách giao tiếp, hợp tác và giải quyết xung đột. Khi tự mình giải quyết các vấn đề thực tiễn, học sinh cũng được rèn luyện tư duy logic, khả năng sáng tạo và sự tự tin trong học tập. Đây là những kỹ năng quan trọng không chỉ phục vụ cho việc học mà còn góp phần chuẩn bị hành trang cho các em bước vào cuộc sống và công việc trong tương lai.

Tuy nhiên, để tổ chức hiệu quả các hoạt động trải nghiệm, giáo viên cần nắm vững các nguyên tắc và phương pháp tổ chức, đồng thời đảm bảo rằng các hoạt động được thiết kế phù hợp với nội dung bài học, nhu cầu và năng lực của học sinh. Cũng cần có sự hỗ trợ từ phía nhà trường và phụ huynh trong việc cung cấp các điều kiện cơ sở vật chất và tài liệu giáo dục cần thiết.

2.2. Vai trò của hoạt động trải nghiệm trong dạy học Toán

Hoạt động trải nghiệm đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả dạy học môn Toán, đặc biệt trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay. Không chỉ giúp học sinh hiểu sâu hơn về các khái niệm toán học, hoạt động trải nghiệm còn khơi dậy hứng thú học tập, phát triển tư duy và kỹ năng toàn diện, đồng thời kết nối tri thức toán học với thực tiễn cuộc sống.

Trước hết, hoạt động trải nghiệm giúp học sinh hiểu rõ hơn các khái niệm toán học trừu tượng thông qua việc tham gia vào các tình huống thực tế. Theo Dewey (1938), "kiến thức chỉ thực sự có ý nghĩa khi người học được tham gia trực tiếp vào quá trình khám phá và áp dụng chúng vào những tình huống cụ thể." Trong dạy học Toán, việc tổ chức các hoạt động như đo đạc, mô hình hóa hoặc giải quyết các bài toán ứng dụng không chỉ làm rõ ý nghĩa thực tiễn của các khái niệm toán học mà còn giúp học sinh củng cố và khắc sâu kiến thức.

Thứ hai, hoạt động trải nghiệm là một công cụ quan trọng để khơi dậy hứng thú học tập của học sinh. Theo nghiên cứu của Kolb (1984), trải nghiệm học tập giúp học sinh cảm thấy môn học trở nên thú vị và ý nghĩa hơn khi họ được tham gia trực tiếp vào các hoạt động thực tiễn, thay vì chỉ tiếp thu kiến thức một cách thụ động. Trong môn Toán, các hoạt động trải nghiệm như trò chơi toán học, dự án nhóm, hoặc các bài toán thực tế liên quan đến đời sống hàng ngày giúp học sinh nhận ra rằng toán học không chỉ tồn tại trên sách vở mà còn là một phần quan trọng của cuộc sống.

Thứ ba, hoạt động trải nghiệm thúc đẩy phát triển tư duy và kỹ năng giải quyết vấn đề. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018) nhấn mạnh rằng mục tiêu của giáo dục phổ thông là phát triển năng lực học sinh, trong đó có năng lực tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và sáng tạo. Khi tham gia vào các hoạt động trải nghiệm, học sinh được đặt vào những tình huống phức tạp đòi hỏi phải tư duy, phân tích, và tìm ra giải pháp dựa trên kiến thức đã học. Điều này không chỉ nâng cao khả năng tư duy logic mà còn giúp các em phát triển kỹ năng ra quyết định trong thực tế.

Thứ tư, hoạt động trải nghiệm đóng vai trò cầu nối giữa kiến thức toán học và thực tiễn cuộc sống. Theo Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), một trong những yêu cầu quan trọng của chương trình giáo dục phổ thông mới là gắn kết nội dung bài học với các tình huống thực tế, giúp học sinh vận dụng kiến thức để giải quyết các vấn đề trong cuộc sống. Ví dụ, học sinh có thể học về hình học không gian thông qua việc thiết kế các mô hình kiến trúc, hoặc áp dụng kiến thức xác suất thống kê để phân tích dữ liệu từ các thí nghiệm thực tế. Những hoạt động này không chỉ giúp học sinh cảm nhận giá trị thực tiễn của Toán học mà còn chuẩn bị cho các em các kỹ năng cần thiết trong công việc và cuộc sống sau này.

Hoạt động trải nghiệm còn hỗ trợ phát triển các kỹ năng mềm cần thiết cho học sinh. Thông qua các hoạt động nhóm, học sinh học cách giao tiếp, hợp tác, và xử lý mâu thuẫn trong quá trình làm việc. Các kỹ năng này không chỉ giúp học sinh học tốt môn Toán mà còn là hành trang quan trọng để các em bước vào môi trường học tập và làm việc trong tương lai.

3. Biện pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán ở trường trung học phổ thông

3.1. Thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm trong hình thành kiến thức mới cho học sinh

3.2. Thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh thông qua dự án học tập

Mục đích của biện pháp

Việc thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm trong quá trình hình thành kiến thức mới có mục tiêu cốt lõi là giúp học sinh tự kiến tạo tri thức thông qua việc tham gia vào các hoạt động thực hành, thử nghiệm, và tìm hiểu. Thay vì tiếp thu tri thức một cách thụ động, học sinh được khuyến khích tự mình khám phá và phát hiện kiến thức toán học một cách tự nhiên và sâu sắc. Phương pháp này không chỉ giúp học sinh hiểu rõ hơn về cách các khái niệm toán học vận hành mà còn tăng cường sự tự tin và khả năng vận dụng kiến thức vào các vấn đề thực tiễn trong cuộc sống.

Cách tiến hành

Để tổ chức hoạt động trải nghiệm trong quá trình hình thành kiến thức mới, giáo viên có thể thực hiện theo các bước sau:

Bước 1: Xác định yêu cầu cần đạt liên quan đến thực tiễn của chủ đề hoặc bài học

Giáo viên phân tích nội dung bài học để xác định rõ các khái niệm và kiến thức trọng tâm cần truyền tải.

Liên kết nội dung bài học với các vấn đề thực tiễn, giúp học sinh nhận ra ý nghĩa và ứng dụng của kiến thức toán học.

Thiết lập mục tiêu rõ ràng về kiến thức, kỹ năng và thái độ mà học sinh cần đạt được sau khi tham gia hoạt động.

Bước 2: Tìm hiểu các hoạt động trải nghiệm trong môn Toán từ thực tiễn

Giáo viên nghiên cứu các bài toán và tình huống thực tế phù hợp với nội dung bài học, chẳng hạn như bài toán về giá điện, giá cước taxi, hoặc đo đạc khoảng cách trong thực tế.

Tình huống thực tế cần đảm bảo tính khả thi, có sức gợi mở và khuyến khích tư duy sáng tạo của học sinh.

Bước 3: Xây dựng và triển khai các hoạt động trải nghiệm để hình thành kiến thức

Giáo viên thiết kế hoạt động trải nghiệm cụ thể bao gồm các bước: đặt vấn đề, thực hiện hoạt động, và khám phá kiến thức.

Trong quá trình triển khai, giáo viên cần đóng vai trò hướng dẫn, khuyến khích học sinh tự tìm cách giải quyết vấn đề và hỗ trợ khi cần thiết.

Giáo viên có thể sử dụng các công cụ hỗ trợ như phần mềm GeoGebra, máy tính đồ thị hoặc các ứng dụng công nghệ để giúp học sinh trực quan hóa bài học.

Bước 4: Tổng kết, kiểm tra và đánh giá

Sau khi hoàn thành hoạt động, giáo viên hướng dẫn học sinh tổng hợp và hệ thống hóa kiến thức đã học được.

Giáo viên kiểm tra mức độ đạt được mục tiêu bài học thông qua các bài tập, câu hỏi thảo luận, hoặc các sản phẩm mà học sinh tạo ra trong hoạt động.

Kết quả của hoạt động cần được phản hồi kịp thời để giúp học sinh củng cố và hoàn thiện kiến thức.

Ví dụ minh họa

Chủ đề: Hàm số (Toán lớp 10)

Tình huống 1: Giáo viên yêu cầu học sinh tính tiền điện sinh hoạt dựa trên bảng giá điện thực tế.

Bảng giá điện:

Bậc 1: 1678 đồng/kWh (0–50 kWh).

Bậc 2: 1734 đồng/kWh (50–100 kWh).

...

Giáo viên giao nhiệm vụ để học sinh tính số tiền điện phải trả cho các mức tiêu thụ khác nhau. Sau đó, học sinh được hướng dẫn lập công thức hàm số biểu diễn mối quan hệ giữa số tiền phải trả và lượng điện tiêu thụ.

Tình huống 2: Giáo viên cung cấp bảng giá cước taxi của một hãng xe.

Giáo viên yêu cầu học sinh tính tổng chi phí cho một hành trình cụ thể (30 km).

Học sinh lập công thức hàm số dựa trên từng khoảng giá, từ đó hiểu rõ ý nghĩa của hàm số bậc nhất trong bài toán thực tế.

Kết quả đạt được:

Thông qua các hoạt động này, học sinh không chỉ hiểu rõ khái niệm hàm số mà còn nhận thấy ứng dụng của nó trong đời sống. Đồng thời, các em phát triển kỹ năng tính toán, tư duy logic, và khả năng giải quyết vấn đề thực tế.

3.3. Thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh thông qua dự án học tập

Mục đích biện pháp

Hoạt động trải nghiệm thông qua dự án học tập là một phương pháp dạy học hiệu quả nhằm kích thích sự tò mò, khả năng tư duy sáng tạo và tinh thần khám phá của học sinh. Quá trình thực hiện dự án mang lại cơ hội để học sinh áp dụng kiến thức Toán học vào các tình huống thực tiễn, từ đó phát triển tư duy logic, kỹ năng giải quyết vấn đề, khả năng làm việc nhóm và trình bày ý tưởng.

Việc triển khai dự án không chỉ giúp học sinh tiếp cận Toán học một cách sinh động, gần gũi mà còn khơi dậy sự hứng thú, niềm đam mê học tập và ý thức trách nhiệm đối với công việc. Đồng thời, đây cũng là cơ hội để các em phát triển phẩm chất và năng lực cần thiết, chuẩn bị tốt hơn cho các thử thách trong học tập và cuộc sống tương lai.

Cách thực hiện

a) Ý tưởng tạo lập dự án xuất phát từ mục tiêu của nội dung dạy học:

Giáo viên cần xác định rõ ràng mục tiêu kiến thức mà học sinh cần đạt được thông qua dự án. Ví dụ, dự án có thể tập trung vào việc áp dụng kiến thức về hình học không gian để thiết kế mô hình kiến trúc hoặc sử dụng các phương pháp thống kê để phân tích dữ liệu trong các vấn đề môi trường và kinh tế.

Từ mục tiêu đã xác định, giáo viên xây dựng các vấn đề hoặc bài toán thực tế để học sinh giải quyết, đảm bảo tính khả thi và phù hợp với năng lực của học sinh.

b) Lựa chọn dự án khả thi và dự kiến nguồn tài liệu tham khảo:

Giáo viên cần trao đổi với học sinh để lựa chọn chủ đề phù hợp với khả năng và điều kiện thực tế, đồng thời xác định các sản phẩm đầu ra mong đợi từ dự án.

Các tài liệu tham khảo và công cụ hỗ trợ như sách giáo khoa, phần mềm công nghệ hoặc các nguồn dữ liệu trực tuyến cần được cung cấp để đảm bảo học sinh có đầy đủ thông tin cần thiết để thực hiện dự án.

c) Xây dựng các mục tiêu chi tiết và câu hỏi định hướng:

Giáo viên thiết kế các hoạt động cụ thể để học sinh thực hiện, bao gồm: thảo luận nhóm, thực hành thực tế và nghiên cứu độc lập.

Đặt ra các câu hỏi định hướng rõ ràng, ví dụ: "Làm thế nào để tính bề rộng của một khúc sông bằng các phép đo thực tế?" hoặc "Hàm số nào có thể biểu diễn mối quan hệ giữa chi phí taxi và quãng đường di chuyển?".

Giáo viên cần phân công nhiệm vụ và quản lý tiến độ làm việc của từng nhóm, đảm bảo dự án hoàn thành đúng thời gian quy định.

d) Xây dựng bộ công cụ đánh giá dự án:

Xác định các tiêu chí đánh giá rõ ràng và minh bạch, bao gồm:

Mức độ hoàn thành mục tiêu học tập.

Chất lượng sản phẩm.

Kỹ năng làm việc nhóm, tư duy sáng tạo và trình bày.

Giáo viên khuyến khích học sinh tự đánh giá và đóng góp ý kiến phản hồi để cải thiện sản phẩm.

Ví dụ minh họa dự án

Mục tiêu dự án

Dự án đo bề rộng sông Đồng Nai được thiết kế nhằm đạt được các mục tiêu sau:

Kiến thức Toán học: Học sinh nắm vững và vận dụng định lý sin để giải quyết các bài toán tam giác thực tế; Hiểu cách các khái niệm toán học, cụ thể là định lý sin, có thể được áp dụng vào việc giải quyết các bài toán đo đạc trong đời sống thực tế.

Kỹ năng thực hành: Phát triển khả năng thu thập và xử lý dữ liệu từ các phép đo thực tế; Rèn luyện kỹ năng tính toán chính xác và giải quyết vấn đề dựa trên các dữ liệu thu thập được.

Kỹ năng mềm: Làm việc nhóm hiệu quả, bao gồm phân công công việc, quản lý tiến độ và hợp tác giữa các thành viên; Phát triển kỹ năng trình bày, viết báo cáo khoa học và phản biện trước các ý kiến đóng góp.

Thái độ: Khuyến khích học sinh có thái độ tích cực, chủ động tìm tòi và khám phá kiến thức; Nâng cao nhận thức về ý nghĩa thực tiễn của Toán học trong đời sống, đồng thời rèn luyện tính kỷ luật và trách nhiệm trong quá trình thực hiện dự án.

Quy trình thực hiện

- Bước 1. Chuẩn bị

Trong giai đoạn chuẩn bị, giáo viên và học sinh thực hiện các công việc nhằm đảm bảo dự án được tổ chức một cách khoa học và hiệu quả. Trước hết, giáo viên phân lớp thành các nhóm nhỏ từ 4-5 học sinh, trong đó mỗi nhóm tự bầu chọn một trưởng nhóm và một thư ký. Trưởng nhóm chịu trách nhiệm quản lý tiến độ công việc, phối hợp giữa các thành viên, trong khi thư ký đảm nhận việc ghi chép các số liệu và thông tin cần thiết. Sự phân công này giúp tăng cường tính trách nhiệm và hiệu quả trong quá trình làm việc nhóm.

Tiếp theo, giáo viên cung cấp tài liệu lý thuyết liên quan đến định lý sin và hướng dẫn cách áp dụng định lý này vào việc đo đạc thực tế. Các tài liệu bao gồm sách giáo khoa, bài giảng hoặc video minh họa. Học sinh nghiên cứu các tài liệu được cung cấp, thảo luận cùng nhau để nắm vững lý thuyết, đồng thời làm quen với các công cụ hỗ trợ đo đạc như giác kế, thước dây hoặc các phần mềm chuyên dụng nếu có. Giai đoạn này không chỉ giúp học sinh hiểu rõ lý thuyết mà còn tạo điều kiện để các em chuẩn bị kỹ càng về mặt kỹ năng.

Giáo viên tiếp tục hướng dẫn học sinh xác định rõ mục tiêu cụ thể của dự án, trong đó nhấn mạnh việc đo bề rộng của cửa sông Đồng Nai và trình bày kết quả dưới dạng một báo cáo chi tiết. Việc làm rõ mục tiêu giúp học sinh hiểu được ý nghĩa của dự án cũng như kỳ vọng về sản phẩm cuối cùng.

Cuối cùng, mỗi nhóm xây dựng một kế hoạch thực hiện dự án. Kế hoạch bao gồm việc liệt kê các công việc cần làm, phân công nhiệm vụ cho từng thành viên và dự kiến thời gian hoàn thành cho từng giai đoạn. Việc lập kế hoạch không chỉ đảm bảo dự án được thực hiện đúng tiến độ mà còn giúp các nhóm phối hợp hiệu quả, giảm thiểu rủi ro và sai sót trong quá trình thực hiện. Giai đoạn chuẩn bị này đặt nền móng quan trọng cho sự thành công của dự án.

- Bước 2. Thực hiện

Giai đoạn thực hiện tập trung vào việc thu thập dữ liệu thực tế và áp dụng các phương pháp Toán học để tính toán. Đây là giai đoạn quan trọng để học sinh trực tiếp trải nghiệm việc kết hợp lý thuyết Toán học với các thao tác thực hành trong đời sống.

Trong bước đầu tiên của giai đoạn này, các nhóm học sinh đến cửa sông Đồng Nai để tiến hành đo đạc thực tế. Sử dụng giác kế, học sinh đo các góc trong tam giác được hình thành bởi ba điểm đo đạc dọc bờ sông. Đồng thời, các nhóm sử dụng thước đo khoảng cách để xác định chiều dài các cạnh của tam giác. Các dụng cụ được sử dụng cần đảm bảo tính chính xác, đồng thời học sinh cần phối hợp chặt chẽ để hoàn thành quá trình đo đạc một cách cẩn thận. Mỗi nhóm ghi chép lại tất cả các số liệu thu thập được vào sổ ghi chép hoặc bảng tính, đảm bảo không bỏ sót dữ liệu và giảm thiểu sai sót.

Sau khi thu thập đầy đủ số liệu, các nhóm quay trở lại lớp để xử lý dữ liệu. Học sinh áp dụng định lý sin vào việc tính toán chiều rộng của cửa sông dựa trên số liệu đã đo đạc. Quá trình xử lý dữ liệu không chỉ đơn thuần là tính toán mà còn bao gồm việc kiểm tra và hiệu chỉnh các sai số. Các nhóm thảo luận và làm việc cùng nhau để đảm bảo rằng kết quả tính toán phù hợp với thực tế. Nếu phát hiện sai lệch lớn, học sinh sẽ phân tích nguyên nhân, đối chiếu dữ liệu và thực hiện các điều chỉnh cần thiết.

Giai đoạn thực hiện không chỉ giúp học sinh rèn luyện kỹ năng thu thập và xử lý dữ liệu mà còn tạo điều kiện để các em áp dụng kiến thức Toán học vào tình huống thực tế. Đây là bước quan trọng để chuyển hóa lý thuyết thành các kết quả thực tiễn, đồng thời phát triển tư duy logic và khả năng giải quyết vấn đề.

- Bước 3. Hoàn thiện sản phẩm

Giai đoạn hoàn thiện sản phẩm là bước cuối cùng trong dự án, nơi các nhóm học sinh tổng hợp, trình bày và minh họa kết quả làm việc của mình. Sản phẩm cuối cùng của dự án bao gồm hai phần chính: báo cáo chi tiết và mô hình minh họa.

Báo cáo chi tiết là một tài liệu quan trọng, trình bày đầy đủ các bước thực hiện dự án. Báo cáo bao gồm các nội dung như quy trình đo đạc thực tế, cách áp dụng định lý sin vào tính toán và các bước xử lý dữ liệu.

Hình 1. Ảnh cửa Sông Đồng Nai và Mô hình minh họa

Học sinh sử dụng bảng số liệu để liệt kê các thông số đã thu thập được, đồng thời sử dụng hình vẽ minh họa và biểu đồ để làm rõ kết quả tính toán. Những công cụ này không chỉ giúp báo cáo trở nên trực quan hơn mà còn hỗ trợ học sinh trong việc trình bày ý tưởng một cách khoa học và mạch lạc. Phần kết luận của báo cáo nêu rõ chiều rộng cửa sông Đồng Nai tại thời điểm đo, đồng thời tổng hợp những bài học rút ra từ quá trình thực hiện dự án, chẳng hạn như kinh nghiệm trong đo đạc thực tế, xử lý sai số hoặc làm việc nhóm.

Bên cạnh báo cáo chi tiết, mỗi nhóm học sinh còn thiết kế một mô hình minh họa để làm rõ cách tính toán bề rộng cửa sông. Mô hình này được xây dựng dựa trên các số liệu đo đạc thực tế và có thể được làm từ các vật liệu đơn giản như giấy bìa, gỗ hoặc vật liệu tái chế. Mô hình biểu diễn tam giác được sử dụng trong tính toán, với các cạnh và góc được chú thích đầy đủ. Đây không chỉ là một sản phẩm trực quan hỗ trợ việc trình bày mà còn là một cách để học sinh kiểm chứng tính chính xác của các phép tính.

Quá trình hoàn thiện sản phẩm giúp học sinh củng cố thêm kiến thức và kỹ năng đã học được trong các giai đoạn trước. Báo cáo và mô hình minh họa là kết quả thể hiện sự hiểu biết của học sinh về cách áp dụng Toán học vào thực tiễn, đồng thời phản ánh khả năng làm việc nhóm, tư duy sáng tạo và kỹ năng trình bày. Giai đoạn này không chỉ hoàn thiện dự án mà còn giúp học sinh phát triển thêm nhiều phẩm chất và năng lực cần thiết cho các hoạt động học tập và cuộc sống sau này.

- Bước 4. Trình bày và đánh giá

Giai đoạn trình bày và đánh giá là bước cuối cùng trong dự án, nơi các nhóm học sinh chia sẻ kết quả làm việc của mình và nhận được sự phản hồi từ giáo viên cũng như các nhóm bạn. Đây là cơ hội để học sinh rèn luyện kỹ năng thuyết trình, trả lời câu hỏi phản biện và đánh giá quá trình làm việc.

Các nhóm lần lượt trình bày sản phẩm của mình trước lớp, bắt đầu bằng việc giải thích các bước thực hiện. Học sinh trình bày cách đo đạc tại thực địa, cách áp dụng định lý sin trong tính toán, và quy trình xử lý dữ liệu. Tiếp theo, các nhóm trình bày báo cáo chi tiết, bao gồm các bảng số liệu, biểu đồ minh họa, và hình vẽ minh họa kết quả. Đồng thời, mô hình tam giác được các nhóm sử dụng như một công cụ trực quan để làm rõ cách tính toán chiều rộng cửa sông Đồng Nai. Mô hình này được thiết kế dựa trên số liệu đo đạc thực tế, với các cạnh và góc được chú thích đầy đủ, giúp khán giả hình dung rõ hơn về phương pháp đo đạc và tính toán.

Trong quá trình trình bày, các nhóm cũng tham gia vào các phiên thảo luận, trả lời câu hỏi phản biện từ giáo viên và các nhóm bạn. Những câu hỏi này không chỉ giúp làm sáng tỏ thêm các bước thực hiện mà còn khuyến khích học sinh phân tích, đánh giá và cải thiện sản phẩm của mình. Đây là bước quan trọng giúp học sinh nhận thức được giá trị của việc học hỏi lẫn nhau và cải thiện năng lực giải quyết vấn đề.

Giáo viên đánh giá sản phẩm của từng nhóm dựa trên các tiêu chí cụ thể như tính chính xác của kết quả tính toán, mức độ sáng tạo trong trình bày, và sự hợp tác giữa các thành viên trong nhóm. Các tiêu chí này không chỉ đo lường kết quả cuối cùng mà còn đánh giá cả quá trình thực hiện dự án, từ việc lập kế hoạch, thu thập dữ liệu đến hoàn thiện sản phẩm. Giáo viên cũng khuyến khích học sinh tự đánh giá và phản hồi về sản phẩm của mình để rút ra những bài học hữu ích.

Sản phẩm cụ thể của dự án bao gồm mô hình tam giác và báo cáo chi tiết. Mô hình tam giác biểu diễn cửa sông Đồng Nai được thiết kế dựa trên các số liệu đo đạc thực tế, bao gồm các cạnh và góc của tam giác. Đây là minh chứng trực quan giúp học sinh hiểu rõ cách áp dụng định lý sin để tính toán chiều rộng của sông. Báo cáo chi tiết mô tả toàn bộ quy trình thực hiện dự án, từ khâu chuẩn bị, đo đạc, đến xử lý dữ liệu.

Báo cáo cũng bao gồm các bảng số liệu và biểu đồ minh họa cách tính toán, kết thúc bằng phần kết luận nêu rõ chiều rộng cửa sông tại thời điểm đo và những bài học thực tế rút ra từ quá trình thực hiện.

Ý nghĩa của dự án không chỉ nằm ở việc giúp học sinh vận dụng kiến thức Toán học vào thực tế mà còn ở việc phát triển nhiều kỹ năng quan trọng như làm việc nhóm, giải quyết vấn đề và thuyết trình. Thông qua dự án, học sinh nhận thức được mối liên hệ chặt chẽ giữa Toán học và các tình huống thực tiễn, từ đó nâng cao hứng thú học tập và ý thức áp dụng kiến thức vào cuộc sống. Đây là một minh chứng cụ thể cho việc gắn kết lý thuyết với thực tiễn, đồng thời khẳng định giá trị to lớn của hoạt động trải nghiệm trong việc phát triển phẩm chất và năng lực toàn diện của học sinh.

4. Kết luận

Bài báo đã đưa ra những cơ sở lý thuyết cũng như các giải pháp thực tiễn nhằm cải thiện hiệu quả giảng dạy môn Toán thông qua việc lồng ghép các hoạt động trải nghiệm. Các hoạt động này không chỉ giúp HS nắm bắt kiến thức một cách sáng tạo, sinh động mà còn phát triển kỹ năng tư duy, khả năng giải quyết vấn đề và tự tin trong học tập. Các giải pháp được đề xuất, từ việc thiết kế hoạt động trải nghiệm trong quá trình hình thành kiến thức mới cho đến tổ chức các hoạt động ứng dụng thực tiễn và dạy học qua dự án đều nhắm đến việc xây dựng một môi trường học tập tích cực, trong đó HS là trung tâm và có cơ hội để tự mình khám phá, tương tác và đúc kết kiến thức từ thực tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Kappa Delta Pi.
[2] Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
[3] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Hà Nội: NXB Giáo dục Việt Nam.
[4] Nguyễn Thị Hằng (2017), "Lí thuyết học tập trải nghiệm - Những vấn đề lí luận cơ bản và định hướng vận dụng vào tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo", Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 62 (1A), Tr. 48-57.
[5] Lê Thị Thúy Hằng (2017), "Học thông qua trải nghiệm - một phương thức đáp ứng nhu cầu của trẻ khuyết tật mầm non", Tạp chí Khoa học giáo dục, số 141, Tr 83-87.
[6] Vũ Ngọc Hòa, Nguyễn Thanh Hưng, Lê Anh Vinh, (2023), Một số vấn đề về tổ chức hoạt động thực hành và trải nghiệm trong dạy học môn Toán lớp 10, tạp chí Khoa học GD Việt Nam, số 3 ngày đăng 15/01/2023, từ trang 38 đến trang 43.

ABSTRACT

Organizing experiential activities in teaching Mathematics at high schools

Experiential activities represent a modern educational approach, enabling students to actively engage in real-life situations to explore, construct knowledge, and develop skills. This paper focuses on two main solutions for organizing experiential activities in mathematics teaching at high schools to enhance teaching quality. First, designing and organizing experiential activities to construct new knowledge, allowing students to deeply understand and grasp mathematical concepts through practical contexts. Second, implementing experiential activities through project-based learning, encouraging students to apply their knowledge to solve real-world problems. These approaches demonstrate the value of experiential activities in improving the effectiveness of mathematics teaching and meeting the demands of modern education.

Keywords: *Experiential activities, Mathematics teaching, Knowledge construction, Project-based learning, Educational reform.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.162
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 162-167
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

VẬN DỤNG HÌNH HỌA NHƯ MỘT CÔNG CỤ GIÁO DỤC MỸ THUẬT ĐA DẠNG CHO SINH VIÊN NGÀNH THIẾT KẾ ĐỒ HỌA

Trần Trúc Anh[1]

Tóm tắt. Bài viết nhấn mạnh vai trò quan trọng của Hình họa trong giáo dục Mỹ thuật, không chỉ đơn thuần là một môn học, mà còn là một công cụ phát triển tư duy và sáng tạo cho sinh viên. Trước hết, Hình họa giúp sinh viên rèn luyện khả năng quan sát và phân tích thông tin. Qua hoạt động vẽ, sinh viên học được cách ghi nhận chi tiết và hiểu sâu hơn về thế giới xung quanh. Bài viết đề cập đến các phương pháp dạy học đa dạng, bao gồm kỹ thuật truyền thống và hiện đại, từ việc sử dụng bút chì, bút kim, than, màu nước, sơn dầu… đến các phần mềm Thiết kế đồ họa. Hình họa cũng khuyến khích sự sáng tạo, tạo điều kiện cho sinh viên thử nghiệm phong cách và kỹ thuật mới. Việc tích hợp Hình họa với các môn học khác giúp sinh viên có cái nhìn toàn diện hơn và phát triển khả năng liên kết kiến thức. Bên cạnh đó, Hình họa còn đóng vai trò quan trọng trong việc giáo dục đa dạng và hòa nhập, giúp sinh viên từ các nền văn hóa khác nhau kết nối với nhau thông qua Mỹ thuật. Bài viết khuyến khích giảng viên áp dụng Hình họa như một công cụ giáo dục để nâng cao trải nghiệm học tập cho sinh viên, gợi ý liên hệ một số biện pháp vận dụng với ví dụ dành cho sinh viên ngành Thiết kế đồ họa, khẳng định Hình họa không chỉ đơn thuần là một môn học trong lĩnh vực Mỹ thuật, mà còn là một công cụ giáo dục đa dạng, đóng góp tích cực vào sự phát triển toàn diện của sinh viên.

Từ khóa: *Hình họa, công cụ giáo dục, Mỹ thuật, giáo dục Mỹ thuật, đa dạng.*

1. Đặt vấn đề

Trong nền giáo dục Mỹ thuật, Hình họa giữ một vị trí quan trọng không chỉ ở khả năng thể hiện nghệ thuật mà còn ở việc phát triển tư duy và cảm xúc của người học. Hình họa cùng những nét vẽ sinh động, phong phú mang lại cho sinh viên cơ hội để khám phá thế giới xung quanh và diễn đạt những ý tưởng, cảm xúc. Qua đó, Hình họa không chỉ giúp nâng cao kỹ năng quan sát và phân tích mà còn thúc đẩy sự sáng tạo và khả năng thể hiện nghệ thuật, sáng tạo của sinh viên. Sự đa dạng trong các hình thức và kỹ thuật Hình họa mở ra nhiều hướng đi cho giảng viên trong việc thiết kế bài giảng. Từ việc sử dụng bút chì, bút kim, than, màu nước, sơn dầu... đến công nghệ số, Hình họa có thể trở thành một công cụ mạnh mẽ để giáo dục Mỹ thuật. Hình họa cũng là môn học mà sinh viên tham gia thông qua các hoạt động thực hành, từ đó làm sâu sắc thêm hiểu biết của người học về Mỹ thuật. Để khai thác tối đa tiềm năng của Hình họa trong giáo dục Mỹ thuật, cần có những phương pháp giảng dạy phù hợp và sáng tạo. Bài viết sẽ đi sâu vào vai trò của Hình họa như một công cụ giáo dục, đưa ra những gợi ý và giải pháp thiết thực nhằm nâng cao chất lượng trong giảng dạy Mỹ thuật ở trường đại học.

2. Tiếp cận Hình họa như một công cụ tư duy

Trong Giáo trình Hình họa 1, tác giả Triệu Khắc Lễ định nghĩa Hình họa là sự biểu đạt hình ảnh qua các yếu tố như đường nét, hình khối và bố cục, giúp người học phát triển khả năng quan sát và sáng tạo nghệ thuật [1]. Trong lĩnh vực Mỹ thuật, cùng cách hiểu như vậy, Hình họa là một thuật ngữ được nhiều người

Ngày nhận bài: 04/10/2024. Ngày chỉnh sửa: 27/10/2024. Ngày nhận đăng: 13/11/2024.
[1]Khoa Thiết kế đồ họa, Trường Đại học Sư phạm Nghệ thuật Trung ương
Tác giả liên hệ: Trần Trúc Anh. Địa chỉ e-mail: trantrucanh123@gmail.com

sử dụng để chỉ các hình thức nghệ thuật tạo ra hình ảnh vẽ lại từ mẫu thực trong đời sống thông qua nét vẽ, màu sắc và các yếu tố khác. Không chỉ đơn thuần là một môn học trong chương trình giáo dục Mỹ thuật, Hình họa còn đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển tư duy và kỹ năng của sinh viên. Hình họa bao gồm nhiều kỹ thuật, chất liệu và kỹ thuật như: vẽ chì, bút kim, màu nước, pastel, sơn dầu và kỹ thuật số, mang lại cho sinh viên sự đa dạng trong cách thể hiện ý tưởng và cảm xúc của mình. Hình họa không chỉ giúp sinh viên hiểu về nghệ thuật mà còn phát triển những kỹ năng cần thiết cho việc học tập và tư duy.

Một trong những tầm quan trọng hàng đầu của Hình họa là khả năng phát triển tư duy sáng tạo. Khi tham gia vào quá trình vẽ, sinh viên không chỉ đơn giản là sao chép hình ảnh từ thực tế, mà còn được khuyến khích để tưởng tượng và sáng tạo. Điều này giúp hình thành một tư duy mở, khuyến khích những ý tưởng mới. Hình họa yêu cầu sinh viên không chỉ nhìn thấy những gì nằm ngay trước mắt mà còn cảm nhận và diễn đạt những gì bên trong tâm trí. Sự kết hợp giữa khả năng quan sát và tư duy sáng tạo này tạo ra một nền tảng vững chắc cho việc giải quyết vấn đề và đổi mới.

Hình họa phát triển khả năng phân tích và tổng hợp thông tin. Trong quá trình vẽ, sinh viên cần phải quan sát cẩn thận và ghi nhận các chi tiết, từ hình dáng, màu sắc đến ánh sáng và bóng đổ. Kỹ năng này không chỉ quan trọng trong Mỹ thuật mà còn có giá trị trong nhiều lĩnh vực khác. Khi sinh viên học cách phân tích các yếu tố hình học và không gian trong một tác phẩm Mỹ thuật, họ cũng đang rèn luyện khả năng phân tích dữ liệu và thông tin trong các môn học khác như toán học và khoa học. Ngoài ra, khả năng quan sát chi tiết cũng được cải thiện thông qua việc vẽ. Hình họa buộc sinh viên phải chú ý đến những chi tiết mà có thể họ sẽ bỏ qua trong cuộc sống hàng ngày. Việc vẽ một đối tượng yêu cầu sinh viên phải nghiên cứu và ghi nhận những đặc điểm nhỏ nhất, từ cấu trúc cơ bản đến những đường nét chi li, tinh xảo. Kỹ năng này không chỉ giúp trong việc phát triển khả năng nghệ thuật mà còn có tác động tích cực đến khả năng ghi nhớ và nhận thức. Khi sinh viên học cách quan sát cẩn thận, họ sẽ phát triển khả năng nhận thức tổng thể về thế giới xung quanh.

Hình họa cũng giúp sinh viên phát triển sự tự tin và khả năng tự thể hiện. Khi người học tạo ra các tác phẩm Mỹ thuật của riêng mình, họ có cơ hội thể hiện cá tính và quan điểm của mình, điều này không chỉ giúp người học tự tin hơn trong khả năng sáng tạo mà còn trong việc giao tiếp và kết nối với người khác. Có thể thấy, Hình họa là một công cụ tư duy mạnh mẽ, không chỉ giúp phát triển kỹ năng Mỹ thuật mà còn mở rộng khả năng tư duy sáng tạo, phân tích và quan sát của sinh viên. Những kỹ năng này không chỉ hữu ích trong lĩnh vực Mỹ thuật mà còn có giá trị vượt ra ngoài giảng đường, góp phần hình thành nên những công dân toàn diện và sáng tạo trong xã hội.

3. Đa dạng các phương pháp dạy học

Giáo dục Mỹ thuật, đặc biệt là Hình họa, có thể được giảng dạy qua nhiều phương pháp khác nhau, từ truyền thống đến hiện đại và kết hợp với các môn học khác. Sự đa dạng này tạo ra một môi trường học tập phong phú, kích thích sáng tạo và phát triển toàn diện cho sinh viên.

Phương pháp dạy Hình họa truyền thống chủ yếu sử dụng các kỹ thuật vẽ tay như bút chì, bút mực, màu nước, pastel, sơn dầu… Những kỹ thuật này không chỉ giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng quan sát và tái tạo hình ảnh, mà còn khuyến khích sự kiên nhẫn và tỉ mỉ trong từng nét vẽ. Sinh viên được hướng dẫn sử dụng các công cụ này để thể hiện cảm xúc và ý tưởng của mình một cách tự nhiên. Việc học Hình họa truyền thống còn giúp sinh viên hiểu rõ các nguyên lý cơ bản của nghệ thuật như ánh sáng, bóng, tỉ lệ và cấu trúc, đồng thời phát triển khả năng phân tích không gian và hình khối, tạo nền tảng vững chắc cho các phương pháp hiện đại sau này.

Với sự phát triển của công nghệ, dạy Hình họa hiện đại đã mở ra những cơ hội mới thông qua phần mềm thiết kế đồ họa và vẽ kỹ thuật số. Các công cụ như Adobe Photoshop, Illustrator và ứng dụng vẽ trên máy tính bảng giúp sinh viên dễ dàng thử nghiệm với màu sắc, hình dạng và bố cục mà không bị giới hạn bởi các yếu tố vật lý. Điều này mở ra những khả năng sáng tạo vô tận, giúp sinh viên tự tin thể hiện bản thân và nắm bắt những xu hướng mới trong nghệ thuật.

Một phương pháp hiệu quả khác là tích hợp Hình họa với các môn học liên quan như Giải phẫu tạo hình,

Luật xa gần, Lịch sử mỹ thuật. Việc này không chỉ làm phong phú thêm nội dung học mà còn giúp sinh viên hiểu rõ hơn về mối liên hệ giữa các lĩnh vực. Chẳng hạn, khi học Giải phẫu tạo hình, sinh viên có thể vẽ các bộ phận cơ thể con người, giúp họ nắm bắt cấu trúc và chức năng của chúng. Tương tự, khi học Lịch sử mỹ thuật, sinh viên có thể vẽ trang phục hay kiến trúc của các thời kỳ khác nhau, hiểu rõ văn hóa và đời sống con người trong quá khứ. Tích hợp này không chỉ khuyến khích tư duy phản biện mà còn giúp sinh viên phát triển tư duy đa chiều, chuẩn bị cho công việc trong môi trường liên ngành.

4. Khuyến khích sự sáng tạo

Hình họa không chỉ là việc tái hiện lại hiện thực mà còn là công cụ mạnh mẽ để khuyến khích sự sáng tạo. Từ những nét vẽ đầu tiên đến các tác phẩm phức tạp, Hình họa mở ra một không gian cho sự tưởng tượng và sáng tạo của người học.

Hình họa cho phép sinh viên thể hiện ý tưởng và cảm xúc cá nhân qua nghệ thuật. Mỗi tác phẩm là một phần phản ánh tâm tư, tình cảm và quan điểm của người vẽ. Khi được khuyến khích tự do thể hiện bản thân, sinh viên có cơ hội khám phá những khía cạnh sâu sắc và cá nhân của mình. Điều này không chỉ giúp họ phát triển tư duy sáng tạo mà còn giúp họ hiểu rõ hơn về bản thân, từ đó tạo ra những ý tưởng độc đáo và tìm kiếm những cách tiếp cận mới đối với vấn đề.

Phương pháp dạy Hình họa khuyến khích tư duy độc lập, yêu cầu sinh viên đưa ra quyết định trong từng bước của quá trình sáng tạo. Từ việc lựa chọn màu sắc, hình dáng đến cách thể hiện ý tưởng, sinh viên tự mình khám phá và thử nghiệm. Quá trình này không chỉ giúp họ rèn luyện kỹ năng ra quyết định mà còn thúc đẩy sự sáng tạo trong việc giải quyết các vấn đề nghệ thuật. Qua đó, sinh viên xây dựng được sự tự tin vào khả năng sáng tạo của bản thân.

Trong Hình họa, thử nghiệm và sai lầm là một phần không thể thiếu của quá trình sáng tạo. Sinh viên được khuyến khích thử nghiệm với các kỹ thuật và phong cách khác nhau mà không sợ bị đánh giá. Việc tự do khám phá và thử nghiệm giúp họ tìm ra phong cách riêng, đồng thời mở ra cơ hội mới cho sự sáng tạo. Khi chấp nhận sai lầm như một phần tự nhiên của quá trình sáng tạo, sinh viên cảm thấy tự do hơn trong việc theo đuổi những ý tưởng táo bạo và sáng tạo.

Ngoài ra, Hình họa cũng là một quá trình phân tích và đánh giá. Khi vẽ, sinh viên phải quan sát và phân tích đối tượng mình thể hiện, từ đó phát triển khả năng tư duy phản biện. Họ cần suy nghĩ kỹ lưỡng về các yếu tố như bố cục, hình dáng, màu sắc và cảm xúc mà tác phẩm truyền đạt. Qua đó, sinh viên học cách đưa ra những quyết định hợp lý và có lý lẽ, một kỹ năng quan trọng trong mọi lĩnh vực của cuộc sống.

Hình họa cũng tạo ra không gian để sinh viên giao lưu và chia sẻ ý tưởng, cảm xúc với nhau. Tham gia thảo luận, triển lãm hay học nhóm, sinh viên nhận được phản hồi từ bạn bè và giảng viên, thúc đẩy sự sáng tạo và xây dựng tinh thần hợp tác. Một cộng đồng sáng tạo mạnh mẽ có thể truyền cảm hứng cho sinh viên, khuyến khích họ theo đuổi những ý tưởng táo bạo và khác biệt.

5. Sử dụng hình họa trong dạy học thực tế

Hình họa không chỉ là một kỹ thuật nghệ thuật mà còn là một công cụ giáo dục mạnh mẽ có thể được áp dụng trong dạy học thực tế. Việc sử dụng Hình họa trong các không gian khác nhau như thiên nhiên và đô thị không chỉ giúp sinh viên phát triển kỹ năng Mỹ thuật mà còn tạo cơ hội cho họ khám phá thế giới xung quanh một cách sâu sắc và sáng tạo. Có thể lấy ví dụ hai ví dụ lĩnh vực chính mà Hình họa có thể được áp dụng hiệu quả trong dạy học thực tế.

Hình họa trong thiên nhiên

Hình họa trong thiên nhiên mang lại cho sinh viên cơ hội khám phá và ghi lại vẻ đẹp của môi trường xung quanh. Việc vẽ phong cảnh, cây cối, và động vật không chỉ giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng vẽ mà còn phát triển sự nhạy cảm với thiên nhiên và các hiện tượng tự nhiên. Khi sinh viên được yêu cầu vẽ một bức tranh phong cảnh, họ cần phải quan sát kỹ lưỡng các yếu tố như ánh sáng, màu sắc, hình dáng và kết cấu. Điều này không chỉ giúp cải thiện khả năng quan sát mà còn giúp họ hiểu rõ hơn về mối quan hệ giữa các yếu tố trong tự nhiên.

Hình họa cũng có thể được sử dụng để nghiên cứu về các loài động vật và thực vật. Khi sinh viên vẽ động vật, họ sẽ phải tìm hiểu về đặc điểm của chúng, từ hình dáng đến hành vi, từ đó phát triển một hiểu biết sâu sắc hơn về sinh học và sinh thái. Việc vẽ thực vật giúp sinh viên nhận diện các loài khác nhau, tìm hiểu về sự phát triển và vai trò của chúng trong hệ sinh thái. Bằng cách này, Hình họa không chỉ đơn thuần là một hoạt động nghệ thuật mà còn là một phương pháp học tập đa dạng và hiệu quả.

Một hoạt động thú vị có thể là tổ chức dã ngoại, những chuyến đi thực tế, nơi sinh viên có thể trực tiếp trải nghiệm thiên nhiên và vẽ lại những gì họ quan sát được. Hoạt động này không chỉ giúp họ rèn luyện kỹ năng vẽ mà còn tạo cơ hội cho họ giao lưu và chia sẻ ý tưởng với nhau. Qua đó, sinh viên có thể phát triển sự kết nối với thiên nhiên, nâng cao ý thức bảo vệ môi trường và hiểu rõ hơn về sự đa dạng sinh học.

Hình họa trong đô thị

Trong môi trường đô thị, Hình họa cũng đóng vai trò quan trọng trong việc ghi lại kiến trúc, con người và cuộc sống hàng ngày. Việc vẽ các công trình kiến trúc không chỉ giúp sinh viên phát triển kỹ năng vẽ mà còn tăng cường khả năng phân tích và nhận thức về không gian. Khi sinh viên quan sát và vẽ các tòa nhà, họ cần chú ý đến tỷ lệ, hình khối và các yếu tố thiết kế. Điều này giúp người học hiểu rõ hơn về nghệ thuật kiến trúc và vai trò của nó trong cuộc sống đô thị.

Hình họa trong đô thị cũng giúp sinh viên khám phá và ghi lại các hoạt động và nét văn hóa đặc trưng của cuộc sống thành phố. Việc vẽ chân dung con người trong các hoạt động hàng ngày, từ những người bán hàng rong đến những nghệ sĩ đường phố, giúp sinh viên nhận diện và tôn trọng sự đa dạng văn hóa trong xã hội. Các tác phẩm này không chỉ thể hiện cái nhìn nghệ thuật mà còn là cách ghi lại lịch sử và cuộc sống đương đại của một cộng đồng.

Để tăng cường trải nghiệm học tập, giảng viên có thể tổ chức các chuyến đi thực địa đến các khu vực đô thị để sinh viên có thể thực hành vẽ. Hoạt động này không chỉ giúp họ học hỏi từ thực tế mà còn khuyến khích sự sáng tạo và khả năng làm việc nhóm. Sinh viên có thể cùng nhau thảo luận về các chủ đề mà họ muốn thể hiện qua Hình họa, từ đó hình thành nên những tác phẩm Mỹ thuật phong phú và đa dạng.

Sử dụng Hình họa trong dạy học thực tế, đặc biệt trong thiên nhiên và đô thị, không chỉ giúp sinh viên phát triển kỹ năng Mỹ thuật mà còn nâng cao sự hiểu biết về môi trường xung quanh. Hình họa trở thành một phương pháp giáo dục tích cực, khuyến khích sinh viên quan sát, phân tích và thể hiện ý tưởng của mình một cách sáng tạo. Bằng cách này, Hình họa không chỉ là một hoạt động nghệ thuật mà còn là một cầu nối giúp sinh viên kết nối với thế giới, phát triển nhận thức và trách nhiệm xã hội, từ đó trở thành những công dân có ý thức và sáng tạo trong tương lai.

6. Giáo dục đa dạng và hòa nhập

Giáo dục đa dạng và hòa nhập là một trong những mục tiêu quan trọng của hệ thống giáo dục hiện đại, nhằm đảm bảo mọi trường hợp bất kể xuất phát điểm hay khả năng, đều có cơ hội học tập và phát triển. Hình họa đóng vai trò như một công cụ mạnh mẽ, không chỉ hỗ trợ giáo dục sinh viên khuyết tật hoặc có nhu cầu đặc biệt mà còn kết nối sinh viên từ các nền văn hóa khác nhau.

Sử dụng Hình họa trong giáo dục sinh viên khuyết tật hoặc có nhu cầu đặc biệt mang lại nhiều lợi ích. Đối với những sinh viên này, Hình họa không chỉ là một hình thức biểu đạt mà còn là một phương tiện giao tiếp hiệu quả. Hình họa giúp sinh viên dễ dàng mô tả điều mình muốn nói qua hình ảnh, thể hiện ý tưởng, cảm xúc và quan điểm của mình một cách dễ dàng hơn, đặc biệt khi ngôn ngữ nói hoặc viết có thể gặp khó khăn. Hình họa cũng có thể được điều chỉnh để phù hợp với nhu cầu của từng sinh viên. Ví dụ, với sinh viên khiếm thị, giảng viên có thể sử dụng các công cụ vẽ 3D hoặc vật liệu nào đó dễ dàng cảm nhận để giúp họ hiểu về hình dạng và cấu trúc. Đối với sinh viên có vấn đề về vận động, giảng viên có thể cung cấp các công cụ vẽ dễ sử dụng, như bút vẽ có thiết kế đặc biệt hoặc bảng vẽ điện tử. Nhờ đó, sinh viên sẽ cảm thấy tự tin hơn trong việc thể hiện bản thân và tham gia vào các hoạt động học tập. Ngoài ra, Hình họa cũng giúp tạo ra môi trường học tập tích cực, sinh viên có thể tham gia vào các hoạt động Mỹ thuật. Các buổi vẽ tập thể không chỉ khuyến khích sự sáng tạo mà còn thúc đẩy sự giao lưu và hợp tác giữa các sinh viên, giúp họ xây dựng mối quan hệ tốt hơn và cảm thấy được chấp nhận trong cộng đồng.

Trong một lớp học đa văn hóa, Hình họa có thể đóng vai trò như một ngôn ngữ chung, giúp kết nối sinh viên từ các nền văn hóa khác nhau. Nghệ thuật Hình họa cho phép sinh viên diễn đạt bản thân mà không cần phải lo lắng về rào cản ngôn ngữ. Bằng cách sử dụng hình ảnh và màu sắc, sinh viên có thể chia sẻ câu chuyện, truyền đạt cảm xúc và khám phá bản sắc văn hóa của chính mình. Việc khuyến khích sinh viên vẽ các chủ đề liên quan đến văn hóa của họ không chỉ giúp họ tự hào về bản thân mà còn tạo cơ hội cho các bạn khác tìm hiểu và tôn trọng sự đa dạng văn hóa. Trong các buổi triển lãm Mỹ thuật, sinh viên có thể giới thiệu các tác phẩm của mình, từ đó thúc đẩy sự trao đổi và kết nối giữa các nền văn hóa. Hình họa cũng có thể được sử dụng để giáo dục sinh viên về các giá trị văn hóa khác nhau. Qua các hoạt động vẽ, giảng viên có thể hướng dẫn sinh viên khám phá các biểu tượng, truyền thuyết và phong tục của các nền văn hóa khác nhau, từ đó giúp họ phát triển sự đồng cảm và tôn trọng đối với những khác biệt.

Việc sử dụng Hình họa trong giáo dục đa dạng và hòa nhập cũng góp phần tạo ra một môi trường học tập an toàn và chấp nhận. Khi sinh viên tham gia vào các hoạt động nghệ thuật, họ sẽ cảm thấy thoải mái hơn trong việc thể hiện bản thân mà không bị phê phán hay đánh giá. Sự tự do trong việc sáng tạo giúp họ xây dựng sự tự tin và lòng tự trọng, điều này đặc biệt quan trọng đối với những sinh viên có nhu cầu đặc biệt. Ngoài ra, môi trường học tập tích cực và đa dạng giúp sinh viên hiểu rằng sự khác biệt không phải là một trở ngại mà là một phần giá trị của cộng đồng. Khi sinh viên học hỏi từ nhau và chấp nhận sự đa dạng, họ sẽ phát triển những kỹ năng cần thiết để hòa nhập vào xã hội và làm việc hiệu quả trong các nhóm đa văn hóa trong tương lai. Hình họa không chỉ là một công cụ nghệ thuật mà còn là một phương tiện giáo dục quan trọng trong việc xây dựng một môi trường học tập đa dạng và hòa nhập. Bằng cách sử dụng hình họa để hỗ trợ sinh viên khuyết tật và kết nối sinh viên từ các nền văn hóa khác nhau, giảng viên có thể tạo ra một lớp học nơi mọi sinh viên đều cảm thấy được chấp nhận, tôn trọng và có cơ hội phát triển. Qua đó, Hình họa góp phần hình thành nên những cá nhân không chỉ tài năng mà còn nhạy cảm với sự đa dạng của xã hội.

7. Liên hệ vận dụng Hình họa trong dạy học sinh viên ngành Thiết kế đồ họa

Vận dụng Hình họa trong dạy học cho sinh viên ngành Thiết kế đồ họa có thể được thực hiện qua nhiều cách, giúp phát triển tư duy sáng tạo và kỹ năng thực hành của sinh viên, ví dụ với một số biện pháp cụ thể:

- Khái niệm cơ bản về hình họa: Giới thiệu các nguyên tắc cơ bản của hình họa: đường nét, hình khối, màu sắc, và bố cục. Thực hành vẽ Hình họa từ tĩnh vật, con người hoặc phong cảnh để nâng cao khả năng quan sát và ghi lại hình ảnh.

- Sử dụng phần mềm thiết kế: Hướng dẫn sinh viên sử dụng các phần mềm thiết kế như Adobe Illustrator, CorelDRAW để thực hành hình họa số. Tạo ra các sản phẩm thiết kế đồ họa từ Hình họa truyền thống sang Hình họa số.

- Nghiên cứu phong cách nghệ thuật: Phân tích và nghiên cứu các phong cách Hình họa trong lịch sử nghệ thuật để hiểu rõ hơn về cách mà Hình họa có thể truyền tải cảm xúc và ý tưởng. Khuyến khích sinh viên thử nghiệm với các phong cách khác nhau để phát triển phong cách cá nhân.

- Tích hợp hình họa vào các dự án thực tế: Giao các dự án thiết kế yêu cầu sinh viên áp dụng Hình họa vào thực tiễn, như thiết kế logo, poster, hoặc bao bì sản phẩm. Tạo cơ hội cho sinh viên làm việc với khách hàng thực tế để thực hành quy trình thiết kế và giao tiếp.

- Khuyến khích tư duy phản biện: Tổ chức các buổi thảo luận nhóm để sinh viên phân tích và phản biện các tác phẩm Hình họa. Thúc đẩy việc nhận xét và phản hồi qua các buổi triển lãm hoặc trình bày sản phẩm.

- Kết hợp với các lĩnh vực khác: Khuyến khích sinh viên kết hợp Hình họa với các lĩnh vực như nhiếp ảnh, phim ảnh, hoặc thiết kế web để mở rộng khả năng sáng tạo. Tạo các dự án liên ngành giúp sinh viên áp dụng Hình họa trong nhiều tình huống, lĩnh vực khác nhau.

- Xây dựng portfolio: Hướng dẫn sinh viên xây dựng portfolio cá nhân, bao gồm các tác phẩm Hình họa để thể hiện khả năng và phong cách thiết kế. Đánh giá và điều chỉnh portfolio theo phản hồi từ giảng viên và đồng nghiệp.

Bằng cách áp dụng những phương pháp này, Hình họa không chỉ trở thành công cụ giảng dạy mà còn là nguồn cảm hứng cho sinh viên trong quá trình phát triển sự nghiệp Thiết kế đồ họa.

8. Kết luận

Hình họa không chỉ đơn thuần là một môn học của Mỹ thuật, mà còn là một công cụ giáo dục đa dạng và hiệu quả, có khả năng giúp sinh viên phát triển toàn diện về cả tư duy và cảm xúc. Qua Hình họa, sinh viên có cơ hội khám phá và thể hiện bản thân, từ đó rèn luyện kỹ năng quan sát, phân tích và sáng tạo. Hình họa cũng hỗ trợ giáo dục những sinh viên khuyết tật, giúp họ giao tiếp và thể hiện ý tưởng một cách dễ dàng hơn. Đồng thời, Hình họa tạo ra một không gian kết nối giữa các nền văn hóa khác nhau, khuyến khích sự tôn trọng và đồng cảm trong một lớp học đa dạng.

Để phát huy tối đa vai trò của Hình họa trong giáo dục, các giảng viên có thể tích hợp Hình họa vào chương trình giảng dạy theo nhiều cách khác nhau. Một trong những cách hiệu quả là tổ chức các hoạt động thực hành như vẽ ngoài trời, nơi sinh viên có thể quan sát và ghi lại vẻ đẹp của thiên nhiên hoặc kiến trúc đô thị. Điều này không chỉ giúp người học phát triển kỹ năng thực hành mà còn tạo ra trải nghiệm học tập phong phú. Ngoài ra, giảng viên có thể áp dụng Hình họa trong các môn học khác bằng cách yêu cầu sinh viên vẽ sơ đồ, biểu đồ hoặc hình ảnh minh họa cho các khái niệm mà họ đang học. Việc này không chỉ làm cho kiến thức trở nên trực quan hơn mà còn khuyến khích sinh viên tư duy phản biện và sáng tạo trong việc giải quyết vấn đề. Khi được khuyến khích thể hiện bản thân qua Hình họa, sinh viên sẽ cảm thấy tự tin hơn và phát triển những phẩm chất cần thiết để trở thành những cá nhân có trách nhiệm và nhạy cảm với xã hội. Có thể khẳng định, Hình họa là một phần thiết yếu trong giáo dục Mỹ thuật hiện đại, mang đến nhiều cơ hội học tập phong phú và ý nghĩa cho sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Triệu, K. L. (2007). Giáo trình Hình họa 1. Nxb Đại học Sư phạm.
[2] Triệu, K. L. (Chủ biên), Nguyễn, T. H., & Vũ, K. Q. (2000). Hình họa và Điêu khắc (Tập 2). Nxb Giáo dục.
[3] Eisner, E. W. (2004). The arts and the creation of mind. Yale university press.
[4] Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple Intelligences. Basic books.
[5] Hetland, L., & al. (2007). Studio thinking: How visual arts education. Harvard education press.

ABSTRACT

Applying drawing as a diverse tool for Art education for students of graphic design

This article emphasizes the important role of drawing in art education, not merely as a subject, but as a tool for developing thinking and creativity among students. First and foremost, drawing helps students cultivate their observation and analytical skills. Through the activity of drawing, students learn to capture details and gain a deeper understanding of the world around them. The article discusses various teaching methods, including traditional and modern techniques, ranging from the use of pencils, ink pens, charcoal, watercolor, and oil paints to graphic design software. Drawing also encourages creativity, allowing students to experiment with new styles and techniques. Integrating drawing with other subjects provides students with a more comprehensive view and develops their ability to connect knowledge. Moreover, drawing plays a crucial role in diverse and inclusive education, helping students from different cultural backgrounds connect with one another through art. The article encourages educators to apply drawing as an educational tool to enhance the learning experience for students, suggesting some practical methods with examples for graphic design students, asserting that drawing is not just a subject in the field of art, but a diverse educational tool that positively contributes to the holistic development of students.

Keywords: *Drawing, educational tool, art, art education, diversity.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.168
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 168-175
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VỀ PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN TRẺ VÀ BÀI HỌC KINH NGHIỆM VẬN DỤNG Ở VIỆT NAM

Phạm Thị Chi[1]

Tóm tắt. Bài nghiên cứu nhấn mạnh tầm quan trọng của giảng viên trẻ trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Trên thế giới, nhiều quốc gia như Hoa Kỳ; Nga; châu Âu; Nhật Bản và Singapore đã áp dụng các chiến lược bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ này, bao gồm: (i) Đào tạo chuyên môn kết hợp thực tiễn; Chương trình huấn luyện (kết nối giảng viên trẻ với các chuyên gia có kinh nghiệm để hướng dẫn); (ii) Hỗ trợ tài chính và khuyến khích nghiên cứu: Cấp học bổng, tài trợ nghiên cứu và tạo cơ hội học tập, thăng tiến; (iii) Xây dựng môi trường học thuật hiện đại: Khuyến khích giảng viên trẻ phát triển kỹ năng qua công nghệ và phương pháp giảng dạy mới. Từ những kinh nghiệm quốc tế, bài nghiên cứu đề xuất Việt Nam cần triển khai các chương trình đào tạo chuyên sâu đồng thời cải thiện chính sách đãi ngộ và tạo môi trường phát triển bền vững cho giảng viên trẻ, đặc biệt trong khối trường chính trị.

Từ khóa: *Giảng viên trẻ; Kinh nghiệm quốc tế; Vận dụng; Đại học.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế, giáo dục đại học ngày càng khẳng định vai trò quan trọng trong việc phát triển đội ngũ giảng viên trẻ chất lượng cao, đáp ứng nhu cầu của nền kinh tế tri thức. Đội ngũ giảng viên trẻ là nhân tố chủ chốt trong quá trình nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu khoa học. Đội ngũ giảng viên trẻ không chỉ đóng vai trò là người truyền tải tri thức, mà còn là những hạt nhân tiên phong trong đổi mới phương pháp giảng dạy, nghiên cứu và kết nối với các xu hướng giáo dục hiện đại ở trong và ngoài nước.

Nhiều quốc gia đã có các chính sách và chiến lược bài bản nhằm phát triển đội ngũ giảng viên trẻ, từ đó tạo ra những đột phá trong chất lượng giáo dục và nghiên cứu. Những kinh nghiệm từ các nước phát triển như Hoa Kỳ, Phần Lan, Hàn Quốc hay Singapore cho thấy rằng, việc hỗ trợ và đầu tư đúng hướng cho đội ngũ giảng viên trẻ sẽ mang lại hiệu quả tích cực trong dài hạn [3]. Từ việc xây dựng môi trường làm việc thuận lợi, cung cấp cơ hội phát triển chuyên môn, đến chính sách khuyến khích nghiên cứu hợp tác quốc tế, mỗi quốc gia đã có những mô hình đáng học hỏi [5].

Tuy nhiên, tại Việt Nam, dù đã có những nỗ lực nhất định trong phát triển đội ngũ giảng viên trẻ, nhưng thực tế vẫn còn nhiều hạn chế. Sự thiếu hụt về nguồn lực, các rào cản trong môi trường học thuật và chưa cập nhật các chương trình, chính sách mới đang là những thách thức cần được giải quyết. Vì vậy, việc nghiên cứu và phân tích các bài học kinh nghiệm quốc tế về phát triển đội ngũ giảng viên trẻ nhằm đưa ra các giải pháp phát triển đội ngũ này phù hợp với bối cảnh Việt Nam là hết sức cần thiết [6].

Nghiên cứu này tập trung vào việc tìm hiểu những kinh nghiệm quốc tế tiêu biểu trong phát triển đội ngũ giảng viên trẻ, từ đó rút ra các bài học có thể vận dụng hiệu quả tại Việt Nam. Đồng thời, bài nghiên cứu cũng đề xuất một số khuyến nghị chính sách nhằm tạo động lực cho giảng viên trẻ phát triển và đóng góp tích cực vào hệ thống giáo dục đại học của nước nhà.

Ngày nhận bài: 25/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 23/10/2024. Ngày nhận đăng: 15/11/2024.
[1]Vụ Quản lý đào tạo, Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh
Tác giả liên hệ: Phạm Thị Chi. Địa chỉ e-mail: chiqlgdk58@gmail.com

2. Lịch sử nghiên cứu vấn đề

2.1. Đào tạo, bồi dưỡng cho đội ngũ giảng viên trẻ ở Hoa Kỳ

Việc đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trẻ tại Hoa Kỳ được chú trọng toàn diện nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy và nghiên cứu, đồng thời giúp các giảng viên trẻ tiếp cận với môi trường học thuật chuyên nghiệp. Các chương trình đào tạo này không chỉ cung cấp kiến thức và kỹ năng chuyên môn mà còn phát triển năng lực sư phạm, nghiên cứu và kiến thức, học thuật.

Chương trình đào tạo sau đại học và chứng chỉ giảng dạy. Phần lớn giảng viên trẻ tại Hoa Kỳ phải hoàn thành các chương trình sau đại học, như tiến sĩ hoặc thạc sĩ chuyên ngành trước khi trở thành giảng viên chính thức. Ngoài việc chuyên sâu về lĩnh vực nghiên cứu, nhiều trường yêu cầu giảng viên trẻ tham gia các khóa học cấp chứng chỉ sư phạm (Teaching Certificate Programs). Các khóa này giúp giảng viên trẻ trang bị kiến thức, phương pháp giảng dạy hiện đại và kỹ năng quản lý lớp học [9].

Chương trình định hướng nghề nghiệp (Orientation Programs). Nhiều trường tổ chức các chương trình định hướng dành cho giảng viên trẻ. Những chương trình này giúp giảng viên trẻ nắm bắt quy định của trường và chuẩn mực học thuật cần tuân thủ. Các khóa định hướng giới thiệu về văn hóa giảng dạy, yêu cầu nghiên cứu và các chính sách quản trị giáo dục của từng đơn vị, từ đó giúp giảng viên trẻ hòa nhập nhanh chóng với môi trường làm việc mới [10].

Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trẻ tại Đại học Oxford được đánh giá cao về năng lực đóng góp vào nghiên cứu, giảng dạy và xây dựng kết nối với cộng đồng quốc tế. Đại học Oxford - một trong những cơ sở giáo dục hàng đầu thế giới, luôn chú trọng phát triển đội ngũ giảng viên trẻ thông qua các chương trình đào tạo và bồi dưỡng bài bản. Tại Oxford, giảng viên trẻ không chỉ được trang bị kiến thức chuyên môn và kỹ năng giảng dạy mà còn được hỗ trợ phát triển năng lực nghiên cứu và hòa nhập với văn hóa học thuật. Các hoạt động bồi dưỡng tại đây tập trung vào việc xây dựng nền tảng toàn diện cho giảng viên trẻ, từ kỹ năng sư phạm đến năng lực quản trị và xuất bản khoa học [7].

Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trẻ tại Vương quốc Anh ngoài các năng lực của người GVĐH, khung năng lực người giảng viên trẻ được xây dựng và điều chỉnh theo UK Professional Standards Framework (UKPSF). Tại Vương quốc Anh, đào tạo và bồi dưỡng giảng viên trẻ được chú trọng nhằm nâng cao năng lực giảng dạy, năng lực nghiên cứu và khả năng quản lý học thuật. Các chương trình bồi dưỡng ở Anh thường tập trung vào phát triển năng lực toàn diện, từ phương pháp giảng dạy hiện đại, kỹ năng nghiên cứu cho đến các kỹ năng mềm và quản trị giáo dục. Các cơ sở giáo dục tại Anh cũng tích cực tạo cơ hội cho giảng viên trẻ tham gia các dự án nghiên cứu và xây dựng mạng lưới học thuật quốc tế.

Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trẻ ở Singapore có ba đặc điểm: một là tập trung vào giá trị văn hóa nền tảng cốt lõi; hai là tính tổng thể và dựa trên năng lực; và ba là tập trung vào hành vi. Singapore nổi tiếng với hệ thống giáo dục tiên tiến và chiến lược phát triển nhân lực hiệu quả, trong đó việc đào tạo và bồi dưỡng giảng viên trẻ đóng vai trò quan trọng. Chính phủ và các trường đại học tại Singapore không chỉ chú trọng phát triển năng lực giảng dạy và nghiên cứu mà còn khuyến khích giảng viên trẻ tích cực tham gia vào quản trị giáo dục và hợp tác quốc tế [4].

Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trẻ ở trường ĐH Quản lý Bắc Kinh, Trung Quốc. Đại học Quản lý Bắc Kinh (Beijing Management University - BMU) là một trong những trường đại học hàng đầu tại Trung Quốc trong lĩnh vực quản lý và giáo dục. BMU chú trọng phát triển đội ngũ giảng viên trẻ thông qua các chương trình đào tạo chuyên sâu về sư phạm, nghiên cứu, và quản trị học thuật, phù hợp với mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục và đáp ứng nhu cầu hội nhập quốc tế của Trung Quốc. Đào tạo sư phạm và cấp chứng chỉ giảng dạy đại học. Mục tiêu, trang bị kiến thức và kỹ năng sư phạm chuyên nghiệp cho giảng viên trẻ để đáp ứng tiêu chuẩn giảng dạy đại học. Hoạt động chính, các khóa học sư phạm về thiết kế khóa học, phương pháp giảng dạy tương tác, và kỹ năng đánh giá sinh viên. Giảng viên trẻ phải hoàn thành chương trình cấp chứng chỉ sư phạm đại học trước khi được giảng dạy chính thức [8].

Tóm lại, việc xây dựng chương trình đào tạo, bồi dưỡng giảng viên trẻ trên thế giới đã đạt được nhiều kết quả tích cực trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy và nghiên cứu. Tuy nhiên, mỗi quốc gia cần cân

bằng giữa áp lực công việc và phát triển cá nhân của giảng viên trẻ. Việt Nam có thể học hỏi những mô hình hiệu quả và điều chỉnh để phù hợp với bối cảnh trong nước, nhằm xây dựng đội ngũ giảng viên trẻ chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu của nền giáo dục hiện đại.

3. Phương pháp nghiên cứu

Để phân tích kinh nghiệm quốc tế về phát triển đội ngũ giảng viên trẻ và vận dụng vào Việt Nam, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu: (i) Phương pháp khảo cứu tài liệu: trên cơ sở những nghiên cứu của các tác giả trong và ngoài nước, tác giả phân tích những ưu điểm và hạn chế của những nghiên cứu đó; từ đó, đi sâu phân tích những điểm mới trong nghiên cứu để tìm ra những giải pháp, bài học kinh nghiệm tối ưu nhằm phát triển đội ngũ giảng viên trẻ ở trường đại học thuộc khối chuyên ngành chính trị; (ii) Phương pháp xin ý kiến chuyên gia: với nghiên cứu này, tác giả đã trực tiếp liên hệ, xin ý kiến của các chuyên gia giáo dục trong và ngoài nước. Dựa trên những kinh nghiệm của các chuyên gia về phân tích giáo dục, đội ngũ giảng viên trẻ để đưa ra những giải pháp tối ưu, xây dựng chương trình và bồi dưỡng cho đội ngũ giảng viên trẻ tại Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh; (iii) Phương pháp thảo luận theo nhóm nghiên cứu: tác giả đã tiến hành thảo luận theo nhóm nhỏ về việc phân tích, vận dụng kinh nghiệm xây dựng chương trình, bồi dưỡng cho đội ngũ GV trẻ, từ đó đề xuất những giải pháp tối ưu nhằm phát triển đội ngũ giảng viên trẻ tại các trường đại học, học viện thuộc khối chuyên ngành chính trị, đáp ứng nhu cầu, nhiệm vụ mới.

4. Phát triển đội ngũ giảng viên trẻ ở một số quốc gia và khu vực tiêu biểu

4.1. Phát triển đội ngũ giảng viên trẻ ở Hoa Kỳ

Khi định hướng giáo dục Hoa Kỳ lên hàng đầu thế giới trong thế kỷ XXI, Chính phủ Hoa Kỳ đã lấy giải pháp phát triển đội ngũ giảng viên trẻ làm then chốt và Chính phủ Hoa Kỳ đã tập trung vào tiêu chuẩn nhà giáo. Ở Hoa Kỳ, việc tuyển chọn phát triển đội ngũ giảng viên trẻ được thông qua quy trình rất chặt chẽ, nghiêm ngặt. Chức vụ giảng viên ở Hoa Kỳ đều được thi tuyển nghiêm túc do chính nhu cầu tuyển chọn của trường và nhận người tài vào làm việc; dù họ ở bất cứ một quốc gia nào thì vẫn có thể trở thành nhân viên giảng dạy - nghiên cứu của một trường đại học tại Hoa Kỳ, nếu ứng viên đó hội đủ điều kiện theo tiêu chí tuyển dụng. Đồng thời, các trường đại học Hoa Kỳ còn mời nhiều giáo viên trẻ, giáo viên thỉnh giảng có danh tiếng ở trong và ngoài nước, những người đang hoạt động thực tế tham gia giảng dạy; qua đó, nhiều giáo sư trẻ ở Hoa Kỳ cũng là những nhà kinh tế chủ chốt của các đơn vị lớn và cố vấn cho chính phủ Hoa Kỳ [10].

4.2. Phát triển đội ngũ giảng viên trẻ ở Liên Bang Nga

Liên Bang Nga là quốc gia có nền giáo dục đại học lâu đời, nổi tiếng với nhiều trường đại học uy tín trong các lĩnh vực khoa học, kỹ thuật, và nhân văn. Trong những năm gần đây, chính phủ Nga đã triển khai nhiều chính sách để phát triển đội ngũ giảng viên trẻ nhằm đáp ứng nhu cầu đổi mới giáo dục và nâng cao chất lượng đào tạo. Sau khi Liên Xô tan rã, chế độ chính trị thay đổi kéo theo sự thay đổi của nền giáo dục. Theo đó, các cơ chế chính sách đối với đội ngũ giảng viên trẻ cũng có sự thay đổi; đã có sự chuyển biến mạnh về đào tạo và bổ nhiệm nhà giáo. Cụ thể: (i) Về đào tạo, chuyển sang hệ thống đào tạo nhiều trình độ, đa dạng hóa loại hình đào tạo, những nguyên tắc chung của liên bang vẫn được giữ vững, trong khi sự ủy quyền mạnh mẽ hơn, công tác kế hoạch năng động hơn, dân chủ hơn trong phát huy trí tuệ của các cấp quản lý giáo dục; (ii) Về bổ nhiệm giảng viên các cơ sở giáo dục đại học, hình thành hệ thống biên chế và hợp đồng mới, tổng nguồn giảng viên trong các trường đại học được tính toán phù hợp với sự đa dạng hóa các loại hình đào tạo.

Phát triển đội ngũ giảng viên trẻ ở Nga là một phần quan trọng trong chiến lược cải cách giáo dục, giúp nâng cao chất lượng giảng dạy và nghiên cứu trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Việt Nam có thể vận dụng những bài học từ Nga để xây dựng đội ngũ giảng viên trẻ chất lượng cao, đáp ứng nhu cầu phát triển của nền giáo dục trong thời kỳ mới [9].

4.3. Phát triển đội ngũ giảng viên trẻ ở khu vực châu Âu

Châu Âu là khu vực có nền giáo dục đại học phát triển, với nhiều quốc gia đi đầu trong nghiên cứu và đổi mới phương pháp giảng dạy. Các quốc gia ở châu Âu không chỉ chú trọng vào nâng cao năng lực chuyên môn của giảng viên trẻ mà còn tạo điều kiện thuận lợi cho phát triển nghề nghiệp và cân bằng công việc, cuộc sống. Chính sách phát triển đội ngũ giảng viên trẻ tại khu vực, xây dựng theo hướng đa dạng hóa phương pháp bồi dưỡng và tăng cường hợp tác quốc tế, phù hợp với nhu cầu của từng quốc gia thành viên [8].

Các trường đại học châu Âu thường khuyến khích giảng viên trẻ tham gia mạng lưới nghiên cứu quốc tế và các hội thảo chuyên môn để nâng cao năng lực. Bên cạnh năng lực chuyên môn và nghiên cứu, nhiều trường ở Đức, Hà Lan và Pháp chú trọng vào đào tạo kỹ năng mềm, chẳng hạn như giao tiếp, quản lý thời gian, và kỹ năng lãnh đạo trong môi trường học thuật. Châu Âu tiên phong trong việc triển khai giáo dục trực tuyến, lớp học đảo ngược (flipped classroom), và Blended Learning. Các giảng viên trẻ được khuyến khích sử dụng công cụ số hóa trong giảng dạy và quản lý sinh viên.

Phát triển đội ngũ giảng viên trẻ ở châu Âu dựa trên nguyên tắc hợp tác quốc tế, cân bằng giữa nghiên cứu và giảng dạy, cùng sự hỗ trợ phúc lợi toàn diện. Những kinh nghiệm này là bài học quý báu cho Việt Nam trong việc xây dựng đội ngũ giảng viên trẻ chất lượng cao, phù hợp với yêu cầu của nền giáo dục hiện đại và hội nhập quốc tế.

4.4. Phát triển đội ngũ giảng viên trẻ ở Nhật Bản

Nhật Bản với hệ thống giáo dục đại học tiên tiến và nền khoa học công nghệ phát triển, rất chú trọng đến việc bồi dưỡng và phát triển đội ngũ giảng viên trẻ nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới sáng tạo trong bối cảnh toàn cầu hóa. Quốc gia này tập trung vào phát triển kỹ năng chuyên môn, nghiên cứu, và ứng dụng công nghệ hiện đại trong giảng dạy, đồng thời chú trọng đến cân bằng công việc và đời sống để thu hút và giữ chân nhân tài [7].

Chính sách giáo dục của Nhật Bản đặt mục tiêu xây dựng đội ngũ giảng viên trẻ có năng lực nghiên cứu, giảng dạy tốt, và đóng góp tích cực vào quá trình quốc tế hóa giáo dục đại học. Khuyến khích đổi mới phương pháp giảng dạy và ứng dụng công nghệ. Thu hút nhân tài trẻ từ nước ngoài nhằm đa dạng hóa đội ngũ giảng viên. Tăng cường năng lực nghiên cứu và công bố quốc tế thông qua hỗ trợ tài chính và cơ hội hợp tác. Tăng cường hợp tác quốc tế và xây dựng mạng lưới nghiên cứu đa quốc gia, giúp giảng viên trẻ mở rộng cơ hội hợp tác và công bố, xuất bản những nghiên cứu, sáng tạo trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

Nhật Bản đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy và quản lý, khuyến khích giảng viên trẻ khai thác các nền tảng học trực tuyến (e-learning). Nhiều trường áp dụng AI và dữ liệu lớn (Big Data) trong việc phân tích và cải thiện trải nghiệm học tập, giảng dạy và nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ. Đại học Tsukuba là một ví dụ điển hình trong việc tiên phong sử dụng công nghệ mới trong đào tạo giảng viên trẻ và đổi mới chương trình giảng dạy.

4.5. Phát triển đội ngũ giảng viên trẻ ở Singapore

Phát triển đội ngũ giảng viên trẻ ở quốc đảo này đã thực hiện bởi quy trình khá chặt chẽ: Các ứng viên sẽ được tuyển công khai qua mạng, ứng viên có thể đến từ bất cứ quốc gia nào; Người được tuyển dụng ít nhất đang học thạc sỹ và phải có công trình nghiên cứu phù hợp với yêu cầu đào tạo và phát triển của trường đó. Sau khi ứng viên được tuyển chọn vào trường, một tổ công tác về hoạt động tư vấn và bồi dưỡng giáo viên trẻ (gọi là mentor's, bao gồm những giáo viên trẻ đầu ngành, có kinh nghiệm) ở các khoa sẽ giúp các giảng viên trẻ tìm hiểu lịch sử, sứ mạng, tầm nhìn...của trường. Trong năm đầu, những giảng viên trẻ phải sớm hòa nhập với môi trường mới, họ cần dựu báo về những thách thức có thể gặp phải, đề xuất những yêu cầu đối với trường, khoa, bộ môn và đưa ra định hướng về hoạt động chuyên môn của mình; trước khi dạy thực thụ, giảng viên trẻ bắt buộc phải có bản báo cáo với hội đồng khoa học của khoa về nội dung sẽ đăng

ký giảng dạy. Hàng năm, cứ 6 tháng một lần, trưởng khoa sẽ có cuộc gặp gỡ toàn bộ giảng viên trẻ để chua sẻ và giải quyết những vấn đề đặt ra trong hoạt động phát triển giảng viên trẻ. Ở giai đoạn này, vai trò của tổ chức tư vấn rất quan trọng; ở Singapore tất cả các trường đại học đều có tổ chức tư vấn hoạt động góp phần làm tốt công tác phát triển giảng viên trẻ. Đặc biệt, tất cả các giảng viên trẻ ở các trường đại học ở Singapore hàng năm đều phải tham gia 100 giờ cho hoạt động bồi dưỡng (trong đó, bắt buộc mỗi giảng viên phải có hai tuần đi thực tế tại các doanh nghiệp) được tính trong quỹ thời gian làm việc. Sau 3 năm tuyển dụng, giảng viên trẻ sẽ chọn cho mình một trong ba hướng: trở thành người chuyên giảng dạy, người nghiên cứu hoặc lãnh đạo [6], [7].

5. Giải pháp phát triển đội ngũ giảng viên trẻ ở Việt Nam đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục

Trong bối cảnh Việt Nam đang triển khai đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, việc phát triển đội ngũ giảng viên trẻ là yếu tố quan trọng để nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học và đổi mới phương pháp giảng dạy, đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế. Đội ngũ giảng viên trẻ cần được trang bị đầy đủ năng lực chuyên môn, kỹ năng sư phạm và khả năng đổi mới sáng tạo, đổi mới tư duy trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học trước bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi số.

Xây dựng cơ chế tuyển dụng và quy hoạch phát triển dài hạn

Nâng cao chất lượng tuyển dụng, các trường đại học cần xây dựng quy trình tuyển dụng công khai, minh bạch, tập trung vào năng lực chuyên môn và khả năng giảng dạy. Quy hoạch đội ngũ giảng viên trẻ, cần có chiến lược phát triển dài hạn, tạo lộ trình nghề nghiệp rõ ràng cho giảng viên trẻ, từ vị trí trợ giảng đến giảng viên chính và giáo sư. Thu hút nhân tài từ nước ngoài, tăng cường chính sách đãi ngộ để thu hút du học sinh hoặc các nhà khoa học trẻ người Việt ở nước ngoài quay về nước làm việc.

Bồi dưỡng năng lực chuyên môn và sư phạm

Tăng cường các chương trình đào tạo kỹ năng giảng dạy, cung cấp khóa học ngắn hạn về phương pháp sư phạm, ứng dụng công nghệ trong giảng dạy và phát triển kỹ năng mềm như giao tiếp và quản lý lớp học. Khuyến khích học tập suốt đời, các giảng viên trẻ cần được tạo điều kiện tham gia chương trình đào tạo sau đại học và khóa học chuyên môn trong và ngoài nước. Xây dựng hệ thống cố vấn (mentoring), mỗi giảng viên trẻ cần được cố vấn bởi một giảng viên kỳ cựu để hỗ trợ trong quá trình phát triển năng lực.

Phát triển năng lực nghiên cứu và công bố khoa học

Hỗ trợ tài chính và cơ sở nghiên cứu, nhà nước và các trường cần đầu tư mạnh mẽ vào cơ sở vật chất và phòng thí nghiệm để giảng viên trẻ có điều kiện thực hiện nghiên cứu. Tạo động lực công bố quốc tế, cần có chính sách thưởng tài chính và xét tiêu chuẩn thăng tiến dựa trên số lượng và chất lượng công bố khoa học. Khuyến khích hợp tác nghiên cứu quốc tế, tạo cơ hội để giảng viên trẻ tham gia vào các dự án nghiên cứu liên ngành và hợp tác quốc tế.

Cải thiện cơ chế đãi ngộ và điều kiện làm việc

Nâng cao thu nhập và phúc lợi, tăng cường chế độ lương thưởng, phụ cấp nghiên cứu, và chính sách nhà ở cho giảng viên trẻ. Hỗ trợ cân bằng công việc và đời sống: Triển khai chính sách làm việc linh hoạt và các chương trình hỗ trợ gia đình. Giảm tải hành chính, tạo điều kiện để giảng viên trẻ có nhiều thời gian tập trung vào nghiên cứu và giảng dạy thay vì công việc hành chính không cần thiết.

Thúc đẩy ứng dụng công nghệ và đổi mới giảng dạy

Đẩy mạnh chuyển đổi số trong giáo dục, cung cấp các công cụ và nền tảng công nghệ giúp giảng viên trẻ ứng dụng e-learning và lớp học trực tuyến trong giảng dạy. Khuyến khích đổi mới phương pháp giảng dạy, giảng viên trẻ cần được đào tạo và khuyến khích áp dụng các phương pháp hiện đại như lớp học đảo ngược (flipped classroom) và Blended Learning. Thúc đẩy văn hóa học tập suốt đời, xây dựng các cộng đồng học thuật, nơi giảng viên trẻ có thể trao đổi và chia sẻ kinh nghiệm về phương pháp giảng dạy và nghiên cứu.

Tăng cường hợp tác quốc tế và trao đổi học thuật

Xây dựng các chương trình hợp tác quốc tế, tạo cơ hội cho giảng viên trẻ tham gia các chương trình trao

đổi học thuật, nghiên cứu tại các trường đại học nước ngoài. Phát triển các dự án liên kết đào tạo, mở rộng liên kết với các trường đại học quốc tế để nâng cao chất lượng đào tạo và mở rộng cơ hội nghiên cứu cho giảng viên trẻ. Tham gia mạng lưới nghiên cứu quốc tế, khuyến khích giảng viên trẻ tham gia các hội nghị khoa học quốc tế và các mạng lưới chuyên môn toàn cầu.

Xây dựng văn hóa làm việc tích cực và môi trường làm việc thân thiện

Khuyến khích đổi mới sáng tạo, xây dựng môi trường làm việc khuyến khích giảng viên trẻ đưa ra ý tưởng mới và ứng dụng sáng tạo trong giảng dạy và nghiên cứu. Tạo môi trường làm việc thân thiện và hỗ trợ, các trường cần xây dựng văn hóa làm việc cởi mở, khuyến khích hợp tác và trao đổi giữa các giảng viên. Đánh giá công bằng và minh bạch, xây dựng hệ thống đánh giá năng lực công bằng, minh bạch, đảm bảo các giảng viên trẻ được công nhận và ghi nhận thành quả lao động.

Bài học kinh nghiệm từ quốc tế và khuyến nghị

Áp dụng hệ thống cố vấn chuyên nghiệp giống như các trường đại học tại Mỹ, Anh và Nhật Bản để hỗ trợ giảng viên trẻ. Phát triển chương trình hợp tác quốc tế như Erasmus+ và JSPS để tăng cường cơ hội học tập và nghiên cứu cho giảng viên trẻ. Chính sách hỗ trợ tài chính và nhà ở linh hoạt tương tự các nước Bắc Âu giúp giảng viên trẻ yên tâm cống hiến. Tăng cường năng lực ngoại ngữ và khả năng công bố quốc tế, tạo điều kiện cho giảng viên trẻ tham gia hội nhập toàn cầu.

Thực hiện quy trình tuyển chọn giảng viên trẻ

Tuyển giảng viên trẻ cũng được coi là tuyển nhà khoa học cho tương lai; vì vậy, để trở thành một giảng viên trẻ của trường đại học, từ kinh nghiệm thực tiễn và quốc tế, tác giả đề xuất hội đồng tuyển dụng của mỗi trường, yêu cầu các ứng viên phải trải qua một chu trình khảo sát năng lực với 5 phần: (i) Khảo sát năng lực biên soạn tài liệu bài giảng: Mỗi ứng viên phải biên soạn một cuốn tài liệu là bài giảng cho một học phần nào đó có thời lượng từ 1-2 tín chỉ, sau đó trình bày trước hội đồng khảo sát; (ii) Khảo sát năng lực giảng dạy: Mỗi ứng viên dự thi phải giảng thử trước hội đồng khảo sát 2 tiết giảng (trong đó có 1 tiết ứng viên tùy chọn còn 1 tiết do hội đồng đưa ra) để đánh giá khả năng và phương pháp truyền tải tri thức; (iii) Khảo sát trình độ ngoại ngữ: Các ứng viên được đánh giá thông qua thi viết và thi vấn đáp; (iv) Khảo sát năng lực ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông (CNTT và TT): Tham gia khảo sát phần này, các ứng viên phải làm một bài thi trên máy tính, chú trọng ứng dụng, thực hành; (v) Khảo sát năng lực nghiên cứu khoa học (NCKH): Các ứng viên sẽ báo cáo một đề tài NCKH (tốt nhất là lĩnh vực mà ứng viên đang quan tâm nghiên cứu), sau đó các thành viên trong hội đồng đặt câu hỏi cho ứng viên trả lời.

Chu trình khảo sát năng lực với 5 phần này do tác giả bài viết đúc kết từ quá trình thực tiễn tại trường đại học Việt Nam và của các quốc gia trên thế giới. Tất cả các công việc trên được tiến hành trong thời gian không quá 6 tuần. Căn cứ vào chỉ tiêu tuyển dụng và kết quả 5 phần thi của các ứng viên, hội đồng tuyển dụng sẽ đề xuất Hiệu trưởng nhà trường ký hợp đồng thử việc.

Từ kinh nghiệm của giáo dục Hoa Kỳ, trong tương lai ở Việt Nam, theo tác giả, các trường đại học sẽ không nên giữ sinh viên sau tốt nghiệp như hiện nay; Hội đồng chuyên môn cấp khoa sẽ xây dựng tiêu chí tuyển dụng và thực hiện tuyển dụng công khai từ nhiều nguồn khác nhau. Đồng thời, các trường đại học, cũng nên thực hiện chế độ ký hợp đồng có thời hạn với giảng viên trẻ và tham khảo đánh giá của sinh viên về chất lượng giảng dạy môn học, chính điều này sẽ buộc GV trẻ phải học tập thường xuyên và nỗ lực không ngừng để theo kịp sự biến đổi của thực tiễn và khoa học liên quan tới chuyên môn.

Giáo dục, đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ GV trẻ

Thực tế hiện nay cho thấy, trong lĩnh vực nghề nghiệp, nếu chỉ dừng ở mức những gì được đào tạo trong nhà trường, chắc chắn năng lực hành nghề sẽ khó có chỗ đứng vững chãi trong một thị trường lao động mang tính cạnh tranh cao, nhất là trong giai đoạn hội nhập. Vì thế, nguy cơ đào thải là có tính thường trực. Trường đại học là đầu tàu của nền kinh tế tri thức nên GV trẻ phải vô cùng năng động, kịp thời cập nhật, nắm bắt nhanh sự thay đổi, ngoài ra, năng lực nghề nghiệp của GV trẻ đòi hỏi phải luôn được nâng cao, hoàn thiện. Vì vậy, bồi dưỡng GV trẻ sau đào tạo là con đường tất yếu phải theo. Với sự đổi mới giáo dục, việc bồi dưỡng sau đào tạo đội ngũ giảng viên trẻ càng đòi hỏi cấp bách. Biểu đồ nâng cao năng lực nghề

nghiệp đối với giảng viên trẻ phải theo chiều đi lên và tuyệt nhiên không có điểm dừng. Điều này, cũng có ý nghĩa có được học vị Thạc sỹ, Tiến sỹ chưa thể được xem là điều kiện đủ của GV trẻ ở trường đại học, đặc biệt đối với các GV trẻ khi kinh nghiệm giảng dạy và thực tiễn nghề nghiệp chưa hoàn thiện. Do đó, để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đại học nói chung, hoàn thiện đội ngũ GV trẻ nói riêng, các trường đại học phải coi việc đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ GV trẻ để nâng cao phẩm chất và năng lực chuyên môn của GV trẻ, đây là giải pháp căn bản trước mắt, thường xuyên và lâu dài trong chiến lược trung hạn, dài hạn giúp đảm bảo sự tồn tại và tính thống nhất để phát triển đội ngũ giảng viên trẻ trong bối cảnh đổi mới giáo dục.

Xây dựng đội ngũ GV trẻ thỉnh giảng

Để xây dựng đội ngũ GV trẻ thỉnh giảng hiệu quả, cần phải có một kế hoạch chi tiết, tập trung vào các bước từ tuyển chọn, đào tạo đến phát triển và duy trì. Nguồn đẻ tập hợp đưa vào danh sách mời giảng bao gồm những GV trẻ đnag trực tiếp giảng dạy ở các trường ĐH có phẩm chất, năng lực và trình độ cao đã được thừa hưởng, nahan rộng rãi từ phía đội ngũ GV có kinh nghiệm và người học, được khẳng định có hiệu quả cao trong thực tế đào tạo. Đồng thời, danh sách đề xuất GV trẻ tham gia hoạt động mười thỉnh giảng sẽ được các trường giới thiệu từ đội ngũ các nhà khoa học trẻ ở các cơ quan, viện nghiên cứu trong khu vực, trong nước và những giáo sư là người Việt Nam từ nước ngoài về.

6. Kết luận

Việc phát triển đội ngũ giảng viên trẻ là một nhiệm vụ cấp thiết trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục ở Việt Nam. Những giải pháp đề xuất cần được triển khai đồng bộ và hiệu quả, từ nâng cao năng lực chuyên môn, cải thiện chế độ đãi ngộ đến tăng cường hợp tác quốc tế và xây dựng môi trường làm việc tích cực. Đầu tư vào đội ngũ giảng viên trẻ không chỉ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đại học mà còn tạo ra nền tảng vững chắc cho sự phát triển bền vững của giáo dục Việt Nam trong tương lai.

Bất cứ quốc gia nào trên thế giới cũng đều đặt đội ngũ GV trẻ vào một vị trí ưu tiên trong cải cách và phát triển giáo dục. Các bước đi để phát triển đội ngũ GV trẻ tuy có khác nhau, tùy thuộc vào điều kiện của mỗi nước, nhưng tựu chung lại đều tập trung vào các vấn đề như: Có quy hoạch và kế hoạch phát triển đội ngũ rõ ràng; đào tạo, bồi dưỡng là hai khâu quan trọng nhất trong tiến trình phát triển đội ngũ GV trẻ hiện nay; Thực hiện chính sách tổng hợp để thu hút nhân tài; khuyến khích GV trẻ đổi mới phương pháp dạy học và có cống hiến xứng đáng cho ngành giáo dục nước nhà. Các mô hình, nội dung và phương thức thực hiện đều chi phối bởi các quy luật khách quan và điều kiện kinh tế - xã hội. Và khi áp dụng kinh nghiệm quốc tế, các trường đại học cần có sự phân tích, đánh giá để đảm bảo sự thành công. Đây là một trong những cơ sở quan trọng cho việc thừa kế kinh nghiệm quốc tế, đề ra và tổ chức thực hiện các giải pháp phát triển đội ngũ GV trẻ trước bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi số hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Quốc hội nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam, (2013), Luật Giáo dục đại học, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

[2] Thủ tướng Chính Phủ (2024), Quyết định số 2239/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ: Phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục nghề nghiệp giai đoạn 2021 - 2030, tầm nhìn đến năm 2045.

[3] Liu Jianli, Zhou Jian, Zhu bo, et al. Measures for improvement and effects of young and middle-aged teachers' engineering practice ability in the implementation of "Excellence Plan" - Based on the analysis of majors in textile engineering[J]. Education Modernization, 2021, 6(85): 161-162.

[4] Liang Yulin, Wang Jingjing, Cheng Youchun. Research on the teaching ability of young teachers in colleges and universities based on institutional innovation and cultural construction[J]. Insight, 2020 (34): 1.

[5] Wu Dong. Research on the improvement of young teachers ability in teaching of science and technology under the mode of "Integration of science and education" - Taking finance and economics colleges as an example[J]. Innovation and Entrepreneurship Theory Research and Practice, 2020 (6): 2.

[6] Fang Fang, Peng Daiyin, Sun Mei. Practice, experience and reflection on teaching ability training of young teachers in colleges and universities[J]. Journal of Weinan Normal University, 2022, 32(6): 5-9.
[7] Peng Mingfang, Xie Hua. Research on strategies for improving teaching ability of young teachers in local universities[J]. China Adult Education, 2021 (2016-12): 135-138.
[8] Chen Shumei. Research on countermeasures for improving teaching ability of young teachers in colleges and universities based on competency [D]. Jiangsu: Jiangsu University of Science and Technology, 2021.
[9] Zhang Wei. Discussion on the development countermeasures for young teachers in colleges and universities[J]. Western China Quality Education, 2022, 4 (16).
[10] Zhang Jiayao. Teaching ability of young teachers in foreign language colleges and universities[J]. Journal of Xi'an Foreign Languages University, 2021 (1).

ABSTRACT

International experience in developing young lecturers and lessons for application in Vietnam

The research emphasizes the importance of young lecturers in improving the quality of higher education. Globally, countries such as the United States, Russia, European nations, Japan, and Singapore have implemented strategies to enhance the teaching capacity of young lecturers, including: (i) Professional training combined with practical experience: Connecting young lecturers with experienced experts for guidance through mentoring programs; (ii) Financial support and research incentives: Providing scholarships, research funding, and opportunities for learning and career advancement; (iii) Building a modern academic environment: Encouraging young lecturers to develop their skills through technology and innovative teaching methods. Drawing on these international experiences, the study suggests that Vietnam should implement intensive training programs, improve remuneration policies, and create a sustainable development environment for young lecturers, especially within political institutions.

Keywords: *Young lecturers; International experience; Application; University.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem24.v16.n11.176
Journal of Education Management, 2024, Vol. 16, No. 11, pp. 176-180
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

THỰC TRẠNG MỨC ĐỘ ĐÁP ỨNG YÊU CẦU CỦA CỘNG ĐỒNG HỌC TẬP GIÁO VIÊN KHU VỰC MIỀN NÚI PHÍA BẮC VIỆT NAM

Nguyễn Thị Thanh Huyền[1], Nguyễn Phương Liên[2], Đồng Thị Thanh[3]

Tóm tắt. Nghiên cứu này đã sử dụng phương pháp nghiên cứu thực tiễn nhằm phân tích thực trạng mức độ đáp ứng yêu cầu của cộng đồng học tập giáo viên khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam. 13 items được xây dựng để khảo sát thực trạng. Mỗi items được xác định là một yêu cầu đối với cộng đồng học tập giáo viên. Qua khảo sát cho thấy, đa số các tiêu chí được đánh giá ở mức đáp ứng, tuy nhiên, vẫn có một số tiêu chí chỉ được đánh giá ở mức độ đáp ứng một phần và cần được cải thiện. Kết quả nghiên cứu thực trạng sẽ mở ra những hướng nghiên cứu thực tiễn khác nhằm lấp đầy khoảng trống cho những hạn chế trong hoạt động của cộng đồng học tập giáo viên hiện nay.

Từ khóa: *Cộng đồng, học tập, giáo viên, chuyên nghiệp.*

1. Đặt vấn đề

Cộng đồng học tập giáo viên đóng vai trò quan trọng trong giai đoạn hiện nay, khi mà giáo dục đang phải đối mặt với nhiều thách thức và yêu cầu đổi mới (Khổng, 2024; Thăng, 2021; Hằng, 2024). Đây là nơi các giáo viên có thể chia sẻ kinh nghiệm, kiến thức, và phương pháp giảng dạy, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển chuyên môn (Nguyễn Thị Kim Dung, 2019). Cộng đồng học tập cũng tạo cơ hội cho giáo viên học hỏi lẫn nhau, cải thiện kỹ năng sư phạm và áp dụng các công nghệ mới vào giảng dạy (Liu et al., 2022). Hơn nữa, trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin, việc kết nối và hợp tác giữa các giáo viên không chỉ giúp họ cập nhật kiến thức mới mà còn thúc đẩy sự sáng tạo và đổi mới trong cách tiếp cận giáo dục (Mei et al., 2019). Qua đó, cộng đồng học tập giáo viên không chỉ nâng cao hiệu quả giảng dạy mà còn góp phần xây dựng một môi trường học tập tích cực và hỗ trợ cho sự phát triển toàn diện của học sinh.

Việc nghiên cứu thực trạng về mức độ đáp ứng các yêu cầu của cộng đồng học tập giáo viên sẽ cung cấp một cách nhìn tổng quát về những ưu điểm, hạn chế trong hoạt động của cộng đồng học tập giáo viên, từ đó sẽ là cơ sở thực tiễn để các nhà nghiên cứu, các cán bộ quản lý giáo dục và giáo viên đề xuất những biện pháp phát triển cộng đồng học tập, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

Để thu thập các dữ liệu đánh giá thực trạng về mức độ đáp ứng các yêu cầu của cộng đồng học tập giáo viên, chúng tôi đã tiến hành điều tra 881 giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục các trường THCS tại các tỉnh: Bắc Cạn, Thái Nguyên, Cao Bằng, Lào Cai, Điện Biên.

Chúng tôi thiết kế câu hỏi khảo sát gồm 13 items, nhằm thu thập những đánh giá của giáo viên và cán bộ quản lý về mức độ đáp ứng các yêu cầu của cộng đồng học tập giáo viên hiện nay. Chúng tôi sử dụng phần mềm Exel và GSCA để phân tích các số liệu thực trạng, từ đó đưa ra những đánh giá thực trạng căn cứ vào những kết quả định lượng và định tính. Bên cạnh đó tiến hành phỏng vấn trực tiếp một số cán bộ quản lí giáo dục, giáo viên THCS để thu thập các ý kiến bổ sung cho kết quả khảo sát.

Ngày nhận bài: 25/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 23/10/2024. Ngày nhận đăng: 15/11/2024.
[1,2,3]Trường Đại học Sư phạm, Đại học Thái Nguyên
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thanh Huyền. Địa chỉ e-mail: huyenntt.psy@tnue.edu.vn

3. Kết quả nghiên cứu

Bảng 1. Bảng kết quả khảo sát đánh giá mức độ đáp ứng yêu cầu của cộng đồng học tập giáo viên

Các yêu cầu		Lựa chọn (%)				Điểm Trung Bình
		Không đáp ứng	*Đáp ứng một phần*	*Đáp ứng*	*Đáp ứng hoàn toàn*	
1. Yêu cầu về số lượng thành viên tham gia	1.1. Đủ để tạo thành một nhóm tương tác	0.11	7.60	2.84	89.44	3.82
	1.2. Số lượng gia tăng theo sự phát triển của cộng đồng	0.00	9.08	59.48	31.44	3.22
2. Yêu cầu về chất lượng các thành viên tham gia	2.1. Lãnh đạo cộng đồng có năng lực tốt	0.23	38.82	40.86	20.09	2.81
	2.2. Các thành viên có nhu cầu, động cơ tích cực khi tham gia cộng đồng	0.00	4.65	40.98	54.37	3.50
	2.3. Các thành viên có năng lực hợp tác, chia sẻ, trách nhiệm	0.00	9.19	47.56	43.25	3.34
	2.4.Các thành viên có năng lực làm việc với môi trường đa văn hóa	0.00	75.37	7.60	17.03	2.42
	2.5.Các thành viên tích cực - tin tưởng - sáng tạo khi tham gia hoạt động	0.00	12.71	65.95	21.34	3.09
	2.6.Các thành viên có hiểu biết nhất định về sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông	0.00	11.01	46.88	42.11	3.31
3. Yêu cầu về chất lượng hoạt động của cộng đồng	3.1. Xác định rõ mục tiêu	0.00	13.51	23.50	63.00	3.49
	3.2. Xây dựng và thực hiện kế hoạch hoạt động hiệu quả	0.11	69.35	17.25	13.28	2.44
	3.3. Lựa chọn phương tiện và hình thức hoạt động phù hợp	0.00	33.48	5.33	61.18	3.28
	3.4. Có phương thức đánh giá hoạt động phù hợp	12.03	58.91	20.77	8.29	2.25
	3.5. Xây dựng được tầm nhìn và xu hướng phát triển của cộng đồng	28.72	22.93	28.72	19.64	2.39

Phân tích bảng 1, chúng tôi nhận thấy về yêu cầu số lượng thành viên tham gia cộng đồng đang được đánh giá khá tốt. Yêu cầu 1.1 về đủ số lượng thành viên để tạo thành một nhóm tương tác được đáp ứng hoàn toàn ở mức cao 89.44%, với điểm trung bình 3.82. Điều này cho thấy cộng đồng đã có được quy mô thành viên tối thiểu cần thiết để có sự tương tác và hoạt động hiệu quả. Tuy nhiên, đối với yêu cầu 1.2 về việc số lượng thành viên gia tăng theo sự phát triển của cộng đồng, chỉ đạt được ở mức 59.48%, với điểm trung bình 3.22. Điều này cho thấy cộng đồng vẫn chưa đạt được mức gia tăng số lượng thành viên ổn định và phù hợp với quá trình phát triển. Việc duy trì và gia tăng số lượng thành viên là rất quan trọng để cộng đồng có thể tiếp tục mở rộng quy mô, đa dạng hóa hoạt động, và đáp ứng tốt hơn nhu cầu của các thành viên. Cộng đồng cần có các chiến lược và kế hoạch cụ thể để thu hút và giữ chân thành viên mới, đồng thời thúc đẩy sự tham gia tích cực của các thành viên hiện tại.

Trong các yêu cầu về chất lượng của thành viên tham gia, có một số điểm đáng lưu ý: Về năng lực lãnh đạo cộng đồng, yêu cầu 2.1 chỉ được đáp ứng ở mức 40.86%, với điểm trung bình 2.81. Điều này cho thấy cần phải tập trung hơn vào việc xây dựng và phát triển đội ngũ lãnh đạo có năng lực, để họ có thể định hướng, tổ chức và điều hành cộng đồng một cách hiệu quả. Ở khía cạnh động cơ và nhu cầu của thành viên, yêu cầu 2.2 được đáp ứng hoàn toàn ở mức 54.37%, với điểm trung bình 3.50. Điều này là rất tích cực, chỉ ra rằng phần lớn thành viên đang tham gia vào cộng đồng với những động cơ và nhu cầu tích cực, giúp đảm bảo sự tham gia chủ động và hiệu quả của họ. Về năng lực hợp tác, chia sẻ và trách nhiệm của thành viên (yêu cầu 2.3), mức độ đáp ứng đạt 47.56%, với điểm trung bình 3.34. Đây cũng là một điểm mạnh, nhưng vẫn cần tiếp tục được cải thiện, để thúc đẩy sự phối hợp, chia sẻ và tinh thần trách nhiệm của các thành viên trong cộng đồng. Tuy nhiên, một vấn đề đáng lưu ý là năng lực làm việc trong môi trường đa văn hóa (yêu cầu 2.4) chỉ được đáp ứng một phần ở mức 75.37%, với điểm trung bình 2.42. Đây là một thách thức quan trọng, vì cộng đồng cần có khả năng hòa nhập và tương tác hiệu quả giữa các thành viên có nền tảng văn hóa khác nhau. Các yêu cầu khác như tính tích cực, tin tưởng, sáng tạo (yêu cầu 2.5), và hiểu biết về công nghệ thông tin (yêu cầu 2.6) đều đạt mức đáp ứng tương đối tốt, nằm trong khoảng 46-65%. Tuy nhiên, vẫn cần có các biện pháp nâng cao hơn nữa để phát huy tối đa chất lượng và năng lực của thành viên. Nhìn chung,

chất lượng các thành viên tham gia đã đạt được một số thành quả đáng kể, nhưng vẫn còn nhiều điểm cần được cải thiện, đặc biệt là về năng lực lãnh đạo, khả năng làm việc trong môi trường đa văn hóa, và việc phát huy tinh thần hợp tác, chia sẻ, trách nhiệm của các thành viên.

Khi xem xét các yêu cầu về chất lượng hoạt động của cộng đồng, chúng tôi nhận thấy rằng: Về xác định rõ mục tiêu (yêu cầu 3.1), cộng đồng đã đáp ứng hoàn toàn ở mức 63.00%, với điểm trung bình 3.49. Đây là một thành tựu tương đối tốt, cho thấy cộng đồng đã xác định được những mục tiêu rõ ràng để hướng tới. Tuy nhiên, việc xây dựng và thực hiện kế hoạch hoạt động hiệu quả (yêu cầu 3.2), cộng đồng chỉ đáp ứng được một phần ở mức 69.35%, với điểm trung bình 2.44. Đây là một vấn đề đáng quan tâm, vì việc lập kế hoạch và tổ chức thực hiện hiệu quả là yếu tố then chốt để đạt được các mục tiêu đã đề ra. Việc lựa chọn các phương tiện và hình thức hoạt động phù hợp (yêu cầu 3.3) lại được đáp ứng hoàn toàn ở mức 61.18%, với điểm trung bình 3.28. Điều này cho thấy cộng đồng đã tương đối tốt trong việc thiết kế và triển khai các hoạt động một cách thích hợp. Tuy nhiên, về phương thức đánh giá hoạt động phù hợp (yêu cầu 3.4), cộng đồng chỉ đáp ứng được một phần ở mức 58.91%, với điểm trung bình 2.25. Đây là một điểm yếu cần được cải thiện, vì việc đánh giá và rút kinh nghiệm là rất quan trọng để nâng cao chất lượng hoạt động trong thời gian tới. Đặc biệt, yêu cầu 3.5 về xây dựng tầm nhìn và xu hướng phát triển của cộng đồng chỉ đạt mức đáp ứng một phần và đáp ứng hoàn toàn ở mức 28.72% với điểm trung bình 2.39. Đây là một vấn đề rất quan trọng, vì việc thiết lập tầm nhìn và định hướng phát triển sẽ giúp cộng đồng có bước đi chiến lược, bền vững hơn trong tương lai.

Nhìn chung, cộng đồng đã có những thành tựu nhất định trong việc xác định mục tiêu và lựa chọn phương tiện, hình thức hoạt động phù hợp. Tuy nhiên, các khâu như xây dựng và thực hiện kế hoạch hiệu quả, đánh giá hoạt động, cũng như xây dựng tầm nhìn và xu hướng phát triển cần được cải thiện trong thời gian tới.

Bổ sung thêm phân tích, chúng tôi dùng GSCA để đánh giá hệ số tải và mối quan hệ giữa mức độ đáp ứng yêu cầu các yếu tố của cộng đồng học tập, kết quả thu được ở Bảng 2 và Bảng 3 .

Bảng 2. Hệ số đánh giá mức độ đáp ứng các yêu cầu của cộng đồng học tập giáo viên

Các yêu cầu	**Estimate**	**SE**	**95%CI**	
1. Yêu cầu về số lượng thành viên tham gia				
1.1. Đủ để tạo thành một nhóm tương tác	0.836	0.016	0.802	0.868
1.2. Số lượng gia tăng theo sự phát triển của cộng đồng	0.736	0.027	0.67	0.782
2. Yêu cầu về chất lượng các thành viên tham gia				
2.1. Lãnh đạo cộng đồng có năng lực tốt	-0.176	0.074	-0.348	-0.036
2.2. Các thành viên có nhu cầu, động cơ tích cực khi tham gia cộng đồng	0.816	0.016	0.776	0.845
2.3. Các thành viên có năng lực hợp tác, chia sẻ, trách nhiệm	0.506	0.05	0.392	0.58
2.4. Các thành viên có năng lực làm việc với môi trường đa văn hóa	0.379	0.055	0.287	0.494
2.5. Các thành viên tích cực - tin tưởng - sáng tạo khi tham gia hoạt động	0.436	0.05	0.312	0.512
2.6. Các thành viên có hiểu biết nhất định về sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông	0.641	0.027	0.592	0.694
3. Yêu cầu về chất lượng hoạt động của cộng đồng				
3.1. Xác định rõ mục tiêu	0.863	0.01	0.837	0.877
3.2. Xây dựng và thực hiện kế hoạch hoạt động hiệu quả	0.131	0.07	-0.04	0.262
3.3. Lựa chọn phương tiện và hình thức hoạt động phù hợp	0.861	0.011	0.841	0.879
3.4. Có phương thức đánh giá hoạt động phù hợp	0.081	0.071	-0.055	0.212
3.5. Xây dựng được tầm nhìn và xu hướng phát triển của cộng đồng	0.223	0.081	0.062	0.356

Dựa trên bảng thông tin về các yêu cầu và kết quả đáp ứng, chúng tôi đưa ra một số nhận xét và phân tích chi tiết hơn: Về số lượng thành viên tham gia, yêu cầu 1.1 về đủ thành viên để tạo thành một nhóm tương tác đã được đáp ứng khá tốt, với ước lượng 83.6% và khoảng tin cậy 95% từ 80.2% đến 86.8%. Điều này cho thấy cộng đồng đã có quy mô thành viên tối thiểu cần thiết để tương tác và hoạt động hiệu quả. Tuy nhiên, yêu cầu 1.2 về sự gia tăng số lượng thành viên theo sự phát triển của cộng đồng chỉ đạt 73.6%, với khoảng tin cậy 95% từ 67% đến 78.2%. Đây là một vấn đề cần được cải thiện để cộng đồng có thể liên tục

mở rộng quy mô và đáp ứng tốt hơn nhu cầu của các thành viên. Về chất lượng các thành viên, các yêu cầu có kết quả khá khác nhau. Yêu cầu 2.2 về nhu cầu, động cơ tích cực của thành viên được đáp ứng ở mức khá cao 81.6%, với khoảng tin cậy 95% từ 77.6% đến 84.5%. Tuy nhiên, yêu cầu 2.1 về năng lực lãnh đạo của cộng đồng lại chỉ đạt -17.6%, với khoảng tin cậy 95% từ -34.8% đến -3.6%. Điều này cho thấy cần phải tập trung nhiều hơn vào việc phát triển và nâng cao năng lực lãnh đạo của cộng đồng. Các yêu cầu khác về năng lực hợp tác, đa văn hóa, tính tích cực và hiểu biết công nghệ cũng chỉ đạt mức trung bình từ 38% đến 64%, cần được cải thiện hơn nữa. Về chất lượng hoạt động của cộng đồng, yêu cầu 3.1 về xác định rõ mục tiêu và yêu cầu 3.3 về lựa chọn phương tiện, hình thức hoạt động phù hợp đạt kết quả tốt, lần lượt ở mức 86.3% và 86.1%, với khoảng tin cậy 95% khá rộng. Tuy nhiên, yêu cầu 3.2 về xây dựng và thực hiện kế hoạch hoạt động hiệu quả chỉ đạt 13.1%, với khoảng tin cậy 95% từ -4% đến 26.2%. Đây là một điểm yếu lớn mà cộng đồng cần tập trung cải thiện. Ngoài ra, việc xây dựng tầm nhìn và xu hướng phát triển (yêu cầu 3.5) cũng chỉ đạt 22.3%, rất cần được chú trọng.

Như vậy, nhìn chung, cộng đồng đã đạt được một số kết quả tích cực, đặc biệt trong việc xác định mục tiêu và lựa chọn phương tiện hoạt động. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều vấn đề cần được cải thiện, như gia tăng số lượng thành viên, nâng cao năng lực lãnh đạo và các kỹ năng cốt lõi khác của thành viên, cũng như việc xây dựng và thực hiện kế hoạch hoạt động, đánh giá hoạt động, và thiết lập tầm nhìn phát triển.

Bảng 3. Bảng mô tả mối quan hệ giữa mức độ đáp ứng các yêu cầu của cộng đồng học tập giáo viên

Mối quan hệ	**Estimate**	**SE**	**95%CI**	
Yêu cầu về số lượng thành viên tham gia → Yêu cầu về chất lượng các thành viên tham gia	0.254	0.045	0.168	0.339
Yêu cầu về số lượng thành viên tham gia → Yêu cầu về chất lượng hoạt động của cộng đồng	0.0	0.032	-0.052	0.069
Yêu cầu về chất lượng các thành viên tham gia → Yêu cầu về chất lượng hoạt động của cộng đồng	0.597	0.024	0.543	0.642

Dựa trên thông tin bảng 3. về các mối quan hệ, chúng tôi có nhận xét và phân tích như sau: Mối quan hệ giữa yêu cầu về số lượng thành viên tham gia và yêu cầu về chất lượng các thành viên tham gia có ước lượng là 0.254, với khoảng tin cậy 95% từ 0.168 đến 0.339. Điều này cho thấy số lượng thành viên tham gia có tác động tích cực, tuy không quá mạnh, đến chất lượng của các thành viên. Khi cộng đồng có đủ số lượng thành viên tối thiểu, thì việc phát triển và nâng cao chất lượng của họ sẽ có cơ hội tốt hơn. Tuy nhiên, mối quan hệ giữa yêu cầu về số lượng thành viên tham gia và yêu cầu về chất lượng hoạt động của cộng đồng lại không có ý nghĩa thống kê, với ước lượng 0.0 và khoảng tin cậy 95% từ -0.052 đến 0.069. Điều này cho thấy số lượng thành viên tham gia không ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng hoạt động của cộng đồng. Các yếu tố khác như chất lượng của các thành viên, cách thức tổ chức và quản lý hoạt động sẽ có vai trò quan trọng hơn. Đáng chú ý nhất là mối quan hệ giữa yêu cầu về chất lượng các thành viên tham gia và yêu cầu về chất lượng hoạt động của cộng đồng, với ước lượng là 0.597 và khoảng tin cậy 95% từ 0.543 đến 0.642. Điều này cho thấy chất lượng của các thành viên tham gia có ảnh hưởng rất mạnh đến chất lượng hoạt động của cộng đồng. Khi có những thành viên có năng lực, động cơ và trách nhiệm tốt, thì cộng đồng sẽ có nhiều cơ hội để hoạt động hiệu quả hơn. Như vậy, có thể kết luận rằng nâng cao chất lượng của các thành viên tham gia là yếu tố then chốt để cải thiện chất lượng hoạt động của cộng đồng. Trong khi đó, số lượng thành viên tham gia chỉ có vai trò hỗ trợ, không trực tiếp ảnh hưởng nhiều đến hiệu quả hoạt động. Cộng đồng cần tập trung vào việc thu hút và phát triển những thành viên có chất lượng cao, để từ đó góp phần nâng cao chất lượng hoạt động chung.

Trao đổi với một số giáo viên và cán bộ quản lý, đa số các ý kiến đều đánh giá cao vai trò của cộng đồng học tập đối với sự phát triển nghề nghiệp, phát triển chuyên môn liên tục của giáo viên. Giải thích về một số hạn chế về chất lượng hoạt động của cộng đồng học tập chuyên nghiệp cho giáo viên hiện nay, một số ý kiến cho rằng: nhiều giáo viên vẫn còn thiếu nhận thức về tầm quan trọng của việc tham gia vào cộng đồng học tập, dẫn đến sự thụ động trong việc chia sẻ kinh nghiệm và học hỏi lẫn nhau. Bên cạnh đó, cơ sở hạ tầng và công nghệ thông tin không đồng đều ở các khu vực khác nhau, làm cho việc kết nối và hợp tác giữa các giáo viên trở nên khó khăn. Thêm vào đó, thời gian và khối lượng công việc bận rộn cũng khiến giáo viên khó có cơ hội tham gia vào các hoạt động phát triển chuyên môn. Cuối cùng, sự thiếu hụt trong việc

hỗ trợ từ quản lý giáo dục, bao gồm cả chính sách và nguồn kinh phí, có thể cản trở các sáng kiến xây dựng cộng đồng học tập hiệu quả. Những yếu tố này kết hợp lại đã tạo ra những rào cản trong việc hình thành một cộng đồng học tập chuyên nghiệp vững mạnh và bền vững cho giáo viên.

4. Kết luận

Cộng đồng học tập giáo viên giữ vai trò quan trọng, có ý nghĩa đặc biệt trong việc thúc đẩy phát triển chuyên môn liên tục cho giáo viên. Nghiên cứu thực trạng hoạt động cộng đồng học tập giáo viên khu vực miền núi phía Bắc cho thấy, cộng đồng đã đáp ứng được một số yêu cầu nhất định, như số lượng các thành viên tham gia, sự tích cực, nhiệt tình của các thành viên, việc xác định rõ mục tiêu của cộng đồng. Tuy nhiên, còn một số yếu tố cần được cải thiện, như năng lực lãnh đạo cộng đồng, việc lập kế hoạch và triển khai kế hoạch hoạt động của cộng đồng, đặc biệt là phương thức đánh giá hoạt động, xây dựng tầm nhìn và xu hướng phát triển của cộng đồng cần được quan tâm và thực hiện tốt hơn, từ đó thúc đẩy và nâng cao chất lượng hoạt động của cộng đồng, góp phần vào việc xây dựng môi trường học tập chuyên môn hiệu quả và bền vững cho giáo viên. Kết quả nghiên cứu thực trạng này cũng sẽ là cơ sở cho việc đề xuất các biện pháp phát triển cộng đồng học tập giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Lời cảm ơn: *Nhóm tác giả cảm ơn sự tài trợ về tài chính của Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam qua đề tài với mã số B2023 - TNA- 11.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Hằng, K. T. D. (2024). Mô hình "trường học là cộng đồng học tập" và việc đáp ứng mục tiêu chương trình giáo dục phổ thông 2018. Tạp Chí Giáo Dục, 1–6.

[2] Khổng, T. D. H. (2024). Mô hình "Trường học là cộng đồng học tập" và việc đáp ứng mục tiêu Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Tạp Chí Giáo Dục, 1–6.

[3] Liu, S., Lu, J., & Yin, H. (2022). Can professional learning communities promote teacher innovation? A multilevel moderated mediation analysis. Teaching and Teacher Education, 109. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103571

[4] Mei, X. Y., Aas, E., & Medgard, M. (2019). Teachers' use of digital learning tool for teaching in higher education: Exploring teaching practice and sharing culture. Journal of Applied Research in Higher Education, 11(3). https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2018-0202

[5] Nguyễn Thị Kim Dung. (2019). Biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên trung học phổ thông theo phương thức tổ chức cộng đồng học tập trong nhà trường. Tạp Chí Khoa Học Huế, 64, 28–37. https://doi.org/10.18173/2354-1075.2019-002

[6] Thăng, T. Đ. (2021). Thực trạng học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục Việt Nam.

ABSTRACT

The current state of meeting the requirements of teacher learning communities in Northern Mountainous Areas of Vietnam

This study employed a practical research method to analyze the current state of meeting the requirements of teacher learning communities in the northern mountainous areas of Vietnam. Thirteen items were developed to survey the current state. Each item was identified as a requirement for teacher learning communities. The survey results indicated that the majority of criteria were assessed as meeting the requirements. However, some criteria were only partially met and require improvement. The findings of this study provide insights for future practical research to address the limitations in the current operations of teacher learning communities.

Keywords: *Community, learning, teacher, professionalism.*