



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 10, October 2024

SỐ 10

THÁNG 10 - 2024

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Nguyễn Thanh Tâm.** Phân cấp quản lí các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học công lập tự chủ - Kinh nghiệm quốc tế và Bài học cho Việt Nam 1
- Trần Thị Hoài.** Quản lý trường mầm non theo yêu cầu của tiêu chuẩn kiểm định trong giai đoạn hiện nay 10
- Phạm Thị Huyền.** Xây dựng văn hoá chuyển đổi số thực trạng và giải pháp cho Học viện Quản lý giáo dục 16
- Nguyễn Thế Vinh.** Quản lý hoạt động dạy học ở các trường trung học phổ thông huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 22
- Lê Trung Hiếu, Nguyễn Văn Đệ, Nguyễn Kim Anh.** Phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh Lớp 3 thông qua chủ đề Hình học và Đo lường 30

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Phạm Hồng Quân.** Giáo dục giá trị sống cho học viên thông qua dạy học các môn Khoa học xã hội và Nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm ở các trường sĩ quan quân đội hiện nay 37
- Trương Cao Huyền Trang.** Nâng cao chất lượng giảng dạy môn Chính trị học, chương trình cao cấp Lý luận chính trị tại Học viện Chính trị khu vực III hiện nay 43
- Phạm Thị Chi.** Bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ tại Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ mới 50

THỰC TIỄN

- Đoàn Anh Chung.** Tổ chức hoạt động giáo dục STEAM ở các trường tiểu học thành phố Sơn La, tỉnh Sơn La 60
- Trịnh Thị Phương Dung, Hà Thị Thu Nga.** Thực trạng quản lý nguồn lực dạy học tại Trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên cấp huyện tỉnh Cao Bằng 69
- Lê Việt Hà.** Giáo dục hướng nghiệp cho học sinh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở khu vực Đông Nam bộ 78
- Hà Văn Tú, Phạm Thị Thùy Trang.** Các yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học ở Thành phố Hồ Chí Minh trong giai đoạn hiện nay 86
- Thái Văn Hà.** Thực trạng xây dựng hệ thống tình huống sử dụng trong dạy học học phần môn Công vụ công chức tại Học viện Quản lý giáo dục 94
- Nguyễn Thị Hồng Nhung.** Thực trạng quản lý hoạt động học tập tiếng Anh của học viên các trường công an nhân dân 102
- Lê Thanh Hà.** Thúc đẩy sự hợp tác trong đào tạo giữa Việt Nam và Liên bang Nga trong thế kỷ XXI 109
- Trương Tấn Đạt, Trần Quốc Giang.** Thực trạng quản trị hệ thống trường Pathway Tuệ Đức tại Thành Phố Hồ Chí Minh trong bối cảnh hiện nay 117
- Vũ Minh Thao, Lê Thị Phương.** Thiết kế hệ thống câu hỏi, bài tập nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học trong dạy học chủ đề Trao đổi chất và chuyển hoá năng lượng trong tế bào, Sinh học 10 128

CONTENTS

RESEARCH

- Nguyen Thanh Tam.** Decentralization in administrating student financial aid programs in public autonomus higher education institutions - International experience and Lessons for Vietnam 1
- Tran Thi Hoai.** Management of Pre-Schools According to Quality Assurance Standards in the current period 10
- Pham Thi Huyen.** Building a digital transformation culture: current status and solutions for the National Academy of Educational Management 16
- Nguyen The Vinh.** Management of teaching activities in high schools in Yen Mo district, Ninh Binh province under the 2018 General Education Program 22
- Le Trung Hieu, Nguyen Van De, Nguyen Kim Anh.** Developing mathematical communication skills for Third-Grade students through the topics of Geometry and Measurement 30

OPINION - DICUSION

- Pham Hong Quan.** Educating life values to learners through teaching social sciences and humanities according to an experiential approach at current military officer colleges 37
- Truong Cao Huyen Trang.** Improving the quality of teaching Politics, the Advanced Political Theory program at the Academy of Politics Region III today 43
- Pham Thi Chi.** Training the teaching competency of young lecturers at the Ho Chi Minh national Academy of Politics meeting new requirements and tasks 50

PRACTICE

- Doan Anh Chung.** Organizing STEAM education activities in primary schools of Son La city, Son La 60
- Trinh Thi Phuong Dung, Ha Thi Thu Nga.** The current situation of teaching resource management at the vocational education and continuing education centers at district level in Cao Bang province 69
- Le Viet Ha.** Vocational education for students under the general education program 2018 in the southeast region 78
- Ha Van Tu, Pham Thi Thuy Trang.** Factors affecting on organization of experiential activities for primary school students in Ho Chi Minh city at the present period 86
- Thai Van Ha.** Current status of developing case studies used in teaching the civil servant module at National Academy of Educational Management 94
- Nguyen Thi Hong Nhung.** Current status of managing english learning activities among students at the People's Police Academies 102
- Le Thanh Ha.** Promoting training cooperation between Vietnam and the Russian Federation in the 21st century 109
- Truong Tan Dat, Tran Quoc Giang.** The current state of governance at the pathway Tue Duc Schools in Ho Chi Minh city in the present context 117
- Vu Minh Thao , Le Thi Phuong.** Designing a system of questions and exercises to develop the ability to apply knowledge and skills learned in teaching the topic of metabolism and energy transformation in cells, Grade 10 Biology 128

PHÂN CẤP QUẢN LÝ CÁC CHƯƠNG TRÌNH HỖ TRỢ TÀI CHÍNH CHO SINH VIÊN TRONG CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TỰ CHỦ – KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VÀ BÀI HỌC CHO VIỆT NAM

Nguyễn Thanh Tâm¹

Tóm tắt. Trong bối cảnh thực hiện tự chủ đại học sâu rộng tại Việt Nam hiện nay, việc thực hiện các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên do nhà nước quản lý hoặc cấp ngân sách và các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên của riêng các nhà trường đã và đang thể hiện ngày càng rõ vai trò quan trọng trong việc mở rộng phạm vi đào tạo, đảm bảo công bằng trong tiếp cận của giáo dục đại học và tăng sức cạnh tranh của nhà trường. Vì thế, việc nghiên cứu về các phương án hỗ trợ tài chính cho sinh viên và quản lý các phương án này trong nhà trường lại càng trở nên thiết thực và phù hợp. Trên cơ sở trình bày những vấn đề lý luận cơ bản về xây dựng hệ thống phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong phạm vi các cơ sở giáo dục đại học công lập tự chủ, nghiên cứu tiếp tục trình bày kinh nghiệm xây dựng hệ thống phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các nhà trường tại một số quốc gia trên thế giới. Những nhận xét với bài học kinh nghiệm được chỉ ra là nguồn tham khảo cho các cán bộ quản lý và cơ sở giáo dục đại học thực hiện công tác quản trị nhà trường có hiệu quả hơn, đáp ứng được những yêu cầu đổi mới trong bối cảnh thực hiện tự chủ đại học.

Từ khóa: Chương trình hỗ trợ tài chính sinh viên, quản lý, cơ sở giáo dục đại học công lập tự chủ, kinh nghiệm quốc tế.

1. Đặt vấn đề

Đối với một cơ sở giáo dục đại học công lập hiện nay, các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên mà nhà trường thực hiện và quản lý thuộc hai nhóm cơ bản: Nhóm thứ nhất là các chương trình thuộc quản lý của Nhà nước; nhóm thứ hai là các chương trình của riêng nhà trường và do nhà trường toàn quyền quản lý. Trong điều kiện tự chủ đại học diễn ra sâu rộng, nhà trường được giao nhiều quyền và trách nhiệm hơn, đồng thời ngân sách nhà nước chỉ cho các trường đại học nói riêng và giáo dục đại học nói chung cũng cắt giảm theo lộ trình, việc các nhà trường thực hiện quản lý đồng thời cả hai nhóm chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên là một định hướng đúng đắn, mang lại nhiều lợi ích cho sinh viên và hoạt động của nhà trường. Trong bối cảnh tự chủ đại học, công tác quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính của nhà trường cũng đòi hỏi sự tích cực, chủ động mạnh mẽ, sự sáng tạo và vai trò quản lý quan trọng từ phía các nhà trường. Xuất phát từ lý do đó, việc nghiên cứu kinh nghiệm và bài học từ các nhà trường trên thế giới cũng giúp cung cấp cơ sở thực tiễn và những gợi ý có giá trị cho công tác quản trị nhà trường, mang lại ý nghĩa thiết thực cho cán bộ quản lý.

2. Phương pháp nghiên cứu

Để tìm hiểu kinh nghiệm của các cơ sở giáo dục đại học trên thế giới trong việc xây dựng hệ thống phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong phạm vi của nhà trường, tác giả đã truy cập

Ngày nhận bài: 07/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

¹ Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thanh Tâm. Địa chỉ e-mail: tamnt@vnies.edu.vn

những nguồn dữ liệu chính thống như: các văn bản luật, chính sách được công bố liên quan đến các chương trình và quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên của Chính phủ tại một số quốc gia; những bài báo khoa học đăng tải trên các tạp chí quốc tế uy tín và từ nguồn báo cáo của các tổ chức quốc tế như UNESCO, WORLDBANK...; thông tin công khai của một số cơ sở giáo dục đại học công lập trên thế giới liên quan đến các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên hiện hành của riêng nhà trường. Nghiên cứu tập trung chính vào 03 quốc gia: Hoa Kỳ, Thụy Điển và Thái Lan, đại diện cho 03 châu lục và 03 mức độ phát triển khác nhau của giáo dục đại học.

Sau khi thu thập dữ liệu, tác giả đã vận dụng phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết để lựa chọn những khía cạnh phù hợp và xây dựng nền tảng lý luận cơ bản của nghiên cứu. Tác giả cũng sử dụng phương pháp phân tích và tổng kết kinh nghiệm để rút ra thực tiễn phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học trên thế giới, từ đó rút ra những bài học kinh nghiệm cho Việt Nam.

Các dữ liệu được tập trung thu thập trả lời cho các câu hỏi nghiên cứu sau:

- Các cơ sở giáo dục đại học công lập tự chủ trên thế giới đang thực hiện và quản lý các loại hình chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên nào?
- Các cơ sở giáo dục đại học công lập tự chủ các quốc gia thiết lập hệ thống phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên của nhà trường như thế nào?
- Các cơ sở giáo dục đại học công lập tại Việt Nam có thể học tập được gì trong việc xây dựng hệ thống phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên của nhà trường trong bối cảnh tự chủ đại học đang được thực hiện sâu rộng.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên

Theo Nguyễn Thanh Tâm (2024) [1], “Chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên (tiếng Anh: Student Financial Aid Programs) là bản kế hoạch nhằm hiện thực hóa các chính sách hoặc quy định về hỗ trợ cho sinh viên, trong đó sinh viên sẽ nhận được hỗ trợ tài chính dưới nhiều hình thức: Hỗ trợ không hoàn lại hoặc có hoàn lại, hỗ trợ bằng tiền hoặc ưu đãi, hoặc hỗ trợ thông qua tạo việc làm để có thêm thu nhập,... để trang trải các chi phí trong quá trình học tập cho đến khi hoàn thành chương trình học”.

Những chương trình hỗ trợ tài chính bao gồm nhiều loại và hạng mục nhỏ. Hai cách phổ biến nhất để phân loại chương trình hỗ trợ tài chính là: - Phân loại theo loại hình chương trình; - Phân loại theo nguồn vốn của các chương trình (Ronald, 1993 ; Nguyễn Thanh Tâm, 2021) [2], [3]. Ma trận phân loại chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên thể hiện ở bảng 1:

Bảng 1. Phân loại các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên

Nguồn vốn cơ quan quản lý		Hỗ trợ không hoàn lại			Hỗ trợ có hoàn lại Tín dụng sinh viên	Hỗ trợ việc làm
		Trợ cấp	Học bổng	Miễn, giảm học phí		
Chương trình hỗ trợ tài chính của nhà nước quản lý	Chương trình do Chính phủ quản lý	x	x	x	x	x
	Chương trình do chính quyền địa phương quản lý	x	x	x	x	x
Chương trình hỗ trợ tài chính ngoài nhà nước	Chương trình do nhà trường quản lý	x	x		x	x
	Chương trình do tổ chức tư nhân ngoài nhà trường quản lý	x	x		x	x

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Trong bài báo này, tác giả lựa chọn nghiên cứu về tất cả các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên đang được nhà trường quản lý (hàng 1, 2, 3 trong bảng 1, được in đậm). Đây là các chương trình thuộc nhóm chương trình của nhà nước mà ở đó nhà trường là một chủ thể quản lý quan trọng (Hàng 1 và 2) và các chương trình không do nhà nước quản lý và cấp kinh phí thực hiện, không chịu sự quy định của các nghị định, thông tư của các cơ quan nhà nước mà là nhóm chương trình do các nhà trường tự xây dựng, tự ban hành các văn bản quy định và tự quản lý thực hiện cho các sinh viên đang theo học tại trường, có phạm vi thực hiện trong nội bộ nhà trường (Hàng 3). Thực tiễn cho thấy các nhà trường đều đang thực hiện và quản lý đồng thời tất cả các loại hình chương trình này.

3.2. Phân cấp quản lý chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học tự chủ

Quản lý chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên. “Quản lý” là các hoạt động có phối hợp để định hướng và kiểm soát một tổ chức (Bộ Khoa học và Công nghệ, 2016) [4]. Theo Phan Văn Kha (2007) [5], “Quản lý” là hoạt động có mục đích, kế hoạch phù hợp với quy luật khách quan của chủ thể quản lý lên đối tượng quản lý nhằm định hướng và kiểm soát tổ chức đạt được mục tiêu đề ra. Chủ thể quản lý thực hiện hoạt động quản lý đối với đối tượng quản lý thông qua 4 chức năng: Lập kế hoạch; Tổ chức; Chỉ đạo/Lãnh đạo; Kiểm tra. “Quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học tự chủ” là tác động có mục đích, có tổ chức của chủ thể quản lý (Nhà trường) đến quá trình lập kế hoạch và tổ chức thực hiện, chỉ đạo, điều hành, kiểm tra, giám sát hoạt động cung cấp cho sinh viên các hỗ trợ tài chính để giúp các em củng cố, bổ sung về tài chính, tháo gỡ những khó khăn trong quá trình học tập nhằm nâng cao chất lượng hỗ trợ cho sinh viên của các nhà trường, từ đó nâng cao chất lượng hoạt động của nhà trường.

Phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học tự chủ. “Phân cấp quản lý” trong giáo dục hay còn được thể hiện qua thuật ngữ “Phi tập trung hóa” (Decentralization) (Fiske, 1996; McGinn & Welsh, 1999 ; Radó, 2010; Healey & Crouch, 2012) [6], [7], [8], [9] là chuyển quyền hạn, chức năng nhiệm vụ quản lý về giáo dục, từ các cơ quan quản lý cấp trên xuống các cơ quan quản lý cấp dưới và phi tập trung hóa để huy động các bộ phận khác nhau trong cũng như ngoài tổ chức cùng tham gia vào quản lý giáo dục và đạt được mục tiêu của chủ thể quản lý. Với chủ thể quản lý là các cơ sở giáo dục đại học tự chủ và khách thể quản lý là các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên của nhà trường tự xây dựng, việc phân cấp quản lý các chương trình này là việc lãnh đạo nhà trường phân chia các nhiệm vụ quản lý cho một hoặc một số bộ phận chức năng cùng các đơn vị phối hợp khác trong nhà trường, tổ chức phối hợp với các chủ thể ngoài nhà trường để cùng nhau quản lý có hiệu quả các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên của nhà trường.

Mô hình phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học. Theo Ziderman (2006) [10], đối với các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên do các nhà trường tự xây dựng và quản lý, nhà lãnh đạo của trường có thể lựa chọn thực hiện theo 1 trong 2 mô hình phân quyền quản lý, bao gồm: (1) Mô hình quản lý hệ thống chương trình hỗ trợ tài chính sinh viên tập trung ở mức độ cao (Centralized Schemes) - tức là một bộ phận/phòng/ban chuyên trách của nhà trường được giao nhiệm vụ sẽ đảm nhiệm chức năng quản lý chương trình và chịu trách nhiệm về tất cả các khía cạnh của quy trình thực hiện hỗ trợ tài chính; (2) Mô hình quản lý hệ thống chương trình hỗ trợ tài chính sinh viên phân quyền (Decentralized Schemes) với các mức độ khác nhau, đó là sự phân chia quyền quản lý cho nhiều bộ phận chức năng/nhiều chủ thể khác nhau cùng nhau phối hợp thực hiện. Mức độ phân quyền càng cao, số lượng chủ thể và tham gia quản lý càng nhiều, cơ chế phối hợp càng phức tạp hơn.

3.3. Kinh nghiệm quốc tế về Phân cấp quản lý chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học công lập tự chủ

3.3.1. Hoa Kỳ

Các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học công lập tự chủ tại Hoa Kỳ

Các chương trình hỗ trợ tài chính dành cho sinh viên khởi đầu tại Mỹ bằng việc thông qua Bộ luật Giáo dục đại học vào năm 1965 (Higher Education Act – HEA). Sau nhiều sửa đổi về chính sách, đến nay các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên mà các cơ sở giáo dục đại học tại Mỹ đang quản lý tồn tại theo hai nhóm: Các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên công lập, bao gồm chương trình của liên bang và của tiểu bang và Các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên ngoài công lập, bao gồm chương trình của nhà trường.

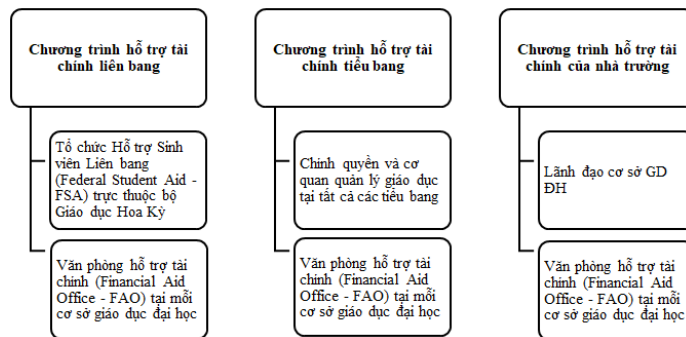
Chương trình hỗ trợ tài chính của liên bang được thực hiện trong nhà trường: Các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên của liên bang là những chương trình được thực hiện và quản lý bởi Chính phủ liên bang Hoa Kỳ. Cụ thể, hiện đang có 9 chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên của liên bang đang được thực hiện trong các cơ sở giáo dục đại học công lập tại Hoa Kỳ, trải đều ở tất cả các loại hình Trợ cấp, Học bổng, Tạo cơ hội việc làm, Tín dụng sinh viên [11].

Chương trình của tiểu bang được thực hiện trong nhà trường: Bên cạnh các chương trình hỗ trợ tài chính của liên bang, hầu hết chính quyền và cơ quan quản lý giáo dục tại tất cả các tiểu bang hiện nay đều đang quản lý ít nhất một chương trình hỗ trợ tài chính dạng trợ cấp hoặc học bổng tại tiểu bang tương ứng, thậm chí nhiều tiểu bang còn cung cấp một danh sách dài nhiều hỗ trợ cho sinh viên là cư dân thuộc tiểu bang quản lý.

Chương trình của các nhà trường: Phần lớn các cơ sở giáo dục đại học ở Hoa Kỳ có các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên của riêng họ, bao gồm học bổng và trợ cấp của chính họ cùng với các chương trình việc làm bán thời gian cũng như các khoản vay ngắn hạn và dài hạn.

Phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các CSGD ĐH tự chủ tại Hoa Kỳ

Vai trò quản lý của các cơ sở giáo dục đại học đối với các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên có thể được thể hiện thông qua Sơ đồ dưới đây.



Sơ đồ 1. Hệ thống phân cấp quản lý hệ thống chương trình hỗ trợ tài chính tại Hoa Kỳ

Nguồn: Tác giả tổng hợp

Từ sơ đồ trên, có thể thấy công tác quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học tại Hoa Kỳ thuộc tất cả các loại hình đều được phân cấp cho duy nhất Văn phòng hỗ trợ tài chính (Financial Aid Office - FAO) của mỗi cơ sở giáo dục đại học thực hiện. Văn phòng đóng vai trò là cơ quan quản lý cấp cơ sở, là một đơn vị trung gian tiếp nhận, làm việc trực tiếp với sinh viên đầu mối kết nối giữa đơn vị cung cấp hỗ trợ và sinh viên.

Với nhóm chương trình hỗ trợ của liên bang, cơ quan quản lý cấp cao là Tổ chức Hỗ trợ Sinh viên Liên bang (Federal Student Aid - FSA) trực thuộc bộ Giáo dục Hoa Kỳ. Văn phòng hỗ trợ tài chính tại nhà trường là cơ quan quản lý cấp cơ sở, thực hiện các nhiệm vụ như các công tác liên quan trực tiếp tới sinh viên, tham gia đóng góp vào quỹ tài chính đối với 2 chương trình hỗ trợ của liên bang (Website của FSA).

Với nhóm chương trình hỗ trợ của tiểu bang, cơ quan quản lý cấp cao là Chính quyền và cơ quan quản lý giáo dục tại tất cả các tiểu bang. Văn phòng hỗ trợ tài chính tại nhà trường là cơ quan quản lý cấp cơ sở.

Với nhóm chương trình của riêng nhà trường, cơ quan quản lý chung là lãnh đạo trường. Văn phòng hỗ trợ tài chính tại mỗi cơ sở giáo dục đại học là cơ quan trực tiếp thực hiện và quản lý toàn bộ các chương trình.

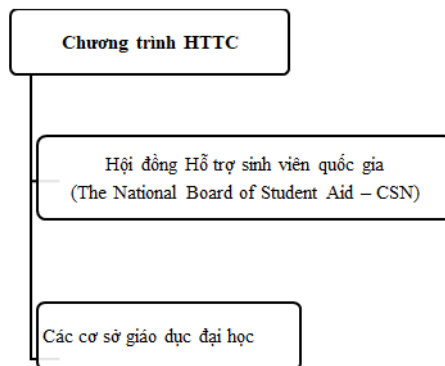
3.3.2. Thụy Điển

Các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học công lập tự chủ tại Thụy Điển

Hệ thống hỗ trợ tài chính cho sinh viên hiện hành tại Thụy Điển được bắt đầu thực hiện từ ngày 1 tháng 7 năm 2001 theo quy định trong Luật về hỗ trợ học sinh, sinh viên và Pháp lệnh về Hỗ trợ học sinh, sinh viên. Theo đó, Hội đồng quốc gia Thụy Điển về các hỗ trợ cho sinh viên (The National Board of Student Aid – CSN) là cơ quan chịu trách nhiệm trong việc quản lý điều hành các gói dịch vụ cấp tài chính cho sinh viên. Sinh viên được hỗ trợ từ các chương trình của CSN và không cần đến những chương trình tư nhân khác. Hệ thống các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên tại Thụy Điển tập trung vào các chương trình chủ yếu sau: Chương trình miễn phí học phí giáo dục đại học do chính phủ quản lý; Gói hỗ trợ tài chính trực tiếp cơ bản cho sinh viên bao gồm: Trợ cấp; Trợ cấp đặc biệt cho nuôi trẻ nhỏ; Tín dụng; Khoản vay bổ sung; Khoản vay bổ sung cho các chi phí phát sinh; hỗ trợ tài chính thông qua các chính sách ưu đãi, ví dụ như được tham gia một chương trình bảo hiểm trong suốt thời gian đang học tập; hỗ trợ tài chính cho sinh viên học tại nước ngoài [12].

Phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học công lập tự chủ tại Thụy Điển

Hệ thống phân cấp quản lý chương trình hỗ trợ tài chính tại Thụy Điển có thể được trình bày theo sơ đồ:



Sơ đồ 2. Hệ thống phân cấp quản lý hệ thống chương trình hỗ trợ tài chính tại Thụy Điển

Nguồn: Tác giả tổng hợp

Từ sơ đồ trên, có thể thấy hệ thống phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính của Thụy Điển được chia thành 2 cấp chính: Cấp quản lý cao thuộc về Hội đồng Hỗ trợ sinh viên quốc gia (The National Board of Student Aid – CSN); cấp quản lý cơ sở chính là các cơ sở giáo dục đại học.

Hội đồng Hỗ trợ sinh viên quốc gia (CSN) đóng vai trò là cơ quan quản lý cấp cao, đầu mối quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên tại Thụy Điển. Hội đồng nằm tại Sundsvall – một thành phố nằm ở phía bắc Thụy Điển, cùng một số văn phòng đặt tại địa phương. Nhiệm vụ của Hội đồng là cấp những hỗ trợ tài chính ban đầu và quản lý sự tiến bộ của sinh viên để tiếp tục cấp những hỗ trợ tài chính tiếp theo.

Các cơ sở giáo dục đại học đóng vai trò là cơ quan quản lý cấp cơ sở, là cơ quan thực hiện nhiệm vụ báo cáo trực tiếp với Hội đồng Hỗ trợ sinh viên quốc gia (CSN). Kết quả báo cáo chủ yếu tập trung vào kết quả học tập và rèn luyện của sinh viên tại trường, sự chuyên cần của sinh viên. Ngoài ra, các cơ sở giáo dục đại học đều có một hệ thống đăng ký dành cho sinh viên, bao gồm những thông tin về các khóa học đã đăng ký học và kết quả đạt được của mỗi sinh viên. Những thông tin này được chứng thực từ hệ thống và kết quả xác nhận sau đó được gửi đến CSN để tạo thành hồ sơ đăng ký hỗ trợ tài chính sinh viên.

3.3.3. Thái Lan

Các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên tại Thái Lan

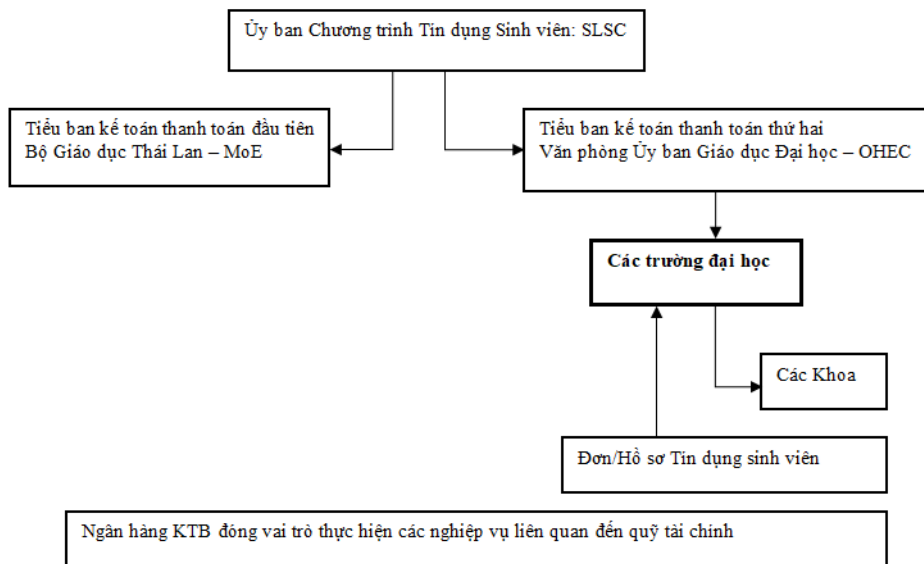
Trong các cơ sở giáo dục đại học tại Thái Lan hiện nay đang thực hiện song song hai nhóm chương trình : Chương trình hỗ trợ tài chính của Chính phủ Thái Lan và Chương trình hỗ trợ tài chính của riêng các nhà trường.

- Chương trình Tín dụng sinh viên của Chính phủ Thái Lan: Từ 2009 đến nay, tại Thái Lan duy trì duy nhất một chương trình TDSV do nhà nước quản lý [13].

- Chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên của riêng các nhà trường: Ngoài chương trình TDSV của Chính phủ Thái Lan, các trường ĐH tại Thái Lan cũng mở rộng thêm các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên do nhà trường tự cấp ngân sách và quản lý. Các loại hình phổ biến bao gồm: Học bổng, trợ cấp.

Phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học công lập tự chủ tại Thái Lan

Đối với chương trình TDSV của Chính phủ, vị trí và vai trò của các cơ sở giáo dục đại học trong hệ thống phân quyền quản lý chương trình TDSV của Chính phủ được minh họa qua Sơ đồ 2.3.

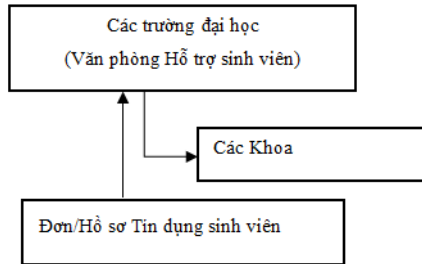


Sơ đồ 3. Hệ thống phân quyền của chương trình TDSV tại Thái Lan
 Nguồn: Tác giả tổng hợp

Có thể thấy hệ thống phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính của Thái Lan được chia thành 2 cấp chính: Cấp quản lý cao thuộc về Tiểu ban kế toán thanh toán thứ hai, được điều hành bởi Văn phòng Ủy ban Giáo dục Đại học – OHEC; Cấp quản lý cơ sở chính là các cơ sở giáo dục đại học. Riêng các nghiệp vụ về quỹ tài chính của chương trình đều do Ngân hàng KTB đảm nhận. Hệ thống quản lý thuộc kiểu hệ thống phân quyền, trong đó quyền quản lý được phân cấp cho các nhà trường. Khi các nhà trường tiếp nhận và quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính của Chính phủ, các trường sẽ phân công cho một bộ phận chuyên

trách về Dịch vụ hỗ trợ cho sinh viên và đồng thời phân cho các Khoa cùng phối hợp quản lý.

Với các chương trình hỗ trợ tài chính của riêng nhà trường, nhà trường sẽ duy trì phân cấp quản lý giống như khi tham gia vào hệ thống quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính của Chính phủ. Tại mỗi nhà trường, bộ phận đảm nhiệm thực hiện các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên là Văn phòng Hỗ trợ sinh viên. Đơn vị phối hợp cùng thực hiện và quản lý là các Khoa trong trường, bao gồm giảng viên, cán bộ của các Khoa.



Sơ đồ 4. Hệ thống phân quyền của chương trình TDSV tại các cơ sở giáo dục đại học Thái Lan
 Nguồn: Tác giả tổng hợp

3.3.4. Bài học kinh nghiệm về phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học tự chủ

Bài học về củng cố năng lực để nâng cao vai trò của các cơ sở giáo dục đại học trong quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên

Kinh nghiệm tại nhiều quốc gia cho thấy các cơ sở giáo dục đại học có vai trò quan trọng và trách nhiệm lớn trong việc thực hiện các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên.

Với các chương trình hỗ trợ tài chính do nhà nước quản lý, các trường thể hiện vai trò hết sức quan trọng trong bộ máy quản lý. Tại Thái Lan, đối với chương trình TDSV của nhà nước, các cơ sở giáo dục tiếp tục được huy động và tham gia vai trò quan trọng trong hệ thống. Tại Hoa Kỳ, các trường cũng đóng vai trò rất tích cực trong việc phối hợp với Tổ chức Hỗ trợ Sinh viên Liên bang thực hiện chương trình. Văn phòng hỗ trợ tài chính tại các nhà trường đóng vai trò là một đơn vị trung gian cung cấp những thông tin về các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên; đồng thời văn phòng này cũng sẽ là đơn vị tiếp nhận các hỗ trợ sinh viên, trực tiếp khấu trừ các chi phí cho quá trình học tập của họ và trả lại phần còn dư (nếu có). Tại Thụy Điển, hệ thống phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính khá giống so với hệ thống tại Hoa Kỳ. Ở đó, một cơ quan quản lý giáo dục giữ vai trò quản lý đầu mối và các cơ sở giáo dục đại học giữ vai trò quản lý cơ sở.

Với các chương trình hỗ trợ tài chính do các cơ sở giáo dục đại học tự xây dựng và thực hiện, vai trò của các nhà trường lại quan trọng hơn khi nhà trường là đơn vị thực hiện toàn bộ các công đoạn của quy trình hỗ trợ tài chính. Các chương trình hỗ trợ tài chính của nhà trường là kênh hữu hiệu bổ trợ thêm cho các chương trình của nhà nước. Bởi thế, với các trường có hệ thống chương trình đa dạng, điển hình như các trường tại Hoa Kỳ, sinh viên sẽ được hỗ trợ nhiều hơn, đồng thời tính cạnh tranh của nhà trường cũng tăng lên.

Chính vì vị trí quan trọng như vậy, bài học kinh nghiệm rút ra cho các nhà trường là cần nhận thức đúng tầm quan trọng của mình trong việc quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên. Đồng thời các nhà trường cũng cần đầu tư nhiều nguồn lực hơn (vật lực, nhân lực) vào công tác xây dựng, thực hiện và quản lý đối với các chương trình, đặc biệt là các chương trình của nhà trường.

Bài học trong Thực hiện phân quyền trong quản lý các chương trình thuộc phạm vi mỗi cơ sở giáo dục đại học

Kinh nghiệm quốc tế cho thấy bộ máy quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học ở các quốc gia đều triển khai theo cơ chế tập trung (centralized schemes). Trong đó,

phân chia tương đối rõ thành hai tầng quản lý trong nhà trường: Quản lý cao nhất thuộc về Lãnh đạo nhà trường và phân quyền quản lý cho một bộ phận trong nhà trường. Các nhà trường được nghiên cứu giao cho một bộ phận chuyên trách, cụ thể như Văn phòng hỗ trợ sinh viên (Hoa Kỳ), Văn phòng hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong trường (Thụy Điển) hoặc Phòng Dịch vụ sinh viên (Thái Lan) làm đầu mối thực hiện. Các bộ phận chuyên trách này đảm nhiệm gần như toàn bộ các công tác quản lý chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong nhà trường thuộc mọi loại hình, thực hiện chức năng làm việc trực tiếp với sinh viên và chức năng báo cáo các kết quả công việc tới lãnh đạo nhà trường. Kinh nghiệm rút ra về việc phân quyền sâu cho một bộ phận chuyên trách trong nhà trường là phải xây dựng bộ phận được phân quyền thực sự có năng lực về chuyên môn và có đủ kỹ năng quản lý, bao quát hết được tất cả các nội dung chuyên môn nghiệp vụ phức tạp như quản lý về tài chính, tổ chức lựa chọn đối tượng được hưởng hoặc truyền thông về các chương trình này.

Trong trường hợp nguồn lực và cơ chế không thể xây dựng một bộ phận chuyên trách với đầy đủ các chức năng nghiệp vụ, có thể xây dựng riêng từng bộ phận chuyên môn trên cơ sở các bộ phận đã có sẵn trong nhà trường và tổ chức cho các bộ phận phối hợp với nhau. Một phương án huy động nhân lực nữa có thể xem xét trong bối cảnh nhà trường không có đủ đội ngũ chuyên môn để quản lý tất cả các mặt nội dung thực hiện là khuyến khích các tổ chức, đơn vị ngoài nhà trường như các doanh nghiệp, tổ chức kinh doanh hoặc các tổ chức phi lợi nhuận, ngân hàng thương mại... cùng tham gia vào công tác quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính của nhà trường. Phương án phân quyền này vẫn phát huy được bản chất của mô hình một bộ phận chuyên trách và có thể tận dụng chuyên môn của nhiều phòng, ban, bộ phận khác nhau trong và ngoài nhà trường. Tuy nhiên, khi thực hiện theo phương án này thì đòi hỏi cần xây dựng cơ chế phối hợp quản lý thật chặt chẽ và nhất quán giữa các bộ phận chuyên môn khác nhau, tạo mối liên hệ khăng khít giống như xây dựng một bộ phận tập trung.

4. Kết luận

Thông qua nghiên cứu kinh nghiệm của các nhà trường trong phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên tại 03 quốc gia khác nhau, bài báo đã đưa ra những phân tích, nhận xét và rút ra bài học kinh nghiệm về phân cấp quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học công lập tự chủ. Bên cạnh một số kinh nghiệm phù hợp có thể áp dụng cũng có một số bài học cần được vận dụng một cách linh hoạt để phù hợp với bối cảnh Việt Nam. Kinh nghiệm quản lý thực tế các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên tại các quốc gia khác nhau cùng những bài học kinh nghiệm được rút ra là nguồn tham khảo cho cán bộ quản lý cơ sở giáo dục đại học để thực hiện công tác quản trị nhà trường có hiệu quả hơn, đáp ứng được những yêu cầu đổi mới trong bối cảnh thực hiện tự chủ đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Thanh Tâm (2024). Nội hàm quản lý các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên qua tổng quan nghiên cứu. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 20(2), 22-28. <http://doi.org/10.15625/2615-8957/>
- [2] Ronald, S. F. (1993). Quality in Student Financial Aid Programs: A New Approach. National Research Council, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Panel on Quality Improvement in Student Financial Aid Programs. National Academies Press.
- [3] Nguyễn Thanh Tâm (2021). Phát triển nguồn nhân lực ngành sư phạm thông qua các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên sư phạm tại Hoa Kỳ và một số đề xuất. Tạp chí Giáo dục, 514, 52-59.
- [4] Bộ Khoa học và Công nghệ (2016). Tiêu chuẩn quốc gia TCVN ISO 9000:2015 (ISO 9000:2015) về Hệ thống quản lý chất lượng - Cơ sở và từ vựng. <https://vnce.vn>
- [5] Phan Văn Kha (2007). Giáo trình Quản lý nhà nước về giáo dục (Giáo trình dùng đào tạo cao học về

- quản lí Giáo dục). NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [6] Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of education: politics and consensus* (English). Directions in development. World Bank Publisher.
- [7] McGinn, N. F. & Welsh, T. (1999). *Decentralization of Education: Why, When, What and How?* UNESCO. Fundamentals of Educational Planning.
- [8] Radó, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems. Systemic Change in South Eastern Europe*.
- [9] Healey, F. H., III, & Crouch, L. (2012). *Decentralization for high-quality education: Elements and issues of design*. RTI Press publication No. OP-0008-1208. Research Triangle Park, NC: RTI Press.
- [10] Ziderman, A. (2006). *Policy options for student loan schemes: lessons from five Asian case studies*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO Bangkok.
- [11] Tổ chức Hỗ trợ Sinh viên Liên bang (Federal Student Aid – FSA) trực thuộc bộ Giáo dục Hoa Kỳ <https://studentaid.gov/>
- [12] Swedish Higher Education Authority (2022). *An Overview of Swedish Higher Education and Research 2022*.
- [13] Talasophon, S. (2011). *The analysis and evaluation of Thai Student Loans Scheme implementation and the deferred debts*. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy (Development of Administration) School of Public Administration National Institute of Development Administration 2011.

ABSTRACT

Decentralization in administrating student financial aid programs in public autonomus higher education institutions - International experience and Lessons for Vietnam

In the context of implementing extensive university autonomy in Vietnam today, the implementation of financial aid programs for students managed or funded by the State and the institutions' own programs have increasingly demonstrated an important role in expanding the scope of training, ensuring equality in access to higher education and increasing the competitiveness of universities. Therefore, research on financial aid options for students and the administration of these options in institutions has become more practical and appropriate. On the basis of presenting basic theoretical issues on setting up decentralization in administrating financial aid programs for students within the scope of public autonomous higher education institutions, the study continues to present experiences in setting up decentralization in administrating financial aid programs for students in higher education institutions in a number of countries around the world. The comments and lessons learned are pointed out for managers and higher education institutions to carry out school administration more effectively, meeting the requirements of innovation in the context of implementing university autonomy.

Keywords: *Student financial aid program, administration, public autonomus higher education institution, international experience.*

QUẢN LÝ TRƯỜNG MẦM NON THEO YÊU CẦU CỦA TIÊU CHUẨN KIỂM ĐỊNH TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Trần Thị Hoài¹

Tóm tắt. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, quản lý trường mầm non theo tiêu chuẩn kiểm định trở thành một yếu tố quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục. Chất lượng giáo dục mầm non không chỉ ảnh hưởng đến sự phát triển của trẻ nhỏ mà còn có tác động lâu dài đến tương lai của mỗi quốc gia. Bài viết trình bày vai trò và tầm quan trọng của quản lý trường mầm non theo yêu cầu của tiêu chuẩn kiểm định trong bối cảnh giáo dục hiện đại. Trong khi chất lượng giáo dục mầm non có ảnh hưởng quyết định đến sự phát triển toàn diện của trẻ nhỏ, việc áp dụng các tiêu chuẩn kiểm định giúp đảm bảo rằng các cơ sở giáo dục đáp ứng các yêu cầu tối thiểu và tạo ra một môi trường học tập an toàn, hiệu quả. Bài viết cũng đề cập đến các yếu tố chính trong quản lý trường mầm non, bao gồm quản lý hành chính, quản lý đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất và quan hệ giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng. Đồng thời, nó chỉ ra những lợi ích của việc đạt chuẩn kiểm định, như nâng cao uy tín trường học, thúc đẩy sự tham gia của phụ huynh và đảm bảo sự phát triển bền vững của trường mầm non. Cuối cùng, bài viết nhấn mạnh sự cần thiết phải đầu tư vào quản lý chất lượng giáo dục để đáp ứng các yêu cầu hiện đại và tạo nền tảng vững chắc cho tương lai của trẻ em.

Từ khóa: Kiểm định chất lượng, Giáo dục mầm non, Quản lý trường học, Tiêu chuẩn giáo dục, Phát triển toàn diện.

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, với sự phát triển nhanh chóng của giáo dục, nhu cầu đảm bảo chất lượng và đáp ứng các tiêu chuẩn quốc gia trong giáo dục mầm non trở thành một yêu cầu bức thiết. Chất lượng giáo dục mầm non không chỉ ảnh hưởng trực tiếp đến sự phát triển toàn diện của trẻ nhỏ mà còn có tác động lâu dài đến chất lượng nhân lực tương lai của mỗi quốc gia. Các nghiên cứu quốc tế và trong nước đã chỉ ra rằng, việc đảm bảo chất lượng giáo dục mầm non thông qua các tiêu chuẩn kiểm định là một yếu tố quan trọng trong việc cải thiện môi trường học tập và thúc đẩy sự phát triển tối đa tiềm năng của trẻ (UNESCO, 2016; OECD, 2017; Nguyễn Thị Mai Hương và Nguyễn Văn Minh, 2020).

Việt Nam đã có nhiều nỗ lực trong việc xây dựng và triển khai hệ thống tiêu chuẩn quốc gia cho giáo dục mầm non. Tuy nhiên, thực tế cho thấy còn nhiều khó khăn trong việc quản lý và thực thi các tiêu chuẩn này, đặc biệt là tại các vùng sâu, vùng xa. Các công trình nghiên cứu từ Đinh Hồng Đăng (2016) và Lê Tiến Thuận (2017) đều nhấn mạnh rằng các tiêu chuẩn kiểm định hiện hành chưa thực sự phù hợp với đặc điểm và điều kiện kinh tế - xã hội của một số khu vực. Vì vậy, việc quản lý chất lượng giáo dục mầm non ở Việt Nam cần được cải thiện để đáp ứng nhu cầu của xã hội hiện đại và yêu cầu của phụ huynh đối với môi trường giáo dục an toàn, chất lượng.

Kiểm định chất lượng giáo dục mầm non không chỉ giúp đánh giá mức độ đáp ứng các tiêu chuẩn mà còn là cơ sở để các trường mầm non cải thiện chất lượng dịch vụ và tăng cường niềm tin của cộng đồng. Đặc biệt, kiểm định chất lượng còn hỗ trợ quá trình tự đánh giá của các cơ sở giáo dục, giúp nhà quản lý xác

Ngày nhận bài: 07/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 17/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

¹Trường Mầm non Trường Thạch, phường Trường Thạch, thành phố Thủ Đức, Thành phố Hồ Chí Minh

Tác giả liên hệ: Trần Thị Hoài. Địa chỉ e-mail: tranhoai9@gmail.com

định những điểm mạnh và yếu để đưa ra các biện pháp cải tiến phù hợp (Nguyễn Thị Thanh Trang, 2018). Theo Stufflebeam (2007) với mô hình CIPP, việc đánh giá cần dựa trên các yếu tố về bối cảnh, đầu vào, quá trình và sản phẩm để đảm bảo tính toàn diện và hiệu quả trong quản lý chất lượng.

Việc xây dựng các tiêu chuẩn kiểm định cho trường mầm non ở Việt Nam có thể tham khảo kinh nghiệm từ các nước tiên tiến. Ví dụ, OECD (2020) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc xây dựng các khung chất lượng toàn diện và có tính thích ứng cao. Đồng thời, các tiêu chuẩn cần bao hàm cả chất lượng đội ngũ giáo viên, chương trình học và cơ sở vật chất nhằm đáp ứng các yêu cầu ngày càng cao của giáo dục hiện đại. Nghiên cứu của Hill (2018) cũng cho thấy rằng, chất lượng đội ngũ giáo viên đóng vai trò quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục mầm non, do đó, cần có các biện pháp đào tạo và phát triển chuyên môn cho giáo viên mầm non thường xuyên.

Mặc dù đã có những nỗ lực trong việc xây dựng và quản lý chất lượng giáo dục mầm non, nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng còn tồn tại những hạn chế trong hệ thống kiểm định chất lượng. Chẳng hạn, các nghiên cứu của Nguyễn Minh Tuấn (2018) và Nguyễn Văn Hùng (2020) đã làm rõ các vấn đề về sự hài lòng của phụ huynh và sự thiếu hụt đội ngũ quản lý có năng lực tại một số trường mầm non. Các yếu tố như thiếu kinh phí, thiếu cơ sở vật chất và sự chênh lệch về trình độ đội ngũ cán bộ quản lý giữa các vùng miền đều là những thách thức lớn trong quá trình đảm bảo chất lượng.

2. Vai trò của kiểm định chất lượng trong giáo dục mầm non

Kiểm định chất lượng giáo dục mầm non đóng một vai trò quan trọng trong việc đảm bảo rằng các cơ sở giáo dục đáp ứng các tiêu chuẩn nhất định và cung cấp một môi trường học tập an toàn, hiệu quả cho trẻ nhỏ. Đầu tiên, kiểm định chất lượng giúp xác định và duy trì các tiêu chuẩn giáo dục tối thiểu. Điều này không chỉ bảo vệ quyền lợi của trẻ em mà còn đảm bảo rằng các chương trình học tập đáp ứng nhu cầu phát triển toàn diện của trẻ. Theo UNESCO (2016), việc kiểm định chất lượng cung cấp cơ sở để đánh giá mức độ thành công của các chương trình giáo dục, từ đó tạo điều kiện cho các cơ sở giáo dục cải thiện chất lượng dịch vụ.

Ngoài ra, kiểm định chất lượng còn cải thiện năng lực quản lý của các cơ sở giáo dục. Thông qua việc áp dụng các tiêu chuẩn kiểm định, các trường mầm non có thể nhận diện những điểm mạnh và điểm yếu trong hoạt động của mình. Điều này không chỉ giúp nâng cao năng lực quản lý mà còn góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động giáo dục, như đã được nêu bởi Đinh Hồng Đăng (2016). Qua việc đánh giá này, các trường có thể thực hiện các biện pháp cải tiến kịp thời và hiệu quả.

Một vai trò quan trọng khác của kiểm định chất lượng là tăng cường sự minh bạch và trách nhiệm. Kiểm định tạo ra một cơ chế để đảm bảo rằng các cơ sở giáo dục thực hiện đầy đủ trách nhiệm của mình đối với học sinh và phụ huynh. Kết quả kiểm định thường được công khai, giúp phụ huynh có thể đưa ra quyết định sáng suốt khi chọn trường cho con cái mình. Điều này tạo ra sự minh bạch trong hoạt động giáo dục và nâng cao lòng tin của cộng đồng vào hệ thống giáo dục.

Kiểm định chất lượng cũng khuyến khích đổi mới và cải tiến trong giáo dục. Việc nhận diện các lĩnh vực cần cải thiện giúp các trường mầm non áp dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến hơn và cải tiến chương trình học. Theo OECD (2020), việc liên tục cải tiến và đổi mới là yếu tố quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục. Điều này không chỉ giúp trẻ em được hưởng nền giáo dục tốt hơn mà còn tạo ra một môi trường học tập sáng tạo và linh hoạt.

Bên cạnh đó, kiểm định chất lượng cung cấp thông tin về năng lực của đội ngũ giáo viên. Từ đó, các cơ sở giáo dục có thể xác định nhu cầu đào tạo và phát triển chuyên môn cho giáo viên. Theo William (2011), việc đầu tư vào đào tạo và phát triển giáo viên là điều kiện tiên quyết để nâng cao chất lượng giáo dục mầm non. Đội ngũ giáo viên có chất lượng cao sẽ trực tiếp ảnh hưởng đến sự phát triển của trẻ em và nâng cao hiệu quả giáo dục.

Kiểm định chất lượng còn thúc đẩy sự tham gia của cộng đồng trong quá trình giáo dục. Khi phụ huynh và cộng đồng có thể đánh giá và đóng góp ý kiến về chất lượng giáo dục, họ sẽ cảm thấy có trách nhiệm hơn

trong việc hỗ trợ và bảo vệ quyền lợi của trẻ em. Nghiên cứu của TACADE (2019) đã chỉ ra rằng sự tham gia của cộng đồng là một yếu tố quan trọng góp phần nâng cao chất lượng giáo dục mầm non.

Cuối cùng, kiểm định chất lượng trong giáo dục mầm non đảm bảo sự phát triển bền vững của hệ thống giáo dục. Nó không chỉ giúp nâng cao chất lượng hiện tại mà còn bảo đảm rằng các tiêu chuẩn chất lượng được duy trì và phát triển bền vững trong tương lai. Theo UNICEF (2017), việc đảm bảo chất lượng giáo dục mầm non là điều kiện tiên quyết để xây dựng nền tảng giáo dục vững chắc cho trẻ em, từ đó thúc đẩy sự phát triển bền vững của xã hội.

3. Những yếu tố chính trong quản lý trường mầm non đạt chuẩn kiểm định

Quản lý trường mầm non đạt chuẩn kiểm định là một quá trình phức tạp, yêu cầu sự phối hợp và chú trọng đến nhiều yếu tố chính. Để đảm bảo chất lượng giáo dục và sự phát triển toàn diện cho trẻ em, các trường mầm non cần tập trung vào bốn yếu tố chính: quản lý hành chính và tài chính, quản lý cán bộ, giáo viên và nhân viên, cơ sở vật chất và thiết bị, cùng với quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội.

Quản lý hành chính và tài chính là nền tảng cho hoạt động của mọi cơ sở giáo dục. Việc đảm bảo các hoạt động giáo dục và quản lý tài sản diễn ra minh bạch và hiệu quả không chỉ giúp tối ưu hóa nguồn lực mà còn xây dựng lòng tin từ phụ huynh và cộng đồng. Các trường mầm non cần thiết lập các quy trình tài chính rõ ràng, từ việc lập ngân sách đến kiểm soát chi tiêu, nhằm đảm bảo rằng các khoản đầu tư vào giáo dục được sử dụng một cách hợp lý. Điều này bao gồm việc phân bổ nguồn lực cho các hoạt động giáo dục, chăm sóc trẻ, cũng như duy trì cơ sở vật chất. Theo OECD (2020), sự minh bạch trong quản lý tài chính giúp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục và tạo điều kiện cho sự phát triển bền vững của cơ sở giáo dục. Đồng thời, việc áp dụng các công cụ quản lý hiện đại như phần mềm quản lý giáo dục có thể giúp tối ưu hóa quy trình làm việc và giảm thiểu các sai sót.

Quản lý cán bộ, giáo viên và nhân viên. Đội ngũ cán bộ, giáo viên và nhân viên là yếu tố quyết định đến chất lượng giáo dục trong trường mầm non. Để quản lý nhân sự hiệu quả, các trường cần xây dựng kế hoạch phát triển chuyên môn cho giáo viên, tổ chức các khóa đào tạo thường xuyên, cũng như thực hiện đánh giá định kỳ để đảm bảo rằng họ đáp ứng các tiêu chuẩn nghề nghiệp. Việc đào tạo không chỉ dừng lại ở các kiến thức lý thuyết mà còn cần chú trọng đến các kỹ năng thực hành, giúp giáo viên áp dụng kiến thức vào thực tế giảng dạy. Bên cạnh đó, việc tạo ra một môi trường làm việc tích cực, khuyến khích sáng tạo và sự phát triển cá nhân cho nhân viên cũng rất quan trọng. Theo William (2011), giáo viên được đào tạo tốt sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và giúp trẻ em phát triển toàn diện. Việc này cũng bao gồm việc xây dựng một hệ thống đãi ngộ công bằng và hợp lý, nhằm giữ chân giáo viên chất lượng cao.

Cơ sở vật chất và thiết bị là những yếu tố không thể thiếu trong việc quản lý trường mầm non đạt chuẩn kiểm định. Các trường cần xây dựng và duy trì khuôn viên, phòng học và các thiết bị an toàn, đáp ứng tiêu chuẩn kiểm định. Môi trường học tập cần phải được thiết kế thân thiện và phù hợp với độ tuổi của trẻ, tạo điều kiện cho việc phát triển thể chất và tinh thần của các em. Điều này bao gồm việc sử dụng các thiết bị học tập an toàn, không độc hại, cũng như thiết kế các không gian học tập linh hoạt để phù hợp với các phương pháp giảng dạy đa dạng. Theo UNESCO (2016), môi trường học tập chất lượng cao sẽ ảnh hưởng tích cực đến kết quả học tập và sự phát triển của trẻ. Việc thường xuyên kiểm tra và bảo trì cơ sở vật chất cũng rất quan trọng, nhằm đảm bảo rằng mọi thứ luôn ở trong tình trạng tốt nhất.

Quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội. Tăng cường hợp tác giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng là một yếu tố quan trọng trong quản lý giáo dục. Sự phối hợp chặt chẽ giữa phụ huynh và nhà trường không chỉ giúp nâng cao chất lượng giáo dục mà còn tạo ra một mạng lưới hỗ trợ cho trẻ. Các trường cần thiết lập các kênh giao tiếp hiệu quả với phụ huynh để thông báo về tiến độ học tập và các hoạt động của trẻ. Việc tổ chức các buổi họp phụ huynh, hội thảo và sự kiện cộng đồng là những cách hữu hiệu để gắn kết gia đình với trường học. Theo TACADE (2019), sự tham gia của gia đình và cộng đồng trong quá trình giáo dục là yếu tố quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục mầm non. Thêm vào đó, nhà trường cần tạo cơ hội cho phụ huynh tham gia vào các hoạt động giáo dục, từ đó tăng cường mối quan hệ và sự tin tưởng giữa các bên.

4. Lợi ích của quản lý đạt chuẩn kiểm định trong giáo dục mầm non

Quản lý đạt chuẩn kiểm định trong giáo dục mầm non không chỉ là một yêu cầu pháp lý mà còn là một yếu tố quyết định đến chất lượng giáo dục và sự phát triển toàn diện của trẻ em. Những lợi ích của việc này không chỉ phản ánh trong các số liệu thống kê mà còn trong những thay đổi tích cực trong môi trường học tập và sự hài lòng của phụ huynh. Một số lợi ích nổi bật của việc quản lý đạt chuẩn kiểm định trong giáo dục mầm non:

Tạo môi trường học an toàn và chất lượng cho trẻ: Lợi ích đầu tiên và cũng là quan trọng nhất của việc quản lý đạt chuẩn kiểm định là khả năng tạo ra một môi trường học tập an toàn và chất lượng cho trẻ em. Một môi trường học tập an toàn không chỉ đảm bảo rằng trẻ em không phải đối mặt với các nguy cơ từ việc sử dụng thiết bị hay cơ sở vật chất kém chất lượng, mà còn góp phần vào sự phát triển tâm lý và xã hội của trẻ. Theo UNESCO (2016), môi trường giáo dục an toàn và chất lượng giúp trẻ em phát triển các kỹ năng cần thiết để thành công trong cuộc sống. Điều này bao gồm không gian học tập được thiết kế hợp lý, có sự phân chia rõ ràng giữa các khu vực hoạt động, cũng như các quy trình bảo vệ trẻ em nghiêm ngặt.

Một trường mầm non đạt chuẩn kiểm định sẽ thường xuyên kiểm tra và đánh giá cơ sở vật chất cũng như các thiết bị phục vụ học tập, đảm bảo chúng đáp ứng các tiêu chuẩn an toàn. Việc này không chỉ giảm thiểu nguy cơ tai nạn mà còn tạo điều kiện cho trẻ em khám phá và học hỏi một cách tự nhiên và thoải mái. Hơn nữa, chương trình giáo dục chất lượng cao, phù hợp với sự phát triển của trẻ, sẽ được áp dụng, từ đó khuyến khích sự sáng tạo, khám phá và học hỏi của trẻ.

Nâng cao uy tín và hình ảnh của nhà trường: Một lợi ích khác không kém phần quan trọng là việc nâng cao uy tín và hình ảnh của nhà trường trong mắt phụ huynh và cộng đồng. Khi một trường mầm non được công nhận đạt chuẩn kiểm định, điều này không chỉ là minh chứng cho chất lượng giáo dục mà còn phản ánh cam kết của nhà trường trong việc đáp ứng các yêu cầu giáo dục hiện đại. Sự công nhận này giúp xây dựng lòng tin từ phía phụ huynh, khiến họ cảm thấy yên tâm khi gửi gắm con cái mình vào một môi trường giáo dục đáng tin cậy.

Nghiên cứu của OECD (2013) chỉ ra rằng uy tín của nhà trường có thể ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng thu hút học sinh và nguồn tài chính từ cộng đồng. Khi phụ huynh tin tưởng vào chất lượng giáo dục của trường, họ không chỉ tạo ra sự ủng hộ mà còn có khả năng tham gia tích cực vào các hoạt động của trường, từ đó góp phần xây dựng một cộng đồng giáo dục vững mạnh.

Thúc đẩy sự tham gia của phụ huynh và cộng đồng: Quản lý đạt chuẩn kiểm định trong giáo dục mầm non còn tạo điều kiện cho sự tham gia của phụ huynh và cộng đồng vào các hoạt động giáo dục. Khi phụ huynh nhận thấy trường mầm non thực hiện các tiêu chuẩn kiểm định nghiêm ngặt, họ sẽ có động lực tham gia vào các hoạt động của trường, từ việc giúp đỡ trong các sự kiện, đến việc đóng góp ý kiến xây dựng và cải thiện chất lượng giáo dục. Theo nghiên cứu của Taguma, Litjens, và Makowiecki (2016), sự hợp tác giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng không chỉ cải thiện chất lượng giáo dục mà còn góp phần vào sự phát triển bền vững của trường.

Hơn nữa, việc xây dựng mối quan hệ chặt chẽ giữa nhà trường và cộng đồng cũng giúp nâng cao khả năng hỗ trợ và tài trợ cho các chương trình giáo dục. Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh nguồn lực cho giáo dục thường hạn chế.

Đảm bảo sự phát triển bền vững của trường mầm non: Một trong những lợi ích lâu dài của việc quản lý đạt chuẩn kiểm định là đảm bảo sự phát triển bền vững của trường mầm non. Khi các tiêu chuẩn được duy trì và cải tiến liên tục, trường không chỉ thu hút học sinh mới mà còn giữ chân được học sinh cũ và phụ huynh. Điều này tạo ra một nền tảng ổn định cho sự phát triển của trường, từ đó giúp trường có thể mở rộng quy mô và nâng cao chất lượng dịch vụ.

Theo Đinh Hồng Đăng (2016), sự bền vững trong quản lý giáo dục không chỉ dựa vào chất lượng giáo dục mà còn phải xem xét các yếu tố như tài chính, nhân lực và sự tham gia của cộng đồng. Khi các yếu tố này được quản lý hiệu quả, trường sẽ có khả năng phát triển và thích ứng tốt hơn với các thay đổi trong môi trường giáo dục.

5. Kết luận

Quản lý trường mầm non theo yêu cầu của tiêu chuẩn kiểm định không chỉ là một yếu tố bắt buộc mà còn là một yếu tố quyết định đến chất lượng giáo dục và sự phát triển toàn diện của trẻ em. Bài viết đã chỉ ra rằng việc áp dụng các tiêu chuẩn kiểm định không chỉ giúp nâng cao chất lượng môi trường học tập mà còn củng cố niềm tin của phụ huynh và cộng đồng vào hệ thống giáo dục.

Thông qua các yếu tố như quản lý hành chính, quản lý đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất và mối quan hệ giữa nhà trường và gia đình, việc thực hiện quản lý đạt chuẩn kiểm định có thể tạo ra những môi trường học tập an toàn và chất lượng, góp phần phát triển tốt nhất cho trẻ nhỏ. Hơn nữa, việc này không chỉ mang lại lợi ích trước mắt mà còn đảm bảo sự phát triển bền vững của các trường mầm non trong tương lai.

Như vậy, việc chú trọng vào quản lý đạt chuẩn kiểm định là bước đi cần thiết để Việt Nam đáp ứng các yêu cầu ngày càng cao trong giáo dục mầm non. Để thực hiện điều này, cần có sự đầu tư không chỉ về nguồn lực tài chính mà còn về con người và công nghệ. Qua đó, giáo dục mầm non sẽ không chỉ đáp ứng được các tiêu chuẩn hiện hành mà còn hướng tới việc phát triển bền vững, tạo nền tảng vững chắc cho thế hệ trẻ trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Stufflebeam, A. J. (2007). CIPP Evaluation Model Checklist.
- [2] UNESCO. (2005). Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education.
- [3] OECD. (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices.
- [4] Popham, W. J. (2011). Classroom Assessment: What Teachers Need to Know (6th ed.). Pearson.
- [5] William, D. (2011). Embedded Formative Assessment. Solution Tree Press.
- [6] Đinh Hồng Đăng (2016). Quản lý hoạt động kiểm định chất lượng giáo dục trường mầm non của tỉnh Bắc Kạn. Luận văn Thạc sĩ Khoa học Giáo dục, Đại học Thái Nguyên.
- [7] UNESCO. (2016). Quality Assurance in Early Childhood Education: International Perspectives.
- [8] Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2016). Quality Matters in Early Childhood Education: Lessons from Japan. OECD Publishing.
- [9] Phạm Hồ Quỳnh Trang (2017). Biện pháp xây dựng trường mầm non đạt chuẩn quốc gia tại huyện Hòa Vang, Đà Nẵng. Luận văn Thạc sĩ, Đại học Đà Nẵng.
- [10] Lê Tiên Thuận (2017). Biện pháp quản lý xây dựng trường mầm non đạt chuẩn quốc gia tại huyện Vĩnh Cửu, tỉnh Đồng Nai. Luận văn Thạc sĩ Quản lý Giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [11] OECD. (2017). Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care.
- [12] UNICEF. (2017). Global Evaluation of Early Childhood Education Programmes.
- [13] Nguyễn Thị Thanh Trang (2018). Quản lý hoạt động tự đánh giá trong kiểm định chất lượng giáo dục ở trường mầm non trên địa bàn thị xã Tân Uyên, tỉnh Bình Dương. Luận văn Thạc sĩ, Đại học Thủ Dầu Một.
- [14] Hill, P. W. (2018). Leadership and Quality Assurance in Early Learning. International Journal of Educational Management, 32(4), 415-427.
- [15] Prinsloo, D. J. (2018). Evaluation of School Readiness in South African Preschools. South African Journal of Education, 38(2), 155-170.
- [16] Meyers, S. (2018). Alternative Models for Life Skills Training in Preschools. International Journal of Special Education, 33(2), 15-25.
- [17] Nguyễn Minh Tuấn (2018). Quản lý xây dựng trường mầm non đạt chuẩn quốc gia và sự hài lòng của phụ huynh về chất lượng giáo dục mầm non. Tạp chí Giáo dục và Phát triển Trẻ em, 5(2), 37-45.
- [18] Nguyễn Thị Đào (2012). Một số giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ quản lý các trường mầm non huyện Thanh Chương, tỉnh Nghệ An. Luận văn thạc sĩ khoa học giáo dục.
- [19] Trần Thị Ngọc Trâm (2018). Quản lý hoạt động giáo dục tại các cơ sở mầm non ngoài công lập trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam.

- [20] TACADE. (2019). *Improving Early Childhood Quality through Community Engagement*. Salford, UK.
- [21] Morris, P. (2019). *Using Classroom Management to Improve Early Childhood Outcomes*. MDRC Research Paper.
- [22] Nguyễn Thị Mai Phương (2020). Việc xây dựng trường mầm non đạt chuẩn quốc gia là điều kiện tiên quyết để đảm bảo chất lượng giáo dục mầm non. Nhà xuất bản Giáo dục.
- [23] OECD. (2020). *Starting Strong V: Evaluating Quality in Early Education*. OECD Publishing.
- [24] Nguyễn Thị Mai Hương và Nguyễn Văn Minh (2020). Đánh giá chất lượng giáo dục mầm non đạt chuẩn quốc gia. Nhà xuất bản Giáo dục.
- [25] Nguyễn Văn Hùng (2020). Thực trạng và giải pháp quản lý đội ngũ giáo viên tại các trường mầm non quận Long Biên, Hà Nội. Tạp chí Giáo dục.
- [26] Mai Thị Khuyên (2021). Một số giải pháp quản lý chất lượng dịch vụ công trong giáo dục mầm non đáp ứng nhu cầu xã hội tại Thành phố Hà Nội. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt, tháng 5, 02-06.
- [27] Bằng, N. H. (2021). The impact of national standard preschool construction management on the quality of early childhood education. *Journal of Early Childhood Education*, 15(2), 45-62.
- [28] Nguyễn Thị Bích Thảo (2021). Đảm bảo chất lượng chăm sóc và giáo dục trẻ tại các trường mầm non tư thục thành phố Hà Nội. Luận án Tiến sĩ, Đại học Vinh.
- [29] Nguyễn Thị Vân và Trần Thị Hạnh (2021). Quản lý xây dựng trường mầm non đạt chuẩn quốc gia và sự hài lòng của phụ huynh về chất lượng giáo dục mầm non. Tạp chí Giáo dục và Phát triển Trẻ em, 5(2), 45-56.
- [30] Hạnh, N. T. B., & cộng sự. (2019). Enhancing the management of national standard preschool construction for improving the quality of education. *Journal of Educational Management*, 12(1), 35-48.

ABSTRACT

Management of Pre-schools according to quality assurance standards in the current period

In the context of current educational reforms, managing preschools according to quality assurance standards has become a critical factor in ensuring educational quality. The quality of preschool education not only influences the development of young children but also has a long-lasting impact on the future of each nation. This paper discusses the role and significance of managing preschool education in accordance with quality assurance standards within the framework of modern education. While the quality of preschool education plays a decisive role in the holistic development of young children, the implementation of quality assurance standards ensures that educational institutions meet minimum requirements and create a safe, effective learning environment. The paper also addresses key factors in preschool management, including administrative management, teacher management, infrastructure, and the relationship between schools, families, and communities. Furthermore, it highlights the benefits of achieving quality assurance standards, such as enhancing the school's reputation, fostering parental involvement, and ensuring the sustainable development of preschools. Finally, the paper emphasizes the necessity of investing in quality management in education to meet contemporary demands and lay a solid foundation for the future of children.

Keywords: *Quality assurance, Preschool education, School management, Educational standards, Holistic development.*

XÂY DỰNG VĂN HOÁ CHUYỂN ĐỔI SỐ THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP CHO HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Phạm Thị Huyền¹

Tóm tắt. Việc xây dựng văn hóa chuyển đổi số ở Học viện Quản lý Giáo dục là yếu tố then chốt quyết định thành công trong thời đại công nghệ 4.0. Xây dựng văn hoá số tại Học viện sẽ nâng tầm giá trị của Học viện trong hệ thống các cơ sở đào tạo đại học, tạo nên một “bầu khí quyển” thuận lợi cho quá trình chuyển đổi số. Thực tế hiện nay, Học viện đang còn bất cập về cơ sở hạ tầng công nghệ, nền tảng học trực tuyến, công tác đào tạo và phát triển nguồn nhân lực, ứng dụng trí tuệ nhân tạo. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất các giải pháp cho công tác xây dựng văn hoá chuyển đổi số như: Thay đổi nhận thức về văn hoá chuyển đổi số; Ký kết với các đối tác công nghệ để từng bước số hoá các hoạt động của Học viện; Tổ chức các đợt bồi dưỡng, đào tạo và phát triển kỹ năng chuyển đổi số cho các thành viên; Sắp xếp, bổ sung nguồn lực cho công tác chuyển đổi số của Học viện; Khuyến khích sự cởi mở và sáng tạo của mỗi cá nhân trong Học viện; Xây dựng hệ thống quản lý và đo lường chất lượng chuyển đổi số; Tạo ra một hệ sinh thái hợp tác trong mọi hoạt động chuyển đổi số.

Từ khóa: Văn hoá, chuyển đổi số, văn hoá chuyển đổi số, Học viện Quản lý Giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Trên thế giới, chuyển đổi số bắt đầu được nhắc đến nhiều vào khoảng năm 2015, phổ biến từ năm 2017. Ở Việt Nam, chuyển đổi số bắt đầu được nhắc đến nhiều vào khoảng năm 2018. Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Chương trình Chuyển đổi số quốc gia vào ngày 03/6/2020. Ban đầu, khái niệm chuyển đổi số chưa được hiểu một cách rõ ràng, đầy đủ, thường nhầm lẫn với Tin học.

Trong thời đại công nghệ phát triển như vũ bão, chuyển đổi số (digital transformation) không chỉ là một xu hướng tất yếu mà còn là chiến lược quan trọng giúp các cơ sở đào tạo đại học cạnh tranh và tồn tại. Tại Quyết định 131/QĐ-Ttg ngày 25/01/2022 của Thủ tướng Chính phủ chỉ đạo rõ “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số tạo đột phá trong đổi mới hoạt động giáo dục và đào tạo; đổi mới quản lý nhà nước trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo; tác động tích cực, toàn diện tới phương thức hoạt động, chất lượng, hiệu quả và công bằng trong giáo dục” [1].

Tuy nhiên, chuyển đổi số không chỉ dừng lại ở việc áp dụng công nghệ mới, mà còn đòi hỏi một sự thay đổi sâu rộng về tư duy và văn hóa chuyển đổi. Trong sự chuyển đổi đó, chuyển đổi văn hoá số là yếu tố then chốt quyết định sự thành công.

Văn hoá số được hình thành trên lộ trình chuyển đổi số của một cơ sở đào tạo đại học khi cơ sở đào tạo 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 con người đối với tổ chức chung. 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.

Ngày nhận bài: 03/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 17/10/2024. Ngày nhận đăng: 22/10/2024.

¹ Khoa Quản lý- Học viện Quản lý Giáo dục

Tác giả liên hệ: Phạm Thị Huyền. Địa chỉ e-mail: phamtihuyen.vinh@gmail.com

Việc xây dựng văn hóa chuyển đổi số đối với cơ sở đào tạo đại học nói chung và Học viện Quản lý Giáo dục nói riêng là yếu tố then chốt quyết định thành công trong thời đại công nghệ 4.0. Hơn nữa, Học viện đang trong giai đoạn tự đánh giá một số ngành, chuẩn bị cho công tác đánh giá ngoài để công nhận chất lượng đào tạo thì “việc xây dựng kế hoạch tổ chức đánh giá mức độ chuyển đổi số (có thể ghép vào kế hoạch chung ứng dụng công nghệ thông tin của cơ sở giáo dục đại học), phân công và giao trách nhiệm thực hiện cụ thể” [2] là điều cần thiết phải được thực hiện trong thời điểm này.

2. Văn hóa chuyển đổi số

Khi nói đến văn hoá số, cần hiểu về chuyển đổi số. Đó là quá trình thay đổi tổng thể và toàn diện của cá nhân, tổ chức về cách sống, cách làm việc và phương thức sản xuất dựa trên các công nghệ số.

Có nhiều cách hiểu, nhiều định nghĩa về Văn hoá chuyển đổi số. Song có thể thấy rằng: Văn hóa chuyển đổi số là tập hợp các giá trị, niềm tin, và hành vi được định hình bởi các nguyên tắc và mục tiêu của chuyển đổi số. Nó khuyến khích sự cởi mở, đổi mới, học hỏi liên tục, và khả năng thích ứng với thay đổi. Văn hóa này không chỉ tác động đến cách sử dụng công nghệ mà còn ảnh hưởng đến cách tổ chức vận hành và phát triển con người của mỗi đơn vị sử dụng công nghệ.

3. Tầm quan trọng của văn hóa chuyển đổi số tại Học viện Quản lý Giáo dục

Trong một tổ chức bất kỳ có văn hóa chuyển đổi số mạnh mẽ, mọi thành viên đều hiểu rõ tầm quan trọng của việc số hóa và đều đóng góp vào việc sử dụng công nghệ để cải thiện hiệu quả công việc. Mỗi thành viên sẵn sàng học hỏi những kỹ năng mới, thay đổi quy trình làm việc truyền thống, và đón nhận những công nghệ đột phá.

Xây dựng văn hoá số tại Học viện sẽ nâng tầm giá trị của Học viện trong hệ thống các cơ sở đào tạo đại học, tạo nên một “bầu khí quyển” 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 công nghệ, tạo ra những bứt phá trong tương lai.

Việc áp dụng công nghệ mới vào bất kỳ một công đoạn nào trong sự vận hành của Học viện sẽ không thể phát huy hết tiềm năng nếu không có sự thay đổi trong tư duy và hành động của con người. Trên thực tế, nhiều cơ sở đào tạo đại học đã thất bại trong quá trình chuyển đổi số không phải vì công nghệ không tốt, mà do văn hóa chuyển đổi số không sẵn sàng hoặc không ủng hộ sự thay đổi. Do vậy, việc xây dựng văn hóa chuyển đổi số tại Học viện rất quan trọng bởi những lý do sau đây:

- Thích ứng với sự thay đổi: Trong môi trường xã hội biến đổi nhanh chóng, khả năng thích ứng là yếu tố sống còn. Văn hóa chuyển đổi số giúp Học viện nhanh chóng ứng phó với những thách thức mới.

- Khuyến khích sự đổi mới: Chuyển đổi số yêu cầu sự sáng tạo và thử nghiệm. Một văn hóa cởi mở và hỗ trợ thử nghiệm giúp cán bộ giáo viên, nhân viên trong Học viện có động lực để sáng tạo và phát triển các giải pháp công nghệ mới.

- Tăng cường sự hợp tác: Công nghệ số thường tạo ra những nền tảng giúp hợp tác dễ dàng hơn. Khi văn hóa chuyển đổi số phát triển sẽ thấy sự hợp tác giữa Học viện với các đối tác bên ngoài; giữa các phòng ban, các bộ phận trong Học viện. Mọi kết nối trở nên dễ dàng hơn nhờ vào việc áp dụng công nghệ và công cụ số.

- Nâng cao trải nghiệm: Với sự phát triển của dữ liệu và các công cụ phân tích, có thể cung cấp trải nghiệm cá nhân hóa cho giảng viên và sinh viên, học viên về chất lượng đào tạo và dịch vụ tốt hơn.

4. Thực trạng văn hoá chuyển đổi số tại Học viện Quản lý Giáo dục

Qua khảo sát sơ bộ, cùng với báo cáo về kết quả làm việc giữa Học viện và Công ty TNHH FPT IS, chúng tôi nhận thấy thực trạng văn hoá chuyển đổi số tại Học viện như sau:

Nhận thức của cán bộ, giảng viên, nhân viên

Nhiều cán bộ, giảng viên và nhân viên đã có nhận thức ban đầu về khái niệm chuyển đổi số, bao gồm

việc ứng dụng công nghệ kỹ thuật số vào các hoạt động giảng dạy, quản lý và hành chính. Họ hiểu rằng đây là một xu hướng không thể tránh khỏi để cải thiện hiệu quả và chất lượng công việc.

Phần lớn đều hiểu rằng chuyển đổi số không chỉ là việc số hóa tài liệu hay quy trình, mà còn là thay đổi cách thức quản lý, giảng dạy, và tương tác với sinh viên, cũng như giữa các đồng nghiệp trong tổ chức.

Nhiều giảng viên đã tiếp cận và bắt đầu sử dụng các công cụ dạy học trực tuyến như Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, và các nền tảng học tập trực tuyến khác. Tuy nhiên, không phải ai cũng có khả năng sử dụng thành thạo các công nghệ này. Mức độ hiểu biết và kỹ năng sử dụng công nghệ còn phụ thuộc vào sự hỗ trợ của tổ chức và khả năng tự học của cá nhân.

Bên cạnh những mặt tích cực trong nhận thức về chuyển đổi số, vẫn còn một số tồn tại sau đây:

- Hạn chế hiểu biết công nghệ: Một số cán bộ, giảng viên, và nhân viên có thể còn gặp khó khăn do thiếu kiến thức công nghệ cơ bản. Điều này dẫn đến việc họ e ngại trong việc tiếp cận và sử dụng công nghệ mới.

- Ngại thay đổi thói quen làm việc: Chuyển đổi số yêu cầu thay đổi tư duy và cách làm việc truyền thống, và điều này không phải lúc nào cũng dễ dàng. Một số người có thể gặp khó khăn trong việc thay đổi quy trình làm việc quen thuộc sang các quy trình số hóa.

- Sự hỗ trợ từ tổ chức: Một trong những yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến nhận thức và khả năng tham gia vào chuyển đổi số của cán bộ, giảng viên, nhân viên là sự hỗ trợ từ tổ chức. Điều này bao gồm việc cung cấp các khóa đào tạo, công cụ công nghệ, và cơ sở hạ tầng kỹ thuật số phù hợp giúp họ tiếp cận và thay đổi trong hoạt động nghề nghiệp của mình.

Cơ sở hạ tầng công nghệ

- Trang thiết bị: Học viện đã đầu tư trang thiết bị công nghệ nhằm phục vụ quá trình giảng dạy, học tập, bồi dưỡng. Tuy nhiên vẫn còn một số tồn tại như đường truyền còn kém, kênh truyền với cấu hình còn thấp, một số thiết bị mạng chưa được khai thác, nhiều thiết bị công nghệ chưa đưa vào sử dụng, nhiều thiết bị đang dần xuống cấp và hỏng hóc, ảm mốc.

- Phần mềm mà Học viện đã triển khai: Phần mềm kế toán Misa; Phần mềm quản lý đào tạo; Phần mềm quản lý văn bản, điều hành công việc.

- Hệ thống quản lý đào tạo: Học viện đã ứng dụng các phần mềm quản lý đào tạo trên nền tảng Moodle, tuy nhiên khai thác nền tảng này còn nhiều bất cập về việc quản lý lớp học, quản lý bài giảng. . .

Nền tảng học trực tuyến

Học viện đã phát triển và sử dụng nền tảng học trực tuyến Moodle do VNPT cung cấp (trong chuỗi dự án ETEP) nhằm cung cấp tài liệu học tập, tổ chức các buổi học online, và quản lý đánh giá sinh viên. Điều này giúp đảm bảo quá trình giảng dạy không bị gián đoạn, đặc biệt trong các giai đoạn dịch COVID-19.

Tuy nhiên, vẫn tồn tại một số thách thức về sự đồng đều trong việc sử dụng công nghệ của các giảng viên và sinh viên, đặc biệt đối với những người chưa quen thuộc với phương thức học trực tuyến. Khi cần thiết để khai thác trong những biến đổi bất thường thì không vận hành được.

Đào tạo và phát triển nguồn nhân lực

Học viện đã tổ chức các khóa đào tạo cho giảng viên và nhân viên về kỹ năng sử dụng công nghệ, phần mềm dạy học và quản lý đào tạo. Sự chủ động trong việc nâng cao kỹ năng công nghệ cho đội ngũ giảng viên đóng vai trò quan trọng trong quá trình chuyển đổi số.

Tuy nhiên, tốc độ chuyển đổi số còn phụ thuộc vào khả năng thích nghi và tiếp thu công nghệ của từng giảng viên, cán bộ. Đến nay nhiều giảng viên ngại chuyển đổi số, mà thích làm việc theo “phong cách truyền thống”.

Ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI), chat GPT, và dữ liệu lớn (Big Data)

Việc ứng dụng AI, chat GPT và Big Data vào hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học còn nhiều hạn chế, thậm chí còn ở mức sơ khai. Học viện vẫn đang trong quá trình tìm hiểu và triển khai các giải pháp này một cách hiệu quả.

Tác giả đã cố gắng tìm kiếm nguyên nhân của những hạn chế để làm căn cứ đề xuất các giải pháp. Một số nguyên nhân được chỉ ra là:

- Hạ tầng công nghệ chưa đồng bộ: Một số phòng ban, bộ phận còn gặp khó khăn trong việc ứng dụng công nghệ do cơ sở hạ tầng còn thấp, vận hành khó khăn.

- Tài chính: Quá trình chuyển đổi số đòi hỏi chi phí đầu tư lớn, bao gồm cả phần mềm, phần cứng và đào tạo nhân lực. Vấn đề này đang là bài toán khó đối với Học viện.

- Thay đổi tư duy và thói quen: Một số giảng viên, nhân viên và sinh viên chưa quen, thậm chí không chịu thay đổi với văn hoá chuyển đổi số, dẫn đến sự chậm trễ trong việc triển khai hiệu quả cho công tác chuyển đổi số.

5. Giải pháp xây dựng văn hóa chuyển đổi số

Chuyển đổi số tại Học viện Quản lý Giáo dục đang được đưa vào kế hoạch và lộ trình cụ thể với hy vọng có sự chuyển biến mạnh mẽ. Học viện đang xây dựng chiến lược dài hạn nhằm thúc đẩy chuyển đổi số trong quản lý nhân sự, quản lý hành chính, đặc biệt là trong việc áp dụng các công nghệ trên nền tảng LMS để quản lý các hoạt động giảng dạy và bồi dưỡng.

Định hướng phát triển của Học viện trong tương lai là xây dựng một môi trường học tập và làm việc dựa trên nền tảng số hóa toàn diện, với mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo và trải nghiệm của người học.

Để đạt được mục tiêu đó, chúng tôi đề xuất các giải pháp cụ thể là:

Giải pháp 1: Thay đổi nhận thức về văn hoá chuyển đổi số, bắt đầu từ lãnh đạo

Sự thay đổi phải bắt đầu từ lãnh đạo. Ban lãnh đạo cần thể hiện tầm nhìn rõ ràng về chuyển đổi số và thể hiện sự cam kết bằng hành động cụ thể. Các nhà lãnh đạo cần đóng vai trò là người hướng dẫn, khuyến khích và tạo điều kiện cho nhân viên thích ứng với các công nghệ mới. Lan toả văn hoá chuyển đổi số đến từng đơn vị, từng cá nhân. Giảng viên, nhân viên nhận thức được rằng việc sử dụng công nghệ số có thể giúp tăng cường trải nghiệm học tập của sinh viên thông qua các phương pháp dạy học tương tác, tài liệu phong phú, và các công cụ đánh giá linh hoạt.

Giải pháp 2: Ký kết với các đối tác công nghệ để từng bước số hoá các hoạt động của Học viện [3].

Trên thị trường hiện nay có rất nhiều các đơn vị kinh doanh về công nghệ có thể trở thành đối tác của Học viện như FPT, VNPT, Công ty TNHH Trí Nam... Mỗi đơn vị đều có thế mạnh riêng cho công tác chuyển đổi số. Tuy vậy, việc lựa chọn và ký hợp tác với đơn vị nào, nội dung ký kết gì, tại thời điểm nào là việc cần nhắc.

Giải pháp 3: Tổ chức các đợt bồi dưỡng, đào tạo và phát triển kỹ năng chuyển đổi số cho các thành viên

Chuyển đổi số không thể thành công nếu mỗi thành viên trong Học viện không có đủ kỹ năng cần thiết. Học viện cần đầu tư vào đào tạo và phát triển nguồn nhân lực, từ đó giúp cán bộ, giảng viên, nhân viên nắm bắt những kỹ năng số quan trọng như phân tích dữ liệu, quản lý dự án số hay sử dụng các phần mềm công nghệ tiên tiến, giúp vận dụng vào hoạt động chuyên môn hiệu quả.

Giải pháp 4: Sắp xếp, bổ sung nguồn lực cho công tác chuyển đổi số của Học viện [3]. Khuyến khích sự cởi mở và sáng tạo của mỗi cá nhân trong Học viện.

Để tạo ra một văn hóa chuyển đổi số thành công, Học viện cần xây dựng môi trường khuyến khích sự sáng tạo và sẵn sàng đón nhận những ý tưởng mới. Các nhà quản lý cần khuyến khích cán bộ, giảng viên, nhân viên và sinh viên không sợ thất bại, xem đó là thử nghiệm và học hỏi từ những sai lầm, rút ra những bài học kinh nghiệm.

Giải pháp 5: Xây dựng hệ thống quản lý và đo lường chất lượng chuyển đổi số

Việc xây dựng các hệ thống đo lường, phân tích dữ liệu và quản lý hiệu suất dựa trên công nghệ số là cần thiết để các hoạt động tại Học viện có thể theo dõi tiến trình và điều chỉnh chiến lược chuyển đổi số. Đây cũng là yếu tố giúp xác định hiệu quả của các sáng kiến công nghệ, từ đó tối ưu hóa quy trình.

Giải pháp 6. Tạo ra một hệ sinh thái hợp tác trong mọi hoạt động chuyển đổi số

Một cơ sở đào tạo đại học không thể chuyển đổi số thành công nếu làm việc đơn độc. Việc tạo ra một hệ sinh thái hợp tác với các đối tác công nghệ, chuyên gia trong ngành và các đơn vị đào tạo khác trong và ngoài nước sẽ giúp Học viện tiếp cận những giải pháp sáng tạo và phù hợp hơn với nhu cầu thực tế.

Tuy nhiên, khi triển khai các giải pháp này, xây dựng văn hoá chuyển đổi số sẽ không gặp ít khó khăn cần lường trước. Một số thách thức có thể xảy ra nếu:

- Thiếu cam kết từ lãnh đạo: Nếu ban lãnh đạo không đồng lòng hoặc không cam kết lâu dài, quá trình chuyển đổi số sẽ dễ gặp thất bại, bỏ dở giữa chừng.

- Phản ứng từ cán bộ, giáo viên, nhân viên: Nhiều người có thể không muốn thay đổi hoặc ngại thay đổi, thích cách làm việc truyền thống sẽ không ủng hộ, thậm chí là chống đối khi họ không hiểu rõ lợi ích của chuyển đổi số.

- Đầu tư không đủ vào công nghệ và con người: Chuyển đổi số đòi hỏi đầu tư cả về tài chính và con người. Nếu Học viện không đủ nguồn lực để hỗ trợ quá trình này, việc xây dựng văn hóa chuyển đổi số sẽ gặp nhiều khó khăn.

6. Kết luận

Chuyển đổi số không chỉ là áp dụng công nghệ, mà là hành trình thay đổi cả cách suy nghĩ, làm việc và phát triển con người trong toàn Học viện. Văn hóa chuyển đổi số phản ánh sự sẵn sàng và quyết tâm trong việc ứng dụng công nghệ để cải thiện chất lượng giảng dạy, quản lý và nghiên cứu. Học viện thúc đẩy quá trình chuyển đổi số thông qua việc xây dựng cơ sở hạ tầng kỹ thuật số, triển khai các khóa đào tạo kỹ năng công nghệ cho cán bộ, giảng viên và nhân viên, đồng thời khuyến khích sử dụng các công cụ số hóa trong mọi hoạt động.

Xây dựng văn hóa chuyển đổi số không chỉ là một nhiệm vụ ngắn hạn mà là một chiến lược dài hạn, đòi hỏi sự cam kết, hợp tác và thay đổi tư duy từ mọi cấp độ trong Học viện. Trong một thế giới mà công nghệ không ngừng phát triển, nếu Học viện biết cách tạo dựng và duy trì văn hóa chuyển đổi số sẽ có cơ hội phát triển bền vững, tạo ra những giá trị đột phá và giữ vững vị thế trong ngành giáo dục. Học viện cũng cần chú trọng vào việc xây dựng nhận thức, thay đổi tư duy và tạo điều kiện để mọi thành viên có thể thích nghi với sự thay đổi, đồng thời cùng nhau phát triển trong kỷ nguyên số.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt đề án “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến 2030”.
- [2] Quyết định số 4740/QĐ-BGDĐT ngày 06/12/2022 Ban hành Bộ chỉ số, tiêu chí đánh giá chuyển đổi số cơ sở giáo dục đại học.
- [3] Học viện Quản lý giáo dục, Báo cáo tổng kết năm học 2023-2024 và phương hướng nhiệm vụ năm học 2024-2025.
- [4] Chính phủ, Quyết định số 1311/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến 2030”
- [5] Bộ GD&ĐT, Quyết định số 4740/QĐ-BGDĐT ngày 06/12/2022 Ban hành Bộ chỉ số, tiêu chí đánh giá chuyển đổi số cơ sở giáo dục đại học.
- [6] Báo cáo kết quả làm việc giữa Học viện với Công ty TNHH FPT IS ngày 24.8.2024

ABSTRACT**Building a digital transformation culture: current status and solutions for the National Academy of Educational Management**

Building a digital transformation culture at NAEM is a key factor determining success in the era of technology 4.0. Building a digital culture at NAEM will enhance the value in the system of university training institutions, creating a favorable "atmosphere" for the digital transformation process. In fact, NAEM is currently facing shortcomings in technology infrastructure, online learning platforms, training and human resource development, and application of artificial intelligence. On that basis, the article proposes solutions for building a digital transformation culture such as: Changing perceptions of digital transformation culture; Signing with technology partners to gradually digitize NAEM's activities; Organizing training sessions, training and developing digital transformation skills for members; Arranging and supplementing resources for NAEM's digital transformation work; Encouraging openness and creativity of each individual in NAEM; Build a digital transformation quality management and measurement system; Create a collaborative ecosystem in all digital transformation activities.

Keywords: *Culture, digital transformation, digital transformation culture, National Academy Education Management.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG HUYỆN YÊN MÔ, TỈNH NINH BÌNH THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Nguyễn Thế Vinh¹

Tóm tắt. Hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018 nhằm giúp học sinh nắm vững kiến thức phổ thông, vận dụng hiệu quả những kiến thức, kỹ năng đã học vào cuộc sống, có khả năng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp và thích ứng với những thay đổi của thời đại mới. Để nâng cao chất lượng hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông cần xác định rõ các nội dung quản lý, gồm: xây dựng kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: *Hoạt động, dạy học, chương trình giáo dục phổ thông 2018, quản lý.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh chuyển biến mạnh mẽ của nền kinh tế cùng với quá trình hội nhập thế giới sâu rộng, giáo dục Việt Nam đang cải tiến từ nền giáo dục truyền thống sang nền giáo dục hiện đại nhằm phát triển tối đa các năng lực tiềm ẩn trong mỗi con người, giúp họ dễ dàng thích ứng với sự thay đổi của hiện thực cuộc sống. Dựa trên định hướng phát triển giáo dục của Đảng, nền giáo dục nước ta đã có sự chuyển biến mạnh mẽ ở tất cả các cấp học, đặc biệt là ở bậc trung học phổ thông (THPT) khi Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 được Quốc hội thông qua.

Trong những năm qua, hoạt động dạy học ở các trường THPT trên địa bàn huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình đã được triển khai theo Chương trình GDPT 2018 và có những bước cải tiến quan trọng, từ đó chất lượng dạy học dần dần được nâng lên. Tuy nhiên, trước yêu cầu đổi mới giáo dục, công tác này vẫn còn bộc lộ nhiều hạn chế và tồn tại những khó khăn, bất cập. Do đó, quản lý HDDH ở các trường THPT theo Chương trình GDPT 2018 là vấn đề quan trọng cần được nghiên cứu có hệ thống để xác định rõ các nội dung quản lý hoạt động này nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

2. Hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Tổ chức hoạt động dạy học ở trường THPT theo Chương trình GDPT 2018 nhằm giúp học sinh nắm vững kiến thức phổ thông, vận dụng hiệu quả những kiến thức, kỹ năng đã học vào cuộc sống, có khả năng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp và thích ứng với những thay đổi của thời đại mới; đồng thời giúp học sinh hình thành nhân cách phong phú, đóng góp tích cực cho sự phát triển của đất nước và nhân loại [3].

Hoạt động dạy học ở trường THPT theo Chương trình GDPT 2018 được thực hiện thông qua những nội dung, phương pháp và hình thức cụ thể.

- Nội dung chương trình dạy học [3]

Theo Chương trình GDPT 2018, nội dung chương trình dạy học ở trường THPT bao gồm các môn học và hoạt động giáo dục bắt buộc, các môn học tự chọn, các chủ đề học tập.

Ngày nhận bài: 04/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

¹Trường THPT Yên Mô B, huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thế Vinh. Địa chỉ e-mail: ntvinhymb76@gmail.com

Môn học và hoạt động giáo dục bắt buộc: Văn học; Toán học; Ngoại ngữ 1; Lịch sử; Giáo dục thể chất; Giáo dục quốc phòng, an ninh; Hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp; Nội dung giáo dục địa phương.

Môn học lựa chọn: Địa lý, Kinh tế và Pháp luật, Vật lý, Hóa học, Sinh học, Công nghệ, Tin học, Âm nhạc, Mỹ thuật. Học sinh chọn 4 môn học trong số các môn học lựa chọn.

Chủ đề học tập: Mỗi môn Văn, Toán, Lịch sử, Địa lý, Kinh tế và Pháp luật, Vật lý, Hóa học, Sinh học, Công nghệ, Tin học, Âm nhạc, Mỹ thuật có một số chuyên đề học tập tạo thành cụm chuyên đề học tập của môn học nhằm thực hiện yêu cầu phân hóa sâu, giúp học sinh tăng cường kiến thức và kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học giải quyết những vấn đề của thực tiễn, đáp ứng yêu cầu định hướng nghề nghiệp.

- Phương pháp, hình thức dạy học

Phương pháp dạy học ở trường THPT theo Chương trình GDPT 2018 phải phát huy tối đa sự tham gia của học sinh vào quá trình giảng dạy. Để tổ chức tốt hoạt động dạy học ở trường THPT theo Chương trình GDPT 2018, có thể sử dụng các phương pháp sau:

Phương pháp thuyết trình: Đây là cách thức người dạy truyền thụ kiến thức, kỹ năng cho người học thông qua lời nói (và các hình ảnh, mô hình phụ trợ nếu có) để trình bày, giải thích, làm sáng tỏ nội dung bài học. Thuyết trình là phương pháp dạy học cơ bản trong mọi môn học. Phương pháp này có những điểm tích cực và hạn chế nhất định. Để phương pháp thuyết trình hiệu quả cần kết hợp hài hòa giữa thuyết trình với các phương pháp dạy học khác và tăng cường sự hỗ trợ lời nói bằng hình ảnh, hiện vật,...

Phương pháp thảo luận nhóm: Học sinh làm việc theo nhóm để giải quyết vấn đề và học hỏi lẫn nhau. Thảo luận nhóm là phương pháp đặc trưng trong dạy học ở trường THPT nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh, giúp học sinh tiếp cận tri thức một cách nhanh chóng, hiệu quả và phát triển kỹ năng tư duy phản biện, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng giao tiếp.

Phương pháp dạy học tình huống: Là phương pháp dạy học, trong đó việc giảng dạy được tổ chức xoay quanh các chủ đề gắn gũi với các tình huống thực tế trong cuộc sống và hoạt động của học sinh. Giáo viên thiết kế các tình huống học tập, giao tiếp, ứng xử và đưa học sinh vào những tình huống đó để giải quyết các vấn đề đặt ra, qua đó hình thành kiến thức, kỹ năng mới.

Phương pháp dạy học tích hợp kiến thức liên môn: Là việc lồng ghép những nội dung giáo dục có mối liên hệ (như: giáo dục đạo đức, lối sống; giáo dục pháp luật; giáo dục sử dụng năng lượng tiết kiệm, an toàn giao thông, bảo vệ môi trường và giáo dục chủ quyền quốc gia về biển, biên giới, hải đảo...) vào trong quá trình giảng dạy các môn học. Dạy học liên môn xác định nội dung kiến thức liên quan đến hai môn học trở lên để dạy, do đó tránh được việc học sinh phải học lại nhiều lần cùng một nội dung kiến thức ở các môn học khác nhau.

Phương pháp thí nghiệm và thực hành: Là phương pháp thực hành, dưới sự chỉ đạo của giáo viên, học sinh sử dụng thiết bị và tiến hành thí nghiệm nhằm làm sáng tỏ, khẳng định những vấn đề lý thuyết mà giáo viên đã trình bày, qua đó củng cố, đào sâu những tri thức mà họ đã lĩnh hội được hoặc vận dụng lý luận để nghiên cứu vấn đề do thực tiễn đề ra. Phương pháp này thường được tiến hành cùng với phương pháp thảo luận để giúp học sinh tìm ra câu trả lời tốt nhất.

Phương pháp trải nghiệm thực tế: Là phương pháp khuyến khích học sinh khám phá, thử nghiệm trực tiếp với kiến thức, từ đó hình thành các khái niệm và đưa ra các phân tích, kết luận của bản thân về kiến thức ấy.

Phương pháp dạy học theo dự án: Là phương pháp dạy học, trong đó học sinh thực hiện một nhiệm vụ học tập phức tạp, gắn liền với thực tế, kết hợp lý thuyết với thực hành. Nhiệm vụ này được người học thực hiện với tính tự lực cao từ khâu lập kế hoạch đến thực hiện và đánh giá kết quả dự án. Hình thức làm việc chính là theo nhóm. Kết quả của dự án là những sản phẩm có thể thực hiện được.

Hoạt động dạy học ở trường THPT theo Chương trình GDPT 2018 được thực hiện với các hình thức trong giờ học và ngoài giờ học, cụ thể như: Trong phạm vi trong giờ học, có thể tổ chức dạy học theo nhóm và dạy học theo lớp; Ngoài giờ học có thể tổ chức dạy học theo khối lớp, dạy học theo trường, dạy học theo liên trường.

3. Nội dung quản lý hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

3.1. Xây dựng kế hoạch dạy học ở trường trung học phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Lập kế hoạch là một chức năng cơ bản của quản lý. Khi lập kế hoạch dạy học theo Chương trình GDPT 2018, cán bộ quản lý nhà trường cần thực hiện các nội dung cụ thể như: Phân tích thực trạng hoạt động dạy học và quản lý hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018; Xác định mục tiêu, chỉ tiêu cần đạt của hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018; Nghiên cứu nội dung, lựa chọn phương pháp và hình thức tổ chức các hoạt động dạy học phù hợp; Lập kế hoạch bồi dưỡng kỹ năng tổ chức các hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 cho giáo viên; Lập kế hoạch về thời gian, tài chính, cơ sở vật chất cho hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018; Xây dựng kế hoạch kiểm tra đánh giá các hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018.

3.2. Tổ chức hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Tổ chức hoạt động dạy học ở trường THPT theo Chương trình GDPT 2018 là quá trình sắp xếp, phân bổ công việc nhằm đạt được mục tiêu dạy học đã đề ra. Trên cơ sở nắm bắt được năng lực, sở trường, trách nhiệm của từng cán bộ, giáo viên, Hiệu trưởng phân công nhiệm vụ cụ thể cho từng người một cách rõ ràng, phù hợp. Để tổ chức hoạt động dạy học ở trường THPT theo Chương trình GDPT 2018 đạt hiệu quả, người Hiệu trưởng trường THPT cần: Triển khai kịp thời các hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 đúng kế hoạch đã được xây dựng và phê duyệt; Triển khai cho tổ chuyên môn và giáo viên chi tiết hoá kế hoạch của nhà trường thành kế hoạch của tổ chuyên môn và các quy định thực hiện hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018; Tổ chức phân công nhiệm vụ cho từng cá nhân, bộ phận trong nhà trường tham gia các hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018; Tổ chức thực hiện nội dung, phương pháp, hình thức dạy học theo Chương trình GDPT 2018; Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học theo Chương trình GDPT 2018 cho giáo viên; Tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018.

3.3. Chỉ đạo thực hiện hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Chức năng chỉ đạo là cơ sở để phát huy động lực thực hiện mục tiêu hoạt động dạy học ở trường THPT theo Chương trình GDPT 2018. Công tác chỉ đạo thực hiện hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 của cán bộ quản lý trường THPT bao gồm: Chỉ đạo giáo viên lập kế hoạch và thiết kế chủ đề dạy học theo Chương trình GDPT 2018; Chỉ đạo triển khai kế hoạch dạy học đến từng giáo viên, thống nhất về nội dung, chương trình, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học theo Chương trình GDPT 2018; Chỉ đạo phối hợp các lực lượng giáo dục trong tổ chức hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018; Chỉ đạo xây dựng công cụ đánh giá kết quả dạy học theo tiếp cận năng lực học sinh; Chỉ đạo bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học theo Chương trình GDPT 2018 cho giáo viên; Chỉ đạo huy động các nguồn lực, cơ sở vật chất cho hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018.

3.4. Kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT năm 2018 giúp Hiệu trưởng kịp thời phát hiện, chấn chỉnh những sai lệch trong quá trình thực hiện kế hoạch, từ đó có những điều chỉnh kịp thời, cần thiết. Để làm tốt công việc này, Hiệu trưởng cần: Chỉ đạo tổ chuyên môn xây dựng các tiêu chí đánh giá kết quả hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018; Xây dựng quy trình đánh giá bài học theo Chương trình GDPT 2018; Xây dựng công cụ đánh giá kết quả học tập của học sinh theo Chương trình GDPT 2018; Tổ chức đánh giá, phân tích kết quả; Đánh giá về cơ sở vật chất, điều kiện tài chính phục vụ hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018.

Sau kiểm tra, đánh giá cần tổ chức tổng kết, rút kinh nghiệm toàn bộ quá trình thực hiện, chỉ ra những ưu điểm và hạn chế, khó khăn, ghi nhận những đóng góp của tập thể, cá nhân trong việc thực hiện mục tiêu hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 và xây dựng kế hoạch cải tiến nhằm không ngừng nâng cao chất lượng dạy học.

4. Thực trạng quản lý hoạt động dạy học ở các trường trung học phổ thông huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Qua khảo sát thực trạng quản lý hoạt động dạy học tại 03 trường THPT trên địa bàn huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình vào thời điểm từ tháng 02/2024 đến tháng 05/2024 trên 120 đối tượng đang công tác tại các trường này (35 cán bộ quản lý và 85 giáo viên), kết quả thu được như sau:

- Thực trạng xây dựng kế hoạch hoạt động dạy học ở các trường THPT theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Bảng 1. Thực trạng xây dựng kế hoạch hoạt động dạy học ở các trường THPT huyện Yên Mô

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Phân tích thực trạng hoạt động dạy học và quản lý hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018	38	31.67	37	30.83	32	26.67	13	10.83	2.83	2
Xác định mục tiêu, chỉ tiêu cần đạt của hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018	41	34.17	32	26.67	38	31.67	9	7.5	2.88	1
Nghiên cứu các nội dung, lựa chọn phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động dạy học phù hợp	31	25.83	34	28.33	33	27.5	22	18.33	2.62	4
Lập kế hoạch bồi dưỡng kỹ năng tổ chức hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 cho giáo viên	21	17.5	42	35	30	25	27	22.5	2.48	6
Lập kế hoạch về thời gian, tài chính, cơ sở vật chất cho hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018	34	28.33	33	27.5	41	34.17	12	10	2.74	3
Xây dựng kế hoạch kiểm tra đánh giá hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018	26	21.67	36	30	39	32.5	19	15.83	2.58	5
Điểm TB									2.69	

Theo kết quả khảo sát ở bảng 1. cho thấy, việc xây dựng kế hoạch hoạt động dạy học ở các trường THPT huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình theo Chương trình GDPT 2018 đã đạt những kết quả nhất định về xác định mục tiêu, chỉ tiêu cần đạt, phân tích thực trạng hoạt động dạy học và quản lý hoạt động dạy học; nghiên cứu các nội dung, lựa chọn phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động dạy học. Tuy nhiên, một số nội dung như: lập kế hoạch bồi dưỡng kỹ năng tổ chức hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 cho giáo viên chỉ được thực hiện ở mức trung bình và chưa đạt yêu cầu đề ra. Vì vậy cán bộ quản lý các nhà trường cần có những giải pháp phù hợp để nâng cao chất lượng hoạt động dạy học, đáp ứng yêu cầu của Chương trình GDPT 2018.

- Thực trạng tổ chức hoạt động dạy học ở các trường THPT theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Theo kết quả khảo sát ở Bảng 2, tổ chức hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 ở các trường THPT huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình được đánh giá đạt mức khá với điểm trung bình là 2,63. Công tác này tuy đã được quan tâm thực hiện nhưng kết quả đạt được chưa cao, việc tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học theo Chương trình GDPT 2018 cho giáo viên vẫn còn hạn chế.

Qua phỏng vấn trực tiếp một số cán bộ quản lý, giáo viên chúng tôi được biết: Các trường THPT huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình có nguồn kinh phí ít dẫn đến việc tổ chức hội nghị, sinh hoạt chuyên đề cho giáo viên không được thực hiện thường xuyên. Hiện nay, những phòng chức năng có máy chiếu, dàn vi tính có kết nối internet ở các trường đều được sử dụng cho tất cả các môn học, vì vậy rất khó để tổ chức thực hiện các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên.

Bảng 2. Thực trạng tổ chức hoạt động dạy học ở các trường THPT huyện Yên Mô

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Triển khai hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 kịp thời, đúng kế hoạch	44	36.67	34	28.33	37	30.83	5	4.17	2.98	1
Triển khai cho tổ chuyên môn và giáo viên chi tiết hoá kế hoạch của nhà trường thành kế hoạch của tổ và các quy định thực hiện hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018	39	32.5	32	26.67	29	24.17	20	16.67	2.75	2
Tổ chức phân công nhiệm vụ cho từng cá nhân, bộ phận trong nhà trường tham gia các hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018	35	29.17	29	24.17	34	28.33	22	18.33	2.64	3
Tổ chức thực hiện nội dung, phương pháp, hình thức dạy học theo Chương trình GDPT 2018	29	24.17	33	27.5	36	30	22	18.33	2.58	4
Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học theo Chương trình GDPT 2018 cho giáo viên	20	16.67	28	23.33	44	36.67	28	23.33	2.33	6
Tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018	24	20	36	30	32	26.67	28	23.33	2.47	5
Điểm TB									2.63	

- Thực trạng chỉ đạo thực hiện hoạt động dạy học ở các trường THPT theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Bảng 3. Thực trạng chỉ đạo thực hiện hoạt động dạy học ở các trường THPT huyện Yên Mô

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Chỉ đạo giáo viên lập kế hoạch và thiết kế chủ đề dạy học theo Chương trình GDPT 2018	40	33.33	37	30.83	42	35	1	0.83	2.97	1
Chỉ đạo triển khai kế hoạch dạy học đến từng giáo viên; thống nhất về nội dung chương trình, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học theo Chương trình GDPT 2018	35	29.17	34	28.33	36	30	15	12.5	2.74	2
Chỉ đạo phối hợp các lực lượng giáo dục trong tổ chức hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018	18	15	24	20	44	36.67	34	28.33	2.22	6
Chỉ đạo xây dựng công cụ đánh giá kết quả hoạt động dạy học theo tiếp cận năng lực học sinh	32	26.67	36	30	38	31.67	14	11.67	2.72	3
Chỉ đạo bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học theo Chương trình GDPT 2018 cho giáo viên	25	20.83	29	24.17	48	40	18	15	2.51	4
Chỉ đạo huy động các nguồn lực, cơ sở vật chất cho hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018	21	17.5	26	21.67	49	40.83	24	20	2.37	5
Điểm TB									2.59	

Theo kết quả khảo sát thu được cho thấy, một số nội dung chỉ đạo thực hiện hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 ở các trường THPT huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình được đánh giá đạt mức khá, mang lại hiệu quả thiết thực trong việc thực hiện mục tiêu dạy học đã đề ra. Bên cạnh đó vẫn còn một số nội dung chưa được quan tâm đúng mức, như: chỉ đạo bồi dưỡng giáo viên; xây dựng môi trường học tập, tăng cường cơ sở vật chất cho hoạt động dạy học.

Trao đổi với một số cán bộ quản lý các trường THPT huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình chúng tôi được biết, trong quá trình chỉ đạo thực hiện kế hoạch, cán bộ quản lý các nhà trường đã căn cứ vào tình hình thực tế để chỉ đạo giáo viên đa dạng hóa các hình thức dạy học, tuy nhiên mức độ thực hiện chưa cao, phần lớn còn phụ thuộc vào kế hoạch của Sở GD&ĐT tỉnh Ninh Bình.

- Thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học ở các trường THPT theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Bảng 4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học ở các trường THPT huyện Yên Mô

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Chỉ đạo giáo viên lập kế hoạch và thiết kế chủ đề dạy học theo Chương trình GDPT 2018	40	33.33	37	30.83	42	35	1	0.83	2.97	1
Chỉ đạo triển khai kế hoạch dạy học đến từng giáo viên; thống nhất về nội dung chương trình, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học theo Chương trình GDPT 2018	35	29.17	34	28.33	36	30	15	12.5	2.74	2
Chỉ đạo phối hợp các lực lượng giáo dục trong tổ chức hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018	18	15	24	20	44	36.67	34	28.33	2.22	6
Chỉ đạo xây dựng công cụ đánh giá kết quả hoạt động dạy học theo tiếp cận năng lực học sinh	32	26.67	36	30	38	31.67	14	11.67	2.72	3
Chỉ đạo bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học theo Chương trình GDPT 2018 cho giáo viên	25	20.83	29	24.17	48	40	18	15	2.51	4
Chỉ đạo huy động các nguồn lực, cơ sở vật chất cho hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018	21	17.5	26	21.67	49	40.83	24	20	2.37	5
Điểm TB									2.66	

Kết quả khảo sát cho thấy, công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học ở các trường THPT huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình theo Chương trình GDPT 2018 đã thực hiện tương đối tốt ở một số khâu nhưng nhìn chung vẫn chưa thực sự hiệu quả. Nguyên nhân cơ bản là do đội ngũ cán bộ quản lý chưa nhận thức đầy đủ về vai trò của việc kiểm tra, đánh giá trong dạy học dẫn tới việc thực hiện chưa được thường xuyên. Bên cạnh đó, nguồn cơ sở vật chất, trang thiết bị, đồ dùng sử dụng cho việc kiểm tra, đánh giá theo Chương trình GDPT của các trường vẫn còn hạn chế, do đó đã ảnh hưởng đến tiến độ và hiệu quả của công tác kiểm tra, đánh giá.

Trên cơ sở kết quả khảo sát ý kiến của 35 cán bộ quản lý, 85 giáo viên tại 03 trường THPT trên địa bàn huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình, chúng tôi rút ra một số kết luận về thực trạng quản lý hoạt động dạy học ở các trường THPT huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình theo Chương trình GDPT 2018 như sau:

Nhìn chung, cán bộ quản lý các nhà trường nhận thức được tầm quan trọng của việc quản lý hoạt động dạy học, xác định rõ đây là nhiệm vụ cốt lõi và trọng tâm trong quản lý nhà trường. Đội ngũ giáo viên có trình độ đạt chuẩn và trên chuẩn, nhiệt tình trong công việc, thực hiện nghiêm túc các quy định chuyên môn, tích cực đổi mới phương pháp dạy học, sử dụng thành thạo đồ dùng, thiết bị dạy học hiện đại. Kế hoạch dạy học theo Chương trình GDPT 2018 đã được xây dựng rõ ràng, cụ thể theo đặc điểm riêng của từng trường. Hoạt động dạy học được tiến hành với những phương pháp, hình thức tổ chức phong phú. Công tác chỉ đạo thực hiện hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 và kiểm tra, đánh giá cũng được tiến hành tương đối thường xuyên.

Tuy nhiên, quản lý hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 vẫn còn bộc lộ một số hạn chế, bất cập, như: Việc xây dựng và thực hiện kế hoạch dạy học theo Chương trình GDPT 2018 đôi khi còn chưa phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường; Cơ sở vật chất cần thiết cho hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 còn thiếu thốn; Kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 chưa thường xuyên, toàn diện, việc tư vấn sau kiểm tra chưa chuyên sâu, xử lý sau kiểm tra, đánh giá còn thận trọng.

5. Một số kiến nghị trong quản lý hoạt động dạy học ở các trường trung học phổ thông huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

5.1. Chỉ đạo sát sao việc xây dựng và thực hiện kế hoạch dạy học ở các trường trung học phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Cán bộ quản lý cần tổ chức đánh giá việc thực hiện chương trình, kế hoạch dạy học của nhà trường, từ đó đề ra mục tiêu, giải pháp triển khai quản lý hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018.

Trước hết, Hiệu trưởng cần chỉ đạo sát sao việc xây dựng kế hoạch hoạt động chuyên môn tổng thể của nhà trường. Kế hoạch chuyên môn cần được cụ thể hóa trên cơ sở những nhiệm vụ chung của nhà trường và thực tế đội ngũ giáo viên hiện có. Căn cứ vào kế hoạch của ngành, nhà trường và các tổ chuyên môn, cán bộ quản lý, giáo viên phải xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động dạy học và kế hoạch dạy học một cách chi tiết, phù hợp. Cần chú ý xác định nội dung kiến thức cơ bản của từng bài, từng chương; lựa chọn phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động dạy học và phương tiện dạy học.

Trên cơ sở kế hoạch chuyên môn của nhà trường, cán bộ quản lý chỉ đạo giáo viên xây dựng kế hoạch cá nhân phù hợp với mục tiêu giáo dục đã đề ra và phù hợp với từng học sinh. Kế hoạch dạy học theo Chương trình GDPT 2018 phải hướng tới thực hiện mục tiêu trang bị cho học sinh đầy đủ kiến thức theo nội dung chương trình dạy học; góp phần phát triển năng lực, phẩm chất của học sinh. Nội dung phát triển năng lực phải phù hợp với từng học sinh ở từng lớp, từng môn, từng bài học.

5.2. Kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học ở các trường trung học phổ thông thường xuyên theo yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Thường xuyên kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học để phản ánh đúng chất lượng dạy học của giáo viên, từ đó có những điều chỉnh, bổ sung kịp thời nhằm nâng cao chất lượng dạy học theo Chương trình GDPT 2018; thúc đẩy giáo viên áp dụng các phương pháp dạy học tích cực nhằm đáp ứng mục tiêu phát triển năng lực và phẩm chất của học sinh.

Hiệu trưởng các trường THPT thành lập Ban kiểm tra nội bộ (gồm cán bộ quản lý; giáo viên cốt cán có năng lực dạy học tốt và hiểu biết sâu về Chương trình GDPT 2018). Ban kiểm tra có nhiệm vụ xây dựng và thực hiện các kế hoạch kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học của giáo viên. Tổ trưởng Ban kiểm tra chịu trách nhiệm phân công rõ ràng nhiệm vụ cho từng thành viên. Mỗi thành viên sẽ có trách nhiệm thực hiện kiểm tra, giám sát ở các khía cạnh khác nhau như: nội dung giảng dạy, phương pháp dạy học, kỹ năng và thái độ của học sinh.

Quá trình kiểm tra, đánh giá có thể được thực hiện như sau: Ban kiểm tra kiểm tra hồ sơ dạy học của giáo viên, đánh giá chất lượng nội dung bài giảng, kế hoạch dạy học và phương pháp dạy học có đáp ứng đúng yêu cầu Chương trình GDPT 2018 và có phù hợp với kế hoạch của nhà trường hay không. Ban kiểm tra tham gia dự giờ các tiết dạy của giáo viên, quan sát và đánh giá về nội dung, phương pháp, hình thức dạy học, thái độ học tập của học sinh. Đồng thời thu thập và phân tích kết quả đánh giá từ các công cụ đánh giá khác nhau để có cái nhìn tổng quan và chi tiết về hiệu quả dạy học theo Chương trình GDPT 2018.

Sau mỗi đợt kiểm tra, Ban kiểm tra tổ chức các buổi họp nội bộ để báo cáo kết quả đánh giá, đưa ra nhận xét, đánh giá về mức độ thực hiện các mục tiêu dạy học, đồng thời thảo luận về những vấn đề cần cải thiện và đề xuất các biện pháp cải thiện cho giáo viên. Dựa trên kết quả đánh giá, giáo viên sẽ chủ động điều chỉnh phương pháp, hình thức tổ chức dạy học nhằm đáp ứng tốt hơn nhu cầu của học sinh, đảm bảo hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 được triển khai đúng hướng và đạt hiệu quả cao.

5.3. Quản lý cơ sở vật chất, thiết bị dạy học đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Việc thực hiện quản lý cơ sở vật chất, thiết bị dạy học đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018 nhằm giúp các nhà quản lý thấy rõ vai trò của cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và công nghệ thông tin đối với hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018, từ đó chỉ đạo tăng cường cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý hoạt động dạy học và giảng dạy.

Trước hết, cần quản lý việc khai thác, sử dụng có hiệu quả cơ sở vật chất, thiết bị dạy học hiện có; Quản lý việc xây dựng, mua sắm mới và mua sắm bổ sung cơ sở vật chất, trang thiết bị đáp ứng yêu cầu của quá trình đổi mới PPDH nhằm phát triển phẩm chất, năng lực học sinh.

Ngoài ra, Hiệu trưởng cần chỉ đạo cán bộ quản lý, giáo viên tích cực ứng dụng công nghệ thông tin vào hoạt động quản lý và giảng dạy; chỉ đạo huy động các nguồn lực xã hội trong việc đảm bảo điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị dạy học phù hợp với mục tiêu dạy học theo Chương trình GDPT 2018 ở trường THPT.

Cán bộ quản lý nhà trường cần thực hiện kiểm tra, đánh giá định kỳ, đột xuất việc quản lý, sử dụng cơ sở vật chất, thiết bị dạy học; có khen thưởng và nhắc nhở, kỷ luật những bộ phận, cá nhân không sử dụng hợp lý, hiệu quả cơ sở vật chất trong quá trình tổ chức hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018.

6. Kết luận

Trong giai đoạn hiện nay, hoạt động dạy học ở các trường THPT trên địa bàn huyện Yên Mô, tỉnh Ninh Bình đã được triển khai theo Chương trình GDPT 2018 và đạt được những bước tiến quan trọng, góp phần giúp học sinh nắm vững kiến thức phổ thông và vận dụng hiệu quả những kiến thức, kỹ năng đã học vào cuộc sống. Tuy nhiên, trước yêu cầu đổi mới giáo dục, hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 ở các trường THPT vẫn còn bộc lộ nhiều hạn chế và tồn tại những khó khăn, bất cập. Việc xác định rõ nội dung quản lý và đánh giá thực trạng quản lý hoạt động dạy học theo Chương trình GDPT 2018 ở trường THPT là cơ sở cho việc đề xuất các biện pháp quản lý nhằm nâng cao hiệu quả thực hiện mục tiêu hoạt động dạy học trong thực tiễn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT, Hà Nội.
- [2] Nguyễn Ngọc Bảo - Hà Thị Đức (1999), Hoạt động dạy học ở trường trung học, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Chương trình giáo dục phổ thông mới.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), Điều lệ trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học, ban hành kèm theo Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT ngày 15 tháng 9 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [5] Nguyễn Phúc Châu (2010), Quản lý nhà trường, NXB Đại học sư phạm, Hà Nội.
- [6] Trần Kiểm (2018), Quản lý và lãnh đạo nhà trường hiệu quả (Tiếp cận năng lực), NXB Đại học sư phạm, Hà Nội.

ABSTRACT

Management of teaching activities in high schools in Yen Mo district, Ninh Binh province under the 2018 General Education Program

The teaching activities in high schools under the 2018 General Education Program aim to help students acquire fundamental knowledge, effectively apply learned knowledge and skills to real life, and have the ability to choose suitable careers while adapting to changes in the modern era. To improve the quality of teaching activities in high schools, it is essential to clearly define the stages of management, including: planning, organizing, directing, and evaluating teaching activities in accordance with the 2018 General Education Program.

Keywords: *Teaching activities, 2018 General Education Program, management of teaching activities under the 2018 General Education Program, high schools.*

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIAO TIẾP TOÁN HỌC CHO HỌC SINH LỚP 3 THÔNG QUA CHỦ ĐỀ HÌNH HỌC VÀ ĐO LƯỜNG

Lê Trung Hiếu¹, Nguyễn Văn Đệ², Nguyễn Kim Anh³

Tóm tắt. Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh tiểu học trở nên ngày càng quan trọng. Giao tiếp toán học không chỉ là việc trình bày các vấn đề bằng ngôn ngữ toán học, mà còn là khả năng diễn đạt, lắng nghe và thảo luận các ý kiến trong bối cảnh toán học. Bài báo này tập trung vào cách thức nâng cao kỹ năng giao tiếp toán học cho học sinh lớp 3 qua chủ đề Hình học và Đo lường. Nghiên cứu đề xuất các phương pháp giúp học sinh lớp 3 rèn luyện kỹ năng diễn đạt, lắng nghe, thảo luận và giải quyết vấn đề bằng ngôn ngữ toán học. Bài báo cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tạo ra môi trường học tập tích cực để khuyến khích học sinh giao tiếp hiệu quả, qua đó góp phần nâng cao chất lượng dạy và học toán ở bậc tiểu học.

Từ khóa: *Giao tiếp toán học, Hình học, Đo lường, Năng lực toán học, Tư duy phản biện.*

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại ngày nay, việc phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh tiểu học ngày càng trở nên quan trọng. Giao tiếp toán học không chỉ đơn thuần là việc sử dụng ngôn ngữ toán học để trình bày các vấn đề mà còn bao gồm khả năng diễn đạt, thảo luận và lắng nghe ý kiến của người khác trong bối cảnh toán học. Theo Artigue (2009), giao tiếp toán học được xem như một yếu tố thiết yếu trong việc học toán, vì nó không chỉ giúp học sinh hiểu rõ hơn về các khái niệm toán học mà còn phát triển khả năng tư duy phản biện và giải quyết vấn đề.

Đặc biệt, trong chương trình học của lớp 3, hai chủ đề Hình học và Đo lường đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng nền tảng kiến thức toán học cho học sinh. Hình học không chỉ giúp học sinh nhận diện và phân loại các hình dạng mà còn giúp họ phát triển khả năng tư duy không gian, trong khi Đo lường giúp học sinh hiểu rõ hơn về khối lượng, chiều dài và thể tích. Theo Van Hiele (1986), việc tiếp cận hình học từ những năm đầu đời không chỉ giúp trẻ phát triển nhận thức hình học mà còn tạo cơ hội cho chúng giao tiếp và thảo luận về các khái niệm này.

Nghiên cứu của Lê Trung Hiếu (2016) đã chỉ ra rằng việc sử dụng mô hình dạy học trong các chủ đề toán tiểu học không chỉ giúp học sinh phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề mà còn nâng cao khả năng giao tiếp toán học. Ông cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phát triển chương trình đào tạo giáo viên để đáp ứng yêu cầu dạy môn Toán trong chương trình phổ thông mới (Lê Thị Cẩm Nhung, 2018). Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng học sinh tiểu học thường gặp khó khăn trong việc giao tiếp các khái niệm toán học một cách chính xác. Theo bài báo của Fennell (2008), việc thiếu kỹ năng giao tiếp có thể dẫn đến sự hiểu nhầm trong quá trình học tập, từ đó ảnh hưởng đến kết quả học tập của học sinh. Điều này cho thấy cần có các phương pháp giáo dục hiệu quả nhằm phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh.

Ngày nhận bài: 04/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

¹Trường Đại học Tân Trào, tỉnh Tuyên Quang

²Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

³Sinh viên, Trường Đại học Tân Trào, tỉnh Tuyên Quang

Tác giả liên hệ: Lê Trung Hiếu. Địa chỉ e-mail: letrunghieu8577@gmail.com

Một trong những cách tiếp cận hiệu quả trong việc phát triển năng lực giao tiếp toán học là thông qua việc tổ chức các hoạt động học tập tương tác. Các hoạt động này không chỉ khuyến khích học sinh tham gia thảo luận mà còn tạo cơ hội cho các em chia sẻ và giải thích các ý tưởng toán học của mình. Theo nghiên cứu của Wiliam (2011), việc sử dụng các hoạt động tương tác trong lớp học giúp cải thiện đáng kể sự tham gia và động lực học tập của học sinh. Điều này không chỉ làm tăng khả năng giao tiếp mà còn giúp học sinh xây dựng mối liên hệ chặt chẽ với các khái niệm toán học.

Ngoài ra, nghiên cứu của Hồ Thị Bích Hồng (2018) cho thấy việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề trong dạy học môn Toán tiểu học có thể góp phần đáng kể vào việc cải thiện kỹ năng giao tiếp toán học của học sinh. Việc tổ chức các tình huống phát hiện và giải quyết vấn đề cho học sinh, như được đề cập trong nghiên cứu của Lê Trung Hiếu và các cộng sự (2020), có thể tạo ra môi trường học tập tích cực, khuyến khích học sinh giao tiếp và hợp tác.

Trong bối cảnh đó, bài viết này sẽ tập trung vào việc phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh lớp 3 thông qua chủ đề Hình học và Đo lường. Chúng tôi sẽ đề xuất một số phương pháp và hoạt động học tập cụ thể nhằm khuyến khích học sinh tham gia giao tiếp toán học một cách hiệu quả. Việc nghiên cứu này không chỉ góp phần vào việc nâng cao chất lượng dạy và học toán ở cấp tiểu học mà còn giúp các nhà giáo dục có cái nhìn sâu sắc hơn về vai trò của giao tiếp trong quá trình học tập của học sinh.

Như vậy, với sự phát triển không ngừng của xã hội và yêu cầu ngày càng cao về chất lượng giáo dục, việc phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh tiểu học, đặc biệt là trong các chủ đề như Hình học và Đo lường, là vô cùng cần thiết. Hy vọng rằng những kết quả từ nghiên cứu này sẽ góp phần cung cấp thêm thông tin quý giá cho các nhà giáo dục và giúp nâng cao chất lượng giáo dục toán học tại Việt Nam.

2. Lý thuyết về giao tiếp toán học

2.1. Khái niệm giao tiếp toán học

Giao tiếp toán học là một khái niệm đa chiều, không chỉ đơn thuần là việc sử dụng ngôn ngữ toán học để trao đổi thông tin, mà còn bao gồm các hình thức biểu đạt khác như hình ảnh, biểu đồ và các công cụ hỗ trợ. Theo Cazden (2001), giao tiếp trong học toán là một công cụ quan trọng giúp học sinh củng cố hiểu biết về các khái niệm toán học, đồng thời phát triển kỹ năng tư duy phản biện. Khi học sinh trao đổi ý tưởng với nhau, họ không chỉ truyền đạt thông tin mà còn phải suy nghĩ và tổ chức lại các khái niệm đã học, từ đó tạo ra một quá trình học tập sâu sắc hơn.

Một khía cạnh quan trọng của giao tiếp toán học là sự hình thành khái niệm. Hattie (2009) nhấn mạnh rằng giao tiếp trong lớp học không chỉ giúp học sinh hiểu rõ các khái niệm mà còn làm tăng khả năng ghi nhớ và ứng dụng kiến thức. Khi học sinh diễn đạt ý tưởng của mình và lắng nghe phản hồi từ bạn bè, họ sẽ có cơ hội củng cố và mở rộng hiểu biết của mình về toán học. Quá trình này không chỉ giúp hình thành các khái niệm toán học mà còn kích thích sự tò mò và khám phá của học sinh.

Bên cạnh việc hình thành khái niệm, giao tiếp toán học còn góp phần quan trọng vào sự phát triển kỹ năng xã hội của học sinh. Theo nghiên cứu của O'Connor và Michaels (2010), tham gia vào các hoạt động nhóm trong học toán giúp học sinh phát triển kỹ năng lắng nghe và hợp tác. Khi học sinh chia sẻ ý tưởng và đón nhận phản hồi từ bạn bè, họ không chỉ học hỏi từ nhau mà còn xây dựng mối quan hệ xã hội tích cực trong lớp học. Môi trường giao tiếp này thúc đẩy sự tự tin và động lực học tập của học sinh.

Hơn nữa, một môi trường học tập mà giao tiếp được khuyến khích sẽ giúp học sinh cảm thấy thoải mái hơn khi thể hiện ý kiến của mình. Hattie (2009) cũng chỉ ra rằng sự khuyến khích từ giáo viên và bạn bè là yếu tố quan trọng giúp học sinh phát triển sự tự tin trong khả năng của mình. Khi học sinh cảm thấy rằng ý kiến của họ được tôn trọng và lắng nghe, họ sẽ có động lực để tham gia tích cực hơn vào các hoạt động học tập, từ đó nâng cao khả năng giao tiếp toán học của mình.

Cuối cùng, giao tiếp toán học cũng khuyến khích tư duy phản biện. Như Gibbons (2002) đã nêu, việc khuyến khích học sinh đặt câu hỏi và thảo luận về các giải pháp giúp họ phát triển khả năng tư duy sâu sắc hơn. Khi học sinh tham gia vào các cuộc thảo luận toán học, họ sẽ được khám phá nhiều cách tiếp cận khác

nhau để giải quyết vấn đề, từ đó hình thành tư duy độc lập và sáng tạo.

2.2. Ý nghĩa và vai trò của giao tiếp trong học toán

Giao tiếp trong học toán không chỉ đơn thuần là việc trao đổi thông tin mà còn mang lại nhiều lợi ích thiết thực cho cả học sinh và giáo viên. Ý nghĩa và vai trò của giao tiếp trong quá trình học toán có thể được xem xét qua nhiều khía cạnh khác nhau, từ việc hình thành khái niệm cho đến phát triển kỹ năng tư duy và hợp tác.

Hình thành và củng cố khái niệm toán học: Giao tiếp là yếu tố thiết yếu trong việc hình thành và củng cố các khái niệm toán học. Khi học sinh diễn đạt suy nghĩ và giải thích ý tưởng của mình, họ phải xem xét và tổ chức lại thông tin, từ đó củng cố hiểu biết của mình về các khái niệm. Theo Hattie (2009), việc tham gia vào các cuộc thảo luận trong lớp học giúp học sinh cải thiện khả năng ghi nhớ và ứng dụng kiến thức toán học trong thực tiễn. Sự tương tác và phản hồi giữa học sinh và giáo viên hay giữa các học sinh với nhau sẽ tạo ra một môi trường học tập tích cực, nơi mọi người có thể cùng nhau khám phá và hiểu sâu hơn về toán học.

Khuyến khích tư duy phản biện: Giao tiếp trong học toán cũng thúc đẩy tư duy phản biện, một kỹ năng quan trọng trong học tập. Như Gibbons (2002) đã chỉ ra, việc khuyến khích học sinh đặt câu hỏi và thảo luận về các giải pháp khác nhau giúp họ phát triển khả năng phân tích và đánh giá thông tin. Khi học sinh tham gia vào các cuộc thảo luận nhóm, họ sẽ được khuyến khích suy nghĩ sâu sắc hơn về các vấn đề toán học, từ đó cải thiện khả năng giải quyết vấn đề của mình.

Phát triển kỹ năng xã hội và hợp tác: Một vai trò quan trọng khác của giao tiếp trong học toán là giúp học sinh phát triển kỹ năng xã hội và khả năng làm việc nhóm. Theo nghiên cứu của O'Connor và Michaels (2010), các hoạt động nhóm trong lớp học không chỉ tạo cơ hội cho học sinh chia sẻ ý tưởng mà còn giúp họ học cách lắng nghe và tôn trọng ý kiến của người khác. Kỹ năng hợp tác này không chỉ quan trọng trong học tập mà còn cần thiết trong môi trường làm việc sau này, nơi mà khả năng làm việc nhóm và giao tiếp hiệu quả là những yếu tố quyết định thành công.

Tăng cường sự tự tin và động lực học tập: Giao tiếp tích cực trong lớp học cũng có tác động đáng kể đến sự tự tin và động lực học tập của học sinh. Khi học sinh cảm thấy ý kiến của mình được lắng nghe và tôn trọng, họ sẽ cảm thấy tự tin hơn trong việc thể hiện bản thân. Hattie (2009) nhấn mạnh rằng sự khuyến khích từ giáo viên và bạn bè trong quá trình giao tiếp sẽ tạo ra một môi trường an toàn và tích cực, nơi học sinh cảm thấy thoải mái khi tham gia vào các hoạt động học tập. Điều này không chỉ làm tăng động lực học tập mà còn khuyến khích sự chủ động trong việc khám phá và nghiên cứu các vấn đề toán học.

Tạo dựng môi trường học tập tích cực: Giao tiếp trong học toán góp phần tạo dựng môi trường học tập tích cực và hỗ trợ. Một lớp học nơi mà giao tiếp được khuyến khích sẽ tạo điều kiện cho học sinh tự do chia sẻ ý tưởng, đặt câu hỏi và thảo luận về các khái niệm toán học. Theo Cazden (2001), môi trường học tập tích cực không chỉ giúp học sinh phát triển kỹ năng toán học mà còn thúc đẩy tinh thần học tập suốt đời.

2.3. Tầm quan trọng của Hình học và Đo lường trong chương trình học Lớp 3

Hình học và Đo lường là hai lĩnh vực cốt lõi trong chương trình học môn Toán ở lớp 3, đóng vai trò thiết yếu trong việc hình thành kiến thức và phát triển kỹ năng cho học sinh. Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 đã nhấn mạnh tầm quan trọng của hai lĩnh vực này trong việc xây dựng nền tảng toán học cho học sinh tiểu học. Việc tiếp cận và hiểu biết về Hình học và Đo lường không chỉ cung cấp cho học sinh những kiến thức cơ bản mà còn góp phần phát triển tư duy, khả năng ứng dụng thực tiễn và các kỹ năng mềm cần thiết.

Phát triển tư duy không gian và hình học: Trong chương trình GDPT 2018, Hình học được thiết kế nhằm giúp học sinh lớp 3 phát triển tư duy không gian. Việc nhận biết và phân loại các hình dạng như hình vuông, hình tròn và hình tam giác không chỉ tạo ra một nền tảng vững chắc cho kiến thức toán học mà còn giúp trẻ em phát triển khả năng quan sát và nhận thức về không gian xung quanh. Thông qua các hoạt động học

tập tương tác, học sinh có thể trải nghiệm việc vẽ, xếp hình và nhận diện các hình học, từ đó hình thành khả năng tư duy hình ảnh.

Theo Piaget (1980), sự khám phá về các hình học này hỗ trợ trẻ xây dựng tư duy trừu tượng, một kỹ năng quan trọng trong học tập và đời sống. Bằng cách tham gia vào các hoạt động này, học sinh không chỉ đơn thuần là học thuộc lòng các khái niệm mà còn được khuyến khích suy nghĩ, phân tích và tìm ra các giải pháp cho những vấn đề liên quan đến hình học.

Ứng dụng đo lường trong thực tiễn: Đo lường là một phần không thể thiếu trong cuộc sống hàng ngày và là một khía cạnh quan trọng trong chương trình học Toán lớp 3. Học sinh sẽ được giới thiệu về các đơn vị đo lường cơ bản như chiều dài, khối lượng và thời gian, giúp các em hiểu rõ hơn về cách thức đo lường và ứng dụng các khái niệm này vào thực tế. Việc học đo lường không chỉ củng cố kỹ năng tính toán mà còn phát triển khả năng giải quyết vấn đề trong các tình huống thực tiễn.

Các hoạt động thực tiễn liên quan đến đo lường như việc đo chiều dài của bàn, cân trọng lượng của các vật dụng hoặc tính toán thời gian cho các hoạt động hàng ngày giúp học sinh nhận thức rõ ràng hơn về ý nghĩa của đo lường. Như Clements và Sarama (2009) đã chỉ ra, việc tiếp cận các khái niệm đo lường qua các hoạt động thực tiễn giúp học sinh phát triển tư duy logic và khả năng ứng dụng kiến thức. Những trải nghiệm này tạo ra sự kết nối giữa lý thuyết và thực tiễn, từ đó giúp học sinh thấy được giá trị của môn Toán trong cuộc sống.

Kỹ năng toán học và thực tiễn: Chương trình GDPT 2018 đã định hướng nội dung học tập trong môn Toán tiểu học theo cách giúp học sinh không chỉ tiếp thu kiến thức lý thuyết mà còn phát triển kỹ năng thực tiễn. Các hoạt động học tập liên quan đến Hình học và Đo lường giúp học sinh làm quen với việc tính toán diện tích, chu vi, và thể tích của các hình dạng đơn giản. Điều này không chỉ tạo điều kiện cho học sinh xây dựng kỹ năng toán học cơ bản mà còn giúp các em biết cách áp dụng các khái niệm này vào thực tế, từ đó nâng cao khả năng tự lập và độc lập trong các hoạt động hàng ngày.

Chẳng hạn, khi học về chu vi của hình chữ nhật, học sinh có thể được yêu cầu tính chu vi của một mảnh vườn mà gia đình có dự định xây dựng. Hoạt động này không chỉ giúp học sinh áp dụng công thức vào một tình huống thực tế mà còn kích thích sự sáng tạo và tìm kiếm giải pháp tối ưu cho vấn đề.

Khuyến khích sáng tạo và tư duy logic: Hình học không chỉ là học về các hình mà còn là học về cách suy nghĩ và giải quyết vấn đề một cách sáng tạo. Chương trình GDPT 2018 khuyến khích các hoạt động học tập trải nghiệm, nơi học sinh có thể vẽ hình, thiết kế và khám phá các hình khối. Việc này không chỉ làm tăng sự hứng thú học tập mà còn giúp học sinh phát triển tư duy logic. Theo Van de Walle (2010), học hình học thông qua các hoạt động thực tiễn tạo ra động lực cho học sinh trong việc khám phá và nghiên cứu.

Ngoài ra, việc thực hiện các dự án nhóm về Hình học và Đo lường có thể tạo ra môi trường học tập tích cực, nơi học sinh có cơ hội trao đổi ý tưởng và cùng nhau giải quyết các bài toán phức tạp. Điều này không chỉ giúp củng cố kiến thức mà còn phát triển kỹ năng làm việc nhóm và giao tiếp, các kỹ năng rất quan trọng trong xã hội hiện đại.

Tạo dựng môi trường học tập tích cực: Giao tiếp và hợp tác trong học hình học và đo lường cũng rất quan trọng. Chương trình GDPT 2018 khuyến khích việc làm việc nhóm và thảo luận, tạo điều kiện cho học sinh giao tiếp và hợp tác trong quá trình học tập. Điều này không chỉ giúp các em trao đổi ý tưởng mà còn phát triển kỹ năng xã hội, từ đó tạo ra một môi trường học tập tích cực và hỗ trợ.

Thông qua việc tham gia vào các hoạt động nhóm, học sinh sẽ được trải nghiệm cách thức hợp tác để giải quyết vấn đề, từ đó hình thành tư duy phản biện và khả năng phân tích. Hơn nữa, việc giao tiếp hiệu quả giữa các bạn học sinh sẽ thúc đẩy sự tự tin và kỹ năng thuyết trình, là những yếu tố quan trọng giúp các em thành công trong tương lai.

Như vậy, Hình học và Đo lường trong chương trình học lớp 3 không chỉ cung cấp kiến thức toán học cơ bản mà còn góp phần vào sự phát triển toàn diện của học sinh, giáo viên có thể thiết kế các hoạt động học tập phong phú, giúp học sinh cảm thấy hứng thú và đam mê với môn Toán, đồng thời trang bị cho các em những kỹ năng cần thiết cho tương lai. Sự tích hợp giữa lý thuyết và thực tiễn, cùng với việc khuyến khích

sáng tạo và hợp tác, sẽ giúp học sinh không chỉ trở thành những người học tốt mà còn là những công dân có trách nhiệm và chủ động trong xã hội.

3. Phương pháp phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh lớp 3 thông qua chủ đề Hình học và Đo lường

Hoạt động khám phá và mô tả hình học

Trong phương pháp này, giáo viên tổ chức các nhóm nhỏ (mỗi nhóm từ 3-4 học sinh) và yêu cầu các nhóm quan sát, nhận diện và mô tả các hình khối xung quanh lớp học, chẳng hạn như cửa sổ, bảng đen, hoặc đồ chơi có hình vuông, hình tam giác, hình tròn, và hình chữ nhật. Mỗi nhóm sẽ thảo luận về đặc điểm của các hình dạng mà họ quan sát, sử dụng ngôn ngữ toán học để diễn đạt. Ví dụ, học sinh có thể mô tả rằng “hình vuông có bốn cạnh bằng nhau và bốn góc vuông”. Giáo viên sẽ hỗ trợ để các em sử dụng thuật ngữ toán học chính xác và khuyến khích từng học sinh trình bày ý kiến của mình trước cả nhóm. Phương pháp này giúp học sinh không chỉ học cách sử dụng ngôn ngữ toán học mà còn phát triển khả năng diễn đạt mạch lạc, rõ ràng khi trình bày ý kiến của mình. Đồng thời, hoạt động này còn tạo môi trường để học sinh biết cách lắng nghe và tôn trọng ý kiến của các bạn trong nhóm.

Hoạt động đo lường thực tế

Đây là phương pháp khuyến khích học sinh tham gia vào các hoạt động đo lường và ghi chép số liệu thực tế. Giáo viên phát cho mỗi nhóm thước kẻ và các dụng cụ đo lường đơn giản, sau đó yêu cầu các nhóm đo chiều dài, chiều rộng của các vật dụng trong lớp học, ví dụ như bàn học, ghế, hoặc sách giáo khoa. Học sinh sẽ ghi lại kết quả đo vào bảng thống kê và thảo luận trong nhóm về cách đo sao cho chính xác. Khi hoàn thành, mỗi nhóm sẽ báo cáo kết quả cho cả lớp, học sinh được khuyến khích sử dụng câu hoàn chỉnh để diễn đạt, ví dụ: “Chiều dài của bàn là 1,2 mét và chiều rộng là 0,6 mét”. Các nhóm khác có thể đặt câu hỏi hoặc so sánh kết quả với nhóm của mình, từ đó tạo nên một cuộc thảo luận lớp sôi nổi. Phương pháp này không chỉ giúp học sinh thực hành kỹ năng đo lường mà còn tăng cường khả năng diễn đạt chính xác và khả năng lắng nghe khi trình bày kết quả của mình. Việc giao tiếp này còn giúp học sinh cải thiện sự tự tin trong quá trình học tập, vì các em có cơ hội thực hành giao tiếp trực tiếp và nhận phản hồi từ giáo viên và bạn bè.

Giải quyết bài toán thực tiễn qua thảo luận nhóm

Giáo viên cung cấp các bài toán thực tế liên quan đến các hình học cơ bản, ví dụ như: “Một mảnh đất hình chữ nhật có chiều dài 5m và chiều rộng 3m. Tính diện tích của mảnh đất này”. Học sinh sẽ làm việc theo nhóm để tìm cách giải bài toán, qua đó từng thành viên sẽ đóng góp ý kiến và cùng nhau trao đổi cách giải. Sau khi hoàn thành, đại diện của mỗi nhóm sẽ trình bày cách giải của nhóm mình trước lớp, giải thích từng bước thực hiện như việc sử dụng công thức tính diện tích và lý do áp dụng công thức đó. Các nhóm khác có thể đưa ra phản hồi hoặc đặt câu hỏi về phương pháp giải của nhóm bạn, ví dụ như “Tại sao bạn lại chọn công thức này để tính diện tích?” hoặc “Bước nào bạn thấy là quan trọng nhất trong quá trình tính toán này?”. Việc thảo luận không chỉ giúp học sinh củng cố hiểu biết về cách giải bài toán mà còn giúp các em phát triển khả năng tư duy phản biện và sự tự tin trong giao tiếp. Giáo viên sẽ hỗ trợ để hướng dẫn các em sử dụng ngôn ngữ toán học một cách chính xác và có hệ thống.

Ví dụ 1: Khám phá và mô tả hình khối

Tên hoạt động: Khám phá Hình học xung quanh lớp học

Bước 1: Giáo viên chia lớp thành các nhóm nhỏ (khoảng 4-5 học sinh mỗi nhóm). Các nhóm sẽ nhận một số hình ảnh và đồ vật thực tế liên quan đến các hình học gồm: hình vuông, hình tam giác, hình chữ nhật và hình tròn.

Bước 2: Giáo viên yêu cầu mỗi nhóm tìm các đồ vật có hình dạng tương tự trong lớp học. Gợi ý: “Các em hãy tìm những vật dụng có hình vuông, hình chữ nhật hoặc hình tròn trong lớp học, chẳng hạn như cửa sổ, bảng đen, đồng hồ treo tường”.

Bước 3: Mỗi nhóm sẽ mô tả các hình khối mà họ tìm thấy bằng cách sử dụng ngôn ngữ toán học. Ví dụ:

Nhóm của An, Bình và Cường có thể nói, “Cửa sổ có hình chữ nhật, với hai cạnh dài và hai cạnh ngắn bằng nhau”. Giáo viên sẽ hỗ trợ học sinh trong việc phát âm và cách dùng từ để mô tả chính xác.

Bước 4: Mỗi nhóm sẽ lần lượt trình bày các đồ vật mà họ đã tìm và mô tả về hình học của từng vật. Giáo viên khuyến khích các nhóm khác đặt câu hỏi để tìm hiểu thêm. Ví dụ: “Vi sao em cho rằng đồng hồ có hình tròn?”

Ví dụ 2: Đo lường thực tế

Tên hoạt động: Đo chiều dài và chiều rộng của các vật dụng trong lớp học

Bước 1: Giáo viên chuẩn bị sẵn các dụng cụ đo lường như thước kẻ và bảng ghi chép. Giáo viên chia lớp thành các nhóm nhỏ và phát cho mỗi nhóm một số đồ vật cần đo gồm: bàn học, ghế ngồi và sách giáo khoa.

Bước 2: Các nhóm được yêu cầu dùng thước đo chiều dài và chiều rộng của từng vật. Ví dụ: “Nhóm của Lan, Minh và Hà sẽ đo chiều dài và chiều rộng của bàn học, ghế và bảng”.

Bước 3: Các học sinh ghi lại số liệu đo lường của từng vật dụng vào bảng. Nhóm của Lan đo được chiều dài bàn là 1,2 mét và chiều rộng là 0,6 mét.

Bước 4: Sau khi hoàn thành, mỗi nhóm sẽ báo cáo kết quả đo lường cho cả lớp. Giáo viên khuyến khích mỗi học sinh diễn đạt kết quả bằng câu hoàn chỉnh, “Bàn học dài 1,2 mét và rộng 0,6 mét”.

Bước 5: Các nhóm có thể đặt câu hỏi hoặc so sánh kết quả với nhau. Ví dụ: “Bạn đã đo chiều dài của ghế như thế nào?” Giáo viên sẽ hướng dẫn các nhóm học sinh giao tiếp một cách tích cực và rõ ràng.

4. Kết luận

Việc phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh lớp 3 thông qua các hoạt động học tập tương tác ở chủ đề Hình học và Đo lường đã cho thấy hiệu quả trong việc cải thiện khả năng diễn đạt và tư duy của các em. Nghiên cứu này khẳng định rằng, ngoài việc giúp học sinh hiểu sâu hơn các khái niệm toán học, giao tiếp toán học còn đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển kỹ năng xã hội, tư duy phản biện và sự tự tin. Việc tạo điều kiện để học sinh thảo luận, lắng nghe và hợp tác sẽ giúp xây dựng một môi trường học tập tích cực, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toán học tại Việt Nam. Những kết quả đạt được có ý nghĩa quan trọng trong việc định hướng phát triển phương pháp dạy học toán cho các nhà giáo dục và tạo nền tảng vững chắc cho sự phát triển toàn diện của học sinh.

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

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Artigue, M. (2009). Didactical Design in Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*, 70(1), 123-139.
- [2] Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.
- [3] Fennell, F. (2008). *Teaching Mathematics: A Handbook for Teachers*. Routledge.
- [4] Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- [5] Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- [6] Hồ Thị Bích Hồng (2018). Phát triển năng lực giải quyết vấn đề trong dạy học môn Toán tiểu học. *Tạp chí Quản lý giáo dục*, 9, 123-128.
- [7] Lê Thị Cẩm Nhung (2018). Phát triển chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu dạy môn Toán tiểu học của chương trình phổ thông mới. *Tạp chí Quản lý giáo dục*, 4, 1-8.

- [8] Lê Trung Hiếu, Dương Thị Hồng Hải, Đào Minh Tâm, Hoàng Thị Thùy (2020). Phát triển năng lực dạy học Toán ở trường tiểu học thông qua tổ chức các tình huống phát hiện và giải quyết vấn đề cho học sinh. Tạp chí Quản lý giáo dục, 10, 69-73.
- [9] Lê Trung Hiếu (2016). Sử dụng mô hình dạy học trong một số chủ đề toán tiểu học. Tạp chí Quản lý giáo dục, 3, 34-37.
- [10] O'Connor, M. C., & Michaels, S. (2010). Student-led discussions: A tool for teaching mathematical reasoning. *Mathematical Thinking and Learning*, 12(4), 343-370.
- [11] Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and Insight: A Theory of Mathematics Education*. Academic Press.
- [12] Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

ABSTRACT

Developing mathematical communication skills for Third-Grade students through the topics of Geometry and Measurement

In the context of modern education, the development of mathematical communication skills for elementary students has become increasingly important. Mathematical communication involves not only presenting problems in mathematical language but also the ability to express, listen to, and discuss ideas within a mathematical framework. This paper focuses on enhancing third-grade students' mathematical communication skills through the topics of Geometry and Measurement. The research proposes methods to help third-grade students practice their skills in expression, listening, discussion, and problem-solving using mathematical language. The paper also highlights the importance of creating a positive learning environment to encourage effective student communication, thereby contributing to the improvement of elementary-level mathematics teaching and learning quality.

Keywords: *Mathematical communication, Geometry, Measurement, Mathematical skills, Critical thinking.*

GIÁO DỤC GIÁ TRỊ SỐNG CHO HỌC VIÊN THÔNG QUA DẠY HỌC CÁC MÔN KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN THEO TIẾP CẬN TRẢI NGHIỆM Ở CÁC TRƯỜNG SĨ QUAN QUÂN ĐỘI HIỆN NAY

Phạm Hồng Quân¹

Tóm tắt. Giáo dục giá trị sống cho học viên ở các trường sĩ quan quân đội hiện nay được thực hiện rất linh hoạt với các con đường, biện pháp phong phú, đa dạng, thông qua dạy học, hoạt động ngoại khóa, trải nghiệm, thực hành, thực tập ở nhà trường, ở các đơn vị cơ sở trong quân đội, hoạt động thực tiễn của cá nhân. Trong bài báo này sẽ đề xuất một số biện pháp giáo dục giá trị sống cho học viên trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm ở các trường sĩ quan quân đội hiện nay.

Từ khóa: *Giá trị sống, khoa học xã hội và nhân văn, tiếp cận trải nghiệm.*

1. Đặt vấn đề

Dạy học theo tiếp cận trải nghiệm là một chiến lược, quan điểm, xu thế mới trong dạy học hiện đại. Đây là cách tổ chức dạy học với tư tưởng cơ bản là phải tập trung, đề cao vai trò, hoạt động của người học; tạo điều kiện thuận lợi nhất để họ phát triển phẩm chất, năng lực và kinh nghiệm cá nhân bằng những trải nghiệm của bản thân vào các tình huống, hoạt động thực tiễn ngay trong quá trình dạy học.

Nhận thức rõ những ưu điểm của xu thế dạy học này, các trường sĩ quan quân đội đã tổ chức triển khai thiết kế, xây dựng chương trình và vận dụng vào trong quá trình dạy học các môn học nói chung, các môn khoa học xã hội và nhân văn nói riêng (Tổng cục Chính trị, 2018) [10]. Đây là một trong những chủ trương đúng đắn, quan trọng để bồi dưỡng phẩm chất nghề nghiệp; phát triển toàn diện năng lực chuyên môn, góp phần giải quyết khoa học, hiệu quả những mâu thuẫn giữa quá trình trang bị kiến thức lý luận với hình thành kinh nghiệm, năng lực hoạt động thực tiễn của người sĩ quan cấp phân đội cho học viên ở các trường sĩ quan quân đội. Tuy nhiên đối với giáo dục phẩm chất nghề nghiệp nói chung, giáo dục giá trị sống nói riêng trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm cũng là vấn đề còn mới và khó thực hiện trong các nhà trường.

2. Giáo dục giá trị sống thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm ở các trường sĩ quan quân đội

2.1. Dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm ở các trường sĩ quan quân đội

Theo Từ điển Tiếng Việt thì: “Kinh nghiệm là điều hiểu biết có được do tiếp xúc với thực tế, do từng trải” (Viện Ngôn ngữ học, 2003) [11] còn “Trải nghiệm là trải qua, kinh qua” (Viện Ngôn ngữ học, 2003) [11]. Như vậy, kinh nghiệm được xem như kết quả thu được từ việc cá nhân tham gia những hoạt động trong thực tiễn còn trải nghiệm là quá trình làm, tham gia những hành động, những công việc, nhiệm vụ cụ thể.

Có nhiều tác giả bàn về dạy học theo tiếp cận trải nghiệm, tiêu biểu là:

Theo Keeton: Dạy học theo tiếp cận trải nghiệm là tổ chức cho người học liên hệ trực tiếp với thực tế đang được nghiên cứu... Nó liên quan đến việc người học trực tiếp đối mặt với các hiện tượng nghiên cứu

Ngày nhận bài: 04/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

¹Nghiên cứu sinh, Học viện Chính trị, Bộ Quốc phòng

Tác giả liên hệ: Phạm Hồng Quân. Địa chỉ e-mail: phamhongquanspqs@gmail.com

hơn là chỉ nghĩ về nó hoặc chỉ xem xét khả năng có thể làm điều gì với nó (Keeton, Morris, and Pamela Tate, 1978) [6].

Theo Edward và cộng sự (2007) cho rằng: Dạy học theo tiếp cận trải nghiệm là quá trình người dạy tổ chức cho người học học bằng cách trải qua những việc làm mô phỏng thực tế có tính thực hành và vận dụng cao, như các đồ án thiết kế - triển khai, các tình huống nghiên cứu... từ đó người học đúc kết thành những kinh nghiệm cho bản thân, làm sáng tỏ hơn cho lý thuyết được học (Edward F. C., Johan M., Soren O., and Doris R. B., 2007)[4].

Từ cách tiếp cận trên, dạy học theo tiếp cận trải nghiệm là kiểu tổ chức dạy học nhằm hình thành ở người học các kiến thức, kinh nghiệm mới bằng cách đưa người học tham gia chủ động, tích cực vào các hoạt động trải nghiệm thực tế trên cơ sở huy động và liên kết tối đa các kinh nghiệm có liên quan để hoàn thành mục tiêu, nhiệm vụ học tập đã đề ra.

Dạy học theo tiếp cận trải nghiệm có những đặc trưng cơ bản sau:

Về mục tiêu dạy học: Giúp người học củng cố, bổ sung kiến thức, phát triển kỹ năng nghề nghiệp, tư duy phản biện, khả năng giải quyết vấn đề và khả năng tự chủ trong học tập; gắn lý thuyết với thực tiễn, với cuộc sống để hiểu sâu kiến thức đã được học tập; bồi dưỡng phẩm chất đạo đức, giá trị sống và thái độ học tập nghiêm túc, tích cực.

Nội dung dạy học: Tập trung vào việc thiết kế các hoạt động học tập dựa trên trải nghiệm thực tế của người học, giúp họ phát triển kiến thức, kỹ năng và thái độ thông qua quá trình tham gia vào các tình huống thực tiễn.

Vai trò của người dạy và người học: Người dạy và người học không còn giữ vai trò thụ động mà cùng tham gia vào một quá trình tương tác, hợp tác để phát triển kiến thức, kỹ năng và thái độ.

Phương pháp dạy học: Người dạy sử dụng các phương pháp tích cực hóa hoạt động nhận thức của người học kết hợp với các phương tiện kỹ thuật dạy học hiện đại để tổ chức cho người học tham gia chủ động vào các hoạt động trải nghiệm và thực hành thực tế.

Đánh giá kết quả: không chỉ tập trung vào kết quả cuối cùng mà còn phản ánh cả quá trình phát triển của người học. Các hình thức đánh giá được linh hoạt, đa dạng và toàn diện cả kiến thức, kỹ năng và thái độ.

Trong chương trình đào tạo ở các trường sĩ quan quân đội, các môn khoa học xã hội và nhân văn có vị trí, vai trò đặc biệt quan trọng góp phần trực tiếp trang bị hệ thống kiến thức; bồi dưỡng phẩm chất; phát triển năng lực của người sĩ quan cấp phân đội cho học viên. Trên cơ sở mục tiêu, chuẩn đầu ra đã được xác định (Bộ Quốc phòng (2024) [3] vận dụng vào quá trình dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn, các trường sĩ quan quân đội đã xác định và xây dựng được chương trình dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn để bồi dưỡng phẩm chất, năng lực hoạt động thực tiễn nghề nghiệp quân sự và xã hội cho học viên theo tiếp cận trải nghiệm.

Dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm ở các trường sĩ quan quân đội là quá trình tương tác, phối hợp thống nhất giữa giảng viên và học viên nhằm tổ chức, điều khiển, hướng dẫn, khuyến khích người học tham gia các hoạt động trải nghiệm thực tiễn để hướng để hình thành kiến thức, kinh nghiệm, năng lực mới cho bản thân góp phần nâng cao chất lượng dạy học, thực hiện tốt mục tiêu, yêu cầu đào tạo, đáp ứng chuẩn đầu ra của các nhà trường.

2.2. Giáo dục giá trị sống thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm

Theo tác giả Phạm Minh Hạc: “Giá trị là tính có ý nghĩa tích cực, đáng quý, có ích của các đối tượng với các chủ thể” (Phạm Minh Hạc, 2010) [5]. Giá trị sống là những giá trị được cá nhân nhận thức là quan trọng, rất cần thiết, có ý nghĩa, luôn mong đợi; có khả năng chi phối thái độ, cảm xúc, tình cảm và hành vi của cá nhân trong cuộc sống hàng ngày, góp phần xây dựng cuộc sống tốt đẹp hơn (Trần Thị Lệ Thu, Trần Thị Cẩm Tú, 2015) [9].

Ở các nhà trường quân đội, giáo dục giá trị sống cho học viên là một trong những nhiệm vụ cơ bản góp phần hình thành, phát triển toàn diện nhân cách và tinh thần cho người học; giúp học viên thích ứng

nhanh với yêu cầu, nhiệm của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa trong tình hình mới.

Từ cách tiếp cận về giá trị sống và dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm, chúng tôi cho rằng: Giáo dục giá trị sống thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm ở các trường sĩ quan quân đội là quá trình tương tác, phối hợp thống nhất giữa giảng viên và học viên để hình thành và phát triển các giá trị sống cốt lõi cho người học thông qua việc kết hợp giữa trang bị kiến thức lý thuyết và tổ chức các hoạt động trải nghiệm thực tiễn trong quá trình giảng dạy.

Nội dung giáo dục giá trị sống thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm ở các trường sĩ quan quân đội hiện nay gồm: Lòng trung thành với Tổ quốc, Đảng và Nhân dân; tinh thần kỷ luật và tự giác; tinh thần đồng đội, đoàn kết và hợp tác; tinh thần trách nhiệm, tận tụy với nhiệm vụ và sẵn sàng hy sinh; lòng dũng cảm, kiên định và sẵn sàng đối mặt với khó khăn; lòng yêu nước và tinh thần cống hiến; khả năng tư duy sáng tạo và khả năng tự học.

3. Thực trạng tổ chức giáo dục giá trị sống thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm cho học viên ở các trường sĩ quan quân đội hiện nay

Thực tiễn tổ chức giáo dục giá trị sống cho học viên thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm đã đem lại nhiều kết quả tích cực như: Mục tiêu, chuẩn đầu ra các môn khoa học xã hội và nhân văn được xác định cụ thể, chú trọng đến các tiêu chí về giá trị sống của học viên. “Chương trình đào tạo được xây dựng, điều chỉnh, bổ sung kiến thức mới, . . . ; tăng cường rèn luyện bản lĩnh chính trị, phẩm chất đạo đức, nhân cách, . . . cho học viên” (Quân đội nhân dân Việt Nam, Bộ Tổng Tham mưu, 2020) [7].

Các giá trị sống được tích hợp vào các nội dung thực hành, trải nghiệm trong chương trình dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn. Lực lượng sư phạm trong các trường sĩ quan quân đội đã sử dụng đa dạng các phương pháp trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn như: mô phỏng, đóng vai nhận thức, dạy học tình huống, dạy học dự án, thảo luận, học tập qua trải nghiệm cảm xúc để giáo dục giá trị sống cho học viên. Học viên đã nắm vững mục tiêu, yêu cầu của môn học, chủ động xây dựng được kế hoạch tự học; biết hợp tác và tích cực, tự giác tham gia vào các hoạt động trải nghiệm dưới sự tổ chức, điều khiển của giảng viên; thấm nhuần, hiểu sâu sắc ý nghĩa các giá trị sống cốt lõi, biết gắn kết giữa lý luận và thực tiễn trong quá trình hình thành các giá trị sống cho bản thân; tự chủ, sáng tạo trong quá trình vận dụng các giá trị sống vào giải quyết các vấn đề thực tiễn. Đồng thời, trên cơ sở đó tạo động lực cho giảng viên điều chỉnh nội dung dạy học, hoạt động kiểm tra, đánh giá hướng đến phát triển phẩm chất, năng lực của học viên.

Tuy nhiên, việc tổ chức giáo dục giá trị sống cho học viên thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm vẫn còn những hạn chế nhất định như:

Chương trình giảng dạy các môn khoa học xã hội và nhân văn còn đa dạng, mỗi môn có thể được giảng dạy, giáo dục giá trị sống cho học viên theo những cách tiếp cận khác nhau, dẫn đến sự thiếu nhất quán trong sử dụng các phương pháp dạy học theo tiếp cận trải nghiệm.

Xác định các nội dung giáo dục giá trị sống cho học viên trong từng môn học còn chậm đổi mới, dàn trải, nặng về lý thuyết, nhẹ về thực hành chưa tạo điều kiện cho giảng viên sử dụng đa dạng, phong phú các hoạt động trải nghiệm. Các hoạt động thực hành, giáo dục trải nghiệm, hoạt động ngoại khóa trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn chưa được tổ chức thường xuyên dẫn đến việc người học thiếu đi phương thức tự lĩnh hội các giá trị sống thông qua thực tiễn. Một số học viên còn xem nhẹ vai trò của giáo dục giá trị sống thông qua các hoạt động trải nghiệm thực tiễn trong học tập các môn khoa học xã hội và nhân văn (Bộ Quốc phòng, 2022) [2].

Có nhiều nguyên nhân dẫn đến thực trạng trên, trong đó nguyên nhân cơ bản là công tác lãnh đạo, chỉ đạo giáo dục giá trị sống cho học trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm ở một số nhà trường còn thiếu sáng tạo; còn thiếu đồng bộ trong thực hiện tích hợp nội dung giáo dục giá trị sống vào chương trình, nội dung dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn ở nhà trường; một số trường chưa quyết liệt trong đổi mới phương pháp giáo dục giá trị sống trong dạy học các môn khoa

học xã hội và nhân văn để phù hợp với sự phát triển nhận thức, nhu cầu của học viên; các phương pháp dạy học chưa phát huy tính sáng tạo và tương tác, khiến học viên khó tiếp thu, lĩnh hội các giá trị sống một cách chủ động; việc thiết kế và tổ chức dạy học trải nghiệm các môn khoa học xã hội và nhân văn theo hướng tăng cường giáo dục giá trị sống cho học viên còn chưa tốt; bồi dưỡng năng lực giáo dục giá trị sống trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm cho các lực lượng sư phạm ở một số nhà trường chưa được quan tâm.v.v.

4. Một số thuận lợi và khó khăn trong tổ chức giáo dục giá trị sống thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm cho học viên ở các trường sĩ quan quân đội

4.1. Thuận lợi

Việc giáo dục giá trị sống thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm phù hợp với mục tiêu, yêu cầu đào tạo của các trường sĩ quan quân đội hiện nay đã trang bị cho học viên hệ thống kiến thức các chuyên ngành khoa học xã hội và nhân văn, chính trị, xã hội; phương pháp nhận thức và hoạt động thực tiễn quân sự; các kỹ năng nghề nghiệp quân sự; những phẩm chất về chính trị, đạo đức, nghề nghiệp.

Chương trình, nội dung dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn được thiết kế, xây dựng thành những đơn vị kiến thức có mối quan hệ chặt chẽ với các vấn đề kinh tế, chính trị, xã hội và thực tiễn quân sự; có tính kế thừa, tuần tự và lô gic và phương pháp dạy học theo tiếp cận trải nghiệm cũng như định hướng cho người học vận dụng lí luận vào các tình huống trải nghiệm thực tế để hiểu sâu sắc, toàn diện tri thức môn học, phát triển năng lực, tích lũy kinh nghiệm, giá trị sống cho bản thân

Phương pháp dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn được sử dụng đa dạng, phong phú, theo đặc điểm riêng, gắn liền với ngành nghề đào tạo của nhà trường và điều kiện hoạt động quân sự như: phương pháp dạy học tình huống, dạy học tích hợp, dạy học theo tiếp cận năng lực tạo thuận lợi cho học viên cách vận dụng kiến thức vào trải nghiệm, giải quyết các tình huống trong thực tiễn qua đó hình thành phẩm chất nghề nghiệp.

Hình thức tổ chức dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn ngoài các hình thức truyền thống như: bài giảng, xêmina, tự học, nghiên cứu khoa học, thực hành, thực tập thì xu hướng sử dụng các hình thức dạy học ngoại khóa, trải nghiệm,...

Phương tiện dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn được bổ sung, đầu tư đa dạng và phong phú giúp hỗ trợ xây dựng hệ thống học liệu mở, ngân hàng học liệu số trên các phương tiện kỹ thuật, phần mềm mới, các phòng học mô phỏng...

Đội ngũ giảng viên khoa học xã hội và nhân văn được đào tạo cơ bản ở các trường đại học uy tín trong và ngoài quân đội, một bộ phận không nhỏ được trải nghiệm thực tiễn qua các cương vị lãnh đạo, quản lý, chỉ huy tại các đơn vị cơ sở; đây là những sĩ quan có bản lĩnh chính trị tư tưởng vững vàng, phẩm chất đạo đức trong sáng; có trình độ đại học trở lên; có năng lực sư phạm, kinh nghiệm thực tiễn phong phú.

Học viên ở các trường sĩ quan quân đội là những người đã trưởng thành có sự phát triển cả về thể chất, trí tuệ và tình cảm; có mục tiêu phấn đấu, xu hướng nghề nghiệp rõ ràng; có sự khao khát chiếm lĩnh tri thức để hoàn thiện nhân cách theo mô hình đào tạo. Ngoài ra, học viên còn được tạo điều kiện và khuyến khích tham gia, trải nghiệm nhiều hoạt động trong quá trình dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn để hình thành và phát triển các phẩm chất, năng lực tương ứng.

4.2. Khó khăn

Nhiều trường sĩ quan quân đội còn thiếu thốn về cơ sở hạ tầng để tổ chức các hoạt động này một cách hiệu quả.

Chương trình dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn ở các trường sĩ quan quân đội thường rất chặt chẽ và dày đặc, dẫn đến thời gian dành cho các hoạt động trải nghiệm bị giới hạn.

Một số giảng viên các môn khoa học xã hội và nhân văn còn hạn chế về kinh nghiệm và kỹ năng để tổ

chức các hoạt động dạy học theo tiếp cận trải nghiệm; còn phụ thuộc vào phương pháp giảng dạy truyền thống và chưa quen với việc điều hành các hoạt động trải nghiệm thực tế trong dạy học. Nhiều giảng viên chưa được đào tạo đầy đủ về cách thức triển khai các hoạt động trải nghiệm.

Việc đánh giá kết quả học tập các môn khoa học xã hội và nhân văn thông qua các hoạt động trải nghiệm thường khó khăn hơn so với đánh giá truyền thống. Các tiêu chí đánh giá đôi khi chưa rõ ràng, dẫn đến việc đánh giá không chính xác và khách quan. Ngoài ra, thiếu các công cụ đánh giá cụ thể về sự phát triển tư duy, giá trị sống của học viên sau các hoạt động trải nghiệm cũng là một khó khăn lớn.

Một số học viên có thể không chủ động hoặc chưa thấy rõ lợi ích của phương pháp trải nghiệm trong giáo dục giá trị sống, dẫn đến sự thiếu tích cực trong việc tham gia các hoạt động trải nghiệm trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn.

5. Biện pháp giáo dục giá trị sống thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm cho học viên ở các trường sĩ quan quân đội

Để nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động giáo dục giá trị sống thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm cho học viên ở các trường sĩ quan quân đội trong thời gian tới cần tập trung thực hiện tốt các biện pháp sau:

Tiếp tục tăng cường việc giáo dục về vai trò, tầm quan trọng và cách thức tổ chức giáo dục giá trị sống thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm cho đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên và học viên bằng nhiều hình thức như: lồng ghép trong các hoạt động bồi dưỡng, tập huấn, sinh hoạt chuyên môn, phổ biến quán triệt nhiệm vụ đầu năm học của các cơ quan, khoa và đơn vị quản lý học viên.

Các nhà trường chỉ đạo đổi mới chương trình, nội dung dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, tích hợp các hoạt động trải nghiệm thực tiễn để giáo dục giá trị sống cho học viên phù hợp với cấp học, bậc học và thực tiễn hoạt động nghề nghiệp quân sự. Đổi mới chương trình, nội dung dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn phải trên cơ sở các tiêu chí, quy định của Bộ Quốc phòng, Tổng cục Chính trị, phù hợp với đặc thù về mục tiêu, mô hình đào tạo ở từng nhà trường quân đội; cần bám sát yêu cầu phát triển phẩm chất và năng lực của học viên, đặc biệt là các giá trị đạo đức, tinh thần trách nhiệm, tính kỷ luật trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ.

Đội ngũ giảng viên các khoa khoa học xã hội và nhân văn tiếp tục sử dụng đa dạng các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, giáo dục theo hướng trải nghiệm để giáo dục giá trị sống cho học viên. Trong quá trình dạy học, giảng viên cần sử dụng các phương pháp khuyến khích sự tham gia chủ động của học viên trong quá trình tiếp nhận các giá trị sống.

Chỉ đạo đội ngũ giảng viên tăng cường sử dụng công nghệ thông tin để phát triển các phần mềm mô phỏng, tài liệu số hóa hoặc tổ chức diễn đàn trực tuyến về các chủ đề liên quan đến giá trị sống trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn. Ngoài ra, tạo điều kiện cho học viên tiếp cận, trải nghiệm tình huống trong các bài giảng khoa học xã hội và nhân văn, video giáo dục về đạo đức, tư tưởng chính trị và các giá trị sống qua Internet giúp học viên chủ động nghiên cứu và tự bồi dưỡng các giá trị sống cho bản thân.

Đẩy mạnh bồi dưỡng năng lực, kỹ năng giáo dục giá trị sống thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn cho đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý ở các nhà trường, trong đó chú trọng kiến thức về quan niệm, vai trò của giá trị sống, giáo dục giá trị sống thông qua dạy học theo tiếp cận trải nghiệm; các giá trị sống cốt lõi và cách thức tích hợp vào hoạt động trải nghiệm trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn.

Xây dựng môi trường sư phạm theo hướng tích cực, lành mạnh, tuân thủ nghiêm điều lệnh, điều lệ của Quân đội tạo điều kiện tốt nhất để học viên tiếp thu, trải nghiệm và thực hành các giá trị sống một cách tự nhiên, hiệu quả ngay trong quá trình dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn. Quan tâm, tìm hiểu và xây dựng các chương trình tư vấn, hỗ trợ vật chất, tinh thần để tháo gỡ những khó khăn và khúc mắc của giảng viên và học viên về giáo dục giá trị sống trong quá trình dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm.

6. Kết luận

Giáo dục giá trị sống thông qua dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn theo tiếp cận trải nghiệm cho học viên ở các trường sĩ quan quân đội cho học viên ở các nhà trường quân đội là một định hướng mới, nhiệm vụ quan trọng trong quá trình đào tạo. Đây là quá trình kết hợp dạy học với giáo dục và tổ chức hoạt động thực tiễn nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện, giúp học viên phát triển các giá trị sống cốt lõi cho bản thân theo yêu cầu, chuẩn đầu ra chương trình đào tạo. Đánh giá thực trạng, tìm ra nguyên nhân, phân tích những thuận lợi, khó khăn và đề ra biện pháp tổ chức thực hiện là vấn đề có ý nghĩa rất quan trọng, thiết thực góp phần góp phần nâng cao chất lượng dạy học, giáo dục ở các trường sĩ quan quân đội hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Doãn Ngọc Anh (2019). Dạy học môn Giáo dục học cho sinh viên sư phạm theo tiếp cận trải nghiệm. Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục. Viện Khoa học giáo dục. Hà Nội
- [2] Bộ Quốc phòng (2022). Báo cáo Tổng kết thực hiện Nghị quyết số 86-NQ/ĐUQSTW của Đảng ủy Quân sự Trung ương (nay là Quân ủy Trung ương) về công tác giáo dục, đào tạo trong tình hình mới, Số 1650/BC-BQP ngày 20/12/2022, Hà Nội.
- [3] Bộ Quốc phòng (2024). Quyết định Phê duyệt chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo trình độ đại học và đào tạo theo chức vụ các học viện, trường sĩ quan, trường đại học trong Quân đội, số 571/QĐ - BQP. ngày 07 tháng 02 năm 2024. Hà Nội.
- [4] Edward F. C., Johan M., Soren O., and Doris R. B. (2007). Rethinking Engineering Education - The CDIO Approach. Springer Science + Business Media, p. 286.
- [5] Phạm Minh Hạc (2010). Giá trị học - Cơ sở lý luận góp phần đúc kết, xây dựng hệ giá trị chung của con người Việt Nam thời nay. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
- [6] Keeton, Morris, and Pamela Tate, eds., (1978). Learning by Experience- What, Why, How. San Francisco: Jossey-Bass, p.2.
- [7] Quân đội nhân dân Việt Nam, Bộ Tổng Tham mưu (2020). Báo cáo Tổng kết thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục và đào tạo trong Quân đội giai đoạn 2011 - 2020, Số 3927/BC-TM ngày 19/10/2020. Hà Nội.
- [8] Quân ủy Trung ương. Nghị quyết về đổi mới công tác giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ xây dựng Quân đội trong tình hình mới. Số 1657-NQ/QUTW, ngày 20 tháng 12 năm 2022. Hà Nội.
- [9] Trần Thị Lệ Thu, Trần Thị Cẩm Tú, (2015). Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống. Sách dùng cho học sinh và giáo viên. Nxb. Đại học Quốc gia. Hà Nội.
- [10] Viện Ngôn ngữ học (2003). Từ điển Tiếng Việt. Nxb Đà Nẵng, tr.529, tr.1020.

ABSTRACT

Educating life values to learners through teaching social sciences and humanities according to an experiential approach at current military officer colleges

Life value education for cadets in military officer colleges is currently implemented very flexibly with rich and diverse paths and measures, through teaching, extracurricular activities, experiences, practices, internships at colleges, at military units, and individual practical activities. Therefore, life value education for cadets through teaching social sciences and humanities is one of the popular and basic paths. In this article, we will propose some measures to educate life values for cadets in teaching social sciences and humanities according to the experiential approach in current military officer colleges.

Keywords: *Life values, social sciences and humanities, experiential approach.*

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY MÔN CHÍNH TRỊ HỌC, CHƯƠNG TRÌNH CAO CẤP LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ TẠI HỌC VIỆN CHÍNH TRỊ KHU VỰC III HIỆN NAY

Trương Cao Huyền Trang¹

Tóm tắt. Công tác lý luận chính trị nói chung và công tác giảng dạy lý luận chính trị nói riêng có ý nghĩa và vai trò đặc biệt quan trọng trong việc hình thành thế giới quan, phương pháp luận cho người học. Nâng cao chất lượng giảng dạy lý luận chính trị là một trong những điều kiện tiên quyết quan trọng đưa những kiến thức trong giáo trình thấm thấu vào nhận thức của người học, từ đó chuyển hóa thành hành động thực tế của họ ở cơ sở. Để đáp ứng kịp thời những yêu cầu mới của thực tiễn, công tác giảng dạy chương trình cao cấp lý luận chính trị nói chung và môn Chính trị học nói riêng cần phải được nâng cao về chất lượng, đổi mới về nội dung và hình thức lẫn phương pháp.

Từ khóa: *Chất lượng giảng dạy, Cao cấp lý luận chính trị, Chính trị học, phương pháp.*

1. Đặt vấn đề

Khi đánh giá về công tác giáo dục lý luận chính trị ở Việt Nam, Đại hội XIII đã nhận định: “Công tác đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị được đổi mới cả về nội dung và phương pháp; tăng cường quản lý, kỷ luật trong giảng dạy, học tập; chất lượng đào tạo, bồi dưỡng được nâng lên”. Đây là một nhận định khách quan, đánh giá xác đáng những kết quả đã đạt được trong công tác giáo dục, bồi dưỡng lý luận chính trị ở nước ta trong thời gian qua.

Một trong những giải pháp quan trọng để đổi mới phương pháp giảng dạy lý luận chính trị là củng cố, nâng cao phẩm chất, năng lực của đội ngũ giảng viên, báo cáo viên: “Tập trung xây dựng, củng cố, thường xuyên bồi dưỡng, nâng cao phẩm chất, năng lực của đội ngũ giảng viên chính trị, báo cáo viên” [1]. Đây là một giải pháp rất cần thiết vì đội ngũ giảng viên, báo cáo viên là chủ thể của quá trình đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị. Để đổi mới phương pháp giảng dạy lý luận chính trị nói chung, giảng dạy môn Chính trị học, chương trình cao cấp lý luận chính trị nói riêng, bản thân mỗi giảng viên phải không ngừng tự đổi mới, nâng cao trình độ chuyên môn, phẩm chất đạo đức, năng lực nghề nghiệp của mình để đáp ứng được yêu cầu ngày càng cao của quá trình đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị.

Học viện Chính trị khu vực III là đơn vị trực thuộc Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh, có chức năng đào tạo, bồi dưỡng cán bộ lãnh đạo, quản lý chủ chốt, cán bộ khoa học lý luận chính trị của Đảng, Nhà nước, các tổ chức chính trị – xã hội, các doanh nghiệp nhà nước và các đơn vị sự nghiệp công lập ở khu vực miền Trung – Tây Nguyên. Kể từ khi thành lập đến nay, Học viện Chính trị khu vực III đã đạt được nhiều thành tựu nổi bật trong công tác nghiên cứu, giảng dạy lý luận, góp phần quan trọng trong việc nâng cao năng lực lãnh đạo của của tổ chức cơ sở Đảng, năng lực điều hành, quản lý của chính quyền và đổi mới phương thức hoạt động của các đoàn thể trong hệ thống chính trị ở khu vực các tỉnh miền Trung và Tây Nguyên. Để đạt được những thành công đó, Học viện Chính trị khu vực III đã xác định nhiệm vụ tiên quyết

Ngày nhận bài: 04/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

¹Khoa Chính trị học và Quan hệ quốc tế, Học viện Chính trị khu vực III,

Số 232 Nguyễn Công Trứ, quận Sơn Trà, thành phố Đà Nẵng

Tác giả liên hệ: Trương Cao Huyền Trang. Địa chỉ e-mail: truongcaohuyentranghv3@gmail.com

là nâng cao chất lượng giảng dạy lý luận chính trị, không ngừng đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng tích cực, hiệu quả mà trước hết là không ngừng nâng cao chất lượng giảng dạy của các khoa, các bộ môn trong chương trình cao cấp lý luận chính trị.

Khoa Chính trị học và Quan hệ quốc tế là đơn vị trực thuộc Học viện Chính trị khu vực III, có chức năng giảng dạy và nghiên cứu khoa học về chuyên ngành Chính trị học, Quan hệ quốc tế trong các chương trình đào tạo, bồi dưỡng của Học viện Chính trị khu vực III như: Tham gia đào tạo, bồi dưỡng cán bộ thuộc các hệ lớp (cao cấp lý luận chính trị, bồi dưỡng cập nhật kiến thức, bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ, các lớp dự nguồn, đại học, sau đại học và các hình thức khác) theo sự phân công của Giám đốc Học viện Chính trị khu vực III. Tổ chức việc giảng dạy của giảng viên; mời giảng viên, chuyên gia trong và ngoài Học viện tham gia giảng dạy các môn học do Khoa Chính trị học và Quan hệ quốc tế đảm nhận. Quản lý chất lượng nội dung, chương trình đào tạo, bồi dưỡng, phương pháp giảng dạy và nghiên cứu khoa học thuộc phạm vi trách nhiệm của Khoa. Tổ chức sinh hoạt chuyên môn, thông qua giáo án, bài giảng của giảng viên. Chịu trách nhiệm tổ chức biên soạn đề cương bài giảng, tài liệu học tập, tài liệu tham khảo môn Chính trị học, môn Quan hệ quốc tế tại Học viện Chính trị khu vực III. Tổ chức nghiên cứu cải tiến phương pháp giảng dạy chuyên ngành và nghiên cứu khoa học nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy môn học. Hợp tác đào tạo, nghiên cứu khoa học và trao đổi kinh nghiệm với các đơn vị, tổ chức trong và ngoài Học viện về chuyên ngành Chính trị học, Quan hệ quốc tế theo quy định của Đảng, Nhà nước, của Giám đốc Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh và của Giám đốc Học viện Chính trị khu vực III. Thực hiện nghiên cứu thực tế hàng năm có chủ đề, theo kế hoạch, đánh giá tổng kết và báo cáo theo quy định. . .

Bên cạnh những thành tựu đã đạt được, công tác nghiên cứu, giảng dạy lý luận chính trị ở Học viện chính trị khu vực III nói chung và khoa Chính trị học và Quan hệ quốc tế nói riêng đang đứng trước nhiều thách thức mới như: Giáo trình tuy có đổi mới nhưng kết cấu chương trình nhiều khi chưa hợp lý, mất cân đối giữa kiến thức lý luận và kỹ năng thực hành; một số giảng viên còn nặng theo lối giảng truyền thống, thiếu kinh nghiệm và sự đầu tư hợp lý trong vận dụng phương pháp dạy học tích cực vào bài giảng; học viên còn chưa thực sự hiểu vai trò trung tâm của mình, mang tâm lý học đối phó; trang thiết bị vật chất – kỹ thuật và phương tiện kỹ thuật vẫn còn nhiều thiếu hụt, . . .

Chính vì vậy, việc nhìn nhận và đánh giá một cách khách quan nhằm tìm ra các định hướng phù hợp để hỗ trợ và nâng cao chất lượng đào tạo tại Học viện Chính trị khu vực III nói chung và nâng cao chất lượng giảng dạy môn Chính trị học nói riêng là hết sức cấp thiết trong tình hình hiện nay.

2. Kết quả đạt được trong công tác giảng dạy môn Chính trị học, chương trình Cao cấp lý luận chính trị tại Học viện Chính trị khu vực III hiện nay

Chính trị học là khoa học nghiên cứu đời sống chính trị như một chỉnh thể, là khoa học về quyền lực, khoa học về cầm quyền, khoa học về việc giành, giữ và thực thi quyền lực chính trị, quyền lực nhà nước. Chính trị học được đưa vào giảng dạy cho các hệ lớp (Cử nhân chính trị, Cao cấp lý luận chính trị, Cao học chính trị học, Bồi dưỡng, cập nhật kiến thức...) ở Học viện Chính trị khu vực III từ năm 1994 đến nay (hiện nay chủ yếu là các lớp Cao cấp lý luận chính trị). Với tư cách là một môn học trong Chương trình Cao cấp lý luận chính trị, việc nghiên cứu và giảng dạy Chính trị học ở Học viện Chính trị khu vực III đã cung cấp cho người học các tri thức, các luận cứ khoa học về các lĩnh vực của đời sống chính trị như về chế độ chính trị, thể chế chính trị, các quá trình chính trị, văn hóa chính trị, con người chính trị, các vấn đề chính trị thực tiễn... Từ đó, góp phần đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ lãnh đạo, quản lý ở khu vực miền Trung và Tây Nguyên có bản lĩnh chính trị vững vàng, kiên định với mục tiêu, lý tưởng độc lập dân tộc gắn liền với chủ nghĩa xã hội, có tri thức, có năng lực hoạch định và tổ chức thực hiện hiệu quả các quyết sách chính trị, có kỹ năng hoạt động chính trị, có khả năng giải quyết tốt các tình huống, các vấn đề nảy sinh trong thực tiễn chính trị, đáp ứng yêu cầu phát triển của địa phương, đơn vị.

Trong thời gian qua, việc nghiên cứu và giảng dạy Chính trị học ở Học viện Chính trị khu vực III đã đạt nhiều thành quả đáng khích lệ, đóng góp vào sự phát triển chung của Học viện, nhất là trong công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ lãnh đạo chủ chốt cho khu vực miền Trung và Tây Nguyên - là địa bàn chiến

lược, trọng yếu về kinh tế, chính trị, xã hội, an ninh quốc phòng của cả nước, là khu vực mang tính đặc thù, có vùng kinh tế trọng điểm miền Trung, có vùng Tây Nguyên với 47/54 dân tộc sinh sống, trong đó dân tộc thiểu số có 2.199.955 triệu người (chiếm 37,7%) [2], có thành phố Đà Nẵng - thành phố trực thuộc Trung ương, được lựa chọn thí điểm xây dựng chính quyền đô thị... Nhiều thế hệ cán bộ lãnh đạo, quản lý được đào tạo ở Học viện Chính trị khu vực III đã có nhiều đóng góp to lớn, huy động được mọi nguồn lực, tiềm năng, lợi thế để thúc đẩy sự phát triển của từng địa phương cũng như của cả khu vực.

2.1. Những kết quả đạt được trong công tác giảng dạy

Từ 2017 đến nay, Khoa đã giảng dạy cho 65 lớp hệ Cao cấp lý luận chính trị tập trung, 71 lớp hệ Cao cấp lý luận chính trị không tập trung, 06 lớp Hoàn chỉnh cao cấp lý luận chính trị, 21 lớp Bồi dưỡng cập nhật kiến thức cho cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp huyện, tỉnh ở khu vực miền Trung và Tây Nguyên, 19 lớp bồi dưỡng công tác tổ chức, tuyên giáo, dân vận, kiểm tra... Tổng số giờ chuẩn Khoa đã thực hiện trong 06 năm (từ năm 2017 đến 2022) là hơn 36.000 giờ [3].

Khoa Chính trị học và Quan hệ quốc tế là Khoa được Ban Giám đốc tín nhiệm lựa chọn 3 giảng viên tham gia giảng dạy 21 lớp Bồi dưỡng cập nhật kiến thức trước Đại hội Đảng các cấp cho cán bộ chủ chốt ở các tỉnh khu vực miền Trung và Tây Nguyên (với 8 chuyên đề) cho 2.283 học viên và các lớp bồi dưỡng công tác tổ chức, kiểm tra, dân vận, tuyên giáo... (với 5 chuyên đề) cho 1429 học viên [3].

Ngoài ra, từ năm 2017 đến năm 2022, Khoa đã xây dựng Đề án, tuyển sinh và đào tạo cho 5 lớp Cao học Chính trị học, Cao học Chính sách công khóa: K23, K24, K25, K26 và K27 với trên 1000 giờ giảng.

Tổ chức giảng dạy theo hình thức trực tuyến các lớp Cao cấp lý luận chính trị hệ tập trung, hệ không tập trung tuyến theo Kế hoạch giảng dạy và học tập do Quyền Giám đốc ký ban hành.

Sớm rà soát, hoàn thiện và cập nhật quan điểm, chủ trương trong Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng vào các bài giảng và ngân hàng đề thi môn Chính trị học và môn Quan hệ quốc tế.

Cập nhật, điều chỉnh giáo án theo giáo trình mới tái bản có cập nhật, chỉnh sửa năm 2021.

Xây dựng hệ thống chủ đề viết thu hoạch hết môn và khóa luận tốt nghiệp đúng theo quy định.

2.2. Kết quả thực hiện công tác nghiên cứu khoa học

Trong 6 năm các cán bộ giảng viên đã tham gia chủ nhiệm 01 đề tài cấp Bộ (đã nghiệm thu xếp loại Xuất sắc), chủ nhiệm 09 đề tài cấp cơ sở (đã nghiệm thu: 4 đề tài xếp loại Xuất sắc, 5 đề tài loại Khá) và đang triển khai thực hiện đề tài cấp cơ sở năm 2023; Đã chủ biên và tham gia được 10 đầu sách chuyên khảo, tham khảo; Đăng tải được hơn 200 bài viết trên các tạp chí trong và ngoài nước (trong đó có 2 bài đăng trên tạp chí nước ngoài) và tham gia viết bài cho trên 47 cuộc Hội thảo (trong đó có 12 cuộc Hội thảo quốc tế). Hàng năm, đơn vị đều tổ chức Tọa đàm khoa học liên quan đến bộ môn Chính trị học, Quan hệ quốc tế.

Để nâng cao chất lượng hoạt động nghiên cứu khoa học gắn với Công tác 35 của Học viện và vận dụng Nghị quyết Đại hội lần thứ XIII của Đảng nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy, lãnh đạo và giảng viên trong Khoa luôn nhận thức đây là nhiệm vụ quan trọng, không thể thiếu của mỗi giảng viên theo tinh thần “giảng dạy tốt, nghiên cứu tốt”, nghiên cứu khoa học để phục vụ công tác giảng dạy. Lãnh đạo khoa luôn tạo điều kiện, khuyến khích các giảng viên, nghiên cứu viên viết bài đăng tải trên các tạp chí, hội thảo, tham gia đề tài khoa học các cấp trong và ngoài Học viện. Đồng thời, phân công các đồng chí có kinh nghiệm trong nghiên cứu khoa học hướng dẫn, giúp đỡ các đồng chí giảng viên, nghiên cứu viên trẻ với những công việc cụ thể: Khởi dậy tinh thần đam mê nghiên cứu, hướng dẫn viết các bài nghiên cứu khoa học, đọc và chỉnh sửa trước khi gửi cho các tạp chí, hội thảo. Đây là việc làm mang lại hiệu quả khá tốt trong hoạt động nghiên cứu khoa học của Khoa trong 06 năm qua.

2.3. Đánh giá

2.3.1. Về mặt thuận lợi

Việc nghiên cứu, giảng dạy và học tập các môn lý luận chính trị trong chương trình Cao cấp lý luận chính trị ở Học viện Chính trị khu vực III nói chung, môn Chính trị học nói riêng luôn được lãnh đạo Học viện đặc biệt quan tâm. Năm 2020, Đảng ủy Học viện đã ban hành Nghị quyết số 09-NQ/ĐU về tăng cường đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng tại Học viện Chính trị khu vực III đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ trong tình hình mới. Để tổ chức thực hiện Nghị quyết, các Khoa, các đơn vị chức năng đã xây dựng chương trình hành động phù hợp với nguồn lực, điều kiện cụ thể của đơn vị nhằm nâng cao chất lượng đào tạo cao cấp lý luận chính trị tại Học viện.

Đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên trong Khoa phần lớn được đào tạo, học tập tại Viện Chính trị học và Viện Quan hệ quốc tế, Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh. Trong những năm qua, các giảng viên, nghiên cứu viên trong Khoa đã không ngừng học hỏi, tự đào tạo, nâng cao trình độ chuyên môn, sử dụng phương pháp giảng dạy phù hợp với đối tượng; chủ động lựa chọn các vấn đề nghiên cứu gắn với chuyên môn để làm đề tài các cấp, viết bài đăng tải trên các tạp chí trong nước và quốc tế, bài hội thảo khoa học...; thường xuyên cập nhật các tri thức mới, các điểm mới trong Văn kiện Đại hội XIII của Đảng, Nghị quyết số 35-NQ/TW của Bộ Chính trị về bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản các quan điểm sai trái thù địch trong tình hình mới nhằm phục vụ tốt hơn công tác giảng dạy, góp phần nâng cao chất lượng bài giảng, đáp ứng yêu cầu của người học.

Đối tượng người học ở Học viện Chính trị khu vực III là cán bộ lãnh đạo chủ chốt ở khu vực miền Trung, Tây Nguyên, là những người có nhiều kinh nghiệm thực tiễn, đang đảm nhận nhiều trọng trách, cương vị công tác khác nhau. Họ là những người am hiểu sâu sắc về tình hình thực tiễn, về thời cơ và thách thức, về yêu cầu, mục tiêu, chiến lược phát triển của địa phương, đơn vị. Việc học tập, nghiên cứu các môn lý luận chính trị nói chung, Chính trị học nói riêng tại Học viện Chính trị khu vực III giúp họ nhận thức và giải quyết đúng đắn hơn những vấn đề hiện thực của đất nước, của địa phương nơi họ đang công tác, góp phần vào sự phát triển chung của cả nước.

2.3.2. Về mặt khó khăn

Tuy được đào tạo, được chuẩn hóa về chuyên môn, bằng cấp, không ngừng nỗ lực nâng cao trình độ, đáp ứng yêu cầu của người học, song số lượng giảng viên, nghiên cứu viên trong Khoa vẫn còn ít. Hiện tại chỉ có 07 giảng viên đảm nhận giảng dạy 02 môn học với hơn 30 lớp hàng năm - 15 lớp hệ tập trung, 13-15 lớp hệ không tập trung, các lớp hoàn chỉnh cao cấp lý luận chính trị, các lớp bồi dưỡng, cập nhật kiến thức cho đối tượng 3...

Mặc dù học viên ở Học viện Chính trị khu vực III chủ yếu là cán bộ lãnh đạo, quản lý các cấp với trình độ nhận thức, ý thức, thái độ học tập đúng đắn, nhưng trên thực tế họ vẫn chưa dành nhiều thời gian, công sức cho việc nghiên cứu, học tập lý luận chính trị nói chung, Chính trị học nói riêng vì bị chi phối bởi công việc, phải vừa học, vừa làm. Vẫn còn một số học viên ngại học lý luận, ngại trao đổi trong quá trình nghiên cứu, học tập, ảnh hưởng đến chất lượng quá trình đào tạo, bồi dưỡng cán bộ ở Học viện Chính trị khu vực III.

Nội dung chương trình Cao cấp lý luận chính trị, tuy thiết thực và hữu ích đối với cán bộ lãnh đạo quản lý các cấp, song vẫn còn một số nội dung chưa thật sự phù hợp đối với đối tượng người học là đa số là cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp cơ sở ở miền Trung - Tây Nguyên, trong đó có nhiều cán bộ là người đồng bào dân tộc thiểu số. Chẳng hạn, trong chuyên đề “các mô hình hệ thống chính trị”, dung lượng thời gian cho các mô hình hệ thống chính trị trên thế giới khá nhiều, trong khi nhu cầu của cán bộ cấp cơ sở là mong muốn giải quyết các vấn đề của hệ thống chính trị Việt Nam, nhất là những vấn đề mà thực tiễn đang đặt ra.

Từ những nội dung trên, có thể nhận thấy các vấn đề đặt ra trong nghiên cứu, giảng dạy Chính trị học tại Học viện Chính trị khu vực III hiện nay ở một số khía cạnh sau đây:

Một là, yêu cầu về xây dựng, đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trẻ, bảo đảm sự kế cận giữa các thế hệ giảng viên trong khoa Chính trị học và Quan hệ quốc tế, đáp ứng yêu cầu “giảng dạy tốt, nghiên cứu tốt” trong tình hình mới.

Hai là, yêu cầu về nâng cao chất lượng bài giảng môn Chính trị học theo hướng lấy người học làm trung tâm, phát huy tính chủ động, sáng tạo của người học trong nghiên cứu, học tập với sự tồn tại của hiện tượng ngại học lý luận, ngại trao đổi, thảo luận của một số học viên.

Ba là, yêu cầu về mối quan hệ giữa giảng dạy Chính trị học và nghiên cứu Chính trị học của các giảng viên, nghiên cứu viên trong Khoa. Các đề tài khoa học, các ấn phẩm khoa học, sách, tạp chí, báo cáo khoa học... phải hướng đến phục vụ tốt công tác giảng dạy, góp phần nâng cao chất lượng bài giảng.

3. Giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy môn Chính trị học, chương trình Cao cấp lý luận chính trị tại Học viện Chính trị khu vực III hiện nay

Để nâng cao chất lượng giảng dạy chương trình Cao cấp lý luận chính trị nói chung và môn Chính trị học tại HV III nói riêng, trong thời gian tới, đội ngũ giảng viên phải không ngừng thay đổi và phát triển theo một số giải pháp cơ bản sau:

Thứ nhất, nâng cao nhận thức của đội ngũ giảng viên giảng dạy cao cấp lý luận chính trị nói chung, giảng viên giảng dạy môn Chính trị học nói riêng về sứ mệnh, nhiệm vụ của mình trong công tác nghiên cứu, giảng dạy, tuyên truyền giá trị của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối, chủ trương của Đảng, chính sách pháp luật của Nhà nước. Đặc biệt, trong giai đoạn hiện nay, khi các thế lực thù địch thường xuyên tấn công vào nền tảng tư tưởng, xuyên tạc, phủ nhận quá trình lãnh đạo, đổi mới đất nước của Đảng thì việc nhận thức một cách sâu sắc và đầy đủ về vai trò, vị trí của lý luận sẽ giúp cho cán bộ, giảng viên luôn đứng vững trên quan điểm lập trường của mình. Cũng cần phải lưu ý thêm rằng, với trách nhiệm đặc thù, cán bộ, giảng viên trường Đảng phải là người tiên phong trong việc nhận thức đúng, nhận thức đủ các giá trị lý luận mang tính nền tảng. Đồng thời, thông qua hoạt động nghiên cứu, giảng dạy để không ngừng tuyên truyền, phổ quát và làm cho các giá trị lý luận thâm nhập sâu hơn vào trong đời sống xã hội.

Thứ hai, không ngừng đổi mới tư duy lý luận, khả năng vận dụng và phát triển sáng tạo chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh vào nghiên cứu, giảng dạy. Chủ tịch Hồ Chí Minh đã nói: “Lý luận không phải là một cái gì cứng nhắc, nó đầy tính chất sáng tạo. Lý luận luôn luôn cần được bổ sung bằng những kết luận mới rút ra từ thực tiễn sinh động. Những người cộng sản các nước phải cụ thể hóa chủ nghĩa Mác - Lênin cho thích hợp với điều kiện hoàn cảnh từng lúc và từng nơi” [4]. Thực tiễn luôn biến đổi và đặt ra các yêu cầu ngày càng cao đối với quá trình nhận thức. Giá trị của lý luận chỉ có thể đảm bảo được tính bền vững khi chủ thể của quá trình nhận thức biết cách tiếp biến, vận dụng và tất nhiên là phải có cả sự bổ sung, cập nhật và phát triển nó. Từ yêu cầu này, cán bộ, giảng viên Học viện Chính trị khu vực III phải không ngừng đổi mới tư duy, tăng cường tính chủ động, sáng tạo trong quá trình vận dụng, phát triển lý luận chính trị.

Thứ ba, không ngừng nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên. Xã hội ngày càng phát triển, nguồn thông tin ngày càng đa dạng, nhu cầu tiếp cận các nguồn tri thức ngày càng cao, vì vậy, để nâng cao chất lượng giảng dạy, người giảng viên phải thường xuyên theo sát các biến động của xã hội, kịp thời nắm bắt thông tin, đưa ra các định hướng đúng đắn khi tiếp cận và cung cấp các luồng thông tin tri thức cho học viên. Phải tập trung, đi sâu nghiên cứu, phát triển các mục tiêu, định hướng, các vấn đề mới mà Đại hội Đảng lần thứ XIII đã đề ra; các yêu cầu bức thiết từ thực tiễn phát triển của khu vực miền Trung - Tây Nguyên; vấn đề xây dựng, chỉnh đốn Đảng, nâng cao năng lực lãnh đạo, cầm quyền của Đảng, xây dựng Nhà nước pháp quyền xã hội chủ nghĩa, phát huy khối đại đoàn kết toàn dân tộc, xây dựng, phát triển văn hóa, con người Việt Nam...

Bên cạnh đó cũng cần chú trọng việc xác định đúng, trúng chủ đề nghiên cứu, nội dung trọng tâm cần chuyển tải của bài giảng để phân loại, sàng lọc các kiến thức tự học, tự nghiên cứu cho học viên. Định hướng những tri thức mới cần tiếp cận, bổ sung để hỗ trợ cho hoạt động thực tiễn của học viên ở địa phương. Cần

xác định rõ đích đến cao nhất của hoạt động nghiên cứu, giảng dạy lý luận ở Học viện Chính trị khu vực III là để góp phần đào tạo nên những người cán bộ đầy đủ phẩm chất, năng lực và uy tín đáp ứng được nhiệm vụ. Mỗi người cán bộ, giảng viên trên lớp phải luôn cố gắng xây dựng một hình mẫu về năng lực công tác, về khả năng truyền đạt, về phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống giản dị, hòa đồng.

Thứ tư, bám sát các yêu cầu của thực tiễn trong nghiên cứu, giảng dạy môn Chính trị học, chương trình Cao cấp lý luận chính trị tại Học viện Chính trị khu vực III. Giảng viên giảng dạy môn Chính trị học phải thường xuyên tự cập nhật, trang bị những nguồn kiến thức vừa mang tính đặc thù của khu vực miền Trung - Tây Nguyên, vừa mang tính đại diện của đất nước để mỗi bài giảng, bài nghiên cứu luôn có đủ hơi thở của cuộc sống. Trước mắt, phải tập trung, đi sâu nghiên cứu, phát triển các mục tiêu, định hướng, các vấn đề mới mà Đại hội Đảng lần thứ XIII đã đề ra. Tiếp đến là các yêu cầu bức thiết đặt ra từ thực tiễn phát triển của khu vực miền Trung - Tây Nguyên như vấn đề xây dựng, chỉnh đốn Đảng, nâng cao năng lực lãnh đạo, cầm quyền của Đảng, xây dựng Nhà nước pháp quyền xã hội chủ nghĩa, phát huy khối đại đoàn kết toàn dân tộc, xây dựng, phát triển văn hóa, con người Việt Nam...

Thực tiễn là tiêu chuẩn của chân lý, chỉ có bám sát thực tiễn mới kiểm chứng được sự đúng - sai của tư tưởng, lý luận. Trong giai đoạn hiện nay, nhiệm vụ chủ yếu của công tác nghiên cứu, giảng dạy lý luận chính trị nói chung và giảng dạy môn Chính trị học nói riêng được Đảng xác định là “đẩy mạnh tổng kết thực tiễn, nghiên cứu lý luận, hoàn thiện hệ thống lý luận về đường lối đổi mới, về chủ nghĩa xã hội và con đường đi lên chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam. Gắn tổng kết thực tiễn, nghiên cứu lý luận với định hướng chính sách”.

Thứ năm, không ngừng đổi mới phương pháp giảng dạy. Tăng cường đổi mới phương thức đào tạo, bồi dưỡng, đẩy mạnh ứng dụng công nghệ hiện đại trong giảng dạy Chính trị học. Chuyển đổi mạnh quá trình đào tạo, bồi dưỡng: “từ học chủ yếu trên lớp sang tổ chức hình thức học tập đa dạng, chú ý dạy và học trực tuyến, qua internet, truyền hình, các hoạt động xã hội, ngoại khóa, nghiên cứu khoa học” [1]. Đẩy mạnh đào tạo, bồi dưỡng trực tuyến thông qua mô phỏng, số hóa bài giảng. Hiện nay, công tác giảng dạy chương trình cao cấp lý luận chính trị ngày càng đòi hỏi tính chuyên sâu để nâng cao kiến thức, phát triển kỹ năng, rèn luyện thái độ công vụ phù hợp; nội dung đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị cũng không ngừng tăng lên về khối lượng kiến thức, kỹ năng, trong khi đó các chương trình đào tạo, bồi dưỡng cho đối tượng cán bộ, công chức lại có những giới hạn nhất định về không gian và thời gian, gây khó khăn cho giảng viên và học viên. Vì vậy, giảng dạy chương trình cao cấp lý luận chính trị trực tuyến là phương pháp để giải quyết khó khăn đó, nhất là trong điều kiện dịch bệnh. Việc áp dụng các giải pháp giảng dạy trực tuyến góp phần nâng cao hiệu quả công tác đào tạo, bồi dưỡng.

Thứ sáu, hiện đại hóa cơ sở vật chất – kỹ thuật. Đầu tư xây dựng mới và cải tạo hệ thống giảng đường, phòng học, khu làm việc, thư viện, kí túc xá với đầy đủ trang thiết bị kỹ thuật hiện đại đảm bảo tính đồng bộ, tiện nghi trong giảng dạy và sinh hoạt.

Quản lý tốt kế hoạch mua sắm và sử dụng CSVC - KT như giáo trình, tài liệu nghiên cứu, máy tính, các thiết bị điện tử phục vụ cho hoạt động đào tạo. Xây dựng cơ chế quản lý CSVC - KT, quản lý khai thác thông tin trên mạng và sử dụng các phương tiện thiết bị trong quá trình giảng dạy, học tập và nghiên cứu. Có cơ chế ưu tiên cho các đối tượng đào tạo thuộc diện chính sách của Nhà nước nhằm tạo điều kiện, động viên người học yên tâm học tập.

Tăng cường kiểm tra, giám sát các nguồn tài chính sử dụng cho việc xây dựng và phát triển CSVC - KT, ưu tiên đầu tư những hạng mục theo thứ tự mức độ cần thiết. Hiện đại hóa nhưng vẫn phải đảm bảo yếu tố hợp lý tránh lãng phí ảnh hưởng đến ngân sách chung.

4. Kết luận

Nâng cao chất lượng giảng dạy môn Chính trị học là yêu cầu tất yếu của quá trình đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, đào tạo nói chung và đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị nói riêng. Điều này góp phần tăng tính hấp dẫn, lôi cuốn cho các bài giảng lý luận chính trị, từ đó nâng cao chất lượng, hiệu quả của công tác đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị. Đây cũng là cách thức quan trọng để góp phần nâng cao chất lượng đội

ngũ cán bộ, đảng viên ở Việt Nam hiện nay, hạn chế tình trạng suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống cùng những biểu hiện tiêu cực khác của một bộ phận cán bộ, đảng viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam, Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, Tập I, Tập II, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2021.
- [2] Tổng cục thống kê (2019), Báo cáo sơ bộ Tổng điều tra Dân số và nhà ở 2019 <https://www.gso.gov.vn>
- [3] 3Khoa Chính trị học và Quan hệ Quốc Tế, Học Viện Chính trị khu vực III, Báo cáo thành tích, năm 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022.
- [4] Hồ Chí Minh: Toàn tập, Nxb CTQG, H, 2011, t1, tr.95.
- [5] Học viện chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh (2021), “Giáo trình môn chính trị học”, Chương trình cao cấp lý luận chính trị, Nxb. Lý Luận chính trị, Hà Nội.
- [6] Học viện chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh (2021), “Một số vấn đề chung về giảng dạy lý luận chính trị”, Tập 1, Nxb. Lý Luận chính trị, Hà Nội.
- [7] Học viện chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh (2021), “Phương pháp và kỹ năng giảng dạy lý luận chính trị”, Tập 2, Nxb. Lý Luận chính trị, Hà Nội.
- [8] Đoàn Triệu Long (2023) “Học viện Chính trị khu vực III với nhiệm vụ nghiên cứu, giảng dạy lý luận chính trị ở miền Trung - Tây Nguyên”, Tạp chí Sinh hoạt Lý luận, số 1.

ABSTRACT

Improving the quality of teaching Politics, the Advanced Political Theory program at the Academy of Politics Region III today

Political theory work in general, and the teaching of political theory in particular, hold significant importance in shaping learners' worldview and methodology. Enhancing the quality of political theory education is one of the crucial prerequisites for ensuring that the knowledge from the curriculum permeates the learners' consciousness, thereby translating into practical actions at the grassroots level. To promptly meet the new practical demands, the teaching of the advanced political theory program in general, and Political Science in particular, must be improved in terms of quality, with innovations in both content and methodology.

Keywords: *Teaching quality, Advanced political theory, Political Science, methodology.*

BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC SỰ PHẠM CHO ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN TRẺ TẠI HỌC VIỆN CHÍNH TRỊ QUỐC GIA HỒ CHÍ MINH ĐÁP ỨNG YÊU CẦU, NHIỆM VỤ MỚI

Phạm Thị Chi¹

Tóm tắt. Giảng viên trẻ ở các trường đại học có vai trò quan trọng, góp phần quyết định chất lượng giáo dục, đào tạo của nhà trường. Họ là những người có tuổi đời rất trẻ, kinh nghiệm và phương pháp giảng dạy chưa nhiều. Vì vậy, để đáp ứng được yêu cầu giáo dục, đào tạo, nhiệm vụ mới các trường đại học thuộc khối chính trị cần có kế hoạch, chiến lược bồi dưỡng năng lực sự phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ. Đây là việc làm cần thiết và cấp bách. Trong khuôn khổ bài nghiên cứu này, tác giả trao đổi một số vấn đề liên quan đến năng lực sự phạm, qua đó, đề xuất một số giải pháp nhằm bồi dưỡng năng lực sự phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh hiện nay nhằm đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ mới.

Từ khóa: Giảng viên trẻ; Năng lực sự phạm; Đại học.

1. Đặt vấn đề

Năng lực sự phạm là một loại năng lực chuyên biệt - năng lực nghề nghiệp, đó là sự vững vàng và chuyên sâu về kiến thức chuyên môn, phong cách mẫu mực, linh hoạt, nhạy bén trong ứng xử các tình huống sự phạm thể hiện tài nghệ và phong cách sự phạm của người giảng viên, bảo đảm cho các hoạt động sự phạm được nhanh chóng thành thạo, đạt hiệu quả cao và giữ vai trò quyết định đến việc hoàn thành chức trách, nhiệm vụ của người giảng viên - lực lượng có vị trí đặc biệt quan trọng trong sự nghiệp giáo dục và đào tạo của đất nước và ở các trường đại học hiện nay. Tuy nhiên, năng lực sự phạm của giảng viên không phải tự nhiên mà có. Nó được hình thành, phát triển và hoàn thiện thông qua giáo dục và đào tạo, thực tiễn thực hiện chức trách, nhiệm vụ và quá trình bồi dưỡng, tự bồi dưỡng, rèn luyện. Vì vậy, nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên nói chung, giảng viên trẻ nói riêng một cách toàn diện, có kiến thức chuyên sâu, năng lực giảng dạy và phương pháp nghiên cứu khoa học tốt, là yêu cầu vừa cơ bản lâu dài, vừa cấp thiết tại các trường đại học, học viện chuyên ngành chính trị hiện nay.

Khung năng lực giảng viên trẻ là tập hợp hệ thống các nhóm năng lực gồm có: năng lực cốt lõi (core competency), năng lực chuyên biệt (specific competency) năng lực theo vai trò (role specific competencies) hay năng lực đặc thù nghề nghiệp (occupational competency) để thực hiện vai trò, nhiệm vụ của người giảng viên trẻ hiện nay. Khung năng lực vừa là phương thức quản lý, vừa là công cụ quản lý.

Khung năng lực giảng viên ở các trường đại học là một “bức tranh” hoàn chỉnh các yêu cầu về năng lực giảng dạy, nghiên cứu, phát triển chuyên môn để thực hiện các vai trò của nhà sư phạm, nhà giáo dục, chuyên gia, nhà khoa học tại Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh.

Trong phạm vi bài nghiên cứu này, tác giả tập trung phân tích và làm rõ một số khái niệm về một số vấn đề lý luận về bồi dưỡng năng lực sự phạm của đội ngũ giảng viên trẻ tại Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh; thực trạng và giải pháp bồi dưỡng năng lực sự phạm cho giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh; và một số giải pháp bồi dưỡng năng lực sự phạm cho giảng viên trẻ tại Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh hiện nay.

Ngày nhận bài: 07/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

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: chiqlgk58@gmail.com,

2. Lịch sử nghiên cứu vấn đề

Bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ ở Hoa Kỳ: Năm 1989, tác giả McLagan nghiên cứu đề xuất mô hình năng lực được sử dụng rộng rãi trong các trường đại học nhằm hình thành các chuẩn mực cho đội ngũ giảng viên trẻ trong lĩnh vực chính trị. Mô hình được cho là thành công nhất của Hiệp hội những người làm công tác đào tạo và phát triển Mỹ - American Society for Training and Development (ASTD). Từ mô hình này, các tiêu chuẩn năng lực áp dụng vào các chương trình đào tạo, phát triển tính chuyên nghiệp cho các nhà quản lý, lãnh đạo. Giảng viên trẻ thường được hiểu là những người đảm nhiệm công tác giảng dạy và nghiên cứu tại các cơ sở giáo dục đại học, cao đẳng, với độ tuổi từ khoảng 22 đến 35 tuổi. Đa số giảng viên trẻ hiện nay có trình độ thạc sĩ hoặc tiến sĩ. Một số người đã có cơ hội học tập ở nước ngoài, cập nhật những kiến thức và phương pháp giáo dục tiên tiến. Giảng viên trẻ không chỉ đại diện cho một thế hệ mới trong lĩnh vực giáo dục mà còn đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sự phát triển của hệ thống giáo dục đại học [12].

Khung năng lực giảng viên trẻ của 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. Những giảng viên này thường mang đến sự đổi mới, có kiến thức sâu rộng trong lĩnh vực chuyên môn và khả năng tạo ảnh hưởng trong cộng đồng học thuật. Họ được giao nhiệm vụ không chỉ nghiên cứu mà còn phải truyền đạt kiến thức cho các thế hệ sinh viên thông qua các chương trình học trực tiếp lẫn trực tuyến [2].

Khung năng lực giảng viên trẻ tại Vương quốc Anh ngoài các năng lực của người giảng viên đại học, khung năng lực người giảng viên trẻ được xây dựng và điều chỉnh theo UK Professional Standards Framework (UKPSF). Đây là một chuẩn quốc gia để định hướng năng lực giảng dạy và hỗ trợ học tập cho giảng viên trong giáo dục đại học. Khung này không chỉ áp dụng cho giảng viên trẻ mà cho mọi đối tượng giảng dạy ở cấp độ khác nhau gồm ba yếu tố: (i) Hoạt động giảng dạy và hỗ trợ học tập - Các phương pháp tiếp cận sáng tạo, lấy người học làm trung tâm; (ii) Kiến thức cốt lõi - Kiến thức chuyên môn, hiểu biết về phương pháp giáo dục đại học và công nghệ hỗ trợ giảng dạy; (iii) Giá trị chuyên môn - Cam kết về tính bình đẳng, đa dạng, và thúc đẩy trải nghiệm học tập tích cực cho sinh viên. Các giảng viên trẻ được kỳ vọng không chỉ rèn luyện khả năng chuyên môn mà còn phát triển các kỹ năng mềm như lãnh đạo, làm việc nhóm, và thích ứng với môi trường giáo dục liên tục thay đổi.

Đại học quốc gia Galway Ireland (NUI) có qui mô lớn nhất ở Ireland (vương quốc Anh) với truyền thống lâu đời (1849) [11]. Trường đã xây dựng khung “ma trận” 3 lĩnh vực năng lực như: (1) nghiên cứu xuất sắc (Academic Excellence); (2) lãnh đạo xuất sắc (Leadership Excellence); và (3) tổ chức xuất sắc (Organisational Excellence). Và được chia ra 6 năng lực cơ bản gồm: năng lực nghiên cứu khoa học; năng lực giảng dạy; năng lực cá nhân (hiệu quả); năng lực văn hóa xã hội; tầm nhìn và chiến lược; và năng lực phát triển cộng đồng (xem hình 1).

Bảng 1. Khung năng lực giảng viên QLGD đại học NUI Galway

Academic Excellence	Leadership Excellence	Organisational Excellence
Nghiên cứu (Excellence in Research)	Hiệu quả cá nhân (Personal Effectiveness)	Tầm nhìn Chiến lược (Strategy & Vision) Phát triển cộng đồng
Giảng dạy (Excellence in Teaching)	Phát triển VHXH (Leading Others)	(Collegiate & Community Contribution)

Nguồn: Competency Framework for Lecturer Roles at NUIG - 2024

Khung năng lực 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. Các năng lực người giảng viên trẻ được chia thành (i) phẩm chất năng lực cá nhân (liêm chính, quyết đoán, có động lực vươn lên, chủ động, linh hoạt, kỹ năng tư duy, giao tiếp, gây ảnh hưởng); (ii) năng lực tổ chức (lãnh đạo, tầm nhìn, văn hóa, hệ thống quản lý), (iii) năng lực xây dựng và thực hiện chính sách (phân tích môi trường, chiến lược,

tham vấn công chúng cộng đồng. . .). Sự phát triển năng lực giảng viên trẻ ở Singapore trải dài lộ trình nghề nghiệp, đồng thời họ tham gia các chương trình đào tạo/huấn luyện người lãnh đạo, quản lý để thẩm thấu các phẩm chất và năng lực [5].

Phát triển giảng viên đại học Trường Đại học Quản lý Bắc kinh, Trung Quốc bắt đầu từ việc phân tích đặc trưng lao động nghề nghiệp của giảng viên đại học định hướng ứng dụng theo 4 khía cạnh: (1) đa dạng hóa các vai trò, (2) tự chịu trách nhiệm xã hội, (3) năng lực chuyên môn sâu về CMNV và đa chiều, và (4) chất lượng, hiệu quả cá nhân (năng lực cá nhân). Tiếp cận mô hình năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học theo mẫu ETA, Trường ĐH Quản lý Bắc kinh, xây dựng mô hình năng lực giảng viên quản lý giáo dục gồm có 4 lĩnh vực năng lực: (1) năng lực cá nhân (chất lượng, hiệu quả); (2) năng lực giáo dục, (3) năng lực/khả năng phát triển và (4) năng lực hợp tác. Trong đó, chất lượng hiệu quả cá nhân được xem là năng lực trung tâm, cơ bản cốt lõi của người giảng viên đại học [3].

Tóm lại, việc xây dựng khung năng lực của người giảng viên trẻ ở các quốc gia tiêu biểu trên thế giới, điểm đáng lưu ý và được các học giả, nhà nghiên cứu nhấn mạnh và chú ý nhiều nhất đó chính là vai trò và các năng lực dựa trên nền tảng cá nhân hay còn gọi là năng lực cá nhân của người giảng viên trong trong các học viện, trường đại học chuyên ngành chính trị.

3. Phương pháp nghiên cứu

Để phân tích năng lực sư phạm của đội ngũ giảng viên trẻ, 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 năng lực sư phạm cho 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, năng lực sư phạm của 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 năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên 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. Một số vấn đề lí luận về bồi dưỡng năng lực sư phạm của đội ngũ giảng viên trẻ ở các trường đại học

Khái niệm về giảng viên: Theo Từ điển tiếng Việt: “Giảng viên: Tên gọi chung người làm công tác giảng dạy ở các trường chuyên nghiệp, các lớp ĐT, huấn luyện, các trường trên bậc học phổ thông. . .” [1]. Khoản 1 Điều 66 Luật Giáo dục năm 2019 quy định: “Nhà giáo giảng dạy ở cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, cơ sở giáo dục khác, giảng dạy trình độ sơ cấp, trung cấp gọi là giáo viên; nhà giáo giảng dạy từ trình độ cao đẳng trở lên gọi là giảng viên [2].

Khái niệm về giảng viên trẻ: Đội ngũ giảng viên trẻ là lực lượng có vai trò quan trọng, quyết định chất lượng giáo dục, đào tạo của mỗi nhà trường, có nhiệm vụ chính trị là giảng dạy, nghiên cứu khoa học theo từng chuyên ngành, nhóm ngành đáp ứng yêu cầu đào tạo, bồi dưỡng, trang bị kiến thức cho sinh viên; đồng thời, giáo dục, rèn luyện, hình thành và phát triển phẩm chất, nhân cách của họ. Tùy theo chức năng, nhiệm vụ của từng trường, từng khoa mà số lượng giảng viên trẻ có thể khác nhau nhưng đây là lực lượng lao động quan trọng, chịu trách nhiệm trang bị kiến thức, giáo dục, bồi dưỡng phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống, phương pháp tác phong công tác, truyền thụ kinh nghiệm... cho sinh viên.

Từ hướng tiếp cận trên, có thể quan niệm: Giảng viên trẻ ở đại học là những giảng viên trẻ về tuổi nghề và tuổi đời, được cấp có thẩm quyền công nhận và bổ nhiệm theo quy chế công tác cán bộ, có chức trách, nhiệm vụ là giảng dạy, giáo dục nhằm hình thành, phát triển trình độ, năng lực, phẩm chất cần thiết cho sinh

viên theo mục tiêu, yêu cầu ĐT và tham gia các hoạt động khác theo chức trách, nhiệm vụ được giao [3].

Thực tế chưa có văn bản nào của Đảng, Nhà nước, Bộ Giáo dục & Đào tạo định nghĩa về “giảng viên trẻ”. Tuy nhiên, trong văn bản của một số tổ chức, trường đại học khi đề cập đến giảng viên có nói tới “giảng viên trẻ”. Vì vậy, quan niệm về giảng viên trẻ mà tác giả tiếp cận trên đây là một phạm trù mở, với hướng tiếp cận tương đương độ tuổi cán bộ đoàn, được hiểu bao gồm những giảng viên: Trẻ về tuổi nghề - thâm niên công tác (dưới 10 năm); trẻ về tuổi đời (35 tuổi trở xuống).

Quan niệm về năng lực sư phạm: Theo Từ điển tiếng Việt: “năng lực là khả năng, điều kiện chủ quan hoặc tự nhiên sẵn có để thực hiện một hoạt động nào đó. Phẩm chất tâm lý, sinh lý tạo cho con người khả năng hoàn thành một loại hoạt động nào đó với chất lượng cao” [3]. Năng lực là đặc điểm của cá nhân thể hiện mức độ thông thạo - tức là có thể thực hiện một cách thành thực và chắc chắn - một hay một số dạng hoạt động nào đó. Năng lực gắn liền với những phẩm chất về trí tuệ, trí nhớ, tính nhạy cảm, tính cách của cá nhân. Năng lực có thể phát triển trên cơ sở năng khiếu... nhưng không phải là bẩm sinh mà là kết quả phát triển của xã hội và của con người. Từ đó, có thể quan niệm: năng lực là tổng hoà các yếu tố kiến thức, kinh nghiệm, kĩ năng hoạt động, là khả năng nội tại, tiềm tàng trong mỗi con người và sự huy động khả năng đó vào một hay vài hoạt động nào đó, đảm bảo cho hoạt động thực tiễn đạt chất lượng, hiệu quả cao.

Như vậy, năng lực là khả năng của con người đối với hoạt động nhất định, khả năng hiểu, biết, hành động (thực hiện) một hoạt động nào đó. Năng lực của con người tồn tại dưới hai dạng, năng lực tiềm tàng (tiềm năng) và năng lực hiện hữu (năng lực thực tế). Muốn đánh giá năng lực phải căn cứ vào các khả năng ở cả hai hình thức biểu hiện và kết quả hoạt động.

Có thể nói, năng lực của mỗi người là kết quả thống nhất của quá trình biết, hiểu và hành động. Biết, hiểu là nội dung tri thức, là cơ sở hình thành năng lực, còn hành động biểu hiện ở kĩ năng, kĩ xảo; hành động và kết quả hành động là cái suy đến cùng đánh giá năng lực của mỗi người trong thực tiễn. Năng lực sư phạm là một loại năng lực chuyên biệt - năng lực nghề nghiệp, phản ánh sự tương thích giữa những yếu tố chủ quan của chủ thể với những yêu cầu do nghề nghiệp sư phạm đặt ra, được thể hiện trong xu hướng, tài năng và phong cách sư phạm của người giảng viên. năng lực sư phạm là khả năng, sự vững vàng và chuyên sâu về kiến thức chuyên môn, phong cách mẫu mực, sự linh hoạt, nhạy bén trong ứng xử các tình huống sư phạm với tư cách là chủ thể dạy học và giáo dục.

Năng lực sư phạm bị quy định bởi nhiều yếu tố, trong đó các yếu tố như trình độ ĐT và quá trình trải nghiệm thực tiễn nghề nghiệp là quan trọng nhất, có vai trò chi phối các yếu tố khác. Một trong những đặc điểm làm cho năng lực sư phạm không giống với các loại năng lực khác là sự thâm nhập lẫn nhau giữa năng lực với phẩm chất. Các phẩm chất đạo đức, nhân cách của nhà sư phạm là một bộ phận cấu thành năng lực sư phạm. Các phẩm chất đó thấm thấu vào quan điểm, hành vi và tự nó có sức thuyết phục, hỗ trợ cho các kĩ năng hoạt động nghề nghiệp, tạo thành năng lực của nhà sư phạm. Những nhà sư phạm giỏi, tài năng luôn là những người có đức độ, có nhân cách phát triển phù hợp với chuẩn mực giá trị đạo đức xã hội, nhất là những nhà sư phạm.

Từ hướng tiếp cận trên đây, có thể quan niệm: năng lực sư phạm là một loại năng lực chuyên biệt, là tổng hoà các yếu tố kiến thức, kĩ năng - kĩ xảo, phẩm chất nhân cách và tư chất của nhà sư phạm, hợp thành khả năng, điều kiện nội tại bảo đảm cho hoạt động sư phạm nhanh chóng thành thạo và đạt hiệu quả cao.

Khái niệm năng lực sư phạm của giảng viên trẻ ở các trường đại học: năng lực sư phạm của giảng viên trẻ ở các trường đại học là một năng lực cụ thể trong năng lực của người giảng viên, được hình thành và phát triển trong quá trình ĐT, công tác giảng dạy tại ở các trường đại học, gắn liền với sự hình thành, phát triển của các năng lực khác như năng lực nghiên cứu khoa học, năng lực lãnh đạo, chỉ huy... năng lực sư phạm của giảng viên trẻ được quy định bởi quá trình đào tạo tại các nhà trường; quá trình tự rèn luyện trao dồi kiến thức và phương pháp; chức trách, nhiệm vụ của người giảng viên; điều kiện cơ sở vật chất đảm bảo cho hoạt động sư phạm và khoa học. Như vậy, năng lực sư phạm của giảng viên trẻ ở các trường đại học được giới hạn khi họ đang công tác giảng dạy tại trường, theo đó yêu cầu về năng lực sư phạm phải phù hợp với đặc điểm, trình độ của đối tượng giảng dạy và yêu cầu nhiệm vụ giáo dục, đào tạo theo mô hình, mục tiêu xác định.

Vì vậy, có thể quan niệm: năng lực sư phạm của giảng viên trẻ ở các trường đại học là tổng hợp các phẩm chất tâm lý và khả năng chuyên môn đang trong giai đoạn hình thành và phát triển nhằm đáp ứng yêu cầu hoạt động sư phạm của người dạy trong các trường đại học.

5. Thực trạng bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh

Trong những năm qua, Đảng ủy, Ban Giám đốc Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh đã thường xuyên quán triệt sâu sắc quan điểm của Đảng về giáo dục, đào tạo trong Nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XII về: “Thực hiện đồng bộ các giải pháp phát triển và nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo... Xây dựng đội ngũ giáo viên đủ về số lượng, đáp ứng yêu cầu về chất lượng” [4]; Nghị quyết Trung ương 8, khóa XI về Đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, đào tạo; “Chiến lược phát triển giáo dục” giai đoạn 2021 - 2030, tầm nhìn đến năm 2045 của Chính phủ; Chỉ thị, hướng dẫn của cơ quan chức năng các cấp về công tác giáo dục, đào tạo và nghiên cứu khoa học, phát triển đội ngũ nhà giáo trong giai đoạn hiện nay. Đảng ủy Học viện đã ban hành Nghị quyết số 13-NQ/ĐU ngày 30/12/2021 của Ban Thường vụ Đảng ủy Học viện về đào tạo, bồi dưỡng, sử dụng và phát triển đội ngũ cán bộ, giảng viên trẻ của Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045. Nhờ vậy, chất lượng giảng viên trẻ đã có nhiều chuyển biến tích cực, góp phần quan trọng trong việc nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng của Học viện. Đảng ủy, Ban Giám đốc Học viện, cấp ủy, lãnh đạo các đơn vị thường xuyên quan tâm hơn, chỉ đạo triển khai đồng bộ việc xây dựng đội ngũ giảng viên trẻ, kịp thời giải quyết những vướng mắc, khó khăn. Bên cạnh đó, Đảng ủy, Ban giám đốc Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh luôn thống nhất nhận thức về vị trí, vai trò quan trọng hàng đầu, có ý nghĩa then chốt thực hiện nhiệm vụ giáo dục, đào tạo và nghiên cứu khoa học của đội ngũ giảng viên nói chung, giảng viên trẻ nói riêng. Đây là cơ sở, tiền đề giúp lãnh đạo, chỉ đạo toàn bộ hoạt động bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ.

Đồng thời, đội ngũ giảng viên trẻ cơ bản nhận thức được vai trò, tầm quan trọng của năng lực sư phạm và yêu cầu cấp thiết của hoạt động bồi dưỡng và tự bồi dưỡng. Nhiều giảng viên trẻ đã thể hiện được trách nhiệm, cần cù chịu khó trong học tập, rèn luyện, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ, kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo trong các hoạt động sư phạm. Đa số giảng viên trẻ đã có kế hoạch bồi dưỡng khá cụ thể, tận dụng thời gian ngoài giờ tích cực nghiên cứu cập nhật thông tin, mở rộng tầm hiểu biết, trau dồi kiến thức chuyên ngành, tìm tòi phương pháp dạy học tích cực... nhằm nâng cao khả năng giảng dạy, truyền thụ của mình. Do đó, một số giảng viên trẻ đã khẳng định được năng lực của mình ở hầu hết các khâu, các bước trong hoạt động sư phạm như giảng bài, seminar, tư vấn giúp đỡ sinh viên trong nghiên cứu học tập sau bài giảng cũng như năng lực trong nghiên cứu khoa học... Vì vậy, đã thu hút được sự quan tâm chú ý và tham gia của sinh viên. Kết quả điều tra cũng cho thấy, có 71% ý kiến đánh giá về chất lượng bài giảng của đội ngũ giảng viên trẻ hiện nay là khá và tốt. Thông qua các hoạt động sư phạm, nội dung nào giảng viên trẻ còn yếu, bộ môn và khoa yêu cầu chỉnh sửa, đến, khi đạt chất lượng mới thông qua. Biện pháp này đã góp phần tạo nên sự cố gắng, nỗ lực, nâng cao năng lực toàn diện của giảng viên trẻ một cách vững chắc. Kết quả khảo sát đội ngũ giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh cho thấy: có 89% số người được hỏi cho rằng cần bồi dưỡng kiến thức chuyên ngành, 85% cho rằng, cần bồi dưỡng về kỹ năng sư phạm.

Bên cạnh đó, nội dung, hình thức bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ có sự đổi mới, bám sát yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo. Hoạt động đánh giá chất lượng đội ngũ giảng viên trẻ luôn được quan tâm đúng mức.

Phần lớn giảng viên trẻ có thái độ đúng đắn và trách nhiệm cao trong hoạt động tự bồi dưỡng. Năng lực sư phạm từng bước được nâng lên, kết quả thực hiện chức trách, nhiệm vụ có sự chuyển biến tiến bộ. Nhiều giảng viên trẻ đã xây dựng kế hoạch tự bồi dưỡng, tự hoàn thiện năng lực của mình một cách cụ thể; tự tin, chủ động trong các hoạt động sư phạm, đặc biệt trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học, mạnh dạn đảm nhận những nội dung khó, những vấn đề đòi hỏi sự cố gắng, quyết tâm và tính sáng tạo. Nhiều người đã có ý thức tận dụng thời gian, tích cực theo dõi, dự giờ, nghe giảng, khiêm tốn học hỏi, trao đổi, tham khảo ý kiến các giảng viên có nhiều kinh nghiệm về kiến thức chuyên môn và phương pháp giảng dạy; gần gũi trao đổi nắm bắt chất lượng học tập, thông tin phản hồi của học viên để kịp thời điều chỉnh phương pháp giảng dạy.

Tuy nhiên, bên cạnh những cái đã đạt được trên thì công tác bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh vẫn còn những hạn chế sau:

Một bộ phận cán bộ, giảng viên chưa nhận thức đầy đủ vị trí, vai trò của bồi dưỡng năng lực sư phạm; công tác đánh giá chất lượng giảng dạy và nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ ở một số đơn vị trực thuộc Học viện thiếu những tiêu chí cụ thể, kế hoạch bồi dưỡng chưa khoa học, sát thực. Đảng ủy, Ban Giám đốc Học viện thường xuyên có chủ trương bồi dưỡng nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo, tuy nhiên trên thực tế Học viện chưa xây dựng xây dựng chương trình đào tạo bài bản và toàn diện nhằm đào tạo đội ngũ giảng viên lý luận chính trị cho toàn hệ thống. Do đó, quá trình tổ chức thực hiện còn thiếu tính khoa học, chưa có chiến lược dài hạn; chưa chú ý thỏa đáng cho công tác quy hoạch phát triển các nhóm chuyên gia, đặc biệt là đội ngũ giảng viên trẻ.

Nội dung, hình thức, phương pháp bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ chưa đồng bộ và sát với từng nhóm đối tượng. Sự phối hợp giữa các tổ chức, lực lượng tham gia bồi dưỡng chưa nhịp nhàng, thống nhất. Chưa có nhiều hình thức, biện pháp để phối hợp, phát huy sức mạnh tổng hợp của các tổ và phát huy tính tích cực, chủ động sáng tạo của giảng viên trẻ vào nâng cao chất lượng của hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Một số Viện, Khoa chuyên ngành còn biểu hiện nương nhẹ hoặc nặng về cảm tính trong đánh giá năng lực sư phạm của giảng viên trẻ, việc tự đánh giá của giảng viên trẻ và đánh giá của lãnh đạo đơn vị về quá trình rèn luyện, đào tạo, bồi dưỡng, thực hiện nhiệm vụ chuyên môn đối với giảng viên trẻ còn tương đối nặng về hình thức, nhiều báo cáo chung chung dẫn đến khó khăn trong xây dựng và thực hiện kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đối với từng giảng viên trẻ.

Trong hoạt động bồi dưỡng năng lực sư phạm, việc xây dựng và triển khai kế hoạch bồi dưỡng có nội dung chưa thực sự khoa học, thiếu sự chỉ đạo tập trung, thống nhất và sự kiểm tra giám sát chặt chẽ trong quá trình giảng dạy, nghiên cứu khoa học, chủ yếu mới chỉ dừng lại ở khâu phân công giao nhiệm vụ. Còn một số bất cập trong phân công nhiệm vụ để đào tạo, bồi dưỡng giảng viên trẻ: Số lượng giờ giảng của giảng viên trẻ trong năm chưa nhiều; một số cán bộ, giảng viên trẻ về các viện chuyên ngành phải làm công tác kiêm nhiệm (giáo vụ, tạp chí và tham gia nhiều công việc hành chính khác) nên việc tập trung cho công tác nghiên cứu, giảng dạy đôi lúc vẫn chưa thực sự chuyên tâm..

Tính chủ động, tích cực trong tự bồi dưỡng năng lực sư phạm của một số giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh chưa cao. Việc tự ĐT, tự bồi dưỡng, nâng cao năng lực, phẩm chất của đội ngũ giảng viên trẻ chưa chủ động, tự giác, tích cực, chưa biến việc tự học, tự rèn luyện thành nhu cầu cần thiết của bản thân. Các kỹ năng sư phạm còn hạn chế như kỹ năng thiết kế đề cương chuẩn bị bài giảng, nội dung còn dàn trải, chưa tập trung vào trọng tâm, trọng điểm, phân bố thời gian chưa hợp lý, tâm lý chưa ổn định nên khi thực hành giảng còn lúng túng, thiếu tự tin; chất lượng bài giảng của một số giảng viên trẻ chưa cao, mới chỉ truyền đạt được những nội dung cơ bản, chưa mở rộng, phân tích sâu, liên hệ, vận dụng chưa sát, còn nặng về đọc thoại. Phương pháp dạy học tích cực chưa được vận dụng thường xuyên, còn mang tính truyền thụ một chiều. Điều đó cho thấy việc tự học tập, nghiên cứu của đội ngũ giảng viên trẻ thời gian qua chưa được quan tâm đúng mức.

Như vậy, bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh trong những năm qua đã đạt được những thành tựu quan trọng. Tuy nhiên, việc nhận thức, triển khai các hoạt động bồi dưỡng trên thực tế vẫn còn những hạn chế, bất cập, chưa đáp ứng được yêu cầu mới của sự phát triển đội ngũ và nhiệm vụ giáo dục, đào tạo. Vì vậy, cần nhận thức sâu sắc hơn những yêu cầu mới đặt ra với hoạt động này, trên cơ sở đó nghiên cứu đề xuất giải pháp khoa học, thiết thực, có tính khả thi góp phần nâng cao chất lượng bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh hiện nay.

6. Một số giải pháp bồi dưỡng năng lực sư phạm cho giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh hiện nay

6.1. Tạo sự chuyển biến về nhận thức, trách nhiệm của Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh trong bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ

Đây là giải pháp quan trọng hàng đầu có ý nghĩa quyết định đến chất lượng bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ tại Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh. Bởi vì, nhận thức có vai trò quan trọng trong định hướng và chỉ đạo hoạt động của con người. Lý luận và thực tiễn đều chỉ rõ, mọi hoạt động của con người phải được bắt đầu từ nhận thức, phải trên cơ sở nhận thức và chỉ có nhận thức đúng mới có cơ sở để hành động đúng. Các cấp uỷ, tổ chức đảng, đội ngũ cán bộ Viện, Khoa, bộ môn, giảng viên nhiều kinh nghiệm và cơ quan chức năng các cấp là chủ thể và lực lượng trực tiếp tham gia vào quá trình bồi dưỡng năng lực sư phạm, đòi hỏi phải có nhận thức đúng đắn, đầy đủ làm cơ sở chỉ đạo, hướng dẫn và tổ chức thực hiện đạt chất lượng, hiệu quả cao.

Để nâng cao nhận thức, trách nhiệm cho các đội ngũ giảng viên trẻ tại Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh tham gia bồi dưỡng năng lực sư phạm cần nhận thức đúng vị trí, vai trò của năng lực sư phạm, bồi dưỡng năng lực sư phạm và thực trạng năng lực sư phạm, những thuận lợi, khó khăn trong bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ ở các trường đại học hiện nay. Đồng thời, nhận thức rõ, nắm vững phạm vi, trách nhiệm, quyền hạn của cấp uỷ, tổ chức đảng, các đơn vị chức năng, Viện, Khoa chuyên ngành trong lãnh đạo, chỉ đạo, tổ chức bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ. Làm cho mọi tổ chức, mọi lực lượng và đội ngũ giảng viên nhận thức sâu sắc vị trí, tầm quan trọng của việc bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ thực chất là chăm lo, xây dựng thể hệ giảng viên có đủ trình độ, năng lực hoàn thành tốt nhiệm vụ giáo dục, đào tạo, đạt chuẩn của một giảng viên đại học. Bên cạnh đó, nắm vững quan điểm, chủ trương, phương châm, phương pháp giáo dục, đào tạo, xây dựng đội ngũ nhà giáo, đội ngũ cán bộ của Đảng và nhà nước.

6.2. Quán triệt đầy đủ, nghiêm túc phương châm, quan điểm của Đảng về xây dựng đội ngũ giảng viên

Thông qua sinh hoạt, hoạt động của các tổ chức quán triệt đầy đủ, nghiêm túc phương châm, quan điểm của Đảng về xây dựng đội ngũ giảng viên trong các nghị quyết, chiến lược phát triển giáo dục, đào tạo cũng như yêu cầu mới trong đào tạo nguồn nhân lực cho đất nước, ĐT cán bộ cho Đảng và Nhà nước. Đặc biệt quán triệt đầy đủ Nghị quyết lãnh đạo chuyên đề và năm học ở các trường đại học về công tác giáo dục, đào tạo, phát triển đội ngũ nhà giáo. Đó là những căn cứ quan trọng để thống nhất nhận thức, nâng cao trách nhiệm của tất cả các tổ chức, lực lượng tham gia bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ đáp ứng mục tiêu, yêu cầu nhiệm vụ trong thời kỳ mới.

6.3. Thường xuyên kiểm tra, đánh giá thực trạng đội ngũ giảng viên

Các tổ chức, các lực lượng thường xuyên kiểm tra, đánh giá đúng thực trạng, chỉ rõ những hạn chế, bất cập, nguyên nhân của những thiếu sót, đề ra các biện pháp khắc phục cụ thể. Đấu tranh, khắc phục những khuynh hướng sai lầm, lệch lạc trong nhận thức như xem nhẹ vị trí, vai trò của đội ngũ giảng viên trẻ và bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ dẫn đến thiếu trách nhiệm, thiếu quan tâm đến công tác này, việc xây dựng đội ngũ này là trách nhiệm của lãnh đạo, chỉ huy, ban giám hiệu và cơ quan chức năng...

Thông qua hoạt động thực tiễn để bồi dưỡng nâng cao nhận thức trách nhiệm của từng người, từng tổ chức đối với bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ. Thông qua hoạt động sư phạm ở các cấp độ khác nhau để nâng cao khả năng tư duy, nhận thức, trình độ, tích lũy những kiến thức, kĩ năng, kinh nghiệm của từng cá nhân.

Như vậy, nâng cao nhận thức, trách nhiệm của các tổ chức, các lực lượng tham gia bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh hiện nay không chỉ là yêu cầu khách quan, mà còn là giải pháp thiết thực, mang ý nghĩa quyết định đến kết quả hoàn thành nhiệm vụ

giáo dục, đào tạo và nghiên cứu khoa học.

6.4. Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng năng lực sư phạm và tích cực đổi mới nội dung bồi dưỡng phù hợp với từng nhóm đối tượng giảng viên trẻ

Đây là giải pháp có ý nghĩa hết sức quan trọng, là điều kiện tiên quyết tác động trực tiếp đến chất lượng, hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng. Vì vậy, thực hiện tốt giải pháp này là thể hiện sự quán triệt nghiêm túc các chủ trương, biện pháp lãnh đạo trong quá trình tổ chức bồi dưỡng năng lực sư phạm của đội ngũ giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh trong thực tiễn. Có thể xây dựng kế hoạch bồi dưỡng theo hai dạng, đó là mở lớp bồi dưỡng giảng viên trẻ tập trung và tập huấn giảng viên hàng năm. Để thực hiện tốt giải pháp này cần phải nghiên cứu, phân loại, đánh giá đúng đối tượng bồi dưỡng năng lực sư phạm. Từ đó có biện pháp bồi dưỡng cho phù hợp, cụ thể và khoa học. Có như vậy chất lượng công tác bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ mới đạt hiệu quả và chất lượng cao. Đồng thời, xây dựng kế hoạch, xác định nội dung, tiến trình, phương thức và lựa chọn lực lượng bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ phù hợp. Kế hoạch bồi dưỡng gồm kế hoạch của Học viện, Các Viện, Khoa, bộ môn và cá nhân giảng viên trẻ. Kế hoạch cần xác định rõ nội dung; thời gian bắt đầu và kết thúc; lực lượng đảm nhiệm; hình thức, biện pháp bồi dưỡng; yêu cầu cần đạt được, vật chất đảm bảo. Nếu quá trình bồi dưỡng đạt được những yêu cầu như kế hoạch và nội dung đã xác định thì sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho công tác bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ nhanh chóng đạt được mục tiêu đề ra. Mặt khác, phải đổi mới cả về nội dung, hình thức, biện pháp bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ. Nội dung bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ không phải chung chung, trừu tượng mà là những vấn đề cụ thể như năng lực biên soạn bài giảng, nghiên cứu tài liệu; kĩ năng thực hành bài giảng; chuẩn bị seminar và điều khiển seminar; kĩ năng và phương pháp nghiên cứu khoa học. Muốn vậy, chủ thể bồi dưỡng phải hướng dẫn, theo dõi giúp đỡ đội ngũ giảng viên trẻ ở tất cả các khâu, các bước của các hoạt động sư phạm như: Cách tiếp cận nội dung; cách lựa chọn, nghiên cứu tài liệu cả lí luận và thực tiễn có liên quan; cách soạn giáo án; kĩ năng thực hành bài giảng, truyền thụ kiến thức, nắm thông tin ngược từ học viên. Hay nói cách khác, đó là năng lực huy động, tổ chức kiến thức được trang bị vào giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Ngoài phẩm chất chính trị, đạo đức cần có, yêu cầu người giảng viên trẻ phải có đủ những kiến thức cơ bản, cần thiết, chuyên sâu. Để đáp ứng yêu cầu đổi mới nội dung phải tiến hành đổi mới hình thức, biện pháp bồi dưỡng. Hình thức, biện pháp bồi dưỡng cần đa dạng, phong phú, thường xuyên sáng tạo, bổ sung những hình thức, biện pháp mới.

6.5. Thường xuyên tích lũy, đúc rút kinh nghiệm, nâng cao năng lực chuyên môn

Năng lực sư phạm của người giảng viên là quá trình tích lũy lâu dài thông qua quá trình cọ sát thực tiễn của hoạt động giảng dạy. Thực tiễn hoạt động sư phạm rất phong phú, đa dạng bởi nó xuất phát từ đối tượng, đòi hỏi giảng viên trẻ thông qua mỗi hình thức giảng dạy, cần tự mình rút kinh nghiệm về nội dung, phương pháp, hoàn thiện giáo án, bổ sung tài liệu qua đó tích lũy cả tri thức và kĩ năng sư phạm. Mặt khác, mỗi giảng viên trẻ cần có tinh thần cầu thị, ham học hỏi, tích cực học tập ở đồng nghiệp qua đó tiếp thu, chọn lọc, bổ sung cho mình để năng lực chuyên môn sư phạm ngày càng phát triển toàn diện. Đồng thời, cần có kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trẻ về phẩm chất chính trị, động cơ trách nhiệm, lòng yêu nghề. Từ đó, tạo ra động lực thôi thúc giảng viên trẻ tích cực trong hoạt động sư phạm của mình, nhanh chóng tiếp cận với lao động sư phạm, hoà nhập vào đội ngũ giảng viên trong nhà trường. Quá trình nâng cao năng lực sư phạm của đội ngũ giảng viên trẻ là quá trình phức hợp của nhiều yếu tố, trong đó nỗ lực chủ quan có ý nghĩa quyết định. Đây là vấn đề có tính quy luật của quá trình, đòi hỏi sự quan tâm của Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh và nỗ lực chủ quan cao độ của mỗi giảng viên trẻ.

6.6. Phát huy tính tích cực, chủ động trong học tập, rèn luyện, bồi dưỡng năng lực sư phạm của đội ngũ giảng viên trẻ

Đây là giải pháp quan trọng nhằm phát huy yếu tố nội lực, thúc đẩy giảng viên trẻ phát triển năng lực nhận thức, năng lực công tác trong quá trình hoàn thiện kĩ năng sư phạm của người giảng viên. Bởi vì, khi

bản thân mỗi giảng viên chủ động, tích cực trong quá trình học tập, công tác, luôn say mê, hứng thú với công việc, họ sẽ nhận thức sâu sắc được nhiệm vụ cũng như khát khao được thể hiện mình. Vì vậy, họ sẽ biết khắc phục mọi khó khăn vướng mắc để vươn lên lĩnh hội tri thức khoa học, trau dồi đạo đức, rèn luyện nâng cao năng lực sư phạm. Do đó, các giải pháp khác chỉ có ý nghĩa khi nó được chuyển thành động cơ, ý chí, quyết tâm của mỗi giảng viên trong quá trình tự giáo dục, tự bồi dưỡng nhằm không ngừng phát triển năng lực sư phạm. Vì thế, đây là biện pháp quan trọng có ý nghĩa quyết định trực tiếp đến việc nâng cao năng lực sư phạm cho giảng viên trẻ tại Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh hiện nay. Vì vậy, để thực hiện tốt giải pháp này, cần thực hiện các nội dung sau:

Mỗi giảng viên trẻ phải xây dựng kế hoạch tự học tập, tự rèn luyện nâng cao năng lực sư phạm cho bản thân mình. Việc xây dựng kế hoạch tự học tập, tự rèn luyện thể hiện tinh thần tự giác, tích cực, chủ động của mỗi giảng viên trẻ trong nâng cao năng lực sư phạm cho bản thân mình. Xây dựng kế hoạch tự học tập, tự rèn luyện phải bảo đảm tính khoa học, hướng vào việc hình thành, phát triển năng lực sư phạm của giảng viên trẻ. Thực tiễn cho thấy, trong bất kì hoạt động nào của con người, nếu không xây dựng kế hoạch chặt chẽ, khoa học hoặc đã có kế hoạch, mà không quyết tâm thực hiện thì hiệu quả hoạt động đó không cao. Vì thế, xây dựng kế hoạch tự học, tự rèn luyện nâng cao năng lực sư phạm là một tất yếu, khách quan trong việc rèn luyện, nâng cao năng lực sư phạm cho giảng viên trẻ tại Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh.

Tổ chức thực hiện chặt chẽ, nghiêm túc kế hoạch tự học, tự rèn luyện nâng cao năng lực sư phạm của mỗi cá nhân giảng viên trẻ. Thường xuyên tự đánh giá kết quả hoạt động tự học tập, tự rèn luyện nâng cao năng lực sư phạm của mỗi giảng viên trẻ. Việc tự đánh giá thường xuyên, nghiêm túc kết quả hoạt động tự học tập, tự rèn luyện nâng cao năng lực sư phạm của mỗi giảng viên trẻ được xem là một trong những nội dung, biện pháp quan trọng góp phần nâng cao chất lượng tự học tập, tự rèn luyện của giảng viên trẻ. Tạo mọi điều kiện thuận lợi để giảng viên trẻ tự học tập, rèn luyện, nâng cao năng lực sư phạm cho bản thân. Kịp thời động viên giảng viên trẻ trong quá trình thực hiện kế hoạch, góp ý chân thành những mặt mạnh, mặt yếu trong năng lực sư phạm của từng giảng viên trẻ để họ nhận biết và kịp thời sửa chữa, rút kinh nghiệm góp phần nâng cao năng lực sư phạm đáp ứng với nhiệm vụ giáo dục và đào tạo của Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh.

Giảng viên trẻ là những người có hệ thống kiến thức khá toàn diện nhưng kinh nghiệm còn thiếu. Do đó, muốn thực hiện tốt công tác giảng dạy, đòi hỏi phải tích cực rèn luyện kĩ xảo, kĩ năng sư phạm. Làm tốt vấn đề này bằng cách giảng viên thực hiện đầy đủ các khâu, các bước của hoạt động sư phạm: Lập kế hoạch, nắm đối tượng, đọc tài liệu, xây dựng đề cương, viết giáo án, luyện, thông qua, giảng thử, dự kiến và xử lí các tình huống sư phạm. . . Thực tế hiện nay, ở Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh rất quan tâm đổi mới phương pháp dạy học trải nghiệm, giảng dạy theo chiều hướng phát huy tính tích cực, sáng tạo trong hoạt động nhận thức của người học. Vì thế, để chuẩn bị cho mỗi chủ đề giảng, giảng viên trẻ phải làm đi làm lại nhiều lần, như thế mới đạt tới sự thành thạo để khi thực hành trên bục giảng sẽ tự tin, làm chủ cả về nội dung và phương pháp là những yếu tố quyết định đến hiệu quả của quá trình truyền thụ cho người học. Đồng thời, phải nắm chắc đối tượng đào tạo vì cùng một bài giảng nhưng đối tượng khác nhau sẽ có kết cấu nội dung, phương pháp và định hướng tư tưởng hành động cho người học khác nhau.

7. Kết luận

Bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh là tổng hợp những cách thức, biện pháp của các tổ chức, các lực lượng và của bản thân giảng viên tác động vào các yếu tố cấu thành năng lực sư phạm nhằm giúp cho giảng viên củng cố, mở rộng tri thức, phát triển năng lực giảng dạy, rèn luyện phương pháp, tác phong, phát triển kĩ năng sư phạm, hoàn thành tốt nhiệm vụ giảng dạy và các hoạt động sư phạm, đáp ứng được mục tiêu, yêu cầu ĐT của các trường đại học. Đây là yêu cầu khách quan, thường xuyên, khó khăn, phức tạp. Vì vậy, để nâng cao trình độ, khả năng tổ chức các hoạt động bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ ở Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh hiện nay, trước hết cần quán triệt tốt các yêu cầu đặt ra đối với hoạt động này, đồng thời phải xây dựng được hệ thống giải pháp có tính khả thi, khai thác mọi nguồn lực hiện có để thực hiện có hiệu quả các giải pháp trên thực tế công tác giáo dục, đào tạo. Các giải pháp trên tuy có vị trí, vai trò khác nhau nhưng

nằm trong một chỉnh thể thống nhất, có quan hệ biện chứng, hỗ trợ, tạo điều kiện, là cơ sở tiền đề cho nhau để phát huy cao nhất vai trò của các tổ chức, các lực lượng trong nâng cao chất lượng, hiệu quả bồi dưỡng năng lực sư phạm cho đội ngũ giảng viên trẻ ở các trường đại học 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] Trung tâm Ngôn ngữ và Văn hóa Việt Nam, (2010), Đại từ điển Tiếng Việt, NXB Văn hóa - Thông tin, Hà Nội.
- [3] 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.
- [4] 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, 2022, 6(85): 161-162.
- [5] 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, 2023 (34): 1.
- [6] 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, 2023 (6): 2.
- [7] 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.
- [8] Peng Mingfang, Xie Hua. Research on strategies for improving teaching ability of young teachers in local universities[J]. China Adult Education, 2022 (2022-12): 135-138.
- [9] 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, 2024.
- [10] Zhang Wei. Discussion on the development countermeasures for young teachers in colleges and universities[J]. Western China Quality Education, 2022, 4 (16).
- [11] Zhang Jiayao. Teaching ability of young teachers in foreign language colleges and universities[J]. Journal of Xi'an Foreign Languages University, 2023 (1).

ABSTRACT

Training the teaching competency of young lecturers at the Ho Chi Minh national Academy of Politics meeting new requirements and tasks

Young lecturers at universities play an important role, contributing to determining the quality of education and training of the school. They are very young, with little experience and teaching methods. Therefore, to meet the requirements of education, training and new tasks, universities in the political sector need to have a plan and strategy to foster the teaching capacity of young lecturers. This is a necessary and urgent task. Within the framework of this research, the author discusses a number of issues related to pedagogical capacity, thereby proposing a number of solutions to foster pedagogical capacity for young lecturers at the Ho Chi Minh National Academy of Politics today to meet new requirements and tasks.

Keywords: *Young lecturers; Pedagogical competency; University.*

TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC STEAM Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC THÀNH PHỐ SƠN LA, TỈNH SƠN LA

Đoàn Anh Chung¹

Tóm tắt. Bài báo này trình bày điểm khác biệt giữa giáo dục STEM và giáo dục STEAM, đồng thời chỉ ra đặc điểm trong xác định mục tiêu, nội dung, hình thức, cơ sở vật chất phục vụ tổ chức giáo dục STEAM ở bậc tiểu học. Từ đó có cơ sở để đánh giá thực trạng tổ chức hoạt động giáo dục STEAM ở các trường tiểu học thành phố Sơn La, tỉnh Sơn La thông qua khảo sát bằng phiếu hỏi với 153 giáo viên và cán bộ quản lý.

Từ khóa: Giáo dục STEAM, tiểu học.

1. Đặt vấn đề

Cách mạng công nghệ 4.0 thúc đẩy Việt Nam tham gia tích cực vào quá trình hội nhập quốc tế và giáo dục Việt Nam cũng không nằm ngoài xu thế đó với hàng loạt đổi mới trong quá trình “thay đổi căn bản toàn diện hệ thống giáo dục” với nhiều nội dung như: cải cách chương trình giáo dục phổ thông, đẩy mạnh kiểm định chất lượng giáo dục chuyển đổi số trong giáo dục, ứng dụng công nghệ trong tổ chức giảng dạy và quản lý giáo dục và hơn hết là tổ chức hoạt động dạy học STEM/STEAM.

STEM - mô hình giáo dục tiên tiến của thế giới, tổng hợp nhiều nội dung học tập với nền tảng 4 lĩnh vực Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật, Toán học nhằm dạy học sinh sáng tạo, suy nghĩ độc lập, tự tìm tòi, khám phá thế giới và tự khám phá chính bản thân mình và nâng cao khả năng vận dụng qua con đường trải nghiệm. Việc triển khai tổ chức giáo dục STEM đóng góp tích cực vào sự đổi mới toàn diện của hệ thống giáo dục, tạo ra không khí sáng tạo và đổi mới trong cộng đồng giáo viên và học sinh tại nhà trường. Đồng thời, đây cũng là cơ hội quan trọng để thúc đẩy xã hội hóa giáo dục. Smith và Johnson (2019) cho rằng STEM với định nghĩa nhấn mạnh học tập dựa trên thực hành, giải quyết vấn đề và tư duy phản biện thay vì dạy học truyền thống và truyền đạt kiến thức một chiều đã đạt được những kết quả của riêng nó, tuy nhiên nhiều nhà khoa học cho rằng giáo dục STEM là khô cứng và quá chú trọng đến vấn đề thiết kế, lắp ráp mà bỏ quên yếu tố nhân văn chưa kết nối với đời sống kinh tế xã hội mới (Tsupros và cộng sự, 2009). STEAM với yếu tố nhân văn (Arts) được bổ sung thêm vào giáo dục STEM với mục tiêu giáo dục phù hợp với xã hội, tích hợp yếu tố khoa học xã hội vào lĩnh vực STEM trước đây chủ yếu liên quan đến lắp ráp, robotic, kỹ thuật, tính toán. STEAM tập trung yếu tố con người chứ không phải các môn học; nó đặt nhân cách học sinh và cá tính làm tiên phong (Feldman, 2015). Để phát triển toàn diện học sinh Tiểu học, việc áp dụng phương pháp tiếp cận STEAM là vô cùng quan trọng. Thứ nhất, học sinh Tiểu học có những đặc điểm khác biệt so với các cấp học khác do đặc điểm sinh lý và tâm lý của học sinh. Thể chất và trí tuệ của trẻ phát triển mạnh, trẻ thích tham gia vào các hoạt động khám phá để thỏa mãn trí tò mò. Do đó, giáo dục STEAM với đặc trưng tích hợp giữa các môn học khoa học, công nghệ, kỹ thuật, toán học và nghệ thuật sẽ giúp trẻ phát huy tối đa khả năng sáng tạo, tư duy logic và kỹ năng giải quyết vấn đề. Thứ hai, giáo dục STEAM đóng vai trò quan trọng trong việc giáo dục và giảng dạy học sinh. Phương pháp này giúp tạo ra sự hứng thú, giúp học

Ngày nhận bài: 07/08/2024. Ngày chỉnh sửa: 09/10/2024. Ngày nhận đăng: 15/10/2024.

¹Trường Đại học Tây Bắc

Tác giả liên hệ: Đoàn Anh Chung. Địa chỉ e-mail: anhchung@utb.edu.vn

sinh có cơ hội phát huy và phát triển các kỹ năng, phẩm chất của mình. Theo Dang, D. H. (2017) STEAM là định hướng giáo dục gắn với sự phát triển tư duy thiết kế của học sinh, yếu tố nhân văn (Arts) được thêm vào để nhấn mạnh vai trò của óc tưởng tượng, sáng tạo trong quá trình học tập của học sinh. Hiện nay, yếu tố nhân văn trong giáo dục STEAM lại chưa được chú trọng nghiên cứu, mặc dù rất cần thiết đối với học sinh phổ thông. Bên cạnh đó, yêu cầu về các chủ đề STEAM mang tính giáo dục, thiết thực, phù hợp với định hướng của chương trình giáo dục hiện hành cũng là vấn đề cấp thiết (Le & Le, 2004).

Hơn thế nữa, hiện nay giáo dục STEAM chưa được tổ chức giảng dạy như một hoạt động giáo dục chính thức ở trường phổ thông đặc biệt là trường Tiểu học mà chỉ đang được lồng ghép vào các môn học hay hoạt động trải nghiệm, tổ chức các câu lạc bộ. Việc dạy học theo định hướng STEAM còn gặp rất nhiều khó khăn, vướng mắc khi áp dụng vào thực tiễn. Phương thức triển khai chưa thống nhất nên hiệu quả chưa cao, công tác tổ chức giáo dục STEAM ở trường Tiểu học còn đặt ra nhiều thách thức. Đặc biệt tháng 3 năm 2023 Bộ GD&ĐT ban hành hướng dẫn tổ chức hoạt động giáo dục STEM/STEAM trong giáo dục Tiểu học thể hiện quyết tâm của Bộ trong chỉ đạo triển khai giáo dục STEAM ở các cấp học và đặc biệt là Tiểu học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2023)

2. Tổ chức hoạt động giáo dục STEAM ở trường tiểu học

2.1. Giáo dục STEAM

Giáo dục STEAM được hiểu là mô hình giáo dục dựa trên cách tiếp cận liên môn, giúp học sinh áp dụng các kiến thức khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học, kết hợp với kiến thức khoa học xã hội vào giải quyết vấn đề thực tiễn trong bối cảnh cụ thể, trong đó đề cao yếu tố nghệ thuật khai phóng nhằm giúp người học thích nghi với sự phát triển của khoa học và công nghệ (Nguyễn Thanh Nga, Tạ Thành Trung, 2021). “STEM tích hợp với các môn nghệ thuật khai phóng để trở thành một môn học mới là STEAM” (Nguyễn Thành Hải, 2019). Trong đó, yếu tố nghệ thuật đại diện cho nghệ thuật thị giác, nghiên cứu xã hội, lịch sử, nghệ thuật, mỹ thuật và âm nhạc... và những gì thuộc về tính nhân văn, hướng trẻ đến cái đẹp, cái thiện. Điều này có thể mô tả một cách dễ hiểu bằng ví dụ thiết kế hoạt động giáo dục STEAM với nội dung bài học là chế tạo ô tô bằng nhựa tái chế thì chỉ cần chú trọng đến đo đạc kích thước, lắp ráp các bộ phận cho hợp lý thì giáo dục STEAM còn quan tâm hơn đến cả thẩm mỹ của món đồ được tạo ra, công dụng của nó sau khi sử dụng,...

Các lĩnh vực có thể ứng dụng giáo dục STEAM trong trường phổ thông bao gồm: Khoa học (Science): Học sinh được cung cấp các kiến thức về cơ sở lý thuyết của khoa học thuộc các lĩnh vực Vật lý, Hóa học, Sinh học, Khoa học Trái Đất. Thông qua đó, học sinh có thêm hiểu biết về thế giới xung quanh từ đó vận dụng để giải quyết các vấn đề khoa học trong thực tiễn cuộc sống; Công nghệ (Technology): Học sinh biết cách ứng dụng các công nghệ mới vào đời sống thông qua những ví dụ cụ thể; Kỹ thuật (Engineering): Học sinh được tìm hiểu về các thiết kế kỹ thuật đồng thời, học sinh được trang bị kỹ năng vận dụng sáng tạo cơ sở Khoa học và Toán học trong quá trình thiết kế đối tượng, hệ thống hay xây dựng quy trình sản xuất; Nghệ thuật khai phóng (Arts – Liberal): Học sinh nhận thức rõ được ý nghĩa nhân văn trong việc tiếp cận và giải quyết các vấn đề thực tiễn, vận dụng trí tưởng tượng và tư duy sáng tạo trong đề xuất các giải pháp. Một số chủ đề còn cung cấp thêm các kiến thức về nghệ thuật đơn thuần như mỹ thuật, âm nhạc, ...; Toán học (Mathematics): Học sinh phát triển khả năng phân tích, biện luận hiện thức hóa các ý tưởng cần sử dụng kiến thức toán học.

Để một hoạt động giáo dục STEAM diễn ra thành công, đạt mục đích cần thực hiện theo các bước: Bước 1: Lựa chọn chủ đề bài học; Bước 2: Xác định vấn đề cần giải quyết; Bước 3: Xây dựng tiêu chí của thiết bị/giải pháp giải quyết vấn đề; Bước 4: Thiết kế tiến trình tổ chức hoạt động dạy học tương ứng (Tạ Kim Chi, 2020). Hay một khía cạnh khác Thụy, L. T. N và cộng sự (2023) đã chỉ ra mô hình tích hợp công nghệ thông minh trong tổ chức vận hành phòng học STEM cần chú ý đến các yếu tố chính: Thiết kế chương trình giảng dạy đảm bảo cân bằng giữa nội dung các môn học STEM; Sử dụng chiến lược sư phạm hiệu quả nhằm lấy học sinh làm trung tâm với các hình thức dạy học theo dự án và dạy học dựa trên yêu cầu cũng như làm việc nhóm với sự tham gia của công nghệ thông minh; Tích hợp công nghệ, tài nguyên số trong giảng dạy;

Phát triển chuyên môn cho giáo viên.

2.2. Mục tiêu giáo dục STEAM ở trường tiểu học

Việc tổ chức hoạt động giáo dục STEAM ở trường Tiểu học mang lại nhiều ý nghĩa, phù hợp với định hướng đổi mới giáo dục hiện nay. Cụ thể cần đạt những mục tiêu cơ bản:

Đảm bảo dạy học tích hợp: Triển khai giáo dục STEAM ở trường Tiểu học cần đảm bảo sự quan tâm đến các thành tố STEM như Toán, Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật đảm bảo tính nhân văn, kết hợp yếu tố nghệ thuật cùng đầu tư trên tất cả các phương diện về đội ngũ giáo viên, chương trình, cơ sở vật chất, thiết bị dạy học.

Nâng cao hứng thú học tập STEAM: Yêu cầu các dự án học tập trong hoạt động dạy học STEAM trên cơ sở vận dụng kiến thức liên môn để giải quyết các vấn đề thực tiễn giúp học sinh được hoạt động, trải nghiệm và thấy được ý nghĩa của tri thức với cuộc sống, nhờ đó sẽ cảm thấy thích thú với các hoạt động giáo dục STEAM và nâng cao hứng thú học tập, chủ động tiếp thu các nội dung giáo dục STEAM.

Hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất cho học sinh: Một trong những mục tiêu quan trọng của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 là dạy học nhằm phát triển các nhóm phẩm chất, năng lực cho học sinh, vì vậy hoạt động giáo dục STEAM cần góp phần tích cực vào hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực chung và phẩm chất cho học sinh. Trong quá trình phát triển năng lực cho học sinh cần chú ý đến phát triển các năng lực chung cốt lõi và phát triển các năng lực đặc thù STEAM.

Phát triển những năng lực chung cốt lõi: là một trong những yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 mà thông qua hoạt động giáo dục STEAM giúp học sinh phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, năng lực hợp tác, năng lực tự chủ và năng lực tự học của học sinh.

Phát triển các năng lực đặc thù của các môn học thuộc lĩnh vực STEAM: là mục tiêu mà thông qua hoạt động giáo dục STEAM phát triển năng lực STEAM, được hiểu là khả năng biết vận dụng các kiến thức trong thuộc STEAM vào giải quyết các vấn đề trong thực tiễn, liên kết kiến thức liên môn vào đời sống thực tiễn.

Tăng cường khả năng sáng tạo cho học sinh trong học tập: Với việc thực hiện các hoạt động giáo dục STEAM, học sinh có cơ hội trải nghiệm sáng tạo, sáng chế, vận dụng các kiến thức liên môn nhằm thực hiện các dự án học tập hoặc nhiệm vụ học tập STEAM.

Kết nối trường học với cộng đồng: Là một nhiệm vụ quan trọng để đảm bảo triển khai hiệu quả hoạt động giáo dục STEAM, nhà trường Tiểu học phải kết nối với các cơ sở giáo dục nghề nghiệp, đại học tại địa phương, tổ chức doanh nghiệp, cha mẹ học sinh nhằm khai thác nguồn lực về con người, cơ sở vật chất triển khai hoạt động giáo dục STEAM.

2.3. Nội dung giáo dục STEAM

Nội dung tổ chức hoạt động giáo dục STEAM tại trường Tiểu học được thực hiện cách tiếp cận khác nhau phù hợp với hoàn cảnh và điều kiện về vật chất của các nhà trường. Có hai cách tiếp cận phổ biến trong xây dựng nội dung bài học:

+ Nội dung tổ chức giáo dục STEM/STEAM chủ yếu dựa trên dạy học tích hợp, tạo cơ hội cho học sinh huy động, tổng hợp kiến thức, kỹ năng thuộc các lĩnh vực. Tại cách thức này, nội dung các bài học STEM/STEAM được tổ chức lồng ghép vào trong các tiết học chính khóa tại các môn học trong chương trình đào tạo [1].

Các chủ đề bài học được thiết kế hướng tích hợp mạch kiến thức môn học. Cụ thể các chủ đề, bài học STEM/STEAM trong các môn như:

Tích hợp chủ đề STEM/STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Toán;

Tích hợp chủ đề STEM/STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Tự nhiên và Xã hội (ở lớp 1, 2, 3), môn Khoa học (ở lớp 4, 5);

Tích hợp chủ đề STEM/STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Tin học và công nghệ (Phần công

nghệ);

Tích hợp chủ đề STEM/STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Tin học và công nghệ (Phần Tin học);

Tích hợp chủ đề STEM/STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Thủ công, Kỹ thuật.

+ Nội dung các hoạt động giáo dục STEAM biểu hiện là các hoạt động trải nghiệm STEAM. Môn hoạt động trải nghiệm hoặc các hoạt động trải nghiệm chủ đề ở các trường Tiểu học có thể được tổ chức kết hợp nội dung của giáo dục STEAM Tiểu học. Bản chất của giáo dục STEAM chính là giáo dục nhằm giúp học sinh trải nghiệm thực hành trên cơ sở các lý thuyết được học để hoàn thành sản phẩm, dự án STEAM. Các nội dung tiếp cận trong giáo dục STEAM.

+ Nội dung hoạt động giáo dục STEAM lồng ghép trong các dự án, câu lạc bộ STEAM. Đây là nội dung được thực hiện hình thức làm quen với nghiên cứu khoa học cho học sinh Tiểu học dưới dạng các dự án, câu lạc bộ.

2.4. Hình thức giáo dục STEAM

Các hình thức tổ chức giáo dục STEAM cơ bản gồm:

- Hoạt động trải nghiệm, nghiên cứu khoa học. Ở Việt Nam, giáo dục STEAM được triển khai thông qua hai hoạt động chính là trải nghiệm và nghiên cứu khoa học (Bộ GD-ĐT, 2019):

+ Hoạt động trải nghiệm STEAM: Trong hoạt động trải nghiệm STEAM, học sinh được khám phá các thí nghiệm, ứng dụng khoa học, kỹ thuật trong thực tiễn.

- Hoạt động nghiên cứu khoa học: Giáo dục STEAM có thể được triển khai thông qua hoạt động nghiên cứu khoa học và tổ chức các cuộc thi sáng tạo khoa học kỹ thuật với nhiều chủ đề khác nhau, thuộc các lĩnh vực năng lượng tái tạo, môi trường, biến đổi khí hậu, nông nghiệp công nghệ cao,...

- Bài học/chủ đề STEAM. Bài học/chủ đề STEAM diễn ra theo quy trình thiết kế kỹ thuật, là một tiến trình linh hoạt, đưa học sinh từ việc xác định một vấn đề hoặc yêu cầu thiết kế đến sáng tạo, phát triển giải pháp. Giáo viên (hay nhóm giáo viên) khi lựa chọn nội dung, chủ đề bài học phù hợp với tiến độ chương trình các môn học và trình độ nhận thức của học sinh, đòi hỏi cần vận dụng những kiến thức liên môn, liên ngành để giải quyết vấn đề (Nguyễn Vinh Hiển, 2019).

2.5. Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học, ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục STEAM

Trong giáo dục các hoạt động thực hành, thí nghiệm, sáng tạo được diễn ra xuyên suốt. Vì vậy, để tổ chức HGDH định hướng giáo dục STEAM thì cơ sở vật chất đặc thù đóng vai trò quan trọng trong hoạt động giáo dục STEAM ở cấp Tiểu học, bao gồm: Thiết bị STEAM và không gian STEAM.

Thiết bị STEAM

Thiết bị dạy học: trong phòng học STEAM bao gồm những thiết bị giúp giáo viên tổ chức giảng dạy như: tivi, máy chiếu, bảng, sách giáo khoa cho học sinh, sách giáo khoa cho giáo viên, loa, microphone,...; Thiết bị thực hành STEAM bao gồm: mô hình, mẫu vật, bộ dụng cụ STEAM, màu, giấy,...; cơ sở vật chất trong phòng học STEAM: đèn sáng, quạt, bàn ghế,...

Không gian STEAM

Bộ GD&ĐT đã ban hành Thông tư 14/2020/TT-BGDĐT nhằm giúp các trường đã đạt chuẩn quốc gia trong bố trí phòng “Khoa học – Công nghệ” và hướng dẫn thiết kế “Phòng STEM/ STEAM” cũng như “Không gian sáng chế”. Các phòng này được trang bị các thiết bị theo danh mục tối thiểu của các lĩnh vực khoa học, công nghệ, tin học, cũng như các thiết bị gia công và vật tư tiêu hao. Hệ thống các thiết bị nghe nhìn được bố trí sao cho phù hợp với hướng hoạt động STEM/STEAM cụ thể và có khả năng đáp ứng yêu cầu tài chính của đơn vị triển khai.

Công nghệ thông tin ứng dụng trong hoạt động giáo dục STEAM

Công nghệ thông tin được ứng dụng trong hoạt động giáo dục STEAM thể hiện qua công cụ công nghệ thông tin: máy tính, máy chiếu, tivi,.. và thông tin số về kiến thức bài học và những ví dụ minh họa được giáo viên xây dựng và tìm kiếm.

Khuyến khích các giáo viên sử dụng các nguồn tài nguyên số bổ trợ, thí nghiệm ảo, mô phỏng, phần mềm, khi có khả năng để học sinh chủ động học tập ngoài phạm vi lớp học và đa dạng hóa học liệu mà giáo viên và học sinh có thể tiếp cận.

Về một số trang thí nghiệm ảo có thể thực hiện thông qua các trang web sau: 1) <https://openclassroom.edu.vn/> 2) <https://phet.colorado.edu/vi/> 3) <https://thinghiemvui.basf.com>

3. Thực trạng tổ chức giáo dục STEAM ở các trường tiểu học thành phố Sơn La, tỉnh Sơn La

Nghiên cứu tiến hành khảo sát 15 cán bộ quản lý và 138 giáo viên thuộc các trường tiểu học trên địa bàn thành phố Sơn nhằm đánh giá thực trạng tổ chức hoạt động giáo dục STEAM ở các trường tiểu học thành phố Sơn La, tỉnh Sơn La với kết quả như sau:

3.1. Thực trạng thực hiện mục tiêu giáo dục STEAM ở các trường tiểu học thành phố Sơn La, tỉnh Sơn La

Bảng 1. Thực trạng thực hiện mục tiêu giáo dục STEAM ở các trường Tiểu học

Nội dung	Mức độ đánh giá (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
	Rất tốt	Tốt	Bình thường	Không tốt	Rất không tốt		
Đảm bảo dạy học tích hợp	47,7	35,9	7,8	3,3	5,2	4,18	1,06
Nâng cao hứng thú học tập các môn học STEAM	56,2	21,6	17,6	2	2,6	4,27	0,99
Hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất cốt lõi cho học sinh	68	19	2	7,1	3,9	4,40	1,09
Hình thành và phát triển năng lực STEAM cho học sinh	38,6	49,5	3,9	8,5	8,5	3,92	1,23
Kết nối trường học với cộng đồng	43,8	35,3	12,4	0	8,5	4,06	1,15
Tăng cường khả năng sáng tạo cho học sinh trong học tập	39,9	38,6	12,4	2,6	6,5	4,03	1,10

Mục tiêu “Hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất cốt lõi cho học sinh”, được đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý đánh giá lần lượt là 68% và 19% là rất tốt và tốt. Mục tiêu này được xếp hạng nhất với điểm trung bình 4,40. Như vậy, giáo viên và cán bộ quản lý đã đánh giá mức độ thực hiện mục tiêu này khi thực hiện hiện HDDH ở mức rất tốt. Mục tiêu này sẽ giúp hình thành và phát triển năng lực phẩm chất cốt lõi cho học sinh trong hoạt động giáo dục STEAM ở các trường Tiểu học trên địa bàn Thành phố Sơn La.

Mục tiêu “Nâng cao hứng thú học tập các môn học STEAM”, được đánh giá lần lượt là 56,2% và 21,6% là rất tốt và tốt. Mục tiêu này xếp ở vị trí thứ 2 với điểm trung bình 4,27 đạt ở mức rất tốt khi thực hiện. Với mức độ đánh giá trên, giáo viên và cán bộ quản lý đã đánh giá mức độ thực hiện là rất tốt với mục tiêu này. Khi mục tiêu này được thực hiện trong tổ chức giáo dục STEAM ở các trường Tiểu học, học sinh sẽ chủ động, sáng tạo thực hiện trong hoạt động giáo dục STEAM.

Mục tiêu “Đảm bảo dạy học tích hợp”, được đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý đánh giá 47,7% và 35,9% lần lượt là rất tốt và tốt. đó, mục tiêu xếp ở vị trí thứ 3 được đánh giá ở mức tốt phản ánh giáo viên, cán bộ quản lý tự đánh giá đã thực hiện được tốt mục tiêu này khi thực hiện giáo dục STEAM. Với kết quả nhận thức trên khi thực hiện giáo dục STEAM, các giáo viên sẽ thực hiện dạy học liên môn, tích hợp kiến thức nhằm đảm bảo mục tiêu này.

Mục tiêu “Kết nối trường học với cộng đồng” được đánh giá ở mức tốt khi điểm trung bình là 4,06, 43,8% rất tốt, 35,3% tốt. Mục tiêu này thể hiện khía cạnh xã hội hóa giáo dục và là sự phối hợp giữa các thành phần xã hội trong giáo dục và đào tạo, xã hội hóa không chỉ tạo điều kiện cho nhà trường huy động được sự quyên góp về cơ sở vật chất phục vụ cho STEAM mà còn là sự chung tay trong tổ chức giáo dục STEAM giữa nhà trường và gia đình, nhà trường và xã hội.

Mục tiêu “Tăng cường khả năng sáng tạo cho học sinh trong học tập” được đánh giá ở mức tốt với điểm trung bình 4,03 và 39,9% đánh giá rất tốt, 38,6% đánh giá tốt. Như vậy giáo viên và cán bộ quản lý đã đánh

giáo hoạt động giáo dục STEAM được thực hiện ở mức tốt góp phần nâng cao khả năng sáng tạo cho học sinh trong học tập.

Mục tiêu “Hình thành và phát triển năng lực STEAM cho học sinh” được đánh giá ở mức 38,6% và 49,5% rất tốt và tốt. Nội dung này có điểm trung bình 3,92 xếp ở loại tốt và đứng ở vị trí cuối cùng. Như vậy giáo viên và cán bộ quản lý đã đánh giá về mức độ hình thành và phát triển năng lực STEAM cho học sinh Tiểu học thông qua giáo dục STEAM đã được thực hiện ở mức tốt.

Như vậy, qua kết quả khảo sát giáo viên và cán bộ quản lý về thực trạng thực hiện mục tiêu giáo dục STEAM cho học sinh ở trường Tiểu học, thu được kết quả tốt. Các mục tiêu được ghi nhận với độ lệch chuẩn nằm trong khoảng 0,99 đến 1,23 chứng tỏ có sự khác biệt giữa các câu trả lời của giáo viên và cán bộ quản lý tuy nhiên khác biệt này là không lớn và các câu trả lời vẫn chủ yếu tập trung gần điểm trung bình.

3.2. Thực trạng thực hiện nội dung giáo dục STEAM ở các trường tiểu học thành phố Sơn La, tỉnh Sơn La

Bảng 2. Thực trạng thực hiện nội dung giáo dục STEAM ở các trường Tiểu học

Nội dung	Mức độ đánh giá (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
	Rất tốt	Tốt	Bình thường	Không tốt	Rất không tốt		
Nội dung giáo dục STEAM chủ yếu dựa trên dạy học tích hợp, tạo cơ hội cho học sinh huy động, tổng hợp kiến thức, kỹ năng thuộc các lĩnh vực.	30,7	41,2	11,1	11,8	5,2	3,80	1,15
Tích hợp chủ đề STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Toán	27,5	36,6	28,3	22,8	5,9	3,68	1,17
Tích hợp chủ đề STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Tự nhiên và Xã hội (ở lớp 1,2,3), môn Khoa học (ở lớp 4,5)	19,6	39,2	16,3	18,3	6,5	3,47	1,18
Tích hợp chủ đề STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Tin học và công nghệ (Phần công nghệ)	15,7	27,5	25,5	0	31,4	2,96	1,47
Tích hợp chủ đề STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Tin học và công nghệ (Phần Tin học)	22,9	50,3	18,3	4,6	3,9	3,84	0,96
Tích hợp chủ đề STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Thủ công, Kỹ thuật	9,8	18,3	48,4	2,6	20,9	2,93	1,20
Nội dung hoạt động dạy học thể hiện thông qua các hoạt động giáo dục STEAM biểu hiện là các hoạt động trải nghiệm STEAM.	7,2	31,4	38,6	2,6	20,3	3,03	1,20
Nội dung giáo dục STEAM lồng ghép trong các dự án, câu lạc bộ STEAM.	12,4	35,9	21,6	12,4	17,6	3,13	1,29

Nội dung được đánh giá mức độ thực hiện tốt nhất là “Nội dung giáo dục STEAM chủ yếu dựa trên dạy học tích hợp, tạo cơ hội cho học sinh huy động, tổng hợp kiến thức, kỹ năng thuộc các lĩnh vực”, các giáo viên và cán bộ quản lý đánh giá lần lượt là 30,7% và 41,2% là rất tốt và tốt. Nội dung này được đánh giá ở mức tốt với điểm trung bình 3,80. Tại các mạch nội dung tích hợp, có 3 nội dung được đánh giá ở mức tốt là “Tích hợp chủ đề STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Toán”, “Tích hợp chủ đề STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Tin học và công nghệ (Phần Tin học)” và “Tích hợp chủ đề STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Tự nhiên và Xã hội (ở lớp 1,2,3), môn Khoa học (ở lớp 4,5)” với điểm trung bình 3,68, 3,84 và 3,47 trong khi đó 2 nội dung “Tích hợp chủ đề STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Tin học và công nghệ (Phần công nghệ)” và “Tích hợp chủ đề STEAM trong mạch kiến thức trong Môn Thủ công, Kỹ thuật” chỉ được đánh giá ở mức trung bình khi điểm trung bình là 2,96 và 2,93.

Với nội dung “Nội dung hoạt động dạy học thể hiện thông qua các hoạt động giáo dục STEAM biểu hiện là các hoạt động trải nghiệm STEAM” được đánh giá ở mức trung bình khi điểm trung bình là 3,03,

7,2 % rất tốt, 31,4% tốt. Như vậy nội dung này được giáo viên và cán bộ quản lý đánh giá về mức độ thực hiện trong tổ chức giáo dục STEAM là chưa cao.

Còn với nội dung “Nội dung giáo dục STEAM lồng ghép trong các dự án, câu lạc bộ STEAM”, được đánh giá cũng chỉ ở mức trung bình. Đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý đánh giá mức độ thực hiện nội dung này đạt ở mức trung bình với điểm trung bình 3,13 cùng với đánh giá lần lượt là 12,4% và 35,9% là rất tốt và tốt.

Như vậy, qua kết quả khảo sát giáo viên và cán bộ quản lý về thực trạng thực hiện nội dung giáo dục STEAM cho học sinh ở các trường Tiểu học trên địa bàn Thành phố Sơn La, cơ bản ở mức trung bình và tốt. Các nội dung được tính toán với độ lệch chuẩn nằm trong khoảng 0,96 đến 1,47 chứng tỏ dữ liệu về câu trả lời của giáo viên và cán bộ quản lý tuy nhiên có sự khác biệt nhưng mức độ phân tán không lớn và các câu trả lời vẫn chủ yếu tập trung gần điểm trung bình.

3.3. Thực trạng thực hiện hình thức giáo dục STEAM ở các trường tiểu học thành phố Sơn La, tỉnh Sơn La

Bảng 3. Thực trạng thực hiện hình thức giáo dục STEAM ở các trường Tiểu học

Nội dung	Mức độ đánh giá (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
	Rất tốt	Tốt	Bình thường	Không tốt	Rất không tốt		
Hình thức hoạt động dạy học các môn học bài học STEAM	57,5	22,9	12,4	4,6	2,6	4,28	1,02
Hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm STEAM	8,5	54,9	19,6	13,1	3,9	3,51	0,96
Hình thức làm quen với nghiên cứu khoa học, kỹ thuật	19,6	30,7	9,2	37,9	2,6	3,27	1,23

Hình thức được đánh giá cao nhất là “Hình thức hoạt động dạy học các môn học bài học STEAM”, được đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý đánh giá lần lượt là 26.27% và 55.08% là rất tốt và tốt, với điểm trung bình 4,28. Như vậy giáo viên và cán bộ quản lý đã đánh giá về hiệu quả sử dụng hình thức dạy học các bài học STEAM được thực hiện ở mức độ rất tốt.

Hình thức “Hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm STEAM” được đánh giá ở mức tốt với điểm trung bình 3,51, 8,9% rất tốt, 54,9% tốt. Như vậy hình thức này cũng đã được giáo viên và cán bộ quản lý đánh giá ở mức tốt về mức độ thực hiện và tổ chức cho học sinh

Hình thức được đánh giá về hiệu quả thực hiện thấp nhất là “Hình thức làm quen với nghiên cứu khoa học, kỹ thuật”, được giáo viên và cán bộ quản lý đánh giá lần lượt là 19,6% và 30,7% là rất tốt và tốt chứng tỏ mức độ sử dụng hình thức này của giáo viên và cán bộ quản lý đã ở mức trung bình tuy nhiên tần suất chưa nhiều.

Như vậy, qua kết quả khảo sát giáo viên và cán bộ quản lý thu được kết quả tốt về thực trạng thực hiện các hình thức giáo dục STEAM ở trường Tiểu học. Các hình thức giáo dục STEAM được ghi nhận với độ lệch chuẩn nằm trong khoảng 0,96 đến 1,23 chứng tỏ có sự khác biệt giữa các câu trả lời của giáo viên và cán bộ quản lý tuy nhiên khác biệt này là không lớn và các câu trả lời vẫn chủ yếu tập trung gần điểm trung bình.

3.4. Thực trạng sử dụng cơ sở vật chất, thiết bị dạy học, ứng dụng công nghệ thông tin trong tổ chức hoạt động giáo dục STEAM ở các trường tiểu học thành phố Sơn La, tỉnh Sơn La

Khảo sát cho thấy: Nội dung “giáo viên sử dụng tối đa các thiết bị sẵn trong giáo dục STEAM” được giáo viên và cán bộ quản lý đánh giá ở mức rất tốt khi điểm trung bình là 4,32, 70,6% rất tốt, 24,8% bình thường. Điều này phản ánh năng lực sáng tạo của giáo viên, giáo viên đã khắc phục những khó khăn về cơ sở vật chất để thực hiện các nhiệm vụ giáo dục STEAM.

Yếu tố “Giáo viên chủ động sử dụng thêm các nguồn tài nguyên số bổ trợ, thí nghiệm ảo, mô phỏng, phần mềm, có thể dễ dàng truy cập sử dụng trong và ngoài lớp học để học sinh chủ động học tập” cũng

nhận được đánh giá tốt của giáo viên và cán bộ quản lý với 22,3% đánh giá rất tốt, 45,1% đánh giá tốt.

Về “Công nghệ thông tin được ứng dụng giáo dục STEAM” với 7,8% rất tốt, 58,2% tốt, yếu tố này xếp ở mức tốt với điểm trung bình 3,62. Điều này cho thấy của giáo viên và cán bộ quản lý đã kết hợp công nghệ thông tin trong tổ chức giáo dục STEAM ở mức tốt.

Về “Cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học đáp ứng nhu cầu giáo dục STEAM” giáo viên và cán bộ quản lý đánh giá 25,5% rất tốt, 23,5% tốt và đạt mức tốt với điểm trung bình 3,52. Như vậy các giáo viên đã đánh giá cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học phục vụ tổ chức giáo dục STEAM tại các nhà trường là đáp ứng tốt.

Về “Phòng học, phòng thực hành, phòng thí nghiệm đáp ứng nhu cầu giáo dục STEAM” đã được đánh giá ở mức tốt với điểm trung bình 3,29.

Về “Thiết bị dạy học STEAM, Thiết bị thực hành STEAM đáp ứng nhu cầu giáo dục STEAM” mới chỉ được đánh giá ở mức trung bình với điểm trung bình 2,67. Cần có những tác động quản lý hiệu quả nhằm cải thiện tình trạng này.

Bảng 4. Thực trạng sử dụng cơ sở vật chất, thiết bị dạy học, ứng dụng công nghệ thông tin trong tổ chức giáo dục STEAM

Nội dung	Mức độ đánh giá (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
	Rất tốt	Tốt	Bình thường	Không tốt	Rất không tốt		
Thiết bị dạy học STEAM, Thiết bị thực hành STEAM đáp ứng nhu cầu giáo dục STEAM	9,2	28,1	14,4	17	31,4	2,67	1,41
Phòng học, phòng thực hành, phòng thí nghiệm đáp ứng nhu cầu giáo dục STEAM	17,6	17	49,7	8,5	7,2	3,29	1,08
Cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học đáp ứng nhu cầu giáo dục STEAM	25,5	23,5	35,3	8,5	7,2	3,52	1,17
Giáo viên sử dụng tối đa các thiết bị sẵn trong giáo dục STEAM	70,6	0	24,8	0	4,6	4,32	1,13
Công nghệ thông tin được ứng dụng giáo dục STEAM	7,8	58,2	28,1	0	5,9	3,62	0,87
Giáo viên chủ động sử dụng thêm các nguồn tài nguyên số bổ trợ, thí nghiệm ảo, mô phỏng, phần mềm, có thể dễ dàng truy cập sử dụng trong và ngoài lớp học để học sinh chủ động học tập	22,2	45,1	26,8	0	4,9	3,78	0,99

Như vậy, nhìn chung cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục STEAM đã được giáo viên sử dụng phù hợp với điều kiện trường mình. Với độ lệch chuẩn các câu trả lời nằm từ khoảng 0,87 đến 1,43 cho thấy dữ liệu có tính thống nhất cao, mức độ phân tán nhỏ, các câu trả lời chủ yếu nằm gần điểm trung bình mỗi câu hỏi. Tuy nhiên sự đầu tư về cơ sở vật chất là chưa đồng bộ, phòng học STEAM chỉ được đầu tư ở một số trường trọng điểm, thiết bị dạy học STEAM chưa đầy đủ còn phải tự khắc phục dẫn đến khó khăn trong giáo dục STEAM.

4. Kết luận

Nghiên cứu này đã làm rõ thực trạng thực hiện giáo dục STEAM ở các trường tiểu học thành phố Sơn La, tỉnh Sơn La. Kết quả nghiên cứu 153 giáo viên và cán bộ quản lý các trường Tiểu học Thành phố Sơn La, tỉnh Sơn La cho thấy các nội dung được đánh giá ở mức trung bình và tốt giáo dục STEAM ở các trường Tiểu học Thành phố Sơn La, tỉnh Sơn La còn khá mới và chưa được thực hiện bài bản ở những năm học trước, giáo viên và cán bộ quản lý nhận thấy còn thiếu năng lực, cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học STEAM chưa đầy đủ. Nghiên cứu đã cho thấy giáo dục STEAM ở trường Tiểu học trên địa bàn thành phố đã đạt được những kết quả nhất định cả từ góc độ nhận thức đến thực hiện. Đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên đều ý thức được giáo dục STEAM ở mức tốt về mục tiêu, nội dung, hình thức, cơ sở vật chất trang thiết

bị dạy học và ứng dụng CNTT trong tổ chức giáo dục STEAM tuy nhiên vẫn còn hạn chế trong tổ chức thực hiện.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục & Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo), Hà Nội. Bộ giáo dục và Đào tạo (2019), Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục & Đào tạo (2019). Tập huấn cán bộ quản lý, giáo viên về xây dựng chủ đề giáo dục STEM trong giáo dục trung học
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023), Công văn số 909/BGDĐT-GDTH về việc tổ chức hoạt động giáo dục STEM/STEAM trong giáo dục Tiểu học
- [4] Dang, D. H. (2017). Định hướng giải pháp ứng dụng STEM trong chương trình phổ thông mới ở Việt Nam [Orienting solutions to apply STEM in the new high school curriculum in Vietnam], Proceedings of the conference Science of STEM Education in the new general education program, pp. 64-68. University of Education Ho Chi Minh City Publishers.
- [5] Feldman, A. (2015). STEAM rising: Why we need to put the arts into STEM education. <http://www.Slate.com>
- [6] Le, C. T., & Le, P.T. (2004). Bài giảng Phân tích chương trình Vật lý phổ thông [Lecture "Analysis of the general physics program]. Hue of Education.
- [7] Nguyễn Thành Hải (2019). Giáo dục STEM/STEAM từ trải nghiệm thực hành đến tư duy sáng tạo. NXB Trẻ.
- [8] Nguyễn Thanh Nga, Tạ Thành Trung. (2021). Giáo dục STEAM và tiềm năng vận dụng quy trình tư duy thiết kế triển khai giáo dục STEAM. Tạp chí Khoa học Trường Đại học sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh. Vol. 18, No. 2
- [9] Nguyễn Vinh Hiến (2019). Tiếp cận dạy học STEAM trong giáo dục phổ thông hiện nay. Tạp chí Giáo dục, 459, 1-8.
- [10] Tạ Kim Chi. (2020). Tổ chức hoạt động trải nghiệm STEM - ART (STEAM) trong dạy học phát triển năng lực học sinh phổ thông theo chương trình mới. Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam
- [11] Thuy, L. T. N., Tinh, T. T., Yen, N. T. H., Trang, N. T. H., & Linh, D. K. (2023). Research and development of a standardized STEM classroom operation process with integrated smart technologies to meet the requirements of the 2018 general education program in Vietnam. *International Journal of Social Sciences*, 6(2), 130-14. <https://doi.org/10.21744/ijss.v6n2.2148>
- [12] Tsupros, N., Kohler, R., & Hallinen, J. (2009). STEM education: A project to identify the missing components. *Intermediate Unit*, 1(11-17), 15.

ABSTRACT

Organizing STEAM education activities in primary schools of Son La city, Son La

This article presents the differences between STEM education and STEAM education, highlighting the distinct characteristics in defining objectives, content, formats, and facilities for organizing STEAM education at the primary level. Based on this foundation, it evaluates the current state of STEAM education activities in primary schools in Son La City, Son La, through a survey of 153 teachers and administrative staff.

Keywords: *STEAM education, primary school.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ NGUỒN LỰC DẠY HỌC TẠI TRUNG TÂM GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP - GIÁO DỤC THƯỜNG XUYÊN CẤP HUYỆN TỈNH CAO BẰNG

Trịnh Thị Phương Dung¹, Hà Thị Thu Nga²

Tóm tắt. Nguồn lực dạy học có một vai trò đặc biệt quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng dạy học. Nghiên cứu này nhằm làm rõ nội hàm của các khái niệm nguồn lực dạy học, quản lý nguồn lực dạy học, các yếu tố ảnh hưởng đến công tác quản lý nguồn lực dạy học để làm cơ sở lý thuyết cho việc khảo sát, phân tích thực trạng quản lý nguồn lực dạy học của các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện trên địa bàn tỉnh Cao Bằng. Trên cơ sở kết quả phân tích dữ liệu khảo sát, bài báo đã đề xuất một số giải pháp khả thi nhằm nâng cao hiệu quả công tác quản lý nguồn lực dạy học, góp phần thực hiện tốt nhiệm vụ dạy chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông cho học viên trung cấp nghề ở các Trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên của tỉnh Cao Bằng.

Từ khóa: *Nguồn lực dạy học; Quản lý nguồn lực dạy học; Quản lý nguồn lực dạy học ở Trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên.*

1. Đặt vấn đề

Tỉnh Cao Bằng có 09 trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên trên địa bàn các huyện: Hòa An, Hà Quảng, Nguyên Bình, Bảo Lạc, Bảo Lâm, Thạch An, Quảng Hòa, Trùng Khánh, Hạ Lang. Về đào tạo, các TT giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên có nhiệm vụ: (1) Phối hợp tổ chức mở các lớp tập huấn, bồi dưỡng theo các chuyên đề cho người dân trong cộng đồng nhằm đáp ứng nhu cầu học tập, cập nhật kiến thức, kỹ năng, ứng dụng tiến bộ khoa học kỹ thuật; (2) Tổ chức giảng dạy chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông (THPT) để học viên có thể vừa học chương trình giáo dục thường xuyên cấp THPT vừa được đào tạo trình độ trung cấp nghề.

Trong phạm vi bài báo, chúng tôi tập trung làm rõ nguồn lực dạy học và thực trạng quản lý nguồn lực dạy học của các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện, tỉnh Cao Bằng để có thể đề xuất được các giải pháp nhằm góp phần nâng cao hiệu quả công tác quản lý nguồn lực dạy học ở các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện, tỉnh Cao Bằng.

2. Khái niệm cơ bản

2.1. Nguồn lực

Theo nghĩa chung nhất: Nguồn lực là tổng thể các giá trị vật chất và phi vật chất để phục vụ cho một mục tiêu phát triển nhất định của một chủ thể cụ thể. Trong từng bối cảnh cụ thể, các chuyên gia đã đưa ra quan niệm nguồn lực, ví dụ:

Amit và Schoemaker (1993) quan niệm nguồn lực doanh nghiệp bao gồm cổ phiếu sở hữu, bằng phát minh, sáng chế, tài sản tài chính hoặc tài sản vật chất (tài sản, máy móc thiết bị), và vốn con người. Nguồn

Ngày nhận bài: 07/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

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

²Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Cao Bằng

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

Tác giả liên hệ: Trịnh Thị Phương Dung. Địa chỉ e-mail: dungttp@tnus.edu.vn

lực doanh nghiệp có thể ở dạng hữu hình (máy móc thiết bị, kĩ thuật) hoặc vô hình (công nghệ, danh tiếng, nguồn nhân lực). Lê Du Phong. (2006) cho rằng nguồn lực là tổng hợp các yếu tố vật thể và phi vật thể tạo nên nền kinh tế của một đất nước và thúc đẩy nó phát triển. Theo Đoàn Minh Huân. (2023) thì: Nguồn lực là tất cả các “yếu tố đầu vào” sẵn sàng đưa vào sử dụng hoặc dự trữ để phục vụ sản xuất của một quốc gia, địa phương, doanh nghiệp, gia đình hoặc cá nhân. Theo phương thức tồn tại, có nguồn lực vật thể và nguồn lực phi vật thể; theo tính chất có nguồn lực tự nhiên (vị trí địa lý, tài nguyên thiên nhiên), hệ thống tài sản quốc gia, nguồn lực xã hội - nhân văn (tri thức, lao động, di sản văn hóa, thông tin, khoa học - công nghệ...), nguồn lực tài chính; theo chủ sở hữu có nguồn lực nhà nước, nguồn lực doanh nghiệp và nguồn lực xã hội. Ngô Doãn Vịnh, Bùi Tất Thắng, Nguyễn Hoàng Hà. (2011) thì cho rằng nguồn lực là tất cả “các yếu tố đầu vào” đang sử dụng hoặc ở dạng dự trữ, dự phòng sẵn sàng sử dụng phục vụ cho quá trình sản xuất kinh doanh của xã hội.

Schubert, Franz-Christian & Knecht, Alban. (2020) cho rằng: Nguồn lực là các điều kiện, đối tượng, phương tiện, đặc điểm hoặc phẩm chất tích cực về mặt cá nhân, xã hội và vật chất mà con người có thể sử dụng để đối phó với các nhu cầu cuộc sống hàng ngày hoặc cụ thể cũng như với các nhiệm vụ phát triển tâm lý xã hội, để đáp ứng các nhu cầu về tâm lý và thể chất cũng như mong muốn của riêng họ, để theo đuổi các mục tiêu trong cuộc sống và cuối cùng là duy trì hoặc phục hồi sức khỏe và hạnh phúc. Hà Thị Thuận, Hoàng Văn Hoan, Phạm Thị Thu Hương. (2014), thì cho rằng nguồn lực phát triển kinh tế - xã hội là tổng thể các nguồn lực về tài nguyên thiên nhiên, tài sản quốc gia, khoa học công nghệ, tài chính, thời gian và con người có thể huy động trước mắt và lâu dài cho phát triển kinh tế - xã hội. Ở tầm vĩ mô, nguồn lực liên quan đến các yếu tố đầu vào của các hoạt động kinh tế - xã hội. Ở tầm vi mô, nguồn lực là các yếu tố cấu thành chi phí sản xuất của các sản phẩm hàng hoá, dịch vụ. Sách giáo khoa Địa lý lớp 10 (Bộ sách Cánh diều) đã nêu: Nguồn lực là tổng thể vị trí địa lí, các nguồn tài nguyên thiên nhiên, hệ thống tài sản quốc gia, nguồn nhân lực, đường lối chính sách, vốn, thị trường,... ở cả trong nước và ngoài nước có thể được khai thác nhằm phục vụ cho việc phát triển kinh tế của một lãnh thổ nhất định.

2.2. Nguồn lực giáo dục

Trong lĩnh vực giáo dục, khái niệm nguồn lực cũng đã được một số chuyên gia đưa ra, một cách cụ thể. Nguyễn Tiến Hùng. (2018) cho rằng: Nguồn lực của cơ sở giáo dục là tất cả những yếu tố và phương tiện được sử dụng để thực hiện mục tiêu cũng như chiến lược phát triển của cơ sở giáo dục, bao gồm: Nguồn lực vật chất (Nhân lực/Nguồn nhân lực (con người), Vật lực (cơ sở vật chất), Tài lực (tài chính)...); và Nguồn phi vật lực (Môi trường giáo dục; Nhận thức và ủng hộ giáo dục, tư vấn, thông tin...). Muliati, Agustina & Sihotang, Winda & Octaviany, Rini & Darwin,. (2022) cho rằng nguồn lực của nhà trường bao gồm nguồn nhân lực và nguồn lực phi nhân lực. Trong đó nguồn nhân lực bao gồm hiệu trưởng nhà trường, nhà giáo và nhân viên của nhà trường, nguồn lực phi nhân lực bao gồm cơ sở hạ tầng, môi trường, chương trình đào tạo ... của nhà trường. Sucuoğlu, Esen & Andrew, Azubike. (2022) cho rằng: nguồn lực giáo dục bao gồm con người, vật chất, phi vật chất, môi trường giáo dục.. để tạo điều kiện thuận lợi cho việc dạy học.

Các quan niệm trên đều có điểm chung là quan niệm nguồn lực giáo dục bao gồm các yếu tố chính: Nhân lực (đội ngũ cán bộ, giáo viên, nhân viên...); Vật lực (cơ sở vật chất, trang thiết bị đồ dùng dạy học...); Tin lực (sách giáo khoa, sách tham khảo, thông tin phục vụ công tác giảng dạy, quản lý...); Tài lực (tài chính)..

Tên cơ sở các quan niệm đã có, theo chúng tôi, nguồn lực dạy học của trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện bao gồm: (1) Nhân lực: Đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên của TT; (2) Vật lực (Cơ sở vật chất): Lớp học, thư viện, phòng thí nghiệm, phòng bộ môn, phòng thực hành, phòng máy tính và thiết bị công nghệ như máy tính, máy chiếu, mạng internet. . . ; (3) Tài chính: Ngân sách nhà nước, học bổng, quỹ hỗ trợ, và các khoản đầu tư từ tổ chức tư nhân hay các tổ chức phi chính phủ cho TT; (4) Thông tin: Sách giáo khoa, tài liệu tham khảo, bài tập, giáo trình, và các tài liệu số như ebook, video, tài liệu trực tuyến; (5) Công nghệ hỗ trợ dạy học: Các công cụ như phần mềm học tập trực tuyến, nền tảng học tập ảo (LMS), ứng dụng giáo dục, và các công nghệ hỗ trợ giảng dạy (ví dụ: bảng tương tác, máy tính

bảng); (6) Tài nguyên xã hội: Sự hỗ trợ từ gia đình học viên, cộng đồng, các tổ chức xã hội, doanh nghiệp. Các nguồn lực trên là các nguồn lực “hữu hình”. Ngoài ra còn có thể kể đến các nguồn lực “vô hình” như sự quan tâm, chỉ đạo của các cấp, thương hiệu của TT (được thể hiện qua quy mô tuyển sinh, kết quả dạy học...), mối quan hệ của TT với các cơ quan, tổ chức... ở địa phương; Uy tín của cán bộ quản lý, giáo viên ...

2.3. Quản lý nguồn lực giáo dục

Ali, Ibrahim & Mohamed, Mazin. (2017) cho rằng: Quản lý nguồn lực là đưa ra cách sử dụng các nguồn lực sẵn có và phân bổ chúng một cách phù hợp để hướng đến các mục tiêu giáo dục đã định trước. Quản lý nguồn lực giáo dục có ba nội dung chính, đó là: (1) Quản lý nguồn nhân lực (quản lý học sinh, cán bộ quản lý, giáo viên, các người liên quan và cộng đồng với tư cách là người sử dụng dịch vụ giáo dục) (2) Quản lý tài nguyên học tập (quản lý các công cụ được sử dụng làm phương tiện dạy học, chương trình giảng dạy, thông tin phục vụ dạy học ...); (3). Quản lý cơ sở vật chất và nguồn tài chính. C. P. Akpan (2020) cho rằng: Quản lý nguồn lực là sự sắp xếp và tổ chức có hệ thống các nguồn lực của nhà trường một cách hiệu quả, là một quá trình liên tục và năng động để sử dụng các nguồn lực của nhà trường, hướng đến mục tiêu của nhà trường cần đạt được, bao gồm các hoạt động liên quan đến lập kế hoạch, tổ chức, lãnh đạo và kiểm soát việc sử dụng nguồn lực. Nó liên quan đến việc sắp xếp cẩn thận các nguồn lực để thực hiện các hoạt động và quy trình của tổ chức và thực hiện công việc. ThankGod James NWUKE, IfeomaUdoka AGU. (2021) cho rằng: Quản lý nguồn lực giáo dục là quản lý, sử dụng và bảo trì hợp lý các nguồn lực mà nhà trường hiện có (hoặc cần có) để đưa ra quyết định phù hợp nhằm đảm bảo chất lượng dạy học, đạt được các mục tiêu giáo dục của nhà trường.

Theo Claudiu, Langa. (2019) thì quản lý nguồn lực nhà trường cần phải tính đến, trong từng giai đoạn của quá trình giáo dục, mối quan hệ giữa các nguồn lực và nhu cầu, thực hiện các cách tiếp cận để điều chỉnh và cân bằng lẫn nhau, thiết kế các giải pháp để tận dụng tối đa các nguồn lực sẵn có và sử dụng chúng một cách hiệu quả. Muliati, Agustina & Sihotang, Winda & Octaviany, Rini & Darwin. (2022) thì quản lý nguồn lực nhà trường là quản lý và sử dụng các nguồn lực hiện có, bao gồm cả cán bộ quản lý, giáo viên, cơ sở hạ tầng, v.v. để đạt được mục tiêu của nhà trường và tạo ra được môi trường thuận lợi hỗ trợ các hoạt động học tập của học sinh và đạt được đầu ra của nhà trường, mang lại lợi ích cho xã hội.

Về vai trò và hiệu quả của việc quản lý nguồn lực giáo dục cũng đã được chỉ ra trong một số nghiên cứu, đơn cử: Nguyễn Tiến Hùng. (2018). Nguồn lực đóng vai trò hết sức quan trọng thực hiện các mục tiêu và chiến lược phát triển cơ sở giáo dục. Vì vậy, huy động nguồn lực và quản lý huy động nguồn lực bên trong và bên ngoài của cơ sở giáo dục được coi là chìa khóa để phát triển cơ sở giáo dục. Claudiu, Langa. (2019), thì cho rằng: Những thất bại, những khó khăn mà giáo viên gặp phải trong quá trình dạy học là do thiếu kiến thức chuyên môn và không quản lý và khai thác được các nguồn lực giáo dục một cách hiệu quả. Muliati, Agustina & Sihotang, Winda & Octaviany, Rini & Darwin., (2022) thì cho rằng: Việc nâng cao chất lượng trường học có thể được thực hiện bằng cách quản lý hiệu quả các nguồn lực của trường học. Một trong những nguồn lực có vai trò quan trọng là cơ sở vật chất và cơ sở hạ tầng của nhà trường và nguồn nhân lực có năng lực quản lý, giáo dục.

3. Thực trạng quản lý nguồn lực dạy học của các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện, tỉnh Cao Bằng

Mô tả khảo sát

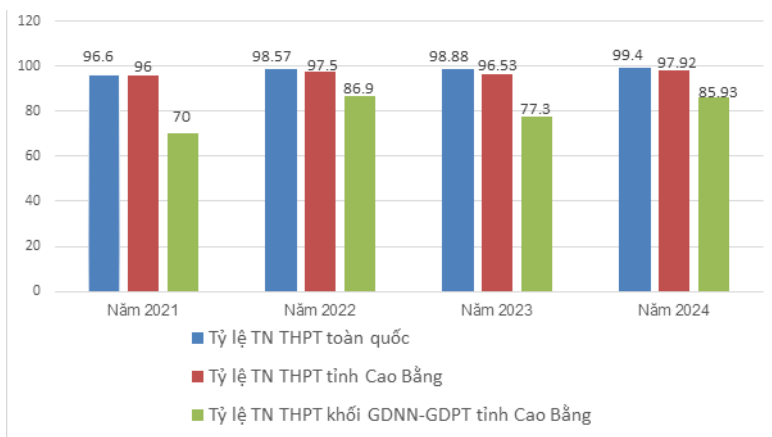
Khảo sát được thiết kế nhằm thu thập ý kiến của các cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên tại các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện, tỉnh Cao Bằng về thực trạng quản lý nguồn lực dạy học. Phiếu khảo sát sử dụng thang đo Likert với 4 mức độ: rất tốt, tốt, trung bình và kém. Các mức độ được gán trọng số tương ứng là 3, 2, 1 và 0 nhằm định lượng và phân tích mức độ đánh giá.

Dữ liệu khảo sát được thu thập từ 175 cán bộ quản lý và giáo viên tại các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên trên toàn tỉnh. Các thông tin được phân tích và xử lý bằng phần mềm phân tích dữ liệu chuyên dụng. Ngoài ra, các dữ liệu liên quan từ ba công khai của các trung tâm và từ Sở Giáo dục và

Đào tạo tỉnh Cao Bằng cũng được sử dụng để bổ sung cho quá trình phân tích và đánh giá tổng quan.

3.1. Quy mô, chất lượng dạy học của các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện, tỉnh Cao Bằng

Dữ liệu từ các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện tại tỉnh Cao Bằng cho thấy quy mô học viên tham gia học văn hóa THPT có sự ổn định trong các năm học gần đây. Số lượng học viên năm học 2021-2022 là 1,206, giảm nhẹ xuống còn 1,122 vào năm 2022-2023, và tăng nhẹ lên 1,185 vào năm học 2023-2024. Tổng số lớp học cũng tăng từ 44 lên 48 lớp trong ba năm học. Biểu đồ dưới đây minh họa sự biến động về số học viên trong từng khối lớp [1].



Biểu đồ 1. So sánh tỷ lệ tốt nghiệp THPT của HV các TT GDNN-GDPT cấp huyện, tỉnh Cao Bằng với tỷ lệ chung của tỉnh và toàn quốc giai đoạn 2021-2024

Nhìn chung, các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên duy trì số lượng học viên ở mức ổn định, chứng tỏ nhu cầu học tập tại các TT này vẫn cao.

Về chất lượng dạy học, đánh giá kết quả học tập và rèn luyện cho thấy tỷ lệ học viên có hạnh kiểm tốt và khá luôn duy trì ở mức khoảng 90%. Hơn 70% học viên đạt kết quả học tập ở mức trung bình, và tỷ lệ đạt loại khá hoặc tốt vào khoảng 30%. Tỷ lệ học viên xếp loại học lực yếu có xu hướng giảm dần, cho thấy nỗ lực cải thiện chất lượng dạy học tại các TT này. Biểu đồ dưới đây minh họa tỷ lệ học lực của học viên qua các năm học.

Ngoài ra, kết quả thi tốt nghiệp THPT cho thấy tỷ lệ đỗ tốt nghiệp dao động từ 70% đến 86,9%, mặc dù có xu hướng tăng qua các năm, tỷ lệ này vẫn thấp hơn so với mức trung bình toàn tỉnh và toàn quốc, do chất lượng đầu vào và điều kiện học tập còn nhiều hạn chế.

3.2. Nguồn lực dạy học của các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện, tỉnh Cao Bằng

Nguồn lực phục vụ công tác dạy học tại các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện ở tỉnh Cao Bằng được phân thành các yếu tố chính bao gồm: (1) Nhân lực, (2) Cơ sở vật chất, (3) Tài chính, (4) Thông tin, (5) Công nghệ hỗ trợ dạy học và (6) Tài nguyên xã hội. Trong bài viết này, chúng tôi tập trung tìm hiểu thực trạng về nhân lực và cơ sở vật chất tại các trung tâm để đánh giá mức độ đáp ứng của các nguồn lực cho chương trình giáo dục thường xuyên cấp THPT.

Về nhân lực, các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện tỉnh Cao Bằng có đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên đảm bảo đủ số lượng và đúng cơ cấu theo biên chế. Số lượng nhân viên gồm 19 cán bộ quản lý, 34 nhân viên hành chính, và tổng cộng 122 giáo viên, trong đó có 84 giáo viên phụ trách chương trình giáo dục thường xuyên cấp THPT và 38 giáo viên dạy nghề. Trong đội ngũ này, gần 20% đạt trình độ thạc sĩ, thể hiện sự đầu tư vào chuyên môn để đảm bảo chất lượng giảng dạy.

Toàn bộ cán bộ quản lý và giáo viên đã tham gia các khóa tập huấn về việc triển khai chương trình giáo dục thường xuyên. Đặc biệt, 46 giáo viên cốt cán đã được đào tạo để xây dựng và tổ chức kế hoạch giảng dạy theo chương trình THPT của giáo dục thường xuyên. Tuy nhiên, để đáp ứng nhu cầu của chương trình, các trung tâm vẫn cần bổ sung thêm giáo viên. Với quy mô nhỏ và số lượng giáo viên ít ở từng môn, việc tổ chức sinh hoạt chuyên môn theo nhóm môn gặp nhiều khó khăn, có thể ảnh hưởng đến chất lượng dạy học.

Về cơ sở vật chất, các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên tỉnh Cao Bằng hiện có hệ thống phòng học chủ yếu là phòng kiên cố và bán kiên cố, với tổng cộng 133 phòng học. Tuy nhiên, cơ sở vật chất tại các trung tâm chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu của chương trình giáo dục thường xuyên cấp THPT theo quy định tại Thông tư số 12/2022/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Nhiều phòng chức năng cần thiết cho công tác giảng dạy như phòng thí nghiệm, thư viện, và phòng máy tính vẫn còn thiếu. Thêm vào đó, các trang thiết bị hiện đại như máy chiếu, bảng tương tác thông minh cũng chưa đầy đủ hoặc đã xuống cấp.

Lý do chính dẫn đến sự thiếu hụt cơ sở vật chất và thiết bị dạy học là do nguồn kinh phí đầu tư còn hạn chế. Đây là tình trạng chung của các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện tại các tỉnh miền núi phía Bắc, trong đó có Cao Bằng. Thiếu nguồn lực đầu tư đã gây ra những hạn chế trong việc nâng cấp và duy trì chất lượng cơ sở vật chất cần thiết, ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giáo dục và hiệu quả giảng dạy.

Nhìn chung, nguồn lực về nhân lực và cơ sở vật chất của các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên tại Cao Bằng tuy đã đáp ứng được một phần yêu cầu của chương trình giáo dục thường xuyên, nhưng vẫn cần có thêm sự đầu tư và hỗ trợ để cải thiện chất lượng giảng dạy, đáp ứng tốt hơn các mục tiêu giáo dục trong tương lai.

3.3. Công tác quản lý nguồn lực dạy học của các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện, tỉnh Cao Bằng

Để phân tích và đánh giá thực trạng quản lý nguồn lực dạy học tại các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện tỉnh Cao Bằng, một cuộc khảo sát đã được tiến hành để thu thập ý kiến của cán bộ quản lý và giáo viên tại các trung tâm về tầm quan trọng của quản lý nguồn lực, mức độ hiểu biết quy trình và nội dung quản lý, cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả quản lý nguồn lực dạy học.

Nhận thức về tầm quan trọng của công tác quản lý nguồn lực: Kết quả từ khảo sát cho thấy toàn bộ cán bộ và giáo viên tại các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên đều nhận thức đúng vai trò quan trọng của công tác quản lý nguồn lực dạy học. Trong đó, 22,29% đánh giá quản lý nguồn lực là đặc biệt cần thiết, 62,29% cho rằng rất cần thiết và 15,43% coi là cần thiết. Không có ý kiến nào cho rằng quản lý nguồn lực là không cần thiết. Như vậy, khoảng 85% cán bộ và giáo viên nhận định công tác quản lý nguồn lực là rất quan trọng cho việc nâng cao hiệu quả dạy học tại các trung tâm.

Hiểu biết về quy trình và nội dung quản lý nguồn lực

Về mức độ hiểu biết quy trình quản lý nguồn lực, tỷ lệ cán bộ và giáo viên nắm được đầy đủ quy trình nhưng chưa hiểu rõ chiếm 19,43%, trong khi tỷ lệ chưa nắm được đầy đủ và chưa nắm được chiếm tổng cộng hơn 77%. Đáng chú ý, chỉ 2,86% cán bộ quản lý và giáo viên cho biết họ hiểu rất rõ quy trình. Qua phỏng vấn, phần lớn giáo viên cho rằng quản lý nguồn lực dạy học là trách nhiệm chính của ban lãnh đạo, do đó họ ít quan tâm đến quy trình này. Tuy nhiên, đối với 22 cán bộ quản lý được hỏi, tất cả đều cho biết họ nắm rõ quy trình quản lý, trong đó có 5 người khẳng định họ hiểu rất rõ các bước quản lý nguồn lực dạy học.

Thực trạng thực hiện quy trình quản lý nguồn lực dạy học

Quy trình quản lý nguồn lực dạy học được chia thành 5 bước cơ bản, bao gồm phân tích môi trường, xác định nguồn lực, triển khai quy trình giám sát, đánh giá kết quả và thu thập phản hồi. Trong 5 bước này, bước 2 và bước 4 có tỷ lệ thực hiện đạt yêu cầu trở lên, lần lượt là 23,43% và 38,29%. Tuy nhiên, mức độ đánh giá đã làm tốt hoặc rất tốt chiếm tỷ lệ thấp. Ví dụ, chỉ 2,86% cho rằng việc phân tích môi trường đã được thực hiện rất tốt, trong khi 39,43% đánh giá rằng bước này chưa hiệu quả. Điều này cho thấy các trung tâm

vẫn cần cải thiện ở hầu hết các bước để đạt hiệu quả tốt hơn.

Quản lý hoạt động dạy học

Quản lý hoạt động dạy học tập trung vào các nội dung như quản lý đầu vào, quá trình dạy học, đầu ra và đánh giá tác động của nguồn lực. Trong đó, bước đánh giá tác động của nguồn lực được thực hiện tốt nhất với 15,43% cán bộ và giáo viên đánh giá rất tốt. Tuy nhiên, đối với các bước khác, tỷ lệ thực hiện tốt hoặc rất tốt vẫn chưa cao, với phần lớn đánh giá rằng việc quản lý hoạt động chỉ đạt mức độ vừa phải. Điều này phản ánh các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên đang có những khó khăn trong việc triển khai quy trình quản lý hoạt động dạy học một cách đồng đều và hiệu quả.

Các yếu tố ảnh hưởng đến công tác quản lý nguồn lực dạy học

Khảo sát cho thấy một số yếu tố tác động lớn đến công tác quản lý nguồn lực, trong đó năng lực của cán bộ quản lý là yếu tố ảnh hưởng mạnh nhất, với 31,43% cho rằng năng lực quản lý có ảnh hưởng rất lớn. Tiếp theo là các yếu tố như nhận thức của xã hội về chương trình dạy học (23,43%) và cơ sở vật chất của các trung tâm (13,71%). Các yếu tố toàn cầu hóa và hội nhập, chủ trương chính sách của Đảng và Nhà nước cũng có mức độ ảnh hưởng nhất định, tuy nhiên ở mức độ thấp hơn.

Nguồn lực tài chính, thông tin và công nghệ hỗ trợ dạy học

Về tài chính, các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên được phân bổ ngân sách đúng quy định nhưng việc huy động tài chính từ các tổ chức và doanh nghiệp xã hội còn hạn chế. Nguồn lực thông tin khá đầy đủ, cung cấp sách giáo khoa và tài liệu số thông qua chương trình chuyển đổi số của Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Cao Bằng. Các giáo viên đã được tập huấn sử dụng công nghệ trong quá trình dạy học, đặc biệt trong giai đoạn dịch COVID-19. Tuy nhiên, việc ứng dụng công nghệ trong giảng dạy vẫn gặp khó khăn do cơ sở vật chất của các trung tâm còn thiếu thốn, khiến giáo viên gặp trở ngại trong việc khai thác tối đa các công cụ hỗ trợ dạy học.

Nguồn lực tài nguyên xã hội

Các trung tâm nhận được sự quan tâm từ địa phương và các ban ngành, nhưng sự hỗ trợ tài chính và vật chất vẫn còn hạn chế do điều kiện kinh tế tại Cao Bằng còn khó khăn. Sự thiếu hụt này ảnh hưởng đến việc đảm bảo chất lượng dạy học cũng như các hoạt động giáo dục khác của trung tâm.

Nhìn chung, công tác quản lý nguồn lực dạy học tại các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện ở Cao Bằng đã đạt được một số kết quả nhất định, nhưng vẫn còn những thách thức trong việc triển khai các bước quản lý một cách hiệu quả và đồng đều. Các yếu tố tác động và các nguồn lực như tài chính, công nghệ, thông tin cần được cải thiện để nâng cao hiệu quả quản lý nguồn lực trong thời gian tới.

4. Đề xuất biện pháp quản lý nguồn lực dạy học tại trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện tỉnh Cao Bằng

Xây dựng một quy trình quản lý nguồn lực dạy học chặt chẽ và có hệ thống là bước đi quan trọng

Quy trình quản lý nguồn lực dạy học cần được xây dựng một cách khoa học và có sự kiểm soát ở từng bước thực hiện để đảm bảo đạt hiệu quả cao nhất. Cụ thể, quy trình có thể bao gồm các bước sau: (1) Đánh giá chính xác hiện trạng nguồn lực dạy học tại các trung tâm, bao gồm các yếu tố như nhân sự, cơ sở vật chất, và các tài nguyên khác để xác định điểm mạnh và yếu; (2) Xác định nhu cầu và yêu cầu về nguồn lực cụ thể để có thể đáp ứng các yêu cầu đào tạo, ví dụ như số lượng giáo viên cần bổ sung, trang thiết bị học tập cần nâng cấp; (3) Xây dựng kế hoạch quản lý và huy động nguồn lực, không chỉ từ nội bộ trung tâm mà còn từ cộng đồng và các tổ chức bên ngoài; (4) Tổ chức, chỉ đạo thực hiện kế hoạch quản lý nguồn lực để đảm bảo nguồn lực được phân bổ và sử dụng hiệu quả nhất; và (5) Đánh giá, giám sát kết quả thực hiện quản lý nguồn lực một cách toàn diện, để từ đó rút kinh nghiệm và có điều chỉnh cần thiết cho các kế hoạch tiếp theo.

Bồi dưỡng và nâng cao năng lực chuyên môn cho đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên

Việc nâng cao kiến thức và kỹ năng cho cán bộ và giáo viên không chỉ giúp cải thiện chất lượng giảng

dạy mà còn tăng cường khả năng tối ưu hóa nguồn lực. Các trung tâm cần thường xuyên tổ chức các buổi tập huấn, trao đổi kinh nghiệm về cách sử dụng công nghệ giáo dục và các phương pháp giảng dạy tích cực, như STEM, dạy học qua dự án, và các phương pháp sáng tạo. Bên cạnh đó, việc khuyến khích giáo viên tham gia vào các mạng lưới tự bồi dưỡng, nơi họ có thể chia sẻ kinh nghiệm, học hỏi lẫn nhau cũng là một cách để tăng cường kỹ năng và nâng cao chất lượng dạy học. Các phương pháp giảng dạy sáng tạo, không yêu cầu nhiều nguồn lực như tự học, học qua dự án, hoặc dạy học sáng tạo, cũng nên được khuyến khích sử dụng để tối ưu hóa hiệu quả giáo dục mà không tăng áp lực về nguồn lực.

Khai thác và sử dụng hiệu quả cơ sở vật chất hiện có tại trung tâm

Để đảm bảo sự bền vững của các cơ sở vật chất, các trung tâm cần thực hiện bảo trì, sửa chữa thường xuyên nhằm kéo dài tuổi thọ của các trang thiết bị và đảm bảo hiệu quả sử dụng. Các không gian học tập cần được sử dụng một cách linh hoạt, chẳng hạn như phòng máy tính, thư viện và phòng học đa năng, có thể được sử dụng đồng thời cho nhiều lớp học hoặc hoạt động khác nhau vào những thời điểm khác nhau trong ngày. Việc sử dụng tài liệu giáo dục mở (OER), chẳng hạn như sách điện tử, bài giảng và video từ các nguồn tài liệu mở, kết hợp với việc tái sử dụng sách giáo khoa hoặc chia sẻ tài liệu học tập giữa các học viên, cũng giúp tiết kiệm chi phí và tăng cường tài nguyên cho các trung tâm.

Tối ưu hóa chi phí và phân bổ tài chính hợp lý

Ngoài ra, việc tối ưu hóa chi phí và phân bổ tài chính hợp lý là yếu tố không thể thiếu trong quản lý nguồn lực hiệu quả. Việc phân bổ nguồn lực cần dựa vào nhu cầu thực tế của từng bộ phận trong trung tâm để đảm bảo các hoạt động giảng dạy diễn ra liên tục và hiệu quả mà không bị lãng phí nguồn lực. Các biện pháp kiểm soát chi tiêu cũng cần được thiết lập để đảm bảo rằng các khoản chi phí đều được sử dụng hợp lý, tránh tình trạng lãng phí hoặc sử dụng sai mục đích. Bên cạnh đó, các trung tâm cần tăng cường vận động tài trợ từ cộng đồng và xã hội thông qua các hoạt động hợp tác với các tổ chức địa phương, doanh nghiệp để tạo nguồn tài chính bổ sung cho các hoạt động dạy học.

Đẩy mạnh chuyển đổi số trong quản lý nguồn lực dạy học

Đẩy mạnh chuyển đổi số trong quản lý nguồn lực dạy học là xu hướng tất yếu nhằm nâng cao hiệu quả quản lý. Các trung tâm có thể sử dụng phần mềm để quản lý tài liệu giảng dạy, hồ sơ học viên và giáo viên, giúp đơn giản hóa quá trình quản lý và tiết kiệm thời gian. Việc ứng dụng phần mềm quản lý thiết bị và tài sản cũng rất quan trọng, giúp các trung tâm dễ dàng theo dõi tình trạng thiết bị, lên kế hoạch bảo trì kịp thời để kéo dài tuổi thọ và đảm bảo tính sẵn sàng của các tài sản cho giảng dạy.

Bên cạnh các giải pháp trên, việc tham mưu cho các sở, ban, ngành, UBND các cấp nhằm đầu tư thêm vào cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học, và tuyển dụng giáo viên là điều cần thiết. Đây là giải pháp mang tính lâu dài, giúp các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện đáp ứng tốt hơn yêu cầu đổi mới của chương trình giáo dục thường xuyên cấp THPT, từ đó nâng cao chất lượng giảng dạy và đáp ứng tốt hơn nhu cầu giáo dục của địa phương.

5. Kết luận

Nguồn lực dạy học tại các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên cấp huyện của tỉnh Cao Bằng đã được sự quan tâm và đầu tư từ địa phương và ngành giáo dục, đáp ứng được các yêu cầu tối thiểu cho hoạt động giáo dục. Đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên tại các trung tâm đạt chuẩn, với gần 20% cán bộ, giáo viên có trình độ thạc sĩ. Cơ sở hạ tầng và thiết bị như phòng học, phòng máy tính, thư viện... đang từng bước được đầu tư. Tuy nhiên, để đáp ứng tốt yêu cầu của chương trình giáo dục thường xuyên cấp THPT, vẫn còn những bất cập cần khắc phục.

Công tác quản lý và phát huy nguồn lực dạy học được Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Cao Bằng chỉ đạo và giám sát chặt chẽ. Các trung tâm nhận thức đúng tầm quan trọng và nắm rõ quy trình quản lý nguồn lực, đánh giá chính xác tác động của các yếu tố đến hiệu quả quản lý. Tuy nhiên, hiệu quả quản lý nguồn lực vẫn còn hạn chế do hai nguyên nhân chính: các nguồn lực chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu, và đội ngũ cán bộ, giáo viên còn gặp khó khăn trong việc triển khai chương trình giáo dục thường xuyên mới theo Thông tư 12/2022/TT-BGDĐT.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ali, Ibrahim & Mohamed, Mazin. (2017). Educational Management, Educational Administration and Educational Leadership: Definitions and General concepts. 10.21276/sasjm.2017.3.12.2.
- [2] Amit, R., & Schoemaker, P. J. H. (1993). Strategic assets and organizational rent. *Strategic Management Journal*, 14(1), 33–46.
- [3] C. P. Akpan. (2020). Educational management skills. ResearchGate, University of Calabar, 1-15.
- [4] Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120. <https://doi.org/10.1177/014920639101700108>
- [5] Claudiu, Langa. (2019). Effective Management Of Educational Resources In Primary Education. 10-16. 10.15405/epsbs.2019.08.03.2.
- [6] Derese, Mebratu & Marisennayya, Senapathy. (2022). Physical Resource Management in Government Secondary Schools, Wolaita Zone, Southern Ethiopia.
- [7] Idoko, A. A. (2015). Educational Management and other Contemporary Problems. Makurdi, Nigeria. Wintoren Books
- [8] Nguyễn Tiến Hùng. (2018). Quản lý huy động nguồn lực phát triển cơ sở giáo dục. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Số 13 tháng 01/2019.
- [9] Glover, D., & Levačić, R. (2020). Educational Resource Management: An international perspective (2nd ed.). UCL Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv17ppc2t>
- [10] Lê Du Phong. (2006). Nguồn lực và động lực phát triển trong nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa ở Việt Nam, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội
- [11] Muliati, Agustina & Sihotang, Winda & Octaviany, Rini & Darwin,. (2022). Effectiveness of School Resources Management in Improving The Quality of Education. *East Asian Journal of Multidisciplinary Research*. 1. 901-916. 10.55927/eajmr.v1i6.480.
- [12] Nurkolis, N., & Sulisworo, D. (2018). School Effectiveness Policy in the Context of Education Decentralization. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12(2), 244–252. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i2.7728>:
- [13] ThankGod James NWUKE, Ifeoma Udoka AGU. (2021). Educational Resources in Educational Management for Quality School Administration. *Journal of Research in Humanities and Social Science* Volume 9, Issue 7 (2021)pp: 57-63
- [14] Tarragó, Ferran & Wilson-Daily, Ann. (2010). Educational Management Challenges for the 21st Century. 10.1007/978-3-642-15378-5_38.
- [15] Nguyen Trang & Tran Hoai. (2018). Vận dụng thuyết huy động nguồn lực phân tích phong trào xã hội hóa giáo dục của Việt Nam. *VNU Journal of Science: Education Research*. 34. 10.25073/2588-1159/vnuer.4083.
- [16] Terry, G. R. (2013). The concept and meaning of Management. Available online: <http://notes.tyrocitcity.com>. Accessed August 18, 2016.
- [17] Hà Thị Thuận, Hoàng Văn Hoan, Phạm Thị Thu Hương. (2014). Huy động nguồn lực tài chính từ khu vực kinh tế tư nhân trong ứng phó với biến đổi khí hậu ở Việt Nam. *Tạp chí khí tượng thủy văn số tháng 07 – 2014*, 57-61
- [18] Sucuoğlu, Esen & Andrew, Azubike. (2022). Administrators and Students on E-Learning: The Benefits and Impacts of Proper Implementation in Nigeria. *Electronics*. 11. 1650. 10.3390/electronics11101650.

- [19] Xu, Q., Zhou, Z., & Yang, D. (2018). Educational Resource Management System Based on JSP Technology. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 18, 3645.
- [20] Ngô Doãn Vịnh, Bùi Tất Thắng, Nguyễn Hoàng Hà. (2011). *Nguồn lực và động lực cho phát triển nhanh và bền vững nền kinh tế Việt Nam trong giai đoạn 2011-2020*, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội.

ABSTRACT

The current situation of teaching resource management at the vocational education and continuing education centers at district level in Cao Bang province

Teaching resources play an especially important role in ensuring the quality of education. This study aims to clarify the definitions of teaching resources, the management of teaching resources, and the factors affecting the management of teaching resources, serving as a theoretical basis for surveying and analyzing the current state of teaching resource management in vocational education and continuing education centers at the district level in Cao Bang province. Based on the analysis of survey data, the article proposes several feasible solutions to enhance the effectiveness of teaching resource management, contributing to the successful delivery of the high school-level continuing education program for vocational secondary students at the vocational education and continuing education centers in Cao Bang province.

Keywords: *Teaching resources; Management of teaching resources; Management of teaching resources at Vocational Education and Continuing Education Center.*

GIÁO DỤC HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 Ở KHU VỰC ĐÔNG NAM BỘ

Lê Việt Hà¹

Tóm tắt. Bài viết trình bày một số vấn đề về giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông theo chương trình 2018. Trên cơ sở nghiên cứu lý luận về các khái niệm cơ bản như hướng nghiệp, giáo dục hướng nghiệp, vai trò của giáo dục hướng nghiệp ở trường phổ thông... và nghiên cứu thực tiễn về tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở khu vực Đông Nam Bộ nhằm phát hiện các tồn tại trong thực hiện hoạt động hướng nghiệp, nguyên nhân công tác hướng nghiệp chưa hiệu quả, từ đó đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả công tác hướng nghiệp.

Từ khóa: *Hướng nghiệp, giáo dục hướng nghiệp, học sinh, trung học phổ thông, bài học kinh nghiệm.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục hướng nghiệp cho học sinh là một trong những vấn đề quan trọng được Đảng ta và Nhà nước ta quan tâm. Trong Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX của Đảng đã nêu rõ: “Coi trọng công tác hướng nghiệp và phân luồng học sinh trung học, chuẩn bị cho thanh niên, thiếu niên đi vào lao động nghề nghiệp phù hợp với sự chuyển dịch cơ cấu kinh tế trong cả nước và từng địa phương”.

Đặc biệt, Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã khẳng định mục tiêu: “... Đảm bảo cho học sinh có trình độ THCS có tri thức phổ thông nền tảng, đáp ứng yêu cầu phân luồng mạnh sau THCS, THPT phải tiếp cận nghề nghiệp và chuẩn bị cho giai đoạn học sau phổ thông có chất lượng...” (NQ29-NQ/TW, 2013).

Chính phủ đã chuyển đổi chủ trương trên vào chương trình giáo dục phổ thông 2018, mục tiêu cụ thể như “Giúp học sinh làm chủ kiến thức phổ thông, biết vận dụng hiệu quả kiến thức, kỹ năng đã học vào đời sống và tự học suốt đời, có định hướng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp...” cùng với sách giáo khoa (SGK) đóng vai trò là “học liệu” không còn là “nguồn kiến thức duy nhất” là khác biệt tương đối lớn so với chương trình giáo dục phổ thông 2006.

2. Một số khái niệm

2.1. Hướng nghiệp

Hướng nghiệp là thuật ngữ đã được các nhà khoa học đưa ra những khái niệm khác nhau dưới những góc độ nghiên cứu khác nhau:

Theo Từ điển Tiếng Việt, "Hướng nghiệp là thi hành những biện pháp nhằm đảm bảo sự phân bố tối ưu (có chú ý tới năng khiếu, năng lực, thể lực) nội dung theo ngành và loại lao động giúp đỡ hợp lý lựa chọn ngành nghề [5]. Hướng nghiệp là hệ thống các biện pháp giúp đỡ học sinh làm quen tìm hiểu nghề, lựa

Ngày nhận bài: 07/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 13/10/2024. Ngày nhận đăng: 19/10/2024.

¹Trường Cao đẳng Kỹ thuật - Du lịch Sài Gòn

Tác giả liên hệ: Lê Việt Hà. Địa chỉ e-mail: rebettoha@gmail.com

chọn, cân nhắc nghề nghiệp với nguyện vọng năng lực sở trường của mỗi người với nhu cầu và điều kiện thực tế khách quan của xã hội" [6].

Theo UNESCO: "Hướng nghiệp là quá trình cung cấp cho người học thông tin về bản thân, thị trường lao động và định hướng cho người học đưa ra quyết định lựa chọn nghề nghiệp đúng đắn" [7].

Những nhà giáo dục hiểu hướng nghiệp như một hệ thống tác động giúp thế hệ trẻ có cơ sở khoa học trong việc chọn nghề, hệ thống điều chỉnh sự lựa chọn nghề của học sinh cho phù hợp với những yêu cầu của sự phân công lao động xã hội, có tính đến hứng thú và năng lực của từng cá nhân.

Trong nhà trường Phổ thông, hướng nghiệp là công việc của tập thể sư phạm giáo dục học sinh lựa chọn một cách tốt nhất, nghĩa là trong sự lựa chọn đó có sự phù hợp giữa nguyện vọng nghề nghiệp của các cá nhân với yêu cầu phát triển kinh tế xã hội và có sự phù hợp giữa năng lực của cá nhân với đòi hỏi của nghề.

"Hướng nghiệp trong giáo dục là hệ thống các biện pháp tiến hành trong và ngoài nhà trường để giúp học sinh có kiến thức về nghề nghiệp và có khả năng lựa chọn nghề nghiệp trên cơ sở kết hợp nguyện vọng, sở trường của cá nhân với nhu cầu sử dụng lao động của xã hội" [8] (Điều 3 - Nghị định 75/2006/NĐ-CP Quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều Luật Giáo dục).

Thực chất của hướng nghiệp không phải là sự quyết định nghề mà là giúp các em có được những hiểu biết cần thiết về bản thân, về thế giới nghề nghiệp xung quanh, về những yếu tố ảnh hưởng/tác động tới bản thân trong việc chọn nghề để lựa chọn nghề phù hợp và giải quyết thỏa đáng mối quan hệ giữa cá nhân với nghề, giữa cá nhân với xã hội. Hướng nghiệp là giáo dục sự lựa chọn nghề một cách có chủ đích nhằm đảm bảo cho các em hạnh phúc trong lao động nghề nghiệp, lao động đạt hiệu suất cao và cống hiến được nhiều nhất cho xã hội. Hướng nghiệp không chỉ được thực hiện trong nhà trường bởi các thầy, cô giáo mà hướng nghiệp được tiến hành tại gia đình và cộng đồng với sự tác động, hỗ trợ của các cơ quan, đoàn thể, tổ chức xã hội, đặc biệt là cha mẹ học sinh. Trong những tài liệu chuyên khảo, khái niệm hướng nghiệp được sử dụng như một tổng thể, chứa đựng nhiều khái niệm thành phần, biểu thị những hình thức riêng lẻ của hướng nghiệp như: thông tin nghề, tư vấn nghề, tuyển chọn nghề và thích ứng nghề. Hướng nghiệp là những nguyên tắc lí thuyết về kiến thức, phương pháp, biện pháp kỹ thuật, tổ chức phù hợp với thực tế của cuộc sống, tạo điều kiện cho việc giải quyết một cách khoa học để chuẩn bị cho thế hệ trẻ lựa chọn đúng đắn nghề nghiệp và đi vào nghề nghiệp.

2.2. Giáo dục hướng nghiệp

Tài liệu giáo dục hướng nghiệp trong trường học của Australia quan niệm như sau: "Trong nhà trường phổ thông, hướng nghiệp là công việc của tập thể sư phạm nhằm giáo dục học sinh lựa chọn nghề một cách tốt nhất. Nghĩa là trong sự lựa chọn đó có sự phù hợp giữa nguyện vọng nghề nghiệp của cá nhân với yêu cầu phát triển kinh tế xã hội và có sự phù hợp giữa năng lực của cá nhân với đòi hỏi của nghề" [9].

Các nhà giáo dục học Việt Nam quan niệm: "Giáo dục hướng nghiệp là một hoạt động của các tập thể sư phạm, của các cán bộ thuộc các cơ quan nhà máy khác nhau, được tiến hành với mục đích giúp học sinh chọn nghề đúng đắn phù hợp với năng lực, thể lực và tâm lí của cá nhân với nhu cầu nhân lực xã hội. Hướng nghiệp là một bộ phận cấu thành của quá trình giáo dục - học tập trong nhà trường" [10].

Tác giả Nguyễn Minh Đường (2005) đã định nghĩa: "Giáo dục hướng nghiệp là hệ thống những biện pháp dựa trên cơ sở tâm lý học, sinh lý học, giáo dục học, xã hội học và nhiều khoa học khác nhằm giúp học sinh, sinh viên định hướng nghề nghiệp một cách đúng đắn để có thể lựa chọn nghề cho phù hợp với nhu cầu xã hội, đồng thời thoả mãn tối đa nguyện vọng, thích hợp năng lực, sở trường và điều kiện tâm sinh lí cá nhân cũng như hoàn cảnh sống của mỗi người để có thể phát triển đến đỉnh cao trong nghề nghiệp, cống hiến được nhiều cho xã hội cũng như tạo lập được cuộc sống tốt đẹp hơn cho bản thân" [11]

Tác giả Đặng Danh Ánh (2010): "Giáo dục hướng nghiệp là hoạt động phối hợp giữa nhà trường, gia đình, trong đó tập thể sư phạm nhà trường giữ vai trò quyết định nhằm giúp học sinh chọn nghề trên cơ sở khoa học" [12].

Như vậy, có rất nhiều quan niệm khác nhau về giáo dục hướng nghiệp của các nhà khoa học, dù ở khía cạnh nào thì các quan niệm trên cũng đã nhấn mạnh đến những vấn đề sau đây:

- Thứ nhất: giáo dục hướng nghiệp là quá trình tác động của gia đình, nhà trường và xã hội, trong đó nhà trường đóng vai trò chủ đạo nhằm hướng dẫn và chuẩn bị cho thế hệ trẻ sẵn sàng đi vào lao động ở các ngành nghề tại những nơi xã hội đang cần phát triển, đồng thời giúp học sinh chọn nghề phù hợp với năng lực, hứng thú, sở trường của bản thân và nhu cầu của xã hội.

- Thứ hai: giáo dục hướng nghiệp là một hệ thống các biện pháp tác động: các biện pháp TLH, sinh lí học, giáo dục học, xã hội học và nhiều khoa học khác để giáo dục hướng nghiệp cho học sinh

- Thứ ba: Trong nhà trường phổ thông, giáo dục hướng nghiệp vừa là hoạt động dạy của giáo viên, là công việc của tập thể sư phạm vừa là hoạt động học của học sinh, học sinh lĩnh hội được những thông tin về nghề trong xã hội, đặc điểm yêu cầu của từng nghề... Nói như vậy có nghĩa là trong công tác hướng nghiệp, giáo viên là người tổ chức, hướng dẫn còn học sinh là người chủ động tham gia vào hoạt động để tiếp cận với hệ thống nghề nghiệp. Kết quả cuối cùng của quá trình giáo dục hướng nghiệp là sự tự quyết định của học sinh trong việc lựa chọn nghề nghiệp tương lai... và kết quả cuối cùng của giáo dục hướng nghiệp là học sinh chọn được nghề phù hợp.

Giáo dục hướng nghiệp là hệ thống các biện pháp giáo dục của nhà trường, gia đình và xã hội trong đó nhà trường đóng vai trò chủ đạo trong việc tổ chức hoạt động, hướng dẫn, cung cấp tri thức, hình thành kĩ năng chọn nghề cho học sinh, trên cơ sở đó học sinh lựa chọn nghề phù hợp với năng lực, tính cách, sở thích, giá trị của bản thân, phù hợp với điều kiện hoàn cảnh của gia đình và phù hợp với nhu cầu của xã hội.

Như vậy, giáo dục hướng nghiệp được thực hiện thông qua rất nhiều hoạt động, nhiều con đường khác nhau, với các mục tiêu và nội dung khác nhau nhưng đều hướng đến mục tiêu chung là giúp học sinh chọn được nghề phù hợp.

3. Vai trò của giáo dục hướng nghiệp ở trường trung học phổ thông

Giáo dục hướng nghiệp trong trường phổ thông có mục đích chung là hình thành khả năng tự chủ trong việc lựa chọn nghề của học sinh trên cơ sở của sự phù hợp giữa năng lực, hứng thú sở thích cá nhân với nhu cầu sử dụng lao động trong các hoạt động đa dạng của đời sống xã hội. Thực hiện được mục đích này, công tác giáo dục hướng nghiệp sẽ góp phần nâng cao hiệu quả lao động xã hội và làm tốt công tác phân luồng học sinh phổ thông đi học giáo dục nghề nghiệp.

Giáo dục hướng nghiệp là một trong những vấn đề quan trọng của đổi mới căn bản toàn diện nền giáo dục Việt Nam. Để có nguồn nhân lực có chất lượng phục vụ cho sự phát triển kinh tế xã hội của đất nước thì phải chú trọng vai trò của giáo dục hướng nghiệp, vì đó là tiền đề cho việc phát triển của từng địa phương và của cả nước.

Công tác giáo dục hướng nghiệp cho học sinh có vai trò quan trọng, là một hoạt động không thể thiếu ở các trường phổ thông, giúp học sinh nâng cao sự hiểu biết về nghề nghiệp và có thể định hướng đúng đắn và đưa ra quyết định chọn ngành, chọn nghề nghiệp phù hợp. Trong những năm qua, công tác giáo dục hướng nghiệp, phân luồng học sinh trong nhà trường phổ thông đã được sự quan tâm, chỉ đạo thường xuyên của các cấp quản lý giáo dục; bước đầu đã có sự phối hợp giữa nhà trường, doanh nghiệp, chuyên gia trong tư vấn hướng nghiệp cho học sinh góp phần tạo sự chuyển biến trong nhận thức của người học, gia đình và xã hội đối với việc chọn nghề, chọn ngành, huy động ngày càng nhiều số lượng học sinh sau phổ thông tham gia thị trường lao động.

4. Giáo dục hướng nghiệp trong chương trình giáo dục phổ thông 2018

Ngày 26/12/2018, Bộ GD&ĐT đã ban hành chương trình giáo dục phổ thông tổng thể và chương trình các môn học/hoạt động giáo dục. Chương trình được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh; tạo môi trường học tập và rèn luyện giúp học sinh phát triển hài hoà về thể chất và tinh thần, trở thành người học tích cực, tự tin, biết vận dụng các phương pháp học tập tích cực để hoàn chỉnh

các tri thức và kĩ năng nền tảng, có ý thức lựa chọn nghề nghiệp và học tập suốt đời; có những phẩm chất tốt đẹp và năng lực cần thiết để trở thành người công dân có trách nhiệm, người lao động có văn hoá, cần cù, sáng tạo, đáp ứng nhu cầu phát triển của cá nhân và yêu cầu của sự nghiệp xây dựng, bảo vệ đất nước trong thời đại toàn cầu hoá và CMCN 4.0.

Về giáo dục hướng nghiệp

Trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 tổng thể, giáo dục hướng nghiệp là 01 trong 14 định hướng nội dung giáo dục của chương trình. giáo dục hướng nghiệp bao gồm toàn bộ các hoạt động của nhà trường phối hợp với gia đình và xã hội nhằm cung cấp tri thức về nghề nghiệp và thị trường lao động cho học sinh, giúp học sinh tự đánh giá sở trường, nguyện vọng, quan niệm về giá trị và điều kiện của bản thân, từ đó lựa chọn định hướng nghề nghiệp phù hợp và có ý thức chuẩn bị cho việc thực hiện sự lựa chọn đó. Nội dung giáo dục hướng nghiệp được lồng ghép, tích hợp vào các môn học, hoạt động giáo dục. Trong đó, có ưu thế và thể hiện vai trò rõ ràng về giáo dục hướng nghiệp là các môn Công nghệ, Tin học, Nghệ thuật, giáo dục công dân và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, nội dung giáo dục địa phương.

Giáo dục hướng nghiệp trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 được thực hiện chủ yếu ở các năm học cuối của THCS và toàn bộ giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp (THPT) với những môn học, chuyên đề học tập phù hợp với sở thích, năng lực và định hướng nghề nghiệp của học sinh. giáo dục hướng nghiệp có ý nghĩa quan trọng góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện và PL học sinh sau THCS và sau THPT. Nội dung giáo dục hướng nghiệp cũng phản ánh được xu hướng dịch chuyển ngành nghề trước những tác động của CMCN 4.0.

Để đảm bảo tính đồng bộ, hiệu quả của hoạt động giáo dục hướng nghiệp, chương trình giáo dục phổ thông tổng thể xác định rõ năng lực định hướng nghề nghiệp cũng như các yêu cầu cần đạt cho năng lực này ở từng cấp học. Trên cơ sở đó, các môn học, hoạt động giáo dục xác định cơ hội và nêu yêu cầu cần đạt cụ thể về giáo dục hướng nghiệp trong môn học, hoạt động giáo dục phù hợp với đặc điểm, tính chất của môn học để thực hiện thống nhất trong cả nước.

Về nội dung hoạt động giáo dục hướng nghiệp

Nội dung hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 được xác định trong chương trình hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, gồm:

- Tìm hiểu nghề nghiệp (ý nghĩa, đặc điểm và yêu cầu của nghề, Tìm hiểu yêu cầu về an toàn và sức khoẻ nghề nghiệp, tìm hiểu thị trường lao động);
- Hoạt động rèn luyện phẩm chất, năng lực phù hợp với định hướng nghề nghiệp: Tự đánh giá sự phù hợp của bản thân với định hướng nghề nghiệp, Rèn luyện phẩm chất và năng lực phù hợp với định hướng nghề nghiệp;
- Hoạt động lựa chọn hướng nghề nghiệp và lập kế hoạch học tập theo định hướng nghề nghiệp (Tìm hiểu hệ thống trường trung cấp, cao đẳng, đại học và các cơ sở giáo dục nghề nghiệp khác của địa phương-Trung ương, tham vấn ý kiến của thầy cô, người thân và chuyên gia về định hướng nghề nghiệp, lựa chọn cơ sở đào tạo trong tương lai và lập kế hoạch học tập phù hợp với định hướng nghề nghiệp).

Những nội dung của hoạt động giáo dục hướng nghiệp sẽ góp phần hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và các năng lực đặc thù cho học sinh; nội dung hoạt động được xây dựng dựa trên các mối quan hệ của cá nhân học sinh với bản thân, với xã hội, với tự nhiên và với nghề nghiệp.

Về mục tiêu giáo dục hướng nghiệp

Trong chương trình giáo dục phổ thông 2018, một trong những mục tiêu quan trọng của giáo dục hướng nghiệp là hình thành năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh. Năng lực định hướng nghề nghiệp là: lựa chọn được hướng học tập hoặc nghề nghiệp phù hợp với sở thích, hứng thú, phẩm chất và năng lực của bản thân dựa trên những hiểu biết về nghề hoặc nhóm nghề và có kế hoạch hoàn thiện bản thân để đáp ứng yêu cầu của định hướng nghề nghiệp.

Về phát triển năng lực

Giáo dục hướng nghiệp của nhà trường thực chất là hỗ trợ phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh. Để làm điều này, hoạt động giáo dục hướng nghiệp của nhà trường cần tập trung hình thành ở học sinh các năng lực: nhận biết bản thân (hiểu biết về bản thân trong những sở thích, khả năng, tính cách; điều kiện, hoàn cảnh gia đình, ước mơ, nguyện vọng); nhận thức nghề nghiệp (hiểu biết về nghề nghiệp với những yêu cầu của nghề, nắm được xu thế phát triển nghề nghiệp, nắm được các loại nghề nghiệp trong xã hội có liên quan đến sở thích và mong muốn của bản thân...); kỹ năng ra quyết định và xây dựng kế hoạch học tập theo định hướng nghề nghiệp (lựa chọn được hướng đi phù hợp với bản thân khi kết thúc giai đoạn giáo dục cơ bản, lập được kế hoạch học tập và rèn luyện phù hợp với hướng đi đã chọn, lập lộ trình để đạt được nguyện vọng...).

Để học sinh đạt được các năng lực định hướng nghề nghiệp chủ yếu trên, có sự tác động của nhiều yếu tố, nhưng yếu tố mang tính quyết định là nhận thức, kiến thức, kỹ năng về giáo dục hướng nghiệp của cán bộ quản lý, giáo viên làm nhiệm vụ QL, tổ chức các hoạt động giáo dục hướng nghiệp ở các đơn vị trường học. Do đó, việc nắm rõ và áp dụng những lý thuyết cơ bản về hướng nghiệp, giáo dục hướng nghiệp vào việc tổ chức, QL các hoạt động giáo dục hướng nghiệp ở trường THPT là hết sức quan trọng trong QL hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Những điểm khác của chương trình giáo dục phổ thông 2018 so với chương trình giáo dục phổ thông 2006:

Giáo dục hướng nghiệp trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 có những điểm khác so với chương trình giáo dục phổ thông 2006, cụ thể: So với chương trình giáo dục phổ thông 2006, giáo dục hướng nghiệp trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 có những điểm mới, sự khác biệt như sau:

Về đối tượng được giáo dục hướng nghiệp: chương trình giáo dục phổ thông 2006 tiến hành giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học bắt đầu từ lớp 9 và tiến hành trong các lớp của cấp học THPT. Còn đối với chương trình giáo dục phổ thông 2018, giáo dục hướng nghiệp được thực hiện bắt đầu từ lớp 2 cho đến hết giai đoạn giáo dục cơ bản và giáo dục định hướng nghề nghiệp (THPT).

Về chương trình: chương trình giáo dục phổ thông 2006 có hoạt động giáo dục hướng nghiệp với thời lượng 3 tiết/tháng và là hoạt động giáo dục bắt buộc từ lớp 9 đến hết cấp học THPT. Còn đối với chương trình giáo dục phổ thông 2018, giáo dục hướng nghiệp là nội dung bắt buộc và bắt đầu thực hiện từ lớp 2 của cấp tiểu học thông qua Hoạt động trải nghiệm và giáo dục hướng nghiệp được thực hiện chính thức bắt đầu từ lớp 6 của cấp học THCS thông qua các môn học, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và nội dung giáo dục địa phương. Về thời lượng, nội dung giáo dục hướng nghiệp chiếm 20% trong tổng số 105 tiết của HĐ trải nghiệm, hướng nghiệp.

Về nội dung: giáo dục hướng nghiệp trong chương trình giáo dục phổ thông 2006 chỉ yêu cầu bắt buộc theo chủ đề (mỗi năm học 9 chủ đề theo từng tháng), còn trong chương trình giáo dục phổ thông 2018, giáo dục hướng nghiệp được đưa vào lồng ghép trong các môn học trong đó chủ yếu là các môn Công nghệ, Tin học, Nghệ thuật, Mỹ thuật..., hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, nội dung giáo dục địa phương. Riêng đối với cấp THPT, giáo dục hướng nghiệp được thực hiện trong tất cả các môn học và được thực hiện thường xuyên, liên tục trong năm học.

Về mục đích: chương trình giáo dục phổ thông 2006 là phát triển kiến thức, kỹ năng, thái độ cho học sinh thông qua hoạt động giáo dục hướng nghiệp. Còn đối với chương trình giáo dục phổ thông 2018 là hình thành kiến thức, phẩm chất, năng lực cho học sinh thông qua hoạt động giáo dục hướng nghiệp. Trong đó tập trung hình thành năng lực định hướng nghề nghiệp.

Mặc dù có sự khác biệt giữa hai chương trình giáo dục phổ thông 2006 và 2018, Bộ GD&ĐT đã chỉ đạo về việc thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 theo định hướng phát triển năng lực và phẩm chất học sinh, bám sát đúng quan điểm thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 được thực hiện từ năm học 2020-2021.

5. Tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh ở trường trung học phổ thông ở một số tỉnh khu vực Đông Nam Bộ

Khu vực Đông Nam Bộ (hay còn được gọi là miền Đông) là một trong hai phần của Nam Bộ Việt Nam. Vùng Đông Nam Bộ có 1 thành phố trực thuộc trung ương là Thành phố Hồ Chí Minh và 5 tỉnh: Bà Rịa – Vũng Tàu, Bình Dương, Bình Phước, Đồng Nai và Tây Ninh.

Theo kết quả điều tra dân số ngày 1 tháng 4 năm 2009, dân số vùng Đông Nam Bộ là 14.025.387 người, chiếm 16.34% dân số Việt Nam, là vùng có tốc độ tăng dân số cao nhất nước, do thu hút nhiều dân nhập cư từ các vùng khác đến sinh sống. Tuy nhiên chỉ sau 13 năm, theo số liệu mới đây năm 2021 của Tổng cục Thống kê VN, tổng dân số của vùng Đông Nam Bộ là 18.719.266 người (không kể số người tạm trú lâu dài) trên một diện tích là 23.560,6 km², với mật độ dân số bình quân 795 người/km², chiếm 19,1% dân số cả nước.

Đông Nam Bộ là khu vực kinh tế phát triển nhất ở Việt Nam, đóng góp hơn 2/3 thu ngân sách hằng năm, có tỉ lệ đô thị hóa 62.8%, dân số đông và dẫn đầu cả nước về xuất khẩu, đầu tư trực tiếp nước ngoài, GDP, cũng như nhiều yếu tố kinh tế - xã hội khác. Cùng với sự phát triển chung của cả nước, các tỉnh khu vực ĐNB đã và đang tiếp tục chuyển dịch cơ cấu kinh tế theo hướng tích cực, phát huy các lợi thế, từng bước phát triển cơ sở hạ tầng đáp ứng yêu cầu phát triển KT-XH của vùng. Quá trình chuyển dịch đòi hỏi phải đầu tư mạnh về cơ sở hạ tầng, tài chính, khoa học công nghệ, đặc biệt là nhân lực có trình độ văn hoá và chuyên môn kỹ thuật cao.

Vùng Đông Nam Bộ là vùng có vai trò, vị trí chiến lược đặc biệt quan trọng về chính trị, kinh tế, văn hóa, xã hội, quốc phòng, an ninh và đối ngoại của cả nước. Thời gian qua, giáo dục và đào tạo của vùng đã đạt được những kết quả quan trọng, đáng ghi nhận nhờ sự lãnh đạo, chỉ đạo của các cấp ủy, chính quyền, sự nỗ lực cố gắng của đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục, sự quan tâm của toàn xã hội.

Bên cạnh những kết quả đạt được, công tác hướng nghiệp học sinh trong trường phổ thông khu vực Đông Nam Bộ trong thời gian qua còn tồn tại một số bất cập, hạn chế như:

- + Chưa thực hiện hết chức năng của giáo dục hướng nghiệp;
- + Chưa tạo ra sự khác biệt về chất cả trên bình diện thái độ nghề nghiệp lẫn hiểu biết nghề nghiệp
- + Chưa phát triển được năng lực lựa chọn nghề nghiệp phù hợp của từng học sinh dựa trên sự hiểu biết rõ về năng lực của bản thân và hiểu biết những yêu cầu cốt yếu của nghề mà người học định chọn.
- + Công tác phân luồng học sinh phổ thông đi học giáo dục nghề nghiệp chưa đẩy mạnh được phân luồng, tỷ lệ phân luồng trong những năm qua cả nước nói chung và khu vực Đông Nam Bộ nói riêng còn thấp, học sinh sau trung học chủ yếu mong muốn đi học đại học.

Nguyên nhân công tác hướng nghiệp chưa hiệu quả

- Giáo viên phụ trách hướng nghiệp của các trường chủ yếu là giáo viên kiêm nhiệm chứ chưa có giáo viên chuyên trách. Các trường THPT chưa có đội ngũ cán bộ phụ trách công tác hướng nghiệp được đào tạo bài bản, đặc biệt là về tư vấn hướng nghiệp cho học sinh.

- Một số trường giáo viên chưa đa dạng, sáng tạo trong tổ chức hoạt động giáo dục hướng nghiệp

- Điều kiện cơ sở vật chất lẫn kinh phí đầu tư cho hoạt động hướng nghiệp ở phần lớn các trường còn hạn chế.

- Nhiều trường chưa có phòng tư vấn hướng nghiệp cho học sinh, chưa có nguồn học liệu đa dạng, phong phú về thế giới nghề nghiệp cho học sinh tìm hiểu.

Giải pháp nâng cao hiệu quả công tác hướng nghiệp

- Đổi mới và tăng cường công tác tuyên truyền nâng cao nhận thức của các cấp, các ngành, các cơ sở giáo dục phổ thông, cha mẹ học sinh, học sinh và nhân dân về ý nghĩa, tầm quan trọng của giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh phổ thông.

Đẩy mạnh công tác truyền thông, tuyên truyền chủ trương của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà

nước về dạy nghề, về các mô hình đào tạo nghề, giải quyết việc làm - giảm nghèo hiệu quả trên các phương tiện thông tin đại chúng với nhiều hình thức đa dạng, phong phú như xây dựng các chuyên trang, chuyên mục, phóng sự tuyên truyền trên Báo, Đài Phát thanh và Truyền hình, in ấn các hình thức sổ tay định hướng, hướng nghiệp cho học sinh để từng bước tạo cho học sinh thái độ và tư duy đúng đắn về vấn đề định hướng nghề nghiệp, phát triển bản thân trong tương lai.

Tổ chức hội thảo, hội nghị chuyên đề về công tác phân luồng học sinh sau THCS, THPT cho đối tượng học sinh, phụ huynh học sinh, nhằm giúp học sinh và gia đình học sinh định hướng nghề nghiệp phù hợp.

+ Đưa nhiệm vụ giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh phổ thông vào chủ trương, kế hoạch chỉ đạo phát triển kinh tế - xã hội của địa phương.

+ Tăng cường phối hợp tổ chức các hoạt động tuyên truyền về giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng cho học sinh phổ thông như: Ngày hội tư vấn, hướng nghiệp; thi tìm hiểu về thế giới nghề nghiệp; các hoạt động giao lưu của học sinh, giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục với các nhà khoa học, nhà quản lý, doanh nhân.

- Đổi mới nội dung, phương pháp, hình thức giáo dục hướng nghiệp trong trường phổ thông

+ Đổi mới nội dung giáo dục hướng nghiệp thông qua các môn học và hoạt động giáo dục trong nhà trường:

Đưa nội dung giáo dục hướng nghiệp tích hợp trong chương trình các môn học và hoạt động giáo dục theo định hướng giáo dục tích hợp khoa học - công nghệ - kỹ thuật - toán (giáo dục STEM) trong chương trình phù hợp với xu hướng phát triển ngành nghề của quốc gia, đáp ứng thị trường lao động, chuẩn bị điều kiện đào tạo nhân lực đáp ứng yêu cầu của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4.

+ Đa dạng hóa, vận dụng linh hoạt các hình thức tư vấn hướng nghiệp phù hợp với lứa tuổi học sinh; cung cấp kịp thời thông tin về cơ sở giáo dục nghề nghiệp, chính sách đối với người học các trình độ giáo dục nghề nghiệp, chính sách ưu đãi trong giáo dục nghề nghiệp, cơ hội khởi nghiệp, tìm kiếm việc làm, xu hướng thị trường lao động và nhu cầu sử dụng của thị trường lao động.

- Trong giờ giáo dục hướng nghiệp dưới sự hướng dẫn của giáo viên, học sinh chủ động tham gia các hoạt động, vui vẻ, thoải mái trong từng chủ đề đều có sự gợi ý tổ chức các hoạt động tùy từng hoàn cảnh và điều kiện của lớp học mà thầy trò thiết kế những hoạt động thích hợp bám sát mục tiêu của chủ đề.

- Học sinh phải nắm chắc nguyên tắc chọn nghề, có hứng thú với nghề, có năng lực làm nghề mà bản thân yêu thích và biết được hướng phát triển của nghề để quyết định sự lựa chọn. Tuy nhiên thông qua giáo dục hướng nghiệp giáo viên cần giúp cho học sinh thấy rằng việc phù hợp nghề có thể tạo ra được nếu con người biết nỗ lực rèn luyện khi thấy bản thân còn thiếu một số điều kiện để đạt tới sự phù hợp nghề.

- Thông qua hướng nghiệp dần hình thành ở học sinh ý thức tôn trọng lao động và người lao động, từ đó chuẩn bị cho các em bước đầu hình thành tâm lý sẵn sàng đi vào lao động sản xuất sau khi đã tốt nghiệp bậc học nếu các em không có điều kiện học tiếp, thì các em sẽ tìm hiểu các con đường đi vào nghề nghiệp tương lai.

- Giáo viên luôn theo dõi tư vấn cho học sinh khi các em cần đến lời khuyên chọn nghề.

- Tranh thủ sự ủng hộ của Phụ huynh học sinh, phối kết hợp cùng phụ huynh để tư vấn giáo dục hướng nghiệp cho học sinh.

- Liên kết với một số cơ sở sản xuất, nhà máy, xí nghiệp ở địa phương để tổ chức các buổi giáo dục hướng nghiệp cho học sinh.

6. Kết luận

Hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh là hoạt động quan trọng không thể thiếu trong các trường phổ thông nhằm giúp học sinh nâng cao hiểu biết về nghề, về chính bản thân mình để có định hướng và lựa chọn nghề phù hợp. Trong công tác này, nhà trường đóng vai trò chủ đạo. Tuy nhiên, vì nhiều lý do khác nhau hoạt động giáo dục hướng nghiệp chưa được thực hiện một cách hiệu quả ở một số trường khu vực

Đông Nam Bộ. Vì vậy, cần có các biện pháp cụ thể để nâng cao hiệu quả hoạt động giáo dục hướng nghiệp, giúp học sinh lựa chọn nghề phù hợp, đáp ứng nhu cầu xã hội, phù hợp với năng lực, tính cách học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX của Đảng
- [2] Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Đảng
- [3] Đề án “Giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018-2025”
- [4] Quyết định số 522/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ ngày 14-5-2018
- [5] Hoàng Phê (chủ biên) (2003), Từ điển Tiếng Việt, NXB Đà Nẵng
- [6] Bùi Hiền (chủ biên, 2001), Từ điển Giáo dục học, NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội
- [7] UNESCO (2002), Handbook on career counseling, Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- [8] Nghị định 75/2006/NĐ-CP
- [9] Bùi Việt Phú (2009), Tổ chức giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông theo tinh thần xã hội hóa, Luận án tiến sĩ, Đại học Giáo dục
- [10] Phạm Huy Thụ (1996), Hoạt động Lao động – Hướng nghiệp của học sinh phổ thông Việt Nam, Trường Cán bộ quản lý giáo dục và đào tạo,
- [11] Nguyễn Hữu Dũng (2005) - Thị trường lao động và định hướng nghề nghiệp cho thanh niên, NXB Lao động - Xã hội, Hà Nội
- [12] Đặng Danh Ánh (2010), Giáo dục hướng nghiệp ở Việt Nam, NXB Văn hóa thông tin
- [13] Đẩy mạnh công tác giáo dục hướng nghiệp, phân luồng trong giáo dục gắn với nhu cầu của xã hội - ĐCS Bình Định - binhdingh.dcs.vn - Trang TTĐT Đảng Bộ Bình Định
- [14] Phối hợp các nguồn lực địa phương trong giáo dục trải nghiệm – Hướng nghiệp cho học sinh Trường ... (dongthap.edu.vn)
- [15] Kế hoạch 135/KH-UBND năm 2019 thực hiện Đề án “Giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2019-2025” trên địa bàn tỉnh Bà Rịa-Vũng Tàu

ABSTRACT

Vocational education for students under the general education program 2018 in the southeast region

The article presents some issues of vocational education for high school students under the 2018 program. On the basis of theoretical research on basic concepts such as vocational guidance, vocational education, the role of vocational education in high schools... and practical research on organizing the implementation of vocational education activities for students under the 2018 general education program in the Southeast region in order to detect shortcomings in the implementation of vocational guidance activities, the causes of ineffective career guidance, thereby proposing solutions to improve the effectiveness of vocational guidance.

Keywords: Career guidance, vocational education, students, high school, lessons learned.

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO HỌC SINH TIỂU HỌC Ở THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Hà Văn Tú¹, Phạm Thị Thùy Trang²

Tóm tắt. Quá trình tổ chức thực hiện các môn học và hoạt động giáo dục theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở nước ta hiện nay chịu sự ảnh hưởng và tác động bởi nhiều yếu tố. Hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục mới, bắt buộc thực hiện ở tiểu học. Bài viết sẽ tiến hành nghiên cứu, đánh giá thực tiễn những yếu tố ảnh hưởng đến quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học của giáo viên tiểu học tại Thành phố Hồ Chí Minh hiện nay, từ đó đề xuất một số giải pháp để cải thiện và nâng cao chất lượng, hiệu quả của việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

Từ khóa: *Yếu tố ảnh hưởng, hoạt động trải nghiệm, tổ chức hoạt động trải nghiệm, học sinh tiểu học, giáo viên tiểu học.*

1. Đặt vấn đề

Chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông theo nghị quyết 88/2014/QH13 của Quốc hội đã được triển khai thực hiện từ năm học 2020 – 2021 theo hình thức cuốn chiếu. Trong lần đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông này, hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục bắt buộc được thực hiện từ bậc tiểu học nhằm hình thành những phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và một số năng lực thành phần đặc thù cho học sinh (HS) như năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động, năng lực định hướng nghề nghiệp, năng lực thích ứng với những biến động trong cuộc sống và các kỹ năng sống khác (Bộ GD&ĐT, 2018). Đã có một số công trình của các tác giả như Dewey, J. (1986); Briers, G. E. (2005); Trần Kiêm (2010); Beard, C. (2018); Đinh Thị Kim Thoa (chủ biên, 2018); Lê Phương Liên, Nguyễn Yến Oanh (2020); Nguyễn Phan Lâm Quyên (2022) được thực hiện để nghiên cứu, hệ thống hóa những vấn đề lý luận, thực tiễn về tổ chức, hoạt động trải nghiệm và tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học. Trong phạm vi bài viết này, tác giả xác định tổ chức hoạt động trải nghiệm ở tiểu học là hoạt động sắp xếp, vận hành, phối hợp giữa giáo viên tiểu học và các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường nhằm giải quyết nhiệm vụ đặt ra trong quá trình thực hiện hoạt động trải nghiệm để học sinh tiểu học có thể trải nghiệm đời sống nhà trường và thực tiễn xã hội nhằm củng cố, lĩnh hội và phát triển các kiến thức, năng lực, phẩm chất cần thiết cho hoạt động học tập và cuộc sống.

Đến năm học 2024 – 2025 thì chương trình hoạt động trải nghiệm ở tiểu học đã được thực hiện hoàn chỉnh từ lớp 1 đến lớp 5 ở tất cả các địa phương trên phạm vi cả nước. Vì đây là hoạt động giáo dục mới được triển khai thực hiện lần đầu do đó quá trình tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học đã và đang bị ảnh hưởng, tác động bởi nhiều yếu tố từ phía giáo viên tiểu học, học sinh tiểu học, điều kiện thực tiễn của nhà trường tiểu học cũng như các yếu tố thuộc về gia đình học sinh tiểu học. Nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông các tác giả Phan Mỹ Linh (2024); Âu Thanh Ngọc, Hoàng Thanh Thúy (2024) cho rằng nhận thức, năng lực tổ chức của giáo viên, các yếu tố liên quan đến thái độ học tập chủ động của học sinh, các yếu tố liên quan đến nhà trường, môi trường kinh tế - xã hội là những yếu tố có ảnh hưởng lớn. Nguyễn Quốc

Ngày nhận bài: 04/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

¹Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh; e-mail: havantu@hcmussh.edu.vn

²Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh; e-mail: trangpham@hcmussh.edu.vn

Tác giả liên hệ: Hà Văn Tú. Địa chỉ e-mail: havantu@hcmussh.edu.vn

Vương, Lê Xuân Quang (2018) đã đưa ra một số lưu ý cần quan tâm liên quan đến giáo viên, học sinh và các lực lượng giáo dục khác trong hướng dẫn tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học. Có thể nhận thấy, các vấn đề liên quan đến hoạt động trải nghiệm, tổ chức hoạt động trải nghiệm đã được quan tâm, nghiên cứu tuy nhiên những nghiên cứu quy mô về thực tiễn những yếu tố ảnh hưởng đến quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học tại Thành phố Hồ Chí Minh chưa được thực hiện bài bản. Vì vậy, tiến hành nghiên cứu, làm rõ thực trạng những yếu tố ảnh hưởng và đề xuất các giải pháp phù hợp để cải thiện và nâng cao chất lượng, hiệu quả tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học tại các trường tiểu học tại Thành phố Hồ Chí Minh trong giai đoạn hiện nay là cần thiết.

2. Tổ chức nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu: Để đánh giá thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học tại Thành phố Hồ Chí Minh, nhóm tác giả đã sử dụng phối hợp các phương pháp nghiên cứu:

Phương pháp nghiên cứu, tổng hợp tài liệu lý luận: để hệ thống hóa và làm rõ các yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi: thu thập thông tin nhằm làm rõ được thực trạng những yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học. Đối tượng khảo sát: 489 giáo viên tiểu học đang công tác ở 19 trường tiểu học trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh.

Phương pháp phỏng vấn sâu (PVS): nhằm khai thác ý kiến, đánh giá về những yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học. Đối tượng PVS gồm 9 giáo viên tiểu học và 10 cán bộ quản lý (CBQL) trường tiểu học.

Phương pháp xử lý số liệu: các dữ liệu định tính, định lượng từ kết quả các phương pháp nghiên cứu tổng hợp tài liệu lý luận, điều tra bằng phiếu hỏi, PVS được xử lý thống kê bằng phần mềm SPSS. Đối với các dữ liệu định lượng sử dụng các thông số và phép toán phân tích thống kê mô tả và thống kê suy luận như tính tần số, điểm trung bình (ĐTB) cộng (Mean), độ lệch chuẩn (Std. Deviation), kiểm định tương quan t-test hai mẫu độc lập, phân tích phương sai một yếu tố (ANOVA)... Đối với các dữ liệu định tính được tổng hợp, phân tích để khẳng định, làm rõ thông tin về thực trạng nghiên cứu. Cách qui đổi điểm: đối với các câu hỏi sử dụng thang đo likert 5 mức độ thì tính theo điểm trung bình (ĐTB), điểm thấp nhất là 1, cao nhất là 5, chia thành 5 mức, mỗi mức cách nhau 0,8 điểm (khoảng giá trị các mức độ sẽ là: $(n-1)/n=0.8$) và ý nghĩa các mức giá trị trung bình được xác định như sau: 1.0 - 1.8: Không ảnh hưởng; 1.81 - 2.60: Ít ảnh hưởng; 2.61 - 3.40: Ảnh hưởng; 3.41 - 4.20: Khá ảnh hưởng; 4.21 - 5.0: Rất ảnh hưởng.

Nghiên cứu được thực hiện tại 19 trường tiểu học trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh.

3. Kết quả nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học ở Thành phố Hồ Chí Minh trong giai đoạn hiện nay

Từ kết quả nghiên cứu lý luận, nhóm tác giả đã hệ thống hóa và xác định được 4 nhóm yếu tố cơ bản có ảnh hưởng đến quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học gồm: những yếu tố thuộc về giáo viên tiểu học; những yếu tố thuộc về nhà trường tiểu học; những yếu tố thuộc về học sinh tiểu học; những yếu tố thuộc về gia đình học sinh. Từ 4 nhóm yếu tố này, tác giả đã cụ thể hóa thành 20 tiêu chí để đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học.

Kết quả khảo sát trên 489 giáo viên tiểu học bằng phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi và 19 giáo viên tiểu học, CBQL trường tiểu học về các yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học được thể hiện dưới đây.

3.1. Những yếu tố thuộc về giáo viên tiểu học có ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh

Giáo viên tiểu học là lực lượng nòng cốt, đóng vai trò quyết định trong đảm bảo bắt buộc giảng dạy các môn học và tổ chức các hoạt động giáo dục cho học sinh. Do đó, các yếu tố thuộc về giáo viên tiểu học cũng là những yếu tố có ảnh hưởng lớn đến quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học

theo chương trình giáo dục phổ thông 2018. Kết quả nghiên cứu về vấn đề này thể hiện ở bảng 1:

Bảng 1. Những yếu tố thuộc về giáo viên tiểu học ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm

Những yếu tố thuộc về giáo viên tiểu học	ĐTB	ĐLC
Nhận thức của giáo viên tiểu học về vị trí, vai trò của hoạt động trải nghiệm ở tiểu học	4.23	.792
Kinh nghiệm giảng dạy của giáo viên tiểu học	4.10	.817
Giới tính của giáo viên tiểu học	3.97	.786
Trình độ chuyên môn của giáo viên tiểu học	3.92	.813
Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học	4.21	.84
Hoạt động bồi dưỡng và tự bồi dưỡng giáo viên tiểu học đã tham gia về tổ chức hoạt động trải nghiệm	4.15	.842
TRUNG BÌNH CHUNG	4.09	0.818

Kết quả khảo sát ở bảng 1 cho thấy tất cả các yếu tố thuộc về giáo viên tiểu học đều khá ảnh hưởng và rất ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Trong đó, yếu tố được 489 giáo viên tiểu học đồng thuận cao nhất là “Nhận thức của giáo viên tiểu học về vị trí, vai trò của hoạt động trải nghiệm ở tiểu học” với ĐTB = 4.23. Kết quả nghiên cứu cụ thể về nhận thức của giáo viên tiểu học về các yếu tố của hoạt động trải nghiệm như mục tiêu, yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của học sinh tiểu học, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm đều ở mức khá tốt, với ĐTB giao động từ 4.04 đến 4.25. Như vậy có thể khẳng định, với nhận thức, am hiểu khá tốt về hoạt động trải nghiệm, giáo viên tiểu học đã cơ bản thực hiện được hoạt động trải nghiệm cho học sinh theo yêu cầu đề ra do đó, yếu tố này của giáo viên tiểu học cũng có ảnh hưởng tích cực đến việc tổ chức hiệu quả hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

Yếu tố đứng vị trí thứ 2 trong đánh giá của giáo viên tiểu học là “Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học”, với ĐTB = 4.21, đồng nghĩa với việc nếu giáo viên tiểu học có năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm tốt, thì sẽ có ảnh hưởng tích cực đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Kết quả khảo sát trên 489 giáo viên tiểu học tại Thành phố Hồ Chí Minh cho thấy, thầy cô đã được năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm ở mức độ khá tốt, với ĐTB từ 3.98 đến 4.11, trong đó năng lực giáo viên tiểu học đạt được cao nhất là “Năng lực sử dụng nguồn lực, phương tiện, thiết bị để tổ chức hoạt động trải nghiệm”, ĐTB = 4.11, và thấp nhất là “Năng lực chuyên môn về hoạt động trải nghiệm”, “Năng lực tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm” với ĐTB lần lượt là 3.98 và 4.03. Tiến hành nghiên cứu sâu về mức độ ảnh hưởng của các năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh, kết quả được thể hiện ở bảng 2:

Bảng 2. Mức độ ảnh hưởng của các năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh

Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học	ĐTB	ĐLC
Năng lực chuyên môn về hoạt động trải nghiệm	4.17	.839
Năng lực tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm	4.13	.865
Năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục để tổ chức hoạt động trải nghiệm	4.09	.817
Năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm	4.01	.918
Năng lực sử dụng phương tiện, thiết bị để tổ chức hoạt động trải nghiệm	3.93	.901
Năng lực đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm	3.87	.859

Kết quả bảng trên cho thấy qua đánh giá của giáo viên tiểu học thì tất cả các năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học đều có khá ảnh hưởng đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Trong đó, ba năng lực có ảnh hưởng nhất là “Năng lực chuyên môn về hoạt động trải nghiệm”, “Năng lực tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm” và “Năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục để tổ chức hoạt động trải nghiệm” với ĐTB tự đánh giá lần lượt là 4.17, 4.13 và 4.09. Đây là những năng lực quan trọng của giáo viên tiểu học, vì vậy để giáo viên tiểu học tổ chức tốt hoạt động trải nghiệm cho học sinh cần củng cố và phát triển những năng lực này cho giáo viên. Kết quả PVS đối với giáo viên tiểu học và CBQL trường tiểu học cũng cho thấy sự tương đồng. Cụ thể, CBQL2, CBQL3, CBQL6 cho rằng hoạt động trải nghiệm là hoạt động mới, giáo viên tiểu học chưa có nhiều thời gian bồi dưỡng và tự bồi dưỡng vì vậy cần “tăng thời gian, đa dạng hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học, đặc biệt chú trọng bồi dưỡng về chuyên môn và cách thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên”. Giáo viên 4, 5,10 đồng

tình cho rằng “cần được tham gia bồi dưỡng nhiều hơn về tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh, vì đây là hoạt động mới, bản thân chưa có nhiều kinh nghiệm”. Theo đánh giá của giáo viên tiểu học thì các yếu tố khác như hoạt động bồi dưỡng và tự bồi dưỡng giáo viên tiểu học đã tham gia; kinh nghiệm giảng dạy của giáo viên tiểu học; Giới tính của giáo viên tiểu học cũng khá ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh, với ĐTB tự đánh giá giao động từ 3.92 đến 4.15. Kết quả kiểm định T-Test và phân tích ANOVA không cho thấy có sự khác biệt ý nghĩa giữa các nhóm giáo viên theo giới tính, thâm niên giảng dạy của giáo viên. Điều này cho thấy sự thống nhất cao trong đánh giá của giáo viên tiểu học được khảo sát về các yếu tố thuộc về bản thân giáo viên tiểu học ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm.

Như vậy, vì là lực lượng chính tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh, do đó hầu hết giáo viên tiểu học đều đồng tình cho rằng các yếu tố thuộc về giáo viên khá ảnh hưởng và rất đến hưởng đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Do đó, để giáo viên tiểu học tổ chức tốt hoạt động trải nghiệm cho học sinh cần tiếp tục đẩy mạnh tuyên truyền, phổ biến để thông tin để nâng cao nhận thức cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm; thực hiện đồng bộ nhiều giải pháp về hoạt động bồi dưỡng để củng cố, phát triển các năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học.

3.2. Những yếu tố thuộc về nhà trường tiểu học có ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh

Để tổ chức thực hiện hiệu quả các môn học và hoạt động giáo dục ở tiểu học thì các yếu tố thuộc về nhà trường tiểu học có vai trò quan trọng. Kết quả nghiên cứu trên 489 giáo viên tiểu học của Thành phố Hồ Chí Minh về vấn đề này được thể hiện ở bảng 3.

Bảng 3. Những yếu tố thuộc về nhà trường tiểu học ảnh hưởng đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh

Những yếu tố thuộc về giáo viên tiểu học	ĐTB	ĐLC
Điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ tổ chức hoạt động trải nghiệm của nhà trường	4.12	.859
Vai trò lãnh đạo, quản lý của cán bộ quản lý trường tiểu học về tổ chức hoạt động trải nghiệm	3.89	.864
Chế độ khen thưởng, phúc lợi của nhà trường dành cho giáo viên tổ chức tốt hoạt động trải nghiệm	3.79	.797
Hoạt động phối hợp các lực lượng giáo dục trong nhà trường để tổ chức hoạt động trải nghiệm	3.98	.839
Các hoạt động bồi dưỡng về tổ chức hoạt động trải nghiệm của nhà trường tổ chức	3.96	.907
Hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả tổ chức hoạt động trải nghiệm của nhà trường đối với giáo viên	3.67	.864
TRUNG BÌNH CHUNG	3.85	0.855

Kết quả nghiên cứu cho thấy, hầu hết các yếu tố thuộc về nhà trường tiểu học đều có khá ảnh hưởng đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh qua đánh giá của giáo viên tiểu học. Trong đó, yếu tố xếp vị trí cao nhất là “Điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ tổ chức hoạt động trải nghiệm của nhà trường”, với ĐTB = 4.12. Hoạt động giáo dục ở tiểu học có mạch nội dung đa dạng, hình thức tổ chức phong phú, cần sự tham gia phối hợp của nhiều lực lượng giáo dục và các điều kiện về cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học, tài chính tương ứng mới có thể thực hiện thành công và hiệu quả. Vì vậy, giáo viên tiểu học đánh giá yếu tố này là yếu tố ảnh hưởng nhất trong các yếu tố thuộc về nhà trường là hoàn toàn phù hợp. Kết quả khảo sát về thực trạng tổ chức hoạt động trải nghiệm cho thấy về cơ bản các điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ tổ chức hoạt động trải nghiệm của các trường tiểu học tại Thành phố Hồ Chí Minh đã đáp ứng yêu cầu. Tuy nhiên, qua PVS giáo viên thì thầy cô cũng còn gặp một số khó khăn. GV1 cho rằng “khó tổ chức các hoạt động trải nghiệm ngoài phạm vi lớp học vì sân trường hẹp, thiếu không gian, không đảm bảo cho cô trò thực hiện các hoạt động ngoài trời”. Đồng tình với quan điểm này, theo GV2 thì cô cũng gặp nhiều khó khăn vì “phải đầu tư, chuẩn bị nhiều về đồ dùng và dụng cụ phải đầy đủ để học sinh tham gia hoạt động trải nghiệm”. Vì vậy, để giúp giáo viên tiểu học tổ chức tốt hoạt động trải nghiệm, các cơ quan quản lý ngành giáo dục và đào tạo, các địa phương và nhà trường tiểu học cần quan tâm, cải thiện các điều kiện về cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ dạy học, giáo dục cho học sinh.

Những yếu tố tiếp theo thuộc về nhà trường cũng được giáo viên tiểu học đánh giá là khá ảnh hưởng đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm như Hoạt động phối hợp các lực lượng giáo dục trong nhà trường để tổ chức hoạt động trải nghiệm; Các hoạt động bồi dưỡng về tổ chức hoạt động trải nghiệm của nhà trường tổ chức cho giáo viên; Vai trò lãnh đạo, quản lý của cán bộ quản lý trường tiểu học về tổ chức hoạt động trải

nghiệm; Chế độ khen thưởng, phúc lợi của nhà trường dành cho giáo viên tổ chức tốt hoạt động trải nghiệm; Hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả tổ chức hoạt động trải nghiệm của nhà trường đối với giáo viên với ĐTB đánh giá từ 3.67 đến 3.98. Theo đó, nếu các yếu tố này được triển khai, thực hiện tốt sẽ có ảnh hưởng tích cực đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên. Qua PVS thì CBQL2 cho biết “để giúp giáo viên tiểu học của trường tổ chức tốt hoạt động trải nghiệm, mình thường chú trọng triển khai thực hiện kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo phân bố chương trình đến toàn thể giáo viên nhà trường, thường xuyên nhắc nhở, kiểm tra quá trình triển khai thực hiện hoạt động trải nghiệm của giáo viên”. Hoạt động bồi dưỡng về tổ chức hoạt động trải nghiệm có ảnh hưởng lớn đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học, tuy nhiên vì rất nhiều lý do khách quan và chủ quan thì hiện nay các trường tiểu học được khảo sát chưa có nhiều chương trình, hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm của nhà trường tổ chức để bồi dưỡng cho giáo viên. Qua PVS giáo viên và CBQL cũng cho kết quả tương tự. GV1, GV2, GV3, GV6 cho rằng chỉ tham gia “chương trình bồi dưỡng thay sách giáo khoa do Sở Giáo dục và Đào tạo tổ chức”. CBQL1, CBQL3, CBQL4 cũng thống nhất cho rằng “Giáo viên của trường chỉ tham gia các chương trình bồi dưỡng thường xuyên và bồi dưỡng thay sách giáo khoa hoạt động trải nghiệm, trường chưa có điều kiện tự tổ chức các hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên”.

Như vậy, có thể khẳng định kết quả tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên phụ thuộc và bị ảnh hưởng nhiều bởi các yếu tố thuộc về nhà trường. Do đó, Trong thời gian tới CBQL các nhà trường cần tiếp tục phát huy vai trò lãnh đạo, quản lý về tổ chức hoạt động trải nghiệm; hiện đại hóa và trang bị đầy đủ cơ sở vật chất, trang thiết bị, tăng nguồn kinh phí cho việc tổ chức hoạt động trải nghiệm; chủ động lựa chọn các chương trình, nội dung phù hợp để tổ chức bồi dưỡng cho giáo viên của trường về hoạt động trải nghiệm đồng thời cần có chế độ động viên, khích lệ, tạo điều kiện cho giáo viên của trường tham gia bồi dưỡng và tự bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm.

3.3. Những yếu tố thuộc về học sinh tiểu học có ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm

Học sinh tiểu học là đối tượng tham gia trực tiếp vào quá trình tổ chức, thực hiện hoạt động trải nghiệm cùng với giáo viên tiểu học và các lực lượng giáo dục khác trong và ngoài nhà trường. Do đó, các yếu tố thuộc về học sinh tiểu học cũng có ảnh hưởng đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên.

Nghiên cứu trên 489 giáo viên tiểu học tại Thành phố Hồ Chí Minh cho thấy, “Độ tuổi/lớp của học sinh tiểu học”, với ĐTB = 3.96 là yếu tố thuộc về học sinh có ảnh hưởng lớn nhất đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học. Theo đó, độ tuổi/lớp của học sinh càng lớn thì việc tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học cho các em càng dễ, và ngược lại độ tuổi nhỏ, lớp nhỏ (lớp 1, lớp 2) thì giáo viên tiểu học gặp nhiều khó khăn hơn. Qua PVS, GV5 cho rằng “Việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm đối với lớp 1 khá khó khăn, vì các em mới đầu cấp còn chậm chạp, giáo viên mất nhiều thời gian để hướng dẫn”.

Bảng 4: Những yếu tố thuộc về học sinh tiểu học có ảnh hưởng đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm

Những yếu tố thuộc về học sinh tiểu học	ĐTB	ĐLC
Nhận thức của học sinh tiểu học về vị trí, vai trò của hoạt động trải nghiệm	3.74	1.011
Sĩ số học sinh/lớp	3.83	.921
Sự tham gia của học sinh tiểu học vào quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm	3.70	.858
Độ tuổi/lớp của học sinh tiểu học	3.96	.836
TRUNG BÌNH CHUNG	3.80	0.906

Kết quả khảo sát ở bảng 4 cũng cho thấy, “sĩ số học sinh/lớp” (ĐTB = 3.83) cũng là yếu tố khá ảnh hưởng đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên. Theo quy định của Điều lệ trường tiểu học thì sĩ số học sinh/lớp tiểu học tối đa là 35 học sinh, tuy nhiên với nhiều hoạt động trải nghiệm cần phải “cầm tay chỉ việc”, hướng dẫn chi tiết cho từng học sinh thì với sĩ số này cũng sẽ gây khó khăn, áp lực cho giáo viên. GV3, GV4 khi tham gia PVS đã chia sẻ “sĩ số lớp học đông quá, thời gian tiết học ngắn là những khó khăn thường trực của giáo viên”. Ngoài ra, theo ý kiến của 489 giáo viên tiểu học được khảo sát thì “Nhận thức của học sinh tiểu học về vị trí, vai trò của hoạt động trải nghiệm” (ĐTB=3.74) và “Sự tham gia của học sinh tiểu học vào quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm” (ĐTB = 3.70) cũng “khá ảnh hưởng” đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm.

Quan sát các tiết hoạt động trải nghiệm ở một số trường tiểu học thì hầu hết học sinh hào hứng, tham gia tích cực, tuy nhiên vì đây là hoạt động mới, các em còn chưa quen nên cần có biện pháp tác động để các em nhận thức tốt hơn về vị trí, vai trò của hoạt động trải nghiệm, tham gia tích cực vào các hoạt động trải nghiệm do giáo viên, nhà trường tổ chức và chủ động thực hiện các nhiệm vụ trải nghiệm tại gia đình theo hướng dẫn của giáo viên.

3.4. Những yếu tố thuộc về gia đình học sinh tiểu học có ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh

Gia đình là lực lượng giáo dục quan trọng, phối hợp và đồng hành cùng với giáo viên, nhà trường tiểu học và các lực lượng giáo dục khác trong việc chăm lo, giáo dục học sinh vì vậy các yếu tố thuộc về gia đình học sinh có ảnh hưởng rất lớn đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Kết quả nghiên cứu về vấn đề này được thể hiện ở bảng 5.

Bảng 5: Những yếu tố thuộc về gia đình học sinh có ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm

Những yếu tố thuộc về gia đình học sinh	ĐTB	ĐLC
Nhận thức của cha mẹ học sinh về vị trí, vai trò của hoạt động trải nghiệm	3.98	.871
Sự quan tâm, hỗ trợ và khích lệ của cha mẹ học sinh trong việc học sinh thực hiện các nhiệm vụ hoạt động trải nghiệm tại nhà	3.85	.851
Sự phối hợp của cha mẹ học sinh với giáo viên, nhà trường trong việc tổ chức hoạt động trải nghiệm	3.93	.921
Điều kiện kinh tế của gia đình học sinh	3.75	.839
TRUNG BÌNH CHUNG	3.88	0.871

Kết quả nghiên cứu ở bảng trên cho thấy các yếu tố thuộc về gia đình học sinh đều “khá ảnh hưởng” với ĐTB giao động từ 3.75 đến 3.98. Trong đó, yếu tố có ảnh hưởng nhất là “Nhận thức của cha mẹ học sinh về vị trí, vai trò của hoạt động trải nghiệm” (ĐTB = 3.98). Hoạt động trải nghiệm là hoạt động mới, mới được triển khai thực hiện do đó, nhận thức của một bộ phận cha mẹ học sinh về hoạt động trải nghiệm chưa tốt, và điều này có ảnh hưởng không tích cực đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Qua PVS giáo viên và CBQL trường tiểu học thì đây cũng là khó khăn của nhà trường và thầy cô. CBQL5 chia sẻ “Nhiều cha mẹ học sinh vẫn xem hoạt động trải nghiệm là hoạt động ngoại khóa nên chưa dành cho nó sự quan tâm đúng mức”. Đồng tình với nhận định này, GV5 và GV8 cũng cho rằng “có một số hoạt động cần sự tham gia, hỗ trợ của cha mẹ học sinh nhưng giáo viên gặp khó vì một số phụ huynh cho rằng hoạt động trải nghiệm là hoạt động phụ, không cần thiết, việc học văn hóa quan trọng hơn”.

Yếu tố thuộc về gia đình đứng vị trí thứ 2 trong đánh giá của giáo viên tiểu học là “Sự phối hợp của cha mẹ học sinh với giáo viên, nhà trường trong việc tổ chức hoạt động trải nghiệm” (ĐTB = 3.93). Giáo dục gia đình là nền tảng vững chắc trong sự phát triển của học sinh, do đó sự phối hợp của gia đình, cha mẹ học sinh có ảnh hưởng lớn đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên. Sự đồng hành, phối hợp và hỗ trợ của cha mẹ học sinh là một trong những yếu tố cơ bản quyết định sự thành công của quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm ở tiểu học. Qua PVS giáo viên và CBQL trường tiểu học thì kết quả thầy cô cho rằng về cơ bản, hầu hết cha mẹ học sinh có sự phối hợp tốt với giáo viên và nhà trường trong việc hỗ trợ, tổ chức hoạt động trải nghiệm tại trường và các hoạt động trải nghiệm tại gia đình của học sinh. Tuy nhiên, một số giáo viên cũng còn gặp khó khăn vì sự hợp tác, phối hợp chưa tốt của một số cha mẹ. GV4 chia sẻ “lớp mình phụ trách có một số cha mẹ học sinh làm việc theo ca kíp, không thể sắp xếp thời gian hỗ trợ các hoạt động của lớp, trường”. Trong khi đó, GV7 thì gặp khó khăn vì “vì các em còn nhỏ, chưa thể tự thực hiện các hoạt động trải nghiệm tại nhà nhưng cha mẹ lại không thực hiện theo hướng dẫn của giáo viên, thậm chí có cha mẹ còn làm thay cho các em”. Ngoài hai yếu tố trên thì sự quan tâm, khích lệ của cha mẹ học sinh và điều kiện kinh tế của gia đình học sinh cũng khá ảnh hưởng đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên.

Như vậy, các yếu tố thuộc về gia đình học sinh khá ảnh hưởng đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Để phát huy vai trò của gia đình cũng như những ảnh hưởng tích cực của gia đình đến quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh thì các cơ quan có thẩm quyền của ngành giáo dục và đào tạo, nhà trường, giáo viên tiểu học cần tiếp tục đẩy mạnh hoạt động tuyên truyền, phổ biến thông tin về hoạt động trải nghiệm cho cha mẹ học sinh; cha mẹ học sinh cần chủ động tìm hiểu, xác định rõ vị trí, vai trò

của hoạt động trải nghiệm trong chương trình giáo dục tiểu học từ đó chủ động tham gia, phối hợp với nhà trường và giáo viên để tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

Từ kết quả nghiên cứu về thực trạng những yếu tố ảnh hưởng đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học tại Thành phố Hồ Chí Minh, có thể rút ra một số tổng kết như sau:

Việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố thuộc về giáo viên tiểu học, học sinh tiểu học, nhà trường tiểu học và gia đình học sinh tiểu học.

Nhận thức của giáo viên tiểu học về vị trí, vai trò của hoạt động trải nghiệm ở tiểu học; năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học và hoạt động bồi dưỡng, tự bồi dưỡng giáo viên tiểu học đã tham gia về hoạt động trải nghiệm là những yếu tố có ảnh hưởng nhất trong các yếu tố thuộc về giáo viên tiểu học đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

Các yếu tố thuộc về trường tiểu học cũng có tác động lớn đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh, trong đó theo đánh giá của giáo viên tiểu học thì điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ tổ chức hoạt động trải nghiệm của nhà trường; Hoạt động phối hợp các lực lượng giáo dục trong nhà trường để tổ chức hoạt động trải nghiệm và các hoạt động bồi dưỡng về tổ chức hoạt động trải nghiệm của nhà trường tổ chức là những yếu tố ảnh hưởng nhất.

Các yếu tố thuộc về học sinh và cha mẹ học sinh cũng khá ảnh hưởng đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Trong đó, giáo viên tiểu học cho rằng sĩ số học sinh/lớp; độ tuổi/lớp của học sinh; Nhận thức của cha mẹ học sinh về vị trí, vai trò của hoạt động trải nghiệm; Sự phối hợp của cha mẹ học sinh với giáo viên, nhà trường là những yếu tố ảnh hưởng nhất đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh hiện nay.

Để việc tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm được chất lượng, hiệu quả, thực hiện được những mục tiêu, nhiệm vụ của hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 thì trong giai đoạn hiện nay cần thực hiện đồng bộ các giải pháp sau:

Đẩy mạnh hoạt động tuyên truyền, phổ biến thông tin về hoạt động trải nghiệm góp phần nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý trường tiểu học, giáo viên tiểu học, cha mẹ học sinh và học sinh về vị trí, vai trò của hoạt động trải nghiệm với tư cách là hoạt động giáo dục độc lập, bắt buộc ở tiểu học.

Tăng cường các hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm và năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm. Các trường tiểu học tùy theo đặc điểm, điều kiện của nhà trường và nhu cầu của giáo viên có thể lựa chọn các hoạt động, chương trình, nội dung phù hợp chủ động tổ chức bồi dưỡng cho giáo viên của trường.

Giáo viên tiểu học cần chủ động tìm kiếm các chương trình, hoạt động bồi dưỡng phù hợp về hoạt động trải nghiệm để tham gia, nhằm tự cải thiện và củng cố năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của bản thân, đáp ứng tốt hơn yêu cầu tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

Nhà trường tiểu học cần xây dựng, hoàn thiện cơ chế và quy trình phối hợp các lực lượng giáo dục trong nhà trường, cha mẹ học sinh và các lực lượng giáo dục khác trong việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Trong đó, chú trọng xác định rõ vị trí, vai trò của từng lực lượng giáo dục trong việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

Cải thiện các điều kiện về cơ sở vật chất, trang thiết bị, tài liệu học tập/giảng dạy có liên quan đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm, để giáo viên tiểu học tổ chức được hoạt động trải nghiệm thuận lợi và hiệu quả hơn.

Cha mẹ học sinh cần quan tâm, phối hợp hiệu quả hơn với nhà trường và giáo viên trong quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

4. Kết luận

Hoạt động trải nghiệm ở tiểu học là hoạt động giáo dục quan trọng trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 đang triển khai ở nước ta. Việc tổ chức tốt hoạt động trải nghiệm hướng đến hình thành và phát triển các phẩm chất, năng lực cần thiết cho học sinh tiểu học, tạo tiền đề, nền tảng để các em học lên các bậc học cao hơn. Quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm ở tiểu học chịu ảnh hưởng, tác động bởi nhiều yếu

tổ do đó cần tiếp tục thực hiện phối hợp nhiều giải pháp để phát huy những tác động tích cực, khắc phục những khó khăn trở ngại để hướng đến đảm bảo, nâng cao chất lượng và hiệu quả của tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông hoạt động trải nghiệm, Hà Nội.
- [2] Dewey, J. (1986), Experience and Education, The Educational Forum, 50(3), 241-252.
- [3] Briers, G. E. (2005), Lighting their fires through experiential learning, Agricultural Education Magazine, 78(3), 4-5.
- [4] Trần Kiểm (2010), Khoa học tổ chức và tổ chức giáo dục, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội, tr. 9.
- [5] Beard, C. (2018), Dewey in the world of experiential education, New Directions for Adult and Continuing Education, 158, 27-37.
- [6] Đinh Thị Kim Thoa (chủ biên, 2018), Hoạt động trải nghiệm dành cho học sinh, NXB Giáo dục.
- [7] Lê Phương Liên, Nguyễn Yến Oanh (2020), Tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học, NXB Đại Học Sư Phạm.
- [8] Nguyễn Phan Lâm Quyên (2022), Thực trạng tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học ở các trường tiểu học tại thành phố Đà Nẵng và một số đề xuất, Tạp Chí Giáo dục, 22(15), 30–35.
- [9] Phan Mỹ Linh (2024), Các yếu tố ảnh hưởng và quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp nhằm phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh trung học phổ thông: Nghiên cứu tại huyện Văn Giang, tỉnh Hưng Yên, Tạp Chí Giáo dục, 24(số đặc biệt 6), 238–243.
- [10] Âu Thanh Ngọc, & Hoàng Thanh Thúy (2024), Yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo mô hình giáo dục STEAM cho học sinh ở một số trường trung học phổ thông tại thành phố Hà Nội, Tạp Chí Giáo dục, 24 (đặc biệt 9), 155–161.
- [11] Nguyễn Quốc Vương, Lê Xuân Quang (2018), Hướng dẫn tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học, NXB Đại Học Sư Phạm.

ABSTRACT

Factors affecting on organization of experiential activities for primary school students in Ho Chi Minh city at the present period

The process of organizing and implementing subjects and educational activities according to the 2018 general education program in our country is currently influenced and impacted by many factors. Experiential activities is new educational activities, mandatory in primary schools. This article will conduct research and evaluate the practical factors affecting the process of organizing experiential activities for primary school students by primary school teachers in Ho Chi Minh City today, thereby proposing some solutions to improve and enhance the quality and effectiveness of organizing experiential activities for primary school students.

Keywords: *Factors affecting, experiential activities, organizational competence, primary school students, primary school teachers.*

THỰC TRẠNG XÂY DỰNG HỆ THỐNG TÌNH HUỐNG SỬ DỤNG TRONG DẠY HỌC HỌC PHẦN MÔN CÔNG VỤ CÔNG CHỨC TẠI HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Thái Văn Hà¹

Tóm tắt. Trên tinh thần đổi mới của giáo dục Việt Nam hiện nay, bản thân mỗi giảng viên sẽ tự đổi mới để đáp ứng được yêu cầu thực tiễn đặt ra, đổi mới phương pháp dạy học, kiểm tra, đánh giá sinh viên là con đường để mỗi giảng viên nâng cao chất lượng chuyên môn giảng dạy của mình thông qua các học phần giảng dạy, việc xây dựng bài giảng có tính ứng dụng, thiết thực đối với sinh viên, giúp sinh viên có thể vận dụng kiến thức được học vào giải quyết vấn đề trong học tập và thực tiễn công việc sau này. Thực tiễn cho thấy, việc giảng dạy học phần môn Công chức công vụ nói riêng và các học phần trong chương trình đào tạo hiện nay của Học viện còn nhiều hạn chế cụ thể như chưa tạo được hứng thú, động cơ để người học tham gia môn học với một tâm thế hăng say, nhiệt huyết, nội dung, phương pháp dạy học đôi lúc còn nặng nề về lý thuyết, hình thức tổ chức dạy học bó hẹp trong không gian lớp học khiến cho bài giảng trở nên khô khan và vô hình chung tạo cho sinh viên cảm giác bị gò bó, ảnh hưởng đến chất lượng dạy học của nhà trường. Những tồn tại, hạn chế trên có thể khắc phục và thay đổi được nếu như giảng viên chủ động, tích cực tìm tòi những phương pháp, cách làm mới trong giảng dạy, giúp cho sinh viên luôn được “hoạt động” một cách sôi nổi nhất trong mỗi giờ lên lớp. Bài viết tập trung vào việc khảo sát, đánh giá thực trạng xây dựng hệ thống tình huống sử dụng trong dạy học học phần Công vụ công chức tại Học viện Quản lý giáo dục và đề xuất các biện pháp nâng cao chất lượng dạy học phần này tại Học viện Quản lý giáo dục hiện nay.

Từ khóa: Hệ thống, hệ thống tình huống, hoạt động dạy học, trường đại học.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29 - NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khoá XI “Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nhấn mạnh đến yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học “Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực..” [1]. Thực tiễn, nhận thấy thực trạng dạy và học học phần môn Công chức công vụ nói riêng và các học phần trong chương trình đào tạo hiện nay của Học viện còn nhiều hạn chế cụ thể như chưa tạo được hứng thú, động cơ để người học tham gia môn học với một tâm thế hăng say, nhiệt huyết, nội dung, phương pháp dạy học đôi lúc còn nặng nề về lý thuyết, hình thức tổ chức dạy học bó hẹp trong không gian lớp học khiến cho bài giảng trở nên khô khan và vô hình chung tạo cho sinh viên cảm giác bị gò bó, ảnh hưởng đến chất lượng dạy học của nhà trường. Những tồn tại, hạn chế trên có thể khắc phục và thay đổi được nếu như giảng viên chủ động, tích cực tìm tòi những phương pháp, cách làm mới trong giảng dạy, giúp cho sinh viên luôn được “hoạt động” một cách sôi nổi nhất trong mỗi giờ lên lớp. Bài viết tập trung vào việc khảo sát, đánh giá thực trạng xây dựng hệ thống tình huống sử dụng trong dạy học học phần Công vụ công chức tại Học viện Quản lý giáo dục và đề xuất các biện pháp nâng cao chất lượng dạy học phần này tại Học viện Quản lý giáo dục hiện nay.

Ngày nhận bài: 04/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

¹Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Thái Văn Hà. Địa chỉ e-mail: vanha200182@gmail.com

2. Cơ sở lý luận của xây dựng hệ thống tình huống trong dạy học ở trường đại học

2.1. Khái niệm cơ bản

Tình huống: Theo từ điển tiếng Việt: “Tình huống là toàn thể những sự việc xảy ra tại một địa điểm, trong một thời gian cụ thể, buộc người ta phải suy nghĩ, hành động, đối phó, tìm cách giải quyết” (tr 996) [4].

Tình huống trong dạy học: Theo Phan Trọng Ngọ: “Tình huống dạy học là tình huống trong đó có sự ủy thác của giảng viên. Sự ủy thác này chính là quá trình người giảng viên đưa ra những nội dung cần truyền thụ vào trong các sự kiện tình huống và cấu trúc các sự kiện tình huống sao cho phù hợp với logic sư phạm, để khi người học giải quyết nó sẽ đạt được mục tiêu dạy học” [3].

Xét về mặt khách quan, tình huống dạy học là tổ hợp những mối quan hệ xã hội cụ thể được hình thành trong quá trình dạy học, khi mà người học đã trở thành chủ thể hoạt động của đối tượng nhận thức trong môi trường dạy học, nhằm một mục đích dạy học cụ thể. Xét về mặt chủ quan, tình huống dạy học chính là trạng thái bên trong được sinh ra do sự tương tác giữa chủ thể với đối tượng nhận thức. Bản chất của tình huống dạy học là đơn vị cấu trúc của bài lên lớp, chứa đựng mối liên hệ M-N-P (mục đích - nội dung - phương pháp) theo chiều ngang tại một thời điểm nào đó với nội dung là một đơn vị kiến thức.

Bản chất của tình huống được sử dụng để khuyến khích người học phân tích, bình luận, đánh giá, suy xét và trình bày ý tưởng của mình để qua đó, từng bước chiếm lĩnh tri thức hay vận dụng những kiến thức và những trường hợp thực tế. Như vậy, một tình huống dạy học cần có sự tham gia tương tác giữa giảng viên với sinh viên và được giảng viên sử dụng với dụng ý tạo ra môi trường làm việc cho người học.

2.2. Yêu cầu của xây dựng hệ thống tình huống trong dạy học ở trường đại học

Yêu cầu đối với giảng viên

Việc xây dựng hệ thống tình huống trong dạy học đòi hỏi giảng viên phải có trình độ đạt chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ. Giảng viên phải chủ động nghiên cứu, cập nhật kịp thời yêu cầu đổi mới về kiến thức chuyên môn; vận dụng sáng tạo, phù hợp các hình thức, các phương pháp dạy học và giáo dục phát triển phẩm chất, năng lực cho người học.

Để có những bài tập tình huống hay và luôn cập nhật, giảng viên có thể thu thập thông tin từ mạng internet, các bài báo, tạp chí có uy tín. Đây là nguồn cung cấp tình huống khá phong phú, nhưng cần được điều chỉnh và xem xét để phù hợp với nội dung bài giảng.

Khi lựa chọn, xây dựng tình huống bằng cách lựa chọn tình huống trong thực tế thì tình huống được lựa chọn phải mang tính điển hình và mang tính thời sự. Nếu tình huống do giảng viên xây dựng thì cần phải đảm bảo tính thực tiễn, tức là những sự kiện trong tình huống phải gắn với thời gian, không gian, địa điểm và con người cụ thể.

Giảng viên biết sử dụng thành thạo các kỹ thuật dạy học và sử dụng được công nghệ trong dạy học. Việc sinh viên có tích cực hay không còn phụ thuộc vào việc giảng viên có biết áp dụng các kỹ thuật dạy học có tích cực hay không. Nếu giảng viên biết áp dụng các kỹ thuật và công nghệ trong dạy học, sẽ khắc phục được thái độ ỉ lại, lười làm việc nhóm, không tham gia học tập của sinh viên.

Yêu cầu đối với sinh viên

Tính tích cực, tự giác trong học tập của người học đóng vai trò quyết định sự thành công của phương pháp xây dựng hệ thống tình huống trong dạy học. Do đó, yêu cầu sinh viên phải chịu khó, tích cực, tự giác trong học tập. Sinh viên cần thay đổi thói quen học tập thụ động bằng ý thức học tập chủ động, tích cực, tự giác, sáng tạo khi thực hiện nhiệm vụ cá nhân, hoặc nhiệm vụ nhóm được giao.

Yêu cầu về đảm bảo điều kiện phục vụ dạy học

Để nâng cao hiệu quả của phương pháp xây dựng hệ thống tình huống trong dạy học cần phải sử dụng nhiều phương tiện, trang thiết bị dạy học. Do đó, yêu cầu đối với cơ sở vật chất là cần phải có đầy đủ phương tiện dạy và học như máy tính có kết nối internet, máy chiếu, loa mic trợ giảng, giấy khổ rộng, bút dạ, sách

báo tham khảo... đáp ứng được nhu cầu giảng dạy và học tập, nghiên cứu của cả giảng viên và sinh viên khi áp dụng phương pháp tình huống vào dạy học. Ngoài ra, khi dạy học bằng phương pháp tình huống, do yêu cầu cần thảo luận nhóm nên phòng học phải rộng rãi, bàn ghế phù hợp, thuận tiện và dễ thay đổi vị trí để sinh viên có thể áp dụng thảo luận nhóm khi nghiên cứu các tình huống mà giảng viên yêu cầu.

2.3. Quy trình xây dựng hệ thống tình huống trong dạy học ở trường đại 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 sinh 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 phương pháp 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. Phương pháp này đã nâng lên một bước so với phương pháp lựa chọn tình huống thực. Nó được phân tích để xử lí nâng lên ở một trình độ khái quát và điển hình. Đối với giảng viên, phương pháp 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. Hơn nữa, cần phải có sự kiểm chứng nguồn thông tin của sinh viên. Tuy nhiên, đây là tình huống cần lưu ý khai thác.

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 sinh 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 sinh 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. Giảng viên hướng dẫn, cung cấp thêm những thông tin bổ trợ để đảm bảo việc thảo luận thành công. Khi sinh viên thảo luận, giảng viên có thể ghi chép lại, tóm tắt những gì đã đạt được, đưa thêm những câu hỏi hướng sinh 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. Có thể có những vấn đề không mang lại kết quả như mong muốn, có những vấn đề có kết quả đúng sai rõ ràng, giảng viên sẽ là người kết luận về tình huống đó để giúp sinh viên có thể hiểu rõ hơn cách thức giải quyết của mình [2].

3. Thực trạng xây dựng hệ thống tình huống sử dụng trong dạy học học phần môn Công vụ công chức tại Học viện Quản lý giáo dục

3.1. Khái quát về đối tượng nghiên cứu

Khảo sát được thực hiện với đối tượng lựa chọn là sinh viên học các học phần Công vụ công chức tại trường Học viện Quản lý giáo dục: 125 sinh viên và đối với giảng viên của Tổ bộ môn Hành chính pháp luật và Tổ bộ môn Quản trị Văn phòng của Học viện: 7 giảng viên và 30 giảng viên đại diện cho Khoa của Học viện.

Thời gian nghiên cứu: Từ tháng 10 năm 2023 đến tháng 6 năm 2024

Nội dung nghiên cứu: Thực trạng xây dựng hệ thống tình huống sử dụng trong dạy học học phần môn Công vụ công chức tại Học viện Quản lý giáo dục

3.2. Kết quả khảo sát

3.2.1. Thực trạng nhận thức của giảng viên, sinh viên về xây dựng hệ thống tình huống trong dạy học phần môn Công vụ công chức tại Học viện Quản lý giáo dục

Bảng 1. Thực trạng nhận thức của giảng viên về xây dựng hệ thống tình huống trong dạy học phần môn Công vụ công chức

Nội dung	Mức độ đánh giá	Mức độ đánh giá					Điểm TB	Thứ bậc
		Rất đồng ý	Đồng ý	Đồng ý một phần	Phản văn	Không đồng ý		
Là việc giảng viên tổ chức các hoạt động dạy học dựa vào tình huống thực tiễn có tính thời sự, gần gũi	SL	16	11	5	3	2	3.97	3
	%	43.2	29.7	13.5	8.1	5.4		
Là việc giảng viên tổ chức các hoạt động dạy học dựa vào tình huống thường gặp trong đời sống thực tiễn pháp luật Công vụ công chức hằng ngày	SL	14	13	6	2	2	3.95	4
	%	37.8	35.1	16.2	5.4	5.4		
Là việc giảng viên tổ chức các hoạt động dạy học dựa vào tình huống chứa đựng vấn đề cần giải quyết về pháp luật Công vụ công chức	SL	20	8	6	2	1	4.19	1
	%	54.1	21.6	16.2	5.4	2.7		
Là hoạt động giảng dạy do giảng viên thiết kế và tổ chức thực hiện dựa vào các tình huống pháp luật Công vụ công chức nhằm đạt mục tiêu dạy học	SL	18	9	6	2	2	4.05	1
	%	48.6	24.3	16.2	5.4	5.4		
Là quá trình dạy học vận dụng PPTH nhằm giúp sinh viên có thái độ tích cực trước các quy định của pháp luật và hình thành, phát triển kỹ năng nghề nghiệp	SL	16	10	4	4	3	3.86	5
	%	43.2	27.0	10.8	10.8	8.1		
Điểm trung bình							4.01	

Kết quả khảo sát cho thấy giảng viên nhận thức của giảng viên về xây dựng hệ thống tình huống trong dạy học phần môn Công vụ công chức ở mức đồng ý với ĐTB 4.01, trong đó nội dung nhận được mức đồng ý cao nhất “Là việc giảng viên tổ chức các hoạt động dạy học dựa vào tình huống chứa đựng vấn đề cần giải quyết về pháp luật Công vụ công chức” (ĐTB 4.19); nội dung Bước 1: Xác định mục tiêu học tập được đánh giá cao nhất (ĐTB = 3.43 ở mức thường xuyên).

Kết quả khảo sát cho thấy giảng viên đánh giá thực hiện các bước xây dựng HTTH trong dạy học môn Công vụ công chức với ĐTB 3.39, ở mức trung bình. Trong đó có một số bước chưa được đánh giá cao như Bước 5: Triển khai và thực hành và Bước 6: Đánh giá, phản hồi và điều chỉnh (ĐTB 2.92 và 2.89 ở mức rất thỉnh thoảng); nội dung Bước 4: Xác định mục tiêu học tập được đánh giá cao nhất (ĐTB = 3.43 ở mức thường xuyên). Điều đó đòi hỏi các bước xây dựng HTTH trong dạy học phải logic, gắn với nội dung kiến thức môn học, tránh dàn trải gây khó khăn cho sinh viên trong quá trình tìm kiếm thông tin và xây dựng

Bảng 2. Thực trạng đánh giá của giáo viên về thực hiện các bước xây dựng hệ thống tình huống trong dạy học

Nội dung	Mức độ đánh giá					Điểm TB	Thứ bậc
	Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém		
Bước 1: Xác định mục tiêu học tập	SL	8	10	7	4	8	3.16
	%	21.6	27.0	18.9	10.8	21.6	
Bước 2: Lựa chọn tình huống	SL	8	7	6	7	9	2.95
	%	21.6	18.9	16.2	18.9	24.3	
Bước 3: Gợi ý các hướng giải quyết	SL	7	10	8	4	8	3.11
	%	18.9	27.0	21.6	10.8	21.6	
Bước 4: Xây dựng câu hỏi và hoạt động thảo luận	SL	7	10	7	6	7	3.13
	%	18.9	27.0	18.9	16.2	18.9	
Bước 5: Triển khai và thực hành	SL	7	7	8	6	9	2.92
	%	18.9	18.9	21.6	16.2	24.3	
Bước 6: Đánh giá, phản hồi và điều chỉnh	SL	6	10	5	6	10	2.89
	%	16.2	27.0	13.5	16.2	27.0	
Điểm trung bình						3.39	

phương án giải quyết.

Bảng 3. Thực trạng đánh giá của giảng viên về thực tiễn áp dụng hình thức tình huống trong dạy học môn Công vụ công chức

Nội dung	Mức độ đánh giá					Điểm TB	Thứ bậc
	Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém		
Thảo luận toàn lớp	SL	16	7	5	6	3	3.73
	%	43.2	18.9	13.5	16.2	8.1	
Tranh luận	SL	9	8	6	8	6	3.16
	%	24.3	21.6	16.2	21.6	16.2	
Lắng nghe công khai	SL	13	6	7	6	5	3.43
	%	35.1	16.2	18.9	16.2	13.5	
Thực nghiệm, mô phỏng tình huống	SL	14	7	6	6	4	3.57
	%	37.8	18.9	16.2	16.2	10.8	
Học tập dựa trên vấn đề	SL	10	8	8	4	7	3.27
	%	27.0	21.6	21.6	10.8	18.9	
Tổ chức nghiên cứu khoa học	SL	8	6	6	6	11	2.84
	%	21.6	16.2	16.2	16.2	29.7	
Điểm trung bình						3.33	

Để triển khai phương pháp xây dựng HTTH thì thảo luận nhóm là hình thức đầu tiên và quan trọng nhất. “Thực nghiệm, mô phỏng tình huống” đứng ở vị trí thứ 2/6 ĐTB lần lượt 3.57. Nội dung “Tổ chức nghiên cứu khoa học” được đánh giá thấp nhất, ĐTB 2.84, xếp bậc 6/6. Nguyên nhân là triển khai hình thức này chưa phù hợp với tính chất và phạm vi môn học, đòi hỏi cần có nhiều thời gian đào sâu nghiên cứu.

Bảng 4. Thực trạng thái độ học tập môn Công vụ công chức theo phương pháp xây dựng hệ thống tình huống

Nội dung	Mức độ đánh giá					Điểm TB	Thứ bậc
	Rất tích cực	Khá tích cực	Tích cực	Ít tích cực	Không tích cực		
Tập trung chú ý nghe giảng của SV trong những khoảng thời gian nhất định	SL	54	23	17	16	15	3.68
	%	43.2	18.4	13.6	12.8	12.0	
Phát biểu ý kiến khi thảo luận	SL	50	17	18	20	20	3.46
	%	40.0	13.6	14.4	16.0	16.0	
Trao đổi, tranh luận trong giờ học	SL	45	18	20	20	22	3.35
	%	36.0	14.4	16.0	16.0	17.6	
Nêu câu hỏi thắc mắc đối với GV	SL	39	22	21	20	23	3.27
	%	31.2	17.6	16.8	16.0	18.4	
Hứng thú khi tiếp nhận và thực hiện các yêu cầu nhiệm vụ học tập	SL	35	26	26	20	18	3.32
	%	28.0	20.8	20.8	16.0	14.4	
Điểm trung bình						3.42	

Kết quả khảo sát cho thấy sinh viên đã bước đầu có thái độ học tập chưa thực sự tích cực với việc xây dựng tình huống trong dạy học môn Công vụ công chức, ĐTB 3.42, điểm trung bình giao động từ 3.68 đến 3.27. Thái độ học tập của sinh viên thể hiện quá mức độ biểu hiện: mức độ chú ý nghe giảng của sinh viên trong những khoảng thời gian nhất định; mức độ phát biểu ý kiến khi thảo luận; mức độ trao đổi, tranh luận trong giờ học; mức độ nêu câu hỏi thắc mắc đối với giảng viên; mức độ hứng thú khi tiếp nhận và thực hiện các yêu cầu nhiệm vụ học tập, trong đó mức độ phát biểu ý kiến thảo luận và xây dựng bài của sinh viên là một trong các biểu hiện quan trọng nói lên thái độ học tập tích cực học tập của sinh viên trên lớp.

Kết quả khảo sát cho thấy đánh giá của giảng viên về kiểm tra, đánh giá phương pháp xây dựng HTTH

Bảng 5. Thực trạng đánh giá của giáo viên về kiểm tra, đánh giá xây dựng HTTH trong dạy học học phần môn Công vụ công chức

Nội dung		Mức độ đánh giá					Điểm TB	Thứ bậc
		Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém		
Hướng dẫn SV kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Công vụ công chức	SL	14	7	5	6	5	3.51	1
	%	37.8	18.9	13.5	16.2	13.5		
Xây dựng các tình huống có tiêu chí đánh giá cụ thể, rõ ràng	SL	8	10	5	6	8	3.11	5
	%	21.6	27.0	13.5	16.2	21.6		
Kết quả xử lý tình huống được công khai	SL	12	6	6	7	6	3.30	3
	%	32.4	16.2	16.2	18.9	16.2		
Áp dụng thang đánh giá kết quả học tập của SV	SL	12	5	7	7	6	3.27	4
	%	32.4	13.5	18.9	18.9	16.2		
Sử dụng đa dạng các phương pháp và hình thức đánh giá	SL	11	8	7	6	5	3.38	2
	%	29.7	21.6	18.9	16.2	13.5		
Điểm trung bình							3.31	

trong dạy học môn Công vụ công chức ở mức trung bình (điểm TB =3,31), cho thấy hoạt động này còn rất nhiều hạn chế, cần được chú trọng hơn vai trò của giảng viên trong các hoạt động giảng dạy của mình. Nội dung được đánh giá tốt nhất là “Hướng dẫn sinh viên kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Công vụ công chức”, ĐTB 3.51 và “Sử dụng đa dạng các phương pháp và hình thức đánh giá”, điểm TB 3.38 và nội dung được đánh giá thấp nhất là “Xây dựng các tình huống có tiêu chí đánh giá cụ thể, rõ ràng”.

Bảng 6. Thực trạng đánh giá của giảng viên về khó khăn trong quá trình vận dụng phương pháp HTTH trong dạy học môn Công vụ công chức

Nội dung		Mức độ đánh giá					Điểm TB	Thứ bậc
		Rất đồng ý	Khá Đồng ý	Đồng ý	Phân vân	Không đồng ý		
Thiếu kinh nghiệm trong giảng dạy thực tiễn	SL	20	9	4	2	2	4.16	1
	%	54.1	24.3	10.8	5.4	5.4		
Kỹ năng dạy học chưa thành thạo	SL	16	9	6	3	3	3.86	2
	%	43.2	24.3	16.2	8.1	8.1		
Trình độ hiểu biết về các PPDH tích cực còn hạn chế	SL	13	4	6	8	6	3.27	5
	%	35.1	10.8	16.2	21.6	16.2		
Kế hoạch, chương trình dạy học chưa phù hợp	SL	12	6	6	7	6	3.30	4
	%	32.4	16.2	16.2	18.9	16.2		
Thời lượng dành cho môn học còn ít	SL	11	6	5	8	7	3.16	8
	%	29.7	16.2	13.5	21.6	18.9		
Sinh viên thiếu học liệu	SL	10	5	8	7	7	3.11	9
	%	27.0	13.5	21.6	18.9	18.9		
Điều kiện cơ sở vật chất chưa đảm bảo yêu cầu dạy học	SL	13	5	7	6	6	3.35	3
	%	35.1	13.5	18.9	16.2	16.2		
Sinh viên chưa tự giác, tích cực học tập	SL	10	7	7	6	7	3.19	7
	%	27.0	18.9	18.9	16.2	18.9		
Thiếu sự quan tâm của nhà trường trong việc đổi mới PPDH	SL	11	6	7	6	7	3.22	6
	%	29.7	16.2	18.9	16.2	18.9		
Điểm trung bình							3.40	

Kết quả đánh giá của giảng viên về khó khăn trong quá trình vận dụng phương pháp HTTH trong dạy học môn Công vụ công chức ở mức đồng ý, ĐTB = 3.40, trong quá trình dạy học môn Công vụ công chức, từ việc xác định mục tiêu dạy học, nội dung dạy học, phương pháp dạy học, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên luôn gặp các khó khăn. Các khó khăn này sẽ là những nguyên nhân làm hạn chế hiệu quả dạy học môn Công vụ công chức. Tuy nhiên, việc xác định xem khó khăn nào trực tiếp tác động đến thành tố nào và khâu nào của quá trình dạy học là hết sức cần thiết, đặc biệt là cần tìm hiểu.

3.3. Đánh giá chung

Ưu điểm đạt được

Giảng viên Học viện đạt chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ đào tạo, có kỹ năng sư phạm tốt, có kinh nghiệm trong công tác giảng dạy.

Giảng viên có sự tương tác tốt đối với sinh viên trong quá trình giảng dạy, phần lớn sinh viên tỏ ra hứng thú và tích cực trong học tập.

Có sự quan tâm của lãnh đạo Khoa, đơn vị phòng/ ban chuyên môn và BGĐ Học viện trong nâng cao

chất lượng, hiệu quả giảng dạy của giáo viên nói riêng và chất lượng đào tạo của Học viện nói chung.

Giảng viên bước đầu tích cực đổi mới phương pháp giảng dạy, ứng dụng CNTT trong dạy học, luôn tìm tòi, đổi mới sáng tạo để đem đến những tiết học hiệu quả.

Điều kiện CSVC, thiết bị dạy học của Học viện cơ bản đáp ứng được nhiệm vụ dạy học, tuy nhiên chưa nhiều và chưa đồng bộ.

Một số hạn chế

Học phần Công cụ công chức thiên về các quy định của pháp luật khiến cho nhiều sinh viên chưa thực sự tích cực, chủ động trong hoạt động học tập của bản thân. Một số sinh viên không chủ động, tự giác, tích cực trong học tập nên họ không có ý thức phải chuẩn bị cho mình đủ các tài liệu cần thiết cho môn học mà quan trọng nhất là học liệu bắt buộc thì họ không có vì vậy gây những hạn chế và khó khăn nhất định trong quá trình dạy học theo phương pháp này.

Hiện nay, thời lượng dành cho học tập và giảng dạy môn Công cụ công chức còn chưa hợp lý do số tiết dành cho môn học này còn ít mà nội dung để truyền tải thì nhiều. Nếu chỉ sử dụng tình huống là phương pháp duy nhất thì khó chuyển tải hết toàn bộ nội dung lý thuyết. Vì phương pháp này rất tốn thời gian, mà quỹ thời trên lớp có hạn nên cần có sự kết hợp với một số phương pháp khác như thuyết trình... để giải quyết các vấn đề về khái niệm, đặc điểm...

Sử dụng tình huống trong giảng dạy rất cần thiết phải có nguồn tài liệu phong phú, trong đó sinh viên phải thực hiện các thao tác trên điện thoại thông minh để khai thác các văn bản luật. Tuy nhiên, tại Học viện mạng wifi chưa được phủ sóng cũng là một trong những trở ngại cho việc dạy học theo phương pháp case study.

Nguyên nhân

Sự hiểu biết về các phương pháp dạy học tích cực của giảng viên, đặc biệt là hiểu biết về xây dựng hệ thống tình huống trong dạy học còn hạn chế.

Các điều kiện phục vụ cho hoạt động giảng dạy và đào tạo của Học viện hiện nay còn hạn chế

Hoạt động nghiên cứu khoa học theo hướng vận dụng phương pháp dạy học hiện đại của đội ngũ giảng viên hiện nay chưa nhiều và chưa hiệu quả.

4. Kết luận

Kết quả khảo sát về xây dựng hệ thống tình huống trong dạy học phần Công cụ công chức cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục cho thấy bên cạnh những thuận lợi, kết quả đạt được, thì hoạt động trên vẫn còn những tồn tại, hạn chế, vấn đề then chốt nằm ở đội ngũ giảng viên, việc đổi mới phương pháp dạy học nói chung và đổi mới xây dựng hệ thống tình huống dạy học ở một số học phần trong chương trình đào tạo nói riêng sẽ giúp giảng viên tạo ra “thay đổi” đáng kể trong truyền đạt tri thức đến sinh viên, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy, đồng thời cũng là biện pháp để giảng viên không ngừng học tập, bồi dưỡng, nâng cao kiến thức và kinh nghiệm giảng dạy của bản thân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành trung ương Đảng (2013), Nghị quyết số: 29-NQ/TW - Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, Hà Nội
- [2] Nguyễn Thị Phương Hoa (2010), Sử dụng phương pháp tình huống trong giảng dạy môn Giáo dục học tại trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội, Đề tài nghiên cứu khoa học cấp Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- [3] Phan Trọng Ngọc (2005), Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường, Nxb Đại học Sư phạm
- [4] Từ điển Tiếng Việt - Trung tâm từ điển học, Hà Nội- 2000
- [5] Phan Thị Hồng Vinh (2010), phương pháp dạy học giáo dục, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội

ABSTRACT**Current status of developing case studies used in teaching the civil servant module at National Academy of Educational Management**

In line with the spirit of educational innovation in Vietnam today, each lecturer strives to improve and meet practical demands through innovation in teaching methods, assessment, and evaluation. This approach enables lecturers to enhance the quality of their instruction in various modules by creating practical, applicable lectures that help students use the knowledge they acquire to address issues in their studies and future work. Practical experience reveals that the teaching of the Civil Servant module, along with other modules in the current curriculum at the Academy, still faces certain limitations: it may lack appeal and motivation for students to engage passionately, the content and teaching methods can be overly theoretical, and the classroom-bound format may make lectures feel dry and confining. These issues can impact the teaching quality at the Academy. However, these shortcomings can be overcome if lecturers proactively seek innovative approaches to teaching, encouraging students to remain engaged and active throughout each lesson. This article focuses on surveying and assessing the current status of the case studies used in teaching the Civil Servant subject at National Academy of Educational Management and proposes measures to improve teaching quality for this subject.

Keywords: *System, case studies, teaching activities, university.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP TIẾNG ANH CỦA HỌC VIÊN CÁC TRƯỜNG CÔNG AN NHÂN DÂN

Nguyễn Thị Hồng Nhung¹

Tóm tắt. Tiếng Anh là học phần không thể thiếu trong chương trình đào tạo của các trường đại học hiện nay. Chất lượng giáo dục và đào tạo phụ thuộc vào nhiều yếu tố, trong đó hoạt động dạy học đóng vai trò quan trọng hàng đầu. Đặc biệt, sự tham gia tích cực và chủ động của người học trong quá trình tiếp thu kiến thức dưới sự hướng dẫn và điều khiển của giảng viên là yếu tố cốt lõi để hoạt động dạy học đạt được các mục tiêu đã đề ra. Bài viết này làm rõ những vấn đề thực tiễn về quản lý học tập môn Tiếng Anh của học viên tại các trường Công An nhân dân, cung cấp các minh chứng giúp chủ thể quản lý đánh giá đúng thực trạng quản lý hoạt động học tập tiếng Anh, từ đó xác định nguyên nhân của các hạn chế và đưa ra các biện pháp quản lý phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả học tập tiếng Anh của học viên tại các trường Công An nhân dân hiện nay.

Từ khóa: Quản lý học tập, tiếng Anh, học viên các trường Công An nhân dân.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, tiếng Anh là một trong những ngôn ngữ quốc tế thông dụng nhất trên thế giới. Để hội nhập quốc tế đòi hỏi nguồn nhân lực không chỉ có trình độ chuyên môn, tay nghề cao mà còn phải biết và sử dụng ngoại ngữ tốt, để có đủ tự tin khi hợp tác làm việc với người nước ngoài, thực hiện đúng theo pháp luật quốc tế; hiểu rõ và áp dụng các công nghệ tiên tiến trên thế giới vào sản xuất trong nước, tăng năng suất lao động... Để người học đáp ứng được yêu cầu của xã hội về nguồn nhân lực, các trường đại học đã quan tâm đến hoạt động dạy và học tiếng Anh trong nhà trường. Chính vì vậy, Tiếng Anh là học phần không thể thiếu trong chương trình đào tạo của các trường đại học hiện nay.

Công An nhân dân là lực lượng vũ trang giữ vai trò nòng cốt trên mặt trận bảo vệ an ninh quốc gia và giữ gìn trật tự an toàn xã hội, có nhiệm vụ phòng ngừa, đấu tranh, ngăn chặn, làm thất bại mọi âm mưu, hoạt động phá hoại của các thế lực thù địch, điều tra, trấn áp các loại tội phạm, đẩy lùi tệ nạn xã hội, bảo vệ cuộc sống yên vui và hạnh phúc của nhân dân, đảm bảo môi trường phát triển bền vững cho đất nước. Nhu cầu về hợp tác quốc tế đòi hỏi lực lượng công an phải có năng lực mang tính chuyên môn cao tùy theo từng lĩnh vực mà có thể hiểu đó là những kỹ năng nghiệp vụ riêng khi giải quyết các tình huống xảy ra trong quá trình tiếp xúc với tội phạm, quá trình trinh sát, song song với đó cần phải có trình độ ngoại ngữ tương xứng để có thể tiếp xúc, trao đổi, thiết lập và mở rộng quan hệ với các đối tác nước ngoài. Để có thể xây dựng nguồn nhân lực có chất lượng cao và đẩy mạnh hợp tác quốc tế trên lĩnh vực phòng, chống tội phạm, Bộ Công an cần xác định đào tạo ngoại ngữ cho cán bộ, chiến sĩ toàn ngành vừa là nhiệm vụ cấp thiết trước mắt vừa mang tính cơ bản lâu dài.

Giáo dục được thực hiện bằng nhiều con đường khác nhau, một trong những con đường hiệu quả nhất là tổ chức hoạt động dạy học. Thông qua dạy học vừa cung cấp cho người học hệ thống kiến thức khoa học, phát triển tư duy sáng tạo và bồi dưỡng người học phát triển toàn diện, vừa thu thập những thông tin phản hồi giúp cho cán bộ quản lý, giảng viên kịp thời điều chỉnh, hoàn thiện quá trình dạy - học nâng cao chất

Ngày nhận bài: 04/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

¹Trường đại học Phòng cháy chữa cháy

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hồng Nhung. Địa chỉ e-mail: nguyenhongnhung1087@gmail.com

lượng giáo dục và đào tạo. Chất lượng giáo dục và đào tạo phụ thuộc vào nhiều yếu tố, trước hết là hoạt động dạy học, trong đó hoạt động học tập của người học đóng vai trò rất quan trọng, vì chỉ khi người học tích cực chủ động tiến hành các hoạt động nhận thức dưới sự tổ chức, điều khiển của người dạy thì hoạt động dạy học mới hoàn thành mục đích nhiệm vụ đề ra. Nếu quản lý xã hội lấy tiêu điểm là quản lý giáo dục (giáo dục và đào tạo cùng với khoa học và công nghệ là quốc sách hàng đầu) thì quản lý giáo dục phải coi con người là nút bấm (quản lý nhà trường làm nền tảng) và quản lý nhà trường phải lấy quản lý dạy học là khâu cơ bản, việc dạy học phải xuất phát (từ) và hướng (vào) người học. Muốn tối ưu hoá hoạt động dạy học, phải tối ưu hoá hoạt động quản lý.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm cơ bản

2.1.1. Khái niệm hoạt động học tập

“Học tập” là quá trình người học sẽ ý thức và tổ chức quá trình tiếp thu một cách tự giác, tích cực, độc lập và sáng tạo hệ thống kiến thức, kỹ năng và kỹ xảo nhằm: hình thành năng lực, thái độ đúng đắn, tạo ra động lực cho việc học (với tư cách là chủ thể sáng tạo) và hình thành nhân cách cho bản thân (Nguyễn Phúc Châu, 2010). Học tập là hoạt động của một người tiếp thu kiến thức. Nó thường đi kèm với những thay đổi về cách ứng xử và liên tục diễn ra trong suốt cuộc đời. Học tập là hoạt động làm thay đổi chính bản thân người học, hướng một cách có mục đích vào việc hình thành nhân cách của bản thân người học (Trần Quốc Thành, 2015).

Hoạt động học tập diễn ra dưới sự tác động trực tiếp của giáo viên (tiếp nhận nhiệm vụ học tập; thực hiện những hành động học tập; tự điều chỉnh hoạt động học tập; phân tích kết quả hoạt động học tập. Hoạt động học tập cũng có thể diễn ra dưới sự hướng dẫn gián tiếp của giáo viên (lập kế hoạch hoạt động học tập; tự tổ chức hoạt động học tập; tự kiểm tra và tự điều chỉnh hoạt động học tập; tự phân tích những kết quả học tập) (Sầm Thị Lệ Thanh, 2018).

Như vậy, hoạt động học tập là hoạt động của chủ thể (người học). Người học tự giác tổ chức hoạt động học tập dưới sự hướng dẫn của người dạy hoặc học tập không có sự hướng dẫn trực tiếp của người dạy, nhằm thực hiện mục tiêu học tập đã đề ra, góp phần hoàn thiện nhân cách của chủ thể tương ứng với từng giai đoạn phát triển của bản thân.

2.1.2. Quản lý hoạt động học tập tiếng Anh của học viên

Có nhiều tác giả đưa ra các quan niệm khác nhau về khái niệm “quản lý.” Theo Bùi Minh Hiền và cộng sự (2006), “quản lý” là sự tác động có tổ chức, có hướng đích của chủ thể quản lý tới đối tượng quản lý nhằm đạt mục đích đề ra. Hay “quản lý” là những tác động của chủ thể quản lý trong việc huy động, phát huy, kết hợp, sử dụng, điều chỉnh, điều phối các nguồn lực (nhân lực, vật lực, tài lực) trong và ngoài tổ chức (chủ yếu là nội lực) một cách tối ưu nhằm đạt mục đích của tổ chức với hiệu quả cao nhất (Trần Kiêm, 2004). Trần Khánh Đức (2011) cho rằng: “quản lý” là một hoạt động có ý thức của con người nhằm định hướng, tổ chức, sử dụng các nguồn lực và phối hợp hành động của một nhóm người hay cộng đồng người để đạt được các mục tiêu đề ra một cách hiệu quả nhất trong bối cảnh và những điều kiện nhất định. Quản lý là sự tác động có định hướng, có chủ đích của chủ thể quản lý (người quản lý) trong tổ chức nhằm làm cho tổ chức vận hành và đạt được mục đích của tổ chức (Nguyễn Quốc Chí và Nguyễn Thị Mỹ Lộc, 2010).

Quản lý hoạt động học tập là sự tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý tới hoạt động học tập của học sinh (HS), nhằm thực hiện có kết quả mục tiêu hoạt động học tập. Về bản chất, quản lý hoạt động học tập là quá trình tác động có định hướng của chủ thể quản lý lên các thành tố của hoạt động học tập và các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả hoạt động học tập của HS nhằm thực hiện có hiệu quả mục đích, nhiệm vụ hoạt động học tập (Sầm Thị Lệ Thanh, 2018).

Từ các khái niệm trên, có thể hiểu quản lý hoạt động học tập tiếng Anh của học viên là sự tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý tới hoạt động học tập tiếng Anh của học viên, nhằm thực hiện có

kết quả mục tiêu hoạt động học tập tiếng Anh. Nói cách khác, quản lý hoạt động học tập tiếng Anh của học viên là quá trình tác động có định hướng của giảng viên lên các thành tố của hoạt động học tập tiếng Anh, các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả hoạt động học tập tiếng Anh của người học nhằm thực hiện có hiệu quả mục đích, nhiệm vụ hoạt động học tập tiếng Anh.

Quản lý hoạt động học tập tiếng Anh của học viên gồm các nội dung: Giáo dục ý thức nghề nghiệp, động cơ và thái độ học tiếng Anh cho học viên; bồi dưỡng các phương pháp học tiếng Anh nhằm phát huy tính tích cực cho học viên; xây dựng những quy định về nền nếp học tiếng Anh trên lớp cho học viên; xây dựng quy định về nền nếp tự học tiếng Anh của học viên; yêu cầu kết hợp kiểm tra việc làm bài tập về nhà (đọc sách, tài liệu tham khảo...) của học viên; phối hợp cán bộ Phòng Quản lý học viên, Đoàn Thanh niên theo dõi về nền nếp học tiếng Anh của học viên; khen thưởng và kỷ luật học viên kịp thời về việc thực hiện nền nếp học tập.

Tuy nhiên, trong phạm vi bài báo này, chúng tôi xin được trình bày kết quả khảo sát 3 nội dung quản lý hoạt động học tập tiếng Anh của học viên các trường Công An nhân dân, đó là: Giáo dục ý thức nghề nghiệp, động cơ và thái độ học tiếng Anh cho học viên; bồi dưỡng các phương pháp học tiếng Anh nhằm phát huy tính tích cực cho học viên; xây dựng những quy định về nền nếp học tiếng Anh trên lớp cho học viên.

2.2. Thực trạng quản lý hoạt động học tập tiếng Anh của học viên các trường Công An nhân dân

2.2.1. Khách thể và phương pháp khảo sát

Đối tượng khảo sát: 350 học viên thuộc các trường Công An nhân dân.

Phương pháp khảo sát: Điều tra bằng phiếu hỏi, thống kê toán học, quan sát, phỏng vấn.

Thời gian khảo sát: Năm học 2023-2024.

Thang đánh giá mức độ thực hiện:

Mức độ thực hiện: Gồm 3 mức độ với số điểm tương ứng:

Thường xuyên = 3 điểm; Thỉnh thoảng = 2 điểm; Không bao giờ = 1 điểm; Khoảng cách giữa các mức độ: $(3 - 1) : 3 = 0,67$ điểm.

Mức độ thấp: Từ 1 đến dưới 1,67; Mức độ trung bình: Từ 1,67 đến dưới 2,34; Mức độ cao: Từ 2,34 đến 3.

Thang đánh giá mức độ kết quả thực hiện:

Mức độ kết quả thực hiện: Gồm 4 mức độ với số điểm tương ứng:

Tốt = 4 điểm; Khá = 3 điểm; Trung bình = 2 điểm; Yếu = 1 điểm

Khoảng cách giữa các mức độ: $(4 - 1) : 4 = 0,75$ điểm

Mức yếu: Từ 1 đến dưới 1,75

Mức độ trung bình: Từ 1,75 đến dưới 2,5

Mức độ khá: Từ 2,5 đến dưới 3,25

Mức độ tốt: Từ 3,25 đến 4,0

2.2.2. Thực trạng quản lý giáo dục ý thức nghề nghiệp, động cơ, thái độ học tập tiếng Anh cho học viên các trường Công An nhân dân

Kết quả ở Bảng 1.

Về mức độ thực hiện: Với ĐTB = 1,87 và ĐLC = 0,75, cho thấy công tác giáo dục ý thức nghề nghiệp, động cơ và thái độ học tập tiếng Anh cho học viên các trường Công An nhân dân mới chỉ được thực hiện ở mức độ trung bình và không có sự chênh lệch lớn trong câu trả lời của khách thể khảo sát. Mức độ thực hiện nội dung này được các khách thể khảo sát đánh giá là thực hiện không đồng đều. Cụ thể:

Nội dung “Lấy kết quả học tập tiếng Anh làm một trong những tiêu chuẩn để xét, bình bầu thi đua” được

đánh giá là thực hiện thường xuyên nhất (ĐTB = 2,33), tuy nhiên cũng chỉ ở mức trung bình. Tiếp đến là nội dung: “Tổ chức các buổi tọa đàm, chia sẻ kinh nghiệm học tiếng Anh với các cán bộ, giáo viên và các thể hệ học viên” (ĐTB = 1,66, mức độ thấp). Nội dung “Tổ chức các buổi giao lưu, trao đổi với học viên về tầm quan trọng của tiếng Anh trong học tập, công tác” ít được thực hiện nhất (ĐTB = 1,63), ở mức độ thấp. Kết quả này cho thấy, cả 3 nội dung này đều được đánh giá là có thực hiện ở Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy, tuy nhiên mới được thực hiện ở mức độ thấp và trung bình, nghĩa là có được thực hiện nhưng không thường xuyên.

Về mức độ kết quả: Với ĐTB = 2,25 và ĐLC = 0,71, cho thấy kết quả giáo dục ý thức nghề nghiệp, động cơ và thái độ học tập tiếng Anh cho học viên các trường Công An nhân dân mới chỉ đạt mức độ trung bình và không có sự chênh lệch lớn trong câu trả lời của khách thể khảo sát. Mức độ kết quả thực hiện của từng nội dung có sự khác nhau. Cụ thể: Nội dung “Lấy kết quả học tập tiếng Anh làm một trong những tiêu chuẩn để xét, bình bầu thi đua” được đánh giá là có kết quả tốt nhất (ĐTB = 3,23, xếp thứ 1), ở mức độ khá, tiếp đến là nội dung: “Tổ chức các buổi giao lưu, trao đổi với học viên về tầm quan trọng của tiếng Anh trong học tập, công tác” (ĐTB = 1,79), ở mức trung bình. Nội dung “Tổ chức các buổi tọa đàm, chia sẻ kinh nghiệm học tiếng Anh với các cán bộ, giáo viên và các thể hệ học viên” được đánh giá là kém hiệu quả nhất (ĐTB = 1,73, ở mức yếu).

Học viên N.T.L (học viên năm thứ nhất) chia sẻ: “Mới là học viên năm thứ nhất nên em gặp nhiều khó khăn bề ngoài, chưa quen với phương pháp học tập ở trường đại học, nhất là học tập môn Tiếng Anh. Mặc dù là ở bậc phổ thông chúng em đã được học tiếng Anh nhưng phương pháp học tập có nhiều điểm khác biệt so với học đại học. Chính vì vậy, chúng em mong muốn được các thầy, cô, các anh chị khóa trên chia sẻ kinh nghiệm học tiếng Anh, để chúng em học tập được hiệu quả”.

Như vậy, các nội dung của công tác giáo dục ý thức nghề nghiệp, động cơ và thái độ học tập tiếng Anh cho học viên được đánh giá là có được thực hiện ở Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy, tuy nhiên chưa thường xuyên và kết quả thực hiện mới ở mức độ trung bình, chưa tốt. Kết quả này là cơ sở để nghiên cứu, đề xuất các biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả của công tác giáo dục ý thức nghề nghiệp, động cơ và thái độ học tập tiếng Anh cho học viên.

Bảng 1. Đánh giá của học viên về công tác giáo dục ý thức nghề nghiệp, động cơ và thái độ học tập tiếng Anh

Nội dung	Mức độ thực hiện			Mức độ kết quả		
	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
Tổ chức các buổi giao lưu, trao đổi với học viên về tầm quan trọng của tiếng Anh trong học tập, công tác	1,63	0,77	3	1,79	0,68	2
Tổ chức các buổi tọa đàm, chia sẻ kinh nghiệm học tiếng Anh với các cán bộ, giảng viên và các thể hệ học viên	1,66	0,71	2	1,73	0,81	3
Lấy kết quả học tập tiếng Anh làm một trong những tiêu chuẩn để xét, bình bầu thi đua	2,33	0,68	1	3,23	0,79	1
ĐTB chung	1,87	0,75		2,25	0,71	

2.2.3. Thực trạng quản lý bồi dưỡng phương pháp học tiếng Anh tích cực cho học viên các trường Công An nhân dân

Kết quả ở bảng 2 cho thấy:

- Về mức độ thực hiện: Với ĐTB = 1,95 và ĐLC = 0,70, cho thấy công tác quản lý việc bồi dưỡng phương pháp học tiếng Anh tích cực cho học viên các trường Công An nhân dân mới chỉ được thực hiện ở mức độ trung bình (chưa thường xuyên) và không có sự chênh lệch lớn trong câu trả lời của khách thể khảo sát. Mức độ thực hiện nội dung này được các khách thể khảo sát đánh giá là thực hiện không đồng đều. Cụ thể:

Phương pháp thuyết trình được đánh giá là thực hiện thường xuyên nhất (ĐTB = 2,37), tiếp đến là phương pháp đàm thoại (ĐTB = 2,27). Các phương pháp hợp tác nhóm, phương pháp thảo luận và phương pháp nêu và giải quyết vấn đề là ít được thực hiện nhất (ĐTB từ 1,56 đến 1,66), chỉ ở mức độ thấp. Thực

tế cho thấy, hiện nay, vẫn còn nhiều giáo viên dạy tiếng Anh vẫn sử dụng lối dạy truyền thống là phương pháp thuyết trình, “Thầy nói - trò nghe” là chủ yếu. Những phương pháp được coi là mang lại hiệu quả cao cho hoạt động học tập của học viên như phương pháp thảo luận, phương pháp kiểm tra, đánh giá, phương pháp nêu và giải quyết vấn đề, và phương pháp hợp tác nhóm lại chưa được giáo viên sử dụng nhiều, trong khi đây lại là những phương pháp mang lại hiệu quả cao cho hoạt động học tập của học viên. Việc lựa chọn phương pháp học cho học viên sao cho phù hợp với từng môn học, nhất là môn Tiếng Anh, để đạt hiệu quả là điều cần thiết. Hơn nữa, đa số học viên các trường Công An nhân dân vẫn chưa có kỹ năng học tập tiếng Anh tốt, nên các em rất cần được tư vấn về phương pháp học tập tiếng Anh. Tuy nhiên, giảng viên dạy tiếng Anh ở các trường Công An nhân dân chưa thường xuyên thực hiện công tác này.

Về mức độ kết quả: Với ĐTB = 2,45 và ĐLC = 0,68, kết quả công tác quản lý việc bồi dưỡng phương pháp học tiếng Anh tích cực cho học viên các trường Công An nhân dân cho thấy mới chỉ được thực hiện ở mức độ trung bình, và không có sự chênh lệch lớn trong câu trả lời của khách thể khảo sát. Mức độ kết quả thực hiện của từng nội dung có sự khác biệt. Trong đó, phương pháp thuyết trình được đánh giá là thực hiện tốt nhất (ĐTB = 3,20), tiếp đến là sự phối hợp phương pháp đàm thoại với thuyết trình (ĐTB = 3,14). Các phương pháp như thảo luận, hợp tác nhóm, nêu và giải quyết vấn đề lại được đánh giá là thực hiện kém hiệu quả (ĐTB từ 1,56 đến 1,74), ở mức Yếu.

Qua phỏng vấn học viên M.L.K (học viên năm thứ hai), chúng tôi được biết: “Khi học tiếng Anh, chúng em luôn được các giáo viên nhắc là phải chăm học hơn, phải tích cực học tập thông qua nhiều hình thức, nhiều phương pháp khác nhau... Nhưng ít có giáo viên nào hướng dẫn cụ thể chúng em phải sử dụng phương pháp nào để học tập đạt hiệu quả, và với mỗi phương pháp cụ thể thì cần áp dụng như thế nào... Em cũng hiểu là mỗi học viên có một phương pháp học tập khác nhau, tuy nhiên em vẫn muốn được giáo viên trực tiếp giảng dạy hướng dẫn về phương pháp học tiếng Anh tích cực, để khắc phục một số khó khăn và trở ngại trong quá trình học tập tiếng Anh.”

Như vậy, học viên các trường Công An nhân dân có nhu cầu được hướng dẫn về phương pháp học tiếng Anh tích cực, tuy nhiên các hoạt động này chưa được thực hiện thường xuyên, và nếu có được thực hiện thì kết quả chưa cao. Kết quả này là cơ sở thực tiễn quan trọng để nghiên cứu và đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả quản lý việc bồi dưỡng phương pháp học tiếng Anh tích cực cho học viên các trường Công An nhân dân.

Bảng 2. Đánh giá của học viên về việc bồi dưỡng phương pháp học tiếng Anh tích cực tại các trường Công An nhân dân

Phương pháp	Mức độ thực hiện			Mức độ kết quả		
	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
Phương pháp thuyết trình	2,37	0,66	1	3,20	0,62	1
Phương pháp đàm thoại	2,27	0,72	2	3,09	0,79	3
Phối hợp phương pháp đàm thoại với thuyết trình	2,24	0,67	3	3,14	0,65	2
Phương pháp thảo luận	1,65	0,75	6	1,56	0,78	7
Phương pháp kiểm tra, đánh giá	1,89	0,76	4	2,67	0,71	4
Phương pháp nêu và giải quyết vấn đề	1,66	0,67	5	1,74	0,66	5
Phương pháp hợp tác nhóm	1,56	0,78	7	1,72	0,72	6
ĐTB chung	1,95	0,70		2,45	0,68	

2.2.4. Thực trạng về quản lý xây dựng quy định nền nếp tự học tiếng Anh của học viên các trường Công An nhân dân

Kết quả khảo sát việc xây dựng quy định nền nếp tự học tiếng Anh của học viên các trường Công An nhân dân được thể hiện ở bảng sau:

Bảng 3. Đánh giá của học viên về quản lý việc xây dựng quy định nền nếp tự học tiếng Anh tại các trường Công An nhân dân

Nội dung	Mức độ thực hiện			Mức độ kết quả		
	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc

Xây dựng động cơ tự học cho học viên	1,68	0,67	4	2,45	0,63	3
Quản lý kế hoạch tự học của học viên	1,54	0,76	5	1,73	0,81	5
Quản lý nội dung và phương pháp tự học của học viên	2,10	0,71	2	2,59	0,76	2
Quản lý các điều kiện đảm bảo cho hoạt động tự học của học viên	2,08	0,82	3	2,20	0,72	4
Kiểm tra, đánh giá kết quả tự học của học viên	2,31	0,69	1	2,67	0,74	1
ĐTB chung	1,94	0,75		2,33	0,73	

Kết quả ở bảng trên cho thấy:

Về mức độ thực hiện: Với ĐTB = 1,94 và DLC = 0,75, công tác quản lý việc xây dựng quy định nền nếp tự học tiếng Anh của học viên các trường Công An nhân dân chưa được thực hiện thường xuyên, và không có sự chênh lệch lớn trong câu trả lời của khách thể khảo sát. Các nội dung được thực hiện ở các mức độ khác nhau. Cụ thể, nội dung “Kiểm tra, đánh giá kết quả tự học của học viên” được đánh giá là thực hiện thường xuyên nhất (ĐTB = 2,31), tiếp đến là “Quản lý nội dung và phương pháp tự học của học viên” (ĐTB = 2,10). Các nội dung “Quản lý kế hoạch tự học của học viên” và “Xây dựng động cơ tự học cho học viên” lại chưa được thực hiện thường xuyên (ĐTB lần lượt là 1,54 và 1,68). Thực tế cho thấy, đa số giáo viên thường giao các nhiệm vụ, nội dung tự học cho học viên, yêu cầu học viên hoàn thành trong một khoảng thời gian nhất định. Giáo viên sẽ kiểm tra, đánh giá nội dung tự học của học viên, từ đó đưa ra các kết luận như: có hoàn thành nhiệm vụ học tập do giáo viên giao hay không? hoàn thành ở mức độ nào? Ngoài ra, giáo viên còn đánh giá thái độ học tập của học viên. Nếu học viên hoàn thành các nhiệm vụ học tập do giáo viên giao thì điều đó đồng nghĩa với việc học viên có ý thức tự học.

Về mức độ kết quả: Với ĐTB = 2,33 và DLC = 0,73, mức độ kết quả thực hiện công tác quản lý việc xây dựng quy định nền nếp tự học tiếng Anh của học viên các trường Công An nhân dân mới đạt mức trung bình, và không có sự chênh lệch lớn trong câu trả lời của khách thể khảo sát. Mức độ kết quả thực hiện các nội dung này được đánh giá khác nhau. Cụ thể, nội dung “Kiểm tra, đánh giá kết quả tự học của học viên” được đánh giá là thực hiện tốt nhất (ĐTB = 2,67), tiếp đến là “Quản lý nội dung và phương pháp tự học của học viên”. Trong khi đó, nội dung “Quản lý kế hoạch tự học của học viên” và “Quản lý các điều kiện đảm bảo cho hoạt động tự học của học viên” được thực hiện kém hiệu quả nhất (ĐTB lần lượt là 1,73 và 2,20). Trên thực tế, một số học viên cho biết mình có lập kế hoạch học tập, nhưng lại không thực hiện đúng theo kế hoạch đã đề ra. Một số học viên khác chưa biết cách lập kế hoạch học tập một cách khoa học, hợp lý nên kết quả học tập chưa cao. Hình thức tự học của học viên chủ yếu là học cá nhân, ít trao đổi với bạn bè (đây là điểm cần khắc phục, nhất là khi học ngoại ngữ); người học chưa có hình thức học tích cực, chưa biết chia sẻ, hợp tác trong quá trình học tập, dễ chán nản, đặc biệt khi gặp phải những vấn đề khó mà tự mình không đủ khả năng để giải quyết. Tuy nhiên, mỗi người học cần rèn luyện ý thức, tự luyện tập và rút kinh nghiệm về phương pháp học và tự học sao cho phù hợp với bản thân. Nội dung tự học của học viên chủ yếu theo hướng đọc lại, ôn lại bài cũ để nắm vững những nội dung đã được giáo viên giảng trên lớp. Số học viên chủ động học, đọc trước giáo trình, tài liệu để chuẩn bị cho việc tham gia vào quá trình học tập trên lớp không nhiều; việc học của các em chủ yếu vẫn mang tính đối phó. Đa số người học tự học để đáp ứng kiểm tra, thi cử, ít ai học với mục đích mở rộng và hiểu sâu tri thức, không phải xuất phát từ động cơ và nhu cầu học tập của bản thân.

3. Kết luận

Kết quả khảo sát thực trạng quản lý hoạt động học tập tiếng Anh của học viên các trường Công An nhân dân cho thấy: công tác quản lý hoạt động học tập tiếng Anh của nhà trường đã được thực hiện nhưng chưa thường xuyên và chưa thực sự hiệu quả, nhất là các hoạt động quản lý giáo dục ý thức nghề nghiệp, động cơ và thái độ học tập tiếng Anh cho học viên, quản lý việc bồi dưỡng phương pháp học tiếng Anh tích cực cho học viên, quản lý việc xây dựng quy định nền nếp tự học tiếng Anh của học viên. Đa số giáo viên tiếng Anh mới chỉ hướng dẫn học viên thực hiện các phương pháp học tập truyền thống; giáo viên ít hướng dẫn học viên các phương pháp học tập tiếng Anh tích cực; giáo viên ít quan tâm đến công tác quản lý kế hoạch tự

học của người học.

Kết quả nghiên cứu này là cơ sở thực tiễn có ý nghĩa quan trọng để đề xuất một số biện pháp quản lý nhằm nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động học tập tiếng Anh của học viên các trường Công An nhân dân, góp phần nâng cao chất lượng học tập tiếng Anh cho học viên, giúp các em đáp ứng được yêu cầu ngày càng cao của nghề nghiệp trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bùi Minh Hiền, Vũ Ngọc Hải, Đặng Quốc Bảo (2006). Quản lý giáo dục. NXB Đại học Sư phạm.
- [2] Nguyễn Phúc Châu (2010). Quản lý nhà trường. NXB Đại học Sư phạm.
- [3] Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2010). Đại cương khoa học quản lý. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [4] Sầm Thị Lệ Thanh (2018). Một số vấn đề lí luận cơ bản về quản lý hoạt động học tập của học sinh các trường dân tộc nội trú. Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế.
- [5] Trần Kiểm (2004). Khoa học quản lý giáo dục - Một số vấn đề lí luận và thực tiễn. NXB Giáo dục.
- [6] Trần Khánh Đức (2011). Giáo trình sự phát triển các quan điểm giáo dục. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [7] Trần Quốc Thành (2015). Hoạt động học tập của học sinh trung học phổ thông. Mô đun bồi dưỡng chuyên môn giáo viên trung học phổ thông. Chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên trung học phổ thông (ban hành kèm theo Thông tư số 30/2011/TT-BGDĐT ngày 08/8/2011 của Bộ GD-ĐT).

ABSTRACT

Current status of managing english learning activities among students at the People's Police Academies

English is an essential subject in the curriculum of universities today. The quality of education and training depends on many factors, with teaching and learning activities playing a primary role. Notably, the active and proactive participation of learners in acquiring knowledge under the guidance and direction of instructors is crucial to achieving the set objectives of teaching activities. This article clarifies practical issues related to the management of English learning among students at People's Police academies, providing evidence to help management assess the current status of English learning activities. This, in turn, enables identifying the causes of limitations and proposing appropriate management measures to enhance the effectiveness of English learning for students at People's Police academies today.

Keywords: *Learning management, English, students at People's Police academies.*

THỨC ĐẨY SỰ HỢP TÁC TRONG ĐÀO TẠO GIỮA VIỆT NAM VÀ LIÊN BANG NGA TRONG THẾ KỶ XXI

Lê Thanh Hà¹

Tóm tắt. Bài báo này tập trung làm rõ về thực trạng hợp tác đào tạo giữa Liên xô (cũ) và Liên bang Nga (hiện nay) với Việt Nam từ năm 1923 đến nay theo 3 giai đoạn: (1) Giai đoạn 1923 đến 1950, khi bước đầu hai nước có quan hệ ngoại giao; (2) Giai đoạn từ 1950 – sau khi chính thức thiết lập quan hệ ngoại giao đến năm 1991 – khi Liên Xô tan rã và (3) Giai đoạn từ năm 1991 đến nay. Tác giả bài báo cũng đưa ra các nhận xét, đánh giá về quá trình hợp tác này; phân tích làm rõ bối cảnh của Liên bang Nga và Việt Nam trong thế kỷ 21; từ đó đưa ra 5 gợi ý về giải pháp thúc đẩy hợp tác đào tạo giữa Liên bang Nga và Việt Nam trong thế kỷ 21.

Từ khóa: Hợp tác; đào tạo; giáo dục đại học.

1. Đặt vấn đề

Trong 2 ngày 19-20/6/2024, Tổng thống Liên bang Nga Vladimir Putin đã thăm chính thức Việt Nam. Nhà nước và nhân dân Việt Nam đã dành cho Tổng thống V. Putin và phái đoàn Nga những tình cảm chân thành, nồng hậu nhất. Tổng thống V. Putin cũng đã có cuộc gặp gỡ, giao lưu với cựu lưu học sinh đã từng du học tại Liên bang Nga. Tại buổi gặp mặt này, những cựu lưu học sinh đã bày tỏ sự biết ơn đối với Chính phủ và nhân dân Nga và đưa ra những câu hỏi cho Tổng thống V. Putin về mối quan hệ hợp tác sắp tới. Có thể khẳng định rằng, nhân dân Việt Nam, nhất là những người đã từng học tập, làm việc tại Liên Xô trước đây và tại Liên bang Nga ngày nay luôn lưu giữ và trân trọng những tình cảm tốt đẹp với đất nước và nhân dân Nga. Với truyền thống uống nước nhớ nguồn, nhân dân Việt Nam không bao giờ quên sự ủng hộ và giúp đỡ to lớn, chí tình mà nhân dân Nga đã dành cho Việt Nam trong cuộc đấu tranh giành độc lập dân tộc, thống nhất đất nước trước đây, cũng như trong sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc ngày nay.

Tại cuộc gặp cấp cao này, Việt Nam và Liên bang Nga đã chính thức ký 11 văn kiện hợp tác, trong đó có 4 văn kiện về lĩnh vực giáo dục – đào tạo, gồm: (1) Hiệp định giữa Chính phủ Việt Nam và Chính phủ Nga về hợp tác trong lĩnh vực giáo dục đại học; (2) Thỏa thuận hợp tác giữa Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Tổng hợp liên bang Viễn Đông (FEFU); (3) Thỏa thuận hợp tác giữa Đại học Quốc gia Hà Nội và Trường Kinh tế cao cấp (HSE) và (4) Thỏa thuận hợp tác giữa Đại học Hà Nội và RANEPa.

Như vậy, có thể thấy, hợp tác đào tạo giữa Việt Nam và Liên bang Nga luôn là vấn đề được cả hai nước cùng quan tâm. Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự thay đổi nhanh chóng của môi trường quốc tế, việc đánh giá và thúc đẩy hợp tác giáo dục giữa hai quốc gia này trở nên quan trọng hơn bao giờ hết.

Mặc dù đã đạt được nhiều thành tựu đáng kể trong hợp tác đào tạo, vẫn còn tồn tại một số thách thức và cơ hội cần phải khai thác. Sự chuyển mình của nền kinh tế toàn cầu, sự thay đổi trong yêu cầu và nhu cầu đào tạo, cùng với sự phát triển nhanh chóng của các công nghệ giáo dục mới, đều đòi hỏi hai nước phải không ngừng điều chỉnh và đổi mới cách thức hợp tác.

Ngày nhận bài: 04/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

¹ Trường Đại học Lao động - Xã hội

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

2. Đào tạo lưu học sinh Việt Nam ở Liên Xô (cũ) và Liên bang Nga ngày nay

2.1. Giai đoạn 1923 đến 1950, khi hai nước bước đầu có quan hệ ngoại giao

Trong giai đoạn này, Liên Xô (cũ) đã giúp Việt Nam đào tạo 67 cán bộ, chủ yếu là cán bộ chính trị, quân sự, phục vụ mục tiêu thành lập Đảng Cộng sản, lãnh đạo cuộc đấu tranh giành độc lập dân tộc của Việt Nam [11]. Việc Liên Xô giúp Việt Nam đào tạo cán bộ đã góp phần quan trọng vào việc hình thành đội ngũ trí thức và các nhà cách mạng xuất sắc của Việt Nam. Những người được đào tạo ở Liên Xô như Nguyễn Ái Quốc (Chủ tịch nước đầu tiên của Việt Nam); Trần Phú, Lê Hồng Phong, Hà Huy Tập (nguyên là Tổng Bí thư của Đảng Cộng sản Đông Dương); Nguyễn Văn Tạo (nguyên Bộ trưởng Bộ lao động); Nguyễn Khánh Toàn (giáo sư, nguyên Chủ nhiệm đầu tiên của Ủy ban khoa học xã hội Việt Nam); Trần Văn Giàu (nhà sử học) v.v... đã có công lớn trong cuộc đấu tranh giành độc lập dân tộc và thúc đẩy sự phát triển của Việt Nam.

2.2. Giai đoạn từ 1950 – sau khi chính thức thiết lập quan hệ ngoại giao đến năm 1991 – khi Liên Xô tan rã

Giai đoạn này, Liên Xô giúp Việt Nam đào tạo chuyên gia trên tất cả lĩnh vực kinh tế, chính trị, văn hóa, khoa học kỹ thuật. Hoạt động này được phát triển mạnh trên cơ sở các hiệp định ký kết giữa hai nước, trong đó có Hiệp định về vấn đề học tập của công dân Việt Nam tại các trường trung và cao cấp ở Liên Xô, ký năm 1955 và một số Hiệp định khác được ký vào các năm 1957, 1973,... về các điều kiện học tập, về nguồn kinh phí và cách thức giải quyết nguồn kinh phí; về sự tương đương của các văn bằng đào tạo, của các học vị và các học hàm được cấp hoặc được công nhận ở Việt Nam và Liên Xô. Hai bên còn ký kết nhiều nghị định thư, bản ghi nhớ... về việc Liên Xô giúp đỡ Việt Nam trong đào tạo các chuyên gia, nhà quản lý trên các lĩnh vực kinh tế, chính trị.

Tư liệu của Viện Lưu trữ Lịch sử chính trị – xã hội quốc gia Liên bang Nga cho biết, tháng 11-1950, sau khi thiết lập quan hệ ngoại giao chính thức, mặc dù Việt Nam và Liên Xô chưa ký kết Hiệp định hợp tác giáo dục và đào tạo, song Chính phủ Liên Xô vẫn tiếp nhận 21 sinh viên Việt Nam sang Liên Xô học tập [10]. Đây là lớp sinh viên đầu tiên của nước Việt Nam độc lập được đưa sang đào tạo tại Liên Xô.

Đến năm 1953, Chính phủ Liên Xô lại tiếp nhận thêm 155 lưu học sinh Việt Nam. Số lưu học sinh này đã được Chính phủ Liên Xô sắp xếp vào học một số ngành kinh tế kỹ thuật then chốt trong các trường đại học và cao đẳng ở Liên Xô, như: ngành công nghiệp, ngành điện lực, ngành khai thác khoáng sản, ngành giao thông vận tải, ngành nông nghiệp, ngành thủy văn, ngành y tế, ngành kinh tế tài chính [2]... .

Sau khi cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp kết thúc và theo hiệp định được ký kết vào năm 1955, số học sinh, sinh viên Việt Nam được Liên Xô tiếp nhận đào tạo ngày càng nhiều hơn.

Bảng 1. Số lượng lưu học sinh Việt Nam học tập ở Liên Xô trong giai đoạn từ năm 1955 đến năm 1964 [6, 8, 9].

1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
209	56		13	244		1134	805	244	67

Từ 1973, hàng năm có trên 2.000 công dân Việt Nam được đưa sang đào tạo tại các trường đại học, cao đẳng và dạy nghề ở Liên Xô. Đến giữa những năm 70, chỉ tính riêng số sinh viên, nghiên cứu sinh nghiên cứu và học tập trong các trường đại học, các học viện ở Liên Xô đã có khoảng 4.500 người [8].

Từ năm 1978 đến năm 1991, sau khi ký Hiệp ước hữu nghị và hợp tác toàn diện giữa Liên Xô và Việt Nam, bên cạnh việc tiếp tục đẩy mạnh đào tạo chuyên gia cho Việt Nam trên các lĩnh vực được đề cập trên, Chính phủ Liên Xô còn ưu tiên cho việc thực tập, bồi dưỡng, nâng cao trình độ cho nghiên cứu sinh và đội ngũ cán bộ quản lý ở tất cả các cấp, các ngành ở Việt Nam, đáp ứng nhu cầu của công cuộc xây dựng đất nước. Thực hiện mục tiêu đó, chính phủ hai bên đã ký kết nhiều hiệp định, nghị định thư về hợp tác giáo dục và đào tạo, trong đó có Hiệp định về sự hợp tác đào tạo và nâng cao trình độ cán bộ lãnh đạo và cán bộ chuyên môn của Việt Nam trong lĩnh vực quản lý kinh tế các năm từ 1981 đến 1985. Theo Hiệp định này,

hàng năm, ngoài các thực tập sinh, sinh viên Việt Nam được vào nghiên cứu và học tập trong các học viện, các trường đại học và cao đẳng ở Liên Xô. Từ năm 1980 đến 1985, Chính phủ Liên Xô còn tiếp nhận 130 lãnh đạo bộ và tương đương và 1270 cán bộ lãnh đạo trung cao cấp khác của Việt Nam sang Liên Xô để học tập, bồi dưỡng, thời gian từ 4 tháng đến 22 tháng [4].

Học tập ở Liên Xô, lưu học sinh Việt Nam có nhiều thuận lợi. Liên xô có ngành nghề đào tạo phong phú và đa dạng, có đầy đủ các ngành nghề mà Việt Nam đang cần được đào tạo. Ngay từ năm 1965, Liên Xô đã gửi Danh mục ngành nghề đại học của Liên Xô năm 1965 (loại đào tạo 5 năm) cho phía Việt Nam, trong đó có 335 mã ngành chuyên môn thuộc 24 ngành học chính trong hệ đào tạo đại học của Liên Xô [8]. Liên Xô cũng có nhiều sự giúp đỡ, hỗ trợ cho lưu học sinh Việt Nam.

2.3. Hợp tác trong đào tạo giữa Việt Nam ở Liên bang Nga từ năm 1991 đến nay

Từ năm 1991, sau khi Liên Xô tan rã, việc đào tạo cán bộ Việt Nam vẫn được Liên Bang Nga tiếp tục duy trì. Căn cứ vào những điều khoản của Hiệp định về hợp tác đào tạo cán bộ cho Việt Nam được ký kết giữa hai nước năm 1993, vào năm 1995, Bộ Giáo dục và Khoa học Liên bang Nga ký kết với Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam Hiệp định đào tạo cán bộ cho Việt Nam thời kỳ 1996 -2000. Vào tháng 8/2001, Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam và Bộ Giáo dục và Khoa học Liên bang Nga tiếp tục ký Hiệp định mới cho thời hạn 2001-2007 [1].

Năm 2005, hai Bên đã ký Hiệp định về hợp tác đào tạo giữa hai nước cho thời hạn 2005 -2008. Theo đó, hàng năm hai Bên trao đổi tương đương mỗi Bên đến 30 sinh viên, nghiên cứu sinh và thực tập sinh đi học tập và nâng cao trình độ chuyên môn. Hiệp định có hiệu lực 3 năm kể từ ngày ký và được mặc nhiên gia hạn 3 năm một lần nếu không có bên nào thông báo cho bên kia bằng văn bản về ý định chấm dứt hiệu lực hiệp định ít nhất 6 tháng trước khi hiệp định hết hiệu lực [2].

Năm 2010, tại Liên bang Nga, Phó Thủ tướng, Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam và Bộ trưởng Giáo dục và Khoa học Liên bang Nga đã hội đàm và ký kết Hiệp định về công nhận bằng cấp lẫn nhau, có giá trị vô thời hạn [2]. Theo Hiệp định này, hai nước công nhận tất cả các văn bằng, chứng chỉ, học hàm, học vị được ngành giáo dục hai nước cấp.

Tháng 5/2013, hai nước đã ra thông cáo chung, trong đó có đề cập đến lĩnh vực giáo dục. Chính phủ Việt Nam đánh giá cao việc hai nước nâng cấp quan hệ trong hai lĩnh vực này lên tầm chiến lược, thỏa thuận tạo các điều kiện và cơ chế hợp tác để các cơ quan hữu quan của hai nước tiến hành nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ trong khuôn khổ các chương trình và dự án chung.

Đặc biệt, vào tháng 11/2014, Chính phủ hai nước đã ký Hiệp định về đối tác chiến lược trong lĩnh vực giáo dục, khoa học và công nghệ [3]. Hiệp định này khẳng định tiếp tục đẩy mạnh hợp tác trong các lĩnh vực giáo dục, khoa học và công nghệ, nâng quan hệ song phương trong các lĩnh vực này lên tầm chiến lược, cùng nhau chia sẻ nhận thức về vai trò và nền tảng của giáo dục, khoa học và công nghệ, là động lực cho sự phát triển kinh tế, xã hội và nâng cao năng lực cạnh tranh của hai nước. Dựa trên tinh thần của Hiệp định này, Liên bang Nga đã tăng dần số lượng học bổng cho sinh viên và nghiên cứu sinh Việt Nam sang học tập tại Liên bang Nga. Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam cũng đã tạo điều kiện để các cơ sở giáo dục và đào tạo của Việt Nam duy trì, phát triển quan hệ hợp tác với các trường, các cơ quan khoa học của Liên bang Nga để tăng cường trao đổi kinh nghiệm trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

Một dấu mốc quan trọng khác là Hiệp định giữa Chính phủ Việt Nam và Chính phủ Nga về hợp tác trong lĩnh vực giáo dục đại học được ký ngày 20/6/2024. Theo đó, Bên Nga cấp ít nhất 1.000 suất học bổng mỗi năm bằng kinh phí từ ngân sách Liên bang dành cho công dân của nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam trong khuôn khổ hạn ngạch. Hiệp định cũng nêu rõ, các công dân của Liên bang Nga được tiếp nhận học tập được phía Việt Nam cấp chỗ ở trong ký túc xá trong toàn bộ thời gian học, cấp học bổng của Chính phủ, chi trả chi phí bảo hiểm y tế, cho phép sử dụng miễn phí thư viện, không phụ thuộc vào kết quả học tập.

Theo Bộ giáo dục và Đào tạo, Liên bang Nga và Việt Nam đã ký kết 4 chương trình hợp tác về giáo

dục và đào tạo.

Hợp tác đào tạo theo hiệp định giữa hai nhà nước

Thực hiện chương trình này, Liên bang Nga và Việt Nam hợp tác trong lĩnh vực đào tạo và nâng cao trình độ chuyên môn cho cán bộ thuộc lĩnh vực khoa học và giáo dục, soạn thảo các chương trình và dự án hướng tới phát triển giáo dục phổ thông đối với các môn học khoa học xã hội - nhân văn và khoa học tự nhiên cho Việt Nam, trao đổi chuyên gia, sinh viên, nghiên cứu sinh thuộc lĩnh vực khoa học và giáo dục. Hai nước tổ chức các cuộc triển lãm về thành tựu trên lĩnh vực giáo dục và đào tạo, đồng thời thỏa thuận về hợp tác trực tiếp giữa các cơ quan thuộc ngành giáo dục và đào tạo của hai nước. Tất cả những lưu học sinh thuộc chỉ tiêu hiệp định cũng như số học chuyển tiếp hoặc thực tập về ngôn ngữ được gọi chung là lưu học sinh thuộc diện hiệp định. Hàng năm có nhiều sinh viên Việt Nam tiếp tục sang Liên bang Nga cũng như sinh viên Liên bang Nga sang Việt Nam nghiên cứu và học tập.

Năm 2014 có khoảng 7.000 công dân Việt Nam đang học tập ở Liên bang Nga, trong số này có 2.000 sinh viên theo học theo hiệp định giữa 2 chính phủ.

Năm 2017, Chính phủ Liên bang Nga cấp 953 suất học bổng cho công dân Việt Nam theo trình độ đại học (30%), sau đại học (65%), thực tập (5%), trong đó bao gồm các chỉ tiêu dành cho các bộ ngành, cho Trung tâm Khoa học và Văn hóa Nga tại Hà Nội.

Kể từ năm 2018 đến nay, hàng năm Chính phủ Nga cấp 1000 suất học bổng cho Việt Nam.

Về phía Việt Nam, theo Hiệp định ký năm 2005, mỗi năm cấp cho phía Liên bang Nga 30 suất học bổng.

Đi học bằng ngân sách nhà nước

Đây là những người được Nhà nước cử đi học nhằm nâng cao trình độ chuyên môn tại các cơ sở đào tạo có uy tín. Khác với đi theo diện hiệp định, những sinh viên này trong quá trình đi học chỉ được Nhà nước cấp tiền sinh hoạt phí, còn tiền ký túc xá thì phải tự túc với mức cao hơn so với sinh viên đi theo diện hiệp định. Ngoài ra, những sinh viên này cũng không được nhận tiền học bổng, phía Việt Nam có quyền quyết định ngành nghề đào tạo và nơi đào tạo.

Chương trình gửi sinh viên đi học theo kinh phí vay theo đề án xử lý nợ

Theo chương trình này, tiền học phí của sinh viên được Ngân sách Nhà nước tài trợ, bằng nguồn vốn trả nợ của Việt Nam. Phía Việt Nam trích kinh phí từ vốn vay Liên bang Nga theo thỏa thuận đã được ký kết giữa hai nhà nước vào tháng 9/2000 để gửi sinh viên sang Liên bang Nga học tập. Năm 2002, hai chính phủ đã ký Hiệp định về đào tạo cán bộ, trên cơ sở chuyển khoản nợ thành ngân sách viện trợ để đào tạo cán bộ cho Việt Nam tại Liên bang Nga. Những sinh viên thuộc diện này cũng được hưởng chế độ như những sinh viên theo học thuộc diện đi học bằng ngân sách Nhà nước, nhưng phía Việt Nam được quyền đề xuất ngành nghề đào tạo cho sinh viên, Liên bang Nga sắp xếp địa điểm đào tạo.

Hiện nay, mỗi năm Liên bang Nga phân chỉ tiêu và số suất học bổng lấy từ ngân sách Liên bang cho sinh viên và nghiên cứu sinh Việt Nam học tập và nghiên cứu tại các cơ sở đào tạo của Nga. Cụ thể năm học 2003-2004 là 150 suất; năm học 2004-2005 là 190 suất; năm học 2005-2006 là 201 suất. Năm học 2010-2011, Nga dành cho Việt Nam 345 suất học bổng đại học và sau đại học. Năm học 2011-2012 tăng lên 400 suất học bổng và 70 suất dành cho việc đào tạo chuyên gia hạt nhân. Năm học 2012-2013 các trường đại học Liên bang Nga tiếp nhận 549 sinh viên Việt Nam; năm học 2013-2014 tiếp nhận 661 sinh viên; năm học 2014 -2015 có 600 suất học bổng, trong đó có 253 suất dành cho lưu học sinh học về lĩnh vực hạt nhân. Năm học 2015 -2016 có 795 học bổng [10].

Đi học bằng kinh phí trực tiếp của các tập đoàn, tổng công ty của Việt Nam và tự túc

Đây là loại hình mới phát triển, theo hợp đồng ký kết giữa các công ty lớn của Việt Nam và các trường đại học của Liên bang Nga. Các công ty lớn của Việt Nam đã ký hợp đồng có thể đề cập đến là Tổng công ty dầu khí Việt Nam, Tổng công ty hàng không Việt Nam (Vietnam Airlines), Vietxopetro v.v... Những người đi học theo chương trình này được học đại học theo chương trình hoàn chỉnh của Liên bang Nga và được các công ty đài thọ trong suốt quá trình học.

Bên cạnh đó, nhiều sinh viên Việt Nam cũng sang Liên bang Nga du học theo hình thức tự túc. Theo Bộ Giáo dục và Khoa học Liên bang Nga, số lượng đi học theo hiệp định nhà nước chỉ gần bằng 1/4 số lượng học tự túc.

Ngoài các chương trình hợp tác giáo dục giữa Liên bang Nga và Việt Nam nêu trên, hai nước còn thỏa thuận về vấn đề nâng cao trình độ của giáo viên tiếng Nga và cho phép các cơ sở giáo dục đại học của hai nước hợp tác trong đào tạo và nghiên cứu khoa học. Hiện nay, Trường Đại học Bách khoa Hà Nội và Đại học Quốc gia Hà Nội đã hợp tác với Trường kỹ thuật điện Saint-Petersburg và Viện Đại học Năng lượng Moscow cùng đào tạo sinh viên tại Việt Nam theo chương trình học của Liên bang Nga theo mô hình 3+1 hoặc 2+2. Sinh viên tốt nghiệp được cấp văn bằng của trường ở Liên bang Nga hoặc cấp song bằng. Việt Nam đã có kế hoạch triển khai và quảng bá rộng tiếng Nga, văn hóa, văn học Nga, cũng như tạo điều kiện cho việc nghiên cứu, học tập tiếng Nga ở Việt Nam và học tiếng Việt Nam tại Liên bang Nga. Hàng năm, Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam phối hợp với Trung tâm Văn hóa và Khoa học của Liên bang Nga tại Hà Nội tổ chức cuộc thi Olympic tiếng Nga cho sinh viên các trường đại học của Việt Nam nhằm tăng cường phát triển hoạt động giảng dạy và nghiên cứu tiếng Nga và văn hóa Nga tại Việt Nam.

Theo số liệu của Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam, tính đến tháng 10/2021, có tới 351 thỏa thuận hợp tác được ký giữa các trường đại học của Nga và Việt Nam. Số lượng các thỏa thuận hợp tác không ngừng được gia tăng, đặc biệt, gần đây nhất là 3 thỏa thuận hợp tác được ký vào dịp Tổng thống Putin thăm chính thức Việt Nam, gồm “Thỏa thuận hợp tác giữa Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Tổng hợp liên bang Viễn Đông (FEFU)” ; “Thỏa thuận hợp tác giữa Đại học Quốc gia Hà Nội và Trường Kinh tế cao cấp (HSE)” và “Thỏa thuận hợp tác giữa Đại học Hà Nội và RANEP”.

3. Một số nhận xét, đánh giá chung

Trong thời kỳ từ 1923 đến 1950, khi bước đầu hai nước có quan hệ ngoại giao, Liên Xô (cũ) đã đào tạo cho Việt Nam những chính khách và những nhà khoa học nổi tiếng, đã góp phần quan trọng vào việc hình thành đội ngũ trí thức và giới chính trị kiểu mới của Việt Nam, góp phần giúp Việt Nam giành được độc lập dân tộc và cuộc kháng chiến chống ngoại xâm.

Giai đoạn từ 1950-1991, Liên Xô (cũ) đã giúp Việt Nam đào tạo một lượng lớn cán bộ. Chỉ trong 41 năm, từ năm 1950 đến năm 1991, Liên Xô (cũ) đã tiếp nhận và đào tạo gần 50.000 công dân Việt Nam. Trong đó có khoảng 30.000 người ở trình độ đại học, gần 3.000 tiến sĩ, khoảng 200 tiến sĩ khoa học và hàng chục vạn công nhân kỹ thuật, giáo viên dạy nghề, thực tập sinh. Riêng trong lĩnh vực quân sự, có hơn 13.000 quân nhân Việt Nam được Liên Xô đào tạo [8]. Điều đó đã giúp Việt Nam phát triển toàn diện về mọi mặt. Thứ nhất, thông qua việc đào tạo ở Liên Xô (cũ), nhiều công dân Việt Nam đã trưởng thành và đã trở thành những nhà lãnh đạo xuất sắc như Nguyễn Phú Trọng, Nông Đức Mạnh, . . . , góp phần quan trọng vào sự phát triển của Việt Nam; Thứ hai, việc được đào tạo ở Liên Xô (cũ) đã giúp Việt Nam có được đội ngũ các nhà khoa học, trí thức hàng đầu trong nước. Thông qua họ, chương trình đào tạo của các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam cũng đã có sự thay đổi theo hướng cập nhật các chương trình đào tạo của Nga; Thứ ba, nền tảng khoa học – công nghệ và an ninh quốc phòng của Việt Nam đã chịu sự ảnh hưởng sâu sắc từ việc Liên xô (cũ) giúp đỡ trong việc đào tạo.

Giai đoạn từ 1991 trở lại đây, Liên bang Nga tiếp tục đẩy mạnh sự hỗ trợ đào tạo dành cho Việt Nam. Số học bổng theo hiệp định hàng năm tăng cao hơn so với thời kỳ trước năm 1991. Tính chất của hợp tác đào tạo thay đổi, từ việc hợp tác một chiều (Liên xô dành cho Việt Nam) sang hợp tác có tính thực chất cao hơn (Việt Nam có cấp học bổng cho lưu học sinh Nga). Hình thức và nội dung hợp tác ngày càng đa dạng và phong phú. Trước năm 1991, chỉ có một hình thức là đào tạo theo Hiệp định giữa hai nhà nước, thì từ năm 1991 trở lại đây, xuất hiện thêm 3 hình thức mới là đi học theo ngân sách nhà nước; theo chương trình gửi sinh viên đi học theo kinh phí vay theo đề án xử lý nợ và đi học bằng kinh phí trực tiếp của các tập đoàn, tổng công ty của Việt Nam và tự túc. Bằng cách đó, nền giáo dục của Liên bang Nga tiếp tục có ảnh hưởng mạnh mẽ đến Việt Nam.

4. Bối cảnh Liên bang Nga và Việt Nam trong thế kỷ 21

4.1. Bối cảnh của Liên bang Nga

Trong thế kỷ 21, Liên bang Nga sẽ tiếp tục phát triển và tiếp tục khẳng định vị thế cường quốc của mình trong thế giới đa cực. Cùng với việc phát triển của BRICS, vai trò của Nga trên trường quốc tế được khẳng định. Là một quốc gia có nhiều tiềm lực và tiềm năng, trong thế kỷ 21, Nga trở thành một quốc gia có ảnh hưởng rộng trên thế giới. Trong bối cảnh đó, nền giáo dục của Nga sẽ ngày càng thu hút nhiều sinh viên quốc tế hơn. Điều này có nghĩa là, sẽ có người học từ nhiều quốc gia đến học tập ở Liên bang Nga và các cơ sở giáo dục đại học của Liên bang Nga sẽ có nhiều cơ hội hơn trong việc mở rộng các chi nhánh đào tạo trên thế giới.

Tuy nhiên, để tăng nhanh tốc độ phát triển của mình, Nga cũng sẽ phải hoà nhập chung với nền kinh tế toàn cầu, chơi chung cùng một luật chơi trong sân chơi toàn cầu. Nghĩa là Nga cũng cần học hỏi những điểm mạnh từ các nền kinh tế khác để không ngừng hoàn thiện mình. Điều này đòi hỏi Nga phải tăng cường hợp tác đào tạo và nghiên cứu với các quốc gia khác, đưa công dân Nga sang học tập ở các quốc gia khác, qua đó, những công dân Nga sau khi học tập trở về sẽ góp phần hoàn thiện hệ thống giáo dục – đào tạo ở Nga. Bên cạnh đó, các cơ sở giáo dục đại học của Nga cũng phải tăng cường hoà nhập vào các hệ thống chung, ví dụ, tham gia vào các bảng xếp hạng QS, THE, v.v..., phấn đấu để có thứ hạng ngày càng cao.

4.2. Bối cảnh của Việt Nam

Từ khi thành lập nước vào năm 1945, Việt Nam luôn là quốc gia có thu nhập thấp, gần đây được xếp là nước có thu nhập trung bình. Đến nay, GDP bình quân đầu người của Việt Nam chỉ đạt 4.284,5 USD (2023), thấp hơn nhiều so với Nga (15.270.71 USD năm 2022), nên mức đầu tư cho giáo dục và đào tạo chưa cao. Vì vậy, trong hợp tác đào tạo với Liên xô (cũ) và Liên bang Nga từ trước tới nay, chủ yếu vẫn là Việt Nam vẫn nhận sự giúp đỡ dưới dạng viện trợ trong đào tạo.

Tuy nhiên, qua 38 năm đổi mới, nền kinh tế Việt Nam luôn đạt được tốc độ tăng trưởng cao và sẽ tiếp tục đạt được tốc độ tăng trưởng cao, ổn định trong nhiều năm tới, bởi Việt Nam luôn đạt được sự ổn định về chính trị, có chính sách phát triển kinh tế thị trường hiệu quả và có chính sách ngoại giao khéo léo. Vì vậy, mục tiêu Việt Nam đặt ra đến năm 2045 trở thành nước phát triển có thu nhập cao sẽ đạt được.

Việt Nam có quyết tâm mạnh mẽ và những hành động thực tế để hội nhập với nền kinh tế toàn cầu ngày càng sâu rộng, nhờ đó, Việt Nam trên thực tế đã có sự hội nhập ngày càng sâu với khu vực và thế giới về mọi mặt, trong đó có lĩnh vực giáo dục và đào tạo. Các nhà khoa học, các giảng viên đại học được đào tạo từ các nước có nền giáo dục tiên tiến như Nga, Mỹ, Úc, Anh, Nhật v.v... đã góp phần làm thay đổi đáng kể trong các chương trình và giáo trình đào tạo theo hướng hội nhập dành cho các hệ đào tạo cử nhân, thạc sỹ và tiến sỹ. Số lượng các công bố quốc tế và số lượng các trường đại học được xếp hạng toàn cầu không ngừng tăng.

Bối cảnh đó của Việt Nam trong thế kỷ 21 sẽ dẫn đến vị thế của hệ thống giáo dục – đào tạo của Việt Nam không ngừng được cải thiện. Đây cũng là tiền đề của việc đổi mới hợp tác đào tạo giữa Việt Nam và Liên bang Nga.

5. Giải pháp thúc đẩy hợp tác đào tạo giữa Liên bang Nga và Việt Nam trong thế kỷ 21

Thứ nhất, cần triển khai thực hiện tốt Hiệp định giữa Chính phủ Việt Nam và Chính phủ Nga về hợp tác trong lĩnh vực giáo dục đại học được ký ngày 20/6/2024. Với các Hiệp định kế tiếp, cần điều chỉnh tăng chỉ tiêu học bổng dành cho sinh viên Nga học ở Việt Nam và phân bổ sinh viên Nga vào học các ngành học mà Nga cần và các ngành học ở các trường đại học Việt Nam được xếp hạng cao trong bảng xếp hạng toàn cầu. Vào năm 2045, khi Việt Nam chính thức trở thành nước phát triển, có thể điều chỉnh số chỉ tiêu học bổng hai bên có sự cân bằng tương đối.

Thứ hai, Việt Nam cần tiếp tục thực hiện cấp học bổng từ ngân sách sang học ở Nga ở các ngành và bậc

học và Việt Nam cần. Chú trọng đặc biệt đến việc tăng cường cử giảng viên các trường đại học công lập Việt Nam sang Nga học để lấy học vị tiến sĩ, tiến sĩ khoa học. Liên bang Nga cũng nên có chính sách cấp học bổng cho các đối tượng này của Việt Nam. Đây là việc làm cần thiết bởi đội ngũ các nhà khoa học này, sau khi học tập xong trở về nước sẽ mang tinh thần Nga, văn hoá Nga và trí tuệ Nga vào giáo dục đại học Việt Nam, qua đó sẽ tạo ảnh hưởng tốt của Liên bang Nga đến Việt Nam.

Thứ ba, Chính phủ hai nước cần tăng cường khuyến khích và tạo điều kiện cho các cơ sở giáo dục đại học hai nước ký kết và thực hiện các thoả thuận hợp tác đào tạo và nghiên cứu, đặc biệt là khuyến khích các hình thức hợp tác như:

- Hợp tác đào tạo theo mô hình 2 + 2 (nghĩa là học 2 năm đầu ở Việt Nam và 2 năm cuối ở Liên bang Nga và ngược lại) hoặc mô hình 3 + 1 (học 3 năm đầu ở Việt Nam và 1 năm cuối ở Liên bang Nga và ngược lại) đối với chương trình đào tạo đại học 4 năm; mô hình 3 + 2 hoặc 4 + 1 đối với chương trình đào tạo đại học 5 năm. Ngôn ngữ sử dụng trong đào tạo có thể bằng tiếng Nga hoặc tiếng Anh.

- Hợp tác đào tạo theo hình thức trao đổi giảng viên phục vụ cho việc giảng dạy và nghiên cứu.

- Hợp tác trong việc đào tạo giảng viên, đặc biệt là đào tạo để lấy bằng tiến sĩ, tiến sĩ khoa học.

- Hợp tác trong việc thực hiện các đề tài nghiên cứu chung, tổ chức chung các Hội thảo quốc tế, mời tham gia các Hội thảo khoa học.

- Hợp tác trong việc công bố các bài báo khoa học.

...

Thứ tư, Chính phủ Nga có thể khuyến khích các Đại học lớn, có uy tín cao của Nga mở chi nhánh đào tạo ở Việt Nam hoặc thành lập Trường đại học Liên bang Nga ở Việt Nam như một số quốc gia khác đã thực hiện. Khi Việt Nam trở thành nước phát triển, có các trường đại học đẳng cấp cao, Chính phủ Nga có thể tạo thuận lợi cho các trường này mở chi nhánh tại Liên bang Nga.

Thứ năm, cần khuyến khích các doanh nghiệp đầu tư, cấp học bổng cho người học đi du học và khuyến khích du học theo hình thức người học tự chi trả.

6. Kết luận

Nghiên cứu cho thấy, hợp tác đào tạo giữa Việt Nam và Liên bang Nga là hoạt động hợp tác mang tính truyền thống, đã được hình thành tròn một thế kỷ và đã mang lại hiệu quả thiết thực. Sự hợp tác này thể hiện tình hữu nghị sâu đậm giữa hai nước được vun đắp trong hơn thế kỷ qua và cần được vun đắp, đẩy mạnh hơn trong thế kỷ 21. Vì thế, để thúc đẩy hợp tác đào tạo giữa Liên bang Nga và Việt Nam trong thế kỷ 21, cần tiếp tục kế thừa, phát huy những hình thức và biện pháp hiện đang thực hiện, đồng thời cần đổi mới cách thức và hình thức hợp tác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Ngoại giao (2001). Hiệp định hợp tác giữa Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam và Bộ Giáo dục và Khoa học Liên bang Nga. Ký tháng 8/2001.
- [2] Bộ Ngoại giao (2005). Hiệp định số 74/2005/LPQT về việc hợp tác trong lĩnh vực giáo dục giữa Bộ Giáo dục và Đào tạo nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam và Bộ Giáo dục và Khoa học Liên bang Nga. Ký ngày 24/06/2005.
- [3] Bộ Ngoại giao (2014). Hiệp định giữa Chính phủ nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam và Chính phủ Liên bang Nga về đối tác chiến lược trong lĩnh vực giáo dục, khoa học và công nghệ. Ký ngày 25/11/2014.
- [4] Cục lưu trữ Nhà nước, trung tâm Lưu trữ Quốc gia I. Điện, công văn, dự kiến của Thủ tướng phủ. . . Về việc chọn học sinh đi học ở các nước xã hội chủ nghĩa. Đơn vị bảo quản 2482, tr 100-104.
- [5] Cục văn thư và lưu trữ Nhà nước, Trung tâm lưu trữ Quốc gia III (2011). Hợp tác Việt Nam và Liên bang Nga trong lĩnh vực đào tạo – qua triển lãm tài liệu lưu trữ. NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2011, tr 227.

- [6] Nguyễn Thị Thanh Hương (2020). Viện trợ của Liên Xô cho Việt Nam về Giáo dục và Đào tạo giai đoạn 1950-1975. Tạp chí khoa học Quản lý Giáo dục, số 04 (28), tháng 12/2020.
- [7] Trung tâm lưu trữ quốc gia III (1961). Kế hoạch gửi NCS và học sinh đi nước ngoài của UBKHHNN và các đơn vị thuộc Ủy ban năm 1961 (tr.78-84).
- [8] Lê Văn Thịnh (2012). Viện trợ kinh tế – kỹ thuật và quân sự của Liên Xô cho cách mạng Việt Nam từ năm 1954 đến năm 1975. Tạp chí Lịch sử quân sự, số 242 (2-2012).
- [9] Nguyễn Lê Nhung, Quan hệ Việt – Nga qua tài liệu lưu trữ. Tải từ <http://vanthuluutru.com/?p=15>
- [10] Nguyễn Thị Hà, Phan Thị Cẩm Vân (2018). Hợp tác giáo dục Liên bang Nga – Việt Nam (2001-2015). Tạp chí Khoa học, Trường đại học Vinh. Tập 47, số 3B.
- [11] Xókôlốp A.A. (1996). Đào tạo các nhà cách mạng Việt Nam trong các trường Đại học Cộng sản ở nước Nga Xô viết những năm 20 – 30. NXB Sự thật Matxcôva, 1996, Tiếng Nga, tr, 144 – 145.

ABSTRACT

Promoting training cooperation between Vietnam and the Russian Federation in the 21st century

This article focuses on clarifying the state of training cooperation between the former Soviet Union and the current Russian Federation with Vietnam from 1923 to the present, divided into three phases: (1) The period from 1923 to 1950, when the two countries initially established diplomatic relations; (2) The period from 1950 - after officially establishing diplomatic relations until 1991 - when the Soviet Union dissolved; and (3) The period from 1991 to the present. The author also offers observations and evaluations on this cooperation process, analyzing the context of the Russian Federation and Vietnam in the 21st century, and provides five recommendations to promote training cooperation between Russia and Vietnam in the 21st century.

Keywords: Cooperation; training; higher education.

THỰC TRẠNG QUẢN TRỊ HỆ THỐNG TRƯỜNG PATHWAY TUỆ ĐỨC TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY

Trương Tấn Đạt¹, Trần Quốc Giang²

Tóm tắt. Bài viết này tập trung phân tích thực trạng quản trị hệ thống trường tư thục Pathway Tuệ Đức tại TP.HCM trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay. Nghiên cứu đánh giá các khía cạnh quản trị cốt lõi như quản lý nhân sự, tài chính, cơ sở vật chất, và chiến lược giáo dục, đồng thời làm rõ hạn chế mà hệ thống trường tư thục này đang đối mặt. Thông qua việc áp dụng các phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng, bài viết đưa ra các kết quả phân tích về tính hiệu quả trong quản trị và tác động của nó đến chất lượng giáo dục. Kết quả nghiên cứu không chỉ chỉ ra những hạn chế cần khắc phục mà còn đề xuất các giải pháp chiến lược nhằm nâng cao hiệu quả quản trị, góp phần thúc đẩy sự phát triển bền vững của hệ thống giáo dục tư thục trong bối cảnh đổi mới giáo dục tại Việt Nam.

Từ khóa: Quản trị giáo dục tư thục, Pathway Tuệ Đức, Đổi mới giáo dục, Quản lý nhân sự, Phát triển bền vững, Chất lượng giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục Việt Nam, hệ thống giáo dục đang đối diện với những yêu cầu cấp thiết về nâng cao chất lượng giảng dạy, nhằm đáp ứng đòi hỏi của xã hội trong quá trình hội nhập quốc tế sâu rộng. Nghị quyết số 29-NQ/TW của Ban Chấp Hành Trung ương Đảng (2013) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc đổi mới từ quản lý đến phương pháp dạy học, nhằm xây dựng một nền giáo dục hiện đại và tiên tiến, đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội [1]. Sự phát triển của các trường tư thục đã góp phần đa dạng hóa hệ thống giáo dục, đáp ứng nhu cầu học tập ngày càng đa dạng và góp phần thúc đẩy cạnh tranh lành mạnh giữa các cơ sở giáo dục [2].

Hệ thống trường tư thục Pathway Tuệ Đức, với triết lý giáo dục toàn diện tập trung vào đạo đức, trí tuệ và nghị lực, đang nỗ lực khẳng định vị thế của mình trong hệ thống giáo dục tại TP.HCM. Trong quá trình này, việc quản trị nhà trường không chỉ giới hạn ở quản lý hành chính hay tài chính, mà còn bao gồm chiến lược phát triển nhân sự, quản lý chất lượng giảng dạy và xây dựng môi trường học tập sáng tạo [3], [4], [5], [6], [7]. Điều này yêu cầu các trường tư thục phải có những phương pháp quản trị phù hợp và hiệu quả để không chỉ duy trì hoạt động ổn định mà còn phát triển bền vững trong tương lai [8].

Nghiên cứu về thực trạng quản trị hệ thống trường tư thục Pathway Tuệ Đức trong bối cảnh hiện nay là cần thiết để đánh giá đúng những thách thức và cơ hội mà nhà trường đang đối mặt. Các yếu tố quản trị như quản lý nhân sự, tài chính, cơ sở vật chất và chiến lược giáo dục đều đóng vai trò quan trọng trong việc đảm bảo sự phát triển bền vững của hệ thống trường học [6], [9]. Thông qua việc đánh giá thực trạng và các yếu tố này, nghiên cứu sẽ đề xuất những giải pháp chiến lược nhằm nâng cao hiệu quả quản trị, từ đó thúc đẩy sự phát triển của hệ thống giáo dục tư thục trong giai đoạn hiện nay.

Ngày nhận bài: 04/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

¹Trường Đại học Đồng Tháp; e-mail: truongtandat@dthu.edu.vn

²Trường Đại học Đồng Tháp; e-mail: giang.tq894@gmail.com

Tác giả liên hệ: Trần Quốc Giang. Địa chỉ e-mail: giang.tq894@gmail.com

2. Tổng quan tình hình nghiên cứu

Quản trị giáo dục tư thực là một lĩnh vực nghiên cứu đang ngày càng thu hút sự quan tâm trên toàn thế giới. Các khía cạnh của quản trị trong giáo dục tư thực như quản lý nhân sự, tài chính, cơ sở vật chất và chất lượng giáo dục được xem xét và phân tích tại nhiều quốc gia, mỗi nước phát triển mô hình quản trị dựa trên hệ thống chính trị, kinh tế và văn hóa riêng biệt [10]. Tại các quốc gia phát triển như Mỹ, Anh và Úc, quản trị giáo dục tư thực đã được chuẩn hóa và chuyên nghiệp hóa, với sự kết hợp hài hòa giữa quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình [11], [9]. Trong khi đó, tại các quốc gia đang phát triển như Việt Nam, quản trị trường tư thực vẫn đang trong giai đoạn hoàn thiện, với nhiều thách thức trong việc cải thiện cơ chế tự chủ và nâng cao tính minh bạch [8], [2].

Các khung lý thuyết về quản trị giáo dục tư thực thường nhấn mạnh tầm quan trọng của nhà quản lý trong việc phát triển chiến lược dài hạn cho nhà trường. Theo lý thuyết quản trị hệ thống, trường học là một hệ thống phức hợp, đòi hỏi sự kết hợp chặt chẽ giữa cơ cấu tổ chức, văn hóa tổ chức và hiệu quả hoạt động [6], [11]. Trong khi đó, mô hình quản trị chiến lược là một phương pháp tiếp cận phổ biến, tập trung vào việc xác định mục tiêu và phương hướng triển khai chiến lược [12]. Nghiên cứu so sánh giữa các trường công lập và tư thực chỉ ra rằng các trường tư thực thường có quyền tự chủ cao hơn trong quản lý tài chính và nhân sự, nhưng cũng phải đối mặt với áp lực lớn từ phía phụ huynh và học sinh về chất lượng giáo dục.

Vai trò của quản trị trong sự phát triển bền vững của trường tư thực đã được chứng minh qua nhiều nghiên cứu. Các trường tư thực có cơ cấu quản trị hiệu quả thường đạt được kết quả học tập tốt hơn, có sức cạnh tranh mạnh mẽ hơn và thu hút nhiều học sinh hơn [8], [13]. Quản trị hiệu quả không chỉ dừng lại ở việc quản lý hành chính mà còn bao gồm việc xây dựng môi trường học tập tích cực, khuyến khích sự sáng tạo và phát triển toàn diện của học sinh [10]. Đặc biệt, trong bối cảnh toàn cầu hóa, quản trị trường học cần phải linh hoạt để đáp ứng các yêu cầu mới của giáo dục hiện đại, bao gồm việc hội nhập công nghệ và khả năng thích ứng với những thay đổi nhanh chóng trong xã hội [14].

Các nghiên cứu về quản trị hệ thống giáo dục tư thực tại Việt Nam, đặc biệt là tại TP.HCM, đã chỉ ra rằng các trường tư thực đang ngày càng khẳng định vai trò của mình trong hệ thống giáo dục quốc gia. Tuy nhiên, những thách thức về tài chính, chất lượng giáo viên và các chính sách quản lý chưa đồng bộ vẫn là trở ngại lớn. Các nghiên cứu khuyến nghị rằng việc áp dụng các mô hình quản trị hiện đại, kết hợp với việc tăng cường quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình, là chìa khóa để hệ thống giáo dục tư thực phát triển bền vững và đáp ứng tốt hơn nhu cầu xã hội [3], [4], [15], [16].

3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu được sử dụng trong bài viết này là sự kết hợp giữa phương pháp phỏng vấn và khảo sát nhằm thu thập dữ liệu toàn diện về thực trạng quản trị tại Hệ thống trường tư thực Pathway Tuệ Đức trong bối cảnh hiện nay. Đối tượng khảo sát bao gồm 23 cán bộ quản lý (gồm Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng và Tổ trưởng chuyên môn) và 149 giáo viên đến từ 9 trường thuộc hệ thống, bao gồm tất cả các cấp học từ mầm non đến trung học phổ thông. Việc sử dụng hai phương pháp này giúp nghiên cứu thu thập được cả dữ liệu định lượng và định tính, mang lại cái nhìn toàn diện hơn về thực trạng quản trị đội ngũ giáo viên. Công cụ thu thập dữ liệu bao gồm bảng hỏi và phỏng vấn trực tiếp. Bảng hỏi được thiết kế theo thang đánh giá 5 mức độ, từ 1 (rất không đồng ý/không thực hiện) đến 5 (rất đồng ý/rất thường xuyên thực hiện), giúp đo lường chính xác mức độ thực hiện các chức năng quản trị trong hệ thống trường. Phương pháp phân tích định lượng được sử dụng để đo lường mức độ đáp ứng các yêu cầu trong quản trị, đồng thời phân tích định tính thông qua các cuộc phỏng vấn giúp khai thác sâu hơn những phản hồi từ đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý, từ đó cung cấp một bức tranh toàn diện về các khía cạnh quản trị. Phân tích được thực hiện dựa trên bốn chức năng quản trị chủ đạo: lập kế hoạch phát triển đội ngũ, tổ chức thực hiện kế hoạch, thực hiện quản trị, và kiểm tra, đánh giá. Việc kết hợp giữa các phương pháp định lượng và định tính giúp bài nghiên cứu đạt được tính khách quan, đồng thời khai thác được các khía cạnh sâu sắc của thực trạng quản trị đội ngũ giáo viên trong bối cảnh giáo dục hiện đại.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng quản trị hệ thống trường Pathway Tuệ Đức – Thành Phố Hồ Chí Minh trong bối cảnh hiện nay

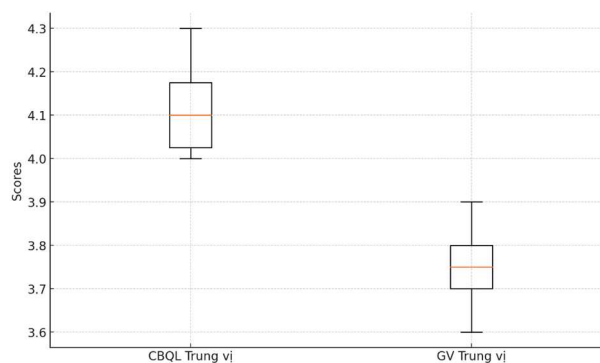
4.1.1. Thực trạng về nhận thức về vai trò quản trị

Bảng 1. Nhận thức về vai trò quản trị tại hệ thống trường Pathway Tuệ Đức

Tiêu chí	Cán bộ quản lý		Giáo viên		Sig	Thứ bậc
	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC		
Hiểu biết về vai trò quản lý trong cải thiện chất lượng giáo dục	4.1	0.4	3.7	0.5	0.01	CBQL (1) > GV (2)
Tham gia vào quá trình ra quyết định chiến lược	4.0	0.5	3.6	0.6	0.02	CBQL (1) > GV (2)
Nhận thức về trách nhiệm giải trình xã hội	4.2	0.4	3.8	0.5	0.01	CBQL (1) > GV (2)
Tự chủ trong quản trị trường học	4.3	0.3	3.9	0.4	0.01	CBQL (1) > GV (2)
Hiểu biết về đổi mới quản trị	4.0	0.5	3.6	0.6	0.02	CBQL (1) > GV (2)
Nắm vững chính sách giáo dục hiện hành	4.1	0.4	3.8	0.5	0.01	CBQL (1) > GV (2)

Kết quả bảng 1 cho thấy sự khác biệt rõ rệt trong nhận thức giữa cán bộ quản lý (CBQL) và giáo viên (GV) về vai trò quản trị các trường phổ thông tư thục, đặc biệt trong các khía cạnh như cải thiện chất lượng giáo dục, tham gia ra quyết định chiến lược, và tự chủ quản trị. Kết quả phân tích cho thấy CBQL có mức độ nhận thức cao hơn so với GV ở tất cả các tiêu chí, với mức Sig nhỏ hơn 0.05, chỉ ra rằng sự chênh lệch này có ý nghĩa thống kê. Tiêu chí “Hiểu biết về vai trò quản lý trong cải thiện chất lượng giáo dục” cho thấy CBQL đạt điểm trung bình (ĐTB) 4.1 so với GV là 3.7, với Sig = 0.01, chứng tỏ CBQL có nhận thức sâu sắc hơn về vai trò của họ trong việc thúc đẩy chất lượng giáo dục. Tiêu chí “Tham gia vào quá trình ra quyết định chiến lược” cũng phản ánh CBQL có sự tham gia tích cực hơn (ĐTB = 4.0) so với GV (ĐTB = 3.6), với Sig = 0.02. Sự khác biệt này cho thấy rằng CBQL có trách nhiệm lớn hơn trong việc định hướng chiến lược phát triển của nhà trường, trong khi GV ít có cơ hội tham gia vào các quyết định mang tính chiến lược. Tương tự, tiêu chí về “Tự chủ trong quản trị trường học” và “Nhận thức về trách nhiệm giải trình xã hội” cho thấy CBQL không chỉ nhận thức rõ hơn về trách nhiệm xã hội mà còn có khả năng thực hiện các quyền tự chủ trong quản lý cao hơn GV, với các ĐTB lần lượt là 4.3 và 4.2 so với 3.9 và 3.8 của GV, cùng Sig = 0.01. Cuối cùng, tiêu chí “Nắm vững chính sách giáo dục hiện hành” cho thấy CBQL có sự hiểu biết vượt trội về các chính sách giáo dục mới với ĐTB là 4.1, trong khi GV chỉ đạt 3.8, với Sig = 0.01. Nhìn chung, bảng số liệu này phản ánh rõ ràng CBQL tại các trường phổ thông tư thục không chỉ có nhận thức rõ ràng và sâu sắc hơn về vai trò quản trị mà còn có sự tham gia chủ động hơn trong quá trình ra quyết định và quản lý trường học.

4.1.2. Thực trạng về quản trị chiến lược giáo dục



Biểu đồ 1. Minh họa sự khác biệt rõ rệt giữa cán bộ quản lý (CBQL)

Kết quả Bảng 2 và Biểu đồ 1 minh họa sự khác biệt rõ rệt giữa cán bộ quản lý (CBQL) và giáo viên (GV) trong nhận thức và thực hiện quản trị chiến lược giáo dục tại các trường phổ thông tư thục. Kết quả cho thấy CBQL có điểm trung bình (ĐTB) cao hơn đáng kể so với GV ở tất cả các tiêu chí, và sự khác biệt này có ý nghĩa thống kê ($Sig < 0.05$). Tiêu chí “Phân tích và lập kế hoạch chiến lược dài hạn” thể hiện mức chênh lệch lớn nhất, khi CBQL đạt ĐTB 4.3 so với 3.7 của GV, với $Sig = 0.00$. Điều này chỉ ra rằng CBQL có vai trò quan trọng hơn trong việc hoạch định chiến lược dài hạn, trong khi GV ít tham gia vào quá trình này. Tiếp theo, tiêu chí “Triển khai các chiến lược giáo dục phù hợp với yêu cầu đổi mới” cho thấy CBQL đạt ĐTB 4.1 và GV đạt 3.8, với $Sig = 0.02$. Điều này cho thấy CBQL đóng vai trò dẫn dắt trong việc thực hiện các chiến lược đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, điều này có thể do trách nhiệm chính của họ trong việc điều phối các thay đổi chiến lược. Tương tự, ở tiêu chí “Hiệu quả trong việc thực hiện chiến lược giáo dục” và “Quản lý thay đổi theo các xu hướng giáo dục”, CBQL có ĐTB cao hơn (4.0 và 4.2) so với GV (3.6 và 3.8), với Sig tương ứng là 0.03 và 0.01, phản ánh rằng CBQL không chỉ hiểu rõ mà còn điều hành hiệu quả các thay đổi chiến lược để phù hợp với các xu hướng giáo dục mới. Cuối cùng, tiêu chí “Sự tham gia của giáo viên và học sinh vào quá trình hoạch định” cho thấy CBQL và GV có sự tham gia ở mức độ khác nhau, với CBQL đạt ĐTB 4.1 và GV đạt 3.9, $Sig = 0.02$. Dù GV có tham gia vào quá trình hoạch định, nhưng mức độ tham gia vẫn thấp hơn so với CBQL, người có vai trò chủ chốt trong việc dẫn dắt chiến lược giáo dục. Nhìn chung, bảng 2 cho thấy vai trò của CBQL vượt trội hơn trong việc hoạch định và thực hiện các chiến lược giáo dục, trong khi GV đóng vai trò hỗ trợ và tham gia ở mức độ hạn chế hơn.

Bảng 2. Quản trị chiến lược giáo dục tại hệ thống trường Pathway Tuệ Đức

Tiêu chí	Cán bộ quản lý		Giáo viên		Sig
	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	
Phân tích và lập kế hoạch chiến lược dài hạn	4.3	0.3	3.7	0.6	0.00
Triển khai các chiến lược giáo dục phù hợp với yêu cầu đổi mới	4.1	0.4	3.8	0.5	0.02
Hiệu quả trong việc thực hiện chiến lược giáo dục	4.0	0.5	3.6	0.6	0.03
Quản lý thay đổi theo các xu hướng giáo dục	4.2	0.4	3.8	0.5	0.01
Đo lường thành công dựa trên các chỉ số kết quả học tập	4.0	0.5	3.7	0.6	0.03
Sự tham gia của giáo viên và học sinh vào quá trình hoạch định	4.1	0.4	3.9	0.5	0.02

4.1.3. Thực trạng về quản trị công tác tuyển sinh và quản lý người học

Bảng 3. Quản trị công tác tuyển sinh và quản lý người học tại hệ thống trường Pathway Tuệ Đức

Tiêu chí	CBQL		GV		Sig
	Phân vị 75%	Phân vị 25%	Phân vị 75%	Phân vị 25%	
	Chiến lược tuyển sinh và quy trình xét tuyển	4.2	4.0	3.9	
Tiêu chí đánh giá đầu vào của học sinh	4.1	3.9	3.8	3.5	0.02
Quản lý học sinh từ khi nhập học đến tốt nghiệp	4.3	4.1	4.0	3.7	0.01
Hỗ trợ quá trình học tập của học sinh	4.2	4.0	3.9	3.6	0.01
Phản hồi của phụ huynh về công tác tuyển sinh	4.1	3.9	3.8	3.5	0.02
Cơ chế theo dõi quá trình học tập của học sinh	4.3	4.1	4.0	3.7	0.01

Kết quả bảng 3 phân tích công tác tuyển sinh và quản lý người học tại các trường phổ thông tư thục cho thấy sự khác biệt đáng kể giữa cán bộ quản lý (CBQL) và giáo viên (GV) về các tiêu chí liên quan đến chiến lược tuyển sinh và quản lý học sinh. CBQL có mức đánh giá cao hơn GV ở tất cả các tiêu chí, với mức Sig nhỏ hơn 0.05, cho thấy sự chênh lệch này có ý nghĩa thống kê. Tiêu chí “Chiến lược tuyển sinh và quy trình xét tuyển” thể hiện rõ vai trò lớn hơn của CBQL trong việc hoạch định và thực hiện chiến lược, khi phân vị 75% của CBQL đạt 4.2 và GV đạt 3.9, với $Sig = 0.01$. Điều này phản ánh rằng CBQL chịu trách nhiệm chính trong việc thiết lập quy trình tuyển sinh, trong khi GV ít tham gia vào quá trình này hơn. Tương tự, tiêu chí “Tiêu chí đánh giá đầu vào của học sinh” cho thấy CBQL có xu hướng quản lý chặt chẽ hơn về chất

lượng học sinh đầu vào, với phân vị 75% là 4.1 so với 3.8 của GV, với Sig = 0.02. Điều này cho thấy CBQL có vai trò kiểm soát lớn hơn trong việc đưa ra các tiêu chí xét tuyển. Tiêu chí “Quản lý học sinh từ khi nhập học đến tốt nghiệp” tiếp tục thể hiện sự chênh lệch khi CBQL có phân vị 75% đạt 4.3, trong khi GV chỉ đạt 4.0, với Sig = 0.01. Điều này chỉ ra rằng CBQL giữ vai trò chính trong việc giám sát quá trình học tập của học sinh từ đầu đến cuối, đảm bảo quản lý học sinh hiệu quả hơn. Đối với tiêu chí “Hỗ trợ quá trình học tập của học sinh,” CBQL cũng đạt điểm cao hơn, với 4.2 so với 3.9 của GV, phản ánh mức độ hỗ trợ của CBQL trong việc định hướng và theo dõi quá trình học tập của học sinh là nhiều hơn. Cuối cùng, tiêu chí “Phản hồi của phụ huynh về công tác tuyển sinh” và “Cơ chế theo dõi quá trình học tập của học sinh” cũng cho thấy CBQL có vai trò kiểm soát lớn hơn, với Sig lần lượt là 0.02 và 0.01, chứng tỏ CBQL chủ động hơn trong việc duy trì mối quan hệ với phụ huynh và theo dõi học sinh. Bảng 3 cho thấy sự vượt trội của CBQL trong công tác tuyển sinh và quản lý học sinh, với vai trò chủ đạo trong việc thiết lập và giám sát các quy trình quan trọng liên quan đến người học, trong khi GV chủ yếu đóng vai trò hỗ trợ và tham gia ở mức độ thấp hơn.

4.1.4. Thực trạng về quản trị hoạt động giáo dục nhà trường

Bảng 4. Quản trị hoạt động giáo dục nhà trường tại hệ thống trường Pathway Tuệ Đức

Tiêu chí	CBQL Tần suất (%)	GV Tần suất (%)	Sig
Quản lý chương trình giảng dạy và học tập	85	75	0.03
Quản lý đội ngũ giáo viên và phương pháp giảng dạy	90	80	0.02
Đánh giá kết quả học tập của học sinh	85	70	0.04
Ứng dụng công nghệ vào giảng dạy	80	65	0.02
Quản lý các hoạt động ngoại khóa và phát triển kỹ năng	85	70	0.03
Đánh giá nội bộ về chất lượng giảng dạy định kỳ	90	75	0.01

Kết quả bảng 4 cung cấp cái nhìn toàn diện về vai trò của cán bộ quản lý (CBQL) và giáo viên (GV) trong việc quản trị các hoạt động giáo dục tại các trường phổ thông tư thục. Kết quả cho thấy CBQL có tần suất tham gia vào các hoạt động quản trị cao hơn GV ở tất cả các tiêu chí, và sự khác biệt này có ý nghĩa thống kê (Sig < 0.05). Tiêu chí “Quản lý chương trình giảng dạy và học tập” cho thấy CBQL có tần suất tham gia là 85%, cao hơn so với 75% của GV, với Sig = 0.03. Điều này phản ánh vai trò quan trọng của CBQL trong việc điều chỉnh và đảm bảo chất lượng chương trình giảng dạy, trong khi GV tham gia chủ yếu ở mức độ hỗ trợ. Tương tự, tiêu chí “Quản lý đội ngũ giáo viên và phương pháp giảng dạy” cũng thể hiện sự khác biệt, với CBQL có tần suất tham gia 90% và GV đạt 80%, với Sig = 0.02. Điều này cho thấy CBQL chịu trách nhiệm giám sát và hướng dẫn đội ngũ giáo viên, cũng như đảm bảo phương pháp giảng dạy đáp ứng yêu cầu giáo dục hiện đại. Tiêu chí “Đánh giá kết quả học tập của học sinh” cũng thể hiện rõ vai trò chủ động của CBQL với tần suất 85% so với 70% của GV, với Sig = 0.04, cho thấy CBQL chịu trách nhiệm chính trong việc đảm bảo kết quả học tập của học sinh đạt yêu cầu. Đối với “Ứng dụng công nghệ vào giảng dạy”, CBQL đạt 80% so với 65% của GV, với Sig = 0.02, cho thấy CBQL đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy quá trình đổi mới công nghệ, đảm bảo giáo viên có thể áp dụng các phương pháp giảng dạy hiện đại hơn. Cuối cùng, tiêu chí “Đánh giá nội bộ về chất lượng giảng dạy định kỳ” cho thấy sự tham gia tích cực của CBQL với tần suất 90% so với 75% của GV, Sig = 0.01, nhấn mạnh rằng CBQL thường xuyên thực hiện đánh giá để đảm bảo chất lượng dạy học. Bảng 4 phản ánh vai trò quản trị chủ đạo của CBQL trong hầu hết các hoạt động giáo dục, với GV tham gia ở mức độ hỗ trợ.

4.1.5. Thực trạng về quản trị cơ cấu tổ chức

Kết quả bảng 5 phản ánh sự khác biệt đáng kể giữa cán bộ quản lý (CBQL) và giáo viên (GV) trong nhận thức về quản trị cơ cấu tổ chức tại các trường phổ thông tư thục. CBQL có điểm trung bình (ĐTB) cao hơn GV ở tất cả các tiêu chí, và sự chênh lệch này có ý nghĩa thống kê với Sig < 0.05. Tiêu chí “Cơ cấu tổ chức của nhà trường” cho thấy CBQL đánh giá cao hơn về tính hợp lý và hiệu quả của cơ cấu tổ chức, với ĐTB 4.1 so với 3.8 của GV, Sig = 0.01. Điều này phản ánh vai trò chủ động của CBQL trong việc xây dựng và điều hành cơ cấu tổ chức, trong khi GV ít tham gia vào quá trình này. Tương tự, tiêu chí “Phân công trách

nhiệm giữa các bộ phận” cũng thể hiện sự khác biệt, khi CBQL đạt ĐTB 4.0 so với 3.7 của GV, với Sig = 0.03, cho thấy CBQL chịu trách nhiệm chính trong việc đảm bảo sự phân công rõ ràng và hợp lý giữa các bộ phận, góp phần tối ưu hóa hoạt động nhà trường. Tiêu chí “Tuyển dụng và đào tạo nhân sự” cũng nhấn mạnh vai trò lãnh đạo của CBQL, với ĐTB 4.2 so với 3.9 của GV, Sig = 0.01, cho thấy CBQL thường tham gia trực tiếp vào việc định hướng tuyển dụng và phát triển đội ngũ nhân sự, trong khi GV ít có cơ hội tiếp cận sâu vào quá trình này. Điều này tương tự với tiêu chí “Chính sách đãi ngộ và phát triển nhân sự”, khi CBQL đạt ĐTB 4.0 và GV đạt 3.7, Sig = 0.03, cho thấy CBQL đóng vai trò chủ chốt trong việc triển khai và thực hiện các chính sách đãi ngộ để phát triển nhân sự và duy trì động lực làm việc. Cuối cùng, tiêu chí “Sự phối hợp giữa các phòng ban” tiếp tục thể hiện sự vượt trội của CBQL với ĐTB 4.0 so với 3.7 của GV, Sig = 0.03, nhấn mạnh rằng CBQL có cái nhìn tổng quan và chủ động hơn trong việc điều phối và quản lý sự hợp tác giữa các phòng ban trong nhà trường. Nhìn chung, bảng 5 cho thấy CBQL đóng vai trò trọng yếu trong việc quản trị cơ cấu tổ chức và các quy trình nhân sự, trong khi GV chủ yếu tham gia ở mức độ hỗ trợ và ít có ảnh hưởng trực tiếp đến các quyết định chiến lược trong nhà trường.

Bảng 5. Quản trị cơ cấu tổ chức tại hệ thống trường Pathway Tuệ Đức

Tiêu chí	CBQL ĐTB	GV ĐTB	T-test giá trị	Sig
Cơ cấu tổ chức của nhà trường	4.1	3.8	2.45	0.01
Phân công trách nhiệm giữa các bộ phận	4.0	3.7	2.02	0.03
Tuyển dụng và đào tạo nhân sự	4.2	3.9	2.54	0.01
Chính sách đãi ngộ và phát triển nhân sự	4.0	3.7	2.03	0.03
Giữ chân nhân tài và các biện pháp động viên	4.1	3.8	2.19	0.02
Sự phối hợp giữa các phòng ban	4.0	3.7	2.05	0.03

4.1.6. Thực trạng về quản trị tài chính, cơ sở vật chất và công nghệ dạy học

Kết quả bảng 6 phản ánh mối liên hệ chặt chẽ giữa việc quản trị tài chính, đầu tư cơ sở vật chất và ứng dụng công nghệ với hiệu quả giáo dục tại các trường phổ thông tư thục. Các hệ số tương quan Pearson cao, cùng với giá trị Sig < 0.05, cho thấy các yếu tố này đều có tác động đáng kể đến hoạt động quản trị trường học. Tiêu chí "Quản lý ngân sách và tài chính" với hệ số tương quan Pearson là 0.82 (Sig = 0.01) cho thấy tầm quan trọng của việc quản lý ngân sách hiệu quả trong việc đảm bảo hoạt động giáo dục diễn ra ổn định và có tổ chức. Khả năng quản lý tài chính hợp lý giúp nhà trường có thể phân bổ nguồn lực đúng mục tiêu, đảm bảo sự phát triển bền vững. Tiêu chí "Đầu tư vào cơ sở vật chất và trang thiết bị học tập" có hệ số tương quan 0.78 (Sig = 0.02), cho thấy rằng cơ sở vật chất hiện đại không chỉ hỗ trợ quá trình giảng dạy mà còn tạo môi trường học tập tích cực, cải thiện hiệu quả học tập của học sinh. Đặc biệt, tiêu chí "Bảo trì và nâng cấp cơ sở vật chất" có hệ số tương quan cao nhất, 0.85 (Sig = 0.01), nhấn mạnh rằng việc bảo trì, nâng cấp cơ sở vật chất là yếu tố cần thiết để duy trì chất lượng giảng dạy lâu dài. Đây là điểm mấu chốt trong việc duy trì môi trường học tập an toàn và hiệu quả.

Bảng 6. Quản trị tài chính, cơ sở vật chất và công nghệ dạy học tại hệ thống trường Pathway Tuệ Đức

Tiêu chí	Tương quan Pearson	Sig
Quản lý ngân sách và tài chính	0.82	0.01
Đầu tư vào cơ sở vật chất và trang thiết bị học tập	0.78	0.02
Bảo trì và nâng cấp cơ sở vật chất	0.85	0.01
Đầu tư vào công nghệ giảng dạy	0.76	0.04
Quản lý học phí và các khoản thu khác	0.80	0.02
Sử dụng nguồn lực tài chính hiệu quả	0.84	0.03

Tiêu chí "Đầu tư vào công nghệ giảng dạy" với hệ số tương quan 0.76 (Sig = 0.04) chỉ ra rằng việc trang bị công nghệ hiện đại trong giảng dạy ngày càng trở nên quan trọng. Công nghệ giúp giáo viên sử dụng các phương pháp giảng dạy tiên tiến, tạo nên sự tương tác và hứng thú cho học sinh. Thêm vào đó, việc "Quản lý học phí và các khoản thu khác" với hệ số tương quan 0.80 (Sig = 0.02) cho thấy việc quản lý tài chính minh bạch và hiệu quả là cơ sở để đảm bảo hoạt động tài chính của nhà trường diễn ra trôi chảy, đồng thời

duy trì được niềm tin của phụ huynh và học sinh. Cuối cùng, tiêu chí "Sử dụng nguồn lực tài chính hiệu quả" với hệ số tương quan 0.84 (Sig = 0.03) khẳng định rằng việc tối ưu hóa nguồn lực tài chính không chỉ giúp nhà trường vận hành ổn định mà còn tạo điều kiện cho sự phát triển lâu dài. Bảng 6 nhấn mạnh rằng quản trị tài chính, cơ sở vật chất và công nghệ dạy học đóng vai trò nền tảng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển bền vững tại các trường phổ thông tư thục.

4.1.7. Thực trạng về quản trị các hoạt động hỗ trợ giáo dục

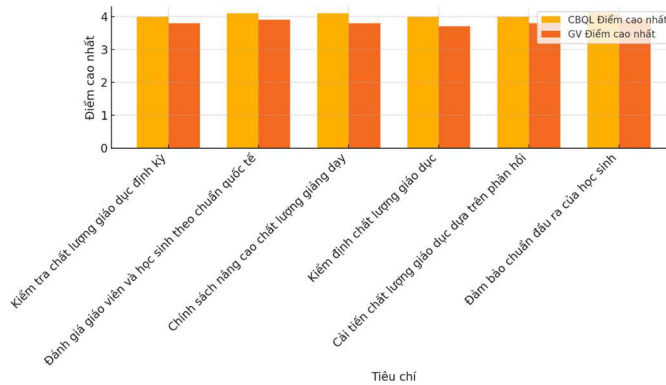
Bảng 7. Quản trị các hoạt động hỗ trợ giáo dục tại hệ thống trường Pathway Tuệ Đức

Tiêu chí	Giá trị F	Sig
Dịch vụ tư vấn cho học sinh	3.56	0.04
Hoạt động hỗ trợ sức khỏe tâm lý và thể chất	4.22	0.02
Quản lý và phát triển các hoạt động ngoại khóa	3.89	0.03
Dịch vụ hướng nghiệp và định hướng nghề nghiệp	4.55	0.02
Hỗ trợ học sinh có nhu cầu học tập đặc biệt	4.01	0.03
Phối hợp với phụ huynh trong việc giáo dục học sinh	4.32	0.01

Kết quả bảng 7 cho thấy vai trò quan trọng của các hoạt động hỗ trợ giáo dục trong việc nâng cao chất lượng dạy và học tại các trường phổ thông tư thục. Các tiêu chí đều có giá trị F cao và Sig nhỏ hơn 0.05, cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong việc quản trị các hoạt động này. Đầu tiên, "Dịch vụ tư vấn cho học sinh" với $F = 3.56$ và $Sig = 0.04$, nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cung cấp hỗ trợ tư vấn để giúp học sinh giải quyết các vấn đề cá nhân và học tập. Điều này giúp tăng cường sự phát triển toàn diện của học sinh và tạo điều kiện để họ đạt được kết quả học tập tốt hơn. Tiếp theo, tiêu chí "Hoạt động hỗ trợ sức khỏe tâm lý và thể chất" có giá trị $F = 4.22$ ($Sig = 0.02$), cho thấy rằng việc chăm sóc sức khỏe toàn diện cho học sinh là yếu tố cốt lõi trong việc duy trì môi trường học tập hiệu quả. Việc này không chỉ giúp học sinh duy trì thể lực mà còn cân bằng tâm lý, góp phần cải thiện hiệu suất học tập. Tiêu chí "Quản lý và phát triển các hoạt động ngoại khóa" có giá trị $F = 3.89$ ($Sig = 0.03$), nhấn mạnh vai trò của các hoạt động ngoại khóa trong việc phát triển kỹ năng mềm và tạo cơ hội cho học sinh rèn luyện các kỹ năng xã hội. Đây là những yếu tố thiết yếu để học sinh có thể thành công không chỉ trong học tập mà còn trong cuộc sống sau này. Ngoài ra, tiêu chí "Dịch vụ hướng nghiệp và định hướng nghề nghiệp" với $F = 4.55$ ($Sig = 0.02$) cho thấy rằng việc định hướng nghề nghiệp là cần thiết để học sinh xác định mục tiêu tương lai và trang bị các kỹ năng cần thiết để đạt được thành công trong sự nghiệp. Tiêu chí "Hỗ trợ học sinh có nhu cầu học tập đặc biệt" ($F = 4.01$, $Sig = 0.03$) nhấn mạnh rằng việc cung cấp hỗ trợ cho các học sinh có nhu cầu đặc biệt là một phần không thể thiếu để đảm bảo tính công bằng trong giáo dục. Cuối cùng, tiêu chí "Phối hợp với phụ huynh trong việc giáo dục học sinh" với giá trị F cao nhất (4.32 , $Sig = 0.01$) cho thấy sự phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường và phụ huynh đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển học sinh. Phối hợp này giúp xây dựng một môi trường giáo dục toàn diện, đồng bộ giữa gia đình và nhà trường, từ đó tạo nền tảng vững chắc cho sự phát triển của học sinh. Nhìn chung, các hoạt động hỗ trợ giáo dục này không chỉ giúp học sinh phát triển toàn diện mà còn là yếu tố then chốt trong việc nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường.

4.1.8. Thực trạng về quản trị đảm bảo chất lượng giáo dục

Kết quả Biểu đồ 2 về đảm bảo chất lượng giáo dục tại các trường phổ thông tư thục cho thấy sự khác biệt trong nhận thức của cán bộ quản lý (CBQL) và giáo viên (GV) về các tiêu chí liên quan. Với tất cả các tiêu chí đều có mức $Sig < 0.05$, điều này cho thấy sự chênh lệch có ý nghĩa thống kê trong cách đánh giá của hai nhóm. Tiêu chí "Kiểm tra chất lượng giáo dục định kỳ" cho thấy CBQL đánh giá cao hơn (điểm 4.0) so với GV (3.8), với $Sig = 0.03$. Sự khác biệt này có thể phản ánh vai trò của CBQL trong việc đảm bảo rằng các quy trình kiểm tra chất lượng diễn ra đúng chuẩn mực và thường xuyên, điều mà họ chịu trách nhiệm giám sát chặt chẽ hơn GV. Tương tự, tiêu chí "Đánh giá giáo viên và học sinh theo chuẩn quốc tế" cũng thể hiện sự khác biệt rõ rệt, với CBQL đạt 4.1 và GV đạt 3.9, $Sig = 0.02$. Điều này cho thấy CBQL có cái nhìn tích cực hơn về việc áp dụng các tiêu chuẩn quốc tế trong đánh giá, điều này có thể liên quan đến vai trò lãnh đạo của họ trong việc điều hướng và duy trì tiêu chuẩn toàn cầu tại trường. Ngoài ra, tiêu chí "Chính



Biểu đồ 2. Sự chênh lệch giữa CBQL và GV

sách nâng cao chất lượng giảng dạy" cũng có sự chênh lệch tương tự, với CBQL đạt 4.1 và GV đạt 3.8 (Sig = 0.02). Sự khác biệt này cho thấy CBQL chú trọng hơn vào việc hoạch định và triển khai các chính sách cải tiến nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy, trong khi GV có thể tập trung nhiều hơn vào việc thực hiện những chính sách này trong thực tế giảng dạy. "Kiểm định chất lượng giáo dục" cũng cho thấy CBQL có xu hướng đánh giá cao hơn về tầm quan trọng của công tác kiểm định chất lượng (4.0 so với 3.7 của GV, Sig = 0.04). Điều này nhấn mạnh vai trò của CBQL trong việc đảm bảo các tiêu chuẩn chất lượng giáo dục luôn được duy trì. Cuối cùng, tiêu chí "Đảm bảo chuẩn đầu ra của học sinh" với điểm cao nhất của CBQL là 4.1 và của GV là 3.9, Sig = 0.02, cho thấy CBQL chú trọng hơn vào việc đảm bảo học sinh đạt chuẩn đầu ra. Điều này phù hợp với vai trò giám sát và định hướng chiến lược của họ trong việc quản lý chất lượng giáo dục. CBQL có xu hướng đánh giá cao hơn GV trong tất cả các tiêu chí liên quan đến đảm bảo chất lượng giáo dục, phản ánh rõ trách nhiệm của họ trong việc duy trì và nâng cao các chuẩn mực tại nhà trường.

4.2. Đánh giá về thực trạng quản trị hệ thống trường Pathway Tuệ Đức

(1) Quản trị tài chính và cơ sở vật chất. Tài chính và cơ sở vật chất là yếu tố quan trọng đảm bảo sự phát triển của nhà trường. Pathway Tuệ Đức đã có thành công nhất định trong quản lý tài chính và đầu tư cơ sở vật chất. Nghiên cứu cho thấy mối tương quan giữa việc quản lý ngân sách và hiệu quả giáo dục với mức đầu tư đáng kể vào cơ sở hạ tầng. Tuy nhiên, việc ứng dụng công nghệ trong giảng dạy chưa đồng đều, khi giáo viên chưa được tiếp cận đầy đủ với các công cụ công nghệ hiện đại. Sự không đồng bộ này ảnh hưởng đến hiệu quả dạy học, mặc dù trường đã đầu tư nhiều vào cơ sở vật chất.

(2) Quản trị nhân sự và phát triển nguồn lực. Pathway Tuệ Đức chú trọng xây dựng đội ngũ nhân sự chất lượng cao, với sự đánh giá cao từ phía cán bộ quản lý về quá trình tuyển dụng và đào tạo giáo viên. Tuy nhiên, tồn tại vấn đề về sự phân công trách nhiệm và phối hợp giữa các bộ phận, khiến tiềm năng của nhân sự không được phát huy tối đa. Mặc dù đã có những chính sách đãi ngộ để giữ chân nhân tài, nhưng chúng chưa đủ tạo động lực mạnh mẽ và lâu dài, dẫn đến sự bất ổn trong đội ngũ giáo viên, ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy.

(3) Chất lượng giảng dạy và học tập. Chất lượng giáo dục là mục tiêu hàng đầu của Pathway Tuệ Đức, với sự cam kết từ ban quản lý trong việc duy trì các tiêu chuẩn giáo dục quốc tế. Tuy nhiên, giáo viên chưa thực sự tham gia sâu vào quá trình kiểm định chất lượng, tạo ra khoảng cách giữa chính sách quản lý và thực tiễn giảng dạy. Điều này có thể làm giảm tính đồng bộ và hiệu quả của các chính sách nâng cao chất lượng giảng dạy.

(4) Tuyển sinh và quản lý học sinh. Pathway Tuệ Đức đã đạt được những thành công nhất định trong công tác tuyển sinh. Tuy nhiên, việc giáo viên không tham gia sâu vào quá trình này dẫn đến sự thiếu liên kết giữa tuyển sinh và quản lý học sinh sau nhập học. Điều này ảnh hưởng đến quá trình hỗ trợ và định hướng cho học sinh, làm giảm hiệu quả quản lý tổng thể.

(5) Hoạt động hỗ trợ giáo dục. Các dịch vụ hỗ trợ học sinh như tư vấn học tập và hỗ trợ sức khỏe đã có tác động tích cực đến chất lượng giáo dục. Tuy nhiên, sự phối hợp giữa nhà trường và phụ huynh chưa đủ chặt chẽ, dẫn đến việc không khai thác hết tiềm năng phát triển toàn diện của học sinh. Việc gia tăng sự phối hợp này là cần thiết để đạt hiệu quả cao hơn trong việc giáo dục học sinh.

(6) Ứng dụng công nghệ trong giảng dạy. Pathway Tuệ Đức đã đầu tư vào công nghệ nhưng việc triển khai chưa đồng đều. Cán bộ quản lý đánh giá cao vai trò của công nghệ hơn so với giáo viên, thể hiện khoảng cách trong việc ứng dụng công cụ hiện đại vào giảng dạy. Điều này có thể bắt nguồn từ việc giáo viên chưa được đào tạo đầy đủ về kỹ năng sử dụng công nghệ, gây ra sự thiếu hiệu quả trong việc áp dụng vào giảng dạy.

4.3. Đề xuất giải pháp quản trị hệ thống trường Pathway Tuệ Đức – Thành Phố Hồ Chí Minh trong bối cảnh hiện nay

Trong bối cảnh phát triển nhanh chóng của nền giáo dục hiện đại, việc quản trị hiệu quả hệ thống trường học đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục. Để đảm bảo hệ thống trường Pathway Tuệ Đức phát triển bền vững và đáp ứng các yêu cầu ngày càng cao từ xã hội, cần có các giải pháp toàn diện, đồng bộ và khả thi.

Thứ nhất, quản lý tài chính và cơ sở vật chất theo hướng minh bạch, hiệu quả. Hệ thống trường Pathway Tuệ Đức cần xây dựng quy trình lập kế hoạch ngân sách rõ ràng, định kỳ và giám sát việc sử dụng nguồn lực một cách chặt chẽ. Mọi quyết định đầu tư cần dựa trên các yếu tố tác động trực tiếp đến chất lượng giảng dạy và học tập. Bên cạnh đó, việc đồng bộ hóa cơ sở vật chất và công nghệ là yêu cầu bắt buộc, đòi hỏi trường phải tăng cường đầu tư vào các thiết bị giảng dạy hiện đại, đồng thời triển khai hệ thống quản lý tài chính hiệu quả để đảm bảo sử dụng ngân sách hợp lý, không lãng phí và đúng mục tiêu phát triển bền vững. Hệ thống trường Pathway Tuệ Đức cần đảm bảo rằng tất cả giáo viên đều được tiếp cận đầy đủ với các công cụ giảng dạy tiên tiến, tạo điều kiện thuận lợi để nâng cao chất lượng giảng dạy.

Thứ hai, xây dựng chiến lược quản trị nhân sự hợp lý và khoa học nâng cao năng lực của đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý. Việc phân công nhiệm vụ phải được thực hiện trên cơ sở năng lực và chuyên môn của từng cá nhân, nhằm tránh tình trạng chồng chéo trách nhiệm và tối ưu hóa hiệu quả làm việc. Đồng thời, trường cần xây dựng hệ thống đánh giá nhân sự rõ ràng, minh bạch, dựa trên tiêu chí đo lường hiệu quả công việc. Các chính sách đãi ngộ cần được cải tiến, không dừng lại ở việc đảm bảo thu nhập ổn định mà bao gồm các cơ chế khen thưởng dựa trên hiệu quả công việc và sự đóng góp cho nhà trường. Việc tạo động lực cho giáo viên thông qua các chương trình phát triển nghề nghiệp, đào tạo nâng cao năng lực chuyên môn và kỹ năng mềm cũng cần được triển khai một cách bài bản, giúp giữ chân nhân tài và thúc đẩy sự phát triển chuyên môn của giáo viên, từ đó nâng cao chất lượng giảng dạy tại trường.

Thứ ba, nâng cao chất lượng chuyên môn giảng dạy. Do đó Hệ thống trường Pathway Tuệ Đức cần chú trọng đến việc cải tiến và đồng bộ hóa các phương pháp giảng dạy, tăng cường sự tham gia của giáo viên vào các quy trình kiểm định chất lượng là giải pháp cần thiết để đảm bảo những chính sách giáo dục không chỉ mang tính lý thuyết mà còn phù hợp với thực tiễn giảng dạy. Đồng thời, trường cần tổ chức các khóa đào tạo thường xuyên nhằm cập nhật cho giáo viên các phương pháp giảng dạy mới, đặc biệt là các phương pháp giảng dạy tích cực như học qua dự án, học tập chủ động. Những phương pháp này giúp nâng cao chất lượng học tập và tạo động lực cho học sinh tự phát triển kỹ năng tư duy sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề. Hệ thống trường Pathway Tuệ Đức cần có cơ chế khuyến khích giáo viên thử nghiệm và áp dụng các phương pháp này vào giảng dạy để tạo ra môi trường học tập năng động và sáng tạo hơn.

Thứ tư, đẩy mạnh công tác tuyển sinh và quản lý học sinh. Để nâng cao hiệu quả của công tác tuyển sinh, giáo viên cần tham gia tích cực vào quá trình này, giúp giáo viên nắm bắt thông tin về học sinh ngay từ đầu, từ đó có thể đưa ra những định hướng học tập phù hợp. Ngoài ra, Hệ thống trường Pathway Tuệ Đức cần xây dựng hệ thống quản lý học sinh khoa học, bao gồm các chương trình tư vấn học tập, định hướng nghề nghiệp, và chăm sóc sức khỏe tinh thần cho học sinh, đảm bảo học sinh được hỗ trợ về mặt học thuật và được quan tâm đầy đủ về mặt tâm lý và sức khỏe, tạo điều kiện phát triển toàn diện. Phối hợp chặt chẽ

với phụ huynh thông qua các kênh giao tiếp hiệu quả cũng là yếu tố quan trọng trong việc nâng cao chất lượng quản lý học sinh.

Thứ năm, ứng dụng công nghệ số hóa trong giảng dạy và quản lý. Hệ thống trường Pathway Tuệ Đức cần đẩy mạnh hơn nữa việc áp dụng các công cụ công nghệ hiện đại vào quá trình dạy và học, bao gồm việc đầu tư thêm vào các thiết bị công nghệ giảng dạy, phần mềm hỗ trợ quản lý lớp học và hệ thống học trực tuyến. Tuy nhiên, việc đầu tư công nghệ không chỉ dừng lại ở cơ sở vật chất, mà còn phải đi kèm với việc đào tạo và nâng cao kỹ năng sử dụng công nghệ cho giáo viên. Nhà trường cần tổ chức các khóa đào tạo chuyên sâu, giúp giáo viên nắm vững cách sử dụng các công cụ giảng dạy số hóa, từ đó tối ưu hóa hiệu quả của việc áp dụng công nghệ trong giảng dạy. Bên cạnh đó, cần có chiến lược đồng bộ trong việc sử dụng công nghệ giữa các bộ phận quản lý và giảng dạy, nhằm tạo ra một hệ thống giáo dục hiện đại, đồng nhất và hiệu quả.

5. Kết luận

Phân tích thực trạng quản trị hệ thống trường Pathway Tuệ Đức trong bối cảnh đổi mới giáo dục đã cho thấy vai trò quan trọng của công tác quản trị trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục và phát triển bền vững. Qua nghiên cứu, các thách thức như quản lý nhân sự, tài chính và cơ sở vật chất đã được làm rõ, đồng thời mở ra nhiều cơ hội để nâng cao hiệu quả quản trị, đáp ứng các yêu cầu ngày càng cao của xã hội. Bằng cách áp dụng các giải pháp chiến lược, hệ thống trường tư thục Pathway Tuệ Đức có tiềm năng trở thành một hình mẫu trong đổi mới giáo dục và phát triển bền vững. Kết quả nghiên cứu cũng góp phần làm rõ những định hướng chiến lược cho công tác quản trị trong tương lai, hướng đến việc nâng cao chất lượng giáo dục và khẳng định vai trò của các trường tư thục trong hệ thống giáo dục quốc gia.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp Hành Trung ương. (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Ban Chấp Hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo.
- [2] Nguyễn Tiên Hùng. (2014). Quản lý nguồn nhân lực chiến lược dựa vào năng lực. Tạp chí Khoa học Giáo dục, 110, 45-50.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). Chương trình Giáo dục phổ thông, Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT ngày 15/6/2020 ban hành Điều lệ trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học.
- [5] Đặng Quốc Bảo, Đỗ Quốc Anh, Đinh Thị Kim Thoa. (2012). Cẩm nang nâng cao năng lực và phẩm chất đội ngũ giáo viên. Nhà xuất bản Giáo dục.
- [6] Nguyễn Đức Chính. (2018). Những năng lực nghề nghiệp quan trọng nhất cần có để quản trị trường phổ thông đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông mới. In *Kỷ yếu hội thảo Quản trị nhà trường trước yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông sau 2019*. Học viện Quản lý Giáo dục, NXB ĐH Kinh tế quốc dân.
- [7] Nguyễn Văn Anh. (2015). Quản lý tài chính trong nhà trường trung học phổ thông theo hướng tăng quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm (Luận án Tiến sĩ khoa học giáo dục).
- [8] Nguyễn Văn Cao. (2019). Thực trạng quản lý các trường trung học phổ thông ngoài công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 15, 1-10.
- [9] Phạm Bích Thủy. (2020). Phát triển năng lực quản trị cho cán bộ quản lý trường phổ thông để thực hiện đổi mới giáo dục. Tạp chí Khoa học Quản lý Giáo dục, 04(28), 1-12.
- [10] Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19.
- [11] Trần Mai Phương. (2021). Quản trị trường THCS ngoài công lập thành phố Hà Nội trong bối cảnh hiện nay (Luận án tiến sĩ, Học viện Quản lý Giáo dục).
- [12] Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Thị Mỹ Lộc. (2005). Những xu thế quản lý hiện đại và việc vận dụng vào quản lý giáo dục. Đại học Quốc gia Hà Nội.

- [13] Lê Mai Lan. (2019). Quản lý trường phổ thông liên cấp trong các doanh nghiệp tư nhân ở Việt Nam (Luận án tiến sĩ, Học viện Quản lý Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [14] Chính phủ. (2020). Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030. Quyết định số 749/QĐ-TTg.
- [15] Nguyễn Văn Cao. (2020). Quản lý trường trung học phổ thông ngoài công lập ở Hà Nội trong giai đoạn hiện nay (Luận án tiến sĩ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam).
- [16] Phạm Đào Tiên, Nguyễn Lâm. (2020). Khung năng lực quản trị nhà trường của cán bộ quản lý trường phổ thông. Tạp chí Khoa học Quản lý Giáo dục, 03(27), 12-20.

ABSTRACT

The current state of governance at the pathway Tue Duc Schools in Ho Chi Minh city in the present context

This article focuses on analyzing the governance of the Pathway Tue Duc private school system in Ho Chi Minh City in the context of current educational reforms. The study evaluates core governance aspects such as personnel management, finance, infrastructure, and educational strategies, while clarifying the challenges faced by this private school system. Through the application of both qualitative and quantitative research methods, the article presents analysis results on the effectiveness of governance and its impact on the quality of education. The research findings not only identify the limitations that need to be addressed but also propose strategic solutions to improve governance efficiency, contributing to the sustainable development of the private education system in the context of educational reforms in Vietnam.

Keywords: *Private education governance, Pathway Tue Duc, Educational reform, Personnel management, Sustainable development, Education quality.*

THIẾT KẾ HỆ THỐNG CÂU HỎI, BÀI TẬP NHẪM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC VẬN DỤNG KIẾN THỨC, KỸ NĂNG ĐÃ HỌC TRONG DẠY HỌC CHỦ ĐỀ TRAO ĐỔI CHẤT VÀ CHUYỂN HOÁ NĂNG LƯỢNG TRONG TẾ BÀO, SINH HỌC 10

Vũ Minh Thao¹, Lê Thị Phụng²

Tóm tắt. Nghiên cứu này tập trung vào việc thiết kế hệ thống câu hỏi và bài tập nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học cho HS trong dạy học chủ đề "Trao đổi chất và chuyển hóa năng lượng trong tế bào", Sinh học 10. Năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng giúp học sinh không chỉ hiểu sâu hơn về lý thuyết mà còn áp dụng kiến thức vào thực tiễn cuộc sống. Nghiên cứu đã xây dựng quy trình thiết kế câu hỏi và bài tập qua các bước như phân tích cấu trúc nội dung, xác định mục tiêu, lựa chọn và mã hóa nội dung thành các bài tập thực tiễn phù hợp. Nghiên cứu cũng đề xuất các tiêu chí đánh giá năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng giúp giáo viên có thêm công cụ trong quá trình kiểm tra, đánh giá. Kết quả khảo sát từ giáo viên cho thấy hệ thống câu hỏi và bài tập đáp ứng tốt các yêu cầu về tính khoa học, phù hợp với đối tượng học sinh và gắn liền với các tình huống thực tiễn, giúp phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng của học sinh, đồng thời làm tăng hứng thú trong học tập.

Từ khóa: Năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng; câu hỏi, bài tập; Sinh học 10; bài tập thực tiễn.

1. Đặt vấn đề

Trong dạy học, câu hỏi và bài tập (BT) đóng vai trò quan trọng, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy và hiệu quả tiếp thu kiến thức của học sinh. Với chương trình Giáo dục phổ thông 2018 được triển khai theo định hướng phát triển năng lực và phẩm chất người học, việc xây dựng hệ thống câu hỏi và bài tập phong phú nhằm phát triển năng lực cho học sinh trở nên vô cùng cấp thiết. Môn Sinh học thuộc nhóm các môn khoa học tự nhiên, bao gồm nhiều nội dung có thể liên hệ với thực tiễn cuộc sống, đặc biệt trong chương trình Sinh học 10. Việc thiết kế một hệ thống câu hỏi và bài tập phù hợp trong dạy học Sinh học 10 sẽ giúp phát triển năng lực cho học sinh, đặc biệt là năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học.

Nghiên cứu này giúp giáo viên nhận thức sâu sắc hơn về vai trò của câu hỏi và bài tập trong quá trình dạy học, đồng thời đưa ra quy trình thiết kế và sử dụng câu hỏi và bài tập nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng cho học sinh trong dạy học Sinh học 10. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng cung cấp các ví dụ minh họa cụ thể về việc thiết kế câu hỏi và bài tập cho chủ đề "Trao đổi chất và chuyển hóa năng lượng trong tế bào", từ đó giúp nâng cao hiệu quả dạy học môn Sinh học ở trường phổ thông.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp phân tích tài liệu được dùng trong nghiên cứu này nhằm thu thập và phân tích các tài liệu lý thuyết và nghiên cứu trước đó về thiết kế và sử dụng câu hỏi và bài tập trong dạy học, năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học ở trường phổ thông. Phương pháp này giúp xây dựng cơ sở lý luận vững chắc,

Ngày nhận bài: 04/09/2024. Ngày chỉnh sửa: 15/10/2024. Ngày nhận đăng: 21/10/2024.

¹Trường Trung học phổ thông Ứng Hoà A, Ứng Hoà, Hà Nội

²Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

Tác giả liên hệ: Lê Thị Phụng. Địa chỉ e-mail: lethiphung@vnu.edu.vn

khung lí thuyết cho việc đề xuất quy trình thiết kế câu hỏi và bài tập nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học.

Bên cạnh đó, phương pháp chuyên gia cũng sẽ được sử dụng để xin ý kiến về mức độ phù hợp của hệ thống câu hỏi và bài tập phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học mà nghiên cứu đã đề xuất.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Câu hỏi và bài tập

Khái niệm câu hỏi, bài tập

Theo Từ điển tiếng Việt của GS. Hoàng Phê, "Hỏi" có nghĩa là bày tỏ điều mình muốn biết với mong muốn nhận được câu trả lời. Câu hỏi là một cấu trúc ngôn ngữ mang ba ý nghĩa chính: yêu cầu, đòi hỏi, và mệnh lệnh cần được trả lời hoặc thực hiện. Việc trả lời hoặc thực hiện câu hỏi giúp mở rộng hiểu biết của con người. Câu hỏi có thể được phân loại theo nhiều cách, dựa trên mục đích và chức năng. Theo Lê Phước Lộc (2005), câu hỏi có thể chia thành ba loại theo mức độ tư duy: Câu hỏi đơn giản, câu hỏi tình huống, và câu hỏi mở. Cũng theo GS. Hoàng Phê, "Bài tập" là nhiệm vụ được giao cho học sinh thực hiện nhằm vận dụng những gì đã học. Lê Đình Trung (2004) cho rằng BT là nhiệm vụ học tập mà giáo viên đưa ra, buộc người học phải vận dụng kiến thức và kinh nghiệm thực tiễn, sử dụng các kỹ năng trí tuệ hoặc thực hành để giải quyết. Qua đó, học sinh có thể chiếm lĩnh tri thức, phát triển kỹ năng một cách tích cực, hứng thú và sáng tạo. BT có thể được chia thành nhiều loại theo hình thức và nội dung, theo định hướng phát triển năng lực, BT gồm các dạng: nhận biết, thông hiểu và vận dụng.

Vai trò của câu hỏi, bài tập

Theo Mai Văn Hưng và Nguyễn Văn Bình (2020), câu hỏi và bài tập không chỉ là phương tiện mà còn là phương pháp và biện pháp tổ chức dạy học. Trong dạy học, câu hỏi và bài tập có thể được sử dụng để giảng dạy kiến thức mới, củng cố và hoàn thiện kiến thức, cũng như kiểm tra - đánh giá và điều chỉnh logic trong quá trình giảng dạy. Như vậy, câu hỏi và bài tập đóng vai trò quan trọng trong quá trình dạy và học. Câu hỏi và bài tập có nhiệm vụ định hướng hoạt động nghiên cứu tài liệu, kết hợp với tri thức sẵn có của học sinh hoặc thúc đẩy học sinh thực hiện các thao tác như thí nghiệm, điều tra, phỏng vấn và trao đổi với bạn học để tìm ra câu trả lời. Những câu hỏi và bài tập được thiết kế đạt yêu cầu sẽ có vai trò quan trọng trong việc tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh, biến học sinh trở thành chủ thể trong quá trình nhận thức, từ đó rèn luyện và phát triển các năng lực cần thiết, bao gồm cả năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học.

3.2. Năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học

Khái niệm năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học

Theo Phạm Thị Hồng Tú và Hà Thanh Hương (2021), năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học là khả năng của người học trong việc áp dụng kiến thức để giải thích các vấn đề thực tiễn có liên quan, đề xuất biện pháp giải quyết, đồng thời thể hiện hành vi và thái độ tích cực trong quá trình giải quyết các vấn đề thực tiễn một cách hiệu quả. Theo Chương trình Sinh học 2018, năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng của học sinh được thể hiện qua việc vận dụng kiến thức đã học để giải thích và đánh giá các hiện tượng thường gặp trong tự nhiên và đời sống, cũng như thể hiện thái độ và hành vi ứng xử phù hợp. Biểu hiện của năng lực này bao gồm: giải thích và đánh giá các hiện tượng trong tự nhiên và đời sống, đồng thời phân tích tác động của chúng đến sự phát triển bền vững; phản biện và đánh giá một số mô hình công nghệ ở mức độ phù hợp. Ngoài ra, năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng còn thể hiện qua hành vi và thái độ tích cực, như đề xuất và thực hiện các giải pháp nhằm bảo vệ sức khỏe cá nhân, gia đình và cộng đồng; bảo vệ thiên nhiên, môi trường; thích ứng với biến đổi khí hậu và đáp ứng các yêu cầu phát triển bền vững.

Tiêu chí đánh giá năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học

Một số tác giả đã nghiên cứu các biện pháp phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học trong quá trình dạy học. Hà Văn Dũng, Khuất Hương Liên (2022) đã xác định cấu trúc của năng lực vận

dụng kiến thức vào thực tiễn gồm các tiêu chí như: Xác định được vấn đề thực tiễn; Nêu giả thiết khoa học bằng kiến thức thực tiễn; Thu thập, huy động kiến thức liên quan đến vấn đề thực tiễn; Giải quyết vấn đề thực tiễn; Đề xuất mới, báo cáo kết quả, rút ra kết luận. Mỗi tiêu chí sẽ có những biểu hiện hành vi cụ thể để có thể đánh giá được. Hà Văn Dũng (2023) đề xuất tiêu chí đánh giá năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học gồm: Xác định được vấn đề thực tiễn; Nêu giả thiết khoa học bằng kiến thức thực tiễn; Thu thập, huy động kiến thức liên quan đến vấn đề thực tiễn; Giải quyết vấn đề thực tiễn; Báo cáo kết quả, rút ra kết luận; Đề xuất vấn đề mới. Các tiêu chí này đều được đánh giá với 3 mức độ biểu hiện khác nhau.

3.3. Thiết kế câu hỏi và bài tập phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học

Có nhiều biện pháp có thể áp dụng để phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học, trong đó có sử dụng bài tập thực tiễn. Quy trình xây dựng bài tập thực tiễn để phát triển năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn cho học sinh có thể gồm các bước: Bước 1. Xác định tên và mạch kiến thức vấn đề thực tiễn; Bước 2. Lập mối quan hệ giữa yêu cầu cần đạt và cơ hội xây dựng bài tập thực tiễn; Bước 3. Tìm kiếm kiến thức liên quan đến vấn đề thực tiễn; Bước 4. Chuyển thể thành bài tập thực tiễn, chỉnh sửa và hoàn thiện (Hà Văn Dũng, Khuất Hương Liên, 2022). Đinh Quang Báo, Phùng Thị Mai Hoà (2020) đề xuất quy trình thiết kế bài tập thực tiễn nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức cho học sinh trong dạy học Sinh học 11 như sau: Bước 1. Xác định tên và mạch kiến thức chủ đề; Bước 2. Thiết kế bảng ma trận quan hệ giữa các chủ đề nội dung và các cơ hội có thể xây dựng được các bài tập thực tiễn; Bước 3. Thu thập dữ liệu, thiết kế bài tập thực tiễn; Bước 4. Chỉnh sửa, hoàn thiện các bài tập thực tiễn.

4. Thiết kế câu hỏi, bài tập phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học trong dạy học chủ đề “Trao đổi chất và chuyển hoá năng lượng trong tế bào”, Sinh học 10

4.1. Quy trình thiết kế

Thông qua việc nghiên cứu nội dung chủ đề và quy trình thiết kế câu hỏi và bài tập của một số tác giả, chúng tôi đề xuất quy trình thiết kế câu hỏi và bài tập nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học cho học sinh:

Bước 1: Phân tích cấu trúc nội dung của bài/chương/chủ đề

Việc phân tích cấu trúc nội dung của bài, chương, hoặc chủ đề nhằm mục đích xác định rõ nội dung dạy học, từ đó làm nổi bật các kiến thức then chốt và trọng tâm, giúp xác định mục tiêu dạy học (bao gồm kiến thức, năng lực và phẩm chất). Đồng thời, giáo viên cần tham khảo thêm kiến thức nâng cao và thực tiễn, cũng như mối quan hệ giữa kiến thức cơ bản và nâng cao để bổ sung vào nội dung dạy học.

Bước 2: Xác định mục tiêu năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học

Dựa trên yêu cầu cần đạt của chương trình Sinh học, giáo viên cần xác định mục tiêu của bài, chương hoặc chủ đề (gồm kiến thức, năng lực và phẩm chất). Từ đó, xác định rõ mục tiêu phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng của học sinh. Thông thường, yêu cầu về năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học nằm ở mức độ cơ bản. Tuy nhiên, giáo viên có thể điều chỉnh mục tiêu dựa trên đối tượng học sinh để phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học ở mức độ cao hơn.

Bước 3: Xác định nội dung kiến thức có thể mã hóa thành câu hỏi và bài tập

Sau khi xác định được nội dung và mục tiêu phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng, giáo viên tiếp tục chọn lọc nội dung kiến thức có thể chuyển hóa thành câu hỏi và bài tập. Nội dung này cần liên hệ chặt chẽ với thực tiễn cuộc sống. Đối với môn Sinh học, các vấn đề liên quan đến chế biến và bảo quản thực phẩm, bảo vệ môi trường, đa dạng sinh học, y tế, và sức khỏe cá nhân là những chủ đề phù hợp. Lựa chọn nội dung chính xác sẽ giúp xây dựng câu hỏi và bài tập đáp ứng mục tiêu đề ra.

Bước 4: Thu thập tư liệu để thiết kế hệ thống câu hỏi và bài tập

Dựa trên loại BT và nội dung, mục tiêu cần đạt đã xác định, giáo viên tiến hành thu thập và lựa chọn tư liệu như bài báo, hình ảnh, video, và các nguồn thông tin liên quan. Nguồn tài liệu phải đảm bảo tính khoa

học và chính thống, được tham khảo từ các tạp chí chuyên ngành, sách khoa học. Quá trình thu thập tư liệu cần được thực hiện một cách khoa học và có sự đầu tư về thời gian để đảm bảo chất lượng của hệ thống câu hỏi và bài tập.

Bước 5: Thiết kế hệ thống câu hỏi và bài tập vận dụng

Hệ thống câu hỏi và bài tập vận dụng kiến thức và kỹ năng cần tuân thủ các nguyên tắc:

- Phù hợp với mục tiêu học tập: Câu hỏi và bài tập phải bám sát mục tiêu học tập của từng bài hoặc chủ đề, đảm bảo tính phân hóa theo trình độ của học sinh.

- Gắn liền với thực tiễn: Nội dung câu hỏi và bài tập cần liên hệ chặt chẽ với các vấn đề thực tiễn trong đời sống và sản xuất.

- Khoa học và hợp lý: Câu hỏi và bài tập phải đảm bảo tính chính xác về mặt khoa học và mức độ khó tăng dần, từ dễ đến khó.

- Tính hệ thống: Câu hỏi và bài tập phải được sắp xếp có hệ thống theo từng nội dung giáo khoa, đảm bảo quá trình nhận thức của học sinh diễn ra có hệ thống và logic.

Về hình thức, câu hỏi và bài tập có thể bao gồm cả dạng trắc nghiệm và tự luận, đồng thời phải đảm bảo rõ ràng, mạch lạc, và ngắn gọn, phù hợp với bối cảnh cụ thể nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng cho học sinh.

Bước 6: Thử nghiệm, đánh giá và điều chỉnh

Giáo viên cần tham khảo ý kiến của đồng nghiệp, chuyên gia để hoàn thiện hệ thống câu hỏi và bài tập. Sau đó, tiến hành thử nghiệm trên các đối tượng học sinh khác nhau để kiểm tra tính phù hợp và hiệu quả, sau đó có sự điều chỉnh cho phù hợp. Nội dung câu hỏi và bài tập cần được cập nhật thường xuyên theo sự thay đổi của khoa học và thực tiễn xã hội.

4.2. Ví dụ minh họa cho quy trình

Áp dụng quy trình trên để thiết kế hệ thống câu hỏi và bài tập phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học trong dạy học Chủ đề: Trao đổi chất và chuyển hóa năng lượng ở tế bào, Sinh học 10.

Bước 1: Phân tích cấu trúc nội dung của chủ đề

Chủ đề này gồm các nội dung:

1. Trao đổi chất qua màng sinh chất: khái niệm, trao đổi chất ở tế bào, các hình thức vận chuyển các chất qua màng sinh chất.

2. Sự chuyển hóa năng lượng và enzyme: sự chuyển hóa năng lượng trong tế bào, ATP, cấu trúc, vai trò, cơ chế tác động của enzyme, các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động xúc tác của enzyme.

3. Tổng hợp và phân giải các chất trong tế bào gồm các quá trình quang tổng hợp, hóa tổng hợp và quang khử, hô hấp tế bào, lên men; mối quan hệ giữa quá trình tổng hợp và phân giải các chất trong tế bào.

Bước 2: Xác định mục tiêu năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học

Mục tiêu của cả chủ đề (về kiến thức, năng lực, phẩm chất) được xác định, sau đó, xác định mục tiêu của năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học. Theo yêu cầu cần đạt, mục tiêu về năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng trong chủ đề này gồm:

- Vận dụng những hiểu biết về sự vận chuyển các chất qua màng sinh chất để giải thích một số hiện tượng thực tiễn liên quan.

- Vận dụng kiến thức về vai trò của enzyme, các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt tính enzyme để giải thích một số hiện tượng liên quan trong thực tiễn.

- Vận dụng kiến thức về tổng hợp, phân giải các chất trong tế bào để giải thích một số hiện tượng liên quan thực tiễn.

Bước 3: Xác định nội dung kiến thức có thể mã hóa thành câu hỏi và bài tập

Các nội dung trong chủ đề có thể mã hóa thành câu hỏi và bài tập phát triển năng lực vận dụng kiến

thức và kỹ năng đã học:

Bảng 1. Xác định các vấn đề thực tiễn

Nội dung kiến thức của chủ đề	Vấn đề thực tiễn cuộc sống có liên quan
- Trao đổi chất qua màng	Bảo quản, chế biến thực phẩm. Chăm sóc cây trồng.
- Hô hấp tế bào	Bảo quản, chế biến thực phẩm. Bảo vệ môi trường.
- Enzyme	Y tế, chăm sóc sức khỏe. Bảo vệ môi trường. Chăn nuôi và một số ngành công nghiệp.
- Tổng hợp các chất (quang tổng hợp)	Bảo vệ môi trường.

Bước 4: Thu thập tư liệu để thiết kế hệ thống câu hỏi và bài tập

Sau khi xác định được các nội dung của chủ đề Trao đổi vật chất và năng lượng ở tế bào có thể mã hóa thành câu hỏi và bài tập phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học, nghiên cứu tìm hiểu các tài liệu đề cập đến các nội dung trên. Tài liệu được tìm kiếm trên các trang web của các trường Đại học, các bệnh viện uy tín, báo điện tử của Bộ nông nghiệp và phát triển nông thôn, Bộ tài nguyên môi trường, hoặc từ các bài báo khoa học. . . Từ các thông tin tìm hiểu được, chúng tôi lựa chọn, chắt lọc các thông tin hợp lí, chính xác để xây dựng các câu hỏi và bài tập xoay quanh thông tin đó.

Bước 5: Thiết kế hệ thống câu hỏi và bài tập

Dựa vào nội dung chủ đề đã được xác định và các tư liệu đã thu thập được, có thể thiết kế được một số câu hỏi như sau:

Câu 1. Khi quan sát hình ảnh một lọ mơ ngâm trong đường hoặc một lọ mơ ngâm trong muối, chúng ta đều nhận thấy sau một thời gian, các quả mơ có hiện tượng bị teo lại, vỏ quả nhăn nheo, dịch ngâm trở nên chua-ngọt hoặc mặn-ngọt.

- Hãy giải thích vì sao các quả mơ bị teo lại, vỏ quả nhăn nheo.
- Tại sao ngâm mơ trong đường hoặc muối một thời gian, nước mơ lại có vị chua-ngọt hoặc mặn-ngọt?
- Tại sao việc ngâm hoa quả trong đường, muối lại giúp bảo quản hoa quả tốt hơn?

Câu 2. Hiện nay, bột giặt sinh học đang được sử dụng ngày càng phổ biến. Bột giặt sinh học có chứa các enzyme sẽ tẩy phân giải các chất gây ra các vết ố, bẩn trên quần áo. Hầu hết các loại bột giặt sinh học chứa enzyme protease tên là subtilisin - có chức năng tẩy các vết ố gây ra bởi protein (như vết máu, vết ố do đồ ăn, . . .). Một số loại bột giặt sinh học khác chứa enzyme amylase – có chức năng tẩy các vết ố gây ra bởi tinh bột, hoặc chứa enzyme lipase – có chức năng phân hủy các vết ố gây ra bởi dầu mỡ. Một số loại bột giặt sinh học mới nhất được bổ sung enzyme cellulase – có khả năng phân giải cellulose, làm mềm quần áo. (Nguồn: CLIL lessons)

Đọc đoạn thông tin trên, trả lời các câu hỏi sau:

- Bột giặt sinh học có thành phần chủ yếu là gì?
- Thành phần đó có tác dụng cụ thể như thế nào trong việc loại bỏ các chất bẩn trên quần áo?
- Vì sao bột giặt sinh học ngày càng được ưa chuộng trên thị trường? Giải thích.

Câu 3. Có thể dùng enzyme để sản xuất thức ăn cho động vật nhằm tăng giá trị dinh dưỡng của thức ăn thô, tăng hệ số sử dụng thức ăn. Các enzyme được sử dụng với mục đích này thường là các enzyme thủy phân như amylase, proteinase, đặc biệt là cellulase, hemicellulase. Chúng làm tăng hiệu quả sử dụng thức ăn, tăng khối lượng đàn gia súc. Điều này có ý nghĩa đặc biệt quan trọng khi chuẩn bị thức ăn cho các loài động vật còn non như bê con, lợn con, . . . vì hệ thống tiêu hóa của chúng còn chưa thật thích hợp với việc ăn loại thức ăn thô. Trong trồng trọt, các loại chế phẩm enzyme khác nhau như cellulase, hemicellulase, protease và amylase được sử dụng để chuyển hóa các phế liệu, đặc biệt là các phế liệu nông nghiệp cải tạo

đất phục vụ nông nghiệp. Việc sử dụng enzyme vi sinh vật trong sản xuất phân hữu cơ đang được khai thác để thay thế cho phân bón hóa học”.

(Nguồn: <https://kctn.vhu.edu.vn/vi/tin-moi-1/ung-dung-cua-enzyme-trong-doi-song>)

Đọc đoạn thông tin trên, trả lời các câu hỏi sau:

- Liệt kê các ứng dụng của enzyme trong lĩnh vực nông nghiệp ở đoạn thông tin trên.
- Giải thích vai trò của các loại enzyme được nêu trong đoạn thông tin trên.
- Ưu điểm của phân bón hữu cơ so với phân hóa học là gì?

Câu 4. Hiện nay, trào lưu sử dụng các chất tẩy rửa thân thiện với môi trường đang được nhiều người quan tâm, trong đó có việc sử dụng rác thải nhà bếp để làm nước rửa bát, lau sàn. Quy trình tiến hành làm chất tẩy rửa như sau:

- Bước 1. Chọn và xử lý nguyên liệu: Chọn vỏ trái cây, rau, củ có thành phần tinh dầu như lá sả, rau thơm, vỏ bưởi, dứa. . . . Làm sạch và loại bỏ các chất bẩn ở nguyên liệu.

- Bước 2. Ủ nguyên liệu lên men: Cho nguyên liệu vào bình nén chặt, thêm một lượng nước sạch và một cốc nước mía hoặc đường nâu tự nhiên (lượng nước gấp đôi nguyên liệu). Đậy nắp chặt.

- Bước 3: Lọc sản phẩm lên men: Sau khoảng 2- 3 tháng, dùng vải loại bỏ phần bã thực vật và chiết dung dịch nước tẩy rửa có mùi thơm dễ chịu.

Em hãy cho biết:

- Tại sao có thể sử dụng các nguyên liệu như vỏ dứa, chanh, bưởi, xả để chế tạo chất tẩy rửa?
- Tại sao trong bước 2, khi ủ nguyên liệu lên men cần thêm nước mía hoặc đường và đậy nắp chặt?
- Theo em, việc chế tạo chất tẩy rửa từ rác thải nhà bếp còn có những vấn đề hạn chế gì? Em hãy đề xuất biện pháp khắc phục (nếu có).

Câu 5. Một nghiên cứu chỉ ra nhu cầu năng lượng của con người khi tham gia các hoạt động như sau: 2.200 - 2.400 kcal/ngày với lao động trí óc); 2.600 - 2.800 kcal/ngày với công nhân, học sinh; 3.000 - 3.600 kcal/ngày với bộ đội, vận động viên; > 3.600 kcal/ngày với thợ rừng, thợ xây, khuôn vác.

(nguồn: <https://www.vinmec.com>)

Hãy trả lời các câu hỏi sau:

- Nhận xét về nhu cầu năng lượng trong các hoạt động nêu trên.
- Quá trình hô hấp sẽ thay đổi thế nào để đáp ứng nhu cầu năng lượng cho cơ thể? Vì sao?

Câu 6. Quy trình lên men bánh mì được tiến hành như sau:

Bước 1: Trộn đều muối, men bánh mì và đường với nước.

Bước 2: Bổ sung dần dung dịch ở bước 1 vào bát bột và dùng tay trộn đều cho tới khi bột mịn.

Bước 3: Ủ ở nhiệt độ 28-30 trong khoảng 20 phút.

Bước 4: Chia bột, tạo hình.

Bước 5: Xếp bánh vào khay và ủ ở nhiệt độ 28-30 0 C trong 1h.

Dùng dao khía mặt bánh và nướng ở 1600 trong 30 phút.

Hãy trả lời các câu hỏi sau:

- Tại sao sau khi trộn bột với men cần ủ ở nhiệt độ 28-30 trong khoảng 1 giờ 20 phút?
- Khi quan sát ruột bánh mì, chúng ta thấy có nhiều lỗ rỗng kích thước to nhỏ khác nhau.
 - Dựa trên cơ sở khoa học của quy trình làm bánh mì, em hãy giải thích hiện tượng này.
 - Theo em, làm cách nào để có thể hạn chế các lỗ rỗng có kích thước to trong bánh mì?

Câu 7. Vào mùa xuân hằng năm, phong trào trồng cây gây rừng diễn ra ở tất cả các địa phương trên cả nước. Các nhà quản lý đều nhận thức được rằng: Trồng cây gây rừng không chỉ đem lại cảnh quan mà còn có thể điều hoà khí hậu của cả một vùng.

Hãy trả lời câu hỏi sau:

- a) Vì sao trồng cây có thể điều hoà khí hậu?
- b) Điều gì sẽ xảy ra nếu không có quá trình quang hợp của cây xanh?

Câu 8. Một bệnh nhân mắc bệnh tiểu đường loại 2 (cơ thể kháng insulin) được bác sĩ khuyên nên hạn chế tiêu thụ thực phẩm giàu tinh bột, đường và tăng cường hoạt động thể chất để cơ thể khoẻ mạnh.

Hãy trả lời các câu hỏi sau:

- a) Tại sao bệnh nhân tiểu đường cần hạn chế tiêu thụ thực phẩm nói trên?
- b) Mô tả vai trò của insulin trong quá trình chuyển hóa glucose trong tế bào. Sự thiếu hụt hoặc kháng insulin ảnh hưởng thế nào đến cơ thể?

Câu 9. Một công nhân cùng làm một công việc ở hai môi trường khác nhau: Trong nhà kín, không có sự lưu thông không khí và ở những khu vực thoáng đãng, nhiều cây xanh. Người này nhận thấy khi làm việc ở nhà kín, cơ thể dễ bị mệt mỏi, uể oải hơn so với làm việc ở ngoài.

- a) Hãy giải thích nguyên nhân của hiện tượng trên.
- b) Để đỡ mệt mỏi khi làm việc trong môi trường kín, người này liên tục tiêu thụ nhiều loại thức ăn. Biện pháp này có hiệu quả không? Vì sao?

Câu 10. Một công ty sản xuất nước rửa bát đã bổ sung enzyme lipase vào sản phẩm của mình để cải thiện khả năng loại bỏ dầu mỡ. Sau một thời gian sử dụng, một số khách hàng báo cáo rằng sản phẩm không loại bỏ dầu mỡ hiệu quả như mong đợi, đặc biệt là khi sử dụng nước lạnh.

- a) Giải thích vai trò của enzyme lipase trong việc loại bỏ dầu mỡ trên chén bát. Tại sao enzyme này được sử dụng trong sản phẩm tẩy rửa?
- b) Xác định nguyên nhân có thể khiến sản phẩm không hoạt động hiệu quả trong việc loại bỏ dầu mỡ, đặc biệt khi sử dụng nước lạnh.
- c) Đề xuất các biện pháp cải thiện sản phẩm để đảm bảo rằng enzyme lipase hoạt động hiệu quả hơn trong mọi điều kiện, bao gồm cả khi sử dụng với nước lạnh.

Bước 6: Thử nghiệm, đánh giá, điều chỉnh.

Bước đầu, nghiên cứu đã xây dựng bảng hỏi để tham khảo ý kiến của 10 giáo viên dạy học môn Sinh học, lớp 10 tại các trường THPT ở địa bàn huyện Ứng Hòa và Mỹ Đức. Nội dung bảng hỏi tập trung xác định mức độ phù hợp của các câu hỏi và bài tập phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học cho học sinh mà nghiên cứu đã đề xuất.

Bảng 2. Kết quả khảo sát giáo viên

Đặc điểm của hệ thống câu hỏi và bài tập	Đồng ý	Cần điều chỉnh	
		một số câu hỏi và bài tập	Không đồng ý
Đảm bảo tính khoa học, chính xác	9/10	1/10	0
Đảm bảo phù hợp mục tiêu chủ đề.	10/10	0	0
Gắn liền với thực tiễn.	10/10	0	0
Đa dạng về hình thức	9/10	1/10	0
Phù hợp với đối tượng học sinh	10/10	0	0
Có khả năng phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học	8/10	2/10	0

Hầu hết các giáo viên được khảo sát đều cho rằng hệ thống câu hỏi và bài tập của chủ đề Trao đổi chất và chuyển hóa năng lượng ở tế bào mà đề tài đã thiết kế có sự phong phú đa dạng; chính xác, khoa học; đáp ứng được mục tiêu dạy học, phù hợp với đối tượng học sinh, có hiệu quả tốt trong việc phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học vào thực tiễn của học sinh.

4.3. Xây dựng tiêu chí đánh giá năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học

Để đánh giá hiệu quả của việc sử dụng câu hỏi và bài tập trong việc phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học, nghiên cứu đã đề xuất các tiêu chí đánh giá năng lực này với 3 mức độ khác nhau.

Bảng 3. Tiêu chí đánh giá năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học

Mức độ			
1. Xác định được vấn đề thực tiễn, xây dựng giả thuyết khoa học.	Chưa xác định được vấn đề cần giải quyết, hoặc xác định được nhưng cần sự hỗ trợ từ giáo viên; chưa xây dựng giả thuyết khoa học về VĐTT.	Xác định được vấn đề cần giải quyết nhưng chưa đầy đủ; xây dựng giả thuyết khoa học về VĐTT.	Xác định chính xác, đầy đủ vấn đề cần giải quyết, xây dựng giả thuyết khoa học về VĐTT.
2. Xác định các kiến thức đã học liên quan đến vấn đề thực tiễn	Chưa xác định được KT, KN đã học liên quan đến vấn đề cần giải quyết	Thiết lập được mối quan hệ giữa kiến thức đã học hoặc kiến thức cần tìm hiểu với vấn đề cần giải quyết nhưng chưa đầy đủ.	Thiết lập được mối quan hệ giữa KT, KN đã học với vấn đề cần giải quyết đầy đủ, logic, chính xác.
3. Đề xuất cách thức giải quyết vấn đề thực tiễn	Không đề xuất được cách giải quyết vấn đề.	Đề xuất được cách giải quyết vấn đề nhưng chưa đầy đủ.	Đề xuất được cách giải quyết vấn đề đầy đủ, hợp lý.
4. Báo cáo cách thức giải quyết vấn đề thực tiễn	Không biết báo cáo cách thức giải quyết vấn đề.	Báo cáo được cách thức giải quyết vấn đề nhưng còn thiếu một số nội dung.	Báo cáo chính xác, đầy đủ cách thức giải quyết vấn đề.
5. Rút ra kết luận	Không đối chiếu được kết quả giải quyết vấn đề với giả thiết để đưa ra kết luận.	- Đối chiếu được kết quả giải quyết vấn đề thực tiễn với giả thuyết ban đầu để đưa ra kết luận xác nhận hay phủ nhận giả thuyết. - Tổng kết, đánh giá, kết luận được vấn đề nhưng chưa đầy đủ.	- Đối chiếu được kết quả giải quyết vấn đề thực tiễn với giả thuyết ban đầu để đưa ra kết luận xác nhận hay phủ nhận giả thuyết. - Tổng kết, đánh giá, kết luận được vấn đề đầy đủ.
6. Đề xuất vấn đề mới, hình thành thái độ, hành vi thích hợp.	- Không đề xuất được vấn đề mới. - Không hình thành được thái độ, hành vi thích hợp.	- Đề xuất được vấn đề mới nhưng số lượng, chất lượng vấn đề hạn chế, tương đồng với vấn đề vừa giải quyết. - Hình thành thái độ, hành vi thích hợp nhưng chưa đầy đủ.	- Đề xuất được vấn đề mới có tính khác biệt, sáng tạo với vấn đề vừa giải quyết. - Hình thành thái độ, hành vi thích hợp, đầy đủ.

5. Kết luận

Nghiên cứu đã tập trung xây dựng quy trình thiết kế và đề xuất hệ thống câu hỏi và bài tập nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học cho học sinh trong dạy học Sinh học 10, chủ đề "Trao đổi chất và chuyển hóa năng lượng trong tế bào". Nghiên cứu đã chỉ ra rằng hệ thống câu hỏi và bài tập này giúp học sinh không chỉ hiểu sâu hơn về kiến thức lý thuyết mà còn có khả năng áp dụng vào thực tiễn, giải quyết các vấn đề liên quan đến sức khỏe, môi trường... Nghiên cứu cũng đã đề xuất các tiêu chí đánh giá năng lực này để giáo viên có thể sử dụng trong quá trình dạy học.

Kết quả khảo sát giáo viên cho thấy hệ thống câu hỏi và bài tập đáp ứng các tiêu chí về tính chính xác khoa học, phù hợp với đối tượng học sinh, và gắn liền với các tình huống thực tiễn. Việc sử dụng hệ thống này trong dạy học giúp phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học cho học sinh một cách hiệu quả, đồng thời tạo ra sự hứng thú trong học tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông – Môn Sinh học, ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.

- [2] Đinh Quang Báo, Phùng Thị Mai Hòa (2020), Quy trình thiết kế và sử dụng bài tập thực tiễn nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức cho học sinh trong dạy học chương “Chuyển hóa vật chất và năng lượng” (Sinh học 11). Tạp chí Giáo dục, 477, 46-51
- [3] Hà Văn Dũng, Khuất Hương Liên (2022), Xây dựng và sử dụng bài tập thực tiễn nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn cho học sinh trong dạy học chương “Trao đổi vật chất và năng lượng” (Sinh học 8), Tạp chí Giáo dục, 22(19), 14-18.
- [4] Hà Văn Dũng (2023); Tổ chức theo dạy học dự án chủ đề “Muối khoáng và sự sống”(Khoa học tự nhiên 7) nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học cho học sinh. Tạp chí Khoa học Giáo dục, Tập 19, số S2, 54-60.
- [5] Mai Văn Hưng, Nguyễn Văn Bình, (2020), Thiết kế và sử dụng câu hỏi, bài tập trong dạy học chủ đề “Tuần hoàn” – Sinh học 11, THPT chuyên, Kỷ yếu khoa học về Nghiên cứu và Dạy học Sinh học ở Việt Nam.
- [6] Lê Phước Lộc (2005), câu hỏi và việc sử dụng câu hỏi trong dạy học, Tạp chí Nghiên cứu khoa học 2005: 3 157- 166
- [7] Hoàng Phê (chủ biên) (2019), Từ điển tiếng Việt, Trung tâm Từ điển và Ngôn ngữ, Hà Nội, tr 573.
- [8] Phạm Thị Hồng Tú, Hà Thanh Hương (2021). Sử dụng bài tập tình huống nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng cho học sinh trong dạy học môn Khoa học tự nhiên. Tạp chí Giáo dục, 500, 11-15.
- [9] Lê Đình Trung (2004), Chuyên đề câu hỏi và bài tập trong dạy học sinh học, tập bài giảng dùng cho cao học khoa Sinh- KTNN chuyên ngành Lí luận và phương pháp dạy học sinh học, Đại học Sư phạm Hà Nội.

ABSTRACT

Designing a system of questions and exercises to develop the ability to apply knowledge and skills learned in teaching the topic of metabolism and energy transformation in cells, Grade 10 Biology

This study focuses on designing a system of questions and exercises aimed at developing students' ability to apply the knowledge and skills they have learned in teaching the topic "Metabolism and Energy Transformation in Cells," Grade 10 Biology. The ability to apply knowledge and skills helps students deepen their understanding of theoretical concepts and apply knowledge to real-life situations. The study establishes a process for designing questions and exercises through steps such as content structure analysis, defining objectives, selecting and encoding content into suitable practical exercises. It also proposes criteria for assessing the ability to apply knowledge and skills, providing teachers with additional tools for testing and evaluation. Survey results from teachers indicate that the system of questions and exercises meets the scientific requirements, aligns well with the students' level, and relates closely to practical situations, helping to develop students' ability to apply knowledge and skills while enhancing their learning motivation.

Keywords: *Application of knowledge and skills; questions, exercises; Grade 10 Biology; practical exercises.*