

# TẠP CHÍ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Tổng Biên tập: Nguyễn Thị Thi

## HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

**Phạm Quang Trung**

Giám đốc Học viện Quản lý giáo dục

**Nguyễn Thị Mỹ Lộc**

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

**Nguyễn Thị Hoàng Yến**

Khoa Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

**Trần Hữu Hoan**

Học viện Quản lý giáo dục

**Nguyễn Mạnh Hùng**

Học viện Quản lý giáo dục

**Trần Công Phong**

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

**Trần Ngọc Giao**

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

**Nguyễn Thành Vinh**

Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

**Nguyễn Công Giáp**

Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

**Lê Phước Minh**

Viện Nghiên cứu Châu Phi và Trung Đông

**Đặng Quốc Bảo**

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

**Hà Thế Truyền**

Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

**Nguyễn Thị Thu Hằng**

Học viện Quản lý giáo dục

**Trần Văn Nhung**

Bộ Giáo dục và Đào tạo

**Trần Thị Minh Hằng**

Khoa Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

**Mike Perkins**

British University Vietnam

**Jasper Roe**

University of Valencia, Spain

**Nguyễn Minh Đức**

Khoa Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

**Phạm Quang Trình**

Khoa Công nghệ thông tin, Học viện Quản lý  
giáo dục

**Đặng Thị Thanh Huyền**

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

**Nguyễn Vinh Hiển**

Bộ Giáo dục và Đào tạo

**Phan Hồng Dương**

Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

**Đỗ Tiến Sỹ**

Khoa Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

**Nguyễn Thị Thi**

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

**Biên tập và trình bày**

**TẠP CHÍ QUẢN LÝ GIÁO DỤC**

**Hiệu đính tiếng Anh**

**BICAL DANILO, PHILIPPINES**

**LƯƠNG KHÁNH LƯỢNG, VIỆT NAM**

**In tại Công ty Cổ phần Phát triển In Việt Nam**

Trụ sở tòa soạn: Nhà A1, Học viện Quản lý giáo dục, Số 31 Phan Đình Giót, Thanh Xuân, Hà Nội.  
ĐT: (024) 38642605. Website <http://jem.naem.edu.vn>. Giấy phép xuất bản số 132/GP - BTTTT cấp ngày 15-04-2014.  
In xong và nộp lưu chiểu tháng 11 năm 2022.

## MỤC LỤC

### NGHIÊN CỨU

- Nguyễn Quốc Trị.** Tiến trình và kinh nghiệm hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học ở Trung Quốc 1
- Phạm Ngọc Long.** Quản lý hoạt động đào tạo ở các trường đại học theo hướng đảm bảo chất lượng 11
- Mai Thị Thuỳ Hương.** Xây dựng môi trường văn hóa trong các cơ sở giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững 19
- Đặng Văn Hải, Lê Thị Quỳnh Nga.** Đảm bảo chất lượng giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 - Thực trạng, nguyên nhân và giải pháp 24
- Hà Văn Tú, Võ Thị Ngọc Lan.** Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu tổ chức thực hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 31

### Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Nguyễn Thị Tuyết Hạnh, Nguyễn Thanh Thuý.** Các yếu tố cá nhân ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên: Nghiên cứu trường hợp sinh viên tại Học viện Quản lý giáo dục 38
- Nguyễn Minh Tuấn.** Điều kiện đảm bảo thực hiện chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông: Thực trạng và giải pháp 46
- Phan Văn Thắng.** Phương pháp nhận diện và làm nhanh các bài tập liên quan đến các biện pháp tu từ thường gặp trong phân môn tiếng Việt ở trường phổ thông 56
- Trần Thị Trinh Huệ.** Đảm bảo chất lượng dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm - Nguyên tắc, quy trình và đánh giá 64

### THỰC TIỄN

- Nguyễn Thị Minh Hiền.** Thực trạng công tác giáo dục pháp luật cho sinh viên Trường Đại học Hồng Đức 73
- Vũ Thị Huyền.** Thực trạng quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở các trường trung học phổ thông Quận 5, Thành phố Hồ Chí Minh 80
- Nguyễn Thu Hằng, Lê Thị Hồng Vinh, Trương Thị Hằng.** Vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương ở Học viện Quản lý giáo dục 86
- Lê Trung Hiếu, Dương Thị Hồng Hải, Trần Văn Điệp, Nguyễn Mai Hoa.** Phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh Lớp 5 thông qua nội dung Hình học 97
- Nguyễn Thị Thắm.** Quản lý giáo dục kỹ năng sống cho học sinh Trường Tiểu học Lê Ngọc Hân quận Hai Bà Trưng thành phố Hà Nội trong bối cảnh đổi mới giáo dục 103

## TIỀN TRÌNH VÀ KINH NGHIỆM HOẠT ĐỘNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở TRUNG QUỐC

Nguyễn Quốc Trị<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học là việc liên tục cải tiến chất lượng giáo dục đại học bằng các biện pháp giám sát chất lượng, quản lý chất lượng, kiểm soát chất lượng, kiểm toán chất lượng, chứng nhận chất lượng và đánh giá chất lượng của chính phủ, xã hội và trường đại học và các đối tượng khác có liên quan. Kể từ khi thành lập (1949), hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học của Trung Quốc đã trải qua 5 giai đoạn: giai đoạn đảm bảo chất lượng ban đầu; giai đoạn không kiểm soát được chất lượng; giai đoạn khôi phục và tái thiết đảm bảo chất lượng; giai đoạn thiết lập hệ thống đảm bảo chất lượng; và sự phát triển của hệ thống đảm bảo chất lượng. Nhìn chung, Trung Quốc ngày càng quan tâm nhiều hơn đến việc đảm bảo chất lượng giáo dục đại học, nhưng chiều sâu lý luận của các nghiên cứu còn hạn chế, chính phủ đóng vai trò quan trọng trong đảm bảo chất lượng, nhưng vai trò của xã hội và các trường đại học chưa được phát huy tối đa; vị trí then chốt của hoạt động đảm bảo chất lượng đại học đã được xác lập, nhưng hiệu quả chưa khả quan; vai trò kiểm tra đánh giá được coi trọng nhưng thiếu áp dụng đồng bộ các phương pháp đảm bảo chất lượng.

**Từ khóa:** *Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học; giáo dục đại học Trung Quốc; kinh nghiệm.*

### 1. Đặt vấn đề

Kể từ khi thuật ngữ “đảm bảo chất lượng giáo dục đại học” du nhập vào Trung Quốc vào những năm 1990, nó đã nhanh chóng được mọi người chấp nhận và trở thành một thuật ngữ được sử dụng rất thường xuyên. Nội hàm của đảm bảo chất lượng giáo dục đại học tương đối rộng, do đó cách hiểu khái niệm này cũng khác nhau. Một vài ví dụ như sau: “Hoạt động bảo đảm chất lượng giáo dục đại học dựa trên cơ sở tự đánh giá của cơ sở giáo dục đại học và cơ sở bảo đảm chất lượng giáo dục đại học tổ chức chuyên gia đồng cấp để thực hiện kiểm định, đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đại học hoặc chuyên ngành.” Cách hiểu này bao gồm hai cấp độ nội dung: một là hệ thống các biện pháp và hành động được thực hiện bên trong của các cơ sở giáo dục đại học để đạt được các tiêu chuẩn chất lượng nhất định; hai là bộ phận quản lý giáo dục, các ủy ban chuyên môn đánh giá, giám sát và kiểm tra chất lượng giáo dục đại học. Cao hơn đảm bảo chất lượng giáo dục là việc kiểm soát chất lượng giáo dục đại học, chủ yếu là chất lượng giáo dục của các trường đại học, của một chủ thể cụ thể theo một bộ hệ thống chỉ số đánh giá chất lượng và theo các quy trình, thủ tục nhất định để xem xét, đánh giá và đảm bảo chất lượng của giáo dục đại học cho sinh viên và các bên liên quan trong xã hội, và cung cấp thông tin về chất lượng giáo dục đại học. Hệ thống thủ tục chất lượng, trên cơ sở quản lý chất lượng nội bộ, giám sát chất lượng và tự đánh giá, phải được đánh giá, xem xét và chứng nhận chất lượng giáo dục của họ bởi một tổ chức trung gian đánh giá giáo dục đại học được nhà nước công nhận.

Ở Trung Quốc, đảm bảo chất lượng giáo dục đại học ít nhất nên được hiểu theo ba nghĩa sau đây:

Thứ nhất, đối tượng thực hiện đảm bảo chất lượng rất đa dạng, chất lượng giáo dục đại học bị ảnh hưởng và hạn chế bởi nhiều yếu tố và việc đảm bảo chất lượng không thể chỉ do một cơ quan đảm bảo chất lượng

---

Ngày nhận bài: 15/10/2022. Ngày nhận đăng: 27/11/2022.

<sup>1</sup>Trường Đại học Sư phạm Hà Nội  
e-mail: [trinq@hnue.edu.vn](mailto:trinq@hnue.edu.vn)

chuyên trách thực hiện. Ba chức năng của trường đại học tạo thành một hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục đại học phối hợp và tích hợp lẫn nhau.

Thứ hai, các phương tiện đảm bảo chất lượng rất đa dạng. Đánh giá và kiểm toán tất nhiên là các phương tiện đảm bảo chất lượng quan trọng, nhưng ngoài kiểm tra đánh giá, cần cũng bao gồm giám sát chất lượng, kiểm soát chất lượng, quản lý chất lượng, cải tiến chất lượng, chứng nhận chất lượng, v.v. Ngoài ra, có sự khác biệt trong các phương pháp đảm bảo chất lượng của các đơn vị khác nhau, chẳng hạn như các quy chuẩn lập pháp của chính phủ, hướng dẫn hành chính, điều tiết kinh tế, hướng dẫn thị trường xã hội, giám sát dư luận, đánh giá của các tổ chức trung gian, quy chuẩn hệ thống trường học, giám sát và kiểm tra, đánh giá, điều chỉnh phản hồi, v.v.

Thứ ba, các hoạt động đảm bảo chất lượng diễn ra liên tục, đảm bảo chất lượng giáo dục đại học không phải là một quá trình thực hiện một lần, không chỉ là đánh giá chất lượng theo tiêu chuẩn, khi đạt được tiêu chuẩn đánh giá thì hoạt động đảm bảo chất lượng được hoàn thành. Đảm bảo chất lượng cần dựa trên cơ sở nâng cao chất lượng. Quá trình cải tiến liên tục có mục đích. Dựa trên cơ sở này, chúng tôi cho rằng đảm bảo chất lượng giáo dục đại học đề cập đến việc liên tục cải tiến chất lượng giáo dục đại học thông qua các biện pháp giám sát chất lượng, quản lý chất lượng, kiểm soát chất lượng, đánh giá chất lượng, chứng nhận chất lượng và đánh giá chất lượng bởi chính phủ, xã hội, các trường đại học và các bên liên quan đến đảm bảo chất lượng.

## **2. Sự phát triển của hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học Trung Quốc**

Mặc dù khái niệm đảm bảo chất lượng giáo dục đại học xuất hiện ở Trung Quốc chưa lâu, nhưng việc thực hành đảm bảo chất lượng đi kèm với sự phát triển của giáo dục Trung Quốc. Trong các giai đoạn phát triển kinh tế, xã hội của Trung Quốc, sự phát triển của giáo dục đại học có những đặc điểm khác nhau, và hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học cũng có những đặc điểm rõ rệt của từng giai đoạn. Phân tích, nghiên cứu quá trình phát triển của hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học của Trung Quốc, nắm bắt các quy luật vốn có về đảm bảo chất lượng giáo dục đại học, hiểu sâu sắc hơn về đảm bảo chất lượng giáo dục đại học, thiết lập hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục đại học hoàn thiện hơn, và nhận thấy sự cải thiện toàn diện chất lượng giáo dục đại học của đất Trung Quốc,... có ý nghĩa to lớn. Phần dưới đây bắt đầu từ nền tảng vĩ mô của sự phát triển của nền giáo dục đại học của Trung Quốc, bám sát các hoạt động đảm bảo chất lượng thực tế và chia sự phát triển của hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học của Trung Quốc thành năm giai đoạn:

### **2.1. Thời kỳ ban đầu của hoạt động đảm bảo chất lượng (1949-1966)**

Từ năm 1949 đến năm 1966, hệ thống giáo dục đại học của Trung Quốc được thành lập và bắt đầu phát triển. Thời kỳ này cũng là thời kỳ ban đầu của hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học. Bị hạn chế và ảnh hưởng bởi nền kinh tế kế hoạch hóa tập trung, đặc điểm quan trọng nhất của hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học trong giai đoạn đầu này là sự quản lý chất lượng tập trung của chính phủ. Dù là quản lý chất lượng trung ương tập quyền trước năm 1957 hay quản lý chất lượng cấp trung ương và địa phương sau năm 1957, đặc điểm nổi bật này được thể hiện trên tất cả các khía cạnh từ chủ trương đến hành động cụ thể, từ quản lý vĩ mô đến dạy học vi mô. Để đảm bảo sự quản lý tập trung về chất lượng giáo dục đại học của chính phủ, trong thời kỳ này, nhà nước đã xây dựng chính sách chung về giáo dục, thiết lập một hệ thống quản lý thống nhất đối với giáo dục đại học, tiến hành điều chỉnh quy mô lớn, ban hành các quy định về công tác của các cơ sở giáo dục đại học, xây dựng kế hoạch giảng dạy chuyên môn thống nhất; triển khai các biện pháp về chương trình, nội dung, phương pháp giảng dạy.

(1) Xây dựng chính sách văn hóa, giáo dục và làm rõ các chủ trương chung về công tác giáo dục.

Thời kỳ đầu sau thành lập, “Chương trình chung của Hội nghị Hiệp thương Chính trị Nhân dân Trung Hoa” đã quy định rõ: “Nền văn hoá giáo dục của nước Cộng hoà Nhân dân Trung Hoa là một nền văn hoá giáo dục dân chủ chủ nghĩa, mang tính dân tộc, khoa học và đại chúng”. Cuối năm 1949, Hội nghị công tác giáo dục toàn quốc lần thứ nhất được tổ chức, đã làm rõ hơn chủ trương chung của giáo dục ở Trung Hoa, đó là dựa trên kinh nghiệm giáo dục mới của các vùng giải phóng, tiếp thu những kinh nghiệm hữu ích của

nền giáo dục cũ; học hỏi kinh nghiệm xây dựng giáo dục của Liên Xô. Đây đã trở thành tư tưởng chỉ đạo cơ bản của giáo dục Trung Quốc trong đó có giáo dục đại học những năm 1950. Tháng 6 năm 1950, Hội nghị giáo dục đại học toàn quốc lần thứ nhất xác định chủ trương và nhiệm vụ của giáo dục đại học. Đầu năm 1957, Mao Trạch Đông đưa ra chính sách giáo dục xã hội chủ nghĩa: “Nó phải tạo điều kiện cho người được giáo dục phát triển về đạo đức, trí tuệ và thể chất, sau đó trở thành một người xã hội chủ nghĩa”. Điều này chỉ ra phương hướng đào tạo nhân tài và trở thành yêu cầu cơ bản để đào tạo nhân tài trong nhà trường ở mọi cấp học, mọi loại hình, kể cả các cơ sở giáo dục đại học.

(2) Thiết lập một hệ thống quản lý thống nhất cho giáo dục đại học.

Tháng 11 năm 1949, Bộ Giáo dục của Chính phủ Nhân dân Trung ương được thành lập, theo đó Vụ Giáo dục Đại học được thành lập, phụ trách các cơ sở giáo dục đại học trên phạm vi toàn quốc. Tháng 8 năm 1950, Quốc vụ viện ban hành “Quyết định về mối quan hệ giữa lãnh đạo các cơ sở giáo dục đại học”, nhấn mạnh rằng “nguyên tắc lãnh đạo thống nhất của Bộ Giáo dục của Chính phủ nhân dân Trung ương là nguyên tắc của các cơ sở giáo dục quốc dân”. Ngay sau đó, Quốc vụ viện đã công bố “Quyết định sửa đổi quan hệ lãnh đạo của các cơ sở giáo dục đại học”, nhấn mạnh hơn nữa nguyên tắc lãnh đạo thống nhất. Hệ thống quản lý giáo dục tập trung và thống nhất đóng vai trò tích cực trong việc khôi phục và thiết lập trật tự dạy học bình thường lúc bấy giờ, nhưng sự quản lý tập trung và thống nhất quá mức cũng ảnh hưởng đến sự nhiệt tình và sự năng động của các cơ sở giáo dục đại học và các địa phương. Từ cuối năm 1957, với việc đẩy mạnh cải cách hệ thống quản lý hành chính và kinh tế trên toàn quốc, tập trung vào việc mở rộng thẩm quyền quản lý địa phương, Bộ Giáo dục Trung Quốc bắt đầu phân cấp thẩm quyền quản lý các trường đại học, và liên tiếp ban hành “Quy định về phân cấp của các cơ sở giáo dục Đại học và Trường Trung học Kỹ thuật”. Tháng 6 năm 1963, Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Trung Quốc và Quốc vụ viện ban hành “Quyết định tăng cường sự lãnh đạo thống nhất và quản lý đối với các cơ sở giáo dục đại học (Dự thảo thử nghiệm)” trong đó quy định rõ: “Để tăng cường quản lý và lãnh đạo các cơ sở giáo dục đại học, Trung ương và Hội đồng Nhà nước quyết định thực hiện sự lãnh đạo thống nhất của Trung ương”.

(3) Thực hiện điều chỉnh quy mô lớn các khoa, trường đại học, cao đẳng

Để phục vụ tốt hơn trong công cuộc xây dựng đất nước, Hội nghị giáo dục đại học toàn quốc lần thứ nhất được tổ chức vào tháng 6 năm 1950, đã nêu rõ những đề xuất về việc điều chỉnh sơ bộ các cơ sở giáo dục đại học công lập và tư thục hoặc một số khoa, viện trong cả nước, và lần lượt điều chỉnh một số trường đại học. Vào mùa hè năm 1952, việc triệu tập Hội nghị các trường Cao đẳng Kỹ thuật toàn quốc và xây dựng kế hoạch điều chỉnh các trường cao đẳng kỹ thuật toàn quốc đã đánh dấu sự bắt đầu chính thức của việc điều chỉnh các trường cao đẳng và các khoa trên toàn quốc. Việc điều chỉnh lúc đó chủ yếu là phát triển các trường cao đẳng chuyên ngành, đặc biệt là trường cao đẳng công nghiệp, quy mô điều chỉnh tương đối lớn, tổng số trường đại học tham gia chiếm 3/4 số trường đại học cả nước. Sau khi điều chỉnh, việc thành lập các trường cao đẳng và các khoa, đặc biệt là xây dựng các trường cao đẳng kỹ thuật phù hợp hơn với nhu cầu phát triển đất nước, giải quyết cơ bản tình trạng thiếu nhân lực kỹ thuật chủ yếu về máy móc, điện máy, công trình dân dụng, công nghiệp hóa chất.v.v.

Đến cuối năm 1953, việc điều chỉnh quy mô lớn các trường cao đẳng cơ bản đã kết thúc, nhưng vẫn còn tình trạng các trường đại học tập trung quá nhiều ở một vài thành phố lớn ven biển. Vì vậy, từ năm 1955, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã chuyển các chuyên ngành liên quan của một số trường đại học ở Giang Tô, Chiết Giang, Sơn Đông, Thượng Hải, Thiên Tân, Quảng Đông và những nơi khác vào đại lục, đồng thời thành lập ngành trắc địa và bản đồ, dầu khí, xây dựng, viễn thông ở Vũ Hán, Lan Châu, Thành Đô và những nơi khác để hỗ trợ sự phát triển của đất nước và xây dựng khu vực phía Tây.

(4) Ban hành quy chế làm việc của các trường đại học

Bắt đầu từ tháng 3 năm 1961, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã xây dựng “Quy chế hoạt động tạm thời của các cơ sở giáo dục đại học trực thuộc Bộ Giáo dục Trung Quốc (Dự thảo)” trên cơ sở khảo sát tại các trường đại học ở Bắc Kinh và Thiên Tân. Việc này đã từng bước đưa hoạt động của các trường đại học đi đúng hướng, góp phần tích cực trong việc ổn định nề nếp dạy học, nâng cao chất lượng dạy học, củng cố và phát triển sự nghiệp giáo dục đại học của Trung Quốc.

### (5) Xây dựng kế hoạch giảng dạy thống nhất

Các cơ sở giáo dục đại học của Trung Quốc ban đầu thành lập khoa, không phân biệt chuyên ngành. Sau khi học theo mô hình của Liên Xô, Trung Quốc bắt đầu bồi dưỡng nhân tài theo chuyên ngành và xây dựng kế hoạch giảng dạy chuyên môn thống nhất. Ngày 27 tháng 10 năm 1952, về việc thử nghiệm thực hiện kế hoạch dạy học thống nhất toàn quốc, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã có văn bản nhấn mạnh “Để phục vụ cho công cuộc xây dựng kinh tế và văn hoá quy mô lớn, cần phải ươm mầm những nhân tài”. Ngày 17 tháng 3 năm 1954, Bộ Giáo dục Trung Quốc ủy nhiệm cho 26 trường đại học xây dựng kế hoạch giảng dạy thống nhất cho 108 chuyên ngành trong các trường. Sau đó, các cuộc họp phê duyệt kế hoạch giảng dạy đã được tổ chức và các kế hoạch giảng dạy thống nhất cho các trường đại học bao gồm kỹ thuật, nông lâm, y dược, tài chính và kinh tế, chính trị và luật, và ngoại ngữ liên tiếp được ban hành. Tháng 4 cùng năm, Bộ Giáo dục Trung Quốc ban hành kế hoạch giảng dạy thống nhất cho từng bộ môn trong các trường đại học. Có 348 loại giáo trình giảng dạy do Bộ Giáo dục Trung Quốc xây dựng vào tháng 6 năm 1955, bao gồm 210 loại trong năm hạng mục kỹ thuật, nông nghiệp, y học, khoa học và nghệ thuật tự do, và đào tạo giáo viên.

## 2.2. Thời kỳ không kiểm soát được chất lượng (1966-1976)

Trong mười năm của “Cách mạng Văn hóa”, mọi mặt kinh tế - xã hội đều bị thiệt hại nặng nề. Nền giáo dục cũng không phải là ngoại lệ. Ngày 13/6/1966, Trung ương ban hành “Thông báo đổi mới phương thức tuyển sinh đại học” đã khiến việc tuyển sinh đại học thực sự bị đình chỉ, và hơn 1 triệu sinh viên đại học bị cắt giảm. Sau đó, các phương thức kết hợp giữa giới thiệu và tuyển chọn đã được áp dụng để tuyển sinh đại học, do đó, nhiều người không đạt yêu cầu về trình độ học vấn, thậm chí chỉ có trình độ sơ cấp cũng được vào đại học, dẫn đến khó khăn nghiêm trọng trong việc giảng dạy đại học và chất lượng sa sút đáng kể. Tháng 10 năm 1969, Chính phủ ban hành “Thông báo về việc phân cấp các cơ sở giáo dục đại học”, chia các cơ sở giáo dục đại học trực thuộc Bộ Giáo dục về các tỉnh và thành phố đặt trụ sở. Vào thời điểm này, toàn bộ công tác quản lý giáo dục về cơ bản đã mất kiểm soát, cơ cấu chuyên môn hỗn loạn, tỷ lệ các khoa mất cân đối, nhiều chuyên ngành nghệ thuật bị thu hồi và sáp nhập... Đến năm 1971, “Cách mạng Văn hóa” đẩy mạnh “đường lối xét lại” và “trí thức tiểu tư sản”. Hậu quả là một số lượng lớn cán bộ lãnh đạo các trường đại học đã bị tấn công và bắt bớ, hầu hết sinh viên đều bị “đình chỉ học”,... Bộ Giáo dục Trung Quốc đã thực sự tê liệt.

## 2.3. Thời kỳ khôi phục, xây dựng lại hệ thống đảm bảo chất lượng (1977-1985)

Sau khi “Bè lũ 4 tên” bị đập tan vào tháng 10 năm 1976, mặt trận giáo dục đại học đi vào nề nếp theo sự triển khai thống nhất của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Trung Quốc. Sau hai năm tái thiết, chất lượng giáo dục đã trở thành ưu tiên hàng đầu. Các biện pháp mang tính bước ngoặt để khôi phục và xây dựng lại chất lượng giáo dục đại học trong thời kỳ này chủ yếu bao gồm khôi phục hệ thống quản lý chất lượng, khôi phục hệ thống thi tuyển sinh thống nhất cho các trường đại học, sửa đổi và khẳng định lại các tiêu chuẩn cho các trường đang hoạt động.

### (1) Khôi phục hệ thống quản lý chất lượng

Trước thực tế là trong thời kỳ “Cách mạng Văn hóa”, các trường đại học trên cả nước do các tỉnh, thành phố và khu tự trị lãnh đạo và quản lý; các nguyên tắc và quy chế ban đầu đã bị phá hủy hoàn toàn, và nhiều thứ không còn trật tự. Tháng 8 năm 1979, Trung ương ban hành “Quyết định của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Trung Quốc và Quốc vụ viện về việc tăng cường sự lãnh đạo thống nhất và quản lý đối với các cơ sở giáo dục đại học” (gọi tắt là “Quyết định”). Ngày 18 tháng 9 năm 1979, Ban Chấp hành Trung ương đã thông qua và chuyển báo cáo đến Bộ Giáo dục Trung Quốc và nhấn mạnh trong “Quyết định” rằng để tăng cường quản lý và lãnh đạo các cơ sở giáo dục đại học, Trung ương và Hội đồng Nhà nước quyết định thực hiện sự lãnh đạo thống nhất của Trung ương, và các tỉnh, thành phố, khu tự trị, hệ thống quản lý các cơ sở giáo dục đại học. “Trong công tác giáo dục đại học, các vùng, các sở, các trường phải thực hiện chủ trương, chính sách thống nhất của Trung ương; chấp hành chế độ dạy học và các nội quy, quy chế quan trọng khác do Trung ương quy định; phải tuân theo sự thống nhất hệ thống giáo dục đại học quốc gia. Dưới sự lãnh đạo thống nhất của Trung ương Đảng Cộng sản Trung Quốc và Quốc vụ viện, Bộ Giáo dục nước

Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa, các bộ và ủy ban của Quốc vụ viện và các tỉnh, thành phố, Ủy ban nhân dân khu tự trị, để thực hiện phân công thích hợp và hợp tác trong việc quản lý các cơ sở giáo dục đại học, và cùng điều hành các cơ sở giáo dục đại học”. Việc phê duyệt và triển khai thực hiện văn bản này đã có tác dụng tích cực đối với việc hệ thống quản lý các cơ sở giáo dục đại học, khôi phục trật tự giáo dục và giảng dạy bình thường, và thúc đẩy việc chuyển giao các ưu tiên trong các cơ sở giáo dục đại học có hiệu lực.

### (2) Khôi phục chế độ thi tuyển sinh đại học thống nhất.

Vào đầu “Cách mạng Văn hóa” năm 1966, hệ thống thi tuyển sinh đại học thống nhất trên toàn quốc đã bị chấm dứt. Kể từ năm 1972, hầu hết các trường đại học đã thực hiện phương thức “đăng ký tự nguyện, giới thiệu công khai, lãnh đạo phê duyệt và nhà trường xem xét” để tuyển sinh, và kỳ thi tuyển sinh dựa vào các môn văn hóa đã thực sự bị hủy bỏ. Ngày 8 tháng 8 năm 1977, Đặng Tiểu Bình đưa ra ý kiến về việc cải cách hệ thống tuyển sinh đại học tại Hội nghị chuyên đề về công tác khoa học và giáo dục, chủ trương “Quyết tâm khôi phục giáo dục của các trường đại học”. Tuyển học sinh phổ thông, không tiến cử hàng loạt. Ông tin rằng tuyển sinh trực tiếp từ các trường trung học phổ thông là một cách tốt để “sản sinh nhân tài sớm và tạo ra kết quả sớm”, và đề xuất rằng kỳ thi tuyển sinh đại học nên được tiếp tục từ năm đó. Theo chỉ thị của Đặng Tiểu Bình, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã ban hành “Ý kiến về việc tuyển sinh đại học năm 1977”, và hệ thống thi tuyển sinh đại học trước khi “Cách mạng Văn hóa” được thiết lập lại. Việc khôi phục chế độ thi tuyển sinh thống nhất là một biểu hiện quan trọng của việc tái thiết chất lượng giáo dục đại học, tác động sâu sắc đến việc tuyển chọn học sinh chất lượng cao vào các trường đại học, hướng tới việc nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao cho đất nước Trung Quốc.

### (3) Sửa đổi các tiêu chuẩn về trường đại học

Ngày 31 tháng 12 năm 1979, được sự chấp thuận của Ủy ban Kế hoạch Nhà nước và Ủy ban Xây dựng, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã ban hành “Quy hoạch hạn ngạch cho các cơ sở giáo dục đại học”, đưa ra các yêu cầu về đặc điểm kỹ thuật cơ bản đối với các lớp học, thư viện, phòng thí nghiệm và ký túc xá sinh viên của các trường đại học thuộc các ngành khác nhau và quy mô trường học. Theo thống kê, trong 10 năm 1981 - 1990, tổng vốn đầu tư xây dựng cơ sở hạ tầng các trường đại học ở Trung Quốc đạt 23,1 tỷ NDT, trong khi tổng vốn đầu tư trong 3 thập kỷ từ 1950 đến Năm 1980 chỉ là 4,78 tỷ nhân dân tệ.

## 2.4. Thời kỳ hình thành hệ thống đảm bảo chất lượng (1985-1999)

Trong bối cảnh đẩy mạnh toàn diện công cuộc đổi mới và mở cửa, tháng 5 năm 1985, Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Trung Quốc và Quốc vụ viện tổ chức Hội nghị giáo dục quốc dân. Hội nghị diễn ra tại Bắc Kinh và đã ban hành “Quyết định của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Trung Quốc về cải cách hệ thống giáo dục”, đánh dấu nền giáo dục xã hội chủ nghĩa của Trung Quốc đã bước vào thời kỳ đổi mới toàn diện. Từ đây, đổi mới quản lý hệ thống giáo dục đại học cũng đã được thực hiện. Sau đó, Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ 14 của Đảng Cộng sản Trung Quốc đã đưa ra nhiệm vụ chiến lược lớn là thiết lập hệ thống kinh tế thị trường xã hội chủ nghĩa. Trong bối cảnh đó, tháng 2 năm 1993, Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Trung Quốc và Quốc vụ viện đã ban hành “Đề cương cải cách và phát triển giáo dục của Trung Quốc” đánh dấu rằng cải cách hệ thống giáo dục đại học của Trung Quốc đã bước sang một giai đoạn mới. Tháng 8/1998, Luật Giáo dục Đại học của Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa chính thức được ban hành và có hiệu lực từ ngày 01/01/1999. Kể từ đó, hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục đại học của Trung Quốc phù hợp với hệ thống kinh tế thị trường xã hội chủ nghĩa về cơ bản đã được hình thành. Các biện pháp xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục đại học ở giai đoạn này chủ yếu bao gồm:

### (1) Cải cách toàn diện hệ thống giáo dục đại học.

Trước khi đổi mới và mở cửa, do ảnh hưởng lâu dài của thể chế kinh tế kế hoạch, hệ thống và cơ chế giáo dục đại học của Trung Quốc mang màu sắc kế hoạch rõ ràng, và mọi thứ đều do chính phủ thống nhất. Để thay đổi hiện trạng giáo dục đại học và thiết lập một hệ thống giáo dục phù hợp với quy luật kinh tế thị trường, Trung Quốc đã tiến hành cải cách trong lĩnh vực giáo dục đại học về điều hành trường lớp, quản lý, đầu tư, tuyển dụng và sử dụng lao động, và hệ thống nội bộ của trường học, còn được gọi là “năm cải cách hệ thống”. Những cải cách này đã phá vỡ khuôn mẫu ban đầu về việc chính phủ tiếp quản việc điều hành

các trường học, thúc đẩy chuyển đổi chức năng của chính phủ, mở rộng các kênh để các trường đại học huy động vốn từ nhiều nguồn khác nhau, tăng cường kết nối giữa phát triển kinh tế và xã hội địa phương với giáo dục đại học, mở rộng quyền tự chủ của các trường đại học trong việc điều hành nhà trường và củng cố Hệ thống bảo đảm chất lượng giáo dục đại học, đáp ứng nhu cầu của nền kinh tế thị trường xã hội chủ nghĩa và đóng vai trò trực tiếp thúc đẩy hệ thống này.

## (2) Cải cách hệ thống tín chỉ

Cải cách thời kỳ này tập trung vào việc cải cách hệ thống, nhưng cải cách giáo dục và dạy học cũng được thực hiện có trật tự, như điều chỉnh, sửa đổi mục tiêu đào tạo và hình thức đào tạo của sinh viên đại học, đổi mới nội dung dạy học... trong đó cải cách học chế tín chỉ là đặc biệt hiệu quả. Bắt đầu từ năm 1978, một số trường đại học (như Đại học Chiết Giang) đã liên tiếp thử nghiệm hệ thống tín chỉ. Sau khi “Quyết định của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Trung Quốc về cải cách hệ thống giáo dục” được ban hành, số lượng các trường đại học thử nghiệm hệ thống tín chỉ đã tăng lên nhanh chóng, và mỗi trường tiếp tục đổi mới và cải tiến theo tình hình thực tế. Đến năm 1998, hầu hết các trường đại học của Trung Quốc đã triển khai học chế tín chỉ. Cùng với việc thực hiện đổi mới hệ thống tín chỉ, trong thời kỳ này, các trường đại học cũng liên tiếp thiết lập chế độ tuyển chọn và đào tạo sinh viên xuất sắc, thí điểm chế độ sàng lọc giữa kỳ, hệ thống văn bằng kép... Những đổi mới về thể chế này đã đóng một vai trò tích cực trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy và đào tạo của các trường đại học Trung Quốc.

## 2.5. Thời kỳ phát triển của hệ thống đảm bảo chất lượng (từ năm 1999 đến nay)

Kể từ năm 1999, việc mở rộng qui mô giáo dục đại học của Trung Quốc đã được đẩy mạnh, và giáo dục đại học đã phát triển nhảy vọt, tạo ra những bước đột phá lịch sử, cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao cho sự nghiệp hiện đại hóa của đất nước Trung Quốc. Tuy nhiên, do quy mô tuyển sinh tăng nhanh, cơ sở vật chất và trang thiết bị dạy học chưa theo kịp, đội ngũ giáo viên và trình độ quản lý, nhận thức về chất lượng, đầu tư dạy học còn thiếu, công tác quản lý dạy học còn bất cập... đã dẫn tới sự lo lắng về chất lượng giáo dục đại học. Việc huy động có hiệu quả các lực lượng của chính quyền, xã hội và các trường đại học để xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng lành mạnh nhằm đảm bảo chất lượng giáo dục một cách có hiệu quả đã trở thành đặc điểm lớn nhất của công cuộc xây dựng đảm bảo chất lượng giáo dục đại học trong thời kỳ này. Các biện pháp phát triển hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục đại học chủ yếu bao gồm: phát triển hơn nữa hệ thống đảm bảo chất lượng của Chính phủ; xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ trong các trường đại học; sự tham gia tích cực của các lực lượng xã hội vào hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học...

### (1) Phát triển hệ thống đảm bảo chất lượng của chính phủ.

Sự phát triển của hệ thống đảm bảo chất lượng của chính phủ được phản ánh nổi bật trong việc hoàn thiện hệ thống đánh giá giảng dạy đại học. Năm 1990, việc ban hành “Quy định về đánh giá giáo dục đối với các cơ sở giáo dục đại học” đã đánh dấu sự thành lập ban đầu của hệ thống đánh giá giáo dục đại học ở Trung Quốc. Vào tháng 6 năm 2002, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã ban hành “Kế hoạch đánh giá hoạt động giảng dạy trong các trường đại học (Thử nghiệm)”, kết hợp đánh giá đủ điều kiện, đánh giá xuất sắc và đánh giá ngẫu nhiên thành một kế hoạch đánh giá tổng thể. Năm 2003, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã nêu rõ trong “Kế hoạch hành động đổi mới giáo dục 2003-2007” rằng việc đánh giá trình độ giảng dạy của các trường đại học nên được thực hiện theo phương pháp “5 năm một lần”. Vào tháng 8 năm 2004, Bộ Giáo dục Trung Quốc thành lập Trung tâm đánh giá giảng dạy giáo dục đại học, cơ quan này chịu trách nhiệm về việc đánh giá trình độ giảng dạy của các trường đại học. Trên cơ sở phân tích những mặt được và chưa được của những lần đánh giá trước và tổng kết toàn diện hoạt động đánh giá giảng dạy, tháng 10/2011, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã ban hành văn bản “Đánh giá việc giảng dạy đại học ở các trường đại học”, đề xuất xây dựng một hệ thống đánh giá giảng dạy đại học với các đặc điểm của Trung Quốc. Hệ thống này bao gồm tự đánh giá của trường, chứng nhận chuyên môn, đánh giá cơ sở giáo dục đại học, đánh giá quốc tế và theo dõi dữ liệu tình trạng giảng dạy, trong đó đánh giá cơ sở giáo dục đại học được chia thành đánh giá đủ điều kiện và đánh giá kiểm toán. Loại thứ nhất dựa trên các sinh viên mới tốt nghiệp làm đối tượng, loại thứ hai nhằm vào các trường đại học đại học đã vượt qua đánh giá, bao gồm định vị và mục tiêu của trường, đội ngũ giảng viên,



tài nguyên giảng dạy, quy trình đào tạo, phát triển sinh viên, đảm bảo chất lượng và các dự án dành riêng cho trường học. Những hoạt động này đánh dấu sự thiết lập của một hệ thống chuẩn hóa, khoa học, thể chế hóa và chuyên biệt giai đoạn phát triển cho công tác đánh giá giảng dạy giáo dục đại học của Trung Quốc. Việc thiết lập và cải tiến hệ thống đánh giá giảng dạy đại học, giáo dục sau đại học, giáo dục nghề nghiệp và các cấp độ và hạng mục khác của hệ thống đánh giá giáo dục đại học cũng đã được thiết lập và phát triển.

(2) Hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong của các trường đại học được thiết lập.

Quản lý chất lượng nội bộ của các trường đại học Trung Quốc chủ yếu là kiểm tra chất lượng giảng dạy thường xuyên. Với việc mở rộng quyền tự chủ đại học và tăng cường trách nhiệm về chất lượng, kể từ những năm 1980 và 1990, Đại học Hàng hải Thượng Hải, Đại học Hàng hải Đại Liên và các trường đại học hàng hải khác đã đi đầu trong việc bắt đầu xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ trong các trường đại học. Tuy nhiên, việc xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ vẫn chưa trở thành thông lệ phổ biến trong các trường đại học vào thời điểm đó, việc triển khai thử nghiệm của các trường đại học chủ yếu sao chép các thông lệ quản lý chất lượng của ngành và mặc dù hệ thống đảm bảo chất lượng đã được thiết lập nhưng vẫn còn chưa hoàn thiện. Bước sang thế kỷ 21, tốc độ phát triển giáo dục đại học ở Trung Quốc ngày càng nhanh, sự cạnh tranh giữa các trường đại học ngày càng gay gắt, vấn đề chất lượng dần trở thành tâm điểm chú ý của xã hội, bên cạnh việc bình thường hóa và thể chế hóa công tác đánh giá giảng dạy của chính phủ, việc xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ các trường đại học ngày càng trở nên quan trọng. Do điều kiện cụ thể của các trường có sự khác nhau nên hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong của các trường đại học cũng rất đa dạng, phổ biến nhất là thiết lập hệ thống quản lý chất lượng ba cấp cho các trường phổ thông, cao đẳng và các bộ phận chuyên môn. Thông qua nhiều hình thức như bài giảng, đánh giá học sinh, thanh tra ngẫu nhiên và thanh tra thường xuyên, đảm bảo chất lượng toàn diện được thực hiện trong toàn bộ quá trình đào tạo, giáo dục, giảng dạy và dịch vụ quản lý.

(3) Các lực lượng xã hội tham gia ngày càng tích cực vào hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học.

Trong một thời gian dài ở Trung Quốc, các lực lượng xã hội chỉ là người đánh giá chất lượng giáo dục đại học, không tham gia vào các hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học. Với sự ra đời và hoàn thiện của hệ thống kinh tế thị trường xã hội chủ nghĩa, các lực lượng xã hội ngày càng lớn mạnh, họ không chỉ tích cực xây dựng giáo dục đại học mà còn tham gia tích cực vào công tác bảo đảm chất lượng giáo dục đại học. Hiện nay, các lực lượng xã hội tham gia vào việc đảm bảo chất lượng giáo dục đại học dưới nhiều hình thức khác nhau, bao gồm hệ thống xếp hạng, khảo sát mức độ hài lòng, thảo luận và đánh giá trên các phương tiện truyền thông. Ví dụ, xếp hạng đại học là một hình thức quan trọng của các lực lượng xã hội tham gia đảm bảo chất lượng. Hiện nay, có nhiều loại xếp hạng đại học ở Trung Quốc. Bảng xếp hạng có ảnh hưởng nhất là “Đánh giá đại học Trung Quốc” của Học viện Khoa học quản lý Quảng Đông; “Xếp hạng Đại học Trung Quốc” của Hiệp hội Cựu sinh viên Trung Quốc, “Đánh giá năng lực cạnh tranh của các trường đại học Trung Quốc” của Trung tâm Nghiên cứu và Đánh giá Khoa học Trung Quốc, “Đánh giá năng lực cạnh tranh học thuật của các trường Đại học thế giới” của Công ty Xếp hạng Thượng Hải. Bảng xếp hạng đại học lần đầu tiên được xây dựng ở Hoa Kỳ và bắt đầu xuất hiện ở đất Trung Quốc vào những năm 1990. Từ thế kỷ 21, với sự phát triển nhanh chóng của giáo dục đại học và sự phổ cập ngày càng cao của công nghệ thông tin, xếp hạng đại học đã phát triển nhanh chóng ở Trung Quốc và tầm ảnh hưởng ngày càng lớn. Ở góc độ công chúng, xếp hạng đại học là một kênh tương tác thông tin quan trọng; ở góc độ trường đại học là cơ chế giám sát của xã hội; ở góc độ đánh giá, với tư cách là công việc tiên phong trong lĩnh vực đánh giá đại học, nó thúc đẩy trường đại học đồng thời tạo cơ sở cho việc cải cách và phát triển trường đại học.

### **3. Kinh nghiệm đảm bảo chất lượng giáo dục đại học ở Trung Quốc**

Trải qua hơn 70 năm thực tiễn, công cuộc xây dựng đảm bảo chất lượng giáo dục đại học của Trung Quốc đã có những thành tựu to lớn và tích lũy được nhiều kinh nghiệm, nhưng vẫn còn nhiều tồn tại, hạn chế. Sau đây là phân tích ngắn gọn kinh nghiệm và những tồn tại trong công tác xây dựng đảm bảo chất lượng giáo dục đại học kể từ khi thành lập nước Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa, chủ yếu từ bốn phương diện:

### **3.1. Hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học ngày càng được quan tâm, cần chú trọng chiều sâu lý luận của những nghiên cứu về đảm bảo chất lượng**

Kể từ khi thành lập (1949), để đáp ứng nhu cầu đào tạo cán bộ chuyên môn trình độ cao, Trung Quốc luôn coi trọng chất lượng giáo dục đại học. Đặc biệt kể từ khi tuyển sinh được mở rộng quy mô lớn vào năm 1999, do số lượng học sinh “tăng trưởng đột biến”, dẫn đến sự không tương thích về kinh phí giáo dục, diện tích xây dựng trường học, thư viện tài liệu, thiết bị dạy học, đội ngũ giảng viên,... việc đảm bảo chất lượng giáo dục đại học ngày càng được quan tâm, nghiên cứu và từng bước phát triển. Theo thống kê, có 736 bài báo với tiêu đề “Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học” kể từ năm 2000. Tuy nhiên, nhìn chung, chiều sâu lý luận của nghiên cứu về đảm bảo chất lượng giáo dục đại học là chưa đủ, nhiều người còn coi đảm bảo chất lượng là một vấn đề kỹ thuật ở cấp độ vận hành và quan tâm đến việc thiết kế các mô hình cụ thể hoặc rút ra bài học từ các mô hình nước ngoài. Do nghiên cứu lý luận chưa đủ chiều sâu, nhiều vấn đề trong hoạt động đảm bảo chất lượng chưa được giải quyết tốt, điều này đã hạn chế sự tiến bộ theo chiều sâu của hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học. Có ba biểu hiện nổi bật: Thứ nhất, vị trí trung tâm của người học chưa thực sự được thiết lập. Giáo dục là hoạt động trồng người, do đó sự trưởng thành của người học là mối quan tâm cốt lõi của hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục. Tuy nhiên, trong thực tế hoạt động đảm bảo chất lượng, người ta thường quan tâm đến việc xây dựng nhiều hệ thống khác nhau, trong khi đó các tiêu chí về xây dựng đạo đức và tu dưỡng con người chưa được quan tâm đúng mức, thậm chí có tình trạng người học bị gạt ra ngoài hệ thống đảm bảo chất lượng. Thứ hai, việc xây dựng văn hóa chất lượng cần được tăng cường gấp rút. Văn hóa đại học là linh hồn của trường đại học, là biểu tượng của đặc điểm tổ chức của trường đại học và là nền tảng của một trường đại học. Văn hóa chất lượng là nội lực bảo đảm lâu dài nhất, sâu sắc nhất cho chất lượng giáo dục. Nhiều trường đại học vốn quen với việc quy các vấn đề về chất lượng là do các lý do bên ngoài như hỗ trợ xã hội và đầu tư của chính phủ không đủ.

### **3.2. Vai trò của chính phủ trong đảm bảo chất lượng là chủ đạo, vai trò của xã hội và các trường đại học cần được phát huy**

Từ lâu, chính phủ Trung Quốc đã là chủ thể quan trọng nhất hoặc thậm chí là chủ thể duy nhất đảm bảo chất lượng giáo dục đại học ở Trung Quốc, thực hiện trách nhiệm chính là đảm bảo chất lượng, kiểm soát toàn diện các chính sách, chủ trương, hệ thống bảo đảm, quy cách tiêu chuẩn và cụ thể. Các biện pháp đảm bảo chất lượng giáo dục đại học, và thậm chí cả công tác giảng dạy của các trường đại học, đồng thời chịu sự quản lý và kiểm soát trực tiếp của chính phủ. Kể từ sau khi cải cách và mở cửa (1978), sự thống nhất của chính phủ bị phá vỡ, vai trò của xã hội và các trường đại học trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục đại học đã được quan tâm. Trong những năm gần đây, để đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục và giảng dạy, nhiều trường đại học đã thành lập các cơ sở và hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ đồng thời thực hiện chính sách chất lượng giáo dục quốc gia. Các cơ sở đánh giá giáo dục và các tổ chức trung gian giáo dục (tương tự như các trung tâm kiểm định chất lượng giáo dục ở Việt Nam) đã lấy hoạt động đánh giá chất lượng giáo dục đại học làm nhiệm vụ chính ngay từ khi thành lập và ngày càng có vai trò quan trọng. Nhưng nhìn chung, chính phủ vẫn đứng đầu kim tự tháp về đảm bảo chất lượng giáo dục đại học, và nó chi phối việc đảm bảo chất lượng giáo dục đại học. Theo mô hình này, chính phủ và các trường đại học không phải là đối tượng đảm bảo chất lượng bình đẳng. Chính phủ, các trường đại học đối mặt trực tiếp với xã hội và thị trường, các hạn chế và quản lý chất lượng tự chủ còn yếu. Tổ chức trung gian về giáo dục đại học ở Trung Quốc ra đời muộn, sự phát triển còn non nớt, quyền hạn và uy tín còn hạn chế, không được xã hội công nhận rộng rãi. Trong hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học, chính quyền, xã hội và các trường đại học chưa trở thành một thể thống nhất hữu cơ, cơ chế hiệu quả để kiểm soát chất lượng vĩ mô của Chính phủ, quản lý chất lượng xã hội và quản lý chất lượng nội bộ trường học vẫn chưa thực sự được xây dựng.

### **3.3. Xác lập vị trí then chốt của hoạt động đảm bảo chất lượng trong các trường đại học**

Giáo dục đại học là bộ phận chủ yếu của hệ thống giáo dục ở Trung Quốc, có vai trò quan trọng trong toàn bộ hệ thống giáo dục và luôn là trọng tâm của hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục. Đặc biệt là từ thế kỷ 21, nền giáo dục đại học của Trung Quốc đang đứng trước một thực tế phức tạp hơn, việc quản

lý chất lượng giảng dạy bậc đại học đang đứng trước các nhiệm vụ gian nan hơn. Năm 1998, Bộ Giáo dục Trung Quốc ban hành “Một số ý kiến về việc tiếp tục làm tốt công việc đánh giá việc giảng dạy bậc đại học ở các trường đại học”; năm 2001 ban hành “Một số ý kiến về việc tăng cường công tác giảng dạy bậc đại học trong các trường đại học và cải thiện chất lượng giảng dạy”; năm 2007, Bộ Giáo dục và Bộ Tài chính Trung Quốc đã phối hợp ban hành “Ý kiến về việc thực hiện chất lượng giảng dạy đại học và các dự án cải cách giảng dạy trong các trường đại học”; cùng năm, Bộ Giáo dục Trung Quốc cũng ban hành “Những ý kiến bổ sung về việc làm sâu sắc thêm cải cách giảng dạy đại học và nâng cao chất lượng giảng dạy một cách toàn diện”. Đồng thời, để đảm bảo và nâng cao chất lượng giảng dạy, các trường đại học cũng đã đưa ra nhiều biện pháp, phương pháp, trong đó quy định rõ trách nhiệm người đứng đầu trường đại học là người chịu trách nhiệm đầu tiên về việc chất lượng giáo dục đại học. Các chính sách quốc gia nêu trên và các biện pháp cụ thể của các trường đại học khác nhau đã đóng vai trò tích cực trong việc hướng dẫn công tác giảng dạy đại học và nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Hiện nay, yêu cầu cấp thiết phải giải quyết những vấn đề của giáo dục đại học như “nóng trên, lạnh dưới”, cần có các biện pháp hữu hiệu về quản lý giáo dục và dạy học, đi sâu đổi mới giáo dục và dạy học, tạo động lực cho giảng viên tận tụy với nghề giáo, củng cố cơ cấu và tổ chức để đảm bảo giải quyết hiệu quả các vấn đề có nguy cơ tụt hậu của các trường đại học

### **3.4. Coi trọng vai trò của đánh giá và sử dụng hiệu quả các phương pháp đảm bảo chất lượng**

Trước khi đổi mới và mở cửa, giáo dục đại học của Trung Quốc chủ yếu hoạt động theo các văn bản của chính phủ và thực hiện quản lý chất lượng từ trên xuống. Từ khi đổi mới và mở cửa (1978), dưới tác động của phong trào đánh giá chất lượng giáo dục quốc tế, để đáp ứng nhu cầu phát triển chất lượng giáo dục đại học của Trung Quốc, hoạt động đánh giá chất lượng đã được du nhập mạnh mẽ vào Trung Quốc và được coi trọng, và đã từng bước phát triển thành phương tiện chính của đảm bảo chất lượng giáo dục đại học. Quan niệm về đảm bảo chất lượng giáo dục cũng ngày càng hoàn thiện. Chẳng hạn, coi “Hoạt động bảo đảm chất lượng giáo dục đại học dựa trên cơ sở tự đánh giá của cơ sở giáo dục đại học và cơ sở bảo đảm chất lượng giáo dục đại học tổ chức các chuyên gia đồng cấp để thực hiện kiểm định, đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đại học hoặc chuyên ngành”. “Bảo đảm chất lượng giáo dục đại học là hoạt động dựa trên cơ sở tự đánh giá của cơ sở giáo dục đại học và các chuyên gia đồng cấp do cơ sở bảo đảm chất lượng giáo dục đại học tổ chức để xem xét, đánh giá chất lượng giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp của cơ sở giáo dục đại học”. Những ví dụ trên đã xác định tầm quan trọng của đảm bảo chất lượng. Ngoài ra, trên quan điểm thực tiễn, miễn là thiết kế chương trình hợp lý, tổ chức và thực hiện nghiêm túc thì các phương pháp đánh giá đều có thể được sử dụng để thực hiện đảm bảo chất lượng giáo dục, cho dù đó là chính quyền, xã hội hay các trường đại học.

Chất lượng giáo dục đại học là một khái niệm đa chiều, quá trình hình thành chất lượng rất phức tạp, bị tác động và hạn chế bởi nhiều yếu tố, cần chính phủ, xã hội và các trường đại học sử dụng đồng bộ nhiều phương pháp. Đánh giá chỉ là một trong những phương tiện đảm bảo chất lượng, không phải là tất cả đảm bảo chất lượng. Ngoài việc sử dụng các phương pháp đánh giá, đảm bảo chất lượng hiệu quả còn phụ thuộc vào việc sử dụng các phương pháp và phương tiện khác như giám sát chất lượng, kiểm tra chất lượng, quản lý chất lượng, cải tiến chất lượng và chứng nhận chất lượng. Ví dụ, giám sát chất lượng giáo dục là hiện thực hóa việc giám sát, phát hiện, phân tích và chẩn đoán chất lượng giáo dục bằng cách xây dựng các tiêu chuẩn giám sát, phát triển các công cụ đo lường, lấy mẫu thích hợp và thu thập dữ liệu liên quan. Đây là phương thức đảm bảo chất lượng giáo dục được thực hiện bằng cách sử dụng các công cụ giám sát và các quy trình giám sát đã được chuẩn hóa, được tổ chức với sự hỗ trợ của nền tảng công nghệ thông tin hiện đại, là cơ sở để thực hiện hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục cần được quan tâm thực hiện. Ngoài ra, các phương pháp đảm bảo chất lượng của các đối tượng khác nhau cũng có điểm nhấn riêng. Ví dụ, chính phủ chủ yếu thực hiện kiểm soát chất lượng vĩ mô thông qua các quy phạm pháp luật, hướng dẫn hành chính và các phương tiện kinh tế, xã hội thực hiện kiểm soát chất lượng thông qua hướng dẫn thị trường, giám sát dư luận, và đánh giá của tổ chức trung gian.

#### 4. Kết luận

Có thể thấy rằng kể từ khi thành lập nước Trung Hoa, đặc biệt là sau cải cách và mở cửa, nền giáo dục đại học Trung Quốc đã có những thay đổi to lớn, hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học cũng đạt được những thành tựu. Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học là một hoạt động rất phức tạp mang tính hệ thống, về mặt tư tưởng, quan niệm, cần hết sức coi trọng và không ngừng nghiên cứu lý luận, phát huy hết vai trò của chính phủ, xã hội và các trường đại học, đồng thời hình thành cơ chế kết hợp hữu cơ giữa chính phủ kiểm soát vĩ mô, điều chỉnh chất lượng xã hội và quản lý chất lượng trường đại học. Trung Quốc cần thực hiện các biện pháp hiệu quả để đảm bảo chất lượng giáo dục đại học và vị trí cốt lõi của giáo dục đại học cần được thiết lập thực sự. Chủ trương của Trung Quốc chỉ ra rằng xây dựng một đất nước mạnh về giáo dục là dự án cơ bản của công cuộc trẻ hóa đất nước. Giáo dục đại học trong thời kỳ mới đang ở một bước ngoặt quan trọng, với những mục tiêu cao hơn, nhiệm vụ nặng nề hơn và thách thức chất lượng ngày càng gay gắt, đòi hỏi phải có quan niệm tiên tiến về chất lượng giáo dục, kiên định cải cách và đổi mới, phát huy hết vai trò của chính phủ, xã hội và các trường đại học, thực hiện các biện pháp đảm bảo chất lượng hiệu quả và phấn đấu nâng cao chất lượng giáo dục, xây dựng một đất nước mạnh về giáo dục đại học và cung cấp nền giáo dục đại học mà người dân hài lòng.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Jia Huiliang (2003). Xây dựng cơ chế đánh giá và đảm bảo chất lượng giáo dục đại học Trung Quốc. Tạp chí Nghiên cứu giáo dục đại học, số (1), tr. 18-21.
- [2] Qiu Guofeng (2005). Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học trung Quốc. Tạp chí Giáo dục Liêu Ninh, số 9, tr. 32-35.
- [3] Lu Genshu, Jia Xiaojuan, Li Zhenyan và các cộng sự (2018). Quá trình phát triển và đặc điểm cơ bản của việc đánh giá giảng dạy đại học của Trung Quốc. Tạp chí Đại học Giao thông Tây An (Khoa học xã hội), số 6, tr. 19-29.
- [4] Dong Yunchuan (2019). Mức độ và chất lượng của quản lý chất lượng giáo dục đại học Trung Quốc. Tạp chí Khoa học giáo dục đại học, số 5, tr. 9-10.

#### ABSTRACT

##### Process and experiences of higher education quality assurance in China

Quality assurance of higher education is the continuous improvement of the quality of higher education by means include quality supervision, quality management, quality control, quality audit, quality certification and evaluation by government, society, universities and other stakeholders. Since its establishment (1949), China's higher education quality assurance activities have gone through five stages: the initial quality assurance stage; stage without quality control; quality assurance restoration and reconstruction stage; the stage of establishing the quality assurance system; and development of a quality assurance system. In general, China is more and more interested in assuring the quality of higher education, but the theoretical depth of the research is limited, the government plays an important role in quality assurance, but the the role of society and universities has not been maximized; the key position of university quality assurance activities has been established, but the effect is not satisfactory; The role of inspection and evaluation is valued, but there is a lack of uniform application of quality assurance methods.

**Keywords:** *Quality assurance of higher education; Chinese higher education; experience.*

## QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG ĐÀO TẠO Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THEO HƯỚNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG

Phạm Ngọc Long<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Nghiên cứu này xác định khung lí luận, quy trình quản lý hoạt động đào tạo ở các trường đại học dựa trên cơ sở tiếp cận hoạt động đào tạo theo quá trình và hệ thống đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học. Nghiên cứu đề xuất thang đo để các cơ sở giáo dục đại học tự đánh giá, đối sánh hoạt động đào tạo, làm cơ sở cho việc đổi mới hoạt động quản lý nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

**Từ khóa:** *Hoạt động đào tạo, quy trình quản lý, quản lý đầu vào, quản lý dạy học, quản lý đầu ra.*

### 1. Đặt vấn đề

Đảm bảo chất lượng là xu hướng mạnh mẽ, tất yếu gắn liền với xu thế tự chủ và trách nhiệm giải trình của các cơ sở giáo dục đại học. Thực hiện đảm bảo chất lượng một mặt là cách thức để các trường đại học chứng minh được năng lực của nhà trường trong việc cung cấp dịch vụ giáo dục đáp ứng nhu cầu khách hàng; mặt khác là công cụ hiệu quả để thu hút người học, nâng cao năng lực cạnh tranh với các cơ sở đào tạo khác. Hoạt động đảm bảo chất lượng là yêu cầu bắt buộc đối với sự tồn tại và phát triển bền vững của trường đại học. Đào tạo là hoạt động cốt yếu đối với trường đại học, do đó, quản lý hoạt động đào tạo trong trường đại học cần thực hiện theo hướng đảm bảo chất lượng với mức độ ngày càng được nâng cao trên cơ sở những áp dụng mô hình quản lý chất lượng phù hợp.

### 2. Các khái niệm cơ bản

#### 2.1. Hoạt động đào tạo

Hoạt động đào tạo được nghiên cứu dưới nhiều góc độ khác nhau, từ cách tiếp cận quá trình hoặc tiếp cận thành tố. Tiếp cận quá trình được khởi nguồn từ nghiên cứu của Jaap Scheerens (1990) đề xuất mô hình CIPO (Bối cảnh - Đầu vào - Quá trình - Đầu ra). Mô hình này được UNESCO phát triển thành 5 yếu tố: đặc điểm người học, đầu vào, dạy và học, đầu ra và bối cảnh [16]. Tác giả Nguyễn Văn Tuấn xem đào tạo đại học là một hệ thống bao gồm: đầu vào (input), quy trình (process), đầu ra (output) [14]. Điều này được nhóm tác giả Nguyễn Minh Đường, Hoàng Thị Minh Phương khẳng định “đào tạo là quá trình” [7] trong đó bao gồm yếu tố đầu vào, hoạt động dạy học, đầu ra. Nghiên cứu này sử dụng cách tiếp cận quá trình, hoạt động đào tạo là quá trình biến đổi yếu tố đầu vào thông qua các hoạt động dạy học để hình thành kiến thức, kĩ năng, thái độ và giá trị ở người học (đầu ra).

#### 2.2. Quản lý hoạt động đào tạo

Theo quan niệm trên, hoạt động đào tạo bao gồm yếu tố đầu vào, dạy học và đầu ra. Vì vậy, quản lý hoạt động đào tạo là các tác động có hướng đích của chủ thể quản lý đào tạo ở các cơ sở giáo dục để biến tất cả các yếu tố đầu vào thông qua quá trình dạy học thành yếu tố đầu ra để đạt được mục tiêu đào tạo đã đề ra.

---

Ngày nhận bài: 05/10/2022. Ngày nhận đăng: 23/11/2022.

<sup>1</sup>Học viện Quản lý giáo dục  
e-mail: longpn@niem.edu.vn

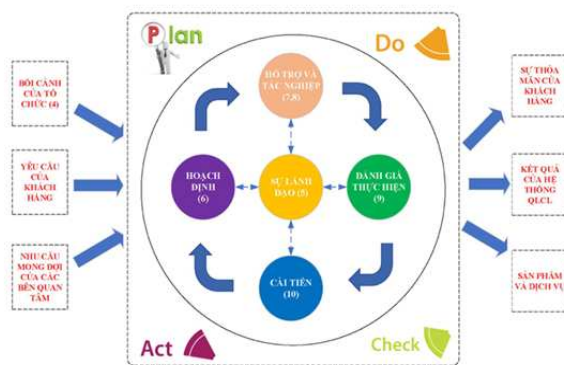
### 2.3. Đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học

Theo SEAMEO, đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học có thể hiểu là xây dựng và thực hiện những quan điểm, chủ trương, chính sách, mục tiêu, hành động, công cụ, quy trình và thủ tục để có thể đảm bảo rằng sứ mạng và mục tiêu giáo dục của cơ sở giáo dục đại học đang được thực hiện, các chuẩn mực đang được duy trì và nâng cao. Theo UNESCO, đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học là thiết lập quy trình quản lý và đánh giá có hệ thống để giám sát hiệu suất của các cơ sở giáo dục đại học.

### 3. Hệ thống đảm bảo chất lượng ở các cơ sở giáo dục đại học

Hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục đại học được nhìn nhận nhiều góc độ khác nhau. Các nghiên cứu của UNESCO cho thấy hệ thống đảm bảo chất lượng bao gồm: đảm bảo chất lượng bên trong và đảm bảo chất lượng bên ngoài. Mô hình đánh giá AUN-QA [2] cấp CSGD, chia đảm bảo chất lượng có các cấp độ: chiến lược, hệ thống và chức năng. BĐCL chiến lược bắt đầu bằng việc tìm hiểu nhu cầu của các bên liên quan, được chuyển tải vào tầm nhìn, sứ mạng, mục tiêu và văn hóa của trường đại học. Kết thúc của hệ thống đảm bảo chất lượng là kết quả đào tạo đáp ứng yêu cầu của các bên liên quan. Để kết nối giữa sứ mạng, tầm nhìn, mục tiêu đào tạo thành kết quả đào tạo tốt, hệ thống chính sách đảm bảo chất lượng phát huy tốt vai trò của mình (đảm bảo bên trong và bên ngoài; hệ thống thông tin và cải tiến hệ thống), hoạt động cốt lõi của trường đại học cần đảm bảo thực hiện tốt các chức năng cốt lõi là đào tạo, nghiên cứu, phục vụ cộng đồng

Các nhà quản trị cơ sở giáo dục đại học lựa chọn mô hình quản lý chất lượng như ISO, EFQM để thiết lập hệ thống đảm bảo chất lượng. Điển hình là ISO được áp dụng rộng rãi, hệ thống này bao gồm 2 cấp độ của quản lý chất lượng: cấp độ hệ thống, xây dựng các quy trình quản lý. Sau đây là sơ đồ hệ thống quản lý chất lượng ISO:



Hình 1. Quản lý chất lượng cấp độ hệ thống [15]

Quản lý CLGD được thiết lập bởi các quy trình quản lý và được văn bản hóa (Hiệu trưởng ban hành). Các hoạt động này được tiến hành theo vòng tròn PDCA: lập kế hoạch, thực hiện, kiểm tra, điều chỉnh. Theo các mô hình QLCL, sự hài lòng khách hàng cách tiếp cận về quan niệm chất lượng, đồng thời là nguyên tắc quan trọng nhất bên hệ thống các nguyên tắc khác.

### 4. Quản lý hoạt động đào tạo ở các cơ sở giáo dục đại học

#### 4.1. Quản lý đầu vào hoạt động đào tạo ở các cơ sở giáo dục đại học

Tác giả Nguyễn Văn Tuấn cho rằng đầu vào chỉ là “Sinh viên được nhận vào trường đại học” [14], tuy nhiên, nhóm tác giả Nguyễn Minh Đường, Hoàng Thị Minh Phương[7] mở rộng “đầu vào”, bao gồm sinh viên, giảng viên, chương trình đào tạo, cơ sở vật chất và trang thiết bị. Bởi vậy, quản lý các yếu tố đầu vào bao gồm:

Quản lý việc tuyển sinh và tư vấn chọn nghề cho HS: Để có thể chọn được người học có những năng lực

phù hợp với ngành nghề đào tạo làm tiền đề cho việc nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo, các trường cần tổ chức tuyển sinh theo quy chế hiện hành. Với HS đã trúng tuyển, nhà trường cần tổ chức tư vấn cho HS chọn nghề phù hợp trong số các nghề mà trường đào tạo để phù hợp với năng lực của HS cũng như với khả năng của trường. Theo tác giả Nguyễn Văn Tuấn, có một số nghiên cứu cho thấy “Số điểm trung bình của thí sinh nhận vào đại học có tương quan đến điểm số tốt nghiệp” [14] nhưng cũng có nghiên cứu thì cho kết quả ngược lại. Mặc dù vậy, chuẩn đầu vào của các trường cũng là một yếu tố quan trọng cần được chú ý, cần đạt “chuẩn sàn” thì người học mới có khả năng chuyển hóa được yêu cầu đào tạo thành năng lực thực hiện.

Quản lý đội giảng viên là một nội dung quản lý quan trọng thuộc yếu tố đầu vào. Giảng viên có vai trò sống còn đối với quá trình đào tạo, là một trong những điều kiện đảm bảo chất lượng quan trọng của trường. Do vậy, trường cần quản lý tốt để có được đội ngũ GV có chất lượng cao, đồng bộ về cơ cấu ngành nghề và trình độ đáp ứng được yêu cầu phát triển đào tạo của trường. Theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, các cơ sở giáo dục đại học ít nhất đảm bảo đội ngũ giảng viên đạt ngưỡng “đầu vào tối thiểu” [5], [4] để mở và duy trì mã ngành đào tạo. Các thông tin đầu vào quan trọng để đảm bảo được chất lượng đào tạo đó là tỷ lệ người học/giảng viên, tỉ lệ này cần được đảm bảo theo quy định để chất lượng giáo dục được duy trì với chất lượng đã cam kết. Để quá trình đào tạo bền vững, các cơ sở giáo dục đại học cần có chiến lược phát triển số lượng giảng viên có trình độ tiến sĩ, các giảng viên có học làm phó giáo sư, giáo sư để có thể đảm bảo điều kiện đào tạo trình độ thạc sĩ, tiến sĩ. Với xu hướng phát triển giáo dục đại học, giảng viên thông thạo 1 ngoại ngữ để trao đổi học thuật trên diễn đàn khoa học quốc tế, giảng viên có bài báo đăng trên tạp chí thuộc danh mục Scopus, ISI, SCI, đó chính là chất lượng giảng viên, đồng thời cũng là thương hiệu của nhà trường [14].

Quản lý chương trình đào tạo của các cơ sở giáo dục đại học được bắt đầu bằng việc xây dựng chương trình đào tạo với những yêu cầu chuẩn đầu vào, chuẩn đầu ra, khung chương trình. Để chương trình đào tạo phù hợp với nhu cầu của người học, các nhà trường tổ chức hội nghị khách hàng để lấy ý kiến của các đơn vị sử dụng lao động, cựu sinh viên, sinh viên để làm cơ sở xây dựng và điều chỉnh chương trình đào tạo [4], [5], [2]. Chương trình đào tạo được công bố công khai tới từng sinh viên trên hệ thống website của nhà trường để sinh viên có thể tiếp cận được. Chương trình đào tạo chú ý tới nhu cầu của người học và phát triển các năng lực nghề nghiệp phù hợp với vị trí việc làm của sinh viên. Quá trình xây dựng chương trình đào tạo cần chú ý tới sự cân đối giữa lý thuyết và thực hành, khối lượng học tập của sinh viên theo tiến trình phù hợp với khả năng của sinh viên.

Quản lý cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học: Để dạy học có chất lượng, cơ sở vật chất của cơ sở giáo dục đại học phải đáp ứng được yêu cầu đào tạo. Các trang thiết bị dạy học phải hiện đại, không lạc hậu so với sản xuất, phải đủ về số lượng, chủng loại và đặc biệt là phải luôn sẵn sàng để được sử dụng. Nguồn tài nguyên được cung cấp bởi nhà trường, bao gồm giáo trình và các tài liệu học tập sẵn có của lớp học, thư viện; cơ sở vật chất nhà trường sạch đẹp [3]. Nguồn tài liệu trong thư viện đáp ứng được nhu cầu của sinh viên trong suốt quá trình học. Các thiết bị công nghệ thông tin phục vụ giảng dạy và học tập hoạt động có hiệu quả. Đầu vào của quá trình đào tạo còn bao gồm các nguồn nhân lực khác như các nhà quản lý, quản trị viên, các nhân viên hỗ trợ khác, giám sát viên, thanh tra. Các bộ phận đảm bảo chất lượng như chuyên viên phòng đảm bảo chất lượng, thanh tra giáo dục theo dõi, giám sát các hoạt động đào tạo để thu thập các phản hồi từ quá trình đào tạo, hỗ trợ cho quá trình cải tiến chất lượng đào tạo.

Bên cạnh chương trình đào tạo, học phí để sinh viên theo học cần được quan tâm. Học phí phù hợp với khả năng tài chính của sinh viên và gia đình cho thể chi trả trong suốt thời gian học tập.

## **4.2. Quản lý quá trình dạy học ở các cơ sở giáo dục đại học**

Tác giả Nguyễn Minh Đường, Hoàng Thị Minh Phương [7] quản lý quá trình dạy học gồm tổ chức dạy học, quản lý thực hiện chương trình, kiểm tra đánh giá kết quả học tập. Quá trình dạy và học được lồng ghép chặt chẽ trong hệ thống hỗ trợ của các yếu tố đầu vào và các yếu tố ngữ cảnh khác. Dạy và học là hoạt động then chốt cho sự phát triển và thay đổi ở người học. Ở đây có thể cảm nhận được tác động của chương trình giảng dạy, phương pháp của giảng viên có hiệu quả hay không và người học có động cơ tham gia và học cách học. Mặc dù các yếu tố đầu vào cho phép gián tiếp được thảo luận ở trên có liên quan chặt chẽ đến khía

cạnh này, các quá trình dạy và học thực tế (khi diễn ra trong lớp học) bao gồm thời gian học tập của sinh viên, phương pháp đánh giá để theo dõi sự tiến bộ của sinh viên, phong cách giảng dạy, ngôn ngữ giảng dạy các chiến lược tổ chức lớp học. Quá trình dạy học lưu tâm đến thời gian để sinh viên hiểu những điều sinh viên bắt buộc phải học, đó là những nội dung cốt lõi nhất của chuyên ngành đào tạo. Bên cạnh đó, các hoạt động giảng dạy còn tạo điều kiện để sinh viên có thể dành thời gian để nghiên cứu thêm các tài liệu tham khảo khác. Trong quá trình học tập, nếu sinh viên chịu áp lực lớn trong học tập có thể dẫn tới bỏ học, vì vậy, trong quá trình giảng dạy, giảng viên không nên tạo quá nhiều áp lực cho sinh viên trong học tập, nghiên cứu. Khối lượng học tập trong khóa học hợp lý để có thể linh hoạt được kiến thức. Đội ngũ giảng viên (GV) động viên, thúc đẩy sinh viên thực hiện tốt nhất hoạt động học tập của mình. Trong quá trình giảng dạy, GV dành nhiều thời gian bình luận, góp ý về việc học tập nghiên cứu của sinh viên để họ nhìn nhận ra điểm mạnh và điểm yếu của mình, từ đó có định hướng sửa chữa điểm yếu, phát huy điểm mạnh. Đội ngũ giảng viên cần nỗ lực để hiểu được những khó khăn mà sinh viên có thể gặp phải trong quá trình học tập, thực hành để có thể hỗ trợ cho sinh viên kịp thời. Bên cạnh đó, khi đánh giá GV định hướng cho sinh viên những thông tin hữu ích về việc sinh viên nên làm gì tiếp tục để học tập tốt hơn. Các giảng viên giải thích, trình bày bài giảng rất rõ ràng, dễ hiểu để sinh viên có thể tiếp thu tốt nhất kiến thức. Đội ngũ GV làm việc tận tụy, nghiêm túc trong quá trình giảng dạy để các chủ đề dạy học trở nên hứng thú. Điều đó sẽ cho sinh viên cảm thấy đội ngũ giảng viên thực hiện tốt công việc giảng dạy và cảm thấy mình thuộc về ngôi trường này.

Quản lý việc tổ chức quá trình đào tạo ở các cơ sở giáo dục đại học được tổ chức rất đa dạng, có thể là địa điểm sản xuất (nhà máy, tổ chức), qua mạng. Việc tổ chức quá trình dạy học cũng có thể theo môn học với “kế hoạch dạy học cứng” được trường xây dựng hàng năm theo học chế niên chế, cũng có thể rất linh hoạt theo học phần, mô đun của học chế tín chỉ. Để chuyển đổi từ đào tạo theo học chế niên chế sang đào tạo theo học chế tín chỉ, cần thay đổi toàn bộ quy định về tổ chức và quản lý quá trình dạy học. Bởi vậy, quản lý việc tổ chức quá trình dạy học là hết sức quan trọng để góp phần thực hiện đào tạo theo học chế tín chỉ. Patrick và cộng sự [12] đã khẳng định rằng sự phối hợp giữa sinh viên, trường đại học, cơ sở thực tập đóng vai trò quyết định hiệu quả của quá trình thực tập, đồng thời gia tăng chất lượng đào tạo. Nghiên cứu Fleming và cộng sự [8] đưa ra “công thức” hiệu quả cho việc hợp tác giữa ba bên trong quá trình đào tạo, trong đó có sự kết hợp giữa các yếu tố như học tập, tầm nhìn, trao đổi hai chiều, xác định mong đợi, các nguồn lực, công nhận kết quả, phối hợp, danh tiếng, và tin tưởng lẫn nhau giữa các bên là cách tốt nhất cho chất lượng đầu ra.

Quản lý việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học: Theo Anil Kanjee [1] và Marguerite Clarke [10], nhà trường cần thiết lập các chính sách, cơ cấu, hoạt động và công cụ để thu thập và sử dụng những bằng chứng về việc học và thành tích của người học. Hệ thống đánh giá có hiệu quả sẽ cung cấp thông tin (định tính, định lượng) hữu ích cho các biên liên quan để ra quyết định cần thiết để hỗ trợ cho việc cải thiện chất lượng đào tạo của nhà trường. Đối với cơ sở giáo dục đại học, có hai hệ thống đánh giá chủ yếu: Đánh giá trên lớp học (Classroom Assessment), đánh giá dựa vào trường học (School based assessment).

Đánh giá trên lớp, do giảng viên môn học chịu trách nhiệm, sẽ thu thập chứng cứ hàng ngày ở lớp học nhằm tìm hiểu xem người học học thế nào, học được gì và có phản ứng ra sao đối với cách giảng dạy của giảng viên. Từ đó điều chỉnh hoạt động giảng dạy và học tập để nâng cao kết quả học tập của người học.

Đánh giá trên lớp học cũng được xem như là đánh giá chẩn đoán, quá trình và liên tục. Đánh giá chẩn đoán được sử dụng khi tìm hiểu những kiến thức, kỹ năng sinh viên đã có, cần thiết cho mỗi bài học, phần học, chương học thế nào và dự đoán những khó khăn sinh viên có thể sẽ gặp để lập kế hoạch giảng dạy phù hợp. Đánh giá quá trình được sử dụng khi xác định phản ứng của sinh viên với những gì được giảng dạy giúp giảng viên điều chỉnh kế hoạch dạy học của mình, sinh viên điều chỉnh kế hoạch học tập của mình theo hướng đáp ứng tốt các mục tiêu môn học.

Trong bối cảnh đánh giá năng lực, quá trình thiết kế các đánh giá lớp học thường hướng theo chuẩn đầu ra năng lực, còn thiết kế các đánh giá trong trường học đòi hỏi phải đo lường việc đạt chuẩn đầu ra năng lực đã qui định, nên thường được tổ chức vào cuối một giai đoạn giáo dục nhất định.

Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học được tiến hành dưới nhiều phương pháp khác nhau như tự luận, trắc nghiệm khách quan, thực hành, vấn đáp. Mỗi môn học có cách vận dụng phương pháp đánh giá



khác nhau tùy thuộc vào mục tiêu của môn học. Vì vậy, sử dụng phương pháp kiểm tra, đánh giá nào cần được kiểm soát dựa trên các nguyên tắc, yêu cầu của môn học và lí thuyết về kiểm tra, đánh giá. Kế hoạch kiểm tra thể hiện sự công khai, minh bạch, đảm bảo các yêu cầu của quy chế đánh giá kết quả học tập của người học.

### 4.3. Quản lý đầu ra ở các cơ sở giáo dục đại học

Tác giả Nguyễn Minh Đường, Hoàng Thị Minh Phương [7] quản lý các yếu tố đầu ra bao gồm:

Quản lý thi tốt nghiệp và xét cấp văn bằng, chứng chỉ cho HSSV tốt nghiệp: Thi tốt nghiệp và cấp văn bằng, chứng chỉ cho HSSV tốt nghiệp là khâu quan trọng trong đào tạo. Một mặt, cần quản lý tốt để đảm bảo tính chuẩn xác, công bằng và công khai trong đánh giá, tránh các tiêu cực có thể xảy ra để đưa ra thị trường những sản phẩm đào tạo có chất lượng. Mặt khác, để giảm nhẹ được công sức và thời gian của GV trong công việc đánh giá thi tốt nghiệp. Việc quản lý thi tốt nghiệp và xét cấp văn bằng, chứng chỉ tốt nghiệp cũng phụ thuộc vào học chế mà nhà trường vận dụng. Quản lý thi tốt nghiệp và xét cấp văn bằng, chứng chỉ tốt nghiệp với đào tạo theo học chế tín chỉ sẽ rất khác biệt với đào tạo theo niên chế.

- Quản lý việc tư vấn và giới thiệu việc làm cho HSSV tốt nghiệp: Khác với thời kì bao cấp trước đây, để nâng cao hiệu quả đào tạo, các nhà trường cần quan tâm đến việc tư vấn và giới thiệu việc làm cho HSSV tốt nghiệp. Để làm tốt việc này, các nhà trường cần thiết lập mối quan hệ mật thiết với các doanh nghiệp, các cơ quan là các khách hàng của mình và thu thập thông tin về nhu cầu nhân lực hàng năm của họ. Trên cơ sở đó, có thể thực hiện việc tư vấn và giới thiệu việc làm cho HS tốt nghiệp.

Quản lý thông tin phản hồi từ HSSV đã tốt nghiệp: Nghiên cứu của nhóm tác giả Bùi Thị Hương và cộng sự [9], Nguyễn Ngọc Vân Phương [13], Nguyễn Hữu Cường [6] tập trung tìm hiểu phản hồi của cựu sinh viên về chương trình đào tạo như là cách tìm hiểu các điểm yếu của chương trình để cải tiến. Nguyễn Hữu Cường và cộng sự đưa ra khuyến nghị đối với các nhà trường sử dụng “các kết quả từ khảo sát sự hài lòng của sinh viên, khảo sát cựu sinh viên, nhà tuyển dụng, đánh giá chất lượng giảng dạy, đánh giá chương trình đào tạo cần được phân tích và thông tin tới các đối tượng phù hợp để cải tiến chất lượng đào tạo, quản lí và việc làm cho sinh viên tốt nghiệp” [6].

Theo Mạng lưới đảm bảo chất lượng các trường đại học ASEAN, thông tin phản hồi từ người học đã tốt nghiệp của trường là rất cần thiết đối với mỗi nhà trường [2]. Những sinh viên sau khi tốt nghiệp, tìm được việc làm, trong quá trình lao động nghề nghiệp sẽ hiểu rõ hơn ai hết chất lượng của các chương trình đào tạo đáp ứng được yêu cầu của sản xuất/dịch vụ tới mức độ nào, những nội dung nào là phù hợp, nội dung nào là không cần thiết và nội dung nào cần mà họ chưa được học. Thông tin có được nhằm giải đáp các vấn đề sau đây:

+ Mức độ phù hợp của nội dung các chương trình đào tạo so với yêu cầu của thị trường lao động đối với công việc của lĩnh vực được đào tạo.

+ Chất lượng và hiệu quả của các chương trình, các khoá đào tạo trong cơ sở giáo dục đại học

+ Sự phù hợp của các phương pháp đào tạo. Trên cơ sở đó kết nối cung và cầu về nhân lực để có một bức tranh hoàn thiện hơn về sự biến chuyển của cơ cấu ngành nghề và trình độ mục đích điều chỉnh các chương trình đào tạo cũng như quy mô, cơ cấu tuyển sinh các ngành nghề và trình độ cho phù hợp với nhu cầu về nhân lực của thị trường lao động trong tương lai [6].

Nghiên cứu của Nguyễn Minh Nhã, Nguyễn Thị Thanh Thủy [11] xác định 7 nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng dịch vụ đào tạo là giảng viên, sinh viên, cán bộ hỗ trợ, chương trình đào tạo, cơ sở vật chất, môi trường xã hội và chất lượng đầu ra.

Theo tác giả Bùi Thị Hương [9] thì các yếu tố đầu ra chính là chất lượng đầu ra. Các kết quả của giáo dục cần được đánh giá trong bối cảnh các mục tiêu đã thống nhất. Đầu ra được thể hiện dễ dàng nhất về thành tích học tập (đôi khi là điểm kiểm tra, nhưng thông thường và phổ biến hơn về thành tích thi), mặc dù các cách đánh giá sự phát triển sáng tạo và cảm xúc cũng như những thay đổi về giá trị, thái độ và hành vi cũng đã được đưa ra. Có thể sử dụng các thông số khác đại diện cho thành tích của người học và cho các lợi ích kinh tế hoặc xã hội rộng hơn; một ví dụ là thành công của người học trên thị trường lao động. Sẽ rất hữu ích khi phân biệt giữa thành tích, kết quả đạt được và các thước đo kết quả khác - có thể bao gồm các

lợi ích rộng hơn cho xã hội. Kết quả đầu ra được thể hiện ở khả năng phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề của sinh viên. Đặc biệt, hoạt động đào tạo chú ý phát triển kỹ năng tự học của sinh viên. Sau một thời gian làm việc, sinh viên có khả năng sẽ bị bỏ lại đằng sau nếu thiếu kỹ năng tự học. Kỹ năng này hỗ trợ sinh viên học tập suốt đời để nâng cao trình độ của mình. Sinh viên cảm thấy tự tin làm việc sau khi tốt nghiệp. Sinh viên nhận thấy những kiến thức, kỹ năng, thái độ có giá trị cho tương lai của sinh viên.

*Bảng 1. Khung logic của quản lý hoạt động đào tạo*

<b>Quản lý đào tạo</b>	<b>Mục tiêu</b>	<b>Quy trình quản lý</b>
<b>1. Quản lý đầu vào</b>		
Giảng viên	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Đảm bảo số lượng giảng viên theo định mức để duy trì mã ngành.</li> <li>- Đảm bảo chất lượng đội ngũ giảng viên:</li> <li>+ Yêu cầu về: Trình độ đào tạo, học hàm, học vị.</li> <li>+ Yêu cầu về năng lực chuyên môn nghiệp vụ, phương pháp giảng dạy.</li> </ul>	Bao gồm các hoạt động phát triển đội ngũ giảng viên: Tuyển dụng giảng viên (1.1), Phân công chuyên môn giảng viên (1.2) Đánh giá giảng viên (1.3) Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên (1.4)
Sinh viên	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tuyển sinh đủ số lượng sinh viên theo định mức giảng viên hiện có đối với từng chuyên ngành đào tạo.</li> <li>- Sinh viên lựa chọn đúng ngành nghề phù hợp với năng lực và định hướng nghề nghiệp của bản thân.</li> </ul>	Tư vấn tuyển sinh, chọn nghề (1.5) Tuyển sinh (1.6)
Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Đảm bảo đủ các điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị theo tiêu chuẩn về cơ sở vật chất, thiết bị dạy học.</li> </ul>	Đầu tư (1.7), mua sắm (1.8), sửa chữa (1.9) cơ sở vật chất, thiết bị dạy học.
Tài chính	<ul style="list-style-type: none"> <li>Xác định được mức học phí phù hợp theo phân khúc khách hàng và theo chương trình đào tạo</li> </ul>	Xây dựng phương án học phí theo chương trình đào tạo (1.10).
Chương trình đào tạo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chương trình đào tạo đảm bảo quy định hiện hành.</li> <li>- Chương trình đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội.</li> <li>- Chương trình đào tạo phù hợp với mục tiêu, sứ mạng của nhà trường.</li> <li>- Chương trình đào tạo hướng tới khả năng học tập suốt đời của người học.</li> </ul>	Phát triển chương trình đào tạo (1.11). Phát triển hệ thống học liệu (1.12)
<b>2. Quản lý quá trình đào tạo</b>		
Thực hiện chương trình	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kế hoạch đào tạo phù hợp với chương trình đào tạo</li> <li>- Đảm bảo sinh viên có nhiều cơ hội lựa chọn môn học, lựa chọn giảng viên</li> <li>- Người học có cơ hội rút ngắn thời gian đào tạo; có cơ hội học ngành 2, ngành kép...</li> </ul>	Xây dựng kế hoạch đào tạo (2.1)
Tổ chức dạy học và thực tập	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bố trí giảng viên giảng dạy phù hợp với chuyên ngành đào tạo;</li> <li>- Đảm bảo áp dụng các phương pháp giảng dạy phù hợp với mục tiêu đào tạo.</li> <li>- Hỗ trợ người học trong quá trình học tập</li> <li>- Thu thập được phản hồi của người học để giảng viên cải tiến hoạt động dạy học.</li> </ul>	Phân công giảng viên (2.2) Xây dựng kế hoạch bài giảng (2.3) Dự giờ, đánh giá bài giảng (2.4) Tiếp nhận, xử lý phản hồi/yêu cầu của người học (2.5) Tổ chức thực tập (2.6) Nghiên cứu khoa học sinh viên (2.7) Lấy ý kiến phản hồi của người học về giảng viên và hoạt động giảng dạy (2.8) Giám sát giờ dạy của giảng viên (2.9)
Kiểm tra đánh giá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Đảm bảo đánh giá được kết quả học tập của người học theo mục tiêu đào tạo.</li> <li>- Đảm bảo công bằng, khách quan trong đánh giá.</li> <li>- Công nhận và cấp văn bằng cho người học.</li> </ul>	Xây dựng ngân hàng đề (2.10) Tổ chức thi kết thúc học phần (2.11) Tổ chức thi tốt nghiệp (2.12) Tổ chức bảo vệ khóa luận/đồ án (2.13) Xét tốt nghiệp (2.14)
<b>3. Quản lý đầu ra</b>		
Hiệu lực của chương trình đào tạo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Đánh giá hiệu lực của chương trình đào tạo (tỷ lệ sinh viên có việc làm; thông tin phản hồi của người học về tình hình việc làm...)</li> </ul>	Khảo sát tình hình việc làm của sinh viên (3.1) Khảo sát mức độ hài lòng của người học về chương trình đào tạo (3.2)
Giới thiệu việc làm cho sinh viên tốt nghiệp	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Thiết lập được mối liên kết với đơn vị sử dụng lao động để giới thiệu việc làm cho sinh viên tốt nghiệp.</li> </ul>	Tư vấn, giới thiệu việc làm cho sinh viên tốt nghiệp (3.3)
Phát triển chương trình	<ul style="list-style-type: none"> <li>Đánh giá chương trình đào tạo để làm cơ sở cho việc phát triển chương trình</li> </ul>	Lấy người ý kiến phản hồi của người học, của đơn vị sử dụng lao động (3.4)

## 5. Chu trình và mức độ quản lý hoạt động đào tạo theo hướng đảm bảo chất lượng của các cơ sở giáo dục đại học

Theo tiếp cận nghiên cứu này, đào tạo là một quá trình, bao gồm yếu tố đầu vào, dạy học và đầu ra. Quản lý đào tạo được các cơ sở giáo dục đại học theo tiếp cận đảm bảo chất lượng được tiến hành theo chu trình PDCA (Hoạch định - Thực hiện - Kiểm tra - Hành động). Chu trình này “vừa là triết lý, vừa là văn hóa, vừa là chiến lược, vừa là yếu tố tác nghiệp” [15] của các tổ chức giáo dục. Các hoạt động lập kế hoạch, thực hiện, kiểm tra và hành động giúp cho tổ chức luôn có các định hướng rõ ràng trong công việc, tìm ra được những điểm cần thay đổi để vươn lên chuẩn mực cao hơn.

Chu trình PDCA theo tinh thần của ISO [15] được định nghĩa “viết những gì sẽ làm” (DO), “làm những gì đã viết”, “đo lường và kiểm tra những gì đã viết”, “cải tiến những gì còn thiếu so với những gì đã viết”. Trong quá trình đo lường và kiểm tra chất lượng đào tạo, các công cụ kiểm soát chất lượng gồm phiếu kiểm tra (check list), biểu đồ Pareto, biểu đồ cột (Histogram), biểu đồ kiểm soát (Control chart), biểu đồ phân tán (Scatter diagram), lưu đồ (Flow chart), biểu đồ nhân quả (Cause – effect diagram). Những dữ liệu này được phân tích để tìm điểm yếu của quá trình đào tạo để làm cơ sở để cải tiến, hướng tới đảm bảo chất lượng và nâng cao chất lượng đào tạo.

Để áp dụng chu trình PDCA vào quản lý hoạt động đào tạo trong trường đại học cần:

- Xây dựng và văn bản hoá quy trình cho từng hoạt động/công việc theo các tiêu chuẩn xác định.
- Tổ chức thực hiện từng hoạt động/công việc theo quy trình đã xây dựng.
- Xây dựng các công cụ đánh giá và thực hiện đánh giá từng hoạt động/công việc
- Trên cơ sở đánh giá việc thực hiện hoạt động/công việc từ đó cải tiến nhằm đạt được các tiêu chuẩn đã đề ra.

Theo đó, các trường đại học có thể đối chiếu với các mức độ quản lý hoạt động đào tạo theo hướng đảm bảo chất lượng để tự đánh giá từ đó có căn cứ cho việc đổi mới hoạt động hoạt động quản lý nhằm nâng cao chất lượng đào tạo:

Mức độ 1: Nhà trường không xây dựng quy trình quản lý.

Mức độ 2: Các quy trình nằm trong các văn bản pháp lý của cơ quan quản lý nhà nước.

Mức độ 3: Quy trình của nhà trường được ban hành riêng nhưng không thiết lập hệ thống giám sát.

Mức độ 4: Quy trình được ban hành, thực hiện, giám sát và cải tiến hiệu quả.

## 6. Kết luận

Quản lý hoạt động đào tạo theo hướng đảm bảo chất lượng vừa là xu thế, vừa là yêu cầu bắt buộc với các cơ sở giáo dục đại học hiện nay. Nghiên cứu đã xây dựng khung logic quản lý hoạt động đào tạo với các công việc cụ thể cần thực hiện, trên cơ sở đó áp dụng chu trình PDCA để mỗi công việc luôn được thực hiện với định hướng rõ ràng, chủ động tìm ra những điểm cần thay đổi, điều chỉnh để vươn lên chuẩn mực cao hơn nhằm không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường trong bối cảnh hiện nay.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Anil Kanjee (2010). International trends in classroom assessment. READ summative conference, Phu Quoc 12/2010.
- [2] ASEAN University Network (2020). Guide to AUN-QA Assessment at Programme Level Version 4.0.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Quy định về việc biên soạn, lựa chọn, thẩm định, duyệt và sử dụng giáo trình giáo dục đại học (Ban hành kèm theo Thông tư số 04/2011/TT-BGDĐT ngày 28 tháng 01 năm 2011 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Thông tư 40/2020/TT-BGDĐT Quy định mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp, bổ nhiệm và xếp lương đối với viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học công lập.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT ngày 22/6/2021 của Bộ Giáo dục và Đào

- tạo quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.
- [6] Nguyễn Hữu Cương và cộng sự (2021). Nghiên cứu về các công cụ đảm bảo chất lượng bên trong ở một số trường đại học trên thế giới và khuyến nghị cho Việt Nam. Tạp chí Giáo dục, số 493, kì 1, tr 13-17.
- [7] Nguyễn Minh Đường, Hoàng Thị Minh Phương (2014). Quản lí chất lượng đào tạo và chất lượng nhà trường theo mô hình hiện đại. Nxb Giáo dục Việt Nam
- [8] Fleming, J., McLachlan, K. and Pretti, J. (2018). Successful work-integrated learning relationships: a framework for sustainability. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(4): 321-335.
- [9] Bùi Thị Hương, Phạm Thị Thúy Liên, Bùi Thị Khánh Thuận, Phạm Thị Hiếu, Đặng Thị Hàn (2018). Phản hồi của cựu sinh viên về chương trình đào tạo ngành điều dưỡng bậc đại học tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định năm 2018. *Khoa học Điều dưỡng*, tập 03, số 02.
- [10] Marguerite Clarke (2012). What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework Paper. WORKING PAPER NO. 1, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- [11] Nguyễn Minh Nhã, Nguyễn Thị Thanh Thủy, Các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng dịch vụ đào tạo chuyên ngành Kế toán - Nghiên cứu tại trường Đại học Tiền Giang. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, Tập 54, Số 6C (2018): 139-147
- [12] Patrick, C., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F., Fletcher, M. and Pretto, G. (2008). The WIL [Work Integrated Learning] report: a national scoping study. Queensland University of Technology, Queensland, 1 January, available at <http://eprints.qut.edu.au>
- [13] Nguyễn Ngọc Vân Phương, Lê Huỳnh Thảo My, Nguyễn Tú Anh, Vũ Ngọc Thảo Vy (2021). Sự hài lòng của sinh viên khối cử nhân về chất lượng dịch vụ đào tạo tại Trường Đại học Y khoa Phạm Ngọc Thạch năm 2021. *HCMCOUJS-Khoa học Xã hội*, 17(1), 89-102.
- [14] Nguyễn Văn Tuấn (2011). Chất lượng giáo dục đại học nhìn từ góc độ hội nhập. Nxb tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- [15] Tiêu chuẩn quốc gia Việt Nam (TCVN ISO 21001:2019). Tổ chức giáo dục - Hệ thống quản lý đối với tổ chức giáo dục - Các yêu cầu và hướng dẫn sử dụng, Hà Nội.
- [16] UNESCO (2005). EFA Global Monitoring Report. The quality Imperative. Paris.

### ABSTRACT

#### **Training management in universities based on the quality assurance model**

This study aims to determine the theoretical framework, the training management in universities based on the theory of process base training management and the quality assurance system in higher education. Research and propose a scale for higher education institutions to self-assess and improve management activities to enhance outcome quality.

**Keywords:** *Training activities, management process, input management, teaching management, output management.*

## XÂY DỰNG MÔI TRƯỜNG VĂN HÓA TRONG CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VÀ GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP ĐÁP ỨNG YÊU CẦU PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG

Mai Thị Thuỳ Hương<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Vận dụng những nhận thức mới về cấu trúc của môi trường văn hóa, bài viết trình bày đặc điểm môi trường văn hóa trong các cơ sở đào tạo giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp, một số quan điểm của Đảng, Nhà nước về xây dựng môi trường văn hóa, xây dựng môi trường văn hóa trong nhà trường. Từ đó, nghiên cứu gợi ý một số giải pháp xây dựng môi trường văn hóa trong các cơ sở giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp.

**Từ khóa:** *Môi trường văn hóa, giáo dục đại học, phát triển bền vững.*

### 1. Đặt vấn đề

Nghị quyết 33/NQ-TW ngày 9 tháng 6 năm 2014 của Ban chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam đã chỉ ra một trong các mục tiêu cụ thể để xây dựng, phát triển văn hóa, con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước, đó là: “Xây dựng môi trường văn hóa lành mạnh, phù hợp với bối cảnh phát triển kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế...”. Xây dựng môi trường văn hóa trong các lĩnh vực của đời sống xã hội không còn là chủ đề mới, tuy nhiên, cần khẳng định, phải xây dựng môi trường văn hóa lành mạnh, phù hợp với bối cảnh phát triển kinh tế thị trường định hướng XHCN và hội nhập quốc tế.

Giáo dục giữ vai trò chủ đạo đối với quá trình hình thành và phát triển nhân cách, bởi vì nó được thực hiện theo định hướng thống nhất vì mục đích nhân cách lí tưởng mà xã hội đang yêu cầu. Ba lực lượng giáo dục là gia đình, nhà trường và các đoàn thể xã hội, trong đó nhà trường có vai trò, vị trí vô cùng quan trọng trong việc thực hiện mục đích, nội dung giáo dục bằng các phương pháp khoa học có tác động mạnh nhất giúp cho học sinh hình thành năng lực ngăn ngừa, đấu tranh với những ảnh hưởng tiêu cực từ môi trường hoặc di truyền bẩm sinh” [9, tr.50]

Có thể thấy, quá trình giáo dục nhân cách trong nhà trường không tiến hành đại trà, cảm tính mà với mỗi đối tượng lại được thực hiện với mục tiêu cụ thể, với cách thức tổ chức, chỉ đạo, dẫn dắt cụ thể, nhằm đạt được mục tiêu đề ra. Vì thế, khi thực hiện nhiệm vụ xây dựng, phát triển văn hóa, con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước, phải tính đến vai trò vô cùng quan trọng của nhà trường. Nhiệm vụ xây dựng môi trường văn hóa trong trường học phải được đặt lên hàng đầu, là nhiệm vụ trọng tâm.

### 2. Đặc điểm môi trường văn hóa trong các cơ sở đào tạo giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp

Trong các trường học thuộc hệ thống giáo dục quốc dân của Việt Nam hiện nay, các cơ sở đào tạo giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp (hay còn gọi là các trường đại học, cao đẳng), theo chúng tôi, là nhà trường lâu nay chưa chú trọng nhiều đến xây dựng môi trường văn hóa. Báo cáo của Bộ Văn hóa, Thể thao

---

Ngày nhận bài: 03/10/2022. Ngày nhận đăng: 25/11/2022.

<sup>1</sup> Viện Văn hoá Nghệ thuật quốc gia Việt Nam  
e-mail: [maihuong\\_vhnt@yahoo.com](mailto:maihuong_vhnt@yahoo.com)

và Du lịch về việc tổng kết 05 năm thực hiện Đề án “Tăng cường giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống cho thanh niên, thiếu niên và nhi đồng giai đoạn 2015 - 2020” cũng chỉ ra những hạn chế: “Hệ giá trị với các chuẩn mực cụ thể về đạo đức, lối sống chưa được tập trung xây dựng; những giá trị mới hình thành chưa bền vững nên chưa có tác động tích cực đối với định hướng giá trị nhân cách con người. Sự phối hợp giữa gia đình, nhà trường và xã hội trong giáo dục đạo đức, lối sống chưa đồng bộ; chưa kết hợp tốt giữa giáo dục đạo đức và pháp luật”. Bản thân Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng thừa nhận: “Giáo dục đạo đức, lối sống, kỷ cương quản lý trường, lớp ở nhiều nơi còn buông lỏng. Tình trạng học sinh, sinh viên vi phạm đạo đức, lối sống, an toàn trường học, vi phạm pháp luật, bạo lực học đường, còn xảy ra ở một số địa phương, cơ sở giáo dục gây bức xúc trong dư luận xã hội” [2]

Điều này đến từ nhiều nguyên nhân, trong đó có những lý do từ sự khác biệt của môi trường giáo dục. So với giáo dục ở các bậc học từ mầm non đến trung học phổ thông, môi trường giáo dục trong trường đại học có những khác biệt sau:

- Trường đại học, cao đẳng chú trọng đến việc truyền thụ kiến thức chuyên ngành nhiều hơn là giáo dục đạo đức, nhân cách, lối sống cho sinh viên. Đây là đặc thù chung của giáo dục bậc đại học, nơi sinh viên đều là những người đã đủ 18 tuổi – được coi là có khả năng tự chịu trách nhiệm về hành vi của bản thân, đã cơ bản hình thành nhân cách, đạo đức, lối sống.

- Chương trình giáo dục bậc đại học cũng được thiết kế theo dạng tín chỉ, đề cao tính độc lập, tự chủ của người học trong việc lĩnh hội kiến thức cũng như giải quyết các mối quan hệ xã hội, tập thể trong nhà trường. Cách xây dựng chương trình học theo tín chỉ tạo điều kiện cho sinh viên chủ động học tập, song cũng làm cho mô hình lớp học, tập thể lớp ở bậc học này lỏng lẻo, thiếu gắn kết, thiếu tính định hướng, hỗ trợ cho sinh viên trong quá trình xây dựng nhân cách, lối sống.

- Môi trường giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp còn có sự phức tạp, đa dạng do sinh viên đến từ nhiều địa phương khác nhau, nhiều điều kiện kinh tế, văn hóa, xã hội khác nhau. Điều này dẫn đến sự khác biệt về văn hóa, lối sống khá rõ nét của sinh viên trong nhà trường. Vì thế văn hóa học đường trong các trường đại học, cao đẳng không đơn thuần, một màu theo định hướng của nhà quản lý giáo dục, mà có sự đa dạng bởi giá trị văn hóa của nhà trường kết hợp với giá trị cá nhân của từng chủ thể.

- Việc tiếp xúc với môi trường xã hội có sự thay đổi mạnh mẽ, khác biệt so với giai đoạn học ở phổ thông, các mối quan hệ xã hội gia tăng và có chiều hướng đa dạng, phức tạp hơn. Chính những điều này làm thay đổi mạnh mẽ lối sống của các bạn trẻ, tác động không nhỏ đến suy nghĩ, quan điểm, nhân cách của các em.

Với đặc thù đào tạo của mình, trường đại học, cao đẳng chưa chú trọng nhiều đến việc giáo dục lối sống, đạo đức, nhân cách của sinh viên. Các hoạt động giáo dục nhân cách, lối sống trong trường đại học, cao đẳng mới dừng lại ở tuyên truyền qua các tổ chức đoàn thể, các hoạt động sự kiện... Vì vậy, rất cần thiết phải xây dựng môi trường văn hóa trong trường đại học, cao đẳng. Môi trường văn hóa trong nhà trường sẽ tạo ra những quy tắc, chuẩn mực chung về ứng xử văn hóa của sinh viên, tạo không gian văn hóa lành mạnh trong nhà trường, tác động đến nhân sinh quan, thế giới quan của thế hệ trẻ.

### **3. Một số quan điểm của Đảng, Nhà nước về xây dựng môi trường văn hóa, xây dựng môi trường văn hóa trong nhà trường**

Quan điểm về xây dựng đời sống văn hóa và môi trường văn hóa được Hồ Chí Minh nhắc đến lần đầu trong Diễn văn khai mạc Hội nghị văn hoá toàn quốc lần thứ nhất (21/11/1946). Trong môi trường văn hoá có môi trường văn hoá xã hội, môi trường văn hoá cộng đồng, môi trường văn hoá gia đình. Quan điểm của Hồ Chí Minh được Đảng ta kế thừa vận dụng trong quá trình xây dựng nền văn hoá dân tộc, phát triển đất nước. Tuy nhiên, khái niệm "Môi trường văn hoá" chỉ mới được chính thức đề cập trong Văn kiện Đại hội Đảng VIII (1996): Mọi hoạt động văn hoá, văn nghệ phải nhằm xây dựng và phát triển nền văn hoá tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc, xây dựng con người Việt Nam về tư tưởng, đạo đức, tâm hồn, tình cảm, lối sống, xây dựng môi trường văn hoá lành mạnh cho sự phát triển xã hội.

Đến Nghị quyết Hội nghị Trung ương 5 khoá VIII, nhận thức về môi trường văn hoá được làm rõ về quan niệm, nội dung xây dựng môi trường văn hoá, cụ thể: Về khái niệm, Nghị quyết khẳng định: Môi trường văn hoá là môi trường chứa đựng những giá trị văn hoá và diễn ra các quan hệ văn hoá, các hoạt động sáng tạo, hưởng thụ văn hoá của con người". Mục đích xây dựng môi trường văn hoá... là để đáp ứng nhu cầu văn hoá đa dạng và không ngừng tăng lên của các tầng lớp nhân dân.

Đến Nghị quyết Trung ương 9 khoá XI (Nghị quyết số 33-NQ/TW) Về xây dựng và phát triển văn hóa, con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước) Nghị quyết Trung ương 9 đã có sự bổ sung mới cả về lý luận và thực tiễn về xây dựng môi trường văn hóa Việt Nam.

Gần đây nhất, trong phần Nhiệm vụ và giải pháp của Chiến lược phát triển văn hóa đến năm 2030 (tại Quyết định số 1909 của Thủ tướng chính phủ phê duyệt), cũng nêu rõ trong điểm b, nội dung số 4 về Xây dựng môi trường văn hóa lành mạnh, tạo động lực phát triển kinh tế, xã hội và hội nhập quốc tế. “Xây dựng quy chế, nội quy, bộ tiêu chí về môi trường văn hóa trong gia đình, nhà trường... nhằm hình thành các chuẩn mực về hành vi đạo đức, quy tắc ứng xử” [7].

Trong lĩnh vực giáo dục, Nghị quyết 29-NQ/TW của Ban chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế chỉ rõ một trong những quan điểm chỉ đạo là “Phát triển giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Học đi đôi với hành; lý luận gắn với thực tiễn; giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội”. Quan điểm này cho thấy, giáo dục ngày càng hướng đến phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Để làm được điều này, nhà trường cần xây dựng môi trường văn hóa hài hòa, đa dạng, phong phú, nhân văn để phục vụ mục tiêu giáo dục. Nghị quyết cũng nêu trong mục tiêu tổng quát nhiệm vụ giáo dục, phát triển con người là “Giáo dục con người Việt Nam phát triển toàn diện và phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân; yêu gia đình, yêu Tổ quốc, yêu đồng bào; sống tốt và làm việc hiệu quả”. Bên cạnh quan điểm chỉ đạo chung, Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng ban hành nhiều văn bản hướng đến xây dựng và hoàn thiện các thành tố trong môi trường văn hóa của nhà trường, với mục tiêu chung nhằm nâng cao chất lượng giáo dục, như các văn bản quy định về kiểm định chất lượng, quy định về trường chuẩn quốc gia... hay những văn bản chỉ đạo đẩy mạnh xây dựng môi trường văn hóa trong trường học như Đề án xây dựng văn hoá ứng xử trong trường học giai đoạn 2018-2025, ban hành kèm theo Quyết định số 1299/QĐ-TTg ngày 03/10/2018. Công văn số 282/BGDĐT-CTHSSV ngày 25 tháng 1 năm 2017 về việc đẩy mạnh xây dựng môi trường văn hóa trong trường học của Bộ Giáo dục và Đào tạo, đã đề nghị các sở giáo dục và đào tạo, cơ sở đào tạo triển khai các nhiệm vụ sau: tăng cường tổ chức các hoạt động văn hóa, xây dựng và triển khai bộ quy tắc ứng xử văn hóa trong trường học, xây dựng, sử dụng khẩu hiệu phù hợp trong khuôn viên trường học.

Có thể thấy, cả ngành văn hóa và ngành giáo dục đều ý thức được vai trò quan trọng của mình trong việc xây dựng môi trường văn hóa trong trường học nói chung, trong các trường đại học, cao đẳng nói riêng nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước.

#### **4. Giải pháp xây dựng môi trường văn hóa trong các cơ sở giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp**

*Triển khai hiệu quả công tác giáo dục đạo đức, lối sống cho sinh viên.* Công tác giáo dục đạo đức, lối sống phải được xây dựng bằng nhiều hình thức đa dạng, phong phú, tránh dập khuôn, giáo điều, khuyến khích các hình thức giáo dục sáng tạo, chủ động đến từ chính sinh viên. Nhà trường nên khuyến khích các hoạt động văn hóa sáng tạo, đặc biệt là cách hoạt động do chính sinh viên tổ chức và điều hành, đáp ứng yêu cầu học tập chuyên môn và hoạt động xã hội của sinh viên. Bên cạnh các hoạt động văn hóa theo quy định, thường niên, nhà trường nên tăng cường đầu tư cho các câu lạc bộ sinh viên. Các câu lạc bộ sinh viên hiện nay tương đối đa dạng, từ câu lạc bộ theo sở thích đến các câu lạc bộ chuyên môn... Đây là nơi quy tụ các bạn sinh viên cùng sở thích, đam mê, cùng tổ chức và điều hành hoạt động của câu lạc bộ. Các câu

lạc bộ này hoạt động thường xuyên, định kỳ, thu hút số đông các bạn sinh viên tham gia, là mô hình tốt để nâng cao văn hóa học đường, giáo dục, rèn luyện lối sống tốt đẹp cho sinh viên.

*Xây dựng văn hóa học đường thông qua việc xây dựng các chỉ số đánh giá chuẩn đầu ra cho sinh viên về đạo đức, lối sống.* Xây dựng bộ tiêu chí về văn hóa học đường với sự tham gia của chính sinh viên. Bộ tiêu chí về văn hóa học đường gồm nhiều tiêu chí khác nhau, là cơ sở để nhà trường xây dựng nội quy, nề nếp và đánh giá đạo đức của sinh viên trong nhà trường. Những tiêu chí đưa ra cần sát thực, phù hợp với hoàn cảnh, điều kiện xã hội, tâm sinh lý lứa tuổi của sinh viên.

*Nâng cao tinh thần nêu gương của nhà quản lý, giảng viên trong môi trường giáo dục.* Nhà quản lý, giảng viên cũng là một trong những chủ thể quan trọng của môi trường văn hóa giáo dục, vừa góp phần xây dựng môi trường giáo dục, vừa góp phần giáo dục, định hướng sinh viên xây dựng môi trường văn hóa giáo dục. Vì vậy, vai trò gương mẫu của nhà quản lý giáo dục, giảng viên trong việc thực hiện tôn chỉ, mục đích của nhà trường, trong thực hiện quy tắc ứng xử, nội quy của nhà trường là rất quan trọng.

*Phát hiện, bồi dưỡng các hạt nhân trong hoạt động văn hoá nhà trường.* Sinh viên tham gia các hoạt động văn hóa nghệ thuật trong nhà trường phần nhiều còn mang tính tự phát, theo bản năng, theo năng khiếu và sở thích. Nhà trường cần phát hiện, lựa chọn những cá nhân sinh viên có năng khiếu, tố chất và đạo đức tốt để tạo điều kiện bồi dưỡng, phát triển thành hạt nhân cho các hoạt động của nhà trường. Việc bồi dưỡng, đào tạo các hạt nhân văn hóa nghệ thuật trong sinh viên cần chú trọng đến phát huy các kỹ năng mềm, năng lực quy tụ quần chúng, phẩm chất chính trị... Bên cạnh đó, nhà trường cần có kế hoạch lâu dài để quy hoạch đội ngũ này thành các cán bộ quản lý, cán bộ phong trào của nhà trường trong tương lai. Việc xây dựng kế hoạch bồi dưỡng, phát triển hạt nhân cho phong trào sinh viên, khiến sinh viên thấy được sự quan tâm của nhà trường, có thêm động lực tích cực tham gia hoạt động văn hóa trong nhà trường.

*Xây dựng thiết chế, cảnh quan trường học.* Xây dựng thiết chế, cảnh quan trường học sạch đẹp, khang trang, dần dần xây dựng thương hiệu, uy tín cho trường học, để sinh viên thêm tự hào, gắn bó với trường học của mình, cũng như tạo môi trường, truyền cảm hứng cho sinh viên xây dựng văn hóa học đường cho chính trường mình. Việc xây dựng các thiết chế có thể dựa trên tinh thần xã hội hóa, nhà nước và nhân dân cùng làm để tăng chất lượng thiết chế, giảm bớt gánh nặng đầu tư của nhà nước và nhà trường.

*Khen thưởng các cá nhân có đóng góp tích cực trong hoạt động xây dựng văn hoá học đường.* Nhà trường cần có các hình thức khen thưởng đột xuất và thường niên cho các cá nhân có đóng góp, thành tích trong hoạt động xây dựng văn hóa học đường. Hình thức khen thưởng cũng cần đa dạng, mang giá trị cả về vật chất và tinh thần, không chỉ có ý nghĩa với người được khen thưởng mà còn có ý nghĩa tuyên truyền, giáo dục đối với tập thể sinh viên, giảng viên.

Bên cạnh đó, cần có biện pháp xử lý nghiêm khắc các hành vi vi phạm quy chế, quy tắc ứng xử của nhà trường, ảnh hưởng đến môi trường văn hóa trong nhà trường. Hiện tượng này trong các trường đại học, cao đẳng khá phổ biến do tình trạng quản lý sinh viên còn lỏng lẻo, một bộ phận sinh viên quá đề cao cái tôi cá nhân, bất chấp các quy định, vượt ra khỏi những khuôn khổ cho phép về nội quy, kỷ luật của nhà trường. Phổ biến nhất hiện nay là tình trạng câu view, câu like trên mạng xã hội. Một bộ phận sinh viên khác lại vô tình, hoặc cố tình cổ vũ cho các hành vi lệch chuẩn này bằng cách like, chia sẻ trên mạng xã hội. Chiến lược phát triển văn hóa đến năm 2030 cũng nhấn mạnh nhiệm vụ “Đẩy mạnh thực hiện có hiệu quả các quy tắc ứng xử văn hóa, văn minh trên môi trường mạng xã hội”.

## 5. Kết luận

Xây dựng môi trường văn hóa trong nhà trường nói chung, trong các cơ sở đào tạo giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp nói riêng là nhiệm vụ chiến lược của cả ngành văn hóa và ngành giáo dục. Để nhiệm vụ này được thực hiện hiệu quả, cần có những xây dựng những tiêu chí đánh giá phù hợp dựa trên đặc điểm riêng của môi trường giáo dục này. Việc đánh giá môi trường văn hóa trong các cơ sở giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp là cơ sở để hoàn thiện hệ thống giải pháp xây dựng môi trường văn hóa đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước.



**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Ban Bí thư Trung ương Đảng (2015). Chỉ thị số 42-CT/TW ngày 24 tháng 3 năm 2015 của về tăng cường sự lãnh đạo của Đảng đối với công tác giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống văn hóa cho thế hệ trẻ giai đoạn 2015-2030.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Báo cáo tình hình thực hiện nhiệm vụ năm học 2020 – 2021, phương hướng nhiệm vụ năm 2021 – 2022 và dự kiến kế hoạch công tác 5 năm (2021 – 2026) (kèm theo Công văn số 3781/BGDĐT – VP ngày 01/9/2021)
- [3] Đảng Cộng sản Việt Nam (2014). Nghị quyết Hội nghị lần thứ 9 Ban Chấp hành Trung ương khoá XI.
- [4] Phạm Minh Hạc (1994). Vấn đề con người trong công cuộc đổi mới, Chương trình KH-CN Nhà nước KX-07.
- [5] Nguyễn Ngọc Thiện (chủ nhiệm) (2019). Hệ giá trị văn hóa và hệ giá trị chuẩn mực con người Việt Nam thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa, Đề tài cấp Bộ, Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch.
- [6] Nguyễn Ngọc Thơ (2020). “Một số thành tố của văn hóa học đường”, Tạp chí Văn hóa học, tr.3-23.
- [7] Chính phủ nước CHXHCNVN (2021). Chiến lược phát triển văn hóa đến năm 2030, ban hành kèm theo Quyết định số 1909 ngày 23/11/2022.
- [8] Trần Quốc Toàn (chủ biên) (2012). Phát triển giáo dục trong điều kiện kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [9] Phan Thị Hồng Vinh và cộng sự(2018). Giáo trình Giáo dục học, tập 1, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

**ABSTRACT****Building cultural environment in universities  
and vocational education institutions to meet sustainable development requirements**

Applying new perceptions about the structure of the cultural environment, the article presents the characteristics of the cultural environment in higher education and vocational education institutions, some views of the Party and State on building a cultural environment, building a cultural environment in schools. Accordingly, the study suggests some solutions to build a cultural environment in higher education and vocational education institutions.

**Keywords:** *Cultural environment, higher education, sustainable development.*

## ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 - THỰC TRẠNG, NGUYÊN NHÂN VÀ GIẢI PHÁP

Đặng Văn Hải<sup>1</sup>, Lê Thị Quỳnh Nga<sup>2\*</sup>

**Tóm tắt.** Công tác giáo dục hướng nghiệp trong giáo dục phổ thông có vai trò quan trọng, là một hoạt động không thể thiếu trong các hoạt động giáo dục ở các nhà trường, nhằm giúp học sinh có được sự hiểu biết đầy đủ hơn về nghề nghiệp, về những định hướng lựa chọn ngành, chọn nghề phù hợp với sở thích, năng lực, điều kiện của bản thân, đồng thời đáp ứng nhu cầu xã hội. Bài viết này giới thiệu nội dung giáo dục hướng nghiệp trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, mô tả thực trạng giáo dục hướng nghiệp hiện nay, phân tích nguyên nhân của những tồn tại để từ đó đề xuất các giải pháp đảm bảo chất lượng giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông trong bối cảnh thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

**Từ khóa:** *Hướng nghiệp, Giáo dục hướng nghiệp, Học sinh trung học phổ thông, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.*

### 1. Đặt vấn đề

Nghề nghiệp là vấn đề vô cùng quan trọng trong đời sống của mỗi con người. Có nghề nghiệp con người mới có cuộc sống ổn định. Câu hỏi chọn nghề gì, luôn là vấn đề trăn trở đối với các em khi bước vào ngưỡng cửa của cuộc đời, đặc biệt là với học sinh trung học phổ thông (THPT). Ở bậc THPT, các em học sinh phải đưa ra được sự lựa chọn hướng đi cho riêng mình sau khi tốt nghiệp THPT. Đây không chỉ là mối quan tâm và lo lắng của riêng các em mà còn của cả các bậc phụ huynh, của cả nhà trường và xã hội. Lúc này, nhu cầu lựa chọn học đại học hay cao đẳng, trung học chuyên nghiệp hay học nghề; học ngành gì, nghề gì là những câu hỏi lớn đòi hỏi học sinh phải suy nghĩ cẩn trọng để đưa ra được quyết định đúng đắn, vì đây là quyết định có tính chất hệ trọng đến cả cuộc đời mình, sự thành đạt, cống hiến, sự say mê và ý nghĩa cuộc đời gắn liền với quyết định ấy. Tuy nhiên, đối với học sinh THPT - tuổi đời còn ít ỏi, vốn sống còn hạn chế, thì việc đưa ra được một quyết định đúng đắn là vô cùng khó khăn. Vì vậy, giáo dục hướng nghiệp có vai trò rất quan trọng giúp cho học sinh nhận thức đúng đắn về nghề nghiệp, chọn được nghề phù hợp với bản thân đồng thời đáp ứng được nhu cầu của xã hội, góp phần vào việc phân luồng và sử dụng hợp lý nguồn lao động thúc đẩy phát triển kinh tế – xã hội bền vững. giáo dục hướng nghiệp cho học sinh là một trong những nhiệm vụ quan trọng ở nhà trường phổ thông, tuy nhiên, chất lượng và hiệu quả của công tác này hiện nay vẫn còn nhiều hạn chế. Bài viết này chỉ ra những vấn đề tồn tại trong giáo dục hướng nghiệp trong các nhà trường THPT, nhằm góp phần đảm bảo chất lượng hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong bối cảnh thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

### 2. Giáo dục hướng nghiệp trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Giáo dục hướng nghiệp trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được xây dựng trên cơ sở kế thừa ưu điểm của chương trình giáo dục hướng nghiệp hiện hành, đồng thời, bám sát nội dung Đề án “giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018-2025”. Theo đó:

*Bản chất của giáo dục hướng nghiệp*

Ngày nhận bài: 03/10/2022. Ngày nhận đăng: 15/11/2022.

<sup>1</sup>Sở Giáo dục và Đào tạo Nghệ An

<sup>2</sup>Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

\*e-mail: [ngaltq@vnies.edu.vn](mailto:ngaltq@vnies.edu.vn)

Giáo dục hướng nghiệp bao gồm toàn bộ các hoạt động của nhà trường phối hợp với gia đình và xã hội nhằm trang bị kiến thức, hình thành năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh, từ đó giúp học sinh lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với năng lực, tính cách, sở thích, quan niệm về giá trị của bản thân, phù hợp với điều kiện, hoàn cảnh của gia đình và phù hợp với nhu cầu của xã hội. giáo dục hướng nghiệp có ý nghĩa quan trọng góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện và phân luồng học sinh sau THCS và THPT [1].

#### *Mục tiêu của giáo dục hướng nghiệp*

Giáo dục hướng nghiệp 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 lĩnh vực của xã hội. Điều này góp phần nâng cao hiệu quả lao động xã hội và làm tốt công tác phân luồng học sinh sau mỗi bậc học.

Riêng đối với cấp THPT, giáo dục hướng nghiệp nhằm mục đích giúp cho học sinh có được ý thức như là chủ thể trong sự lựa chọn nghề nghiệp, có định hướng khi chọn nghề dựa trên cơ sở hiểu biết khoa học về nghề nghiệp, về nhu cầu thị trường lao động cũng như năng lực, sở trường, sức khỏe của bản thân.

Cụ thể, mục tiêu đối với học sinh THPT sau khi tham gia các hoạt động giáo dục hướng nghiệp là [2]:

Về kiến thức: hiểu được ý nghĩa, tầm quan trọng của việc lựa chọn nghề nghiệp tương lai; biết cách tìm hiểu bản thân, tìm hiểu nghề nghiệp, thông tin thị trường lao động và xây dựng kế hoạch nghề nghiệp cho bản thân; biết được một số thông tin cơ bản về định hướng phát triển kinh tế – xã hội của địa phương, đất nước và khu vực.

Về kĩ năng: tự đánh giá được sở thích, khả năng, cá tính và giá trị nghề nghiệp của bản thân và điều kiện gia đình trong việc định hướng nghề nghiệp; tìm kiếm được thông tin nghề, thông tin thị trường tuyển dụng lao động và các cơ sở đào tạo cần thiết; lựa chọn và xây dựng kế hoạch nghề nghiệp cho bản thân.

Về thái độ: chủ động, tích cực với các hoạt động trong và ngoài nhà trường để tăng nhận thức về bản thân, nhận thức nghề nghiệp; tự tin thực hiện kế hoạch nghề nghiệp của bản thân sau khi tốt nghiệp THPT.

#### *Con đường giáo dục hướng nghiệp*

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã xác định, giáo dục hướng nghiệp là 1 trong 12 nội dung giáo dục cốt lõi. Theo đó, giáo dục hướng nghiệp được thực hiện thông qua tất cả các môn học và hoạt động giáo dục, tập trung ở các môn Công nghệ, Tin học, Khoa học tự nhiên, Nghệ thuật, Giáo dục công dân ở THCS, tất cả các môn học ở THPT và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cùng với Nội dung giáo dục địa phương [1]. Cụ thể như sau:

- Giáo dục hướng nghiệp thông qua dạy học các môn học văn hóa: Trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018, tất cả các môn học ở bậc THPT đều chứa nội dung giáo dục hướng nghiệp. Nội dung giáo dục hướng nghiệp ở các môn học văn hóa có gắn kết với một số nghề cụ thể nào đó nhằm giúp học sinh có cái nhìn tổng quát về nghề, khơi dậy đam mê nghề nghiệp cho học sinh. Quá trình giảng dạy các môn văn hóa cũng là quá trình phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu, dẫn dắt sự phát triển năng khiếu của học sinh. Từ đó, người thầy có thể định hướng cho học sinh có năng khiếu, cho các em những lời khuyên chọn nghề cho phù hợp với khả năng của mình.

- Giáo dục hướng nghiệp thông qua hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp: Hoạt động hướng nghiệp là một trong bốn mạch nội dung hoạt động chính và được thực hiện trong cả hai giai đoạn giáo dục cơ bản và giáo dục định hướng nghề nghiệp, giúp học sinh hiểu biết về nghề nghiệp và những phẩm chất liên quan tới nghề nghiệp, có khả năng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với sự tư vấn của thầy cô và gia đình, biết lập và thực hiện kế hoạch học tập đáp ứng yêu cầu của nghề nghiệp. Nội dung hoạt động 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 khỏe 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).

- Giáo dục hướng nghiệp thông qua nội dung giáo dục địa phương: trong Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về ban hành Chương trình giáo dục phổ thông đã nêu rõ: “Nội dung giáo dục của địa phương là những vấn đề cơ bản hoặc thời sự về văn hóa, lịch sử, địa lí, kinh tế, xã hội, môi trường, hướng nghiệp ...”. Trong đó, nội dung hướng nghiệp sẽ cung cấp cho học sinh những thông tin liên quan đến những ngành nghề truyền thống của địa phương, cũng như nhu cầu về nguồn nhân lực của địa phương.

- Giáo dục hướng nghiệp thông qua các buổi sinh hoạt hướng nghiệp: Có nhiều cách tổ chức sinh hoạt hướng nghiệp như: qua các buổi/ ngày hội tư vấn hướng nghiệp; qua hội thảo, tranh luận theo chủ đề; qua giao lưu với người thành đạt trong nghề; tham quan các cơ sở đào tạo nghề, các cơ sở sản xuất; ... Các hình thức sinh hoạt hướng nghiệp này đều nhằm mục đích giáo dục thái độ yêu lao động cũng như cung cấp cho người học một cái nhìn toàn cảnh về các ngành nghề trong xã hội, các “luồng” mà học sinh có thể đi tiếp sau khi tốt nghiệp cũng như nhu cầu về nhân lực của quốc gia và địa phương.

- Giáo dục hướng nghiệp thông qua tư vấn hướng nghiệp: Năm 2017, Bộ GD&ĐT đã ban hành Thông tư 31/2017/TT-BGDĐT Hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lí cho học sinh trong trường phổ thông, trong đó có yêu cầu mỗi trường phải có một tổ tư vấn, hỗ trợ học sinh, và hướng nghiệp là một trong những nội dung tư vấn của tổ này, và cán bộ, GV kiêm nhiệm công tác tư vấn cho học sinh phải có chứng chỉ nghiệp vụ tư vấn tâm lý học đường theo chương trình do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành. Nội dung tư vấn hướng nghiệp được quy định rõ trong chương trình này gồm: Tư vấn học sinh tìm hiểu năng lực và sở thích nghề nghiệp của bản thân; Tư vấn học sinh tìm hiểu thông tin về nghề nghiệp và thị trường lao động; Tư vấn học sinh tự định hướng và lập kế hoạch nghề nghiệp trong tương lai.

Qua đó, ta thấy có nhiều con đường, cách thức khác nhau để giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT, nhưng dù qua con đường nào cũng đều hướng tới một mục đích chung là hình thành hứng thú, khuynh hướng và năng lực nghề cho học sinh.

### 3. Chất lượng giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông hiện nay

Giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT là một trong những nhiệm vụ quan trọng ở nhà trường phổ thông, và trong những năm qua, công tác này đã được quan tâm chú ý, tuy nhiên, chất lượng và hiệu quả vẫn còn nhiều hạn chế.

Thực tế cho thấy nhiều sinh viên ra trường không có việc làm hoặc làm trái ngành được đào tạo và phải đào tạo lại, tình trạng ngòai ngành xảy ra nhiều năm với nhiều sinh viên. Nhiều cử nhân, kĩ sư thất nghiệp quay lại học trung cấp với quyết tâm làm lại cuộc đời ngày càng phổ biến và trở thành vấn đề nhức nhối ... Theo số liệu của Bản tin cập nhật thị trường lao động hằng quý, hằng năm của Tổng cục Thống kê và Bộ LĐTBXH cho thấy, số người thất nghiệp đại học trở lên thất nghiệp chiếm một tỉ lệ cao. Báo cáo thống kê quý 1/2021 cho thấy người thất nghiệp có trình độ đại học trở lên chiếm số lượng cao nhất (16,5 nghìn người với nam và 38,6 nghìn người với nữ) [6]. Bên cạnh nguyên nhân chung của tình trạng thất nghiệp toàn cầu do đại dịch Covid gây ra, báo cáo cũng đã chỉ rõ nguyên nhân liên quan đến hiệu quả hạn chế của hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong các nhà trường phổ thông, do sự lựa chọn nghề nghiệp của học sinh chưa phù hợp, do công tác giáo dục hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông chưa tốt. Thực vậy, nhiều nghiên cứu cũng đã chỉ ra rằng chất lượng, hiệu quả của công tác giáo dục hướng nghiệp tại các trường phổ thông vẫn còn hạn chế, “công tác hướng nghiệp học sinh trong trường phổ thông trong thời gian qua còn tồn tại nhiều 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, đặc biệt là 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”[3]; “Việc tổ chức hoạt động giáo dục hướng nghiệp còn mang nặng tính hình thức, phong trào, ít chú ý tới hiệu quả giáo dục hướng nghiệp nên chưa đáp ứng được mục tiêu, nhiệm vụ giáo dục hướng nghiệp đã được xác định trong các văn bản của Chính phủ và Bộ GD&ĐT” [7]

Như vậy, để giải quyết được tình trạng trên, việc nâng cao chất lượng và hiệu quả của hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong nhà trường cần được quan tâm thích đáng.

## 4. Nguyên nhân hạn chế của hoạt động giáo dục hướng nghiệp

### 4.1. Nguyên nhân từ phía học sinh

Về phía học sinh, nhận thức của các em về giáo dục hướng nghiệp chưa cao, cụ thể [4]:

+ Nhận thức về nghề (bao gồm nhận thức về thế giới nghề nghiệp, nhận thức về nhu cầu xã hội với nghề lựa chọn, nhận thức về những yêu cầu của nghề đối với người chọn nghề và khả năng đáp ứng của bản thân) của các em còn rất hạn chế;

+ Động cơ chọn nghề không khách quan (các em thường chọn những nghề mà các em cho rằng “Dễ xin việc” (21,3%) hay là “Có thu nhập cao” (19,5%), “Dư luận xã hội đánh giá cao” (12,8%), “Có khả năng phát triển” (11,6%), mà chưa quan tâm đến việc nghề đó có phù hợp với bản thân không, nhu cầu xã hội với nghề đó như thế nào (4,9%));

+ Các nhân tố có thể tác động tích cực đến việc lựa chọn nghề nghiệp của các em chưa phát huy được vai trò của mình: tác động từ phía GV (16,5% ý kiến), tác động từ các hoạt động định hướng nghề nghiệp trong nhà trường (4,3% ý kiến). Trong khi GV và nhà trường là người, là cơ sở có điều kiện tiếp cận thông tin chính thống và có chức năng giáo dục, giúp học sinh hiểu rõ hơn về thế giới nghề nghiệp và xu hướng phát triển của thế giới nghề nghiệp.

### 4.2. Nguyên nhân từ phía gia đình

Khi khảo sát người có ảnh hưởng đến dự định chọn nghề của học sinh, kết quả cho thấy những tác động từ phía cha mẹ và các thành viên khác trong gia đình là yếu tố ảnh hưởng nhiều nhất đến dự định chọn nghề của các em (27,4% ý kiến) [4]. Đây là điều phản ánh đúng thực trạng hiện nay. Cha mẹ là người nắm rõ nhất những đặc điểm và khả năng của con mình. Điều này thuận lợi cho việc định hướng lựa chọn nghề nghiệp cho con cái. Nhưng thực tế không phải bậc cha mẹ nào cũng có thể nắm rõ nhu cầu của xã hội đối với các ngành nghề và yêu cầu của các ngành nghề đối với bản thân người lao động. Mặt khác rất nhiều bậc cha mẹ định hướng nghề nghiệp cho con không phải căn cứ vào năng lực thực tế của con cái mà theo sự đánh giá nhất thời chủ quan của họ đối với ngành nghề lựa chọn. Thực vậy, có đến 83,5% cha mẹ mong muốn con học đại học, và lĩnh vực nghề mà cha mẹ định hướng cho con là những lĩnh vực nghề đang “nổi”, “thời thượng” như công nghệ, thông tin (23%); thương mại, ngân hàng, tài chính – kế toán (22,5%); y tế, được (11,5%) với mong muốn con cái có một công việc ổn định (20,2%), công việc có thu nhập cao (15,2%) và cơ hội có việc làm (12,7%) mà không dựa trên năng lực, sở thích, tính cách... của các con. Điều này dẫn đến nguy cơ các con chán học, chán nghề, hoặc không có năng lực thực hành nghề một cách tốt nhất.

### 4.3. Nguyên nhân từ phía giáo viên

Nguyên nhân từ phía GV là một trong những nguyên nhân chính làm hạn chế hiệu quả của hoạt động giáo dục hướng nghiệp. Thật vậy, các trường phổ thông hiện nay chưa có đội ngũ GV được đào tạo để thực hiện chuyên trách về công tác giáo dục hướng nghiệp, trong khi để đảm bảo thực hiện được giáo dục hướng nghiệp đòi hỏi GV phải có hiểu biết thực tế sâu, rộng về nhiều ngành, nhiều lĩnh vực, có kỹ năng giao tiếp, thuyết trình tốt... Đa số GV phụ trách giáo dục hướng nghiệp đều là GV chủ nhiệm hay bộ môn của trường kiêm nhiệm thêm.

Hiện nay, theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018, những GV này đã chính thức được phân công nhiệm vụ giáo dục hướng nghiệp thông qua việc triển khai Chương trình Hoạt động trải nghiệm, Hướng nghiệp. Trong đó, hoạt động hướng nghiệp là một trong 4 mạch nội dung của chương trình, được thực hiện trong cả 2 giai đoạn giáo dục cơ bản và giáo dục định hướng nghề nghiệp, đặc biệt ở bậc THPT, hoạt động này chiếm tới 30% thời lượng của chương trình. Trong năm học 2022 – 2023 này, chương trình này sẽ bắt đầu được triển khai ở bậc THPT. Và như đã đề cập đến ở trên, hiện nay chưa có GV được đào tạo thực hiện chương trình này, mà chỉ là GV kiêm nhiệm theo sự phân công của nhà trường. Mặc dù GV được tập huấn thực hiện Chương trình hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp vào dịp hè của mỗi năm học theo lộ trình (năm học 2020-2021 với lớp 1; năm học 2021-2022 với lớp 2, 6; năm học 2022-2023 với lớp 3, 7, 10, ...), nhưng hiệu quả vẫn hạn chế. Với thời lượng một vài buổi với GV chưa được đào tạo, đồng thời họ vẫn phải tập huấn với môn chính của mình thì họ sẽ gặp khó khăn trong việc triển khai chương trình này. Và thực tế cho

thấy khi triển khai thực tế ở các nhà trường, hầu hết GV đều tận dụng tiết Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (3 tiết/tuần) để làm việc khác như: dạy môn của GV chủ nhiệm, ôn tập, bù tiết/ bù giờ cho những tiết học/ hoạt động giáo dục khác, ...

Đối với việc giáo dục hướng nghiệp qua con đường dạy học các môn văn hóa lại càng hạn chế hơn. Mặc dù trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018, tất cả các môn học ở bậc THPT đều chứa nội dung giáo dục hướng nghiệp nhưng nhiều GV bộ môn chưa thật sự quan tâm đến nội dung này. Trong quá trình giảng dạy, GV ít chú ý đến nội dung giáo dục hướng nghiệp, nên chưa giúp học sinh có được cái nhìn tổng quát về nghề, chưa uơm mầm đam mê nghề nghiệp cho học sinh.

Đối với việc giáo dục hướng nghiệp qua con đường tư vấn hướng nghiệp ở các trường phổ thông lại càng hạn chế. Mặc dù từ năm 2017, Bộ GD&ĐT đã ban hành Thông tư 31/2017/TT-BGDĐT Hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lí cho học sinh trong trường phổ thông, trong đó có yêu cầu mỗi trường phải có một tổ tư vấn, hỗ trợ học sinh, và hướng nghiệp là một trong những nội dung tư vấn của tổ này. Và thực tế là các trường đã thành lập tổ tư vấn học đường với nhân sự hoặc là chuyên trách, hoặc là kiêm nhiệm, và những nhân sự này đã được bồi dưỡng năng lực tư vấn, được cấp chứng chỉ,... Nhưng hiệu quả giáo dục hướng nghiệp của tổ tư vấn này còn nhiều hạn chế, ngoài nguyên nhân liên quan đến năng lực đội ngũ, còn có nguyên nhân liên quan đến khối lượng công việc mà họ phải đảm nhận (nhất là với những GV kiêm nhiệm), liên quan đến các chính sách cho GV, ...

#### 4.4. Nguyên nhân từ phía nhà trường

Công tác giáo dục hướng nghiệp trong các trường phổ thông chưa được quan tâm đúng mức, nhiều trường còn bỏ ngỏ công tác này, hoặc tổ chức một cách hình thức, chưa chú trọng vào mục tiêu giáo dục hướng nghiệp. Lập kế hoạch là khâu quan trọng trong quá trình tổ chức hoạt động giáo dục hướng nghiệp của nhà trường, nhưng mức độ thực hiện và nhất là kết quả thực hiện của chức năng này ở các trường lại khá thấp. Việc triển khai hoạt động giáo dục hướng nghiệp cũng chưa hiệu quả, chưa thật sự được các nhà trường quan tâm, đặc biệt là việc phối hợp với chính quyền, các cơ sở sản xuất, các trường dạy nghề đóng tại địa phương hầu như không được chú trọng [5]. Các hoạt động này đa phần phải gắn đến các kỳ thi tốt nghiệp THPT và ĐH mới được triển khai và còn nặng về cung cấp tư vấn về thông tin tuyển sinh. Do đó, đa số học sinh cho rằng giáo dục hướng nghiệp chính là hướng dẫn chọn ngành, chọn trường để thi sao cho dễ đỗ ĐH, CĐ, và sau đó dễ xin việc làm. Mặt khác, các trường ĐH, CĐ được mời tới HN tại các trường THPT cũng chủ yếu là quảng cáo về các ngành mà đơn vị đó đang đào tạo nhằm thực hiện công tác tuyển sinh của trường ĐH, CĐ.

#### 4.5. Nguyên nhân từ những điều kiện đảm bảo

*Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học phục vụ công tác giáo dục hướng nghiệp.* Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học dành riêng cho hoạt động giáo dục hướng nghiệp ở các địa phương đa số rất nghèo nàn. Theo thống kê hiện nay, số phòng học bộ môn ở cấp THCS đạt tỷ lệ trung bình 1,76 phòng/trường; cấp THPT đạt tỷ lệ trung bình 3,01 phòng/trường. Thiết bị dạy học cấp THCS chỉ đáp ứng được khoảng 21% nhu cầu dạy học tối thiểu, cấp THPT là khoảng 65%. Tỷ lệ máy tính trung bình ở cấp THCS là 26 học sinh/máy tính, cấp THPT 21 học sinh/máy tính trong đó có rất nhiều máy thời gian sử dụng trên 10 năm nên không thể chạy được phần mềm ứng dụng mới hiện nay [7]. Hầu hết, các trường THPT đều không có phòng để làm nhiệm vụ TVHN và chưa được đầu tư kinh phí để tổ chức công tác HN tại địa phương.

*Cơ chế chính sách cho công tác giáo dục hướng nghiệp.* Nhà nước chưa có những cơ chế, chính sách đủ mạnh để nâng cao hiệu quả công tác giáo dục hướng nghiệp và khuyến khích học sinh tham gia học nghề. Chính sách đối với người làm công tác giáo dục hướng nghiệp, khuyến khích học sinh THPT vào học nghề, khuyến khích các trường nghề tuyển hệ tốt nghiệp THCS vào học nghề còn nhiều hạn chế. Chưa có chính sách đãi ngộ đối với GV làm công tác kiêm nhiệm về hướng nghiệp. Điều này dẫn đến việc hướng nghiệp, giáo dục hướng nghiệp cho học sinh còn nhiều bất cập, chưa đúng với tầm quan trọng, nhiệm vụ và ý nghĩa của công tác HN.

*Sự phối hợp giữa nhà trường – cơ sở đào tạo – doanh nghiệp.* Hằng năm, sau khi có kết quả thi tuyển sinh vào ĐH, CĐ các trường ĐH, CĐ, đào tạo nghề tổ chức “Ngày hội tư vấn hướng nghiệp và tuyển sinh”

nơi mà các trường ĐH tư vấn học sinh chọn trường, ngành. Tuy nhiên, nhìn chung hệ thống các trường TCN, chưa tạo được cầu nối giữa đào tạo – sử dụng lao động. Hệ thống ngành nghề đào tạo chưa phong phú. Sự phối hợp giữa đơn vị sử dụng nhân lực và đào tạo nhân lực chưa chặt chẽ nên dẫn đến tình trạng một số ngành nghề đào tạo theo “cung” chứ không theo “cầu”. Đầu ra cho học sinh còn khó khăn nên chưa thu hút được học sinh vào học. Các trường chưa thực sự liên kết với các trường phổ thông để giới thiệu về chương trình đào tạo, cơ hội tham gia thị trường lao động, khả năng liên thông với các trường, bậc học cao hơn.

## **5. Giải pháp đảm bảo chất lượng hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông**

Từ thực trạng và nguyên nhân kể trên, để đảm bảo chất lượng hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT, cần thực hiện một cách đồng bộ những giải pháp sau:

Nâng cao nhận thức về giáo dục hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông: Đội ngũ CBQL, GV, học sinh và cha mẹ học sinh cần được nâng cao nhận thức về giáo dục hướng nghiệp, để họ hiểu được tầm quan trọng của công tác giáo dục hướng nghiệp cho học sinh, từ đó xác định rõ trách nhiệm, nghĩa vụ của mỗi cá nhân đối với hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh, tạo tâm thế tốt trong việc tăng cường, đẩy mạnh phối hợp thực hiện hiệu quả công tác này đáp ứng nhu cầu thực tế của xã hội.

Phát triển đội ngũ cán bộ phụ trách công tác giáo dục hướng nghiệp: Cần xây dựng, phát triển đội ngũ CBQL, GV, nhân viên tư vấn, nhất là phát huy vai trò của GV chủ nhiệm để làm tốt công tác giáo dục hướng nghiệp, định hướng phân luồng học sinh trong các trường phổ thông nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới GD&ĐT. Đội ngũ CBQL, GV, nhân viên tư vấn làm công tác giáo dục hướng nghiệp phải được trang bị đầy đủ kiến thức, kỹ năng hướng nghiệp, có phương pháp tư vấn hiện đại với sự trợ giúp của công nghệ thông tin phù hợp với từng cấp học. Đồng thời cũng cần có cơ chế thu hút các nhà khoa học, các nhà quản lý, GV các cơ sở giáo dục nghề nghiệp, các doanh nhân thành đạt... tham gia làm công tác tư vấn, hướng nghiệp, phân luồng học sinh phổ thông.

Đa dạng hóa nội dung, phương thức tổ chức hoạt động giáo dục hướng nghiệp: Đa dạng hóa, vận dụng linh hoạt các hình thức giáo dục hướng nghiệp phù hợp với tâm sinh lý lứa tuổi; đảm bảo học sinh được tiếp cận đầy đủ thông tin về cơ sở giáo dục nghề nghiệp, xu hướng thị trường lao động và nhu cầu sử dụng của thị trường lao động. Tăng cường phối hợp giữa các cơ sở giáo dục phổ thông, các cơ quan quản lý giáo dục với các cơ sở giáo dục nghề nghiệp trong hoạt động giáo dục hướng nghiệp và thu hút học sinh trung học sau khi tốt nghiệp vào học tại các cơ sở giáo dục nghề nghiệp; có chính sách ưu đãi đối với người học các trình độ giáo dục nghề nghiệp. Xây dựng mô hình điểm về giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng trong giáo dục phổ thông tại một số địa phương đại diện cho các vùng kinh tế, trong đó áp dụng phương thức hướng nghiệp, phân luồng tiên tiến, có sự tham gia của các cơ sở giáo dục nghề nghiệp, các doanh nghiệp. Đổi mới mạnh mẽ nội dung, phương pháp, hình thức giáo dục hướng nghiệp trong trường phổ thông qua các môn học và hoạt động giáo dục trong nhà trường gắn với việc thực hiện đổi mới Chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tinh giản, hiện đại, thiết thực, phù hợp với lứa tuổi; tăng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tế cuộc sống. Bổ sung, cập nhật các nội dung giáo dục hướng nghiệp trong các môn học và hoạt động giáo dục phù hợp với thực tiễn; 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 phù hợp với xu hướng phát triển ngành nghề quốc gia, đáp ứng thị trường lao động, chuẩn bị điều kiện đào tạo nhân lực cho cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư.

Tăng cường các điều kiện và nguồn lực phục vụ cho hoạt động giáo dục hướng nghiệp: Tăng cường cơ sở vật chất (phòng học bộ môn, phòng tin học), trang thiết bị dạy học tiên tiến gắn với giáo dục hướng nghiệp trong giáo dục phổ thông. Có cơ chế, chính sách hỗ trợ các trung tâm giáo dục thường xuyên và trung tâm giáo dục nghề nghiệp-giáo dục thường xuyên để làm tốt công tác giáo dục hướng nghiệp, phân luồng học sinh phổ thông. Huy động nguồn lực xã hội trong và ngoài nước tham gia giáo dục hướng nghiệp, định hướng phân luồng trong giáo dục. Tăng cường sự tham gia của các cơ sở giáo dục nghề nghiệp, doanh nghiệp trong xây dựng chương trình, tài liệu và đánh giá kết quả giáo dục hướng nghiệp đáp ứng yêu cầu thị trường lao động. Xây dựng cơ chế phối hợp giữa cơ sở giáo dục phổ thông với các cơ sở giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp, các cơ sở sản xuất, kinh doanh nhằm khai thác, sử dụng các điều kiện cơ sở vật chất,

thiết bị dạy học phục vụ cho giáo dục hướng nghiệp. Tăng cường công tác quản lý đối với giáo dục hướng nghiệp; hình thành bộ phận kiêm nhiệm có chức năng quản lý, theo dõi về giáo dục hướng nghiệp tại các cấp QLGD và các cơ sở giáo dục phổ thông.

## 6. Kết luận

Ý nghĩa, vai trò quan trọng của hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong việc hỗ trợ học sinh chọn được nghề phù hợp với bản thân đồng thời đáp ứng được nhu cầu của xã hội, góp phần vào việc phân luồng và sử dụng hợp lý nguồn lao động thúc đẩy phát triển kinh tế - xã hội bền vững là điều không thể phủ nhận. Tuy nhiên, chất lượng và hiệu quả của hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong các nhà trường THPT hiện nay còn nhiều hạn chế. Chính phủ và ngành giáo dục đã ban hành nhiều văn bản, chính sách để nâng cao hiệu quả của hoạt động này, trong đó, có việc thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Để nâng cao chất lượng hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 cần thực hiện một cách đồng bộ các giải pháp: Nâng cao nhận thức về giáo dục hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông; Phát triển đội ngũ cán bộ phụ trách công tác giáo dục hướng nghiệp; Đa dạng hóa nội dung, phương thức tổ chức hoạt động giáo dục hướng nghiệp; Tăng cường các điều kiện và nguồn lực phục vụ cho hoạt động giáo dục hướng nghiệp.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). Chương trình Giáo dục phổ thông (Chương trình tổng thể).
- [2] Vũ Đình Chuẩn, Lê Trần Tuấn, Trần Thị Thu, Nguyễn Thị Châu, Hồ Phụng Hoàng Phoenix (2013). Tài liệu tập huấn Đổi mới giáo dục hướng nghiệp trong trường trung học– Hà Nội Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [3] Nguyễn Thanh Hà (2021). Đẩy mạnh công tác giáo dục hướng nghiệp, phân luồng trong giáo dục gắn với nhu cầu của xã hội, Tạp chí Tuyên giáo, Ban Tuyên giáo Trung ương.
- [4] Lê Thị Quỳnh Nga (2014). Nhận thức về lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 106.
- [5] Trần Thị Thơm (2018). Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục hướng nghiệp ở các trường THPT Quận 1, TPHCM, Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt kì 1.
- [6] Tổng cục thống kê (2021). Báo cáo điều tra lao động việc làm Quý 1 năm , <https://www.gso.gov.vn>
- [7] VVOB Việt Nam (2013). Giáo dục hướng nghiệp qua hoạt động giáo dục nghề phổ thông. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

### ABSTRACT

#### Quality assurance of vocational education for high school students in the general education program 2018 - situation, cause and solution

Vocational education in general education plays an important role that is an indispensable educational activities in schools, in order to help students gain a fuller understanding about career, about vocational orientations, choosing occupation which is suitable to their interests, competency and conditions, and at the same time meeting social needs. This article introduces the content of vocational education in the General Education Program 2018, describes the current situation of vocational education, analyzes the causes of shortcomings, and then proposes solutions to ensure quality of vocational education for high school students in the context of the implementation of the General Education Program 2018.

**Keywords:** Vocational orientation, Vocational education, High school students, The General Education Program 2018.



## PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU TỔ CHỨC THỰC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Hà Văn Tú<sup>1</sup>, Võ Thị Ngọc Lan<sup>2</sup>

**Tóm tắt.** Hoạt động trải nghiệm là hoạt động bắt buộc trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 đang được triển khai thực hiện với nhiều mạch nội dung và hình thức khác nhau dưới sự hướng dẫn và tổ chức của giáo viên nhằm hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực cho học sinh tiểu học. Bài viết sẽ tập trung phân tích các yêu cầu cơ bản của quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm ở tiểu học, từ đó, đề xuất các năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cần phải củng cố và phát triển cho giáo viên tiểu học, giúp giáo viên tiểu học thực hiện có hiệu quả và chất lượng hoạt động trải nghiệm trong nhà trường tiểu học.

**Từ khóa:** *Hoạt động trải nghiệm, giáo viên tiểu học, năng lực, năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm.*

### 1. Đặt vấn đề

Đổi mới chương trình, sách giáo khoa là một trong những chính sách và chủ trương lớn nhất của giáo dục phổ thông ở hiện nay. Trong lần đổi mới này, hoạt động trải nghiệm được bắt đầu với mục tiêu hình thành và phát triển những phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và một số năng lực thành phần đặc thù 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 Giáo Dục và Đào Tạo, 2018). Đây là một tín hiệu rất tích cực tuy nhiên để tổ chức tốt hoạt động trải nghiệm thì yêu cầu đặt ra là phải củng cố và phát triển được năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho đội ngũ giáo viên tiểu học.

Học tập thông qua trải nghiệm là chủ đề được nghiên cứu khá sớm. Những nhà nghiên cứu đầu tiên đặt nền móng cho lý thuyết học tập thông qua trải nghiệm có thể kể đến như Lev Vygotsky (1934), Kurt Lewin (1938) John Dewey (1938). Kế thừa những nghiên cứu trước đó, David Kolb (1984) đã đề xuất mô hình học tập thông qua trải nghiệm gồm 4 giai đoạn: kinh nghiệm cụ thể (Concrete Experience), quan sát phản ánh (Reflective Observation), khái niệm trừu tượng (Abstract Conceptualization), và thử nghiệm chủ động (Active Experimentation), đây được xem là mô hình tiêu biểu cho hướng tiếp cận về học tập thông qua trải nghiệm. Các nghiên cứu của Carver (1996), Therese Moylan, Niamh Gallagher và Conor Heagney (2016) đã làm rõ vai trò của hoạt động trải nghiệm trong khi đó, Warren (1995), Angela Passarelli và Davia A. Kolb (2012) làm rõ vai trò của giáo viên “vừa là người hướng dẫn, người cố vấn, người hỗ trợ học sinh” trong quá trình học tập thông qua trải nghiệm” (tr.137-161). Hoạt động trải nghiệm tuy còn mới ở Việt Nam tuy nhiên thời gian qua đã có một số nghiên cứu được thực hiện để làm rõ các đặc điểm cơ bản về lý luận của hoạt động trải nghiệm như khái niệm, vai trò, tích hợp hoạt động trải nghiệm vào môn học, quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm... với các nghiên cứu tiêu biểu của Bùi Ngọc Diệp (2015), Đỗ Ngọc Thống (2015), Nguyễn Hữu Lễ (2016), Nguyễn Văn Hạnh (2017), Phạm Văn Mạo (2017). Kết quả nghiên

---

Ngày nhận bài: 06/10/2022. Ngày nhận đăng: 17/11/2022.

<sup>1</sup>Nghiên cứu sinh, Viện Sư phạm Kỹ thuật, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh  
e-mail: [tuhv.ncs@hcmute.edu.vn](mailto:tuhv.ncs@hcmute.edu.vn)

<sup>2</sup>Viện Sư phạm Kỹ thuật, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh  
e-mail: [vothingoclan@yahoo.com](mailto:vothingoclan@yahoo.com)

cứ cũng cho thấy, có khá nhiều cách hiểu về khái niệm hoạt động trải nghiệm. Theo David Kolb (1984) thì đây là “một quá trình nơi kiến thức được tạo ra thông qua việc chuyển đổi kinh nghiệm và kết quả của kiến thức là sự kết hợp giữa nắm bắt và chuyển đổi kinh nghiệm của người học”; Boreham (1987) thì cho rằng học tập trải nghiệm là học tập bằng cách phản ánh về những kinh nghiệm mà con người học đã trải qua (Boreham, N.C, 1987, tr. 89-97); Lewis và Williams (1994) cho rằng ở hình thức đơn giản nhất, học tập trải nghiệm nghĩa là học tập từ trải nghiệm hoặc học tập qua làm việc. (Lewis, L.H. & Williams, C.J, 1994, tr. 5-6). Trong nghiên cứu này, người nghiên cứu tiếp cận nghiên cứu hoạt động trải nghiệm là các hoạt động giáo dục được giáo viên, nhà trường và các lực lượng phối hợp tổ chức để học sinh 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 (NL) và phẩm chất cần thiết cho hoạt động học tập và cuộc sống.

Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học là một trong những yếu tố có vai trò quyết định đến sự thành công của việc tổ chức thực hiện chương trình giáo dục phổ thông hoạt động trải nghiệm ở nước ta. Trong bài viết này, chúng tôi cho rằng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm là khả năng giáo viên huy động, tổng hợp các kiến thức, kỹ năng, thái độ và các thuộc tính cá nhân khác nhằm lên kế hoạch, sắp xếp, tổ chức, vận hành và giải quyết các vấn đề, nhiệm vụ đặt ra trong quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm. Có nhiều nghiên cứu đã thực hiện để làm rõ các NL để tổ chức hoạt động giáo dục nói chung và năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học. Chế Thị Hải Linh (2017) đề cập đến NL thiết kế hoạt động, tổ chức và thực hiện các hoạt động giáo dục, dạy học ở tiểu học (Chế Thị Hải Linh, 2017, tr.8-10), Đậu Thị Hòa (2018) nghiên cứu về NL tổ chức hoạt động sư phạm hay các cứu về năng lực tổ chức của Coates (2008), Raed M., Keaing và Bradley (2018), Lê Thị Lành, Lương Thị Vân (2015). Có thể nhận thấy, hướng nghiên cứu về năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm đã được quan tâm, tuy nhiên trong bối cảnh tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông hoạt động trải nghiệm 2018 đang được triển khai thực hiện ở nước ta hiện nay còn chưa nhiều, do đó tiếp tục nghiên cứu, đề xuất các năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học là cần thiết, góp phần làm phong phú hơn lý luận về tổ chức hoạt động trải nghiệm ở tiểu học.

## **2. Tổ chức nghiên cứu**

Phương pháp nghiên cứu: phương pháp chính được sử dụng trong nghiên cứu này là phương pháp nghiên cứu tổng hợp, phân tích lý luận các tài liệu như sách, báo, tạp chí, các đề tài nghiên cứu trong và ngoài nước có liên quan đến tổ chức hoạt động trải nghiệm, phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học, từ đó làm cơ sở xây dựng và đề xuất năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cần thiết cho giáo viên tiểu học. Quá trình nghiên cứu được tiến hành theo các bước cụ thể sau:

- Bước 1: Xác định các chủ đề cần tìm hiểu
- Bước 2: Tìm kiếm, sưu tầm các tài liệu lý luận có liên quan đến vấn đề nghiên cứu
- Bước 3: Nghiên cứu, tóm tắt tài liệu
- Bước 4: Tổng kết và viết kết quả nghiên cứu

## **3. Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu tổ chức thực hiện chương trình hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông 2018**

### **3.1. Tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông 2018**

Hoạt động trải nghiệm là một hoạt động giáo dục với cấu trúc gồm nhiều thành tố như mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức, kiểm tra đánh giá kết quả...Để thực hiện tốt các thành tố này là điều không dễ dàng và cũng đặt ra cho giáo viên tiểu học rất nhiều yêu cầu về phẩm chất và năng lực. Do đó, để có cơ sở xác định và phát triển được những năng lực tổ chức cần thiết cho giáo viên tiểu học tổ chức tốt hoạt động trải nghiệm cần làm rõ các vấn đề cơ bản nhất về quá tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông hoạt động trải nghiệm trong nhà trường tiểu học hiện nay.

### 3.1.1. Mục tiêu tổ chức hoạt động trải nghiệm ở tiểu học

Giáo dục tiểu học là bậc học nền tảng, tạo cơ sở cho sự phát triển của học sinh lên các bậc học cao hơn. Trong quá trình đó, hoạt động trải nghiệm có ý nghĩa quan trọng với mục tiêu chung được xác định là cần đảm bảo học sinh đạt được và phát triển được những phẩm chất, NL như sau:

- Về phẩm chất: hoạt động trải nghiệm góp phần hình thành và phát triển các phẩm chất chủ yếu cho học sinh như yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực và trách nhiệm.

- Về năng lực: hướng đến hình thành và phát triển ở học sinh các NL tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo được biểu hiện qua các NL đặc thù: NL thích ứng với cuộc sống, NL thiết kế và tổ chức hoạt động, NL định hướng nghề nghiệp (Bộ Giáo dục & Đào tạo, (2018), tr.37).

Để đạt được các mục tiêu trên cần sự phối hợp, tổ chức của nhiều lực lượng trong và ngoài nhà trường, trong đó đội ngũ giáo viên tiểu học với đầy đủ kiến thức và NL là yếu tố then chốt, quyết định.

### 3.1.2. Nội dung tổ chức hoạt động trải nghiệm ở tiểu học

Hoạt động trải nghiệm là một phần không thể thiếu với cấu trúc nội dung được thiết kế khá đa dạng, phong phú ở một số nước trên thế giới. Ở Hàn Quốc, hoạt động trải nghiệm (tên gọi khác là hoạt động ngoại khóa) được thực hiện từ lớp 1 đến 12. Ở Úc, với tên gọi là hoạt động giáo dục ngoài trời (outdoor education activities) được thực hiện xuyên suốt từ mẫu giáo đến hết lớp 12. Trong khi đó, ở Singapore, hoạt động ngoại khóa và chương trình học tập năng động là một thành phần cốt lõi của toàn bộ trải nghiệm ở nhà trường. (Cục nhà giáo và Cán bộ Quản lý giáo dục, tr. 16-33). Ở Hàn Quốc, động trải nghiệm sáng tạo (creative experiential activities) được thực hiện xuyên suốt từ tiểu học đến hết trung học phổ thông (Đỗ Ngọc Thống, 2014). Nội dung chương trình hoạt động trải nghiệm bậc tiểu học ở nước ta được thiết kế và xây dựng xoay gồm các hoạt động cụ thể là hoạt động hướng vào bản thân; hoạt động hướng đến xã hội; hoạt động hướng đến tự nhiên; hoạt động nghề nghiệp (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018, tr.13-22). Có thể nhận thấy nội dung của hoạt động trải nghiệm khá phong phú và toàn diện, gắn kết chặt chẽ giữa phát triển các phẩm chất, NL của học sinh đến tương quan giữa học sinh với gia đình, nhà trường, cộng đồng và thế giới nghề nghiệp. Để có thể tổ chức thực hiện thành công và có chất lượng các nội dung này đặt ra rất nhiều thử thách cho giáo viên tiểu học. Vì vậy, giáo viên tiểu học cần củng cố và phát triển năng lực cần thiết.

### 3.1.3. Hình thức, phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm ở tiểu học

Hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm là cách tiến hành tổ chức hoạt động trải nghiệm nhằm phát triển các kỹ năng sống cơ bản, giúp học sinh tuân thủ nội quy, quy định, phát triển NL đánh giá và tự đánh giá, hình thành ý thức trong làm việc nhóm, lao động, hoạt động xã hội và phục vụ cộng đồng. Ở tiểu học, được tổ chức thực hiện với 4 hình thức (phương thức) chủ yếu là Phương thức khám phá; Phương thức thể nghiệm, tương tác; Phương thức công hiến; Phương thức nghiên cứu (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018, tr.43). Cùng với hình thức tổ chức thì phương pháp giáo dục là một thành tố quan trọng, quyết định sự thành bại của quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm. Để tổ chức hoạt động trải nghiệm, giáo viên tiểu học phải sử dụng phối kết hợp các phương pháp cụ thể như: phương pháp nêu gương; phương pháp giáo dục bằng tập thể; phương pháp thuyết phục; phương pháp tranh luận; phương pháp luyện tập; phương pháp khích lệ, động viên; phương pháp tạo sản phẩm và các phương pháp giáo dục khác (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018, tr.42). Như vậy, muốn tổ chức thành công hoạt động trải nghiệm thì giáo viên tiểu học cần phải được củng cố và phát triển được các năng lực tương ứng để sử dụng phối hợp nhiều hình thức, phương pháp giáo dục tổ chức hoạt động trải nghiệm khác nhau.

### 3.1.4. Lực lượng tổ chức hoạt động trải nghiệm ở tiểu học

Để tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm, cần phải huy động và phát huy tối đa sự tham gia, phối hợp, liên kết của nhiều lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường như: giáo viên chủ nhiệm lớp, giáo viên bộ môn, Tổng phụ trách Đội, Ban Giám hiệu nhà trường, phụ huynh học sinh, chính quyền địa phương, Hội Khuyến học, Hội Phụ nữ, Đoàn Thanh niên cộng sản Hồ Chí Minh ở địa phương, Hội Cựu chiến binh, các

cơ quan, tổ chức, doanh nghiệp ở địa phương, các nhà hoạt động xã hội, những nghệ nhân, những người lao động tiêu biểu ở địa phương... Trong đó, giáo viên tiểu học là lực lượng đóng vai trò chủ đạo để phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường, do đó cần củng cố và phát triển cho giáo viên tiểu học năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục để tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

### 3.1.5. Đánh giá kết quả tổ chức hoạt động trải nghiệm

Đánh giá kết quả là một khâu không thể thiếu trong quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm. Quá trình đánh giá kết quả HĐNT ở tiểu học phải đảm bảo các yêu cầu về mục đích, nội dung và quy trình đánh giá. Như vậy để đánh giá chính xác, khách quan kết quả hoạt động trải nghiệm, giáo viên tiểu học cần phải nắm rõ mục đích, nội dung, Hình thức đánh giá để hướng dẫn cho học sinh tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng đồng thời phối hợp chặt chẽ với phụ huynh học sinh, các lực lượng giáo dục ở cộng đồng để đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm của học sinh ở gia đình và cộng đồng.

Từ những phân tích trên có thể khẳng định rằng, để đạt được mục tiêu ra, thực hiện có hiệu quả và chất lượng các mạch nội dung, lựa chọn và sử dụng hình thức, phương pháp phù hợp cũng như đánh giá chính xác, khách quan kết quả tổ chức hoạt động trải nghiệm ở tiểu học thì giáo viên tiểu học cần đáp ứng được các yêu cầu về NL tổ chức hoạt động trải nghiệm và các năng lực này có thể được củng cố và phát triển bằng nhiều hình thức, đào tạo bồi dưỡng phù hợp.

## 3.2. Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học

Từ cơ sở phân tích đặc trưng cơ bản của quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm trong nhà trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 có thể khẳng định việc củng cố và phát triển cho các năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học là yêu cầu cần thiết. Từ đó, chúng tôi đề xuất các năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cần củng cố và phát triển cho giáo viên tiểu học gồm:

### 3.2.1. Năng lực chuyên môn về hoạt động trải nghiệm

Năng lực chuyên môn về hoạt động trải nghiệm là yêu cầu không thể thiếu đối với giáo viên tiểu học trong quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm, thể hiện sự am hiểu của giáo viên tiểu học về mục tiêu nội dung, hình thức, phương pháp tổ chức và đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm. NL này được cụ thể hóa với yêu cầu sau:

- Mô tả được đặc điểm của chương trình giáo dục phổ thông hoạt động trải nghiệm
- Xác định được mục tiêu của hoạt động trải nghiệm ở bậc tiểu học
- Phân tích được các yêu cầu đạt về phẩm chất, NL của học sinh tiểu học theo từng hoạt động và mạch nội dung hoạt động trải nghiệm
- Kế thừa, lựa chọn được mạch nội dung của hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học
- Xác định được hình thức và loại hoạt động hoạt động trải nghiệm ở tiểu học
- Nhận biết được các yêu cầu cần thiết để triển khai thực thi chương trình hoạt động trải nghiệm

### 3.2.2. Năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học

Kế hoạch dạy học, giáo dục là cơ sở quan trọng để giáo viên tiến hành hoạt động dạy học, giáo dục hợp lý và hiệu quả, thực hiện được các mục tiêu của quá trình giáo dục đề ra. hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông mới có yêu cầu chặt chẽ về mục tiêu, yêu cầu cần đạt cùng với mạch nội dung, phương thức tổ chức, hình thức đánh giá kết quả hoạt động rất đa dạng. Vì vậy quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm phải có kế hoạch rõ ràng, đảm bảo tính khoa học, tiết kiệm và phù hợp với điều kiện đặc thù của nhà trường và địa phương. Phát triển NL xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học là yêu cầu cần thiết với các biểu hiện cụ thể:

- Phân tích được mục đích, yêu cầu của việc xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm
- Chỉ ra cách thức thu thập, phân tích, xử lý thông tin liên quan đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm

- Xác định được mục tiêu, nội dung phù hợp cho từng loại kế hoạch hoạt động trải nghiệm
- Xác định được hình thức, phương pháp tổ chức thực hiện kế hoạch phù hợp
- Xác định được lực lượng, phương tiện và điều kiện hỗ trợ phù hợp để thực hiện kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm
- Lập được kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học

### **3.2.3. Năng lực tổ chức, thực hiện hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học**

Giáo viên tiểu học là người phụ trách chính, trực tiếp tổ chức và tham gia phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường để tổ chức hoạt động này cho học sinh tiểu học. Do đó, cũng cố phát triển cho giáo viên NL tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm là yêu cầu thiết yếu. Cụ thể hóa NL này, giáo viên tiểu học cần phải đáp ứng các yêu cầu sau:

- Xây dựng được kế hoạch, quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm
- Thực hiện được nội dung hoạt động theo kế hoạch
- Sử dụng thành thạo các hình thức và phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm
- Tổ chức, điều khiển và hướng dẫn được học sinh và các lực lượng giáo dục thực hiện hoạt động trải nghiệm theo kế hoạch
- Sử dụng kết hợp được các phương tiện, nguồn lực để tổ chức hoạt động trải nghiệm
- Đánh giá được kết quả tham gia hoạt động trải nghiệm của học sinh

### **3.2.4. Năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường để tổ chức hoạt động trải nghiệm**

Tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 cần sự phối hợp chặt chẽ giữa các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường, trong đó giáo viên tiểu học là lực lượng đóng vai trò tổ chức và là cầu nối gắn kết các lực lượng giáo dục. Vì vậy cần củng cố và phát triển NL phối hợp cho giáo viên tiểu học. Biểu hiện cụ thể cho NL này như sau:

- Huy động được các lực lượng giáo dục có liên quan để tổ chức hoạt động trải nghiệm
- Xác định được vai trò, nhiệm vụ cụ thể của từng lực lượng giáo dục
- Xác định được mục tiêu, nội dung của hoạt động phối hợp
- Xác định được hình thức, phương pháp thực hiện hoạt động phối hợp
- Xây dựng được kế hoạch, các mạng/kênh liên lạc để phối hợp
- Huy động được các nguồn lực cần thiết để tiến hành hoạt động phối hợp

### **3.2.5. Năng lực đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học**

Đánh giá là một khâu không thể thiếu trong quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học. Để đánh giá được chính xác, khách quan kết quả trải nghiệm của học sinh tiểu học, giáo viên tiểu học cần phải được củng cố và phát triển NL đánh giá với các yêu cầu cụ thể cần có như:

- Xác định được mục đích, yêu cầu đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm
- Xác định được nội dung đánh giá hoạt động trải nghiệm
- Sử dụng được hình thức đánh giá phù hợp với yêu cầu của từng loại hoạt động trải nghiệm
- Hướng dẫn được các lực lượng giáo dục khác tham gia đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm
- Sử dụng được kết quả đánh giá từ các nguồn khác nhau để đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm
- Thiết kế được bài tập và tiêu chí đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm của học sinh

### 3.2.6. Năng lực sử dụng các nguồn lực, phương tiện, thiết bị để tổ chức hoạt động trải nghiệm

Quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm cần sử dụng phối kết hợp nhiều nguồn lực, phương tiện, thiết bị khác nhau do đó giáo viên cần được phát triển NL này. Cụ thể, giáo viên cần đáp ứng các yêu cầu sau:

- Xác định được các nguồn lực, thiết bị, phương tiện cần có để tổ chức hoạt động trải nghiệm
- Xác định được các nguồn lực, thiết bị, phương tiện phù hợp để tổ chức hoạt động trải nghiệm theo yêu cầu cụ thể của từng hoạt động và điều kiện thực tiễn của nhà trường và địa phương
- Sử dụng được các loại thiết bị, phương tiện phục vụ cho quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm
- Thiết kế được các loại thiết bị, phương tiện phục vụ cho quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm

## 4. Kết luận

Hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục mới được triển khai thực hiện từ năm 2020, quá trình tổ chức hoạt động này đòi hỏi giáo viên tiểu học phải được củng cố và phát triển các năng lực tổ chức tương ứng là năng lực chuyên môn về hoạt động trải nghiệm; năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm; năng lực tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm; năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục để tổ chức hoạt động trải nghiệm; năng lực đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm; năng lực sử dụng các nguồn lực, phương tiện, thiết bị để tổ chức hoạt động trải nghiệm. Năng lực tổ chức HĐNT của giáo viên tiểu học được hình thành, củng cố và phát triển thông qua hoạt động bồi dưỡng với nhiều hình thức và chương trình bồi dưỡng khác nhau. Vì vậy, để củng cố và phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học trong thời gian tới, cần quan tâm tổ chức nhiều hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Tìm hiểu chương trình giáo dục phổ thông, chương trình tổng thể, trang 37
- [2] Boreham, N.C. (1987). Learning from experience in diagnostic problem solving. In Student learning: research in education and cognitive psychology, eds. J.T.E. Richardson, M.W. Eysenck and D. Warren Piper, pp. 89-97.
- [3] Carver, R (1996). Theory for practice: A framework for thinking about experiential education, Journal of Experiential Education, 19(1), 8–13.
- [4] Cục nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục (2018). Kỹ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong trường tiểu học, NXB Đại học Sư phạm, trang 16 -32.
- [5] Chính phủ (2019). Luật giáo dục, Hà Nội, trang 31.
- [6] Bùi Ngọc Diệp (2015). Hình thức tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông, Tạp chí Khoa học Giáo dục, Số 113 – Tháng 02/2015 – Trang 37 (2).
- [7] Nguyễn Văn Hạnh (2017). Học tập trải nghiệm: một lý thuyết học tập đóng vai trò trung tâm trong đào tạo theo năng lực, Tạp chí Khoa học giáo dục, Đại học Sư phạm, Tập 14, Số 1 (2017): 179-187.
- [8] Đậu Thị Hòa (2018). Bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên tiểu học theo hướng phát triển năng lực học sinh, Tạp chí Giáo dục, số 426, kì 2, tháng 3/2018, tr.17-20
- [9] David Kolb (1984). Experiential Learning: experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [10] Dewey, John (1938). Experience & Education, New York, NY: Kappa Delta Pi. ISBN 0-684-83828-1.
- [11] Lê Thị Lành, Trương Thị Vân (2015). Một số biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động giáo dục cho sinh viên ngành sư phạm địa lý Đại học Quy Nhơn, Tạp chí Khoa học, Đại học Sư phạm TP.HCM, số 11, 2015).

- [12] Lewis, L.H. & Williams, C.J. (1994). *Experiential Learning: A New Approach* (pp. 5-16). San Francisco: Jossey-Bass.
- [13] Nguyễn Hữu Lễ (2016). Một số vấn đề về dạy học trải nghiệm trong chương trình giáo dục phổ thông, *Tạp chí Giáo dục*, số 373, tháng 1/2016.
- [14] Phạm Văn Mạo (2017). Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh trong dạy học lịch sử địa phương, *Tạp chí giáo dục*, số 411, tháng 8/2017.
- [15] Passarelli, A.M. & Kolb, D.A (2012). Using experiential learning theory to promote student learning and development in programs of education abroad, *Student Learning Abroad*, page 137-161.
- [16] Raed M. Jaradat, Charles B. Keating, and Joseph M. Bradley (2018). Individual Capacity and Organizational Competency for Systems Thinking, *IEEE Systems Journal*, Vol. 12, No. 2, June 2018, page 1203.
- [17] Đỗ Ngọc Thống (2015). Hoạt động trải nghiệm sáng tạo từ kinh nghiệm giáo dục quốc tế và vấn đề của Việt Nam, *Tạp chí Khoa học Giáo Dục*, số 115, tháng 04, 2015.
- [18] Warren, K. (1995). *The Student-Directed Classroom: A Model for Teaching Experiential Education Theory*, *The Theory of Experiential Education*, page 249-258

#### ABSTRACT

#### **Developing the competence to organize experience activities for primary school teachers to meet the requirements of implementing the experience activities under the general education program 2018**

Experience activities are compulsory activities in the general education program 2018 which is being implemented with various content and forms under the guidance and organization of teachers to form and develop qualities and competencies for primary school students. The article will focus on analyzing the basic requirements of the process of organizing primary experiences, thereby proposing the capacity of organizing experiences that must also be strengthened and developed for primary teachers, helping primary teachers effectively implement and quality of experience in primary schools.

**Keywords:** *Experience activity, elementary school teacher, competence, competence to host an experience activity*

## CÁC YẾU TỐ CÁ NHÂN ẢNH HƯỞNG ĐẾN KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP SINH VIÊN TẠI HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Nguyễn Thị Tuyết Hạnh<sup>1\*</sup>, Nguyễn Thanh Thuỷ<sup>2</sup>

**Tóm tắt.** Kết quả học tập không chỉ là một thước đo đánh giá thành tích và nỗ lực của sinh viên trong suốt quá trình học tập mà còn là một căn cứ để đánh giá chất lượng đào tạo của các cơ sở giáo dục đại học. Các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước đã chỉ ra rất nhiều yếu tố tác động đến thành tích học tập của sinh viên trong các bối cảnh nghiên cứu khác nhau. Thông qua việc phân tích dữ liệu khảo sát 124 sinh viên Học viện Quản lý giáo dục, nghiên cứu đã chỉ ra rằng “điểm xét tuyển đầu vào” và yếu tố “thói quen học tập” có mối liên hệ với “kết quả học tập” của sinh viên. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đưa ra một số khuyến nghị đối với giảng viên, cán bộ quản lý và sinh viên nhằm nâng cao kết quả học tập của sinh viên.

**Từ khóa:** Cá nhân, kết quả học tập, yếu tố ảnh hưởng.

### 1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học có vai trò quan trọng trong việc đào tạo ra những sinh viên tốt nghiệp có chất lượng tốt nhất làm việc trong các ngành nghề của xã hội, góp phần thúc đẩy sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Trong những năm gần đây, ở Việt Nam, số lượng người tốt nghiệp đại học ngày càng tăng dẫn đến sự cạnh tranh khốc liệt trên thị trường lao động nên sinh viên phải nỗ lực hết mình trong quá trình học tập để có nhiều cơ hội nghề nghiệp hơn trong tương lai và đáp ứng được yêu cầu của các nhà tuyển dụng. Một trong những chỉ báo làm nổi bật trình độ của sinh viên đại học là kết quả học tập của họ. Đó cũng là một trong những tiêu chí chính để các nhà tuyển dụng xem xét, sàng lọc ứng viên, đặc biệt là với các sinh viên mới tốt nghiệp vì họ tin rằng những sinh viên có thành tích học tập tốt thì sẽ có khả năng học hỏi, thích nghi nhanh hơn với công việc mới và làm việc hiệu quả hơn. Bên cạnh đó, thành tích học tập của sinh viên cũng được coi là một chỉ số đánh giá chất lượng đào tạo của các cơ sở giáo dục đại học, cung cấp những minh chứng về hiệu quả đào tạo của nhà trường đối với các cơ quan nhà nước có thẩm quyền, với người học và với xã hội.

Thực tế cho thấy, trong một lớp học có cùng cơ sở vật chất, giảng viên, chương trình giảng dạy, thời lượng lên lớp và sinh viên cùng đáp ứng được các tiêu chí tuyển sinh đầu vào nhưng khi kết thúc học phần/khoá học, một số sinh viên có kết quả tốt nhưng một số khác lại không. Do vậy, có thể nói rằng sự khác biệt về kết quả học tập của sinh viên chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố. Chính vì thế, việc xác định được các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên là điều rất cần thiết vì điều đó sẽ làm cơ sở để bản thân sinh viên, giảng viên và nhà trường điều chỉnh lại thái độ và hành vi của mình nhằm cải thiện thành tích học tập.

Nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên đã được đề cập đến trong nhiều công trình của các nhà khoa học trong và ngoài nước với nhiều biến số khác nhau được đưa vào mô hình.

---

Ngày nhận bài: 12/10/2022. Ngày nhận đăng: 24/11/2022.

<sup>1,2</sup>Học viện Quản lý giáo dục

\*e-mail: [hanhbang@gmail.com](mailto:hanhbang@gmail.com)



Oladebinu và cộng sự (2018) trong một nghiên cứu ở Nigeria cho biết có 3 nhóm yếu tố ảnh hưởng trực tiếp đến thành tích học tập của sinh viên là các yếu tố thuộc về cá nhân người học, yếu tố gia đình và yếu tố giáo viên. Ở Pakistan, nghiên cứu của Irfan và Shabana (2012) phát hiện ra rằng “kỹ năng giao tiếp”, “phương tiện học tập”, “sự hướng dẫn phù hợp” có tác động tích cực đến kết quả học tập của sinh viên, trong khi đó, yếu tố “sự căng thẳng trong gia đình” có tác động tiêu cực. Nghiên cứu của Islam và Sanzida (2021) tại Bangladesh cho thấy “đi học đầy đủ”, “học tập thường xuyên”, “làm việc chăm chỉ”, “cống hiến và tự tin”, “sự hỗ trợ của các thành viên trong gia đình và những người khác” có tác động thúc đẩy kết quả học tập của sinh viên. Mặt khác, “sự thiếu nỗ lực trong học tập”, “ít hứng thú với môn học”, “môi trường học tập ồn ào và thiếu thân thiện” sẽ ảnh hưởng xấu đến kết quả học tập của họ.

Ở Việt Nam, Nguyễn Thị Thu An và cộng sự (2016) đã chỉ ra hai nhóm nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên, trong đó, nhóm nhân tố thuộc về bản thân sinh viên (bao gồm “kiến thức đạt được sau khi học”, “động cơ học tập”, “tính chủ động”) có ảnh hưởng nhiều hơn so với nhóm nhân tố thuộc về năng lực giảng viên. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng những sinh viên trúng tuyển nguyện vọng 2 có kết quả học tập cao hơn so với những sinh viên có nguyện vọng 1. Bên cạnh đó, nghiên cứu của Đinh Thị Hoà và cộng sự (2018) ở trường đại học Đồng Nai cho thấy có 8 nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên, đó là “tương tác lớp học”, “phương pháp học tập”, “kiên định học tập”, “động cơ học tập”, “bạn bè”, “cơ sở vật chất”, “án tượng trường học”, “kiến thức” và “cách tổ chức môn học của giảng viên. Nghiên cứu của Nguyễn Mạnh Hùng và cộng sự (2020) cũng cho thấy bên cạnh các yếu tố như “giới tính”, “khoa đào tạo”, “khóa học”, “nơi thường trú” thì “điểm tuyển sinh đầu vào” là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên. Cụ thể là, những sinh viên có điểm tuyển sinh đầu vào càng cao thì KQHT càng tốt.

Các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước đã cho thấy có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của người học tùy thuộc vào từng bối cảnh, thời điểm và mô hình nghiên cứu khác nhau. Trong đó, có 4 nhóm yếu tố nổi bật là các yếu tố thuộc về bản thân người học (nền tảng học tập, động cơ học tập, phương pháp học tập...), các yếu tố thuộc về cơ sở giáo dục (giáo viên, cơ sở vật chất và thiết bị dạy học...), các yếu tố thuộc về nhân khẩu học (giới tính, nơi cư trú...), các yếu tố thuộc về gia đình người học (học vấn của cha mẹ người học, tình trạng kinh tế của gia đình...). Tuy nhiên, nghiên cứu này chỉ đề cập đến các yếu tố cá nhân ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên dựa trên cơ sở tham khảo các công trình nghiên cứu đã được công bố trước đó.

## 2. Cơ sở lý thuyết

### *Kết quả học tập*

Theo Nguyễn Đức Chính (2004), “Kết quả học tập là mức độ đạt được kiến thức, kỹ năng hay nhận thức của người học trong một lĩnh vực nào đó (môn học)”.

Theo Hoàng Đức Nhuận và Lê Đức Phúc (1996), “Kết quả học tập là một khái niệm thường được hiểu theo hai quan niệm khác nhau trong thực tế cũng như trong khoa học. 1) Đó là mức độ thành tích mà một chủ thể học tập đã đạt, được xem xét trong mối quan hệ với công sức, thời gian đã bỏ ra, với mục tiêu xác định. 2) Đó là mức độ thành tích đã đạt của một học sinh so với các bạn học khác”.

Trong nghiên cứu này, kết quả học tập được hiểu là mức độ thành tích mà một người học đã đạt được sau một quá trình học tập so với mục tiêu đã xác định. Kết quả học tập của người học thể hiện qua điểm số đánh giá trung bình của các môn học (học phần).

### *Các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập*

Trên cơ sở tổng quan tài liệu, nghiên cứu này được thực hiện với mục đích tìm hiểu về các yếu tố cá nhân có khả năng ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên. Đó là các yếu tố: nền tảng học tập, thói quen học tập, tham gia lớp học, sức khoẻ tinh thần, quản lý thời gian, và tiếp cận thông tin.

Nền tảng học tập được hiểu là những kiến thức, kỹ năng mà người học tích lũy được từ những năm trước

đó. Điều đó giúp họ thuận lợi hơn trong việc tiếp thu các kiến thức ở bậc đại học. Đây cũng là lý do khiến hội đồng tuyển sinh ở các cơ sở giáo dục trong và ngoài nước dựa vào kết quả học tập trước đó và kết quả thi tuyển đầu vào để lựa chọn học sinh nhập học. Các nghiên cứu thực nghiệm cũng đã chỉ ra rằng thành tích học tập trước đây là một yếu tố dự báo tốt về sự thành công của việc học đại học. Nói cách khác, người học có nền tảng học tập tốt sẽ có khả năng đạt được kết quả cao ở bậc đại học (Erdem và cộng sự, 2017; Nguyễn Mạnh Hùng và cộng sự, 2020)

Thói quen học tập là những hành vi của các cá nhân khác nhau liên quan đến việc học và là sự kết hợp giữa phương pháp và kỹ năng học tập. Nói cách khác, thói quen học tập được định nghĩa là bất cứ hoạt động nào tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình tìm hiểu về một chủ đề, giải quyết vấn đề hoặc ghi nhớ các tài liệu được trình bày (Haleh và cộng sự, 2019). Do vậy, sự thành công hay thất bại của mỗi sinh viên phụ thuộc đáng kể vào thói quen học tập của họ. Các kết quả nghiên cứu thực nghiệm cũng chỉ ra rằng, nếu người học có thói quen học tập tốt, tham gia lớp học tích cực, chăm chỉ sẽ có thể thành tích học tập tốt hơn (Miguel & Ksenia, 2015).

Tham gia lớp học. Trong quá trình học đại học, sinh viên không chỉ thu nạp thông tin mà họ còn tạo ra kiến thức mới thông qua việc khám phá và tương tác với người khác. Mục đích của việc giảng dạy trên lớp là chuyển giao kiến thức, rèn luyện kỹ năng và truyền cảm hứng cho sinh viên tìm tòi những điều mới mẻ. Khi sinh viên tham dự các lớp học, họ có thể tương tác với giáo viên và các bạn cùng lớp, có thể ghi chép và việc ghi chép như vậy được chứng minh là có lợi ích tích cực trong học tập (Ehsan, 2013). Mỗi buổi học bị bỏ lỡ đồng nghĩa với một cơ hội học tập của sinh viên bị mất đi. Chính vì thế, các nhà giáo dục tin rằng không tham gia bài giảng trên lớp được coi là một trong những nguyên nhân khiến việc học hành của sinh viên không đạt yêu cầu. Nhiều nghiên cứu thực nghiệm cũng đưa ra bằng chứng rằng có một mối quan hệ đáng kể giữa việc tham gia lớp học và kết quả học tập của người học. Cụ thể là, khi người học vắng mặt càng nhiều thì điểm càng giảm (Ruel và cộng sự, 2021) và ngược lại, nếu họ tham gia lớp học thường xuyên sẽ dẫn đến những tác động tích cực đến kết quả học tập của họ (Darling-Hammond, 2000)

Sức khỏe tinh thần. Theo Tổ chức Y tế Thế giới, sức khỏe tinh thần được định nghĩa là “trạng thái hạnh phúc trong đó cá nhân nhận ra khả năng của chính mình, có thể đối phó với những căng thẳng bình thường của cuộc sống, làm việc có năng suất và hiệu quả, và có thể đóng góp cho cộng đồng của anh ấy hoặc cô ấy”. Do vậy, có thể nói rằng, sức khỏe tinh thần là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng cuộc sống nói chung và khả năng học tập nói riêng. Nghiên cứu của Mehdi và cộng sự (2014) chỉ ra rằng mặc dù kết quả học tập có thể bị ảnh hưởng bởi những yếu tố khác nhưng có một điều không thể phủ nhận là sức khỏe tinh thần của người học càng tốt thì kết quả học tập của họ càng cao. Trong các vấn đề về sức khỏe tinh thần thì giấc ngủ đóng một vai trò vô cùng quan trọng, giúp tạo điều kiện tối ưu để củng cố trí nhớ và duy trì sự tỉnh táo trong quá trình học tập. Do vậy, những sinh viên có chất lượng giấc ngủ kém có điểm học tập thấp hơn (Maria và cộng sự, 2020).

Quản lý thời gian là cách thức mà một người sử dụng để lập kế hoạch, phân bổ thời gian, sắp xếp thứ tự ưu tiên đối với các nhiệm vụ cần thực hiện để đạt được mục tiêu. Nhiều sinh viên đại học phải đối mặt với nhiều căng thẳng trong học tập, từ đó dẫn đến nhiều vấn đề nghiêm trọng liên quan đến sức khỏe và thành tích học tập do họ thiếu kỹ năng quản lý thời gian hiệu quả. Cụ thể là, sinh viên gặp khó khăn khi lập kế hoạch học tập cho bản thân trong ngắn hạn và dài hạn, hoặc phân bổ thời gian hợp lý giữa việc học tập và các hoạt động khác, do đó, có thể sẽ ảnh hưởng đến kết quả học tập của họ (Divya và Saloni, 2018).

Tiếp cận thông tin. Sinh viên phải đối mặt với nhiều vấn đề liên quan đến việc lập kế hoạch học tập, tham gia các lớp học, tham gia các kỳ thi đánh giá và các vấn đề khác buộc họ phải chủ động tìm cách giải quyết. Chính vì vậy, việc sinh viên có thể nắm rõ được các quy định trong nhà trường, biết rõ các đầu mối có thể hướng dẫn, hỗ trợ hoặc giải quyết từng vấn đề sẽ giúp họ thuận lợi hơn trong quá trình học tập, từ đó có thể ảnh hưởng đến thành tích học tập mà họ đạt được. Nếu sinh viên nhận được sự hướng dẫn và hỗ trợ phù hợp, thành tích học tập của họ sẽ tốt hơn (Irfan và Shabana, 2012).

### 3. Phương pháp nghiên cứu

Một nghiên cứu định lượng được thực hiện thông qua điều tra chọn mẫu với cỡ mẫu  $N = 124$  sinh viên Học viện Quản lý giáo dục (năm học 2021-2022). Mẫu điều tra được chọn theo phương pháp lấy mẫu thuận tiện theo cụm nhằm tăng tỷ lệ phản hồi của người trả lời. Đồng thời, cỡ mẫu cũng đảm bảo được yêu cầu của phương pháp phân tích nhân tố khám phá EFA (Exploratory Factor Analysis), với 24 biến quan sát (mỗi biến quan sát cần tối thiểu 5 quan sát – theo Hair và cộng sự, 1998).

Các yếu tố cá nhân ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên gồm có 24 biến quan sát, được đo bằng thang đo Likert 5 mức độ (với 1 là mức độ đồng ý thấp nhất; 5 là mức độ đồng ý cao nhất). Các câu hỏi được chia thành 6 nhóm để đo lường các yếu tố được giả định trong mô hình như: “Nền tảng học tập” (3 biến quan sát), “Thói quen học tập” (3 biến quan sát), “Tham gia lớp học” (4 biến quan sát), “Sức khoẻ tinh thần” (4 biến quan sát), “Quản lý thời gian” (5 biến quan sát), “Tiếp cận thông tin” (5 biến quan sát).

Dữ liệu sơ cấp được thu thập thông qua bảng hỏi được phát trực tuyến đến sinh viên (thông qua Google form). Sau đó, dữ liệu sẽ được làm sạch, mã hóa và nhập liệu và phân tích bằng phần mềm SPSS20. Các phân tích được thực hiện gồm có: i) kiểm định độ tin cậy của các thang đo được sử dụng trong bảng hỏi (thông qua hệ số Cronbach’s Alpha); ii) phân tích nhân tố khám phá EFA (Exploratory Factor Analysis) để phát hiện ra các nhân tố ảnh hưởng; iii) phân tích tương quan để phát hiện mối liên hệ giữa các yếu tố đến kết quả học tập của sinh viên; iv) phân tích phương sai một yếu tố (Oneway Anova) để kiểm định sự khác biệt về kết quả học tập của sinh viên đối với các nhóm biến kiểm soát (giới tính, khoá học, ngành học, nguyện vọng).

### 4. Kết quả nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu gồm 124 sinh viên, trong đó gồm 38 sinh viên nam (chiếm 30,6%) và 86 sinh viên nữ (chiếm 69,4%). Trong số các sinh viên trả lời khảo sát, có 21,8% học ngành Kinh tế hoặc Kinh tế giáo dục, 17,7% học ngành Quản lý giáo dục, 16,9% học ngành Quản trị văn phòng, 32,3% học ngành Tâm lý học giáo dục và 11,3% học ngành Công nghệ thông tin.

Kết quả phân tích độ tin cậy Cronbach’s Alpha của các thang đo “Nền tảng học tập” (3 biến quan sát), “Thói quen học tập” (3 biến quan sát), “Tham gia lớp học” (4 biến quan sát), “Sức khoẻ tinh thần” (4 biến quan sát), “Quản lý thời gian” (5 biến quan sát), “Tiếp cận thông tin” (5 biến quan sát) đều cho biết các thang đo đang sử dụng đủ độ tin cậy để thực hiện các bước phân tích tiếp theo (hệ số Cronbach’s Alpha tổng thể có giá trị lớn hơn 0.6 và hệ số tương quan biến – tổng của từng biến quan sát trong mỗi thang đo đều có giá trị lớn hơn 0.3) (xem bảng 2).8

Sau khi tiến hành phân tích nhân tố khám phá EFA, 24 biến quan sát tạo thành 5 nhóm nhân tố đảm bảo thỏa mãn các điều kiện: hệ số KMO = 0,593 > 0.5, kiểm định Barlett có ý nghĩa thống kê ( $\text{sig} < 0.05$ ), trị số Eigenvalue  $\geq 1$ , tổng phương sai trích  $\geq 50\%$ , hệ số tải nhân tố  $\geq 0.5$ . Các biến quan sát thuộc nhóm “nền tảng học tập” và “quản lý thời gian” được gộp lại thành một nhân tố (gọi là “nền tảng học tập và quản lý thời gian”). Một số biến quan sát thuộc các nhóm khác bị loại bỏ do không đạt yêu cầu (xem bảng 1). Các nhân tố này được sử dụng trong phân tích tương quan để xem xét mối liên hệ của các yếu tố đến kết quả học tập của sinh viên (điểm trung bình tích lũy).

Kết quả phân tích tương quan cho thấy trong 5 nhóm yếu tố đã xác định ở trên, chỉ có yếu tố “thói quen học tập” có ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên ở mức ý nghĩa 5%. Ngoài ra, nghiên cứu này không tìm thấy mối liên hệ giữa các yếu tố “Nền tảng học tập và quản lý thời gian”, “Tham gia lớp học”, “Sức khoẻ tinh thần”, “Tiếp cận thông tin” đến kết quả học tập của sinh viên (xem bảng 2). Điều đó có nghĩa rằng nếu sinh viên có thói quen học tập không tốt (không ưu tiên việc học tập, dành nhiều thời gian cho các hoạt động vui chơi, giải trí; chỉ học khi có cảm hứng mà không học tập dựa trên mục tiêu và kế hoạch cụ thể; không chuẩn bị đủ các tài liệu học tập theo yêu cầu của giảng viên) sẽ có tác động tiêu cực đến điểm trung bình học tập của họ.

Bảng 1. Kết quả phân tích Cronbach's Alpha và phân tích EFA

Nhân tố ban đầu	Biến quan sát	Nhân tố sau khi thực hiện EFA					Hệ số Cronbach's Alpha
		1	2	3	4	5	
Nền tảng học tập	Thích nghi được với phương pháp học ở bậc đại học	0,716					0.930
	Không bị bỏ ngõ khi bắt đầu vào học đại học	0,626					
	Kiến thức đã học được ở bậc THPT giúp tiếp thu tốt các môn học	<0,5 (không đạt)					
Quản lý thời gian	Có kế hoạch dài hạn cho những dự định học tập	0,548					0.961
	Biết thực hiện các công việc theo thứ tự ưu tiên	0,739					
	Sắp xếp đủ thời gian cho việc học tập	0,894					
	Sắp xếp phù hợp thời gian dành cho việc học tập và giải trí	0,829					
	Chủ động kế hoạch học tập cho từng học kỳ	0,792					
Thói quen học tập	Thích hoạt động giải trí hơn việc học			0,686			0.946
	Chỉ học khi cảm thấy thích			0,833			
	Không chuẩn bị đủ tài liệu học tập theo yêu cầu của giảng viên			0,807			
Tham gia lớp học	Cho rằng việc đi học đầy đủ là quan trọng					<0,5 (không đạt)	0.961
	Hiếm khi nghỉ học vì những lý do không cấp bách					0,632	
	Chăm chú nghe giảng					0,717	
	Tích cực thảo luận					0,622	
Sức khoẻ tinh thần	Thường xuyên cảm thấy khó ngủ vào ban đêm			0,622			0.917
	Cảm thấy buồn ngủ suốt cả ngày			0,831			
	Chỉ cảm thấy buồn ngủ khi học			0,880			
Tiếp cận thông tin	Thường xuyên phải đi bệnh viện vì các vấn đề liên quan đến sức khoẻ			0,863			0.917
	Biết các quy định về đào tạo		0,792				
	Biết khung chương trình của ngành đang học		0,796				
	Biết những học phần nào sẽ được mở trong mỗi học kỳ		0,637				
	Biết quy định về chức năng, nhiệm vụ của các phòng ban trong Học viện giải quyết các vấn đề liên quan đến sinh viên		0,879				
	Biết liên hệ với cá nhân, tổ chức nào khi gặp các vấn đề trong quá trình học		0,845				
Hệ số KMO							0,593
Kiểm định Barlett (sig)							0,000
Tổng phương sai trích (%)							71,795

(Nguồn: tác giả)

Bảng 2. Mối liên hệ tương quan giữa kết quả học tập và các yếu tố cá nhân của sinh viên

Điểm trung bình	Hệ số tương quan Person	Điểm trung bình	NIHT&QLTG	IQHT	IGLH	SKTT	TCTT
		1	0,091	-0,272	-0,039	-0,097	0,032
	Sig (2 phía)		0,314	0,002	0,664	0,285	0,727
	Số quan sát	124	124	124	124	124	124

(Nguồn: tác giả)

Ngoài ra, khi xem xét sự khác biệt giữa các nhóm sinh viên, nghiên cứu cho thấy có sự khác biệt về kết quả học tập giữa các nhóm sinh viên theo các đặc điểm khác nhau (xem bảng 3).

Có sự khác biệt giữa kết quả học tập của sinh viên nữ so với sinh viên nam. Cụ thể là sinh viên nữ có điểm trung bình học tập cao hơn so với các sinh viên nam.

Có sự khác biệt về kết quả học tập giữa các nhóm sinh viên theo nguyện vọng xét tuyển của họ khi nhập học. Cụ thể là, những sinh viên được tuyển sinh vào trường theo nguyện vọng 3 có điểm trung bình học tập cao hơn so với các sinh viên được tuyển vào ở nguyện vọng 1, nguyện vọng 2. Nguyên nhân có thể do những sinh viên xét tuyển các nguyện vọng sau thường có điểm cao hơn so với các sinh viên xét tuyển nguyện vọng 1, 2. Phân tích tương quan giữa điểm xét tuyển vào đại học và điểm trung bình hiện tại của các sinh viên cũng cho thấy có một mối liên hệ cùng chiều ở mức ý nghĩa 5% (với hệ số tương quan Person 0,218 và giá trị Sig là 0,015). Điều đó cho thấy nếu sinh viên có điểm đầu vào càng cao thì kết quả học tập càng tốt và ngược lại.

*Bảng 3. Sự khác biệt giữa kết quả học tập của sinh viên theo các đặc điểm cá nhân*

Kết quả học tập giữa các nhóm sinh viên	Điểm trung bình	Kiểm định sự khác biệt về kết quả học tập (điểm trung bình) giữa các nhóm			
		Sig Levene	Sig F (Anova)	Sig Welch	Kết luận
<b>Giới tính</b>					
Nữ	3,11		0,000	0,001	Có sự khác biệt
Nam	2,77				
<b>Nguyện vọng</b>					
Nguyện vọng 1	2,83		0,181	0,002	Có sự khác biệt
Nguyện vọng 2	2,84				
Nguyện vọng 3	3,39				
Nguyện vọng khác	3,01				

(Nguồn: tác giả)

## 5. Kết luận

Dựa trên cơ sở lý thuyết, nghiên cứu đã xem xét mối liên hệ của 6 nhóm nhân tố và kết quả học tập của sinh viên. Tuy nhiên, dữ liệu được phân tích cho thấy: i) chỉ có yếu tố “thói quen học tập” ảnh hưởng đến kết quả học tập; ii) điểm xét tuyển đầu vào có ảnh hưởng thuận chiều tới kết quả học tập hiện tại của sinh viên. Do vậy, để cải thiện kết quả học tập của sinh viên cần có những biện pháp nhằm giúp họ hình thành những thói quen học tập tốt và sàng lọc sinh viên dựa trên điểm xét tuyển phù hợp nhằm đảm bảo chất lượng đầu vào. Từ đó, nghiên cứu đưa ra một số khuyến nghị như sau:

### *Đối với giảng viên, cán bộ quản lý trường học*

Thông qua các giờ lên lớp, các chương trình tọa đàm, giảng viên và CBQL cần tuyên truyền, giải thích cho sinh viên về lợi ích của việc học đại học, về ngành học và cơ hội việc làm trong tương lai để từ đó hình thành thái độ tích cực đối với việc học tập. Khi thái độ được hình thành, nó sẽ định hướng hành vi và hành vi được thực hiện trong một thời gian dài sẽ trở thành thói quen. Khi đó, sinh viên sẽ cảm thấy việc học là một ưu tiên, một sự đầu tư xứng đáng.

Trong các giờ lên lớp, giảng viên cần đa dạng hoá các phương pháp giảng dạy, biết cách liên hệ giữa lý thuyết và thực tiễn nhằm truyền cảm hứng cho sinh viên yêu thích môn học, chăm chú nghe giảng và tích cực thảo luận.

Giảng viên cần đưa ra những yêu cầu cụ thể về các tài liệu học tập cần phải chuẩn bị cho mỗi học phần, hướng dẫn sinh viên cách tìm kiếm tài liệu. Bên cạnh đó, thư viện nhà trường đa dạng hoá các hình thức cho mượn hoặc mua tài liệu nhằm cung cấp cho sinh viên đủ các tài liệu mà họ cần. Trong quá trình giảng dạy, giảng viên cần giám sát việc chuẩn bị tài liệu của sinh viên và cảnh báo các sinh viên không thực hiện theo yêu cầu.

Hội đồng tuyển sinh của nhà trường cần đưa ra mức điểm xét tuyển phù hợp nhằm tuyển được những sinh viên có nền tảng học tập tốt có thể thích nghi và tiếp thu được những kiến thức của ngành học.

*Đối với sinh viên*

Sinh viên cần xác định rằng học tập là nhiệm vụ chính trong thời gian học đại học và chủ động lên kế hoạch học tập cho bản thân.

Sinh viên có thể thử nghiệm các phương pháp học tập khác nhau để tìm được phương pháp học tập phù hợp nhất với bản thân, từ đó cảm thấy thích thú hơn trong quá trình học tập.

Sinh viên cần chủ động tìm kiếm, chuẩn bị tài liệu đầy đủ trước khi lên lớp theo yêu cầu của giảng viên.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ali, Norhidayah, Jusoff, Kamaruzaman, Ali, Syukriah, Mokhtar, Najah and Salamt, Azni Syafena Andin, (2009). The Factors Influencing Students' Performance at Universiti Teknologi MARA Kedah, Malaysia. Canadian Research & Development Center of Sciences and Cultures: Vol.3 No.4.
- [2] Nguyễn Thị Thu An, Nguyễn Thị Ngọc Thứ, Đinh Thị Kiều Oanh, Nguyễn Văn Thành (2016). Những nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên năm I-II Trường Đại học Kỹ thuật - Công nghệ Cần Thơ. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ, Số 46, trang 82-89.
- [3] Nguyễn Đức Chính (2004). Đo lường – Đánh giá kết quả học tập của học sinh. Tài liệu giảng dạy, Khoa Sư phạm, Đại học Quốc gia Hà Nội
- [4] Darling-Hammond, L (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Education Policy Archives, 8 (1), pp 154
- [5] Divya Gupta, Saloni Chitkara (2018). Effect Of Time Management On Academic Performance Of Management Students. Global Journal on Recent Advancement in Business Forecasting and Marketing Intelligence, Vol 2, Issue 1.
- [6] Ehsan Latif, S.M (2013). Class Attendance And Academic Performance: A Panel Data Analysis, The Economic Society Of Australia. Vol 32, No 4, pp 470-476
- [7] Erdem, Cumhuri, et al (2007). Factors Affecting Grade Point Average of University Students.” The Empirical Economics Letters, vol. 6, no. 5, pp. 360-368.
- [8] Hair, F.J., Anderson, E.R., Tatham, L.R., & Black, C.W (1998). Multivariate data analysis (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall International, Inc.
- [9] Haleh Jafari, Abbas Aghaei, Alireza Khatony (2019). Relationship between study habits and academic achievement in students of medical sciences in Kermanshah – Iran. Medical Education and Practice, Vol 10, pp 637 – 643.
- [10] Đinh Thị Hoá, Hoàng Thị Ngọc Điệp, Lê Thị Kim Tuyên (2018). Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên Khoa Kinh tế Trường Đại học Đồng Nai. Tạp chí Khoa học - Đại học Đồng Nai, Số 11.
- [11] Nguyễn Mạnh Hùng, Hoàng Thị Kim Thoa, Nguyễn Thanh Thiện, Phan Thị Bích Hạnh (2020). Các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên hệ chính quy tại Trường Đại học Kinh tế, Đại học Huế. Tạp chí Khoa học Đại học Huế, Tập 129, số 6C, trang 137-150.
- [12] Irfan Mushtaq, Shabana Nawaz Khan (2012). Factors Affecting Students' Academic Performance. Global Journal Of Management And Business Research, Volume 12, Issue 9, Version 1.0
- [13] IslamAriful and Sanzida Tasnim, An Analysis of Factors Influencing Academic Performance of

- Undergraduate Students: A Case Study of Rabindra University, Bangladesh (RUB). Shanlax International Journal of Education, vol. 9, no. 3, pp. 127-135.
- [14] Maria et al (2020). Influence Of Sleeping Patterns In Health And Academic Performance Among University Students. Interantional Of Environmental Research And Public Health, 17, 2760.
- [15] Miguel A. Cerna, Ksenia Pavliushchenko (2015). Influence Of Study Habits On Academic Performance College Students In Shanghai. Higher education studies, Vol.5, No.4.
- [16] Hoàng Đức Nhuận, Lê Đức Phúc (1996). Cơ sở lý luận của việc đánh giá chất lượng học tập của học sinh phổ thông. Chương trình khoa học cấp Nhà nước KX-07-08, Hà Nội.
- [17] Oladebinu.T.O, Amos.A.A, Oyediran.W.O (2018). Factors Affecting Student's Academic Performance In Colleges Of Education In Southwest, Nigeria. British Journal of Education, Vol.6, No.10, pp.43-56
- [18] Ruel F.Ancheta, Deny Daniel, Reshma Ahmad (2021). Effect Of Class Attendance On Academic Performance. European Journal Of Education Studies, Volum 8, Issue 9.

### ABSTRACT

#### **Effect of individual factors on academic performance - A case study at National Academy of Education Management**

Academic performance is not only a measure of students' achievement and efforts during their studying period in college, but also an indicator for evaluating the quality of higher education institutions. The number of papers have shown a range of factors affecting students' academic achievement in specific research contexts. By analyzing primary data from 124 students in National Academy of Education Management, the article found that the "entrance score" and the "study habits" have relationships with "academic performnace". On that basis, the study provides some recommendations for lecturers, administrators and students to improve students' learning outcomes.

**Keywords:** *ndividual, academic performance, affecting factor.*

## ĐIỀU KIỆN ĐẢM BẢO THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC THƯỜNG XUYÊN CẤP TRUNG HỌC PHỔ THÔNG: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Nguyễn Minh Tuấn<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Theo lộ trình thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới, đến năm 2022 chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học sẽ được thực hiện trong các cơ sở giáo dục thường xuyên. Tuy nhiên, điều kiện ở các cơ sở giáo dục thường xuyên hiện nay còn nhiều hạn chế, khó khăn, bất cập như đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, tài liệu, điều kiện trang thiết bị, cơ sở vật chất còn nhiều bất cập, hạn chế. Bài viết đã đề xuất một số giải pháp nhằm đảm bảo thực hiện chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông trong các cơ sở giáo dục thường xuyên. Thực hiện đồng bộ các giải pháp đề xuất sẽ góp phần nâng cao chất lượng thực hiện chương trình, góp phần hỗ trợ phân luồng học sinh sau trung học cơ sở.

**Từ khóa:** Giáo dục thường xuyên, trung học phổ thông, điều kiện.

### 1. Đặt vấn đề

Theo Điều 6 Luật Giáo dục 2019 “Hệ thống giáo dục quốc dân là hệ thống giáo dục mở, liên thông gồm giáo dục chính quy và giáo dục thường xuyên”. Một trong những nhiệm vụ của trung tâm giáo dục thường xuyên cấp tỉnh và TTGDNN-GDTX cấp huyện đó là tổ chức thực hiện các chương trình giáo dục phổ thông cho đối tượng người học không có điều kiện tham gia học tập các trường trung học phổ thông chính quy có cơ hội được học tập và có thể tham gia các kỳ thi trung học phổ thông quốc gia để nhận được bằng tốt nghiệp trung học phổ thông và tiếp tục học nghề, học lên cao đẳng, đại học.

Trong những năm trước đây, đồng thời với việc đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông thì giáo dục thường xuyên cũng tiến hành đổi mới chương trình giáo dục thường xuyên cho phù hợp với đổi mới giáo dục phổ thông nói chung. Năm 2006, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông thực hiện trong các cơ sở giáo dục thường xuyên. Chương trình được xây dựng dựa trên chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng có điều chỉnh, tinh giản những nội dung, kiến thức hàn lâm, kiến thức khó và tăng cường vận dụng ứng dụng vào trong thực tiễn, phù hợp với đối tượng học viên giáo dục thường xuyên. Tuy nhiên, trong giai đoạn này, giáo dục thường xuyên chỉ có chương trình riêng, học viên học theo sách giáo khoa phổ thông, Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức biên soạn tài liệu hướng dẫn giảng dạy và tập huấn giáo viên theo môn học. Về hình thức bồi dưỡng giáo viên: Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức bồi dưỡng giáo viên cốt cán cho các tỉnh sau đó các tỉnh tổ chức bồi dưỡng lại cho giáo viên các trung tâm giáo dục thường xuyên; một số tỉnh đã tổ chức bồi dưỡng lại cho giáo viên trực tiếp giảng dạy theo nhiều hình thức khác nhau, có thể tập huấn riêng hoặc tập huấn chung với giáo viên phổ thông,...

Hiện nay, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã xây dựng Chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông dựa trên Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và ban hành hướng dẫn thực hiện chương trình trong các cơ sở giáo dục thường xuyên. Tuy nhiên, hiện nay các điều kiện đảm bảo để thực hiện chương trình

---

Ngày nhận bài: 15/10/2022. Ngày nhận đăng: 23/11/2022.

<sup>1</sup> Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

e-mail: [tuannm@vnies.edu.vn](mailto:tuannm@vnies.edu.vn)



trong các cơ sở giáo dục thường xuyên còn nhiều hạn chế bất cập về tổ chức quản lý chỉ đạo, đội ngũ giáo viên, tài liệu hướng dẫn dạy học cho giáo viên, tài liệu học cho học viên, điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị thực hành, thí nghiệm,... vì vậy, dựa trên kết quả nghiên cứu, hồi cứu các tài liệu, khảo sát bằng hình thức online xin ý kiến của 121 cán bộ quản lý, giáo viên trực tiếp giảng dạy tại các cơ sở giáo dục thường xuyên chúng tôi đề xuất một số giải pháp nhằm đảm bảo thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 trong các cơ sở giáo dục thường xuyên để thu hút đối tượng học sinh sau trung học cơ sở tham gia học tập, góp phần thực hiện phân luồng học sinh sau trung học cơ sở.

## **2. Một số khái niệm liên quan**

### **2.1. Cơ sở giáo dục thường xuyên**

Khoản 2 Điều 43 Luật Giáo dục 2019 quy định “Cơ sở giáo dục thường xuyên bao gồm: Trung tâm giáo dục thường xuyên; Trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên; Trung tâm học tập cộng đồng; Trung tâm khác thực hiện nhiệm vụ giáo dục thường xuyên”.

Theo quy định Khoản 3 Điều 43 thì Chương trình giáo dục phổ thông cấp trung học phổ thông được thực hiện ở các trung tâm giáo dục thường xuyên (cấp tỉnh, huyện), TTGDNN-GDTX cấp huyện để đáp ứng nhu cầu học tập cho học viên không có điều kiện học tập trong các trường trung học phổ thông chính quy. Trong phạm vi bài viết nhóm nghiên cứu giới hạn các cơ sở giáo dục thường xuyên là trung tâm GDNN-GDTX, trung tâm giáo dục thường xuyên cấp huyện, thực hiện chương trình giáo dục phổ thông theo đúng quy định trên.

### **2.2. Điều kiện đảm bảo thực hiện chương trình**

Theo định hướng xây dựng Chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông dựa trên Chương trình giáo dục phổ thông 2018 thì điều kiện cần thiết, đảm bảo để thực hiện Chương trình bao gồm:

Tổ chức và quản lý cơ sở giáo dục thường xuyên: bao gồm một số nội dung cơ bản, quan trọng như được giao quyền tự chủ theo quy định của pháp luật; thực hiện Quy chế dân chủ ở cơ sở; chấp hành chủ trương, đường lối của Đảng, pháp luật của Nhà nước, sự lãnh đạo, chỉ đạo của cấp ủy Đảng, chính quyền địa phương và cơ quan quản lý giáo dục các cấp; cơ cấu tổ chức bộ máy và quản lý hoạt động giáo dục của trung tâm theo quy định của quy chế tổ chức, hoạt động của trung tâm giáo dục thường xuyên.

Cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên: được đánh giá theo chu kỳ và được xếp loại theo yêu cầu của trung tâm giáo dục thường xuyên; được bồi dưỡng, tập huấn về lý luận chính trị, quản lý giáo dục và chương trình giáo dục phổ thông theo quy định; số lượng và cơ cấu giáo viên bảo đảm để dạy các môn học và hoạt động giáo dục của chương trình giáo dục phổ thông; 100% giáo viên có trình độ được đào tạo đạt chuẩn hoặc trên chuẩn; được xếp loại đạt trở lên theo Chuẩn nghề nghiệp giáo viên; giáo viên được đảm bảo các quyền theo quy định của cơ sở giáo dục thường xuyên và của pháp luật; giáo viên được bồi dưỡng, tập huấn về dạy học theo chương trình giáo dục phổ thông; nhân viên có trình độ chuyên môn đảm bảo quy định, được bồi dưỡng về nội dung chương trình giáo dục phổ thông có liên quan đến nhiệm vụ của mỗi vị trí trong cơ sở giáo dục thường xuyên.

Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học: địa điểm, diện tích, quy mô nhà trường; khối phòng học tập; khối phòng hỗ trợ học tập; thư viện; khối phòng hành chính quản trị; khu sân chơi, thể dục thể thao; khối phụ trợ; khối phục vụ sinh hoạt; hạ tầng kỹ thuật và thiết bị dạy học tối thiểu bảo đảm theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Huy động sự tham gia của các lực lượng giáo dục: quán triệt quan điểm phát triển giáo dục là sự nghiệp của Đảng, của Nhà nước và của toàn dân. Cấp ủy Đảng, chính quyền địa phương có trách nhiệm lãnh đạo, chỉ đạo thực hiện thành công chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông; bảo đảm điều kiện thực hiện chương trình; thực hiện nghiêm túc các chính sách của Đảng, Nhà nước đối với giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục cơ sở giáo dục thường xuyên. Các cơ sở giáo dục thường xuyên cần tham mưu với cấp ủy Đảng, chính quyền và phối hợp với các cá nhân, tổ chức ở địa phương để huy động sự tham gia của

các bên liên quan vào tổ chức các hoạt động giáo dục theo yêu cầu của chương trình, đặc biệt là các nội dung trải nghiệm, hướng nghiệp, nội dung giáo dục địa phương và hỗ trợ kinh phí, CSVC cho trung tâm, xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh, an toàn.

### **3. Thực trạng điều kiện đảm bảo thực hiện chương trình**

#### **3.1. Về tổ chức và quản lý cơ sở giáo dục thường xuyên**

Việc chỉ đạo chuyên môn của Sở Giáo dục và Đào tạo đối với Trung tâm sau sáp nhập diễn ra bình thường. Sở Giáo dục và Đào tạo thực hiện tốt chức năng, nhiệm vụ chỉ đạo chuyên môn theo quy định. Tuy nhiên khi thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn theo chỉ đạo của sở Giáo dục và Đào tạo gặp nhiều khó khăn về kế hoạch, đội ngũ, cơ sở vật chất, tập huấn, sinh hoạt chuyên môn...Việc chỉ đạo chuyên môn của Sở LĐ-TB và XH đối với Trung tâm sau khi sáp nhập theo chức năng, nhiệm vụ quy định là rất ít. Tuy nhiên theo báo cáo của các Trung tâm, việc tổ chức tập huấn chuyên môn cho giáo viên dạy nghề ít được triển khai.

Khi đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ năm học đối với các Trung tâm hầu hết các UBND huyện không tham khảo ý kiến của cơ quan chỉ đạo chuyên môn là 2 sở nên việc đánh giá thực hiện nhiệm vụ chủ yếu dựa vào báo cáo của các Trung tâm, lại không có đơn vị nào thẩm định nên khó thực chất. Báo cáo của Trung tâm gửi lên các cấp quản lý không có sự thống nhất nên Trung tâm phải thiết lập theo nhiều bảng biểu khác nhau nên mất thời gian và khó chính xác.

#### **3.2. Về cán bộ quản lý, giáo viên**

Từ năm 2015, bắt đầu thực hiện Thông tư 39 đa số Trung tâm giữ nguyên hiện trạng đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, NV đảm bảo tổ chức hoạt động bình thường. Tuy nhiên, nảy sinh nhiều bất cập: cấp trưởng, cấp phó nhiều khó phân công nhiệm vụ; một số trung tâm sau khi sáp nhập biên chế cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên đa dạng nhiều loại hình, nhiều mã ngạch, nhiều trình độ, năng lực rất khác nhau nên khó sắp xếp, phân công nhiệm vụ; một số trung tâm sau khi sáp nhập tiếp tục được bổ sung nhân lực nhưng lãnh đạo không được lựa chọn nên khó bố trí công việc.

Sau khi sáp nhập ngành Giáo dục tiếp tục quan tâm chỉ đạo, tổ chức BD đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên như khi chưa sáp nhập. Tuy nhiên, do cơ chế phân cấp quản lý nên việc các trung tâm được thụ hưởng các chương trình BD tại các địa phương rất khác nhau, có nơi không theo đúng tinh thần chỉ đạo của bộ GD&ĐT. Việc sinh hoạt chuyên môn theo cụm cùng các trường trung học phổ thông cùng khu vực sau khi sáp nhập không được duy trì thường xuyên. Một số cán bộ quản lý mới được bổ nhiệm trước đây không công tác bên ngành giáo dục gặp nhiều lúng túng trong quản lý, tổ chức và chỉ đạo thực hiện chương trình trung học phổ thông. Mặc dù chương trình giáo dục phổ thông mới chuẩn bị thực hiện tuy nhiên kết quả khảo sát cho thấy hiện nay mới chỉ có 35,5% cán bộ quản lý, giáo viên được tập huấn về chương trình giáo dục phổ thông mới cùng với giáo viên phổ thông, 15,7% đã được tập huấn về quản lý và chỉ đạo thực hiện chương trình, đặc biệt có 48,8% chưa được tập huấn về chương trình. Nhân viên có trình độ chuyên môn đảm bảo quy định, được bồi dưỡng, tập huấn về các vấn đề của chương trình mới có liên quan đến nhiệm vụ của mỗi vị trí trong nhà trường.

Giáo viên giảng dạy tính theo số tiết và hệ số lương nên tương đối đảm bảo. Chế độ cán bộ chuyên trách phổ cập thấp, trước đây phụ cấp 0,2. Chế độ chính sách đối với cán bộ, giáo viên mỗi tỉnh mỗi khác, không có chính sách chung. Một số nơi hỗ trợ kinh phí ít không động viên được giáo viên tham gia dạy bổ túc THCS.

Đội ngũ giáo viên ở các trung tâm giáo dục thường xuyên hiện nay chủ yếu có hai loại: giáo viên trong biên chế nhà nước và giáo viên hợp đồng. giáo viên hợp đồng hầu hết là giáo viên của các trường PT Chính qui kiêm nhiệm hoặc giáo viên đã nghỉ hưu.

*Giáo viên trong biên chế:*

Số lượng biên chế của đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên là nhân viên trong các trung tâm giáo dục

thường xuyên được qui định từ 10 đến 15 người tùy theo từng địa phương. Do số lượng biên chế có hạn, nên ở các trung tâm giáo dục thường xuyên đội ngũ cán bộ quản lý gồm có 1 giám đốc và từ một đến hai PGĐ, 3 đến 5 nhân viên, còn lại là giáo viên biên chế, nhiều trung tâm giáo dục thường xuyên thậm chí không đủ giáo viên cơ hữu cho 7 bộ môn cơ bản (Toán, Vật lí, Hóa học, Sinh Học, Ngữ văn, Lịch sử và Địa lí). Điều này gây khó khăn cho hoạt động của các trung tâm giáo dục thường xuyên.

#### *Giáo viên dạy hợp đồng, thỉnh giảng*

Chủ yếu là ở các trường trung học phổ thông, số lượng này chiếm khá đông. Tùy theo đặc điểm, điều kiện và số lượng học viên và chương trình GD của mỗi trung tâm giáo dục thường xuyên nên số lượng giáo viên hợp đồng ở các TT có khác nhau. Hiện nay, số lượng giáo viên thỉnh giảng, HĐ chiếm khoảng 50 đến 60% tổng số giáo viên của TT. Đội ngũ giáo viên này thường bận nhiều công việc của trường PT và họ cũng chưa quen với việc cải tiến nội dung và PPDH cho phù hợp đặc điểm của học viên ở các trung tâm giáo dục thường xuyên, nhất là đối với học viên người lớn. Việc tuyển dụng giáo viên giỏi cho các trung tâm giáo dục thường xuyên có nhiều khó khăn do chưa có chính sách phù hợp. Một điều lưu ý là tất cả các trung tâm giáo dục thường xuyên không được đào tạo về giáo dục thường xuyên, về GD người lớn. Họ chủ yếu được đào tạo trong các nhà trường sư phạm để dạy cho HS phổ thông nên không am hiểu về giáo dục thường xuyên, về đặc điểm học viên người lớn. Vì vậy việc vận dụng PPDH chưa phù hợp với trình độ, tâm lí học viên giáo dục thường xuyên.

Với đội ngũ giáo viên của trung tâm giáo dục thường xuyên như hiện nay, đa số là giáo viên hợp đồng thỉnh giảng đã khiến cho các TT gặp khó khăn trong việc chủ động xây dựng kế hoạch giảng dạy hàng năm và phát triển số lượng lớp. Đây cũng là một đặc thù riêng của ngành giáo dục thường xuyên, vì những lí do chủ quan hoặc khách quan khác nhau, giáo viên thỉnh giảng không thể dạy lâu dài và ổn định như những giáo viên trong biên chế, giáo viên thỉnh giảng có thể chấm dứt hợp đồng bất kì lúc nào. Vì vậy, có nhiều bất cập khi sử dụng giáo viên thỉnh giảng, song theo qui định về số lượng biên chế nên hiện nay các trung tâm giáo dục thường xuyên vẫn phải sử dụng phần lớn giáo viên thỉnh giảng để đáp ứng được việc học tập của học viên, những khó khăn này mỗi trung tâm phải tự điều chỉnh để phù hợp với tình hình thực tế của đơn vị mình, đây cũng là một khó khăn đã và sẽ còn kéo dài nhiều năm nữa của ngành học này, là một đặc thù riêng mà ngành học PT không gặp phải.

Trong những năm gần đây, đội ngũ giáo viên ở các trung tâm giáo dục thường xuyên được đánh giá là thiếu về số lượng và không đồng bộ. Về chất lượng đội ngũ giáo viên so với những năm trước có những tiến bộ đáng kể. Số giáo viên trung tâm giáo dục thường xuyên đạt chuẩn và trên chuẩn về trình độ đào tạo tăng dần qua các năm học, công tác bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn đổi mới PPDH và KT, ĐG đã được chú trọng hơn. Mặc dù, đã có những chuyển biến tích cực nhưng chất lượng đội ngũ giáo viên nhìn chung cần được nâng cao hơn nữa để đáp ứng được so với yêu cầu đổi mới chương trình, SGK và phát triển của ngành học giáo dục thường xuyên. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến tình trạng này nhưng một trong các nguyên nhân đó có thể kể đến là tất cả giáo viên của các trung tâm giáo dục thường xuyên không được đào tạo về giáo dục thường xuyên, GD người lớn mà chủ yếu được đào tạo về GD chính qui cho trẻ em.

Nhìn chung đội ngũ giáo viên của TT đa phần rất mỏng, nhiều TT chỉ có 1 giáo viên/môn học hoặc không có giáo viên, điều kiện sinh hoạt chuyên để đổi mới PPDH và KT, ĐG gặp nhiều khó khăn. Cán bộ quản lý, giáo viên tại các cơ sở giáo dục thường xuyên đã và đang được chú trọng việc bồi dưỡng, nâng cao năng lực. Trong những năm vừa qua công tác BDTX cho giáo viên giáo dục thường xuyên đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo và cơ quan quản lý các cấp (Sở Giáo dục và Đào tạo, Trung tâm giáo dục thường xuyên cấp tỉnh, huyện) quan tâm. Đặc biệt từ khi thực hiện Chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông đã có nhiều đợt tập huấn cho giáo viên cốt cán, giáo viên bộ môn về CT, đổi mới phương pháp dạy học, đổi mới kiểm tra đánh giá.

Trong đó, những nội dung giáo viên trung tâm giáo dục thường xuyên được bồi dưỡng (BD) nhiều nhất là BD về chương trình và SGK, BD về đổi mới PPDH, BD về đổi mới KTĐG, BD về kiến thức chuyên môn, BD về dạy học và KTĐG theo chuẩn kiến thức kĩ năng, ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học, giáo dục kĩ năng sống. Những ND này chủ yếu do Bộ Giáo dục và Đào tạo và Sở GD&ĐT tổ chức chủ yếu là

BD chuyên đề và BDTX. Quy trình BD là cấp Bộ BD giáo viên cốt cán, sau đó, đội ngũ giáo viên cốt cán có trách nhiệm BD lại cho giáo viên toàn tỉnh. Do đó có thể thấy số lượng ND BD do Sở GD&ĐT tổ chức bao giờ cũng nhiều nhất so với Bộ Giáo dục và Đào tạo và các đơn vị tổ chức khác.

Những đợt tập huấn này có thành phần tham gia là cán bộ quản lý và giáo viên cốt cán. Sau đó, các Sở tổ chức tập huấn lại cho toàn bộ giáo viên tại các cơ sở giáo dục thường xuyên. Tuy nhiên, công tác triển khai này không đồng bộ, có khi lại không thực hiện.

Năm 2018, Chương trình theo định hướng phát triển năng lực được ban hành. Để chuẩn bị các điều kiện đảm bảo cho việc thực hiện chương trình, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã có kế hoạch và triển khai đào tạo, bồi dưỡng cho đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Nội dung bồi dưỡng tập trung vào chương trình và tổ chức thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới (bao gồm chương trình tổng thể và chương trình các môn học, hoạt động giáo dục).

Tháng 12/2018 Bộ Giáo dục và Đào tạo có kế hoạch số 791/KH- BGDĐT chi tiết các hoạt động đào tạo bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới; Ngày 20/3/2019, Bộ Giáo dục và Đào tạo tiếp tục ban hành kế hoạch 212/KH- BGDĐT về tổ chức bồi dưỡng triển khai thực hiện giáo dục phổ thông mới; Ngày 29/3/2019, Bộ ra kế hoạch 263/KH- BGDĐT về chi tiết các hoạt động bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới trong năm 2019.

Tuy nhiên, giáo viên tại các cơ sở giáo dục thường xuyên chưa được đào tạo, bồi dưỡng đồng đều. Tại các thành phố lớn, giáo viên giáo dục thường xuyên được tham gia tập huấn trực tiếp, có đợt tham gia tập huấn chung với giáo viên phổ thông, có lúc được tổ chức tập huấn riêng cho giáo viên giáo dục thường xuyên. Một số địa phương, giáo viên cốt cán sau khi được tham gia tại các lớp tập huấn, họ được tạo điều kiện triển khai tập huấn lại cho các giáo viên còn lại. Nhưng việc thực hiện này cũng không đồng bộ giữa các địa phương, và giữa các giai đoạn. Còn nhiều giáo viên tại các cơ sở giáo dục thường xuyên, đặc biệt tại các địa phương còn nhiều khó khăn, hầu như họ không được tập huấn. Thậm chí, với chương trình mới, giáo viên cũng chỉ được tìm hiểu, nghiên cứu thông quan nguồn tài liệu trên trang web của Bộ.

### 3.3. Về điều kiện cơ sở vật chất

Sau khi sáp nhập đa số các Trung tâm có cơ sở vật chất, thiết bị được tăng cường nhiều hơn. Cá biệt một số Trung tâm phải sử dụng cả cơ sở cách xa nhau hoặc phải thực hiện đồng thời 3 nhiệm vụ nhưng lại chỉ giữ lại được 1 cơ sở nên rất khó khăn trong công tác quản lý và điều hành. Cơ sở vật chất, trang thiết bị sau sáp nhập được bàn giao nguyên trạng nhưng từ khi sáp nhập đến nay ít được đầu tư thêm CSV, cá biệt có nơi còn thiếu, chưa đồng bộ hoặc quá cũ, lỗi thời, lạc hậu chưa đáp ứng yêu cầu thực hiện nhiệm vụ dạy học và đào tạo nghề. Có Trung tâm chỉ được đổi tên và giao thêm nhiệm vụ nên không được bổ sung cơ sở vật chất nên tổ chức hoạt động rất khó khăn.

*Bảng 1. Ý kiến đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về điều kiện cơ sở vật chất của các cơ sở giáo dục thường xuyên (tỉ lệ %)*

Nội dung đánh giá	Đáp ứng tốt nhu cầu dạy và học	Cơ bản đáp ứng được nhu cầu dạy và học	Đáp ứng được một phần nhu cầu dạy và học	Chưa có/ chưa đáp ứng được nhu cầu dạy và học
Phòng học lý thuyết	27,3	46,3	26,4	0
Phòng học thực hành	9,9	19,8	33,9	33,6
Thư viện	6,7	26,4	28,9	38,0
Phòng học tin học	23,1	40,5	24,0	12,4
Phòng học ngoại ngữ	8,3	14,0	15,7	62,0
Thiết bị thực hành nghề	12,4	35,5	38,8	13,2

(Nguồn: Số liệu khảo sát tháng 11/2020 của Ban nghiên cứu giáo dục thường xuyên, Viện KHGDVN)

Kết quả nghiên cứu cho thấy phòng học lý thuyết về cơ bản đáp ứng được nhu cầu sử dụng của các trung tâm các phòng học thực hành có 33,6% ý kiến đánh giá là chưa có hoặc chưa đáp ứng được, thư viện có 38,0% ý kiến đánh giá chưa có hoặc chưa đáp ứng được nhu cầu sử dụng của giáo viên và học viên. Đặc

biệt khi đánh giá về phòng học ngoại ngữ có tới 62,0% ý kiến đánh giá chưa có/chưa đáp ứng được yêu cầu giảng dạy và học tập (Bảng 1).

Bảng 2. Ý kiến đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về trang thiết bị dạy học của các cơ sở giáo dục thường xuyên (tỉ lệ %)

Nội dung đánh giá	Đáp ứng tốt nhu cầu dạy và học	Cơ bản đáp ứng được nhu cầu dạy và học	Đáp ứng được một phần nhu cầu dạy và học	Chưa có/ chưa đáp ứng được nhu cầu dạy và học
Thiết bị thực hành, thí nghiệm môn Vật lí	3,3	24,8	47,1	24,8
Thiết bị thực hành, thí nghiệm môn Hóa học	4,9	22,3	43,0	29,8
Thiết bị thực hành, thí nghiệm môn Sinh học	3,3	18,2	46,3	32,2
Thiết bị, sơ đồ, tranh ảnh phục vụ giảng dạy môn Lịch sử	1,7	30,6	47,9	19,8
Thiết bị, sơ đồ, tranh ảnh phục vụ giảng dạy môn Địa lí	1,7	28,1	53,7	16,5
Trang thiết bị CNTT phục vụ giảng dạy	24,0	24,8	39,7	11,6
Kết nối mạng internet phục vụ giảng dạy và học tập của học viên	26,4	28,9	31,4	13,2
Các phần mềm dạy học các môn học	9,1	16,5	26,4	47,9
Sân chơi, bãi tập phục vụ các hoạt động giáo dục	9,1	21,5	47,9	21,5

(Nguồn: Số liệu khảo sát tháng 11/2020 của Ban nghiên cứu giáo dục thường xuyên, Viện KHGDVN)

### 3.4. Sách, tài liệu tham khảo

Hiện nay, Bộ Giáo dục và Đào tạo mới chỉ tổ chức xây dựng Chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông và biên soạn tài liệu, tập huấn giáo viên thực hiện chương trình các môn học. Sách giáo khoa được hướng dẫn lựa chọn dùng chung SGK với học sinh phổ thông nên sẽ có những nội dung không phù hợp với đối tượng học viên và điều kiện thực tiễn của các cơ sở giáo dục thường xuyên. Các tài liệu tham khảo phù hợp với giáo dục thường xuyên còn ít, chưa đáp ứng được nhu cầu của giáo viên, học viên. Qua trao đổi với một số giáo viên trực tiếp dạy học trong những năm vừa qua cho thấy “việc dùng chung SGK đôi khi cũng gây khó khăn cho giáo viên, học viên ở các trung tâm giáo dục thường xuyên vì chương trình được xây dựng cơ bản dựa trên chương trình giáo dục phổ thông nhưng đã có những điều chỉnh về yêu cầu cần đạt hoặc có những nội dung không yêu cầu phải học nhưng học viên không biết vẫn cứ học gây nên hiện tượng quá tải”. Chính vì vậy, giáo viên có kiến nghị nên biên soạn bộ tài liệu tinh giản viết theo chương trình giáo dục thường xuyên để giáo viên dễ dạy và học viên dễ học.

### 3.5. Sự tham gia của các lực lượng giáo dục

Nội dung chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông trong các cơ sở giáo dục thường xuyên được xây dựng theo hướng hình thành phẩm chất, năng lực học viên, tăng cường hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và khuyến khích thực hiện nội dung giáo dục địa phương. Tuy nhiên, hiện nay sự tham gia, phối hợp của cơ sở giáo dục thường xuyên với doanh nghiệp trên địa bàn vẫn còn hạn chế do còn vướng mắc về cơ chế phối hợp và ở nhiều địa phương không có doanh nghiệp đóng trên địa bàn. Ở những vùng nông thôn, vùng khó khăn, học viên đa số là con em của những gia đình không có điều kiện nên huy động sự đóng góp của phụ huynh để cải thiện điều kiện CSVC phục vụ dạy học là hầu như không có.

#### Một số đánh giá chung:

Qua tìm hiểu thực tiễn và hồi cứu tư liệu về một số điều kiện đảm bảo thực hiện chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông tại các cơ sở giáo dục thường xuyên cho thấy:

Cơ quan quản lý các cấp từ Bộ Giáo dục và Đào tạo, Sở, Trung tâm GDNN-giáo dục thường xuyên đã nỗ lực xây dựng các văn bản chỉ đạo thực hiện chương trình, phân cấp quản lý trong việc thực hiện chương trình, nhiều tỉnh phân cấp đến trung tâm vì vậy trong quá trình thực hiện các đơn vị đã có những điều chỉnh cho phù hợp với đối tượng học viên và điều CSVC.

Trong những năm gần đây, đội ngũ giáo viên ở các trung tâm giáo dục thường xuyên được đánh giá là thiếu về số lượng và không đồng bộ. Về chất lượng đội ngũ giáo viên so với những năm trước có những tiến bộ đáng kể. Số giáo viên trung tâm giáo dục thường xuyên đạt chuẩn và trên chuẩn về trình độ đào tạo tăng dần qua các năm học, công tác bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn đổi mới PPDH và KT, ĐG đã được chú trọng hơn. Mặc dù, đã có những chuyển biến tích cực nhưng chất lượng đội ngũ giáo viên nhìn chung cần được nâng cao hơn nữa để đáp ứng được so với yêu cầu đổi mới chương trình, SGK và phát triển của ngành học giáo dục thường xuyên. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến tình trạng này nhưng một trong các nguyên nhân đó có thể kể đến là tất cả giáo viên của các trung tâm giáo dục thường xuyên không được đào tạo về giáo dục thường xuyên, GD người lớn mà chủ yếu được đào tạo về GD chính qui cho trẻ em. Nhìn chung đội ngũ giáo viên của TT đa phần rất mỏng, nhiều TT chỉ có 1 giáo viên/môn học hoặc không có giáo viên, điều kiện sinh hoạt chuyên để đổi mới PPDH và KT, ĐG gặp nhiều khó khăn.

CSVC của các trung tâm giáo dục thường xuyên nhìn chung còn nghèo nàn, thậm chí nhiều trung tâm chỉ có trụ sở còn các phòng học phải nhờ các cơ sở GD khác. Nhiều trung tâm phòng học chật chội, không đủ bàn, ghế, thiếu ánh sáng,... Vì vậy, gây khó khăn cho giáo viên trong việc thực hiện đổi mới PPDH.

Đối với đối tượng người học thi lấy văn bằng chứng chỉ của hệ thống GD quốc dân về cơ bản học theo chương trình và SGK với giáo dục phổ thông nên chưa phù hợp với điều kiện giảng dạy của giáo viên và nhu cầu học tập của học viên và thực tiễn của các cơ sở giáo dục thường xuyên. Các tài liệu tham khảo phù hợp với giáo dục thường xuyên còn ít và một số môn còn chưa có.

Các cơ sở giáo dục thường xuyên đã chủ động phối hợp với các tổ chức, đoàn thể và cá nhân tham gia tích cực phát triển mạng lưới các cơ sở giáo dục thường xuyên.

#### **4. Một số giải pháp tăng cường điều kiện đảm bảo thực hiện chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông trong các cơ sở giáo dục thường xuyên**

##### **4.1. Nâng cao nhận thức về vai trò và tầm quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 trong các cơ sở giáo dục thường xuyên**

Hiện nay, nhận thức của một số cán bộ quản lý ở các cấp, các ban ngành về vai trò của giáo dục thường xuyên vẫn còn hạn chế nhất định, chưa hiểu rõ về giáo dục thường xuyên và tầm quan trọng của việc tổ chức thực hiện chương trình giáo dục phổ thông trong các cơ sở giáo dục thường xuyên. Chính vì vậy, cán bộ quản lý, giáo viên giáo dục thường xuyên các cấp cần đẩy mạnh tham mưu, tuyên truyền về vai trò và tầm quan trọng của thực hiện Chương trình GDTP 2018 đối với hỗ trợ phân luồng học sinh sau trung học cơ sở, giảm áp lực đối với các trường trung học phổ thông chính quy. Mặt khác, việc thực hiện chương trình giáo dục phổ thông trong cơ sở giáo dục thường xuyên kết hợp với học nghề sẽ giúp cho học viên sau khi tốt nghiệp có được bằng tốt nghiệp trung học phổ thông và bằng nghề, giúp học viên không có điều kiện học tiếp lên cao đẳng, đại học có thể tham gia thị trường lao động.

Để thực hiện được giải pháp này cán bộ quản lý, giáo viên giáo dục thường xuyên cần: đẩy mạnh công tác tham mưu với cơ quan quản lý các cấp, đặc biệt là với UBND huyện để được hỗ trợ đầu tư điều kiện CSVC; đẩy mạnh công tác tư vấn hướng nghiệp trong các trường THCS, giúp học sinh hiểu có thể lựa chọn thi lên trung học phổ thông chính quy hoặc lựa chọn học trung học phổ thông ở cơ sở giáo dục thường xuyên và học nghề phù hợp với năng lực và sở trường của mình; đẩy mạnh công tác tuyên truyền qua các kênh thông tin báo, đài, các hoạt động tư vấn hướng nghiệp, phối hợp với các doanh nghiệp ở địa phương tổ chức cho HS tham quan tìm hiểu nghề tại các doanh nghiệp.

##### **4.2. Đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý, giáo viên về thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 trong các cơ sở giáo dục thường xuyên**

Cơ quan quản lý giáo dục các cấp như Bộ GD-ĐT, Sở GD&ĐT, các cơ sở giáo dục thường xuyên cần tổ chức biên soạn chương trình, biên soạn tài liệu tập huấn, tổ chức bồi dưỡng thường xuyên cho cán bộ quản lý, giáo viên về chương trình GDTP 2018, hướng dẫn thực hiện chương trình, hướng dẫn dạy học và kiểm tra

đánh giá theo định hướng phát triển năng lực người học, ứng dụng CNTT trong dạy học, sử dụng phần mềm dạy học bộ môn, thí nghiệm mô phỏng để khắc phục tình trạng thiếu thiết bị thí nghiệm hiện nay hoặc các thí nghiệm lạc hậu, cũ không đảm bảo để sử dụng.

Để thực hiện Chương trình có hiệu quả cần tổ chức tập huấn riêng cho cán bộ quản lý, giáo viên giáo dục thường xuyên. Sau khi thực hiện Thông tư liên tịch 39, một số cán bộ quản lý trước đây công tác ở các Trung tâm Dạy nghề chưa có điều kiện tham dự các khóa tập huấn về chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông nên có nhu cầu tham gia bồi dưỡng. Kết quả khảo sát cho thấy có đến 86,0% ý kiến đề nghị trong thời gian tới cần tập huấn về hướng dẫn thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 trong các cơ sở giáo dục thường xuyên.

Hình thức tổ chức tập huấn cần đa dạng, phong phú, tạo điều kiện để cán bộ quản lý, giáo viên có thể tham gia đầy đủ. Bên cạnh tổ chức bồi dưỡng thường xuyên theo hình thức truyền thống, sở GD&ĐT các tỉnh cần thực hiện tổ chức tập huấn lại các nội dung tập huấn do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức. Chú trọng đến tự học, tự bồi dưỡng phát triển chuyên môn cho giáo viên thông qua việc xây dựng các hệ thống e-learning để cán bộ quản lý, giáo viên tự học, tự bồi dưỡng. Do đặc thù của giáo dục thường xuyên, mỗi môn học ở cơ sở giáo dục thường xuyên chỉ có 1-2 giáo viên chính vì vậy các sở GD&ĐT cần tăng cường hướng dẫn các cơ sở tổ chức sinh hoạt chuyên môn theo cụm để cán bộ quản lý, giáo viên có điều kiện sinh hoạt, chia sẻ chuyên môn. Nội dung sinh hoạt chuyên môn cần tập trung vào thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 sao cho phù hợp với điều kiện học viên giáo dục thường xuyên đặc biệt đối với đối tượng vừa học văn hóa vừa học nghề.

#### **4.3. Đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học, thực hành, thí nghiệm**

Chương trình giáo dục phổ thông mới được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học nên có những yêu cầu cao hơn về điều kiện trang thiết bị, cơ sở vật chất, đặc biệt là thiết bị thực hành, thí nghiệm. Thực trạng điều kiện của các cơ sở giáo dục thường xuyên hiện nay vẫn còn thiếu thốn, những nơi có trang thiết bị, thí nghiệm thì đã được trang bị từ khoảng 10 năm về trước nên một số đã hỏng, không còn sử dụng được. Để thực hiện chương trình có chất lượng, hiệu quả, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục thường xuyên cần tham mưu với UBND huyện đầu tư mua sắm trang thiết bị, CSVC, thí nghiệm, thực hành để giáo viên, học viên có điều kiện thực hành các thí nghiệm đối với các bộ môn Khoa học tự nhiên, mua sắm tranh ảnh, bản đồ, mô hình dạy học các bộ môn Khoa học xã hội.

Cơ sở giáo dục thường xuyên cần trang bị các thiết bị CNTT như máy chiếu, bảng tương tác, màn hình lớn và kết nối mạng internet để giáo viên, học viên khai thác, sử dụng các phần mềm mã nguồn mở, học liệu mở, thí nghiệm ảo thay thế các dụng cụ thí nghiệm không có để dạy và học. Bên cạnh việc tham mưu, xin đầu tư mua sắm trang thiết bị, CSVC từ nguồn ngân sách của Nhà nước, ban giám đốc cơ sở giáo dục thường xuyên cần xây dựng kế hoạch xã hội hóa, huy động nguồn lực trong cộng đồng, tổ chức, doanh nghiệp để đầu tư CSVC cho các cơ sở giáo dục thường xuyên.

#### **4.4. Phát triển các loại tài liệu học tập cho học viên dưới nhiều hình thức khác nhau**

Trong giai đoạn đổi mới chương trình, sách giáo khoa tước đây đối với giáo dục thường xuyên chỉ xây dựng chương trình và tài liệu hướng dẫn dạy học riêng cho cán bộ quản lý, giáo viên còn đối với học viên giáo dục thường xuyên vẫn học chung sách giáo khoa với học sinh phổ thông. Trong quá trình dạy và học cho thấy học viên dùng chung sách với học sinh phổ thông đã bộc lộ một số khó khăn và hạn chế nhất định như những nội dung giảm tải, điều chỉnh trong chương trình giáo dục thường xuyên không được thể hiện trong sách giáo khoa nên giáo viên, học viên có gặp khó khăn nhất định trong quá trình dạy và học. Trong thời gian tới thực hiện một chương trình nhiều bộ sách giáo khoa, giáo viên, học viên giáo dục thường xuyên có cơ hội lựa chọn được bộ sách phù hợp hơn. Tuy nhiên, đối tượng học viên giáo dục thường xuyên đặc thù, số lượng ít, khi thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới có những điều chỉnh thì các nhà xuất bản sẽ không tổ chức biên soạn sách riêng cho đối tượng này. Chính vì vậy, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần có chính sách ưu tiên, tổ chức biên soạn một bộ sách cho đối tượng học viên giáo dục thường xuyên.

Mặt khác, trong bối cảnh cách mạng công nghiệp lần thứ 4, giáo dục thường xuyên cũng cần có những đổi mới về nội dung và hình thức tổ chức dạy học mà một trong những định hướng quan trọng đó xây dựng học liệu điện tử, e-learning hỗ trợ dạy và học. Bên cạnh đó cần xây dựng nguồn học liệu mở để học viên có thể học tập thường xuyên, học tập suốt đời. Để thực hiện được giải pháp này cần sự tham gia của nhiều tổ chức khác nhau như: Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức hoặc phối hợp với các nhà xuất bản tổ chức biên soạn tài liệu dạy và tài liệu học; các trường đại học phối hợp với trung tâm giáo dục thường xuyên tỉnh, TTGDNN-GDTEX huyện xây dựng các hệ thống e-learning hỗ trợ dạy và học trực tuyến, học liệu mở,...

#### 4.5. Phối hợp chỉ đạo, quản lý thực hiện chương trình

Học viên giáo dục thường xuyên vừa học văn hóa vừa học nghề nên cần thiết phối hợp trong quản lý thực hiện chương trình để làm sao có hiệu quả nhất, tránh tình trạng quá tải cho học viên. Học viên học nghề có thể có thể có những nội dung trùng lặp với học văn hóa nên Bộ Giáo dục và Đào tạo và Bộ LĐTB-XH cần phối hợp rà soát giảm tải những nội dung trùng lặp, những nội dung trùng lặp có thể chỉ học bên văn hóa hoặc học bên nghề. Ngoài ra, hai bên cũng cần phối hợp trong việc tổ chức thực hiện chương trình tạo điều kiện thuận lợi nhất cho học viên học tập. Để phối hợp trong quản lý, chỉ đạo được tốt trước mắt Bộ Giáo dục và Đào tạo và Bộ LĐTB-XH cần phối hợp, thống nhất ban hành quy chế tổ chức hoạt động của các TTGDNN-GDTEX.

### 5. Kết luận

Thực hiện Chương trình giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông trong các cơ sở giáo dục thường xuyên trong thời gian tới sẽ gặp nhiều khó khăn. Đến thời điểm hiện nay Bộ Giáo dục và Đào tạo đã hướng dẫn thực hiện chương trình và tập huấn cho đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục thường xuyên, tuy nhiên điều kiện đảm bảo thực hiện chương trình như CSVC, trang thiết bị dạy học, thực hành thí nghiệm,.. vẫn chưa đáp ứng được yêu cầu thực hiện chương trình. Chính vì thế, trong thời gian tới để chuẩn bị tốt cho thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 trong các cơ sở giáo dục thường xuyên cần thực hiện đồng thời một số giải pháp nêu trên. Các địa phương cần quan tâm đầu tư CSVC, trang thiết bị dạy học, tổ chức tập huấn, bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên. Mặt khác, cán bộ quản lý giáo dục thường xuyên các cấp cần đẩy mạnh công tác tham mưu với các cấp lãnh đạo để được đầu tư CSVC, mua sắm trang thiết bị thí nghiệm, thực hành đáp ứng nhu cầu giảng dạy của giáo viên, nhu cầu học tập của học viên.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD-ĐT (2018). Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 Ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông- Chương trình tổng thể.
- [2] Bộ GD-ĐT (2022). Thông tư Số: 12 /2022/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 7 năm 2022 Ban hành Chương trình Giáo dục thường xuyên cấp trung học phổ thông.
- [3] Bộ GD-ĐT (2022). Số: 627/BGDĐT-GDTEX ngày 28 tháng 2 năm 2022 V/v hướng dẫn thực hiện Chương trình Giáo dục thường xuyên cấp trung học cơ sở.
- [4] Bộ GD-ĐT (2022). Số: 4028 /BGDĐT-GDTEX ngày 23 tháng 8 năm 2022 V/v hướng dẫn thực hiện Chương trình GDTEX cấp trung học phổ thông năm học 2022-2023.
- [5] Bộ LĐTBXH, Bộ GD-ĐT, Bộ NV (2015). Thông tư liên tịch Số 39/2015/TTLT-BLĐTBXH-BGDĐT-BNV về Hướng dẫn sáp nhập Trung tâm dạy nghề, Trung tâm giáo dục thường xuyên, Trung tâm kỹ thuật tổng hợp- hướng nghiệp công lập cấp huyện thành Trung tâm Giáo dục nghề nghiệp-Giáo dục thường xuyên cấp huyện, Hà Nội ngày 19 tháng 10 năm 2015.



- [6] Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2019). Luật Giáo dục, Hà Nội, ngày 14 tháng 6 năm 2019.
- [7] Mai Thị Phương (2020). Nghiên cứu điều kiện đảm bảo thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông mới trong các cơ sở Giáo dục Thường xuyên. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

### ABSTRACT

#### **Conditions to ensure the implementation of the continuing education curriculum at the upper secondary level: current situation and solutions**

According to the implementation roadmap of the new general education program, by 2022 the continuing education program at the secondary level will be implemented in continuing education institutions. However, the current conditions in continuing education institutions still have many limitations, difficulties, and inadequacies such as administrators, teachers, documents, conditions of equipment and facilities. The article proposes a number of solutions to ensure the implementation of continuing education programs at the upper secondary level in continuing education institutions. Synchronously implementing the proposed solutions will contribute to improving the quality of program implementation, helping to support the stream of students after lower secondary school.

**Keywords:** *Continuing education, higher secondary education, conditions.*

## PHƯƠNG PHÁP NHẬN DIỆN VÀ LÀM NHANH CÁC BÀI TẬP LIÊN QUAN ĐẾN CÁC BIỆN PHÁP TU TỪ THƯỜNG GẶP TRONG PHÂN MÔN TIẾNG VIỆT Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

Phan Văn Thắng<sup>1\*</sup>, Phạm Thị Hương<sup>2</sup>, Nguyễn Trần Cường<sup>3</sup>

**Tóm tắt.** Phương pháp nhận diện và làm nhanh các bài tập liên quan đến các biện pháp tu từ thường gặp trong phân môn tiếng Việt là một trong những phương pháp dạy học mang lại hiệu quả thiết thực, được cả giáo viên và học sinh đặc biệt quan tâm trong dạy học bộ môn Ngữ văn trong nhà trường phổ thông hiện nay. Qua bài viết, nhóm tác giả đã nghiên cứu và đưa ra các phương pháp nhằm giúp học sinh nhận diện và làm nhanh các bài tập tiếng Việt, nhất là các bài tập liên quan đến các biện pháp tu từ thường gặp, từ đó giúp học sinh ngày càng yêu tiếng Việt, yêu tiếng mẹ đẻ, đặc biệt là có thể hứng thú với các bài tập có liên quan đến tiếng Việt. Điều này sẽ góp phần nâng cao chất lượng bộ môn Ngữ văn nói chung và phân môn tiếng Việt nói riêng trong trường phổ thông.

**Từ khóa:** Phương pháp, bài tập Tiếng Việt, các biện pháp tu từ thường gặp, phân môn Tiếng Việt, chất lượng bộ môn.

### 1. Đặt vấn đề

Tiếng Việt là môn học đóng vai trò quan trọng trong chương trình giáo dục. Nó vừa là đích đến, vừa là phương tiện để dạy học các môn học khác và hướng tới những mục đích khác nhau trong cuộc sống. Chương trình GDPT 2018 đã nhấn mạnh: Môn Ngữ văn (Tiếng Việt) giúp học sinh sử dụng thành thạo để giao tiếp hiệu quả trong cuộc sống và học tập tốt các môn học và các hoạt động giáo dục khác, hình thành và phát triển năng lực văn học, một biểu hiện của năng lực thẩm mỹ; đồng thời bồi dưỡng tư tưởng, tình cảm để học sinh phát triển về tâm hồn, tính cách.

Học tiếng Việt và dạy học tiếng Việt tưởng chừng đơn giản, vì đa số mọi người đều nhằm tưởng nó là tiếng mẹ đẻ, ngôn ngữ từ thuở lọt lòng mà ai cũng biết, hay nói như nhà thơ Lưu Quang Vũ: “Chưa chữ viết đã vẹn tròn tiếng nói.” Vậy mà khi bắt tay vào dạy học phân môn tiếng Việt một cách khoa học, sáng tạo thì không phải người thầy nào cũng làm được. Trong quá trình giảng dạy, giáo viên chủ yếu chú ý đến phần Đọc văn, Làm văn còn phần tiếng Việt dường như chưa được quan tâm một cách đích đáng. Vì thế nhiều học sinh trung học cơ sở thậm chí cả các em học sinh trung học phổ thông vẫn còn bị áp lực khi học phân môn này trong nhà trường, đa số các em không biết nhận diện các thành phần câu, các biện pháp tu từ... hay sử dụng từ tiếng Việt sao cho vừa đúng, vừa hay lại vừa phù hợp truyền thống ngôn ngữ dân tộc và xu thế phát triển của thời đại.

### 2. Thực trạng việc nhận diện và làm nhanh các bài tập liên quan đến các biện pháp tu từ thường gặp trong phân môn Tiếng Việt ở trường phổ thông

Thực tế dạy học hiện nay cho thấy, có rất nhiều khó khăn trong việc giảng dạy tiếng Việt, đặc biệt là làm các bài tập tiếng Việt (trong đó có các dạng đề liên quan đến các biện pháp tu từ thường gặp) ở nhà trường phổ thông như:

---

Ngày nhận bài: 25/09/2022. Ngày nhận đăng: 15/11/2022.

<sup>1,2,3</sup>Trường Trung học phổ thông Nguyễn Bình Khiêm, Cư Jút, Đắk Nông

\* e-mail: [toctmvansu.nbk@gmail.com](mailto:toctmvansu.nbk@gmail.com)

Thứ nhất, việc phân bổ các tiết tiếng Việt trong sách giáo khoa Ngữ văn ở chương trình phổ thông chưa tương xứng thậm chí còn bị cắt giảm so với phân môn Đọc văn và Làm văn, chẳng hạn môn Ngữ văn 11 ban cơ bản, phần tiếng Việt chỉ có 16 tiết /năm học - chỉ bằng gần một nửa so với sách tiếng Việt cũ... vì thế điều đó ít nhiều cũng ảnh hưởng đến việc dạy học phân môn tiếng Việt.

Thứ hai, trong các loại bài tiếng Việt, chiếm đa số là loại bài cung cấp kiến thức mới, còn loại bài thực hành, rèn luyện kỹ năng thì lại chiếm tỷ lệ rất ít. Đây là một nguyên nhân quan trọng khiến cho học sinh cảm thấy mơ hồ, lúng túng khi làm các bài tập tiếng Việt.

Thứ ba, đó là khó khăn đến từ phía người dạy. Có thể nói, Tiếng Việt với cấu trúc nội tại cũng như các quan hệ ngữ pháp phức tạp bên trong nên không dễ để nắm bắt, vì thế trong quá trình dạy học phân môn tiếng Việt trong nhà trường phổ thông, nhiều giáo viên vẫn còn lúng túng, thậm chí vẫn chưa biết lựa chọn cho mình các phương pháp dạy học phù hợp, nhất là các phương pháp nhận diện và giải nhanh các bài tập tiếng Việt, bao gồm cả các bài tập tiếng Việt liên quan đến các biện pháp tu từ thường gặp.

Thứ tư, đó là khó khăn từ phía học sinh. Thực tế trong những giờ dạy tiếng Việt, tình trạng học sinh bị mất kiến thức gốc, kiến thức cũ là rất nhiều, từ đó, dễ nảy sinh tư tưởng chán học hoặc đối phó trong khi học. Đa số các em chưa biết cách dùng từ, đặt câu, không nhận diện được các thành phần câu, đặc biệt là các em không xác định và phân biệt được các biện pháp tu từ thường gặp... Kiểm nghiệm thực tế đối với 737 em học sinh cả 3 khối 10, 11 và 12 trường THPT Nguyễn Bình Khiêm, huyện Cư Jút, tỉnh Đắk Nông về việc nhận diện các biện pháp tu từ thường gặp trong một đề khảo sát mà chúng tôi thiết kế:

- Anh/chị hãy chỉ ra các biện pháp tu từ được sử dụng trong các câu thơ dưới đây:

Câu 1:

*Quê hương là chùm khế ngọt/ Cho con trèo hái mỗi ngày.*

(Quê hương - Đỗ Trung Quân).

Câu 2:

*Thân em như hạt mưa sa/ Hạt vào đài các hạt ra ruộng cày.*

(Ca dao)

Câu 3:

*Xe vẫn chạy vì miền Nam phía trước/ Chỉ cần trong xe có một trái tim.*

(Bài thơ về tiểu đội xe không kính - Phạm Tiến Duật).

Câu 4:

*Người ngắm trăng soi ngoài cửa sổ/ Trăng nhòm khe cửa ngắm nhà thơ*

(Ngắm trăng - Hồ Chí Minh).

*Bảng 1. Kết quả đánh giá*

Khối lớp	Câu 1 (So sánh)		Câu 2 (Ẩn dụ)		Câu 3 (Hoán dụ)		Câu 4 (Nhân hóa)	
	Đúng	Sai	Đúng	Sai	Đúng	Sai	Đúng	Sai
Lớp 10	60 (20.1%)	238 (79.9%)	35 (11.7%)	263 (88.3%)	13 (4.4%)	285 (95.6%)	81 (27.2%)	217 (72.8%)
Lớp 11	86 (40.6%)	126 (59.4%)	47 (22.2%)	165 (77.8%)	29 (13.7%)	183 (86.3%)	88 (41.5%)	124 (58.5%)
Lớp 12	111 (48.9%)	116 (51.1%)	72 (31.7%)	155 (68.3%)	48 (21.1%)	179 (78.9%)	103 (45.4%)	124 (54.6%)
Tổng	257 (34.9%)	480 (65.1%)	154 (20.9%)	583 (79.1%)	90 (12.2%)	647 (87.8%)	272 (36.9%)	465 (63.1%)

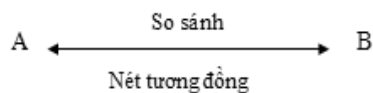
Từ bảng số liệu trên cho thấy, phần lớn học sinh chưa xác định đúng các biện pháp tu từ thường gặp, nhất là các biện pháp ẩn dụ (chiếm tới 79.1% học sinh trả lời sai) và biện pháp tu từ hoán dụ (chiếm 87.8% trả lời không đúng), còn các biện pháp tu từ khác, các em học sinh trả lời sai đều hơn 50% (trong đó nhân hóa 63.1%, so sánh 65.1%).

Nhận thức sâu sắc tính cấp thiết của vấn đề đã nêu, vì thế trong quá trình giảng dạy, chúng tôi không ngừng tìm tòi, khám phá để từng bước ứng dụng có hiệu quả phương pháp làm nhanh các bài tập tiếng Việt, nhất là các bài tập liên quan đến những biện pháp tu từ thường gặp. Chúng tôi đã thu được một số kinh nghiệm về nâng cao chất lượng giảng dạy môn Ngữ văn nói chung và phân môn tiếng Việt nói riêng bằng chính phương pháp làm nhanh các bài tập tiếng Việt mà mình đã nghiên cứu, ứng dụng giảng dạy ở một số tiết tiếng Việt trong trường phổ thông. Thực tế dạy học cho thấy, đó là phương pháp giúp học sinh khắc sâu kiến thức và dễ dàng nắm được những nội dung chính của bài học.

### 3. Một số phương pháp nhận diện và làm nhanh các bài tập liên quan đến các biện pháp tu từ thường gặp trong phân môn tiếng Việt ở nhà trường phổ thông

#### 3.1. Phương pháp nhận diện và làm nhanh bài tập về biện pháp tu từ so sánh

So sánh là đối chiếu sự vật, sự việc này với sự vật sự việc khác có nét tương đồng để làm tăng sức gợi hình, gợi cảm cho sự diễn đạt.



So sánh là biện pháp tu từ được sử dụng phổ biến nhất trong đời sống cũng như trong sáng tác văn học. Đặc biệt là trong quá trình sáng tác, so sánh được người nghệ sĩ sử dụng với tần số cao để biểu hiện những cảm xúc, những suy nghĩ, đánh giá của mình trước sự vật, sự việc thể hiện trong tác phẩm. Từ đó giúp người đọc hiểu rõ hơn về bản chất, đặc điểm của sự vật, sự việc, nhận thức một cách sâu sắc và biểu cảm về đối tượng chưa biết. Vậy làm thế nào để học sinh có thể nhận ra biện pháp tu từ so sánh một cách nhanh và hiệu quả nhất? Dưới đây nhóm tác giả xin đề xuất một số phương pháp:

##### 3.1.1. Tìm biện pháp so sánh dựa vào các từ ngữ so sánh

So sánh được chia làm 2 loại: so sánh ngang bằng và so sánh không ngang bằng và ở mỗi loại so sánh thường có các lớp từ so sánh đi kèm. Chẳng hạn ở so sánh ngang bằng (cấu trúc: A = B), ta dễ dàng bắt gặp lớp từ ngữ: như, giống như, chùng như, y như, tựa như, bằng, ...

Ví dụ:

*Công cha như núi Thái Sơn/ Nghĩa mẹ như nước trong nguồn chảy ra*

(Ca dao).

- Anh ta và tôi bằng tuổi nhau.

Ở loại so sánh không ngang bằng (cấu trúc A không bằng B), các lớp từ ngữ thường đi kèm là: hơn, hơn là, kém, không bằng, chẳng bằng, ...

Ví dụ:

*Những ngôi sao thức ngoài kia/ Chẳng bằng mẹ đã thức vì chúng con*

(Mẹ - Trần Quốc Minh).

- Thằng bé nhanh trí hơn anh trai nó.

Như vậy chỉ cần nắm vững lớp từ ngữ thường xuyên đi cùng với các loại so sánh thì việc tìm ra phép so sánh không phải là quá khó khăn đối với học sinh.

*Tìm biện pháp so sánh dựa vào từ hô ứng “bao nhiêu... bấy nhiêu”*

Câu có cặp từ hô ứng “bao nhiêu... bấy nhiêu” thường là câu so sánh. Do đó nếu học sinh thấy trong câu nào có từ hô ứng này (trong dạng bài tập tìm biện pháp tu từ) thì đó là phép so sánh. Có thể khái quát theo mô hình sau:

Ví dụ:

*Qua đình ngả nón trông đình/ Đình bao nhiêu ngói thương mình bấy nhiêu.*

(Ca dao).

*Ai ơi đừng bỏ ruộng hoang/ Bao nhiêu tấc đất tấc vàng bấy nhiêu*

(Ca dao).

*Tìm biện pháp so sánh dựa vào kiểu cấu trúc “A là B”*

Cấu trúc câu “A là B” là cấu trúc của câu so sánh (trong đó A là cái so sánh, còn B là cái được so sánh). Vì thế khi kiểu câu này xuất hiện, chúng ta dễ dàng nhận biết trong câu có sử dụng biện pháp tu từ so sánh.

Ví dụ:

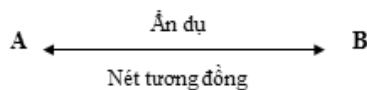
*Quê hương là chùm khế ngọt/ Cho con trèo hái mỗi ngày.*

(Quê hương - Đỗ Trung Quân).

**3.2. Phương pháp nhận diện và làm nhanh bài tập về biện pháp tu từ ẩn dụ**

*Tìm ẩn dụ dựa trên những nét tương đồng của sự vật, hiện tượng*

Ẩn dụ cũng là một trong biện pháp nghệ thuật quan trọng và được sử dụng nhiều nhất trong sáng tác văn học. Và cũng có thể nói rằng, những tác phẩm hay, tác phẩm giá trị để lại nhiều ấn tượng sâu đậm trong lòng người đọc và thoát khỏi quy luật băng hoại của thời gian thì trước hết tác phẩm đó là tác phẩm sử dụng thành công và hiệu quả biện pháp tu từ ẩn dụ. Tuy nhiên để nhận diện biện pháp nghệ thuật này trong câu thơ hay đoạn văn lại không hề đơn giản. Vì thế người học cần phải có cách thức, phương pháp để tìm ra nó. Muốn vậy, việc đầu tiên là cần phải nắm thật vững khái niệm - chìa khóa quan trọng để mở cánh cửa giải mã những bí mật ẩn dấu bên trong. Ẩn dụ là gọi tên sự vật, hiện tượng này bằng tên sự vật, hiện tượng khác do có nét tương đồng với nó nhằm tăng sức gợi hình gợi cảm cho sự diễn đạt. Ta có thể mô hình hóa khái niệm này bằng sơ đồ cụ thể như sau:



Như vậy, chiếc chìa khóa để tìm ra biện pháp tu từ ẩn dụ là dựa trên những nét tương đồng của sự vật, hiện tượng này với sự vật, hiện tượng khác được đưa ra so sánh. Điều đó có nghĩa là giữa hai sự vật, hiện tượng này phải có những điểm giống nhau, tương quan với nhau trên những phương diện nhất định. Ví dụ để tìm ra biện pháp ẩn dụ trong hai câu thơ:

*Thuyền về có nhớ bến chăng/ Bến thì một dạ khăng khăng đợi thuyền*

thì ta phải tìm ra được nét tương đồng giữa thuyền và bến với một cái gì đó có liên quan. Cần phải nhớ rằng trong ẩn dụ dù có lấy sự vật, hiện tượng nào ra so sánh đi chăng nữa thì mục đích cuối cùng là cũng để chỉ con người hoặc trực tiếp, gián tiếp liên quan đến con người (trong câu ca dao này thuyền và bến cũng là ẩn dụ cho con người). Đối với câu thơ trên, ta thấy thuyền là vật không cố định, không ở yên một chỗ và thường di chuyển. Do vậy không khó khăn khi ta tìm ra được nét tương đồng giữa thuyền với người con trai (người con trai trong xã hội xưa đầu đội trời, chân đạp đất chỉ ở bốn phương, thường ra đi lập nên sự nghiệp

lớn). Như vậy thuyền là ẩn dụ để chỉ người con trai. Tương tự, ta có thể lí giải về mối tương quan giữa bến và người con gái. Bến là vật cố định, đứng yên, không thay đổi vị trí. Người con gái thường là người ở lại, thủy chung, son sắt đợi chờ. Do vậy bến chính là hình ảnh ẩn dụ để chỉ người con gái.

*Tìm ẩn dụ dựa vào các công thức dân gian (mô típ)*

Trong sáng tác văn học, nhất là văn học dân gian, người nghệ sĩ thường sử dụng các mô típ quen thuộc như: thân em, em như, ước gì, buồn trông, rủ nhau,... Ở một số mô típ, người sáng tác luôn sử dụng biện pháp tu từ ẩn dụ. Ví dụ như mô típ thân em và em như, hình ảnh được đưa ra so sánh ở về sau chắc chắn là hình ảnh ẩn dụ (thường là ẩn dụ cho thân phận người phụ nữ trong xã hội xưa). Ta có thể khái quát công thức chung như sau:

Thân em (em như)  $\xrightarrow{\text{So sánh}}$  A  $\xrightarrow{\text{Ẩn dụ}}$  B

Trong đó A là đối tượng được so sánh, B là ẩn dụ (người phụ nữ trong xã hội xưa). Như vậy nếu gặp đúng mô típ quen thuộc trên, chỉ cần dựa vào công thức chung này, học sinh sẽ dễ dàng chỉ ra phép ẩn dụ. Mô típ này chúng ta bắt gặp nhiều trong ca dao, nhất là ở phần ca dao than thân. Thật không khó để chúng ta có thể kể ra các câu ca dao sử dụng kiểu công thức dân gian này:

- *Thân em như tấm lụa đào/ Phất phơ giữa chợ biết vào tay ai.*
- *Thân em như hạt mưa sa/ Hạt vào đài các hạt ra ruộng cày.*

Những hình ảnh được đưa ra so sánh như: tấm lụa đào, hạt mưa sa,...chính là những hình ảnh ẩn dụ. Có thể nói đây là phương pháp nhanh và hiệu quả nhất để tìm ra phép tu từ ẩn dụ.

**Tìm ẩn dụ dựa vào sự chuyển đổi cảm giác**

Thông thường mỗi con người có 5 giác quan với các chức năng riêng biệt: tai để nghe (thính giác), mắt để nhìn (thị giác), mũi để ngửi (khứu giác), lưỡi để nếm (vị giác), da để cảm nhận (xúc giác). Nếu trong sáng tác văn học, nhà văn sử dụng những hình ảnh mà chức năng của giác quan có sự chuyển đổi thì hình ảnh đó chính là hình ảnh ẩn dụ (thường gọi là ẩn dụ chuyển đổi cảm giác). Ví dụ trong câu thơ :

*Ngoài thềm rơi chiếc lá đa,/ Tiếng rơi rất mỏng như là rơi nghiêng*

(Đêm Côn Sơn - Trần Đăng Khoa).

Tiếng lá rơi, vốn là âm thanh, được thu nhận bằng thính giác, không có hình dáng, không cầm nắm được; ở đây, nhờ sự chuyển đổi cảm giác, cái nhẹ của tiếng lá rơi được gọi tả tinh tế, trở nên có hình khối cụ thể (mỏng - vốn là hình ảnh của xúc giác) và có dáng vẻ (rơi nghiêng - vốn là hình ảnh của thị giác). Đây là hình ảnh chuyển đổi cảm giác vì thế rơi rất mỏng và rơi nghiêng chính là ẩn dụ.

Hay: Chao ôi, trông con sông, vui như thấy nắng giòn tan sau kì mưa dầm, vui như nổi lại chiêm bao đứt quãng.

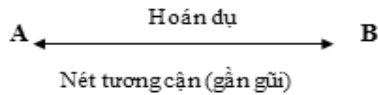
(Người lái đò sông Đà - Nguyễn Tuân).

Ở đây ta thấy nắng được thấy qua cơ quan thị giác còn giòn tan chỉ có thể cảm nhận bằng xúc giác ( sờ, cầm, nắm). Như vậy nắng giòn tan là hình ảnh chuyển đổi cảm giác và đó là hình ảnh ẩn dụ.

### 3.3. Phương pháp nhận diện và làm nhanh bài tập về biện pháp tu từ hoán dụ

Hoán dụ là gọi tên sự vật, hiện tượng, khái niệm bằng tên sự vật, hiện tượng khác có quan hệ gần gũi với nó nhằm tăng sức gợi hình gợi cảm cho sự diễn đạt.

Thực tế dạy học trong Nhà trường phổ thông cho thấy, đa số học sinh vẫn còn mơ hồ và chưa phân biệt được phép tu từ ẩn dụ và hoán dụ. Trong quá trình làm bài tập, khá nhiều em vẫn còn bị nhầm lẫn giữa hai biện pháp tu từ này. Vì thế trang bị cho các em phương pháp nhận diện và làm nhanh các bài tập về biện



pháp tu từ hoán dụ là hết sức cần thiết. Trong quá trình thực dạy và nghiên cứu, nhóm tác giả xin đề xuất một số phương pháp sau:

**Tìm hoán dụ dựa vào sự xuất hiện của các bộ phận trên cơ thể người**

Đây là cách thức đơn giản nhất để tìm ra hoán dụ. Thực chất đây là kiểu lấy bộ phận để gọi toàn thể. Vì thế nếu trong câu thơ hay câu văn có sự xuất hiện của các bộ phận cơ thể (hoặc các từ đi kèm với các bộ phận cơ thể) thì từ đó chính là hoán dụ. Có thể lấy một số ví dụ sau (hoán dụ là những từ in đậm):

- *Bàn tay ta làm nên tất cả/ Có sức người sỏi đá cũng thành cơm.*

(Bài ca võ đất - Hoàng Trung Thông).

- *Mắt thương nhớ ai/ Mắt ngủ không yên.*

(Ca dao).

**Tìm hoán dụ dựa vào sự xuất hiện của trang phục hay những vật dụng của con người**

Cũng giống như biện pháp ẩn dụ, mục đích cuối cùng của hoán dụ cũng là để chỉ con người hoặc những gì liên quan đến con người. Vì thế phương pháp tìm ra hoán dụ bằng cách dựa vào các trang phục hay những sự vật mà con người thường sử dụng cũng không ngoài quy luật chung đó. Xét đến cùng đây là cách thức lấy sự vật để gọi tên con người mang nó. Do vậy trong câu thơ hay đoạn văn, nếu có sự xuất hiện từ ngữ chỉ trang phục (hay những từ ngữ kết hợp với nó) như áo, quần, áo nâu, áo xanh, áo tứ thân,... hoặc những sự vật con người thường sử dụng (khăn, mũ, dép, son phấn,...) thì những từ và cụm từ kết hợp với nó là hoán dụ.

Ví dụ:

- *Áo nâu liền với áo xanh/ Nông thôn cùng với thị thành đứng lên*

(Ba mươi năm đời ta có Đảng - Tố Hữu).

- *Áo chàm đưa buổi phân li/ Cầm tay nhau biết nói gì hôm nay.*

(Việt Bắc - Tố Hữu).

**Tìm hoán dụ dựa vào sự xuất hiện của số đếm**

Tìm biện pháp hoán dụ bằng cách dựa vào số đếm là phương pháp làm bài tập nhanh rất có hiệu quả. Phương pháp này dễ nắm bắt bởi lẽ chỉ cần dựa vào sự xuất của số đếm (hoặc những từ kết hợp với số đếm) thì chắc chắn từ (hoặc cụm từ kết hợp) đó là hoán dụ.

Ví dụ:

- *Một cây làm chẳng nên non/ Ba cây chụm lại nên hòn núi cao.*

(Ca dao).

- *Ngày ngày dòng người đi trong thương nhớ/ Kết tràng hoa dâng bảy mươi chín mùa xuân.*

(Viếng Lăng Bác - Viễn Phương).

**Tìm hoán dụ dựa vào vật chứa đựng và vật bị chứa đựng**

Phương pháp này yêu cầu người học phải tinh ý nhận ra được đâu là vật chứa đựng và đâu là vật bị chứa đựng. Thông thường vật chứa đựng là vật lớn hơn, thường biểu hiện cho ý nghĩa tổng quát, khái quát, bao trùm,... còn vật bị chứa đựng là vật nhỏ hơn và thường biểu hiện cho chi tiết, cái cụ thể, cái bị che phủ,... Chẳng hạn, khi xét ví dụ sau:

*Vì sao trái đất nặng ân tình/ Nhắc đến tên người Hồ Chí Minh.*

(Theo chân Bác - Tố Hữu).

Ta dễ dàng nhận ra trái đất là vật chứa đựng bởi nó là từ chỉ ý nghĩa tổng quát, bao trùm lên tất cả. Nó biểu thị cho tất cả con người sống trên mặt đất (vật bị chứa đựng). Vì thế trái đất ở đây là hình ảnh hoán dụ. Tương tự như vậy, không mấy khó khăn để chúng ta tìm ra hình ảnh hoán dụ trong câu thơ:

*Bác nhớ miền Nam nỗi nhớ nhà/ Miền Nam mong Bác nỗi mong cha.*

(Bác ơi - Tố Hữu).

Miền Nam là vật chứa đựng, nó biểu thị cho tất cả con người đang sống ở miền Nam (vật bị chứa đựng). Vì thế miền Nam là hình ảnh hoán dụ.

Như vậy muốn làm tốt kiểu bài này, học sinh trước hết phải nắm vững và tìm ra được vật chứa đựng và vật bị chứa đựng. Khi nắm được chiếc chìa khóa này thì việc tìm ra phép hoán dụ là điều rất dễ dàng.

#### **3.4. Phương pháp nhận diện và làm nhanh bài tập về biện pháp tu từ nhân hóa**

Nhân hoá là cách gọi hoặc tả con vật, cây cối, đồ vật, hiện tượng thiên nhiên bằng những từ ngữ vốn được dùng để gọi hoặc tả con người; làm cho thế giới loài vật, cây cối đồ vật,... trở nên gần gũi với con người, biểu thị được những suy nghĩ tình cảm của con người.

Nhân hóa cũng là một biện pháp tu từ được sử dụng rộng rãi trong sáng tác văn học và mang lại hiệu quả thẩm mỹ cao, nó góp phần làm cho câu văn, bài văn thêm cụ thể, sinh động, gợi cảm.

Có thể nói rằng, so với việc tìm ra biện pháp tu từ ẩn dụ, hoán dụ và so sánh thì việc tìm ra phép ẩn dụ đơn giản hơn. Bởi lẽ chỉ cần dựa vào các từ gọi hay miêu tả con vật, cây cối, đồ vật, hiện tượng thiên nhiên (người viết gọi chung là sự vật) mang những thuộc tính của con người thì chắc chắn đó là phép ẩn dụ. Tuy nhiên để cụ thể, chi tiết và nhất là để tiện cho việc học sinh tìm nhanh biện pháp tu từ nhân hóa trong quá trình làm bài tập, nhóm tác giả xin đề xuất một số phương pháp sau:

##### **Tìm nhân hóa dựa vào từ miêu tả hình dáng con người của sự vật**

Trong dạng bài tập tiếng Việt yêu cầu học sinh tìm các biện pháp tu từ nghệ thuật trong câu, nếu có những từ miêu tả hình dáng con người của sự vật thì từ đó chắc chắn là nhân hóa.

Ví dụ:

*Thân gầy guộc, lá mong manh/ Mà sao nên lữ nên thành tre ơi*

(Tre Việt Nam - Nguyễn Duy).

*- Sông Hương đã chuyển dòng một cách liên tục, vòng giữa khúc quanh đột ngột, uốn mình theo những đường cong thật mềm.*

(Ai đã đặt tên cho dòng sông - Hoàng Phủ Ngọc Tường).

##### **Tìm nhân hóa dựa vào từ miêu tả hoạt động con người của sự vật**

Đây là cách thức đơn giản để tìm ra biện pháp tu từ nhân hóa, bởi vì chỉ cần dựa vào từ trong câu miêu tả hoạt động con người của sự vật thì học sinh dễ dàng biết đó chính là phép nhân hóa.

Ví dụ:

*- Mặt trời xuống biển như hòn lửa/ Sóng đã cài then, đêm sập cửa.* (Đoàn thuyền đánh cá - Huy Cận).

##### **Tìm nhân hóa dựa vào từ diễn tả tâm trạng con người của sự vật**

Tương tự như việc tìm phép nhân hóa đã trình bày ở trên, nếu trong câu có các từ diễn tả tâm trạng con người của sự vật thì các từ đó là nhân hóa.

Ví dụ:



*Từ đây như đã tìm đúng đường về, sông Hương vui tươi hẳn lên giữa những biển bãi xanh biếc của vùng ngoại ô Kim Long...*

(Ai đã đặt tên cho dòng sông - Hoàng Phủ Ngọc Tường).

#### **Tìm nhân hóa dựa vào từ diễn tả tính cách con người của sự vật**

Tìm nhân hóa dựa vào từ diễn tả tính cách con người của sự vật cũng được coi là phương pháp làm nhanh các dạng bài tập tìm các biện pháp tu từ. Bởi vì chỉ cần dựa vào những từ diễn tả tính cách con người của sự vật thì đó chắc chắn là phép nhân hóa.

Ví dụ:

*- Dòng sông mới điệu làm sao/ Nắng lên mặc áo lụa đào thướt tha*

(Dòng sông mặc áo - Nguyễn Trọng Tạo).

#### **4. Kết luận**

Thực tiễn dạy học cho thấy, khi sử dụng các phương pháp nhận diện và làm nhanh các bài tập liên quan đến các biện pháp tu từ thường gặp trong phân môn tiếng Việt thì đa số học sinh đều nắm vững kiến thức bài học. Phương pháp này đặc biệt có hiệu quả cao đối với học sinh còn cảm thấy mơ hồ, chưa phân biệt được một số biện pháp tu từ thường gặp.

Tất nhiên khi sử dụng phương pháp nhận diện và làm nhanh các bài tập liên quan đến các biện pháp tu từ thường gặp trong phân môn tiếng Việt đòi hỏi giáo viên không phải áp dụng những phương pháp này một cách cực đoan cứng nhắc mà trong quá trình dạy học, người dạy học cần phải linh hoạt và sáng tạo nhằm tạo cho học sinh một môi trường học tập năng động, tích cực, phát huy được khả năng tư duy của mình. Có như vậy các phương pháp đã trình bày ở trên mới phát huy được hiệu quả tối ưu của nó.

#### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Bùi Minh Toán (chủ biên) (2002). Tiếng Việt thực hành. Nxb Giáo dục.
- [2] Nguyễn Công Đức (chủ biên) (1995). Bài tập tiếng Việt II. Nxb Giáo dục.
- [3] Sách Giáo Khoa Ngữ văn 6 tập 1. Nxb Giáo dục (2021).
- [4] Sách Giáo Khoa Ngữ văn 10 tập 1, Nxb Giáo dục (2021).
- [5] Sách Giáo Khoa Ngữ văn 12 tập 1, 2, Nxb Giáo dục (2021).

#### **ABSTRACT**

##### **Methods of identification and quick doing exercises related to frequently common remedies in Vietnamese subject in high school**

The method of quickly identifying and doing exercises related to rhetorical measures commonly encountered in the Vietnamese language subject is one of the teaching methods that bring practical effectiveness, which is especially important to both teachers and students. focus on teaching Literature in high schools today. Through the article, the authors have researched and proposed methods to help students identify and do Vietnamese exercises quickly, especially exercises related to common rhetorical measures, thereby helping students Students increasingly love Vietnamese, love their mother tongue, especially can be interested in exercises related to Vietnamese. This will contribute to improving the quality of Literature in general and Vietnamese in particular in high schools.

**Keywords:** *Methods, Vietnamese exercises, common rhetorical measures, Vietnamese subject, subject quality.*

## ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN TRẢI NGHIỆM - NGUYÊN TẮC, QUY TRÌNH VÀ ĐÁNH GIÁ

Trần Thị Trinh Huệ<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Học tập trải nghiệm là lý thuyết được hình thành và phát triển vào những thập niên cuối của thế kỷ 20 bởi David Kolb. Cho đến nay lý thuyết này đã trở thành một trong những lý thuyết có sức ảnh hưởng to lớn và được nghiên cứu, ứng dụng trong nhiều khía cạnh của giáo dục mà một trong số đó là dạy học ngoại ngữ. Tuy nhiên làm thế nào đảm bảo được chất lượng dạy học ngoại ngữ nói chung và dạy học tiếng Anh nói riêng theo tiếp cận trải nghiệm là tương đối khó khăn đối với giáo viên. Bài viết này cung cấp hệ thống một số vấn đề lý luận về đảm bảo chất lượng dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm bao gồm cơ sở lý thuyết nền tảng, những đặc điểm, ưu – nhược điểm, nguyên tắc, quy trình tổ chức dạy học và đánh giá, trên cơ sở đó các giáo viên tiếng Anh có thể vận dụng trong quá trình dạy học của mình.

**Từ khóa:** Học tập trải nghiệm, dạy học theo tiếp cận trải nghiệm, dạy học tiếng Anh, đảm bảo chất lượng.

### 1. Đặt vấn đề

Lý thuyết học tập qua trải nghiệm coi trọng kinh nghiệm là yếu tố quan trọng nhất đối với việc học. Như khởi đầu của lý thuyết này, David Kolb phát biểu “Học tập là quá trình mà kiến thức được tạo ra thông qua sự biến đổi của kinh nghiệm” (Kolb, 1984). Học tập trải nghiệm nhấn mạnh kinh nghiệm của người đóng vai trò trung tâm của quá trình học tập. Lý thuyết này cũng gắn liền với việc gắn quá trình học tập với hành động, học tập bằng cách làm việc và học tập thông qua khám phá và tìm tòi. Với tư cách một triết lý và phương pháp luận, lý thuyết học tập trải nghiệm khuyến khích các nhà giáo dục “tham gia có mục đích với người học trong các trải nghiệm trực tiếp và phản ánh tập trung để nâng cao kiến thức, phát triển kỹ năng và làm rõ các giá trị đối với họ.” (Hiệp hội Giáo dục trải nghiệm - Association for Experiential Education).

Trải nghiệm là thứ làm phong phú cuộc sống của chúng ta, là cái mà chúng ta có được trong quá trình sống dẫn đến sự hòa hợp giữa thực tại bên trong và bên ngoài (Kujalova, 2005). Tuy nhiên, có trải nghiệm không có nghĩa là chúng ta đã học được những kiến thức, hay nói cách khác trải nghiệm không chỉ đơn thuần là những gì xảy ra với chúng ta mà quan trọng hơn, đó là những gì chúng ta làm với những trải nghiệm đó (Neill, 2004). Trải nghiệm phải là sự chủ động của chính người học và mang lại sự thay đổi nhất định cho nhân cách. Kiến thức là kết quả của việc tham gia tích cực của người học trong quá trình học tập thông qua trải nghiệm với sự đồng hành của giáo viên. Chính vì vậy mặc dù đặc biệt nhấn mạnh đến vai trò trung tâm của người học nhưng lý thuyết học tập dựa vào trải nghiệm cũng chú ý đến vai trò của người giáo viên với tư cách của những người hướng dẫn, giúp đỡ người học trong quá trình học tập.

Việt Nam đang trong quá trình đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục chuyển từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Theo đó, đổi mới phương pháp dạy học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức; tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển

---

Ngày nhận bài: 12/10/2022. Ngày nhận đăng: 25/11/2022.

<sup>1</sup> Trường Đại học Hà Nội

e-mail: [tranthitrinhhue@gmail.com](mailto:tranthitrinhhue@gmail.com)

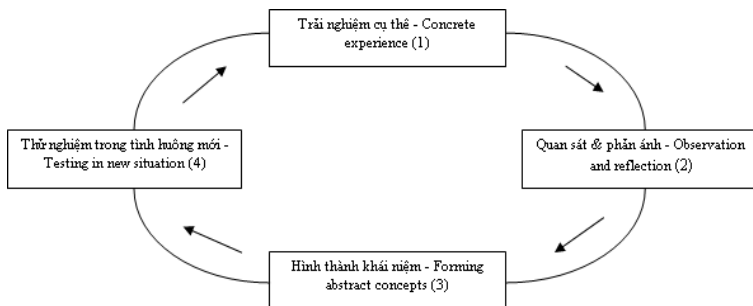
năng lực có thể coi là một trong những giải pháp then chốt mang tính đột phá để thực hiện việc đổi mới căn bản, toàn diện này. Việc thực hiện đổi mới phương pháp dạy học ở tất cả các môn học nói chung, các môn ngoại ngữ nói riêng (trong đó có môn tiếng Anh) là yêu cầu tất yếu. Đồng thời chương trình giáo dục phổ thông 2018 cũng đã được xây dựng với quan điểm tăng cường các hoạt động trải nghiệm và là hoạt động bắt buộc xuyên suốt tất cả các cấp học nhằm phát triển năng lực thích ứng với cuộc sống cho học sinh.

Dạy học theo tiếp cận trải nghiệm là chiến lược, phương pháp dạy học dựa trên lý thuyết học tập qua trải nghiệm. Giá trị mà phương pháp dạy học này đem lại cho người học không đơn thuần chỉ là kiến thức mà còn là sự phát triển của các năng lực hành động; của sự chủ động, tích cực đối với việc học tập. Với những giá trị mang lại này, việc ứng dụng dạy học theo tiếp cận trải nghiệm có thể là một trong những giải pháp hữu hiệu để thực hiện đổi mới phương pháp dạy học nói chung cũng như đổi mới phương pháp dạy học môn tiếng Anh nói riêng trong nhà trường phổ thông hiện nay. Nhưng dạy học theo tiếp cận trải nghiệm nói chung và dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm nói riêng không phải có những hạn chế. Hơn thế nữa, việc vận dụng mô hình học tập trải nghiệm vào hoạt động dạy học ở Việt Nam hiện nay vẫn còn rất nhiều khó khăn. Bài viết này khái quát một số vấn đề lý luận của việc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm với mục đích cung cấp một nền tảng cho các giáo viên tiếng Anh để đảm bảo chất lượng giáo dục khi ứng dụng phương pháp này trong hoạt động dạy học tiếng Anh.

**2. Lý thuyết về học tập qua trải nghiệm và chu trình EL của Kolb**

Lý thuyết học tập qua trải nghiệm cung cấp một mô hình tổng thể về quá trình học tập của một cá nhân, trong đó đề cập đến cách họ học hỏi, trưởng thành và phát triển. Lý thuyết này được David Kolb và Ron Fry phát triển vào những năm 70 của thế kỉ XX và được Kolb tổng kết trong tác phẩm nổi tiếng “Học tập trải nghiệm” xuất bản vào năm 1984. Một số lý do chính giải thích tại sao lý thuyết này được gọi là "Học tập trải nghiệm" được chính David Kolb, cha đẻ của nó, lý giải bao gồm: Thứ nhất, thuật ngữ “trải nghiệm” được sử dụng để phân biệt học tập trải nghiệm với lý thuyết học tập nhận thức, có xu hướng nhấn mạnh nhận thức hơn là các trải nghiệm của người học, và lý thuyết học tập hành vi phủ nhận bất kỳ vai trò của các trải nghiệm chủ quan trong quá trình học tập; ii. Thứ hai, nguồn gốc của nó bắt nguồn từ các công trình của Dewey, Lewin và Piaget. Chủ nghĩa triết học thực dụng của Dewey, các quan điểm tâm lý học xã hội của Lewin và nhận thức luận di truyền về phát triển nhận thức của Piaget đã kết hợp với nhau để tạo thành một quan điểm độc đáo về học tập và phát triển. (Kolb, 1984).

Theo Kolb, học tập trải nghiệm bao gồm bốn yếu tố cơ bản: trải nghiệm cụ thể (concrete experience), quan sát và phản ánh (observation and reflection), sự hình thành các khái niệm trừu tượng (the formation of abstract concepts) và thử nghiệm trong một tình huống mới (testing in a new situation). Chu trình EL (Experiential Learning) nổi tiếng của Kolb với bốn thành phần đó có thể được mô tả bởi hình ảnh như sau:



Hình 1. Chu trình học tập trải nghiệm của Kolb (Smith, 1996)

Chu trình học tập với bốn giai đoạn được diễn giải với những trải nghiệm tức thì hoặc cụ thể là cơ sở để quan sát và phản ánh. Sự phản ánh này được đồng hóa và chất lọc thành những khái niệm trừu tượng mà từ đó có thể rút ra những hàm ý mới cho hành động. Những hàm ý này có thể được kiểm tra tích cực và phục

vụ hướng dẫn trong việc tạo ra những trải nghiệm mới. (Kolb, 1984).

**Trải nghiệm cụ thể:** Chu trình quá trình học tập của Kolb bắt đầu bằng một trải nghiệm cụ thể. Đây có thể là một trải nghiệm hoàn toàn mới hoặc một trải nghiệm được mô phỏng lại đã xảy ra. Trong một trải nghiệm cụ thể, mỗi người học tham gia vào một hoạt động hoặc nhiệm vụ. Kolb tin rằng chìa khóa của việc học là sự tham gia. Người học chỉ đọc về nó hoặc xem nó trong hành động là chưa đủ. Để tiếp thu kiến thức mới, người học phải tích cực tham gia vào nhiệm vụ.

**Quan sát và phản ánh:** Sau khi tham gia vào trải nghiệm cụ thể, người học bước trở lại để suy nghĩ về nhiệm vụ. Giai đoạn này trong chu trình học tập cho phép người học đặt câu hỏi và thảo luận về kinh nghiệm với những người khác. Giao tiếp ở giai đoạn này rất quan trọng, vì nó cho phép người học xác định bất kỳ sự khác biệt nào giữa sự hiểu biết của họ và bản thân kinh nghiệm.

**Hình thành các khái niệm trừu tượng:** Bước tiếp theo trong chu trình học tập là hiểu những sự kiện này. Người học cố gắng rút ra kết luận của kinh nghiệm bằng cách phản ánh kiến thức trước đây của họ, sử dụng các ý tưởng mà họ đã quen thuộc hoặc thảo luận về các lý thuyết có thể có với các đồng nghiệp. Người học chuyển từ quan sát phản xạ sang hình thành khái niệm trừu tượng khi họ bắt đầu phân loại các khái niệm và hình thành kết luận về các sự kiện đã xảy ra. Điều này liên quan đến việc giải thích kinh nghiệm và so sánh với hiểu biết hiện tại của họ về khái niệm này. Các khái niệm không cần phải là "mới"; người học có thể phân tích thông tin mới và sửa đổi kết luận của họ về những ý tưởng đã có.

**Thử nghiệm trong tình huống mới:** Giai đoạn này trong chu trình là giai đoạn thử nghiệm. Người học quay lại tham gia vào một nhiệm vụ, lần này với mục tiêu áp dụng những kết luận của họ vào những trải nghiệm mới. Họ có thể đưa ra dự đoán, phân tích nhiệm vụ và lập kế hoạch cho những kiến thức thu được trong tương lai. Bằng cách cho phép người học đưa kiến thức của họ vào thực tế và cho thấy nó có liên quan như thế nào đến cuộc sống của họ, bạn đang đảm bảo rằng thông tin được lưu giữ trong tương lai.

Ưu điểm của dạy học theo tiếp cận trải nghiệm được Chickering (1987) nhấn mạnh: “Các vấn đề liên quan đến trải nghiệm đều hướng tới năng lực hiểu biết và thực hiện công việc nào đó. Nó nhắc nhở chúng ta rằng, giáo dục không chỉ là phát triển các kỹ năng và bổ sung kiến thức còn thiếu. Nó còn đóng góp nhiều hơn nữa cho sự phát triển trí tuệ phức tạp và các phạm trù phổ biến về sự phát triển con người cần thiết cho một cộng đồng hiệu quả. Nó giúp HS đối phó với các nhiệm vụ không ngừng thay đổi trong chu kỳ sống và thay đổi xã hội nhanh chóng. ...”. Dạy học theo tiếp cận trải nghiệm sẽ đem lại cho học sinh một số lợi ích sau:

- + Cân bằng giữa nhận thức, cảm xúc và hành vi;
- + Có cơ hội học tập chia sẻ;
- + Tận dụng những kinh nghiệm sẵn có để tạo ra kinh nghiệm mới;
- + Phát triển được tối đa các năng lực hữu dụng liên quan đến môi trường làm việc trong tương lai;
- + Áp dụng được kiến thức vào công việc cụ thể;
- + Nâng cao tính chủ động, sáng tạo của học sinh. Bên cạnh đó, dạy học theo tiếp cận trải nghiệm cũng theo Chickering có một số nhược điểm như sau:
- + Kết quả của quá trình học tập qua trải nghiệm dựa chủ yếu vào cách học do học sinh tự đánh giá;
- + Mang tính cá nhân và khiến giáo viên khó hiểu và giải thích được sự thay đổi của kinh nghiệm trong mỗi học sinh;
- + Nếu lạm dụng hoặc sử dụng không khéo chiến lược dạy học này, có thể gây tư duy lười biếng và làm hạn chế khả năng phát triển tư duy trừu tượng;
- + Không hữu ích khi mục đích dạy học chủ yếu là chuyển tải tri thức có tính hệ thống, các thông tin và sự kiện;
- + Dạy học theo tiếp cận trải nghiệm ở THPT đòi hỏi có nhiều thời gian và luôn đặt ra những yêu cầu cao về năng lực của GV với tư cách là người điều phối.

Như vậy, dạy học theo tiếp cận trải nghiệm luôn có những ưu điểm và nhược điểm nhất định. Do đó, trong quá trình tổ chức dạy học theo tiếp cận này, người giáo viên nắm vững quy trình cũng như hết sức khéo léo trong việc điều khiển hoạt động học tập của học sinh nhằm phát huy hết ưu điểm và hạn chế tối đa những nhược điểm của phương pháp dạy học này.

### **3. Nguyên tắc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm**

Trong nhiều lớp học tiếng Anh trên khắp thế giới, học sinh được tham gia vào các hoạt động mà thông qua đó các em được tiếp xúc với ngôn ngữ mục tiêu (tiếng Anh) và được cung cấp các bài tập để thực hành ngôn ngữ trong nhiều hoạt động khác nhau. Các hoạt động này về cơ bản cung cấp cho học sinh kinh nghiệm cụ thể để học tiếng Anh. Tuy nhiên, có một số nguyên tắc nhất định mà khi thiết kế và tổ chức hoạt động dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm các giáo viên cần phải tuân thủ để đảm bảo chất lượng.

Thứ nhất, dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm được xây dựng trên nguyên tắc rằng việc học ngôn ngữ (tiếng Anh) được tạo điều kiện thuận lợi khi học sinh tham gia hợp tác làm việc trong một dự án hoặc nhiệm vụ cụ thể (Knutson, 2003).

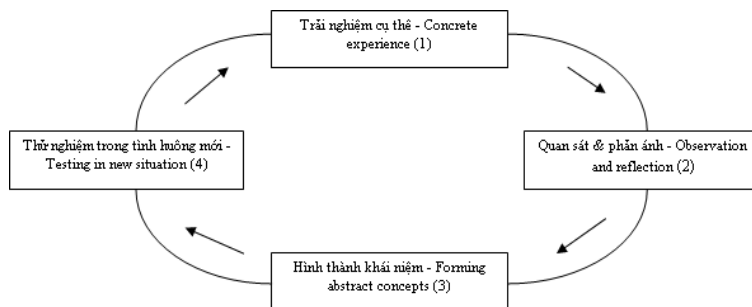
Thứ hai, việc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm đòi hỏi giáo viên phải ngữ cảnh hóa ngôn ngữ tích hợp bốn kỹ năng (nghe, nói, đọc, viết) và hướng tới các mục đích đích thực, trong thế giới thực. Dạy học theo tiếp cận trải nghiệm nhấn mạnh đến những tiếp xúc trực tiếp với chủ đề đang được nghiên cứu thay vì chỉ đơn giản là nghe, nói, đọc và nói về nó. Nó cũng cần sự tương tác mang tính vật chất vào các hiện tượng (Brown, 2007). Brown nói thêm rằng dạy học theo tiếp cận trải nghiệm có xu hướng nhấn mạnh vào các khía cạnh tâm lý của việc học ngôn ngữ bằng cách cho học sinh tham gia vào các hành động thể chất mà ở đó, ngôn ngữ là yếu tố phụ mang tính củng cố. Thông qua hành động, học sinh được thu hút vào việc sử dụng nhiều kỹ năng ngôn ngữ. Trong lĩnh vực dạy học ngôn ngữ thứ hai, phương pháp dạy học theo tiếp cận trải nghiệm khuyến khích người học phát triển các kỹ năng ngôn ngữ mục tiêu thông qua kinh nghiệm làm việc cùng nhau trong một nhiệm vụ cụ thể, thay vì chỉ kiểm tra các yếu tố rời rạc của ngôn ngữ mục tiêu đó. Đối với giai đoạn sau trải nghiệm đó, học sinh sau đó được yêu cầu tích cực tham gia vào những kinh nghiệm trong quá khứ của chính họ và tập trung vào tương lai (Knutson, 2003). Ngoài sự phát triển ngôn ngữ của học sinh đạt được thông qua kinh nghiệm làm việc cùng nhau để thực hành ngôn ngữ mục tiêu, dạy học theo tiếp cận trải nghiệm bao hàm nhiều lợi ích tiềm năng khác cho học sinh khi học tiếng Anh như tăng cường động lực học ngoại ngữ, sự đầu tư vào quá trình học tập và nhu cầu khám phá, hiểu biết về văn hóa bản địa (Kujalova, 2005).

Có nhiều hoạt động hoặc kỹ thuật phong phú tương ứng với các nguyên tắc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm. Những kỹ thuật đó có xu hướng lấy người học làm trung tâm, bao gồm các loại dự án thực hành như dự án thiên nhiên, dự án nghiên cứu, trải nghiệm đa văn hóa, các chuyến đi thực tế và các hoạt động đóng vai và mô phỏng. Mặt khác, có một số kỹ thuật do giáo viên kiểm soát có thể được bao gồm sử dụng đạo cụ, hình ảnh, các phiên trình diễn, chơi các trò chơi và ca hát, sử dụng các phương tiện truyền thông như truyền hình và phim (Brown, 2007).

### **4. Quy trình dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm trong nhà trường phổ thông**

Dựa trên chu trình của Kolb, Koenderman (2000) cung cấp mô hình về quy trình tổ chức lớp học trải nghiệm bao gồm một loạt trình tự của các hoạt động trong lớp từ phần giới thiệu chủ đề đến phần kết luận, đồng thời đề xuất bốn giai đoạn trong một lớp học trải nghiệm bao gồm: i. Giai đoạn tiếp xúc (Exposure phase); ii. Giai đoạn tham gia (Participation phase), iii. Giai đoạn nội bộ/chủ quan hóa (Internalization phase) và iv. Giai đoạn phổ biến/chuyển giao (Dissemination or transfer phase) (dẫn theo Knutson, 2003).

Trong giai đoạn tiếp xúc, một chủ đề được giới thiệu và học sinh có cơ hội để suy ngẫm về kinh nghiệm của chính họ và liên hệ chủ đề với mục tiêu học tập cá nhân; trong giai đoạn tham gia, học sinh tham gia vào một hoạt động, trong lớp học hoặc bên ngoài nhằm mục đích xây dựng hoặc nâng cao kinh nghiệm trước đây của họ; trong giai đoạn nội bộ hóa, giáo viên bắt đầu thực hiện các bài tập phỏng vấn, và học sinh có cơ hội phản ánh về sự tham gia của họ trong hoạt động đã tham gia cũng như thảo luận về những tác động



Hình 2. Quy trình tổ chức lớp học trải nghiệm (Nguồn: Koenderman, 2000; dẫn theo Knutson, 2003)

tiềm ẩn của các trải nghiệm đối với hành vi hoặc thái độ trong tương lai của họ; và cuối cùng, trong giai đoạn phổ biến hoặc chuyển giao, học sinh áp dụng và trình bày những gì đã học được của bản thân, liên kết nó với thế giới bên ngoài lớp học.

Việc dạy học tiếng Anh thông qua trải nghiệm phải đảm bảo nguyên tắc việc học ngôn ngữ được tạo điều kiện thuận lợi khi học sinh hợp tác tham gia làm việc trong một dự án hoặc nhiệm vụ như đã nêu ở trên (Knutson, 2003). Một quy trình tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm có thể được thiết lập như sau:

1. Giai đoạn tiếp xúc. Học sinh được bắt đầu tham gia thực hiện dự án hoặc nhiệm vụ và được kích hoạt lược đồ nền (schema), kinh nghiệm trong quá khứ và kiến thức trước đây của họ về chủ đề của dự án. Theo Brown, lược đồ được định nghĩa là “thông tin, kiến thức, cảm xúc, kinh nghiệm và văn hóa” (Brown, 2007). Giai đoạn này đưa ra các kỹ thuật rõ ràng và hiệu quả để kích hoạt các lược đồ nền của học sinh.. Thông qua giai đoạn tiếp xúc, học sinh có cơ hội hiểu được các mục tiêu của hoạt động và đặt ra các mục tiêu cho bản thân. Vai trò của giáo viên trong giai đoạn này là chỉ đạo, điều khiển lớp học bằng cách sử dụng câu hỏi gợi mở để khuyến khích sự phản ánh về kinh nghiệm trong quá khứ của học sinh và liên hệ điều đó với chủ đề hoặc hoạt động mới.

2. Giai đoạn tham gia. Giai đoạn này cung cấp kinh nghiệm cụ thể hoặc hoạt động thực tế. Vì nó được thiết kế theo mô hình học tập dựa trên dự án hoặc dựa trên nhiệm vụ, học sinh được khuyến khích làm việc hợp tác trong nhóm. Sau đó, học sinh tích cực tham gia vào trải nghiệm trực tiếp trong việc sử dụng tiếng Anh bằng cách giao tiếp với các bạn trong nhóm. Richard (2001) nhấn mạnh rằng thông qua việc thu hút học sinh học ngôn ngữ dựa trên nhiệm vụ sẽ tạo cơ hội tốt hơn cho giao tiếp thực tế. Học sinh sẽ học ngôn ngữ bằng cách tương tác một cách có mục đích trong khi tham gia vào các hoạt động và nhiệm vụ. Lý thuyết hỗ trợ giai đoạn này là lý thuyết của Vygotsky (1978) về vùng phát triển gần (zone of proximal development - ZPD) đề cập đến khoảng cách giữa khả năng hiện tại của học sinh và khả năng tiềm ẩn của họ. Việc áp dụng lý thuyết của Vygotsky trong ngữ cảnh học tiếng Anh đã chỉ ra rằng sự tương tác giữa người học và người học thực sự có lợi cho học sinh trong việc học tiếng Anh với tư cách là ngoại ngữ thứ hai (Knutson, 2003). Vai trò của giáo viên trong giai đoạn này bao gồm: 1) Lựa chọn, điều chỉnh, tạo ra nhiệm vụ và sau đó hình thành một trình tự giảng dạy phù hợp với nhu cầu, sở thích và trình độ kỹ năng ngôn ngữ của học sinh; 2) Chuẩn bị cho học sinh các nhiệm vụ bao gồm các hướng dẫn nhiệm vụ được trình bày rõ ràng giúp học sinh học hoặc nhớ lại các từ và cụm từ hữu ích để tạo điều kiện hoàn thành nhiệm vụ, đồng cung cấp một phần minh chứng về việc thực hiện nhiệm vụ; 3) Sử dụng nhiều kỹ thuật tập trung dưới dạng khác nhau, bao gồm các hoạt động tập trung chú ý trước nhiệm vụ, khám phá văn bản, tiếp xúc có hướng dẫn với các nhiệm vụ song song và sử dụng tài liệu được đánh dấu. (Richard, 2001).

3. Giai đoạn nội bộ hóa. Trong giai đoạn này, giáo viên đóng vai trò là người hỗ trợ để giúp học sinh phản ánh về kinh nghiệm học tiếng Anh của họ trong giai đoạn tham gia. Giáo viên phải khéo léo đặt câu hỏi để thu hút sự chú ý của học sinh đến những cảm nhận của bản thân các em và sự tham gia vào trải nghiệm học tiếng Anh. Sự phản ánh này có liên quan rất lớn đến cảm xúc và bản sắc của học sinh. Trong

giai đoạn nội bộ hóa, học sinh được hỏi về việc học tiếng Anh của chính các em và cách mà chúng cảm thấy sự tiến triển của chính hoạt động đó, cũng như cách học sinh cảm thấy được đóng góp vào sự tiến bộ của chính mình. Giáo viên sẽ không đánh giá tính đúng sai của các câu trả lời mà khuyến khích học sinh trình bày một cách chân thực nhất những cảm xúc cũng như những trải nghiệm học tập tiếng Anh của mình. Giai đoạn này liên kết chặt chẽ với các kỹ thuật được gọi là phản ánh kinh nghiệm (Larsen-Freeman, 2000). Ở giai đoạn này, giáo viên cho học sinh cơ hội phản ánh cảm nhận của các em về trải nghiệm học tiếng Anh của bản thân với tư cách là người học và mối quan hệ của họ với nhau. Phản ứng không đánh giá của giáo viên trong giai đoạn này có thể khuyến khích học sinh phát triển sự tương tác độc đáo của các em với tiếng Anh, với giáo viên và các học sinh khác, đồng thời củng cố khả năng học tập độc lập của các em.

4. Giai đoạn phổ biến hoặc chuyển giao. Giai đoạn này là giai đoạn cuối cùng của quy trình tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm. Giai đoạn này rất quan trọng để giúp học sinh liên kết việc học trên lớp với thế giới thực bên ngoài lớp học. Các giáo viên cần nhận thức được rằng học sinh cần chuyển những trải nghiệm học tập tiếng Anh vào bối cảnh hàng ngày của các em. Giáo viên trong giai đoạn này sẽ đưa ra yêu cầu về việc đóng vai một tình huống xã hội trong lớp hoặc tổ chức hoạt động thực tế để học sinh thực hành các kỹ năng tiếng Anh mới có được.

## 5. Đánh giá nhằm đảm bảo chất lượng dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm

Trong khi nhiều nghiên cứu đã chứng minh tác động tích cực của mô hình tiếp cận trải nghiệm đối với kết quả học tập của học sinh, việc lựa chọn phương pháp đánh giá được sử dụng để đánh giá học sinh trong các lớp học sử dụng ít được nghiên cứu hơn nhiều. Kết quả của hoạt động học tập trải nghiệm có thể rất đa dạng và không thể đoán trước. Cách một học sinh chọn để giải quyết một vấn đề sẽ khác với một học sinh khác và những gì một học sinh thu được từ một trải nghiệm có thể khác đối với các bạn học của mình. Ngoài ra, trong học tập trải nghiệm nói chung, quá trình học tập cũng quan trọng như kết quả cuối cùng.

### \* Định hướng đánh giá

- Hoạt động đánh giá việc học tập thông qua trải nghiệm nói chung và học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm nói riêng ngoài kết quả học tập còn chú ý đánh giá thái độ, hành vi, mức độ sáng tạo của học sinh trước, trong và sau quá trình trải nghiệm. Để hoàn thành các nhiệm vụ của hoạt động học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm, học sinh cần vận dụng tổng hợp các kiến thức đã có ở không chỉ ở môn tiếng Anh mà còn cả những hiểu biết xã hội của cá nhân. Do đó, kiểm tra đánh giá còn góp phần kiểm tra mức độ vận dụng và sáng tạo những kiến thức, hiểu biết đã có của học sinh trong việc giải quyết những vấn đề thực tiễn đặt ra trong các chủ đề trải nghiệm.

- Tự đánh giá được coi là hình thức quan trọng nhất trong đánh giá đối với hoạt động học tập trải nghiệm nói chung; và đối với việc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm thì nó cũng là một trong những hình thức hết sức quan trọng, ở đó người giáo viên sẽ chuyển giao trách nhiệm nhiều hơn cho học sinh trong việc quản lý hoạt động học tập tiếng Anh của mình.

- Học tập tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm có thể gặp phải nhiều yếu tố gây khó khăn cho giáo viên trong việc đánh giá, bao gồm: i. Sự đa dạng của học sinh: trong một lớp học, mỗi học sinh có những đặc điểm tâm sinh lý không giống nhau; với cùng một hoạt động những học sinh sẽ có nhiều trải nghiệm khác nhau, có thể tác động tiêu cực hoặc tích cực đến sự chuẩn bị, lo lắng hay động lực học tập của học sinh; ii. Sự thay đổi trong các hoạt động học tập trải nghiệm: Học sinh có thể tham gia vào các hoạt động học tập trải nghiệm khác nhau. Ngoài ra, trải nghiệm của học sinh có thể bị tác động tiêu cực hoặc tích cực bởi những yếu tố trong bối cảnh của hoạt động học tập trải nghiệm; iii. Sự thay đổi cảm xúc sau hoạt động học tập trải nghiệm: Học sinh có thể trải qua những cảm xúc mạnh mẽ (ví dụ: hưng phấn, thất vọng) ngay sau hoạt động học tập qua trải nghiệm. Điều này có thể gây khó khăn cho người hướng dẫn trong việc đánh giá cảm xúc thực sự, lâu dài của học sinh và việc học tập theo tiếp cận trải nghiệm. Chính vì vậy khi thực hiện hoạt động đánh giá, giáo viên cần lưu ý đến những yếu tố về đặc điểm của cá nhân học sinh cũng như những yếu tố bối cảnh có thể tác động đến hoạt động học tập theo tiếp cận trải nghiệm của các em.

*Các chiến lược đánh giá*

Một số chiến lược sau có thể được sử dụng để đánh giá việc học tập theo tiếp cận trải nghiệm:

- + Cho phép học sinh xác định cách thức đánh giá công việc của họ: Học sinh sẽ lựa chọn những tiêu chí nào sẽ được sử dụng để đánh giá việc học tập của họ, hoặc giúp tạo ra một phiếu đánh giá xếp loại;
- + Tạo nhật kí hoặc một danh mục ghi lại các hoạt động trong quá trình học tập;
- + Suy ngẫm về các sự kiện quan trọng đã diễn ra trong quá trình trải nghiệm
- + Bài luận, báo cáo hoặc bài thuyết trình (có thể là nghệ thuật, đa phương tiện hoặc nói) về những gì đã học (tốt nhất là có tham chiếu đến các đoạn trích từ nhật kí);
- + Các công cụ và bài tập tự nhận thức (ví dụ: bảng câu hỏi về các mô hình học tập);
- + Câu trả lời ngắn gọn cho các câu hỏi có tính chất "tại sao" hoặc "giải thích" (ví dụ: "Bạn đã học được gì trong nhiệm vụ này? Bạn chưa học được điều gì mà bạn muốn?");
- + Đánh giá miệng trực tiếp với giáo viên;
- + Một dự án phát triển ý tưởng xa hơn (cá nhân hoặc theo nhóm nhỏ);
- + Tự đánh giá và / hoặc đánh giá nhóm về một nhiệm vụ học tập đã thực hiện.

*Tiêu chí đánh giá*

*Bảng 1. Tiêu chí đánh giá hoạt động học tập tiếng Anh qua trải nghiệm*

Mức độ tham gia	Đánh giá độ tích cực, chủ động trong các hoạt động thực hiện, mức độ quan tâm và hứng thú đối với hoạt động...
Mức độ hợp tác, hợp lực	Đánh giá mức độ tham gia vào các hoạt động nhóm, hiệp lực trong hoạt động và mức độ duy trì sự hợp tác...
Tinh thần trách nhiệm	Đánh giá tinh thần trách nhiệm trong mọi hoạt động, mức độ duy trì thực hiện, chủ động, tích cực trong hoạt động...
Tính sáng tạo	Cách giải quyết vấn đề độc đáo, trí tưởng tượng phong phú; mềm dẻo, linh hoạt trong tư duy; có kỹ năng, kỹ xảo nhuần nhuyễn; biết cách tái cấu trúc những điều mới mẻ; nhạy cảm, nhạy bén với môi trường xung quanh..
Kết quả hoạt động đặc biệt trong quá trình học tập	Đánh giá kết quả thực hiện một cách tổng hợp thông qua thực hiện những hoạt động đặc biệt. Kết quả thu được từ các hoạt động sự kiện trong và ngoài trường học.

*Phương pháp đánh giá*

Ngoài những phương pháp đánh giá truyền thống, các nhà nghiên cứu khuyến cáo với những đặc trưng riêng của tiếp cận trải nghiệm giáo viên nên sử dụng một số phương pháp đánh giá kết quả học tập của học sinh như sau:

*Bảng 2. Một số phương pháp đánh giá hoạt động học tập tiếng Anh qua trải nghiệm*

Phương pháp đánh giá	Công cụ đánh giá	Ưu điểm	Nhược điểm
<i>Quan sát các tình huống hoạt động</i>	Bảng ghi chép và lưu lại các đối thoại	Quan sát là con đường ngắn nhất để tiếp cận trực tiếp với hiện thực	Hoạt động quan sát chịu ảnh hưởng của các yếu tố chủ quan.
	Bảng kiểm (Check list)	Quan sát đem lại hình ảnh cụ thể, xác thực	Hoạt động quan sát bị giới hạn bởi thời gian, không gian;
	Hệ thống câu hỏi và câu trả lời theo cấp độ (rating scale)	Có thể dễ dàng kiểm soát các hoạt động và can thiệp, điều chỉnh kịp thời	Quan sát có khi chỉ thấy được biểu hiện bên ngoài chưa chắc đã đúng với bản chất của sự việc. Thông tin quan sát có thể mang tính rời rạc, thiếu tính hệ thống, khó đánh giá



<i>Khảo sát</i>	<p>Bảng hỏi khảo sát về thái độ, suy nghĩ, cảm nhận Bảng hỏi về Tự đánh giá bản thân Bảng hỏi về Đánh giá tương hỗ</p>	<p>Các khảo sát thực hiện với mục đích phản ánh rõ, khả dễ dàng trong tổ chức, quản lý, thực hiện hay tổng hợp kết quả. Giúp giáo viên nắm được luồng quan điểm hay ý kiến khác nhau Thu thập nhiều loại thông tin: nhận thức, thái độ, niềm tin...</p>	<p>Độ tin cậy của dữ liệu khảo sát thể hiện với hiệu quả không cao. Một tính chất khá phổ biến khi tham gia khảo sát là để làm cho học sinh nhàm chán vì không hiểu ý nghĩa của việc khảo sát</p>
<i>Phân tích "sản phẩm"</i>	<p>Bảng tiêu chí đánh giá quá trình tạo ra sản phẩm Bảng tiêu chí phân tích việc thực hiện kế hoạch hoạt động Bảng tiêu chí phân tích bài viết, bài phát biểu cảm nghĩ của học sinh</p>	<p>Giúp trực quan hoá sự phát triển về nhận thức của học sinh từ những sản phẩm của các em Sản phẩm hoạt động đôi khi còn là sự biểu lộ tình cảm, cảm xúc... của học sinh</p>	<p>Chỉ chú ý đến kết quả cuối cùng mà không thể hiện được quá trình tạo ra sản phẩm Đôi khi không làm rõ được chiều hướng phát triển</p>
<i>Trao đổi ý kiến</i>	<p>Bảng tiêu chí đánh giá các nội dung liên quan</p>	<p>Học sinh có điều kiện để phản ánh một cách trực tiếp cách mà các em hiểu, thực hiện các hoạt động Học sinh được tranh luận, phản biện, bày tỏ ý kiến, quan điểm của bản thân</p>	<p>Thông tin nhiều khi chỉ mang tính một chiều, chủ quan Đôi khi thông tin thiếu chính xác vì áp lực, căng thẳng</p>

## 6. Kết luận

Day học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm có thể là một trong những phương pháp hiệu quả nhất đối với việc giảng dạy tiếng Anh với tư cách là một ngôn ngữ thứ hai. Tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm cho phép học sinh trải nghiệm trực tiếp việc sử dụng tiếng Anh trong một bối cảnh được dựng sẵn, phản ánh cảm xúc và kinh nghiệm học tiếng Anh của chính các em, đồng thời cho phép học sinh áp dụng những gì được học trong lớp học vào cuộc sống. Hơn thế nữa, dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm mang lại một số lợi ích tiềm năng không chỉ cho sự phát triển ngôn ngữ của học sinh mà còn để tăng cường khả năng học tập độc lập, xây dựng động cơ và hiểu biết văn hóa của các em. Mặc dù vẫn có những hạn chế nhất định, nhưng đây có thể xem như một gợi ý cho các giáo viên tiếng Anh trong việc đổi mới phương pháp dạy học và nâng cao hiệu quả, chất lượng dạy học tiếng Anh trong các nhà trường phổ thông. Tuy vậy, để có thể đảm bảo chất lượng dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm, giáo viên phải hiểu rõ bản chất, các nguyên tắc cũng như quy trình chung của việc tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận trải nghiệm và cách thức đánh giá kết quả học tập thông qua trải nghiệm của học sinh.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Brown, H.D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Person Education.
- [2] Chickering, A. (1987), *Experience and Learning: An Introduction to Experiential Learning*. New Rochelle, New York: Change Magazine Press. p.86-87.
- [3] Knutson, S. (2003). *Experiential Learning in Second-Language Classrooms*. *TEFL Canada Journal*, 20(2), 52-64.
- [4] Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- [5] Kujalova, S. (2005). *Use of Experiential Learning in Teaching English as a Foreign Language*. Thesis. Masaryk University in Brno.
- [6] Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press
- [7] Neill, J. (2004). *Experiential Learning and Experiential Education: Philosophy, Theory, Practice, and Resource*.
- [8] Nguyễn Kỳ (1996). *Mô hình dạy học tích cực lấy người học làm trung tâm*. Nxb Nông nghiệp, Hà Nội.

- [9] Richard, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- [10] Smith, M.K. (1996). *David A.Kolb on Experiential Learning*.
- [11] Teaching and Learning Services (2014). *Guidelines for assessment of experiential learning*. Montreal: Teaching and Learning Services, McGill University.

### ABSTRACT

#### **Quality assurance of teaching english according to experiential approach - principles, procedures and assessment**

Experiential learning is a theory formed and developed in the last decades of the 20th century by David Kolb. Up to now, this theory has become one of the most influential theories and has been studied and applied in many aspects of education, one of which is teaching foreign languages. However, how to ensure the quality of foreign language teaching in general and English teaching in particular according to experiential approach is relatively difficult for teachers. This article provides a systematic review of some theoretical issues on quality assurance of English language teaching based on the experiential approach, including the theoretical basis, its characteristics, advantages and disadvantages, principles and procedures, the processes of teaching organization and assessment, which English teachers can apply in their teaching process.

*Keywords: Experiential learning, experiential teaching, teaching English, quality assurance.*

## THỰC TRẠNG CÔNG TÁC GIÁO DỤC PHÁP LUẬT CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Nguyễn Thị Minh Hiền<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Nghiên cứu về công tác giáo dục pháp luật cho sinh viên Trường Đại học Hồng Đức dựa trên mẫu khách thể là 300 cán bộ quản lý và giáo viên. Kết quả cho thấy, đa số khách thể đánh công tác giáo dục pháp luật cho sinh viên đạt mức độ chưa đồng đều. Trong đó, mục tiêu, hình thức giáo dục pháp luật đạt mức khá; nội dung giáo dục pháp luật mới đạt mức trung bình. Hệ quả là vẫn còn một bộ phận sinh viên thiếu ý thức, thái độ, niềm tin vào pháp luật; cá biệt có sinh viên vi phạm pháp luật gây hậu quả nghiêm trọng. Nghiên cứu này góp phần gợi mở cho các nhà giáo dục có những biện pháp cụ thể, thiết thực nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động giáo dục pháp luật cho sinh viên.

**Từ khóa:** *Giáo dục; Pháp luật; Giáo dục pháp luật; Sinh viên đại học.*

### 1. Đặt vấn đề

Xu thế hội nhập và hợp tác quốc tế, với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học công nghệ đã mở ra những cơ hội mới đồng thời những thách thức không nhỏ đối với công cuộc xây dựng nhà nước pháp quyền XHCN. Muốn xây dựng Nhà nước pháp quyền thì bên cạnh điều kiện cần là ban hành một hệ thống pháp luật đầy đủ, đồng bộ, phù hợp với điều kiện thực tế của quốc gia; còn phải có điều kiện đủ là đưa hệ thống pháp luật vào cuộc sống, làm cho mọi thành viên của xã hội đều hiểu biết các quy định của pháp luật, tự giác chấp hành pháp luật; từ đó bảo đảm pháp luật được thực thi nghiêm chỉnh trong thực tế. Để đảm bảo được điều này thì công tác giáo dục pháp luật cho người dân nói chung và sinh viên các trường đại học nói riêng được xem là khâu then chốt.

Nhận thức rõ tầm quan trọng của công tác giáo dục pháp luật, trong những năm gần đây các trường Đại học trên cả nước, trong đó có Trường Đại học Hồng Đức đặc biệt chú trọng công tác tuyên truyền, phổ biến, giáo dục pháp luật cho sinh viên nhằm trang bị cho các em kiến thức pháp luật cần thiết, để các em biết cách sử dụng kiến thức pháp luật và kỹ năng chuyên môn một cách có trách nhiệm, góp phần quan trọng vào việc nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện của nhà trường. Song, trên thực tế công tác giáo dục pháp luật cho sinh viên vẫn chưa đạt kết quả như mong đợi. Tình trạng sinh viên vi phạm pháp luật có xu hướng gia tăng cả về tính chất, mức độ nghiêm trọng của các vụ việc, có những vụ sử dụng bạo lực với tính chất côn đồ, hung hãn, thực hiện các hành vi cướp tài sản, gây rối trật tự công cộng... gây ra những hậu quả hết sức nghiêm trọng cho gia đình, nhà trường và xã hội. Nhằm hạn chế tối đa tình trạng này cần phải nghiên cứu, đánh giá một cách sâu sắc và toàn diện để có những biện pháp hữu hiệu góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động giáo dục pháp luật cho sinh viên.

### 2. Phương pháp nghiên cứu

*Địa bàn và khách thể khảo sát*

---

Ngày nhận bài: 03/10/2022. Ngày nhận đăng: 27/11/2022.

<sup>1</sup>Trường Đại học Hồng Đức

e-mail: [nguyenthiminhvien@hdu.edu.vn](mailto:nguyenthiminhvien@hdu.edu.vn)

Nghiên cứu này được thực hiện tại Trường Đại học Hồng Đức (ĐHHĐ) với số khách thể khảo sát là 300 cán bộ, giảng viên ở 5 khoa: Khoa LLCT - Luật; Kinh tế - QTKD; Khoa CNTT- TT; Khoa Giáo dục Mầm Non và Khoa KHXH. Bên cạnh đó, chúng tôi còn tiến hành phỏng vấn một số sinh viên nhằm thu thập những thông tin định tính hỗ trợ cho việc phân tích đánh giá thực trạng vấn đề nghiên cứu.

*Phương pháp thực hiện*

Nhóm phương pháp được sử dụng trong nghiên cứu này bao gồm: Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, phương pháp phỏng vấn, phương pháp quan sát, phương pháp thống kê toán học xử lý số liệu.

*Tiêu chí đánh giá và thang đo*

Để khảo sát, đánh giá công tác giáo dục pháp luật cho sinh viên Trường Đại học Hồng Đức chúng tôi dựa vào các tiêu chí như: mục tiêu, nội dung và hình thức giáo dục pháp luật. Thang đo và tiêu chí đánh giá được thiết kế dưới dạng tự đánh giá của cán bộ, giảng viên về công tác giáo dục pháp luật cho sinh viên khối ngành không chuyên luật. Các items của toàn thang đo sử dụng thang điểm của Likert với 4 mức độ và quy ước điểm theo các mức: Mức 1 (4 điểm): Mức tốt; Mức 2 (3 điểm): Mức khá; Mức 3 (2 điểm): Mức trung bình; Mức 4 (1 điểm): Mức yếu. Điểm tối đa của thang đo là 4 (max) và điểm tối thiểu là 1 (min), do vậy điểm trung bình giữa các mức của thang đo là 0,75.

**3. Kết quả nghiên cứu**

giáo dục pháp luật cho sinh viên nói chung và sinh viên Trường Đại học Hồng Đức nói riêng có vai trò đặc biệt quan trọng, góp phần giáo dục nhân cách, phát huy và phát triển hệ thống giá trị của dân tộc; nâng cao dân trí làm cơ sở đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài trên nền tảng nhân cách tốt đẹp; giúp sinh viên nắm vững kiến thức pháp luật, kiến thức chuyên môn; có thái độ tôn trọng pháp luật và có kỹ năng áp dụng, thực thi pháp luật; có khả năng làm việc độc lập, sáng tạo và giải quyết những vấn đề thuộc chuyên ngành được đào tạo. Để có cơ sở đánh giá thực trạng vấn đề này, chúng tôi đã điều tra, khảo sát 300 cán bộ, giảng viên về công tác giáo dục pháp luật cho sinh viên. Kết quả như sau:

**3.1. Thực trạng thực hiện mục tiêu giáo dục pháp luật cho sinh viên Trường Đại học Hồng Đức**

*Bảng 1. Đánh giá của cán bộ, giảng viên về việc thực hiện mục tiêu giáo dục pháp luật cho sinh viên*

Nội dung	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Hình thành, mở rộng hệ thống tri thức pháp luật cho sinh viên	60	20,0	146	48,7	53	17,6	41	13,6	2,75	1
Hình thành tình cảm, niềm tin vào pháp luật cho sinh viên	40	13,3	135	45,0	62	20,7	63	21,0	2,51	3
Nâng cao ý thức tự giác thực hiện pháp luật, nhu cầu tìm hiểu pháp luật cho sinh viên	46	15,3	140	46,7	55	18,3	59	19,7	2,58	2
Nhằm giúp cho sinh viên hình thành thói quen, văn hóa pháp lý nói chung và văn hóa nghề nghiệp nói riêng	37	12,3	130	43,3	65	21,7	68	22,7	2,45	4
Tạo sự sinh thống nhất giữa ý thức, thái độ và hành vi phù hợp với các chuẩn mực pháp luật của sinh viên	30	10,0	120	40,0	73	24,3	77	25,7	2,34	6
Nâng cao ý thức sống, học tập, lao động theo hiến pháp và pháp luật, tích cực tham gia bảo vệ và tuyên truyền pháp luật trong cộng đồng.	35	11,7	124	41,3	69	23,0	72	24,0	2,40	5
Tổng chung		13,2		44,2		20,9		21,7	2,50	

Xét một cách tổng thể, đánh giá của cán bộ, giảng viên về thực hiện mục tiêu giáo dục pháp luật đạt mức độ khá, với ĐTB là 2.50. Tuy nhiên có đôi chút khác về ĐTB và vị trí thứ bậc của các mục tiêu. Trong đó, 3/6 mục tiêu được cán bộ, giảng viên đánh giá thực hiện mức khá, đó là “Hình thành, mở rộng hệ thống tri thức pháp luật cho sinh viên Trường Đại học Hồng Đức”, ĐTB 2,75, mức xếp thứ 1; “Nâng cao ý thức tự giác thực hiện pháp luật, nhu cầu tìm hiểu pháp luật cho sinh viên Trường Đại học Hồng Đức”, ĐTB 2,58, xếp thứ 2; tiếp đến xếp thứ 3 trong hệ thống thứ bậc là mục tiêu “Hình thành tình cảm, niềm tin vào pháp luật cho sinh viên Trường Đại học Hồng Đức”, ĐTB 2,51. Sở dĩ những mục tiêu này được cán bộ, giảng viên đánh giá thực hiện tốt hơn là do đây là những mục tiêu rất cơ bản được thể hiện trong đề cương chi tiết các học phần pháp luật, gắn với chuẩn đầu ra của Chương trình đào tạo.

Trong hoạt động giáo dục pháp luật nói chung và giáo dục pháp luật cho sinh viên nói riêng, việc nâng cao ý thức, thái độ và hình thành thói quen hành vi áp dụng pháp luật trong cuộc sống rất quan trọng. Song những mục tiêu cán bộ, giảng viên đánh giá mới thực hiện ở mức trung bình, lần lượt là: “Nhằm giúp cho sinh viên Trường Đại học Hồng Đức hình thành thói quen, văn hóa pháp lý nói chung và văn hóa nghề nghiệp nói riêng”, ĐTB 2,45; “Nâng cao ý thức sống, học tập, lao động theo hiến pháp và pháp luật, tích cực tham gia bảo vệ và tuyên truyền pháp luật trong cộng đồng”, ĐTB 2,40; “Tạo sự thống nhất giữa ý thức, thái độ và hành vi phù hợp với các chuẩn mực pháp luật của sinh viên Trường Đại học Hồng Đức”, ĐTB 2,34. Để tìm hiểu sâu hơn về vấn đề này chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn sinh viên N.H.T, sinh viên năm thứ 3, khoa KT-QTKD, em cho biết: “Trong học phần Pháp luật đại cương và Pháp luật kinh tế em đã học khá nhiều kiến thức về pháp luật. Điều đó giúp ích cho em khá nhiều trong cuộc sống và hoạt động nghề nghiệp của mình. Tuy nhiên, trên thực tế em đã chứng kiến có những vụ việc chưa được các cơ quan chức năng giải quyết triệt để, ở đâu đó tình trạng oan sai, án oan vẫn còn... Do vậy, đôi khi em hoài nghi về tính nghiêm minh của pháp luật..” (trích biên bản phỏng vấn).

Đây cũng là một phần nguyên nhân dẫn đến tình trạng, trong những năm qua, vẫn còn một bộ phận sinh viên có biểu hiện xuống cấp đạo đức, lối sống, VPPL, thậm chí có những sự vụ vi phạm gây hậu quả nghiêm trọng. Chúng tôi thiết nghĩ rằng trong công tác giáo dục pháp luật, việc xác định đúng mục tiêu là quan trọng nhưng chưa đủ. Cần có sự kết hợp giữa thực hiện đúng, đầy đủ mục tiêu giáo dục pháp luật cho sinh viên với việc hiện thực hóa đó mục tiêu trong nhận thức, thái độ, hành vi và thói quen ADPL trong cuộc sống thường ngày của mỗi sinh viên thì mục tiêu giáo dục pháp luật mới hoàn toàn. giáo dục pháp luật nhà trường chỉ có thể đạt hiệu quả tốt khi và chỉ khi giáo dục pháp luật gắn với đời sống xã hội, mọi người dân mà đặc biệt là cơ quan chức năng, những người “cầm cân nảy mực” cần nâng cao ý thức trong việc ADPL, giữ gìn “sự nghiêm minh của pháp luật”.

### **3.2. Thực trạng thực hiện nội dung giáo dục pháp luật cho sinh viên Trường Đại học Hồng Đức**

Kết quả xử lý số liệu ở bảng 2 cho thấy, cán bộ, giảng viên Trường Đại học Hồng Đức đánh giá về nội dung giáo dục pháp luật cho sinh viên mới đạt mức trung bình, ĐTB là 2.47 điểm. Tuy nhiên, đánh giá về từng nội dung cụ thể của cán bộ, giảng viên được khảo sát lại có sự khác biệt nhất định. Trong đó, “Những nội dung quy định hiện hành về kiến thức pháp luật phù hợp với ngành nghề của từng loại đối tượng người học” (ĐTB 2,75); “Nội dung cơ bản về nhà nước và pháp luật như nguồn gốc, bản chất, chức năng của nhà nước và pháp luật” (ĐTB 2,69) và nội dung “giáo dục pháp luật về phòng chống TNXH, an toàn giao thông, trật tự XH” (ĐTB 2,55); “Quyền và nghĩa vụ cơ bản của công dân trong các lĩnh vực của đời sống xã hội” (ĐTB 2,50) được xem là rất quan trọng, giúp ích cho sinh viên sau khi tốt nghiệp có thể vận dụng để thực hiện tốt công việc, nghề nghiệp đều được cán bộ, giảng viên đánh giá mức độ khá. Trao đổi với chúng tôi về vấn đề này, sinh viên N.T.A, khoa KTCN cho biết: “Theo em để làm tốt bất cứ công việc gì, ngành nghề nào, ngoài kiến thức chuyên môn ra, thì chúng em cần trang bị cho mình hiểu biết về pháp luật, đặc biệt là luật chuyên ngành; hiểu về đường lối, chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước. Điều đó sẽ giúp cho chúng ta tránh được những sai phạm không cần thiết”

Điều đáng quan tâm đối với Nhà trường và thầy cô giáo là những nội dung “Hành vi VPPL, trách nhiệm pháp lý, pháp chế XHCN của công dân” (ĐTB 2,45, mức độ TB); “Nội dung về Quy phạm pháp luật, văn

bản quy phạm pháp luật, quan hệ pháp luật, ĐTB 2,32, mức độ TB) và “Mối quan hệ giữa nhà nước và công dân; vị trí của pháp luật trong các lĩnh vực của đời sống”, (ĐTB 2,29, mức độ TB) thể hiện ý thức trách nhiệm, hành vi ADPL của mỗi công dân, sinh viên đối với Nhà nước, XH nhưng những nội dung này mới thực hiện ở mức trung bình. Điều này phản ánh thực tế là, mặc dù sinh viên đã có hiểu biết về pháp luật và thực hiện pháp luật, song vẫn còn một số nội dung sinh viên chưa nắm chắc, chưa hiểu sâu, hiểu chưa đầy đủ và hạn hẹp. Hệ quả tất yếu của vấn đề nêu trên là vẫn còn hiện trường sinh viên vi phạm kỷ luật của nhà trường và VPPL phần nào đã ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo, văn hóa học đường và nhân cách, đạo đức, tương lai của các em. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến tình trạng này, trong đó một phần do công tác phổ biến, tuyên truyền, giáo dục pháp luật cho sinh viên nhà trường chưa được quan tâm đầy đủ, đúng mức.

Qua đây, cũng cần nhấn mạnh thêm rằng, khía cạnh cốt lõi, quan trọng của công tác giáo dục pháp luật cho sinh viên là giúp mỗi sinh viên phải biết vận dụng và phát huy những kiến thức, hiểu biết pháp luật đó vào thực tiễn. Đây là quá trình chuyển từ “Pháp luật trên giấy tờ” thành “Pháp luật trong hành động”, sinh viên tự điều tiết, điều chỉnh hành vi pháp luật của chính bản thân họ; biết làm những “cái được phép”, “cái bắt buộc phải thực hiện” và không làm “cái không được phép” trong hành vi pháp luật của mình.

*Bảng 2. Đánh giá của cán bộ, giảng viên về việc thực hiện nội dung giáo dục pháp luật cho sinh viên*

Nội dung	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc			
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu						
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%					
Những nội dung cơ bản về nhà nước và pháp luật như nguồn gốc, bản chất, chức năng của nhà nước và pháp luật	52	17,3	149	49,7	53	17,7	46	15,3	2,69	2			
Mối quan hệ giữa nhà nước và công dân; vị trí của pháp luật trong các lĩnh vực của đời sống	24	8,0	120	40,0	75	25,0	81	27,0	2,29	7			
Nội dung về Quy phạm pháp luật, văn bản quy phạm pháp luật, quan hệ pháp luật	26	8,6	124	41,3	70	23,3	80	26,6	2,32	6			
Giáo dục pháp luật về phòng chống TNXH, an toàn giao thông, trật tự XH.	43	14,3	138	46,0	60	20,0	59	19,7	2,55	3			
Hành vi vi phạm pháp luật, trách nhiệm pháp lý, pháp chế xã hội chủ nghĩa của công dân	38	12,7	126	42,0	69	23,0	67	22,3	2,45	5			
Quyền và nghĩa vụ cơ bản của công dân trong các lĩnh vực của đời sống xã hội	42	14,0	133	44,3	60	20,0	65	21,7	2,50	4			
Nội dung pháp luật phòng chống tham nhũng	20	6,66	120	40,0	81	27,0	79	25,3	2,27	8			
Những quy định hiện hành về kiến thức pháp luật phù hợp với ngành nghề của từng loại đối tượng người học	60	20,0	149	49,7	49	16,3	42	14,0	2,75	1			
<b>Tổng chung</b>									12.69	44.12	21.53	21.48	2.47

### 3.3. Thực trạng hình thức giáo dục pháp luật cho sinh viên Đại học Hồng Đức

Tổng hợp kết quả khảo sát bảng 3 cho thấy các hình thức giáo dục pháp luật cho sinh viên Trường Đại học Hồng Đức khá phong phú, đa dạng và mang màu sắc, đặc điểm lứa tuổi sinh viên. Do vậy, các hình thức này được cán bộ, giảng viên đánh giá khá hiệu quả, mức độ 2, mức độ khá (ĐTB chung 2.53)

Nếu xét cụ thể từng hình thức mà chúng tôi đưa vào khảo sát thì có 4/10 hình thức được cán bộ, giảng viên đánh giá mức độ khá, đó là: “Thông qua các học phần pháp luật chính khóa như Pháp luật đại cương, Luật chuyên ngành”, (ĐTB 2,88, mức độ khá, xếp thứ 1); tiếp đến là hình thức “Lồng ghép nội dung giáo dục pháp luật trong hoạt động văn hóa, văn nghệ, sinh hoạt của tổ chức chính trị và các đoàn thể của nhà trường”, (ĐTB 2,74, mức độ khá); xếp thứ 3 là hình thức “Tổ chức phong trào thanh niên tình nguyện, thanh niên xung kích tham gia xây dựng, giữ gìn an ninh, trật tự, bảo vệ pháp luật, phòng chống TNXH”,

(ĐTB 2,66, mức độ khá); kế tiếp là “Thông qua các phương tiện thông tin đại chúng, loa truyền thanh, pa nô, áp phích, tranh cổ động; website của nhà trường”, (ĐTB 2,56, mức độ khá).

Có thể nói đây là những hình thức rất cơ bản, phù hợp với đặc điểm lứa tuổi, xu hướng, nguyện vọng của sinh viên, tạo môi trường pháp lý thuận lợi cho các em được thể nghiệm, trải nghiệm những tình huống trong thực tiễn, mang lại hiệu quả thiết thực trong giáo dục pháp luật cho sinh viên. Khi được hỏi về vấn đề này, Cô giáo N.T.T Khoa LLCT-Luật chia sẻ “Học phần Pháp luật đại cương sinh viên cảm thấy rất khó nhớ những điều khoản quy định trong các văn bản quy phạm pháp luật. Nhưng khi tham gia các hoạt động xung kích, tình nguyện xây dựng, giữ gìn an ninh, trật tự, bảo vệ pháp luật, phòng chống các TNXH do Nhà trường phối hợp với Công an phường tổ chức sinh viên cảm thấy khá thích thú; những lúc này sinh viên mới cảm nhận được là các văn bản quy phạm pháp luật trở nên gần gũi với các em hơn. . .”

*Bảng 3. Đánh giá của cán bộ, giảng viên về hiệu quả các hình thức giáo dục pháp luật sinh viên*

Nội dung	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Thông qua các học phần pháp luật chính khóa	72	24,0	153	51,0	43	14,3	32	10,66	2,88	1
Thông qua các hoạt động GD chính trị tư tưởng, đạo đức	38	12,66	120	40,0	74	24,7	68	22,66	2,42	6
Thông qua các phương tiện thông tin đại chúng, loa truyền thanh, pa nô, áp phích, tranh cổ động; website của nhà trường	44	14,7	138	46,0	60	20,0	58	19,3	2,56	4
Lồng ghép nội dung giáo dục pháp luật trong hoạt động văn hóa, văn nghệ, sinh hoạt của tổ chức chính trị và các đoàn thể của nhà trường	58	19,3	150	50,0	48	16,0	44	14,7	2,74	2
Tổ chức phong trào thanh niên tình nguyện, thanh niên xung kích tham gia xây dựng, giữ gìn an ninh, trật tự, bảo vệ pháp luật, phòng chống TNXH	52	17,3	148	49,3	47	15,7	53	17,7	2,66	3
Tổ chức các cuộc thi tìm hiểu pháp luật	49	16,33	129	43,0	64	21,3	58	19,33	2,56	4
Tổ chức các buổi nói chuyện chuyên đề, giới thiệu, phổ biến, giáo dục pháp luật, tư vấn, hướng dẫn tìm hiểu pháp luật; cung cấp thông tin, tài liệu pháp luật	41	13,66	115	38,3	79	26,4	65	21,66	2,44	7
Tổ chức sinh hoạt câu lạc bộ theo chủ đề pháp luật	42	14,0	113	37,7	80	26,7	69	23,0	2,45	8
Tổ chức cho sinh viên các hoạt động trải nghiệm giáo dục pháp luật như dự phiên tòa, các hoạt động hỗ trợ pháp lý...	36	10,0	65	21,7	88	29,3	111	39,0	2,08	9
Phối hợp với công an phường tổ chức các hoạt động phòng, chống tội phạm; phòng, chống TNXH	45	15,0	123	41,0	73	24,3	59	19,66	2,51	5
Tổng chung		15,69		41,8		21,9		20,67	2,53	

Bên cạnh đó, hình thức “Tổ chức các cuộc thi tìm hiểu pháp luật”, (ĐTB 2,56) và “Phối hợp với công an phường tổ chức các hoạt động phòng, chống tội phạm; phòng, chống TNXH”, (ĐTB 2,51) cũng được nhà trường quan tâm tổ chức mang lại hiệu quả thiết thực với các nội dung như Luật Thanh niên, Luật Trẻ em, Luật An toàn giao thông, Luật phòng chống ma túy... Các hoạt động giáo dục đạo đức, tuyên truyền về sức khỏe sinh sản vị thành niên, chấp hành luật giao thông, tuyên truyền phòng chống tội phạm, tệ nạn ma túy, mại dâm, HIV/AIDS trong ĐVTN được tổ chức đa dạng dưới nhiều hình thức.

Một số hình thức được xem là rất hiệu quả trong việc chuyển hóa tri thức pháp luật thành hành vi pháp

luật, chẳng hạn như: “Tổ chức sinh hoạt câu lạc bộ theo chủ đề pháp luật”, nhưng cán bộ, giảng viên đánh giá hiệu quả khá thấp (ĐTB 2,45, mức độ TB). Theo quan sát của chúng tôi, hiện nay ở Trường Đại học Hồng Đức chưa tồn tại một CLB pháp luật nào hoạt động đúng nghĩa của nó, có chăng chỉ thành lập các đội, nhóm như: Đội Thanh niên cờ đỏ, đội xung kích tình nguyện thực hiện nhiệm vụ kiểm tra tình hình an ninh trật tự, vệ sinh môi trường, hỗ trợ đảm bảo an ninh trật tự, vệ sinh môi trường ở khu ký túc xá. Ngoài ra, hình thức “Tổ chức cho sinh viên các hoạt động trải nghiệm giáo dục pháp luật như dự phiên tòa, các hoạt động hỗ trợ pháp lý” cũng chưa được nhà trường, các khoa quan tâm đúng mức (ĐTB 2.08, mức độ TB), hình thức này hiện nay mới đưa vào tổ chức cho sinh viên chuyên ngành luật, Khoa LLCT-L. Điều này đã làm hạn chế cơ hội cho sinh viên được tiếp xúc, làm quen và xử lý các tình huống, sự vụ pháp lý.

Như vậy có thể thấy rằng, một số hình thức giáo dục pháp luật cho sinh viên Trường Đại học Hồng Đức vẫn còn những hạn chế, mang tính hình thức, thiếu chiều sâu, nặng về khẩu hiệu, do đó chưa lôi cuốn được đa số sinh viên tham gia. Đây là vấn đề đặt ra cho cán bộ quản lý nhà trường, các khoa đào tạo cần nghiên cứu để xác định mục tiêu, nội dung và hình thức giáo dục pháp luật cho phù hợp và mang lại hiệu quả thiết thực.

#### 4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy, trong thời gian qua Trường Đại học Hồng Đức đã và đang quan tâm đến công tác giáo dục pháp luật cho sinh viên nhà trường. Phần lớn sinh viên đã có những hiểu biết cơ bản về pháp luật nói chung và pháp luật chuyên ngành dành cho sinh viên khối không chuyên luật; sinh viên có ý thức, thái độ và hành vi tuân thủ theo các chuẩn mực pháp luật. Tuy nhiên, công tác giáo dục pháp luật cho sinh viên được thực hiện chưa đồng đều, toàn diện trên các mặt, trong đó, mục tiêu, hình thức giáo dục pháp luật cho sinh viên đạt mức độ khá; nội dung giáo dục pháp luật cho sinh viên mới ở mức trung bình. Do vậy, vẫn còn một bộ phận sinh viên có lối sống buông thả, thực dụng, thiếu ý thức, thái độ, niềm tin vào pháp luật; cá biệt có sinh viên vi phạm pháp luật gây hậu quả nghiêm trọng. Qua đây cho thấy, công tác giáo dục pháp luật cho thế hệ trẻ nói chung, sinh viên Trường Đại học Hồng Đức nói riêng cần phải được tiến hành thường xuyên, lâu dài và toàn diện cùng với sự liên kết chặt chẽ giữa nhà trường, gia đình và XH. Bên cạnh đó, cần tăng cường tổ chức các hoạt động thực tiễn, tạo cơ hội cho sinh viên được trải nghiệm, kiểm nghiệm qua những tình huống pháp lý nhằm củng cố tri thức pháp luật, hình thành ý thức, thái độ, niềm tin đúng đắn vào pháp luật, góp phần chuyển hóa pháp luật vào thực tiễn cuộc sống và hoạt động nghề nghiệp của các em.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Doãn Thị Chín (2016). Tăng cường phổ biến giáo dục pháp luật cho sinh viên. Tạp chí Lý luận Chính trị, (4), tr. 40-44.
- [2] Phan Hồng Dương (2014). Giáo dục pháp luật cho sinh viên các trường đại học không chuyên luật ở Việt Nam. Luận án Tiến sĩ Luật học, Học viện Khoa học xã hội.
- [3] Nguyễn Minh Đoan (2011). Ý thức pháp luật. Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Văn Vi (2015). Hoạt động phổ biến, giáo dục pháp luật trong xây dựng Nhà nước pháp quyền xã hội chủ nghĩa ở Việt Nam. Tạp chí Tổ chức nhà nước, (7), tr. 48-51.
- [5] Nguyễn Thị Hoàng Lan (2015). Một số giải pháp góp phần nâng cao hiệu quả công tác phổ biến giáo dục pháp luật cho sinh viên Đại học Thái Nguyên. Tạp chí Khoa học & Công nghệ, Đại học Thái Nguyên, số 11, tr. 161-165.
- [6] Quốc hội Nước CHXHCN Việt Nam (2013). Hiến pháp nước Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam. Nxb Chính trị Quốc gia.



- [7] Trường Đại học Luật Hà Nội (2016). Giáo trình lí luận nhà nước và pháp luật. Nxb Công an nhân dân, Hà Nội.
- [8] Trường Đại học Hồng Đức (2021). Báo cáo tổng kết 05 năm thực hiện Chương trình phối hợp giữa Công an tỉnh và Trường ĐHHĐ về “Công tác ANTT và xây dựng phong trào bảo vệ ANTQ” trong nhà trường (giai đoạn 2015-2020), Phòng Công tác HSSV, Báo cáo số 1168/BC-ĐHHĐ

#### **ABSTRACT**

##### **The situation of legal education for students at Hong Duc University**

Research on legal education for students of Hong Duc University is based on a sample of 300 administrators and teachers. The results showed that the majority of subjects rated legal education for students at an uneven level. In which, the goals and forms of legal education are quite good; The content of legal education is just average. As a result, there is still a number of students who lack awareness, attitude and belief in laws; In particular, there exists students violating law with serious consequences. This study contributes to suggesting for educators to have specific and practical measures to improve the effectiveness of legal education activities for students.

**Keywords:** *Education; Law; Legal education; University students.*

## THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TỔ CHUYÊN MÔN Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG QUẬN 5, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Vũ Thị Huyền<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Tổ chuyên môn là một bộ phận cấu thành của nhà trường; là nơi trực tiếp thực hiện nhiệm vụ dạy học và giáo dục học sinh. Hoạt động của tổ chuyên môn quyết định sự tồn tại và phát triển của nhà trường. Tuy nhiên, trong thực tế, vì nhiều lý do khách quan và chủ quan nên hoạt động tổ chuyên môn chưa được quan tâm đúng mức. Bên cạnh đó, trong bối cảnh đổi mới giáo dục, công tác quản lý hoạt động tổ chuyên môn vẫn còn những hạn chế, bất cập. Bài viết này tìm hiểu thực trạng quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở các trường trung học phổ thông Quận 5, Thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả nghiên cứu cho thấy một số điểm mạnh và hạn chế về quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở các trường. Kết quả này là cơ sở thực tiễn giúp cán bộ quản lý nhà trường đề ra các kế hoạch và biện pháp quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở các trường trung học phổ thông một cách khoa học, hiệu quả và góp phần nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường.

**Từ khóa:** *Quản lý; tổ chuyên môn; quản lý hoạt động tổ chuyên môn; giáo dục trung học phổ thông.*

### 1. Đặt vấn đề

Trong chiến lược phát triển giáo dục, phát triển nguồn nhân lực của mỗi một quốc gia, giáo dục phổ thông có một vị trí hết sức quan trọng, nó là chiếc cầu nối cơ bản, là cấp học mang tính nền tảng của cả hệ thống giáo dục của mỗi quốc gia. Chất lượng của giáo dục phổ thông do vậy trước tiên ảnh hưởng rất lớn tới chất lượng giáo dục dạy nghề và đại học, sâu xa hơn, mở rộng hơn, chính nó là nguồn gốc góp phần quan trọng quyết định chất lượng của nguồn lực lao động từng nước. Bởi vậy trong chiến lược phát triển giáo dục, phát triển nguồn nhân lực ở nước ta thì giáo dục phổ thông luôn được Đảng và Nhà nước coi là trọng tâm đột phá đầu tiên, là nền tảng của hệ thống giáo dục quốc dân.

Trong trường phổ thông, hoạt động chủ yếu trong nhà trường là hoạt động chuyên môn. Do đó, các tổ chuyên môn (TCM) là đơn vị học thuật trong các nhà trường là cơ sở gắn bó với người giáo viên (GV) giảng dạy. Mặt khác, TCM cũng là nơi người GV có thể chia sẻ mọi tâm tư, nguyện vọng cũng như những vấn đề có liên quan đến nghề nghiệp, đời sống vật chất và tinh thần của mình. Hoạt động của TCM trong nhà trường là nhân tố quyết định trực tiếp đến chất lượng dạy học của các trường học hiện nay, có vai trò quyết định đến sự phát triển giáo dục nói chung và sự phát triển của nhà trường nói riêng.

Trong các hoạt động của TCM thì hoạt động tổ chuyên môn là một hoạt động chuyên môn không thể thiếu. Đây là dịp để GV trao đổi chuyên môn góp phần nâng cao chất lượng dạy học. Thông qua hoạt động chuyên môn sẽ xuất hiện nhiều ý tưởng. Hoạt động chuyên môn giúp cho GV nâng cao được trình độ tác nghiệp của bản thân, hình thành các mối quan hệ đồng nghiệp tốt đẹp, xây dựng môi trường học tập và tự học suốt đời. Từ đó góp phần không nhỏ vào việc nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường. Bên cạnh đó, hoạt động chuyên môn là hoạt động được thực hiện thường xuyên theo định kỳ nhằm bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ, năng lực sư phạm cho giáo viên theo chuẩn nghề nghiệp thông qua việc dự giờ, phân tích

---

Ngày nhận bài: 04/10/2022. Ngày nhận đăng: 23/11/2022.

<sup>1</sup>Trường Trung học phổ thông Trần Khai Nguyên  
Số 225 Nguyễn Tri Phương, Phường 9, Quận 5, Thành phố Hồ Chí Minh  
e-mail: [vuhuyenthy198@gmail.com](mailto:vuhuyenthy198@gmail.com)

bài học. Tuy nhiên, trên thực tế hoạt động sinh hoạt TCM ở các trường phổ thông hiện nay đa phần vẫn mang nặng tính hình thức và chỉ chủ yếu tập trung vào việc phân tích giờ dạy của GV (nhằm đánh giá giáo viên), chưa thực sự quan tâm đến hiệu quả học tập của HS trong khi kết quả học tập của HS mới chính là thước đo tin cậy nhất, chính xác nhất cho hiệu quả giảng dạy của GV. Hơn nữa, giai đoạn phát triển giáo dục hiện nay đòi hỏi các trường THPT phải có những tác động, điều chỉnh kịp thời để hoạt động TCM của nhà trường đáp ứng được yêu cầu đổi mới, hội nhập khu vực và quốc tế. Vì thế, nhà trường cần phải có những giải pháp quản lý, chỉ đạo hoạt động TCM một cách khoa học, chặt chẽ, phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường. Do đó, vấn đề quản lý hoạt động TCM đang được các cấp quản lý giáo dục quan tâm và tìm giải pháp phù hợp để nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường.

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Mục tiêu nghiên cứu: Nhằm khảo sát, đánh giá đúng thực trạng hoạt động tổ chuyên môn ở các trường THPT công lập Quận 5, Tp. Hồ Chí Minh.

Thời gian nghiên cứu: Nghiên cứu được tiến hành trong năm học 2021-2022.

Địa bàn nghiên cứu: 3 trường THPT công lập ở Quận 5, Tp. Hồ Chí Minh: trường THPT Hùng Vương, trường THPT Trần Khai Nguyên và trường THPT Trần Hữu Trang.

Đối tượng khảo sát: 38 cán bộ quản lý và 157 GV.

Phương pháp khảo sát:

+ Điều tra bằng bảng hỏi: ĐTB được chia ra thành các mức độ như sau: 4,21 - 5,00: Tốt/Rất đồng ý/Rất quan trọng/Rất thường xuyên; 3,41 - 4,20: Khá/Đồng ý/Quan trọng/Thường xuyên; 2,61 - 3,40: Trung bình/Phân vân/Khá quan trọng/Thỉnh thoảng; 1,81 - 2,60: Yếu/Không đồng ý/Ít quan trọng/Hiếm khi; 1,00 - 1,80: Kém/Hoàn toàn không đồng ý/Không quan trọng/Không bao giờ.

+ Phương pháp phỏng vấn nhằm làm rõ hơn kết quả thu nhận từ bảng hỏi, được thực hiện trực tiếp hoặc qua điện thoại.

+ Phương pháp thống kê toán học được sử dụng để xử lý số liệu, kết quả thu thập được trong quá trình nghiên cứu bằng phần mềm SPSS.

## 3. Kết quả nghiên cứu

### 3.1. Thực trạng nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên về tầm quan trọng của quản lý hoạt động của tổ chuyên môn ở các trường trung học phổ thông

*Bảng 1. Đánh giá của CBQL, GV về tầm quan trọng của quản lý hoạt động của TCM ở các trường THPT*

Nội dung	Kết quả đạt được			
	ĐTB	ĐLC	Xếp hạng	Mức độ
Đảm bảo cho hoạt động chuyên môn của toàn trường thực hiện một cách khoa học, đồng bộ, chủ động theo kế hoạch, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục.	4.21	0.59	1	Tốt
Đảm bảo sự phối hợp hiệu quả giữa các cá nhân, các bộ phận trong quá trình thực hiện hoạt động của TCM.	4.02	0.53	4	Khá
Phát huy các hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ.	4.13	0.55	2	Khá
Giúp nhà trường giảm thiểu, khắc phục các hạn chế trong hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ.	4.09	0.52	3	Khá
ĐTB chung	4.11	0.55		Khá

Từ kết quả bảng 1 cho thấy cả cán bộ quản lý và GV ở các trường THPT công lập Quận 5, Tp. HCM đánh giá ở mức khá về tầm quan trọng của quản lý hoạt động TCM (ĐTB chung = 4.11, ĐLC = 0.55). Độ chênh lệch về đánh giá giữa các nội dung không đáng kể và có sự đồng nhất giữa CBQL và GV. Trong đó, nội dung đảm bảo cho hoạt động chuyên môn của toàn trường thực hiện một cách khoa học, đồng bộ, chủ động theo kế hoạch, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục giữ vị trí thứ 1 (ĐTB = 4.21, ĐLC = 0.59, hạng 1/4). Tiếp theo là nội dung phát huy, khai thác tốt các hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ (ĐTB = 4.13, ĐLC

= 0.55, hạng 2/4) và nội dung giúp nhà trường giảm thiểu, khắc phục các hạn chế trong hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ (ĐTB = 4.09, ĐLC = 0.52, hạng 3/4). Giữ vị trí thấp nhất là nội dung đảm bảo sự phối hợp hiệu quả giữa các cá nhân, các bộ phận trong quá trình thực hiện hoạt động của TCM (ĐTB = 4.02, ĐLC = 0.53, hạng 4/4). Sở dĩ có kết quả như vậy là do Quận 5 cũng là quận trung tâm, nơi tập trung rất nhiều các cơ sở giáo dục chất lượng và các trường có được đội ngũ cán bộ quản lý và GV chất lượng khá cao.

Tóm lại, nhận thức của cán bộ quản lý và GV ở các trường THPT công lập Quận 5 về tầm quan trọng của quản lý hoạt động TCM là khá tốt. Điều này đồng nghĩa với việc quản lý hoạt động TCM của cán bộ quản lý sẽ có những thuận lợi. Tuy nhiên, nhà quản lý cần chú ý hơn đến nội dung đảm bảo sự phối hợp hiệu quả giữa các cá nhân, các bộ phận trong quá trình thực hiện hoạt động của TCM để nâng cao chất lượng hoạt động TCM trong nhà trường.

### 3.2. Thực trạng quản lý xây dựng kế hoạch hoạt động tổ chuyên môn ở các trường trung học phổ thông

Bảng 2. Đánh giá của CBQL, GV về quản lý xây dựng kế hoạch hoạt động TCM

Nội dung	Kết quả đạt được			
	ĐTB	ĐLC	Xếp hạng	Mức độ
Phân tích, đánh giá thực trạng của nhà trường.	4.20	0.72	1	Khá
Triển khai các văn bản, chỉ thị, yêu cầu của ngành đến GV và giao nhiệm vụ cụ thể cho từng TCM.	4.16	0.56	2	Khá
Chỉ đạo các TCM làm kế hoạch hoạt động của tổ và GV làm kế hoạch cá nhân.	4.10	0.86	3	Khá
Kết hợp với các đoàn thể trong nhà trường để hỗ trợ các TCM xây dựng kế hoạch.	3.95	0.89	6	Khá
Rà soát, điều chỉnh kế hoạch của TCM đảm bảo thống nhất với nội dung kế hoạch của nhà trường.	3.98	0.50	5	Khá
HT hoặc PHT phê duyệt kế hoạch TCM.	4.03	0.55	4	Khá
ĐTB chung	4.07	0.70		Khá

Từ kết quả bảng 2 cho thấy cán bộ quản lý, GV đánh giá công tác quản lý xây dựng kế hoạch hoạt động TCM ở các trường THPT công lập Quận 5 đạt mức khá (ĐTB chung = 4.07, ĐLC = 0.70). Trong đó, nội dung phân tích, đánh giá thực trạng của nhà trường được đánh giá thực hiện tốt nhất (ĐTB = 4.20, ĐLC = 0.72, hạng 1/6). Tiếp theo là nội dung triển khai các văn bản, chỉ thị, yêu cầu của ngành đến GV và giao nhiệm vụ cụ thể cho từng TCM được đánh giá ở mức khá (ĐTB = 4.16, ĐLC = 0.56, hạng 2/6). Giữ vị trí thứ 3 là nội dung chỉ đạo các TCM làm kế hoạch hoạt động của tổ và GV làm kế hoạch cá nhân (ĐTB = 4.10, ĐLC = 0.86, hạng 3/6). Giữ vị trí thứ 4 là nội dung HT hoặc PHT phê duyệt kế hoạch TCM (ĐTB = 4.03, ĐLC = 0.55, hạng 4/6). Giữ vị trí thứ 5 chính là nội dung rà soát, điều chỉnh kế hoạch của TCM đảm bảo thống nhất với nội dung kế hoạch của nhà trường (ĐTB = 3.98, ĐLC = 0.50, hạng 5/6). Giữ vị trí thấp nhất và được đánh giá ở mức khá chính là nội dung kết hợp với các đoàn thể trong nhà trường để hỗ trợ các TCM xây dựng kế hoạch (ĐTB = 3.95, ĐLC = 0.89, hạng 6/6). Điều này cho thấy công tác quản lý xây dựng kế hoạch hoạt động TCM ở các trường THPT công lập Quận 5 đã đi vào nề nếp và đạt hiệu quả nhất định. Bởi vì, đa số đội ngũ CBQL ở các trường là những GV có thâm niên công tác trong ngành từ 10 năm trở lên và có trình độ chuyên môn khá cao cùng với trình độ GV của các trường đều tốt.

Qua phỏng vấn một số cán bộ quản lý cho biết: “Công tác quản lý xây dựng kế hoạch TCM có vai trò rất quan trọng trong nhà trường phổ thông, đặc biệt là việc đánh giá đúng thực trạng nhà trường nhằm xác định được các thế mạnh/cơ hội và hạn chế/thách thức. Từ đó xác định được mục tiêu phù hợp với điều kiện của nhà trường, giúp cho việc lựa chọn nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động TCM phù hợp”; “giúp xây dựng được các nội dung bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ phù hợp với GV của trường”; “huy động sự hỗ trợ của các lực lượng giáo dục khác để thực hiện các mục tiêu chung của nhà trường”.

Tóm lại, công tác quản lý xây dựng kế hoạch hoạt động TCM ở các trường THPT công lập Quận 5 về cơ bản đã được thực hiện khá tốt. Đây là một tín hiệu khả quan. Bởi vì, quản lý xây dựng kế hoạch hoạt động TCM có hiệu quả sẽ định hướng tốt cho hoạt động không chỉ của riêng các TCM mà còn góp phần đạt được

các mục tiêu, nhiệm vụ của nhà trường. Kết quả này cũng cho thấy đội ngũ cán bộ quản lý, GV ở các trường đã được bồi dưỡng, hướng dẫn khá bài bản, chuyên nghiệp về xây dựng kế hoạch hoạt động của TCM, kế hoạch cá nhân. Tuy nhiên, CBQL các trường cần chú ý đến nội dung kết hợp với các đoàn thể trong nhà trường để hỗ trợ các TCM xây dựng kế hoạch đạt hiệu quả cao hơn.

### 3.3. Thực trạng quản lý hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho giáo viên ở các trường trung học phổ thông

*Bảng 3. Đánh giá của CBQL, GV về quản lý hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV*

Nội dung	Kết quả đạt được			
	ĐTB	ĐLC	Xếp hạng	Mức độ
Phân tích tình hình, đặc điểm TCM.	3.85	0.83	1	Khá
Chỉ đạo các TCM xây dựng kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV.	3.70	0.65	2	Khá
Lựa chọn GV nòng cốt tham gia các lớp tập huấn, bồi dưỡng năng lực tổ chức hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV.	3.52	0.67	3	Khá
Tổ chức các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV.	3.32	0.69	7	Trung bình
Trang bị, mua sắm và bổ sung cơ sở vật chất, thiết bị dạy học phục vụ cho các hoạt động TCM.	3.21	0.88	9	Trung bình
Huy động các nguồn tài chính như: nguồn tài chính từ ngân sách nhà nước, nguồn tài chính từ cha mẹ HS đóng góp, nguồn tài chính từ các tổ chức, cá nhân trong và ngoài nhà trường tài trợ.	3.42	0.79	4	Khá
Phối hợp các lực lượng trong và ngoài trường để tổ chức hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV.	3.40	0.65	5	Trung bình
Có chính sách khuyến khích, động viên GV tham gia bồi dưỡng và tự bồi dưỡng.	3.29	0.78	8	Trung bình
Kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng của GV.	3.39	0.64	6	Trung bình
ĐTB chung	3.41	0.72		Khá

Từ kết quả bảng 3 cho thấy công tác quản lý hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV ở các trường THPT công lập Quận 5 ở mức khá với (ĐTB chung = 3.41, ĐLC = 0.72). Trong đó, nội dung phân tích tình hình, đặc điểm của TCM giữ vị trí cao nhất (ĐTB = 3.85, ĐLC = 0.83, hạng 1/9). Xếp ở các vị trí tiếp theo và được đánh giá ở mức khá là các nội dung sau: vị trí thứ 2 là nội dung chỉ đạo các TCM xây dựng kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV (ĐTB = 3.70, ĐLC = 0.65, hạng 2/9); vị trí thứ 3 là nội dung lựa chọn GV nòng cốt tham gia các lớp tập huấn, bồi dưỡng năng lực tổ chức hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV (ĐTB = 3.52, ĐLC = 0.67, hạng 3/9) và xếp vị trí thứ 4 là nội dung huy động các nguồn tài chính như: nguồn tài chính từ ngân sách nhà nước, nguồn tài chính từ cha mẹ HS đóng góp, nguồn tài chính từ các tổ chức, cá nhân trong và ngoài nhà trường tài trợ (ĐTB = 3.42, ĐLC = 0.79, hạng 4/9). Bên cạnh đó, hơn một nửa các nội dung khảo sát còn lại được đánh giá ở mức trung bình, bao gồm: xếp vị trí thứ 5 là nội dung phối hợp các lực lượng trong và ngoài trường để tổ chức hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV (ĐTB = 3.40, ĐLC = 0.65, hạng 5/9); xếp vị trí thứ 6 là nội dung kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng của GV (ĐTB = 3.39, ĐLC = 0.64, hạng 6/9); xếp vị trí thứ 7 là nội dung tổ chức các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV (ĐTB = 3.32, ĐLC = 0.69, hạng 7/9); xếp vị trí thứ 8 là nội dung có chính sách khuyến khích, động viên GV tham gia bồi dưỡng và tự bồi dưỡng (ĐTB = 3.29, ĐLC = 0.78, hạng 8/9) và xếp vị trí cuối cùng là nội dung trang bị, mua sắm và bổ sung cơ sở vật chất, thiết bị dạy học phục vụ cho các hoạt động TCM (ĐTB = 3.21, ĐLC = 0.88, hạng 9/9).

Qua việc thực hiện phỏng vấn cán bộ quản lý và GV chia sẻ: “Nhằm hỗ trợ tốt hơn cho các TCM nâng cao chất lượng bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV, các trường THPT đã thực hiện một số biện pháp như: đầu tư trang thiết bị, cơ sở vật chất phục vụ dạy học; thực hiện các chế độ, chính sách động viên, khuyến khích GV, ... bằng các nguồn hỗ trợ khác nhau nhưng chưa đủ đem lại hiệu quả cao”. Bên cạnh

đó, các trường vẫn có nhiều vấn đề cần phải tiếp tục quan tâm giải quyết trong thời gian tới: “số phòng học còn hạn chế không đủ để thực hiện dạy 2 buổi, thiếu các phòng chức năng”; “sĩ số học sinh mỗi lớp còn đông khó đảm bảo chất lượng khi thực hiện chương trình GDPT 2018 (trung bình hơn 40 HS/lớp)”; “cần có các chế độ hỗ trợ GV trẻ, thu nhập thấp”; “xây dựng và hoàn thiện quy chế phối hợp hoạt động của TCM với các lực lượng giáo dục khác trong nhà trường, hoàn thiện các văn bản hỗ trợ...”.

Như vậy, công tác quản lý hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV ở các trường đã được quan tâm thực hiện. Thế nhưng, trong thời gian tới, CBQL các trường cần quan tâm hơn nữa đến việc đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học cũng như đổi mới nội dung, hình thức, phương pháp bồi dưỡng và có các chính sách phù hợp khuyến khích bồi dưỡng và tự bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ của GV.

### 3.4. Thực trạng công tác quản lý hoạt động đánh giá, xếp loại giáo viên ở các trường trung học phổ thông

Bảng 4. Đánh giá của CBQL, GV về quản lý hoạt động đánh giá, xếp loại GV theo Chuẩn nghề nghiệp

Nội dung	Kết quả đạt được			
	ĐTB	ĐLC	Xếp hạng	Mức độ
Thực hiện các quy định về đánh giá, xếp loại GV theo Chuẩn nghề nghiệp.	4.18	0.54	3	Khá
Triển khai cho GV nắm vững mục đích, ý nghĩa, kỹ thuật tự đánh giá.	3.92	0.79	6	Khá
Tổ chức cho GV thực hiện việc tự đánh giá.	4.07	0.65	5	Khá
Chỉ đạo TCM tổ chức thực hiện đánh giá, xếp loại đồng nghiệp.	4.15	0.72	4	Khá
Hiệu trưởng tổ chức kiểm tra kết quả tự đánh giá của GV và kết quả đánh giá của TCM.	4.23	0.53	1	Tốt
Hiệu trưởng tổ chức đánh giá công khai, công bằng, dân chủ.	4.21	0.55	2	Tốt
ĐTB chung	4.12	0.63		Khá

Từ kết quả bảng 4 cho thấy công tác quản lý hoạt động đánh giá, xếp loại GV ở các trường THPT công lập Quận 5 được cán bộ quản lý, GV đánh giá khá ở hầu hết các nội dung (ĐTB chung = 4.11, ĐLC = 0.62). Trong đó, nội dung Hiệu trưởng tổ chức kiểm tra kết quả tự đánh giá của GV và kết quả đánh giá của TCM được đánh giá cao nhất (ĐTB = 4.23, ĐLC = 0.53, hạng 1/6). Giữ vị trí tiếp theo là nội dung Hiệu trưởng tổ chức đánh giá công khai, công bằng, dân chủ (ĐTB = 4.21, ĐLC = 0.55, hạng 2/6). Đây là 2 nội dung được đánh giá ở mức tốt. Các nội dung còn lại được đánh giá ở mức khá, bao gồm: xếp ở vị trí thứ 3 là nội dung thực hiện các quy định về đánh giá, xếp loại GV theo Chuẩn nghề nghiệp (ĐTB = 4.18, ĐLC = 0.54, hạng 3/6); xếp ở vị trí thứ 4 là nội dung chỉ đạo TCM tổ chức thực hiện đánh giá, xếp loại đồng nghiệp (ĐTB = 4.15, ĐLC = 0.72, hạng 4/6); xếp ở vị trí thứ 5 là nội dung tổ chức cho GV thực hiện việc tự đánh giá (ĐTB = 4.07, ĐLC = 0.65, hạng 5/6) và nội dung triển khai cho GV nắm vững mục đích, ý nghĩa, kỹ thuật tự đánh giá có kết quả thấp nhất (ĐTB = 3.93, ĐLC = 0.79, hạng 6/6).

Điều này cho thấy công tác quản lý đánh giá, xếp loại GV ở các trường thực hiện nghiêm túc và đã phản ánh tương đối chính xác kết quả hoạt động của GV. Tuy nhiên, các cán bộ quản lý cần quan tâm nhiều hơn đến nội dung hướng dẫn GV nắm vững mục đích, ý nghĩa, kỹ thuật tự đánh giá đánh giá để hoạt động tổ chức cho GV thực hiện tự đánh giá chính xác. Trên cơ sở đó, TCM và Hiệu trưởng thực hiện đánh giá, xếp loại GV chính xác, khách quan và công bằng.

## 4. Kết luận

Nhìn chung, quản lý hoạt động của TCM ở các trường THPT là một quá trình tác động có mục đích của cán bộ quản lý theo quy trình khoa học, làm cho nhà trường vận hành theo đúng quy luật khách quan nhằm thực hiện được các mục tiêu giáo dục đã đề ra. Quản lý hoạt động TCM ở các trường THPT trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay khá khó khăn và phức tạp, đòi hỏi người cán bộ quản lý phải vận dụng linh hoạt các biện pháp và có sự hiểu biết sâu sắc về các nội dung quản lý. Trên cơ sở đó, nhà quản lý sẽ đưa ra những biện pháp cụ thể, phù hợp để việc quản lý hoạt động TCM ở trường THPT đạt hiệu quả cao.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Ban Chấp hành Trung ương (2013). Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 về đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa – hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Thông tư 32/2020/TT-BGDĐT ngày 15 tháng 9 năm 2020 Ban hành Điều lệ trường trung học cơ sở, trung học phổ thông và trung học phổ thông có nhiều cấp học, Hà Nội.
- [3] Dương Hồng Diên (2020). Thực trạng quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở các trường Trung học cơ sở quận Bình Tân, Thành phố Hồ Chí Minh. Tạp chí giáo dục, Số đặc biệt tháng 05, tr 260-265.
- [4] Frederick Winslow Taylor (1911). The Principles of Scientific Management.
- [5] Harol Koontz (2002). Những vấn đề cốt yếu của quản lý. NXB Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.
- [6] Ngô Thị Phương Thảo (2017). Quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở trường trung học cơ sở theo hướng phát triển năng lực dạy học. Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [7] Nguyễn Thị Tuyết Hạnh, Lê Thị Mai Phương (2015). Giáo trình Khoa học quản lý giáo dục. Nxb giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [8] Trần Kiểm (2008). Những vấn đề cơ bản của khoa học quản lý giáo dục. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [9] Trần Văn Quang (2011). Thực trạng và biện pháp quản lý của hiệu trưởng trường trung học phổ thông nhằm nâng cao chất lượng hoạt động tổ chuyên môn. Tạp chí Giáo dục, số 257, tr. 6-8.

**ABSTRACT****Managing activities of professional groups at high schools in District 5, Ho Chi Minh City**

Professional group is a part of school organization which directly implement teaching and educating students. Activities of professional groups determine the existence and development of the school. However, in reality, for many objective and subjective reasons, the activities of the expert groups have not been given due attention. In addition, in the context of educational reform, the management of professional groups' activities still has limitations and inadequacies. This article explores the current situation of professional group management in high schools in District 5, Ho Chi Minh City. The research results show some strengths and limitations in the management of professional groups in high schools. The research results are a practical basis to help school administrators come up with plans and measures to manage the activities of professional groups in high schools in a scientific and contribute to improving the quality of school educational.

**Keywords:** *Manage; professional groups; managing activities of professional groups; high school education.*

## VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP CASE STUDY TRONG DẠY HỌC MÔN PHÁP LUẬT ĐẠI CƯƠNG Ở HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Nguyễn Thu Hằng<sup>1</sup>, Lê Thị Hồng Vinh<sup>2</sup>, Trương Thị Hằng<sup>3\*</sup>

**Tóm tắt.** Bài viết đề cập đến nghiên cứu xây dựng hệ thống Case study và thực trạng vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn pháp luật đại cương ở Học viện Quản lý giáo dục nhằm giúp sinh viên khắc sâu được kiến thức, phát triển các kỹ năng tư duy, kỹ năng nghiệp vụ, đồng thời giúp sinh viên tích lũy kinh nghiệm giải quyết vấn đề, khả năng thích ứng với nghề nghiệp trong tương lai góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của Học viện quản lý giáo dục hiện nay.

**Từ khóa:** Phương pháp Case study, Pháp luật đại cương.

### 1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29 - NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khoá XI về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục chỉ rõ “Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo là đổi mới những vấn đề lớn, cốt lõi, cấp thiết, từ quan điểm, tư tưởng chỉ đạo đến mục tiêu, nội dung, phương pháp, cơ chế, chính sách, điều kiện bảo đảm thực hiện; đổi mới từ sự lãnh đạo của Đảng, sự quản lý của Nhà nước đến hoạt động quản trị của các cơ sở giáo dục-đào tạo và việc tham gia của gia đình, cộng đồng, xã hội và bản thân người học; đổi mới ở tất cả các bậc học, ngành học” Vì vậy, đổi mới phương pháp giảng dạy đại học là một trong những nội dung quan trọng cần được quan tâm [1], trong đó phương pháp dạy và học bằng tình huống (Case study) là phương pháp dạy học hiện đại, tích cực đáp ứng yêu cầu quan trọng của đổi mới nội dung, phương pháp, dạy học hiện nay. Với cách dạy này, giảng viên là người tổ chức, hướng dẫn, ủy thác, điều phối và người học tự nghiên cứu tình huống, giải quyết các vấn đề mà tình huống đặt ra.

Qua thực tiễn giảng dạy môn Pháp luật đại cương ở Học viện Quản lý giáo dục hiện nay, chúng tôi nhận thấy phương pháp dạy học nói chung và vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương còn tồn tại nhiều hạn chế, cụ thể: giảng viên chưa thường xuyên áp dụng phương pháp dạy học tích cực, xây dựng các bài tập tình huống và triển khai áp dụng các bài tập tình huống pháp luật trong môn Pháp luật đại cương chưa thực sự hiệu quả, sinh viên thường bị động, thiếu tích cực, chủ động đối với môn học, kết quả kiểm tra, đánh giá môn học chưa cao. Thực tiễn đó đòi hỏi cần tăng cường biện pháp vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy nói riêng và chất lượng đào tạo của Học viện Quản lý giáo dục nói chung trong giai đoạn hiện nay.

### 2. Cơ sở lý luận về vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương ở trường đại học

#### 2.1. Các quan niệm về case trong dạy học

Theo Albert, P (1983) thì Case là những tình huống có thực trong cuộc sống được đưa vào trong dạy học với mục đích giáo dục.

---

Ngày nhận bài: 03/10/2022. Ngày nhận đăng: 15/11/2022.

<sup>1,2,3</sup>Học viện Quản lý giáo dục

\*e-mail: [hangtruong8884@gmail.com](mailto:hangtruong8884@gmail.com)



Maley, A (1984) quan niệm : Case có vai trò như là một vở kịch. Nhân tố then chốt khi sử dụng Case là sinh viên được yêu cầu đóng kịch. Để nhập vai, sinh viên sẽ được cung cấp những thông tin chi tiết về các nhân vật và bối cảnh cần thiết cho vở kịch.

Nguyễn Văn Cường (2003) cho rằng Case là trường hợp. Khi định nghĩa về trường hợp, tác giả cho rằng Trường hợp là những tình huống điển hình trong thực tiễn, gắn với một câu chuyện có nhân vật, chứa đựng những mâu thuẫn, xung đột mà người ta phải tìm cách giải quyết nhưng không phải bao giờ cũng có giải pháp duy nhất đúng. Như vậy, theo tác giả bản chất của Case là những tình huống. Những tình huống này luôn gắn với những câu chuyện có các nhân vật, có bối cảnh, có mâu thuẫn, có xung đột và cần phải giải quyết.

Nguyễn Hữu Lam (2007) quan niệm Case là tình huống và đã định nghĩa tình huống như sau: Tình huống là mô tả của một trường hợp có thật, thường bao gồm một quyết định, thách thức, cơ hội hay vấn đề mà một hay nhiều người trong tổ chức phải đối phó. Cases trong dạy học là những trường hợp điển hình của thực tiễn nghề nghiệp được sử dụng với mục đích giáo dục. Các trường hợp đó luôn mô tả các sự việc, sự vật, những vấn đề nghề nghiệp cần quan tâm, cần tìm hiểu hoặc cần phải giải quyết.

Phương pháp Case study trong dạy học ở đại học là cách thức dạy học thông qua việc tổ chức cho sinh viên nghiên cứu các trường hợp điển hình của thực tiễn nghề nghiệp (Case) đặt ra nhằm thực hiện tốt các nhiệm vụ dạy học ở đại học.

## **2.2. Yêu cầu của việc vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương ở trường đại học**

### *Yêu cầu đối với giảng viên*

Việc sử dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương 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.

Trong quá trình dạy học, giảng viên phải tạo ra tình huống phù hợp với khả năng của sinh viên, có tỷ lệ hợp lý giữa cái đã biết và cái chưa biết. Nếu vấn đề đặt ra quá khó hoặc quá dễ khó mang lại hiệu quả cao nhất. Trong dạy học tình huống, nếu giảng viên sử dụng quá nhiều tình huống cũng có thể làm phản tác dụng vì sinh viên chỉ chú trọng giải quyết tình huống cụ thể mà ít chú ý đến nội dung chính của bài học. Ngoài ra, giảng viên phải nắm vững và biết sử dụng thành thục quy trình của phương pháp tình huống. Đây là yếu tố quyết định sự thành công của việc vận dụng phương pháp này vào dạy học môn Pháp luật đại cương.

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 Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương. 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. Việc vận dụng phương pháp Case study sẽ đạt hiệu quả cao khi giảng viên sử dụng hình thức dạy học theo nhóm. Vì vậy, khi giảng viên tổ chức học tập theo nhóm thì yêu cầu đối với sinh viên là phải biết hợp tác và gắn kết với nhau khi thực hiện nhiệm vụ theo nhóm. Tuân thủ đúng ý đồ sư phạm của giảng viên. Hoàn thành đầy đủ các nhiệm vụ được giao. Có tinh thần thái độ tự tin, khắc phục tâm lý tự ti, nhút nhát khi tham gia học theo nhóm. Trao đổi, phản biện tích cực với thầy cô và bạn bè về các tình huống được giao thảo luận.

\* Yêu cầu về đảm bảo điều kiện phục vụ dạy học bằng phương pháp Case study

Để nâng cao hiệu quả của phương pháp Case study cần phải sử dụng nhiều phương tiện, trang thiết bị dạy học hiện đại. 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.

### 3. Thực trạng vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương ở Học viện Quản lý giáo dục

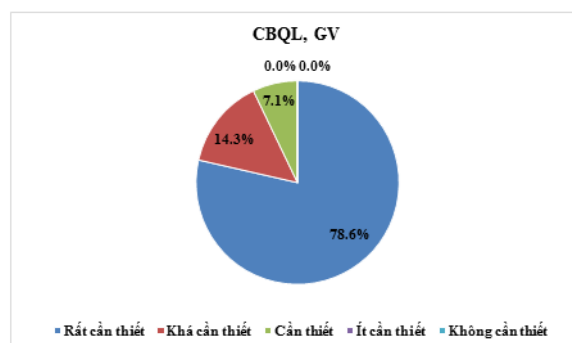
Tổ chức khảo sát thực trạng: Đề tài tiến hành khảo sát 30 người và 120 sinh viên khóa 15 tham gia học tập môn Pháp luật đại cương ở học kỳ 2 năm học 2021- 2022. Nội dung khảo sát gồm 1) Thực trạng nhận thức của giảng viên, sinh viên về sự cần thiết của vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương ở Học viện Quản lý giáo dục; 2) Thực trạng về tổ chức dạy học theo phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương; 3) Thực trạng hoạt động tập môn Pháp luật đại cương theo phương pháp Case study.

Phương pháp khảo sát: Đề tài sử dụng phiếu điều tra dưới dạng bảng hỏi; Phỏng vấn trực tiếp; Quan sát sư phạm, nghiên cứu sản phẩm.

Kết quả khảo sát như sau:

#### 3.1. Thực trạng nhận thức của giảng viên, sinh viên về vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương ở Học viện Quản lý giáo dục

##### 3.1.1. Thực trạng nhận thức về sự cần thiết vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương



Biểu đồ 1. Nhận thức của giảng viên về sự cần thiết của vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương

Kết quả khảo sát cho thấy sự cần thiết của vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương ở Học viện Quản lý giáo dục, cụ thể là: 100% giảng viên đều cho rằng việc vận dụng phương

pháp Case study là rất cần thiết và cần thiết, trong đó rất cần thiết chiếm tỷ lệ khá cao là 78.6%. 14.3% khá cần thiết và 7.1% là cần thiết. Không có CBQL, giảng viên nào đánh giá ít cần thiết và không cần thiết.

Trao đổi nội dung này với sinh viên, có 74/120 sinh viên cho rằng vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương là rất cần thiết (chiếm tỉ lệ 61.7%), 24/120 sinh viên đánh giá khá cần thiết, chiếm 20.0%, 13/120 sinh viên đánh giá cần thiết, chiếm 10.8% và 4/120 đánh giá ít cần thiết, chiếm 3.3% và 5/120 đánh giá không cần thiết chiếm 4.2%. Như vậy một bộ phận sinh viên chưa nhận thức được mức độ cần thiết của vận dụng PP này trong dạy học, nguyên nhân là do sinh viên chưa có sự hiểu biết đầy đủ về PP Case study, các em là sinh viên năm nhất nên việc tiếp cận PP dạy học ở trường đại học vẫn còn khá mới mẻ và ngỡ ngàng.

### 3.1.2. Thực trạng nhận thức về vai trò vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương

Bảng 1. Kết quả nhận thức của giảng viên về vai trò vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương

Nội dung		Mức độ đánh giá					Điểm trung bình	Thứ bậc
		Rất quan trọng	Khá quan trọng	Quan trọng	Ít quan trọng	Không quan trọng		
Phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương sẽ giúp sinh viên chủ động lĩnh hội kiến thức	SL	19	5	4	2	0	4.37	4
	%	63.3	16.7	13.3	6.7	0.0		
Phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương sẽ giúp sinh viên nâng cao kỹ năng học tập: làm việc nhóm, kỹ năng trình bày, giải quyết vấn đề, kỹ năng phân tích, bảo vệ và phân biện ý kiến trước đám đông...	SL	21	6	3	0	0	4.60	2
	%	70.0	20.0	10.0	0.0	0.0		
Phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương sẽ giúp giảng viên nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ	SL	21	5	4	0	0	4.57	3
	%	70.0	16.7	13.3	0.0	0.0		
Phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương sẽ gắn được lý thuyết và thực tiễn, giúp sinh viên có sự vận dụng trong thực tiễn nghề nghiệp của bản thân	SL	23	3	4	0	0	4.63	1
	%	76.7	10.0	13.3	0.0	0.0		
Phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương sẽ giúp sinh viên tăng cường năng lực tự học, tự nghiên cứu	SL	18	7	3	2	0	4.37	4
	%	60.0	23.3	10.0	6.7	0.0		
<b>Điểm trung bình chung</b>						<b>4.51</b>		

#### Nhận xét:

Kết quả khảo sát cho thấy trong các nội dung, phần lớn được nhận thức ở mức quan trọng, ĐTB 4.51, trong đó nội dung PP Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương sẽ gắn được lý thuyết và thực tiễn, giúp sinh viên có sự vận dụng trong thực tiễn nghề nghiệp của bản thân được đánh giá cao nhất (ĐTB 4.63, ở mức rất quan trọng); nội dung PP Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương sẽ giúp sinh viên

trong chủ động lĩnh hội kiến thức được đánh giá thấp nhất (ĐTB = 4.37, ở mức Khá quan trọng).

Trao đổi ý kiến của giảng viên giảng dạy trực tiếp môn Pháp luật đại cương, kết quả thu được như sau:

Ý kiến giảng viên 1: Môn học Pháp luật đại cương là môn học mang tính hàn lâm cao, nặng về lý luận vì vậy sinh viên thường không hứng thú cao với tiết học nếu giảng viên không có sự đầu tư trong đổi mới PP dạy học với phương pháp truyền thụ một chiều sẽ không tạo được sự tích cực, chủ động trong học tập, tự nghiên cứu của sinh viên.

Ý kiến giảng viên 2: Vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương là một phương pháp dạy học tích cực được khuyến khích triển khai trong quá trình giảng dạy của giảng viên, đặc biệt với một số học phần đòi hỏi sinh viên có sự liên hệ, vận dụng vào thực tiễn cao. Thông qua xây dựng bài tập tình huống pháp luật, sinh viên sẽ vận dụng những kiến thức đã học phải giải quyết các tình huống, vấn đề đặt ra. Từ đó, củng cố, khắc sâu kiến thức đã học và bước đầu được làm quen, hình thành các kỹ năng trong thực hiện nghề nghiệp sau này.

### 3.2. Thực trạng tổ chức dạy học theo phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương

#### 3.2.1. Thực trạng thực hiện phương pháp dạy học môn Pháp luật đại cương

Bảng 2. Thực trạng đánh giá của giảng viên về thực hiện các phương pháp dạy học môn Pháp luật đại cương

Nội dung		Mức độ đánh giá					Điểm trung bình	Thứ bậc
		Rất thường xuyên	Khá thường xuyên	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không thực hiện		
1. Phương pháp thuyết trình	SL	16	8	6	0	0	4.33	1
	%	53.3	26.7	20.0	0.0	0.0		
2. Phương pháp trực quan	SL	12	7	5	4	2	3.77	2
	%	40.0	23.3	16.7%	13.3%	6.7		
3. Phương pháp thực hành	SL	8	6	7	6	3	3.33	4
	%	26.7	20.0	23.3	20.0	10.0		
4. Phương pháp dạy học nêu vấn đề	SL	11	6	6	4	3	3.60	3
	%	36.7	20.0	20.0	13.3	10.0		
5. Phương pháp Case study	SL	2	5	4	6	13	2.23	6
	%	6.7	16.7	13.3	20.0	43.3		
6. Phương pháp dạy học khác	SL	7	8	6	5	4	3.30	5
	%	23.3	26.7	20.0	16.7	13.3		
<b>Điểm trung bình</b>							3.43	

Kết quả khảo sát cho thấy, 100% CBQL, giảng viên thực hiện các PP trong dạy học môn Pháp luật đại cương, ĐTB 3.43 ở mức thường xuyên. Trong đó một số PP được thực hiện thường xuyên và khá thường xuyên như: Thuyết trình; trực quan; thực hành; DH nêu vấn đề. Chỉ có 2/30 giảng viên (6.7%) thực hiện ở mức rất thường xuyên PP Case study, 13/30 (43.3%) không thực hiện. Trong quá trình phỏng vấn các giảng viên về sự hiểu biết của họ về phương pháp này trong dạy học, nhiều giảng viên trả lời rằng họ có biết những chưa thực sự hiểu rõ về phương pháp này và sử dụng chúng như thế nào; một số giảng viên cũng đã từng sử

dụng phương pháp này trong dạy học môn Pháp luật đại cương. Khi tiến hành phỏng vấn một số giảng viên đã từng nghe nói đến phương pháp Case study trong dạy học về bản chất của PP Case study, kết quả phỏng vấn như sau:

9/30 ý kiến (30%) giảng viên được hỏi cho rằng bản chất của phương pháp Case study trong dạy học chính là xây dựng các tình huống pháp luật trong dạy học

12/20 (60%) còn lại khẳng định bản chất của phương pháp này là sử dụng các bài tập thực hành để giải quyết vấn đề trong dạy học.

Như vậy, qua những vấn đề khảo sát trên cho thấy giảng viên giảng dạy về PP Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương mới chỉ dừng lại ở những hiểu biết ban đầu. Chỉ có một số ít biết về PP này trong dạy học. Biểu hiện cụ thể là:

- Ít nghe đến tên gọi của phương pháp Case study.
- Cho rằng bản chất của phương pháp Case study là sử dụng các tình huống pháp luật và các bài tập thực hành trong quá trình dạy học.
- Cho rằng phương pháp Case study không phù hợp lắm với việc đưa các tình huống pháp luật vào sử dụng trong quá trình dạy học với môn Pháp luật đại cương, một môn học chỉ mang tính nền tảng trong chương trình đào tạo hiện nay, trong khi đó điều này chính là thế mạnh nổi trội và là bản chất của Case study trong dạy học.

### 3.2.2. Thực trạng thực hiện các bước xây dựng Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương

*Bảng 3. Thực trạng đánh giá của giảng viên về thực hiện các bước xây dựng Case study trong dạy học*

Nội dung		Mức độ đánh giá					Điểm trung bình	Thứ bậc
		Rất thường xuyên	Khá thường xuyên	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không thực hiện		
Bước 1: Xác định kiến thức cần truyền đạt	SL	13	6	4	3	4	3.70	1
	%	43.3	20.0	13.3	10.0	13.3		
Bước 2: Hình thành vấn đề	SL	10	6	4	5	5	3.37	4
	%	33.3%	20.0	13.3	16.7	16.7		
Bước 3: Hình thành tiểu vấn đề	SL	9	8	4	5	4	3.43	3
	%	30.0%	26.7	13.3	16.7	13.3		
Bước 4: Xây dựng tình tiết sự kiện	SL	10	6	6	5	3	3.50	2
	%	33.3%	20.0	20.0	16.7	10.0		
Bước 5: Giải quyết vấn đề	SL	8	7	4	5	6	3.20	5
	%	26.7%	23.3	13.3	16.7	20.0		
Bước 6: Kết luận vấn đề và đánh giá	SL	9	4	5	6	6	3.13	6
	%	30.0	13.3	16.7	20.0	20.0		
<b>Điểm trung bình</b>							<b>3.39</b>	

Kết quả khảo sát cho thấy giảng viên đánh giá thực hiện các bước xây dựng Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương với ĐTB 3.39, ở mức thường xuyên. Trong đó có một số bước chưa được đánh giá cao như Bước 5: Giải quyết vấn đề và Bước 6: Kết luận vấn đề và đánh giá (ĐTB 3.20 và 3.13 ở mức rất

thỉnh thoảng); nội dung Bước 1: Xác định kiến thức cần truyền đạt được đánh giá cao nhất (ĐTB = 3.43 ở mức thường xuyên).

### 3.3. Thực trạng thực hiện cách thức thực hiện phương pháp case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương

Bảng 4. Thực trạng về cách thức thực hiện phương pháp case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương

Nội dung	SL %	Mức độ đánh giá					Điểm trung bình	Thứ bậc
		Rất thường xuyên	Khá thường xuyên	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không thực hiện		
1. Thảo luận toàn lớp	SL	14	6	3	4	3	3.80	1
	%	46.7	20.0	10.0	13.3	10.0		
2. Tranh luận	SL	10	7	5	4	4	3.50	3
	%	33.3	23.3	16.7	13.3	13.3		
3. Lắng nghe công khai	SL	12	8	4	3	3	3.77	2
	%	40.0	26.7	13.3	10.0%	10.0		
4. Xét xử	SL	8	8	6	5	3	3.43	4
	%	26.7	26.7	20.0	16.7	10.0		
5. Học tập dựa trên vấn đề	SL	6	11	4	6	3	3.37	5
	%	20.0	36.7	13.3	20.0	10.0		
6. Tổ chức nghiên cứu khoa học	SL	3	4	5	5	13	2.30	6
	%	10.0	13.3	16.7	16.7	43.3		
<b>Điểm trung bình</b>						<b>3.36</b>		

Hoạt động “Thảo luận toàn lớp” được giảng viên thực hiện thường xuyên quả xếp thứ nhất với điểm trung bình 3.80 thuộc mức độ khá thường xuyên. Để triển khai phương pháp Case study thì thảo luận nhóm/lớp là hình thức đầu tiên và quan trọng nhất. “Lắng nghe công khai” và “Tranh luận” đứng ở vị trí thứ 2/6 và 3/6, ĐTB lần lượt 3.77 và 3/50. Nội dung “Tổ chức nghiên cứu khoa học” được đánh giá thấp nhất, ĐTB 2.30, 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.

Kết quả trong bảng thống kê lên đã thể hiện giảng viên đã bước đầu đạt được một số kết quả trong việc thực hiện vận dụng phương pháp Case study trong dạy học. Tuy nhiên, kết quả đạt được mới chỉ ở mức thỉnh thoảng, thường xuyên. giảng viên cần tiếp tục có các biện pháp phù hợp để điều chỉnh tổ chức dạy học phương pháp này một cách phù hợp hơn.

Thông qua kết quả khảo sát thực trạng dạy học theo phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương, có thể rút ra một số nhận định như sau:

- Các giảng viên chủ yếu sử dụng phương pháp thuyết trình kết hợp với vấn đáp trong quá trình dạy học Pháp luật đại cương.

- Thông thường, giảng viên chỉ sử dụng các tình huống pháp luật chủ yếu chỉ là để thực tiễn hoá bài giảng hoặc làm ví dụ chứng minh, minh họa. Số ít giảng viên có yêu cầu sinh viên giải quyết các vấn đề của tình huống đặt ra nhưng chỉ ở mức độ nêu ra các phương án và lựa chọn chúng một cách cảm tính, chưa

thực sự đi sâu vào phân tích vấn đề chính dựa trên sự vận dụng tri thức của môn Pháp luật đại cương.

- Một số giờ thảo luận vẫn mang tính hình thức, do đó kết quả học tập không cao.

- Sinh viên nói chung vẫn thụ động trong học tập., sinh viên chưa có sự nỗ lực, tích cực tư duy trong quá trình nghiên cứu tình huống pháp luật. Mức độ tích cực tham gia đóng góp ý kiến trong các giờ học của sinh viên còn rất hạn chế. Chủ yếu sinh viên thụ động ghi chép những ý kiến giảng viên đưa ra. Rất ít sinh viên chủ động nêu câu hỏi thắc mắc những vấn đề liên quan đến bài học với giảng viên hoặc với các sinh viên khác trong lớp.

### 3.4. Thực trạng hoạt động học tập môn Pháp luật đại cương theo phương pháp Case study

#### 3.4.1. Thực trạng về thái độ học tập môn Pháp luật đại cương theo phương pháp Case study

Hoạt động học tập sinh viên thông qua phiếu khảo sát và quan sát sự phạm một số một số tiết học phần. Kết quả khảo sát thể hiện bảng sau:

*Bảng 5. Thực trạng thái độ học tập môn Pháp luật đại cương theo phương pháp Case study*

Nội dung	SL	Mức độ đánh giá					Điểm trung bình	Thứ bậc
		Rất tích cực	Khá tích cực	Tích cực	Ít tích cực	Không tích cực		
1. Tập trung chú ý nghe giảng của sinh viên trong những khoảng thời gian nhất định	SL	6	4	3	5	12	2.57	4
	%	20.0	13.3	10.0	16.7	40.0		
2. Phát biểu ý kiến khi thảo luận	SL	5	6	5	3	11	2.70	2
	%	16.7	20.0	16.7	10.0	36.7		
3. Trao đổi, tranh luận trong giờ học	SL	6	5	4	8	7	2.83	1
	%	20.0	16.7	13.3	26.7	23.3		
4. Nêu câu hỏi thắc mắc đối với giảng viên	SL	4	5	7	6	8	2.70	2
	%	13.3	16.7	23.3	20.0	26.7		
5. Hứng thú khi tiếp nhận và thực hiện các yêu cầu nhiệm vụ học tập	SL	6	3	4	6	11	2.57	4
	%	20.0	10.0	13.3	20.0	36.7		
Điểm trung bình							2.67	

Kết quả khảo sát cho thấy sinh viên đã bước đầu có thái độ học tập chưa thực sự tích cực với việc vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn Pháp luật đại cương, ĐTB 2.67. 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.

#### 3.4.2. Thực trạng kết quả học tập môn Pháp luật đại cương theo phương pháp Case study

Kết quả khảo sát cho thấy có 6/30 (20%) Ý kiến mới, quan trọng và sáng tạo ; 8/30 (26.7%) Ý kiến mới, sáng tạo ; 5/30 (16,7%) Ý kiến mới, quan trọng ; 6/30 (20%) Ý kiến mới, xác đáng, có sức thuyết phục và 5/30 (16,7%) Ý kiến mới, không xác đáng, chưa có sức thuyết phục.

Quan quan sát thông qua phiếu dự giờ có thể đánh giá mức độ tham gia của học sinh trong giờ học thông

qua việc đưa ra các ý kiến cụ thể:

1. Ý kiến mới, quan trọng và sáng tạo
2. Ý kiến mới, sáng tạo
3. Ý kiến mới, quan trọng
4. Ý kiến mới, xác đáng, có sức thuyết phục
5. Ý kiến mới, không xác đáng, chưa có sức thuyết phục

Trong đó:

Ý kiến sáng tạo: Biết vận dụng kiến thức một cách sáng tạo để giải quyết vấn đề một cách khéo léo.

Ý kiến quan trọng: Biết vận dụng đúng kiến thức và có tác dụng quyết định với việc phát hiện và giải quyết vấn đề của Case nêu ra.

Ý kiến mới: Không trùng lặp với các ý kiến khác

Ý kiến có sức thuyết phục: Biết vận dụng đúng kiến thức; kết hợp phân tích, lập luận logic.

Ý kiến xác đáng: Biết vận dụng đúng kiến thức nhưng cần gợi ý

Ý kiến chưa thuyết phục: Vận dụng kiến thức còn lúng túng, chưa có sự phân tích rõ ràng, lập luận thiếu logic, không chặt chẽ

Ý kiến không xác đáng: Chưa biết vận dụng kiến thức, không có tác dụng giải quyết vấn đề.

## 4. Nhận xét chung

### 4.1. Điểm mạnh

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, đặc biệt môn Pháp luật đại cương vẫn được coi là khô khan.

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.

Hệ thống mã ngành đào tạo được mở rộng những những năm gần đây tạo điều kiện thuận lợi để phát triển mục tiêu, nội dung chương trình, đội ngũ giáo viên, điều kiện đào tạo và đồng thời cũng tạo cho đội ngũ giảng viên và sinh viên những cách tiếp cận mới trong quá trình dạy học ở nhà trường.

### 4.2. Hạn chế

Thiếu các tài liệu về các phương pháp dạy học hiện đại trong đó có phương pháp Case study để giảng viên có thể nghiên cứu và vận dụng vào trong dạy học.

Sinh viên chưa thực sự tích cực, chủ động trong hoạt động học tập của bản thân. Phương pháp Case study là một trong những phương pháp đòi hỏi sinh viên phải tự giác, tích cực học tập để có thể tự nghiên cứu bài học ở nhà trước khi đến lớp và chuẩn bị làm việc với Case. Phần lớn các 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.

Nội dung, chương trình, kế hoạch dạy học chưa phù hợp với việc đổi mới nói chung và chưa phù hợp



cho việc vận dụng Case study. phương pháp dạy học Hiện nay thời lượng dành cho học tập và giảng dạy môn Pháp luật đại cương còn chưa hợp lý do số tiết dành cho môn học này còn ít.

Thiếu hệ thống Case để có thể sử dụng trong dạy học môn Pháp luật đại cương theo phương pháp Case study Nguyên nhân này chính là khó khăn của các giảng viên giảng dạy khi muốn vận dụng phương pháp Case study.

Thiếu các điều kiện và cơ sở vật chất cần thiết cho giảng dạy. Để có thể vận dụng có hiệu quả phương pháp Case study thì một trong những yêu cầu là phải có những điều kiện về phương tiện dạy học, trang thiết bị, cơ sở vật chất kèm theo, nhưng tất cả những điều kiện này hiện nay còn thiếu và chưa phù hợp Các giảng viên khi được hỏi đều cho rằng việc đổi mới phương pháp dạy học cần phải đi cùng với việc tăng cường các điều kiện, trang thiết bị cho dạy học. Chẳng hạn như để tổ chức thảo luận nhóm cho tốt thì phòng học cần có ghế rời để tăng tính cơ động và tiết kiệm thời gian cho việc tổ chức các nhóm thảo luận. Các phòng học cần được trang bị đầy đủ máy tính, máy chiếu, máy dạy học và một số các phương tiện kỹ thuật khác nhằm hỗ trợ cho việc thảo luận nhóm và thảo luận toàn lớp đạt hiệu quả trong điều kiện sĩ số lớp quá đông. Nhưng thực tế hiện nay, các điều kiện, trang thiết bị đó còn sơ sài, thiếu đồng bộ, không có hoặc có nhưng đơn sơ, lạc hậu. Lớp học thường chật hẹp so với sĩ số lớp, các sinh viên ngồi chật trội, chen chúc, không thoải mái khi nghe giảng và khó khăn cho việc ghi chép. Có những phòng học là hội trường lại quá rộng so với sĩ số lớp trong khi micrô không đủ tốt để sinh viên có thể nghe rõ ràng từng lời giảng của giảng viên.

Thiếu sự quan tâm của các nhà trường đối với việc đổi mới phương pháp dạy học nói chung và sự vận dụng các phương pháp dạy học hiện đại vào trong dạy học, trong đó có phương pháp Case study. Sự quan tâm của các cấp quản lý, ban giám hiệu nhà trường về cơ sở vật chất như: tài liệu, kinh phí để giảng viên giảng dạy có thể tham gia những khoá bồi dưỡng nghiệp vụ và đổi mới phương pháp dạy học ở đại học; khuyến khích và tạo điều kiện để giảng viên tham gia các Hội thảo khoa học toàn quốc và quốc tế về đổi mới phương pháp dạy học; đầu tư trang thiết bị dạy học, học liệu cho sinh viên, giáo án mẫu cho giảng viên để họ có những điều kiện tốt cho việc đổi mới phương pháp dạy học

### **4.3. Nguyên nhân**

Sự hiểu biết về các phương pháp dạy học tích cực của giảng viên, đặc biệt là hiểu biết về phương pháp Case study 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

Sự quan tâm của lãnh đạo Học viện đối với hoạt động phát triển nghề nghiệp của Giảng viên như bồi dưỡng, tập huấn, hội thảo chưa thực sự đủ mạnh để khai thác hết nguồn lực nội tại của Học viện.

## **5. Kết luận**

Phương pháp Case study là một trong các phương pháp dạy học hiện đại đã được vận dụng có hiệu quả trong dạy học nhiều môn học, nhiều ngành học của nhiều nước trên thế giới. Hiện nay phương pháp này đã có một vị thế quan trọng trong hệ thống các phương pháp dạy học hiện đại. ở Việt Nam, phương pháp này còn mới mẻ và chưa được vận dụng phổ biến vào dạy học ở đại học nói chung và đối với Học viện Quản lý giáo dục nói riêng. Cùng với xu thế chung, các cơ sở giáo dục đại học đang tiến hành đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy học theo hướng coi trọng phương pháp tự học, tự nghiên cứu và kỹ năng thực hành cho sinh viên. Môn Pháp luật đại cương là một trong những môn học cơ bản, đặt nền móng ban đầu cho sinh viên trong quá trình lĩnh hội tri thức nghề nghiệp sau này, muốn đổi mới phương pháp dạy học môn học này đòi hỏi phải có những phương pháp dạy học hiện đại có tác dụng phát triển các kỹ năng thực hành nghề dạy học cho sinh viên. Căn cứ vào những đặc trưng của môn Pháp luật đại cương, cùng với những ưu nhược

điểm của phương pháp Case study, thì có thể vận dụng phương pháp này vào để dạy học môn Pháp luật đại cương ở Học viện quản lý giáo dục sẽ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của Học viện, đáp ứng tốt nhiệm vụ đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục hiện nay.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (2013). Nghị quyết số 29 -NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế, Hà Nội.
- [2] Trịnh Thuý Giang (2011). Vận dụng phương pháp Case study trong dạy học môn giáo dục học ở Đại học sư phạm. Luận án Tiến sĩ giáo dục học, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
- [3] Vũ Thị Thuý (2010). Ứng dụng phương pháp giảng dạy tình huống trong đào tạo ngành luật. Tạp chí khoa học pháp lý Việt Nam.
- [4] Tô Văn Hoà (2010). Tình huống pháp luật và phương pháp sử dụng tình huống trong giảng dạy luật học. <https://luattaichinh.wordpress.com>
- [5] Quốc hội, Luật giáo dục 2019, luật số 43/2019/QH14 ngày 16/6/2019.
- [6] A Bager-Elsborg (2019). Discipline context shapes meaningful teaching: a Case study of academic law. *Journal of Further and Higher Education*, Volume 43 - Taylor & Francis.
- [7] Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., & Mills, J, (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations, *Forum Qualitative Sozialforschung* .
- [8] Ridder, HG. (2017). The theory contribution of Case study research designs. *Business Research* 10, 281-305.

### ABSTRACT

#### **Applying case study method in teaching fundamental law subject at National Academy of Education Management**

The article refers to the research on building a case study system and the actual situation of applying the case study method in teaching general law subject at National Academy of Education Management to help students deepen their knowledge, develop their skills, and develop their own knowledge and thinking skills, professional skills, while helping students gain experience in problem solving and adaptability to future careers, contributing to improving the training quality of National Academy of Education Management.

**Keywords:** *Case study method, general law subject.*

## PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIAO TIẾP TOÁN HỌC CHO HỌC SINH LỚP 5 THÔNG QUA NỘI DUNG HÌNH HỌC

Lê Trung Hiếu<sup>1</sup>, Dương Thị Hồng Hải<sup>2</sup>, Trần Văn Điệp<sup>3</sup>, Nguyễn Mai Hoa<sup>4</sup>

**Tóm tắt.** Việc dạy học theo hướng phát triển năng lực học sinh là một yêu cầu tất yếu của các cấp phổ thông trong giai đoạn hiện nay. Năng lực giao tiếp Toán học là một trong những năng lực đặc thù, cần thiết phải phát triển cho học sinh trong quá trình dạy học Toán. Môn Hình học với những đặc trưng về kí hiệu, hình vẽ, ngôn ngữ Toán học... có ưu thế trong việc phát triển năng lực giao tiếp Toán học cho học sinh. Tác giả bài viết đề xuất một số biện pháp có thể sử dụng nhằm phát triển năng lực giao tiếp Toán học cho học sinh lớp 5 thông qua nội dung hình học.

**Từ khóa:** Phát triển, năng lực, giao tiếp, toán học, hình học.

### 1. Đặt vấn đề

Chương trình tổng thể Ban hành theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 nêu rõ "Giáo dục Toán học hình thành và phát triển cho học sinh những phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và năng lực toán học với các thành tố cốt lõi: Năng lực tư duy và lập luận toán học, năng lực mô hình học toán học, năng lực giải quyết vấn đề toán học, năng lực giao tiếp toán học, năng lực sử dụng các công cụ và phương tiện học toán; phát triển kiến thức, kĩ năng then chốt và tạo cơ hội để học sinh được trải nghiệm, áp dụng toán học vào đời sống thực tiễn, giáo dục toán học tạo dựng sự kết nối giữa các ý tưởng toán học, giữa toán học với các môn học khác và giữa toán học với đời sống thực tiễn" [2].

Tiểu học là bậc học nền tảng trong giáo dục quốc dân, không phải ngẫu nhiên mà người ta gọi là bậc học "nền tảng", bởi bậc học này là cơ sở quyết định đến con đường học vấn của mỗi con người. Người ta ví bậc tiểu học như những "viên gạch" đầu tiên đặt nền móng cho "ngôi nhà tri thức" "móng có chắc thì "nhà" mới vững, đó là nguyên lí mà chúng ta ai cũng biết. Tiểu học là cấp học nền tảng của hệ thống giáo dục phổ thông, bởi vậy việc tổ chức hoạt động học tập cho học sinh nhằm giúp các em chiếm lĩnh tri thức, biết cách thể hiện những tri thức đó vào các hoạt động giao tiếp. Hình học là môn học có kiến thức thường được coi là khó đối với học sinh nói chung, học sinh tiểu học nói riêng.

Việc nắm vững tri thức và phát triển năng lực giao tiếp toán học có mối quan hệ tương hỗ lẫn nhau. Nhờ có tri thức trong học tập mà học sinh có được vốn ngôn ngữ, tự tin trong giao tiếp. Ngược lại, thông qua giao tiếp mà việc lĩnh hội, củng cố tri thức được hình thành nhanh chóng và có chất lượng cao. Dạy học ở tiểu học ngoài việc tổ chức cho học sinh tích cực, tự giác học tập, cần chú trọng phát triển cho các em năng lực giao tiếp toán học. Hình học ở cấp bậc tiểu học sử dụng nhiều khả năng quan sát, trí tưởng tượng không gian của học sinh để nhận biết khái niệm và tính chất các đối tượng. Việc quan sát đóng vai trò quan trọng trong định hướng phát hiện và tìm cách giải quyết vấn đề. Chính vì vậy, hình học có nhiều khả năng trong việc hình thành và phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh. Thông qua việc sử dụng hình vẽ, kí hiệu, lập luận Toán học cũng như việc phát hiện và sửa chữa sai lầm trong quá trình dạy học Hình học, học

---

Ngày nhận bài: 07/09/2022. Ngày nhận đăng: 12/11/2022.

<sup>1,2,3,4</sup>Trường Đại học Tân Trào, tỉnh Tuyên Quang

\*e-mail: [letrunghieu8577@gmail.com](mailto:letrunghieu8577@gmail.com)

sinh sẽ có khả năng diễn đạt, trao đổi, phân tích các thông tin Toán học, tương tác với các bạn, với thầy cô để tìm ra cách giải quyết cho một vấn đề Toán học cụ thể hay một tình huống nảy sinh trong thực tiễn. Do đó, để phát triển năng lực giao tiếp Toán học cho học sinh trong quá trình dạy học Hình học, giáo viên cần quan tâm đến việc đưa ra nhiều hình thức thông tin Toán học, sử dụng linh hoạt hình vẽ, kí hiệu, ngôn ngữ, suy luận... để học sinh thu nhận thông tin một cách sâu sắc, toàn diện, hiểu bản chất của vấn đề, từ đó có khả năng tiếp thu, định hướng cách giải quyết và giải quyết vấn đề một cách hiệu quả. Ngoài ra, cũng cần tạo các tình huống để học sinh có thể tranh luận, nêu ý kiến của bản thân về những vấn đề đặt ra, qua đó rèn luyện kiến thức và bản lĩnh cho học sinh.

## 2. Năng lực giao tiếp toán học của học sinh tiểu học

Thông qua chương trình môn Toán, học sinh tiểu học cần hình thành và phát triển được năng lực giao tiếp toán học. Năng lực toán học bậc tiểu học bao gồm các thành tố cốt lõi sau: năng lực tư duy và lập luận Toán học; năng lực giải quyết vấn đề Toán học; năng lực mô hình hóa Toán học; năng lực sử dụng công cụ, phương tiện dạy học toán và năng lực giao tiếp Toán học [1].

Năng lực giao tiếp toán học là một trong những mối quan tâm của nhiều nhà khoa học trên thế giới. Brandee Wilson đã đề xuất giáo viên cần tạo cơ hội cho học sinh phát triển năng lực giao tiếp ở cả hình thức nói và viết: Mức độ hiểu biết của học sinh sẽ tăng lên khi họ được trình bày ý tưởng của mình bằng các cách khác nhau. Thông qua thảo luận và chia sẻ ý tưởng, học sinh có thể tìm ra phương pháp học tập tốt nhất cho mình. Sự hiểu biết về toán học của học sinh được củng cố sâu sắc hơn thông qua việc đặt các câu hỏi hoặc đưa ra lời giải, các bạn khác nhận xét, đánh giá và phản hồi [3;2].

Năng lực giao tiếp toán học là khả năng hiểu, phân tích, đánh giá, nhận xét được các vấn đề toán học bao gồm vốn tri thức toán học, kĩ năng sử dụng ngôn ngữ toán học, các dạng biểu diễn của toán học và khả năng diễn đạt, giải thích ý tưởng một cách rõ ràng, mạch lạc nhất. Như vậy, năng lực giao tiếp toán học bao gồm: - Về kiến thức: học sinh phải có vốn tri thức toán học; - Về kĩ năng: Sử dụng các kí hiệu, quy ước, thuật ngữ toán học rõ ràng; tổ chức và trình bày lời giải logic; - Về thái độ: Có tinh thần hợp tác, chia sẻ, trao đổi các vấn đề liên quan đến Toán học.

Năng lực giao tiếp Toán học giúp học sinh không chỉ thu nhận thông tin Toán học một cách chính xác, hình thức hóa tài liệu Toán học, có phương pháp lưu trữ, chế biến thông tin đó một cách hiệu quả, thông qua đó, vận dụng Toán học trong giải quyết các vấn đề. Các yêu cầu cần đạt của năng lực giao tiếp Toán học của học sinh là: Nghe hiểu, đọc hiểu và ghi chép (tóm tắt) được các thông tin Toán học cơ bản, trọng tâm trong văn bản (ở dạng văn bản nói hoặc viết). Từ đó phân tích, lựa chọn được các thông tin Toán học cần thiết từ văn bản (ở dạng văn bản nói hoặc viết); Thực hiện được việc trình bày, diễn đạt, nêu câu hỏi, thảo luận, tranh luận các nội dung, ý tưởng, giải pháp Toán học trong sự tương tác với người khác; Sử dụng được ngôn ngữ Toán học kết hợp với ngôn ngữ thông thường để biểu đạt các nội dung Toán học cũng như thể hiện chứng cứ, cách thức và kết quả lập luận; Thể hiện được sự tự tin khi trình bày, diễn đạt, thảo luận, tranh luận, giải thích các nội dung Toán học trong một số tình huống không quá phức tạp.

Và như vậy, trong dạy học môn Toán, giáo viên không chỉ tạo ra môi trường học tập giúp học sinh lĩnh hội kiến thức toán học mà còn phải phát triển năng lực giao tiếp nói chung và năng lực giao tiếp bằng ngôn ngữ toán học nói riêng trong giờ học toán. Dạy học phát triển năng lực giao tiếp toán học là cách thức tổ chức cho học sinh thực hiện các hoạt động thành phần trong hoạt động giao tiếp toán học như đã trình bày ở trên: hiểu, phân tích, đánh giá, nhận xét, các vấn đề hay nội dung toán học; sử dụng ngôn ngữ, biểu diễn toán học để biểu đạt, giải thích ý tưởng của mình.

Tuy nhiên, hiểu rõ về các mức độ biểu hiện của năng lực giao tiếp toán học của học sinh để làm cơ sở vận dụng những phương pháp dạy học phù hợp là một việc khó đối với giáo viên tiểu học hiện nay. Vì vậy, việc cụ thể hóa các hoạt động hình thành và phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh trong từng tiết học, từng môn học là thực sự cần thiết. Qua đó, giáo viên có thể nắm được một cách rõ ràng về cách thức tổ chức hoạt động dạy học có thể hình thành và phát triển được những thành tố của năng lực giao tiếp toán học cho học sinh.

Toán học là môn học công cụ có vị trí quan trọng trong đời sống chúng ta. Trong đó, kiến thức về hình học là một trong những mạch kiến thức khó đối với học sinh tiểu học. Thực tế trong quá trình giảng dạy, các em gặp nhiều khó khăn khi học các nội dung hình học. Đặc biệt đối với học sinh lớp 5, lớp cuối cùng của bậc tiểu học, các em cần tổng hợp được hệ thống kiến thức về hình học từ các lớp dưới mới có thể tiếp thu được kiến thức tiếp theo. Tuy nhiên, đa số các em khi gặp kiến thức về hình học, các em thường quên hoặc nhớ không chính xác kiến thức cũ dẫn đến các em tiếp thu bài khó khăn, chậm, thiếu vững chắc.

Thứ nhất, học sinh nắm kiến thức ở các lớp dưới còn lỏng lẻo, thiếu vững chắc như: không nhớ các kí hiệu, cách đọc tên một hình.

Thứ hai, quên công thức tính, khả năng suy luận còn hạn chế,...

Thứ ba, không biết cách dựng hình hoặc dựng hình sai.

Thứ tư, không đọc đúng kí hiệu trong hình học, không phân biệt được cách đọc chữ cái trong tiếng Việt (chính tả) và chữ cái trong toán học.

*Ví dụ:* Khi đọc tên hình tam giác ABC thì đọc là “a - bờ - cờ”...

Thứ năm, trong quá trình giải các bài tập tổng hợp có nội dung hình học ở lớp 5, học sinh không nắm được kí hiệu thay thế về các kích thước của hình chữ nhật. Chẳng hạn như nhiều em không biết a kí hiệu cho kích thước nào, b kí hiệu cho kích thước gì? P, S là tính gì? Hoặc nhiều em không thuộc công thức tính chu vi, diện tích hình chữ nhật.

Ngoài ra giáo viên chưa chuẩn bị kĩ dụng cụ trực quan như thước ê-ke, vòng đo góc, compa,... mà khi dạy chỉ nói chung và chỉ vẽ một số hình trên bảng... Mà chúng ta đã biết đối với học sinh tiểu học việc dùng phương pháp trực quan giúp các em tiếp thu bài cũng như sự hứng thú trong học tập rất tốt.

### **3. Phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh lớp 5 thông qua nội dung hình học**

#### **3.1. Định hướng phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh lớp 5 thông qua nội dung hình học**

Hình học có nhiều khả năng trong việc hình thành và phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh. Thông qua việc sử dụng hình vẽ, kí hiệu, lập luận Toán học cũng như việc phát hiện và sửa chữa sai lầm trong quá trình dạy học Hình học, học sinh sẽ có khả năng diễn đạt, trao đổi, phân tích các thông tin Toán học, tương tác với các bạn, với thầy cô để tìm ra cách giải quyết cho một vấn đề Toán học cụ thể hay một tình huống nảy sinh trong thực tiễn. Do đó, để phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh, trong quá trình dạy học Hình học, giáo viên cần quan tâm đến việc đưa ra nhiều hình thức thông tin Toán học, sử dụng linh hoạt hình vẽ, kí hiệu, ngôn ngữ, suy luận... để học sinh thu nhận thông tin một cách sâu sắc, toàn diện, hiểu bản chất của vấn đề, từ đó có khả năng tiếp thu, định hướng cách giải quyết và giải quyết vấn đề một cách hiệu quả. Ngoài ra, cũng cần tạo các tình huống để học sinh có thể tranh luận, nêu ý kiến của bản thân về những vấn đề đặt ra, qua đó rèn luyện kiến thức và bản lĩnh cho học sinh.

- Giúp học sinh nắm chắc hệ thống kí hiệu sử dụng riêng cho hình học. Thuộc và nhớ các quy tắc công thức, đặc điểm cơ bản của các hình.

- Dạy học các nội dung hình học cho học sinh tiểu học trên cơ sở phối hợp chặt chẽ quá trình hình thành biểu tượng với việc rèn luyện kỹ năng và khai thác đúng mức các bước đó. Khai thác được vốn tri thức toán học đã có và vốn kinh nghiệm sống của học sinh.

- Đảm bảo các mục tiêu dạy học môn Toán và hướng đến việc phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh.

- Tăng cường triển khai và thường xuyên tổ chức các hoạt động trên mô hình hình học và thực hành trong mỗi tiết học, bài học.

- Giáo viên nắm chắc mục đích, nội dung dạy hình học ở tiểu học và phù hợp với đặc điểm nhận thức của học sinh lớp 5, lớp cuối cấp tiểu học.

### 3.2. Nội dung thực hiện

*Rèn luyện cho học sinh sử dụng ngôn ngữ, kí hiệu, công thức, hình vẽ chuẩn xác trong học tập*

Việc sử dụng chính xác ngôn ngữ trong diễn đạt một tình huống Toán học là điều kiện tiên quyết để học sinh có thể hiểu vấn đề một cách mạch lạc, rõ ràng. Để làm được điều này, trong quá trình dạy học Hình học, giáo viên cho học sinh tiếp cận tình huống từ nhiều góc độ khác nhau. Các cách thể hiện khác nhau của cùng một mệnh đề Toán học giúp học sinh có cái nhìn đa chiều, linh hoạt. Từ đó sẽ có nhiều gợi ý về lựa chọn cách giải quyết vấn đề hiệu quả cũng như mở rộng vấn đề. Ngoài ra, giáo viên cũng cần khai thác những sai lầm của học sinh để củng cố kiến thức, giúp bài dạy hiệu quả hơn. Rèn luyện cho học sinh sử dụng các quy tắc suy luận để có lập luận logic, chính xác, khoa học

*Rèn luyện cho học sinh khả năng chuyển đổi ngôn ngữ giữa ngôn ngữ thông thường, hình vẽ, kí hiệu trong quá trình học tập*

Sau khi đã hiểu cách biểu diễn chính xác tình huống Toán học bằng các ngôn ngữ, học sinh cần được tạo điều kiện để chuyển đổi giữa các ngôn ngữ trong tình huống, từ đó có thể tìm tòi nhiều cách giải cho cùng một vấn đề. Ngoài ra, bằng việc cho học sinh tiếp cận tình huống bằng ngôn ngữ khác như: Từ hình vẽ phát biểu bài toán, từ bài toán viết giả thiết kết luận bằng kí hiệu... học sinh sẽ có tư duy linh hoạt, sáng tạo trong giải quyết vấn đề.

*Giúp học sinh nắm chắc hệ thống ký hiệu sử dụng riêng cho hình học*

Như đã trình bày ở phần nguyên nhân thực trạng về việc học sinh chưa nắm bắt một cách chắc chắn về cách đọc các chữ cái La Tinh và các ký hiệu hay dùng trong việc học yếu tố hình học. Chính vì vậy trong những giờ học toán trên lớp hoặc giờ phụ đạo thêm, người thầy cần cung cấp cho học sinh cách đọc các chữ cái La Tinh dùng để ghi hình cùng các ký hiệu. Mục đích chính là giúp cho các em thấy được các yếu tố riêng đó.

Ngoài ra còn giúp học sinh nhớ các ký hiệu hay dùng như: S: diện tích; V: thể tích; P: chu vi; C: chu vi hình tròn; r: bán kính; d: đường kính hình tròn; h: chiều cao; a: chiều dài hình chữ nhật hoặc cạnh hình vuông; b: chiều rộng hình chữ nhật. Tuy nhiên, giáo viên cũng chỉ cho học sinh rằng, những kí hiệu này không mang tính bắt buộc.

*Ví dụ:* Khi đã nhớ được ký hiệu thì học sinh hiểu đề ngay, tức là học sinh tự hình thành trong đầu một đề toán hoàn chỉnh “Một hình chữ nhật có chiều rộng (b) dài 75 cm, chiều dài (a) gấp 3 lần chiều rộng (b). Tính chu vi (P) và diện tích (S) hình chữ nhật.

*Thuộc và nhớ các quy tắc, công thức, đặc điểm cơ bản của các hình*

Đối với học sinh việc học hôm nay rồi hôm sau sẽ quên đi thường xảy ra đối với các em. Hình học nếu không nắm bắt được các quy tắc, ghi nhớ, đặc điểm của các yếu tố sẽ khó học tốt được hình học. Chính vì vậy với một sự tìm tòi, chịu khó của giáo viên là làm như thế nào để giúp các em nhớ được những vấn đề cơ bản, cốt lõi của yếu tố hình học trong chương trình sách giáo khoa lớp 5 đã trình bày. Điều đó không khó với giáo viên nhưng rất khó đối với học sinh. Chính vì vậy, giáo viên nên nghĩ ra cách giúp cho học sinh nhớ được những nội dung cơ bản về hình học. Mỗi em phải có một quyển vở riêng dành để tích lũy tất cả những gì cơ bản nhất ở sách giáo khoa và những gì ở sách giáo khoa chưa trình bày cụ thể.

Tương tự đối với các quy tắc tính toán của hình khối ở lớp 5 thầy cô cũng có thể giúp học sinh hệ thống hoá những kiến thức cơ bản như đối với các hình phẳng đã thực hiện như trên.

- Đối với biện pháp trên nhằm giúp học sinh phần nào học tốt hơn về các nội dung hình học và nhất là khi giải các bài toán tổng hợp mà trong đó có phần suy công thức (tính ngược) thì học sinh dễ dàng dựa vào bảng tóm tắt kiến thức đã giải.

*Ví dụ:* Một hình thang có diện tích là  $30\text{ m}^2$ , chiều cao là 6m, đáy bé là 40m. Tính đáy lớn hình thang để tìm ra cách giải.

- Còn đối với giáo viên có thể hệ thống các kiến thức đó trên một tờ giấy có diện tích lớn hơn (giấy ruki) vừa làm đồ dùng học tập vừa gây hứng thú cho các em học tốt hơn yếu tố hình học.

*Giáo viên tăng cường tổ chức các hoạt động trên mô hình hình học và thực hành trong từng tiết dạy học*

Thông qua các thao tác và nhờ kinh nghiệm tích lũy dần mà học sinh có thể nhận thấy được đặc điểm của các hình cũng như biểu tượng về diện tích, thể tích và các tính chất song song, vuông góc. Dạy học các nội dung hình học bằng cách bắt đầu từ tổ chức các hoạt động có tính chất thực nghiệm không chỉ là phù hợp với quy luật nhận thức của các em khi học hình học mà còn là cách rèn luyện các thao tác tư duy một cách tích cực nhất.

Bên cạnh việc tổ chức tiến hành các hoạt động phổ biến như: quan sát, đo đạc, vẽ hình, cách ghép hình, trò chơi hình học... giáo viên có thể tổ chức các hoạt động có tính chất thực hành trong và ngoài lớp học ngay trên giờ lên lớp. Chẳng hạn, giáo viên có thể tổ chức cho học sinh đo các kích thước của lớp học hoặc đồ dùng trong lớp học (bảng, bàn...). Một vấn đề rất đáng quan tâm khi dạy các nội dung hình học ở các lớp cuối cấp về nội dung ước lượng hình học chưa được quan tâm đúng mức. Nó không chỉ là một kỹ năng thiết thực mà còn là một tiêu chuẩn để đánh giá tri thức hình học của học sinh tiểu học. Vì muốn ước lượng được trong hình học, học sinh phải có được biểu tượng vững chắc và phong phú về các hình hình học.

Không những thế, để ước lượng được, học sinh còn phải nắm các tính chất hình học, các đại lượng hình học dưới dạng biểu tượng hình học. Kỹ năng ước lượng hình học dưới dạng biểu tượng hình học có thể rèn luyện cho đối với học sinh trong những nội dung thích hợp khi dạy các yếu tố hình học... Chẳng hạn, giáo viên có thể gắn việc rèn luyện kỹ năng ước lượng về độ dài, góc, diện tích, thể tích vào các bài học trong lớp. Việc rèn luyện kỹ năng ước lượng hình học còn có thể tổ chức cho học sinh tập thực hành bằng các bài tập thích hợp ngoài giờ học.

*Ví dụ:* Trong giờ ngoại khoá toán học: giáo viên có thể tổ chức cho học sinh ôn tập có thể ước lượng về độ dài, thể tích, diện tích, độ lớn góc của đồ vật quen thuộc. Sau đó, cho học sinh đo đạc, kiểm tra độ chính xác của ước lượng.

Góc là một khái niệm khó không chỉ đối với học sinh tiểu học. Vì vậy khi học sinh tiểu học lần đầu tiên được tiếp xúc với khái niệm góc, giáo viên cần hết sức thận trọng trong cách giới thiệu này, vừa đảm bảo tính khoa học vừa đảm bảo tính sư phạm. Trong sách giáo khoa giáo viên giới thiệu và học sinh ghi nhớ: Làm như vậy học sinh chưa có được biểu tượng một cách chắc chắn thì khó có thể nhận biết hình qua đặc điểm của góc.

Vì vậy, cần phải có cách dạy học để học sinh chủ động hình thành biểu tượng về góc theo một trật tự hợp lý.

*Ví dụ:* Dạy học về góc theo quy trình sau:

1. Cho học sinh quan sát các hình về góc (góc vuông, góc bẹt, góc nhọn, góc tù)
2. Giáo viên giới thiệu các đỉnh, các cạnh của góc.
3. Giáo viên nêu nhận xét về quan hệ các loại góc.
4. Giáo viên hướng dẫn học sinh gấp các loại góc (chuẩn bị trước tờ giấy hình chữ nhật), gấp mẫu trước rồi sau đó yêu cầu học sinh tự gấp các góc theo yêu cầu của giáo viên.
5. Mỗi học sinh tự vẽ vào vở 4 góc (góc vuông, góc bẹt, góc nhọn, góc tù) khi giáo viên đã cất đi các hình vẽ hoặc mô hình của các góc.

Theo quy trình trên đây, mỗi học sinh tự mình tạo ra được các biểu tượng hình học của khái niệm góc sẽ tự tin và kích thích thú học tập tiếp. Các bước của quy trình đặc biệt là hoạt động gấp giấy và vẽ hình. Mỗi học sinh đều phải phối hợp vừa quan sát vẽ hình mô tả và so sánh đồng thời phân tích tổng hợp để tạo ra các góc thích hợp, thêm vào đó, khi vẽ hình hoặc gấp hình học sinh phải tưởng tượng không gian. Những thao tác này giống quá trình dạy học các nội dung hình học đạt mục đích đã đề ra.

#### 4. Kết luận

Năng lực giao tiếp toán học có vai trò quan trọng và được giáo viên quan tâm trong quá trình dạy học môn Toán. Việc thực hiện theo các biện pháp như đã trình bày có thể giúp phát triển năng lực giao tiếp toán học thông qua các nội dung hình học, đồng thời giúp học sinh phát hiện, kiến tạo được tri thức, đánh giá được khả năng suy luận và năng lực giao tiếp toán học. Kết hợp các hình ảnh trực quan và phù hợp với trình độ học sinh sẽ giúp phát huy tính tích cực học tập, tạo hứng thú, niềm say mê toán học ở các em. Để áp dụng một cách hiệu quả trong dạy học, cần có một số biện pháp cụ thể, dễ thực hiện đối với phần đông giáo viên. Trong quá trình tổ chức hoạt động học Toán, giáo viên phải chủ động, linh hoạt, sáng tạo trong toàn bộ giờ học nói riêng và quá trình dạy học nói chung, tạo điều kiện cho các em được học, được thể hiện khả năng của mình cho dù là nhỏ nhất nhằm phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh, phù hợp với yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông trong giai đoạn hiện nay.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ giáo dục và Đào tạo (2017). Chương trình giáo dục tổng thể.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán, Ban hành theo Thông tư 32/TT-BGDĐT.
- [3] Brandee Wilson (2009). Mathematical Communication through Written and Oral Expression, Action Research.
- [4] Lê Thị Hoài Châu, Vũ Như Thư Hương (2016). Dạy học toán và đánh giá học sinh theo định hướng phát triển năng lực, Tài liệu bồi dưỡng giáo viên.
- [5] Lê Văn Hồng (2003). Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm. Nxb Hà Nội.
- [6] Trần Ngọc Lan (2009). Thực hành phương pháp dạy học Toán ở tiểu học. Nxb Đại học Sư phạm.

#### ABSTRACT

##### **Developing mathematical communication competence for grade 5 students through geometry content**

Teaching in the direction of developing students' competence is an indispensable requirement of high schools in the current period. Mathematical communication ability is one of the specific and necessary competencies to develop for students in the process of teaching Mathematics. Geometry subject with the characteristics of symbols, drawings, language of Mathematics ... has advantages in developing mathematical communication capacity for students. The author of the article proposes a number of measures that can be used to develop Math communication capacity for 5th grade students through geometric content.

*Keywords: Development, competence, communication, math, geometry.*



## QUẢN LÝ GIÁO DỤC KỸ NĂNG SỐNG CHO HỌC SINH TRƯỜNG TIỂU HỌC LÊ NGỌC HÂN QUẬN HAI BÀ TRUNG THÀNH PHỐ HÀ NỘI TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC

Nguyễn Thị Thắm<sup>1</sup>

**Tóm tắt.** Giáo dục kỹ năng sống tức là không chỉ dạy cho học sinh kiến thức mà là giáo dục toàn diện về đức, trí, thể, mỹ, giúp các em biết ứng xử có văn hóa, biết cách xử lý những tình huống xảy ra trong cuộc sống. Hạn chế của giáo dục hiện nay là mới chú trọng dạy chữ, chưa thật sự quan tâm đến dạy học sinh nói chung và ở bậc tiểu học nói riêng phát triển toàn diện. Từ thực tế đó, bài báo này đã đề xuất một số biện pháp quản lý nhằm nâng cao chất lượng giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trường tiểu học Lê Ngọc Hân quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội trong bối cảnh đổi mới giáo dục.

**Từ khóa:** *Giáo dục, kỹ năng sống, học sinh, trường tiểu học Lê Ngọc Hân, quận Hai Bà Trưng.*

### 1. Đặt vấn đề

Trong xã hội phát triển hiện nay, con người ngoài việc có kiến thức vững vàng về khoa học, xã hội thì việc giải quyết các vấn đề liên quan đến con người, cộng đồng, môi trường, xã hội là vô cùng cần thiết.

Xác định rõ được yêu cầu cấp thiết của xã hội phát triển và thực hiện Nghị quyết số 29/NQ-TW của Ban chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế, các đơn vị trường học ngày càng chú trọng tới công tác giáo dục đạo đức, kỹ năng sống cho học sinh, đặc biệt là học sinh tiểu học [1].

Mục tiêu giáo dục toàn diện là nhằm giúp học sinh hình thành những cơ sở ban đầu cho sự phát triển đúng đắn và lâu dài về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và các kỹ năng cơ bản, góp phần hình thành nhân cách con người Việt Nam XHCN. Ở tiểu học, học sinh cần có hiểu biết đơn giản về tự nhiên, xã hội và con người; có kỹ năng cơ bản về nghe, nói, đọc, viết và tính toán; có thói quen rèn luyện thân thể, giữ gìn vệ sinh; có hiểu biết ban đầu về nghệ thuật.

Trong thực tế hiện nay việc rèn kỹ năng sống cho học sinh ở trường tiểu học còn thấp và nhiều hạn chế. Việc rèn kỹ năng sống cho học sinh chưa có nét chuyển biến, nguyên do chính là trong tư tưởng giáo viên, phụ huynh chỉ chú trọng đến việc dạy kiến thức, việc rèn kỹ năng sống cho học sinh còn chiều lệ, giáo viên luôn chú trọng đến việc đọc tốt, làm tính tốt ...

Trong những năm gần đây, các trường học đã tích cực triển khai phong trào thi đua “Trường học thân thiện, học sinh tích cực” nhưng cũng còn dập khuôn, máy móc. Nhiều gia đình chưa thực sự quan tâm phối hợp với nhà trường trong việc giáo dục cũng là nguyên nhân của tình trạng trên. Giáo dục kỹ năng sống, góp phần xây dựng đạo đức, lối sống lành mạnh cho học sinh là trách nhiệm của gia đình, nhà trường và xã hội.

Hiện nay, đa số học sinh sống trong hai môi trường có hoàn cảnh khác nhau: một là các em được sự quan tâm chăm sóc quá chu đáo của phụ huynh vì sống trong gia đình ít con, hoàn cảnh kinh tế ổn định; hai là những em sống trong gia đình với nhiều lo toan cho cuộc mưu sinh, phụ huynh bỏ mặc con cái.

Môi trường hoàn cảnh khác nhau ấy lại thường cùng mang đến cho các em một thiếu sót lớn trong từng bước trưởng thành, đó là kỹ năng sống. Vì vậy, việc giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học qua học

---

Ngày nhận bài: 13/10/2022. Ngày nhận đăng: 27/11/2022.

<sup>1</sup> Trường Tiểu học Lê Ngọc Hân, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội  
e-mail: [thamtu72@gmail.com](mailto:thamtu72@gmail.com)

tập, sinh hoạt ở trường là điều hết sức cần thiết, là nhiệm vụ quan trọng mà các nhà trường cần quan tâm đặc biệt.

## **2. Vai trò của hoạt động kỹ năng sống cho học sinh tiểu học**

Kỹ năng sống là một tập hợp các kỹ năng mà con người có được thông qua giảng dạy hoặc kinh nghiệm trực tiếp được sử dụng để xử lý những vấn đề, câu hỏi thường gặp trong cuộc sống hàng ngày của con người [4].

Kỹ năng sống không phải tự nhiên mà có. Kỹ năng sống là kết quả của quá trình học tập và rèn luyện bản thân mỗi con người. Ở tất cả các bậc học, giáo dục kỹ năng sống đều cần phải được quan tâm giáo dục, đặc biệt đối với học sinh tiểu học. Giáo dục kỹ năng sống là yếu tố quan trọng góp phần đổi mới toàn diện nền giáo dục đào tạo gắn với bốn mục tiêu quan trọng của giáo dục: học để biết, học để làm, học để chung sống, học để khẳng định mình. Xác định được ý nghĩa của việc giáo dục kỹ năng sống, nhà trường đã triển khai chương trình giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học trên địa bàn quận nhằm trang bị cho học sinh những kỹ năng cần thiết, quan trọng trong cuộc sống để các em bắt nhịp với cuộc sống, tự bảo vệ mình trước những nguy hiểm xảy ra trong cuộc sống, chuẩn bị hành trang vững chắc để các em học lên các bậc học sau, ứng dụng vào cuộc sống, nâng cao ý thức trách nhiệm của giáo viên trong việc giáo dục toàn diện học sinh.

Rèn luyện kỹ năng sống cho học sinh là nhằm giúp các em rèn luyện kỹ năng ứng xử thân thiện trong mọi tình huống; thói quen và kỹ năng làm việc theo nhóm, kỹ năng hoạt động xã hội; Giáo dục cho học sinh thói quen rèn luyện sức khỏe, ý thức tự bảo vệ bản thân, phòng ngừa tai nạn giao thông, đuối nước và các tệ nạn xã hội. Đối với học sinh tiểu học việc hình thành các kỹ năng cơ bản trong học tập và sinh hoạt là vô cùng quan trọng, góp phần vào quá trình hình thành và phát triển nhân cách sau này.

## **3. Thực trạng giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trường tiểu học Lê Ngọc Hân, quận Hai Bà Trưng thành phố Hà Nội**

Đối với giáo viên tiểu học thường tập trung lo lắng cho những em có những vấn đề về hành vi và khả năng tập trung trong những lớp đầu tiên trẻ đến trường. Đơn giản là vì những học sinh này thường chưa biết chú ý lắng nghe và làm việc theo nhóm, điều này làm cho học sinh không thể tập trung lĩnh hội những điều giáo viên dạy. Vì vậy, giáo viên phải mất nhiều thời gian đầu tư để giúp học sinh có được những kỹ năng sống cơ bản ở trường Tiểu học [5].

### **3.1. Thuận lợi**

Bộ Giáo dục và Đào tạo đã phát động phong trào “Xây dựng trường học thân thiện - học sinh tích cực” với những kế hoạch nhất quán từ trung ương đến địa phương, Phòng Giáo dục và Đào tạo cũng đã có kế hoạch từng năm học với những biện pháp cụ thể để rèn kỹ năng sống cho học sinh một cách chung nhất cho các bậc học, đây chính là những định hướng giúp giáo viên thực hiện như: Rèn luyện kỹ năng ứng xử hợp lý với các tình huống trong cuộc sống, kỹ năng làm việc theo nhóm; ý thức bảo vệ sức khỏe, kỹ năng phòng, chống tai nạn giao thông, đuối nước và các tai nạn thương tích khác; kỹ năng ứng xử văn hóa, chung sống hòa bình, phòng ngừa bạo lực và các tệ nạn xã hội.

Nhà trường có đầy đủ cơ sở vật chất như: sân trường rộng rãi thoáng mát, nhiều cây xanh, lớp học khang trang, bàn ghế đầy đủ đúng quy cách.

Học sinh tích cực tham gia các hoạt động ngoại khóa. Đội ngũ giáo viên nhiệt tình, có kinh nghiệm trong công tác giáo dục và các phong trào thi đua.

### **3.2. Khó khăn**

Là trường đông học sinh, phần lớn phụ huynh chỉ chú trọng đến việc dạy học các môn văn hoá, chiều chuộng con cái, khiến trẻ không có kỹ năng tự phục vụ trong sinh hoạt và các hoạt động khác.

Đối với giáo viên: Mặc dù có nhiều kinh nghiệm song việc giảng dạy kiến thức tích hợp với giáo dục kỹ năng sống cho học sinh còn rất mới mẻ vì vậy một số giáo viên còn bỡ ngỡ, lúng túng.

Tài liệu dạy kỹ năng sống trong nhà trường chưa đáp ứng được nhu cầu giảng dạy và học tập trong thực tiễn.

#### **4. Biện pháp nâng cao chất lượng giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trường tiểu học Lê Ngọc Hân, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội trong bối cảnh đổi mới giáo dục**

##### **4.1. Nâng cao nhận thức về vai trò của hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho giáo viên và học sinh tiểu học Lê Ngọc Hân, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội**

Đầu năm học, sau khi học tập nghiên cứu chuyên đề tích hợp giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học thông qua các môn học, về thực trạng và giải pháp ở đơn vị trong việc rèn kỹ năng sống cho học sinh bậc học tiểu học do Bộ Giáo dục và Đào tạo phát động.

Kỹ năng sống đối với học sinh tiểu học là một điều cực kỳ quan trọng. Kỹ năng sống cần thiết cho cuộc sống, giúp trẻ trở thành một con người hoàn thiện, sống có ích cho gia đình và xã hội. Kỹ năng sống bao gồm: Kỹ năng giao tiếp; ứng phó, ứng biến; Kỹ năng sử dụng các vật dụng (mọi vật dụng và đặc biệt là vật dụng nguy hiểm); khám phá cuộc sống một cách an toàn và hiệu quả; kỹ năng thể hiện trước người khác.

Học sinh cũng cần biết kỹ năng ứng phó, ứng biến. Nhiều tình huống không phải là nguy hiểm nhưng tiềm tàng mối hiểm nguy. Nếu trẻ biết cách ứng xử phù hợp thì thiệt hại sẽ là nhỏ nhất.

Hãy dạy cho học sinh ý thức được tầm quan trọng của việc học tập. Hãy bỏ bớt những nội dung không thực sự ý nghĩa để bổ sung những chương trình cần thiết cho học sinh tiểu học

##### **4.2. Xác định những kỹ năng sống cơ bản cần dạy học sinh tiểu học Lê Ngọc Hân, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội**

Đối với tâm sinh lý học sinh bậc tiểu học thì có nhiều kỹ năng quan trọng mà cần phải biết trước khi tập trung vào học văn hoá đặc biệt là học sinh độ tuổi lớp 1. Việc xác định được các kỹ năng cơ bản phù hợp với lứa tuổi sẽ giúp giáo viên lựa chọn đúng những nội dung trọng tâm để giáo dục.

Thực tế kết quả của nhiều nghiên cứu đều cho thấy các kỹ năng quan trọng nhất trẻ phải học ở lứa tuổi tiểu học có bốn nhóm kỹ năng cơ bản đó là:

###### *(1) Nhóm kỹ năng Tự phục vụ bản thân*

Kỹ năng tự phục vụ bản thân: Các em biết tự chăm sóc bản thân một cách đúng đắn; Kỹ năng Bảo vệ bản thân: Các em nhận biết những nơi nguy hiểm, những vật dụng, tình huống nguy hiểm, và cách ứng phó; Kỹ năng Làm chủ cảm xúc: Các em biết nhận diện những cảm xúc cơ bản, và kiềm chế cảm xúc; Kỹ năng Quản lý thời gian: Các em biết quý giá trị của thời gian và sử dụng thời gian hợp lý; Kỹ năng Quản lý tài chính: Các em biết lựa chọn, sắp xếp ưu tiên cho những khoản chi phí mua đồ dùng học tập, mua đồ chơi, mua sách, báo, truyện tranh.

###### *(2) Nhóm kỹ năng phát triển quan hệ bạn bè*

Kỹ năng Chấp nhận người khác: Các em biết tìm điểm tích cực của người khác, không phân biệt đối xử bạn bè; Kỹ năng kết bạn mới: Các em có ý thức về việc chọn bạn tốt và làm quen với bạn mới; Kỹ năng làm việc nhóm: Các em có khả năng phối hợp cùng các bạn thực hiện các nhiệm vụ chung mà thầy cô giáo giao cho theo mục tiêu của nhóm; Kỹ năng Giải quyết mâu thuẫn: Các em biết cách hạn chế và khắc phục những mâu thuẫn trong quan hệ bạn bè; Kỹ năng Ứng xử với bạn bè: Các em biết cách xử lý những tình huống thường gặp trong quan hệ bạn bè.

###### *(3) Nhóm kỹ năng ứng xử trong gia đình*

Kỹ năng ý thức trách nhiệm: Các em xác định được vai trò của mình trong hoạt động gia đình; Kỹ năng Làm việc nhà: Các em có thể làm một số hoạt động vệ sinh và những công việc nhỏ phù hợp với lứa tuổi của mình trong nhà; Kỹ năng Thể hiện tình thương: Các em nhận biết các dấu hiệu tình cảm của ông bà, ba

mẹ, trân trọng, lễ phép, yêu quý các thành viên trong gia đình; Kỹ năng Chia sẻ: Các em biết đồng cảm về tinh thần và chia sẻ về vật chất với người khác; Kỹ năng Tiếp khách đến nhà: Các em biết các hoạt động tiếp khách và phép xã giao tại gia đình.

*(4) Nhóm kỹ năng ứng dụng trong nhà trường*

Kỹ năng Tư duy sáng tạo: Tạo thói quen tìm kiếm nhiều câu trả lời cho cùng một câu hỏi, và những ý tưởng sáng tạo; Kỹ năng Học tập hiệu quả: Các em có thái độ tích cực với việc học và biết cân bằng học và chơi; Kỹ năng Thuyết trình: Các em tự tin và biết cách nói trước đám đông; Kỹ năng Xây dựng sự tự tin: Hình thành lòng tự tin song song với sự khiêm tốn và tinh thần cầu tiến; Kỹ năng Giao tiếp học đường: Các em biết giao tiếp đúng mực với giáo viên, cán bộ nhân viên ở trường.

*(5) Nhóm kỹ năng ứng xử trong xã hội*

Kỹ năng Sống văn minh: Các em có cơ hội thực hành những thói quen tốt; Kỹ năng Bảo vệ môi trường: Các em biết cách sống ngăn nắp, gọn gàng, tiết kiệm, yêu thiên nhiên; Kỹ năng Đề kháng cảm sốt: Nhận diện và hình thành năng lực đề kháng các cảm sốt phổ biến trong giới trẻ; Kỹ năng Thích nghi: Các em biết cách chấp nhận các văn hóa, phong tục tập quán khác nhau và ứng xử phù hợp; Kỹ năng Thoát hiểm: Các em biết cách thoát hiểm trong những tình huống thường gặp.

### **4.3. Cụ thể hóa nội dung kỹ năng cơ bản cần dạy học sinh tiểu học**

Để giáo dục kỹ năng sống cho học sinh có hiệu quả người giáo viên cần vận dụng, tích hợp vào các môn học, tiết học, nhất là các môn như: Tiếng Việt; Đạo đức; Khoa học; An toàn giao thông để những giờ học sao cho các em được làm để học, được trải nghiệm như trong cuộc sống thực.

Trong chương trình môn Tiếng Việt có nhiều bài học có thể giáo dục kỹ năng sống cho các em, đó là các kỹ năng giao tiếp xã hội, như: Viết thư, Kể chuyện được chứng kiến hoặc tham gia được lồng cụ thể qua các tình huống giao tiếp. Giáo viên chỉ gợi mở sau đó cho các em tự nói một cách tự nhiên hoàn toàn không gò bó áp đặt. Để hình thành những kiến thức và rèn luyện kỹ năng sống cho học sinh qua môn Tiếng Việt, người giáo viên cần phải vận dụng nhiều phương pháp dạy phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh.

Ở môn Đạo đức, để các chuẩn mực đạo đức, pháp luật xã hội trở thành tình cảm, niềm tin, hành vi và thói quen của học sinh. Cần sử dụng các phương pháp, giúp học sinh được thực hành, trải nghiệm nhiều kỹ năng sống cần thiết, phù hợp với lứa tuổi. Đó là lối sống lành mạnh, các hành vi ứng xử phù hợp với nền văn minh xã hội. Giáo viên rất dễ dàng nâng cao kỹ năng giao tiếp - tự nhận thức như kính trọng, biết ơn ông bà, cha mẹ, người lao động... bằng những hành vi, thái độ, việc làm nho nhỏ hằng ngày.

Ví dụ: Trong chương trình môn Đạo đức lớp 1, tuần 19 có bài: “Lễ phép, vâng lời thầy cô giáo”. Trong dạy kỹ năng sống, không có khái niệm “vâng lời”, chỉ có khái niệm “lắng nghe”, “đồng cảm”, “chia sẻ”. Mục tiêu của giáo dục kỹ năng sống là rèn luyện cách tư duy tích cực, hình thành thói quen tốt thông qua các hoạt động và bài tập trải nghiệm.

Ở môn Khoa học: Chương “Con người và sức khỏe” có các bài: “Con người cần gì để sống? Vai trò của các chất dinh dưỡng có trong thức ăn; Phòng một số bệnh do thiếu chất dinh dưỡng; Phòng bệnh béo phì; Phòng tránh tai nạn đuối nước;...” giáo dục các em hiểu rằng ăn uống đủ chất và hợp lý giúp cho chúng ta khỏe mạnh, biết phòng tránh một số bệnh lây qua đường tiêu hóa, biết những việc nên làm và không nên làm để phòng tránh tai nạn đuối nước, có ý thức tự giác làm vệ sinh cá nhân hằng ngày, tự giác thực hiện nếp sống vệ sinh, khắc phục những hành vi có hại cho sức khỏe. Biết tham gia các hoạt động và nghỉ ngơi một cách hợp lý để có sức khỏe tốt.

Ở môn kỹ thuật, giáo viên cần giáo dục kỹ năng tự phục vụ bởi ở gia đình, các em thường được cha mẹ, người giúp việc làm thay hoặc không có thời gian gần gũi để hướng dẫn. Thầy cô cần cho học sinh thấy rằng việc nấu cơm, luộc rau, quét nhà của hết sức cần thiết cho bản thân các em vì chẳng những có thể phụ giúp cha mẹ khi bận hoặc bệnh mà còn là hành trang khi các em đi học xa nhà sau này không có người chăm lo. Việc giáo dục kỹ năng sống cho học sinh qua học tập – sinh hoạt ở nhà trường là điều hết sức cần thiết

cho tương lai các em. Để đạt được điều đó, giáo viên cần kiên trì, quyết tâm thực hiện từng bước và liên tục trong suốt quá trình giảng dạy.

Qua từng tiết dạy, giáo viên hướng dẫn học sinh kỹ năng làm việc theo nhóm: biết cách phân công công việc, lắng nghe ý kiến người khác, tranh luận, thống nhất ý kiến, thực hiện đúng ý kiến đã thống nhất. . . Đây là kỹ năng hết sức cần thiết khi các em trưởng thành, làm việc trong tập thể.

Phát huy vai trò cá nhân của mỗi học sinh thông qua việc phân công luân phiên cán bộ lớp, rèn kỹ năng lãnh đạo xử lý các vấn đề khó khăn gặp phải, biết thông cảm với công việc của người chỉ huy. Qua đó rèn cho các em những kỹ năng chỉ huy - lãnh đạo cần thiết.

Trong sinh hoạt hằng ngày, giáo viên cần chú ý nâng dần kỹ năng giao tiếp - tự nhận thức, cho các em như biết sử dụng đúng các quy tắc: chào hỏi, xin phép, cảm ơn, xin lỗi, yêu cầu. . . Biết cảm thông chia sẻ buồn vui với mọi người.

Giáo viên cũng có thể tập dần cho các em kỹ năng đặt mục tiêu từ những việc nhỏ như thói quen dậy sớm tập thể dục, đi học đúng giờ, phụ mẹ việc nhà, giữ lời hứa với mọi người. . .

Dạy học sinh kỹ năng hợp tác, chia sẻ thông qua các hoạt động giáo dục. Các em biết hợp tác, chia sẻ với bạn bè, bố mẹ, mọi người xung quanh. Chia sẻ niềm vui và nỗi buồn, thành công và thất bại trong cuộc sống, về khó khăn ở trường và ở nhà. . . Trong học tập và sinh hoạt hằng ngày, trẻ cần có sự hợp tác, phân công trách nhiệm để cùng nhau thực hiện được yêu cầu công việc.

Kỹ năng giao tiếp là kỹ năng rất quan trọng. Ở bậc tiểu học, giao tiếp của các em cũng bắt đầu được mở rộng, lúc này giao tiếp không chỉ bó hẹp trong gia đình, các em bắt đầu có những quan hệ rộng hơn khi đến trường. Lúc này, các em có sự thay đổi căn bản của hoạt động chủ đạo, có sự chuyển biến tích cực trong các quan hệ do đối tượng giao tiếp của trẻ được mở rộng hơn. Việc giáo dục giao tiếp có văn hóa cho học sinh lúc này là việc làm cần thiết nhằm trang bị cho các em những kỹ năng đầu đời và cơ bản của cuộc sống, giúp các em trao đổi tri thức thông tin trong học tập, rèn luyện, chia sẻ các vấn đề trong cuộc sống, hoạt động và vui chơi. Thông qua giao tiếp, học sinh biết cách bày tỏ thái độ và quan điểm của mình trong quan hệ gia đình, nhà trường và xã hội.

Thực tế trong nhà trường, thông qua môn Đạo đức, các hoạt động tập thể học sinh được dạy cách lễ phép nhưng khi đi vào thực tế, nhiều em thiếu kỹ năng giao tiếp, không có thói quen chào hỏi, tự giới thiệu mình với người khác, thậm chí có nhiều em còn không dám nói hoặc không biết nói lời xin lỗi khi các em làm sai. Biết phân biệt hành vi đúng sai, phòng tránh tai nạn. Đây là kỹ năng quan trọng mà không phải em nào cũng xử lý được nếu chúng ta không rèn luyện thường ngày.

Biện pháp cụ thể hoá nội dung những kỹ năng sống cơ bản mà giáo viên, nhà trường tiểu học cần dạy cho học sinh là nhiệm vụ thường xuyên không chỉ giảng dạy bằng các chuyên đề mà cần lồng ghép, tích hợp trong học tập, trong sinh hoạt, trong các hoạt động hằng ngày của học sinh nhất là trong môn đạo đức, Tiếng Việt, Tự nhiên xã hội, Khoa học, Lịch sử. . .

#### **4.4. Xác định nhiệm vụ cơ bản và phân công trách nhiệm trong việc dạy học sinh kỹ năng sống**

Thực tế giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học được đưa vào mục tiêu cụ thể từng môn học, bài học mà tập trung nhiều nhất là môn Đạo đức và Tiếng Việt. Để có hiệu quả cao, chúng ta cần tổ chức thực hiện:

Đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính độc lập, sáng tạo của học sinh gắn với thực tiễn, có tài liệu hỗ trợ phong phú, sử dụng thiết bị dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học, luôn tạo cho các em tính chủ động, tích cực, hứng thú trong học tập; phát huy tính sáng tạo, tạo được bầu không khí cởi mở thân thiện của lớp của trường. Trong giờ học, giáo viên cần tạo cơ hội cho các em được nói, được trình bày trước nhóm bạn, trước tập thể, nhất là các em còn hay rụt rè, khả năng giao tiếp kém qua đó góp phần tích lũy kỹ năng sống cho các em.

Quán triệt mục tiêu giảng dạy môn Đạo đức, nhất là hình thành các hành vi đạo đức ở tiết 2. Giáo viên chủ nhiệm cần làm tốt công tác kiểm tra đánh giá phân loại hạnh kiểm của học sinh, rèn cho học sinh khả

năng tự học, tự chăm sóc bản thân, biết lễ phép, hiếu thảo, tự phục vụ bữa ăn và vệ sinh cá nhân.

Tổ chức các hoạt động ngoài ngoài khóa bằng các hình thức phong phú, tham quan, dã ngoại,... Mỗi năm học sẽ có một số chủ đề rèn luyện kỹ năng sống được triển khai. Trong đó nhà trường cần phát huy vai trò của tổ chức Đội TNTP Hồ Chí Minh và Sao nhi đồng theo các chủ điểm hàng tháng. Đưa trò chơi dân gian, hát dân ca và các loại hình sinh hoạt văn hóa dân gian vào trường học, qua đó mà rèn luyện kỹ năng sống cho học sinh.

Giáo viên chủ nhiệm phải làm tốt công tác chủ nhiệm mà nhà trường phân công, thường xuyên thay đổi các hình thức sinh hoạt lớp, luân phiên nhau cho các em làm lớp trưởng, tổ trưởng, không nên trong năm học chỉ để một em làm lớp trưởng. Với học sinh tiểu học, thầy cô giáo là người mẹ hiền thứ hai của các em, các em luôn luôn nghe lời dạy bảo và làm theo những gì thầy cô dạy, thầy cô giáo phải là tấm gương sáng về đạo đức, nhất là tấm gương về các ứng xử văn hóa, chuẩn mực trong lời nói và việc làm.

Nhà trường cần tổ chức tốt các buổi chào cờ đầu tuần. Theo đó mục tiêu buổi chào cờ không chỉ là đánh giá xếp loại nền nếp, học tập, các hoạt động giáo dục trong tuần qua, triển khai kế hoạch tuần tới của Ban giám hiệu nhà trường mà cần thay đổi hình thức buổi lễ chào cờ một cách sáng tạo, rèn luyện các kỹ năng cho học sinh.

Xây dựng trường, lớp xanh - sạch - đẹp - an toàn. Trong đó cần chú trọng tạo môi trường tự nhiên gần gũi với cuộc sống như trồng vườn cây thuốc nam, các câu khẩu hiệu ở các cây xanh, bồn hoa để thông qua đó mà giáo dục ý thức bảo vệ môi trường ở các em.

Cần tích cực đổi mới phương pháp giảng dạy nhằm khuyến khích sự chuyên cần, tích cực của học sinh, cần phải biết khai thác phát huy năng khiếu, tiềm năng sáng tạo ở mỗi học sinh. Vì mỗi học sinh là một nhân vật đặc biệt, phải giáo dục học sinh như thế nào để các em cảm thấy thoải mái trong mọi tình huống của cuộc sống.

Cần thường xuyên tổ chức các hoạt động giáo dục, chăm sóc giáo dục các em một cách thích hợp tuân theo một số quan điểm: Giúp các em phát triển đồng đều các lĩnh vực: thể chất, ngôn ngữ, nhận thức, tình cảm- xã hội và thẩm mỹ. Phát huy tính tích cực của các em, giúp các em hứng thú, chủ động khám phá tìm tòi, biết vận dụng vốn kiến thức, kỹ năng vào việc giải quyết các tình huống khác nhau.

Cần giúp các em có được những mối liên kết mật thiết với những bạn khác trong lớp, các em biết chia sẻ chăm sóc, trẻ cần phải học về cách hành xử, biết lắng nghe trình bày và diễn đạt được ý của mình khi vào trong các nhóm học sinh khác nhau, giúp các em luôn cảm thấy tự tin khi tiếp nhận các thử thách mới. Điều này liên quan tới việc các em có cảm thấy thoải mái, tự tin hay không đối với mọi người xung quanh, cũng như việc mọi người xung quanh chấp nhận đưa học sinh đó như thế nào? Cần chuẩn bị cho học sinh sự tự tin, thoải mái trong mọi trường hợp nhất là trong việc ăn uống để chúng ta không phải xấu hổ vì những hành vi không đẹp của các em.

Thường xuyên liên hệ với phụ huynh để kịp thời nắm tình hình của các em, trao đổi với phụ huynh những nội dung và biện pháp chăm sóc và giáo dục các em tại nhà, bàn bạc cách giải quyết những khó khăn gặp phải.

#### **4.5. Biện pháp giúp trẻ phát triển các kỹ năng sống qua việc phối hợp giữa gia đình, nhà trường và xã hội**

Nhà trường luôn xác định, không chỉ chú trọng dạy kiến thức văn hóa cho học sinh mà còn dạy các em cách sống, cách tu dưỡng, rèn luyện đạo đức để trở thành người có ích cho gia đình và xã hội. Việc giáo dục kỹ năng sống cho học sinh nếu chỉ làm ở trường mà không làm ở nhà thì không có kết quả. Vì vậy nhà trường phải thường xuyên phối hợp chặt chẽ với hội phụ huynh học sinh, đề ra “Quy chế phối hợp giáo dục học sinh”, tạo mối liên hệ chặt chẽ giữa nhà trường và gia đình trong quản lý, giáo dục các em. Nếu có hiện tượng các em học sinh bỏ học không lý do, nhà trường có thông báo ngay với gia đình, tìm hiểu nguyên nhân và cùng gia đình thuyết phục các em đi học trở lại. Nhà trường còn xây dựng quy tắc ứng xử giữa giáo viên và học sinh trên cơ sở lấy ý kiến dân chủ của học sinh toàn trường, tạo cho các em sự tự giác, nghiêm

túc trong thực hiện các quy tắc chung, góp phần xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh, giúp học sinh phát triển toàn diện.

Để giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trong các buổi họp phụ huynh, nhà trường, giáo viên chủ nhiệm đưa ra và thống nhất quan điểm: bố, mẹ không nên “ôm đồm” quá mà hãy để các con làm những việc trong khả năng của mình, nhất là những việc tự phục vụ.

Học sinh tiểu học có rất nhiều thay đổi về mặt thể chất, tinh thần, rất ham tìm tòi, khám phá cái mới và thích thể hiện mình. Phương pháp giáo dục phù hợp, sự quan tâm thường xuyên và kịp thời, môi trường trong gia đình và xã hội tốt là điều kiện quan trọng để các em phát triển toàn diện về nhân cách. Giáo dục kỹ năng sống, góp phần xây dựng đạo đức, lối sống cho học sinh phổ thông, bởi vậy đây không phải chỉ là trách nhiệm của riêng nhà trường.

Vai trò của gia đình trong việc giáo dục đạo đức lối sống cho học sinh phải được đặc biệt coi trọng. Trước hết, các bậc cha mẹ phải là những tấm gương về đạo đức cho các em học tập. Cha mẹ cũng phải uốn nắn, răn dạy con em từ lời ăn, tiếng nói đến cách ứng xử trong đời sống thường ngày. Để từ đó xây dựng, hình thành trong các em thói quen ứng xử có văn hóa ngay từ trong gia đình. Các gia đình còn phải liên hệ, phối hợp chặt chẽ với nhà trường trong việc quản lý giờ giấc, theo sát hoạt động, hướng các em đến những hoạt động lành mạnh, tránh xa tệ nạn xã hội, giáo dục các em trở thành những con người có lý tưởng, hoài bão phấn đấu vươn lên.

Để giáo dục toàn diện cho học sinh, ngành giáo dục và tổ chức Đoàn, Đội đã có các chương trình phối hợp thực hiện các giải pháp giáo dục đạo đức lối sống cho đoàn viên thanh niên, đội viên, thiếu niên, nhi đồng là học sinh trong các trường phổ thông. Hoạt động tuyên truyền, phổ biến giáo dục đạo đức được triển khai dưới nhiều hình thức: Tổ chức cuộc thi tìm hiểu về truyền thống vẻ vang của dân tộc, tìm hiểu về quê hương, đất nước, an toàn giao thông, tìm hiểu môi trường, vẽ tranh về mơ ước của em, viết thư quốc tế UPU. . . . để giúp học sinh hiểu hơn về truyền thống cách mạng, lòng tự hào dân tộc, ý thức trách nhiệm để xây dựng và bảo vệ Tổ quốc ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường, nhận thức rõ về trách nhiệm, vai trò của bản thân đối với gia đình, xã hội. Trong khi có rất nhiều học sinh vượt lên hoàn cảnh, có ước mơ, hoài bão vươn lên lập thân, lập nghiệp và bước đầu thành công, thì vẫn còn một bộ phận học sinh còn ham chơi, vi phạm pháp luật và cũng có học sinh thiếu kỹ năng sống, không tự tin làm chủ bản thân.

Vì vậy các trường học xây dựng quy tắc ứng xử trong nhà trường, đẩy mạnh thực hiện phong trào thi đua “Trường học thân thiện, học sinh tích cực”. Đội ngũ cán bộ, giáo viên các trường học không chỉ nâng cao chất lượng chuyên môn nghiệp vụ, mà còn thường xuyên quan tâm đến đời sống, tâm tư tình cảm của học sinh. Mặt khác, vai trò của gia đình, xã hội là vô cùng quan trọng trong định hướng, giáo dục, động viên giúp các học sinh tránh xa tệ nạn xã hội, bố trí thời gian học tập, vui chơi phù hợp. Vì vậy, cần tăng cường hơn nữa sự phối hợp giữa gia đình, nhà trường, chính quyền địa phương trong quản lý, giáo dục học sinh trong và ngoài nhà trường.

#### **4.6. Biện pháp tạo môi trường thực hiện nhiệm vụ giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trường tiểu học Lê Ngọc Hân, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội**

Để tạo môi trường giáo dục kỹ năng sống cho học sinh, nhà trường tổ chức các hoạt động tập thể cho học sinh trong các dịp như: Lễ đón học sinh lớp 1; Tổ chức tốt lễ khai giảng tạo khí thế sôi nổi, hứng thú cho học sinh ngay từ đầu năm học, tổ chức các cuộc thi văn nghệ, báo tường nhân ngày Nhà giáo Việt Nam 20/11; Diễn đàn phòng chống bạo lực học đường; Trưng thu; Tham quan; Ngày hội xuân; Ngày hội sách; Ngày hội KH-KT; Ngày hội VH-TDĐT. Nghe Cựu chiến binh kể chuyện Lịch sử, thi Hội khoẻ phù đồng. Các trò chơi thể thao vui khoẻ nhân ngày quốc phòng toàn dân 22/12, thi văn nghệ, hái hoa dân chủ, thi chi đội mạnh, sao cháu ngoan Bác Hồ nhân ngày thành lập đoàn 26/3. . . mít tinh kỷ niệm các ngày lễ lớn, tham gia các cuộc thi tìm hiểu do Đoàn, Đội, các cơ quan ban ngành tổ chức. . . Ngoài ra nhà trường còn tổ chức các hoạt động thăm quan, du lịch, các buổi học ngoại khoá bổ ích. . . Các hoạt động văn hóa lành mạnh như vậy đã thu hút được rất nhiều học sinh tham gia, tạo ra những sân chơi bổ ích “Học mà chơi, chơi mà học”. Đặc biệt là việc xây dựng thư viện chuẩn phục vụ nhu cầu đọc, vui chơi của học sinh với nhiều thể loại sách

phong phú như: sách thư viện, sách về Bác Hồ, sách Lịch sử, và các loại sách trang trí đẹp với nhiều tên gọi khác nhau theo chủ đề: “Tủ sách Bác Hồ”; “Tủ sách lịch sử”; “Câu đố vui”; “Những con vật đáng yêu”; “Hoa trái bốn mùa”; các trò chơi dân gian thiết kế phân chia nhiều ngăn để sách, truyện nhiều kích cỡ phù hợp với tâm lý lứa tuổi các em, đã có tác động rất tích cực đến lối sống, hành vi của học sinh.

## 5. Kết luận

Trong công cuộc đổi mới hiện nay của đất nước ta khi yếu tố con người được coi trọng về tiềm năng trí tuệ cùng với sức mạnh tinh thần. Nhân cách của con người càng được đề cao và phát huy mạnh mẽ trong mọi lĩnh vực xã hội. Thực tế hiện nay ngành giáo dục đào tạo đã được nhà nước quan tâm đưa lên quốc sách hàng đầu thì việc dạy chữ nói chung và việc rèn kỹ năng sống nói riêng là vấn đề đặc biệt quan trọng. Vì kỹ năng sống là những trải nghiệm có hiệu quả nhất, giúp giải quyết hoặc đáp ứng các nhu cầu cụ thể, trong suốt quá trình tồn tại và phát triển của con người. Kỹ năng sống bao gồm cả hành vi vận động của cơ thể và tư duy trong não bộ của con người. Kỹ năng sống có thể hình thành một cách tự nhiên, thông qua giáo dục hoặc rèn luyện của con người.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo
- [2] Nguyễn Thanh Bình, Nguyễn Kim Dung, Lưu Thu Thủy, Vũ Thị Sơn (2003). Những nghiên cứu và thực hiện chương trình giáo dục kỹ năng sống ở Việt Nam. Viện chiến lược và chương trình giáo dục, Hà Nội.
- [3] Nguyễn Thanh Bình (2006). Giáo dục kỹ năng sống, chuyên đề cao học. Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [4] Trần Lưu Hoa (2018). Quản lý giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh các trường tiểu học thành phố Hà Nội trong bối cảnh hiện nay. Luận án tiến sĩ QLGD, Học viện Quản lý giáo dục, Hà Nội.
- [5] Trường tiểu học Lê Ngọc Hân. Báo cáo tổng kết năm học 2018-2019.
- [6] Tài liệu chuyên đề (2019). Giáo dục nếp sống, thanh lịch văn minh cho học sinh Hà Nội. Lớp 1, 2, 3, 4, 5, Nxb Hà Nội.
- [7] Phan Thị Yến (2022). Quản lý giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non Nhân Quyền, huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương. Luận văn thạc sĩ QLGD, Học viện Quản lý giáo dục, Hà Nội.

## ABSTRACT

### **Life skills education management for pupils Le Ngoc Han primary school, Hai Ba Trung district, Hanoi city in the context of education innovation**

Life skills education means not only teaching students knowledge but also a comprehensive education on morality, intelligence, body, and beauty, helping them to know how to behave in a cultured manner, know how to handle situations that arise in life. The limitation of current education is that it focuses on teaching literacy, not really paying attention to teaching students in general and at primary school level in particular to develop comprehensively. From that fact, this article has proposed some management measures to improve the quality of life skills education for pupils at Le Ngoc Han primary school, Hai Ba Trung district, Hanoi city in the context of educational innovation.

**Keywords:** Education, life skills, students, Le Ngoc Han primary school, Hai Ba Trung district.