

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Trình Thanh Hà.** Đảm bảo chất lượng các cơ sở giáo dục phổ thông hiện nay 1
- Nguyễn Thị Thi, Nguyễn Phương Hoa.** Quản lý giáo dục hướng nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay 9
- Hồ Văn Thống.** Định hướng vấn đề nghiên cứu khoa học giáo dục phục vụ đổi mới giáo dục phổ thông ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long đến năm 2030 15
- Phạm Phú Quốc Khánh.** Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá tổ trưởng chuyên môn trường trung học cơ sở 22
- Dương Minh Quang, Bạch Thị Ngọc Dung, Lê Minh Trâm.** Ảnh hưởng yếu tố môi trường đại học đến quyết định lựa chọn trường đại học của học viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh 27
- Bùi Thị Giáng Hương.** Tổng quan một số nghiên cứu về tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non 33

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Nguyễn Thị Chung.** Rèn luyện tư duy logic cho học sinh trong chứng minh toán học ở trung học cơ sở 39
- Dương Thị Hồng Hải, Trần Thị Bình, Phạm Văn Quang, Lê Trung Hiếu, Quan Thị Dương.** Chiến lược công nghệ để phổ biến tài nguyên giáo dục mở trong giáo dục đại học 44
- Lưu Thị Xuân Hương.** Đổi mới để phát triển các trung tâm chính trị cấp huyện của tỉnh Gia Lai 50
- Trần Bình Giang, Trần Cẩm Vân.** Xây dựng hệ thống đánh giá điểm rèn luyện cho sinh viên, góp phần thực hiện chuyển đổi số trong trường đại học 56
- Phạm Thúy Hà.** Vai trò của hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non trong giai đoạn hiện nay 62

THỰC TIỄN

- Nguyễn Thị Bích Ngọc, Trần Thu Nga.** Tác động của việc học trực tuyến đến hứng thú học tập môn Xác suất Thống kê tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định 68
- Đậu Thị Hồng Thắm.** Quản lý hoạt động dạy học theo hình thức blended learning trong dạy học đại học 73
- Trần An Chung.** Thực trạng hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non Thủy Đường, huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng 79
- Nguyễn Thị Thu Hảo.** Bồi dưỡng kỹ năng quản lý cho Tổ trưởng chuyên môn trong trường Tiểu học Lê Văn Tám, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội 85
- Phạm Thúy Khanh.** Nâng cao chất lượng trường mầm non Trương Định, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong giai đoạn hiện nay 93
- Phan Văn Tiến, Phan Thanh Toàn.** Thuật toán lập lịch điều phối tài nguyên cho các tác vụ của luồng công việc trong môi trường điện toán đám mây 100

CONTENTS

RESEARCH

- Trinh Thanh Ha.** Quality assurance of current general education institutions 1
- Nguyen Thi Thi, Nguyen Phuong Hoa.** Management of vocational education for high school students in the current education innovation context 9
- Ho Van Thong.** Orientations to conducting educational scientific research on general education renovation in the Mekong delta region to the year 2030 15
- Pham Phu Quoc Khanh.** Building a set of criteria for assessing subject head at junior high schools 22
- Duong Minh Quang, Bach Thi Ngoc Dung, Le Minh Tram.** The effect of university environment factors on university choice decisions of Vietnam National University Ho Chi Minh City postgraduate students 27
- Bui Thi Giang Huong.** Review of some research about organization of scientific discovery activities for preschoolers 33

OPINION - DICUSION

- Nguyen Thi Chung.** Training the logic thinking via Mathematical proof teaching for at lower-secondary schools 39
- Duong Thi Hong Hai, Tran Thi Binh, Pham Van Quang, Le Trung Hieu, Quan Thi Duong.** Technology Strategies for Open Educational Resource Dissemination in higher education 44
- Luu Thi Xuan Huong.** District political theory training centres of Gia Lai province - renovating for growth 50
- Tran Binh Giang, Tran Cam Van.** Building strategy assessment system for students, contribute to implementation of digital transformation in university 56
- Pham Thuy Ha.** Factors affecting life skills education activities through experiential activities for children in preschool in the current period 62

PRACTICE

- Nguyen Thi Bich Ngoc, Tran Thu Nga.** Impact of online learning on interest to studying probability statistics at Nam Dinh University of Nursing 68
- Dau Thi Hong Tham.** Management of teaching activities in the form of Blended learning at universities 73
- Tran An Chung.** Current situation of physical education for kindergarten children at Thuy Duong Kindergarten, Thuy Nguyen District, Hai Phong City 79
- Nguyen Thi Thu Hao.** Developing management skills for Subject Heads in Le Van Tam Primary School, Hai Ba Trung District, Hanoi City 85
- Pham Thuy Khanh.** Improve the quality of Truong Dinh kindergarten, Hai Ba Trung District, Hanoi meeting current requirements of education innovation 93
- Phan Van Tien , Phan Thanh Toan.** Task Scheduling and Resource Allocation in Cloud Computing 100

ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC PHỔ THÔNG HIỆN NAY

Trình Thanh Hà¹

Tóm tắt. Bài viết này nghiên cứu các khái niệm về chất lượng giáo dục, phân tích các cấp độ quản lý chất lượng giáo dục và mối quan hệ của chúng, trong đó cấp độ đảm bảo chất lượng giáo dục giữ vị trí trung gian giữa cấp độ kiểm soát chất lượng và cấp độ quản lý chất lượng tổng thể; từ đó, khái quát tình hình đảm bảo chất lượng cũng như đưa ra một số đề xuất tăng cường công tác đảm bảo chất lượng các cơ sở giáo dục phổ thông hiện nay.

Từ khóa: *Chất lượng giáo dục, đảm bảo chất lượng, cơ sở giáo dục phổ thông.*

1. Đặt vấn đề

Trong những năm vừa qua, Việt Nam chuyển đổi từ cơ chế tập trung bao cấp sang nền kinh tế thị trường theo định hướng XHCN và hội nhập quốc tế sâu rộng. Quy mô hệ thống và quy mô từng cơ sở giáo dục phổ thông tăng nhanh, chi phí trên đầu học sinh từ Ngân sách nhà nước có chiều hướng giảm; nhiều cơ sở giáo dục phổ thông không đủ các điều kiện về đội ngũ, về cơ sở vật chất, về thiết bị và công nghệ; cơ chế quản lý chậm đổi mới không còn phù hợp, dẫn đến tình trạng chất lượng giáo dục các cơ sở giáo dục phổ thông chưa đáp ứng được các yêu cầu của xã hội, thị trường và hội nhập, Một vấn đề đang được xã hội hết sức quan tâm đó là làm thế nào vừa tiếp tục mở rộng quy mô, vừa nâng cao chất lượng giáo dục các cơ sở giáo dục phổ thông hiện nay. Đã có nhiều công trình nghiên cứu đưa ra các biện pháp nâng cao chất lượng giáo dục các cơ sở giáo dục phổ thông như: cải thiện các điều kiện về đội ngũ, đổi mới nội dung chương trình dạy học và giáo dục, tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ, đẩy mạnh công tác thanh tra, kiểm tra... Tuy nhiên, hiệu quả các biện pháp này là chưa cao, còn tồn tại nhiều hạn chế, bất cập.

Bài viết này nghiên cứu vấn đề nâng cao chất lượng giáo dục các cơ sở giáo dục phổ thông bằng việc đổi mới quản lý chất lượng, đưa đảm bảo chất lượng (một cấp độ quản lý chất lượng) vào triển khai thực hiện. Sau khi làm rõ các quan niệm về chất lượng giáo dục, đi sâu phân tích các cấp độ quản lý chất lượng cơ sở giáo dục phổ thông bao gồm: Kiểm soát chất lượng, Đảm bảo chất lượng, Quản lý chất lượng tổng thể và mối quan hệ của chúng, từ đó, khái quát tình hình đảm bảo chất lượng cũng như đưa ra một số đề xuất tăng cường công tác đảm bảo chất lượng các cơ sở giáo dục phổ thông hiện nay.

2. Quan niệm về chất lượng giáo dục

Đến nay, đã có nhiều công trình nghiên cứu đưa ra các quan niệm khác nhau về chất lượng giáo dục. Theo Sallis (1993), khó có thể có một định nghĩa thống nhất vì nó mang tính cảm tính, tùy thuộc vào quan điểm của từng người sử dụng sản phẩm, dịch vụ giáo dục ở một thời điểm nhất định nào đó, và theo các mục đích và mục tiêu đã được đề ra của họ tại thời điểm đó [14]. Tuy nhiên, chất lượng giáo dục có thể hiểu được theo ba trường phái lý thuyết như sau: (a) Lý thuyết về sự khan hiếm của chất lượng; (b) Lý thuyết gia tăng giá trị; (c) Lý thuyết về chất lượng xác định theo sứ mệnh và mục tiêu.

Ngày nhận bài: 20/09/2022. Ngày nhận đăng: 15/10/2022.

¹Học viện Quản lý Giáo dục
e-mail: hatt@niem.edu.vn

(a) Lý thuyết về sự khan hiếm của chất lượng (Sallis, 1993) đã đưa ra một số tiêu chí để chứng minh rằng, chất lượng giáo dục tuân thủ quy luật hình chóp. Theo Lý thuyết này, đại bộ phận cơ sở giáo dục phổ thông có chất lượng giáo dục thấp, chỉ một số ít cơ sở giáo dục phổ thông có chất lượng giáo dục cao, chất lượng giáo dục không thể đại trà được và cũng không thể so sánh được. Những bằng chứng chất lượng giáo dục theo Lý thuyết này là: Chi phí lớn thì chất lượng giáo dục cao; Chỉ những cơ sở giáo dục phổ thông uy tín mới có chất lượng giáo dục; Chỉ khi tuyển chọn khắt khe mới có chất lượng giáo dục; Chỉ những cơ sở giáo dục phổ thông được công nhận trong phạm vi toàn quốc mới có chất lượng giáo dục, v.v,... Hiểu chất lượng giáo dục theo Lý thuyết này rất là không thực tiễn. Trên thực tế, kết quả dạy học và giáo dục của các cơ sở giáo dục phổ thông phụ thuộc rất nhiều vào sự học tập tích cực của học sinh, chứ không chỉ phụ thuộc vào việc giảng dạy. Tuyển chọn đầu vào khắt khe là một căn cứ để có chất lượng giáo dục, nhưng các điều kiện khác trong quá trình dạy học cũng có ý nghĩa quan trọng đến chất lượng giáo dục. Mặt khác, nếu vận dụng Lý thuyết này vào hoạch định chính sách phát triển giáo dục, sẽ có thể tạo ra sự bất công bằng trong giáo dục khi mà chỉ tập trung đầu tư các nguồn lực vào giáo dục mũi nhọn, bỏ qua giáo dục đại trà [14].

(b) Lý thuyết gia tăng giá trị (Astin, 1985) cho rằng, các cơ sở giáo dục phổ thông có chất lượng giáo dục cao tập trung vào làm gia tăng sự khác biệt về kiến thức, kỹ năng và thái độ của học sinh từ khi vào nhập học đến khi ra trường. Lý thuyết này đánh giá cao sự gia tăng giá trị trong kiến thức, kỹ năng và thái độ của học sinh. Theo Lý thuyết này, các cơ sở giáo dục phổ thông phải đưa ra các chuẩn mực chất lượng sản phẩm đầu ra có thể đo đếm được, có thể xác định được. Hiểu chất lượng giáo dục theo Lý thuyết này bất cập ở chỗ, mỗi cơ sở giáo dục phổ thông thiết kế một thước đo, khó có thể thống nhất cách đánh giá của các cơ sở giáo dục phổ thông trong cùng một cấp học, do đó, khó có thể so sánh chất lượng giáo dục của các cơ sở giáo dục phổ thông với nhau, không thúc đẩy hoạt động nâng cao chất lượng giáo dục [12].

(c) Lý thuyết về chất lượng xác định theo sứ mệnh và mục tiêu (Bogue & Saunders, 1992) coi chất lượng giáo dục là sự phù hợp với những tuyên bố sứ mệnh và kết quả đạt được của mục tiêu trong phạm vi các chuẩn mực được chấp nhận công khai. Lý thuyết này thể hiện sự tôn trọng và khẳng định tính đa dạng của sứ mệnh và mục tiêu của các cơ sở giáo dục phổ thông. Mục tiêu của các cơ sở giáo dục phổ thông đưa ra phải bao gồm các mặt kiến thức, kỹ năng, giá trị tương ứng với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của địa phương và cả nước, phù hợp với quy định về mục tiêu giáo dục phổ thông của Luật Giáo dục. Mỗi cơ sở giáo dục phổ thông phải đưa ra các chuẩn mực cụ thể ứng với mỗi mục tiêu xác định và mục tiêu này được xây dựng dựa trên kết quả khảo sát nhu cầu của các nhóm học sinh mà trường dự định phục vụ. Những mục tiêu chung chung sẽ không có ý xác định chất lượng giáo dục của các cơ sở giáo dục phổ thông [13].

Như vậy, chất lượng giáo dục được hiểu theo ba trường phái lý thuyết như đã phân tích ở trên. Tuy nhiên, quan niệm chất lượng giáo dục là sự phù hợp với sứ mệnh và mục tiêu của cơ sở giáo dục phổ thông là có tính thực tiễn hơn cả. Quan niệm này hiện nay đã trở nên phổ biến và đang được áp dụng rộng rãi ở Việt Nam và các nước trên thế giới. Thông tư số 17/2018/TT-BGDĐT tại Điều 2 khẳng định, chất lượng giáo dục trường tiểu học (một cơ sở giáo dục phổ thông) là “sự đáp ứng mục tiêu của trường tiểu học, đảm bảo các yêu cầu về mục tiêu giáo dục của Luật giáo dục, phù hợp với sự phát triển kinh tế - xã hội của địa phương và cả nước [02].

3. Các cấp độ quản lý chất lượng giáo dục

3.1. Khái niệm về quản lý chất lượng giáo dục

Theo Nguyễn Đức Chính (2018), quản lý chất lượng giáo dục là việc xây dựng và đưa vào thực hiện các tiêu chuẩn cùng với hệ thống quy trình hoạt động đối với toàn bộ các thành tố cấu thành nên chất lượng giáo dục trong tất cả các giai đoạn của quá trình GD/ĐT nhằm duy trì và nâng cao chất lượng giáo dục [05].

Phạm Ngọc Long & các đồng nghiệp (2021) quan niệm, quản lý chất lượng giáo dục hướng tới sự cam kết cải tiến liên tục, bao gồm ba hoạt động: xác lập mục tiêu, chuẩn mực; đánh giá đối chiếu với chuẩn; và cải tiến theo chuẩn. Quản lý chất lượng giáo dục luôn hướng tới chuẩn mực mới và cải tiến liên tục để mang lại sự thỏa mãn cao nhất cho khách hàng [06].

Như vậy, có thể hiểu quản lý chất lượng giáo dục thực chất là tiến hành các hoạt động: đặt ra chuẩn, đối chiếu thực trạng so với chuẩn, và sử dụng các quy trình, biện pháp hoạt động nâng thực trạng ngang chuẩn. Quản lý chất lượng giáo dục có 3 cấp độ phát triển từ thấp lên cao bao gồm: kiểm soát chất lượng, đảm bảo chất lượng và quản lý chất lượng tổng thể.

3.2. Kiểm soát chất lượng

Kiểm soát chất lượng, Phạm Thành Nghị (2013), cho là cấp độ đầu tiên của quản lý chất lượng, đã tồn tại từ lâu. Kiểm soát chất lượng trọng tâm vào thanh tra, kiểm tra ở khâu cuối của một quá trình dạy học và giáo dục nhằm phát hiện và loại bỏ toàn bộ hay từng phần sản phẩm lỗi, không đạt các chuẩn mực chất lượng giáo dục đã xác định trước. Ví dụ, một biểu hiện của kiểm soát chất lượng trong cơ sở giáo dục phổ thông là việc tổ chức các kỳ kiểm tra kết thúc môn học, năm học hay thi tốt nghiệp một cách nghiêm ngặt nhằm phát hiện những học sinh yếu kém không đạt yêu cầu để cho học lại, thi lại hoặc đánh trượt tốt nghiệp, gây lãng phí xã hội [08].

Ở cấp độ kiểm soát chất lượng, các chuẩn mực và quy trình chất lượng được xác định từ cấp trên (Bộ, Sở, Phòng Giáo dục và Đào tạo), sau đó đưa xuống cấp dưới (các cơ sở giáo dục phổ thông) thực hiện và cấp trên đóng vai trò thanh tra, kiểm tra. Sơ đồ 1 cho thấy, cấp độ kiểm soát chất lượng gắn với hoạt động thanh tra, kiểm tra. Trong kiểm soát chất lượng, quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của các cơ sở giáo dục phổ thông là rất hạn chế, không tạo động lực nâng cao chất lượng giáo dục.

3.3. Đảm bảo chất lượng

Theo Van Vught & Westerheijden (1993), đảm bảo chất lượng là cấp độ phát triển tiếp theo của quản lý chất lượng, nhưng ở mức độ cao hơn kiểm soát chất lượng, hướng trọng tâm vào phòng ngừa sự xuất hiện những sản phẩm chất lượng thấp (lỗi, hỏng) ngay trong quá trình dạy học và giáo dục [14].

Phạm Thành Nghị (2013) cho rằng, đảm bảo chất lượng mà trong đó chất lượng được thiết kế theo các chuẩn mực và đưa vào quá trình dạy học và giáo dục nhằm đảm bảo sản phẩm đầu ra đạt được những thuộc tính đã định trước. Đảm bảo chất lượng là phương tiện tạo ra sản phẩm không có sai sót do lỗi trong quá trình dạy học và giáo dục gây ra, vì thế, trách nhiệm về chất lượng được giao cho mỗi người (cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên phục vụ) trong quá trình dạy học và giáo dục hơn là người thanh tra bên ngoài. Chất lượng sản phẩm, dịch vụ giáo dục được đảm bảo bởi một hệ thống quy trình, cơ chế ngăn ngừa sản phẩm, dịch vụ giáo dục kém chất lượng ngay trước và trong quá trình dạy học và giáo dục. Hệ thống này được gọi là hệ thống đảm bảo chất lượng, chỉ ra chính xác quá trình dạy học và giáo dục sẽ diễn ra như thế nào và với những chuẩn mực chất lượng nào [08].

3.4. Quản lý chất lượng tổng thể

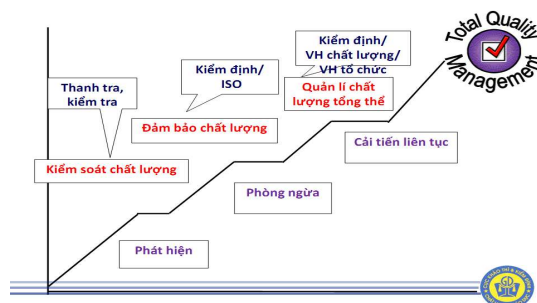
Cũng theo Van Vught & Westerheijden (1993), quản lý chất lượng tổng thể thực chất là sự phát triển của đảm bảo chất lượng đi vào chiều sâu và ở mức độ cao hơn. Quản lý chất lượng tổng thể cũng là cấp độ quản lý chất lượng cao nhất hiện nay, nhằm vào xây dựng nền văn hoá chất lượng cho mọi thành viên từ cán bộ quản lý đến giáo viên và nhân viên phục vụ trong cơ sở giáo dục phổ thông. Mỗi thành viên, sau khi đã thấm nhuần nền văn hoá chất lượng, họ tự giác suy nghĩ, tìm tòi, coi chất lượng công việc của họ là giá trị, niềm tự hào của bản thân và liên tục cải tiến chất lượng để làm hài lòng “khách hàng” (học sinh và cha mẹ học sinh, Nhà nước, những người sử dụng dịch vụ giáo dục và xã hội nói chung), không muốn tạo ra sản phẩm kém chất lượng. quản lý chất lượng tổng thể coi “khách hàng” là tối thượng, đảm bảo cung cấp cho họ những gì họ mong đợi và bằng cách họ mong muốn. Trong quản lý chất lượng tổng thể, quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của các cơ sở giáo dục phổ thông được nâng lên ở mức cao nhất (tất nhiên không bao giờ có quyền tự chủ tuyệt đối). Lúc này, cấp trên chỉ giữ vai trò hỗ trợ, thúc đẩy các cơ sở giáo dục phổ thông kiểm định chất lượng [15].

3.5. Đảm bảo chất lượng trong mối quan hệ với kiểm soát chất lượng và quản lý chất lượng tổng thể

Theo Phạm Thành Nghị (2013), mối quan hệ của đảm bảo chất lượng với kiểm soát chất lượng và quản lý chất lượng tổng thể là khăng khít, hữu cơ, kế thừa và phát triển (xem Sơ đồ 1). Khi cấp độ kiểm soát chất lượng không còn phù hợp thì chuyển lên cấp độ đảm bảo chất lượng, và khi cấp độ đảm bảo chất lượng đạt đến trình độ nhất định thì lại tiếp tục chuyển lên cấp độ quản lý chất lượng tổng thể, không thể “nhảy vọt” từ kiểm soát chất lượng lên quản lý chất lượng tổng thể khi chưa trải qua đảm bảo chất lượng. Hay nói cách khác, đảm bảo chất lượng là “thời kỳ quá độ” từ kiểm soát chất lượng tiến lên quản lý chất lượng tổng thể [08].

Đảm bảo chất lượng là sự chuyển giao trách nhiệm chất lượng giáo dục từ cơ quan quản lý cấp trên (Sở/Phòng Giáo dục và Đào tạo) xuống cho các cơ sở giáo dục phổ thông, nơi trực tiếp thừa hành dạy học và giáo dục. Điều đó không có nghĩa là kiểm soát chất lượng biến mất. kiểm soát chất lượng vẫn có mặt trong môi trường đảm bảo chất lượng, nhưng được đẩy xuống cho các cấp quản lý thấp hơn (Tổ chuyên môn, Khối lớp học và giáo viên). Trong khi đó, quản lý chất lượng tổng thể là sự tiếp tục của BĐCL theo hướng đi vào chiều sâu hơn và vươn lên mức độ cao hơn. Sự nghiên cứu cải tiến các hoạt động dạy học và giáo dục để làm sao luôn thoả mãn các nhu cầu của xã hội, giữ uy tín lâu dài và nâng cao chất lượng giáo dục của các cơ sở giáo dục phổ thông.

Đảm bảo chất lượng cũng như kiểm soát chất lượng và quản lý chất lượng tổng thể đều nhằm mục đích là đảm bảo sản phẩm đầu ra của các cơ sở giáo dục phổ thông đạt những chuẩn mực nhất định. Tuy nhiên, xét về mặt bản chất, chúng được tiến hành theo những quy trình khác nhau và tác dụng của mỗi quy trình đó đối với việc duy trì và nâng cao chất lượng giáo dục cũng rất khác nhau. Kiểm soát chất lượng gắn với hoạt động thanh tra, kiểm tra, không hướng tới nâng cao chất lượng giáo dục mà chỉ duy trì chất lượng giáo dục theo những chuẩn mực xác định trước. Trong kiểm soát chất lượng, vai trò của người thanh tra là tối đa, vai trò của người (giáo viên) trực tiếp thừa hành dạy học và giáo dục là tối thiểu. Khác với kiểm soát chất lượng, cấp độ BĐCL đi liền với hoạt động kiểm định chất lượng, vừa làm cho sản phẩm ra đời ổn định về chất lượng giáo dục, vừa tạo ra động lực cải thiện chất lượng giáo dục thông qua cơ chế chịu trách nhiệm giải trình với học sinh và cha mẹ học sinh, Nhà nước, những người sử dụng dịch vụ giáo dục và xã hội nói chung. Nhà trường và cơ quan quản lý cấp trên phối hợp hài hòa để tăng trách nhiệm chất lượng giáo dục cho người trực tiếp thừa hành dạy học và giáo dục. Cấp độ quản lý chất lượng tổng thể là hướng tới việc liên tục cải tiến chất lượng giáo dục, mỗi thành viên trong nhà trường, từ cán bộ quản lý đến giáo viên và nhân viên phục vụ đều nêu cao tinh thần trách nhiệm về chất lượng giáo dục, thấm nhuần văn hóa chất lượng giáo dục. Ở đây, vai trò của người trực tiếp thừa hành dạy học và giáo dục là tối đa (Sơ đồ 1).



Sơ đồ 1. Các cấp độ quản lý chất lượng trong giáo dục

4. Khái quát tình hình triển khai công tác đảm bảo chất lượng các cơ sở giáo dục phổ thông hiện nay

4.1. Cơ sở giáo dục phổ thông

Luật Giáo dục (2019) quy định tại Điều 33: “Cơ sở giáo dục phổ thông bao gồm: trường tiểu học, trường THCS, trường THPT và trường PT có nhiều cấp học”.

Mục tiêu của giáo dục phổ thông, theo Điều 29, nhằm phát triển toàn diện cho người học về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ, kỹ năng cơ bản, phát triển năng lực cá nhân, tính năng động và sáng tạo; hình thành nhân cách con người Việt Nam XHCN và trách nhiệm công dân; chuẩn bị cho người học tiếp tục học chương trình giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp hoặc tham gia lao động, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc [11].

4.2. Hệ thống đảm bảo chất lượng cơ sở giáo dục phổ thông

Phạm Xuân Thanh (2015) cho rằng, đảm bảo chất lượng cơ sở giáo dục phổ thông có thể là đánh giá chất lượng giáo dục (education quality assessment), kiểm toán chất lượng (quality audit) và kiểm định chất lượng giáo dục (education quality accreditation) [09].

Theo Chương trình ETEP (2021), chất lượng giáo dục được đảm bảo thông qua một hệ thống gọi là “hệ thống đảm bảo chất lượng”. Hệ thống này chính là Quy định về kiểm định chất lượng giáo dục trường tiểu học được ban hành theo Thông tư 17/2018/TT-BGDĐT; Quy định về kiểm định chất lượng giáo dục trường THCS, THPT và trường PT có nhiều cấp học được ban hành theo Thông tư 18/2018/TT-BGDĐT. Theo đó, kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục phổ thông được tiến hành theo quy trình 3 bước: (1) Tự đánh giá; (2) Đánh giá ngoài, (3) Công nhận trường đạt kiểm định chất lượng giáo dục và công nhận trường đạt chuẩn quốc gia (QG) [05].

4.3. Triển khai các hoạt động tự đánh giá của các cơ sở giáo dục phổ thông

Theo Bộ GDĐT (2020), các hoạt động tự đánh giá rất được quan tâm chú trọng thực hiện. Đến nay 100% cơ sở giáo dục phổ thông đã triển khai các hoạt động tự đánh giá. Phần lớn thành viên trong các cơ sở giáo dục phổ thông đều nhận thức được tầm quan trọng của các hoạt động tự đánh giá, khẳng định các hoạt động tự đánh giá có ý nghĩa quyết định tới việc duy trì và nâng cao chất lượng giáo dục nhà trường bởi vì chính nhà trường mới là nơi làm nên chất lượng giáo dục trong khi các hoạt động đánh giá ngoài và công nhận trường đạt kiểm định chất lượng giáo dục chỉ có tính chất hỗ trợ và thúc đẩy nhà trường nâng cao chất lượng giáo dục mà thôi. Tính đến tháng 7/2020, có đến 96% cơ sở giáo dục phổ thông hoàn thành báo cáo tự đánh giá. Công tác tập huấn, bồi dưỡng nghiệp vụ tự đánh giá cho cán bộ quản lý và giáo viên các cơ sở giáo dục phổ thông đã được tích cực triển khai. Tính đến tháng 11/2020, đã có gần 28.000 cán bộ quản lý và giáo viên được tham gia các khóa bồi dưỡng nghiệp vụ tự đánh giá. Xét trên quy mô cả nước, đội ngũ này cơ bản đáp ứng được nhiệm vụ tư vấn, hỗ trợ và tham gia hoạt động tự đánh giá của các cơ sở giáo dục phổ thông [10].

4.4. Thực hiện công tác đánh giá ngoài, công nhận cơ sở giáo dục phổ thông đạt kiểm định chất lượng giáo dục và đạt chuẩn quốc gia

Theo Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), đến nay công tác đánh giá ngoài, công nhận cơ sở giáo dục phổ thông đạt kiểm định chất lượng giáo dục và đạt chuẩn quốc gia được triển khai trên phạm vi toàn quốc. Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục được thành lập ở tất cả 63/63 Sở Giáo dục và Đào tạo. Các bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục kèm theo các quy trình, chu kỳ kiểm định chất lượng giáo dục cơ sở giáo dục phổ thông được Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành đầy đủ và thường xuyên được xem xét bổ

sung sửa đổi cho phù hợp với yêu cầu thực tiễn. Thông tư số 17/2018/TT-BGDĐT quy định tự đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục và công nhận đạt chuẩn quốc gia trường tiểu học. Thông tư này thay thế các Thông tư 42-59/2012/TT-BGDĐT. Thông tư 18/2018/TT-BGDĐT quy định tự đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục và công nhận đạt chuẩn quốc gia đối với trường THCS, THPT và trường PT có nhiều cấp học. Thông tư này thay thế các Thông tư 42-47/2012/TT-BGDĐT. Các Thông tư số 17&18 tích hợp 2 bộ tiêu chuẩn (công nhận trường đạt chuẩn quốc gia, trường đạt kiểm định chất lượng giáo dục) và quy trình đánh giá, công nhận của 2 hoạt động này. Để triển khai Thông tư số 17/2018 và Thông tư 18/2018, Công văn số 5932/BGDĐT-QLCL ngày 28/12/2018 v/v hướng dẫn tự đánh giá và đánh giá ngoài trường phổ thông đã được ban hành. Tính đến tháng 7/2020, đã có đến 58,7% cơ sở giáo dục phổ thông được đánh giá ngoài, trong đó, nhiều tỉnh/thành phố có tỷ lệ cơ sở giáo dục phổ thông được đánh giá ngoài cao trên 90% như: Bắc Ninh, Hà Nam, Hưng Yên... Số lượng này tăng gần 6 lần so với năm 2014 [10].

4.5. Một số hạn chế, bất cập tồn tại

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020) nhận định, vẫn còn một bộ phận cán bộ quản lý, nhất là cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông chưa nhận thức đầy đủ và quan tâm đúng mức về công tác đảm bảo chất lượng cơ sở giáo dục phổ thông. Vẫn còn nhiều cán bộ quản lý quan niệm chất lượng giáo dục đồng nghĩa với kết quả thi cử, lấy kết quả thi làm thước đo chất lượng giáo dục của một học sinh, một nhà trường, một địa phương. Nhiều yếu tố trong tổng thể các yếu tố (đầu vào, quá trình và đầu ra) cấu thành nên chất lượng giáo dục của nhà trường bị các cán bộ quản lý này xem nhẹ hoặc bị bỏ qua, chưa coi trọng thực hiện tự đánh giá nghiêm túc, chưa triển khai kế hoạch cải tiến chất lượng giáo dục nhà trường có hiệu quả. Những cơ sở giáo dục phổ thông có nhiều mặt yếu kém, nhưng tỷ lệ thi đỗ cao thì vẫn được coi là có chất lượng giáo dục tốt. Có hiện tượng đua nhau giữa các cơ sở giáo dục phổ thông chạy tỷ lệ thi đỗ. Số cơ sở giáo dục phổ thông có tỷ lệ thi đỗ tới 95-100% không còn là cá biệt. Chỉ đến khi học sinh vào đời hay vào học đại học, tình trạng yếu kém mới bộc lộ ra thì giương như mọi việc đã quá muộn [10].

Cũng theo Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), một số các địa phương còn chậm triển khai các hoạt động tự đánh giá và đánh giá ngoài. Một bộ phận cán bộ quản lý và giáo viên tham gia công tác tự đánh giá và đánh giá ngoài chưa được tập huấn nghiệp vụ đầy đủ và luôn có sự thay đổi nên ảnh hưởng hiệu quả triển khai. Việc đánh giá ngoài, công nhận và chứng nhận cơ sở giáo dục phổ thông đạt kiểm định chất lượng giáo dục và đạt chuẩn quốc gia có nơi, có lúc còn chưa trung thực, thực chất và bình đẳng [10].

Nguyên nhân chính của tình trạng này là do các cơ quan quản lý nhà nước chưa có chính sách, cơ chế đầu tư hợp lý cho các cơ sở giáo dục phổ thông khi đạt kiểm định chất lượng giáo dục và đạt chuẩn quốc gia, cũng chưa có chế tài đủ mạnh để xử lý những cơ sở giáo dục phổ thông thực thi không tốt công tác KĐCL. Mặt khác, hiện nay cơ quan quản lý nhà nước (Sở Giáo dục và Đào tạo) đang chủ trì tổ chức các hoạt động kiểm định chất lượng giáo dục cơ sở giáo dục phổ thông (thông qua các trung tâm kiểm định chất lượng giáo dục trực thuộc), đã phần nào ảnh hưởng đến tính khoa học, khách quan và chính xác của các kết quả đánh giá chất lượng giáo dục. Sau cùng, cũng phải kể đến những khó khăn, hạn chế về nguồn lực (nhân lực, tài chính, cơ sở vật chất...), về kinh nghiệm trong công tác triển khai thực hiện hệ thống đảm bảo chất lượng các cơ sở giáo dục phổ thông.

5. Một số đề xuất tăng cường công tác đảm bảo chất lượng các cơ sở giáo dục phổ thông hiện nay

5.1. Đối với các cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục

- Tăng cường tổ chức nâng cao nhận thức và mối quan tâm về vai trò của các hoạt động tự đánh giá và đánh giá ngoài; cụ thể hóa các hướng dẫn về tự đánh giá và đánh giá ngoài; tăng cường tổ chức tập huấn, bồi dưỡng nghiệp vụ tự đánh giá và đánh giá ngoài cho đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên các cơ sở giáo

dục phổ thông; Tiến tới tách các trung tâm kiểm định chất lượng giáo dục cơ sở giáo dục phổ thông độc lập với các cơ quan quản lý nhà nước (Sở Giáo dục và Đào tạo).

- Cung cấp phần mềm hỗ trợ công tác tự đánh giá và đánh giá ngoài cơ sở giáo dục phổ thông; yêu cầu các cơ sở giáo dục phổ thông tăng cường ứng dụng CNTT trong công tác tự đánh giá và kiểm định chất lượng giáo dục.

- Hỗ trợ kinh phí và các nguồn lực cần thiết cho các cơ sở giáo dục phổ thông, nhất là các cơ sở giáo dục phổ thông tại vùng khó khăn triển khai công tác đảm bảo chất lượng.

- Thường xuyên kiểm tra, giám sát các hoạt động tự đánh giá và đánh giá ngoài của các cơ sở giáo dục phổ thông.

5.2. Đối với các cơ sở giáo dục phổ thông

- Tạo điều kiện thuận lợi cho đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên tập huấn nghiệp vụ tự đánh giá, xây dựng và thực thi kế hoạch cải tiến chất lượng giáo dục của nhà trường.

- Tích cực, chủ động triển khai thực hiện hoạt động tự đánh giá và tham gia phối hợp đánh giá ngoài theo quy định tại Thông tư 17/2018 và Thông tư 18/2018 và hướng dẫn tại Công văn số 5932/BGDĐT-QLCL ngày 28/12/2018.

- Triển khai kế hoạch cải tiến chất lượng giáo dục của nhà trường đã đề ra trong báo cáo tự đánh giá và theo các kiến nghị của Đoàn đánh giá ngoài.

6. Kết luận

Bài viết đã nghiên cứu về các quan niệm về chất lượng giáo dục và khẳng định chất lượng giáo dục là sự phù hợp với sứ mệnh và mục tiêu của cơ sở giáo dục phổ thông hiện nay đã trở nên phổ biến và đang được áp dụng rộng rãi ở Việt Nam và các nước trên thế giới. Bài viết đã phân tích 3 cấp độ quản lý chất lượng trong giáo dục và cho rằng cấp độ đảm bảo chất lượng là quản lý trung gian giữa kiểm soát chất lượng và quản lý chất lượng tổng thể, từ kiểm soát chất lượng tiến lên quản lý chất lượng tổng thể nhất định phải trải qua giai đoạn đảm bảo chất lượng. Cấp độ đảm bảo chất lượng được đưa vào các cơ sở giáo dục phổ thông nước ta trong giai đoạn hiện nay là phù hợp với quy luật và xu thế phát triển chung của thế giới. Bài viết đã khái quát tình hình triển khai đảm bảo chất lượng các cơ sở giáo dục phổ thông, nhận định rằng, các cơ sở giáo dục phổ thông ở Việt Nam đang trong giai đoạn đầu tiên chuyển đổi từ kiểm soát chất lượng lên đảm bảo chất lượng. Một bộ phận cán bộ quản lý, nhất là cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông vẫn còn chậm đổi mới nhận thức về đảm bảo chất lượng, còn nặng tư duy về kiểm soát chất lượng. Mặc dù vậy, kết quả về tự đánh giá, đánh giá ngoài, công nhận cơ sở giáo dục phổ thông đạt kiểm định chất lượng giáo dục và đạt chuẩn quốc gia là đáng khích lệ, góp phần đáng kể vào việc duy trì và nâng cao chất lượng giáo dục cơ sở giáo dục phổ thông. Nhằm tăng cường công tác đảm bảo chất lượng các cơ sở giáo dục phổ thông hiện nay, bài viết cũng đã đưa ra một số đề xuất kiến nghị đối với các cơ sở giáo dục phổ thông và các cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục. Đối với các cơ sở giáo dục phổ thông thì nên tập trung vào triển khai kế hoạch cải tiến chất lượng giáo dục của nhà trường đã đề ra trong báo cáo tự đánh giá và theo các kiến nghị của Đoàn đánh giá ngoài. Đối với các cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục thì nên tách các trung tâm kiểm định chất lượng giáo dục cơ sở giáo dục phổ thông độc lập với các cơ quan quản lý nhà nước (Sở Giáo dục và Đào tạo).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GDĐT (2018). Chương trình giáo dục phổ thông (ban hành kèm theo Thông tư số 32/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018). Hà Nội.
- [2] Bộ GDĐT (2018). Quy định về tiêu chuẩn ĐGCL trường tiểu học (ban hành kèm theo Thông tư số 17/2018 /TT-BGDĐT ngày 22 tháng 8 năm 2018). Hà Nội.

- [3] Bộ GDĐT (2018). Quy định về tiêu chuẩn ĐGCL trường THCS, THPT và trường PT có nhiều cấp học (ban hành kèm theo Thông tư số 18/2018 /TT-BGDĐT ngày 22 tháng 8 năm 2018). Hà Nội.
- [4] Bộ GDĐT (2018). Hướng dẫn tự đánh giá và đánh giá ngoài cơ sở giáo dục phổ thông (kèm theo Công văn số 5932/BGDĐT-QLCL ngày 28/12/2018). Hà Nội.
- [5] Bộ GDĐT - Chương trình ETEP - Trường Đại học Vinh (2021). “Quản trị chất lượng giáo dục trường trung học phổ thông”. Tài liệu hướng dẫn bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông cốt cán. Hà Nội, tr. 30- 33.
- [6] Nguyễn Đức Chính (2018). Quản lý chất lượng giáo dục phổ thông. Nxb Đại học Quốc gia. Hà Nội, tr.10-11.
- [7] Phạm Ngọc Long (chủ biên, 2021). Quản lý chất lượng giáo dục. Nxb Đại học KTQD. Hà Nội, tr.32.
- [8] Phạm Thành Nghị (2013). Quản lý chất lượng giáo dục. Nxb KHXH. Hà Nội, tr.120 - 130.
- [9] Phạm Xuân Thanh (2015). Đảm bảo chất lượng giáo dục: Sự vận dụng vào thực tiễn Việt Nam. Tạp chí Giáo dục. số 115, tr.17-21.
- [10] Trung tâm Truyền thông giáo dục, Kiểm định chất lượng giáo dục phổ thông giai đoạn 2015 – 2020, truy cập ngày 09/08/2022, <https://moet.gov.vn>
- [11] Quốc hội (2019). Luật Giáo dục. Nxb Chính trị Quốc gia. Hà Nội.
- [12] Austin, A. (1985). Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp.03-04.
- [13] Bogue, E.G.& Saunders, R.L. (1992). The Evidence for Quality. San Francisco: Jossey & Bass Publishers, pp.07-08.
- [14] Sallis E. (1993), Total Quality Management in Education, Philadelphia: Kogan Page, pp.17- 18.
- [15] van Vught, F. A., & Westerheijden, D. F. (1993). Quality management and quality assurance in European higher education: Methods and mechanisms. (Studies; Vol. 1). Commission of the European Community, pp.20-21.

ABSTRACT

Quality assurance of current general education institutions

This article studies the concepts of quality education; analyzes educational quality management levels and their relationship, in which the education quality assurance level occupies an intermediate position between the quality control level and the total quality management level; from there, summarizes the situation of quality assurance as well as make some proposals to strengthen the quality assurance of current general education institutions.

Keywords: *Education quality, quality assurance, general education institutions.*

QUẢN LÝ GIÁO DỤC HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC HIỆN NAY

Nguyễn Thị Thi¹, Nguyễn Phương Hoa²

Tóm tắt. Giáo dục nghề nghiệp, giáo dục đại học tạo cơ hội cho mọi người có điều kiện được học tập nâng cao học vấn và năng lực nghề nghiệp để tham gia hiệu quả vào thị trường lao động, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Phân luồng học sinh chủ yếu thường đặt ra từ sau tốt nghiệp trung học cơ sở và trung học phổ thông. Chính vì vậy, bài báo này đã đề xuất một số giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trường trung học phổ thông. Điều đó phù hợp với xu thế phổ biến của thế giới và với tình hình thực tế ở nước ta hiện nay.

Từ khóa: *Nâng cao, quản lý giáo dục hướng nghiệp, trung học phổ thông.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục hướng nghiệp là một trong những hình thức hoạt động học tập của học sinh. Qua đó, mỗi học sinh phải lĩnh hội được những thông tin về nghề nghiệp trong xã hội, đặc biệt là nghề nghiệp ở địa phương, phải nắm được hệ thống yêu cầu của từng nghề cụ thể mà mình muốn chọn, phải có kỹ năng tự đối chiếu những phẩm chất, những đặc điểm tâm – sinh lý của mình với hệ thống yêu cầu của nghề đang đặt ra cho người lao động...

Thực tế hiện nay cho thấy, việc chọn nghề của giới trẻ chủ yếu theo cảm tính, nhiều người ưa thích, theo phong trào hoặc đơn giản là dễ thi đậu,... Ngành nghề trong xã hội rất phong phú và đều có những đặc điểm riêng biệt, trong khi HS hầu như chưa có khả năng xác định sự phù hợp tương đối giữa năng lực của bản thân với ngành nghề mình chọn lựa; ý thức về sự ảnh hưởng của các yếu tố như: sức khỏe, năng lực, tố chất, thiên hướng, ngoại hình, năng khiếu, gia đình, điều kiện kinh tế,... đối với việc chọn nghề chưa được hiểu biết sâu sắc.

Vì vậy, cần thay đổi tư duy về việc quản lý lựa chọn nghề trong tương lai của các em. Để xác định cho mình một nghề phù hợp, bản thân phải có nhận thức đúng đắn về nghề và khả năng đáp ứng nhu cầu của nghề đó, cá nhân phải có khả năng xem xét, so sánh, đánh giá những dạng khác nhau của loại hình lao động để đi tới quyết định trong việc lựa chọn nghề nghiệp cho phù hợp với bản thân, đáp ứng nhu cầu xã hội. Vì thế, xác định nghề cần có sự định hướng của xã hội; hay nói khác hơn, cần phải được hướng nghiệp. Giáo dục hướng nghiệp và phân luồng học sinh trung học phổ thông không chỉ tác động đến nhận thức của cá nhân đối với nghề định chọn mà còn làm cho cá nhân đó hiểu hệ giá trị của nghề, hình thành hứng thú, say mê với nghề đã chọn. Giáo dục hướng nghiệp và phân luồng học sinh trung học phổ thông giúp các em có định hướng đúng đắn về nghề nghiệp trong tương lai, do đó, rất cần sự tham gia đồng bộ của nhiều bộ phận xã hội, trong đó không thể thiếu vai trò quan trọng của nhà trường phổ thông.

Ngày nhận bài: 10/09/2022. Ngày nhận đăng: 17/10/2022.

¹Học viện Quản lý giáo dục

e-mail: thitapchi@gmail.com

²Trường Tiểu học Vĩnh Tuy, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội

2. Giáo dục hướng nghiệp và phân luồng học sinh trung học phổ thông

2.1. Giáo dục hướng nghiệp

Theo Đại Từ điển Tiếng Việt thông dụng, giáo dục hướng nghiệp được hiểu theo hai khía cạnh:

1) Tạo điều kiện xác định nghề nghiệp cho người khác: Công tác giáo dục hướng nghiệp cho thanh niên học sinh.

2) Giáo dục có định hướng: Trường hướng nghiệp.

Giáo dục hướng nghiệp thường được hiểu trên hai bình diện: bình diện xã hội và bình diện trường phổ thông:

- Trên bình diện xã hội, giáo dục hướng nghiệp có thể hiểu là một hệ thống tác động của xã hội về giáo dục học, y học, xã hội học, kinh tế học... nhằm giúp cho thế hệ trẻ chọn được nghề vừa phù hợp với hứng thú, năng lực, nguyện vọng, sở trường của cá nhân, vừa đáp ứng được nhu cầu nhân lực của các lĩnh vực sản xuất trong nền kinh tế quốc dân. Hướng nghiệp là công việc mà toàn xã hội có trách nhiệm tham gia. Trong những điều kiện lý tưởng, thanh thiếu niên cần được hướng nghiệp thường xuyên bằng nhiều hình thức. Nếu xã hội biết tận dụng câu lạc bộ, nhà văn hóa, truyền hình, đài phát thanh, thư viện... vào công tác hướng nghiệp thì tác dụng hướng dẫn chọn nghề đối với các em sẽ rất to lớn.

Giáo dục hướng nghiệp là một trong những hình thức hoạt động học tập của học sinh. Qua đó, mỗi học sinh phải lĩnh hội được những thông tin về nghề nghiệp trong xã hội, đặc biệt là nghề nghiệp ở địa phương, phải nắm được hệ thống yêu cầu của từng nghề cụ thể mà mình muốn chọn, phải có kỹ năng tự đối chiếu những phẩm chất, những đặc điểm tâm – sinh lý của mình với hệ thống yêu cầu của nghề đang đặt ra cho người lao động[5]

Giáo dục hướng nghiệp trong nhà trường THPT là hoạt động có mục đích, có nội dung, chương trình do nhà trường tổ chức, nhằm giúp HS định hướng và chọn nghề phù hợp với năng lực của bản thân, đồng thời đáp ứng yêu cầu của xã hội, yêu cầu của nghề nghiệp.

GDHN (trong trường phổ thông) là quá trình điều chỉnh động cơ, hứng thú nghề nghiệp của thế hệ trẻ nhằm giải quyết mối quan hệ giữa cá nhân và xã hội, giữa cá nhân và nghề, giáo dục sự lựa chọn nghề một cách có ý thức nhằm đảm bảo cho con người hạnh phúc trong lao động nghề nghiệp và đạt năng suất lao động cao.

2.2. Phân luồng học sinh

Phân luồng học sinh là sự phân hóa theo nhóm lớn có cùng năng lực và nguyện vọng của học sinh nhằm định hướng họ lựa chọn ngành nghề phù hợp với năng lực của cá nhân và nhu cầu cơ cấu nhân lực quốc gia. Đây là biện pháp thực hiện hợp lý xu hướng phân hóa học sinh trên cơ sở năng lực học tập, nguyện vọng của học sinh và nhu cầu xã hội [8].

Để thực hiện phân luồng học sinh nhằm bảo đảm nguồn nhân lực có chất lượng, phù hợp về cơ cấu ngành nghề và trình độ theo yêu cầu phát triển KT-XH, hệ thống giáo dục phải được cấu trúc theo hướng mở, mềm dẻo và linh hoạt, thỏa mãn nhu cầu giáo dục cho mọi người với quan điểm giáo dục liên tục, học tập suốt đời. Phân luồng học sinh sau THPT là hoạt động nhằm phát triển cân đối, hợp lý hệ thống giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp, giáo dục đại học tạo cơ hội cho mọi người có điều kiện được học tập nâng cao học vấn và năng lực nghề nghiệp để tham gia hiệu quả vào thị trường lao động, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Phân luồng HS chủ yếu thường đặt ra từ sau tốt nghiệp THCS và THPT. Điều đó phù hợp với xu thế phổ biến của thế giới và với tình hình thực tế ở nước ta hiện nay.

2.3. Quản lý giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông

Quản lý giáo dục hướng nghiệp (GDHN) và phân luồng học sinh trung học phổ thông là một bộ phận của quản lý giáo dục phổ thông. GDHN được Bộ GD-ĐT chính thức đưa vào chương trình giảng dạy giúp

HS biết cách chọn nghề phù hợp với năng lực, sở thích của bản thân, đồng thời đáp ứng nhu cầu nhân lực và yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội của địa phương, đất nước. Nhờ đó HS dễ tìm được công việc phù hợp với ngành nghề được đào tạo, phát huy tối đa năng lực, sở trường của mình trong công việc và cuộc sống. Hướng nghiệp là một bộ phận không thể thiếu trong nhà trường, là biện pháp thực hiện nguyên lý giáo dục: "Học đi đôi với hành, giáo dục kết hợp với lao động sản xuất, nhà trường gắn liền với xã hội".

Trong chương trình THPT, mục tiêu chung của giáo dục hướng nghiệp và phân luồng học sinh trung học phổ thông là phát hiện và bồi dưỡng phẩm chất, nhân cách nghề nghiệp cho học sinh, giúp các em hiểu mình, hiểu yêu cầu của nghề. Thông qua GDHN và phân luồng học sinh trung học phổ thông giáo viên giúp học sinh điều chỉnh động cơ chọn nghề, trên cơ sở đó các em định hướng đi vào lĩnh vực sản xuất mà xã hội đang có nhu cầu nhân lực.

Thực tế hiện nay cho thấy, việc chọn nghề của giới trẻ chủ yếu theo cảm tính, nhiều người ưa thích, theo phong trào hoặc đơn giản là dễ thi đậu,... Ngành nghề trong xã hội rất phong phú và đều có những đặc điểm riêng biệt, trong khi HS hầu như chưa có khả năng xác định sự phù hợp tương đối giữa năng lực của bản thân với ngành nghề mình chọn lựa; ý thức về sự ảnh hưởng của các yếu tố như: sức khỏe, năng lực, tố chất, thiên hướng, ngoại hình, năng khiếu, gia đình, điều kiện kinh tế,... đối với việc chọn nghề chưa được hiểu biết sâu sắc.

Vì vậy, cần thay đổi tư duy về việc quản lý lựa chọn nghề trong tương lai của các em. Để xác định cho mình một nghề phù hợp, bản thân phải có nhận thức đúng đắn về nghề và khả năng đáp ứng nhu cầu của nghề đó, cá nhân phải có khả năng xem xét, so sánh, đánh giá những dạng khác nhau của loại hình lao động để đi tới quyết định trong việc lựa chọn nghề nghiệp cho phù hợp với bản thân, đáp ứng nhu cầu xã hội. Vì thế, xác định nghề cần có sự định hướng của xã hội; hay nói khác hơn, cần phải được hướng nghiệp. Giáo dục hướng nghiệp và phân luồng học sinh trung học phổ thông không chỉ tác động đến nhận thức của cá nhân đối với nghề định chọn mà còn làm cho cá nhân đó hiểu hệ giá trị của nghề, hình thành hứng thú, say mê với nghề đã chọn. Giáo dục hướng nghiệp và phân luồng học sinh trung học phổ thông giúp các em có định hướng đúng đắn về nghề nghiệp trong tương lai, do đó, rất cần sự tham gia đồng bộ của nhiều bộ phận xã hội, trong đó không thể thiếu vai trò quan trọng của nhà trường phổ thông.

3. Những vấn đề đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục cần quán triệt nhằm nâng cao hiệu quả quản lý giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông

3.1. Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo

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. Đổi mới để tạo ra chuyển biến mạnh mẽ về chất lượng và hiệu quả giáo dục, đáp ứng ngày càng tốt hơn yêu cầu của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc, nhu cầu học tập của nhân dân.

Đổi mới phải bảo đảm tính hệ thống, có tầm nhìn dài hạn, phù hợp với từng loại đối tượng và cấp học, các giải pháp đồng bộ, khả thi, có trọng tâm, trọng điểm, lộ trình, bước đi phù hợp.

Đổi mới căn bản và toàn diện không có nghĩa là làm lại tất cả, từ đầu mà cần vừa kế thừa, củng cố, phát huy các thành tựu, phát triển những nhân tố mới, tiếp thu có chọn lọc những kinh nghiệm của thế giới, vừa kiên quyết chấn chỉnh những nhận thức, việc làm lệch lạc; đổi mới có trọng tâm, trọng điểm, có lộ trình phù hợp với thực tế đất nước, địa phương. Những hạn chế, thách thức của giáo dục phải được nhận thức sâu sắc, có giải pháp hữu hiệu và lộ trình khắc phục, vượt qua để đưa sự nghiệp giáo dục lên tầm cao mới.

"Chuẩn hoá", "hiện đại hoá", "xã hội hoá", "dân chủ hoá" và "hội nhập quốc tế" có quan hệ chặt chẽ, bổ sung lẫn nhau, được thể hiện trong toàn bộ các quan điểm chỉ đạo, mục tiêu, nhiệm vụ, giải pháp đổi mới giáo dục.

3.2. Chuẩn hoá mục tiêu, chương trình đào tạo

Các trình độ, kĩ năng nghề nghiệp, kiểm tra đánh giá, chuẩn đầu ra, chuẩn kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục và đào tạo, chuẩn hoá đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lí giáo dục, cơ chế quản lí, cơ sở vật chất và các điều kiện khác bảo đảm chất lượng giáo dục.

Hiện đại hoá mục tiêu, nội dung giáo dục, phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục, phương pháp đánh giá giáo dục, cơ sở vật chất và hệ thống quản lí giáo dục.

Xã hội hoá: đa dạng chủ thể đầu tư, chủ thể tham gia và giám sát các hoạt động giáo dục; xây dựng xã hội học tập, bảo đảm điều kiện học tập suốt đời cho mọi người dân; thực hiện tốt phương châm phối hợp chặt chẽ giáo dục nhà trường, gia đình và xã hội; khuyến khích, huy động và tạo điều kiện để toàn xã hội tham gia xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh.

Dân chủ hoá: tạo bình đẳng về cơ hội tiếp cận giáo dục cho mọi người, nhất là các đối tượng vùng khó khăn và các đối tượng chính sách xã hội; thực hiện cơ chế người học tham gia đánh giá hoạt động giáo dục; cấp dưới tham gia đánh giá cấp trên. Công khai kết quả đo lường mức độ hài lòng của người dân đối với sự phục vụ của cơ quan quản lí nhà nước về giáo dục và các cơ sở giáo dục; công khai chính sách giáo dục, công khai tài chính, các điều kiện bảo đảm và kết quả giáo dục; tăng cường vai trò của Hội đồng trường trong các cơ sở giáo dục, đào tạo. . .

3.3. Chủ động hội nhập quốc tế về xu thế phát triển chương trình giáo dục

Chủ động hội nhập quốc tế về xu thế phát triển chương trình giáo dục, đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục; mở rộng quan hệ song phương và đa phương trong hợp tác quốc tế về giáo dục; khuyến khích các tổ chức, cá nhân nước ngoài, tổ chức quốc tế, người Việt Nam định cư ở nước ngoài đầu tư, tài trợ, giảng dạy, nghiên cứu khoa học, ứng dụng khoa học, chuyển giao công nghệ; xây dựng một số ngành đào tạo, cơ sở giáo dục đạt trình độ tiên tiến trong khu vực.

Cơ chế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa chi phối ảnh hưởng tới toàn bộ các hoạt động của đất nước ta, trong đó có giáo dục và đào tạo. Thành công của quá trình đổi mới sự nghiệp giáo dục và đào tạo phụ thuộc rất nhiều vào sự chủ động, năng lực của chúng ta trong việc chủ động phát huy mặt tích cực, hạn chế mặt tiêu cực của cơ chế thị trường.

Mặt tích cực của cơ chế thị trường: chú trọng giải quyết quan hệ cung/cầu; cạnh tranh, tạo động lực nâng cao chất lượng đào tạo, chú trọng hiệu quả đầu tư.

Mặt tiêu cực của cơ chế thị trường trong giáo dục: chạy theo lợi nhuận tối đa, bỏ quên lợi ích lâu dài của người học, gây bức xúc xã hội.

Thiên chức xã hội và vai trò quan trọng của giáo dục không cho phép biến giáo dục thành thị trường hàng hóa thông thường. Trong bối cảnh kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa, cần vận dụng những yếu tố tích cực của kinh tế thị trường để phát triển giáo dục ở phạm vi và mức độ phù hợp. Ảnh hưởng của kinh tế thị trường đến giáo dục là đương nhiên, không nên kì thị, né tránh nhưng phải chủ động phát huy ưu thế, đồng thời làm tốt công tác quản lí, ngăn ngừa, hạn chế những mặt trái của kinh tế thị trường; khuyến khích đầu tư giáo dục không vì lợi nhuận.

3.4. Định hướng xã hội chủ nghĩa trong giáo dục và đào tạo

Mục tiêu, nội dung giáo dục và đào tạo phải đảm bảo vì sự phát triển tốt đẹp của con người và xã hội.

Nguồn lực nhà nước giữ vai trò chủ đạo trong đầu tư ngân sách cho giáo dục và đào tạo. Nhà nước tạo mọi điều kiện thuận lợi để thực hiện công bằng trong tiếp cận giáo dục đối với mọi người dân; hỗ trợ, có chính sách phù hợp cho giáo dục phổ cập, giáo dục bắt buộc, giáo dục vùng dân tộc thiểu số, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn và các đối tượng diện chính sách; thực hiện xã hội hoá giáo dục, tạo điều kiện cho giáo dục ngoài công lập phát triển.

Giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm cho các cơ sở giáo dục, đào tạo. Nhà nước tăng cường công tác

giám sát, thanh tra, kiểm tra việc thực hiện các quy định của pháp luật, của các chủ thể trong hoạt động giáo dục, đào tạo.

4. Nâng cao hiệu quả quản lý giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông cần quán triệt những vấn đề đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục

Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã ghi rõ: “Đối với giáo dục phổ thông, tập trung phát triển trí tuệ, thể chất, hình thành phẩm chất, năng lực công dân, phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu, định hướng nghề nghiệp cho học sinh. Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, chú trọng giáo dục lý tưởng, truyền thống, đạo đức, lối sống, ngoại ngữ, tin học, năng lực và kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Phát triển khả năng sáng tạo, tự học, khuyến khích học tập suốt đời. Hoàn thành việc xây dựng chương trình giáo dục phổ thông giai đoạn sau năm 2015. Bảo đảm cho học sinh có trình độ trung học cơ sở (hết lớp 9) có tri thức phổ thông nền tảng, đáp ứng yêu cầu phân luồng mạnh sau trung học cơ sở; trung học phổ thông phải tiếp cận nghề nghiệp và chuẩn bị cho giai đoạn học sau phổ thông có chất lượng. Nâng cao chất lượng phổ cập giáo dục, thực hiện giáo dục bắt buộc 9 năm từ sau năm 2020”.

Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo cũng nhấn mạnh: “Tăng cường giáo dục thể chất, kiến thức quốc phòng, an ninh và hướng nghiệp”.

Trong chương trình giáo dục phổ thông tổng thể thông qua ngày 27/7/2017 đã quy định có: “Hoạt động giáo dục bắt buộc bao gồm: Hoạt động trải nghiệm và Hướng nghiệp với thời lượng là 105 tiết /năm học”.

Quá trình giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông bao gồm các thành tố cơ bản sau:

- Mục tiêu giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông.
- Nội dung giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông.

Theo chỉ thị số 33/2003CT – BG&ĐT thì GDHN có nội dung, nhiệm vụ:

- Giáo dục thái độ ý thức đúng đắn với nghề nghiệp.
- Tổ chức cho học sinh học tập, làm quen với một số nghề phổ biến trong xã hội và các nghề truyền thống của địa phương.
- Tìm hiểu năng khiếu, khuynh hướng nghề nghiệp của từng học sinh để khuyến khích, hướng dẫn, bồi dưỡng khả năng nghề nghiệp thích hợp nhất.
- Động viên hướng dẫn học sinh đi vào những nghề, những nơi đang cần lao động trẻ tuổi có văn hoá.
- Ngoài ra nội dung, nhiệm vụ của giáo dục hướng nghiệp là phải làm cho học sinh thông qua nghề cụ thể được học để có năng vận dụng kỹ thuật vào thực tiễn cho học sinh. Khả năng thích ứng với sự chuyển dịch cơ cấu ngành nghề và cơ cấu lao động trong xã hội và địa phương, nâng cao hiểu biết về an toàn lao động. Song song đó, còn rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp, thao tác kỹ thuật, kỹ năng lập kế hoạch, kỹ năng tính toán.

- Phương pháp giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông.
- Hình thức giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông.

Để đạt được mục tiêu, GDHN trong trường phổ thông được hiện qua các hình thức:

Giáo dục hướng nghiệp qua dạy học các môn văn hoá.

Giáo dục hướng nghiệp qua dạy môn công nghệ.

Giáo dục hướng nghiệp qua dạy nghề phổ thông.

Giáo dục hướng nghiệp qua các buổi sinh hoạt hướng nghiệp.

Giáo dục hướng nghiệp qua các hoạt động ngoại khoá (HĐNK).

- Lực lượng giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông.

- Kiểm tra đánh giá giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông.

5. Kết luận

Giáo dục hướng nghiệp phải chỉ rõ cho người học có nhận thức đúng đắn về vai trò định hướng nghề nghiệp mà xã hội đang cần, đồng thời giúp các em lựa chọn hướng đi của mình một cách tốt nhất, phù hợp với năng lực học tập và sở trường của mình. Đối với các em có học lực khá tốt được đánh giá qua các kỳ kiểm tra, các kỳ thi thì tiếp tục học lên và đi vào các trường đại học. Các em có học lực hạn chế được hướng nghiệp để lựa chọn con đường học nghề phù hợp với khả năng của mình, các em sẽ có tương lai rõ ràng hơn, một môi trường học tập, rèn luyện tốt để trở thành công dân có ích cho xã hội và cho bản thân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2000). Một số cơ sở của công tác hướng nghiệp cho học sinh Phổ thông. Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2003). Chỉ thị số 33/2003/CT - BGD&ĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc tăng cường giáo dục hướng nghiệp cho học sinh Phổ thông, Hà Nội.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008). Quyết định ban hành Quy chế tổ chức của hoạt động Trung tâm kỹ thuật tổng hợp - hướng nghiệp (số 44/2008/QĐ - BGD&ĐT), Hà Nội.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008). Quyết định ban hành Quy định về công tác hướng nghiệp, tư vấn việc làm trong các cơ sở giáo dục Đại học và trung cấp chuyên nghiệp (số 68/2008/QĐ - BGD&ĐT), Hà Nội.
- [5] Bùi Đức Thiệp (2001). Giáo dục nghề nghiệp ở một số nước trên thế giới và yêu cầu giáo dục nghề nghiệp ở CHND Trung hoa, TTKHGD, số 83.
- [6] Chỉ thị 27/CT - TWĐ: Hướng dẫn thực hiện QĐ 126/CP. Quyết định 126 của Chính phủ.
- [7] Chương trình Khoa học Công nghệ cấp Nhà nước KX-05, Đề tài KX- 05-09, Giáo dục Phổ thông và hướng nghiệp - nền tảng để phát triển nguồn nhân lực đi vào CNH, HĐH đất nước.
- [8] Đặng Danh Ánh (2005). Tư vấn nghề và phần luồng học sinh Phổ thông sau trung học (Kỷ yếu hội thảo quốc tế (2005), "Đối thoại Pháp - Á: vấn đề và hướng đi cho giáo dục hướng nghiệp tại Việt Nam"), Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.

ABSTRACT

Management of vocational education for high school students in the current education innovation context

Vocational education and higher education create opportunities for people with conditions to learn and improve their education and professional competence to effectively participate in the labor market, meeting the requirements of industrial careers, nationalization and modernization. The mainstream of students usually sets out after graduating from junior high school and high school. Therefore, this article has proposed some solutions to improve the efficiency of vocational education management for high school students. That is in line with the prevailing world trend and the current situation in our country today.

Keywords: *Advanced, management of vocational education, high school.*

ĐỊNH HƯỚNG VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC GIÁO DỤC PHỤC VỤ ĐỔI MỚI GIÁO DỤC PHỔ THÔNG Ở VÙNG ĐỒNG BẰNG SÔNG CỬU LONG ĐẾN NĂM 2030

Hồ Văn Thống¹

Tóm tắt. Bài viết bàn về vai trò mới của người giáo viên trước tác động của hội nhập quốc tế và yêu cầu đổi mới Chương trình giáo dục phổ thông 2018; đồng thời, thông qua kết quả nghiên cứu của đề tài khoa học và công nghệ Nafosted, cấp Bộ, cấp tỉnh, bài viết đề cập đến quá trình phát triển và thực trạng chất lượng đội ngũ giáo viên phổ thông ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long; từ đó, đề xuất định hướng vấn đề nghiên cứu khoa học phục vụ đổi mới giáo dục phổ thông ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long đến năm 2030.

Từ khóa: Định hướng; Vấn đề nghiên cứu khoa học; Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

1. Đặt vấn đề

Để đảm bảo thành công thực hiện đổi mới chương trình giáo dục phổ thông 2018, nhân tố giữ vị trí then chốt, quyết định chính là chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Theo đó, hoạt động dạy học ở trường phổ thông đòi hỏi người giáo viên cần đáp ứng nhiều năng lực khác nhau như: năng lực khoa học, năng lực hiểu trình độ học sinh, năng lực thiết kế tài liệu học tập, năng lực ngôn ngữ, năng lực nắm vững kỹ thuật dạy học. Đây chính là ẩn số của bài toán phát triển, đòi hỏi chúng ta cần sớm tìm lời giải để khắc phục những bất cập, hạn chế đang tồn tại nhằm nâng cao chất lượng giáo dục. Trong bài viết này, chúng tôi sẽ tập trung bàn về yêu cầu đặt ra đối với người giáo viên trong bối cảnh mới; đồng thời, thông qua kết quả nghiên cứu của đề tài khoa học và công nghệ Nafosted, cấp Bộ, cấp tỉnh, bài viết đề cập đến quá trình phát triển và thực trạng chất lượng đội ngũ giáo viên phổ thông ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long, từ đó đề xuất định hướng vấn đề nghiên cứu khoa học phục vụ đổi mới giáo dục phổ thông ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long đến năm 2030.

2. Luận cứ khoa học của định hướng vấn đề nghiên cứu khoa học phục vụ đổi mới giáo dục phổ thông ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long

2.1. Về vai trò mới của người giáo viên đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018

Là trọng tài chuyên môn: Người giáo viên phải thường xuyên tự học, cập nhật kiến thức, bồi dưỡng chuyên môn để cung cấp lượng kiến thức khoa học, chính xác, đầy đủ cho người học và là trọng tài trong các hoạt động thuộc về lĩnh vực kiến thức ở các giờ dạy (thuyết trình, thảo luận, thực hành, seminar...) (Thomas Armstrong, 2011).

Đồng thời; người giáo viên cần gợi mở, hướng dẫn, tổ chức các hoạt động tìm hiểu, tranh luận của người học, hướng dẫn giúp đỡ người học đến với tri thức khoa học bằng con đường đi tốt nhất, ngắn nhất và trên con đường đó luôn có sự đổi mới phương pháp của người giáo viên.

Là huấn luyện viên: Người giáo viên phải biết cách “kích thích” những hiểu biết của người học, gợi mở cho người học suy nghĩ và dẫn dắt người học hiểu biết để có thể vượt qua được những khó khăn, thử thách

Ngày nhận bài: 07/09/2022. Ngày nhận đăng: 23/10/2022.

¹Trường Đại học Đồng Tháp
e-mail: hvthong@dthu.edu.vn

trong học tập; tạo cơ hội cho người học có đủ điều kiện để tự suy nghĩ, tìm hiểu và có khả năng tự quyết định trong các vấn đề nảy sinh (Thomas Armstrong, 2011). Có thể nhiều khái niệm, công thức... được học sẽ bị quên đi và không được sử dụng, nhưng cách tư duy, phương pháp học, kỹ năng ứng xử, chiến lược triển khai công việc sẽ được củng cố và phát triển trong quãng đời sau của người học.

Là người cố vấn học tập: Với vai trò là người cố vấn, mỗi giáo viên phải luôn theo sát hoạt động nhận thức của học sinh “suy ngẫm về các phương pháp dạy học hay nhất của bản thân và hiểu thấu đáo vì sao các phương pháp đó là hiệu quả hoặc chỉ hiệu quả với trò này mà không hiệu quả với trò kia” (Thomas Armstrong, 2011) để khi người học gặp khó khăn, kịp thời hỗ trợ, giúp đỡ bằng những định hướng phù hợp, gợi ý cụ thể; phải nỗ lực để xác định “tầm nhìn” và phải cố gắng tạo cho nhóm người học có tinh thần đồng đội; tìm cách cổ vũ người học, đưa ra những lời khuyên kịp thời có tính xây dựng để người học hành động hướng tới tầm nhìn đó; đưa lời nhận xét phản hồi ý nghĩa để nâng cao thành tích học tập của học sinh.

Là người quản lý quá trình học tập, đánh giá giáo dục: Trong nhà trường hiện đại, cùng một lúc người học có thể tham gia vào nhiều hoạt động khác nhau. Vì thế, người giáo viên phải điều phối công việc, kết nối con người, đồ dùng học tập, phương tiện giảng dạy và người học có tính hệ thống, hiệu quả; phải thiết kế các bài kiểm tra phù hợp với yêu cầu, mục đích và kết quả học tập của người học bên cạnh yêu cầu đánh giá người học công bằng, chính xác, lên kế hoạch và áp dụng những phương pháp kiểm tra hiệu quả gồm: đánh giá chính thức hoặc không chính thức và đánh giá trong suốt quá trình học tập với đánh giá cuối khóa - Là nhà tâm lý học đường: Trong môi trường giáo dục, người giáo viên được học sinh tin yêu có lúc sẽ trở thành chuyên gia tư vấn tâm lý trong rất nhiều tình huống như: lựa chọn ngành nghề, chọn bạn, mâu thuẫn nhóm, xung đột trong gia đình, tình yêu học đường... Vì vậy, trong nhà trường phổ thông hiện đại, giáo viên cũng là nhà tâm lý. Lúc này, nhiệm vụ của nhà tư vấn tâm lý là phải biết lắng nghe thân chủ, làm chủ các cuộc trò chuyện trong các cuộc gặp gỡ, tư vấn; thể hiện sự thông cảm, thấu hiểu với thân chủ, “thể hiện với học sinh rằng, họ không chỉ quan tâm đến những gì diễn ra trong lớp học mà quan tâm đến cả đời sống học sinh nói chung” (Thomas Armstrong, 2011) để tìm ra hướng giải quyết tốt nhất cho vấn đề học sinh gặp phải; quan tâm đến học sinh trước hết là con người, sau mới là người học, tôn trọng mỗi học sinh như một con người đặc biệt; làm việc với học sinh chứ không phải làm các việc vì học sinh hay cho học sinh; không phân biệt sắc tộc, giới tính, địa vị, nền tảng văn hóa, đối xử công bằng với mọi học sinh.

2.2. Tổng quan về thực trạng đội ngũ giáo viên phổ thông ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long

2.2.1. Về quá trình đào tạo đội ngũ giáo viên phổ thông ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long

Từ năm 1975 đến 1999, đội ngũ giáo viên ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long được đào tạo với nhiều nguồn khác nhau; trong đó, giáo viên trung học phổ thông (THPT) được đào tạo chủ yếu từ Trường Đại học sư phạm (ĐHSP) Thành phố Hồ Chí Minh và Trường ĐH Cần Thơ, giáo viên trung học cơ sở (THCS) và tiểu học được đào tạo ở 11 trường cao đẳng SP và trung học SP trong vùng. Đáng lưu ý, nhiều giáo viên tiểu học và THCS trong khoảng thời gian này được “ra lò” từ các khóa đào tạo cấp tốc (giải pháp tình thế) với trình độ sơ cấp, trung cấp, cao đẳng; một thời gian dài (từ năm 1980 đến 2000) phải sử dụng giáo viên “dạy kẻ” (giáo viên tiểu học dạy lớp đầu cấp THCS, giáo viên THCS dạy lớp đầu cấp THPT) đã để lại nhiều bất cập, khó khăn trước nhiệm vụ nâng cao chất lượng giáo dục; tuy nhiên, cần nhìn nhận một cách thấu đáo rằng, chính đội ngũ giáo viên này đã đóng góp to lớn cho sự phát triển giáo dục ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long.

Sau năm 2000, hầu hết các trường cao đẳng SP ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long được nâng cấp lên ĐH và các trường này tiếp tục tham gia đào tạo giáo viên như; Trường ĐH An Giang (1999), Trường ĐH Đồng Tháp (2003), Trường ĐH Tiền Giang (2005), Trường ĐH Trà Vinh (2005), Trường ĐH Bạc Liêu (2006); theo đó, rất nhiều giáo viên ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long được chuẩn hóa từ trung cấp lên cao đẳng và ĐH (trong đó, có phương thức đào tạo từ xa); do vậy, về trình độ đào tạo đội ngũ giáo viên phổ thông ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long hiện nay, hầu hết đều đạt chuẩn và trên chuẩn theo quy định của Luật Giáo dục. Và đến thời điểm hiện nay, số giáo viên được đào tạo trong giai đoạn từ năm 2000 trở về

trước đang trong độ tuổi tiếp tục công tác khoảng 5 đến 15 năm; tuy nhiên, số giáo viên này gặp nhiều khó khăn trong tiếp cận đổi mới, và đây là trở ngại không nhỏ khi triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long

Mặt khác, cần nhận thức sâu sắc rằng, khu vực đồng bằng Sông Cửu Long đang nằm trong “vùng trũng” về giáo dục của cả nước, những thách thức mà giáo dục ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long phải đối mặt sẽ khó khăn hơn nhiều so với các vùng, miền khác; về số lượng và cơ cấu đội ngũ, tính theo định mức chung thì không thiếu nhiều, nhưng lại phân bố chưa đồng đều giữa các địa phương và chưa đồng đều ở các phân môn; cụ thể hơn, ở mỗi trường giáo viên có môn thừa nhiều, có môn thiếu nhiều; có nơi thiếu nhiều, nơi lại thừa nhiều, nơi nhiều giáo viên có chất lượng, có nơi lại nhiều giáo viên chưa đạt chuẩn. Vùng đồng bằng Sông Cửu Long hiện có 2.029 trường mầm non, 3.101 trường tiểu học, 1.407 trường THCS, 377 trường THPT, với 231.147 giáo viên, nhân viên. Theo thống kê từ 13 tỉnh/thành phố, năm học 2022-2023 cả vùng còn thiếu 11.637 giáo viên mầm non, 4.583 giáo viên tiểu học, 2.157 giáo viên THCS, 401 giáo viên THPT; đặc biệt, những loại hình giáo viên đang thiếu nhiều nhất là: tiếng Anh dạy tiểu học (910), tin học (650), mỹ thuật dạy THPT (420), âm nhạc dạy THPT (320), giáo dục Thể chất (280), quốc phòng và an ninh (230). Đồng thời, phải hoàn thành hoạt động bồi dưỡng giáo viên môn khoa học tự nhiên, lịch sử và địa lý, giáo dục địa phương, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Chúng tôi cho rằng, tương tự như các vùng miền khác, đây là tác động lớn nhất để triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long.

2.2.2. Đánh giá về thực trạng chất lượng đội ngũ giáo viên phổ thông ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long

Từ kết quả nghiên cứu của các đề tài khoa học công nghệ: (1) "Phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho đội ngũ giáo viên ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long", đề tài Nafosted, mã số VI2.3-2013.15; (2) "Nghiên cứu xây dựng và triển khai nội dung giáo dục địa phương cho học sinh tiểu học đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông mới", đề tài cấp Bộ, mã số: B.2010.SPD.02; (3) "Phát triển đội ngũ giáo viên mầm non và phổ thông tỉnh Đồng Tháp đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục mới", đề tài cấp tỉnh, mã số 09/2021-ĐTXH, được thực hiện bởi nhóm các nghiên cứu của Trường ĐH Đồng Tháp, cho thấy:

Tỷ lệ giáo viên cốt cán và giáo viên đạt danh hiệu dạy giỏi các cấp chưa nhiều; giáo viên có trình độ thạc sĩ trong các trường phổ thông còn thấp so với yêu cầu; năng lực ngoại ngữ còn hạn chế, dẫn đến khó khăn trong hội nhập quốc tế về giáo dục cũng như truy cập internet khai thác thông tin; nhiều giáo viên còn yếu về kiến thức chuyên ngành và thiếu kỹ năng mềm về hoạt động xã hội. Do vậy, một bộ phận giáo viên chưa nhận thức đầy đủ về đổi mới phương pháp dạy học (PPDH), đổi mới kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh và sử dụng thiết bị dạy học, nên việc dạy học theo chương trình, sách giáo khoa còn nhiều bất cập (dẫn theo Nguyễn Văn Đệ, 2015 và 2020).

Về nghiệp vụ sư phạm, một bộ phận giáo viên chưa nhận thức đầy đủ về đổi mới PPDH, đổi mới kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh và sử dụng thiết bị dạy học; hoặc chưa hiểu đầy đủ cấu trúc chương trình, sách giáo khoa và các tài liệu dạy học, chưa làm chủ được chương trình và sách giáo khoa; do đó, việc thực hiện chuẩn kiến thức và kỹ năng của chương trình gặp khó khăn. Mặt khác, một bộ phận khác giáo viên đang thiếu ý tưởng dạy học, hạn chế về năng lực tổ chức dạy học (thiết kế bài giảng theo phương pháp dạy học và kỹ thuật dạy học mới); hạn chế về khả năng khai thác và sáng tạo cơ hội trong dạy học để phát huy năng lực cho người học; lối dạy học thụ động (theo kiểu trả bài) chưa khơi dậy được sự hứng thú, đam mê cho người học, làm cho người học cũng quen lối học thụ động; thiếu tính đột phá và sáng tạo trong dạy học. Đặc biệt, một số giáo viên chưa thực sự thay đổi cách dạy theo hướng “dạy cách học - phương pháp học” mà vẫn nặng về “dạy kiến thức”, chưa chú trọng việc giáo dục nhân cách, giáo dục kỹ năng sống theo nếp sống có văn hóa cho học sinh; hoặc ngại thay đổi trước cái mới, có tâm lý tự thỏa mãn, có bấy nhiêu kiến thức phương pháp (vốn có) là dư sức để dạy cho học sinh mình rồi (dẫn theo Hồ Văn Thống, 2021).

Thiếu nhạy bén trong tiếp cận và ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) vào quá trình dạy

học. Quá trình dạy học ngày nay đòi hỏi người giáo viên phải có một số kỹ năng tin học nhất định phục vụ cho hoạt động chuyên môn như: kỹ năng thiết kế giáo án điện tử, kỹ năng tìm kiếm tài liệu trên mạng, kỹ năng cập nhật thông tin... Thực tế cho thấy, nhiều giáo viên vẫn còn yếu những kỹ năng này; chẳng hạn, cần giáo án điện tử họ thường “copy” nguyên trên mạng và sử dụng không có chính kiến riêng của mình, hoặc nếu muốn thay đổi cho phù hợp với trình độ học sinh nơi giảng dạy lại không biết thao tác; và điều này, đã dẫn đến một thực trạng cùng một “mẫu giáo án” được nhiều giáo viên trong một trường, ngoài trường thao giảng như nhau... Trong khi đó tại các trường phổ thông, hoạt động bồi dưỡng kỹ năng ứng dụng ICT cho giáo viên chưa được chú trọng. Từ đó, dẫn đến giáo viên chưa chủ động tích cực tự học, tự trang bị những kỹ năng rất cần thiết này cho bản thân (dẫn theo Hồ Văn Thống, 2021).

Đặc biệt, đội ngũ giáo viên còn hạn chế về khả năng nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng, vẫn nặng tính cát cứ bảo thủ, thiếu chia sẻ; Ý thức bồi dưỡng chuyên môn yếu một phần do khả năng tự bồi dưỡng, một phần do cách quản lý và tổ chức bồi dưỡng hiện còn nặng về hình thức, thậm chí còn hiện tượng giáo viên nhờ người viết báo cáo bồi dưỡng. Đồng thời, một bộ phận khác thiếu năng lực khai thác kinh nghiệm và vốn sống của học sinh; chưa phát huy hết trách nhiệm của từng giáo viên đối với nhà trường và học sinh; thiếu sự phối hợp giữa các lực lượng trong công tác giáo dục học sinh (Nguyễn Văn Đệ, Phan Trọng Nam 2015).

3. Đề xuất định hướng vấn đề nghiên cứu khoa học phục vụ đổi mới giáo dục phổ thông ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long đến năm 2030

3.1. Định hướng những lĩnh vực nghiên cứu khoa học giáo dục ứng dụng phục vụ đổi mới giáo dục phổ thông

Từ những luận cứ khoa học về vai trò mới của người giáo viên đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018 và tổng quan về thực trạng đội ngũ giáo viên phổ thông ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long đã đề cập trong mục 2.1; với phương châm tiếp tục tìm “Vấn đề nghiên cứu khả thi”, chúng tôi xin gợi mở về lĩnh vực nghiên cứu khoa học giáo dục ứng dụng cần được quan tâm trong giai đoạn từ nay đến 2030 ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long là: (1) Phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ giáo viên bao gồm tổng hợp tất cả các khâu kiến thức, phương pháp, kỹ năng, nghiệp vụ, tâm lý... để mỗi người giáo viên chủ động và phát huy được vai trò của mình trong mọi tình huống; (2) Phát triển đội ngũ giáo viên đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018; trong đó, sẽ có những hoạt động giáo dục và môn học mới (Giáo dục địa phương; Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; Công nghệ; Nghệ thuật; Giáo dục Kinh tế và Pháp luật...); (3) Xây dựng văn hóa nhà trường và giáo dục quyền con người trong hệ thống giáo dục quốc dân. Theo đó, các trường ĐH và cao đẳng SP tiếp tục thành lập, phát triển các nhóm nghiên cứu về lĩnh vực khoa học giáo dục ứng dụng như: (i) Quản lý Giáo dục; (ii) Giáo dục học; (iii) Phương pháp dạy học bộ môn; (iv) Tâm lý học; (v) Kinh tế và Pháp luật; (vi) Nghệ thuật.

3.2. Đề xuất biện pháp nâng cao hiệu quả hoạt động của nhóm nghiên cứu

3.2.1. Xác định mục tiêu và chia sẻ kế hoạch cá nhân của các thành viên trong nhóm nghiên cứu

Việc chia sẻ kế hoạch cá nhân giữa các thành viên trong nhóm là rất cần thiết bởi nhóm phải biết rõ nguồn lực của mình và xác định mức độ khả thi khi kết hợp cùng nhau. Một số câu hỏi chính mà các thành viên nên trả lời để chia sẻ với nhau có thể kể tới: (i) Trong năm học này, bạn đặt ra những mục tiêu nào? (ii) Bạn dự định sẽ dành thời gian để thực hiện những hoạt động chính nào? (iii) Kỳ vọng của bạn khi tham gia nghiên cứu khoa học năm nay ? (Nguyễn Văn De, Hồ Văn Thống, Phan Trọng Nam, 2022).

Nếu các thành viên trong nhóm không biết câu trả lời cho các câu hỏi trên của mỗi thành viên, khả năng nhóm bị “break” (tan rã) sẽ rất cao nếu có nhiều thành viên xếp hoạt động nghiên cứu nhóm ở mức độ ưu tiên quá xa con số 1. Cần chú ý rằng, sự cam kết là điều vô cùng quan trọng đối với một hoạt động dài hơi của nghiên cứu khoa học; nghĩa là, nếu thành viên quyết định tham gia nghiên cứu cùng nhóm thì cần có sự

cam kết, và tất nhiên phải điều chỉnh lại kế hoạch của mình để phù hợp với mục tiêu của nhóm.

Với một dự án nghiên cứu, việc đặt mục tiêu rất quan trọng vì nó sẽ định hướng cho tất cả các thành viên trong nhóm cần phải làm gì, và cần có trách nhiệm đối với mục tiêu đã cùng đặt ra. Theo đó: (i) Mục tiêu đầu tiên mà các nhóm nghiên cứu nên hướng đến, nhưng thường bị bỏ qua chính là mục tiêu “hoàn thành công trình nghiên cứu”; đây chính là sản phẩm không dễ dàng của hành trình này, và nó sẽ mang một cảm xúc rất lạ cho các tác giả; (ii) Mục tiêu thứ hai sẽ giúp nhóm đo lường được “chất lượng” của sản phẩm, thể hiện tương đối bằng thứ hạng giải của công trình nghiên cứu tại các hội nghị hoặc giải thưởng khoa học; khi nhóm biết rõ mục tiêu này và tất cả các thành viên cùng hướng đến thì nhóm sẽ có nhiều động lực để hành động với kết quả cao hơn (Nguyen Van De, Ho Van Thong, Phan Trong Nam, 2022).

Trước khi đi vào nghiên cứu sâu một vấn đề, ít nhất nhóm cần hình dung ra những thứ cơ bản mình sẽ làm, và những khó khăn hay các vấn đề có thể đối mặt; hãy tìm đến một nhà khoa học đã từng có kinh nghiệm nghiên cứu khoa học hay một nhà khoa học mà bạn “hâm mộ”; đặc biệt, cần kết nối với những nhà khoa học đã từng tham gia và đạt giải thưởng cao trong hoạt động nghiên cứu khoa học để được lắng nghe nhiều hơn những chia sẻ về những điều mà nhóm nghiên cứu sắp trải qua.

3.2.2. Phân chia vai trò và nhiệm vụ trong nhóm nghiên cứu

Đây cũng sẽ là một dịp để mỗi thành viên hiểu rõ hơn về nhau; đặc biệt, là các điểm mạnh, cũng như điểm yếu để giúp nhóm có thể kết hợp ăn ý nhất. Trong đó, trưởng nhóm (leader) sẽ là người thủ lĩnh của nhóm và thường có những tố chất nổi trội hơn các thành viên khác như có khả năng dẫn dắt, thuyết phục, biết truyền cảm hứng, lập kế hoạch, tổ chức tốt (phân chia công việc), giao tiếp tốt, có cái nhìn bao quát. Khi ấy, trưởng nhóm cần chia sẻ và thống nhất vai trò và trách nhiệm của mỗi vị trí để mỗi người hiểu rõ và quá trình làm việc được hiệu quả nhất.

3.2.3. Thống nhất nguyên tắc làm việc trong nhóm nghiên cứu

Sau khi đã xác định được mục tiêu, phân chia vai trò và nhiệm vụ nhóm (xin nhấn mạnh đây là mục tiêu chung mà tất cả các thành viên đã thống nhất), việc tiếp theo mà nhóm nên làm là thống nhất nguyên tắc làm việc trong nhóm. Điều này rất quan trọng bởi nó sẽ giúp nhóm nghiên cứu vận hành hiệu quả hơn, khi mà tất cả các thành viên đều ý thức được mình cần làm gì và không nên làm gì trong suốt quá trình cùng nhau làm việc. Bên cạnh đó, điều này còn giúp nhóm tránh xảy ra những phiền toái có thể xảy ra sau này nếu các thành viên trong nhóm bất đồng quan điểm liên quan đến cách thức làm việc.

Theo đó, các thành viên trong nhóm hãy dành thời gian để cùng thống nhất nguyên tắc làm việc, và khi đã thống nhất thì tất cả cần tôn trọng cùng làm theo. Không bắt nạt gì khi hoạt động này chiếm không ít thời gian với những nhóm làm việc nghiêm túc, vì để đưa đến những thống nhất chung về cách thức làm việc cho những người khác nhau không phải dễ dàng; do vậy, các thành viên trong nhóm có thể cần thuyết phục nhau để cùng đồng thuận những nguyên tắc của nhóm.

Tóm lại, với những hình dung cơ bản về hoạt động nghiên cứu; chúng tôi tin tưởng, các nhóm nghiên cứu ở các trường ĐH và Cao đẳng SP sẽ có hành trang để đi xa hơn – tìm đề tài nghiên cứu khả thi hơn. Hãy cố gắng có nhiều thời gian đọc, nghiên cứu và chọn được đề tài ưng ý nhất, gạt hái nhiều thành công trong hoạt động này sẽ góp phần đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

3.3. Các cơ chế đặc thù cho các cơ sở đào tạo giáo viên ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long

Bộ GD&ĐT cần tạo điều kiện để các cơ sở đào tạo giáo viên ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long hình thành các nhóm nghiên cứu mạnh, chủ trì thực hiện các nhiệm vụ nghiên cứu khoa học giáo dục của vùng.

Các cơ sở đào tạo giáo viên ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long cần quan tâm nhiều hơn nữa công tác phát triển đội ngũ; đặc biệt, là phát triển năng lực nghiên cứu khoa học giáo dục để thực hiện có chất lượng, hiệu quả các nhiệm vụ được giao.

Trước mắt giao Trường ĐH Đồng Tháp chủ trì thực hiện nhiệm vụ “Phát triển năng lực nghề nghiệp,

quản lý nhà trường của đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục”.

4. Kết luận

Thực tế hiện nay, số giảng viên của các ĐH và cao đẳng SP ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long tham gia vào hoạt động nghiên cứu trong lĩnh vực khoa học giáo dục ứng dụng phục vụ đổi mới chương trình giáo dục phổ thông 2018 chưa nhiều, chưa thường xuyên. Để khắc phục tình trạng đó, các trường/khoa SP ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long phải không ngừng đổi mới, nâng cao chất lượng nghiên cứu khoa học với việc tạo điều kiện thuận lợi như: (i) Tăng cường hoạt động thông tin khoa học giữa các cơ sở đào tạo, nghiên cứu; xây dựng môi trường thông tin và chia sẻ những tri thức được cập nhật, tạo điều kiện cho giảng viên nắm bắt được nhiều sự kiện; (ii) Hình thành mạng liên kết giữa các trường/khoa SP trong vùng và trong cả nước thông qua các nhóm nghiên cứu mạnh; coi đó là giải pháp cơ bản trước mắt, vừa là giải pháp thường xuyên, lâu dài trong chiến lược trung hạn hay dài hạn nhằm đảm bảo tính thống nhất để phát triển.

Chúng tôi tin rằng, với sự năng động, ý chí vươn lên mạnh mẽ của đội ngũ giảng viên và giáo viên phổ thông, hoạt động nghiên cứu khoa học giáo dục ứng dụng của vùng đồng bằng Sông Cửu Long sẽ chứng kiến những đổi thay rõ rệt theo hướng tích cực, nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục hiện nay.

Lời cảm ơn: Nhóm tác giả cảm ơn sự tài trợ qua các đề tài: (1) "Phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho đội ngũ giáo viên ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long", đề tài Nafosted, mã số VI2.3-2013.15; (2) "Xây dựng và triển khai thử nghiệm các mô hình thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho học sinh tỉnh Đồng Tháp", mã số 08/2021-ĐTXH; (3) "Phát triển đội ngũ giáo viên mầm non và phổ thông tỉnh Đồng Tháp đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục mới", đề tài cấp tỉnh, mã số 09/2021-ĐTXH.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD&ĐT (2018). Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể, Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT.
- [2] Bộ KH&CN (2010). Thông tư 02/2010/TT-BKHCN của Bộ KH&CN ban hành ngày 18/3/2010 về việc "Hướng dẫn thành lập và đăng ký hoạt động của tổ chức KH&CN".
- [3] Chính phủ (2014). Nghị định số 99/2014/NĐ-CP của Chính phủ ban hành ngày 25/10/2014 về việc "Quy định việc đầu tư phát triển tiềm lực và khuyến khích hoạt động khoa học và công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học".
- [4] Hồ Văn Thống - Chủ nhiệm đề tài (2021). Phát triển đội ngũ giáo viên mầm non và phổ thông tỉnh Đồng Tháp đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục mới. Đề tài cấp tỉnh, mã số 09/2021-ĐTXH.
- [5] Nguyễn Văn Đệ - Chủ nhiệm đề tài, (2015). Phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho đội ngũ giáo viên ở vùng đồng bằng Sông Cửu Long. Đề tài Nafosted, mã số VI2.3-2013.15.
- [6] Nguyễn Văn Đệ, Phan Trọng Nam, (2015). Nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học của giáo viên ở các trường THPT và trung cấp chuyên nghiệp, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. Tạp chí Giáo dục, 371(1), 5-7.
- [7] Nguyễn Văn Đệ - Chủ nhiệm đề tài, (2021). Xây dựng và triển khai thử nghiệm các mô hình thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho học sinh tỉnh Đồng Tháp. Đề tài cấp tỉnh, mã số 08/2021-ĐTXH;
- [8] Nguyen Van De, Luong Thanh Tan, Phan Trong Nam, Danh Trung, Vo Phuong Vy (2021). Discussion on research capability of teachers in pedagogical universities/faculties to meet the requirement of the new general education curriculum 2018. Journal of science, Dong Thap University, Vol. 10, No. 6, pp. 3-7.
- [9] Nguyen Van De, Ho Van Thong, Phan Trong Nam (2022). Improving the effectiveness of research groups at Dong Thap University. Journal of science, Dong Thap University, Vol. 11, No. 3, pp. 3-7.
- [10] Thomas Armstrong, (2011). Đa trí tuệ trong lớp học. Lê Quang Long (dịch) - Lê Thị Kim Dung (hiệu đính), Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

ABSTRACT**Orientations to conducting educational scientific research on general education renovation in the Mekong delta region to the year 2030**

This article aims to discuss the roles of teachers adapting to the impacts of global integration and the requirements of the Renovation of General Education 2018, simultaneously, basing on the results of the MOET-level and province-level science and technology research - Nafosted , this also analyzes the developing process and the reality of teaching staff in schools in the Mekong Delta, hence to propose orientations to conducting educational scientific research on general education renovation in the region to the year 2030.

Keywords: *Orient; Scientific research scopes; The General Education Curriculum.*

XÂY DỰNG BỘ TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ TỔ TRƯỞNG CHUYÊN MÔN TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ

Phạm Phú Quốc Khánh¹

Tóm tắt. Một trong những nhiệm vụ quản lý quan trọng của Hiệu trưởng trường trung học cơ sở là đánh giá phẩm chất, năng lực, hiệu quả công việc của tổ trưởng chuyên môn. Hoạt động này giúp Hiệu trưởng “nắm bắt” được tình hình đội ngũ tổ trưởng chuyên môn, từ đó có sự điều chỉnh kế hoạch nhân sự phù hợp. Dựa vào mô hình nhân cách nghề nghiệp của tổ trưởng chuyên môn trường trung học cơ sở, tác giả xây dựng bộ tiêu chí đánh giá năng lực nghề nghiệp của họ.

Từ khóa: Mô hình nhân cách nghề nghiệp, tổ trưởng chuyên môn, trung học cơ sở.

1. Đặt vấn đề

Trong trường trung học cơ sở (THCS), có một số tổ chuyên môn. Mỗi tổ chuyên môn quản lý một hoặc một nhóm môn học cùng lĩnh vực. Tổ chuyên môn có tổ trưởng được xem là “cánh tay nối dài của lãnh đạo nhà trường” trực tiếp điều hành các hoạt động dạy học và giáo dục của tổ chuyên môn.

Đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường THCS có chức năng, nhiệm vụ “kép”; vừa là giáo viên đứng lớp; vừa là “cán bộ quản lý cấp cơ sở của cơ sở”. Chức năng, nhiệm vụ “kép” này đòi hỏi tổ trưởng chuyên môn trường THCS những phẩm chất, năng lực không chỉ của người cán bộ quản lý (CBQL) mà còn của người giáo viên.

Để phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường THCS một cách vững chắc, đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018, cần quan tâm đúng mức đến đánh giá đội ngũ này. Thực tế hiện nay cho thấy, đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường THCS chưa được đánh giá một cách thường xuyên, khách quan để làm cơ sở cho phát triển đội ngũ này. Nguyên nhân của sự hạn chế trên là do chưa xây dựng được bộ tiêu chí để đánh giá năng lực nghề nghiệp của đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường THCS. Vì thế, xây dựng một bộ tiêu chí đánh giá tổ trưởng chuyên môn trường THCS trong bối cảnh hiện nay là một vấn đề có tính cấp thiết.

2. Mô hình nhân cách nghề nghiệp người tổ trưởng chuyên môn trường trung học cơ sở

Mô hình nhân cách nghề nghiệp người tổ trưởng chuyên môn trường THCS được xem xét trên các khía cạnh: Trình độ đào tạo, phẩm chất đạo đức nghề nghiệp, năng lực chuyên môn nghiệp vụ mà người tổ trưởng chuyên môn cần đạt được để thực hiện nhiệm vụ dạy học và giáo dục, năng lực quản trị tổ chuyên môn. Nội dung cụ thể như sau:

2.1. Về trình độ đào tạo

Bảng 1. Bộ tiêu chí đánh giá tổ trưởng chuyên môn trường trung học cơ sở

Tiêu chí	Mức chuẩn	Nội dung mức chuẩn
Tiêu chuẩn 1. Phẩm chất nhà giáo		Tuân thủ các qui định và rèn luyện về đạo đức nhà giáo; chia sẻ kinh nghiệm, hỗ trợ đồng nghiệp trong rèn luyện đạo đức và tạo dựng phong cách nhà giáo.

Ngày nhận bài: 08/09/2022. Ngày nhận đăng: 26/10/2022.

¹Trường Trung học cơ sở Phan Văn Trị, Thành phố Hồ Chí Minh
e-mail: quockhanh173@yahoo.com

Tiêu chí 1: Đạo đức nhà giáo	Đạt	Thực hiện nghiêm túc các qui định về đạo đức nhà giáo.
	Khá	Có tinh thần tự học, tự rèn luyện và phấn đấu nâng cao phẩm chất đạo đức nhà giáo.
	Tốt	Là tấm gương mẫu mực về đạo đức nhà giáo; chia sẻ kinh nghiệm, hỗ trợ đồng nghiệp trong rèn luyện đạo đức nhà giáo.
Tiêu chí 2 : Phong cách nhà giáo	Đạt	Có tác phong và cách thức làm việc phù hợp với công việc của GV cơ sở giáo dục phổ thông.
	Khá	Có ý thức tự rèn luyện tạo phong cách nhà giáo mẫu mực; ảnh hưởng tốt đến HS.
	Tốt	Là tấm gương mẫu mực về phong cách nhà giáo; ảnh hưởng tốt và hỗ trợ đồng nghiệp hình thành phong cách nhà giáo.
Tiêu chuẩn 2: Phát triển chuyên môn, nghiệp vụ Nắm vững chuyên môn và thành thạo nghiệp vụ; thường xuyên cập nhật, nâng cao năng lực chuyên môn và nghiệp vụ đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.		
Tiêu chí 3: Phát triển chuyên môn bản thân	Đạt	Đạt chuẩn trình độ đào tạo và hoàn thành đầy đủ các khóa đào tạo, bồi dưỡng kiến thức chuyên môn theo qui định; có kế hoạch thường xuyên học tập, bồi dưỡng phát triển chuyên môn bản thân.
	Khá	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, phương pháp và lựa chọn nội dung học tập, bồi dưỡng, nâng cao năng lực chuyên môn của bản thân.
	Tốt	Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp và chia sẻ kinh nghiệm về phát triển chuyên môn của bản thân nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.
Tiêu chí 4: Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS	Đạt	Xây dựng được kế hoạch dạy học và giáo dục.
	Khá	Chủ động điều chỉnh kế hoạch dạy học và giáo dục phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường và địa phương.
	Tốt	Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp trong việc xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục.
Tiêu chí 5: Sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS	Đạt	Áp dụng được các phương pháp dạy học và giáo dục phát triển phẩm chất, năng lực cho HS.
	Khá	Chủ động cập nhật, vận dụng linh hoạt và hiệu quả các phương pháp dạy học và giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới, phù hợp với điều kiện thực tế.
	Tốt	Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp về kiến thức, kĩ năng và kinh nghiệm vận dụng những phương pháp dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS.
Tiêu chí 6: Kiểm tra, đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS	Đạt	Sử dụng các phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của HS.
	Khá	Chủ động cập nhật, vận dụng sáng tạo các hình thức, phương pháp, công cụ kiểm tra đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS.
	Tốt	Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp kinh nghiệm triển khai hiệu quả việc kiểm tra đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của HS.
Tiêu chí 7: Tư vấn và hỗ trợ HS	Đạt	Hiểu các đối tượng HS và nắm vững qui định về công tác tư vấn và hỗ trợ HS; thực hiện lồng ghép hoạt động tư vấn, hỗ trợ HS trong hoạt động dạy học và giáo dục.
	Khá	Thực hiện hiệu quả các biện pháp tư vấn và hỗ trợ phù hợp với từng đối tượng HS trong hoạt động dạy học và giáo dục.
	Tốt	Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp kinh nghiệm triển khai hiệu quả hoạt động tư vấn và hỗ trợ HS trong hoạt động dạy học và giáo dục.
Tiêu chuẩn 3: Xây dựng môi trường giáo dục Thực hiện xây dựng môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh dân chủ, phòng, chống bạo lực học đường.		
Tiêu chí 8: Xây dựng văn hóa nhà trường	Đạt	Thực hiện đầy đủ nội qui, qui tắc văn hóa ứng xử của nhà trường theo qui định.
	Khá	Đề xuất biện pháp thực hiện hiệu quả nội qui, qui tắc văn hóa ứng xử của nhà trường theo qui định; có giải pháp xử lí kịp thời, hiệu quả các vi phạm nội qui, qui tắc văn hóa ứng xử trong lớp học và nhà trường trong phạm vi phụ trách.
	Tốt	Là tấm gương mẫu mực, chia sẻ kinh nghiệm trong việc xây dựng môi trường văn hóa lành mạnh trong nhà trường.
Tiêu chí 9: Thực hiện quyền dân chủ trong nhà trường	Đạt	Thực hiện đầy đủ các qui định về quyền dân chủ trong nhà trường, tổ chức HS thực hiện quyền dân chủ trong nhà trường.
	Khá	Đề xuất biện pháp phát huy quyền dân chủ của HS, của bản thân, cha mẹ HS hoặc người giám hộ và đồng nghiệp trong nhà trường; phát hiện, phản ánh, ngăn chặn, xử lí kịp thời các trường hợp vi phạm qui chế dân chủ của HS.
	Tốt	Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp trong việc thực hiện và phát huy quyền dân chủ của HS, của bản thân, cha mẹ HS hoặc người giám hộ và đồng nghiệp.
Tiêu chí 10: Thực hiện và xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường	Đạt	Thực hiện đầy đủ các qui định của nhà trường về trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường.
	Khá	Đề xuất biện pháp xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường; phát hiện, phản ánh, ngăn chặn, xử lí kịp thời các trường hợp vi phạm qui định về trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường.

	Tốt	Là điển hình tiên tiến về thực hiện và xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường; chia sẻ kinh nghiệm xây dựng và thực hiện trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường.
Tiêu chuẩn 4: Phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội Tham gia tổ chức và thực hiện các hoạt động phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình, xã hội trong dạy học, giáo dục đạo đức, lối sống cho HS.		
Tiêu chí 11: Tạo dựng mối quan hệ hợp tác với cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên liên quan	Đạt	Thực hiện đầy đủ các qui định hiện hành đối với cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên liên quan.
	Khá	Tạo dựng mối quan hệ lành mạnh, tin tưởng với cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên liên quan.
	Tốt	Đề xuất với nhà trường các biện pháp tăng cường sự phối hợp chặt chẽ với cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên liên quan.
Tiêu chí 12: Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện hoạt động dạy học cho HS	Đạt	Cung cấp đầy đủ, kịp thời thông tin về tình hình học tập, rèn luyện của HS ở trên lớp; thông tin về chương trình, kế hoạch dạy học môn học và hoạt động giáo dục cho cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên có liên quan; tiếp nhận thông tin từ cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên có liên quan về tình hình học tập, rèn luyện của HS.
	Khá	Chủ động phối hợp với đồng nghiệp, cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên liên quan trong việc thực hiện các biện pháp hướng dẫn, hỗ trợ và động viên HS học tập, thực hiện chương trình, kế hoạch dạy học môn học và hoạt động giáo dục.
	Tốt	Giải quyết kịp thời các thông tin phản hồi từ cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên liên quan về quá trình học tập, rèn luyện và thực hiện chương trình, kế hoạch dạy học môn học và hoạt động giáo dục của HS.
Tiêu chí 13: Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện giáo dục đạo đức, lối sống cho HS	Đạt	Tham gia tổ chức, cung cấp thông tin về nội qui, qui tắc văn hóa ứng xử của nhà trường cho cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên liên quan; tiếp nhận thông tin từ cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên liên quan về đạo đức, lối sống của HS.
	Khá	Chủ động phối hợp với đồng nghiệp, cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên liên quan trong thực hiện giáo dục đạo đức, lối sống cho HS.
	Tốt	Giải quyết kịp thời các thông tin phản hồi từ cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên liên quan về giáo dục đạo đức, lối sống cho HS.
Tiêu chuẩn 5: Sử dụng ngoại ngữ, ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục Sử dụng được ngoại ngữ, ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng các thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục.		
Tiêu chí 14: Sử dụng ngoại ngữ	Đạt	Có thể sử dụng được các từ ngữ giao tiếp đơn giản bằng ngoại ngữ (ưu tiên tiếng Anh) hoặc ngoại ngữ thứ hai (đối với GV dạy ngoại ngữ) hoặc tiếng dân tộc đối với những vị trí việc làm yêu cầu sử dụng tiếng dân tộc.
	Khá	Có thể trao đổi thông tin về những chủ đề đơn giản, quen thuộc hằng ngày hoặc chủ đề đơn giản, quen thuộc liên quan đến hoạt động dạy học, giáo dục (ưu tiên tiếng Anh) hoặc biết ngoại ngữ thứ hai (đối với GV dạy ngoại ngữ) hoặc tiếng dân tộc đối với những vị trí việc làm yêu cầu sử dụng tiếng dân tộc.
	Tốt	Có thể viết và trình bày đoạn văn đơn giản về các chủ đề quen thuộc trong hoạt động dạy học, giáo dục (ưu tiên tiếng Anh) hoặc ngoại ngữ thứ hai (đối với GV dạy ngoại ngữ) hoặc tiếng dân tộc đối với những vị trí việc làm yêu cầu sử dụng tiếng dân tộc.
Tiêu chí 15: Ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục	Đạt	Sử dụng được các phần mềm ứng dụng cơ bản, thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục và quản lý HS; hoàn thành các khoá đào tạo, bồi dưỡng, khai thác và ứng dụng công nghệ thông tin và các thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục theo qui định.
	Khá	Ứng dụng công nghệ thông tin và học liệu số trong hoạt động dạy học, giáo dục; cập nhật và sử dụng hiệu quả các phần mềm; khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong hoạt động dạy học, giáo dục.
	Tốt	Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ thông tin; khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong hoạt động dạy học, giáo dục.
Tiêu chuẩn 6: Xây dựng kế hoạch giáo dục của tổ chuyên môn và quản lý thực hiện chương trình giáo dục Xây dựng kế hoạch giáo dục của tổ chuyên môn phù hợp với mục tiêu phát triển của nhà trường và quản lý thực hiện chương trình giáo dục nhằm phát triển phẩm chất, năng lực của HS.		
Tiêu chí 16: Xây dựng kế hoạch giáo dục của tổ chuyên môn	Đạt	Xây dựng và triển khai thực hiện kế hoạch giáo dục tổ chuyên môn được hội đồng trường phê duyệt.
	Khá	Chủ động điều chỉnh kế hoạch giáo dục của tổ chuyên môn phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường.
	Tốt	Hướng dẫn, hỗ trợ các thành viên trong việc xây dựng kế hoạch giáo dục của tổ chuyên môn; phối hợp với các tổ chuyên môn khác xây dựng kế hoạch giáo dục của nhà trường.

Tiêu chí 17: Quản lý thực hiện chương trình giáo dục	Đạt	Quản lý việc thực hiện chương trình giáo dục của tổ chuyên môn theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực của HS.
	Khá	Chủ động đề xuất các biện pháp hiệu quả trong việc thực hiện chương trình giáo dục phát huy phẩm chất, năng lực của HS.
	Tốt	Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp trong việc thực hiện chương trình giáo dục, tổ chức hoạt động dạy học, giáo dục trong nhà trường hiệu quả.
Tiêu chuẩn 7: Quản lý hoạt động bồi dưỡng chuyên môn Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và triển khai kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn hiệu quả.		
Tiêu chí 18: Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn của tổ chuyên môn	Đạt	Xây dựng được kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn của tổ theo yêu cầu môn học nhằm bồi dưỡng kiến thức, kĩ năng cho GV, đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018.
	Khá	Chủ động lựa chọn nội dung ưu tiên để xây dựng kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn của tổ; điều chỉnh kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn phù hợp với yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và điều kiện thực tế của nhà trường.
	Tốt	Hướng dẫn, hỗ trợ các thành viên trong việc xây dựng kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn của tổ chuyên môn và bản thân.
Tiêu chí 19: Triển khai thực hiện kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn của tổ chuyên môn	Đạt	Điều hành các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho GV theo kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn của tổ.
	Khá	Chủ động đề xuất, đa dạng hoá hình thức tổ chức bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ nhằm thu hút GV trong tổ tham gia, nội dung đảm bảo yêu cầu môn học nhằm bồi dưỡng kiến thức, kĩ năng cho GV, đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018.
	Tốt	Là tấm gương tự học, tự bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ và hướng dẫn các thành viên trong tổ phát triển chuyên môn, nghiệp vụ bản thân, đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018.
Tiêu chuẩn 8: Đánh giá, xếp loại giáo viên theo Chuẩn nghề nghiệp và đề xuất khen thưởng, kỉ luật giáo viên Đánh giá, xếp loại GV theo đúng qui trình và Chuẩn nghề nghiệp GV, đề xuất khen thưởng, kỉ luật GV đảm bảo tính công bằng, chính xác và hợp lí.		
Tiêu chí 20: Đánh giá, xếp loại GV theo Chuẩn nghề nghiệp	Đạt	Thực hiện đúng qui trình đánh giá, tính điểm và xếp loại GV theo Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở giáo dục phổ thông của Bộ Giáo dục và Đào tạo (GV tự đánh giá, xếp loại; Tổ chuyên môn góp ý kiến cho GV; Hiệu trưởng trực tiếp đánh giá, xếp loại).
	Khá	Chủ động tổ chức, hướng dẫn GV hệ thống, cập nhật các minh chứng trong đánh giá, xếp loại Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở giáo dục phổ thông; giải đáp những thắc mắc của tổ viên trong đánh giá, xếp loại theo Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở giáo dục phổ thông.
	Tốt	Tham mưu với Hiệu trưởng về công tác bồi dưỡng nâng cao phẩm chất, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ GV dựa trên kết quả đánh giá theo Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở giáo dục phổ thông.
Tiêu chí 21: Đề xuất khen thưởng, kỉ luật GV	Đạt	Căn cứ kết quả đánh giá, xếp loại GV theo Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở giáo dục phổ thông của Bộ Giáo dục và Đào tạo, đề xuất hình thức khen thưởng, kỉ luật GV đúng qui định.
	Khá	Trao đổi thông tin, lắng nghe và giải đáp thắc mắc về các đề xuất khen thưởng, kỉ luật GV trong tổ chuyên môn.
	Tốt	Gương mẫu, công bằng, khéo léo trong khen thưởng, kỉ luật GV, có khả năng tập hợp GV và tạo sự đoàn kết trong tổ chuyên môn, có năng lực kiểm tra, đánh giá chuyên môn GV, đề xuất khen thưởng, kỉ luật GV của tổ chuyên môn một cách hợp lí.

3. Kết luận

Đánh giá đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường THCS là một hoạt động quản lý của người Hiệu trưởng trường THCS được thực hiện cuối mỗi năm học nhằm xác định mức độ đạt được của người tổ trưởng chuyên môn về các tiêu chí qui định trong chuẩn năng lực nghề nghiệp của người tổ trưởng chuyên môn trường THCS. Việc xây dựng bộ tiêu chí đánh giá tổ trưởng chuyên môn trường THCS trong giai đoạn hiện nay là hết sức cần thiết và có ý nghĩa thực tiễn sâu sắc, giúp cho hoạt động đánh giá luôn hướng đến sự công bằng, khoa học, đảm bảo đánh giá đúng phẩm chất, năng lực và hiệu quả công việc của người tổ trưởng chuyên môn trong nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2009). Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học ban hành kèm Thông tư 30/2009/TT-BGDĐT ngày 22/10/2009.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018 về Ban hành qui định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Thông tư 32/2020/TT-BGDĐT ngày 15/9/2020 ban hành Điều lệ trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học.
- [5] Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam. (2019). Luật giáo dục 2019. Nxb Chính trị Quốc gia.

ABSTRACT

Building a set of criteria for assessing subject head at junior high schools

One of the important management tasks of a principal of a junior high school is the evaluation of the quality, capacity, and work efficiency of subject head. This activity helps the principal “capture” the reality of a team of subject head, thereby he adjusts the personnel plan accordingly. Based on the professional personality model of the subject head of junior high schools, the author builds a set of criteria for assessing their professional competence.

Keywords: Junior high school, professional personality model, subject head.

ẢNH HƯỞNG YẾU TỐ MÔI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐẾN QUYẾT ĐỊNH LỰA CHỌN TRƯỜNG ĐẠI HỌC CỦA HỌC VIÊN ĐẠI HỌC QUỐC GIA THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Dương Minh Quang^{1*}, Bạch Thị Ngọc Dung², Lê Minh Trâm³

Tóm tắt. Các nghiên cứu về quyết định lựa chọn trường đại học của các học viên tham gia các chương trình đào tạo sau đại học còn hạn chế về số lượng ở các nước đang phát triển. Dữ liệu được thu thập cho việc phân tích các kết quả nghiên cứu từ 401 học viên đang học tại các trường đại học thành viên của Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh nhằm tìm hiểu thực trạng ảnh hưởng của yếu tố môi trường đại học đến quyết định lựa chọn trường đại học của học viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy: 1) Học viên sau đại học đánh giá các yếu tố quyết định lựa chọn trường đại học ở mức 4 (đồng ý), 2) Có nhiều nguồn tham khảo thông tin để quyết định lựa chọn trường đại học và 3) Yếu tố môi trường đại học đã có những ảnh hưởng khác nhau đến quyết định lựa chọn trường đại học của học viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.

Từ khóa: *Quyết định lựa chọn, môi trường đại học, học viên sau đại học, giáo dục đại học, Việt Nam.*

1. Đặt vấn đề

Lựa chọn trường đại học của người học được dựa trên sự nhận thức về trường đại học mà họ định lựa chọn, các thông tin từ các bên liên quan về trường đại học, mức độ tương thích giữa học lực cũng như các điều kiện khách quan, chủ quan ảnh hưởng đến việc lựa chọn học tập của họ (Azjen, 1991). Quyết định lựa chọn trường đại học của người học là quá trình phức tạp với nhiều hoạt động của cá nhân người học. Nghiên cứu của Hossler, Braxton và Coopersmith (1989) chỉ ra quyết định lựa chọn trường đại học một quá trình phức tạp, nhiều giai đoạn, trong đó một cá nhân phát triển nguyện vọng tiếp tục học chính thức một trường đại cụ thể sau khi họ hoàn thành chương trình học tập ở trình độ trước đó.

Các nghiên cứu cho thấy có nhiều kết quả nghiên cứu khác nhau để đánh giá yếu tố quyết định lựa chọn trường đại học. Chẳng hạn, nghiên cứu của Abdolalizadeh (2014) cho thấy danh tiếng học thuật, danh tiếng chuyên môn của giảng viên, danh tiếng của chương trình, cơ hội nghiên cứu, chất lượng, mức độ phù hợp và tính linh hoạt của các chương trình, tính nghiêm ngặt của chương trình, cơ sở học thuật, chi phí, sự sẵn có của hỗ trợ tài chính và vị trí của khuôn viên trường là các yếu tố đánh giá quyết định lựa chọn trường đại học cho học viên sau đại học; ngoài ra, kết quả nghiên cứu khác cho thấy yếu tố chất lượng nhân viên, loại hình nhà trường (như trường quốc gia, công lập, tư thục), chương trình giảng dạy, danh tiếng quốc tế, chất lượng của cơ sở vật chất, quy mô khuôn viên và lớp học, và sự sẵn sàng hỗ trợ tài chính là những yếu tố để đánh giá đến quyết định lựa chọn của học viên tham gia các chương trình đào tạo sau đại học trong các cơ sở giáo dục (Aydin, 2015).

Các nghiên cứu cũng cho thấy có nhiều kết quả nghiên cứu khác nhau về yếu tố ảnh hưởng đến quyết định lựa chọn trường đại học của học viên. Cụ thể, nghiên cứu của Fried và MacCleave (2009) đã cho thấy đặc điểm cá nhân của người cố vấn chương trình sau đại học (như giới tính, khu vực nghiên cứu và quốc gia tốt nghiệp đại học) là một nhân tố ảnh hưởng các mô hình vai trò và người cố vấn ảnh hưởng đến sự lựa

Ngày nhận bài: 10/09/2022. Ngày nhận đăng: 27/10/2022.

^{1,2}Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

*e-mail: duongminhquang@hcmussh.edu.vn

³Trường Cao đẳng Giao thông vận tải VI

chọn của học viên. Bên cạnh đó, các yếu tố về ảnh hưởng của nhà trường, nguồn học liệu (giáo trình, sách, tài liệu tham khảo...), chất lượng (chương trình đào tạo, đội ngũ giảng viên...), cơ sở vật chất và sự nghiệp - 05 yếu tố mà nghiên cứu của Blackburn (2011) nhận ra có ảnh hưởng đến quyết định đến việc lựa chọn của học viên tham gia chương trình đào tạo sau đại học. Tại Việt Nam, nghiên cứu của Trần Huy Cường (2020) cho thấy các yếu tố về cơ hội nghề nghiệp, chương trình đào tạo, học phí hợp lý, danh tiếng nhà trường, hoạt động truyền thông, cơ sở vật chất của trường đại học là những yếu tố có những ảnh hưởng khác nhau đến quyết định chọn trường của các học viên. Ngoài ra, kết quả nghiên cứu của Yao và Garcia (2018) kiểm tra động lực của sinh viên đã tốt nghiệp đại học tại Việt Nam và tham gia theo học chương trình sau đại học tại trường Đại học Việt-Đức vì các hướng dẫn được thực hiện bằng tiếng Anh, lợi ích của bằng tiếng Đức và chi phí thấp cho bằng cấp quốc tế. Tuy nhiên, các nghiên cứu cũng cho thấy yếu tố môi trường đại học đã có những ảnh hưởng khác nhau đến quyết định lựa chọn trường của học viên như yếu tố hoạt động hỗ trợ đời sống như chăm sóc sức khỏe, chỗ ở và các hoạt động ngoại khóa, phương thức học tập linh hoạt, công nghệ truyền thông và thông tin, môi trường văn hóa đa dạng (Mubaira & Fatoki, 2012).

Các nghiên cứu trước đây đã nhận ra vấn đề nghiên cứu về quyết định lựa chọn trường đại học của người học không có nhiều cho khách thể khảo sát là học viên tham gia các chương trình đào tạo sau đại học mà chủ yếu cho sinh viên ở trình độ đại học (English & Umbach, 2016; Ramirez, 2013); ngoài ra, các nghiên cứu còn cho thấy chủ đề nghiên cứu này chủ yếu được thực hiện tại các quốc gia phát triển như Mỹ, Úc và Anh (Adefulu, Farinloye & Mogaji, 2020). Các nghiên cứu về quyết định lựa chọn trường đại học trong các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam chưa nhiều về số lượng cũng như đối tượng khảo sát là học viên. Trong phạm vi bài viết này, tác giả đi sâu phân tích các kết quả để trả lời cho 03 câu hỏi nghiên cứu, bao gồm: 1) học viên đánh giá các yếu tố quyết định lựa chọn trường đại học nhìn từ các yếu tố chương trình đào tạo sau đại học như thế nào? 2) Đánh giá của học viên về các kênh thông tin để tham gia lựa chọn các chương trình đào tạo sau đại học như thế nào? và 3) Yếu tố môi trường đại học ảnh hưởng như thế nào đến quyết định lựa chọn trường đại học của học viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh?

2. Phương pháp nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu: Nghiên cứu đã tiến hành khảo sát 401 học viên chính quy đang theo học tại các trường đại học thành viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Trong 401 học viên, có 198 học viên nam chiếm 49.4% và 203 học viên nữ chiếm 50.6%. Chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ có 346 học viên chiếm 86.3% và trình độ tiến sĩ có 55 học viên chiếm 13.7%. Về hình thức tuyển sinh, có 319 học viên tham gia hình thức thi tuyển (chiếm 79.6%), 70 học viên (chiếm 17.5%) tham gia hình thức xét tuyển và còn lại là học viên tham gia cả 02 hình thức này (thi tuyển và xét tuyển);

Phương pháp nghiên cứu: Nghiên cứu sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi để khảo sát các khách thể nhằm thu thập những thông tin về ảnh hưởng của yếu tố môi trường đại học đến quyết định lựa chọn trường đại học của họ. Trước khi tiến hành phát phiếu khảo sát cho các học viên, Các thông tin về mục đích, yêu cầu và cách trả lời nghiên cứu, và thời gian hoàn thành phiếu khảo sát đã được nhóm nêu rõ ràng trước khi phát phiếu khảo sát cho học viên. Thời gian thu thập các phiếu khảo sát từ giữa tháng 3/2022 đến tháng 4/2022. Ngoài ra, tác giả đã sử dụng phương pháp thống kê toán học bằng phần mềm SPSS để phân tích các chỉ số thống kê như trị trung bình (TB) và độ lệch chuẩn (ĐLC), và phân tích hồi quy với các chỉ số thống kê như hệ số Beta (nếu hệ số β có giá trị dương thì có ảnh hưởng tích cực và ngược lại hệ số β có giá trị âm thì có ảnh hưởng tiêu cực), và Sig. từ các dữ liệu từ phiếu khảo sát.

Quy ước thang đo: Nghiên cứu này đã sử dụng thang đo Likert 5 mức độ với 1 = “Hoàn toàn không đồng ý” đến 5 = “Hoàn toàn đồng ý” để đánh giá mức độ đồng ý về các yếu tố đánh giá quyết định lựa chọn trường đại học và yếu tố môi trường đại học ảnh hưởng đến quyết định lựa chọn trường đại học của học viên tại Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Điểm trung bình cộng tối đa TB = 5.00 và tối thiểu TB = 1.00. Do đó, điểm định lượng của giá trị cho từng khoảng trong thang đo Likert 5 mức độ được tính như sau: Mức độ với giá trị = (giá trị lớn nhất - giá trị nhỏ nhất) / tổng giá trị = (5-1)/5 = 0.8 tức là khoảng cách giữa các giá trị là 0.8.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Các yếu tố đánh giá quyết định lựa chọn trường đại học của học viên

Kết quả Bảng 1 chỉ ra rằng học viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh đánh giá các yếu tố quyết định lựa chọn trường đại học dưới góc độ từ các hình ảnh của Ngành/Khoa có các chương trình đào tạo sau đại học (bao gồm trình độ thạc sĩ và tiến sĩ) với giá trị TB = 4.03 (ĐLC) = 0.50) - mức giá trị tương đương mức 4 “đồng ý” trong thang đo Likert 05 mức độ. Kết quả nghiên cứu cho thấy học viên đánh giá khá cao các yếu tố quyết định lựa chọn trường đại học.

Bảng 1. Kết quả giá trị TB và ĐLC về các yếu tố đánh giá quyết định lựa chọn trường đại học của học viên

Yếu tố	TB	ĐLC
Chất lượng các ngành đào tạo sau đại học của Khoa uy tín	4.06	0.72
Ngành đào tạo sau đại học đã đạt kiểm định chất lượng	4.00	0.71
Khoa có đội ngũ giảng dạy và nghiên cứu chất lượng cao	4.16	0.69
Có quy trình đào tạo khoa học và tính kỹ luật tốt	4.01	0.68
Môi trường tự do học thuật	3.99	0.69
Khoa có tính quốc tế hóa cao trong đào tạo, nghiên cứu	3.98	0.73
Chung	4.03	0.50

Học viên đã đánh giá các yếu tố quyết định lựa chọn trường đại học có giá trị TB dao động từ 3.98 đến 4.16; tuy nhiên, đây là khoảng giá trị thuộc mức 4 (đồng ý); cụ thể, học viên đánh giá yếu tố có giá trị TB cao nhất (4.16) là “Khoa có đội ngũ giảng dạy và nghiên cứu chất lượng cao (ĐLC = 0.69), tiếp theo các yếu tố có giá trị TB xấp xỉ gần bằng nhau như “Chất lượng các ngành đào tạo sau đại học của Khoa uy tín” (TB =4.06, ĐLC = 0.72), “Có quy trình đào tạo khoa học và tính kỹ luật tốt “ (TB =4.01, ĐLC = 0.68), “Ngành đào tạo sau đại học đã đạt kiểm định chất lượng” (TB =4.00, ĐLC = 0.71). Ngoài ra, kết quả nghiên cứu cho thấy có 02 yếu tố được học viên đánh giá dưới mức TB 4.00 nhưng cũng có giá trị gần bằng nhau là yếu tố “Môi trường tự do học thuật” và “Khoa có tính quốc tế hóa cao trong đào tạo, nghiên cứu” với giá trị TB và ĐLC lần lượt là 3.99 (0.69) và 3.98 (0.73).

Kết quả nghiên cứu này cũng cho thấy khác nhau về các yếu tố đánh giá quyết định lựa chọn trường đại học của học viên với các nghiên cứu trước đó, bởi lẽ trong nghiên cứu này nhóm tác giả tiếp cận theo cấp độ ngành/Khoa có tham gia đào tạo các chương trình sau đại học. Do đó, với các tiếp cận khác nhau sẽ có những kết quả nghiên cứu khác nhau - điều này góp phần làm phong phú thêm cơ sở lý luận cho vấn đề nghiên cứu; vì vậy, các nghiên cứu trong tương lai cần khai thác thêm các góc tiếp cận khác nhau để có những so sánh, đối chiếu đóng góp vào nguồn tài liệu tham khảo còn thiếu chủ đề nghiên cứu này.

3.2. Các kênh thông tin quyết định lựa chọn trường đại học của học viên

Kết quả Bảng 2 cho thấy các học viên tại Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh đánh giá các mức độ khác nhau đối với các kênh thông tin quyết định lựa chọn trường đại học để họ quyết định lựa chọn học tập chương trình sau đại học với giá trị TB dao động từ 3.47 - 4.07, tương đương mức 4 “đồng ý” trong thang đo Likert 05 mức độ.

Bảng 2: Kết quả giá trị TB và ĐLC về các kênh thông tin quyết định lựa chọn trường đại học của học viên

Yếu tố	TB	ĐLC
Thông tin tuyển sinh từ website của trường	4.09	0.78
Thông tin tuyển sinh từ website của Khoa	3.69	0.75
Giới thiệu trên các phương tiện truyền thông	3.50	0.76
Liên hệ phòng Sau đại học của trường	3.61	0.79
Liên hệ với người đại diện phụ trách chương trình	3.57	0.79
Liên hệ với Khoa có chương trình đào tạo	3.52	0.81
Giới thiệu của giảng viên, nhân viên nhà trường	3.54	0.80

Giới thiệu của cựu học viên sau đại học	3.67	0.74
Trao đổi với học viên sau đại học hiện tại của trường	3.64	0.79
Giới thiệu của bạn bè, đồng nghiệp	3.66	0.76
Giới thiệu của người thân trong gia đình	3.47	0.69
Thư ngỏ giới thiệu chương trình	3.57	0.70
Bản thân là cựu sinh viên của trường đang theo học	4.07	0.70

Kết quả 13 kênh thông tin cho thấy chỉ có 02 kênh thông tin được học viên đánh giá ở mức TB trên 4.00 là yếu tố “Thông tin tuyển sinh từ website của trường” (TB = 4.09, ĐLC = 0.78) và “Bản thân là cựu sinh viên của trường đang theo học” (TB = 4.07, ĐLC = 0.70); còn lại là các yếu tố được học viên đánh giá ở mức TB dưới 4.00, cụ thể yếu tố “Thông tin tuyển sinh từ website của Khoa”, “Giới thiệu của cựu học viên sau đại học”, “Giới thiệu của bạn bè, đồng nghiệp”, “Trao đổi với học viên sau đại học hiện tại của trường” và “Liên hệ phòng Sau đại học của trường” với TB (ĐLC) lần lượt là 3.69 (0.75), 3.67 (0.74), 3.67 (0.74), 3.64 (0.79) và 3.61 (0.79). Yếu tố được học viên đánh giá có TB thấp nhất là “Giới thiệu của người thân trong gia đình” với TB = 3.47 (ĐLC = 0.69).

Như vậy, kết quả nghiên cứu cho thấy bức tranh chung về các kênh thông tin mà người học có thể tham khảo để quyết định lựa chọn trường đại học nhằm tham gia học tập và nghiên cứu các chương trình sau đại học của họ ở mức tương đối khá tốt; tuy nhiên, kết quả cũng cho thấy các kênh thông tin mặc dù đa dạng nhưng chưa thật sự hiệu quả cung cấp thông tin cho người học. Do đó, các cơ sở giáo dục đại học cần tăng cường nghiên cứu và đẩy mạnh quảng bá, chiến lược tiếp thị trên nhiều kênh thông tin và đa dạng hơn các hình thức tuyên truyền, thông tin cụ thể hơn để thu hút người học hơn nữa.

3.3. Mối tương quan giữa yếu tố môi trường đại học và quyết định lựa chọn trường đại học của học viên

Kết quả Bảng 3 cho thấy mối tương quan giữa yếu tố môi trường đại học và quyết định lựa chọn trường đại học của học viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh tương đối với 44.5% ($R^2 = .445$). Trong nghiên cứu này, yếu tố môi trường đại học bao gồm yếu tố chương trình đào tạo, cơ sở vật chất, công tác tuyển sinh và môi trường học tập. Kết quả cho thấy hầu hết các yếu tố của môi trường đại học đã có ảnh hưởng khác nhau đến quyết định lựa chọn trường đại học của học viên.

Bảng 3. Kết quả về mối tương quan giữa yếu tố môi trường đại học và quyết định lựa chọn trường đại học của học viên

Yếu tố	Hệ số Beta (β)	Hệ số Sig.
1. Chương trình đào tạo		
Chương trình học đa dạng và ngành học phù hợp	.020	.710
Chương trình đào tạo cập nhật thường xuyên	.134	.009**
Cấu trúc chương trình và yêu cầu tốt nghiệp phù hợp	.174	.002**
Có tính mới, hiện đại trong chương trình đào tạo	.025	.638
Tính ứng dụng thực tiễn của chương trình học	.058	.283
2. Cơ sở vật chất		
Hệ thống mạng Internet	-.131	.007**
Hệ thống thư viện hiện đại và tài liệu đa dạng, phong phú	.183	.000***
Đủ cơ sở và phòng ốc đào tạo	.043	.426
Lab nghiên cứu và phòng thí nghiệm đầy đủ	.080	.098
Không gian học tập/nghiên cứu rộng rãi, thoải mái	.078	.103
3. Công tác tuyển sinh		
Lấy học viên (khách hàng) làm trung tâm phục vụ	-.007	.888
Thông tin tuyển sinh rõ ràng và công khai minh bạch	.027	.590
Quy trình thi tuyển, xét tuyển rõ ràng	.096	.077
Điều kiện tuyển sinh thực hiện đúng quy định	.127	.022*
Thủ tục, hồ sơ đăng ký đơn giản	-.109	.032*
4. Môi trường học tập		
Xây dựng lộ trình, kế hoạch học tập rõ ràng, chi tiết	-.116	.040*
Luôn có sự theo dõi, giám sát tiến độ học tập của học viên	-.001	.980

Đôn đốc, nhắc nhở tiến độ hoàn thành luận văn/ luận án	.062	.233
Đình kỳ tổ chức báo cáo học tập và sinh hoạt học thuật	.044	.394
Học viên có nhiều cơ hội hoạt động nghiên cứu học thuật	.086	.107
Hệ số R bình phương (R^2)	.445	
Hệ số F	15.206***	

*p < 0.05, ** p < 0.01; ***p < 0.001

Kết quả nghiên cứu cho thấy đối với yếu tố chương trình đào tạo có 02 thành tố có ảnh hưởng tích cực đến quyết định lựa chọn trường đại học của học viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh là “Chương trình đào tạo cập nhật thường xuyên” ($\beta = .134$; $p < 0.01$) và “Cấu trúc chương trình và yêu cầu tốt nghiệp phù hợp” ($\beta = .174$; $p < 0.01$). Đối với yếu tố cơ sở vật chất cũng có 02 thành tố ảnh hưởng cực đến quyết định lựa chọn trường đại học của học viên gồm “Hệ thống mạng Internet” và “Hệ thống thư viện hiện đại và tài liệu đa dạng, phong phú”; tuy nhiên, chỉ có thành tố “Hệ thống thư viện hiện đại và tài liệu đa dạng, phong phú” là có ảnh hưởng dương ($\beta = .183$; $p < 0.001$) và thành tố còn lại có ảnh hưởng âm đến quyết định lựa chọn trường của học viên ($\beta = -.131$; $p < 0.01$). Kết quả nghiên cứu cũng tương tự cho yếu tố công tác tuyển sinh cũng có 02 thành tố ảnh hưởng đến quyết định lựa chọn trường đại học của học viên; trong đó, thành tố “Điều kiện tuyển sinh thực hiện đúng quy định” có ảnh hưởng tích cực ($\beta = .127$; $p < 0.05$) và ngược lại thành tố “Thủ tục, hồ sơ đăng ký đơn giản” có ảnh hưởng tiêu cực ($\beta = -.109$; $p < 0.05$). Cuối cùng, chỉ duy nhất thành tố “Xây dựng lộ trình, kế hoạch học tập rõ ràng, chi tiết” của yếu tố môi trường học tập là có ảnh hưởng đến quyết định lựa chọn trường đại học của học viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh nhưng là ảnh hưởng âm ($\beta = -.116$; $p < 0.05$).

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu cho thấy mối tương quan giữa các yếu tố môi trường đại học và quyết định lựa chọn trường đại học của học viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh có những ảnh hưởng khác nhau. Vì vậy các nhà quản lý giáo dục đại học cần phát huy mạnh mẽ các yếu tố có những ảnh hưởng tích cực và cần có những biện pháp khắc phục, ứng phó với các yếu tố có những ảnh hưởng tiêu cực đến quyết định lựa chọn trường đại học của học viên thông qua các chiến lược quảng cáo của nhà trường.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu là cơ sở thực tiễn để giúp các nhà quản lý, lãnh đạo Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh nói chung cũng như các trường đại học thành viên nói riêng trong quá trình xây dựng, thiết kế các chiến lược trong tuyển sinh sau đại học của nhà trường cần chú ý phân tích, thăm dò và khảo sát nhu cầu, nguyện vọng của người học nhằm có những chính sách và chiến lược tiếp thị, quảng bá hiệu quả nhất nhằm thu hút người học tham gia các chương trình đào tạo sau đại học. Kết quả nghiên cứu còn là nguồn tài liệu tham khảo cho các nhà nghiên cứu tìm hiểu chủ đề còn hạn chế số lượng trong các nước đang phát triển và khu vực Đông Nam Á. Do đó, trong tương lai cần có nhiều nghiên cứu hơn cho chủ đề này với các cách tiếp cận khác nhau, phương pháp nghiên cứu khác hay sử dụng các yếu tố khác để đánh giá yếu tố quyết định lựa chọn trường đại học của học viên sau đại học để làm phong phú hơn nguồn dữ liệu.

Lời cảm ơn. Nghiên cứu được tài trợ bởi Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh trong khuôn khổ Đề tài mã số B2021-18b-02.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Abdolalizadeh, M. (2014). Influential factors in international students’ college choice of a rural, Regional University. Unpublished dissertation, Eastern Kentucky University.
- [2] Adefulu, A., Farinloye, T., Mogaji, E. (2020). Factors Influencing Postgraduate Students’ University Choice in Nigeria. In E. Mogaji et al. (eds.), Higher Education Marketing in Africa (pp. 187-225). Switzerland : Palgrave Macmillan
- [3] Ajzen, I. (1991). Theory of planned behaviour. organization behaviour and human decision processes. University of Massachusetts Amherst. Massachusetts, pp. 179-211

- [4] Aydin, T. O. (2015). University choice process: A literature review on models and factors affecting the process. *Journal of Higher Education*, doi:10.2399/yod.15.008
- [5] Blackburn, G. (2011). Which Master of Business Administration (MBA)? Factors influencing prospective students' choice of MBA programme - An empirical study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(5), 473-483.
- [6] English, D., & Umbach, P. D. (2016). Graduate school choice: An examination of individual and institutional effects. *The Review of Higher Education*, 39(2), 173-211.
- [7] Fried, T., & MacCleave, A. (2009). Influence of role models and mentors on female graduate students' choice of science as a career. *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), 482-496
- [8] Hossler, D., Braxton, J., & Coopersmith, G. (1989). Understanding student college choice. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. V (pp. 231-288). New York, NY: Agathon Press.
- [9] Mubaira, T. C., & Fatoki O. (2012). The Determinants of the Choice of Universities by Foreign Business Students in South Africa. *Asian Journal of Business and Management Sciences*, 1(8), 9-21.
- [10] Trần Huy Cường. (2020). Các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định chọn Trường Đại học Văn Hiến học thạc sĩ Quản trị kinh doanh của học viên. *Tạp chí Công Thương - Các kết quả nghiên cứu khoa học và ứng dụng công nghệ*, 29+30.
- [11] Ramirez, E. (2013). Examining Latinos/as' graduate school choice process: An intersectionality perspective. *Journal of Hispanic Higher Education* 12(1), 23-36
- [12] Yao, C. W., & Garcia, C. E. (2018). International students in their own country: Motivation of Vietnamese graduate students to attend a collaborative transnational university. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4(2), 22-38.

ABSTRACT

The effect of university environment factors on university choice decisions of Vietnam National University Ho Chi Minh City postgraduate students

Previous studies on the university choice decisions of students participating in postgraduate programs are limited in developing countries. Data were collected for the analysis by 401 postgraduate students, who are studying at member universities of Vietnam National University Ho Chi Minh City in order to understand the current status of influence of university environmental factor on the university choice decisions of postgraduate students. These findings indicated that: 1) postgraduate students rate the determinants of the university choice decisions at four level (agree), 2) there are many reference channels for information on the university choice decisions and 3) university environment factors have had different influences on the university choice decisions at the Vietnam National University Ho Chi Minh City postgraduate students.

Keywords: *Choice decisions, university environment, postgraduate student, higher education, Vietnam.*

TỔNG QUAN MỘT SỐ NGHIÊN CỨU VỀ TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG KHÁM PHÁ KHOA HỌC CHO TRẺ MẦM NON

Bùi Thị Giáng Hương¹

Tóm tắt. Hoạt động khám phá khoa học ở trường mầm non là một hoạt động tạo nhiều cơ hội phát triển năng lực của trẻ, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục mầm non và chủ trương đổi mới giáo dục toàn diện. Bài viết thực hiện tổng quan nghiên cứu tổ chức khám phá khoa học cho trẻ ở trường mầm non nhằm tìm ra khoảng trống cho việc nghiên cứu phương pháp đổi mới tổ chức khám phá khoa học cho trẻ mầm non trong xu thế của thời đại 4.0.

Từ khóa: *Hoạt động khám phá khoa học, tổ chức hoạt động khám phá khoa học, trẻ mầm non, tổng quan.*

1. Đặt vấn đề

Trong xu thế thời đại 4.0, giáo dục hướng đến phát triển năng lực cho người học để có cuộc sống chất lượng và hạnh phúc. Thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW về “Đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo” ngày 4/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI, mục tiêu giáo dục mầm non xác định rõ hình thành năng lực chung cho trẻ thích ứng với thay đổi của cuộc sống. Hoạt động khám phá khoa học ở trường mầm non là một hoạt động tạo nhiều cơ hội phát triển năng lực của trẻ, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục mầm non và chủ trương đổi mới giáo dục toàn diện.

Hoạt động khám phá khoa học ở trường mầm non là hoạt động khơi dậy tính tò mò ham hiểu biết và thỏa mãn ở trẻ nhu cầu tìm hiểu, khám phá thế giới xung quanh. Quá trình tham gia vào hoạt động này, trẻ được quan sát, nhận xét, dự đoán, sử dụng vốn kinh nghiệm và hiểu biết của mình đưa ra những phương án giải quyết vấn đề phù hợp về các sự vật, hiện tượng xung quanh. Trong chương trình giáo dục mầm non nước ta cũng như của nhiều quốc gia trên thế giới, tổ chức khám phá khoa học cho trẻ là một trong các nội dung của hoạt động giáo dục. Tổ chức khám phá khoa học là quá trình giúp trẻ tìm hiểu, khám phá thế giới tự nhiên một cách sinh động và phù hợp với đặc điểm của lứa tuổi.

Trong bài viết này chúng tôi thực hiện tổng quan nghiên cứu tổ chức khám phá khoa học cho trẻ ở trường mầm non nhằm tìm ra khoảng trống cho việc nghiên cứu phương pháp đổi mới tổ chức khám phá khoa học cho trẻ mầm non.

2. Phương pháp nghiên cứu

Chúng tôi dùng nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận với mục đích hệ thống hóa dữ liệu để làm rõ các nghiên cứu có liên quan đến tổ chức khám phá khoa học dành cho trẻ hiện nay. Để đạt được mục đích trên chúng tôi tiến hành sử dụng kỹ thuật phân tích, tổng hợp tài liệu để tổng quan tư liệu lịch sử trong nghiên cứu vấn đề, hệ thống hóa các quan điểm và lý thuyết có liên quan đến vấn đề nghiên cứu; chúng tôi sử dụng kỹ thuật so sánh, đối chiếu tìm hiểu kinh nghiệm quốc tế, so sánh, chọn lọc thành tựu lý luận và kinh nghiệm giáo dục phù hợp.

Ngày nhận bài: 02/09/2022. Ngày nhận đăng: 17/10/2022.

¹Học viên Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh
e-mail: btghuong@sgu.edu.vn

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Những nghiên cứu về hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non

Hoạt động khám phá khoa học như một phương tiện giáo dục trẻ em và là vấn đề luôn thu hút các nhà giáo trên thế giới và Việt Nam. hoạt động khám phá khoa học là nội dung được quan tâm nghiên cứu ở nhiều góc độ khác nhau.

Nghiên cứu về tên gọi của hoạt động khám phá khoa học

Theo dòng lịch sử, cách đặt tên hoạt động khám phá khoa học cũng thay đổi theo quan niệm nhìn nhận của các nhà giáo dục. Ngay từ thế kỷ XVII, các nhà giáo dục lỗi lạc I.A. Komenxki (1592-1670); J.J.Rutxo (1712-1778; I.G.Pextalozzi (1746-1824), Frobel,... xem khám phá khoa học là làm quen với thiên nhiên. Cuối năm 1980, các nhà tâm lí giáo dục Liên Xô thay bằng tên giáo dục sinh thái nhằm mục đích kích thích hoạt động khám phá, trải nghiệm của trẻ. Ở một số nước khác như Mỹ, Úc, trong chương trình giáo dục, một trong các lĩnh vực có liên quan nhiều đến nội dung, phương pháp làm quen với môi trường xung quanh có tên là khoa học. Ở Việt Nam, những năm 50-60, nội dung khoa học đưa vào chương trình mẫu giáo với tên gọi “Nhận xét tập nói” chủ yếu thực hiện mục tiêu phát triển ngôn ngữ nên còn rất phiến diện và đơn điệu; sau năm 1975 được cải tiến và đổi tên gọi mới là “Tìm hiểu môi trường xung quanh và tập nói”; từ năm 1980 khi chương trình dự thảo và cải cách mẫu giáo biên soạn tách ra lĩnh vực độc lập mang tên gọi “Làm quen với môi trường xung quanh” với mục tiêu phát triển nhận thức. Năm 2007, để thống nhất với nội dung các nước, tên gọi được thay đổi là khám phá khoa học (KPKH) và môi trường xung quanh. Từ năm 2017, nội dung được tách thành 2 phần với tên gọi KPKH và khám phá xã hội, thống nhất với tên gọi ở hầu hết các quốc gia trên thế giới [1].

Nghiên cứu về bản chất của hoạt động khám phá khoa học

Có thể kể đến nghiên cứu của các tác giả Gelman và Breneman, (2004); Trần Thị Ngọc Trâm, (2004); Smith, (2006); Marilyn và Tim, (2007); Whitebread và Coltman, (2008); Hoàng Thị Oanh và Nguyễn Thị Xuân, (2010); Hồ Lam Hồng, (2011); Laura E. Berk, (2018); Campbell và các cộng sự, (2018),... đều đề cập hoạt động khám phá khoa học là quá trình tìm hiểu, khám phá thế giới xung quanh của trẻ em dựa trên vốn sống kinh nghiệm mà trẻ đã tích lũy được. KPKH là hoạt động phù hợp với trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi và thực sự hấp dẫn trẻ, đáp ứng nhu cầu tìm hiểu, khám phá của trẻ, tạo nhiều cơ hội để trẻ được phát triển các khả năng tư duy tiềm ẩn. Khi tham gia KPKH, trẻ phải phối hợp nhiều giác quan, sử dụng các kĩ năng quan sát, so sánh, phân loại... để tham gia vào quá trình trải nghiệm thực tiễn, để tương tác với thế giới xung quanh tạo nền tảng kiến thức cho việc học tập của trẻ sau này. Bản chất của hoạt động là tạo cơ hội để trẻ phát huy tính tích cực nhận thức, hứng thú nhận thức, phát triển các kĩ năng nhận thức và tăng cường những kiến thức sơ đẳng về thế giới tự nhiên, xã hội, gần gũi xung quanh. Trong đó, giáo viên đóng vai trò là người tổ chức, hướng dẫn trong việc giúp trẻ KPKH [1], [2], [3], [4].

Nghiên cứu về vai trò của hoạt động khám phá khoa học đối với sự phát triển trí tuệ của trẻ

Các nhà giáo dục J.J.Ruxô, Frobel, J.A.Comenxki cho rằng việc trẻ thường xuyên quan sát, tiếp xúc với thiên nhiên là cơ hội cho trẻ lĩnh hội kiến thức về môi trường xung quanh, từ đó trí tuệ của trẻ phát triển [1]. Các tác g; J.Piaget, (1996) cho rằng sự tích cực trải nghiệm làm nên sự phát triển của trẻ, hiểu biết được xây dựng thông qua sự tham gia hứng thú tích cực của trẻ trong môi trường; trẻ sẽ thay đổi kiến thức hiện có khi tương tác với môi trường xung quanh; kinh nghiệm quá khứ thường ảnh hưởng tới kinh nghiệm của trẻ. Trong bài báo Vai trò của hoạt động khám phá môi trường đối với việc giáo dục trẻ mầm non sáng tạo nghệ thuật, tác giả Hoàng Thị Phương (2017) phân tích vai trò của hoạt động khám phá môi trường xung quanh đối với việc giáo dục trẻ mầm non sáng tạo nghệ thuật. Tác giả Nguyễn Ánh Tuyết (2004) đã nhấn mạnh vai trò của thiên nhiên đối với sự phát triển của trẻ. Khi tiếp xúc với thiên nhiên, trẻ được nhìn, nghe nhiều màu sắc, âm thanh của thiên nhiên bao nhiêu, thì cảm giác và tri giác càng trở nên nhạy bén, tinh tế; phạm vi xúc cảm biểu hiện sự phát triển tinh thần của con người càng rộng lớn bấy nhiêu [5], [6], [7].

3.2. Nghiên cứu về lý thuyết dạy học khám phá khoa học

Dựa vào lý luận dạy học, có thể kể đến các lý thuyết học tập có ảnh hưởng đến việc tổ chức hoạt động khám phá khoa học. Tuy nhiên, phải khẳng định có 2 lý thuyết quyết định đến bản chất của tổ chức dạy và học KPKH, đó là lý thuyết phát sinh nhận thức của Jean Piaget và lý thuyết kiến tạo của L.X. Vygotsky, Jerome Bruner.

Lý thuyết về phát triển nhận thức của Piaget đã đóng góp nhiều cho việc xây dựng các mô hình giảng dạy (Piaget, 1975). Trong đó, xuất phát điểm của việc phát sinh nhận thức của trẻ chính là trẻ được tự do trải nghiệm khám phá các đối tượng xung quanh trẻ. Piaget cho rằng trẻ em không thụ động mà tích cực khám phá thế giới. Trẻ em kiến tạo tri thức cho mình bằng cách xử lý những thông tin có được từ những trải nghiệm với thế giới xung quanh. Trẻ được tự do khám phá thế giới xung quanh [8,16].

Theo ông, việc học bắt đầu khi người học trải nghiệm sự mất cân bằng: một sự khác biệt giữa tưởng tượng của người học và những điều mà họ gặp trong cuộc sống. Để sự hiểu biết của người học trở lại trạng thái cân bằng, họ phải thích ứng hoặc thay đổi nhận thức của mình thông qua sự tương tác với môi trường (J. Piaget và Inhelder, 1969). Đối với Piaget, giáo viên chỉ tổ chức các hoạt động khám phá khoa học cho trẻ theo đúng các giai đoạn nhận thức của trẻ, dạy học không cần đi trước sự phát triển của trẻ.

Bruner đã nghiên cứu và vận dụng học thuyết của Piaget để xây dựng mô hình dạy học khoa học dựa vào học tập khám phá của trẻ. Mô hình này gồm 4 yếu tố chủ yếu: 1) Hành động tìm tòi, khám phá của trẻ, 2) Cấu trúc tối ưu của nhận thức, 3) Cấu trúc của chương trình dạy học, 4) Bản chất của sự thưởng - phạt [7,59-62]. Nhìn chung, mô hình của Bruner đã đề cao hiệu quả của việc thiết kế các hoạt động khám phá khoa học phù hợp với trình độ nhận thức của trẻ.

3.3. Những nghiên cứu về quá trình tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non

Hướng nghiên cứu mục đích, ý nghĩa của tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non

Theo các tác giả Jang Young Soog, (2009), Trần Thị Ngọc Trâm, (2004), Nguyễn Thị Thư, (1997); Hoàng Thị Phương, (2020) xác định tổ chức hoạt động khám phá khoa học nhằm mục đích: khơi dậy, nuôi dưỡng và phát triển ở trẻ tính tò mò, ham hiểu biết về thế giới xung quanh; trau dồi các kỹ năng quan sát, so sánh, phân loại, dự đoán, suy luận, giải quyết vấn đề, . . . và mở rộng hiểu biết của trẻ về thế giới tự nhiên [6]. “Khám phá khoa học với trẻ nhỏ là quá trình trẻ tích cực tham gia hoạt động thăm dò, tìm hiểu thế giới tự nhiên. Đó là quá trình quan sát, so sánh, phân loại, thử nghiệm, dự đoán, suy luận, thảo luận, giải quyết vấn đề, đưa ra quyết định” [4].

Hướng nghiên cứu về nội dung hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non

Một số tác giả như Lê Thị Ninh, (1990); Susan, (2007); T. Papatheodorou và Moyles, (2008); Nguyễn Thị Thanh Thủy, (2007); Brunton và Thornton, (2010); Campbell và các cộng sự, (2018); Hoàng Thị Phương, (2020) nghiên cứu nội dung các hoạt động khám phá khoa học cho trẻ nhỏ bao gồm thiên nhiên vô sinh, hữu sinh, động, thực vật và môi trường xã hội gần gũi xung quanh trẻ. Các nội dung KPKH này được đặt ra trong chương trình giáo dục mầm non của một số nước trên thế giới như ở Việt Nam, Mỹ, Úc, Nga, Canada [2], [6].

Hướng nghiên cứu phương pháp giảng dạy

Helm và Katz (2001); MacDonell, (2007); Nguyễn Tuấn Vĩnh và các cộng sự, (2021) giới thiệu phương pháp dạy học dự án để hướng dẫn khám phá và tích hợp chương trình giảng dạy. Brodie, (2013); Campbell và Jobling, (2012) nghiên cứu sử dụng trò chơi vừa như một phương pháp vừa như một hình thức cho trẻ KPKH [2]. Tác giả Nguyễn Thị Thu Hiền trong công trình nghiên cứu “Trò chơi, thí nghiệm tìm hiểu môi trường thiên nhiên” đã đưa ra hệ thống các nguyên tắc, yêu cầu và hướng dẫn cách thiết kế và sử dụng các thí nghiệm dành cho trẻ nhỏ ở trường mầm non. Cùng quan điểm sử dụng thí nghiệm trong tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non có Nguyễn Thị Thư, 1997; Trần Thị Ngọc Trâm và Nguyễn Thị Nga, 2013; Nguyễn Thị Thanh Thủy, 2007, . . . [4]. Bên cạnh đó, ngoài mục đích giáo dục toàn diện cho trẻ

mẫu giáo, các nhà nghiên cứu khai thác phương pháp, biện pháp cho trẻ KPKH như một phương tiện để phát triển một số năng lực, kỹ năng, phẩm chất cụ thể cho trẻ. Đó là công trình nghiên cứu của Kelly và Stead, (2015); Nguyễn Thị Xuân, (2004) hướng dẫn trẻ KPKH bằng phương pháp phát triển năng lực quan sát, Nguyễn Thị Thu Hiền, (2005) trong nghiên cứu Các biện pháp phát huy tính tích cực nhận thức của trẻ mẫu giáo trong quá trình tìm hiểu môi trường thiên nhiên đi sâu phát triển tính tích cực nhận của trẻ, tác giả Trần Thị Phương, (2006) nghiên cứu hình thành thao tác so sánh cho trẻ 5-6 tuổi, gần đây có Nguyễn Thị Nga (2019) đưa ra các biện pháp phát triển khả năng suy luận cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.

Hướng nghiên cứu về kỹ năng khám phá khoa học của trẻ trong hoạt động khám phá khoa học

Tham gia vào các hoạt động khám phá khoa học trẻ không những có được những kiến thức khoa học, trẻ được hình thành kỹ năng KPKH và sử dụng các kỹ năng này kiến tạo tri thức. Nghiên cứu về kỹ năng khoa học của trẻ có các tác giả Brunton & Thornton, (2014); Contant và cộng sự (2018) cho rằng các kỹ năng khoa học đòi hỏi trẻ cần có là kỹ năng điều tra và khám phá bao gồm kỹ năng thực hành (sử dụng các giác quan, vận động tinh, vận động thô), kỹ năng nhận thức, kỹ năng giao tiếp và kỹ năng xã hội [9]. Campbell và cộng sự, (2018); Hoàng Thị Oanh và Nguyễn Thị Xuân, (2010); Hoàng Thị Phương, (2020) cho rằng kỹ năng khoa học của trẻ là kỹ năng nhận thức: kỹ năng nhận thức cơ bản (quan sát, so sánh, phân loại, đo lường), kỹ năng nhận thức bậc trung (suy luận, dự đoán), kỹ năng nhận thức bậc cao (đặt giả thuyết, lựa chọn các điều kiện) [6].

Hướng nghiên cứu về xây dựng môi trường tổ chức hoạt động khám phá khoa học

Trẻ được phát triển thông qua một môi trường đầy tiềm năng cho trẻ KPKH. Nhóm thứ nhất phân chia môi trường tiềm năng gồm xây dựng môi trường trong lớp và môi trường ngoài sân trường, có các nhà nghiên cứu như Brunton và Thornton, (2014); Settlege & Southerland, (2007); Garson, (1957); Liv Torunn Grindheim, Hanne Værum Sørensen, Angela Rekers (2021); Brunton và Thornton, (2014) đề cập đến môi trường trong lớp chính là khoảng không gian được bày trí và sắp đặt bởi bàn, ghế, thiết bị, nguyên vật liệu giúp trẻ khám phá, môi trường ngoài sân trường là môi trường ngoài trời, là nơi khám phá với quy mô lớn, thời gian dài hơn trong lớp, vì vậy nơi đó cần có các khu vực sống của các sinh vật sống, hồ cát, khu nhạc cụ khám phá âm thanh [9]. Nhóm thứ hai, các nhà khoa học Challie & Britain, (2003); Kumar & Whyte, (2018); Hoàng Thị Phương, (2020) cho rằng xây dựng môi trường tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ bao gồm môi trường vật chất và môi trường tâm lý. Môi trường vật chất trong đó bao hàm phương tiện, dụng cụ, thiết bị, đồ dung, đồ chơi,... được trang bị đầy đủ cho trẻ khám phá từ trong lớp học đến ngoài lớp học. Môi trường tâm lý là bầu không khí giữa cô giáo và trẻ kích thích trẻ hứng thú khám phá khoa học [6].

Hướng nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động khám phá khoa học

Các tác giả nhận định việc tổ chức hoạt động khám phá khoa học hiệu quả còn phụ thuộc vào các yếu tố ảnh hưởng đến việc PKKH của trẻ. Saçkes (2014) cho rằng đó là yếu tố năng lực của giáo viên bao gồm thái độ, niềm tin, trình độ kiến thức về khoa học Halldén (2011); Gustafsson và cộng sự, (2012) cho rằng, môi trường thiên nhiên có giá trị biểu tượng như một nơi tạo điều kiện cho trẻ tích cực học tập khoa học qua trải nghiệm trong các chuyến du ngoạn thiên nhiên. Trần Thị Ngọc Trâm, Nguyễn Thị Nga (2019) cũng khẳng định sĩ số trẻ đông cũng ảnh hưởng đến quá trình tổ chức hoạt động, đặc biệt là ảnh hưởng đến kỹ năng của trẻ, hạn chế của nghiên cứu tác giả chỉ đề cập một kỹ năng KPKH [4].

Hướng nghiên cứu về tiến trình tổ chức hoạt động khám phá khoa học

Trần Thị Thanh, (1999) trong cuốn Phương pháp hướng dẫn trẻ làm quen với môi trường xung quanh đưa ra trình tự tổ chức hoạt động khám phá khoa học như sau: 1. Tổ chức cho trẻ hoạt động trực tiếp với đối tượng; 2. Tổ chức cho trẻ mô tả lại đối tượng; 3. Tổ chức cho trẻ thực hành, vận dụng những hiểu biết, kiến thức đã thu nhận được vào các trò chơi, môn học, hoạt động sinh hoạt khác trong cuộc sống [10]. Mặc dù tác giả không xác định là quy trình mà chỉ nêu cách thực hiện tổ chức hoạt động khám phá khoa học, tuy nhiên, hạn chế của nghiên cứu là việc tổ chức cho trẻ khám phá chỉ thực hiện ở một đối tượng cụ thể mà trẻ

được cảm, được sờ, trong khi đó có những tri thức trẻ linh hội được trải nghiệm hóa thì khó có thể áp dụng, các bước trong quy trình trên chưa thể hiện khung thiết kế bài dạy và biến đổi tri thức ở trẻ cụ thể ở mức độ nào. Ngược lại, hai tác giả Hoàng Thị Oanh và Nguyễn Thị Xuân (2005) giới thiệu quy trình tổ chức hoạt động khám phá khoa học gồm 3 bước, cụ thể: Bước 1: Gây hứng thú, kích thích sự quan tâm chú ý và tích lũy kiến thức cho trẻ; Bước 2: Hình thành khái niệm sơ đẳng, củng cố hệ thống hóa và mở rộng hiểu biết của trẻ; Bước 3: Củng cố, bổ sung và phát triển tri thức. Quy trình này được hai tác giả xây dựng dựa trên các yếu tố về nội dung hình thức cần tích lũy, hứng thú, khả năng của trẻ và điều kiện, hoàn cảnh cụ thể của trường lớp [1]. Do đó, các bước của quy trình chủ yếu giới thiệu về nội dung, ưu điểm của hình thức tổ chức phù hợp ở từng bước, chưa nêu bật được tiến trình thực hiện một hoạt động cụ thể ở mỗi hình thức. Trong cuốn giáo trình Lý luận và phương pháp hướng dẫn trẻ làm quen với môi trường xung quanh, tác giả Hoàng Thị Phương không đề cập đến quy trình tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ nhưng việc tổ chức hoạt động khám phá khoa học được thể hiện qua quy trình linh hội tri thức của trẻ gồm 3 giai đoạn Khảo sát - Hình thành khái niệm - Ứng dụng [6]. Worth, (2010); Brunton và Thornton, (2014) giới thiệu quy trình tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non gồm: 4 thành phần: Gắn kết - Thiết kế và thực hiện điều tra khoa học - Đưa ra kết luận - chia sẻ, quy trình theo hướng trải nghiệm, trẻ chủ yếu tham gia trải nghiệm thực tế để khám phá và tìm ra những kiến thức khoa học cho bản thân [9]. Đồng quan điểm về trải nghiệm, tác giả Hoàng Thị Phương đề cập đến mô hình tổ chức hoạt động giáo dục, bao gồm tổ chức hoạt động khám phá khoa học theo hướng trải nghiệm, tiến trình tổ chức hoạt động khám phá khoa học được dựa theo mô hình học tập của David Kolb, tác giả vận dụng hướng dẫn trẻ học khoa học phù hợp với quá trình nhận thức của trẻ, hạn chế là đây là quy trình chung cho các hoạt động giáo dục, riêng hoạt động khám phá khoa học có một số đặc thù riêng cần có quy trình rõ hơn. Coral Campbell, Wendy Jobling, Christine Howitt thực hiện tiến trình tổ chức hoạt động khám phá khoa học theo quy trình học tập dựa vào kỹ năng khám phá của Chương trình giáo dục mầm non Úc (ACARA, 2014) gồm 4 giai đoạn: Đặt vấn đề và dự đoán; Lên kế hoạch và thực hiện; Tiến hành phân tích và thu thập dữ liệu; Đánh giá và chia sẻ (Campbell, Jobling, và cộng sự, 2018) [2]. Tiến trình này thực hiện theo kỹ năng KPKH, từ đây các nhà giáo dục xây dựng nội dung KPKH cho trẻ theo tiến trình các kỹ năng KPKH này, trong đó bao hàm tổ chức hoạt động khám phá khoa học theo giáo dục STEM.

4. Kết luận

Nhìn chung, nghiên cứu về tổ chức hoạt động khám phá khoa học được tiếp cận từ rất lâu, tiếp cận phong phú, với nhiều quan điểm, nhiều bình diện khác nhau, bao gồm các hướng sau:

Hướng thứ nhất, nghiên cứu về hoạt động khám phá khoa học, các nhà nghiên cứu đề cập cách gọi tên hoạt động hiện nay là KPKH, bản chất của hoạt động khám phá khoa học là quá trình nhận thức các sự vật, hiện tượng xung quanh trẻ, vai trò hoạt động khám phá khoa học giúp phát triển trí tuệ cho trẻ và lý thuyết tiếp cận dạy học hoạt động khám phá khoa học cho trẻ là thuyết kiến tạo.

Hướng thứ hai, nghiên cứu về tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non bao gồm mục tiêu, nội dung, phương pháp, kỹ năng của trẻ, xây dựng môi trường tổ chức hoạt động khám phá khoa học, các yếu tố ảnh hưởng và quy trình theo hướng trải nghiệm, quy trình tổ chức hoạt động khám phá khoa học theo tiến trình làm khoa học nhưng chỉ vận dụng trên thế giới, tại Việt Nam chưa thể hiện rõ quy trình tổ chức hoạt động khám phá khoa học. Tuy nhiên, tổ chức hoạt động khám phá khoa học theo định hướng giáo dục STEM ở giáo dục mầm non hiện chỉ thấy nghiên cứu trên thế giới, tại Việt Nam vẫn chưa có nhiều nghiên cứu sâu rộng. Hiện nay, xu thế giáo dục STEM/STEAM đang được áp dụng rộng rãi trên các quốc gia trên thế giới, rất phù hợp để lựa chọn tổ chức hoạt động khám phá khoa học theo định hướng giáo dục STEM. Đây là khoảng trống cho những nghiên cứu tại Việt Nam.

Từ tổng quan các công trình nghiên cứu về tổ chức hoạt động khám phá khoa học, chúng tôi rút ra một số định hướng cho việc nghiên cứu sắp tới: 1) Cần thiết đưa ra một quy trình tổ chức hoạt động khám phá khoa học áp dụng theo quan điểm lấy trẻ làm trung tâm, phát triển năng lực của trẻ; 2) Cần thiết nghiên cứu

vận dụng giáo dục STEM/STEAM (một xu hướng mới) vào tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non; 3) Cần đưa ra quy trình tổ chức hoạt động khám phá khoa học theo định hướng GD STEM cho trẻ mầm non phù hợp tại Việt Nam; 4) Cần xây dựng hệ thống chủ đề, nội dung KPKH theo định hướng giáo dục STEM đảm bảo thực hiện được mục tiêu của Chương trình giáo dục mầm non.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hoàng, T. O., & Nguyễn, T. X. (2010), Giáo trình Phương pháp cho trẻ khám phá khoa học về môi trường xung quanh (Dành cho hệ cao đẳng Sư phạm Mầm non), NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [2] Campbell, C., Jobling, W., & Howitt, C. (2018), Science in Early Childhood (3rd ed.). Cambridge University Press.
- [3] Marilyn, F., & Tim, H. (2007). Science for children - Developing a personal approach to teaching (3rd ed.). Prentice Hall Australia.
- [4] Trần Thị Ngọc Trâm, Nguyễn Thị Nga (2013), Các hoạt động khám phá khoa học của trẻ mầm non (Theo chương trình giáo dục mầm non mới), NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Ánh Tuyết (2004), Giáo dục mầm non từ lý luận đến thực tiễn, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [6] Hoàng Thị Phương (2020), Giáo trình Lý luận và phương pháp hướng dẫn trẻ làm quen với môi trường xung quanh (tái bản lần 3), NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [7] Contant, T. L., Bass, J. E., Tweed, A. A., & Carin, A. A. (2018). Teaching Science Through Inquiry-Based Instruction (K. M. Davis & M. Trydahl (eds.); Thirteenth). Pearson Education.
- [8] Phan Thị Thu Hiền (2008), Giáo trình Phương pháp hướng dẫn trẻ khám phá khoa học và xã hội, NXB Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- [9] Brunton, P., & Thornton, L. (2014). Science in the Early Years: Building Firm Foundations from Birth to Five. SAGE InC.
- [10] Trần Thị Thanh (1999), Phương pháp hướng dẫn trẻ làm quen với môi trường xung quanh, NXB Giáo dục, Hà Nội.

ABSTRACT

Review of some research about organization of scientific discovery activities for preschoolers

Science discovery activities in preschools are an activity that creates many opportunities to developing children's competencies, contributing to the realization of preschool education goals and holistic educational innovation policy. The article studies a review of some research about organizing scientific discovery activities for preschoolers in order to find a gap for applying new methods to organizing scientific discovery activities for preschoolers in the trend of the 4.0 era.

Keywords: *Scientific discovery activity, organizing scientific discovery activity, preschooler, review.*

RÈN LUYỆN TƯ DUY LOGIC CHO HỌC SINH TRONG CHỨNG MINH TOÁN HỌC Ở TRUNG HỌC CƠ SỞ

Nguyễn Thị Chung¹

Tóm tắt. Nhận thức rõ vai trò to lớn, tầm quan trọng của tư duy logic đối với dạy học chứng minh của học sinh phổ thông nói chung, học sinh trung học cơ sở nói riêng nên trong quá trình dạy học môn Toán đặc biệt là trong các bài toán về chứng minh, chúng tôi quan tâm đến việc rèn luyện khả năng tư duy logic của học sinh ở trung học cơ sở và so sánh các cách làm khác nhau của giáo viên đã tác động như thế nào đến khả năng này, từ đó xây dựng các biện pháp giúp giáo viên rèn luyện khả năng tư duy logic trong chứng minh toán học ở bậc trung học cơ sở.

Từ khóa: Giáo viên, Trung học cơ sở, năng lực, học sinh, sư phạm.

1. Đặt vấn đề

Toán học được coi là môn thể thao của trí tuệ, giúp học sinh rèn luyện phương pháp suy nghĩ, phương pháp suy luận, phương pháp học tập, phương pháp giải quyết các vấn đề, giúp học sinh rèn luyện trí thông minh và sáng tạo.

Một trong những nhiệm vụ quan trọng của việc giảng dạy toán học ở trường phổ thông đó là Dạy suy nghĩ. Phải có sự suy nghĩ chính xác, phù hợp và logic thì mọi hoạt động mới mang lại hiệu quả như mong muốn được. Hoạt động học tập môn toán lại càng cần đến sự suy nghĩ chính xác và logic. Như vậy rèn luyện khả năng tư duy logic cho học sinh trong quá trình dạy học chứng minh là một nhiệm vụ cần thiết đối với giáo viên nhất là đối với giáo viên trung học cơ sở.

Do đặc điểm lứa tuổi và yêu cầu của cấp học nhà viết sách đã có phần châm chú, nhân nhượng giảm nhẹ về tính logic. Cụ thể là mô tả (không định nghĩa) một số khái niệm không phải là nguyên thủy, thừa nhận một số mệnh đề không phải là tiên đề, hoặc chấp nhận một số chứng minh chưa thật chặt chẽ. Nhìn chung, chương trình toán trung học cơ sở vẫn mang tính logic, hệ thống: Tri thức trước chuẩn bị cho tri thức sau, kiến thức được sắp xếp như một chuỗi mắt xích liên kết với nhau chặt chẽ. học sinh phải biết phân tích cấu trúc của các định nghĩa, khái niệm, các mệnh đề, biết vận dụng kiến thức thông qua việc sử dụng các quy tắc suy luận logic mà trong sách giáo khoa lại thể hiện dưới dạng không tường minh. Bằng chứng cụ thể là trong chương trình toán ở trường trung học cơ sở rất nhiều kí hiệu và ngôn ngữ logic toán đã được đưa vào sử dụng (Chẳng hạn: , mệnh đề đảo, phản đảo, mệnh đề phủ định, chứng minh phản chứng...). Các kí hiệu và ngôn ngữ, liên từ logic toán được giới thiệu và hình thành dần dần trong quá trình học tập các phần kiến thức liên quan.(Khi nào cần đến chúng thì giới thiệu, cung cấp và hướng dẫn sử dụng). Trong chương trình toán ở trung học cơ sở, các phương pháp suy luận, chứng minh, các quy tắc kết luận logic thường thông qua hàng loạt những hoạt động cụ thể chứa đựng chúng trong quá trình học tập bộ môn Toán.

Ngày nhận bài: 15/07/2022. Ngày nhận đăng: 18/10/2022.

¹Trường Đại Học Hải Phòng

e-mail: kimchungdhhp@gmail.com

2. Các khái niệm

Tư duy logic là "chìa khoá" để tối ưu hoá khả năng phát triển cá nhân và khả năng hoạch định công việc một cách có hiệu quả.

Tư duy logic cũng có thể được định nghĩa là hành động phân tích một tình huống và đưa ra một giải pháp hợp lý. Nó tương tự như tư duy phản biện. Tư duy logic sử dụng các kỹ năng lập luận để nghiên cứu một cách khách quan bất kỳ vấn đề nào, giúp đưa ra kết luận hợp lý về cách tiến hành.

Hoặc, tư duy logic là phân tích một tình huống hoặc vấn đề bằng cách sử dụng lý trí và đưa ra các giải pháp tiềm năng. Những người tư duy logic thu thập tất cả thông tin họ có thể, đánh giá các sự kiện và sau đó quyết định một cách có phương pháp cách tốt nhất để tiến lên phía trước.

Chứng minh toán học là thao tác logic dùng để lập luận tính đúng đắn của một phát biểu, một tính chất hay mệnh đề nào đó.

Rèn luyện khả năng tư duy logic trong học toán là rèn luyện khả năng linh hoạt, sáng tạo trong suy nghĩ, khả năng phân tích, suy luận, chứng minh một tình huống, một vấn đề toán học hoặc vấn đề thực tiễn chặt chẽ, từ đó đưa ra chọn lựa hợp lý các phương án giải quyết một cách nhạy bén, sắc sảo, phù hợp và tối ưu nhất.

Xem xét quá trình dạy học môn Toán ở trường phổ thông từ ba góc độ: Tư duy - Ngôn ngữ - Nhận thức, có thể thấy:

Về mặt tư duy: Học sinh phổ thông từ bậc trung học (11 - 15 tuổi) đã có khả năng tư duy bằng ngôn ngữ. Suy nghĩ và lập luận với hai đặc trưng sau đây:

1. Logic là logic hình thức (không phụ thuộc vào nội dung) và là cấu trúc chung, phối hợp các thao tác khác nhau vào một hệ thống thống nhất.

2. Những dây sơ đồ thao tác tư duy chưa có mối liên hệ chặt chẽ với nhau và tách ra khỏi các sự vật cụ thể.

Về mặt ngôn ngữ: Toán học hiểu theo nghĩa nào đó là một thứ ngôn ngữ để mô tả những tình huống cụ thể nảy sinh trong khoa học hoặc trong hoạt động thực tiễn của loài người

Do vậy, dạy học toán có thể coi là dạy học một ngôn ngữ đặc biệt, có tác dụng to lớn trong việc diễn tả các sự kiện, các phương pháp trong các lĩnh vực khác nhau của khoa học và hoạt động thực tiễn đời sống.

Về hoạt động nhận thức: Một trong những khác biệt giữa và một số khoa học khác như Vật lí, Hoá học,... đó là sự xây dựng lí thuyết suy diễn.

Trong Vật lí, Hoá học, ... người ta có thể thử nghiệm một số hữu hạn lần để rút ra một công thức ($U = IR$ trong định luật ôm (Ohm); ...), còn trong toán học, để thừa nhận công thức $a^2 + b^2 = c^2$ trong định lí Py-ta-go, ta không thể chỉ làm như vậy. Sau khi dự đoán nhờ thử nghiệm, người ta phải tiến hành suy luận diễn dịch dựa trên những căn cứ đúng (chứng minh).

Theo Stolia A.A., trong quá trình học toán, học sinh cần tiến hành thu thập, sắp xếp, tổ chức và khai thác các tư liệu một cách logic. Từ đó có thể thấy ý nghĩa của logic toán trong dạy học môn Toán ở trường phổ thông.

3. Vai trò của tư duy logic

Tư duy logic đóng vai trò nền tảng của mọi thành công. Hằng ngày, mỗi chúng ta sử dụng tư duy logic để tham gia các hoạt động như đánh giá, giao tiếp, giải các quyết vấn đề. Do đó tư duy logic đóng vai trò quan trọng không chỉ đối với công việc mà cả trong cuộc sống hàng ngày.

- Người có tư duy logic sẽ nhanh chóng nắm bắt và giải quyết vấn đề tốt nhất;
- Kỹ năng tư duy logic cũng giúp con người luôn sáng tạo để tạo ra những ý tưởng, sản phẩm mới mang tính đột phá...;

- Người có tư duy logic luôn đặt ra mục tiêu và có kỹ năng giải quyết các mục tiêu;
- Người có kỹ năng tư duy logic luôn hoạch định phát triển cuộc sống và bản thân một cách rõ ràng và dễ thành công.

Trong học tập tư duy logic đóng vai trò rất quan trọng, các nghiên cứu đã chỉ ra người sở hữu tư duy logic sẽ có tiếp nhận kiến thức một cách nhanh chóng và mạch lạc hơn. Vì vậy, việc rèn luyện cho mình tư duy logic sẽ giúp quá trình học tập của bạn trở nên hiệu quả hơn.

Đối với công việc, nếu có tư duy logic, chúng ta sẽ giải quyết vấn đề hiệu quả, chính xác hơn, tư duy logic luôn không bị chi phối bởi cảm xúc trong hoạt động giải quyết nhiệm vụ.

4. Thực trạng khả năng tư duy logic toán học của học sinh Trung học cơ sở

Để kiểm tra khả năng tư duy logic của học sinh, chúng tôi đã thực hiện bài kiểm tra với 35 học sinh một số trường trung học cơ sở trên địa bàn Quận Lê Chân Thành phố Hải phòng.

Khi dạy khái niệm số nguyên tố, hợp số cho học sinh lớp 6 thì các em đều nắm được: "Số nguyên tố là số tự nhiên lớn hơn 1, chỉ có hai ước là 1 và chính nó" Và "Hợp số là số tự nhiên lớn hơn 1, có nhiều hơn hai ước"

Tuy nhiên khi giáo viên hỏi học sinh: "Chứng minh một số là số nguyên tố ta làm thế nào ?" học sinh chỉ trả lời được: "Muốn chứng minh một số là số nguyên tố ta chứng tỏ nó là hợp số" Như vậy học sinh đã sai trong việc phân tích cấu trúc logic của khái niệm dẫn đến trả lời thiếu chặt chẽ yêu cầu chứng minh của bài toán.

Trong hình học, chúng tôi tiến hành khảo sát 195 học sinh của khối lớp 7 trường trung học cơ sở Lê Chân Thành phố Hải phòng thông qua kiểm tra một số câu hỏi học sinh cũng mắc nhiều lỗi như sau: Từ kết luận " Nếu M là trung điểm của đoạn thẳng AB thì $MA = MB$ " Nhiều học sinh đã kết luận " Nếu $MA = MB$ thì M là trung điểm của đoạn thẳng AB". Hoặc từ tính chất: "Hai góc đối đỉnh thì bằng nhau", nhiều học sinh đã sai lầm rút ra kết luận: "Hai góc bằng nhau thì đối đỉnh". Trong cả hai tình huống hình học trên học sinh đã sử dụng quy tắc suy diễn không hợp logic.

Qua thực hiện dưới hai hình thức: hình thức thứ nhất là trò chuyện, trao đổi, quan sát, phỏng vấn bằng anket với 25 giáo viên và 60 học sinh ở các trường trung học cơ sở trên đại bàn thành phố Hải Phòng; Qua thực tế khi tham gia chấm bài các đợt khảo sát chất lượng, thi giữa kỳ và cuối kỳ, thi vào lớp 10 THPT; thi chọn học sinh giỏi, kết quả cho thấy học sinh cũng thường hay gặp phải những lỗi sai tương tự như trên. Nhiều giáo viên qua giao tiếp đã bộc lộ: chính bản thân họ cũng ý thức được việc tăng cường rèn luyện tư duy logic cho học sinh trung học cơ sở là cần thiết. Giáo viên mới chỉ chú trọng cho học sinh giải các bài tập cùng thể loại, nhiều giáo viên chưa có các biện pháp cụ thể để rèn luyện cho học sinh phân biệt được các phương pháp chứng minh trực tiếp và chứng minh gián tiếp, học sinh chưa nắm vững bản chất logic của loại toán chứng minh trực tiếp.

Với một thực trạng như đã trình bày trên, chúng tôi có thể đánh giá tổng quan rằng việc dạy học toán ở cấp trung học cơ sở chưa thực sự được chú trọng về mặt rèn luyện tư duy logic. Sau đây, chúng tôi đề xuất một số các biện pháp sư phạm khả thi nhằm góp phần rèn luyện tư duy logic cho học sinh ở trung học cơ sở.

5. Đề xuất biện pháp rèn luyện tư duy logic cho học sinh Trung học cơ sở trong chứng minh toán học

Trong dạy học khái niệm, định lý, chứng minh toán học thì khả năng tư duy logic của học sinh được rèn luyện tốt nhất. Trên cơ sở phân tích lý luận và thực tiễn giảng dạy, chúng tôi đề xuất 3 biện pháp giúp giáo viên rèn luyện tư duy logic cho học sinh ở trung học cơ sở.

Biện pháp 1: Cho học sinh tiếp cận với phương pháp chứng minh trực tiếp

Có nhiều phương pháp chứng minh toán học, đối với học sinh trung học cơ sở đầu tiên giáo viên cần cho học sinh rèn luyện phương pháp chứng minh trực tiếp. Để có hiệu quả, giáo viên cần chú trọng việc giúp đỡ

học sinh rèn khả năng chuyển đổi ngôn ngữ của bài toán. Sau đó dần hình thành ở các em kỹ năng sử dụng các kết luận logic tuân theo các quy tắc logic.

Rèn luyện khả năng chuyển đổi ngôn ngữ của bài toán từ lời sang kí hiệu, hình vẽ và ngược lại.

Việc phiên dịch bài toán từ ngôn ngữ thông thường sang kí hiệu toán học, hình vẽ và ngược lại có một ý nghĩa hết sức quan trọng. Không những giúp cho học sinh nắm chắc cấu trúc của bài toán (cái đã cho, điều kiện ràng buộc, cái phải tìm) mà còn giúp họ dễ dàng phân biệt các phần khác nhau của điều kiện, từ đó có thể huy động được các kiến thức có liên quan đến bài toán.

Biện pháp 2: Giáo viên hướng dẫn học sinh trình bày một chứng minh dưới dạng một sơ đồ để giúp học sinh nhìn rõ hơn quá trình sử dụng các qui tắc suy luận hợp logic.

Giáo viên hướng dẫn học sinh trình bày một chứng minh dưới dạng một sơ đồ để giúp học sinh nhìn rõ hơn quá trình sử dụng các qui tắc suy luận hợp logic.

Nhờ cách phân tích này, học sinh tìm cách giải bài toán một cách có cơ sở hơn, khi trình bày cũng chặt chẽ hơn. Như vậy các em đã bước đầu biết suy nghĩ, phân tích bài toán để tìm cách giải một cách logic.

Sau khi học sinh nắm được cách tư duy và phân tích bài toán như hướng dẫn trên giáo viên cho các em làm các bài tập củng cố kỹ năng :

Biện pháp 3: Giáo viên rèn luyện cho học sinh phương pháp bác bỏ mệnh đề

Bác bỏ mệnh đề A chính là phải xác định rằng A là sai bằng cách vạch rõ rằng từ A (và một số mệnh đề đã được thừa nhận là đúng) lấy làm tiền đề, có thể rút ra kết luận logic là một mệnh đề sai B. Mệnh đề B sai do đó mệnh đề A sai, tuy nhiên vẫn phải thông qua hệ thống ví dụ để hình thành phương pháp.

Cần giúp học sinh thấy rõ phép chứng minh trực tiếp, phản chứng, phép chứng minh gián tiếp không tách rời nhau. Trong chứng minh gián tiếp một mệnh đề nào đó, ta thường phải chứng minh trực tiếp một mệnh đề trung gian, cũng như trong chứng minh trực tiếp một mệnh đề nào đó nhiều khi ta phải chứng minh một số mệnh đề trung gian bằng phản chứng.

Thông thường phương pháp chứng minh gián tiếp hay được dùng để chứng minh các định lý đảo (dựa vào kết quả của định lý thuận) và khi chứng minh các mệnh đề có dạng " Có ít nhất một "...

Biện pháp 4: Rèn luyện cho học sinh phát hiện được các lỗi sai khi sử dụng các quy tắc logic trong giải toán

Trong giải toán học sinh thường mắc nhiều sai lầm do vận dụng sai quy tắc logic. Như qui tắc kết luận, qui tắc bắc cầu, qui tắc phản chứng Vì vậy giáo viên cần chỉ ra được các lỗi sai của học sinh qua các bài kiểm tra về khả năng tư duy logic từ đó đề ra nguyên nhân và tìm biện pháp giúp học sinh sửa chữa các sai lầm.

Những lỗi sai trên của học sinh trong chứng minh là do suy luận không hợp logic: áp dụng sai quy tắc logic; sử dụng quy nạp không hoàn toàn; dựa vào tiền đề sai. Trong nhiều trường hợp giáo viên cho học sinh phát hiện ra lỗi sai trong lời giải bài toán để học sinh tìm ra nguyên nhân và có biện pháp khắc phục.

Những sai lầm của học sinh trong giải toán là rất nhiều song phổ biến có thể là do suy luận không hợp logic như áp dụng sai quy tắc logic hoặc dùng quy nạp không hoàn toàn hay dựa vào tiền đề sai...

Giáo viên cần tăng cường các bài tập cho học sinh phát hiện ra sai lầm trong lời giải bài toán chứng minh để giúp các em rèn luyện tốt tư duy logic, từ đó tránh được nhiều sai sót trong giải toán.

6. Kết luận

Môn Toán học được xem là một môn học các em học ngay từ khi bắt đầu tuổi học sinh. Những kiến thức đầu tiên họ học được thường rất đơn giản và khi họ lên lớp cao hơn nó sẽ khó hơn. Những kiến thức cơ bản này sẽ đi rất lâu đến những kiến thức nâng cao sau này nên bạn cần ghi nhớ, nắm chắc ngay từ đầu. Do đó, các em dần tự mình xây dựng hệ thống kiến thức toán học vững trải.

Từ các kết quả nghiên cứu trên cho thấy vấn đề phát triển tư duy logic cho học sinh trung học cơ sở là vấn đề rất cần thiết trong chứng minh toán học, có ý nghĩa khoa học và giá trị thực tiễn trong dạy học môn

Toán ở nhà trường phổ thông. Nghiên cứu gợi ý 4 biện pháp cho phát triển tư duy logic bao gồm: Cho học sinh tiếp cận với phương pháp chứng minh trực tiếp; Giáo viên hướng dẫn học sinh thiết lập sơ đồ phân tích lời giải bài toán chứng minh; Giáo viên rèn luyện cho học sinh phương pháp bác bỏ mệnh đề; Rèn luyện cho học sinh phát hiện được các lỗi sai khi sử dụng các quy tắc logic trong giải toán. Tôi tin tưởng rằng, nếu áp dụng một cách linh hoạt trong quá trình dạy học Toán trong nhà trường trung học cơ sở, sẽ nâng cao sự tiến bộ của học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đâu Thế Cấp (2004). Lý thuyết tập hợp và logic. Nxb Giáo dục.
- [2] Nguyễn Bá Kim (2011). Phương pháp dạy học môn Toán. Nxb Đại học Sư phạm.
- [3] Trần Kiều (2015). Về mục tiêu môn Toán trong trường phổ thông Việt Nam, kỷ yếu Hội thảo Khoa học về phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên Toán phổ thông Việt Nam. Nxb Đại học Sư phạm.
- [4] Trần Luận (2011). Về cấu trúc năng lực toán học của học sinh, Kỷ yếu Hội thảo quốc gia về giáo dục toán học phổ thông. Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [5] Bùi Văn Nghị (2014), Giáo dục toán học hướng vào năng lực người học, Tạp chí khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Vol. 59, No. 2A.

ABSTRACT

Training the logic thinking via Mathematical proof teaching for at lower-secondary schools

Being well aware of the great role and importance of logical thinking in teaching proofs of students in general and middle school students in particular, in the process of teaching Mathematics, especially in proof problems, we are interested in training the logical thinking ability of students in middle school and compare how different teachers' methods have affected this ability, thereby building measures to help teachers practice Logical thinking ability in mathematical proofs at secondary school level.

Keywords: Teachers, Lower secondary school, capacity, students, pedagogy.

CHIẾN LƯỢC CÔNG NGHỆ ĐỂ PHỔ BIẾN TÀI NGUYÊN GIÁO DỤC MỞ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

Dương Thị Hồng Hải¹, Trần Thị Bình², Phạm Văn Quang³
Lê Trung Hiếu⁴, Quan Thị Dưỡng⁵

Tóm tắt. Nghiên cứu này giải quyết các vấn đề xung quanh việc khám phá và sử dụng tài nguyên giáo dục mở bằng cách trình bày tổng quan về các chiến lược công nghệ để mô tả và phổ biến nội dung dưới dạng tài nguyên giáo dục mở. Các chiến lược công nghệ này bao gồm các kho lưu trữ tổ chức, sự đa dạng của các chiến lược để mô tả tài nguyên được thực hiện bởi các nền tảng này cũng được thảo luận.

Từ khóa: Giáo dục mở, tài nguyên giáo dục mở, chiến lược công nghệ.

1. Đặt vấn đề

Hệ thống giáo dục đại học trên toàn thế giới đang trải qua sự thay đổi lớn do nhu cầu toàn cầu về giáo dục đại học, vốn đang ở mức cao nhất mọi thời đại. Giáo dục mở (ví dụ: tài nguyên giáo dục mở, học liệu mở, sách giáo khoa mở, các khóa học mở trực tuyến khổng lồ) cung cấp một phương tiện mà xã hội có thể giúp đáp ứng nhu cầu ngày càng tăng này. Trong bối cảnh đó, nghiên cứu về chủ đề này và nó khám phá, thông qua các nghiên cứu điển hình, hệ thống giáo dục đại học đang thay đổi cấu trúc như thế nào do phong trào giáo dục mở. Giáo dục mở là một phần của phong trào rộng lớn hơn nhằm dân chủ hóa giáo dục đại học và coi việc học tập suốt đời như một quyền của con người (Altbach, Gumport và Berdahl, 2011; Blessinger và Anchan, 2015; Burke, 2012; Iiyoshi và Kumar, 2008; Kovbasyuk và Blessinger, 2013; Palfreyman và Tapper, 2009; Trow và Burrage, 2010).

Trong mười bốn năm kể từ khi OpenCourseWare của MIT ra mắt, quy mô của phong trào tài nguyên giáo dục mở (OER) đã bùng nổ về các dự án, tiền đầu tư và nguồn lực được phát hành. Đã có nhiều lợi ích, bao gồm sự chuyển đổi dần dần sang sự cởi mở hơn trong thực hành giáo dục và nâng cao nhận thức về các vấn đề cấp phép trong giáo dục, nhưng bất chấp sự đầu tư này, việc khám phá tài nguyên vẫn được coi là một rào cản đáng kể đối với việc tìm kiếm, sử dụng và tái định vị hoạt động giáo dục mở (Wiley, Bliss và McEwen, 2014; Dichev và Dicheva, 2012). Nghiên cứu này, sẽ giải quyết vấn đề khám phá tài nguyên bằng cách trình bày tổng quan về các chiến lược công nghệ để phổ biến OER về mức độ liên quan đến các cá nhân, nhóm và tổ chức đang phát hành nội dung giáo dục theo giấy phép mở. Các chiến lược công nghệ mà chúng tôi tập trung vào bao gồm kho lưu trữ, hệ thống quản lý nội dung, trình tổng hợp và siêu dữ liệu. Mặc dù những công nghệ này cũng đóng một vai trò quan trọng trong việc quản lý việc phát triển, quản lý và cấp phép các OER, nhưng việc phổ biến và khám phá tài nguyên là điều tối quan trọng vì con người không thể sử dụng và tái sử dụng tài nguyên trừ khi họ có thể tìm thấy chúng và nếu không sử dụng lại thì OER không thể phát huy hết tiềm năng của nó.

Ngày nhận bài: 20/08/2022. Ngày nhận đăng: 17/10/2022.

^{1,2}Trường Đại học Tân Trào

*e-mail: letrunghieu8577@gmail.com

³Trường Trung học phổ thông Mỹ Tho, huyện Ý Yên, tỉnh Nam Định

^{4,5}Trường Đại học Tân Trào

Các công nghệ có thể được sử dụng để phổ biến OERs bao gồm các kho lưu trữ tổ chức và các trang web, các kho lưu trữ cụ thể theo chủ đề, các trang web để chia sẻ các loại nội dung cụ thể (chẳng hạn như video, hình ảnh, sách điện tử) và các kho lưu trữ toàn cầu chung. Ngoài ra còn có các dịch vụ tổng hợp nội dung và mô tả nội dung từ các bộ sưu tập khác; chúng có thể chuyên biệt theo chủ đề, khu vực hoặc loại tài nguyên. Mặc dù các dịch vụ cụ thể được trích dẫn có thể bị ngừng cung cấp hoặc biến thành một cái gì đó mới, nhưng có nhiều điều cần học hỏi từ các đặc điểm của chúng.

Các phần sau đây mô tả nhiều cách tiếp cận khác nhau được các nhà thực hành và tổ chức giáo dục sử dụng để phát triển và sử dụng các kho lưu trữ và bộ tổng hợp để quản lý và phổ biến OER, được phân loại theo các tiêu đề phản ánh phạm vi của chúng: thể chế, chủ đề cụ thể, loại nội dung cụ thể và chung chung hoặc toàn cầu. Việc lựa chọn kho lưu trữ và tổng hợp này không nhằm mục đích mang tính hệ thống hoặc toàn diện, tuy nhiên, nó phục vụ để minh họa phạm vi các phương pháp tiếp cận kỹ thuật được sử dụng để phổ biến các nguồn tài nguyên giáo dục mở. Nửa sau của nghiên cứu trình bày phân tích tổng hợp các chiến lược rút ra từ các ví dụ này, xem xét những bài học nào có thể rút ra về các chiến lược trình bày, hỗ trợ cộng đồng hoặc mô tả nguồn lực. Tính bền vững cũng được thảo luận ngắn gọn.

2. Kho lưu trữ và tổng hợp

Với mục đích của đóng góp này, thuật ngữ "kho lưu trữ" được sử dụng để chỉ bất kỳ dịch vụ nào lưu trữ một bộ sưu tập tài nguyên, đặc biệt là một dịch vụ được tổ chức theo chủ đề và tạo điều kiện cho việc khám phá tài nguyên thông qua mô tả tài nguyên có cấu trúc. Cũng như cung cấp tài nguyên sẵn có, kho lưu trữ có thể phổ biến mô tả tài nguyên ở các định dạng máy có thể đọc được. Thuật ngữ "trình tổng hợp" được sử dụng cho các dịch vụ thu thập tài nguyên và mô tả tài nguyên một cách tự động từ nhiều nguồn để tạo điều kiện thuận lợi cho việc khám phá tài nguyên.

Vai trò của các dịch vụ kho lưu trữ và tổng hợp trong giáo dục sẽ phụ thuộc chủ yếu vào việc một người có tập trung vào việc tạo hoặc sử dụng tài nguyên hay không. Từ quan điểm của một người tạo ra các tài nguyên học tập, các kho lưu trữ có thể được sử dụng để phổ biến rộng rãi các tài nguyên này. Có nhiều yếu tố có thể thúc đẩy các cá nhân và tổ chức phổ biến các nguồn tài nguyên giáo dục mở bao gồm quảng bá cá nhân, các dự án được tài trợ, giới thiệu các khóa học và mong muốn cung cấp các nguồn lực rộng rãi hơn vì lợi ích chung. Người ta mong đợi rằng, bất kể động cơ là gì, nó sẽ dẫn đến mong muốn thấy các nguồn tài nguyên được phổ biến rộng rãi. Các dịch vụ tổng hợp siêu dữ liệu và tài nguyên từ một số nhà cung cấp OER có thể được sử dụng để khuếch đại sự phổ biến này.

Điểm khởi đầu thường xuyên cho giáo viên và người học đang tìm kiếm tài nguyên giáo dục là Google. Tuy nhiên, các kho lưu trữ và tổng hợp có thể cung cấp thông tin cụ thể hơn về các thuộc tính giáo dục và việc sử dụng các nguồn tài nguyên, đồng thời cũng đóng một vai trò hữu ích như là đầu mối cho cộng đồng người dùng, bao gồm học giả, sinh viên, nhà công nghệ học tập và nhà thiết kế giảng dạy. Vì vậy, nó có thể hữu ích cho một tổ chức giáo dục trong việc quản lý các bộ sưu tập tài nguyên được sử dụng trong các khóa học của mình bất kể chúng được tạo ở đâu.

Với MOOC, không phải là kho lưu trữ theo bất kỳ nghĩa thông thường nào của từ này, và hiếm khi được mở theo nghĩa OER, tuy nhiên, sẽ hữu ích nếu coi chúng ở đây như những ví dụ về bộ sưu tập tài nguyên học tập được phổ biến rộng rãi. Tuy nhiên, điều mà nhiều nền tảng MOOC thiếu là phương tiện cung cấp quyền truy cập hoặc phổ biến thông tin về tài nguyên của họ bên ngoài ngữ cảnh của nền tảng. Thông thường, chỉ có thể truy cập nội dung trong MOOC trong suốt thời gian của khóa học; nếu nội dung vẫn có sẵn sau khi khóa học kết thúc, nó có xu hướng chỉ dành cho người dùng đã đăng ký. Tuy nhiên, điều này không phải lúc nào cũng đúng, ví dụ như nội dung từ MOOC của Chương trình Quốc tế về Tiếng Anh của Đại học Luân Đôn đều được cấp phép công khai và có sẵn cho tất cả mọi người. Một số tổ chức cũng có thể cung cấp các tài nguyên MOOC của họ thông qua các nền tảng khác bao gồm các blog khóa học và các dịch vụ như YouTube.

3. Chiến lược trình bày

Sau khi vạch ra một loạt các dịch vụ lưu trữ và tổng hợp, giờ đây chúng ta thảo luận về các chiến lược áp dụng để trình bày và mô tả tài nguyên cũng như sự hỗ trợ khi nó được cung cấp cho cộng đồng người dùng. Các kho lưu trữ OER của tổ chức thường nhằm mục đích trình bày các tài liệu theo cách để giới thiệu các tài liệu khóa học của tổ chức hoặc để phù hợp với các mục tiêu chiến lược của tổ chức liên quan đến giáo dục mở. Ví dụ, MIT OCW cung cấp một giao diện trực quan cao cho các nguồn tài nguyên được tổ chức với tham chiếu đến cấu trúc khóa học và chủ đề của MIT, với cách tổ chức thứ cấp theo loại tài nguyên. Các trang đích là “trang chủ của khóa học” với nội dung dày đặc hơn (ví dụ như ghi chú bài giảng) có sẵn sâu hơn chỉ bằng một cú nhấp chuột. Trường Đại học Mở còn đi xa hơn và trình bày một hành trình từ khám phá thông thường tài liệu của OU, thông qua việc tương tác nhiều hơn với tài liệu khóa học để trở thành một sinh viên đã đăng ký (Sinh viên OU), ít tham chiếu đến OER như một khái niệm. Kho lưu trữ U-Now của Nottingham áp dụng một cách tiếp cận thay thế, giống như một hệ thống back-end để quản lý nội dung được sử dụng và hiển thị thông qua các dịch vụ khác của Trường. Do đó, giao diện khá đơn giản với sự nhấn mạnh vào chức năng duyệt và tìm kiếm, được trình bày trong giao diện hướng văn bản và với chức năng duyệt nhấn mạnh các khóa học mà tài nguyên được sử dụng.

Tiếp tục truy cập vào các MOOC được cấp phép công khai mang lại một số lợi ích về việc trình bày các tài nguyên học tập so với việc gửi các tài nguyên riêng lẻ vào các kho lưu trữ. Quan trọng nhất, bối cảnh giáo dục của tài nguyên được bảo tồn, giúp nó hữu ích hơn cho cả người dạy và người học. Ngữ cảnh hóa này đặc biệt hữu ích đối với các nguồn tài liệu phi văn bản vì chúng được trình bày trong ngữ cảnh của một khóa học bao gồm thông tin về chủ đề và cấp độ giáo dục.

Trái ngược với các kho lưu trữ thể chế, các trình tổng hợp lấy mô tả của họ từ nhiều nguồn khác nhau, mỗi nguồn có khả năng sử dụng một sơ đồ phân loại khác nhau, điều này cản trở việc tạo ra một giao diện duyệt nhất quán. Do đó, họ có xu hướng sử dụng tìm kiếm văn bản miễn phí hơn là duyệt theo danh mục. Ví dụ, bản trình bày của Solvonauts hoàn toàn dựa trên tìm kiếm, các trang kết quả chỉ cung cấp danh sách mô tả tài nguyên dưới một liên kết đến tài nguyên. Các phương tiện tìm kiếm và duyệt của OER Commons tương tự rõ ràng và gọn gàng, với các trang kết quả hiển thị siêu dữ liệu cơ bản và cho phép lọc kết quả và duyệt tiếp đến các tài nguyên tương tự. Các kho lưu trữ theo chủ đề cụ thể yêu cầu ký gửi tài nguyên theo cách thủ công từ một cộng đồng người dùng cụ thể, có thể yêu cầu người truyền dữ liệu cung cấp siêu dữ liệu để phân loại tài nguyên theo một sơ đồ có liên quan, cho phép họ cung cấp chức năng duyệt phức tạp hơn. Tuy nhiên, nỗ lực này có thể ngăn cản người dùng gửi tài nguyên. Một cách tiếp cận khác là chia nội dung thành các bộ sưu tập, chẳng hạn như bộ sưu tập Lịch sử truyền miệng của Humbox (Humbox) và liên kết các bộ sưu tập với các nguồn hoặc cộng đồng người dùng riêng lẻ.

Các chiến lược trình bày của các nền tảng chia sẻ nội dung trực tuyến thường tập trung mạnh vào việc xem và xem trước các tài nguyên. Một điểm mạnh của các nền tảng này là tính đồng nhất của loại tài nguyên có nghĩa là bản xem trước và hiển thị có thể được xử lý nhất quán. Hầu hết cũng thúc đẩy chia sẻ xã hội, với hồ sơ người dùng và nhóm, cho phép các bộ sưu tập tài nguyên được hiển thị từ một người dùng hoặc từ các nhóm cộng tác viên.

3.1. Chiến lược hỗ trợ cộng đồng

Một số kho lưu trữ và trình tổng hợp nhằm phục vụ các cộng đồng đã tồn tại từ trước (ví dụ như một tổ chức hoặc cộng đồng chủ thể), trong khi một số khác lại tạo ra các cộng đồng từ người dùng của họ. Cho dù cộng đồng xây dựng dịch vụ hay ngược lại, tầm quan trọng của cộng đồng trong việc đảm bảo rằng, kho lưu trữ hoặc bộ tổng hợp có thể tham gia và đáp ứng nhu cầu của người dùng từ lâu đã được công nhận (Margaryan và Littlejohn, 2007). Mặc dù chúng không loại trừ lẫn nhau, nhưng sẽ rất hữu ích khi xem xét sự tham gia với nhiều cộng đồng sau: nơi tổ chức, người gửi tài nguyên và người dùng (nhà giáo dục và người học).

Một cách để đạt được sự ủng hộ bền vững là giải quyết các mục tiêu chiến lược về thể chế. Một số kho lưu trữ thể chế có vai trò nội bộ rõ ràng trong việc hỗ trợ tái sử dụng tài liệu học tập một cách hiệu quả

trong khi những kho lưu trữ khác có thể có trọng tâm bên ngoài. Ví dụ, trong Đại học Nottingham, Open Nottingham được tích hợp với hỗ trợ công nghệ học tập thể chế và cung cấp các khóa học tại các cơ sở quốc tế.

Một cách khác để duy trì dịch vụ là xây dựng một cộng đồng và cơ sở người dùng tiếp cận rộng rãi. Đối với các dịch vụ kho lưu trữ và tổng hợp thu hút nội dung của họ từ nhiều người đóng góp, các tính năng xây dựng cộng đồng thường sao chép những tính năng quen thuộc từ các trang chia sẻ xã hội.

Các tính năng tương tác với cộng đồng như nhận xét, xếp hạng và đề xuất là các chức năng chính của các trang web chia sẻ xã hội phổ biến, tuy nhiên, những tính năng này không phải lúc nào cũng phù hợp với các tài nguyên học thuật.

3.2. Các chiến lược cho mô tả tài nguyên

Mô tả tài nguyên rất quan trọng để quản lý việc phát triển, tuyển chọn và phổ biến tất cả các tài nguyên học tập, tuy nhiên, nó đặc biệt quan trọng đối với OER vì nó là một cách để đảm bảo rằng thông tin cấp phép và bản quyền được ghi lại. Tuy nhiên, có thể cho rằng, chức năng chính của mô tả tài nguyên là tạo điều kiện thuận lợi cho việc khám phá tài nguyên; mọi người không thể sử dụng / tái sử dụng tài nguyên trừ khi họ có thể tìm thấy chúng, và nếu không có khả năng khám phá thì OER sẽ không hoạt động và thành công trong mục tiêu của nó. Do đó, một số hiểu biết về mô tả tài nguyên cho mục đích khám phá là quan trọng đối với bất kỳ cá nhân, nhóm hoặc tổ chức nào muốn làm cho tài nguyên của họ có thể khám phá được.

Việc mô tả các tài nguyên nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho việc khám phá rõ ràng là một chức năng cốt lõi của các thư viện; tồn tại nhiều tiêu chuẩn và thủ tục được thiết lập tốt, và trong hai thập kỷ qua, đã có nhiều nỗ lực khác nhau để mở rộng các chiến lược này nhằm đối phó với các tài nguyên học tập trực tuyến, với mức độ thành công khác nhau. Điều quan trọng là phải hỏi ngay từ đầu xem có điều gì độc đáo về mô tả OER khác với mô tả của các loại tài nguyên khác không. Câu trả lời là có, liên quan đến cả tính mở của tài nguyên và giá trị giáo dục của chúng. Lý tưởng nhất là các tài nguyên mở nên có sẵn trên web mở theo cách mà các dịch vụ lập chỉ mục có thể xem đầy đủ nội dung văn bản của chúng. Điều này có nghĩa là việc khám phá tài nguyên sẽ không phụ thuộc vào các bản tóm tắt hoặc siêu dữ liệu được liên kết. Đối với một số loại tài nguyên, có giá trị đặc biệt đối với giáo dục, ví dụ như hình ảnh, âm thanh, video, mô phỏng máy tính, v.v., rõ ràng là không thể lập chỉ mục văn bản từ chính tài nguyên đó. Tuy nhiên, các tài nguyên đó thường được trình bày trong một số dạng ngữ cảnh giáo dục, ví dụ như là một phần của khóa học trực tuyến, vì vậy thường có thể lập chỉ mục toàn văn của các trang và tài nguyên liên quan. Ngay cả khi bối cảnh giáo dục hạn chế, chẳng hạn như khi tài nguyên được lưu trữ trên trang web chia sẻ nội dung như YouTube..., vẫn có thể giữ lại một số ngữ cảnh về người tạo tài nguyên và bộ sưu tập mà từ đó tài nguyên được rút ra. Yếu tố quan trọng thứ hai là các phương pháp tiếp cận thư viện truyền thống thường không giải quyết được việc mô tả giá trị giáo dục của tài nguyên. Danh mục thư viện có xu hướng tập trung vào các thuộc tính vốn có của tài nguyên (ví dụ như tên sách, tác giả, ngày xuất bản), tuy nhiên nhiều khía cạnh của tài nguyên làm cho nó hữu ích về mặt giáo dục (ví dụ như cách tiếp cận sư phạm, bối cảnh giáo dục) không thực sự là thuộc tính vốn có của chính tài nguyên đó, đúng hơn là chúng phụ thuộc vào cách sử dụng tài nguyên. Một số khía cạnh giáo dục có thể được xác định như thuộc tính của chính tài nguyên, ví dụ trình độ học vấn, độ tuổi điển hình của người học, loại tài nguyên học tập (ví dụ: đó có phải là đánh giá, kế hoạch bài học, hướng dẫn không?), Nhưng nhiều trong số này rất khó xác định hoặc liên quan đến nhau. Những yếu tố này làm cho việc tạo siêu dữ liệu chính thức trở nên khó khăn. Về mặt mô tả các tài nguyên học tập trực tuyến, ngữ cảnh là chìa khóa và kinh nghiệm được chia sẻ trong cộng đồng là quan trọng.

3.3. Mô tả, tự mô tả và siêu dữ liệu

Mô tả tài nguyên có thể đề cập đến cả mô tả văn bản có thể đọc được của con người và siêu dữ liệu chính thức có thể đọc được của máy. Siêu dữ liệu là thông tin có cấu trúc mô tả, giải thích, xác định vị trí hoặc cách khác giúp việc truy xuất, sử dụng hoặc quản lý tài nguyên thông tin trở nên dễ dàng hơn. Siêu dữ liệu thường được gọi là dữ liệu về dữ liệu hoặc thông tin về thông tin (NISO, 2004).

Ý nghĩa của "thông tin có cấu trúc" trong định nghĩa này là nó được sử dụng "để chỉ thông tin máy có thể hiểu được" (NISO, 2004). Vì vậy, siêu dữ liệu là thông tin được cấu trúc chính thức và mã hóa theo một đặc điểm kỹ thuật. Trong khi người tạo tài nguyên có thể không thông thạo các đặc điểm kỹ thuật này, nên có thể đạt được một số dạng mô tả bán cấu trúc. Thực tế học thuật được chấp nhận tốt rằng các nguồn tài liệu nên chứa một lượng thông tin nhất định để mô tả nội dung và xuất xứ của chúng. Như Robertson (2008) đã nhấn mạnh, các bài báo học thuật tuân theo một mô hình trình bày tiêu đề, tên tác giả, liên kết của tác giả, ngày gửi và tóm tắt chủ đề của họ. Các nguồn này có thể được coi là tự mô tả. Có vẻ như một giả định hợp lý rằng, các học giả, sinh viên và các tổ chức muốn được liên kết với các OER mà họ tạo ra và xuất bản nên bao gồm một số thông tin mô tả nhất định đã được công ước chung của cộng đồng đồng ý. Song song với thông tin thư mục cơ bản, có vẻ hợp lý rằng thông tin mô tả cơ bản này nên bao gồm Tiêu đề, Tác giả, Ngày (ví dụ: tạo hoặc xuất bản), Tổ chức, Tóm tắt, Từ khóa, Mã khóa học hoặc tên. Mặc dù ít người phản đối giá trị của việc cung cấp thông tin cơ bản như vậy, nhưng trên thực tế, việc cung cấp thông tin mô tả như một phần của các nguồn tài nguyên giáo dục trực tuyến luôn phức tạp hơn nhiều so với các công trình học thuật hoặc thậm chí là bài tập của học sinh.

Một số tiêu chuẩn siêu dữ liệu chính thức đã xuất hiện trong thập kỷ qua nhằm giải quyết vấn đề mô tả tài nguyên giáo dục bằng cách chính thức hóa mã hóa thông tin này. Có hai chiến lược lớn đằng sau siêu dữ liệu tài nguyên học tập: 1) Cách tiếp cận "truyền thống" là tạo bản ghi danh mục để tách siêu dữ liệu khỏi tài nguyên, tạo bản ghi siêu dữ liệu độc lập khép kín mô tả đầy đủ tài nguyên; 2) bổ sung tài nguyên web với thông tin ngữ nghĩa để hỗ trợ việc khám phá các tài nguyên dựa trên nội dung của chúng và các liên kết giữa chúng.

Siêu dữ liệu mô tả các thuộc tính vốn có của tài nguyên có xu hướng tĩnh (ví dụ: tác giả của tài nguyên không có khả năng thay đổi), trong khi mô tả tài nguyên giáo dục được hưởng lợi từ tính năng động, với việc người dùng bổ sung thông tin về cách họ sử dụng tài nguyên và việc sử dụng đó có hiệu quả hay không (Campbell, 2008). Dữ liệu có cấu trúc mô tả cách thức và bối cảnh tài nguyên đã được sử dụng và cách người dùng đánh giá hoặc đề xuất tài nguyên đã được gọi là mô hình (Campbell và Barker, 2013). Mô hình được tạo khi tài nguyên học tập được sử dụng, tái sử dụng, điều chỉnh, ngữ cảnh hóa, yêu thích, nhằm lưu lại hoặc chia sẻ. Loại thông tin này có xu hướng không được nắm bắt bằng các phương pháp biên mục truyền thống nhằm mô tả tài nguyên là gì, thay vào đó hơn cách nó có thể được sử dụng.

Mặc dù tất cả các cách tiếp cận này đều có giá trị của chúng, nhưng không có cách nào hoàn toàn không có vấn đề và chúng tôi đề nghị rằng, bất kỳ cách tiếp cận nào được thực hiện để tạo siêu dữ liệu để mô tả OER, thì đây không nên được coi là một giải pháp thay thế cho việc cung cấp thông tin cơ bản để các tài nguyên tự mô tả và có thể được khám phá bởi các công cụ tìm kiếm lớn.

4. Kết luận

Tính bền vững rõ ràng là một vấn đề quan trọng mà các sáng kiến OER phải đối mặt (Rolfe, 2012). Điều không thể tránh khỏi là các chương trình và dự án được tài trợ không hoàn lại sẽ kết thúc, do đó, những người cam kết với nền giáo dục mở phải đảm bảo rằng, các nguồn lực do các sáng kiến đó tạo ra vẫn có sẵn ngay cả khi các chương trình kết thúc. Do đó, chúng tôi đề xuất rằng, hiện tại, cách tốt nhất để đảm bảo sự sẵn có liên tục của các OER là mô tả chúng, theo cách làm cho chúng có thể được các công cụ tìm kiếm lớn phát hiện, để giảm bớt sự phụ thuộc vào một điểm đưa dữ liệu lên và khám phá những gì có thể học được từ các phương pháp tiếp cận, bảo quản và cung cấp được sử dụng trong các lĩnh vực khác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ariadne [n.d.], <http://www.ariadne-eu.org>
- [2] Barker, P. and Campbell, L. M. (2014), What is Schema.org? (Cetis Briefing No. 2014:B01), <http://publications.cetis.org.uk>
- [3] Barker, P. and Campbell, L. M. (2010), Metadata for Learning Materials: An Overview of Existing Standards and Current Developments, *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 7(3-4), pp.

- 225-243, <http://www.icbl.hw.ac.uk>
- [4] Campbell, L. M. (2008), Sharks, Tombstones and Timewarps at Dublin Core, <http://blogs.cetis.ac.uk>
- [5] Campbell, L. M. and Barker, P. (2013), Activity Data and Paradata (Cetis Briefing No. 2013:B01), <http://publications.cetis.ac.uk>
- [6] CORE-Materials [n.d.], <http://core.materials.ac.uk>
- [7] Dichev, C. and Dicheva, D. (2012), Open Educational Resources in Computer Science Teaching, Proceedings of the 43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education, pp. 619-624, New York: ACM, <http://doi.org/10.1145/2157136.2157314>
- [8] EdShare [n.d.], <https://www.edshare.soton.ac.uk>
- [9] English Common Law [n.d.], <http://lawsfolio.londoninternational.ac.uk>
- [10] Great Writers Inspire [n.d.], <http://writersinspire.org>
- [11] HumBox [n.d.], <http://humbox.ac.uk>
- [12] IEEE (2002), 1484.12.1-2002, Standard for Learning Object Metadata. The Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc. (Standard).
- [13] Kritikos [n.d.], <https://kritikos.liv.ac.uk>
- [14] Learning Registry [n.d.], <http://learningregistry.org>
- [15] Learning Resource Metadata Initiative (2013), LRMI Metadata Terms (Specification), <http://dublincore.org>
- [16] Margaryan, A. and Littlejohn, A. (2007), Repositories and Communities at Cross-purposes: Issues in Sharing and Reuse of Digital Learning Resources, Journal of Computer Assisted Learning, 24(4), pp. 333-347, <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00267.x>
- [17] Massachusetts Institute of Technology [n.d.], MIT OpenCourseWare, <http://ocw.mit.edu>
- [18] MERLOT [n.d.], <https://www.merlot.org/merlot/index.htm>
- [19] NISO (2004), Understanding Metadata, <http://www.niso.org/publications/press/UnderstandingMetadata.pdf>
- [20] OER Commons [n.d.], <https://www.oercommons.org>

ABSTRACT

Technology Strategies for Open Educational Resource Dissemination in higher education

This article addresses issues around the discovery and use of Open Educational Resources (OER) by presenting a state-of-the-art overview of technology strategies for the description and dissemination of content as OER. These technology strategies include institutional repositories, The variety of strategies for resource description taken by these platforms is also discussed.

Keywords: *Open education, open educational resources, technology strategy*

ĐỔI MỚI ĐỂ PHÁT TRIỂN CÁC TRUNG TÂM CHÍNH TRỊ CẤP HUYỆN CỦA TỈNH GIA LAI

Lưu Thị Xuân Hương¹

Tóm tắt. Nhận thức được tầm quan trọng của công tác xây dựng hệ thống chính trị cơ sở nên ngay từ khi mới tái lập (1991), tỉnh Gia Lai đã rất coi trọng công tác đào tạo, bồi dưỡng lí luận chính trị, chuyên môn nghiệp vụ cho cán bộ, đảng viên. Các Trung tâm Bồi dưỡng chính trị cấp huyện, thành phố - nay là trung tâm chính trị trên địa bàn tỉnh Gia Lai đã từng bước tạo được sự chuyển biến tích cực trong cơ cấu tổ chức, chất lượng hoạt động, góp phần không nhỏ vào việc xây dựng hệ thống chính trị cơ sở trong sạch, vững mạnh. Tuy nhiên, cùng với thời gian, cơ chế quản lý và hoạt động của trung tâm chính trị cũng đã dần bộc lộ một số hạn chế cơ bản cần sự chung tay của các cấp, các ngành, đặc biệt là sự quyết tâm đổi mới để phát triển của những người đứng đầu cơ quan, đơn vị.

Từ khóa: Trung tâm Chính trị, lí luận chính trị, bồi dưỡng lí luận chính trị, tỉnh Gia Lai.

1. Đặt vấn đề

Lịch sử nhân loại đã từng có thời kỳ chứng kiến nỗi khiếp sợ kinh hoàng của các thế lực thù địch, phản động trước sự phát triển lớn mạnh của các phong trào đấu tranh do những người cộng sản lãnh đạo đang ngày càng lan rộng như một bóng ma bao trùm khắp châu Âu. Nhưng giờ đây, đặc biệt là từ sau sự sụp đổ của Đông Âu và Liên Xô, Chủ nghĩa cộng sản cùng với hệ tư tưởng của mình đang bị đe dọa bởi các thế lực thù địch, phản động và cơ hội chính trị. Cùng với học thuyết “chủ nghĩa chống cộng”, với những chiêu bài về: nhân quyền, dân tộc, tôn giáo... chúng không ngừng tấn công, gợi những hoài nghi, dao động tạo ra mâu thuẫn trong nội bộ Đảng Cộng sản và các quốc gia Xã hội chủ nghĩa, trong đó có Việt Nam. Nhận thức được tầm quan trọng của việc bảo vệ Đảng, bảo vệ chính quyền mà trước hết là phải bảo vệ được nền tảng tư tưởng của Đảng - yếu tố quan trọng nhất trong việc giữ vững niềm tin, sự đồng thuận, sức mạnh nội lực của toàn Đảng, toàn quân và toàn dân ta, Đảng và nhà nước ta đã không ngừng quan tâm, chú trọng giáo dục lí luận chính trị với nhiều loại hình đào tạo, bồi dưỡng, qua nhiều kênh khác nhau xuyên suốt Trung ương đến địa phương. Đặc biệt, đối với Gia Lai, một tỉnh miền núi có vị trí chiến lược quan trọng - một trong những trọng điểm mà các thế lực thù địch tập trung chống phá nên Tỉnh đã rất chú trọng đến công tác giáo dục lí luận chính trị, bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ cho các cán bộ, đảng viên cơ sở. Trong đó, ngoài trường Chính trị Tỉnh thì 17 Trung tâm Chính trị cấp huyện, thị và thành phố được xem là hệ thống đào tạo chính quy, bài bản và chuyên sâu nhất. Tuy nhiên, bên cạnh những kết quả đạt được thì vẫn còn tồn tại nhiều vấn đề cần phải giải quyết. Một trong những vấn đề đó chính là chất lượng, hiệu quả hoạt động của các trung tâm chính trị này.

2. Tình hình hoạt động của các Trung tâm Chính trị ở tỉnh Gia Lai hiện nay

Trước đây, từ năm 1995 trở về trước, việc đào tạo, bồi dưỡng lí luận chính trị được thực hiện thông qua hệ thống các trường Đảng từ Trung ương đến các cấp huyện. Ngày 03/6/1995, Ban Bí thư Trung ương Đảng khóa VII ban hành Quyết định số 100-QĐ/TW về việc “Tổ chức trung tâm bồi dưỡng chính trị cấp huyện”,

Ngày nhận bài: 10/09/2022. Ngày nhận đăng: 27/10/2022.

¹ Trung tâm Chính trị thành phố Pleiku - Tỉnh Gia Lai

e-mail: luuhuong177@gmail.com

các trường Đảng cấp huyện được đổi tên thành Trung tâm Bồi dưỡng chính trị cấp huyện. Hơn 10 năm sau, Ban Bí thư Trung ương Đảng khóa X đã ban hành Quyết định 185-QĐ/TW, ngày 03/9/2008 của Ban Bí thư khóa X về “Chức năng, nhiệm vụ, tổ chức bộ máy của Trung tâm Bồi dưỡng chính trị quận, huyện, thị xã, thành phố thuộc tỉnh” (Quyết định 185-QĐ/TW); Hướng dẫn liên Ban số 29-HD/BTCTW-BTGTW ngày 27/7/2009 và Quyết định 1853-QĐ/BTGTW ngày 04/3/2010 về: “Ban hành quy chế giảng dạy và học tập của trung tâm bồi dưỡng chính huyện, quận, thị xã, thành phố thuộc tỉnh”. Thực hiện sự chỉ đạo trên, Ban Thường vụ Tỉnh ủy Gia Lai cũng kịp thời ban hành Quyết định số 1153-QĐ/TU, ngày 04/11/2009 về việc ban hành Quy chế tổ chức và hoạt động của Trung tâm Bồi dưỡng Chính trị huyện, thị xã, thành phố (Quyết định 1153-QĐ/TU). Dưới sự lãnh đạo, chỉ đạo quyết liệt của Tỉnh ủy cũng như các cấp ủy địa phương, các trung tâm chính trị của Tỉnh đã có nhiều chuyển biến tích cực, tiếp tục củng cố, kiện toàn tổ chức bộ máy, nâng cao chất lượng hoạt động và ngày càng khẳng định được tầm quan trọng của trung tâm chính trị trong việc góp phần xây dựng hệ thống chính trị cơ sở trong sạch, vững mạnh, hoạt động hiệu lực, hiệu quả.

Sau 10 năm thực hiện Quyết định 185-QĐ/TW, ngày 08/11/2019, Ban Bí thư đã ban hành: Kết luận số 66-KL/TW về tổng kết việc thực hiện Quyết định số 185-QĐ/TW. Đồng thời ban hành quy định mới thay thế cho Quyết định 185-QĐ/TW: Quy định số 208-QĐ/TW ngày 08/11/2019 về “chức năng, nhiệm vụ, tổ chức bộ máy của trung tâm chính trị cấp huyện” (Quy định số 208-QĐ/TW); Hướng dẫn số 05-HD/BTCTW của Ban Tổ chức Trung ương, ngày 19/5/2021; Đặc biệt là Quyết định 883-QĐ/BTGTW của Ban Tuyên giáo Trung ương, ngày 24/11/2021 về “Ban hành quy chế đào tạo, bồi dưỡng của Trung tâm chính trị cấp huyện. Theo đó, Quy định 208-QĐ/TW và Quyết định 883-QĐ/BTGTW có nhiều điểm mới, sáng tạo và chặt chẽ, thể hiện rõ vị trí, vai trò của trung tâm chính trị: Nếu như trước đây Trung tâm Bồi dưỡng chính trị là đơn vị sự nghiệp vừa trực thuộc cấp ủy lại vừa trực thuộc ủy ban nhân dân cấp huyện quản lí. Thì hiện nay, cùng với việc đổi tên thành Trung tâm Chính trị thì các Trung tâm Chính trị này cũng trực thuộc Huyện ủy quản lí; kiện toàn hơn về cơ cấu tổ chức bộ máy, bổ sung thêm một số chức năng, nhiệm vụ khác, quy định hồ sơ, sổ sách đầy đủ và chặt chẽ hơn (hồ sơ lớp Sơ cấp LLCT. . .), chế độ cán bộ, giảng viên chi tiết, rõ ràng và đãi ngộ hơn (quy định cụ thể về quyền và nghĩa vụ của giảng viên, về giờ dạy chuẩn, về nghiên cứu khoa học, tiền thừa giờ, nghỉ hè 08 tuần. . .)

Trên cơ sở đó, ngày 06/7/2021, Ban Thường vụ Tỉnh ủy đã ban hành Quyết định số 256-QĐ/TU bãi bỏ Quyết định số 1153-QĐ/TU (2009) và ban hành Công văn số 459-CV/TU về triển khai thực hiện Quy định số 208-QĐ/TW. Đồng thời Ban Tuyên giáo Tỉnh ủy đề nghị Ban Tuyên giáo Huyện ủy, Thành ủy, Trung tâm Chính trị các huyện, thị xã và thành phố trên địa bàn Tỉnh có trách nhiệm chỉ đạo, triển khai thực hiện một cách nghiêm túc. Theo đó, “ngày 31/8/2021, tất cả 17/17 huyện, thị xã, thành phố đã hoàn thành việc đổi tên thành lập Trung tâm Chính trị cấp huyện (trên cơ sở Trung tâm Bồi dưỡng chính trị)” [2]. Các trung tâm chính trị đã thực hiện tốt việc chỉ đạo đăng ký, thay đổi con dấu, mẫu văn bằng, chứng chỉ; đồng thời sắp xếp, kiện toàn một bước về tổ chức bộ máy và ban hành quy chế hoạt động của trung tâm chính trị để tiếp tục triển khai thực hiện nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng theo đúng quy định.

Trong 02 năm 2020 - 2021, dù tình hình dịch bệnh covid-19 kéo dài và diễn biến phức tạp nhưng các trung tâm chính trị trên địa bàn Tỉnh đã cố gắng phối hợp mở lớp dưới mọi hình thức, phần đầu quyết tâm, nỗ lực hoàn thành kế hoạch 2020 và 2021. Theo Báo cáo số 148-BC/BTGTU, ngày 26/11/2021 của Tỉnh ủy Gia Lai, năm 2021, các trung tâm chính trị trong toàn Tỉnh đã mở được 54 lớp Bồi dưỡng kết nạp Đảng, với 3.005 học viên; Bồi dưỡng đảng viên mới 33 lớp, với 1.625 học viên; Sơ cấp lý luận chính trị 12 lớp, với 622 học viên. Ngoài ra, các trung tâm chính trị còn tổ chức các lớp Bồi dưỡng nghiệp vụ, chuyên đề; lớp phối hợp với các ngành, đoàn thể; lớp học nghị quyết và thông tin thời sự. . . Tổng số lớp các trung tâm chính trị trong toàn Tỉnh đã mở được là 616 lớp với 44.327 lượt học viên[3]. Các công tác đào tạo, bồi dưỡng về cơ bản đã có sự đổi mới về nội dung, tương đối đa dạng, phong phú về phương pháp.

3. Một số vấn đề đặt ra cho công tác đào tạo bồi dưỡng tại các Trung tâm Chính trị của tỉnh Gia Lai

Trong bối cảnh dịch bệnh COVID-19 diễn ra phức tạp, ảnh hưởng không nhỏ đến hoạt động của các trung tâm chính trị. Nhưng với nỗ lực, quyết tâm, các trung tâm chính trị trong toàn Tỉnh đã linh hoạt, cơ động, sáng tạo, cơ bản hoàn thành các chương trình, kế hoạch công tác năm 2021. Tuy nhiên bên cạnh các kết quả đạt được nêu trên, một số trung tâm chính trị còn tồn tại những hạn chế cần khắc phục: chưa coi trọng công tác lập và quản lý hồ sơ. Thực tế vẫn còn các cán bộ làm công tác quản lý, lưu trữ hồ sơ (giáo vụ, giảng viên) chưa nhận thức được tầm quan trọng của việc lưu giữ hồ sơ. Điều này dẫn đến việc coi nhẹ, buông lỏng trong quản lý hồ sơ. Ở một số trung tâm chính trị, công tác quản lý và lưu trữ hồ sơ còn rất sơ sài, qua loa, đại khái (đôi khi chỉ là vài tờ giấy cơ bản); Việc quản lý bài thi, bài thu hoạch (gọi chung là bài thi) còn lỏng lẻo dẫn đến hiện tượng bài thi bị đưa ra ngoài, bị chụp ảnh, bị pho to (cho học viên khóa sau chép...) dẫn đến thất lạc bài thi; Không làm và không sử dụng đáp án trong chấm thi (kể cả các lớp đào tạo quan trọng: Bồi dưỡng kết nạp Đảng, Bồi dưỡng đảng viên mới, Sơ cấp lý luận chính trị...) dẫn đến những phản ánh, thắc mắc của học viên đặc biệt là các học viên có trình độ cao; Vẫn còn tồn tại tình trạng sửa điểm theo ý chủ quan, điểm trong bài thi và điểm nhập danh sách lớp không nhất quán, có trường hợp trong bài thi ghi là rớt nhưng nhập điểm lại cho điểm thành đậu. Thậm chí có đến 12 trường hợp/lớp có vấn đề (lớp Bồi dưỡng kết nạp Đảng). Trong đó: 06 trường hợp sai lệch điểm, 01 trường hợp điểm rớt thành đậu và 05 trường hợp có bài thi nhưng không có tên trong danh sách lớp; Việc quản lý và cấp GCN còn lỏng lẻo, không kiểm soát dẫn đến làm việc không cẩn thận gây sai sót, hư hỏng, lãng phí GCN (có lớp phải hủy phiêu GCN của nguyên một lớp vì in lộn đầu). Việc ký cấp GCN không nhất quán giữa Giám đốc và Phó Giám đốc dẫn đến tình trạng: các học viên học chung một lớp nhưng chữ ký dưới mỗi GCN lại khác nhau (có GCN thì Giám đốc ký và có GCN thì Phó Giám đốc ký). Thậm chí có GCN có nguồn gốc không rõ ràng, GCN được cấp không đúng theo quy định. Ví dụ: Năm 2020, ở một số trung tâm chính trị, theo quy trình, trước khi in cấp GCN tương đương Sơ cấp LLCT đều phải theo đợt và lập danh sách gửi Ban Tổ chức trình Thường trực phê duyệt mới được công nhận và in GCN để cấp. Nhưng trên thực tế, có những trường hợp ngoài danh sách phê duyệt mà vẫn được cấp GCN (các trường hợp này thường rơi vào các cá nhân được bổ nhiệm một số vị trí); Việc quản lý lớp học chưa sát sao, tình trạng chưa dạy đúng theo khung chương trình, chưa nghiêm túc về tác phong, thời gian ra - vào lớp của cả người dạy lẫn người học vẫn còn tồn tại; Chất lượng dạy - học chưa cao, từ tình trạng giáo án hời hợt, “lôm côm”, thiếu logic, thiếu tính chính xác đến trình độ người dạy (“sử dụng kiến thức, số liệu từ cách đây 15 năm” – một học viên bức xúc nói) dẫn đến bài giảng cũ, lỗi thời, nội dung trùng lặp, kém sức thuyết phục cũng là những vấn đề cần nghiêm túc xem xét lại. Công tác nghiên cứu khoa học, thao giảng, dự giờ, thăm lớp, kiểm tra giáo án, trao đổi kinh nghiệm vẫn chưa được thực hiện; Bên cạnh đó, tình trạng “hành dân”, hứa hẹn, ít nhiều gây khó khăn, phiền hà cho dân tại một số trung tâm chính trị cũng là một thực trạng hiện đang còn tồn tại.

Có nhiều nguyên nhân dẫn đến thực trạng trên nhưng một trong những nguyên nhân chính đó là sự tồn tại của sự trì trệ về tư tưởng, ngại khó, ngại khổ, ngại thay đổi thậm chí sợ thay đổi của một số bộ phận lãnh đạo trung tâm chính trị dẫn đến chất lượng hiệu quả hoạt động ở một số trung tâm chính trị chưa cao (chủ yếu đạt về số lượng). Thậm chí hệ lụy của sự trì trệ, ngại thay đổi và sợ thay đổi trên còn dẫn đến nhiều hệ quả nghiêm trọng khác... ảnh hưởng đến hiệu quả, chất lượng hoạt động đơn vị này.

Như vậy, để có thể đạt được mục tiêu: bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng - trọng tâm chống phá của các thế lực thù địch, ngăn chặn, đẩy lùi tình trạng suy thoái trong cán bộ, Đảng viên thì trước hết cần phải nâng cao hiệu quả công tác giáo dục lý luận chính trị, trong đó việc chấn chỉnh ngay tình trạng hoạt động của một số trung tâm chính trị như trên là điều hết sức quan trọng và cấp thiết. Qua bài phân tích trên, thiết nghĩ, các trung tâm chính trị nên chăng cần rút ra những kinh nghiệm sau:

3.1. Xác định đúng tầm quan trọng của các trung tâm chính trị cấp huyện trên địa bàn Tỉnh

Trên thực tế, vẫn còn tồn tại một số tư tưởng, quan niệm chưa đúng về vị trí, vai trò, chức năng của trung tâm chính trị cấp Huyện: kể cả cán bộ, giảng viên, nhân viên, học viên của trung tâm chính trị, một số đơn vị phối hợp và cả một số cơ quan cấp trên vẫn còn tồn tại tư tưởng xem nhẹ, thậm chí coi thường các hoạt động của đơn vị sự nghiệp này. Đó cũng là một trong những nguyên nhân chính dẫn đến những hệ quả trong việc chậm đổi mới, lười cải tiến từ ngay trong chính nội tại của một số trung tâm chính trị.

3.2. Cần cẩn thận, tỉ mỉ, có tinh thần trách nhiệm cao và sáng tạo trong công tác lập, quản lý hồ sơ

Cẩn trọng và chặt chẽ trong quản lý bài thi, chấm thi, cấp giấy chứng nhận. Lập và quản lý hồ sơ là một phần rất quan trọng trong chuỗi hoạt động của các trung tâm chính trị. Dù là hồ sơ lớp tập huấn, bồi dưỡng hay đào tạo cũng cần phải thật cẩn thận, chặt chẽ, chính chu, chính xác và khoa học để có thể lưu trữ, quản lý và khai thác hồ sơ một cách tốt nhất. Trên thực tế, đối với các lớp đào tạo, một số trung tâm chính trị chỉ chú trọng lưu các giấy tờ cơ bản như các thông báo, danh sách triệu tập, Quyết định cấp giấy chứng nhận và giấy khen, danh sách điểm, danh sách khen, biên bản bình bầu khen thưởng... để đảm bảo sự đầy đủ và chặt chẽ thông tin, ta cần phải chú ý lưu thêm các loại giấy tờ khác có liên quan: danh sách học viên các cơ sở gửi theo học, lịch học, đề thi và đáp án, thông báo và danh sách trả kết quả, GCN chưa nhận, GCN bị hủy, sơ đồ lớp, danh sách điểm danh có chữ ký xác nhận của ban cán sự lớp và giảng viên, các đơn, giấy xin phép hoãn, vắng học của học viên... Thậm chí trong quá trình làm, nếu thấy quy trình tiếp nhận, xử lý và bảo quản hồ sơ còn nhiều lỗ hổng, thiếu sót, chúng ta có thể sáng tạo thêm, lập thêm những loại giấy tờ khác để đảm bảo sự chặt chẽ hơn như: danh sách kí nhận GCN của học viên, sổ giao nhận bài thi giữa các bộ phận, sổ theo dõi mượn, trả hồ sơ... thậm chí kể cả phải làm danh mục hồ sơ để dán ngoài bia hồ sơ. Đồng thời, các trung tâm chính trị cũng nên ban hành những quy định cụ thể về lưu, quản lý hồ sơ: không được lấy hoặc thêm bớt hồ sơ, không được đánh dấu, sửa chữa, không chụp, chiếu, pho to hồ sơ; Cần bổ sung những nguyên tắc cơ bản trước, trong và sau khi chấm thi. Trước khi chấm thi, cần phải làm đáp án và dựa vào đáp án đó làm căn cứ chấm thi. Đáp án này cần hoàn thành cùng lúc với ra đề thi và nộp về phòng giáo vụ để đóng dấu, niêm phong (tránh trường hợp đối phó: chấm thi xong cả tháng mới làm đáp án đưa vào lưu trong hồ sơ). Trong quá trình chấm, để đảm bảo tính vừa sức, phù hợp với từng đối tượng học viên, cần lập biên bản thống nhất đáp án trước khi chấm. Để đảm bảo tính chính xác nên thực hiện quy trình chấm thi hai vòng với hai giám khảo chấm thi. Sau khi chấm thi xong, khi nhập điểm, cần nhất quán điểm chấm trên bài thi và điểm nhập danh sách lớp để công bố. Đồng thời nghiêm cấm việc tẩy xóa, sửa điểm trong bảng điểm chính thức này; Đối với công tác quản lý GCN: Cần thống nhất giữa Giám đốc và Phó Giám đốc. Để chặt chẽ về sau, việc ủy quyền nên thực hiện bằng văn bản. Cần lập sổ cấp và sổ hủy GCN (lưu lại GCN bị hủy, ghi rõ lí do). Thực hiện kiểm kê GCN vào cuối năm nhằm kiểm soát chặt chẽ đầu vào và đầu ra của việc cấp GCN.

3.3. Quản lý lớp học cần nghiêm túc và sát sao hơn

Trước hết, các cán bộ, giảng viên cần gương mẫu, giữ gìn kỉ cương, nề nếp, không bỏ tiết, ra vào lớp đúng giờ, dạy đúng bài, đúng thời lượng, đúng theo chương trình mà Ban Tuyên giáo quy định và theo lịch đã ban hành (tôn trọng học viên và lịch học đã đề ra). Nên sử dụng sổ đầu bài để theo dõi và giao cho giáo vụ chịu trách nhiệm kiểm tra, nhắc nhở. Đối với học viên, chúng ta nên sử dụng sơ đồ lớp để quản lý lớp một cách nhanh, gọn, chính xác (trừ những lớp tập huấn ngắn ngày). Xây dựng hòm thư góp ý, công khai số điện thoại đường dây nóng. Đồng thời đổi mới cách quản lý học viên với sự hỗ trợ của ứng dụng CNTT như: quản lý thông qua zalo (thông tin và nhắc nhở), camera (camera cổng và camera lớp học). Các camera này nên kết nối với các cơ quan chủ quản. Bên cạnh đó, mỗi trung tâm chính trị cần xây dựng trang thông tin điện tử chính thức của đơn vị (trang Web riêng) để có thể cập nhật thông tin, hoạt động của trung tâm chính trị một cách thường xuyên, thông qua đó tuyên truyền và lắng nghe ý kiến phản hồi, góp ý của học viên, các đơn vị phối hợp và nhân dân... Đồng thời cũng là nơi lưu trữ kho học liệu (các văn bản, nội dung bài học, các bài giảng, các video, clip, phim, ảnh tư liệu chuyên ngành...) để các học viên, giáo viên và cán bộ, nhân

viên trung tâm chính trị hoặc các cơ quan đơn vị có liên quan có thể truy cập tìm tư liệu khi cần... Điều này càng đặc biệt quan trọng trong thời đại nhiều diễn biến phức tạp như ngày nay, nhờ có kho học liệu mà việc học được kết nối liên tục, vượt qua khỏi sự giới hạn về thời gian, không gian. Đồng thời cũng làm đổi nhận thức của người học: từ hình thức tiếp nhận thụ động sang hình thức tiếp nhận chủ động với nguồn thông tin thật sự chất lượng và chính thống.

3.4. Nâng cao hiệu quả, chất lượng dạy - học

Về phía các đơn vị lãnh đạo, giảng viên của trung tâm chính trị có vai trò rất quan trọng, gần như quyết định chất lượng hoạt động của một trung tâm chính trị. Do đó, đối với giảng viên chuyên trách, chúng ta nên thực hiện nghiêm việc tuyển dụng chính thức vị trí giảng viên. Điều quan trọng trước hết, giảng viên phải được tuyển chọn kỹ ngay từ khâu tuyển dụng, phải là người giỏi về chuyên môn, có nền tảng tư tưởng chính trị, đạo đức vững vàng. Có quan điểm, lập trường và khả năng, kỹ năng tranh luận, trả lời tốt những vấn đề chính trị nhạy cảm mà học viên đặt ra cũng như khả năng bảo vệ Đảng, phản bác các luận điệu xuyên tạc, bôi nhọ Đảng của các thế lực thù địch; Chú trọng công tác đào tạo giảng viên, bao gồm cả việc khuyến khích họ thực hiện các biện pháp tự đào tạo cũng như cử họ đi đào tạo, bồi dưỡng nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy cũng như tạo điều kiện cho họ phát huy tối đa năng lực cống hiến của mình. Bên cạnh đó, chúng ta cần tạo điều kiện để các học viên có thể tiếp cận và khai thác tốt vai trò, chức năng của kho học liệu, thư viện, nhà truyền thống (nếu có).

Về phía người dạy, các giảng viên là những người đầu tiên cần xác định đúng vị trí, vai trò, chức năng của trung tâm chính trị cũng như tầm trọng của giảng viên trong việc nâng cao chất lượng hoạt động của các trung tâm chính trị này. Từ thực trạng chất lượng giảng dạy của giảng viên ở một số trung tâm chính trị hiện nay, các giảng viên cần chú ý đến việc đầu tư thời gian, công sức vào việc biên soạn giáo án (giáo án word và giáo án điện tử) thật sự chất lượng trước khi lên lớp. Tích cực chủ động cập nhật, bổ sung các kiến thức mới cũng như thực tiễn địa phương. Các giáo án cần đạt chuẩn về hình thức, đảm bảo cơ bản và chính xác về nội dung, phong phú, linh hoạt về phương pháp. Nếu giáo án word biên soạn tốt có thể in làm tài liệu lưu hành nội bộ phát cho học viên hoặc đăng tải lên kho học liệu để học viên tự chủ động tìm kiếm và nghiên cứu trước. Ngoài giáo án, các giảng viên thực hiện nghiêm quy định về nghiên cứu khoa học hàng năm. Đồng thời nên thống kê, tổng hợp, hệ thống lại nội dung bài học, câu hỏi và đáp án các chương trình dưới dạng tự luận và trắc nghiệm đăng tải lên kho học liệu để làm tài liệu nghiên cứu cho các HV. Ngoài ra, để đảm bảo tốt chất lượng dạy học, các cơ quan cấp trên nên thực hiện kiểm tra, đánh giá giảng viên hàng năm thông qua công tác kiểm tra giáo án và dự giờ định kỳ 02 lần/năm kết hợp kiểm tra đột xuất. Để thực sự có được sự đánh giá trung thực, khách quan, đồng thời tăng cường trao đổi, giao lưu kiến thức, kinh nghiệm giảng dạy thì chúng ta cũng nên chú ý đến thành phần kiểm tra, đánh giá: ngoài lãnh đạo trung tâm chính trị thì nên mời thêm cán bộ Ban Tuyên giáo Tỉnh ủy, Huyện ủy, Thành ủy, Trường Chính trị Tỉnh và đặc biệt là phải dựa vào đánh giá của chính học viên lớp đó (phát phiếu đánh giá) - thành phần quyết định độ chính xác trong đánh giá hiệu quả dạy học của giảng viên.

Về phía người học, để tăng hiệu quả việc học, một trong những yếu tố quan trọng là cần trang bị hoặc giới thiệu tài liệu cho học viên nghiên cứu trước đến lớp. Hiện nay tình trạng học viên “tay không” đến lớp còn rất phổ biến đặc biệt là ở các lớp bồi dưỡng, tập huấn, thậm chí là ở các lớp đào tạo làm ảnh hưởng nghiêm trọng đến chất lượng, hiệu quả buổi học. Có nhiều nguyên nhân nhưng thiết nghĩ, giải pháp cho nhanh, gọn, tiết kiệm cho vấn đề này là các trung tâm chính trị và các đơn vị tổ chức tập huấn, bồi dưỡng có thể gửi hoặc giới thiệu trước tài liệu qua mail công vụ (trung tâm chính trị gửi kết hợp với gửi thông báo và danh sách triệu tập), hoặc đăng tải và lưu trữ tại trang thông tin điện tử của đơn vị, để học viên đọc hoặc tự in ra nghiên cứu trước khi đến lớp. Trên thực tế có rất nhiều học viên rất tâm huyết, thái độ học tập cực kỳ nghiêm túc và thật sự muốn học hỏi, tiếp thu những kiến thức trong các đợt học tập tại trung tâm chính trị. Nhưng khi họ hỏi đến tài liệu thì thật đáng buồn: Khi thì không có, tự tìm hiểu, tự nghiên cứu trên mạng, tự ra nhà sách mua... Khi thì: học buổi đầu sẽ phát, thậm chí học xong rồi mới chuẩn bị xong tài liệu để phát... Sự bất cập về thời gian, công việc, khiến cho nhiệt huyết của học viên phai nhạt dần hoặc thậm chí không

còn tinh thần, ý chí ham học hỏi như ban đầu và khi đó việc học và dạy chỉ còn là đối phó, là vấn đề thời gian.

3.5. Chỉnh đốn lại thái độ, phong cách phục vụ nhân dân, phục vụ học viên

Cần tôn trọng người dân, không hứa hẹn, gây khó khăn, phiền hà cho dân. Trên thực tế, có rất nhiều học viên, người dân các làng đồng bào ở xã rất xa các trung tâm chính trị, khi có điều kiện họ mới kết hợp công việc để đến trung tâm chính trị tìm hiểu, xin thông tin lớp học hoặc lấy GCN chưa nhận, xin cấp lại, chỉnh sửa GCN sai... Thiết nghĩ, chúng ta nên làm đúng chức trách “công bộc của dân”, phối hợp tốt và hết mình phục vụ nhân dân. Nếu được thì nên giải quyết ngay, không hứa hẹn để dân phải lên xuống nhiều đồng thời tránh việc phiền hà gây mất uy tín trung tâm chính trị.

4. Kết luận

Trên cơ sở phân tích, đánh giá tình hình hoạt động của một số trung tâm chính trị như trên, thiết nghĩ chúng ta nên nhìn lại, nhận thức lại một cách sâu sắc hơn vị trí, vai trò đặc biệt quan trọng của các trung tâm chính trị- nơi đào tạo, huấn luyện những “hạt giống đỏ” giống như “lò đào tạo” của Nguyễn Ái Quốc tại Quảng Châu - Trung Quốc cách đây gần 100 năm. Đặc biệt, trong thời đại 4.0 như hiện nay, trước tình trạng những “cơn bão ngầm” của các thế lực thù địch và bọn cơ hội chính trị thì vai trò, sứ mệnh của trung tâm chính trị lại càng hết sức quan trọng trong việc bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng - nhiệm vụ chính trị đặc biệt, nhiệm vụ sống còn, liên quan trực tiếp đến sự tồn vong của một Đảng, một chế độ. Chính vì vậy, chúng ta phải cần nghiêm túc trong nhận thức và quyết liệt trong hành động để các trung tâm chính trị đã, đang và sẽ tiếp tục thực hiện tốt nhiệm vụ chính trị mà Đảng và nhà nước đã giao cho cũng như phấn đấu hoàn thành tốt nhiệm vụ, sứ mệnh lịch sử của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] C.Mác và Ph. Ăng ghen toàn tập. Nxb Chính trị quốc gia - Sự Thật. Hà Nội 1995, tập 4, tr. 59.
- [2] Tỉnh ủy Gia Lai (2021). Báo cáo số 148-BC/BTGTU, ngày 26/11/2021 công tác lý luận chính trị năm 2021 và phương hướng, nhiệm vụ năm 2022 tr.6,7.

ABSTRACT

District political theory training centres of Gia Lai province - renovating for growth

Being aware of the importance of setting up a political system at district level, since its re-establishment in 1991, Gia Lai province has concentrated on training and fostering political theory and professional skills for officials and CPV members. All district and city Political Theory Training Centres or now called Political Centres in Gia Lai province have gradually made positive changes in organizational structure and quality of activities, which contributes a significant part in building a pure and strong local political system. However, time by time, the management and operation mechanism of the Political Centres has occurred some basic limitations that really need all levels and sectors join hands, especially the resolution of the Heads of Agencies and Units in renovation to grow.

Keywords: Political centres, political theory, political theory training, Gia Lai province.

XÂY DỰNG HỆ THỐNG ĐÁNH GIÁ ĐIỂM RÈN LUYỆN CHO SINH VIÊN, GÓP PHẦN THỰC HIỆN CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC

Trần Bình Giang^{1*}, Trần Cẩm Vân²

Tóm tắt. Để có những bứt phá trong tiến trình phát triển, không bị bỏ lại trong cuộc CMCN 4.0, các trường đại học đang xây dựng đề án chuyển đổi số, bao gồm bốn nội dung trọng tâm: tư duy số, dữ liệu số, quy trình số, công nghệ số. Tùy vào hoàn cảnh, đặc điểm của từng trường để xây dựng thứ tự ưu tiên triển khai cho các nội dung. Việc ứng dụng CNTT, sử dụng phần mềm để tự động xử lý các chức năng trong nhà trường là một trong những việc tất yếu và phù hợp với giai đoạn hiện nay. Bài báo đề xuất việc xây dựng hệ thống phần mềm đánh giá điểm rèn luyện cho sinh viên; thuộc chức năng quản lý sinh viên. Hệ thống cho phép đánh giá phẩm chất chính trị, đạo đức lối sống, ý thức học tập của từng sinh viên theo kỳ học, năm học. Đây là một trong những giải pháp góp phần thực hiện chuyển đổi số trong trường đại học.

Từ khóa: Công cụ đánh giá, công nghệ thông tin.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, nhiều trường đại học trên thế giới đã thực hiện chuyển đổi số, bao gồm phát triển nền tảng hỗ trợ dạy và học từ xa, ứng dụng các nền tảng công nghệ số trong công tác quản lý, giảng dạy và học tập; hình thành các mô hình giáo dục thông minh; số hóa tài liệu, giáo trình [7][8]. Từ năm 2012, các trường Đại học ở Mỹ như Đại học Stanford, Đại học Princeton, Đại học Michigan, Đại học Penn State đã ứng dụng điện toán đám mây (cloud computing) để cung cấp chương trình cho người học. Hiện nay, quốc gia này đang sử dụng nền tảng edX do đại học Đại học Harvard hợp tác với Viện Công nghệ Massachusetts (MIT) sáng lập. Nhật Bản sử dụng mô hình Smart Education giúp người học hiểu sâu hơn nội dung bài giảng và phát triển khả năng tự học, tự nghiên cứu. Bắt đầu từ năm 2017, Ấn Độ tạo nên cuộc cách mạng giáo dục bằng cách phát triển các khóa học trực tuyến (Massive Open Online Course- MOOC), cung cấp các khóa học điện tử giúp người học có quyền học tập mọi lúc, mọi nơi và được học với các giáo viên giỏi từ xa. Đại học Quốc gia North Carolina của Malaysia đã đưa phòng thí nghiệm ảo vào giáo dục, phục vụ một số lượng lớn học viên thực hành, thí nghiệm thông qua địa chỉ Web [1]. Việc chuyển đổi số trong đào tạo đã nâng cao trách nhiệm người học, từng bước cá nhân hóa việc học và thúc đẩy, khuyến khích người học tự nghiên cứu, hoàn thành mục tiêu học tập. Đồng thời, góp phần nâng cao hiệu quả công tác quản lý giáo dục.

Ở Việt Nam, để thích ứng với tình hình mới và tận dụng cơ hội mà cuộc cách mạng công nghệ lần thứ tư mang lại, ngày 3-6-2020, Thủ tướng Chính phủ Nguyễn Xuân Phúc ký ban hành Quyết định số 749/QĐ-TTg phê duyệt "Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030" với nội dung mục tiêu kép là: "vừa phát triển Chính phủ số, kinh tế số, xã hội số, vừa hình thành các doanh nghiệp công nghệ số Việt Nam có năng lực đi ra toàn cầu", trong đó giáo dục là một trong tám lĩnh vực ưu tiên hàng đầu. Chuyển đổi số có ý nghĩa rất quan trọng đối với cơ sở giáo dục đào tạo hiện nay, trong đó bao gồm hệ thống các trường đại học. Chuyển đổi số sẽ nâng cao hiệu quả cho các cơ sở giáo dục; nâng cao chất lượng

Ngày nhận bài: 10/09/2022. Ngày nhận đăng: 15/10/2022.

¹Khoa Công nghệ thông tin, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

*e-mail: binhgiangkvt@gmail.com

²Khoa Kế toán - Kiểm toán, Trường Đại học Kinh tế Nghệ An

đào tạo và quản lý; thay đổi về ý thức và kỹ năng của đội ngũ cán bộ giảng viên, học viên trong quá trình ứng dụng CNTT; tăng tính cạnh tranh cho các trường; liên thông giữa đào tạo nhân lực và cung ứng nguồn lao động. Để thành công trong chuyển đổi số và kịp tiến độ, cần phải hiểu đúng về chuyển đổi số, đánh giá đúng thực trạng, xác định các nội dung phù hợp cần chuyển đổi số, dự báo đúng các thách thức và đề xuất các giải pháp hợp lý với từng giai đoạn, từng điều kiện, từng nhóm trường đặc thù.

2. Vai trò của công nghệ thông tin trong chuyển đổi số ở các trường đại học

Ngành giáo dục trong những năm qua đã đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong dạy, học và quản lý, đạt được nhiều kết quả quan trọng. Bộ Giáo dục và Đào tạo đã chỉ đạo các nhà trường dạy học qua Internet, trên truyền hình; tăng cường bảo đảm an ninh, an toàn cho các học sinh, giáo viên trong quá trình dạy học qua Internet; ban hành kịp thời hướng dẫn tinh giản chương trình giáo dục phổ thông để các địa phương kịp thời thực hiện. Qua việc giảng dạy trực tuyến, cho thấy năng lực sử dụng công nghệ thông tin của các thầy cô giáo đã được nâng lên rõ rệt. Đến nay, việc dạy học trực tuyến đã trở thành một hoạt động thiết yếu, duy trì sự tương tác giữa thầy và trò. Cụ thể, Việt Nam có 79,7% học sinh phổ thông được học trực tuyến. Tỷ lệ này cao hơn mức trung bình chung của các nước OECD (67,5%) [1].

Không chỉ đơn thuần là ứng dụng CNTT trong việc chuyển đổi dữ liệu thực sang dữ liệu số mà còn tạo ra các giá trị khác nhau cho dữ liệu số bằng cách sử dụng công nghệ Internet vạn vật (IoT), dữ liệu lớn (Big Data), trí tuệ nhân tạo (AI), dữ liệu phân tán... để tạo ra giá trị khác nhau cho dữ liệu số. Như vậy có thể khẳng định chuyển đổi số liên quan mật thiết với công nghệ thông tin (CNTT), hoạt động trên nền tảng CNTT [2]. CNTT là chìa khóa để giải quyết các bài toán về số hóa dữ liệu, xử lý dữ liệu và cung cấp khả năng chia sẻ dữ liệu; đảm bảo dữ liệu được thu thập phong phú, thống kê nhanh chóng chính xác, lưu trữ đầy đủ. Áp dụng chuyển đổi số, các trường đại học sẽ khó có thể tiến hành một cách đồng bộ, mà thực hiện từng phần, từng bước nâng cao độ tin cậy, kế thừa, tái sử dụng, mở rộng, chia sẻ dữ liệu. Tùy vào sứ mạng, chiến lược và đặc thù đào tạo, mỗi trường xây dựng đề án chuyển đổi số, thiết kế các modul trọng tâm và lựa chọn triển khai các modul theo thứ tự ưu tiên.

3. Các nội dung chuyển đổi số trong trường đại học

Từ bốn nội dung trọng tâm trong chuyển đổi số gồm: tư duy số, dữ liệu số, quy trình số, công nghệ số; có thể phân tích thành các nội dung chi tiết, trọng tâm cần tiến hành chuyển đổi số trong trường đại học như sau:

- Quản lý hành chính: bao gồm thông tin đội ngũ cán bộ giảng viên, kỷ luật lao động, thi đua khen thưởng, cơ sở vật chất, xử lý và lưu trữ văn bản, tiến độ triển khai các dự án đầu tư.
- Quản lý hoạt động đào tạo, khảo thí và đảm bảo chất lượng: bao gồm kế hoạch đào tạo, tuyển sinh, chương trình đào tạo, học liệu, chất lượng bài giảng, công tác đảm bảo chất lượng giáo dục, văn bằng, chứng chỉ.
- Quản lý sinh viên: bao gồm phân tích dữ liệu sinh viên, kết quả học tập, các phong trào hoạt động, chăm và đánh giá kết quả rèn luyện mỗi kỳ học, khóa học, xét duyệt cấp học bổng.
- Quản lý hoạt động khoa học công nghệ (KHCCN): bao gồm hội nghị hội thảo, thông tin về quỹ hỗ trợ nghiên cứu, đề xuất, đề tài, dự án, phát minh, sáng chế công nghệ, bài viết cho các tạp chí khoa học.
- Quản lý tài chính: bao gồm dự toán và thực tế thu chi, tiền lương, học phí và các hoạt động khác.

4. Xây dựng hệ thống đánh giá điểm rèn luyện

4.1. Tính cấp thiết xây dựng hệ thống đánh giá điểm rèn luyện

Hệ thống đánh giá điểm rèn luyện thuộc vào nội dung Quản lý sinh viên trong đề án chuyển đổi số của nhiều trường đại học. Hệ thống cho phép chấm và đánh giá kết quả rèn luyện trực tuyến, đổi mới cách quản lý thủ công, nâng cao hiệu quả hoạt động cho phòng Công tác sinh viên của trường đại học; góp phần vào sự nghiệp phát triển chung của nhà trường trong thời đại chuyển đổi số.

Trong đại dịch Covid-19, rất nhiều khoảng thời gian phải triển khai học online, việc phát phiếu đánh giá cho sinh viên tự chấm điểm và chờ ý kiến đánh giá của các hội đồng mất nhiều thời gian, khó khăn trong triển khai và thiếu sự thống nhất. Ngoài ra vòng lặp đánh giá lại, gửi các cơ quan liên quan xác minh và thông báo ngược trở lại rất mất thời gian đi lại, in ấn. Như vậy, hệ thống đánh giá điểm rèn luyện trực tuyến sẽ góp phần nâng cao hiệu suất công việc, đưa ra các báo cáo, các số liệu thống kê nhanh chóng chính xác và kịp thời. Đồng thời tiết kiệm được rất nhiều thời gian, công sức cho đội ngũ cán bộ, giáo viên, sinh viên.

4.2. Đánh giá tình hình sử dụng phần mềm quản lý sinh viên của một số trường đại học

Với nhiệm vụ chuyển đổi số, trên thế giới, nhiều trường Đại học, cao đẳng đã ứng dụng CNTT trong quản lý, đánh giá học sinh – sinh viên, điển hình gồm: Phần mềm Bizzapps có chức năng lưu trữ quản lý hồ sơ sinh viên, theo dõi tình hình sức khỏe và giao bài tập; phần mềm Canvas chủ yếu phục vụ công tác dạy và học, cho phép người sử dụng tích hợp các công cụ, nội dung, dịch vụ cần thiết trong quá trình giảng dạy và học tập; phần mềm Mona eLMS: Quản lý các dữ liệu học tập, hỗ trợ việc tìm kiếm, tra cứu và thống kê [3]. Tuy nhiên các phần mềm này không có chức năng chấm và đánh giá điểm rèn luyện.

Ở Việt Nam, hiện nay, một số trường đã sử dụng, tích hợp vào hệ thống phần mềm quản lý đào tạo của trường, hỗ trợ công tác quản lý sinh viên. Một số hệ thống online cho phép đánh giá điểm rèn luyện, kê khai các hoạt động tham gia và cung cấp hình ảnh các minh chứng. Tuy nhiên các hệ thống này chưa cụ thể hóa hết việc thực hiện các Quyết định, văn bản hướng dẫn của Bộ, Ngành và quy chế công tác sinh viên của các trường về việc đánh giá xếp loại rèn luyện sinh viên [4]. Cụ thể, việc đánh giá hoạt động của một sinh viên là hoàn toàn dựa trên cảm tính của cá nhân lớp trưởng chứ không phải hội đồng đánh giá cấp lớp; không phân cấp, phân quyền theo các nhóm người dùng, gây nhầm lẫn cho hội đồng đánh giá cấp lớp, cấp khoa, cấp trường; không giới hạn được các mốc thời gian đánh giá. Thậm chí có một số trường dùng nền tảng của Google Plus để tạo ứng dụng trong công tác quản lý nhưng Google Plus chỉ là một mạng xã hội ảo, mỗi người dùng phải sử dụng một tài khoản Google và có thể bị khóa, thu hồi bất cứ lúc nào. Dẫn đến bảng chấm điểm rèn luyện và các minh chứng không được lưu trữ lâu dài, tính bảo mật và cá nhân hóa bị hạn chế.

4.3. Quy định chung về đánh giá điểm rèn luyện

Hiện nay, các trường triển khai Quy chế chấm điểm rèn luyện cho sinh viên căn cứ vào Quyết định số 42/2002/QĐ-BGD&ĐT ngày 21/10/2002 về đánh giá kết quả rèn luyện của Học sinh, sinh viên các trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp hệ chính quy của Bộ giáo dục và đào tạo [4].

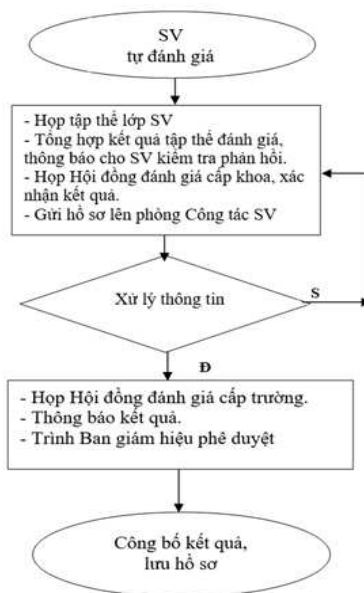
Các giai đoạn thực hiện bao gồm: In ấn và phát phiếu; Sinh viên tự đánh giá trên phiếu; Ban cán sự lớp thu phiếu và hợp đánh giá; Tổng hợp kết quả và hợp tập thể lớp SV; Nộp kết quả tổng hợp và phiếu cho cán bộ quản lý SV đối chiếu, kiểm tra chấm lại; Cán bộ quản lý SV tổng hợp kết quả tập thể đánh giá, thông báo cho SV kiểm tra phản hồi; Hội đồng đánh giá cấp khoa, xác nhận kết quả; Gửi kết quả cho phòng công tác sinh viên; Phòng Công tác sinh viên lập Quyết định công nhận kết quả rèn luyện của SV; Hội đồng đánh giá cấp trường; Sao lưu và gửi kết quả cho các đối tượng liên quan. Tất cả các giai đoạn nêu trên, nếu có phản hồi hoặc phúc khảo đều phải thực hiện lặp lại [5] [6].

4.4. Chức năng của hệ thống đánh giá điểm rèn luyện

Tác nhân của hệ thống đánh giá điểm rèn luyện gồm: Sinh viên, Cán bộ quản lý SV, Phòng công tác sinh viên và Ban giám hiệu. Phần mềm cho phép cập nhật, xử lý, lưu trữ, thống kê báo cáo tất cả các giai đoạn của đánh giá điểm rèn luyện, đảm bảo theo quy chế. Gồm có các chức năng sau:

1. Thực hiện phân quyền phân cấp các chức năng Cán bộ, giảng viên và sinh viên; có thể đăng nhập vào hệ thống thông qua tài khoản được cung cấp để thực hiện các công việc liên quan.

2. Quản lý thông tin của sinh viên toàn trường theo dữ liệu của Phòng Công tác sinh viên (tích hợp dữ liệu có sẵn).



Sơ đồ 1. Quy trình đánh giá điểm rèn luyện sinh viên

3. Chức năng nhập cập nhật dữ liệu: Khoa, lớp, sinh viên, cán bộ quản lý sinh viên theo khoa, thành viên ban giám hiệu.

4. Chức năng tạo thông tin chấm điểm rèn luyện: Mã phiếu chấm cho các lớp theo kỳ học, năm học; các mốc thời gian hoàn thành; thành viên Hội đồng đánh giá các cấp.

5. Chức năng đánh giá điểm rèn luyện: Sinh viên chấm điểm rèn luyện theo các mục và phần mềm sẽ tự động cộng điểm và xếp loại.

+ Ý thức học tập, tham gia nghiên cứu khoa học.

+ Ý thức chấp hành nội quy quy định.

+ Ý thức tham gia các hoạt động chính trị, xã hội, văn hóa văn nghệ, thể thao, phòng chống tội phạm và các tệ nạn xã hội.

+ Ý thức và kết quả khi tham gia công tác cán bộ lớp, cán bộ Đoàn, Hội SV.

+ Phẩm chất công dân.

+ Nạp minh chứng theo định dạng file pdf hoặc jpeg.

6. Chức năng phê duyệt, xác nhận: Hội đồng các cấp xác nhận đồng ý hoặc không đồng ý.

7. Chức năng công bố, lưu trữ, thống kê báo cáo.

Phần mềm phải đảm bảo tính bảo mật; giao diện thân thiện, dễ sử dụng; việc chấm điểm rèn luyện và đánh giá phải thực hiện chính xác, không được sai sót; liên thông dữ liệu giữa các quyền; đảm bảo đúng các quy định của Bộ giáo dục và đào tạo.

4.5. Thiết kế modun chính của hệ thống và cơ sở dữ liệu

Từ chức năng của hệ thống đánh giá điểm rèn luyện đã phân tích ở 4.4, phần mềm cần có các modun sau đây:

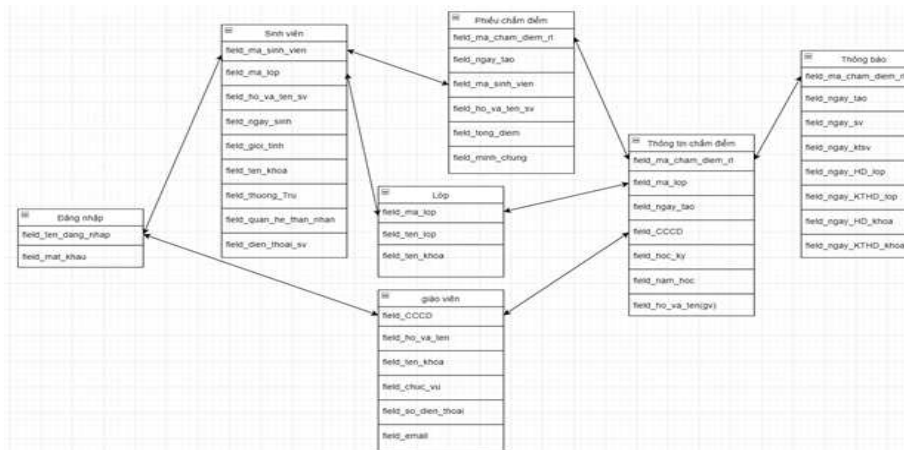
Modun Nhập dữ liệu, gồm thông tin của các đối tượng: Khoa, lớp, giáo viên, sinh viên, phiếu chấm, thông báo về phiếu chấm, phiếu chấm của mỗi sinh viên theo kỳ học lớp học.

Modun tìm kiếm: Hiển thị thông tin đầy đủ khi tìm kiếm theo khoa, theo lớp, theo mã sinh viên.

Modun xử lý thông tin: Tính tổng điểm và xếp loại rèn luyện cho mỗi sinh viên, phê duyệt của các hội đồng.

Modun Thống kê báo cáo: Tổng hợp điểm rèn luyện và xếp loại của khoa, lớp, khóa.

Các Modun có ràng buộc, quan hệ biện chứng lẫn nhau; vì thế bảng cơ sở dữ liệu được thiết kế để đảm bảo thực hiện được các chức năng và toàn vẹn dữ liệu.



Sơ đồ 2. Bảng cơ sở dữ liệu hệ thống đánh giá điểm rèn luyện sinh viên

Mô hình chấm và đánh giá điểm rèn luyện này dễ dàng triển khai và vận hành ở các trường đại học. Tuy nhiên, để phù hợp với đặc trưng của từng trường, nâng cao hiệu quả của phần mềm, cần chỉnh sửa một số chức năng phù hợp và cần tiến hành bảo trì, tinh chỉnh thường xuyên.

5. Kết luận

Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 trong bối cảnh toàn cầu hóa, thực hiện chuyển đổi số, phát triển kinh tế số vừa mang tới nhiều thời cơ, vừa đặt ra những thách thức to lớn đối với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Các quốc gia, đặc biệt các nước đang phát triển đều coi CNTT là phương tiện, là cơ hội để nâng cao năng lực cạnh tranh của nền kinh tế, thu hẹp khoảng cách với các cường quốc khác. Trong thời gian tới, thế giới tiếp tục chứng kiến những chuyển đổi lớn, đó là xu hướng chuyển đổi số với sự chuyển dịch từ thế giới thực sang thế giới số, dẫn đến sự thay đổi chưa từng có trong mô hình phát triển kinh tế - xã hội.

Chuyển đổi số giáo dục sẽ đổi mới cách thức giảng - dạy truyền thống, hướng tới phổ cập hoá và cá nhân hoá dịch vụ học tập suốt đời tới từng người học. Từng bước chuyển đổi, từng bước số hóa theo lộ trình ngắn hạn, dài hạn, gia tăng các giải pháp sử dụng công nghệ thông tin để thực hiện các hoạt động, các trường đại học sẽ hoàn thành nhiệm vụ “đại học số”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Trần Công Phong và cộng sự (2019). Chuyển đổi số trong giáo dục. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [2] Phùng Thế Vinh (2021). Chuyển đổi số trong quản trị đại học: kinh nghiệm quốc tế và thực tiễn Việt Nam. Hội thảo Khoa học quốc gia Quản trị thông minh trong môi trường phức hợp toàn cầu: lý luận và thực tiễn.
- [3] Phần mềm quản lý Giáo dục, <https://bizapps.vn>
- [4] Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, “Quyết định số 42 về đánh giá kết quả rèn luyện của Học sinh, sinh viên các trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp hệ chính quy”, Số: 42/2002/QĐ-BGD&ĐT ngày 21/10/2002.

- [5] Trường ĐHSP Kỹ thuật Vinh, “Quy chế chấm điểm rèn luyện cho sinh viên theo Quy trình ISO”, mã hiệu: QT.04.CTSV, lần ban hành: 01, NBH: 09/07/2021.
- [6] Trường ĐH Kinh tế Nghệ An, “ Quy định đánh giá kết quả rèn luyện của Sinh viên hệ chính quy”, số 336/QĐ-ĐHKTNA ngày 21/3/2018.
- [7] Sirkka Freigang, Lars Schlenker and Thomas Köhler (2018). A conceptual framework for designing smart learning environments, Smart Learning Environments.
- [8] Tore Hoel and Jon Mason (2018). Standards for smart education – towards a development framework, Smart Learning Environments.

ABSTRACT

Building strategy assessment system for students, contribute to implementation of digital transformation in university

In order to have breakthroughs in the development process and not be left behind in Industry 4.0, universities must conduct digital transformation. Currently, universities are developing digital transformation projects, including four main contents: digital thinking, digital data, digital processes, and digital technology. Depending on each school’s circumstances and characteristics, build the priority order for the content. The application of IT and the use of software to automatically handle functions in schools are essential and appropriate for the current period. The article proposes the construction of a software system to evaluate training scores for students, student management functions. The system allows for the evaluation of the political qualities, ethics, lifestyle, and learning to sense each student by the semester and school year. This is one of the solutions contributing to digital transformation in universities.

Keywords: *Assessment tools, information technology.*

VAI TRÒ CỦA HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC KỸ NĂNG SỐNG THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO TRẺ Ở TRƯỜNG MẦM NON TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Phạm Thúy Hà¹

Tóm tắt. Kỹ năng sống đối với trẻ ở lứa tuổi mầm non việc rèn kỹ năng ban đầu cho trẻ thông qua các hoạt động là rất quan trọng không phải tự nhiên mà có, mà là kết quả giáo dục, chăm sóc và nuôi dưỡng trẻ. Do vậy, quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non không chỉ là nhiệm vụ của người Hiệu trưởng mà còn là đòi hỏi thực tiễn, đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục mà cần phải quan tâm tới các yếu tố tác động đến hoạt động này. Chính vì vậy, bài viết đã phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: Các yếu tố ảnh hưởng, giáo dục kỹ năng sống, hoạt động trải nghiệm, trường mầm non.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI chỉ ra rằng “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”[1]

Việc giáo dục trẻ ngay từ khi còn nhỏ là vô cùng quan trọng trong sự nghiệp giáo dục, nhằm hình thành và phát triển nhân cách toàn diện cho trẻ sau này. Bác Hồ nói: “Không có giáo dục thì không nói gì đến kinh tế văn hóa”. Sản phẩm của giáo dục là con người mà con người là mục tiêu, động lực của sự phát triển đất nước trong tương lai đó chính là thế hệ trẻ. Mục tiêu của Giáo dục mầm non khẳng định: Giúp trẻ phát triển toàn diện các mặt giáo dục đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ, lao động. Làm tiền đề cho sự hình thành và phát triển nhân cách con người trong xã hội hiện đại. Để đạt được mục tiêu giúp trẻ phát triển toàn diện thì cần phải kết hợp hài hòa giữa chăm sóc và giáo dục trẻ [2].

Để định hướng và trang bị cho trẻ những thói quen, kỹ năng sống cần thiết ngay từ khi trẻ còn nhỏ không phải chỉ thông qua những lời nói về lý thuyết mà cần phải thông qua những hoạt động cho trẻ được trải nghiệm. Thông qua các hoạt động trải nghiệm trẻ được trực tiếp thực hiện các kỹ năng cơ bản cần thiết giúp trẻ mạnh dạn, tự tin, hoàn thiện các kỹ năng của bản thân và có khả năng đương đầu với những thách thức, đe dọa trẻ trong môi trường xã hội hiện nay.

Hoạt động trải nghiệm là một cách học thông qua thực hành, với quan niệm việc học là quá trình tạo ra tri thức mới trên cơ sở trải nghiệm thực tế, dựa trên những đánh giá, phân tích trên những kinh nghiệm, kiến thức sẵn có. Như vậy, thông qua các hoạt động trải nghiệm, trẻ được cung cấp kiến thức, kỹ năng từ đó hình thành những năng lực, phẩm chất và kinh nghiệm. Hoạt động trải nghiệm khiến trẻ sử dụng tổng hợp các giác quan (nghe, nhìn, chạm, ngửi...) để có thể tăng khả năng lưu giữ những điều đã tiếp cận được lâu hơn. Hoạt động trải nghiệm giúp trẻ có thể tối đa hóa khả năng sáng tạo, tính năng động và thích ứng. Trẻ được trải qua quá trình khám phá kiến thức và tìm giải pháp, từ đó giúp phát triển năng lực cá nhân và tăng cường sự tự tin.

Ngày nhận bài: 05/09/2022. Ngày nhận đăng: 24/10/2022.

¹Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn
e-mail: hahuals74@gmail.com

2. Quản lý giáo dục kỹ năng sống cho trẻ thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non

Kỹ năng sống được hình thành thông qua quá trình xây dựng những hành vi lành mạnh và thay đổi những hành vi, thói quen tiêu cực trên cơ sở giúp cho trẻ có kiến thức, thái độ và kỹ năng thích hợp. Quản lý giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non là thực hiện các chức năng quản lý để tổ chức hoạt động trải nghiệm trên cơ sở thực hiện giáo dục kỹ năng sống cho trẻ. Đó chính là những hoạt động có ý thức, có kế hoạch và hướng đích của chủ thể quản lý nhằm trang bị cho trẻ những kỹ năng sống phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí lứa tuổi, hoàn cảnh sống của các em.

Từ khái niệm quản lý nói chung thì quản lý giáo dục kỹ năng sống cho trẻ thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non được hiểu như sau:

Quản lý giáo dục kỹ năng sống cho trẻ thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non là quá trình tiến hành những hoạt động khai thác, lựa chọn, tổ chức và thực hiện hoạt động trải nghiệm, từ chủ thể quản lý theo quá trình hoạt động phù hợp với quy luật khách quan để thực hiện hoạt động trải nghiệm cho trẻ mầm non nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục và rèn luyện kĩ năng sống cho trẻ đã đề ra.

(1) Nhóm kỹ năng ý thức về bản thân: Bao gồm các kỹ năng tự phục vụ, kỹ năng quản lý thời gian; kỹ năng kiểm soát cảm xúc của bản thân; kỹ năng vệ sinh cá nhân; kỹ năng ăn uống.

(2) Nhóm kỹ năng quan hệ xã hội: Bao gồm các kỹ năng về kết bạn; kỹ năng giúp đỡ, nhường nhịn; kỹ năng quan tâm; kỹ năng giữ gìn đồ vật; kỹ năng biết ơn; kỹ năng tiết kiệm; kỹ năng tôn trọng, lễ phép với người lớn.

(3) Nhóm kỹ năng giao tiếp: Bao gồm các kỹ năng lắng nghe, kỹ năng trình bày; kỹ năng trò chuyện, đàm phán; kỹ năng thể hiện sự tự tin.

(4) Nhóm kỹ năng thực hiện công việc: Bao gồm các kỹ năng làm việc nhóm; kỹ năng giải quyết vấn đề.

(5) Nhóm kỹ năng ứng phó với thay đổi: Bao gồm các kỹ năng tham gia giao thông; kỹ năng tìm tòi, khám phá; kỹ năng thích ứng với môi trường xung quanh. . .

3. Vai trò của hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non

Giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm có vai trò quan trọng đối với sự phát triển toàn diện nhân cách của trẻ thể hiện ở mặt thể chất, tình cảm - kỹ năng xã hội, ngôn ngữ, nhận thức, thẩm mỹ, giao tiếp, chuẩn bị tâm thế sẵn sàng cho trẻ bước vào lớp 1.

Về thể chất: Giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm giúp trẻ được an toàn, khỏe mạnh, nhanh nhẹn, bền bỉ, tháo vát, thích ứng được với sự thay đổi của môi trường sống.

Về tình cảm - kỹ năng xã hội: Giáo dục kỹ năng sống cho trẻ thông qua hoạt động trải nghiệm giúp trẻ biết kiểm soát cảm xúc, thể hiện tình cảm đối với gia đình, thầy cô, bạn bè và mọi người xung quanh, có ý thức trong vai trò là chủ nhân tương lai của đất nước.

Về giao tiếp: Giúp trẻ thể hiện sự mạnh dạn, tự tin, tôn trọng người khác, giao tiếp có hiệu quả.

Về ngôn ngữ: Giúp trẻ biết lắng nghe, biết nói năng lễ phép, hòa nhã, cởi mở.

Về thẩm mỹ: Giúp trẻ biết yêu cái đẹp, biết giữ gìn, bảo vệ và phát triển cái đẹp.

Về nhận thức: Giúp trẻ ham hiểu biết, tìm tòi thế giới xung quanh [30].

Có thể thấy, Giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non có những đặc điểm chung của hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS ở trường phổ thông, song cũng thể hiện sự khác biệt về vai trò, ý nghĩa trong từng giai đoạn phát triển của trẻ. Giáo dục kỹ năng sống cho trẻ thông qua hoạt động trải nghiệm gắn liền với kỹ năng về ý thức bản thân; quan hệ xã hội, giao tiếp, ứng phó với những vấn đề xảy ra trong cuộc sống hàng ngày của trẻ ở trường và ở gia đình.

4. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non

4.1. Nhận thức, năng lực và phẩm chất quản lý của cán bộ quản lý, giáo viên trong hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm

Sự phát triển của một tổ chức phụ thuộc vào năng lực và phẩm chất điều hành của người đứng đầu trong tổ chức. Việc đổi mới giáo dục đã xác định nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục là khâu đột phá trong nhà trường. Để thực hiện chương trình giáo dục mầm non mới cũng đòi hỏi đội ngũ cán bộ quản lý là người có năng lực nhận thức và triển khai những ý tưởng mới trong tổ chức giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non thông qua hoạt động trải nghiệm.

Giáo viên ở trường mầm non là những người trực tiếp giáo dục trẻ và gần gũi với trẻ. Nếu những giáo viên này không có năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm và không có năng lực giáo dục trẻ thì kết quả giáo dục sẽ không đạt được mục tiêu đề ra. Giáo viên mầm non vừa thực hiện nhiệm vụ chăm sóc, nuôi dưỡng trẻ, vừa giáo dục trẻ, họ nắm được đặc điểm tâm sinh lý của trẻ và được xem như người mẹ thứ 2 của trẻ, hiểu được sở thích, tình cảm, năng lực và mong muốn của trẻ, vì vậy cần phải lưu ý để phát triển năng lực cần có cho giáo viên trong giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ.

Sự tham gia ủng hộ của lực lượng xã hội trong hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ

Để đạt kết quả cao trong việc giáo dục kĩ năng sống cho trẻ ở trường mầm non thì các LLGD phải tạo ra sự thống nhất về mục tiêu, nội dung, phương pháp và đạt tới sự đồng thuận trong việc lựa chọn hình thức tổ chức phối hợp các hoạt động. Ngược lại, nếu thiếu thống nhất trong nhận thức, mâu thuẫn trong hành động sẽ khiến cho hoạt động giáo dục rơi vào tình trạng “Trống đánh xuôi, kèn thổi ngược”, gây cản trở không nhỏ cho công tác chỉ đạo của ban giám hiệu. Đối với trẻ mầm non, gia đình và đặc biệt là cha mẹ trẻ có ảnh hưởng rất lớn đối với giáo dục trẻ, vì vậy cần phối hợp chặt chẽ với PHHS trong giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm.

4.2. Đặc điểm tâm sinh lý trẻ mầm non

Vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo

Hoạt động chủ đạo là hoạt động có tính chất quyết định sự phát triển tâm lý của con người ở mỗi một giai đoạn lứa tuổi nhất định.

Những phẩm chất tâm lý và những đặc điểm nhân cách của trẻ em mẫu giáo được phát triển mạnh mẽ nhất trong hoạt động vui chơi.

Hoạt động vui chơi ảnh hưởng mạnh tới sự hình thành tính chủ định của các quá trình tâm lý.

Tình huống trò chơi và những hoạt động của vai chơi ảnh hưởng thường xuyên tới sự phát triển của hoạt động trí tuệ của trẻ mẫu giáo.

Vui chơi ảnh hưởng rất lớn đến sự phát triển ngôn ngữ của trẻ mẫu giáo.

Trò chơi đóng vai theo chủ đề có ý nghĩa quyết định đối với sự phát triển trí tưởng tượng của trẻ mẫu giáo.

Trò chơi đóng vai theo chủ đề tác động rất mạnh đến sự phát triển của đời sống tình cảm của trẻ mẫu giáo.

Những phẩm chất ý chí của trẻ mẫu giáo được hình thành mạnh mẽ qua trò chơi đóng vai theo chủ đề.

Đặc điểm tư duy của trẻ mẫu giáo

Tư duy của trẻ mẫu giáo đã đạt tới ranh giới của tư duy trực quan - hình tượng, nhưng các hình tượng và biểu tượng trong đầu trẻ vẫn còn gắn liền với hành động.

Tư duy của trẻ mẫu giáo bé vẫn còn gắn liền với hành động vật chất bên ngoài. Chỉ ở cuối tuổi mẫu giáo bé và trong trường hợp thật đơn giản thì trẻ mới dùng kiểu tư duy trực quan - hình tượng.

Vào đầu lứa tuổi mẫu giáo, trong hoạt động tư duy của trẻ tồn tại hai kiểu: Kiểu tư duy trực quan- hành động là kiểu đã có trước đây nay vẫn tiếp tục phát triển và kiểu tư duy trực quan- hình tượng là kiểu tư duy vừa mới nảy sinh mà xu hướng của nó là vươn lên chiếm vị trí chủ yếu.

Việc giáo dục phát triển tư duy cho trẻ ở thời điểm này là giúp trẻ tích lũy nhiều biểu tượng bằng cách cho trẻ quan sát, tiếp xúc, va chạm với sự vật muôn màu muôn vẻ, đồng thời rèn luyện các giác quan để tăng cường những khả năng thu nhận những ấn tượng bên ngoài nhằm làm cho thế giới biểu tượng của trẻ ngày một phong phú. Phải tổ chức cho trẻ hoạt động một cách tích cực đối với thế giới đồ vật bằng nhiều phương thức khác nhau để nắm vững chức năng và cách thức sử dụng chúng, làm cho quá trình nhập tâm được thực hiện dễ dàng.

Tư duy của trẻ mẫu giáo bé còn gắn liền với xúc cảm và ý muốn chủ quan: Trẻ mẫu giáo bé mới bước tới ngưỡng cửa tư duy trong khi thế giới nội tâm của trẻ còn chưa được phân hóa thành những chức năng rõ ràng như người lớn; Hoạt động tâm lý của con người thoạt đầu là mang tính tổng hợp, dần dần mới được phân hóa ra, đặc biệt khi hoạt động tư duy đã trở nên mạnh mẽ thì hành động tạm ngừng lại và xúc cảm cũng được nén lại;

Ở đầu tuổi mẫu giáo, trẻ tuy đã biết tư duy nhưng tư duy của trẻ chưa đạt tới trình độ cần thiết để phát hiện ra quy luật khách quan, bởi vì tư duy vẫn còn dính liền với hành động, lại bị chi phối bởi những cảm xúc, khiến cho trẻ khó nhận biết đâu là thế giới bên trong, đâu là thế giới bên ngoài;

Tư duy của trẻ còn bị tình cảm chi phối rất mạnh, thể hiện ở chỗ, trẻ chỉ suy nghĩ về những điều mà chúng thích và dòng suy nghĩ thường bị cuốn hút vào ý thích riêng của mình, bất chấp cả tác động khách quan;

Do xúc cảm chi phối mạnh mẽ quá trình tư duy cho nên muốn trẻ tin vào một điều gì đó và làm theo điều đó chỉ cần gây cho trẻ một cảm xúc mạnh. Muốn cho chúng thay đổi ý kiến về một vấn đề nào đó thì không thể thuyết phục bằng lý lẽ mà tốt nhất là nên khơi gợi tình cảm thì mới có kết quả;

Sự phát triển chú ý, ngôn ngữ ở trẻ mẫu giáo

Ở trẻ 4 - 5 tuổi chú ý của trẻ phát triển mạnh mẽ ở 2 dạng: Chú ý có chủ định và chú ý không chủ định. Nhiều phẩm chất chú ý đặc biệt chú ý có chủ định phát triển nhanh do sự phát triển ngôn ngữ và tư duy kích thích.

Sức tập trung chú ý của trẻ cao, trẻ có thể hí hoáy vẽ nặn một thời gian dài với hoạt động tạo hình làm tăng khối lượng chú ý của trẻ;

Sức bền của chú ý cũng tăng lên rõ rệt: Như trẻ tập trung chú ý vào những đối tượng lạ đạt tới 35 - 37 phút;

Sự phát triển ngôn ngữ trẻ mẫu giáo

Ngôn ngữ của trẻ mang tính chất hoàn cảnh, tình huống tức là ngôn ngữ của trẻ gắn liền với sự vật, hoàn cảnh, con người, hiện tượng đang xảy ra trước mắt trẻ. Ví dụ: Trẻ nhìn thấy người khác có đồ chơi gì thì trẻ đòi mẹ mua ngay cho con, trẻ không cần biết trong túi mẹ có tiền hay không.

Sự phát triển ngôn ngữ của trẻ mẫu giáo lớn.

Ở trẻ mẫu giáo lớn việc sử dụng thành thạo tiếng mẹ đẻ theo các hướng sau: Giao tiếp bằng ngôn ngữ được mở rộng; Tai nghe âm vị được rèn luyện thường xuyên; Cơ quan phát âm đã trưởng thành; Trẻ biết sử dụng ngữ điệu một cách phù hợp với nội dung giao tiếp

Phát triển vốn từ và cơ cấu ngữ pháp.

Trẻ mẫu giáo lớn vốn từ phát triển khá phong phú: như động từ, tính từ, liên từ... đủ để diễn đạt những ý nghĩa, suy luận, mong muốn của mình, bạn trong cuộc sống hàng ngày.

Sự lĩnh hội ngôn ngữ phụ thuộc vào tính tích cực của trẻ đối với ngôn ngữ.

Sự phát triển ngôn ngữ mạch lạc.

Ngôn ngữ mạch lạc phát triển thể hiện trình độ phát triển cao về phương diện ngôn ngữ và tư duy.

Trẻ mẫu giáo lớn phát triển một loại ngôn ngữ đó là ngôn ngữ giải thích. Trẻ có nhu cầu cần giải thích

cho các bạn, nhu cầu nhận sự giải thích của người khác. Loại ngôn ngữ này đòi hỏi trẻ phải có sự sắp xếp cách trình bày ý kiến theo một trình tự nhất định.

Ngôn ngữ mạch lạc có ý nghĩa quan trọng trong việc hình thành các mối quan hệ qua lại trong nhóm trẻ và với những người xung quanh. Đặc biệt là đối với sự phát triển trí tuệ của trẻ. Muốn có ngôn ngữ mạch lạc mà tư duy phát triển (Xuất hiện yếu tố tư duy logic) nên sự phát triển ở trẻ mẫu giáo lớn được nâng lên một trình độ mới.

4.3. Điều kiện kinh tế - xã hội

Điều kiện kinh tế của các gia đình, địa phương có ảnh hưởng sâu sắc, trực tiếp tới việc tổ chức phối kết hợp giáo dục kỹ năng sống cho trẻ, cụ thể:

Điều kiện kinh tế của gia đình và của địa phương góp phần cung cấp nguồn lực tài chính, cơ sở vật chất cho nhà trường, tạo điều kiện cần thiết cho các hoạt động giáo dục, trong đó có hoạt động giáo dục kỹ năng sống. Việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm để giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non cần có kinh phí và sự tham gia đóng góp của cha mẹ học sinh, có như vậy thì tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ thông qua hoạt động trải nghiệm mới đạt kết quả.

Điều kiện kinh tế địa phương là cơ sở cho việc xây dựng các chế độ chính sách của địa phương dành cho những người tham gia công tác giáo dục kỹ năng sống. Trong điều kiện kinh tế địa phương còn bao gồm cả trình độ dân trí của dân. Nếu như sự hiểu biết của dân cư càng cao thì việc ủng hộ và đầu tư cho giáo dục nói chung và hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm nói riêng càng thuận lợi.

Kinh phí và cơ sở vật chất, giúp cho Hiệu trưởng có thể xây dựng chế độ ưu đãi, động viên khen thưởng những người tích cực tham gia hoặc có thành tích trong công tác giáo dục kỹ năng sống cho trẻ.

Truyền thống văn hóa của địa phương cũng có tác động không nhỏ tới các hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ.

4.4. Các văn bản quy định hướng dẫn của ngành về tổ chức hoạt động trải nghiệm và giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non

Các văn bản quy định và hướng dẫn các cấp như: văn bản của Bộ, Sở GD&ĐT và sự chỉ đạo của sở, phòng GD&ĐT đối với hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non. Các yếu tố khách quan bên trong đóng vai trò rất quan trọng, ảnh hưởng trực tiếp và ảnh hưởng nhiều đến hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ.

Bên cạnh những văn bản mang tính pháp lý, thì cũng cần có sự chỉ đạo của Sở, Phòng GD&ĐT đối với hoạt động giáo dục kỹ năng sống từ việc triển khai kế hoạch tới các nhà trường đến việc giám sát, kiểm tra phải cụ thể, rõ ràng đồng thời có tiêu chí đánh giá việc quản lý, thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng sống mới có thể thúc đẩy các nhà trường tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống có hiệu quả.

4.5. Các điều kiện khi tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ mầm non

Khi tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ, giáo viên cần chú ý đến các điều kiện như: Đảm bảo môi trường hoạt động an toàn cho trẻ cả về thể chất, tinh thần. Môi trường hoạt động phong phú, đa dạng, phù hợp với các mục đích, mục tiêu cần đạt của hoạt động trải nghiệm - môi trường là cuộc sống thực của trẻ. Nhất thiết giáo viên mầm non phải có chương trình, nội dung phát triển trẻ hướng đến các mục tiêu phát triển cụ thể: thể chất, nhận thức, ngôn ngữ và giao tiếp, tình cảm xã hội... phù hợp với đặc điểm sinh lý của trẻ. Khi thực hiện, giáo viên phải tăng cường quan sát từng trẻ để đặt ra các mục tiêu khác biệt cho từng trẻ trong hoạt động trải nghiệm. Hoạt động trải nghiệm có sự tương tác xã hội với giáo viên và các bạn cùng độ tuổi, trang lứa để có thể học hỏi, trợ giúp lẫn nhau. Các đồ chơi, công cụ, vật liệu... trong hoạt động trải nghiệm phải chú ý tới kích cỡ vừa độ tuổi của trẻ, thật an toàn, không gây nguy hiểm cho trẻ.

Làm thế nào để kết thúc hoạt động trải nghiệm, trẻ thực sự có tâm trạng vui thích, phấn khởi, tích cực và mong muốn được tham gia các hoạt động tiếp theo.

Dạy học gắn với hoạt động trải nghiệm là cách kết nối kiến thức, kỹ năng với thực tiễn cuộc sống phong phú, sinh động mà trẻ em đã và sẽ trải qua trong cuộc sống. Hoạt động trải nghiệm không chỉ giúp hình thành kiến thức mới mà quan trọng hơn là tạo cho trẻ có niềm say mê tìm hiểu, thích khám phá và biết cách linh hoạt những kiến thức mới, cách hình thành kỹ năng mới. Ngoài ra, nó còn giúp học sinh thấu hiểu ý nghĩa của sự lao động, sáng tạo khi làm ra một sản phẩm nào đó.

5. Kết luận

Tóm lại, để quản lý giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non cần quan tâm đến tất cả các yếu tố ảnh hưởng, phát huy những yếu tố tích cực và hạn chế những yếu tố tiêu cực trong công tác quản lý để tạo nên chất lượng giáo dục toàn diện của nhà trường. Trẻ phải được thực hành các kỹ năng sống bằng hoạt động của chính mình, được giao tiếp với gia đình, thầy cô, bạn bè và môi trường xung quanh, các hoạt động được rèn luyện thường xuyên trở thành kỹ năng quen thuộc sẽ theo trẻ trong suốt quá trình phát triển sau này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI
- [2] Thông tư số 32/2018/TT BGD&ĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. Chương trình Tổng thể .Chương trình giáo dục phổ thông.
- [3] Đàm Thế Anh (2021). Quản lý hoạt động kỹ năng sống cho học sinh tiểu học quận Đống Đa, thành phố Hà Nội.
- [4] Hà Thế Truyền (2013). Giáo trình bài giảng: Quản lý dạy học trong trường phổ thông, dành cho học viên cao học, chuyên ngành quản lý giáo dục, Hà Nội.
- [5] 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, Tạp chí Quản lý giáo dục tháng 4 năm 2022, tr. 52-60.

ABSTRACT

Factors affecting life skills education activities through experiential activities for children in preschool in the current period

Life skills for children at preschool age, forging initial skills for children through activities is very important, not naturally, but because of education, care and nurturing of children. Therefore, managing life skills education activities for preschool children is not only the principal's task but also a practical requirement, meeting the requirements of fundamental and comprehensive educational innovation that needs to be considered. focus on the factors that affect this activity. Therefore, the article has analyzed the factors affecting life skills education activities through experiential activities for children at preschool in the current period.

Keywords: Influential factors, life skills education, experiential activities, preschool.

TÁC ĐỘNG CỦA VIỆC HỌC TRỰC TUYẾN ĐẾN HỨNG THÚ HỌC TẬP MÔN XÁC SUẤT THỐNG KÊ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐIỀU DƯỠNG NAM ĐỊNH

Nguyễn Thị Bích Ngọc^{1*}, Trần Thu Nga²

Tóm tắt. Mục tiêu: Khảo sát hứng thú học tập của sinh viên khi tham gia học tập trực tuyến. Đối tượng và phương pháp: Sinh viên đại học điều dưỡng chính quy khóa 15, 16 tham gia học tập môn Lý thuyết xác suất thống kê trong 2 năm học 2020-2021 và 2021-2022. Kết quả: Phần lớn sinh viên học trực tuyến hứng thú với môn Lý thuyết xác suất thống kê, tuy nhiên có 14,6% sinh viên không hứng thú do yếu tố cơ sở vật chất không đủ, 19,4% do tâm lý và do không thành thạo công nghệ thông tin. Kết luận: Phần lớn sinh viên đồng ý học trực tuyến trong tình hình dịch bệnh là cần thiết và trên 90% sinh viên hứng thú với môn học Lý thuyết xác suất thống kê với các nguyên nhân khác nhau.

Từ khóa: Lý thuyết xác suất thống kê, hứng thú học tập.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục là cách tiếp thu về kiến thức, các thói quen, phong tục và những kỹ năng con người đã được lưu truyền thông qua các thế hệ bởi hình thức giảng dạy, nghiên cứu hoặc đào tạo. Giáo dục có thể do mỗi con người tự tìm hiểu và học hỏi, cũng có thể do người khác hướng dẫn. Đối với các nhà giáo dục, hướng dẫn theo hình thức như thế nào để người học có thể tiếp thu kiến thức được tốt nhất?

Khoa học công nghệ ngày càng phát triển, hình thức học trực tuyến không còn xa lạ đối với người học. Đặc biệt, trong giai đoạn đại dịch COVID 19 diễn biến phức tạp, tại một số thời điểm học tập trực tiếp không thể áp dụng tại hầu hết các nước trên toàn Thế giới và Việt Nam cũng không ngoại lệ. Trước tình hình chung đó, các nhà giáo dục nói chung, Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định nói riêng cũng nhanh chóng thay đổi để phù hợp với tình hình hiện tại. Vậy học trực tuyến khác biệt như thế nào với học trực tiếp? Nó có những thuận lợi gì và khó khăn gì?

Học trực tuyến là gì? "Học trực tuyến" là việc sử dụng internet theo một cách nào đó để nâng cao sự tương tác giữa người dạy và người học. Giảng dạy trực tuyến có nhiều hình thức tương tác: cung cấp tài liệu và công cụ đánh giá trên web, tương tác qua email, nhóm tin tức và nhóm trò chuyện. Học trực tuyến cho phép học tập mọi lúc mọi nơi, truyền đạt kiến thức theo yêu cầu. Thực tế cho thấy, bên cạnh những thuận lợi, học trực tuyến cũng gặp nhiều khó khăn; rào cản về không gian, thời gian, trang thiết bị công nghệ, tâm lý, hứng thú trong học tập... Làm thế nào để giúp người học đạt kết quả tốt khi học trực tuyến, bài toán đặt ra cho Nhà trường, cho người dạy và cả người học, đặc biệt, môn học Lý thuyết xác suất và thống kê là môn học khô và khó?

Để hỗ trợ việc dạy học trực tuyến tốt nhất, Nhà trường đã nâng cấp hệ thống mạng, cung cấp các phần mềm hỗ trợ dạy học trực tuyến như: zoom, meeting, Microsoft team... Tổ chức tập huấn sử dụng các phần mềm giảng dạy trực tuyến cho giảng viên và người học. Ngoài ra, thư viện điện tử cập nhật liên tục các tài

Ngày nhận bài: 15/09/2022. Ngày nhận đăng: 27/10/2022.

^{1,2}Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.

* e-mail: ngocmaths79@gmail.com

liệu học tập để người học dễ dàng tiếp cận với kiến thức. Bên cạnh đó, hình thức đánh giá giữa kỳ cũng được thay đổi để phù hợp với việc học tập trực tuyến và đảm bảo chất lượng cho việc dạy và học.

Đối với giảng viên nhà trường nói chung và giảng viên tại Bộ môn Toán tin nói riêng nhanh chóng tiếp cận thông tin, thay đổi bài giảng cho sinh động, phù hợp với phương pháp giảng dạy mới tạo hứng thú học tập cho người học. Ngoài ra, giảng viên trong quá trình giảng dạy, luôn theo dõi, bán sát để phản hồi kịp thời cho người học..

Tuy nhiên, để đảm bảo chất lượng dạy học trực tuyến không chỉ từ phía nhà trường, phía giảng viên mà cần phải có sự nỗ lực từ phía người học. Người học cần có sự hứng thú trong học tập, tích cực, chủ động tìm tòi tri thức mới dưới sự hướng dẫn của giảng viên qua phương pháp dạy học trực tuyến. Chính vì vậy chúng tôi thực hiện nghiên cứu "Tác động của việc học trực tuyến đến hứng thú học tập và kết quả học tập môn Lý thuyết xác suất thống kê tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định" .

2. Đối tượng, phương pháp nghiên cứu

Địa điểm, thời gian nghiên cứu

Địa điểm nghiên cứu: Trường Đại học Điều Dưỡng Nam Định.

Thời gian nghiên cứu: Từ tháng 8 năm 2021 đến tháng 4 năm 2022

Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu: Sinh viên đại học điều dưỡng chính quy khóa 15,16

Tiêu chuẩn lựa chọn: Sinh viên đại học điều dưỡng chính quy khóa 15,16.

Tiêu chuẩn loại trừ: Sinh viên đại học điều dưỡng chính quy khóa 15,16 không đồng ý tham gia nghiên cứu.

Phương pháp nghiên cứu

Thiết kế nghiên cứu: Nghiên cứu hồi cứu

Cỡ mẫu và phương pháp chọn mẫu: Toàn bộ sinh viên đã tham gia học môn lý thuyết xác suất thống kê khóa 16.

Phương pháp thu thập thông tin: Thu thập online thông qua google form; Thu thập kết quả học tập từ bảng điểm học tập của sinh.

Phân tích số liệu: Số liệu sau khi được thu thập, kiểm tra và làm sạch, nhập và xử lý bằng phần mềm SPSS 20.0.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thông tin chung về đối tượng nghiên cứu

Bảng 1. Đặc điểm chung của đối tượng nghiên cứu

Đặc điểm		Số lượng	Tỷ lệ %
Giới tính	Nam	25	9,3
	Nữ	244	90,7
Ngành học	Điều dưỡng	240	89,2
	Hộ sinh	26	9,1
	YTCC	0	0
	Dinh dưỡng	3	1,1
Hình thức học	Trực tiếp	104	38,7
	Trực tuyến	148	55
	Trực tiếp và trực tuyến	17	6,3

Kết quả nghiên cứu trên 269 sinh viên tham gia học tập môn Lý thuyết xác suất thống kê năm học 2020-2021; 2021-2022 tại bảng 1 cho thấy, số lượng sinh viên nữ chiếm đa số (chiếm 90,7%) và ngành học chiếm số lượng nhiều nhất là ngành điều dưỡng (chiếm 89,2%) và hình thức học tập trong năm học

2021-2022 có 3 hình thức học: trực tuyến có 148 sinh viên (chiếm 55%), trực tiếp có 104 sinh viên (chiếm 38,7%), vừa học trực tiếp vừa học trực tuyến có 17 sinh viên (chiếm 6,3%).

Ngoài ra, theo kết quả khảo sát cảm nhận của 165 sinh viên đã tham gia học tập trực tuyến môn Lý thuyết xác suất và thống kê trong giai đoạn dịch bệnh Covid-19, 100% sinh viên thấy việc học trực tuyến là cần thiết trong đó chỉ có 5,5% sinh viên cho rằng ít cần thiết và 94,% sinh viên cho rằng cần thiết và rất cần thiết để. Như vậy, trước tình hình dịch bệnh đa số sinh viên vẫn đặt việc học lên trên hết, đảm bảo đúng tiến trình học tập và hình thức ưu tiên nhất là học trực tuyến.

3.2. Thực trạng hứng thú học tập trực tuyến môn Lý thuyết xác suất thống kê tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.

Qua khảo sát về hứng thú của sinh viên khi thay đổi hình thức học từ trực tiếp sang trực tuyến, đó là hình thức học tập mới mẻ, tuy nhiên các em đã nhanh chóng thích nghi là hứng thú với việc học tập môn Lý thuyết xác suất. Kết quả khảo 165 sinh viên tham gia học trực tuyến cho thấy chỉ có 1,8% (3 sinh viên) không hứng thú 11,5% ít hứng thú và 86,7% hứng thú với hình thức học trực tuyến môn Lý thuyết xác suất thống kê.

Bảng 2. Hứng thú của sinh viên khi học trực tuyến môn Lý thuyết xác suất thống kê

Nội dung	Số lượng (N)	Tỷ lệ (%)
Nội dung môn học đa dạng, phong phú.	158	95,8
Sách giáo trình, tài liệu đa dạng	157	95,2
Ứng dụng nhiều cho bản thân và nghề nghiệp.	143	86,7
Phần mềm giảng dạy đơn giản dễ sử dụng	154	93,3
Giảng viên vui vẻ, thân thiện nhiệt tình	162	98,2
Giảng viên biết kết hợp kết hợp nhiều phương pháp giảng dạy tạo sự chủ động, sáng tạo cho người học.	161	97,6
Giảng viên thành thạo công nghệ khi sử dụng phần mềm dạy học trực tuyến.	162	98,2
Giảng viên đánh giá công bằng.	160	97,0
Cá nhân không đủ cơ sở vật chất	24	14,6
Cá nhân không thành thạo công nghệ thông tin	32	19,4
Tâm lý khi học trực tuyến	32	19,4

Số liệu tại bảng 2 cho thấy sinh viên hứng thú học tập môn Lý thuyết xác suất thống kê có nhiều nguyên nhân. Nguyên nhân chủ quan là do bản thân nhận thấy tính hữu ích và thiết thực của môn học cho bản thân và nghề nghiệp chiếm 95,8%; giáo trình và tài liệu tham khảo môn học đa dạng phong phú chiếm 95,2% và đa số sinh viên cho rằng hứng thú với môn học vì nhận thấy môn học ứng dụng cho bản thân và nghề nghiệp sau này (chiếm 86,7%). Bên cạnh đó, việc học trực tuyến thì việc lựa chọn phần mềm giảng dạy là vô cùng quan trọng, 93,3% sinh viên cho rằng phần mềm giảng dạy đơn giản, dễ sử dụng cũng giúp sinh viên có hứng thú học hơn. Một yếu tố không thể thiếu nữa đó là từ phía giảng viên, trên 90% sinh viên cho rằng giảng viên thân thiện, hòa đồng biết phối hợp nhiều phương pháp giảng dạy, thành thạo công nghệ và đánh giá công bằng cũng là một trong những yếu tố giúp tạo hứng thú học tập nhất là với hình thức học tập trực tuyến. Bên cạnh đó cũng có một số yếu tố khách quan làm giảm hứng thú học tập của sinh viên đó là do cơ sở vật chất của bản thân chưa đủ (có 24 sinh viên chiếm 14,6%), bản thân sinh viên chưa thành thạo công nghệ thông tin và phần mềm chiếm 19,4% và tâm lý học trực tuyến chiếm 19,4%.

Bảng 3. Hứng thú của sinh viên khi học trực tiếp môn Lý thuyết xác suất thống kê

Nội dung	Số lượng (N)	Tỷ lệ (%)
Nội dung môn học đa dạng, phong phú.	96	92,3
Sách giáo trình, tài liệu đa dạng	96	92,3
Ứng dụng nhiều cho bản thân và nghề nghiệp.	88	84,5
Giảng viên vui vẻ, thân thiện nhiệt tình	100	96,2
Giảng viên biết kết hợp kết hợp nhiều phương pháp giảng dạy tạo sự chủ động, sáng tạo cho người học.	100	96,2
Giảng viên thành thạo công nghệ khi sử dụng phần mềm dạy học trực tiếp.	96	92,3

Giảng viên đánh giá công bằng.	99	95,2
Được học trực tiếp để giải đáp các thắc mắc bài học.	102	98,1

Số liệu tại bảng 3 cho thấy: qua khảo sát ngẫu nhiên 104 sinh viên tham gia học trực tiếp môn Xác suất thống kê, đa số các em hứng thú học tập với môn Lý thuyết xác suất thống kê: nội dung môn học đa dạng phong phú (chiếm 96%), sách giáo trình và tài liệu đa dạng (chiếm 92,3%); ứng dụng nhiều cho bản thân (chiếm 84,5%), giảng viên vui vẻ, thân thiện, nhiệt tình (chiếm 96,2%), giảng viên biết kết hợp nhiều phương pháp giảng dạy tạo sự chủ động, sáng tạo cho người học (chiếm 96,2%), giảng viên thành thạo công nghệ thông tin và đánh giá công bằng (chiếm 92,3%) và giảng viên đánh giá công bằng (chiếm 95,2%). Chiếm tỷ lệ cao nhất là được học trực tiếp để giải đáp thắc mắc chiếm tỷ lệ cao nhất 98,1%.

4. Bàn luận

Khảo sát trên 269 sinh viên trong đó đa phần là sinh viên nữ (chiếm 90,7%). Về ngành học thì ngành điều dưỡng là chủ yếu (có tới 240 sinh viên và chiếm 89,2%), đây cũng là ngành học mà nhà trường đào tạo nhiều nhất. Về hình thức học có hai hình thức học chính là hình thức học trực tiếp và hình thức học trực tuyến do phù hợp với từng thời điểm của dịch bệnh, 165 sinh viên tham gia học trực tuyến (chiếm 61,3%) và 104 sinh viên tham gia học trực tiếp (chiếm 48,7%) môn Lý thuyết xác suất thống kê tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định. Qua khảo sát trên hai nhóm sinh viên với hai hình thức học khác nhau thấy hứng thú học tập của sinh viên đối với môn Xác suất thống kê nhận thấy dù học trực tuyến hay học trực tiếp vẫn có nguyên nhân hứng thú như nhau. Nguyên nhân chủ quan do bản thân do nội dung môn học đa dạng phong phú, sách giáo trình và tài liệu đa dạng, ứng dụng nhiều cho bản thân và nghề nghiệp: trực tuyến hay trực tiếp đều chiếm tỉ lệ cao như nhau trên 90%. Nguyên nhân đến từ phía giảng viên: giảng viên vui vẻ, thân thiện, nhiệt tình, biết kết hợp nhiều phương pháp giảng dạy, tạo sự chủ động, sáng tạo cho người học, giảng viên đánh giá công bằng chiếm tỷ lệ cao tương đương nhau. Ngoài ra, hứng thú học tập đối với người học trực tuyến và trực tiếp có một số nguyên nhân khác nhau. Đối với sinh viên tham gia học trực tuyến yếu tố phần mềm giảng dạy và đường truyền trong quá trình học tập ảnh hưởng lớn đến hứng thú học tập (chiếm 93,3%), bên cạnh đó cơ sở vật chất phục vụ cho học trực tuyến không đủ làm giảm hứng thú có 14,6% , có 19,4% cá nhân ý kiến không thành thạo công nghệ thông tin và 19,4% do tâm lý khi học trực tuyến ảnh hưởng đến hứng thú học tập của sinh viên. Đối với sinh viên học tập trực tiếp thì có tới 98,1% sinh viên đồng ý hứng thú học tập trực tiếp do gặp trực tiếp để giải đáp thắc mắc.

Như vậy, mỗi giảng viên cần phải tự trang bị đầy đủ kiến thức, kĩ năng và kinh nghiệm để thiết kế bài giảng cho phù hợp với từng đối tượng, từng hình thức học, nhất là đối với hình thức giảng dạy và học tập trực tuyến. Đối với hình thức học tập trực tuyến giảng viên cần thay đổi cách thức truyền đạt, tích cực tương tác, có những bài giảng hay để thu hút người học, giúp người học hứng thú học tập hơn nữa, có như vậy người dạy - người học dễ dàng đạt được mục tiêu mong đợi.

Việc tạo hứng thú học tập cho người học là vô cùng cần thiết, và càng cần thiết hơn nữa khi trong tình hình dịch bệnh phải học bằng hình thức trực tuyến. Trên thực tế, Nhà trường và các thầy cô đã cố gắng đẩy mạnh và cải tiến chất lượng đảm bảo đào tạo trực tuyến giúp cho chất lượng đào tạo ngày càng đi lên.

5. Kết luận

Đa phần đối tượng trong nghiên cứu là nữ giới (chiếm 90,7%), ngành học điều dưỡng chiếm tỷ lệ cao nhất là 89,2%, trong năm 2021-2022 hình thức học trực tuyến (chiếm 61,3%) và hình thức học trực tiếp (chiếm 48,7%).

Nguyên nhân giảm hứng thú của sinh viên khi tham gia trực tuyến có nhiều nguyên nhân, nguyên nhân cá nhân không thành thạo công nghệ thông tin và tâm lý khi tham gia học trực tuyến chiếm tỷ lệ 19,4%, ngoài ra còn nguyên nhân do không đủ cơ sở vật chất (đường truyền, phương tiện. . .) cũng chiếm 14,6%

Đề xuất: Về phía nhà trường cần đầu tư trang thiết bị, cơ sở hạ tầng, thiết bị đường truyền đảm bảo. Tiếp

tục bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ dạy trực tuyến, tập huấn nâng cao sử dụng công nghệ thông tin. Xây dựng đội ngũ hỗ trợ kỹ thuật giúp giảng viên, sinh viên giải quyết những vướng mắc kỹ thuật. Thực hiện kiểm tra, giám sát hoạt động dạy trực tuyến, phát hiện sự cố can thiệp kịp thời. Về phía giảng viên cần có trách nhiệm thông báo, giới thiệu hình thức học, nêu mục tiêu bào học đầy đủ và hướng dẫn sinh viên có kế hoạch học tập. Chuẩn bị bài giảng rõ ràng, sinh động và thay đổi hình thức đánh giá cho phù hợp đồng thời cần nhiệt tình, trách nhiệm giúp đỡ sinh viên hoàn thành tốt việc học tập của mình. Về phía sinh viên cần chủ động, tích cực xem trước nội dung môn học. Phản hồi những khó khăn vướng mắc trong quá trình học tập, tuân thủ các yêu cầu của giảng viên về bài tập, thảo luận nhóm. Bên cạnh đó cần sắp xếp thời gian một cách hợp lý, rèn luyện tư duy phản biện và các ý thức tổ chức kỷ luật như khi tham gia học trực tiếp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hoàng Trọng, Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008). Phân tích dữ liệu dữ liệu nghiên cứu với SPSS. Nxb Hồng Đức, Hà Nội.
- [2] Lưu Chí Danh, Nguyễn Thị Như Huyền, Đỗ Nguyễn Như Quỳnh, Võ Thị Mỹ Diệu (2021). Các nhân tố ảnh hưởng đến sự hứng thú trong học tập của sinh viên. Tạp chí Công Thương, số 19.
- [3] Nguyễn Hoài Nam, Cao Thị Quyên (2014). Nâng cao hứng thú học tập cho sinh viên trường cao đẳng nghề. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 59, (8), 142-150.
- [4] Phạm Ngọc Thủy (2008). Những biện pháp gây hứng thú trong dạy học hóa học ở trường phổ thông. Luận văn thạc sĩ Giáo dục học, Trường Đại học sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
- [5] Nguyễn Tấn Đại (2021). Dạy học trực tuyến: Một số nguyên tắc và phương pháp kiểm tra đánh giá. Hội thảo "Phương pháp giảng dạy trực tuyến hiệu quả", Đại học Quốc gia TP. HCM, Oct 2020, TP. HCM, Vietnam. hal-03123377.

ABSTRACT

Impact of online learning on interest to studying probability statistics at Nam Dinh University of Nursing

Subjects and methods: Student's Nam Dinh university of nursing, Formal university student courses 15 and 16, Students studying Statistical Probability Theory in 2 academic years 2020-2021 and 2021-2022. Results: Most online students are interested in Statistical Probability Theory, however, 14.6% of students are not interested due to insufficient facilities, 19.4% due to psychological reasons. and due to lack of proficiency in information technology. Conclusion: Most students agree that online learning is necessary during the epidemic situation and over 90% of students are interested in Statistical Probability Theory with different reasons.

Keywords: *Statistical Probability Theory, learning interest*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC THEO HÌNH THỨC BLENDED LEARNING TRONG DẠY HỌC ĐẠI HỌC

Đậu Thị Hồng Thắm¹

Tóm tắt. Cùng với sự phát triển của công nghệ thông tin và việc ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục, hình thức dạy học Blended learning ra đời và dần trở nên phổ biến trong giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng. Xu hướng này đặt ra đòi hỏi phải quản lý hoạt động dạy học theo hình thức Blended learning. Bài viết chỉ ra sự phù hợp của hình thức dạy học Blended learning với dạy học Đại học, từ đó tác giả xác định các nội dung quản lý hoạt động dạy học theo Blended learning nhằm định hướng cho công tác quản lý hoạt động dạy học theo hình thức Blended learning ở trường Đại học.

Từ khóa: *Hoạt động dạy học; hình thức Blended learning, quản lý hoạt động dạy học; dạy học đại học.*

1. Đặt vấn đề

Blended learning (viết tắt B-learning) là hình thức triển khai hoạt động dạy học bằng cách kết hợp giữa dạy học trực tuyến và dạy học trực tiếp (lớp học truyền thống). Với hình thức này hoạt động dạy và học diễn ra ở 3 không gian khác nhau là ở lớp trực tiếp, ở nhà và ở lớp học trực tuyến. Blended learning cho phép sinh viên chủ động thiết kế lộ trình học tập của riêng mình, tự điều chỉnh tốc độ học tập theo khả năng của bản thân, sử dụng phương pháp học tập phù hợp, thường xuyên nhận được đánh giá phản hồi kịp thời về những hoạt động học tập mà họ thực hiện. Hình thức dạy học Blended learning cho ta một sự kết hợp mạnh mẽ giữa yếu tố truyền thống và công nghệ, có thể đáp ứng một phần yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học, góp phần nâng cao hiệu quả giáo dục, đào tạo. Bài viết chỉ ra sự phù hợp của hình thức dạy học Blended learning với dạy học Đại học, từ đó tác giả xác định các nội dung quản lý hoạt động dạy học theo Blended learning nhằm định hướng cho công tác quản lý hoạt động dạy học theo hình thức Blended learning ở trường Đại học.

2. Một số khái niệm liên quan

2.1. Khái niệm quản lý

Quản lý là một khái niệm xuất hiện từ lâu đời với nhiều quan niệm

Tác giả Harold Kontz [5] cho rằng “Quản lý là một hoạt động thiết yếu, nó đảm bảo phối hợp những nỗ lực cá nhân nhằm đạt được các mục đích của nhóm về thời gian, tiền bạc và sự bất mãn cá nhân ít nhất”.

Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Thị Mỹ Lộc đưa ra quan niệm: “Quản lý là sự tác động có chủ đích của chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý nhằm đạt được mục tiêu của tổ chức” [2].

Như vậy, có thể hiểu: Quản lý là sự tác động có tính hướng đích của chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý giúp tổ chức vận hành hiệu quả và đạt được mục tiêu đã đề ra.

Ngày nhận bài: 10/09/2022. Ngày nhận đăng: 15/10/2022.

¹Học viện Quản lý giáo dục
e-mail: dauthamvt@gmail.com

2.2. Khái niệm hoạt động dạy học

Nếu tiếp cận theo góc độ của giáo dục học: “Hoạt động dạy học là hoạt động đặc trưng cho bất cứ các loại hình nhà trường và xét theo quan điểm tổng thể, dạy học chính là con đường giáo dục tiêu biểu nhất... với nội dung và tính chất của nó, dạy học luôn được xem là con đường hợp lý, thuận lợi nhất, giúp cho HS với tư cách là chủ thể nhận thức có thể lĩnh hội được một hệ thống tri thức và kỹ năng hành động, chuyển thành phẩm chất, năng lực, trí tuệ của bản thân” [6].

Theo cách tiếp cận hệ thống thì hoạt động dạy học là một hệ thống tương tác chặt chẽ với nhau giữa các thành tố cơ bản bên trong hệ thống (Mục tiêu dạy học, nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức, thầy, trò) và tương tác chặt chẽ với môi trường bên ngoài hệ thống.

Về bản chất thì hoạt động dạy học thể hiện tính thống nhất của hoạt động dạy và hoạt động học.

Tóm lại, hoạt động dạy học là một quá trình thống nhất, chặt chẽ, trong đó dưới sự tổ chức, điều khiển, hướng dẫn của giảng viên, sinh viên tích cực, tự giác, chủ động chiếm lĩnh tri thức nhằm đạt mục tiêu dạy học.

2.3. Khái niệm quản lý hoạt động dạy học

Quản lý hoạt động dạy học là hệ thống các tác động có tính hướng đích của chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý giúp quá trình dạy học diễn ra hiệu quả và đạt được mục tiêu dạy học đã đề ra.

2.4. Khái niệm Blended learning

B-learning là một khái niệm khá mới mẻ ở cả Việt Nam và thế giới.

Về mặt ngữ nghĩa, “Blended” mang nghĩa là kết hợp, là sự kết hợp hai hay nhiều yếu tố với nhau. Trong giáo dục, “Blended learning” được hiểu là “cách thức học tập một chủ đề có kết hợp giữa việc được dạy trên lớp và sử dụng các phương tiện công nghệ khác, bao gồm học tập qua Internet” [4]

Theo Bonk và Graham (2006), B-learning là: Kết hợp các phương thức giảng dạy (hoặc cung cấp các phương tiện truyền thông); Kết hợp các phương pháp giảng dạy; Kết hợp học tập trực tuyến và dạy học truyền thống [1].

Tác giả Nguyễn Văn Hiến và cộng sự đã tiếp cận quan điểm Blended learning là một hình thức dạy học trong đó giáo viên tổ chức linh hoạt các hoạt động học tập tại lớp và qua mạng Internet [7]

Trong bài viết này, tác giả cho rằng B-learning là một hình thức dạy học kết hợp các hoạt động dạy học truyền thống, gặp mặt giữa thầy và trò (face to face) với các hoạt động dạy học trực tuyến thông qua mạng internet.

3. Dạy học theo hình thức Blended learning phù hợp với dạy học Đại học ở Việt Nam

Dạy học theo hình thức Blended learning là hình thức dạy học, trong đó giáo viên phải luôn đảm bảo sự kết hợp giữa dạy học truyền thống (mặt giáp mặt- F2F) và dạy học trực tuyến (qua mạng internet- OL). Muốn đảm bảo sự kết hợp này đòi hỏi giáo viên phải thiết kế lại cấu trúc bài học cũng như cách tổ chức dạy học theo nguyên tắc tích hợp chặt chẽ giữa F2F và OL, thiết kế lại nội dung, phương pháp, tổ chức... của khóa học đảm bảo sự tối ưu sự tham gia của sinh viên và cấu trúc lại, thay thế cách tương tác/giao tiếp truyền thống [3].

Việc kết hợp hình thức dạy học truyền thống (F2F) và hình thức dạy học trực tuyến (OL) cần được thực hiện linh hoạt nhưng chặt chẽ và hệ thống, khoa học nhằm phát huy được những ưu thế của từng hình thức dạy học và giảm bớt nhược điểm của chúng. Cụ thể như F2F có thể mạnh cho việc giao tiếp, tương tác trực tiếp giữa giáo viên với sinh viên, sinh viên với sinh viên, từ đó giáo viên thực hiện các hoạt động dạy học (giải thích, làm mẫu...) một cách hiệu quả. Trong khi đó, hình thức OL lại rất thuận lợi cho việc tạo ra không gian, thời gian linh hoạt chủ động cho sinh viên, rèn luyện, phát huy khả năng tự học, tự giác, tích cực, chủ động thực hiện các nhiệm vụ học tập ở sinh viên; tiết kiệm không gian lớp học (do tổ chức được

những lớp học quy mô lớn) và các chi phí liên quan... Đặc điểm này của hình thức dạy học kết hợp rất phù hợp với dạy học đại học vì đối tượng người học của dạy học Đại học là những người đã có sự trưởng thành và kinh nghiệm trong hoạt động học tập, có khả năng tự học, tự ý thức về vai trò, ý nghĩa của hoạt động học tập đối với cuộc đời và sự nghiệp của mình nên sẽ tích cực, chủ động thực hiện các nhiệm vụ học tập được giao.

Mặt khác, với sự linh hoạt không gian và thời gian của hình thức dạy học Blended learning giúp thầy và trò không bị gò bó như hình thức dạy học truyền thống, tạo cơ hội cho sinh viên được chủ động thiết kế lộ trình và thời gian học phù hợp với năng lực và điều kiện của bản thân. Đặc điểm này phù hợp với dạy học Đại học, đặc biệt trong bối cảnh đào tạo Đại học thực hiện theo quy chế tín chỉ- đặt sinh viên ở vị trí trung tâm, tôn trọng quyền chủ động, lựa chọn, thiết lập lộ trình học tập của sinh viên. Blended learning cho phép sinh viên có thể truy cập lớp học trực tuyến từ bất kỳ đâu, bất kỳ thời gian nào là một thuận lợi cho sinh viên đại học có thể cùng lúc tham gia nhiều chương trình học tập khác nhau, hoặc vừa học vừa làm thêm, giảm bớt chi phí học tập, từ đó tăng cơ hội học tập nghề nghiệp của sinh viên.

Blended learning tạo ra một môi trường dạy học kỹ thuật số và tối ưu hóa sử dụng các phương tiện dạy học. Nó không sử dụng máy tính và bài giảng điện tử đơn thuần mà còn tận dụng những công cụ dạy học hiện đại như website, video, các ứng dụng dạy học online... Đặc điểm này đặt ra yêu cầu giáo viên và sinh viên phải có các phương tiện, thiết bị thông minh (máy tính, laptop, điện thoại... kết nối mạng internet), có những hiểu biết và kỹ năng công nghệ nhất định. Trong khi đó, giáo viên và sinh viên Đại học ngày nay đều có những phương tiện, thiết bị thông minh đảm bảo phục vụ tốt cho dạy học Blended learning. Họ cũng là những người có hiểu biết và kỹ năng sử dụng mạng internet, các ứng dụng dạy học hiện đại, đặc biệt sinh viên Đại học ngày nay được tiếp xúc sớm với công nghệ nên việc tiếp cận và sử dụng các ứng dụng công nghệ trong dạy học rất dễ dàng và hiệu quả. Mặt khác, các trường đại học thường tọa lạc ở khu vực đô thị, nơi có cơ sở hạ tầng rất phát triển, tạo thuận lợi cho việc dạy và học dựa trên công nghệ như hình thức dạy học Blended learning.

Từ những phân tích ở trên có thể khẳng định hình thức dạy học Blended learning với những ưu thế của nó rất phù hợp với dạy học Đại học. Nếu các nhà giáo dục biết thiết kế và tổ chức dạy học theo Blended learning một cách phù hợp, khoa học chắc chắn sẽ nâng cao chất lượng dạy học Đại học lên một tầng cao mới.

4. Quản lý hoạt động dạy học theo hình thức B-learning trong dạy học Đại học

Quản lý hoạt động dạy học luôn là công tác quản lý trung tâm của một trường Đại học vì hoạt động dạy học là hoạt động cơ bản, cốt lõi của trường Đại học.

Mục tiêu của công tác quản lý hoạt động dạy học theo hình thức Blended learning trong dạy học Đại học là đảm bảo thực hiện đầy đủ mục tiêu, kế hoạch đào tạo, nội dung chương trình đào tạo theo đúng tiến độ nhằm đảm bảo hiệu quả hoạt động dạy học nói riêng và hoạt động đào tạo nói chung.

Nội dung quản lý hoạt động dạy học theo hình thức Blended learning trong dạy học Đại học gồm:

4.1. Quản lý mục tiêu dạy học theo hình thức Blended learning trong dạy học đại học

Khi thực hiện dạy học theo hình thức Blended learning thì ngoài mục tiêu của học phần, mục tiêu của từng bài học đã được quy định trong đề cương chi tiết còn có các mục tiêu về mặt kỹ năng được hình thành và phát triển qua hình thức dạy học Blended learning. Chính vì vậy, cán bộ quản lý cần yêu cầu giáo viên lập kế hoạch giảng dạy trong đó nêu rõ hệ thống mục tiêu bài học giúp nhà quản lý dễ theo dõi và kiểm tra quá trình thực hiện mục tiêu dạy học.

4.2. Quản lý hoạt động dạy của giáo viên theo hình thức Blended learning trong dạy học đại học

4.2.1. Quản lý xây dựng kế hoạch và thiết kế bài học theo hình thức Blended learning trong dạy học đại học

Quản lý xây dựng kế hoạch và thiết kế bài học theo tiếp cận Blended learning, nhà quản lý cần chỉ đạo giáo viên thực hiện các công việc:

- Kế hoạch dạy học của giáo viên phải phân tích được điều kiện của trường học, ngành học, lớp học, giảng viên, sinh viên, đặc thù môn học. . . nhằm xem xét tính phù hợp khi sử dụng hình thức dạy học Blended learning trong giảng dạy môn học. Từ đó xây dựng lộ trình, biện pháp. . . dạy học theo Blended learning.

- Thiết kế mục tiêu bài học: giáo viên cần chỉ cho sinh viên thấy mình phải hiểu rõ, nắm vững những gì, phải làm được gì sau khi học

- Xác định nội dung cho việc học trực tuyến và học trực tiếp: ở bước này nhà quản lý cần hướng dẫn giáo viên xác định nội dung dạy học trực tuyến và dạy học trực tiếp một cách cụ thể dựa trên mục tiêu, đặc điểm nội dung bài học, đặc điểm của đối tượng học cũng như các điều kiện khác. Đặc biệt, giáo viên cần xác định phương pháp dạy học cụ thể cho từng nội dung

- Thiết kế công cụ và tài liệu học tập: Các công cụ có thể là trang Web, các ứng dụng mạng internet, . . . ; tài liệu học tập có thể thiết kế ở nhiều dạng như các file tài liệu dạng word, video (tự thiết kế hoặc kế thừa của người khác. . .),. . . Việc thiết kế công cụ và tài liệu học tập cần phù hợp với từng nội dung, hình thức học tập và đối tượng cũng như điều kiện dạy – học. . . nhằm thực hiện tốt nhất mục tiêu bài học đã đề ra.

- Thiết kế các hoạt động dạy học: Tùy thuộc vào mục tiêu của chuẩn kiến thức, kỹ năng và loại nội dung của môn học mà giáo viên lựa chọn hình thức dạy học B-learning với tỷ lệ trực tiếp - trực tuyến khác nhau trong tiến trình dạy học

- Thiết kế các công cụ đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

Nhằm đảm bảo cho hoạt động xây dựng kế hoạch dạy học và thiết kế bài học được triển khai đúng, khoa học và đồng nhất ở mọi giảng viên, bộ môn, Khoa chuyên môn, nhà quản lý cần thực hiện cần:

- Xây dựng hệ thống văn bản quy định, hướng dẫn xây dựng kế hoạch dạy học, thiết kế bài học Khoa, bộ môn và giảng viên; ; quy định tiêu chuẩn cụ thể cho hệ thống học liệu dạy học. . .

- Khoa, bộ môn tổ chức xây dựng kế hoạch dạy học, thiết kế bài học theo Blended learning theo văn bản hướng dẫn.

- Tổ chức đánh giá, xét duyệt kế hoạch dạy học, thiết kế bài học theo Blended learning.

4.2.2. Quản lý thực hiện kế hoạch dạy học theo hình thức Blended learning trong dạy học đại học

Quản lý việc thực hiện kế hoạch dạy học theo hình thức Blended learning, nhà quản lý cần quản lý nề nếp dạy học, quản lý việc thực hiện mục tiêu, nội dung chương trình dạy học, quản lý hoạt động dạy học của giảng viên, quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá thường xuyên, đánh giá định kỳ kết quả học tập trực tuyến của sinh viên ở trường đại học. . . nhằm đảm bảo việc thực hiện kế hoạch dạy học diễn ra hiệu quả, chất lượng. Muốn vậy, nhà quản lý cần:

- Nắm vững mục tiêu, nội dung chương trình của từng môn học, từng ngành học theo đề cương chi tiết và chương trình đào tạo đã ban hành;

- Xây dựng quy định dạy học Blended learning (về nội dung dạy học, phương pháp dạy học, cách thức và thời hạn gửi học liệu cho sinh viên, thời gian dạy học, cách thức tương tác giữa giáo viên và sinh viên, quy định về kiểm tra – đánh giá kết quả học tập của sinh viên. . .) và phổ biến quy định này đến toàn bộ giảng viên, CBQL và sinh viên để cùng thực hiện và giám sát thực hiện;

- Tạo môi trường và điều kiện thuận lợi để đội ngũ giáo viên triển khai dạy học theo Blended learning hiệu quả (đảm bảo cơ sở hạ tầng công nghệ, xây dựng cơ chế vận hành hệ thống dạy học trực tuyến khoa học. . .). Trong đó, quan trọng nhất là tạo động lực và khích lệ tinh thần lao động, sáng tạo của đội ngũ giảng

viên, quan tâm và giải quyết những khó khăn, vướng mắc họ gặp phải một cách kịp thời;

- Phân quyền đăng nhập vào lớp học trực tuyến cho một số CBQL ở các phòng ban chức năng để thuận lợi cho việc kiểm tra, giám sát quá trình dạy học trực tuyến;

- Thiết kế phần mềm dạy có chức năng “lưu vết” để CBQL có thể nắm được diễn biến buổi học trực tuyến khi cần thiết;

- Thường xuyên hoặc định kỳ khảo sát ý kiến đánh giá của sinh viên về hoạt động dạy học theo hình thức Blended learning giúp nhà quản lý nắm được tình hình thực hiện dạy học, qua đó có những điều chỉnh nếu cần.

- Định kỳ tổ chức đánh giá kết quả hoạt động dạy học theo Blended learning ở trường đại học.

4.3. Quản lý hoạt động học của sinh viên theo hình thức Blended learning trong dạy học đại học

Quản lý hoạt động học của sinh viên, nhà quản lý cần quản lý về mục tiêu, nhiệm vụ học tập, nội dung, phương pháp học tập, hình thức tổ chức học tập, thời gian học tập và kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Nhìn chung yêu cầu nội dung này trong dạy học theo Blended learning có khác biệt so với hình thức dạy học truyền thống do hình thức Blended learning có sự kết hợp giữa dạy học truyền thống và dạy học trực tuyến. Chẳng hạn, nhiệm vụ học tập của sinh viên sẽ nhiều hơn với nhiều hình thức thực hiện khác nhau trong đó yêu cầu sinh viên phải có kỹ năng CNTT (các dự án quay video, làm bài tập trên các ứng dụng online. . .); Hoạt động học tập của sinh viên không chỉ diễn ra trên lớp trực tiếp và ở nhà mà sinh viên còn học tập và tương tác trong lớp học ảo. . .

Để đảm bảo hiệu quả của hoạt động học theo Blended learning, nhà quản lý cần:

- Nâng cao nhận thức của sinh viên về hình thức dạy học Blended learning;

- Xây dựng các quy định cụ thể về hoạt động học của sinh viên theo Blended learning và phổ biến thời toàn thể giáo viên và sinh viên;

- Hướng dẫn sinh viên phương pháp học tập theo Blended learning, đặc biệt là phương pháp học tập trong các lớp học trực tuyến; Bồi dưỡng, phát triển kỹ năng CNTT cho sinh viên thông qua các bản tài liệu hướng dẫn hoặc qua tích hợp bài tập của giảng viên;

- Xây dựng, phát triển môi trường học tập thuận lợi cho sinh viên: đầu tư xây dựng hệ thống hạ tầng công nghệ hiện đại, đáp ứng nhu cầu của người sử dụng; chỉ đạo thiết kế, tổ chức các lớp học Blended learning có tỷ lệ F2F và OL hợp lý, dễ tiếp cận, thân thiện; Xây dựng kênh trao đổi thông tin giữa giảng viên-sinh viên-sinh viên-Nhà quản lý; Xây dựng chính sách học bổng khuyến khích sinh viên học tập hiệu quả. . .

4.4. Quản lý các điều kiện đảm bảo cho hoạt động dạy học theo hình thức Blended learning được diễn ra thuận lợi, hiệu quả

Quản lý các điều kiện đảm bảo cho hoạt động dạy học theo hình thức Blended learning là quản lý tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học theo Blended learning cho giảng viên; Đảm bảo hạ tầng CNTT, đảm bảo hệ thống học liệu đạt chuẩn; đảm bảo sự phối hợp giữa các đơn vị chức năng trong quản lý; . . .

Để đội ngũ giáo viên có năng lực dạy học theo Blended learning, nhà quản lý cần xây dựng chuẩn năng lực, kỹ năng dạy học theo Blended learning; Rà soát, đánh giá chất lượng đội ngũ nhà trường đang có, từ đó có kết hoạch bồi dưỡng nâng cao năng lực cho giảng viên; Định kỳ đánh giá chất lượng đội ngũ giáo viên so với yêu cầu dạy học theo Blended learning.

Dạy học theo Blended learning cần có sự hỗ trợ của công nghệ vì vậy việc đảm bảo hạ tầng công nghệ phục vụ dạy học Blended learning là rất quan trọng, bao gồm đảm bảo mạng internet, tốc độ, đường truyền, băng thông và hệ thống các phần mềm đáp ứng khả năng truy cập, lưu trữ các nguồn tài nguyên học tập, các dữ liệu phục vụ giảng dạy và học tập. Để thực hiện yêu cầu trên nhà trường đại học cần quản lý việc sử dụng có hiệu quả hạ tầng CNTT bằng việc: Xây dựng và thường xuyên bảo trì hệ thống mạng internet trong toàn trường; Bảo trì, bảo quản hệ thống các thiết bị phần cứng, phần mềm để việc sử dụng ổn định, an toàn,

hiệu quả; Xây dựng và phát triển đội ngũ cán bộ quản trị chuyên nghiệp; Định kỳ đánh giá việc khai thác, sử dụng hệ thống hạ tầng CNTT

Đối với việc phối hợp giữa các đơn vị, nhà trường cần ban hành quy định về dạy học theo Blended learning, trong đó quy định rõ vai trò, trách nhiệm, quyền hạn của từng đơn vị chức năng và cơ chế phối hợp giữa các đơn vị chức năng; Thường xuyên lắng nghe phản hồi của sinh viên, giảng viên, CBQL để đánh giá sự phối hợp này. . .

5. Kết luận

Cùng với sự phát triển mạnh mẽ của xu hướng ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học, hình thức dạy học Blended learning đã và đang dần trở nên phổ biến trong giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng nhờ những ưu thế vượt trội của nó so với hình thức dạy học truyền thống và hình thức dạy học trực tuyến. Sự kết hợp F2F và OL một cách khoa học, hợp lý, phù hợp với mục tiêu, nội dung và điều kiện dạy học của từng học phần, từng ngành, từng trường đại học sẽ giúp nâng cao chất lượng dạy học. Từ đó, lãnh đạo các trường đại học phải coi trọng và tổ chức tốt công tác quản lý hoạt động dạy học theo hình thức Blended learning nhằm đảm bảo và nâng cao chất lượng dạy học, đáp ứng chuẩn đầu ra của chương trình dạy học trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2005). The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing
- [2] Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Thị Mi Lộc (2012), Đại cương khoa học quản lý, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [3] Vũ Thái Giang, Nguyễn Hoài Nam (2019). Dạy học kết hợp – một hình thức phù hợp với dạy học đại học ở Việt Nam thời đại kỹ nguyên số, HNUE journal of science, Educational Sciences, 2019, Volume 64, Issue1, pp.165-177)
- [4] Hornby, A. S. (2010). Oxford Advanced learner's dictionary. London: Oxford university press
- [5] Harold Koontz (1987). Những vấn đề cốt yếu của quản lý. Nxb Khoa học - Xã hội Hà Nội
- [6] Đặng Vũ Hoạt, (2004). Lý luận dạy học đại học. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [7] Nguyễn Văn Hiến, Đặng Ánh Hồng và Nguyễn Tuấn Kiệt (2020). Hình thức dạy học kết hợp (Blended learning) trong đào tạo Đại học, Tạp chí Khoa học quản lý giáo dục, số 04(28).

ABSTRACT

Management of teaching activities in the form of Blended learning at universities

Along with the development of information technology and the application of information technology in education, the form of teaching combined with learning was born and gradually became popular general education in general and higher education. This trend poses a requirement to manage teaching activities in the form of Blended learning. The article shows the suitability of the Blended learning teaching form with university teaching, from which the author determines the content of teaching management according to Blended learning to guide the management of teaching activities in the form of Blended learning at the University.

Keywords: *Teaching activities; the form of Blended learning, managing teaching activities; university teaching.*

THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC VẬN ĐỘNG CHO TRẺ MẪU GIÁO Ở TRƯỜNG MẦM NON THỦY ĐƯỜNG, HUYỆN THỦY NGUYÊN, THÀNH PHỐ HẢI PHÒNG

Trần An Chung ¹

Tóm tắt. Các lĩnh vực phối kết hợp phát triển toàn diện nhân cách trẻ gồm: phát triển nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm-kỹ năng xã hội, thẩm mỹ và trong đó không thể thiếu lĩnh vực phát triển thể chất. Trong 5 lĩnh vực phát triển cho trẻ mầm non thì lĩnh vực giáo dục thể chất luôn được đặt ở vị trí đầu tiên mà trong đó giáo dục vận động là 1 nội dung là cốt yếu và vô cùng quan trọng. Để triển khai có hiệu quả hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo theo hướng phát triển toàn diện ở trường mầm non Thủy Đường, huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải phòng cần chuẩn bị các điều kiện về chương trình giáo dục, đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất, thiết bị dạy học đảm bảo chất lượng. Đội ngũ giáo viên phải thực hiện mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức giáo dục vận động, kiểm tra đánh giá kết quả học tập của trẻ; giáo viên cần tăng cường phối kết hợp với cha mẹ trẻ để giáo dục vận động cho trẻ một cách phù hợp góp phần phát triển năng lực toàn diện cho trẻ trong độ tuổi mẫu giáo.

Từ khóa: *Hoạt động giáo dục, Giáo dục vận động, Giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo.*

1. Đặt vấn đề

Trí lực và thể lực của cơ thể trẻ là một khối thống nhất đều do hệ thống thần kinh trung ương điều khiển, một cơ thể khỏe mạnh là tiền đề vật chất giúp trẻ phát triển trí tuệ của mình được tốt hơn và ngược lại. Cùng với việc vui chơi nghỉ ngơi tích cực, hợp lý kết hợp với vận động thể lực khoa học cơ thể trẻ sẽ có được sức khỏe để phát triển những năng lực thể chất và tinh thần, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục, giúp trẻ có thể lực tốt cân đối và trở thành con người có ích cho xã hội. Giáo dục vận động có vai trò rất quan trọng với sự phát triển của trẻ. Khi sử dụng các bài tập có hệ thống kết hợp biện pháp hợp lý như sử dụng các yếu tố thiên nhiên: tắm nắng, dạo chơi nơi không khí thoáng mát... sẽ có lợi cho sức khỏe của trẻ đặc biệt trong giai đoạn dịch bệnh Covid19, đậu mùa khỉ... như hiện nay. Bên cạnh đó, giáo dục vận động còn giúp củng cố cơ quan vận động, hình thành tư thế thân người đúng/hợp lý cho trẻ: phát triển cơ xương, khớp, dây chằng tạo khả năng phát triển đúng tỷ lệ giữa các bộ phận, giúp trẻ có một cơ thể khỏe mạnh góp phần phát triển trí óc của mình, ngoài ra vận động một cách khoa học sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho sự hoạt động của hệ thần kinh giúp cho các quá trình tâm lý như: cảm giác, tri giác, trí nhớ, tư duy phát triển tốt.

2. Khái quát về giáo dục mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải phòng

Năm học 2021-2022 huyện Thủy Nguyên hiện có 44 trường Mầm non (37 trường công lập, 07 trường tư thục) và 20 lớp tư thục độc lập được cấp phép. Với tổng số 685 nhóm lớp bao gồm: 160 nhóm trẻ, 525 lớp mẫu giáo (trong đó có 169 lớp mẫu giáo 5 tuổi). Tổng số trẻ đã huy động được 19.554 cháu ra lớp, trong đó: Nhà trẻ: 3.699/11.085 cháu đạt tỷ lệ 33.4%, Mẫu giáo: 16.653/17.379 cháu đạt tỷ lệ 96%; Số trẻ 5 tuổi ra lớp là 5576/5445 cháu đạt 102% (trong đó có 131 cháu ở tỉnh, huyện khác đến học). Toàn huyện có 685

Ngày nhận bài: 15/08/2022. Ngày nhận đăng: 22/10/2022.

¹Học viên Học viện quản lý giáo dục

e-mail: tac8276@gmail.com

phòng học, tăng 53 phòng so với năm học trước (2020-2021) do một số trường có kế hoạch xây mới để thay thế phòng học xuống cấp nặng đã dừng hoạt động. Toàn huyện có 31 trường mầm non đạt chuẩn Quốc gia đạt tỷ lệ 70.5% , trong đó có 25 trường mức độ 1, 06 trường mức độ 2.

100% các trường trong huyện Thủy Nguyên, thực hiện có hiệu quả việc khai thác, bảo quản và sử dụng hiệu quả cơ sở vật chất, thiết bị, đồ dùng, đồ chơi đã được trang bị trong các cơ sở giáo dục mầm non. Bổ sung các tài liệu, học liệu, thiết bị chăm sóc giáo dục trẻ; đồ chơi phục vụ xây dựng môi trường giáo dục và tổ chức hoạt động giáo dục theo quan điểm giáo dục lấy trẻ làm trung tâm. Quan tâm đầu tư thiết bị công nghệ thông tin, kết nối Internet, các phần mềm hỗ trợ công tác quản lý và tổ chức hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ. Các cơ sở giáo dục mầm non thực hiện những biện pháp đảm bảo an toàn tuyệt đối cho trẻ và đã hoàn thành tập huấn Chương trình giáo dục mầm non sau sửa đổi bổ sung theo Thông tư 51/2020/TT-BGDĐT-GDMN ngày 31/12/2020.

3. Thực trạng hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non Thủy Đường, huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng

Trường MN Thủy Đường với các phòng chức năng và phòng học đủ tiêu chuẩn đáp ứng yêu cầu nuôi dưỡng, chăm sóc giáo dục trẻ của địa phương. Chất lượng giáo dục của nhà trường từng bước nâng cao, tiếp tục khẳng định được uy tín so với các trường MN trong cụm và huyện. Năm học 2021-2022 nhà trường có tổng số lớp: 20 lớp; Trong đó: Nhà trẻ 03 lớp, mẫu giáo 17 lớp. Nhà trẻ: 94 cháu/462 đạt 20,3% (vượt chỉ tiêu huyện giao 4 cháu). Mẫu giáo: 636 cháu /697 đạt 91,2% (vượt chỉ tiêu huyện giao 35 cháu). Tỷ lệ trẻ 5 tuổi ra lớp đạt 100%. Ngoài ra nhà trường cũng chú ý tăng cường bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ giáo viên qua các hoạt động như: thi giáo viên giỏi cấp trường, cấp huyện, cấp thành phố, sinh hoạt chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học, dự giờ thăm lớp... Trên cơ sở nghiên cứu, tìm hiểu thực trạng đánh giá toàn diện hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non Thủy Đường, huyện Thủy Nguyên, Thành phố Hải Phòng tác giả đã tiến hành xin ý kiến bằng phiếu khảo sát với 40 giáo viên, 3 cán bộ quản lý thu được kết quả như sau:

Bảng 1. Thực trạng thực hiện mục tiêu, chương trình giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non Thủy Đường

Mục tiêu	Mức độ thực hiện										\bar{X}	Thứ bậc
	1		2		3		4		5			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Giúp trẻ hình thành thói quen vận động	0	0	0	0	1	3	20	46	22	51	4,48	2
Bảo vệ và tăng cường sức khỏe cho trẻ	0	0	0	0	6	15	13	30	24	55	4,4	3
Góp phần phát triển cơ thể trẻ cân đối, hài hòa	0	0	0	0	9	22	17	40	16	38	4,16	8
Giúp trẻ thực hiện tốt các vận động cơ bản một cách vững vàng đúng tư thế	0	0	0	0	3	8	21	49	18	43	4,35	4
Phát triển các tố chất (nhanh mạnh, khéo, bền)	0	0	0	0	3	6	16	38	24	56	4,5	1
Phát triển khả năng định hướng trong không gian	0	0	0	0	5	12	22	52	15	36	4,24	6
Có kĩ năng trong một số hoạt động cần sự khéo léo của đôi tay	0	0	0	0	10	23	13	30	20	47	4,24	6
Góp phần hoàn thiện nhân cách trẻ (hành vi, tính cách của trẻ)	0	0	0	0	5	12	22	50	16	38	4,26	5
Giúp trẻ mở rộng và khắc sâu thêm những biểu tượng về thế giới xung quanh	0	0	0	0	11	26	15	34	17	40	4,14	9

Từ kết quả trên nhận thấy cán bộ quản lý, giáo viên đánh giá thực hiện mục tiêu, chương trình giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo ở trường MN ở khá, tốt có điểm đánh giá TB từ 4,14 đến 4,5. Tiêu chí được đánh giá ưu điểm nhất là “Phát triển các tố chất (nhanh mạnh, khéo, bền)” điểm đánh giá TB là 4,5. Kết quả khảo sát cho thấy, việc thực hiện mục tiêu giáo dục vận động cho trẻ đã bao quát được các mục tiêu và nhiệm vụ của giáo dục mầm non, giáo dục vận động cho trẻ cũng nhằm mục tiêu đem lại cho trẻ một thể lực vững vàng, tố chất để trẻ có cơ thể khỏe mạnh bước vào đời.

Bảng 2. Thực trạng về thực hiện chương trình và nội dung hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non

Nội dung	Mức độ thực hiện			Kết quả thực hiện		
	ĐTB	ĐLC	Mức đánh giá	ĐTB	ĐLC	Mức đánh giá
Động tác phát triển các nhóm cơ và hô hấp,	3,02	1	Thỉnh thoảng	2,97	0,93	Trung bình
Các vận động cơ bản: bò, trườn, đi, chạy, ném, bắt,	2,85	0,88	Thỉnh thoảng	2,87	0,95	Trung bình
Các vận động cử động bàn tay, ngón tay	3,56	1	Thường xuyên	2,9	0,97	Trung bình

Kết quả cho thấy hầu hết các CBQL, giáo viên đều đánh giá mức độ thực hiện mục tiêu thực hiện chương trình và nội dung hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo ít được thực hiện với điểm trung bình chung là 2,85 và 3,56. Trong đó ở mức độ kết quả thực hiện được đánh giá mức độ “trung bình: Trong đó, nội dung “Các vận động cử động bàn tay, ngón tay” được đánh giá ở mức độ cao hơn so với các nội dung khác với điểm trung bình là 3,56 và nội dung được đánh giá ở mức độ thấp nhất đó là “Các vận động cơ bản: lấy, bò, trườn, đi, chạy, ném, bắt” với điểm trung bình là 2,85. Về cơ bản đội ngũ giáo viên và NV đã nắm được nội dung cơ bản và triển khai các hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo tiến hành soạn giảng phù hợp với khung của chương trình và điều kiện thực tế của địa phương, một số giáo viên chủ động linh hoạt sáng tạo trong phương pháp tổ chức hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo hiệu quả.

Bảng 3. Thực trạng thực hiện phương pháp giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non Thủy Đường

Nội dung	Mức độ thực hiện			Kết quả thực hiện		
	ĐTB	ĐLC	Mức đánh giá	ĐTB	ĐLC	Mức đánh giá
Phương pháp sử dụng trực quan của thị giác, xúc giác, thính giác	3,02	1	Thỉnh thoảng	2,97	0,93	Trung bình
Phương pháp mô phỏng bài tập vận động	2,85	0,88	Thỉnh thoảng	2,87	0,95	Trung bình
Phương pháp sử dụng tài liệu trực quan	3,13	1	Thỉnh thoảng	2,9	0,97	Trung bình
Phương pháp sử dụng gọi tên bài tập vận động	3,89	0,97	Thường xuyên	3,55	0,97	Khá
Phương pháp miêu tả bài tập vận động	2,89	0,91	Thỉnh thoảng	3,02	0,98	Trung bình
Phương pháp giải thích	3,1	0,95	Thỉnh thoảng	2,99	0,92	Trung bình
Phương pháp đàm thoại	2,97	0,96	Thỉnh thoảng	2,92	0,93	Trung bình
Phương pháp chỉ dẫn	3,15	1,02	Thỉnh thoảng	3,1	0,99	Trung bình
Phương pháp kể chuyện	3,25	1,05	Thỉnh thoảng	3,08	1,05	Trung bình
Phương pháp luyện tập	2,85	0,9	Thỉnh thoảng	2,87	0,95	Trung bình
Phương pháp trò chơi	3,83	0,96	Thường xuyên	3,04	1,17	Trung bình
Phương pháp thi đua	2,64	0,98	Thường xuyên	2,59	1,14	Khá
Phương pháp sửa chữa động tác sai	3,08	1,06	Thỉnh thoảng	3,08	0,95	Trung bình

Kết quả khảo sát bảng trên cho thấy: phương pháp tổ chức hoạt động giáo dục vận động cho trẻ trong Nhà trường MN ở mức độ thực hiện đạt điểm đánh giá TB từ 2,64 đến 3,89 (mức độ thỉnh thoảng đến thường xuyên), ở kết quả thực hiện có ĐTB từ 2,59 đến 3,55 thực hiện ở mức độ trung bình hoặc khá cụ thể từng mức độ được đánh giá như sau: “Phương pháp sử dụng gọi tên bài tập vận động” có =3,89 (mức độ thực hiện thường xuyên), =3,55 (kết quả thực hiện khá). “Phương pháp trò chơi” có =3,83 (mức độ thực hiện thường xuyên), =3,04 (kết quả thực hiện ở mức khá).

Tóm lại, để đa dạng các phương pháp tổ chức hoạt động giáo dục vận động cho trẻ đòi hỏi về chuyên môn, kỹ năng cùng sự tâm huyết của giáo viên về tổ chức hoạt động giáo dục vận động cho trẻ rất nhiều. giáo viên phải có kỹ năng làm đồ dùng, đồ chơi cho trẻ từ nguyên liệu tự nhiên, có kỹ năng tổ chức, bố trí các góc hoạt động, giáo viên phải yêu nghề có động cơ, động lực để soạn bài, sưu tầm tư liệu, có thể hướng

dẫn trẻ, kiên nhẫn với trẻ.

Bảng 4. Thực trạng thực hiện hình thức giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non Thủy Đường

Nội dung	Mức độ thực hiện			Kết quả thực hiện		
	ĐTB	ĐLC	Mức đánh giá	ĐTB	ĐLC	Mức đánh giá
Thông qua giờ hoạt động giáo dục vận động (hoạt động học)	3,79	1,09	Thường xuyên	3,64	0,99	Khá
Thông qua hoạt động vui chơi ngoài trời cho trẻ	3,85	0,88	Thường xuyên	3,77	0,95	Khá
Thông qua hoạt động thể dục sáng	3,13	1	Thỉnh thoảng	2,9	0,97	Trung bình
Thông qua tổ chức hoạt động vui chơi trong hoạt động góc	3,29	0,97	Thỉnh thoảng	2,65	0,97	Trung bình
Tổ chức qua hoạt động tham quan, dã ngoại	2,89	0,91	Thỉnh thoảng	3,02	0,98	Trung bình
Lồng ghép giáo dục vận động qua các giờ học khác trên lớp	2,95	0,9	Thỉnh thoảng	2,93	0,91	Trung bình
Tổ chức hoạt động giáo dục vận động thành hội thi/sân chơi cho trẻ	3,02	1	Thỉnh thoảng	2,97	0,93	Trung bình

Kết quả khảo sát bảng trên cho thấy: Hình thức tổ chức hoạt động giáo dục vận động cho trẻ trong trường MN ở mức độ thực hiện đạt ĐTB từ 2,89 đến 3,85 (mức độ thỉnh thoảng đến thường xuyên), ở kết quả thực hiện có ĐTB từ 2,56 đến 3,77 (mức độ trung bình, khá) Đánh giá chung các hình thức còn hạn chế như: “Tổ chức qua hoạt động tham quan, dã ngoại; Lồng ghép giáo dục vận động qua các giờ học khác trên lớp; Tổ chức hoạt động giáo dục vận động thành hội thi/sân chơi cho trẻ”. Qua trao đổi với giáo viên trong trường cho biết: Thực hiện giáo dục vận động qua giáo dục thể chất có tính tương đồng sẽ giúp cho trẻ phát triển các hệ cơ, xương. Trong đó tổ chức giáo dục vận động qua dã ngoại, trên lớp sẽ khó tổ chức hơn. Đặc biệt, việc tổ chức dã ngoại, tham quan cần có kinh phí và sự phối hợp của CMHS với giữa nhà trường -đơn vị tổ chức.

Bảng 5. Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non Thủy Đường

Đánh giá	Mức độ thường xuyên										\bar{X}	Thức bậc
	1		2		3		4		5			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Đánh giá các nhóm vận động nhảy, bật xa, bật sâu của trẻ	0	0,0	21	48,8	14	32,6	2	4,7	6	14,0	2,84	5
Đánh giá hoạt động vận động ném, chuyền, bắt của trẻ	0	0,0	24	55,8	8	18,6	3	7,0	8	18,6	2,88	3
Đánh giá hoạt động vận động bò, trườn, trèo của trẻ	0	0,0	20	46,5	8	18,6	12	27,9	3	7,0	2,95	2
Một số vận động tinh như: khâu, xỏ, xếp, thắt mở nút, dây giày...	0	0,0	18	41,9	4	9,3	9	20,9	12	27,9	3,35	1
Đánh giá hằng ngày	0	0,0	16	37,2	21	48,8	2	4,7	4	9,3	2,86	4
Đánh giá theo giai đoạn	0	0,0	21	48,8	15	34,9	4	9,3	3	7,0	2,74	6

Kết quả khảo sát cho thấy, nội dung đánh giá trẻ được thực hiện có ưu điểm nhất là:

“Một số vận động tinh như: khâu, xỏ, xếp, thắt mở nút, dây giày...” được đánh giá cao nhất trong bảng hỏi đưa ra và “Đánh giá hoạt động vận động bò, trườn, trèo của trẻ”. Qua trao đổi, cô GV2 nhà trường cho rằng: “Việc đánh giá trẻ, đánh giá sự phát triển của trẻ thông qua: quan sát tự nhiên; trò chuyện với trẻ; qua động tác của trẻ; sử dụng tình huống. Đây là cách thức đánh giá thường xuyên sử dụng nhất, giáo viên không mất quá nhiều thời gian để đo lường được”.

Bảng 6. Thực trạng các điều kiện CSVC, TB giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non Thủy Đường

Các điều kiện đảm bảo	Mức độ đáp ứng										\bar{X}	Thứ bậc
	1		2		3		4		5			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Đảm bảo điều kiện về nguồn lực tài chính để thực hiện giáo dục vận động cho trẻ	0	0,0	24	55,8	15	34,9	0	0,0	4	9,3	2,63	7
Đảm bảo an toàn về mặt tâm lí, tạo thuận lợi giáo dục các kĩ năng vận động cho trẻ	0	0,0	19	44,2	12	27,9	2	4,7	9	20,9	2,95	5
Xây dựng được mối quan hệ hợp tác, tích cực, thân thiện giữa trẻ với trẻ, trẻ với giáo viên	0	0,0	16	37,2	15	34,9	6	14,0	6	14,0	3,05	4
Đảm bảo trang thiết bị, đồ dùng, đồ chơi trong lớp học và ngoài lớp học như bộ tập leo núi, ném bóng vào đích, bộ vận động đa năng, thang leo, bật sâu, bật xa, đi theo đường zíc zắc	0	0,0	21	48,8	16	37,2	4	9,3	2	4,7	2,70	6
Bố trí khu phát triển vận động liên hoàn, sân trường vẽ các hình ảnh ngộ nghĩnh thực hiện các bài tập bật, nhảy đơn giản	0	0,0	19	44,2	6	14,0	9	20,9	8	18,6	3,07	3
Dụng cụ để tập các bài tập phát triển chung, tạo sự thích thú cho trẻ như: Vòng, cờ, nơ	0	0,0	17	39,5	14	32,6	8	18,6	5	11,6	3,09	2
Bố trí, sắp xếp các khu vực chơi, hoạt động trong lớp và ngoài trời phù hợp với chủ đề, thuận tiện cho việc sử dụng của trẻ	0	0,0	15	34,9	8	18,6	8	18,6	12	27,9	3,40	1

Từ kết quả bảng trên cho thấy: đánh giá của CBQL và giáo viên về các điều kiện giáo dục vận động cho trẻ ở mức ít đáp ứng. Trong đó, điều kiện về tài chính được đánh giá thấp nhất, yếu nhất trong các điều kiện về cơ sở vật chất, trang thiết bị cho giáo dục vận động. Các điều kiện về bố trí, sắp xếp đồ dùng, đồ chơi được đáp ứng ở mức độ trung bình. Để giáo dục vận động cho trẻ không chỉ cần các điều kiện sắp xếp, tổ chức thực hiện đồ dùng, đồ chơi, thiết bị sân bãi thực hành phù hợp với độ tuổi trẻ mà cần có điều kiện tài chính để mua sắm, tu sửa, trang bị đồ dùng, đồ chơi.

4. Kết luận

Qua điều tra thực trạng hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo ở trường MN Thủy Đường, huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng có thể đưa ra một số kết luận: Thực trạng hoạt động giáo dục vận động cho trẻ ở trường MN Thủy Đường đã được thực hiện phù hợp với tình hình thực tế của địa phương và đạt được những hiệu quả nhất định. Qua nghiên cứu cho thấy, hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo tại trường MN Thủy Đường đạt ở mức độ khá. Trường đã thực hiện và đáp ứng được những yêu cầu đặt ra đối với hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo tại trường mầm non. Trong số các nội dung hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo tại trường mầm non Thủy Đường được nghiên cứu, thì nội dung “Thực trạng thực hiện mục tiêu hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo” được đánh giá có mức độ thực hiện cao nhất. Các hoạt động còn lại tuy có mức độ thực hiện khá song vẫn còn có một số hạn chế và bất cập nhất định. Để hoạt động giáo dục vận động cho trẻ mẫu giáo đạt kết quả tốt nhà trường cần có các phân tích đánh giá cụ thể về thực trạng thực hiện hoạt động giáo dục vận động một cách đầy đủ, toàn diện để phát huy các mặt đã làm được đồng thời tìm ra các giải pháp để khắc phục các tồn tại hạn chế về đội ngũ, cơ sở vật chất, công tác quản lý Đặc biệt đội ngũ giáo viên phải tích cực hơn nữa trong việc bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ để triển khai có hiệu quả các hoạt động dạy học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành TW Đảng (2013). Nghị quyết TW8 (khóa XI) 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.

- [2] Bộ Giáo dục và đào tạo, (2010). Thông tư ban hành quy định về Bộ chuẩn phát triển trẻ em năm tuổi số 23/2010/TT - BGDĐT
- [3] Bộ giáo dục và đào tạo (2021). Ban hành Chương trình Giáo dục Mầm non, Số: 01/VBHN-BGDĐT.
- [4] Hoàng Thị Bưởi (2001). Phương pháp giáo dục thể chất trẻ em. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [5] Đề án “Phát triển giáo dục thể chất và thể thao trường học trên địa bàn huyện Thủy Nguyên giai đoạn 2016 -2020, định hướng đến năm 2025”, SGDĐT Thành Phố Hải Phòng

ABSTRACT

Current situation of physical education for kindergarten children at Thuy Duong Kindergarten, Thuy Nguyen District, Hai Phong City

The coordination areas of the complex development of young personality include: The development of awareness, language, emotional skills, aesthetics and in which an indispensable field of physical development. In 5 areas of development for preschool children, the field of physical education is always in the first position in which the Education Education Campaign is an important and extremely important content. To effectively implement educational activities to mobilize kindergarten children in the direction of integrated development in Thuy Duong kindergarten, Thuy Nguyen district, Hai Phong city, need to prepare conditions for educational programs. and command five teachers, convenient, and ensure the quality of training in equipment. Teachers should achieve the goals, content, methods and forms of education education, examination and evaluation of children's learning results, teachers need to strengthen coordination with parents to teach transportation The appropriate and positive way to contribute to developing comprehensive opportunities for preschool children.

Keywords: *Educational activities, physical education and education for preschool children.*

BỒI DƯỠNG KĨ NĂNG QUẢN LÝ CHO TỔ TRƯỞNG CHUYÊN MÔN TRONG TRƯỜNG TIỂU HỌC LÊ VĂN TÁM, QUẬN HAI BÀ TRUNG, THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Nguyễn Thị Thu Hảo¹

Tóm tắt. Việc xây dựng được một đội ngũ tổ chuyên môn trong nhà trường nói chung và các trường tiểu học nói riêng không chỉ giỏi về chuyên môn mà còn có kĩ năng quản lý sẽ khiến cho mọi công việc, hoạt động của Nhà trường được thực thi hiệu quả. Chính vì vậy, nếu mỗi nhà trường có những biện pháp hợp lý để bồi dưỡng kĩ năng quản lý cho tổ chuyên môn thì chất lượng hoạt động Tổ chuyên môn sẽ đạt hiệu quả, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo trong nhà trường. Bài viết này đã đưa ra một số biện pháp bồi dưỡng kĩ năng quản lý cho Tổ trưởng chuyên môn trong trường Tiểu học Lê Văn Tám, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội.

Từ khóa: Bồi dưỡng, tổ chuyên môn, trường tiểu học Lê Văn Tám, quận Hai Bà Trưng, quản lí.

1. Đặt vấn đề

Đảng và Nhà nước ta từ xưa tới nay luôn coi trọng phát triển giáo dục. Trong Nghị quyết Đại hội XII của Đảng đã khẳng định: “Phát triển giáo dục là quốc sách hàng đầu. Đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục Việt Nam theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa, dân chủ hóa và hội nhập quốc tế, trong đó đổi mới cơ chế quản lý giáo dục, phát triển đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý là khâu then chốt” [1]. Trong thời đại ngày nay, chiến lược phát triển nhanh, bền vững nhất đối với mỗi quốc gia là phải chú trọng hàng đầu đến công tác đổi mới hệ thống giáo dục - đào tạo, tạo tiền đề quan trọng cho việc phát triển nguồn nhân lực, nhân tài cho đất nước.

Hoạt động chuyên môn trong trường Tiểu học chiếm vị trí đặc biệt quan trọng, trong đó Tổ chuyên môn là một tổ chức đảm nhận chức năng thực thi nhiệm vụ chuyên môn. Điều 18, Thông tư 03/VBHN-BGDĐT ngày 22 tháng 01 năm 2014 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành có nêu rõ: Tổ chuyên môn bao gồm giáo viên, viên chức làm công tác thư viện, thiết bị giáo dục. Mỗi tổ có ít nhất 3 thành viên. Tổ chuyên môn có Tổ trưởng, nếu có từ 7 thành viên trở lên thì có một Tổ phó [2].

Trong trường học, Tổ trưởng chuyên môn là những cán bộ quản lý cơ sở. Người tổ trưởng chuyên môn được ví như “cánh tay nối dài của Ban Giám hiệu nhà trường”. Đặc biệt là trong các trường Tiểu học công lập, đội ngũ tổ trưởng chuyên môn không chỉ phải giỏi về chuyên môn mà còn có kĩ năng quản lý để tiếp nối triển khai các hoạt động ngắn hạn và dài hạn của nhà trường.

Tuy nhiên trong thực tế hiện nay, các nhà trường lựa chọn tổ trưởng chuyên môn thường chỉ chú ý đến năng lực chuyên môn giảng dạy, chưa chú ý đến kĩ năng quản lý nên khi triển khai các hoạt động của nhà trường hay của cấp trên, các tổ trưởng chuyên môn thường bị lúng túng không biết triển khai hoạt động, kiểm tra báo cáo như thế nào? Theo kết quả khảo sát thì chỉ có 33,6% số tổ trưởng chuyên môn xây dựng Kế hoạch hoạt động đạt mức Tốt; khi triển khai Tổ chức các hoạt động theo Kế hoạch thì chỉ có khoảng 21,2% đạt mức Tốt và khi tìm hiểu về Thực trạng hoạt động kiểm tra, đánh giá thì chỉ có khoảng 20,6% được đánh

Ngày nhận bài: 10/09/2022. Ngày nhận đăng: 21/10/2022.

¹Trường Tiểu học Lê Văn Tám, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội
e-mail: haontt75@gmail.com

giá mức độ Tốt. Thực tế chứng minh rằng các tổ trưởng chuyên môn thường hoàn thành nhanh các nội dung điền theo mẫu được triển khai từ Ban Giám hiệu xuống mà chưa chủ động, chưa sáng tạo trong thực hiện nhiệm vụ quản lý Tổ chuyên môn của mình [3].

2. Vai trò và nhiệm vụ của tổ trưởng chuyên môn trong trường Tiểu học

Tổ trưởng chuyên môn trong nhà trường có vai trò là người điều hành mọi hoạt động của Tổ chuyên môn, trên cơ sở bố trí, phân công trách nhiệm của Hiệu trưởng. Chính vì vậy người Tổ trưởng phải là trung tâm đoàn kết của Tổ. Theo Henry Mintzberg (một học giả và tác giả người Canada về kinh doanh và quản lý), tổ trưởng chuyên môn muốn hoàn thành nhiệm vụ quản lý Tổ theo quy định cần làm tốt các nhóm vai trò sau:

Vai trò quan hệ con người: người đại diện, người lãnh đạo, người liên lạc.

Vai trò thông tin: người giám sát, người truyền tin, người phát ngôn.

Vai trò quyết định: người ra quyết định, người điều hành, người đảm bảo nguồn lực, người đàm phán.

- Tổ trưởng chuyên môn có các nhiệm vụ sau:

Xây dựng kế hoạch dạy học và các hoạt động giáo dục năm học, tháng của Tổ; Giúp tổ viên xây dựng công tác chuyên môn; Kiểm tra đôn đốc tổ viên thực hiện đúng kế hoạch đã đề ra; Thảo luận và nhận định tình hình, bàn các biện pháp nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện và đánh giá kết quả giáo dục học sinh thuộc phạm vi của tổ mình phụ trách.

Tạo điều kiện để giáo viên trong Tổ có ý thức về vai trò, vị trí công việc của mình, tích cực tham gia các hoạt động sư phạm tập thể cũng như các hoạt động của cá nhân nhằm hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao.

Tổ chức tốt các buổi sinh hoạt chuyên đề để giáo viên trong Tổ có điều kiện trao đổi kinh nghiệm, phương pháp dạy học, rèn luyện nghiệp vụ, cập nhật các thông tin mới có liên quan đến giáo dục.

Tổ chức các buổi chuyên đề, hội giảng về nội dung chương trình, đề xuất và thử nghiệm các phương pháp dạy học mới, tổ chức cho các thành viên dự giờ lẫn nhau nhằm rút kinh nghiệm, bồi dưỡng nghiệp vụ chuyên môn.

Bên cạnh đó, tổ trưởng chuyên môn còn có vai trò và nhiệm vụ tham mưu cho Hiệu trưởng trong việc tập hợp sức mạnh của các lực lượng xã hội, tăng cường nguồn lực, thiết bị hiện đại, phục vụ cho giảng dạy và giáo dục trong nhà trường.

3. Thực trạng hoạt động theo chức năng nhiệm vụ của các tổ trưởng chuyên môn trong trường Tiểu học Lê Văn Tám, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội

Hàng năm Sở GD&ĐT phối hợp với các trường, các trung tâm đào tạo cán bộ giáo dục mở các khóa tập huấn cho đội ngũ tổ trưởng chuyên môn của các nhà trường và được các nhà trường hưởng ứng nhiệt tình.

Phòng GD&ĐT thường xuyên tổ chức các chuyên đề Bồi dưỡng chuyên môn, thành phần chủ yếu gồm đại diện BGH và tổ trưởng chuyên môn của khối lớp có giờ dạy chuyên đề đi dự. Trong các buổi sinh hoạt chuyên đề như vậy, nội dung chủ yếu thống nhất về vấn đề chuyên môn, hầu như ít đề cập đến phát triển kỹ năng quản lý cho đội ngũ tổ trưởng chuyên môn của các nhà trường.

Lãnh đạo nhà trường Tiểu học đã thực hiện tốt công tác phát triển và quản lý đội ngũ tổ trưởng chuyên môn nhưng chủ yếu là về hoạt động dạy học trên lớp, phát triển các môn học, chưa chú trọng đến việc bồi dưỡng phát triển kỹ năng quản lý cho đội ngũ tổ trưởng chuyên môn của nhà trường.

Lực lượng tổ trưởng chuyên môn của các nhà trường nhiệt tình, có tinh thần trách nhiệm, có trình độ chuyên môn giỏi, có nhiều kinh nghiệm dạy học.

Kết quả các hoạt động của nhà trường vẫn được duy trì và phát huy hiệu quả trong điều kiện giáo viên không được đến trường, Ban Giám hiệu phải điều hành từ xa. Bản tổng hợp báo cáo sau là minh chứng rõ nhất cho kỹ năng quản lý của tổ trưởng chuyên môn đã được thể hiện qua các số liệu sau:

Bảng 1. Kết quả tổng hợp báo cáo hoạt động tổ chuyên môn

Nội dung hoạt động (trong thời gian nghỉ vì dịch Covid 19)	Kết quả thực hiện	Ghi chú
Sinh hoạt Tổ chuyên môn	2 lần/1 tuần	tăng 2 lần
Bồi dưỡng chuyên môn (CNTT)	100% thành thạo dạy học trực tuyến qua Zoom, Teams,	Hoàn toàn trước đó
Triển khai dạy học từ xa từ 4/2/2020	+100% GV trường tham gia +100% số HS tham gia làm bài +Duy trì khoảng 98% số HS tham gia học trực tuyến	chưa được tập huấn
Triển khai Phong trào Phổ biến và viết SKKN	Các TTCM hoàn thành nhiệm vụ đúng thời gian quy định	
Cập nhật các loại báo cáo định kỳ và đột xuất	Các Tổ chuyên môn triển khai hiệu quả, đúng quy định.	

Theo kết quả khảo sát mức độ thực hiện các chức năng nhiệm vụ của tổ trưởng chuyên môn trong trường Tiểu học nơi tôi đang công tác và áp dụng các biện pháp bồi dưỡng kỹ năng quản lý cho đội ngũ tổ trưởng chuyên môn thì có tới 87,6% số tổ trưởng chuyên môn có nhận thức Tốt, số còn lại được đánh giá là nhận thức Khá về tư tưởng chính trị. Chức năng Lập kế hoạch chỉ còn có 1,6% được đánh giá mức độ Trung bình, số còn lại đạt mức Tốt và Khá; Chức năng Tổ chức triển khai hoạt động có 95,9% được đánh giá mức Khá và Tốt, số còn lại là Trung bình; Về Kiểm tra đánh giá các hoạt động của tổ trưởng chuyên môn có tới 96,3% số tổ trưởng chuyên môn xếp loại Khá Tốt, số còn lại đạt mức Trung bình. Tất cả các tổ trưởng chuyên môn được Nhà trường tin tưởng giao nhiệm vụ tham gia bồi dưỡng chuyên môn, hỗ trợ các trường bạn trong công tác quản lý và triển khai các hoạt động chuyên môn. Kỹ năng quản lý của tổ trưởng chuyên môn được thể hiện ở chất lượng triển khai các hoạt động dạy-học, các hoạt động phong trào của Nhà trường trong nhiều năm qua và năm sau luôn luôn cao hơn năm trước. Cụ thể:

Bảng 2. Tổng hợp thành tích của giáo viên trong năm học 2020, 2021

Nội dung thi đua	Số lượng	Cấp khen
+ Nhiều năm liền có GV dạy giỏi		Thành phố
+ Nhà giáo Hà Nội Tâm huyết sáng tạo	02	Thành phố
+ Người tốt việc tốt	01	Thành phố
+ Bằng khen của Bộ Giáo dục và Đào tạo	01	
+ Bằng khen của Chủ tịch UBND	01	Thành phố
+ CSTĐ	03	Quận
+ LĐTT	50	Quận

Bên cạnh những kết quả đã đạt được thì kỹ năng quản lý chưa được phát huy tối đa, hiệu quả. Khi triển khai các chủ trương hoạt động theo sự chỉ đạo của cấp trên thì các tổ trưởng chuyên môn đôi khi tỏ thái độ thờ ơ tuân thủ, có khi miễn cưỡng phục tùng. Đặc biệt có những trường hợp “nổi loạn” muốn bỏ cuộc. Chính vì vậy trong quá trình làm việc, tổ trưởng chuyên môn thường chỉ thực hiện nhiệm vụ trên cơ sở chấp hành sự phân công với vốn kinh nghiệm ít ỏi và phải tự học qua đồng nghiệp.

Hầu hết các tổ trưởng chuyên môn chưa qua đào tạo bồi dưỡng nghiệp vụ quản lý giáo dục hoặc có được đào tạo tập trung trong thời gian ngắn nhưng chưa có cơ hội thực hành nên khi thực hiện các chức năng nhiệm vụ chưa được chủ động, còn gặp nhiều khó khăn. Theo kết quả khảo sát thực trạng mức độ thực hiện các chức năng nhiệm vụ của tổ trưởng chuyên môn trong trường Tiểu học thì có tới 43,6% số tổ trưởng chuyên môn có nhận thức Tốt, số còn lại được đánh giá là nhận thức Khá về tư tưởng chính trị. Nhưng khi thực hiện chức năng Lập kế hoạch có 33,4% được đánh giá mức độ Trung bình; chức năng Tổ chức triển khai hoạt động chỉ có 55% được đánh giá mức Khá và Tốt, số còn lại là Trung bình; Về Kiểm tra đánh giá các hoạt động của tổ trưởng chuyên môn có tới 11,7% số tổ trưởng chuyên môn xếp loại Trung bình [4].

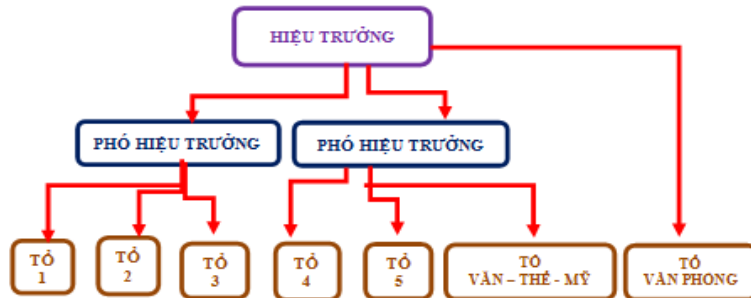
Kỹ năng quản lý của các tổ trưởng chuyên môn chưa đồng đều, một vài người chưa tự tin trước đám đông, chưa tập trung được sức mạnh của các tổ viên để nâng chất lượng các phong trào mang tầm vóc của Tổ trong Nhà trường.

4. Đề xuất một số kinh nghiệm bồi dưỡng kỹ năng quản lý cho tổ trưởng chuyên môn trong trường Tiểu học Lê Văn Tám

4.1. Nâng cao nhận thức cho tổ trưởng chuyên môn về hoạt động của Tổ chuyên môn

Tất cả các tổ trưởng chuyên môn đều phải tham gia các khóa đào tạo tổ trưởng chuyên môn do Trường Bồi dưỡng cán bộ giáo dục Hà Nội tổ chức.

Xây dựng sơ đồ tổ chức trong nhà trường để mọi hoạt động được triển khai theo mô hình sơ đồ tổ chức đó.



Sơ đồ 1. Mô hình tổ chức trường tiểu học Lê Văn Tám

Lập một group email riêng bao gồm Ban Giám hiệu và các tổ trưởng chuyên môn để tuyên truyền giáo dục, triển khai kịp thời các chủ trương chính sách của Đảng, Nhà nước, địa phương và phương hướng nhiệm vụ của ngành tới tổ trưởng chuyên môn trước rồi từ tổ trưởng chuyên môn triển khai xuống mọi giáo viên của Tổ.

Tạo sự thống nhất cao trong tư tưởng của tổ trưởng chuyên môn về tinh thần trách nhiệm, sự chủ động sáng tạo vì mục tiêu chung của nhà trường, coi vấn đề tự học, tự bồi dưỡng để nâng cao năng lực sư phạm là một trong những tiêu chuẩn hàng đầu, góp phần hình thành nên một tổ chức biết học hỏi.

Xây dựng phong trào thi đua học tập trong nhà trường, đi đầu là Ban Giám hiệu và các tổ trưởng chuyên môn để động viên giáo viên quyết tâm học tập, tạo điều kiện khuyến khích tinh thần giúp đỡ, tương trợ lẫn nhau trong học tập và công tác giảng dạy.

Tạo điều kiện làm việc thoải mái cho giáo viên, giúp họ về vật chất và thời gian để yên tâm khi tham gia các lớp học.

Trao quyền và nâng cao ý thức trách nhiệm, nêu cao tinh thần tôn trọng và học hỏi, tạo động lực làm việc. Trao quyền đi với trách nhiệm để giáo viên tăng thêm khả năng kiểm soát công việc của họ, tác động đến nhận thức của giáo viên, thúc đẩy họ có những quyết định đúng đắn.

Ban Giám hiệu và tổ trưởng chuyên môn không ngừng tự bồi dưỡng để nâng tư duy ở trình độ, thói quen, kinh nghiệm thực tế lên trình độ tư duy lí luận, tư duy khoa học, từ đó có khả năng nhạy bén, linh hoạt, tạo uy tín trong phong cách quản lí. Nâng cao ý thức trách nhiệm đối với mỗi quan hệ trong công việc, luôn tìm cách thấu hiểu giáo viên để đưa ra quyết định quản lí cho phù hợp.

4.2. Chủ động bồi dưỡng tổ trưởng chuyên môn về kỹ năng xây dựng kế hoạch và hình thành thói quen làm việc theo kế hoạch một cách hiệu quả

Giúp tổ trưởng chuyên môn biết cách xây dựng kế hoạch và có thói quen làm việc theo kế hoạch, từ đó triển khai nhiệm vụ cho từng giai đoạn cụ thể cũng như xác định những chủ thể chịu trách nhiệm thực hiện. Từng cá nhân giáo viên trong Tổ thực hiện các nhiệm vụ đạt kết quả tốt.

(1) Hướng dẫn tổ trưởng chuyên môn xây dựng kế hoạch hoạt động của Tổ chuyên môn:

Dựa vào kế hoạch chung của trường, tổ trưởng chuyên môn xây dựng kế hoạch tổ chức các hoạt động của Tổ mình phụ trách dựa theo 5 bước gợi ý sau:

Bước 1: Lập dự thảo kế hoạch: Để tổ chức các hoạt động của Tổ chuyên môn, tổ trưởng chuyên môn cần xây dựng kế hoạch từ trước, căn cứ vào định hướng và kế hoạch hoạt động của nhà trường. Tổ trưởng chuyên môn cần vạch ra những ý cơ bản trong bản dự thảo sao cho phù hợp với định hướng của nhà trường cũng như đảm bảo yêu cầu nâng cao chất lượng hoạt động của các thành viên trong Tổ chuyên môn.

Bước 2: Thông qua, lấy ý kiến đóng góp của tập thể: Sau khi bản dự thảo được tổ trưởng chuyên môn xây dựng với những định hướng căn bản thì cần được lấy ý kiến xây dựng và đóng góp của các thành viên trong Tổ chuyên môn nhằm hoàn thiện bản dự thảo kế hoạch.

Bước 3: Điều chỉnh, hoàn thiện chỉnh sửa dự thảo kế hoạch: Sau các cuộc họp để lấy ý kiến các thành viên trong Tổ, Tổ trưởng cần nghiên cứu thêm để điều chỉnh bản dự thảo, hoàn thiện kế hoạch trước khi gửi lên Hiệu trưởng.

Bước 4: Gửi dự thảo kế hoạch cho Hiệu trưởng phê duyệt: Sau khi Tổ trưởng đã chỉnh sửa, điều chỉnh dự thảo thì bản kế hoạch được gửi lên Hiệu trưởng xem xét, góp ý và thông qua trước khi thực hiện. Người Hiệu trưởng sẽ căn cứ vào kế hoạch hoạt động, định hướng của nhà trường cũng như năng lực của Tổ chuyên môn và các nguồn lực sẵn có của nhà trường để phê duyệt kế hoạch.

Bước 5: Công bố và thực hiện: Sau khi duyệt bản kế hoạch hoạt động của Tổ chuyên môn thì Hiệu trưởng có trách nhiệm công bố và phân công nhiệm vụ thực hiện cho Tổ chuyên môn, đứng đầu là tổ trưởng chuyên môn. Theo đó, tổ trưởng chuyên môn sẽ phân công công việc cụ thể cho từng nhóm, từng thành viên Tổ chuyên môn làm việc theo bản kế hoạch đã được phê duyệt và công bố.

(2) Hướng dẫn tổ trưởng chuyên môn hình thành thói quen làm việc theo kế hoạch:

- Hình thành thói quen làm việc theo kế hoạch từng ngày: Mỗi cá nhân cần có một quyển “Sổ Nhắc việc” để theo dõi công việc trong ngày theo hướng dẫn tại Bảng 3

Bảng 3. Sổ nhắc việc

Thời gian	Nội dung công việc cần hoàn thành trong ngày	Đánh giá mức độ hoàn thành cuối ngày	Ghi chú (cải thiện nếu có)
...

Hoặc có thể ghi chú trong điện thoại, hoặc lựa chọn mua một cuốn sổ nhỏ có thiết kế sẵn ngoài các cửa hàng.



Hình 2. Sổ ghi chú

Ví dụ về Sổ tay nhắc các công việc cần làm trong ngày

Mỗi ngày cần thực hiện theo các bước cơ bản sau:

Bước 1: Mỗi buổi sáng, cần dành ra khoảng 5 phút để liệt kê các công việc cần thực hiện trong ngày theo tiến trình thời gian.

Bước 2: Đánh dấu kí hiệu những công việc theo những mức độ quan trọng, cần ưu tiên trong ngày (Tùy lựa chọn cách đánh dấu của mỗi cá nhân).

Bước 3: Cần mang theo cuốn “Sổ Nhắc việc” đó bên người trong ngày để tiện cập nhật và theo dõi.

Bước 4: Mỗi buổi tối, trước khi đi ngủ, cần dành khoảng 5 phút để kiểm tra, rà soát lại những công việc đã thực hiện trong ngày. Trong đó cần thực hành thái độ vui vẻ với những công việc đã hoàn thành theo đúng kế hoạch trong ngày và xác định nguyên nhân và cách khắc phục những công việc chưa hoàn thành hoặc hoàn thành chưa như mong muốn.

Để có kĩ năng lập kế hoạch và triển khai kế hoạch được hiệu quả thì tổ trưởng chuyên môn khi xây dựng kế hoạch cần đảm bảo các nguyên tắc tập trung dân chủ, tính khoa học, có tính hệ thống, liên tục và thường xuyên.

4.3. Tăng cường kiểm tra, đánh giá, hỗ trợ tổ trưởng chuyên môn tổ chức, điều hành các hoạt động của Tổ chuyên môn hiệu quả

Giúp tổ trưởng chuyên môn luôn tự tin khi triển khai các quyết định từ Ban Giám hiệu nhà trường xuống đơn vị Tổ của mình phụ trách.

Hình thành thói quen và thái độ làm việc nghiêm túc, chuyên nghiệp của tổ trưởng chuyên môn và mỗi cá nhân giáo viên trong nhà trường.

Giúp Ban Giám hiệu nắm được tình hình thực tế của Tổ và của nhà trường, có những điều chỉnh phù hợp đối với những trường hợp cần phải khắc phục, sửa đổi.

Hướng dẫn cho tổ trưởng chuyên môn tiến trình cơ bản tổ chức một buổi Sinh hoạt Tổ chuyên môn định kỳ.

Quán triệt với tổ trưởng chuyên môn cần có biện pháp để buổi Sinh hoạt tổ/nhóm trở thành nhu cầu thật sự đối với giáo viên, phải làm sao cho nội dung của buổi họp cần cụ thể, thiết thực. Đồng thời, tổ trưởng chuyên môn phải can thiệp đúng lúc, gợi mở kịp thời để giáo viên mạnh dạn chia sẻ, trao đổi ý kiến.

Tổ trưởng chuyên môn thường xuyên dự giờ thăm lớp giúp đỡ giáo viên (có báo trước, đột xuất) tạo tâm lí ổn định cho giáo viên; đồng thời giải quyết ngay những vướng mắc, khó khăn mà giáo viên gặp phải trong từng bài giảng cụ thể. Nhân rộng những tiết dạy hiệu quả, đảm bảo tiêu chí “Dạy thật – học thật”.

Thực hiện chế độ kiểm tra, đánh giá đúng thực trạng trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của giáo viên thông qua nhiều hình thức như động viên, khen thưởng kịp thời. Đồng thời, phân tích những nguyên nhân hạn chế còn mắc phải, tư vấn giúp đỡ giáo viên khắc phục.

Xây dựng tiêu chí đánh giá xếp loại tay nghề giáo viên hàng năm, lấy kết quả lao động làm thước đo để đánh giá năng lực giáo viên, giúp họ có ý thức phấn đấu vươn lên về mọi mặt, góp phần quan trọng vào việc xây dựng một tổ chức biết học hỏi.

Cần phối hợp với tổ trưởng chuyên môn tăng cường kiểm tra chuyên đề sổ dự giờ để xem giáo viên dự giờ có đủ không, có ghi chép, nhận xét, rút ra bài học sau mỗi giờ dự không qua đó uốn nắn điều chỉnh kịp thời.

4.4. Gương mẫu trong mọi hoạt động của bản thân

Một phần công việc của người lãnh đạo, quản lí trong bất kỳ một đơn vị tổ chức nào là truyền cảm hứng cho nhân viên khiến họ phát huy tối đa tiềm năng và hiệu suất công việc. Từ đó đạt được mục tiêu chung của tổ chức, của Nhà trường. Để làm được điều này, Ban Giám hiệu cần phải tuân thủ nguyên tắc: chính trực, trung thực, thẳng thắn, biết ơn và ngợi khen trong mọi hành vi của mình. Cụ thể:

Phát ngôn thẳng thắn: Luôn trung thực, nói sự thực để mọi người nghe biết được quan điểm của mình. Luôn gọi sự vật, tình huống theo đúng tên của nó; Không vòng vo, che đậy thông tin; Không nói nước đôi, tăng bốc, thiên vị hay vờ vĩnh về những vấn đề được đưa ra.

Thể hiện lòng trung thành với tổ chức, với Nhà trường: Luôn thoải mái, công nhận sự đóng góp của các tổ trưởng chuyên môn; Ghi nhận những tổ trưởng chuyên môn như là những món quà đến với mình; Thay mặt những đồng nghiệp trong Tổ chuyên môn mà họ phụ trách và những đồng nghiệp khác không có mặt ở đó ghi nhận sự đóng góp của họ; Giữ kín những thông tin riêng tư mà tổ trưởng chuyên môn chia sẻ;

Đối diện với những tình huống phức tạp luôn phát sinh trong thực tế: Luôn chủ động và trực tiếp giải quyết những vấn đề khó khăn đó; Ghi nhận những điều không ai nói ra; Can đảm dẫn dắt các cuộc đối thoại; Trực tiếp giải quyết những vấn đề nan giải trong tâm tư tình cảm có thể ảnh hưởng đến đời sống của cán bộ giáo viên trong nhà trường; Cần nhìn nhận bản chất vấn đề thay vì có thái độ hành vi đối đầu, quy trách nhiệm cho giáo viên hay tổ trưởng chuyên môn; Không lẩn tránh vấn đề tiêu cực trong nhà trường.

Luôn sáng tỏ, trách nhiệm, nói rõ mong đợi: Luôn bộc lộ công khai mong đợi của mình về những vấn đề được đưa ra; Sẵn sàng thảo luận, xác thực và thương lượng lại nếu cần. Tuy nhiên luôn đảm bảo mong đợi được duy trì và được chia sẻ rõ ràng và công khai; Mong đợi của Ban Giám hiệu đưa ra phải rõ ràng, có mẫu chốt để người tổ trưởng chuyên môn khi tiếp nhận biết được mục tiêu cần phải triển khai xuống các thành viên trong Tổ như thế nào. Khi biết được những nội dung mẫu chốt, tổ trưởng chuyên môn sẽ biết cách giải trình đúng mong đợi của mình cho các tổ viên.

4.5. Thực hiện tốt chế độ chính sách, đãi ngộ phù hợp và các điều kiện khác hỗ trợ công tác giảng dạy và quản lý của tổ trưởng chuyên môn

Dựa vào kế hoạch chung của nhà trường, vào đầu mỗi năm học, các Tổ chuyên môn phải xây dựng kế hoạch hoạt động của tổ và đăng kí các lĩnh vực thi đua trong năm học: Hoàn thành xuất sắc kế hoạch được giao; Tổ chức các chuyên đề phát triển chuyên môn (Mỗi tổ ít nhất 9 chuyên đề sáng tạo trong năm).

Luôn lắng nghe, động viên khuyến khích các tổ trưởng chuyên môn đề xuất các ý tưởng, tham mưu cho Ban Giám hiệu trong mọi hoạt động của nhà trường. Đồng thời Ban Giám hiệu sẵn sàng tăng cường cơ sở vật chất, trang thiết bị kĩ thuật và phương tiện làm việc, tạo điều kiện cho đội ngũ tổ trưởng chuyên môn làm việc và phát triển chuyên môn trong Tổ chuyên môn của mình phụ trách.

Nhà trường xây dựng quy chế dân chủ rõ ràng, cụ thể cho từng các bộ phận, trong đó có quy chế hoạt động của Tổ chuyên môn. Dựa vào đó, sau mỗi học kì, Hội đồng thi đua khen thưởng của nhà trường rà soát, đánh giá khen thưởng các tập thể, cá nhân tổ trưởng chuyên môn kịp thời để động viên và khích lệ phong trào chuyên môn của nhà trường. Ngoài các phần thưởng định kì, còn có một số phần thưởng đặc biệt như: Được tài trợ cho tham gia các khóa học nâng cao; Nâng bậc lương trước thời hạn; Đề nghị các cấp quản lý tuyên dương khen thưởng; Cho vào nguồn quy hoạch. . .

5. Kết luận

Hoạt động của Tổ chuyên môn tại các trường Tiểu học hiện nay mặc dù đã được chú trọng, nhưng do nhiều yếu tố khách quan lẫn chủ quan nên hoạt động của các Tổ chuyên môn vẫn chưa đồng đều, Tổ trưởng chuyên môn chưa thể phát huy hết vai trò đứng đầu của mình, chưa phát huy hết nội lực vốn có để nâng cao chất lượng hoạt động Tổ chuyên môn. Cách thức tổ chức hoạt động Tổ chuyên môn chưa bài bản, đúng quy trình. Tuy nhiên, trong những năm gần đây, trường tiểu học Lê Văn Tám đã có những giải pháp khắc phục những hạn chế và trường đã luôn hoàn thành xuất sắc kế hoạch năm học và các chỉ tiêu đề ra. Nhiều hình thức khen thưởng, nhiều danh hiệu thi đua mà nhà trường đã được nhận trong các Lễ tuyên dương khen thưởng các cấp khẳng định những biện pháp chỉ đạo quản lý và tổ chức các hoạt động của các Tổ chuyên môn là phù hợp và hiệu quả

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam, Nghị quyết Đại hội XII ngày 28 tháng 1 năm 2016.
- [2] Thông tư 03/VBHN-BGDĐT ngày 22 tháng 01 năm 2014 của Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [3] Báo cáo năm học 2020-2021 của trường tiểu học Lê Văn Tám, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội.

- [4] Nguyễn Thị Thu Hảo (2021). Kinh nghiệm bồi dưỡng kỹ năng quản lý cho Tổ trưởng chuyên môn trong trường Tiểu học Lê Văn Tám, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội, Sáng kiến kinh nghiệm cấp trường.
- [5] Sở Giáo dục và Đào tạo Lâm Đồng (2020). Tài liệu bồi dưỡng tổ chuyên môn trường tiểu học.

ABSTRACT

Developing management skills for Subject Heads in Le Van Tam Primary School, Hai Ba Trung District, Hanoi City

Building a team of professional teams in schools in general and primary schools in particular is not only good in expertise but also has management skills, which will make all the work and activities of the School be implemented effectively. fruit. Therefore, if each school has reasonable measures to foster management skills for professional groups, the quality of professional groups' activities will be effective, contributing to improving the quality of education and training in the region. school. This article has given some experience in fostering management skills for the Team Leader in Le Van Tam Primary School, Hai Ba Trung District, Hanoi City.

Keywords: *Training, professional group, Le Van Tam primary school, Hai Ba Trung district, management.*

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG TRƯỜNG MẦM NON TRƯƠNG ĐỊNH, QUẬN HAI BÀ TRUNG, THÀNH PHỐ HÀ NỘI ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Phạm Thúy Khanh¹

Tóm tắt. Phát triển giáo dục mầm non Thủ đô nói chung và trường mầm non Trương Định, quận Hai Bà Trưng nói riêng đảm bảo duy trì nâng cao chất lượng phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em 5 tuổi, chuẩn bị điều kiện phổ cập cho trẻ em 4 tuổi, nâng cao chất lượng chăm sóc nuôi dưỡng giáo dục trẻ em đạt chuẩn chất lượng giáo dục mầm non và tiếp cận quốc tế; xây dựng mạng lưới trường, lớp mầm non theo hướng trường học xanh, chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa và hội nhập quốc tế; xây dựng đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên đạt chuẩn trình độ đào tạo, đạt chuẩn chức danh nghề nghiệp theo vị trí việc làm, có chuyên môn giỏi, phẩm chất đạo đức tốt, phong cách đẹp; đổi mới công tác quản lý cơ sở giáo dục mầm non, nâng cao năng lực tự chủ của cơ sở giáo dục mầm non; xây dựng mô hình phối hợp hỗ trợ gia đình, cộng đồng, nhà trường trong chăm sóc, giáo dục, chuẩn bị tốt cho trẻ em mầm non vào lớp một. Muốn thực hiện được mục tiêu này, bài viết đã đề xuất một số giải pháp phát triển trường mầm non Trương Định, quận Hai Bà Trưng trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: Xây dựng, phát triển, trường mầm non Trương Định, quận Hai Bà Trưng.

1. Đặt vấn đề

Trong xu thế hội nhập thế giới sứ mạng của giáo dục không còn là xóa mù hay phổ cập mà là cung cấp nền giáo dục có chất lượng cao. Do vậy tiếp tục đổi mới, nâng cao chất lượng giáo dục là vấn đề cần được tập trung giải quyết. Xây dựng trường mầm non chất lượng cao đáp ứng với xu thế hội nhập là một mục tiêu hướng đến của GDMN trong thời gian tới.

Giáo dục mầm non (GDMN) là một bộ phận trong hệ thống giáo dục quốc dân. GDMN thực hiện việc nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em từ ba tháng tuổi đến sáu tuổi [Điều 21- 2]. Mục tiêu của GDMN là giúp trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách, chuẩn bị cho trẻ em vào lớp một [Điều 22 - 2].

Thực tế trong những năm gần đây đã xuất hiện nhu cầu dịch vụ giáo dục chất lượng cao và một bộ phận phụ huynh sẵn sàng trả mức phí cao để con em họ được chăm sóc giáo dục tốt hơn. Với tầm nhìn chiến lược về sự phát triển của nền giáo dục Thủ đô và để đáp ứng yêu cầu chính đáng của phụ huynh học sinh cũng như sự phát triển của xã hội, của đất nước trong thời kỳ hội nhập, ngày 24/6/2013 UBND Thành phố Hà Nội đã ra Quyết định số 20/2013/QĐ-UBND về việc Ban hành Quy định cụ thể tiêu chí về cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên, chương trình, phương pháp giảng dạy và dịch vụ giáo dục chất lượng cao áp dụng tại một số cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông chất lượng cao ngang tầm với khu vực và thế giới.

2. Thực trạng Trường Mầm non Trương Định, quận Hai Bà Trưng

Trường Mầm non Trương Định trước năm 2018 là một trong các trường khó khăn nhất của quận Hai Bà Trưng vì có 2 điểm lẻ nằm trong địa bàn dân cư khá phức tạp của phường Trương Định. Cơ sở vật chất

Ngày nhận bài: 15/09/2022. Ngày nhận đăng: 27/10/2022.

¹Trường mầm non Trương Định, quận Hai Bà Trưng, Hà Nội
e-mail: mntd-hbt@hanoiedu.vn

của nhà trường xuống cấp trầm trọng. Đội ngũ chuyên môn có nhiều mặt hạn chế, tụt hậu so với mặt bằng chung của quận. Nội bộ có nhiều vấn đề cần giải quyết.

Năm học 2018-2019 khi được các cấp lãnh đạo quan tâm tin tưởng luân chuyển, điều động về quản lý nhà trường với nhiệm vụ: Ổn định và phát triển nhà trường để theo kịp và sánh ngang với các trường top đầu trong quận.

2.1. Thuận lợi

Trường mầm non Trương Định là trường công lập có 2 cơ sở. Cơ sở chính có địa chỉ tại số 7 ngõ Thống Nhất phố Đại La; cơ sở 2 tại số 38 ngõ Giếng Mút phố Bạch mai, phường Trương Định, quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội. Trong những năm qua chưa từng xảy ra bất cứ một sự việc nào liên quan đến nạn bạo hành, mất an toàn cho trẻ cũng như việc xuống cấp về đạo đức nhà giáo.

Luôn được các cấp lãnh đạo quan tâm, chỉ đạo sát sao các hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ của nhà trường. Đội ngũ nhà trường được kiện toàn đầy đủ cơ cấu, thành phần. Có đủ cơ sở theo quy định tại thông tư 06/2015/TTLT-BGDĐT-BNV về định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở giáo dục mầm non công lập.

Ban giám hiệu có năng lực chuyên môn, nhiệt tình, yêu nghề, có phẩm chất tốt. 100% CB-GV đạt chuẩn và trên chuẩn về trình độ đào tạo chuyên môn.

Có đầy đủ đồ dùng, đồ chơi để đảm bảo thực hiện tốt việc chăm sóc, nuôi dạy trẻ trong nhà trường.

2.2. Khó khăn

Là trường có hai điểm lẻ không tập trung. Trường mầm non Trương Định tính đến thời điểm này có tổng số 30 cán bộ, giáo viên nhân viên. Trong đó có 02 cán bộ quản lý, 20 giáo viên và 8 nhân viên bao gồm kế toán, văn thư, y tế, cấp dưỡng và bảo vệ. Đội ngũ giáo viên, những người trực tiếp chăm sóc nuôi dưỡng trẻ xuất thân từ các gia đình có hoàn cảnh sống và điều kiện kinh tế khác nhau. Đội ngũ không đồng đều. Nhiều giáo viên thiếu kiến thức khoa học thực tế về “tâm sinh lý và sự phát triển tâm sinh trẻ”. Những cô lớn tuổi, nhiều kinh nghiệm thì đến tuổi nghỉ và sắp nghỉ chế độ. Còn những cô trẻ thì người có gia đình. Người chưa có gia đình thì thiếu kinh nghiệm làm mẹ, thiếu sự kiên nhẫn.

Trình độ chuyên môn không đồng đều. Văn hóa ứng xử, giao tiếp theo thói quen vùng miền. Nhận thức, hiểu biết xã hội còn nhiều hạn chế.

Cách giao tiếp, ứng xử cũng như cách xử lý tình huống sư phạm với trẻ của một số giáo viên, nhân viên trong nhà trường còn mang tính chất gia đình, ảnh hưởng truyền thống dạy con của cha ông xưa: “yêu cho roi cho vọt”, bộc lộ những hạn chế đáng kể nên thiếu sự tinh tế, khéo léo, nên không tránh khỏi cách xử lý các tình huống với trẻ thiếu bình tĩnh, chưa phù hợp. Mặc dù chưa có trường hợp nào gây hậu quả nghiêm trọng nhưng cũng ảnh hưởng không nhỏ tới tâm lý trẻ.

3. Biện pháp xây dựng và phát triển trường mầm non Trương Định, quận Hai Bà Trưng đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong giai đoạn hiện nay

3.1. Tham mưu các cấp có thẩm quyền để được tu bổ sửa chữa cơ sở vật chất của nhà trường

Để có một ngôi trường khang trang với đầy đủ trang thiết bị hiện đại phù hợp cho các hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ của nhà trường, trước tiên hiệu trưởng phải làm là cùng Ban giám hiệu, cán bộ viên chức của nhà trường kiểm tra, rà soát lại tất cả các hạng mục trong nhà trường từ các khu vực bên ngoài, sân trường, các khu vực ngoài lớp học, các phòng ban, lớp học... Phân loại mức độ ảnh hưởng.

Nếu hạng mục nào có nguy cơ gây mất an toàn phải xử lý tạm thời, sau đó xây dựng kế hoạch cải tạo đầu tư, nêu rõ mặt được và chưa được của các hạng mục và mục đích sử dụng sau khi được đầu tư.

Soạn thảo các công văn, tờ trình các cấp có thẩm quyền để phê duyệt thực hiện.

Ví dụ 1: Trong quá trình kiểm tra, khảo sát, phát hiện trần nhà được ghép bằng các mảnh nhôm lâu ngày

có nhiều tấm đã bong có nguy cơ rơi xuống bất cứ lúc nào, ngay lập tức phân công tổ bảo vệ kết hợp cùng ủy ban quận sửa chữa.

Ví dụ 2: Khi kiểm tra bể nước ngầm chứa nước sinh hoạt, phát hiện không có lưới chống côn trùng, nắp bể bằng tôn đã gỉ và không có khóa bảo vệ có nhiều nguy cơ mất an toàn nguồn nước và mất an toàn khi bể được mở để dâng. Cuối cùng trình các cấp có thẩm quyền xem xét, kiểm tra và phê duyệt theo đúng trình tự đã quy định.

3.2. Ổn định đội ngũ, gắn kết nội bộ thành khối đoàn kết thống nhất; Cộng đồng trách nhiệm

Để một nhà trường phát triển toàn diện, cần phải có một đội ngũ đoàn kết, biết hỗ trợ giúp đỡ nhau, biết chia sẻ và cộng đồng trách nhiệm trong công việc. Muốn làm được việc này thì đòi hỏi người cán bộ quản lý, đứng đầu nhà trường phải là người có đầy đủ phẩm chất tốt đẹp của một nhà lãnh đạo. Chính vì vậy hiệu trưởng nhà luôn tu dưỡng, học hỏi để nâng cao năng lực phẩm chất của mình. Gương mẫu đi đầu trong tất cả mọi công việc; Luôn giữ gìn phẩm chất đạo đức nhà giáo. Đặt mình vào hoàn cảnh của đối phương để giải quyết công việc một cách thấu tình đạt lý nhưng cương quyết, dứt khoát. Mọi vướng mắc khó khăn luôn tìm hướng tháo gỡ phù hợp, hiệu quả nhất.

Trong tài chính công khai, rõ ràng, minh bạch. Trong quản lý thì công bằng, công tâm.

Sẵn sàng tạo điều kiện giúp đỡ trong điều kiện cho phép và trong quyền hạn của mình.

Biết hy sinh bản thân vì lợi ích tập thể. Không trù dập định kiến với bất kỳ thành viên nào.

Thay đổi hình thức tổ chức các hoạt động tọa đàm, trao đổi chuyên môn nghiệp vụ cũng như giao lưu văn nghệ để tôn vinh nghề giáo viên.

3.3. Bồi dưỡng nghệ thuật giao tiếp, quy tắc ứng xử trong trường học và cộng đồng dân cư

Tổ chức các buổi tọa đàm về nội dung giao tiếp, ứng xử xã hội nhân các ngày như Ngày phụ nữ Việt Nam 20/10; Ngày Quốc tế phụ nữ 8/3 để chia sẻ các kinh nghiệm trong giao tiếp cũng như nghệ thuật giao tiếp với phụ huynh cũng như mọi người xung quanh để luôn tạo được không khí gần gũi, vui vẻ và chia sẻ hợp tác.

Tổ chức các cuộc thi, sưu tầm các tài liệu, câu chuyện về nghệ thuật giao tiếp, ứng xử nhằm chia sẻ các bài học kinh nghiệm cho đội ngũ.

Xây dựng trong tiêu chí thi đua hàng tháng để động viên, khích lệ đội ngũ cùng thực hiện các hành vi văn hóa, giao tiếp, ứng xử trong trường học.

3.4. Bồi dưỡng chuyên sâu năng lực chuyên môn và thực hành các kỹ năng

Chất lượng giáo dục trong nhà trường là yếu tố quan trọng mà đội ngũ giáo viên đóng vai trò chủ chốt. Không chỉ quyết định đến chất lượng giáo dục của nhà trường mà còn tạo được lòng tin của xã hội, các bậc phụ huynh với giáo dục cấp học mầm non.

Để có được đội ngũ giáo viên có năng lực, vững vàng chuyên môn, tự tin, bản lĩnh, đáp ứng với nhu cầu đổi mới của giáo dục trong xã hội hiện đại, người cán bộ quản lý phải xây dựng kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ giáo viên để giúp họ không ngừng mở rộng, nâng cao trình độ hiểu biết, năng lực về chuyên môn nghiệp vụ sư phạm đáp ứng nhu cầu đổi mới giáo dục của xã hội hiện đại trong công cuộc chăm sóc giáo dục trẻ.

Cách thực hiện:

Điều tra thực trạng, khảo sát đội ngũ về mọi mặt như hoàn cảnh gia đình, thâm niên công tác, mối quan hệ trong gia đình, sức khỏe bản thân và quan trọng là năng lực chuyên môn để có kế hoạch phân công vị trí và bồi dưỡng chuyên môn cho phù hợp với tình hình thực tế.

Hàng tháng, trong các buổi sinh hoạt chuyên môn, phổ biến để giáo viên nghiên cứu kỹ các văn bản, điều lệ trường mầm non, quy chế thực hiện chuyên môn. Chia sẻ những khó khăn, vướng mắc để được hỗ

trợ, giúp đỡ hoàn thành nhiệm vụ.

Tạo điều kiện cho giáo viên tham gia đầy đủ các buổi tập huấn, kiến tập do Quận tổ chức.

Để nâng cao năng lực chuyên môn vượt trội tôi chuyên sâu công tác bồi dưỡng chuyên môn theo các phương pháp tiên tiến để áp dụng thực tế vào nhà trường.

Mời chuyên gia bồi dưỡng cho đội ngũ chương trình giáo dục tiên tiến như Steam, montesteri. Tổ chức cho giáo viên được tiếp cận, học tập thực tế và thực hành tại chỗ. Tháo gỡ những vướng mắc, băn khoăn để giáo viên thực sự tự tin và vững vàng áp dụng vào việc dạy trẻ tại lớp mình.

Sau khi được bồi dưỡng lý thuyết, phân công các khối lớp thực hành tại lớp mình theo các chuyên đề, tổ chức cho giáo viên được dự kiến tập để cùng đánh giá rút kinh nghiệm.

Kết quả đạt được:

100 giáo viên được trang bị kiến thức về phương pháp STEAM và montesteri. Giáo viên biết vận dụng kiến thức được bồi dưỡng vào việc xây dựng môi trường lớp học; biết tổ chức cho trẻ được trải nghiệm, khám phá theo khả năng của trẻ. Phát huy hết vai trò của người giáo viên. Trẻ hào hứng tham gia vào hoạt động; rất hứng thú, muốn được đi học để được trải nghiệm với những thứ cô mang đến cho trẻ.

3.5. Xây dựng trường, lớp mầm non Trương Định, quận Hai Bà Trưng hạnh phúc

Để trường mầm non Trương Định thật sự trở thành ngôi trường hạnh phúc, ở đó cô các cô bác hạnh phúc và các con hạnh phúc, lãnh đạo nhà trường đã xây dựng kế hoạch chỉ đạo thực hiện như sau:

(1) Phòng chống nạn bạo hành cho trẻ trong trường mầm non:

Bạo hành là sự biểu hiện trạng thái tâm lý không cân bằng như nóng nảy, tức giận, không làm chủ được bản thân của người giáo viên, người trông giữ trẻ, thậm chí là ông bà, cha mẹ đối với trẻ nhằm mục đích trừng phạt, bắt trẻ phục tùng, làm theo ý muốn chủ quan của mình để thỏa mãn và khẳng định vị trí của mình.

Có 2 kiểu bạo hành làm ảnh hưởng không nhỏ đến sự phát triển tâm sinh lý của trẻ. Kiểu thứ nhất là bạo hành tác động lên thân thể trẻ gây những thương tích về mặt thể xác. Kiểu thứ 2 là làm cho trẻ bị ảnh hưởng tinh thần như: Gây ra sự sợ hãi, hoang mang, hoảng loạn thậm chí đến mức sang chấn tâm lý.

Chính vì vậy, “Để thay mặt cha mẹ trẻ dạy trẻ” như lời Bác Hồ đã dạy, để không có các hiện tượng, các hành vi bạo hành trẻ trong các trường mầm non thì ngoài việc trang bị cho giáo viên những phẩm chất năng lực như những ngành nghề khác, tôi tìm hiểu các nguyên nhân chủ quan và khách quan dẫn đến việc bạo hành trẻ trong nhà trường.

Cách thực hiện

Sau khi xác định được các nguyên nhân do hoàn cảnh kinh tế, áp lực công việc sẽ dẫn đến nạn bạo hành trẻ, tôi đã Chia sẻ với GV, NV có hoàn cảnh khó khăn trong nhà trường; Nâng cao nhận thức, hiểu biết xã hội. Bồi dưỡng, trang bị kiến thức về pháp luật, am hiểu luật pháp, Nâng cao phẩm chất đạo đức nhà giáo cho đội ngũ giáo viên, nhân viên như: Biết yêu quý trẻ nhỏ, phải có tính kiên nhẫn và biết tự kiểm chế, có tinh thần trách nhiệm cao, có kiến thức hiểu biết xã hội, kỹ năng chăm sóc và kỹ năng ứng xử, giải quyết các tình huống sư phạm khéo léo.

Tổ chức thi sưu tầm, thu thập và đặt ra các tình huống thường xảy ra trong các lớp học tạo thành ngân hàng các tình huống sư phạm trong trường mầm non:

Lay động, thức tỉnh tình người, tình mẹ, tình yêu thương trẻ qua những gương người tốt việc tốt, những câu chuyện cảm động trong xã hội.

Rèn luyện tính kiên nhẫn, biết tự kiểm chế cảm xúc cho đội ngũ cũng như tạo không khí, môi trường làm việc vui vẻ, thoải mái cho CBGVNV để thư giãn, cân bằng công việc, hạn chế áp lực qua các hoạt động tập thể. Qua việc điều chỉnh phân công dây chuyền hợp lý, phù hợp năng lực làm việc.

Phối kết hợp giữa gia đình và nhà trường trong việc chăm sóc, giáo dục trẻ.

Kết quả:

Sau khi triển khai các biện pháp “Phòng chống và ngăn chặn kịp thời các hành vi bạo hành trẻ trong trường mầm non” đã thu được kết quả rất khả quan:

1. Đối với giáo viên:

100 CB, GV, NV có kiến thức cơ bản cần đạt về sự hiểu biết pháp luật; Nắm vững điều lệ, quy chế chuyên môn trong nhà trường; Có kiến thức về sự phát triển tâm sinh lý trẻ để có sự chăm sóc giáo dục đạt hiệu quả cao; Biết kiểm chế bản thân, bình tĩnh giải quyết mọi tình huống hợp lý, hiệu quả; Có kỹ năng, phản xạ tốt trong việc xử lý các tình huống sư phạm.

Tuyệt đối không có hành vi bạo lực trẻ xảy ra trong nhà trường; Giáo viên có sự đối xử công bằng, bình đẳng với tất cả học sinh; Giảm tải áp lực, Biết kiềm chế cảm xúc, có lòng yêu nghề, mến trẻ. Có trách nhiệm với những trẻ mình chăm sóc. Biết chia sẻ, giúp đỡ, cộng đồng trách nhiệm. Có lòng nhân ái, bao dung.

2. Đối với học sinh:

100% trẻ học tại trường được đảm bảo an toàn tuyệt đối về mọi mặt thể chất cũng như tinh thần; Trẻ được chăm sóc, dạy dỗ theo chương trình quy định của Bộ giáo dục.

95% Trẻ tự tin, mạnh dạn, hồn nhiên trong mọi hoạt động(So với đầu năm là 70%); 97% trẻ yêu trường, mến lớp. Thích được đi học. Tích cực tham gia vào các hoạt động tập thể.

3. Về phía phụ huynh

Tin tưởng, yên tâm và xin gửi con vào nhà trường ngày càng đông; Cùng phối kết hợp với giáo viên, với nhà trường chăm sóc giáo dục trẻ theo phương pháp đồng nhất.

(2). Cải tạo thay đổi môi trường, khung cảnh sư phạm từ ngoài vào trong các lớp học:*Cách thực hiện*

Phát huy quyền dân chủ, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân bằng việc lắng nghe và tôn trọng ý kiến của CBGVNV để cùng bàn bạc, thống nhất.

Sắp xếp, cải tạo, sửa chữa lại từng khu vực sân trường khoa học, hợp lý, thoáng đãng, sạch sẽ hơn; Trang bị một số đồ chơi ngoài trời phù hợp, có tính thẩm mỹ; Tận dụng tối đa các khoảng không gian hẹp (trước đây làm nơi đựng đồ dùng hỏng) để làm góc hoạt động cho trẻ.

Giúp giáo viên xây dựng lại môi trường lớp học phù hợp với tình hình thực tế, đáp ứng yêu cầu của chương trình đổi mới toàn diện giáo dục, tạo điều kiện cho trẻ có môi trường hoạt động, trải nghiệm, phát triển được hết các khả năng của trẻ bằng cách: Phân công xen kẽ các cặp giáo viên để phát huy hết thể mạnh của từng người. Người mạnh mẽ này hỗ trợ người yếu mẽ kia, hỗ trợ lẫn nhau trong việc thực hiện nhiệm vụ. như PINTEREST về các ý tưởng nội dung để phổ biến, hướng dẫn, gợi ý giáo viên sáng tạo xây dựng đổi mới các góc học tập cho trẻ.

Truyền được ngọn lửa đam mê và kích thích được khả năng sáng tạo của mỗi người giáo viên bằng việc vào lớp hướng dẫn trực tiếp, làm mẫu, xây dựng điểm cho 2 lớp. Sau đó tổ chức cho các lớp khác sang học tập.

Với những giáo viên có khả năng thì gợi ý họ sáng tạo, còn với những giáo viên nắm bắt ý tưởng còn chậm, hạn chế, yêu cầu giáo viên đó bắt chước, làm đúng như lớp bạn. Trong quá trình tạo ra sản phẩm dù là sao chép như lớp bạn, các cô cũng đã tự rút ra kinh nghiệm và đặc biệt khơi gợi, đánh thức được tính sáng tạo tiềm ẩn trong con người mỗi cô. Sản phẩm đẹp, mang lại hiệu quả sử dụng cao cho trẻ, được đồng nghiệp ghi nhận, phụ huynh khen ngợi, là nhân tố kích thích các cô ngày càng say nghề và muốn cống hiến, sáng tạo nhiều hơn.

Khi đã có một môi trường hoạt động đẹp, có tính thẩm mỹ, có tính ứng dụng cao nên trẻ tại các lớp cũng được trải nghiệm, thỏa sức sáng tạo và khám phá tại các góc chơi nhiều hơn.

Ngoài ra ban Giám hiệu nhà trường thường xuyên cùng các cô họp bàn để lên kế hoạch, tổ chức các hoạt động gây ấn tượng sâu sắc, khơi gợi tình yêu, niềm tự hào dân tộc cho trẻ như:” Ngày hội đến trường của bé,

ngày hội Trăng rằm, Ngày tết Nguyên Đán”....Qua những hoạt động trải nghiệm này trẻ vô cùng hào hứng, vui vẻ, được tự tay làm đèn lồng Trung thu, được gói những chiếc bánh chưng... và hơn hết trẻ có thêm nhiều hiểu biết về các lễ nghi, phong tục, tập quán của dân tộc.

Kết quả

Từ những việc làm thiết thực trên, tôi đã phát huy được năng lực sở trường là đã truyền và thổi bùng được ngọn lửa nhiệt huyết của mình sang tất cả đội ngũ CBGVNV nhà trường nên bộ mặt nhà trường đã hoàn toàn thay đổi. Môi trường, khung cảnh sư phạm về cơ bản đã đổi mới và sánh ngang với các trường bạn trong địa bàn quận. Sự đổi mới sáng tạo của nhà trường đã có tầm ảnh hưởng tới một số trường bạn thể hiện: Một số trường bạn đã xin sang học tập áp dụng tại trường mình.

3.6. Làm tốt công tác dân vận, tuyên truyền tới các cụm dân cư

Trường Mầm non Trương Định đã gây được cảm tình, tạo được sự tin tưởng, yên tâm, sự ủng hộ, chia sẻ của các bậc phụ huynh trong địa bàn các cụm dân cư bằng sự tranh thủ các mối quan hệ với chính quyền địa phương. Thường xuyên gặp gỡ, trao đổi, lắng nghe, tiếp thu ý kiến từ các bác bí thư, tổ trưởng cụm dân cư trên địa bàn về tâm tư, nguyện vọng, sự phản ánh của các tầng lớp phụ huynh về nhà trường cũng như qua các bác mà tất cả chương trình, kế hoạch, chủ trương của nhà trường đã được tuyên truyền sâu rộng tới các tầng lớp phụ huynh.

Kết quả

Nhờ làm tốt công tác này nên tất cả các kế hoạch của nhà trường đều thực hiện thành công. Năm học vừa qua không có ý kiến hay sự bức xúc, phản hồi nào của người dân về cô giáo cũng như nhà trường. Mọi hoạt động của nhà trường đều được đông đảo các tầng lớp phụ huynh ủng hộ nhiệt tình.

4. Kết luận

Từ việc xác định mục tiêu phấn đấu phát triển nhà trường trong thời gian ba năm học, tôi đã xây dựng các kế hoạch và đưa ra các biện pháp để hoàn thành tốt các kế hoạch đã xây dựng nhằm phát triển nhà trường. Bằng tất cả sự cố gắng quyết tâm phấn đấu vươn lên của cả tập thể các đồng chí cán bộ, giáo viên, nhân viên nhà trường, trong ba năm học vừa qua nhà trường liên tục đạt được những thành tích đáng khích lệ. Và đặc biệt năm học 2020 - 2021, trường Mầm non Trương Định đã được Chủ tịch Ủy ban nhân dân thành phố Hà Nội tặng danh hiệu "Tập thể lao động xuất sắc". Đây chính là phần thưởng quý báu, là nguồn động viên khích lệ tất cả tập thể cán bộ, giáo viên nhân viên trường. Mầm non Trương Định ngày càng cố gắng, phấn đấu nhiều hơn nữa để phát huy thành tích đã đạt được và tiếp tục phát triển nhà trường ngày một lớn mạnh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Báo cáo tổng kết hàng năm của Phòng GD&ĐT quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội
- [2] Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.
- [3] Luật Giáo dục, Số: 38/2005/QH11, ngày 14/6/2005
- [4] Bùi Thu Trang (2021), Phát triển đội ngũ giáo viên mầm non quận Hai Bà Trưng, Thành phố Hà Nội đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục
- [5] Hà Thế Truyền, (2013), Giáo trình bài giảng: Quản lý dạy học trong trường phổ thông, dành cho học viên cao học, chuyên ngành Quản lý giáo dục, Hà Nội
- [6] Nguyễn Thị Lộc, (2022), Phát triển đội ngũ giáo viên các trường mầm non
- [7] Huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, Tạp chí Quản lý giáo dục tháng 4 năm 2022, Tr60-65.

ABSTRACT**Improve the quality of Truong Dinh kindergarten, Hai Ba Trung District, Hanoi meeting current requirements of education innovation**

Developing preschool education in the capital in general and Truong Dinh preschool in Hai Ba Trung district, ensuring to maintain and improve the quality of preschool education universalization for 5-year-old children, and prepare conditions for universalization of preschool children. 4-year-old children, improve the quality of child care and education to meet the quality standards of preschool education and international access; building a network of schools and preschool classes in the direction of green schools, standardization, modernization, socialization and international integration; building a team of managers and teachers who meet training standards, professional titles according to job positions, have good expertise, good moral qualities, and beautiful style; renovate the management of preschool education institutions, improve the autonomy capacity of preschool educational institutions; building a model of coordination to support families, communities, and schools in caring, educating, and well preparing preschool children for first grade. To achieve this goal, the article has proposed several solutions to develop Truong Dinh kindergarten, Hai Ba Trung district in the current period.

Keywords: *Building, development, Truong Dinh kindergarten, Hai Ba Trung district.*

THUẬT TOÁN LẬP LỊCH ĐIỀU PHỐI TÀI NGUYÊN CHO CÁC TÁC VỤ CỦA LUỒNG CÔNG VIỆC TRONG MÔI TRƯỜNG ĐIỆN TOÁN Đám MÂY

Phan Văn Tiến¹, Phan Thanh Toàn²

Tóm tắt. Luồng công việc là một dãy có thứ tự các tác vụ cần phải thực thi để đạt được một mục đích, Bài toán lập lịch luồng công việc là bài toán sắp xếp các tác vụ cho thực thi trên một số máy xác định sao cho đạt hiệu quả tốt nhất, đây chính là bài toán quan trọng nhất tại các trung tâm điện toán đám mây. Trong bài báo này chúng tôi sẽ xây dựng một mô hình bài toán luồng công việc trong môi trường điện toán đám mây và đề xuất một thuật toán dựa trên thuật toán PSO để sắp xếp luồng công việc thực thi trên môi trường điện toán đám mây đảm bảo chi phí nhỏ nhất.

Từ khóa: Lập lịch luồng công việc, ứng dụng luồng công việc, điện toán đám mây.

1. Đặt vấn đề

Điện toán đám mây là sự tích hợp của nhiều công nghệ thuộc lĩnh vực công nghệ thông tin và truyền thông, trong mô hình điện toán đám mây mọi khả năng liên quan đến công nghệ thông tin đều được cung cấp dưới dạng dịch vụ cho phép người sử dụng truy cập đến các dịch vụ công nghệ (phần cứng và phần mềm) từ một nhà cung cấp dịch vụ, điện toán đám mây là sự tập hợp của nhiều máy tính được cấu hình để làm việc với nhau trên môi trường mạng internet và các ứng dụng khác nhau sẽ sử dụng sức mạnh của môi trường điện toán đám mây để thực thi các ứng dụng như trên một hệ thống duy nhất. Một trong số các ứng dụng phổ biến nhất trong môi trường điện toán đám mây là bài toán luồng công việc (từ đây viết tắt là workflow), hiệu năng của các trung tâm điện toán phụ thuộc rất nhiều vào việc sắp xếp các tác vụ trong luồng thực thi trên các máy tính trong môi trường đám mây để hoàn thành luồng công việc một cách “tối ưu” nhất.

Nội dung của bài báo gồm những phần chính sau đây. Phần I giới thiệu bối cảnh thực tế tại trung tâm điện toán đám mây nơi cung cấp dịch vụ workflow. Phần II trình bày các công trình nghiên cứu liên quan và phương pháp tối ưu bày đàn PSO [1]. Phần III giới thiệu mô hình bài toán, hàm mục tiêu và các ràng buộc của bài toán lập lịch. Phần IV đề xuất một thuật toán lập lịch theo chiến lược PSO để giải quyết bài toán Lập lịch đã đề xuất. Trong phần V, để kiểm chứng hiệu năng của thuật toán đề xuất [11], chúng tôi đã thực hiện các thực nghiệm trên những ứng dụng workflow trong môi trường đám mây thông qua công cụ mô phỏng CloudSim [4,5,10]. Các kết quả được thu thập và so sánh với giải thuật PSO Heuristic và 2 giải thuật lập lịch cơ bản là giải thuật

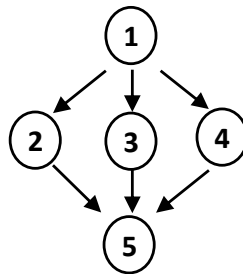
2. Mô hình lý thuyết

¹Khoa Công nghệ thông tin, Học viện Quản lý giáo dục
e-mail: phantien2000@gmail.com

²Khoa Công nghệ thông tin, Học viện Quản lý giáo dục
100

Giả sử cần sắp xếp lịch biểu cho một luồng công việc trong môi trường đám mây với các giả thiết như sau :

- Luồng công việc được biểu diễn bởi đồ thị $G=(V, E)$, với V là tập đỉnh của đồ thị, mỗi đỉnh biểu thị cho một tác vụ.
- $T =\{T_1, T_2, \dots, T_M\}$ là tập các tác vụ, M là số lượng tác vụ của luồng công việc đang xét.
- E là tập cạnh thể hiện mối quan hệ cha-con giữa các tác vụ. Cạnh $(T_i, T_j) \in E$ cho biết tác vụ T_i là cha của tác vụ T_j , dữ liệu đầu ra của T_i sẽ là dữ liệu đầu vào cho tác vụ T_j (xem Hình 1).
- Tập máy chủ của đám mây ký hiệu là $S = \{S_1, S_2, \dots, S_N\}$, N là số lượng máy chủ của đám mây.
- Mỗi tác vụ có thể được thực thi trên một máy chủ bất kì, máy chủ đó phải thực hiện toàn bộ tác vụ từ đầu đến cuối.
- Khối lượng tính toán (Workload) của tác vụ T_i kí hiệu là W_i với đơn vị đo là flop (floating point operations: phép tính trên số thực dấu phẩy động). W_i được cho trước ($\forall i = 1, 2, \dots, M$)
- Tốc độ tính toán của máy chủ S_i , đơn vị là MI/s (million instructions/second), được ký hiệu



Hình 1: Đồ thị biểu diễn một luồng công việc với 5 tác vụ

bởi $P(S_i)$, là giá trị được cho trước ($\forall i = 1, 2, \dots, M$)

- Giữa hai máy chủ S_i, S_j bất kỳ ($1 \leq i, j \leq N$) có một đường truyền với băng thông, đơn vị là Megabit/s, được biểu thị bởi hàm hai biến $B()$ được định nghĩa như sau:

$$B: S \times S \rightarrow \mathbb{R}^+$$

$$(S_i, S_j) \rightarrow B(S_i, S_j)$$

- Giả thiết hàm băng thông $B()$ thỏa mãn các điều kiện sau:
 - $B(S_i, S_i) = \infty$: thời gian truyền tại chỗ bằng không
 - $B(S_i, S_j) = B(S_j, S_i)$: tốc độ truyền hai chiều bằng nhau
 - Giá trị $B(S_i, S_j)$ được cho trước ($\forall i, j$).
- Khối lượng dữ liệu do tác vụ T_i chuyển tới tác vụ T_j , kí hiệu là D_{ij} với đơn vị là Megabit, là giá trị cho trước ($\forall i, j$).

- Mỗi phương án xếp lịch thực thi luồng công việc tương đương với một hàm $f()$

$$f: T \rightarrow S$$

$$T_i \rightarrow f(T_i)$$

Trong đó $f(T_i)$ là máy chủ chịu trách nhiệm thực thi tác vụ T_i

Từ các giả thiết trên ta suy ra:

- Thời gian tính toán của tác vụ T_i là:
$$\frac{W_i}{P(f(T_i))} \quad (i=1, 2, \dots, M) \tag{3}$$

- Thời gian truyền dữ liệu giữa tác vụ T_i và tác vụ con T_j là
$$\frac{D_{ij}}{B(f(T_i), f(T_j))} \tag{4}$$

- Bài báo này định nghĩa hàm mục tiêu là: *Makespan* \rightarrow *min* trong đó *Makespan* là thời gian hoàn thành luồng công việc, được tính từ khi tác vụ gốc được khởi động cho tới thời điểm tác vụ cuối cùng được thực hiện xong.

3. Thuật toán đề xuất

3.1. Mã hóa cá thể

Theo phương pháp PSO, tại bước lặp thứ k , cá thể thứ i trong đàn được xác định bởi vector vị trí x_i^k (cho biết vị trí hiện tại) và vector dịch chuyển v_i^k (cho biết hướng dịch chuyển hiện tại). Trong bài toán xếp lịch đang xét, hai vector đó đều có số chiều bằng số tác vụ trong luồng công việc, ký hiệu là M . Các thành phần của vector vị trí x_i^k là số nguyên nhưng các thành phần của vector dịch chuyển v_i^k lại là số thực do công thức (1) tính vector dịch chuyển có những tham số là số thực như $rand_1, rand_2, c_1, c_2$. Cả vector vị trí và vector dịch chuyển đều được biểu diễn bằng cấu trúc dữ liệu mảng.

Ví dụ 1: giả sử luồng công việc gồm tập tác vụ $T = \{T_1, T_2, T_3, T_4, T_5\}$, đám mây có tập máy chủ $S = \{S_1, S_2, S_3\}$. Khi đó cá thể x_i được biểu diễn bằng vector vị trí $[1; 2; 1; 3; 2]$ chính là phương án xếp lịch mà theo đó tác vụ T_1, T_3 được bố trí thực hiện bởi máy chủ S_1 , tác vụ T_2, T_5 được thực hiện trên S_2 còn tác vụ T_4 được thực hiện bởi S_3 như dưới đây

T_1	T_2	T_3	T_4	T_5
S_1	S_2	S_1	S_3	S_2

3.2. Phương thức cập nhật vị trí của cá thể

Khi áp dụng công thức cập nhật vị trí của cá thể (2) vào bài toán lập lịch đang xét, chúng ta gặp một vấn đề. Như đã giải thích ở trên, các thành phần của vector dịch chuyển v_i^k phải là số thực do công thức (1) tính vector dịch chuyển có những tham số là số thực như $rand_1, rand_2, c_1, c_2$. Nhưng vì tập máy chủ S là hữu hạn và đếm được nên các thành phần của vector vị trí x_i phải là số nguyên để có thể ánh xạ tới một máy chủ nào đó nơi mà tác vụ tương ứng sẽ được thực hiện, chẳng hạn vector vị trí x_i trong ví dụ 1 có các thành phần là $x_i[1] = 1, x_i[2] = 2, x_i[3] = 1, x_i[4] = 3, x_i[5] = 2$. Hậu quả là hai vế của phép gán (2) khác kiểu nhau, vế trái $x_i^{k+1}[t]$ thuộc kiểu số nguyên còn vế phải $x_i^k[t] + v_i^k[t]$ thuộc kiểu số thực.

Để giải quyết mâu thuẫn này, một số nghiên cứu trước đây như [9] [11] đã làm tròn giá trị số thực ở vế phải rồi gán cho biến vị trí $x_i^{k+1}[t]$ ở vế trái. Kết quả là nếu giá trị của vế phải là 3.2 thì phân phối tác vụ tới thực thi tại máy chủ có số thứ tự là 3, còn nếu vế phải là 3.8 thì tác vụ sẽ được phân cho máy chủ có số thứ tự là 4. Cách làm có vẻ tự nhiên này thực chất là gán một vị trí được tính toán cẩn thận theo chiến lược PSO cho máy chủ mà số thứ tự của nó tình cờ đúng bằng giá trị nguyên sau khi làm tròn. Cách làm như vậy đã phá hỏng quá trình tiến hóa từng bước của phương pháp PSO.

Để giải quyết vấn đề trên, bài báo này đề xuất cách giải quyết như sau: giá trị thực của vế phải $(x_i^k[t] + v_i^k[t])$ sẽ được để nguyên không làm tròn, còn vế trái $x_i^{k+1}[t]$ sẽ được gán bởi định danh của máy chủ có tốc độ tính toán gần với giá trị của vế phải nhất so với các máy chủ còn lại. Làm như vậy tác vụ sẽ được gán cho máy chủ có năng lực phù hợp với giá trị được tính toán theo PSO.

$$x_i^{k+1}[t] \leftarrow j \text{ nếu } |P(S_j) - (x_i^k[t] + v_i^k[t])| \leq |P(S_r) - (x_i^k[t] + v_i^k[t])| \forall S_r \in S; t = 1, 2 \dots M \quad (5)$$

Ví dụ 2: giả thiết tập máy chủ S trong ví dụ 1 có tốc độ tính toán được liệt kê trong bảng 1 sau đây

Bảng 1: Tốc độ tính toán của các máy chủ

Máy chủ S_i	Tốc độ xử lý $P(S_i)$ (MI/s)
S_1	3.1
S_2	5.2
S_3	4.1

Giả sử ở bước thứ $k+1$ tổng $x_i^k + v_i^k = [4.4 ; 2.1 ; 6.7 ; 5.6 ; 10.2]$ thì vector vị trí x_i^{k+1} sẽ được gán bằng $[3; 1; 2; 2; 2]$

nghĩa là cá thể đó tương ứng với phương án xếp lịch sau đây:

T_1	T_2	T_3	T_4	T_5
S_3	S_1	S_2	S_2	S_2

Thật vậy, thành phần thứ nhất của vector vị trí, $x_i^{k+1}[1]$, sẽ nhận giá trị 3, nghĩa là tác vụ T_1 sẽ được gán cho máy chủ S_3 bởi vì :

$$x_i^{k+1}[1] \leftarrow 3 \text{ vì } |P(S_3) - 4.4| \leq |P(S_r) - (4.4)| \forall S_r \in S$$

Nghĩa là trong 3 máy chủ thì máy S_3 có tốc độ tính toán gần với giá trị 4.4 nhất so với 2 máy chủ còn lại, theo bảng 1, do đó tác vụ T_1 được gán cho máy chủ S_3 để thực hiện, tức là $f(T_1) = S_3$. Phép gán tương tự cũng được thực hiện với bốn tác vụ còn lại : T_2, T_3, T_4, T_5 .

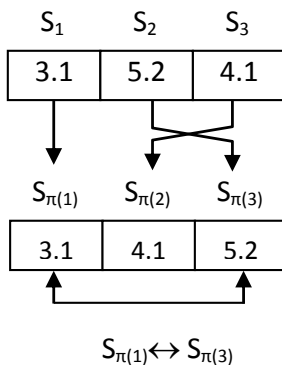
Vấn đề tương tự cũng xảy ra với phép trừ hai vector vị trí trong công thức (1): $(pbest_i - x_i^k)$ và $(gbest - x_i^k)$. Một số công trình hiện có như [9] [11] chỉ đơn giản thực hiện phép trừ các thành phần số nguyên rồi gán cho máy chủ có số thứ tự tương ứng. Ví dụ nếu $pbest_i = [2,4,3,3,5]$ và $x_i^k = [1,3,2,1,2]$ thì $pbest_i - x_i^k = [2-1,4-3,3-2,3-1,5-2] = [1,1,1,2,3]$. Như đã giải thích ở trên, cách làm này thực chất là gán các tác vụ cho những máy chủ mà số thứ tự của nó tình cờ đúng bằng kết quả phép trừ. Cách làm mang tính ngẫu nhiên như vậy đã phá hỏng quá trình từng bước tiếp cận tới vị trí cực trị của phương pháp PSO. Bài báo này đề xuất một "phép trừ vector" áp dụng riêng cho công thức (1) như sau. Giả sử:

$pbest_i = [x_{i1}, x_{i2}, \dots, x_{iM}]$ với $x_{ik} \in S (\forall k)$ và $x_j = [x_{j1}, x_{j2}, \dots, x_{jM}]$ với $x_{jk} \in S (\forall k)$

Khi đó kết quả phép trừ $pbest_i - x_j$ được tính như sau: $pbest_i - x_j = [y_1, y_2, \dots, y_M]$ với các thành phần y_k là các số thực được tính như sau

$$y_k = \left\{ P(x_{ik}) + \frac{\sum_{q \in S} B(x_{ik}, x_q)}{N - 1} \right\} - \left\{ P(x_{jk}) + \frac{\sum_{q \in S} B(x_{jk}, x_q)}{N - 1} \right\} \text{ với } k = 1, 2, \dots, M \quad (6)$$

Theo cách tính này, các máy chủ được xếp thứ tự theo tốc độ tính toán và bằng thông của những đường truyền kết nối tới nó. Ví dụ 3 sau đây sẽ minh họa cụ thể hơn.



Hình 2: Thủ tục Inverse

Ví dụ 3:

Ta tiếp tục sử dụng tập máy chủ trong ví dụ 2.

Giả sử $gbest = [2,1,2,1,1]$; $x_j = [3,2,1,2,1]$;

Vậy $gbest - x_j = [y_1, y_2, y_3, y_4, y_5]$ với y_1 được tính như sau

$$y_1 = \left\{ P(S_2) + \frac{B(S_2, S_1) + B(S_2, S_3)}{3 - 1} \right\} - \left\{ P(S_3) + \frac{B(S_3, S_1) + B(S_3, S_2)}{3 - 1} \right\}$$

Cách tính tương tự được áp dụng cho các thành phần $y_2, y_3 \dots y_5$ còn lại.

3.3. Biện pháp thoát khỏi cực trị địa phương

Phương pháp PSO nói riêng và các phương pháp tìm kiếm tiến hóa nói chung đôi khi bị mắc kẹt tại các lời giải cực trị địa phương mà không thể thoát ra để đi tới lời giải tốt hơn. Bài báo này đề xuất thủ tục Inverse như một biện pháp được áp dụng mỗi khi vòng lặp chương trình sa vào một cực trị và các cá thể bị hút vào gần lời giải cực trị đó mà không thể thoát ra. Khi đó thủ tục Inverse sẽ chuyển các cá thể tới một miền không gian mới nhiều khả năng chưa được lục soát (xem Hình 3)

Function Inverse (vector vị trí x_i)

Input: vector vị trí x_i

Output: vector vị trí x_i sau khi đã biến đổi

1. Sắp xếp các máy chủ theo thứ tự tăng dần của tốc độ tính toán ta thu được dãy $(S_{\pi(1)}, S_{\pi(2)}, \dots, S_{\pi(N)})$, trong đó

$P(S_{\pi(1)}) \leq P(S_{\pi(2)}) \leq \dots \leq P(S_{\pi(N)})$ với $S_{\pi(i)} \in S$ ($i=1,2 \dots N$)

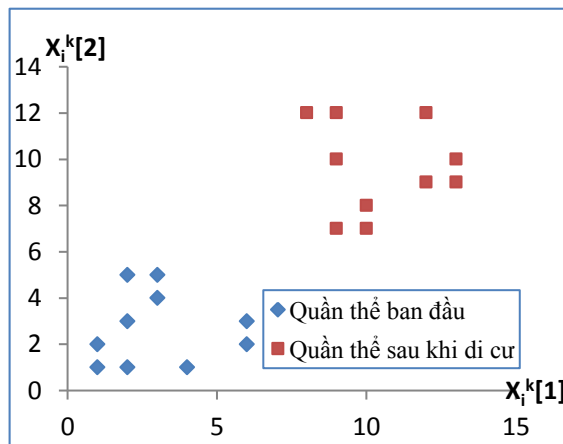
2. Thay thế các thành phần trong vector vị trí của cá thể theo nguyên tắc đảo ngược:

$S_{\pi(1)}$ được thay bởi $S_{\pi(N)}$, $S_{\pi(2)}$ được thay bởi $S_{\pi(N-1)}$, ...

3. return x_i

End Function

Thủ tục Inverse hoạt động theo nguyên tắc đảo chiều nhằm di chuyển mỗi cá thể tới một vị trí mới nằm xa vị trí hiện tại. Giả sử hiện tại một tác vụ đang được gán cho máy chủ có tốc độ xử



Hình 3: Quần thể được di cư tới vùng tìm kiếm mới thông qua thủ tục Inverse với $M=20, N=8$

lý nhanh nhất thực hiện, vậy thì sau khi thực hiện thủ tục Inverse nó sẽ được gán cho máy chủ có

tốc độ chậm nhất, nếu tác vụ đó đang được gán cho máy chủ có tốc độ nhanh thứ 2 thì thủ tục Inverse sẽ chuyển nó tới thực hiện tại máy chủ có tốc độ chậm thứ 2.

Ví dụ 4: ta vẫn tiếp tục xét tập máy chủ S ở các ví dụ trước, sắp xếp chúng theo thứ tự tăng dần của tốc độ xử lý ta thu được dãy (S_1, S_3, S_2) , ký hiệu dãy đó là $(S_{\pi(1)}, S_{\pi(2)}, S_{\pi(3)})$ như hình 2. Giả sử cá thể x_i đang có vector vị trí là $[3, 1, 2, 2, 1, 1]$, áp dụng thủ tục Inverse với x_i ta thu được cá thể mới có giá trị là $[3, 2, 1, 1, 2, 2]$. Thật vậy, thành phần $x_i[1] = 3$ tức là tác vụ T_1 được gán cho máy chủ S_3 , mà S_3 chính là $S_{\pi(2)}$ (xem hình 2) nên nó đứng ở giữa danh sách, do đó không bị thay đổi khi danh sách đảo ngược. Thành phần $x_i[2] = 1$ tức là tác vụ T_2 được gán cho máy chủ S_1 , mà S_1 chính là $S_{\pi(1)}$ (xem hình 2) nên thủ tục Inverse sẽ biến nó thành $S_{\pi(3)}$ tức là S_2 , vì thế giá trị mới của thành phần $x_i[2]$ sau khi gọi thủ tục Inverse là 2.

3.4. Thuật toán đề xuất PSO_i

Tổng hợp những cải tiến nói trên, thuật toán đề xuất với tên gọi PSO_i (PSO Inverse) được mô tả như sau.

Algorithm PSO_i

Input: tập T , tập S , mảng $W[1 \times M]$, mảng $P[1 \times N]$, mảng $B[N \times N]$, mảng $D[M \times M]$, hằng số K , độ lệch ε , số cá thể SCT

Output: lời giải tốt nhất $gbest$

1. Khởi tạo vector vị trí và vector dịch chuyển của cá thể i một cách ngẫu nhiên
 2. Khởi tạo bước lặp $t \leftarrow 0$;
 3. while (điều kiện lặp) do
 4. for $i=1$ to SCT do
 5. Tính vector vị trí x_i theo công thức (5)
 6. end for
 7. for $i=1$ to SCT do
 8. Cập nhật $pbest_i$
 9. end for
 10. Cập nhật $gbest$
 11. for $i=1$ to SCT do
 12. Cập nhật vector dịch chuyển v_i theo (1)
 13. Tính x_i theo (2)
 14. end for
 15. $t++$;
 16. if (sau K thế hệ mà độ lệch giữa các $gbest$ không vượt quá ε) then
 17. for $i=1$ to SCT do
 18. Inverse(x_i) //Thực hiện thao tác Inverse trên cá thể thứ i
 19. end for
 20. end if
 21. end while
 22. return $gbest$
-

Thuật toán hoạt động theo phương pháp PSO theo đó tại mỗi bước các cá thể cập nhật vị trí của mình hướng tới vị trí tốt nhất của cả quần thể ($gbest$) đồng thời có dựa trên kinh nghiệm cá

nhân ($pbest_i$). Nếu sau K thế hệ liên tiếp mà cả quần thể không cải thiện được một cách đáng kể giá trị $gbest$ (mức chênh không vượt quá ε) thì chứng tỏ quần thể đang hội tụ tại một cực trị địa phương. Khi đó thủ tục Inverse được gọi để di cư cả quần thể tới một vùng không gian mới, tại đó quá trình tìm kiếm được tái khởi động.

Điều kiện lặp ở đây là mức chênh của giá trị $gbest$ so với K vòng lặp trước đó lớn hơn độ lệch ε (ε ấn định từ trước), nghĩa là thuật toán PSOi sẽ dừng nếu như sau K lần di cư (thông qua thủ tục Inverse) mà giá trị $gbest$ tìm được vẫn không cải thiện được một cách đáng kể (mức chênh không vượt quá ε).

Trong trường hợp thuật toán hội tụ nhanh nhất, nghĩa là sau K lần thực hiện Inverse thì chương trình hội tụ tới cực trị, điều kiện dừng lặp được thỏa mãn nên chương trình kết thúc sau K^2 thế hệ. Ngược lại, trong trường hợp tồi nhất, chương trình luôn tìm được lời giải tốt hơn sau mỗi lần di cư (thông qua thủ tục Inverse) thì các vùng tìm kiếm sẽ lần lượt được khảo sát cho tới khi toàn bộ không gian lời giải được duyệt hết, thuật toán trở thành duyệt vét cạn. Để tránh tình huống này, chúng tôi cũng sử dụng giải pháp chung thường được áp dụng trong các giải thuật tiến hóa, đó là đặt một giá trị ngưỡng tối đa, khi quá trình tiến hóa của quần thể đạt tới số thế hệ vượt quá giá trị ngưỡng đã định thì quá trình tìm kiếm kết thúc. Trong phần thực nghiệm tiếp theo giá trị ngưỡng cho số thế hệ là 3000, giá trị K được đặt là 30 và độ lệch ε được ấn định là 0.21.

4. Thực nghiệm

4.1. Phân nhóm dữ liệu thực nghiệm

Dữ liệu sử dụng trong các thực nghiệm bao gồm :

- Dữ liệu thực tế thu được từ các công ty cung cấp dịch vụ Cloud trong nước [13] [14] và quốc tế [15] [16]
- Dữ liệu mô phỏng được lấy từ nguồn cung cấp Cloud Sim [8]
- Dữ liệu luồng công việc được lấy từ dự án Montage [17], đây là dự án nghiên cứu thiên văn được tổ chức và tài trợ bởi NASA/IPAC, dữ liệu của ứng dụng được thu thập từ các kính thiên văn, kích thước luồng công việc phụ thuộc vào vùng ảnh chụp được từ bầu trời. Hình 4 minh họa một luồng công việc gồm 20 tác vụ trong ứng dụng Montage

Những dữ liệu đó được tổng hợp lại và chia thành bốn nhóm (được trình bày trong Bảng 3) dựa theo số lượng máy chủ N và số lượng tác vụ M bao gồm:

- Nhóm 1: $M=5, N=3$
- Nhóm 2: $M=10, N=3$
- Nhóm 3: $M=20, N=8$
- Nhóm 4: $M=25, N=8$ (luồng công việc từ ứng dụng Montage)

Mỗi nhóm lại bao gồm ba thực nghiệm khác nhau về tỷ lệ số cạnh trên số đỉnh của đồ thị luồng công việc, ký hiệu là α

$$\alpha = \frac{|E|}{M \times (M - 1) / 2}$$

Tham số α cho biết đồ thị G phân thành bao nhiêu cấp, mỗi cấp có nhiều hay ít tác vụ, nói cách khác α phản ánh độ trù mật của đồ thị G. Khi làm thực nghiệm với mỗi nhóm, số máy chủ và số tác vụ được giữ cố định còn tỷ lệ α lần lượt thay đổi như trong các hình 4,5,6.

4.2. Tham số cấu hình hệ thống

Các tham số cấu hình của đám mây được thiết lập trong miền giá trị như sau:

- Tốc độ tính toán P của các máy chủ: từ 1 đến 250 (million instructions/s)

- Khối lượng dữ liệu D giữa các tác vụ: từ 1 đến 10000 (Mega bit)
- Băng thông giữa các máy chủ B: từ 10 đến 100 (Mega bit/s)
- Hệ số quán tính: $\omega = 0.729$
- Hệ số gia tốc: $c_1 = c_2 = 1.49445$
- Hằng số: $K = 30$
- Số cá thể SCT: $SCT=25$
- Độ lệch ε : 0.21
- α : từ 0.2 tới 0.7

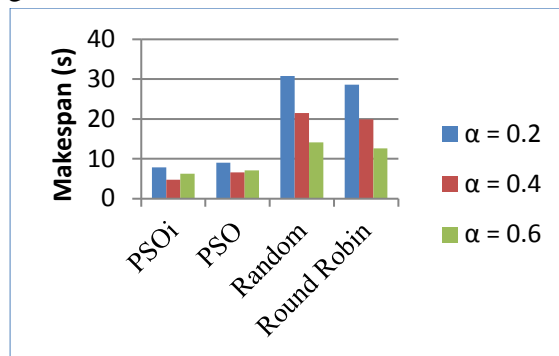
4.3. Quá trình tiến hành thực nghiệm

Để kiểm chứng thuật toán đề xuất PSOi chúng tôi đã sử dụng công cụ mô phỏng Cloudsim [1] để tạo lập môi trường đám mây kết hợp với dữ liệu luồng công việc của ứng dụng Montage [17]. Các hàm của gói thư viện Jswarm [1] được sử dụng để thực hiện các phương thức Tối ưu bầy đàn. Đối tượng so sánh là thuật toán PSO [9], thuật toán Random [12] và thuật toán Round Robin [13].

Các chương trình mô phỏng được viết bằng ngôn ngữ Java và chạy trên máy tính cá nhân với bộ vi xử lý Intel Core i5 2.2 GHz, RAM 4GB, hệ điều hành Windows 7 Ultimate. Thực nghiệm được lặp lại 300 lần trên mỗi nhóm thực nghiệm.

4.4. Kết quả thực nghiệm

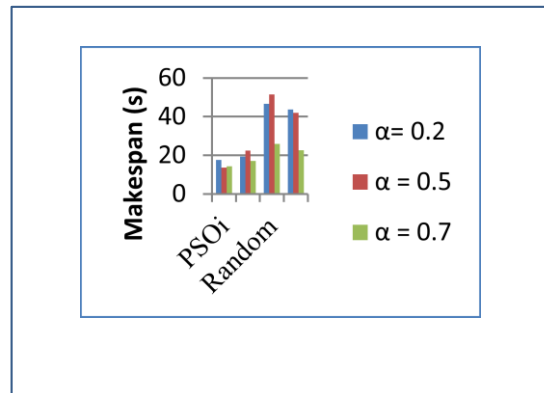
Hình 4,5,6,7 cho thấy sự chênh lệch về thời gian xử lý (makespan) của lời giải tốt nhất mà thuật toán đề xuất PSOi và các thuật toán đối chứng (PSO, Random và Round Robin) tìm được khi chạy trên 4 nhóm dữ liệu thực nghiệm khác nhau.



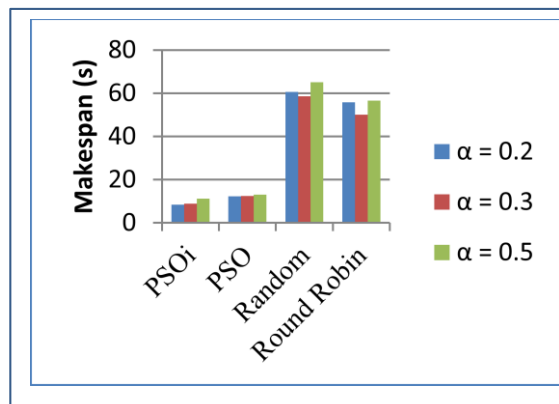
Hình 4. Lời giải tìm được bởi các thuật toán trong trường hợp $M=5, N=3$

Bảng 2. Kết quả thực nghiệm

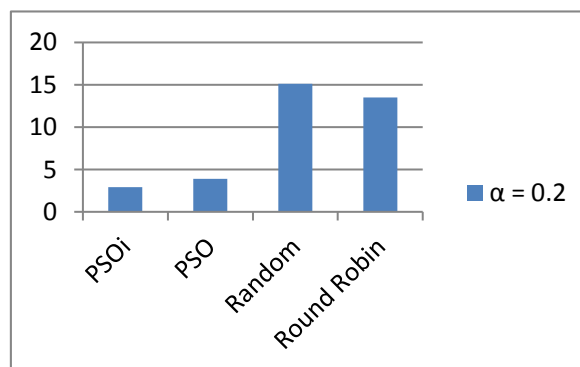
M	N	α	PSOi	PSO	Random	Round Robin
5	3	0.2	7.8	9.0	30.75	28.6
5	3	0.4	4.7	6.6	21.45	19.9
5	3	0.6	6.2	7.1	14.1	12.6
10	3	0.2	15.7	19.3	46.6	43.6
10	3	0.4	13.6	22.4	51.5	42.0
10	3	0.7	14.3	17.0	25.8	22.6
20	8	0.2	8.4	12.2	60.5	55.7
20	8	0.3	8.8	12.5	58.5	50.1
20	8	0.5	11.2	13.1	65.1	56.5
25	8	0.2	2.9	3.9	15.1	13.5



Hình 5. Lờ giải tìm được bởi các thuật toán trong trường hợp $M=10, N=3$



Hình 6. Lờ giải tìm được bởi các thuật toán trong trường hợp $M=20, N=8$



Hình 7. Lờ giải tìm được bởi các thuật toán cho luồng công việc Montage với $M=25, N=8$

Các thông số ở bảng 2 cho thấy thuật toán được kiểm chứng trên nhiều bộ dữ liệu khác nhau về qui mô của luồng công việc (số tác vụ M và số máy chủ N) và độ trừ mật α của đồ thị liên kết G . Kết quả thực nghiệm cho thấy trong hầu hết các trường hợp thuật toán đề xuất PSOi đều cho lời

giải tốt hơn các thuật toán PSO, Random và Round Robin. Riêng với nhóm thực nghiệm thứ nhất (số tác vụ bằng 5 và số máy chủ bằng 3) thì thuật toán PSOi cho lời giải gần xấp xỉ với lời giải tốt tuyệt đôi tìm được bằng phương pháp duyệt vét cạn: 7.8 giây so với 7.7 giây.

5. Kết luận và hướng phát triển

Bài báo này đã trình bày một giải thuật tìm kiếm theo phương pháp Tối ưu bầy đàn để tìm lời giải gần đúng cho bài toán lập lịch thực thi luồng công việc trong môi trường điện toán đám mây. Những kết quả chính gồm có:

- Đề xuất một phương thức mới để cập nhật vị trí của cá thể bằng cách ánh xạ một giá trị thực tới máy chủ có tốc độ tính toán và băng thông gần với giá trị đó nhất.
- Đề xuất thủ tục Inverse để chương trình thoát ra khỏi cực trị địa phương bằng cách chuyển các cá thể tới một miền không gian tìm kiếm mới
- Đề xuất thuật toán PSOi sử dụng phương thức cập nhật vị trí cá thể và thủ tục Inverse để tìm kiếm lời giải cho bài toán lập lịch thực thi luồng công việc trong môi trường đám mây.

Những kết quả thực nghiệm được tiến hành với nhiều bộ dữ liệu thực nghiệm khác nhau đã chứng tỏ chất lượng lời giải tìm được bởi thuật toán đề xuất tốt hơn so với các thuật toán đối chứng là thuật toán PSO gốc, thuật toán Random và thuật toán Round Robin. Về hướng công việc tiếp theo, ngoài hai yếu tố hiện nay là kinh nghiệm cá nhân (pbest) và kinh nghiệm từ cả quần thể (gbest) chúng tôi dự định đưa thêm vào yếu tố kinh nghiệm của các cá thể trong một lân cận xác định theo lược đồ Ring hoặc Star để cập nhật vị trí mới cho mỗi cá thể nhằm đạt được lời giải có chất lượng tốt hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Công cụ mô phỏng CloudSim <http://www.cloudbus.org/cloudsim/>
- [2]. J.D. Ullman, “NP-complete scheduling problems”, Journal of Computer and System Sciences, Volume 10, Issue 3, 1975
- [3]. S. Parsa, R. E. Maleki “RASA: A New Task Scheduling Algorithm in Grid Environment”, International Journal of Digital Content Technology and its Applications, Vol. 3, No. 4, 2009
- [4]. J.M. Cope, N. Trebon, H.M. Tufo, P. Beckman, “Robust data placement in urgent computing environments”, IEEE International Symposium on Parallel & Distributed Processing, IPDPS 2009
- [5]. A. Agarwal, S. Jain, “Efficient Optimal Algorithm of Task Scheduling in Cloud Computing Environment”, International Journal of Computer Trends and Technology (IJCTT), vol. 9, 2014
- [6]. M.Wieczorek, “Marek Scheduling of Scientific Workflows in the ASKALON Grid Environment”, ACM SIGMOD Record Journal, Vol. 34, Issue 3, 2005.
- [7]. A. Salman, “Particle swarm optimization for task assignment Problem”, Microprocessors and Microsystems, 2002.
- [8]. S. Pandey, A. Barker, K. K. Gupta, R. Buyya, “Minimizing Execution costs when using globally distributed cloud services”, 24th IEEE International Conference on Advanced Information Networking and Applications, 2010.
- [9]. J. Kennedy, R.C. Eberhart, “Particle swarm optimization”, in Proc. IEEE Int’l. Conference on Neural Networks, vol. IV, 1995.

- [10]. T. Davidovic, M. Selmic, D. Teodorovic, D. Ramljak “Bee colony optimization for scheduling independent tasks to identical processors”, Journal of Heuristics, 2012.
- [11]. M. Mitzenmacher, E. Upfal, “Probability and Computing: Randomized Algorithms and Probabilistic Analysis”, Cambridge University Press, 2005.
- [12]. Don Fallis, “The Reliability of Randomized Algorithms”, British Journal for the Philosophy of Science, 2000.
- [13]. <https://www.ngoisaoso.net/Cloud-Server.html>
- [14]. <http://vdo.vn/may-chu-vps-vdc>
- [15]. <http://www.rackspace.com/cloud/servers>
- [16]. <http://aws.amazon.com/ec2/pricing/>
- [17]. <http://montage.ipac.caltech.edu>

ABSTRACT

Task Scheduling and Resource Allocation in Cloud Computing

Workflow is the series of tasks that are necessary to complete a goal. Workflow scheduling, the most important problem which the cloud controllers deal with, focuses on mapping and managing the execution of tasks on servers so that the expenses is the minimum. In this paper, we build a workflow scheduling framework which run on the cloud computing environments. In order to solve the mentioned problem, we propose a PSO-based algorithm for scheduling workflow tasks in the cloud environments so that the total cost is minimized.

Keyword: *Workflow scheduling, workflow applications, cloud computing.*