

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Nguyễn Thị Hòa.** Tiếp cận tự đánh giá chất lượng trong giáo dục và đào tạo nghề của châu Âu trong giai đoạn hiện nay 1
- Đặng Minh Cường, Lê Thu Phương.** Thí điểm bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng ở cơ sở giáo dục đại học Việt Nam thông qua hình thức thi tuyển - bài học kinh nghiệm từ thực tiễn 7
- Phạm Phú Quốc Khánh.** Những nghiên cứu ở nước ngoài về phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học 15
- Phạm Hoàng Khánh Linh, Phạm Hoàng Tú Linh.** Một số mô hình lý thuyết về lớp học đảo ngược 21
- Lê Thị Thương, Nguyễn Hồng Hạnh.** Đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên tại Đại học Quốc gia Hà Nội theo hướng đánh giá năng lực 29
- Nguyễn Thị Thúy Quỳnh.** Quản lý bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non 38

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Vương Thị Ngọc Huệ, Hoàng Thị Ái Vân.** Một số nhiệm vụ cần quán triệt trong công tác bồi dưỡng thường xuyên trong công an nhân dân 46
- Trần Thị Thu Thủy.** Đổi mới chương trình đào tạo ở các trường đại học đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của xã hội 51
- Nguyễn Trung Kiên.** Quan niệm về quản lý giáo dục STEM tại các trường tiểu học theo tiếp cận tham gia 59
- Nguyễn Thị Thanh Huyền.** Sử dụng phương pháp sơ đồ hóa kiến thức trong dạy học môn Giáo dục công dân 64
- Phetdalaphone Bouttavong.** Yếu tố ảnh hưởng đến quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm của nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào 69
- Đào Thị Nhàn.** Quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo yêu cầu đổi mới hiện nay 77

THỰC TIỄN

- Đậu Thị Hồng Thắm.** Vận dụng mô hình Blended Learning trong dạy học học phần khoa học quản lý đại cương cho sinh viên học viện quản lý giáo dục 86
- Nguyễn Tuấn Anh.** Tính chủ động chuyển đổi số của sinh viên Việt Nam trong các cơ sở giáo dục đại học: Một số kết quả phân tích trong bối cảnh đại dịch Covid-19 92
- Bùi Văn Hát.** Thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực tại các trường đại học thuộc Bộ Công thương trong gian đoạn hiện nay 98
- Dương Thị Thúy Hiền.** Thực trạng quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên tại các trường mầm non, huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam 104
- Trịnh Thị Hoan.** Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori 114
- Đặng Thị Lan Hương.** Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo hướng phát triển kỹ năng sống 124
- Nguyễn Nhật Dũng.** Quản lý dạy học thí nghiệm môn khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông 131
- 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 140

CONTENTS

RESEARCH

- Nguyen Thi Hoa.** Approach to quality self-assessment in European education and training in the current context 1
- Dang Minh Cuong, Le Thu Phuong.** Piloting appointment of department level managers in Vietnamese higher education institutions via examinations - lessons from practical experience 7
- Pham Phu Quoc Khanh.** The foreign studies of developing the team of subject team leadres in high schools 15
- Pham Hoang Khanh Linh, Pham Hoang Tu Linh.** Several theoretical models of flipped classroom 21
- Le Thi Thuong, Nguyen Hong Hanh.** Innovation of activities for assessment of students learning results at Hanoi National University in the direction of capacity assessment 29
- Nguyen Thi Thuy Quynh.** Developing management capacity for principals of kindergartens in Ha Dong district, Hanoi city according to the standards of principals of preschool education institutions 38

OPINION - DICUSION

- Vuong Thi Ngoc Hue, Hoang Thi Ai Van.** Some tasks to be considered in regular professional development for people's public security 46
- Tran Thi Thu Thuy.** Curriculum innovation at universities meeting increasing demands of the society 51
- Nguyen Trung Kien.** Concept on management of stem education in elementary schools following participation approach 59
- Nguyen Thi Thanh Huyen.** Application of mind mapping in teaching civic education 64
- Phetdalaphone Bouttavong.** Factors affecting the management development of pedagogycal curriculum 69
- Dao Thi Nhan.** Managing internal inspection activities at kindergartens in Ha Dong district, Hanoi city according to current renovation requirements 77

PRACTICE

- Dau Thi Hong Tham.** Applying Blended Learning Paradigm in teaching introduction to Management Science for students in national academy of education management 86
- Nguyen Tuan Anh.** Digital transformation activities of Vietnam students in higher education institutions: some results of analysis in the concerns of the covid-19 pandemic 92
- Bui Van Hat.** The real situation of competency-based development of english language lecturers at universities of the ministry of industry and trade 98
- Duong Thi Thuy Hien.** The situation of management of ethical education for teachers at nursery schools of Thanh Liem District, Ha Nam Province 104
- Trinh Thi Hoan.** Current situation of management of educational activities for children 5-6 years old in kindergartens in Ha Dong district, Hanoi city by Montessori method 114
- Dang Thi Lan Huong.** Situation of experience activities management for children of 5 - 6 years old kids of Ha Dong district, Hanoi city in the development of life skills 124
- Nguyen Nhat Dung.** Management of experimental teaching of natural science in high schools 131
- Nguyen Thi Bich Ngoc, Tran Thu Nga.** Impact of online learning on engagement of learning statistical probability at Nam Dinh University of Nursing 140

Tiếp cận tự đánh giá chất lượng trong giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu trong giai đoạn hiện nay

Nguyễn Thị Hòa¹

Tóm tắt. Bài viết này giới thiệu tự đánh giá chất lượng trong giáo dục và đào tạo nghề (VET) của Châu Âu, nhằm giúp các cơ sở giáo dục và đào tạo nghề của Việt Nam, đặc biệt các trường Cao đẳng Y tế đang hướng đến chuẩn chất lượng của Châu Âu. Thực hiện tự đánh giá chất lượng là xác định được thế mạnh và các lĩnh vực cần cải tiến, từ đó đưa ra kế hoạch cải tiến, phát triển và triển khai các hoạt động cụ thể, nhằm nâng cao chất lượng của các Nhà trường. Mục đích áp dụng tự đánh giá chất lượng của Châu Âu là để các trường Cao đẳng Y tế Việt Nam từng bước bảo đảm và nâng cao chất lượng các Trường, hướng đến đạt chuẩn Châu Âu, đáp ứng thị trường lao động quốc tế.

Từ khóa: Giáo dục và đào tạo nghề nghiệp, đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, Tự đánh giá chất lượng là một trong những hoạt động bắt buộc của nhiều nước trên thế giới, đặc biệt các nước Châu Âu. Các cơ sở VET của Châu Âu thực hiện tự đánh giá một cách nghiêm ngặt. Tự đánh giá là một công cụ mạnh mẽ để đánh giá chất lượng, nếu và khi nó là một phần vốn có của phương pháp tiếp cận chất lượng trong cơ sở VET và được thực hiện một cách có hệ thống và toàn diện. Trong hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong VET của Châu Âu, Tự đánh giá là một trong những cấu phần của hệ thống. Thực hiện tự đánh giá chất lượng là xác định được thế mạnh và các lĩnh vực cần cải tiến, từ đó đưa ra kế hoạch cải tiến, phát triển và triển khai các hoạt động cụ thể, nhằm nâng cao chất lượng của các Nhà trường. Mục đích tiếp cận tự đánh giá chất lượng trong VET của Châu Âu giúp các cơ sở giáo dục nghề nghiệp của Việt Nam nói chung và các trường Cao đẳng Y tế nói riêng từng bước bảo đảm và nâng cao chất lượng các nhà trường, làm cơ sở cho đánh giá ngoài, hướng đến đạt chuẩn chất lượng Châu Âu, đáp ứng thị trường lao động quốc tế.

2. Khái niệm tự đánh giá trong các cơ sở VET (self-assessment in VET institutions)

Theo Cedefop (2011), các cơ sở VET chịu trách nhiệm khi thực hiện bất kỳ quy trình hoặc phương pháp nào để đánh giá hiệu suất hoặc vị trí trong mối quan hệ thành hai chiều:

- Kích thước bên trong (mức độ vi mô) bao gồm: các dịch vụ, đội ngũ bên trong, người thụ hưởng hoặc khách hàng, chính sách và tổ chức bên trong, kế hoạch phát triển...

- Kích thước bên ngoài (mức độ vĩ mô) bao gồm: phân tích việc cung cấp giáo dục của tổ chức này so với những tổ chức khác: mối quan hệ với hệ thống lãnh thổ của các tác nhân (những người ra quyết định, chính quyền địa phương, loại thị trường lao động và nhu cầu của VET, mạng thông tin, nhu cầu người học và sự phát triển của nhu cầu...).

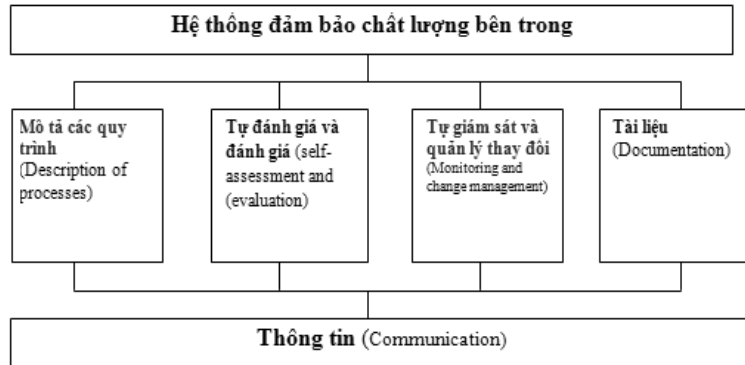
Ngày nhận bài: 10/07/2022. Ngày nhận đăng: 18/08/2022.

¹ Phòng Khảo thí - Đảm bảo chất lượng giáo dục, Trường Cao đẳng Y tế Phú Yên
e-mail: hoaytepy@gmail.com

Việc tự đánh giá kép này cho phép các cơ sở VET không chỉ để cải thiện hệ thống kiểm soát chất lượng chất lượng bên trong mà còn để đánh giá vị trí của họ trong các môi trường khác nhau [4;159].

3. Giới thiệu tự đánh giá trong các cơ sở VET của Châu Âu

Theo tài liệu Cedefop (2015), Handbook for VET Providers, “Supporting Internal Quality Management and Quality Culture”, Tự đánh giá là một trong năm cấu phần của hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong VET của Châu Âu. Điều này cho thấy tự đánh giá rất quan trọng, nó là một cấu phần không thể thiếu trong hệ thống đảm bảo chất lượng. Nó được cho là một công cụ mạnh mẽ để đánh giá chất lượng.



Hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong (nguồn: Cedefop 2015)

4. Thực hiện tự đánh giá các trường Cao đẳng Y tế theo tiếp cận tự đánh giá trong VET của Châu Âu

4.1. Mục đích và ý nghĩa của tự đánh giá

Tự đánh giá là để bảo đảm rằng các trường Cao đẳng Y tế xác định được thế mạnh và các lĩnh vực cần cải tiến, từ đó đưa ra kế hoạch cải tiến, phát triển và triển khai các hoạt động cụ thể, để nâng cao chất lượng. Tự đánh giá không chỉ là nghĩa vụ về pháp lý đối với các Trường mà còn phải thực hiện thường xuyên.

Mục đích cuối cùng của việc tự đánh giá là xây dựng hệ thống quản lý chất lượng lâu dài và văn hóa chất lượng bền vững trong các Trường. Việc lặp đi lặp lại tự đánh giá là để các Trường đo lường tiến độ liên tục mà các sở đạt được, so sánh hiệu suất hiện tại với hiệu suất trước đó và cung cấp cho sự phát triển chất lượng nhất quán.

Áp dụng tự đánh giá chất lượng trong VET của Châu Âu nhằm giúp các trường Cao đẳng Y tế bảo đảm và nâng cao chất lượng, đạt chuẩn chất lượng của Châu Âu, từ đó khẳng định được thương hiệu, vị thế của nhà trường, đáp ứng thị trường lao động quốc tế.

4.2. Điều kiện tiên quyết để thực hiện tự đánh giá

Trước khi bắt đầu tự đánh giá các Trường phải đáp ứng được ba điều kiện tiên quyết, nếu không quá trình sẽ không có ý nghĩa gì:

- Đội ngũ quản lý cấp cao phải hỗ trợ và chỉ đạo kế hoạch với niềm tin và sự tham gia của cá nhân;
- Các nguồn lực để thực hiện quá trình phải được chứng minh và sẵn có;
- Các nguồn lực để thực hiện các cải tiến phải được chuẩn bị trước.

4.3. Quy trình tự đánh giá

Quy trình tự đánh giá trong VET của Châu Âu gồm bốn giai đoạn được thực hiện thông qua các bước sau:

Giai đoạn I: Lập kế hoạch tự đánh giá

Trong giai đoạn khởi động, các Trường sẽ lập kế hoạch cách tổ chức và truyền đạt bản tự đánh giá dự kiến trong nhà trường.

Bước 1: Phương pháp tổ chức tự đánh giá

- Xác định phạm vi và cách tiếp cận: Các trường nên xem xét quyết định tổ chức tự đánh giá toàn bộ nhà trường hay chỉ một số bộ phận. Để bắt đầu, các Trường nên tập trung vào một số lĩnh vực đã được lựa chọn, để được cải thiện nhanh chóng.

- Bổ nhiệm cán bộ quản lý chất lượng.

Bổ nhiệm một người thích hợp để lãnh đạo quá trình tự đánh giá là một trong những quyết định quan trọng cần được thực hiện.

Cán bộ quản lý chất lượng chịu trách nhiệm vận hành các hoạt động tự đánh giá, những thông tin về tự đánh giá, tuân thủ lịch trình, cuối cùng là báo cáo và lập hồ sơ kết quả.

Người được bổ nhiệm quản lý chất lượng phải có kiến thức tốt về quản lý chất lượng và được nhân viên và các bên liên quan bên ngoài thừa nhận là phù hợp để thực hiện các nhiệm vụ này. Nếu người được bổ nhiệm không có đủ kinh nghiệm trong quản lý chất lượng, họ phải được đào tạo hoặc phải nhờ chuyên gia bên ngoài tham gia để hỗ trợ và điều chỉnh quá trình tự đánh giá.

Xác định lịch trình thực hiện quy trình: bốn đến sáu tháng có thể là khung thời gian thích hợp cho lần khởi điểm đầu tiên của quy trình tự đánh giá; cũng có thể cần một thời gian dài hơn.

Bước 2: Thiết lập chiến lược truyền thông

Thực hiện kế hoạch truyền thông: truyền thông liên tục là yếu tố quan trọng để tự đánh giá thành công; kế hoạch truyền thông cần xác định nội dung và kênh truyền thông và xem xét nhu cầu của từng bên liên quan.

Thúc đẩy nhân viên tham gia vào quá trình tự đánh giá: các phương tiện và phong cách giao tiếp phải nhằm tạo ra môi trường tích cực, sự tự tin và động lực để mọi người tham gia tích cực vào quá trình tự đánh giá.

Quyết định các bên liên quan: bao gồm ai, như thế nào, ở giai đoạn nào của quá trình và trong vai trò nào, ai sẽ được cung cấp thông tin ở mức độ chi tiết và ở giai đoạn nào.

Nên mời các đồng nghiệp / đại diện từ các Trường khác có kinh nghiệm trong việc tự đánh giá và quản lý chất lượng để trao đổi kinh nghiệm: khuyến khích mọi người trao đổi, học hỏi kinh nghiệm của những người khác.

Giai đoạn II: Thực hiện tự đánh giá

Bước 3: Thành lập nhóm tự đánh giá

Thành phần đại diện: việc tự đánh giá nên được thực hiện bởi đại diện các nhóm phân cấp chéo của tổ chức. Các thành viên nên biết các bộ phận được đánh giá và tham gia một cách tự nguyện vào nhóm.

Quy mô của nhóm tự đánh giá: nên ưu tiên các nhóm có khoảng 8 đến 10 người tham gia. Nếu đánh tổ chức giá toàn bộ nhà trường, nên thành lập nhiều nhóm để giải quyết các lĩnh vực khác nhau.

Bước 4: Tổ chức đào tạo

Đào tạo nhóm tự đánh giá: nhóm tự đánh giá nên tìm hiểu về các nguyên tắc cơ bản về quản lý chất lượng và vận hành chu trình đảm bảo chất lượng PIER, hiểu và thống nhất quy trình tự đánh giá. Trong mọi trường hợp, cán bộ quản lý chất lượng phải cung cấp hướng dẫn đầy đủ tất cả các thông tin liên quan cho nhóm tự đánh giá, bao gồm các chỉ số, chỉ báo cần thiết để đánh giá nhà trường.

Phát triển năng lực về chất lượng trong toàn Trường: ngoài việc đào tạo đội ngũ, nên tổ chức các buổi cung cấp thông tin cho tất cả nhân viên để hiểu rộng hơn về quá trình tự đánh giá và tầm quan trọng của nó đối với việc phát triển chất lượng trong nhà trường.

Nội dung đào tạo về tự đánh giá: Kiến thức cơ bản về quản lý chất lượng và những thủ tục đánh giá; Các kỹ năng cơ bản về thu thập dữ liệu định lượng và định tính và tổng hợp dữ liệu; Kỹ năng tìm hiểu và thu

thông tin phản hồi.

Bước 5: Tự đánh giá

Các đánh giá thực hiện bằng cách áp dụng các công cụ đánh tin cậy phản ánh các chỉ số, chỉ báo đã thống nhất. Các tuyên bố và kết luận về kết quả tự đánh giá cần dựa trên dữ liệu và bằng chứng thực nghiệm; cần thu thập phản hồi từ các bên liên quan khác nhau.

Nhóm tự đánh giá cần đạt được sự đồng thuận nhất định về các điểm mạnh và các lĩnh vực quan trọng nhất để cải tiến trong nhà trường.

Nhóm tự đánh giá được yêu cầu đề xuất một số ý tưởng đầu tiên cho kế hoạch hành động.

Cần phải có nhận thức chung về tình hình của Nhà trường: Nhà trường đang ở đâu, muốn thay đổi điều gì? Không có quan điểm đúng hay sai. Mỗi thành viên có sự hiểu biết, nhận thức khác nhau về chất lượng, để tự đánh giá thành công cần trao đổi cởi mở.

Bước 6: Lập báo cáo với kết quả có được

Báo cáo tự đánh giá phải được cấu trúc rõ ràng, đề cập đến các điểm mạnh và các lĩnh vực cần cải tiến được hỗ trợ bởi các bằng chứng liên quan và cung cấp các ý tưởng cho các hành động cải tiến.

Hiệu trưởng là người chấp nhận và phê duyệt báo cáo bằng cách xác nhận lại cam kết thực hiện các hành động cải tiến.

Giai đoạn III: Cải tiến và thay đổi

Tự đánh giá là một trong những mục tiêu chính góp phần nâng cao chất lượng và đây cũng là phương tiện để thúc đẩy sự phát triển chiến lược của nhà trường.

Bước 7: Thiết lập kế hoạch cải tiến

Bổ sung tự đánh giá bằng cách phân tích các yếu tố chính và phụ góp phần vào chất lượng.

Phân biệt giữa các hành động khắc phục, hầu hết có thể được thực hiện ngay lập tức, và các cải tiến, điều chỉnh cơ cấu.

Ưu tiên các lĩnh vực cải tiến và phân bổ các nguồn lực cần thiết để thực hiện.

Bước 8: Truyền đạt kế hoạch cải tiến

Để đảm bảo sự chấp nhận rộng rãi nhất có thể, nên thông báo kịp thời và cởi mở cho tất cả nhân viên về quá trình tự đánh giá, các kết quả và các hoạt động cải tiến tiếp theo.

Các cách thức và phương tiện giao tiếp có thể dựa trên kế hoạch và các nguyên tắc đã nêu trong Bước 2.

Bước 9: Tổ chức cải tiến và thay đổi

Phân công trách nhiệm, những hoạt động, thời hạn và các chỉ số để theo dõi quá trình và kết quả của các hành động cải tiến.

Cho các thành viên của nhóm tự đánh giá tham gia vào các hoạt động cải tiến, đây là cách để khen thưởng những nỗ lực của họ và sẽ thúc đẩy họ cam kết hơn nữa.

Đảm bảo sẵn sàng cho sự thay đổi bằng cách cung cấp thêm kiến thức và năng lực, kiên nhẫn đối phó với sự phản kháng, cung cấp sự hỗ trợ và lòng quý trọng.

Các trường nên tập trung cải tiến chất lượng một số lĩnh vực, để tránh quá tải tổ chức và tạo điều kiện để mọi người tận hưởng giá trị của các hoạt động liên quan đến chất lượng.

Bước 10: Thiết lập chiến lược phát triển nhất quán

Thực hiện phân tích SWOT và kết hợp kết quả đánh giá bên trong với kết quả điều tra về các điều kiện tiên quyết bên ngoài để phát triển nhà trường hơn nữa.

Định hướng chiến lược phát triển bằng cách xác định những điểm mạnh độc đáo của nhà trường và các yếu tố chính để phát triển hơn nữa; đánh giá nhà trường so với đối thủ cạnh tranh mạnh nhất để khai thác tiềm năng chưa được khai thác.

Lập kế hoạch tự đánh giá tiếp theo: phát triển chất lượng cần tính liên tục và bền vững - việc tự đánh giá

nên được thực hiện lặp lại sớm nhất là một năm, nhưng không muộn hơn ba năm.

Giai đoạn IV: Đảm bảo liên tục phát triển chất lượng

Giai đoạn cuối cùng được xây dựng dựa trên tự đánh giá nhưng vượt ra ngoài giới hạn vì mục tiêu chính của nó là tạo ra tính chuyên nghiệp về chất lượng trong nhà trường và phát triển theo hướng văn hóa chất lượng.

Bước 11: Ổn định bộ phận chất lượng

Cố định bộ phận chất lượng và người quản lý chất lượng trong nhà trường để chuyên nghiệp hóa các nỗ lực của họ hơn nữa về chất lượng và thấy được tầm quan trọng của chất lượng.

Chuẩn bị cho đánh giá ngoài, đóng vai trò như một sự xác minh về chất lượng bên trong của nhà trường và thực hiện đánh giá ngoài sẽ khẳng định thương hiệu, vị thế và sức hấp dẫn của nhà trường.

Bước 12: Tạo văn hóa chất lượng trong nhà trường

Xác định trọng tâm chất lượng bằng cách phản chiếu các khái niệm khác nhau và kết hợp lại để đưa ra cách tiếp cận riêng.

Suy ngẫm về các giá trị đạo đức cơ bản để định hướng cho Trường khi theo đuổi tầm nhìn, sứ mệnh và các mục tiêu chiến lược chất lượng.

Xác định tầm nhìn và sứ mệnh của nhà trường được công nhận rộng rãi để làm tăng thêm tính đồng nhất của tổ chức pháp nhân, củng cố sự đồng nhất của nhân viên và tăng cường cam kết của họ về chất lượng.

Áp dụng liên tục các kỹ năng mềm được nêu trong chu trình MERI để đảm bảo văn hóa chất lượng trong nhà trường.

Cụ thể, chu trình MERI dự đoán các hoạt động sau đây để tăng cường mối quan hệ giữa các cá nhân trong tổ chức:

Động viên mọi người và huy động các nguồn lực để cải tiến;

Đánh giá cao và coi trọng sự tham gia của nhân viên và các bên liên quan;

Phản ánh và thảo luận về các đánh giá, đánh giá và ý kiến của nhân viên và các bên liên quan;

Thông báo và truyền cảm hứng để cải tiến thích hợp.

4.4. Các điều kiện tiên quyết để tự đánh giá thành công

Cam kết, hỗ trợ và tham gia của người đứng đầu Nhà trường.

Nhóm chất lượng cốt lõi phối hợp và lồng ghép các hoạt động tự đánh giá.

Sự tham gia của nhân viên vào công việc tự đánh giá.

Công khai dữ liệu, sự kiện và tiềm năng những thay đổi

Tranh luận cởi mở và trung thực về sự hiểu biết mơ hồ.

Quyết định ngay lập tức về các cải tiến dựa trên kết quả tự đánh giá.

Thống nhất giữa các nhân viên về việc thực hiện các hành động cải tiến.

Công cụ sử dụng bộ 10 chỉ số đảm bảo chất lượng trong khung đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu

5. Thực trạng tự đánh giá chất lượng của các trường Cao đẳng Y tế Việt Nam

Theo Thông tư số 28/2017/TT- BLĐTBXH ngày 15 tháng 12 năm 2017 của Bộ Lao động Thương binh và Xã hội, quy định hệ thống bảo đảm chất lượng của cơ sở giáo dục nghề nghiệp. Các trường Cao đẳng Y tế Việt Nam đã thực hiện tự đánh giá theo Bộ Lao động Thương binh và Xã hội từ năm 2018, đúng theo quy định. Hiện nay ở Việt Nam, tự đánh giá là một trong những hoạt động bắt buộc đối với các cơ sở giáo dục nghề nghiệp theo khoản 1 Điều 13 của Thông tư số 28 nói trên. Điều này cho thấy Việt Nam cũng thực hiện tự đánh giá một cách nghiêm ngặt giống như các nước trên thế giới.

6. Kết luận

Tự đánh giá đóng vai trò rất quan trọng để tạo nên chất lượng của nhà trường. Do đó, Tự đánh giá là cầu phần không thể thiếu trong hệ thống đảm bảo chất lượng, nó là một trong năm cấu phần của hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong VET của Châu Âu. Tiếp cận tự đánh giá chất lượng VET của Châu Âu nhằm phát triển chất lượng các cơ sở giáo dục nghề nghiệp của Việt Nam nói chung và các trường Cao đẳng Y tế nói riêng. Tiếp cận tự đánh giá của Châu Âu không những để cải tiến chất lượng, hướng đến bảo đảm và nâng cao chất lượng các nhà trường, đạt chuẩn Châu Âu, đáp ứng thị trường lao động quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Lao động Thương binh và Xã hội (2017). Thông tư số 28/2017/TT- BLĐTBXH ngày 15 tháng 12 năm 2017 của Bộ Lao động Thương Binh và Xã Hội quy định hệ thống bảo đảm chất lượng của cơ sở giáo dục nghề nghiệp.
- [2] Cedefop (2009). Accreditation and quality assurance in vocational education and training Selected European approaches, ISBN 978-92-896-0622-6, Publication Office of the European Union 2009.
- [3] Cedefop (2011). Assuring quality in vocational education and training, The roles of accrediting VET providers, ISBN 978-92-896-0832-9, Publication Office of the European Union 2011.
- [4] Cedefop (2011). Glossary Quality in education and training, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011, ISBN 978-92-896-0740-4.
- [5] Cedefop (2015). Handbook for VET Providers, Supporting Internal Quality Management and Quality Culture, Publications Office of the European Union, ISSN 2363-216X.
- [6] The council of the European union (2020). Council recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness. Social fairness and resilience.

ABSTRACT

Approach to quality self-assessment in European education and training in the current context

This article introduces the European Self-Assessment of Quality in Vocational Education and Training (VET), to help Vietnam's vocational education and training institutions, especially medical colleges, which are aiming for standards. European quality. Carrying out a quality self-assessment is to identify strengths and areas for improvement, thereby making plans for improvement, development and implementation of specific activities, in order to improve the quality of the Schools. The purpose of applying the European quality self-assessment is for Vietnamese medical colleges to gradually ensure and improve the quality of their schools, towards European standards, to meet the international labor market.

Keywords: *self-assessment, vocational education and training (VET), quality assurance of European vocational education and training (EQAVET).*

THÍ ĐIỂM BỔ NHIỆM VIÊN CHỨC QUẢN LÝ CẤP PHÒNG Ở CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM THÔNG QUA HÌNH THỨC THI TUYỂN - BÀI HỌC KINH NGHIỆM TỪ THỰC TIỄN

Đặng Minh Cường^{1*}, Lê Thu Phương²

Tóm tắt. Bài báo đặt mục tiêu tìm hiểu việc thí điểm bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng ở một số cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong thời gian vừa qua thông qua hình thức thi tuyển; trong đó nhấn mạnh những ưu điểm, hạn chế của hình thức này so với hình thức bổ nhiệm mang tính truyền thống; trên cơ sở đó có những đề xuất, kiến nghị nhằm phát huy ưu điểm, khắc phục những hạn chế thiếu sót; nhằm góp phần bổ sung cơ sở lý luận và kinh nghiệm thực tiễn đổi mới công tác lựa chọn và bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng, giúp hoàn thiện chính sách về công tác cán bộ của Đảng và Nhà nước; hướng tới thực hiện thắng lợi Chiến lược cán bộ thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế của nước ta trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: Viên chức, quản lý; giáo dục đại học.

1. Đặt vấn đề

“Thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng” là chủ trương lớn, đúng đắn của Đảng về công tác cán bộ. Chủ trương này được thể hiện qua các nghị quyết của Đảng, kết luận của các hội nghị Trung ương, văn bản quy định, hướng dẫn của Nhà nước. “Thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng” giúp khắc phục những hạn chế của hình thức bổ nhiệm cán bộ lãnh đạo, quản lý truyền thống, trong đó nổi cộm là chưa tạo được đột phá trong công tác cán bộ. “Thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng”, đồng thời nhằm phát hiện, thu hút, trọng dụng những người có đức, có tài, phát huy được phẩm chất, trình độ, năng lực, kinh nghiệm công tác; đóng góp trí tuệ, sức lực cho sự phát triển bền vững của cơ sở giáo dục đại học và đất nước. Thi tuyển để lựa chọn và bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng ở các cơ sở giáo dục đại học đồng thời còn góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ viên chức quản lý; tạo môi trường cạnh tranh lành mạnh; từng bước đổi mới quy trình bổ nhiệm viên chức quản lý cơ sở giáo dục đại học nói riêng; cán bộ lãnh đạo, quản lý nói chung; hạn chế và loại trừ dần tình trạng cục bộ, khép kín trong công tác quy hoạch, bổ nhiệm cán bộ lãnh đạo, quản lý tại một số cơ quan, đơn vị ở Trung ương và địa phương trong thời gian qua. Thực hiện chủ trương của Đảng về công tác cán bộ, trong thời gian qua, một số cơ sở giáo dục đại học Việt Nam đã tổ chức thi tuyển để lựa chọn và bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng. Tuy nhiên, hoạt động này còn mang tính thí điểm, chưa nhân rộng. Trong khuôn khổ của bài viết, chúng tôi tập trung nghiên cứu chủ trương của Đảng về “Thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng”, thực tiễn vận dụng chủ trương này đối với việc thí điểm thi tuyển viên chức quản lý cấp phòng ở một số cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong thời gian qua; những ưu điểm, hạn chế của hình thức lựa chọn và bổ nhiệm viên chức quản lý này; trên cơ sở đó có những đề xuất, kiến nghị nhằm phát huy ưu điểm, khắc phục hạn chế, thiếu sót; góp phần bổ sung cơ sở lý luận và kinh nghiệm thực tiễn đổi mới công tác lựa chọn và bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng, giúp hoàn thiện chính sách về công tác cán bộ của Đảng và Nhà

Ngày nhận bài: 05/08/2022. Ngày nhận đăng: 27/08/2022.

^{1,2}Học viện Quản lý giáo dục

*e-mail: cuongdm@niem.edu.vn

nước; hướng tới thực hiện thắng lợi Chiến lược cán bộ thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế của nước ta trong giai đoạn hiện nay.

2. Chủ trương của Đảng về việc thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng

Xây dựng đội ngũ cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng; trong đó có đội ngũ viên chức quản lý cấp phòng ở các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam có chất lượng, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đại học được Đảng và Nhà nước ta hết sức quan tâm, chú trọng. Vấn đề này được thể hiện qua các Nghị quyết của Đảng, như: Nghị quyết Hội nghị Trung ương 7, Khóa XII về tập trung xây dựng đội ngũ cán bộ các cấp, nhất là cấp chiến lược, đủ phẩm chất, năng lực và uy tín, ngang tầm nhiệm vụ; Kết luận số 37-KL/TW ngày 02 tháng 02 năm 2009 của Hội nghị Trung ương 9, Khóa X “Về tiếp tục đẩy mạnh thực hiện Chiến lược cán bộ từ nay đến năm 2020”; Nghị quyết Hội nghị Trung ương 4 khóa XI “Một số vấn đề cấp bách về xây dựng Đảng hiện nay”; Kết luận số 64-KL/TW ngày 28 tháng 5 năm 2013 của Hội nghị Trung ương 7, Khóa XI “Về một số vấn đề về tiếp tục đổi mới, hoàn thiện hệ thống chính trị từ Trung ương đến cơ sở”; Thông báo số 202-TB/TW ngày 26 tháng 5 năm 2015 của Bộ Chính trị về Đề án “Thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng”.

Đề án “Thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng” được tổ chức thực hiện nhằm phát hiện, thu hút, trọng dụng những người có đức, có tài, phát huy được phẩm chất, trình độ, năng lực, kinh nghiệm công tác; đóng góp trí tuệ, sức lực cho sự phát triển bền vững của đất nước. Đồng thời, góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng; tạo môi trường cạnh tranh lành mạnh; từng bước đổi mới quy trình bổ nhiệm cán bộ lãnh đạo, quản lý; hạn chế và loại trừ dần tình trạng cục bộ, khép kín trong công tác quy hoạch, bổ nhiệm cán bộ lãnh đạo, quản lý tại các cơ quan Trung ương và địa phương. Ngay sau khi Ban Tổ chức Trung ương ban hành Công văn số 2499-CV/BTCTW ngày 31 tháng 3 năm 2017, Bộ Nội vụ đã ban hành Công văn số 2424/BNV-CCVC ngày 09 tháng 5 năm 2017, hướng dẫn cụ thể việc triển khai thực hiện Đề án đối với các cơ quan Trung ương và địa phương; trong đó có hướng dẫn cụ thể về đối tượng; hồ sơ tổ chức thi tuyển; nội dung, hình thức; quy trình, thủ tục thi tuyển; xác định người trúng tuyển qua thi tuyển...

3. Thực tiễn thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng ở một số cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong thời gian vừa qua

Thực hiện chủ trương của Đảng về “Thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng”; đến nay, một số cơ sở giáo dục đại học Việt Nam đã thí điểm tổ chức thực hiện thi tuyển để lựa chọn và bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng, như: Học viện Chính sách và Phát triển (2018); Trường Đại học Hạ Long (2021); Trường Đại học Luật Hà Nội (2019); Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật thuộc Đại học Đà Nẵng (2021); Trường Đại học Công nghệ Giao thông vận tải (2018). Một số Bộ chủ quản còn tổ chức thi tuyển các chức danh Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng cơ sở giáo dục đại học trực thuộc, như: Bộ Tài chính (thi tuyển Phó Hiệu trưởng Bồi dưỡng cán bộ Tài chính, 2011); Bộ Tư pháp (thi tuyển Hiệu trưởng Trường Đại học Luật Hà Nội, 2015); Bộ Giao thông vận tải (thi tuyển Phó Hiệu trưởng Trường Đại học Giao thông vận tải TP.HCM, 2018); Bộ Y tế (thi tuyển Phó Hiệu trưởng Trường Đại học Y dược Hải Phòng, 2018). Tổng Liên đoàn Lao động Việt Nam (thi tuyển Phó Hiệu trưởng Trường Đại học Công đoàn; Phó Viện trưởng Viện Công nhân và Công đoàn, 2018)...

3.1. Những ưu điểm của việc thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng ở một số cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong thời gian qua

(1) Việc thí điểm tổ chức thực hiện thi tuyển viên chức quản lý cấp phòng ở một số cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong thời gian qua bước đầu đạt được những kết quả nhất định: Phát hiện, thu hút những người có trình độ, phẩm chất, năng lực, thông qua thi tuyển, cạnh tranh công khai, công bằng, minh bạch để bổ nhiệm vào các chức vụ lãnh đạo, quản lý nhà trường; bảo đảm được sự lãnh đạo của cấp ủy

trong công tác cán bộ, góp phần cung cấp cơ sở lý luận và kinh nghiệm đổi mới công tác tuyển chọn và bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng, giúp hoàn thiện chính sách về công tác cán bộ của Đảng và Nhà nước. Hoạt động này được đông đảo cán bộ, viên chức, người lao động đồng tình, ủng hộ;

(2) Quá trình chuẩn bị thi tuyển viên chức quản lý cấp phòng ở các cơ sở giáo dục đại học nêu trên nhìn chung được chuẩn bị khá kỹ, chặt chẽ, xem xét nhiều mặt, bảo đảm công bằng, khách quan, trung thực, đúng quy định hiện hành. Thông báo thi tuyển viên chức quản lý cấp phòng ở các cơ sở giáo dục đại học nêu trên đã nêu rõ mục đích, yêu cầu, phạm vi, đối tượng, tiêu chuẩn, điều kiện dự thi đối với từng chức danh, vị trí; trình tự, thủ tục thi tuyển, nhiệm vụ cụ thể của các cơ quan, tổ chức, đơn vị có liên quan;

(3) Công tác tổ chức thi tuyển viên chức quản lý cấp phòng ở các cơ sở giáo dục đại học nêu trên được thực hiện nghiêm túc, công khai, chặt chẽ, đúng quy trình quy định. Kết quả đã lựa chọn và bổ nhiệm được một số viên chức quản lý có chất lượng. Thi tuyển để lựa chọn và bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng ở một số cơ sở giáo dục đại học trong thời gian qua, bước đầu tạo được môi trường cạnh tranh lành mạnh; thu hút người có phẩm chất, trình độ, năng lực tham gia đăng ký dự thi; cung cấp các cứ liệu thực tiễn giúp cho việc tiếp tục nghiên cứu, đúc rút kinh nghiệm, góp phần hoàn thiện chính sách cán bộ của Đảng và Nhà nước. Thi tuyển viên chức quản lý cấp phòng ở cơ sở giáo dục đại học nêu trên đồng thời đã tạo được động lực, khuyến khích tinh thần phấn đấu, phát huy phẩm chất đạo đức, nâng cao năng lực, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của những người tham gia dự tuyển. Thông qua thi tuyển, với việc cạnh tranh lành mạnh, đã góp phần hạn chế được những tiêu cực, lợi ích nhóm, bè phái trong công tác quy hoạch, đánh giá, bổ nhiệm viên chức quản lý. Thi tuyển viên chức quản lý cấp phòng ở các cơ sở giáo dục đại học còn giúp khắc phục được những bất cập về chính sách, chưa gắn với nhu cầu vị trí việc làm của mỗi cơ sở giáo dục đại học, chú trọng quá nhiều đến bằng cấp, trình độ đào tạo, làm hạn chế nguồn lựa chọn viên chức quản lý có năng lực để bổ nhiệm chức vụ. Thông qua thi tuyển, việc thi viết, trình bày đề án, phỏng vấn; nội dung thi cơ bản tập trung vào định hướng nghề nghiệp, vị trí việc làm, sát thực với vị trí nhiệm vụ nêu trúng tuyển... giúp cho năng lực và các kỹ năng thực thi công vụ của viên chức quản lý được bộc lộ...

Qua việc tổ chức thí điểm thi tuyển, các cơ sở giáo dục đại học nêu trên đã lựa chọn và bổ nhiệm được một số cá nhân thực sự có phẩm chất, trình độ, năng lực để bổ nhiệm vào các vị trí lãnh đạo, quản lý cấp trường, cấp phòng.

3.2. Những hạn chế từ việc thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng ở các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong thời gian qua, thông qua hình thức thi tuyển

Mặc dù đạt được những kết quả ban đầu, đáng khích lệ; việc thí điểm thi tuyển để bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng ở một số cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong thời gian qua, cũng còn bộc lộ một số hạn chế, thiếu sót nhất định:

(1) Về nhận thức, việc thí điểm bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng ở các cơ sở giáo dục đại học ở nước ta trong thời gian qua theo hình thức thi tuyển là chủ trương đúng của Đảng và Nhà nước; đảm bảo nguyên tắc tập trung dân chủ; công bằng, công khai, minh bạch, nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ viên chức quản lý. Mặc dù vậy, nhận thức về công tác này giữa các cơ sở giáo dục đại học thí điểm tổ chức thi tuyển viên chức quản lý còn chưa thực sự thống nhất, có sự khác biệt (mỗi nơi làm một cách, chưa theo chủ trương, quy trình quy định thống nhất);

(2) Về quy định đối với đối tượng đăng ký dự tuyển

+ Một số cơ sở giáo dục đại học có quy định người đăng ký tham gia dự tuyển nếu không thuộc đơn vị có nhu cầu bổ nhiệm chức danh tuyển chọn thì phải được tập thể lãnh đạo của đơn vị có thẩm quyền bổ nhiệm chức danh tuyển chọn đề cử. Quy định này đã thực sự gây khó khăn cho những người ở cơ sở giáo dục đại học khác muốn đăng ký thi tuyển nhưng không được tập thể lãnh đạo cơ sở giáo dục đại học tuyển chọn đề cử. Quy định này còn gây hạn hẹp nguồn ứng viên tham gia dự tuyển, gây cản trở việc nâng cao chất lượng ứng viên dự tuyển.

+ Một số cơ sở giáo dục đại học có quy định bắt buộc dự thi đối với những người là viên chức trong quy hoạch làm viên chức quản lý có đủ điều kiện, tiêu chuẩn bổ nhiệm chức danh lãnh đạo của cơ quan, đơn vị; nếu không đăng ký dự thi thì họ không được đăng ký dự thi vào các chức danh khác và hằng năm khi rà soát sẽ bị xem xét đưa ra khỏi danh sách quy hoạch. Một số cơ sở giáo dục đại học có tổ chức thi tuyển cũng chưa quy định rõ nếu ứng viên đạt điểm thi viết từ 50 điểm trở lên thì bắt buộc phải tham dự thi phần thi trình bày đề án. Do đó, đã có trường hợp người tham gia dự thi chỉ tham dự phần thi viết để không bị đưa ra khỏi quy hoạch, nhưng không tiếp tục tham dự phần trình bày đề án hoặc chương trình hành động.

(3) Về việc tổ chức thực hiện thi tuyển

+ Một số cơ sở giáo dục đại học ban hành văn bản hướng dẫn tổ chức thực hiện thi tuyển còn chưa cụ thể một số nội dung như tiêu chuẩn chức danh thi tuyển; tiêu chuẩn, điều kiện của người tham gia hội đồng thi tuyển; tỷ lệ thành viên Hội đồng là cán bộ lãnh đạo, quản lý của nhà trường; việc quyết định ứng viên trúng tuyển qua thi tuyển khi có từ hai ứng viên trở lên đạt số điểm cao bằng nhau. . . ;

+ Về tổ chức và hoạt động của hội đồng thi tuyển.

Một số cơ sở giáo dục đại học khi tổ chức thi tuyển chưa có quy định rõ về tiêu chuẩn, cơ cấu hội đồng thi tuyển, tỷ lệ thành viên hội đồng thi tuyển là lãnh đạo nhà trường, đơn vị trực thuộc, cấp ủy đơn vị, nhà khoa học am hiểu về chuyên môn tham gia hội đồng thi tuyển. Một số cơ sở còn quy định: Toàn bộ thành viên hội đồng thi tuyển cũng phải tham gia phần thi trình bày Đề án, chương trình hành động của ứng viên. Quy định này đã tạo ra bất cập trong tổ chức thực hiện, nhất là với những hội đồng có số lượng thành viên lớn. Mặt khác, thành viên tham gia hội đồng thi tuyển có chuyên môn khác nhau nên việc đánh giá ứng viên thi tuyển một chức danh cụ thể sẽ khó thực hiện. Quy định này gây hạn chế việc mời các chuyên gia, nhà khoa học có chuyên môn tốt về chuyên ngành, lĩnh vực của người tham gia thi tuyển tham gia hội đồng thi tuyển.

+ Một số cơ sở giáo dục đại học khi xây dựng Đề án thi tuyển có quy định khi tổ chức thi tuyển phải có từ hai người trở lên tham gia dự tuyển vào một chức danh tuyển chọn nhằm bảo đảm tính cạnh tranh. Thực tế thực hiện đã phát sinh tình huống: Khi nộp hồ sơ đăng ký dự thi, có nhiều trường hợp tham gia, nhưng đến ngày tổ chức thi, chỉ có một người dự thi, nhiều người bỏ thi; thậm chí còn có trường hợp ứng viên bỏ thi ngay khi thực hiện xong phần thi viết hoặc bỏ thi trình bày đề án mặc dù đã đạt điểm thi viết, đủ điều kiện tham dự thi trình bày đề án. Mặc dù vậy, hội đồng thi tuyển vẫn tổ chức thi theo kế hoạch đã định nhưng rất cuộc, không đạt được mục đích của việc thi tuyển là nhằm tạo sự cạnh tranh trong công tác tuyển chọn viên chức quản lý. Một số cơ sở giáo dục đại học khi tổ chức thi tuyển cũng chưa có hướng dẫn cụ thể việc xử lý các trường hợp đặc biệt như có nhiều ứng viên có số điểm cao bằng nhau, gây ra sự lung túng trong việc xử lý kết quả, lựa chọn cá nhân trúng tuyển;

(4) Về nội dung thi tuyển. Một số cơ sở giáo dục đại học khi xây dựng đề án thi tuyển viên chức quản lý cho một số đơn vị trực thuộc, có quy định nội dung thi bao gồm phần thi viết và trình bày đề án; trong đó quá sa đà, chú trọng vào phần kiến thức lý luận chung. Điều này rất khó bao quát hết được năng lực, kinh nghiệm công tác của ứng viên, rất khó đánh giá được đầy đủ, toàn diện về trình độ, phẩm chất, năng lực của các ứng viên. Để khắc phục hạn chế này, cần tập trung xây dựng khung năng lực của từng vị trí việc làm với những tiêu chuẩn, tiêu chí và thang đo cụ thể. Việc đánh giá phần trình bày đề án của ứng viên theo chủ đề cụ thể cũng phải có quy định rõ ràng, chặt chẽ. Bên cạnh đó, cần chi tiết hóa nội dung trình bày chương trình hành động của ứng viên nếu trúng tuyển vào vị trí lựa chọn.

(5) Về cấu trúc nội dung thi tuyển. Một số cơ sở giáo dục đại học khi tổ chức thi tuyển còn quá chú trọng, dành phần lớn thời lượng vào việc thiết kế phần thi kiến thức lý luận chung; chưa chú trọng đến việc thiết kế khung năng lực với thang đo và những tiêu chuẩn, tiêu chí cụ thể cho từng vị trí cần lựa chọn để bổ nhiệm, nhằm đánh giá năng lực lãnh đạo, quản lý, tổ chức triển khai thực hiện nhiệm vụ theo yêu cầu của chức danh tuyển chọn. Hạn chế này có nguyên nhân do vận dụng theo Công văn số 2424/BNV-CCVC của Bộ Nội vụ. Do đó, cần nghiên cứu sửa đổi, bổ sung Công văn này theo hướng giảm thời lượng phần thi viết kiến thức lý luận chung trong quy trình thi tuyển; tập trung thực hiện việc đánh giá theo khung năng lực của

từng vị trí cần lựa chọn đối với mỗi ứng viên và phân bổ vệ đề án hoặc chương trình hành động của từng ứng cử viên. Để đánh giá được một cách đầy đủ nhất năng lực lãnh đạo, quản lý của người dự tuyển, khi thiết kế khung năng lực, cần đảm bảo được các nội dung: Năng lực lãnh đạo, quản lý khác như tầm nhìn, khả năng xây dựng kế hoạch và tổ chức thực hiện; năng lực lãnh đạo, chỉ đạo; kiểm tra, đánh giá, phân công, điều hành và phối hợp công tác; năng lực trình bày, bảo vệ các quan điểm, các ý tưởng mang tính chiến lược của mình đối với cơ quan, đơn vị. . .

(6) Về quy trình thi tuyển. Việc tổ chức thi tuyển viên chức quản lý ở cơ sở giáo dục đại học trải qua rất nhiều khâu, từ việc xin chủ trương tổ chức thi tuyển đến việc xây dựng kế hoạch thi, thông báo thi, nhận hồ sơ dự thi, thẩm định lý lịch ứng viên dự thi, tổ chức thi viết, trình bày đề án và tiến hành các thủ tục, quy trình bổ nhiệm, thường kéo dài nhiều tháng với sự tham gia của nhiều đơn vị, nhiều thành viên Hội đồng và các cá nhân, tổ chức, đơn vị có liên quan khác, rất dễ gây căng thẳng, mệt mỏi cho thí sinh, hội đồng thi và những cá nhân, tổ chức, đơn vị có liên quan khác. Do vậy, rất cần thiết phải rút gọn quy trình tổ chức thi tuyển để rút ngắn thời gian làm quy trình thông qua thi tuyển. Một số cơ sở giáo dục đại học khi tổ chức thi tuyển cũng chưa quy định rõ cách thức, quy trình, quy chế tổ chức thi tuyển phù hợp đối với từng đối tượng thi tuyển phù hợp với yêu cầu của vị trí cần lựa chọn và bổ nhiệm.

4. Một số đề xuất, kiến nghị

Thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng; trong đó có viên chức quản lý ở các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam là chủ trương lớn của Đảng và Nhà nước về công tác cán bộ, nhằm phát hiện người có phẩm chất, trình độ và năng lực tốt để bổ nhiệm vào vị trí lãnh đạo, quản lý của cơ quan, đơn vị; khắc phục những hạn chế của cách thức bổ nhiệm truyền thống. Tuy nhiên, khi vận dụng vào thực tiễn thí điểm thi tuyển để bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng ở một số cơ sở giáo dục đại học Việt Nam, bên cạnh ưu điểm, hình thức này đã bộc lộ một số hạn chế, thiếu sót nhất định. Nghiên cứu chủ trương của Đảng và việc thí điểm thi tuyển viên chức quản lý cấp phòng ở một số cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong thời gian qua, chúng tôi có một số đề xuất, kiến nghị như sau:

(1) Đảm bảo nguyên tắc Đảng lãnh đạo thống nhất, trực tiếp và toàn diện về công tác cán bộ. Cho đến thời điểm hiện tại, Đảng đã ban hành nhiều văn bản về công tác cán bộ (nghị quyết, kết luận, quy chế, quy định, quy trình, hướng dẫn. . .). Trong đó, có những nội dung cơ bản về quy hoạch; đánh giá; đào tạo, bồi dưỡng; điều động, luân chuyển; quản lý và sử dụng; chính sách cán bộ. Do vậy, các cơ sở giáo dục đại học khi tổ chức thi tuyển cần thực hiện đúng, đủ, thống nhất các văn bản, quy định của Đảng;

(2) Trong các khâu của công tác cán bộ, không được xem nhẹ khâu nào; trong đó cần đặc biệt chú trọng công tác quy hoạch cán bộ lãnh đạo, quản lý. Bởi vì, đây là khâu khởi điểm, có tính chất nền tảng đối với các khâu tiếp theo của công tác cán bộ. Bên cạnh đó, cần phải kết hợp chặt chẽ, hợp lý giữa quy hoạch; đánh giá cán bộ và thi tuyển, nhằm phát huy một cách tốt nhất những điểm mạnh của công tác lựa chọn và bổ nhiệm cán bộ. Thi tuyển cần tạo ra bước đột phá nhưng không nên thực hiện tràn lan, thiếu kiểm soát, không phải đơn vị thuộc thuộc, trực thuộc cơ sở giáo dục đại học nào cũng cần tổ chức thi tuyển, mà cần căn cứ thực tiễn tình hình, điều kiện cụ thể, thực tế của cơ quan, đơn vị; cần nghiên cứu, đánh giá kỹ tình hình, điều kiện của từng cơ quan, đơn vị trong quá trình thí điểm thi tuyển để từ đó rút kinh nghiệm, nhân rộng sao cho hợp lý nhất;

(2) Khắc phục những hạn chế, bất cập trong công tác quy hoạch viên chức quản lý ở một số cơ sở giáo dục đại học hiện nay. Thực tế, đã có nhiều trường hợp do thực hiện cứng nhắc trong công tác quy hoạch mà đã bỏ sót, hoặc không quy hoạch đối với một số người có phẩm chất, trình độ và năng lực tốt. Bên cạnh đó, cần mở rộng phạm vi đối tượng đăng ký dự tuyển trên cơ sở xác định đồng bộ hệ thống vị trí việc làm và các vị trí cần thi tuyển để bổ nhiệm theo đúng chủ trương của Đảng về công tác cán bộ;

(3) Xác định tổng thể chỉ tiêu quy định tỷ lệ các vị trí viên chức quản lý ở mỗi cơ sở giáo dục đại học cần tổ chức thi tuyển để tổ chức thực hiện. Trên cơ sở đó, cơ quan tổ chức thi tuyển xây dựng kế hoạch, lựa chọn số lượng vị trí viên chức quản lý cần bổ nhiệm thông qua hình thức thi tuyển, loại hình đơn vị thuộc, trực thuộc, thuộc thẩm quyền theo phân cấp quản lý cần thực hiện bổ nhiệm viên chức quản lý thông qua thi

tuyển để tổ chức thực hiện theo hướng dẫn của Ban Tổ chức Trung ương, Bộ Nội vụ. Để bảo đảm tính hệ thống, cần kết hợp chặt chẽ việc thi tuyển viên chức quản lý với việc xây dựng vị trí việc làm tại cơ quan, đơn vị. Việc xây dựng vị trí việc làm chuẩn xác và xác định rõ khung năng lực của từng vị trí việc làm sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc thi tuyển viên chức quản lý đạt hiệu quả cao nhất; giúp cơ sở giáo dục đại học chủ động trong việc xác định tiêu chuẩn, điều kiện cho các chức danh quản lý để chuẩn hóa, nhằm hỗ trợ công tác chuẩn bị tổ chức thi tuyển. Đồng thời, cần xác định các văn bản quy phạm pháp luật cần vận dụng để hướng dẫn cụ thể việc thi tuyển; đảm bảo thống nhất và đúng với các quy định của Đảng về công tác cán bộ, trong đó có Quy định số 105-QĐ/TW ngày 19 tháng 12 năm 2017 của BCH Trung ương Đảng “Về phân cấp quản lý cán bộ và bổ nhiệm, giới thiệu cán bộ ứng cử”. Cơ sở giáo dục đại học cần thống nhất quy định về điều kiện người tham gia dự tuyển viên chức quản lý phải được quy hoạch vào chức danh tuyển chọn hoặc tương đương chức danh tuyển chọn. Bên cạnh đó, cần loại bỏ quy định viên chức được quy hoạch, đủ điều kiện, tiêu chuẩn bổ nhiệm vào các chức danh quản lý nếu không đăng ký tham gia thi tuyển thì bị rà soát, đưa ra khỏi quy hoạch, để khắc phục tình trạng người đăng ký dự tuyển viên chức quản lý chỉ mang tính hình thức, đối phó;

(4) Cơ sở giáo dục đại học cần thực hiện nghiêm túc, đúng quy định, quy trình công tác đánh giá; đào tạo, bồi dưỡng viên chức, nhất là viên chức thuộc nguồn quy hoạch lãnh đạo, quản lý. Trong các khâu của công tác cán bộ từ quy hoạch; lựa chọn và bổ nhiệm; đánh giá; đào tạo, bồi dưỡng... thì đào tạo, bồi dưỡng đóng vai trò rất quan trọng trong việc tạo nguồn, cũng như nâng cao chất lượng đội ngũ viên chức quản lý;

(5) Về tổ chức và hoạt động của hội đồng thi tuyển. Cần quy định rõ hơn về tiêu chuẩn của thành viên hội đồng (trình độ đào tạo, bồi dưỡng; sự phù hợp chuyên ngành; kinh nghiệm công tác; kinh nghiệm lãnh đạo, quản lý...); cơ cấu hội đồng thi tuyển, cần giảm tỷ lệ thành viên hội đồng thi tuyển là lãnh đạo đơn vị, cấp ủy đơn vị để tăng tỷ lệ các chuyên gia, nhà khoa học có trình độ, năng lực, kinh nghiệm; có chuyên môn tốt để tham gia hội đồng thi tuyển;

(6) Nghiên cứu sửa đổi, bổ sung hình thức, nội dung, quy trình thi tuyển

+ Về cấu trúc nội dung thi tuyển. Cần thiết kế lại cấu trúc nội dung thi tuyển theo hướng giảm tỷ lệ phần thi kiến thức chung, tập trung thiết kế khung năng lực với những tiêu chuẩn, tiêu chí cụ thể cho từng vị trí lựa chọn với thang đo cụ thể, chi tiết và việc trình bày đề án hoặc chương trình hành động của người dự tuyển cho hợp lý, nhằm đánh giá năng lực lãnh đạo, quản lý, tổ chức triển khai thực hiện nhiệm vụ theo yêu cầu của vị trí cần lựa chọn. Để thực hiện việc này, cần nghiên cứu sửa đổi, bổ sung Công văn số 2424/BNV-CCVC của Bộ nội vụ cho phù hợp với điều kiện thực tiễn;

+ Về nội dung thi tuyển. Một số cơ sở giáo dục đại học khi thí điểm tổ chức thực hiện thi tuyển viên chức quản lý cấp phòng vừa qua quá chú trọng đến việc phần thiết kế nội dung gồm thi viết và trình bày đề án; trong đó giành phần lớn thời lượng cho phần viết kiến thức lý luận chung. Điều này có phần máy móc, cứng nhắc, lạc hậu (giống như làm bài thi lên lớp), nên khó bao quát hết được năng lực nhận thức, năng lực lãnh đạo, quản lý, năng lực tư duy, kinh nghiệm công tác... của ứng viên; khó đánh giá được đầy đủ, toàn diện về trình độ, phẩm chất, năng lực của ứng viên. Do đó, cần tập trung thiết kế khung năng lực với hệ thống các tiêu chuẩn, tiêu chí, thang đo cụ thể cho từng vị trí cần tổ chức lựa chọn. Bên cạnh đó, nội dung trình bày chương trình hành động của ứng viên nếu trúng tuyển vào vị trí cần lựa chọn cũng cần phải được cụ thể, chi tiết;

+ Về quy trình thi tuyển. Việc thi tuyển để bổ nhiệm viên chức quản lý ở cơ sở giáo dục đại học phải tuân thủ một quy trình chặt chẽ, khép kín với nhiều khâu, từ việc xin chủ trương tổ chức thi đến việc xây dựng kế hoạch thi, thông báo thi, nhận hồ sơ dự thi, thẩm định lý lịch ứng viên dự thi, tổ chức phần thi viết, trình bày đề án hoặc chương trình hành động... với việc thực hiện các thủ tục, quy trình bổ nhiệm, thường kéo dài nhiều tháng với sự tham gia của nhiều thành viên hội đồng và các ban giúp việc hội đồng nên dẫn tới căng thẳng, mệt mỏi cho thí sinh, hội đồng thi và các cá nhân, tổ chức có liên quan. Do vậy, cần nghiên cứu rút gọn quy trình tổ chức thi tuyển để rút ngắn thời gian thực hiện quy trình bổ nhiệm viên chức quản lý. Cần phải có quy định, hướng dẫn cụ thể việc xử lý các trường hợp đặc biệt, phát sinh như: Có nhiều ứng viên cùng có số điểm thi cao bằng nhau nhưng vị trí cần tuyển chỉ chọn một. Đồng thời, cũng cần quy định

rõ quy chế, cách thức, quy trình tổ chức thi tuyển phù hợp đối với viên chức quản lý cấp phòng ở mỗi vị trí cần lựa chọn cho phù hợp với yêu cầu thực tiễn;

(7) Nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng viên chức quản lý cấp phòng sau khi trúng tuyển qua thi tuyển. Trước hết, cần đổi mới phương thức và nội dung chương trình đào tạo, bồi dưỡng; cơ cấu lại cơ sở đào tạo, bồi dưỡng, đầu tư cơ sở vật chất- thiết bị; nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên, tài liệu, giáo trình. Trong đó, đặc biệt chú ý bồi dưỡng cho đội ngũ viên chức quản lý trẻ, còn ít kinh nghiệm quản lý và công tác chuyên môn sau trúng tuyển, đảm bảo cho họ có đủ phẩm chất, trình độ, năng lực để đảm nhiệm chức vụ;

(8) Tăng cường thanh tra, kiểm tra hoạt động thi tuyển viên chức quản lý, nhằm kịp thời phát hiện và có biện pháp xử lý kịp thời, phù hợp, công khai, minh bạch những thiếu sót, hạn chế, sai phạm, tiêu cực có thể xảy ra (đặc biệt là những cá nhân, tổ chức có thẩm quyền trực tiếp) trong quá trình tổ chức thực hiện thi tuyển. Bên cạnh đó, để công tác thi tuyển đảm bảo chặt chẽ, công bằng, khách quan, minh bạch, hiệu quả, cần tăng cường hoạt động giám sát của nhân dân, các tổ chức đoàn thể, chính trị - xã hội.

(9) Tiếp tục đổi mới việc thực hiện chính sách, chế độ đãi ngộ đối với viên chức quản lý sau trúng tuyển. Thực hiện tốt chính sách, chế độ đối với viên chức quản lý sau trúng tuyển nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho họ hoàn thành tốt nhiệm vụ. Đồng thời với việc thực hiện tốt chính sách, chế độ; cần có biện pháp xử lý kịp thời đối với những viên chức quản lý không hoàn thành nhiệm vụ sau trúng tuyển, nhằm nâng cao chất lượng viên chức quản lý.

5. Kết luận

“Thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng” là chủ trương lớn, đúng đắn của Đảng về công tác cán bộ, nhằm phát hiện, thu hút, trọng dụng những người có đức, có tài, phát huy được phẩm chất, trình độ, năng lực, kinh nghiệm công tác; đóng góp trí tuệ, sức lực cho sự phát triển bền vững của đất nước. Thực hiện chủ trương của Đảng, thời gian vừa qua, một số cơ sở giáo dục đại học Việt Nam đã tổ chức thí điểm thi tuyển để lựa chọn và bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng ở các đơn vị trực thuộc. Việc thi tuyển để bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng, giúp cho các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam khắc phục được những hạn chế, thiếu sót của hình thức bổ nhiệm cán bộ truyền thống; nâng cao chất lượng đội ngũ viên chức quản lý; tạo môi trường cạnh tranh lành mạnh; từng bước đổi mới quy trình bổ nhiệm viên chức quản lý. Đồng thời, hạn chế và loại trừ dần tình trạng cục bộ, khép kín trong công tác quy hoạch, bổ nhiệm viên chức quản lý ở một số cơ sở giáo dục đại học trong thời gian qua.

Nghiên cứu chủ trương của Đảng và thực tiễn thí điểm thi tuyển viên chức quản lý cấp phòng ở một số cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong thời gian qua, chúng tôi có những nhận xét, đánh giá về ưu điểm, hạn chế của hình thức này; trên cơ sở đó có những đề xuất, kiến nghị, nhằm góp phần bổ sung cơ sở lý luận và kinh nghiệm thực tiễn đổi mới công tác lựa chọn và bổ nhiệm viên chức quản lý cấp phòng, giúp hoàn thiện chính sách về công tác cán bộ của Đảng và Nhà nước; hướng tới thực hiện thắng lợi Chiến lược cán bộ thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế của nước ta trong giai đoạn hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Tổ chức Trung ương. Công văn số 2499-CV/BTCTW ngày 31 tháng 3 năm 2017 của Ban Tổ chức Trung ương.
- [2] Bộ Chính trị. Thông báo số 202-TB/TW ngày 26 tháng 5 năm 2015 của Bộ Chính trị về Đề án “Thí điểm đổi mới cách tuyển lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng”.
- [3] Ban chấp hành Trung ương Đảng. Nghị quyết Hội nghị Trung ương 7, Khóa XII về tập trung xây dựng đội ngũ cán bộ các cấp, nhất là cấp chiến lược, đủ phẩm chất, năng lực và uy tín, ngang tầm nhiệm vụ.
- [4] Ban chấp hành Trung ương Đảng. Kết luận số 37-KL/TW ngày 02 tháng 02 năm 2009 của Hội nghị Trung ương 9, Khóa X “về tiếp tục đẩy mạnh thực hiện Chiến lược cán bộ từ nay đến năm 2020”.

- [5] Ban chấp hành Trung ương Đảng. Nghị quyết Hội nghị Trung ương 4 khóa XI “Một số vấn đề cấp bách về xây dựng Đảng hiện nay”.
- [6] Ban chấp hành Trung ương Đảng. Kết luận số 64-KL/TW ngày 28 tháng 5 năm 2013 của Hội nghị Trung ương 7, Khóa XI “Về một số vấn đề về tiếp tục đổi mới, hoàn thiện hệ thống chính trị từ Trung ương đến cơ sở”.
- [7] Bộ Nội vụ. Đề án “Thí điểm đổi mới cách tuyển chọn cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp vụ, cấp sở, cấp phòng”
- [8] Bộ Nội vụ. Công văn số 2424/BNV-CCVC ngày 09 tháng 5 năm 2017, hướng dẫn cụ thể việc triển khai thực hiện Đề án đối với các cơ quan Trung ương và địa phương.
- [9] Thông báo thi tuyển cán bộ lãnh đạo, quản lý của một số Bộ, cơ sở giáo dục đại học: Bộ Tư pháp - Trường Đại học Luật Hà Nội (2015); Bộ Giao thông vận tải - Trường Đại học Giao thông vận tải TP.HCM (2018); Bộ Y tế- Trường Đại học Y dược Hải Phòng (2018). Tổng Liên đoàn Lao động Việt Nam – Trường Đại học Công đoàn- Viện Công nhân và Công đoàn (2018; Học viện Chính sách và Phát triển (2018); Trường Đại học Hạ Long (2021); Trường Đại học Luật Hà Nội (2019); Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật thuộc Đại học Đà Nẵng (2021); Trường Đại học Công nghệ Giao thông vận tải (2018).

ABSTRACT

Piloting appointment of department level managers in Vietnamese higher education institutions via examinations - lessons from practical experience

The article aims to explore the pilot appointment of departmental managers in some Vietnamese higher education institutions in recent years through the form of entrance exam; which emphasizes the advantages and limitations of this form compared to the traditional appointment form; on that basis, there are proposals and recommendations to promote advantages, overcome limitations and shortcomings; in order to contribute to supplementing the theoretical basis and practical experience, renewing the selection and appointment of departmental managers, helping to perfect the policy on cadre work of the Party and the State; towards the successful implementation of the cadre strategy in the period of promoting industrialization and modernization and international integration of our country in the current period.

Keywords: Officials and managers; degree education.

NHỮNG NGHIÊN CỨU Ở NƯỚC NGOÀI VỀ PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ TỔ TRƯỞNG CHUYÊN MÔN TRƯỜNG TRUNG HỌC

Phạm Phú Quốc Khánh¹

Tóm tắt. Giữ vai trò quan trọng trong việc xây dựng một đội ngũ tổ trưởng chuyên môn đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đảm bảo chất lượng, phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học đã và đang nhận được sự quan tâm của các học giả, các nhà khoa học giáo dục trên thế giới trong vài thập niên gần đây. Bài viết phân tích, tổng hợp nội dung nghiên cứu của các đề tài liên quan đến tổ chuyên môn, đội ngũ tổ trưởng chuyên môn, phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học và đưa ra nhận định chung về các nghiên cứu này.

Từ khóa: Phát triển, tổ chuyên môn, tổ trưởng chuyên môn, trung học.

1. Đặt vấn đề

Phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học là những tác động của chủ thể quản lý (Hiệu trưởng nhà trường) làm cho đội ngũ tổ trưởng chuyên môn biến đổi theo chiều hướng tích cực, phát triển đủ về số lượng, hợp lý về cơ cấu và đạt chuẩn về chất lượng, có đủ năng lực quản lý tổ chuyên môn thực hiện thành công mục tiêu giáo dục của nhà trường.

Cho đến nay, khi nghiên cứu về phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học, các tác giả trên thế giới lựa chọn quan điểm tiếp cận vấn đề khác nhau nhưng phần lớn các nghiên cứu chọn cách tiếp cận theo lý thuyết quản lý nguồn nhân lực. Theo đó, để đạt được các mục tiêu nêu trên, Hiệu trưởng nhà trường cần tổ chức thực hiện hiệu quả các hoạt động quản lý như cải tiến qui hoạch đội ngũ; hoàn thiện cơ chế lựa chọn, bổ nhiệm, miễn nhiệm đội ngũ; sử dụng hiệu quả đội ngũ; tổ chức bồi dưỡng năng lực đội ngũ; đánh giá đội ngũ theo tiêu chí; xây dựng môi trường và tạo động lực phát triển cho đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trong nhà trường.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổ chuyên môn trường trung học

Johnson (2003) đã đưa ra quan điểm về tổ chuyên môn trường trung học như sau: (i) Tổ chuyên môn là một tổ chức hoạt động chuyên môn cấp bộ phận trong nhà trường; (ii) Tổ chuyên môn là nơi giáo viên dạy cùng môn học hoặc các môn học cùng lĩnh vực sinh hoạt chuyên môn, trao đổi kinh nghiệm, hỗ trợ lẫn nhau thực hiện nhiệm vụ; (iii) Tổ chuyên môn là nơi giáo viên được bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng giáo dục và dạy học, nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ; (iv) Tổ chuyên môn là nơi tạo ra môi trường để các hoạt động giáo dục và dạy học diễn ra thuận lợi và đạt hiệu quả cao nhất có thể.

Gallimore và Ermeling (2010) đã nêu lên các nhiệm vụ cơ bản của tổ chuyên môn trường trung học: (i) Xác định những khó khăn trong hoạt động sư phạm của tổ chuyên môn trên cơ sở thu thập thông tin về quá trình dạy của giáo viên và kết quả học tập của học sinh; (ii) Xây dựng kế hoạch giáo dục nhằm giải quyết những khó khăn trong quá trình dạy của giáo viên và quá trình học của học sinh; (iii) Triển khai thực hiện

Ngày nhận bài: 03/07/2022. Ngày nhận đăng: 26/08/2022.

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

kế hoạch để đạt được các mục tiêu đề ra; (iv) Thành lập các nhóm bộ môn để quản lý sâu sát chất lượng giáo dục; (v) Hỗ trợ giáo viên trong tổ chuyên môn về nhiều mặt để họ yên tâm công tác, phát triển nghề nghiệp.

Khi nghiên cứu về chức năng và phương thức hoạt động của tổ chuyên môn trường trung học, Aguilar (2012) cho rằng, trong tổ chuyên môn, các thành viên có cơ hội học tập lẫn nhau, thi đua và truyền cảm hứng cho nhau; mỗi thành viên trong tổ hoàn thành nhiệm vụ tốt hơn những gì có thể làm một mình; điểm mạnh của mỗi thành viên trong tổ có thể được khai thác và phát huy tốt nhất. Một tổ chuyên môn hoạt động hiệu quả khi: (i) Tổ trưởng chuyên môn tạo ra môi trường làm việc an toàn, không gian làm việc thoải mái để các thành viên phát triển nghề nghiệp; (ii) Mỗi thành viên hiểu được vai trò, trách nhiệm của tổ chuyên môn, sử dụng phương pháp dạy học phù hợp nhất để nâng cao thành tích học tập của học sinh; (iii) Mỗi thành viên có thể mắc sai lầm và được sửa sai, phản biện một cách tích cực; (iv) Mỗi thành viên tôn trọng và chấp nhận sự khác biệt về nhân cách, ý tưởng của các thành viên khác khi cùng thực hiện nhiệm vụ chung; (v) Mỗi thành viên biết lắng nghe, chia sẻ, phối hợp cùng nhau hoàn thành nhiệm vụ.

Sparks (2013) bổ sung thêm những yêu cầu đối với tổ chuyên môn trường trung học, một tổ chuyên môn hoạt động hiệu quả thì ở đó, người tổ trưởng chuyên môn phải có năng lực quản lý để cải thiện chất lượng bộ môn, “nuôi dưỡng” các mối quan hệ đồng nghiệp trong tổ chuyên môn, gia tăng sự hài lòng trong công việc của giáo viên, cung cấp phương tiện dạy học và giúp giáo viên giải quyết tốt các khó khăn trong quá trình giảng dạy. Song song đó, tổ chuyên môn cần xây dựng mục tiêu rõ ràng, khả thi, phù hợp với sứ mệnh và tầm nhìn của nhà trường, các thành viên trong tổ cam kết thực hiện mục tiêu chung với kế hoạch giáo dục cá nhân và cùng tham gia giám sát tiến độ thực hiện.

Các nghiên cứu trên đã nêu bật vai trò, chức năng quan trọng của tổ chuyên môn trường trong nhà trường bởi lẽ tổ chuyên môn là nơi giáo viên được bồi dưỡng kiến thức, nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ; là nơi giáo viên được hỗ trợ, phối hợp với đồng nghiệp hoàn thành tốt nhiệm vụ; là nơi tạo ra môi trường thuận lợi cho các hoạt động giáo dục và dạy học nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và hiệu suất đào tạo học sinh, hoàn thành mục tiêu giáo dục của nhà trường.

2.2. **Đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học**

Từ thập niên 1980, các nhà khoa học giáo dục đã nhìn nhận tầm quan trọng của đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trong nhà trường, từ đó xuất hiện nhiều nghiên cứu liên quan đến vai trò, nhiệm vụ cũng như mô hình nhân cách nghề nghiệp của người tổ trưởng chuyên môn trường trung học.

Harris và các cộng sự (1995) đã sử dụng phương pháp phỏng vấn đối với các nhóm đối tượng là cán bộ quản lý các trường trung học và giáo viên của 6 tổ chuyên môn được đánh giá hoạt động có hiệu quả trong một nghiên cứu về hoạt động tổ chuyên môn. Phát hiện cho thấy, phần lớn các tổ chuyên môn hoạt động hiệu quả thường có đội ngũ tổ trưởng chuyên môn với phong cách lãnh đạo, quản lý của người tổ trưởng chuyên môn: (i) Có năng lực truyền thông chuyên nghiệp ở cả cấp độ chính thức và không chính thức, giúp giáo viên nhận thức được nhiệm vụ và cách thực hiện nhiệm vụ theo định hướng của nhà trường; (ii) Có kỹ năng giao tiếp tốt và giỏi trong ứng xử và giải quyết xung đột giữa các thành viên trong tổ; (iii) Thể hiện sự tin tưởng về năng lực của đội ngũ giáo viên bằng việc giao nhiệm vụ cụ thể để họ có cơ hội thể hiện bản thân; (iv) Giúp giáo viên tránh thực hiện những công việc không cần thiết bằng cách hướng dẫn việc chọn lọc công việc. Nghiên cứu đi đến nhận định, tổ trưởng chuyên môn điều hành tổ chuyên môn hiệu quả thường là người có năng lực quản trị tốt, được xem là người tổ trưởng chuyên môn tiêu biểu trong mô hình nhân cách nghề nghiệp.

Bell (1996) cũng tiến hành nghiên cứu về mô hình nhân cách nghề nghiệp người tổ trưởng chuyên môn trường trung học. Tác giả đã thu thập, hệ thống hoá các bài viết được công bố chính thức của các tác giả trên thế giới và đưa ra nhận định chung, có sự thống nhất về bản chất giữa các chức danh của người tổ trưởng chuyên môn: là người điều phối chương trình giảng dạy, là người lãnh đạo và là người quản lý với những nhiệm vụ như tham mưu với Hiệu trưởng nhà trường, quản lý nhân sự tổ chuyên môn, quản lý kết quả học tập của học sinh, quản lý thực hiện giảng dạy của giáo viên, tổ chức bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên, huy động các nguồn lực, làm cầu nối giữa Hiệu trưởng với giáo viên, tạo động lực để giáo viên làm việc hiệu quả... Nghiên cứu kết luận, người tổ trưởng chuyên môn thực hiện nhiều nhiệm vụ khác nhau, có nhiệm vụ thuộc chức năng quản lý, có nhiệm vụ thuộc chức năng quản trị, có nhiệm vụ thuộc chức năng điều phối

chương trình giảng dạy tổ chuyên môn.

Metcalfe và Russell (1997) đã thực hiện nghiên cứu với mẫu là cán bộ quản lý và đội ngũ tổ trưởng chuyên môn của 23 trường trung học. Nghiên cứu đã chỉ ra, tổ trưởng chuyên môn xem xét việc giám sát hoạt động dạy học của giáo viên trên cơ sở văn hoá tập thể và dưới góc độ hỗ trợ, chia sẻ chuyên môn, không giám sát với tư cách kiểm soát chất lượng giảng dạy. Tổ trưởng chuyên môn không chấp nhận ý tưởng rằng họ giám sát hoạt động giảng dạy của giáo viên trên cơ sở “chuyên gia” nào đó. Tuy nhiên trên thực tế, tổ trưởng chuyên môn là người quản lý chuyên môn cấp tổ trong hệ thống quản trị của nhà trường, vì vậy tổ trưởng chuyên môn có nhiệm vụ giám sát, báo cáo với lãnh đạo nhà trường về năng lực giảng dạy và chất lượng giáo dục của từng giáo viên trong tổ chuyên môn.

Wise và Bush (1999) nghiên cứu về nhiệm vụ của người tổ trưởng chuyên môn và các yếu tố ảnh hưởng đến công việc của họ. Khảo sát được thực hiện với mẫu là các tổ trưởng chuyên môn và những đối tượng khác trong các trường trung học. Nghiên cứu mô tả tổ trưởng chuyên môn là người quản lý chuyên môn cấp bộ phận trong nhà trường và họ quản lý 4 lĩnh vực cơ bản: hành chính, học thuật, giảng dạy và hoạt động của tổ chuyên môn. Các yếu tố ảnh hưởng đến công tác quản lý của người tổ trưởng chuyên môn bao gồm chương trình giảng dạy, huy động nguồn lực, phát triển chuyên môn giáo viên và kỉ luật học sinh.

Abolghasemi và các cộng sự (1999) đã chọn mẫu ngẫu nhiên gồm 59 tổ trưởng chuyên môn và 214 giáo viên của 28 trường trung học cơ sở ở Sydney, Úc khi nghiên cứu về vai trò của người tổ trưởng chuyên môn. Các tác giả đã sử dụng phương pháp điều tra bảng hỏi. Nội dung phiếu hỏi được chia thành 2 phần: phần thứ nhất về nhận thức, tầm nhìn của Hiệu trưởng đối với sự phát triển của nhà trường; phần thứ hai về văn hoá sinh hoạt tổ chuyên môn, mối quan hệ giữa các tổ chuyên môn, mức độ đồng ý của tổ trưởng chuyên môn và giáo viên đối với tầm nhìn của Hiệu trưởng. Theo kết quả khảo sát, tổ trưởng chuyên môn là người đóng vai trò trung gian giữa Hiệu trưởng và giáo viên trong tổ chuyên môn. Nếu tổ trưởng chuyên môn thực hiện tốt vai trò trung gian này, họ sẽ hỗ trợ giáo viên từng bước thực hiện thành công mục tiêu kế hoạch dài hạn của nhà trường trong tương lai.

Boodhoo-Eftekhari (2000) với nghiên cứu về hoạt động giám sát giáo viên của người tổ trưởng chuyên môn đã tiến hành lấy mẫu từ 6 trường trung học thuộc Cộng hoà Guyana, Nam Mỹ. Nghiên cứu chỉ ra, tổ trưởng chuyên môn có nhiệm vụ giám sát các hoạt động giáo dục và dạy học của giáo viên, đánh giá kết quả học tập của học sinh qua từng giai đoạn, chỉ đạo thực hiện các hoạt động giáo dục khác. Cũng theo kết quả nghiên cứu, đối với hoạt động dự giờ đồng nghiệp, tổ trưởng chuyên môn “chủ trương” giữ cho việc quan sát tiết dạy ở mức độ thân thiện để các mối quan hệ cá nhân không bị tổn hại. Do đó, việc dự giờ, quan sát tiết dạy giáo viên gắn với sự phát triển chuyên môn của nhà trường vẫn còn mang tính hình thức, kiêng nể. Điều này ngăn cản việc nâng cao hiệu quả giảng dạy của giáo viên trong nhà trường.

Brown và các cộng sự (2000) thực hiện nghiên cứu về vai trò của người tổ trưởng chuyên môn trong việc cải tiến trường học. Đề tài được thực hiện với 8 đơn vị trường học có đội ngũ tổ trưởng chuyên môn điển hình, sử dụng phương pháp phỏng vấn, tổng kết kinh nghiệm qua nghiên cứu các báo cáo, kế hoạch phát triển nhà trường. Kết luận của đề tài: (i) Tổ trưởng chuyên môn được xem là “chìa khoá” để cải thiện chất lượng giáo dục và dạy học, cải tiến và phát triển nhà trường; (ii) Tổ trưởng chuyên môn giữ vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy và khuyến khích giáo viên dạy tốt, góp phần nâng cao hiệu suất đào tạo; (iii) Tổ trưởng chuyên môn phải đối mặt với một số khó khăn trong việc cải tiến trường học do thiếu thời gian, điều kiện thực hiện; (iv) Hiệu trưởng luôn mong muốn, kì vọng đội ngũ tổ trưởng chuyên môn hỗ trợ tích cực các chính sách, chiến lược cải tiến của nhà trường.

Atebe (2009) triển khai lấy mẫu từ 28 Hiệu trưởng, 84 tổ trưởng chuyên môn thuộc 28 trường trung học ở quận Kakamega East. Mục đích của nghiên cứu nhằm xác định lại vai trò của đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trước bối cảnh đổi mới giáo dục ở Kenya. Kết quả cho thấy: (i) Đội ngũ tổ trưởng chuyên môn hầu hết là những người có trình độ chuyên môn cao và nhiều kinh nghiệm trong quản lý, họ đảm nhiệm vị trí tổ trưởng chuyên môn vì mong muốn được phục vụ cộng đồng và phát triển nghề nghiệp; (ii) Đội ngũ tổ trưởng chuyên môn giữ vai trò quan trọng trong quản lý chương trình, quản lý tài chính, quản lý nhân sự và quản lý các nguồn lực hỗ trợ; (3) Đội ngũ tổ trưởng chuyên môn là cầu nối giữa Hiệu trưởng với giáo viên trong tổ chuyên môn.

Weston (2014) đã xác định các nhiệm vụ cơ bản mà người tổ trưởng chuyên môn cần thực hiện: (i) Xây

dựng định hướng phát triển môn học (mục tiêu, kế hoạch hành động, biện pháp thực hiện) và triển khai đến toàn thể giáo viên; (ii) Tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra các hoạt động giáo dục và dạy học của giáo viên theo kế hoạch đề ra; (iii) Theo dõi chất lượng giáo dục thông qua việc thu thập thông tin, quan sát quá trình chuẩn bị, lên lớp của giáo viên và kết quả học tập của học sinh; (iv) Đảm bảo các mối liên hệ phối hợp với các tổ chuyên môn khác, các bộ phận có liên quan với tổ chuyên môn trong nhà trường; (v) Tham mưu với Hiệu trưởng về công tác tuyển dụng và phát triển đội ngũ giáo viên, công tác đảm bảo các nguồn lực hỗ trợ, tạo môi trường làm việc thuận lợi cho giáo viên.

Từ những nghiên cứu về đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học nêu trên, tổ trưởng chuyên môn giữ vai trò vừa là người giáo viên, vừa là người quản trị chịu trách nhiệm quản lý, điều hành mọi hoạt động giáo dục và dạy học của tổ chuyên môn; tổ trưởng chuyên môn chịu trách nhiệm trước lãnh đạo nhà trường về chất lượng đào tạo học sinh và lao động sư phạm của đội ngũ giáo viên do mình trực tiếp quản lý; tổ trưởng chuyên môn có nhiệm vụ chuyển tải các quyết định về chuyên môn của Hiệu trưởng đến đội ngũ giáo viên và trực tiếp tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra việc thực hiện, đây là mắt xích quan trọng trong công tác quản lý chuyên môn của nhà trường.

2.3. Phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học

Đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học là lực lượng lao động có chuyên môn cao, trực tiếp quản lý hoạt động chuyên môn cấp tổ trong nhà trường. Khi nghiên cứu về phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học, phần lớn các tác giả tiếp cận lý thuyết quản lý nguồn nhân lực.

Glover và các cộng sự (1998) thực hiện một nghiên cứu tại 7 trường trung học ở West Midlands, Vương quốc Anh từ 1996 đến 1997. Đề tài sử dụng phương pháp phỏng vấn và phương pháp điều tra bảng hỏi với sự tham gia của nhiều tổ trưởng chuyên môn có phẩm chất, năng lực tiêu biểu được lựa chọn. Đối tượng tham gia phải hoàn thành bảng khảo sát nhận thức về sự phát triển nghề nghiệp của bản thân với tư cách là một giáo viên đứng lớp, là một người quản lý và là một người đóng góp vào chiến lược phát triển của nhà trường. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, hiệu quả giảng dạy của giáo viên và kết quả học tập của học sinh phụ thuộc rất nhiều vào năng lực lãnh đạo, quản lý của người tổ trưởng chuyên môn trong việc thúc đẩy, truyền cảm hứng và hỗ trợ giáo viên hoàn thành nhiệm vụ. Nghiên cứu đề xuất, cần tổ chức thường xuyên và hiệu quả các hoạt động bồi dưỡng nâng cao năng lực lãnh đạo, quản lý cho đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trong nhà trường.

Trong một nghiên cứu về phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học, Glover và các cộng sự (1999) đã thu thập dữ liệu từ 507 phiếu trưng cầu ý kiến của giáo viên, 112 phiếu của tổ trưởng chuyên môn và kết quả phỏng vấn từ 25 cán bộ quản lý, 56 tổ trưởng chuyên môn của các trường trung học. Nghiên cứu đưa ra kết luận: (i) Hiệu trưởng các trường trung học quan tâm đến hoạt động qui hoạch đội ngũ tổ trưởng chuyên môn với qui trình hợp lý sẽ xây dựng được một đội ngũ tổ trưởng chuyên môn có chất lượng, hiệu quả quản lý tổ chuyên môn được nâng lên, đội ngũ giáo viên chuyên tâm làm việc vì họ cảm thấy được lãnh đạo bởi người tổ trưởng chuyên môn giỏi; (ii) Hiệu trưởng kì vọng đội ngũ tổ trưởng chuyên môn tham gia tích cực vào quá trình hoạch định chiến lược phát triển nhà trường và tham mưu với các thành viên trong hội đồng trường ban hành các quyết định; (iii) Hiệu trưởng khuyến khích tổ trưởng chuyên môn tham gia vào việc xây dựng các mục tiêu chung và mục tiêu cụ thể của nhà trường. Các kết luận này cho thấy, Hiệu trưởng đánh giá cao vai trò của đội ngũ tổ trưởng chuyên môn và việc xây dựng một đội ngũ tổ trưởng chuyên môn có đầy đủ phẩm chất, năng lực thông qua hoạt động qui hoạch là một trong những nhiệm vụ hàng đầu của Hiệu trưởng nhà trường.

Adey (2000) thực hiện nghiên cứu tiếp nối những phát hiện từ một cuộc khảo sát trước đó về phát triển nghiệp vụ của đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học vào năm 1995 từ một cơ quan quản lý giáo dục địa phương ở nước Anh. Phần lớn các tổ trưởng chuyên môn tham gia khảo sát đều xác định, họ cảm thấy chưa được trang bị đầy đủ kĩ năng, nghiệp vụ quản lý, họ thực sự có nhu cầu được đào tạo, bồi dưỡng để tự tin hơn trong quản lý tổ chuyên môn và đảm bảo thực thi nhiệm vụ khoa học, hiệu quả. Các lĩnh vực ưu tiên được bồi dưỡng: phát triển chương trình giảng dạy, đánh giá đội ngũ giáo viên, quản lý hoạt động tổ chuyên môn, xử lý hiệu suất đào tạo. . .

Turner (2000) nghiên cứu về việc lựa chọn giáo viên có tiềm năng bổ nhiệm chức danh tổ trưởng chuyên

môn trường trung học và tổ chức đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trong nhà trường. Đề tài sử dụng phương pháp phỏng vấn với mẫu là 36 tổ trưởng chuyên môn của 4 môn học: Tiếng Anh, Toán, Công nghệ, Khoa học của 10 trường trung học ở xứ Wales. Theo tác giả, hiện nay hoạt động lựa chọn giáo viên có chuyên môn nghiệp vụ giỏi, năng lực quản lý tốt bổ nhiệm vị trí tổ trưởng chuyên môn chưa được hầu hết các trường quan tâm. Đối với hoạt động đào tạo, bồi dưỡng, đa số tổ trưởng chuyên môn đều cảm nhận sự cần thiết phải tham gia vào các khoá đào tạo, bồi dưỡng nghiệp vụ tổ trưởng chuyên môn để họ có thể thông thạo các kĩ năng, nghiệp vụ cần thiết trong khi đảm nhận chức danh tổ trưởng chuyên môn trường trung học, điều này giúp họ có thể hoàn thành tốt nhiệm vụ.

Mainigi (2015) đã chọn đối tượng khảo sát từ 38 trường trung học công lập thuộc tiểu khu phía Đông Tigania, hạt Meru, Công hoà Kenya và sử dụng phương pháp điều tra bảng hỏi và phương pháp phỏng vấn khi nghiên cứu về hoạt động bồi dưỡng đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học. Theo kết quả khảo sát, các nhà quản lý giáo dục địa phương không thường xuyên tổ chức các buổi hội thảo chuyên đề, các khoá tập huấn về nghiệp vụ quản lý nơi mà đội ngũ tổ trưởng chuyên môn có thể giao lưu, chia sẻ kinh nghiệm, bồi dưỡng nghiệp vụ trong khi đội ngũ tổ trưởng chuyên môn còn hạn chế một số kĩ năng cơ bản trong điều hành tổ chuyên môn như kĩ năng sử dụng công nghệ thông tin, quản lý quỹ thời gian, giám sát giáo viên, lưu trữ hồ sơ chuyên môn... Nghiên cứu cũng đề xuất, các nhà quản lý giáo dục địa phương cần tập trung vào hoạt động bồi dưỡng đội ngũ tổ trưởng chuyên môn, góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trong nhà trường.

Tóm lại, khi nghiên cứu về phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học, các tác giả đã tập trung nghiên cứu các hoạt động quản lý như qui hoạch, lựa chọn, bổ nhiệm, sử dụng, bồi dưỡng đội ngũ tổ trưởng chuyên môn và xem đây là những yếu tố quyết định đến chất lượng hoạt động của tổ chuyên môn trong nhà trường.

3. Kết luận

Những công trình nghiên cứu, bài báo khoa học về các đề tài liên quan đến tổ chuyên môn, đội ngũ tổ trưởng chuyên môn, phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học của các tác giả trên thế giới đã có những đóng góp nhất định về mặt lí luận, đồng thời cung cấp những luận chứng thực tiễn về phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn tại các trường trung học ở nhiều quốc gia thông qua khảo sát tình hình, đánh giá thực trạng vấn đề nghiên cứu cũng như đề xuất các biện pháp khả thi nhằm phát triển đội ngũ tổ trưởng chuyên môn trường trung học cả về số lượng, cơ cấu và chất lượng.

Tuy nhiên, các tác giả tập trung nghiên cứu các hoạt động quản lý như qui hoạch, lựa chọn, bổ nhiệm, sử dụng, bồi dưỡng đội ngũ tổ trưởng chuyên môn ở một số địa phương cụ thể với những đặc trưng về phát triển kinh tế - xã hội, giáo dục khác nhau mà chưa đề cập đến hoạt động đánh giá phẩm chất, năng lực của người tổ trưởng chuyên môn trường trung học thông qua chuẩn nghề nghiệp. Các tác giả cũng chưa đề xuất xây dựng bộ tiêu chí đánh giá năng lực nghề nghiệp tổ trưởng chuyên môn trường trung học mặc dù đây là yếu tố quan trọng giúp Hiệu trưởng đánh giá đúng phẩm chất, năng lực, hiệu quả công việc, sự cống hiến của người tổ trưởng chuyên môn trong nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Abolghasemi, M., McCormik, J. & Connors, R. (1999). The importance of department heads in the development of teacher support for school vision. *The International Journal of Educational Management*, 13 (2), 80-86.
- [2] Adey, K. (2000). Professional development priorities: The views of middle managers in secondary schools. *Educational Management and Administration*, 28 (4), 419-31.
- [3] Aguilar, E. (2012). Effective teams: The key to transforming schools?
- [4] (<http://www.edutopia.org/blog/teacher-teams-transform-schools-elena-aguilar>)
- [5] Atebe, I. N. (2009). The actual and expected role of the head of department as perceived by head teachers and secondary school heads of departments in Kakamega East District, Kenya. *MED of Kenyatta University, Kenya*.

- [6] Bell, D. (1996). Subject specialist, co-ordinator, leader or manager? Paper to the British Educational Research Association Conference, Lancaster University.
- [7] Boodhoo-Eftekhari, C. N. (2000). Investigating school effectiveness and school improvement in secondary education in Guyana: A qualitative study. MA dissertation, Sussex University, Brighton, UK.
- [8] Brown, M., Rutherford, D. & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: The role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 237–58.
- [9] Gallimore, R. & Ermeling, B. E. (2010). Five keys to effective teacher learning teams. *Education Week*. <http://www.edweek.org/ew/articles/2010/04/13>.
- [10] Glover, D., Gleeson, D., Gough, G. & Johnson, M. (1998). The meaning of management: The development needs of middle managers in secondary schools. *Educational, Management and Administration*, 26 (3), 279-92.
- [11] Glover, D., Miller, D., Gambling, M., Gough, G. & Johnson, M. (1999): As others see us: Senior management and subject staff perceptions of the work effectiveness of subject leaders in secondary schools. *School Leadership and Management*, 19 (3), 331–44.
- [12] Harris, A., Jamieson, I. & Russ, J. (1995). A Study of effective departments in secondary schools. *School Organisation*, 15 (3), 283–99.
- [13] (<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260136950150306>)
- [14] Johnson, J. N. (2003). Perspectives on education working in teams. Department of Education and Training, Victoria.
- [15] Maingi, A. C. (2015). The role of head of department as perceived by teachers and secondary school heads of department in Tigania East Sub-county, Meru County, Kenya. MED of Kenyatta University, Kenya.
- [16] Metcalfe, C. & Russell, S. (1997). The role of subject leaders in monitoring the work of teachers in secondary schools: The quest for consistency? Paper to the British Educational Research Association Conference, University of York, September, 11-14.
- [17] Sparks, D. (2013). Strong teams, Strong schools: Teacher - to - teacher collaboration creates synergy that benefits students. *JSD*, 34 (2), 28-30.
- [18] (<http://www.learningforward.org>.)
- [19] Turner, C. (2000). Learning about leading a subject department in secondary schools: Some empirical evidence. *School Leadership and Management*, 20 (3), 299-313.
- [20] Weston, D. (2014). Improving as a subject leader. *Religious education CDP Handbook*.
- [21] Wise, C. & Bush, T. (1999). From teacher to manager: The role of the academic middle manager in secondary schools. *Educational Research*, 41 (2), 183-95.

ABSTRACT

The foreign studies of developing the team of subject team leadres in high schools

Playing an important role in building the team of subject team leaders with sufficient quantity, synchronous framework, assurance quality, developing the team of subject team leaders in high schools has been receiving the attention of scholars and educational scientists around the world for recent decades. The article analyzes and synthesizes research contents of topics relating to subject teams, the team of subject team leaders, developing the team of subject team leaders in high schools and gives general comments on the researches.

Keywords: *Develop, high school, subject team, subject team leader.*

MỘT SỐ MÔ HÌNH LÝ THUYẾT VỀ LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC

Phạm Hoàng Khánh Linh¹, Phạm Hoàng Tú Linh²

Tóm tắt. Day học theo mô hình “lớp học đảo ngược” (Flipped classroom hay Flipped learning/FL) là một trong phương pháp tổ chức dạy học kết hợp (Blended learning/B-learning). Trong bài nghiên cứu này, chúng tôi đề cập đến một số kết quả nghiên cứu của các tác giả trong và ngoài nước về mô hình lớp học đảo ngược, khái niệm lớp học đảo ngược, một số mô hình lớp học đảo ngược. Từ đó, đề xuất giải pháp nâng cao chất lượng dạy học tạo sự chủ động, hứng thú học tập cho người học mà còn góp phần đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao hiệu quả học tập, giúp rèn luyện, phát triển tư duy cũng như các kỹ năng cho người học.

Từ khóa: Phương pháp dạy học, mô hình đảo ngược.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, việc nghiên cứu đổi mới hoạt động dạy học nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động này ở các nhà trường đang được các chuyên gia, các nhà giáo dục và trực tiếp các giáo viên trong các nhà trường quan tâm, tích cực hưởng ứng tham gia. Mọi người đều nhận thấy trong lớp học truyền thống, giáo viên phải dành phần lớn thời gian trên lớp để giúp người học nắm được những kiến thức, kỹ năng mới, sau đó người học làm bài tập, thực hành tại lớp, được giao bài tập về nhà để củng cố, hoàn thiện tri thức đã tiếp nhận được [1, 2]. Việc làm như vậy chưa thực sự tạo cho người học tính chủ động, tích cực và có nhiều hứng thú trong học tập.

Trong bối cảnh chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ thì việc dạy học kết hợp sử dụng công nghệ thông tin nhằm thúc đẩy quá trình học tập bên ngoài lớp học là một xu thế đã và đang ngày càng phổ biến trong giáo dục trên thế giới, đặc biệt là ở bậc đại học. Trong cuốn sách xuất bản năm 1998, Barbara Walvoord và Virginia Johnson Anderson [1] đề xuất cách đánh giá việc học sao cho đem lại hiệu quả học tập và kích thích việc học tập chủ động. Dựa trên cơ sở đó họ đã đưa ra các hình thức như đọc và tóm tắt tài liệu về bài học mới, trả lời câu hỏi hoặc hoàn thành phiếu bài tập để kiểm tra sự hiểu của người học. Từ phương thức này đã phát triển nên mô hình ‘lớp học đảo ngược’ được ứng dụng trong dạy các môn học khác nhau, đặc biệt là ứng dụng trong các môn khoa học xã hội và nhân văn tại các trường phổ thông và đại học ở Mỹ. Trong nghiên cứu này, chúng tôi đề cập đến một số kết quả nghiên cứu của các tác giả trong và ngoài nước về mô hình lớp học đảo ngược, khái niệm lớp học đảo ngược, một số mô hình lớp học đảo ngược. Từ đó, đề xuất giải pháp nâng cao chất lượng dạy học tạo sự chủ động, hứng thú học tập cho người học mà còn góp phần đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao hiệu quả học tập, giúp rèn luyện, phát triển tư duy cũng như các kỹ năng cho người học.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết (lựa chọn thu thập và phân tích, tổng hợp các tài liệu về lớp học đảo ngược). Trên cơ sở phân tích các tài liệu này để làm rõ cơ sở lý

Ngày nhận bài: 25/06/2022. Ngày nhận đăng: 18/08/2022.

^{1,2}Học viện Quản lý giáo dục

e-mail: jeniferlinhpham@gmail.com

luận, những đặc trưng của mô hình lớp học đảo ngược để đề xuất áp dụng mô hình lớp học đảo ngược trong dạy học trực tuyến với quy trình áp dụng phù hợp.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Nghiên cứu về dạy học trong lớp học đảo ngược

Eric MaZur đã phát triển phương pháp hướng dẫn theo cặp vào những năm 20 của thế kỉ XX. Ông nhận thấy rằng việc sử dụng máy tính trong việc giảng dạy giúp ông hướng dẫn học viên chứ không phải diễn thuyết. Lage, Platt và Treglia cho xuất bản bài báo học thuật lớp học đảo ngược (LHĐN): “Cánh cửa giáo dục toàn diện” vào năm 2000.

Năm 1993, King xuất bản “Từ một nhà hiền triết xa vời trên bục giảng tới một người hướng dẫn trong cuốn “Dạy học đại học” tập 41, số 1 (Winter, 1993), trang 30-35 [3]. Baker trình bày “LHĐN là sử dụng công cụ quản lí khóa học trực tuyến để giáo viên trở thành người hướng dẫn tại hội thảo quốc tế lần thứ 11 về dạy và học đại học. Bài báo của Baker đưa ra một mô hình mẫu của một LHĐN [4].

Bắt đầu vào mùa thu năm 2000, trường đại học Wisconsin-Madison đã sử dụng phần mềm để thay thế các bài giảng ngành công nghệ thông tin trên lớp bằng các video bài giảng của giáo viên có slides đi kèm. Năm 2001, hai trung tâm ở Wisconsin Collaboratory for Enhanced Learning đã được thành lập để tập trung vào LHĐN [5].

Năm 2004, Salman Khan bắt đầu thu âm và làm video theo yêu cầu của người em họ. Cô em họ thấy rằng những video bài học giúp cô bỏ qua những phần mà cô đã nắm chắc và xem lại những phần mà cô còn chưa hiểu. Mô hình của Khan chính là mô hình dạy học theo cặp 1-1. Các video của học viện Khan (Khan Academy) được sử dụng như một phần chiến thuật dạy học của các nhà giáo dục [6], [7].

Trong bài thuyết trình LHĐN (2006), Tenneson và McGlasson trình bày một phương cách cho giáo viên cân nhắc xem họ có nên đảo ngược lớp học của mình hay không và đưa ra các cách để cải tiến quá trình dạy. Đồng thời, bài thuyết trình này cũng đi sâu vào hệ thống quản lí việc học trên máy tính. Giáo sư Bill Brantley trình bày một mô hình LHĐN ở Hội thảo dạy và học của Hiệp hội khoa học chính trị Mỹ tháng 2/2007. Ông miêu tả cách sử dụng hai phiên bản cho lớp học trong khi gửi tài liệu qua phần mềm Learning Management System (LMS).

Giữa năm 2007, Jeremy Strayer công bố một nghiên cứu thực hiện tại Đại học bang Ohio với nhan đề “Những ảnh hưởng của LHĐN đối với môi trường học: so sánh hoạt động giữa lớp học truyền thống và lớp học đảo lộn có sử dụng một hệ thống minh”. Nghiên cứu nêu bật tầm quan trọng của việc chú trọng tới sự liên kết của hoạt động trên lớp và ngoài lớp học có thể tác động tiêu cực hoặc tích cực tới việc tham gia học của học sinh [8].

Cuối năm 2007, hai giáo viên là Jonathan Bergman và Aaron Sams ở Woodland Park đã phát hiện ra một phần mềm để ghi lại việc trình diễn Powerpoint. Họ ghi lại bài giảng trực tiếp của mình và tải lên mạng Internet cho những sinh viên không có điều kiện tham gia buổi học. Bài học trực tuyến bắt đầu phát triển rộng rãi. giáo viên sử dụng các video trực tuyến để dạy sinh viên không tham gia trực tiếp trên lớp, thời gian trên lớp để làm các bài tập và lĩnh hội khái niệm. Từ đây, hình thành mô hình LHĐN (flipped classroom) [9]. LHĐN ra đời là một cải tiến trong phương pháp và hình thức tổ chức dạy học. Quan niệm thế nào là LHĐN hiện nay vẫn còn nhiều ý kiến khác nhau. Một trong số đó có định nghĩa về LHĐN như:

Theo Dịch vụ Công nghệ Thông tin tại Penn State (2011), “LHĐN” là một phương pháp sư phạm, trong đó việc hướng dẫn không gian học theo nhóm sang không gian học cá nhân và do đó không gian nhóm trở thành môi trường học tập động và tương tác mới mà các nhà giáo dục hướng dẫn sinh viên khi họ áp dụng các khái niệm và tham gia một cách sáng tạo vào các vấn đề [10].

Theo Bishop & Verleger M.A.(2013) [4]: Sinh viên thực hiện một đánh giá các bài giảng của giảng viên qua khóa học trực tuyến trước các buổi học, và cũng dành thời gian cho các hoạt động giải quyết vấn đề cùng với các bài tập trong lớp mà theo truyền thống được cho là bài tập về nhà. Tuy nhiên, cả ba định nghĩa

trên vẫn không thể đại diện một cách đầy đủ hay thay thế cho các định nghĩa của các nhà nghiên cứu về LHĐN.

3.2. Nghiên cứu về một số mô hình lớp học đảo ngược

Theo nghiên cứu của Gardner (2012) trong [9] tại Trường Đại học Bang Tennessee - Mỹ trên các lớp học Kinh tế nông nghiệp cho thấy sinh viên rất hài lòng về cách dạy học này; sinh viên nhận thấy rằng học theo mô hình này có thể giúp họ hiểu rõ bài học hơn. Theo Strayer (2012) [10] đã so sánh mô hình LHĐN với lớp học truyền thống đối với 51 sinh viên thuộc các ngành khác nhau tham gia khoá học dẫn luận về thống kê, được chia thành 2 nhóm. Nghiên cứu kết luận rằng sinh viên trong nhóm thực nghiệm ít hài lòng với mô hình học này hơn so với nhóm học theo mô hình truyền thống. Tuy nhiên, họ trở nên cởi mở hơn với phương pháp học hợp tác mà mô hình lớp học nghịch đảo mang lại, và họ cũng ý thức hơn về quá trình học tập của bản thân.

Tương tự Frederickson và các cộng sự đưa ra kết quả nghiên cứu trên 16 sinh viên cao học khóa Tâm lý học giáo dục ở Đại học University College London. Mô hình dạy học đảo ngược được sử dụng để dạy môn Phương pháp nghiên cứu khoa học. Nghiên cứu cũng khẳng định người học phát triển bản thân, cụ thể là nâng cao ý thức về quá trình học tập của bản thân và đánh giá cao môi trường học hợp tác do mô hình này tạo ra. Về kết quả học tập thì việc sử dụng mô hình đổi mới hiệu quả hơn mô hình dạy học truyền thống. Như vậy, các nghiên cứu cho thấy mặc dù chưa thể kết luận về lợi ích của mô hình này đối với kết quả học tập, nhưng nó mang lại hiệu quả đối với thái độ và ý thức tự học của người học.

Theo Sams và Bergmann (2013) [9] mô hình dạy học đảo ngược phù hợp với việc giảng dạy các khái niệm cơ bản, mô hình, cơ chế hoạt động, hoặc kiến thức thuộc loại quy trình (procedural knowledge). Như vậy, điều quan trọng là phải có sự chọn lọc khi sử dụng phương thức dạy học này. Tại Mỹ, kể từ khi thành lập vào tháng 01/2014 tổng số giáo viên tham gia mạng lưới dạy học bằng hình thức flipped classroom đã tăng từ 2,500 lên đến 20,000 vào tháng 6/2014. Vấn đề đặt ra là: làm thế nào để phát triển được năng lực cho sinh viên? Phương pháp dạy học ra sao và hình thức tổ chức dạy học như thế nào? Tại sao chúng ta nên sử dụng LHĐN và phương pháp nhóm? là những nội dung mà các nhà sư phạm trên thế giới đang tiếp tục nghiên cứu và hoàn thiện.

Christopher Pappas, trong bài báo “The Flipped Classroom Guide for Teachers”, 2013, <http://elearningindustry.com/the-flipped-classroom-guide-for-teachers> đã phân tích những thuận lợi cũng như những khó khăn khi thực hiện LHĐN, đồng thời đưa ra các khuyến cáo (lời khuyên) để thành công trong mô hình LHĐN [11]. Clyde Freeman Herreid, Nancy A. Schiller, Case Studies and the Flipped Classroom, *Journal of College Science Teaching*, Vol. 42, No. 5, 2013 đưa ra mối quan tâm làm sao dạy cho sinh viên phát triển kỹ năng tư duy phê phán; thời gian chuẩn bị cho việc triển khai lớp học như thế nào? và sự hợp tác của sinh viên cũng như việc đảm bảo nội dung học tập cũng được đưa ra thảo luận [9]

Eun Man Choi (2013) [10], *Applying Inverted Classroom to Software Engineering Education*, *International Journal of e-Education, e-Business, eManagement and e Learning*, Vol. 3, No. 2, April 2013 đã triển khai ứng dụng lớp học đảo ngược vào đào tạo công nghệ phần mềm, nghiên cứu cũng cho thấy thu được kết quả khả quan về kết quả học tập cũng như thái độ tích cực của người học so với phương pháp dạy truyền thống, đồng thời tác giả cũng đưa ra các thách thức cho việc xây dựng các bài giảng được ghi hình sao cho sinh viên có thể tăng cường hơn nữa các hoạt động học ở lớp.

Emine Cabi (2018) [12] cũng đã nghiên cứu tác động của mô hình lớp học đảo ngược đến thành tích học tập của sinh viên bằng cách thực nghiệm trên 02 nhóm (nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng). Kết quả nghiên cứu cho thấy việc áp dụng mô hình LHĐN không làm cho kết quả học tập của sinh viên tốt lên mà nó chỉ có hiệu quả giúp sinh viên chủ động, học tập tích cực, tăng khả năng làm việc nhóm đồng thời giúp sinh viên có cảm giác tự tin hơn.

Masha Smallhorn (2017) [11] trong bài “Lớp học đảo ngược: Một mô hình học tập để tăng sự tham gia của học sinh chứ không phải thành tích học tập”. Tác giả đã sử dụng các video trực tuyến để chuẩn bị và

hoàn thành các phần lý thuyết, khi đến lớp cùng nhau thảo luận các vấn đề khó khăn, phức tạp. Kết quả cho thấy có gia tăng sự tham gia của sinh viên và thái độ tích cực đối với phương pháp học tập. Tuy nhiên, không có sự gia tăng trong kết quả học tập của sinh viên.

Như vậy có thể kết luận rằng mô hình dạy học đảo ngược đã và đang rất được quan tâm với một cơ sở khoa học và thực tiễn khá chặt chẽ. Việc triển khai dạy học đảo ngược ở Việt Nam đã mang lại nhiều kết quả đáng khích lệ.

3.3. Lớp học đảo ngược

Hiện nay khái niệm “lớp học đảo ngược” hay “lớp học đảo trình” được sử dụng trong nhiều nghiên cứu khác nhau. Tuy nhiên, trong luận án này tác giả sử dụng chung khái niệm “lớp học đảo ngược” để mô tả về hoạt động dạy học đảo ngược.

Lớp học đảo ngược (LHĐN) là một mô hình dạy học mới ra đời hơn 10 năm nay ở Mỹ và được áp dụng rộng rãi trong nhiều trường học, từ các lớp tiểu học, trung học đến những năm đầu đại học, đã làm đảo ngược cách tổ chức dạy học theo truyền thống. Hình thức của LHĐN, trong sự so sánh với lớp học truyền thống, được thể hiện bằng minh họa dưới đây (bảng 1):

Bảng 1. So sánh lớp học truyền thống và lớp học đảo ngược

| | Giáo viên | Người học |
|----------------------|---|---|
| Lớp học truyền thống | - Giáo viên hướng dẫn - Giáo viên đánh giá | - Người học ghi chép - Người học làm theo hướng dẫn - Người học có bài tập về nhà |
| Lớp học đảo ngược | - Giáo viên chỉ sẽ bài giảng, tài liệu, sách, video, trang web... cho người học nghiên cứu tại nhà - Giáo viên hướng dẫn, tổ chức thảo luận, ... và chốt các nội dung bài học trên lớp | - Người học hiểu sâu hơn các khái niệm, ứng dụng và có sự kết hợp với nội dung đã tạo ra khi thảo luận tại lớp - Người học nhận sự hỗ trợ khi cần thiết. |

Nguồn: Tác giả tổng hợp trong quá trình nghiên cứu.

Trong mô hình dạy học này, giáo viên có nhiều cơ hội hơn trong quan sát, tiếp xúc để hướng dẫn, đánh giá từng học sinh (HS). Mô hình cũng tạo không gian để HS năng động hơn trong việc thu nhận kiến thức, hợp tác với bạn bè và có thể đánh giá được kết quả học tập của bản thân.

Cơ sở của mô hình lớp học đảo ngược dựa trên sáu bậc thang đo nhận thức của Bloom, từ thấp đến cao là: ghi nhớ, thông hiểu, vận dụng, phân tích, đánh giá, sáng tạo. Trong lớp học truyền thống, thời gian ở lớp bị giới hạn, là một hằng số, giáo viên chỉ có thể hướng dẫn HS nội dung bài học ở ba mức độ đầu của nhận thức là ghi nhớ, thông hiểu và vận dụng. Để đạt đến các mức độ sau, HS phải nỗ lực tự học tập và nghiên cứu ở nhà và đó là một trở ngại lớn với đa số HS. Mô hình mới “đảo ngược” mô hình truyền thống, ba mức độ đầu được HS thực hiện ở nhà nhờ những băng ghi hình hướng dẫn của giáo viên. Thời gian ở lớp, giáo viên và HS sẽ cùng làm việc nhằm đạt ba bậc thang sau của nhận thức như minh họa qua sơ đồ dưới:

Có nhiều định nghĩa khác nhau về mô hình LHĐN. Tuy nhiên, từ những khác biệt về cách thức tổ chức dạy học cũng như mức độ nhận thức cần đạt được của LHĐN so với lớp học truyền thống có thể hiểu rằng: mô hình “lớp học đảo ngược” là người học sẽ phải tự làm việc với bài giảng trước thông qua đọc tài liệu, tóm tắt tài liệu, nghe giảng thông qua các phương tiện hỗ trợ như các video clip bài giảng của giảng viên, bài giảng PowperPoint, và khai thác tài liệu trên Internet hay hệ thống LMS. Bài giảng trở thành bài tập ở nhà mà người học phải chuẩn bị trước khi lên lớp. Toàn bộ thời gian trên lớp sẽ dành cho các hoạt động giải bài tập, ứng dụng lý thuyết bài giảng vào giải quyết vấn đề, thảo luận nhóm để xây dựng hiểu biết dưới sự hướng dẫn của giảng viên; thay vì thuyết giảng, trong lớp học giảng viên đóng vai trò là người điều tiết hỗ trợ sinh viên giải quyết những điểm khó hiểu trong bài học mới từ đó giúp sinh viên có thể đào sâu kiến thức, nâng cao năng lực tư duy, năng lực giải quyết vấn đề đặc biệt là nâng cao năng lực sáng tạo

3.4. Một số mô hình lớp học đảo ngược

Dựa vào đặc trưng mô hình lớp học đảo ngược tác giả Mark Frydenberg của Huffington Post chỉ ra rằng: “Mỗi lớp học đều khác nhau, với các mức độ tiếp cận công nghệ khác nhau, động lực học sinh trong học tập cũng khác nhau, khả năng sử dụng CNTT trong mỗi người học cũng khác nhau cũng như người dạy. Vì vậy, với mô hình này được chia thành nhiều mô hình khác nhau như (sơ đồ hình 1.6). Việc giáo viên linh hoạt sử dụng kiểu mô hình nào trong 7 mô hình lớp học đảo ngược còn tùy vào nhiều yếu tố để chọn.

Lớp học đảo ngược căn bản: Sinh viên/học sinh được giao “bài tập về nhà” là xem video các giờ giảng và đọc bất cứ tài liệu nào liên quan đến buổi học ngày hôm sau. Trong giờ học, sinh viên/học sinh thực hành điều các em đã học được thông qua bài tập ở trường theo truyền thống, với giáo viên được giải phóng, dành thời gian cho việc hỗ trợ thêm mang tính cá nhân.

Lớp học đảo ngược chú trọng vào thảo luận: Giáo viên giao các video bài giảng, cũng như các video hay tài liệu tham khảo khác liên quan đến giờ học hôm đó – ví dụ như những chương trình: TED Talks, YouTube videos và các nguồn khác. Khi đó, thời gian trên lớp học được dành cho thảo luận và khám phá về chủ đề/môn học. Đây là cách tiếp cận đặc biệt hiệu quả đối với những môn học mà bối cảnh có thể là bất cứ thứ gì – ví dụ như: lịch sử, nghệ thuật hay tiếng Anh. Lớp học đảo ngược chú trọng làm mẫu, chú trọng vào việc thể hiện/trình diễn: Đây là dạng lớp học đặc biệt phù hợp đối với những môn học đòi hỏi sinh viên/học sinh phải ghi nhớ và lặp lại các hoạt động một cách chính xác – như là Hóa học, Vật lý, và các giờ Toán học - sẽ rất hữu ích nếu có một video để có thể tua và xem lại. Trong mô hình này, giáo viên sử dụng phần mềm ghi lại màn hình (screen recording software) để trình diễn hoạt động theo cách cho phép học sinh/sinh viên học theo tốc độ của chính các em.

Lớp học đảo ngược Faux/The Faux-Flipped Classroom: Một ý tưởng tuyệt vời mà EducationDrive khám phá ra rất phù hợp với lứa tuổi nhỏ, độ tuổi mà bài tập về nhà theo đúng nghĩa là không thích hợp. Mô hình LHDN theo cách này thay bằng việc yêu cầu học sinh/sinh viên xem video ở lớp thì cho các em cơ hội đọc/xem tài liệu theo tốc độ của riêng mình, giáo viên đi từ em này sang em khác và hỗ trợ mỗi học sinh nhỏ tuổi theo cách các em cần.

Lớp học đảo ngược dựa vào nhóm/The Group-Based Flipped Classroom: Mô hình này bổ sung yếu tố mới để giúp sinh viên học được từ nhau/hỗ trợ nhau học. Lớp học bắt đầu như mọi lớp học khác, với video bài giảng và những nguồn học liệu khác được chia sẻ từ trước đó. Sự thay đổi xảy ra khi sinh viên đến lớp, ghép thành nhóm để giải quyết bài tập ngày hôm đó. Hình thức này cho phép sinh viên/học sinh học từ nhau và giúp nhau không chỉ tìm ra câu trả lời đúng mà còn học được cách giải thích cho bạn tại sao câu trả lời lại đúng.

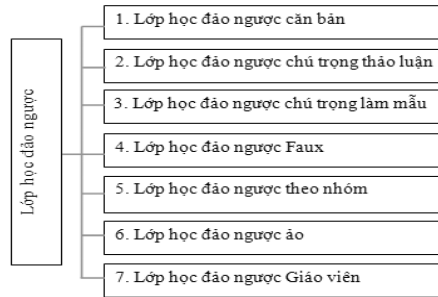
Lớp học đảo ngược ảo: Đối với những sinh viên lâu năm hơn và trong một vài khóa học, LHDN có thể loại bỏ hoàn toàn nhu cầu về thời gian cho lớp học. Một số giảng viên ở trường đại học và cao đẳng hiện nay chia sẻ bài giảng cho sinh viên xem, giao bài tập và nhận bài thông qua các hệ thống quản lý trực tuyến và chỉ cần sinh viên gặp trực tiếp một thầy một trò dựa trên nhu cầu của từng cá nhân.

“Đảo ngược” giáo viên: Tất cả video được tạo ra cho LHDN không nhất thiết phải bắt đầu và kết thúc với giáo viên. Học sinh cũng có thể sử dụng video để thể hiện tốt hơn trình độ và khả năng của mình. Giáo viên có thể giao nhiệm vụ cho mỗi sinh viên các hoạt động đóng vai/Thực hành để thể hiện năng lực hoặc yêu cầu mỗi sinh viên quay phim bản thân trình bày một chủ đề hoặc kỹ năng mới như một cách để “dạy giáo viên”.

3.5. Đánh giá về mô hình lớp học đảo ngược

Sau khi nghiên cứu các tài liệu, các công bố khoa học... trong và ngoài nước, tác giả tổng hợp lại những kết quả đã được làm sáng tỏ để kế thừa, những tồn tại chưa được giải quyết để định hướng cho nghiên cứu tiếp theo.

Mô hình dạy học đảo ngược cách đây 1 thế kỷ nhưng đã bị phá sản khi triển khai thực hiện. Chỉ khi xuất hiện máy ghi âm ứng dụng trong nhà trường thì dạy học đảo ngược mới hồi sinh. Khi có e-learning, mô hình



Hình 1. Các kiểu mô hình lớp học đảo ngược

dạy học đảo ngược mới có điều kiện phát triển.

Mô hình dạy học đảo ngược phù hợp với việc giảng dạy các khái niệm cơ bản, mô hình, cơ chế hoạt động, hoặc kiến thức thuộc loại quy trình (procedural knowledge). Như vậy không phải bất cứ nội dung kiến thức nào cũng áp dụng mô hình LHDN mà phải có sự chọn lọc, gia công bài học cho phù hợp mô hình này.

Nâng cao sự hài lòng của sinh viên. Các sinh viên phản hồi tích cực vì được sử dụng thời gian trên lớp học hiệu quả hơn theo hướng thảo luận nhiều hơn. Sinh viên yêu thích mô hình này vì không phải nghe những bài giảng cũ, được tương tác và tranh luận, đang được tham gia vào buổi học khác với bị nghe giảng. Xét về góc độ tâm lý, một khi người học có cảm xúc, bài học sẽ được nhớ lâu

Phát triển kỹ năng làm việc nhóm của sinh viên. LHDN tạo ra một thể hệ biết hợp tác, và sử dụng công nghệ mới để tăng cường hợp tác, nói rộng ra LHDN tạo ra môi trường hợp tác. Làm việc nhóm là một phần không thể thiếu của thảo luận nhóm trên LHDN. Đó là tất cả sự tương tác giữa sinh viên với giáo viên, giữa sinh viên với nội dung bài học và sinh viên tương tác với sinh viên. Hình thức này khác về bản chất cách dạy để sinh viên ngồi một chỗ để nghe giảng, và sau đó làm bài tập về nhà. Bởi vậy mà giáo dục đại học đang thành công với các LHDN, vì đã biết điều chỉnh cách truyền tải tới sinh viên. Biến thời gian học trên lớp trở nên hiệu quả hơn thông qua các hoạt động nhóm cũng hướng tới việc sinh viên cảm thấy mình được thể hiện bản thân.

Cá nhân hóa người học. Các giáo viên phát huy tốt nhất vai trò của sinh viên khi mang đến cho họ trải nghiệm học tập tích cực. Với lớp học nhỏ, giáo viên có nhiều thời gian hướng dẫn cho từng cá nhân sinh viên ngay trong giờ thảo luận trên lớp “face to face”. Trong các lớp học lớn hơn, giáo viên theo dõi quá trình tiến bộ của từng cá nhân sinh viên qua mạng (không gian học tập ảo). Vì dữ liệu ở mô hình đảo ngược được thu thập và trình bày một cách đơn giản, giáo viên có thể cung cấp hướng dẫn cho từng cá nhân ở các cấp độ khác nhau.

Mang lại sự tự do sáng tạo cho giảng viên. Trình độ cũng như mức độ hiểu bài ở các lớp học có thể khác nhau, giáo viên không thể dùng bài giảng cố định cho mọi lớp, mọi đối tượng như lớp học truyền thống... giáo viên phải nghiên cứu sáng tạo để có các bài giảng, kịch bản phù hợp đối tượng tiếp thu.

3.6. Giải pháp phát triển mô hình lớp học đảo ngược ở các trường đại học

Các trường đại học nói chung và nhất là trường sư phạm cần triển khai mô hình lớp học đảo ngược nhằm nâng cao chất lượng đào tạo và trang bị cho sinh viên sự phạm về lý thuyết và kỹ năng dạy học theo mô hình này để đáp ứng yêu cầu dạy học của giáo dục 4.0. Bên cạnh đó, cũng đã có các nghiên cứu của giảng viên các trường đại học xây dựng bài dạy theo mô hình lớp học đảo ngược. Ở các dự án này, các bài học theo lớp học đảo ngược được thiết kế 3 bước:

Trước giờ lên lớp: giáo viên xây dựng một lớp học ảo trên mạng, sinh viên được cung cấp tài khoản tham gia, thực hiện các nhiệm vụ học tập theo yêu cầu của giáo viên. sinh viên được cung cấp các học liệu trên mạng (video bài giảng, tài liệu tham khảo...), tự tìm hiểu và hình thành các kiến thức cơ bản của bài học.

Trong giờ học trên lớp: giáo viên tổ chức thảo luận các vấn đề theo nhiều hình thức khác nhau. Từ những vấn đề lớn, nhỏ, sinh viên phải tự tìm ra hướng tiếp cận, sau đó, giáo viên mới kết luận và đưa ra các luận điểm chung, ghi nhận những luận điểm mới do sinh viên thảo luận. giáo viên nhận xét, đánh giá, giải đáp, chốt lại kiến thức, giao bài tập và nhiệm vụ mới cho bài học sau.

Sau giờ lên lớp: sinh viên có thể tiếp tục phát triển năng lực tự học, tự khám phá bằng việc thực hiện nghiên cứu nhỏ, đăng công khai trên nhóm học tập để chia sẻ với mọi người, tạo hứng thú tự học, nuôi dưỡng đam mê, thích thú với môn học cho sinh viên.

Đối với sinh viên, Mô hình “Lớp học đảo ngược” phù hợp với nhận thức của sinh viên và sự phát triển tư duy của người học. Tăng cường việc tự học của sinh viên. Giúp người học tổ chức, quản lý thời gian của bản thân khoa học; chủ động, sáng tạo trong học tập ngoài giờ học chính khóa và trên lớp học. Cải thiện các kỹ năng: sử dụng công nghệ thông tin, thuyết trình, đọc sách, nghiên cứu tài liệu,... từ đó nâng cao năng lực phát hiện – giải quyết vấn đề cho người học.

Đối với giảng viên, Tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến hiệu quả; Tăng thời gian giao tiếp, làm việc với người học (không chỉ bó hẹp trong không gian lớp học). Có kỹ năng xây dựng bộ công cụ giảng dạy (hệ thống bài giảng, học liệu. . .) dùng cho giảng dạy các môn học; Khai thác khoa học, hiệu quả hơn công nghệ thông tin, tài nguyên số và học liệu mở vào các môn học, từ đó nâng cao năng lực tự học, tự nghiên cứu.

Mô hình này cần nghiên cứu, triển khai ở những trường có điều kiện về cơ sở hạ tầng và đội ngũ, sau đó lan tỏa dần ra nhiều trường, nhiều vùng. Các trường ĐH nói chung và nhất là trường sư phạm cần triển khai mô hình lớp học đảo ngược, để nâng cao chất lượng đào tạo và trang bị cho sinh viên sư phạm về lý thuyết và kỹ năng dạy học theo mô hình này để đáp ứng yêu cầu dạy học của giáo dục 4.0.

4. Kết luận

Trong lớp học đảo ngược, giảng viên đóng vai trò là người điều tiết hỗ trợ, đưa ra các tình huống có vấn đề để hướng dẫn người học giải quyết từ đó, tiết kiệm thời gian và tạo cơ hội phát triển tư duy cho người học. Việc tổ chức dạy học áp dụng theo mô hình Lớp học đảo ngược trong dạy học trực tuyến với sự hỗ trợ của phần mềm quản lý chuyên nghiệp sẽ giúp cho hiệu quả của hoạt động này tốt hơn, người học hứng thú và chủ động hơn trong việc tiếp cận kiến thức, rèn cho mình được nhiều kỹ năng; giảng viên dành được nhiều thời gian trên lớp học (khi giảng dạy theo thời gian thực) để trao đổi, kiểm tra, nắm bắt tình hình học tập của sinh viên cũng như có điều kiện để để giảng viên giúp cho người học bồi dưỡng năng lực tự học của mình với sự hỗ trợ của công nghệ thông tin. khai thác, mở rộng vấn đề cần nghiên cứu đồng thời là cơ hội rất tốt phát triển năng lực, tư duy sáng tạo của sinh viên khi học mô hình lớp học đảo ngược này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Barbara W. E. & Anderson V. J. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [2] Bergmann, J. & Waddell, D. (2012). To flip or not to flip? *Learning and Leading with Technology*, 39(8), 6-7.
- [3] [3]. Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flipping for mastery. *Educational Leadership*, 71(4), 24-29.
- [4] Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. 120th ASEE Annual Conference & Exposition. Atlanta: GA. 30, 1-18.
- [5] Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12–17.
- [6] Goodwin, B. & Miller, K. (2013). Evidence on Flipped Classrooms Is Still Coming In. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80.

- [7] Herreid, F. C. & Schiller, A. N. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- [8] Kordyban, R., & Kinash, S. (2013). No more flying on auto pilot: The flipped classroom. *Education Technology Solutions*, 56, 54-56.
- [9] Kellinger, J. J. (2012). The flipside: Concerns about the “New literacies” paths educators might take. *The Educational Forum*, 76(4), 524-536. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.708102>.
- [10] Lafee, S. (2013). Flipped learning. *The Education Digest*, 13-18.
- [11] Springen, K. (2013). Flipping the Classroom: A revolutionary approach to learning presents some pros and cons. *School Library Journal*, 59(4)23.

ABSTRACT

Several theoretical models of flipped classroom

Teaching model “Flipped classroom” (Flipped classroom or Flipped learning/FL) is one of the methods of organizing blended learning (Blended learning/B-learning). In this research paper, we refer to some research results of domestic and foreign authors on the flipped classroom model, the concept of flipped classroom, and some flipped classroom models. From there, proposing solutions to improve the quality of teaching to create initiative and interest in learning for learners, but also to contribute to innovating teaching methods, improving learning efficiency, helping to train and develop self-esteem as well as skills for learners.

Keywords: *Teaching method, reverse model.*

ĐỔI MỚI HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TẠI ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI THEO HƯỚNG ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC

Lê Thị Thương¹, Nguyễn Hồng Hạnh²

Tóm tắt. Dựa trên số liệu khảo sát trực tuyến kết hợp khảo sát trực tiếp 412 giảng viên tại các đơn vị đào tạo của Đại học Quốc gia Hà Nội năm 2020 (trong đó, tỷ lệ nữ là 54,4% và tỷ lệ nam là 45,6%), bài viết phân tích hoạt động đổi mới công tác kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên tại Đại học Quốc gia Hà Nội. Kết quả cho thấy, phần lớn giảng viên đã sử dụng các hình thức kiểm tra đánh giá rất đa dạng, thích ứng nhanh với việc kiểm tra đánh giá trực tuyến trong bối cảnh đại dịch Covid 19, tích cực xây dựng ngân hàng câu hỏi... Bên cạnh đó, vẫn còn một số giảng viên chưa thực sự đầu tư cho hoạt động này, thể hiện ở việc chưa thường xuyên cập nhật các hình thức kiểm tra đánh giá và chưa sử dụng các ý kiến phản hồi của sinh viên để điều chỉnh hoạt động kiểm tra đánh giá... Từ việc phân tích thực trạng, nhóm tác giả đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên tại Đại học Quốc gia Hà Nội.

Từ khóa: *Đổi mới giáo dục đại học, kiểm tra đánh giá giáo dục, kết quả học tập của sinh viên, đánh giá năng lực, Đại học Quốc gia Hà Nội.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đào tạo nói chung và giáo dục đại học nói riêng được vận hành với các chuỗi hoạt động, công đoạn khác nhau để có thể tổ chức đào tạo. Việc đổi mới giáo dục do đó cần được thực hiện đồng bộ trên tất cả các hoạt động, các công đoạn của toàn hệ thống. Trong các hoạt động giáo dục đào tạo, hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập là hoạt động cần được hết sức chú trọng bởi đây là công đoạn liên quan tới tính công bằng, khách quan, tới nhiều bên liên quan. Việc kiểm tra đánh giá trình độ của sinh viên không chỉ cho thấy kết quả quá trình học tập người học, là tài liệu tham khảo của nhà tuyển dụng khi tuyển dụng lao động bậc cao, mà còn liên quan tới phản hồi trực tiếp tại chỗ của người học đối với hoạt động dạy và học. Đồng thời đây cũng là một căn cứ so sánh, đối chiếu với chuẩn đầu ra để các cơ sở giáo dục đại học theo dõi, kịp thời hỗ trợ người học, cũng như điều chỉnh, cải tiến chương trình đào tạo. Đối với người học, đây cũng là căn cứ để họ tự đánh giá việc học của mình, điều chỉnh phương pháp, lộ trình học tập, bổ sung những kiến thức, kỹ năng còn thiếu hụt trước khi tham gia thị trường lao động hoặc tiến đến bậc học cao hơn.

Đại học Quốc gia Hà Nội với nhiệm vụ là tiên phong đầu tàu trong giáo dục đại học nước nhà đã thực hiện đổi mới hoạt động đào tạo, trong đó hoạt động kiểm tra đánh giá luôn được chú trọng đồng bộ, song song với các hoạt động khác. Trong bối cảnh dịch bệnh COVID-19, Đại học Quốc gia Hà Nội đã kịp thời ứng phó và chuyển đổi từ hình thức học tập trực tiếp sang hình thức học tập trực tuyến, đồng thời ban hành Hướng dẫn đảm bảo chất lượng hoạt động đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội (Hướng dẫn số 1345/HD-ĐHQGHN ngày 06/5/2020 của Giám đốc Đại học Quốc gia Hà Nội) để hướng dẫn các đơn vị tổ chức giảng dạy, không làm gián đoạn việc dạy và học của giảng viên và sinh viên. Không thể phủ nhận rằng việc tiên phong đổi mới giáo dục đại học thích ứng với Cách mạng công nghiệp 4.0 của Đại học Quốc gia Hà Nội đã góp phần không nhỏ trong việc thích ứng tốt với việc chuyển đổi sang hình thức học tập trực tuyến.

Ngày nhận bài: 10/07/2022. Ngày nhận đăng: 23/08/2022.

¹Viện Đảm bảo Chất lượng giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội
e-mail: thuonglt@vnu.edu.vn

²Trường Đại học Anh quốc Việt Nam

Việc đánh giá người học vốn đã được chú trọng tại ĐHQGHN, nay càng được chú trọng hơn trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học Việt Nam, trong bối cảnh hình thức đánh giá kết quả học tập sinh viên tại ĐHQGHN đang chuyển dần sang hướng đánh giá năng lực, và trong bối cảnh giáo dục đại học ở Việt Nam trải qua hai năm triển khai trực tuyến hoặc phương thức kết hợp trực tiếp và trực tuyến. Chính vì vậy nhóm tác giả đã tiến hành nghiên cứu tìm hiểu về thực trạng nhằm đề xuất giải pháp đổi mới hoạt động đánh giá kết quả học tập của sinh viên tại ĐHQGHN theo hướng đánh giá năng lực.

2. Tổng quan

Hiện nay, với sự phát triển của công nghệ thông tin, cùng với đại dịch COVID-19, nền giáo dục thế giới đã trải qua những biến động đáng kể. COVID-19 đã khiến nhiều trường học trên toàn thế giới phải tạm ngừng hoạt động, việc giảng dạy được thực hiện từ xa trên các nền tảng kỹ thuật số E-learning. Chính vì vậy, công tác kiểm tra đánh giá cũng được đổi mới, thực hiện thông qua công nghệ để kịp thời đáp ứng với bối cảnh mới.

Trong thực tế, việc học và đánh giá đo lường trình độ của người học bằng phương pháp vận dụng công nghệ không phải là một hình thức mới. Trước đại dịch Covid 19, ngành Giáo dục cũng được công nhận là một trong những nhóm ngành có thể vận dụng công nghệ trong việc hỗ trợ các giảng viên trong công cuộc đánh giá quá trình học, tăng sự tương tác giữa thầy trò cũng như hỗ trợ sinh viên trong quá trình tiếp thu kiến thức (Office of Educational Technology, Department of Education, United State of America). Kết quả nghiên cứu trải nghiệm của sinh viên khi sử dụng hệ thống phần mềm Kahoot tại khóa học Quản trị và Chiến lược Hệ thống Thông tin tại các trường đại học giảng dạy chuyên sâu về nghiên cứu ở New Zealand chỉ ra rằng Kahoot đã làm phong phú thêm hoạt động học tập của sinh viên như: tăng sự tương tác của sinh viên, sinh viên linh hoạt, năng động, tham gia học tập tích cực, tạo động lực học tập. Nghiên cứu cũng đã cho thấy rằng việc sử dụng công nghệ trong việc giảng dạy, đặc biệt là các phần mềm trò chơi giáo dục trong lớp học có khả năng giảm thiểu sự phân tâm, từ đó cải thiện chất lượng dạy học so với các lớp học thông thường (Licorish, S.A., Owen, H.E., Daniel, B. et al., 2018). Hay sử dụng công nghệ sinh trắc học (nhận diện các đặc điểm của cơ thể con người như dấu vân tay, vông mạc,...) cũng đã được đưa vào sử dụng phổ biến trong các lớp học (A. A. Sukmandhani and I. Sutedja, 2019). Một số trường đại học tại Việt Nam cũng đã áp dụng công nghệ hệ thống sinh trắc học trong việc đánh giá chuyên cần và kiểm tra đầu vào như Trường Đại học Thăng Long, Trường Đại học Anh quốc Việt Nam.

Vấn đề đổi mới công tác kiểm tra đánh giá ở Việt Nam đã được bàn đến khá sớm trong các công bố những năm trước năm 2010. Các công bố đều đã nhận thấy được tính cần thiết của việc đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên tại Đại học Quốc gia Hà Nội như hoạt động kiểm tra đánh giá cần được ưu tiên tính chính xác, khách quan và tạo động lực thúc đẩy quá trình dạy và học (Cần TT Hương, VTP Thảo, 2009); sự cần thiết chuyển đổi từ kiểm tra đánh giá truyền thống sang kiểm tra đánh giá quá trình của người học (Lê Tuyết Nga, 2006); sự cần thiết của các tiêu chuẩn cho quá trình kiểm tra đánh giá (Đỗ Thị Châu, 2000). Tuy nhiên, các quan điểm còn rời rạc và chưa có tính hệ thống.

Nếu trước năm 2010 các học giả bàn về vấn đề đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá đến từ Đại học Quốc gia Hà Nội là chủ yếu thì các công bố sau năm 2010 đã cho thấy vấn đề này đã thu hút sự quan tâm của nhiều học giả từ các trường đại học trong nước khác nhau. Đồng thời, các công bố từ sau năm 2010 trở lại đây đã có những góc nhìn đầy đủ hơn, phù hợp hơn với xu hướng đảm bảo chất lượng đương đại. Cụ thể các tác giả đã nhận thấy sự cần thiết của những phương pháp, cách thức đánh giá kết quả học tập mang lại tính chính xác, khách quan cao hơn như gắn với chuẩn đầu ra (Nguyễn Thanh Sơn, Trường ĐH An Giang, 2016); sử dụng Rubric nhằm giúp cho hoạt động đánh giá trở nên minh bạch, cụ thể và hướng đến các mục tiêu, tiêu chí mong muốn (Lê Văn Hảo, Trường ĐH Nha Trang, và cộng sự, 2021); phương pháp đánh giá quá trình, ứng dụng khoa học công nghệ trong hoạt động kiểm tra, đánh giá (Lê Văn Hảo, Trường ĐH Nha Trang, 2020); sử dụng ý kiến phản hồi của sinh viên để cải tiến phương pháp kiểm tra đánh giá (Trần Thị Thu Trang, Đại học Quốc gia Hà Nội, 2017).

Đối với các nhóm học giả đến từ Đại học Quốc gia Hà Nội cả trước và sau năm 2010 đều nghiên cứu trường hợp tại Đại học Quốc gia Hà Nội và xem xét từng khía cạnh rời rạc, chưa có tính hệ thống như bàn về đổi mới phương thức tổ chức kiểm tra đánh giá (Cần TT Hương, VTP Thảo, 2009), hoặc đưa ra những ý

tưởng có tính đổi mới phù hợp với xu thế hiện đại nhưng còn rời rạc (Đỗ Thị Châu, 2000), hoặc tập trung vào từng bộ môn ngôn ngữ cụ thể của Trường ĐH Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (Lê Tuyết Nga, 2006, Trần Thị Thu Trang, 2017).

Phản hồi của các bên liên quan về hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội năm học 2020-2021 cũng đã được Viện Đảm bảo chất lượng giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội thực hiện. Kết quả khảo sát cho thấy hoạt động kiểm tra đánh giá được giảng viên và sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội lần lượt đánh giá ở mức 4.33 và 4.23 trên thang 5 điểm, tương ứng với mức đánh giá rất tốt. Cụ thể các tiêu chí được xem xét như sau: Tiêu chí giảng viên phổ biến rõ các quy định về kiểm tra đánh giá kết quả học tập của người học (thời gian, phương pháp, tiêu chí, trọng số, cơ chế phản hồi và các nội dung liên quan) đạt 4.25 điểm; Phương pháp kiểm tra đánh giá phù hợp với việc đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra của học phần đạt 4.23 điểm; Việc tổ chức ra đề thi, chấm thi được thực hiện theo đúng quy định (4.47 điểm); Phương pháp kiểm tra đánh giá sử dụng trong học phần phù hợp với việc đo lường mức độ đạt chuẩn đầu ra tương ứng của học phần đạt 4.4 điểm; Việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên được rà soát và đánh giá thường xuyên để đảm bảo sự tương thích và phù hợp với chuẩn đầu ra đạt 4.27 điểm; Kết quả kiểm tra đánh giá phản ánh đúng năng lực của người học đạt 4.21 điểm; Phản hồi về kết quả đánh giá theo quá trình (chuyên cần, thường xuyên, giữa kỳ. . .) giúp sinh viên cải thiện việc học tập đạt 4.22 điểm; Sinh viên dễ dàng thực hiện quy trình khiếu nại về kết quả học tập khi cần đạt 4.23 điểm.

Như vậy, trong phạm vi nghiên cứu của nhóm tác giả, chúng tôi nhận thấy các công bố về đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên hiện nay tại Đại học Quốc gia Hà Nội còn hạn chế. Trong bài báo này, nhóm tác giả sử dụng dữ liệu thứ cấp của đề tài cấp Đại học Quốc gia Hà Nội mã số QG.19.52 để nhận diện thực trạng công tác kiểm tra đánh giá sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội hiện nay, từ đó đưa ra những giải pháp đổi mới công tác này nhằm nâng cao chất lượng đào tạo tại Đại học Quốc gia Hà Nội.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nhóm nghiên cứu thực hiện phân tích dữ liệu thứ cấp của đề tài cấp Đại học Quốc gia mã số QG.19.52 trong nội dung tổ chức khảo sát thực trạng hoạt động kiểm tra đánh giá tại Đại học Quốc gia Hà Nội. Dung lượng mẫu của khảo sát là 412 giảng viên trên tổng số 1890 giảng viên của Đại học Quốc gia Hà Nội, tỷ lệ (Dữ liệu giảng viên VNU tính đến ngày 31/12/2018 trên trang điện tử trực tuyến vnu.edu.vn, truy cập ngày 31/3/2020). Về cơ cấu mẫu thu được, chúng tôi tiến hành phân nhóm theo giới, theo thâm niên giảng dạy, theo giảng viên có tham gia quản lý.

Bảng 1. Cơ cấu mẫu

| | Số lượng | Tỷ lệ (%) |
|-----------------------------|----------|-----------|
| Giới | 412 | 100 |
| Nữ | 224 | 54.4 |
| Nam | 188 | 45.6 |
| Thâm niên giảng dạy | 412 | 100 |
| >15 năm | 140 | 34 |
| 10-15 năm | 97 | 23.5 |
| 1-5 năm | 90 | 21.8 |
| 5-10 năm | 84 | 20.4 |
| Không trả lời | 1 | 0.2 |
| Giảng viên tham gia quản lý | 412 | 100 |
| Có | 170 | 41.3 |
| Không | 241 | 58.5 |
| Không trả lời | 1 | 0.2 |

Xem xét mẫu theo thâm niên giảng dạy, chúng tôi nhận thấy đa số giảng viên tham gia khảo sát có thâm niên lâu năm, trên 15 năm (34%) từ 10-15 năm (23.5%). Trong khi đó số giảng viên có thâm niên 1-5 năm (21.8%) và 5-10 năm (20.4%) chiếm tỷ lệ thấp hơn; theo giảng viên tham gia quản lý, giảng viên tham gia khảo sát có kiêm nhiệm quản lý chiếm 41.3%, trong khi đó số giảng viên không tham gia quản lý là 58.5%. Do giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội tham gia giảng dạy ở nhiều chương trình đào tạo đại học khác nhau

của các đơn vị trong Đại học Quốc gia Hà Nội nên để mẫu khảo sát đảm bảo tính khoa học và đảm bảo độ tin cậy, chúng tôi không xem xét cơ cấu mẫu theo đơn vị.

4. Thực trạng hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên tại Đại học Quốc gia Hà Nội theo hướng đánh giá năng lực

Thực tế đổi mới giáo dục đào tạo tại ĐHQGHN hiện nay cho thấy cùng với việc đổi mới chuẩn đầu ra của học phần và chương trình đào tạo, đổi mới hoạt động giảng dạy của giảng viên, thì hoạt động đánh giá kết quả học tập của sinh viên cũng đang được điều chỉnh tương ứng. Kết quả phân tích từ dữ liệu của nhóm nghiên cứu cũng cho thấy tính khách quan, công bằng trong công tác kiểm tra đánh giá sinh viên tại Đại học Quốc gia Hà Nội đã được chú trọng. Cụ thể, công tác đánh giá sinh viên cũng đã dịch chuyển dần từ đánh giá kiến thức, kỹ năng, thái độ sang đánh giá năng lực. Đồng thời, công nghệ thông tin đã được ứng dụng rộng rãi không chỉ giúp giảm tải khối lượng công việc của giảng viên mà còn tăng tính khách quan, công bằng trong công tác kiểm tra đánh giá sinh viên. Dữ liệu phân tích cũng cho thấy phần lớn giảng viên đã tham gia vào công tác xây dựng ngân hàng câu hỏi đánh giá người học và nhận thức rõ về tầm quan trọng của chuẩn đầu ra trong quá trình họ xây dựng câu hỏi. Ngoài ra, nhóm nghiên cứu cũng nhận thấy việc cải tiến, đổi mới hoạt động đánh giá kết quả học tập sinh viên được giảng viên chủ động thực hiện hàng năm.

Về hình thức đánh giá người học, giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội phần lớn sử dụng hình thức trắc nghiệm tự luận để đánh giá sinh viên (75.5%). Tiếp theo là hình thức tiểu luận (64.8%), thi vấn đáp (60.7%), thi trắc nghiệm khách quan (57.3%), đánh giá bài tập lớn (55.6%), thi thực hành (44.4%). Hình thức đánh giá dự án ít phổ biến nhất (29.4%). Như vậy, tính khách quan, công bằng trong công tác kiểm tra đánh giá người học tại Đại học Quốc gia Hà Nội đã được chú trọng đề cao thông qua việc giảng viên sử dụng đa dạng hình thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên, đồng thời giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đã chú trọng hơn đến khả năng vận dụng kiến thức, kỹ năng đã được học vào giải quyết vấn đề cụ thể của từng cá nhân người học.

Bảng 2. Hình thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên

| Hình thức đánh giá | Số lượng | Tỷ lệ (%) |
|----------------------------|----------|-----------|
| Thi trắc nghiệm tự luận | 311 | 75.5 |
| Đánh giá tiểu luận | 267 | 64.8 |
| Thi vấn đáp | 250 | 60.7 |
| Thi trắc nghiệm khách quan | 236 | 57.3 |
| Đánh giá bài tập lớn | 229 | 55.6 |
| Thi thực hành | 183 | 44.4 |
| Đánh giá dự án | 121 | 29.4 |
| Khác | 7 | 1.7 |
| Tổng | 412 | 100 |

Phương pháp đánh giá kết quả học tập của sinh viên được giảng viên ĐHQGHN sử dụng đó là áp dụng song song cả hai phương pháp gồm phương pháp đánh giá kiến thức, kỹ năng, thái độ và phương pháp đánh giá năng lực. Phương pháp được ưu tiên sử dụng hơn là phương pháp đánh giá kiến thức, kỹ năng, thái độ (93.4%) trong khi phương pháp đánh giá năng lực được áp dụng ít rộng rãi hơn (78.5%). Như vậy, có thể thấy rằng phương pháp đánh giá kiến thức, kỹ năng, thái độ của sinh viên hiện vẫn được giảng viên ĐHQGHN sử dụng phổ biến hơn nhưng hoạt động này của giảng viên đang dần chuyển dịch sang sử dụng phương pháp đánh giá năng lực.

Bảng 3. Phương pháp đánh giá kết quả học tập của sinh viên

| Phương pháp đánh giá | Số lượng | Tỷ lệ (%) |
|--------------------------------------|----------|-----------|
| Đánh giá kiến thức, kỹ năng, thái độ | 383 | 93.4 |
| Đánh giá năng lực | 322 | 78.5 |
| Tổng | 412 | 100 |

Công nghệ thông tin đã được ứng dụng rộng rãi trong công tác kiểm tra đánh giá kết quả học tập sinh viên của giảng viên ĐHQGHN. Phần lớn giảng viên đã sử dụng các ứng dụng sẵn có trên Internet để đánh

giá kết quả học tập của sinh viên (93.3%), một bộ phận nhỏ giảng viên không sử dụng hoặc sử dụng công cụ truyền thống như kiểm tra trên giấy, thi vấn đáp... (6.7%). Việc sử dụng các ứng dụng công nghệ không chỉ giúp giảm tải khối lượng công việc của giảng viên mà còn tăng tính khách quan, công bằng trong kết quả đánh giá đối với người học. Ứng dụng được giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội sử dụng phổ biến nhất là Google Form (57.8%) được dùng để thu thập ý kiến và kiểm tra sinh viên. Xếp thứ hai là ứng dụng Google Classroom (55.2%) được sử dụng để quản lý lớp học trực tuyến và kiểm tra sinh viên. Tiếp theo là ứng dụng Kahoot (42.2%) được sử dụng để khởi động lớp học, kiểm tra. Các ứng dụng còn lại cũng được giảng viên sử dụng gồm Moodle (24.1%) để quản lý lớp học trực tuyến, kiểm tra; Mentimeter (15.1%) được sử dụng để thu thập ý kiến, kiểm tra; Flicker (11.4%) được sử dụng để thu thập ý kiến, kiểm tra; và ít phổ biến nhất là ứng dụng Edulastic (8.5%) được giảng viên sử dụng để hỗ trợ xây dựng các bài kiểm tra. Một số ứng dụng khác cũng được giảng viên sử dụng như Zoom, Quizzi, codehub, ... (8.5%).

Bảng 4. Các ứng dụng được giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội sử dụng trong hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên

| Ứng dụng | Số lượng | Tỷ lệ (%) |
|---|-----------------|------------------|
| Google Form (thu thập ý kiến, kiểm tra) | 218 | 57.8 |
| Google Classroom (quản lý lớp học trực tuyến, kiểm tra) | 208 | 55.2 |
| Kahoot (khởi động lớp học, kiểm tra) | 159 | 42.2 |
| Moodle (quản lý lớp học trực tuyến, kiểm tra) | 91 | 24.1 |
| Mentimeter (thu thập ý kiến, kiểm tra) | 57 | 15.1 |
| Flicker (thu thập ý kiến, kiểm tra) | 43 | 11.4 |
| Edulastic (hỗ trợ xây dựng các bài kiểm tra) | 32 | 8.5 |
| Khác | 32 | 8.5 |
| Không sử dụng | 27 | 6.7 |

Nhóm nghiên cứu cũng tiến hành phân tích thực trạng giảng viên tham gia các hoạt động kiểm tra đánh giá và giảng viên tham gia biên soạn ngân hàng câu hỏi cho học phần, thực trạng giảng viên sử dụng chuẩn đầu ra học phần làm căn cứ biên soạn câu hỏi, và tần suất điều chỉnh việc kiểm tra đánh giá kết quả học sinh viên của giảng viên.

Nhóm nghiên cứu nhận thấy giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội phần lớn đã tham gia vào công tác xây dựng ngân hàng câu hỏi đánh giá người học (77.9%) và một bộ phận không tham gia hoạt động này (22.1%). Hoạt động kiểm tra đánh giá có mối quan hệ mật thiết với chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo do đó nhóm nghiên cứu đặc biệt quan tâm đến việc giảng viên có căn cứ chuẩn đầu ra để xây dựng câu hỏi hay không. Kết quả phân tích dữ liệu cho thấy 97.4% giảng viên trả lời căn cứ trên chuẩn đầu ra học phần và chương trình đào tạo để xây dựng bộ câu hỏi, 1.3% giảng viên trả lời không căn cứ trên chuẩn đầu ra, và 1.3% không trả lời câu hỏi này. Kết quả khảo sát này của nghiên cứu được ủng hộ mạnh mẽ bởi kết quả khảo sát của Viện ĐBCLGD (2020) về sự phù hợp của hoạt động kiểm tra đánh giá với chuẩn đầu ra (điểm trung bình đạt 4.3/5). Như vậy, giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội phần lớn đã tham gia vào công tác xây dựng ngân hàng câu hỏi đánh giá người học và mặc dù chưa thực sự triệt để nhưng giảng viên đã ý thức rất cao được tầm quan trọng của việc sử dụng chuẩn đầu ra trong việc xây dựng câu hỏi đánh giá người học.

Bảng 5. Sự tham gia công tác biên soạn ngân hàng câu hỏi cho học phần của giảng viên ĐHQGHN

| Tham gia biên soạn câu hỏi cho học phần | Số lượng | Tỷ lệ (%) |
|---|-----------------|------------------|
| Có | 321 | 77.9 |
| Không | 91 | 22.1 |
| Tổng | 412 | 100 |
| Căn cứ trên chuẩn đầu ra để xây dựng ngân hàng câu hỏi | | |
| Có | 313 | 97.4 |
| Không | 4 | 1.3 |
| Không trả lời | 4 | 1.3 |
| Tổng | 321 | 100 |

Việc thực hiện điều chỉnh hoạt động đánh giá chính là giảng viên thực hiện cải tiến, đổi mới hoạt động đánh giá của họ, do đó nhóm nghiên cứu cũng tiến hành tìm hiểu tần suất điều chỉnh hoạt động đánh giá

của giảng viên. Kết quả phân tích cho thấy giảng viên ĐHQGHN thường điều chỉnh hoạt động đánh giá của họ theo chu kỳ từ 6 tháng đến 1 năm một lần (86.4%), một số ít giảng viên thực hiện điều chỉnh 2 năm một lần (6.3%) hoặc theo chu kỳ khác (6.3%).

Bảng 6. Tần suất điều chỉnh hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên

| Thời gian điều chỉnh hoạt động kiểm tra đánh giá | Số lượng | Tỷ lệ (%) |
|---|-----------------|------------------|
| 1 năm | 224 | 54.4 |
| 6 tháng | 132 | 32 |
| 2 năm | 26 | 6.3 |
| Khác | 26 | 6.3 |
| Không trả lời | 4 | 1 |
| Tổng | 412 | 100 |

Việc lấy ý kiến phản hồi của sinh viên đối với hoạt động đánh giá của giảng viên được quy định bằng văn bản tại Đại học Quốc gia Hà Nội. Kỳ vọng của nhóm nghiên cứu là toàn bộ các đơn vị trong ĐHQGHN đều thực hiện hoạt động này, tuy nhiên kết quả thu thập dữ liệu cho thấy tỷ lệ giảng viên trả lời đơn vị và bản thân họ có lấy ý kiến phản hồi của sinh viên chỉ đạt 90.8%, còn lại 9% trả lời không lấy ý kiến của sinh viên và 0.2% không trả lời câu hỏi này. Phần thiếu số giảng viên đề cập ở trên phân bố đều tại các đơn vị của Đại học Quốc gia Hà Nội chứ không tập trung vào một đơn vị cố định.

Nhóm nghiên cứu tiếp tục đi sâu tìm hiểu việc sử dụng ý kiến phản hồi của sinh viên về hoạt động đánh giá học tập được giảng viên sử dụng để đổi mới hoạt động nào của họ. Kết quả thu thập dữ liệu cho thấy giảng viên phần lớn sử dụng ý kiến phản hồi của sinh viên để đổi mới hình thức đánh giá (79.1%) và đổi mới phương pháp đánh giá (74.7%). Ngoài ra giảng viên cũng sử dụng ý kiến phản hồi của sinh viên để cập nhật ngân hàng câu hỏi (60.6%). Một bộ phận giảng viên dùng ý kiến phản hồi để bắt đầu sử dụng hoặc thay đổi ứng dụng đánh giá (29.8%) và đổi mới hoạt động khác (1.9%).

Bảng 7. Lấy ý kiến phản hồi của sinh viên về hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên

| Lấy ý kiến phản hồi của sinh viên | Số lượng | Tỷ lệ (%) |
|---|-----------------|------------------|
| Có | 374 | 90.8 |
| Không | 37 | 9 |
| Không trả lời | 1 | 0.2 |
| Tổng | 412 | 100 |
| Sử dụng ý kiến phản hồi của sinh viên để đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá | | |
| Đổi mới hình thức đánh giá | 287 | 79.1 |
| Đổi mới phương pháp đánh giá | 271 | 74.7 |
| Cập nhật ngân hàng câu hỏi | 220 | 60.6 |
| Bắt đầu sử dụng hoặc thay đổi ứng dụng đánh giá | 108 | 29.8 |
| Khác | 7 | 1.9 |
| Tổng | 412 | 100 |

Như vậy, giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đang dần đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá theo một số hướng như sau: Thứ nhất, chuyển từ chủ yếu đánh giá kiến thức, kĩ năng sang đánh giá năng lực của người học, chuyển từ trọng tâm đánh giá chủ yếu ghi nhớ, hiểu kiến thức... sang đánh giá năng lực vận dụng, giải quyết những vấn đề của thực tiễn cuộc sống, đặc biệt chú trọng đánh giá các năng lực tư duy bậc cao như tư duy hệ thống, tư duy phản biện và tư duy sáng tạo. Thứ hai, chuyển từ đánh giá một chiều (giảng viên đánh giá), sang đánh giá đa chiều (giảng viên và sinh viên cùng tham gia đánh giá); Thứ ba, chuyển đánh giá từ một hoạt động độc lập với quá trình dạy học sang việc tích hợp đánh giá vào quá trình dạy học, xem đánh giá là một phương pháp dạy học; Thứ tư, sử dụng công nghệ thông tin trong kiểm tra đánh giá như đánh giá thích ứng, sử dụng các phần mềm QuestionMark, Moodle,... sử dụng các mô hình thống kê vào xử lý kết quả đánh giá.

Bên cạnh đó về mặt thể chế, đa số giảng viên ĐHQGHN đã tham gia vào công tác xây dựng ngân hàng câu hỏi đánh giá người học và họ nhận thức rất cao về tầm quan trọng của chuẩn đầu ra trong việc xây dựng câu hỏi. Bên cạnh đó, công tác lấy ý kiến sinh viên phản hồi đối với hoạt động kiểm tra đánh giá được thực

hiện tương đối đồng bộ hằng năm ở Đại học Quốc gia Hà Nội. Kết quả lấy ý kiến phản hồi của sinh viên được giảng viên sử dụng để cải tiến, đổi mới hoạt động đánh giá của họ. Tuy nhiên, một số ít giảng viên chưa được tiếp cận với hoạt động lấy ý kiến phản hồi của sinh viên tại đơn vị. Số giảng viên này không tập trung ở đơn vị cụ thể mà rải rác các đơn vị của Đại học Quốc gia Hà Nội.

5. Ảnh hưởng của các yếu tố đến đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội theo hướng đánh giá năng lực

Nhóm tác giả thực hiện các kiểm định và phân tích mô hình hồi quy để tìm hiểu sự ảnh hưởng của các yếu tố đối với việc giảng viên sử dụng hình thức đánh giá năng lực trong hoạt động đánh giá kết quả học tập sinh viên.

Trái với mong đợi của nhóm tác giả, kết quả phân tích các kiểm định cho thấy việc giảng viên sử dụng hình thức đánh giá năng lực không có mối liên hệ có ý nghĩa thống kê với các yếu tố sau: việc giảng viên sử dụng đa dạng ứng dụng công nghệ thông tin trong đánh giá sinh viên (tần suất mong đợi của kiểm định Chi-square = 31.3%, kiểm định fisher – kỹ thuật Monte Carlo cho thấy mức ý nghĩa giữa 2 kiểm định Chi-square và Fisher không có sự chênh lệch và đều bằng 0); tần suất điều chỉnh hoạt động đánh giá của giảng viên (mức ý nghĩa kiểm định Chi-square $p=0.41$); tham gia quản lý (mức ý nghĩa kiểm định Chi-square $p=0.96$); việc giảng viên căn cứ trên chuẩn đầu ra học phần để xây dựng câu hỏi đánh giá người học (tần suất mong đợi của kiểm định Chi-square = 50%, mức ý nghĩa của kiểm định Chi-square và Fisher không có sự khác biệt, $p=0.24$).

Kết quả phân tích mô hình hồi quy cho thấy các yếu tố giới tính, việc sử dụng đa dạng hình thức đánh giá, việc giảng viên sử dụng hình thức đánh giá kiến thức, kỹ năng, thái độ, và việc giảng viên sử dụng ý kiến phản hồi của sinh viên trong điều chỉnh hoạt động kiểm tra đánh giá của mình có tác động tới việc sử dụng hình thức đánh giá năng lực trong hoạt động đánh giá sinh viên của giảng viên.

Phương trình hồi quy được thể hiện như sau:

$$Y = 0.097X_1 + 0.144X_2 - 0.101X_3 + 0.038 X_{43}$$

Y là việc sử dụng hình thức đánh giá năng lực trong hoạt động đánh giá sinh viên của giảng viên.

X_1 là giới tính

X_2 việc sử dụng đa dạng hình thức đánh giá sinh viên của giảng viên

X_3 là việc giảng viên sử dụng hình thức đánh giá kiến thức, kỹ năng, thái độ trong hoạt động kiểm tra đánh giá sinh viên.

X_{43} việc giảng viên sử dụng ý kiến phản hồi của sinh viên trong điều chỉnh hoạt động kiểm tra đánh giá của mình

Mô hình hồi quy có thể xem xét do kiểm định F có mức ý nghĩa $p=0$, mức giải thích của mô hình là 17% (R^2 hiệu chỉnh), $DW=1.908$, các hệ số VIF <2 .

Từ mô hình hồi quy chúng ta có thể nhận thấy các biến số X_1 , X_2 và X_{43} có tác động thuận chiều tới biến Y, trong khi đó biến số X_3 có tác động nghịch chiều. Điều này có nghĩa là nữ giới có xu hướng thực hiện đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá theo hướng đánh giá năng lực nhiều hơn nam giới; giảng viên càng sử dụng đa dạng hình thức đánh giá kết quả học tập của sinh viên thì họ càng có xu hướng thực hiện đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá theo hướng năng lực; giảng viên sử dụng ý kiến phản hồi của sinh viên để điều chỉnh càng nhiều các hoạt động kiểm tra của họ thì càng có xu hướng thực hiện đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá theo hướng năng lực; trong khi đó, mỗi quan hệ tác động nghịch chiều cho thấy để giảng viên sử dụng hình thức kiểm tra đánh giá theo hướng năng lực thì cần hạn chế việc họ sử dụng hình thức kiểm tra đánh giá theo hướng kiến thức, kỹ năng.

Trái với kỳ vọng của nhóm nghiên cứu, kết quả phân tích mô hình cho thấy thâm niên giảng dạy, việc giảng viên tham gia biên soạn câu hỏi đánh giá sinh viên, và việc lấy ý kiến phản hồi của sinh viên không có ảnh hưởng tới việc giảng viên sử dụng hình thức đánh giá năng lực.

6. Đề xuất giải pháp đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên tại Đại học Quốc gia Hà Nội theo hướng đánh giá năng lực

Từ thực trạng và mối quan hệ ảnh hưởng thu được từ dữ liệu nghiên cứu, nhóm tác giả đề xuất các giải pháp đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên tại Đại học Quốc gia Hà Nội theo hướng đánh giá năng lực, cụ thể như sau:

Thứ nhất, để giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội sử dụng hình thức đánh giá năng lực trong hoạt động kiểm tra đánh giá sinh viên của họ thì cần giới thiệu, tập huấn, khuyến khích giảng viên sử dụng đa dạng các hình thức đánh giá. Tuy nhiên, để giảm tải chi phí cho công tác đổi mới, không nhất thiết phải đẩy mạnh việc giới thiệu, tập huấn cho giảng viên sử dụng thật nhiều ứng dụng công nghệ thông tin trong đánh giá kết quả học tập. Đồng thời, không nhất thiết đề nghị giảng viên thường xuyên cập nhật, điều chỉnh hoạt động đánh giá của họ.

Thứ hai, công tác lấy ý kiến sinh viên phản hồi đối với hoạt động kiểm tra đánh giá được thực hiện tương đối đồng bộ hàng năm ở Đại học Quốc gia Hà Nội. Kết quả lấy ý kiến phản hồi của sinh viên được giảng viên sử dụng để cải tiến, đổi mới hoạt động đánh giá của họ. Tuy nhiên, một số ít giảng viên chưa được tiếp cận với hoạt động lấy ý kiến phản hồi của sinh viên tại đơn vị. Số giảng viên này không tập trung ở đơn vị cụ thể mà rải rác các đơn vị của Đại học Quốc gia Hà Nội. Chính vì vậy để thực hiện triệt để công tác lấy ý kiến phản hồi của sinh viên tại Đại học Quốc gia Hà Nội, cần rà soát lại công tác này tại tất cả các đơn vị đào tạo hiện nay. Bên cạnh đó, để thúc đẩy giảng viên thực hiện đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá theo hướng năng lực cần khuyến khích họ sử dụng ý kiến phản hồi của sinh viên để thực hiện điều chỉnh tổng thể các hoạt động kiểm tra đánh giá của họ.

Thứ ba, hoạt động đánh giá kết quả học tập của sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội đang dần dịch chuyển từ đánh giá kiến thức, kỹ năng sang đánh giá năng lực. Để thực hiện đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá theo hướng đánh giá năng lực, cần phải nhanh chóng thay thế hoàn toàn hình thức đánh giá kiến thức, kỹ năng. Hai hình thức này không nên cùng tồn tại song song vì sẽ hạn chế lẫn nhau, mặc dù về bản chất, hai hình thức này không có mâu thuẫn vì đánh giá năng lực được coi là bước phát triển cao hơn so với đánh giá kiến thức, kỹ năng.

7. Kết luận

Hoạt động kiểm tra đánh giá tại Đại học Quốc gia Hà Nội hiện nay được thực hiện theo quy trình hướng đến đảm bảo tính khoa học, khách quan tối đa nhất. Các đơn vị đào tạo của Đại học Quốc gia Hà Nội đang dần chuyển đổi hoạt động kiểm tra đánh giá theo hướng từ đánh giá kiến thức, kỹ năng sang đánh giá năng lực của người học, từ đánh giá một chiều sang đánh giá đa chiều, từ đánh giá đơn lập sang đánh giá tích hợp, từ đánh giá chủ quan sang đánh giá khách quan thông qua sử dụng công nghệ thông tin.

Để đổi mới hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo hướng đánh giá năng lực, đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra, qua trực tiếp hay trực tuyến, thúc đẩy các hoạt động đào tạo khác; nâng cao chất lượng giảng dạy cũng như nâng cao chất lượng đào tạo cần có những đổi mới tổng thể và đổi mới theo từng công đoạn, kết hợp rà soát quy trình thực hiện đến từng đơn vị, đảm bảo phổ biến quy trình đến từng giảng viên, đồng thời chuẩn bị sẵn các phương án thích ứng với bối cảnh giáo dục trong sự biến đổi của công nghệ cũng như các rủi ro khác.

Mặc dù nhóm nghiên cứu không tìm thấy mối liên hệ giữa việc giảng viên căn cứ trên chuẩn đầu ra học phần để xây dựng câu hỏi với việc đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá của họ, nhưng nhóm nghiên cứu đề xuất rằng cần có những nghiên cứu xa hơn để có thể khẳng định mối liên hệ này. Bởi hầu hết giảng viên ĐHQGHN có ý thức rất cao trong việc sử dụng chuẩn đầu ra học phần làm căn cứ xây dựng câu hỏi do đó có thể ảnh hưởng đến kết quả phân tích (xem bảng 5).

Bên cạnh đó, mặc dù không có tác động nhưng một số yếu tố có mối quan hệ tương quan với việc sử dụng hình thức đánh giá theo hướng đánh giá năng lực của giảng viên ĐHQGHN như thâm niên giảng dạy ($r=0.124, p<0.05$), việc tham gia công tác xây dựng ngân hàng câu hỏi của giảng viên ($r=0.101, p<0.05$) và việc lấy ý kiến phản hồi của người học tại Đại học Quốc gia Hà Nội ($r=0.103, p<0.05$). Các yếu tố này nhóm nghiên cứu sẽ chú trọng trong các nghiên cứu tiếp theo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Lê Văn Hảo và cộng sự (2021). Hướng dẫn thiết kế, sử dụng Rubric và bộ Rubric mẫu dùng cho đánh giá hoạt động học tập (Version 1.0).
- [2] Lê Văn Hảo (2020). Đánh giá trong dạy học trực tuyến. Trường Đại học Nha Trang, <http://www.ntu.edu.vn>
- [3] Hướng dẫn số 1345/HD-ĐHQGHN ngày 06/5/2020 của Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [4] Nguyễn Thanh Sơn (2016). Đổi mới kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo hướng tiếp cận năng lực nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra. Tạp chí Khoa học Trường Đại học An Giang, Quyển 9 (1), 35-40.
- [5] Trần Thị Thu Trang (2017). Đổi mới phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá học phần đất nước học Đức. VNU Journal of Foreign Studies, [S.l.], v. 33, n. 4
- [6] Cán TT Hương, VTP Thảo (2009). Đổi mới phương thức tổ chức kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên ở Đại học Quốc gia Hà Nội. Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội, Khoa học Xã hội và Nhân văn 25, tr. 26-32
- [7] Licorish, S.A., Owen, H.E., Daniel, B. et al. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. RPTTEL 13, 9. <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
- [8] A. A. Sukmandhani and I. Sutedja (2019). Face Recognition Method for Online Exams. International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech), pp. 175-179, doi: 10.1109/ICIMTech.2019.8843831
- [9] Đỗ Thị Châu (2000). Đổi mới phương pháp kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của sinh viên - một vấn đề cấp bách trong công cuộc đổi mới giáo dục ở nước ta hiện nay. Kỷ yếu Hội nghị khoa học năm học 1999-2000: Hà Nội, Đại học Ngoại Ngữ, 2000, Nxb Đại học quốc gia Hà Nội, 17-22.
- [10] Lê Tuyết Nga (2006). Kiểm tra - Đánh giá trong giảng dạy các môn Lí thuyết tiếng Đức. Kỷ yếu Hội nghị Khoa học lần thứ 26 - Trường Đại học Ngoại ngữ, NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 190-195.
- [11] Cathy Li, Farah Lalani (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how, <https://www.weforum.org>
- [12] Office of Educational Technology, Department of Education, United State of America, Section 4: Measuring for Learning, <https://tech.ed.gov>

ABSTRACT

Innovation of activities for assessment of students learning results at Hanoi National University in the direction of capacity assessment

Based on online survey data combined with direct survey of 412 lecturers at training units of Vietnam National University, Hanoi in 2020 (in which, the rate of female is 54.4% and the rate of male is 45.6%), the article analyzes the innovation activities of testing and assessing student learning outcomes at Hanoi National University. The results showed that the majority of lecturers used very diverse forms of assessment, quickly adapted to online assessment in the context of the Covid 19 pandemic, and actively built a question bank.... Besides, there are still some lecturers who have not really invested in this activity, reflected in the fact that they have not regularly updated assessment forms and have not used student feedback. From the analysis of the current situation, the authors propose solutions to improve the quality of examination and assessment of student learning outcomes at Vietnam National University. Hanoi.

Keywords: *Renovation of higher education, educational testing and assessment, student learning outcomes, capacity assessment, Vietnam National University, Hanoi.*

QUẢN LÝ BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC QUẢN TRỊ CHO HIỆU TRƯỞNG CÁC TRƯỜNG MẦM NON QUẬN HÀ ĐÔNG, THÀNH PHỐ HÀ NỘI THEO CHUẨN HIỆU TRƯỞNG CƠ SỞ GIÁO DỤC MẦM NON

Nguyễn Thị Thúy Quỳnh¹

Tóm tắt. Hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng là vô cùng quan trọng góp phần nâng cao trình độ, năng lực chuyên môn để giúp Hiệu trưởng trong công tác quản trị, điều hành các hoạt động giáo dục đào tạo nhà trường đạt tới mục tiêu đã xác định và quản lý bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng dựa vào năng lực trở nên vô cùng cấp thiết trong giai đoạn hiện nay. Các trường mầm non trên địa quận Hà Đông, thành phố Hà Nội thời gian qua đã có những cố gắng, nỗ lực để nâng cao chất lượng giáo dục nhà trường. Tuy nhiên, bên cạnh những thành quả đã đạt được thì bồi dưỡng và tổ chức bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non trên địa bàn quận Hà Đông vẫn còn những hạn chế cần giải quyết. Bài viết đề xuất một số biện pháp quản lý bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non.

Từ khóa: Năng lực quản trị, quản lý bồi dưỡng năng lực quản trị, Hiệu trưởng, trường mầm non.

1. Đặt vấn đề

Để thực hiện được mục tiêu giáo dục, đáp ứng được nhu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo, đòi hỏi phải có một đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu và có chất lượng cao. Trong đó, đội ngũ Hiệu trưởng nhà trường cần được quan tâm hàng đầu bởi vì họ chính là lực lượng cốt cán trực tiếp biến các mục tiêu giáo dục và đào tạo thành hiện thực, giữ vai trò quyết định đến chất lượng và hiệu quả giáo dục. Bộ Giáo dục và Đào tạo đã có Thông tư số 25/2018/TT-BGDĐT ngày 08/10/2018 về việc Ban hành quy định chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non nhằm xây dựng hành lang pháp lý trong việc đánh giá năng lực Hiệu trưởng. Theo đó, Thông tư số 25/2018/TT-BGDĐT ngày 08/10/2018 có đề cập đến năng lực quản trị của Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non[1]. Cho nên, hoạt động bồi dưỡng và quản lý năng lực quản trị cho Hiệu trưởng mầm non là vô cùng quan trọng, góp phần nâng cao trình độ, năng lực chuyên môn, phẩm chất đạo đức để giúp họ điều hành các hoạt động giáo dục tại cơ sở giáo dục mầm non nhằm đạt được mục tiêu đã đề ra.

2. Thực trạng quản lý bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

Đề tài khảo sát ý kiến đánh giá của 164 người, bao gồm: cán bộ quản lý, Chuyên viên phòng Giáo dục và Đào tạo Quận Hà Đông: 04 người. Hiệu trưởng, Hiệu phó các trường mầm non: 25 người. Giáo viên các trường mầm non: 135 người. 13 trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội. Kết quả cụ thể là:

2.1. Thực trạng lập kế hoạch bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

Ngày nhận bài: 05/07/2022. Ngày nhận đăng: 15/08/2022.

¹ Trường mầm non Yên Nghĩa I, Quận Hà Đông, thành phố Hà Nội
e-mail: nguyenthuyquynh81@gmail.com

Bảng 1. Thực trạng lập kế hoạch bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

| Nội dung | Mức độ thực hiện | | | | | | | | ĐTB | Thứ bậc |
|--|------------------|------|---------------|------|-------------|------|----------|------|------|---------|
| | Rất tốt | | Tương đối tốt | | Bình thường | | Chưa tốt | | | |
| | SL | % | SL | % | SL | % | SL | % | | |
| Xác định mục tiêu của hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non | 72 | 43.9 | 31 | 18.9 | 29 | 17.7 | 32 | 19.5 | 2.87 | 2 |
| Phân tích bối cảnh, đánh giá thực trạng và xác định nhu cầu bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. | 98 | 59.8 | 34 | 20.7 | 32 | 19.5 | 0 | 0.0 | 3.40 | 1 |
| Xác định các nội dung của hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non | 34 | 20.7 | 39 | 23.8 | 45 | 27.4 | 46 | 28.0 | 2.37 | 5 |
| Xác định các hình thức và phương pháp cho hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non | 50 | 30.5 | 43 | 26.2 | 34 | 20.7 | 37 | 22.6 | 2.65 | 4 |
| Chuẩn bị địa điểm, các điều kiện phục vụ cho hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. | 66 | 40.2 | 32 | 19.5 | 39 | 23.8 | 27 | 16.5 | 2.84 | 3 |
| Trung bình chung: 2.83 | | | | | | | | | | |

Qua bảng số liệu khảo sát về thực trạng lập kế hoạch bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng trường mầm non được đánh giá ở mức Khá với 2.83 điểm, dao động từ 2.37 điểm đến 3.40 điểm. Cụ thể như sau: Nội dung được đánh giá tốt nhất là: “Phân tích bối cảnh, đánh giá thực trạng và xác định nhu cầu bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non” với 3.40 điểm. Có trên 60% chuyên viên, cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá ở mức Tốt và tương đối tốt. Điều này cho thấy việc khảo sát thực trạng trước khi tiến hành lập kế hoạch được Phòng giáo dục quận Hà Đông thực hiện rất tốt. Việc tiến hành khảo sát nhu cầu bồi dưỡng sẽ xây dựng được những nội dung phù hợp, tránh lãng phí. Hai nội dung được đánh giá tiếp theo là: “Xác định các hình thức và phương pháp cho hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng trường mầm non” và “Xác định các nội dung của hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non” với 2.65 điểm và 2.37 điểm. Đây là hai nội dung được đánh giá thấp nhất nhà quản lý cần phải xây dựng biện pháp để khắc phục những điểm yếu, nhất là nội dung chuẩn bị địa điểm, các điều kiện phục vụ cho hoạt động bồi dưỡng vì địa điểm và các phương tiện phục vụ sẽ nâng cao hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng, là công cụ đắc lực để hoạt động bồi dưỡng đạt hiệu quả.

2.2. Thực trạng tổ chức bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

Qua bảng 2, khảo sát về thực trạng tổ chức bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non được đánh giá ở mức Khá với 2.75 điểm, dao động từ 2.17 điểm đến 3.23 điểm. Cụ thể như sau: Nội dung được đánh giá tốt nhất là: “Tổ chức xây dựng chương trình và nội dung bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm

non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non” với 3.23 điểm. Có 78% chuyên viên, cán bộ quản lý và giáo viên lựa chọn mức độ Tốt và Tương đối tốt. Điều này cũng cho thấy, việc tổ chức xây dựng chương trình và nội dung bồi dưỡng lực quản trị được đánh giá rất cao và thực hiện nghiêm túc. Việc tổ chức hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị được thực hiện theo đúng kế hoạch phát triển tại các nhà trường, gắn với tình hình giáo dục của quận Hà Đông.

Bảng 2. Thực trạng tổ chức bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

| Nội dung | Mức độ thực hiện | | | | | | | | ĐTB | Thứ bậc |
|--|------------------|------|---------------|------|-------------|------|----------|------|------|---------|
| | Rất tốt | | Tương đối tốt | | Bình thường | | Chưa tốt | | | |
| | SL | % | SL | % | SL | % | SL | % | | |
| Xác định các bộ phận tham gia và xây dựng cơ chế phối hợp các lực lượng đó trong quá trình bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. | 65 | 39.6 | 45 | 27.4 | 40 | 24.4 | 14 | 8.5 | 2.98 | 2 |
| Tổ chức xây dựng chương trình và nội dung bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. | 77 | 47.0 | 52 | 31.7 | 30 | 18.3 | 5 | 3.0 | 3.23 | 1 |
| Lựa chọn hình thức, phương pháp hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. | 56 | 34.1 | 43 | 26.2 | 37 | 22.6 | 28 | 17.1 | 2.77 | 3 |
| Chuẩn bị tốt về phương tiện kỹ thuật, điều kiện cơ sở vật chất đảm bảo cho quá trình bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non đạt mục tiêu đặt ra. | 26 | 15.9 | 34 | 20.7 | 46 | 28.0 | 58 | 35.4 | 2.17 | 5 |
| Tổ chức cho cán bộ quản lý làm hồ sơ tự đánh giá hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. | 44 | 26.8 | 42 | 25.6 | 45 | 27.4 | 33 | 20.1 | 2.59 | 4 |
| Trung bình chung: 2.75 | | | | | | | | | | |

Phía phòng Giáo dục và Đào tạo quận Hà Đông cũng đã hỗ trợ các cán bộ quản lý và giáo viên trong quận về tổ chức xây dựng, giám sát và đánh giá việc tổ chức các hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường đối với các Hiệu trưởng. Hai nội dung đứng ở vị trí thứ tư và thứ năm là: “Tổ chức cho cán bộ quản lý làm hồ sơ tự đánh giá hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non” và “Chuẩn bị tốt về phương tiện kỹ thuật, điều kiện cơ sở vật chất đảm bảo cho quá trình bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non đạt mục tiêu đặt ra” lần lượt với 2.59 điểm và 2.77 điểm. Điều này cho thấy quy trình làm hồ sơ đánh giá và việc huy động các điều kiện phục vụ cho hoạt động bồi dưỡng còn nhiều hạn chế. Để hoạt động bồi dưỡng đạt hiệu quả thì cần phải làm tốt tất cả các khâu, nhất là công tác chuẩn bị, vì công cụ để truyền tải các kiến thức phải có sự hỗ trợ của các thiết bị dạy học hiện đại, các phương tiện truyền tải tốt, tích cực hỗ trợ trong quá trình giảng dạy. Nhà quản lý cần phải đưa ra các biện pháp để khắc phục những hạn chế đó.

2.3. Thực trạng chỉ đạo bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

Bảng 3. Thực trạng chỉ đạo bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

| Nội dung | Mức độ thực hiện | | | | | | | | ĐTB | Thứ bậc |
|---|------------------|------|---------------|------|-------------|------|----------|------|------|---------|
| | Rất tốt | | Tương đối tốt | | Bình thường | | Chưa tốt | | | |
| | SL | % | SL | % | SL | % | SL | % | | |
| Bố trí, sắp xếp, phân công và giao trách nhiệm cụ thể rõ ràng cho bộ phận tham gia bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. | 67 | 40.9 | 52 | 31.7 | 40 | 24.4 | 5 | 3.0 | 3.10 | 1 |
| Theo dõi, đôn đốc, động viên, khuyến khích cán bộ quản lý thực hiện các chuyên đề của hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. | 30 | 18.3 | 34 | 20.7 | 37 | 22.6 | 63 | 38.4 | 2.19 | 6 |
| Giám sát và điều chỉnh hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non | 38 | 23.2 | 42 | 25.6 | 38 | 23.2 | 46 | 28.0 | 2.44 | 4 |
| Đánh giá thái độ, động cơ của Hiệu trưởng khi tham gia bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non | 34 | 20.7 | 37 | 22.6 | 43 | 26.2 | 50 | 30.5 | 2.34 | 5 |
| Tuyên dương các cá nhân thực hiện tốt các hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non | 47 | 28.7 | 48 | 29.3 | 52 | 31.7 | 17 | 10.4 | 2.76 | 3 |
| Xây dựng tập thể cán bộ quản lý thành tổ chức biết học hỏi để trao đổi kinh nghiệm quản trị Nhà trường. | 55 | 33.5 | 57 | 34.8 | 42 | 25.6 | 10 | 6.1 | 2.96 | 2 |
| Trung bình chung: 2.63 | | | | | | | | | | |

Qua bảng số liệu khảo sát về thực trạng chỉ đạo bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non được đánh giá ở mức khá với 2.63 điểm, dao động từ 2.19 điểm đến 3.10 điểm. Cụ thể như sau: Nội dung được đánh giá tốt nhất là: “Bố trí, sắp xếp, phân công và giao trách nhiệm cụ thể rõ ràng cho bộ phận tham gia bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non” với 3.10 điểm. Có hơn 70% chuyên viên, cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá ở mức độ Tốt và Tương đối tốt. Điều này cho thấy, việc sắp xếp, bố trí và giao trách nhiệm cho các bên tham gia hoạt động bồi dưỡng được thực hiện tốt. Khi có sự gắn với trách nhiệm thì các cán bộ quản lý và giáo viên khi tham gia vào việc bồi dưỡng sẽ nghiêm túc thực hiện, chuẩn bị kỹ lưỡng về các chuyên đề được đảm nhận để chia sẻ với các thành viên trong lớp. Tạo thành một tổ chức biết học hỏi. Nội dung được đánh giá thấp nhất là: “Theo dõi, đôn đốc, động viên, khuyến khích cán bộ quản lý thực hiện các chuyên đề của hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non” với 2.16 điểm. Nhà quản lý cần xây dựng cơ chế cứng rắn hơn để chấn chỉnh những điều này.

2.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

Bảng 4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

| Nội dung | Mức độ thực hiện | | | | | | | | ĐTB | Thứ bậc |
|--|------------------|------|---------------|------|-------------|------|----------|------|------|---------|
| | Rất tốt | | Tương đối tốt | | Bình thường | | Chưa tốt | | | |
| | SL | % | SL | % | SL | % | SL | % | | |
| Xác định các tiêu chuẩn để kiểm tra, đánh giá bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non | 76 | 46.3 | 45 | 27.4 | 40 | 24.4 | 3 | 1.8 | 3.18 | 1 |
| Xác định các nội dung kiểm tra, đánh giá trọng tâm | 46 | 28.0 | 44 | 26.8 | 51 | 31.1 | 23 | 14.0 | 2.69 | 4 |
| Lựa chọn các hình thức kiểm tra đánh giá phù hợp | 37 | 22.6 | 42 | 25.6 | 41 | 25.0 | 44 | 26.8 | 2.44 | 6 |
| Huy động các lực lượng kiểm tra, đánh giá có năng lực và tinh thần trách nhiệm | 40 | 24.4 | 43 | 26.2 | 46 | 28.0 | 35 | 21.3 | 2.54 | 5 |
| Thường xuyên kiểm tra đánh giá theo tiến trình bồi dưỡng để thu thập các thông tin và minh chứng | 70 | 42.7 | 40 | 24.4 | 32 | 19.5 | 22 | 13.4 | 2.96 | 3 |
| Sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh kịp thời những sai lệch. | 67 | 40.9 | 52 | 31.7 | 40 | 24.4 | 5 | 3.0 | 3.10 | 2 |
| Trung bình chung: 2.82 | | | | | | | | | | |

Qua bảng số liệu khảo sát về thực trạng kiểm tra, đánh giá bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non được đánh giá ở mức Khá với 2.82 điểm, dao động từ 2.44 điểm đến 3.18 điểm. Cụ thể như sau: Nội dung được đánh giá tốt nhất là: “Xác định các tiêu chuẩn để kiểm tra, đánh giá bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non” với 3.18 điểm. Có tới 73% chuyên viên, cán bộ quản lý và giáo viên chọn Tốt và tương đối Tốt, hơn 20% chọn bình thường và Chưa tốt. Điều này cho thấy việc xác định các cơ chế đánh giá đã rõ ràng và cụ thể. Có mười nội dung để đánh giá năng lực quản trị cho cán bộ quản lý nên các tiêu chí được đánh giá dưới 3 mức độ: Mức Đạt, mức Khá và mức Tốt. Nội dung đứng ở vị trí thấp nhất là: “Lựa chọn các hình thức kiểm tra đánh giá phù hợp” với 2.44 điểm. Điều này cho thấy việc lựa chọn hình thức kiểm tra đánh giá phù hợp sẽ điều chỉnh được kế hoạch bồi dưỡng, tránh lãng phí và công sức tổ chức các cuộc tập huấn, bồi dưỡng.

2.5. Tổng hợp thực trạng quản lý bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

Bảng 5. Tổng hợp thực trạng quản lý bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn hiệu cơ sở giáo dục mầm non

| Đánh giá chung | Điểm TB | Thứ bậc |
|--|---------|---------|
| Lập kế hoạch bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. | 2.83 | 1 |
| Tổ chức thực hiện bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. | 2.75 | 3 |
| Chỉ đạo thực hiện bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. | 2.63 | 4 |
| Kiểm tra việc thực hiện bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. | 2.82 | 2 |
| Trung bình chung | 2.76 | |

Từ kết quả tổng hợp về thực trạng quản lý bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non cho thấy: mức độ thực hiện ở mức trung bình với 2.76 điểm. Trong đó: Nội dung “Lập kế hoạch bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non” đứng vị trí thứ nhất, nội dung “Kiểm tra việc thực hiện bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non” đứng vị trí thứ hai, nội dung “Tổ chức thực hiện bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non” đứng vị trí thứ ba và nội dung “Chỉ đạo thực hiện bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non” đứng vị trí thứ tư.

3. Biện pháp quản lý bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

3.1. Xây dựng các chuyên đề bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

Xây dựng các chuyên đề bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non nhằm phát triển những phẩm chất chính trị, đạo đức nghề nghiệp và nhất là phát triển năng lực quản trị nhà trường cho Hiệu trưởng mầm non theo đúng yêu cầu của chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. Xây dựng mục tiêu và kết quả cần đạt của mỗi chuyên đề bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. Thiết kế việc thực hiện các chuyên đề bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. Triển khai thực hiện các chuyên đề bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. Đánh giá việc thực hiện các chuyên đề và điều chỉnh các chuyên đề bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non sao cho phù hợp.

3.2. Đổi mới nội dung, phương pháp và hình thức bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

Việc đổi mới nội dung, phương pháp và hình thức bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non để cán bộ quản lý và giáo viên chủ động tích cực hơn trong việc vận dụng các kiến thức đã học vào trong thực tiễn, từ đó hình thành những năng lực, thái độ học tập đúng đắn và ý chí vươn lên. Tạo điều kiện về CSVC, trang thiết bị cho việc thực hiện đổi mới nội dung, phương pháp và hình thức bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. Kiểm tra, khen thưởng kịp thời những tiến bộ dù nhỏ của giáo viên trong việc đổi mới nội dung, phương pháp và hình thức bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. Tăng cường quản lý bằng hình thức thường xuyên kiểm tra, đánh giá cán bộ quản lý và giáo viên nhằm thu thập thông tin về tình hình chất lượng, nội dung và tổ chức của hoạt động bồi dưỡng trên thực tế có phù hợp với kế hoạch đặt ra không để phát hiện kịp thời các sai lệch và đưa ra các điều chỉnh kịp thời. Có chế độ ưu tiên cho các cán bộ quản lý và giáo viên tích cực đạt thành tích trong việc đổi mới nội dung, phương pháp và hình thức bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non.

3.3. Chỉ đạo thực hiện công tác tự đánh giá bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

Cán bộ phòng Giáo dục và Đào tạo quận Hà Đông hướng dẫn cán bộ quản lý và giáo viên làm hồ sơ tự đánh giá bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. Thu thập thông tin hồ sơ tự đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên làm hồ sơ tự đánh giá bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. Lưu hồ sơ cán bộ quản lý và giáo viên làm hồ sơ tự đánh giá bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non.

3.4. Tăng cường công tác kiểm tra đánh giá bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

Phòng giáo dục và Đào tạo quận Hà Đông xây dựng kế hoạch kiểm tra quá trình bồi dưỡng của cán bộ quản lý và giáo viên. Khi tiến hành kiểm tra phải đa dạng hóa các hình thức kiểm tra như: Kiểm tra toàn diện và kiểm tra chuyên đề. Dự kiến số lượng cán bộ quản lý và giáo viên được kiểm tra, hình thức kiểm tra và lực lượng phương tiện phục vụ cho kiểm tra. Thành lập đoàn thanh tra, yêu cầu cán bộ quản lý và giáo viên hỗ trợ hoạt động kiểm tra để đảm bảo tính chính xác, logic khoa học trong kiểm tra và tư vấn hiệu quả giúp những cán bộ quản lý và giáo viên đang gặp khó khăn có thể làm tốt hơn. Cán bộ Phòng giáo dục cần có những cách tư vấn, rút kinh nghiệm khéo léo, hợp tình hợp lý để nhắc nhở những cán bộ quản lý và giáo viên đã làm chưa đúng và làm chưa tốt. Đồng thời cũng xây dựng những biện pháp xử lý nghiêm túc cho những ai cố tình vi phạm hoặc vi phạm nghiêm trọng về quy chế chuyên môn cũng như vi phạm đạo đức nhà giáo.

3.5. Huy động các chính sách đầu tư cho bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non

Đảm bảo chế độ, chính sách bồi dưỡng hợp lý cho cán bộ quản lý, giáo viên tham gia hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. Xây dựng kế hoạch, đề án trình cấp trên đề nghị đầu tư với các hạng mục nhỏ cho hoạt động bồi dưỡng cán bộ quản lý của quận, huy động tất cả các nguồn nhân lực cùng tham gia, đóng góp và trực tiếp đảm nhận các nhiệm vụ dưới sự phân công của Phòng giáo dục Hà Đông. Lựa chọn linh hoạt các hình thức huy động phù hợp với tình hình của địa phương và xã hội. Để huy động và đầu tư giáo dục nhất là đầu tư cho các hoạt động bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng thì Phòng giáo dục phải thực hiện các cách thức phối hợp các bên liên quan như: thông qua văn bản, công văn giải trình đề nghị, thư ngỏ; gặp gỡ, họp trực tuyến trao đổi với các bên liên quan khác, họp phụ huynh, hội nghị tham vấn, kết nghĩa với các trường... tham mưu với chính quyền các cấp, sự ủng hộ giúp đỡ của cộng đồng và các lực lượng giáo dục khác thực hiện chính sách hỗ trợ nhà trường theo phương châm “Nhà nước và nhân dân cùng làm” nhằm tăng cường các nguồn lực hỗ trợ các phương tiện học tập, điều kiện làm việc cho cán bộ quản lý và giáo viên. Thực hiện tốt ba công khai tại các nhà trường, nhất là công khai tài chính, tài sản kiểm kê và công khai thanh lý tài sản của nhà trường.

4. Kết luận

Các biện pháp này được đưa ra tập trung vào việc giúp nhà quản lý khắc phục những hạn chế nảy sinh từ quá trình quản lý bồi dưỡng năng lực quản trị cho Hiệu trưởng các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non. Trong điều kiện hoàn cảnh, phạm vi quản lý nhà trường, Phòng Giáo dục quận Hà Đông vận dụng linh hoạt các biện pháp để có được kết quả bồi dưỡng tối ưu nhất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD&ĐT (2018), Thông tư số 25/2018 TT-BGDĐT ngày 3 tháng 10 năm 2018 của Bộ GD&ĐT ban hành ban hành quy định chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non.
- [2] Quyết định số 2855/QĐ-UBND ngày 11 tháng 8 năm 2022 về việc phê duyệt chương trình bồi dưỡng đối với cán bộ quản lý giáo viên các trường mầm non và phổ thông thành phố Hà Nội năm 2022.
- [3] Trần Kiểm (2002). Khoa học quản lý nhà trường phổ thông. Nxb Giáo dục, Hà Nội
- [4] Trần Thị Thúy Phương (2016). Đào tạo đội ngũ Hiệu trưởng trường mầm non đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục mầm non. Tạp chí Giáo dục, số 376.

ABSTRACT**Developing management capacity for principals of kindergartens in Ha Dong district, Hanoi city according to the standards of principals of preschool education institutions**

Development of management capacity for principal is extremely important, contributing to improving the qualifications and professional capacity to help the Principal in the administration and administration of educational and training activities at the school. The identified goals and management capacity-based management training for Principals based on competence has become extremely urgent in the current period. Kindergarten schools in Ha Dong district, Hanoi city have recently made efforts to improve the quality of school education; The school principal constantly strives to improve his professional qualifications and school administration capacity; training activities are also focused on and diversify forms and methods of fostering; The activities of fostering school administration capacity for principals receive more investment and attention from the Education and Training Institute, the people and local authorities: the definition of the content framework of the training program is also clear. Possible and close to local reality. However, besides the achieved results, there are still limitations, inadequacies, and backlogs that need to be resolved in the training and organization of administrative capacity training for principals of preschools in Ha Dong district.

Keywords: *Training activities, administrative capacity, management fostering administrative capacity for principals of preschool.*

MỘT SỐ NHIỆM VỤ CẦN QUÁN TRIỆT TRONG CÔNG TÁC BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN TRONG CÔNG AN NHÂN DÂN

Vương Thị Ngọc Huệ¹, Hoàng Thị Ái Vân²

Tóm tắt. Công tác bồi dưỡng thường xuyên trong công an nhân dân có vai trò rất quan trọng góp phần trực tiếp nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ, chiến sĩ công an, hướng tới mục tiêu xây dựng lực lượng công an nhân dân đến năm 2025 tinh, gọn, mạnh, tạo tiền đề vững chắc, phấn đấu đến năm 2030, xây dựng lực lượng công an nhân dân nhân dân cách mạng, chính quy, tinh nhuệ, hiện đại. Bài viết góp phần xây dựng, làm rõ những lý luận cơ bản về công tác bồi dưỡng thường xuyên trong Công an nhân dân, gồm khái niệm, mục tiêu, đặc điểm, nội dung, các yếu tố ảnh hưởng công tác bồi dưỡng thường xuyên trong công an nhân dân. Trên cơ sở đó, rút ra những yêu cầu cần quán triệt khi tổ chức các hoạt động bồi dưỡng thường xuyên trong công an nhân dân.

Từ khóa: Công tác bồi dưỡng thường xuyên, Công an nhân dân.

1. Đặt vấn đề

Trong suốt quá trình xây dựng và phát triển lực lượng CAND hơn 75 năm qua, Đảng ủy công an Trung ương và lãnh đạo Bộ Công an luôn quan tâm đến công tác bồi dưỡng thường xuyên, ban hành nhiều văn bản chỉ đạo công tác này đảm bảo luôn bám sát các nhiệm vụ chính trị và kịp thời triển khai các chủ trương của Đảng, Nhà nước về đào tạo, bồi dưỡng cán bộ. Bên cạnh việc đạt được nhiều thành tựu, công tác này còn tồn tại nhiều hạn chế và khó khăn.

Tuy nhiên, trong một khoảng thời gian dài 20 năm trở lại đây, chưa có một đề tài, công trình nào đi sâu nghiên cứu toàn diện về công tác bồi dưỡng thường xuyên trong CAND trong thực tiễn hiện nay. Đặc biệt, xuất phát từ những yêu cầu cấp bách hiện nay nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ, chiến sĩ công an đáp ứng đòi hỏi của nhiệm vụ công tác trong tình hình mới, công tác bồi dưỡng thường xuyên trong CAND cần được nghiên cứu.

Nhiệm vụ tiên quyết và quan trọng để thực hiện nghiên cứu về công tác bồi dưỡng thường xuyên trong CAND, nhóm tác giả cần phải hệ thống hóa, xây dựng được hệ thống lý luận cơ bản như khái niệm, nội dung, đặc điểm, các yếu tố ảnh hưởng công tác bồi dưỡng để làm cơ sở cho khảo sát, đề xuất những biện pháp khả thi nâng cao chất lượng công tác bồi dưỡng thường xuyên trong CAND giai đoạn hiện nay.

2. Khái niệm, mục tiêu công tác bồi dưỡng thường xuyên trong Công an nhân dân

Song hành với đào tạo, bồi dưỡng là hoạt động thường xuyên trực tiếp góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ. Có thể hiểu theo những khái niệm phổ biến nhất, như:

Bồi dưỡng là quá trình cập nhật, bổ sung kiến thức, kỹ năng, thái độ để nâng cao năng lực, trình độ, phẩm chất về một lĩnh vực hoạt động mà người được bồi dưỡng đã có một trình độ năng lực chuyên môn nhất định qua một hình thức đào tạo nào đó và thường được xác nhận bằng một chứng chỉ. Bồi dưỡng nhằm tăng thêm trình độ, năng lực hoặc phẩm chất về một lĩnh vực hoạt động đáp ứng yêu cầu công việc đặt ra.

Ngày nhận bài: 10/07/2022. Ngày nhận đăng: 25/08/2022.

¹Học viện An ninh Nhân dân; e-mail: vuonghue169@gmail.com

²Học viện Quản lý Giáo dục; e-mail: aivan.hoang98@gmail.com

Bồi dưỡng là quá trình cập nhật những kiến thức còn thiếu hoặc đổi mới những kiến thức đã lạc hậu, bổ sung thêm những kỹ năng, kỹ xảo chuyên môn, củng cố năng lực hoạt động nghề nghiệp theo các chuyên đề thích hợp, giúp cho con người hệ thống lại, kiểm nghiệm lại những kiến thức đã được học từ trước, đối chiếu so sánh với những kinh nghiệm cuộc sống đã trải qua để đúc rút ra những phương pháp, cách thức hoạt động mới để trở lại làm việc một cách có hiệu quả hơn. Kết quả quá trình bồi dưỡng phụ thuộc rất nhiều vào việc lựa chọn nội dung bồi dưỡng, tổ chức thực hiện chương trình phù hợp với đối tượng được bồi dưỡng, với nhu cầu công tác và khả năng biến kiến thức thành năng lực hoạt động của người học[6].

Mục tiêu bồi dưỡng thường xuyên đối với cán bộ trong CAND là nhằm củng cố kiến thức nền tảng, trang bị những kiến thức cơ bản mới về đường lối, quan điểm của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước, những chủ trương, nhiệm vụ, giải pháp mới của Đảng ủy Công an Trung ương và Bộ Công an về bảo vệ an ninh quốc gia, bảo đảm trật tự, an toàn xã hội và xây dựng lực lượng CAND; cập nhật tình hình, trang bị các kỹ năng nghiệp vụ, kỹ năng lãnh đạo chỉ huy hướng tới nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ Công an cũng như hiệu quả công tác.

Đảm bảo mọi cán bộ, chiến sĩ CAND đều được bồi dưỡng thường xuyên để đáp ứng đúng theo chức danh tiêu chuẩn từng vị trí công tác, hướng tới mục tiêu cao hơn, tổng quát hơn là tạo nên hình mẫu người Công an Việt Nam với đầy đủ phẩm chất và năng lực đáp ứng yêu cầu của cuộc đấu tranh bảo vệ an ninh quốc gia, bảo đảm trật tự an toàn xã hội.

Có thể thấy mục tiêu bồi dưỡng thường xuyên của lực lượng CAND hướng tới 3 mục tiêu chính:

(1) Trang bị, bổ sung, cập nhật kiến thức, kỹ năng, thái độ chuyên môn nghiệp vụ cần thiết để nâng cao hiệu quả công việc;

(2) Tạo điều kiện, làm giảm thời gian làm quen với vị trí công tác mới trong các trường hợp bổ nhiệm, luân chuyển, điều động;

(3) Trang bị những kiến thức, kỹ năng cần thiết để cán bộ đáp ứng được các tiêu chuẩn của chức danh được bố trí hoặc đáp ứng các yêu cầu tương lai về tiêu chuẩn cán bộ mà cơ quan, đơn vị có nhu cầu sử dụng cán bộ đặt ra.

3. Nội dung công tác bồi dưỡng thường xuyên trong Công an nhân dân

Xuất phát từ tính đặc thù riêng biệt của lực lượng CAND yêu cầu cao về chất lượng lao động cũng như đáp ứng yêu cầu về chuyên môn sâu ở nhiều lĩnh vực công tác. Nội dung các chương trình bồi dưỡng trong CAND không chỉ nhằm xây dựng, bồi dưỡng các phẩm chất chính trị, tiêu chuẩn đạo đức, lối sống, tác phong chính quy, mẫu mực, tinh thần tích cực, chủ động, lối sống trong sạch, lành mạnh mà còn trang bị những kiến thức đặc trưng cho hoạt động tinh thần, phương pháp tư duy biện chứng duy vật cùng hệ thống kỹ năng hiện thực hóa những kiến thức đã tiếp thu được vào thực tiễn ở mức độ chuyên sâu, hiểu biết và thành thạo các kỹ năng phục vụ thực tiễn công tác, chiến đấu.

Các đối tượng bồi dưỡng trong lực lượng CAND đã được đào tạo cơ bản trong các trường CAND hoặc các trường ngoài ngành nên việc học tập bồi dưỡng đối với họ là để nâng cao tay nghề, bổ sung cập nhật kiến thức nghiệp vụ và các kiến thức chính trị, xã hội khác, hoặc chuẩn bị kiến thức để chuyển đổi, bố trí lại vị trí công tác, hoặc chuẩn bị kiến thức để đề bổ nhiệm vào cương vị lãnh đạo, chỉ huy nhất định.

Nội dung bồi dưỡng thường xuyên trong CAND chú trọng hệ thống lại một số kiến thức cơ bản và chủ yếu là bổ sung, cập nhật kiến thức theo yêu cầu của tình hình mới, nhiệm vụ mới, bao gồm tổng hợp những kiến thức về chính trị, pháp luật, về chuyên môn, nghiệp vụ, về lãnh đạo, quản lý và những vấn đề cần thiết khác, có tính chất sát với thực tiễn, được cập nhật liên tục.

Nội dung bồi dưỡng bao gồm:

Kiến thức lý luận chính trị;

Kiến thức pháp luật liên quan đến công tác Công an;

Kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ Công an;

Kiến thức quốc phòng và an ninh;

Kiến thức về quân sự, võ thuật, điều lệnh CAND;
 Kiến thức, kỹ năng quản lý nhà nước; lãnh đạo chỉ huy, tham mưu chiến lược;
 Kiến thức khoa học công nghệ, kinh tế - xã hội; hội nhập quốc tế có liên quan đến công tác Công an;
 Tiếng dân tộc; tin học; ngoại ngữ.

4. Đặc điểm công tác bồi dưỡng thường xuyên trong Công an nhân dân

Công tác bồi dưỡng thường xuyên trong CAND có một số đặc điểm sau:

Đối tượng chính là đội ngũ cán bộ, chiến sĩ CAND đang công tác thực tế (thành phần đa dạng về chuyên môn, độ tuổi, thâm niên công tác, cấp bậc hàm, về địa bàn, phạm vi công tác...);

Bồi dưỡng hướng tới hiệu quả công việc thực tế theo cấp bậc chức vụ và nghiệp vụ chuyên môn công tác trong môi trường của lực lượng vũ trang với hệ thống điều lệnh có kỷ cương, kỷ luật;

Nội dung chương trình bồi dưỡng được xây dựng theo hướng chất lượng, chuyên sâu, dạy phương pháp luận chung và yêu cầu phát huy tính tích cực, chủ động của người học;

Đội ngũ cán bộ tham gia giảng dạy phải là các chuyên gia, các nhà khoa học, các nhà giáo dục, nhà lãnh đạo, quản lý có nhiều kinh nghiệm công tác và nghiên cứu chuyên sâu về từng lĩnh vực từ các cơ quan, đơn vị trong và ngoài lực lượng CAND.

Đây là những đặc điểm xuyên suốt, chi phối việc xây dựng mục tiêu, nội dung, yêu cầu của công tác bồi dưỡng cán bộ thường xuyên của lực lượng CAND.

5. Yếu tố ảnh hưởng công tác bồi dưỡng thường xuyên trong Công an nhân dân

5.1. Nhiệm vụ bảo vệ An ninh quốc gia và bảo đảm trật tự an toàn xã hội ngày càng nặng nề, đặt ra nhiều thành thức

Về dự báo tình hình thế giới, Văn kiện đại hội XIII cho thấy thế giới đang trải qua những biến động to lớn, diễn biến rất nhanh chóng, phức tạp, khó dự báo. Hòa bình, hợp tác và phát triển vẫn là xu thế lớn, song đang đứng trước nhiều trở ngại, khó khăn; cạnh tranh chiến lược giữa các nước lớn, xung đột cục bộ tiếp tục diễn ra dưới nhiều hình thức, phức tạp và gay gắt hơn, làm gia tăng rủi ro đối với môi trường kinh tế, chính trị, an ninh quốc tế. Toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế tiếp tục tiến triển đang bị thách thức bởi sự cạnh tranh ảnh hưởng giữa các nước lớn và sự trỗi dậy của chủ nghĩa dân tộc cực đoan. Các nước đang phát triển, nhất là các nước nhỏ đứng trước nhiều khó khăn, thách thức mới. Những vấn đề toàn cầu như: bảo vệ hòa bình, an ninh con người, thiên tai, dịch bệnh, an ninh xã hội và an ninh phi truyền thống, nhất là an ninh mạng, biến đổi khí hậu, nước biển dâng, ô nhiễm môi trường... tiếp tục diễn biến phức tạp.

Về tình hình trong nước: Năm năm tới, Việt Nam hội nhập quốc tế sâu, rộng hơn và sẽ phải thực hiện đầy đủ, hiệu quả các cam kết khi tham gia các hiệp định thương mại tự do thế hệ mới. Nền kinh tế phát triển chưa bền vững, còn nhiều hạn chế, yếu kém đứng trước nhiều khó khăn, thách thức mới do tác động của đại dịch và khủng hoảng kinh tế toàn cầu gây ra. Bốn nguy cơ mà đảng ta đã chỉ ra còn tồn tại, có mặt còn gay gắt hơn. Nguy cơ tụt hậu, rơi vào bẫy thu nhập trung bình còn lớn...Tham nhũng, lãng phí, quan liêu, suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống, “tự diễn biến”, “tự chuyển hóa” trong nội bộ cũng như những mâu thuẫn xã hội còn diễn biến phức tạp. Các thế lực thù địch tiếp tục tăng cường chống phá Đảng, NN và đất nước ta

Tình hình tội phạm hình sự còn diễn biến phức tạp, tính chất tinh vi, có tổ chức, táo bạo, sử dụng vũ khí nóng, gây nhiều vụ án nghiêm trọng và đặc biệt nghiêm trọng... các vi phạm pháp luật về môi trường diễn ra phổ biến trên mọi lĩnh vực, địa bàn; tội phạm về ma túy có nhiều phương thức thủ đoạn tinh vi, xảo quyệt với quy mô lớn hơn và liên kết rộng hơn giữa các tổ chức phạm tội ở trong và ngoài nước, các cơ sở sản xuất ma túy của tội phạm chuyển về gần biên giới Việt Nam, hoạt động mạnh mẽ, liều lĩnh.

5.2. Xu thế phát triển cách mạng công nghệ ở Việt Nam, cuộc cách mạng khoa học công nghệ 4.0

Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4, nhất là công nghệ số phát triển mạnh mẽ, tạo đột phá trên nhiều lĩnh vực tạo ra cả thời cơ và thách thức đối với mọi quốc gia, dân tộc. Những tiến bộ của khoa học, công nghệ được ứng dụng nhanh, rộng rãi vào mọi mặt của đời sống kinh tế, xã hội đòi hỏi cán bộ Công an ngày càng phải làm việc với cường độ cao hơn, yêu cầu khả năng thích ứng ngày càng mau lẹ, học tập nâng cao trình độ đáp ứng yêu cầu công tác, chiến đấu trở thành nhu cầu bức thiết của mỗi cán bộ Công an.

Bồi dưỡng trở thành một loại hình giáo dục thường xuyên rất quan trọng, tháo gỡ được nhiều vướng mắc, giải quyết được nhiều vấn đề mà các hình thức giáo dục khác không thể giải quyết được. Hoạt động bồi dưỡng có thể được thực hiện ở ngay tại đơn vị cán bộ Công an làm việc nhưng việc bồi dưỡng sẽ đem lại hiệu quả lớn hơn nếu được thực hiện ở các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng. Điều này sẽ tạo ra áp lực không hề nhỏ cho công tác bồi dưỡng thường xuyên trong CAND, đòi hỏi công tác bồi dưỡng thường xuyên phải linh hoạt, đổi mới không ngừng nhằm đảm bảo chất lượng, góp phần đáp ứng yêu cầu thực tiễn thực hiện nhiệm vụ chính trị của lực lượng Công an.

Đặc biệt với lộ trình xây dựng Chính phủ điện tử, hướng tới Chính phủ số, kinh tế số và xã hội số, Bộ Công an được Thủ tướng Chính phủ giao triển khai 02 dự án công nghệ thông tin lớn là Dự án Cơ sở dữ liệu quốc gia về dân cư và Dự án sản xuất, cấp và quản lý Căn cước Công dân. Nhu cầu bồi dưỡng nâng cao kiến thức về công nghệ thông tin chuyên sâu để đảm bảo năng lực quản trị, vận hành và làm chủ hệ thống cho cán bộ Công an thuộc hệ lực lượng Cảnh sát Quản lý hành chính về trật tự xã hội là rất lớn, nhất là đối với số cán bộ, chiến sĩ được điều động về Công an xã chưa qua đào tạo chuyên ngành.

5.3. Yêu cầu nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ, chiến sĩ trong Công an nhân dân

“Bộ tinh, tỉnh mạnh, huyện toàn diện, xã bám cơ sở” là nội dung có nội hàm rất toàn diện, không chỉ là tiêu chí về tổ chức bộ máy ở 4 cấp Công an mà còn thể hiện các tiêu chuẩn, yêu cầu về chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn, về đội ngũ cán bộ, trong đó yêu cầu đội ngũ cán bộ phải có đủ năng lực và điều kiện để thực hiện các mặt công tác nghiệp vụ Công an theo nhiệm vụ, vị trí công tác được phân công. Do đó nhu cầu mở các lớp bồi dưỡng nghiệp vụ nhằm nâng cao trình độ cán bộ trong CAND, tạo nguồn bổ nhiệm cán bộ đáp ứng tiêu chuẩn vị trí công tác sẽ tiếp tục tăng cao.

Đặc biệt, với quy mô triển khai số lượng lớn công an chính quy xuống địa bàn nông thôn, việc bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho lực lượng này trở thành yêu cầu tất yếu đặt ra hiện nay (mục tiêu đặt ra là 100% cán bộ Công an chính quy trước khi được điều động đảm nhiệm chức danh Công an xã, thị trấn, tuy nhiên hiện còn khoảng 8000 cán bộ Công an xã, thị trấn chính quy chưa được bồi dưỡng cũng như chưa đáp ứng được nhu cầu mở các lớp bồi dưỡng tiếng dân tộc, ngoại ngữ các nước chung biên giới và phong tục tập quán đồng bào dân tộc thiểu số của Công an các đơn vị, địa phương [7]).

6. Quán triệt một số nhiệm vụ trong công tác bồi dưỡng thường xuyên trong Công an nhân dân thời gian tới

6.1. Công tác bồi dưỡng thường xuyên cán bộ trong lực lượng Công an nhân dân

Luôn gắn với việc tổ chức triển khai những chủ trương, chính sách lớn của Đảng, Nhà nước và của Bộ Công an trong lĩnh vực bảo vệ ANTT.

Công tác bồi dưỡng thường xuyên trong CAND dù ở bất cứ quy mô nào, hình thức tổ chức nào đều phải tiến hành theo một quy trình thống nhất, đó là: Xác định mục tiêu, đối tượng bồi dưỡng; xác định quy mô, thời gian bồi dưỡng; xây dựng chương trình, nội dung bồi dưỡng và xác định hình thức, phương pháp bồi dưỡng. Quá trình này phải đảm bảo diễn ra một cách khoa học, khách quan, chính xác, thận trọng, tỷ mỉ, tránh thái độ tùy tiện, bảo thủ, nóng vội.

6.2. Bồi dưỡng thường xuyên cán bộ phải gắn với công tác quy hoạch

Bồi dưỡng, đề bạt, bổ nhiệm, bố trí, luân chuyển cán bộ, bảo đảm cho công tác này thực sự có hiệu lực, có tính kế thừa và tính liên tục trong đội ngũ cán bộ, mới thực sự nâng cao chất lượng cán bộ CAND. Nếu

quá trình bồi dưỡng thường xuyên không đạt yêu cầu sẽ gây khó khăn cho công tác tổ chức và bố trí sử dụng cán bộ; ngược lại, nếu việc tổ chức và sử dụng cán bộ không tốt, không sử dụng cán bộ đúng với chức danh, chuyên môn được đào tạo, bồi dưỡng thì quá trình bồi dưỡng sẽ là lãng phí, vô ích. Vì vậy, bồi dưỡng thường xuyên và tổ chức, bố trí sử dụng cán bộ phải luôn đi đôi với nhau, là hai mặt của chủ trương công tác cán bộ thống nhất của Đảng.

Khi xây dựng quy hoạch bồi dưỡng thường xuyên cán bộ cần xác định rõ mục tiêu quy hoạch, xác định tiêu chuẩn về phẩm chất và năng lực, đánh giá, phân loại cán bộ, lập các kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng, bố trí, đề bạt, bổ nhiệm... Khi đã có quy hoạch thì phải căn cứ vào đó mà kết hợp, bồi dưỡng kiến thức ở trường với rèn luyện trong thực tế, bồi dưỡng, đào tạo từ thấp đến cao, giao từ việc đơn giản đến phức tạp, khó khăn để cán bộ tự rèn luyện và trưởng thành vững chắc. Căn cứ vào quy hoạch, cần theo dõi, kiểm tra thường xuyên, động viên để cán bộ không ngừng phấn đấu vươn lên.

7. Kết luận

Trong xây dựng, phát triển lực lượng công an nhân dân, công tác bồi dưỡng trong công an nhân dân là hoạt động được tổ chức thường xuyên. Đó là quá trình cung cấp, bổ sung những kiến thức, kinh nghiệm, kỹ năng, phương pháp công tác chuyên môn tùy thuộc vào mục đích, yêu cầu đặt ra đối với từng loại đối tượng. Với những đặc trưng nghề nghiệp và môi trường công tác đặc biệt, nguồn nhân lực của lực lượng công an nhân dân chủ yếu hình thành từ các trường Công an; ngay cả những cán bộ Công an được tuyển dụng từ các ngành khác hoặc từ các trường học ngoài ngành cũng cần phải được đào tạo, bồi dưỡng, bổ sung kiến thức chuyên ngành tối thiểu mới có thể đảm nhận được các vị trí công tác trong bộ máy của lực lượng Công an.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Công an, Đề án Tổ chức lại công tác huấn luyện, bồi dưỡng và sắp xếp hệ thống Trung tâm huấn luyện và bồi dưỡng nghiệp vụ trong CAND tinh gọn, hoạt động hiệu lực, hiệu quả
- [2] Đảng CSVN, Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII, XIII, Nxb Chính trị quốc gia, HN, 2016, 2021
- [3] Đảng CSVN, Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII, XIII, Nxb Chính trị quốc gia, HN, 2016, 2021
- [4] Đảng ủy CATW, Nghị quyết số 17-NQ/ĐUCA, ngày 28/10/2014 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong Công an nhân dân
- [5] Thông tư số 69/2019/TT-BCA ngày 9/12/2019 quy định về bồi dưỡng thường xuyên trong Công an nhân dân
- [6] Kiều Cao Tâm, “Những giải pháp nâng cao chất lượng bồi dưỡng chức danh lãnh đạo, chỉ huy Công an nhân dân”, Mã số SL.2005.T41.129, Hà Nội, tháng 12/2006, tr. 18.
- [7] Kỷ yếu Hội nghị Tổng kết công tác giáo dục, đào tạo năm 2021 và triển khai công tác giáo dục, đào tạo năm 2022 trong CAND, Hà Nội, 2021, tr. 65.

ABSTRACT

Some tasks to be considered in regular professional development for people's public security

Regular training in the People's Public Security Forces plays a very important role, directly contributing to improving the quality of police officers and soldiers, towards the goal of building a people's police force by 2025 who is compact and strong, creating a solid premise, striving to 2030, building a revolutionary, regular, elite and modern people's police force. The article contributes to building and clarifying the basic theories of regular training in the People's Police, including the concept, objectives, characteristics, content, and factors affecting the regular training work in the People's Public Security. On that basis, draw out the requirements that need to be thoroughly grasped when organizing regular training activities in the people's police force.

Keywords: Regular training, People's Public Security.

ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÁP ỨNG NHU CẦU NGÀY CÀNG CAO CỦA XÃ HỘI

Trần Thị Thu Thủy¹

Tóm tắt. Giai đoạn hội nhập quốc tế trong thời kì cách mạng công nghiệp 4.0 tạo nên những thay đổi lớn trong tất cả các lĩnh vực nghề nghiệp. Với tầm ảnh hưởng của các trường đại học trong phát triển nguồn nhân lực, trường đại học cần tạo nên cho người học khả năng thích ứng với mọi yêu cầu sống – làm việc trong thế giới hội nhập trước mọi yêu cầu, mọi giai đoạn cách mạng mới. Tuy nhiên, thời gian gần đây vẫn đề chất lượng đầu ra của các trường đại học đang trở thành vấn đề được dư luận quan tâm do số lượng sinh viên thất nghiệp có xu hướng gia tăng. Nguyên nhân một phần do chất lượng của các chương trình đào tạo chậm đổi mới, chưa theo kịp với sự thay đổi và phát triển của xã hội, của nhà tuyển dụng. Do vậy, mục tiêu của bài viết nhằm đánh giá hạn chế về các chương trình đào tạo ở các trường đại học, từ đó đề xuất một số giải pháp cơ bản nhằm nâng cao chất lượng đào tạo trong thời gian tới.

Từ khóa: Chương trình đào tạo, đổi mới chương trình đào tạo, đại học, Việt Nam.

1. Đặt vấn đề

Đất nước ta đang trong giai đoạn công nghiệp hóa, hiện đại hóa với sự hội nhập quốc tế trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0. Trước thực tế đó, việc chuẩn bị tiềm lực con người đáp ứng sự thích nghi với mọi biến động của xã hội hiện đại là hết sức quan trọng và đòi hỏi sự quyết tâm cao trong đổi mới của ngành Giáo dục. Nghị quyết 29/NQ- TW của ban chấp hành Trung ương về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục đã chỉ rõ: “Đổi mới hệ thống giáo dục theo hướng mở, linh hoạt, liên thông giữa các bậc học, các trình độ và giữa các phương thức giáo dục, đào tạo” [3]. Đối với giáo dục Đại học, việc thể chế hóa yêu cầu đổi mới trong mục tiêu giáo dục được chỉ rõ trong Điều 39 Luật Giáo dục (2019) tại chương II, mục 1, khoản 2: “Đào tạo nhân lực trình độ cao, nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài, . . . ; Người học phát triển toàn diện về đức, trí, thể, mỹ; có tri thức, kỹ năng, trách nhiệm nghề nghiệp; có khả năng nắm bắt tiến bộ khoa học và công nghệ tương xứng với trình độ đào tạo, khả năng tự học, sáng tạo, thích nghi với môi trường làm việc; có tinh thần lập nghiệp, có ý thức phục vụ Nhân dân”. Theo đó, công tác khuyến học, khuyến tài, xây dựng xã hội học tập là một trong những nhiệm vụ của trường đại học hướng đích mục tiêu đã xác định. Kết luận số 49-KL/TW của Ban Bí thư về tiếp tục thực hiện Chỉ thị 11 của Bộ Chính trị về tăng cường sự lãnh đạo của Đảng đối với công tác khuyến học, khuyến tài, xây dựng xã hội học tập đã xác định: “Hoàn thiện hệ thống giáo dục quốc dân theo hướng giáo dục mở, học tập suốt đời và xây dựng xã hội học tập. Gắn kết và liên thông giữa giáo dục chính quy với giáo dục thường xuyên; giữa giáo dục nhà trường với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội”. Thực hiện yêu cầu này đòi hỏi trường đại học thúc đẩy mạnh hơn nữa các điều kiện đáp ứng nhu cầu, nguyện vọng nâng cao trình độ đa chiều cho mọi đối tượng, từ đó khẳng định vai trò là trung tâm về giáo dục nhằm nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài cho đất nước và khẳng định rõ hơn vai trò đi tiên phong trong thể nghiệm thực tiễn Giáo dục đại học theo lý luận được xây dựng trong Nghị quyết 29.

Ngày nhận bài: 08/07/2022. Ngày nhận đăng: 15/08/2022.

¹Học viện Ngân hàng

e-mail: thuyttt@hvn.edu.vn

Hiện nay, thực hiện mục tiêu Giáo dục cho tất cả, các đơn vị giáo dục của nước ta cần xác định và xây dựng chiến lược giáo dục nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phát triển kiến thức, kỹ năng, thái độ và các giá trị mà người học cần có để nâng cao tinh thần tôn trọng lẫn nhau, bảo vệ một thế giới an toàn, bền vững. Yêu cầu giáo dục đó cần được thực hiện đối với tất cả mọi công dân Việt nam ở mọi lứa tuổi. Theo đó, chúng ta đã xác định được mô hình “Công dân học tập” với những tiêu chí tiềm năng cho việc hoàn thiện toàn diện mọi mặt của mỗi con người. Với tầm ảnh hưởng lớn trong chiến lược phát triển nguồn nhân lực quốc gia, trường đại học góp phần lớn vào công tác xây dựng mô hình công dân học tập một cách toàn diện. Đặc biệt, cách mạng công nghiệp 4.0 sẽ làm thay đổi toàn bộ hệ thống sản xuất, quản lý và quản trị trên toàn thế giới, tác động mạnh mẽ tới mọi mặt đời sống, kinh tế, chính trị, xã hội và đặt ra nhiều thách thức. Một trong những thách thức đó là sự thay đổi mạnh mẽ cơ cấu lao động (chuyển dịch từ nhân công sang máy móc bởi công nghệ tự động hóa). Điều đó đòi hỏi sự thích ứng cao của nguồn nhân lực đối với các lĩnh vực chuyên môn phù hợp với bối cảnh. Bởi vậy, trường đại học cần xác định rõ năng lực cốt lõi của công dân học tập đối với ngành đào tạo và định hướng đổi mới vận hành công tác đào tạo đáp ứng sự phát triển ở người học năng lực này. Đây là nhiệm vụ quan trọng của trường đại học hiện nay nhằm tạo lực đẩy cho chiến lược nâng cao năng lực thích ứng của nguồn nhân lực trước bối cảnh diễn biến đa chiều về chuyên môn của các ngành đào tạo trong quá trình vận động và phát triển.

Cuộc cách mạng công nghệ lần thứ 4 hiện đang diễn ra đã làm thay đổi đời sống kinh tế, xã hội, chính trị, giáo dục của nhiều nước trên thế giới. Do đó, buộc các nước phải tiến hành đổi mới giáo dục để đáp ứng yêu cầu của tình hình mới. Đối với Việt Nam, việc đổi mới giáo dục đã trở thành yêu cầu cấp thiết trong quá trình phát triển đất nước. Nhận thức được điều đó, năm 2013 Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI đã ban hành Nghị quyết 29-NQ/TW về việc thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo từ quan điểm, tư tưởng chỉ đạo đến mục tiêu, nội dung, phương pháp, cơ chế, chính sách, điều kiện bảo đảm thực hiện; 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 (Ban chấp hành Trung ương, 2013). Việc đổi mới toàn diện này ở các trường đại học Việt Nam mang tính cấp bách và cần thiết, có ý nghĩa chiến lược cả về ngắn hạn và dài hạn. Bởi vì đầu ra của giáo dục đại học là đầu vào nguồn nhân lực cho các ngành khác trong nền kinh tế quốc dân. Do vậy, chất lượng nguồn nhân lực từ các trường đại học có tính quyết định đến năng suất, chất lượng, hiệu quả lao động của các ngành khác. Vậy, làm như thế nào các trường đại học có thể tạo ra được nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu của xã hội, cụ thể là nhu cầu của các nhà tuyển dụng, nghĩa là sinh viên tốt nghiệp có thể làm việc được ngay mà không cần tái đào tạo nhiều ở môi trường doanh nghiệp. Trả lời cho câu hỏi đó chính là các trường đại học cần đổi mới chương trình đào tạo. Đây là một giải pháp có ý nghĩa về cả lý luận, thực tiễn và khoa học hiện nay nhằm đáp ứng nhu cầu của người học ngày càng cao của người học, của xã hội, đặc biệt của người sử dụng lao động, đó chính là các doanh nghiệp với tư cách là người tuyển dụng, sử dụng đầu ra của các trường đại học.

2. Chương trình đào tạo

Nói về chương trình đào tạo (CTĐT), thì có khá nhiều tài liệu trong nước về quốc tế đề cập đến. Trong đó phần lớn đều cho rằng chương trình đào tạo không chỉ đơn giản là các môn học kèm theo đề cương và thiết kế bài giảng, mà là tất cả những điều kiện cần thiết để thực hiện được một nội dung đào tạo.

Theo Ủy ban Nghiên cứu Quốc gia của Mỹ (National Research Council -NRC, 1998), chương trình đào tạo là một bản kế hoạch hoạt động bao gồm cấu trúc và nội dung đào tạo, các hành động và ứng xử kỳ vọng của giảng viên, các hành động và ứng xử kỳ vọng của sinh viên, các phương tiện (giáo trình, các bài tập thực nghiệm, chương trình máy tính, đề kiểm tra, các chiến lược sư phạm) để chuyển tải nội dung môn học và cấu trúc các hoạt động của giảng viên và sinh viên. Cách tiếp cận này nhấn mạnh 4 thành tố quan trọng của chương trình đào tạo: hành động và ứng xử của giảng viên; hành động và ứng xử của sinh viên; cấu trúc và nội dung các môn học; và cấu trúc các hoạt động của giảng viên và sinh viên để thực hiện chương trình đào tạo đó (National Research Council, 1988, Bùi Thị Hoàng Mai và Nguyễn Thị Bích Phương, 2021).

Tại Việt Nam, quan điểm về chương trình đào tạo bậc đại học được nêu tại Thông tư số

04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016, quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học, trong đó định nghĩa Chương trình đào tạo của một ngành học (Program) ở một trình độ cụ thể bao gồm: Mục tiêu, chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ của người học cần đạt được sau khi tốt nghiệp; nội dung, phương pháp và hoạt động đào tạo; Điều kiện cơ sở vật chất - kỹ thuật, cơ cấu tổ chức, chức năng, nhiệm vụ và các hoạt động học thuật của đơn vị được giao nhiệm vụ triển khai đào tạo ngành học đó.. Ngoài ra, bổ sung thêm định nghĩa về Chương trình dạy học (Curriculum) của một chương trình đào tạo ở một trình độ cụ thể bao gồm: Mục tiêu chung, Mục tiêu cụ thể và chuẩn đầu ra đối với ngành học và mỗi học phần; nội dung đào tạo, phương pháp đánh giá và thời lượng đối với ngành học và mỗi học phần (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2016).

Theo Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học, thì Chương trình đào tạo là một hệ thống các hoạt động giáo dục, đào tạo được thiết kế và tổ chức thực hiện nhằm đạt được các mục tiêu đào tạo, hướng tới cấp một văn bằng giáo dục đại học cho người học. Chương trình đào tạo bao gồm mục tiêu, khối lượng kiến thức, cấu trúc, nội dung, phương pháp và hình thức đánh giá đối với môn học, ngành học, trình độ đào tạo, chuẩn đầu ra phù hợp với Khung trình độ quốc gia Việt Nam (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021).

Như vậy, cách tiếp cận về khái niệm chương trình đào tạo ở bậc đại học của Việt Nam cũng được tiếp cận theo nghĩa rộng, bao gồm nội dung đào tạo và các điều kiện thực hiện nội dung đào tạo đó.

Qua tổng quan các cách tiếp cận về khái niệm chương trình đào tạo ở bậc đại học, có thể thấy các khái niệm về chương trình đào tạo ở bậc đại học khác nhau về phạm vi được định nghĩa. Tuy nhiên, một quan điểm chung phổ biến là chương trình đào tạo không chỉ đơn giản là một tập hợp các môn học được trang bị cho sinh viên trong toàn khóa học, mà là một quy trình, hoặc một chuỗi các cơ hội được cung cấp cho sinh viên trong khóa học. Do vậy, cấu trúc của chương trình đào tạo là tất cả những thành tố cần có để hoàn thành được quy trình đó (Bùi Thị Hoàng Mai và Nguyễn Thị Bích Phương, 2021).

Khó khăn của giáo dục Đại học Việt Nam

Nền giáo dục chú trọng trang bị kiến thức chuyên môn. Không khó nhận ra điều này. Các chương trình đào tạo từ phổ thông đến đại học, sau đại học đều dày đặc các kiến thức cụ thể. Với lượng tri thức mới được sản sinh ngày càng nhiều và liên tục được cập nhật vào chương trình thì tình trạng quá tải là không thể khắc phục, nếu không nói là sẽ ngày càng trầm trọng hơn. Việc nhớ những kiến thức ấy đã khó, vận dụng nó vào cuộc sống lại còn khó hơn. Tri thức cụ thể dù cho mới đến đâu vẫn là cái đã biết nên luôn lạc hậu so với thực tiễn.

Để phục vụ mục tiêu giáo dục trang bị kiến thức chuyên môn, hệ thống phân loại môn chính, môn phụ cũng được tiến hành một cách giản đơn như đương nhiên phải thế (trong khi đó phương châm của Đảng là giáo dục toàn diện). Đặc biệt nghiêm trọng là hệ thống thi cử, đánh giá. Coi việc nhớ kiến thức chuyên môn là quan trọng nhất nên việc thi cử tuyển đầu vào, kiểm tra trong quá trình học tập và đánh giá đầu ra đều lấy việc hỏi kiến thức cụ thể làm mục tiêu chủ yếu. Phương thức thi cử nhằm đánh giá kiến thức chuyên môn (cụ thể) sinh ra hệ lụy nan giải và những căn bệnh trầm kha khó lòng cứu chữa. Đó là học vẹt, học tủ và quay cốp.

Mất quá nhiều thời gian và công sức để “cung cấp và tích lũy kiến thức” cụ thể (luôn quá tải) nên từ chương trình, người dạy, người học đều không còn đủ thời gian và sự quan tâm đúng mức cho việc trau dồi phương pháp, kỹ năng, học để hiểu biết về cuộc sống, về thế giới, dung dưỡng tâm hồn và đạo đức, lối sống... Nói tóm lại là học cách tự học và học làm người. Điều đáng lo ngại là xu thế vị bằng cấp đang trở nên ngày càng phổ biến trong cộng đồng những người đi học. Đi học chỉ cốt để lấy bằng (và tệ hơn là nếu học ít, thậm chí không học mà vẫn có bằng thì càng hay). Nhiều bậc trí giả lo lắng không phải không có cơ sở là xã hội ta ngày càng nhiều những người có học vị, bằng cấp cao, nhưng một đội ngũ trí thức với những nhân cách đáng kính của một tầng lớp dẫn dắt xã hội dường như ngày càng thưa vắng. Hiện tượng này có nhiều nguyên nhân, nhưng căn nguyên là từ chính những hạn chế và yếu kém của giáo dục đào tạo.

Đào tạo nước ta là việc dạy và học ít gắn chặt với thực tiễn, nhất là các trường đại học. Đa phần các chương trình đào tạo hiện nay là những gì nhà trường và các thầy cô đem áp đặt cho người học, chứ chưa phải là những cái xã hội cần. Có một nguyên nhân quan trọng là ở nước ta trong một thời gian dài, cung và cầu của giáo dục đại học mất cân đối nghiêm trọng. Việt Nam là nước có truyền thống hiếu học và trọng học nên số người có nguyện vọng đi học (đúng ra là số gia đình mong muốn con vào đại học) thì đông mà số trường đại học (tốt) lại rất ít nên các cơ sở đào tạo đại học không có nhiều động lực để đổi mới. Chương trình cũ, phương pháp dạy không thay đổi, chất lượng đào tạo không nâng cao cũng vẫn có rất đông người tranh nhau vào học. Những tiêu chí đánh giá về chất lượng giáo dục quốc tế dường như ảnh hưởng không nhiều lắm đến các trường đại học nước ta.

Động lực đổi mới không cao và do một số nguyên nhân khác nữa, nền giáo dục của chúng ta tương đối khép kín. Mặc dù số lượng cán bộ của ngành giáo dục (bao gồm cả quản lý và tham gia giảng dạy) có cơ hội đi thăm quan nước ngoài rất nhiều, nhưng dường như việc học tập nước ngoài chưa có một chương trình thật bài bản với những mục tiêu xác định nên kết quả không như mong muốn. Địa điểm tham quan, vấn đề tìm hiểu trùng lặp, những kinh tiếp thu manh mún, thiếu đồng bộ... Do vậy về cơ bản, hệ thống giáo dục và các chương trình của các cơ sở đào tạo ở nước ta so với các nước tiên tiến trên thế giới còn có khoảng cách khá xa. Và đặc biệt điều đáng nói là tính liên thông quốc tế của hệ thống giáo dục nói chung và của các cơ sở đào tạo nước ta nói riêng còn rất hạn chế. Nếu như ở nước ngoài (kể cả các nước Đông Nam Á), các trường đại học có thể dễ dàng trao đổi sinh viên với nhau vì họ công nhận hệ thống tín chỉ của nhau, thì điều này còn rất khó khăn với các trường đại học nước ta.

Hạn chế về cơ sở vật chất, là chính sách đãi ngộ chưa thỏa đáng đối với đội ngũ những người làm giáo dục. Có thể nói trong những năm qua, Đảng và Nhà nước đã có những cố gắng lớn trong đầu tư cho giáo dục. Riêng năm 2013, mặc dù nền kinh tế đất nước đang trong thời kỳ cực kỳ khó khăn, nhưng kinh phí cho lĩnh vực giáo dục, đào tạo và dạy nghề vẫn chiếm 20% tổng chi ngân sách Nhà nước. Tuy nhiên, tính ra số kinh phí thực thì so ngay với một trường đại học ở Đông Nam Á (như Singapore, Thái Lan, Malaysia...) cũng đã rất thấp. Nguồn kinh phí hạn hẹp lại được sử dụng chưa hợp lý, đầu tư manh mún, dàn trải và hiệu quả thấp (đó là chưa nói tới nguồn lực bị suy hao vì những dự án lãng phí lớn).

Tuy nhiên, điều đáng nói hơn cả là vấn đề đầu tư cho nguồn lực con người. Nếu như đây là nhân tố quan trọng hàng đầu trong tất cả mọi lĩnh vực, thì trong giáo dục đào tạo con người là nhân tố quyết định sự thành bại. Con người ở đây là nói tới cả đội ngũ quản lý các cấp và những người trực tiếp thực hiện nhiệm vụ giảng dạy ở các cơ sở. Chất lượng chưa cao ở cả hai lực lượng này dường như không khó khăn lắm để nhận ra. Tuy nhiên điều quan trọng là phải tìm ra nguyên nhân dẫn tới tình trạng đó. Theo tôi, gốc gác của vấn đề chính là trên thực tế, giáo dục và đào tạo chưa được coi là quốc sách hàng đầu như được nêu trong các văn kiện chính thức. Việc tuyển chọn cán bộ quản lý giáo dục cũng như chính sách đãi ngộ khuyến khích người giỏi làm công tác giáo dục còn nhiều bất cập và chưa được chú ý đúng mức.

Chương trình đào tạo của nhiều trường đại học cũng chưa được xây dựng công phu, chưa đáp ứng nhu cầu của người sử dụng lao động, chưa xuất phát từ điều kiện thực tiễn của nền kinh tế có nhiều biến động. Xây dựng chương trình đào tạo còn mang tính chủ quan, chưa thông qua kết quả khảo sát, nghiên cứu của các chuyên gia và doanh nghiệp... (Anh Thư, 2019).

Nói một cách khác, các CTĐT của các trường đại học chưa phù hợp với thực tế nhu cầu của xã hội, thiếu sự gắn kết với thị trường lao động. Điều này nói lên một điều rằng nhiều trường đại học mới chỉ cung cấp những gì mình có, chứ chưa phải những gì xã hội cần. Đó là một trong những lý do khiến năm 2020, Việt Nam có 225.000 cử nhân, kỹ sư, thạc sĩ tốt nghiệp ra trường nhưng chưa tìm được việc làm, hoặc chấp nhận làm không đúng nghề nghiệp được đào tạo, gây ra một sự lãng phí rất lớn. Theo kết quả khảo sát tại 60 doanh nghiệp trong lĩnh vực dịch vụ công nghiệp tại Thành phố Hồ Chí Minh về “Đánh giá mức độ hài lòng của doanh nghiệp về chất lượng của sinh viên được đào tạo trong năm đầu tiên sau khi tốt nghiệp” (bộ tiêu chí để đánh giá là kiến thức lý thuyết, kỹ năng thực hành, trình độ ngoại ngữ, tác phong làm việc và kỹ năng nghề nghiệp), chỉ có 5% tổng số sinh viên tham gia khảo sát được đánh giá ở mức độ tốt, 15% ở mức khá, 30% ở mức độ trung bình và 40% ở mức độ không đạt (Trần Thị Minh Tuyết, 2022).

3. Nội dung cần đổi mới các chương trình đào tạo ở các trường đại học Việt Nam

3.1. Xây dựng đội ngũ giảng viên đảm bảo đủ số lượng, hợp lý về cơ cấu và chuẩn về chất lượng

Đội ngũ giảng viên (ĐNGV) ở các trường đại học giữ vai trò nòng cốt, là người kiến tạo nên những giá trị, thương hiệu và uy tín của một trường đại học. Vai trò và vị trí này từ xưa đã được khẳng định qua câu: Danh sư xuất cao đồ, nghĩa là thầy giỏi mới có trò giỏi. Nghĩa là muốn đổi mới CTĐT thì việc xây dựng ĐNGV luôn phải đi trước một bước so với các điều kiện khác. Cụ thể muốn xây dựng CTĐT gắn với thực tiễn, phù hợp với nhu cầu thực tế của xã hội, đáp ứng yêu cầu của nhà tuyển dụng thì trước hết ĐNGV phải là người có mối liên hệ với thực tế, có quá trình thâm nhập thực tế để từ đó triển khai CTĐT và hướng dẫn cho sinh viên các kiến thức, kỹ năng cần thiết đáp ứng các yêu cầu thực tế sau khi ra trường. Hiểu được ý nghĩa của ĐNGV cần có yếu tố trải nghiệm thực tế nên Trường Đại học quốc gia Singapore (NUS) có chiến lược xây trường NUS thành trường hàng đầu khu vực và thuộc Top cao của thế giới, họ đã tiên phong trong việc chú trọng đến phát triển đội ngũ giảng viên. NUS luôn có quan điểm người giảng viên không những giỏi về lý thuyết mà còn phải có kinh nghiệm thực tế, nghĩa là họ quan niệm: “Không làm nghề sao dạy được nghề?”. Cụ thể những ai muốn trở thành giáo viên ở NUS phải là những người có nhiều kinh nghiệm trong lĩnh vực đó, đặc biệt phải có nhiều kinh nghiệm sống, làm việc và học tập ở nước ngoài. NUS luôn ưu tiên cho những người có kinh nghiệm sống, kinh nghiệm nghề nghiệp để tuyển dụng vì giáo viên sẽ không truyền thụ được kiến thức khi họ chưa kinh qua công việc, chưa từng trải trong lĩnh vực mà họ giảng dạy. Ví như muốn giảng dạy báo chí, rõ ràng giáo viên phải đã hoặc đang công tác tại một tòa soạn báo chí, có kinh nghiệm nghề nghiệp trong phỏng vấn, thu thập thông tin, viết bài (Vũ Văn Tám, 2018; Thanh Hà, 2015).

Nói một cách khác, một trong những nguyên tắc giáo dục đại học ở Singapore là nguyên tắc “ông thầy và thời đại”, nghĩa là người thầy phải luôn cập nhật và giúp sinh viên nắm bắt những thông tin thời sự mới nhất của lĩnh vực mình phụ trách. Ông thầy dạy về văn học có trách nhiệm “truyền” vào sinh viên những hơi thở mới nhất, nóng nhất của đời sống văn học đương đại. Ông thầy dạy về marketing buộc phải giới thiệu được sự thay đổi trong xu hướng tiếp cận thị trường hôm nay. Ông thầy dạy báo chí phải làm cho sinh viên của mình “sống” và “thở” trong môi trường truyền thông hiện đại... Như thế giáo án của các thầy là một thứ giáo án mở, nơi mà những tri thức tiên tiến, hiện đại được cập nhật không ngừng nghỉ (Thanh Hà, 2015).

3.2. Đổi mới phương pháp đào tạo, phương pháp giảng dạy theo hướng phát triển năng lực của người học thay cho việc chú trọng vào kiến thức mang tính hàn lâm

Việc đổi mới phương pháp đào tạo (PPĐT), phương pháp giảng dạy (PPGD) tùy thuộc vào định hướng phát triển của mỗi trường, mỗi đối tượng người học. Hiện nay các cơ sở giáo dục đại học phân tầng theo ba loại: cơ sở giáo dục đại học định hướng nghiên cứu, cơ sở giáo dục đại học định hướng ứng dụng và cơ sở giáo dục đại học định hướng thực hành (Chính phủ, 2015). Dựa vào đó, các trường đại học (ĐH) nghiên cứu đổi mới PPĐT, PPGD sao cho phù hợp với mục tiêu, nội dung, chương trình giảng dạy để đáp ứng chuẩn đầu ra phù hợp với yêu cầu của nhà tuyển dụng. Trong số các PPĐT, PPGD đang được các trường ĐH chú trọng là sự dịch chuyển từ phương pháp dạy học dựa vào nội dung sang phương pháp dạy học theo hướng tiếp cận dựa trên năng lực người học (Competency based education).

Phương pháp dạy học dựa theo nội dung có những hạn chế làm cho người học bị thụ động, trở thành cái máy thu nhận và khi đó người viết trở thành trung tâm, còn người học thành thứ yếu, Nhưng hiện quan điểm đó không còn thịnh hành bởi lẽ nhà giáo không phải là người nhồi nhét kiến thức mà đó là công việc của người khơi dậy ngọn lửa cho tâm hồn. Qua câu nói này, chúng ta thấy rằng vai trò của nhà giáo không phải là truyền đạt kiến thức một cách thụ động, “bắt ép” người học tiếp nhận tri thức một cách khiên cưỡng mà vai trò quan trọng của người “đưa đờ” là biết khơi dậy niềm đam mê, sự chủ động, hứng thú trong lĩnh hội kiến thức, biết “khai phá” năng lực tiềm năng trong bản thân người học. Từ đây, người học biết vận dụng kiến thức, kỹ năng, thái độ một cách linh hoạt vào giải quyết các vấn đề mà thực tiễn đặt ra. Và để đạt được điều này, các trường đại học cần phải áp dụng ngay phương pháp dạy học tích cực theo hướng tiếp cận năng lực người học. Để thấy được tầm quan trọng của phương pháp dạy học này cũng như sự tất yếu cần đổi mới

trong giáo dục (Nguyễn Thị Nga, 2019).

Theo Gervais (2016), giáo dục dựa trên năng lực được định nghĩa như là một hướng tiếp cận dựa vào kết quả đầu ra của người học (outcome - based education), kết hợp chặt chẽ giữa các phương thức giảng dạy và hình thức đánh giá được thiết kế nhằm đánh giá việc học của học sinh thông qua việc thể hiện kiến thức, thái độ, giá trị, kỹ năng và hành vi của chúng đối với yêu cầu đề ra ở mỗi trình độ (Nguyễn Sóng Hiền, 2018).

3.3. Thực hiện kiểm tra đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực

Kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo hướng tiếp cận năng lực tập trung vào các định hướng sau:

(i) Chuyển từ chủ yếu đánh giá kết quả học tập cuối môn học, khóa học (đánh giá tổng kết) nhằm mục đích xếp hạng, phân loại sang sử dụng các loại hình thức đánh giá thường xuyên, đánh giá định kỳ sau từng chủ đề, từng chương nhằm mục đích phản hồi điều chỉnh quá trình dạy học (đánh giá quá trình);

(ii) Chuyển từ chủ yếu đánh giá kiến thức, kỹ năng sang đánh giá năng lực của người học. Tức là chuyển trọng tâm đánh giá chủ yếu từ ghi nhớ, hiểu kiến thức, ... sang đánh giá năng lực vận dụng, giải quyết những vấn đề của thực tiễn, đặc biệt chú trọng đánh giá các năng lực tư duy bậc cao như tư duy sáng tạo;

(iii) Chuyển đánh giá từ một hoạt động gần như độc lập với quá trình dạy học sang việc tích hợp đánh giá vào quá trình dạy học, xem đánh giá như là một phương pháp dạy học;

(iv) Tăng cường sử dụng công nghệ thông tin trong kiểm tra, đánh giá: sử dụng các phần mềm thẩm định các đặc tính đo lường của công cụ (độ tin cậy, độ khó, độ phân biệt, độ giá trị) và sử dụng các mô hình thống kê vào xử lý phân tích, lý giải kết quả đánh giá.

Với những định hướng trên, đánh giá kết quả học tập các môn học, hoạt động giáo dục của sinh viên trong bối cảnh hiện nay cần phải:

- Dựa vào chuẩn kiến thức, kỹ năng (theo định hướng tiếp cận năng lực) từng môn học, hoạt động giáo dục từng môn, từng lớp; yêu cầu cơ bản cần đạt về kiến thức, kỹ năng, thái độ (theo định hướng tiếp cận năng lực) của sinh viên.

- Phối hợp giữa đánh giá thường xuyên và đánh giá định kì, giữa đánh giá của giảng viên và tự đánh giá của sinh viên, giữa đánh giá của nhà trường và đánh giá của gia đình, cộng đồng.

- Kết hợp giữa hình thức đánh giá bằng trắc nghiệm khách quan và tự luận nhằm phát huy những ưu điểm của mỗi hình thức đánh giá này.

- Có công cụ đánh giá thích hợp nhằm đánh giá toàn diện, công bằng, trung thực, có khả năng phân loại, giúp giảng viên và sinh viên điều chỉnh kịp thời việc dạy và học (Đỗ Anh Dũng, 2019).

4. Kết luận

Trên đây bài viết chỉ giới hạn đề xuất đổi mới CTĐT về xây dựng ĐNGV, đổi mới PPĐT, PPGD và phương pháp kiểm tra đánh giá người học theo hướng tiếp cận dựa trên năng lực người học, ngoài ra còn một số nội dung cần đổi mới trong CTĐT như mục tiêu, nội dung và chương trình giảng dạy... Qua đó giúp nâng cao chất lượng đào tạo đầu ra của các trường đại học trong thời gian tới nhằm để làm sao tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu của xã hội, phù hợp với yêu cầu của nhà tuyển dụng; qua đó cung ứng thêm nguồn nhân lực có giá trị cho đất nước, góp phần quan trọng vào hoàn thành mục tiêu phát triển kinh tế xã hội của đất nước.

Giai đoạn hội nhập quốc tế trong thời kỳ cách mạng công nghiệp 4.0 tạo nên những thay đổi lớn trong tất cả các lĩnh vực nghề nghiệp. Với tầm ảnh hưởng của các trường đại học trong phát triển nguồn nhân lực, trường đại học cần tạo nên cho người học khả năng thích ứng với mọi yêu cầu sống - làm việc trong thế giới hội nhập của mọi giai đoạn, mọi yêu cầu cách mạng mới. Theo đó, tạo cho người học năng lực tự học suốt đời trên cơ sở phát triển năng lực cốt lõi của “Công dân học tập” theo các lĩnh vực chuyên môn là một

trách nhiệm xã hội của trường Đại học hiện nay. Đối với từng ngành đào tạo, nhà trường sẽ xác định năng lực chung và riêng, mang đặc thù ngành trên cơ sở nguyên tắc bao trùm năng lực công dân học tập, kết hợp các yếu tố kiến thức, kỹ năng của ngành đào tạo, kết hợp lý trí, thái độ, nhu cầu nhận thức, niềm tin của con người hướng đến hiệu quả của lĩnh vực hoạt động đó. Để đảm bảo sự xuyên suốt về tư tưởng trong quá trình đào tạo hướng tới phát triển năng lực trên đòi hỏi sự thống nhất trong toàn bộ quá trình đào tạo: Xác định Chuẩn đầu ra - chương trình đào tạo; Đổi mới quản lý đào tạo theo mô hình đại học định hướng đổi mới sáng tạo... tất cả những điều đó cần được thực hiện và điều chỉnh, đánh giá thường xuyên đảm bảo mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo đại học trong bối cảnh hội nhập quốc tế và cách mạng công nghiệp 4.0.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu 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 (2021), Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học
- [5] Chính phủ (2015), Nghị định số 73/2015/NĐ-CP quy định tiêu chuẩn phân tầng, khung xếp hạng và tiêu chuẩn xếp hạng cơ sở giáo dục đại học.
- [6] Đỗ Anh Dũng (2019), Đổi mới kiểm tra đánh giá theo định hướng tiếp cận năng lực học sinh, <https://moet.gov.vn>
- [7] Thanh Hà (2015), Đổi mới giáo dục đại học ở Singapore. <https://tuoitre.vn>
- [8] Nguyễn Sóng Hiền (2018), Những ưu việt của giáo dục dựa trên năng lực, <https://etep.moet.gov.vn>
- [9] Bùi Thị Hoàng Mai và Nguyễn Thị Bích Phương (2021), Một số cách tiếp cận và tiêu chuẩn đánh giá chương trình đào tạo bậc đại học, Tạp chí Công thương, Số 13, tháng 6 năm 2021.
- [10] National Research Council (1988). Improving Indicators of the Quality of Science and Mathematics Education in Grades K-12, Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/988>.
- [11] Nguyễn Thị Nga (2019), Dạy học theo phương pháp tiếp cận năng lực người học tại trường Đại học – vai trò và giải pháp. <http://ukh.edu.vn>
- [12] Vũ Văn Tám (2018), Đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị ở Học viện Chính trị, <http://tapchiquptd.vn>
- [13] Anh Thư (2019), Nguyên cơ chất lượng đào tạo đại học chậm tiến. <https://nhandan.vn>
- [14] Thủ tướng Chính phủ (2016), Quyết định 1982/QĐ-TTg về Phê duyệt khung trình độ quốc gia Việt Nam.
- [15] Trần Thị Minh Tuyết (2022), Đổi mới giáo dục đại học ở Việt Nam: Thực trạng và giải pháp, <https://tapchiconsan.org.vn>

ABSTRACT**Curriculum innovation at universities meeting increasing demands of the society**

The period of international integration in the era of the industrial revolution 4.0 creates great changes in all career fields. With the influence of universities in human resource development, universities need to create for learners the ability to adapt to all requirements of living - working in an integrated world before all requirements, every stage and new revolution period. However, recently the issue of university output quality is becoming a matter of public concern due to the increasing number of unemployed students. The reason is partly because the quality of training programs is slow to innovate, not to keep up with the changes and development of society and employers. Therefore, the goal of the article is to evaluate the limitations of training programs at universities, thereby proposing some basic solutions to improve the quality of training in the coming time.

Keywords: *Curriculum, curriculum innovation, university, Vietnam.*

QUAN NIỆM VỀ QUẢN LÝ GIÁO DỤC STEM TẠI CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC THEO TIẾP CẬN THAM GIA

Nguyễn Trung Kiên¹

Tóm tắt. Khi bàn về giáo dục STEM cũng có khá nhiều quan niệm khác nhau và vì vậy cũng ảnh hưởng đến cách thức triển khai trong các nhà trường tiểu học. Vấn đề đặt ra là làm thế nào để các hiệu trưởng quản lý giáo dục STEM một cách khoa học và khai thác tối ưu các nguồn lực hỗ trợ cho tổ chức giáo dục STEM một cách hiệu quả. Quản lý giáo dục STEM tại các trường tiểu học theo tiếp cận tham gia sẽ giúp cho cơ chế liên kết, phối hợp trong việc sử dụng, huy động các điều kiện, nguồn lực để tổ chức hiệu quả hoạt động giáo dục STEM trong các nhà trường. Điều này đòi hỏi vai trò tham gia của các bên liên quan và phân cấp trách nhiệm mỗi bên đối với quản lý hoạt động giáo dục STEM trong các trường tiểu học. Bài viết này đề cập đến quản lý giáo dục STEM trong các trường theo tiếp cận tham gia chính được hiểu chính là vai trò chủ trì- phối hợp của các bên tham gia và cơ chế phối hợp trong quá trình tổ chức triển khai.

Từ khóa: *Giáo dục STEM, quản lý giáo dục STEM, theo tiếp cận tham gia, trường tiểu học.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục STEM là một nhiệm vụ quan trọng của các nhà quản lý trường tiểu học nhằm đáp ứng thực hiện yêu cầu đổi mới của chương trình giáo dục phổ thông 2018. STEM là thuật ngữ được ghép từ các từ tiếng Anh sau: Science (khoa học); Technology (công nghệ); Engineering (kỹ thuật); Maths (toán học)

STEM là một mô hình giáo dục. Mô hình này dạy trẻ em kiến thức, kỹ năng về các lĩnh vực khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học một cách tích hợp (liên môn). Tức là liên kết kiến thức của các môn học với nhau, kết hợp lý thuyết với thực hành, đặt tri thức vào bối cảnh thực tế, xoá nhoà ranh giới giữa trường học và xã hội. Mục đích để tạo ra môi trường giáo dục gần gũi, có tính ứng dụng cao.

Quản lý giáo dục STEM bậc tiểu học đang được hiểu với nhiều mô hình khác nhau tùy thuộc vào quan niệm về cách tiếp cận giáo dục STEM trong các nhà trường hiện nay. Với hai hình thức triển khai chủ yếu phổ biến trong nhà trường đó chính là tích hợp chủ đề STEM với các môn học hoặc tổ chức giáo dục theo hình thức câu lạc bộ STEM. Từ đó sẽ định hướng cho các nhà quản lý triển khai chương trình giáo dục STEM dưới hình thức môn tự chọn (hay câu lạc bộ) hoặc lồng ghép trong chương trình dạy các môn học ở bậc tiểu học và đồng thời sẽ xác định các bên liên quan tham gia đến đâu trong quá trình quản lý giáo dục STEM trong các nhà trường tiểu học. Vì vậy, quản lý giáo dục STEM theo tiếp cận tham gia trong các trường tiểu học chính là xây dựng các cơ chế chủ trì- phối hợp của các bên liên quan tham gia trong quá trình tổ chức giáo dục STEM trong các nhà trường.

2. Thế mạnh khi áp dụng phương pháp dạy học STEM

Mô hình giáo dục STEM dạy trẻ kiến thức tích hợp (liên môn). Phương pháp học truyền thống sẽ truyền đạt kiến thức cho học sinh một cách độc lập. Toán là toán, văn là văn, khoa học là khoa học, không hề liên

Ngày nhận bài: 10/07/2022. Ngày nhận đăng: 24/08/2022.

¹Phòng Giáo dục và Đào tạo Yên Mỹ, Hưng Yên
e-mail: cntt@pgdyenmy.edu.vn

quan, liên kết với nhau. Còn STEM thì hoàn toàn ngược lại, truyền đạt các kiến thức đan xen, lồng ghép, kết hợp lý thuyết và thực hành. Mô hình đặt học sinh vào môi trường đa yếu tố như môi trường thực tế. Nhờ đó các em sẽ không bỏ ngỡ, có thể xử lý nhuần nhuyễn khi gặp phải ngoài đời thực.

Chương trình giáo dục STEM rèn luyện học sinh khả năng tự giải quyết vấn đề. Mô hình giáo dục STEM đề cao hành động. Tức là khả năng vận dụng tri thức. Phương pháp STEM thiết kế bài học theo chủ đề. Sau khi học phần lý thuyết, học sinh sẽ được đặt trong một tình huống thực tế. Và các em phải tự tìm tòi, nghiên cứu tất cả các tài liệu của tất cả các môn học có liên quan đến vấn đề rồi sử dụng chúng nhằm giải quyết vấn đề được đặt ra.

Mô hình giáo dục STEM khuyến khích tinh thần sáng tạo. STEM không ép học sinh phải học theo cách nào. STEM cũng không bắt học sinh phải tìm ra đáp án chính xác. Cái STEM hướng đến là cách các em đi tìm đáp án, thái độ khi các em đi tìm đáp án. STEM hướng đến mục tiêu mỗi học sinh sẽ đóng vai trò là một nhà phát minh. Các em tự tìm ra phương pháp học cho mình, tự hiểu kiến thức thầy cô truyền đạt theo cách của mình, chủ động mở rộng kiến thức.

3. Ứng dụng Giáo dục STEM cho học sinh tiểu học: Làm sao để đạt hiệu quả tối đa

Từ những vai trò và lợi ích thực tế mà Chương trình STEM Tiểu học mang lại cho học sinh, mô hình này đang được áp dụng rộng rãi trong nhiều cơ sở giáo dục hiện nay. Tuy nhiên, việc hiểu rõ được đặc điểm tư duy, tâm lý lứa tuổi của học sinh tiểu học chính là nền tảng tốt nhất để phương pháp giảng dạy STEM đạt hiệu quả tối đa. Bên cạnh đó còn có thể lưu ý một số ứng dụng khác như:

Giáo án STEM cho học sinh tiểu học cần phù hợp

Đối với giai đoạn Tiểu học, thầy cô nên xây dựng giáo án một cách sinh động, ngắn gọn, dễ hiểu. Các kiến thức truyền đạt không nên quá hàn lâm để học sinh dễ dàng tiếp nhận. Bên cạnh đó, giáo viên nên lồng ghép kiến thức đa môn trong các bài học thường ngày. Từ đó, học sinh sẽ được bồi dưỡng thêm khả năng tiếp nhận và kết nối thông tin mới từ các lĩnh vực Khoa học, Công nghệ, Toán học, Kỹ thuật

Hình thức trình bày của mỗi bài giảng ảnh hưởng rất nhiều đến khả năng tiếp thu bài học của trẻ. Ở giai đoạn này, trẻ sẽ rất dễ bị thu hút bởi những điều mới lạ từ các hình ảnh bắt mắt, âm thanh sôi động. Do đó, giáo viên cần trình bày một cách phù hợp, dễ nhìn. Việc kết nối thêm các kiến thức trong sách vở với đời sống thực tế sẽ giúp học sinh có khả năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn một cách nhanh chóng.

Phát triển phương pháp học theo dự án, câu lạc bộ

Song song với phương pháp dạy STEM, nhà trường cần đẩy mạnh phát triển việc áp dụng phương pháp giáo dục STEM trong dạy học thông qua các dự án thực tế, CLB Đội – Nhóm hoặc các ngày hội, sự kiện.

Thông qua các hoạt động đó, học sinh sẽ nâng cao khả năng tiếp cận với các vấn đề thực tế, nâng cao kỹ năng mềm, biết cách quản lý nhóm, làm việc trong môi trường tập thể. Đồng thời, học sinh còn rèn luyện thêm khả năng xử lý vấn đề, biết chia sẻ và quan tâm mọi người xung quanh.

Hoạt động STEM kết hợp hoạt động thể chất

Một số bài học STEM ở tiểu học nên được kết hợp với các hoạt động thể chất nhằm “đánh thức” các giác quan, giúp trẻ tăng khả năng tập trung vào nội dung bài học. Bên cạnh đó, học sinh còn có thể rèn sức bền thể lực, tăng cường sự dẻo dai, linh hoạt. Trẻ có sức khỏe tốt đồng nghĩa với việc não bộ có khả năng phát huy toàn bộ khả năng tư duy sáng tạo của mình.

Tiểu học là cấp học vô cùng quan trọng bởi lẽ đây là những bước chân đầu tiên của các con trong cuộc hành trình chinh phục kiến thức của mình. Chính vì thế, các tiết dạy STEM tiểu học được thực hiện một cách sinh động và dễ hiểu là phương pháp hợp lý dành cho độ tuổi này.

Thực hành và trải nghiệm của học sinh là hai yếu tố quan trọng nhất để có thể đánh giá mức độ hiệu quả của phương pháp STEM nói chung và chương trình STEM ở Tiểu học nói riêng. Hiểu được tầm quan trọng của phương pháp này đối với sự phát triển mọi mặt của trẻ, The Dewey Schools đã áp dụng mô hình STEM trong giảng dạy thực tế tại trường với tiêu chí lấy Học sinh làm trung tâm, tập trung vào sự phát triển khả

năng tư duy và các kỹ năng cá nhân của trẻ, tạo môi trường làm việc nhóm và giúp trẻ tự tin hơn khi giao tiếp. Tuy các hướng dẫn dạy học theo định hướng giáo dục STEM ở bậc tiểu học còn khá mới ở Việt Nam, song các bậc phụ huynh có thể yên tâm tin tưởng và lựa chọn The Dewey Schools trở thành người bạn của con mình trên cuộc hành trình phát triển và trưởng thành.

4. Quan niệm về quản lý giáo dục STEM trong các nhà trường tiểu học theo tiếp cận tham gia

4.1. Vai trò tham gia của các bên liên quan với chủ thể quản lý giáo dục STEM trong trường tiểu học

Tùy thuộc vào vai trò chủ trì hay phối hợp thì trách nhiệm của chủ thể quản lý trong tổ chức giáo dục STEM của nhà trường tiểu học sẽ khác nhau.

Đối với hoạt động dạy học tích hợp các chủ đề giáo dục STEM

Các nhà quản lý, đặc biệt là hiệu trưởng các nhà trường sẽ đóng vai trò chủ động trong quản lý chuyên môn và tổ chức dạy học. Vì vậy, trong quản lý giáo dục STEM theo hình thức tích hợp chủ đề môn học thì giáo dục STEM sẽ được các cấp quản lý trong nhà trường chủ động xây dựng kế hoạch thực hiện, tổ chức sinh hoạt chuyên môn, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên và chuẩn bị các điều kiện dạy học tốt nhất để có thể thực hiện được các khâu trong tổ chức dạy học tích hợp chủ đề STEM. Trong đó, vai trò tham gia của Phó hiệu trưởng phụ trách chuyên môn, các tổ trưởng tổ khối lớp và giáo viên đóng vai trò nòng cốt, tham gia chủ trì và trực tiếp tổ chức các hoạt động dạy học tích hợp chủ đề STEM trên lớp học. Các bên liên quan như: nhà cung cấp thiết bị, học liệu dạy học STEM sẽ là các bên phối hợp để thực hiện đối với hình thức này. Các nội dung dạy học theo tiếp cận chủ đề STEM tại trường tiểu học như: Lồng ghép một phần nội dung của chủ đề STEM trong nội dung dạy học của các môn học hoặc Xây dựng chuyên đề nghiên cứu bài học STEM trong dạy học của các khối lớp.

Trong quá trình thiết kế bài giảng theo chủ đề thì các mạch kiến thức trong các môn học. Cụ thể có thể tích hợp các chủ đề STEM trong các môn như:

- (1) Tích hợp chủ đề STEM trong mạch kiến thức trong Môn Mỹ thuật
- (2) Tích hợp chủ đề STEM trong mạch kiến thức trong Môn Tự nhiên - Xã hội
- (3) Tích hợp chủ đề STEM trong mạch kiến thức trong Môn Tin học và công nghệ (Phần công nghệ)
- (4) Tích hợp chủ đề STEM trong mạch kiến thức trong Môn Thủ công, Kỹ thuật
- (5) Tích hợp chủ đề STEM trong mạch kiến thức trong môn Khoa học

Các chủ đề STEM được thiết kế tích hợp kiến thức thực hành giúp cho giáo viên xây dựng thành kế hoạch cụ thể. Chẳng hạn, các chủ đề có thể được tích hợp ở Môn Khoa học xã hội: Gia đình, con người, cộng đồng địa phương, Trái Đất và Bầu Trời, Thực vật và động vật, Sức khỏe, ... Trong quá trình vận dụng sẽ triển khai theo các hình thức và mức độ tích hợp phù hợp với thực tiễn vận dụng của từng nhà trường. Có thể là thực hiện theo hình thức sinh hoạt chuyên đề cho từng môn hoặc theo từng khối lớp. Vì mỗi một chủ đề của STEM được thiết kế đảm bảo theo nguyên tắc phải sát với mạch kiến thức các môn học có thể tích hợp được và đánh giá được năng lực đạt được của giáo viên và học sinh trong chủ đề của từng môn. Với cách tiếp cận này, nội dung được xây dựng sẽ có một phần khối lượng kiến thức của chủ đề STEM trong từng môn, từng bài học của tiểu học và chưa thể hiện, khai thác hết được các nội dung kiến thức của chuẩn đầu ra của chương trình STEM dành cho tiểu học.

Đối với hoạt động giáo dục STEM theo hình thức câu lạc bộ hoặc môn tự chọn trong trường tiểu học

Vai trò của các chủ thể quản lý cũng sẽ thay đổi. Nhà trường trở thành đơn vị thụ hưởng và giám sát chất lượng cung cấp dịch vụ của các đơn vị liên kết tổ chức giáo dục STEM và như vậy chính là đóng vai trò phối hợp còn các nhà cung cấp dịch vụ giáo dục STEM lại đóng vai trò chính hay còn gọi là chủ trì tổ chức các hoạt động của các câu lạc bộ hay các môn tự chọn trong nhà trường tiểu học. Trong đó, đơn vị liên

kết với nhà trường trực tiếp thực hiện triển khai các nội dung theo hình thức các dự án, câu lạc bộ STEM. Đây là nội dung được thực hiện theo hình thức các dự án, câu lạc bộ hay còn gọi là các môn tự chọn. Các cấp quản lý của nhà trường phối hợp trong công tác điều phối học sinh còn các hoạt động tổ chức lớp học hay câu lạc bộ do đơn vị liên kết điều hành để có thể thành lập các nhóm học sinh tham gia phát triển các sản phẩm ngày càng cao và có tính ứng dụng rõ rệt. Các nội dung giáo dục STEM theo hình thức này được sử dụng cho các cuộc thi Khoa học kỹ thuật và công nghệ, các sản phẩm sáng tạo và thể hiện được năng lực nổi trội trong thực hiện triển khai các sản phẩm của học sinh.

4.2. Nguyên tắc và cơ chế phối hợp quản lý giáo dục STEM trong trường tiểu học theo tiếp cận tham gia

Nguyên tắc trong quản lý giáo dục STEM trong trường tiểu học theo tiếp cận tham gia

Được thể hiện dựa trên việc xác định rõ vai trò chủ trì-phối hợp để làm rõ trách nhiệm và các nội dung quản lý trong quá trình tổ chức thực hiện giáo dục STEM theo tiếp cận tham gia. Đây là nguyên tắc đảm bảo được sự tham gia sâu vào việc hợp tác cùng thực hiện triển khai hoạt động giáo dục STEM và thể hiện được tính chủ thể quản lý rõ rệt. Tùy thuộc vào hình thức tổ chức giáo dục STEM thì vai trò cần xác định rõ ràng và qua đó sẽ phát huy được các mục tiêu nhà quản lý trong việc huy động, sử dụng các nguồn lực để tổ chức giáo dục STEM đạt hiệu quả. Việc sử dụng ngân sách nhà nước trong tổ chức giáo dục STEM theo tích hợp chủ đề các môn học thì người chịu trách nhiệm sử dụng và phân bổ tài chính là hiệu trưởng còn đối với hình thức giáo dục STEM theo hình thức câu lạc bộ và tự chọn thì người chịu trách nhiệm cao nhất về huy động theo hình thức xã hội hóa chính là đại diện của các công ty, đơn vị liên kết với nhà trường.

4.3. Cơ chế trong quản lý giáo dục STEM trong trường tiểu học theo tiếp cận tham gia

Được thể hiện rõ như: Xin phê duyệt của các đơn vị quản lý có thẩm quyền trong việc quy định về định mức xã hội hóa để tăng cường sự đóng góp của các tổ chức, cá nhân và doanh nghiệp đối với việc triển khai hỗ trợ học liệu, thiết bị giáo dục STEM sử dụng trong giáo dục STEM, Xây dựng các phương án sử dụng nguồn xã hội hóa theo đúng quy định, Xây dựng cơ chế phối hợp giữa các tổ chức, cá nhân và doanh nghiệp với nhà trường trong quá trình triển khai nguồn lực hỗ trợ. Việc xây dựng cơ chế phối hợp trong quản lý giáo dục STEM các nhà trường tiểu học theo tiếp cận tham gia cần có các nội dung hợp tác được xác định rõ ràng theo hướng hợp tác công- tư và đúng quy định của Nhà nước. Tuy nhiên để xác định được cơ chế trong quản lý giáo dục STEM trường tiểu học theo tiếp cận tham gia chính là lôi cuốn các đơn vị liên kết chủ động thực hiện được các thủ tục pháp lý và các điều kiện đảm bảo cho sự phối hợp hai bên được thực hiện một cách thuận lợi khi huy động nguồn đóng góp xã hội hóa từ học sinh để có thể lựa chọn dịch vụ giáo dục có chất lượng.

5. Kết luận

Quản lý giáo dục STEM trong trường tiểu học theo tiếp cận tham gia là một nội dung còn khá mới mẻ trong tiếp cận của các nhà quản lý vì liên quan đến tổ chức các nguồn lực như: cơ sở vật chất, thiết bị cũng như cách học trải nghiệm của học sinh trong nhà trường. Để làm được điều này, sự tham gia của các bên liên quan quyết định chính trong tổ chức thực hiện các chương trình giáo dục STEM của nhà trường. Vì vậy, phân định rõ vai trò chủ trì hay phối hợp của các bên liên quan là cơ sở để có thể giúp cho các nhà quản lý cấp Sở Phòng và nhà trường vận hành tổ chức giáo dục STEM đi đúng hướng và đảm bảo các điều kiện để thực hiện đáp ứng đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 của Ban Chấp hành Trung ương về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo

- [2] Nguyễn Phương Nga (Chủ biên) Hướng dẫn dạy học theo định hướng giáo dục STEM ở bậc Tiểu học, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh
- [3] Lê Thị Ngọc Thúy (2021), Thực hành STEM lớp 1, NXB Giáo dục Việt Nam
- [4] Mark Windale (2016), Giáo dục STEM bồi dưỡng những nhà đổi mới sáng tạo trong tương lai, Kỷ yếu hội thảo Vai trò của nhà nước và các tổ chức cá nhân có liên quan trong việc xây dựng chiến lược phát triển giáo dục STEM, Bộ Giáo dục và Đào tạo – Hội đồng Anh

ABSTRACT

Concept on management of stem education in elementary schools following participation approach

When discussing STEM, there are various concepts hence it also affects the way it is implemented in primary schools. The problem is how can principals manage STEM education scientifically and optimally exploit resources to support STEM education organizations effectively. Managing STEM education at primary schools according to a participatory approach will help link and coordinate mechanisms in using and mobilizing conditions and resources to effectively organize STEM education activities in schools. This requires a participatory role of stakeholders and decentralization of responsibility for each of the STEM education activities in primary schools. In other words, the management of STEM education in schools following the main participatory approach is understood as the leading and coordinating role of the parties involved and the coordination mechanism in the implementation process.

Keywords: *STEM education, management of STEM education, participatory approach, primary school.*

SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP SƠ ĐỒ HÓA KIẾN THỨC TRONG DẠY HỌC MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN

Nguyễn Thị Thanh Huyền¹

Tóm tắt. Yêu cầu đặt ra trong giáo dục nói chung và môn Giáo dục công dân ở các trường phổ thông nói riêng hiện nay là đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực của người học. Việc phát triển tư duy và trang bị kiến thức cho học sinh nhằm hướng các em đến một phương cách học tập tích cực và tự chủ. Phương pháp sơ đồ hóa kiến thức là một trong những phương pháp dạy học hiệu quả môn Giáo dục công dân, tạo hứng thú học tập và rèn luyện năng lực tư duy độc lập sáng tạo, giúp học sinh có cái nhìn tổng thể về nội dung chương trình học.

Từ khóa: Phương pháp dạy học, Sơ đồ hóa, môn Giáo dục công dân, giáo viên, học sinh..

1. Đặt vấn đề

Môn Giáo dục công dân được giảng dạy trong các trường phổ thông hiện nay triển khai theo chương trình mới với nội dung và khung kiến thức được xây dựng theo hướng mở. Các tác giả sách giáo khoa, cơ sở giáo dục và giáo viên hoàn toàn chủ động, sáng tạo trong việc triển khai các nội dung dạy học, phương pháp giáo dục và đánh giá kết quả giáo dục cụ thể theo yêu cầu phát triển chương trình. Chính vì vậy, việc sử dụng phương pháp sơ đồ hóa kiến thức môn học này là một trong nhiều phương pháp dạy học sáng tạo, nhằm đạt được hiệu quả cao, đáp ứng yêu cầu, mục tiêu mà môn học đặt ra.

Sơ đồ hóa là phương pháp diễn đạt nội dung dạy học bằng ngôn ngữ sơ đồ. Ngôn ngữ sơ đồ được thể hiện bằng các ký hiệu khác nhau như hình vẽ lược đồ, đồ thị, bảng biểu,...

Phương pháp sơ đồ hóa là phương pháp khoa học sử dụng sơ đồ để miêu tả sự vật, hoạt động, sự kiện, tri thức, v.v giúp bản thân cũng như người khác có thể hình dung các mối liên hệ giữa các yếu tố, nội dung cấu thành nên sự vật cũng như cấu trúc logic trong quy trình triển khai hoạt động.

Trong giáo dục, phương pháp sơ đồ hóa được sử dụng nhiều nhất trong quá trình dạy và học khi muốn truyền tải hoặc tiếp nhận một khái niệm, một bài học. Sơ đồ hóa được áp dụng vào quá trình dạy và học giúp khắc phục nhược điểm thiếu tính liên tưởng và nhấn mạnh trong các bài giảng, hỗ trợ quá trình tiếp nhận, lưu trữ và phân tích thông tin của bộ não nhanh và sâu, tập trung vào từ khóa và trọng tâm vấn đề, đồng thời kích thích não sáng tạo. Phương pháp sử dụng sơ đồ trong dạy học là một trong những phương pháp dạy học trực quan bằng cách tạo ra một tổ chức hình khối phản ánh cấu trúc và logic bên trong của một khối lượng kiến thức theo cách khái quát hóa, cụ thể và trực quan nhằm giúp người học nắm vững nội dung tổng quan cơ bản và phát triển năng lực nhận thức của bản thân.

Để sử dụng phương pháp sơ đồ trong dạy học, trước tiên các kiến thức cơ bản cần được sắp xếp dưới dạng sơ đồ. Khối lượng kiến thức sẽ quyết định nội dung của sơ đồ, còn hình thức của sơ đồ phụ thuộc vào người lập sơ đồ. Như vậy, nội dung sơ đồ có tính khách quan, trong đó, hình thức thể hiện của sơ đồ sẽ mang tính chủ quan và khác nhau ở từng người. Do đó, khối lượng kiến thức giống nhau nhưng sẽ có nhiều

Ngày nhận bài: 10/07/2022. Ngày nhận đăng: 21/08/2022.

¹Khoa Lý luận Chính trị - Trường Đại học Kiến Trúc Hà Nội
e-mail: thanhhuyenkientruc@gmail.com

sơ đồ khác nhau, thể hiện cách tư duy và sáng tạo của mỗi cá nhân. Bên cạnh đó, sơ đồ là những biểu tượng trực quan phản ánh trừu tượng, khái quát các nội dung của bài học nên đòi hỏi phải trung thành với khối lượng kiến thức mà nó mô tả, hình thành trên cơ sở xác định các yếu tố nội dung trong các chương, các mục, mối liên hệ biện chứng giữa các đơn vị kiến thức. Ngoài ra, với mục tiêu giúp học sinh lĩnh hội kiến thức dễ dàng và chủ động hơn, sơ đồ cần có tính thẩm mỹ, khuyến khích tư duy của người học, không nên dập khuôn theo mẫu.

2. Sử dụng phương pháp sơ đồ hóa kiến thức trong dạy học môn Giáo dục công dân

Đối với giáo viên giảng dạy môn Giáo dục công dân, vai trò của phương pháp sơ đồ hóa trước hết là cung cấp một công cụ truyền tải thông tin, tri thức có tính khái quát, trừu tượng và hệ thống cao nhưng vẫn cụ thể, chi tiết, trực quan sinh động, cho phép phản ánh hai mặt tĩnh và động của hiện tượng. Đây là hình thức diễn đạt tối ưu các thông tin về mối liên hệ giữa các thành tố trong cấu trúc cũng như mối quan hệ giữa cấu trúc với chức năng của các sự kiện. Xét trên cách thức xử lý và phân tích nội dung, ý tưởng về một khái niệm, ngôn ngữ sơ đồ, đặc biệt là sơ đồ tư duy có tính ưu việt, kích thích được sự chủ động và sáng tạo của học sinh so với các hình thức ngôn ngữ biểu đạt khác.

Trong quá trình dạy học những nội dung của các môn Giáo dục công dân, sử dụng biện pháp sơ đồ hóa giúp giáo viên chủ động tương tác, trao đổi với học sinh. Đây là tiền đề để giáo viên nắm bắt được tình hình học tập, từ đó kịp thời hỗ trợ và điều chỉnh hoạt động dạy học phù hợp với năng lực tư duy và trình độ nhận thức của học sinh.

Đối với học sinh, phương pháp sơ đồ hóa khi học môn Giáo dục công dân cho phép các em tiếp cận với nội dung kiến thức bằng con đường logic tổng - phân - hợp, nghĩa là cùng một lúc, giáo viên vừa phân tích đối tượng nhận thức thành các sự kiện, các yếu tố cấu thành, vừa tổng hợp, hệ thống hóa các sự kiện, các yếu tố đó thành một thể thống nhất, thuận lợi cho việc khái quát hóa các nội dung cơ bản. Có thể nói, trong quá trình học, phương pháp sơ đồ hóa mang lại những hiệu quả cơ bản cho học sinh như giúp các em rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo, thực hiện các thao tác tư duy và biện pháp logic, đồng thời rèn luyện kỹ năng đọc sách và tự nghiên cứu tài liệu sách giáo khoa, góp phần nâng cao nhu cầu nhận thức và tinh thần trách nhiệm của học sinh trong học tập.

Bên cạnh đó, phương pháp sơ đồ hóa giúp học sinh tăng tốc độ định hướng và tăng tính mềm dẻo của tư duy vì qua biện pháp sơ đồ hóa, học sinh sẽ rèn luyện được các kỹ năng khi giải quyết các bài tập tình huống, kỹ năng giải quyết vấn đề.

Như vậy, vai trò của phương pháp sơ đồ hóa đối với việc dạy và học môn Giáo dục công dân, đó là nâng cao hiệu quả về thông tin, phát triển năng lực, nhận thức của học sinh, cụ thể là các thao tác tư duy cơ bản như phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hóa, khái quát hóa, hệ thống hóa..., từ đó hình thành năng lực tự học. Đây cũng là một phương thức truyền đạt thông tin của giáo viên nhằm mục đích minh họa cho các kiến thức muốn truyền tải, hỗ trợ các hoạt động tổ chức cho học sinh tự học, tự suy nghĩ và nhận thức sự vật.

Phương pháp sơ đồ hóa hiện nay được khuyến khích sử dụng nhiều nhất là sơ đồ tư duy. Theo Tony Buzan, phương pháp dạy học theo sơ đồ tư duy được hiểu là cách thức dạy học trong đó có sử dụng sơ đồ tư duy như một phương tiện để tận dụng khả năng ghi nhận hình ảnh của bộ não. Đây là cách để ghi nhớ chi tiết, để tổng hợp hay phân tích một vấn đề thành một dạng lược đồ phân nhánh. Ưu điểm của việc sử dụng sơ đồ tư duy là giúp cho học sinh tập trung rèn luyện cách xác định chủ đề rõ ràng, sau đó phát triển ý chính, ý phụ một cách logic. Nhờ vậy, học sinh dễ quan sát và nắm vững một cách tổng thể, kích thích hứng thú học tập và khả năng sáng tạo của học sinh, phát huy tiềm năng ghi nhớ của bộ não. Học sinh được học một cách trực quan sáng tạo, tiết kiệm thời gian ghi nhớ và hình dung cấu trúc kiến thức tốt hơn. Tuy nhiên, hình thức này cũng có hạn chế nhất định vì không phải nội dung nào cũng có thể sơ đồ hóa được, những nội dung giới hạn về thời gian thì việc sơ đồ hóa sẽ phụ thuộc vào năng lực và sự chủ động chuẩn bị trước của giáo viên.

Có thể nói, sơ đồ tư duy - một phương pháp sơ đồ hóa - có vai trò tích cực và chủ động trong dạy học

môn Giáo dục công dân. Tony Buzan viết: “Sơ đồ tư duy có thể đánh thức khả năng hình dung kỳ diệu này. Bộ não phát triển khả năng tạo hình tới đâu, thì khả năng tư duy, tri giác, ký ức, sáng tạo và tự tin của chúng ta tăng tiến đến đó”. Tuy nhiên, nhiều học sinh sẽ gặp khó khăn khi sử dụng phương pháp sơ đồ hóa nói chung và sơ đồ tư duy nói riêng bởi não bộ và tư duy đã quen với việc ghi chép thụ động (thậm chí là ghi chép chủ động nhưng chỉ đơn giản là tóm tắt lại ý tưởng của giáo viên). Sử dụng phương pháp sơ đồ hóa sẽ mang lại ý nghĩa về mặt nhận thức và có vai trò kích thích, mở rộng tư duy của học sinh. Đặc biệt trước bối cảnh thực tiễn đòi hỏi giáo dục “phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của học sinh, phù hợp với đặc điểm của từng lớp học, học phần; bồi dưỡng phương pháp tự học, khả năng làm việc nhóm; rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn; tác động đến tình cảm, đem lại niềm vui, hứng thú học tập cho học sinh” (Điều 28, Luật Giáo dục) thì sơ đồ tư duy là một trong những phương pháp phù hợp và cần thiết nếu chúng ta muốn đổi mới trong giáo dục, khơi dậy được tinh thần chủ động và phát triển khả năng tự học cho học sinh.

Tuy nhiên, biện pháp sơ đồ hóa không phải là chìa khóa vạn năng vì có nội dung dạy học không thể sử dụng phương pháp này. Theo chương trình mới, trong giai đoạn giáo dục cơ bản, nội dung môn Đạo đức và Giáo dục công dân định hướng chính vào giáo dục giá trị bản thân, gia đình, quê hương, cộng đồng nhằm hình thành cho học sinh thói quen, nền nếp cần thiết trong học tập, sinh hoạt và ý thức tự điều chỉnh bản thân theo các chuẩn mực đạo đức và quy định của pháp luật. Đối với lứa tuổi tiểu học, việc tiếp cận sơ đồ hóa hay sơ đồ tư duy còn có những hạn chế nhất định. Trong giai đoạn định hướng nghề nghiệp, môn Giáo dục kinh tế và pháp luật với nội dung chủ yếu là học vấn phổ thông, cơ bản về kinh tế, pháp luật mang tính ứng dụng, thiết thực đối với đời sống và định hướng nghề nghiệp, gắn kết với nội dung giáo dục đạo đức và giá trị sống, kỹ năng sống, giúp các em có nhận thức đúng, thực hiện quyền và nghĩa vụ, trách nhiệm công dân trong các quan hệ kinh tế và pháp luật. Nhận thức, tư duy của học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông đã có bước phát triển cao hơn nên có thể sử dụng phương pháp sơ đồ hóa thuận lợi hơn. Vì vậy, trước khi sử dụng phương pháp sơ đồ hóa, giáo viên cần xem xét các yếu tố cấu thành nên nội dung học và mối liên hệ giữa các yếu tố đó, đặc biệt là đặc điểm về tư duy, trình độ nhận thức của học sinh. Bên cạnh đó, giáo viên và học sinh cần có nhiều thời gian để chuẩn bị, xây dựng, tiếp nhận và tự triển khai phương pháp sơ đồ hóa, đặc biệt là sơ đồ tư duy.

Quy trình xây dựng sơ đồ hóa kiến thức môn học Giáo dục công dân theo 4 bước:

Bước 1: Xác định nhiệm vụ học tập. Giáo viên nêu mục tiêu cần giải quyết vấn đề để học sinh học xác định rõ yêu cầu đặt ra và những điều kiện cần có để thực hiện yêu cầu đó.

Bước 2: Giáo viên phân tích, xác định nội dung kiến thức cần hệ thống hóa, định hướng cho học sinh bằng các câu hỏi gợi ý, hướng dẫn học sinh đọc sách giáo khoa, quan sát, phân tích tài liệu tham khảo, tranh ảnh và video. Từ những gợi ý này, học sinh sẽ xác định được những nội dung kiến thức trọng tâm cần được hệ thống hóa.

Bước 3: Phân tích, xác định nội dung kiến thức cơ bản nhất chọn làm kiến thức chốt. Mỗi kiến thức chốt sẽ là một đỉnh của sơ đồ. Có thể gộp những kiến thức chốt cùng tính chất, cùng thể loại về ý nghĩa và nội dung vào chung một đỉnh. Mã hóa kiến thức chốt. Có thể sử dụng những kí hiệu để hiểu nhất để mã hóa kiến thức chốt, như vậy sẽ giúp học sinh dễ dàng ghi nhớ hơn và sơ đồ cũng bớt phần cồng kềnh. Bố trí các đỉnh trên mặt phẳng. Cần lưu ý sắp xếp các đỉnh sao cho có tính khoa học, phản ánh được logic phát triển của kiến thức, dễ hiểu và phải có tính trực quan mỹ thuật.

Bước 4: Thiết lập mối quan hệ giữa các cung của sơ đồ. Sau khi xác định kiến thức chốt, cần xác định mối liên hệ phụ thuộc giữa nội dung các đỉnh với nhau, bằng cách nối các đỉnh bằng mũi tên hay đoạn thẳng, sao cho phản ánh được logic phát triển của nội dung đó để hình thành các cung của sơ đồ.

Bước 5: Hoàn thiện sơ đồ hệ thống hóa kiến thức. Sau khi xác định được mối quan hệ giữa các nội dung kiến thức, học sinh phải trình bày được mối quan hệ giữa các nội dung kiến thức được hệ thống hóa bằng việc hoàn thiện các sơ đồ theo một trật tự logic nhất định.

3. Ý nghĩa của việc áp dụng sơ đồ hóa trong dạy học môn Giáo dục công dân

3.1. Ý nghĩa trong giảng dạy và học tập

Sơ đồ hóa nội dung kiến thức các môn Giáo dục công dân là công cụ lý tưởng cho việc giảng dạy và trình bày các khái niệm của giáo viên. Trong quá trình truyền đạt nội dung cơ bản của tiết học, các nội dung dưới dạng sơ đồ sẽ giúp giáo viên tập trung được vào vấn đề cần trao đổi với học sinh, đồng thời cung cấp cái nhìn tổng quát về chủ đề một cách súc tích, không có những thông tin thừa.

Bên cạnh đó, có một thực tế, thời gian lên lớp dành cho môn học Giáo dục công dân không nhiều, nên đôi khi giáo viên không thể truyền tải hết nội dung nếu không có sự nhấn mạnh trọng tâm, tóm tắt bài học. Trong tình huống này, các sơ đồ hóa nội dung kiến thức cơ bản sẽ giúp giáo viên tự điều chỉnh để phù hợp với tiết giảng, tránh hiện tượng “cháy giáo án”.

Nhìn từ góc độ phương pháp, phương pháp sơ đồ hóa kiến thức có giá trị nhất là khuyến khích kỹ năng tư duy độc lập và hỗ trợ đắc lực cho quá trình tranh luận, phản biện để tiếp nhận tri thức. Quá trình triển khai nội dung môn học của giáo viên theo dạng sơ đồ, không những cung cấp tri thức cơ bản về nội dung môn học mà còn cung cấp cả phương pháp tư duy cho người học. Điều này phù hợp với mục tiêu của các môn học Giáo dục công dân là học sinh có thể vận dụng được các kiến thức đã học để phân tích, đánh giá, xử lý các hiện tượng, vấn đề, tình huống trong thực tiễn cuộc sống, có khả năng thực hiện quyền, nghĩa vụ công dân, có kỹ năng sống, bản lĩnh tự chủ để học tập và làm việc.

Với sơ đồ hóa nội dung kiến thức cơ bản, học sinh không chỉ được cung cấp những thông tin chính yếu của môn học mà hơn hết là cung cấp cho các em bức tranh toàn cảnh lượng kiến thức của các tiết học và của toàn môn học. Cái nhìn bao quát này sẽ khiến học sinh có sự liên tưởng, xâu chuỗi hiệu quả kiến thức môn Giáo dục công dân.

3.2. Ý nghĩa trong đánh giá học sinh

Sơ đồ hóa là một trong những công cụ quan trọng, giúp giáo viên đánh giá kiến thức của học sinh trước và sau bài giảng về một chủ đề cụ thể một cách hiệu quả và nhanh chóng. Qua đó giáo viên có thể theo dõi sự hiểu biết của học sinh. Hơn nữa, sơ đồ hóa khuyến khích học sinh thể hiện ý tưởng theo sự hiểu biết của cá nhân và tự đánh giá bản thân sau buổi học.

Với thực trạng việc học tập các môn Giáo dục công dân ở các trường phổ thông hiện nay, học sinh thường có tâm lý coi đây là môn học phụ nên không có hứng thú, không dành thời gian để học. Việc sử dụng phương pháp sơ đồ hóa sẽ giúp giáo viên đánh giá nhanh và chuẩn xác kiến thức học sinh tiếp nhận được, khơi gợi hứng thú của các em đối với môn học này.

3.3. Ý nghĩa trong hoạt động học và ôn tập kiến thức của học sinh

Sơ đồ hóa kiến thức còn là công cụ hữu ích để giúp cho học sinh đạt kết quả học tập tốt hơn, cải thiện khả năng ghi nhớ, việc ghi chép của học sinh sẽ ít hơn và dễ dàng hơn.

Với hoạt động đánh giá học sinh theo lộ trình tập trung (tức là nhiều môn học cùng kết thúc trong một thời điểm) nên trước ngày thi, học sinh thường phải ôn tập một lượng lớn kiến thức và bài tập ở nhiều môn khác nhau dẫn đến tình trạng quá tải trong học tập. Việc triển khai nội dung môn học Giáo dục công dân theo dạng sơ đồ hóa sẽ giúp học sinh củng cố, ôn tập được nội dung cơ bản, chính yếu. Chỉ cần dành thời gian ngắn xem lại bài học đã được sơ đồ hóa, việc ôn tập sẽ hiệu quả hơn. Hơn nữa, ở góc độ phương pháp, học sinh hoàn toàn có thể áp dụng và vận dụng cho việc sơ đồ hóa nội dung kiến thức không chỉ của môn học Giáo dục công dân mà còn của nhiều môn học khác. Như vậy, việc thi cử cuối học kỳ và cuối năm sẽ không còn nặng nề với học sinh nữa. Từ đó chất lượng đào tạo cũng được nâng lên.

4. Kết luận

Với phương pháp sơ đồ hóa những nội dung của môn học Giáo dục công dân, học sinh sẽ có bức tranh tổng quát về kiến thức của môn học. Áp dụng phương pháp sơ đồ hóa trong dạy học, giáo viên có thể tập trung vào nội dung trọng tâm, cơ bản, đồng thời có thể quay lại nội dung trước đó mà không khiến học sinh mất đi mạch tư duy suy nghĩ. Đây là phương pháp kích thích sự sáng tạo của học sinh, đáp ứng yêu cầu về đổi mới phương pháp dạy học nói chung, môn Giáo dục công dân nói riêng trong nhà trường phổ thông hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Tony Buzan (2008), Sơ đồ tư duy, NXB Tổng hợp thành phố Hồ Chí Minh.
- [2] Tony Buzan (2018), Lập bản đồ tư duy, NXB Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- [3] Đào Đức Doãn (2019), Tìm hiểu chương trình môn Giáo dục công dân (Trong chương trình Giáo dục phổ thông 2018), Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [4] Ninh Thị Bạch Diệp (2016), Một số loại sơ đồ hệ thống hóa kiến thức trong dạy học sinh học, Tạp chí khoa học Đại học Tân trào số 02 tháng 3
- [5] Nguyễn Văn Đạo (2000), Tự học là khả năng suốt đời của mỗi con người. Tự học, tự đào tạo, tư tưởng chiến lược của phát triển giáo dục Việt Nam, NXB Giáo dục.
- [6] Phan Trọng Ngọ (2005), Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [7] Võ Thị Thanh Phương (2004), Sử dụng sơ đồ khái niệm để khám phá vốn khái niệm cũ của học sinh trong dạy học tích cực, Tạp chí nghiên cứu khoa học (trường Đại học Cần Thơ), Số 2, tr 17-23.

ABSTRACT

Application of mind mapping in teaching civic education

The current requirement in education, and specifically in the Civic Education in high schools, is to develop teaching methods that enhance students' activeness. The purpose of student thinking development and knowledge equipping is to encourage them toward autonomous and active learning manner. Mind mapping is one of the effective teaching methods for Civic Education since it enhances students' interest in learning, promotes independent and creative thinking abilities and provides them with an overview of curriculum content.

Keywords: Teaching method, mind mapping, Civic Education, teacher, students.

YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO NGÀNH SƯ PHẠM CỦA NƯỚC CỘNG HÒA DÂN CHỦ NHÂN DÂN LÀO

Phetdalaphone Bouttavong¹

Tóm tắt. Quản lý phát triển chương trình đào tạo cũng như chương trình môn học là lĩnh vực nghiên cứu có bề dày lịch sử, là công việc thường xuyên đối với các trường đại học tiên tiến, song đối với nước ta lĩnh vực này vẫn còn là mới mẻ. Để triển khai việc quản lý phát triển chương trình đào tạo một cách hiệu quả, các nhà quản lý cần có nhưng thay đổi về chiến lược phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm. Bài viết bàn luận về quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm của nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Từ khóa: *Quản lý, phát triển, ngành Sư phạm.*

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại hiện nay, các cơ sở giáo dục đào tạo trở thành nơi cung cấp lực lượng lao động trực tiếp quan trọng nhất. Tri thức dẫn đến những thay đổi lớn lao không chỉ trong quản lý và sản xuất kinh doanh, mà còn làm thay đổi cuộc sống con người, thay đổi các quan niệm, các thói quen, các thước đo giá trị. Do vậy, việc cơ cấu tổ chức và quản lý hệ thống giáo dục quốc dân, đặc biệt là chương trình đào tạo là cần thiết và cấp thiết trong hệ thống giáo dục nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào hiện nay. Vì chương trình đào tạo phản ánh rõ nét nhất nền giáo dục của quốc gia đó đang định hướng nguồn nhân lực gì cho tương lai và phản ánh trình độ chất lượng đào tạo.

Chương trình đào tạo là xương sống của toàn bộ quá trình đào tạo. Chương trình đào tạo là không chỉ thể hiện được năng lực chuyên môn tích lũy được mà phải đồng thời đảm bảo các nhân tố của chất lượng nguồn nhân lực. Để có một chương trình đào tạo phù hợp không chỉ cập nhật hiện đại, mà còn phải phù hợp với thực tiễn, với điều kiện hoàn cảnh của mỗi quốc gia. Nền giáo dục về quản lý và định hướng chương trình đào tạo còn nhiều vấn đề đáng nói. Vấn đề đặt ra cần giải quyết là giải pháp nào để vừa quản lý được chương trình đào tạo ở các trường đại học vừa làm đảm bảo chương trình đào tạo tại các trường không tụt hậu so với nền kinh tế, đảm bảo chương trình đào tạo thể hiện mục tiêu đào tạo, nội dung đào tạo, phương pháp và quy trình đào tạo được cập nhật đi trước, đón đầu trước sự phát triển kinh tế - xã hội một bước. Đây là một yêu cầu cần thiết trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học hiện nay ở nước Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào.

2. Các khái niệm

2.1. Quản lý

Các nhà khoa học đã đưa ra khái niệm quản lý theo những hướng tiếp cận và ở các hoàn cảnh sử dụng khác nhau. Ví dụ: theo các nhà khoa học Harold Koontz, Cyril Odonnell và Heinz Wehrich, “Quản lý là thiết kế một môi trường mà trong đó con người cùng làm việc với nhau trong các nhóm có thể hoàn thành mục tiêu” [3;29];

Ngày nhận bài: 06/07/2022. Ngày nhận đăng: 23/08/2022.

¹Đại học Quốc gia Lào, Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào
e-mail: phetdalaphone.b@gmail.com

Bùi Minh Hiền, Đặng Quốc Bảo và Vũ Ngọc Hải, “Quản lý là sự tác động có tổ chức có hướng đích của chủ thể quản lý lên đối tượng quản lý nhằm đạt mục tiêu đề ra” [1;12].

Đỗ Hoàng Toàn, “Quản lý là sự tác động có tổ chức, có định hướng của chủ thể lên đối tượng quản lý nhằm sử dụng có hiệu quả nhất các tiềm năng, các cơ hội của hệ thống để đạt được mục tiêu đặt ra trong điều kiện biến chuyển của môi trường” [2;43].

2.2. Chương trình đào tạo đại học

Bobbitt (1924) cho rằng chương trình đào tạo có thể được định nghĩa là hệ thống các hoạt động nhằm phát hiện khả năng hoặc hoàn thiện người học[4].



Sơ đồ 1. Sơ đồ thể hiện chương trình đào tạo của Bobbitt (1924)

Theo Wentling (1993) “Chương trình đào tạo là một bản thiết kế tổng thể cho một hoạt động đào tạo cho biết toàn bộ nội dung cần đào tạo chỉ rõ những gì có thể trông đợi ở người học sau khoá đào tạo, phác thảo ra quy trình cần thiết để thực hiện nội dung đào tạo, các phương pháp đào tạo và cách thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập và tất cả những cái đó được sắp xếp theo một thời gian biểu chặt chẽ”. Về cấu trúc, Tyler (1949) cho rằng chương trình đào tạo phải bao gồm 4 thành tố cơ bản: 1) Mục tiêu; 2) Nội dung; 3) Phương pháp, hình thức đào tạo và 4) Đánh giá kết quả học tập [5].

2.3. Phát triển chương trình đào tạo đại học

Phát triển chương trình đào tạo là một quá trình liên tục nhằm hoàn thiện không ngừng chương trình đào tạo cho phù hợp với trình độ phát triển kinh tế- xã hội, khoa học và công nghệ, đời sống xã hội ...

Phát triển chương trình đào tạo có thể liên quan đến 2 đối tượng: Phát triển chương trình giáo dục của một khóa đào tạo, một bậc học và phát triển chương trình của một môn học (course, subject).

Có 4 cách tiếp cận phát triển chương trình đào tạo đại học

- (1) Tiếp cận nội dung (Content Approach): quan niệm giáo dục là quá trình truyền thụ nội dung
- (2) Tiếp cận mục tiêu (Objective Approach):
- (3) Cách tiếp cận phát triển: (Developmental Apporoach)
- (4) Tiếp cận hệ thống (System Apporoach)

2.4. Quản lý phát triển chương trình đào tạo cử nhân ngành Sư phạm

Quản lý phát triển chương trình đào tạo cử nhân ngành Sư phạm là những tác động quản lý của chủ thể quản lý nhà trường đến toàn bộ hoạt động phát triển chương trình đào tạo nhằm huy động tối đa các nguồn lực để tổ chức thực hiện chương trình, thường xuyên hoàn thiện chương trình đào tạo theo hướng cập nhật đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đạt chuẩn đầu ra của chương trình.

3. Quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm

3.1. Nguyên tắc quản lý phát triển chương trình đào tạo

Trên cơ sở các lĩnh vực cấu thành năng lực nghề nghiệp sư phạm, khi xây dựng chương trình đào tạo cử nhân ngành Sư phạm cần phân tích chi tiết nội dung từng yêu cầu, từng tiêu chí ứng với từng lĩnh vực và cần quán triệt các nguyên tắc sau:

Thứ nhất, việc mô tả nội dung đào tạo theo các đơn vị cần đảm bảo tính trọn vẹn nhất định.

Thứ hai, phải thể hiện được mối quan hệ giữa tiêu chí năng lực nghề nghiệp với đơn vị nội dung trong mỗi môn học. Nó còn tạo thuận lợi cho việc dạy học tích hợp kiến thức chuyên môn và kiến thức về nghiệp vụ sư phạm; kết hợp dạy lí thuyết với thực hành.

Thứ ba, việc mô tả mỗi nội dung cụ thể phải tương ứng với một hành động tác nghiệp. Theo nguyên tắc này, việc trình bày mỗi đơn vị nội dung ứng với một chỉ báo.

Thứ tư, phải mô tả được quá trình hình thành năng lực. Chuẩn chất lượng đào tạo hay chuẩn đầu ra của chương trình cũng cần quán triệt quan điểm năng lực hoạt động nhưng khi thiết kế lại phải mô tả đủ các yêu cầu từng thành tố của năng lực là kiến thức và kĩ năng hoạt động.

Thứ năm, đảm bảo năng lực nghề nghiệp của sinh viên tốt nghiệp đạt ở mức tối thiểu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên. Điểm yếu phổ biến nhất của sinh viên tốt nghiệp so với giáo viên đã có quá trình trải nghiệm nghề nghiệp là sự chưa thành thực kĩ năng nghề.

Thứ sáu, Chương trình đào tạo phải cập nhật và linh hoạt đáp ứng yêu cầu đa dạng của thực tiễn.

Tóm lại, nguyên tắc chính là kim chỉ nam cho việc xây dựng chương trình đào tạo. Việc nghiên cứu để tìm ra các nguyên tắc khoa học khi xây dựng chương trình là hết sức cần thiết. Nội dung chương trình đào tạo được trình bày theo những nguyên tắc được xác định chính xác sẽ thực sự có tác dụng như là văn bản hướng dẫn một cách hệ thống các hoạt động đào tạo cơ bản như xác định mục tiêu đào tạo; biên soạn giáo trình, hoạt động dạy học vì mô của giáo viên môn học, kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo, hướng dẫn sinh viên tự học; đặc biệt thuận lợi cho việc tổ chức dạy học theo tín chỉ, cho việc trình bày tín chỉ theo đơn vị mô đun. Bên cạnh đó, còn định hướng cho việc lựa chọn phương thức và quy trình đào tạo hợp lí, hiệu quả.

3.2. Nội dung quản lý phát triển chương trình đào tạo

Quản lý phát triển chương trình đào tạo là hệ thống cách làm hay tác động của cơ quan quản lý Nhà nước tới đối tượng tham gia để đảm bảo việc xây dựng/thiết kế, thực hiện, đánh giá và điều chỉnh chương trình đào tạo phù hợp với xu thế phát triển chương trình và bối cảnh của quốc gia và địa phương (được thể hiện qua mục tiêu đào tạo).

Có nhiều quan điểm trong tiếp cận quản lý phát triển chương trình đào tạo. Nhiều tác giả xem quản lý phát triển chương trình đào tạo là một quá trình liên tục bao gồm các yếu tố sau:

Lập kế hoạch phát triển chương trình đào tạo

Lập kế hoạch phát triển chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm là vạch ra mục tiêu, xác định điểm mạnh, điểm yếu, cách bố trí các nguồn lực phù hợp với khoảng thời gian định trước để làm mới, hoàn thiện và tổ chức thực hiện chương trình. Thời gian của toàn bộ quy trình phát triển chương trình đào tạo phụ thuộc thời gian thực hiện từng bước. Lập kế hoạch phát triển chương trình đào tạo, giúp nhà quản lý hiểu rõ các hoạt động, những mục tiêu, nhiệm vụ chính, người thực hiện/người phối hợp, thời gian thực hiện và kết quả của mỗi bước để hỗ trợ và thúc đẩy các hoạt động phát triển chương trình đào tạo.

Lộ trình kế hoạch phát triển chương trình đào tạo phải thể hiện được các nội dung sau đây:

1) Kế hoạch xây dựng chuẩn đầu ra của chương trình và mục tiêu đào tạo:

Chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo chuyên ngành Sư phạm là nội hàm chất lượng tối thiểu của người tốt nghiệp chương trình; là những chỉ báo (indicators) về phẩm chất, kiến thức, kỹ năng người học cần đạt được sau khi kết thúc CTGDĐT cử nhân sư phạm trong cơ sở GDĐT.

Như vậy, chuẩn đầu ra chương trình đào tạo cử nhân sư phạm phản ánh đầy đủ yêu cầu phẩm chất, năng lực người tốt nghiệp đại học đó là những yêu cầu về lòng yêu nghề, sự tâm huyết với nghề vv...; Yêu cầu về năng lực dạy học; giáo dục học sinh và các kỹ năng mềm vv... mà ngành nghề, các bên liên quan đặt ra đối với giáo viên.

2) Kế hoạch xác định các modul kiến thức hay học phần đáp ứng chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo:

Nội dung xác định modul kiến thức và các học phần phải đáp ứng là những kiến thức, kỹ năng, phương pháp mà chương trình đào tạo muốn cung cấp cho sinh viên ngành Sư phạm. Nội dung chương trình đào tạo phải thoả mãn cùng lúc những ràng buộc:

(1) Đáp ứng chuẩn đầu ra của chương trình và mang tính hệ thống.

(2) Tiên tiến hiện đại.

(3) Phù hợp nhu cầu thực tế, hội nhập.

(4) Có khả năng triển khai trong những điều kiện cụ thể của người học và người dạy.

Với những ràng buộc như trên, việc phát triển chương trình đào tạo là quá trình phức tạp, đòi hỏi sự tham gia nhiều thành phần liên quan.

3) Kế hoạch tổ hợp các môn học và xây dựng chương trình khung

Kế hoạch nghiên cứu xem xét và rà soát lại chương trình đào tạo nhằm xác định những nội dung, học phần không phù hợp để bổ sung, hiệu chỉnh, thay thế (nếu cần) để đảm bảo nội dung chương trình thường xuyên được cập nhật, mới nhất có thể, đáp ứng được mục tiêu đào tạo đã được xác định của mục tiêu đào tạo.

Cấu trúc lại nội dung theo định hướng đổi mới cho phù hợp với nhu cầu xã hội, xu thế hội nhập quốc tế. Tuy nhiên cần chú ý phát triển nội dung chương trình đảm bảo theo chương trình khung của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định chương trình khung với khối kiến thức bắt buộc, cốt lõi và chuyên nghiệp, các phần tự chọn do các trường xây dựng. Cụ thể như sau: Kiến thức chung bắt buộc (được quy định rõ tên các học phần và thời lượng); Kiến thức ngành có thể hiện thông qua trong đào tạo có nội dung chung cho nhóm trường hoặc nhóm ngành. (Khối kiến thức chuyên nghiệp dành cho đặc thù các trường, hoặc nhóm trường và khối kiến thức tự chọn); Sắp xếp lại nội dung: Nhằm xác định kế hoạch và tiến trình đào tạo toàn khóa học. Việc sắp xếp lại nội dung môn học cũng cần đảm bảo tuân thủ nguyên tắc từ đơn giản đến phức tạp, từ cái chung đến cái riêng, từ cái đã biết đến cái chưa biết.

4) Kế hoạch xây dựng đề cương môn học

Nội dung của kế hoạch phải thể hiện được các lực lượng tham gia xây dựng đề cương môn học, tên từng giảng viên chịu trách nhiệm xây dựng đề cương môn học, vai trò của tổ chuyên môn và trưởng khoa chuyên ngành, quản lý cấp trường trong xây dựng và phê duyệt đề cương môn học và nguồn tài chính hỗ trợ, thời gian hoàn thành, yêu cầu đối với sản phẩm phải thể hiện được các nội dung cơ bản sau đây:

Xác định được mục tiêu và chuẩn đầu ra của môn học theo các cấp độ khác nhau với từng đơn vị nội dung kiến thức.

Mô tả được các hình thức tổ chức hoạt động với từng đơn vị nội dung kiến thức: Nghe giảng trên lớp; Hoạt động nhóm; Hoạt động cá nhân, hoạt động trải nghiệm, tự học của sinh viên vv... Và các phương pháp giảng dạy tương ứng của giảng viên, thời gian tương ứng với các đơn vị nội dung học tập trong chương trình môn học.

Mô tả được những yêu cầu đối với sinh viên trong quá trình học tập và những nội dung sinh viên cần đạt được.

Mô tả được các yêu cầu và hình thức đánh giá đối với sinh viên trong quá trình học tập.

Mô tả hệ thống học liệu sinh viên cần đọc và nghiên cứu.

5) Kế hoạch tổ chức thực hiện chương trình

Kế hoạch tổ chức thực hiện chương trình phải được thể hiện theo kế hoạch của năm học và kỳ học trong chương trình đào tạo, mỗi giai đoạn tương ứng với số đơn vị tín chỉ, hoạt động của giảng viên và sinh viên.

Kế hoạch xác định hình thức tổ chức và phương pháp giảng dạy:

Hình thức tổ chức dạy học lý thuyết hay học thực hành, trải nghiệm thực tế nghề nghiệp; Học toàn lớp hay học theo nhóm, lên lớp hay tự học của cá nhân vv... .

Xác định các hình thức tổ chức dạy-học: Căn cứ vào mục tiêu, nội dung chương trình đào tạo đã được xác định, việc tìm kiếm các hình thức tổ chức dạy học phù hợp cũng là một khâu quan trọng tác động lớn tới kết quả dạy và học.

Phương pháp giảng dạy phụ thuộc vào mục tiêu và nội dung chương trình; ngày nay phương pháp giảng dạy tích cực với người học là trung tâm, phát huy tính sáng tạo và dân chủ trong việc dạy và học là phương pháp đánh giá cao. Bên cạnh đó, tùy theo đặc trưng của ngành học và môn học, phương pháp giảng dạy

khác cũng được sử dụng trên cơ sở lấy mục tiêu đào tạo và chuẩn đầu ra để làm thước đo cho việc truyền đạt những nội dung mà chương trình đòi hỏi.

6) Kế hoạch về đánh giá kết quả

Là một thành phần quan trọng. Bảo đảm thực hiện đúng nội dung đào tạo và thoả mãn nhưng mục tiêu đặt ra hệ thống đánh giá phải phù hợp với nội dung chương trình đào tạo, phù hợp với đối tượng đánh giá và bảo đảm lượng hoá theo chuẩn đầu ra.

Kế hoạch đánh giá phải được mô tả trong chương trình đào tạo và chương trình môn học, kế hoạch năm học.

Tổ chức phát triển chương trình đào tạo

Tổ chức hoạt động phát triển chương trình đào tạo cử nhân sư phạm bao gồm các công việc sau:

Thành lập Ban chỉ đạo phát triển chương trình của ngành đào tạo cử nhân sư phạm gồm: Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng, Trưởng phòng Đào tạo, Trưởng phòng Khảo thí đảm bảo chất lượng, Trưởng khoa phụ trách chương trình đào tạo cử nhân sư phạm tiếng Anh và các giảng viên.

Hiệu trưởng phân công, phân nhiệm vụ cho các thành viên trong quyết định về thực hiện các nhiệm vụ của hoạt động phát triển chương trình và yêu cầu về sản phẩm cần đạt được của hoạt động.

Xây dựng cơ chế phối hợp với trường THCS, THPT, cán bộ quản lý và giáo viên là cựu sinh viên của trường trong xây dựng chương trình và cập nhật chương trình.

Huy động các nguồn tài chính, tài liệu và các cơ sở vật chất khác hỗ trợ để xây dựng chương trình.

Chuẩn bị các công cụ khảo sát đánh giá chương trình và khảo sát thị trường lao động về năng lực sinh viên tốt nghiệp và mức độ phù hợp của chương trình đào tạo hiện hành.

Phối hợp với các cơ sở đào tạo khác hoặc các chuyên gia giỏi tham gia góp ý chương trình và hoàn thiện chương trình.

Tổ chức xây dựng và hoàn thiện chuẩn đầu ra. Chương trình cử nhân sư phạm.

Chỉ đạo phát triển chương trình đào tạo

Chỉ đạo hoạt động phát triển chương trình đào tạo là những tác động đến con người bằng các mệnh lệnh, làm cho người dưới quyền phục tùng và làm việc đúng với kế hoạch, đúng với nhiệm vụ được phân công trong quá trình phát triển chương trình. Tạo động lực để cho các đối tượng tham gia tích cực hoạt động bằng các biện pháp cầm tay chỉ việc, tư vấn, hướng dẫn, trợ giúp, giám sát, động viên, khen thưởng, kể cả trách phạt.

Đối tượng chỉ đạo phát triển chương trình là các nhà quản lý đào tạo cấp trường như Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng phụ trách chuyên môn. Việc chỉ đạo phát triển chương trình phải diễn ra thường xuyên và kịp thời để đảm bảo hoạt động phát triển chương trình không bị gián đoạn. Người chỉ đạo hoạt động cần nắm được khái quát về bản chất và định hướng cho hoạt động đi đúng hướng, vừa đúng quy chế chung của Bộ Giáo dục và đào tạo, mềm dẻo, linh hoạt phù hợp với điều kiện và hoàn cảnh của nhà trường, đáp ứng nhu cầu người học và xã hội.

Kiểm tra, đánh giá việc phát triển chương trình đào tạo

Để thực hiện tốt công tác phát triển chương trình, các nhà quản lý đào tạo cấp trường cần có các biện pháp, hình thức kiểm tra nghiêm túc, chính xác. Các biện pháp kiểm tra, đánh giá phải có tác dụng tạo động lực cho hoạt động phát triển chương trình đào tạo cử nhân sư phạm.

Công tác quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện chương trình đào tạo cử nhân sư phạm ảnh hưởng lớn đến chất lượng của việc phát triển chương trình đào tạo. Bởi trên cơ sở kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện chương trình đào tạo, nhà quản lý sẽ nắm được những mặt đã làm được, mặt chưa làm được của quá trình đào tạo. Từ đó có các biện pháp phát huy những mặt tích cực, khắc phục những mặt còn hạn chế trong chương trình đào tạo.

Việc quản lý kiểm tra đánh giá kết quả thực hiện chương trình đào tạo phải được tiến hành từ khâu thực hiện chương trình các môn học đến chất lượng của hoạt động giảng dạy của giảng viên cũng như kết quả học tập của học sinh sinh viên.

Để thực hiện kiểm tra phát triển chương trình hiệu quả, nhà quản lý cần thực hiện tốt các yêu cầu sau:

- (1) Xác định chuẩn và công cụ đánh giá
- (2) Xây dựng lực lượng đánh giá
- (3) Tổ chức tự đánh giá
- (4) Đối chiếu kết quả đánh giá với minh chứng thu được
- (5) Xác định kết quả đạt được của hoạt động phát triển chương trình chỉ ra kết quả đạt được, những điểm hạn chế và kế hoạch khắc phục

Phân cấp quản lý phát triển chương trình đào tạo

Hiệu trưởng trực tiếp chỉ đạo hoặc uỷ quyền cho Phó Hiệu trưởng chỉ đạo đội ngũ CBQL cấp dưới (trưởng Khoa Sư phạm, trưởng Phòng Đào tạo, trưởng Phòng Quản lý chất lượng, trưởng Phòng Tổ chức và cán bộ) triển khai những hoạt động cụ thể trong quản lý phát triển chương trình đào tạo

Thành lập Ban Phát triển chương trình đào tạo (chương trình đào tạo) gồm thành phần một số nhà khoa học, CBQL và GV, đại diện các cơ quan, tổ chức và doanh nghiệp sử dụng nhân lực và đại diện cựu SV đã tốt nghiệp.

Chỉ đạo Ban Phát triển chương trình đào tạo đánh giá chương trình đào tạo đã triển khai về chuẩn đầu ra, các khối kiến thức, các phương pháp và hình thức tổ chức, các điều kiện triển khai chương trình.

Chỉ đạo Ban Phát triển chương trình đào tạo nghiên cứu những vấn đề cần sửa đổi, bổ sung trên cơ sở đánh giá chương trình đào tạo đã triển khai cũ để đưa ra dự thảo chương trình đào tạo mới để dùng trong khoá học mới.

Thành lập và chỉ đạo Hội đồng thẩm định chương trình đào tạo đã được sửa đổi, bổ sung để đưa ra các tư vấn bổ sung, sửa chữa nội dung và hình thức nhằm đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo cho khoa học mới.

Chỉ đạo Ban Phát triển chương trình đào tạo thực hiện bổ sung, sửa chữa nội dung và hình thức của dự thảo chương trình đào tạo mới để hoàn thiện theo ký kiến góp ý và tư vấn của Hội đồng thẩm định.

Kiểm tra và đánh giá hoạt động quản lý phát triển chương trình đào tạo để có các quyết định quản lý phát huy các mặt tốt, điều chỉnh các mặt yếu và xử lý sai sót nếu có.

4. Những yếu tố ảnh hưởng đến quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm

4.1. Yếu tố khách quan

Điều kiện kinh tế, văn hoá - xã hội của từng địa phương sẽ tác động sâu sắc đến tình hình giáo dục, trong đó có vấn đề xây dựng và phát triển chương trình giáo dục ngành Sư phạm. Nếu như địa phương phát triển về kinh tế, có trình độ văn hóa và xã hội thì ảnh hưởng rất lớn đến nhu cầu học tập của sinh viên. Từ đó, cần phải phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm để đáp ứng nhu cầu xã hội.

Quan điểm chỉ đạo công tác kiểm tra, đánh giá của Bộ, ban ngành đối với việc phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm. Quá trình phát triển chương trình ngành Sư phạm đều do sự chỉ đạo của chính đơn vị đào tạo nhận thức thấy cần phát triển hoặc do chỉ đạo cấp trên từ Bộ Giáo dục về kiểm định chất lượng Giáo dục Đại học hay quy định về chuẩn đầu ra đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp. Nếu cấp trên chỉ đạo cụ thể, quyết liệt và tổ chức kiểm tra, đánh giá một cách thực chất thì tiến độ thực hiện mới có thể đảm bảo theo đúng kế hoạch đặt ra.

CSVC nhà trường là một trong các yếu tố có ảnh hưởng không nhỏ đến hoạt động phát triển chương trình. Nếu CSVC nhà trường đầy đủ từ phòng học, phòng bộ môn, phòng thực hành tiếng, phòng máy đảm bảo đúng tiêu chuẩn quy định, các trang thiết bị dạy học đầy đủ và đảm bảo chất lượng, có thư viện điện tử, đạt chuẩn theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, các công trình phụ trợ, các nhà chức năng,... đầy đủ sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho giảng viên thực hiện đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, tổ chức các hoạt động giáo dục có hiệu quả đối với sinh viên.

Sự tham gia của các cơ quan, tổ chức và doanh nghiệp vào hoạt động đào tạo ngành Sư phạm ở các trường đại học. Các cơ quan, tổ chức và doanh nghiệp sử dụng sinh viên được đào tạo trình độ đại học

ngành Sư phạm là nơi có nhu cầu nguồn nhân lực Sư phạm và cũng là nơi đánh giá chính xác nhất mức độ đáp ứng của “sản phẩm đào tạo” (sinh viên đã tốt nghiệp) từ các trường đại học trên cơ sở các tiêu chí của chuẩn đầu ra trong đào tạo. Các cơ quan, tổ chức và doanh nghiệp là một lực lượng quan trọng trong phối hợp với các trường đại học phát triển chương trình đào tạo, triển khai các hoạt động thực hành và thực tập nghề nghiệp cho sinh viên; đồng thời giúp đỡ và tạo điều kiện về CSVC&TBĐT. Chính vì vậy, sự tham gia của các cơ quan, tổ chức và doanh nghiệp vào đào tạo là một trong những yếu tố có tác động không nhỏ đến quá trình đào tạo theo chuẩn đầu ra.

4.2. Yếu tố chủ quan

Nhận thức của cán bộ quản lý, giảng viên về phát triển chương trình nhà trường: Nhận thức là một yếu tố quan trọng, quyết định thành công của đơn vị trong việc thực hiện phát triển chương trình. CBQL, giảng viên có nhận thức về phát triển chương trình trong quá trình thực hiện nhiệm vụ giảng dạy song nhận thức chưa đầy đủ về phát triển chương trình. Nếu CBQL, GV nhận thức đúng và đủ về phát triển chương trình sẽ thực hiện tốt, quản lý tốt các hoạt động phát triển chương trình như: việc rà soát nội dung, lập kế hoạch giảng dạy mới của các môn học, đề xuất áp dụng các hình thức tổ chức dạy học, phương pháp dạy học mới và kiểm tra đánh giá đúng năng lực sinh viên góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy của nhà trường, đáp ứng nhu cầu của xã hội và địa phương về mục tiêu giảng dạy trong bối cảnh hiện nay.

Trình độ, năng lực quản lý của cán bộ quản lý nhà trường: Cán bộ quản lý thuộc Ban giám hiệu, phòng Đào tạo, trưởng khoa Sư phạm và các bộ phận liên quan là lực lượng chính người tổ chức hoạt động phát triển chương trình sư phạm của nhà trường thực hiện mục tiêu GD. Quản lý việc xây dựng phát triển chương trình giảng dạy nhà trường là duy trì các hoạt động của nhà trường thực hiện mục tiêu GD chung và nâng cao chất lượng giảng dạy. Đây là một công việc phức tạp, yêu cầu người Hiệu trưởng, các phó Hiệu trưởng, trưởng phòng Đào tạo, trưởng Khoa Sư phạm và các lực lượng liên quan phải có trình độ quản lý và năng lực phát triển chương trình đào tạo để chỉ đạo giảng viên thực hiện có hiệu quả hoạt động phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm.

Năng lực đội ngũ giảng viên nhà trường: Năng lực đội ngũ GV tác động trực tiếp đến các hoạt động phát triển chương trình giảng dạy nhà trường. Nếu đội ngũ GV có năng lực thì việc thực hiện các hoạt động phát triển chương trình thuận lợi, nhanh chóng đạt kết quả, và ngược lại nếu GV không có năng lực thì việc thực hiện rà soát nội dung chương trình, giáo trình, việc thiết kế sắp xếp lại thành kế hoạch giảng dạy mới là một vấn đề khó khăn. Năng lực của GV cũng sẽ quyết định đến việc đổi mới phương pháp và lựa chọn hình thức giảng dạy, phương pháp kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực người học trong việc thực hiện phát triển chương trình giảng dạy. Đồng thời năng lực của đội ngũ GV tốt sẽ thuận lợi cho Hiệu trưởng trong quản lý, phân công thực hiện các hoạt động phát triển chương trình đào tạo. Phẩm chất và năng lực đội ngũ GV là yếu tố quan trọng trong quá trình phát triển chương trình đào tạo.

Ý thức và thái độ học tập, rèn luyện và nghiên cứu khoa học của sinh viên theo học ngành Sư phạm: Đội ngũ sinh viên là đối tượng của đào tạo; phẩm chất đạo đức và năng lực của đội ngũ này là sản phẩm của quá trình đào tạo. Phẩm chất và năng lực của đội ngũ sinh viên theo chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo được hình thành trong quá trình đào tạo do ý thức, thái độ học tập và nghiên cứu của họ quyết định. Mặt khác, ý thức, thái độ học tập và nghiên cứu của sinh viên trong quá trình đào tạo là yếu tố nội lực của đối tượng đào tạo để họ có được các năng lực theo chuẩn đầu ra (kiến thức, kỹ năng và thái độ). Nếu đội ngũ sinh viên có ý thức, thái độ học tập và nghiên cứu tốt sẽ là một trong những thuận lợi để quản lý đào tạo trình độ đại học ngành Sư phạm. Chính vì vậy, ý thức và thái độ học tập và nghiên cứu của sinh viên theo học ngành Sư phạm là một trong các yếu tố có ảnh hưởng đến kết quả đào tạo và đến quản lý đào tạo trình độ đại học ngành Sư phạm ở các trường đại học.

5. Kết luận

Quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm bị ảnh hưởng của một số yếu tố: Điều kiện về kinh tế, văn hóa xã hội của địa phương; Quan điểm chỉ đạo công tác kiểm tra, đánh giá của Bộ, ban ngành đối với việc phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm; Cơ sở vật chất của cơ sở đào tạo; Sự tham gia

của các cơ quan, tổ chức và doanh nghiệp vào hoạt động đào tạo ngành Sư phạm ở các trường đại học; Nhận thức của cán bộ quản lý, giảng viên về phát triển chương trình nhà trường; Trình độ và năng lực quản lý của cán bộ quản lý nhà trường; Năng lực đội ngũ giảng viên nhà trường; Ý thức và thái độ học tập, rèn luyện và nghiên cứu khoa học của sinh viên theo học ngành Sư phạm.

Để thực hiện tốt quản lý phát triển chương trình đào tạo ngành Sư phạm, các trường đại học cần quản lý chương trình đào tạo, đầu tư cơ sở vật chất, đề ra các phương pháp thực hiện cũng như xây dựng quy trình kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Từ đó thấy được hiệu quả của việc phát triển chương trình đào tạo theo chuẩn đầu ra được thực hiện như thế nào để có những biện pháp khắc phục kịp thời những gì chưa đạt được, đáp ứng mục tiêu của giáo dục và đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bùi Minh Hiền (chủ biên) - Vũ Ngọc Hải - Đặng Quốc Bảo (2006). Quản lý giáo dục. Nxb Đại học Sư phạm, Việt Nam.
- [2] Đỗ Hoàng Toàn (2000). Giáo trình Khoa học quản lý. Nxb Khoa học và kỹ thuật, Hà Nội, Việt Nam.
- [3] Harold Koontz, Cyril Odonnell và Heinz Weihrich (1994). Những vấn đề cốt yếu của quản lý. Nxb Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội, Việt Nam.
- [4] Bobbitt (1924). How to Make a Curriculum, Houghton Mifflin Company.
- [5] Phùng Xuân Nhạ, Vũ Anh Dũng (2011). Xây dựng và Tổ chức chương trình đào tạo đại học và sau đại học theo cách tiếp cận CDIO. Nxb Đại học Quốc gia.
- [6] Nguyễn Đức Chính (2020). Phát triển chương trình giáo dục. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [7] Nguyễn Vũ Bích Hiền, Nguyễn Thị Thu Hằng, Phạm Ngọc Long (2017). Phát triển và quản lý chương trình giáo dục. Nxb. Đại học Sư phạm.
- [8] Bộ Giáo dục và Thể thao Lào (2015). Tầm nhìn đến năm 2030 chiến lược đến năm 2025 và kế hoạch phát triển ngành giáo dục và thể thao 5 năm lần thứ VIII (2016-2020).
- [9] Đại học Quốc gia Lào (2011). Kế hoạch chiến lược Đại học Quốc gia Lào giai đoạn 2011-2015.
- [10] Bounpone Keophengla (2020). Phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên sư phạm tại các trường Đại học Nước CHDCND Lào trong bối cảnh đổi mới giáo dục.

ABSTRACT

Factors affecting the management development of pedagogical curriculum

Management and development of training programs as well as subject programs is a research field with a long history and is a regular work for advanced universities, but for our country this field is still very new. In order to implement the management of curriculum development effectively, managers need to change the strategy of developing pedagogical training programs. The article discusses the management and development of pedagogical curriculum to meet the current educational innovation requirements.

Keywords: *Management, development, pedagogy major.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA NỘI BỘ TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON QUẬN HÀ ĐÔNG, THÀNH PHỐ HÀ NỘI THEO YÊU CẦU ĐỔI MỚI HIỆN NAY

Đào Thị Nhân¹

Tóm tắt. Kiểm tra nội bộ trường học đóng vai trò đặc biệt quan trọng để tăng cường hiệu lực quản lý trường học, nâng cao chất lượng giáo dục - đào tạo trong nhà trường. Từ thực tế cho thấy, nếu kiểm tra đánh giá chính xác, chân thực sẽ giúp Hiệu trưởng có thông tin chính xác về thực trạng của đơn vị mình cũng như xác định các mức độ, giá trị, các yếu tố ảnh hưởng, từ đó tìm ra nguyên nhân và đề ra các biện pháp điều chỉnh, uốn nắn có hiệu quả. Căn cứ vào tình hình giáo dục của thành phố Hà Nội, bài viết đã nêu ra thực trạng và đề xuất bảy biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả về quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo yêu cầu đổi mới hiện nay.

Từ khóa: *Quản lý, kiểm tra nội bộ, các trường mầm non.*

1. Đặt vấn đề

Để đáp ứng yêu cầu đổi mới toàn diện nền giáo dục Việt Nam ban hành theo chương trình giáo dục Mầm non [5] đòi hỏi một cách toàn diện phải có sự đổi mới công tác quản lý giáo dục, nhất là công tác kiểm tra nội bộ. Hoạt động kiểm tra nội bộ trường mầm non là nhân tố quan trọng của quá trình quản lý. Vì vậy, việc nâng cao hiệu quả của hoạt động kiểm tra nội bộ trường mầm non phải gắn liền với các hình thức tổ chức quản lý nhà trường, việc xác định mục đích, nhiệm vụ dạy học, đổi mới phương pháp giảng dạy và các hoạt động giáo dục trong các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội.

Việc kiểm tra nội bộ trường mầm non được giáo viên cho rằng: nó quan trọng hơn và có tác động nhiều hơn đến hoạt động của trường so với những cuộc kiểm tra từ bên ngoài (thanh tra) [6].

Đồng thời các nghiên cứu trên đây cũng cho thấy vai trò quyết định của Hiệu trưởng trong việc tổ chức kiểm tra nội bộ trường mầm non nhằm góp phần vào việc nâng cao chất lượng quản lý quá trình nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em trong nhà trường tốt hơn.

2. Thực trạng quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo yêu cầu đổi mới hiện nay

2.1. Thực trạng về nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên về quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội

Khảo sát với các nội dung: Tầm quan trọng của quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ; Mục đích chính của kiểm tra nội bộ là đánh giá, xếp loại tổ chức, cá nhân trong một năm học; Kiểm tra nội bộ tác động tích cực đến sự chuyển biến trong hoạt động của giáo viên, nhân viên; Kiểm tra nội bộ để tìm ra cái sai trong thực hiện quy chế để kỷ luật cá nhân nào đó; Kiểm tra nội bộ giúp đỡ giải quyết những vướng mắc trong công việc; Quản lý kiểm tra nội bộ góp phần tăng cường hiệu lực, hiệu quả QLGD, kiểm soát phát hiện và phòng

Ngày nhận bài: 10/07/2022. Ngày nhận đăng: 15/08/2022.

¹ Trường mầm non Phú Lương II, quận Hà Đông, thành phố Hà Nội
e-mail: daothinhnan1982@gmail.com

ngừa vi phạm. Kết quả cho thấy, đa số cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên nhận thức được tầm quan trọng của hoạt động kiểm tra nội bộ trong đơn vị ở mức khá.

Bảng 1. Thực trạng về nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên về quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông

| Nội dung | Rất quan trọng | Quan trọng | Không quan trọng | Σ | \bar{X} | Thứ bậc |
|---|----------------|------------|------------------|----------|-----------|---------|
| Tầm quan trọng của quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ | 120 | 50 | 30 | 490 | 2,45 | 1 |
| Mục đích chính của kiểm tra nội bộ là đánh giá, xếp loại tổ chức, cá nhân trong một năm học. | 60 | 60 | 80 | 380 | 2,90 | 5 |
| Kiểm tra nội bộ tác động tích cực đến sự chuyển biến trong hoạt động của giáo viên, nhân viên. | 70 | 120 | 10 | 460 | 2,30 | 2 |
| Kiểm tra nội bộ để tìm ra cái sai trong thực hiện quy chế để kỷ luật cá nhân nào đó | 22 | 30 | 148 | 272 | 1,36 | 6 |
| Kiểm tra nội bộ giúp đỡ giải quyết những vướng mắc trong công việc | 60 | 120 | 20 | 440 | 2,20 | 3 |
| Quản lý kiểm tra nội bộ góp phần tăng cường hiệu lực, hiệu quả QLGD, kiểm soát phát hiện và phòng ngừa vi phạm. | 60 | 120 | 20 | 440 | 2,20 | 3 |
| Điểm trung bình | | | | | | 2,07 |

2.2. Thực trạng việc lập kế hoạch hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội

Bảng 2. Đánh giá về việc xây dựng kế hoạch kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông

| Nội dung | Thường xuyên | Thỉnh thoảng | Không thường xuyên | Σ | \bar{X} | Thứ bậc |
|---|--------------|--------------|--------------------|----------|-----------|---------|
| Kế hoạch kiểm tra nội bộ được Ban giám hiệu và các tổ chuyên môn bàn bạc thống nhất xây dựng. | 152 | 35 | 13 | 529 | 2,65 | 2 |
| Trước khi lập kế hoạch, người quản lý ngoài việc căn cứ vào các văn bản pháp luật thì phải tiến hành khảo sát điều kiện thực tế của nhà trường. | 128 | 42 | 30 | 498 | 2,49 | 5 |
| Kế hoạch nêu rõ nội dung, thời gian thực hiện, đối tượng kiểm tra và lực lượng kiểm tra | 149 | 51 | | 549 | 2,75 | 1 |
| Kế hoạch kiểm tra nội bộ được công khai trong nội bộ nhà trường ngay từ đầu năm học (trừ kiểm tra đột xuất) | 126 | 50 | 24 | 502 | 1,51 | 4 |
| Kế hoạch kiểm tra nội bộ không cần thực hiện theo kế hoạch thực hiện nhiệm vụ năm học của Phòng giáo dục Đào tạo và các cơ quan khác | 130 | 50 | 20 | 510 | 2,55 | 3 |
| Điểm trung bình | | | | | | 2,59 |

Như vậy, qua kết quả khảo sát đánh giá của đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên thì công tác lập kế hoạch chưa thực sự làm tốt, do nhiều yếu tố tác động. Hơn nữa bảng kế hoạch đóng vai trò quan trọng, nếu bảng kế hoạch xây dựng phù hợp với khoa học quản lý thì việc tổ chức triển khai sẽ đạt kết quả cao vì vậy trong thời gian tới việc chủ thể quản lý tăng cường lập kế hoạch hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông.

2.3. Thực trạng việc tổ chức hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội

Qua Bảng 3. Kết quả thực hiện công tác tổ chức hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non, đạt điểm trung bình khảo sát từ 1,45 đến 2,55 đạt kết quả trung bình chung.

Như vậy, qua khảo sát đánh giá của đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên thì việc tổ chức hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non chỉ dừng lại ở mức trung bình khá chưa đem lại hiệu quả cao. Vì vậy chủ thể quản lý cần tăng cường tổ chức hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non, góp phần nâng cao chất lượng hiệu quả giáo dục mầm non.

Bảng 3. Đánh giá về việc tổ chức hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông

| Nội dung | Thường xuyên | Thỉnh thoảng | Không thường xuyên | Σ | \bar{X} | Thứ bậc | |
|--|--------------|--------------|--------------------|----------|-----------|---------|--|
| Kiểm tra nội bộ thực hiện theo đúng kế hoạch được xây dựng trong năm học | 120 | 70 | 10 | 510 | 2,55 | 1 | |
| Lực lượng Kiểm tra được bồi dưỡng về năng lực kiểm tra nội bộ | 95 | 65 | 40 | 455 | 2,27 | 5 | |
| Xây dựng các chuẩn mực về đánh giá trong quá trình kiểm tra nội bộ; | 100 | 70 | 30 | 470 | 2,35 | 4 | |
| Sau kiểm tra tiến hành so sánh, đối chiếu với các chuẩn mực đã được xây dựng; | 105 | 80 | 15 | 490 | 1,45 | 3 | |
| Phát hiện kịp thời những ưu điểm và được biểu dương, phát huy, nhân rộng; Khuyết điểm tồn tại trong thực tiễn được chỉ rõ, tìm cách khắc phục. | 115 | 67 | 18 | 497 | 2,48 | 2 | |
| Hiệu trưởng ra các quyết định điều chỉnh cần thiết trong kiểm tra: quyết định biểu dương; quyết định mức độ sửa chữa; quyết định cần phải xử lý những vi phạm. | 90 | 60 | 50 | 440 | 2,2 | 6 | |
| Điểm trung bình | | | | | | 2,38 | |

2.4. Thực trạng việc chỉ đạo hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội

Bảng 4. Đánh giá về việc chỉ đạo hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường Mầm non quận Hà Đông

| Nội dung | Thường xuyên | Thỉnh thoảng | Không thường xuyên | Σ | \bar{X} | Thứ bậc | |
|--|--------------|--------------|--------------------|----------|-----------|---------|--|
| Hiệu trưởng ban hành các quyết định kiểm tra, thành lập ban kiểm tra; | 180 | 15 | 5 | 575 | 2,78 | 1 | |
| Hiệu trưởng chỉ đạo ban kiểm tra nội bộ; cụ thể hóa các bước kiểm tra, phân công cho từng thành viên kiểm tra, xác định nội dung, phương pháp, hình thức kiểm tra. | 150 | 40 | 10 | 540 | 2,7 | 2 | |
| Hiệu trưởng tổ chức họp lực lượng kiểm tra, thống nhất nội dung làm việc, kích lệ lực lượng kiểm tra hoàn thành nhiệm vụ. | 142 | 35 | 23 | 519 | 2,6 | 3 | |
| Hiệu trưởng hướng dẫn nghiệp vụ cho lực lượng kiểm tra trong trường thực hiện kiểm tra và tự kiểm tra. | 105 | 45 | 35 | 440 | 2,2 | 5 | |
| Hiệu trưởng tiến hành uốn nắn những thiếu sót, hạn chế và tư vấn sau quá trình thực hiện kiểm tra. | 110 | 60 | 30 | 497 | 480 | 4 | |
| Điểm trung bình | | | | | | 2,55 | |

Tổng hợp kết quả thực hiện công tác chỉ đạo hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội, đạt điểm trung bình khảo sát từ 2,2 đến 2,78, đạt kết quả trung bình khá.

Qua khảo sát đánh giá của đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên thì việc thực hiện công tác chỉ đạo hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non chỉ dừng lại ở mức trung bình khá chưa đem lại hiệu quả cao. Vì vậy, chủ thể quản lý cần tăng cường chỉ đạo hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non, góp phần nâng cao chất lượng hiệu quả chương trình giáo dục mầm non.

2.5. Thực trạng việc kiểm tra, đánh giá hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội

Bảng 5. Thực trạng hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông

| Nội dung | Thường xuyên | Thỉnh thoảng | Không thường xuyên | Σ | \bar{X} | Thứ bậc |
|---|--------------|--------------|--------------------|----------|-----------|---------|
| Kiểm tra công tác quản lý của người đứng đầu trường mầm non; | 50 | 100 | 50 | 400 | 2,0 | 7 |
| Kiểm tra hoạt động sư phạm giáo viên. | 190 | 10 | 0 | 590 | 2,95 | 1 |
| Kiểm tra tài chính | 100 | 40 | 60 | 440 | 2,2 | 6 |
| Kiểm tra hoạt động nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục của viên chức và người lao động trong trường mầm non. | 150 | 40 | 10 | 540 | 2,7 | 2 |
| Kiểm tra hoạt động của tổ/khối chuyên môn; | 140 | 40 | 20 | 520 | 2,6 | 3 |
| Kiểm tra cơ sở vật chất thiết bị nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục và kho đồ dùng, đồ chơi. | 100 | 60 | 40 | 460 | 2,3 | 4 |
| Kiểm tra hoạt động của bộ phận văn thư hành chính. | 100 | 60 | 40 | 460 | 2,3 | 4 |
| Cộng trung bình | | | | | 2,43 | |

Bảng 5. Tổng hợp kết quả thực hiện công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông, đạt điểm trung bình dao động từ 2,0 đến 2,95 đạt kết quả trung bình khá

Qua kết quả khảo sát cộng với việc phỏng vấn, công tác hoạt động kiểm tra nội bộ các trường mầm non chỉ dừng lại ở mức trung bình khá. Cho nên, việc xây dựng kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá kết quả kiểm tra nội bộ là công việc của đơn vị chủ quản, quản lý đội ngũ Hiệu trưởng. Vì vậy để việc thực hiện có hiệu quả thì cần phối hợp giữa các đơn vị có liên quan để thực hiện tổ chức kiểm tra nội bộ các trường mầm non thêm hiệu quả, đáp ứng theo yêu cầu đổi mới giáo dục như hiện nay.

3. Biện pháp quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo yêu cầu đổi mới hiện nay

3.1. Nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý và giáo viên trường mầm non về tầm quan trọng của hoạt động kiểm tra nội bộ trong nhà trường theo yêu cầu đổi mới hiện nay

Cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên tham gia đầy đủ các lớp tập huấn do cơ quan quản lý cấp trên tổ chức về vấn đề kiểm tra nội bộ, chỉ đạo tổ chức thực hiện trên cơ sở những lớp tập huấn đó vận dụng có hiệu quả vào hoạt động kiểm tra nội bộ và phổ biến tuyên truyền cho cán bộ cấp dưới và giáo viên các trường mầm non học tập và làm theo.

Cần bám sát tình hình thực tế đơn vị để lập kế hoạch kiểm tra nội bộ cụ thể cho mình trong việc đổi mới kiểm tra các hoạt động trong nhà trường, cần nâng cao tinh thần tự học, tự rèn luyện để nâng cao trình độ bản thân. Khi xây dựng kế hoạch kiểm tra nội bộ cần tổ chức lấy ý kiến của các tổ chức đoàn thể và các cá nhân tiêu biểu để hoàn thiện kế hoạch kiểm tra nội bộ cần tổ chức, đoàn thể và các cá nhân tiêu biểu để hoàn thiện kế hoạch kiểm tra nội bộ. Xây dựng các tiêu chí, tiêu chuẩn, thang đo một cách thực sự công bằng, khách quan khoa học. Thường xuyên bồi dưỡng nâng cao trình độ năng lực, nghiệp vụ cho từng thành viên trong Ban kiểm tra nội bộ nhà trường để đáp ứng với nhiệm vụ trong tình hình mới

3.2. Tổ chức đổi mới xây dựng kế hoạch triển khai hoạt động kiểm tra nội bộ trường mầm non theo yêu cầu đổi mới hiện nay

Để thực hiện tốt việc tổ chức đổi mới xây dựng kế hoạch triển khai kiểm tra nội bộ đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục Hiệu trưởng cần tiến hành các bước sau:

Bước 1: Căn cứ vào Điều lệ trường mầm non; căn cứ vào quy chế hoạt động của trường mầm non; căn cứ vào các văn bản hướng dẫn của sở GDĐT, phòng GDĐT về việc hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ năm học, hướng dẫn công tác thanh tra, kiểm tra năm học...; căn cứ vào điều kiện thực tế của trường mầm non Hiệu trưởng nhà trường định hướng cho ban kiểm tra nội bộ xây dựng kế hoạch kiểm tra nội bộ trong năm học, bao gồm có các loại kế hoạch kiểm tra sau:

Kế hoạch chung được xây dựng từ đầu năm học; Kế hoạch kiểm tra tháng: Cụ thể hóa kế hoạch kiểm tra năm; Kế hoạch kiểm tra trong tuần: Được xây dựng trong suốt thời gian năm học.

Bước 2: Xác định mục đích, yêu cầu của hoạt động kiểm tra: Căn cứ vào kết quả và thành tích của năm học trước đối chiếu rà soát các văn bản chỉ đạo của ngành, các bậc học, căn cứ vào điều kiện thực tế của nhà trường, đưa ra mục đích yêu cầu về kiểm tra nội bộ của năm học này một cách cụ thể.

Bước 3: Xác định nội dung kiểm tra: Tập trung vào nhiệm vụ trọng tâm của năm học; nhiệm vụ thường xuyên; những vấn đề được dư luận xã hội quan tâm.

Bước 4: Lịch trình kiểm tra trong năm được liệt kê các cuộc kiểm tra theo khung thời gian năm học trong đó cần ghi rõ thời gian thực hiện, nội dung kiểm tra, thành phần kiểm tra và cuối năm có đánh giá quá trình kiểm tra vào từng cuộc kiểm tra.

Bước 5: Biện pháp tổ chức thực hiện: Căn cứ vào điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường; căn cứ vào kế hoạch chăm sóc - giáo dục, kế hoạch tài chính, kế hoạch chuyên đề của năm học, để từ đó đưa ra các biện pháp thích hợp cho hoạt động kiểm tra nội bộ được khoa học và sâu sát.

Bước 6: Thông báo công khai đến tập thể cán bộ của nhà trường: Kế hoạch sau khi xây dựng được triển khai đến từng nhóm, lớp, cá nhân để giáo viên, nhân viên lấy đó làm căn cứ xây dựng kế hoạch tự kiểm tra của cá nhân và tổ khối mình phụ trách.. Cuối học kỳ và cuối năm học, Hiệu trưởng nhà trường phải báo cáo kết quả hoạt động kiểm tra nội bộ và việc sử dụng kết quả kiểm tra trước Hội đồng sư phạm nhà trường.

3.3. Tổ chức xây dựng quy trình kiểm tra nội bộ các trường mầm non theo yêu cầu đổi mới hiện nay

Thành lập ban kiểm tra nội bộ trường mầm non

Đầu năm học Hiệu trưởng trường mầm non ra quyết định thành lập ban kiểm tra nội bộ trường mầm non. Ban kiểm tra nội bộ được kiện toàn theo từng năm học với đủ thành phần: Hiệu trưởng (hoặc phó Hiệu trưởng) là trưởng ban, phó Hiệu trưởng là phó trưởng ban, các thành viên là các tổ trưởng chuyên môn, tổ trưởng hành chính, những cán bộ, giáo viên, nhân viên có phẩm chất tốt, có uy tín, nghiệp vụ chuyên môn giỏi, đã trải qua quá trình nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ ít nhất 5 năm, được công nhận giáo viên giỏi cơ sở trở lên hay năng lực tương đương.

Xây dựng kế hoạch và ban hành quyết định kiểm tra nội bộ

Xây dựng kế hoạch kiểm tra nội bộ. Căn cứ điều lệ trường mầm non, quy chế hoạt động, các văn bản hướng dẫn của các cấp. Hiệu trưởng trường mầm non định hướng cho ban kiểm tra nội bộ xây dựng kế hoạch kiểm tra nội bộ năm học; Căn cứ pháp lý xây dựng kế hoạch: Hướng dẫn nhiệm vụ năm học, triển khai công tác thanh tra, kiểm tra và hướng dẫn hoạt động kiểm tra nội bộ của cấp trên và chức năng của Hiệu trưởng; Mục đích yêu cầu của công tác kiểm tra; Xác định nội dung kiểm tra: Tập trung vào nhiệm vụ trọng tâm của năm học; nhiệm vụ thường xuyên; những vấn đề được dư luận quan tâm; Kế hoạch kiểm tra của năm học, có phụ lục liệt kê các cuộc kiểm tra trong năm học theo khung thời gian năm học; Biện pháp tổ chức thực hiện; Ý kiến góp ý hoặc phê duyệt của các cấp quản lý; Thông báo công khai đến lãnh đạo, giáo viên, người lao động của đơn vị.

Ban hành quyết định kiểm tra nội bộ theo kế hoạch hoặc đột xuất. Trưởng ban kiểm tra nội bộ ban hành quyết định kiểm tra theo kế hoạch đã xây dựng công khai trước Hội đồng sư phạm nhà trường; quyết định có thể theo học kỳ hoặc theo từng đợt tùy thuộc vào tính chất đợt kiểm tra.

Tiến hành kiểm tra

- Tiến hành kiểm tra.

Phương pháp kiểm tra: Kiểm tra theo quy trình là hoạt động kiểm tra một số nội dung quản lý của Hiệu trưởng trường mầm non, được thực hiện theo trình tự thủ tục nhất định do cơ quan quản lý có thẩm quyền ban hành.

Xây dựng quy chuẩn, công cụ để đo lường, định lượng, đánh giá trong kiểm tra nội bộ: Để đảm bảo nguyên tắc chính xác, khách quan, công bằng, kịp thời trong kiểm tra;

Thực hiện kiểm tra nội bộ kết hợp các hình thức kiểm tra toàn diện và chuyên đề trong quá trình kiểm tra việc thực hiện nhiệm vụ giáo viên và tổ chức, hoạt động của nhà trường;

Xây dựng hệ thống biên bản kiểm tra, tập hợp hồ sơ kiểm tra theo quy định.

- Thực hiện cuộc kiểm tra.

Thu thập thông tin, hồ sơ liên quan, kiểm tra các loại hồ sơ;

Kiểm tra thực tế theo các nội dung trong quyết định kiểm tra (hoạt động nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục của giáo viên, hoạt động công vụ của cán bộ quản lý và nhân viên hành chính, hoạt động vui chơi và học tập của trẻ em...);

Trao đổi, làm rõ nội dung kiểm tra, lấy ý kiến phản hồi của người được kiểm tra;

- Kết thúc kiểm tra.

Khi kết thúc làm việc với đối tượng kiểm tra, Ban kiểm tra phải hoàn thiện hồ sơ, biểu mẫu, biên bản từng nội dung kiểm tra;

Căn cứ báo cáo kết quả của Ban kiểm tra. Hiệu trưởng trường mầm non thông báo kết luận kiểm tra đến đối tượng kiểm tra, thông báo công khai trong đơn vị;

Thực hiện xử lý sau mỗi cuộc kiểm tra

Xem xét, xử lý những kiến nghị trong biên bản, báo cáo kết quả. Quan tâm tới các kiến nghị với các tổ chức trong đơn vị; kiến nghị hỗ trợ, giúp đỡ đối tượng kiểm tra;

Hiệu trưởng tổ chức kiểm tra việc hỗ trợ, giúp đỡ đối tượng kiểm tra, việc thực hiện yêu cầu khắc phục những thiếu sót của đối tượng kiểm tra. Thông báo công khai kết quả thực hiện các kiến nghị trong kết luận kiểm tra.

Lưu trữ hồ sơ kiểm tra

Kế hoạch kiểm tra nội bộ năm học; Quyết định thành lập ban kiểm tra nội bộ năm học, phân công nhiệm vụ các thành viên ban kiểm tra nội bộ; Ban hành Quyết định kiểm tra (theo năm học hoặc theo đợt) của Hiệu trưởng nhà trường, các loại biên bản kiểm tra, biên bản xử lý vi phạm (nếu có), thông báo kết luận kiểm tra, xử lý kiến nghị sau kiểm tra; các loại tài liệu, biểu mẫu liên quan; Báo cáo sơ kết, tổng kết hoạt động kiểm tra nội bộ trường mầm non; Sổ theo dõi hoạt động kiểm tra nội bộ.

3.4. Tổ chức bồi dưỡng nghiệp vụ kiểm tra nội bộ cho cán bộ, giáo viên tham gia hoạt động kiểm tra nội bộ theo yêu cầu đổi mới hiện nay

Phải nghiên cứu các văn bản về công tác kiểm tra, thanh tra giáo dục; Các văn bản hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ năm học; Các văn bản hướng dẫn thực hiện đổi mới chương trình giáo dục mầm non để xây dựng kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ kiểm tra viên.

Lập kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ kiểm tra viên. Kế hoạch bồi dưỡng kiểm tra viên phải cụ thể hóa các tiêu chí: Chương trình, nội dung tập huấn bồi dưỡng, thời gian, địa điểm.

Thường xuyên rà soát trình độ, nghiệp vụ kiểm tra của đội ngũ giáo viên, nhân viên được giao nhiệm vụ kiểm tra nội bộ trong nhà trường để tìm ra các điểm yếu, các lỗ hổng cần phải bồi dưỡng, bổ sung kiến thức nghiệp vụ kiểm tra

Tổ chức cho các giáo viên được tiếp cận, tìm hiểu nội dung kiểm tra nội bộ của cấp học mầm non. Tạo

điều kiện cho các thành viên đoàn kiểm tra sau khi được tập huấn, được giao nhiệm vụ tiến hành kiểm tra làm việc liên tục theo kế hoạch kiểm tra

Tiến hành khảo sát, thăm dò ý kiến của cán bộ quản lý giáo dục, đội ngũ kiểm tra viên, về hình thức bồi dưỡng cho phù hợp với yêu cầu, điều kiện năng lực của từng thành viên.

Ngoài việc tập huấn về kiến thức, nghiệp vụ thanh tra, kiểm tra cho ban kiểm tra và đội ngũ giáo viên, nhân viên cốt cán được giao nhiệm vụ phối hợp kiểm tra thì Hiệu trưởng nhà trường cũng cần bồi dưỡng về kỹ năng giao tiếp, kỹ năng thuyết phục, sự kiên nhẫn, tính công tâm, công bằng và lòng nhiệt tình, biểu cảm nét mặt khi đi kiểm tra và nhận xét sau kiểm tra.

Tổ chức sơ kết, tổng kết hoạt động kiểm tra nội bộ các trường mầm non, trên cơ sở rút kinh nghiệm trong quá trình thực hiện hoạt động kiểm tra nội bộ; Tổ chức rút kinh nghiệm trong những tình huống trong kiểm tra

Có cơ chế khen thưởng, kỷ luật đối với các tổ chức, cá nhân.

3.5. Chỉ đạo công tác phối hợp với các lực lượng thanh tra để đánh giá hoạt động kiểm tra nội bộ của các trường mầm non theo yêu cầu đổi mới hiện nay

Kiểm tra đánh giá thực hiện chức năng quản lý của Hiệu trưởng, đánh giá hoạt động tự kiểm tra của Hiệu trưởng.

Kiểm tra quy trình thực hiện các bước kiểm tra nội bộ; việc lưu trữ hồ sơ; việc thông báo kết luận và các giải pháp thực hiện, hiệu quả.

Kiểm tra, xem xét và phân tích có hiệu quả các loại sổ sách khác nhau là: Từ hồ sơ quản lý của Hiệu trưởng, hiệu phó, tổ trưởng, nhóm trưởng đến hồ sơ chuyên môn của nhà giáo, của nhân viên đối chiếu với kết quả kiểm tra của ban kiểm tra nội bộ từ đó đánh giá hoạt động kiểm tra nội bộ có sát thực tiễn không.

Kiểm tra sự phản hồi của tập thể giáo viên, nhân viên góp ý với Hiệu trưởng trong quá trình thực hiện các bước kiểm tra. . .

Kiểm tra các nội dung trong, hoạt động tự kiểm tra của nhà trường có đầy đủ theo yêu cầu đổi mới hiện nay như: Huy động số trẻ ra lớp; về chất lượng nuôi dưỡng, chăm sóc giáo dục trẻ; về đội ngũ giáo viên; về cơ sở vật. . .

Tổ chức tổng kết rút kinh nghiệm sau mỗi cuộc kiểm tra.

Hiệu trưởng tiến hành đánh giá quy trình thực hiện của bản thân trên cơ sở đó rút ra những vấn đề còn hạn chế, cần bổ sung trong thời gian tới, rút ra bài học cần thiết cho bản thân trong quá trình thực hiện việc quản lý và tổ chức các hoạt động kiểm tra nội bộ.

Hiệu trưởng cung cấp các hồ sơ minh chứng cho việc tổ chức quản lý các hoạt động kiểm tra nội bộ theo yêu cầu đổi mới hiện nay của trường mình cho đoàn kiểm tra. Chỉ đạo ban kiểm tra nội bộ làm việc trực tiếp với đoàn kiểm tra đồng thời nghe góp ý tư vấn của đoàn.

Đề xuất tham mưu với lãnh đạo phòng GD&ĐT xây dựng ban chất lượng.

Trực tiếp làm việc với đoàn kiểm tra theo các nội dung được phân công.

Trao đổi với các thành viên của đoàn những vướng mắc, băn khoăn trong quá trình kiểm tra ở trường đồng thời nghiêm túc rút kinh nghiệm sửa chữa những sai sót theo góp ý của đoàn.

3.6. Chỉ đạo thực hiện chính sách đãi ngộ, đầu tư trang thiết bị và ứng dụng công nghệ thông tin cho hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non theo yêu cầu đổi mới hiện nay

- Xây dựng dự trù kinh phí cho hoạt động kiểm tra nội bộ bao gồm các đầu mục sau:

Kinh phí mua sắm, bổ sung, sửa chữa các thiết bị thiết yếu và thiết bị điện tử phục vụ việc ứng dụng CNTT cho công tác kiểm tra nội bộ của nhà trường.

Kinh phí cho hoạt động bồi dưỡng chuyên môn.

Kinh phí phục vụ các buổi giao lưu với các trường trong và ngoài quận về hoạt động kiểm tra nội bộ giúp cho việc kiểm tra, đánh giá, lưu giữ hồ sơ được khoa học, hiệu quả nhất, tránh lãng phí, mất thời gian.

Kinh phí bồi dưỡng cho đội ngũ kiểm tra viên, ban kiểm tra nội bộ của trường để khuyến khích họ có động lực tâm huyết hơn với công việc và có trách nhiệm hơn với công tác kiêm nhiệm mà nhà trường giao cho.

Kinh phí khen thưởng: Sau mỗi năm học tổng kết hoạt động kiểm tra nội bộ, ban kiểm tra nội bộ đề xuất danh sách khen thưởng các cá nhân và tập thể, cá nhân đã hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ.

Kinh phí khắc phục sau kiểm tra: Sau mỗi đợt kiểm tra nội bộ nhà trường, Hiệu trưởng cần tổng kết lại những ưu điểm và hạn chế để có phương án khắc phục ngay những hạn chế tránh để lâu sẽ dẫn đến hệ lụy không tốt.

- Tham mưu các cấp lãnh đạo cấp kinh phí bồi dưỡng cho đội ngũ tham gia hoạt động kiểm tra nội bộ của nhà trường.

Sử dụng có hiệu quả các trang thiết bị phục vụ cho hoạt động kiểm tra nội bộ.

Sau mỗi đợt kiểm tra khi phát hiện vấn đề thiếu sót ở khâu nào trong quá trình bộ máy nhà trường vận hành, về các trang thiết bị, đồ dùng đồ chơi phục vụ nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ, về chính sách đãi ngộ, về chế độ khen thưởng, kỷ luật, về công tác bồi dưỡng chuyên môn thì ban kiểm tra nội bộ cần tham mưu và đề xuất ngay với Hiệu trưởng nhà trường để kịp thời được bổ sung, chỉnh sửa hoặc mua mới hay đầu tư thêm.

3.7. Phân cấp quản lý, tăng tự chủ, tự kiểm tra và tự chịu trách nhiệm của các tổ khối chuyên môn và nhóm lớp trong trường mầm non theo yêu cầu đổi mới hiện nay

Hiệu trưởng nhà trường cần nắm bắt rõ nhất về trình độ chuyên môn, tư cách đạo đức, khả năng và sở trường của mỗi cá nhân trong trường để khi phân công nhiệm vụ đầu năm học cho mỗi thành viên, đúng sở trường để phát huy hết sức mạnh của họ từ đó giúp cho việc vận hành bộ máy nhà trường sẽ tốt hơn.

Khi lựa chọn các thành viên đưa vào ban kiểm tra nội bộ phải tìm hiểu rõ tâm tư nguyện vọng, tính cách để từ đó có sự định hướng, bồi dưỡng và phân cấp, giao quyền.

Khi đã phân cấp, giao quyền phải để cho mỗi thành viên ban kiểm tra nội bộ thấy được quyền hạn phải đi đôi với trách nhiệm. Hiệu trưởng yêu cầu định kỳ theo các mốc thời gian các thành viên báo cáo hoạt động kiểm tra đánh giá của tổ, khối do mình phụ trách.

Tổ chức sơ kết, tổng kết đánh giá hoạt động tự kiểm tra đánh giá để rút ra các kinh nghiệm cho các năm học sau. Có khen thưởng, kỷ luật rõ ràng đối với ban kiểm tra nội bộ. Hiệu trưởng cần nắm bắt tâm lý và biết cách chia sẻ khó khăn hay những điều khó xử của các thành viên ban kiểm tra nội bộ. Ngoài ra khi nhận xét góp ý cho các thành viên ban kiểm tra nội bộ Hiệu trưởng nhà trường cần khéo léo và tế nhị. . . Mỗi thành viên ban kiểm tra nội bộ cần thấy được trách nhiệm và quyền hạn của mình khi được tin tưởng phân công việc kiểm tra. Phải tự biết được vị trí của mình ở đâu, biết làm việc khoa học có kế hoạch và có định hướng. Biết xin ý kiến khi thực hiện nhiệm vụ. Tham mưu, đề xuất và báo cáo kịp thời, trung thực với Hiệu trưởng về mọi hoạt động liên quan đến kiểm tra nội bộ để xây dựng tập thể nhà trường đồng lòng thống nhất và phát triển.

4. Kết luận

Hoạt động kiểm tra giáo dục nói chung và hoạt động kiểm tra nội bộ trường mầm non nói riêng hiện nay cơ bản đã đáp ứng được theo yêu cầu đổi mới hiện nay kiểm tra nội bộ có một vai trò quan trọng trong việc kiểm tra, xem xét, kiểm soát các hoạt động của nhà trường, cá nhân trong lĩnh vực nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục, nhằm phát huy nhân tố tích cực, phòng ngừa, ngăn chặn các sai phạm, giúp đỡ đối tượng hoàn thành tốt nhiệm vụ. Hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non giúp cho công tác quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội đạt kết quả tốt nhằm nâng cao

chất lượng nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục toàn diện cho trẻ em trên địa bàn quận, góp phần thực hiện mục tiêu phát triển giáo dục mà Bộ GD&ĐT đã đề ra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Thông tư 52/2020/TT-BGDĐT ngày 31/12/2020, ban hành điều lệ trường mầm non.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006). Công văn số 3040/BGD&ĐT-TCCB ngày 17 tháng 4 năm 2006 hướng dẫn một số điều trong “Quy chế đánh giá, xếp loại giáo viên mầm non và giáo viên phổ thông công lập”.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư 25/2018/TT-BGDĐT ban hành Quy định chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư 26/2018/TT-BGDĐT quy định về chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). Thông tư số 01/VBHN-BGDĐT ngày 13 tháng 4 năm 2021 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Chương trình Giáo dục mầm non.
- [6] Sở Giáo dục và Đào tạo (2021). Công văn Số 3356/SGDĐT-TTr ngày 23/9/2021 của Sở giáo dục và đào tạo về việc hướng dẫn thực hiện công tác kiểm tra nội bộ trường học năm học 2021 – 2022.

ABSTRACT

Managing internal inspection activities at kindergartens in Ha Dong district, Hanoi city according to current renovation requirements

School internal inspection plays a particularly important role to strengthen school management effectiveness and improve the quality of education and training in schools. From reality, if the assessment is accurate and truthful, it will help the Principal to have accurate information about the current situation of his unit as well as determine the levels, values, influencing factors, from then find out the causes and propose effective adjustment and correction solutions. Based on the educational situation of Hanoi city, the article outlines the current situation and proposes seven measures to improve the efficiency of the management of internal inspection activities at kindergartens in Ha Dong district, Ho Chi Minh City. Hanoi streets according to current renovation requirements.

Keywords: Management, internal inspection, preschools.

VẬN DỤNG MÔ HÌNH BLENDED LEARNING TRONG DẠY HỌC HỌC PHẦN KHOA HỌC QUẢN LÝ ĐẠI CƯƠNG CHO SINH VIÊN HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Đậu Thị Hồng Thắm¹

Tóm tắt. Mô hình Blended learning là mô hình dạy học tận dụng được những ưu thế của mô hình dạy học trực tuyến E-learning và mô hình dạy học truyền thống. Trên cơ sở giới thiệu một số vấn đề lý luận về mô hình B-learning, tác giả đã phân tích tính phù hợp của mô hình này với học phần Khoa học quản lý đại cương, từ đó đề xuất các bước vận dụng mô hình B-learning trong dạy học học phần Khoa học quản lý đại cương cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục như một minh chứng về khả năng vận dụng của mô hình này trong giáo dục đại học nói riêng và giáo dục nói chung.

Từ khóa: *Mô hình Blended learning, học phần khoa học quản lý đại cương, mô hình dạy học.*

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển mạnh mẽ của Internet cùng với các ứng dụng trên các thiết bị điện tử thông minh trong thập kỷ qua đã và đang ảnh hưởng trực tiếp đến cuộc sống con người, giúp mọi người có thể kết nối và tương tác với nhau mọi lúc, mọi nơi một cách nhanh chóng và tiện lợi. Đối với giáo dục, Internet đã đưa đến những cơ hội phát triển và mở rộng mô hình dạy học trực tuyến E-learning. Tuy nhiên, mô hình dạy học E-learning chưa thể thay thế hoàn toàn việc giảng dạy trực tiếp trên lớp, không thay thế được vai trò của người thầy cũng như những kỹ năng sư phạm của người thầy; tỷ lệ người học hoàn thành tốt khóa học thấp do thiếu động lực học tập, trải nghiệm học tập không cao so với hình thức học tập truyền thống, đòi hỏi người học phải có tính tự chủ cao... Trong bối cảnh đó, mô hình Blended learning (viết tắt là B-learning) đã ra đời như một sự “bù đắp” cho những tồn tại của mô hình E-learning nhờ sự kết hợp mô hình dạy học truyền thống và dạy học trực tuyến. Bài viết giới thiệu về mô hình B-learning và đề xuất các bước vận dụng mô hình B-learning trong dạy học học phần Khoa học quản lý đại cương cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục như một minh chứng về khả năng vận dụng của mô hình này trong giáo dục đại học nói riêng và giáo dục nói chung.

2. Mô hình Blended learning trong dạy học đại học

2.1. Khái niệm mô hình Blended learning

Mô hình Blended learning - mô hình dạy học kết hợp (Blended learning - blend có nghĩa là pha trộn) là một mô hình dạy học khá mới mẻ ở Việt Nam và cả trên thế giới. Mô hình này ra đời nhằm khắc phục những hạn chế của mô hình dạy học trực tuyến (E-learning) như sự thiếu thốn về cơ sở hạ tầng, kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin, thiếu biểu hiện cảm xúc ở người học... Mô hình B-learning là sự kết hợp giữa dạy học trực tuyến và dạy học truyền thống nên nó phát huy được những thế mạnh của hai hình thức dạy học này. Có nhiều định nghĩa khác nhau về B-learning, cụ thể:

Ngày nhận bài: 05/07/2022. Ngày nhận đăng: 23/08/2022.

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

Tác giả Victoria L. Tinio cho rằng “Học tích hợp (B-learning) để chỉ các mô hình học kết hợp giữa hình thức lớp học truyền thống và các giải pháp e-learning” [8].

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 [2].

Tác giả Michael B. Horn định nghĩa hình thức dạy học B-learning là một chương trình giáo dục chính quy mà ở đó người học học một phần trực tuyến, có sự kiểm soát về thời gian, địa điểm, lộ trình và tiến độ. Có ít nhất một phần giảng dạy trên lớp và các hình thức học tập của từng người học phải được liên kết với nhau tạo sự thống nhất. Cách thức học tập khóa học, môn học của người học được kết nối để cung cấp trải nghiệm học tập tích hợp [5].

Như vậy, B-learning là một mô hình hay hình thức học tập mà người học phải kết hợp học trên lớp trực tiếp và qua mạng Internet để đạt được mục tiêu học tập.

Tại Việt Nam, B-learning đã được nghiên cứu nhưng chưa nhiều.

Tác giả Nguyễn Văn Hiền có đưa ra một khái niệm tương tự là “Học tập hỗn hợp” để chỉ hình thức kết hợp giữa học tập trên lớp với học tập có sự hỗ trợ của công nghệ, học tập qua mạng [7].

Tác giả Nguyễn Danh Nam cũng đưa ra nhận định: Sự kết hợp giữa E-learning với lớp học truyền thống trở thành một giải pháp tốt, nó tạo thành một mô hình đào tạo gọi là “Blended Learning” [4].

Tóm lại, có thể hiểu mô hình 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.

2.2. Hình thức B- learning

Từ thời gian và mức độ hỗ trợ của công nghệ, B-learning có một số hình thức sau: [5].

Hình thức 1

Ở hình thức này, hoạt động dạy học gặp mặt tại lớp học truyền thống là cơ bản, hoạt động dạy học trực tuyến chỉ được đưa vào ít nhất một nội dung nào đó. Hình thức này phù hợp với những nội dung kiến thức mang tính định tính mới như khái niệm, vị trí, vai trò... giúp người học lĩnh hội kiến thức dễ dàng hơn.

Hình thức 2

Ở hình thức này người dạy phải đưa toàn bộ giáo án, kế hoạch, bài tập và nhiệm vụ học tập cung cấp cho người học qua mạng Internet (web, lớp học trực tuyến...). Với nguồn dữ liệu này, người học có thể tự chọn thời khóa biểu cá nhân phù hợp, có thể học mọi lúc, mọi nơi tùy theo điều kiện cá nhân và nhà trường. Trong quá trình học nếu người học có thắc mắc sẽ trao đổi trực tiếp với người dạy tại lớp học truyền thống. Lúc này dạy học gặp mặt hỗ trợ cho dạy học trực tuyến.

Hình thức 3

Là hình thức trong đó hoạt động dạy học trực tuyến hỗ trợ cho hoạt động dạy học gặp mặt. Người dạy biên soạn, đóng gói nội dung dạy học, hướng dẫn tự học... và gửi qua mạng hoặc phần mềm học tập cho người học đồng thời giao nhiệm vụ học tập cụ thể ở tiết học trước tại lớp. Người học đăng nhập vào trang hệ thống học tập trực tuyến để thực hiện nhiệm vụ được giao và tương tác với bạn học hoặc người dạy khi cần. Ở hình thức này, người học có thời khóa biểu linh hoạt với thời lượng học tập trực tuyến được mở rộng, người học có thể vừa học ở trường vừa học ở nhà với sự hướng dẫn và quản lý của người dạy.

Hình thức 4

Đây là hình thức mà dạy học trực tuyến là chủ đạo, dạy học trực tiếp chỉ chiếm một phần nhỏ nội dung dạy học. Đây được coi là mức độ cao nhất trong dạy học B-learning, trong đó, người dạy sẽ xây dựng kế hoạch dạy học, soạn bài và đóng gói toàn bộ bài giảng đưa lên hệ thống dạy học trực tuyến. Người học đăng nhập vào hệ thống học tập trực tuyến để tự nghiên cứu và thực hiện các nhiệm vụ học tập cá nhân hoặc theo nhóm. Trong quá trình học tập, người học được thực hiện bài tập nhiều lần trên hệ thống học tập và có thể trao đổi với bạn học và người dạy khi cần thiết.

Hoạt động dạy học gặp mặt ở hình thức này chiếm phần rất nhỏ như triển khai kế hoạch, hướng dẫn

nhiệm vụ học tập cho người học ở cuối giờ học trước hoặc đánh giá kết quả học tập của người học sau khi học trực tuyến. . . Mức độ học tập ở hình thức này phù hợp với những nội dung bài tập vận dụng nhằm phát huy tối đa khả năng sáng tạo, kỹ năng tự học và sự tích cực, chủ động của người học. Hình thức này giúp tiết kiệm thời gian khi dạy những kiến thức không cần phải đến lớp.

Việc lựa chọn hình thức dạy học nào khi triển khai mô hình B-learning, người dạy cần căn cứ vào mục tiêu, nội dung, điều kiện cơ sở vật chất- thiết bị của người dạy, người học cũng như những quy định mang tính pháp lý của nhà trường đối với môn học.

2.3. Lợi ích của mô hình B-learning

Sự kết hợp giữa mô hình dạy học truyền thống (mặt giáp mặt) và mô hình dạy học trực tuyến trong mô hình Blended learning sẽ tận dụng được những lợi thế của dạy học truyền thống và dạy học trực tuyến, giúp B-learning trở thành một mô hình có nhiều ý nghĩa, đặc biệt trong nền giáo dục 4.0 như hiện nay.

Đối với người học

Mô hình B-learning tạo nhiều điều kiện thuận lợi giúp người học có thể tự chủ động về không gian học, thời gian học và nội dung cũng như hình thức học tập phù hợp với nhu cầu và năng lực cá nhân. Vận dụng mô hình B-learning, người học được cung cấp hệ thống công cụ hỗ trợ học tập như video, website, tài liệu điện tử. . . giúp người học dễ dàng tiếp cận, tìm kiếm và lưu trữ nguồn tài liệu phong phú. Trong khi, ở các lớp học truyền thống, các tài liệu người học được cung cấp là sách giáo khoa, giáo trình, sách bài tập, vở ghi chép trên lớp học, từ điển, sổ tay và đồ dùng học tập khác. Các tài liệu này có khối lượng cồng kềnh, khó vận chuyển, tốn kém và khả năng lưu trữ thông tin rất khó khăn và mất thời gian.

Học tập với B-Learning, người học sẽ được rèn luyện một số kỹ năng học tập cơ bản với mức độ thường xuyên hơn từ các hoạt động nghe giảng các bài học trực tuyến đồng bộ hóa, các bài tập trực tuyến, ghi chép các nội dung cần thiết. Ngoài ra, học tập với B-Learning người học có cơ hội nghe giảng nhiều lần, xem video bài học hay tình huống nhiều lần hoặc làm các bài tập và các bài kiểm tra góp phần nâng cao chất lượng học tập.

Học tập với B-Learning giúp người học rèn luyện tư duy thông qua các thao tác tư duy như so sánh, phân tích, tổng hợp, quy nạp, khái quát, trừu tượng hóa... để giải quyết nhiệm vụ học tập một cách sáng tạo. Đồng thời, học tập với B-Learning góp phần kích thích hứng thú học tập bởi nội dung môn học được thể hiện dưới sự kết hợp sinh động giữa kênh chữ, kênh hình, kênh tiếng, giúp người học nâng cao chất lượng kiến thức và hiệu quả học tập. Mặt khác, học tập theo mô hình B-Learning giúp người học tự đánh giá được kết quả học tập của bản thân nhờ hệ thống bài tập kiểm tra, đánh giá trực tuyến. Từ đó, người học sẽ kịp thời điều chỉnh cách thức, nhịp độ học tập của mình. Như vậy, học tập với B-Learning cho phép mỗi người học tự quản lý được tiến trình học tập của mình một cách phù hợp và hiệu quả nhất.

Ngoài ra, mô hình B-Learning còn tạo ra môi trường tương tác cho người học, giúp người học dễ dàng trao đổi thông tin với nhau và với người dạy một cách nhanh chóng, hiệu quả. Từ đó, người học tích cực và chủ động hơn trong học tập thông qua việc trao đổi, học hỏi lẫn nhau giúp tăng kỹ năng mềm cho người học.

Đối với người dạy

Việc sử dụng kết hợp giữa mô hình dạy học truyền thống và dạy học trực tuyến giúp người dạy giảm thời gian giảng dạy trực tiếp nhưng lại có khả năng nâng cao chất lượng giảng dạy nhờ việc người học được tiếp cận, tự học, tự nghiên cứu tài liệu môn học thông qua Internet. Dạy học theo mô hình B-learning cho phép người dạy đổi mới phương pháp dạy học, nội dung bài giảng được truyền tải tới người học thông qua các phương tiện, hình thức sinh động vừa thu hút người học vừa giảm.

Giảng dạy theo mô hình B-learning, người dạy tiết kiệm được thời gian sử dụng bảng, nhờ vậy có thời gian nhiều hơn để thực hiện chức năng của mình trong PPDH tích cực như: Giúp người học khái quát kiến thức, hiểu kiến thức một cách sâu sắc; Kiểm tra năng lực giải quyết vấn đề, kỹ năng, kỹ xảo và ứng dụng kiến thức vào thực tiễn của người học; Hướng dẫn người học trao đổi thảo luận;. . . Vận dụng mô hình B-learning trong giảng dạy, người dạy có thể giảm thời gian lên lớp không có nghĩa là người dạy nhàn hơn. Ngược lại, người dạy cần dành nhiều thời gian, công sức để nghiên cứu xây dựng công cụ hỗ trợ giảng dạy

và học tập của người học, điều này một mặt khiến người dạy vất vả hơn nhưng mặt khác lại giúp họ có sự trưởng thành hơn về mặt chuyên môn.

Bài giảng khi giảng dạy theo mô hình B-learning thường truyền tải tới người học với nhiều hình thức linh hoạt tạo nên hứng thú cho người học khiến cho hiệu quả việc học tập của người học và hiệu quả giảng dạy của người dạy được nâng cao. Từ đó, uy tín cá nhân của người dạy sẽ ngày càng được ghi nhận và phát triển.

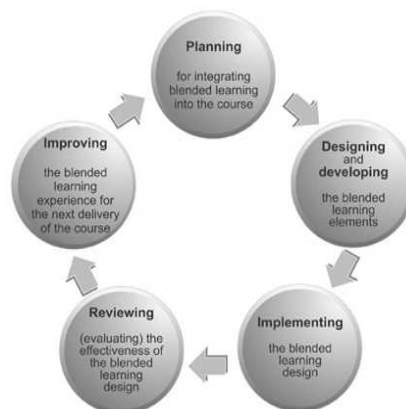
Đối với các cơ sở giáo dục

Mô hình B-learning mang đến nhiều lợi ích cho các cơ sở giáo dục trong việc giảm áp lực về hệ thống phòng học, giảm bớt chi phí cố định trong khâu đào tạo trực tiếp như: điện, nước, vệ sinh... do giảm thời lượng người học tham gia học tập trực tiếp tại trường.

Mặt khác, từ những lợi ích mà người dạy, người học nhận được khi dạy- học theo mô hình B-learning cho thấy dạy học theo mô hình B-learning sẽ nâng cao năng lực chuyên môn của người dạy và hiệu quả học tập của người học, từ đó góp phần nâng cao chất lượng dạy - học, giáo dục và uy tín của cơ sở giáo dục. Đây là một lợi ích rất lớn và lâu dài mà cơ sở giáo dục nhận được từ mô hình dạy học kết hợp trực tiếp và trực tuyến.

2.4. Thiết kế bài học theo Blended learning trong dạy học đại học

Thiết kế bài học theo B-learning trong dạy học đại học có thể thực hiện theo các giai đoạn:



Hình 1. Quy trình thiết kế học tập đề xuất bởi Bath & Bourke (2010) [1]

(1) Giai đoạn lập kế hoạch: Lập kế hoạch và xác định các điều kiện cho việc tích hợp B-learning vào bài học.

(2) Giai đoạn thiết kế bài học: Việc thiết kế bài học theo tiếp cận của B-learning bao gồm việc: Thiết kế mục tiêu bài học; Xác định nội dung cho việc học trực tuyến và học trực tiếp; Thiết kế hệ thống hỗ trợ học tập học tập; Thiết kế các hoạt động dạy học: Nêu rõ mục tiêu hoạt động, tổ chức hoạt động, sản phẩm, phương án đánh giá; Thiết kế các công cụ đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

(3) Giai đoạn tổ chức và thực hiện thiết kế.

(4) Giai đoạn đánh giá, xem xét.

(5) Giai đoạn cải thiện.

3. Vận dụng mô hình Blended learning trong dạy học học phần Khoa học quản lý đại cương cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

Để triển khai dạy học theo mô hình B-learning giảng viên có thể thực hiện như sau:

Bước 1: Lập kế hoạch

Phân tích các điều kiện về môn học, về sinh viên... nhằm xem xét tính phù hợp khi vận dụng mô hình

B-learning.

Ví dụ: Với học phần Khoa học quản lý đại cương (viết tắt: KHQLĐC), ta cần xem xét một số vấn đề:

Đặc điểm học phần: Học phần KHQLĐC (Tên tiếng Anh: Introduction to Management Science) có mã học phần là QL424, là một học phần bắt buộc trong chương trình đào tạo cử nhân ngành Quản lý giáo dục, ngành Ngôn ngữ Anh, ngành Kinh tế giáo dục và ngành Kinh tế. Học phần gồm 3 tín chỉ (54 giờ gồm cả lý thuyết và thực hành) với nội dung gồm 5 chương, được bố trí giảng dạy ở kỳ học thứ 2 của sinh viên. Học xong học phần này người học phải nắm được các vấn đề cơ bản nhất về quản lý, người quản lý, môi trường quản lý, lịch sử phát triển các tư tưởng và lý thuyết quản lý, các chức năng quản lý, quyết định quản lý, nguyên tắc và phương pháp quản lý. Đây được coi là một học phần rất quan trọng đối với sinh viên, đặc biệt là sinh viên ngành Quản lý giáo dục vì nó cung cấp kiến thức cơ sở ngành, tạo nền tảng kiến thức quản lý vững chắc cho sinh viên, tạo tiền đề để sinh viên tiếp cận tốt hơn với những kiến thức ngành ở giai đoạn học sau.

Đặc điểm sinh viên: sinh viên Học viện QLGD nói chung đều có đầu vào là HS THPT, chưa có trải nghiệm làm việc trong bất kỳ tổ chức nào vì vậy việc hình dung về tổ chức và quản lý tổ chức khá khó khăn, đặc biệt trong thời lượng dành cho học phần KHQLĐC chỉ 54 giờ lên lớp với rất nhiều nội dung. Mặt khác, sinh viên ngày nay đều có kỹ năng sử dụng mạng Internet cũng như các ứng dụng thông minh, có thiết bị thông minh như điện thoại, máy tính. . .

Đặc điểm giảng viên: giảng viên giảng dạy học phần KHQLĐC là những giảng viên có độ tuổi từ 34 đến 57, có nhiều năm kinh nghiệm giảng dạy, sử dụng thường xuyên và khá thành thạo các ứng dụng và mạng Internet trong quá trình dạy học, tích cực đổi mới phương pháp dạy học.

Đặc điểm về lớp học: Quy mô lớp học học phần KHQLĐC thường có 20 đến 40 sinh viên. Học viện có sẵn hệ thống học tập trực tuyến Team.

Như vậy, xét về các đặc điểm về học phần, lớp học cũng như đối tượng tham gia thì học phần KHQLĐC phù hợp để vận dụng dạy học theo mô hình B-learning.

Bước 2: Thiết kế bài học

Tác giả lựa chọn nội dung “Các bước của quy trình ra quyết định quản lý” để minh họa cho giai đoạn thiết kế bài học cũng như việc vận dụng mô hình B-learning trong dạy học học phần KHQLĐC.

Thiết kế mục tiêu bài học: Nội dung “Các bước của quy trình ra quyết định quản lý” thuộc mục 4.2, chương 4: Quyết định quản lý trong học phần KHQLĐC. Học xong nội dung này, sinh viên có thể mô tả, phân tích được các bước của quy trình ra quyết định quản lý; Áp dụng quy trình ra quyết định quản lý để ra một quyết định quản lý nhằm giải quyết một vấn đề cụ thể trong thực tiễn quản lý tổ chức.

Xác định nội dung cho việc học trực tuyến và học trực tiếp: Với nội dung “Các bước của quy trình ra quyết định”, tác giả sẽ thực hiện kết học dạy học trực tuyến và dạy học trực tiếp (trình bày chi tiết ở phần thiết kế các hoạt động dạy học).

Thiết kế hệ thống hỗ trợ học tập: Để triển khai dạy học theo hình thức B-learning, nhóm nghiên cứu đã xây dựng hệ thống hỗ trợ dạy học B-learning. Bao gồm:

- Xây dựng lớp học online: Tận dụng lớp học Team đã có của Học viện; Xây dựng nhóm lớp trên ứng dụng zalo để tiện liên lạc, tương tác, trao đổi trong quá trình giảng dạy và học tập của giảng viên và sinh viên.

- Xây dựng nguồn học liệu số:

+ Về hệ thống bài giảng: được thiết kế dựa trên các công cụ đa dạng, tiện ích như Powerpoint, youtuber. . . với nhiều định dạng như bài giảng, trình chiếu, video

+ Về hệ thống bài tập: Bài tập được thiết kế ở dạng câu hỏi trắc nghiệm, câu hỏi tự luận, giải quyết tình huống. . . được thiết kế trên phần mềm tạo bài kiểm tra trắc nghiệm google form, youtube... Bài tập được xây dựng đáp ứng yêu cầu về kiểm tra, đánh giá với thời gian làm bài hợp lý, phù hợp trình độ sinh viên.

+ Về tài liệu tham khảo: Được xây dựng, siêu tầm đáp ứng yêu cầu về cung cấp tài liệu khoa học cho sinh viên nghiên cứu, tự học trước, trong và sau buổi học.

Thiết kế các hoạt động dạy học nội dung “Các bước của quy trình ra quyết định ”

(3) Giai đoạn tổ chức và thực hiện thiết kế: Để triển khai, giảng viên đóng gói kế hoạch bài học, soạn bài giảng, tài liệu tham khảo, tình huống và các nhiệm vụ học tập đưa lên lớp Team và nhóm Zalo, yêu cầu sinh viên truy cập để học trực tuyến và thực hiện các nhiệm vụ học tập theo hướng dẫn của giảng viên.

(4) Giai đoạn đánh giá, xem xét: Căn cứ vào kết quả thực hiện các nhiệm vụ học tập của sinh viên, giảng viên đưa ra những đánh giá, nhận xét để sinh viên phát huy ưu điểm và có biện pháp khắc phục những tồn tại đang có.

(5) Giai đoạn cải thiện: Sau quá trình dạy học kết hợp, giảng viên lấy ý kiến phản hồi của sinh viên cũng như từ kết quả học tập của sinh viên để có phương án phát huy những thành quả đã tạo ra và hạn chế những yếu kém đang có.

4. Kết luận

Không thể khẳng định rằng mô hình B-learning là giải pháp hoàn hảo trong việc nâng cao chất lượng dạy học nhưng chắc chắn đây chính là một mô hình dạy học hiện đại tận dụng được những ưu thế của thời đại công nghệ số cùng với hình thức dạy học truyền thống giúp người học mở rộng không gian và thời gian học tập hiệu quả. Chính vì vậy, rất cần các nhà giáo dục và quản lý giáo dục coi trọng và tạo mọi điều kiện để giảng viên vận dụng mô hình B-learning vào dạy học nhằm phát triển tối đa những kỹ năng cần thiết trong thời kỳ kinh tế tri thức và thông tin như hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bath, D., & Bourke, J. (2010). Getting Started with Blended Learning, Griffith Institute for Higher Education.
- [2] Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2005). The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing
- [3] Nguyễn Kim Đào (2020). “Nghiên cứu sử dụng B-learning trong dạy học phần “Điện học” Vật lí 9 THCS”, Luận án tiến sỹ, Đại học Huế.
- [4] Nguyễn Danh Nam (2007). Các mức độ ứng dụng E-learning ở trường đại học sư phạm. Tạp chí Giáo dục, số 175, tr 41-43.
- [5] Michael B. Horn (2015). Using B-learning to improve schools, Clayton Christensen Institute
- [6] Hồ Thị Trà My, (2014). Tổ chức hoạt động dạy học chương Dòng điện trong các môi trường” Vật lí 11 nâng cao theo B-learning với sự hỗ trợ của phiếu học tập”, luận văn Thạc sĩ, Đại học Sư phạm Huế, Đại học Huế
- [7] Nguyễn Văn Hiền (2008). Tổ chức “học tập hỗn hợp” - biện pháp rèn luyện kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin cho sinh viên trong dạy học Sinh học. Tạp chí Giáo dục, số 192, tr 43-44;
- [8] Victoria L. Tinio (Nhóm công tác e-ASEAN UNDP-APDIP dịch, 2003). Công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) trong giáo dục. <http://www.unapcict.org>

ABSTRACT

Applying Blended Learning Paradigm in teaching introduction to Management Science for students in national academy of education management

The blended learning model is a teaching model that takes advantage of the advantages of the E-learning online teaching model and the traditional teaching model. On the basis of introducing some theoretical issues about the B-learning model, the author analyzed the suitability of this model with the Introduction to Management Science term, thereby proposing steps to apply the model B-learning in teaching the Introduction to Management Science term for students of the Academy of Educational Management as a demonstration of the applicability of this model in higher education in particular and education in general.

Keywords: *The blended learning model, Introduction to Management Science module, teaching model.*

TÍNH CHỦ ĐỘNG CHUYỂN ĐỔI SỐ CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM TRONG CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: MỘT SỐ KẾT QUẢ PHÂN TÍCH TRONG BỐI CẢNH ĐẠI DỊCH COVID-19

Nguyễn Tuấn Anh¹

Tóm tắt. Trong giai đoạn hiện nay, yêu cầu của xã hội ngày càng cao về chất lượng nguồn nhân lực của thị trường lao động trong bối cảnh phát triển mạnh mẽ của kinh tế số, kinh tế tri thức, của cách mạng công nghiệp lần thứ 4, đặc biệt trước tác động của đại dịch Covid-19, việc nâng cao kỹ năng số, tính chủ động chuyển đổi số cho sinh viên là hoàn toàn cần thiết. Bài viết đã có những phân tích đánh giá khách quan về tính chủ động của sinh viên trong việc hướng tới chuyển đổi số trong học tập tại một số trường đại học tại Việt Nam, đặc biệt trong giai đoạn COVID-19 vừa qua.

Từ khóa: Chuyển đổi số, sinh viên, trường đại học, Việt Nam.

1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số trong giáo dục là một quá trình thay đổi phương thức thực hiện giáo dục truyền thống bằng phương pháp giáo dục hiện đại, bao gồm cả cơ sở vật chất và các phương thức giáo dục, phương thức dạy học, phương thức quản lý giáo dục, tận dụng tối đa công nghệ hướng tới nền giáo dục chất lượng cao. Đối với giáo dục nói chung, giáo dục đại học nói riêng, chuyển đổi số mang lại cơ hội áp dụng công nghệ để tạo ra những thay đổi nhanh chóng về mô hình, cách thức tổ chức và phương pháp dạy - học.

Chuyển đổi số là thuật ngữ được sử dụng thường xuyên trong thời gian qua bởi tác động sâu rộng của nó trong mọi ngành nghề nhất là giáo dục đào tạo ở bậc đại học. Chẳng hạn, Nghiên cứu ở tính sẵn sàng hoạt động chuyển đổi số của các cơ sở giáo dục đại học tại Kosovo, nhóm nghiên cứu (Limani et al. 2019) cho thấy sự thay đổi đáng kể về việc sử dụng công nghệ kỹ thuật số tại các tổ chức này bao gồm trí tuệ nhân tạo, công nghệ đám mây và internet vạn vật. Việc này cho thấy tính sẵn sàng ngày càng cao ở các cơ sở giáo dục này trong việc tiếp cận các công nghệ tiên tiến để nâng cao chất lượng giáo dục bởi vai trò của chuyển đổi số. Ngoài ra, để nhắc đến tác động của chuyển đổi số, nhóm tác giả (Iivari, Sharma, and Ventä-Olkkonen 2020) cho rằng lớp trẻ ngày nay đã được bao quanh bởi công nghệ kỹ thuật số ngay từ khi mới sinh ra. Tuy nhiên, lớp trẻ không được trang bị đủ cho tương lai bùng nổ về công nghệ số trong tương lai. Hơn nữa, một số rào cản vẫn phổ biến trong xã hội và ảnh hưởng đến thế hệ trẻ và tương lai kỹ thuật số của chúng. Trường học và giáo dục phải là nơi các hoạt động chuyển đổi kỹ thuật số sâu rộng để có thể đáp ứng nhu cầu trong tương lai số hóa của chúng. Và đặc biệt khi đại dịch Covid 19 bắt buộc có những hành động để quá trình chuyển đổi này nhanh và đầy đủ hơn trong các cơ sở giáo dục đại học.

Với giả thuyết rằng các chương trình sư phạm cần có sự thúc đẩy của xã hội để những người giảng dạy có thể có những kỹ năng cần có như khả năng công nghệ số trong thế kỷ 21. Tác giả (Bullock 2013) đã đi phân tích và kết luận rằng giả thuyết như trên là đúng với những trường đang dạy các giáo viên trong tương lai. Có ba ý trong phát hiện của tác giả là thứ nhất, việc tự học và định hướng rất quan trọng đối với các sinh viên sư phạm nhưng cần có sự trợ giúp về các công nghệ số. Thứ hai, cần phải có những kỹ năng để tiếp cận các công nghệ số và những kỹ năng này dần được nâng cao trong kỷ nguyên số này. Và thứ ba, để các sinh

Ngày nhận bài: 15/06/2022. Ngày nhận đăng: 17/08/2022.

¹Học viện Khoa học xã hội

e-mail: tuananh.gass@gmail.com

viên sư phạm có được những chuyển đổi số này thì cũng cần có sự trợ giúp hoặc những thúc đẩy từ xã hội để giúp cho những sinh viên sư phạm này tiếp cận nhanh hơn đến công nghệ số cho nghề nghiệp tương lai của họ. Tiếp theo, tác giả (Zawacki-Richter 2021) lại tiến hành đi nghiên cứu trường hợp này xem xét tác động của đại dịch Covid-19 đối với việc giảng dạy và học tập tại các trường đại học ở Đức trong việc số hóa. Tác giả đưa ra giả thuyết nghiên cứu rằng trong thời đại dịch, chuyển đổi số đã diễn ra mạnh hơn trong việc dạy và học. Kết quả cho thấy mặc dù có một số phản ứng miễn cưỡng, có thể cho rằng tình hình hiện tại sẽ có tác động tích cực đến những đổi mới kỹ thuật số trong giảng dạy đại học ở Đức do áp lực của cuộc khủng hoảng, sự cam kết lớn của nhiều giáo viên.

Kể từ khi xảy ra các đợt dịch Covid-19 ở Việt Nam, nhiều cách dạy và học mới áp dụng các trang thiết bị hiện đại được áp dụng nhằm việc truyền tải và học của sinh viên không bị ngắt quãng. Việc ứng phó đợt dịch Covid-19 trong giáo dục và đào tạo với văn bản của Bộ Giáo dục và Đào tạo đề xuất rằng các cơ sở giáo dục có thể áp dụng giáo dục đào tạo từ xa với trang thiết bị hỗ trợ, thiết bị di động và học liệu trong quyết định số 795 ngày 13 tháng 3 năm 2020[6]. Và văn bản số 988 ngày 23 tháng 03 năm 2020 cũng của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc đảm bảo giảng dạy từ xa[7]. Dựa trên các văn bản chỉ đạo và chính việc sử dụng các trang thiết bị hiện đại trong giáo dục đào tạo này giúp cho quá trình chuyển đổi số được nhanh hơn và là tiền đề cho việc áp dụng chuyển đổi số một cách dễ dàng hơn trong tương lai.

Chính vì vậy, giai đoạn học tập trong thời đại dịch Covid-19 của sinh viên là cơ hội tốt để phân tích xem chủ động của sinh viên trong việc hướng tới chuyển đổi số trong học tập có tính cấp thiết. Nghiên cứu này sẽ xem xét xem một số yếu tố ảnh hưởng đến tính chủ động của sinh viên trong việc hướng tới các hoạt động chuyển đổi số trong học tập. Việc chuyển đổi số đóng vai trò quan trọng trong kỉ nguyên thông tin hiện nay bởi tính hiệu quả của nó trong việc thu hẹp sự phát triển giữa các quốc gia. Trong quá trình học tập tại các cơ sở giáo dục đại học, tính chủ động của sinh viên trong hoạt động chuyển đổi số cũng có vai trò quan trọng bởi họ chính là nguồn nhân lực tương lai của một quốc gia. Nếu sinh viên chủ động tiếp cận và chuyển đổi số nhanh thì sẽ giúp việc học tập của họ tốt hơn và sẽ giúp nâng cao khả năng thích nghi với công việc tốt hơn của họ trong tương lai. Trong thời gian đại dịch Covid 19 vừa qua ở, hình thức học trực tuyến đã được áp dụng tại các cơ sở giáo dục đại học. Chính điều này đã là bối cảnh tốt thúc đẩy sinh viên đến với quá trình chuyển đổi số nhanh hơn.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng nguồn số liệu điều tra các sinh viên đại học ở các trường đại học khác nhau để phân tích tính chủ động về công nghệ số của họ khi theo học tại các trường đại học trong thời gian đại dịch Covid. Theo đó, một số thông tin về đối tượng khảo sát được trình bày trong Bảng 1 như số tổng số sinh viên tham gia khảo sát là 913 trong đó nam chiếm 282 và nữ là 631 sinh viên. Nhưng sinh viên năm thứ nhất với 26,30% và sinh viên năm thứ 4 với 3,60%. Các ngành học khác của sinh viên khá đa dạng trong đó sinh viên ngành sư phạm chiếm 2,60% và ngành khác như luật 5,70 hoặc kĩ thuật-công nghệ thông tin chiếm 6,70%. Trong đó, số sinh viên sống ở khu đô thị thành phố là 21,60% và ở khu vực ngoài đô thị là 78,40%, xem thêm Bảng 1.

Bảng 1. Thông tin chung về sinh viên tham gia khảo sát

| Nhân khẩu | | Tần xuất | Tỉ lệ (%) |
|-----------|--------|----------|-----------|
| Giới tính | Nam | 282 | 30,90 |
| | Nữ | 631 | 69,10 |
| Năm học | Năm 1 | 240 | 26,30 |
| | Năm 2 | 355 | 38,90 |
| | Năm 3 | 239 | 26,20 |
| | Năm 4 | 46 | 5,00 |
| | >4 năm | 33 | 3,60 |

| | | | |
|-----------|-----------------|-----|-------|
| Ngành học | Sư phạm | 24 | 2,60 |
| | Nhân văn | 174 | 19,10 |
| | Kinh tế quản lý | 497 | 54,40 |
| | Kĩ thuật | 61 | 6,70 |
| | ... | ... | ... |
| Xuất thân | Ngoài đô thị | 716 | 78,40 |
| | Đô thị | 197 | 21,60 |

Nguồn: www.sciencedirect.com/science/article, (Pham et al. 2021).

Bảng 1 miêu tả các yếu tố ảnh có thể ảnh hưởng đến sự chủ động của sinh viên trong hoạt động chuyển đổi số. Theo đó, yếu tố Nhận thức về kiểu học mới có ba khía cạnh nhỏ được sử dụng để hỏi sinh viên xem học trực tuyến đã giúp sinh viên học tập như thế nào. Với thang đo Likert từ 1 đến 5 trong đó 1 là giá trị thấp nhất và 5 là giá trị đồng ý cao nhất của sinh viên tham gia trả lời. Điểm trung bình gộp của ba khía cạnh này có 10,13 điểm và được sử dụng làm biến liên tục trong mô hình. Tiếp theo, nhận thức về sử dụng thiết bị học cũng được hỏi với ba khía cạnh cho sinh viên với điểm trung bình sau khi gộp các khía cạnh thành phần là 11,80 điểm dựa trên thang đo Likert. So với nhận thức về kiểu học mới thì nhận thức về sử dụng thiết bị học có điểm trung bình cao hơn mặc dù cùng có ba khía cạnh nhỏ.

Tiếp theo đó là thái độ của sinh viên đối với việc học trong thời đại dịch Covid-19. Điểm trung bình của yếu tố này là 14,85 điểm trong tổng số 4 yếu tố thành phần. Chẳng hạn, câu nhận định “Tôi ủng hộ việc sử dụng hệ thống học trực tuyến” và câu “Tôi cảm thấy rất thích thú khi sử dụng hình thức học trực tuyến” được sử dụng để xem xét thái độ của sinh viên đồng tình hay không đồng tình đối với việc học và sử dụng các trang thiết bị cho học từ xa.

Cuối cùng, yếu tố khả năng tự học và bối cảnh Covid cũng được hỏi để xem sinh viên đáp ứng với việc học và sự tác động của ngoại cảnh có giúp sinh viên chủ động và tích cực hơn trong việc học từ xa. Điểm trung bình của hai yếu tố này cũng được tính toán để xem mức độ cao thấp ra sao thì kết quả cho thấy điểm trung bình bối cảnh Covid-19 đã giúp ích nhiều cho sinh viên trong việc tiếp cận và chủ động trong chuyển đổi số.

Bảng 2. Thang đo cho mô hình nghiên cứu

| Yếu tố | | Thang đo | ĐTB |
|--|---|---|-------|
| Nhận thức về kiểu học mới (PU) | 1. Hệ thống học trực tuyến giúp tôi tiếp thu kiến thức hiệu quả hơn 2. Hệ thống học tập trực tuyến giúp tôi cải thiện kết quả học tập 3. Hệ thống học tập trực tuyến làm cho tôi chủ động nhiều hơn trong học tập | Thang đo Likert từ 1 đến 5, 1 là giá trị thấp nhất và 5 là giá trị lớn nhất | 10,13 |
| Nhận thức về sử dụng thiết bị học (PE) | 1. Tôi cho rằng thật dễ dàng để tôi học cách sử dụng hệ thống học trực tuyến 2. Tôi cho rằng hệ thống học trực tuyến rất dễ sử dụng 3. Tôi tin rằng thật dễ dàng để tôi có thể thành thạo sử dụng hệ thống học trực tuyến | Thang đo Likert từ 1 đến 5 | 11,80 |
| Thái độ (AT) | 1. Tôi cho rằng cần phải sử dụng hệ thống học tập trực tuyến 2. Tôi ủng hộ việc sử dụng hệ thống học trực tuyến 3. Tôi cho rằng sử dụng học trực tuyến là một ý kiến hay 4. Tôi cảm thấy rất thích thú khi sử dụng hình thức học trực tuyến hệ thống | Thang đo Likert từ 1 đến 5 | 14,85 |
| Khả năng tự học (SS) | 1. Tôi luôn chủ động tương tác với giảng viên trong lớp học 2. Tôi luôn tích cực tham gia học tập hoạt động và làm bài tập nhóm 3. Tôi luôn chủ động sắp xếp lịch trình của mình | Thang đo Likert từ 1 đến 5 | 10,90 |
| Bối cảnh Covid (Covid) | 1. Covid 19 đã giúp tôi tiếp cận chuyển đổi kỹ thuật số trong học tập 2. Covid 19 đã giúp tôi thích nghi với sự thay đổi trong phương pháp học tập 3. Covid 19 đã giúp tôi cảm thấy hào hứng với mới phương pháp học tập 4. Covid 19 đã giúp tôi chủ động và tự giác hơn trong học tập | Thang đo Likert từ 1 đến 5 | 15,07 |

Với biến phụ thuộc, bài nghiên cứu này sử dụng bốn khía cạnh tính chủ động của sinh viên trong khi học từ xa. Bốn khía cạnh bao gồm Tôi đã chủ động để tiếp thu kiến thức nhiều hơn; Tôi đã chủ động tiếp thu kiến thức thông qua nền tảng kỹ thuật số; Tôi đã chủ động tương tác với giảng viên thông qua các nền tảng kỹ thuật số và Tôi đã chủ động tìm tài liệu thông qua các nền tảng kỹ thuật số. Bốn khía cạnh này đều được sử dụng thang đo Likert từ 1 đến 5 như các yếu tố ảnh hưởng. Với thang đo Likert như vậy, mô hình sử dụng phương pháp hồi qui xã xuất thứ bậc (ordered probit model) để xem các yếu tố ảnh hưởng đến các biến phụ thuộc này như thế nào. Trước hết, biến nhân khẩu học bao gồm giới tính và xuất thân từ đô thị hay ngoài đô thị được đưa vào mô hình. Theo đó, nam giới được làm nhóm đối chứng với nhóm nữ giới và những sinh viên sinh ở đô thị được làm nhóm đối chứng với nhóm xuất thân ngoài đô thị.

3. Kết quả và thảo luận

Tính chủ động trong chuyển đổi số của sinh viên bên cạnh một số yếu tố thì yếu tố bối cảnh Covid được đưa vào trong mô hình để xem sự tác động như thế nào. Theo kết quả Bảng 4, trước hết, yếu tố giới không thấy có sự khác biệt ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến mức độ chủ động của sinh viên trong chuyển đổi số. Tương tự như vậy, yếu tố xuất thân nơi sinh của sinh viên cũng không cho thấy kết quả có khác biệt của hai nhóm đối tượng sinh viên này. Trong thời gian đại dịch, các sinh viên có thể học ở mọi vị trí và khả năng tiếp thu, cơ hội và tính chủ động là như nhau nên mô hình định lượng không cho thấy sự tác động.

Với yếu tố tác động đầu tiên là nhận thức của sinh viên với kiểu học mới, ở mô hình 2 và 4, các hệ số có ý nghĩa thống kê cao với mức 1% và có mối quan hệ nghịch chiều. Kết quả nghịch chiều này có thể được phân tích và khám phá thêm ở các nghiên cứu đi sau. Đối với yếu tố nhận thức về thiết bị học, kết quả mô hình đều cho thấy mức độ nhận thức thiết bị học tập càng cao thì mức độ chủ động của sinh viên càng cao trong quá trình chuyển đổi số. Các hệ số đều có ý nghĩa thống kê cao mức 1% mặc dù ở mô hình 3 có mức ý nghĩa thống kê 10%. Điều này cũng đúng bởi nếu sinh viên cho rằng họ có thể nhận thức về việc sử dụng hệ thống trực tuyến tốt hơn thì sẽ làm tăng tính chủ động của sinh viên trong quá trình chuyển đổi số.

Bảng 3. Tính chủ động trong chuyển đổi số của sinh viên

| | (1) Tôi đã chủ động để tiếp thu kiến thức nhiều hơn | (2) Tôi đã chủ động tiếp thu kiến thức thông qua nền tảng kỹ thuật số | (3) Tôi đã chủ động tương tác với giảng viên thông qua các nền tảng kỹ thuật số | (4) Tôi đã chủ động tìm tài liệu thông qua các nền tảng kỹ thuật số |
|------------------------|---|---|---|---|
| Giới tính | | | | |
| 1. Nam | 0,076[0,084] | -0,012[0,083] | 0,075[0,079] | 0,130[0,082] |
| 2. Nữ | | | | |
| Nơi sinh | | | | |
| 1. Đô thị | -0,141[0,094] | 0,026[0,093] | -0,057[0,089] | -0,058[0,092] |
| 2. Ngoài đô thị | | | | |
| Nhận thức kiểu học mới | -0,033[0,020] | -0,044[0,020]*** | -0,005[0,019] | -0,047[0,020]** |
| Nhận thức thiết bị học | 0,111[0,020]*** | 0,123[0,019]*** | 0,034[0,019]* | 0,129[0,019]*** |
| Thái độ | 0,101[0,018]*** | 0,084[0,017]*** | 0,052[0,017]*** | 0,073[0,017]*** |
| Khả năng tự học | 0,122[0,020]*** | 0,129[0,020]*** | 0,197[0,019]*** | 0,157[0,020]*** |
| Bối cảnh Covid | 0,148[0,016]*** | 0,124[0,016]*** | 0,077[0,015]*** | 0,088[0,016]*** |
| LR chi2 | 560,15*** | 560,15*** | 380,53*** | 433,14*** |
| Pseudo R2 | 0,256 | 0,256 | 0,158 | 0,197 |

Nguồn: Tính toán của tác giả. Ghi chú: ***, ** và * miêu tả mức ý nghĩa thống kê ở mức 1%, 5%, 10%.

Thái độ của sinh viên đối với việc học trực tuyến bao gồm các khía cạnh như ủng hộ, thấy thích thú và cần thiết phải học trực tuyến. Với yếu tố này trong mô hình, kết quả tính toán cho thấy thái độ của sinh viên càng tích cực thì càng giúp tính chủ động của sinh viên càng cao trong việc tiếp cận và chuyển đổi số. Các hệ số trong mô hình đều có ý nghĩa thống kê cao ở mức 1%. Điều này đúng như suy luận bởi sinh viên ủng

hộ và thích thú nhiều hơn thì họ sẽ chủ động và sẽ tìm thấy quá trình tiếp cận và chuyển đổi số hiệu quả hơn. Kết quả này gợi ý rằng, muốn sinh viên chủ động hơn trong chuyển đổi số thì một trong các yếu tố có thể tác động đó là nâng cao thái độ của sinh viên đối với nền tảng học trực tuyến. Tiếp theo, khả năng tự học là một yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ của sinh viên. Theo đó, nếu sinh viên có khả năng tự học, họ sẽ đi tìm các biện pháp, nền tảng và các phương tiện hiện đại để giúp họ học tập tốt hơn và do vậy tính chủ động chuyển đổi số cũng sẽ nhanh hơn. Đúng như suy luận, kết quả các hệ số ở cả bốn mô hình đều có mối quan hệ thuận chiều và có ý nghĩa thống kê ở mức cao.

Yếu tố cuối cùng được sử dụng trong mô hình đó là yếu tố bối cảnh Covid-19 của sinh viên. Các khía cạnh bối cảnh Covid tạo ra cho sinh viên khi học trực tuyến bao gồm sự thích nghi, tạo sự hào hứng và tính tự giác có thể ảnh hưởng đến việc học của sinh viên và việc chủ động chuyển đổi số theo hướng tích cực. Kết quả đúng như dự tính, các hệ số đều có mối quan hệ thuận chiều và có ý nghĩa thống kê. Nói cách khác, bối cảnh Covid-19 đã làm tăng tính chủ động của sinh viên trong việc tiếp cận và chuyển đổi số nhanh hơn. Kết quả này là một trong những tiền đề để việc quản lý giáo dục sinh viên được tốt hơn nếu các biện pháp nhằm thúc đẩy quá trình chuyển đổi số trong sinh viên bằng hoàn cảnh.

Cuối cùng, cũng cần phải nhắc đến độ tương thích của mô hình đó là các giá trị LR chia đều có giá trị rất cao và có ý nghĩa thống kê. Điều này thể hiện mô hình có sự tương thích và có độ tin cậy trong việc đưa ra kết luận về giả thuyết nghiên cứu và nhưng suy luận từ kết quả nghiên cứu có thể được áp dụng.

4. Kết luận

Bên cạnh một vài yếu tố về nhận thức và thái độ của sinh viên có ảnh hưởng tích cực đến tính chủ động chuyển đổi số của sinh viên thì bối cảnh Covid-19 cũng giúp cho tính chủ động của sinh viên cao hơn. Bằng việc nghiên cứu số liệu khảo sát thực địa sinh viên Việt Nam ở Việt Nam trong đợt dịch Covid-19 vừa qua, kết quả cho thấy các yếu tố nhận thức, thái độ và bối cảnh đều giúp cho tính chủ động chuyển đổi số của sinh viên được cao hơn. Từ kết quả nghiên cứu cho thấy, muốn nâng cao quá trình chuyển đổi số trong sinh viên nhanh hơn, việc quản lý giáo dục có thể dụng các biện pháp khác nhau để giúp cho quá trình này được nhanh hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bullock, Shawn Michael. 2013. "Using Digital Technologies to Support Self-Directed Learning for Preservice Teacher Education." *The Curriculum Journal* 24(1):103-20. doi: <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.744695>.
- [2] Iivari, Netta, Sumita Sharma, and Leena Ventä-Olkkonen. 2020. "Digital Transformation of Everyday Life - How COVID-19 Pandemic Transformed the Basic Education of the Young Generation and Why Information Management Research Should Care?" *International Journal of Information Management* 55:102183. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>.
- [3] Limani, Ylber, Edmond Hajrizi, Larry Stapleton, and Murat Retkoceri. 2019. "Digital Transformation Readiness in Higher Education Institutions (HEI): The Case of Kosovo." *IFAC-PapersOnLine* 52(25):52-57. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2019.12.445>.
- [4] Pham, Huyen, Que-Nhi Tran, Gia-Long La, Ha-My Doan, and Tien-Duc Vu. 2021. "Readiness for Digital Transformation of Higher Education in the Covid-19 Context: The Dataset of Vietnam's Students." *Data in Brief* 39:107482. doi: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107482>.
- [5] Zawacki-Richter, Olaf. 2021. "The Current State and Impact of Covid-19 on Digital Higher Education in Germany." *Human Behavior and Emerging Technologies* 3(1):218-26. doi: <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>.

ABSTRACT**Digital transformation activities of Vietnam students in higher education institutions: some results of analysis in the concerns of the covid-19 pandemic**

In the current period, society's requirements are increasing for the quality of human resources of the labor market in the context of the strong development of the digital economy, the knowledge economy, and the 4th industrial revolution., especially before the impact of the Covid-19 pandemic, it is absolutely necessary to improve digital skills and digital transformation for students. The article has analyzed and assessed objectively about the initiative of students towards digital transformation in learning at some universities in Vietnam, especially during the recent COVID-19 period.

Keywords: Digital transformation, students, universities, Vietnam.

THỰC TRẠNG PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN TIẾNG ANH DỰA TRÊN NĂNG LỰC TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THUỘC BỘ CÔNG THƯƠNG TRONG GIAN ĐOẠN HIỆN NAY

Bùi Văn Hát¹

Tóm tắt. Giảng viên là lực lượng nòng cốt của giáo dục đại học nên việc phát triển đội ngũ giảng viên đóng vai trò quan trọng đối với phát triển giáo dục đại học. Với đội ngũ giảng viên tiếng Anh, vấn đề này càng trở nên cấp thiết trong bối cảnh hiện nay bởi năng lực sử dụng ngoại ngữ nói chung và sử dụng tiếng Anh nói riêng được xem như một yêu cầu tất yếu. Mục đích của bài nghiên cứu là tìm hiểu thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực trong các trường đại học thuộc Bộ Công Thương thông qua phương pháp nghiên cứu hỗn hợp, kết hợp cả nghiên cứu định tính và định lượng. Dữ liệu được thu thập thông qua khảo sát phiếu hỏi với 294 cán bộ quản lý và giảng viên tiếng Anh và phỏng vấn sâu với một số cán bộ quản lý và giảng viên tiếng Anh. Kết quả nghiên cứu cho thấy, hiệu quả của công tác phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực trong các trường đại học thuộc Bộ Công Thương chưa cao. Tuy không có nội dung nào đạt loại kém nhưng cũng không có nội dung đạt loại tốt.

Từ khóa: Phát triển đội ngũ, đội ngũ giảng viên, giảng viên tiếng Anh, năng lực ngoại ngữ.

1. Đặt vấn đề

Giảng viên là lực lượng nòng cốt của giáo dục đại học nên việc phát triển đội ngũ giảng viên đóng vai trò quan trọng đối với phát triển giáo dục đại học. Với đội ngũ giảng viên tiếng Anh, vấn đề này càng trở nên cấp thiết trong bối cảnh hiện nay bởi năng lực sử dụng ngoại ngữ nói chung và sử dụng tiếng Anh nói riêng của mọi công dân được xem như một yêu cầu tất yếu.

Việc phát triển đội ngũ giảng viên nói chung và đội ngũ giảng viên tiếng Anh nói riêng trong các trường đại học cũng thu hút được sự quan tâm của các nhà nghiên cứu trên thế giới. Theo đó, các nghiên cứu đã chỉ ra căn cứ nền tảng cho xây dựng cơ sở lý luận phát triển đội ngũ giảng viên đại học như các hoạt động chủ yếu trong phát triển nguồn nhân lực [8, 5, 9], các giải pháp quản lý phát triển nguồn nhân lực [1],... Tuy vậy, các nghiên cứu về phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh chưa nhiều. Có thể kể đến một số công trình tiêu biểu như nghiên cứu của Học Viện Giáo dục Đại học của Vương quốc Anh giới thiệu khung tiêu chuẩn giảng dạy và hỗ trợ học tập trong cơ sở giáo dục đại học [11] hay nghiên cứu của Lê Văn Canh đưa ra những vấn đề lý thuyết và thực hành trong giảng dạy tiếng Anh, qua đó nêu lên tầm quan trọng về năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên tiếng Anh [2], ...

Ở trong nước, các nghiên cứu chủ yếu tập trung về phát triển đội ngũ giáo viên hoặc giảng viên nói chung. Trong đó, ở cấp đại học, các kết quả nghiên cứu đã chỉ ra được cơ sở lý luận và thực tiễn về phát triển đội ngũ giảng viên [4, 6, 7, 10, 12]. Việc phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh nói chung và phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực nói riêng vẫn chưa được quan tâm nhiều.

Mục đích của nghiên cứu là tìm hiểu thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực trong các trường đại học thuộc Bộ Công Thương thông qua phương pháp nghiên cứu hỗn hợp, kết hợp

Ngày nhận bài: 03/07/2022. Ngày nhận đăng: 17/08/2022.

¹Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh
e-mail: buihat30574@yahoo.com

cả nghiên cứu định tính và định lượng. Các kết quả nghiên cứu là cơ sở giúp các cán bộ quản lý và giảng viên tiếng Anh tìm ra giải pháp để nâng cao hơn nữa hiệu quả của công tác này, từ đó góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đại học.

2. Lý thuyết phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực

Phát triển nguồn nhân lực dựa trên năng lực (competency-based human resource development) là cách tiếp cận gắn phát triển nguồn nhân lực với việc xác định khung năng lực và sử dụng khung năng lực như là một căn cứ để triển khai các nội dung phát triển nguồn nhân lực đó (như kế hoạch hóa, tuyển dụng, đào tạo và bồi dưỡng, đánh giá và thực hiện đãi ngộ [3, 5].

Trong một trường đại học, đội ngũ giảng viên tiếng Anh thực chất là một bộ phận (tập con) của nguồn nhân lực trường đại học đó. Do vậy, khái niệm phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực được xây dựng trên cơ sở khái niệm đội ngũ giảng viên tiếng Anh và khái niệm phát triển nguồn nhân lực (nêu trên) vận dụng vào nguồn nhân lực là đội ngũ giảng viên tiếng Anh. Trong phạm vi nghiên cứu này, phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực được hiểu là hoạt động quản lý nhằm xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh và sử dụng khung năng lực nghề nghiệp đó để triển khai các nội dung phát triển đội ngũ nhằm mục tiêu đạt được các tiêu chuẩn năng lực trong khung năng lực nghề nghiệp đã xây dựng.

Theo khái niệm trên, phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực bao gồm các hoạt động: 1) Xây dựng Khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực; 2) Xây dựng quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực; 3) Tuyển chọn giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực; 4) Sử dụng giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực; 5) Đào tạo và bồi dưỡng giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực; 6) Đánh giá cá nhân giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực và đánh giá đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên mục tiêu phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh; 7) Tạo động lực cho giảng viên tiếng Anh phát triển đạt tới các yêu cầu về năng lực trong Khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh.

3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu: Nghiên cứu sử dụng kết hợp cả phương pháp nghiên cứu định tính (thông qua phỏng vấn sâu) và nghiên cứu định lượng (thông qua khảo sát bằng phiếu hỏi).

Mẫu nghiên cứu: Nghiên cứu thực hiện khảo sát cán bộ quản lý và giảng viên tiếng Anh của bốn trường đại học thuộc Bộ Công Thương (Đại học Công nghiệp Hà Nội, Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp, Đại học Công nghiệp thực phẩm Thành phố Hồ Chí Minh). Tổng số phiếu thu được là 294, gồm 109 phiếu cán bộ quản lý và 185 phiếu giảng viên tiếng Anh.

Quốc thang đo: Nghiên cứu sử dụng bảng hỏi với thang đo 5 mức độ: Tốt (5 điểm), Khá (4 điểm), Trung bình (3 điểm), Yếu (1 điểm) và Kém (1 điểm). Theo đó, khoảng ý nghĩa các mức để phân tích đánh giá như sau: 0 - 1: Kém; 1,01 - 2,00: Yếu; 2,01 - 3,00: Trung bình; 3,01 - 4,00: Khá; 4,01 - 5,00: Tốt.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng tổ chức xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh

Kết quả đánh giá tại Bảng 1 về thực trạng tổ chức xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh được thể hiện trong Bảng 1. Theo đó, về tổng thể, công tác xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh chỉ đạt mức yếu (điểm trung bình = 1,99). Các nội dung cụ thể về tổ chức xây dựng khung năng lực đều ở mức yếu hoặc kém (điểm trung bình dao động trong khoảng 1,89 – 2,07), trong đó nội dung được đánh giá yếu nhất là việc thiết lập kế hoạch xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh đáp ứng yêu cầu đào tạo tiếng Anh cho nguồn nhân lực ngành Công Thương trong bối cảnh hội nhập quốc tế (điểm trung bình = 1,89).

Nhiều cán bộ quản lý và giảng viên tiếng Anh cho biết nguyên nhân chủ yếu dẫn đến chất lượng triển

khai nội dung này còn thấp là do công tác quản lý. Các trường đại học thuộc Bộ Công Thương chưa tổ chức xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh của trường đáp ứng yêu cầu đào tạo tiếng Anh trong bối cảnh hội nhập quốc tế; các trường chỉ dựa trên một số văn bản như Luật Giáo dục, Luật Giáo dục đại học, Quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo về ngạch giảng viên trong cơ sở giáo dục đại học công lập, ... để đưa ra các tiêu chí tuyển chọn và sử dụng đội ngũ giảng viên tiếng Anh. Điều này gây ra nhiều khó khăn và bất cập trong triển khai các nội dung này.

Bảng 1. Thực trạng tổ chức xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh

| Nội dung | Mức độ đánh giá | | | | | ĐTB | Thứ bậc |
|---|-----------------|-----|------------|-----|-----|------|---------|
| | Tốt | Khá | Trung bình | Yếu | Kém | | |
| Thiết lập kế hoạch xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh đáp ứng yêu cầu đào tạo tiếng Anh cho nguồn nhân lực ngành Công Thương trong bối cảnh hội nhập quốc tế | 11 | 23 | 19 | 112 | 129 | 1,89 | 8 |
| Thành lập Tiểu ban xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh với thành phần là một số cán bộ quản lý, nhà khoa học, giảng viên tiếng Anh và một số chuyên gia quản lý nguồn nhân lực | 19 | 21 | 20 | 102 | 132 | 1,96 | 6 |
| Tiểu ban xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh nghiên cứu yêu cầu đào tạo tiếng Anh cho nguồn nhân lực ngành Công Thương trong bối cảnh hội nhập quốc tế | 15 | 17 | 31 | 143 | 88 | 2,07 | 1 |
| Tiểu ban xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh dự thảo khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh đáp ứng yêu cầu đào tạo tiếng Anh cho nguồn nhân lực ngành Công Thương | 21 | 13 | 20 | 145 | 95 | 2,05 | 2 |
| Tổ chức thẩm định dự thảo khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh bằng thành lập và họp Hội đồng thẩm định để xin ý kiến phản biện, góp ý nội dung văn bản dự thảo | 22 | 14 | 28 | 121 | 109 | 2,04 | 3 |
| Tiểu ban xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh bổ sung, sửa chữa văn bản dự thảo khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên tiếng Anh của trường theo các ý kiến góp ý của Hội đồng thẩm định | 8 | 11 | 31 | 154 | 90 | 1,96 | 6 |
| Tiểu ban xây dựng khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh phối hợp với Phòng Tổ chức Cán bộ làm các thủ tục hành chính để trình hiệu trưởng ký ban hành khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên tiếng Anh | 12 | 9 | 35 | 141 | 97 | 1,97 | 5 |
| Kiểm tra, đánh giá các hoạt động xây dựng khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên tiếng Anh để kịp thời có quyết định phát huy các mặt tốt, điều chỉnh sai lệch và xử lý vi phạm nếu có | 10 | 21 | 28 | 136 | 99 | 2,00 | 4 |

4.2. Thực trạng tổ chức xây dựng quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực

Theo đánh giá của cán bộ quản lý và giảng viên tiếng Anh, chất lượng triển khai nội dung tổ chức xây dựng quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh đạt mức khá (điểm trung bình = 3,44). Cả 8 nội dung cụ thể của công tác này đều được đánh giá loại khá (điểm trung bình dao động trong khoảng 3,28 - 3,56). Trong đó, nội dung được đánh giá cao nhất là “Tiểu ban quy hoạch giảng viên tiếng Anh bổ sung, sửa đổi dự thảo quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh để hoàn thiện, làm các thủ tục phê duyệt, ban hành và hướng dẫn triển khai” (điểm trung bình = 3,56).

Kết quả phỏng vấn sâu một số cán bộ quản lý và giảng viên tiếng Anh cho thấy, hiện nay các trường đại học thuộc Bộ Công Thương có xây dựng quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên, trong đó có đội ngũ giảng viên tiếng Anh, nhưng quy hoạch đó chưa được định kỳ bổ sung để gắn với yêu cầu hội nhập quốc tế và nhằm vào mục tiêu phát triển năng lực giảng viên tiếng Anh. Điều này gây ra những khó khăn và bất cập

nhất định trong triển khai các nội dung tuyển chọn, đào tạo bồi dưỡng giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực. Nguyên nhân chủ yếu dẫn đến thực trạng này cũng thuộc về công tác quản lý của các trường.

4.3. Thực trạng tổ chức tuyển chọn giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực

Cả 8 nội dung của việc tổ chức tuyển chọn giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực tại các trường đại học thuộc Bộ Công Thương đều được đánh giá ở mức khá (điểm trung bình dao động trong khoảng 3,33 - 3,65). Trong đó, việc lập kế hoạch tuyển chọn giảng viên tiếng Anh trên cơ sở quy hoạch: xác định mục tiêu, tiêu chí yêu cầu năng lực nghề nghiệp, nguồn tuyển, phương pháp và hình thức để đạt mục tiêu ở mức thấp nhất (điểm trung bình = 3,33). Nhìn chung, về tổng thể, công tác tổ chức tuyển chọn giảng viên đạt mức khá (điểm trung bình = 3,48). Một số cán bộ quản lý và giảng viên tiếng Anh cho rằng các trường đại học thuộc Bộ Công Thương chưa có một quy trình chặt chẽ tuyển chọn giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực, chưa có khung năng lực nghề nghiệp giảng viên tiếng Anh để có căn cứ xác định tiêu chí tuyển chọn, chưa triệt để thực hiện phương châm cạnh tranh năng lực giữa các ứng viên, và chưa thực sự dựa vào mục tiêu quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh.

4.4. Thực trạng tổ chức sử dụng giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực

Theo đánh giá chung, chất lượng việc tổ chức sử dụng giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực đạt loại khá (điểm trung bình = 3,49). Ba nội dung được đánh giá cao nhất lần lượt là việc kiểm tra, đánh giá về tổ chức sử dụng giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực để kịp thời có quyết định phát huy các mặt tốt, điều chỉnh các sai lệch và xử lý các vi phạm nếu có (điểm trung bình = 3,63), thực hiện trang bị phương tiện làm việc để mọi giảng viên tiếng Anh có đủ điều kiện vật chất trong thực hiện chức năng và nhiệm vụ đối với vị trí việc làm mà họ đảm nhận (điểm trung bình = 3,59), và thực hiện giao công việc có thử thách cho từng giảng viên tiếng Anh để tạo cơ hội cho họ phát triển năng lực theo các yêu cầu năng lực trong khung năng lực nghề nghiệp đã xây dựng (điểm trung bình = 3,52). Việc phân công giảng viên tiếng Anh đảm nhận công việc theo chức năng và nhiệm vụ của Khoa (hoặc Bộ môn) phù hợp với các năng lực sư phạm, năng lực nghiên cứu khoa học và các năng lực khác được đánh giá thấp nhất (điểm trung bình = 3,34).

Theo một số cán bộ quản lý và giảng viên tiếng Anh, hiện nay các trường chưa làm tốt phân tích công việc cho các vị trí việc làm, chưa thực sự giao công việc cho giảng viên tiếng Anh trên cơ sở đánh giá năng lực nghề nghiệp, chưa mạnh dạn giao công việc có thử thách cho giảng viên tiếng Anh và chưa tổ chức có hiệu quả việc kèm cặp, hỗ trợ nhau về chuyên môn.

4.5. Thực trạng tổ chức đào tạo, bồi dưỡng giảng viên tiếng Anh nhằm phát triển năng lực nghề nghiệp

Chất lượng triển khai nội dung tổ chức đào tạo, bồi dưỡng giảng viên tiếng Anh nhằm phát triển năng lực nghề nghiệp đạt mức khá (điểm trung bình = 3,47). Tất cả các nội dung cụ thể của công tác này đều được đánh giá ở mức khá (điểm trung bình dao động trong khoảng 3,36 - 3,65), trong đó nội dung được đánh giá cao nhất là việc kiểm tra, đánh giá việc triển khai nội dung đào tạo, bồi dưỡng giảng viên tiếng Anh nhằm phát triển năng lực để kịp thời có quyết định phát huy mặt tốt, điều chỉnh sai lệch và xử lý vi phạm (điểm trung bình = 3,65). Việc khảo sát nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng, tự bồi dưỡng của giảng viên tiếng Anh nhằm phát triển năng lực theo yêu cầu năng lực nghề nghiệp trong khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên tiếng Anh cần phải chú trọng hơn nữa (điểm trung bình thấp nhất; 3,36). Theo ý kiến của một số cán bộ quản lý và giảng viên tiếng Anh, các trường chưa làm tốt các khâu xác định nhu cầu đào tạo và bồi dưỡng; đưa giảng viên tiếng Anh đi đào tạo, bồi dưỡng tại các cơ sở giáo dục đại học ngoài trường; chưa tổ chức tốt đào tạo, bồi dưỡng tại trường và động viên giảng viên tiếng Anh tự bồi dưỡng. Nguyên nhân chủ yếu dẫn đến khó khăn và bất cập đó thuộc về công tác quản lý của các trường.

4.6. Thực trạng tổ chức đánh giá cá nhân giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực và đánh giá đội ngũ giảng viên tiếng Anh theo mục tiêu quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh

Về tổng thể, chất lượng triển khai nội dung này tại các trường đạt mức khá (điểm trung bình = 3,49). Hai nội dung được đánh giá cao nhất là việc kiểm tra, đánh giá về đánh giá cá nhân giảng viên tiếng Anh và đánh giá đội ngũ giảng viên tiếng Anh để kịp thời có quyết định phát huy các mặt tốt, điều chỉnh các sai lệch và xử lý các vi phạm (điểm trung bình = 3,68) và tìm nguyên nhân dẫn đến mặt tích cực và hạn chế từ kết quả đánh giá cá nhân và đội ngũ giảng viên tiếng Anh để có định hướng điều chỉnh các nội dung phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh (điểm trung bình = 3,57). Tuy nhiên, công tác triển khai hình thức và phương pháp đánh giá đội ngũ giảng viên tiếng Anh để nhận biết mức độ đạt mục tiêu phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh: số lượng, cơ cấu, phẩm chất và năng lực nghề nghiệp cần phải chú ý hơn nữa (điểm trung bình thấp nhất; 3,34).

Kết quả phỏng vấn sâu các cán bộ quản lý và giảng viên tiếng Anh cũng cho thấy, các trường chưa có khung năng lực giảng viên tiếng Anh dẫn đến chưa làm tốt đánh giá giảng viên tiếng Anh theo yêu cầu năng lực, chưa đánh giá đội ngũ giảng viên tiếng Anh theo các mục tiêu quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh (vì chưa làm tốt khâu xây dựng quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh).

Do đó, để tháo gỡ các khó khăn và khắc phục những bất cập triển khai nội dung này, các trường nhất thiết phải có giải pháp về đổi mới đánh giá cá nhân giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực và đánh giá đội ngũ giảng viên tiếng Anh theo mục tiêu quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh nhằm có căn cứ điều chỉnh các nội dung phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh.

4.7. Thực trạng tổ chức các hoạt động tạo động lực cho giảng viên tiếng Anh phát triển năng lực nghề nghiệp

Về tổng thể, công tác tổ chức các hoạt động tạo động lực cho giảng viên tiếng Anh phát triển năng lực nghề nghiệp đạt mức khá (điểm trung bình = 3,42). Cả 8 nội dung cụ thể của công tác này đều ở mức khá (điểm trung bình dao động trong khoảng 3,15 - 3,63). Tuy nhiên, hai nội dung cần phải chú trọng nhiều hơn (điểm trung bình thấp nhất) là công tác tổ chức các hoạt động tạo môi trường pháp lý có hiệu lực: mọi hoạt động công khai, minh bạch, rõ trách nhiệm giải trình, tuân thủ luật pháp và quy chế hoạt động của nhà trường (điểm trung bình = 3,15) và tổ chức các hoạt động tạo môi trường biết học hỏi; trong đó mọi thành viên có ý thức học hỏi, hỗ trợ nhau phát triển chuyên môn và nghiệp vụ, phát triển nhân cách (điểm trung bình = 3,35).

Theo ý kiến của một số cán bộ quản lý và giảng viên tiếng Anh, chất lượng triển khai nội dung này chưa cao là do công tác quản lý của nhà trường. Các trường chưa làm tốt các khâu xây dựng môi trường lao động thuận lợi, mở rộng việc làm, xây dựng và thực thi các chính sách ưu đãi đặc thù. Điều này dẫn đến những khó khăn và bất cập không những đối với triển khai các nội dung này mà còn có ảnh hưởng đến triển khai các nội dung khác về phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh.

5. Kết luận

Kết quả khảo sát thực trạng triển khai các nội dung phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực tại các trường đại học thuộc Bộ Công Thương cho thấy:

Không có nội dung phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực nào tại các trường đại học thuộc Bộ Công Thương bị đánh giá có chất lượng triển khai đạt loại kém nhưng cũng không có nội dung phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực nào được đánh giá có chất lượng triển khai đạt loại tốt.

Trong 7 nội dung phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực, chỉ duy nhất nội dung xây dựng khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên tiếng Anh các trường đại học thuộc Bộ Công Thương đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng đào tạo tiếng Anh cho nguồn nhân lực ngành Công Thương trong bối cảnh

hội nhập quốc tế bị đánh giá vào loại yếu; các nội dung phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh dựa trên năng lực còn lại tuy được đánh giá đạt loại khá.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Amanda E. Green (2010). *Managing Human Resources in a Decentralized Context*.
- [2] Le Van Canh (2017). English language education in Vietnamese universities: National benchmarks by industry practice. In E. S. Park & B. Spolsky (Eds.), (pp. 283-202). New York: Routledge.
- [3] David G. Imig (2002). The State of Teacher Education in the 21st Century in the USA Tạp chí Giáo dục và Phát triển giáo viên Châu Á - Thái Bình Dương, tháng 12/2002, Tập 5, Số 2.
- [4] Nguyễn Văn Đệ (2010). Phát triển đội ngũ giảng viên các trường đại học ở vùng đồng bằng sông Cửu Long đáp ứng yêu cầu đổi mới GDĐH, Luận án tiến sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục, Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [5] Harris, R., Guthrie, H., Hobart, B. & Lundberg, D. (1995). *Competency - based education and training: between a rock and a whirlpool*, South Melbourne: Macmillan Publishers Australia Pty. Ltd.
- [6] Nguyễn Thị Thu Hằng (2020). Phát triển đội ngũ giảng viên sư phạm nghệ thuật tại các trường đại học trong bối cảnh đổi mới giáo dục, Luận án tiến sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục.
- [7] Nguyễn Thị Thu Hương (2012). Xây dựng đội ngũ giảng viên trong trường đại học - Thực trạng và giải pháp, Tạp chí Khoa học Đại học quốc gia, Luật học số 28 (2012).
- [8] Leonard Nadler (1980). *Developing Human Resource*; American Society for Training and Development 1980.
- [9] Leonard Nadler (1990). *Handbook of Human Development*, second edition, Publisher National University of Singapore.
- [10] Nguyễn Mỹ Loan (2014). Quản lý phát triển đội ngũ giảng viên trường cao đẳng nghề đáp ứng nhu cầu đào tạo nhân lực vùng đồng bằng sông Cửu Long, Luận án tiến sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
- [11] The Higher Education Academy (2011). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*.
- [12] Vũ Thanh Xuân (2014). Giải pháp phát triển đội ngũ giảng viên các trường đào tạo, bồi dưỡng cán bộ công chức Bộ Nội vụ đáp ứng yêu cầu nhân lực ngành nội vụ, Luận án tiến sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

ABSTRACT

The real situation of competency-based development of english language lecturers at universities of the ministry of industry and trade

Because of lecturers' core role, the development of teaching staff plays a crucial role in the development of higher education. With English language lecturers, this issue becomes even more urgent in the current context because of the indispensable requirement of foreign language competence in general and English competence in particular. The purpose of the study is to explore the current situation of competency-based development of English lecturers at universities of the Ministry of Industry and Trade through a mixed research method, combining both quantitative and qualitative research. Data was collected through a questionnaire survey with 294 administrators and English language lecturers and their in-depth interviews. Research results show that the effectiveness of competency-based English language lecturer development in universities under the Ministry of Industry and Trade is not high. Despite no frail content, there is no excellent content.

Keywords: *Staff development, teaching staff, English language lecturer, foreign language competence.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC CHO GIÁO VIÊN TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON, HUYỆN THANH LIÊM, TỈNH HÀ NAM

Dương Thị Thúy Hiền¹

Tóm tắt. Trước yêu cầu đổi mới giáo dục mầm non thì phát triển đội ngũ giáo viên mầm non theo hướng tiếp cận năng lực nghề nghiệp là việc làm đúng đắn, cấp bách hiện nay. Các công trình nghiên cứu về quản lý bồi dưỡng đối với giáo viên mầm non hiện nay khá đa dạng nhưng chủ yếu tập trung về nội dung bồi dưỡng năng lực chuyên môn, kỹ năng, nghiệp vụ cho giáo viên mà chưa có những công trình nghiên cứu chuyên sâu về bồi dưỡng đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp. Thực tế hiện nay cho thấy, hoạt động quản lý bồi dưỡng đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp của các cấp quản lý, các cơ quan chuyên môn và đội ngũ quản lý giáo dục cũng như đội ngũ giáo viên không tránh khỏi lúng túng, đòi hỏi phải có những nghiên cứu chuyên sâu để đề xuất các biện pháp quản lý phù hợp, mang lại hiệu quả cao. Nghiên cứu này được sử dụng kết hợp phương pháp định tính và định lượng, thực hiện khảo sát trên 250 cán bộ quản lý cấp Sở Giáo dục và Đào tạo, Phòng Giáo dục và Đào tạo, các trường mầm non và giáo viên nhằm đánh giá thực trạng bồi dưỡng đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp tại huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam. Kết quả nghiên cứu đã cung cấp những thông tin rất hữu ích làm cơ sở cho những đề xuất đối với các cơ quan quản lý nhà nước về một số vấn đề lý luận liên quan đến bồi dưỡng đạo đức cho giáo viên mầm non, góp phần tích cực cho việc quản lý bồi dưỡng đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp ở cấp mầm non.

Từ khóa: *Quản lý bồi dưỡng, đạo đức, giáo viên mầm non, chuẩn nghề nghiệp.*

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên luôn được các nhà trường, ngành Giáo dục và Đào tạo quan tâm, đã có nhiều văn bản chỉ đạo của Đảng và Nhà nước như: Thông tư số 06/2019/TT-BGDĐT, ngày 12/04/2019 ban hành quy tắc ứng xử trong cơ sở giáo dục mầm non, cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên của Bộ Giáo dục và Đào tạo; Quyết định số 16/2008/QĐ-BGDĐT, ngày 16/04/2008 ban hành quy định về đạo đức nhà giáo của Bộ Giáo dục và Đào tạo; Thông tư số 26/2018/TT-BGDĐT, ngày 08/10/2018, ban hành quy định Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non của Bộ Giáo dục và Đào tạo; Thông tư số 12/2019/TT-BGDĐT, ngày 26/08/2019 ban hành chương trình bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên mầm non. . .

Công tác quản lý giáo dục cho giáo viên mầm non nói chung và giáo dục đạo đức nói riêng đối với đội ngũ này theo chuẩn nghề nghiệp đã có một số công trình nghiên cứu như: luận văn thạc sĩ “Biện pháp quản lý bồi dưỡng giáo viên mầm non ngoài công lập thành phố Việt Trì, tỉnh Phú Thọ” của Nguyễn Hải Yến, (2010); “Biện pháp quản lý của hiệu trưởng nhằm nâng cao năng lực sư phạm cho giáo viên mầm non thành phố Thái nguyên” của tác giả Lưu Thị Kim Phượng, (2012); “Quản lý bồi dưỡng năng lực chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên các trường mầm non công lập thành phố Hạ Long, tỉnh Quảng Ninh theo chuẩn nghề nghiệp” của tác giả Đào Thị Phương, (2019). . . Tuy nhiên, các công trình nghiên cứu trên chủ yếu tập trung về bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ giáo viên mầm non.

Ngày nhận bài: 12/06/2022. Ngày nhận đăng: 02/08/2022.

¹Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam
e-mail: duongthuyhien1979@gmail.com

Thực tế trên địa bàn huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam đến nay chưa có một công trình nghiên cứu nào mang tính hệ thống đề cập đến vấn đề quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên tại các trường mầm. Từ thực tế đó đặt ra những đòi hỏi phải có một công trình nghiên cứu chuyên sâu về thực trạng quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non để đề xuất các biện pháp quản lý thiết thực, phù hợp nhằm nâng cao chất lượng công tác quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên tại các trường mầm non huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ mới. Có như vậy mới xây dựng được đội ngũ giáo viên mầm non phát triển toàn diện, vừa thực hiện tốt nhiệm vụ nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non vừa có được những năng lực nghề nghiệp cần thiết như: Tri thức nghề nghiệp hay năng lực trí tuệ nghề nghiệp, kĩ năng nghề nghiệp, hay năng lực hành nghề, năng lực thực thi đạo đức nghề nghiệp, năng lực thực thi văn hóa nghề nghiệp.

Nhận thức sâu sắc được vai trò quan trọng của đội ngũ giáo viên mầm non là nhà giáo dục trực tiếp tổ chức các hoạt động giáo dục tại các cơ sở giáo dục mầm non, là người trực tiếp quyết định sự hình thành nhân cách cho trẻ, có tác động đến trẻ không chỉ bằng nội dung giáo dục, qua các hoạt động diễn ra trong nhà trường mà còn bằng cả đạo đức phẩm chất của nhà giáo, bằng tấm lòng của nhà sư phạm... Cho nên các cấp quản lý giáo dục trên địa bàn huyện Thanh Liêm đã xác định giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non là hoạt động rất quan trọng trong lộ trình hoàn thiện các tiêu chuẩn nghề nghiệp cũng như phát huy tốt hơn nữa vai trò của những nhà sư phạm trong cơ sở giáo dục mầm non.

Huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam có vị trí địa lý thuận lợi cho liên doanh, liên kết trao đổi, thu hút đầu tư cũng như lưu thông hàng hóa giữa các vùng, miền. Đặc biệt, đây là một vùng đất giàu văn hoá, lịch sử, có truyền thống hiếu học và bề dày thành tích trong giáo dục... Đó là những điều kiện rất quan trọng để giúp các nhà quản lý giáo dục liên kết tổ chức các hoạt động giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non ở nhiều quy mô khác nhau.

2. Một số khái niệm cơ bản

Quản lý bồi dưỡng: là quá trình tác động, điều khiển, phối hợp từ cơ quan quản lý giáo dục Trung ương, địa phương, các cơ sở giáo dục (Bộ Giáo dục và Đào tạo, Sở Giáo dục và Đào tạo, Phòng Giáo dục và Đào tạo, Ban giám hiệu) đến đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên trong nhà trường thông qua các biện pháp, hình thức đa dạng nhằm giúp hoạt động bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên đạt hiệu quả mong muốn, giúp giáo viên nâng cao phẩm chất chính trị, đạo đức nhà giáo năng lực chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm, đáp ứng yêu cầu giáo dục.

Đạo đức nghề nghiệp: Theo Luật Viên chức năm 2010, đạo đức nghề nghiệp là các chuẩn mực về nhận thức và hành vi phù hợp với đặc thù của từng lĩnh vực hoạt động nghề nghiệp do cơ quan, tổ chức có thẩm quyền quy định.

Đạo đức nghề nghiệp hiểu một cách chung nhất là những tiêu chuẩn, nguyên tắc, thước đo cho những hành vi của mọi người trong quá trình công tác, hoạt động tại một lĩnh vực đó. Nó có sự linh hoạt và đặc trưng của từng nghề nghiệp, đồng thời thể hiện những yêu cầu cụ thể của ngành nghề đó.

Quan niệm về người giáo viên mầm non được thể hiện trong Thông tư số 52/2020/TT-BGDĐT, ngày 31/12/2020 của Bộ GDĐT về “Ban hành Điều lệ trường mầm non”, trong điều 26: “Giáo viên trong các cơ sở giáo dục mầm non là người thực hiện nhiệm vụ nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em”. Nhiệm vụ của giáo viên mầm non là phải bảo vệ an toàn sức khỏe, tính mạng của trẻ em trong thời gian trẻ em ở nhà trường, nhà trẻ, nhóm trẻ, lớp mẫu giáo độc lập; nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em theo chương trình giáo dục mầm non; trau dồi đạo đức, giữ gìn phẩm chất, danh dự, uy tín của nhà giáo; gương mẫu thương yêu trẻ em, đối xử công bằng và tôn trọng nhân cách trẻ em; bảo vệ các quyền và lợi ích chính đáng của trẻ em; đoàn kết, giúp đỡ đồng nghiệp. Nghề giáo viên mầm non là một lĩnh vực hoạt động lao động, giáo dục trẻ em dưới 6 tuổi. Hoạt động lao động sư phạm của giáo viên mầm non có đối tượng tác động rất đặc biệt, là tuổi bắt đầu hình thành nhân cách, lĩnh hội tri thức, phát triển trí tuệ, hình thành phẩm chất đạo đức con người. Để thực hiện tốt hoạt động sư phạm mầm non, đòi hỏi người giáo viên mầm non phải có những phẩm chất đạo đức nghề nghiệp.

Quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp: là toàn bộ những hoạt động có định hướng, có chủ đích của các chủ thể QL đến hoạt động giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non nhằm thực hiện tốt mục tiêu giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục cấp học mầm non.

Nội dung quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp, bao gồm các khâu:

Lập kế hoạch giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp. Lập kế hoạch là khâu đầu tiên có vai trò định hướng giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp.

Tổ chức thực hiện giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp. Đây là khâu tiếp theo của xây dựng kế hoạch, chính là việc chuyển những ý tưởng từ bản kế hoạch thành hiện thực.

Chỉ đạo thực hiện giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp. Đây là một chức năng quan trọng của chủ thể quản lý nhằm điều hành bộ máy tổ chức hoạt động giáo dục theo những mục tiêu, kế hoạch đã đề ra.

Kiểm tra, đánh giá thực hiện giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp. Là quá trình thu thập các minh chứng thích hợp và đầy đủ nhằm xác định mức độ thực hiện thực hiện giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp.

Quản lý các điều kiện thực hiện. Nội dung này hướng tới QL tốt các điều kiện thực hiện sao cho hỗ trợ hiệu quả nhất cho cả người dạy và người học trong quá trình giáo dục.

3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu lý luận

Nghiên cứu được thực hiện dựa trên phương pháp tiếp cận lý thuyết về hoạt động và tiếp cận quá trình. Đồng thời, dựa trên các quan điểm của Đảng, Nhà nước ta về bồi dưỡng và quản lý bồi dưỡng cho giáo viên mầm non.

Nghiên cứu dựa trên quan điểm hệ thống - cấu trúc, kết hợp phương pháp lịch sử, logic, quan điểm thực tiễn để luận giải những vấn đề lý luận, thực tiễn và đề xuất các biện pháp quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên tại các trường mầm non, huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp.

Phương pháp nghiên cứu thực tiễn

- Nhóm phương pháp nghiên cứu lý thuyết, gồm: Sử dụng các phương pháp phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, khái quát hóa các tài liệu lý luận chuyên ngành, liên ngành, nghiên cứu các tài liệu kinh điển; các văn kiện, nghị quyết, chỉ thị, của Đảng; chính sách, pháp luật của Nhà nước về quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non.

- Phương pháp nghiên cứu thực tiễn

Trao đổi, tham khảo ý kiến của một số cán bộ chủ chốt ở cơ quan có liên quan: Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh, Phòng Giáo dục và Đào tạo, Hiệu trưởng các trường mầm non, cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên về thực trạng quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên tại các trường mầm non huyện Thanh Liêm theo chuẩn nghề nghiệp.

- Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh, huyện, cán bộ quản lý, giáo viên, phụ huynh và các lực lượng xã hội về quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên tại các trường mầm non, huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp. Số lượng khách thể điều tra 250 người (Cán bộ Sở GDĐT tỉnh 05 người; Phòng GDĐT là 10 người; Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng 45 người; giáo viên mầm non 121 người; lực lượng xã hội 69 người (Phụ huynh 51 người, cơ quan ban ngành địa phương 18 người)

- Phương pháp xin ý kiến chuyên gia: Lấy ý kiến của một số nhà khoa học, nhà QL, nhà sư phạm nhằm thu thập thông tin cần thiết liên quan đến cơ sở lý luận, thực trạng và các biện pháp được đề xuất quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp.

- Phương pháp tổng kết kinh nghiệm thực tiễn: thống kê và tổng hợp các báo cáo của các nhà trường.

Phương pháp hỗ trợ

Sử dụng phương pháp thống kê toán học, để xử lý các số liệu qua kết quả điều tra khảo sát thu thập thông tin, đảm bảo độ tin cậy của thực trạng quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non của các trường mầm non và thực trạng quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non, huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam. Sử dụng công thức Sperman để tính toán kết quả khảo nghiệm.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên về quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp

Qua số liệu khảo sát đối với 181 người, bao gồm các cán bộ quản lý của Sở Giáo dục và Đào tạo, phòng Giáo dục và Đào tạo, Hiệu trưởng, Hiệu phó các trường mầm non, giáo viên mầm non đã cho thấy 96,1% cán bộ quản lý và giáo viên mầm non cho rằng việc QL giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp ở huyện Thanh Liêm là rất quan trọng và cần thiết. Có 3,9% cho rằng việc QL giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp ở huyện Thanh Liêm là quan trọng và không có ai trả lời là ít quan trọng hoặc không quan trọng. Như vậy, phần lớn cán bộ quản lý và giáo viên mầm non đều nhận thức rất rõ tầm quan trọng của việc quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp. Đây là kết quả rất quan trọng, sẽ tác động tích cực đến ý thức trách nhiệm, tinh thần học tập, giáo dục của cán bộ quản lý và giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm đối với việc giáo dục đạo đức nhằm đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của chuẩn nghề nghiệp.

4.2. Thực trạng lập kế hoạch giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non ở huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp

Bảng 1. Thực trạng mức độ lập kế hoạch giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp

| Mức độ | Tốt | | Bình thường | | Chưa tốt | | \bar{X} | Thứ bậc |
|---|-----|-------|-------------|-------|----------|------|-----------|---------|
| | SL | % | SL | % | SL | % | | |
| Xác định mục tiêu giáo dục giáo viên | 139 | 76,8 | 31 | 17,1 | 11 | 6,0 | 2,7 | 3 |
| Xây dựng kế hoạch giáo dục giáo viên | 168 | 92,8 | 8 | 4,4 | 5 | 2,8 | 2,9 | 1 |
| Xác định các bước thực hiện kế hoạch | 154 | 85,1 | 24 | 13,2 | 3 | 1,7 | 2,8 | 2 |
| Chuẩn bị đội ngũ giáo viên tham gia giáo dục | 115 | 63,5 | 41 | 22,7 | 25 | 13,8 | 2,5 | 4 |
| Chuẩn bị tài chính, cơ sở vật chất | 143 | 79 | 28 | 15,5 | 10 | 5,5 | 2,7 | 3 |
| Kế hoạch chuẩn bị cho hoạt động giáo dục giáo viên (Thời gian biểu,...) | 157 | 86,7 | 17 | 9,4 | 7 | 3,9 | 2,8 | 2 |
| Trung bình | | 80,65 | | 12,21 | | 5,6 | 2,73 | |

Nguồn: Tổng hợp số liệu điều tra

Theo bảng số liệu trên, có thể thấy rằng việc lập dựng kế hoạch giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm theo chuẩn nghề nghiệp được thực hiện khá tốt, với mức điểm trung bình là 2,73. Đặc biệt, là việc xây dựng kế hoạch giáo dục thường xuyên cho cán bộ quản lý và giáo viên mầm non được đánh giá mức độ thực hiện tốt nhất, xếp ở vị trí số 1 với 2,9 điểm trung bình. Hàng năm, sau khi kết thúc năm học cũ, chuẩn bị bước vào năm học mới, căn cứ vào kế hoạch giáo dục do Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Hà Nam đã xây dựng, phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Thanh Liêm đã sớm xây dựng kế hoạch giáo dục hè và kế hoạch giáo dục thường xuyên năm học cho giáo viên mầm non, trong đó có giáo dục đạo đức cho giáo viên. Căn cứ vào kế hoạch của Phòng Giáo dục và Đào tạo, tình hình thực tế của các trường mầm non, Hiệu trưởng các trường mầm non chủ động xây dựng kế hoạch và tổ chức giáo dục thường xuyên giáo viên và cán bộ quản lý của nhà trường theo đúng kế hoạch đã xây dựng. Có thể thấy, khâu xây dựng kế hoạch giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non của huyện Thanh Liêm được tiến hành khá bài bản, khoa học, đạt hiệu quả cao, vì vậy có 80,65% ý kiến đánh giá mức độ xây dựng kế hoạch ở mức tốt, chỉ có 12,21% ý kiến đánh giá ở mức trung bình và 5,6% đánh giá ở mức chưa tốt do kế hoạch vẫn còn chung chung, chưa cụ thể đối với từng hình thức lớp giáo dục.

Nội dung xác định các bước thực hiện kế hoạch và chuẩn bị cho hoạt động giáo dục giáo viên được đánh giá mức độ thực hiện tốt thứ 2 do đây là những việc cơ bản và cần thiết do các chủ thể QL đã có kinh nghiệm thực hiện, xây dựng. Đứng ở vị trí thứ ba là nội dung xác định mục tiêu giáo dục giáo viên và chuẩn bị tài chính cơ sở, vật chất với điểm trung bình là 2,7. Sở dĩ nội dung này được đánh giá chưa thực sự cao là do mục tiêu giáo dục trong bản kế hoạch giáo dục vẫn còn mang tính chung chung. Việc chuẩn bị nguồn tài chính phục vụ cho các lớp và giáo dục giáo viên giảng dạy chưa cao, cơ sở vật chất phục vụ các lớp giáo dục chưa đáp ứng được yêu cầu, có lúc phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Thanh Liêm phải liên hệ mượn hội trường của các cơ quan khác như: huyện ủy, Trường cao đẳng nghề công nghệ, kinh tế và chế biến lâm sản... để tổ chức hoạt động giáo dục. Còn nội dung chuẩn bị đội ngũ giáo viên tham gia giáo dục được đánh giá với số điểm thấp nhất là do nguồn giáo viên tham gia giáo dục về đạo đức trên địa bàn huyện chưa phong phú, đa dạng, trong khi kinh phí giáo dục thấp nên khó mời được các giảng viên có chất lượng ở tỉnh tham gia giáo dục cho giáo viên.

4.3. Thực trạng tổ chức thực hiện giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non ở huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp

Bảng 2. Thực trạng mức độ tổ chức hoạt động giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp

| Mức độ | Tốt | | Bình thường | | Chưa tốt | | \bar{X} | Thứ bậc |
|---|-----|-------|-------------|------|----------|------|-----------|---------|
| | SL | % | SL | % | SL | % | | |
| Xây dựng, xác định các chương trình của hoạt động giáo dục | 165 | 91,2 | 9 | 5 | 7 | 3,8 | 2,87 | 1 |
| Quán triệt mục đích, yêu cầu của giáo dục | 153 | 84,5 | 18 | 10 | 10 | 5,5 | 2,79 | 2 |
| Bố trí, phân công nhiệm vụ cho các lực lượng tham gia bồi dưỡng giáo viên | 136 | 75,1 | 27 | 14,9 | 18 | 10 | 2,64 | 3 |
| Tổ chức phối hợp giữa các lực lượng tham gia bồi dưỡng giáo viên | 129 | 71,3 | 29 | 16 | 23 | 12,7 | 2,59 | 4 |
| Tập huấn cho các lực lượng tham gia bồi dưỡng giáo viên | 133 | 73,5 | 31 | 17,1 | 17 | 9,4 | 2,64 | 3 |
| Trung bình | | 79,12 | | 12,6 | | 8,28 | 2,71 | |

Nguồn: Tổng hợp số liệu điều tra

Dựa vào bảng số liệu trên, chúng ta thấy thực trạng tổ chức hoạt động giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp ở huyện Thanh Liêm cũng đã được chú ý thực hiện tương đối tốt với 79,12% phiếu đánh giá mức độ tốt, 12,6% đánh giá mức độ trung bình và 8,28% phiếu đánh giá ở mức chưa tốt, điểm trung bình chung là 2,71. Trong các nội dung liên quan đến tổ chức hoạt động giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non ở huyện Thanh Liêm thì nội dung xây dựng, xác định các chương trình của hoạt động giáo dục được đánh giá tốt nhất, với điểm trung bình là 2,87, hoạt động này luôn gắn liền với quá trình xây dựng, triển khai thực hiện kế hoạch giáo dục nên được thực hiện khá bài bản và các chương trình giáo dục đạo đức đều bám sát các văn bản hướng dẫn của cấp trên. Còn nội dung quán triệt mục đích, yêu cầu giáo dục được đánh giá mức độ thực hiện tốt thứ 2 do ban tổ chức các lớp học bồi dưỡng đã quán triệt khá kỹ trước khi lớp bồi dưỡng bắt đầu triển khai thực hiện, thậm chí còn soạn thảo thành văn bản, nội quy, quy định gửi kèm tài liệu tập huấn đến từng giáo viên để họ nắm rõ mục đích, yêu cầu giáo dục và thực hiện nghiêm túc.

Hai nội dung bố trí, phân công nhiệm vụ cho các lực lượng tham gia bồi dưỡng giáo viên và tập huấn cho các lực lượng tham gia bồi dưỡng giáo viên được đánh giá mức độ thực hiện thứ 3 với 2,64 điểm do việc phân công nhiệm vụ có lúc chưa rõ ràng, khoa học và việc tập huấn cho các lực lượng tham gia bồi dưỡng giáo viên hiệu quả chưa cao vì còn phụ thuộc vào năng lực, phương pháp của giảng viên tập huấn. Riêng đối với nội dung tổ chức phối hợp giữa các lực lượng tham gia bồi dưỡng giáo viên được đánh giá ở mức thấp nhất, xếp ở vị trí thứ 4, với 2,59 điểm trung bình do việc phối hợp giữa các lực lượng có lúc chưa nhịp nhàng, còn bị động. Vì vậy, nội dung này cần được chú ý khắc phục trong thời gian tới để nâng cao hiệu quả quản lý bồi dưỡng đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm theo chuẩn nghề nghiệp.

4.4. Thực trạng chỉ đạo thực hiện giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non ở huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp

Công tác lãnh đạo, chỉ đạo hoạt động giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp đã được các cấp QL và đội ngũ cán bộ quản lý của huyện Thanh Liêm quan tâm thực hiện và đạt kết quả như sau:

Bảng 3. Thực trạng mức độ chỉ đạo, lãnh đạo hoạt động giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp

| Mức độ | Tốt | | Bình thường | | Chưa tốt | | \bar{X} | Thứ bậc |
|---|-----|-------|-------------|-------|----------|------|-----------|---------|
| | SL | % | SL | % | SL | % | | |
| Xác định phương hướng, mục tiêu giáo dục | 156 | 86,2 | 16 | 8,8 | 9 | 5 | 2,81 | 2 |
| Ra các quyết định thực hiện việc giáo dục | 162 | 89,5 | 9 | 5 | 10 | 5,5 | 2,84 | 1 |
| Tổ chức hiện quyết định giáo dục | 144 | 79,6 | 23 | 12,7 | 14 | 7,7 | 2,72 | 3 |
| Phổ biến quyết định, lập kế hoạch thực hiện giáo dục | 155 | 85,6 | 18 | 10 | 8 | 4,4 | 2,81 | 2 |
| Điều chỉnh kế hoạch thực hiện giáo dục (nếu cần) | 133 | 73,5 | 25 | 13,8 | 23 | 12,7 | 2,33 | 5 |
| Kiểm tra, tổng kết việc thực hiện quyết định giáo dục | 138 | 76,2 | 27 | 14,9 | 16 | 8,8 | 2,67 | 4 |
| Trung bình | | 81,76 | | 10,87 | | 7,35 | 2,70 | |

Nguồn: Tổng hợp số liệu điều tra

Theo kết quả trên, ta thấy mức độ chỉ đạo, lãnh đạo hoạt động giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp rất thường xuyên và được đánh giá cao khi có 81,76% phiếu khảo sát đánh giá mức độ thực hiện tốt, chỉ có 10,87% phiếu đánh giá mức bình thường và 7,35% phiếu đánh giá chưa tốt, điểm chung bình chung là 2,70. Điều đó cho thấy hoạt động chỉ đạo, lãnh đạo giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non ở huyện Thanh Liêm được thực hiện khá tốt và nội dung được đánh giá cao nhất đó là việc ra các quyết định thực hiện việc bồi dưỡng giáo viên rất chủ động, nhanh chóng, kịp thời, đúng với tiến độ của cấp trên giao. Tiếp theo là nội dung xác định phương hướng, mục tiêu giáo dục giáo viên và phổ biến quyết định, lập kế hoạch thực hiện giáo dục giáo viên cũng được đánh giá mức độ thực hiện cao ở vị trí thứ 2 và được các chủ thể quản lý giáo dục ở huyện Thanh Liêm thực hiện khá tốt. Còn nội dung tổ chức hiện quyết định bồi dưỡng giáo viên và kiểm tra, tổng kết việc thực hiện quyết định bồi dưỡng giáo viên lần lượt xếp ở vị trí thứ 3 và 4 với số điểm khá cao là 2,72 và 2,67. Riêng nội dung điều chỉnh kế hoạch thực hiện giáo dục (nếu cần) được đánh giá điểm trung bình thấp nhất 2,33 do trong quá trình chỉ đạo, tổ chức giáo dục còn thực hiện cứng nhắc, có lúc chưa linh động, nhạy bén và chưa điều chỉnh kịp thời với những thay đổi của thực tế.

4.5. Thực trạng kiểm tra, đánh giá thực hiện giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non ở huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp

Bảng 4. Thực trạng mức độ kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp

| Mức độ | Tốt | | Bình thường | | Chưa tốt | | \bar{X} | Thứ bậc |
|---|-----|-------|-------------|-------|----------|------|-----------|---------|
| | SL | % | SL | % | SL | % | | |
| Xác định các tiêu chí, tiêu chuẩn đánh giá hoạt động giáo dục | 127 | 70,2 | 33 | 18,2 | 21 | 11,6 | 2,59 | 4 |
| Kiểm tra hoạt động của các bộ phận tham gia giáo dục | 154 | 85,1 | 22 | 12,1 | 5 | 2,8 | 2,82 | 1 |
| Phát hiện, điều chỉnh các sai lệch khi thực hiện giáo dục | 119 | 65,7 | 47 | 26 | 15 | 8,3 | 2,57 | 5 |
| Đánh giá việc thực hiện so với mục tiêu giáo dục | 142 | 78,4 | 27 | 15 | 12 | 6,6 | 2,72 | 3 |
| Tổng kết, rút kinh nghiệm hoạt động giáo dục | 148 | 81,8 | 20 | 11 | 13 | 7,2 | 2,75 | 2 |
| Trung bình | | 76,24 | | 16,46 | | 7,3 | 2,69 | |

Nguồn: Tổng hợp số liệu điều tra

Trong quản lý bồi dưỡng đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm theo chuẩn nghề nghiệp thì hoạt động kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục là khâu cuối cùng, có vai trò hết sức quan trọng nhưng

lại là nội dung khó thực hiện hơn cả vì nó đòi hỏi người QL phải luôn sâu sát, nhạy bén với hoạt động BD, phải xây dựng được tiêu chí kiểm tra, đánh giá khoa học và phải thực hiện khách quan, công tâm. Quán triệt các yêu cầu đó, đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm đã thực hiện khá tốt, với 76,24% phiếu đánh giá ở mức độ tốt, 14,46% phiếu đánh giá ở mức độ trung bình, 7,3% phiếu đánh giá ở mức chưa tốt và đạt điểm trung bình là 2,69. Trong đó, nội dung kiểm tra hoạt động của các bộ phận tham gia giáo dục giáo viên và tổng kết, rút kinh nghiệm hoạt động giáo dục giáo viên được đánh giá mức độ thực hiện tốt hơn cả, xếp ở vị trí thứ nhất và thứ hai do đã được quan tâm thực hiện thường xuyên và thành nề nếp. Còn nội dung đánh giá việc thực hiện so với mục tiêu giáo dục xác định các tiêu chí, tiêu chuẩn đánh giá hoạt động giáo dục giáo viên được đánh giá mức độ thực hiện ở vị trí thứ 3,4 bởi những công việc này vẫn còn thực hiện chung chung, chưa cụ thể, rõ ràng. Nội dung phát hiện, điều chỉnh các sai lệch khi thực hiện bồi dưỡng giáo viên thì chưa được đánh giá cao và xếp ở vị trí cuối cùng.

4.6. Thực trạng quản lý các điều kiện giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non ở huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp

Bảng 5. Thực trạng mức độ QL các điều kiện giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp

| Mức độ | Tốt | | Bình thường | | Chưa tốt | | \bar{X} | Thứ bậc |
|---|-----|------|-------------|------|----------|-----|-----------|---------|
| | SL | % | SL | % | SL | % | | |
| Thực hiện chế độ động viên, khen thưởng | 142 | 78,4 | 26 | 14,4 | 13 | 7,2 | 2,71 | 3 |
| Tạo điều kiện về cơ sở vật chất: phòng học, trang thiết bị; sách giáo khoa, tài liệu tham khảo, nơi ăn, nghỉ. . . | 157 | 86,7 | 15 | 8,3 | 9 | 5 | 2,82 | 2 |
| Huy động các lực lượng giáo viên phối hợp trong công tác giáo dục | 129 | 72,3 | 32 | 17,7 | 20 | 11 | 2,60 | 4 |
| Sự ủng hộ của các cấp quản lý trong công tác giáo dục | 169 | 93,4 | 10 | 5,5 | 2 | 1,1 | 2,92 | 1 |
| Trung bình | | 82,7 | | 10,1 | | 6,1 | 2,76 | |

Nguồn: Tổng hợp số liệu điều tra

Thời gian qua, việc QL các điều kiện giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp đã được các cấp, các ngành quan tâm, chú trọng nhằm phục vụ ngày càng tốt hơn cho các lớp BD. Đáng chú ý, hoạt động này đã nhận được sự ủng hộ rất tích cực và tạo điều kiện tốt của các cấp quản lý như Sở GDĐT, phòng GDĐT và cấp ủy, chính quyền địa phương với 93,4% số phiếu đánh giá tốt và điểm trung bình là 2,92. Điều này thể hiện nhận thức và quan điểm đúng đắn của các cấp quản lý về sự cần thiết, tầm quan trọng của việc giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp ở huyện Thanh Liêm, đây là yếu tố quan trọng, tạo nền tảng giúp cho công tác quản lý giáo dục giáo viên mầm non đạt kết quả tốt. Việc tạo điều kiện về cơ sở vật chất: phòng học, trang thiết bị; sách giáo khoa, tài liệu tham khảo, nơi ăn, nghỉ. . . cho hoạt động giáo dục đạo đức đối với giáo viên mầm non của huyện cũng được đánh giá khá cao, xếp ở vị trí thứ 2 với 2,82 điểm. Còn việc thực hiện chế độ động viên, khen thưởng và huy động các lực lượng giáo viên phối hợp trong công tác giáo dục đạo đức giáo viên được đánh giá thấp hơn, xếp ở vị trí số 3 và 4 do kinh phí dành cho hoạt động này chưa nhiều. Điều đó cũng ảnh hưởng không nhỏ đến động lực tham gia giáo dục của các giáo viên.

5. Đánh giá chung về thực trạng quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non ở huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp

5.1. Kết quả đạt được

Trong những năm qua, việc QL giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm theo chuẩn nghề nghiệp đã đạt được một số kết quả quan trọng, góp phần nâng cao trình độ, phẩm chất của đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên mầm non, từng bước thực hiện đổi mới giáo dục trên địa bàn huyện. Cụ thể như:

Nhận thức của đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên mầm non về vị trí, vai trò của giáo dục đạo đức nói chung và quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp đã được nâng lên rõ rệt.

Phần lớn giáo viên mầm non đã có ý thức vươn lên, tích cực tham gia các chương trình giáo dục, tự giáo dục đạo đức nghề nghiệp nhằm đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của chuẩn nghề nghiệp.

Các chủ thể QL đã chủ động xây dựng kế hoạch giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo đúng quy định và hướng dẫn của cấp trên. Trên cơ sở kế hoạch đã xây dựng, phòng GDĐT huyện cùng với đội ngũ lãnh đạo quản lý các trường mầm non đã tổ chức, chỉ đạo thực hiện tốt nội dung, chương trình giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non trên địa bàn huyện Thanh Liêm với nhiều hình thức.

Trong quá trình giáo dục, đã kịp thời khích lệ động viên, tạo môi trường và điều kiện thuận lợi, đầu tư về giảng viên, tài liệu, cơ sở vật chất... để phục vụ cho việc giáo dục đạo đức đạt kết quả tốt nhất. Sau mỗi đợt giáo dục, các chủ thể quản lý đã thường xuyên tổng kết, rút kinh nghiệm để điều chỉnh cho phù hợp với điều kiện thực tế.

Năng lực điều hành, lãnh đạo của đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục trên địa bàn huyện Thanh Liêm đối với quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non ngày càng được nâng lên. Đã có sự phân công công việc và xác định trách nhiệm tương đối rõ ràng, hiệu quả.

Công tác kiểm tra, đánh giá quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp đã được chú trọng và thực hiện có kế hoạch, hiệu quả. Tạo dựng được môi trường học tập và làm việc lành mạnh, đoàn kết; huy động và sử dụng có hiệu quả hệ thống cơ sở vật chất, thiết bị dạy học để phục vụ cho hoạt động giáo dục.

Hoạt động quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non trên địa bàn huyện Thanh Liêm thường xuyên nhận được sự ủng hộ, đóng góp, xây dựng từ xã hội, địa phương và phụ huynh HS. Đây là động lực quan trọng để đội ngũ giáo viên yên tâm công tác, tu dưỡng rèn luyện đạo đức.

5.2. Những hạn chế

Bên cạnh những thành công, việc quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm theo chuẩn nghề nghiệp còn một số hạn chế cơ bản như:

Một số giáo viên nhận thức chưa đầy đủ và sâu sắc về mục đích, ý nghĩa và tầm quan trọng của việc giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp. Do đó, chưa thực sự tích cực, tự giác trong hoạt động giáo dục nên chất lượng, hiệu quả bồi chưa cao.

Các nội dung, phương pháp, hình thức giáo dục chưa phong phú, đa dạng, ít có sự đổi mới và chưa bắt kịp với nhu cầu giáo dục của giáo viên cũng như thực tiễn đổi mới giáo dục hiện nay.

Việc xây dựng các tiêu chí làm thước đo cho kiểm tra, đánh giá quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp còn hạn chế và mang tính chung chung, chưa cụ thể nên chất lượng kiểm tra, đánh giá giáo dục chưa cao. Chưa xây dựng được cơ chế khen thưởng, khuyến khích sự tích cực tham gia giáo dục của đội ngũ giáo viên mầm non.

Trong quá trình quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non đôi khi vẫn còn cứng nhắc, chưa linh hoạt và chưa có sự điều chỉnh kịp thời trước sự thay đổi của thực tiễn.

Sự phối hợp giữa các lực lượng tham gia giáo dục còn hạn chế, chưa đồng bộ, thiếu sự nhất quán và chưa được thường xuyên. Nguồn giảng viên giảng dạy giáo dục về đạo đức chưa đa dạng, phong phú và chất lượng còn hạn chế.

Điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ cho việc quản lý giáo dục đội ngũ giáo viên mầm non trên địa bàn huyện còn thiếu và chưa đồng bộ. Kinh phí phục vụ cho việc giáo dục đạo đức cho giáo viên còn hạn hẹp chưa đáp ứng được yêu cầu giáo dục.

5.3. Nguyên nhân của những thành công và những hạn chế trong giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non ở huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp

Nguyên nhân của những thành công: Cấp học mầm non huyện Thanh Liêm nói chung và công tác quản lý giáo dục đạo đức cho đội ngũ giáo viên mầm non luôn nhận được sự quan tâm, chỉ đạo sát sao của Sở

GDĐT; Huyện ủy, HĐND, Ủy ban nhân dân huyện và các ban ngành, đoàn thể trong huyện. Đội ngũ cán bộ quản lý năng động có trình độ chuyên môn và nghiệp vụ quản lý, luôn có ý thức, trách nhiệm cao đối với công việc được phân công. Đội ngũ giáo viên có trình độ đạt chuẩn, yêu nghề, mến trẻ, ham học hỏi và nghiệp vụ sư phạm vững vàng, có ý thức tu dưỡng, rèn luyện về đạo đức, tham gia tích cực các lớp bồi dưỡng.

Nguyên nhân của những hạn chế: Ý thức, trách nhiệm của một bộ phận giáo viên đối với việc tham gia giáo dục và tự giáo dục về đạo đức chưa cao. Một số giáo viên do ảnh hưởng bởi kinh tế, thu nhập nên chưa chú tâm vào việc giáo dục đạo đức. Một vài cán bộ quản lý giáo dục chưa chủ động, linh hoạt, mềm dẻo trong công tác quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non. Việc đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị, kinh phí cho hoạt động giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non chưa đáp ứng được yêu cầu công tác quản lý giáo dục. Chưa có chính sách hỗ trợ, khen thưởng, động viên cho việc giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp.

6. Kết luận

Hoạt động giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp có vai trò rất quan trọng trong đổi mới giáo dục hiện nay cho nên công tác quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên các trường mầm non ở huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp là một yêu cầu tất yếu khách quan nhằm xây dựng, phát triển đội ngũ giáo viên mầm non phát triển toàn diện, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của nghề nghiệp. Qua nghiên cứu thực tiễn công tác quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên các trường mầm non ở huyện Thanh Liêm, tỉnh Hà Nam theo chuẩn nghề nghiệp có thể thấy rằng bên cạnh những thành công vẫn còn một số hạn chế cần phải khắc phục về nhận thức, về tổ chức thực hiện do ảnh hưởng bởi nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan khác nhau. Những kết quả nêu trên sẽ là cơ sở thực tiễn mang tính khoa học để đề xuất các biện pháp nâng cao chất lượng quản lý giáo dục đạo đức cho giáo viên mầm non huyện Thanh Liêm nhằm góp phần xây dựng đội ngũ giáo viên mầm non đảm bảo chuẩn nghề nghiệp và đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục mầm non hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Công văn số 3536/BGDĐT-GDTH, ngày 19/8/2019 về việc biên soạn, thẩm định nội dung giáo dục địa phương cấp tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 và tổ chức thực hiện từ năm học 2020-2021.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). Công văn số 1106/BGDĐT-GDTrH, ngày 20/3/2019 về việc biên soạn và tổ chức thực hiện nội dung giáo dục địa phương trong chương trình giáo dục phổ thông.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư số 32/2018/TT-BGD&ĐT ngày 26/12/2018, Chương trình giáo dục phổ thông.
- [4] Chính phủ (2016). Quyết định số 732/QĐ-TTg, ngày 29/4/2016 Quyết định phê duyệt Đề án “Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện đổi mới giáo dục phổ thông giai đoạn 2016- 2020, định hướng đến 2025”
- [5] Chính phủ (2020). Nghị định số 71/2020/NĐ-CP ngày 30/6/2020 quy định lộ trình thực hiện nâng trình độ chuẩn được đào tạo của giáo viên mầm non, tiểu học, trung học cơ sở.
- [6] Nguyễn Đức Chính, Vũ Lan Hương, Phạm Thị Nga (2017). Phát triển chương trình giáo dục. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [7] Nguyễn Phương Huyền, Dương Thị Hoàng Yến, Nghiêm Thị Dương (2019). Kỹ năng lãnh đạo, quản lý của Hiệu trưởng trường phổ thông. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [8] Nguyễn Thị Mỹ Lộc (chủ biên), Đặng Quốc Bảo, Nguyễn Trọng Hậu, Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Sỹ Thư (2015). Quản lý Giáo dục – Một số vấn đề lý luận và thực tiễn. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia,

Hà Nội.

- [9] Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Dương Thị Hoàng Yến, Nguyễn Phương Huyền, (2018). Ứng dụng tâm lý học trong quản lý giáo dục tiếp cận theo hướng hành vi tổ chức. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [10] Quốc hội (2014). Nghị quyết 88/2014/QH13, ngày 28/11/2014 về việc đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông.
- [11] Tài liệu Giáo dục địa phương dành cho Giáo viên và tài liệu Giáo dục địa phương dành cho học sinh tiểu học của Sở Giáo dục và Đào tạo Lạng Sơn.
- [12] Trịnh Văn Minh (Chủ biên), Đặng Bá Lâm (2020). Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- [13] UBND huyện Tràng Định (2016). Quyết định số 04/2016/QĐ-UBND, ngày 17/ 6/ 2016 về việc Quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn và cơ cấu tổ chức của Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Tràng Định.
- [14] UBND huyện Tràng Định (2021). Quyết định số 01/2021/QĐ-UBND, ngày 19/3/2021 về việc Quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn của Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Tràng Định;
- [15] UBND tỉnh Lạng Sơn (2019). Kế hoạch số 163/KH-UBND ngày 04/10/2019 về Biên soạn, thẩm định tài liệu giáo dục địa phương để chuẩn bị điều kiện thực hiện chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông mới.

ABSTRACT

The situation of management of ethical education for teachers at nursery schools of Thanh Liem District, Ha Nam Province

Meeting requirements of reforming preschool education, developing a contingent of preschool teachers in the direction of approaching professional competence is the right and urgent request today. Research works on fostering management for early childhood teachers are quite diverse, but mainly focus on the content of fostering professional capacity, skills and professionalism for teachers without any specialized research works. in-depth training on ethics for preschool teachers according to professional standards. Current reality shows that management activities to foster ethics for preschool teachers according to professional standards of management levels, professional agencies and educational management team as well as teachers are inevitably confused and demanding. There must be in-depth studies to propose appropriate and effective management measures. This study used a combination of qualitative and quantitative methods, conducted a survey of over 250 managers at the Department of Education and Training, the Department of Education and Training, preschools and teachers to assess the current situation of ethics training for children. Teacher training according to professional standards in Thanh Liem district, Ha Nam province. Research results have provided very useful information as a basis for proposals to state management agencies on a number of theoretical issues related to moral training for preschool teachers, contributing to the impact of actively for managing and fostering ethics for preschool teachers according to professional standards at preschool level.

Keywords: *Management training, ethics, preschool teachers, professional standards.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC CHO TRẺ 5-6 TUỔI TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON QUẬN HÀ ĐÔNG, THÀNH PHỐ HÀ NỘI THEO PHƯƠNG PHÁP MONTESSORI

Trịnh Thị Hoan¹

Tóm tắt. Đầu tư cho giáo dục tiểu học là đầu tư cho sự hình thành và phát triển những nét nhân cách đầu tiên cho trẻ mầm non. Trẻ 5-6 tuổi là trẻ trong độ tuổi tò mò tìm hiểu về thế giới xung quanh. Montessori là một cách giáo dục sớm. Phương pháp này tập trung vào sự thúc đẩy tiềm năng bên trong trẻ bằng một môi trường giáo dục thân thiện, cởi mở với các giáo viên giảng dạy được đào tạo bài bản về chuyên môn cùng giáo cụ hỗ trợ học tập chuyên biệt. Việc giáo dục trẻ mầm non bằng phương pháp Montessori sẽ xây dựng nền tảng cơ bản cho trẻ ngay từ những năm đầu đời. Nhờ vậy, bé được phát triển hoàn thiện cả về trí não, khả năng tiếp nhận thông tin, kiến thức cũng như hình thành những kỹ năng xã hội, kỹ năng học tập độc lập, giao tiếp linh hoạt từ rất sớm. Thực tế giáo dục bằng phương pháp Montessori đã được áp dụng trong giáo dục ở bậc học mầm non ở Việt Nam nói chung và ở Quận Hà Đông nói riêng. Tuy nhiên cần phải biết thực trạng này đang diễn ra như thế nào, thực trạng quản lý tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori ra sao. Bài viết đưa ra thực trạng quản lý hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non quận hà đông, thành phố hà nội theo phương pháp Montessori

Từ khóa: Giáo dục, hoạt động giáo dục, mầm non, Montessori.

1. Đặt vấn đề

Phương pháp giáo dục Montessori giúp thúc đẩy tiềm năng của trẻ thông qua việc tạo ra một môi trường học tập thân thiện, chuyên nghiệp với những giáo cụ học tập chuyên biệt. Phương pháp này tập trung xây dựng nền tảng cho trẻ trong những năm đầu đời, đặc biệt với độ tuổi từ 2 đến 6 tuổi. Kết quả của việc áp dụng phương pháp Montessori cho trẻ 0-6 tuổi một cách hiệu quả là giúp trẻ phát triển đồng đều về tư duy, khả năng thu nhận kiến thức và sáng tạo. Đồng thời rèn luyện được những kỹ năng mềm cần thiết ngay từ khi còn nhỏ như kỹ năng giao tiếp, xử lý tình huống, làm việc độc lập và hợp tác nhóm.

Hà Đông là một quận thuộc thủ đô Hà Nội, được thành lập vào ngày 8/5/2009. Giáo dục và Đào tạo quận Hà Đông có bước phát triển mạnh về quy mô, chất lượng đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh. Với các giải pháp đồng bộ, toàn diện, thời gian qua, quận Hà Đông đã và đang phát triển mạnh mẽ, vượt giáo dục trong đó có giáo dục mầm non. Nhiều phương pháp giáo dục mới được áp dụng trong giáo dục mầm non tại Quận Hà Đông trong đó phải kể đến phương pháp Montessori.

Nhiều trường mầm non trên quận Hà Đông đã tiếp cận phương pháp Montessori và áp dụng phương pháp Montessori toàn diện trong tổ chức các hoạt động giáo dục trẻ, các nhà quản lý giáo dục mầm non đã và đang ngày càng quan tâm đến phương pháp giáo dục trẻ mầm non theo phương pháp mới này và đánh giá được thực trạng quản lý hoạt động giáo dục tại các trường mầm non theo phương pháp Montessori là cần thiết

Hiện nay, quận Hà Đông có 07 trường mầm non áp dụng phương pháp Montessori trong đó có 05 trường ngoài công lập gồm. Các trường mầm non hướng đến đề cao sự tôn trọng trẻ, rèn luyện kỹ năng, khả năng

Ngày nhận bài: 08/07/2022. Ngày nhận đăng: 18/08/2022.

¹Trường mầm non Dương Nội - phường Dương - quận Hà Đông – thành phố Hà Nội
e-mail: hoanmaianh@gmail.com

tập trung, cho trẻ tự do khám phá thế giới theo tốc độ và nhu cầu của từng bé, các con được quan tâm phát triển trí thông minh cảm xúc EQ thông qua các hoạt động Montessori và các trải nghiệm thực tế ngoài thiên nhiên. Ngoài ra trẻ còn được chú trọng phát triển thể chất và tầm vóc, cũng như rèn luyện đức tính nhẫn nại, tinh thần vượt khó và đoàn kết của trẻ giúp trẻ được tự mình tìm hiểu, khám phá và trải nghiệm cuộc sống. Từ đây, trẻ được phát huy tính tự lập, phát triển tư duy, nhân cách thông qua các hoạt động có tính thu hút và khuyến khích trẻ khám phá thế giới, khơi dậy ở trẻ niềm vui học tập và sáng tạo, tự tin. Bên cạnh đó, 56 trường mầm non công lập và ngoài công lập đã và đang từng bước tiếp cận với phương pháp Montessori trong tổ chức các hoạt động giáo dục thông qua các hoạt động chung, hoạt động góc và một số các hoạt động trải nghiệm.

2. Giới thiệu về khảo sát thực trạng

Mục đích khảo sát: Đánh giá thực trạng quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ 5 - 6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội.

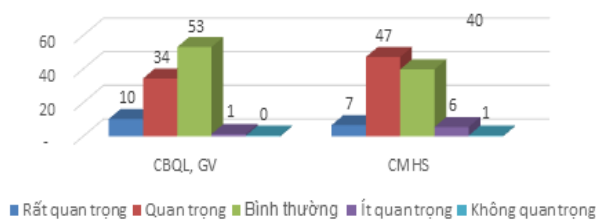
Nội dung khảo sát: Khảo sát thực trạng quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ 5 - 6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội.

Đối tượng khảo sát: Tiến hành khảo sát: CBQL, GV, phụ huynh học sinh của 05 trường mầm non công lập trên địa bàn quận Hà Đông gồm mầm non Dương Nội, mầm non Trần Quốc Toản, mầm non Kim Đồng, mầm non Lê Quý Đôn, mầm non La Dương với 371 mẫu điều tra trong đó gồm 178 phụ huynh, 168 giáo viên và 25 Cán bộ quản lý

3. Kết quả khảo sát

3.1. Thực trạng nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên, cha mẹ học sinh về quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori

Kết quả điều tra cho thấy gần 1/2 số lượng CBQL, GV các nhà trường đã nhận thức được tầm quan trọng của quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori đối với trẻ (21/203 CBQL, GV đánh giá ở mức độ rất quan trọng, 70/203 CBQL, GV đánh giá ở mức độ quan trọng), khoảng trên 1/2 số lượng CBQL, GV các nhà trường nhận thức ở mức độ bình thường (108/203 CBQL, GV đánh giá ở mức độ bình thường), còn lại số ít CBQL, GV chưa thấy được tầm quan trọng của phương pháp này đối với hoạt động giáo dục cho trẻ trong trường mầm non (3/203 CBQL, GV đánh giá ở mức ít quan trọng và 1/203 CBQL, GV đánh giá ở mức không quan trọng). Nhiều phụ huynh đã thấy được tầm quan trọng của việc quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ (12/178 CMHS đánh giá ở mức độ rất quan trọng; 84/178 CMHS đánh giá ở mức độ quan trọng), còn lại 71/178 CMHS đánh giá ở mức độ bình thường, 10/178 đánh giá ở mức độ ít quan trọng và 1/203 đánh giá ở mức không quan trọng.



Hình 1. Đánh giá mức độ nhận thức của CBQL, GV, cha mẹ học sinh về tầm quan trọng của quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori (Nguồn: Kết quả điều tra bảng hỏi)

Thực trạng trên cũng cho thấy để hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi theo phương pháp Montessori hiệu quả cao hơn trong các trường mầm non quận Hà Đông thì trước hết cần đổi mới nhận thức từ CBQL các nhà trường, để làm được điều này Phòng giáo dục và Đào tạo quận Hà Đông cần định hướng và chỉ đạo

sâu hơn đối với việc ứng dụng phương pháp Montessori vào tổ chức các hoạt động giáo dục trong trường mầm non, đồng thời tổ chức tập huấn, bồi dưỡng, trải nghiệm nhiều hơn về hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori giúp CBQL nhận thức được hiệu quả của phương pháp này đối với nhận thức và sự phát triển toàn diện của mỗi đứa trẻ từ đó mỗi CBQL nâng cao nhận thức tầm quan trọng đối với việc ứng dụng phương pháp Montessori trong nhà trường và mong muốn được áp dụng phương pháp Montessori nhiều hơn nữa vào tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ.

3.2. Thực trạng quản lý thực hiện mục tiêu hoạt động giáo dục cho trẻ 5 - 6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori

Kết quả thu được sau khi xử lý số liệu cho thấy rằng việc lập kế hoạch cho hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ 5 - 6 tuổi tại các trường mầm non đã được quan tâm.

Trong đó, chủ thể quản lý đã thực hiện tốt các nội dung quản lý như: “Đánh giá thực trạng hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori trong trường mầm non”, “Xác định các biện pháp thực hiện kế hoạch giáo dục theo phương pháp Montessori”, “Xây dựng kế hoạch theo ngày, tuần, tháng, năm của hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori”. Đây là những nội dung có ĐTB cao nhất so với các nội dung khác (ĐTB từ 3,46-3,61) xếp thứ bậc 1,2,3. Qua kết quả trên đây sẽ là điều kiện tốt, là cơ sở rất quan trọng góp phần quyết định sự thành công trong thực hiện hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori tại nhà trường. Bởi vì, khi đã xác định chính xác thực trạng hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori trong nhà trường thì người CBQL sẽ nắm bắt được hoạt động này thực tế đang diễn ra như nào? Ưu nhược điểm của hoạt động này? Có vấn đề gì cần phải xem xét và điều chỉnh để thực hiện hoạt động này tốt hơn không? từ đó có những kế hoạch, giải pháp phù hợp nhằm phát huy được những điểm mạnh đồng thời hạn chế, khắc phục được những tồn tại, hạn chế giúp công tác chỉ đạo thành công và đem hiệu quả cao tất cả các khâu khác của quá trình thực hiện hoạt động này tại trường.



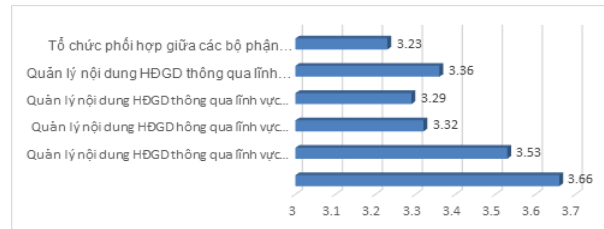
Hình 2. Công tác xây dựng kế hoạch hoạt động giáo dục cho trẻ 5 - 6 tuổi tại các trường mầm non theo phương pháp Montessori (Nguồn: Kết quả điều tra bảng hỏi)

Bên cạnh đó có một số nội dung chưa thực hiện tốt, đó là: “Xây dựng kế hoạch phối hợp các lực lượng giáo dục trong và ngoài trường mầm non” (ĐTB 3,23 xếp thứ bậc 7/7), “Xác định mục tiêu, nội dung giáo dục trẻ theo phương pháp Montessori” (ĐTB: 3,27 xếp thứ bậc 6/6) và “Xây dựng kế hoạch, sử dụng kinh phí, chi phí thực hiện hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori” (ĐTB: 3,32 xếp thứ bậc 5/7) .

Như vậy việc xác định mục tiêu, nội dung giáo dục trẻ theo phương pháp Montessori, xây dựng kế hoạch, sử dụng kinh phí, chi phí thực hiện hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori và xây dựng kế hoạch phối hợp các lực lượng giáo dục trong và ngoài trường mầm non vẫn là những nội dung có ĐTB thấp chưa thực hiện tốt, chưa đáp ứng được các yêu cầu của hoạt động này. Do đó chủ thể quản lý hoạt động này tại các trường cần phải chú ý hơn trong việc xác định mục tiêu của hoạt động bởi lẽ, việc xác định rõ mục tiêu sẽ là kim chỉ nam để hoạt động này được thực hiện đúng hướng. Đồng thời mỗi trường mầm non cần xây dựng kế hoạch sử dụng nguồn kinh phí và phối hợp với các lực lượng bên ngoài hiệu quả nhằm huy động tốt các nguồn lực đầu tư, phục vụ cho các hoạt động vì môi trường lớp học, đồ dùng, học liệu cũng là một trong các yếu tố quan trọng của phương pháp Montessori để tạo nên thành công.

3.3. Thực trạng quản lý thực hiện nội dung hoạt động giáo dục cho trẻ 5 - 6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori

Kết quả điều tra đã khẳng định, thực trạng quản lý nội dung hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non nghiên cứu đã có các biện pháp quản lý phù hợp và bước đầu đã đạt được hiệu quả nhất định khi thực hiện nội dung quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori, kết quả đánh giá Đạt (ở 3 mức rất tốt, tốt, khá) từ 173/203 đến 194/203. Tuy nhiên, mức độ thực hiện nội dung quản lý này chưa thật tốt vì vẫn có kết quả đánh giá Chưa đạt (ở mức độ trung bình và yếu) từ 9/203 đến 30/203 CBQL, GV đánh giá.



Hình 3. Thực trạng quản lý nội dung hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori (Nguồn: Kết quả điều tra bảng hỏi)

Trong 6 nội dung quản lý được khảo sát thì nội dung “Quản lý nội dung hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ thông qua lĩnh vực Phát triển nhận thức” (ĐTB: 3,66 và xếp thứ bậc 1/6), “Quản lý nội dung hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ thông qua lĩnh vực Phát triển ngôn ngữ” (ĐTB: 3,53 và xếp thứ bậc 2/6), “Quản lý nội dung hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ thông qua lĩnh vực Phát triển tinh cảm kỹ năng xã hội” (ĐTB: 3,36 và xếp thứ bậc 3/6) là những nội dung có mức độ thực hiện tốt nhất. Đây là lĩnh vực thường được giáo viên chú trọng và tương đối dễ thực hiện vì thông qua các hoạt động quen thuộc trong cuộc sống sinh hoạt hàng ngày cho trẻ, nội dung giáo dục gần gũi, giáo cụ dễ sử dụng. Từ việc CBQL, GV xác định chính xác nội dung, các nhiệm vụ cụ thể của hoạt động này đã giúp cho việc triển khai thực hiện hoạt động này đạt được tốt nhất.

Tuy nhiên, thực tế hiện nay hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori ở các trường mầm non quận Hà Đông cơ chế phối hợp vẫn chưa được thực hiện hiệu quả điều đó thể hiện ở kết quả khảo sát nội dung “Tổ chức phối hợp giữa các bộ phận tham gia quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori” đạt (ĐTB thấp 3,23 xếp thứ bậc 6/6).

Tìm hiểu nguyên nhân của vấn đề này tác giả đã thực hiện phỏng vấn CBQL, GV của 01 trong 05 trường mầm non thực hiện khảo sát, qua trao đổi tác giả đã thấy được nguyên nhân cơ bản đó chính là hiện nay hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ 5-6 tuổi chưa được xác định rõ ràng về nội dung, thời gian thực hiện nên các trường chủ động xây dựng nội dung kế hoạch để tổ chức thực hiện, những nội dung được xây dựng xuất phát từ kinh nghiệm của CBQL, chưa có sự phối hợp với GV một cách cụ thể. Để các hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi theo phương pháp Montessori trong nhà trường đạt hiệu quả cao hơn đòi hỏi CBQL, các tổ chuyên môn, GV cần có sự phối hợp, thống nhất cao khi xây dựng các mục tiêu, kế hoạch cũng như thống nhất các biện pháp quản lý, chỉ đạo, triển khai thực hiện.

3.4. Thực trạng quản lý triển khai phương thức tổ chức hoạt động giáo dục cho trẻ 5 - 6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori

Kết quả khảo cho thấy công tác quản lý phương thức tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ 5 - 6 tuổi nội dung “Nâng cao nhận thức về đổi mới phương thức tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho CBQL, GV” được đánh giá ở mức cao nhất (ĐTB: 3,68 xếp thứ bậc 1/6 trong bảng thứ bậc). Do xác định đúng vai trò quan trọng của đổi mới phương thức tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori, nên có 26/203 CBQL, GV đánh giá việc thực hiện ở mức “rất

thường xuyên”, 89/203 CBQL, GV đánh giá việc thực hiện ở mức “thường xuyên”.



Hình 4. Thực trạng quản lý phương thức tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori (Nguồn: Kết quả điều tra bảng hỏi)

Các nội dung được đánh giá ở mức độ ở khá thường xuyên là “Phân công trách nhiệm cho từng GV, yêu cầu cần đạt trong phương thức tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori” (ĐTB: 3,58 xếp thứ bậc 2/6 trong bảng thứ bậc), “Phổ biến mục tiêu, nội dung, hình thức tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho CBQL, GV” (ĐTB: 3,52 xếp thứ bậc 3/6 trong bảng thứ bậc). Kết quả trên thể hiện, CBQL các trường mầm non trên địa bàn quận Hà Đông đã thực hiện khá hiệu quả việc phổ biến, phân công trách nhiệm các nội dung giáo dục cho GV, đồng thời cũng thực hiện việc bồi dưỡng cho GV nâng cao năng lực tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori. Tuy nhiên trong các nội dung đánh giá trên vẫn còn một số ý kiến được đánh giá ở mức độ trung bình và yếu điều đó cho thấy CBQL, GV các nhà trường cần tiếp tục có các biện pháp quản lý phù hợp để tăng tỷ lệ đánh giá ở các mức tốt, khá và không còn kết quả đánh giá ở mức trung bình và yếu.

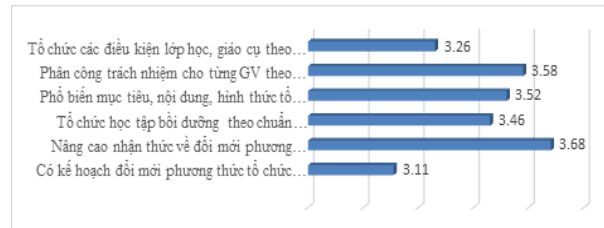
Bên cạnh những mặt tích cực thì vấn đề quản lý đổi mới phương thức tổ chức hoạt động giáo dục cho trẻ 5 - 6 tuổi theo phương pháp Montessori vẫn còn bộc lộ những hạn chế, thiếu sót nhất định, cụ thể với nội dung “Có kế hoạch đổi mới phương thức tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori phù hợp với tình hình nhà trường” (ĐTB: 3,11 xếp thứ bậc 6/6 trong bảng thứ bậc); nội dung “Tổ chức các điều kiện lớp học, giáo cụ theo tiêu chuẩn Montessori” (ĐTB: 3,26 xếp thứ bậc 5/6 trong bảng thứ bậc). Với kết quả trên cho thấy nhà trường chưa đánh giá, xác định đúng điều kiện thực tế của đơn vị cũng như đồ dùng, giáo cụ tại các nhóm, lớp chưa đáp ứng theo tiêu chuẩn quy định. Để lý giải cho kết quả trên tác giả đã phỏng vấn CBQL 03 trường mầm non được khảo sát, qua trao đổi CBQL 03 nhà trường cho biết việc xây dựng hoạch đổi mới phương thức tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori đáp ứng với điều kiện thực tế còn thấp nguyên nhân do năng lực của CBQL, GV trong vận dụng, ứng dụng phương pháp giáo dục tiên tiến vào quá trình giáo dục trẻ tại nhà trường thiếu tính linh hoạt, thiếu kinh nghiệm còn dập khuôn, máy móc; mặt khác khi được hỏi điều kiện lớp học, giáo cụ chưa đáp ứng theo tiêu chuẩn Montessori CBQL cho biết nguyên nhân cơ bản nhất đó chính là hạn chế về nguồn kinh phí mua sắm.

Trước thực trạng trên yêu cầu đặt ra cho CBQL khi muốn đổi mới phương thức tổ chức hoạt động giáo dục cho trẻ 5 - 6 tuổi theo phương pháp Montessori đạt hiệu quả cần phải nghiên cứu một cách nghiêm túc, đánh giá chính xác điều kiện thực tế của nhà trường, đồng thời nhà trường thường xuyên bồi dưỡng năng lực chuyên môn cho CBQL, GV để mỗi CBQL, GV linh hoạt hơn trong việc lựa chọn phương thức tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ phù hợp. Mặt khác nhà trường cần có biện pháp nhằm huy động tối đa nguồn lực từ các cá nhân, tổ chức trong việc ủng hộ đầu tư kinh phí mua sắm đồ dùng, giáo cụ đáp ứng với tiêu chuẩn Montessori.

3.5. Thực trạng quản lý công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục cho trẻ 5 - 6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori

Kết quả khảo sát cho thấy các trường mầm non nghiên cứu đã chú trọng đến công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi theo phương pháp Montessori. Có 3 nội dung được đánh giá ở mức độ cao hơn là “Theo dõi, kiểm tra hoạt động giáo dục trẻ theo phương pháp Montessori” (ĐTB: 3,55 xếp thứ

bậc 1/8); “Đánh giá định kỳ hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori” (ĐTB: 3,52 xếp thứ bậc 2/8); “Đảm bảo tính chính xác, khách quan khi thực hiện kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục trẻ theo phương pháp Montessori” (ĐTB: 3,45 xếp thứ bậc 3/8). Kết quả khảo sát cho thấy CBQL ở các trường đã quan tâm đến hoạt động kiểm tra, đánh giá, kết quả đánh các nội dung tương đối đồng đều.



Hình 5. Quản lý công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục cho trẻ 5 - 6 tuổi trường mầm non theo phương pháp Montessori (Nguồn: Kết quả điều tra bảng hỏi)

Bên cạnh những nội dung được xếp thứ 1,2,3 trong bảng xếp hạng với ĐTB cao từ 3,45 đến 3,55 còn một số nội dung được đánh giá thấp hơn như “Điều chỉnh hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori sau mỗi hoạt động kiểm tra đánh giá” với ĐTB: 3,24 xếp thứ bậc 8/8 trong bảng thứ bậc; “Quy định các tiêu chuẩn kiểm tra đánh giá hoạt động giáo dục trẻ theo phương pháp Montessori” với ĐTB: 3,25 xếp thứ bậc 7/8 trong bảng thứ bậc.

Thực tế cho thấy việc quy định các tiêu chuẩn, tiêu chí kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục qua các hoạt động điển hình như thao giảng, hội giảng tại trường mầm non thời gian qua thực hiện chưa đem lại hiệu quả. Khắc phục hạn chế tồn tại trên trong thời gian tới CBQL các trường mầm non cần nghiên cứu và thực hiện đầy đủ, nghiêm túc quy định các tiêu chuẩn, tiêu chí kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục qua các hoạt động điển hình như thao giảng, hội giảng để đảm bảo việc đánh giá hoạt động giáo dục được khách quan, công bằng và khoa học, đẩy mạnh các hoạt động thao giảng, hội giảng trở thành những phong trào thi đua nhằm nhân rộng thêm nhiều gương điển hình tiên tiến, từ đó nâng cao hiệu quả hoạt động giáo dục trẻ theo phương pháp Montessori của nhà trường.

3.6. Thực trạng mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến quản lý hoạt động giáo dục cho trẻ 5 - 6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori

3.6.1. Yếu tố chủ quan

Đánh giá của CBQL, GV về thực trạng mức độ ảnh hưởng của các yếu tố thuộc về Hiệu trưởng và các nhà quản lý trường mầm non

Thực trạng cho thấy tất cả CBQL và GV khẳng định mức độ ảnh hưởng của năm yếu tố thuộc về Hiệu trưởng và các nhà quản lý trường mầm non được đánh giá đều có ảnh hưởng nhiều đến quản lý hoạt động này. Tuy nhiên, mức độ ảnh hưởng giữa các yếu tố trong nhóm là khác nhau trong đó yếu tố: “Tinh thần, trách nhiệm, lòng nhiệt tình của Hiệu trưởng đối với hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori” với ĐTB: 3,71 xếp thứ bậc 1/5 trong bảng thứ bậc, “Nhận thức của Hiệu trưởng về vai trò của hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori” với ĐTB: 3,54 xếp thứ bậc 2/5 trong bảng thứ bậc. . . Như vậy, đối với người Hiệu trưởng các trường mầm non, để hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori đạt hiệu quả đòi hỏi Hiệu trưởng phải là người có nhận thức đầy đủ, sâu sắc về ý nghĩa, vai trò và tầm quan trọng của hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi theo phương pháp Montessori trong nhà trường. Việc nhận thức sâu sắc vấn đề này sẽ là kim chỉ nam giúp người Hiệu trưởng có những quyết định chính xác, có những chỉ đạo sát sao trong việc tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori. Mặt khác, tinh thần trách nhiệm cao đi kèm với lòng nhiệt tình sẽ giúp cho người Hiệu trưởng phát huy được hết năng lực trong quản lý đồng thời nhận thức tốt sẽ kéo theo thái độ và hành động thực hiện chủ động, tích cực, sáng tạo.

Do vậy, các yếu tố thuộc về Hiệu trưởng và các nhà quản lý trường mầm non chính là yếu tố có ảnh hưởng nhiều đến quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ tại trường mầm non.

Đánh giá của CBQL, GV về thực trạng mức độ ảnh hưởng của các yếu tố thuộc về giáo viên và điều kiện cơ sở vật chất

Từ kết quả khảo sát cho thấy mức độ ảnh hưởng của các yếu tố thuộc về giáo viên và điều kiện cơ sở vật chất có ảnh hưởng ở mức độ nhiều tới quản lý hoạt động này. Tuy nhiên mỗi yếu tố có mức độ ảnh hưởng khác nhau được xếp theo thứ bậc lần lượt từ cao xuống cấp cụ thể: xếp thứ bậc 1/7 trong bảng thứ bậc đó là “Kinh nghiệm và năng lực của giáo viên” (ĐTB: 3,55); xếp thứ bậc 2/7 trong bảng thứ bậc đó là “Nhận thức của GV về hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori” (ĐTB: 3,46); xếp thứ 3 trong bảng thứ bậc “Ý thức, trình độ của GV khi tham gia hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori” (ĐTB: 3,36); xếp thứ bậc 4/7 trong bảng thứ bậc đó là “Kỹ năng giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ 5-6 tuổi của GV” với (ĐTB: 3,34); xếp thứ bậc 5/7 trong bảng thứ bậc “Sự phối hợp giữa GV với các lực lượng tham gia hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori” (ĐTB: 3,32); xếp thứ bậc 6/7 trong bảng thứ bậc “Lòng yêu nghề, yêu trẻ của GV mầm non” (ĐTB: 3,23); và thứ bậc 7/7 cũng là bậc cuối cùng trong bảng thứ bậc đó là “CSVC, kinh phí phục vụ hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori” (ĐTB: 3,11). Từ kết quả trên có thể thấy rằng để quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori tại trường mầm non đạt được hiệu quả cần đặc biệt chú ý tới các yếu tố thuộc về người giáo viên mầm non. Bởi vì, giáo viên mầm non chính là lực lượng nòng cốt trực tiếp thực hiện các hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi theo phương pháp Montessori trong mỗi nhà trường. Nếu đội ngũ giáo viên mầm non có nhận thức đầy đủ, sâu sắc về vai trò và tầm quan trọng của hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori thì giáo viên sẽ chủ động, tích cực, linh hoạt, sáng tạo trong quá trình tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ chắc chắn sẽ đem lại hiệu quả cao khi thực hiện. Chính vì lẽ đó mỗi CBQL, mỗi nhà trường cần quan tâm hơn nữa tới đội ngũ giáo viên mầm non về mọi mặt như nâng cao đời sống, tạo điều kiện về cơ sở vật chất, phương tiện, môi trường làm việc, về đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn... để giáo viên yêu nghề, yêu trẻ, yêu trường yên tâm công tác và phát huy hết khả năng, sự sáng tạo của bản thân cho sự nghiệp giáo dục.

3.6.2. Yếu tố khách quan

Qua phân tích kết quả điều tra khẳng định, các yếu tố thuộc về môi trường xã hội có rất nhiều yếu tố và mức độ ảnh hưởng đối với quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ. Các yếu tố được đánh giá có ảnh hưởng nhiều nhất “Quan điểm chỉ đạo của Bộ GDĐT, Vụ GDMN” (ĐTB: 3,53 xếp thứ bậc 1/5)... Yếu tố có mức độ ảnh hưởng thấp nhất “Sự phát triển văn hoá – kinh tế - xã hội của địa phương” (ĐTB: 3,08 xếp thứ bậc 5/5).

Như vậy, quản lý hoạt động giáo dục cho trẻ 5 - 6 tuổi trong các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori bên cạnh việc chịu sự ảnh hưởng của các yếu tố thuộc về các nhà quản lý, đội ngũ giáo viên trực tiếp tổ chức, thực hiện hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori cho trẻ 5 - 6 tuổi trong các trường mầm non, yếu tố về cơ sở vật chất thì các yếu tố khách quan và chủ quan cũng khá ảnh hưởng tới hoạt động giáo dục cho trẻ theo phương pháp Montessori qua tác động một cách trực tiếp hoặc gián tiếp đến công tác quản lý, tổ chức hoạt động này. Do đó, trong quá trình thực hiện các nhà trường nghiên cứu, nắm chắc các tác động khách quan và chủ quan sẽ phát huy ưu điểm, khắc phục hạn chế đây là nội dung CBQL nhà trường cần quan tâm để xây dựng các biện pháp quản lý đảm bảo đúng, phù hợp với các tác động và thực tiễn của hoạt động giáo dục cho trẻ 5 - 6 tuổi theo phương pháp Montessori tại các trường mầm non trong giai đoạn hiện nay.

4. Đánh giá chung về thực trạng quản lý hoạt động giáo dục cho trẻ 5 - 6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori

4.1. Ưu điểm

Hầu hết các trường mầm non công lập và ngoài công lập trên địa bàn quận Hà Đông, thành phố Hà Nội đã áp dụng phương pháp Montessori vào tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ mầm non 5-6 tuổi.

Đa số các CBQL, GV đã có nhận thức đúng đắn về vai trò, mục tiêu, ý nghĩa và tầm quan trọng của hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi trong các trường mầm non theo phương pháp Montessori.

Đội ngũ CBQL của các trường mầm non nắm rõ chủ trương, định hướng của Phòng giáo dục và đào tạo quận Hà Đông trong việc tiếp cận và ứng dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến trong tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ. Toàn quận có 07 trường áp dụng phương pháp Montessori toàn diện rất hiệu quả chính là nơi để các đơn vị học tập.

Đội ngũ giáo viên tâm huyết, nhiệt tình, trách nhiệm với nhiệm vụ, công việc được phân công, có ý thức học tập nâng cao năng lực chuyên môn và kinh nghiệm trong tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ theo phương pháp Montessori.

Trong quá trình tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori, CBQL các trường đã luôn quan tâm đến việc phân công lao động và bố trí công việc theo vị trí việc làm phù hợp điều kiện của nhà trường, với năng lực, thể mạnh của mỗi cá nhân nhằm phát huy tối đa hiệu quả làm việc.

Ban giám hiệu các trường quan tâm đến việc đào tạo, nâng cao năng lực chuyên môn, tạo điều kiện thuận lợi giúp GV tiếp cận và vận dụng những kiến thức, kỹ năng, phương pháp mới trong công tác giáo dục trẻ theo phương pháp Montessori.

Qua đánh giá CBQL các trường mầm non đã đánh giá đúng thực trạng quản lý hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi theo phương pháp Montessori tại đơn vị, nắm rõ những mặt đã làm được và những mặt còn tồn tại hạn chế cần khắc phục.

CBQL các trường đã có sự phối hợp với cộng đồng và với ban đại diện cha mẹ học sinh, chỉ đạo giáo viên có sự phối hợp chặt chẽ với cha mẹ học sinh của nhà trường trong công tác giáo dục trẻ theo phương pháp Montessori với nhiều hình thức phong phú và đa dạng, mang lại hiệu quả cao.

4.2. Hạn chế

Bên cạnh những ưu điểm mà thời gian qua các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội đã đạt được thì vẫn còn một số tồn tại hạn chế cần được khắc phục:

Thứ nhất, không kể đến 07 trường áp dụng phương pháp Montessori toàn diện trong tổ chức hoạt động giáo dục trẻ rất hiệu quả thì đa số các trường còn lại áp dụng phương pháp Montessori vào tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ mới chỉ là tiếp cận, còn rất mờ nhạt, chưa được định hướng rõ ràng nên chưa mang lại hiệu quả.

Thứ 2, năng lực chuyên môn, kinh nghiệm, kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori của đội ngũ giáo viên còn nhiều hạn chế.

Thứ ba, công tác kiểm tra, đánh giá chưa được thực hiện thường xuyên, các nội dung đánh giá còn mang tính hình thức chưa đi vào thực chất, việc điều chỉnh hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori sau mỗi hoạt động kiểm tra đánh giá còn chưa hiệu quả

Thứ tư, CSVC, giáo cụ học tập phục vụ hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori còn chưa đồng bộ và đáp ứng với yêu cầu của Montessori

Thứ năm, cơ chế phối hợp giữa các tổ chức trong nhà trường, giữa nhà trường, gia đình, các lực lượng bên ngoài trong hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori chưa đạt được hiệu quả cao.

4.3. Nguyên nhân của những tồn tại

Do CBQL các trường mầm non chưa định hướng đúng đắn việc áp dụng phương pháp Montessori vào quá trình tổ chức các hoạt động giáo dục tại đơn vị.

Công tác tập huấn, bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ giáo viên để nâng cao năng lực trong tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi theo phương pháp Montessori còn ít chưa đi sâu, kinh nghiệm, kỹ năng tổ chức của giáo viên còn nhiều hạn chế.

Phương pháp Montessori không có một giáo trình chung cho hoạt động giáo dục trẻ điều đó đòi hỏi và tạo áp lực lớn đối với các GV Montessori phải phát triển giáo trình của riêng mình. Bên cạnh đó đội ngũ giáo viên chưa được đào tạo bài bản chương trình giảng dạy riêng theo phương pháp Montessori do vậy, quá trình xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động giáo dục trẻ theo phương pháp Montessori về nội dung, chương trình, phương pháp chưa toàn diện. Các bài giảng hầu hết mới được phát triển ban đầu chưa có nhiều thời gian cho các điều chỉnh, phát triển dẫn đến các hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori chưa phong phú, hấp dẫn.

Phương pháp Montessori là phương pháp giáo dục mới tại Việt Nam được tiếp cận, áp dụng trong những năm gần đây trên nền giáo dục truyền thống có nhiều đặc thù về văn hóa, con người, ... đòi hỏi cần có thời gian để thích nghi.

Công tác quản lý, chỉ đạo, kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi theo phương pháp Montessori chưa thường xuyên và chặt chẽ.

Các hoạt động tuyên truyền, kết nối, phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ theo phương pháp Montessori chưa tốt và chưa đem lại hiệu quả.

Nguồn kinh phí đầu tư mua sắm đồ dùng, giáo cụ, xây dựng môi trường lớp học theo phương pháp Montessori của nhà trường quá hạn hẹp, việc huy động các nguồn lực, công tác xã hội hoá còn gặp nhiều khó khăn.

Các cấp chính quyền, ban, ngành địa phương rất quan tâm động viên tinh thần, tạo điều kiện cho nhà trường trong các hoạt động tuy nhiên không có sự hỗ trợ về nguồn kinh phí do đặc thù cơ chế.

5. Kết luận

Qua nghiên cứu khảo sát và phân tích thực trạng quản lý hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori cho thấy 07 trường mầm non áp dụng phương pháp Montessori đã và đang đi đúng hướng, đạt được những thành quả ban đầu rất khả quan, các trường còn lại đã xác định được hướng đi và sẽ phát triển trong thời gian tới.

Kết quả nghiên cứu cho thấy công tác quản lý hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi theo phương pháp Montessori tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội đạt ở mức độ khá.

Bên cạnh những kết quả đạt được vẫn còn tồn tại một số hạn chế trong công tác quản lý như công tác kế hoạch, chỉ đạo tổ chức thực hiện, kiểm tra đánh giá.

Có một số hoạt động trong công tác QL chưa đạt hiệu quả cao là: công tác kế hoạch theo phương pháp Montessori cần sát hơn đáp ứng yêu cầu đặc thù của phương pháp; Công tác chỉ đạo tổ chức thực hiện CBQL cần phải đổi mới hơn so với phương pháp giáo dục truyền thống; việc kiểm tra đánh giá hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori còn cần nhiều cải tiến; Việc tổ chức bồi dưỡng năng lực quản lý của CBQL, năng lực chuyên môn của GV bám sát theo phương pháp Montessori cần đầu tư có chiến lược dài hạn hơn.

Nghiên cứu đã xác định được các yếu tố ảnh hưởng và mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đó đến quản lý hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori rất nhiều và thứ bậc mức độ ảnh hưởng của các yếu tố: 1- Các yếu tố thuộc về CBQL, 2- Các yếu tố thuộc về GV và điều kiện cơ sở vật chất, 3- Các yếu tố thuộc về môi trường xã hội. Kết quả khảo sát thực trạng trên

là cơ sở khoa học để đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori mới nhằm nâng cao chất lượng hoạt động giáo dục cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo phương pháp Montessori.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Thông tư số 52/TT-BGDĐT ngày 31/12/2020 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Điều lệ trường mầm non.
- [2] Luật giáo dục số 43/2019/QH14 ngày 14/6/2019 Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam
- [3] Ngô Hiểu Huy (2013), Phương pháp giáo dục Montessori, Nhà xuất bản Văn hóa - Thông tin, Hà Nội.
- [4] Maria Montessori (2008), *Đạy con trước tuổi lên 3*, Nhà xuất bản Lao động Hà Nội
- [5] Paula Polk Lillard, *Phương pháp Montessori ngày nay*, Nhà xuất bản khoa học - xã hội
- [6] Nguyễn Thị Bích Thủy (2017), Một số vấn đề lý luận về chương trình giáo dục Montessori - thực trạng vận dụng và đánh giá chương trình giáo dục Montessori ở Hàn Quốc, Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt.

ABSTRACT

Current situation of management of educational activities for children 5-6 years old in kindergartens in Ha Dong district, Hanoi city by Montessori method

Investment in primary education is an investment in the formation and development of the first personality traits for preschool children. Children 5-6 years old are children in the age of curiosity to learn about the world around them. Montessori is a way of early education. This method focuses on promoting children's inner potential with a friendly, open educational environment with professionally trained teachers and specialized learning aids. Montessori preschool education will build a basic foundation for children right from the first years of life. As a result, children are fully developed both in terms of brain, ability to receive information and knowledge as well as form social skills, independent learning skills, flexible communication from a very early age. In fact, Montessori education has been applied in early childhood education in Vietnam in general and in Ha Dong District in particular. However, it is necessary to know how this situation is happening, how to manage and organize educational activities according to the Montessori method. The article presents the reality of managing educational activities for 5-6-year-old children at preschools in Ha Dong district, Hanoi city according to Montessori method.

Keywords: *Education, educational activities, preschool, Montessori.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO TRẺ 5 - 6 TUỔI CÁC TRƯỜNG MẦM NON QUẬN HÀ ĐÔNG THÀNH PHỐ HÀ NỘI THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG SỐNG

Đặng Thị Lan Hương¹

Tóm tắt. Kỹ năng sống cho trẻ mầm non đóng vai trò quan trọng đối với sự phát triển toàn diện của trẻ về sau. Do đó, các cơ sở giáo dục mầm non đã tập trung phát triển kỹ năng sống từ khi còn bé để hình thành các thói quen tốt cho tương lai. Quận Hà Đông, Hà Nội là một trong số các Quận được đánh giá cao trong đầu tư cho giáo dục, nhiều cơ sở giáo dục đã ứng dụng phương pháp dạy học mới trong đó phải kể đến việc thực hiện phát triển kỹ năng sống cho trẻ thông qua hoạt động trải nghiệm. Bài báo đưa ra bức tranh thực trạng về quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng phát triển kỹ năng sống tại các trường mầm non trên địa bàn quận Hà Đông

Từ khóa: *Kỹ năng sống, trẻ mầm non, giáo dục kỹ năng sống, hoạt động trải nghiệm.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục mầm non là nhiệm vụ quan trọng trong giáo dục hình thành nhân cách cho trẻ, nhiều cơ sở giáo dục mầm non đã đầu tư cho giáo dục mầm non và đã thu được những kết quả đáng khích lệ. Bên cạnh đó, việc bảo vệ trẻ đang trở nên cấp thiết hơn khi ngày càng xuất hiện nhiều vấn đề phức tạp, có thể gây tổn hại, ảnh hưởng đến sự phát triển của bé. Giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non do vậy đang trở thành một yêu cầu quan trọng đối với giáo dục mầm non và phổ thông. Với trẻ mầm non, giáo dục kỹ năng sống là giúp trẻ có những hành động, nhận thức, tình cảm để đáp ứng nhu cầu bản thân và xử lý các tình huống phát sinh trong cuộc sống. Trẻ trong độ tuổi mầm non là độ tuổi học thông qua chơi, chơi để học nên việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm với mục đích giáo dục cho trẻ là cần thiết, đặc biệt trẻ trong độ tuổi từ 5-6 tuổi

Hà Đông là một Quận được đánh giá là có nhiều thành tựu giáo dục. Nhiều năm qua các cơ sở giáo dục mầm non ở Quận Hà Đông cũng đã chú trọng đổi mới hình thức tổ chức các hoạt động giáo dục, chăm sóc, nuôi dưỡng, chủ động ứng dụng CNTT trong quản lý và dạy học, tiếp cận và ứng dụng mạnh mẽ các phương pháp Giáo dục Tiên tiến như phương pháp Montessori, Dạy học dự án, phương pháp Steam, Phương pháp Reggio Emilia..., đổi mới, sáng tạo trong tổ chức theo dõi, đánh giá trẻ phù hợp độ tuổi theo hướng tiếp cận năng lực, kỹ năng cho trẻ mầm non và một trong những hoạt động giáo dục được quan tâm ở đây đó là giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non.

Hiện nay, tại quận Hà Đông giáo dục kỹ năng sống mặc dù đã được quan tâm trong các cơ sở giáo dục mầm non song chưa thực sự hiệu quả, cần có sự quan tâm hơn nữa đặc biệt ở khâu quản lý để có thể phát huy hết vai trò của nhà trường trong giáo dục hình thành nhân cách cho trẻ mầm non. Thực trạng quản lý quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non quận Hà Đông theo hướng phát triển kỹ năng sống được đưa ra sau đây sẽ đưa ra được những khó khăn thuận lợi và giải pháp góp phần nâng cao chất lượng giáo dục mầm non tại quận Hà Đông, thành phố Hà Nội

Ngày nhận bài: 10/07/2022. Ngày nhận đăng: 23/08/2022.

¹Trường mầm non Đông Dương, quận Hà Đông, thành phố Hà Nội
e-mail: huongbongbi82@gmail.com

2. Phương pháp nghiên cứu

Mục đích khảo sát: Đánh giá thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo hướng phát triển kỹ năng sống làm căn cứ đề xuất các biện pháp quản lý hiệu quả.

Nội dung khảo sát: Khảo sát thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non quận Hà Đông theo hướng phát triển kỹ năng sống.

Đối tượng khảo sát: Nghiên cứu tiến hành điều tra trên 35 cán bộ quản lý (BGH, tổ trưởng), 95 giáo viên, 125 phụ huynh học sinh tại một số trường mầm non Quận Hà Đông, TP Hà Nội

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo hướng phát triển kỹ năng sống

3.1.1. Thực trạng nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên và cha mẹ trẻ về hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non theo hướng phát triển kỹ năng sống

Để tìm hiểu nhận thức của các lực lượng giáo dục về vai trò của hoạt động trải nghiệm đối với sự phát triển kỹ năng sống cho trẻ, đề tài đánh giá nhận thức của CBQL, GV và Phụ huynh học sinh tiểu học. Kết quả cụ thể như sau:

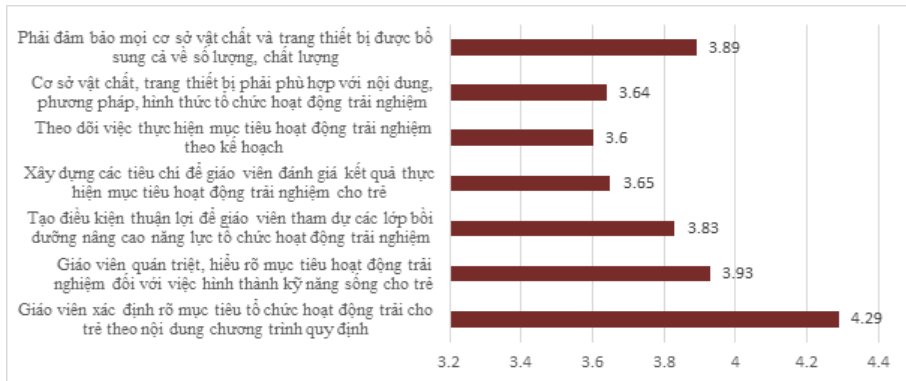
85.7% cán bộ quản lý giáo dục đều khẳng định vai trò “rất quan trọng” của hoạt động trải nghiệm đối với việc hình thành, phát triển nhân cách của trẻ nói chung, hình thành kỹ năng sống cho trẻ nói riêng. Cán bộ quản lý đều cho rằng nên tăng cường hoạt động trải nghiệm đối với trẻ và coi đó là biện pháp tốt để định hướng và giáo dục cho trẻ ý thức đạo đức, tính tự giác trong hoạt động, cách giao tiếp với những người xung quanh và biết cách đối phó với các tình huống xảy ra trong cuộc sống... Tuy nhiên có 11.4% ý kiến cho rằng “quan trọng” và 1.4% ý kiến cho rằng “ít quan trọng”. Nhiều ý kiến cho rằng kỹ năng sống của trẻ được hình thành trong dạy và học.

68.4 % giáo viên cho rằng hoạt động trải nghiệm có vai trò “rất quan trọng”, góp phần giáo dục hình thành, phát triển phẩm chất nhân cách, đạo đức lối sống, hành vi tốt đẹp trong ứng xử cho trẻ và củng cố kiến thức xã hội cho trẻ một cách vững chắc. Thông qua cách thức tổ chức hoạt động trải nghiệm tạo nên tính tích cực hoạt động, trạng phấn khởi cho trẻ trong quá trình hoạt động trải nghiệm và học tập trên lớp. Do vậy, nếu các hoạt động trải nghiệm được tổ chức một cách chặt chẽ, cụ thể sẽ là môi trường thuận lợi, xây dựng tinh thần đoàn kết, để giáo viên và trẻ xích lại gần nhau hơn, giáo viên có điều kiện tìm hiểu sâu hơn hoàn cảnh, tâm tư nguyện vọng của trẻ. Vẫn còn có 28.4% giáo viên được hỏi cho rằng hoạt động trải nghiệm “quan trọng” 2.9% cho rằng “ít quan trọng” vì cách thức tổ chức, tiến hành hoạt động trải nghiệm vẫn còn nặng về các trò chơi hay trang bị kiến thức thông qua việc giáo viên hướng dẫn làm mẫu, trong khi đó trẻ lại thiếu chú ý, phân tán tư tưởng vào các việc khác dẫn đến việc hình kỹ năng sống của các hoạt động trải nghiệm thấp.

95.2% phụ huynh có nhận thức đúng về vai trò, tác dụng của hoạt động trải nghiệm đối với sự hình thành, phát triển kỹ năng sống cho trẻ mà trực tiếp là kỹ năng ứng xử với người lớn, những người xung quanh và biết tự chăm sóc bản thân

3.1.2. Thực trạng quản lý thực hiện mục tiêu hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi các trường mầm non theo hướng phát triển kỹ năng sống

Kết quả khảo sát về thực hiện mục tiêu hoạt động trải nghiệm cho trẻ mầm non quận Hà Đông theo hướng phát triển kỹ năng sống, cho chúng ta thấy việc những số liệu đánh giá ở mức “rất tốt” “tốt” “khá” được cho là “đạt” còn những mức “chưa đạt” là “trung bình” “yếu” qua bảng khảo sát thì tỷ lệ “đạt” khá cao, số lượng CBQL, GV, PHHS đánh giá “chưa đạt” thấp hơn rất nhiều. Cụ thể, “Giáo viên xác định rõ mục tiêu tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ theo nội dung chương trình quy định” có điểm trung bình là 4.29



Biểu đồ 1. Đánh giá về thực trạng quản lý thực hiện mục tiêu hoạt động trải nghiệm

(xếp thứ bậc 1). Ở nội dung “Giáo viên quán triệt, hiểu rõ mục tiêu hoạt động trải nghiệm đối với việc hình thành kỹ năng sống cho trẻ” cũng có điểm trung bình trung là 4.29 (xếp thứ bậc 2). “Tạo điều kiện thuận lợi để giáo viên tham dự các lớp bồi dưỡng nâng cao năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm” thì có điểm trung bình trung là 3.91 (xếp thứ bậc 3).

Bên cạnh những nội dung mục tiêu được đánh giá khá tốt thì còn những mục tiêu chưa nhận được sự quan tâm đầu tư, chú trọng trong hoạt động như “ Cơ sở vật chất, trang thiết bị phải phù hợp với nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm” điểm trung bình trung là 3.64 (xếp thứ bậc 6). Nội dung được đánh giá thấp nhất là “Theo dõi việc thực hiện mục tiêu hoạt động trải nghiệm theo kế hoạch” có điểm trung bình thấp nhất trong bảng khảo sát 3.60 (xếp thứ bậc 7).

Việc quản lý đánh giá, triển khai thực hiện mục tiêu hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi theo hướng phát triển kỹ năng sống, đòi hỏi cán bộ quản lý, giáo viên có kế hoạch khắc phục kịp thời trong công tác quản lý thực hiện mục tiêu hoạt động trải nghiệm, để nâng cao hiệu quả hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển kỹ năng sống cho trẻ, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục trẻ một cách toàn diện trong giai đoạn hiện nay.

3.1.3. Thực trạng quản lý thực hiện nội dung hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non theo hướng phát triển kỹ năng sống

Để đo thực trạng quản lý thực hiện nội dung chúng tôi tiến hành đo trên 5 item: Xây dựng nội dung hoạt động trải nghiệm cho trẻ thông qua hoạt động vui chơi tại lớp; Quản lý nội dung hoạt động trải nghiệm cho trẻ thông qua hoạt động tập thể theo chủ đề xác định; Quản lý việc bồi dưỡng giáo viên về tích hợp hoạt động trải nghiệm cho trẻ qua hoạt động dã ngoại; Có cơ chế phối hợp giữa giáo viên và cán bộ quản lý về xây dựng nội dung hoạt động trải nghiệm cho trẻ; Thực hiện việc kiểm tra, đôn đốc, nhắc nhở giáo viên trong thực hiện nội dung hoạt động trải nghiệm cho trẻ. Kết quả như sau:

Ở nội dung “Quản lý việc bồi dưỡng giáo viên về tích hợp hoạt động trải nghiệm cho trẻ qua hoạt động dã ngoại” được CBQL, GV đánh giá là 4.03 (xếp thứ 1). Nội dung được đánh giá cao thứ hai là “Xây dựng nội dung hoạt động trải nghiệm cho trẻ thông qua hoạt động vui chơi tại lớp” điểm trung bình là 3.96 (xếp thứ 2). Với nội dung hỏi về “Có cơ chế phối hợp giữa giáo viên và cán bộ quản lý về xây dựng nội dung hoạt động trải nghiệm cho trẻ” được CBQL, GV đánh giá ở mức “chưa đạt” có điểm trung bình đạt 3.87 (xếp thứ 5).

Để làm rõ hơn về sự chênh lệch trong đánh giá này, nhóm nghiên cứu đã trao đổi với cô Đặng Thị Lan, Hiệu trưởng Trường mầm non Đồng Dương, cô cho biết hiện nay theo chương trình giáo dục mầm non của Bộ Giáo dục và Đào tạo thì hoạt động trải nghiệm chưa được xác định rõ ràng về nội dung, thời gian thực hiện cho các cháu ở các khối lớp từ nhà trẻ đến mẫu giáo lớn (lớp 5 - 6 tuổi), nên các trường chủ động xây dựng nội dung kế hoạch để tổ chức thực hiện, những nội dung được xây dựng xuất phát từ kinh nghiệm của

cán bộ quản lý, chưa có sự phối hợp với giáo viên một cách cụ thể. Sự hạn chế trong phối hợp giữa cán bộ quản lý và giáo viên trong quản lý nội dung hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi theo hướng phát triển kỹ năng sống đặt ra cho cán bộ quản lý, cán bộ tổ chuyên môn phải nghiên cứu xây dựng biện pháp quản lý cho phù hợp với thực tiễn đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục hiện nay.

3.1.4. Thực trạng quản lý triển khai phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi các trường mầm non theo hướng phát triển kỹ năng sống

Để đánh giá việc quản lý triển khai phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non theo hướng phát triển kỹ năng sống, chúng tôi tiến hành đánh giá theo thang đo 4 bậc về mức độ thường xuyên với các item sau: Có kế hoạch đổi mới phương thức hoạt động trải nghiệm phù hợp với tình hình nhà trường; Nâng cao nhận thức về đổi mới phương thức hoạt động trải nghiệm cho cán bộ quản lý và giáo viên; Tổ chức học tập bồi dưỡng phương pháp tích cực, lựa chọn phương thức cho phù hợp với mục tiêu, nội dung hoạt động trải nghiệm; Tổ chức trang bị phương tiện hỗ trợ cho phương thức hoạt động trải nghiệm; Bồi dưỡng, tập huấn kỹ năng sử dụng phương thức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên. Kết quả cho thấy

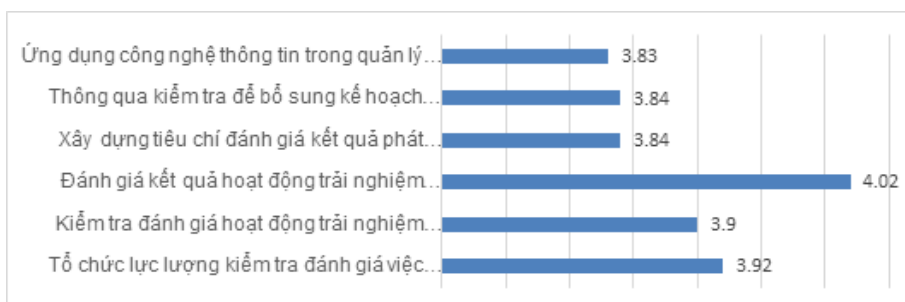
Giáo viên xác định việc “Nâng cao nhận thức về đổi mới phương thức hoạt động trải nghiệm cho cán bộ quản lý và giáo viên” được đánh giá ở mức “thường xuyên” với điểm trung bình là 3.91 (xếp thứ 1 – mức tốt). “Tổ chức trang bị phương tiện hỗ trợ cho phương thức hoạt động trải nghiệm” được đánh giá ở mức điểm trung bình là 3.88 (xếp thứ 2 – mức tốt)

Bên cạnh các phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm được đánh giá khá cao thì cũng có phương thức còn hạn chế như “Tổ chức trang bị phương tiện hỗ trợ cho phương thức hoạt động trải nghiệm” nhận điểm trung bình là 3.86 (xếp thứ 4- mức tốt). Ở nội dung “Tổ chức học tập bồi dưỡng phương pháp tích cực, lựa chọn phương thức cho phù hợp với mục tiêu, nội dung hoạt động trải nghiệm” có điểm trung bình là 3.72 (xếp thứ 5- mức tốt).

Điều này đặt ra yêu cầu với cán bộ quản lý phải đánh giá chính xác điều kiện thực tế của nhà trường để lựa chọn phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo hướng phát triển kỹ năng sống, để hoạt động đạt hiệu quả tối ưu, trong bối cảnh đổi mới căn bản giáo dục

3.1.5. Thực trạng quản lý công tác kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi các trường mầm non theo hướng phát triển kỹ năng sống

Để quản lý có hiệu quả hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho trẻ 5 - 6 tuổi ở các trường mầm non, cần thực công tác kiểm tra, đánh giá kết quả.



Biểu đồ 2. Đánh giá về thực trạng công tác kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm cho trẻ

Kết quả cho thấy, các trường đã đánh giá là tương đương nhau, không có sự chênh lệch lớn cụ thể thực hiện nghiêm việc “Đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm khách quan, công bằng” có điểm trung bình chung là 4.02 được (xếp thứ 1). Ở nội dung “Tổ chức lực lượng kiểm tra đánh giá việc thực hiện kế hoạch

hoạt động trải nghiệm” thì được điểm trung bình chung giữa CBQL, GV là 3.92 được (xếp thứ bậc 2). “Kiểm tra đánh giá hoạt động trải nghiệm bằng nhiều hình thức” cũng được đánh giá khá tốt với điểm trung là 3.90 (xếp thứ 3). Có 2 nội dung đều được (xếp thứ 4) là “Xây dựng tiêu chí đánh giá kết quả phát triển kỹ năng sống của trẻ qua hoạt động trải nghiệm rõ ràng, khoa học” và “Thông qua kiểm tra để bổ sung kế hoạch hoạt động trải nghiệm kịp thời, phù hợp với thực tiễn nhà trường”. Nội dung được đánh giá thấp nhất trong bảng 2.8 là “Ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý kết quả hoạt động trải nghiệm” điểm trung bình chung của nội dung này là 3.83 (xếp thứ 5)

Những hạn chế thiếu sót trong quản lý kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non theo hướng phát triển kỹ năng sống đã trình bày ở trên, đòi hỏi phải có biện pháp quản lý nhằm khắc phục kịp thời những hạn chế, thiếu sót trong kiểm tra, đánh giá nhằm nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non quận Hà Đông.

3.2. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động trải nghiệm của trẻ 5-6 tuổi các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo hướng phát triển kỹ năng sống

Kết quả đánh giá tác động được đo trên các item sau: Tác động từ chủ trương đổi mới giáo dục mầm non; Tác động từ tình hình kinh tế, xã hội của địa phương; Tác động từ môi trường gia đình và xã hội; Tác động từ nhận thức của các lực lượng giáo dục; Tác động từ điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị bảo đảm hoạt động trải nghiệm; Tác động từ tâm sinh lý trẻ 5-6 tuổi.

Thực trạng cho thấy các yếu tố trên đều có ảnh hưởng đến quản lý hoạt động trải nghiệm của trẻ theo từng mức độ cụ thể với điểm số đi cùng trong đó Tác động từ tình hình kinh tế, xã hội của địa phương gây ảnh hưởng lớn nhất đạt mức điểm đánh giá trung bình 4.00; thứ 2 là Tác động từ nhận thức của các lực lượng giáo dục đạt 3.90; thứ 3 là tác động từ môi trường gia đình và xã hội 3.83; Tác động từ chủ trương đổi mới giáo dục mầm non đạt điểm trung bình 3.87; Tác động từ điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị bảo đảm hoạt động trải nghiệm đạt 3.78; Tác động từ tâm sinh lý trẻ 5-6 tuổi đạt 3.80

3.2.1. Các yếu tố khách quan

Nhìn chung các yếu tố đều tác động lớn đến quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ với của CBQL và GV điểm trung bình dao động từ 3.76 đến 4.24 điểm cụ thể “Tác động từ tình hình kinh tế, xã hội của địa phương” có điểm trung bình cao nhất là 4.00 (xếp thứ 1). Yếu tố ảnh hưởng từ “Tác động từ nhận thức của các lực lượng giáo dục” có điểm trung bình là 3.90 (xếp thứ 2). Yếu tố thứ ba ảnh hưởng là “Tác động từ chủ trương đổi mới giáo dục mầm non” có điểm trung bình là 3.87 (xếp thứ 3) trong bảng 2.9 đánh giá về các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi các trường mầm non.

3.2.2. Các yếu tố chủ quan

Qua kết quả phân tích ở bảng 2.9 các yếu tố chủ quan ảnh hưởng đến công tác quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi là “Tác động từ môi trường gia đình và xã hội” được CBQL đánh giá điểm trung bình là 3.94, giáo viên là 3.86 và điểm trung bình chung của yếu tố ảnh hưởng này là 3.83 (xếp thứ 4) còn yếu tố “Tác động từ điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị bảo đảm hoạt động trải nghiệm” xếp thứ bậc thấp nhất trong bảng 2.9 với điểm trung bình của CBQL là 3.71, của giáo viên là 3.86, điểm trung bình cộng của CBQL và GV là 3.78 (xếp thứ 6)

Quan phân tích về các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển kỹ năng sống, ngoài đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên trực tiếp tổ chức, thực hiện hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non thì các yếu tố khách quan và chủ quan đều tác động một cách trực tiếp hoặc gián tiếp đến công tác quản lý, tổ chức hoạt động và ảnh hưởng nhất định đến việc nâng cao hiệu quả hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi ở các trường mầm non thành phố Bắc Ninh, theo hướng phát triển kỹ năng sống hiện nay. Do đó, nghiên cứu, nắm chắc các tác động khách quan và chủ quan để phát huy ưu điểm, khắc phục hạn chế của các yếu tố đến quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi ở các trường mầm non thành phố Bắc Ninh theo hướng phát triển

kỹ năng sống. Đây là nội dung cán bộ quản lý nhà trường cần quan tâm để xây dựng các biện pháp quản lý cho sát đúng với các tác động và thực tiễn của các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội trong giai đoạn hiện nay.

3.3. Đánh giá chung về thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm của trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo hướng phát triển kỹ năng sống

3.3.1. Ưu điểm và hạn chế

Ưu điểm

Nội dung chương trình hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non quận Hà Đông cơ bản đã đáp ứng được yêu cầu trong giai đoạn hiện nay, đặc biệt nhóm nội dung chương trình hoạt động trải nghiệm phát triển cá nhân và nhóm nội dung chương trình hoạt động tập thể. Phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm đã được triển khai và đáp ứng yêu cầu đề ra

Cán bộ quản lý, giáo viên, phụ huynh học sinh đa số có nhận thức đầy đủ về tầm quan trọng hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi, nhằm hình thành những kỹ năng cơ bản cho trẻ, đặc biệt là những kỹ năng sống giúp trẻ tự tin trong các hoạt động.

Đại đa số phụ huynh học sinh rất quan tâm tới các hoạt động giáo dục cho con em mình trong nhà trường, luôn sẵn sàng hỗ trợ đắc lực các nguồn như đóng góp ngày công, kinh phí tạo điều kiện tối đa cho trẻ được tham gia vào các trải nghiệm cho các nhà trường để tổ chức các hoạt động trải nghiệm có ý nghĩa cho trẻ theo hướng phát triển kỹ năng sống.

Những hạn chế

Một số nội dung chương trình về hoạt động trải nghiệm cho trẻ theo hướng phát triển kỹ năng sống chưa sát thực tế, hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non quận Hà Đông hướng phát triển kỹ năng sống còn sơ sài, chủ yếu vẫn là các bài giáo huấn mang nặng tính lý thuyết chưa chú trọng nhiều đến việc tạo ra các vận dụng để thực hành thực tế cho trẻ.

Nhận thức của một số cán bộ quản lý, giáo viên, phụ huynh học sinh về hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi, chưa đầy đủ về vị trí, vai trò, sự cần thiết của hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển kỹ năng sống.

Việc tổ chức lực lượng để giáo dục và tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non chưa đồng bộ, thiếu nhất quán, mang nặng tính hành chính, kém hiệu lực.

Công tác kiểm tra đánh giá chưa được tiến hành thường xuyên và chưa có tính đồng bộ và các tiêu chí chưa cụ thể, rõ ràng, việc khen thưởng, kỷ luật chưa đủ mạnh để khuyến khích các lực lượng tham gia

3.3.2. Nguyên nhân của thực trạng

Diện tích, cơ sở hạ tầng, vật chất của một số trường mầm non trong nội quân Hà Đông thành phố Hà Nội còn chật chội, chưa đạt chuẩn theo quy định, chưa đáp ứng được yêu cầu của hoạt động giáo dục nói chung, hoạt động trải nghiệm cho trẻ nói riêng, song đến nay vẫn chưa nhận được sự đầu tư thích đáng, thiếu phương tiện công cụ hỗ trợ nhất là những phương tiện như đồ chơi, phương tiện hoạt động lao động, tham quan, dã ngoại còn thiếu, chưa thật sự đáp ứng đầy đủ nhu cầu hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non.

Các trường mầm non chưa khai thác được hết các tiềm năng sẵn có về cơ sở vật chất, các nguồn nhân lực và sự chủ động trong việc hợp tác các lực lượng trong tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội theo hướng phát triển kỹ năng sống, chưa xây dựng được kế hoạch phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường, gia đình trong tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non.

4. Kết luận

Qua nghiên cứu và khảo sát phiếu hỏi, phân tích, phỏng vấn cán bộ quản lý, giáo viên, phụ huynh học sinh ở các trường mầm non quận Hà Đông thành phố Hà Nội về thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non theo hướng phát triển kỹ năng sống, cho thấy:

Nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên, cha, mẹ trẻ về vai trò của hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non đối với sự phát triển kỹ năng sống, cũng như nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện cho trẻ ở bậc học mầm non, bên cạnh các ý kiến đã xác định đúng vai trò, vị trí thì vẫn còn một số cán bộ quản lý, giáo viên, phụ huynh học sinh nhận thức còn hạn chế của hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non.

Hiệu quả tổ chức hoạt động trải nghiệm và quản lý hoạt động hoạt động trải nghiệm đạt được chưa cao. Bên cạnh các trường có biện pháp cải tiến nội dung chương trình, đa dạng phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động thì vẫn còn một số trường chưa coi trọng, chưa đưa hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi đi vào nền nếp, nên sức lan toả, ảnh hưởng chưa nhiều và hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non theo hướng phát triển kỹ năng sống chưa cao.

Nguyên nhân dẫn đến hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non chưa đạt hiệu quả cao là do chưa có các biện pháp quản lý hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi một cách hợp lý, khoa học, chưa phối hợp được một cách chặt chẽ các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường để tạo nên sức mạnh tăng hiệu quả của hoạt động này.

Thực trạng trên cho thấy để nâng cao hiệu quả của hoạt động trải nghiệm cho trẻ 5 - 6 tuổi các trường mầm non theo hướng phát triển kỹ năng sống, cần có những biện pháp quản lý hoạt động phù hợp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ giáo dục và đào tạo (2010) TT 23/2010 –QĐ-BGDĐT ngày 23/7/2010 ban hành quy định về bộ chuẩn phát triển trẻ em.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo Thông tư số 01/VBHN- BGDĐT ngày 13/4/2021 về Ban hành chương trình giáo dục mầm non.
- [3] Phạm Minh Hạc (2006), Tâm lý học nghiên cứu con người trong thời đổi mới, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội
- [4] Phó Đức Hòa (chủ biên), Nguyễn Hà My, Đặng Thị Thanh Nhân, Nguyễn Huyền Trang (2019), Hướng dẫn tổ chức hoạt động trải nghiệm nhà xuất bản Đại học sư phạm Hà Nội.
- [5] Nguyễn Quốc Chí và Nguyễn Thị Mỹ Lộc (năm 2013) Đại cương khoa học quản lý nhà xuất bản Đại học quốc gia Hà Nội.

ABSTRACT

Situation of experience activities management for children of 5 - 6 years old kids of Ha Dong district, Hanoi city in the development of life skills

Life skills for preschool children play an important role in the comprehensive development of children later. Therefore, preschool institutions have focused on developing life skills from an early age to form good habits for the future. Ha Dong District, Hanoi is one of the districts highly appreciated for investment in education, many educational institutions have applied new teaching methods, including the implementation of life skills development for students. children through experiential activities. The article presents a picture of the current situation of managing experiential activities for 5-6-year-old children in the direction of developing life skills at preschools in Ha Dong district.

Keywords: *Life skills, preschool children, life skills education, experiential activities.*

QUẢN LÝ DẠY HỌC THÍ NGHIỆM MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Nguyễn Nhật Dũng¹

Tóm tắt. Bài viết này tìm hiểu về thực trạng quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông. Tác giả đã tiến hành khảo sát 31 cán bộ quản lý và 55 giáo viên tại các trường trung học phổ thông. Kết quả nghiên cứu đưa ra điểm mạnh và hạn chế về vấn đề quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông. Đây cũng là cơ sở thực tiễn giúp cán bộ quản lý đánh giá lại quá trình thực hiện công tác quản lý tại các trường để đưa ra kế hoạch định hướng, ban hành các chính sách và các biện pháp; từ đó nâng cao kỹ năng tổ chức các tiết dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên cho đội ngũ giáo viên.

Từ khóa: *Quản lý dạy học thí nghiệm, thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên, trung học phổ thông.*

1. Đặt vấn đề

Quản lý bắt nguồn từ yêu cầu có sự phân công, hợp tác lao động, phát sinh khi cần có sự nỗ lực tập thể để thực hiện mục tiêu chung. Theo từ điển (Hoàng Phê, 2003) thì “quản lý là một chuỗi các hành động nhằm đạt được các mục đích tổ chức bằng cách: lập kế hoạch, tổ chức và sử dụng hiệu quả các nguồn lực, đặc biệt là nguồn lực con người”. Các tác giả trong ấn phẩm Đại cương khoa học quản lý (Nguyễn Quốc Chí & Nguyễn Mỹ Lộc, 2010) có diễn giải rằng: “quản lý là quá trình đạt đến mục tiêu của tổ chức bằng cách vận dụng các hoạt động (chức năng) kế hoạch hoá, tổ chức, chỉ đạo (lãnh đạo) và kiểm tra”. Trong quyển Đại cương khoa học quản lý và quản lý giáo dục của mình, Trần Kiểm và Nguyễn Xuân thức có nói rằng: “Trong quá trình phát triển về lý luận quản lý, khái niệm quản lý được nhiều nhà lý luận định nghĩa khác nhau tùy theo quan điểm, lĩnh vực nghiên cứu và cách tiếp cận của mỗi người” (Trần Kiểm & Nguyễn Xuân Thức, 2012).

Theo quan điểm cá nhân thì quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở trường trung học phổ thông (trung học phổ thông) là việc các Cán bộ quản lý (CBQL) xây dựng các kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra đánh giá quá trình và kết quả của việc dạy học thí nghiệm trong nhà trường hiện nay. Các thí nghiệm môn học được quản lý ở đây là Vật lý, Hoá học, Sinh học dưới dạng các thí nghiệm ở phòng thí nghiệm, thí nghiệm bên ngoài lớp học... nhằm tạo hứng thú học tập cho học sinh (HS) vào các môn khoa học, rèn luyện kỹ năng sử dụng các dụng cụ, thiết bị khoa học, việc ứng dụng các kiến thức vào việc giải thích các hiện tượng đời sống, tạo một thế giới quan khoa học cho học sinh.

Trong phạm vi bài viết này, tôi nghiên cứu đi sâu vào việc phân tích các chức năng của quản lý bao gồm: Lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá thực trạng dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông.

Ngày nhận bài: 05/07/2022. Ngày nhận đăng: 26/08/2022.

¹Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh
e-mail: nguyennhatdung09@gmail.com

2. Một số cơ sở lý luận về quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông

Ngày 26/12/2018, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã đưa ra thông tư 32/2018/TT-BGDĐT với Chương trình giáo dục phổ thông: Chương trình tổng thể, trong đó có định hướng về nội dung giáo dục Khoa học tự nhiên, trong đó nêu rõ trong phần định hướng về phương pháp hình thành, phát triển năng lực “cần vận dụng phương pháp dạy học trực quan, đặc biệt là thực hành, thí nghiệm...”. Ngoài ra, Bộ Giáo dục và Đào tạo còn đưa ra hướng dẫn trong chương trình giáo dục phổ thông mới: Tìm hiểu chương trình môn khoa học tự nhiên có viết “Thực hành thí nghiệm được coi là nhân tố thúc đẩy, có ảnh hưởng tích cực tới quá trình học tập và thành công của học sinh. Thông qua thí nghiệm học sinh có thể tự mình giải thích được nội dung khoa học, đưa ra được nhiều câu trả lời, hình thành và phát triển kỹ năng, làm việc tập trung và chính xác.”.

Gần đây vào ngày 26/05/2020, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã tiếp tục đưa ra thông tư 14/2020/TT-BGDĐT ban hành Quy định phòng học bộ môn của cơ sở giáo dục phổ thông và chính thức có hiệu lực thi hành kể từ ngày 11/07/2020. Trong thông tư này có nêu rõ mục đích của thực hành thí nghiệm đó là: “Đáp ứng yêu cầu thí nghiệm, thực hành của chương trình môn học. Nâng cao hiệu quả sử dụng thiết bị dạy học, kỹ năng thí nghiệm, thực hành của học sinh”.

Theo thầy Trịnh Văn Biều (2001) thì vai trò quan trọng của thí nghiệm trong dạy học, bao gồm 6 vai trò: “Thí nghiệm có vai trò rất quan trọng trong nghiên cứu Khoa học và quan trọng đặc biệt trong hoá học. . . 1. Thí nghiệm có vai trò hết sức quan trọng trong quá trình phát triển nhận thức của con người về thế giới. . . 2. Thí nghiệm là nền tảng của việc dạy học hoá học. . . 3. Thí nghiệm là cầu nối giữa lý thuyết và thực tế. . . 4. Thí nghiệm giúp HS rèn luyện các kỹ năng thực hành, hình thành những đức tính cần thiết của người lao động mới: cẩn thận, Khoa học, kỉ luật. . . 5. Thí nghiệm giúp HS phát triển tư duy, hình thành thế giới quan duy vật biện chứng. . . 6. Khi làm thí nghiệm rất dễ gây hứng thú học tập. . .”.

Để có thể đạt được lợi ích tối đa thì việc quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông là rất quan trọng, ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục của nhà trường. Trong phòng thí nghiệm có rất nhiều tiêu chí an toàn, cũng như nội quy, quy định giúp việc học tập bằng thí nghiệm trở nên an toàn và thuận lợi, tránh những rủi ro không hay về người và của trong phòng thí nghiệm. Tuy nhiên, những nội quy, quy định này chưa có sự thống nhất, không có văn bản nào quy định chung mà các trường chỉ đưa ra nội quy phòng thí nghiệm dựa trên một số những quy định chung chung dẫn đến việc đôi khi người giáo viên (GV) và cả học sinh coi thường những quy định này. Vì vậy nhà quản lý phải quản lý việc dạy học bằng thí nghiệm của giáo viên một cách chặt chẽ và nghiêm túc để đảm bảo an toàn cho học sinh, giáo viên và cả phòng thí nghiệm. Khẩu hiệu: “An toàn là bạn, tai nạn là thù” không chỉ có ở các công trường xây dựng mà còn xuất hiện ở các phòng thí nghiệm. Yêu cầu an toàn ở phòng thí nghiệm không chỉ là đề phòng xảy ra vấn đề khi làm thí nghiệm, môi trường xung quanh và còn là vì an toàn sức khỏe của chính người dạy, người học. Chỉ cần một thiếu sót nhỏ trong công tác quản lý của nhà quản lý cũng đủ xảy ra tai nạn.

3. Phương pháp nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu: Tác giả đã thực hiện khảo sát với 31 CBQL và 55 GV tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn quận Bình Thạnh, Thành phố Hồ Chí Minh.

Bảng 1. Thông tin cơ bản

| Thông tin | Nội dung | CBQL (n=31) | | GV (n=55) | |
|-----------|-------------|-------------|-----------|-----------|-----------|
| | | Tần số | Tỉ lệ (%) | Tần số | Tỉ lệ (%) |
| Giới tính | Nam | 16 | 51.6 | 21 | 38.2 |
| | Nữ | 15 | 48.4 | 34 | 61.8 |
| Trình độ | Cử nhân | 11 | 35.5 | 29 | 52.7 |
| | Thạc sĩ | 19 | 61.3 | 26 | 47.3 |
| | Tiến sĩ | 1 | 3.2 | 0 | 0 |
| Thâm niên | Dưới 5 năm | 0 | 0 | 10 | 18.2 |
| | 5 – 10 năm | 28 | 90.3 | 15 | 27.3 |
| | Trên 10 năm | 3 | 9.7 | 30 | 54.5 |

Quá trình thu thập dữ liệu: Tác giả đã sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu, điều tra bằng phiếu

khảo sát và xử lý dữ liệu để tổng hợp và phân tích các cơ sở lý luận và thực tiễn.

Đối với phiếu khảo sát bằng bảng hỏi: tác giả lựa chọn ngẫu nhiên 5/12 trường trung học phổ thông trên địa bàn quận Bình Thạnh, Thành phố Hồ Chí Minh. Sau đó tiến hành khảo sát 31 CBQL (bao gồm Ban Giám hiệu và tổ trưởng chuyên môn) và 55 giáo viên ngẫu nhiên của 5 trường trên. Trước khi tiến hành khảo sát, tác giả đã trình bày rõ ràng mục đích, yêu cầu, cách trả lời và đảm bảo bí mật thông tin của các cá nhân tham gia khảo sát. Tác giả tiến hành khảo sát trong 2 tháng (từ tháng 05 đến tháng 06/2022).

Qui ước thang đo: Nghiên cứu sử dụng thang đo 5 mức độ Likert với cách thức mã hoá số liệu:

Bảng 2. Bảng quy ước mã hoá số liệu

| Khoảng trung bình | Mức độ quan trọng | Mức độ đánh giá | Mức độ thực hiện | Mức độ đạt được | Mã hoá |
|-------------------|----------------------------|-----------------|------------------------|-----------------|--------|
| 1 → 1.80 | Hoàn toàn không quan trọng | Kém | Không bao giờ | Kém | 1 |
| 1.81 → 2.61 | Không quan trọng | Yếu | Hiếm khi | Yếu | 2 |
| 2.62 → 3.42 | Quan trọng một phần | Trung bình | Thỉnh thoảng | Trung bình | 3 |
| 3.43 → 4.22 | Quan trọng | Khá | Thường xuyên | Khá | 4 |
| Trên 4.22 | Hoàn Toàn quan trọng | Tốt | Hoàn toàn thường xuyên | Tốt | 5 |

Phương pháp phân tích dữ liệu: Tất cả dữ liệu khảo sát được xử lý bằng phương pháp thống kê toán học bằng phần mềm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) của IBM phiên bản 26 và phần mềm Excel của Microsoft. Các chỉ số được phân tích gồm có: tần số, tỉ lệ, điểm trung bình, độ lệch chuẩn.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng về tầm quan trọng quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên

Bảng 3. Nhận thức về tầm quan trọng quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông

| Mức độ quan trọng | Cán bộ quản lý (n=31) | Giáo viên (n=55) |
|----------------------------|-----------------------|------------------|
| Hoàn toàn không quan trọng | - | - |
| Không quan trọng | - | 4 7.3% |
| Quan trọng một phần | 2 6.45% | 1 1.8% |
| Quan trọng | 10 32.26% | 36 65.45% |
| Hoàn toàn quan trọng | 19 61.29% | 14 25.45% |
| Điểm trung bình | 4.55 | 4.09 |

Phân tích ở nhóm khách thể là CBQL cho thấy có 10/31 ý kiến cho rằng quản lý dạy học thí nghiệm là “Quan trọng” chiếm tỉ lệ 32.26% và 19/31 ý kiến quản lý dạy học thí nghiệm là “Hoàn toàn quan trọng” chiếm 61.29%. Như vậy, nhóm khách thể CBQL đã nhận thức được tầm quan trọng của quản lý dạy học thí nghiệm nhưng chưa thống nhất về ý kiến nhưng đa số các ý kiến đều nghiên về đánh giá “Hoàn toàn quan trọng”. Đây là tín hiệu khả quan và thuận lợi cho nghiên cứu bởi các CBQL tại các trường trung học phổ thông đã nhận ra được sự quan trọng của việc quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên.

Khi khảo sát nhóm khách thể GV để có cái nhìn khách quan của người trực tiếp tham gia dạy học và chịu sự quản lý thì có kết quả: có 36/55 ý kiến lựa chọn mức “Quan trọng” chiếm 65.45% và 14/55 ý kiến chọn “Hoàn toàn quan trọng” chiếm 25.45%. Với hai sự lựa chọn tích cực chiếm 90.9% này tác giả cảm thấy khảo sát đã đạt được sự mong đợi ban đầu. Tuy nhiên, vẫn còn có một số lượng GV (7.3%) cho rằng quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên là “Không quan trọng”, đây là con số không nhỏ.

4.2. Thực trạng về lập kế hoạch quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên

Theo ý kiến của CBQL thì nội dung “Xây dựng kế hoạch dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên theo từng tháng/ học kì” là nội dung có mức độ thực hiện cao nhất (điểm trung bình là 4.32) và mức độ đạt được cũng là cao nhất (điểm trung bình là 4.29). Việc xây dựng một chương trình theo tháng/ học kì

Bảng 4. Thực trạng công tác lập kế hoạch quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông

| Nội dung lập kế hoạch | CBQL (n=31) GV (n=55) | Mức độ thực hiện | | Mức độ đạt được | |
|---|--------------------------|---------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | | TB | Độ lệch chuẩn | TB | Độ lệch chuẩn |
| Phân tích thực trạng, xác định các nguồn lực phục vụ cho dạy học thí nghiệm môn KHTN | CBQL | 4.19 | 0.703 | 4.1 | 0.7 |
| | GV | 4.22 | 0.686 | 4.07 | 0.879 |
| Xác định mục tiêu chương trình dạy học thí nghiệm môn KHTN ở trường THPT | CBQL | 4.19 | 0.703 | 4.06 | 0.68 |
| | GV | 4.36 | 0.589 | 4.16 | 0.788 |
| Xác định nội dung chương trình dạy học thí nghiệm môn KHTN ở trường THPT | CBQL | 4.19 | 0.792 | 4.1 | 0.651 |
| | GV | 4.33 | 0.546 | 4.13 | 0.771 |
| Xác định các điều kiện hỗ trợ và giải pháp lựa chọn phù hợp cho dạy học thí nghiệm môn KHTN ở trường THPT | CBQL | 4.23 | 0.762 | 4.23 | 0.762 |
| | GV | 4.33 | 0.61 | 4.13 | 0.795 |
| Xây dựng kế hoạch dạy học thí nghiệm môn KHTN căn cứ vào nhiệm vụ năm học/ phân phối chương trình | CBQL | 4.16 | 0.735 | 4.19 | 0.749 |
| | GV | 4.24 | 0.637 | 4.05 | 0.78 |
| Xây dựng kế hoạch dạy học thí nghiệm môn KHTN theo từng tháng/ học kì | CBQL | 4.32 | 0.653 | 4.29 | 0.783 |
| | GV | 4.24 | 0.693 | 4.11 | 0.854 |
| Xây dựng kế hoạch dạy học thí nghiệm môn KHTN theo chủ đề/ chương/ chuyên đề | CBQL | 4.29 | 0.693 | 4.29 | 0.783 |
| | GV | 4.24 | 0.666 | 4.11 | 0.832 |
| Xây dựng kế hoạch sử dụng thiết bị, CSVC trong dạy học thí nghiệm môn KHTN | CBQL | 4.13 | 0.619 | 4.19 | 0.792 |
| | GV | 4.2 | 0.678 | 4.15 | 0.78 |
| Xây dựng kế hoạch phân công giảng dạy của giáo viên dạy học thí nghiệm môn KHTN | CBQL | 4.0 | 0.683 | 4.06 | 0.727 |
| | GV | 4.24 | 0.607 | 4.15 | 0.803 |
| Xây dựng kế hoạch thực hiện dạy học thí nghiệm môn KHTN | CBQL | 4.1 | 0.597 | 4.03 | 0.706 |
| | GV | 4.18 | 0.669 | 4.07 | 0.79 |
| Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng GV dạy học thí nghiệm môn KHTN | CBQL | 4.0 | 0.816 | 3.94 | 0.892 |
| | GV | 4.13 | 0.668 | 3.95 | 0.848 |
| Trung bình chung | CBQL | 4.164 | | 4.135 | |
| | GV | 4.127 | | 3.945 | |
| Đánh giá chung | CBQL | Thường xuyên | | Khá | |
| | GV | Thường xuyên | | Khá | |

là bước nền tảng để định hướng một chương trình giáo dục thống nhất cho tổ bộ môn thực hiện theo đảm bảo mục tiêu chung của môn Khoa học tự nhiên. Bên cạnh đó, nội dung “Xây dựng kế hoạch dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên theo chủ đề/ chương/ chuyên đề” cũng đạt được mức độ thực hiện đứng thứ hai (điểm trung bình là 4.29) và mức độ đạt được đứng thứ nhất (điểm trung bình là 4.29). Điều này cho thấy các CBQL thường xuyên xây dựng kế hoạch dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông và đạt được kết quả tương đối tốt. Khi có một kế hoạch thực hiện dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên thì các CBQL có thể dễ dàng quản lý tiến trình công việc, thuận tiện cho việc kiểm tra hay điều chỉnh khi cần thiết.

GV lại cho rằng nội dung “Xác định mục tiêu chương trình dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở trường trung học phổ thông” là nội dung có mức độ thực hiện cao nhất (điểm trung bình 4.36) và mức độ đạt được xếp hạng nhất (điểm trung bình 4.16). Các nội dung còn lại có thể xếp hạng thấy mức độ thực hiện và mức độ đạt được là tương tự nhau. Trong đó, “Xây dựng kế hoạch thực hiện dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên” và “Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng GV dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên” được CBQL đánh giá có mức độ thực hiện và mức độ đạt được thấp nhất. Thực trạng này đặt ra vấn đề đối với công tác xây dựng kế hoạch chưa được quan tâm đúng và công tác bồi dưỡng GV cũng chưa được đầu tư và coi trọng. Có thể thấy CBQL tuy có nhận thức dạy học thí nghiệm là quan trọng nhưng chưa coi trọng tính quản lý trong công tác bồi dưỡng GV, hành động thực tiễn chưa đáp ứng được và chưa thay đổi quá

nhiều nhận thức ở GV. GV cũng có đánh giá tương tự về mức độ thực hiện và mức độ đạt được ở nội dung “Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng GV dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên”.

4.3. Thực trạng về tổ chức thực hiện quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên

Bảng 5. Thực trạng về tổ chức thực hiện quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông

| Nội dung tổ chức | CBQL (n=31) GV (n=55) | Mức độ thực hiện | | Mức độ đạt được | |
|---|--------------------------|------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | | TB | Độ lệch chuẩn | TB | Độ lệch chuẩn |
| Phân cấp quản lý, chia quyền để chịu trách nhiệm | CBQL | 4.19 | 0.601 | 4.23 | 0.669 |
| | GV | 4.25 | 0.615 | 4.22 | 0.738 |
| Xây dựng các tổ chuyên môn, thành lập các ban chỉ đạo | CBQL | 4.13 | 0.718 | 4.26 | 0.682 |
| | GV | 4.22 | 0.686 | 4.18 | 0.796 |
| Tổ chức kết hợp các lực lượng hỗ trợ bên trong và bên ngoài | CBQL | 3.81 | 0.703 | 3.97 | 0.836 |
| | GV | 4.09 | 0.727 | 4.05 | 0.78 |
| Tổ chức thực hiện các kế hoạch do tổ chuyên môn hay nhóm môn KHTN đề ra | CBQL | 4.03 | 0.706 | 4.1 | 0.79 |
| | GV | 4.15 | 0.731 | 4.18 | 0.748 |
| Tổ chức đảm bảo các điều kiện hỗ trợ dạy học thí nghiệm | CBQL | 4.1 | 0.539 | 4.1 | 0.746 |
| | GV | 4.16 | 0.764 | 4.11 | 0.809 |
| Phân công giảng dạy và sử dụng trang thiết bị | CBQL | 4.03 | 0.706 | 4.19 | 0.749 |
| | GV | 4.11 | 0.712 | 4.13 | 0.695 |
| Tổ chức bồi dưỡng GV dạy học thí nghiệm môn KHTN | CBQL | 3.9 | 0.597 | 4.16 | 0.779 |
| | GV | 3.96 | 0.816 | 4.0 | 0.861 |
| Sắp xếp, phân loại HS dựa vào nguyện vọng học tập | CBQL | 3.9 | 0.651 | 4.03 | 0.752 |
| | GV | 3.98 | 1.009 | 4.0 | 0.943 |
| Trung bình chung | CBQL | 4.012 | | 4.129 | |
| | GV | 4.116 | | 4.109 | |
| Đánh giá chung | CBQL | Thường xuyên | | Khá | |
| | GV | Thường xuyên | | Khá | |

Theo số liệu khảo sát thì CBQL và GV đánh giá nội dung “Xây dựng các tổ chuyên môn, thành lập các ban chỉ đạo” và “Phân cấp quản lý, chia quyền để chịu trách nhiệm” có mức độ thực hiện và mức độ đạt được cao nhất với sự chênh lệch không đáng kể. Điều này cho thấy công việc tổ chức xây dựng của quản lý dạy học học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông được thực hiện một cách chủ động, từ việc thành lập các bộ phận quản lý riêng biệt đến phân chia nhiệm vụ, phân cấp bậc và chịu trách nhiệm riêng liên kết với nhau một cách thống nhất.

Đối với nội dung “Tổ chức kết hợp các lực lượng hỗ trợ bên trong và bên ngoài”, CBQL đánh giá mức độ thực hiện thấp nhất (điểm trung bình 3.81) và mức độ đạt được cũng thấp nhất (điểm trung bình 3.97). Tác giả nhận thấy công tác tổ chức phân bổ nhân lực, vật lực chưa được CBQL thực hiện tốt chức năng. Việc xã hội hoá giáo dục cần được quan tâm nhiều hơn nữa. “Xã hội hoá giáo dục là một bộ phận của giáo dục nói chung, giáo dục trung học phổ thông cũng vận dụng triệt để phương thức xã hội hoá. . . Đó là việc huy động toàn xã hội tham gia phát triển quy mô giáo dục thực hiện mục tiêu xây dựng một xã hội học tập trên cả nước. . . tham gia xây dựng các điều kiện phát triển giáo dục” (Võ Tấn Quang, 2001).

Ý kiến của CBQL và GV về nội dung “Sắp xếp, phân loại HS dựa vào nguyện vọng học tập” có mức độ thực hiện và mức độ đạt được rất thấp. Trong thực tiễn công tác tổ chức thực hiện quản lý dạy học học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông cho thấy CBQL và GV chưa có sự quan tâm hợp lý đến công tác phân loại HS theo năng lực. Tuy nhiên, với độ lệch chuẩn cao (0.816 đến 1.009) cho thấy mức độ phân tán trong ý kiến. Từ năm 2022, chương trình lớp 10 sẽ đi theo hướng cho HS được lựa chọn tổ hợp môn học phù hợp với bản thân cho thấy sự quan tâm đến từ Bộ Giáo dục và Đào tạo về vấn đề này.

“Tổ chức bồi dưỡng GV dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên” có mức độ thực hiện thấp nhất (điểm trung bình 3.9 và 3.96) và mức độ đạt được thấp nhất theo đánh giá của cả CBQL và GV (điểm trung bình 4.0 và 4.16). Qua kết quả khảo sát cho thấy công tác tổ chức bồi dưỡng GV tuy vẫn được CBQL quan tâm tuy nhiên vẫn đề tổ chức triển khai và kết quả đạt được vẫn chưa được tương xứng. Việc xây dựng kế

hoạch bồi dưỡng GV chưa có sự quan tâm đúng mực dẫn đến khi tổ chức cũng hầu như chưa được quan tâm nên có kết quả không như ý. Chất lượng của đội ngũ GV ảnh hưởng đến công tác quản lý cũng như chất lượng giáo dục.

Ý kiến khảo sát của CBQL và GV thể hiện ở Bảng 5 cho thấy, các nội dung của việc tổ chức quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông được thực hiện thường xuyên và mức độ đạt được được đánh giá là khá. Tuy nhiên, độ lệch chuẩn của các nội dung rất lớn (từ 0.539 đến 1.009) cho thấy các ý kiến thu được chưa tập trung và chưa thống nhất, có sự phân tán rất cao trong các ý kiến.

4.4. Thực trạng về chỉ đạo thực hiện quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên

Bảng 6. Thực trạng về chỉ đạo thực hiện quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông

| Nội dung chỉ đạo | CBQL (n=31) GV (n=55) | Mức độ thực hiện | | Mức độ đạt được | |
|---|--------------------------|------------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | | TB | Độ lệch chuẩn | TB | Độ lệch chuẩn |
| HT, PHT và TTCM chỉ đạo triển khai thực hiện kế hoạch chuyên môn | CBQL | 4.35 | 0.661 | 4.23 | 0.805 |
| | GV | 4.29 | 0.629 | 4.2 | 0.779 |
| Chỉ đạo phân công giảng dạy thực hành thí nghiệm | CBQL | 4.26 | 0.682 | 4.23 | 0.762 |
| | GV | 4.27 | 0.592 | 4.2 | 0.755 |
| Chỉ đạo giáo viên tổ chức các hội thi cho học sinh | CBQL | 4.13 | 0.562 | 4.16 | 0.86 |
| | GV | 4.27 | 0.679 | 4.16 | 0.739 |
| Chỉ đạo thực hiện sinh hoạt chuyên môn | CBQL | 4.13 | 0.67 | 4.13 | 0.885 |
| | GV | 4.29 | 0.629 | 4.13 | 0.795 |
| Chỉ đạo thực hiện bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học thí nghiệm cho các GV | CBQL | 4.0 | 0.775 | 4.03 | 0.875 |
| | GV | 4.24 | 0.719 | 4.04 | 0.793 |
| Tổ chức tập huấn, giao lưu kinh nghiệm dạy học thí nghiệm với các giáo viên trường khác | CBQL | 3.9 | 0.7 | 4.06 | 0.814 |
| | GV | 4.11 | 0.832 | 3.96 | 0.881 |
| Khen thưởng cho các cá nhân đạt thành tích | CBQL | 4.13 | 0.499 | 4.1 | 0.651 |
| | GV | 4.27 | 0.679 | 4.18 | 0.722 |
| Chỉ đạo thực hiện kế hoạch phân lớp cho học sinh | CBQL | 4.13 | 0.562 | 4.1 | 0.651 |
| | GV | 4.25 | 0.673 | 4.09 | 0.776 |
| Chỉ đạo thực hiện giáo dục nội quy phòng thí nghiệm và thực hành cho học sinh | CBQL | 4.35 | 0.608 | 4.1 | 0.831 |
| | GV | 4.29 | 0.658 | 4.07 | 0.766 |
| Trung bình chung | CBQL | 4.154 | | 4.125 | |
| | GV | 4.255 | | 4.115 | |
| Đánh giá chung | CBQL | Thường xuyên | | Khá | |
| | GV | Hoàn toàn thường xuyên | | Khá | |

Theo ý kiến của CBQL và GV thì nội dung “HT, PHT và TTCM chỉ đạo triển khai thực hiện kế hoạch chuyên môn” có mức độ thực hiện (điểm trung bình 4.35 và 4.29) và mức độ đạt được (điểm trung bình 4.23 và 4.2) cao nhất. Nội dung “Chỉ đạo thực hiện sinh hoạt chuyên môn” cũng được GV đánh giá mức độ thực hiện cao nhất. Điều này cho thấy các công việc chỉ đạo và triển khai quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông được thực hiện chủ động, các GV trong tổ chuyên môn thực hiện công tác sinh hoạt chuyên môn dưới sự chỉ đạo của TTCM được triển khai thực hiện tốt. Bên cạnh đó, CBQL và GV cho rằng “Chỉ đạo thực hiện giáo dục nội quy phòng thí nghiệm và thực hành cho học sinh” có mức độ đạt được đánh giá khá nhưng không cao bằng một số nội dung khác (điểm trung bình 4.1 và 4.07). Điều này cho thấy việc triển khai thực hiện giáo dục nội quy thực hành ở các trường được thực hiện rất thường xuyên nhưng chưa đạt hiệu quả tốt và chỉ được đánh giá ở mức độ khá.

Nội dung “Chỉ đạo phân công giảng dạy thực hành thí nghiệm” được CBQL và GV đánh giá là nội dung có mức độ đạt được cao nhất (điểm trung bình 4.23 và 4.2). Trong thực tiễn thì công tác chỉ đạo, triển khai cụ thể đến GV dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông có mức độ thực hiện thường xuyên, các kế hoạch phân công dạy học cho GV được phân công cụ thể giữa các thành viên trong các tổ chuyên môn, đảm bảo tính hợp lý. Nếu đánh giá theo bảng 3. thì CBQL thực hiện công tác lập kế hoạch phân công với mức độ thực hiện không cao (điểm trung bình 4.0, đánh giá mức độ thực hiện

thường xuyên nhưng lại có mức xếp hạng thấp nhất trong các nội dung lập kế hoạch) nhưng GV lại đánh giá là mang lại kết quả cao trong công tác chỉ đạo thực hiện (điểm trung bình 4.29) có nghĩa là GV tự giác thực hiện công tác phân công, hợp tác với nhau và tuân thủ các chỉ đạo.

Hai nội dung “Tổ chức tập huấn, giao lưu kinh nghiệm dạy học thí nghiệm với các giáo viên trường khác” và “Chỉ đạo thực hiện bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học thí nghiệm cho các GV” có mức độ thực hiện và mức độ chỉ đạo thấp nhất. Điều này chứng tỏ các CBQL chưa chú trọng công tác nâng cao chất lượng GV có năng lực dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên. Tuy nhiên, tùy thuộc vào tình hình hiện tại mà kế hoạch sẽ được điều chỉnh. Ví dụ, những năm trở lại đây do tình hình dịch bệnh thì công tác dạy học cũng trở nên khó khăn, công tác bồi dưỡng GV cũng tương tự. Ngoài ra, chương trình mới bắt đầu triển khai ở lớp 10 ở năm học tới có nhiều điều mới, các GV hầu như chưa có kinh nghiệm dạy trong chương trình này, nên công tác trao đổi giữa các GV hay kể cả trao đổi với trường khác cũng chỉ dừng lại ở lý thuyết chứ chưa thực hành. Hậu quả của việc này là việc chỉ đạo bồi dưỡng GV cũng khó khăn, dẫn đến kết quả cũng không tốt nhưng với những vài năm trước đó thì rất tốt, vì vậy kết quả đánh giá tuy thấp nhưng điểm trung bình vẫn khá tốt (thể hiện qua độ lệch chuẩn cao từ 0.7 đến 0.881 cho thấy CBQL và GV không thống nhất về ý kiến đánh giá).

Ý kiến của CBQL, GV thể hiện trong Bảng 6 cho thấy các nội dung của việc chỉ đạo quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường đang được thực hiện thường xuyên (điểm trung bình mức độ thực hiện và mức độ hiệu quả >4.1) và đang đạt được những kết quả khá tốt.

4.5. Thực trạng về kiểm tra và đánh giá quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên

Bảng 7. Thực trạng về kiểm tra và đánh giá quản lý dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông

| Nội dung kiểm tra, đánh giá | CBQL (n=31) GV (n=55) | Mức độ thực hiện | | Mức độ đạt được | |
|---|--------------------------|------------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | | TB | Độ lệch chuẩn | TB | Độ lệch chuẩn |
| Kiểm tra, đánh giá giáo án, hồ sơ giảng dạy của các tiết dạy học thí nghiệm | CBQL | 4.16 | 0.638 | 4.03 | 0.706 |
| | GV | 4.22 | 0.712 | 4.13 | 0.771 |
| Kiểm tra, đánh giá tình hình sử dụng, bảo quản các thiết bị, dụng cụ dạy học TN | CBQL | 4.32 | 0.653 | 4.19 | 0.792 |
| | GV | 4.33 | 0.61 | 4.24 | 0.637 |
| Kiểm tra, đánh giá quá trình dạy học thí nghiệm thông qua dự giờ | CBQL | 4.16 | 0.638 | 3.97 | 0.752 |
| | GV | 4.2 | 0.678 | 4.18 | 0.696 |
| Kiểm tra, đánh giá kết quả báo cáo sau khi thực hành của học sinh | CBQL | 4.13 | 0.67 | 3.97 | 0.706 |
| | GV | 4.22 | 0.629 | 4.18 | 0.696 |
| Đánh giá độ hiệu quả và khả năng nhận thức của HS qua các bài kiểm tra khác | CBQL | 4.06 | 0.727 | 3.94 | 0.772 |
| | GV | 4.29 | 0.599 | 4.16 | 0.688 |
| Nhận phản hồi của HS về quá trình học tập thí nghiệm | CBQL | 3.97 | 0.752 | 3.9 | 0.746 |
| | GV | 4.29 | 0.567 | 4.16 | 0.688 |
| Phản hồi lại các ý kiến, kết quả kiểm tra, đánh giá cho các bên liên quan | CBQL | 4.06 | 0.68 | 3.97 | 0.752 |
| | GV | 4.25 | 0.615 | 4.15 | 0.678 |
| Trung bình chung | CBQL | 4.124 | | 3.995 | |
| | GV | 4.257 | | 4.171 | |
| Đánh giá chung | CBQL | Thường xuyên | | Khá | |
| | GV | Hoàn toàn thường xuyên | | Khá | |

Theo số liệu khảo sát, CBQL và GV đều đồng ý rằng nội dung “Kiểm tra, đánh giá tình hình sử dụng, bảo quản các thiết bị, dụng cụ dạy học TN” có mức độ thực hiện (điểm trung bình 4.32 và 4.33) và mức độ đạt được (điểm trung bình 4.19 và 4.24) cao nhất. Điều này thể hiện ra được tầm quan trọng của các dụng

cụ, học liệu ảnh hưởng đến dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên và sự quan tâm của CBQL, GV ở các trường trung học phổ thông đến vấn đề trang thiết bị dạy học. Theo ý kiến của GV thì “Kiểm tra, đánh giá quá trình dạy học thí nghiệm thông qua dự giờ” có mức độ thực hiện thấp nhất (điểm trung bình 4.2) và “Kiểm tra, đánh giá giáo án, hồ sơ giảng dạy của các tiết dạy học thí nghiệm” có mức độ hiệu quả thấp nhất (điểm trung bình 4.13). Điều này cho thấy dưới góc nhìn của GV thì CBQL tham gia vào quá trình đánh giá dạy học thí nghiệm còn chưa bám sát, chỉ trên mức kế hoạch mà chưa đi vào thực tiễn nhiều. Tuy mức độ thực hiện thường xuyên nhưng hiệu quả mang lại không tương xứng với mức độ thực hiện.

Nội dung “Nhận phản hồi của HS về quá trình học tập thí nghiệm” là nội dung mà CBQL cho rằng mức độ thực hiện (điểm trung bình là 3.97) và mức độ đạt được (điểm trung bình 3.9) thấp nhất. Điều này cho thấy mức độ tương tác giữa CBQL và HS còn xa cách, CBQL chưa bám sát vào đối tượng giáo dục ở đây là HS. Dựa vào nhận định trên thì nội dung “Phản hồi lại các ý kiến, kết quả kiểm tra, đánh giá cho các bên liên quan” cũng có đánh giá khá thấp so với các nội dung khác (điểm trung bình mức độ thực hiện là 4.06 và mức độ đạt được là 3.97). Dựa vào kết quả khảo sát trên cho thấy mức độ tương tác giữa CBQL và HS ở các trường trung học phổ thông còn có nhiều hạn chế.

Nhìn chung, thông qua kết quả khảo sát ở Bảng 7 có thể thấy thực trạng về kiểm tra và đánh giá quản lí dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông đã thực hiện ở mức độ thường xuyên, kết quả đạt được cũng được đánh giá ở mức khá.

5. Kết luận

Kết hợp với Bảng 2. Bảng qui ước mã hoá số liệu, tác giả nhận thấy độ tin cậy của các thang đo về thực trạng quản lí dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông đều có độ tin cậy rất cao (>0.9) chứng tỏ các items trong bảng hỏi có sự liên kết chặt chẽ với nhau. Tuy nhiên, với độ lệch chuẩn cao (>0.5) cho thấy sự khác biệt trong lối suy nghĩ và sự không đồng đều về trình độ chuyên môn, kinh nghiệm, năng lực và cách nhìn nhận sự việc của các CBQL và GV ở các trường trung học phổ thông.

Nghiên cứu thực hiện đánh giá công tác quản lí dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên qua các nội dung: nhận thức về tầm quan trọng, lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá công tác quản lí dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông. Việc đánh giá quản lí dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông là cơ sở thực tiễn giúp CBQL có thể định hướng xây dựng kế hoạch, ban hành cách chính sách, các biện pháp giúp đội ngũ GV tổ chức tốt việc dạy học thí nghiệm môn Khoa học tự nhiên ở các trường trung học phổ thông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Khoa học tự nhiên. Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông mới: Tìm hiểu chương trình môn Khoa học tự nhiên. Hà Nội.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Phòng học bộ môn của cơ sở giáo dục phổ thông (Ban hành kèm theo Thông tư số 14/2020/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 05 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [5] Hoàng Phê (2003). Từ điển Tiếng Việt (xuất bản lần thứ 9). Nhà xuất bản Đà Nẵng.
- [6] Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Mỹ Lộc. (2010). Đại cương khoa học quản lí. Nxb Đại học Quốc gia.
- [7] Trần Kiểm, Nguyễn Xuân Thức (2012). Đại cương khoa học quản lí giáo dục. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.

- [8] Trịnh Văn Biều (2001). Thực hành thí nghiệm phương pháp dạy học hoá học. Nxb Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- [9] Võ Tấn Quang (2001). Xã hội hoá giáo dục. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

ABSTRACT

Management of experimental teaching of natural science in high schools

This article explores the current situation of experimental teaching and learning management of Natural Science in high schools. The author has conducted a survey of 31 managers and 55 teachers at high schools. The research results show the strengths and limitations of the management of experimental teaching of Natural Science in high schools. This is also a practical basis to help managers re-evaluate the process of implementing management work at schools to make directional plans, issue policies and measures; thereby improving the skills of organizing natural science experimental lessons for teachers.

Keywords: *Management of teaching and learning experiments, experiments in Natural Science, high school.*

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 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.

Ngày nhận bài: 20/06/2022. Ngày nhận đăng: 10/08/2022.

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

e-mail: hatvdd@gmail.com

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. Phương pháp nghiên cứu

Mục tiêu nghiên cứu

Khảo sát hứng thú học tập của sinh viên khi tham gia học tập trực tuyến.

Địa điểm, thời gian, đối tượng 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: 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.

Thiết kế nghiên cứu

Chúng tôi sử dụng phương pháp 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 | Tỉ 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 hiện nay, 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 (%) |
|---|--------------|-----------|
| 1. Nội dung môn học đa dạng, phong phú. | 158 | 95,8 |
| 2. Sách giáo trình, tài liệu đa dạng | 157 | 95,2 |
| 3. Ứng dụng nhiều cho bản thân và nghề nghiệp. | 143 | 86,7 |
| 4. Phần mềm giảng dạy đơn giản dễ sử dụng | 154 | 93,3 |
| 5. Giảng viên vui vẻ, thân thiện nhiệt tình | 162 | 98,2 |
| 6. Giảng viên biết kết hợp kết hợp nhiều phương pháp giảng dạy tạo sự chủ động, sáng tạo cho người học. | 161 | 97,6 |
| 7. Giảng viên thành thạo công nghệ khi sử dụng phần mềm dạy học trực tuyến. | 162 | 98,2 |
| 8. Giảng viên đánh giá công bằng. | 160 | 97,0 |
| 9. Cá nhân không đủ cơ sở vật chất | 24 | 14,6 |
| 10. Cá nhân không thành thạo công nghệ thông tin | 32 | 19,4 |
| 11. 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%.

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%.

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 (%) |
|---|---------------------|------------------|
| 1. Nội dung môn học đa dạng, phong phú. | 96 | 92,3 |
| 2. Sách giáo trình, tài liệu đa dạng | 96 | 92,3 |
| 3. Ứng dụng nhiều cho bản thân và nghề nghiệp. | 88 | 84,5 |
| 4. Giảng viên vui vẻ, thân thiện nhiệt tình | 100 | 96,2 |
| 5. Giảng viên biết kết hợp kết hợp nhiều phương pháp giảng dạy tạo sự chủ động, sáng tạo cho người học. | 100 | 96,2 |
| 6. Giảng viên thành thạo công nghệ khi sử dụng phần mềm dạy học trực tiếp. | 96 | 92,3 |
| 7. Giảng viên đánh giá công bằng. | 99 | 95,2 |
| 8. Được học trực tiếp để hỏi đáp các thắc mắc bài học. | 102 | 98,1 |

4. Trao đổi

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 bảo 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 kỉ 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 tháng 8/2021.
- [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.

ABSTRACT

Impact of online learning on engagement of learning statistical probability at Nam Dinh University of Nursing

Objective: Survey students' engagement in learning when online learning. 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: The majority of 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: The majority of 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: Theory of statistical probability, classroom engagement.