

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Nguyễn Thị Thu Hằng, Đàm Thị Trung Thu.** Phân cấp quản lý đội ngũ giáo viên tiểu học tại tỉnh Cao Bằng: Cơ sở pháp lý và thực tiễn 1
- Vũ Đức Lễ, Phan Thanh Tú.** Mô hình đại học khởi nghiệp trong kỷ nguyên số: Thách thức và giải pháp cho các trường đại học Việt Nam 9
- Nguyễn Thị Hòa.** Đảm bảo chất lượng các trường Cao đẳng Y tế theo tiếp cận đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu (EQAVET) 17
- Vũ Thị Mai.** Quản lý bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018 23
- Phạm Thị Minh Phương.** Quản lý và phát triển chương trình đào tạo bậc đại học trong giai đoạn hiện nay 31
- Nguyễn Đắc Thiên.** Quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ các trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng 37
- Huyền Thị Hồng Quyên.** Quản lý tạo động lực làm việc cho đội ngũ giáo viên trường tiểu học đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 47

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Trần Hữu Hồng Bắc.** Nâng cao chất lượng giáo dục quốc phòng - an ninh cho sinh viên trong giai đoạn hiện nay 55
- Nguyễn Quốc Nam.** Quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường trung học phổ thông quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh 60
- Dương Thị Thiên Hà.** Dạy học đồng cấp: Một giải pháp dạy học phân hóa cho các lớp học ngoại ngữ trực tuyến tại Trường Quốc tế, Đại học Quốc gia Hà Nội 66
- Đặng Thị Ngọc Quyên.** Tăng cường hoạt động giáo dục hướng nghiệp ở trường trung học trong giai đoạn hiện nay 72
- Nguyễn Bích Huyền.** Quản lý dạy học STEM ở trường phổ thông, bài học từ thực tiễn ở trường trung học cơ sở và trung học phổ thông Tạ Quang Bửu, Hai Bà Trưng, Hà Nội 80

THỰC TIỄN

- Phương Kim Tâm.** Quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương trong bối cảnh hiện nay 87
- Hà Văn Tú, Nguyễn Hoàng Vũ, Tô Thị Thùy Loan.** Tổ chức dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp Blended learning tại Khoa Giáo dục, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh 95
- Nghiêm Thị Hoa.** Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên tại Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần Công an nhân dân 102
- Chu Thị Hương Nga.** Năng lực quản trị bản thân của học sinh trường trung học phổ thông Đan Phượng, Thành phố Hà Nội 108
- Ho Van Thong.** Discussion on higher education administration capacity of managers in public universities 116
- Ha Thi Hai Huyen, Van Thi Quynh Hoa.** Applying the flipped classroom model to improve english reading comprehension skills of the 12th grade students at high schools, Quang Ninh province during the Covid-19 pandemic 123

CONTENTS

RESEARCH

- Nguyen Thi Thu Hang, Dam Thi Trung Thu.** Decentralized management of elementary teachers in Cao Bang province: legal basis and practice 1
- Vu Duc Le, Phan Thanh Tu.** Entrepreneurial university in digital age: potentials and challenges for Vietnam universities 9
- Nguyen Thi Hoa.** Quality assurance at medical colleges following European vocational education and training quality assurance framework (EQAVET) 17
- Vu Thi Mai.** Management of professional capacity for primary school teachers of Binh Giang district, Hai Duong province as per requirements of the general education program 2018 23
- Pham Thi Minh Phuong.** Management and development of university curriculums in the current period 31
- Nguyen Duc Thien.** Management of internal inspection activities of electrical school section 3 Thuy Nguyen district, Hai Phong city 37
- Huynh Thi Hong Quyen.** Management of working motivation to meet requirements of general education program implementation in 2018 47

OPINION - DICUSION

- Tran Huu Hong Bac.** Improve the quality of national defense - security education for students in the current period 55
- Nguyen Quoc Nam.** Management of online teaching at high schools of Phu Nhuan district, Ho Chi Minh city 60
- Duong Thi Thien Ha.** Peer teaching: A differentiated teaching method for online foreign language classes at International School, Vietnam National University Hanoi 66
- Dang Thi Ngoc Quyen.** Enhancing vocational education at secondary school in the current period 72
- Nguyen Bich Huyen.** STEM teaching management in school, lessons from practice in Ta Quang Buu secondary and high school, Hai Ba Trung, Hanoi 80

PRACTICE

- Phuong Kim Tam.** Management of information technology application in teaching in Binh Giang district elementary school, Hai Duong province in the current context 87
- Ha Van Tu, Nguyen Hoang Vu, To Thi Thuy Loan.** Teaching organization applies blended learning at the faculty of Education, University of Social Science and Humanities, National University of Ho Chi Minh city 95
- Nghiem Thi Hoa.** The situation of testing and assessment of students' study performance at People's Technology and Logistic University 102
- Chu Thi Huong Nga.** Self-managing competency among students of Dan Phuong high school, Hanoi 108
- Ho Van Thong.** Discussion on higher education administration capacity of managers in public universities 116
- Ha Thi Hai Huyen, Van Thi Quynh Hoa.** Applying the flipped classroom model to improve english reading comprehension skills of the 12th grade students at high schools, Quang Ninh province during the Covid-19 pandemic 123

PHÂN CẤP QUẢN LÝ ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TẠI TỈNH CAO BẰNG: CƠ SỞ PHÁP LÝ VÀ THỰC TIỄN

Nguyễn Thị Thu Hằng¹, Đàm Thị Trung Thu²

Tóm tắt. Phân cấp Quản lý giáo dục nói chung và quản lý giáo dục bậc tiểu học nói riêng là vấn đề quan trọng trong đổi mới Quản lý giáo dục hiện nay. Trước yêu cầu của đổi mới dạy và học, đặt ra những yêu cầu cao về phẩm chất và năng lực đối với giáo viên Tiểu học, nguồn nhân lực mới được hình thành của bậc tiểu học. Môi trường giáo dục mới, chủ trương đổi mới Quản lý giáo dục cũng đang đặt ra cho giáo viên Tiểu học những yêu cầu mới về phát triển đội ngũ giáo viên Tiểu học, xây dựng môi trường văn hóa và môi trường phát triển đội ngũ giáo viên Tiểu học. Thực tiễn đó, đòi hỏi cần phải có các công trình nghiên cứu, đánh giá lại cơ sở pháp lý phân cấp quản lý giáo viên đã có kết quả và những hạn chế gì kể từ khi quyết định phân cấp quản lý có hiệu lực. Có như vậy thì công tác quản lý đội ngũ giáo viên tiểu học mới đạt được mục tiêu như mục đích của cơ sở pháp lý phân cấp quản lý.

Từ khóa: Phân cấp quản lý, đội ngũ giáo viên, tiểu học, thực tiễn.

1. Đặt vấn đề

Phân cấp quản lý giáo dục ở Việt Nam được gắn với nguyên tắc kết hợp quản lý theo ngành và quản lý theo lãnh thổ. Về quản lý giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục, theo Luật Giáo dục 2019 và thông tư số 28/2020/TT-BGDĐT về Ban hành Điều lệ Trường tiểu học [8] và Nghị định số 127/2018/NĐ-CP ngày 21 tháng 9 năm 2018 của Chính phủ quy định trách nhiệm quản lý nhà nước về giáo dục[11]. Theo đó, Nhà nước thống nhất quản lý hệ thống giáo dục quốc dân và tiêu chuẩn hóa nhà giáo. Cụ thể: Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức quản lý thống nhất việc đào tạo, bồi dưỡng, sử dụng đội ngũ giáo viên các cấp học theo mục tiêu, chương trình, nội dung đào tạo cho các loại hình, trường lớp quốc lập, dân lập, tư thục...; Bộ phối hợp với cơ quan liên quan xây dựng các tiêu chuẩn, định mức về giáo viên phổ thông; Bộ quy định tiêu chuẩn, quyền hạn của Hiệu trưởng trường phổ thông; quy định việc tuyển chọn, bồi dưỡng, sử dụng nhà giáo chưa đạt trình độ chuẩn. Ủy ban nhân dân các cấp điều hành các Sở, phòng Giáo dục và Đào tạo, các trường thuộc địa phương quản lý, công tác tổ chức cán bộ thông qua cơ quan chức năng (Sở Nội vụ, phòng Nội vụ, Phòng Giáo dục và Đào tạo). Nghị quyết TW 2 (Khóa VIII) khẳng định: “Phân cấp cho UBND tỉnh, thành phố trực thuộc trung ương quản lý toàn diện giáo dục Mầm non, giáo dục phổ thông...” Nghị định số 115/2010/NĐ-CP ngày 24/12/2010 của Chính phủ quy định trách nhiệm quản lý nhà nước về giáo dục; Thông tư số 47/2011/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 19/10/2011 của Bộ Giáo dục và Đào tạo và Bộ Nội vụ (nay là Thông tư 13/2020/TT-BGD-NV) hướng dẫn chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn, cơ cấu tổ chức và biên chế của Sở Giáo dục và Đào tạo, phòng Giáo dục và Đào tạo; Luật số 77/2015/QH13 về Luật tổ chức chính quyền địa phương quy định Sở Giáo dục và Đào tạo thuộc UBND tỉnh, thành phố trực thuộc Trung

Ngày nhận bài: 10/06/2022. Ngày nhận đăng: 20/07/2022.

¹Học viên Quản lý giáo dục

e-mail: thuhangcatta@gmail.com

²Sở Giáo dục và Đào tạo Cao Bằng

e-mail: damtrungthu@gmail.com

ương, Phòng Giáo dục và Đào tạo thuộc UBND huyện, quận, thị xã, thành phố thuộc tỉnh, Bộ máy giáo dục của tỉnh từ cấp Sở đến cấp huyện đã được sắp xếp, tổ chức và quy định cụ thể chức năng, nhiệm vụ. Như vậy, trong quản lý viên chức, phân cấp quản lý được thực hiện theo các xu hướng sau:

(1) Phân cấp quản lý kết hợp chức vụ và đối tượng quản lý (cán bộ, công chức, viên chức). Tùy theo mức độ phân cấp quản lý sẽ có các hướng:

Chủ tịch UBND tỉnh quyết định chuyển, điều động, tiếp nhận công chức, viên chức giữ các chức vụ lãnh đạo do UBND tỉnh bổ nhiệm; Giám đốc Sở Nội vụ quyết định chuyển, điều động, tiếp nhận công chức trên toàn địa bàn tỉnh.

Chủ tịch UBND tỉnh quyết định chuyển, điều động, tiếp nhận công chức, viên chức giữ các chức vụ lãnh đạo do UBND tỉnh bổ nhiệm; Giám đốc Sở Nội vụ quyết định chuyển, điều động, tiếp nhận công chức; Thủ trưởng cơ quan, đơn vị cấp tỉnh, Chủ tịch UBND cấp huyện quyết định việc chuyển, điều động, tiếp nhận viên chức. Mô hình này được thực hiện ở một số tỉnh, thành phố có phân cấp quản lý cán bộ, công chức khá mạnh, theo đó quản lý viên chức sẽ phân cấp cho Thủ trưởng cơ quan, đơn vị cấp tỉnh, Chủ tịch UBND cấp huyện quyết định.

(2) Phân cấp quản lý kết hợp chức vụ, ngạch và đối tượng quản lý công chức, viên chức. Mô hình này kết hợp thêm quản lý theo ngạch công chức, viên chức theo hướng ngạch chuyên viên cao cấp và tương đương do UBND tỉnh quyết định sau khi có văn bản thỏa thuận với Bộ Nội vụ; ngạch chuyên viên chính và tương đương do UBND tỉnh quyết định hoặc ủy quyền Giám đốc Sở Nội vụ quyết định; chuyên viên và tương đương do Thủ trưởng cơ quan, đơn vị cấp tỉnh, Chủ tịch UBND cấp huyện quyết định hoặc thỏa thuận với Giám đốc Sở Nội vụ trước khi quyết định (tùy địa phương phân cấp). Nội dung phân cấp quản lý viên chức được quy định tại điều 48, Luật viên chức gồm các yếu tố [1]. Xây dựng vị trí việc làm; Tuyển dụng viên chức; Ký hợp đồng làm việc; Bổ nhiệm, thay đổi chức danh nghề nghiệp; Thay đổi vị trí việc làm, biệt phái, chấm dứt hợp đồng làm việc, giải quyết chế độ thôi việc; Bổ nhiệm, miễn nhiệm viên chức quản lý; sắp xếp, bố trí và sử dụng viên chức theo nhu cầu công việc; Thực hiện việc đánh giá, khen thưởng, kỷ luật; Thực hiện chế độ tiền lương, các chính sách đãi ngộ, chế độ ĐT, BD viên chức; Lập, quản lý hồ sơ viên chức; thực hiện chế độ báo cáo về quản lý viên chức thuộc phạm vi quản lý.

Như vậy, tiếp cận lý thuyết phân cấp trong quản lý giáo viên tiểu học dưới góc độ là một điều kiện tất yếu để thực hiện các nội dung quản lý và phải tuân thủ theo quy định phân cấp hiện hành. Quản lý giáo viên tiểu học phải do nhiều cấp quản lý thực hiện (trường Tiểu học, Phòng Giáo dục và Đào tạo, Phòng NV, Ủy ban nhân dân huyện, Sở Giáo dục và Đào tạo, Ủy ban nhân dân tỉnh, Bộ Giáo dục và Đào tạo...). Vì vậy, phải xem xét tất cả các cấp độ thì hệ giải pháp đưa ra mới có tính toàn diện và khả thi:

(1) Với cá nhân, khuyến khích cá nhân người giáo viên có động cơ, hăng hái công tác; tăng kiến thức, kỹ năng sư phạm, phát triển chuyên môn của giáo viên; nâng cao lòng tự tin của mỗi cá nhân.

(2) Đối với tổ, nhóm trong và ngoài nhà trường: Cần có sự hợp tác, năng lực sinh hoạt nhóm, xây dựng tinh thần đồng đội, thông cảm, chia sẻ, nêu cao tinh thần học hỏi lẫn nhau;

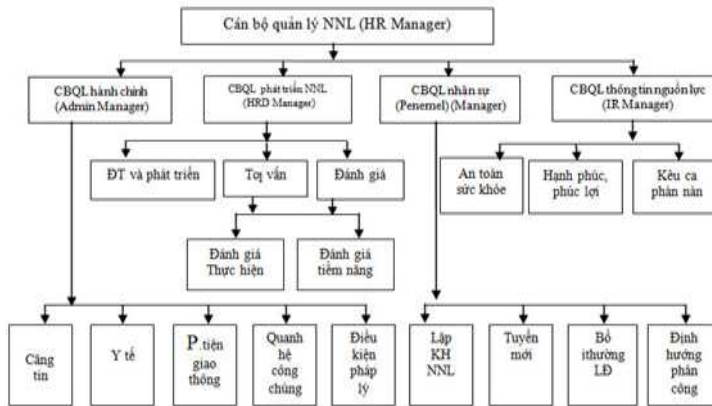
(3) Đối các cấp quản lý: Tùy vào mức độ phân cấp quản lý để chủ thể quản lý có những giải pháp nhằm đảm bảo nâng cao chất lượng giáo dục và giảng dạy trong nhà trường; đổi mới quản lý đội ngũ giáo viên; xây dựng văn hóa môi trường giáo dục. Cả 3 cấp độ trên đều phải có sự gắn kết và hỗ trợ lẫn nhau.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tiếp cận quản lý giáo viên Tiểu học theo Quản trị nhân lực

Tác giả, Leonard Nadle (Mỹ-1969) đã đề xuất lý thuyết QLNNL với 02 nội dung chính: (1) Quản lý tiềm năng theo năng lực bao gồm: Quản lý đào tạo, đào tạo tiếp nối và bồi dưỡng; (2) Quản lý khai thác tiềm năng theo năng lực bao gồm: Quản lý đánh giá tiềm năng, năng lực thực hiện; Tuyển, bố trí, sử dụng theo năng lực; Quản lý môi trường và tạo động lực. Đây là mô hình quản lý NNL trong phạm vi của một tổ chức.

Như vậy, có những quan điểm khác nhau về Quản lý nguồn nhân lực (QLNNL). Tuy nhiên, các quan điểm đó đề thống nhất về tính mục đích của QLNNL là tạo ra những thay đổi đối với NNL của tổ chức theo



Hình 1. Quản lý nguồn nhân lực trong tổ chức của Leonard Nadle (1969)

mục tiêu tổ chức đặt ra. Nhiệm vụ của QLNNL trước hết là tạo ra tiềm năng của nguồn nhân lực thông qua đào tạo, bồi dưỡng chuẩn hóa, nâng chuẩn trình độ của giáo viên; đồng thời khai thác tối đa, hiệu quả tiềm năng đó hướng tới mục tiêu của hệ thống của tổ chức. QLNNL là quản lý cá thể mỗi con người để họ có thể phát triển tối đa được năng lực của mình, cống hiến được nhiều cho tổ chức và quản lý tập thể (đội ngũ). Xét về mặt tập thể, nhân lực của tổ chức chỉ thực sự phát huy được tác dụng khi đội ngũ nhân lực của tổ chức đó được phát triển và phân bố, bố trí sử dụng một cách hợp lý, đồng bộ, cơ cấu phù hợp với mục tiêu phát triển của tổ chức. Mặt khác, để đội ngũ thực sự là một “tập thể mạnh” thì các thành viên của tập thể đó phải gắn bó vì mục tiêu chung của tổ chức, cộng tác, chia sẻ kinh nghiệm nghề nghiệp và cuộc sống, tạo ra bầu không khí tâm lý thân thiện, tôn trọng lẫn nhau, cùng cam kết vì sự phát triển của tổ chức. Đồng thời, để khai thác và phát huy tối đa tiềm năng của đội ngũ, đòi hỏi nhà nước trung ương, địa phương và các trường phải có các chính sách đãi ngộ để tạo động lực cống hiến cho đội ngũ và các điều kiện về cơ sở vật chất, phương tiện làm việc để nâng cao hiệu quả công việc.

Như vậy, vấn đề còn lại ở chỗ QLNNL phải xây dựng được chiến lược để vừa phát triển được nhân lực trong tổ chức và vừa phát triển được tổ chức gắn liền với việc không ngừng tăng lên về số lượng, chất lượng của đội ngũ, cũng như chất lượng sống của nhân lực. Bao gồm các nội dung chính: giáo dục, đào tạo, bồi dưỡng, phát triển, nghiên cứu, tuyển dụng, sử dụng và thông qua đào tạo, bồi dưỡng sử dụng để tạo môi trường làm việc (phương tiện lao động có hiệu quả, hành lang pháp lý, chính sách phù hợp) và tạo môi trường văn hóa xã hội kích thích động cơ, thái độ làm việc của các thành viên, để họ mang hết sức mình hoàn thành các nhiệm vụ được giao. Quá trình QLNNL là quá trình quản lý tạo ra sự biến đổi, chuyển biến về số lượng, cơ cấu và chất lượng NNL phù hợp với từng giai đoạn phát triển của tổ chức ở các cấp độ khác nhau.

Khi gắn khái niệm này vào đội ngũ giáo viên tiểu học, chúng ta hiểu, nhân lực” là “người giáo viên”, đội ngũ nhân lực chính là “đội ngũ giáo viên”. Quản lý giáo viên tiểu học chính là QLNNL của cấp học tiểu học và theo các nội dung QLNNL. Vì vậy, tiếp cận lý thuyết/mô hình QLNNL để quản lý Giáo viên tiểu học, về bản chất bao gồm 05 nhóm thành tố sau đây: (i) Xây dựng quy hoạch đội ngũ; (ii) Quản lý hoạt động ĐT, BD đội ngũ; (iii) Tuyển dụng, sử dụng, sàng lọc giáo viên; (iv) Xây dựng môi trường và động lực phát triển ĐN; (v) Kiểm tra, giám sát các hoạt động quản lý.

2.2. Thực trạng phân cấp quản lý giáo viên tiểu học tại tỉnh Cao Bằng

2.2.1. Thực trạng phân cấp xây dựng quy hoạch đội ngũ giáo viên tiểu học tại tỉnh Cao Bằng

Việc phân cấp xây dựng quy hoạch đội ngũ giáo viên tiểu học trên địa bàn tỉnh Cao Bằng được giao cho Ủy ban nhân dân các huyện, thành phố đảm nhận và thực hiện. Hàng năm, căn cứ số lớp, số học sinh tại các cơ sở giáo dục tiểu học, Ủy ban nhân dân các huyện, thành phố xây dựng kế hoạch biên chế trình Ủy ban

nhân dân Tỉnh phê duyệt (sau khi được duyệt kế hoạch biên chế tại Sở Nội vụ). Cụ thể:

Đối với chi bộ trong các trường tiểu học: chỉ đạo toàn diện nhà trường, phân công cán bộ quản lý xây dựng chiến lược phát triển nhà trường và phụ trách các mảng hoạt động như: Xây dựng kế hoạch phát triển đảng viên làm nòng cốt lãnh đạo, chỉ đạo trong mỗi đơn vị. Xây dựng cơ cấu lãnh đạo các đoàn thể, kế hoạch cử giáo viên đi đào tạo, bồi dưỡng về nâng cao phẩm chất chính trị, nâng cao trình độ chuyên môn và năng lực công tác.

Đối với Lãnh đạo các đơn vị: có kế hoạch xây dựng chiến lược phát triển giáo dục, phát triển nguồn nhân lực của nhà trường (kế hoạch ngắn hạn, trung hạn và định hướng dài hạn). Xây dựng quy hoạch bộ máy tổ chức, lãnh đạo các tổ chuyên môn, các bộ phận, đội ngũ giáo viên cốt cán các bộ môn. Các nhiệm vụ như có kế hoạch rà soát lại đội ngũ giáo viên theo từng bộ môn so với định mức quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, căn cứ số giáo viên nghỉ hưu, giáo viên chuyển công tác, xác định số lượng cần bổ sung, chủ động tham mưu với UBND các huyện, Sở Giáo dục và Đào tạo có kế hoạch tuyển chọn, bổ sung kịp thời, hợp lý. Ngoài việc rà soát đội ngũ giáo viên, lãnh đạo các cơ sở giáo dục còn phải dự báo được từ 4 đến 5 năm để chủ động về nguồn lực và đảm bảo chủ động về đội ngũ. Chú trọng xây dựng các tiêu chí theo chuẩn trong tuyển dụng giáo viên mới, bổ nhiệm cán bộ nhằm chọn được đội ngũ trong triển khai thực hiện nhiệm vụ. Tiến hành rà soát, đánh giá đội ngũ giáo viên theo chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiểu học để làm cơ sở cho việc sắp xếp, bố trí lại đáp ứng yêu cầu đủ về số lượng và đảm bảo chuẩn về trình độ, xây dựng cơ chế làm việc, tổ chức lao động một cách khoa học, phân quyền và phân công nhiệm vụ cụ thể cho từng bộ phận, tổ chuyên môn, đội ngũ giáo viên sao cho mọi công việc của từng cá nhân, từng tổ chức phải có thời gian làm việc ngang nhau, tránh dồn ép công việc cho một tổ chức, một cá nhân gây ra mất công bằng trong lao động dẫn tới hiệu quả công việc thấp, không bố trí giáo viên trực tiếp giảng dạy hoặc không bố trí giáo viên làm giáo viên chủ nhiệm nếu trong 2 năm liên tục không hoàn thành nhiệm vụ hoặc vi phạm các qui định của ngành như quy định về dạy thêm học thêm, quy định đạo đức nhà giáo, vi phạm kỉ luật...

Đối với các tổ trưởng chuyên môn: tham mưu cho Lãnh đạo các cơ sở giáo dục phân công giáo viên hướng dẫn tập sự, phân công giáo viên giúp đỡ giáo viên trong quá trình công tác về chuyên môn, về nghiệp vụ như dự giờ dạy, giờ lên lớp chủ nhiệm, kiểm tra việc thực hiện nhiệm vụ được giao.

Đối với Hiệu trưởng các nhà trường: cần thu thập các thông tin về giáo viên qua đồng nghiệp, HS, phụ huynh, qua sinh hoạt, giao tiếp... để có những căn cứ xác đáng đánh giá chính xác giáo viên. Thực hiện có hiệu quả việc tinh giản biên chế theo Nghị định 108/2014/NĐ-CP ngày 20/11/2014 của Chính phủ đối với các giáo viên yếu về trình độ chuyên môn nghiệp vụ, thiếu tinh thần trách nhiệm công tác. Các nhà trường đề ra các quy định để khích lệ giáo viên, giữ đoàn kết nhất trí trong nội bộ; kiên quyết xử lý nghiêm minh đối với các cá nhân vi phạm; nắm bắt kịp thời các thông tin phản hồi, thấy được các tình huống xung đột và nguy cơ xung đột để có biện pháp giải quyết hợp lý.

2.2.2. Thực trạng phân cấp quản lý hoạt động đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên tiểu học tại tỉnh Cao Bằng

Hoạt động đào tạo: Hàng năm, các cơ sở giáo dục tiểu học của tỉnh Cao Bằng tiến hành rà soát, đánh giá đúng thực trạng đội ngũ giáo viên của đơn vị về số lượng, cơ cấu, về tình hình chính trị tư tưởng, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, năng lực quản lý, từ đó bố trí lại cơ cấu đội ngũ nhằm phát huy tốt nhất năng lực của mỗi cán bộ, giáo viên, đồng thời lập danh sách giáo viên của trường đề nghị phòng Giáo dục và Đào tạo tham mưu Ủy ban nhân dân cấp huyện cử đi đào tạo nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ trong đó chú ý đến giáo viên thuộc đối tượng khá, giỏi, giáo viên người địa phương. Các hình thức đào tạo như: Liên kết đào tạo trình độ đại học trên địa bàn tỉnh Cao Bằng có 02 đơn vị thực hiện hoạt động liên kết đào tạo trình độ đại học theo hình thức vừa làm vừa học: Trường Cao đẳng Sư phạm Cao Bằng, Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh (cơ sở giáo dục đặt lớp đào tạo). Cơ sở giáo dục chủ trì đào tạo là các trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Đại học Sư phạm Thái Nguyên, trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2. Đào tạo sau đại học: Sở Giáo dục và Đào tạo đã phối hợp với Trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên đào tạo thạc sĩ cho đội ngũ giáo viên tiểu học tuy nhiên chuyên ngành đào tạo chủ yếu là thạc sĩ Quản lý giáo dục.

Hoạt động bồi dưỡng thường xuyên: Hiện nay, tỉnh Cao Bằng đang thực hiện cơ chế phối hợp với các cơ sở giáo dục như: Cung cấp tài liệu bồi dưỡng và thông tin kịp thời về tình hình bồi dưỡng của giáo viên, cán bộ quản lý; Thực hiện bồi dưỡng thường xuyên và đánh giá kết quả bồi dưỡng thường xuyên theo quy định. Hàng năm, Sở Giáo dục và Đào tạo, phòng giáo dục và đào tạo chỉ đạo việc tổ chức khảo sát nhu cầu bồi dưỡng thường xuyên của giáo viên, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục để xây dựng kế hoạch bồi dưỡng thường xuyên phù hợp với đối tượng và nhu cầu thực tiễn; Tổ chức bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên, cán bộ quản lý theo Chương trình bồi dưỡng thường xuyên và quy định tại Quy chế bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục mầm non, cơ sở giáo dục phổ thông và giáo viên trung tâm giáo dục thường xuyên ban hành theo Thông tư số 19/2019/TT-BGDĐT ngày 12/11/2019 của Bộ Giáo dục và Đào tạo. trong thông tư nêu rõ trách nhiệm của các cấp quản lý giáo dục và các cơ sở giáo dục.

Hình thức bồi dưỡng: Công tác bồi dưỡng thường xuyên trên địa bàn tỉnh đang sử dụng nhiều hình thức bồi dưỡng nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho giáo viên tham gia được đầy đủ các khóa đào tạo, bồi dưỡng như: Bồi dưỡng tại Sở Giáo dục và Đào tạo, trường Cao đẳng sư phạm tỉnh, Trung tâm giáo dục thường xuyên tỉnh; Tổ chức tập huấn, bồi dưỡng tại huyện; Tổ chức bồi dưỡng theo cụm trường; Bồi dưỡng từ xa; Hình thức tự bồi dưỡng.

2.2.3. Thực trạng phân cấp tuyển dụng, sử dụng, sàng lọc giáo viên tiểu học tại tỉnh Cao Bằng

Về Tuyển dụng: Đối với tỉnh Cao Bằng, việc tuyển dụng viên chức giáo dục do Ủy ban nhân dân cấp tỉnh thực hiện tuyển dụng chung cho cả tỉnh, Phòng Giáo dục và Đào tạo phối hợp với Phòng Nội vụ thực hiện công tác rà soát nhu cầu, đề xuất biên chế tuyển dụng, tham mưu Ủy ban nhân dân huyện trình Ủy ban nhân dân tỉnh. Theo đó, hàng năm các Phòng Giáo dục và Đào tạo tiến hành rà soát số lượng, cơ cấu, nhu cầu biên chế giáo dục còn thiếu vào cuối năm học, xây dựng kế hoạch, phối hợp với Phòng Nội vụ trình Chủ tịch Ủy ban nhân dân cấp huyện thực hiện tuyển dụng viên chức giáo dục dựa trên cơ sở pháp lý sau: Theo Điều 6, Thông tư số 28/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 Ban hành điều lệ trường tiểu học, Ủy ban nhân dân huyện, thị xã, thành phố trực thuộc tỉnh thực hiện thành lập và quản lý trường tiểu học; giao Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện thực hiện quản lý hành chính và chuyên môn dạy học đối với giáo viên tiểu học. Công tác tuyển dụng viên chức giáo viên được thực hiện theo quy định tại Nghị định số 115/NĐ-CP ngày 25/9/2020 của Chính Phủ quy định về tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức. Công tác hợp đồng đối với giáo viên được thực hiện theo quy định tại Nghị định số 102/NĐ-CP ngày 03/7/2020 của Chính Phủ về giải pháp đối với biên chế sự nghiệp giáo dục và y tế. Quy trình tuyển dụng và đề xuất tuyển dụng viên chức giáo dục của các huyện, thị xã, thành phố trực thuộc tỉnh: Khoản 6, khoản 7 Điều 13 Nghị định số 127/2018/NĐ-CP ngày 21/9/2018 của Chính phủ quy định trách nhiệm quản lý nhà nước về giáo dục quy định cho Phòng Giáo dục và Đào tạo tuy nhiên, việc tuyển dụng viên chức giáo dục của tỉnh Cao Bằng hiện nay do Ủy ban nhân dân cấp tỉnh thực hiện tuyển dụng chung cho cả tỉnh). Do đó, các trường tiểu học trên địa bàn tỉnh không có quyền tuyển dụng giáo viên trong bất cứ hoàn cảnh nào.

Về sử dụng: Việc sử dụng giáo viên tiểu học (viên chức) các cơ sở giáo dục công lập thuộc thẩm quyền của Ủy ban nhân dân các huyện, thành phố. Việc luân chuyển, điều động, biệt phái, bổ nhiệm, miễn nhiệm,... do Phòng Giáo dục và Đào tạo, phòng Nội vụ cấp huyện tham mưu với Ủy ban nhân dân cấp huyện.

Về sàng lọc, đánh giá, xếp loại giáo viên: Do ban giám hiệu nhà trường đánh giá, báo cáo Phòng Giáo dục và Đào tạo.

2.2.4. Thực trạng phân cấp xây dựng môi trường và động lực phát triển đội ngũ giáo viên tiểu học tại tỉnh Cao Bằng

Trong những năm qua, Đảng và Nhà nước đã luôn quan tâm, chăm lo tới đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục, ban hành nhiều chế độ, chính sách hỗ trợ phù hợp với đặc thù của ngành, đối tượng, khu vực thụ hưởng, cụ thể như: Giáo viên được hưởng chế độ phụ cấp ưu đãi, phụ cấp thâm niên, có chính sách riêng cho giáo viên vùng núi, vùng sâu, vùng xa, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn, giáo viên dạy trẻ khuyết tật, dạy lớp ghép, giáo viên đặc thù...Tuy nhiên, Cao Bằng là tỉnh có điều kiện kinh tế, xã hội còn nhiều khó khăn, ngân sách địa phương hạn hẹp, do đó chưa có công tác đãi ngộ và các chính

sách hỗ trợ riêng của tỉnh đối với giáo viên, các chế độ chính sách lương thưởng chỉ được thực hiện theo các quy định chung của Nhà nước. Cụ thể như việc thực hiện chế độ, chính sách đối với giáo viên do Ủy ban nhân dân cấp huyện chi trả (Thực hiện đúng việc đảm bảo quyền lợi của giáo viên tiểu học được ban hành tại Thông tư 28/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về ban hành Điều lệ trường tiểu học; tiêu chuẩn chức danh được ban hành tại Thông tư liên tịch số 21/2015/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 16/9/2015 của Bộ Giáo dục và Đào tạo và Bộ Nội vụ quy định quy định mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giáo viên tiểu học; chế độ làm việc được quy định tại Thông tư số 28/2009/TT-BGDĐT quy định về chế độ làm việc của giáo viên phổ thông và Thông tư số 15/2017/TT-BGDĐT sửa đổi bổ sung 1 số điều của quy định chế độ làm việc đối với giáo viên phổ thông ban hành kèm theo Thông tư số 28; khung vị trí việc làm ban hành kèm theo Thông tư liên tịch số 16/2017/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 12 tháng 7 năm 2017 quy định về danh mục khung vị trí việc làm và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập. Nghị định số 76/2019/NĐ-CP ngày 08/10/2019 của Chính phủ về chính sách đối với cán bộ, công chức, viên chức, người lao động và người hưởng lương trong lực lượng vũ trang công tác ở vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn,... tiếp tục thực hiện Nghị định số 127/2018/NĐ-CP ngày 21/9/2018 của Chính phủ quy định trách nhiệm quản lý nhà nước về giáo dục.

2.2.5. Thực trạng phân cấp kiểm tra, giám sát các hoạt động quản lý giáo viên tiểu học tại tỉnh Cao Bằng

Công tác thanh tra

Công tác thanh tra do Thanh tra Sở Giáo dục và Đào tạo thực hiện vẫn đang thực hiện theo đúng kế hoạch do Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Cao Bằng đã xây dựng Kế hoạch thanh tra, trong đó xác định rõ nhiệm vụ trọng tâm của công tác thanh tra năm học và nhiệm vụ cụ thể từng thời gian để tiến hành thanh tra đảm bảo tính khả thi, hiệu quả và phối hợp cao giữa các phòng chức năng, chuyên môn thuộc Sở trong từng năm học đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo phê duyệt. Kế hoạch thanh tra được xây dựng dựa trên cơ sở hướng dẫn định hướng nhiệm vụ công tác trọng tâm của thanh tra giáo dục trong năm học của Thanh tra Bộ giáo dục; trên cơ sở Nghị định số 42/2013/NĐ-CP ngày 09 tháng 5 năm 2013 của Chính phủ Về tổ chức và hoạt động thanh tra giáo dục; Thông tư số 39/2013/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 12 năm 2013 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc hướng dẫn về thanh tra chuyên ngành trong lĩnh vực giáo dục; Căn cứ vào Chỉ thị của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về nhiệm vụ và giải pháp năm học của ngành giáo dục

Công tác kiểm tra của Sở Giáo dục và Đào tạo

Công tác kiểm tra của Sở Giáo dục và Đào tạo hiện công tác kiểm tra giám sát các hoạt động quản lý giáo viên tiểu học của Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Cao Bằng được tiến hành thường xuyên trong năm học. Vào đầu các năm học căn cứ vào Chỉ thị của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về nhiệm vụ và giải pháp năm học của ngành Giáo dục; Khung thời gian năm học của UBND tỉnh Cao Bằng và các văn bản hướng dẫn về nhiệm vụ giáo dục tiểu học, Sở Giáo dục và Đào tạo xây dựng kế hoạch kiểm tra chuyên môn đối với các Phòng Giáo dục và Đào tạo, các cơ sở giáo dục.

Công tác kiểm tra việc thực hiện nhiệm vụ của giáo viên

Trong năm học, căn cứ vào Điều lệ, Quy chế tổ chức và hoạt động của Cơ sở giáo dục, các văn bản hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Sở Giáo dục và Đào tạo, tình hình thực tế của đơn vị, thủ trưởng tổ chức kiểm tra toàn diện việc thực hiện nhiệm vụ của giáo viên (số lượng tùy đơn vị xác định, ít nhất khoảng 30%) và kiểm tra chuyên đề giáo viên (do đơn vị tự xác định, bảo đảm tính hợp lý, thiết thực, khoảng 70% tổng số giáo viên của đơn vị được kiểm tra chuyên đề).

Kiểm tra toàn diện giáo viên

Hiện nay, tỉnh Cao Bằng đang thực hiện công tác kiểm tra toàn diện giáo viên tiểu học các hạng mục như: phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống, ý thức tổ chức kỷ luật; thực hiện quy chế chuyên môn theo hướng đổi mới; Thực hiện các nhiệm vụ khác được giao (công tác chủ nhiệm, công tác kiêm nhiệm khác...)

Kiểm tra chuyên đề giáo viên

Căn cứ các văn bản chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Sở Giáo dục và Đào tạo, Phòng Giáo dục và

Đào tạo và tình hình thực tế của cơ sở giáo dục, thủ trưởng quyết định lựa chọn trọng tâm, trọng điểm các chuyên đề kiểm tra việc thực hiện nhiệm vụ của giáo viên để công tác kiểm tra đạt hiệu quả. Trong mỗi năm học giáo viên không được kiểm tra toàn diện phải được kiểm tra từ 03 đến 04 chuyên đề trong nhóm (Kiểm tra trình độ, năng lực nghiệp vụ sư phạm; Kiểm tra hồ sơ, giáo án; Kiểm tra việc đổi mới phương pháp dạy học, đổi mới kiểm tra đánh giá học sinh; Kiểm tra việc thực hiện thí nghiệm, thực hành, sử dụng thiết bị dạy học; Kiểm tra việc sinh hoạt tổ, nhóm chuyên môn, việc thực hiện chương trình, kế hoạch dạy học; việc bồi dưỡng thường xuyên về chuyên môn nghiệp vụ; Kiểm tra việc thực hiện quy định về DTHT...).

2.3. Đánh giá chung

2.4. Kết quả đạt được

Công tác quy hoạch đội ngũ giáo viên trong 3 năm (2019-2022) về cơ bản đã hoàn thành kế hoạch đặt ra đối với các cấp. Ứng phó linh hoạt trong bối cảnh đại dịch Covid-19 giúp ngành giáo dục tiểu học tỉnh Cao Bằng hoàn thành nhiệm vụ giáo dục được đặt ra, đảm bảo sức khỏe, tính mạng cho giáo viên tiểu học trong tỉnh Cao Bằng.

Công tác hoạt động đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên tiểu học như Hoạt động liên kết đào tạo đã góp phần đáp ứng nhu cầu học tập suốt đời của công chức, viên chức, người lao động, người dân trên địa bàn, qua đó tạo nguồn nhân lực phục vụ trực tiếp cho địa phương; giúp công chức, viên chức chuẩn hóa về chuyên môn, nghiệp vụ; giảm được chi phí học tập, đặc biệt là không làm ảnh hưởng thời gian làm việc của người học do lớp chủ yếu học vào thời gian nghỉ hè, thứ bảy, chủ nhật hằng tuần. Bên cạnh đó, các khóa bồi dưỡng ngắn hạn bằng nhiều hình thức luôn được thực hiện, đảm bảo cập nhật kiến thức, kỹ năng, chủ chương của nhà nước, của ngành cho giáo viên tiểu học trong tỉnh.

Công tác tuyển dụng, sử dụng đội ngũ giáo viên tiểu học của tỉnh cũng đạt được thành công nhất định. Các đợt tuyển dụng luôn đảm bảo tính minh bạch, thông tin tuyển dụng kịp thời tới các ứng viên. Việc bố trí và sử dụng giáo viên tiểu học trong tỉnh tại các điểm trường luôn được lãnh đạo các cấp vận dụng linh hoạt.

Công tác tạo động lực làm việc, gắn bó cho giáo viên tiểu học được áp dụng triệt để các thông tư, nghị định của chính sách Đảng và Nhà nước dành cho giáo viên tiểu học trong tỉnh.

Công tác Thanh tra và kiểm tra giáo viên tiểu học được duy trì minh bạch, thường xuyên và đạt được mục tiêu đề ra. Qua đó không để xảy ra tiêu cực trong ngành.

2.5. Kết quả chưa đạt được

Công tác quy hoạch giáo viên tiểu học còn chưa đạt hiệu quả do yếu tố địa lý.

Công tác hoạt động đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên tiểu học chưa phát huy được hết hiệu quả do chính sách và hạ tầng phục vụ cho công tác đào tạo như chính sách hỗ trợ kinh phí phục vụ cho đào tạo và tự đào tạo, do các điểm trường ở vùng sâu vùng xa hạn chế về công nghệ... .

Công tác Tuyển dụng, sử dụng đội ngũ giáo viên tiểu học gặp nhiều khó khăn như không tuyển được hoặc không bố trí giáo viên giảng dạy được. Trong 3 năm gần nhất luôn xảy ra tình trạng thiếu giáo viên tiếng Anh, giáo viên tin học tại hầu hết các huyện có nhiều điểm trường, thậm chí không bố trí được giáo viên giảng dạy do yếu tố địa lý, chính sách.

Công tác tạo động lực làm việc, gắn bó cho giáo viên tiểu học cũng chỉ xoay quanh các chính sách của nhà nước, của ngành giáo dục. Nguyên nhân cũng do các trường chưa tự chủ về tài chính hoặc có tự chủ về tài chính cũng không khai thác được tài chính vì đặc điểm kinh tế - xã hội của địa phương.

Công tác Thanh tra và kiểm tra giáo viên tiểu học mới chỉ đạt được thành tựu tròn vai, chưa đổi mới sáng tạo trong công tác này cũng do yếu tố địa lý, văn hóa, xã hội.

3. Kết luận

Sau những năm thực hiện phân cấp quản lý đội ngũ cán bộ, giáo viên của hệ thống các trường Mầm non, Tiểu học, Trung học cơ sở. Bên cạnh những kết quả tích cực thì ở một số địa phương, một số lĩnh vực vẫn

còn nhiều bất cập. Để phát huy những mặt tích cực của việc phân cấp nhằm chuẩn hoá, nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ, giáo viên làm nhân tố quyết định chất lượng lâu dài cho sự nghiệp giáo dục, các địa phương cần thực hiện tốt hơn chức năng nhiệm vụ của mình, đảm bảo tính công khai minh bạch. Có như vậy, việc phân cấp mới đảm bảo tính khả thi, thống nhất và bền vững, tránh được tình trạng “phân tán, phân quyền”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Quốc hội nước cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2010). Luật số 58/2010/QH12 của Quốc hội, Luật viên chức.
- [2] Bộ Nội vụ (2012). Thông tư 15/2012/TT-BNV ngày 25/12/2012 “Hướng dẫn về tuyển dụng, ký kết hợp đồng làm việc và đền bù chi phí đào tạo, bồi dưỡng đối với viên chức do Bộ trưởng Bộ Nội vụ ban hành.
- [3] Nadler, L. and Nadler.Z. (1989). Developing Human Resources San Francisco, california, Jossey-Bass.
- [4] Nghị định số 42/2013/NĐ-CP ngày 09 tháng 5 năm 2013 của Chính phủ Về tổ chức và hoạt động thanh tra giáo dục;
- [5] Thông tư số 39/2013/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 12 năm 2013 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc hướng dẫn về thanh tra chuyên ngành trong lĩnh vực giáo dục;
- [6] Thông tư 28/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về ban hành Điều lệ trường tiểu học;
- [7] Thông tư liên tịch số 21/2015/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 16/9/2015 của Bộ Giáo dục và Đào tạo và Bộ Nội vụ
- [8] Thông tư số 28/2009/TT-BGDĐT quy định về chế độ làm việc của giáo viên phổ thông và Thông tư số 15/2017/TT-BGDĐT sửa đổi bổ sung 1 số điều của quy định chế độ làm việc đối với giáo viên phổ thông.
- [9] Thông tư số 28; khung vị trí việc làm ban hành kèm theo Thông tư liên tịch số 16/2017/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 12 tháng 7 năm 2017 quy định về danh mục khung vị trí việc làm và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập.
- [10] Nghị định số 76/2019/NĐ-CP ngày 08/10/2019 của Chính phủ về chính sách đối với cán bộ, công chức, viên chức, người lao động và người hưởng lương trong lực lượng vũ trang công tác ở vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn,...
- [11] Nghị định số 127/2018/NĐ-CP ngày 21/9/2018 của Chính phủ quy định trách nhiệm quản lý nhà nước về giáo dục.

ABSTRACT

Decentralized management of elementary teachers in Cao Bang province: legal basis and practice

Education management decentralization in general and primary education management in particular is an important issue in the current educational management innovation. In response to the requirements of teaching and learning innovation, which places high requirements on quality and competence for primary school teachers, a new human resource has been formed at the primary level. New educational environment, innovation policy Education management is also setting new requirements for primary school teachers in terms of developing primary school teachers, building a cultural environment and developing team environment. primary teacher. That practice requires research, re-evaluating the legal basis for decentralization of teacher management, and what limitations have been made since the decision on decentralization took effect. Only then will the management of the contingent of primary school teachers achieve the goal of the legal basis for decentralization of management.

Keywords: *Decentralized management, teacher, primary school, practice.*

MÔ HÌNH ĐẠI HỌC KHỞI NGHIỆP TRONG KỶ NGUYÊN SỐ: THÁCH THỨC VÀ GIẢI PHÁP CHO CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM

Vũ Đức Lễ¹, Phan Thanh Tú²

Tóm tắt. Đại học khởi nghiệp là một xu hướng giáo dục đại học hiện đại còn khá mới mẻ đối với các trường đại học Việt Nam. Trong kỷ nguyên số như hiện nay, các trường đại học Việt Nam đang dịch chuyển dần từ mô hình truyền thống, với hai nhiệm vụ cơ bản là đào tạo và nghiên cứu, sang mô hình đại học khởi nghiệp, nhằm hướng đến nhiệm vụ thứ ba là tham gia đóng góp trực tiếp vào sự phát triển kinh tế xã hội địa phương. Trong quá trình đó, các trường đại học phải đối mặt với rất nhiều khó khăn và thách thức; nhiều trường còn đang ở ngã ba đường, chưa thể tự chủ tài chính để bước ra khỏi vòng an toàn bảo trợ của Nhà nước. Trong bài viết này, tác giả phân tích lịch sử hình thành, khái niệm, bản chất, tầm quan trọng, mô hình, thách thức của đại học khởi nghiệp, mối quan hệ tương hỗ giữa chức năng giảng dạy, nghiên cứu của trường đại học và xu hướng thương mại hóa tri thức trong kỷ nguyên số, từ đó đề ra các giải pháp chuyển đổi sang mô hình đại học khởi nghiệp cho các trường đại học Việt Nam.

Từ khóa: *Giáo dục đại học, đại học khởi nghiệp, kỷ nguyên số, chuyển đổi số, công nghệ, chuyển giao công nghệ, Việt Nam.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh khủng hoảng dịch bệnh hiện nay, các trường đại học Việt Nam đã và đang vận dụng chuyển đổi số vào quá trình giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Tuy nhiên, để khai thác hết tiềm năng của các tài nguyên số, không chỉ trong giáo dục đào tạo mà trong ứng dụng phát triển kinh tế - xã hội, xu thế giáo dục hiện đại trên thế giới tập trung vào phát triển mô hình đại học khởi nghiệp.

Nếu như trong mô hình giáo dục truyền thống, nhiệm vụ mấu chốt của các trường đại học là giáo dục và nghiên cứu khoa học; mô hình đại học khởi nghiệp đang là bước chuyển mình về chất đối với các trường đại học Việt Nam, nhằm thực hiện được nhiệm vụ thứ ba của giáo dục đại học hiện đại, là tham gia đóng góp trực tiếp vào sự phát triển kinh tế - xã hội cả nước nhà. Mặt khác, mô hình này, với đặc thù của nó, cho phép ứng dụng, khai thác và phát triển các thành quả của cuộc cách mạng chuyển đổi số, vốn đã tác động ngày càng sâu rộng đến các trường đại học.

Trước nhu cầu thực tế trên, mặt khác, hiện chưa có nhiều công trình nghiên cứu về đại học khởi nghiệp tại Việt Nam, tác giả lựa chọn thực hiện nghiên cứu về chủ đề: “Xu hướng đại học khởi nghiệp trong kỷ nguyên số: thách thức và giải pháp cho các trường đại học công lập Việt Nam”.

Để triển khai nghiên cứu, phương pháp tổng hợp phân tích các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước được tiến hành, kết hợp với phỏng vấn chuyên sâu một số chuyên gia giáo dục, lãnh đạo các trường đại học hàng đầu tại Việt Nam. Trên cơ sở kết quả thu được, nghiên cứu đề xuất một số giải pháp đối với các trường đại học công lập Việt Nam trong quá trình chuyển giao phát triển theo mô hình đại học khởi nghiệp của giáo dục đại học hiện đại trong kỷ nguyên số.

Ngày nhận bài: 02/06/2022. Ngày nhận đăng: 25/07/2022.

¹Trường Đại học Hải Dương; e-mail: letcns@gmail.com

¹Trường Đại học Thương Mại; e-mail: tu.pt@tmu.edu.vn

2. Cơ sở lý luận về đại học khởi nghiệp trong cách mạng chuyển đổi số

2.1. Lịch sử, khái niệm và bản chất đại học khởi nghiệp

Lịch sử các cuộc cách mạng trong giáo dục đại học gắn liền với những thay đổi về sứ mệnh đào tạo của trường đại học. Từ thời Trung cổ, ban đầu, nhiệm vụ chính đầu tiên của các cơ sở giáo dục là lưu giữ và truyền tải kiến thức thông qua hoạt động giảng dạy (Nelles và Vorley, 2010). Cuộc cách mạng giáo dục đại học vào đầu thế kỷ 19, khởi xướng tại Đại học Berlin - Đức, bắt đầu kết hợp sứ mệnh giảng dạy và sứ mệnh thứ hai nghiên cứu khoa học; từ đó lan tỏa ra nền giáo dục đại học trên toàn thế giới. Vào cuối những năm 1980, cuộc cách mạng giáo dục đại học thứ hai đã diễn ra, theo đó, các trường đại học đảm nhận thêm sứ mệnh thứ ba là hỗ trợ và/ hoặc triển khai chuyển hóa kiến thức thành các tài sản sở hữu trí tuệ có thể khai thác, thương mại hóa trong cuộc sống (Compagnucci và Spigarelli, 2020). Đi đầu trong xu thế này là các trường đại học Mỹ, ngày càng tham gia và hỗ trợ hoạt động khởi nghiệp và chuyên giao công nghệ, bằng sáng chế, nhượng quyền, tạo dựng các công viên khoa học, thúc đẩy hoạt động sáng tạo khởi nghiệp.

Về khái niệm, có nhiều định nghĩa khác nhau về đại học khởi nghiệp, như một “trường đại học chuyển giao công nghệ”, hay một “tổ chức khởi nghiệp” (Compagnucci và Spigarelli, 2020). Etzkowitz (2004) định nghĩa đại học khởi nghiệp sáng tạo là một vườn ươm tạo tự nhiên, cung cấp các điều kiện hỗ trợ cho giảng viên và sinh viên phát triển các dự án doanh nghiệp khởi nguồn. Jacob và cộng sự (2003) mô tả trường đại học khởi nghiệp như là một trường đại học “phát triển hệ thống nội bộ tiên tiến để thương mại hóa và phổ biến kiến thức”. Aronowitz (2000) đưa ra khái niệm “đại học doanh nghiệp” – một mô hình trường đại học hoạt động dựa trên lợi nhuận, huy động vốn và các quan hệ đối tác tư nhân, thường trực thuộc một doanh nghiệp. Mô hình này ngụ ý rằng một trường đại học kinh doanh ưu tiên cho việc tiếp xúc mở hoàn toàn với các nguồn lực trên thị trường thay vì ưu tiên cho việc giảng dạy và nghiên cứu. Tuy nhiên, khái niệm này, về bản chất, tương đồng với đại học khởi nghiệp. Tất cả đều xác định và mô tả các khía cạnh khác nhau của hiện tượng chuyển hướng hay tích hợp hoạt động kinh doanh trong giáo dục đại học. Một cách khái quát, trường đại học khởi nghiệp là một vườn ươm tự nhiên, hoàn thành sứ mệnh giảng dạy, nghiên cứu và tiến hành các hoạt động khởi nghiệp sáng tạo ứng dụng và khai thác tri thức trong hoạt động sản xuất kinh doanh, góp phần thúc đẩy phát triển kinh tế - xã hội địa phương (Hannon, 2013).

Về bản chất, đại học khởi nghiệp gắn chặt với việc thương mại hóa tri thức, đưa tri thức áp dụng vào thực tiễn, và tạo ra thu nhập để tái đầu tư phát triển các sứ mệnh truyền thống giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Đại học khởi nghiệp sở hữu cơ chế trực tiếp và gián tiếp để kết nối kiến thức và kinh doanh. Các trường đại học khởi nghiệp tạo ra tri thức từ hoạt động nghiên cứu, thu hút các nguồn lực tài chính và chuyên giao công nghệ từ lý thuyết sang thực tiễn áp dụng tại các ngành nghề kinh tế - xã hội. Các cơ sở chuyển giao công nghệ, chẳng hạn như các văn phòng chuyển giao công nghệ, vườn ươm và công viên khoa học trực thuộc các trường đại học, được thành lập để sáng chế và nhượng quyền các công nghệ mới, hoặc để tạo ra các doanh nghiệp. Như vậy, trường đại học khởi nghiệp tồn tại nhờ vào sáng kiến của các cá nhân và nhóm, những người sẵn sàng chấp nhận rủi ro để đạt được lợi ích tài chính và phi tài chính trên thị trường (Feola và cộng sự, 2020).

2.2. Đại học khởi nghiệp trong kỷ nguyên số

Chuyển đổi số là những chuyển đổi sâu sắc trong hoạt động kinh doanh, tổ chức các quy trình, năng lực và các mẫu thức khác nhằm khai thác tính ưu việt và các cơ hội mà công nghệ số mang lại (Perkin và Abraham, 2017). Tại các trường đại học, công nghệ số và các tài nguyên trực tuyến đã phổ biến trong mọi mặt, góp phần thay đổi và thúc đẩy cải cách từ quản lý hành chính, tuyển sinh đến các hoạt động và phương pháp học tập, giảng dạy và nghiên cứu. Cụ thể, chuyển đổi số cho phép các trường đại học khởi nghiệp tương tác với sinh viên, giảng viên, nhà khoa học và các đối tác của trường đại học một cách nhanh chóng và kịp thời. Các bài giảng trực tuyến, các băng ghi âm, ghi hình được sử dụng làm tư liệu giảng dạy cho nhiều lớp học khác nhau, tại nhiều thời điểm khác nhau. Các nền tảng số được áp dụng cho phép giao tiếp

và tham gia tương tác giữa giảng viên với sinh viên, sắp xếp tài liệu học tập, kiểm tra đánh giá chất lượng sinh viên trực tuyến. Chuyển đổi số còn thúc đẩy mở rộng các hoạt động giao lưu, tương tác với môi trường kinh doanh, các đối tác doanh nghiệp, các cơ quan quản lý nhà nước. Các cuộc họp, đàm phán, các chương trình đào tạo, các buổi chuyển giao công nghệ giờ đây có thể thực hiện trên các nền tảng số, các ứng dụng, chương trình máy tính và các buổi họp trực tuyến (Zhao và cộng sự, 2021).

Trong sứ mệnh chuyển giao tri thức, mô hình đại học khởi nghiệp phát huy được những lợi thế của mình trong kỷ nguyên số, thể hiện qua các nội dung cơ bản sau (Hannon, 2013; Nguyễn Xuân Phong và Võ Minh Sáng, 2020; Đinh Văn Toàn, 2021):

Thứ nhất, đại học khởi nghiệp đào tạo hướng nghiệp khởi nghiệp, trang bị cho sinh viên tri thức và kỹ năng có thể áp dụng trong thực tiễn, giúp sinh viên có cơ hội được tuyển dụng ngay sau khi tốt nghiệp. Trong bối cảnh kỷ nguyên số hiện nay, các kỹ năng sử dụng và khai thác các tài nguyên số là thiết yếu đối với mỗi sinh viên cần được trang bị. Các bộ phận chuyển giao tri thức của trường đại học khởi nghiệp thúc đẩy sự liên hệ giữa trường và doanh nghiệp thông qua việc cập nhật và truyền đạt các kỹ năng đáp ứng nhu cầu thực tế công việc, cũng như văn hóa doanh nghiệp tới các sinh viên và đội ngũ nhân sự trong trường đại học. Đồng thời, giáo dục khởi nghiệp trong kỷ nguyên số có khả năng kết hợp chuyển giao tri thức, nghiên cứu cơ bản, ứng dụng thực tiễn và có liên hệ mật thiết với đào tạo cộng đồng và đào tạo chuyên nghiệp.

Thứ hai, mô hình đại học khởi nghiệp gắn với các bộ phận chuyển giao tri thức như các văn phòng, các trung tâm nghiên cứu và chuyển giao, được trang bị hệ thống công nghệ tiếp cận các tri thức đã được số hóa. Các bộ phận này đóng vai trò hỗ trợ tạo ra các doanh nghiệp mầm ươm trong kỷ nguyên số hiện nay; nhận diện, quản lý và tiếp thị các sáng chế và văn bằng bảo hộ thông qua hoạt động truyền thông và bảo vệ các quyền sở hữu trí tuệ phát sinh trong nghiên cứu khoa học. Thêm vào đó, các bộ phận này cũng thúc đẩy mối liên hệ đa chiều giữa các đơn vị nghiên cứu và các doanh nghiệp, từ đó có thể mang lại các hợp đồng tư vấn và tiếp thị cho nhà trường, đồng thời phổ biến văn hóa doanh nghiệp và giáo dục khởi nghiệp tới các sinh viên và các giảng viên, nhà khoa học trong kỷ nguyên số.

Thứ ba, có sự tham gia của các giảng viên, nhà khoa học và đội ngũ nhân viên vào khởi nghiệp đại học. Các trường đại học khởi nghiệp khuyến khích các giảng viên, nhà khoa học và đội ngũ nhân viên của họ tham gia vào các hoạt động khởi nghiệp sáng tạo. Qua đó, vừa cập nhật kiến thức lý thuyết, vừa áp dụng tri thức vào và thực tế, cũng hoàn thiện các kỹ năng đào tạo, ứng dụng và chuyển giao công nghệ vào hoạt động sản xuất kinh doanh trong kỷ nguyên số hiện nay.

Thứ tư, có sự tham gia của các cổ đông bên ngoài, như doanh nghiệp, các nhà đầu tư, các cơ quan nhà nước, vào đại học khởi nghiệp. Đại học khởi nghiệp tạo ra mối quan hệ đa chiều giữa các trường đại học, các ngành kinh tế và chính phủ. Từ đó tạo ra chu trình đào tạo – nghiên cứu sáng tạo - ứng dụng và khai thác kinh doanh đóng góp vào sự phát triển kinh tế xã hội trong kỷ nguyên số hiện nay.

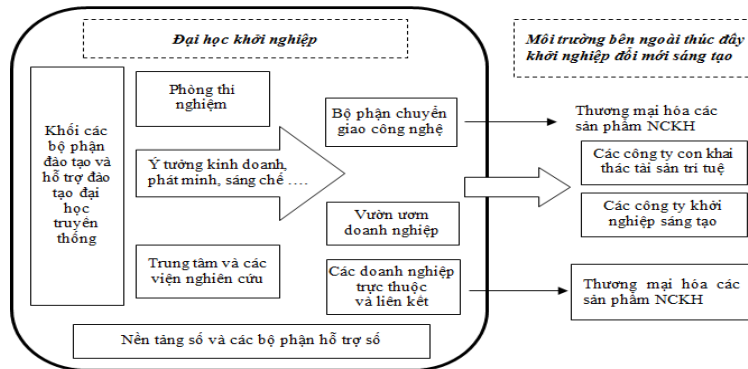
3. Mô hình đại học khởi nghiệp trong kỷ nguyên số và quy trình chuyển đổi sang đại học khởi nghiệp

3.1. Mô hình đại học khởi nghiệp trong kỷ nguyên số

Trên cơ sở nghiên cứu kế thừa các công trình đã công bố về bản chất và đặc điểm của đại học khởi nghiệp, bài viết đề xuất mô hình tổng quát trường đại học khởi nghiệp trong kỷ nguyên số như Hình 1.

Bên cạnh các bộ phận đào tạo và hỗ trợ đào tạo truyền thống, mô hình đại học khởi nghiệp nhấn mạnh vai trò của (i) các bộ phận nghiên cứu, phòng thí nghiệm và các viện / trung tâm để tạo ra các ý tưởng kinh doanh, các công nghệ mới và các phát minh và giải pháp hữu ích; (ii) các bộ phận truyền thông, chuyển giao công nghệ để thương mại hóa các phát minh, công nghệ mới.

Cụ thể, để thương mại hóa các sản phẩm nghiên cứu khoa học, các trường đại học cần thành lập các bộ phận chuyển giao công nghệ và vườn ươm doanh nghiệp, cũng như các phòng thí nghiệm, các trung tâm, các viện nghiên cứu (Đinh Văn Toàn, 2020). Các bộ phận này hoạt động hiệu quả sẽ thúc đẩy chuyển



Hình 1. Mô hình đại học khởi nghiệp trong kỷ nguyên số

Nguồn: mô phỏng theo Đinh Văn Toàn (2020, tr.13)

giao công nghệ và thương mại hóa các kết quả nghiên cứu khoa học (NCKH) ra các ngành công nghiệp liên quan, góp phần thúc đẩy phát triển kinh tế - xã hội nước nhà. Đồng thời, trường đại học khởi nghiệp sáng tạo cũng có thể thành lập của các công ty con trực thuộc và liên kết, các công ty con khai thác tài sản trí tuệ độc quyền (spin-off), hay thành lập các công ty khởi nghiệp đổi mới sáng tạo (startup) có tư cách pháp nhân độc lập để trực tiếp thương mại hóa và/hoặc tiếp thị các sản phẩm tài sản trí tuệ đến thị trường.

Nhìn chung, hoạt động khởi nghiệp và phát triển doanh nghiệp trong trường nói riêng, cũng như chuyển giao và thương mại hóa các sản phẩm NCKH của trường đại học khởi nghiệp phải luôn gắn liền với đổi mới sáng tạo. Do đó, ngoài việc phát triển các yếu tố khởi nghiệp, mô hình trường đại học khởi nghiệp cần xây dựng được một môi trường khuyến khích và thúc đẩy đổi mới sáng tạo và số hóa phù hợp với xu thế cách mạng công nghiệp 4.0, và trên hết đáp ứng được các yêu cầu xã hội từ chất lượng đào tạo đến các sản phẩm NCKH.

3.2. Quy trình chuyển đổi từ mô hình đại học truyền thống sang đại học khởi nghiệp

Để chuyển đổi sang mô hình đại học khởi nghiệp, các học giả đa phần (Etzkowitz, 2004; O’ Reilly và cộng sự, 2019) thống nhất các đại học truyền thống cần trải qua quy trình ba bước cơ bản như sau:

Giai đoạn đầu tiên: Có thể gọi đây là giai đoạn lên kế hoạch chuyển đổi. Các trường đại học xác định tầm nhìn chiến lược và chuẩn bị các điều kiện cần thiết cho việc chuyển đổi sang đại học khởi nghiệp, xác định rõ các mục tiêu ưu tiên. Các mục tiêu có thể bao gồm huy động các nguồn lực tự thân thông qua quyên góp, thu học phí, trợ cấp thu nhập hoặc thông qua đàm phán với các nhà cung cấp nguồn lực. Ở giai đoạn này, các trường đại học truyền thống phải dần độc lập tự chủ, tách khỏi hay hạn chế tối đa sự bảo trợ của Nhà nước; nếu còn, chỉ giới hạn tương ứng với số lượng sinh viên tốt nghiệp có thể sẽ được tuyển dụng vào các cơ quan Nhà nước.

Giai đoạn thứ hai: Đây là giai đoạn “thương mại hóa” các tài sản sở hữu trí tuệ thu được từ hoạt động đào tạo và nghiên cứu khoa học của thầy và trò trong trường. Ở giai đoạn này, các trường không chỉ đầu tư sáng tạo đổi mới ra kiến thức, công nghệ; mà còn cần tự xây dựng cho mình năng lực chuyển giao công nghệ, tìm nguồn cung ứng từ các doanh nghiệp đối tác quan tâm, có nhu cầu tiếp nhận chuyển giao công nghệ. Ví dụ, ở Hoa Kỳ, hình thành các đơn vị trung gian thực hiện ký hợp đồng chuyển giao công nghệ với các trường đại học khởi nghiệp. Các trường đại học cũng có thể đầu tư và chuyển giao tài sản trí tuệ của mình, hoặc tập trung vào các chương trình nghiên cứu khoa học được doanh nghiệp đặt hàng.

Các trường đại học có các tài sản sở hữu trí tuệ tiềm năng sẽ thu hút được nguồn doanh thu thông qua chuyển giao công nghệ và/hoặc tham gia vào hoạt động sản xuất kinh doanh trên thị trường. Các trung tâm nghiên cứu của các trường đại học như đại học Oxford, Cambridge và Imperial tại Anh hiện đi tiên phong trong công cuộc chuyển giao công nghệ chỉ sau một thời gian ngắn bắt tay vào việc thương mại hóa các tài

sản sở hữu trí tuệ của trường. Đương nhiên, trong giai đoạn này, các trường đại học có ít nguồn lực sở hữu trí tuệ hơn sẽ cần nhiều thời gian hơn để tham gia cuộc chơi. Tuy nhiên, thực tế chứng minh là có những trường đại học chỉ với nguồn lực khá khiêm tốn nhưng đã đạt được các thành tựu chuyển giao công nghệ đáng nể và vượt bậc hơn hẳn so với một số trường đại học có nguồn lực tài chính dồi dào nhờ tiếp cận đúng tập khách hàng, hoặc các thị trường ngách địa phương.

Giai đoạn thứ ba: Các trường đại học chủ động nâng cao hiệu quả hoạt động, và dần hoàn thiện mô hình đại học khởi nghiệp với những lợi thế cạnh tranh riêng không chỉ trong đào tạo đại học, mà cả trong hoạt động nghiên cứu và thương mại hóa các sản phẩm NCKH của mình trong những lĩnh vực kinh tế cụ thể. Ở giai đoạn này, các trường đại học khởi nghiệp thường cộng tác với các ngành kinh doanh (hoặc một vài doanh nghiệp) và các cơ quan quản lý nhà nước trong các ngành kinh doanh cụ thể. Hợp tác ở mức độ cao có thể hình thành “Hội đồng công nghệ cao”, tập hợp các nhà nghiên cứu, doanh nghiệp và chính phủ cùng ngồi lại với nhau theo lời mời của một bên chủ trì, là bên có nhu cầu thu hút nguồn lực, cùng lập ra và thực hiện một chiến lược thúc đẩy sự phát triển kinh tế - xã hội địa phương. Trên thực tế, đây là giai đoạn khó khăn nhất trong quy trình chuyển đổi từ mô hình đại học truyền thống sang đại học khởi nghiệp. Sự mệnh khởi nghiệp ở giai đoạn hai vốn chỉ gói gọn trong việc bảo vệ và tiếp thị các tài sản sở hữu trí tuệ, giờ đây được quan tâm rộng rãi hơn trong việc hình thành thương hiệu của các doanh nghiệp và phát triển nền kinh tế địa phương.

Về lý thuyết, các giai đoạn trên diễn ra tuần tự từ giai đoạn đầu tiên, thứ hai rồi mới đến giai đoạn thứ ba. Tuy nhiên, trong thực tế, quy trình có thể linh động theo bất kỳ trình tự nào, hoặc thậm chí các giai đoạn có thể đồng thời được triển khai tùy theo đặc điểm, nguồn lực, thời cơ khác nhau đối với các trường đại học khác nhau. Đại học khởi nghiệp liên quan mật thiết đến việc phát triển ý tưởng thành hành động thực tiễn, vốn hóa kiến thức, tổ chức các thực thể mới và quản lý, thương mại hóa các sản phẩm NCKH trên thị trường. Trong mối quan hệ này, các trường đại học khởi nghiệp là một tổ chức có năng lực, có khả năng tự tái tạo định kỳ và biết kết hợp nhiều sứ mệnh, bao gồm cả giảng dạy và nghiên cứu, tạo tiền đề cho hoạt động đào tạo và nghiên cứu tương hỗ với nhau, trong khi vẫn duy trì sự cạnh tranh cần thiết trong bối cảnh chuyển đổi số của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0.

4. Thách thức và giải pháp chuyển đổi đối với các trường đại học Việt Nam

4.1. Thách thức triển khai mô hình đại học khởi nghiệp đối với các trường đại học Việt Nam

Trong kỷ nguyên chuyển đổi số, và trong xu thế giáo dục hiện đại thực hiện nhiệm vụ thứ ba là tham gia đóng góp trực tiếp vào sự phát triển kinh tế - xã hội địa phương, các trường đại học Việt Nam sẽ phải chuyển mình sang mô hình đại học khởi nghiệp. Trong quá trình chuyển đổi này, một số thách thức cơ bản mà các trường thường sẽ gặp phải, gồm:

Thứ nhất là vấn đề nâng cao nhận thức về nhiệm vụ thứ ba của giáo dục đại học hiện đại. Một trường đại học cần thay đổi toàn diện để bắt kịp với xu hướng khởi nghiệp trong kỷ nguyên số: phải hiểu về khái niệm đại học khởi nghiệp: đại học khởi nghiệp là gì và tại sao cần áp dụng mô hình đại học khởi nghiệp vào trường đại học công lập. Tiền đề đầu tiên để đại học khởi nghiệp thành công đó là không chỉ ban giám hiệu, mà cả các giảng viên, nhà nghiên cứu, sinh viên trong nhà trường đều nhận thức rõ được sự cần thiết tiến hành đại học khởi nghiệp. Về cơ bản, một trường đại học công lập buộc phải biến đổi về chất, cần nắm vững khái niệm về khởi nghiệp; các chiến lược để kết hợp tinh thần khởi nghiệp trong nội bộ trường, cơ hội học hỏi kinh doanh; những kết hợp mới của kiến thức đa ngành.

Thứ hai và quan trọng nhất là thực hiện chuyển đổi trường thành một trường đại học khởi nghiệp và làm sao để tạo ra một hệ sinh thái khởi nghiệp hiện đại, văn minh, gắn với chuyển đổi số và hiệu quả, có khả năng thu hút được các nguồn lực khởi nghiệp từ chính đội ngũ nhân viên và sinh viên trong trường đại học. Trong đó, trước tiên là triển khai xây dựng và đồng bộ hệ thống nền tảng số đối với toàn bộ các quy trình vận hành hoạt động của trường, từ đào tạo giảng dạy đến nghiên cứu khoa học. Đồng thời, trọng điểm là hình thành các bộ phận mới, bên cạnh các bộ phận đào tạo và hỗ trợ đào tạo truyền thống, trong đại học

khởi nghiệp. Cụ thể là hình thành và vận hành (i) các bộ phận nghiên cứu, phòng thí nghiệm và các viện / trung tâm để tạo ra các ý tưởng kinh doanh, các công nghệ mới và các phát minh và giải pháp hữu ích; (ii) các bộ phận truyền thông, chuyển giao công nghệ để thương mại hóa các phát minh, công nghệ mới.

Thách thức thứ ba đối mà các trường đại học phải đối diện là cần rà soát lại toàn bộ các nội dung, quy trình đào tạo, cách thức tiếp cận vấn đề, phương pháp giảng dạy, đặc biệt xây dựng các nội dung đào tạo và nghiên cứu khoa học đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, cũng như các quy trình thực hiện và vận hành các bộ phận chuyển giao công nghệ, các công ty trực thuộc, các công ty liên kết và độc lập tiến hành thương mại hóa các sản phẩm trí tuệ NCKH của trường. Đại học khởi nghiệp cũng đòi hỏi phải nâng cao tần suất xem xét, điều chỉnh cơ cấu tổ chức, các chính sách, giáo trình giảng dạy, các hoạt động hợp tác kinh doanh và hợp tác quốc tế của trường đại học công lập.

4.2. Một số giải pháp và kiến nghị

Để các trường đại học bắt nhịp với xu hướng đại học khởi nghiệp trong kỷ nguyên số, nghiên cứu đề xuất một số giải pháp và kiến nghị như sau:

Đối với các trường đại học, cần thay đổi toàn diện nhận thức của các trường đại học công về sự cần thiết tham gia vào cách hoạt động khởi nghiệp, tạo động lực cho mỗi thành viên của trường, bao gồm cả các thành viên trong Ban giám hiệu, các giáo viên, giảng viên và sinh viên sẵn sàng bắt tay vào hoạt động khởi nghiệp nhằm chuyển giao tri thức ra xã hội và tạo ra các nguồn thu hợp pháp cho các chủ thể tham gia.

Nhìn chung, các trường cần chuyển dịch một cách linh hoạt từ đại học truyền thống sang đại học khởi nghiệp. Đại học khởi nghiệp là một hoạt động phức hợp và mang tính chất đa ngành, không thuần túy giáo dục nhưng cũng không lấy mục tiêu thương mại đặt lên hàng đầu. Để thực hiện mục tiêu đại học khởi nghiệp, các trường đại học công lập cần dịch chuyển linh hoạt giữa các sứ mệnh truyền thống là giảng dạy và nghiên cứu sang sứ mệnh thương mại hóa các tri thức trong khuôn khổ pháp luật và đạo đức xã hội.

Trong xu thế chuyển mình, các trường cần từng bước thành lập các văn phòng chuyển giao công nghệ, các bộ phận chuyên trách trong trường đại học tìm kiếm cơ hội thương mại hóa các tri thức thu được trong quá trình giảng dạy và học tập tại trường đại học; đầu tư thành lập các vườn ươm công nghệ, vườn ươm khởi nghiệp cho phép các giảng viên, giáo sư và sinh viên tham gia vào quá trình nghiên cứu khoa học và được hưởng thành quả trực tiếp từ kết quả nghiên cứu khoa học. Đồng thời, cần tạo một cơ chế khuyến khích đại học khởi nghiệp thông qua việc xuất bản những ấn phẩm hướng dẫn về đại học khởi nghiệp; tổ chức trao giải thưởng sáng tạo khởi nghiệp cho các trường đại học khởi nghiệp có thành tựu xuất sắc. Việc trao giải thưởng cũng có thể thực hiện trong một trường đại học để khích lệ đội ngũ nhân viên, giảng viên, giáo viên và sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học vào những vấn đề có thể áp dụng trong thực tiễn kinh doanh. Việc trao giải này thể hiện tầm quan trọng của môi trường khởi nghiệp, tác động đến tinh thần đổi mới khởi nghiệp của từng phòng, khoa và sinh viên trong trường đại học. Kết quả là tạo ra ảnh hưởng đáng kể tới trường đại học, các nhân sự và cổ đông cũng như hệ sinh thái khởi nghiệp của chính trường đại học đó.

Đối với các cơ quan quản lý nhà nước, cần từng bước thay đổi hành lang pháp lý, cho phép các trường đại học công và các cán bộ, công chức, giáo viên, giảng viên của trường trực tiếp tham gia vào việc thành lập và quản lý các doanh nghiệp vườn ươm, doanh nghiệp khởi nghiệp sáng tạo. Cho phép các trường công lập nâng cấp cơ sở vật chất, đặc biệt là các công nghệ, hệ thống phòng nghiên cứu, phòng thí nghiệm phục vụ cho khởi nghiệp trong giai đoạn chuyển đổi số thông qua sự tham gia của các doanh nghiệp trên cơ sở hợp tác cùng có lợi. Cho phép các trường công lập tận dụng cơ sở vật chất sẵn có của mình để hợp tác với các doanh nghiệp có nhu cầu nghiên cứu khoa học, tìm tòi ứng dụng cho hoạt động sản xuất, kinh doanh đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của địa phương nói riêng và cả nước nói chung.

5. Kết luận

Đại học khởi nghiệp gắn liền với việc thương mại hóa các tri thức thu được trong quá trình giảng dạy và học tập tại các trường đại học, trong khi đại học truyền thống vốn chỉ tập trung vào giáo dục và nghiên

cứ. Trong kỷ nguyên số, đại học khởi nghiệp là xu hướng cần thiết và tất yếu cho các trường đại học công lập muốn bước ra khỏi vùng an toàn và đạt được các thành tựu khởi nghiệp vượt bậc bên cạnh việc duy trì và củng cố vai trò giảng dạy và nghiên cứu vốn có. Để chuyển đổi từ mô hình đại học truyền thống sang đại học khởi nghiệp, một trường đại học công lập thường phải trải qua ba bước: lên kế hoạch; “thương mại hóa” các tài sản sở hữu trí tuệ của các trường; và nâng cao hiệu quả của các hoạt động chuyển đổi sang đại học khởi nghiệp, tạo ra môi trường đại học khởi nghiệp với những ưu thế cạnh tranh riêng.

Trong tiến trình thực hiện khởi nghiệp sáng tạo, các trường đại học Việt Nam sẽ phải đối mặt với một số thử thách và khó khăn nhất định, trong đó nâng cao nhận thức và tư duy của tất cả các chủ thể tham gia vào tiến trình đại học khởi nghiệp là một yêu cầu tất yếu. Nếu thực hiện đại học khởi nghiệp thành công, các trường đại học sẽ có thêm nguồn tài chính để phục vụ cho chính hoạt động giảng dạy và nghiên cứu của nhà trường, cũng như gia tăng thu nhập cho các giảng viên, giáo sư, nhân sự của trường và thậm chí cả sinh viên tham gia vào việc chuyển giao công nghệ và tri thức. Các sinh viên tốt nghiệp, được trang những kiến thức và kỹ năng đáp ứng được nhu cầu xã hội sẽ có cơ hội việc làm phù hợp đúng chuyên ngành, cũng như tiếp tục phát triển năng lực bản thân trong môi trường thực tiễn. Những kết quả mong đợi này chính là sự hoàn thành nhiệm vụ thứ ba của các trường đại học trong xu thế giáo dục hiện đại ngày nay.

Nghiên cứu này, còn một số hạn chế về minh chứng thực tiễn, góp phần làm rõ xu thế mô hình đại học khởi nghiệp trong kỷ nguyên số, đáp ứng nhu cầu xã hội và tham gia trực tiếp vào phát triển kinh tế - xã hội địa phương. Nghiên cứu cũng làm rõ bản chất, cấu trúc cơ bản của mô hình đại học khởi nghiệp, cũng như quy trình chuyển đổi từ mô hình đại học truyền thống, cùng với những thách thức đi kèm và một số đề xuất giải pháp, kiến nghị với các trường và cơ quan quản lý nhà nước trong quá trình chuyển đổi sang mô hình đại học khởi nghiệp hiện đại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Aronowitz S. (2000). *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*. Beacon Press, Boston.
- [2] Compagnucci Lorenzo, Spigarelli Francesca (2020). *The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints*. *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 161, 120284.
- [3] Đinh Văn Toàn (2020). *Entrepreneurial University and Development Model for Public Universities in Vietnam*. *International Journal of Entrepreneurship*, Volume 24 issue 1, pp. 1-16.
- [4] Đinh Văn Toàn (2021). *Nghiên cứu mô hình trường đại học khởi nghiệp và quản trị đại học tiên tiến: những gợi ý chính sách cho các trường đại học công lập ở Việt Nam*. *VNU Journal of Science: Policy and Management Studies*, Vol. 37, No. 1, 62-73.
- [5] Etzkowitz Henry (2004). *The evolution of the entrepreneurial university*. *International Journal of Technology and Globalisation (IJTG)*, Vol. 1, No. 1, 64-77.
- [6] Feola R., Parente R., Cucino V. (2020). *The Entrepreneurial University: How to Develop the Entrepreneurial Orientation of Academia*. *Journal of the Knowledge Economy* (2020).
- [7] Hannon Paul D. (2013). *Why is the Entrepreneurial University Important?* *Journal of Innovation Management*, Volume 1, Issue 2: 10-17.
- [8] Jacob Merle, Lundqvist Mats, Hellsmark Hans (2003). *Entrepreneurial transformations in the Swedish University system: the case of Chalmers University of Technology*. *Research Policy*, Volume 32, Issue 9, Pages 1555-1568.
- [9] Nelles Jen, Vorley Tim (2010). *Entrepreneurial by Design: Theorizing the Entrepreneurial Transformation of Contemporary Universities*. *Industry and Higher Education*, Vol 24, Issue 3, 157-164.

- [10] Nguyễn Xuân Phong, Võ Minh Sáng (2020). Phát triển đại học khởi nghiệp sáng tạo - Giải pháp thúc đẩy hợp tác đại học và doanh nghiệp. *VNU Journal of Science: Policy and Management Studies*, Vol. 36, No. 3, 44 - 57.
- [11] O'Reilly Noel M., Robbins Peter, & Scanlan John (2019). Dynamic capabilities and the entrepreneurial university: a perspective on the knowledge transfer capabilities of universities. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, Volume 31, Issue 3.
- [12] Perkin N., Abraham P. (2017). *Building the Agile Business through Digital Transformation*. London, Kogan Page Stylus.
- [13] Zhao Yu, Llorente Ana María Pinto, Gómez María Cruz Sánchez (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, Volume 168, 104212.

ABSTRACT

Entrepreneurial university in digital age: potentials and challenges for Vietnam universities

Entrepreneurial university is a modern higher education model for Vietnam universities. In the current digital era, Vietnam universities are gradually shifting from the traditional model assuring two basic missions of education and research, to the entrepreneurial university model for adopting the third mission of contributing to the local socio-economic development. In this process, a university faces many difficulties and challenges; some ones are still unable to be financially self-sufficient without state supports. In this article, we analyze the concept of entrepreneurship university, the process of shifting to entrepreneurship university, the interrelationship between teaching and research functions with the ability of knowledge commercialization and transfer entrepreneurial university in the digital era. Based on the research findings, we propose some recommendation to transform to entrepreneurship university for Vietnam universities.

Keywords: *Higher education, entrepreneurial university, digital era, digital transformation, technology transfer, Vietnam.*

ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG Y TẾ THEO TIẾP CẬN ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO NGHỀ CỦA CHÂU ÂU (EQAVET)

Nguyễn Thị Hòa¹

Tóm tắt. Mục đích của bài viết là tiếp cận đảm bảo chất lượng trong giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu, giúp cho các trường Cao đẳng Y tế Việt Nam từng bước đảm bảo và nâng cao chất lượng các Nhà trường. Bài viết sẽ mở ra hướng đi mới cho các trường Cao đẳng Y tế Việt Nam quan tâm, hướng đến đảm bảo và nâng cao chất lượng theo tiếp cận đảm bảo chất lượng trong giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu trong bối cảnh hội nhập quốc tế như hiện nay. Bài viết này giới thiệu sơ lược về đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu; Hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong; Chu trình đảm bảo chất lượng và bộ chỉ số đảm bảo chất lượng dùng để đánh giá chất lượng các cơ sở giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu; Thực trạng công tác đảm bảo chất lượng các trường Cao đẳng Y tế.

Từ khóa: *Chất lượng, đảm bảo chất lượng; chỉ số đảm bảo chất lượng, đào tạo nghề, Châu Âu.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hoá và hội nhập quốc tế như hiện nay, giáo dục và đào tạo nghề đóng vai trò rất quan trọng trong việc đào tạo ra nguồn nhân lực có chất lượng đáp ứng sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước và hội nhập quốc tế. Để đạt được điều này, công tác đảm bảo chất lượng trong các Nhà trường vô cùng quan trọng, là yếu tố then chốt quyết định chất lượng của người học, chất lượng của một Nhà trường, quyết định đến sự tồn tại và phát triển của Nhà trường. Theo quy định của Bộ Lao động Thương binh và Xã hội, hiện nay các Trường đã và đang thực hiện công tác đảm bảo chất lượng trong nước. Tuy nhiên, để đảm bảo và nâng cao chất lượng các Nhà trường hơn nữa, hướng đến đáp ứng được nguồn lao động sang các nước trên thế giới, khẳng định thương hiệu Nhà trường với các nước, các Trường cần hướng đến tiếp cận đảm bảo chất lượng theo chuẩn quốc tế. Đặc biệt, đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu.

2. Một số khái niệm cơ bản

Chất lượng là kiến thức phổ biến, là một khái niệm khó, có nhiều định nghĩa về chất lượng.

Joseph M Juran định nghĩa: “Chất lượng là sự phù hợp với mục đích”, “Fitness for purpose” [8,9,11]. Định nghĩa này cũng được Cedefop (2015) tiếp cận [6].

Chất lượng cơ sở giáo dục và đào tạo nghề. “Chất lượng một cơ sở giáo dục là sự tuân thủ các tiêu chuẩn, tiêu chí trong các bộ chuẩn do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành”. Hiện nay các cơ sở giáo dục đều đã và đang phấn đấu để đạt các tiêu chuẩn và được các cơ quan có thẩm quyền công nhận (đây là bộ chuẩn của hệ thống quản lý chứ không phải chuẩn của một cơ sở giáo dục) [2;37].

Như vậy, chất lượng cơ sở giáo dục và đào tạo nghề là sự phù hợp với mục đích giáo dục nghề nghiệp, đáp ứng các chỉ số chất lượng trong khung đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề.

Đảm bảo chất lượng trong giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu. Theo Cedefop (2011), Trung tâm phát triển đào tạo nghề của Châu Âu: “Đảm bảo chất lượng trong giáo dục và đào tạo là các hoạt động liên quan

Ngày nhận bài: 07/06/2022. Ngày nhận đăng: 21/07/2022.

¹Trưởng phòng Khảo thí - Đảm bảo chất lượng giáo dục
e-mail: hoaytepy@gmail.com

đến lập kế hoạch, thực hiện, đánh giá, báo cáo và cải thiện chất lượng, được thực hiện để đảm bảo rằng giáo dục và đào tạo (nội dung chương trình, chương trình giảng dạy, đánh giá và xác nhận kết quả học tập, v.v.) đáp ứng các yêu cầu chất lượng mà các bên liên quan mong đợi” [5;134].

3. Giới thiệu đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu

Đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề ở cấp độ Châu Âu được khởi xướng bởi Chiến lược Lisbon 2000 - 2010 (Ủy ban Châu Âu, 2000). Ủy ban Châu Âu cho rằng, quá trình chuyển đổi sang nền kinh tế dựa trên tri thức đòi hỏi phải hiện đại hóa và cải tiến liên tục các hệ thống giáo dục và đào tạo nghề (VET) để đáp ứng với sự thay đổi nhanh chóng của nền kinh tế và xã hội, để chúng có thể giúp tăng khả năng tuyển dụng và hòa nhập xã hội và cải thiện khả năng tiếp cận học tập suốt đời cho tất cả mọi người, kể cả những người yếu thế. Mục tiêu đưa hệ thống giáo dục và đào tạo của Châu Âu trở thành tài liệu tham khảo về chất lượng thế giới vào năm 2010. Việc thích ứng và nâng cao năng lực của các hệ thống giáo dục và đào tạo là cần thiết để cải thiện sự phù hợp với thị trường lao động. Các mục tiêu cho VET được xây dựng trong Tuyên bố Copenhagen (Bộ trưởng Bộ VET và Ủy ban Châu Âu, 2002) xây dựng các nguyên tắc, công cụ và phương pháp đánh giá trong Khung đảm bảo chất lượng Châu Âu. Nghị Viện và Hội đồng Châu Âu, đã thiết lập Khung tham chiếu đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu (EQAVET) năm 2009 và sau đó sửa đổi bổ sung năm 2020, nhằm thúc đẩy sự hợp tác giữa các quốc gia thành viên của Liên minh Châu Âu hướng đến đảm bảo chất lượng chung trong Giáo dục và đào tạo nghề trên khắp Châu Âu; hỗ trợ các quốc gia giám sát và cải thiện chất lượng bằng cách kết hợp đánh giá bên trong và bên ngoài. Khung đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu (EQAVET), gồm Chu trình và 10 chỉ số đảm bảo chất lượng [7], [10].

4. Hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong (IQAS) giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu

Thứ nhất, mô tả các quá trình (description of processes): là một trong những yêu cầu nổi bật nhất đối với tất cả các công nhận bên ngoài về chất lượng trong Nhà trường. Thiết lập hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong và mô tả các quá trình hoạt động và các mục tiêu chất lượng của chúng, cùng với trách nhiệm của từng cá nhân đối với việc quản lý và kiểm soát từng hoạt động, điều này đưa ra bức tranh toàn cảnh về nhà trường.

Thứ hai, tự đánh giá (self- assessment) và đánh giá (assessment): thực hiện tự đánh giá và đánh giá giúp hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong phát triển, cung cấp các phương tiện và công cụ cần thiết để thu thập thông tin và đánh giá kết quả từ nhân viên, sinh viên và các bên liên quan bên ngoài. Tự đánh giá như một nhiệm vụ hàng ngang, hệ thống đảm bảo chất lượng dựa trên các nguyên tắc nhất quán để thu thập thông tin và đánh giá các hoạt động ở các đơn vị và các phòng ban trong nhà trường. Đánh giá (assessment). Thiết kế các cơ chế để đánh giá thành tích và kết quả đầu ra bằng cách thu thập và xử lý dữ liệu nhằm để đưa ra đánh giá sáng suốt.

Thứ ba, giám sát và quản lý thay đổi (monitoring and change management): hệ thống đảm bảo chất lượng có hiệu quả khi các quá trình đảm bảo chất lượng đã được thống nhất về mặt thể chế thông qua giám sát liên tục, đánh giá thường xuyên, đánh giá và đề xuất thích ứng, cải tiến và thay đổi.

Quản lý chất lượng liên quan đến sự thay đổi, nếu quản lý chất lượng về bất cứ điều gì, đó là sự thay đổi; thay đổi cho tốt hơn gọi là cải tiến. Mọi cải tiến đòi hỏi sự thay đổi, nhưng không phải tất cả thay đổi là cải tiến. Cách tốt nhất để quản lý thay đổi trong thực tế, có thể nói rằng không có giải pháp duy nhất. Việc quản lý thay đổi rất nhạy cảm về ngữ cảnh. Các phương pháp, công cụ và kỹ thuật phù hợp sẽ thay đổi từ tình huống này sang tình huống tiếp theo.

Thứ tư, Hệ thống tài liệu (Documentation): là một trong những yêu cầu cơ bản cho việc công nhận từ bên ngoài đối với nhà trường. Hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong phải đảm bảo việc lập hồ sơ và lưu trữ tất cả các tài liệu hướng dẫn hoạt động nội bộ của Nhà trường và các tài liệu gửi cho các bên liên quan bên ngoài. Hệ thống tài liệu đầy đủ chính thức trong nhà trường phải được lưu trữ an toàn, ít nhất là các hồ sơ sau:

Tuyên bố sứ mệnh và chính sách chất lượng.

Mô tả các quá trình chính và xác định rõ ràng trách nhiệm của cá nhân.

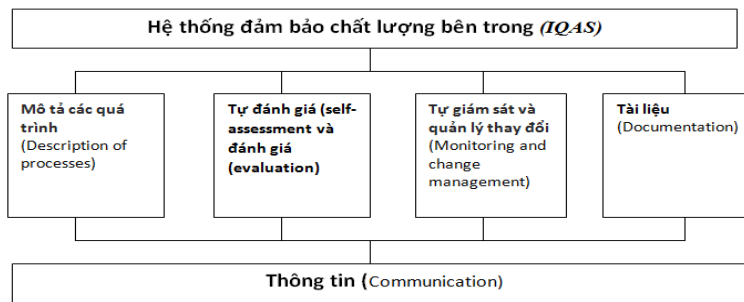
Các công cụ để đánh giá.

Hồ sơ đánh giá và những đánh giá đã thực hiện.

Hồ sơ về tất cả các đề xuất, khiếu nại và các cuộc điều tra được thực hiện.

Biên bản và kết quả của các cuộc thảo luận để cải thiện chất lượng của tất cả các quá trình trong nhà trường.

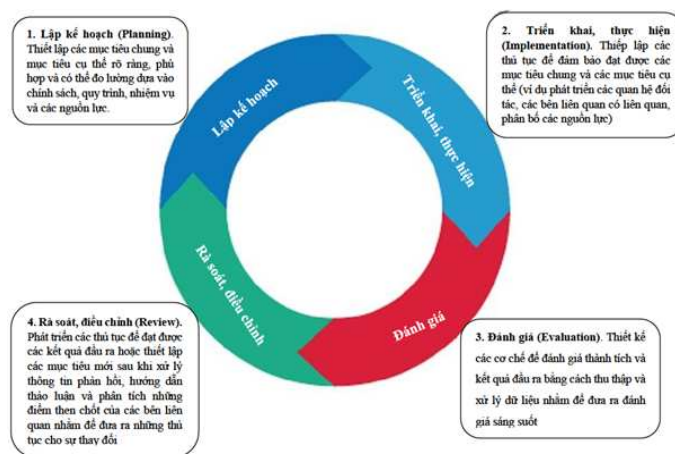
Thứ năm, Thông tin (communication): là một chức năng xuyên suốt, hệ thống đảm bảo chất lượng trong nhà trường nên đảm bảo thông tin nội bộ với nhân viên, giảng viên và sinh viên cũng như thông tin với các bên liên quan từ bên ngoài, chẳng hạn như các trường phổ thông, người sử dụng lao động và các cơ quan có liên quan.



Hình 1. Hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong (Nguồn: Cedefop) [6]

5. Chu trình đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề Châu Âu (EQAVET)

Chu trình đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề Châu Âu (EQAVET) được thiết lập dựa trên chu trình PDCA, thực hiện theo 4 giai đoạn: Lập kế hoạch – Triển khai thực hiện - Đánh giá – Rà soát, điều chỉnh (PIER) (xem Hình 2).



Hình 2. Chu trình đảm bảo chất lượng (Nguồn: trang web EQAVET)[13]

Giai đoạn 1: Lập kế hoạch (Planning). Thiết lập các mục tiêu chung và mục tiêu cụ thể rõ ràng, phù hợp và đo lường được, dựa vào các điều khoản của các chính sách, thủ tục, nhiệm vụ và nguồn nhân lực

Giai đoạn 2: Triển khai, thực hiện (Implementation). Thiết lập các thủ tục để đảm bảo đạt được các mục tiêu chung và các mục tiêu cụ thể (ví dụ phát triển các quan hệ đối tác, các bên liên quan có liên quan, phân bổ các nguồn lực và tổ chức lại hoặc sử dụng lại các thủ tục)

Giai đoạn 3: Đánh giá (Evaluation). Thiết kế các cơ chế để đánh giá thành tích và kết quả đầu ra bằng cách thu thập và xử lý dữ liệu nhằm để đưa ra đánh giá sáng suốt

Giai đoạn 4: Rà soát, điều chỉnh (Review). Phát triển các thủ tục nhằm đạt được các kết quả đầu ra hoặc thiết lập các mục tiêu mới sau khi xử lý thông tin phản hồi, hướng dẫn thảo luận và phân tích những điểm then chốt của các bên liên quan nhằm để đưa ra những thủ tục cho sự thay đổi.

Các quá trình được thiết lập trong chu trình đảm bảo chất lượng, nhằm giúp các nhà trường thực hiện công tác quản lý chất lượng đạt hiệu quả. ví dụ như hỗ trợ việc thiết kế chương trình, để tăng cường công nhận... Bởi vì chu trình hỗ trợ sự thay đổi và cải tiến liên tục, các nhà trường có thể bắt đầu quá trình đảm bảo chất lượng ở bất kỳ giai đoạn nào.

6. Bộ chỉ số đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu (EQAVET)

Chỉ số 1. Sự phù hợp của hệ thống đảm bảo chất lượng đối với các cơ sở giáo dục và đào tạo nghề

Tỷ lệ các cơ sở giáo dục và đào tạo nghề áp dụng các hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong do nhà nước quy định hoặc theo sáng kiến của riêng họ.

Tỷ lệ các cơ sở giáo dục và đào tạo nghề được kiểm định chất lượng

Chỉ số 2. Đầu tư vào đào tạo giáo viên và người dạy:

Tỷ lệ giáo viên và người dạy được tham gia đào tạo, bồi dưỡng thêm.

Kinh phí đã đầu tư, bao gồm cho cả các kỹ năng kỹ thuật

Chỉ số 3. Tỷ lệ tham gia các chương trình giáo dục và đào tạo dạy nghề: Số lượng người học tham gia các chương trình VET, theo loại chương trình và tiêu chí cá nhân

Chỉ số 4. Tỷ lệ hoàn thành chương trình giáo dục và đào tạo dạy nghề: Số người học đã hoàn thành thành công hoặc từ bỏ các chương trình giáo dục và đào tạo nghề, theo loại chương trình và tiêu chí cá nhân

Chỉ số 5. Tỷ lệ người học có việc làm trong các chương trình giáo dục và đào tạo nghề:

Điểm đến của những người tham gia giáo dục và đào tạo nghề tại một thời điểm được xác định sau khi hoàn thành khóa đào tạo, theo loại chương trình và tiêu chí cá nhân

Tỷ lệ người học có việc làm tại một thời điểm được xác định sau khi hoàn thành khóa đào tạo, theo loại chương trình và tiêu chí cá nhân.

Chỉ số 6. Sử dụng các kỹ năng yêu cầu tại nơi làm việc:

Thông tin về nghề nghiệp mà các cá nhân có được sau khi hoàn thành khóa đào tạo, theo loại hình đào tạo và tiêu chí cá nhân

Tỷ lệ người học và người sử dụng lao động hài lòng với các kỹ năng / năng lực có được.

Chỉ số 7. Tỷ lệ thất nghiệp

Chỉ số 8. Tỷ lệ các nhóm yếu thế:

Tỷ lệ các nhóm yếu thế tham gia các chương trình VET (trong một vùng hoặc khu vực xác định) theo độ tuổi và giới tính

Tỷ lệ các nhóm yếu thế hoàn thành các chương trình VET theo độ tuổi và giới tính.

Chỉ số 9. Cơ chế xác định nhu cầu đào tạo trong thị trường lao động:

Thông tin về các cơ chế được thiết lập để xác định các nhu cầu thay đổi của thị trường lao động ở các cấp độ khác nhau

Bằng chứng về việc sử dụng các cơ chế đó và hiệu quả của chúng

Chỉ số 10. Các kế hoạch dùng để thúc đẩy việc tiếp cận giáo dục và đào tạo nghề tốt hơn và cung cấp hướng dẫn khả năng cho người học

Thông tin về các chương trình hiện có ở các cấp độ khác nhau
 Bằng chứng về hiệu quả của chúng [10]

7. Thực trạng công tác đảm bảo chất lượng các trường Cao đẳng Y tế hiện nay

Theo Thông tư số 28/2017/TT- BLĐTĐBXH 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. qua nghiên cứu website của các trường Cao đẳng Y tế cho thấy, hầu hết các Trường đã thực hiện đảm bảo chất lượng theo Thông tư 28 từ năm 2018. Hiện nay chưa có trường Cao đẳng Y tế nào tiếp cận đảm bảo chất lượng Giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu, nhằm đảm bảo và nâng cao chất lượng Nhà trường, đào tạo ra nguồn lao động đáp ứng thị trường lao động Châu Âu. Tuy nhiên, trong lĩnh vực hợp tác quốc tế trong đào tạo và tìm kiếm việc làm cho người học, phần lớn các Trường đã và đang có nhiều chương trình hợp tác với nhiều tổ chức, công ty, tập đoàn của các nước như Nhật bản, Đài Loan, Hàn Quốc và Đức.

Theo Báo cáo tóm tắt: Già hóa trong Thế kỷ 21: Thành tựu và Thách thức của Quỹ dân số Liên Hợp Quốc (UNFPA), New York và Tổ chức Hỗ trợ Người cao tuổi quốc tế (HelpAge International) cho thấy tỷ lệ dân số già hóa ở Châu Âu là 22%, chiếm tỷ lệ cao nhất trên thế giới. Đến năm 2050, dự báo tỷ trọng người cao tuổi ở châu Âu tăng lên 34%, tiếp tục chiếm tỷ lệ cao nhất trên toàn thế giới [4]. Do đó, nhu cầu chăm sóc sức khỏe của con người ngày càng cao, tiếp cận dịch vụ chăm sóc y tế phải có chất lượng. Nhằm đáp ứng nhu cầu chăm sóc sức khỏe cho các nước Châu Âu, mục tiêu các trường Cao đẳng Y tế Việt Nam đang hướng đến thị trường lao động Châu Âu. Theo đó, việc tiếp cận đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu là điều rất cần thiết, là một trong những giải pháp nhằm đảm bảo và nâng cao chất lượng các Nhà trường đạt chuẩn quốc tế, khẳng định vị thế, thương hiệu của các Nhà trường trong bối cảnh hội nhập quốc tế sâu rộng hiện nay.

8. Kết luận

Tiếp cận đảm bảo chất lượng Giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu là để phát triển giáo dục và đào tạo nghề của Việt Nam nói chung và các trường Cao đẳng Y tế nói riêng. Tiếp cận đảm bảo chất lượng Giáo dục và đào tạo nghề của Châu Âu là tiếp cận bộ chỉ số đảm bảo chất lượng; hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong và chu trình đảm bảo chất lượng. Nhằm giúp các Trường từng bước đảm bảo và nâng cao chất lượng các Nhà trường, từ đó, mở ra nhiều cơ hội đáp ứng nguồn lao động sang các nước trên thế giới, công nhận bằng cấp xuyên biên giới, cho phép người học ở quốc gia này có thể tìm kiếm việc làm ở quốc gia khác, cơ hội học tập nâng cao trình độ... Do đó, đảm bảo chất lượng đóng một vai trò rất quan trọng trong việc tạo điều kiện và duy trì sự công nhận xuyên biên giới này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Lao động Thương binh và Xã hội (2017). Thông tư số 28/2017/TT- BLĐTĐBXH 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] Nguyễn Đức Chính (Chủ biên), Trần Xuân Bách, Trần Thị Thanh Phương (2017). Quản lý chất lượng trong giáo dục, Tái bản lần thứ nhất có chỉnh lý. Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [3] Nguyễn Hữu Cương (2017). Phân biệt 3 mô hình đảm bảo chất lượng giáo dục đại học: Kiểm định chất lượng, đánh giá và kiểm toán chất lượng. Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu Giáo dục, tập 33, số 1, tr. 91-96.
- [4] Quỹ dân số Liên Hợp Quốc (UNFPA) và Tổ chức Hỗ trợ Người cao tuổi quốc tế (HelpAge International) (2012). Báo cáo tóm tắt: Già hóa trong Thế kỷ 21: Thành tựu và Thách thức. <https://www.unfpa.org>.

- [5] Cedefop (2011). Glossary Quality in education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011, ISBN 978-92-896-0740-4.
- [6] Cedefop (2015). Handbook for VET Providers, Supporting Internal Quality Management and Quality Culture. Publications Office of the European Union, ISSN 2363-216X.
- [7] European Parliament and Council (2009). On The Establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET).
- [8] Graeme Knowles (2011). Quality Management. ISBN 978-87-7681-875-3
- [9] John S. Oakland (2014). Total quality management and operational excellence. Fourth edition 2014.
- [10] The council of the european union (2020). Council recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience <https://ec.europa.eu>.
- [11] Vincentt K.Omachu, Joel E.Ross (2004). Principles of Total Quality – 3rd edition, CRC PRESS 2004.
- [12] <https://www.cedefop.europa.eu>
- [13] <https://www.eqavet.eu>

ABSTRACT

Quality assurance at medical colleges following European vocational education and training quality assurance framework (EQAVET)

The purpose of the article is to approach quality assurance in European vocational education and training, to help Vietnamese Medical Colleges step by step ensure and improve the quality of the Schools. The article will open a new direction for Vietnamese Medical Colleges interested in, aiming to ensure and improve quality according to the European approach to quality assurance in vocational education and training in the context of the European Union. international import today. This article briefly introduces the quality assurance of European vocational education and training; internal quality assurance system; Quality assurance cycle and quality assurance indicators used to evaluate the quality of European vocational education and training institutions; practice site to ensure the quality of medical colleges.

Keywords: *Quality, quality assurance; Quality assurance index, vocational training, Europe.*

QUẢN LÝ BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP CHO GIÁO VIÊN TRƯỜNG TIỂU HỌC HUYỆN BÌNH GIANG, TỈNH HẢI DƯƠNG THEO YÊU CẦU CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Vũ Thị Mai¹

Tóm tắt. Trên cơ sở nghiên cứu lý luận và thực tiễn quản lý bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên trường tiểu học. Nghiên cứu xem xét thực trạng công tác quản lý bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên trường tiểu học tại huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương. Từ kết quả phân tích thực trạng, nghiên cứu đề xuất biện pháp đổi mới công tác quản lý bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên trường tiểu học theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: Năng lực nghề nghiệp, giáo viên tiểu học.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển của khoa học, kinh tế, xã hội đã đặt ra những yêu cầu mới về phát triển nguồn nhân lực, phát triển con người. Trong bối cảnh đó, Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (khoá XI) đã thông qua Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 4/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.

Theo đó, Quốc hội đã ban hành Nghị quyết số 88/2014/QH13 ngày 28/11/2014 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông, góp phần đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Ngày 27/3/2015, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 404/QĐ-TTg phê duyệt Đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông.

Thực hiện các Nghị quyết của Đảng, Quốc hội và Quyết định của Thủ tướng Chính phủ, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và Đào tạo ban hành Chương trình giáo dục phổ thông nhằm nâng cao chất lượng giáo dục thế hệ trẻ, đáp ứng những đòi hỏi của thực tế và bắt kịp xu thế chung của thế giới. Để thực hiện thành công được Đề án trên đòi hỏi sự đổi mới cách quản lý của các nhà giáo dục, vì vậy mà Thông tư 14/2018/TT-BGDĐT của Bộ giáo dục ngày 20 tháng 7 năm 2018 Ban hành quy định chuẩn hiệu trưởng phổ thông với 5 tiêu chuẩn và 18 tiêu chí. Ngày 22/08/2018, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông.

Trong những năm qua, các trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương đã xây dựng đội ngũ giáo viên có phẩm chất đạo đức tốt, có năng lực sư phạm, có tinh thần trách nhiệm vì sự nghiệp giáo dục. Tuy nhiên, với sức ép ngày một tăng về số lượng học sinh, về chương trình giáo dục phổ thông mới, về sự tiến bộ không ngừng của Khoa học - Công nghệ, ... đội ngũ giáo viên nhà trường đang đứng trước những thách thức mới để đảm bảo đạt Chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiểu học và đáp ứng các yêu cầu đổi mới Giáo dục phổ thông (GDPT). Hiện nay, các trường tiểu học huyện Bình Giang đang tồn tại một số yếu kém trong

Ngày nhận bài: 02/06/2022. Ngày nhận đăng: 21/07/2022.

¹Trường Tiểu học Vinh Hồng, Bình Giang, Hải Dương
e-mail: thaimaiks@gmail.com

công tác quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên, chẳng hạn như sinh hoạt tổ chuyên môn còn mang tính hình thức, chưa tạo được động lực cho giáo viên hình thành ý thức tự học tập, tự bồi dưỡng.

Phần tiếp, tác giả nghiên cứu quản lý bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018.

2. Khung năng lực nghề nghiệp cho giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018

Thực hiện NQ số 88/2014/QH13 ngày 28/12/2014 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa phổ thông sau 2015 của Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam căn cứ để ban hành dự thảo chương trình tổng thể.

Thực hiện Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT về Ban hành chương trình sách giáo khoa phổ thông 2018 xác định hình thành và phát triển cho học sinh 10 năng lực cốt lõi gồm: (1) Năng lực tự chủ và tự học, (2) Năng lực giao tiếp và hợp tác, (3) Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, (4) Năng lực ngôn ngữ, (5) Năng lực tính toán, (6) Năng lực tìm hiểu tự nhiên và xã hội, (7) Năng lực công nghệ, (8) Năng lực Tin học, (9) Năng lực thẩm mỹ, (10) Năng lực thể chất.

Khi xây dựng khung năng lực để bồi dưỡng giáo viên tiểu học, đây sẽ là những căn cứ cần thiết để vận dụng trong quá trình bồi dưỡng giáo viên tiểu học phù hợp với yêu cầu đổi mới và đáp ứng việc thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 8 năm 2018, của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông cũng là một trong những căn cứ quan trọng để xây dựng khung năng lực bồi dưỡng giáo viên tiểu học. Những tiêu chuẩn, tiêu chí đã được xác định sẽ là cơ sở nền tảng để xây dựng khung năng lực bồi dưỡng giáo viên tiểu học đáp ứng với yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông 2018 hiện nay.

Xuất phát từ đặc trưng hoạt động nghề nghiệp, từ bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục-đào tạo theo hướng tiếp cận năng lực, tác giả xác định khung năng lực bồi dưỡng giáo viên tiểu học ở huyện Bình Giang như sau:

2.1. Năng lực về nghiệp vụ sư phạm

Tiêu chí 1: Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học các môn học ở tiểu học

Mức tốt: Kế hoạch dạy học được xây dựng đảm bảo kiến thức và chương trình môn học, thể hiện rõ mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học phù hợp với đặc thù môn học, đặc điểm học sinh và môi trường giáo dục; phối hợp hoạt động học với hoạt động dạy theo hướng phát huy tính tích cực nhận thức của học sinh. Kế hoạch dạy học thể hiện được sự tích hợp liên môn, nội môn, phù hợp với đặc điểm củ nhà trường, của địa phương.

Mức khá: Kế hoạch dạy học được xây dựng đảm bảo kiến thức và chương trình môn học, thể hiện rõ mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học phù hợp với đặc thù môn học, đặc điểm học sinh và môi trường giáo dục; phối hợp hoạt động học với hoạt động dạy theo hướng phát huy tính tích cực nhận thức của học sinh.

Mức đạt: Kế hoạch dạy học được xây dựng đảm bảo kiến thức và chương trình môn học, thể hiện rõ mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học phù hợp với đặc thù môn học, đặc điểm học sinh và môi trường giáo dục.

Tiêu chí 2: Năng lực thiết kế các hoạt động dạy học và giáo dục ở tiểu học

Mức tốt: Thiết kế các hoạt động dạy học phong phú với nhiều mức độ yêu cầu khác nhau (từ đơn giản đến phức tạp, từ dễ đến khó) để đảm bảo tất cả học sinh trong lớp đều được tham gia; Dự kiến các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực, phù hợp với đối tượng học sinh; Chuẩn bị các phương tiện, thiết bị dạy học và xác định mục đích, thời điểm sử dụng; Dự kiến được nhiều phương án trả lời của nhiệm vụ học tập; Xây dựng được các tình huống thực tế để học sinh tham gia giải quyết; Thường xuyên cập nhật thông tin vào bài giảng cho phù hợp với sự thay đổi của thực tế.

Mức khá: Thiết kế các hoạt động dạy học phong phú với nhiều mức độ yêu cầu khác nhau (từ đơn giản đến phức tạp, từ dễ đến khó) để đảm bảo tất cả học sinh trong lớp đều được tham gia; Dự kiến các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực, phù hợp với đối tượng học sinh; Chuẩn bị các phương tiện, thiết bị dạy học và xác định mục đích, thời điểm sử dụng; Thường xuyên cập nhật thông tin vào bài giảng cho phù hợp với sự thay đổi của thực tế.

Mức đạt: Thiết kế các hoạt động dạy học để đảm bảo tất cả học sinh trong lớp đều được tham gia; Dự kiến các phương pháp và kỹ thuật dạy học phù hợp với đối tượng học sinh; Chuẩn bị các phương tiện, thiết bị dạy học và xác định mục đích, thời điểm sử dụng;

Tiêu chí 3: Năng lực tổ chức và thực hiện các hoạt động dạy học và giáo dục ở tiểu học

Mức tốt: Tổ chức được các hoạt động học tập cho học sinh một cách linh hoạt, sáng tạo nhằm phát huy được năng lực tư duy sáng tạo cho đối tượng học sinh năng khiếu; thực hiện nội dung dạy học theo chuẩn kiến thức, kỹ năng và yêu cầu về thái độ được quy định trong chương trình môn học; Làm chủ kiến thức môn học, đảm bảo nội dung dạy học chính xác, có hệ thống, vận dụng hợp lý các kiến thức liên môn, nội môn theo yêu cầu cơ bản, hiện đại, thực tiễn.

Mức khá: Tổ chức được các hoạt động học tập cho học sinh một cách linh hoạt, sáng tạo; thực hiện nội dung dạy học theo chuẩn kiến thức, kỹ năng và yêu cầu về thái độ được quy định trong chương trình môn học; đảm bảo nội dung dạy học chính xác, có hệ thống, vận dụng hợp lý các kiến thức liên môn, nội môn theo yêu cầu cơ bản, hiện đại, thực tiễn.

Mức đạt: Tổ chức được các hoạt động học tập cho học sinh; thực hiện nội dung dạy học theo chuẩn kiến thức, kỹ năng và yêu cầu về thái độ được quy định trong chương trình môn học; đảm bảo nội dung dạy học chính xác.

Tiêu chí 4: Năng lực vận dụng các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học ở tiểu học

Mức tốt: Vận dụng đổi mới các phương pháp và hình thức tổ chức các hoạt động một cách linh hoạt phù hợp, sáng tạo theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động và sáng tạo của học sinh, phát triển năng lực tự học và tư duy của học sinh.

Mức khá: Vận dụng đổi mới các phương pháp và hình thức tổ chức các hoạt động phù hợp, sáng tạo theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động và sáng tạo của học sinh, phát triển năng lực tự học và tư duy của học sinh.

Mức đạt: Vận dụng đổi mới các phương pháp và hình thức tổ chức các hoạt động phù hợp theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động và sáng tạo của học sinh, phát triển năng lực tự học và tư duy của học sinh.

Tiêu chí 5: Năng lực kiểm tra đánh giá các hoạt động dạy học và giáo dục ở tiểu học

Mức tốt: Biết vận dụng nhiều hình thức kiểm tra đánh giá khác nhau; Bảo đảm yêu cầu chính xác, toàn diện, công bằng, khách quan, công khai và phát triển năng lực tự đánh giá của học sinh; biết sử dụng kết quả kiểm tra đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy và học; khuyến khích học sinh tự đánh giá và đánh giá chéo lẫn nhau.

Mức khá: Biết vận dụng nhiều hình thức kiểm tra đánh giá khác nhau; Bảo đảm yêu cầu chính xác, toàn diện, công bằng, khách quan, công khai và phát triển năng lực tự đánh giá của học sinh; khuyến khích học sinh tự đánh giá và đánh giá chéo lẫn nhau.

Mức đạt: Biết vận dụng nhiều hình thức kiểm tra đánh giá khác nhau; Bảo đảm yêu cầu chính xác, toàn diện, công bằng, khách quan, công khai và phát triển năng lực tự đánh giá của học sinh.

Tiêu chí 6: Năng lực xử lý các tình huống sư phạm

Mức tốt: Xử lý linh hoạt, mềm dẻo, kịp thời và đảm bảo nguyên tắc giáo dục các tình huống sư phạm trong quá trình dạy học.

Mức khá: Xử lý linh hoạt, kịp thời và đảm bảo nguyên tắc giáo dục các tình huống sư phạm trong quá trình dạy học.

Mức đạt: Xử lý kịp thời và đảm bảo nguyên tắc giáo dục các tình huống sư phạm trong quá trình dạy học.

Tiêu chí 7: Năng lực sử dụng các đồ dùng, thiết bị dạy học và giáo dục ở tiểu học

Mức tốt: Tích cực tự làm và sử dụng các đồ dùng, thiết bị dạy học để làm tăng hiệu quả dạy học.

Mức khá: Tích cực sử dụng các đồ dùng, thiết bị dạy học để làm tăng hiệu quả dạy học.

Mức đạt: Tích cực sử dụng các đồ dùng, thiết bị trong quá trình dạy học.

2.2. Năng lực ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục**Tiêu chí 1: Năng lực khai thác và sử dụng các phần mềm dạy học**

Mức tốt: Có những hiểu biết cơ bản về máy tính cũng như các phương tiện hỗ trợ và có kỹ năng sử dụng thành thạo; biết khai thác sử dụng hệ thống thư điện tử để tăng tiện ích, hiệu quả trong trao đổi cập nhật thông tin; sử dụng thành thạo các phần mềm trong giáo dục, soạn giảng bài giảng điện tử; biết khai thác và sử dụng có hiệu quả tài nguyên trên internet để phục vụ công tác giảng dạy.

Mức khá: Có những hiểu biết cơ bản về máy tính cũng như các phương tiện hỗ trợ và có kỹ năng thành thạo; biết sử dụng hệ thống thư điện tử trong trao đổi cập nhật thông tin; sử dụng được các phần mềm trong giáo dục, soạn giảng bài giảng điện tử; biết khai thác và sử dụng có hiệu quả tài nguyên trên internet để phục vụ công tác giảng dạy.

Mức đạt: Có những hiểu biết cơ bản về máy tính cũng như các phương tiện hỗ trợ và có kỹ năng sử dụng máy tính; biết sử dụng hệ thống thư điện tử trong trao đổi cập nhật thông tin; sử dụng được các phần mềm trong giáo dục, soạn giảng bài giảng điện tử; biết sử dụng các mục tài nguyên trên internet để phục vụ công tác giảng dạy.

Tiêu chí 2: Năng lực thiết kế và thực hiện giảng dạy bằng giáo án điện tử

Mức tốt: Có khả năng tự thiết kế và thực hiện bài giảng bằng giáo án điện tử một cách thuần thục, có sự kết hợp hài hòa giữa màn hình với lời giảng và giữa màn hình với ghi bảng một cách linh hoạt, phù hợp; biết xác định những thiết bị nào cần cho bài dạy; Hệ thống câu hỏi phải rõ ràng, dễ hiểu; có định hướng trả lời của học sinh; trong đó, phần hoạt động của giáo viên cần thể hiện những kỹ năng và cách thức hoạt động.

Mức khá: Có khả năng tự thiết kế và thực hiện bài giảng bằng giáo án điện tử, có sự kết hợp hài hòa giữa màn hình với lời giảng và giữa màn hình với ghi bảng một cách linh hoạt, phù hợp; biết xác định những thiết bị nào cần cho bài dạy; Hệ thống câu hỏi phải rõ ràng, dễ hiểu; có định hướng trả lời của học sinh;

Mức đạt: Có khả năng tự thiết kế và thực hiện bài giảng bằng giáo án điện tử, có sự kết hợp hài hòa giữa màn hình với lời giảng và giữa màn hình với ghi bảng; Hệ thống câu hỏi phải rõ ràng, dễ hiểu; có định hướng trả lời của học sinh;

Tiêu chí 3: Năng lực đánh giá kết quả học tập cả học sinh trên các phần mềm

Biết thực hiện thành thạo các bước đánh giá học sinh trên phần mềm.

3. Thực trạng quản lý bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018**3.1. Thực trạng về việc xây dựng chương trình bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên theo khung năng lực nghề nghiệp**

Để tìm hiểu thực trạng quản lý công tác lập kế hoạch bồi dưỡng NLNN cho giáo viên các trường tiểu học theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018, tác giả tiến hành khảo sát đội ngũ CBQL, GV các trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương, khảo sát 2 nhóm mức độ thực hiện và kết quả thực hiện, kết quả khảo sát được tổng hợp bằng bảng 1.

Bảng 1, tổng hợp ý kiến đánh giá của đội ngũ CBQL, GV các trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương về quản lý công tác lập kế hoạch bồi dưỡng NLNN cho giáo viên các trường tiểu học theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018, thu được kết quả như sau:

- Về mức độ thực hiện: Thu được điểm trung bình từ 3.06 đến 3.12 đạt mức độ thường xuyên, trong đó nội dung thu được điểm trung bình cao nhất là: “Phân tích bối cảnh, đánh giá thực trạng, xác định nhu cầu bồi dưỡng và mục tiêu bồi dưỡng” điểm trung bình 3.12 đạt mức độ thường xuyên.

- Về kết quả thực hiện: Thu được điểm trung bình từ 2.27 đến 2.32 đạt mức độ trung bình, trong đó nội dung được đánh giá nhiều nhất là: “Xác định nội dung, hình thức, phương pháp và hình thức kiểm tra, đánh giá bồi dưỡng; xác định thời gian và địa điểm bồi dưỡng” đạt điểm trung bình 2.32 đạt mức độ trung bình.

Bảng 1. Thực trạng lập kế hoạch bồi dưỡng NLNN cho giáo viên các trường tiểu học

Nội dung	Mức độ thực hiện				ĐTB	Kết quả thực hiện				ĐTB
	1	2	3	4		1	2	3	4	
Phân tích bối cảnh, đánh giá thực trạng, xác định nhu cầu bồi dưỡng và mục tiêu bồi dưỡng	26	116	8	0	3.12	8	26	116	0	2.28
Xác định nội dung, hình thức, phương pháp và hình thức kiểm tra, đánh giá bồi dưỡng; xác định thời gian và địa điểm bồi dưỡng	22	115	13	0	3.06	12	24	114	0	2.32
Đưa ra các giải pháp và lựa chọn giải pháp tối ưu để thực hiện	24	117	9	0	3.10	10	24	116	0	2.29
Xác định và phân bổ các nguồn lực phù hợp cho việc triển khai các hoạt động hiệu quả	23	118	9	0	3.09	11	23	116	0	2.30
Tổng kết, đánh giá việc thực hiện kế hoạch	24	114	12	0	3.08	9	22	119	0	2.27

Trong đó, tại các bảng số liệu, kí hiệu 1: Rất thường xuyên; 2: Thường xuyên; 3: Ít thường xuyên; 4: Không thường xuyên, Tốt: 1; Khá: 2; Trung bình: 3; Yếu: 4.

Qua trao đổi trực tiếp, cán bộ quản lí ở các trường tiểu học huyện Bình Giang, họ cho biết: “Xây dựng khung năng lực nghề nghiệp cho giáo viên tiểu học của huyện Bình Giang là nội dung mới và cần thiết, bám sát khung năng lực nghề nghiệp các trường tiểu học đã xây dựng được khung bồi dưỡng đáp ứng yêu cầu về chuẩn nghề nghiệp và góp phần thực hiện thành công chương trình giáo dục phổ thông 2018 đối với Lớp 1, 2, 3”.

Như vậy, thông qua kết quả khảo sát ở mức độ thường xuyên thực hiện các nội dung trong công tác lập kế hoạch được đánh giá thường xuyên, về kết quả thực hiện các nội dung trong công tác xây dựng kế hoạch đạt mức độ trung bình. Vì vậy, chủ thể cần có biện pháp quản lý tác động đến khách thể quản lý nhằm thực hiện tốt hơn khâu lập kế hoạch, vì công tác lập kế hoạch đóng vai trò quan trọng, là bước đầu của chu trình quản lý.

3.2. Thực trạng về việc tổ chức thực hiện chương trình bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên tiểu học

Để tìm hiểu thực trạng quản lý công tác tổ chức bồi dưỡng NLNN cho giáo viên các trường tiểu học theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018, tác giả tiến hành khảo sát đội ngũ CBQL, GV các trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương, khảo sát 2 nhóm mức độ thực hiện và kết quả thực hiện, kết quả khảo sát được tổng hợp bảng 2.

Bảng 2, tổng hợp ý kiến đánh giá của đội ngũ CBQL, GV các trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương về quản lý công tác tổ chức bồi dưỡng NLNN cho giáo viên các trường tiểu học theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018, thu được kết quả như sau:

- Về mức độ thực hiện: Thu được điểm trung bình từ 3.06 đến 3.13 đạt mức độ thường xuyên, trong đó nội dung thu được điểm trung bình cao nhất là: “Quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn, trách nhiệm của các bộ phận và thành viên trong tổ chức” điểm trung bình 3.13 đạt mức độ thường xuyên.

- Về kết quả thực hiện: Thu được điểm trung bình từ 2.28 đến 2.33 đạt mức độ trung bình, trong đó nội dung được đánh giá nhiều nhất là: “Hướng dẫn và giám sát các bộ phận, cá nhân lập kế hoạch, quy trình để triển khai các công việc được phân công” đạt điểm trung bình 2.33 đạt mức độ trung bình.

Bảng 2. Thực trạng tổ chức bồi dưỡng NLNN cho giáo viên trường tiểu học

Nội dung	Mức độ thực hiện				ĐTB	Kết quả thực hiện				ĐTB
	1	2	3	4		1	2	3	4	
Hình thành cơ cấu tổ chức và phân công các lực lượng phụ trách theo phân cấp quản lý	24	117	9	0	3.10	10	24	116	0	2.29
Xác định cơ chế hoạt động và cơ chế phối hợp giữa các bộ phận, giữa các cá nhân phụ trách	23	118	9	0	3.09	11	23	116	0	2.30
Quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn, trách nhiệm của các bộ phận và thành viên trong tổ chức	27	116	7	0	3.13	8	26	116	0	2.28
Hướng dẫn và giám sát các bộ phận, cá nhân lập kế hoạch, quy trình để triển khai các công việc được phân công	22	115	13	0	3.06	13	24	113	0	2.33

Như vậy, thông qua kết quả khảo sát kết quả thực hiện công tác tổ chức hoạt động bồi dưỡng NLNN cho đội ngũ GV chỉ đạt mức độ trung bình, và ở mức độ thường xuyên thực hiện các nội dung thì đạt mức độ thường xuyên. Vì vậy, chủ thể quản lý cần có biện pháp quản lý hợp khoa học quản lý tác động lên khách thể quản lý nhằm thực hiện được mục tiêu quản lý.

3.3. Thực trạng về việc chỉ đạo thực hiện chương trình bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên tiểu học

Để tìm hiểu thực trạng quản lý công tác chỉ đạo bồi dưỡng NLNN cho giáo viên các trường tiểu học theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018, tác giả tiến hành khảo sát đội ngũ CBQL, GV các trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương, khảo sát 2 nhóm mức độ thực hiện và kết quả thực hiện, kết quả khảo sát được tổng hợp bảng 3.

Bảng 3. Thực trạng chỉ đạo bồi dưỡng NLNN cho giáo viên các trường tiểu học

Nội dung	Mức độ thực hiện				ĐTB	Kết quả thực hiện				ĐTB
	1	2	3	4		1	2	3	4	
Lựa chọn phương án tối ưu và ra các quyết định chính xác và kịp thời	22	115	13	0	3.06	12	24	114	0	2.32
Điều khiển bộ máy tổ chức hoạt động đồng bộ và hiệu quả	24	117	9	0	3.10	10	24	116	0	2.29
Sử dụng các phương pháp quản lý một cách khoa học để điều hành quá trình bồi dưỡng	23	118	9	0	3.09	11	23	116	0	2.30
Thực hiện công tác giám sát và điều chỉnh hoạt động bồi dưỡng kịp thời	24	114	12	0	3.08	9	22	119	0	2.27
Đôn đốc, động viên, tạo động lực học tập cho giáo viên	26	116	8	0	3.12	8	26	116	0	2.28

Bảng 3, tổng hợp ý kiến đánh giá của đội ngũ CBQL, GV các trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương về quản lý công tác chỉ đạo bồi dưỡng NLNN cho giáo viên các trường tiểu học theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018, thu được kết quả như sau:

- Về mức độ thực hiện: Thu được điểm trung bình từ 3.06 đến 3.12 đạt mức độ thường xuyên, trong đó nội dung thu được điểm trung bình cao nhất là: “Đôn đốc, động viên, tạo động lực học tập cho giáo viên” điểm trung bình 3.12 đạt mức độ thường xuyên.

- Về kết quả thực hiện: Thu được điểm trung bình từ 2.27 đến 2.32 đạt mức độ trung bình, trong đó nội dung được đánh giá nhiều nhất là: “Lựa chọn phương án tối ưu và ra các quyết định chính xác và kịp thời” đạt điểm trung bình 2.32 đạt mức độ trung bình.

Như vậy, thông qua kết quả khảo sát kết quả thực hiện công tác chỉ đạo hoạt động bồi dưỡng NLNN cho đội ngũ GV chỉ đạt mức độ trung bình, và ở mức độ thường xuyên thực hiện các nội dung thì đạt mức độ thường xuyên. Vì vậy, chủ thể quản lý cần có biện pháp quản lý hợp khoa học quản lý tác động lên khách thể quản lý nhằm thực hiện được mục tiêu quản lý.

4. Đánh giá chung về thực trạng

Từ các kết quả khảo sát thực trạng bồi dưỡng và quản lý bồi dưỡng NLNN cho giáo viên trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018, chúng tôi đưa ra một số nhận định:

Thành công

Trong công tác quản lý bồi dưỡng NLNN cho giáo viên trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018 thông qua kết quả khảo sát đạt một số thành công nhất định như sau:

- Về thực trạng nhận thức về hoạt động bồi dưỡng NLNN cho GV trong hoạt động nhận thức tác giả tiến hành khảo sát thăm dò ý kiến hai nội dung: Đánh giá về tính cần thiết của hoạt động bồi dưỡng NLNN và Đánh giá về mục tiêu bồi dưỡng NLNN cho GV đạt mức độ rất quan trọng đồng nghĩa với hoạt động nhận thức đúng đắn về hoạt động bồi dưỡng năng lực này. Đây là điều kiện quan trọng để chủ thể quản lý tiến hành thực hiện các chức năng quản lý đạt hiệu quả.

- Với các nội dung của hoạt động khảo sát thực trạng như: Về thực trạng việc đánh giá về nội dung hoạt động bồi dưỡng NLNN; Về mục tiêu; Về Nội dung; Về hình thức; Về các lực lượng; Về trang thiết bị phục vụ; Về công tác kiểm tra đánh giá kết quả bồi dưỡng NLNN. Ở tất cả các nội dung này thông qua kết quả khảo sát đạt mức độ rất phù hợp/ rất cần thiết/ rất quan trọng. Đây là một trong những dấu hiệu tích cực trong công tác quản lý tổ chức hoạt động bồi dưỡng NLNN cho GV tiểu học đạt hiệu quả.

Hạn chế

Tuy nhiên trong công tác quản lý tổ chức hoạt động bồi dưỡng NLNN cho GV tiểu học bên cạnh đạt được những thành công nhất định, còn có những mặt hạn chế nhất định cụ thể như sau:

Về thực trạng xây dựng kế hoạch, chương trình bồi dưỡng NLNN; Về việc tổ chức, chỉ đạo hoạt động bồi dưỡng NLNN cho GV tiểu học; Về công tác quản lý việc kiểm tra - đánh giá hoạt động bồi dưỡng NLNN. Thông qua kết quả khảo sát đội ngũ CBQL và GV đánh giá ở 2 mức độ về mức độ thực hiện đạt mức độ thường xuyên còn về mức độ kết quả thực hiện đạt mức độ trung bình ở các nội dung quản lý.

Như vậy, để khắc phục những mặt hạn chế này chủ thể quản lý cần có những biện pháp hợp khoa học quản lý tác động lên khách thể quản lý nhằm đạt được mục tiêu quản lý. Nhằm góp phần nâng cao chất lượng công tác tổ chức bồi dưỡng NLNN cho giáo viên trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018.

5. Kết luận

Từ các kết quả khảo sát thực trạng bồi dưỡng và quản lý bồi dưỡng NLNN cho giáo viên trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018, tác giả nhận thấy:

- Về hoạt động bồi dưỡng, tập trung làm rõ các vấn đề như: về nhận thức mục tiêu, vai trò, nội dung, phương pháp, hình thức, lực lượng tham gia, trang thiết bị phục vụ bồi dưỡng, về công tác kiểm tra đánh giá; Được đội ngũ CBQL, GV các trường tiểu học nhận thức rõ về mục tiêu tầm quan trọng của công tác bồi dưỡng NLNN; Về các nội dung, hình thức, phương pháp, lực lượng tham gia, cơ sở vật chất phục vụ, công tác kiểm tra đánh giá điều được đánh giá ở mức độ tốt, phù hợp và cần thiết trong hoạt động bồi dưỡng NLNN.

- Về thực trạng quản lý tác giả tiếp cận vấn đề với các chức năng của quản lý, thì qua khảo sát cho thấy, từ việc lập kế hoạch đến kiểm tra, đánh giá đạt mức độ thường xuyên việc thực hiện nhưng về kết quả chỉ đạt mức độ trung bình. Do đó rất cần có những biện pháp quản lý của chủ thể quản lý tác động lên khách thể quản lý. Đồng thời, nghiên cứu đã chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng thì hoạt động bồi dưỡng NLNN cho GV tiểu học còn chịu tác động từ các yếu tố từ chủ quan đến khách quan.

Từ đó, làm căn cứ tác giả tiến hành đánh giá chung về thực trạng quản lý bồi dưỡng NLNN cho giáo viên trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018, làm

cơ sở, căn cứ xây dựng các biện pháp quản lý bồi dưỡng NLNN cho giáo viên trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Mai Ngọc Anh (2019). Giáo trình Quản lý giáo dục. Nxb Đại học Kinh tế Quốc Dân.
- [2] Nguyễn Thị Bình (2013). Nghiên cứu đề xuất các giải pháp cải cách công tác bồi dưỡng giáo viên phổ thông. Báo cáo tổng kết của đề tài độc lập cấp nhà nước, Mã số 01/2010.
- [3] Ban Chấp Hành Trung ương Đảng (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW Hội nghị lần thứ 8 BCH TW khóa XI về Đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo đáp ứng yêu cầu Công nghiệp hoá-Hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng Xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Kế hoạch số 270/KH-BGDĐT ngày 02/5/2018 về việc Đào tạo, bồi dưỡng giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông thực hiện chương trình, giáo khoa giáo dục phổ thông mới.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012). Thông tư 26/2012/TT - BGDĐT ban hành Chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non, phổ thông và giáo dục thường xuyên trung học phổ thông, ngày 08 tháng 8 năm 2011.
- [6] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Kế hoạch số 270/KH-BGDĐT ngày 02/5/2018 về việc Đào tạo, bồi dưỡng giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông thực hiện chương trình, giáo khoa giáo dục phổ thông mới.
- [7] Bộ Giáo dục và đào tạo (2018). “Chương trình Giáo dục phổ thông chương trình tổng thể”, Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018
- [8] Bộ Giáo dục và đào tạo (2018). “Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông”, Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018.
- [9] Bộ Giáo dục và đào tạo (2020). Thông Tư số 28/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020 của Bộ Trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Thông tư Điều lệ trường Tiểu học.
- [10] Trần Thị Hồng Chiên (2019). Quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên dạy toán các trường trung học cơ sở huyện Phù Ninh, Tỉnh Phú Thọ trong bối cảnh đổi mới chương trình, Luận văn Thạc sĩ Quản lý Giáo dục, Trường Đại học Giáo dục - ĐHQG Hà Nội.

ABSTRACT

Management of professional capacity for primary school teachers of Binh Giang district, Hai Duong province as per requirements of the general education program 2018

On the basis of literature review and practice management professional capacity building for primary school teachers, the study examines the current situation of professional capacity building management for primary school teachers in Binh Giang district, Hai Duong province. From the results of the analysis of the current situation, the study proposes measures to innovate the management of professional competence training for elementary school teachers according to the requirements of the 2018 general education program.

Keywords: *Professional competence, primary school teacher.*

QUẢN LÝ VÀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO BẬC ĐẠI HỌC TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Phạm Thị Minh Phương¹

Tóm tắt. Phát triển chương trình đào tạo nói chung và chương trình đào tạo trình độ đại học nói riêng đã và đang là xu thế của nhiều nước trên thế giới. Do đó, nội dung giáo dục đại học phải có tính hiện đại và phát triển, bảo đảm cơ cấu hợp lý giữa kiến thức khoa học cơ bản với kiến thức chuyên môn, kế thừa và phát huy truyền thống tốt đẹp, bản sắc văn hóa dân tộc, tương ứng với trình độ chung của khu vực và thế giới. Thực tế, hầu hết các trường đại học đều rất quan tâm đến việc quản lý và đổi mới chương trình đào tạo nhằm đáp ứng yêu cầu nguồn nhân lực của xã hội. Tuy nhiên, việc quản lý và phát triển chương trình một vài những hạn chế. Chính vì vậy, bài viết bàn về thực trạng hoạt động quản lý và phát triển chương trình đào tạo trong bối cảnh đổi mới giáo dục là một đề tài rất cần thiết đối với các trường đại học.

Từ khóa: Chương trình đào tạo, chương trình đào tạo đại học, quản lý chương trình.

1. Đặt vấn đề

Thực tế, trong quá trình xây dựng và phát triển các ngành học của hệ thống giáo dục Việt Nam, Bộ Giáo dục và bản thân các trường đã luôn quan tâm đến việc quản lý và đổi mới chương trình đào tạo nhằm đáp ứng yêu cầu nguồn nhân lực của xã hội. Rõ ràng, chương trình đào tạo là yếu tố quan trọng nhất, là xương sống của toàn bộ quá trình đào tạo, quyết định chất lượng đào tạo của nhà trường. Nên việc các cán bộ quản lý của các trường quan tâm và đầu tư đến việc quản lý, xây dựng và phát triển chương trình cũng hoàn toàn dễ hiểu. Hơn nữa, giáo dục đại học là một bộ phận của hệ thống giáo dục quốc gia. Quản lý giáo dục đại học là quá trình định hướng, tổ chức, thực hiện hệ thống các chương trình đào tạo, vừa mang ý nghĩa hành chính, vừa mang ý nghĩa sự nghiệp và tác nghiệp.

Thực hiện chỉ đạo của Bộ GD-ĐT, trong những năm qua các bậc học đặc biệt là bậc đại học đã xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển chương trình giáo dục nhà trường một cách sáng tạo, phù hợp với xu thế toàn cầu và thu được những kết quả tích cực. Bên cạnh những kết quả đạt được, việc quản lý và phát triển chương trình đào tạo trong các trường đại học vẫn còn những hạn chế, khó khăn nhất định. Để nâng cao chất lượng giáo dục đáp ứng với yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, cần phải nghiên cứu, tìm kiếm những giải pháp quản lý hữu hiệu, nhất là quản lý các hoạt động và phát triển chương trình đào tạo ở các trường đại học. Liên quan đến chủ đề quản lý và phát triển chương trình đào tạo cũng có một số các tác giả nghiên cứu như tác giả Lâm Quang Thiệp và Lê Viết Khuyến, tuy nhiên về bản thực trạng hiện nay của hoạt động quản lý và phát triển chương trình đào tạo thì vẫn còn thiếu. Do vậy, thật sự cần các bài báo bàn về vấn đề đó.

Ngày nhận bài: 03/06/2022. Ngày nhận đăng: 22/07/2022.

¹ Khoa Tiếng Anh chuyên ngành, Trường Đại học Ngoại thương
e-mail: phuongptm@ftu.edu.vn

2. Một số khái niệm cơ bản

2.1. Chương trình đào tạo

Khái niệm chương trình đào tạo (CTĐT) được hiểu theo nhiều cách tùy theo cách thức xây dựng chương trình. Nhưng có lẽ định nghĩa thông dụng nhất về chương trình đào tạo hay chương trình giáo dục là sự trình bày có hệ thống một kế hoạch tổng thể các hoạt động giáo dục trong một thời gian xác định, trong đó nêu lên các mục tiêu học tập mà người học cần đạt được, đồng thời xác định rõ phạm vi, mức độ nội dung học tập, các phương pháp, phương tiện, cách thức tổ chức học tập, cách thức đánh giá kết quả học tập nhằm đạt được mục tiêu học tập đề ra. Như vậy, CTĐT là một khái niệm động, được phát triển và mở rộng theo mức độ phát triển của kinh tế, xã hội, khoa học, kỹ thuật và công nghệ thông tin và thể hiện bốn yếu tố sau: 1) Mục tiêu đào tạo được cụ thể hoá qua kết quả đào tạo; 2) Nội dung đào tạo (các môn học) và thời lượng của chương trình mỗi môn học; 3) Quy trình và các phương pháp triển khai thực hiện nội dung đào tạo đã được quy định trong chương trình để đạt được mục tiêu đào tạo; và 4) Phương thức kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo.

2.2. Chương trình đào tạo đại học

Luật Giáo dục Việt Nam (2005) tại điều 41 và Luật Giáo dục đại học (2012) đã xác định rõ “CTĐT đại học thể hiện mục tiêu giáo dục đại học; quy định chuẩn kiến thức, kỹ năng, phạm vi và cấu trúc nội dung đại học, phương pháp và hình thức đào tạo, cách thức đánh giá kết quả đào tạo đối với mỗi môn học, ngành học, trình độ đào tạo của giáo dục đại học; bảo đảm yêu cầu liên thông với các chương trình giáo dục khác.” “... Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định chương trình khung cho từng ngành đào tạo đối với trình độ cao đẳng, trình độ đại học bao gồm cơ cấu nội dung các môn học, thời gian đào tạo, tỷ lệ phân bổ thời gian đào tạo giữa các môn học, giữa lý thuyết với thực hành, thực tập. Căn cứ vào chương trình khung, các trường cao đẳng, đại học xác định chương trình đào tạo của trường mình.” Theo đó, chương trình đào tạo đại học gồm 5 khối kiến thức:

- Khối kiến thức chung (đại cương)
- Khối kiến thức cơ bản chung của nhóm ngành
- Khối kiến thức cơ sở ngành
- Khối kiến thức chuyên ngành
- Khối kiến thức nghiệp vụ

Như vậy, các cán bộ quản lý phụ trách mảng CTĐT cần nắm bắt được hướng xây dựng CTĐT phù hợp để thống nhất và quản lý cho phù hợp.

3. Một số vấn đề chung về quản lý chương trình đào tạo trong giáo dục đại học

Giáo dục đại học là một bộ phận vô cùng quan trọng trong hệ thống giáo dục, đóng vai trò đào tạo nguồn nhân lực của xã hội. Chất lượng nguồn nhân lực của quốc gia được quyết định bởi chính chất lượng đào tạo của giáo dục đại học. Quản lý giáo dục đại học là quá trình định hướng, tổ chức, thực hiện hệ thống các chương trình đào tạo, mang ý nghĩa quyết định đến sự thành công của chất lượng đầu ra. Hơn nữa, các chương trình đào tạo chứa đựng mối liên hệ biện chứng giữa mục tiêu, nội dung và phương pháp đào tạo, đồng thời phải đảm bảo yêu cầu mang lại kỹ năng, kiến thức và xa hơn là những lý tưởng, sự thích nghi cho người học. Tùy mục tiêu đào tạo mà khía cạnh nào được nhấn mạnh. Đó chính là lý do về sự đa dạng của chương trình đào tạo.

“Dựa vào đặc điểm, tính chất, mục đích, bậc học, tính bao quát, tính chuyên ngành, hay cách thức tiếp cận xây dựng chương trình, người ta phân chương trình đào tạo thành các chương trình đơn ngành và liên ngành, chương trình đại học và sau đại học, chương trình khung hay định hướng học thuật hoặc nghiên cứu. Bên cạnh đó, người ta có thể vận dụng các mô hình tiếp cận nội dung mang tính sư phạm, tính phát triển, hướng mục tiêu để xây dựng các chương trình cho khóa học cụ thể, đó là sự tổ chức chương trình đào tạo

cho một đối tượng trong thời gian nhất định. Các chương trình với các khóa học cụ thể là cơ sở đảm bảo cho sự “cạnh tranh” trong giáo dục đại học.” (Phan Huy Hùng, 2005).

Với tầm quan trọng của giáo dục đại học, nên các chương trình đào tạo đại học và sau đại học phải đổi mới với một số vấn đề về việc đổi mới cải cách các CTĐT. Cụ thể, hiện nay các CTĐT đang chuyển hướng và có sự cải cách lớn như: mở rộng đối tượng tuyển sinh, hình thức, phương thức đào tạo đa dạng. Đặc biệt, Đảng và Nhà nước, Bộ Giáo dục- Đào tạo có các chính sách, sự thay đổi và điều chỉnh về hệ thống giáo dục đại học trong việc điều phối vĩ mô để tạo ra thị trường, cung cấp các dịch vụ giáo dục.

Quản lý chương trình đào tạo là yếu tố đầu tiên trong việc đảm bảo chất lượng của giáo dục đại học. Trên cơ sở phương thức và thể chế quản lý (cấp vĩ mô), người ta xây dựng và tổ chức quản lý và thực hiện nội dung đào tạo tại các Trường đại học (cấp vi mô) để tạo ra sản phẩm cuối cùng của giáo dục đại học. Công tác quản lý vi mô sẽ được tiếp cận từ mục tiêu, tiến trình, kết quả đầu ra (số lượng và chất lượng chung) bằng việc đánh giá (từ bên trong như kiểm định và quản lý chiến lược các điều kiện đào tạo hoặc từ bên ngoài - thị trường sử dụng sản phẩm). Ngược lại, quản lý vi mô đối với các chương trình đào tạo là sự chấp hành, điều hành trong cơ sở đào tạo. Quản lý vi mô gắn với các yêu cầu mang tính tác nghiệp, kỹ thuật, gắn chặt với tiến trình đào tạo như xây dựng các quy chế đào tạo nội bộ, quy trình quản lý nội bộ, kiểm soát nội dung đào tạo cụ thể bên trong, phân công, phân nhiệm, giao quyền hay ủy quyền, điều hành các chương trình đào tạo, khóa học cụ thể. Trong giới hạn bài viết, tác giả chỉ đề cập đến hoạt động liên quan tới việc quản lý vi mô (ở bậc đại học) đối với chương trình đào tạo.

4. Thực trạng quản lý và phát triển chương trình đào tạo bậc đại học

4.1. Khái quát chung về chương trình chuẩn đào tạo đại học

Theo khoản 2 Điều 2 Thông tư 17, chuẩn chương trình đào tạo của một trình độ giáo dục đại học là những yêu cầu chung, tối thiểu đối với tất cả chương trình đào tạo của các ngành (các nhóm ngành, lĩnh vực) ở trình độ đó; bao gồm yêu cầu về mục tiêu, chuẩn đầu ra (hay yêu cầu đầu ra), chuẩn đầu vào (hay yêu cầu đầu vào, khối lượng học tập tối thiểu, cấu trúc và nội dung, phương pháp giảng dạy và đánh giá kết quả học tập, các điều kiện thực hiện chương trình để bảo đảm chất lượng đào tạo.

4.2. Nội dung chương trình đào tạo đại học

Một trong những điều kiện để thẩm định ban hành chương trình đào tạo của các trường đại học là chương trình có đầy đủ chương trình khung và chương trình của các môn học. Do vậy, nhà trường phải tổ chức việc xây dựng CTĐT với đề cương chi tiết môn học theo Mẫu 2 do Bộ GD & ĐT quy định. Theo mẫu này, đề cương chi tiết môn học gồm các thông tin và nội dung sau:

- 1) Tên học phần (môn học)
- 2) Số tín chỉ
- 3) Trình độ
- 4) Phân bố thời gian (lên lớp, thực hành, thực tập)
- 5) Điều kiện tiên quyết
- 6) Tóm tắt nội dung
- 7) Nhiệm vụ của sinh viên
- 8) Tài liệu học tập
- 9) Tiêu chuẩn đánh giá sinh viên
- 10) Thang điểm
- 11) Mục tiêu môn học
- 12) Nội dung chi tiết môn học

Tuy vậy, trong thực tế việc biên soạn CTĐT hầu như mới chỉ đảm bảo theo mẫu quy định, còn về chất

lượng của chương trình được biên soạn vẫn còn là vấn đề cần xem xét nghiêm túc. Chẳng hạn, phần mục tiêu môn học liên quan đến các kỹ năng mềm vẫn còn chưa cụ thể, chưa hoàn toàn khác biệt ở các phần hoặc môn học khác nhau.

4.3. Thực trạng quản lý chương trình đào tạo đại học

4.3.1. Thực hiện quy định quản lý chương trình đào tạo đại học của Bộ Giáo dục và Đào tạo

Hầu hết tất cả các trường đại học quản lý chương trình đào tạo theo quy định của Bộ GD&ĐT. Quy định này bắt đầu từ giữa thập niên 90, với xu hướng tăng quyền tự chủ cho các trường đại học, Bộ GD&ĐT chủ trương chỉ ban hành khung chương trình đào tạo (Curriculum Framework) cho các cấp học đại học. Căn cứ vào các khung chương trình này, các trường đại học được quyền chủ động xây dựng chương trình đào tạo và trình Bộ GD&ĐT phê duyệt trước khi triển khai thực hiện. Đến năm 1998, khi Quốc hội thông qua Luật giáo dục, phương thức quản lý chương trình đào tạo đại học cần phải điều chỉnh lại theo hướng tập trung thêm quyền lực vào Nhà nước, theo đó Bộ GD&ĐT không chỉ quy định và quản lý đến khung chương trình mà phải quản lý đến chương trình khung (Core curriculum) của tất cả các ngành đào tạo. Chương trình khung gồm cơ cấu nội dung các môn học, thời gian đào tạo, tỉ lệ phân bổ thời gian đào tạo giữa các môn học cơ bản và chuyên ngành, giữa lý thuyết, thực hành và thực tập. Căn cứ vào chương trình khung, trường đại học xây dựng chương trình đào tạo của trường. Như vậy, các chương trình khung do Bộ GD&ĐT ban hành không phải là một chương trình đào tạo hoàn chỉnh, mà chỉ là phần nội dung cứng, dựa vào đó các trường bổ sung thêm phần nội dung mềm, cấu trúc, sắp xếp lại các học phần một cách hợp lý, thiết kế xây dựng chương trình đào tạo cụ thể cho trường mình có thể theo hướng một ngành (kiểu chương trình đơn), hoặc từ một số ngành (ngành chính - phụ, song ngành và văn bằng 2). Tiếp đó, Hội nghị đại học tháng 10 năm 2001 đã chỉ rõ: "Chương trình khung là cơ sở để đảm bảo tính chuẩn mực, cơ bản, thiết thực thừa kế và liên thông, đảm bảo tính đa dạng trong thống nhất về chuẩn kiến thức của chương trình GDDH, tạo thuận lợi cho việc công nhận văn bằng giữa các quốc gia và sự hội nhập". Đến nay, Bộ GD&ĐT quy định và quản lý tổ chức xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình khung cho các ngành đào tạo. Việc quản lý chương trình khung bao gồm cơ cấu, nội dung các môn học, thời gian đào tạo, tỉ lệ phân bổ thời lượng giữa kiến thức giáo dục đại cương và kiến thức giáo dục chuyên nghiệp. Trên cơ sở chương trình khung, hiệu trưởng các trường đại học có nhiệm vụ tổ chức xây dựng, đánh giá thẩm định, ban hành chương trình đào tạo cho các ngành đào tạo của trường. (Nguyễn Mai Hương, 2014).

4.3.2. Thực trạng quản lý việc tổ chức xây dựng và thực hiện chương trình đào tạo của một số trường đại học

Để đánh giá được thực trạng quản lý việc tổ chức xây dựng và thực hiện chương trình đào tạo đại học, tác giả đã tiến khảo sát thông qua trao đổi phỏng vấn trực tiếp một số giảng viên, cán bộ quản lý liên quan đến quá trình quản lý tổ chức xây dựng chương trình đào tạo tại một số trường đại học trên địa bàn Hà Nội.

Nhìn chung, các trường đã xây dựng Chuẩn đầu ra cho từng ngành/ chuyên ngành đào tạo. Đó là cơ sở cho việc xây dựng chương trình đào tạo nói chung và chương trình môn học nói riêng. Chương trình đào tạo được xây dựng với sự tham gia của Hội đồng Khoa học khoa chuyên ngành và đội ngũ giảng viên, chuyên gia do Khoa đề xuất. Các nhóm xây dựng chương trình đào tạo được thành lập theo quyết định của Hiệu trưởng.

Tuy nhiên, việc xây dựng chương trình đào tạo của ngành/ chuyên ngành còn chưa tiến hành nhiều khảo sát nhu cầu của sinh viên, cựu sinh viên và nhà tuyển dụng về môn học. Hoặc có khảo sát nhưng kết quả còn chưa được sử dụng nhiều. Chủ yếu chương trình đào tạo các ngành nói chung và chương trình môn học nói riêng được xây dựng dựa trên kinh nghiệm của các chuyên gia, ý kiến của các giảng viên trong tổ bộ môn và học tập chương trình đào tạo của các trường đại học khác.

Nhìn chung, các môn học trong chương trình đào tạo được xây dựng tương đối đơn giản, mới chỉ xây dựng ở mức nội dung chi tiết của môn học mà chưa xây dựng đến mục tiêu cụ thể cho từng nội dung, chưa

xác định chi tiết các bậc mục tiêu năng lực, kỹ năng cần đạt được của từng nội dung. Một số những kỹ năng mềm được đưa vào phần mục tiêu còn chưa được phù hợp.

Về thực hiện chương trình đào tạo, một thực tế là việc giảng dạy chưa thường xuyên theo sát chương trình đào tạo đã biên soạn vì nhiều lý do khác nhau như: đôi khi chương trình biên soạn gồm nhiều nội dung để đảm bảo quy định nhưng thực tế giờ giảng cho môn học đó không đủ. Cũng có những chương trình môn học gặp khó khăn khi triển khai do những hạn chế của sinh viên, vv. Việc giám sát thực hiện chương trình đào tạo của nhà trường cũng chưa chặt chẽ, thường xuyên. Đồng thời, ngay tại cùng một khoa, cùng một môn học do nhiều giảng viên thực hiện cũng chưa có sự thống nhất trong triển khai thực hiện CTĐT. Đặc biệt, đối với các giảng viên thỉnh giảng thì việc tuân thủ giảng dạy theo CTĐT còn hạn chế.

4.3.3. Thực trạng phát triển chương trình đào tạo đại học

Về phía các trường đại học, Đảng ủy, Ban Giám hiệu Nhà trường chủ trương: cần một sự đổi mới toàn diện gồm đổi mới chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy, học tập và quản lý quá trình đào tạo, đổi mới đánh giá kết quả đào tạo, trong đó, đổi mới và phát triển chương trình đào tạo được coi là bước đột phá và có tầm quan trọng đặc biệt.

Hiện nay, các trường chuyển sang đào tạo theo hệ thống tín chỉ nhằm phát huy tính toàn diện của chương trình đào tạo theo những chuẩn mực quốc tế, chú trọng tính thiết thực của nội dung chương trình và năng lực làm việc của người tốt nghiệp, đồng thời có tính mềm dẻo và tính liên thông cao, phát huy tối đa khả năng cá nhân của mỗi sinh viên, đáp ứng tốt hơn nhu cầu của người học và nhu cầu nguồn nhân lực trình độ cao của xã hội trong xu thế nền kinh tế tri thức toàn cầu hóa. Quy trình, yêu cầu cũng như tiến độ xây dựng CTĐT theo học chế tín chỉ được thực hiện theo hướng dẫn chung đã được ban hành.

Đổi mới chương trình đào tạo cũng xuất phát từ sức ép của bối cảnh cạnh tranh trong lĩnh vực đào tạo ở Việt Nam. Hiện tại, nhiều cơ sở đào tạo đã phát triển theo hướng đa ngành, mở thêm những ngành đào tạo mới, chuyên ngành đào tạo chuyên sâu. Nếu không đổi mới chương trình đào tạo để qua đó thể hiện những nét đặc trưng, thế mạnh của nhà trường, sẽ có nguy cơ tụt hậu, nguy cơ giảm chất lượng và giảm về số lượng thí sinh thi vào.

Đổi mới chương trình đào tạo ở trường đại học được thực hiện theo hướng giảng dạy theo tín chỉ, gắn liền với kế hoạch tổng thể đổi mới giảng dạy về: mục tiêu đào tạo, chương trình đào tạo, nội dung, phương pháp dạy và học, phương thức đánh giá kết quả học tập toàn diện theo những chuẩn mực quốc tế, đáp ứng tốt hơn nhu cầu của người học và nhu cầu nguồn nhân lực trình độ cao của xã hội trong xu thế nền kinh tế tri thức toàn cầu hóa. Ví dụ như là chương trình được thiết kế lại theo hướng tinh giản nội dung và tích hợp kiến thức nhằm giúp nâng cao chất lượng học tập của sinh viên. Ngoài ra, cấu trúc chương trình mềm dẻo, đảm bảo liên thông giữa các trình độ và ngành học phù hợp với mô hình đào tạo mới; kết hợp với phương thức đào tạo theo tín chỉ phát huy tối đa năng lực cá nhân của từng sinh viên. Hơn nữa các trường cũng chú trọng hơn chất lượng đầu ra thể hiện ở năng lực chuyên môn, phương pháp làm việc và kỹ năng mềm của người tốt nghiệp.

Việc chương trình đào tạo từ niên chế chuyển sang học chế tín chỉ là một bước đột phá trong quá trình đổi mới giáo dục. CTĐT được xây dựng phù hợp với điều kiện vật chất, nguồn nhân lực của nhà trường, phát huy các thế mạnh của nhà trường và sự tham gia tích cực của cán bộ, giảng viên. Tuy nhiên, cần có sự tập trung nguồn lực hơn nữa để tạo bước chuyển vượt bậc, làm nổi rõ thế mạnh, nét đặc trưng riêng của từng trường. Đổi mới CTĐT, cũng là dịp để Nhà trường tập trung xác định những thế mạnh, những nét đặc trưng để thể hiện trong chương trình đào tạo.

5. Kết luận

Trong bối cảnh bình thường mới như hiện nay thì vai trò của giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng cần phải chuyển mình để có nhiều bước tiến. Giáo dục đại học cần tiếp thu có chọn lọc cái hay cái mới của thế giới để tự chuyển đổi mình. Không thể phủ nhận những thành tựu mà ngành giáo dục đào tạo của nước ta đã đạt được trong những năm qua, tuy nhiên những bất cập, và lác hậu vẫn đang còn tồn tại. Mặt

khác, để tạo ra các bước đột phá trong ngành giáo dục là không hề dễ. Xác định được điểm xuất phát trong công cuộc chuyển đổi này và quyết tâm thực hiện nó đã là một yếu tố thành công ban đầu. Một trong những điểm xuất phát để tạo ra những thành công trong công cuộc cải cách giáo dục đó chính là quản lý chương trình đào tạo. Chúng ta không thể phủ nhận là một số các hoạt động quản lý còn thực hiện theo những quy định khuôn mẫu mà chưa có tính linh hoạt, đột phá để phát triển được những chương trình đào tạo thiết thực đối với người học và đáp ứng nhu cầu thực sự của xã hội. Do vậy, cần có những biện pháp, mô hình quản lý và phát triển chương trình đào tạo hiện đại, tổng thể để đổi mới nội dung và cách thức giáo dục, từ đó phát triển các trường đại học nói riêng và nền giáo dục Việt Nam nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2004), Giáo dục đại học Việt Nam, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2004), Đổi mới giáo dục đại học Việt Nam hội nhập và thách thức. Kỷ yếu hội thảo. tr. 392.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT 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.
- [4] Lê Viết Khuyến (2006), Thiết kế và triển khai chương trình đào tạo đại học, Kỷ yếu Hội thảo: Quản trường đại học: những nhận thức mới, kinh nghiệm của Việt Nam và thế giới, Học viện quản lý Giáo dục Hà Nội.
- [5] Nguyễn Mai Hương (2014), Quản lý và phát triển chương trình đào tạo trình độ đại học tại Viện Đại học Mở Hà Nội, Đề tài NCKH cấp Viện.
- [6] Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đặng Xuân Hải, Lê Viết Khuyến, Lâm Quang Thiệp (2004), Một số vấn đề về giáo dục đại học, Nxb ĐHQGHN.
- [7] Phan Huy Hùng (2005), Quản lý chương trình đào tạo cơ sở đảm bảo cơ chế tự chủ và chất lượng giáo dục đại học, Tạp chí Nghiên cứu Khoa học, 2005:3, 148-156.
- [8] Quốc hội Nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2012), Luật giáo dục đại học, Nhà xuất bản chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [9] Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2005), Luật giáo dục, Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

ABSTRACT

Management and development of university curriculums in the current period

Developing curriculum in general and university-level curriculum in particular has been a trend of many countries around the world. Therefore, the content of higher education must be modern and developed, which can help ensure a reasonable structure between basic scientific knowledge and professional knowledge. Besides, this content should inherit and promote the good traditions, cultural identities, corresponding to the general level of the region and the world. In fact, most universities are very interested in the management and innovation of training programs to meet the human resource requirements of the society. However, the management of construction and program development has some limitations. Therefore, the article discusses the current status of curriculum management and development in the context of educational innovation, which is extremely essential for developing universities.

Keywords: Curriculum, university curriculum, program management.

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA NỘI BỘ CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC CỤM CHUYÊN MÔN SỐ 3 HUYỆN THỦY NGUYÊN, THÀNH PHỐ HẢI PHÒNG

Nguyễn Đắc Thiên¹

Tóm tắt. Công tác quản lý giáo dục, quản lý đối với các nhà trường có vai trò đặc biệt to lớn, điều hành hoạt động giáo dục đi theo đúng mục tiêu đã quy định. Trong các nội dung của quản lý giáo dục, công tác kiểm tra nội bộ trường học giữ một vị trí quan trọng không thể thiếu, là phương thức đảm bảo pháp chế tăng cường kỷ cương, kỷ luật trong quản lý, đồng thời thực hiện quyền dân chủ của công dân. Bài báo này nghiên cứu thực trạng quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ trường Tiểu học Cụm chuyên môn số 3 huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng.

Từ khóa: Kiểm tra nội bộ, trường tiểu học.

1. Đặt vấn đề

Trong xu thế hội nhập toàn cầu cùng sự bùng nổ của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, giáo dục và đào tạo đóng vai trò ngày càng quan trọng, trở thành kim chỉ nam cho sự phát triển bền vững của mọi quốc gia, dân tộc. Có thể khẳng định rằng không có giáo dục thì không có bất kỳ một sự phát triển nào đối với con người, đối với kinh tế, đối với văn hoá. Chính vì vậy, trên thế giới, không có bất kỳ một quốc gia nào, một dân tộc nào lại không quan tâm đến sự phát triển của giáo dục.

Các nhà khoa học quản lý ở trong nước cũng như trên thế giới đều xác định thanh tra, kiểm tra là một trong các chức năng của quản lý (Kế hoạch hóa, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra, thanh tra). Thuật ngữ thanh tra, kiểm tra và hoạt động thanh tra, kiểm tra ngày càng được các nhà khoa học nghiên cứu, bổ sung và hoàn thiện dần làm phong phú và sâu sắc bản chất của nó, xem đó là một chuyên ngành cần được tiếp tục nghiên cứu làm sáng rõ cả về mặt lý luận cũng như về mặt thực tiễn.

Tại Việt Nam, năm học 2020-2021 đang áp dụng chương trình giáo dục phổ thông 2018. Với chương trình giáo dục phổ thông này, cấp tiểu học hiện nay thì giáo dục không còn phải để truyền thụ kiến thức mà còn nhằm giúp cho học sinh hoàn thành công việc, giải quyết được các vấn đề trong học tập cũng như trong đời sống nhờ vận dụng hiệu quả, sáng tạo kiến thức đã học được trên lớp trên trường.

Hiện nay, cấp tiểu học: Các môn học bắt buộc hiện nay gồm có Tiếng Việt, Toán, Ngoại ngữ 1, Giáo dục lối sống, Đạo đức, Tự nhiên và Xã hội, Lịch sử và Địa lý, Khoa học, Tin học và Công nghệ, Giáo dục Thể chất, Nghệ thuật; Môn học tự chọn hiện nay là Tiếng dân tộc thiểu số và Ngoại ngữ đối với học sinh lớp 1 và lớp 2. Bậc học này có thêm môn học mới là Tin học và Công nghệ.

Như vậy Bộ giáo dục và Đào tạo đã áp dụng chương trình giáo dục phổ thông mới cấp tiểu học từ năm học 2020 - 2021 đối với lớp 1; trong năm học 2021 - 2022 áp dụng đối với lớp 2; năm học 2022 - 2023 áp dụng đối với lớp 3 và năm học 2023 - 2024 sẽ áp dụng đối với lớp 4.

Dựa vào những phân tích trên, chúng tôi nhận thấy, hiện nay vẫn còn thiếu các nghiên cứu cụ thể trong tình hình mới, với địa bàn cụ thể để có những đánh giá sâu hơn về thực trạng quản lý hoạt động kiểm tra nội

Ngày nhận bài: 10/06/2022. Ngày nhận đăng: 25/07/2022.

¹ Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng
e-mail: nguyendacthien@thuynguyen.edu.vn

bộ trường học nói chung và trường tiểu học nói riêng, trong nghiên cứu này, tác giả tập trung vào nghiên cứu thực trạng quản lý kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3, huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng.

2. Phương pháp nghiên cứu

Mục tiêu nghiên cứu: Đánh giá công tác quản lý của Hiệu trưởng về kiểm tra nội bộ trong trường tiểu học tại huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng. Từ đó, đề xuất biện pháp tăng cường hiệu quả công tác quản lý kiểm tra nội bộ trong trường tiểu học tại đây.

Mẫu nghiên cứu: Khảo sát được tiến hành trên mẫu gồm: 71 người, trong đó, 12 cán bộ là nhà quản lý giáo dục, chuyên viên phụ trách thuộc Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng và 14 người là Hiệu trưởng và Phó Hiệu trưởng, cùng 45 giáo viên tại các trường Tiểu học cụm chuyên môn số 3 trên địa bàn huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng.

Qua hai công cụ điều tra chính là phiếu hỏi và tham vấn. Ở đây, chúng tôi sử dụng nghiên cứu khảo sát theo lát cắt dọc và ngang với dữ liệu được thu thập từ năm tháng 2/2021 đến 4/2022. Bên cạnh đó, sử dụng thêm thiết bị ghi âm, ghi hình để lưu trữ hỗ trợ cho quá trình nghiên cứu.

Công cụ nghiên cứu: Công cụ xử lý số liệu là sử dụng các thuật toán của phương pháp thống kê toán học để tính giá trị trung bình cộng có trọng số của các mức độ cần đánh giá đối với 1 tiêu chí phải đánh giá theo công thức sau:

Trong đó: j là thứ tự của các tiêu chí (hoạt động quản lý cần đánh giá); \bar{X}_j là giá trị trung bình cộng có trọng số của các mức độ được đánh giá đối với tiêu chí cần đánh giá thứ j (hoạt động quản lý cần đánh giá thứ j); x_1, \dots, x_n các mức độ được đánh giá đối với một tiêu chí cần đánh giá (có n mức độ được đánh giá); f_1, \dots, f_n là số lượng các ý kiến đồng ý đánh giá về từng mức độ đạt được của mỗi tiêu chí tương ứng mỗi mức độ cần đánh giá x_1, \dots, x_n .

Kết quả dữ liệu khảo sát được xử lý theo giá trị trung bình, phân theo thang đánh giá: Tốt/Phù hợp (3 điểm); Bình thường/Tương đối phù hợp (2 điểm); Không tốt/ Chưa phù hợp (1 điểm).

Phân tích dữ liệu: Tác giả và các thành viên đã có các cuộc phỏng vấn, với tổng 71 phiếu phát ra, thu về 67 phiếu hợp lệ. Trong đó, 22 câu trả lời của nhà quản lý giáo dục, chuyên viên, Hiệu trưởng và Phó Hiệu trưởng; cùng 45 giáo viên trong nhà trường tiểu học, quá trình thực hiện nghiên cứu, tôi có sử dụng các thiết bị số để hỗ trợ ghi hình ảnh và ghi âm. Phân tích thông qua phân loại quy nạp để phân tích câu trả lời của nhóm nhà QLGD, nhóm GV. Tài liệu phỏng vấn của những người tham gia nghiên cứu được chia theo bảng hỏi đối với từng nhóm đối tượng điều tra.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng quản lý lập kế hoạch hoạt động kiểm tra nội bộ năm học và chuẩn kiểm tra trường tiểu học cụm chuyên môn số 3

Căn cứ vào kết quả khảo sát trên đánh giá về việc xây dựng kế hoạch kiểm tra nội bộ tại các trường tiểu học cụm chuyên môn số 3, kết quả cho thấy, Với nội dung “Kế hoạch kiểm tra nội bộ được công khai trong nội bộ nhà trường ngay từ đầu năm học (trừ kiểm tra đột xuất)” được đánh giá với mức ý kiến ở mức thấp nhất, với điểm trung bình 1.72 (xếp thứ 5/4); Tiếp theo, nội dung “Kế hoạch kiểm tra nội bộ được Phòng Giáo dục xây dựng khi xem xét thực tế các nhà trường và điều kiện thực tế ở địa phương” có giá trị điểm trung bình 1.90 (xếp thứ 4) và “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 các nhà trường cụm chuyên môn” được đánh giá với điểm trung bình 1.91 (xếp thứ 3). Trong các nội dung, chúng tôi nhận thấy, các nhà trường đã quan tâm hơn đến nội dung “Xây dựng các chuẩn mực về đánh giá trong quá trình kiểm tra nội bộ”, “Kế hoạch nêu rõ nội dung, thời gian thực hiện, đối tượng kiểm tra và lực lượng kiểm tra”.

Bảng 1. Đánh giá về việc xây dựng kế hoạch kiểm tra nội bộ tại trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 huyện Thủy Nguyên (N=67)

Nội dung	Mức độ			\bar{X}	Thứ bậc
	Phù hợp	Tương đối phù hợp	Chưa phù hợp		
Kế hoạch kiểm tra nội bộ được Phòng Giáo dục xây dựng khi xem xét thực tế các nhà trường và điều kiện thực tế ở địa phương	21	18	28	1.90	4
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	20	21	26	1.91	3
Xây dựng các chuẩn mực về đánh giá trong quá trình kiểm tra nội bộ	25	27	15	2.15	1
Kế hoạch nêu rõ nội dung, thời gian thực hiện, đối tượng kiểm tra và lực lượng kiểm tra	22	27	18	2.06	2
Kế hoạch kiểm tra nội bộ được công khai trong nội bộ nhà trường ngay từ đầu năm học (trừ kiểm tra đột xuất)	14	20	33	1.72	5

Thấy rằng, kế hoạch kiểm tra nội bộ được lãnh đạo Phòng Giáo dục và Đào tạo, nhà trường quan tâm, có sự bàn bạc, thống nhất, tuy nhiên mức độ đáp ứng với kì vọng của GV và các nhà trường vẫn cần được cải thiện hơn. Phòng Giáo dục và Đào tạo cần xây dựng kế hoạch kiểm tra nội bộ một cách cụ thể, rõ ràng về thời gian, đối tượng, nội dung và lực lượng kiểm tra. Đây là kết quả khả quan trong công tác quản lý các trường tiểu học cụm chuyên môn số 3. Tuy nhiên, qua trao đổi với một số giáo viên, cũng như lãnh đạo, chúng tôi cũng nhận được nhiều chia sẻ, vẫn còn một số Hiệu trưởng chưa thực sự quan tâm đến việc thực hiện quy chế công khai, dân chủ trong nhà trường; chưa bám sát các văn bản của các cấp quản lý.

Nguyên nhân của vấn đề này là công tác quản lý, chỉ đạo của Phòng Giáo dục và Đào tạo trong việc xây dựng kế hoạch, kiểm tra hoạt động quản lý kiểm tra nội bộ nói riêng và công tác quản lý giáo dục trên địa phương nói chung vẫn còn hạn chế. Hiệu trưởng tại các nhà trường nếu không thực hiện theo đúng các văn bản quy phạm pháp luật cùng với việc thực hiện trái quy chế dân chủ thì hiệu quả quản lý càng thấp gây mất đoàn kết nội bộ.

Từ thực trạng trên, Phòng Giáo dục và Đào tạo cần tăng cường công tác kiểm tra việc lập kế hoạch ngay từ đầu năm học; hướng dẫn các trường bám sát vào các văn bản và tình hình thực tế của nhà trường để xây dựng cho phù hợp đồng thời giám sát việc công khai của các nhà trường.

3.2. Thực trạng việc thành lập chỉ đạo hoạt động kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3

Để biết được thời gian qua các trường thuộc Phòng GDĐT huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng đã triển khai các biện pháp chỉ đạo hoạt động kiểm tra nội bộ, tác giả đã khảo sát ý kiến đánh giá của CBQL và giáo viên kết quả thu được tổng hợp tại Bảng 2.

Kết quả khảo sát nội dung ở bảng 2, tác giả có một số nhận xét về việc chỉ đạo hoạt động kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng.

Mức độ chỉ đạo hoạt động kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 huyện Thủy Nguyên được đánh giá đạt mức tương đối phù hợp, dao động trong khoảng từ 2.36 đến 2.42. Hai nội dung: “Lãnh đạo Phòng Giáo dục và Đào tạo 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” và “Ban kiểm tra nội bộ thường xuyên trao đổi, góp ý tư vấn sau quá trình thực hiện kiểm tra với lãnh đạo các nhà trường” cùng được đánh giá ở mức độ cao 2.42 và xếp cùng thứ bậc 1. Tương tự, nội dung: “Phòng giáo dục và Đào tạo ban hành quy chế hoạt động của Ban kiểm tra nội bộ” và “Lãnh đạo Phòng Giáo dục và Đào tạo hợp với lực lượng kiểm tra, thống nhất nội dung làm việc; khích lệ lực lượng kiểm tra hoàn thành nhiệm vụ” đều có điểm trung bình là 2.40 và cùng xếp thứ bậc 3.

Với nội dung: Lực lượng thuộc ban kiểm tra nội bộ được hướng dẫn nghiệp vụ kiểm tra nội bộ, chúng

tôi nhận thấy, tuy đánh giá ở mức phù hợp và tương đối phù hợp là cao, nhưng vẫn còn một tỉ lệ 7/65 cho rằng chưa phù hợp.

Qua nghiên cứu, phân tích kết quả khảo sát theo các đối tượng được hỏi có thể thấy rằng công tác kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 đạt kết quả tốt thì cán bộ quản lý phải nâng cao năng lực bản thân mà còn giúp đỡ đồng nghiệp trong việc thực hiện công tác tự kiểm tra và kiểm tra.

Bảng 2. Đánh giá về việc chỉ đạo hoạt động kiểm tra nội bộ tại trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 (N=67)

Nội dung	Mức độ			\bar{X}	Thứ bậc
	Phù hợp	Tương đối phù hợp	Chưa phù hợp		
Phòng giáo dục và Đào tạo ban hành các quyết định kiểm tra, thành lập Ban kiểm tra	30	31	6	2.36	5
Phòng Giáo dục và Đào tạo ban hành quy chế hoạt động của Ban kiểm tra nội bộ	31	32	4	2.40	3
Lãnh đạo Phòng Giáo dục và Đào tạo 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	31	33	3	2.42	1
Lãnh đạo Phòng Giáo dục và Đào tạo hợp với lực lượng kiểm tra, thống nhất nội dung làm việc; khích lệ lực lượng kiểm tra hoàn thành nhiệm vụ	31	32	4	2.40	3
Lực lượng thuộc ban kiểm tra nội bộ được hướng dẫn nghiệp vụ kiểm tra nội bộ	30	30	7	2.34	6
Ban kiểm tra nội bộ thường xuyên trao đổi, góp ý tư vấn sau quá trình thực hiện kiểm tra với lãnh đạo các nhà trường	32	31	4	2.42	1

3.3. Thực trạng quản lý việc thực hiện các nội dung kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3

Bảng 3. Đánh giá về quản lí việc thực hiện các nội dung kiểm tra nội bộ tại trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 (N=67)

Nội dung	Mức độ			\bar{X}	Thứ bậc
	Phù hợp	Tương đối phù hợp	Chưa phù hợp		
Kiểm tra hoạt động sư phạm nhà giáo	31	31	5	2.39	5
Kiểm tra hoạt động phục vụ dạy học, giáo dục của viên chức và người lao động trong cơ sở giáo dục	32	32	3	2.43	2
Kiểm tra hoạt động của tổ/ khối chuyên môn	33	33	1	2.48	1
Kiểm tra cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và thư viện	31	32	4	2.40	4
Kiểm tra tài chính	27	31	9	2.27	7
Kiểm tra hoạt động của bộ phận văn thư hành chính	32	31	4	2.42	3
Kiểm tra công tác quản lý của người đứng đầu cơ sở giáo dục	29	31	7	2.33	6

Căn cứ vào kết quả khảo sát trên bảng 3 tác giả có một số nhận xét, đánh giá về việc thực hiện các nội dung kiểm tra nội bộ tại các trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng. Thấy rằng, mức độ đánh giá không đều nhau, dao động trong khoảng 2.33 đến 2.48, trong đó nội dung: “Kiểm tra hoạt động của tổ/ khối chuyên môn” với điểm trung bình 2.48 xếp thứ 1. Nội dung “Kiểm tra hoạt động phục vụ dạy học, giáo dục của viên chức và người lao động trong cơ sở giáo dục” với điểm trung bình 2.43, xếp thứ 2. Với nội dung được đánh giá ở mức 3 và 4 là “Kiểm tra hoạt động của bộ phận văn thư hành chính” và “Kiểm tra cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và thư viện”. Tuy nhiên, với nội dung “Kiểm tra hoạt động sư phạm nhà giáo” vẫn có 5/67 ý kiến cho là chưa phù hợp.

Đáng chú ý, đánh giá ở mức 6 và 7 là “Kiểm tra công tác quản lý của người đứng đầu cơ sở giáo dục” và

“Kiểm tra tài chính” đang được nhiều người quan tâm nhưng mức độ đáp ứng ở kiểm tra nội bộ lại chưa tốt. Lí giải điều này bởi một số ý kiến cho rằng, quá trình kiểm tra nội bộ hai nội dung này vẫn đang còn những vấn đề khó xem xét, bản thân các cán bộ quản lý trong các nhà trường đang yếu trong hoạt động giải trình.

3.4. Thực trạng quản lý và sử dụng thông tin kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3

Bảng 4. Đánh giá về việc thực hiện các nội dung kiểm tra nội bộ tại trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 (N=67)

Nội dung	Mức độ			\bar{X}	Thứ bậc
	Phù hợp	Tương đối phù hợp	Chưa phù hợp		
Chỉ đạo xây dựng báo cáo kết quả kiểm tra và thông báo kết quả kiểm tra	35	32	0	2.52	1
Tổ chức thực hiện kiến nghị, quyết định xử lý sau kiểm tra	36	30	1	2.52	1
Chỉ đạo, kiểm tra lập hồ sơ và lưu trữ hồ sơ	34	33	0	2.51	3

Qua kết quả khảo sát tại Bảng 4, chúng tôi thấy rằng, các nội dung khảo sát đều cho kết quả khả quan. Trong đó, các nội dung “Chỉ đạo xây dựng báo cáo kết quả kiểm tra và thông báo kết quả kiểm tra” và “Tổ chức thực hiện kiến nghị, quyết định xử lý sau kiểm tra” có mức độ đánh giá gần như ngang bằng; với nội dung còn lại được ở mức độ thứ hạng thứ 3.

Như vậy, chúng ta thấy rằng, công tác kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3, huyện Thủy Nguyên đã được Phòng Giáo dục và Đào tạo quan tâm. Kết quả kiểm tra nội bộ là căn cứ cho những kết luận, đánh giá, xây dựng kế hoạch hành động, đưa ra các biện pháp để tiếp tục phát huy những điểm mạnh đã đạt được ở các trường tiểu học này, đồng thời đưa ra các biện pháp nhằm hạn chế tối đa các hạn chế đã được chỉ ra trong quá trình kiểm tra nội bộ.

3.5. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng

Kết quả khảo sát cho thấy các yếu tố trong nhà trường ở mức ảnh hưởng nhiều đến công tác quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ. Chẳng hạn nội dung: Nhận thức của CBQL, GV,NV về kiểm tra nội bộ; Việc tổ chức bồi dưỡng nghiệp vụ kiểm tra cho CBQL, thành viên Ban kiểm tra nội bộ; Công tác chỉ đạo, kiểm tra, giám sát của các cấp quản lý giáo dục; Năng lực và phẩm chất của các thành viên thực hiện kiểm tra nội bộ; Nhận thức của thành viên ban kiểm tra nội bộ về kiểm tra nội bộ; Ban kiểm tra nội bộ chỉ đạo một cách toàn diện trong việc tự kiểm tra. Các nội dung trên trong quản lý nói chung và quản lý kiểm tra nội bộ trong các nhà trường luôn phải coi trọng.

Bảng 5. Đánh giá về yếu tố bên ngoài ảnh hưởng đến quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 (N=67)

Nội dung	Mức độ			\bar{X}	Thứ bậc
	Rất ảnh hưởng	Ảnh hưởng	Không ảnh hưởng		
Chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng, Nhà nước đối với giáo dục	34	31	2	2.48	2
Về tình hình văn hóa, chính trị và kinh tế của địa phương	32	31	4	2.42	3
Sự phối kết hợp giữa nhà trường và tổ chức xã hội	36	29	2	2.51	1
Về phong tục tập quán và lối sống	32	30	5	2.40	4

Trong thực tế, có nhiều yếu tố thuộc về bản thân của người quản lý ảnh hưởng đến công tác quản lý giáo dục nói chung và kiểm tra nội bộ nói riêng, đó là bản thân nhà quản lý và giáo viên, chưa nhận thức sâu sắc được tầm quan trọng cũng như vai trò của kiểm tra nội bộ trong công tác quản lý giáo dục. Ban kiểm tra nội bộ muốn làm tốt công tác kiểm tra nội bộ cần biết phát huy thế mạnh của mỗi cá nhân trong Ban, thế mạnh

của tập thể; hạn chế những yếu kém, trên cơ sở đó, xây dựng một kế hoạch thực hiện cụ thể trong quá trình tiến hành kiểm tra nội bộ trường học.

Công tác bồi dưỡng thành viên Ban kiểm tra nội bộ về năng lực kiểm tra nội bộ phải được chú trọng, chú trọng đến quyền lợi về vật chất, tinh thần. Ngoài ra nếu môi trường làm việc không đảm bảo thì công tác kiểm tra nội bộ mang tính hình thức, qua loa, chiếu lệ, mục đích của kiểm tra nội bộ không đạt được công tác quản lý trong nhà trường không theo quy củ, hiệu quả giáo dục không cao.

Trong 04 yếu tố bên ngoài ảnh hưởng đến việc quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng cho thấy, các yếu tố này ít ảnh hưởng nhiều đến công tác kiểm tra nội bộ. Tiêu biểu như yếu tố: Về phong tục tập quán, lối sống và tình hình văn hóa, chính trị và kinh tế của địa phương. Đối với yếu tố: Sự phối kết hợp giữa nhà trường và tổ chức xã hội; Chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng, Nhà nước đối với giáo dục ảnh hưởng ở mức trung bình.

Mặc dù đây là các yếu tố bên ngoài nhà trường nhưng nó lại có vai trò hết sức quan trọng, tác động gián tiếp đến công tác quản lý trong các nhà trường nói chung và công tác kiểm tra nội bộ nói riêng. Nhà quản lý cần có sự phối hợp giữa yếu tố bên ngoài với yếu tố bên trong, với năng lực cá nhân để thực hiện tốt quản lý kiểm tra nội bộ trong các nhà trường.

3.6. Đề xuất biện pháp quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ các trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng

3.6.1. Phòng Giáo dục và Đào tạo chỉ đạo tăng cường kiểm tra việc thực hiện, triển khai, tổ chức hoạt động Kiểm tra nội bộ tại các trường Tiểu học cụm chuyên môn số 3, huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng

Phòng Giáo dục và Đào tạo ra văn bản thông báo về kế hoạch kiểm tra nội bộ trường tiểu học theo cụm chuyên môn:

(1) Thành lập đoàn kiểm tra

Trường phòng Giáo dục và Đào tạo ra quyết định thành lập đoàn kiểm tra để kiểm tra việc tổ chức hoạt động kiểm tra nội bộ trường học cụm chuyên môn số 3. Thành phần: Thủ trưởng (hoặc cấp phó) là Trưởng ban, cấp phó 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 giảng dạy ít nhất 5 năm, được công nhận giáo viên giỏi cơ sở trở lên hay năng lực tương đương.

(2) Xây dựng kế hoạch kiểm tra

Căn cứ Điều lệ, Quy chế hoạt động, các văn bản hướng dẫn của Sở GDĐT, phòng GDĐT (hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ năm học, hướng dẫn công tác thanh, kiểm tra năm học....) và đặc điểm của đơn vị (thuận lợi, thời cơ, khó khăn, thách thức), Thủ trưởng đơn vị định hướng cho Ban kiểm tra nội bộ xây dựng kế hoạch kiểm tra nội bộ trong năm học (Kế hoạch kiểm tra nội bộ được xây dựng độc lập với kế hoạch chung của nhà trường).

Lưu ý những nội dung sau:

+ Căn cứ pháp lý xây dựng kế hoạch: Hướng dẫn nhiệm vụ năm học, hướng dẫn nhiệm vụ thanh tra, kiểm tra của Bộ GDĐT, Sở GDĐT, Phòng GDĐT;

+ 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 xã hội quan tâm;

Kế hoạch kiểm tra của năm học (theo tuần hoặc theo tháng), 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.

(3) Tổ chức triển khai và thực hiện kế hoạch kiểm tra

Căn cứ vào kế hoạch kiểm tra nội bộ đã được phê duyệt, Trường phòng Giáo dục và Đào tạo ban hành Quyết định kiểm tra (có thể theo từng đợt, học kỳ), trên cơ sở đó Ban kiểm tra nội bộ lập kế hoạch phân công nhiệm vụ cho các nhóm thành viên theo Quyết định. Mỗi nội dung kiểm tra nhất thiết phải lập biên bản kiểm tra để làm căn cứ đánh giá, lưu trữ hồ sơ.

Trường phòng Giáo dục và Đào tạo có phương án phân bổ thời gian để thực hiện kiểm tra đột xuất khi cần thiết.

3.6.2. Nâng cao nhận thức cho Hiệu trưởng các trường Tiểu học cụm chuyên môn số 3, huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng về vị trí, vai trò, tầm quan trọng của Hoạt động kiểm tra nội bộ

Để thực hiện tốt việc tổ chức bồi dưỡng nâng cao nhận thức cho Hiệu trưởng trường tiểu học về kiểm tra nội bộ nhà trường, Phòng Giáo dục và Đào tạo cùng các nhà trường cần tiến hành các hoạt động sau:

- Đầu năm học tổ chức nghiên cứu và thực hiện các văn bản chỉ thị, những hướng dẫn của cơ quan quản lý cấp trên và phổ biến các văn bản quy phạm pháp luật này tới các Hiệu trưởng, và các bộ phận trong nhà trường: Các quy định về đánh giá Hiệu trưởng, giáo viên, nhân viên, đánh giá xếp loại học sinh trường tiểu học; Điều lệ Trường tiểu học; Các quy định, các quy chế, quy định về dạy thêm, học thêm; quy chế thực hiện công khai đối với cơ sở giáo dục, tự chủ và trách nhiệm giải trình; quy định về thực hiện quy chế dân chủ trường học; Điều lệ Ban đại diện cha mẹ học sinh...; Chỉ thị nhiệm vụ năm học hàng năm của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, chỉ đạo của Sở Giáo dục và Đào tạo, Phòng Giáo dục và Đào tạo và mục tiêu, nhiệm vụ, giải pháp thực hiện hàng năm của nhà trường.

- Hiệu trưởng 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 quản lý hoạt động của nhà trường.

- Bám sát tình hình thực tế các nhà trường, Phòng Giáo dục và Đào tạo lập kế hoạch kiểm tra nội bộ trường tiểu học theo cụm chuyên môn. 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. Xây dựng các tiêu chí, tiêu chuẩn, thang đo một cách thực sự công bằng, khách quan, khoa học.

- Trong năm học: Sở Giáo dục và Đào tạo, Phòng Giáo dục và Đào tạo thường xuyên tổ chức bồi dưỡng nâng cao trình độ năng lực, nghiệp vụ cho từng thành viên trong Ban kiểm tra nội bộ, đáp ứng với nhiệm vụ trong tình hình mới. Đồng thời tạo điều kiện thuận lợi cho đội ngũ Hiệu trưởng bổ sung kiến thức về kiểm tra nội bộ, nghiên cứu hiểu biết đầy đủ về kiểm tra nội bộ. Trên cơ sở được học tập, nghiên cứu, thảo luận giữa tập thể dần hình thành thái độ tình cảm, tăng nhận thức, trách nhiệm của Hiệu trưởng về công tác kiểm tra nội bộ.

- Hiệu trưởng tham gia học hỏi kinh nghiệm kiểm tra của các cụm chuyên môn khác có chất lượng tốt, áp dụng hiệu quả vào công tác kiểm tra nội bộ tại đơn vị, tạo ra sức mạnh tổng hợp của tập thể góp cho phát triển sự nghiệp giáo dục của nhà trường.

- Hiệu trưởng cần thiết nghiên cứu và thực hiện các văn bản chỉ thị, những hướng dẫn của cơ quan quản lý các văn bản quy phạm pháp luật, các quy định gắn với nhiệm vụ bản thân đang thực hiện.

3.6.3. Phòng Giáo dục và Đào tạo tập huấn về quy trình thực hiện kiểm tra nội bộ đối với Hiệu trưởng và các lực lượng tham gia hoạt động kiểm tra nội bộ ở các trường Tiểu học cụm chuyên môn số 3, huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng

Nội dung tập huấn, mô tả kĩ và hướng dẫn Hiệu trưởng và các lực lượng tham gia hoạt động kiểm tra nội bộ biết về quy trình thực hiện. Quy trình bao gồm:

(1) Tiến hành kiểm tra

Phương pháp kiểm tra: Kiểm tra thường xuyên hoặc kiểm tra theo quy trình:

+ Kiểm tra thường xuyên là hoạt động kiểm tra diễn ra thường xuyên, bằng nhiều phương pháp khác

nhau, kiểm tra các nội dung quản lý của thủ trưởng cơ quan.

+ Kiểm tra theo quy trình (kiểm tra nội bộ) là hoạt động kiểm tra một số nội dung quản lý của Hiệu trưởng nhà trường, được thực hiện theo trình tự thủ tục nhất định do cơ quan quản lý giáo dục có thẩm quyền ban hành.

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 đơn vị.

Hoạt động kiểm tra phải đúng kế hoạch, nội dung, đối tượng. Trong quá trình tiến hành, Trưởng ban kiểm tra nội bộ cần theo dõi nội dung kiểm tra, kết quả trao đổi, rút kinh nghiệm của người kiểm tra với đối tượng kiểm tra. Chú ý các ý kiến bất đồng, ý kiến đề nghị của đối tượng kiểm tra để kịp thời giải quyết.

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

(2) 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 (Thực hiện nhiệm vụ của giáo viên, hoạt động của tổ nhóm chuyên môn, công tác thu chi tài chính, hoạt động học tập rèn luyện của học sinh...)

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

Đối chiếu thông tin với chuẩn đánh giá để khẳng định đúng, sai; nhận xét, đánh giá, xử lý những thiếu sót, sai phạm (nếu có).

(3) Kết thúc kiểm tra

Khi kết thúc làm việc với đối tượng kiểm tra, Ban kiểm tra nội bộ phải hoàn thiện hồ sơ, biểu mẫu, biên bản từng nội dung kiểm tra; Trưởng ban kiểm tra xây dựng báo cáo kết quả cuộc kiểm tra.

Căn cứ báo cáo kết quả kiểm tra của Ban kiểm tra nội bộ, Trưởng Ban kiểm tra nội bộ thông báo kết luận kiểm tra đến đối tượng kiểm tra, thông báo công khai trong cụm; chỉ đạo Ban kiểm tra nội bộ tổ chức theo dõi, đôn đốc, kiểm tra kịp thời, sâu sát việc thực hiện kiến nghị trong thông báo kết luận kiểm tra.

(4) 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; kiến nghị yêu cầu xử lý cá nhân, bộ phận có vi phạm; kiến nghị của đối tượng kiểm tra... để kịp thời giải quyết.

Trưởng Ban 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.

(5) Lưu trữ hồ sơ kiểm tra

Hồ sơ kiểm tra nội bộ năm học của đơn vị, gồm:

+ 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;

+ Quyết định kiểm tra (Theo đợt, học kỳ) và kế hoạch kiểm tra; các loại biên bản kiểm tra; biên bản xử lý vi phạm (nếu có); báo cáo kết quả kiểm tra; thông báo kết luận kiểm tra, xử lý kiến nghị sau kiểm tra; các loại tài liệu, biểu mẫu liên quan (nếu có);

+ Báo cáo sơ kết, tổng kết công tác kiểm tra nội bộ trường học;

+ Sổ theo dõi công tác kiểm tra nội bộ.

Lưu ý: Các loại hồ sơ này phải có đầy đủ các nội dung (phần không trong biểu mẫu ghi chép thì gạch chéo), có đầy đủ các chữ ký của người kiểm tra và đối tượng kiểm tra, sắp xếp theo thứ tự và được đựng trong cặp tài liệu và được lưu trữ đầy đủ qua các năm.

3.6.4. Phòng Giáo dục và Đào tạo chỉ đạo các Hiệu trưởng các trường Tiểu học cụm chuyên môn số 3, huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng xây dựng lực lượng kiểm tra nội bộ tại đơn vị

Mục đích hướng đến, Hiệu trưởng các trường Tiểu học cụm chuyên môn số 3, huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng thực hiện tốt công tác xây dựng lực lượng kiểm tra nội bộ tại đơn vị

Phòng Giáo dục và Đào tạo ra các văn bản hướng dẫn Hiệu trưởng thực hiện việc thành lập Ban kiểm tra nội bộ tại đơn vị. Trong đó, nêu rõ các điều kiện, tiêu chuẩn, tiêu chí cho các thành viên trong Ban kiểm tra nội bộ. Cụ thể:

Thành phần: Hiệu trưởng (hoặc Phó Hiệu trưởng) là Trưởng ban, cấp phó 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 giảng dạy ít nhất 5 năm, được công nhận giáo viên giỏi cơ sở trở lên hay năng lực tương đương.

Số lượng thành viên trong Ban kiểm tra nội bộ tùy thuộc vào qui mô đơn vị do thủ trưởng đơn vị quyết định và được phân công nhiệm vụ cụ thể, chịu trách nhiệm kiểm tra các nội dung cụ thể.

3.7. Phòng Giáo dục và Đào tạo tổ chức, hướng dẫn các Hiệu trưởng các trường Tiểu học cụm chuyên môn số 3, huyện Thủy Nguyên việc xây dựng kết luận kiểm tra; thực hiện kết luận kiểm tra; xử lý các cá nhân, tập thể trong nhà trường không chấp hành việc kiểm tra nội bộ

Mục đích hướng đến, Hiệu trưởng làm tốt công tác xây dựng kết luận kiểm tra, thực hiện kết luận kiểm tra, xử lý các cá nhân, tập thể trong nhà trường không chấp hành việc kiểm tra nội bộ

Phòng Giáo dục và Đào tạo tổ chức các buổi bồi dưỡng cho Hiệu trưởng về công tác kiểm tra nội bộ, trong đó thực hiện giải đáp các thắc mắc, băn khoăn từ các Hiệu trưởng khi tại đơn vị phát sinh các tình huống mới. Trong đó, Yêu cầu Hiệu trưởng thực hiện các nội dung:

Khi kết thúc làm việc với đối tượng kiểm tra, Ban kiểm tra nội bộ phải hoàn thiện hồ sơ, biểu mẫu, biên bản từng nội dung kiểm tra; Trưởng ban kiểm tra xây dựng báo cáo kết quả cuộc kiểm tra.

Căn cứ báo cáo kết quả kiểm tra của Ban kiểm tra nội bộ, Hiệu trưởng thông báo kết luận kiểm tra đến đối tượng kiểm tra, thông báo công khai trong nhà trường; chỉ đạo Ban kiểm tra nội bộ tổ chức theo dõi, đôn đốc, kiểm tra kịp thời, sâu sát việc thực hiện kiến nghị trong thông báo kết luận kiểm tra.

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; kiến nghị yêu cầu xử lý cá nhân, bộ phận có vi phạm; kiến nghị của đối tượng kiểm tra... để kịp thời giải quyết.

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

Hồ sơ kiểm tra nội bộ năm học của nhà trường, gồm:

- + 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;
- + Quyết định kiểm tra (Theo đợt, học kỳ) và kế hoạch kiểm tra; các loại biên bản kiểm tra; biên bản xử lý vi phạm (nếu có); báo cáo kết quả kiểm tra; thông báo kết luận kiểm tra, xử lý kiến nghị sau kiểm tra; các loại tài liệu, biểu mẫu liên quan (nếu có);
- + Báo cáo sơ kết, tổng kết công tác kiểm tra nội bộ trường học;
- + Sổ theo dõi công tác kiểm tra nội bộ.

Lưu ý: Các loại hồ sơ này phải có đầy đủ các nội dung (phần trống trong biểu mẫu ghi chép thì gạch

chéo), có đầy đủ các chữ ký của người kiểm tra và đối tượng kiểm tra, sắp xếp theo thứ tự và được đựng trong cặp tài liệu và được lưu trữ đầy đủ qua các năm.

4. Kết luận

Qua nghiên cứu thực trạng công tác quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3 huyện Thủy Nguyên chủ thể quản lý đã thấy được vai trò của hoạt động kiểm tra nội bộ góp phần tích cực vào việc chấn chỉnh hoạt động dạy học và quản lý các hoạt động trong nhà trường, từ đó, nâng cao trách nhiệm của các tổ chức trong nhà trường. Nhờ có hoạt động kiểm tra quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ mà nhiều trường tiểu học đã thấy được những bất cập, hạn chế trong công tác quản lý, tổ chức hoạt động dạy học và giáo dục học sinh của Ban Giám hiệu, của đội ngũ giáo viên nhà trường. Từ đó, nghiên cứu đề xuất 5 biện pháp cho tăng cường hiệu quả hoạt động kiểm tra nội bộ trường tiểu học cụm chuyên môn số 3.

Để chứng minh các biện pháp đã đề xuất có thể thực hiện và cần thiết như thế nào, tác giả đã lấy ý kiến trưng cầu của các đối tượng là cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên các trường tiểu học trên địa bàn huyện, với kết quả khảo sát cho thấy các biện pháp mà tác giả đề xuất đều có tính cấp thiết và tính khả thi tương đối cao trong giai đoạn hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể, Hà Nội.
- [2] Bùi Văn Tường (2019). Biện pháp quản lý trường tiểu học theo tiếp cận đảm bảo chất lượng. Tạp chí Quản lý giáo dục, số 6, tr. 62-67.
- [3] Đoàn Bích Ngọc (2017). Quản lý hoạt động bồi dưỡng công tác kiểm tra nội bộ cho Hiệu trưởng các trường THPT tỉnh Hưng Yên trong giai đoạn hiện nay. Luận văn thạc sĩ Học viện Quản lý giáo dục.
- [4] Nguyễn Công Khanh, Đào Thị Oanh (2015). Giáo trình Kiểm tra đánh giá trong giáo dục. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Thị Ly (2020). Biện pháp tạo động lực làm việc cho giáo viên: nghiên cứu trường hợp tại trường Tiểu học Nguyễn Hòa, huyện Phù Cũ, tỉnh Hưng Yên. Tạp chí Quản lý giáo dục, số 4, tr. 143-149.
- [6] Nông Quốc Duy (2017). Quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ ở các trường Tiểu học huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang. Luận văn thạc sĩ Trường ĐH Giáo dục - ĐH Quốc gia Hà Nội.
- [7] Phạm Ngọc Trúc, Nguyễn Huy Bằng, Nguyễn Thanh Tùng (2013). Giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động thanh tra giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục Việt Nam. Đề tài khoa học Công nghệ, mã số B2013-37-28NV.

ABSTRACT

Management of internal inspection activities of electrical school section 3 Thuy Nguyen district, Hai Phong city

The work of educational management, management for schools has a particularly great role, operating educational activities in accordance with the prescribed goals. In the contents of educational management, the school's internal inspection plays an important and indispensable position, as a method of ensuring the law to strengthen discipline and discipline in management, and at the same time implementing democratic rights of citizens. This article studies the current situation of managing internal inspection activities at Primary School, specialized cluster No. 3, Thuy Nguyen district, Ho Chi Minh City. Hai Phong.

Keywords: *Internal inspection, primary school.*

QUẢN LÝ TẠO ĐỘNG LỰC LÀM VIỆC CHO ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN TRƯỜNG TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Huỳnh Thị Hồng Quyên¹

Tóm tắt. Quản lý tạo động lực làm việc cho đội ngũ giáo viên trường tiểu học thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 là nhiệm vụ quan trọng khi của người quản lý lãnh đạo, bởi hiệu suất và hiệu quả công việc do động lực của người thực hiện quyết định chủ yếu. Bài báo dựa trên kết quả nghiên cứu Quản lý tạo động lực cho giáo viên trường Tiểu học Vinh Phước 1, thành phố Nha Trang, kết hợp phương pháp nghiên cứu định lượng và định tính. Bài viết này, đề cập những vấn đề sau: 1) Mục đích, ý nghĩa của việc quản lý tạo động lực làm việc cho giáo viên tiểu học 2) Đề xuất các biện pháp quản lý tạo động lực làm việc cho đội ngũ giáo viên trường tiểu học.

Từ khóa: *Quản lý; tạo động lực làm việc; đội ngũ giáo viên trường tiểu học.*

1. Đặt vấn đề

Nguồn nhân lực luôn đóng vai trò quyết định sự sống còn của bất kỳ tổ chức nào. Đất nước đi vào công nghiệp hóa, hiện đại hóa đòi hỏi nguồn nhân lực trí tuệ cao. Quá trình hội nhập khu vực và quốc tế với xu thế toàn cầu hóa; cuộc cách mạng công nghệ 4.0; việc chuyển đổi số trong giáo dục đang là một xu thế tất yếu của thời đại. Tình hình trong nước và quốc tế có những biến đổi sâu sắc, nhu cầu về nguồn nhân lực trong bối cảnh mới rất cấp bách đòi hỏi nhà nước và ngành giáo dục phải có chiến lược về xây dựng đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục. Đây được coi là nhiệm vụ quan trọng, khâu then chốt. Trước yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, nhiệm vụ đặt lên vai mỗi CBGV là không chỉ giỏi về chuyên môn mà còn phải có năng lực sư phạm, năng lực giáo dục, hơn thế nữa phải có khả năng truyền động lực về việc học tập, tu dưỡng đạo đức, nhân cách tới mỗi học sinh và cộng đồng xã hội. Tuy nhiên, đánh giá về thực trạng đội ngũ nhà giáo của ngành chức năng hiện nay cũng cho thấy, bên cạnh những kết quả đạt được, vẫn còn những bất cập, hạn chế trong công tác xây dựng đội ngũ nhà giáo. Đơn cử như tình trạng thừa, thiếu giáo viên chưa được giải quyết dứt điểm ảnh hưởng đến chất lượng dạy và học. Một bộ phận giáo viên vẫn làm việc dựa trên kinh nghiệm, chưa thật sự đổi mới phương pháp, đổi mới đánh giá; chưa gắn kết hoạt động giảng dạy với thực tiễn đời sống, thậm chí có biểu hiện thiếu trách nhiệm và tâm huyết với nghề.

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 có những điểm mới về mục tiêu, nội dung, kế hoạch giáo dục, phương pháp và đánh giá kết quả... Do đó khi thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018, giáo viên có thể sẽ gặp khó khăn, rào cản ảnh hưởng đến động lực thực hiện công việc. Nhận diện được các rào cản và khó khăn thực sự của giáo viên là việc mà mỗi Hiệu trưởng trường tiểu học cần làm để thực hiện tốt mục tiêu của Chương trình giáo dục.

Quản lý tạo động lực làm việc cho đội ngũ giáo viên trong trường học nói chung và trường tiểu học nói riêng là một trong những công việc quan yếu của nhà lãnh đạo, nhà quản lý giáo dục đặc biệt là trong giai đoạn triển khai thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 (CTGDPT 2018) hiện nay. CTGDPT 2018

Ngày nhận bài: 10/06/2022. Ngày nhận đăng: 25/07/2022.

¹Trường Tiểu học Vinh Phước, thành phố Nha Trang
e-mail: hthquyen.c1vphuoc2.nt@khanhhoa.edu.vn

có những điểm mới về mục tiêu, nội dung, kế hoạch giáo dục, phương pháp và đánh giá kết quả... Do đó khi thực hiện CTGDPT 2018, GV có thể sẽ gặp khó khăn, rào cản ảnh hưởng đến động lực thực hiện công việc. Nhận diện được các rào cản và khó khăn thực sự của GV là việc mà mỗi Hiệu trưởng trường tiểu học cần làm để thực hiện tốt mục tiêu của Chương trình giáo dục. Từ đó, người quản lý có thể có biện pháp hỗ trợ, tạo động lực cho GV vượt qua được những rào cản, khó khăn. Quản lý tạo động lực làm việc cho đội ngũ giáo viên thực hiện CTGDPT 2018 là nhiệm vụ quan trọng khi thực hiện quản lý nhân lực của người quản lý lãnh đạo, bởi hiệu suất và hiệu quả công việc do động lực của người thực hiện quyết định chủ yếu.

Trước bối cảnh và yêu cầu đặt ra, việc tạo động lực làm việc cho GV có ảnh hưởng mạnh mẽ tới việc khích lệ tính tích cực, sự tự giác và nỗ lực của họ trong việc phát triển bản thân nói riêng và hoàn thành mục tiêu của nhà trường nói chung.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mục đích, ý nghĩa của việc quản lý tạo động lực làm việc cho giáo viên tiểu học

Quản lý tạo động lực làm việc cho GV trong trường tiểu học trong giai đoạn thực hiện Chương trình GDPT 2018 là nhiệm vụ quan trọng khi thực hiện quản trị nhân sự của người hiệu trưởng bởi những lý do:

Xuất phát từ vai trò của động lực làm việc với phát triển năng lực nghề nghiệp của GV. Động lực làm việc xuất phát từ sự khát khao và tự nguyện nên khiến GV làm việc hăng say, giúp họ vượt qua sức ì và phát huy được tiềm năng của cá nhân.

Để hoàn thành nhiệm vụ của mình trong thực hiện CT GDPT 2018, trường tiểu học cần tạo động lực cho đội ngũ GV nâng cao năng lực, phẩm chất. Có như vậy, họ mới có thể nỗ lực hết mình, sáng tạo ở mức cao nhất để đáp ứng yêu cầu của hoạt động dạy học trong điều kiện có nhiều thay đổi.

Một số tác động bên ngoài có thể ảnh hưởng đến động lực làm việc, phát triển năng lực nghề nghiệp của GV như: áp lực công việc, sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin, sự thay đổi của người học, thái độ của XH đối với GV, ...

Trước bối cảnh và yêu cầu đặt ra, việc tạo động lực làm việc, phát triển năng lực nghề nghiệp cho GV có ảnh hưởng mạnh mẽ tới việc khích lệ tính tích cực, sự tự giác và nỗ lực của họ trong việc phát triển năng lực nghề nghiệp nhằm hướng tới phát triển bản thân nói riêng và hoàn thành mục tiêu của nhà trường nói chung.

2.2. Đề xuất các biện pháp quản lý tạo động lực làm việc cho đội ngũ giáo viên trường tiểu học.

2.2.1. Quản lý tạo động lực làm việc của giáo viên bằng các biện pháp kinh tế

Mục đích, ý nghĩa của biện pháp

Theo kết quả phân tích khảo sát, phỏng vấn đội ngũ Giáo viên ở Chương 2 đã phân tích về chế độ chính sách về tiền lương, phụ cấp, khen thưởng có vai trò quan trọng trong việc duy trì, động viên, khích lệ rất lớn đối với người lao động nói chung và giáo viên tiểu học nói riêng. Sự hài lòng về tiền lương của GV có ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc, sự gắn bó của họ đối với nhà trường, ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy của họ. Tuy nhiên thực tế hiện nay thì tiền lương, phụ cấp, tiền thưởng vẫn chưa đáp ứng nhu cầu bản thân nên ảnh hưởng động lực làm việc của GV, khiến GV chưa thực sự đầu tư tâm sức cho công việc, và nghiên cứu chuyên môn. Do vậy trong khả năng thực hiện, nhà trường cần phải xây dựng các hình thức khen thưởng có tính khích lệ cao.

Nội dung và cách thức thực hiện biện pháp

- Giúp GV yên tâm về khoản thu nhập của mình, đảm bảo những nguyên tắc đúng, đầy đủ, kịp thời trong chi trả lương. Thực hiện chi trả chế độ làm ngoài giờ, tăng giờ, tăng thay, ... đúng chế độ cho CB, GV, NV đúng chế độ. Tránh trường hợp phân công quá nhiều việc nhưng không chú ý đến giải quyết chế độ hoặc phân công lao động không hợp lý: nhẹ nhàng với người này, nặng đối với người kia mà không chú ý thực hiện chi trả chế độ có thể xảy ra hiện tượng chán nản, làm việc thiếu hiệu quả, thiếu động lực làm việc.

- Xây dựng quy chế thi đua khen thưởng nhà trường. Đề xuất các loại hình khen thưởng như sau:

+ Khen thưởng định kì hàng năm:

Đối với loại hình khen thưởng này nhà trường thực hiện theo hướng dẫn công văn của Ngành giáo dục. Nguyên tắc khen thưởng hiện nay được áp dụng tại Ngành Giáo dục Tỉnh Khánh Hòa là Nguyên tắc khen thưởng được thực hiện theo quy định tại khoản 2 Điều 6 Luật Thi đua, khen thưởng; Điều 3 Nghị định số 91/2017/NĐ-CP ngày 31 tháng 7 năm 2017 của Chính phủ quy định chi tiết thi hành một số điều của Luật thi đua, khen thưởng; Điều 2 Thông tư số 12/2019/TT-BNV ngày 04 tháng 11 năm 2019 của Bộ trưởng Bộ Nội vụ về việc quy định chi tiết thi hành một số điều của Nghị định số 91/2017/NĐ-CP; Điều 3 Thông tư số 21/2020/TT-BGDĐT ngày 31 tháng 7 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo hướng dẫn công tác thi đua, khen thưởng trong ngành Giáo dục; Quy chế thi đua khen thưởng ngành GDĐT Khánh Hòa được ban hành theo công văn số 533/QĐ SGDĐT ngày 18 tháng 8 năm 2020.

Các danh hiệu thi đua được thực hiện theo quy định tại Điều 20 Luật Thi đua, khen thưởng. Cụ thể đối với cá nhân gồm: “Lao động tiên tiến”, “Chiến sĩ thi đua cơ sở”, “Chiến sĩ thi đua cấp tỉnh”, “Chiến sĩ thi đua toàn quốc”,...

+ Khen thưởng đột xuất:

Khen thưởng đột xuất dành cho CB GV NV có thành tích tham gia các phong trào trong năm như Hội Giảng GV dạy giỏi các cấp, Hội thi GVCN Giỏi, GV tham gia các phong trào do ngành tổ chức,...

+ Lãnh đạo nhà trường, Hiệu trưởng có thể gửi thư khen, những lời tri ân đối với cấp dưới của mình khi có những hành động truyền cảm hứng hoặc có những đóng góp nổi bật cho tập thể thông qua các cuộc họp tập thể hoặc trang web nhà trường, mạng xã hội. Đây là món quà tinh thần có tác dụng động viên khích lệ rất lớn nhằm tôn vinh, ghi nhận giá trị cá nhân, niềm tự hào của bản thân. Thực tế cho thấy rằng chỉ cần một lời khen đúng của lãnh đạo là động lực khiến cho cấp dưới làm việc không biết mệt mỏi. Nhưng chỉ cần một thái độ chê bai, lời nói tiêu cực của cấp trên làm thui chột sức chiến đấu, mất niềm tin, mất động lực làm việc đối với cấp dưới của mình.

Chú ý đến tăng các khoản tiền thưởng cho đội ngũ CB, GV, NV. Ngoài chế độ thưởng theo quy định hiện hưởng, Hiệu trưởng cần chú ý đến các khoản tiết kiệm chi, phúc lợi nhà trường để tăng mức tiền thưởng đối với GV.

Trong khen thưởng, cần đảm bảo các nguyên tắc khách quan, công bằng, dựa trên thành tích và khen thưởng kịp thời, trao thưởng công khai.

2.2.2. Biện pháp quản lý tạo động lực làm việc thông qua công việc

Mục đích ý nghĩa biện pháp

Thiết kế công việc và đặc điểm công việc là những cách thức tạo động lực rất cơ bản. Công việc đơn điệu sẽ tạo ra sự nhàm chán, triệt tiêu động lực làm việc của giáo viên. Thiết kế công việc làm cho trở nên đa dạng, hấp dẫn GV, sẽ giúp cho GV đạt tới trạng thái tâm lý giới hạn, giúp họ trải nghiệm được ý nghĩa và trách nhiệm của bản thân trong công việc.

Nội dung và cách thức thực hiện

Phân công công việc phù hợp

Công việc của giáo viên tiểu học được Bộ GDĐT quy định rất rõ trong các văn bản, quy chế, điều lệ; song thực tế thực hiện thì cần phải thống kê công việc rõ ràng, khoa học. Khi đó giáo viên được giao nhiệm vụ rõ ràng, họ sẽ biết mình cần phải làm gì, không những thế, khi công việc được thiết kế khoa học, gọn gàng sẽ làm giảm số lượng công việc và vì vậy cũng giảm áp lực công việc cho đội ngũ giáo viên tiểu học.

Công việc của giáo viên tiểu học có nhiệm vụ cơ bản được quy định tại điều 27 của Thông tư 28/2020/TT-BGDĐT ngày 04/09/2020 ban hành Điều lệ Trường Tiểu học

CBQL nhà trường dựa trên kết quả phân tích đặc điểm công việc theo danh mục, xác định những năng lực cần có để thực hiện từng loại công việc. Tiếp theo cần phân tích, xác định năng lực của GV để phân công công việc cho phù hợp, kết hợp với các đặc điểm cá nhân như nhu cầu, hứng thú, thái độ nghề nghiệp của GV để phân công đúng người đúng việc.

Điều quan trọng để Giáo viên có thể thực hiện hiệu quả khi thực hiện nhiệm vụ là sự phân công phải đảm bảo tính phù hợp, đồng thuận và huy động được sự tích cực của GV. Muốn thực hiện được điều này, người Hiệu trưởng cần:

- Nhận diện được năng lực, sở trường, tính cách của mỗi GV và tạo cơ hội cho họ được làm những công việc phù hợp với tố chất của mình.

- Phân công công việc phù hợp với năng lực GV và khả năng phát triển của họ trong tương lai.

- Tạo điều kiện cho người GV phát huy khả năng, tiềm năng và sự sáng tạo của họ. Ví dụ: Phân công cơ cấu tổ chuyên môn bao gồm những GV có độ tuổi lớn có nhiều kinh nghiệm và GV có độ tuổi trẻ có sự linh hoạt, sáng tạo để hỗ trợ và bổ khuyết cho nhau.

- Phân công công việc gắn liền với kết quả thiết kế và phân tích công việc.

Xác định rõ mục tiêu cho GV

Hiệu trưởng cùng với GV cần xác định rõ mục tiêu của GV, tạo hướng đích và chỉ dẫn GV biết mục tiêu của công việc mình. Đây là việc rất quan trọng bởi vì chỉ khi từng GV hiểu được mục tiêu cần thực hiện thì họ mới có động lực và đích phấn đấu. Việc xác định mục tiêu cho cá nhân cần căn cứ vào mục tiêu của nhà trường và có sự lựa chọn tham khảo ý kiến của họ.

Hàng năm, bước vào đầu năm học mới, các nhà trường đều tiến hành Hội nghị Viên chức và người lao động nhằm đánh giá lại kết quả một năm làm việc trước đó, từ đó đề ra phương hướng hoạt động cho năm học tiếp theo. Tại hội nghị này được thực hiện qua các bước: (1) Hội nghị chuyên môn cấp tổ. (2) Hội nghị Viên chức và Người lao động theo nguyên tắc bình đẳng, dân chủ và công khai. Các cá nhân đăng kí danh hiệu thi đua khen thưởng cả năm (cái đích mình đạt đến trong năm học) là gì? để đạt được đích đó thì cần thực hiện nội dung gì?

Trao quyền tự chủ và huy động sự tham gia của GV. Tiếp theo việc hiểu rõ mục tiêu của đổi mới trong nhà trường và thực hiện Chương trình GDPT 2018, Hiệu trưởng trường tiểu học khi trao quyền tự chủ cho GV sẽ kích thích họ nỗ lực làm việc gắn liền với việc tăng trách nhiệm trong công việc của họ.

Biện pháp này yêu cầu Hiệu trưởng trường Tiểu học phải sử dụng tốt nhất năng lực của GV trong việc hoàn thành mục tiêu đề ra. Bên cạnh đó, trao quyền tức là làm cho GV được tự do sáng tạo và làm công việc theo cách thức, lối tư duy riêng của họ, điều này đặc biệt cần thiết đối với công việc giảng dạy trong nhà trường đối với việc thực hiện các tinh thần trong đổi mới giáo dục, hướng đến phát triển năng lực của người dạy và người học. Như vậy, GV được phát huy năng lực của bản thân, dần thỏa mãn nhu cầu về quyền lực, nhu cầu được tôn trọng và được khẳng định bản thân.

Đồng thời trao quyền tự chủ cho cả những việc mang tính thách thức, những nhiệm vụ có yêu cầu cao hơn so với công việc hiện tại thì họ phải tự tìm tòi suy nghĩ để hoàn thành công việc được giao, khi đó buộc họ phải có những suy nghĩ sáng tạo, để làm được việc này Hiệu trưởng cần phải chú ý:

+ Dựa vào các kiến thức, kĩ năng hiện có của GV cân nhắc xem họ có làm được việc đó không?

+ Huấn luyện, đào tạo và giúp đỡ họ làm tự tin hơn ở khả năng của bản thân và yên tâm hơn khi thực thi công việc.

+ Phản hồi kịp thời, tích cực về những thành công cũng như hạn chế trong thực hiện công việc của GV để họ điều chỉnh.

+ Khi họ hoàn thành công việc mang tính thách thức, Hiệu trưởng trường tiểu học ghi nhận, nêu gương và truyền cảm hứng cho những cá nhân khác đang còn chưa mạnh dạn thử sức.

2.2.3. Biện pháp quản lý tạo động lực làm việc thông qua cải thiện môi trường làm việc.

Mục đích, ý nghĩa biện pháp

Môi trường làm việc là yếu tố có ý nghĩa đặc biệt quan trọng đối với việc tạo động lực cho người làm việc. Bao gồm môi trường tự nhiên và môi trường xã hội. Môi trường làm việc tác động trực tiếp vào hệ thần kinh, vào cảm xúc, tâm trạng của người tồn tại trong nó. Họ có thể vui vẻ, thoải mái làm việc hay ngược

lại, cảm thấy bị ứng chế, bị stress, những quá trình tâm lý này ảnh hưởng trực tiếp đến động lực và hiệu quả công việc.

Nội dung và cách thức thực hiện

Cải thiện điều kiện làm việc

Cải thiện môi trường làm việc thông qua các hoạt động như: cải thiện cảnh quan môi trường xanh sạch đẹp và an toàn, tạo tâm thế thoải mái làm việc; đầu tư trang thiết bị phục vụ công tác giảng dạy và giáo dục để giảm bớt những tiêu hao về thể lực, trí lực của GV; đảm bảo vệ sinh lao động, an toàn lao động. Môi trường tự nhiên quan trọng nhưng quan trọng hơn cả là môi trường xã hội. Một ngôi trường đoàn kết yêu thương, gắn bó với nhau sẽ là một trong những động lực GV thích gặp nhau, thích làm việc chung với nhau mỗi ngày. Bầu không khí tâm lý thuận lợi là môi trường làm việc với biểu hiện của những mối quan hệ tốt đẹp giữa người với người trong tập thể. Để xây dựng bầu không khí tâm lý thuận lợi, người Hiệu trưởng phải hiểu được quan điểm của các cá nhân, chia sẻ suy nghĩ và mục tiêu của họ thông qua quan sát, các cuộc điều tra hoặc những cuộc đàm thoại trực tiếp với họ.

Người Hiệu trưởng lắng nghe những vấn đề riêng của GV, tạo điều kiện cho GV nghỉ ngơi theo đúng quy định của pháp luật.

Tạo điều kiện cho GV phát triển bản thân:

Định hướng phát triển bản thân cho GV; huấn luyện, bồi dưỡng, đào tạo GV, dưới nhiều hình thức để họ có những năng lực, phẩm chất đáp ứng với yêu cầu đổi mới công việc. Giao cho họ những công việc có tính chất thách thức, kích lệ, động viên giúp đỡ họ hoàn thành công việc này. Quy hoạch vào nguồn và hướng dẫn, hỗ trợ sự phát triển của GV.

Khuyến khích sáng tạo: GV sẽ cảm thấy có động lực hơn nếu họ làm việc trong một môi trường nơi họ được thử thách và có cơ hội để đổi mới. Đặc biệt, đứng trước yêu cầu đổi mới giáo dục, nhà trường cần khuyến khích GV có nhiều ý tưởng hơn cho cách làm việc, môi trường làm việc để chính bản thân họ hài lòng với những suy nghĩ của chính mình, khiến tinh thần làm việc phấn chấn và hứng khởi hơn.

Đánh giá, khen thưởng đúng đắn, công bằng, khách quan:

Đây là yếu tố quan trọng hàng đầu để duy trì động lực làm việc GV và cũng là yếu tố hàng đầu triệt tiêu động lực làm việc nếu như thực hiện không tốt. Muốn tạo sự công bằng khách quan trong đánh giá, cần: xây dựng các tiêu chí đánh giá rõ ràng và có thể định lượng được. Quy chế đánh giá GV phải được công bố rộng rãi và được mọi người đồng lòng, loại bỏ những lỗi trong đánh giá như: định kiến, chủ quan, cào bằng trong đánh giá, ...

Để việc sử dụng kết quả đánh giá một cách có hiệu quả trong chính sách quản lý nguồn nhân lực nhằm thực hiện mục tiêu tạo động lực, cần lưu ý: sử dụng kết quả đánh giá để xác định hệ số tham gia lao động, làm căn cứ để xác định mức tiền lương, tiền thưởng cho GV; sử dụng kết quả đánh giá để làm căn cứ nâng lương trước thời hạn; sử dụng đánh giá để đề bạt, bổ nhiệm cán bộ; sử dụng kết quả đánh giá để làm cơ sở cử GV, NV tham gia khóa học đào tạo.

Giải quyết mâu thuẫn, xung đột trong nhà trường.

Trong bất kỳ một tổ chức nào, mâu thuẫn, xung đột là điều không thể tránh khỏi, đặc biệt là trong quá trình thực hiện đổi mới giáo dục. Khi thực hiện Chương trình GDPT 2018 giữa sự thay đổi từ Chương trình cũ sang Chương trình mới, có thể kể ra 2 loại xung đột thường gặp: xung đột quyền lợi và xung đột giá trị. Nguyên nhân gây ra xung đột, mâu thuẫn có thể từ cá nhân GV với GV; giữa GV và PHHS; giữa GV với phong cách của người lãnh đạo nhà trường. Do đó, Hiệu trưởng nhà trường tổ chức cho GV tiếp nhận và thực thi chương trình có tính công bằng, dân chủ và minh bạch có thể phòng tránh các mâu thuẫn, xung đột. Bởi vì mâu thuẫn, xung đột trong nhà trường đôi khi xuất phát từ sự thiếu công bằng, minh bạch thông tin và thiếu dân chủ trong các quyết định. Thông tư số 11/2020/TT-BGDĐT ngày 19/05/2020 của Bộ Giáo dục về hướng dẫn cụ thể trách nhiệm của từng thành viên trong nhà trường trong việc thực hiện dân chủ; các việc cần công khai minh bạch; những việc mà GV, NV cần tham gia ý kiến, góp ý, giám sát.

Để quản lý, giải quyết mâu thuẫn xung đột trong nhà trường khi thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018, Hiệu trưởng cần xác định vấn đề trọng tâm khi lựa chọn các phương pháp giải quyết đó là tầm quan trọng của vấn đề và tầm quan trọng của mỗi quan hệ. Có thể kể đến các phương pháp giải quyết mâu thuẫn, xung đột đó là: ép buộc, né tránh, thỏa hiệp, nhượng bộ và hợp tác. Mỗi phương pháp có ưu điểm, nhược điểm riêng. Người lãnh đạo cần linh hoạt sử dụng vào những tình huống cụ thể.

Trong các phương pháp giải quyết xung đột, mâu thuẫn kể trên thì phương pháp hợp tác được xem là khả thi nhất vì vấn đề hầu như được giải quyết, cả hai bên đều ủng hộ giải pháp và hài lòng với những gì họ đã hành động. Hiệu trưởng cần đặc biệt lưu tâm đến việc duy trì và phát triển các mối quan hệ luôn tích cực trong nhà trường bởi đó là cội nguồn của xây dựng và phát triển văn hóa nhà trường.

Nguyên tắc quan trọng khi sử dụng phương pháp hợp tác đó là:

- + Cùng thiết lập mục tiêu để hướng dẫn hành động
- + Tập trung vào việc giải quyết vấn đề, không tập trung vào việc cá nhân.
- + Lắng nghe và tôn trọng, thấu hiểu quan điểm, lập trường của người khác.
- + Tập trung đưa ra các giải pháp, lựa chọn sáng tạo vì lợi ích chung.
- + Sử dụng mục tiêu để đánh giá sự hợp lý của các phương án
- + Tập trung vào những thành công và lợi ích thực sự đạt được.

Hành động của Hiệu trưởng trong việc quản lý xung đột tập trung vào việc:

- + Lập kế hoạch phát triển các mối quan hệ trong nhà trường
- + Thiết lập quy tắc ứng xử văn hóa trong nhà trường
- + Đánh giá thúc đẩy sự phát triển của cá nhân.

Đẩy mạnh xây dựng và phát triển văn hóa nhà trường

Văn hóa nhà trường là một yếu tố quan trọng tác động lên đời sống tinh thần của giáo viên. Hiện nay văn hóa nhà trường ngày càng khẳng định được vai trò của nó đối với việc tạo động lực làm việc cho giáo viên. Tuy nhiên để thực hiện thành công mục tiêu xây dựng văn hóa trong trường học thì cần phải xây dựng và thực hiện chính sách về văn hóa nhà trường với các nội dung sau:

- Nâng cao nhận thức về công tác xây dựng văn hóa nhà trường
- + Đối với lãnh đạo, nhân dân địa phương

Hiệu trưởng phải tham mưu để lãnh đạo Đảng uỷ, UBND xã nắm được tầm quan trọng của việc định hình văn hoá nhà trường cũng như các thang giá trị hình thành nên văn hoá nhà trường. Đó là các chuẩn mực, các hành vi, các giá trị nhân văn, các niềm tin và hành vi ứng xử của các thành viên trong nhà trường tạo ra sự khác biệt giữa trường này với trường kia.

Bên cạnh đó, Hiệu trưởng phải tham mưu với địa phương trong việc lập kế hoạch xây dựng một thương hiệu nhà trường xứng tầm với vị thế địa phương, làm cho kế hoạch nhà trường trở thành nghị quyết của Đảng, chính quyền địa phương. Từ đó huy động được sức mạnh tổng hợp của các ban ngành đoàn thể, kêu gọi được sự đóng góp hỗ trợ, đặc biệt là sự đồng thuận, sự đóng góp của phụ huynh.

Đối với đội ngũ giáo viên, nhân viên trong trường: Thông qua các buổi sinh hoạt hội đồng, chuyên môn nhà trường đặt ra tính cấp thiết của việc xây dựng văn hoá nhà trường. Công khai kịp thời các kế hoạch thực hiện nhiệm vụ giáo dục của nhà trường theo từng giai đoạn để tất cả tập thể sư phạm trong nhà trường được tham gia, góp ý cho nhà trường.

- Xây dựng hình ảnh trường tiểu học
- + Không gian Xanh - Sạch -Đẹp

Không gian trường học phải là một không gian mở, được kết nối với nhau tạo nên một thể thống nhất, lấy sân trường làm trục chính, xung quanh là các lớp học, phòng chức năng. Xung quanh trường cần có hai lớp hàng rào. Lớp ngoài là hàng rào bê tông tạo ra sự an toàn. Lớp trong là hàng rào cây xanh, hoa lá tạo ra sự thân thiện. Bố trí lớp học tạo ra không gian lớp học vừa thân thiện vừa tạo ra không khí thi đua giữa các

lớp. Bố trí số lượng học sinh không quá đông. Hiệu trưởng tạo điều kiện cho các lớp thoải mái sáng tạo. Mỗi lớp học mang một sắc thái riêng biệt.

Cây xanh phải trồng có hàng lối, theo lớp lang, mảng khối. Khu vực phòng làm việc của giáo viên trồng thêm hoa, cây cảnh để trang trí và tạo ra không khí tươi mát, tích cực. Mỗi góc nhà trường phải sạch, được trang trí sáng sủa, bắt mắt với những mảng màu sắc thu hút sự chú ý.

Khu vệ sinh của nhà trường cần được quét dọn hàng ngày, sơn sửa thường xuyên. Đường đi lối lại phải được lát gạch sạch sẽ hoặc đổ bê tông, nhờ đó các hoạt động vui chơi cũng như di chuyển trong trường được an toàn và thẩm mỹ.

+ Đồng phục

Ở trường Tiểu học Vĩnh Phước 1, giáo viên nữ chiếm gần 90% bởi vậy lựa chọn đồng phục nữ là rất quan trọng. Nếu đồng phục nam giáo viên là comple-cravat thì đồng phục nữ giáo viên là đồng phục công sở. Đồng phục giáo viên phải ổn định về màu sắc, mảng khối. Nhưng có thể thay thế về chất liệu, kiểu dáng để phân biệt với các trường khác.

- Giá trị cốt lõi của trường tiểu học

Xác định sứ mệnh và giá trị bên trong của ngôi trường là công việc mang tính tập thể, không phải là việc dễ dàng. Trường tiểu học cũng mang trong mình các sứ mệnh và các giá trị riêng. Trong khuôn khổ luận văn trình bày một số ý kiến như sau:

Tầm nhìn: Nhà trường là nơi hội tụ những học sinh và thầy cô giáo trí tuệ, hạnh phúc, đam mê học tập và cống hiến

Sứ mệnh: Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, vì một môi trường văn hoá.

Giá trị cốt lõi: Sự tôn trọng, tính trung thực, lòng khoan dung, tinh thần trách nhiệm, sự hợp tác và tình yêu thương.

Triết lý: Phát triển dựa trên nền tảng tập hợp trí tuệ tập thể, không ngừng đổi mới cho phù hợp với sự phát triển của xã hội.

Quy định Quy tắc ứng xử trong Trường Tiểu học Vĩnh Phước 1 (Ban hành kèm theo quyết định số 25 /QĐ-THVP1 ngày 30 tháng 9 năm 2021) (xem Phụ lục số 05)

- Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá

Hoạt động xây dựng văn hoá nhà trường gồm nhiều nội dung, gồm nhiều mặt, nhiều tiêu chí, nhiều giá trị đan xen nhau. Hình thành được giá trị văn hoá đó là một quá trình lâu dài và phát triển liên tục. Hiệu trưởng có trách nhiệm kiểm tra toàn bộ công việc, hoạt động, mối quan hệ, kết quả của toàn bộ quá trình đó.

3. Kết luận

Chất lượng hoạt động giáo dục trong nhà trường phụ thuộc rất nhiều vào năng lực và kinh nghiệm quản lí của người Hiệu trưởng. Hiệu trưởng là người lãnh đạo văn hóa trong nhà trường. Nếu Hiệu trưởng chú ý tới một vấn đề nào đó, điều đó sẽ trở thành vấn đề được quan tâm trong nhà trường. “Nếu Hiệu trưởng không nhất quán trong chỉ đạo điều hành, không rõ ràng trong giao tiếp với nhân viên, không hợp lý trong việc ra quyết định hoặc xác định các ưu tiên, nhân viên sẽ mất nhiều thời gian cố gắng tìm hiểu điều gì sẽ xảy ra” (Michael Thompson).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đặng Tự Ân (2022). Hiệu trưởng Người gieo mầm hạnh phúc. Nxb Dân trí.
- [2] Lê Văn Chín (2012). Quản lý đội ngũ giáo viên tiểu học tỉnh Bến Tre đáp ứng đổi mới giáo dục 2012. Viện khoa học giáo dục Việt Nam.
- [3] Lê Văn Hào & Knud S Larsen (2012). Hành vi tổ chức trong một thế giới đang thay đổi. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

- [4] Nguyễn phương Huyền, Dương Thị Hoàng Yến, Nghiêm Thị Dương (2019). Kỹ năng lãnh đạo quản lý của hiệu trưởng trường phổ thông. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [5] Nguyễn Thị Ngọc Liên (2017). Năng lực động viên giáo viên của hiệu trưởng trường Tiểu học. Luận án Tâm lý học, Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [6] Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2018). Ứng dụng tâm lý học trong quản lý giáo dục. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [7] Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2010). Quản lý giáo dục: Một số vấn đề lý luận và thực tiễn. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [8] Trịnh Văn Minh, Đặng Bá Lâm (2020). Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [9] Nguyễn Nhật Sâm (2019). Tạo động lực làm việc cho giáo viên Trường Tiểu học Cam Phước Đông, thành phố Cam Ranh, tỉnh Khánh Hòa. Luận án thạc sĩ Trường Đại học Nha Trang.
- [10] Lê Tiến Thành (2011). Nghệ thuật quản lý nhân sự. Nxb Lao động.
- [11] Quản trị nhân sự trường tiểu học (2020). Tài liệu Bồi dưỡng CBQLCC của Chương trình ETEP,

ABSTRACT

Management of working motivation to meet requirements of general education program implementation in 2018

Managing the work motivation for the primary school teachers to implement the 2018 General Education Program is an important task when the manager leads, because the performance and work efficiency is due to the motivation of the people. major decision making. The article is based on the research results of Management Motivation for Teachers at Vinh Phuoc 1 Primary School, Nha Trang City, combining quantitative and qualitative research methods. In this article, the following issues are mentioned: 1) Purpose and meaning of work motivation management for primary school teachers 2) Proposing management measures to create work motivation for the teaching staff. elementary school student.

Keywords: *Management; motivates work; primary school teachers.*

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG – AN NINH CHO SINH VIÊN TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Trần Hữu Hồng Bắc¹

Tóm tắt. Giáo dục quốc phòng - an ninh cho sinh viên là chủ trương lớn của Đảng và Nhà nước ta, nhằm giáo dục cho sinh viên lòng yêu nước, yêu chủ nghĩa xã hội, niềm tự hào và sự trân trọng đối với truyền thống của dân tộc; trang bị cho sinh viên những kiến thức cơ bản về quốc phòng - an ninh và những kỹ năng quân sự cần thiết, để sinh viên nhận thức đầy đủ hơn quyền, nghĩa vụ, trách nhiệm đối với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Bài viết này đề xuất một số biện pháp nâng cao chất lượng giáo dục quốc phòng an ninh cho sinh viên trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: *Giáo dục Quốc phòng An ninh, sinh viên, giai đoạn hiện nay.*

1. Đặt vấn đề

Trong giai đoạn hiện nay, tình hình thế giới và khu vực tiếp tục diễn biến nhanh chóng, phức tạp. Sinh viên ở các trường đại học, cao đẳng là một lực lượng hùng hậu, có sức khỏe, có trình độ học vấn, có tiềm năng sáng tạo, có khả năng tiếp cận và làm chủ khoa học kỹ thuật hiện đại, chủ nhân tương lai của đất nước. Bên cạnh đó, một bộ phận không nhỏ sinh viên đã và đang bị tác động to lớn bởi cơ chế thị trường, có những biểu hiện xuống cấp về lối sống, dễ bị kẻ xấu kích động, lôi kéo.

Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI đã khẳng định: “Tăng cường quốc phòng, an ninh là nhiệm vụ trọng yếu, thường xuyên của Đảng, Nhà nước và toàn dân”. Tư duy mới của Đảng ta về xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân trong giai đoạn hiện nay được thể hiện rõ ở việc tăng cường bồi dưỡng kiến thức quốc phòng và an ninh, làm cho mọi người hiểu rõ những thách thức lớn tác động trực tiếp đến nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc trong điều kiện mới. Nghị định 116/NĐ-CP ngày 10/7/2007 của Chính phủ về quốc phòng-an ninh chỉ rõ: “Giáo dục quốc phòng - an ninh là bộ phận của nền giáo dục quốc dân, một nội dung cơ bản trong xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân; là môn học chính khoá trong chương trình giáo dục và đào tạo trung học phổ thông đến đại học và các trường chính trị, hành chính, đoàn thể...”.

Đổi mới mạnh mẽ giáo dục đại học là yêu cầu tất yếu để tồn tại của các trường ĐH, CĐ trong sự phát triển của nền kinh tế tri thức hội nhập. Đào tạo phải gắn liền với thực tế, không xa rời thực tế. Giáo dục quốc phòng và an ninh bảo vệ Tổ quốc trong điều kiện thời bình, phải chuẩn bị nguồn nhân lực cho chiến tranh ngay trong việc xây dựng chương trình. Vì vậy, phải thiết kế chương trình phù hợp với sự phát triển của khoa học và Nghệ thuật quân sự Việt Nam trong tình hình mới. Thường xuyên đổi mới nội dung, phương pháp dạy học bộ môn GDQP - AN. Bởi nhận thức chung của các sinh viên thường cho rằng môn học GDQP - AN khô khan nên chưa thực sự đam mê hứng thú trong học tập. Do vậy, trong từng bài giảng, mỗi tiết học cần phải linh hoạt về phương pháp dạy học, bảo đảm kết hợp hài hòa giữa lý luận và thực tiễn, giữa phương pháp truyền thống với phương pháp tiên tiến, thường xuyên cập nhật thông tin và ứng dụng CNTT vào giảng dạy, nhằm không ngừng nâng cao chất lượng môn học GDQP - AN

Ngày nhận bài: 05/06/2022. Ngày nhận đăng: 18/07/2022.

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

2. Giới thiệu về môn học giáo dục quốc phòng- an ninh

Là môn học được luật định, thể hiện rõ đường lối giáo dục của Đảng được thể chế hóa bằng các văn bản pháp luật của Nhà nước, nhằm giúp sinh viên thực hiện mục tiêu “hình thành và bồi dưỡng nhân cách, phẩm chất và năng lực của công dân, đáp ứng yêu cầu sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc”.

Kế tục và phát huy những kết quả thực hiện Chương trình huấn luyện quân sự phổ thông(1961), Giáo dục quốc phòng (1991), trong những năm qua, để đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc trong giai đoạn mới và phù hợp với quy chế giáo dục - đào tạo trình độ đại học, năm 2000 chương trình tiếp tục được sửa đổi, bổ sung; đến năm 2007 triển khai thực hiện Nghị định của Chính phủ về GDQP - AN, Luật Giáo dục quốc phòng và an ninh năm 2013 xác định Mục tiêu GDQP - AN là giáo dục cho công dân về kiến thức quốc phòng và an ninh để phát huy tinh thần yêu nước, truyền thống dựng nước và giữ nước, lòng tự hào, tự tôn dân tộc, nâng cao ý thức, trách nhiệm, tự giác thực hiện nhiệm vụ QP - AN, bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa. Như vậy, trong từng giai đoạn cách mạng, chương trình môn học GDQP - AN đều có những đổi mới phục vụ cho sự nghiệp phát triển đất nước và công tác quốc phòng và an ninh trong từng thời kì, gắn kết chặt chẽ các mục tiêu của Giáo dục - Đào tạo với QP - AN.

Giáo dục quốc phòng an ninh là một môn học bao gồm kiến thức khoa học xã hội, nhân văn, khoa học tự nhiên và khoa học kỹ thuật quân sự và thuộc nhóm các môn học chung; chương trình, do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành và thực hiện thống nhất trong phạm vi toàn quốc. Nội dung bao gồm kiến thức cơ bản về đường lối quốc phòng và an ninh; về truyền thống đấu tranh chống ngoại xâm của dân tộc, về nghệ thuật quân sự Việt Nam; về chiến lược “Diễn biến hòa bình”, bạo loạn lật đổ của các thế lực thù địch đối với cách mạng Việt Nam và kỹ năng quân sự, an ninh cần thiết đáp ứng yêu cầu xây dựng, củng cố nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân.

3. Vai trò của môn học giáo dục quốc phòng – an ninh

GDQP - AN góp phần xây dựng, rèn luyện ý thức tổ chức kỷ luật, tác phong khoa học ngay khi sinh viên đang học tập trong nhà trường và khi ra công tác. Giảng dạy và học tập có chất lượng môn học GDQP - AN là góp phần đào tạo cho đất nước một đội ngũ cán bộ khoa học kỹ thuật, cán bộ quản lý, chuyên môn nghiệp vụ có ý thức, năng lực sẵn sàng tham gia thực hiện nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa trên mọi cương vị công tác.

Với mục tiêu giáo dục toàn diện về mọi mặt cho học sinh, sinh viên, GDQP-AN đã tạo những cơ hội thiết thực cho thế hệ trẻ tu dưỡng về phẩm chất đạo đức, rèn luyện và hoàn thiện bản thân thông qua các giờ học thực hành trên thao trường, cùng với đó, các giờ học lý luận trên giảng đường đã trang bị cho sinh viên những kiến thức cơ bản về quan điểm đường lối quân sự của Đảng, âm mưu, thủ đoạn của các thế lực thù địch cũng như công tác Quốc phòng trong giai đoạn hiện nay.

Mặt khác môn học GDQP-AN còn trang bị cho sinh viên những kiến thức hữu ích về một số loại vũ khí, khí tài, thông qua đó sinh viên có thể biết cách phân biệt, sử dụng và trang bị cho mình những kỹ thuật cơ bản để sử dụng được một số loại vũ khí thông thường và biết cách phòng tránh khi đối phương sử dụng vũ khí hủy diệt lớn. Ngoài ra môn học GDQP-AN còn giúp cho sinh viên biết và hiểu được một số quy định trong môi trường Quân đội, hướng cho sinh viên làm việc theo nguyên tắc, kỷ cương. Tạo cơ sở cho sinh viên tu dưỡng và hoàn thiện kỹ năng sống của bản thân; Để trở thành những công dân có ích trong xã hội.

GDQP-AN là một nhiệm vụ cần thiết đối với thế hệ trẻ, môn học này giúp sinh viên nhận thức và hành động đúng đắn, tránh được các tệ nạn xã hội đang tồn tại và phát triển hàng ngày, hàng giờ. Đồng thời giúp sinh viên định hướng được những thế mạnh của mình để phát huy, hạn chế tối đa các yếu kém. Môn học GDQP-AN có vai trò quan trọng trong việc khơi dậy và nêu cao tinh thần yêu nước của thế hệ trẻ, tăng cường khối đại đoàn kết toàn dân tộc, củng cố vững chắc niềm tin của nhân dân vào Đảng và Nhà nước, chống lại mọi âm mưu chia rẽ, phản động của các thế lực thù địch trong và ngoài nước.

GDQP-AN còn là nhân tố quan trọng để đánh giá phẩm chất đạo đức của sinh viên, đồng thời củng cố và bảo vệ vững chắc an ninh chính trị, trật tự an toàn xã hội, tăng cường sự đoàn kết trong nhà trường, giữa

sinh viên với sinh viên, giữa người với người và với các mối quan hệ xã hội khác, gắn kết tinh thần dân tộc và xây dựng khối đại đoàn kết toàn dân.

Môn học GDQP-AN được quan tâm đào tạo và giáo dục cho sinh viên còn thể hiện chủ trương đường lối đúng đắn của Đảng và Nhà nước ta, góp phần nâng cao vị thế chính trị, quân sự của nước ta đối với các nước trong khu vực và bạn bè quốc tế.

4. Biện pháp nâng cao chất lượng giáo dục an ninh quốc phòng cho sinh viên trong giai đoạn hiện nay

4.1. Đổi mới phương pháp, nội dung, hình thức dạy và học môn học giáo dục quốc phòng - an ninh cho sinh viên

Đẩy mạnh đổi mới, nâng cao chất lượng dạy - học do tính đặc thù môn học giáo dục quốc phòng - an ninh thường “khô cứng”, người học dễ nhàm chán; bởi vậy, cùng với việc cập nhật kịp thời, bổ sung sự phát triển mới của nhiệm vụ quốc phòng - an ninh, bảo vệ Tổ quốc vào nội dung giảng dạy, do đó cần đẩy mạnh đổi mới nội dung, chương trình, gắn với đổi phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá cho giảng viên, phương pháp học của sinh viên theo hướng thiết thực, hiệu quả, phù hợp với đối tượng sinh viên và sự phát triển của nhiệm vụ quốc phòng - an ninh. Trên cơ sở chương trình quy định, từng giảng viên cần đề cao trách nhiệm, tích cực, chủ động nghiên cứu điều chỉnh, bổ sung nội dung (học phần, chuyên đề) giáo dục quốc phòng - an ninh cho phù hợp với tình hình thực tiễn; trong đó, tập trung cả phần kiến thức quốc phòng - an ninh (lý thuyết) và kỹ năng quân sự (thực hành). Cụ thể cần tập trung vào các chuyên đề: Xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân; Xây dựng lực lượng vũ trang nhân dân; Kết hợp kinh tế với quốc phòng; Phòng, chống chiến lược “Diễn biến hòa bình”; Xây dựng và bảo vệ chủ quyền lãnh thổ, biên giới quốc gia; Về dân tộc, tôn giáo; Chống tội phạm, tệ nạn xã hội. Đây là những chuyên đề mà nội dung của nó đã có sự phát triển mới trong thời gian qua. Trên cơ sở điều chỉnh, bổ sung về nội dung, cần điều chỉnh cơ cấu thời gian của các học phần cho hợp lý, nhưng không được rút ngắn tổng thời gian của chương trình quy định; trong đó, chú trọng tăng thời gian đối với những chuyên đề, nội dung trọng tâm, trọng điểm. Bên cạnh đó, cần hết sức tránh việc lợi dụng “đổi mới” nội dung, chương trình để cho sinh viên “học tử” một số nội dung kỹ năng quân sự và kiến thức quốc phòng - an ninh để đối phó với công tác kiểm tra, thanh tra, hoặc lấy “thành tích” trong các cuộc thi, kiểm tra, đánh giá kết quả. Bên cạnh đổi mới nội dung, chương trình cần đẩy mạnh đổi mới phương pháp theo hướng phát huy tính sáng tạo, tích cực của người học. Theo đó, trước hết cần nâng cao chất lượng soạn giáo án, ứng dụng công nghệ thông tin vào nghiên cứu, trao đổi, cập nhật, khai thác thông tin, tư liệu trong biên soạn giáo án điện tử, mô phỏng các tình huống chiến đấu, động tác kỹ thuật, chiến thuật bộ binh, trường bắn và đưa những hình ảnh, thông tin mới về hoạt động quốc phòng - an ninh vào bài giảng, tạo sự sinh động, hấp dẫn, lôi cuốn người học qua từng chuyên đề. Mặt khác, trong quá trình lên lớp, giảng viên cần sử dụng nhiều phương pháp giảng dạy, huấn luyện, tích hợp hóa các phương pháp dạy - học trong cùng một bài giảng; khắc phục lối truyền thụ một chiều theo kiểu đọc thoại, tăng tính đối thoại, phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học, rèn luyện cho sinh viên năng lực tư duy, vận dụng kiến thức vào thực hành và thông qua thực hành để tiếp thu kiến thức lý thuyết. Trung tâm cần xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động ngoại khóa trong thời gian sinh viên học tập, như: tham quan bảo tàng, di tích lịch sử, nói chuyện truyền thống, hoạt động văn hóa - văn nghệ, thể dục - thể thao và tham gia các hoạt động xã hội,... giúp sinh viên tiếp thu kiến thức từ thực tế, gắn học đi đôi với hành, góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả môn học giáo dục quốc phòng - an ninh.

Đột phá vào đổi mới nội dung, hình thức, phương pháp giảng dạy theo hướng “sâu sắc về nội dung, phong phú về hình thức, hấp dẫn về thực tiễn, đa dạng về phương pháp, hiện đại về phương tiện”. Theo đó, việc giảng dạy lý thuyết vẫn sử dụng hình thức giảng bài tập trung trên lớp, nhưng không theo truyền thống “đọc, chép” mà “nêu vấn đề, cung cấp nguồn tài liệu, phân nhóm theo cụm vấn đề”, tổ chức thảo luận; chú trọng giảm lý thuyết, ưu tiên tăng thời gian thảo luận và thực hành giải quyết vấn đề giữa người học và người dạy; kết hợp sử dụng nhiều hơn các video clip, phim tài liệu huấn luyện sát nội dung bài học. Đồng thời, tăng cường hoạt động ngoại khóa, như: mời chuyên gia, nhân chứng lịch sử tham gia tọa đàm, nói chuyện

chuyên đề; tham quan thực tế; tổ chức thi viết, vẽ, sưu tầm tư liệu, tranh ảnh, triển lãm, trưng bày các sản phẩm của sinh viên, v.v.

Về phương pháp giảng dạy, vận dụng phương pháp dạy - học tích cực, coi đây là yếu tố quan trọng, ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng đào tạo. Chú trọng đổi mới phương pháp giảng dạy khoa học, phù hợp, giúp người dạy và người học phát huy hết khả năng truyền đạt, lĩnh hội kiến thức, thúc đẩy phát triển tư duy, tạo hứng thú, say mê, sáng tạo trong quá trình dạy - học. Thông qua đó, buộc người dạy phải chuẩn bị phong kiến thức rộng, sâu, không chỉ xoay quanh nội dung bài giảng mà còn am hiểu các vấn đề liên quan để tự tin, sẵn sàng giải quyết thấu đáo mọi ý kiến nảy sinh khi thảo luận nhóm; giúp người học phát triển năng lực tư duy, lĩnh hội tri thức, kỹ năng, phương pháp giải quyết tình huống tốt nhất, biến quá trình đào tạo thành tự đào tạo, gắn học đi đôi với hành.

Với các bài giảng quân sự, ngoài vận dụng phương pháp giảng dạy trực quan thông qua hình ảnh, động tác mẫu, thực hành ôn luyện, hội thảo, hội thi, cần có thêm hình ảnh mô phỏng trực quan, tái hiện các trận đánh bằng âm thanh và hình ảnh nhằm để người học có trải nghiệm, cảm nhận không gian, thời gian, âm thanh, hình ảnh sát thực tiễn chiến đấu. Qua đó, rèn luyện bản lĩnh, tâm lý, phát huy tư duy chiến thuật, đưa ra phương án xử trí tình huống phù hợp, hiệu quả.

Thông nhất phương pháp giảng dạy, chú trọng tính đặc thù dạy kỹ năng quân sự cho học sinh, sinh viên. Giảm bớt thời gian dạy lý thuyết (thực tế hiện nay bố trí các bài lý luận nhiều thời gian); tăng thời gian nghiên cứu, tự học, tham quan, thực tế đơn vị quân, binh chủng cho học sinh, sinh viên. Học sinh, sinh viên sau khi học môn GDQP - AN có niềm tin và kỹ năng bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN.

Có phương pháp giảng dạy GDQP - AN tốt sẽ phát huy những tài năng quân sự từ học sinh, sinh viên, có cơ sở tuyển chọn, đào tạo nguồn nhân lực xây dựng tiềm lực cho Quân đội nhân dân Việt Nam.

4.2. Chú trọng đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ, năng lực đội ngũ cán bộ, giảng viên, đáp ứng yêu cầu đổi mới hoạt động giảng dạy

Đẩy mạnh công tác quy hoạch, xây dựng quy trình đào tạo, bồi dưỡng phù hợp với nhu cầu, vị trí việc làm, thực hiện đa dạng hình thức đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực, trình độ toàn diện cho đội ngũ cán bộ, giảng viên; lựa chọn cán bộ, giảng viên trẻ, có phẩm chất đạo đức, năng lực, tinh thần trách nhiệm tốt cử đi đào tạo sau đại học và đào tạo, bồi dưỡng, cập nhật kiến thức quốc phòng và an ninh. Đẩy mạnh bồi dưỡng tại chỗ, nhất là duy trì nền nếp, nâng cao chất lượng hoạt động phương pháp, như: tổ chức dự giờ, bình giảng, hội giảng; phân công cán bộ, giảng viên có trình độ, kinh nghiệm kèm cặp, bồi dưỡng giảng viên trẻ; duy trì nền nếp hội thi giảng viên giỏi, cán bộ quản lý giỏi,... Qua đó, bồi dưỡng, nâng cao năng lực toàn diện cả về kinh nghiệm và phương pháp giảng dạy cho đội ngũ cán bộ, giảng viên, đáp ứng yêu cầu đổi mới hoạt động giảng dạy cả trước mắt và lâu dài.

4.3. Chủ động phát huy vai trò tích cực, tự giác của sinh viên trong quá trình tham gia học tập môn giáo dục quốc phòng - an ninh

Đây là giải pháp có ý nghĩa quyết định đến chất lượng, hiệu quả công tác giáo dục quốc phòng - an ninh cho sinh viên hiện nay. Bởi vì, sinh viên là chủ thể của quá trình nhận thức, trực tiếp lĩnh hội, chuyển hoá tri thức chính trị, quân sự, quốc phòng thành nhận thức, tình cảm, niềm tin, ý chí quyết tâm thực hiện nhiệm vụ. Để phát huy tốt vai trò, tính tích cực tự giác của sinh viên, các tổ chức, lực lượng giáo dục cần phải thường xuyên làm tốt công tác tuyên truyền giáo dục nâng cao tinh thần yêu nước, tinh thần sẵn sàng thực hiện nghĩa vụ bảo vệ Tổ quốc xã hội chủ nghĩa, làm cho sinh viên hiểu rõ vị trí, vai trò của giáo dục quốc phòng - an ninh trong sự nghiệp cách mạng mới; tiến hành động viên khen thưởng kịp thời, tạo khí thế và động cơ thi đua học tập, rèn luyện tích cực, khơi dậy tinh thần ham học, phát huy tối đa tính tích cực, tự giác học tập, rèn luyện của sinh viên, qua đó hạn chế được những tiêu cực, thụ động trong quá trình lĩnh hội kiến thức quốc phòng của họ. Không ngừng nâng cao trình độ kiến thức quân sự và năng lực hoạt động quốc phòng, tạo điều kiện cho sinh viên hoàn thành tốt chức trách nhiệm vụ công tác của mình. Bên cạnh đó, Các nhà trường cần chủ động và duy trì việc thực hiện thu thập thông tin phản hồi từ người học và các

đơn vị liên kết đào tạo để kịp thời rút kinh nghiệm, điều chỉnh các hoạt động để công tác giáo dục quốc phòng - an ninh cho sinh viên ngày càng đáp ứng tốt mục tiêu, yêu cầu nhiệm vụ được giao.

4.4. Tăng cường đầu tư, bảo đảm cơ sở vật chất, trang thiết bị kỹ thuật phục vụ dạy - học

Các trường cần đầu tư đúng, đủ vật chất, thiết bị theo yêu cầu chương trình, trên cơ sở đó để đổi mới phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá kết quả học tập. Trong thực hành kỹ năng đối với học sinh, sinh viên phải được bắn đạn thật các loại súng bộ binh theo chương trình.

Cần có sự phối hợp chặt chẽ giữa các trường và cơ quan quân sự địa phương, đơn vị quân đội, công an và có nguồn kinh phí để thực hiện nội dung này. Đối với học sinh được bảo đảm mô hình học cụ, vũ khí trang bị, phòng học chuyên dùng, trang phục thống nhất khi học môn học GDQP - AN

5. Kết luận

Tóm lại, việc giảng dạy cho sinh viên những kiến thức về quốc phòng-an ninh là một việc làm đúng đắn và rất có ý nghĩa. Nó sẽ giúp cho khối đại đoàn kết toàn dân và sức mạnh dân tộc không ngừng được củng cố và lớn mạnh, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ vững Tổ Quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa. Vì môn học GDQP-AN có một vai trò và ý nghĩa rất to lớn trong việc giáo dục và nâng cao ý thức, phẩm chất đạo đức của con người đặc biệt là sinh viên – thế hệ trẻ, chủ nhân tương lai của đất nước. Trong điều kiện đất nước hội nhập và phát triển, việc nâng cao ý thức, trách nhiệm và hiểu biết về kiến thức quốc phòng-an ninh là một nhiệm vụ thiết thực hơn bao giờ hết.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Giáo trình giáo dục quốc phòng và an ninh dùng cho sinh viên các trường đại học, cao đẳng. Tập 1, Nxb Giáo dục.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015). Giáo trình xây dựng, bảo vệ chủ quyền lãnh thổ, biên giới quốc gia và biển đảo Việt Nam NXB Giáo dục Việt Nam.
- [3] Bộ Quốc phòng (2006). Giáo trình Giáo dục quốc phòng (Dùng cho bồi dưỡng kiến thức quốc phòng an ninh, đối tượng 2). Nxb Quân đội nhân dân, Hà Nội.
- [4] Luật Giáo dục. Nxb Chính trị Quốc gia Hà Nội, 2019.
- [5] Luật Giáo dục Quốc phòng và An ninh, số 39/2018/QH14
- [6] Luật An ninh Quốc gia. Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 2005.
- [7] Nghị quyết TW8/ khóa IX, Chiến lược bảo vệ Tổ quốc, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 2001.
- [8] Quốc phòng Việt Nam (Sách trắng quốc phòng Việt Nam), 2019.
- [9] Quốc phòng Việt Nam. Nxb Thế giới, Hà Nội, 2004.
- [10] Tài liệu tập huấn công tác GDQP&AN của Vụ GDQP - Bộ GD&ĐT, 2020.
- [11] Thông tư số 40/2012/TT-BGDĐT ngày 19/11/2012 quy định tổ chức dạy học và đánh giá kết quả học tập môn Giáo dục quốc phòng và an ninh.

ABSTRACT

Improve the quality of national defense - security education for students in the current period

National defense and security education for students is a major policy of our Party and State, aiming to educate students on patriotism, love of socialism, pride and respect for the people's traditions, ethnicity; equip students with basic knowledge of national defense - security and necessary military skills, so that students are more fully aware of their rights, obligations and responsibilities for the cause of building and defending the country. This article proposes some measures to improve the quality of national defense and security education for students in the current period.

Keywords: National defense and security education, students, current period.

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC TRỰC TUYẾN Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG QUẬN PHÚ NHUẬN, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Quốc Nam¹

Tóm tắt. Bài viết phân tích một số thực trạng bất cập hiện nay của hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường trung học phổ thông quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh. Từ đó, đề xuất một số biện pháp mang tính cấp thiết, có tính khả thi cao về quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường trung học phổ thông quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh

Từ khóa: Hoạt động dạy học, dạy học trực tuyến.

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại hiện nay, với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học công nghệ, công nghệ thông tin và truyền thông đã tạo ra rất nhiều thay đổi trong đời sống xã hội, cũng như trong hình thức giáo dục học sinh, đó là hình thức dạy học trực tuyến để thay thế cho hình thức truyền thống. Đối với bậc đại học hiện nay thì hình thức đào tạo trực tuyến khá phổ biến, nhưng đối với bậc phổ thông thì đây là hình thức vô cùng mới mẻ. Đặc biệt, trong thời điểm đại dịch Covid-19 diễn biến phức tạp, và dưới sự chỉ đạo và hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo theo công văn số 1061/BGDĐT-GDTrH ngày 25 tháng 3 năm 2020 về việc hướng dẫn dạy học qua Internet, trên truyền hình đối với cơ sở giáo dục phổ thông, cơ sở giáo dục thường xuyên trong thời gian học sinh nghỉ học ở trường và Thông tư số 09/2021/TT-BGDĐT ngày 30 tháng 3 năm 2021 về qui định về quản lý và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên, và hướng dẫn của Sở Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hồ Chí Minh theo công văn 2310/SGDĐT-GDTrH ngày 21 tháng 8 năm 2021 về việc thực hiện kế hoạch giáo dục nhà trường khi dạy học trực tuyến. Vì vậy các trường trung học phổ thông ở quận Phú Nhuận đã triển khai tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến.

Tuy nhiên, trên thực tế, vẫn còn tồn tại nhiều thực trạng bất cập cản trở đối với các trường trung học phổ thông quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh khi triển khai hoạt động dạy học trực tuyến. Chất lượng hoạt động dạy học trực tuyến chưa đáp ứng yêu cầu của cơ quan quản lý. Năng lực thiết kế bài giảng của đội ngũ giáo viên còn hạn chế. Tương tác giữa người học và người dạy chưa đồng đều. Chất lượng kết nối mạng Internet với máy tính chưa tốt. Ý thức của một số cán bộ quản lý, giáo viên, học sinh về dạy học trực tuyến còn hạn chế. Hạn chế đó xuất phát từ nhiều nguyên nhân, trong đó cần đặc biệt lưu ý tới nguyên nhân xuất phát từ công tác quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường trung học phổ thông quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh. Các trường trung học phổ thông quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh hiện nay chưa có văn bản pháp lý làm căn cứ triển khai hoạt động; đa phần các trường đều chưa xây dựng và triển khai quy trình tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến; công tác kiểm tra, đánh giá chưa phù hợp...

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành khảo sát ở trường THPT trên địa bàn quận Phú Nhuận gồm THPT Phú Nhuận, THPT Hàn Thuyên, THPT Hưng Đạo, TH-THCS-THPT Việt Anh, với 21 cán bộ quản lý (CBQL):

Ngày nhận bài: 12/05/2022. Ngày nhận đăng: 03/07/2022.

¹Trường Trung học phổ thông Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh
e-mail: namquoc241085@gmail.com

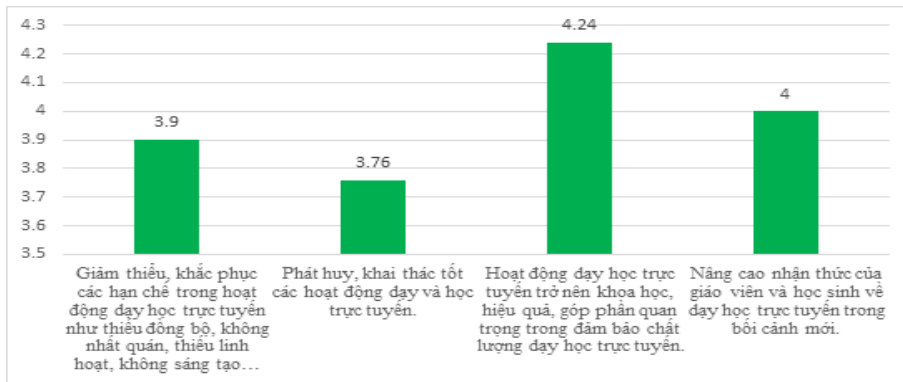
Hiệu trưởng (HT), Phó Hiệu trưởng (PHT), tổ trưởng chuyên môn dành cho khảo sát thực trạng quản lí, sau đó tiến hành khảo nghiệm với 23 CBQL và 42 giáo viên.

Sử dụng phương pháp khảo sát, điều tra bằng bảng hỏi, trao đổi, phỏng vấn sâu. Sau khi có kết quả chúng tôi tiến hành phân tích và xử lý số liệu bằng phần mềm SPSS 22.0, lượng hóa số liệu thu được bằng 2 hình thức: Tỷ lệ % kết quả thu được của từng câu hỏi và tính điểm trung bình theo quy ước. Quy ước về thang điểm khảo sát và cách xác định mức độ đánh giá: Thang điểm khảo sát: Việc đánh giá cho điểm theo 5 mức độ (min = 1, max= 5)

Giá trị khoảng cách = (maximum-minimum)/n = (5-1)/5 = 0,80	Điểm đánh giá	Điểm trung bình	Mức độ quan trọng	Mức độ hiệu quả	Mức độ cấp thiết	Mức độ khả thi
	1,00	1,00 – 1,80	Không quan trọng	Kém	Không cấp thiết	Không khả thi
	2,00	1,81 – 2,60	Ít quan trọng	Yếu	Ít cấp thiết	Ít khả thi
	3,00	2,61 – 3,40	Bình thường	Trung bình	Cấp thiết	Khả thi
	4,00	3,41 – 4,20	Khá quan trọng	Khá	Khá cấp thiết	Khá khả thi
	5,00	4,21 – 5,00	Rất quan trọng	Tốt	Rất cấp thiết	Rất khả thi

3. Thực trạng quản lí hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường trung học phổ thông quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh

3.1. Thực trạng nhận thức về tầm quan trọng của quản lí hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường trung học phổ thông quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh

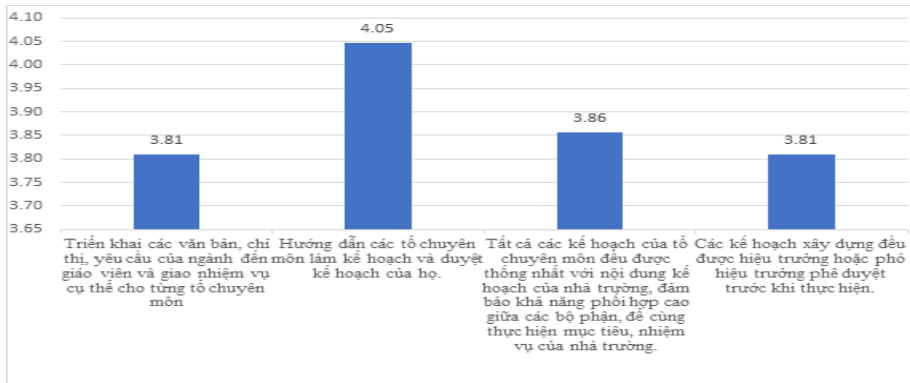


Biểu đồ 1. Kết quả khảo sát về mức độ nhận thức về tầm quan trọng của quản lí hoạt động dạy học trực tuyến

Qua Biểu đồ 1 cho thấy cán bộ quản lí đều đánh giá khá cao tầm quan trọng của quản lí dạy học trực tuyến ở trường THPT, quận Phú Nhuận, kết quả khảo sát đánh giá ở mức độ “khá quan trọng” (ĐTB chung = 3.98, ĐLC = 0.781). Điều đó nói lên rằng cán bộ quản lí nhận thức rất đúng đắn về tầm quan trọng của quản lí hoạt động dạy học trực tuyến. Quản lí tốt sẽ đảm bảo việc nâng cao chất lượng giáo dục cho nhà trường. Ngoài ra việc quản lí hoạt động này còn giúp công tác kiểm tra, giám sát một cách chặt chẽ, kịp thời phát hiện và điều chỉnh sai sót trong quá trình thực hiện hoạt động dạy học trực tuyến.

3.2. Thực trạng lập kế hoạch hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường trung học phổ thông quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh

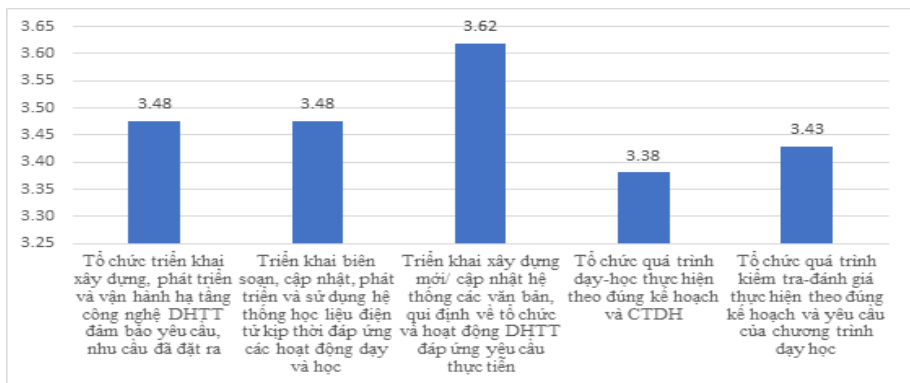
Qua sơ đồ thể hiện ở Biểu đồ 2 cho thấy, các khách thể được khảo sát đánh giá mức độ thực trạng lập kế hoạch quản lí hoạt động dạy học trực tuyến ở mức “Khá” (ĐTB chung = 3.88, ĐLC = 0.800). Từ đó có



Biểu đồ 2. Kết quả khảo sát về đánh giá mức độ về lập kế hoạch dạy học trực tuyến

nhận xét rằng hầu hết nhà trường đều có lập kế hoạch nhưng việc lập kế hoạch chưa đúng quy trình, chưa nêu rõ những mục tiêu chi tiết, chỉ nói mục tiêu chung chung dẫn đến khó giám sát được tiến độ thực hiện kế hoạch, chưa đảm bảo thời gian và nguyên tắc của kế hoạch.

3.3. Thực trạng tổ chức hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường trung học phổ thông quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh

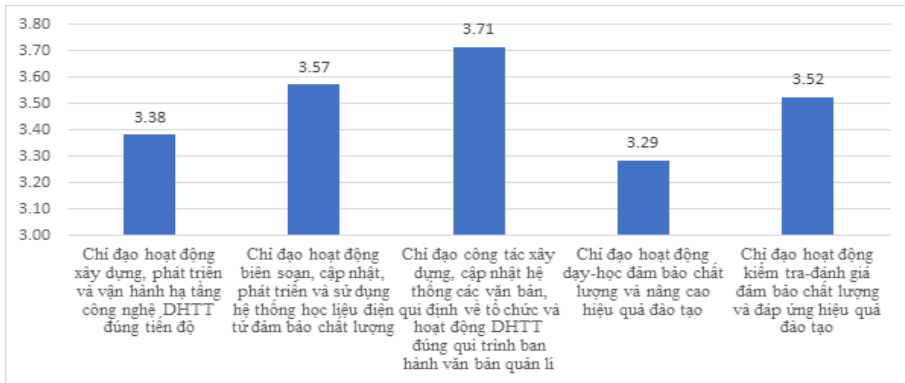


Biểu đồ 3. Kết quả khảo sát về đánh giá mức độ về tổ chức dạy học trực tuyến

Kết quả tổng hợp của Biểu đồ 3 cho thấy, đại đa số cán bộ quản lý đánh giá mức độ thực trạng tổ chức thực hiện các hoạt động trong quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở mức “Khá” (ĐTB chung = 3.48, ĐLC = 0.772). Việc đánh giá của CBQL khá tập trung, không phân tán ở các mức đánh giá cao với ĐLC = 0.772. Qua phỏng vấn sâu cán bộ quản lý hầu hết các trường đều có thực hiện việc tổ chức các hoạt động dạy học trực tuyến, có sự đầu tư của nhà trường về các hoạt động dạy học trực tuyến. Tuy nhiên, việc tổ chức chưa được đầu tư đúng mức, các hoạt động còn rời rạc do nguồn kinh phí để thực hiện các hoạt động là từ kinh phí chi thường xuyên hàng năm do ngân sách nhà nước cấp theo dự toán hàng năm của các cơ quan, đơn vị, địa phương có hạn, việc huy động các nguồn lực của các tổ chức, cá nhân, các doanh nghiệp trong và ngoài nước theo quy định của pháp luật chưa thật sự có hiệu quả.

3.4. Thực trạng chỉ đạo hoạt động dạy học trực tuyến ở trường trung học phổ thông

Kết quả tổng hợp của Biểu đồ 4 cho thấy, các khách thể khảo sát đánh giá mức độ thực trạng chỉ đạo thực hiện các hoạt động trong quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở mức “Khá” (ĐTB chung = 3.50, ĐLC = 0.803). Qua bảng kết quả, cho thấy CBQL có sự giám sát và chỉ đạo kịp thời để thực hiện tốt các hoạt



Biểu đồ 4. Kết quả khảo sát về đánh giá mức độ về chỉ đạo dạy học trực tuyến

động dạy học trực tuyến. Qua phỏng vấn sâu CBQL điều tập trung vào ý kiến như sau: “Hoạt động dạy học trực tuyến là hoạt động khá mới, là phương pháp giảng dạy mới ở các trường THPT, nên việc chỉ đạo của CBQL cũng gặp khá nhiều khó khăn. Tuy nhiên CBQL vẫn cố gắng giám sát và chỉ đạo để thực hiện đúng kế hoạch của nhà trường”.

4. Giải pháp quản lí hoạt động dạy học trực tuyến ở các trường trung học phổ thông quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh

Nhằm duy trì hoạt động dạy và học đảm bảo tiến độ chương trình giáo dục phổ thông trong thời gian dịch bệnh, việc quản lí có hiệu quả các hoạt động dạy học trực tuyến là nhiệm vụ rất quan trọng của các trường phổ thông ở Thành phố Hồ Chí Minh nói chung và quận Phú Nhuận nói riêng.

Qua nghiên cứu và điều tra, khảo sát thực tế, chúng tôi đề xuất các giải pháp và tiến hành khảo nghiệm, thăm dò và nhận được kết quả tích cực từ sự đồng tình, thống nhất của cán bộ quản lí, giáo viên các trường THPT trên địa bàn quận Phú Nhuận, cụ thể:

4.1. Nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lí, giáo viên và học sinh về dạy học trực tuyến

Biện pháp này giúp nâng cao nhận thức cho đội ngũ cán bộ quản lí, giáo viên và học sinh về vai trò, lợi ích, ý nghĩa của ứng dụng CNTT&TT trong dạy học trực tuyến, hiểu đúng bản chất dạy học trực tuyến như là một phương pháp học tập và tiếp cận tri thức mới phù hợp với thực tiễn, đáp ứng nhu cầu của người học và nâng cao chất lượng dạy học; Làm cho người quản lí nhận thức đúng đắn, đầy đủ về vai trò, tầm quan trọng của hoạt động quản lí dạy học trực tuyến để thực hiện các hoạt động điều hành, chỉ đạo theo đúng những yêu cầu, qui định của ngành giáo dục, đáp ứng nhu cầu của người học, của xã hội, nâng cao chất lượng dạy học trực tuyến và phát triển bền vững; Tạo sự hứng thú, chủ động và tích cực ở mỗi học sinh khi tham gia học, trên cơ sở đó đẩy mạnh nội dung học tập và lời cuốn học sinh.

4.2. Quản lí cơ sở hạ tầng công nghệ dạy học trực tuyến có hiệu quả và đáp ứng tốt hơn nhu cầu của người sử dụng

Biện pháp này giúp xây dựng đồng bộ một phần mềm dạy học trực tuyến đáp ứng sự chỉ đạo của cấp quản lí và đáp ứng nhu cầu sử dụng của CBQL, giáo viên và học sinh; Đảm bảo hạ tầng máy chủ, mạng internet (tốc độ, đường truyền, băng thông) và phần mềm dạy học trực tuyến đáp ứng việc lưu trữ các nguồn tài nguyên học tập, các dữ liệu phục vụ giảng dạy và học tập. Đặc biệt hệ thống phải đáp ứng tốt lượng người truy cập để thực hiện hoạt động tương tác trong giảng dạy và học tập; Đảm bảo hạ tầng công nghệ dạy học trực tuyến về khả năng an toàn, ổn định phục vụ các hoạt động dạy học; Nâng cao hiệu quả sử dụng và tăng hiệu quả đầu tư về hạ tầng công nghệ dạy học trực tuyến cho nhà trường; Tạo điều kiện cho mỗi CBQL, giáo viên, học sinh đều có thiết bị đảm bảo tham gia hoạt động dạy học trực tuyến và quản lí dạy học

trực tuyến.

Xây dựng đồng bộ một phần mềm dạy học trực tuyến đáp ứng sự chỉ đạo của cấp quản lí và đáp ứng nhu cầu sử dụng của CBQL, giáo viên và học sinh.

- Đảm bảo hạ tầng máy chủ, mạng internet (tốc độ, đường truyền, băng thông) và phần mềm dạy học trực tuyến đáp ứng việc lưu trữ các nguồn tài nguyên học tập, các dữ liệu phục vụ giảng dạy và học tập. Đặc biệt hệ thống phải đáp ứng tốt lượng người truy cập để thực hiện hoạt động tương tác trong giảng dạy và học tập.

- Đảm bảo hạ tầng công nghệ dạy học trực tuyến về khả năng an toàn, ổn định phục vụ các hoạt động dạy học.

- Nâng cao hiệu quả sử dụng và tăng hiệu quả đầu tư về hạ tầng công nghệ dạy học trực tuyến cho nhà trường.

- Tạo điều kiện cho mỗi CBQL, giáo viên, học sinh đều có thiết bị đảm bảo tham gia hoạt động dạy học trực tuyến và quản lí dạy học trực tuyến.

4.3. Nâng cao khả năng ứng dụng công nghệ thông tin của cán bộ quản lí, giáo viên đáp ứng yêu cầu giảng dạy trong môi trường dạy học trực tuyến

Biện pháp này giúp xây dựng, phát triển đội ngũ CBQL, giáo viên đủ về số lượng và nâng cao chất lượng, đáp ứng yêu cầu về trình độ chuyên môn, phương pháp, kỹ năng giảng dạy, quản lí trong môi trường dạy học trực tuyến; Nâng cao chất lượng dạy học trực tuyến đáp ứng nhu cầu người học và nhu cầu xã hội.

Dựa trên kế hoạch giáo dục của nhà trường, kế hoạch chuyên môn của Tổ để xác định nhu cầu giáo viên giảng dạy và CBQL quản lí dạy học trực tuyến. Từ đó lên kế hoạch bồi dưỡng, tập huấn cho CBQL, giáo viên. Để thực hiện được kế hoạch này, cần thành lập Nhóm hỗ trợ dạy học trực tuyến để tổ chức các khóa tập huấn cho CBQL, giáo viên.

- Tổ chức đào tạo, bồi dưỡng, tập huấn CBQL, giáo viên đáp ứng những yêu cầu cần thiết để thực hiện hoạt động giảng dạy có chất lượng.

Nhà trường đào tạo, bồi dưỡng, tập huấn CBQL, giáo viên đáp ứng yêu cầu về kiến thức, kỹ năng, nghiệp vụ sư phạm có liên quan đến trình độ chuyên môn, phương pháp giảng dạy cho người tự học, phương pháp giảng dạy trực tuyến, cập nhật kiến thức mới về phương pháp giảng dạy – tương tác với người học trên công nghệ dạy học trực tuyến, về ứng dụng phương tiện mới trong giảng dạy.

- Quản lí, giám sát việc thực hiện các hoạt động giảng dạy của giáo viên. Định kỳ đánh giá giáo viên, khảo sát, lấy ý kiến người học về giáo viên giảng dạy.

Nhà trường thực hiện quản lí, giám sát giáo viên theo các đơn vị được phân cấp như tổ trưởng chuyên môn quản lí về chuyên môn của giáo viên trong Tổ, Phó Hiệu trưởng chuyên môn kết hợp với Tổ Tin học quản lí về quá trình giảng dạy và việc thực hiện các nhiệm vụ giảng dạy trên môi trường trực tuyến. Các đơn vị thực hiện đánh giá giáo viên theo chức năng quản lí được phân công. Định kỳ, nhà trường thực hiện khảo sát, lấy ý kiến người học về giáo viên các nội dung như: phương pháp giảng dạy, truyền đạt kiến thức của giáo viên; sự phản hồi của giáo viên đối với ý kiến, câu hỏi của học sinh; sự hấp dẫn, hữu ích của bài giảng hoặc các tài liệu mà giáo viên cung cấp trên lớp học trực tuyến như nội dung bài học, tình huống học tập, chủ đề thảo luận, bài tập nhóm và các tài liệu tham khảo khác.

4.4. Quản lí các hoạt động dạy - học trực tuyến hiệu quả, chất lượng

Biện pháp này giúp tạo động lực thúc đẩy học sinh tích cực tham gia quá trình tự học, tích cực tìm hiểu nghiên cứu các tài liệu học tập và tham gia tương tác với giáo viên, học sinh khác; Tạo điều kiện cho giáo viên tích cực phát huy vai trò giảng dạy trên môi trường trực tuyến tích cực đổi mới, sáng tạo nhằm tạo động lực học tập cho học sinh; Nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy và học.

Tổng hợp kết quả khảo sát tính cấp thiết và tính khả thi của các biện pháp:

Tổng hợp kết quả khảo sát tính cấp thiết và tính khả thi của các biện pháp quản lý hoạt động dạy học trực tuyến ở trường THPT quận Phú Nhuận. Qua kết quả tổng hợp đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về tính cấp thiết và tính khả thi của các biện pháp cho thấy rằng các biện pháp đều được đánh giá ở mức khá cấp thiết, rất cấp thiết và khá khả thi, rất khả thi. Nếu áp dụng vào thực tiễn thì hoạt động dạy học trực tuyến được thực hiện hiệu quả và có chất lượng cao.

5. Kết luận

Bài viết đã góp phần dựng lại bức tranh về quản lý hoạt động dạy học trực tuyến của các trường trung học phổ thông Thành phố Hồ Chí Minh trong bối cảnh hiện nay. Đồng thời, bài viết cũng đã đánh giá những thực trạng bất cập khi triển khai hoạt động dạy học trực tuyến tại các trường trung học phổ thông trong bối cảnh hiện nay. Từ những vấn đề của thực tiễn đặt ra, bài viết đã đề xuất một số giải pháp quản lý hoạt động dạy học trực tuyến tại các trường trung học phổ thông quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh nhằm duy trì hoạt động dạy học và nâng cao chất lượng việc quản lý dạy học trực tuyến trong bối cảnh dịch bệnh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Phan Tấn Bình (2020). Một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng quản lý trong giảng dạy online, tạp chí khoa học Đại học Văn Lang, số TCKH23-08-2020.
- [2] Quốc hội (2019). Luật Giáo dục trung học phổ thông, số 43/2019/QH14.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). Quy định về quản lý và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên. Ban hành theo Thông tư số 09/2021/TT-BGDĐT ngày 30/3/2021.
- [4] Sở Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hồ Chí Minh. (2020). Hướng dẫn dạy học và kiểm tra đánh giá qua Internet tại các trường trung học trên địa bàn thành phố. Ban hành theo Công văn số 1154/GDĐT-TrH ngày 21/4/2020.
- [5] Sở Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hồ Chí Minh. (2021). Về việc thực hiện kế hoạch giáo dục nhà trường khi dạy học trực tuyến. Ban hành theo Công văn số 2310 /SGDĐT-GDTrH ngày 21/8/2021.

ABSTRACT

Management of online teaching at high schools of Phu Nhuan district, Ho Chi Minh city

The article analyzes some current inadequacies of online teaching activities at high schools in Phu Nhuan District, Ho Chi Minh City. From there, a number of established and highly functional measures are proposed for the management of online teaching activities in high schools in Phu Nhuan District, Ho Chi Minh City.

Keywords: *Teaching, online teaching.*

DAY HỌC ĐỒNG CẤP: MỘT GIẢI PHÁP DAY HỌC PHÂN HÓA CHO CÁC LỚP HỌC NGOẠI NGỮ TRỰC TUYẾN TẠI TRƯỜNG QUỐC TẾ, ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Dương Thị Thiên Hà¹

Tóm tắt. Trong thực tế giảng dạy, một trong những thách thức lớn nhất mà giảng viên, đặc biệt là giảng viên dạy ngoại ngữ, phải đối mặt là các lớp học đa trình độ, nơi học sinh có nền tảng học vấn, năng lực, phong cách học khác nhau. Trong bối cảnh và điều kiện hiện tại ở Việt Nam, đang có rất nhiều các cơ sở giáo dục phải tổ chức lớp học đa trình độ như vậy. Thực tế này càng trở nên khó khăn hơn về mọi mặt từ quản lý lớp, theo dõi tiến độ học tập của sinh viên cho đến tạo động lực học tập cho sinh viên khi các lớp học này diễn ra trực tuyến do đại dịch Covid. Trong hoàn cảnh đó, dạy học phân hóa (DHPH) thông qua hình thức dạy học đồng cấp (Peer teaching) là một trong những giải pháp cơ bản được nghiên cứu và vận dụng linh hoạt. Bài báo tập trung trình bày tổng quan và cách thức vận dụng của giải pháp này cho sinh viên ngành Ngôn Ngữ Anh (BEL), Trường Quốc tế, Đại học Quốc Gia Hà Nội.

Từ khóa: *Dạy học phân hóa, lãnh đạo đồng cấp, Peer leader, giảng dạy đồng cấp, Peer teaching.*

1. Đặt vấn đề

Tại Trường Quốc tế, ngành Ngôn Ngữ Anh (BEL) tuyển sinh qua hình thức xét tuyển dựa trên kết quả của kỳ thi Phổ thông trung học Quốc gia – một bài thi bao gồm nhiều môn thi khác nhau, và trên thực tế sinh viên của ngành này có thể là học sinh thi các khối khác nhau mà không nhất thiết phải là khối D và A1 – khối chuyên ngoại ngữ. Mặc dù đã có bài thi xếp lớp để phân sinh viên vào các lớp khác nhau, nhưng bài thi xếp lớp cũng chỉ có thể thỏa mãn điều kiện đánh giá được từng kỹ năng riêng lẻ, cho nên việc phân hóa về trình độ ở mỗi lớp vẫn tồn tại. Trong bối cảnh đó, giảng viên dù đã chọn cách dạy theo trình độ trung bình của lớp, vẫn không thể kiểm soát được việc tiếp thu kiến thức của toàn bộ sinh viên. Một số sinh viên có trình độ cao hơn cảm thấy rằng các em không học được nhiều và lãng phí thời gian cho việc ngồi học trên lớp. Trong khi đó, một số sinh viên có trình độ thấp hơn lại rơi vào tình trạng nghe giảng mà không hiểu bài. Ngoài ra, cũng giống như nhiều cơ sở giáo dục khác, không đảm bảo được điều kiện của một "lớp học ngôn ngữ lý tưởng gồm tối đa 15 sinh viên" (Cuseo, 2007, p. 11). Sĩ số trung bình của các lớp BEL ở đây thường là trên 30 sinh viên. Với điều kiện dạy học trực tuyến do đại dịch Covid-19, một lớp học ngoại ngữ đồng và đa trình độ trở thành một thách thức. Để khắc phục tình trạng này, tác giả đã áp dụng linh hoạt giải pháp sử dụng lãnh đạo đồng cấp – trưởng nhóm (Peer leader) để thực hiện việc dạy học đồng cấp (Peer teaching) trong thực tế giảng dạy của mình đối với đối tượng sinh viên này. Cụ thể, giảng viên chia lớp thành các nhóm nhỏ, và lựa chọn một số sinh viên giỏi nhất trong mỗi lớp học để lãnh đạo một các nhóm. Vai trò của các sinh viên ưu tú này là trợ giảng của giảng viên, giúp đỡ hướng dẫn cho các thành viên trong nhóm thực hiện các hoạt động học tập.

Ngày nhận bài: 02/06/2022. Ngày nhận đăng: 20/07/2022.

¹ Khoa Ngôn ngữ Ứng dụng, Trường Quốc tế, Đại học Quốc gia Hà Nội
e-mail: thienha2207@gmail.com

2. Tổng quan nghiên cứu

2.1. Dạy học phân hóa - xu hướng phổ biến trong giảng dạy ngoại ngữ

Trong hệ thống giáo dục hiện đại, “dạy học phân hóa không phải là một quan niệm hay xu hướng dạy học mới” Gibson (2009). Quan niệm này bắt nguồn từ thuyết Vùng phát triển gần – Zone of Proximal Development (ZPD) của Vygotsky và thang đo nhận thức – Bloom’s Taxonomy của Benjamin Bloom (Anstee, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2010; Magableh & Abdullah, 2019). Vygotsky định nghĩa ZPD là khoảng cách giữa những gì học sinh có thể làm một mình mà không cần sự giúp đỡ và những gì chúng có thể làm với sự giúp đỡ. Ông cho rằng khoảng cách này sẽ được rút ngắn lại với hướng dẫn của giáo viên hoặc phối hợp với những người bạn có năng lực hơn (Vygotsky, 1978, p.86). Với sự hỗ trợ này, người học đang ở “vùng phát triển gần” – trình độ này cho phép người học có thể thu được những kiến thức gần gũi nhất với kiến thức cũ – sẽ đạt được trình độ mới cao hơn – “vùng phát triển gần nhất”. Cứ tiếp tục như vậy, sự phát triển của người học đi từ nấc thang này đến nấc thang khác cao hơn. Mô hình này được minh họa như Hình 1.



Hình 1. Vùng phát triển gần của Vygotsky

Như vậy, theo lý thuyết ZPD của Vygotsky, dựa vào những nhận định cá nhân của mình về người học, giảng viên sẽ là người thiết lập ra một môi trường học tập mà ở đó, thay vì tập trung vào những nhiệm vụ học tập có khả năng tự thực hiện được, người học sẽ giải quyết những nhiệm vụ không có khả năng tự thực hiện được với sự hỗ trợ của các bạn cùng lớp có năng lực tốt hơn và thầy cô giáo. Việc này sẽ giúp người học có được “sự khởi đầu dễ dàng hơn”, và có thể phát triển được các “kỹ năng tư duy và nhận thức” để sau đó, người học dần có thể tự mình hoàn thành được những nhiệm vụ này (Bruner, 1983, p.60 dẫn theo Walqui, 2006). Trong bối cảnh tương tự ở một lớp học ngoại ngữ, Kim (2010) cũng đã sử dụng ZPD để chỉ ra rằng, trong một lớp học nếu có các học viên có khả năng ngoại ngữ tốt hơn các học viên khác sẽ giúp lan truyền thêm sự tự tin và việc này có ảnh hưởng tích cực đến việc tiếp nhận thông tin của sinh viên (Brannon, 2013, tr.8).

2.2. Lãnh đạo đồng cấp - một phương pháp đa lợi ích trong lớp học ngoại ngữ trực tuyến đa trình độ

Đã có nhiều nghiên cứu về sĩ số chuẩn của một lớp học ngoại ngữ. Harfitt (2013) ở Honkong, đã định nghĩa lớp học ngoại ngữ phù hợp phải có sĩ số dưới 27 và ở Mỹ các nhà nghiên cứu lại cho rằng lớp học ngoại ngữ cần có sĩ số nhỏ hơn 20 (Finn & Achilles, 1999) và lý tưởng nhất là con số 15 sinh viên trên một lớp học Cuseo (2007, p. 11). Trên thực tế, mô hình lớp học ngoại ngữ có sĩ số lý tưởng như trên là bất khả thi ở rất nhiều cơ sở giáo dục trên khắp thế giới. Sĩ số lớn được chứng minh là có tác động tiêu cực đến sự hài lòng của sinh viên với trải nghiệm học ngoại ngữ trực tiếp cũng như trực tuyến (Russell, V., & Curtis, W., 2013; Aoumeur, H. 2017; Filges, et al., 2018; Blatchford, P. & Russell, A., 2019; Wayne Jones, 2020).

Rõ ràng, trong một lớp học như vậy, chất lượng và tần suất tương tác giữa sinh viên với sinh viên và sinh viên với thầy cô giáo bị hạn chế và chuyên môn của giảng viên không được sử dụng tối đa vì quy mô lớp học lớn ảnh hưởng đến khả năng của giảng viên trong việc tạo ra một môi trường thuận lợi cho việc học. Ngoài ra, một lớp học ngoại ngữ đông sinh viên lại có nền tảng học vấn, năng lực, phong cách và sở thích khác nhau thì mô hình Vùng phát triển gần của Vygotsky sẽ là một giải pháp cần thiết. Theo lý thuyết này, giảng viên cần tạo ra một hệ sinh thái học tập mà ở đó học viên được chia thành các nhóm nhỏ và mỗi nhóm được hỗ trợ bởi sinh viên có năng lực nổi bật hơn. Hệ sinh thái đó chính là giảng dạy đồng cấp.

Phương pháp giảng dạy đồng cấp sử dụng trong bài báo này hoàn toàn khác với phương pháp hướng dẫn đồng cấp (Peer instruction) của giáo sư trường đại học Harvard Eric Mazur (1990). Theo phương pháp hướng dẫn đồng cấp, sinh viên được giao nhiệm vụ chuẩn bị bài trước buổi học và trong suốt bài giảng trên lớp, sinh viên trả lời một câu hỏi giảng viên đưa ra hai lần – đầu tiên là tự trả lời, và sau đó là cố gắng thuyết phục một sinh viên khác bằng một câu trả lời khác. Khác với phương pháp trên, giảng dạy đồng cấp sử dụng một sinh viên có năng lực nổi bật – người này được gọi là lãnh đạo đồng cấp – trưởng nhóm (peer leader) hướng dẫn, lãnh đạo các sinh viên khác có năng lực kém hơn (Gregory, Walker, McLaughlin, & Peets, 2011; Mackinnon, Haque, & Stark, 2009). Rất nhiều nghiên cứu đã chứng minh việc sử dụng các nhà lãnh đạo đồng cấp trong việc tư vấn, hỗ trợ bạn bè trong lớp là rất hiệu quả, kích thích và cải thiện việc học trong lớp học (Bandura, 1977; Boud, Cohen & Simpson, 2001; Gordon, 2005; Liu & Devitt, 2014).

Phần lớn những gì chúng ta học được là thông qua quan sát hoặc bắt chước. Khi quan sát để học tập, người học thường sẽ có xu hướng chú ý hơn đến hành vi và hoạt động của người có khả năng nổi bật hơn họ hoặc người có vị trí cao hơn. Cụ thể là chú ý đến các thông điệp, lời khuyên và hướng dẫn của giảng viên, hoặc những bạn học có năng lực tốt hơn trong lớp (Bandura, 1977). Ngoài ra, chúng ta cũng thường bị ảnh hưởng nhiều hơn từ những người giống mình nhất. Một người hướng dẫn sẽ tạo được sức hút lớn hơn nếu người họ hướng dẫn có cùng độ tuổi với họ, cùng môi trường học tập với họ. Bởi họ cùng sử dụng ngôn ngữ và cách biểu đạt chung, có những trải nghiệm chung về bối cảnh học tập tại lớp học và tại trường học. Những người bạn đồng trang lứa này sẽ tạo được cả “sức ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp, giúp hoàn thiện và phát triển các mục tiêu mặt xã hội, tâm lý và học thuật” của bạn mình (Allen et al. 2005).

Những sinh viên là các nhà lãnh đạo đồng cấp có những mô tả khác nhau về vai trò của họ trong mối quan hệ với các sinh viên khác. Một số nhà lãnh đạo đồng cấp thể hiện họ là giảng viên, những người khác tự coi mình là người hướng dẫn hoặc hỗ trợ, và một số coi vai trò của họ là người cố vấn (Keup, 2016). Có thể thấy rằng, đây cũng là môi trường tốt cho các nhà lãnh đạo đồng cấp thực hành kỹ năng giao tiếp, lập kế hoạch, tổ chức, lãnh đạo và tạo điều kiện hỗ trợ các thành viên dưới cấp (Shook & Keup, 2012). Johnson và cộng sự (2015) cũng đã chứng minh rằng, các nhà lãnh đạo đồng cấp đã trở nên tự tin hơn trong các công việc quản lý đội nhóm của mình vì trong quá trình đó các sinh viên này khám phá được điểm mạnh của chính bản thân mình.

Saga Briggs (2013) cũng đã có tóm tắt về những lợi ích của giảng dạy đồng cấp, bao gồm:

- + Người học nhận được nhiều thời gian hơn cho việc học tập cá nhân.
- + Tương tác trực tiếp giữa các học viên thúc đẩy học tập tích cực.
- + Các lãnh đạo đồng cấp củng cố việc học của chính họ bằng cách hướng dẫn những người khác.
- + Học sinh cảm thấy thoải mái và cởi mở hơn khi tương tác với bạn học.
- + Các học viên cùng lớp thường có diễn ngôn giống nhau, giúp hiểu nhau rõ hơn.
- + Giảng dạy đồng cấp là một giải pháp thay thế hiệu quả về mặt tài chính cho việc thuê thêm giảng viên hoặc trợ giảng.
- + Giảng viên nhận được nhiều thời gian hơn để tập trung vào bài học tiếp theo.

Từ tổng kết trên chúng ta có thể thấy rằng, dạy học đồng cấp là một phương pháp đa lợi ích cho một lớp học đa trình độ, vừa là cho các sinh viên kém, cho sinh viên có trình độ nổi bật và cho chính cả giảng viên giảng dạy lớp đó.

3. Một số gợi ý thực hiện hoạt động giảng dạy đồng cấp cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh tại Trường Quốc tế

Trong năm đầu tiên tuyển sinh, ngành Ngôn Ngữ Anh Khoa Quốc Tế có hai lớp với sĩ số mỗi lớp là 36 và 38 sinh viên và các hoạt động giảng dạy của hai lớp này đều được thực hiện trực tuyến, sử dụng nền tảng MS Teams. Với thực tế đó, tác giả đã nghiên cứu và áp dụng phương pháp giảng dạy đồng cấp. Việc thực hiện phương pháp này, tác giả đã áp dụng cho kỹ năng Đọc hiểu.

Bước 1. Chuẩn bị

Xác định mục tiêu, tần suất thực hiện.

Chuẩn bị các nội dung dự kiến giao cho các nhóm thông qua việc phân tích các kỹ năng cần thiết dựa trên syllabus môn học.

Xây dựng mô tả công việc của các trưởng nhóm:

Thiết kế biểu mẫu cho các sản phẩm dự kiến.

Lựa chọn trưởng nhóm theo các tiêu chí: dựa trên hồ sơ nhập học chọn các sinh viên đã có chứng chỉ IELTS 6.0 trở lên và phỏng vấn cá nhân để chọn ra trưởng nhóm tương ứng với sĩ số mỗi lớp để đảm bảo mỗi nhóm sẽ có 5 – 6 thành viên.

Họp nhóm các trưởng nhóm: trao đổi về mục đích, mục tiêu của hoạt động giảng dạy đồng cấp, hướng dẫn các trưởng nhóm về quy trình hoạt động chung.

Tất cả các trưởng nhóm chuẩn bị câu trả lời kèm theo giải thích và kỹ năng cần thiết để làm cho bài tập về nhà, gửi cho giảng viên kiểm tra trước buổi học.

Lần lượt các trưởng nhóm chuẩn bị lý thuyết và bài tập cho các chiến thuật làm bài mới của kỹ năng Đọc hiểu được giao để thuyết trình và hướng dẫn cả lớp, gửi cho giảng viên kiểm tra và góp ý trước buổi học.

Giảng viên theo dõi, hỗ trợ trong quá trình các trưởng nhóm thực hiện các bước chuẩn bị, kiểm tra các sản phẩm trước mỗi buổi học.

Bước 2. Triển khai trong lớp học

Trong mỗi buổi học, giảng viên sử dụng kỹ năng chia phòng (Break room) trên MS Teams để các trưởng nhóm kiểm tra bài tập về nhà, giải đáp thắc mắc của các thành viên, hướng dẫn thực hành các chiến thuật làm bài liên quan đến bài tập.

Trưởng nhóm trình bày lý thuyết, đưa ra câu hỏi thực hành và yêu cầu cả lớp trả lời với nhiều hình thức khác nhau: bộ câu hỏi trực tuyến, trả lời ở phần tin nhắn chung (Meeting chat), trả lời tin nhắn riêng (private chat), trả lời cá nhân, trả lời theo nhóm.

Giảng viên quan sát, đánh giá và hỗ trợ các hoạt động của các trưởng nhóm và tổng kết bài học.

Sau mỗi buổi học, các trưởng nhóm gửi báo cáo cho giảng viên về hoạt động của nhóm: nêu tỉ suất đúng sai của các thành viên trong việc hoàn thành các bài tập về nhà và trên lớp, dựa vào đó đánh giá điểm yếu, điểm mạnh của từng thành viên. Để từ đó có thể theo dõi sự tiến bộ của từng thành viên cũng như có thể trao đổi với giảng viên để hỗ trợ kịp thời.

Bước 3. Đánh giá và chiêm nghiệm

Giảng viên gửi nhận xét, đánh giá điểm tốt và chưa tốt cho các trưởng nhóm đối với các hoạt động và đưa ra gợi ý, giải pháp.

Giảng viên đọc báo cáo của các trưởng nhóm, kết hợp với quan sát của mình cùng các trưởng nhóm để lên kế hoạch hỗ trợ các thành viên kém trong mỗi nhóm. Hình thức hỗ trợ có thể bao gồm gửi thêm bài luyện liên quan đến chiến thuật làm bài được học, chữa bài, giải thích.

Thực tế trao đổi giữa giảng viên với các trưởng nhóm, giữa trưởng nhóm với các thành viên của mình đã cho thấy các hiệu quả rõ ràng. Giảng viên có thể thấy qua các buổi học và báo cáo, các trưởng nhóm tự tin hơn khi trình bày trước lớp, nắm vững hơn và tổng hợp được các kiến thức kỹ năng qua việc tìm tòi tài liệu theo yêu cầu của giảng viên, thuần thục hơn trong công tác quản lý nhóm. Như vậy, các trưởng nhóm

đã có thể tận dụng được thời gian và sự giúp đỡ của giảng viên để học được các kỹ năng hoàn toàn mới. Các thành viên khác thì trở nên chủ động hơn trong việc học của mình và học hỏi được nhiều từ các trưởng nhóm, ví dụ như tìm bài đọc thêm cùng chủ đề, cùng loại bài tập, tự làm bài và đưa ra giải thích theo cách mà trưởng nhóm đã trình bày và làm mẫu và gửi trưởng nhóm kiểm tra. Nhờ vào sự hỗ trợ trực tiếp của các trưởng nhóm, các thành viên cũng thấy được điểm yếu cụ thể của riêng mình và được giúp đỡ để vượt qua điểm yếu đó.

4. Kết luận

Trong bối cảnh các lớp học ngoại ngữ chưa thể đáp ứng được yêu cầu về sĩ số chuẩn, và đa dạng trình độ, việc áp dụng các phương pháp DHPH là xu hướng cần thiết giúp cá thể hóa việc dạy và học, đáp ứng nhu cầu của mỗi cá nhân người học và giúp người đạt được kết quả học tập tốt nhất dựa theo nhu cầu và năng lực cá nhân. Trong số các phương pháp DHPH, giảng dạy đồng cấp được đánh giá là hữu hiệu. Bản thân tác giả đã áp dụng và gợi ý các cách thức thực hiện phương pháp này để có thể áp dụng trên diện rộng cho các lớp học ngoại ngữ với các kỹ năng khác nhau. Những đề xuất trong bài báo này vẫn còn những hạn chế vì mới chỉ thực hiện với quy mô nhỏ với tình huống cụ thể của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh. Hy vọng, trong tương lai sẽ có những nghiên cứu sâu hơn, sử dụng các phương pháp định tính, định lượng khác nhau để có thể đánh giá được cụ thể hiệu quả của phương pháp này ở nhiều môn học khác nhau ở Trường Quốc tế – Đại học Quốc gia Hà Nội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Allen JP, et al (2005). The two faces of adolescents' success with peers: Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development*. ;76:747–760 a. DOI: //dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00875.x
- [2] Anstee, P. (2014). *Differentiation pocketbook*. Teacher's Pocketbooks
- [3] Aoumeur, H. (2017). The Impact of Class Size on Teaching and Learning English as a Foreign Language: The Case of the Department of English at Abdelhamid Ibn Badis University. *Arab World English Journal*, 8 (2). DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.25
- [4] Blatchford, P; Russell, A; (2019). Class size, grouping practices and classroom management. *International Journal of Educational Research*.
- [5] Boud, D., Cohen, R., & Simpson, J. (2001). *Peer learning in higher education*. London: Kogan
- [6] Brannon, S. (2013). *Examining the fieldwork experience from the site supervisor perspective: A mixed-methods study using Vygotsky's zone of proximal development* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Women's University: USA
- [7] Briggs, Saga. (2013). *How Peer Teaching Improves Student Learning and Ten Ways to Encourage it* .
- [8] Bruner, J. (1983). *Child's talk*. NY: Norton in Walqui, Aida. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework, *The international journal of bilingual education and bilingualism*, 9(2), 159-180.
- [9] Cuseo, J. (2007). The empirical case against large class size: Adverse effects on the teaching, learning, and retention of first-year students. *Journal of Faculty Development*, 21(1), 5–21.
- [10] Finn, J. D. & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97–109. DOI: https://doi.org/10.3102%2F01623737021002097
- [11] Gregory, A., Walker, I., McLaughlin, K. & Peets, A.D. (2011). Both preparing to teach and teaching positively impact learning outcomes for peer teachers. *Med Teach*, 33, 417-422.
- [12] Gibson, V., & Hasbrouck, J. (2009). *Differentiating instruction: Guidelines for implementation: training manual*. Wellesley Hills, MA: Gibson Hasbrouck & Associates.

- [13] Harfitt, G. J. (2013). Why ‘small’ can be better: An exploration of the relationships between class size and pedagogical practices. *Research Papers in Education*, 28(3), 330-345. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.653389>
- [14] Johnson, Eric C.; Robbins, Brett A.; and Loui, Michael, "What Do Students Experience as Peer Leaders of Learning Teams?" (2015). School of Engineering Education Faculty Publications. Paper 8. <http://docs.lib.purdue.edu/enepubs/8>
- [15] Jones, W., Gallagher, K., & Midraj, J. (2020). Does size really matter in university preparatory English language classrooms? *Issues in Educational Research*, 30(3), 988-1004.
- [16] Keup, Jennifer. (2016). Peer leadership as an emerging high-impact practice: An exploratory study of the American experience. *Journal of Student Affairs in Africa*. 4. 10.14426/jsaa.v4i1.143.
- [17] Liu, W. & Devitt, A. (2014). Using reciprocal teaching to develop learner autonomy: An action research project with a beginners Chinese class. *CercleS*, 4(2), 489-505.
- [18] Locastro, Virginia (1989). Large Size Classes: The Situation in Japan. Lancaster Leeds Language Learning in Large Classes Research Project Report No. 5.
- [19] Mackinnon, R., Haque, A., & Stark, P. (2009). Peer teaching: By student for student. A student-led initiative. *The Clinical Teacher*, 6(4), 245–248.
- [20] Magableh, I., & Abdullah, A. (2019). The effect of differentiated instruction on developing students’ reading comprehension achievement. *International Journal of Management and Applied Science (IJMAS)*, 5(2), 48-53.
- [21] Russell, V., & Curtis, W. (2013). Comparing a large- and small-scale online language course: An examination of teacher and learner perceptions. *Internet and Higher Education*, 16, 1–13. doi:10.1016/j.iheduc.2012.07.002
- [22] Shook, J., & Keup, J. (2012). The Benefits of Peer Leader Programs: An Overview from the Literature. *New Directions for Higher Education*, 2012, 5–16. DOI: <https://doi.org/10.1002/he.20002>
- [23] Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA ASCD.
- [24] Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [25] Walqui, Aida. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework, *The international journal of bilingual education and bilingualism*, 9(2), 159-180.

ABSTRACT

Peer teaching: A differentiated teaching method for online foreign language classes at International School, Vietnam National University Hanoi

In teaching practice, one of the biggest challenges that teachers, especially foreign language teachers, face is multi-level classrooms, where students have different academic backgrounds, competency and learning styles. In the current context in Vietnam, there are many educational institutions that have to organize such multi-level classes. This becomes even worse, from managing classes, tracking student progress to motivating students, when these classes take place online due to the Covid - 19 pandemic. In that situation, Peer-teaching is one of the effective solutions that has been researched well and applied flexibly. This article focuses on presenting an overview and implementation of this method for students majoring in English Language (BEL), International School, Vietnam National University, Hanoi.

Keywords: *Differentiated teaching, peer leadership, Peer leader, peer teaching.*

TĂNG CƯỜNG HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC HƯỚNG NGHIỆP Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Đặng Thị Ngọc Quyên¹

Tóm tắt. Đối với nước ta, công tác giáo dục hướng nghiệp cũng được quan tâm khá sớm. Ngày 19/3/1981, Hội đồng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 126-CP về công tác hướng nghiệp trong trường phổ thông và sử dụng hợp lý học sinh các cấp phổ thông cơ sở và phổ thông trung học tốt nghiệp ra trường. Kể từ đó, công tác giáo dục hướng nghiệp và phân luồng đã được Nhà nước, các cấp, các ngành quan tâm và đạt được những kết quả nhất định. Tuy nhiên, bên cạnh những kết quả đạt được, công tác giáo dục hướng nghiệp học sinh phổ thông trong thời gian qua chưa đạt được những kết quả như mong muốn. Một trong những nguyên nhân dẫn đến những hạn chế nêu trên là do công tác quản lý hoạt động giáo dục hướng nghiệp ở các nhà trường phổ thông còn nhiều hạn chế, bất cập. Do vậy, bài báo nghiên cứu giải pháp tăng cường hoạt động giáo dục hướng nghiệp ở trường trung học.

Từ khóa: *Giáo dục hướng nghiệp, Quản lý giáo dục hướng nghiệp.*

1. Đặt vấn đề

Những năm gần đây, xác định tầm quan trọng của giáo dục hướng nghiệp đối với học sinh phổ thông và phát triển kinh tế - xã hội của đất nước trong bối cảnh mới, Đảng và Nhà nước đã có nhiều chủ trương, chính sách, đặt ra những định hướng quan trọng về mặt quan điểm, mục tiêu và giải pháp đối với nhiệm vụ giáo dục hướng nghiệp, đồng thời đã chỉ đạo xây dựng kế hoạch, chương trình cụ thể giúp các địa phương, nhà trường phổ thông các cấp có cơ sở để triển khai hoạt động này một cách có hiệu quả.

Nghị quyết số 29/NQ-TW đặt ra yêu cầu: "Đối với giáo dục phổ thông, tập trung phát triển trí tuệ, thể chất, hình thành phẩm chất, năng lực công dân, phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu, định hướng nghề nghiệp cho học sinh. . . Bảo đảm cho học sinh có trình độ trung học cơ sở (THCS) có tri thức phổ thông nền tảng, đáp ứng yêu cầu phân luồng mạnh sau THCS; trung học phổ thông (THPT) phải tiếp cận nghề nghiệp và chuẩn bị cho giai đoạn học sau phổ thông có chất lượng" [8].

Trên thế giới, công tác giáo dục hướng nghiệp được hầu hết các nước phát triển quan tâm và đạt được những kết quả tốt, góp phần quan trọng vào việc phát triển nguồn nhân lực cả về số lượng, cơ cấu và chất lượng. Việc phân luồng học sinh được thực hiện ngay sau cấp THCS; công tác giáo dục hướng nghiệp được thực hiện trong chương trình giáo dục trong nhà trường ngay từ cấp tiểu học; các cán bộ quản lý (CBQL), giáo viên (GV) đều tham gia quá trình giáo dục hướng nghiệp và đồng thời có đội ngũ chuyên gia được đào tạo bài bản về tư vấn hướng nghiệp cho học sinh; nhà nước có chính sách khuyến khích và tạo điều kiện cho sự phân luồng; các cơ sở đào tạo nghề, doanh nghiệp tham gia sâu vào hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông.

Đối với nước ta, công tác giáo dục hướng nghiệp cũng được quan tâm khá sớm. Ngày 19/3/1981, Hội đồng Chính phủ (nay là Chính phủ) đã ban hành Quyết định số 126-CP về công tác hướng nghiệp trong trường phổ thông và sử dụng hợp lý học sinh các cấp phổ thông cơ sở và phổ thông trung học tốt nghiệp ra trường. Công tác giáo dục hướng nghiệp và phân luồng đã được đưa vào nhà trường thông qua chương trình

Ngày nhận bài: 02/06/2022. Ngày nhận đăng: 21/07/2022.

¹Trường Đại học Anh Quốc Việt Nam - BUV

e-mail: quyen.dangbg@gmail.com

giáo dục phổ thông và đạt được những kết quả nhất định. Tuy nhiên, bên cạnh những kết quả đạt được, công tác giáo dục hướng nghiệp học sinh phổ thông trong thời gian qua còn tồn tại nhiều bất cập, hạn chế, đặc biệt là công tác quản lý hoạt động giáo dục hướng nghiệp ở trường trung học chưa theo kịp yêu cầu đổi mới kinh tế - xã hội nói chung, đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo (GDĐT) nói riêng.

Nhằm khắc phục những hạn chế, khó khăn trong công tác giáo dục hướng nghiệp và phân luồng học sinh phổ thông, ngày 14/5/2018, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 522/QĐ-TTg Phê duyệt Đề án “Giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018 - 2025”, trong đó xác định mục tiêu chung của công tác giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh là “Tạo bước đột phá về chất lượng giáo dục hướng nghiệp trong giáo dục phổ thông, góp phần chuyển biến mạnh mẽ công tác phân luồng học sinh sau THCS và THPT vào học các trình độ giáo dục nghề nghiệp phù hợp với yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội của đất nước và địa phương, đáp ứng nhu cầu nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực quốc gia, hội nhập khu vực và quốc tế” (sau đây gọi tắt là Đề án 522).

Để triển khai các chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước về công tác giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh sau THCS và THPT, Bộ GDĐT đã khẩn trương triển khai Đề án 522 vào thực tiễn hoạt động của ngành, trong đó giáo dục hướng nghiệp được đưa vào thành một hoạt động giáo dục bắt buộc trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

2. Thực trạng công tác giáo dục hướng nghiệp của học sinh các trường trung học trong những năm qua

Những năm qua, hoạt động giáo dục hướng nghiệp đã được sự quan tâm, chỉ đạo của các cấp ủy Đảng, Chính quyền và các cơ quan quản lý giáo dục; bước đầu đã có sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng xã hội trong công tác hướng nghiệp cho học sinh. Tuy nhiên, hoạt động giáo dục hướng nghiệp chưa thực hiện hết chức năng, chưa tạo ra sự khác biệt về chất cả trên bình diện thái độ nghề nghiệp lẫn hiểu biết nghề nghiệp, đặc biệt là chưa phát triển được năng lực lựa chọn nghề nghiệp phù hợp dựa trên sự hiểu biết rõ năng lực của bản thân và hiểu biết những yêu cầu cốt yếu của nghề mình định chọn.

Nhận thức của học sinh và cộng đồng về giáo dục hướng nghiệp và phân luồng còn khá hạn chế. Kết quả khảo sát học sinh năm 2017 tại 10 tỉnh, thành phố về các yếu tố ảnh hưởng đến việc chọn nghề của học sinh: Do bố, mẹ yêu cầu, bắt buộc 21%; muốn theo nghề của bố, mẹ 19%; tác động của họ hàng, dòng tộc 15%; tác động của bạn bè 9%; hướng nghiệp của nhà trường 23%; lời khuyên của thầy, cô chủ nhiệm lớp 30%; nguyện vọng của bản thân 81%; các phương tiện truyền thông đại chúng 38%; tuyên truyền, hướng nghiệp, tư vấn nghề nghiệp từ các tổ chức khác 34% [1] Việc lựa chọn nghề nghiệp của học sinh vẫn chủ yếu dựa vào cảm tính, hứng thú, sở thích cá nhân mà ít tính tới năng lực bản thân và đặc điểm công việc.

Nội dung, phương pháp, hình thức giáo dục hướng nghiệp trong trường phổ thông còn nhiều bất cập và hiệu quả chưa cao. Đội ngũ cán bộ, GV làm công tác giáo dục hướng nghiệp còn nhiều bất cập, chưa có hệ thống đào tạo người chuyên trách về giáo dục hướng nghiệp; các trường trung học chưa có đội ngũ GV chuyên trách về giáo dục hướng nghiệp, vẫn là do lãnh đạo nhà trường và GV kiêm nhiệm. Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học dành riêng cho hoạt động giáo dục hướng nghiệp còn nghèo nàn. Thiếu những cơ chế chính sách đủ mạnh để nâng cao hiệu quả công tác giáo dục hướng nghiệp và khuyến khích học sinh tham gia học nghề. Phối hợp giữa trường phổ thông và cơ sở đào tạo nghề và huy động nguồn lực cho giáo dục hướng nghiệp, phân luồng.

Kết quả khảo sát tình hình phân luồng học sinh sau THPT: Đã vào đại học, cao đẳng 46%; trượt đại học ở nhà ôn tập thi tiếp 7%; đi học các trường nghề 22%; đi làm ngay 13%. Đối với học sinh THCS: học lên THPT 79,6%; học hệ giáo dục thường xuyên 5,6%; học các trường nghề 7,8%; đi làm 4,6%. Thực trạng hiện nay nhiều học sinh THCS ưu tiên thứ tự trong việc học: Lớp 10 phổ thông công lập, lớp 10 bổ túc văn hóa, lớp 10 tự thực rồi mới học nghề tại các trường trung cấp chuyên nghiệp, trường trung cấp nghề và tham gia thị trường lao động [1].

Thực trạng hoạt động giáo dục hướng nghiệp còn nhiều hạn chế như trên là do những nguyên nhân sau:

- Công tác tuyên truyền nhằm thay đổi nhận thức chưa được coi trọng; việc tư vấn hướng nghiệp cho

học sinh phổ thông chưa sát thực tế, chưa định hướng đúng để học sinh lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với bản thân;

- Hệ thống thông tin thị trường lao động và thông tin về nhu cầu lao động của các ngành nghề còn hạn chế, thiếu cập nhật trong bối cảnh đang diễn ra sự chuyển dịch cơ cấu kinh tế và lao động khá mạnh mẽ trên cả nước và từng địa phương;

- Chất lượng dạy và học môn Công nghệ, Nghề phổ thông còn hạn chế, khả năng thực hành kỹ thuật và vận dụng kiến thức, kỹ năng nghề vào thực tế sản xuất, đời sống của học sinh nhìn chung là yếu;

- Tổ chức các hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh hiệu quả chưa cao; chưa có bộ phận, GV chuyên trách về công tác hướng nghiệp cho học sinh. Năng lực hướng nghiệp cho học sinh của GV thông qua giảng dạy môn học còn rất hạn chế. Việc tổ chức cho học sinh gặp gỡ, giao lưu, tìm hiểu nghề nghiệp ở các lĩnh vực lao động khác nhau và đưa học sinh đi thực tế tham quan tại các doanh nghiệp của nhiều trường trung học không thực hiện được do kinh phí hạn hẹp và huy động nguồn lực từ xã hội cho hoạt động này, đặc biệt ở vùng sâu, vùng xa rất hạn chế;

- Tài liệu phục vụ cho công tác giảng dạy, các thông tin về nghề nghiệp thiếu nhiều, ngoài chương trình và sách GV về Hoạt động giáo dục hướng nghiệp, chưa có được nguồn tài liệu chính thức nào khác. Thiếu tài liệu hướng dẫn giáo dục hướng nghiệp qua các môn học, hoạt động giáo dục;

- Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học dành riêng cho hoạt động giáo dục hướng nghiệp rất nghèo nàn. Hầu hết các trường phổ thông không có phòng tư vấn hướng nghiệp và thiếu kinh phí để tổ chức công tác giáo dục hướng nghiệp;

- Thiếu những cơ chế chính sách đủ mạnh để nâng cao hiệu quả hoạt động giáo dục hướng nghiệp và khuyến khích học sinh tham gia học nghề;

- Thị trường việc làm chưa phát triển, việc làm trong xã hội cho những người học nghề, trung cấp chuyên nghiệp rất hạn chế. Hệ thống giáo dục nghề nghiệp chưa tạo ra sức hút đối với học sinh, nhất là học sinh tốt nghiệp THCS.

3. Giải pháp tăng cường hoạt động giáo dục hướng nghiệp ở trường trung học trong giai đoạn hiện nay

3.1. Đổi mới cách tiếp cận các thành tố của giáo dục hướng nghiệp trong nhà trường trung học theo tinh thần đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo

Theo tinh thần Nghị quyết 29-NQ/TW, cần sớm thực hiện việc rà soát lại từ mục tiêu, chương trình, nội dung phương pháp, hình thức, cơ chế, chính sách, điều kiện bảo đảm thực hiện giáo dục hướng nghiệp trong trường trung học theo yêu cầu của bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện GDĐT. Đổi mới nhận thức và hành động của các cấp quản lý giáo dục về hoạt động quản lý giáo dục hướng nghiệp ở trường trung học của các cơ sở GDĐT, về vai trò tham gia của gia đình, cộng đồng, xã hội và bản thân người học trong hoạt động giáo dục hướng nghiệp. Tổ chức rà soát, đánh giá việc thực hiện các thành tố của hoạt động giáo dục hướng nghiệp hiện nay. Kế thừa, phát huy những thành tựu của giáo dục hướng nghiệp trong thời gian vừa qua. Phát triển những nhân tố mới, mô hình mới; tiếp thu có chọn lọc những kinh nghiệm của thế giới về giáo dục hướng nghiệp ở trường trung học.

3.2. Tuyên truyền nâng cao nhận thức về giáo dục hướng nghiệp trong trường trung học cho các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường

Đẩy mạnh công tác tuyên truyền nâng cao nhận thức giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học nhằm:

- (i) Làm cho CBQL, GV, học sinh, cha mẹ học sinh và các lực lượng xã hội hiểu rõ tầm quan trọng và mục tiêu, giải pháp, về yêu cầu và trách nhiệm của bản thân, đơn vị trong giáo dục hướng nghiệp trong trường trung học; giúp học sinh tìm được môi trường làm việc, học tập phù hợp sau khi hoàn thành chương trình giáo dục trung học.

(ii) Cung cấp rộng rãi thông tin về tình hình phát triển kinh tế - xã hội (các khu công nghiệp, khu chế xuất, khu du lịch – dịch vụ các nghề truyền thống của địa phương, nhu cầu nhân lực có tay nghề, thông tin về đào tạo và tuyển dụng lao động,...) nhằm hướng các hoạt động giáo dục hướng nghiệp vào việc góp phần bù đắp nhân lực thiếu hụt, đáp ứng thị trường lao động phục vụ phát triển kinh tế-xã hội của địa phương.

Nội dung công tác tuyên truyền nâng cao nhận thức tập trung vào:

(i) Chủ trương về giáo dục hướng nghiệp trong trường trung học; định hướng phát triển nhân lực đáp ứng yêu cầu chuyển dịch kinh tế của địa phương, của khu vực và cả nước trong giai đoạn mới;

(ii) Mục đích, ý nghĩa, tầm quan trọng và mục tiêu của giáo dục hướng nghiệp trong trường trung học;

(iii) Vai trò, trách nhiệm của cá nhân và đơn vị đối với việc tổ chức các hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong trường trung học;

(iv) Quan điểm học tập suốt đời, định hướng về một quá trình học tập và phát triển nghề nghiệp lâu dài trong tương lai cho học sinh phổ thông;

(v) Tình hình phát triển kinh tế - xã hội và nhu cầu về nhân lực, những yêu cầu đặt ra đối với giáo dục hướng nghiệp trong trường trung học.

Các hoạt động tuyên truyền cần được thực hiện thông qua nhiều hình thức khác nhau phù hợp với đối tượng và điều kiện tác động. Trên cơ sở đó, biến nhận thức thành các hành động cụ thể để các nhà giáo dục tổ chức lồng ghép hoặc triển khai trực tiếp các hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong từng hoạt động. Về phía học sinh, việc tuyên truyền về ý nghĩa của việc chuẩn bị cho cuộc sống lao động sẽ giúp các em có được nhận thức đúng đắn và tham gia nghiêm túc vào các hoạt động giáo dục hướng nghiệp do nhà trường tổ chức.

3.3. Đổi mới nội dung, phương thức giáo dục hướng nghiệp phù hợp với đặc điểm của học sinh phổ thông và điều kiện nhà trường trong bối cảnh mới

Chương trình, nội dung giáo dục hướng nghiệp trong các trường trung học của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 là cụ thể hoá mục tiêu giáo dục hướng nghiệp cho học sinh phổ thông theo yêu cầu phát triển nhân lực của địa phương, đất nước trong giai đoạn mới và điều kiện giáo dục hướng nghiệp ở các nhà trường, đặc điểm tâm sinh lý của học sinh. Lựa chọn nội dung, phương thức giáo dục hướng nghiệp phù hợp với chương trình giáo dục phổ thông 2018 và khả năng nhận thức của học sinh là rất quan trọng và cần thiết, tạo điều kiện thuận lợi cho học sinh tiếp cận với các kiến thức về nghề nghiệp một cách đầy đủ, từ đó, có sự đối chiếu, lựa chọn nghề phù hợp. Nội dung giáo dục hướng nghiệp cho học sinh các trường trung học thích hợp và khoa học sẽ có tác động tích cực đến quá trình thực hiện chương trình giáo dục phổ thông và việc cung cấp nhân lực tại chỗ của địa phương.

Đổi mới chương trình, nội dung giáo dục hướng nghiệp nhằm phát triển năng lực và phẩm chất người học, hài hòa đức, trí, thể, mỹ... để đáp ứng yêu cầu phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao cả về năng lực và phẩm chất. Đổi mới nội dung giáo dục hướng nghiệp theo hướng tinh giản, hiện đại, thiết thực, phù hợp với lứa tuổi, trình độ và định hướng ngành nghề; tăng hoạt động thực hành, trải nghiệm và vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Tích cực chuẩn bị năng lực ngoại ngữ, tin học và các kỹ năng nghề nghiệp theo hướng chuẩn hóa, thiết thực, bảo đảm năng lực sử dụng của học sinh đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp trong tương lai. Cần cụ thể hóa các yêu cầu về kiến thức, kỹ năng, thái độ của giáo dục hướng nghiệp phù hợp với từng nhóm đối tượng học sinh để từ đó quán triệt vào các môn học, hoạt động giáo dục trải nghiệm theo tinh thần mới của chương trình giáo dục phổ thông là tích hợp cao ở các lớp học dưới và phân hóa dần ở các lớp học trên, định hướng phát triển năng lực và phẩm chất người học, đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp trong tương lai. Chương trình, nội dung, phương thức giáo dục hướng nghiệp cần được thực hiện theo hướng mở, đa dạng hóa, linh hoạt, liên thông giữa các cấp học, năng lực người dạy và người học, đặc điểm và nhu cầu địa phương; phù hợp với các phương thức giáo dục hướng nghiệp.

Trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã định hướng bảo đảm cho học sinh sau khi hoàn thành chương trình THPT có tri thức phổ thông nền tảng, đáp ứng yêu cầu phân luồng mạnh sau THPT; sau khi hoàn thành chương trình THPT phải tiếp cận nghề nghiệp và chuẩn bị cho giai đoạn học sau phổ thông có

chất lượng. Nâng cao chất lượng phổ cập giáo dục, thực hiện giáo dục bắt buộc 9 năm từ sau năm 2020. Vấn đề quan trọng đặt ra ở đây là làm thế nào chủ trương giáo dục hướng nghiệp của Đảng, Nhà nước và nội dung hoạt động giáo dục hướng nghiệp của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được hiện thực hóa trong thực tiễn và đem lại hiệu quả cao.

Cần đổi mới mạnh mẽ phương pháp giáo dục hướng nghiệp theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kĩ năng của học sinh phổ thông; khắc phục lối giáo dục lý thuyết suông, máy móc, đơn điệu, sáo mòn. Đa dạng hóa các phương pháp và hình thức giáo dục hướng nghiệp; tập trung tổ chức hoạt động giáo dục hướng nghiệp thông qua hoạt động trải nghiệm sáng tạo, tự trải nghiệm để học sinh tự nhận thức và tự trang bị tri thức, kỹ năng, phát triển phẩm chất và năng lực; tự khám phá thế giới nghề nghiệp; tự hoàn thiện để đáp ứng yêu cầu về năng lực và phẩm chất của người lao động ở lĩnh vực học sinh sẽ lựa chọn. Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin - truyền thông và chuyển đổi số trong hoạt động giáo dục hướng nghiệp ở trường trung học.

Giáo dục hướng nghiệp trong trường trung học là một hoạt động rất quan trọng. Các cơ sở giáo dục phổ thông có điều kiện hết sức khác nhau; đặc điểm đối tượng học sinh phổ thông ở các vùng miền, địa phương cũng khác nhau, đòi hỏi phải vận dụng sáng tạo các phương pháp, hình thức giáo dục để có thể tổ chức hoạt động giáo dục hướng nghiệp và phân luồng học sinh sau THCS và THPT một cách khả thi và hiệu quả.

3.4. Phát triển đội ngũ cán bộ quản lí, giáo viên, nhân viên hướng nghiệp

Đội ngũ CBQL, GV, nhân viên là lực lượng nòng cốt, quan trọng trong việc triển khai nhiệm vụ giáo dục hướng nghiệp trong các trường trung học; phát triển cả về số lượng, cơ cấu và chất lượng đội ngũ làm công tác giáo dục hướng nghiệp trong các trường trung học sẽ là cơ sở quan trọng để tổ chức hoạt động giáo dục hướng nghiệp có hiệu quả. Mục đích của việc phát triển đội ngũ CBQL, GV, tư vấn viên làm công tác giáo dục hướng nghiệp trong các nhà trường nhằm:

- Xây dựng một đội ngũ CBQL ở trường phổ thông có năng lực quản lý giáo dục hướng nghiệp cho học sinh, am hiểu về kiến thức, kỹ năng của công tác giáo dục hướng nghiệp, quản lý hoạt động hướng nghiệp và nắm vững tình hình phát triển kinh tế - xã hội và nhu cầu nguồn nhân lực của địa phương và đất nước.

- Phát triển đội ngũ GV làm công tác giáo dục hướng nghiệp đủ về số lượng, có phẩm chất đạo đức tốt, trình độ chuyên môn và năng lực sư phạm về giáo dục hướng nghiệp để thực hiện công tác định hướng, tư vấn nghề nghiệp cho học sinh.

- Thu hút một đội ngũ cộng tác viên tư vấn nghề nghiệp với những thành phần phù hợp tham gia vào các hoạt động giáo dục hướng nghiệp của các trường trung học, trong đó quan tâm đến những thành viên đến từ các trường dạy nghề, trung cấp chuyên nghiệp, cao đẳng, đại học, các nhà máy, xí nghiệp, các cơ sở sản xuất, kinh doanh, dịch vụ, các cơ quan quản lý hành chính,... đóng trên địa bàn.

Để thực hiện được việc này, cần tiếp tục đổi mới từ khâu đào tạo, bồi dưỡng và đào tạo lại trong các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng CBQL, GV, nhân viên tư vấn đến các cơ quan quản lý giáo dục, các cơ sở giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp và giáo dục đại học, đồng thời chú trọng thực hiện quan điểm chuẩn hóa và xã hội hóa trong phát triển đội ngũ làm công tác giáo dục hướng nghiệp.

3.5. Đổi mới cơ chế, chính sách; tăng cường nguồn lực tài chính, cơ sở vật chất, thiết bị cho hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong trường trung học

Hệ thống cơ chế, chính sách của nhà nước về giáo dục hướng nghiệp trong trường trung học ở nước ta được hình thành từ những năm 80 của thế kỷ trước. Đến nay, mặc dù nước ta đã chuyển sang thực hiện cơ chế kinh tế thị trường theo định hướng xã hội chủ nghĩa; GDĐT đã có rất nhiều đổi mới nhưng một số cơ chế chính sách về giáo dục hướng nghiệp vẫn chưa có nhiều những điều chỉnh, thay đổi phù hợp. Vấn đề đặt ra là các cấp quản lý và các trường phổ thông cần sớm quán triệt sâu sắc và cụ thể hóa các quan điểm, mục tiêu, nhiệm vụ, giải pháp đổi mới căn bản, toàn diện nền GDĐT theo Nghị quyết 29-NQ/TW vào việc đổi mới các cơ chế, chính sách của nhà nước về giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học ở nước ta phù hợp với giai đoạn mới.

Tài chính và các điều kiện về cơ sở vật chất, trang thiết bị và công nghệ là những yếu tố quan trọng, đảm

bảo cho việc tổ chức các hoạt động giáo dục hướng nghiệp đạt kết quả. Cần từng bước tiến tới các trường trung học có đủ điều kiện về cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ hiện đại để tổ chức các hình thức giáo dục hướng nghiệp và tư vấn nghề nghiệp. Đồng thời, có những cơ chế, chính sách thích hợp để thu hút người dạy, người học.

Xuất phát từ tình hình thực tế tài chính cho các cơ sở giáo dục trung học hiện nay còn nhiều khó khăn nên để tăng cường cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ cho giáo dục hướng nghiệp cần phải tổng hợp thế mạnh của nhiều nguồn lực: ngân sách Nhà nước, ngân sách địa phương, quỹ học phí, các chương trình mục tiêu và các nguồn tài trợ,... Để làm tốt việc này, cần huy động và sử dụng hiệu quả mọi nguồn lực, thực hiện xã hội hóa giáo dục để từng bước xây dựng cơ sở vật chất, mua sắm trang thiết bị và công nghệ cho các trường trung học theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa.

3.6. Nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động giáo dục hướng nghiệp của cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục phổ thông

Giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học là một hoạt động đa dạng, phức tạp, liên quan đến nhiều cấp, nhiều ngành, nhiều lực lượng xã hội. Chính vì vậy, việc phát huy tính chủ động, sáng tạo của đội ngũ CBQL các trường trung học trong việc thực hiện tốt các chức năng quản lý giáo dục để tổ chức các hoạt động giáo dục hướng nghiệp sẽ có ý nghĩa quyết định trong việc nâng cao chất lượng và hiệu quả của hoạt động. Tổ chức, quản lý hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học một cách khoa học, phù hợp với đối tượng học sinh và điều kiện giáo dục là một giải pháp quan trọng. Việc tăng cường hiệu quả thực hiện các chức năng quản lý giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học của đội ngũ CBQL các trường trung học, tận dụng tối đa các nguồn lực và điều kiện sẵn có của các nhà trường, địa phương và cộng đồng sẽ không ngừng nâng cao chất lượng công tác giáo dục hướng nghiệp theo định hướng phát triển nhân lực của địa phương.

Để tổ chức hoạt động giáo dục hướng nghiệp đạt hiệu quả, CBQL các nhà trường cần phải có sự chủ động, sáng tạo, vận dụng để thực hiện các chức năng quản lý một cách khoa học. Thực hiện các chức năng quản lý hoạt động giáo dục hướng nghiệp bao gồm:

(1) Lập kế hoạch hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trường trung học theo hướng tiếp cận phát triển phẩm chất và năng lực. Trong việc lập kế hoạch hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trường trung học cần nghiên cứu, quán triệt đầy đủ các văn bản hướng dẫn và xác định rõ các mục tiêu của hoạt động giáo dục hướng nghiệp; phân tích, đánh giá thực trạng hoạt động giáo dục hướng nghiệp; xác định các nội dung cụ thể về hoạt động giáo dục hướng nghiệp; xây dựng các biện pháp, cách thức thực hiện hoạt động giáo dục hướng nghiệp; chuẩn bị nguồn lực, kinh phí và phân bổ hợp lý nguồn lực, kinh phí cho từng hoạt động giáo dục hướng nghiệp; hướng dẫn GV và các bộ phận tham gia xây dựng kế hoạch hoạt động giáo dục hướng nghiệp.

(2) Tổ chức thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trường trung học theo hướng tiếp cận phát triển phẩm chất và năng lực. Trong việc tổ chức hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trường trung học cần quan tâm thành lập bộ phận chỉ đạo triển khai hoạt động giáo dục hướng nghiệp; xác định các lực lượng tham gia hoạt động giáo dục hướng nghiệp; xác định nội dung và nhiệm vụ cụ thể của từng bộ phận tham gia hoạt động giáo dục hướng nghiệp; tổ chức tốt việc phối hợp giữa các lực lượng tham gia hoạt động giáo dục hướng nghiệp; chú trọng bồi dưỡng kiến thức nâng cao nhận thức và năng lực thực hiện cho các lực lượng tham gia hoạt động giáo dục hướng nghiệp.

(3) Chỉ đạo thực hiện hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trường trung học theo hướng tiếp cận phát triển phẩm chất và năng lực. Việc chỉ đạo hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trong các trường trung học cần tập trung các nội dung: Ban hành các quyết định phù hợp về hoạt động giáo dục hướng nghiệp; xây dựng kế hoạch thực hiện các quyết định về hoạt động giáo dục hướng nghiệp; tổ chức thực hiện tốt các nội dung hoạt động giáo dục hướng nghiệp; điều chỉnh kế hoạch hoạt động giáo dục hướng nghiệp một cách chủ động, phù hợp; động viên, khuyến khích CBQL, GV và các lực lượng tham gia tích cực hoạt động giáo dục hướng nghiệp; tổng kết, đánh giá việc thực hiện hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trong các trường trung học.

(4) Kiểm tra, đánh giá kết quả quản lý thực hiện hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trường trung học theo hướng tiếp cận phát triển phẩm chất và năng lực. Việc kiểm tra thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trong các trường trung học cần tập trung vào các nội dung: Xây dựng tiêu chí đánh giá hiệu quả hoạt động giáo dục hướng nghiệp; kiểm tra và đánh giá việc thực hiện hoạt động giáo dục hướng nghiệp; đối chiếu việc thực hiện các nội dung, hình thức hoạt động giáo dục hướng nghiệp so với kế hoạch hoạt động giáo dục hướng nghiệp đã được đề ra; phát hiện, điều chỉnh các sai lệch trong quá trình tiến hành thực hiện hoạt động giáo dục hướng nghiệp; tổng kết, rút kinh nghiệm và điều chỉnh hợp lý hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trong các trường trung học.

3.7. Tăng cường xã hội hóa hoạt động giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học

Do tính đặc thù của hoạt động giáo dục hướng nghiệp là liên quan đến nhiều cấp, nhiều ngành, nhiều cơ quan và lực lượng xã hội nên việc tăng cường xã hội hoá hoạt động giáo dục hướng nghiệp là giải pháp tốt nhất nhằm vừa huy động nhiều nguồn lực xã hội vào hoạt động giáo dục hướng nghiệp, vừa giúp giải quyết những khó khăn trước mắt về tài chính, cơ sở vật chất, nhân lực để tổ chức giáo dục hướng nghiệp cho học sinh phổ thông.

Nghị quyết 29-NQ/TW chỉ rõ “giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội”. Xã hội hóa hoạt động giáo dục hướng nghiệp không chỉ đơn thuần là huy động nguồn nhân lực, cơ sở vật chất, tài chính, mà còn góp phần nâng cao nhận thức cho các lực lượng xã hội về tầm quan trọng và tránh nhiệm tham gia vào công tác này; hình thành hệ thống giáo dục nghề nghiệp và thị trường lao động chưa phát triển lành mạnh; về yêu cầu xây dựng một xã hội học tập theo quan điểm phát triển giáo dục tiên tiến trên thế giới.

4. Kết luận

Hướng nghiệp trong giáo dục, với bản chất là hệ thống các biện pháp tiến hành trong và ngoài nhà trường để giúp học sinh phổ thông có kiến thức về nghề nghiệp và có khả năng lựa chọn nghề nghiệp trên cơ sở kết hợp nguyện vọng, sở trường của cá nhân với nhu cầu sử dụng lao động của xã hội. Vì vậy, việc sử dụng đồng bộ và hiệu quả các biện pháp tổ chức và quản lý là hết sức cần thiết và sẽ mang lại hiệu quả cao cho hoạt động giáo dục hướng nghiệp ở trường trung học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018 – 2025.
- [2] Bộ GDĐT (2006), Chương trình giáo dục phổ thông, ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006TT-BGDĐT, ngày 05/5/2006 của Bộ trưởng Bộ GDĐT.
- [3] Bộ GDĐT (2018), Chương trình giáo dục phổ thông, ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GDĐT.
- [4] Bộ GDĐT (2018), Kế hoạch số 1223/KH-BGDĐT ngày 28/12/2018 của Bộ GDĐT triển khai Đề án “giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018 - 2025”,
- [5] Bộ GDĐT (2018), Tài liệu tập huấn CBQL về triển khai thực hiện đổi mới chương trình giáo dục phổ thông và thực hiện Đề án “giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018 - 2025”.
- [6] Vũ Đình Chuẩn, Lê Trần Tuấn, Trần Thị Thu, Hồ Phụng Hoàng Phoenix, Nguyễn Thị Châu, Tài liệu tập huấn Đổi mới giáo dục hướng nghiệp trong trường trung học (tháng 12/2013), Bộ GDĐT - VVOB.
- [7] Chính phủ, Quyết định số 522/QĐ-TTg ngày 14/5/2018 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án “giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018-2025”.

- [8] Đảng Cộng sản Việt Nam, Nghị quyết 29 của Hội nghị Trung ương 8, khóa XI.
- [9] Hồ Phụng Hoàng Phoenix, Trần Thị Thu, Nguyễn Thị Châu (2013), Quản lý hướng nghiệp ở cấp trung học, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- [10] Nguyễn Ngọc Tài, Hồ Phụng Hoàng Phoenix (2013), Tổ chức tư vấn hướng nghiệp cho nhóm lớn học sinh cấp THPT, Nhà xuất bản ĐH Quốc gia Hà Nội, 2013.
- [11] Nguyễn Văn Hộ (chủ biên), Nguyễn Thị Thanh Huyền, Hoạt động hướng nghiệp và giảng dạy kỹ thuật trong trường THPT, Nhà xuất bản Giáo dục, 2006.
- [12] Quốc hội nước CHXHCNVN, Luật Giáo dục 2019.
- [13] Đinh Thị Kim Thoa (Chủ biên) – Bùi Ngọc Diệp – Lê Thái Hưng – Nguyễn Thị Bích Liên-Vũ Thanh Thủy-Lê Thế Tình (2019), Hướng dẫn tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp THCS theo chương trình giáo dục phổ thông mới, NXB Đại học Sư phạm.
- [14] Vũ Đình Chuẩn (2021), Tăng cường hướng nghiệp cho học sinh: Một tiêu điểm trong chương trình GDTP 2018, Tạp chí Quản lý giáo dục, số 11A, tháng 11/2021.

ABSTRACT

Enhancing vocational education at secondary school in the current period

In Vietnam, career guidance and studies has always been a matter of great interest. On March 19th, 1981, the government issued Resolution No.126-CP about career guidance in high schools and utilizing students who have graduated from secondary school and high school. From then, career guidance and classes classification have been cared by various levels of government and achieved certain results. However, along with these results, career guidance for high school students has not been satisfactory. One of the reasons for this downside is that career guidance in high school still has been restrictive and insufficient.

Keywords: *Career guidance, career guidance management.*

QUẢN LÝ DẠY HỌC STEM Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG, BÀI HỌC TỪ THỰC TIỄN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ VÀ TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TẠ QUANG BỬU, HAI BÀ TRUNG, HÀ NỘI

Nguyễn Bích Huyền¹

Tóm tắt. Các nghiên cứu trên thế giới cho thấy một phổ rộng về cách thức vận hành dạy học, giáo dục STEM. Việc lựa chọn mô hình phù hợp với thực tiễn của Việt Nam là một câu hỏi cần được nghiên cứu. Bài viết đề cập đến dạy học STEM và quản lý dạy học STEM; đánh giá khái quát việc thực hiện dạy học STEM và quản lý dạy học STEM ở trường Trung học phổ thông và trung học cơ sở Tạ Quang Bửu, quận Hai Bà Trưng, Thành phố Hà Nội. Trên cơ sở đó rút ra một số bài học cho quản lý dạy học STEM ở các trường phổ thông hiện nay.

Từ khóa: *Dạy học STEM, giáo dục STEM, quản lý dạy học STEM.*

1. Đặt vấn đề

Dạy học STEM (Science (khoa học), Technology (công nghệ), Engineering (kỹ thuật) và Math (toán học) đã và đang được quan tâm ở Việt Nam từ phương diện hoạch định chính sách tới thực tế. Dạy học STEM là một cách tiếp cận liên môn trong học tập, ở đó những khái niệm học thuật chính xác được kết hợp với bài học thực tiễn khi học sinh vận dụng khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học trong một bối cảnh cụ thể, tạo nên sự kết nối giữa nhà trường, cộng đồng, việc làm và hoạt động kinh doanh toàn cầu cho phép phát triển những hiểu biết tối thiểu về STEM và cùng với nó là khả năng cạnh tranh trong nền kinh tế mới [5] Giáo dục STEM góp phần phát triển các năng lực đặc thù của các môn học thuộc lĩnh vực STEM cho học sinh. Đó là khả năng vận dụng kiến thức, kỹ năng liên quan đến các môn Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật, Toán học vào thực tiễn; biết liên kết các kiến thức để giải quyết các vấn đề thực tiễn; Phát triển các năng lực chung cho HS, phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực tự chủ và tự học Thông qua dạy học STEM để định hướng nghề nghiệp cho học sinh, cung cấp kiến thức nền tảng cho việc học tập ở mức độ cao hơn cũng như cho nghề nghiệp trong tương lai.

Dạy học STEM là phương pháp tiếp cận, khám phá trong giảng dạy và học tập giữa hai hay nhiều hơn các môn học STEM, hoặc giữa một chủ đề STEM và một hoặc nhiều môn học khác trong nhà trường đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) đưa vào các văn bản hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục trung học từ năm học 2014-2015 và liên tục được nhấn mạnh trong những năm tiếp theo. Quản lý hoạt động dạy học STEM chỉ thực sự đạt hiệu quả và có ý nghĩa khi dạy học STEM được tổ chức thường xuyên đều đặn, xuất hiện trong thời gian biểu hàng tuần của nhà trường bởi mục tiêu của dạy học STEM là hình thành năng lực, mà để hình thành năng lực thì cần có một quá trình học lâu dài [6].

Để thực hiện được các mục tiêu này và để hoạt động dạy học STEM có chất lượng, phải đổi mới cách quản lý dạy học nhằm đạt được mục tiêu giáo dục của cấp học. Trường THCS và THPT Tạ Quang Bửu, quận Hai Bà Trưng thành phố Hà Nội đưa giáo dục STEM vào chương trình giáo dục nhà trường từ năm học 2014-2015; Qua 8 năm thực hiện đã có những kết quả nhất định. Để triển khai dạy học, giáo dục STEM

Ngày nhận bài: 03/06/2022. Ngày nhận đăng: 22/07/2022.

¹ Trường THCS và THPT Tạ Quang Bửu, Trường Đại học Bách Khoa Hà Nội
e-mail: huyen.nguyenbich@hust.edu.vn

trong thời gian tới hiệu quả hơn, rất cần có những đánh giá, rút ra các bài học từ thực tiễn triển khai để có các biện pháp quản lý phù hợp.

2. Khái quát về dạy học STEM và quản lý dạy học STEM ở trường phổ thông

Dạy học STEM là một bộ phận của quá trình giáo dục tổng thể, là quá trình tác động qua lại giữa người dạy và người học nhằm truyền thụ và lĩnh hội những kiến thức và kỹ năng cần thiết liên quan đến các lĩnh vực khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học được lồng ghép, tích hợp bổ trợ cho nhau trong các bối cảnh cụ thể trên cơ sở đó hình thành thế giới quan, phát triển năng lực sáng tạo và xây dựng phẩm chất nhân cách người học tiến đến mục tiêu phát triển các năng lực trong lĩnh vực STEM.

Dạy học STEM theo định hướng phát triển năng lực người học có thể hiểu đó là một chiến lược giảng dạy, trong đó trong quá trình học tập dựa trên năng lực thực hiện; quá trình giảng dạy dẫn người học đến chỗ làm chủ những kỹ năng cần thiết liên quan đến các lĩnh vực khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học và những kỹ năng sống cần thiết trên cơ sở đó hình thành thế giới quan, phát triển năng lực sáng tạo và xây dựng phẩm chất nhân cách người học tiến đến mục tiêu phát triển các năng lực trong lĩnh vực STEM.

Dạy học STEM là phương pháp tiếp cận liên môn trong dạy học với mục tiêu: (1) Nâng cao hứng thú học tập các môn học thuộc lĩnh vực STEM; (2) Vận dụng kiến thức liên môn để giải quyết các vấn đề thực tiễn; (3) Kết nối trường học và cộng đồng; (4) Định hướng hành động, trải nghiệm trong học tập; (5) Hình thành và phát triển năng lực và phẩm chất người học [1]. Dạy học STEM thường được tổ chức theo quy trình: Nêu bối cảnh, đặt vấn đề → Xác định ý tưởng, giải pháp → Thực hiện sản phẩm, thực nghiệm và phân tích → Báo cáo sản phẩm, chia sẻ và đánh giá. Nghiên cứu của Radloff và Guzey (2016) [4] chỉ ra các cách thức giảng dạy STEM được nhiều người đề xuất bao gồm dạy học dựa trên: vận dụng kiến thức (Application), sử dụng ngữ cảnh thực tế (Contextual), kích thích sự sáng tạo (Creativity), phát triển tư duy phản biện (Critical thinking), dạy học qua khám phá (Discovery), dạy học qua hoạt động trực tiếp của học sinh (Hands-On), dạy học dựa trên vấn đề (Problem Based Learning), lấy người học làm trung tâm (Student-Centered), cho người học làm việc nhóm (Teamwork).

Việc tổ chức dạy học STEM có nhiều cấp độ khác nhau, tùy thuộc vào hoàn cảnh và điều kiện cụ thể của từng trường mà lựa chọn cấp độ dạy học STEM sao cho đạt hiệu quả giáo dục tốt nhất. Theo tác giả Đặng Tư Ân, dạy học STEM có 4 cấp độ [1]

- Cấp độ 1: Dạy học coi trọng theo cách tiếp cận dạy học mới với các môn học STEM
- Cấp độ 2: Dạy học Công nghệ, học Robotics - đây chính là các môn học điển hình cho dạy học STEM
- Cấp độ 3: Dạy học tích hợp, lồng ghép liên môn của STEM theo một giáo trình được nghiên cứu và thử nghiệm nghiêm túc, hiệu quả
- Cấp độ 4: Dạy học cấp độ bán STEM và đồng thời học sinh được thực hành thông qua các dự án STEM. Dự án trong dạy học là một phương pháp nhằm tạo cơ hội cho HS tích hợp kiến thức từ nhiều lĩnh vực học tập khác nhau và áp dụng một cách sáng tạo vào thực tế cuộc sống

Quản lý dạy học STEM là quá trình chủ thể quản lý nhà trường thực hiện hệ thống tác động có mục đích, có tổ chức, phù hợp với quy luật khách quan vào đội ngũ GV, HS và các bên liên quan nhằm nâng cao nhận thức về dạy học STEM, thống nhất nội dung, phương pháp hình thức tổ chức để hiện thực hóa mục tiêu dạy học STEM.

Quản lý dạy học STEM theo hướng phát triển năng lực học sinh ở trường phổ thông là quá trình tác động của chủ thể quản lý (hiệu trưởng và bộ máy giúp việc của hiệu trưởng) đến tập thể giáo viên, học sinh và các thành tố sư phạm nhà trường để tổ chức các hoạt động dạy học STEM theo chương trình kế hoạch nhằm đạt mục tiêu giáo dục cho học sinh phát triển năng lực thực tiễn, phẩm chất nhân cách và phát huy tiềm năng sáng tạo của cá nhân.

3. Thực hiện dạy học STEM và quản lý dạy học STEM ở trường trung học cơ sở và trung học phổ thông Tạ Quang Bửu, Hai Bà Trưng, Hà Nội

Trường THCS và THPT Tạ Quang Bửu được thành lập bởi BK-Holdings theo chủ trương của trường Đại học Bách Khoa Hà Nội (ĐHBKHN), với mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo, cung cấp đầu vào có chất lượng tốt, đa dạng cho trường ĐHBKHN cùng các trường Đại học trong và ngoài nước. Trường THCS và THPT Tạ Quang Bửu được thành lập theo Quyết định số 2832/QĐ-UBND của Ủy ban Nhân dân Thành phố Hà Nội ngày 02 tháng 05 năm 2013.

Với phương châm: "Dạy thật - Học thật - Đánh giá thật - Chất lượng thật", nhà trường chủ trương kết hợp giữa phương pháp truyền thống với phương pháp hiện đại trong mọi hoạt động. Chương trình giáo dục Việt Nam kết hợp hài hòa với chương trình giáo dục Quốc tế, hướng tới một dịch vụ giáo dục chất lượng cao, giúp học sinh tự tin trong cuộc sống, sẵn sàng hội nhập với môi trường toàn cầu trong tương lai. Thông qua các hoạt động cụ thể trên lớp, học sinh dần được rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng thuyết trình, kỹ năng lập kế hoạch. Việc phối hợp chặt chẽ giữa Gia đình và Nhà trường trong suốt quá trình học tập đã góp phần hình thành nền tảng vững chắc, giúp học sinh phát triển hoàn thiện

3.1. Thực hiện dạy học STEM

Trường THCS và THPT Tạ Quang Bửu đã đưa giáo dục STEM vào dạy học từ năm học 2014-2015 đến nay, với mục tiêu phát triển năng lực cho học sinh, hình thành những kĩ năng học tập và lao động trong thế kỷ 21. Trường đã tập trung vận dụng dạy học theo dự án trong các môn học, xây dựng và dạy học các môn học mới có hoạt động trải nghiệm STEM theo hướng dự án, tích cực ứng dụng công nghệ thông tin phù hợp với nội dung bài học, đẩy mạnh triển khai hoạt động nghiên cứu khoa học, tổ chức các cuộc thi sáng tạo khoa học kĩ thuật với nhiều chủ đề khác nhau.

Qua 8 năm xây dựng và phát triển hoạt động dạy học STEM, đến năm học 2020 – 2021, nhà trường đã có những kết quả về dạy học STEM thông qua những con số tổng kết như sau:

Bảng 1. Kết quả thực hiện dạy học, giáo dục STEM ở trường THCS và THPT Tạ Quang Bửu, quận Hai Bà Trưng, Hà Nội

Năm học	Kết quả đạt được
2014-2015	<ul style="list-style-type: none"> - Bắt đầu tổ chức dạy môn khám phá khoa học ở khối THCS. - Có 1 lớp THCS với 1 GV dạy STEM. - Sử dụng bộ sách Tập làm nhà phát minh: sử dụng vật liệu đã qua sử dụng để làm sản phẩm gắn với thực tiễn. - Có 02 đề tài dự thi Intel ISEF cấp thành phố Hà Nội. - Tham gia ngày Hội STEM lần I – Đại học Bách Khoa Hà Nội.
2015-2016	<ul style="list-style-type: none"> -Tham gia tập huấn “Dạy học theo định hướng STEM” theo chương trình của Bộ Giáo dục Đào tạo kết hợp với Hội đồng Anh, quỹ Newton -Tham gia vào nhóm 14 trường trên cả nước thí điểm dạy học theo định hướng STEM. -Triển khai các dự án STEM cấp THPT. -Tham gia hoạt động giao lưu: Design Squad Global. Thi School Lab.
2016-2017	<ul style="list-style-type: none"> -Thành lập Trung tâm FabLab, với mục tiêu: Phát triển dạy học STEM; Phát triển ứng dụng CNTT trong dạy học; Phát triển nghiên cứu khoa học của học sinh; Số lượng giáo viên dạy STEM 3 GV
2017-2018	<ul style="list-style-type: none"> - Triển khai dạy môn IoTs khối THCS - Hoàn thiện chương trình Khám phá khoa học - Tham gia chia sẻ phương pháp triển khai Giáo dục STEM tại trường - Tham gia Ngày Hội STEM

2018-2019	<ul style="list-style-type: none"> - Số lượng GV: 10 - Dạy khám phá khoa học ở 3 khối lớp 6, 7, 8 với 21 dự án - Dạy môn IoTs: 2 khối 6, 7 với 14 dự án - Bắt đầu dạy học, giáo dục STEM ở cấp THPT với 4 dự án - Thi NCKH các cấp với các đề tài về KHTN, kỹ thuật. - Tổ chức các cuộc thi STEM cấp trường
2019-2020	<ul style="list-style-type: none"> - Số lượng GV dạy học STEM: 12 - Dạy môn khám phá khoa học ở 3 khối lớp 6, 7, 8 với 29 dự án - Dạy môn IoTs ở 2 khối 6 và 7 với 22 dự án. - Triển khai dạy học, giáo dục STEM ở cấp THPT cả năm học với 10 dự án - Thi NCKH các cấp với các đề tài về KHTN, kỹ thuật. - Tổ chức các cuộc thi STEM cấp trường - Triển khai Dự án liên kết - Tổ chức dạy online - Xây dựng trang facebook của FabLab
2020-2021	<ul style="list-style-type: none"> - Số lượng giáo viên dạy STEM: 11 - Có chương trình hoàn chỉnh các môn khám phá khoa học, IoTs, STEM khối 10 cho một năm học - Triển khai 32 dự án khám phá khoa học, 25 bài IoTs, 10 dự án STEM ở cấp THPT - Tổ chức nghiên cứu khoa học dành cho HS - Hỗ trợ giáo viên dạy online - Tham gia các hoạt động giao lưu
2021-2022	<ul style="list-style-type: none"> - Số lượng giáo viên dạy STEM: 14 - Số lượng giáo viên là Chuyên gia giáo dục sáng tạo Microsoft: 13 - Thực hiện 32 dự án khám phá khoa học, 25 bài IoTs cho THCS và 10 dự án STEM cho cấp THPT - Tổ chức nghiên cứu khoa học dành cho HS - Hỗ trợ giáo viên dạy online - Tham gia các hoạt động giao lưu - Triển khai xây dựng trường học Chuyển đổi số theo mô hình của Microsoft

Nguồn: Trường THCS và THPT Tạ Quang Bửu

Những kết quả trên cho thấy, trường THCS và THPT Tạ Quang Bửu đã quan tâm phát triển giáo dục STEM; Đội ngũ giáo viên dạy STEM tăng dần qua các năm; Chương trình khám phá khoa học, IoTs được phát triển hoàn thiện; Các dự án học tập, các hoạt động nghiên cứu khoa học của học sinh được đầu tư tăng cả về số lượng và chất lượng.

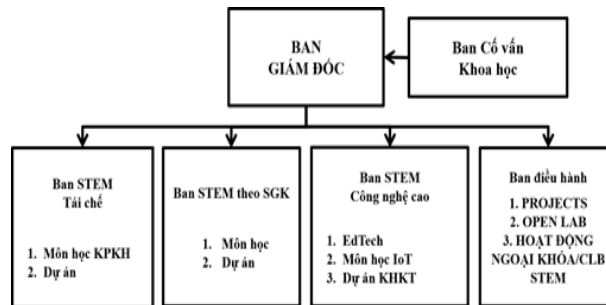
3.2. Quản lý dạy học STEM

Trường THCS&THPT Tạ Quang Bửu là mô hình trường phổ thông ngoài công lập đặc thù, được thành lập bởi BK-Holdings (công ty trách nhiệm hữu hạn một thành viên Đầu tư và Phát triển công nghệ Bách Khoa Hà Nội) với mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo, cung cấp đầu vào có chất lượng tốt, đa dạng cho trường Đại học Bách khoa Hà Nội (ĐHBKHN) cùng các trường Đại học trong và ngoài nước.

Quan tâm phát triển giáo dục STEM với tầm nhìn “Giáo dục STEM hướng tới thế giới công nghệ 4.0”, năm 2017, Trung tâm FabLab Bách Khoa – Tạ Quang Bửu được thành lập, với tư cách là một đơn vị trực thuộc trường THCS và THPT Tạ Quang Bửu, Trường Đại học Bách Khoa Hà Nội và là một thành viên của FabLab Toàn cầu.

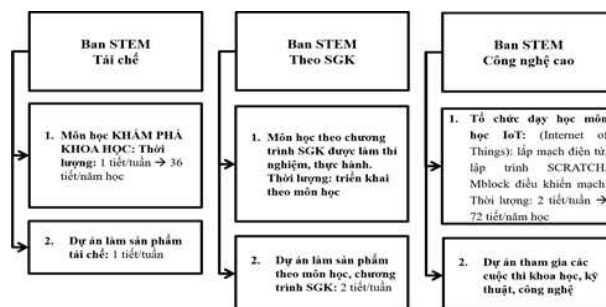
Mô hình FabLab Bách Khoa là một mô hình phòng thí nghiệm theo tiêu chuẩn của trường Đại học Bách

khoa Hà Nội với đầy đủ tiêu chuẩn của FabLab toàn cầu như: Không gian sáng tạo, các công cụ, kỹ thuật mới, tự làm các sản phẩm từ ý tưởng cá nhân (DIY – Do It Yourself). Hội đồng cố vấn của mô hình này gồm có: Đội ngũ chuyên gia trường ĐHBKHN, các trường ĐH, các viện nghiên cứu, các chuyên gia có chứng chỉ quốc tế chuyên sâu về CNTT như Cisco, Microsoft... Các hoạt động dạy học STEM của trường THCS&THPT Tạ Quang Bửu được điều hành bởi FabLab Bách Khoa- Tạ Quang Bửu.



Hình 1. Mô hình tổ chức của trung tâm FABLAB[7]

Quản lý dạy học STEM được phân công, phân cấp rõ ràng, qui định thời lượng cụ thể.



Hình 2. Quản lý dạy học STEM bởi trung tâm FabLab Bách Khoa- Tạ Quang Bửu [7]

Khi tham gia các tiết học STEM cũng như các hoạt động của trung tâm FabLab Bách Khoa – Tạ Quang Bửu, học sinh sẽ được trang bị kiến thức và kỹ năng khoa học: kỹ năng sử dụng các thiết bị (máy in 3D, máy cắt laser, máy hàn, máy khoan...); kỹ năng lập trình Scratch, Python...; những kiến thức cơ bản về điện tử, tự động hóa (smart home, robot...), và được học cũng như thực hành tại các phòng thí nghiệm của trường ĐHBKHN. Với mô hình hoạt động như vậy, tạo một môi trường tốt để học sinh rèn luyện kỹ năng, cũng như có thái độ cần thiết của một công dân thời đại công nghiệp 4.0 như: Kỹ năng đọc sách, tìm hiểu thông tin; Kỹ năng nghiên cứu khoa học: Đặt câu hỏi, đặt giả thuyết, xây dựng thí nghiệm kiểm tra giả thuyết, tiến hành thí nghiệm, phân tích kết quả, kết luận, rút ra kiến thức khoa học, đề ra bước tiếp theo; Các kỹ năng mềm: kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng giao tiếp, trình bày, giải quyết các xung đột...; Học sinh có niềm vui trong học tập, khám phá khoa học; Học sinh có niềm tin về khoa học và khả năng khám phá tự nhiên; Học sinh có sự tự tin về năng lực của bản thân.

Nhà trường đã quan tâm xây dựng hệ sinh thái, tạo môi trường phát triển dạy học, giáo dục STEM. Hệ sinh thái bao gồm các bên liên quan trong nhà trường (chủ yếu là giáo viên, học sinh, hiệu trưởng, nhân viên khác) cũng như nhân tố ngoài trường học (doanh nhân, hiệp hội, tổ chức, phụ huynh, gia đình và công ty tư nhân, ...), phương tiện vật chất (tòa nhà, lớp học, địa điểm bên ngoài, công cụ, tài nguyên CNTT, ...). Tất cả các quần thể này được gắn kết với nhau thông qua mạng kết nối.

Về quản lý dạy học STEM ở trường THCS & THPT Tạ Quang Bửu cho thấy nhà trường đã phát huy thế mạnh đặc thù của trường, khai thác thế mạnh về cơ sở vật chất, đội ngũ chuyên gia, với mô hình quản lý phù

hợp đã giúp dạy học STEM của trường đạt được các kết quả tích cực; góp phần nâng cao chất lượng, vị thế của nhà trường.

4. Bài học về quản lý dạy học STEM từ thực tiễn Trường Trung học cơ sở và Trung học phổ thông Tạ Quang Bửu, Hai Bà Trưng, Hà Nội

Từ thực tiễn dạy học STEM và quản lý dạy học STEM của trường THCS&THPT Tạ Quang Bửu, có thể rút ra các bài học kinh nghiệm trong quản lý là:

Thứ nhất, phải làm cho mọi thành viên của trường, từ cán bộ quản lý đến giáo viên, nhân viên đều có nhận thức đúng về vai trò của dạy học, giáo dục STEM trong bối cảnh hiện nay;

Thứ hai, trong quản lý dạy học STEM phải có kế hoạch cụ thể, rõ ràng phù hợp với bối cảnh thực tiễn của nhà trường;

Thứ ba, phải chăm lo xây dựng phát triển đội ngũ giáo viên về năng lực dạy học STEM; thực hiện phân công việc cụ thể cho các bộ phận chuyên trách để triển khai, theo dõi và thường xuyên kiểm tra đôn đốc việc thực hiện kế hoạch dạy học STEM đã đề ra.

Thứ tư, cần quan tâm xây hệ sinh thái STEM gắn kết tất cả các bên liên quan của cộng đồng để đảm bảo rằng tất cả học sinh và mọi người đều tham gia vào dạy học, giáo dục STEM được trang bị những năng lực nghề nghiệp mà họ cần nhằm phát triển một lực lượng lao động có tay nghề STEM cao và bền vững.

Thứ năm, phải biết cách thu hút, tạo sự đồng thuận, phối hợp chặt chẽ các nguồn lực trong và ngoài nhà trường, phối hợp với cha mẹ học sinh trong tổ chức dạy học STEM; phát triển các mối quan hệ với cộng đồng, xây dựng nhà trường thành hệ thống mở, giao lưu, học hỏi để phát triển chuyên môn cho cán bộ, giáo viên, tạo cơ hội giao lưu, học tập trải nghiệm cho học sinh

Thứ sáu, thực hiện đánh giá nghiêm túc, tuyên dương, khen thưởng kịp thời, tạo động lực cho giáo viên, học sinh và các bên liên quan trong thực hiện dạy học STEM

5. Kết luận

Song hành với quản lý dạy học STEM, cán bộ quản lý nhà trường cần nghiên cứu cơ sở lý dạy học STEM, các mô hình dạy học STEM trong đó tập trung làm rõ mục tiêu, nội dung, phương pháp và điều kiện cơ sở vật chất của các mô hình dạy học STEM. Cần xem xét bối cảnh dạy học, khả năng module hóa các nội dung STEM thay vì đưa vào một chương trình giảng dạy STEM quy mô lớn vào trường học, chú trọng kỹ thuật thiết kế hay giải quyết vấn đề, cách tiếp cận khám phá tri thức trên cơ sở nghiên cứu cách thức học tập của học sinh hay môi trường học tập của học sinh.

Cán bộ quản lý trường phổ thông cần được trang bị kiến thức về giáo dục STEM, đặc điểm các mô hình ứng dụng STEM, có động lực và quyết tâm thực hiện. Nghiên cứu đánh giá một cách tổng quát khách quan trên quan điểm khoa học về cách thức áp dụng, vận dụng các mô hình giáo dục STEM vào từng điều kiện cụ thể của từng địa phương, từng nhà trường là rất cần thiết.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đặng Tư Ân (2018). Hiểu đúng về dạy học STEM, Báo điện tử Giáo dục và thời đại. <https://giaoducthoidai.vn>
- [2] Hồ Thị Thu Hương (2019). Giới thiệu những nét cơ bản về mô hình giáo dục STEM của một số quốc gia trên thế giới, Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt tháng 10, tr. 325-328.
- [3] Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329(5995), 996-996.
- [4] Radloff, J., & Guzey, S., (2016). Investigating Preservice STEM Teacher Conceptions of STEM Education. *Journal of Science Education and Technology*. 25: 759-774.
- [5] Tsupros, N., Kohler, R., & Hallinen, J. (2009). STEM education: A project to identify the missing components, Intermediate Unit 1 and Carnegie Mellon, Pennsylvania.

- [6] English, L. D., & King, D. T. (2015). STEM learning through engineering design: fourth-grade students' investigations in aerospace. *International Journal of STEM Education*, 2(14), 1-18. doi:10.1186/s40594-015-0027-7
- [7] Giới thiệu Trung tâm FabLab Bách Khoa - Tạ Quang Bửu. <https://www.taquangbuu-bk.edu.vn>

ABSTRACT

STEM teaching management in school, lessons from practice in Ta Quang Buu secondary and high school, Hai Ba Trung, Hanoi

Researches around the world show a wide spectrum of how STEM teaching and education operate. Choosing a model that is suitable for Vietnam's practice is a question that needs to be studied. The paper mentions STEM teaching and STEM teaching management; general assessment of the implementation of STEM teaching and management of STEM teaching at Ta Quang Buu Secondary and High School, Hai Ba Trung District, Hanoi City. On that basis, some lessons have been drawn for the STEM teaching management in schools today.

Keywords: *STEM teaching, STEM education, STEM teaching management.*

QUẢN LÝ ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG DẠY HỌC Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC HUYỆN BÌNH GIANG, TỈNH HẢI DƯƠNG TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY

Phương Kim Tâm¹

Tóm tắt. Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học đang là xu thế của giáo dục hiện nay nhằm tạo sự chuyển biến và nâng cao chất lượng giáo dục. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học không còn mới. Công tác quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở các trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương trong thời gian qua đã có những thành tựu nhất định. Tuy vậy, năng lực và hiệu quả ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học của giáo viên ở mỗi nhà trường còn đơn giản; giữa các nhà trường không đồng đều. Để nâng cao hiệu quả ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học của giáo viên, Hiệu trưởng trường tiểu học cần đổi mới về công tác quản lý. Nghiên cứu đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học đảm bảo tính khoa học, đồng bộ, phù hợp với bối cảnh hiện nay sẽ góp phần trực tiếp nâng cao chất lượng dạy học, chất lượng giáo dục nói chung của các nhà trường, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Từ khóa: Ứng dụng Công nghệ thông tin, chuyển đổi số, quản lý giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Nước ta đang thực hiện Nghị quyết 29/NQ-TW của Đảng về mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo. Một trong những nội dung quan trọng là đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Theo đó, mục tiêu dạy học được chuyển từ tiếp cận nội dung sang phát triển năng lực, phẩm chất người học. Sự đổi mới mục tiêu kéo theo sự đổi mới nội dung dạy học, phương pháp dạy học, hình thức tổ chức dạy học, phương tiện, điều kiện đáp ứng và cách kiểm tra, đánh giá học sinh. Trong bối cảnh hội nhập hiện nay cùng với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học và công nghệ, Đảng và Nhà nước đã có những định hướng, chỉ đạo sát sao về các lĩnh vực xã hội, trong đó có giáo dục và đào tạo.

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đang được thực hiện ở lớp 1, lớp 2 và tiếp tục được triển khai đối với lớp 3, 4, 5 ở những năm tiếp theo. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học có vai trò quan trọng trong thực hiện mục tiêu. Hơn nữa, tình hình dịch Covid-19 diễn biến phức tạp, ảnh hưởng lớn đến các lĩnh vực của đời sống xã hội, trong đó, giáo dục và đào tạo chịu sự tác động và ảnh hưởng lớn. Do đó, ứng dụng công nghệ thông tin, thay đổi hình thức trong dạy học là một nhu cầu cấp thiết để mỗi nhà trường hoàn thành kế hoạch. Hiệu quả của ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học của giáo viên phụ thuộc vào vai trò và hoạt động quản lý của Hiệu trưởng.

Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học và quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học đã có nhiều công trình khoa học của các tác giả trong và ngoài nước đề cập đến.

Trên thực tế, chất lượng giáo dục tiểu học của huyện Bình Giang trong những năm gần đây có nhiều chuyển biến tích cực. Các nhà trường thường xuyên đổi mới công tác quản lý; việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học của giáo viên đã được triển khai thực hiện khá tốt, đạt được những kết quả nhất định. Tuy nhiên vấn đề ứng dụng công nghệ thông tin và quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy

Ngày nhận bài: 09/06/2022. Ngày nhận đăng: 25/07/2022.

¹trưởng Tiểu học Thái Học, huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương
e-mail: nguyenphuongtam.7374@gmail.com

học ở các trường tiểu học huyện Bình Giang còn gặp khó khăn. Công tác quản lý hoạt động này chưa đạt được mong muốn. Vì thế, quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở nhà trường trở thành nhu cầu cấp bách, không thể thiếu trong việc nâng cao chất lượng giáo dục ở các trường tiểu học.

2. Phương pháp nghiên cứu

Mục đích khảo sát: Tổ chức hoạt động khảo sát, thu thập thông tin cần thiết để có cơ sở đánh giá thực trạng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học tại các trường tiểu học gắn với quá trình triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới 2018, qua đó đề xuất các giải pháp quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học tại các trường tiểu học ở huyện Bình Giang đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Đối tượng, thời gian khảo sát: Trong khuôn khổ nghiên cứu, khảo sát được thực hiện cho 310 cán bộ quản lý, giáo viên và 400 học sinh tại 14 trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương, cụ thể:

Hình thức, phương pháp khảo sát: Khảo sát bằng bảng hỏi dưới dạng trắc nghiệm khách quan với nhiều phương án trả lời, bên cạnh đó cũng xây dựng nhiều câu hỏi mở để tìm hiểu thêm thông tin về khách thể nghiên cứu; Phỏng vấn sâu các nhà quản lý, các giáo viên, CBQL một số trường tiểu học trên địa bàn huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương để tìm hiểu thêm về vấn đề nghiên cứu.

Cách thức xử lý số liệu, kết quả khảo sát: Sau khi thu thập thông tin từ phiếu hỏi của các đối tượng khảo sát, tiến hành kiểm tra mức tính hợp lệ, không hợp lệ của các phiếu hỏi sau đó sử dụng các phương pháp toán học và thống kê để xử lý số liệu dưới dạng tỉ lệ phần trăm, điểm số trung bình để đánh giá nhận định thực trạng.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Hoạt động giáo dục tiểu học tại huyện Bình Giang, tỉnh Hưng Yên

Trong giáo dục, Bình Giang có hệ thống trường phát triển khá mạnh và tương đối đều khắp ở các xã, thị trấn. Toàn huyện có 4 trường THPT; 15 trường Tiểu học; 2 trường liên cấp; 14 trường tiểu học, 19 trường Mầm non. Quy mô số lớp, số học sinh tăng thường xuyên theo từng năm học; chất lượng giáo dục ổn định và phát triển, nằm trong tốp các huyện có chất lượng tốt của tỉnh Hải Dương.

Giáo dục tiểu học huyện Bình Giang luôn được sự quan tâm, chỉ đạo sát sao của Sở GD&ĐT Hải Dương; sự lãnh đạo toàn diện, sâu sắc của Ban Thường vụ huyện ủy, thường trực HĐND, UBND huyện. Bên cạnh đó, sự phối hợp hiệu quả của các phòng, ban, các đoàn thể trong huyện, của cấp ủy chính quyền địa phương các xã, thị trấn cùng với sự nỗ lực, quyết tâm cao của tập thể lãnh đạo, tổ Tiểu học Phòng GD&ĐT, sự tâm huyết, vượt khó của đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên, đặc biệt là sự đồng hành của cha mẹ học sinh luôn ủng hộ các nhà trường.

Quy mô trường, lớp, học sinh

Tính đến năm học 2021 - 2022 toàn huyện có tất cả 14 trường tiểu học; 2 trường liên cấp. 100% các trường tiểu học được công nhận đạt chuẩn quốc gia, trong đó có 05 trường đạt chuẩn quốc gia mức độ 2; 9 trường đạt chuẩn quốc gia mức độ 1 theo Thông tư số 17/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành quy định về kiểm định chất lượng giáo dục và công nhận trường tiểu học đạt chuẩn quốc gia.

Bảng 1. Quy mô trường lớp, học sinh các trường tiểu học huyện Bình Giang từ năm học 2019 - 2020 đến năm học 2021 - 2022

Năm học	Tổng số trường TH	Số GV	Số HS	Số lớp	TB HS/lớp	TB GV/lớp
2019 - 2020	16	477	11708	376	31.1	1.27
2020 - 2021	14	444	10922	348	31.4	1.28
2021 - 2022	14	455	11349	358	31.7	1.27

Đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên

Hiện nay toàn huyện có 554 cán bộ, giáo viên, nhân viên cấp tiểu học. Trong đó: Quản lý: 31; giáo viên:

455; nhân viên: 43. Có 2 quản lý có trình độ Thạc sĩ; 29 cán bộ quản lý đạt trình độ Đại học; có 01 GV có trình độ Thạc sĩ, 350 GV có trình độ Đại học và 104 GV có trình độ Cao đẳng. Tỷ lệ GV/lớp đạt 1,27. Cơ bản có đủ loại hình giáo viên chuyên trách các bộ môn: Âm nhạc, Mĩ thuật, Thể dục, Ngoại ngữ, Tin học,...

Về cơ cấu tổ chức của 14 trường trong huyện đã đảm bảo số lượng về cán bộ quản lý, về giáo viên, nhân viên để dạy học 2 buổi/ngày. Đây là điều kiện thuận lợi để các trường hoàn thành tốt nhiệm vụ năm học. Tuy nhiên, nhiều trường thiếu đội ngũ giáo viên dạy ngoại ngữ, tin học (nhiều giáo viên phải dạy liên trường). Bên cạnh đó, một số cán bộ quản lý (6 đồng chí) là phó Hiệu trưởng mới được bổ nhiệm (thâm niên quản lý dưới 2 năm) chưa nhiều kinh nghiệm nên gặp khó khăn trong việc quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học.

3.2. Thực trạng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương trong bối cảnh hiện nay

3.2.1. Thực trạng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động dạy của giáo viên

Tìm hiểu thực trạng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động dạy của giáo viên tiểu học, tác giả đã phỏng vấn cán bộ quản lý nhằm tìm hiểu về nội dung kế hoạch tổng thể các môn học và từng tiết học, giáo viên đăng kí có ứng dụng công nghệ thông tin để có thể điều phối về trang thiết bị phù hợp. Thầy V.X.N, Hiệu trưởng trường tiểu học Tân Việt cho rằng: “Hàng năm, khi xây dựng kế hoạch giáo dục, kế hoạch sửa chữa, bổ sung CSVC, TB, nhà trường luôn căn cứ nhu cầu, nguyện vọng của giáo viên. Trong điều kiện CSVC, TB chưa đáp ứng được 100% nhu cầu của giáo viên, việc sắp xếp, điều phối các môn học, các tiết học trên cơ sở đăng ký sử dụng, phó Hiệu trưởng phụ trách chuyên môn, cán bộ phụ trách thiết bị của trường thực hiện điều phối không bị trùng lặp, không để trống tiết lãng phí. Chẳng hạn, trường có 1 bảng tương tác dùng ở phòng học tiếng Anh; có 1 máy chiếu được dùng ở phòng khoa học và công nghệ; các tiết học về khoa học; kĩ thuật có thể minh họa mô hình, thí nghiệm,... giáo viên khối 3; khối 4, khối 5 có thể thay phiên thực hiện theo các tiết học”.

Bên cạnh đó, các nội dung đánh giá về thực trạng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động dạy của giáo viên được thể hiện ở bảng 2.

Việc quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong quá trình dạy học tại các trường tiểu học được đánh giá ở mức khá $\bar{X} = 3,25/5$, điểm trung bình giao động từ 2,92 đến 3,52. Việc tổ chức hiện thực hóa các mục tiêu đã đề ra về ứng dụng công nghệ thông tin trong quá trình dạy học; chỉ đạo giáo viên hướng dẫn học sinh ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập và tự học được đánh giá thực hiện tương đối khá: 3,52/5 xếp thứ 1; tiếp theo là nội dung “Tổ chức hội giảng, hội thảo, chuyên đề “Ứng dụng công nghệ thông tin trong đổi mới phương pháp dạy học”, điểm trung bình đạt 3,49/5, xếp thứ 2. Điều này cho thấy, đội ngũ cán bộ quản lý đã quan tâm đến ứng dụng công nghệ thông tin để đổi mới PPDH, quan tâm đến hướng dẫn học sinh học tập nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học.

Tuy nhiên, việc chỉ đạo giáo viên tích cực sử dụng các phần mềm hỗ trợ việc xây dựng kế hoạch bài dạy, hỗ trợ quá trình giảng dạy với điểm trung bình là 2,97 xếp thứ 7; nội dung “Chỉ đạo tổ chuyên môn triển khai ứng dụng công nghệ thông tin trong thực hiện bài giảng” điểm trung bình là 2,92, xếp thứ 8. Chúng tôi công tác chỉ đạo thực hiện còn nhiều khâu vướng mắc, bất cập cụ thể như: Khâu định hướng cho giáo viên về thiết kế và sử dụng có hiệu quả giáo án dạy học có ứng dụng công nghệ thông tin chưa có hướng chỉ đạo cụ thể. Việc dạy trên lớp như thế nào? dạy nội dung gì? Kế hoạch bài dạy ra sao? Vẫn chưa có sự chỉ đạo thống nhất từ quản lý đến giáo viên. Cho nên, khi tổ chức bồi dưỡng xây dựng kế hoạch bài dạy có ứng dụng công nghệ thông tin hầu hết lạm dụng để trình chiếu, đa số giáo viên sử dụng PowerPoint để trình chiếu thay cho viết bảng, ngay cả các buổi chuyên đề, hội giảng, thi giáo viên dạy giỏi, ... nhiều giáo án sử dụng toàn bộ trình chiếu dẫn đến lạm dụng công nghệ thông tin trong dạy học. Nguyên nhân này là do những hạn chế về định hướng và tổ chức chỉ đạo của quản lý trong việc ứng dụng công nghệ thông tin.

Việc Tổ chức xây dựng và phổ biến chuẩn đánh giá đối với giờ dạy có ứng dụng công nghệ thông tin còn khá nhiều giáo viên đánh giá ở mức trung bình (6,1%). Việc chỉ đạo giáo viên bộ môn tích cực sử dụng các phần mềm hỗ trợ cho việc xây dựng kế hoạch bài dạy, hỗ trợ quá trình giảng dạy còn nhiều giáo viên đánh

giá ở mức trung bình (28,9%) và yếu (9,4%). Do đó, cán bộ quản lý các nhà trường cần phải quan tâm sâu sát hơn nữa đến việc chỉ đạo giáo viên tích cực sử dụng các phần mềm hỗ trợ cho việc xây dựng kế hoạch bài dạy cũng như hỗ trợ cho giáo viên trong quá trình dạy học.

Bảng 2. Tổng hợp ý kiến đánh giá về thực trạng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động dạy của giáo viên

Nội dung	Mức độ										\bar{X} / T.bậc
	Rất tốt		Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1. Xây dựng quy định, yêu cầu riêng cho giáo án có ứng dụng công nghệ thông tin, giáo án điện tử	25	8,1	118	38,1	121	39,0	31	10,0	15	4,8	3,35 3
2. Tổ chức xây dựng và phổ biến chuẩn đánh giá đối với giờ dạy có ứng dụng công nghệ thông tin.	11	3,5	125	40,3	111	35,8	44	14,2	19	6,1	3,21 6
3. Chỉ đạo tổ chuyên môn triển khai ứng dụng công nghệ thông tin trong thực hiện bài giảng	14	6,5	81	26,1	105	33,9	84	27,7	24	7,7	2,92 8
4. Tổ chức hội giảng, hội thảo, chuyên đề “Ứng dụng công nghệ thông tin trong đổi mới phương pháp dạy học”	39	12,6	132	42,6	92	29,7	36	11,6	11	3,5	3,49 2
5. Chỉ đạo giáo viên hướng dẫn học sinh ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập và tự học.	54	17,4	134	43,2	59	19,0	45	14,5	18	5,8	3,52 1
6. Chỉ đạo giáo viên tích cực sử dụng các phần mềm hỗ trợ việc xây dựng kế hoạch bài dạy, hỗ trợ quá trình giảng dạy.	29	9,4	75	24,2	94	30,3	83	26,8	29	9,4	2,97 7
7. Chỉ đạo sử dụng công nghệ thông tin trong cải tiến nội dung, hình thức kiểm tra, đánh giá	27	8,7	112	36,1	116	37,4	40	12,9	15	4,8	3,31 4
8. Kiểm tra, đánh giá việc ứng dụng công nghệ thông tin trong quá trình dạy học. Động viên, khen thưởng tập thể, cá nhân có thành tích trong việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học	27	8,7	110	35,5	98	31,6	68	21,9	7	2,3	3,26 5
Điểm trung bình											3,25

Với thực trạng trên cho thấy giáo viên vẫn chưa đầu tư nhiều thời gian và trí tuệ để xây dựng kế hoạch bài dạy có ứng dụng công nghệ thông tin, việc giáo viên sử dụng các phần mềm dạy học để thiết kế tư liệu điện tử tích hợp vào giáo án dạy học tích cực còn rất hạn chế.

Kiểm tra đánh giá là một hoạt động rất quan trọng trong công tác quản lý. Lãnh đạo các trường tiểu học đã xây dựng ngay từ bước lập kế hoạch và tổ chức thực hiện qua các đợt hội giảng, dự giờ hay các hội thi ... tuy nhiên hoạt động kiểm tra, dự giờ định kỳ nhất là dự giờ đột xuất chưa có hiệu quả, thực tế nhiều khi chỉ phát động, lên kế hoạch và tổ chức triển khai mà chưa tổ chức tổng kết, rút kinh nghiệm quá trình thực hiện.

Công tác động viên, khen thưởng cá nhân, tập thể có thành tích tốt trong việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học chưa được thực hiện tốt, nhiều giáo viên đánh giá trung bình (21,9%). Điều này chứng tỏ, đội ngũ CBQL chưa quan tâm đúng mức đến công tác động viên, khen thưởng cho những giáo viên có thành tích tốt trong việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học.

3.2.2. Thực trạng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động học tập của học sinh

Tác giả đã tiến hành điều tra bằng phiếu hỏi để lấy ý kiến đánh giá về thực trạng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động học của học sinh.

Bảng 3. Tổng hợp ý kiến đánh giá về thực trạng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động học tập của học sinh

Nội dung	Mức độ										\bar{X} / T.đạt
	Rất tốt		Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1. Tổ chức giáo dục cho học sinh nắm vững kế hoạch ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học của Nhà trường	9	2.9	41	13.2	81	26.1	117	37.7	62	20.0	2.41 8
2. Xây dựng quy định, yêu cầu đối với học sinh về sử dụng thiết bị công nghệ thông tin trong học tập	9	2.9	43	13.9	113	36.5	75	24.2	70	22.6	2.50 7
3. Tổ chức hướng dẫn cho học sinh những phương pháp ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập phù hợp với điều kiện thực tiễn	9	2.9	43	13.9	136	43.9	72	23.2	50	16.1	2.64 4
4. Tổ chức cho học sinh ứng dụng công nghệ thông tin trong việc hỗ trợ, khuyến khích học tập	9	2.9	55	17.7	121	39.0	60	19.4	65	21.0	2.62 5
5. Tổ chức cho học sinh ứng dụng công nghệ thông tin trong học trực tuyến	13	4.2	51	16.5	69	22.3	142	45.8	35	11.3	2.56 6
6. Tổ chức cho học sinh tìm kiếm các tài liệu, phần mềm, tiện ích hỗ trợ học tập	9	8.4	43	30.6	123	21.6	103	23.9	32	15.5	2.66 3
7. Tổ chức, hướng dẫn học sinh tham gia các cuộc thi liên quan nội dung ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập.	7	5.2	35	9.4	104	24.5	93	16.8	71	44.2	2.40 9
8. Thành lập các câu lạc bộ sử dụng công nghệ thông tin thông tin vào học tập để học sinh trao đổi kinh nghiệm	26	8.4	95	30.6	67	21.6	74	23.9	48	15.5	2.93 2
9. Giám sát, đánh giá kết quả ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập của học sinh	16	5.2	29	9.4	76	24.5	52	16.8	137	44.2	2.15 10
10. Động viên, khen thưởng học sinh, tập thể lớp có thành tích tốt trong việc ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập	33	10.6	85	27.4	70	22.6	80	25.8	42	13.5	2.96 1
Điểm trung bình											2.58

Từ bảng 3, kết quả khảo sát cho thấy: Mức độ thực hiện các nội dung quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập của học sinh ở các nhà trường đã được đánh giá ở mức dưới trung bình, sự đánh giá giữa đối tượng CBQL và giáo viên khá tương đồng, chứng tỏ nội dung này vẫn chưa được quan tâm nhiều. Ở một số nội dung vẫn còn sự chênh lệch giữa đánh giá CBQL và giáo viên tương đối lớn: nội dung (10) có sự chênh lệch 0,52; nội dung (9) có sự chênh lệch là 0,44. Chỉ có hai nội dung (3) và (4) được cả CBQL và giáo viên đều đánh trên mức trung bình. Các nội dung khác hầu hết đều được đánh giá ở mức trung bình hoặc dưới trung bình. Đặc biệt nội dung tổ chức, hướng dẫn cho học sinh sử dụng sách giáo khoa điện tử thì vẫn chưa có đơn vị nào thực hiện vì đến thời điểm này vẫn chưa có trường nào được triển khai, nguồn tài liệu ít, đội ngũ cán bộ thư viện năng lực còn hạn chế. . .

Trong bối cảnh hiện nay, do tình hình diễn biến dịch Covid-19 phức tạp, thời gian học sinh học chủ yếu

bằng hình thức trực tuyến, học viên thực hiện trên phần mềm Microsoft From. Bên cạnh việc khảo sát thực trạng giáo viên, tác giả khảo sát học sinh khối 5 của các trường tiểu học huyện Bình Giang về sự tương tác của giáo viên và học sinh trong quá trình dạy học. Kết quả thu được như sau:

Bảng 4. Tổng hợp ý kiến của học sinh đối với các hình thức giảng dạy của giáo viên

Nội dung	Mức độ										\bar{X} / T.bậc
	Rất thích		Thích		Khá thích		Bình thường		Không thích		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1. Thuyết trình	15	3.8	53	13.3	200	50.0	102	25.5	30	7.5	2.80 9
2. Hỏi đáp	11	2.8	105	26.3	171	42.8	80	20.0	33	8.3	2.95 7
3. Đọc chép	19	4.8	70	17.5	183	45.8	105	26.3	23	5.8	2.89 8
4. Hướng dẫn học sinh tìm hiểu nội dung sách giáo khoa, ...	27	6.8	133	33.3	131	32.8	100	25.0	9	2.3	3.17 6
5. Sử dụng tranh ảnh, biểu đồ...	48	12.0	112	28.0	163	40.8	69	17.3	8	2.0	3.31 2
6. Trình chiếu băng, đĩa video	55	13.8	109	27.3	120	30.0	100	25.0	16	4.0	3.22 4
7. Sử dụng thiết bị, thí nghiệm,	69	17.3	108	27.0	110	27.5	80	20.0	33	8.3	3.25 3
8. Sử dụng máy chiếu	11	2.8	141	35.3	169	42.3	69	17.3	10	2.5	3.19 5
9. Sử dụng giáo án dạy học tích cực có ứng dụng công nghệ thông tin, máy vi tính, máy chiếu (Projector); bảng tương tác.	78	19.5	205	51.3	96	24.0	18	4.5	3	0.8	3.84 1
Điểm trung bình											3.18

Từ bảng 4 ta thấy điểm trung bình đạt 3,18/5 mức khá. Có thể khẳng định rằng học sinh rất thích khi giáo viên sử dụng giáo án dạy học tích cực có ứng dụng công nghệ thông tin, máy vi tính, máy chiếu (Projector); bảng tương tác với điểm trung bình là 3,84/5 xếp thứ 1/9. Khi sử dụng các đồ dùng trực quan như tranh ảnh, biểu đồ tạo ra sự hứng thú cho học sinh với điểm trung bình 3,31/5 xếp thứ 2/9. Giáo viên sử dụng băng đĩa, sử dụng thí nghiệm hay sử dụng máy chiếu đều đem đến sự hứng thú cho học sinh tùy theo mức độ sử dụng của giáo viên. Vì thế, các điểm trung bình lần lượt là 3,25/5 (xếp thứ 3/9) ; 3,22/5 (xếp thứ 4/9) ; 3,19/5 (xếp thứ 5/9) ; 3,17/5 (xếp thứ 6/9). Bên cạnh đó còn thấy rằng, học sinh ít hứng thú với hình thức dạy thuyết trình (điểm trung bình đạt 2,80/5 xếp thứ 9/9) hay dạy học đọc chép (điểm trung bình đạt 2,89/5 xếp thứ 8/9).

Như vậy, có thể nói việc giáo viên sử dụng các hình thức, phương pháp dạy học tích cực đồng thời ứng dụng công nghệ thông tin trong quá trình dạy học sẽ tạo hứng thú cho học sinh, phát huy được tính tích cực, chủ động cho các em trong học tập, từ đó góp phần không nhỏ trong nâng cao chất lượng giáo dục.

3.3. Biện pháp quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương trong bối cảnh hiện nay

3.3.1. Nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên các trường tiểu học

Nâng cao nhận thức về ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học nhằm giúp cho đội ngũ giáo viên thấy rõ hơn nữa về sự cần thiết, ý nghĩa, tầm quan trọng của vấn đề này để từ đó có ý thức, trách nhiệm trong việc nâng cao năng lực và những điều kiện phục vụ ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học. Đặc biệt, trong bối cảnh đổi mới giáo dục và đào tạo, thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, việc thích ứng với diễn biến phức tạp của dịch bệnh Covid-19 thì nâng cao nhận thức về ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học đã và đang là vấn đề mà cả xã hội nói chung và Giáo dục và Đào tạo nói riêng quan tâm, coi đó là nhiệm vụ thường xuyên.

3.3.2. Xây dựng kế hoạch ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở trường tiểu học phù hợp với bối cảnh, tình hình thực tế

Mục tiêu xây dựng kế hoạch ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở trường tiểu học là đưa ra những định hướng, tầm nhìn chiến lược nhằm tạo sự chuyển biến sâu sắc về ứng dụng công nghệ thông tin trong các trường tiểu học trên cơ sở tăng cường cơ sở vật, thiết bị công nghệ thông tin; nâng cao trình độ, kỹ năng công nghệ thông tin cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên; thực hiện đồng bộ việc ứng dụng công nghệ thông tin trong các hoạt động quản lý, giảng dạy và giáo dục, có tác dụng thúc đẩy tiến bộ khoa học giáo dục và mang lại hiệu quả cao trong quản lý, giảng dạy; góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện phù hợp với đặc điểm, điều kiện từng trường. Với nhu cầu, điều kiện của mỗi trường là khác nhau nên việc xây dựng kế hoạch ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học cần thể hiện chi tiết, cụ thể ở mỗi nhà trường.

3.3.3. Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực công nghệ thông tin trong dạy học cho giáo viên, học sinh và phụ huynh

Đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên có vị trí, vai trò quan trọng trong các hoạt động giáo dục của nhà trường. Bên cạnh đó, học sinh luôn chủ động, tích cực thực hiện các nội dung của quá trình dạy học, phụ huynh có vai trò không nhỏ trong việc phối hợp thực hiện, nhất là trong bối cảnh hiện nay, các em tham gia học tập trực tuyến. Vì vậy, bồi dưỡng để xây dựng đội ngũ CBQL, giáo viên vừa có chuyên môn nghiệp vụ tốt vừa có trình độ về Tin học, có kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin để làm tốt công tác quản lý, dạy và học trong mỗi nhà trường, đồng thời tạo điều kiện để cán bộ, giáo viên tự học và sáng tạo, nâng cao năng lực tự học, tự bồi dưỡng, tinh thần tương trợ, giúp đỡ đồng nghiệp; hướng dẫn, tổ chức các hoạt động học hỗ trợ học sinh, phụ huynh học sinh ở các trường tiểu học. Từ đó, phát triển nguồn nhân lực ngành giáo dục có năng lực công nghệ thông tin đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông 2018 hiện nay.

3.3.4. Chỉ đạo kiểm tra, đánh giá kết quả ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học, hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập học sinh

Hiệu trưởng thường xuyên kiểm tra việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học nhằm thu thập thông tin làm cơ sở cho việc đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ, kế hoạch của tập thể, cá nhân. Trên cơ sở kết quả kiểm tra, chỉ ra những hạn chế, bất cập và thiếu sót trong quá trình tổ chức và thực hiện để kịp thời đưa ra biện pháp cải tiến nhằm xử lý và khắc phục hạn chế, phát huy các mặt mạnh trong quá trình quản lý việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học.

Qua việc kiểm tra, đánh giá sẽ thể hiện được mức độ, hiệu quả quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học so với mục tiêu đặt ra của mỗi tập thể và cá nhân, từ đó lãnh đạo nhà trường đưa ra các kết luận, biện pháp và khuyến nghị nhằm tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học để nâng cao chất lượng giáo dục. Quá trình kiểm tra, đánh giá thúc đẩy và tạo sự phấn đấu của tập thể, cá nhân làm tốt phong trào ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở mỗi nhà trường.

3.3.5. Huy động các nguồn lực để đảm bảo các điều kiện ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở trường tiểu học

Nhằm đảm bảo các điều kiện ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở tiểu học, cần huy động các nguồn lực (nguồn nhân lực; vật lực; tài lực; thực hiện có lộ trình) để thực hiện ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học có hiệu quả.

Mục tiêu của biện pháp Tăng cường CSVC, bổ sung hệ thống phần cứng, phần mềm, mạng máy tính và hệ thống cơ sở dữ liệu từng bước nâng cao điều kiện dạy và học đáp ứng nhu cầu đổi mới chương trình, nội dung và phương pháp giảng dạy tại các nhà trường đáp ứng được xu thế của thời đại. Tạo điều kiện tốt nhất về cơ sở hạ tầng kỹ thuật và công nghệ thông tin cho giáo viên và học sinh được thừa hưởng những tiện ích mà công nghệ thông tin mang lại phục vụ cho hoạt động dạy học.

Tăng cường công tác quản lý theo hướng hiện đại, phù hợp với xu thế phát triển và hội nhập.

4. Kết luận

Trong những năm qua, đội ngũ giáo viên các trường tiểu học huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương đã có nhiều cố gắng trong việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học để nâng cao chất lượng dạy học. Tuy nhiên, trình độ, năng lực ứng dụng công nghệ thông tin của giáo viên còn hạn chế. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong xây dựng kế hoạch, thiết kế và sử dụng giáo án điện tử để đổi mới phương pháp dạy

học nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo còn gặp nhiều khó khăn. Một số cán bộ quản lý chưa chú trọng đúng mức việc cụ thể hoá các định hướng, các nội dung ứng dụng công nghệ thông tin thành các chỉ tiêu hợp lý của nhà trường; chưa có biện pháp quản lý cụ thể, khoa học, phù hợp với điều kiện của mỗi nhà trường, mỗi địa phương để quản lý ứng dụng công nghệ thông tin ở trường tiểu học đạt hiệu quả. Điều kiện về CSVC, hạ tầng, thiết bị công nghệ thông tin chưa đảm bảo yêu cầu phát triển của nhà trường. Vì vậy, việc đề xuất các biện pháp quản lý của Hiệu trưởng nhằm giải quyết khó khăn trên là một việc làm có ý nghĩa thiết thực về lí luận và thực tiễn.

Các biện pháp trên đã được khảo nghiệm và nhận được đánh giá cao về tính cần thiết, tính khả thi. Khi triển khai các giải pháp, Hiệu trưởng cần tổ chức thực hiện một cách đồng bộ và có hệ thống. Tùy thuộc vào thời điểm và tình hình cụ thể của nhà trường mà Hiệu trưởng có thể lựa chọn một số giải pháp phù hợp với bối cảnh, đáp ứng yêu cầu đổi mới và hội nhập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Điều lệ trường tiểu học. Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). Chỉ thị số 800/2021/CT-BGD&ĐT ngày 24 tháng 8 năm 2021 về nhiệm vụ trọng tâm năm học 2021-2022. Hà Nội.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020 quy định đánh giá học sinh tiểu học. Hà Nội.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Nghiên cứu xây dựng khung Chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam giai đoạn 2021 - 2030. Hà Nội.
- [5] Bộ Thông tin và truyền thông (2020). Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030. Hà Nội.
- [6] Chính phủ (2020). Chương trình chuyển đổi số Quốc gia đến năm 2025, tầm nhìn đến năm 2030. Hà Nội.
- [7] Lã Thị Hương Giang (2021). Quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động dạy học ở các trường tiểu học quận Hoàng Mai - Thành phố Hà Nội. Luận văn thạc sĩ quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục.
- [8] Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương (2020). Báo cáo tổng kết năm học 2019- 2020.
- [9] Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Bình Giang, tỉnh Hải Dương (2021). Báo cáo tổng kết năm học 2020- 2021.

ABSTRACT

Management of information technology application in teaching in Binh Giang district elementary school, Hai Duong province in the current context

The application of information technology in teaching is the current trend of education in order to create changes and improve the quality of education. The application of information technology in teaching is not new. The management of information technology application in teaching in primary schools in Binh Giang district, Hai Duong province in recent years has made certain achievements. However, the capacity and effectiveness of applying information technology in teaching of teachers in each school is still simple; uneven between schools. In order to improve the effectiveness of the application of information technology in teaching by teachers, the principal of primary schools needs to innovate in management. Research and propose measures to manage information technology application activities in teaching to ensure scientific, synchronous and suitable for the current context, which will directly contribute to improving the quality of teaching and learning. general education of schools, meeting the requirements of educational innovation.

Keywords: *Information technology application, digital transformation, educational management.*

**TỔ CHỨC DẠY HỌC VẬN DỤNG HÌNH THỨC HỌC TẬP KẾT HỢP BLENDED LEARNING
TẠI KHOA GIÁO DỤC, TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI
VÀ NHÂN VĂN, ĐẠI HỌC QUỐC GIA THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

Hà Văn Tú^{1*}, Nguyễn Hoàng Vũ², Tô Thị Thùy Loan³

Tóm tắt. Ảnh hưởng của đại dịch Covid-19 đã tác động mạnh mẽ đến sự chuyển đổi quá trình tổ chức tổ chức dạy học ở đại học từ trực tiếp sang trực tuyến và kết hợp giữa dạy học trực tiếp và trực tuyến. Hình thức học tập kết hợp được sử dụng như một cách thức để kết hợp giữa phương thức dạy học truyền thống, trực tiếp và phương thức dạy học trực tuyến. Bài viết sẽ tập trung phân tích, đánh giá thực trạng tổ chức dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp tại Khoa Giáo Dục, Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn, từ đó đề xuất các giải pháp phù hợp nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng hoạt động dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp.

Từ khóa: Dạy học, tổ chức dạy học, hình thức dạy học, học tập kết hợp.

1. Đặt vấn đề

Ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học và tổ chức hoạt động dạy học trở nên phổ biến, các xu hướng ứng dụng công nghệ giáo dục như phòng học ảo, cá nhân hóa việc học, ứng dụng công nghệ thực tế ảo trong giáo dục... đã trở nên quen thuộc trong những năm qua. Trong đó, mô hình học tập kết hợp (Blended learning) được xem là một trong những sự chọn lựa tốt nhất để tiến hành hoạt động dạy học trong bối cảnh giáo dục đại học bị ảnh hưởng mạnh bởi các quy định giãn cách xã hội khi đại dịch Covid-19 diễn ra. Có khá nhiều quan điểm được đưa ra về khái niệm học tập kết hợp. Theo đó, học tập kết hợp là sự kết hợp các tính năng tốt nhất của học truyền thống và học trực tuyến (Procter (2003), Finn (2004), Fitzpatrick, Jamey (2012)). Học tập kết hợp là cũng có thể hiểu là sự kết hợp hiệu quả với nhiều mô hình phân phối, mô hình giảng dạy và phong cách học tập khác nhau có thể được thực hiện trong một môi trường học tập tương tác trên phương pháp học trực tuyến (E-learning) và học trực tiếp (Thorne, K (2003); Kaur, Manjot (2013), tr. 612-617). Từ những quan điểm trên, trong nghiên cứu này chúng tôi cho rằng học tập kết hợp là hình thức học tập có sự kết hợp chặt chẽ giữa học tập trực tuyến và học tập truyền thống nhằm đạt được các mục tiêu của quá trình dạy học.

Học tập kết hợp là xu thế khá phổ biến trên thế giới và đã có khá nhiều nghiên cứu được thực hiện để làm rõ các vấn đề lý luận và đề xuất hướng vận dụng hình thức này vào dạy học. Có thể liệt kê các nghiên cứu của Procter (2003), Finn (2004), Karen Precel, Yoram Eshet-Alkalai và Yael Alberton (2009), Utku Kösea (2010), Fitzpatrick, Jamey (2012), Tuncay Yigit (2014), Kobchai Siripongdee (2020), Oskah Dakhi (2020), Vũ Thị Thu Minh (2020), Trần Thị Huệ, Nguyễn Thị Kim Oanh (2020) Wasis Djoko Dwiyoogo, Carolina Ligya Radjah (2020), Nguyễn Xuân Nghĩa, Lê Nữ Cẩm Lệ, Phạm Thanh Tâm (2021), Lê Thái Hùng, Nguyễn Thị Phương Vy, Hà Vũ Hoàng (2021). Tổng hợp các nghiên cứu trên, các tác giả tập trung

Ngày nhận bài: 02/06/2022. Ngày nhận đăng: 20/07/2022.

¹Khoa Giáo Dục, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

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

²Phòng Đào tạo, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

³Khoa Giáo Dục, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

làm rõ các vấn đề lý luận về học tập kết hợp như khái niệm học tập kết hợp, đặc điểm, ưu điểm của hình thức học tập kết hợp, nguyên tắc, mô hình học tập kết hợp, thiết kế khóa học kết hợp...

Trước xu thế chung về ứng dụng công nghệ thông tin vào hoạt động dạy học, kết hợp với quá trình thực hiện đề án giáo dục 4.0 của nhà trường và trước yêu cầu thực hiện chuyển đổi phương thức đào tạo từ trực tiếp sang trực tuyến và kết hợp giữa trực tiếp và trực tuyến, Khoa Giáo Dục đã có những bước chuẩn bị khá tốt và thực hiện chuyển đổi quá trình dạy học, trong đó vận dụng hình thức học tập kết hợp tích hợp với sử dụng hệ thống quản lý học tập (LMS) là một trong những hoạt động nổi bật. Quá trình vận dụng hình thức dạy học kết hợp trong hoạt động dạy học thời gian qua đã để lại nhiều kết quả tích cực như đảm bảo tiến trình đào tạo trong bối cảnh dịch Covid-19, đa dạng hóa hoạt động học tập, phát huy tính tích cực, chủ động của sinh viên trong quá trình dạy học, nâng cao sự thích ứng và ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học của giảng viên, sinh viên. Tuy nhiên, quá trình này cũng còn khá nhiều khó khăn, trở ngại như năng lực công nghệ thông tin của một bộ phận giảng viên, sinh viên còn hạn chế, hiểu biết của sinh viên về học tập kết hợp chưa tốt... Để tiếp tục phát huy những tích cực và khắc phục những khó khăn trở ngại trên thì việc tiếp tục nghiên cứu, đánh giá đúng thực trạng và đề xuất giải pháp nhằm hoàn thiện quá trình vận dụng hình thức dạy học kết hợp trong giai đoạn hiện nay là cần thiết.

2. Tổ chức nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu: phương pháp chính được sử dụng trong nghiên cứu này là phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi.

Công cụ nghiên cứu: là phiếu khảo sát dành cho sinh viên theo học các môn học cơ sở ngành và chuyên ngành của Khoa trong hai năm học 2020 -2021 và 2021 -2022 với nội dung xoay quanh đánh giá của sinh viên về quá trình tổ chức dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp.

Mẫu nghiên cứu là 162 sinh viên các khóa 2018 - 2022, 2019 - 2023, 2020 - 2024, trong đó tỷ lệ sinh viên nữ tham gia nghiên cứu là 75%, nam 25%; 61% sinh viên tham gia nghiên cứu có học lực khá, 34% học lực trung bình khá.

Địa bàn nghiên cứu: Nghiên cứu được thực hiện tại Khoa Giáo Dục, Trường ĐH KHXH&NV, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.

Cách thức tính điểm: Các câu hỏi mức độ được thiết kế theo thang đo Likert với 5 mức độ, với điểm số thấp nhất là 1 và cao nhất là 5. Kết quả số liệu thu được từ phiếu khảo sát dành cho sinh viên được tính theo thang điểm trung bình, mỗi mức cách nhau 0,8 điểm. Ý nghĩa các mức giá trị trung bình xác định như sau:

- Từ 1 đến 1.8: Hoàn toàn không đồng ý/Hoàn toàn không hài lòng
- Từ 1.81 đến 2.6: Không đồng ý/Không hài lòng
- Từ 2.61 đến 3.4: Bình thường/Phân vân
- Từ 3.41 đến 4.2: Đồng ý/Hài lòng
- Từ 4.21 đến 5.0: Hoàn toàn đồng ý/hoàn toàn hài lòng

3. Thực trạng tổ chức dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp (blended learning) tại Khoa Giáo Dục, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

3.1. Đánh giá chung của sinh viên về tổ chức dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp

Để có cái nhìn chung nhất về quá trình tổ chức dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp, chúng tôi yêu cầu sinh viên đánh giá các yếu tố có liên quan theo thang đo Likert 5 mức độ từ 1 là hoàn toàn không đồng ý đến 5 là hoàn toàn đồng ý. Kết quả được thể tại Bảng 1.

Kết quả khảo sát cho thấy về cơ bản sinh viên đánh giá khá tốt các yếu tố có liên quan đến quá trình tổ chức dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp với điểm trung bình chung là 4.12. Ở nhóm đầu tiên là các

yếu tố có liên quan đến môn học, sinh viên đánh giá cao nhất yếu tố “Thông tin về quá trình tổ chức môn học theo hình thức học tập kết hợp được phổ biến cụ thể, chi tiết” xếp vị trí thứ nhất, với TB=4.46. Điều này cho thấy, giảng viên phụ trách các môn học đã thực hiện tốt quá trình chuẩn bị, công bố, hướng dẫn chi tiết về cách thức tổ chức học tập các môn học vận dụng hình thức học tập kết hợp. Sinh viên cũng đồng ý cho rằng “thời lượng giữa học tập trực tiếp trên lớp và học tập trực tuyến là hợp lý và phù hợp”, với TB lần lượt là 4.21 và 4.18.

Bảng 1. Đánh giá chung của sinh viên về tổ chức dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp tại Khoa Giáo Dục, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn

Các thành tố về tổ chức dạy học áp dụng hình thức học tập kết hợp	ĐTB	ĐLC
Thông tin về quá trình tổ chức môn học theo hình thức học tập kết hợp được phổ biến cụ thể, chi tiết	4.46	0.71
Nội dung môn học thiết thực, gắn liền với thực tiễn nghề nghiệp	4.14	0.69
Khối lượng kiến thức của môn học phù hợp với số tín chỉ	3.90	0.65
Tài liệu học tập phù hợp với mục tiêu môn học	3.86	0.63
Thời lượng dành cho môn học là phù hợp	4.18	0.72
Thời lượng giữa học tập trực tiếp trên lớp và học tập trực tuyến là hợp lý	4.21	0.70
Giảng viên truyền đạt nội dung bài học rõ ràng, dễ hiểu	4.15	0.74
Giảng viên liên hệ nội dung giảng dạy với thực tiễn nghề nghiệp	4.07	0.73
Phương pháp giảng dạy của giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động kiến tạo và nắm vững các kiến thức, kỹ năng của môn học	4.12	0.70
Giảng viên giải đáp thỏa đáng thắc mắc của sinh viên trong hoặc ngoài giờ học	4.18	0.76
Sinh viên được học tập, rèn luyện kết hợp kiến thức, kỹ năng, tư duy, phẩm chất, và năng lực thích hợp với đặc điểm môn học	4.28	0.72
Sinh viên được giảng viên hướng dẫn và tư vấn hoạt động học tập trên lớp và ngoài giờ học hiệu quả	4.06	0.67
Sinh viên được hướng dẫn, hỗ trợ để hoàn thành tốt các nhiệm vụ học tập, kiểm tra - đánh giá trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến LMS hiệu quả	4.23	0.64
Các hình thức kiểm tra đánh giá (quá trình, giữa kỳ, cuối kỳ) là phù hợp với mục tiêu, chuẩn đầu ra của môn học	3.93	0.70
Sinh viên được phản hồi, nhận xét về kết quả các bài tập cá nhân, bài tập nhóm, bài kiểm tra trong quá trình học tập môn học nhằm cải thiện học tập tốt hơn	3.94	0.71
Sinh viên được khuyến khích thể hiện sự sáng tạo, khám phá thực tiễn nghề nghiệp qua các hoạt động học tập	4.27	0.73
Trung bình chung	4.12	0.70

Như vậy, có thể khẳng định các môn học đã có sự phân bổ hợp lý về thời gian học trực tiếp trên lớp và học trực tuyến khi vận dụng hình thức học tập kết hợp. Ở nhóm các yếu tố liên quan đến hoạt động giảng dạy của giảng viên khi vận dụng hình thức học tập kết hợp cũng được sinh viên đánh giá khá tốt. Sinh viên đánh giá cao nhất yếu tố được “giảng viên giải đáp thỏa đáng thắc mắc của sinh viên” với TB =4.18, kế đến là “giảng viên truyền đạt nội dung bài học rõ ràng, dễ hiểu”, TB=4.15. Ngoài ra sinh viên cũng đồng ý với nội dung, phương pháp giảng dạy của giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động kiến tạo, với điểm trung bình lần lượt là 4.12 và 4.07. Sinh viên cũng đánh giá khá cao các yếu tố liên quan đến hoạt động học tập của mình. Trong đó, yếu tố được đánh giá cao nhất là “sinh viên được khuyến khích thể hiện sự sáng tạo, khám phá thực tiễn nghề nghiệp qua các hoạt động học tập” với ĐTB=4.27; tiếp đến là “được hướng dẫn, hỗ trợ để hoàn thành tốt các nhiệm vụ học tập, kiểm tra - đánh giá trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến

LMS hiệu quả” với ĐTB=4.23. Như vậy, hoạt động dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp tại Khoa Giáo Dục nhận đã đạt được những kết quả khá tốt, nhận được sự đánh giá khá tích cực của sinh viên.

3.2. Đánh giá của sinh viên về lợi ích khi áp dụng hình thức học tập kết hợp

Bảng 2. Những lợi ích của hoạt động dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp

Lợi ích của hình thức học tập kết hợp	ĐTB	ĐLC
Sinh viên được chủ động về việc học tập	4.35	0.69
Sinh viên tiết kiệm được thời gian học tập	4.37	0.65
Sinh viên có thể học tập ở nhiều nơi khác nhau	4.40	0.72
Sinh viên dễ dàng tương tác trực tiếp với giảng viên và sinh viên	4.35	0.71
Hình thức học tập mới mẻ, giảm căng thẳng và tạo hứng thú cho sinh viên	3.72	0.65
Rút ngắn thời gian học tập trên lớp, tăng thời gian tự học	3.79	0.70
Sinh viên có điều kiện phát triển năng lực sử dụng công nghệ thông tin	3.90	0.74
Phát triển khả năng thích ứng với sự thay đổi	3.92	0.72
Trung bình chung	4.10	0.70

Học tập kết hợp đã và đang trở thành hình thức giảng dạy được ưa thích và đem đến nhiều lợi ích cho quá trình tổ chức dạy học. Qua đánh giá của sinh viên, hình thức học tập kết hợp đang được vận dụng trong quá trình tổ chức dạy học tại Khoa Giáo Dục đem lại nhiều lợi ích tích cực với ĐTB chung là 4.10. Trong đó, yếu tố được đánh giá cao nhất là “Sinh viên có thể học tập ở nhiều nơi khác nhau”, với ĐTB=4.40; kế đến là “sinh viên tiết kiệm được thời gian học tập”, ĐTB=4.37. Sinh viên cũng đồng ý cho rằng học tập kết hợp cũng giúp sinh viên chủ động về việc học tập, sinh viên dễ dàng tương tác với giảng viên, với cùng ĐTB là 4.35. Ngoài các yếu tố trên, về cơ bản sinh viên cũng cho rằng học tập kết hợp cũng giúp sinh viên giảm căng thẳng và tạo hứng thú trong học tập, rút ngắn thời gian học tập trực tiếp trên lớp, phát triển năng lực sử dụng công nghệ thông tin, phát triển khả năng thích ứng với sự thay đổi và phát huy tính tích cực, với ĐTB giao động từ 3.72 đến 3.92.

Đi sâu nghiên cứu về lợi ích của hình thức học tập kết hợp hướng đến phát huy tính cá nhân hóa của sinh viên trong học tập, kết quả nghiên cứu cho thấy hình thức này có tác động khá tích cực đến hoạt động học tập của cá nhân sinh viên.

Bảng 3. Tác động của hình thức học tập kết hợp đến phát huy tính cá nhân hóa của sinh viên trong học tập

Học tập kết hợp phát huy tính cá nhân hóa của sinh viên trong học tập	ĐTB	ĐLC
Phát huy tinh thần tự giác, tích cực chủ động trong học tập của sinh viên	4.18	0.74
Sinh viên chủ động sắp xếp thời gian học tập	4.16	0.69
Sinh viên hiểu rõ nhiệm vụ, yêu cầu cá nhân cần thực hiện để đạt kết quả tốt trong học tập	4.15	0.73
Sinh viên làm chủ tiến trình tổ chức việc học tập của mình phù hợp với điều kiện, sở trường và năng lực cá nhân	4.08	0.71
Trung bình chung	4.14	0.72

Kết quả ở bảng trên cho thấy, tính cá nhân hóa trong học tập của sinh viên được phát huy khá tích cực trong học tập kết hợp. Sinh viên đánh giá cao nhất yếu tố “phát huy tinh thần tự giác, tích cực chủ động trong học tập của sinh viên”, ĐTB=4.18; kế đến sinh viên cho rằng hình thức này giúp “sinh viên chủ động

sắp xếp thời gian học tập”, ĐTB=4.16. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy vận dụng hình thức học tập kết hợp trong dạy học giúp sinh viên “hiểu rõ nhiệm vụ, yêu cầu cá nhân cần thực hiện để đạt kết quả tốt trong học tập” và sinh viên “làm chủ tiến trình tổ chức việc học tập của mình phù hợp với điều kiện, sở trường và năng lực cá nhân” với ĐTB lần lượt là 4.15 và 4.08. Như vậy, có thể khẳng định quá trình tổ chức dạy học kết hợp giữa trực tiếp, trực tuyến tích hợp với hệ thống quản lý học tập LMS đã phát huy khá tốt tính cá nhân hóa của sinh viên, sinh viên tự giác, tích cực chủ động trong học tập, hiểu rõ yêu cầu và làm chủ tiến trình học tập của bản thân.

3.3. Đánh giá của sinh viên về khó khăn khi áp dụng hình thức học tập kết hợp

Bên cạnh những lợi ích và tác động tích cực thì khi áp dụng hình thức học tập kết hợp cũng có nhiều khó khăn theo đánh giá của sinh viên. Kết quả được thể hiện ở bảng sau:

Bảng 4. Khó khăn của sinh viên khi học tập theo hình thức học tập kết hợp

Khó khăn của sinh viên khi học tập theo hình thức học tập kết hợp	ĐTB	ĐLC
Lỗi kỹ thuật liên quan đến hệ thống (LMS, Google Meet, kết nối internet)	4.15	0.65
Thời gian các buổi học online khá dài, gây căng thẳng, mệt mỏi mệt mỏi	3.80	0.68
Bị ảnh hưởng bởi môi trường xung quanh trong khi học các tiết học online	3.79	0.70
Sự tương tác, làm việc nhóm qua mạng gặp nhiều khó khăn khi vừa học trực tiếp, vừa online	4.11	0.69
Trung bình chung	3.96	0.68

Kết quả cho thấy, khó khăn được sinh viên đồng thuận cao nhất khi vận dụng hình thức học tập kết hợp là các “lỗi kỹ thuật liên quan đến hệ thống (LMS, Google Meet, kết nối internet)” đối với các buổi học trực tuyến, với ĐTB=4.15. Khó khăn tiếp theo là “sự tương tác, làm việc nhóm qua mạng gặp nhiều khó khăn khi vừa học trực tiếp, vừa online” với ĐTB=4.11. Ngoài ra, theo đánh giá của sinh viên thì các em cũng gặp khó khăn khi thời gian các buổi học online quá dài (thường là 4 - 5 tiết/buổi) làm cho sinh viên căng thẳng, mệt mỏi (ĐTB=3.80) và bị ảnh hưởng bởi môi trường xung quanh khi học online (ĐTB=3.79).

3.4. Mức độ hài lòng của sinh viên về tổ chức dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp

Để khẳng định hiệu quả của quá trình vận dụng hình thức học tập kết hợp trong quá trình tổ chức dạy học, chúng tôi tiến hành khảo sát mức độ hài lòng chung của sinh viên. Kết quả khảo sát cho thấy về cơ bản, sinh viên hài lòng với hình thức học tập kết hợp, với ĐTB chung là 4.03.

Bảng 5. Mức độ hài lòng của sinh viên về tổ chức dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp

Mức độ hài lòng của sinh viên về tổ chức dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp	ĐTB	ĐLC
Bạn hài lòng với kiến thức tiếp thu được từ môn học	4.12	0.72
Bạn hài lòng với các kỹ năng được rèn luyện qua môn học	4.03	0.68
Bạn hài lòng về hoạt động giảng dạy của giảng viên	4.22	0.74
Bạn hài lòng với phương pháp dạy và học khi vận dụng hình thức học tập kết hợp	4.06	0.71
Bạn hài lòng với các điều kiện hỗ trợ của Khoa và nhà trường trong quá trình học tập vận dụng hình thức học tập kết hợp	3.85	0.69
Bạn hài lòng về việc sử dụng hệ thống quản lý học tập (LMS) trong học tập	3.87	0.67
Trung bình chung	4.03	0.70

Kết quả cho thấy yếu tố được sinh viên hài lòng cao nhất là hoạt động giảng dạy của giảng viên, với

ĐTB=4.22. Sinh viên cũng hài lòng về kiến thức, kỹ năng được rèn luyện qua môn học, với ĐTB lần lượt là 4.12 và 4.03. Sinh viên cũng khá hài lòng về phương pháp dạy và học khi vận dụng hình thức học tập kết hợp, xếp thứ 4 với ĐTB là 4.06. Ngoài ra, sinh viên cũng khá đồng ý với các điều kiện hỗ trợ và quá trình sử dụng hệ thống quản lý học tập (LMS) tuy nhiên mức độ đồng ý chưa cao, với ĐTB lần lượt là 3.87 và 3.85. Do đó, trong thời gian tới cần nâng cấp hệ thống LMS cũng như cải thiện các điều kiện hỗ trợ cho sinh viên trong quá trình học tập.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy về cơ bản quá trình tổ chức dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp đã được thực hiện khá tốt. Sinh viên đồng ý khá cao với yếu tố về tổ chức dạy học môn học, hoạt động giảng dạy của sinh viên cũng như hoạt động học tập của bản thân sinh viên. Sinh viên cũng đồng thuận cho rằng hình thức học tập này có khá nhiều tác động tích cực đến hoạt động học tập, phát huy tính tích cực, chủ động và phát huy tính cá nhân hóa của sinh viên. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy sinh viên hài lòng về hoạt động giảng dạy của giảng viên cũng như kiến thức, kỹ năng, phương pháp dạy và học theo hình thức học tập kết hợp. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy sinh viên còn gặp khó khăn liên quan đến sử dụng hệ thống LMS, lỗi kết nối mạng internet; khó khăn trong tương tác, làm việc nhóm khi kết hợp hai hình thức học trực tiếp và học online. Do đó, để tổ chức quá trình dạy học vận dụng hình thức học tập kết hợp hiệu quả hơn cần hoàn thiện hệ thống LMS, đảm bảo các điều kiện hỗ trợ cũng như nâng cao nhận thức, hiểu biết của giảng viên, sinh viên khi áp dụng hình thức học tập kết hợp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Carman, J. M. (2005). Blended Learning Design: Five Key Ingredients.
- [2] Finn, A., & Bucci, M. (2004). A case study approach to blended learning. Los Angeles: Centra Software. Retrieved March, 23, 2008.C.
- [3] Fitzpatrick, Jamey (2012). Planning Guide For Creating New Models For Student Success Online and Blended Learning. Michiganvirtual.Org. Last modified 2012. Accessed August 31, 2020.
- [4] Kaur, Manjot. (2013). Blended Learning Its Challenges And Future. Procedia Social and Behavioral Sciences, 93, (612 - 617). (<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.248>).
- [5] Karen Precel, Yoram Eshet-Alkalai và Yael Alberton. (2009). Pedagogical and Design Aspects of a Blended Learning Course. Regional Focus Issue: Learning Technologies in the Middle East Volume 10, Number 2, April 2009.
- [6] Lê Thái Hưng, Nguyễn Thị Phương Vy, Hà Vũ Hoàng. (2021). Hiệu quả của hoạt động học tập kết hợp ở bậc đại học: nghiên cứu tại trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tạp chí Khoa học Đại học Tân Trào, No.23, Oct 2021, p.6-14, ISSN: 2354 - 143.
- [7] Nguyễn Xuân Nghĩa, Lê Nữ Cẩm Lệ, Phạm Thanh Tâm. (2021). Quan điểm của người học về khóa học hỗn hợp tại một trường đại học ở Việt Nam. Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ, Số 66 (tháng 06/2021), tr.73.
- [8] Patrick, S & Sturgis, C. (2015). Maximizing Competency Education and Blended learning: Insights From Experts. Competency Works: Amerika.
- [9] Procter, C. T. (2003). Blended learning in practice.
- [10] Thorne, K. (2003). Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning. London: Kogan

- [11] Trần Thị Huệ, Nguyễn Thị Kim Oanh. (2020). Các nguyên tắc cơ bản để thiết kế khóa học ở đại học theo mô hình blended learning hiệu quả. Tạp chí Giáo dục, Số 477 (Kì 1 - 5/2020), tr. 18-22 ISSN: 2354-0753.
- [12] Utku Kose (2010). A blended learning model supported with Web 2.0 technologies. Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 2794-2802
- [13] Vũ Thị Thu Minh. (2020). Blended learning và khả năng áp dụng tại trường đại học Hùng Vương, Tạp chí khoa học, số 37/2020, tr.123

ABSTRACT

Teaching organization applies blended learning at the faculty of Education, University of Social Science and Humanities, National University of Ho Chi Minh city

The Covid-19 pandemic has a strong impact on the transformation of teaching organization at tertiary level from face-to-face to online and combining face-to-face and online teaching. Blended learning is used as a way to combine traditional, face-to-face and online teaching methods. The article will focus on analyzing and evaluating the current situation of teaching organizations applying blended learning at the Faculty of Education, University of Social Sciences and Humanities, thereby proposing appropriate solutions to improve the quality of teaching activities using blended learning.

Keywords: *Teaching, teaching organization, teaching methods, blended learning.*

THỰC TRẠNG KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA HỌC VIÊN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KỸ THUẬT – HẬU CẦN CÔNG AN NHÂN DÂN

Nghiêm Thị Hoa¹

Tóm tắt. Bài viết trình bày thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên tại Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần Công an nhân dân. Những kết quả đạt được, hạn chế và khó khăn. Cuối bài viết, tác giả đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên tại Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần Công an nhân dân.

Từ khóa: Kiểm tra, đánh giá, kết quả học tập.

1. Đặt vấn đề

Đánh giá kết quả học tập của học viên là khâu then chốt cuối cùng của quá trình dạy học, là khâu quan trọng tác động lớn đến nâng cao chất lượng đào tạo. Việc đánh giá chính xác, khách quan và công bằng sẽ là động lực mạnh mẽ khích lệ vươn lên trong học tập của học viên, nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo. Nghị quyết 29-NQ/TW của Ban chấp hành Trung ương Đảng khóa XI nhận định cần phải “Đổi mới căn bản hình thức và phương pháp thi, kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục, đào tạo, bảo đảm trung thực, khách quan. Việc thi, kiểm tra đánh giá kết quả giáo dục, đào tạo cần từng bước theo các tiêu chí tiên tiến được xã hội và cộng đồng giáo dục thế giới tin cậy và công nhận. Phối hợp sử dụng kết quả trong quá trình dạy học với đánh giá cuối kỳ, cuối năm học; đánh giá của người dạy với tự đánh giá của người học đánh giá của Nhà trường với đánh giá của gia đình và xã hội” [1]. Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết 29-NQ/TW cũng nêu rõ: “Đổi mới hình thức, phương pháp thi kiểm tra đánh giá kết quả giáo dục theo hướng đánh giá năng lực người học; kết hợp đánh giá cả quá trình với đánh giá cuối học kỳ, cuối năm học theo mô hình các nước có nền giáo dục phát triển”. Thực hiện chủ trương đó, chiến lược đổi mới căn bản toàn diện hệ thống giáo dục đó từ khi thành lập đến nay, Đảng ủy Ban Giám hiệu Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần Công an nhân dân (CAND) luôn quan tâm và chỉ đạo sát sao công tác nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo để đáp ứng nguồn nhân lực kỹ thuật nghiệp vụ và hậu cần tại Công an các đơn vị địa phương. Vì vậy, đối với công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên Nhà trường cũng hết sức coi trọng coi đó là khâu đột phá nhằm thúc đẩy các quá trình khác như đổi mới phương pháp dạy học, đổi mới cách thức tổ chức hoạt động dạy học, đổi mới quản lý.

2. Khái quát về Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần Công an nhân dân

2.1. Về chức năng nhiệm vụ

Năm 2010, Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần CAND được thành lập trên cơ sở nâng cấp Trường Trung cấp Kỹ thuật nghiệp vụ CAND và sắp xếp lại các cơ sở đào tạo kỹ thuật nghiệp vụ và hậu cần của ngành công an (Quyết định số 1945/QĐ-TTg ngày 21/10/2010 của Thủ tướng Chính phủ). Được sự quan tâm của Đảng ủy Công an Trung ương, Lãnh đạo Bộ Công an, ngày 31/12/2019, Thủ tướng Chính phủ ký Quyết định số 106/QĐ-TTg phê duyệt Đề án sắp xếp, tổ chức lại các cơ sở đào tạo thuộc Bộ Công an; theo đó,

Ngày nhận bài: 20/05/2022. Ngày nhận đăng: 15/07/2022.

¹ Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần Công an nhân dân
e-mail: hoanghiemhnie@gmail.com

Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần CAND tiếp tục được duy trì. Từ khi thành lập đến nay, Trường có các khoa chuyên ngành: Khoa Công nghệ thông tin, Khoa Điện tử - Viễn thông, Khoa Mật mã, Khoa Hậu cần và Khoa Hồ sơ lưu trữ.

Ngày 24/3/2020, Bộ trưởng Bộ Công an ký, ban hành Quyết định số 2060/QĐ-BCA về chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn và tổ chức bộ máy của Trường. Theo Quyết định số 2060, Trường có chức năng, nhiệm vụ đào tạo cán bộ có trình độ đại học, thạc sĩ, tiến sĩ và các trình độ khác, bồi dưỡng các chức danh nghiệp vụ kỹ thuật, hậu cần cho lãnh đạo, chỉ huy, cán bộ của lực lượng Công an nhân dân theo quy định; thực hiện công tác đối ngoại, hợp tác quốc tế về giáo dục, đào tạo theo chương trình, kế hoạch của Bộ Công an; là trung tâm nghiên cứu khoa học của lực lượng Công an nhân dân.

2.2. Về ngành nghề, trình độ đào tạo

Đến tháng 09/2021, Trường tổ chức đào tạo các ngành, trình độ đào tạo, hình thức chính quy gồm:

- Trình độ đại học: Đào tạo 4 ngành với 6 chuyên ngành (Ngành Công nghệ thông tin, chuyên ngành An toàn thông tin CAND và chuyên ngành Bảo mật hệ thống thông tin CAND; Ngành Kỹ thuật điện tử - viễn thông, chuyên ngành Kỹ thuật viễn thông CAND và chuyên ngành Kỹ thuật tác chiến điện tử CAND; Ngành Kế toán, chuyên ngành Kế toán CAND; Ngành Tham mưu, chỉ huy CAND, chuyên ngành Tham mưu hậu cần - kỹ thuật CAND). Đào tạo Liên thông giữa trình độ trung cấp với trình độ đại học 02 ngành Công nghệ thông tin, Kỹ thuật điện tử - viễn thông.

- Trình độ trung cấp: Đào tạo 5 ngành với 6 chuyên ngành (Ngành Quản trị mạng máy tính, chuyên ngành Quản trị mạng máy tính CAND; Ngành Công nghệ Kỹ thuật điện tử - viễn thông, chuyên ngành Kỹ thuật thông tin CAND và chuyên ngành Thông tin liên lạc CAND; Ngành Hồ sơ nghiệp vụ, chuyên ngành Hồ sơ nghiệp vụ CAND; Ngành Kỹ thuật mật mã, chuyên ngành Kỹ thuật mật mã CAND; Ngành Hành chính văn thư, chuyên ngành Văn thư CAND).

- Ngày 27/9/2021 Bộ trưởng Bộ Công an ký Quyết định số 7712/QĐ-BCA-X02 ban hành danh mục ngành, chuyên ngành đào tạo trong CAND. Theo đó Nhà trường được phân công nhiệm vụ để tổ chức đào tạo các ngành sau: Trình độ tiến sĩ có 02 ngành: Kỹ thuật CAND và Trinh sát kỹ thuật. Trình độ thạc sĩ và đại học có 03 ngành: Kỹ thuật CAND, Trinh sát kỹ thuật, Hậu cần CAND. Trình độ trung cấp có 04 ngành: Kỹ thuật mật mã, Hồ sơ nghiệp vụ, Kỹ thuật CAND, Hậu cần CAND. Nhà trường đã hoàn thiện hồ sơ báo cáo Bộ Giáo dục và Đào tạo đăng ký mở ngành Hậu cần CAND, trình độ đại học; Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội ngành Hậu cần CAND, trình độ trung cấp. Đồng thời, Nhà trường đang tích cực triển khai chuẩn bị các điều kiện để mở ngành Trinh sát kỹ thuật, trình độ đại học và ngành Kỹ thuật CAND, trình độ trung cấp và trình độ đại học.

3. Thực trạng công tác đánh giá kết quả học tập tại Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần Công an nhân dân

Về đơn vị chủ trì tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên: Phòng Khảo thí và đảm bảo chất lượng của Nhà trường được giao là đơn vị tham mưu, chủ trì, phối hợp với các Khoa, Phòng Quản lý đào tạo và bồi dưỡng nâng cao triển khai các nội dung công tác liên quan đến hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên.

Các bài kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên:

+ Đối với học viên trung cấp gồm có các bài kiểm tra: Kiểm tra thường xuyên, kiểm tra định kỳ, thi kết thúc học phần.

+ Đối với học viên đại học gồm có các bài kiểm tra: Kiểm tra chuyên cần, kiểm tra thường xuyên, thi giữa học phần, thi kết thúc học phần.

- Hình thức kiểm tra, đánh giá: Được quy định trong Đề cương chi tiết học phần. Các hình thức kiểm tra đánh giá thường sử dụng là tự luận, vấn đáp, thực hành, trắc nghiệm, bài tập lớn, tiểu luận, báo cáo chuyên đề hoặc kết hợp giữa các hình thức trên.

Về trọng số các bài kiểm tra, đánh giá:

+ Đối với học viên trung cấp: Điểm học phần bao gồm điểm trung bình các điểm kiểm tra có trọng số 0,4 và điểm thi kết thúc học phần có trọng số 0,6. Điểm trung bình điểm kiểm tra là trung bình cộng của các điểm kiểm tra thường xuyên, kiểm tra định kỳ theo hệ số của từng loại điểm. Trong đó, điểm kiểm tra thường xuyên tính hệ số 1, điểm kiểm tra định kỳ tính hệ số 2. Điểm học phần đạt yêu cầu khi đạt 5,0 điểm trở lên. Điểm trung bình điểm kiểm tra và điểm học phần được làm tròn đến 01 chữ số thập phân.

+ Đối với học viên đại học: Đối với các học phần chỉ có lý thuyết hoặc có cả lý thuyết và thực hành, điểm đánh giá học phần bao gồm điểm đánh giá bộ phận trung bình chung có tính hệ số của các điểm đánh giá từng nội dung từng khâu được xác định cụ thể trong đề cương chi tiết học phần và điểm thi kết thúc học phần. Trong đó, điểm thi kết thúc học phần là bắt buộc trong mọi trường hợp và có trọng số 60% điểm học phần. Đối với các học phần chỉ có thực hành, học viên phải tham dự đầy đủ các bài thực hành; điểm học phần là trung bình cộng của điểm các bài thực hành trong học kỳ được làm tròn đến một chữ số thập phân.

Về đề thi:

+ Giảng viên phụ trách học phần trực tiếp ra đề thi đối với kiểm tra chuyên cần, kiểm tra thường xuyên, kiểm tra định kỳ, thi giữa học phần và cho điểm đánh giá đối với các bài kiểm tra này.

+ Đối với thi kết thúc học phần: Các Khoa phối hợp với phòng Khảo thí và đảm bảo chất lượng biên soạn đề thi hoặc sử dụng đề thi từ ngân hàng câu hỏi thi, ngân hàng đề thi.

+ Thi tốt nghiệp hoặc các học phần chuyên sâu: Đề thi do Ban đề thi của Hội đồng thi tốt nghiệp hoặc Hội đồng thi các học phần chuyên sâu ra đề.

Về công tác chấm thi:

+ Đối với các bài kiểm tra thường xuyên, định kỳ, giữa học phần, chuyên cần: Giáo viên các Khoa chủ động trong công tác chấm thi, gửi kết quả về Phòng Khảo thí và đảm bảo chất lượng đào tạo nhập điểm vào phần mềm quản lý đào tạo.

+ Đối với thi kết thúc học phần: Phòng Khảo thí và đảm bảo chất lượng chủ trì công tác chấm thi. Trong đó, thi tự luận, giáo viên các Khoa chấm thi tại phòng chấm thi tập trung có camera giám sát; thi thực hành, giáo viên chấm điểm trực tiếp trên máy; thi vấn đáp, giáo viên Khoa hỏi thi và cho điểm trực tiếp; thi trắc nghiệm, chấm thi bằng máy.

- Về giám sát thi: Các khâu của quá trình tổ chức thi, coi thi, chấm thi để được giám sát chặt chẽ bởi Ban Thanh tra của Phòng Khảo thí và đảm bảo chất lượng, Hội đồng thi chỉ đạo giúp cho kết quả học tập của học viên được đánh giá khách quan, hạn chế sai sót và vi phạm quy chế quy định của Nhà trường.

4. Đánh giá

4.1. Ưu điểm

Đảng ủy, Ban Giám hiệu luôn quan tâm chỉ đạo sát sao các khâu của quá trình kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của các văn bản của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội, hướng dẫn của Bộ Công an nhằm chủ động, kịp thời cập nhật trong triển khai các mặt công tác.

Để đảm bảo sự thống nhất trong việc ra đề thi về nội dung, hình thức và chủ động trong công tác tổ chức thi và quản lý thi, giảm thiểu sai sót trong quá trình ra đề thi, Nhà trường đã tổ chức triển khai xây dựng ngân hàng câu hỏi thi, ngân hàng đề thi cho các học phần trong chương trình đào tạo. Tính đến năm học 2020 - 2021, Nhà trường đã tổ chức nghiệm thu và đưa vào sử dụng 156 ngân hàng câu hỏi thi, ngân hàng đề thi phục vụ các kỳ thi tốt nghiệp, thi kết thúc học phần. Việc sử dụng ngân hàng câu hỏi thi, bộ đề thi trong kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học viên giúp chuẩn hóa kiến thức môn học, đánh giá kết quả học tập của học viên một cách khách quan, chính xác, công bằng, tạo động lực để đổi mới phương pháp dạy của giáo viên và phương pháp học của học viên; khai thác hiệu quả kiến thức của tập thể giảng viên trong Khoa, từ đó nâng cao chất lượng đánh giá kết quả học tập của học viên [5].

Nhà trường đã kịp thời rà soát, đánh giá để bổ sung, điều chỉnh và xây dựng, ban hành quy định về kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên phù hợp các quy định hiện hành, đảm bảo an toàn bí mật, đúng quy chế, quy định. Tập huấn các kỹ năng soạn các dạng câu hỏi thi, xây dựng ma trận đề, đánh giá đề thi;

việc in, sao, phân phối và bảo quản đề thi được thực hiện theo đúng quy trình, đúng yêu cầu về chế độ bảo mật của đề thi, không có hiện tượng lộ lọt đề thi, đảm bảo đúng tiến độ. Từ năm 2016 đến nay: có 2167 lượt đề thi, trong đó có 114 lượt đề thi kết thúc học phần và 415 lượt đề thi tốt nghiệp được tổ hợp bằng phần mềm; 47 học phần thi tốt nghiệp được tổ hợp [5].

Công tác tổ chức giám sát thi được tiến hành thường xuyên, đảm bảo thực hiện đúng quy chế, quy định đối với tất cả các buổi thi kết thúc học phần, kỳ thi tốt nghiệp các khóa đào tạo, các kỳ thi đảm bảo các kỳ thi được diễn ra một cách khách quan, an toàn và đúng quy định của Bộ Công an và Nhà trường. Song song với việc giám sát thi tại chỗ (tại các phòng thi), việc triển khai hệ thống camera giám sát gồm: 01 máy chủ, 06 máy trạm và 70 camera được bố trí hầu hết các phòng học, phòng thi, đã giám sát 579 lượt thi. Việc triển khai hệ thống camera giám sát vào công tác giám sát thi đã mang lại hiệu quả; đã phát hiện và chấn chỉnh kịp thời các vấn đề liên quan đến công tác coi thi, nâng cao ý thức của học viên trong học tập và thi cử [5].

Công tác chấm thi được thực hiện tại phòng chấm thi tập trung có đầy đủ hệ thống trang thiết bị hiện đại, thiết bị văn phòng đảm bảo tốt cho việc chấm thi. Ngoài ra, Nhà trường đã triển khai tổ chức chấm thi trắc nghiệm bằng phần mềm MR.TEST với tốc độ cao, đảm bảo tính chính xác, khách quan và tiết kiệm thời gian, công sức của cán bộ chấm thi. Đồng thời, tổ chức thi thực hành trên máy tính (có kết quả ngay) đảm bảo chính xác, khách quan, công bằng đã tiết kiệm được nhiều công đoạn và thời gian, công sức của cán bộ tổ chức thi và chấm thi. Đã tổ chức chấm thẩm định đối với 78 học phần (252 bài thi), góp phần nâng cao chất lượng đào tạo chung của Nhà trường; nâng cao ý thức, trách nhiệm của các đơn vị, cá nhân trong việc thực hiện các quy chế đào tạo; đã phát hiện một số hạn chế, thiếu sót trong các khâu ra đề, đáp án, chấm thi; đã kịp thời đề xuất các biện pháp chấn chỉnh, khắc phục; đa số bài thi các học phần giáo viên chấm thi bám sát đáp án, đảm bảo chất lượng minh bạch, công bằng, khách quan, không có tiêu cực, đánh giá đúng chất lượng học tập của học viên [5].

4.2. Hạn chế

Nhà trường đã ban hành và triển khai nhiều văn bản làm cơ sở cho công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên. Tuy nhiên, các quy định này chưa bao quát được đầy đủ các nội dung trong quá trình triển khai, thực hiện kiểm tra, đánh giá kết quả học tập và đang trong quá trình cập nhật, bổ sung, chỉnh sửa. Một số văn bản hướng dẫn của Bộ Công an còn thiếu và chậm sửa đổi bổ sung cho phù hợp yêu cầu của thực tiễn.

Hình thức thi và kiểm tra kết quả học tập của học viên chưa phong phú và đa dạng chủ yếu vẫn tập trung dưới hình thức tự luận. Một số hình thức thi đánh giá tổng hợp kỹ năng, kiến thức của học viên còn thấp (Hình thức thực hành kết hợp vấn đáp chiếm 2,21%; hình thức tiểu luận chiếm 0,09%, hình thức báo cáo chuyên đề chiếm 5,83%) [5] cho thấy việc kiểm tra, đánh giá còn tập trung nhiều vào kiểm tra đánh giá khả năng viết, phân tích của học viên, chưa đánh giá hết được kỹ năng của học viên (Thuyết trình, làm việc nhóm, giải quyết tình huống của học viên).

Giáo viên khi ra đề thi chưa thực sự chú trọng đến việc xây dựng ma trận đề thi, dẫn đến nội dung kiến thức không trải đều cho toàn bộ học phần. Sự thiếu hụt giáo viên giảng dạy chuyên ngành sát với thực tiễn cũng là ảnh hưởng đến sự phong phú, đa dạng và chất lượng đề thi. Với thi tự luận, nhiều câu hỏi thi chủ yếu là tái hiện kiến thức chưa trọng tâm vào vận dụng kiến thức nên chất lượng đề thi không cao, chưa phản ánh đúng với việc đánh giá toàn bộ học phần cũng như theo chuẩn đầu ra yêu cầu. Với thi thực hành, số lượng câu hỏi không nhiều, thường lặp đi lặp lại yêu cầu đơn giản, thiếu sự bổ sung và làm mới nên chưa phát huy tư duy vận dụng, sáng tạo cũng như kỹ năng, kỹ xảo của học viên. Với thi vấn đáp, chưa phát huy được tư duy vận dụng kiến thức lý thuyết và thực hành của học viên, đòi hỏi học viên phải có kiến thức mở nhất là đối với những học phần chuyên ngành đặc thù của lĩnh vực kỹ thuật.

Lộ trình biên soạn, chỉnh sửa ngân hàng câu hỏi thi, ngân hàng đề thi của một số đơn vị còn chậm so với yêu cầu do đội ngũ giáo viên ít, giáo viên trẻ, thiếu kinh nghiệm thực tiễn đặc biệt đối với một số ngành, chuyên ngành mới của Nhà trường (Hậu cần Công an nhân dân, Kỹ thuật tác chiến điện tử Công an nhân dân) làm ảnh hưởng đến việc bảo đảm yêu cầu của phương án tổ hợp đề thi, thiếu tính cân xứng về độ khó giữa các học phần. Số lượng ngân hàng câu hỏi thi, ngân hàng đề thi được biên soạn khá khiêm tốn (98 ngân

hàng câu hỏi thi, ngân hàng đề thi so với tổng số 201 học phần trong các chương trình đào tạo các ngành, trình độ của Nhà trường) [4].

Đội ngũ cán bộ làm công tác khảo thí và kiểm định chất lượng không được đào tạo bài bản về quản lý giáo dục, đo lường đánh giá, chủ yếu tự học hoặc tham gia các khóa tập huấn bồi dưỡng của Bộ Công an nên trong công tác tham mưu, đề xuất đối với một số nội dung chuyên sâu như xây dựng, đánh giá ngân hàng đề thi đánh giá sự phù hợp giữa các hình thức, phương pháp thi, kiểm tra đánh giá với từng học phần, môn học nhằm đánh giá mức độ đáp ứng chuẩn đầu ra. Giáo viên ra đề thi chủ yếu dựa trên kinh nghiệm truyền nghề của người đi trước, thiếu cập nhật các tri thức khoa học và đo lường và đánh giá trong giáo dục để thực hiện các hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập.

5. Kiến nghị và đề xuất

Thứ nhất, Tăng cường sự lãnh đạo, chỉ đạo của Đảng ủy, Ban Giám hiệu đối với công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập học viên. Đây là vấn đề có tính nguyên tắc, quyết định chất lượng, hiệu quả của hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập học viên của Nhà trường. Nhà trường cần xác định chủ trương, phương hướng, biện pháp lãnh đạo, chỉ đạo có kế hoạch triển khai thực hiện chặt chẽ các khâu, các bước trong quy trình thực hiện đảm bảo phân định rõ chức năng nhiệm vụ của các phòng chức năng. Quan tâm quy hoạch, bố trí, sử dụng đội ngũ cán bộ, bảo đảm phát huy năng lực, trình độ, đúng người, đúng việc để nâng cao chất lượng đào tạo.

Thứ hai, Giáo viên cần rà soát nội dung từng học phần để nghiên cứu, đề xuất hình thức và phương pháp kiểm tra, đánh giá cho phù hợp với từng đối tượng trong đó không chỉ đánh giá về kiến thức mà còn đánh giá năng lực tự học, khả năng tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề và ứng dụng vào thực tiễn. Cần đổi sử dụng giữa các hình thức thi tự luận, trắc nghiệm, vấn đáp và thực hành. Cần tăng cường hình thức thi kết hợp giữa thực hành và vấn đáp, báo cáo chuyên đề đối với các học phần thuộc khối kiến thức ngành, chuyên ngành để phát huy khả năng sáng tạo, kỹ năng thực hành, giao tiếp của học viên. Việc đánh giá kết quả học tập cần phải được tiến hành thường xuyên trong suốt quá trình học tập, giáo viên cần xây dựng hệ thống câu hỏi, bài kiểm tra để có thể chủ động kiểm tra đánh giá khi cần. Các giáo viên cần tăng cường đi thực tế, luân chuyển để có kiến thức thực tiễn giảng dạy cho học viên đáp ứng yêu cầu nguồn nhân lực, đặc biệt đối với các học phần chuyên ngành.

Thứ ba, Cần nâng cao chất lượng công tác biên soạn đề thi và sử dụng hiệu quả ngân hàng câu hỏi thi, ngân hàng đề thi trong kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học viên. Các Khoa cần phát huy cao độ nguồn lực, trí lực của tập thể và cá nhân để xây dựng mới, chỉnh lý, bổ sung ngân hàng câu hỏi thi, ngân hàng đề thi kết thúc học phần và thi tốt nghiệp ngày càng hoàn thiện hơn. Đặc biệt cần chú ý đến nội dung ngân hàng câu hỏi thi, ngân hàng đề thi phải bảo đảm xác định kiến thức chuẩn và phải đánh giá được học viên, chất lượng của giảng viên. Nội dung câu hỏi phải đầy đủ, hợp lý, không trùng lặp kiến thức, kiểm tra được kiến thức cơ bản, khả năng vận dụng và kỹ năng thực hành của học viên, phân hóa được học viên. Nhà trường cần xây dựng và ban hành hệ thống văn bản (quy định, quy trình và hướng dẫn) liên quan đến công tác biên soạn ngân hàng câu hỏi thi, ngân hàng đề thi và phổ biến, hướng dẫn cho cán bộ, giảng viên.

Thứ tư, Tổ chức giám sát chặt chẽ quy trình coi thi, chấm thi, nhất là việc chấm thi nhằm chủ động ngăn ngừa các hành vi vi phạm quy chế. Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên (Sử dụng phần mềm để trộn đề thi, sử dụng hệ thống camera giám sát thi, phát huy hiệu quả của phòng chấm thi thực hành, chấm thi trắc nghiệm bằng máy).

Thứ năm, Nâng cao chất lượng đào tạo bồi dưỡng, tập huấn nghiệp vụ cho cán bộ làm công tác khảo thí kiểm định và đảm bảo chất lượng nói chung, cán bộ giảng viên trong Nhà trường để đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ như mở các lớp tập huấn về kỹ năng ra đề thi, xây dựng ma trận đề thi, biên soạn ngân hàng câu hỏi thi, ngân hàng đề thi, xây dựng mối quan hệ giữa phương pháp kiểm tra đánh giá với chuẩn đầu ra.

Thứ sáu, Đẩy mạnh hợp tác liên kết với các trường đại học trong và ngoài nước theo quy định nhằm không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo nói chung và kiểm tra đánh giá nói riêng tham khảo học hỏi các mô hình hình thức kiểm tra đánh giá tiên tiến hiện đại.

6. Kết luận

Trước bối cảnh đổi mới giáo dục, đào tạo đáp ứng nguồn nhân lực Công an các cấp hiện nay, Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần CAND đã thực hiện tốt công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên đồng bộ từ việc nâng cao nhận thức của cán bộ, giảng viên đến thực hiện các khâu trong kiểm tra, đánh giá kết quả học tập nhằm đảm bảo tính chính xác, khách quan, công bằng, phát huy năng lực nghiên cứu, sáng tạo của học viên nâng cao chất lượng đào tạo của Nhà trường. Tuy nhiên, để đạt được kết quả tốt hơn nữa, cần tiếp tục đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên dưới sự chỉ đạo sát sao, quyết liệt của Ban Giám hiệu, Lãnh đạo các đơn vị, sự nỗ lực, quyết tâm của cán bộ, giảng viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2013). Nghị quyết số 23-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị lần thứ tám Ban chấp hành TW Đảng khóa XI “về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục đào tạo Hội nhập quốc tế”.
- [2] Đảng ủy Công an Trung ương (2014). Nghị quyết số 17-NQ/ĐUCA ngày 28/10/2014 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, đào tạo trong Công an nhân dân.
- [3] Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần Công an nhân dân. Nghị quyết số 257-NQ/ĐU(P1-P2) về việc tiếp tục lãnh đạo đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đào tạo giai đoạn 2016 - 2021.
- [4] Nguyễn Đăng Tiến (2021). Nâng cao chất lượng công tác khảo thí tại Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần Công an nhân dân đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, đào tạo trong tình hình mới. Kỷ yếu hội thảo công tác khảo thí trong việc nâng cao chất lượng đào tạo tại các học viện, trường đại học Công an nhân dân. tr3-11.
- [5] Phòng Khảo thí và đảm bảo chất lượng Đào tạo (2018). Báo cáo công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần Công an nhân dân. Kỷ yếu hội thảo khoa học đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần CAND. tr15- 21.
- [6] Triệu Thành Đạt (2018). Quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên các trường Công an nhân dân. Kỷ yếu hội thảo khoa học đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần CAND. tr74-78.
- [7] Trần Ngọc Phương Lan (2018). Đổi mới kiểm tra đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực người học đáp ứng chuẩn đầu ra - nhân tố quan trọng để nâng cao chất lượng dạy học. Kỷ yếu hội thảo khoa học đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học viên Trường Đại học Kỹ thuật - Hậu cần CAND. tr60-66.
- [8] Nguyễn Thị Thu Phương (2021). Quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập các môn chuyên ngành của học viên ở Học viện An ninh nhân dân theo định hướng phát triển năng lực. Luận án tiến sĩ Quản lý giáo dục. Học viện Chính trị, Bộ Quốc phòng, Hà Nội.

ABSTRACT

The situation of testing and assessment of students' study performance at People's Technology and Logistic University

The article presents the current situation of testing and assessing the learning outcomes of students at the People's Public Security University of Technology and Logistics. Achievements, limitations and difficulties. At the end of the article, the author proposes some solutions to improve the quality of examination and assessment of students' learning outcomes at the University of Technology - Logistics of the People's Public Security.

Keywords: *Testing, assessment, study results.*

NĂNG LỰC QUẢN TRỊ BẢN THÂN CỦA HỌC SINH TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG ĐAN PHƯỢNG, THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Chu Thị Hương Nga¹

Tóm tắt. Học sinh trung học phổ thông là lứa tuổi có ý nghĩa rất lớn đối với sự phát triển các năng lực, thay đổi và định hình các nét nhân cách. Năng lực quản trị bản thân là một năng lực quan trọng trong các năng lực của học sinh trung học phổ thông. Năng lực quản trị bản thân gồm có các năng lực thành phần: Năng lực tìm hiểu, khám phá bản thân; Năng lực trải nghiệm, tự khẳng định; Năng lực quản lý, kiểm soát bản thân; Năng lực lãnh đạo phát triển bản thân. Bài viết sử dụng thang đánh giá năng lực quản trị bản thân với 55 item đã được thiết kế và chuẩn hóa để tìm hiểu năng lực quản trị bản thân của học sinh trường trung học phổ thông Đan Phượng, Hà Nội. Kết quả thang đo sẽ là một bằng chứng để đưa ra một số biện pháp phát triển năng lực quản trị bản thân, sàng lọc và phát hiện sớm những vấn đề bất ổn ở học sinh trung học phổ thông.

Từ khóa: *Năng lực, quản trị bản thân, học sinh trung học phổ thông.*

1. Đặt vấn đề

Ngoài 8 năng lực chung cơ bản cần hình thành và phát triển cho học sinh trong chương trình giáo dục phổ thông của Bộ Giáo dục và Đào tạo (7/2015) (Năng lực tự học; Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; Năng lực thẩm mỹ; Năng lực thể chất; Năng lực giao tiếp; Năng lực hợp tác; Năng lực tính toán; Năng lực công nghệ thông tin và truyền thông), thì học sinh cũng cần được hình thành một số năng lực đặc thù riêng trong một số môn học và năng lực quản trị, quản lý bản thân... Năng lực quản trị bản thân là một năng lực khá rộng, gồm nhiều nhóm năng lực thành phần. Trong đó, nhóm năng lực quản lý, kiểm soát và lãnh đạo phát triển bản thân là những năng lực rất quan trọng. Nguyễn Công Khanh cho rằng “Năng lực quản trị bản thân là một năng lực cốt lõi cần được hình thành ở các trường phổ thông trong thế kỷ XXI” [3, tr.200]. Có những HS chưa có khả năng quản trị bản thân tốt, khiến cho các em chưa phát huy hết các tiềm năng vốn có cũng như chưa đưa ra được cách giải quyết tốt những khó khăn trong học tập và giao tiếp hàng ngày. Vì vậy, các nhà quản lý giáo dục, các cán bộ tư vấn, tham vấn học đường và các giáo viên cần giúp học sinh nhận diện, hiểu và biết sử dụng hiệu quả, phù hợp năng lực này trong các tình huống thực tế. Mặc dù HS trung học phổ thông đã bước vào giai đoạn cuối vào tuổi dậy thì, nhưng giai đoạn này vẫn còn nhiều biến cố rất lớn trong sự phát triển tâm sinh lý, dễ có sự bất ổn và khủng hoảng, dễ xuất hiện các rối nhiễu tâm lý như lo âu, trầm cảm. Vì vậy, trong bài viết này, chúng tôi tập trung đánh giá năng lực quản trị bản thân của HS ở trường trung học phổ thông Đan Phượng thông qua thang đo được chuẩn hóa của Nguyễn Công Khanh. Từ kết quả nghiên cứu, có thể phát hiện những học sinh có vấn đề bất ổn và đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao năng lực quản trị bản thân cho HS trung học phổ thông Đan Phượng, Hà Nội.

Ngày nhận bài: 15/06/2022. Ngày nhận đăng: 27/07/2022.

¹Khoa Tâm lý - Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục
e-mail: huongnga.tl@gmail.com

2. Một số khái niệm

2.1. Năng lực

Khái niệm năng lực được hiểu theo nhiều nghĩa khác nhau. Trong tiếng Anh: “năng lực” có thể dùng với những thuật ngữ capability, ability, competency, capacity...

Khuynh hướng thứ nhất, coi năng lực là tổ hợp các thuộc tính tâm lý độc đáo của cá nhân, đáp ứng yêu cầu của hoạt động. Ở khuynh hướng này, Nguyễn Quang Uẩn cho rằng: “Năng lực là tổng hợp những thuộc tính tâm lý độc đáo của cá nhân, phù hợp với yêu cầu đặc trưng của một hoạt động nhất định, nhằm đảm bảo việc hoàn thành có kết quả tốt hoạt động ấy” [5, tr.213].

Khuynh hướng thứ hai, quan niệm năng lực là năng lực thực hiện, biểu hiện ở việc vận dụng kiến thức, kỹ năng, và sự sẵn sàng hành động nhằm thực hiện có hiệu quả hoạt động trong lĩnh vực nào đó. Ở khuynh hướng này, tác giả Trần Khánh Đức (2013) coi năng lực là khả năng tiếp nhận và vận dụng tổng hợp có hiệu quả mọi tiềm năng của con người (tri thức, kỹ năng, thái độ, thể lực, niềm tin...) để thực hiện công việc hoặc đối phó với một tình huống, trạng thái nào đó trong cuộc sống và lao động nghề nghiệp [1]. Trong phạm vi bài viết, chúng tôi nghiên cứu năng lực quản trị theo khuynh hướng thứ hai là năng lực thực hiện, năng lực hành động.

2.2. Năng lực quản trị bản thân

Về khái niệm quản trị bản thân, có tác giả cho rằng quản trị bản thân (hay còn gọi là quản lý bản thân) có nghĩa là khả năng điều chỉnh và kiểm soát suy nghĩ, cảm xúc và hành động của mình hiệu quả. Mục đích chính của quản lý bản thân là giúp định hướng sự nghiệp và đảm bảo mọi người luôn nỗ lực tìm kiếm cơ hội đến gần hơn với mục tiêu của mình.

Nguyễn Công Khanh quan niệm: “Năng lực quản trị bản thân là tổ hợp các năng lực thành phần như: Năng lực tìm hiểu, khám phá bản thân; Năng lực trải nghiệm, tự khẳng định; Năng lực quản lý, kiểm soát bản thân; Năng lực lãnh đạo phát triển bản thân [3]. Trong phạm vi nghiên cứu này, chúng tôi tiếp cận năng lực quản trị bản thân là khả năng thực hiện hiệu quả các hành động, tìm hiểu, khám phá, trải nghiệm, quản lý kiểm soát và lãnh đạo phát triển bản thân của HS trung học phổ thông dựa trên sự hiểu biết, kỹ năng, thái độ và sự sẵn sàng hành động của HS.

3. Phương pháp nghiên cứu

Trong phạm vi bài viết, chúng tôi chủ yếu sử dụng thang đo đánh giá năng lực quản trị bản thân và phương pháp phỏng vấn sâu để tiến hành nghiên cứu 205 học sinh trường trung học phổ thông Đan Phượng, thành phố Hà Nội. Thang đánh giá năng lực quản trị bản thân được Nguyễn Công Khanh thiết kế và chuẩn hóa (2015) gồm có 55 item trả lời ngắn, học sinh đọc từng item/mệnh đề và tự đánh giá mình theo thang điểm (từ 0-4) ở mỗi item/mệnh đề. Điểm của thang đo là tổng của 55 item (các item in nghiêng phải đảo lại điểm số: 0, 1, 2, 3, 4 điểm thành 4, 3, 2, 1, 0 điểm). Kết quả phân loại của thang đo này như sau:

Bảng 1. Phân loại của thang đo

Xếp loại	Tìm hiểu bản thân	Thể hiện, tự khẳng định	Quản lý	Lãnh đạo, phát triển	Điểm tổng	Khuyến cáo
Thấp	<14	<15	<15	<15	<61	Rất cần tư vấn
Dưới trung bình	14-23	15-24	15-24	15-24	61-100	Cần tư vấn
Trung bình	24-33	25-35	25-35	25-35	101-140	
Khá	34-43	36-46	36-46	36-46	141-180	
Cao	>43	>46	>46	>46	>180	

4. Kết quả biểu hiện năng lực quản trị bản thân của học sinh trường trung học phổ thông Đan Phượng qua thang đo

Để đánh giá NLQTBТ của học sinh cấp 3, trường trung học phổ thông Đan Phượng, chúng tôi đã sử dụng thang đo được thiết kế chuẩn hóa của Nguyễn Công Khanh. Có thể thấy, hệ số Cronbach’s Alpha của các nhóm năng lực đạt độ tin cậy cao. Trong đó, nhóm thang đo năng lực trải nghiệm, tự khẳng định có hệ số Cronbach’s Alpha thấp nhất (0.741>0.6), 3 nhóm năng lực còn lại đều có độ tin cậy đạt chuẩn, lớn hơn (Lớn nhất là độ tin cậy của thang đo nhóm năng lực quản lý, kiểm soát cảm xúc: 0.827. Kết quả độ tin cậy của thang đo được trình bày ở bảng 2.

Bảng 2. Đánh giá độ tin cậy của 4 tiêu năng lực quản trị bản thân của học sinh trung học phổ thông ĐP

Năng lực quản trị bản thân	Corrected Correlation	Item-Total Cronbach’s Alpha if Item Deleted
Năng lực tìm hiểu, khám phá bản thân	0.807	0.779
Năng lực trải nghiệm, tự khẳng định	0.854	0.741
Năng lực quản lý, kiểm soát bản thân	0.526	0.827
Năng lực lãnh đạo, phát triển bản thân	0.818	0.762

4.1. Mức độ năng lực quản trị bản thân của HS trường trung học phổ thông Đan Phượng

Kết quả khảo sát theo thang đo đánh giá năng lực bản thân được trình bày ở bảng 3.

Bảng 3. Năng lực tìm hiểu, khám phá bản thân của HS trung học phổ thông Đan Phượng

Xếp loại	Mức độ								Tổng	Khuyến cáo	
	(1)		(2)		(3)		(4)				
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Thấp	4	2,0	4	2,0	2	1,0	2	1,0	2	1,0	Rất cần tư vấn
Dưới trung bình	30	14,6	26	12,7	83	40,5	15	7,3	26	12,7	Cần tư vấn
Trung bình	110	53,7	85	41,5	104	50,7	85	41,5	123	60,0	
Khá	52	25,4	67	32,7	16	7,8	79	38,5	49	23,9	
Cao	9	4,4	23	11,2	0	0	24	11,7	5	2,4	

Trong đó: (1)- NL tìm hiểu, khám phá bản thân; (2)- NL trải nghiệm, tự khẳng định; (3)- NL quản lý, kiểm soát bản thân; (4)- NL lãnh đạo phát triển bản thân.

Bảng trên cho thấy, có 2/205 HS được khảo sát có năng lực quản trị bản thân thấp (điểm tổng các năng lực là dưới 60) “rất cần được tư vấn” và 26 HS được khuyến cáo “cần tư vấn”. Điều này cho thấy các em học sinh này cần được tham vấn và tham gia vào các chương trình giáo dục giá trị sống, kỹ năng sống để nâng cao năng lực quản trị bản thân, đặc biệt là năng lực kiểm soát bản thân. Khi được phỏng vấn, học sinh P.Q.M học sinh lớp 12, đã chia sẻ: “Em là sinh viên cuối cấp, sắp thi Đại học nên gặp rất nhiều áp lực học tập, học và làm bài tập nhiều cảm thấy rất mệt mỏi, khó chịu, lại thêm lo sợ nếu thi trượt Đại học”. Tiếp theo, số HS có năng lực quản trị xếp loại trung bình chiếm tỉ lệ cao nhất với 123 HS, chiếm 60%. Tổng số HS tự đánh giá năng lực quản trị ở mức độ cao (trên 180 điểm) có tỉ lệ khá khiêm tốn với 2,4%. Như vậy, trong 4 nhóm năng lực thì năng lực quản lý, kiểm soát bản thân có điểm số thấp nhất so với 3 nhóm năng lực thành phần còn lại của thang đo năng lực quản trị bản thân với tỉ lệ là 40,5% cần được tư vấn, tham vấn. Đây cũng là nhóm năng lực có nhiều item in nghiêng thể hiện những suy nghĩ tiêu cực, những cảm xúc lo lắng, buồn chán... nếu HS có nhiều biểu hiện này sẽ có nguy cơ bị rối loạn lo âu và trầm cảm.

4.2. Năng lực tìm hiểu, khám phá bản thân

Năng lực tìm hiểu, khám phá bản thân của HS trung học phổ thông là một tổ hợp các khả năng, năng lực thành phần như: khả năng tìm hiểu, suy ngẫm, tự nhận thức về bản thân. Học sinh ở lứa tuổi này cần phải nhận thức và hiểu được “tôi là ai”, “tôi có năng lực gì”, “tôi sẽ trở thành người như thế nào”...

Năng lực tìm hiểu bản thân là tổng điểm của 13 item (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 28, 37). Kết quả đánh giá năng lực tìm hiểu, khám phá bản thân được thể hiện ở bảng 4.

Bảng 4. Năng lực tìm hiểu, khám phá bản thân của HS trung học phổ thông Đan Phượng

TT	Nội dung	Mức điểm									
		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1	Tôi thích thú tìm hiểu bản thân mình mỗi ngày	5	2,4	49	23,9	65	31,7	55	26,8	31	15,1
2	Tôi có mặc cảm tự ti và thất vọng về bản thân	17	8,3	49	23,9	54	26,3	50	24,4	35	17,1
3	Tôi sử dụng những câu hỏi tự vấn mình và ghi nhật ký	62	30,2	65	31,7	40	19,5	26	12,7	12	5,9
4	Tôi yêu thương và trân trọng cơ thể mình	5	2,4	19	9,3	37	18,0	72	35,1	72	35,1
5	Tôi luyện tập mỗi ngày để có một cơ thể như tôi mong muốn	17	8,3	64	31,2	56	27,3	37	18,0	31	15,1
6	Tôi đang khám phá khả năng tiềm ẩn của bản thân	12	5,9	36	17,6	73	35,6	62	30,2	22	10,7
8	Tôi cảm nhận được sự phong phú, đáng yêu của cuộc sống hiện hữu đang dành cho mình	10	4,9	30	14,6	54	26,3	62	30,2	49	23,9
9	Tôi sẵn sàng tình yêu thương với mọi người và tình yêu luôn tràn đầy cuộc sống của tôi	6	2,9	23	11,2	61	29,8	72	35,1	43	21,0
10	Tôi đang thay đổi phương pháp để việc học tập trở thành niềm vui của sự khám phá	9	4,4	32	15,8	75	36,6	50	24,4	39	19,0
11	Tôi thể hiện tình yêu thương như là nguồn năng lượng sống kỳ diệu mỗi khi có cơ hội	5	2,4	29	14,1	82	40,0	54	26,3	35	17,1
12	Tôi cảm thấy mình cô đơn, không ai yêu thương mình	12	5,9	31	15,1	48	23,4	49	23,9	65	31,7
28	Tôi dành thời gian đọc những điều mình hứng thú mỗi ngày	14	6,8	50	24,4	70	34,1	45	22,0	26	12,7
37	Tôi cảm thấy mình là người kém cỏi, một kẻ “vô tích sự”	15	7,3	30	14,6	49	23,9	42	20,5	69	33,7

Trong đó: (1) Không/chưa thực hiện; (2) Thực hiện chưa thường xuyên; (3) Thực hiện thường xuyên; (4) Thực hiện rất thường xuyên.

Theo bảng 4 cho thấy, Ở mức độ thực hiện chưa thường xuyên: item “Tôi thể hiện tình yêu thương như là nguồn năng lượng sống kỳ diệu mỗi khi có cơ hội” có tỉ lệ cao nhất (40,0%). Thứ hai là item “Tôi đang thay đổi phương pháp để việc học tập trở thành niềm vui của sự khám phá” chiếm 36,5%. Ở mức độ “Không/chưa bao giờ thực hiện”, thì item “Tôi sử dụng những câu hỏi tự vấn mình và ghi nhật ký” là item có tỉ lệ lựa chọn cao nhất (30,2%) so với các item khác. Việc sử dụng những câu hỏi: “Tôi thực sự cảm nhận như thế nào về bản thân, tôi có khả năng gì? Tôi tự tin đến mức nào? Những giá trị sống của tôi là gì?... là một trong những cách để phát triển năng lực tự tìm hiểu, khám phá bản thân, giúp HS có thể nhận thức được những giá trị, những điểm mạnh, điểm tích cực của bản thân. Nhờ vậy, mà ngay từ khi học ở trường phổ thông, mỗi HS có thể hiểu rõ về bản thân mình, biết rõ điểm mạnh, điểm yếu của bản thân, biết rõ những giá trị mà mình theo đuổi, từ đó góp phần phát triển năng lực tìm hiểu, khám phá bản thân và hoàn thiện nhân cách của học sinh trung học phổ thông. Tiếp đó, các item “Tôi luyện tập mỗi ngày để có một cơ thể như tôi mong muốn” “Tôi cảm thấy mình là người kém cỏi, một kẻ vô tích sự” có tỉ lệ thấp hơn lần lượt là 8,3% và 7,3%. Cũng trong bảng số liệu trên, tiểu năng lực “Tôi thể hiện tình yêu thương như là nguồn năng lượng sống kỳ diệu mỗi khi có cơ hội” có tỉ lệ lựa chọn “Thực hiện chưa thường xuyên” với 40%.

4.3. Năng lực trải nghiệm, tự khẳng định

Năng lực trải nghiệm, tự khẳng định: gồm tổng điểm của 14 item (13, 14, 15, 16, 18, 19, 24, 26, 29, 30, 33, 34, 35, 36). Kết quả nghiên cứu được trình bày ở bảng 5.

Bảng 5. Năng lực trải nghiệm, tự khẳng định của học sinh trung học phổ thông Đan Phượng

TT	Nội dung	Mức điểm									
		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
13	Tôi biết cách lựa chọn những hành động không ngoan để thể hiện mình	5	2,4	31	15,1	65	31,7	74	36,1	30	14,6
14	Tôi biết cách thể hiện chính mình trước mỗi người tôi gặp gỡ	6	2,9	48	23,4	69	33,7	50	24,4	32	15,6
15	Tôi tích cực tham gia các hoạt động nhóm để trải nghiệm, học hỏi	11	5,4	47	22,9	67	32,7	50	24,4	30	14,6
16	Tôi liệt kê tất cả những trở ngại (giả định) và học cách đương đầu với chúng	18	8,8	52	25,4	66	32,2	46	22,4	23	11,2
18	Cuộc sống thường có lúc êm ả, có lúc khó khăn, tôi chấp nhận và sẵn sàng vượt qua những khó khăn đó	7	3,4	15	7,3	59	28,8	69	33,7	55	26,8
19	Tôi thể hiện thái độ sống tích cực, cảm ơn những gì cuộc đời đã ban tặng cho mình	6	2,9	14	6,8	65	31,7	73	35,6	47	22,9

24	Tôi học cách chấp nhận thực tại, dù khó khăn	5	2,4	14	6,8	54	26,3	78	38,0	54	26,3
26	Tôi chấp nhận những người có cá tính khác tôi	7	3,4	12	5,9	60	29,3	67	32,7	59	28,8
29	Tôi thể hiện thái độ sống có trách nhiệm	3	1,5	14	6,8	65	31,7	77	37,6	46	22,4
30	Tôi học cách chấp nhận bản thân để tận hưởng niềm vui mỗi ngày	2	1,0	15	7,3	51	24,9	75	36,6	62	30,3
33	Mỗi ngày tôi đều dành chút thời gian ngồi im lặng và lắng nghe trực giác mạch bảo	22	10,7	47	22,9	65	31,7	39	19,0	32	15,6
34	Tôi sẵn sàng dẫn thân để có những trải nghiệm cần thiết cho sự học hỏi	7	3,4	30	14,6	78	38,0	51	24,9	39	19,0
35	Hàng ngày tôi dành chút thời gian để trải nghiệm những điều mới lạ	13	6,3	57	27,8	79	38,5	29	14,1	27	13,2
36	Tôi cho phép mình có thời gian trải nghiệm sự đau khổ về thất bại để rồi tự đứng dậy và bước đi mạnh mẽ hơn	7	3,4	32	15,6	67	32,7	54	26,3	45	22,0

Trong đó: (1)- Không/chưa thực hiện; (2)- Thi thoảng thực hiện; (3)- Thực hiện chưa thường xuyên; (4)- Thực hiện thường xuyên; (5)- Thực hiện rất thường xuyên

Số liệu ở bảng 5 đưa đến rất nhiều thông tin, biểu hiện của năng lực trải nghiệm, khẳng định bản thân của HS trung học phổ thông. Tuy nhiên, có một bộ phận nhỏ HS chưa biết cách trải nghiệm và khẳng định bản thân. Tiểu năng lực có mức độ “ Không/chưa bao giờ thực hiện” chiếm tỉ lệ nhiều nhất trong số 14 tiểu năng lực của nhóm này là “Mỗi ngày tôi đều dành chút thời gian ngồi im lặng và lắng nghe trực giác mạch bảo” (chiếm 10,7%). Thực hành tĩnh lặng tâm hồn và lắng nghe trực giác sẽ giúp HS suy nghĩ lại vấn đề, để hiểu, nhận thức vấn đề tường minh hơn, sáng suốt hơn, tránh cách tư duy tiêu cực do nhận thức vấn đề sai lệch, nhưng số liệu cho thấy một bộ phận nhỏ HS còn chưa thực hiện năng lực này.

Bên cạnh những item có tỉ lệ thấp, không/chưa bao giờ thực hiện hay thi thoảng thực hiện, vẫn có 1 số item chiếm tỉ lệ thực hiện thường xuyên khá cao như: “dành thời gian hàng ngày để trải nghiệm những điều mới lạ” có tỉ lệ cao nhất trong các năng lực thành phần khác với 79 HS (38,5%). Item có tỉ lệ cao tiếp theo với 38,0% ở 2 item “Tôi sẵn sàng dẫn thân để có những trải nghiệm cần thiết cho sự học hỏi” và item “Tôi học cách chấp nhận thực tại, dù khó khăn”. Điều này có nghĩa là học sinh đã bắt đầu có khả năng tự mình trải qua những cái mới lạ để có được hiểu biết và kinh nghiệm, tích lũy được nhiều kiến thức và vốn sống; giúp HS mau chóng trưởng thành về cách nghĩ, tâm hồn. Có năng lực trải nghiệm cũng giúp HS khám phá bản thân mình, từ đó giúp cho HS có những cách giải quyết tốt hơn, sự lựa chọn đúng đắn hơn các vấn đề khó khăn trong học tập và các mối quan hệ với bạn bè, các mối quan hệ xã hội. Vì vậy, nếu có năng lực trải nghiệm, khẳng định bản thân thì cũng góp phần hình thành và phát triển năng lực quản lý kiểm soát bản thân và năng lực lãnh đạo, phát triển bản thân.

4.4. Năng lực quản lý, kiểm soát bản thân

Năng lực quản lý kiểm soát bản thân: tổng điểm của 14 item (7, 17, 21, 22, 23, 27, 32, 38, 40, 42, 43, 45, 47, 52). Kết quả được trình bày ở Bảng 6.

Bảng 6. Năng lực quản lý, kiểm soát bản thân của học sinh trung học phổ thông Đan Phượng

TT	Nội dung	Mức điểm									
		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
7	Tôi hay lo lắng về nhiều chuyện không đâu	52	25,4	57	27,8	47	22,9	32	15,6	17	8,3
17	Tôi lo sợ mình bị thất bại mỗi khi được yêu cầu thực hiện một công việc nào đó chưa quen	37	18,0	17	8,3	50	24,4	37	18,0	7	3,4
21	Tôi dành ít phút mỗi ngày làm những việc mình thích để thư giãn, thanh lọc tâm trí	6	2,9	39	19,0	55	26,8	64	31,2	41	20,0
22	Tôi cảm thấy chán nản, thất vọng khi sự việc diễn ra không như mong đợi	38	18,5	60	29,3	60	29,3	42	20,5	5	2,4
23	Tôi học cách bỏ qua những cơ bức động tiêu cực	7	3,4	37	18,0	59	28,8	66	32,2	36	17,6
27	Tôi cảm thấy buồn chán và không hạnh phúc	17	8,3	27	13,2	45	22,0	52	25,4	64	31,2
32	Tôi hay suy nghĩ tiêu cực và lo lắng về nhiều chuyện	27	13,2	52	25,4	43	21,0	64	31,2	19	9,3
38	Tôi tập trung vào cách suy nghĩ tích cực để thanh lọc trí óc mỗi ngày	8	3,9	36	17,8	75	36,6	56	27,3	30	14,6
40	Tôi biết cách loại bỏ thói quen xấu bằng cách tưởng tượng đến sức mạnh của mình khi bỏ lại thói quen đó ở phía sau	14	6,8	43	21,0	78	38,0	49	23,9	21	10,2

42	Tôi thường thất bại mỗi khi tìm cách loại bỏ thói quen xấu	13	6,3	42	20,5	62	30,2	56	27,3	32	15,6
43	Tôi có thói quen ghi lại những suy nghĩ và cảm nhận để học cách kiểm soát, khai thác chúng sau đó	53	25,9	54	26,3	44	21,5	37	18,0	17	8,3
45	Bất kể điều gì không xảy ra với mình, tôi không lo sợ, trốn tránh, mà sẵn sàng tìm cách giải quyết	7	3,4	36	17,6	81	39,5	54	26,3	27	13,2
47	Tôi có thói quen lang lang trên mạng hàng giờ mỗi ngày	9	4,4	30	14,6	46	22,4	76	37,1	44	21,5
52	Tôi không tự tin, hay lo sợ khi gặp công việc lạ, tình huống lạ	21	10,2	44	21,5	62	30,2	52	25,4	26	12,7

Trong đó: (1)- Không/chưa thực hiện; (2)- Thi thoảng thực hiện; (3)- Thực hiện chưa thường xuyên; (4)- Thực hiện thường xuyên; (5)- Thực hiện rất thường xuyên.

Bức tranh về nhóm năng lực quản lý, kiểm soát bản thân ở bảng 5 có nhiều item in nghiêng tính điểm đảo ngược, nhưng các tỉ lệ lựa chọn thực hiện các năng lực này ở mức độ “Không/chưa thực hiện và “thi thoảng thực hiện” chiếm tỉ lệ nhiều hơn ở các nhóm năng lực khác cũng ở mức độ này. Nổi bật là item “Tôi có thói quen ghi lại những suy nghĩ và cảm nhận để học cách kiểm soát, khai thác chúng sau đó” chiếm 25,9%; item “Tôi hay lo lắng về nhiều chuyện không đâu” với 25,4% ở mức độ “Không/chưa thực hiện”. Đây cũng là 2 item chiếm tỉ lệ “không/chưa thực hiện” nhiều nhất trong số 55 item được khảo sát. Số liệu này cũng phản ánh tương đối chính xác thực tế hiện nay, có nhiều HS có khả năng hiểu và nhận biết bản thân khá tốt, biết khẳng định bản thân, nhưng trước những tình huống cần phải kiểm soát cảm xúc thì lại chưa thực hiện được, đặc biệt những cảm xúc tiêu cực như dễ bốc đồng, dễ nổi cáu, chán nản hay quá lo lắng thái quá.

Cũng trong bảng 6, item “Tôi có thói quen lang thang trên mạng hàng giờ mỗi ngày” có tỉ lệ lựa chọn ở mức độ “rất thường xuyên” có tỉ lệ thực hiện không cao, lần lượt là 4,4 và 14,6. Cũng có thể các em HS cấp 3 chưa được sử dụng điện thoại và lên mạng lướt web, facebook nhiều như sinh viên, do có bố mẹ kiểm soát. Đây là số liệu đáng mừng, cho thấy chưa nhiều HS bị nghiện internet. Tuy nhiên, thực tế quan sát và phỏng vấn GV Nguyễn T.T cho thấy, có không ít HS lén lút sử dụng facebook, lướt web, chơi game (nữ sinh cũng chơi game không kém) chat, like, comment, xem thời trang, thông tin khác khiến cho không nghe giảng, kết quả học tập giảm sút.

Trên cơ sở nghiên cứu này, việc đưa ra những biện pháp hình thành, rèn luyện kỹ năng kiểm soát bản thân cho HS trung học phổ thông là rất quan trọng và cần thiết. Học sinh cần rèn luyện năng lực quản lý thời gian, quản lý các thú vui, quản lý stress, quản lý cảm xúc bản thân, đặc biệt là các cảm xúc tiêu cực: lo lắng, sợ hãi, tức giận, buồn chán... Khi HS có những cảm xúc đó, một phần não của HS đã lười lại và nói rằng: “Tại sao điều đó lại khiến bạn khó chịu?” Sau việc phân tích, trả lời câu hỏi cho phép HS tạo ra một khoảng cách nhỏ giữa HS và cảm xúc của HS, từ đó giúp HS giải quyết vấn đề tốt hơn. Vì vậy, để đối phó với những cảm xúc, HS cần phải chấp nhận chúng trước, tạo ra 1 khoảng cách nhỏ để suy nghĩ thấu đáo vấn đề “Tại sao tôi lại cảm thấy như vậy? Tại sao tôi lại phản ứng gay gắt như vậy?” Sau đó, HS có thể chuyển từ tình huống sang phân tích về nó, thậm chí lùi lại 1 chút sẽ giúp HS giải quyết được vấn đề. Vì vậy, việc HS có các năng lực khám phá, tìm hiểu bản thân và năng lực trải nghiệm, biết đặt mục tiêu cá nhân và nghề nghiệp giúp định hướng các quyết định của HS và một loạt các hành vi quản lý bản thân quan trọng khác, góp phần hình thành năng lực lãnh đạo phát triển bản thân.

4.5. Năng lực lãnh đạo phát triển bản thân

Năng lực lãnh đạo phát triển bản thân là năng lực xác định mục đích, ý nghĩa cuộc sống, định hướng tương lai bằng những giá trị niềm tin để hướng đến một đời sống tinh thần (tâm hồn) phong phú, giàu khát vọng cống hiến, nỗ lực biến ước mơ thành hiện thực.

Năng lực lãnh đạo phát triển bản thân bao gồm các năng lực thành phần như: năng lực xác định mục tiêu; năng lực thay đổi/sáng tạo/đổi mới bản thân; năng lực xác định mục đích, ý nghĩa giá trị cuộc sống, định hướng tương lai. Năng lực lãnh đạo phát triển bản thân: tổng điểm của 14 item (20, 25, 31, 39, 41, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55) của thang đo.

Bảng 7. Năng lực lãnh đạo phát triển bản thân của HS trung học phổ thông Đan Phượng

TT	Nội dung	Mức điểm									
		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
20	Thay vì kêu ca phàn nàn, tôi thể hiện biết ơn những gì mình đang có	5	2,4	33	16,1	69	33,7	57	27,8	41	20,0
25	Tôi sử dụng trí tưởng tượng của mình để tạo ra những hình ảnh tâm lý rõ ràng nhất về mục tiêu, cách thức đạt mục tiêu	5	2,4	29	14,1	66	32,2	64	31,2	41	20,0
31	Tôi từng bước thay đổi tích cực và tôi xứng đáng đón nhận những điều tốt đẹp nhất	4	2,0	19	9,3	69	33,7	66	32,2	47	22,9
39	Tôi quan sát xem những người xung quanh ứng phó vượt qua khó khăn bằng cách nào để học hỏi	5	2,4	27	13,2	54	26,3	69	33,7	50	24,4
41	Tôi có nhiều việc phải làm, tôi tập trung suy nghĩ xem có thể làm gì trước và cố gắng làm những việc có thể làm	4	2,0	20	9,8	66	32,2	77	37,6	38	18,5
44	Tôi học cách nhìn ra những điểm tốt trong những điều tồi tệ	7	3,4	28	13,7	64	31,2	70	34,1	36	17,6
46	Tôi chủ động tìm kiếm sự giúp đỡ từ người thân, bạn bè để vượt qua trở ngại trên đường đạt đến mục tiêu của mình	8	3,9	35	17,1	72	35,1	58	28,3	32	15,6
48	Mỗi cuộc hành trình đều có khó khăn, tôi coi đó là thử thách và cơ hội để mình trải nghiệm, rèn luyện tinh thần vượt khó	5	2,4	27	13,2	66	32,2	66	32,2	41	20,0
49	Tôi tin tưởng vào bản thân và tự nói với chính mình rằng người khác làm được thì mình cũng làm được	8	3,9	16	7,8	67	32,7	64	31,2	50	24,4
50	Tôi không khó chịu với sự khác biệt, mà tôn trọng, yêu thích sự khác biệt	3	1,5	16	7,8	66	32,2	67	32,7	53	25,9
51	Tôi tin rằng những bước tiến nhỏ có thể tạo nên sự khác biệt to lớn	1	0,5	21	10,2	58	28,3	73	35,6	52	25,4
53	Tôi đang thể hiện sự khát khao sống phải là người có ích, sống để cống hiến	4	2,0	20	9,8	65	31,7	66	32,2	20	24,4
54	Tôi đã xác định các giá trị cốt lõi và luôn sống theo các giá trị đó	33	16,1	47	22,9	71	34,6	48	23,4	6	2,9
55	Tôi cảm nhận mình đang sống 1 cuộc sống đầy ý nghĩa, hạnh phúc	4	2,0	27	13,2	63	30,7	54	26,3	57	27,8

Qua bảng số liệu ở bảng 7 cho thấy, có một số năng lực lãnh đạo phát triển bản thân HS có khả năng thực hiện khá cao như: “Tôi có nhiều việc phải làm, tôi tập trung suy nghĩ xem có thể làm gì trước và cố gắng làm những việc có thể làm” (37,6%), “Tôi tin rằng những bước tiến nhỏ có thể tạo nên sự khác biệt to lớn” (35,6%), nhưng bên cạnh đó còn có năng lực HS chưa thực hiện như: “Tôi đã xác định các giá trị cốt lõi và luôn sống theo các giá trị đó” (16,1%) và thực hiện chưa thường xuyên như “Thay vì kêu ca phàn nàn, tôi thể hiện biết ơn những gì mình đang có” (33,7%). Từ kết quả nghiên cứu trên, chúng ta có thể đưa ra một số cách để rèn năng lực lãnh đạo phát triển bản thân như: suy ngẫm hay tranh luận với nhóm bạn về những thành công hay thất bại; cách thức họ đạt được thành công, từ đó rút ra bài học để lãnh đạo phát triển bản thân; học cách rèn luyện não bộ thường xuyên; thể hiện mình mỗi ngày; mở rộng trái tim, tâm hồn với người xung quanh; dành ít phút mỗi ngày để làm những việc mà bạn thích; can đảm để sẵn lòng vượt qua những khó khăn trong cuộc sống. . .

5. Kết luận

Nhìn chung, năng lực quản trị bản thân của HS trung học phổ thông Đan Phượng được đánh giá qua thang đo xếp loại trung bình là chủ yếu. Trong số các năng lực thành phần, năng lực quản lý, kiểm soát bản thân kém hơn một chút so với 3 nhóm năng lực thành phần còn lại. Số học sinh rất cẩn tư vẫn không nhiều, nhưng số học sinh có vấn đề bất ổn tâm lý cần tham vấn cũng là một con số không ít. Có thể nói, thang đo đánh giá năng lực quản trị bản thân do Nguyễn Công Khanh thiết kế và chuẩn hóa có thể chưa đo hoàn toàn chính xác năng lực quản trị bản thân của HS trung học phổ thông Đan Phượng, Hà Nội, nhưng đây là 1 kết quả rất đáng tham khảo. Kết quả của thang đo đã giúp các nhà Quản lý giáo dục, các cán bộ tham vấn học đường và giáo viên sàng lọc những học sinh có vấn đề tâm lý bất ổn, có nguy cơ bị rối loạn lo âu, stress, trầm cảm. Để từ đó, thực hiện thêm 1 số đánh giá chuyên sâu hơn và đưa ra kế hoạch can thiệp, trợ giúp tâm lý kịp thời học sinh có rối nhiễu tâm lý, để học sinh có đời sống tinh thần lành mạnh, tạo điều kiện hoàn thiện và phát triển nhân cách trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Trần Khánh Đức (2013). Nghiên cứu nhu cầu và xây dựng mô hình đào tạo theo năng lực trong lĩnh vực giáo dục, Đề tài Trọng điểm ĐHQGHN.
- [2] Nguyễn Công Khanh (2015). Thiết kế công cụ đánh giá năng lực- cơ sở lý luận và thực hành. Tài liệu tập huấn, Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [3] Nguyễn Công Khanh (2016). Tư vấn tâm lý tuổi vị thành niên. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [4] Dương Diệu Hoa (chủ biên 2011). Giáo trình Tâm lý học phát triển, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [5] Phạm Xuân Hùng (2013). Phát triển năng lực giảng viên đại học đáp ứng nhu cầu hội nhập quốc tế. Tạp chí Quản lý giáo dục.
- [6] Phạm Thị Lụa (chủ biên, 2019). Giáo trình Giáo dục Kỹ năng sống. Nxb Đại học Kinh tế quốc dân.
- [7] Lê Đình Trung (chủ biên, 2016). Dạy học theo định hướng hình thành và phát triển năng lực người học ở trường phổ thông. Nxb Đại học sư phạm Hà Nội.
- [8] Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên, 2006). Giáo trình Tâm lý học Đại cương. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

ABSTRACT**Self-managing competency among students of Dan Phuong high school, Hanoi**

High school students are among the group of ages that majorly contributes to the development of competency, changes and the shapening of characteristic traits. Self-management competency is one of the vital competency of high schoolers. Self-management competency includes: self-discovering competency; experience and self-confirmation; self-control competency; leadership ability to develop yourself. The essay used a self-management competency scale with 55 standardized and designed items to find out self-managing competency of Dan Phuong high school students, Ha Noi. The result of the scale is an evidence to give out self-management competency developing measures, screening and to soon find out the problems among high schoolers.

Keywords: *Competency, self-management, students high school.*

DISCUSSION ON HIGHER EDUCATION ADMINISTRATION CAPACITY OF MANAGERS IN PUBLIC UNIVERSITIES

Ho Van Thong¹

Abstract. The university management staff is a vital force in the cause of education in general, and the training of highly qualified human resources has been making significant contributions to our country's education. Since implementing the autonomy mechanism, besides the strengths that have been promoted, the university administration capacity of the management staff at some public universities in Vietnam is still limited. To successfully fulfill the requirements of reforming the governance mechanism in the current context of university autonomy, the university administration capacity of the team needs to be cared for and further developed. This article presents the concepts and importance of university governance capacity development, factors affecting the process of university governance capacity development. It analyzes the current situation of management competence of the staff. Administrative officers at public universities in the Mekong Delta; from there, propose some measures to develop university administration capacity for this team in the coming time.

Keywords: *University administration, university management capacity, capacity development, manager.*

1. Introduction

Resolution No. 29-NQ/TW dated November 4, 2013, our Party pointed out an effective content: "Basically renovating the management of education and training, ensuring democracy and unification; increase the autonomy and social responsibility of education and training institutions; attach importance to quality management" [3]. The 13th National Assembly promulgated Resolution No. 88/2014/QH13 dated November 28, 2014 on renovating general education curricula and textbooks to realize the educational perspective that has shifted sharply from mainly equipping knowledge to students. To comprehensive development of quality and capacity. Since then, the assessment of school management in the spirit of increasing autonomy and social responsibility has become urgent for principals and educational administrators at all levels.

Access to components of university autonomy following the provisions of the Higher Education Law, the Law amending and supplementing several articles of the Higher Education Law, and Decree No. 99/2019/ND-CP of the Government shows that in university autonomy, management officials exist in each element and play an important role; Because, they are the advisors and consultants on training activities, enrollment, scientific research, community service, making an important contribution to the development of the university in the context of autonomy. Currently, our country's higher education system has undergone fundamental changes; In particular, with the diversification of universities, types of training as well as the increasing requirements of employers for human resource qualifications, there must be fundamental changes in the methods of training. management, in which the outstanding management capacity of the leading and

Received June 6, 2022. Accepted July 25, 2022.

¹Dong Thap University

No. 783 Pham Huu Lau, Ward 6, Cao Lanh City, Dong Thap Province

e-mail: hvthong@dthu.edu.vn

managerial staff. That also makes a difference in the development process of each school; at the same time, the development of a university is directly related to its ability to innovate itself. Therefore, improving university governance capacity for management and leadership staff in the current context of autonomy is an urgent task. This article will discuss the importance of university administration capacity development, factors affecting the process of university governance capacity development, analyze the current situation of management capacity of administrative staff. management at public universities in the Mekong Delta; from there, propose some measures to develop university administration capacity for this team in the coming time.

2. Related concepts

University governance is an activity in which the administrator makes a statement of the university's mission, vision and strategic goals; planning and decision-making on university policies and directions; decentralization and exercise of power in the university; establishes a relationship of interests and responsibilities within the university and between the university and its stakeholders; building the university's brand and core values; monitor and evaluate the implementation of the university's goals [6].

School management capacity is the capacity of school administrators according to the mechanism of autonomy and social responsibility". Accordingly, in the most general way it can be understood, university governance capacity is the administrator's ability to plan guidelines and policies and decide on a higher education institution's strategic orientation to meet the university's needs: autonomy and accountability.

Developing university governance capacity for management staff is a process of constantly mobilizing and transforming the university governance capabilities of management staff in a purposeful, planned, and informed manner through planning work; organizing training contents; deploying training measures and evaluating the implementation of training activities under the direction of senior managers (Principals) and the internal mobilization of managers to meet the actual requirements.

The administrative officer is both an object of management but also a subject of development. By abiding well, the management contents from senior managers, along with the efforts, efforts and gradually accumulating the standards of the administrator, helps the managerial officer to achieve the requirements of the management soon—a university administrator.

3. Research Methods

The main research methods include reviewing, summarizing, and providing theoretical analysis on university management capacity development. This study analyzed the factors affecting the process of developing university administration capacity for management staff; at the same time, it assesses the current situation of the management capacity of management staff at public universities in the Mekong Delta for research purposes.

4. Factors affecting the process of developing university administration capacity for management staff

4.1. The solid and rapid development of science and digital technology

In the face of the exponential expansion of science and technology, the focus is on digital technology, connecting to the internet of things, machines replacing people, and putting people in front of two choices: constantly improving themselves. Domain, qualifications, and capacity to possess and use technology; or "stand still," lag and be eliminated from society by technology. Universities and their members are not out of this challenge; it is essential to turn challenges into opportunities, strive to improve quality and improve qualifications and professional and professional capabilities. Explore and use active methods and means with advanced technology to effectively perform their roles and missions for the development of the school.

4.2. Integration trend in higher education of countries in the ASEAN community and the world

The formation of the ASEAN Common Community has been and will have solid and comprehensive impacts on all areas of the member countries, including Vietnam. The education and training sector is one of the most affected. At that time, universities in the ASEAN common community have conditions to link and exchange training programs, build and develop training programs "according to ASEAN standards," regional and world standards, student exchange, ... At the same time, management staff of domestic universities can exchange learning, academic discussion, experience sharing and effective management methods, and school management. . . with international administrators and managers. Thereby, the management team can develop the necessary competencies to meet the requirements of governance, and school development and participate in educational cooperation with countries in the ASEAN community.

4.3. Legal system, macro management mechanism on higher education and capacity development of university administration for public university management staff in Vietnam

The legal system, tools and policies on higher education and the management of public employees at the university are complete and comprehensive, creating a strict and effective legal corridor in the direction of human resources. Human. It is also an important premise, a solid legal basis to ensure that universities carry out the contents and work of human resource development in general and develop university administration capacity for staff. management in particular in accordance with the current orientation and regulations.

4.4. Renovating the state management mechanism on education and training

The Government has also recognized the issue of university autonomy early on to help higher education institutions operate better, operate more efficiently, and increase competition among higher education institutions. facilitate the diversification of higher education activities. And the current global trend is to gradually move from a state-controlled model to a model with a higher degree of autonomy, this change is often described as a shift from a state-controlled system to a state-controlled system. state surveillance system.

The reality of our country's development over the past time has posed urgent and inevitable requirements for reforming the higher education management mechanism. The driving forces of practice driving this innovation process are market economy, socialization and international integration, industrial revolution 4.0. Higher education needs to be closely linked with the requirements of the human market in the context of market economy development and international integration, and development of the knowledge economy.

4.5. Consciousness of university administrators

Developing university administration capacity for management staff requires each officer to be aware of two issues: (1) Fully aware of the importance and meaning of university administration capacity development for managers in the new situation and educational trend of the times, taking that as a driving force, striving, ready to achieve the set goals. (2) Be aware of each content in the work of developing university administration capacity for officials working in school administration and management, choosing the most optimal method to implement those contents.

5. The current situation of governance capacity of management staff at public universities in the Mekong Delta region

5.1. Ability to build the university's mission, vision, and strategic goals

Good university governance requires administrators to associate governance with the implementation of the university's mission, vision and strategic goals. Accordingly, the mission and vision are considered

as the declaration of the beginning of university governance. Currently, under the pressure of the market, the commercialization of education, international integration, and the great changes of the socio-economic, science and technology force the administrators to comprehensively evaluate and build goals. Strategic goals for the development of the school. However, the reality also shows that due to the difference in awareness and capacity in building mission, vision, and strategic goal setting of managers, it leads to mission, vision, and goals. The strategic goals of the schools are also different. Since then, the motivation of each actor in this public goods supply chain is also different. This trend has also created unfair competition among schools in enrollment, training quality assurance, tuition increases and social publication. This issue has recently been mentioned and criticized by the press and public opinion. In addition, due to focusing on profit and loss goals in the immediate and short term, the subjects have ignored, disregarded the criteria of quality assurance, long-term benefits, even illegal. This threatens to deviate from the tenets and goals of higher education.

5.2. Capacity to plan and make decisions on policies and directions of university activities in the fields of human resources, academics, and finance

Higher education in Vietnam is gradually moving from a state-controlled model to a state-supervised model with ever-expanding university autonomy. In particular, the Law amending and supplementing a number of articles of the Higher Education Law effective from July 1, 2019 [11] and Decree No. 99/2019/ND-CP will continue to strengthen autonomy. on academic, human resource organization, finance for universities. At the same time, the School Council is the university's highest real authority in deciding on policy issues and the direction of the university's activities in the fields of human resources, academics, and finance... However, the current structure of the School Council's members is not very reasonable; Accordingly, the school's members accounted for a relatively large proportion of 73.56%, and the members naturally still accounted for 31.9% (Secretary of the Party Committee, Rector, Vice-Principal, President of the Trade Union, Secret Youth Union letter), members of the school are delegates to elect "lecturer representatives", accounting for 41%. And most of the elected members are mainly leaders of departments, faculties, institutes, departments... are subordinates of the Board of Directors. That is, once all the members of the School Board are on the School Council, their role in the meetings is very large and therefore, possibly, their opinions in the meetings of the School Board. school is always the main idea, orientation, the most attention. Therefore, the resulting consequences are that the planning and decision orientations of the collective managers will lack objectivity, while avoidance, respect, limited vision, fear, and conflict will affect not to mention that the members outside the school often have limited understanding of the school and the level of enthusiasm for the school's governance is not high. quite lackluster in the major decisions of the school. Therefore, the question is what administrators need to do to improve the ability to orient and decide on strategic and vital issues of the school in the most objective and fair way.

5.3. Competence to advise decentralization and exercise authority in schools

In public universities in Vietnam, power is concentrated in the trio: the Party Committee, the School Council and the Rector. Therefore, decentralizing and exercising power in universities is first of all decentralizing and exercising power between the three Party Committees, the University Council and the Rector. If this cannot be done, it is very difficult to separate leadership activities from management activities, administration from management. The abuse of power and the encroachment between the trio: the Party Committee, the School Council and the Rector will create conflicts within the university.

However, based on the "dominant" function of the subjects as well as the current regulations, it is possible to determine relatively the roles of the Party Committee, the University Council and the Rector in university governance. Accordingly, the Party Committee - the university's leader, representing the Party organization in the university, exercises comprehensive leadership over all activities of the university. However, the prominent role of the Party Committee in the university is still in cadre work. School Council

- university governance, is the governing organization, exercising the right to represent the ownership of the university and related parties. Rector - university manager, is the person responsible for managing and administering the university's activities in accordance with the law, the university's organization and operation regulations [9], [11] .

When considering the subject of university governance, it includes the Party Committee, the School Council and the Rector. And clearly delineating the roles of these subjects is very difficult because there are intertwined, overlapping and unified in a person. For example, the University Rector not only plays the role of administrator but also plays the role of administrator (as a member of the School Council); hold the role of leader (understood in the sense of management science and as a member of the Standing Committee, the Executive Committee of the Party Committee). Although there are regulations on the relationship between the three institutions of the Party Committee, the School Council and the Management Board, in reality, the implementation of this relationship has not been clearly concretized in the operation regulations of most universities. all schools as well as in the work between the three institutions above. The current Vietnamese university governance model exists in parallel with the University Council and the Party Committee, which jointly direct and supervise all activities of the university.

In addition, some autonomous schools have not yet implemented decentralization of autonomy in the internal governance apparatus, making the operation and operation still the same as before autonomy, other than that, the autonomy is only exercised by the Board of Directors. school. This becomes a barrier to fully promoting the effects, strengths, and potentials of the school's internal capacity, limiting the ability to operate and execute by each member, each unit in the school, and causing significant waste.

5.4. The university's ability to create core values and brands

For universities, core values are what each university cherishes and adheres to, considering them as the school's top principles and priorities regarding choices. Core values form the foundation upon which the university organizes and manages all its activities. At the same time, with the creation of core values, administrators also have to create a university brand. The issue of university branding is always an urgent issue that universities expect to aim for, but the effect is not high. The administrator must be responsible for defining the brand and building a strategy to develop brand management.

5.5. Capacity to monitor and evaluate the implementation of university goals

Evaluation of the achievement of university goals is the process of forming judgments and judgments about the results of the achievement of the plans, based on the analysis of the information obtained, comparison with the standards, and established criteria, to propose appropriate decisions to improve the quality and effectiveness of the implementation of the school's goals. To objectively evaluate the plans' performance, administrators need to direct the development of standards and criteria for each target area of the school (objectives of human resources organization, academic goals, dreams of the university). Finance...). Simultaneously, various assessment forms were used, from diagnostic, partial, and summative evaluation [5; p.61].

However, in the reality of most schools, the supervision and evaluation capacity of the School Council is fragile, only at the level of reviewing the reports of the Board of Directors without in-depth appraisal or quality. Question. Because individually, the members who elect representatives of this School Council are more likely to protect their interests in their role as leaders of the school units (under the principal) rather than as members of the School Council. School co. For members outside the school, there is little information, and little understanding of the school, and in many cases, there is too little time for the activities of the School Council, so participation in monitoring activities is minimal. In addition, some school councils have representatives of the governing body who are not the ones who monitor or oversee the facilities in charge of the education sector, so they do not understand the school well, have not paid enough attention and time to ensure the safety of the school. Activities of the School Council, even less participating in

meetings. Therefore, the performance of the University Council's performance of monitoring and evaluating the results of the implementation of the university's goals is ineffective.

6. Proposing several measures to develop university administration capacity for administrative officers at public universities

Firstly, planners need to have many practical guidelines, policies and solutions in the management and development of higher education; consider investing in higher education as an investment in developing high-quality human resources. In addition, the schools and its members must always dedicate themselves to leading and directing the training, fostering, and developing human resources strong enough for the school. That requires that the planning for the development of university administration capacity for management staff should ensure adequate orientation according to the mission, vision, and development strategy of each university; in the direction of modern university governance capacity approach and based on the scientific method of education forecasting to promote efficiency and influence the remaining contents in the development of university governance capacity. for administrative staff.

Second, higher education is in the process of deep integration with the world's higher education; Therefore, it is necessary to create conditions for Vietnamese universities in general and public universities to have access to advanced governance models of their peers, to learn from the management experiences of other universities. Top managers, step by step research and apply at the grassroots. And to be able to join the general trend of the era of the knowledge economy, international integration, and digital technology, university administrators must determine their current position and constantly improve their skills. Capacity and quality, taking opportunities brought by trends as motivation to strive, firstly for the benefit of the university collective, the higher education system, and beyond, for the sake of career development education and training of the country.

Thirdly, the requirements for innovation in higher education management in the direction of autonomy, accountability, and the role of the University Council need to be guaranteed by law, with synchronous, strict, and matching regulations. Compatible with other provisions of the current law, creating favorable conditions for the development of schools with sufficient resources, mission, vision, and strategy to truly become a "push" for the promotion of education. Strengthen governance activities in public universities. From there, set out requirements on the necessary competencies of a current administrator, as well as orient the development of administrative capabilities for the next step of approaching school administration in the future.

Fourth, internal public universities need to be aware of the need, be ready and proactively apply advanced governance models to improve training quality, increase competitive advantages with universities. other universities in the country and in the region, ensuring the principles and objectives of higher education. It also means that the school and its members need to be aware and proactive in training, fostering, and developing administrative capabilities for their managers. Because only then, new management officials have enough "range and strength" to steer the "college boat" in the right direction in the "massive flow" of knowledge, of the competitive and integrated environment.

7. Conclusion

The issue of university governance capacity of administrators in public universities in the context of autonomy is a topical issue that urgently needs to be addressed by state management agencies and universities. as well as the management staff themselves to consider and evaluate the real nature. The study of university governance capacity requirements and the synchronous implementation of groups of impact measures suitable for the audience as the author of the analytical article will contribute to the development of university governance capacity for administrative officials. Management in public universities. The measures will positively affect the practice of developing university governance capacity, helping to improve university governance capacity for school administrators.

REFERENCES

- [1] Government of the Socialist Republic of Vietnam (2019), Decree No. 99/2019/ND-CP is stipulating the autonomy mechanism of public higher education institutions.
- [2] Ngo Thi Thuy Duong (2018). School administration in response to the requirements of fundamental and comprehensive reform of education and training. *Education Journal*, Issue 02, 2018.
- [3] Communist Party of Vietnam (2013). Resolution No. 29-NQ/TW of the XI Central Committee on a fundamental and comprehensive renovation of education and training, Central Office, Hanoi.
- [4] Communist Party of Vietnam (2017). Resolution No. 19-NQ/TW of the 12th Party Central Committee, at the Sixth Conference on continuing to renovate the organizational and management system and improve quality and performance of public non-business units, Central Office, Hanoi
- [5] Dinh Xuan Khoa (2019). Governance of Vietnamese public universities in the current context, Ph.D. Thesis in Educational Management, Vinh University.
- [6] Dinh Xuan Khoa (2020). Solutions to improve governance efficiency of Vietnamese public universities in the current context. *Vietnam Science and Education Journal*, April 28, 2020.
- [7] Pham Thi Ly (2009). The University's Mission and Vision Statement. *Scientific Journal of Ho Chi Minh City University of Education*, No. 17.
- [8] Bui Viet Phu, Nguyen Van De, Dang Ba Lam (2014). Textbook of educational development strategies and policies. Vietnam Education Publishing House.
- [9] National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam (2012). Law on Higher Education. National Political Publishing House, Hanoi.
- [10] National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam (2014). Resolution No. 88/2014/QH13 dated November 28, 2014 of the 13th National Assembly on the renovation of general education curricula and textbooks.
- [11] The National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam (2018). The Law amending and supplementing several articles of the Higher Education Law, was passed by the 14th National Assembly on November 19, 2018.

APPLYING THE FLIPPED CLASSROOM MODEL TO IMPROVE ENGLISH READING COMPREHENSION SKILLS OF THE 12TH GRADE STUDENTS AT HIGH SCHOOLS, QUANG NINH PROVINCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Ha Thi Hai Huyen¹, Van Thi Quynh Hoa^{2*}

Abstract. Reading comprehension skill is always considered an obstacle for most learners at Yen Hung high school, Quang Ninh province. It is showed more clearly in reading comprehension skill learning process. Therefore, the main purpose of the thesis is to improve reading comprehension skills of the 12th grade students at Yen Hung high school, Quang Ninh province. The survey questionnaires for students, pretest and posttest were used as the major instruments to collect data about the applying the flipped classroom model to improve English reading comprehension skills of the 12th grade students at a high school, Quang Ninh province during the COVID-19 Pandemic. The subjects involved in the study were 31 students in class 12A1 at Yen Hung high school. They participated in the survey questionnaire, pre-test and post-test to help the researcher do better in this research. The results of the study showed that the flipped classroom model have positive influence on the development of students' reading comprehension skills and has the potential to help students deal with some challenges that they may encounter in reading lessons. Based on the findings, some suggestions were given to both students and teachers to cooperate to improve 12th grade students' reading comprehension skills.

Keywords: *Flipped class model, improve, reading comprehension skills, students, COVID-19 pandemic.*

1. Introduction

The year 2020, the world marks the profound impact of the epidemic when COVID-19 is complicated globally. The epidemic has affected all aspects of social life, including educational activities in schools, so the schools were temporarily closed. In Vietnam, following the direction of the Ministry of Education and Training, with the view that students do not go to school but do not stop learning, schools have conducted online teaching for students. In the context of the strong 4th technology revolution, teaching combined with the use of information technology to promote learning outside the classroom is an increasingly popular trend, in education around the world, especially at the high school level. Based on that, they have given forms such as reading and summarizing material about new lessons, answering questions, or completing worksheets to check learners' understanding. From this method has developed a model of "reversed classroom" which is applied in teaching different subjects, especially in English at high school level.

In such a situation, Yen Hung High School is one of the high schools that have organized online teaching. However, organizing online teaching for students also faces many difficulties. One of the challenges is how teachers can organize online teaching effectively and attract students. While teaching English, the researcher noticed that students at Yen Hung high school always encounter difficulties related to all four skills: listening, speaking, reading and writing, especially with reading skills and students can't achieve

Received June 12, 2022. Accepted July 22, 2022.

¹Yen Hung school, Quang Ninh province

²Thai Nguyen University of Agriculture and Forestry

e-mail: vanthiquynhhoa@tuaf.edu.vn

high mark when doing reading comprehension test. Current teaching and learning English at Yen Hung high school has not yet made progress and revealed many limitations although the teachers have applied new teaching methods when dealing reading comprehension test, and used modern technique such as projectors, active boards.

Reading is considered one of the most important language skills. Through reading, students can develop their other language skills such as writing and speaking besides improving their language components, for instance vocabulary and grammar. Therefore, to encourage and advance the students' ability in reading, teachers have to teach reading integrated with the other language skills. In fact, reading is not a favorite subject for some students. It can be seen from the way they behave when given a passage to read [1]. Generally, in many schools, the teachers just ask the students to read and translate the passage. As a result, the teachers must spend much time encouraging them to become interested in reading. Reading comprehension is the process of understanding written text or information presented by the author and affected by many factors. Those are factors within the readers, factor within the written message, and the factors within the reading environment. It is confirmed that reading comprehension practices have an influence on academic performance and therefore there is a significant correlation between reading comprehension practices and academic performance[2].

The flipped classroom identified as innovative and effective instructional approach which totally bring down the traditional instruction by switching class instruction at home. This teaching model commonly asked students watching video at home and use the class time for discussing, solving complex concepts and answering questions where students are being encouraged to learn actively. The teacher's role is for guiding and facilitating them for discussing and giving professional feedback as good self-learning[3].

2. Subjects and research method

Subjects of study. The participants are 31 students in class 12A1 at Yen Hung high school, Quang Ninh province.

Research method. This study employed the action research. To achieve research objective and answer research questions, both qualitative and quantitative research methodology is used. There are two research instruments: questionnaire and tests. The data collected through the questionnaire and the two tests were analyzed using Microsoft Excel application. The results were analyzed with the support of figures, tables and charts.

3. Results and discussion

3.1. Analysis of the information collected from the survey questionnaires

3.1.1. Students' perceptions of the flipped classroom model

Table 1 shows the number and percentage of the students' perceptions of the flipped classroom model. As we can see in the table, each shown in the table was applied by different number of students.

Referring item number 1 "I can review the reading lessons from videos, Power-point lesson plans and files to refer to vocabulary or concepts.", 14 students (45.16%) strongly agreed, 12 students (38.7%) agreed, 3 students (9.68%) didn't give their opinions, only 3 students (9.68%) disagreed and no student (0%) strongly disagreed. For item number 2 "I can review the reading lessons from videos, Power-point lesson plans and guided reading files to refer to reading strategies.", 17 students (54.84%) agreed and 7 students (22.58%) strongly agreed. The remaining number of students chose to be neutral. For item number 3 "I feel more confident to ask for clarifications in class after watching the instructional from videos, Power-point lesson plans and guided reading files at home.", through the above data, we can see that most students felt that after being studied before the previous lesson at home, they were more confident when asking and

answering knowledge related to the lesson. We can all analyze the data in the agreed and strongly agreed columns which accounted for a lot of percentages (the total percentage of 2 columns is 83.87%). For the remaining percentage, students chose to be neutral; No student chose to disagree and strongly disagreed.

Table 1. The number and percentage of the students' perceptions of the flipped classroom model

N	Items	1		2		3		4		5	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	I can review the reading lessons from videos, Power-point lesson plans and guided reading files to refer to vocabulary or concepts.	0	0.00	3	9.68	3	9.68	12	38.70	14	45.16
2	I can review the reading lessons from videos, Power-point lesson plans and guided reading files to refer to reading strategies.	0	0.00	0	0.00	7	22.58	17	54.84	7	22.58
3	I feel more confident to ask for clarifications in class after watching the instructional from videos, Power-point lesson plans and guided reading files at home.	0	0.00	0	0.00	5	16.13	16	51.61	10	32.26
4	The flipped instruction allows me to prepare for my class in advance.	0	0.00	2	6.45	7	22.58	11	35.48	11	35.48
5	Through the videos, Power-point lesson plans and guided files, I have enough time to acquire the sentence structures.	0	0.00	3	9.68	5	16.12	14	45.16	9	29.03
6	I actively participate in reading activities at home through from videos, Power-point lesson plans and guided reading files.	0	0.00	4	12.90	4	12.90	12	38.71	11	35.48
7	I actively participate in reading activities in class.	1	3.23	3	9.68	5	16.13	12	38.71	10	32.26
8	I feel I am more in charge of my learning through the flipped instruction.	2	6.45	0	0.00	4	12.90	12	38.71	13	41.94
9	I follow the teacher's recommendations both in class and at home.	0	0.00	0	0.00	6	19.35	18	58.06	7	22.58
10	I voluntarily participate in reading activities without the teacher's recommendations.	2	6.45	5	16.13	0	0.00	13	41.94	11	35.48
11	Classroom time was used effectively.	0	0.00	3	9.68	7	22.58	10	32.26	11	35.48
12	In class, I do further practice on reading strategies that I have learned at home through from videos, Power-point lesson plans and guided reading files.	0	0.00	3	9.68	6	19.35	15	48.39	7	22.58
13	I discuss what I have learned and things I don't understand with my friends and teacher in class.	4	12.90	0	0.00	5	16.13	13	41.94	9	29.03
14	Online resources are helpful in learning English.	1	3.23	3	9.68	4	12.90	14	45.16	9	29.03
15	The flipped instruction made it easier for me to comprehend reading passages.	0	0.00	2	6.45	6	19.35	11	35.48	12	38.71

For item number 4 "The flipped instruction allows me to prepare for my class in advance.", all the students commented that when they participated in the flipped class, they spent more time at home preparing and absorbing better. However, 2 students disagreed with this item (6.45%). But comparing to the number of students who agreed with 19 students (61.29%), the number is not much. For item number 5 "Through the videos, Power-point lesson plans and guided files, I have enough time to acquire the sentence structures", in this section, no student chose to strongly disagree; only 3 students chose to disagree (9.68%), the students

chose to be neutral at 16.12% (5 students). And the number of students who chose to agree was 14 students and 9 students chose to strongly agree (the total of students are 74.19%). For item number 6 “I actively participate in reading activities at home through from videos, Power-point lesson plans and guided reading files.”, a large number of students agreed or strongly agreed at 74.19% (including 12 students who chose to agree and 11 students who chose to strongly agree). The remaining number chose to disagree or didn't give opinions at 25.8%.

For item number 7 “I actively participate in reading activities in class.”, Most of the students had a choice of either agree or strongly agree with a total of 22 students (70.97%). Some students disagreed and strongly disagreed at nearly 13%. Only 5 students chose to be neutral. For item number 8 “I feel I am more in charge of my learning through the flipped instruction.”, 13 students (41.94%) strongly agreed, 12 students (38.71%) agreed, 4 students (12.9%) didn't give their opinions, only 2 students (6.45%) strongly disagreed and no student (0%) disagreed. For item number 9 “I follow the teacher's recommendations both in class and at home”, In this survey question, we can see that none of the students chose the answer strongly disagree or disagree. A large number of students agreed (18 students), and the remaining percentage was divided equally between “strongly agree” and “neutral”. For item number 10 “I voluntarily participate in reading activities without the teacher's recommendations”, This is the only question that no students chose “neutral”, students were divided into two groups, the group that chose to disagree was generally 7 students (22.58%). The higher percentage belongs to the group of students who chose to agree in general, 24 students (77.42%).

For item number 11 “Classroom time was used effectively”, there were 21 students agreed that class time when using flipped classroom had a very positive effect (67.74%). 7 students gave the answer as “neutral” because of a relatively large amount of knowledge, and the application of the flipped classroom makes it difficult for them to absorb knowledge. Only 3 students who disagreed with the application of the reversed class because the class time was not reasonable. For item number 12 “In class, I do further practice on reading strategies that I have learned at home through from videos, Power-point lesson plans and guided reading files”, Most of the students agreed with the lessons using the flipped classroom, they practiced the knowledge and skills they had learned through the videos and PowerPoint that the teacher had sent at 70.97% (22 students). 6 students chose a neutral answer and only 3 students chose to disagree, some students thought that the fact that the teacher sent the reference content first would make students boring. For item number 13 “I discuss what I have learned and things I don't understand with my friends and teacher in class”, a large number of students chose to agree or strongly agree at 70.97% (including 13 students who chose to agree and 9 students who chose to strongly agree). The remaining number chose to strongly disagree or choose to be neutral, at 29.03%.

For item number 14 “Online resources are helpful in learning English”, a large number of students have chosen the answer to agree or strongly agree, the reason is that the students noticed that the results of the tests after each application of the taught content and methods increased at 74.19%. Only 4 students chose the neutral answer because they thought that during the time of applying the reverse method, their learning results did not change significantly (12.9%), and the remaining 4 students did choose to disagree because they feel that the traditional learning method will help them catch up more knowledge than the flipped classroom method. For the last item number 15 “The flipped instruction made it easier for me to comprehend reading passages”, no student had chosen to strongly disagree. Only 2 students had chosen to disagree (6.45%), and 6 students have chosen to be neutral (41.94%). Most of the remaining students chose to agree and strongly agree at 74.19%.

In general, the majority of students chose to agree or strongly agree for a high percentage (especially in items 2 and 3). Through statistics, we can see that the application of the flipped classroom in teaching, especially for grade 12, helped students receive knowledge and interact each other with enthusiasm. The students all gave objective answers, not receiving outside influences. Findings from the questionnaire

highlight that the students illustrated the highest level of agreement and the results may be explained by the fact that learners are more interested in new teaching methods, especially the ones relating to technology. Based on the result of the questionnaire, the writer concluded that the majority of the students viewed the flip classroom model positively. The percentages of positive responses for each questionnaire statement were higher than 70%. In conclusion, the students generally valued that the flip classroom model as a helpful and fun learning model, for both in and outside the classroom session. In the pre classroom (outside classroom) session, the use of technology and online material helped them understand and get prepared for the in-classroom session, whereas in the classroom, teacher's reviews toward the online material helped them better understand and clarify the misunderstandings toward the online material. The collaborative group activities in the class also helped their learning through the role of teacher guidance and peer feedback activities.

3.1.2. Students' perceptions of own-pace learning

In the questionnaire, the Own-pace learning cluster was clarified through five items (1 –5). As can be seen from Table 1, 54.84% of students agreed that they can review the reading lessons from recorded videos to refer to vocabulary or concepts as well as reading strategies. The percentage of students admitting that they felt more confident to ask for clarifications in class after watching the instructional videos at home was relatively high at 83.87%. Besides 61.29% of students thought that the flipped instruction helped them to prepare for class in advance. Likewise, 17 of them had enough time to acquire the sentence structures through videos whereas 9.68% reported that they didn't have time to achieve such knowledge.

3.1.3. Students' perceptions of their participation

Regarding the cluster of students' participation, items 6, 7, 8, 9, and 10 were constructed to measure the cluster. As observed in Table 1, most students (58.09%) agreed that they followed the teacher's recommendations both in class and at home. This was followed by the number of students who confirmed actively participating in reading activities at home through videos at 70.09%. Following that, 70.97% of students acknowledged actively participating in reading activities in class and the same ratio of students thought that they were more in charge of their learning through the flipped instruction. Last, we have 77.42% of students voluntarily participated in reading activities without the teacher's recommendations.

3.2. Students' perceptions of reducing limitations of class time

The last cluster investigating students' perceptions of the flipped classroom model is reducing limitations of class time, which was illustrated by five items from 11 to 15. 31 students gave responses to the questionnaire, 22 reported that in class they did further practice on reading strategies that they had learned at home through videos (15 students chose to strongly agree and 7 students chose to agree). 23 students believed that online resources were useful for them (74.19%) and class time was used effectively (67.74%) when they could discuss with their friends and the teacher for clarification (70.97%). In addition, almost 23 of the students (74.19%) thought that flipped instruction made it easier for them to comprehend reading passages (Table 1).

3.3. Analysis of the information collected from pretest and posttest

The reading test has a total of 20 questions, the score for each question is 0.5 and the wrong answer is zero. The test results are processed by SPSS software with Cronbach alpha.642 reliability, proving that the scale is eligible to use the survey. One sample t-test is done to check the overall GPA and the difference between pretest and posttest.

3.3.1. Distribution of Pretest Scores

Table 2. Distribution of Pretest Scores

Score	Frequency	Percent
0	0	0
1	0	0
2	2	6.45
2.5	2	6.45
3	3	9.68
4	3	9.68
4.5	4	12.90
5	6	19.35
5.5	3	9.68
6	4	12.90
6.5	1	3.23
7	2	6.45
8	1	3.23
9	0	0
10	0	0
Average mark: 4.74	Total: 31	Total: 100%

In Table 2, we can see the average score is 4.74. None of the students scored 9 or 10. There was 1 student (3.23%) who got 8. The average number of students (5, 5.5, 6, 6.5) was 14 (45.16%). The rest with scores below average (2, 2.5, 3, 3.5, 4, 4.5) are 14 students (45.16%). The number of students with high scores is less than the number of students with average score. It is not surprising because most of the students only focus on learning English grammar and neglect to improve their vocabulary, and they do not like to read English and do not have the skills to solve the reading passages, so their scores are low.

3.3.2. Distribution of Posttest Scores

Table 3. Distribution of Posttest Scores

Score	Frequency	Percent
0	0	0
1	0	0
2	0	0
3	2	6.45
3.5	1	3.23
4	6	19.35
4.5	1	3.23
5	2	6.45
5.5	2	6.45
6	7	22.58
6.5	1	3.23
7	3	9.68
8	3	9.68
8.5	1	3.23
9	2	6.45
10	0	0
Average mark: 5.77	Total: 31	Total: 100%

As we can see in Table 3 after applying the flipped classroom in reading lessons, the students seemed to get improvement in reading skills and get better marks in the post-test. It can be seen that students' results in the posttest were partly improved. There were no students who got a mark of 2 compared with the pretest results although there were still two students (6.45%) get the lowest mark (mark 2). The total number of the students who got marks below-average mark (3, 3.5, 4, 4.5) was 10 students (32.26%), much less in compared with that of the Pretest. The number of students gaining marks 5, 5.5, 6, and 6.5 decreased from 14 to 12 students (38.71%). Whereas, there were 03 students achieving mark 07 (9.68%). However, surprisingly, there were 03 students getting marks 8 and 03. students getting marks 8,5 and 9, which were not seen in the result of the Pretest.

3.3.3. Comparison of Data on the Pretest and Posttest Scores of the Students

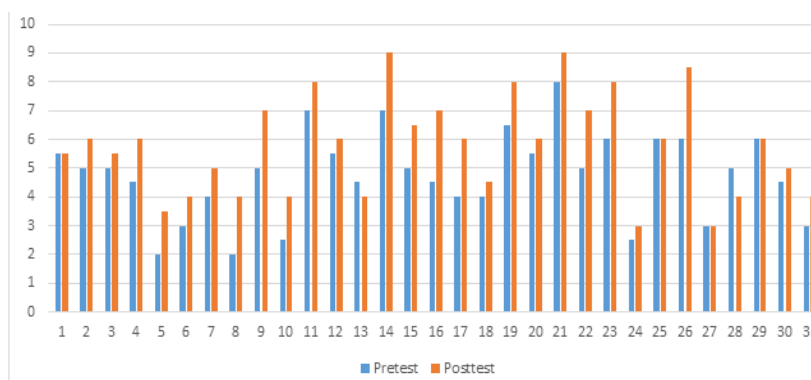


Figure 1. Distribution of Pretest and Posttest Scores

Figure1 shows the distribution of the pretest scores and posttest scores of the students. It is evident from the figure that the scores in the posttest have increased as compared with the scores in the pretest. The highest score which used to be 8 has increased to 9 and lowest score which used to be 2 has also increased to 3. This indicates that the students have acquired learning based on the flipped classroom.

3.3.4. Test of Difference between the Pretest and Posttest Scores of the Students

Table 4. Test of Difference between the Pretest and Posttest Scores of the students

Students	Mean Average Scores	Mean Difference	t _{computed}	t _{tabulated}	Remarks
Pretest	4.74	0.05	6.49	2.04	Significant
Posttest	5.77				

Table 4 shows the comparison of the mean score of students in the pretest and posttest. The difference of the means in pretest and posttest using the flipped classroom is significant when tested at $\alpha = 0.05$. The computed value of t is equal to 6.49 which is higher than the tabulated t-value which is equal to 2.04. Therefore, with 95% level of confidence, it can be implied that the mean score of students in the pre-test is lower than the post-test using the flipped classroom or there is a significant difference between mean scores of students in the pretest and posttest using the flipped classroom $\alpha = 0.05$. This indicates that the students have gained mastery of the subject matter when exposed to this modern instruction. The increased level of performance of the students in the post-test scores also shows that there are improvements in the amount of learning and retention. The concepts of verbs were not only re-learned, moreover, using the flipped classroom, the students were able to practice and rehearse the application of the principles through the drill activities. In accordance with the present results, previous studies conducted, have demonstrated

that the flipped model has resulted in the development in learners' reading performance. In other words, the test was successful as it was able to identify students who performed better after the intervention [4][5].

4. Conclusions and suggestions

4.1. Conclusions

The data that collected from T-test has clarified the impacts of the flipped classroom model on students' reading comprehension skills. The benefits were shown through the marks compared in T-test. Before applying the flipped classroom model, the low scores were much, the high scores were little. However, after applying the flipped classroom model, the problem became different because the increase of average marks and good marks and the decrease of bad marks. The implementation of the flipped classroom model has proved to make positive.

According to the research results, students have received a lot of positive results from the flipped classroom model, providing interesting experiences, such as teacher-student interaction, and providing some videos, material for pre-classroom reference, collaborative work, discussion, and teacher evaluation. It can be argued that being guided through the use of the flipped classroom method can help students learn English faster, especially with more time to study theory and practice revision exercises. and build for students the spirit of independent research in knowledge compared to normal classroom teaching methods. Therefore, the writer concludes that the flipped classroom model has a significant positive effect on the reading comprehension ability of students at Yen Hung High School in the 2021-2022 school year.

4.2. Suggestions

Both teachers and students need to understand and be able to use online teaching technologies such as computers, phones, and online learning software. As a result, teachers must be well-versed in technical knowledge to effectively run online classes and, at the same time, be able to quickly resolve minor issues that may arise during the teaching process without requiring assistance from IT. Teachers will occasionally run into technological difficulties, such as being unable to connect to videos, unable to forward or share reference links, and so on. As a result, in the event of an incident, a backup plan, supplementary exercises, and activities, among other things, must be prepared ahead of time. The use of a variety of teaching ideas and methodologies not only aids in excellent student support but also improves the efficiency of online teaching and learning. Teachers must be regularly updated with the latest teaching approaches to adapt to the world-new of today's modern digital classroom since the flipped classroom method is still in the construction and development stage to find the most effective principles.

REFERENCES

- [1] Nunan, D. (1991). *Language Teaching Method. A Textbook for Teachers*. Prentice Hall International.
- [2] Francisco LD, Madrazo CA (2019). Reading Habits, Reading Comprehension and Academic Performance of Grade V Pupils. *Asian ESP J* 15:138–165.
- [3] Huang, Y.-N., & Hong, Z.-R. (2016). The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 175–193.
- [4] Chavangklang, T., & Suppasetsee, S. (2018). Enhancing Thai EFL university students' reading comprehension through a flipped cooperative classroom. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(3), 238–261.
- [5] Herlindayana, H., Sahlan, S., & Alberth, A. (2017). The effect of flipped classroom on students' reading comprehension. *Journal of Language Education and Educational Technology (JLEET)*, 2(1).