

TẠP CHÍ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Tổng Biên tập: Nguyễn Thị Thi

HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

Phạm Quang Trung

Giám đốc Học viện Quản lý giáo dục

Nguyễn Thị Mỹ Lộc

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

Nguyễn Thị Hoàng Yến

Khoa Tâm lý - Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Trần Hữu Hoan

Học viện Quản lý giáo dục

Nguyễn Mạnh Hùng

Học viện Quản lý giáo dục

Trần Công Phong

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Trần Ngọc Giao

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

Nguyễn Thành Vinh

Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Nguyễn Công Giáp

Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Lê Phước Minh

Viện Nghiên cứu Châu Phi và Trung Đông

Đặng Quốc Bảo

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

Hà Thế Truyền

Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Hiệu đính tiếng Anh:

Bical Danilo, Philippines

Lương Khánh Lương, Việt Nam

Nguyễn Thị Thu Hằng

Học viện Quản lý giáo dục

Trần Văn Nhung

Bộ Giáo dục và Đào tạo

Phan Hồng Dương

Học viện Quản lý giáo dục

Trần Thị Minh Hằng

Khoa Tâm lý - Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Mike Perkins

British University Vietnam

Jasper Roe

University of Valencia, Spain

Nguyễn Minh Đức

Khoa Tâm lý - Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Phạm Quang Trình

Trung tâm Bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Đặng Thị Thanh Huyền

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

Nguyễn Vinh Hiển

Bộ Giáo dục và Đào tạo

Đỗ Tiến Sỹ

Khoa Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Nguyễn Thị Thi

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

Biên tập và trình bày:

Tạp chí Quản lý giáo dục

In tại Công ty Cổ phần Phát triển In Việt Nam

Trụ sở tòa soạn: Nhà A1, Học viện Quản lý giáo dục, Số 31 Phan Đình Giót, Thanh Xuân, Hà Nội.
ĐT: (024) 38642605. Website <http://jem.naem.edu.vn>. Giấy phép xuất bản số 132/GP - BTTTT cấp ngày 15-04-2014.
In xong và nộp lưu chiểu tháng 7 năm 2023.

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Phạm Đỗ Nhật Tiến.** Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục và ChatGPT: Các khuyến nghị chính sách và vấn đề đặt ra với Việt Nam 1
- Trịnh Thị Thu Hiền.** Chuyển đổi giáo dục đại học: Hướng tới một hệ thống linh hoạt và đáp ứng nhu cầu xã hội 9
- Hoàng Thị Thu Hiền.** Nhận diện thách thức và giải pháp của việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 đối với đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục phổ thông 18
- Vũ Quang, Phan Thị Thúy Quyên.** Nghiên cứu về điều kiện làm việc của giáo viên và *sức khỏe* trường phổ thông trên thế giới - những yêu cầu và vận dụng ở Việt Nam 25
- Nguyễn Thị Lan Hương.** Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đại học theo hướng tiếp cận phát triển nguồn nhân lực 32
- Nguyễn Đăng Trung.** Quản lý xây dựng môi trường học tập đại học tương tác hướng đến cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập 39
- Phạm Văn Đại, Nguyễn Thị Diệp Hồng, Phạm Thị Huyền.** Giải pháp quản lý trung tâm giáo dục nghề nghiệp – giáo dục thường xuyên trên địa bàn thành phố Hà Nội trong tình hình mới 46
- Nguyễn Thị Thùy Dương, Phạm Thống Nhất.** Các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Việt Nam 59
- Hà Minh Hà, Nguyễn Đại Lâm.** Quản lý hoạt động dạy học tiếng dân tộc Thái cho cán bộ, công chức, viên chức tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La theo hướng phát triển năng lực giao tiếp 70
- Lê Đức Anh, Lê Vũ Hà.** Chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của sinh viên: trường hợp nghiên cứu sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Học viện Quản lý giáo dục 76
- Lê Thị Tuyết Mai.** Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5 - 6 tuổi ở các trường mầm non thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương 84

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Nguyễn Thị Hương Giang.** Phát triển năng lực giao tiếp cho sinh viên bằng phương pháp thuyết trình 90
- Phạm Quốc Tuấn.** Tổng quan nghiên cứu về đào tạo theo tiếp cận năng lực ở trường đại học 96
- Nguyễn Văn Tĩnh.** Đổi mới chương trình đào tạo của Học viện An ninh nhân dân đáp ứng yêu cầu làm việc trong môi trường quốc tế 102

THỰC TIỄN

- Lê Thị Minh Thu, Vũ Thị Bích Hảo.** Tác động của việc công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần Xác suất Thống kê đến điểm thi kết thúc học phần Xác suất Thống kê của sinh viên 108
- Trần Thị Kim Bình.** Thực trạng quản lý phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh tại các trường trung học cơ sở huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua dạy học môn Toán 115
- Nguyễn Diệu Cúc, Trần Thị Thơm, Phạm Ngọc Long.** Hoạt động thực tập của sinh viên trong cơ sở giáo dục đại học theo tiếp cận hệ thống 122
- Nguyễn Thị Giang, Nguyễn Thị Bích Ngọc.** Quản lý sinh viên của cố vấn học tập tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định 129

TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG GIÁO DỤC VÀ CHATGPT: CÁC KHUYẾN NGHỊ CHÍNH SÁCH VÀ VẤN ĐỀ ĐẶT RA VỚI VIỆT NAM

Phạm Đỗ Nhật Tiến¹

Tóm tắt. Các ứng dụng đầy ấn tượng của trí tuệ nhân tạo trong nhiều lĩnh vực kinh tế, xã hội, quốc phòng, an ninh, đặc biệt mới đây là các ứng dụng của ChatGPT đã đặt ra yêu cầu cấp bách về sự phát triển chính sách liên quan đến trí tuệ nhân tạo trong giáo dục. Việt Nam đã sớm có Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo. Đó là điểm mạnh góp phần đưa Việt Nam trở thành quốc gia phát triển về trí tuệ nhân tạo trong khu vực. Tuy nhiên, điểm yếu là khoảng cách giữa phát triển trí tuệ nhân tạo với đào tạo trí tuệ nhân tạo có nguy cơ trở thành rào cản cho sự phát triển. Vì vậy rất cần một khảo sát chuyên sâu nhằm làm rõ khoảng cách này để trên cơ sở đó, vận dụng các khuyến nghị của UNESCO, xây dựng và ban hành chính sách về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục, định hướng cho việc tích hợp trí tuệ nhân tạo vào các chương trình giáo dục từ mầm non đến đại học, trong cả giáo dục chính quy và giáo dục thường xuyên.

Từ khóa: Trí tuệ nhân tạo; chatGPT; chính sách; giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Mở đầu cuốn sách mang tên “Cuộc cách mạng giáo dục lần thứ tư: Trí tuệ nhân tạo sẽ giải phóng hay làm ấu trĩ hóa nhân loại?”, các tác giả viết: “Giáo dục đã là cô bé Lọ Lem trong câu chuyện trí tuệ nhân tạo: Giáo dục hầu như không được biết đến trên các văn bản và bởi các chính phủ, các công ty, các cơ sở giáo dục ở khắp nơi trên thế giới” (Seldon & Abidoye, 2018). Nhận định trên được đưa ra vào năm 2018. Còn giờ đây khi trí tuệ nhân tạo đến với giáo dục dưới bộ cánh ChatGPT thì đó sẽ là hoàng tử hay dì ghẻ ác độc?. Thực ra ChatGPT chỉ là bước phát triển tất yếu, dù rằng đột phá, của trí tuệ nhân tạo nên việc trả lời câu hỏi trên cần đặt trong mối quan hệ giữa trí tuệ nhân tạo và giáo dục suốt thời gian qua. Muốn vậy, trên cơ sở làm rõ một số khái niệm trong mục 2, mục 3 sẽ trình bày những khuyến nghị của UNESCO về chính sách trí tuệ nhân tạo trong giáo dục, mục 4 đề cập đến ChatGPT như một cú hích về chính sách trí tuệ nhân tạo trong giáo dục, mục 5 xem xét vấn đề đặt ra với Việt Nam, mục 6 là kết luận.

2. Một số khái niệm cần thống nhất

Về trí tuệ nhân tạo: Có nhiều định nghĩa về trí tuệ nhân tạo gắn liền với tiến trình phát triển của nó và với cách hiểu về trí tuệ nhân tạo từ những góc nhìn khác nhau (triết học, hàn lâm, ứng dụng, tác động, v.v...). Trong bài này sẽ sử dụng định nghĩa sau đây về trí tuệ nhân tạo nhìn từ góc độ triển khai ứng dụng (COMEST, 2019):

Trí tuệ nhân tạo liên quan đến các máy móc có khả năng bắt chước một số chức năng của trí tuệ con người, bao gồm tri giác, học tập, suy luận, giải quyết vấn đề, tương tác ngôn ngữ, kể cả tạo ra công trình sáng tạo về nghệ thuật.

Về nghịch lý Moravec: Dù rằng đến nay trí tuệ nhân tạo có những ứng dụng hết sức ấn tượng, từ đánh thắng danh thủ cờ vua đến viết báo cáo khoa học, nhưng những tiếp cận hiện nay trong trí tuệ nhân tạo bộc

Ngày nhận bài: 10/04/2023. Ngày nhận đăng: 12/06/2023.

¹Bộ Giáo dục và Đào tạo

Tác giả liên hệ: Phạm Đỗ Nhật Tiến. Địa chỉ e-mail: phamdntien26@gmail.com

lộ những hạn chế rõ rệt. Trong khi trí tuệ nhân tạo rất giỏi trong các quy trình thách thức đối với con người (chẳng hạn như khám phá mẫu và suy luận thống kê), nó vẫn còn yếu ở các quy trình khác tương đối dễ dàng đối với con người (chẳng hạn như học tập tự định hướng, sự minh mẫn, và đánh giá giá trị). Đó là nội dung của nghịch lý Moravec được phát biểu như sau: Tương đối dễ dàng để làm cho máy tính thể hiện trình độ của người lớn trong các trắc nghiệm trí thông minh hoặc chơi cờ, nhưng rất khó hoặc không thể cung cấp cho máy tính các kỹ năng của một đứa trẻ một tuổi liên quan đến nhận thức và khả năng vận động.

Về trí tuệ nhân tạo yếu và trí tuệ nhân tạo mạnh: Trí tuệ nhân tạo yếu là lĩnh vực trí tuệ nhân tạo tập trung vào việc tự động hóa các nhiệm vụ cụ thể. Tuy gọi là yếu nhưng trí tuệ nhân tạo yếu đang làm thay đổi mạnh mẽ các lĩnh vực của đời sống xã hội nên nhiều người gọi nó là “trí tuệ nhân tạo hẹp”, hoặc “Trí tuệ nhân tạo chuyên dụng”, do khả năng thực hiện các nhiệm vụ rất chuyên biệt của nó, thậm chí còn thành thạo hơn cả con người. Còn trí tuệ nhân tạo mạnh là lĩnh vực trí tuệ nhân tạo ở trình độ con người, tức là có khả năng hành xử và thực hiện các hành động giống như cách con người có thể làm. Cho đến nay trí tuệ nhân tạo mạnh chỉ mới tồn tại trong các truyện khoa học viễn tưởng. Những nghiên cứu, ứng dụng, trao đổi hiện nay vẫn chỉ nằm trong phạm vi trí tuệ nhân tạo yếu, nghĩa là bị chi phối bởi nghịch lý Moravec.

Về chatbot: Chatbot là các chương trình máy tính trực tuyến kết hợp với trí tuệ nhân tạo để thực hiện các cuộc trò chuyện với mọi người. Về cơ bản chatbot hoạt động thông qua dữ liệu được lập trình sẵn. Ở mức độ cao thì chatbot hoạt động nhờ sự kết hợp giữa xử lý ngôn ngữ tự nhiên (Natural Language Processing), trí tuệ nhân tạo và máy học (Machine Learning). Nó hoạt động dựa trên việc ghi nhớ lại sở thích, bối cảnh từ các cuộc trò chuyện trước đó, từ đó đưa ra phản hồi phù hợp nhất với truy vấn của người dùng. Nó hiện đang được triển khai nhiều trong lĩnh vực dịch vụ khách hàng ở các doanh nghiệp. Trong giáo dục nó cũng đã và đang được sử dụng như một công cụ trợ giúp đắc lực và hiệu quả như một trợ lý ảo trong quản lý nhà trường, trong giảng dạy của nhà giáo, trong học tập của sinh viên. Chatbot là một ví dụ tiêu biểu về trí tuệ nhân tạo yếu.

Về GPT (Generative Pre-trained Transformer, tạm dịch là "Chương trình Sinh chữ đã được huấn luyện theo phương pháp Transformer"): Như trên đã nói, trí tuệ nhân tạo mạnh vẫn chưa tồn tại. Tuy nhiên, mới đây trí tuệ nhân tạo đã có thể làm được những điều đáng kinh ngạc, thậm chí đang tiến gần đến tiêu chuẩn trí tuệ nhân tạo mạnh. Đó là trường hợp của GPT-3, một mô hình trí tuệ nhân tạo xử lý ngôn ngữ nâng cao do OpenAI phát triển, có khả năng giống con người trong một loạt ứng dụng, bao gồm dịch ngôn ngữ, mô hình hóa ngôn ngữ và tạo văn bản cho các ứng dụng như chatbot.

Về ChatGPT: Đó là bước phát triển mang tính đột phá của chatbot dựa trên mô hình ngôn ngữ GPT-3. Vì đây là một mô hình ngôn ngữ rộng lớn, được tạo nên từ kho dữ liệu khổng lồ lấy từ internet, sử dụng phương pháp học có giám sát cùng với phương pháp học tăng cường, nên ChatGPT có khả năng tạo các văn bản giống như đang trò chuyện với người thật. Dữ liệu để phản hồi người dùng được đào tạo và cài sẵn và được cập nhật liên tục trong quá trình sử dụng. Mục đích chính là một hệ thống xử lý ngôn ngữ tạo văn bản giống như con người.

3. Khuyến nghị chính sách về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục

Trí tuệ nhân tạo trở thành đối tượng nghiên cứu từ năm 1956, nhưng suốt từ đó cho đến gần đây nó chỉ thuần túy là một lĩnh vực nghiên cứu hàn lâm, lúc sôi nổi, lúc âm ỉ trầm lắng. Chỉ trong khoảng vài năm gần đây, trong bối cảnh cách mạng công nghiệp lần thứ tư, khi trí tuệ nhân tạo chuyển từ các kiến thức hàn lâm trí tuệ nhân tạo sang kỹ thuật trí tuệ nhân tạo, rồi công nghệ trí tuệ nhân tạo, với những ứng dụng mang tính đột phá trong các lĩnh vực sản xuất và dịch vụ, ngân hàng, giao thông, y tế, quốc phòng, an ninh thì mới có sự quan tâm rộng rãi trên phạm vi toàn cầu đến những cơ hội và thách thức, lợi ích và rủi ro gắn liền với trí tuệ nhân tạo. Nhiều vấn đề được đặt ra với giáo dục xoay quanh ba câu hỏi lớn sau đây: 1) Làm thế nào tận dụng trí tuệ nhân tạo để tăng cường giáo dục? 2) Làm thế nào bảo đảm rằng trí tuệ nhân tạo được sử dụng trong giáo dục một cách có đạo đức, bao trùm và công bằng? 3) Giáo dục có thể chuẩn bị cho con người sống và làm việc với trí tuệ nhân tạo như thế nào?

Định hướng chính sách cho việc trả lời các câu hỏi trên được xác lập bởi Đồng thuận Bắc Kinh về trí tuệ nhân tạo và giáo dục

3.1. Đồng thuận Bắc Kinh về trí tuệ nhân tạo và giáo dục

Tháng 5/2019, tại Hội nghị quốc tế về trí tuệ nhân tạo và giáo dục do UNESCO tổ chức tại Bắc Kinh, các đại biểu của hơn 100 quốc gia thành viên đã thảo luận và trao đổi về các tác động của trí tuệ nhân tạo lên sự phát triển kỹ năng và tương lai việc làm, cũng như tiềm năng của trí tuệ nhân tạo trong việc định hình lại các nền tảng cốt lõi của giáo dục, giảng dạy và học tập. Từ đó, trong “Đồng thuận Bắc Kinh về trí tuệ nhân tạo và giáo dục”, các đại biểu khuyến nghị các chính phủ vận dụng các tiếp cận toàn chính phủ, liên ngành, với sự tham gia của các bên có liên quan trong việc lập kế hoạch và quản lý trí tuệ nhân tạo trong giáo dục trên nguyên tắc sự phát triển của trí tuệ nhân tạo phải do con người kiểm soát và lấy con người làm trung tâm; việc triển khai trí tuệ nhân tạo phải phục vụ con người để nâng cao các khả năng của con người; việc thiết kế trí tuệ nhân tạo phải có đạo đức, không phân biệt đối xử, công bằng, minh bạch và kiểm toán được; tác động của trí tuệ nhân tạo đối với con người và xã hội phải được giám sát và đánh giá trong toàn bộ chuỗi giá trị (UNESCO, 2019).

Đồng thuận Bắc Kinh cũng khuyến nghị Tổng Giám đốc UNESCO xem xét thành lập một nền tảng “trí tuệ nhân tạo đối với giáo dục”, đồng thời soạn thảo và ban hành các tài nguyên và tài liệu hướng dẫn để hỗ trợ các chính phủ trong việc xây dựng chính sách và chiến lược vận dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục một cách hiệu quả và công bằng.

Như vậy, có thể thấy, nếu năm 2018 có tác giả còn cho rằng giáo dục chỉ là cô bé Lọ Lem trong câu chuyện trí tuệ nhân tạo thì đến năm 2019, Đồng thuận Bắc Kinh đã lưu ý các chính phủ phải sẵn sàng để cô bé Lọ Lem - giáo dục đón trí tuệ nhân tạo như một hoàng tử.

3.2. Các chỉ dẫn về chính sách trí tuệ nhân tạo trong giáo dục

Thực hiện Đồng thuận Bắc Kinh, năm 2021, UNESCO đã phát hành tài liệu mang tên “Trí tuệ nhân tạo và giáo dục: Hướng dẫn các nhà hoạch định chính sách” (Fengchun Miao & cộng sự, 2021).

Tài liệu mở đầu với nhận định: “Trí tuệ nhân tạo có tiềm năng giải quyết một số thách thức lớn nhất trong giáo dục ngày nay, đổi mới phương pháp dạy và học, và cuối cùng là đẩy nhanh tiến độ hướng tới SDG 4. Tuy nhiên, những phát triển công nghệ nhanh chóng đó chắc chắn mang lại nhiều rủi ro và thách thức, cho đến nay đã vượt xa các tranh luận chính sách và các khuôn khổ pháp lý”.

Giờ đây, trí tuệ nhân tạo có mặt mọi nơi, trong mọi công nghệ làm nên cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, từ in 3D, xe tự lái, đến công nghệ sinh học, công nghệ nano, điện toán lượng tử, internet vạn vật. Vì vậy, về cơ bản các cơ hội và thách thức, lợi ích và rủi ro mà trí tuệ nhân tạo đem đến giáo dục đã được đề cập đến trong các thảo luận về cách mạng công nghiệp lần thứ tư và giáo dục.

Nói một cách cụ thể thì các lợi ích mà trí tuệ nhân tạo đem đến giáo dục khá đa dạng và ấn tượng. Với sự hỗ trợ của trí tuệ nhân tạo, các hệ thống quản lý học tập LMS đã nâng cao rất nhiều hiệu quả quản trị và quản lý nhà trường; các hệ thống dạy kèm thông minh ITS (intelligent tutoring system) đã hiện thực hóa việc cá thể hóa học tập, tạo điều kiện để bất kỳ ai, ở bất kỳ đâu cũng có thể tiếp cận giáo dục có chất lượng và suốt đời; các robot trợ giảng đã hỗ trợ nhà giáo giảm khối lượng công việc bằng cách tự động hóa các tác vụ như đánh giá, phát hiện đạo văn, quản lý và phản hồi; v.v. . .

Tuy nhiên, mặc dù sử dụng các công nghệ tiên tiến, các ứng dụng này thường chỉ giới hạn trong việc tự động hóa một số hoạt động trong lớp học đã lỗi thời, thay vì sử dụng các ưu thế độc đáo của trí tuệ nhân tạo để đổi mới dạy và học. Nói cách khác, sự chú ý của các nhà nghiên cứu và nhà phát triển trí tuệ nhân tạo trong lĩnh vực giáo dục cho đến nay vẫn nằm trong phạm vi của trí tuệ nhân tạo yếu, tập trung vào những vấn đề tương đối dễ giải quyết, xoay quanh việc ghi nhớ và nhắc lại kiến thức. Những vấn đề giáo dục phức tạp hơn, chẳng hạn như học tập hợp tác hoặc đổi mới cách thức đánh giá và công nhận còn chưa được nghiên cứu đầy đủ.

Hơn thế nữa, việc triển khai rộng rãi các công nghệ trí tuệ nhân tạo mang lại nhiều rủi ro và thách thức, chẳng hạn như những rủi ro về quyền sở hữu dữ liệu (ví dụ: khai thác dữ liệu cho mục đích thương mại), về sự đồng ý (ví dụ: liệu người học có khả năng đưa ra sự đồng ý đích thực trên cơ sở thông tin được cung cấp) và về quyền riêng tư (ví dụ: việc sử dụng các hệ thống phát hiện cảm xúc mang tính xâm phạm). Một rủi ro khác là những thiên lệch về dữ liệu và thuật toán có thể xâm phạm các quyền cơ bản của con người.

Ngoài ra còn có thêm mối lo ngại rằng dữ liệu và kiến thức chuyên môn về trí tuệ nhân tạo đang bị tích lũy bởi một số nhỏ các siêu cường quân sự và công nghệ.

Tuy nhiên, trên thế giới hầu như chưa có nghiên cứu nào được thực hiện, chưa có hướng dẫn nào được thống nhất, chưa có chính sách nào được xây dựng và chưa có quy định nào được ban hành để giải quyết các vấn đề đạo đức cụ thể do việc sử dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục. Nếu không có sự can thiệp chính sách hiệu quả, các triển khai trí tuệ nhân tạo trong giáo dục có khả năng vi phạm nghiêm trọng về đạo đức, quyền con người và gia tăng các bất bình đẳng về khoảng cách số.

Để khắc phục tình trạng trên, báo cáo của UNESCO đưa ra các khuyến nghị sau:

- Cần xây dựng một tầm nhìn chiến lược về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục với các ưu tiên chiến lược tùy theo bối cảnh quốc gia, trong đó 4 mục tiêu chiến lược là: 1) Bảo đảm việc sử dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục là công bằng và bao trùm; 2) Tận dụng trí tuệ nhân tạo để tăng cường giáo dục và học tập; 3) Thúc đẩy sự phát triển các kỹ năng sống trong thời đại trí tuệ nhân tạo, bao gồm cả việc dạy cách thức hoạt động của trí tuệ nhân tạo và tác động của nó đối với nhân loại; 4) Bảo vệ việc sử dụng minh bạch và có thể kiểm tra được của dữ liệu giáo dục;

- Áp dụng cách tiếp cận nhân văn làm nguyên tắc cơ bản trong xây dựng chính sách, theo đó trí tuệ nhân tạo phải do con người kiểm soát và lấy con người làm trung tâm, góp phần nâng cao năng lực của cả thầy và trò;

- Việc xây dựng và tổ chức thực hiện chính sách phải là một tiến trình toàn chính phủ, liên ngành, có sự tham gia của mọi bên có liên quan; dựa trên trí thức và niềm tin của các nhà hoạch định chính sách và các nhà giáo dục; bảo đảm có sự cân bằng giữa tiếp cận từ trên xuống với từ dưới lên;

- Có các giải pháp cụ thể như luật bảo vệ dữ liệu cùng việc xác lập và giám sát các mục tiêu đo được để bảo đảm rằng việc sử dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục là công bằng, bao trùm và có đạo đức;

- Hoàn thiện hệ thống thông tin quản lý giáo dục EMIS trên nền tảng công nghệ trí tuệ nhân tạo và tích hợp EMIS với LMS để tạo nên các cách thức đánh giá tổng thể, phong phú và toàn diện hơn; rà soát và điều chỉnh chương trình giáo dục để phù hợp với những thay đổi trong dạy, học và đánh giá do ngày càng ứng dụng rộng rãi trí tuệ nhân tạo trong dạy và học; hỗ trợ sinh viên thích ứng với các công cụ và phương pháp trí tuệ nhân tạo mới để có tác động tích cực trong học tập; đổi mới đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo để đảm bảo họ có năng lực cần thiết trong việc tìm kiếm và vận dụng các công cụ trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy và trong phát triển nghề nghiệp; khởi xướng và duy trì các khả năng của các nhà trường để tận dụng trí tuệ nhân tạo hiệu quả và năng động hơn, phục vụ số người học phi truyền thống nhiều hơn, và cung cấp học tập suốt đời cả chính quy, không chính quy và phi chính quy;

- Huy động sự tham gia của các doanh nghiệp edtech và thúc đẩy hợp tác quốc tế để xây dựng nguồn lực và năng lực triển khai các công nghệ dựa trên trí tuệ nhân tạo ở quy mô lớn, tạo điều kiện phát triển tri thức chuyên sâu và công cụ trí tuệ nhân tạo bản địa.

Điều ngày càng quan trọng là mọi người dân đều cần phải “sáng trí tuệ nhân tạo”: nó là gì, nó hoạt động như thế nào, nó có thể ảnh hưởng đến cuộc sống của họ như thế nào. Để làm được điều này, nhà giáo sẽ đóng vai trò then chốt và việc cung ứng giáo dục sẽ phải chuyển sang hỗ trợ học tập suốt đời để mọi người có thể phát triển tinh thần làm chủ trong học tập, khả năng tìm và tạo việc làm, và khả năng đóng góp cho xã hội. Nói cách khác, giáo dục và phương pháp đào tạo trên toàn thế giới sẽ cần phải có một ứng phó trên toàn hệ thống, thậm chí toàn xã hội, để giúp chuẩn bị cho mọi công dân sống và làm việc hài hòa trong kỷ nguyên trí tuệ nhân tạo.

Muốn vậy, kiến thức cơ bản về trí tuệ nhân tạo phải được tích hợp trong chương trình GDPT; các kỹ thuật và công nghệ trí tuệ nhân tạo phải được tích hợp trong các chương trình GDNV và GDDH; sáng trí tuệ nhân tạo phải là một yêu cầu được đặt ra trong các chương trình GDTX; các khóa học nâng cao và các chương trình nghiên cứu phải được phát triển để xây dựng đội ngũ nhân tài về trí tuệ nhân tạo, từ đó hình thành nhóm các chuyên gia bản địa chuyên sâu để thiết kế, lập trình và phát triển hệ thống trí tuệ nhân tạo.

4. ChatGPT và cú hích về chính sách đối với giáo dục

4.1. Phản ứng trái chiều từ các nhà trường về ChatGPT

Nếu chatbot chỉ giới hạn trong khả năng cung cấp thông tin đáp ứng nhu cầu đơn giản của người sử dụng thì ChatGPT đáp ứng được các nhu cầu cao hơn từ việc dịch thuật, làm thơ đến lập trình, tóm tắt, viết tiểu luận hoặc tổng luận về một chủ đề chuyên sâu ở mức độ sinh viên tốt nghiệp đại học. Phạm vi thông tin của nó rộng đến mức có người đã nói “từ nay Google chết”. Khả năng viết văn bản của nó tốt đến mức có nhà giáo đã nói “ChatGPT đã viết tốt hơn phần lớn sinh viên ngày nay” và vì thế đã đến lúc khai tử các luận văn tốt nghiệp của sinh viên.

Lập trình viên của Google, Kenneth Goodman, đã thử ChatGPT trong một số bài kiểm tra. Nó đạt 70% trong kỳ thi cấp phép y tế của Hoa Kỳ, 70% trong kỳ thi luật sư, đúng 9 trên 15 trong một bài kiểm tra pháp lý khác (Kỳ thi Trách nhiệm nghề nghiệp đa bang), 78% trong phần trắc nghiệm hóa học của trường trung học bang New York, và thuộc phân lớp 40% trong kỳ thi tuyển sinh vào trường Luật (Stephen Shankland, 2023).

Tình thế nêu trên dẫn đến các phản ứng rất khác nhau giữa các trường đại học.

Một số cơ sở GDĐH, chẳng hạn Sciences Po, một đại học đẳng cấp quốc tế về khoa học xã hội và nhân văn ở Pháp, đã đưa ra những quy định nghiêm ngặt về việc cấm hoặc hạn chế sinh viên sử dụng ChatGPT vì, theo đúng các quy định của điều lệ chống đạo văn, sự liêm chính học thuật không cho phép sinh viên nộp bài làm đã được thực hiện bởi một ai đó không phải là chính họ. Bên cạnh đó là nỗi lo về việc sử dụng công cụ này để thực hiện gian lận trong thi cử hoặc để sản xuất các bài báo khoa học. Ở Ấn Độ đã có quy định cấm mang điện thoại di động, ChatGPT và các thiết bị điện tử khác vào phòng thi.

Các cơ sở GDĐH khác lại coi ChatGPT là một khả năng. Tại Đại học Namur ở Bỉ, các giáo sư khuyến khích sinh viên tạo văn bản bằng công cụ này để xem văn bản do máy tạo ra khác như thế nào so với những gì họ đã học hoặc so với cách viết của chính họ. Điều này góp phần giúp người học nhìn thấy giới hạn của các loại công cụ này. Ngoài ra, văn bản do ChatGPT tạo ra có khả năng cung cấp thông tin tổng quan về một chủ đề nghiên cứu, làm cơ sở cho những nghiên cứu tiếp theo.

Giữa hai loại trên là những cơ sở GDĐH chọn thái độ chờ xem, như một biện pháp tạm thời cho đến khi có thể đưa ra các chính sách thích hợp cho việc sử dụng chúng. Chẳng hạn, Đại học tư Sejong ở Seoul trước mắt áp dụng cách thức cho phép sinh viên sử dụng ChatGPT như một công cụ tham khảo, nhưng cấm không được đạo văn. Còn Đại học quốc gia Seoul đang phối hợp với Viện nghiên cứu trí tuệ nhân tạo để phát triển các công cụ nhằm ngăn chặn các hành vi được cho là bất hợp pháp trong việc sử dụng ChatGPT.

4.2. Khuyến nghị chính sách: Chung sống với ChatGPT

Thực ra gian lận thi cử và đạo văn là chuyện muôn thuở. Vài thập kỷ trước, nhà giáo đã lo sợ về gian lận thi cử khi học sinh, sinh viên sử dụng máy tính để làm bài; những năm gần đây lại là nỗi lo về đạo văn từ các tài nguyên giáo dục mở.

Mỗi bước tiến của công nghệ trong giáo dục đều mở ra cả cơ hội và thách thức. Thách thức về gian lận học thuật luôn nảy sinh và việc khắc phục nó được các nhà nghiên cứu coi là bài toán muôn thuở về mèo đuổi chuột.

Vì thế, trước hết cần coi ChatGPT là một bước tiến lớn trong công nghệ trí tuệ nhân tạo. Thay vì chối bỏ nó, các cơ sở GDĐH cần đón nhận nó và tìm ra những cách thức sáng tạo và có ý nghĩa để tích hợp chúng vào nhiệm vụ giáo dục và đào tạo. Các nhà trường cần suy nghĩ lại về cách dạy, cách học, cách đánh giá và cách đạt được kết quả học tập tốt hơn trong bối cảnh chuyển đổi số.

Bộ giáo dục Singapore là một trong số ít các bộ sớm có lập trường rõ rệt về vấn đề này. Bộ cho biết họ hỗ trợ việc sử dụng các công cụ trí tuệ nhân tạo như ChatGPT trong các trường phổ thông và đại học. Bộ trưởng Giáo dục Singapore cho biết Bộ đã cung cấp các hướng dẫn và nguồn lực cần thiết cho các nhà trường.

Để định hướng cho các đại học thành viên trước vấn đề ChatGPT, Hiệp hội các đại học Châu Âu EUA đã ra tuyên bố với nhận định: “Có nhiều bất cập liên quan đến việc sử dụng trí tuệ nhân tạo, chẳng hạn như

thiếu dẫn chiếu về các nguồn thông tin, thiên lệch trong dữ liệu và thuật toán, các vấn đề về sở hữu trí tuệ và bản quyền hoặc các vấn đề liên quan đến quyền riêng tư, bảo mật dữ liệu và tính công bằng. Tuy nhiên, cũng có rất nhiều lợi ích tiềm năng cho công việc học thuật, bao gồm hiệu quả được cải thiện, học tập được cá nhân hóa và những cách làm việc mới” (EUA, 2023).

Vì thế, EUA khẳng định: “Rõ ràng là việc cấm sử dụng các công cụ trí tuệ nhân tạo và các công nghệ mới khác sẽ là vô ích. Do đó, GDĐH phải điều chỉnh các phương pháp học tập, giảng dạy và đánh giá của mình theo cách mà trí tuệ nhân tạo có thể được sử dụng một cách hiệu quả và phù hợp. Các đại học phải khám phá việc sử dụng có trách nhiệm các công cụ trí tuệ nhân tạo, phù hợp với sứ mệnh, mục tiêu và giá trị của nhà trường, đồng thời quan tâm đúng mức đến khuôn khổ pháp lý của nhà trường cùng những hậu quả và tác động rộng lớn đối với xã hội, văn hóa và kinh tế” (EUA, 2023).

Định hướng là vậy, nhưng giáo dục phải chung sống như thế nào với ChatGPT để khai thác tốt nhất các cơ hội và khắc phục tốt nhất các thách thức lại là câu hỏi chưa có lời giải rõ ràng và đơn giản.

Về nguyên tắc, mọi người đều biết máy tính thực hiện tốt hơn các nhiệm vụ phụ thuộc vào dữ liệu, khám phá mẫu và lập luận thống kê; trong khi con người tiếp tục hoàn thiện hơn trong các nhiệm vụ đòi hỏi sự đồng cảm, tự định hướng, lương tri, hợp tác, phê phán và đánh giá giá trị. Nói cách khác, giúp học sinh, sinh viên học cách sống có ích trong một thế giới ngày càng bị ảnh hưởng bởi trí tuệ nhân tạo đòi hỏi một phương pháp sư phạm thay vì tập trung vào những gì máy tính giỏi (ví dụ: ghi nhớ và tính toán), thì nhấn mạnh hơn vào kỹ năng con người (ví dụ: tư duy phản biện, giao tiếp, hợp tác và sáng tạo) cùng khả năng cộng tác với các công cụ trí tuệ nhân tạo phổ biến trong cuộc sống, học tập và làm việc.

Đó chính là công việc mà việc đổi mới giáo dục theo tiếp cận năng lực đang theo đuổi trên phạm vi toàn cầu. Nhưng làm thế nào tích hợp được trí tuệ nhân tạo vào các chương trình giáo dục này từ mầm non đến đại học lại là vấn đề mà, ở phần lớn các nước trên thế giới, do khoảng cách không tránh khỏi về trí tuệ nhân tạo, nên vẫn chưa có sự sẵn sàng trong xây dựng, ban hành và tổ chức thực hiện các chính sách về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục, theo cả tiếp cận từ trên xuống và từ dưới lên.

5. Vấn đề đặt ra với Việt Nam

Trở lại câu hỏi ban đầu: trí tuệ nhân tạo với bộ cánh ChatGPT sẽ là hoàng tử bạch mã hay di ghê ác độc đối với cô bé Lọ lem-giáo dục?

Câu trả lời phụ thuộc vào từng quốc gia trong việc ban hành và tổ chức thực hiện về chính sách trí tuệ nhân tạo trong giáo dục.

Theo báo cáo của UNESCO nói trên (Fengchun Miao & cộng sự, 2021), dựa vào kho tài nguyên của OECD về chính sách và chiến lược trí tuệ nhân tạo trên toàn thế giới, thì hiện có trên 600 chính sách về trí tuệ nhân tạo được ban hành bởi 69 quốc gia và vùng lãnh thổ.

Các chính sách về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục hiện nay trên thế giới khá đa dạng nhưng có thể chia thành 3 loại: 1) Các chính sách và chiến lược riêng về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục; 2) Các chính sách tích hợp trí tuệ nhân tạo vào các chính sách và chiến lược chung về giáo dục hoặc về CNTT; 3) Các chính sách chuyên đề về một vấn đề trí tuệ nhân tạo nào đó trong giáo dục.

Chẳng hạn Trung Quốc có Kế hoạch trí tuệ nhân tạo thế hệ tiếp theo (2017) là chính sách riêng về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục; cùng với đó là hai chính sách chuyên đề gồm “Chuẩn chương trình CNTT mới cho THPT (2017)” và “Kế hoạch hành động đổi mới về trí tuệ nhân tạo trong các cơ sở GDĐH” (2018).

Các nước đã có chính sách về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục sẽ ở tư thế sẵn sàng tốt nhất để khai thác mọi cơ hội được mở ra bởi bước tiến của trí tuệ nhân tạo và do đó sẽ tạo điều kiện để trí tuệ nhân tạo đến với giáo dục như một hoàng tử bạch mã. Trái lại, những nước chưa có chính sách về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục cần khẩn trương xây dựng và ban hành chính sách theo các khuyến nghị nêu trên của UNESCO; nếu không rất có khả năng trí tuệ nhân tạo sẽ là di ghê ác độc đối với cô bé Lọ Lem-giáo dục.

Việt Nam hiện đã ban hành QĐ 127 ngày 26/01/2021 của Thủ tướng Chính phủ về Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo đến năm 2030. Mục tiêu đến năm 2030 là Việt Nam trở thành trung tâm đổi mới sáng tạo, phát triển các giải pháp và ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong khu vực ASEAN và trên thế giới.

Chiến lược quốc gia về trí tuệ nhân tạo của Việt Nam được thực hiện theo đúng tiếp cận toàn chính quyền, toàn hệ thống; trong đó riêng về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục thì Bộ GD&ĐT có trách nhiệm triển khai các chương trình đào tạo STEAM cho thanh thiếu niên; triển khai đại trà các chương trình phổ cập kỹ năng xây dựng dữ liệu, ứng dụng trí tuệ nhân tạo cho thanh thiếu niên; thúc đẩy các chương trình đào tạo chính quy về trí tuệ nhân tạo, khoa học dữ liệu; thúc đẩy đưa các môn học về phân tích dữ liệu, về ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào chương trình đào tạo của các ngành học khác nhau trong các trường đại học và cao đẳng; chủ trì, phối hợp với Bộ Khoa học và Công nghệ, Bộ Thông tin và Truyền thông, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội xây dựng và triển khai Đề án phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao về trí tuệ nhân tạo đến năm 2030.

Đó là điểm cộng của Việt Nam về phương diện ban hành chính sách. Với bước đầu triển khai chiến lược quốc gia về trí tuệ nhân tạo, năm 2022 Việt Nam đã đứng ở vị trí thứ 55 trong 181 quốc gia được đánh giá xếp hạng về “chỉ số sẵn sàng về trí tuệ nhân tạo của chính phủ”, tăng 7 bậc so với năm 2021.

Riêng trong phạm vi 10 nước ASEAN, Việt Nam xếp thứ 6, sau Singapore (xếp hạng 2/181), Malaysia (29/181), Thailand (31/181), Indonesia (43/181), Philippines (54/181); và được đánh giá là quốc gia phát triển trí tuệ nhân tạo hàng đầu ở khu vực.

Tuy nhiên, điểm đáng quan ngại là khoảng cách giữa phát triển trí tuệ nhân tạo ở Việt Nam và đào tạo trí tuệ nhân tạo còn khá lớn; việc đào tạo nhân lực và nhân tài trong lĩnh vực trí tuệ nhân tạo còn nhiều bất cập.

Hiện chưa có nghiên cứu chuyên sâu để làm rõ khoảng cách trên, nhưng những ý kiến của chuyên gia, nhà khoa học, nhà giáo, nhà quản lý và doanh nghiệp tại Ngày hội Trí tuệ nhân tạo Việt Nam (AI4VN 2022) tháng 9 năm 2022 đã cho thấy một số vấn đề như sau:

Thứ nhất, nguồn nhân lực trí tuệ nhân tạo ở Việt Nam hiện nay còn rất thiếu. Khả năng đáp ứng nhu cầu chỉ khoảng 10%. Trong khi việc ứng dụng kỹ thuật và công nghệ trí tuệ nhân tạo đã và đang diễn ra nhanh và mạnh trong nhiều lĩnh vực của sản xuất và đời sống thì chuyển biến trong giáo dục và đào tạo về trí tuệ nhân tạo diễn ra chậm.

Thứ hai, trí tuệ nhân tạo đang dần trở thành một ngành công nghiệp và một nghề, nhưng nhìn chung các cơ sở GDĐH Việt Nam còn chậm trong đổi mới chương trình đào tạo để đáp ứng nhu cầu nhân lực về trí tuệ nhân tạo. Hiện trong 165 cơ sở GDĐH có đào tạo về công nghệ thông tin (CNTT), mới chỉ có khoảng 50 cơ sở có đào tạo các chuyên ngành liên quan tới trí tuệ nhân tạo.

Thứ ba, dù có nhu cầu cao và thu nhập hấp dẫn của thị trường lao động về nhân lực trí tuệ nhân tạo, nhưng số sinh viên đăng ký vào chuyên ngành trí tuệ nhân tạo còn rất thấp, thấp nhất trong các chuyên ngành của lĩnh vực CNTT.

Thứ tư, trong bối cảnh chung của các cơ sở GDĐH đào tạo về CNTT còn nhiều bất cập về các điều kiện bảo đảm chất lượng liên quan đến đội ngũ giảng viên, chương trình đào tạo, cơ sở vật chất, trang thiết bị thì sự bất cập này bộc lộ rất rõ trong đào tạo về trí tuệ nhân tạo: không nhiều cơ sở GDĐH có khả năng đáp ứng các yêu cầu tối thiểu về điều kiện dạy và học để tổ chức đào tạo chuyên ngành trí tuệ nhân tạo có chất lượng.

Thứ năm, tuy Việt Nam có bước tiến ấn tượng về chỉ số sẵn sàng trí tuệ nhân tạo, nhưng Việt Nam lại đang ở vị trí thấp về kỹ năng số trong dân cư. Báo cáo Chỉ số cạnh tranh toàn cầu 2019 cho thấy về chỉ số kỹ năng số trong dân số hoạt động thì Việt Nam xếp ở vị trí 97/141 quốc gia. Riêng trong phạm vi 10 nước ASEAN thì Việt Nam xếp cuối bảng, thấp hơn cả Lào (74/141), chỉ hơn Campuchia (112/141).

Những vấn đề nêu trên gắn liền với một vấn đề cơ bản. Đó là thực tế cho đến nay, chúng ta vẫn chưa có bất kỳ chính sách cụ thể nào về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục được ban hành và triển khai.

6. Kết luận

Các nghiên cứu học thuật ban đầu về trí tuệ nhân tạo được thực hiện chủ yếu trong một số cơ sở GDĐH tiên tiến trên thế giới. Nhưng đến khi các kết quả nghiên cứu này được các doanh nghiệp công nghệ phát triển thành ứng dụng hết sức ấn tượng trong hàng loạt lĩnh vực kinh tế, xã hội, quốc phòng, an ninh, thì giáo dục ở phần lớn các nước đang phát triển lại là lĩnh vực chậm nhất trong ứng dụng tiến bộ trí tuệ nhân tạo để

đổi mới dạy và học, nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài về trí tuệ nhân tạo.

Điều đó được phản ánh qua số liệu của kho tài nguyên OECD về chính sách trí tuệ nhân tạo trên thế giới, theo đó đến nay mới chỉ có 69 quốc gia và vùng lãnh thổ ban hành chính sách về trí tuệ nhân tạo nói chung, chính sách về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục nói riêng.

Việt Nam là nước đang phát triển sớm có chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo. Đó là điểm mạnh góp phần đưa Việt Nam trở thành quốc gia phát triển về trí tuệ nhân tạo trong khu vực.

Tuy nhiên, điểm yếu là sự chậm trễ của ngành giáo dục trước thực tiễn phát triển trí tuệ nhân tạo khiến cho khoảng cách giữa phát triển trí tuệ nhân tạo với đào tạo trí tuệ nhân tạo có nguy cơ trở thành rào cản cho sự phát triển. Vì thế, rất cần một khảo sát chuyên sâu nhằm làm rõ khoảng cách này để trên cơ sở đó, vận dụng các khuyến nghị của UNESCO, xây dựng và ban hành chính sách về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục, định hướng cho việc tích hợp trí tuệ nhân tạo vào các chương trình giáo dục từ mầm non đến đại học, trong cả giáo dục chính quy và giáo dục thường xuyên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] COMEST (UNESCO World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology). (2019). Preliminary Study on the Ethics of Artificial Intelligence.
- [2] EUA. (2023). Artificial intelligence tools and their responsible use in higher education learning and teaching.
- [3] Fengchun Miao, Wayne Holmes, Ronghuai Huang, & Hui Zhang. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. Paris: UNESCO.
- [4] Seldon, A., & Abidoye, O. (2018). The Fourth Education Revolution: Will artificial intelligence liberate or infantilise humanity? University of Buckingham Press.
- [5] Stephen Shankland. (2023). Why We're Obsessed With the Mind-Blowing ChatGPT AI Chatbot. Retrieved from <https://www.cnet.com>
- [6] UNESCO. (2019). BEIJING CONSENSUS on artificial intelligence and education. Paris: UNESCO.

ABSTRACT

AI in education and ChatGPT: Policy recommendations and issues to be addressed in Vietnam

Impressive applications of artificial intelligence (AI) in many fields of economy, society, national defense and security, especially recent applications of ChatGPT have posed urgent requirements for policy development related to AI in education. Vietnam soon had a National Strategy on Research, Development and Application of AI. That is a strength contributing to making Vietnam become a developed country in AI in the region. However, the weakness is that the gap between AI development and AI education and training threatens to become a barrier to development. An in-depth study is needed to clarify this gap so that on the basis of UNESCO policy recommendations, develop and promulgate policies on AI in education in order to orient the integration of AI into educational curriculum from preschool to university, in both formal and continuing education.

Keywords: *Artificial intelligence; ChatGPT; policy development; education.*

CHUYỂN ĐỔI GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: HƯỚNG TỚI MỘT HỆ THỐNG LINH HOẠT VÀ ĐÁP ỨNG NHU CẦU XÃ HỘI

Trịnh Thị Thu Hiền¹

Tóm tắt. Thế giới ngày nay đang thay đổi nhanh chóng với sự tiến bộ của công nghệ và sự toàn cầu hóa. Do đó, cần phải đào tạo các sinh viên có năng lực thích ứng với những thay đổi này, nhằm giải quyết các vấn đề xã hội phức tạp và đòi hỏi có những giải pháp sáng tạo. Bài báo nghiên cứu nhấn mạnh về việc chuyển đổi giáo dục đại học để đáp ứng nhu cầu xã hội hiện đại. Nghiên cứu chỉ ra rằng, chuyển đổi giáo dục đại học là một bước cần thiết để đáp ứng nhu cầu xã hội hiện đại. Để thành công trong việc này, các trường đại học và các cơ sở giáo dục cần thiết phải tập trung vào việc xây dựng hệ thống linh hoạt và khuyến khích sự tham gia tích cực của sinh viên trong quá trình học tập. Chỉ có cách này, hệ thống giáo dục đại học mới có thể đáp ứng được yêu cầu và đóng góp vào sự phát triển của xã hội và kinh tế.

Từ khóa: Chuyển đổi giáo dục đại học, Hệ thống linh hoạt, Đáp ứng nhu cầu xã hội, Sinh viên tích cực, Sự tham gia trong học tập.

1. Đặt vấn đề

Trong thế kỷ 21, giáo dục đại học đang đối diện với những thách thức và cơ hội chưa từng có trước đây. Xã hội hiện đại ngày càng phụ thuộc vào công nghệ và sự phát triển không ngừng của khoa học, gây ra sự thay đổi mạnh mẽ trong môi trường kinh doanh, công nghệ và văn hóa. Điều này đòi hỏi các hệ thống giáo dục phải thích ứng và đổi mới để đáp ứng nhu cầu ngày càng đa dạng và phức tạp của xã hội.

Theo Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), trong bối cảnh cuộc Cách mạng Công nghiệp 4.0 đang diễn ra, công nghệ thông tin và trí tuệ nhân tạo đã và đang thay đổi cách thức làm việc, học tập và giao tiếp của con người. Việc sử dụng tiến bộ công nghệ này đã mở ra những cánh cửa mới cho việc tiếp cận tri thức và học tập. Tuy nhiên, đồng thời, nó cũng tạo ra áp lực đáng kể đối với giáo dục đại học để cải thiện phương pháp giảng dạy và nội dung học tập.

Hơn nữa, tại một thời điểm mà nền kinh tế toàn cầu ngày càng đòi hỏi nhân lực có năng lực chuyên môn cao và đáp ứng nhanh chóng với sự biến đổi của công nghệ, giáo dục đại học cần điều chỉnh và phát triển hệ thống học tập linh hoạt. Điều này đảm bảo rằng sinh viên được trang bị những kỹ năng và kiến thức cần thiết để thích ứng với môi trường công việc đa dạng và thay đổi không ngừng.

Mặt khác, xã hội ngày càng đòi hỏi giáo dục đại học đáp ứng các vấn đề phức tạp và đa chiều như bền vững môi trường, cải thiện chất lượng cuộc sống, và thúc đẩy sự phát triển toàn diện. Từ việc đảm bảo an ninh lương thực cho đến việc giải quyết vấn đề biến đổi khí hậu, giáo dục đại học không chỉ cung cấp kiến thức chuyên môn mà còn đóng góp vào việc tạo ra các giải pháp toàn diện và hiệu quả cho các thách thức xã hội.

Trong bối cảnh này, chuyển đổi giáo dục đại học đã trở thành một vấn đề cấp bách. Hệ thống giáo dục đại học linh hoạt và đáp ứng nhu cầu xã hội được xem như một cách tiếp cận sáng tạo và hiệu quả để đối phó với các thách thức và phát triển nhân lực tương lai. Cùng với sự ứng dụng của công nghệ thông tin và học

Ngày nhận bài: 05/06/2023. Ngày nhận đăng: 27/07/2023.

¹Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Tác giả liên hệ: Trịnh Thị Thu Hiền. Địa chỉ e-mail: trinhthien1508@gmail.com

tập linh hoạt, hệ thống giáo dục đại học có thể đáp ứng nhu cầu đa dạng của sinh viên và xã hội, cung cấp những kiến thức, kỹ năng và giá trị phi chuyên môn đáng giá trong một môi trường đa văn hóa và toàn cầu.

Vì vậy, trong bài báo này, chúng tôi tập trung nghiên cứu về tầm quan trọng của việc thúc đẩy hệ thống giáo dục đại học linh hoạt và đáp ứng nhu cầu xã hội. Chúng tôi sẽ xem xét những ưu điểm và thách thức của việc chuyển đổi giáo dục đại học trong bối cảnh công nghệ và yêu cầu xã hội ngày càng cao. Đồng thời, chúng tôi cũng sẽ đi sâu vào nghiên cứu về cách mà các trường đại học có thể thích ứng và triển khai hệ thống giáo dục linh hoạt để đáp ứng nhu cầu của sinh viên và xã hội trong thời đại hiện nay.

2. Khái quát về hệ thống giáo dục đại học hiện tại

2.1. Các đặc điểm chính của hệ thống giáo dục đại học truyền thống

Hệ thống giáo dục đại học truyền thống đã đóng vai trò quan trọng trong việc đào tạo và phát triển nguồn nhân lực chất lượng trong suốt hàng thế kỷ. Đặc điểm nổi bật của hệ thống này là cung cấp những chương trình học tập chuyên sâu, tập trung vào việc truyền đạt kiến thức chuyên môn và phát triển kỹ năng chuyên ngành. Học sinh tham gia vào các khóa học và chương trình có thời gian xác định, theo một cấu trúc kiến thức đã được quy định sẵn. Dựa vào hệ thống đánh giá và kiểm tra truyền thống, sinh viên phải đạt các điểm số và tiến độ học tập cụ thể để hoàn thành chương trình đào tạo.

Theo như Nussbaum (2010), hệ thống giáo dục đại học truyền thống còn thể hiện sự chuyên môn hoá cao trong việc đào tạo giáo viên và nhà nghiên cứu, tập trung vào việc nghiên cứu và phát triển các lĩnh vực chuyên ngành. Nền tảng của hệ thống này thường dựa trên những phương pháp giảng dạy truyền thống như giảng dạy lý thuyết trong lớp học, các cuộc thảo luận và bài thực hành, và đánh giá dựa trên kỳ thi cuối kỳ và đồ án.

Hệ thống giáo dục đại học truyền thống cũng có các đặc điểm tổ chức rõ ràng, với các bộ phận quản lý và triển khai giáo dục được tổ chức theo cấp bậc và hệ thống hành chính. Nhà trường có các cơ cấu quy định về việc đăng ký học tập, hỗ trợ sinh viên, và quản lý giảng dạy và đánh giá học tập.

Tuy nhiên, dù đã đóng góp đáng kể vào việc đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội, hệ thống giáo dục đại học truyền thống cũng đối mặt với nhiều thách thức và hạn chế. Trong thời đại thông tin và công nghệ ngày nay, các kiến thức và kỹ năng phải được cập nhật và thích ứng nhanh chóng với sự phát triển của xã hội. Mô hình giảng dạy và học tập truyền thống có thể không đáp ứng đủ nhu cầu đa dạng và biến đổi của sinh viên và thị trường lao động.

Đồng thời, hệ thống giáo dục đại học truyền thống còn đối mặt với áp lực về chi phí đào tạo và tiếp cận nguồn tài chính. Các học phí đang tăng cao, gây khó khăn cho sinh viên và gia đình khi tiếp cận nguồn học tập. Hơn nữa, không phải tất cả các học sinh đều có cơ hội tiếp cận đến giáo dục đại học do rào cản tài chính và xã hội.

Vì vậy, để đáp ứng nhu cầu xã hội đa dạng và phát triển bền vững, hệ thống giáo dục đại học cần thích ứng và đổi mới để xây dựng một hệ thống linh hoạt và đáp ứng tốt những thách thức đang đối diện.

2.2. Các thách thức và hạn chế của mô hình truyền thống đối với nhu cầu xã hội

Mô hình giáo dục đại học truyền thống, mặc dù đã đóng góp đáng kể vào việc đào tạo nguồn nhân lực, vẫn đối mặt với nhiều thách thức và hạn chế trong việc đáp ứng nhu cầu đa dạng và thay đổi của xã hội. Cụ thể:

Thiếu linh hoạt trong chương trình học tập: Mô hình truyền thống thường áp dụng các chương trình học tập cố định và cơ cấu học phần không linh hoạt, dẫn đến hạn chế trong việc đáp ứng những nhu cầu đa dạng của sinh viên và xu hướng phát triển xã hội. Conley (2015) đã đề xuất rằng mô hình giáo dục cần điều chỉnh chương trình học tập để tạo ra sự linh hoạt và đáp ứng nhanh chóng với sự biến đổi của xã hội và kinh tế.

Không đáp ứng được nhu cầu công nghệ: Trong thời đại công nghệ số và số hóa, mô hình truyền thống thường không đáp ứng đủ nhu cầu công nghệ của sinh viên và xã hội. Hệ thống đánh giá kiến thức truyền thống có thể không đo lường được những kỹ năng sống, khả năng làm việc với công nghệ và khả năng tư duy sáng tạo trong thế giới kỹ thuật số hiện đại (Bower, 2019).

Hạn chế về kiểm tra và đánh giá: Hệ thống đánh giá kiến thức truyền thống thường dựa vào kỳ thi cuối kỳ, đồ án, điều này không phản ánh đầy đủ khả năng và tiềm năng của sinh viên. Giáo viên cần cân nhắc sử dụng các phương pháp đánh giá sáng tạo, đa dạng hơn để phản ánh đầy đủ năng lực và tiến bộ của sinh viên (Freeman, 2014).

Áp lực về chi phí đào tạo: Học phí ngày càng tăng và đặt ra áp lực lớn đối với sinh viên và gia đình trong việc tiếp cận giáo dục đại học (Archibald & Feldman, 2018). Điều này có thể làm giảm cơ hội tiếp cận cho những sinh viên có tài chính hạn hẹp, làm tăng sự bất bình đẳng trong việc truy cập và tham gia vào giáo dục đại học.

Không đáp ứng được nhu cầu học tập đa dạng: Mô hình truyền thống có thể không đáp ứng đủ nhu cầu học tập đa dạng của sinh viên. Mô hình này tập trung vào việc truyền đạt kiến thức chung chung mà ít quan tâm đến việc phát triển kỹ năng mềm, sự đa dạng văn hóa và khả năng giải quyết vấn đề thực tiễn (Gurin, 2016).

Với những thách thức và hạn chế này, hệ thống giáo dục đại học cần xem xét và thay đổi để đáp ứng tốt hơn những nhu cầu đa dạng và biến đổi của xã hội ngày nay.

3. Công nghệ và xu hướng thúc đẩy tích hợp linh hoạt trong giáo dục đại học

3.1. Công nghệ 4.0 và vai trò quan trọng trong chuyển đổi giáo dục

Công nghệ 4.0, còn được gọi là Cách mạng Công nghiệp 4.0, đang tạo ra những bước tiến vượt bậc trong các lĩnh vực công nghệ số, tự động hóa, trí tuệ nhân tạo, Internet of Things (IoT) và các nền tảng công nghệ mới. Trong lĩnh vực giáo dục, Công nghệ 4.0 đóng vai trò quan trọng trong chuyển đổi giáo dục và mang lại nhiều lợi ích đáng kể. Dưới đây là một phân tích chi tiết về vai trò của Công nghệ 4.0 trong chuyển đổi giáo dục:

Công nghệ 4.0 tạo ra môi trường học tập hiện đại: Công nghệ 4.0 mang lại những công cụ và ứng dụng tiên tiến, như trí tuệ nhân tạo, trực tuyến hóa, thực tế ảo và trực tuyến hóa nội dung giảng dạy. Nhờ vào những tiến bộ này, giáo viên có thể tạo ra môi trường học tập hiện đại và hấp dẫn, giúp sinh viên tham gia và tương tác tích cực trong quá trình học tập (Pegrum et al., 2018).

Cải thiện chất lượng giảng dạy và đánh giá: Công nghệ 4.0 cung cấp các công cụ và phần mềm giảng dạy tiên tiến, giúp giáo viên tăng cường chất lượng giảng dạy và đánh giá học tập. Việc sử dụng phần mềm đánh giá tự động và phân tích dữ liệu giúp định lượng kết quả học tập và cải thiện quá trình đánh giá (Young, 2017).

Tạo điều kiện thuận lợi cho học tập linh hoạt: Công nghệ 4.0 giúp xây dựng hệ thống giáo dục linh hoạt và thích ứng, cho phép sinh viên tiếp cận các tài liệu và tài nguyên học tập trực tuyến, không giới hạn thời gian và không gian. Điều này giúp giảm thiểu rào cản địa lý và thời gian, từ đó hỗ trợ việc học tập không giới hạn thời gian và không gian (Garrison & Kanuka, 2020).

Đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cho Cách mạng Công nghiệp 4.0: Công nghệ 4.0 đang thay đổi tốc độ và tính chất công việc trong nhiều ngành công nghiệp. Hệ thống giáo dục phải cập nhật các chương trình đào tạo để đáp ứng nhu cầu nhân lực mới trong Cách mạng Công nghiệp 4.0. Điều này đòi hỏi hệ thống giáo dục linh hoạt và sáng tạo trong việc thiết kế chương trình đào tạo và kỳ thi cuối kỳ và đồ án (UNESCO, 2018).

Thúc đẩy nghiên cứu và sáng tạo trong giáo dục: Công nghệ 4.0 mở ra những cơ hội mới trong việc nghiên cứu và sáng tạo trong giáo dục. Nhờ sự kết nối và chia sẻ thông tin nhanh chóng, giáo viên và sinh viên có thể tham gia vào các dự án nghiên cứu toàn cầu và chia sẻ kiến thức một cách hiệu quả (Cleveland-Innes & Wilton, 2018).

Công nghệ 4.0 đóng vai trò quan trọng trong chuyển đổi giáo dục, mang lại nhiều lợi ích như tạo môi trường học tập hiện đại, cải thiện chất lượng giảng dạy và đánh giá, tạo điều kiện thuận lợi cho học tập linh hoạt, đào tạo nguồn nhân lực chất lượng và thúc đẩy nghiên cứu và sáng tạo trong giáo dục.

3.2. Trực tuyến hóa và mô hình học tập kỹ thuật số

Trực tuyến hóa và mô hình học tập kỹ thuật số đang chơi một vai trò ngày càng quan trọng trong lĩnh vực giáo dục. Trực tuyến hóa cho phép việc học và giảng dạy diễn ra qua mạng Internet, trong khi mô hình học tập kỹ thuật số tập trung vào việc sử dụng các công nghệ số để cung cấp các trải nghiệm học tập trực tuyến. Dưới đây là một phân tích chi tiết về trực tuyến hóa và mô hình học tập kỹ thuật số:

Trực tuyến hóa đem lại sự linh hoạt và tiện ích: Trực tuyến hóa cho phép sinh viên tham gia vào quá trình học tập mà không bị ràng buộc bởi giới hạn địa lý và thời gian. Sinh viên có thể tiếp cận nội dung học tập, tham gia vào các hoạt động và giao tiếp với giảng viên và bạn bè cùng lớp từ bất kỳ địa điểm nào và vào bất kỳ thời điểm nào (Garrison & Kanuka, 2020).

Mô hình học tập kỹ thuật số cung cấp trải nghiệm học tập đa dạng: Mô hình học tập kỹ thuật số sử dụng các công nghệ số, như học trực tuyến, thảo luận trực tuyến, video học và tài liệu số, để tạo ra các trải nghiệm học tập đa dạng và tương tác. Sinh viên có thể học qua các bài giảng video, tham gia vào các hoạt động tương tác nhóm, và truy cập đến tài liệu học tập từ xa (Pegrum et al., 2018).

Tiếp cận kiến thức toàn cầu và nguồn tài liệu phong phú: Trực tuyến hóa và mô hình học tập kỹ thuật số mở ra cánh cửa cho việc tiếp cận kiến thức toàn cầu và nguồn tài liệu phong phú. Sinh viên có thể tiếp cận đến các khóa học và tài liệu từ các trường đại học và tổ chức giáo dục hàng đầu trên thế giới, giúp mở rộng phạm vi kiến thức và truyền cảm hứng cho học tập (Young, 2017).

Tăng cường tương tác và hợp tác: Mô hình học tập kỹ thuật số thúc đẩy tương tác và hợp tác giữa sinh viên và giảng viên cũng như giữa sinh viên với nhau. Thông qua các nền tảng trực tuyến, sinh viên có thể thảo luận, chia sẻ ý kiến, và làm việc nhóm một cách linh hoạt và tiện lợi (Cleveland-Innes & Wilton, 2018).

Phát triển kỹ năng kỹ thuật số: Trực tuyến hóa và mô hình học tập kỹ thuật số đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển kỹ năng kỹ thuật số cho sinh viên. Khi tham gia vào các khóa học trực tuyến và sử dụng công nghệ số trong quá trình học tập, sinh viên có cơ hội rèn luyện và nâng cao kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông (UNESCO, 2018).

Trực tuyến hóa và mô hình học tập kỹ thuật số đem lại nhiều lợi ích quan trọng như sự linh hoạt và tiện ích, trải nghiệm học tập đa dạng, tiếp cận kiến thức toàn cầu và nguồn tài liệu phong phú, tăng cường tương tác và hợp tác, và phát triển kỹ năng kỹ thuật số.

3.3. Các ứng dụng và nền tảng công nghệ hỗ trợ cho học tập linh hoạt

Học tập linh hoạt được hỗ trợ bởi các ứng dụng và nền tảng công nghệ hiện đại, giúp tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên tiếp cận kiến thức và tham gia vào quá trình học tập một cách linh hoạt. Dưới đây là một phân tích chi tiết về các ứng dụng và nền tảng công nghệ hỗ trợ cho học tập linh hoạt:

Hệ thống quản lý học tập (LMS - Learning Management System): LMS là một trong những ứng dụng chính được sử dụng trong học tập linh hoạt. Nó cung cấp các công cụ quản lý và phân phối nội dung học tập, quản lý lớp học và nhiệm vụ, cũng như tương tác giữa sinh viên và giảng viên (Garrison & Kanuka, 2020).

Công nghệ di động: Các ứng dụng di động cho phép sinh viên tiếp cận nội dung học tập và tham gia vào các hoạt động học tập từ điện thoại di động hoặc máy tính bảng, giúp tăng cường tính linh hoạt và tiện ích trong quá trình học tập (Young, 2017).

Thiết bị thực tế ảo (VR) và thực tế ảo mở rộng (AR): VR và AR cung cấp trải nghiệm học tập trực quan và tương tác, giúp sinh viên học tập một cách trực quan và sinh động hơn. Các ứng dụng VR và AR trong giáo dục đem lại những trải nghiệm mới mẻ và tăng cường hiệu quả học tập (Pegrum et al., 2018).

Học trực tuyến (e-Learning) và khóa học trực tuyến mở (MOOCs): Học trực tuyến và MOOCs cung cấp các khóa học trực tuyến và tài liệu học tập có sẵn trên mạng Internet, giúp sinh viên tiếp cận kiến thức từ xa và tùy chỉnh lộ trình học tập (Cleveland-Innes & Wilton, 2018).

Hệ thống chấm điểm và đánh giá trực tuyến: Công nghệ cho phép đánh giá và chấm điểm trực tuyến giúp tăng cường tính minh bạch và công bằng trong quá trình đánh giá kết quả học tập (UNESCO, 2018).

Các ứng dụng và nền tảng công nghệ, như hệ thống quản lý học tập (LMS), công nghệ di động, thiết

bị thực tế ảo (VR) và thực tế ảo mở rộng (AR), học trực tuyến (e-Learning) và khóa học trực tuyến mở (MOOCs), và hệ thống chấm điểm và đánh giá trực tuyến, đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ học tập linh hoạt và mang lại những trải nghiệm học tập mới mẻ cho sinh viên.

4. Xây dựng môi trường học tập linh hoạt và khuyến khích học tập suốt đời

4.1. Khám phá mô hình học tập có thể điều chỉnh và linh hoạt

Việc khám phá mô hình học tập có tính điều chỉnh và linh hoạt, giúp tạo ra môi trường học tập linh hoạt và thích ứng với đa dạng nhu cầu học tập của sinh viên:

Mô hình học tập linh hoạt hỗ trợ việc cá nhân hóa hóa học tập. Đối với mô hình học tập linh hoạt, sinh viên được chủ động tham gia vào việc lựa chọn nội dung, phương pháp học tập và thời gian học tập phù hợp với nhu cầu cá nhân của mình. Điều này giúp tăng cường tính linh hoạt và tùy chỉnh trong quá trình học tập (Garrison & Kanuka, 2020).

Tạo điều kiện thuận lợi cho học tập đa dạng. Mô hình học tập linh hoạt cần phải đáp ứng được đa dạng phong cách học tập và sở thích của sinh viên. Cung cấp nhiều tùy chọn và hỗ trợ trong việc tham gia vào các hoạt động học tập đa dạng giúp khuyến khích sự tham gia tích cực và tăng cường hiệu quả học tập (UNESCO, 2018).

Hỗ trợ tích cực cho việc học tập từ xa. Mô hình học tập linh hoạt cần hỗ trợ tích cực cho việc học tập từ xa, bằng cách sử dụng công nghệ số và các nền tảng trực tuyến để tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên tham gia vào quá trình học tập từ mọi nơi và mọi thời điểm (Cleveland-Innes & Wilton, 2018).

Tận dụng các phương tiện học tập đa phương tiện và tương tác. Mô hình học tập linh hoạt nên tận dụng các phương tiện học tập đa phương tiện như video, âm thanh và hình ảnh để tăng cường tính tương tác và thích ứng của sinh viên trong quá trình học tập (Pegrum et al., 2018).

Xây dựng cộng đồng học tập trực tuyến. Mô hình học tập linh hoạt cần khuyến khích sinh viên tham gia vào các cộng đồng học tập trực tuyến, nơi họ có thể chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm và hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình học tập (Young, 2017).

Mô hình học tập có tính điều chỉnh và linh hoạt giúp tạo ra môi trường học tập linh hoạt và đáp ứng đa dạng nhu cầu học tập của sinh viên. Việc tận dụng công nghệ số, xây dựng cộng đồng học tập trực tuyến và hỗ trợ cá nhân hóa hóa học tập là những yếu tố quan trọng trong mô hình học tập linh hoạt.

4.2. Hỗ trợ sinh viên tự học và tự quản lý học tập

Xây dựng môi trường học tập hỗ trợ sinh viên tự học. Môi trường học tập cần được xây dựng sao cho sinh viên có thể tìm kiếm thông tin, tài liệu học tập và nguồn hỗ trợ một cách dễ dàng. Sử dụng các nền tảng học tập trực tuyến và thư viện số giúp tăng cường tính tiện lợi và sẵn sàng trong việc tự học (Garrison & Kanuka, 2020).

Cung cấp các công cụ và kỹ năng tự học cho sinh viên. Để giúp sinh viên tự quản lý học tập, cần cung cấp các công cụ và kỹ năng tự học, như quản lý thời gian, quản lý công việc, và xác định mục tiêu học tập (UNESCO, 2018).

Hỗ trợ cá nhân hóa cho sinh viên. Đối với việc hỗ trợ sinh viên tự học, cần phải đáp ứng đến từng cá nhân và nhu cầu riêng biệt của họ. Hỗ trợ cá nhân hóa giúp tạo điều kiện thuận lợi để sinh viên phát triển và tự tin trong quá trình học tập (Cleveland-Innes & Wilton, 2018).

Khuyến khích việc tham gia vào các cộng đồng học tập. Tham gia vào các cộng đồng học tập trực tuyến hoặc cộng đồng học tập trong trường giúp sinh viên có cơ hội chia sẻ kiến thức, học hỏi từ nhau và hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình học tập (Pegrum et al., 2018).

Cung cấp hỗ trợ từ cán bộ giảng dạy và nhân viên trường. Đối với việc hỗ trợ sinh viên tự học, cán bộ giảng dạy và nhân viên trường đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp hỗ trợ và tư vấn cho sinh viên. Họ có thể giúp đỡ và hướng dẫn sinh viên trong quá trình tự học và tự quản lý học tập (Young, 2017).

Việc hỗ trợ sinh viên tự học và tự quản lý học tập là một yếu tố quan trọng trong việc xây dựng môi

trường học tập linh hoạt và khuyến khích học tập suốt đời. Đối với việc này, cần tạo môi trường học tập hỗ trợ, cung cấp các công cụ và kỹ năng tự học, hỗ trợ cá nhân hóa và khuyến khích tham gia vào các cộng đồng học tập.

4.3. Khuyến khích việc học tập suốt đời và hỗ trợ học tập suốt đời cho cán bộ giảng dạy và nhân viên

Tập trung vào việc khuyến khích việc học tập suốt đời và cung cấp hỗ trợ học tập liên tục cho cán bộ giảng dạy và nhân viên trong hệ thống giáo dục:

Khuyến khích việc học tập suốt đời nhằm nâng cao năng lực chuyên môn và chuyên ngành cho cán bộ giảng dạy. Trong thế giới không ngừng thay đổi, cán bộ giảng dạy cần không ngừng nâng cao kiến thức và kỹ năng của mình để đáp ứng được yêu cầu của công việc và hỗ trợ sự phát triển của sinh viên (Rienties et al., 2020).

Cung cấp các chương trình đào tạo và học tập phù hợp với nhu cầu và mục tiêu cá nhân của từng cán bộ giảng dạy và nhân viên. Để khuyến khích việc học tập suốt đời, cần cung cấp các chương trình học tập linh hoạt và có tính ứng dụng, giúp cán bộ và nhân viên phát triển sự nghiệp và cải thiện hiệu quả công việc (Kovanović et al., 2018).

Hỗ trợ và khích lệ cán bộ giảng dạy và nhân viên tham gia vào các hoạt động học tập liên quan đến công việc và sự nghiệp. Các hoạt động học tập như tham gia vào các hội thảo, diễn đàn chuyên ngành, dự án nghiên cứu, và đào tạo nghề nghiệp giúp cán bộ và nhân viên cập nhật kiến thức mới nhất và phát triển kỹ năng (Zheng et al., 2019).

Đảm bảo sự đồng thuận từ cơ quan quản lý và sự hỗ trợ tài chính cho việc học tập suốt đời của cán bộ giảng dạy và nhân viên. Để thúc đẩy việc học tập suốt đời, cần tạo điều kiện thuận lợi và đảm bảo sự ủng hộ từ cơ quan quản lý và cung cấp nguồn tài chính đủ để hỗ trợ việc học tập của cán bộ và nhân viên (Guri-Rosenblit, 2018).

Xây dựng một văn hóa học tập liên tục trong hệ thống giáo dục. Xây dựng một văn hóa học tập suốt đời giúp khuyến khích sự học tập và phát triển của cán bộ giảng dạy và nhân viên trở thành một phần quan trọng của cuộc sống công việc và sự nghiệp (Boud et al., 2018). Việc khuyến khích việc học tập suốt đời và cung cấp hỗ trợ học tập liên tục cho cán bộ giảng dạy và nhân viên giúp nâng cao năng lực và hiệu quả công việc. Đối với việc này, cần cung cấp chương trình đào tạo linh hoạt, khích lệ tham gia vào các hoạt động học tập và xây dựng một văn hóa học tập liên tục trong hệ thống giáo dục.

5. Tăng cường vai trò của giáo viên và nghiên cứu viên trong quá trình đổi mới

5.1. Đào tạo và phát triển giáo viên để thích nghi với hệ thống giáo dục linh hoạt

Đào tạo giáo viên với những kỹ năng và phương pháp giảng dạy linh hoạt. Trong quá trình đổi mới, giáo viên cần được đào tạo với những kỹ năng giảng dạy mới, sử dụng công nghệ và các phương pháp giảng dạy linh hoạt để đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của sinh viên (Ritchie & Alcock, 2019).

Phát triển năng lực chuyên môn và nghiệp vụ cho giáo viên. Để thích nghi với hệ thống giáo dục linh hoạt, giáo viên cần phát triển năng lực chuyên môn và nghiệp vụ liên quan đến việc hướng dẫn và đánh giá học tập trong môi trường học tập linh hoạt (Janssen et al., 2019).

Hỗ trợ giáo viên trong việc thích ứng với môi trường học tập trực tuyến. Với sự gia tăng của học tập trực tuyến và hỗ trợ từ công nghệ, giáo viên cần được hỗ trợ và đào tạo để thích ứng với việc giảng dạy và hỗ trợ sinh viên trong môi trường học tập trực tuyến (Hrastinski, 2019).

5.2. Khuyến khích nghiên cứu và phát triển học thuật liên quan đến giáo dục linh hoạt

Khuyến khích giáo viên và nghiên cứu viên tham gia vào các dự án nghiên cứu liên quan đến giáo dục linh hoạt. Để đổi mới giáo dục, cần khuyến khích giáo viên và nghiên cứu viên tham gia vào các dự án nghiên cứu về giáo dục linh hoạt, từ đó tạo ra những hiểu biết mới và phát triển các phương pháp giảng dạy hiệu quả (Kahu, 2019).

Hỗ trợ tài chính và cơ sở hạ tầng cho hoạt động nghiên cứu và phát triển học thuật. Để khuyến khích nghiên cứu liên quan đến giáo dục linh hoạt, cần cung cấp nguồn tài chính và cơ sở hạ tầng phù hợp để giáo viên và nghiên cứu viên có thể thực hiện các hoạt động nghiên cứu một cách hiệu quả (Zheng et al., 2020).

Tạo môi trường học thuật khuyến khích và hỗ trợ cho giáo viên và nghiên cứu viên. Môi trường học thuật khuyến khích giáo viên và nghiên cứu viên tham gia vào các hoạt động học thuật, như thảo luận, trao đổi ý kiến, và hợp tác nghiên cứu, từ đó giúp thúc đẩy sự đổi mới và nâng cao chất lượng giáo dục (Teijlingen et al., 2019).

Việc tăng cường vai trò của giáo viên và nghiên cứu viên là yếu tố quan trọng trong quá trình đổi mới giáo dục đại học và sau đại học. Đối với việc này, cần đào tạo và phát triển giáo viên để thích nghi với hệ thống giáo dục linh hoạt và khuyến khích nghiên cứu và phát triển học thuật liên quan đến giáo dục linh hoạt.

6. Những thách thức và cơ hội

6.1. Vượt qua các rào cản trong việc thực hiện hệ thống giáo dục linh hoạt

Thách thức về chính sách và quản lý: Đổi mới hệ thống giáo dục đòi hỏi sự thay đổi chính sách và quản lý, nhưng điều này có thể đối mặt với sự chậm trễ và khó khăn do sự phức tạp và đa dạng của hệ thống giáo dục (Galán-Muros et al., 2018).

Khó khăn trong việc thay đổi lòng tin và thái độ: Giáo viên, cán bộ quản lý và nhân viên có thể gặp khó khăn trong việc thay đổi lòng tin và thái độ đối với hệ thống giáo dục linh hoạt, đặc biệt nếu họ không nhận ra giá trị và lợi ích của việc thay đổi này (Oliver et al., 2020).

Vấn đề tài chính: Thực hiện hệ thống giáo dục linh hoạt có thể đòi hỏi đầu tư tài chính lớn để cung cấp hạ tầng công nghệ và đào tạo cho giáo viên và nhân viên (Gibbs et al., 2021).

6.2. Tận dụng cơ hội để tối ưu hóa hệ thống giáo dục đại học đáp ứng nhu cầu xã hội

Khả năng thích ứng nhanh chóng với xu hướng công nghệ: Cơ hội để tối ưu hóa hệ thống giáo dục đại học đáp ứng nhu cầu xã hội nằm trong việc sử dụng công nghệ 4.0 và trực tuyến hóa để cải thiện quá trình học tập và tiếp cận kiến thức (Lee et al., 2022).

Hợp tác với doanh nghiệp và xã hội: Hệ thống giáo dục đại học có thể tận dụng cơ hội hợp tác với doanh nghiệp và xã hội để xác định nhu cầu nguồn nhân lực và phát triển các chương trình học tập linh hoạt đáp ứng nhu cầu thực tế của xã hội (Levy & Cerratto-Pargman, 2022).

Mở rộng quyền truy cập vào giáo dục: Hệ thống giáo dục đại học linh hoạt có thể mở rộng quyền truy cập vào giáo dục cho những đối tượng học viên đa dạng, bao gồm người đi làm, người có hoàn cảnh khó khăn và người ở các khu vực hẻo lánh (Huertas-Abril et al., 2019).

Tóm lại, việc thực hiện hệ thống giáo dục linh hoạt đối mặt với nhiều thách thức như chính sách, lòng tin và vấn đề tài chính. Tuy nhiên, cơ hội để tối ưu hóa hệ thống giáo dục đại học đáp ứng nhu cầu xã hội nằm trong việc thích ứng với xu hướng công nghệ, hợp tác với doanh nghiệp và mở rộng quyền truy cập vào giáo dục.

6.3. Triển vọng phát triển và mở rộng hệ thống giáo dục linh hoạt

Triển vọng phát triển và mở rộng hệ thống giáo dục linh hoạt rất đáng kỳ vọng và hứa hẹn mang đến nhiều lợi ích cho cả sinh viên và xã hội. Dưới đây là những triển vọng quan trọng:

Đáp ứng nhu cầu đa dạng của sinh viên: Hệ thống giáo dục linh hoạt có khả năng đáp ứng đa dạng nhu cầu học tập của sinh viên, từ người đi làm, người có gia đình, người ở vùng sâu vùng xa, đến người có nhu cầu học tập suốt đời (Ellis et al., 2021).

Tăng cường tiếp cận và cơ hội học tập: Hệ thống giáo dục linh hoạt tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên tiếp cận kiến thức và cơ hội học tập thông qua học trực tuyến, tài liệu số, các tùy chọn học tập linh hoạt (Kahu et al., 2022).

Phát triển năng lực số cho sinh viên và giáo viên: Mở rộng việc sử dụng công nghệ trong giáo dục tạo điều kiện để sinh viên và giáo viên phát triển năng lực số, tăng cường khả năng sử dụng công nghệ trong học tập và giảng dạy (McGill et al., 2021).

Tăng cường khả năng sáng tạo và tư duy: Học tập trong môi trường linh hoạt khuyến khích sinh viên và giáo viên phát triển khả năng sáng tạo, tư duy sâu sắc và khả năng giải quyết vấn đề một cách linh hoạt và hiệu quả (Bailey et al., 2020).

6.4. Tầm quan trọng của nghiên cứu và chia sẻ kinh nghiệm trong việc thúc đẩy hệ thống giáo dục đáp ứng nhu cầu xã hội

Để thúc đẩy hệ thống giáo dục đáp ứng nhu cầu xã hội một cách hiệu quả, nghiên cứu và chia sẻ kinh nghiệm là yếu tố không thể thiếu. Dưới đây là tầm quan trọng của nghiên cứu và chia sẻ kinh nghiệm:

Cung cấp căn cứ khoa học cho việc đổi mới giáo dục: Nghiên cứu về hệ thống giáo dục linh hoạt và các mô hình đổi mới giáo dục đáp ứng nhu cầu xã hội cung cấp căn cứ khoa học cho việc thiết kế và triển khai các chương trình học tập và đào tạo hiệu quả (Kirkwood et al., 2021).

Hỗ trợ quyết định chính sách giáo dục: Nghiên cứu về giáo dục linh hoạt và đáp ứng nhu cầu xã hội cung cấp thông tin quan trọng để định hình chính sách giáo dục phù hợp với yêu cầu và mục tiêu phát triển của xã hội (Arnold & Patterson, 2019).

Tạo điều kiện để học tập liên tục và cải tiến: Chia sẻ kinh nghiệm và tập trung nghiên cứu liên quan đến giáo dục linh hoạt giúp xây dựng môi trường học tập liên tục, thúc đẩy việc cải tiến và nâng cao chất lượng giáo dục (Chan et al., 2020).

Kết nối giữa các chủ thể giáo dục: Chia sẻ kinh nghiệm trong việc thúc đẩy hệ thống giáo dục đáp ứng nhu cầu xã hội tạo cơ hội để kết nối giữa các chủ thể giáo dục, từ giáo viên, nhà quản lý, đến sinh viên và cộng đồng xã hội (Goodyear & Carvalho, 2021).

Có thể thấy, triển vọng phát triển và mở rộng hệ thống giáo dục linh hoạt đem đến nhiều cơ hội và lợi ích cho sinh viên và xã hội. Đồng thời, nghiên cứu và chia sẻ kinh nghiệm là yếu tố quan trọng trong việc thúc đẩy hệ thống giáo dục đáp ứng nhu cầu xã hội và đảm bảo sự phát triển bền vững trong tương lai.

7. Kết luận

Bài báo đã trình bày sự cần thiết và tích cực của việc chuyển đổi hệ thống giáo dục đại học sang mô hình linh hoạt và đáp ứng nhu cầu xã hội trong thời đại hiện đại. Như đã phân tích, hệ thống giáo dục đại học truyền thống đã góp phần đáng kể trong việc đào tạo và phát triển nguồn nhân lực, nhưng nó cũng đối mặt với nhiều thách thức và hạn chế trong việc đáp ứng nhu cầu ngày càng đa dạng của xã hội và học viên.

Triển vọng phát triển và mở rộng hệ thống giáo dục linh hoạt đáng kỳ vọng với những lợi ích vượt trội mà nó mang lại. Hệ thống linh hoạt sẽ đáp ứng được nhu cầu đa dạng của sinh viên, từ người đi làm, người ở khu vực hẻo lánh cho đến người có nhu cầu học tập suốt đời. Sự linh hoạt trong việc thay đổi chương trình học và đánh giá tiến bộ học tập sẽ giúp sinh viên tiếp cận kiến thức và cơ hội học tập một cách hiệu quả hơn.

Các tiến bộ công nghệ và xu hướng Công nghệ 4.0 là một trong những yếu tố quan trọng để thúc đẩy sự chuyển đổi giáo dục đại học. Trực tuyến hóa và mô hình học tập kỹ thuật số sẽ tạo điều kiện thuận lợi để học viên tiếp cận kiến thức mọi lúc mọi nơi, từ đó phát triển khả năng sáng tạo và tư duy sâu sắc.

Nghiên cứu và chia sẻ kinh nghiệm trong việc thúc đẩy hệ thống giáo dục linh hoạt cũng đóng vai trò quan trọng trong việc tăng cường hiệu quả và tối ưu hóa hệ thống. Những thông tin khoa học và kinh nghiệm chia sẻ từ các chuyên gia, giáo viên, sinh viên và cộng đồng giáo dục sẽ giúp xây dựng môi trường học tập liên tục và cải tiến.

Tuy nhiên, việc thực hiện hệ thống giáo dục linh hoạt cũng đối mặt với nhiều thách thức. Cần vượt qua các rào cản về chính sách, lòng tin và tài chính để thực hiện hiệu quả hệ thống giáo dục linh hoạt. Tuy nhiên, triển vọng phát triển và các cơ hội mở rộng của hệ thống giáo dục đáp ứng nhu cầu xã hội là vô cùng hứa hẹn và đáng khám phá.

Với những công nghệ hiện đại và năng lực tư duy của con người, việc đổi mới giáo dục đại học hướng

tới hệ thống linh hoạt và đáp ứng nhu cầu xã hội sẽ là một bước tiến vượt bậc trong việc phát triển nguồn nhân lực và xây dựng một xã hội tri thức, đồng thời tạo cơ hội cho sự phát triển bền vững trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Archibald, R. B., & Feldman, D. H. (2018). *Why Does College Cost So Much?* Oxford University Press. ISBN-13
- [2] Arnold, C., & Patterson, L. (2019). Reframing educational policy: Enhancing flexibility in educational systems. *Journal of Educational Change*, 20(1), 41-57.
- [3] Bailey, D., Perera, C. J., & Woodley, C. (2020). A high-impact model of education for fostering twenty-first century student success. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 45-64.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). Báo cáo Đánh giá cơ sở đào tạo đại học, cao đẳng giai đoạn 2016-2020. Hà Nội, Việt Nam: Nhà xuất bản Giáo dục.
- [5] Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2018). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Routledge. ISBN-13: 978-1138905866.
- [6] Bower, M. (2019). *Design and Implementation of Educational Technology in Higher Education*. Springer. ISBN-13: 978-9811392141
- [7] Brunsten, V., & Marton, F. (2019). The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 385-395. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1420417>
- [8] Chan, C. K., Kennedy, D. M., & Bennett, S. (2020). Strategies for continuous improvement in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1650-1662.
- [9] Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). *Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Athabasca University Press. ISBN-13: 978-1771992226

ABSTRACT

Higher Education Transformation: Towards a Flexible and Socially Responsive System

The world is undergoing rapid changes today due to technological advancements and globalization. Therefore, it is essential to educate students with the capability to adapt to these changes in order to address complex social issues and necessitate innovative solutions. The research article emphasizes the need for transforming higher education to meet the demands of modern society. The study indicates that the transformation of higher education is a necessary step to meet the requirements of contemporary society. To succeed in this endeavor, universities and educational institutions need to focus on building a flexible system and encouraging active student engagement in the learning process. Only through this approach can the new higher education system effectively meet the demands and contribute to the development of society and the economy.

Keywords: *Higher Education Transformation, Flexible System, Socially Responsive, Active Students, Engagement in Learning.*

NHẬN DIỆN THÁCH THỨC VÀ GIẢI PHÁP CỦA VIỆC TRIỂN KHAI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 ĐỐI VỚI ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN VÀ CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

Hoàng Thị Thu Hiền¹

Tóm tắt. Hiện nay, Việt Nam đang trong thời kì quan trọng của triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018. Thực tế triển khai các chương trình giáo dục phổ thông trong những cuộc cải cách hoặc đổi mới giáo dục trước đây và hơn 3 năm học vừa qua đã khẳng định đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên là nhân tố quyết định sự thành công của việc triển khai đổi mới chương trình, Sách giáo khoa giáo dục phổ thông. Do vậy rất cần thiết phải khách quan, toàn diện và khoa học để nhận diện đầy đủ thách thức của việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 đối với đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên phổ thông, từ đó có giải pháp hiệu quả để phát triển đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên phổ thông theo yêu cầu nâng cao chất lượng, trách nhiệm, đạo đức và năng lực nghề nghiệp, từ đó bảo đảm cho nhiệm vụ triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 một cách vững chắc trên nền tảng những lí luận khoa học.

Từ khóa: Đào tạo; bồi dưỡng; giáo viên; cán bộ quản lý; chương trình giáo dục phổ thông 2018.

1. Đặt vấn đề

Triển khai thực hiện giáo dục phổ thông 2018 là một chuyển biến trọng đại góp phần phát triển các phẩm chất và năng lực của những nhân cách và sức lao động hiện nay và tương lai. Kinh nghiệm đổi mới giáo dục trên thế giới cho thấy: Để làm được điều đó, không thể bằng những quan niệm và cách thức giáo dục cũ, mà phải bằng cách vận dụng những thành tựu của khoa học giáo dục hiện đại, với một quan niệm mới về đào tạo và bồi dưỡng từ chương trình, mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức, cách đánh giá kết quả học tập, cách tổ chức đào tạo và bồi dưỡng và quản lí giáo dục,... một cách phù hợp và có hiệu quả trong những điều kiện cụ thể của giáo dục Việt Nam. Do vậy, cần thiết phải khách quan, toàn diện và khoa học để nhận diện đầy đủ thách thức của việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 đối với đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên phổ thông, từ đó có giải pháp hiệu quả nhằm xây dựng đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên - là nhân tố quyết định sự thành công của việc triển khai đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông 2018.

2. Những điểm mới cơ bản của Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được Bộ GDĐT ban hành bao gồm Chương trình tổng thể và 27 chương trình môn học, hoạt động giáo dục. Những điểm mới cơ bản đó là:

Một là, chương trình giáo dục phổ thông 2018 được xây dựng theo mô hình phát triển năng lực.

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được xây dựng theo mô hình phát triển năng lực, thông qua những kiến thức cơ bản, thiết thực, hiện đại và các phương pháp nhằm tích cực hóa hoạt động của người học, giúp học sinh hình thành và phát triển những phẩm chất và năng lực cốt lõi mà nhà trường và xã hội kì vọng.

Chương trình bảo đảm phát triển phẩm chất và năng lực người học thông qua nội dung giáo dục với những kiến thức, kĩ năng cơ bản, thiết thực, hiện đại, thay vì chỉ chú trọng trang bị kiến thức như các chương

Ngày nhận bài: 09/06/2023. Ngày nhận đăng: 28/07/2023.

¹Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Tuyên Quang

Tác giả liên hệ: Hoàng Thị Thu Hiền. Địa chỉ e-mail: htthien@tuyenquang.edu.vn

trình giáo dục trước đây.

- Yêu cầu cần đạt về phẩm chất: chương trình giáo dục phổ thông 2018 nhằm hình thành và phát triển cho học sinh những phẩm chất chủ yếu sau: yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm.

- Yêu cầu cần đạt về năng lực: (i) Những năng lực chung bao gồm năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; (ii) Những năng lực đặc thù bao gồm năng lực ngôn ngữ, năng lực tính toán, năng lực khoa học, năng lực công nghệ, năng lực tin học, năng lực thẩm mỹ, năng lực thể chất. [1]

Bên cạnh việc hình thành, phát triển các năng lực cốt lõi, chương trình giáo dục phổ thông còn góp phần phát hiện, bồi dưỡng năng khiếu của học sinh.

Hai là, chương trình giáo dục phổ thông 2018 được chia thành hai giai đoạn (giai đoạn giáo dục cơ bản (từ lớp 1 đến lớp 9) và giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp (từ lớp 10 đến lớp 12); tích hợp cao ở các lớp học dưới, phân hoá dần ở các lớp học trên.

Hệ thống môn học và hoạt động giáo dục của chương trình giáo dục phổ thông gồm các môn học và hoạt động giáo dục bắt buộc, các môn học lựa chọn theo định hướng nghề nghiệp (gọi tắt là các môn học lựa chọn) và các môn học tự chọn.

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã thực hiện lồng ghép những nội dung liên quan với nhau của một số môn học trong chương trình hiện hành để tạo thành môn học tích hợp, thực hiện tinh giản, tránh chồng chéo nội dung giáo dục, giảm hợp lí số môn học; đồng thời thiết kế một số môn học (Tin học, Công nghệ, Giáo dục thể chất, Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp) theo các chủ đề, tạo điều kiện cho học sinh lựa chọn những chủ đề phù hợp với sở thích và năng lực của bản thân.

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 cấp trung học phổ thông thực hiện giáo dục phân hoá, bảo đảm học sinh được tiếp cận nghề nghiệp, chuẩn bị cho giai đoạn học sau phổ thông có chất lượng. Để thực hiện dạy học phân hoá, các trường trung học phổ thông cũng cần chuẩn bị các phương án phân công chuyên môn cho giáo viên để cân đối giữa vấn đề đảm bảo số tiết dạy theo quy định cho giáo viên và yêu cầu tổ chức cho học sinh được lựa chọn môn học và chủ đề học tập phù hợp với từng học sinh.

Ba là, các cấp học đều có môn học mới hoặc mang tên mới: Tin học và Công nghệ, Ngoại ngữ, Hoạt động trải nghiệm (Tiểu học); KHTN, Lịch sử và Địa lý, HĐTN-HN (THCS); Âm Nhạc, Mỹ Thuật, Giáo dục KT và PL, HĐTN-HN (THPT). [1]

Ở cấp tiểu học, có thể nhận thấy một số môn học tăng/giảm số tiết, có một số môn học mới (Ngoại ngữ 1, Tin học và Công nghệ), một số môn tăng giảm số tiết trong phạm vi từng khối lớp và thay đổi tổng thể của 5 năm.

Ở cấp THCS, đặc trưng nhất của chương trình giáo dục phổ thông 2018 là quy định về các môn học và hoạt động giáo dục bắt buộc; trong đó nội dung môn Vật lý, Hóa học, Sinh học được tích hợp lại trong môn Khoa học tự nhiên, môn lịch sử và địa lý tích hợp trong môn Lịch sử Địa lý. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được thiết kế thành các chủ đề.

Đặc trưng nhất của chương trình giáo dục phổ thông 2018 với cấp trung học phổ thông là quy định về các môn học và hoạt động giáo dục bắt buộc; các chuyên đề học tập và các môn học tự chọn. Các môn học lựa chọn gồm 3 nhóm môn: 1) Nhóm môn khoa học xã hội: Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật. 2) Nhóm môn khoa học tự nhiên: Vật lý, Hoá học, Sinh học. 3) Nhóm môn công nghệ và nghệ thuật: Công nghệ, Tin học, Nghệ thuật (Âm nhạc, Mĩ thuật). Học sinh chọn 5 môn học từ 3 nhóm môn học trên, mỗi nhóm chọn ít nhất 1 môn học. [1] Các trường THPT có thể xây dựng các tổ hợp môn học từ 3 nhóm môn học và chuyên đề học tập để vừa đáp ứng nhu cầu của người học vừa bảo đảm phù hợp với điều kiện về đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất, thiết bị dạy học của nhà trường.

Bốn là, phát triển phẩm chất và năng lực người học thông qua các phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục phát huy tính chủ động và tiềm năng của mỗi học sinh, các phương pháp đánh giá phù hợp với mục tiêu giáo dục và PP giáo dục để đạt được mục tiêu đó.

Các môn học và hoạt động giáo dục trong nhà trường áp dụng các phương pháp tích cực hoá hoạt động của học sinh, trong đó giáo viên đóng vai trò tổ chức, hướng dẫn hoạt động cho học sinh, tạo môi trường

học tập thân thiện và những tình huống có vấn đề để khuyến khích học sinh tích cực tham gia vào các hoạt động học tập, tự phát hiện năng lực, nguyện vọng của bản thân, rèn luyện thói quen và khả năng tự học, phát huy tiềm năng và những kiến thức, kĩ năng đã tích lũy được để phát triển.

Các hoạt động học tập của học sinh bao gồm hoạt động khám phá vấn đề, hoạt động luyện tập và hoạt động thực hành (ứng dụng những điều đã học để phát hiện và giải quyết những vấn đề có thực trong đời sống), được thực hiện với sự hỗ trợ của thiết bị dạy học, đặc biệt là công cụ tin học và các hệ thống tự động hoá của kĩ thuật số. Các hoạt động học tập nói trên được tổ chức trong và ngoài khuôn viên nhà trường thông qua một số hình thức chủ yếu sau: học lí thuyết; thực hiện bài tập, thí nghiệm, trò chơi, đóng vai, dự án nghiên cứu; tham gia xêmina, tham quan, cắm trại, đọc sách; sinh hoạt tập thể, hoạt động phục vụ cộng đồng. Tuỳ theo mục tiêu, tính chất của hoạt động, học sinh được tổ chức làm việc độc lập, làm việc theo nhóm hoặc làm việc chung cả lớp nhưng phải bảo đảm mỗi học sinh được tạo điều kiện để tự mình thực hiện nhiệm vụ học tập và trải nghiệm thực tế.

Việc đánh giá kết quả giáo dục với mục tiêu là cung cấp thông tin chính xác, kịp thời, có giá trị về mức độ đáp ứng yêu cầu cần đạt của chương trình và sự tiến bộ của học sinh để hướng dẫn hoạt động học tập, điều chỉnh các hoạt động dạy học, quản lí và phát triển chương trình, bảo đảm sự tiến bộ của từng học sinh và nâng cao chất lượng giáo dục. Việc đánh giá được áp dụng các hình thức đánh giá dùng cả định tính và định lượng thông qua đánh giá thường xuyên, định kì ở cơ sở giáo dục. Việc đánh giá thường xuyên do giáo viên phụ trách môn học tổ chức, kết hợp đánh giá của giáo viên, của cha mẹ học sinh, của bản thân học sinh được đánh giá và của các học sinh khác.

Năm là, thực hiện một chương trình thống nhất, linh hoạt, mở, nhiều SGK.

Chương trình bảo đảm định hướng thống nhất và những nội dung giáo dục cốt lõi, bắt buộc đối với học sinh toàn quốc, đồng thời trao quyền chủ động và trách nhiệm cho địa phương, nhà trường trong việc lựa chọn, bổ sung một số nội dung giáo dục và triển khai kế hoạch giáo dục phù hợp với đối tượng giáo dục và điều kiện của địa phương, của nhà trường, góp phần bảo đảm kết nối hoạt động của nhà trường với gia đình và xã hội.

Nội dung các môn học, hoạt động giáo dục được thiết kế theo hướng mở và linh hoạt, có những nội dung có tính chất cơ bản, cốt lõi được thực hiện chung cho các lớp học, bên cạnh đó có một số nội dung mang tính mở để giáo viên căn cứ vào yêu cầu cần đạt lựa chọn nội dung dạy học sao cho đảm bảo phù hợp với đặc điểm học sinh, điều kiện nhà trường và đáp ứng đặc trưng vùng miền, địa phương, của nhà trường, góp phần bảo đảm kết nối hoạt động của nhà trường với gia đình, chính quyền và xã hội.

Sáu là, đẩy mạnh phân cấp, nâng cao trách nhiệm, tạo động lực và tính chủ động, sáng tạo của các cơ sở giáo dục, cán bộ quản lí, giáo viên thông qua phát triển chương trình giáo dục phổ thông (xây dựng KHGD).

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 có những điểm mới cần lưu ý trong việc tổ chức thực hiện kế hoạch dạy học, giáo dục. Chương trình chỉ quy định tổng số tiết học của mỗi môn học, hoạt động giáo dục; không quy định cụ thể số tiết học cho từng chủ đề/bài học. Việc quy định số tiết cụ thể cho từng chủ đề/bài học do nhà trường quy định trong kế hoạch giáo dục nhà trường và kế hoạch này do giáo viên và CBQL nhà trường xây dựng.

Nội dung các môn học, hoạt động giáo dục được thiết kế theo hướng mở và linh hoạt, có những nội dung có tính chất cơ bản, cốt lõi được thực hiện chung cho các lớp học, bên cạnh đó có một số nội dung mang tính mở để giáo viên căn cứ vào yêu cầu cần đạt lựa chọn nội dung dạy học sao cho đảm bảo phù hợp với đặc điểm học sinh, điều kiện nhà trường và đáp ứng đặc trưng vùng miền, địa phương, của nhà trường, góp phần bảo đảm kết nối hoạt động của nhà trường với gia đình, chính quyền và xã hội.

3. Một số thách thức của việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 đối với đội ngũ cán bộ quản lí, giáo viên và giải pháp khắc phục

3.1. Kết quả sau hơn 3 năm triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018

Triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018, các nhà trường phổ thông đã chú trọng đổi mới công tác quản trị trường học theo hướng phát huy tính chủ động, linh hoạt của nhà trường và năng lực

tự chủ, sáng tạo của tổ chuyên môn, giáo viên trong việc thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 đối với lớp 1, lớp 2, lớp 3, lớp 6, lớp 7 và lớp 10.

Các trường phổ thông đã khai thác, sử dụng sách giáo khoa, các nguồn học liệu, TBGD hiệu quả, phù hợp thực tiễn; đồng thời đã vận dụng linh hoạt các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra-đánh giá nhằm phát triển năng lực, phẩm chất học sinh.

Một cách tổng thể, tất cả các trường tiểu học, THCS đã hoàn thành chương trình theo đúng kế hoạch, chất lượng học sinh đảm bảo theo chuẩn đầu ra, yêu cầu cần đạt của chương trình, có một số điểm nổi trội hơn so với chương trình giáo dục phổ thông 2006 [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành nhiều văn bản chỉ đạo, hướng dẫn; chỉ đạo các trường đại học Sư phạm chủ chốt và Học viện Quản lý giáo dục phối hợp với các Sở Giáo dục và Đào tạo tổ chức nhiều đợt tập huấn cho cán bộ quản lý, giáo viên nhằm triển khai có hiệu quả chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Việc đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông là một vấn đề rất lớn liên quan đến nhiều lĩnh vực, ảnh hưởng rộng đến nhiều đối tượng; số lượng các trường PT thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 rất nhiều, trải rộng khắp cả nước, có vùng thuận lợi, khó khăn,... dẫn đến một chủ trương đổi mới nhưng có nơi thực hiện rất thuận lợi, có nơi còn gặp khó khăn về đội ngũ giáo viên, CSVC, TBDH, tài chính,... và công tác tổ chức thực hiện chương trình.

Bên cạnh những kết quả đạt được cũng gặp nhiều khó khăn, hạn chế và thách thức, đặc biệt là trong bối cảnh triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018:

Thứ nhất, Chương trình khi ban hành chưa đầy đủ các môn học, hoạt động giáo dục nên phải tiếp tục ban hành bổ sung trong các năm sau, gây khó khăn cho việc chuẩn bị sách giáo khoa và triển khai thực hiện đối với một số môn học.

Thứ hai, Việc biên soạn, thẩm định, phát hành sách giáo khoa còn chậm so với yêu cầu triển khai. Một vài sách giáo khoa môn học còn gây băn khoăn trong dư luận. Việc lựa chọn, cung ứng sách giáo khoa ở một số địa phương còn chậm hoặc có thiết sót, hạn chế. Việc biên soạn, thẩm định, đề nghị phê duyệt tài liệu giáo dục địa phương của một số địa phương còn chậm muộn, chất lượng một số tài liệu giáo dục địa phương còn hạn chế.

Thứ ba, Công tác mua sắm thiết bị dạy học gặp khó khăn; nhiều địa phương, nhà trường thiếu thiết bị dạy học tối thiểu, gặp khó khăn trong tổ chức dạy và học theo yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Thiếu giáo viên ở các môn học mới ảnh hưởng tới chất lượng triển khai chương trình.

Thứ tư, Việc xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường ở một số cơ sở giáo dục còn chưa khoa học, chưa phù hợp với điều kiện thực tiễn dẫn tới hiệu quả thực hiện chương trình một số môn học, hoạt động giáo dục mới còn hạn chế, chưa bảo đảm thực hiện đúng theo yêu cầu của chương trình mới.

3.2. Thách thức của việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 đối với đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên và giải pháp khắc phục

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 kế thừa chương trình giáo dục phổ thông 2006 và các chương trình giáo dục phổ thông trước đây nhưng có những đổi mới rất căn bản (như mục 1 đã phân tích) nên đã đặt ra thách thức không nhỏ đối với đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, những người trực tiếp thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018. Cụ thể là:

Thứ nhất, đào tạo, đào tạo lại và bồi dưỡng cán bộ quản lý, giáo viên với số lượng lớn

Hiện nay, cả nước có 25.467 trường PT: Cấp tiểu học có 12.354 trường, 282.981 lớp, 9.043.400 học sinh; Cấp THCS có 10.672 trường, 155.325 lớp, 5.828.836 học sinh; Cấp THPT có 2.441 trường, 62.485 lớp, 2.521.428 học sinh). Tổng số giáo viên phổ thông là 857.993 giáo viên. Cơ cấu giáo viên chia theo cấp học như sau: Cấp tiểu học có 401.721 giáo viên, trong đó công lập 390.264 giáo viên, ngoài công lập 11.457 giáo viên. Cấp THCS có 301.268 giáo viên, trong đó công lập có 294.620 giáo viên, ngoài công lập có 6.648 giáo viên. Cấp THPT có 155.004 giáo viên, trong đó công lập có 135.773 giáo viên, ngoài công lập có 19.231 giáo viên. Như vậy, với số lượng 25.467 trường PT trên phạm vi toàn quốc thì số lượng CBQL và giáo viên là rất lớn. Tuy nhiên, cả nước còn thiếu 62.867 giáo viên phổ thông (cấp tiểu học thiếu 32.943, cấp

THCS thiếu 18.097, cấp THPT thiếu 11.837) và thừa cục bộ 5.091 giáo viên PT (cấp tiểu học thừa 2.302, cấp THCS thừa 2.650, cấp THPT thừa 139) [3]. Điều này đặt ra yêu cầu cần phải đào tạo và bồi dưỡng cán bộ quản lý, giáo viên là rất lớn. Các địa phương đang tích cực triển khai Nghị định số 71/2020/NĐ-CP ngày 30/6/2020 quy định lộ trình thực hiện nâng trình độ chuẩn được ĐT của giáo viên mầm non, tiểu học, THCS. Tính đến năm học 2021-2022, tỉ lệ đạt chuẩn được đào tạo theo Luật Giáo dục 2019 của cấp tiểu học là 75,3%, THCS 86,4%, THPT 99,9%.

Bộ GDĐT đã ban hành Quyết định số 4660/QĐ-BGDĐT, chỉ đạo và giao cho 07 trường ĐHSP chủ chốt và Học viện QLGD theo Chương trình ETEP, tổ chức bồi dưỡng cho gần 30.000 giáo viên cốt cán; hơn 4.000 Hiệu trưởng cốt cán. Ngày 21/7/2021, Bộ GDĐT đã ban hành Chương trình bồi dưỡng giáo viên Tin học dạy môn Tin học và Công nghệ ở Tiểu học (Quyết định số 2453/QĐ-BGDĐT); Chương trình bồi dưỡng giáo viên THCS dạy môn Khoa học tự nhiên (Quyết định số 2454/QĐ-BGDĐT); Chương trình bồi dưỡng giáo viên THCS dạy môn Lịch sử và Địa lý (Quyết định số 2455/QĐ-BGDĐT). Cùng với đó, các Sở GDĐT tiếp tục triển khai bồi dưỡng đại trà, đưa nội dung 54 mô đun thành chương trình BDTX giáo viên, CBQL theo quy định.

Thứ hai, điều chỉnh cơ cấu giáo viên đáp ứng yêu cầu giảng dạy các môn học mới.

Ở cấp tiểu học, giáo viên dạy những môn học bắt buộc mới như Tin học và Công nghệ, tiếng Anh đang còn thiếu. Ở cấp THCS gặp khó khăn trong việc bố trí giáo viên có thể dạy được tất cả các phân môn trong các môn học tích hợp như Khoa học tự nhiên, Lịch sử và Địa lý. Ở cấp THPT, cần phải có đủ giáo viên dạy các môn Âm nhạc, Mỹ thuật... Do đó, vấn đề đặt ra là giáo viên dạy các môn này ở đâu và bố trí như thế nào?

Chẳng hạn, ở cấp THCS, một số môn học giảm số tiết (Ngữ văn, Khoa học tự nhiên, Công nghệ), có một số môn học tăng số tiết (Ngoại ngữ, Tin học, Giáo dục địa phương, Nghệ thuật), một số môn tăng giảm số tiết trong phạm vi từng khối và không thay đổi nhiều về tổng thể của 4 năm. Sự thay đổi số tiết của cả chương trình và của từng khối lớp có thể dẫn tới sự thay đổi trong tính số giờ lao động và phân công chuyên môn cho giáo viên, đặc biệt ở những năm thực hiện song song chương trình giáo dục phổ thông 2006 và chương trình giáo dục phổ thông 2018. Đây là điều cần lưu ý trong phân công chuyên môn và tính số giờ lao động của giáo viên. Bên cạnh đó, mục tiêu và kế hoạch giáo dục nêu trên yêu cầu các nhà trường cần đổi mới, sáng tạo trong giảng dạy và trang bị cho đội ngũ giáo viên những kiến thức tổng hợp của nhiều bộ môn; tiếp cận các phương pháp dạy học hiện đại, các mô hình dạy học mới như tích hợp, đổi mới kiểm tra đánh giá năng lực học sinh. . .

Từ những thách thức trên, giải pháp đặt ra là các trường cần phân tích nắm rõ cấu trúc CT các môn KHTN, Lịch sử và Địa lí ở THCS để bố trí giáo viên và tổ chức hoạt động dạy học phù hợp; tuyển bổ sung, sử dụng và phân công hợp lý giáo viên hiện có; bồi dưỡng theo hình thức tín chỉ; đào tạo giáo viên các môn học mới, nhất là các môn học tích hợp.

Thứ ba, thách thức trong việc thực hiện yêu cầu dạy học phát triển năng lực

Trước đây, giáo dục tập trung xác định và trả lời câu hỏi: Chúng ta muốn học sinh biết cái gì? Do đó dạy học chạy theo khối lượng kiến thức, ít chú ý dạy cách học, nhu cầu, hứng thú của người học... Hiện nay, mục tiêu giáo dục toàn diện, chú trọng phát triển cả phẩm chất và năng lực con người, cả dạy chữ, dạy người, dạy nghề; phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân, làm chủ bản thân, làm chủ đất nước và làm chủ xã hội; có hiểu biết và kỹ năng cơ bản để sống tốt và làm việc hiệu quả... như tâm nguyện của Bác Hồ về “một nền giáo dục làm phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có của các em”. Chương trình GD chuyển sang cách tiếp cận năng lực, nhằm phát triển phẩm chất và năng lực người học, quan tâm đến “Học sinh sẽ làm được gì và làm như thế nào?”. Vấn đề đặt ra là nhận thức về năng lực và dạy học phát triển năng lực của một bộ phận cán bộ quản lý, giáo viên chưa đáp ứng. Như trên đã phân tích, do trước đây được đào tạo dạy theo định hướng trang bị kiến thức nên năng lực dạy học theo yêu cầu phát triển năng lực của giáo viên còn hạn chế. chương trình giáo dục phổ thông 2018 đòi hỏi tăng cường vận dụng kiến thức, thí nghiệm, thực hành, ứng dụng CNTT... Chính vì vậy, cần thiết phải giúp CBQL giáo viên trường PT hiểu biết đầy đủ về năng lực và phát triển năng lực; tăng cường ĐT-BD cán bộ quản lý, giáo viên về dạy học, KTĐG theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh; khả năng dạy vận dụng

kiến thức; dạy thí nghiệm, thực hành,...

Thứ tư là, thách thức trong việc thực hiện dạy học tích hợp

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 thực hiện tích hợp nội môn, tích hợp liên môn, tích hợp xuyên môn. Việc tổ chức dạy học các môn tích hợp (Khoa học tự nhiên, Lịch sử và Địa lý) ở cấp THCS; giáo dục STEM ở cả 3 cấp học,... còn gặp nhiều khó khăn. Trong khi đó, năng lực dạy học tích hợp, tích cực hoá hoạt động học tập, ... của giáo viên còn hạn chế. Từ thực tế đó đòi hỏi phải nhanh chóng trang bị cho giáo viên PPDH theo hướng tích hợp; phân công, phối hợp hợp lý giáo viên hiện đang dạy các phân môn trong môn tích hợp; Bồi dưỡng theo hình thức tín chỉ để giáo viên có thể dạy được 2-3 phân môn trong môn tích hợp. Các cơ sở đào tạo giáo viên cần nghiên cứu mô hình ĐT-BD giáo viên để có thể dạy được toàn bộ các phân môn trong các môn học tích hợp.

Thứ năm là, thách thức trong việc thực hiện dạy học phân hoá

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 thiết kế theo 2 hướng phân hóa “Phân hóa trong” theo năng lực học sinh và “Phân hóa ngoài” theo định hướng nghề nghiệp. Phân hóa trong sẽ làm giảm sĩ số, tăng số lớp học. Điều này đòi hỏi phải tăng số lượng giáo viên. Phân hóa ngoài sẽ làm tăng môn học ở cấp THPT. Điều này cũng đòi hỏi phải tăng số lượng giáo viên. Bên cạnh đó, năng lực tổ chức và dạy học phân hoá trong theo năng lực học sinh của cán bộ quản lý, giáo viên còn hạn chế nhất định. Điều này đòi hỏi cần có giải pháp để ĐT-BD nâng cao năng lực dạy học phân hóa theo năng lực học sinh cho giáo viên, cùng với đó là ĐT-BD thêm giáo viên môn Âm nhạc, Mỹ thuật cấp THPT,...

Thứ sáu là, bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông đòi hỏi phải nâng cao năng lực quản trị nhà trường cho đội ngũ cán bộ quản lý.

Như trên đã phân tích, Việt Nam thực hiện một CT thống nhất, linh hoạt, mở, nhiều SGK đòi hỏi năng lực tự chủ trong thực hiện CT, xây dựng và thực hiện KHGD nhà trường, KHGD môn học; đẩy mạnh phân cấp, tăng cường tự chủ và trách nhiệm giải trình của các cơ sở giáo dục; nâng cao năng lực quản trị sự thay đổi; “thay đổi sự quản lý” để “quản lý sự thay đổi”. . . . Trước yêu cầu như vậy nhưng năng lực quản trị nhà trường của nhiều CBQL còn bất cập. Điều này đòi hỏi phải có giải pháp đổi mới đồng bộ mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức,... quá trình ĐT-BD CBQLGD PT; nghiên cứu tiếp tục đổi mới nội dung, phương thức đánh giá năng lực CBQLGD PT theo chuẩn CBQL. . . .

Người Hiệu trưởng nhà trường phổ thông cần phải xử sự với giáo viên, nhân viên theo phong cách quản lí mới, thể hiện ở các dấu hiệu: Dân chủ trong quản lí; Tôn trọng nhân cách của giáo viên và nhân viên; Phân biệt rõ quyền hạn và trách nhiệm của từng thành viên trong nhà trường; đồng thời tôn trọng tính sáng tạo của giáo viên đồng thời coi trọng tinh thần hợp tác trong nhà trường. “Con người nói chung thường có động lực làm việc cao nhất khi họ thực hiện những mục tiêu do họ tạo lập nên và vì thế mà họ cảm thấy tận tụy với công việc” [5]. Một CBQL nhà trường phổ thông, thành công phụ thuộc vào việc sử dụng ý tưởng và tài năng của một tập thể sư phạm, vào việc đi đến những quyết định và hành động mà các thành viên trong tập thể sư phạm phải tận tâm, và vào việc đảm bảo thực hiện được những quyết định và hành động đó. Khi cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên "tham gia" vào các quyết định quản lý, thì tất cả những yếu tố khuyến khích đều được phát huy. Đó là trường hợp cụ thể khi một vấn đề được đưa ra thảo luận sẽ tác động đến những người tham gia (cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên). Sự tham gia đóng góp sẽ tạo ra sự tận tụy của cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên đối với nhà trường. Khi để cán bộ quản lý, giáo viên và NV tham gia, lãnh đạo nhà trường đã cho họ thấy sự công nhận và tăng cường ý thức trách nhiệm của họ. Sự hấp dẫn của công việc của cán bộ quản lý, giáo viên và NV sẽ được tăng lên và chúng ta cung cấp cho họ một góc nhìn rộng hơn, tạo cho họ cả cơ hội lẫn kinh nghiệm học tập, những thứ này sẽ có tác dụng trong việc tìm kiếm cơ hội thăng tiến.

4. Kết luận

Bối cảnh và xu thế mới của giáo dục nhân loại, tình hình kinh tế - xã hội mới của đất nước ta trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá, tinh huống mới về đời sống và việc làm của người lao động. . . đã đặt ra những yêu cầu mới đối với việc đào tạo nguồn nhân lực và những chủ nhân mới của đất nước trong tương lai, thể hiện trong những yêu cầu về phẩm chất và năng lực ở mục tiêu giáo dục phổ thông. Chuyển

từ cách dạy học nặng về truyền thụ kiến thức sang phát triển phẩm chất và năng lực của người học là định hướng cốt lõi của đổi mới quản trị nhà trường phổ thông hiện nay, đòi hỏi CBQL phải “thay đổi sự quản lý” để “quản lý sự thay đổi” [4]. Thực tiễn triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 cho thấy giáo dục Việt Nam đang đứng trước nhiều thách thức cần giải quyết: hiện tượng thiếu hoặc thừa cục bộ giáo viên phổ thông đặt ra yêu cầu cần phải đào tạo và bồi dưỡng cán bộ quản lý, giáo viên là rất lớn; cơ cấu giáo viên đáp ứng yêu cầu giảng dạy các môn học mới đòi hỏi bổ sung giáo viên dạy các môn này ở đâu và bố trí như thế nào; nhận thức về năng lực và dạy học phát triển năng lực của một bộ phận cán bộ quản lý, giáo viên còn hạn chế; năng lực dạy học tích hợp, tích cực hoá hoạt động học tập của học sinh, năng lực tổ chức và dạy học phân hoá trong theo năng lực học sinh của cán bộ quản lý, giáo viên còn hạn chế nhất định; bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông đòi hỏi phải nâng cao năng lực quản trị nhà trường cho đội ngũ cán bộ quản lý... Như vậy, vấn đề chất lượng và số lượng CB QLGD, giáo viên phổ thông cần phải đặt lên hàng đầu bởi đội ngũ này có năng lực tốt sẽ lãnh đạo và thực hiện thành công chương trình giáo dục phổ thông 2018 trong các nhà trường. Và do đó, cùng với công cuộc đổi mới toàn diện từ mục tiêu, nội dung, chương trình và kế hoạch giáo dục phổ thông thì khi triển khai thực hiện, chương trình giáo dục phổ thông 2018 đặt ra những thách thức và giải pháp cần kịp thời giải quyết trên cả phương diện đào tạo, bồi dưỡng để phát triển đội ngũ CBQL và giáo viên phổ thông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT về Ban hành chương trình giáo dục phổ thông 2018.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). Hội nghị đánh giá tình hình triển khai thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đến năm học 2022-2023 do BGDĐT tổ chức ngày 13/12/2022, tại TP HCM.
- [3] Học viện Quản lý Giáo dục. (2022). Hội thảo khoa học quốc gia “Đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018: Thực trạng và giải pháp”, tổ chức ngày 27/12/2022.
- [4] Phạm Thị Thanh Hải, Nguyễn Quốc Trị (đồng chủ biên). (2023). Phát triển chuyên môn cho giáo viên tại nhà trường phổ thông. Nhà xuất bản ĐHQG Hà Nội.
- [5] Kenneth Boothby Everard, Geoffrey Morris, Ian Wilson. (2023). Effective School Management – Fourth edition (Quản trị hiệu quả trường học). Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company.
- [6] Nguyễn Quốc Trị, Thái Thị Cẩm Trang, Nguyễn Diệu Linh. (2023). Nghiên cứu quá trình phát triển lí luận chương trình và quản lí chương trình giáo dục phổ thông ở Việt Nam. Tạp chí Giáo dục, số 23 (12).

ABSTRACT

Challenges of implementation of the 2018 general education curriculum for teachers and education managers and solutions

Currently, Vietnam is in an important period of the implementation of the 2018 General Education Curriculum (GEC 2018). The reality of implementing educational programs in previous education reforms and over the past 3 years has confirmed that school administrators and teachers are the decisive factors in the success of the implementation of the renovation of the curriculum and textbooks. Therefore, it is very necessary to be objective, comprehensive and scientific to fully identify the challenges of implementing the GEC 2018 for school administrators and teachers, from which effective solutions will be proposed to develop the quality of school administrators and teachers according to the requirements of improving quality, responsibility, ethics and professional capacity, thereby ensuring the task of implementing the GEC 2018 on a solid scientific basis.

Keywords: Training; fostering; teachers; school managers; 2018 general education curriculum.

NGHIÊN CỨU VỀ ĐIỀU KIỆN LÀM VIỆC CỦA GIÁO VIÊN VÀ SỨC KHỎE TRƯỜNG PHỔ THÔNG TRÊN THẾ GIỚI - NHỮNG YÊU CẦU VÀ VẬN DỤNG Ở VIỆT NAM

Vũ Quang¹, Phan Thị Thúy Quyên²

Tóm tắt. Khái niệm "sức khỏe" của trường phổ thông trong những năm gần đây đã và đang được các nước trên thế giới quan tâm và Việt Nam cũng đang bắt đầu. Mối quan hệ giữa "sức khỏe" trường phổ thông với điều kiện làm việc của giáo viên là mối quan hệ hữu cơ, tạo tiền đề và động lực thúc đẩy nhau. Từ kinh nghiệm của các nước trên thế giới về phát triển giáo dục trên cơ sở quan tâm, tạo điều kiện cho giáo viên làm việc, đã và đang được các cấp quản lý và các nhà giáo dục chú ý vận dụng ở Việt Nam với các Nghị quyết và chính sách cho các trường phổ thông trong thực hiện đổi mới giáo dục. Sức khỏe của một nhà trường luôn là vấn đề quan trọng nhất của tất cả các nhà trường và việc phấn đấu nâng cao sức khỏe nhà trường bao giờ cũng được xem là nhiệm vụ quan trọng nhất của bất kỳ một cơ sở giáo dục nào. Sức khỏe nhà trường là lẽ sống còn của mỗi nhà trường. Sức khỏe của một nhà trường có thể nói gọn là chất lượng của tất cả các yếu tố tạo nên sức khỏe của nhà trường đó. Các nhà quản lý cần quan tâm nuôi dưỡng "sức khỏe" trường học trên cơ sở tạo các điều kiện làm việc cho giáo viên để mối quan hệ này được tối ưu hóa.

Từ khóa: Sức khỏe trường học; trường phổ thông; giáo viên; điều kiện làm việc; nghiên cứu trên thế giới.

1. Đặt vấn đề

Dưới ảnh hưởng của cuộc cách mạng công nghệ 4.0, cùng với những thay đổi của hệ thống, các cơ sở Giáo dục phải nhanh chóng thay đổi phương thức quản lý, phát huy các mối quan hệ trong và ngoài nhà trường, thích ứng với môi trường xung quanh để phát triển. Nghị quyết 29-NQ/TW của Ban Chấp hành Trung ương khóa XI đã chỉ ra một nội dung hết sức quan trọng: "Đổi mới căn bản công tác quản lý giáo dục, đào tạo, bảo đảm dân chủ, thống nhất; tăng quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội của các cơ sở giáo dục, đào tạo; coi trọng quản lý chất lượng" (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2013). Thuật ngữ "sức khỏe tổ chức" dùng để giải thích tính liên tục của đời sống tổ chức (Parsons và cộng sự, 1953). Hơn một thập kỷ sau, Matthew Miles (1969) đề xuất thuật ngữ này để xem xét đặc tính của các trường học và chất lượng môi trường làm việc riêng biệt của nó (Tsui và Cheng, 1999). Sử dụng thuật ngữ của Miles (1969) và dựa trên công trình ban đầu của Parsons et al. (1953), tập trung vào các hệ thống xã hội mở, Hoy và các đồng nghiệp (Hoy và Feldman, 1987; Hoy và cộng sự, 1991; Hoy và Miskel, 1996) cho rằng "sức khỏe tổ chức" của một trường học được xác định bởi khả năng thích ứng thành công với môi trường của nó, tạo sự đoàn kết giữa các thành viên và đạt được mục tiêu đề ra. Bradshaw và cộng sự (2008) khẳng định thêm rằng sức khỏe của tổ chức là một cấu trúc hữu ích để lập bản đồ các mối quan hệ giữa giáo viên, học sinh, ban giám hiệu và các nhân viên khác của trường. Nghiên cứu về mối quan hệ giữa điều kiện làm việc của giáo viên và "sức khỏe" của trường phổ thông giúp cho các nhà quản lý giáo dục xác định tầm nhìn và định ra các giải pháp phát triển nhà trường trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay.

Ngày nhận bài: 10/06/2023. Ngày nhận đăng: 28/07/2023.

^{1,2}Trường Cán bộ quản lý Thành phố Hồ Chí Minh

Tác giả liên hệ: Vũ Quang. Địa chỉ e-mail: vuquang@iemh.edu.vn

2. Khái niệm sức khỏe trường phổ thông

“Sức khỏe” trường phổ thông là mục tiêu phát triển giáo dục của các nước trên thế giới. “Sức khỏe” trường phổ thông chính là động lực thúc đẩy những nỗ lực không ngừng của từng nhà trường, của CBQL, giáo viên và nhân viên nhà trường. Sức khỏe” trường phổ thông là những gì có thể nhận biết nhưng thật khó xác định. Sức khỏe” trường phổ thông là một khái niệm đa chiều và được nhìn nhận với nhiều góc độ khác nhau. Vì vậy, có nhiều quan niệm khác nhau về “sức khỏe” trường phổ thông. Sức khỏe” trường phổ thông nhiều khi được nhìn nhận như là chất lượng giáo dục của nhà trường. Nếu vậy, theo Từ điển tiếng Anh Oxford English Dictionary, khái niệm chất lượng bao gồm tất cả các đặc trưng của sự vật, ngoại trừ những đặc trưng về số lượng. Viện chất lượng Anh (BSI-1991) trên quan điểm chức năng định nghĩa chất lượng là tổng hoà những đặc trưng của sản phẩm hay dịch vụ tạo cho nó có khả năng thoả mãn nhu cầu đã nêu hoặc tiềm ẩn. “Sức khỏe” trường phổ thông hay nói cụ thể hơn, chất lượng giáo dục luôn là vấn đề được quan tâm không chỉ trong phạm vi cơ sở giáo dục, mà còn là sự quan tâm của toàn xã hội vì tầm quan trọng của nó đối với sự nghiệp phát triển đất nước nói chung, sự phát triển giáo dục nói riêng. Mọi hoạt động giáo dục được thực hiện đều hướng tới mục đích góp phần, đảm bảo nâng cao “sức khỏe” nhà trường và chất lượng giáo dục của nhà trường. Trạng thái sức khỏe nhà trường chính là hiệu quả cuối cùng của mọi mục tiêu giáo dục. Tuy nhiên để xác định thế nào là “sức khỏe” trường phổ thông thì còn nhiều ý kiến khác nhau.

“Sức khỏe” trường phổ thông là sự đáp ứng mục tiêu đề ra của từng trường, đáp ứng các yêu cầu của Luật Giáo dục, phù hợp với yêu cầu của xã hội đối với nhà trường phổ thông trong từng địa phương và cả nước.

3. Kinh nghiệm quốc tế nghiên cứu về mối quan hệ giữa điều kiện làm việc của giáo viên và “sức khỏe” trường phổ thông

Nhiều nhà lý thuyết tổ chức và các nhà nghiên cứu đã khuyến nghị rằng việc chú ý đến môi trường học đường sẽ tạo ra sự khác biệt trong môi trường học tập và kết quả học tập của học sinh (Bossert, 1988; Goddard et al., 2000; Grosin, 1991; Hoy và cộng sự, 1998). Tương tự, Hoyle et al. (1985) lưu ý rằng “việc thiếu môi trường tạo nên một trường học hài hòa và hoạt động tốt, thì khó mà có thành tích học tập cao của học sinh nếu không nói là không thể có được” (tr. 15). Ngược lại, Hoy và Hannum (1997) cho rằng “khái niệm về môi trường học đường bản thân nó được định nghĩa theo vô số cách và thường chỉ đơn thuần là một khẩu hiệu chứ không phải là một khẩu hiệu được xác định cẩn thận và có ý nghĩa xây dựng” (tr. 291). Vì vậy, các nhà nghiên cứu đã sử dụng ẩn dụ bổ sung. Mỗi ẩn dụ, theo cách riêng của nó và từ quan điểm riêng của mình, cố gắng nắm bắt chất lượng của môi trường học đường, mà các nhà giáo dục gọi là môi trường học đường, thông qua nhận thức tập thể của giáo viên và cán bộ quản lý (Hoy và Miskel, 1991; Hoy và Clover, 1986). Giữa những phép ẩn dụ này cho môi trường học đường là sức khỏe tổ chức (Hoy và Tarter, 1992), đây là một quan điểm để kiểm tra môi trường học đường (Hoy et al., 1998).

Sử dụng khái niệm sức khỏe tổ chức như một phép ẩn dụ để giải quyết môi trường học đường, nhiều nghiên cứu, đặc biệt là ở Hoa Kỳ, đã gợi ý rằng việc phân tích sức khỏe tổ chức là điều cần thiết để nâng cao hiệu quả của trường học (Bolding, 1982). Các nhà nghiên cứu khác nhấn mạnh vai trò quan trọng của sức khỏe tổ chức trong thành tích học tập của học sinh (Hoy et al., 1991). Ngoài ra, Hoy và Hannum (1997) lưu ý rằng trường học lành mạnh được đặc trưng bởi thực hành chuyên nghiệp hiệu quả, tập trung vào kết quả học tập của sinh viên và sự tận tụy của giáo viên.

Hoy et al. (1990) nhận thấy rằng Bản kiểm tra sức khỏe tổ chức (OHI) có liên quan chặt chẽ đến thành tích học tập của học sinh và các công cụ môi trường học đường (OCDQ-RS) không phải là chỉ báo tốt về mặt này. Nhiều nghiên cứu khác đã tìm thấy một mối quan hệ chặt chẽ giữa các biến số môi trường học đường và kết quả học tập của học sinh. Ví dụ Bulach và cộng sự (1994) chỉ ra rằng học sinh theo học các trường có nền văn hóa tích cực thì có thành tích học tập cao hơn những học sinh học tại các trường có môi trường văn hóa tiêu cực. Hoy và Hannum (1997) sau đó đã tiến hành một nghiên cứu tập trung vào sức khỏe tổ chức và thành tích học tập của học sinh và phát hiện ra rằng có một mối quan hệ đáng kể giữa các khía

cạnh của sức khỏe tổ chức và thành tích học tập của học sinh. Hơn nữa, lý thuyết sức khỏe tổ chức đã xác định các khía cạnh có tác động lớn nhất tới thành tích học tập của học sinh là tập trung vào mục tiêu, gắn kết, thích ứng và tự chủ (Fairman và McLean, 2003).

Liên quan vấn đề này, Hội đồng Nghiên cứu Giáo dục Úc (ACER) năm 2004 đã công bố một báo cáo chỉ ra rằng học sinh tại các trường có bầu không khí tích cực phát triển cũng cho thấy thành tích học tập cao hơn. Sau đó, Korkortsi (2007) đã khẳng định trong luận án tiến sĩ của mình rằng các khía cạnh của sức khỏe tổ chức của một trường học có liên quan mật thiết đến kết quả học tập của học sinh. Hơn nữa, nghiên cứu của ông khuyến nghị rằng các trường học người Ghana nên cải thiện sức khỏe tổ chức của họ để tạo điều kiện cho sinh viên nâng cao thành tích học tập.

Đồng thời, nghiên cứu của Roney et al. (2007) chỉ ra rằng có một mối quan hệ tích cực giữa điểm số tổng thể về sức khỏe trường học với điểm đọc của học sinh. Macneil và cộng sự (2009) nhận thấy rằng học sinh đạt điểm cao hơn trong các bài kiểm tra tiêu chuẩn trong trường học được đặc trưng bởi môi trường học tập lành mạnh. Nghiên cứu sức khỏe trường học gần đây đã dựa trên số liệu 5 năm về thành tích học tập của học sinh và sức khỏe trường học. Fairman và McLean (2011) công bố rằng ba khía cạnh của sức khỏe trường học có tác động lớn nhất đến kết quả học tập của học sinh là tập trung vào mục tiêu, sự gắn kết và thích ứng.

Trong bối cảnh tương tự, Brosnahan (2011) đã sử dụng Bảng kiểm kê sức khỏe trường học được phát triển bởi Công ty chẩn đoán và phát triển sức khỏe tổ chức để xác định liệu có một mối tương quan nào không giữa điểm số sức khỏe trường học với thành tích học tập của học sinh. Nghiên cứu phát hiện ra rằng năm khía cạnh hàng đầu có tác động lớn nhất đến thành tích học tập của học sinh là "sự gắn kết", "thích ứng", "mục tiêu tập trung", "giao tiếp" và "tự chủ". Dựa trên những phát hiện này cho thấy rõ ràng là các trường mẫu mực có môi trường học đường lành mạnh hơn so với các trường học được mô tả là các trường ít được công nhận.

Tóm lại, nghiên cứu từ những năm 1960 cho đến những năm 2000 và tiếp tục cho đến ngày nay phần lớn đồng ý rằng sức khỏe tổ chức là một khái niệm hữu ích khi nói về môi trường lành mạnh của một trường học và nó có tác động lớn đến kết quả học tập. Nó cũng có thể cung cấp cho các nhà lãnh đạo trường học và các nhà giáo dục những ý tưởng về các khía cạnh trường học có thể chưa được chú ý đúng mức. Sức khỏe tổ chức, theo Hoy và Hannum, (1997), có thể được sử dụng như một thước đo cho sự cải cách trong trường học.

Ở Ả-rập Xê-út, việc cải thiện thành tích học tập của học sinh trong các trường trung học cơ sở là nhiệm vụ được ưu tiên đối với Bộ Giáo dục, các sở giáo dục, các phòng giáo dục, bản thân các trường học và người dân. Tất cả các chủ thể này đều mơ ước về một nền giáo dục cơ bản hiệu quả, có thể tăng cường cơ hội tham gia thị trường lao động cho học sinh và tiếp tục việc học của chúng, cuối cùng dẫn đầu đến thành công của học sinh trong cuộc sống. Theo quan điểm này, Dự án Phát triển Giáo dục Công cộng King Abdullah Bin Abdul-Aziz (Tatweer), bắt đầu vào năm 2007, là nền tảng phát triển giáo dục công lập về mặt thể chế và tổ chức. Dự án tìm cách cải thiện tổng thể chất lượng giáo dục công lập và nâng cao kết quả học tập của học sinh thông qua bốn chương trình chính đại diện cho các trục của quá trình giáo dục như sau (Bộ Giáo dục, 2008: tr. 27):

1. Chương trình bồi dưỡng giáo viên.
2. Chương trình phát triển giáo trình.
3. Chương trình cải thiện môi trường giáo dục
4. Chương trình hỗ trợ hoạt động ngoài giờ học

Mười năm sau khi dự án này được đưa ra, thành tích học tập của học sinh ở các trường trung học vẫn không đạt được kỳ vọng như mong muốn. Xem xét các kết quả học tập của học sinh THCS dựa trên bài kiểm tra được thực hiện bởi NCAHE, cho thấy một điểm yếu rõ ràng trong thành tích học tập của học sinh. Báo cáo của NCAHE cho thấy rằng kỹ năng học sinh về các môn học Sinh học, Hóa học, Vật lý, Tiếng

Anh và Toán học thấp đáng kể và có sự gia tăng điểm yếu này trong nhận thức các kỹ năng tư duy cao hơn (Al-Harbi, 2012).

Hơn nữa, Chiến lược quốc gia về chuyển đổi sang xã hội tri thức (2014) đã chỉ ra rằng "Ngành giáo dục bộc lộ những vấn đề nghiêm trọng về cơ cấu như kết quả học tập kém của học sinh, thiếu giáo viên có năng lực, và giữa các trường học thiếu sự cạnh tranh" (Bộ Kinh tế và Kế hoạch, 2014: tr. 24). Chiến lược quốc gia về phát triển giáo dục công (2014) chỉ ra rằng chất lượng giáo dục yêu cầu có chất lượng đầu vào và môi trường giáo dục lành mạnh, an toàn, được hỗ trợ với đầy đủ nguồn lực và phương tiện. Điều này nhấn mạnh vai trò có tầm ảnh hưởng lớn của sức khỏe tổ chức mà theo Hoy và Hannum (1997), đó là yếu tố cơ bản của hiệu quả trường học.

Từ các báo cáo hàng năm của NCAHE, một điều thấy rõ là một số trường trung học ở quận Jeddah đã duy trì thành tích học tập cao của học sinh, các trường khác được ghi nhận thành tích trung bình, và vẫn còn nhiều trường khác được ghi nhận thành tích yếu kém. Lý do cho thành tích học tập khác nhau này chưa được khám phá.

Qua nghiên cứu lý thuyết sức khỏe tổ chức và thấy rằng một tổ chức càng khỏe mạnh thì thành tích càng cao (Fairman và McLean, 2003), và các nhà nghiên cứu lý thuyết đã cho thấy rằng sức khỏe trường học là rất quan trọng và rằng một môi trường học đường lành mạnh sẽ thúc đẩy thành tích cao của học sinh (Brosnahan, 2011; Fairman và McLean, 2003; Henderson và cộng sự, 2005; Hoy và Hannum, 1997; hoy et al., 1990; Hoyle và cộng sự, 1985; Korkortsi, 2007; Macneil và al., 2009; Roney và cộng sự, 2007). Câu hỏi tiếp theo được đặt ra là: Liệu những khác biệt này có liên quan đến sức khỏe môi trường của trường học hay không? Và chúng ta có quy những khác biệt về thành tích học tập của học sinh cho sức khỏe của trường học không?

Tuy nhiên, chưa có nghiên cứu nào ở Ả Rập Saudi liên quan đến sức khỏe tổ chức hoặc ảnh hưởng của nó đối với thành tích học tập của học sinh. Nói cách khác, thật công bằng khi nói rằng quan niệm sức khỏe tổ chức chưa được giới thiệu trong ngành giáo dục Ả Rập Saudi. Do chưa có nghiên cứu nào về sức khỏe trường học được tiến hành ở quận Jeddah hoặc bất cứ đâu khác ở Ả Rập Saudi, và bởi vì sức khỏe trường học là một yếu tố thiết yếu trong hiệu quả trường học và thành tích học tập của học sinh nên một nghiên cứu về vấn đề này là cần thiết để khám phá sức khỏe hiện tại của các trường trung học ở quận Jeddah và để khám phá bất kỳ sự khác biệt nào giữa các trường này về thứ hạng của họ trong các bài kiểm tra thành tích học sinh.

4. Bối cảnh giáo dục Việt Nam và yêu cầu đặt ra đối với sức khỏe trường phổ thông

Trong bối cảnh chung của một kỉ nguyên mới, của thế giới và của đất nước sau hơn 30 năm đổi mới, giáo dục Việt Nam cũng đang đứng trước những xu thế mới và những thách thức mới: Các xu thế chuyển đổi của thời đại, như sự chuyển đổi từ xã hội công nghiệp sang xã hội tri thức, cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 với internet kết nối vạn vật, trí tuệ nhân tạo, tự động hóa, sự toàn cầu hóa và sự đấu tranh xác lập các giá trị văn hóa cốt lõi đang tác động ngày càng mạnh mẽ lên giáo dục, làm thay đổi nhận thức về giáo dục. Thời đại nền kinh tế tri thức và cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư đã tạo ra sự cạnh tranh mạnh mẽ về trình độ phát triển và khả năng sử dụng nguồn nhân lực giữa các quốc gia trên thế giới. Điều đó cho thấy nguồn lực con người chất lượng cao là nguồn tài nguyên có tầm quan trọng đặc biệt. Và giáo dục là con đường ngắn nhất trong việc nâng cao chất lượng giáo dục, gia tăng khả năng cạnh tranh cho nền kinh tế - xã hội. Trong bối cảnh mới, giáo dục không chỉ thực hiện vai trò truyền thống là "xã hội hóa cá nhân, phát triển con người, giữ gìn và phát triển văn hóa", giáo dục còn là động lực phát triển kinh tế thông qua đào tạo nhân lực. Hơn thế nữa, trong nền kinh tế tri thức với đặc trưng cơ bản là các sản phẩm có hàm lượng trí tuệ cao và độ tiêu hao nguyên vật liệu thấp, thì tri thức trở thành tư liệu sản xuất, còn khoa học, công nghệ và sau đó là giáo dục cũng đang trở thành lực lượng sản xuất trực tiếp.

Nước ta đang trong quá trình hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng; sự phát triển nhanh chóng của khoa học và công nghệ, khoa học giáo dục và sự cạnh tranh quyết liệt trên nhiều lĩnh vực giữa các quốc gia, đòi hỏi giáo dục phải đổi mới. Thực chất cạnh tranh giữa các quốc gia hiện nay là cạnh tranh về nguồn nhân lực

và về khoa học và công nghệ. Xu thế chung của thế giới khi bước vào thế kỉ XXI là tiến hành đổi mới mạnh mẽ hay cải cách giáo dục.

Nghị quyết Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XI của Đảng (2011) đã xác định: “Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa, đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp dạy học, đổi mới cơ chế quản lí giáo dục, phát triển đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lí giáo dục. Tập trung nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo, coi trọng giáo dục đạo đức, lối sống, năng lực sáng tạo, kĩ năng thực hành... Xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh, kết hợp chặt chẽ giữa gia đình, nhà trường và xã hội, xây dựng xã hội học tập, tạo cơ hội và điều kiện cho mọi công dân được học tập suốt đời”. Nghị quyết Đại hội XI cũng tiếp tục khẳng định: “Xây dựng, phát triển con người, nguồn nhân lực là quan điểm, chính sách của Đảng và nhà nước, tiếp tục khẳng định vai trò của giáo dục và đào tạo đối với việc phát triển nguồn nhân lực. Nếu nguồn nhân lực quyết định sự phát triển của quốc gia, thì giáo dục và đào tạo là phương tiện chủ yếu quyết định chất lượng nguồn nhân lực, là con đường cơ bản để phát triển nguồn nhân lực”.

Đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo theo nhu cầu phát triển của xã hội là chủ trương được khẳng định trong Cương lĩnh xây dựng đất nước tại thời kỳ lên chủ nghĩa xã hội. Chủ trương này nói lên quyết tâm chính trị của Đảng và Nhà nước trong việc đưa giáo dục nước ta bước vào một giai đoạn phát triển mới, góp phần tích cực vào việc thực hiện một trong các đột phá chiến lược là phát triển nhanh nguồn nhân lực, nhất là nguồn nhân lực chất lượng cao. Nghị quyết số 29-NQ/TW khẳng định đây không chỉ là quốc sách hàng đầu, là “chìa khóa” mở ra con đường đưa đất nước tiến lên phía trước, mà còn là “mệnh lệnh” của cuộc sống. Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XII, kế thừa quan điểm chỉ đạo của nhiệm kỳ trước, Đảng ta tiếp tục đưa ra đường lối đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, đào tạo, phát triển nguồn nhân lực, xác định đây là một kế sách, quốc sách hàng đầu, tiêu điểm của sự phát triển, mang tính đột phá, khai mở con đường phát triển nguồn nhân lực Việt Nam trong thế kỷ XXI, khẳng định triết lý nhân sinh mới của nền giáo dục nước nhà là: “dạy người, dạy chữ, dạy nghề”. Điều này cho thấy việc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, đào tạo; phát triển nguồn nhân lực là yêu cầu bức thiết của chúng ta trong giai đoạn hiện nay.

Bài toán đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam đã và đang tiếp tục thu hút sự đóng góp ý kiến đồng đảo, tâm huyết và có giá trị của toàn xã hội từ các nhà nghiên cứu, cán bộ quản lí, nhà giáo đến các lưu học sinh và kiều bào ta ở nước ngoài. Định hướng cho lời giải bài toán này đã được Nghị quyết số 29-NQ/TW chỉ ra thông qua cách tiếp cận từ quan điểm chỉ đạo, mục tiêu, nhiệm vụ và giải pháp. Chính phủ đã ban hành Nghị quyết số 44-NQ/CP về chương trình hành động với mục đích “Xác định những nhiệm vụ trọng tâm, giải pháp chủ yếu để Chính phủ chỉ đạo các Bộ, ngành, địa phương xây dựng kế hoạch hành động, tổ chức triển khai, kiểm tra, giám sát, đánh giá việc thực hiện Nghị quyết số 29 nhằm tạo chuyển biến căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, phấn đấu đến năm 2030 nền giáo dục Việt Nam đạt trình độ tiên tiến trong khu vực”.

Việc chuyển từ tầm nhìn đến hành động, trong đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam đánh dấu một bước tiến lớn trong tiến trình tranh luận, thảo luận để đi tới đồng thuận trong đổi mới giáo dục nước ta. Thành công của bước chuyển này phụ thuộc vào sự thống nhất nhận thức đối với một số vấn đề cơ bản.

Với bảy quan điểm chỉ đạo, Nghị quyết tiếp tục nhấn mạnh “Giáo dục và Đào tạo là quốc sách hàng đầu, là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân. Đầu tư cho giáo dục là đầu tư phát triển, được ưu tiên đi trước các chương trình kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội”. Câu hỏi vì sao phải đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục? Và thế nào là đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục đã được các nhà nghiên cứu và hoạch định chính sách đi tìm câu trả lời và cơ bản các nghiên cứu có thể có những quan điểm khác nhau. Tuy nhiên các nhận định đã bổ sung cho nhau trong việc làm rõ bản chất và tính hệ thống của đổi mới giáo dục trong giai đoạn mới của đất nước, giai đoạn đẩy mạnh công nghiệp hóa (CNH), hiện đại hóa (HĐH) trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa (XHCHN) và hội nhập quốc tế, cụ thể: (1) Giáo dục 30 năm đổi mới và phát triển gắn với tiến trình đổi mới toàn diện của đất nước. Bản chất của tiến trình đổi mới giáo dục này là chuyển từ nền giáo dục phục vụ nền kinh tế kế hoạch hóa sang nền giáo dục vận hành trong nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa, đó là mô hình giáo dục chưa từng có trong lịch sử, vì vậy tiến trình đổi mới giáo dục nước ta trong thời gian qua được thực hiện bằng những bước đi thận trọng

trên cơ sở các quan điểm chỉ đạo của Đảng và được cụ thể hóa bằng những đổi mới từng phần, từng vấn đề nảy sinh, trong từng giai đoạn phát triển của giáo dục; (2) Trong giai đoạn phát triển mới của nền kinh tế, với yêu cầu về chuyển đổi mô hình tăng trưởng từ phát triển theo chiều rộng sang phát triển hợp lý giữa chiều rộng và chiều sâu, vừa mở rộng quy mô vừa chú trọng nâng cao chất lượng, hiệu quả, tính bền vững. Do vậy đòi hỏi nguồn nhân lực có trình độ chuyên môn kỹ thuật cao, từ đó đòi hỏi phải có sự thay đổi tương ứng của mô hình phát triển giáo dục; (3) Với đòi hỏi của quá trình toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế về giáo dục. Điều đó mở ra những cơ hội mới và thách thức mới đối với giáo dục.

Với tinh thần Nghị quyết số 29-NQ/TW, có thể thấy đổi mới căn bản toàn diện giáo dục phải đáp ứng các yêu cầu cơ bản như:

- + Khắc phục cách đổi mới chấp vá trong tiến trình đổi mới giáo dục vừa qua;
- + Phù hợp với yêu cầu chuyển đổi mô hình tăng trưởng, cơ cấu lại nền kinh tế;
- + Thực hiện một trong các đột phá chiến lược là phát triển nhanh nguồn lực, nhất là nguồn nhân lực chất lượng cao;
- + Đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế.

Về bản chất, đây là một cuộc cải cách giáo dục nhằm xác lập một mô hình phát triển của đất nước trong giai đoạn mới, mặt khác phù hợp với xu thế cải cách giáo dục toàn cầu khi bước vào thế kỷ XXI.

Tính căn bản của đổi mới lần này là ở chỗ nó đụng chạm đến những vấn đề cốt lõi của giáo dục, kể cả những vấn đề vốn được coi là bất biến.

Thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW, Chính phủ đã có Nghị quyết số 44-NQ/CP ngày 09/6/2014 về Ban hành chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 Hội nghị lần thứ tám Ban chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Chương trình tập trung làm rõ các nhiệm vụ, giải pháp sau đây:

1. Công tác tuyên truyền về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo;
2. Hoàn thiện hệ thống giáo dục quốc dân;
3. Đổi mới chương trình giáo dục các cấp học và trình độ đào tạo;
4. Đổi mới hình thức, phương pháp dạy học, kiểm tra, thi và đánh giá kết quả giáo dục và đào tạo;
5. Phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ, công chức, viên chức quản lý giáo dục;
6. Đẩy mạnh xã hội hóa giáo dục và đào tạo;
7. Đổi mới công tác quản lý giáo dục và đào tạo;
8. Tăng cường cơ sở vật chất và ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục và đào tạo;
9. Hội nhập và nâng cao hiệu quả hợp tác quốc tế trong giáo dục và đào tạo.

Việc xác định những nhiệm vụ trọng tâm, giải pháp chủ yếu trên để Chính phủ chỉ đạo các Bộ, ngành, địa phương xây dựng kế hoạch hành động, tổ chức triển khai, kiểm tra, giám sát, đánh giá việc thực hiện Nghị quyết 29 nhằm tạo chuyển biến căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, phấn đấu đến năm 2030 nền giáo dục Việt Nam đạt trình độ tiên tiến trong khu vực.

Để đạt được những mục tiêu chiến lược nêu trên, thực hiện các giải pháp giáo dục Việt Nam phải vượt qua những thách thức. Thách thức nổi bật của giáo dục nước ta từ khi đổi mới, đặc biệt trong những năm qua là yêu cầu về chất lượng giáo dục trong các bậc học. Trong bối cảnh đó điều kiện đầu tư cho giáo dục, đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất kỹ thuật không tăng tương ứng, thị trường lao động không có khả năng thu nhận số lượng sinh viên tốt nghiệp đại học ngày càng lớn, và hệ quả tất yếu là hiệu quả, hiệu suất đào tạo ngày càng thấp.

Thách thức thứ hai của giáo dục là xu thế toàn cầu hóa của nền kinh tế thế giới đòi hỏi giáo dục phải hội nhập với giáo dục khu vực và thế giới. Nếu toàn cầu hóa nền kinh tế thế giới là một xu thế khách quan,

không thể đảo ngược, thì giáo dục Việt Nam cũng không thể không tự đổi mới để hội nhập mà điểm then chốt là phải phấn đấu vươn tới một chuẩn chung về chương trình giáo dục, về mô hình quản lý và đặc biệt là chuẩn về chất lượng và các điều kiện đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo.

Để làm được điều này, cần xuất phát từ trình độ phát triển kinh tế xã hội đất nước, từ thực tiễn của giáo dục Việt Nam trong giai đoạn hiện tại để có một kế hoạch mang tính đột phá nhằm đi trước một bước trong việc cung cấp nguồn nhân lực có trình độ cao cho sự nghiệp công nghiệp hoá - hiện đại hoá đất nước. Đó là xây dựng một cơ chế quản lý mới trong toàn bộ hệ thống cũng như ở các bậc học. Quản lý chất lượng với tư cách là một phương thức quản lý tiên tiến, đã vận hành thành công trong sản xuất và dịch vụ ở nhiều nước trên thế giới và bước đầu thành công ở Việt Nam có thể đóng góp phần mình vào công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục nước nhà.

5. Kết luận

Sức khỏe của trường phổ thông là khái niệm không mới, những những năm gần đây đã và đang được các nước trên thế giới quan tâm và Việt Nam cũng đang bắt đầu. Mối quan hệ giữa “sức khỏe” trường phổ thông với điều kiện làm việc của giáo viên là mối quan hệ hữu cơ, tạo tiền đề và động lực thúc đẩy nhau. Từ kinh nghiệm của các nước trên thế giới về phát triển giáo dục trên cơ sở quan tâm, tạo điều kiện cho giáo viên làm việc, đã và đang được các cấp quản lý và các nhà giáo dục chú ý vận dụng ở Việt Nam với các Nghị quyết và chính sách cho các trường phổ thông trong thực hiện đổi mới giáo dục. Các nhà quản lý cần quan tâm nuôi dưỡng “sức khỏe” trường học trên cơ sở tạo các điều kiện làm việc cho giáo viên để mối quan hệ này được tối ưu hóa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Chính Phủ. Nghị quyết số 44-NQ/CP - 2014 về thực hiện NQ 29- NQTW.
- [2] Đảng Cộng Sản Việt Nam - NQ 29- NQTW về đổi mới căn bản và toàn diện.
- [3] Đảng Cộng sản Việt Nam - NQ Đại hội đảng lần thứ XIII
- [4] Hoyle et al. (1985). Xây dựng môi trường học hài hòa và hoạt động tốt, thì khó mà có thành tích học tập cao của học sinh.
- [5] Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching, Asia - Pacific Journal of Teacher Education].
- [6] Marko Kukanja (2013). Influence of demographic characteristics on employee motivation in catering companies, Tourism and Hospitality Management, Vol. 19, No. 1, pp. 97-107, 2013.
- [7] Herzberg, Frederick (1959). The motivation to work, New York, Wiley Publisher.

ABSTRACT

Research on Working Conditions of Teachers and the Health of Secondary Schools Worldwide - Requirements and Applications in Vietnam

The concept of "school health" has been a recent area of interest for countries around the world, and Vietnam is also beginning to take notice. The relationship between "school health" and the working conditions of teachers is an organic relationship that creates premises and motivates each other. Based on the experiences of countries around the world in educational development, with a focus on creating working conditions for teachers, various management levels and educational institutions in Vietnam have been paying attention and implementing Resolutions and policies for secondary schools in the education reform process. The health of a school is always the most important issue for all educational institutions, and the effort to improve school health is always seen as the most crucial task for any educational institution. The health of a school can be summarized as the quality of all factors contributing to that school's health. Managers need to be concerned with fostering "school health" based on providing working conditions for teachers, so that this relationship can be optimized.

Keywords: School health; secondary school; teachers; working conditions; worldwide research.

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC ĐẠI HỌC THEO HƯỚNG TIẾP CẬN PHÁT TRIỂN NGUỒN NHÂN LỰC

Nguyễn Thị Lan Hương¹

Tóm tắt. Nguồn nhân lực nhà trường nói chung, đội ngũ giảng viên trường đại học nói riêng là những yếu tố quan trọng, quyết định sự tồn tại và trường thành của trường đại học. Bài viết này đã đề xuất một số giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đại học theo hướng tiếp cận phát triển nguồn nhân lực nhằm nâng cao giá trị của nhà trường trong giai đoạn hiện nay

Từ khóa: Nâng cao chất lượng đội ngũ, giảng viên, Đại học Quốc gia Hà Nội, phát triển nguồn nhân lực.

1. Đặt vấn đề

Trong những thập kỷ đầu tiên của thế kỷ XXI, thế giới đang có sự thay đổi lớn, nhân loại bước vào cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư. Đặc biệt sự phát triển nhanh của công nghệ, kinh tế tri thức ngày càng phát triển mạnh mẽ, đã tác động trực tiếp đến sự phát triển KT-XH và nền giáo dục trên thế giới. Điều đó đang hướng nhân loại bước vào nền văn minh trí tuệ với hai đặc trưng cơ bản là xã hội thông tin và kinh tế tri thức. Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư đã và đang tạo ra cơ sở cũng như thúc đẩy nhanh hơn, tạo động lực mạnh hơn cho quá trình toàn cầu hóa - vốn là một xu thế khách quan trên thế giới hiện nay.

Toàn cầu hóa sẽ tạo ra nhiều cơ hội và thuận lợi to lớn, đồng thời cũng phát sinh nhiều thách thức, khó khăn đối với mỗi quốc gia và sự phát triển giáo dục của mỗi nước. Sự đầu tư và phát triển mạnh mẽ nền kinh tế dẫn đến khoảng cách phát triển KT-XH, khoa học và công nghệ, GD&ĐT giữa các nước tiên tiến trên thế giới, trong khu vực và nước ta ngày càng có xu hướng gia tăng. Do vậy, trong đó có quá trình hội nhập quốc tế về giáo dục, làm nảy sinh những nguy cơ tiềm ẩn tác động tiêu cực, thách thức đến sự phát triển của giáo dục đại học... Đòi hỏi các nhà hoạch định chiến lược, CBQL giáo dục các cấp phải thực sự quan tâm, để có chủ trương, chính sách phát triển giáo dục đại học, trong đó có nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên để đáp ứng đổi mới giáo dục đại học hiện nay [3].

Mô hình phát triển nguồn nhân lực của Leonard Nadler.

Nhà khoa học người Mỹ Leonard Nadler (1980) đã đưa ra lý thuyết phát triển nguồn nhân lực trong cuốn “Developing Human Resource” (Quản lý nguồn nhân lực) [6]. Theo ông, phát triển nguồn nhân lực được hiểu là một trong những thành tố cơ bản của quản lý nguồn nhân lực. Ba nhóm hoạt động chủ yếu của phát triển nguồn nhân lực bao gồm:

Thứ nhất, GD&ĐT nguồn nhân lực, trong đó có GD,ĐT, bồi dưỡng cho người lao động và hoạt động tự bồi dưỡng của mỗi cá nhân. Nhóm hoạt động quản lý này nhằm nâng cao trí lực và thể chất cho đội ngũ người lao động trong tổ chức theo yêu cầu chuẩn mực mong muốn.

Thứ hai, sử dụng nguồn nhân lực, trong đó có tuyển chọn, đánh giá, đề bạt và chuyển người lao động. Nhóm hoạt động quản lý này nhằm mục tiêu đảm bảo số lượng, cơ cấu, nâng cao trí lực và thể chất đội ngũ người lao động trong tổ chức theo hướng chuẩn hoá.

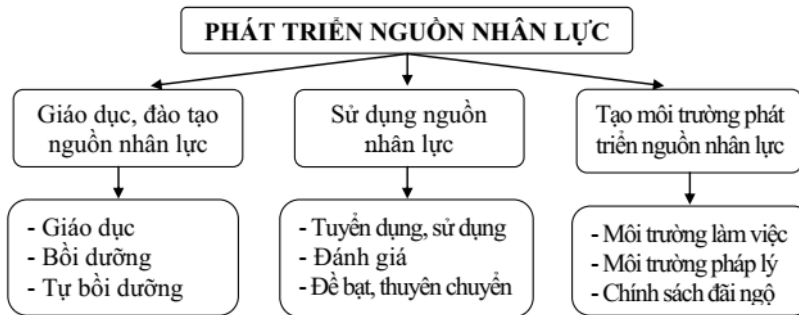
Ngày nhận bài: 10/06/2023. Ngày nhận đăng: 25/07/2023.

¹Trường Đại học Y Dược, Đại học Quốc gia Hà Nội

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Lan Hương. Địa chỉ e-mail: lanhuongnt2401@gmail.com

Thứ ba, tạo môi trường phát triển nguồn nhân lực, trong đó có tạo môi trường làm việc thuận lợi (mở rộng việc và các điều kiện làm việc, tạo công việc có thử thách), môi trường pháp lý có hiệu lực, xây dựng và thực thi các chính sách đãi ngộ cho người lao động). Nhóm hoạt động quản lý này nhằm mục tiêu tạo điều kiện cho đội ngũ người lao động có động lực phát triển cá nhân.

Như vậy, phát triển nguồn nhân lực gồm ba thành tố chính: (1) Đào tạo, bồi dưỡng nhân lực; (2) Sử dụng nhân lực và nuôi dưỡng để nguồn nhân lực được phát triển; tăng cường tự học, tự bồi dưỡng, phát triển nguồn nhân lực cả về số lượng, cơ cấu, loại hình; (3) Tạo môi trường pháp lý; điều kiện thuận lợi về vật chất, tinh thần; thực hiện đầy đủ chế độ chính sách để phát triển nguồn nhân lực.



Hình 1. Mô hình phát triển nguồn nhân lực theo Leonard Nadler

Phát triển nguồn nhân lực giáo dục nói chung và phát triển đội ngũ giảng viên trường đại học nói riêng, là một bộ phận của phát triển nguồn nhân lực. Nội dung phát triển đội ngũ giảng viên trường đại học được tiếp cận trên quan điểm và nội dung của lý thuyết phát triển nguồn nhân lực. Luận án lựa chọn tiếp cận mô hình phát triển nguồn nhân lực của Leonard Nadler để làm cơ sở nghiên cứu phát triển đội ngũ giảng viên trường đại học đáp ứng đổi mới giáo dục đại học. Nội dung phát triển đội ngũ giảng viên trường đại học gồm: Quy hoạch; tuyển dụng; sử dụng; đào tạo, bồi dưỡng; đánh giá và tạo môi trường thuận lợi để phát triển nguồn nhân lực.

2. Thực trạng về nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội

2.1. Ưu điểm

Thứ nhất, Đảng ủy, Ban Giám đốc Đại học Quốc gia Hà Nội đã có sự quan tâm, lãnh đạo, chỉ đạo sâu sát phát triển đội ngũ giảng viên đáp ứng đổi mới giáo dục đại học hiện nay với những chủ trương, nội dung, biện pháp đúng đắn. Do vậy, những năm qua, đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội có những bước tiến đáng ghi nhận cả về số lượng, cơ cấu và chất lượng, góp phần hoàn thành các mục tiêu và nhiệm vụ đào tạo phát triển nguồn nhân lực, đáp ứng công cuộc đổi mới đất nước hiện nay.

Thứ hai, đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội có cơ cấu khá hợp lý, có trình độ khá cao đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đại học hiện nay. Các giảng viên của Đại học Quốc gia Hà Nội có tinh thần thái độ đúng đắn, cầu thị, luôn mong muốn tham gia và cống hiến nhiều hơn nữa cho sự nghiệp. Đa số giảng viên luôn nêu cao tinh thần trách nhiệm, thể hiện rõ tính tích cực tham gia vào các hình thức đào tạo, bồi dưỡng và tự bồi dưỡng để không ngừng bổ sung kiến thức, tiếp cận với trình độ KH&CN mới hiện đại, nhất là cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư, đáp ứng công cuộc đổi mới giáo dục đại học hiện nay.

Thứ ba, Đại học Quốc gia Hà Nội luôn quan tâm đến việc phát triển đội ngũ giảng viên, điều đó được thể hiện ở việc quy hoạch đội ngũ, tuyển chọn, sử dụng, bồi dưỡng, đào tạo, kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện và có cơ chế, hình thức hợp lý cũng như tạo môi trường để phát triển đội ngũ giảng viên về phẩm chất đạo đức, năng lực cho giảng viên. Kết quả cho thấy hầu hết các chỉ số đều đạt “Khá”.

2.2. Hạn chế và nguyên nhân

2.2.1. Hạn chế

Thứ nhất, số lượng, trình độ, cơ cấu đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội vẫn còn tồn tại một số bất cập nhất định và được biểu hiện cụ thể ở một số trường đại học thành viên chưa đảm bảo đủ số lượng giảng viên ở bộ môn, khoa theo quy định. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học, với những ngành mới được hình thành đã dẫn đến tình trạng hẫng hụt về lực lượng giảng viên của ngành mới hình thành, đặc biệt là những giảng viên có chất lượng cao. Thiếu những nhân tố đầu đàn, đầu ngành, làm ảnh hưởng không nhỏ đến việc triển khai các chương trình, nội dung giảng dạy. Bên cạnh đó, một số giảng viên chưa phát huy được vai trò, trách nhiệm trong thực hiện nhiệm vụ, chưa thực sự ngang tầm với yêu cầu, nhiệm vụ, đặc biệt là tính chuyên nghiệp chưa cao.

Thứ hai, quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội chưa được thực hiện một cách chủ động, thường xuyên, liên tục; thiếu tính chiến lược, lộ trình thực hiện chưa cụ thể, chi tiết cho từng đối tượng. Việc rà soát, đánh giá năng lực đội ngũ giảng viên hiện có kết hợp với dự báo nhu cầu và khả năng phát triển để xây dựng quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên và quy hoạch cũng chưa thật sự gắn với đào tạo, bồi dưỡng, bố trí, sử dụng.

Thứ ba, công tác tuyển chọn, sử dụng giảng viên có lúc, có nơi chưa thực sự dân chủ, chưa đạt hiệu quả cao; đôi khi còn mang tính chủ quan của cấp quản lý nên chưa phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục đại học hiện nay cũng là nguyên nhân dẫn đến các khó khăn và bất cập trong hoạt động phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội.

Thứ tư, công tác đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội ở một phạm vi nhất định vẫn còn mang tính hình thức; chưa thực sự tập trung phát triển phẩm chất, năng lực của đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học hiện nay.

Thứ năm, công tác kiểm tra, đánh giá đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội còn thực hiện đơn giản và có biểu hiện của tính hình thức, hiệu quả chưa cao, nặng về định tính, nhẹ về định lượng. Chưa xây dựng được chuẩn đánh giá, các tiêu chí đánh giá khá đơn giản. Vẫn tồn tại tâm lý cả nể, giúp đỡ để không làm ảnh hưởng đến kết quả bình xét thi đua chứ không có ý nghĩa để giảng viên rút kinh nghiệm, điều chỉnh chính bản thân mình, chưa làm căn cứ để khen thưởng, kỷ luật, sàng lọc và thực thi chính sách phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội.

Thứ sáu, cơ chế làm việc, chính sách đãi ngộ đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội chưa được hoàn thiện, còn bất cập nhất định. Các quyền lợi vẫn còn ít khiến một bộ phận giảng viên chưa có nhiều động lực tập trung cho thực hiện nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu mà chỉ làm tròn trách nhiệm được giao và dành thời gian để tăng thu nhập cá nhân.

2.2.2. Nguyên nhân hạn chế

Một là, dù CBQL các cấp của Đại học Quốc gia Hà Nội đều nhận thức rõ được vai trò quan trọng của đội ngũ giảng viên, song thực hiện các khâu phát triển đội ngũ giảng viên vẫn chưa được quan tâm đúng mức; thiếu tính bền vững và chưa tập trung đồng bộ cho mọi mặt. Quá trình triển khai thực hiện còn thiếu các giải pháp và sự chỉ đạo kiên quyết.

Hai là, một bộ phận giảng viên chưa có nhận thức chưa đúng đắn về bản chất hoạt động sư phạm cũng như vị trí, vai trò, tầm quan trọng của giảng viên với nhiệm vụ phát triển nhà trường và đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục. Trong thực thi nhiệm vụ được phân công còn có tư tưởng phân tán, chưa xác định rõ nhiệm vụ trung tâm cốt lõi, vì thế đã làm ảnh hưởng đến chất lượng công việc chung của nhà trường.

Ba là, trong phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội, vẫn chưa thật sự chú trọng đến vấn đề sàng lọc, quy hoạch, chủ động chuẩn bị cho việc tuyển chọn, sử dụng giảng viên một cách phù hợp với năng lực công tác và yêu cầu nhiệm vụ.

Bốn là, ở một số lĩnh vực hoạt động cụ thể, chưa có kế hoạch đào tạo dài hạn; chưa xác định được lộ

trình đào tạo chi tiết ở từng bộ môn, khoa dẫn đến thiếu chủ động và chưa tận dụng thời cơ. Nội dung các chương trình bồi dưỡng ngắn hạn còn trùng lặp, chưa có cập nhật, đổi mới. Các điều kiện đảm bảo cho việc thực hiện có kết quả hoạt động đào tạo, bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên còn hạn chế, chưa có sự đánh giá, tổng kết hoạt động. Một bộ phận giảng viên còn có sức ỳ, ngại học tập; bảo thủ trong việc tiếp cận thực tiễn và yêu cầu đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy; chưa thực sự quan tâm đến việc tích lũy các điều kiện nhằm chuẩn hóa tiêu chuẩn chức danh, học hàm; vẫn còn lơ là nhiệm vụ bồi dưỡng và tự bồi dưỡng cho bản thân, đặc biệt là những kiến thức mới.

Năm là, một số văn bản quy định có liên quan đến phát triển đội ngũ giảng viên còn chậm được ban hành hoặc sửa đổi bổ sung cho phù hợp với yêu cầu thực tiễn, nhất là trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học hiện nay.

Sáu là, cơ chế chính sách đãi ngộ đối với đội ngũ giảng viên chưa thực sự hấp dẫn, còn bất cập, thiếu linh động mà nguyên nhân chủ yếu là do hạn hẹp về ngân sách và thiếu các văn bản pháp quy cần thiết nên khó có thể tạo động lực cho họ cống hiến hết khả năng của mình.

3. Giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đại học theo hướng tiếp cận phát triển nguồn nhân lực

3.1. Lập kế hoạch quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đại học

Phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội là nhằm xây dựng đội ngũ giảng viên theo chuẩn, đảm bảo về số lượng, hợp lý về cơ cấu và nâng cao chất lượng của đội ngũ giảng viên đến năm 2025, tầm nhìn 2030 và những năm tiếp theo; ưu tiên nguồn lực đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trên chuẩn làm nòng cốt, nhất là giảng viên đầu ngành.

Quy hoạch về số lượng đội ngũ giảng viên nhằm đảm bảo duy trì đủ, ổn định đội ngũ giảng viên, đảm bảo số lượng sinh viên/ giảng viên theo qui định. Đảm bảo cho đội ngũ giảng viên hoàn thành nhiệm vụ và tạo điều kiện, môi trường thuận lợi cho đội ngũ giảng viên có thời gian tự học, tự nghiên cứu để nâng cao trình độ chuyên môn, năng lực nghiệp vụ theo chuẩn. Đảm bảo việc sử dụng hợp lý hiệu quả, đồng thời phát huy tối đa tiềm năng nguồn nhân lực chất lượng cao của đội ngũ giảng viên trong thực hiện Chiến lược phát triển nhà trường. Lập kế hoạch quy hoạch về cơ cấu của đội ngũ giảng viên nhằm tạo ra sự đồng bộ và cân đối ở phân hệ cơ cấu của đội ngũ giảng viên, như vùng miền, độ tuổi, giới tính, thành phần xuất thân, dân tộc, tôn giáo, trình độ chuyên môn, ngành nghề, thời gian tham gia giảng dạy, NCKH. Quy hoạch về chất lượng đội ngũ giảng viên nhằm đảm bảo đội ngũ giảng viên có trình độ, năng lực, phẩm chất theo chuẩn và đáp ứng được nhiệm vụ GD&ĐT, NCKH và các nhiệm vụ khác của Đại học Quốc gia Hà Nội; tạo dựng giảng viên kề cận, kế tiếp giữa các thế hệ, không bị hụt về chất lượng đội ngũ giảng viên.

3.2. Tuyển chọn và sắp xếp, điều chỉnh sử dụng phù hợp với yêu cầu vị trí việc làm của giảng viên trong phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học

Tuyển chọn giảng viên nhằm bổ sung đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đảm bảo chất lượng và trẻ hóa đội ngũ giảng viên trong thực hiện Chiến lược phát triển Đại học Quốc gia Hà Nội đến năm 2025, tầm nhìn 2030 và những năm tiếp theo. Trên cơ sở tuyển chọn sắp xếp, điều chỉnh sử dụng phù hợp với yêu cầu vị trí việc làm của giảng viên trong phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học; tạo điều kiện môi trường chuyên môn để khai thác, phát huy được tiềm năng, thế mạnh của từng giảng viên, hỗ trợ giúp đỡ nhau trong thực hiện nhiệm vụ. Đồng thời, nhằm tạo động lực cho đội ngũ giảng viên trong thực hiện nhiệm vụ giảng dạy, NCKH và tự học tập, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, NLSP. Mục tiêu của biện pháp còn hướng tới tối ưu hóa hoạt động quản trị nhân sự trong Đại học Quốc gia Hà Nội, nhằm phát huy tối ưu năng lực của cá nhân và của cả đội ngũ giảng viên giảng viên trong thực hiện các nhiệm vụ, nhất là nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu khoa học.

3.3. Tổ chức đào tạo, bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học

Tổ chức đào tạo, bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội được xác định trong kế hoạch chiến lược của nhà trường. Nội dung của biện pháp bao gồm xác định nhu cầu, nội dung, tài chính cho hoạt động đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên.

Thứ nhất, xác định nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên.

Dựa vào kết quả khảo sát thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên được phân tích trong Chương 2 làm cơ sở cho việc xác định các loại nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học.

Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên tiềm lực chuyên môn để đáp ứng việc giảng dạy trước mắt và tiêu chuẩn chất lượng cán bộ theo chức danh giảng viên, đạt tỷ lệ chuẩn của Điều lệ Trường đại học. Theo đó, có những “tốp” giảng viên cần bồi dưỡng tiềm lực chuyên môn, như: CBQL nhà trường vẫn còn 15% - 18% chủ nhiệm bộ môn có trình độ thạc sĩ, cần được ưu tiên đào tạo có trình độ tiến sĩ để có đủ năng lực lãnh đạo chuyên môn.

Bồi dưỡng NLSP cho các giảng viên mới, giảng viên ngoài ngành sư phạm để nâng cao kỹ năng sử dụng các phương pháp dạy học cũng như xử lý các tình huống sư phạm của đội ngũ giảng viên, góp phần nâng cao chất lượng GD&ĐT đáp ứng đổi mới giáo dục đại học. Hiện nay, Đại học Quốc gia Hà Nội còn khoảng 15% - 21% trong tổng số đội ngũ giảng viên cần được bồi dưỡng và hoàn thành chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm.

Đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội là lực lượng trực tiếp thực hiện nhiệm vụ GD&ĐT, NCKH của nhà trường trong đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đại học. Hàng năm, các trường đại học thành viên thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội đều tuyển chọn sinh viên mới tốt nghiệp làm giảng viên. Hiện nay, số giảng viên trẻ được tuyển chọn công tác tại các trường thành viên chiếm gần 22,5% trong tổng số đội ngũ giảng viên. Bên cạnh giảng viên trẻ tự phần đầu về chuyên môn, các trường đại học thành viên thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội có kế hoạch và tổ chức thực hiện bồi dưỡng NVSP ngay từ đầu một cách có bài bản cho số giảng viên trẻ. Loại nhu cầu đạt chuẩn giảng viên đầu ngành, nhằm chủ động đào tạo nguồn giảng viên có chất lượng cao, củng cố hình ảnh, thương hiệu cho mỗi trường đại học thành viên thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội.

Thứ hai, xác định nội dung đào tạo, bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên.

Căn cứ vào nhu cầu cần đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên và điều kiện thực tế của Đại học Quốc gia Hà Nội để xác định nội dung, đào tạo, bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên đáp ứng đổi mới giáo dục đại học. Nội dung đào tạo, bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên gồm kiến thức lý luận chính trị, kiến thức chuyên môn, ngoại ngữ, tin học, trình độ NLSP, phương pháp NCKH, thái độ tác nghiệp và chia sẻ, kiến thức quản lý... Trong tính toàn diện của nó cần xác định nội dung trọng tâm, trọng điểm trong đào tạo, bồi dưỡng cho từng đối tượng giảng viên cụ thể, theo hướng chuẩn hóa chức danh mà giảng viên đang giữ trong ngạch, bậc công chức.



Hình 2. Nội dung cơ bản về đào tạo, bồi dưỡng nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên

Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học.

Thứ ba, xác định tài chính cho công tác đào tạo, bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên. Công tác đào tạo, bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội được đảm bảo bằng các nguồn lực tài chính của nhà trường. Nói cách khác, nguồn lực tài chính có ý nghĩa quyết định đến sự thành công hay thất bại của việc thực hiện kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học. Nhà trường cần đầu tư thích đáng và đầu tư “trúng” cho hoạt động đào tạo và đào tạo lại. Vì vậy, hàng năm lãnh đạo các trường thành viên thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội cần chú ý vào quy hoạch đội ngũ giảng viên để chỉ đạo phòng Tài chính - Kế toán xây dựng dự toán tài chính đáp ứng yêu cầu của công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên. Tài chính cho công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên phải đưa vào trong kế hoạch ngân sách của mỗi trường từ đầu năm học.

3.4. Xây dựng, hoàn thiện chế độ chính sách tạo động lực nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học

Xác định đúng chính sách tác động vào quá trình phân phối và thu nhập của đội ngũ giảng viên. Nhóm chính sách này gồm những vấn đề về tiền lương, phúc lợi xã hội, bảo hiểm xã hội nhằm tạo ra sự công bằng tương đối giữa giảng viên các trường đại học thành viên thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội... Vì vậy, tiếp tục nghiên cứu đề nghị Nhà nước sớm hoàn thiện chế độ tiền lương.

Nhóm chính sách về cư trú và nhà ở của giảng viên. Hiện nay, vấn đề nhà ở đang là nhu cầu bức xúc của đông đảo giảng viên. Xây dựng và giải quyết hợp lý chính sách về nhà ở cho đội ngũ giảng viên là một trong những nhiệm vụ cấp bách trước mắt cũng như lâu dài của Nhà nước cũng như của Nhà trường.

Nhóm chính sách xã hội tác động đến đời sống chính trị, văn hoá tinh thần của đội ngũ giảng viên. Con người không chỉ cần được thoả mãn nhu cầu về những điều kiện vật chất mà còn phải được thoả mãn những nhu cầu về chính trị, văn hoá tinh thần. Đối với đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội, nhóm này bao gồm những chính sách về đào tạo và đào tạo lại; các chính sách nhằm tạo ra những điều kiện thuận lợi về hoạt động văn hoá, văn nghệ, trao đổi và tiếp thu thông tin, những nhu cầu về vui chơi, giải trí, thể dục thể thao, tham gia các hoạt động chính trị - xã hội...

3.5. Tổ chức thanh tra, kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học

Thanh tra, kiểm tra, đánh giá là chức năng trọng yếu của chủ thể trong quản lý nhà trường; là khâu cơ bản trong quá trình phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội. Không thực hiện tốt việc thanh tra, kiểm tra, đánh giá kết quả thì không thể điều khiển, điều chỉnh, tối ưu hóa quá trình phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học. Với ý nghĩa đó, mục tiêu của biện pháp giúp cho các chủ thể lãnh đạo, quản lý nhận rõ ưu điểm, khuyết điểm, phát hiện những vấn đề nảy sinh đề nghị với cấp có thẩm quyền điều chỉnh, bổ sung chủ trương, biện pháp giải quyết những sai lầm, lệch lạc, khuyết điểm trong quá trình phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học. Thanh tra, kiểm tra, đánh giá kết quả giúp cho lãnh đạo, quản lý nắm được tình hình phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học về mọi mặt và có hệ thống; giúp lãnh đạo, quản lý thu được những thông tin cần thiết, nhìn nhận hiệu quả của công tác tuyển dụng, đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên, xác định trách nhiệm của chủ thể quản lý nhà trường và bản thân giảng viên, kịp thời uốn nắn những lệch lạc, bổ sung, hoàn chỉnh các quyết định và có những biện pháp chỉ đạo sát hợp.

Đảm bảo chính xác, khách quan, dân chủ, công khai, minh bạch trong hoạt động thanh tra, kiểm tra đối với phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học. Mỗi kết luận, kiến nghị hay quyết định trong hoạt động thanh tra, kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học phải đảm bảo tính chính xác. Nghĩa là, làm rõ đúng, sai, nêu rõ tình hình, tính chất, xác định rõ trách nhiệm của các đối tượng được thanh tra, kiểm tra.

4. Kết luận

Các biện pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội theo hướng tiếp cận phát triển nguồn nhân lực. Mỗi biện pháp được đề xuất đều nhằm vào giải quyết một khía cạnh của vấn đề phát triển đội ngũ giảng viên. Tuy nhiên, nếu chỉ dừng lại ở tính đơn lẻ thì mỗi biện pháp chỉ đem lại một hiệu quả cục bộ. Do vậy, để đạt được hiệu quả tổng thể, việc áp dụng các biện pháp phải đặt trong mối quan hệ biện chứng. Trong mối quan hệ biện chứng của nó, biện pháp này là tiền đề, cơ sở cho biện pháp kia. Giữa các biện pháp có sự bổ sung, tác động lẫn nhau, cùng hướng thúc đẩy phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học. Tùy điều kiện, hoàn cảnh cụ thể để các chủ thể quản lý Đại học Quốc gia Hà Nội vận dụng phù hợp nhằm mang lại chất lượng hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD&ĐT (2003). Chỉ thị số 22/2003/CT-BGDĐT về bồi dưỡng nhà giáo và CBQL giáo dục hàng năm, Hà Nội.
- [2] Đảng Cộng sản Việt Nam (2013). Văn kiện Hội nghị lần thứ tám Ban Chấp hành Trung ương khóa XI, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [3] Đặng Bá Lâm (2012). Phát triển đội ngũ nhà giáo và CBQL giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [4] Hồ Chí Minh (1964). Bài nói chuyện tại trường đại học sư phạm Hà Nội. Hồ Chí Minh toàn tập, Tập 11, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2006.
- [5] Đào Thị Oanh (2016). Năng lực nghề nghiệp giảng viên Đại học sư phạm - Lí luận và thực tiễn. Nxb Đại học Sư phạm.
- [6] Leonard Nadle (1980), Corporate human resources development, American Society for Training and Development
- [7] Michael Fullan, Andy Hargreaves (1992). Teacher development and educational change, Routledge (Phát triển giáo viên và thay đổi giáo dục).

ABSTRACT

Improve the quality of university teachers Hanoi National access to development Human resources

The university's human resources in general and university lecturers in particular are important factors that determine the existence and growth of the university. This article has proposed some solutions to improve the quality of the teaching staff of Vietnam National University, Hanoi in the direction of human resource development approach to enhance the value of the university in the current period.

Keywords: *Improving the quality of staff, lecturers, Vietnam National University, Hanoi, human resource development.*

QUẢN LÝ XÂY DỰNG MÔI TRƯỜNG HỌC TẬP ĐẠI HỌC TƯƠNG TÁC HƯỚNG ĐẾN CẢI THIỆN CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY VÀ HỌC TẬP

Nguyễn Đăng Trung¹

Tóm tắt. Hiện nay, thế giới đang thay đổi với tốc độ chóng mặt do sự tiến bộ công nghệ và toàn cầu hóa. Vì vậy, cần phải đào tạo cho sinh viên khả năng thích ứng với những biến đổi này, để giải quyết những vấn đề xã hội phức tạp và tìm ra các giải pháp sáng tạo. Bài báo tập trung nghiên cứu về môi trường học tập đại học tương tác, nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập. Trong đó, đề xuất các chiến lược thiết kế môi trường học tập tương tác, bao gồm sử dụng công nghệ và phát triển các phương pháp giảng dạy sáng tạo. Ngoài ra, xây dựng môi trường cộng đồng học tập đồng nghiệp là một yếu tố quan trọng giúp hỗ trợ sinh viên trong quá trình học tập. Cuối cùng, bài báo kết luận rằng việc xây dựng môi trường học tập đại học tương tác sẽ góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập, tạo ra trải nghiệm tích cực và khuyến khích sự phát triển cá nhân của sinh viên.

Từ khóa: *Môi trường học tập tương tác, Giáo dục đại học, Chất lượng giảng dạy, Sự tương tác của sinh viên, Phương pháp giảng dạy sáng tạo.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học đóng vai trò then chốt trong việc chuẩn bị và phát triển nguồn nhân lực cho xã hội. Tuy nhiên, trong những năm gần đây, hệ thống giáo dục đại học đã đối mặt với những thách thức đáng kể trong việc cung cấp chất lượng giảng dạy và học tập hiệu quả. Môi trường học tập truyền thống với các bài giảng tĩnh, phương pháp giảng dạy theo kiểu truyền đạt thông tin một chiều đã trở nên lạc hậu và không đáp ứng được sự đa dạng và sự tham gia tích cực của sinh viên. Thêm vào đó, những thách thức tài chính, quy mô lớp học lớn, và sự thay đổi về đa dạng hóa sinh viên càng tạo áp lực lên giảng viên và hệ thống giáo dục đại học.

Theo Smith và Johnson (2021), một số vấn đề cụ thể đối mặt với giảng viên đại học bao gồm việc phải xử lý quy mô lớp học lớn, khó khăn trong việc tương tác và đáp ứng nhu cầu đa dạng của sinh viên, và thiếu thời gian và nguồn lực để nâng cao chất lượng giảng dạy. Ngoài ra, sự thay đổi nhanh chóng trong công nghệ và môi trường kỹ thuật số đòi hỏi giảng viên phải thích ứng và sử dụng công nghệ trong quá trình giảng dạy, tạo ra một môi trường học tập đa phương tiện và tương tác.

Để đối phó với những thách thức này và nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập, việc xây dựng môi trường học tập đại học tương tác đã trở thành một hướng đi quan trọng. Môi trường học tập đại học tương tác tạo ra một không gian đa dạng và linh hoạt, khuyến khích sự tương tác và tham gia tích cực của sinh viên, giảng viên và cộng đồng học tập. Theo Johnson và Clark (2020), môi trường này tạo ra cơ hội cho việc chia sẻ ý kiến, trao đổi thông tin, thảo luận và hợp tác, từ đó nâng cao sự tham gia và tạo điều kiện cho việc phát triển các kỹ năng quan trọng như tư duy phản biện, sáng tạo và giao tiếp.

Mục tiêu chính của nghiên cứu này là xác định mục tiêu cụ thể của việc xây dựng môi trường học tập đại học tương tác và những ảnh hưởng tích cực mà nó có thể mang lại. Nghiên cứu sẽ tập trung vào việc

Ngày nhận bài: 18/05/2023. Ngày nhận đăng: 15/07/2023.

¹Trường Đại học Thủ Đức

Tác giả liên hệ: Nguyễn Đăng Trung.

Địa chỉ e-mail: nguyendangtrungnhue@gmail.com | nguyendangtrungdhtd@gmail.com

phân tích những yếu tố quan trọng để xây dựng môi trường tương tác, bao gồm cơ sở vật chất, công nghệ, phương pháp giảng dạy và tương tác đồng nghiệp. Chúng ta cần định rõ những lợi ích và giá trị gia tăng của việc xây dựng môi trường học tập đại học tương tác, từ đó cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập, đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của sinh viên và xã hội.

2. Môi trường học tập đại học tương tác

Môi trường học tập đại học tương tác là một khái niệm quan trọng trong việc cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập tại các cơ sở giáo dục đại học. Nó đề cập đến việc tạo ra một không gian học tập đa dạng và linh hoạt, trong đó sinh viên, giảng viên và cộng đồng học tập tương tác chặt chẽ và tích cực. Môi trường học tập đại học tương tác đòi hỏi sự tham gia, tương tác và hợp tác của tất cả các bên liên quan, từ việc chia sẻ ý kiến, thảo luận, trao đổi thông tin cho đến việc tạo ra một cộng đồng học tập đồng nghiệp.

Theo Anderson và Smith (2022), môi trường học tập đại học tương tác không chỉ tạo ra một không gian học tập đa phương tiện, mà còn khuyến khích sự tương tác tích cực giữa sinh viên và sinh viên, sinh viên và giảng viên, sinh viên và tài liệu học tập. Nó đặt sự tương tác và tham gia của sinh viên vào trung tâm của quá trình học tập, từ đó thúc đẩy sự phát triển của các kỹ năng quan trọng như tư duy phản biện, sáng tạo, giao tiếp và xử lý thông tin.

Sự quan trọng của việc tạo ra một môi trường tương tác tích cực không thể bỏ qua. Theo Johnson và Clark (2020), môi trường học tập đại học tương tác mang lại nhiều lợi ích cho sinh viên. Sự tương tác với giảng viên và các đồng nghiệp giúp sinh viên có được những góc nhìn đa chiều, truyền cảm hứng và hỗ trợ từ nguồn kiến thức và kinh nghiệm đa dạng. Đồng thời, sự tương tác sinh viên-sinh viên tạo ra một không gian học tập đồng cảm, khuyến khích họ học hỏi và phát triển cùng nhau. Một môi trường tương tác tích cực cũng giúp xây dựng cảm giác thuộc về một cộng đồng học tập, nơi mà sinh viên cảm thấy được đánh giá, tôn trọng và hỗ trợ trong quá trình học tập.

Để tạo ra một môi trường học tập đại học tương tác tích cực, các cơ sở giáo dục cần đầu tư vào cơ sở vật chất và công nghệ phù hợp. Anderson và Smith (2022) nhấn mạnh về việc sử dụng các công nghệ thông tin và truyền thông để tạo ra một môi trường trực tuyến tương tác, cho phép sinh viên tham gia vào các hoạt động học tập linh hoạt và tương tác. Đồng thời, giảng viên cần áp dụng các phương pháp giảng dạy đổi mới và khuyến khích sự tham gia và tương tác của sinh viên thông qua việc sử dụng các kỹ thuật như thảo luận nhóm, dự án nhóm và học qua làm.

Tác giả cho rằng, môi trường học tập đại học tương tác là một khái niệm quan trọng và có sự quan trọng đối với chất lượng giảng dạy và học tập. Tạo ra một môi trường tương tác tích cực không chỉ tạo điều kiện cho sự phát triển cá nhân và học tập của sinh viên, mà còn đóng góp vào việc xây dựng một cộng đồng học tập đồng nghiệp. Sự đầu tư vào cơ sở vật chất, công nghệ và phương pháp giảng dạy đổi mới là yếu tố quan trọng để tạo ra một môi trường học tập đại học tương tác tích cực và đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của sinh viên trong thế giới học tập hiện đại.

3. Yếu tố quan trọng trong xây dựng môi trường học tập đại học tương tác

Khi xây dựng một môi trường học tập đại học tương tác, cần xem xét một số yếu tố quan trọng để đảm bảo sự hiệu quả và tích cực của môi trường này. Những yếu tố này bao gồm cơ sở vật chất, công nghệ, phương pháp giảng dạy và tương tác giữa sinh viên và giảng viên/cộng đồng học tập. Sự kết hợp và tương tác của các yếu tố này sẽ tạo ra một môi trường học tập tương tác đa dạng và phát triển.

Cơ sở vật chất: Một môi trường học tập đại học tương tác cần có cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu của sinh viên và giảng viên. Các phòng học, phòng thực hành, thư viện, phòng học trực tuyến và không gian làm việc cần được thiết kế sao cho thuận tiện và đáp ứng các hoạt động học tập tương tác. Đảm bảo sự thoải mái, trang thiết bị hiện đại và không gian học tập linh hoạt sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho sự tương tác và học tập hiệu quả.

Theo nghiên cứu của Brown và Green (2021), cơ sở vật chất tương tác như phòng họp nhóm, phòng thảo luận, và khu vực làm việc chung có thể khuyến khích sinh viên tương tác với nhau và hỗ trợ sự hợp tác trong việc giải quyết vấn đề. Cơ sở vật chất đáp ứng các yêu cầu về không gian linh hoạt và cung cấp các công cụ

và tài liệu học tập sẽ tạo điều kiện cho việc tạo ra một môi trường học tập đại học tương tác tích cực.

Công nghệ: Công nghệ đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra một môi trường học tập đại học tương tác hiệu quả. Sử dụng công nghệ phù hợp và tiên tiến giúp kết nối và tương tác giữa sinh viên và giảng viên, từ việc sử dụng nền tảng học trực tuyến, diễn đàn trực tuyến, công cụ hợp tác nhóm, đến việc sử dụng ứng dụng di động và phần mềm tương tác. Công nghệ giúp tạo ra môi trường học tập linh hoạt, phổ biến và tiếp cận từ xa, tạo điều kiện thuận lợi cho sự tương tác và học tập đa dạng.

Theo Johnson và Smith (2022), sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong môi trường học tập đại học tương tác có thể tạo ra một không gian học tập đa phương tiện, giúp sinh viên truy cập và chia sẻ kiến thức từ mọi nơi và mọi lúc. Sự tích hợp công nghệ thông tin giúp tạo ra một môi trường học tập tương tác linh hoạt, nâng cao khả năng tương tác và truyền đạt thông tin giữa sinh viên và giảng viên.

Phương pháp giảng dạy: Phương pháp giảng dạy đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng môi trường học tập đại học tương tác. Giảng viên cần áp dụng các phương pháp giảng dạy sáng tạo và khuyến khích sự tham gia và tương tác của sinh viên. Sử dụng phương pháp nhóm, thảo luận, dự án và các hoạt động học tập tương tác khác giúp tạo điều kiện cho sự phát triển các kỹ năng quan trọng như tư duy phản biện, giao tiếp hiệu quả và giải quyết vấn đề.

Trong nghiên cứu bởi Smith và Johnson (2021) cho thấy sự quan trọng của phương pháp giảng dạy trong môi trường học tập đại học tương tác. Giảng viên cần áp dụng các phương pháp như thảo luận, học qua làm và dự án nhóm để khuyến khích sự tương tác và hợp tác trong quá trình học tập.

Tương tác giữa sinh viên và giảng viên/cộng đồng học tập: Tương tác giữa sinh viên và giảng viên/cộng đồng học tập là một yếu tố quan trọng trong môi trường học tập đại học tương tác. Giảng viên cần tạo ra môi trường thân thiện và khuyến khích sự tương tác và tham gia của sinh viên thông qua việc tạo cơ hội cho thảo luận, trao đổi ý kiến và phản hồi. Đồng thời, sự tương tác và hỗ trợ từ cộng đồng học tập cũng đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra một môi trường tương tác tích cực.

Brown và Green (2021) đã chỉ ra rằng sự tương tác giữa sinh viên và giảng viên/cộng đồng học tập có thể tạo ra một môi trường học tập tương tác tích cực. Sự tham gia và phản hồi từ giảng viên giúp sinh viên cảm thấy được quan tâm và đánh giá, từ đó khuyến khích sự tương tác và tham gia tích cực của sinh viên.

Do vậy, xây dựng một môi trường học tập đại học tương tác hiệu quả đòi hỏi sự kết hợp và tương tác của nhiều yếu tố quan trọng. Cơ sở vật chất, công nghệ, phương pháp giảng dạy và tương tác giữa sinh viên và giảng viên/cộng đồng học tập đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra một môi trường học tập tương tác đa dạng và phát triển. Kết hợp và tối ưu hóa các yếu tố này sẽ tạo ra một môi trường học tập đại học tương tác tích cực, khuyến khích sự tương tác, hợp tác và phát triển cá nhân của sinh viên trong quá trình học tập.

4. Lợi ích của môi trường học tập đại học tương tác

Cải thiện chất lượng giảng dạy

Môi trường học tập đại học tương tác đóng vai trò quan trọng trong việc cải thiện chất lượng giảng dạy. Bằng cách tăng cường sự tương tác, tham gia và phản hồi, môi trường này khuyến khích giảng viên nắm bắt nhu cầu và mong muốn của sinh viên, từ đó cải thiện phương pháp giảng dạy và chất lượng nội dung.

Theo nghiên cứu của Johnson và Clark (2020), môi trường học tập đại học tương tác giúp giảng viên tạo ra một không gian tương tác và hỗ trợ sinh viên trong quá trình học tập. Sự tương tác giữa sinh viên và giảng viên tạo ra cơ hội để chia sẻ ý kiến, trao đổi thông tin và thảo luận, từ đó nâng cao hiệu quả giảng dạy và đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên.

Tăng cường học tập sinh viên

Môi trường học tập đại học tương tác có thể tạo ra một trải nghiệm học tập tích cực cho sinh viên. Bằng cách khuyến khích sự tương tác sinh viên-sinh viên và tạo điều kiện cho việc phát triển các kỹ năng quan trọng, môi trường này giúp tăng cường quá trình học tập của sinh viên.

Theo Smith và Johnson (2021), sự tương tác sinh viên-sinh viên trong môi trường học tập tương tác tạo ra một cộng đồng học tập đồng nghiệp. Sinh viên có cơ hội học hỏi từ nhau, chia sẻ kinh nghiệm và khám phá những góc nhìn mới. Điều này không chỉ mở rộng kiến thức, mà còn khuyến khích sự phát triển các kỹ

năng quan trọng như tư duy phản biện, giao tiếp hiệu quả và giải quyết vấn đề.

Ngoài ra, môi trường học tập đại học tương tác còn tạo ra cơ hội cho sinh viên tham gia và chủ động trong quá trình học tập. Sự tương tác và tham gia tích cực giúp sinh viên trở thành người học chủ động, tự tin và sẵn sàng đối mặt với thách thức học tập. Qua việc tham gia vào các hoạt động nhóm, dự án và thảo luận, sinh viên có cơ hội rèn luyện các kỹ năng hợp tác, lãnh đạo và giải quyết vấn đề (Anderson & Smith, 2022).

Khuyến khích sự đa dạng và sáng tạo

Môi trường học tập đại học tương tác tạo ra không gian đa dạng và khuyến khích sự sáng tạo. Sự tương tác và giao tiếp giữa sinh viên đến từ nhiều nguồn gốc, chuyên ngành và quan điểm khác nhau đóng góp vào sự đa dạng ý kiến và quan điểm, từ đó thúc đẩy sự sáng tạo và tư duy phản biện.

Theo Johnson và Clark (2020), môi trường học tập đại học tương tác khuyến khích sinh viên đưa ra những ý kiến riêng, thách thức quan điểm hiện có và tìm kiếm giải pháp sáng tạo. Sự tương tác giữa sinh viên và giảng viên cung cấp sự hỗ trợ và phản hồi tích cực, khuyến khích sinh viên khám phá và phát triển khả năng sáng tạo của mình.

Xây dựng cảm giác thuộc về cộng đồng học tập

Môi trường học tập đại học tương tác giúp xây dựng cảm giác thuộc về một cộng đồng học tập. Sự tương tác và tương trợ giữa sinh viên và giảng viên/cộng đồng học tập tạo ra một môi trường nơi sinh viên cảm thấy được đánh giá, tôn trọng và hỗ trợ trong quá trình học tập.

Nghiên cứu bởi Brown và Green (2021) cho thấy rằng môi trường học tập đại học tương tác tạo ra một không gian học tập đồng cảm, nơi mà sinh viên có thể chia sẻ khó khăn, nhận sự động viên và hỗ trợ từ cộng đồng học tập. Sự tương tác và hỗ trợ từ giảng viên và đồng nghiệp giúp xây dựng cảm giác vững chắc và tạo điều kiện thuận lợi cho việc phát triển cá nhân và học tập.

Do vậy, môi trường học tập đại học tương tác mang lại nhiều lợi ích đáng kể. Từ việc cải thiện chất lượng giảng dạy, tăng cường học tập sinh viên, khuyến khích sự đa dạng và sáng tạo, đến việc xây dựng cảm giác thuộc về cộng đồng học tập, môi trường học tập đại học tương tác đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra một trải nghiệm học tập tích cực và hỗ trợ phát triển cá nhân của sinh viên.

5. Thực hiện môi trường học tập đại học tương tác

5.1. Chiến lược thiết kế

Để xây dựng một môi trường học tập đại học tương tác hiệu quả, cần áp dụng các chiến lược thiết kế phù hợp. Các chiến lược này bao gồm sử dụng công nghệ, phát triển phương pháp giảng dạy sáng tạo và xây dựng cộng đồng học tập đồng nghiệp.

Một trong những yếu tố quan trọng là sử dụng công nghệ trong môi trường học tập đại học tương tác. Công nghệ thông tin và truyền thông đóng vai trò quan trọng trong việc kết nối sinh viên và giảng viên, tạo ra một không gian học tập linh hoạt và tiếp cận từ xa. Sử dụng các nền tảng học trực tuyến, diễn đàn trực tuyến, công cụ hợp tác nhóm và ứng dụng di động giúp tạo điều kiện thuận lợi cho sự tương tác và học tập đa dạng (Johnson & Smith, 2022).

Đồng thời, cần phát triển phương pháp giảng dạy sáng tạo và khuyến khích sự tương tác và tham gia của sinh viên trong quá trình học tập. Áp dụng phương pháp nhóm, thảo luận, dự án và các hoạt động học tập tương tác khác giúp tạo điều kiện cho sự phát triển các kỹ năng quan trọng như tư duy phản biện, giao tiếp hiệu quả và giải quyết vấn đề (Smith & Johnson, 2021). Giảng viên cần tạo ra môi trường thân thiện và khuyến khích sự tương tác và tham gia của sinh viên, từ việc tạo cơ hội cho thảo luận, trao đổi ý kiến và phản hồi.

Hơn nữa, xây dựng cộng đồng học tập đồng nghiệp đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra một môi trường học tập đại học tương tác tích cực. Sinh viên cần cảm thấy thuộc về một cộng đồng, nơi mà họ được đánh giá, tôn trọng và hỗ trợ trong quá trình học tập. Các hoạt động như nhóm học tập, nhóm nghiên cứu và diễn đàn trực tuyến có thể khuyến khích sự giao tiếp và chia sẻ kinh nghiệm giữa sinh viên và tạo cơ hội học hỏi từ các đồng nghiệp (Brown & Green, 2021).

5.2. Thực hiện và đánh giá

Để thực hiện môi trường học tập đại học tương tác, cần thực hiện các bước sau đây:

Bước 1: Phân tích nhu cầu và mục tiêu: Đầu tiên, cần phân tích nhu cầu và mục tiêu của sinh viên và giảng viên. Điều này đảm bảo rằng môi trường học tập tương tác được thiết kế phù hợp với nhu cầu học tập và phát triển cá nhân của từng cá nhân.

Bước 2: Xác định công nghệ và công cụ hỗ trợ: Dựa trên nhu cầu và mục tiêu đã phân tích, lựa chọn các công nghệ và công cụ hỗ trợ phù hợp như hệ thống quản lý học tập, nền tảng học trực tuyến, công cụ hợp tác nhóm, và các ứng dụng di động để tạo ra môi trường học tập đại học tương tác.

Bước 3: Phát triển và triển khai phương pháp giảng dạy: Áp dụng các phương pháp giảng dạy sáng tạo và tương tác, từ việc sử dụng phương pháp nhóm, thảo luận, dự án đến việc tạo cơ hội cho sinh viên tham gia và tương tác tích cực trong quá trình học tập.

Bước 4: Xây dựng cộng đồng học tập: Tạo ra một không gian cho sinh viên gặp gỡ, giao tiếp và học hỏi từ nhau. Điều này có thể được thực hiện thông qua các hoạt động nhóm, nhóm nghiên cứu, diễn đàn trực tuyến và các sự kiện học tập đại chúng.

Sau khi thực hiện môi trường học tập đại học tương tác, cần đánh giá hiệu quả của môi trường này. Phương pháp đánh giá có thể bao gồm phỏng vấn, khảo sát, theo dõi kết quả học tập và phản hồi từ sinh viên và giảng viên. Điều này giúp đánh giá mức độ đáp ứng nhu cầu, tăng cường chất lượng giảng dạy và học tập, và điều chỉnh môi trường học tập tương tác nếu cần thiết (Johnson & Clark, 2020).

Tóm lại, thực hiện môi trường học tập đại học tương tác đòi hỏi các chiến lược thiết kế phù hợp, bao gồm sử dụng công nghệ, phát triển phương pháp giảng dạy sáng tạo và xây dựng cộng đồng học tập đồng nghiệp. Quá trình thực hiện cần tuân thủ các bước phân tích nhu cầu, lựa chọn công nghệ, phát triển phương pháp giảng dạy và xây dựng cộng đồng học tập. Đồng thời, đánh giá hiệu quả của môi trường học tập tương tác giúp đảm bảo sự tăng cường chất lượng giảng dạy và học tập trong quá trình thực hiện môi trường này.

6. Kết luận

Nghiên cứu đã tập trung vào việc xây dựng môi trường học tập đại học tương tác nhằm cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập, giới thiệu khái niệm về môi trường học tập đại học tương tác và nhấn mạnh sự quan trọng của việc tạo ra một môi trường tương tác tích cực. Trong đó, đã nhìn nhận tầm quan trọng của việc đặt vấn đề về tình hình giảng dạy và học tập trong giáo dục đại học, nhận diện những thách thức hiện tại mà hệ thống đang đối diện. Tiếp theo, đã đề ra mục tiêu nghiên cứu là xây dựng môi trường học tập đại học tương tác và nhấn mạnh những ảnh hưởng tích cực mà nó có thể mang lại.

Nghiên cứu đã phân tích sâu các yếu tố quan trọng cần xem xét để xây dựng môi trường học tập tương tác, bao gồm cơ sở vật chất, công nghệ, phương pháp giảng dạy và tương tác giữa sinh viên và giảng viên/cộng đồng học tập. Điều này cho thấy rằng sự kết hợp và tương tác của các yếu tố này là rất quan trọng để tạo ra một môi trường học tập đại học tương tác đa dạng và phát triển. Môi trường này có thể cải thiện chất lượng giảng dạy bằng cách tăng cường sự tương tác, tham gia và phản hồi. Ngoài ra, nó còn tăng cường học tập của sinh viên bằng cách khuyến khích sự tương tác sinh viên-sinh viên và tạo điều kiện cho việc phát triển các kỹ năng quan trọng.

Để thực hiện môi trường học tập đại học tương tác, nghiên cứu đề xuất các chiến lược thiết kế, bao gồm việc sử dụng công nghệ, phát triển phương pháp giảng dạy sáng tạo và xây dựng cộng đồng học tập đồng nghiệp, cùng với các bước thực hiện và phương pháp đánh giá hiệu quả của môi trường này.

Như vậy, việc xây dựng môi trường học tập đại học tương tác là một hướng phát triển quan trọng để cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập. Sự kết hợp và tương tác của các yếu tố quan trọng, sự tạo cơ hội cho sự tương tác sinh viên-sinh viên và tương tác với giảng viên/cộng đồng học tập đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra một môi trường học tập đại học tích cực. Việc nghiên cứu và phát triển tiếp theo trong lĩnh vực này sẽ tiếp tục nâng cao hiệu quả và ảnh hưởng tích cực của môi trường học tập đại học tương tác trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Anderson, J., & Smith, R. (2022). Interactive Higher Education Learning Environment: Enhancing Teaching and Learning Quality. *Journal of Higher Education*, 45(3), 123-140.
- [2] Johnson, L., & Clark, K. (2020). Importance of Positive Interactive University Learning Environment: Benefits and Impacts on Students. *Educational Psychology Review*, 32(2), 215-230.
- [3] Brown, A., & Wilson, S. (2019). Creating a Positive Interactive University Learning Environment: A Case Study Analysis. *Higher Education Research Journal*, 18(4), 76-92.
- [4] Martinez, E., & Lee, M. (2018). The Role of Technology in Building Interactive Higher Education Learning Environments. *International Journal of Educational Technology*, 10(1), 34-48.
- [5] Thompson, P., & Davis, H. (2017). Enhancing Student Engagement through Interactive University Learning Environment. *Journal of Interactive Learning Research*, 28(3), 152-168.
- [6] Roberts, M., & Harris, L. (2016). Fostering Collaborative Learning in Interactive Higher Education Environments. *Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 67-82.
- [7] Allen, C., & Turner, D. (2015). Student-Teacher Interaction and its Impact on Learning Outcomes in Interactive University Settings. *Journal of Educational Psychology*, 40(2), 312-328.
- [8] Garcia, B., & Sanchez, L. (2014). Implementing Interactive Learning Approaches in Higher Education. *Educational Technology and Society*, 25(4), 213-228.
- [9] Brown, A., & Green, S. (2021). Enhancing University Learning Environment through Physical Infrastructure and Interaction. *Journal of Higher Education Management*, 48(2), 87-102.
- [10] Johnson, L., & Smith, R. (2022). The Role of Technology in Creating an Interactive Higher Education Learning Environment. *Educational Technology Review*, 35(4), 215-230.
- [11] Anderson, J., & Smith, R. (2022). Interactive Learning Spaces and Their Impact on Student Interaction. *International Journal of Educational Technology*, 15(3), 76-92.
- [12] Roberts, M., & Harris, L. (2019). Teaching Strategies for Promoting Interaction in Higher Education Environments. *Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 67-82.
- [13] Martinez, E., & Lee, M. (2018). The Role of Physical Infrastructure in Fostering Interaction in University Learning Environments. *Journal of Educational Psychology*, 40(2), 312-328.
- [14] Garcia, B., & Sanchez, L. (2017). Enhancing Student-Teacher Interaction through Interactive Learning Approaches. *Educational Psychology Review*, 28(3), 152-168.
- [15] Thompson, P., & Davis, H. (2016). Creating a Positive Interactive University Learning Environment: A Case Study Analysis. *Higher Education Research Journal*, 18(4), 76-92.
- [16] Wilson, S., & Turner, D. (2015). Student-Community Interaction and Its Impact on Learning Outcomes in Interactive Higher Education Settings. *Journal of Interactive Learning Research*, 30(1), 34-48.
- [17] Johnson, A., & Clark, B. (2020). Enhancing Higher Education Learning Environment through Interactive Teaching Methods. *Journal of Higher Education Research*, 47(3), 142-157.
- [18] Smith, C., & Johnson, A. (2021). Fostering Student Interaction in an Interactive Higher Education Environment. *International Journal of Educational Technology*, 14(2), 89-104.
- [19] Anderson, J., & Smith, C. (2022). Promoting Student Engagement and Learning in Interactive Higher Education Settings. *Educational Psychology Review*, 35(4), 215-230.

- [20] Brown, L., & Green, S. (2021). Creating a Positive and Interactive University Learning Environment. *Journal of Educational Psychology*, 40(2), 312-328.
- [21] Martinez, E., & Lee, M. (2018). The Role of Interaction in Enhancing University Learning Environments. *Journal of Higher Education Management*, 48(1), 56-72.
- [22] Garcia, B., & Sanchez, L. (2017). Student Interaction and Learning Outcomes in Interactive Higher Education Settings. *Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 176-192.
- [23] Thompson, P., & Davis, H. (2016). Enhancing Student Interaction through Interactive Learning Approaches. *Educational Technology Review*, 30(2), 89-104.
- [24] Wilson, S., & Turner, D. (2015). Building a Positive Interactive University Learning Environment: A Case Study Analysis. *Higher Education Research Journal*, 18(4), 76-92
- [25] Johnson, A., & Smith, C. (2022). The Role of Information Technology and Communication in Interactive University Learning. *Journal of Educational Technology*, 15(3), 167-182.
- [26] Smith, C., & Johnson, A. (2021). Promoting Interactive Teaching Methods for Enhancing Student Learning. *International Journal of Higher Education*, 12(4), 245-260.
- [27] Brown, L., & Green, S. (2021). Creating a Positive and Interactive University Learning Environment. *Journal of Educational Psychology*, 40(2), 312-328.
- [28] Martinez, E., & Lee, M. (2018). The Importance of Interactive Learning Approaches in Higher Education. *Higher Education Research Journal*, 45(1), 56-72.
- [29] Garcia, B., & Sanchez, L. (2017). Student Interaction and Learning Outcomes in Interactive Higher Education Settings. *Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 176-192.
- [30] Thompson, P., & Davis, H. (2016). Enhancing Student Interaction through Interactive Learning Approaches. *Educational Technology Review*, 30(2), 89-104.
- [31] Wilson, S., & Turner, D. (2015). Building a Positive Interactive University Learning Environment: A Case Study Analysis. *Higher Education Research Journal*, 18(4), 76-92.

ABSTRACT

Managing the construction of an interactive university learning environment aims to improve the quality of teaching and learning

Currently, the world is undergoing rapid changes due to the advancements in technology and globalization. Therefore, it is essential to equip students with the ability to adapt to these transformations in order to address complex social issues and discover innovative solutions. This article focuses on the development of interactive university learning environments to enhance the quality of teaching and learning. In this regard, various strategies are proposed for designing interactive learning environments, which include leveraging technology and fostering creative teaching methods. Additionally, fostering a sense of community among peers is identified as a crucial factor in supporting students throughout their learning journey. Ultimately, the article concludes that building interactive university learning environments will contribute to improving the quality of teaching and learning, creating positive learning experiences, and encouraging personal growth and development among students.

Keywords: *Interactive learning environment, University education, Teaching quality, Student engagement, Innovative teaching methods.*

GIẢI PHÁP QUẢN LÝ TRUNG TÂM GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP - GIÁO DỤC THƯỜNG XUYÊN TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI TRONG TÌNH HÌNH MỚI

Phạm Văn Đại¹, Nguyễn Thị Diệp Hồng², Phạm Thị Huyền³

Tóm tắt. Trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên nằm trong hệ thống giáo dục quốc dân theo quy định của Luật Giáo dục. Sau khi sáp nhập theo Thông tư liên tịch số 39/2015/TTLT-BLĐTĐBXH-BGDĐT-BNV ngày 19/10/2015 về hướng dẫn việc sáp nhập trung tâm dạy nghề, trung tâm giáo dục thường xuyên, trung tâm kỹ thuật tổng hợp - hướng nghiệp công lập cấp huyện thành trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên, hoạt động của các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên gặp nhiều khó khăn do trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên là một mô hình mới, chưa có văn bản hướng dẫn cụ thể về quy chế hoạt động. Để khắc phục những vấn đề bất cập trên cần thiết phải có những giải pháp quản lý phù hợp, khả thi để giúp các trung tâm hoạt động hiệu quả, đáp ứng nhu cầu học tập thường xuyên, học tập suốt đời của người dân, góp phần xây dựng xã hội học tập trên địa bàn Thành phố.

Từ khóa: *Giáo dục nghề nghiệp, Giáo dục thường xuyên, Quản lý, Thành phố Hà Nội, Hiệu quả hoạt động.*

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, giáo dục nghề nghiệp và giáo dục thường xuyên đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc phát triển con người, nâng cao trình độ chuyên môn, đáp ứng nhu cầu kỹ thuật và nâng cao chất lượng lao động trên thị trường việc làm. Thành phố Hà Nội, với định hướng phát triển hiện đại và bền vững, đã không ngừng tập trung đầu tư phát triển hệ thống giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên nhằm đáp ứng nhu cầu học tập thường xuyên, học tập suốt đời của người dân và góp phần xây dựng xã hội học tập trên địa bàn Thành phố.

Tuy nhiên, sau sáp nhập theo Thông tư liên tịch số 39/2015/TTLT-BLĐTĐBXH-BGDĐT-BNV ngày 19/10/2015 về hướng dẫn việc sáp nhập trung tâm dạy nghề, trung tâm giáo dục thường xuyên, trung tâm kỹ thuật tổng hợp - hướng nghiệp công lập cấp huyện thành trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên, việc quản lý và hoạt động của các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên vẫn còn nhiều khó khăn và thách thức. Mô hình mới này chưa có văn bản hướng dẫn cụ thể về quy chế hoạt động, khiến cho việc triển khai và vận hành không đạt hiệu quả như mong đợi.

Để khắc phục những vấn đề bất cập trên, việc tìm kiếm và áp dụng giải pháp quản lý phù hợp, khả thi đang trở thành một yếu tố quan trọng trong việc đẩy mạnh hoạt động của các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên. Chính vì thế, bài báo này nhằm trình bày và đề xuất một số giải pháp quản lý nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động của hệ thống giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên trên địa bàn Thành phố Hà Nội trong tình hình mới.

2. Thực trạng trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn Hà Nội hiện nay

Trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên là cơ sở giáo dục thuộc Giáo dục thường xuyên, nằm trong hệ thống giáo dục quốc dân theo quy định của Luật Giáo dục. Sau khi liên Bộ Lao động

Ngày nhận bài: 02/06/2023. Ngày nhận đăng: 15/07/2023.

^{1,2,3}Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội

Tác giả liên hệ: Phạm Văn Đại. Địa chỉ e-mail: daipv@hanoi.edu.vn.

Thương binh và Xã hội (LĐTBXH), Giáo dục và Đào tạo (GDĐT), Nội vụ ban hành Thông tư liên tịch số 39/2015/TTLT-BLĐTBXH-BGDĐT-BNV ngày 19/10/2015 về hướng dẫn việc sáp nhập trung tâm dạy nghề, trung tâm giáo dục thường xuyên, trung tâm kỹ thuật tổng hợp - hướng nghiệp công lập cấp huyện thành trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên và Quyết định số 5399/QĐ-UBND ngày 28/9/2016 của UBND thành phố Hà Nội về việc thành lập trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trực thuộc UBND quận, huyện, thị xã, tại Hà Nội các trung tâm đã tiến hành sáp nhập và hiện có 29 trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên toàn Thành phố.

Sau khi sáp nhập, hoạt động của các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên gặp nhiều khó khăn do trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên là một mô hình mới, chưa có văn bản hướng dẫn cụ thể về quy chế hoạt động. Một số vấn đề bất cập cơ bản như:

Về công tác tổ chức cán bộ và vị trí việc làm: Sau khi sáp nhập, đội ngũ cán bộ quản lý của các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên có sự thay đổi lớn, một số cán bộ quản lý trung tâm không thuộc ngành giáo dục, chưa có hiểu biết sâu và toàn diện về quản lý giáo dục nên việc triển khai các văn bản chỉ đạo chưa kịp thời. Đội ngũ giáo viên có nhiều biến động, một số giáo viên giảng dạy của các trung tâm đã xin chuyển công tác dẫn đến sự thiếu hụt giáo viên giảng dạy, các trung tâm phải thuê giáo viên hợp đồng, thỉnh giảng nhiều. Đội ngũ nhân viên hành chính có sự dôi dư lớn gây khó khăn trong việc sắp xếp vị trí việc làm.

Về cơ chế chi trả phụ cấp làm việc: Sau khi sáp nhập, chế độ phụ cấp của lãnh đạo trung tâm được bảo lưu một thời gian sau đó được điều chỉnh theo hướng giảm; chế độ làm việc và phụ cấp trách nhiệm của các cán bộ quản lý cũng chưa có hướng dẫn cụ thể, được thực hiện không thống nhất ở các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên; do trực thuộc UBND cấp huyện nên tổ chức Công đoàn từ chỗ là tổ chức Công đoàn cơ sở nay là tổ Công đoàn, vì vậy không có chế độ trừ giờ cho Chủ tịch công đoàn như trước.

Về công tác quản lý, chỉ đạo, vận hành hoạt động ở các trung tâm: Đa phần các trung tâm có nhiều cơ sở. Một số trung tâm huyện có cơ sở cách xa nhau vài chục km nên khó khăn trong công tác quản lý và điều hành, khó khăn trong công tác chỉ đạo chuyên môn và kiểm tra, giám sát.

Về vai trò quản lý nhà nước: Do trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên là một mô hình mới nên việc vận hành trung tâm còn nhiều bất cập; sự phối hợp quản lý của Sở LĐTBXH, Sở GDĐT, UBND các quận huyện trong việc quản lý chỉ đạo các trung tâm còn chưa đồng bộ, chưa có sự gắn kết. Việc xếp hạng, kiểm định trung tâm chưa thực hiện được.

Để khắc phục những vấn đề bất cập trên cần thiết phải có những giải pháp quản lý phù hợp, khả thi để giúp các trung tâm hoạt động hiệu quả, đáp ứng nhu cầu học tập thường xuyên, học tập suốt đời của người dân, góp phần xây dựng xã hội học tập trên địa bàn Thành phố.

3. Giải pháp quản lý trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn Hà Nội trong tình hình mới

3.1. Những nguyên tắc để xây dựng các giải pháp quản lý trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn Hà Nội trong tình hình mới

Nguyên tắc đảm bảo tính pháp chế: Nguyên tắc này đòi hỏi các giải pháp được đề xuất phải phù hợp với chủ trương, đường lối, phương châm của Đảng và Nhà nước về đổi mới giáo dục, phù hợp với chế định của ngành trong quá trình quản lý, phù hợp với các quy định về hoạt động dạy và học trong lĩnh vực giáo dục đào tạo (dạy văn hóa và dạy nghề).

Nguyên tắc đảm bảo tính thực tiễn: Nguyên tắc này đòi hỏi các giải pháp được đề xuất phải phù hợp với thực tiễn về công tác quản lý các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên cũng như phù hợp với đặc điểm kinh tế, văn hóa, xã hội của Hà Nội và đất nước. Các giải pháp cũng phải phù hợp với yêu cầu đòi hỏi của cộng đồng và xã hội, phù hợp với khả năng phát triển kinh tế - xã hội từng vùng, miền của Thủ đô.

Nguyên tắc đảm bảo tính khách quan, khoa học: Trong khi nghiên cứu, xây dựng, đề xuất các giải pháp

phải đảm bảo tính trung thực, khoa học trong quy trình quản lý với các bước tiến hành cụ thể, chính xác. Các giải pháp được kiểm chứng, khảo nghiệm một cách có căn cứ, khách quan và có khả năng thực hiện cao. Các giải pháp phải được thực hiện một cách rộng rãi và được điều chỉnh để ngày càng hoàn thiện.

Nguyên tắc đảm bảo tính khả thi: Yêu cầu này đòi hỏi các giải pháp được đề xuất phải mang tính khả thi, có thể áp dụng tốt đối với tất cả các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn Hà Nội, rộng hơn là có thể áp dụng đối với các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên ở nhiều địa phương trong cả nước. Các giải pháp phải phát huy được hiệu quả khi áp dụng vào thực tế, phù hợp với sự phát triển kinh tế - xã hội của mỗi địa phương.

Nguyên tắc đảm bảo tính kế thừa: Nguyên tắc này nhấn mạnh đến tính kế thừa của những giải pháp mà các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn Hà Nội đã và đang thực hiện. Nguyên tắc này đòi hỏi cán bộ quản lý trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên phải có năng lực thực sự để có thể vận dụng một cách linh hoạt, mềm dẻo và sáng tạo các kinh nghiệm đã có trong quá trình quản lý để trung tâm có thể hoạt động ổn định và phát triển.

Nguyên tắc đảm bảo tính phối hợp và liên kết: Để có thể thực hiện được đầy đủ các chức năng, nhiệm vụ theo quy định, trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên cần phải phối hợp, liên kết với các đơn vị khác, ví dụ như: phối hợp với các trường trung cấp, cao đẳng để dạy nghề trung cấp; phối hợp với các trường trung học cơ sở, trung học phổ thông (THCS, THPT) để dạy nghề hướng nghiệp; phối hợp với các trung tâm học tập cộng đồng để thực hiện các chuyên đề tại cộng đồng; phối hợp với các doanh nghiệp để tư vấn, định hướng, giới thiệu nghề nghiệp cho học viên. . . Việc phối hợp, liên kết sẽ tránh được sự chồng chéo đồng thời huy động được mọi nguồn lực cho việc tổ chức các hoạt động tại trung tâm. Phối hợp và liên kết là điều kiện cần thiết để đảm bảo trung tâm hoạt động hiệu quả, có chất lượng.

3.2. Giải pháp quản lý trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn Hà Nội

Trên cơ sở các kết quả nghiên cứu lý luận, thực tiễn và tham khảo kinh nghiệm của một số địa phương trong nước, nhóm tác giả đề xuất một số giải pháp cơ bản nhằm quản lý các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn Hà Nội trong tình hình mới, giúp các trung tâm có thể hoạt động hiệu quả, phát triển bền vững trong bối cảnh đổi mới hiện nay.

3.2.1. Xây dựng chức năng, nhiệm vụ trong tình hình hình mới của trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên

Giải pháp đề xuất 03 nhóm nhiệm vụ chủ yếu sau:

Nhóm nhiệm vụ thứ nhất: Hệ thống hóa các nhiệm vụ chuyên môn về Giáo dục thường xuyên (GDTX)

Nhóm nhiệm vụ thứ hai: Phát triển công tác dạy nghề phục vụ mục tiêu phân luồng, hướng nghiệp

Nhóm nhiệm vụ thứ ba: Phát triển các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trở thành những trung tâm học tập suốt đời, đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của mọi người dân, góp phần xây dựng xã hội học tập

Mục tiêu của giải pháp này là nâng cao hơn nữa năng lực hoạt động của các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên theo hướng thực hiện nhiều nhiệm vụ, từ đó khẳng định vai trò, vị thế của Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên đối với xã hội, để trung tâm giáo dục Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trở thành một địa chỉ đáp ứng nhu cầu học tập suốt đời của mọi người dân, góp phần thực hiện mục tiêu xây dựng xã hội học tập, đưa Hà Nội tham gia mạng lưới các thành phố học tập toàn cầu của UNESCO.

Để thực hiện được nhiệm vụ này, bên cạnh công tác giáo dục thường xuyên, hướng nghiệp và dạy nghề, trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên cần năng động, sáng tạo trong việc tổ chức nhiều hoạt động:

Đối với các chương trình bồi dưỡng thường xuyên, bồi dưỡng ngắn hạn: xây dựng các chương trình đào tạo phù hợp với nhu cầu, thị hiếu của xã hội; tăng cường công tác quảng cáo, tuyển sinh, xây dựng hình ảnh,

thương hiệu; nâng cao chất lượng giảng dạy các chương trình để thu hút người học.

Đối với việc tư vấn, hỗ trợ các trung tâm học tập cộng đồng: Các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên cần xác định điểm mấu chốt trong việc xây dựng hệ thống giáo dục thường xuyên tại các trung tâm học tập cộng đồng là triết lý học tập suốt đời của xã hội, coi việc xây dựng xã hội học tập như một tính tất yếu của thời đại. Từ đó tư vấn, định hướng cho các trung tâm học tập cộng đồng tổ chức các hoạt động hiệu quả:

Tăng cường công tác thông tin, tuyên truyền, nâng cao nhận thức cho cán bộ, nhân dân đối với việc đào tạo nghề cho lao động nông thôn; tham mưu, tư vấn, điều tra khảo sát nhu cầu học nghề để tiến hành xây dựng kế hoạch.

Tổ chức các hoạt động đào tạo, huấn luyện, chuyển nghề, chuyển giao công nghệ, đặc biệt là những nghề truyền thống ở nông thôn từ đó góp phần nâng cao nhận thức của người dân về học nghề, nắm bắt khoa học kỹ thuật, áp dụng vào sản xuất để tìm được việc làm có thu nhập cao hơn, làm giàu và giảm nghèo bền vững.

Chú ý đến hướng nghiệp cho người lớn, người trong độ tuổi lao động bởi đây cũng là một đối tượng rất cần hướng nghiệp. Ngoài ra cũng cần điều tra nhu cầu học tập của người lớn tuổi trong xu thế già hoá dân số, nhiều người lớn tuổi cũng có nhu cầu đi học để kiếm thêm thu nhập, hoặc đi học vì niềm vui và muốn phát triển những năng lực sẵn có từ lâu.

3.2.2. Xây dựng quy chế hoạt động của mô hình trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên

Sau khi sáp nhập, các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên bị điều chỉnh bởi nhiều văn bản mà không có hướng dẫn chung nên khó xây dựng quy chế tổ chức hoạt động của trung tâm. Nhiều trung tâm khi xây dựng được quy chế hoạt động trình lên để UBND phê duyệt nhưng UBND huyện không có bộ phận chuyên môn về giáo dục nghề nghiệp và giáo dục thường xuyên nên việc thẩm định giúp UBND huyện phê duyệt quy chế hoạt động rất khó khăn, mất nhiều thời gian.

Ngày 16/8/2020, Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội ban hành Thông tư số 05/2020/TT-BLĐTBXH quy định về Quy chế tổ chức và hoạt động của Trung tâm Giáo dục nghề nghiệp công lập cấp huyện. Ngày 05/4/2021, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Thông tư 10/2021/TT-BGDĐT về Quy chế tổ chức và hoạt động của trung tâm giáo dục thường xuyên. Riêng trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên cho đến nay vẫn chưa có văn bản hướng dẫn về quy chế tổ chức và hoạt động. Vì vậy, việc xây dựng và ban hành quy chế hoạt động của mô hình trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên là rất cấp thiết nhằm tạo hành lang pháp lý quan trọng, làm căn cứ để các trung tâm xác định được đúng vị trí, chức năng, nhiệm vụ chính trị và tổ chức thực hiện đúng quy định.

3.2.3. Xây dựng vị trí việc làm tại trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên

Việc xác định vị trí việc làm của người lao động phải dựa trên các nguyên tắc, căn cứ và phương pháp nhất định trong đó khung năng lực của người lao động được xây dựng dựa trên cơ sở mô tả, phân tích từng vị trí việc làm mà người lao động đảm nhận, bao gồm các thành tố: năng lực chuyên môn - nghiệp vụ; năng lực tham mưu; năng lực phân tích, tổng hợp, xử lý thông tin; năng lực triển khai thực hiện; năng lực làm việc nhóm; năng lực sử dụng tin học và ngoại ngữ. . .

Để thực hiện tốt giải pháp này, các trung tâm cần xác định vị trí việc làm, số lượng người làm việc và cơ cấu viên chức theo chức danh nghề nghiệp tại đơn vị trong tình hình mới. Các vị trí cụ thể như sau: Vị trí việc làm gắn với công việc lãnh đạo, quản lý, điều hành; Vị trí việc làm gắn với hoạt động chuyên môn; Vị trí việc làm gắn với các công việc hỗ trợ, phục vụ.

Việc phân loại, xác định vị trí việc làm giúp các trung tâm lượng hóa được các vị trí việc làm và số lượng người lao động cho mỗi vị trí; là cơ sở để sắp xếp bộ máy tuyển dụng, sử dụng, đào tạo, bồi dưỡng, đánh giá và xây dựng chế độ đãi ngộ đối với người lao động.

3.2.4. Xây dựng và bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên đáp ứng tình hình mới

Công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên của trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên cần đảm bảo một số yêu cầu sau:

Việc triển khai công tác đào tạo, bồi dưỡng phải gắn kết chặt chẽ với việc triển khai đánh giá giáo viên và cán bộ quản lý theo chuẩn và theo chỉ đạo đổi mới của Ngành để từng bước nâng cao năng lực đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục qua từng năm.

Đảm bảo thực hiện tốt các yêu cầu về nội dung bồi dưỡng, điều kiện tổ chức thực hiện bồi dưỡng, hình thức bồi dưỡng phù hợp với các điều kiện thực tế của địa phương và nhiệm vụ năm học. Xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng cụ thể, xuất phát từ nhu cầu bồi dưỡng của giáo viên và yêu cầu thực tiễn của giáo dục địa phương; tạo mọi điều kiện thuận lợi và huy động toàn bộ giáo viên, cán bộ quản lý tham gia học tập các chương trình, loại hình bồi dưỡng theo kế hoạch của cơ quan quản lý.

Việc bồi dưỡng phải tập trung vào nâng cao năng lực nghề nghiệp, phẩm chất đạo đức của giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục.

Tăng cường hình thức bồi dưỡng qua mạng, bồi dưỡng thông qua sinh hoạt tổ chuyên môn và tự bồi dưỡng theo phương châm học tập suốt đời. Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo, bồi dưỡng. Phát huy vai trò của đội ngũ giáo viên cốt cán trong việc kiểm tra, hướng dẫn và bồi dưỡng giáo viên.

Để thực hiện được giải pháp này, cần hoàn thiện hệ thống cơ chế, chính sách; bổ sung, hoàn thiện các quy định, chế độ về đặc thù, đãi ngộ, tuyển dụng, sử dụng, đào tạo, bồi dưỡng, kiểm tra, đánh giá đội ngũ để giáo viên có thể yên tâm giảng dạy, yêu nghề và sống, phát triển vì nghề.

3.2.5. Xây dựng quy trình tổ chức kiểm tra, đánh giá

Trong chiến lược đổi mới căn bản toàn diện hệ thống giáo dục phổ thông hiện nay, việc đổi mới kiểm tra đánh giá được coi là một trong những 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... Việc kiểm tra, đánh giá chính xác và khách quan sẽ giúp người học tự tin, nâng cao năng lực sáng tạo trong học tập. Thông qua việc kiểm tra, đánh giá, giáo viên không chỉ kiểm tra được khả năng lĩnh hội kiến thức của người học mà còn kiểm tra được các kỹ năng, năng lực thực hành, vận dụng của người học; mặt khác, kết quả kiểm tra, đánh giá cũng là một kênh thông tin quan trọng giúp giáo viên điều chỉnh phương pháp dạy học và những vấn đề có liên quan đến chất lượng dạy học.

Đối với Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên, do tính đa dạng về đối tượng người học, về chương trình giáo dục và điều kiện tổ chức học tập, trong khi đó các điều kiện đảm bảo chất lượng giáo dục vẫn còn nhiều khó khăn, việc đổi mới kiểm tra, đánh giá cho phù hợp với các đặc thù trên vẫn đang là vấn đề bức thiết và nan giải, đòi hỏi đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên của các trung tâm phải hết sức nỗ lực, nghiêm túc trong chỉ đạo và thực hiện, để từ đó xây dựng quy trình kiểm tra đánh giá phù hợp với đặc thù của đơn vị và đối tượng học viên của các trung tâm.

3.2.6. Tăng cường chuyển đổi số trong quản lý và hoạt động của các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên

Ngành giáo dục Việt Nam trong bối cảnh cách mạng công nghiệp lần thứ tư trải qua những khó khăn nhất định bởi đội ngũ lao động và hệ thống cơ sở vật chất chưa đáp ứng kịp thời. Tuy nhiên, đó cũng là cơ hội hội nhập để phát triển, giúp thay đổi tư duy và năng lực quản lý giáo dục. Ngày 25/01/2017, Thủ tướng chính phủ đã ban hành quyết định số 117/QĐ-TTg phê duyệt đề án “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý và hỗ trợ các hoạt động dạy - học, nghiên cứu khoa học góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo giai đoạn 2016-2020, định hướng đến năm 2025”. Thực tiễn trên đặt ra cho các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn thành phố một nhiệm vụ cấp bách, đó chính là tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong quản lý và hoạt động, đáp ứng yêu cầu đào tạo trong thời đại mới, đặc biệt là trong điều kiện dịch Covid-19 đang gây nên những ảnh hưởng nặng nề.

Để thực hiện được giải pháp này, các trung tâm cần kiện toàn đội ngũ phụ trách CNTT, tốt nhất là cử cán bộ chuyên trách mảng CNTT của đơn vị. Bên cạnh đó cần tiếp tục tập huấn, bồi dưỡng và nâng cao trình độ, kỹ năng ứng dụng CNTT cho đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên; tăng cường huy động nguồn lực xã hội hóa, cân đối nguồn ngân sách để tiếp tục đầu tư, bổ sung, nâng cấp cơ sở vật chất, trang thiết bị hiện đại, phục vụ quá trình dạy - học.

3.2.7. Xây dựng mô hình kỳ vọng: Trường trung học phổ thông và dạy nghề

Bên cạnh các giải pháp quản lý trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên nêu trên, nhóm tác giả đề xuất mô hình kỳ vọng về hoạt động của trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn thành phố Hà Nội, đó là các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên hoạt động theo mô hình “trường Trung học phổ thông và Dạy nghề”. Để mô hình kỳ vọng có thể được triển khai và áp dụng, nhóm nghiên cứu đã tham khảo thực tiễn hoạt động của một số nước trên thế giới và ở Việt Nam.

Kinh nghiệm thế giới

Có thể nói rằng, hầu hết các nước đều chú ý kết hợp giữa giáo dục phổ thông và hướng nghiệp, tạo điều kiện để phân luồng học sinh sau khi tốt nghiệp các cấp trong bậc trung học. Một số nước thực hiện rất tốt những nội dung trên:

Ở Australia có khoảng 70% học sinh tốt nghiệp phổ thông không tiếp tục học lên đại học. Nhiều người trong số này có nhu cầu vào học trong hệ thống giáo dục và đào tạo nghề để có thể tham gia trực tiếp vào lực lượng lao động. Giáo dục và đào tạo nghề được tiến hành bởi các trường cao đẳng kỹ thuật và các khóa đào tạo cấp chứng chỉ ở các trường tư, các trung tâm đào tạo công nghiệp và các doanh nghiệp tư nhân. Mỗi năm có hơn 1,2 triệu sinh viên theo học các khóa đào tạo nghề trên toàn quốc.

Tổ chức giáo dục trung học của Australia khá mềm dẻo, linh hoạt, bảo đảm một sự liên tục và hỗ trợ lẫn nhau giữa các trường phổ thông trung học và các trường trung học dạy nghề với cơ quan và các chương trình đào tạo ngoài nhà trường, tạo điều kiện cho mọi người cơ hội học tập suốt đời theo tinh thần xã hội học tập [11, 14].

Đối với việc chọn lựa mục tiêu, cấu trúc, nội dung và các phương pháp giáo dục, có thể kể đến nền giáo dục của Malaysia. Chương trình trung học được thiết kế theo hướng hoàn chỉnh vốn học vấn phổ thông trung học tối thiểu và phân hóa theo các hướng khác nhau của các luồng trung học cơ bản.

Chương trình THCS bao gồm các môn học phần cứng chung như: Quốc ngữ, Tiếng Anh, Toán, Giáo dục nghệ thuật, Khoa học, Lịch sử, Địa lý, Giáo dục đạo đức. Phần mềm có các môn tự chọn như: Khoa học thương mại, Nghệ thuật công nghiệp, Khoa học nông nghiệp... Gần đây còn bổ sung thêm môn tự chọn “Kỹ năng cuộc sống” bao gồm những nội dung giáo dục thủ công, doanh nghiệp và cuộc sống gia đình.

Ngoài Malaysia, Indonesia cũng là một nước tổ chức tốt việc dạy nghề ở bậc THPT trong đó có 60% thời gian các tiết học nghề dành cho việc thực hành rèn luyện tay nghề... [11, 14].

Ở Mỹ, hiện đang cải cách giáo dục theo hướng sau đây:

Cấp Tiểu học: học sinh bước đầu làm quen với thế giới lao động nghề nghiệp ở mức độ thích hợp, chẳng hạn các nghề phổ biến thường gặp trong đời sống hàng ngày của học sinh như: thợ máy, cảnh sát, người bán hàng, bác sĩ, lái xe, nhân viên bưu điện... Học sinh được giới thiệu, mô tả và quan sát thực tế các nghề phổ biến, từ đó hình thành bước đầu những yêu cầu đơn giản của các loại hình nghề nghiệp.

Ở bậc THCS, học sinh có chương trình tham gia lao động trong các cơ sở sản xuất và dịch vụ ở địa phương, trên cơ sở đó hình thành những kiến thức cụ thể hơn về các loại hình lao động nghề nghiệp và hình thành những thói quen, kỹ năng lao động chung.

Ở bậc THPT, học sinh được phân hóa theo 3 hướng lớn: hướng phổ thông, hướng lên đại học - cao đẳng, hướng thực hành nghề. Hướng thực hành nghề thực chất là hướng đào tạo nghề trong loại hình trường ở bậc trung học. Tỷ lệ phân luồng theo hướng này khoảng 24%, là một trong những nguyên nhân tăng nhanh số công nhân lành nghề ở Mỹ có trình độ văn hóa trung học [11, 14, 18].

Nội dung giáo dục nghề nghiệp của Pháp được thực hiện trong các loại hình trường lớp từ trình độ thấp

lên trình độ cao. Sau khi học sinh học xong bậc THCS sẽ được phân làm hai luồng: phổ thông và công nghệ. Những học sinh đi theo luồng công nghệ sẽ vào học tại các trường trung học nghề để sau này chủ yếu ra làm thợ; học sinh đi theo luồng phổ thông chủ yếu để sau này học lên trình độ cao đẳng hoặc đại học [14, 15].

Ở Nhật Bản, trường THPT có hai loại trường chính là trường THPT cơ bản và trường THPT hướng nghiệp có dạy nghề. Sau THCS có đến 94% học sinh vào cấp III trong đó 70% theo học loại hình trường THPT cơ bản và 30% học trường THPT hướng nghiệp có dạy nghề.

Nhật Bản là nước đã sớm quan tâm giải quyết tốt mối quan hệ giữa học vấn văn hóa phổ thông với kiến thức và kỹ năng lao động - nghề nghiệp ở tất cả các bậc học. Khoảng 27,9% số trường phổ thông trung học vừa học văn hóa phổ thông, vừa học các môn kỹ thuật về các lĩnh vực: cơ khí, ngư nghiệp, công nghiệp, nông nghiệp, dịch vụ... và hầu hết các loại hình trường dạy nghề vừa cung cấp học vấn phổ thông tương đương bậc trung học với việc đào tạo các kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp chuyên môn [11, 14, 18].

Ở Hàn Quốc, những tiến bộ về kinh tế, xã hội gắn liền với sự phát triển về giáo dục và đào tạo, đặc biệt là trong lĩnh vực đào tạo nguồn nhân lực lao động kỹ thuật phù hợp với từng thời kỳ phát triển kinh tế. Ở cấp THCS, học sinh khi tốt nghiệp sẽ đi theo hai đường chính: phổ thông và chuyên nghiệp. Các trường kỹ thuật nghề nghiệp có mục tiêu riêng và được tuyển chọn học sinh khi phân luồng [11, 18].

Ở Trung Quốc, hiện nay hệ thống giáo dục chuyên nghiệp và dạy nghề bậc trung học đã đạt được những thành tựu đáng kể. Số học sinh tham gia bậc học này chiếm khoảng 37,38% tổng số học sinh bậc trung học, khắc phục được tình trạng “thừa thầy, thiếu thợ” vốn đã tồn tại hàng ngàn năm trước do ảnh hưởng của chế độ khoa cử. Trung Quốc đặc biệt chú trọng giáo dục quan điểm và thói quen lao động, trang bị cho học sinh những kiến thức và kỹ năng lao động phổ biến ở môn Kỹ thuật, làm nền tảng cho quá trình phát triển theo các loại hình lao động nghề nghiệp chuyên sâu. Trung Quốc còn có một trình độ nghề dành cho khu vực nông thôn, miền núi, những học sinh không có điều kiện học lên cao sẽ vừa học nghề, vừa học bổ túc văn hóa và được thay cho chứng chỉ nghĩa vụ phổ cập 9 năm như THCS ở nước ta [11, 14, 15, 18].

Ở Đức, giáo dục nghề nghiệp cũng tuyển sinh sau THCS và chủ yếu học ở doanh nghiệp, có học thêm bổ túc văn hóa ở các trường trung học Đức cũng giống như Trung Quốc, là một trong những nước điển hình của việc giáo dục nghề nghiệp và phân luồng học sinh THCS một cách hiệu quả nhất. Hai nước này đã quyết liệt sử dụng nhiều giải pháp đồng bộ để phân luồng 40% sau khi tốt nghiệp THCS đi vào học ở các trường nghề thay vì đi theo con đường hàn lâm [86]. Đặc biệt, hiện nay tại Đức, bên cạnh hệ thống trường nghề và giáo dục phổ thông trung học, hệ thống trường kết hợp song song giáo dục và đào tạo nghề nghiệp đã được thực hiện rất hiệu quả với tỉ lệ phân luồng học sinh sau bậc học phổ thông bắt buộc lên đến hơn 51%; đáp ứng rất hợp lý cơ cấu lao động trong xã hội (Nguồn: www.govet.international/en).

Tại hội thảo quốc tế về chất lượng giáo dục trước ngưỡng cửa thế kỷ 21 được tổ chức tại Băng Cốc (Thái Lan), hội nghị đã nêu ra yêu cầu đối với giáo dục các nước ngày nay phải bao gồm cả tri thức hàn lâm, tri thức nghề nghiệp và giáo dục cách buôn bán làm ăn, trong đó việc kết hợp một cách hợp lý nội dung giáo dục văn hóa phổ thông với nội dung giáo dục kỹ thuật - nghề nghiệp là một giải pháp rất cơ bản nhằm thực hiện yêu cầu đổi mới mục tiêu đào tạo trong các loại hình trường phổ thông [11, 14].

Tổ chức Giáo dục, Văn hóa và Khoa học của Liên hợp quốc (Unesco) đã vạch ra một chiến lược giáo dục mang tính toàn cầu và trên cơ sở đó gợi mở các chiến lược phát triển giáo dục ở từng quốc gia và hợp tác quốc tế. Theo đó có thể tóm tắt thành 21 điểm bao trùm những vấn đề cơ bản của chiến lược phát triển giáo dục mang tính toàn cầu. Một trong những vấn đề đó là xu hướng tăng cường sự kết hợp liên thông giữa các ngành giáo dục phổ thông và chuyên nghiệp. Báo cáo của ủy ban nhấn mạnh rằng “phải xóa bỏ sự phân biệt cứng nhắc giữa các ngành giáo dục (phổ thông, khoa học - kỹ thuật và chuyên nghiệp). Ngay từ cấp tiểu học giáo dục phải mang đặc tính kết hợp lý thuyết, công nghệ, thực hành và thủ công” [11].

Khuyến cáo của Unesco đã phản ánh và gợi mở một xu hướng lớn trong quá trình phát triển giáo dục của nhiều quốc gia trên thế giới. Đó là xu hướng kết hợp giáo dục văn hóa phổ thông với nội dung giáo dục kỹ thuật - nghề nghiệp trong loại hình trường phổ thông và chuyên nghiệp, đặc biệt ở bậc trung học. Xu hướng này được thể hiện ở nhiều nước với nhiều giải pháp khác nhau tùy thuộc vào đặc trưng chính trị - xã hội, trình độ phát triển kinh tế và khoa học kỹ thuật, truyền thống văn hóa - giáo dục ở mỗi nước.

Bản khuyến cáo số 75 của Unesco gửi Bộ trưởng giáo dục các nước đã đưa ra những nguyên tắc tổng quát và quan niệm then chốt về đổi mới giáo dục trung học như sau: “Giáo dục trung học có chức năng dẫn dắt thanh niên trở thành những người sống có trách nhiệm và có khả năng tự lập, giúp họ tiếp nhận được những tri thức và năng lực cần thiết vào đời về mọi phương diện, trong đó có kiến thức, kỹ năng và thái độ đối với nghề nghiệp trong tương lai” [11]. Đó cũng là một trong những cơ sở lý luận để nhóm nghiên cứu đề xuất mô hình kỳ vọng về hoạt động của trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn Hà Nội.

Kinh nghiệm trong nước

Trước giải phóng năm 1975, ở miền Nam đã hình thành loại hình trường Trung học tổng hợp. Tại đó học sinh học văn hóa vào buổi sáng, học nghề vào buổi chiều. Việc học nghề này hoàn toàn tự nguyện và có thi cấp chứng chỉ nghề để cộng điểm khuyến khích cho học sinh. Việc dạy nghề do một tổ dạy nghề trong nhà trường đảm trách [11].

Sang đến thập niên 80 của thế kỷ trước, mô hình trường Trung học nghề được triển khai xây dựng và thử nghiệm, khẳng định chỗ đứng trong hệ thống giáo dục một thời gian dài, được xã hội đánh giá cao, đáp ứng nguyện vọng và nhu cầu của học sinh và phụ huynh. Trường trung học nghề tuyển học sinh tốt nghiệp THCS, sau thời gian đào tạo 3 năm, người học vừa có trình độ công nhân kỹ thuật/nhân viên nghiệp vụ lành nghề bậc 3/7 để có thể trực tiếp tham gia vào thị trường lao động, đồng thời có trình độ văn hóa tương đương THPT để khi có nhu cầu và điều kiện các em có thể học liên thông tiếp lên Cao đẳng, Đại học. Tuy nhiên, từ năm 1998, khi chuyển đổi vai trò quản lý nhà nước từ Bộ GDĐT sang Bộ LĐTBXH, mô hình trường Trung học nghề đã bị xóa sổ mà không rõ nguyên nhân [16].

Năm 2001, thực hiện Nghị quyết 40/2000/QH ngày 9/12/2000 của Quốc hội về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông, mô hình trường THPT kỹ thuật đã được nghiên cứu và xây dựng. Tháng 4/2003, Đề án đã được trình thông qua Hội đồng Thẩm định Quốc gia. Bộ GDĐT đã phê duyệt Quy định tạm thời về mục tiêu và kế hoạch giáo dục của trường THPT Kỹ thuật ban hành kèm theo Quyết định số 2447/QĐ-BGD&ĐT ngày 29/5/2003. Mô hình này được bắt đầu triển khai thí điểm từ năm học 2005 - 2006 tại 4 trường: trường THPT Kỹ thuật Việt Trì tỉnh Phú Thọ; trường THPT Kỹ thuật Lê Thủy tỉnh Quảng Bình; trường THPT Kỹ thuật Trần Ngọc Hoàng thành phố Cần Thơ và trường THPT Kỹ thuật Đồng Tháp tỉnh Đồng Tháp [16].

Tuy nhiên, sau 14 năm thực hiện, mô hình trường THPT Kỹ thuật đã bộc lộ nhiều vấn đề bất cập dẫn đến hoạt động không hiệu quả. Từ năm học 2010-2011 đến năm học 2017-2018, cả 04 đơn vị thực hiện thí điểm mô hình trường THPT Kỹ thuật đều đã lần lượt được UBND các tỉnh đồng ý cho chuyển đổi sang thực hiện chương trình THPT hiện hành [13].

Hiện nay, trên địa bàn Hà Nội, học sinh sau khi tốt nghiệp THCS sẽ được phân luồng như sau: học tại các trường THPT công lập: 61,2%; học tại các trường THPT tư thục: 23,2%; học tại trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên: 7,4%; học tại trường trung cấp, cao đẳng có liên kết học văn hóa và học nghề: 8,2%.

Số học sinh tham gia học tập tại các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên và các trường trung cấp, cao đẳng có liên kết học văn hóa và học nghề sẽ được đào tạo theo hệ song bằng thông qua hình thức liên kết đào tạo, trong đó: chương trình văn hóa hệ giáo dục thường xuyên cấp THPT do các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên tổ chức giảng dạy, Sở GDĐT tổ chức thi và cấp bằng tốt nghiệp THPT; chương trình trung cấp nghề do các trường trung cấp, cao đẳng tổ chức giảng dạy, cấp bằng tốt nghiệp trung cấp nghề.

Trong những năm gần đây, số lượng học sinh tham gia học hệ song bằng ngày càng ổn định, cụ thể trong 03 năm học gần đây [19]:

Bảng 1. Tổng hợp số học sinh tham gia học hệ song bằng từ năm 2019 đến 2022

Năm học	Tổng số học sinh học hệ song bằng	Học tại các trung tâm GDNN-GDTX	Học tại các trường trung cấp, cao đẳng
2019 - 2020	42.282	29.750	12.532
2020 - 2021	38.904	20.807	18.097
2021 - 2022	43.739	21.064	22.667

Tuy nhiên, việc thực hiện chương trình song bằng đối với học sinh các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên cũng có những bất cập do đây là chương trình liên kết đào tạo giữa trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên và các trường trung cấp, cao đẳng. Việc phối hợp quản lý và giảng dạy của các bên liên quan được thể hiện qua hợp đồng liên kết đào tạo và không phải ở đơn vị nào việc phối hợp này cũng chặt chẽ, đạt hiệu quả như mong muốn.

Thực hiện chủ trương phân luồng học sinh sau THCS của Thủ tướng Chính phủ tại Quyết định số 522/QĐ-TTg ngày 14/5/2018 Phê duyệt Đề án "Giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018 - 2025" [17], UBND thành phố Hà Nội đã có Kế hoạch số 219/KH-UB ngày 4/12/2018 triển khai Đề án "Giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018-2025" [20]. Đây là cơ sở pháp lý để Hà Nội triển khai hệ song bằng đồng thời cũng là cơ sở pháp lý để nhóm nghiên cứu đề xuất mô hình kỳ vọng đối với hoạt động của các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trong tương lai.

4. Mô hình kỳ vọng

Trong kỳ vọng của nhóm tác giả, các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn thành phố Hà Nội sẽ hoạt động theo định hướng của mô hình trường Trung học nghề và trường THPT Kỹ thuật bởi cả hai mô hình này đều là những mô hình tốt, có thể được coi là "công cụ" chủ đạo để thực hiện mục tiêu phân luồng, thu hút đông đảo học sinh tốt nghiệp THCS vào học, đáp ứng nhu cầu và phù hợp với nguyện vọng của phụ huynh, học sinh. Học sinh sau khi tốt nghiệp có thể tham gia ngay vào thị trường lao động hoặc tiếp tục học lên cao đẳng, đại học nếu có nhu cầu và điều kiện.

Trên cơ sở phân tích thực tiễn hoạt động của mô hình trường Trung học nghề và trường THPT Kỹ thuật, đặc biệt là phân tích những mặt còn bất cập khiến các mô hình này hoạt động không hiệu quả, nhóm nghiên cứu đề xuất mô hình kỳ vọng cho các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn Hà Nội như sau:

Về tính chất của mô hình: trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên thực hiện chức năng giáo dục thường xuyên và giáo dục nghề nghiệp; đảm bảo tính chất đặc trưng cơ bản của hai loại hình GDĐT này trong quá trình hoạt động, đó là học văn hóa chương trình giáo dục thường xuyên cấp THPT và học nghề tương đương trình độ trung cấp; kết hợp hài hòa việc học tập tại trung tâm và tại doanh nghiệp. Khi ra trường, học sinh có thể tham gia ngay vào thị trường lao động, được tuyển dụng và làm việc trong các doanh nghiệp tham gia hợp tác đào tạo, góp phần tích cực, hiệu quả vào chủ trương phân luồng học sinh sau THCS của Thủ tướng Chính phủ, đồng thời đáp ứng đúng và trúng nhu cầu nhân lực chất lượng cao theo yêu cầu nhân lực ngành nghề phát triển kinh tế xã hội của Thủ đô.

Tên trường: Trường THPT và Dạy nghề (đây là tên đề xuất theo chủ quan của nhóm nghiên cứu)

Vị trí của trường trong hệ thống giáo dục quốc dân: là trường THPT và Dạy nghề, nằm trong hệ thống giáo dục quốc dân; có tư cách pháp nhân, có tài khoản và con dấu riêng.

Nhiệm vụ và quyền hạn: thực hiện nhiệm vụ giảng dạy chương trình giáo dục thường xuyên cấp THPT (theo quy định của chương trình giáo dục phổ thông 2018) và dạy nghề (theo quy định số ngành nghề và số tiết của trường trung cấp nghề hiện nay).

Loại hình trường: có 02 loại hình:

- Trường THPT và Dạy nghề công lập: là loại hình trường công lập, do nhà nước thành lập, quản lý và đầu tư.

- Trường THPT và Dạy nghề tư thực: là loại hình trường do tổ chức, cá nhân trong nước và nước ngoài thành lập, quản lý, đầu tư.

Phân cấp quản lý: trường THPT và Dạy nghề do chủ tịch UBND tỉnh ra quyết định thành lập, giao Sở GDĐT quản lý.

Cơ cấu tổ chức

Gồm có: Hội đồng trường; Hiệu trưởng và các Hiệu phó; tổ chức Đảng và Công đoàn, Đoàn thanh niên; các tổ chuyên môn, tổ văn phòng; các lớp học, phòng thực hành, xưởng thực hành, phòng thí nghiệm, thư

viện, khu thể dục thể thao và các phòng điều kiện khác.

Nhiệm vụ của Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng cùng các tổ chuyên môn theo vị trí việc làm ở chương IV mà nhóm nghiên cứu đã trình bày theo mô hình trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên.

Chương trình giảng dạy và thời gian thực hiện:

- Chương trình giảng dạy:

+ Chương trình văn hóa: thực hiện việc giảng dạy văn hóa theo chương trình giáo dục thường xuyên cấp THPT được quy định tại Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ GDĐT ban hành chương trình giáo dục phổ thông; khung thời gian năm học theo quy định của Bộ GDĐT và của địa phương.

+ Chương trình dạy nghề: thực hiện theo Thông tư số 03/2017/TT-BLĐTBXH ngày 01/3/2017 của Bộ LĐTBXH quy định về quy trình xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình; tổ chức biên soạn, lựa chọn, thẩm định giáo trình đào tạo trình độ trung cấp, trình độ cao đẳng.

+ Trong chương trình trung cấp, học sinh phải học một số môn văn hóa để đảm bảo khối lượng kiến thức theo quy định. Ngày 15/5/2021, Bộ GDĐT đã dự thảo Thông tư Quy định về việc giảng dạy khối lượng kiến thức văn hóa THPT trong cơ sở giáo dục nghề nghiệp và đang tiến hành xin ý kiến để hoàn thiện dự thảo. Theo dự thảo, học sinh tốt nghiệp THCS nếu học trung cấp nghề phải tham gia học tập 02 môn bắt buộc gồm Toán và Ngữ văn. Các môn học lựa chọn gồm: Vật lý, Hóa học, Sinh học, Lịch sử, Địa lý. Học sinh phải học ít nhất 04 môn trong đó có 02 môn bắt buộc và ít nhất 02 môn tự chọn phù hợp với ngành, nghề đào tạo. Như vậy, trong trường THPT và Dạy nghề, học sinh sẽ không phải học chương trình văn hóa của bậc trung cấp nghề để được cấp chứng nhận hoàn thành khối lượng kiến thức văn hóa; thay vào đó, học sinh sẽ học chương trình giáo dục thường xuyên cấp THPT và được cấp Giấy chứng nhận hoàn thành chương trình THPT, được dự thi để cấp bằng Tốt nghiệp THPT theo quy định.

Chúng ta cũng có thể vận dụng chương trình giáo dục của Malaysia, rất phù hợp với chương trình giáo dục phổ thông 2018, đó là: Chương trình văn hóa được xây dựng theo hướng phân ban, bao gồm các ban: Nghệ thuật, Khoa học, Kỹ thuật, Nghề nghiệp. Các ban Giáo dục nghệ thuật và Khoa học có các nhóm môn chuẩn và môn tự chọn. Ban Kỹ thuật có nhóm các môn giáo dục phổ thông và nhóm giáo dục kỹ thuật, trong đó nhóm giáo dục kỹ thuật gồm các môn: công nghệ cơ khí, công nghệ dân dụng, thanh tra nông nghiệp, thương mại; nhóm giáo dục phổ thông có các môn: Quốc ngữ, Tiếng Anh, Toán, Lý, Hóa, Địa lý, Giáo dục đạo đức. Ban nghề nghiệp cũng có hai nhóm như trên, nhóm giáo dục nghề gồm hai thành phần lý thuyết và thực hành nghề trong các lĩnh vực máy phổ biến như: cơ khí ô tô, xây dựng, điện dân dụng, hàn, nguội, điện lạnh...; nhóm giáo dục phổ thông bao gồm các môn Quốc ngữ, Tiếng Anh, Toán, Khoa học, Giáo dục công dân, Giáo dục đạo đức... [11,14].

- Thời gian thực hiện:

Theo quy định của Bộ GDĐT tại Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018, số tiết/ năm học của chương trình THPT gồm 1.015 tiết; 03 năm là 3.045 tiết.

Theo dự thảo Thông tư hướng dẫn thực hiện Chương trình giáo dục thường xuyên cấp THPT, số tiết/ năm học của chương trình giáo dục thường xuyên gồm 560 tiết; 03 năm học là 1.680 tiết (Dự thảo hiện đang được lấy ý kiến để hoàn thiện và ban hành trong tháng 6 năm 2022).

Theo quy định của Bộ LĐTBXH, học sinh tốt nghiệp THCS nếu học trung cấp nghề cần hoàn thành 50 tín chỉ, tương đương với 2.250 tiết/ khóa học/02 năm (một tín chỉ tương đương 15 tiết học lý thuyết và 30 tiết thực hành, thí nghiệm hoặc thảo luận; bằng 60 giờ thực tập tại các cơ sở; hoặc bằng 45 giờ sinh viên làm tiểu luận, làm bài tập lớn, đồ án hoặc khoa luận tốt nghiệp; trong đó số tiết của chương trình văn hóa là 900 tiết).

So sánh thời gian đào tạo của mô hình hiện hành và mô hình kỳ vọng như sau:

Hiện hành: 3.930 tiết (gồm 2.250 tiết Chương trình trung cấp và 1.680 tiết Chương trình giáo dục thường xuyên)

Kỳ vọng: 3.030 tiết (gồm 1.350 tiết Chương trình trung cấp sau khi đã trừ 900 tiết học văn hóa và 1.680 tiết Chương trình giáo dục thường xuyên)

So sánh với chương trình giáo dục thường xuyên và trung cấp nghề đang thực hiện: hiện nay 3.930 tiết - kỳ vọng 3.030 tiết = 900 tiết (là số tiết học sinh không phải học văn hóa của chương trình trung cấp nghề).

Như vậy, nếu học sinh tham gia học tập theo mô hình trường THPT và Dạy nghề, trong 03 năm tổng số tiết sẽ được giảm là 900 tiết so với hiện nay do các em không phải học chương trình kiến thức văn hóa trong Chương trình trung cấp nghề. Thời gian trên có thể được bổ sung thêm các tiết thực hành nghề, thực tập (có hưởng lương) tại cơ sở sản xuất, doanh nghiệp nhằm rèn tác phong nghề nghiệp cho học sinh để trang bị thêm kỹ năng nghề nghiệp trước khi học sinh ra trường.

Đối chiếu về thời gian và thời lượng thực hiện so với chương trình giáo dục THPT, chúng ta thấy hoàn toàn khả thi trong điều kiện hiện nay: thời gian thực hiện chương trình của mô hình kỳ vọng (03 năm) tương đương thời gian thực hiện chương trình của mô hình trường THPT hiện tại (03 năm).

Đội ngũ giáo viên:

Giáo viên dạy văn hóa: có trình độ đại học trở lên.

Giáo viên dạy nghề: giáo viên dạy lý thuyết có bằng tốt nghiệp đại học sư phạm kỹ thuật hoặc đại học chuyên ngành trở lên; giáo viên dạy thực hành có bằng tốt nghiệp cao đẳng nghề hoặc chứng chỉ kỹ năng nghề hoặc nghệ nhân, người có tay nghề cao. Trong trường hợp giáo viên dạy nghề không có bằng tốt nghiệp cao đẳng sư phạm kỹ thuật hoặc đại học sư phạm kỹ thuật thì phải có chứng chỉ đào tạo sư phạm [12]. Đội ngũ giáo viên được hưởng lương và chế độ như giáo viên THPT hiện hành.

Học sinh: đã hoàn thành chương trình THCS; được hưởng quyền lợi, nghĩa vụ như học sinh THPT và học sinh trung cấp nghề; vượt qua kỳ thi THPT được cấp bằng tốt nghiệp THPT; vượt qua kỳ thi chương trình trung cấp nghề được cấp bằng trung cấp nghề. Trong quá trình học, học sinh được miễn học phí học nghề như hiện nay (sau này nếu mô hình kỳ vọng được thực hiện sẽ có các cơ chế phù hợp với thực tiễn lúc bấy giờ).

Cơ sở vật chất: được đầu tư trang thiết bị, cơ sở vật chất tương đương như các trường trung cấp nghề và trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên như hiện nay.

Điều kiện thực hiện:

Chuyển đổi tất cả các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên và trường trung cấp nghề (hiện nay đang rất khó tuyển sinh) sang mô hình trường THPT và Dạy nghề.

Liên Bộ GDĐT và LĐTBXH trình Thủ tướng Chính phủ, giao quyền quản lý trường THPT và Dạy nghề cho Bộ GDĐT quản lý (như trước đây đã quản lý).

Trên đây là mô hình kỳ vọng của nhóm nghiên cứu. Nếu được thực hiện sẽ có nhiều điều thuận lợi đồng thời tiết kiệm kinh phí rất lớn cho nhà nước; mặt khác khắc phục được hạn chế của mô hình trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trong hơn 05 năm qua (kể từ khi sáp nhập đến nay vẫn chưa ban hành được Điều lệ/Quy chế tổ chức hoạt động); tháo gỡ khó khăn cho các trường trung cấp nghề khi không tuyển sinh được như hiện nay (hiện nay các trường trung cấp nghề được đầu tư rất khang trang nhưng hoạt động không hiệu quả). Đặc biệt, nếu mô hình này được thực hiện sẽ có tác động rất lớn đến hiệu quả của chính sách phân luồng sau THCS (tiêu chí phấn đấu 30% học sinh vào học nghề sau năm 2020 đến nay vẫn chưa thực hiện được).

Mô hình này cũng sẽ được cha mẹ học sinh ủng hộ vì thỏa mãn được các nhu cầu về bằng cấp của học sinh, các em có thể học lên đại học và theo nghề nghiệp yêu thích ở các trình độ cao hơn.

Mô hình trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên đã đi vào hoạt động ổn định được 05 năm. Trong quá trình hoạt động, bên cạnh những thành tựu vẫn còn tồn tại không ít những bất cập, vướng mắc đòi hỏi các cơ quan quản lý nhà nước cần phải có giải pháp phù hợp để tháo gỡ từ đó phát huy vai trò của mô hình giáo dục này trong hệ thống giáo dục quốc dân.

Các trường trung cấp nghề hiện đang được đầu tư rất lớn nhưng không tuyển sinh được, gây lãng phí cơ sở vật chất và kinh phí chi thường xuyên.

5. Kết luận

Với mong muốn nâng cao vị thế, vai trò và phát huy được hết mọi chức năng, nhiệm vụ của mô hình này, với những kinh nghiệm về công tác quản lý, chỉ đạo trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên và các trường trung cấp chuyên nghiệp của Hà Nội trong thời gian qua, các tác giả đề xuất mô hình kỳ vọng cho Thủ đô và hy vọng mô hình này sẽ được thực hiện thí điểm trên địa bàn Hà Nội, khắc phục được những mặt còn tồn tại của hệ thống trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên và hệ thống trường trung cấp nghề hiện nay.

Trên đây là một số giải pháp cơ bản để quản lý trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên Hà Nội trong tình hình mới. Để đạt được hiệu quả, bên cạnh sự nỗ lực của mỗi trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên đòi hỏi phải có sự vào cuộc quyết liệt, đồng bộ của hệ thống quản lý các cấp, các ngành và toàn xã hội, để từ đó xây dựng mỗi trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trở thành một địa chỉ giáo dục tin cậy của nhân dân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05/5/2006 ban hành khung chương trình của 11 nghề phổ thông
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007), Quyết định số 01/2007/QĐ-BGDĐT ngày 02/01/2007 Ban hành Quy chế và hoạt động của trung tâm giáo dục thường xuyên
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2013), Công văn số 2258/BGDĐT-GDCN ngày 05/4/2013 về việc phối hợp giữa cơ sở đào tạo trung cấp chuyên nghiệp với trung tâm giáo dục thường xuyên trong tổ chức đào tạo trung cấp chuyên nghiệp
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), Thông tư số 42/2012/TT-BGDĐT ngày 23/11/2012 Ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục và quy trình, chu kỳ kiểm định chất lượng giáo dục cơ sở giáo dục phổ thông, cơ sở giáo dục thường xuyên
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành chương trình giáo dục phổ thông
- [6] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Tài liệu Hội thảo: Sơ kết 03 năm (2016-2018) thực hiện Thông tư liên tịch số 39/2015/TTLT-BLĐTBXH-BGDĐT-BNV, tháng 7/2018, Hà Nội
- [7] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Tài liệu Hội nghị toàn quốc tổng kết 8 năm thực hiện Đề án "Xây dựng xã hội học tập giai đoạn 2012-2020"
- [8] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Thông tư số 10/2021/TT-BGDĐT ngày 05/4/2021 ban hành Quy chế tổ chức và hoạt động của trung tâm Giáo dục thường xuyên
- [9] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), Công văn số 2974/BGDĐT-GDTrX ngày 30/6/2016 về việc dạy văn hóa theo Chương trình giáo dục thường xuyên cấp THPT cho học sinh chưa tốt nghiệp trung học phổ thông tại các trường trung cấp, cao đẳng
- [10] Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội, Giáo dục và Đào tạo, Bộ nội vụ (2015), Thông tư 39/2015/TTLT-BLĐTBXH-BNV ngày 19/10/2015 về việc sáp nhập Trung tâm dạy nghề, Trung tâm giáo dục thường xuyên, Trung tâm kỹ thuật tổng hợp Hướng nghiệp thành Trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên
- [11] Bùi Đức Tú (2013), Giáo dục nghề nghiệp cho học sinh phổ thông, NXB Đại học quốc gia Hà Nội
- [12] Luật Giáo dục nghề nghiệp (2015), NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội
- [13] Nội Hà, Mô hình Trường THPT Kỹ thuật Lê Thủy: Hoàn thành "sứ mệnh"... thí điểm, <https://sgddt.quangbinh.gov.vn>.

- [14] Nguyễn Thị Thái (chủ trì biên soạn, hiệu đính - 2010), Sơ lược lịch sử giáo dục Việt nam và một số nước trên thế giới, NXB Dân trí
- [15] Nguyễn Đình Hương (2009), Việt Nam hướng tới nền giáo dục hiện đại, NXB Giáo dục Việt Nam, số 91.
- [16] Phan Văn Kha (2021), Thực trạng và giải pháp phân luồng học sinh sau trung học cơ sở vào Giáo dục nghề nghiệp, <https://thanhniencec.edu.vn>.
- [17] Thủ tướng Chính phủ (2018), 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”
- [18] Trần Khánh Đức (2010), Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỷ XXI, NXB Giáo dục Việt Nam
- [19] Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021), Báo cáo tổng kết năm học
- [20] UBND thành phố Hà Nội (2018), Kế hoạch số 219/KH-UB ngày 4/12/2018 triển khai Đề án “giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018-2025” của Thủ tướng Chính phủ.

ABSTRACT

Solutions for managing vocational education centers - continuing education in Hanoi city under the new circumstances

Vocational Education Centers - Continuing Education are part of the national education system as regulated by the Education Law. After the merger following the Joint Circular No. 39/2015/TTLT-BLĐT BXH-BGDĐT-BNV dated October 19, 2015, guiding the merger of vocational training centers, continuing education centers, comprehensive technical centers - public vocational guidance centers at the district level into Vocational Education Centers - Continuing Education, the operations of these centers have faced numerous challenges due to their new model and the lack of specific guidelines on operational regulations. To address these issues, it is necessary to implement appropriate and feasible management solutions to enable these centers to function effectively, meeting the continuous learning needs of the population and contributing to the development of a learning society in the Hanoi City area.

Keywords: *Vocational Education, Continuing Education, Management, Hanoi City, Operational Efficiency.*

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HOẠT ĐỘNG QUẢN LÝ THỰC TẬP TỐT NGHIỆP CỦA SINH VIÊN CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ TẠI VIỆT NAM

Nguyễn Thị Thùy Dương¹, Phạm Thống Nhất²

Tóm tắt. Bài viết tập trung nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Việt Nam, bao gồm: (1) Sự phối hợp giữa hai cơ sở giáo dục đại học (2) Sự phối hợp giữa cơ sở giáo dục đại học Việt Nam, cơ sở giáo dục đại học nước ngoài và cơ sở thực tập tốt nghiệp, (3) Kinh nghiệm của giảng viên hướng dẫn, (4) Tinh thần, trách nhiệm của cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập tốt nghiệp, (5) Nhận thức/thái độ/ năng lực của sinh viên, và (6) Bối cảnh và điều kiện thực tập tốt nghiệp. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng các yếu tố này đều có tác động tích cực cùng chiều đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Việt Nam. Trên cơ sở kết quả phân tích thực trạng các yếu tố này, bài viết đề xuất sáu nhóm giải pháp tương ứng giúp các bên liên quan quản lý kỳ thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình này một cách hiệu quả nhất.

Từ khóa: *Thực tập tốt nghiệp, chương trình liên kết đào tạo quốc tế, cơ sở giáo dục đại học, cơ sở thực tập.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại các cơ sở giáo dục đại học ngày càng tăng do nhu cầu cao từ phía cơ sở giáo dục đại học và người học, rất nhiều trường đại học tại Việt Nam đã mở rộng chương trình dạy theo hướng liên kết các chương trình đào tạo với các cơ sở giáo dục đại học ở nước ngoài. Trong quá trình học tập, thực tập tốt nghiệp là hoạt động quan trọng không thể thiếu tại các cơ sở giáo dục đại học, có tác động trực tiếp đến chất lượng đào tạo nguồn nhân lực. Hiện nay ở Việt Nam, hầu hết các sinh viên phải tự tìm cơ sở thực tập, nhà trường chưa thực sự chú trọng đến các cơ chế hợp tác, chưa xây dựng được kế hoạch phối hợp quản lý giữa cơ sở giáo dục đại học và cơ sở tiếp nhận sinh viên thực tập, gây khó khăn cho công tác quản lý chương trình thực tập tốt nghiệp của sinh viên. Trong khi đó, khác với các chương trình thông thường, kỳ thực tập tốt nghiệp của sinh viên theo học chương trình liên kết đào tạo quốc tế có sự tham gia giám sát, quản lý của trường đại học nước ngoài nên sinh viên phải tuân thủ những nguyên tắc, quy định của trường đại học nước ngoài trong suốt quá trình thực tập. Vì thế, công tác quản lý chương trình thực tập tốt nghiệp sẽ trở nên phức tạp, cần nhiều nghiệp vụ và áp lực hơn không chỉ đối với sinh viên mà còn đối với đội ngũ cán bộ quản lý.

Do đó, đối với kỳ thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế, cần có phương pháp quản lý khoa học để đảm bảo tính hiệu quả của hoạt động này. Hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của các sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế, khác với các chương trình khác, chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố khác nhau, cả chủ quan và khách quan, bao gồm hai cơ sở giáo dục đại học cả trong và ngoài nước, cơ sở thực tập, giảng viên và cán bộ hướng dẫn, bản thân sinh viên, và điều kiện trang thiết bị thực tập. Chỉ khi hiểu được mức độ tác động của các yếu tố này mới có thể đưa ra được những biện pháp phù hợp giúp quản lý kỳ thực tập tốt nghiệp thành công.

Ngày nhận bài: 10/05/2023. Ngày nhận đăng: 21/06/2023.

¹Viện Đào tạo Quốc tế, Trường Đại học Thương mại

²Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thùy Dương. Địa chỉ e-mail: dn1712@gmail.com

Xuất phát từ những lý do trên, bài viết chọn chủ đề nghiên cứu “Các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Việt Nam” để nghiên cứu. Mục đích của bài viết nhằm tìm hiểu, phân tích, và đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động quản lý chương trình thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại nước ta, từ đó đề xuất các giải pháp giúp khắc phục các hạn chế còn tồn tại trong công tác quản lý hoạt động này một cách hiệu quả nhất.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Tổng quan về quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế

Chương trình liên kết đào tạo quốc tế là các chương trình đào tạo dành cho những người học sống ở một quốc gia khác với quốc gia nơi cơ sở giáo dục cấp bằng đặt trụ sở (Huang, 2007; Wilkins & Huisman, 2012). Tại Việt Nam, căn cứ vào Điều 2 khoản 5 Nghị định 86/2018/NĐ-CP, liên kết đào tạo quốc tế “Là việc hợp tác giữa cơ sở giáo dục đại học Việt Nam và cơ sở giáo dục đại học nước ngoài nhằm thực hiện chương trình đào tạo để cấp văn bằng hoặc cấp chứng chỉ mà không thành lập pháp nhân”. Liên kết đào tạo quốc tế bao gồm toàn bộ các loại hình giáo dục cao học, các khóa học hoặc các dịch vụ giáo dục (gồm cả giáo dục từ xa) dành cho người học đến từ các quốc gia khác (Nguyễn Hoàng, 2011). Bản chất của chương trình liên kết đào tạo quốc tế là hoạt động thương mại xuyên quốc gia trong lĩnh vực giáo dục đại học, hoạt động trên các hệ thống thị trường xuyên biên giới. Chương trình liên kết đào tạo quốc tế mang một số đặc điểm sau: (1) Được tổ chức bởi cả cơ sở giáo dục đại học công lập và tư nhân, các tổ chức phi lợi nhuận hoặc hoạt động vì lợi nhuận; (2) Được tổ chức dưới nhiều hình thức, bao gồm: đào tạo tại chỗ, đào tạo từ xa...; (3) Chi phí đào tạo cao hơn các chương trình đào tạo thông thường; và (4) Hầu hết được giảng dạy bằng ngoại ngữ, tài liệu đào tạo cũng sử dụng ngoại ngữ nên giảng viên cần có trình độ cao về năng lực và kiến thức chuyên môn (Nguyễn Hoàng & Trần Kiều Trang, 2013).

Trong hoạt động đào tạo giao dục đại học nói chung và liên kết đào tạo quốc tế nói riêng, thực tập có vai trò quan trọng, cho phép học viên vận dụng tri thức được trang bị trong quá trình đào tạo vào tập làm công việc gắn với nghề nghiệp tương lai trong thực tế. Thực tập là quá trình sinh viên trải nghiệm làm việc trong một môi trường chuyên nghiệp dưới sự giám sát của các chuyên gia trong ngành nghề (O’Higgins và Pinedo, 2018). Thực tập là một phương pháp các trường đại học thường sử dụng để tạo cơ hội học tập trải nghiệm cho sinh viên (Gault và cộng sự, 2010). Theo Furco (1996), thực tập được định nghĩa là các chương trình thu hút sinh viên tham gia vào các hoạt động dịch vụ chủ yếu nhằm mục đích cung cấp cho họ kinh nghiệm thực hành nhằm nâng cao khả năng học tập hoặc hiểu biết của họ về các vấn đề liên quan đến một lĩnh vực chuyên môn cụ thể.

Theo Saniter & Siedler (2021), sinh viên tốt nghiệp có kinh nghiệm thực tập có nhiều khả năng có được việc làm tốt hơn, có triển vọng với mức lương cao hơn so với sinh viên không qua thực tập. Thông qua chương trình thực tập, mối quan hệ giữa sinh viên- giảng viên- doanh nghiệp được xây dựng cho phép giảng viên cung cấp cơ hội việc làm tốt hơn cho sinh viên sau tốt nghiệp (Gault và cộng sự, 2010). Đặc biệt, sinh viên liên kết đào tạo quốc tế với kỹ năng ngôn ngữ tốt và tư duy sáng tạo, họ được các nhà tuyển dụng săn đón với cơ hội thăng tiến tốt và mức lương triển vọng.

Quản lý thực tập của sinh viên liên kết đào tạo quốc tế là sự tác động có tổ chức, có mục đích, có định hướng và có kế hoạch của sinh viên liên kết đào tạo quốc tế đến quá trình thực tập thông qua việc thực hiện các chức năng quản lý nhằm đạt được mục tiêu thực tập một cách hiệu quả nhất trên nền tảng tri thức quốc tế đã được đào tạo. Bản chất của quản lý thực tập là vận dụng phối hợp các chức năng quản lý: lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm soát các yếu tố liên quan đến quá trình thực tập nhằm đạt được các mục tiêu đề ra. Sinh viên liên kết đào tạo quốc tế khi tham gia thực tập được kỳ vọng là mang lại hiệu suất làm việc tốt hơn, khả năng xử lý tình huống linh hoạt hơn. Do vậy, muốn kỳ thực tập đạt hiệu quả cao, sinh viên cần lập kế hoạch quản lý chi tiết, phù hợp.

Hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng đầu ra của sinh viên trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại các cơ sở giáo dục đại học. Quản lý

thực tập của sinh viên là sự tác động có tổ chức, có mục đích, có định hướng và có kế hoạch của chủ thể quản lý hoạt động thực tập tốt nghiệp đến khách thể quản lý thông qua việc thực hiện các chức năng quản lý nhằm đạt được mục tiêu hoạt động thực tập tốt nghiệp một cách hiệu quả nhất (Phạm Quốc Luyện, 2021). Có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến việc quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế, bao gồm cả những yếu tố chủ quan và khách quan, nhưng có thể chia ra thành những nhóm yếu tố chính sau đây: sự phối hợp giữa các bên liên quan; cán bộ quản lý và giảng viên hướng dẫn; sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế, và bối cảnh, điều kiện thực tập tốt nghiệp.

2.2. Phát triển các giả thuyết nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế

Để nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế, bài viết phát triển các giả thuyết về các yếu tố tác động đến hiệu quả quản lý thực tập của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế, bao gồm 6 yếu tố chính như sau (Đỗ Văn Hiếu, 2017; Nguyễn Ngọc Minh, 2022; Nguyễn Thị Thu Hằng, 2017; Phạm Quốc Luyện, 2021; Phạm Thị Thanh Nhân, 2018; Phạm Văn Thuận, 2019):

Thứ nhất là sự phối hợp giữa hai cơ sở giáo dục đại học trong nước và quốc tế. Sự phối hợp nhịp nhàng giữa hai cơ sở giáo dục đại học về các vấn đề như: chương trình đào tạo, hình thức đào tạo, tiến trình đào tạo, đội ngũ giảng viên... sẽ ảnh hưởng trực tiếp tới chất lượng đầu ra của sinh viên trong chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Đó là vì chương trình liên kết đào tạo quốc tế là chương trình của nước ngoài hoặc chương trình do hai cơ sở giáo dục đại học cùng xây dựng, trong đó áp dụng các phương pháp quản lý đào tạo tiên tiến của nước ngoài, nhưng được điều chỉnh cho phù hợp với điều kiện của cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam trên cơ sở tin học hóa, đảm bảo chất lượng và hiệu quả cao trong đào tạo. Nguyên tắc chung trong việc quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên trong chương trình liên kết đào tạo quốc tế được thực hiện dựa trên sự phối hợp chặt chẽ giữa cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam và đối tác nước ngoài. Trong đó, cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam là đầu mối liên hệ, hợp tác và liên kết với các cơ sở thực tập nghề nghiệp; quản lý cơ sở dữ liệu sinh viên thực tập tốt nghiệp, GVHD và cơ sở thực tập nghề nghiệp. Từ những lý luận trên, giả thuyết thứ nhất được xây dựng như sau:

Giả thuyết H1: Sự phối hợp giữa hai CSĐT trong nước và nước ngoài càng tốt thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao.

Thứ hai là sự phối hợp giữa cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam, cơ sở giáo dục đại học nước ngoài và cơ sở thực tập tốt nghiệp. Mỗi quan hệ phối hợp gắn kết giữa các cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam, cơ sở giáo dục đại học tại nước ngoài với cơ sở thực tập trong việc triển khai hoạt động thực tập tốt nghiệp sẽ quyết định tính hiệu quả của hoạt động thực tập tốt nghiệp. Việc liên kết đào tạo này sẽ đem lại lợi ích cho cả ba bên. Đối với hai CSĐT trong và ngoài nước, thực tập tốt nghiệp giúp nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo, tạo cơ hội để cập nhật thông tin, liên tục cải tiến nội dung, chương trình giảng dạy. Đối với cơ sở thực tập tốt nghiệp, hợp tác với các CSĐT sẽ hỗ trợ công tác đào tạo, bồi dưỡng, đào tạo lại đội ngũ lao động kỹ thuật; có cơ hội tham gia định hướng mục tiêu đào tạo, xây dựng nội dung, chương trình đào tạo và từ đó có thể tuyển chọn đội ngũ lao động kỹ thuật đảm bảo chất lượng đúng theo yêu cầu của doanh nghiệp.

Do đó, khi các bên phối hợp chặt chẽ với nhau, kịp thời trao đổi các thông tin cần thiết sẽ giúp quản lý tốt hơn kỳ thực tập tốt nghiệp của các sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế, tạo ra một kỳ thực tập hiệu quả, thành công, đem lại những lợi ích không nhỏ không chỉ trong ngắn hạn mà cả dài hạn cho ba bên. Từ những lý luận trên, giả thuyết thứ hai được xây dựng như sau:

Giả thuyết H2: Sự phối hợp giữa CSĐT và cơ sở thực tập tốt nghiệp càng tốt thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao.

Thứ ba, kinh nghiệm của giảng viên hướng dẫn: GVHD thực tập là yếu tố quan trọng trong quá trình quản lý hoạt động thực tập tốt nghiệp; là nhân tố quan trọng có quan hệ chặt chẽ với sinh viên trong toàn bộ quá trình thực tập; mọi sự nỗ lực của yếu tố này sẽ tác động, ảnh hưởng đến kết quả thực tập của sinh viên. Đặc biệt, giảng viên hướng dẫn càng nhiều kinh nghiệm trong thực tiễn càng dễ dàng chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm cho sinh viên một cách thuyết phục, giúp sinh viên thêm tự tin để hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao. Bên cạnh đó, kinh nghiệm của giảng viên hướng dẫn còn thể hiện ở việc xây dựng được mối quan hệ

tốt với cơ sở thực tập tốt nghiệp để dễ dàng trao đổi thông tin về quá trình thực tập tốt nghiệp của sinh viên, nhằm có những hỗ trợ kịp thời cho sinh viên và doanh nghiệp.

Có thể nói, giảng viên hướng dẫn là cầu nối giữa cơ sở giáo dục đại học, sinh viên, và doanh nghiệp, điều tiết mối quan hệ giữa các bên, kịp thời nắm bắt được các thông tin, giúp quản lý kỳ thực tập hiệu quả. Từ những lý luận trên, giả thuyết thứ hai được xây dựng như sau:

Giả thuyết H3: Kinh nghiệm của giảng viên hướng dẫn thực tập tốt nghiệp càng tốt thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao.

Thứ tư, tinh thần, trách nhiệm của cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập tốt nghiệp: Cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập tốt nghiệp của sinh viên liên kết đào tạo quốc tế tại doanh nghiệp là lực lượng trực tiếp tham gia và quyết định tính hiệu quả của hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp giữa cơ sở giáo dục đại học và doanh nghiệp. Đội ngũ cán bộ tâm huyết, nhiệt tình, có năng lực tốt và trình độ chuyên môn phù hợp sẽ có thể hỗ trợ tối đa sinh viên trong quá trình thực tập tốt nghiệp; giúp sinh viên giải quyết được những khó khăn, tiếp cận được những công việc phù hợp với chuyên ngành được đào tạo; được tạo môi trường làm việc tốt nhất để học tập và rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp.

Do đó, cán bộ hướng dẫn có tinh thần trách nhiệm cao sẽ tạo niềm tin, chỗ dựa tinh thần cho sinh viên trong quá trình thực tập, giúp sinh viên rèn luyện tốt kỹ năng nghiệp vụ chuyên môn trong thực tập tốt nghiệp và vượt qua những thách thức khi lần đầu sinh viên tiếp cận với công việc thực tế. Từ những lý luận trên, giả thuyết thứ bốn được xây dựng như sau:

Giả thuyết H4: Tinh thần trách nhiệm của cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập tốt nghiệp càng cao thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao.

Thứ năm, nhận thức, thái độ, năng lực của sinh viên: Sinh viên là chủ thể tham gia thực tập, cần được quan tâm trong tất cả các giai đoạn từ giai đoạn chuẩn bị thực tập, giai đoạn thực tập đến khi kết thúc thực tập. Khi sinh viên nhận thức đúng về tầm quan trọng của hoạt động thực tập, họ sẽ có ý thức tốt, tinh thần trách nhiệm cao, có thái độ và tinh thần cầu thị, nghiêm túc trong quá trình thực tập, điều này sẽ tác động lớn đến hiệu quả thực tập tốt nghiệp. Bên cạnh đó, việc nhận thức đúng về tầm quan trọng của hoạt động thực tập sẽ giúp sinh viên có ý thức trong việc chuẩn bị đầy đủ kiến thức, rèn luyện tốt các kỹ năng trước khi đi thực tập tốt nghiệp, tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình thực tập tốt nghiệp được tốt hơn.

Như vậy, nhận thức, thái độ và năng lực của sinh viên làm tăng chất lượng thực tập tốt nghiệp, giúp kỳ thực tập diễn ra suôn sẻ thành công, khiến công tác quản lý chương trình tốt nghiệp của trở nên dễ dàng và hiệu quả hơn. Từ những lý luận trên, giả thuyết thứ năm được xây dựng như sau:

Giả thuyết H5: Nhận thức, thái độ và năng lực của sinh viên càng tốt thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao.

Cuối cùng, bối cảnh và điều kiện thực tập tốt nghiệp: Tuy bối cảnh không trực tiếp tác động đến nhận thức của sinh viên nhưng lại tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên thực tập, hoàn thành các công việc được giao thuận lợi hơn. Sinh viên được làm việc trong môi trường doanh nghiệp; tiếp cận được thiết bị, máy móc hiện đại tại các doanh nghiệp sẽ được học hỏi rất nhiều. Hơn nữa, bối cảnh và điều kiện thực tập của sinh viên liên kết đào tạo quốc tế có vai trò quyết định đến chất lượng đầu ra của học phần thực tập tốt nghiệp. Tuy nhiên, các cơ sở giáo dục đại học cần tìm hiểu, khảo sát về các điều kiện, hệ thống cơ sở vật chất và các điều kiện khác của doanh nghiệp trước khi đưa sinh viên đến thực tập, để có thể lựa chọn được môi trường thực tập tốt nhất cho sinh viên, đặc biệt là sinh viên học theo chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Từ những lý luận trên, giả thuyết thứ sáu được xây dựng như sau:

Giả thuyết H6: Bối cảnh điều kiện thực tập tốt nghiệp càng tốt thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao.

3. Phương pháp nghiên cứu

Để thực hiện được nghiên cứu này, trước hết, nghiên cứu và phân tích tài liệu liên quan đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Việt Nam được thực hiện. Các tài liệu này bao gồm các công trình khoa học đã được công bố trong và ngoài nước, các báo cáo, thông tin chính thống từ Bộ Giáo dục, các trường đại học trong và ngoài nước có chương trình liên kết đào

tạo quốc tế với Việt Nam. Bên cạnh đó, để tăng tính khách quan, bài viết còn tiến hành thu thập dữ liệu thông qua bảng hỏi điều tra các giảng viên chịu trách nhiệm hướng dẫn, quản lý chương trình thực tập tốt nghiệp, các chuyên viên, các cán bộ quản lý sinh viên thực tập... Các thông tin thu thập được từ phương pháp nghiên cứu tài liệu sẽ được chọn lọc để loại bỏ các thông tin đã cũ, không có nguồn trích dẫn rõ ràng, Các thông tin được giữ lại sẽ được sắp xếp theo các chủ đề khác nhau để tiện cho việc sử dụng sau này.

Ngoài ra, để đảm bảo tính chắc chắn của các kết quả, nghiên cứu triển khai kết hợp phương pháp phân tích hồi quy. Mô hình hồi quy được xây dựng với sáu biến độc lập nhằm xác định những yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Việt Nam. Để kiểm định mô hình, khảo sát điều tra bảng hỏi được triển khai thu thập dữ liệu về các yếu tố và mức độ ảnh hưởng đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Việt Nam. Sau khi thu về các phiếu trả lời, quá trình phân tích chọn lọc thu được 112 phiếu trả lời hợp lệ, đúng và đủ thông tin cần thiết, sau đó tiến hành thống kê số phần trăm các câu trả lời theo từng đáp án khác nhau để đưa ra các nhận định về thực trạng từng yếu tố phân tích trong bài. Thông tin mẫu khảo sát điều tra thu được từ 112 phiếu trả lời hợp lệ được thống kê trong bảng dưới đây:

Bảng 1. Mẫu khảo sát điều tra

Đơn vị	Giới tính	CBQL, GVHD	Tỷ trọng
ĐH Thương Mại	Nam	33	
	Nữ	11	
	Tổng số	44	30.39%
ĐH Kinh tế -ĐHQGTP. HCM	Nam	14	
	Nữ	6	
	Tổng số	20	19.80%
ĐH Hà Nội	Nam	17	
	Nữ	2	
	Tổng số	19	18.24%
ĐH Kinh tế, ĐH Đà Nẵng	Nam	18	
	Nữ	1	
	Tổng số	19	16.08%
ĐH Kinh tế-Luật, ĐHQG TP. HCM	Nam	9	
	Nữ	1	
	Tổng số	10	15.49%
Tổng cộng		112	100%
	Nam	91	81,25%
	Nữ	21	18,75%

112 cán bộ quản lý, giảng viên hướng dẫn tham gia trả lời khảo sát đến từ năm trường đại học khác nhau trên cả nước, trong đó số lượng tham gia khảo sát nhiều nhất thuộc về ĐH Thương mại với 44 người, chiếm 30,39%, còn ĐH Kinh tế - Luật, ĐHQG tp. HCM chỉ có 10 người tham gia khảo sát, chiếm 16,08%. Ba trường đại học còn lại có số lượng cán bộ tham gia khảo sát tương đương nhau với khoảng 19-20 người, chiếm khoảng 18-19%. Về giới tính, tỷ lệ nam giới chiếm áp đảo với 81,25%, tương đương với 91 người, trong khi nữ giới chỉ có 21 người, chiếm 18,75%.

Bảng 2. Kiểm định các biến độc lập và phụ thuộc

ST T	Tên biến tiếng Việt	Kí hiệu	Số biến	Cronbach's Alpha	Kaiser-Meyer-Olkin	Sig.	Giá trị cộng dồn cột trụ đầu (%)
1.	Sự phối hợp giữa hai CSĐT	X1	4	0,882	0,745	0,000	74,251
2.	Sự phối hợp giữa CSĐT và cơ sở TTTN	X2	4	0,831	0,712	0,000	66,737
3.	Kinh nghiệm của giảng viên hướng dẫn	X3	5	0,866	0,813	0,000	66,922
4.	Tinh thần, trách nhiệm của cán bộ hướng dẫn tại cơ sở TTTN	X4	4	0,891	0,727	0,000	75,548
5.	Nhận thức/thái độ/ năng lực của sinh viên	X5	4	0,883	0,729	0,000	74,279
6.	Bối cảnh và điều kiện TTTN	X6	6	0,885	0,834	0,000	63,880
7.	Hiệu quả quản lý TTTN	Y	5	0,859	0,766	0,000	64,764

Kết quả kiểm định biến CFA khẳng định các thang đo sử dụng đối với các biến độc lập và phụ thuộc trong nghiên cứu này là đáng tin cậy. Cụ thể, các biến gộp được xây dựng từ các hạng mục chính trong bảng hỏi khảo sát điều tra đều có các hệ số Cronbach's Alpha lớn hơn 0,8 cho thấy ngưỡng thống kê đã được thỏa mãn. Ngoài ra, giá trị KMO của các biến này đều lớn hơn 0,7, và các hệ số kiểm định Kaiser-Meyer-Olkin

cũng đạt ngưỡng thống kê 95% (Sig.). Các số liệu này cho phép chạy hồi quy để cho ra các kết quả kiểm định giả thuyết một cách chính xác.

4. Kết quả nghiên cứu

Theo số liệu thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo- Cục Hợp tác quốc tế, ở Việt Nam có hơn 400 chương trình liên kết đào tạo quốc tế bậc đại học, tăng khoảng 1,5 lần trong giai đoạn từ năm 2016 đến năm 2021. Hiện nay, có khoảng 222 chương trình liên kết đào tạo quốc tế bậc đại học được cấp phép bởi bộ GD-ĐT và 186 chương trình được cấp phép bởi các cơ sở giáo dục đại học tự chủ. Cụ thể, theo Thống kê theo Cục Hợp tác quốc tế (Bộ GD-ĐT), ĐHQGHCN chiếm tỷ trọng lớn nhất về số lượng chương trình liên kết đào tạo quốc tế bậc đại học với 44 chương trình (19,82%).

Về các quốc gia hợp tác, Việt Nam hình thành các mối quan hệ đối tác tốt với một số tổ chức học thuật hàng đầu ở Vương quốc Anh, Hoa Kỳ, Pháp. Chương trình liên kết với các quốc gia này chiếm hơn 50% tỷ trọng các quốc gia có các chương trình liên kết đào tạo quốc tế bậc đại học tại Việt Nam. Dẫn đầu là vương quốc Anh chiếm 25,23% với hơn 50 chương trình. Theo sau là Mỹ và Pháp với tỷ trọng ít hơn, tương ứng 39 chương trình (17,57%) và 24 chương trình (10,81%). Các chương trình liên kết đào tạo quốc tế này tích hợp các chương trình đại học với các hoạt động nghiên cứu, đồng thời hỗ trợ trao đổi học thuật và sinh viên bậc đại học.

Trong nghiên cứu này, hồi quy và các phép kiểm tra thống kê đa cộng tuyến được trình bày trong bảng dưới đây. Mô hình có biến phụ thuộc là Hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp và sáu biến độc lập là các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Việt Nam. Thống kê F của mô hình là 28,962 với giá trị p (Sig.) = 0,000 cho thấy mô hình phù hợp với dữ liệu thu thập được và tồn tại các biến giải thích có ý nghĩa. Giá trị R2 hiệu chỉnh đạt 0,602 cho thấy các biến độc lập đưa vào mô hình giải thích được 60,2% sự biến thiên của biến phụ thuộc. Kết quả phân tích đa cộng tuyến của mô hình cho giá trị VIF đều nhỏ hơn 2, đảm bảo không tồn tại hiện tượng này trong mô hình hồi quy. Các kết quả này cho phép khẳng định mô hình hồi quy đạt mức tin cậy.

Bảng 3. Kết quả hồi quy

Biến	Hệ số chưa chuẩn hóa		t	Sig.	Thống kê đa cộng tuyến	
	B	Độ lệch chuẩn			Dung sai	VIF
(Hằng số)	0,000	0,060	0,000	1,000		
X1	0,253***	0,070	3,594	0,000	0,722	1,385
X2	0,198**	0,072	2,742	0,007	0,685	1,460
X3	0,214**	0,065	3,312	0,001	0,860	1,163
X4	0,173*	0,075	2,311	0,023	0,638	1,567
X5	0,140*	0,063	2,234	0,028	0,912	1,097
X6	0,228**	0,070	3,268	0,001	0,736	1,359

R = 0,790; R² = 0,623; R² hiệu chỉnh = 0,602; F = 28,962; Sig. = 0,000.

Ghi chú: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Về tác động của sự phối hợp giữa hai CSĐT: Kết quả hồi quy cho thấy biến độc lập X1 có tác động thuận chiều đến biến phụ thuộc ở ngưỡng tin cậy 95% (với B = 0,253; giá trị Sig. = 0,000). Kết quả này khẳng định giả thuyết H1 đúng: Sự phối hợp giữa hai CSĐT trong nước và nước ngoài càng tốt thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao. Thực tế, cả hai cơ sở giáo dục đại học đều nhận thức được tầm quan trọng của việc phối hợp chặt chẽ với nhau từ khâu xây dựng chương trình, kế hoạch thực tập cho tới khâu thực hiện, quản lý các hoạt động thực tập và cuối cùng là báo cáo kết quả. Kết quả điều tra khảo sát cán bộ quản lý và giảng viên hướng dẫn cho thấy hai CSĐT trong nước và nước ngoài đã phối hợp ăn ý và hiệu quả với nhau. Theo họ, quá trình chỉnh sửa đều được các CSĐT trong nước thông tin và xin ý kiến tư vấn góp ý từ phía đối tác nước ngoài để vẫn đảm bảo được nội dung và mục tiêu thực tập đề ra. Cụ thể, công tác xây dựng kế hoạch và ban hành các văn bản hướng dẫn thực tập tốt nghiệp đều được các CSĐT phối hợp thực hiện tốt. Việc xây dựng kế hoạch thực tập tốt nghiệp cho sinh viên đã dựa trên các căn cứ xác đáng để tiến hành và đảm bảo tính khả thi trong tổ chức thực hiện,

nhằm bảo đảm cho hoạt động thực tập của sinh viên diễn ra theo một trình tự khoa học, chặt chẽ và đạt được mục đích theo tiếp cận đảm bảo chất lượng. Việc xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động thực tập của sinh viên được hai cơ sở giáo dục đại học thống nhất từ khi xây dựng chương trình đào tạo của các khóa học và được chi tiết hóa vào đầu năm học cuối của khóa học.

Ngoài ra, việc xây dựng kế hoạch cũng đã dựa trên sự phối kết hợp giữa các phòng ban chức năng; khoa chuyên môn; GVHD, điều phối viên và cơ sở thực tập tốt nghiệp. Trong đó, bộ phận đào tạo của cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam là trung tâm phối hợp các lực lượng tham gia. Nhờ thế, kỳ thực tập của sinh viên theo học chương trình liên kết đào tạo quốc tế luôn được quản lý chặt chẽ, đảm bảo theo đúng kế hoạch và đạt được mục tiêu đã đề ra. Tuy nhiên, do một số khác biệt về văn hóa, chính trị, cũng như điều kiện thực tế nên có những nội dung hai cơ sở cần nhiều thời gian để thống nhất và chỉnh sửa, điều này cũng ảnh hưởng đến tiến độ của kỳ thực tập, và khiến công việc quản lý mất nhiều thời gian và công sức hơn.

Về tác động của sự phối hợp giữa CSĐT và cơ sở thực tập tốt nghiệp: Kết quả hồi quy cho thấy biến độc lập X2 có tác động thuận chiều đến biến phụ thuộc ở ngưỡng tin cậy 95% (với $B = 0,198$; giá trị Sig. = $0,007$). Kết quả này khẳng định giả thuyết H2 đúng: Sự phối hợp giữa CSĐT và cơ sở thực tập tốt nghiệp càng tốt thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao. Hiện nay, cả hai cơ sở giáo dục đại học trong và ngoài nước cùng cơ sở thực tập đều nhận thức được tầm quan trọng của việc phối hợp chặt chẽ với nhau để kịp thời nắm bắt các thông tin, tìm ra phương án giải quyết các vấn đề phát sinh nhằm tạo điều kiện tốt nhất cho sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế hoàn thành kỳ thực tập của mình.

Tuy nhiên, sự phối hợp này trong thực tế chưa được tốt và hiệu quả như kỳ vọng. Những người tham gia khảo sát cho biết các bên liên quan có thông tin liên hệ với nhau về nội dung, kế hoạch, mục tiêu thực tập, cùng thông báo các vấn đề phát sinh liên quan đến kỳ thực tập tốt nghiệp, nhưng hoạt động này chưa được tiến hành thường xuyên, thông tin xử lý còn chậm, và vẫn có những hạng mục chưa đạt được sự thống nhất. Đó là vì nội dung và mục tiêu đạt được cho kỳ thực tập thuộc các chương trình liên kết đào tạo quốc tế do CSĐT ở nước ngoài cung cấp, trong khi bối cảnh và điều kiện thực tập tốt nghiệp ở Việt Nam nhiều nơi chưa đáp ứng được các yêu cầu của phía đối tác nước ngoài. Bên cạnh đó, cho đến nay, Nhà nước chưa có quy định cụ thể về việc liên kết đào tạo giữa các cơ sở giáo dục đại học (cả trong và ngoài nước) và doanh nghiệp. Quan hệ hợp tác giữa các cơ sở giáo dục đại học và doanh nghiệp là quan hệ biện chứng tương hỗ vì lợi ích của cả hai phía cũng như lợi ích chung của toàn xã hội. Do đó, nếu liên kết không mang đem lại ích cho một bên nào đó thì mối liên kết này không thể phát triển bền vững được.

Về tác động của kinh nghiệm giảng viên hướng dẫn: Kết quả hồi quy cho thấy biến độc lập X3 có tác động thuận chiều đến biến phụ thuộc ở ngưỡng tin cậy 95% (với $B = 0,214$; giá trị Sig. = $0,001$). Kết quả này khẳng định giả thuyết H3 đúng: Kinh nghiệm của giảng viên hướng dẫn thực tập tốt nghiệp càng tốt thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao. Thực tế, giảng viên hướng dẫn thực tập tốt nghiệp cho các sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế đều là những người có kinh nghiệm, bởi đây là hoạt động liên quan đến nhiều bên, số lượng sinh viên đông nên nếu không có kiến thức, năng lực nghiệp vụ cùng kinh nghiệm hướng dẫn thì các giảng viên không thể quản lý kỳ thực tập cũng như giải quyết kịp thời các vấn đề phát sinh. Tuy nhiên, do thực tập tốt nghiệp là chương trình định kỳ diễn ra hàng năm nên việc quản lý của các giảng viên hướng dẫn đôi khi mang tính chủ quan, hình thức.

Bên cạnh đó, dù có nhiều kinh nghiệm trong quản lý và hướng dẫn sinh viên thực tập nhưng không thể phủ nhận rằng quan hệ giữa GVHD và sinh viên thường có khoảng cách rất lớn nên hầu hết sinh viên chưa dám tâm sự, chia sẻ về những khó khăn trong quá trình thực tập, mà thường sẽ tự tìm giải pháp để vượt qua và tự học hỏi. Công tác của điều phối viên hướng dẫn thực tập tốt nghiệp cũng gặp nhiều khó khăn, do số lượng sinh viên đi thực tập tại một thời điểm thường đông, nhân sự ở bộ phận điều phối ít nên việc điều phối nhiều lúc không đảm bảo được thời gian, còn nhiều chậm trễ, sinh viên nhiều lúc chưa đảm nhận được vị trí và lựa chọn được doanh nghiệp phù hợp trong quá trình thực tập tốt nghiệp.

Về tác động của tinh thần, trách nhiệm của cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập tốt nghiệp: Kết quả hồi quy cho thấy biến độc lập X4 có tác động thuận chiều đến biến phụ thuộc ở ngưỡng tin cậy 95% (với $B = 0,173$; giá trị Sig. = $0,023$). Kết quả này khẳng định giả thuyết H4 đúng: Tinh thần trách nhiệm của cán bộ

hướng dẫn tại cơ sở thực tập tốt nghiệp càng cao thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao. Hiện nay, tinh thần trách nhiệm của cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập tốt nghiệp đang ở mức tốt, theo kết quả điều tra khảo sát từ các cán bộ quản lý và giảng viên hướng dẫn. Thực tế, các cán bộ hướng dẫn trong suốt quá trình sinh viên thực tập luôn theo sát các hoạt động của sinh viên, kịp thời nhận biết vấn đề và giải quyết hiệu quả, là người đóng vai trò kết nối giữa sinh viên và các quản lý, đồng nghiệp nơi thực tập. Họ luôn ý thức được vai trò và trách nhiệm của mình, góp phần tạo môi trường làm việc dễ dàng và thoải mái hơn cho sinh viên.

Tuy nhiên, vẫn có tình trạng nhiều cán bộ quản lý lơ là công tác này, chưa phát huy được hết tinh thần trách nhiệm của mình mà chủ yếu dựa vào trình độ, kinh nghiệm, thói quen. Bên cạnh đó, do đây là chương trình diễn ra hàng năm nên mặc dù các cán bộ hướng dẫn rất có trách nhiệm trong việc bảo ban các sinh viên từ thái độ cho đến tác phong, cũng như chia sẻ các kinh nghiệm làm việc, nhưng đôi khi việc này không được tiến hành thường xuyên mà theo định kỳ hàng tuần. Cũng có trường hợp các cán bộ hướng dẫn làm theo cách rập khuôn, trong khi mỗi kỳ thực tập tốt nghiệp lại có những lứa sinh viên mới, những thay đổi mới trong cách tiếp cận, quản lý.

Về tác động của nhận thức, thái độ, năng lực của sinh viên: Kết quả hồi quy cho thấy biến độc lập X5 có tác động thuận chiều đến biến phụ thuộc ở ngưỡng tin cậy 95% (với $B = 0,140$; giá trị Sig. = $0,028$). Kết quả này khẳng định giả thuyết H5 đúng: Nhận thức, thái độ và năng lực của sinh viên càng tốt thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao. Sinh viên chính là nhân vật chính, là trung tâm của kỳ thực tập tốt nghiệp nên nếu sinh viên có nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của kỳ thực tập, có thái độ nghiêm túc với chương trình này, và đủ năng lực, kiến thức thu thập được trong quá trình học tập sẽ không chỉ giúp sinh viên chuẩn bị tốt cho một kỳ thực tập thành công mà còn giúp nâng cao hiệu quả quản lý kỳ thực tập tốt nghiệp. Vì một khi được chuẩn bị tốt về kiến thức, thái độ, nhận thức, họ sẽ chủ động, tích cực hoàn thành tốt những nhiệm vụ mà doanh nghiệp giao, không để xảy ra những sai sót ảnh hưởng đến chất lượng kỳ thực tập. Thực tế, những người tham gia khảo sát đều đánh giá rằng trong khi phần lớn các sinh viên đều hào hứng và nhiệt tình với kỳ thực tập tốt nghiệp và nhận thức được tầm quan trọng của chương trình này thì vẫn còn có những sinh viên xem kỳ thực tập tốt nghiệp chỉ mang tính hình thức.

Mặc dù năng lực của sinh viên học chương trình liên kết đào tạo quốc tế khá đồng đều và cơ bản đáp ứng được những tiêu chuẩn cần thiết về kiến thức để tham gia kỳ thực tập tốt nghiệp nhưng cần nâng cao hơn nữa ý thức trách nhiệm của mình khi tham gia kỳ thực tập này. Bởi nó không chỉ ảnh hưởng đến kết quả học tập ở trường mà còn phản ánh thái độ, nhận thức của sinh viên đối với công việc thực tế trong tương lai. Bên cạnh đó, các sinh viên cho biết hầu hết họ đều nhận thức được tầm quan trọng của kỳ thực tập tốt nghiệp, tuy nhiên một số sinh viên chưa thực sự cảm thấy tự tin với kiến thức và kinh nghiệm mà mình đã có nên thể hiện sự lúng túng, rụt rè.

Về tác động của bối cảnh và điều kiện thực tập tốt nghiệp: Kết quả hồi quy cho thấy biến độc lập X6 có tác động thuận chiều đến biến phụ thuộc ở ngưỡng tin cậy 95% (với $B = 0,228$; giá trị Sig. = $0,001$). Kết quả này khẳng định giả thuyết H6 đúng: Bối cảnh điều kiện thực tập tốt nghiệp càng tốt thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao. Những năm gần đây, nhiều doanh nghiệp Việt Nam đã quan tâm đến việc đầu tư trang thiết bị, cơ sở vật chất cũng như chú trọng xây dựng văn hóa doanh nghiệp; học tập văn hóa doanh nghiệp của các doanh nghiệp lớn, tiêu biểu trong nước và văn hóa doanh nghiệp tiên tiến ở nước ngoài. Chính cơ sở vật chất đầy đủ, hiện đại, cùng giá trị văn hóa thân thiện, cởi mở sẽ tạo nên sự đồng lòng, quyết tâm của toàn doanh nghiệp, luôn phấn đấu để đạt được mục tiêu của tổ chức. Sinh viên thực tập được làm việc trong môi trường đầy nhiệt huyết và đoàn kết như thế sẽ được học hỏi, hỗ trợ tuyệt vời từ phía cán bộ hướng dẫn; tinh thần học tập và làm việc cũng được nâng cao, đầy quyết tâm.

Ngược lại, một số doanh nghiệp cũng chưa chú trọng tới văn hóa doanh nghiệp, dẫn đến tinh thần chán nản, thiếu đam mê và nhiệt huyết của người lao động trong quá trình làm việc. Điều này cũng sẽ ảnh hưởng đến tâm lý của sinh viên khi đến thực tập. Bên cạnh những doanh nghiệp hiện đại, môi trường làm việc chuyên nghiệp, vẫn có tình trạng ở các doanh nghiệp, nhất là doanh nghiệp vừa và nhỏ, cơ sở vật chất, máy móc thiết bị đang ở tình trạng cũ nát và chắp vá. Điều này không chỉ ảnh hưởng đến chất lượng, hiệu quả

công việc mà ảnh hưởng cả đến tinh thần, khả năng đáp ứng công việc của sinh viên, khiến công tác quản lý kỳ thực tập tốt nghiệp gặp nhiều khó khăn hơn.

5. Giải pháp

Nhằm thúc đẩy phối hợp giữa hai cơ sở giáo dục đại học: Thứ nhất, cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam cần sớm thành lập một tổ/ ban phụ trách liên hệ chặt chẽ với cơ sở giáo dục đại học ở nước ngoài để kịp thời cập nhật các thông tin liên quan đến chương trình thực tập tốt nghiệp của sinh viên đang theo học chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Đơn vị này cũng chịu trách nhiệm tư vấn cho cơ sở giáo dục đại học nước ngoài về điều kiện thực tập thực tế và nhu cầu của các cơ sở tiếp nhận sinh viên thực tập tại Việt Nam để CSĐT nước ngoài có thêm tư liệu để xây dựng, lên kế hoạch cho chương trình thực tập tốt nghiệp phù hợp. Thứ hai, hai cơ sở giáo dục đại học trong và ngoài nước cần có lịch họp định kỳ theo tuần/ tháng/ quý để cùng trao đổi thông tin, kinh nghiệm cũng như công tác tổ chức kỳ thực tập tốt nghiệp của sinh viên. Từ đó, hai bên cùng thống nhất các nội dung, kế hoạch thực hiện cũng như biện pháp xử lý các vấn đề thực tế phát sinh.

Nhằm thúc đẩy phối hợp giữa cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam, cơ sở giáo dục đại học nước ngoài và cơ sở thực tập tốt nghiệp: Thứ nhất, CSĐT đại học tại Việt Nam cần chủ động xây dựng mạng lưới cơ sở thực tập, thiết lập cơ chế phối hợp giữa hai cơ sở giáo dục đại học (trong và ngoài nước) và cơ sở thực tập tạo môi trường thực tập phù hợp cho sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Đồng thời giúp đội ngũ giảng viên có cơ hội được rèn luyện, trau dồi kinh nghiệm, kiến thức và kỹ năng chuyên môn. Thứ hai, lãnh đạo hai cơ sở giáo dục đại học cần có thỏa thuận hợp tác với cơ sở thực tập, thống nhất ban hành văn bản quy định rõ trách nhiệm, nghĩa vụ và quyền lợi của các bên trong việc tham gia tiếp nhận, hướng dẫn và quản lý sinh viên thực tập. Thứ ba, để sự phối hợp giữa các bên được lâu dài và hiệu quả, cần làm rõ trách nhiệm, nghĩa vụ và cả quyền lợi của mỗi bên, nhấn mạnh vào những lợi ích khi tham gia vào chương trình thực tập tốt nghiệp của sinh viên để khuyến khích tinh thần tha gia tự giác, tích cực và chủ động của cả CSĐT trong và ngoài nước cũng như cơ sở tiếp nhận SV thực tập.

Nhằm nâng cao kinh nghiệm của giảng viên hướng dẫn: Thứ nhất, lãnh đạo cơ sở giáo dục đại học chỉ đạo Khoa/Viện liên kết đào tạo quốc tế phối hợp với cơ sở thực tập tổ chức định kỳ các lớp huấn luyện nâng cao năng lực hướng dẫn cho các giảng viên hướng dẫn thực tập, đồng thời cập nhật những thông tin mới về chương trình liên kết đào tạo quốc tế để họ kịp thời nắm bắt và điều chỉnh hoạt động hướng dẫn nếu cần. Thứ hai, cần định kỳ tổ chức các buổi gặp mặt, trao đổi kinh nghiệm, kỹ năng nghiệp vụ giữa giảng viên hướng dẫn của cơ sở giáo dục đại học và cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập để hai bên học tập lẫn nhau, duy trì mối quan hệ gắn bó nhằm phối hợp tốt trong công việc. Thứ ba, đưa ra quy định hoặc cơ chế khuyến khích giảng viên hướng dẫn phản hồi tình hình thực tập của sinh viên, chia sẻ những khó khăn, vướng mắc trong công tác quản lý hoạt động thực tập tốt nghiệp để các bên cùng tìm cách giải quyết, tháo gỡ, đảm bảo hiệu quả công việc.

Nhằm nâng cao tinh thần, trách nhiệm của cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập tốt nghiệp: Thứ nhất, cần định kỳ tổ chức các hội thảo, tập huấn nhằm nâng cao nhận thức cho cán bộ hướng dẫn về quản lý hoạt động thực tập tốt nghiệp. Từ đó, giúp cho đội ngũ cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập nâng cao ý thức trách nhiệm trong việc xây dựng và thực hiện mục tiêu, nội dung, hình thức thực tập. Thứ hai, trường đại học và cơ sở tiếp nhận sinh viên thực tập cần thống nhất trong phân công trách nhiệm, quyền hạn rõ ràng đối với cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập tốt nghiệp. Kịp thời triển khai nội dung kế hoạch, văn bản hướng dẫn, các biểu mẫu và qui trình thực hiện hoạt động thực tập đến các cán bộ hướng dẫn để họ cập nhật các thông tin phục vụ cho công việc. Thứ ba, cần có chính sách hỗ trợ cho cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập tốt nghiệp, khuyến khích tinh thần trách nhiệm của các cán bộ, đảm bảo tính công bằng, khách quan trong kiểm tra, đánh giá hoạt động thực tập tốt nghiệp. Đồng thời, cần xây dựng chế độ khen thưởng khích lệ đối với cán bộ hướng dẫn thực hiện hiệu quả công tác quản lý hoạt động thực tập tốt nghiệp, tạo động lực cho họ nỗ lực hơn trong công việc được giao.

Nhằm nâng cao nhận thức, thái độ, năng lực của sinh viên: Thứ nhất, cần tổ chức phổ biến quy chế, quy định thực tập cho sinh viên, quán triệt các nội dung của kế hoạch thực tập như: mục tiêu thực tập, nội dung, hình thức, thời gian thực tập, cách kiểm tra đánh giá kết quả thực tập... để sinh viên nhận thức rõ ý nghĩa

của hoạt động thực tập, trách nhiệm, quyền lợi của bản thân và có tinh thần tự giác, chủ động học tập kiến thức, rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp khi thực tập. Thứ hai, tạo các diễn đàn mở để sinh viên các khóa thuộc chương trình liên kết đào tạo quốc tế có thể chia sẻ kinh nghiệm của mình qua các kỳ thực tập tốt nghiệp, giúp lứa sinh viên đi sau có thêm kiến thức, kinh nghiệm và hình thành thái độ và nhận thức đúng đắn, tích cực, chủ động hơn nữa khi tham gia kỳ thực tập tốt nghiệp này

Nhằm nâng cao bối cảnh điều kiện thực tập tốt nghiệp: Thứ nhất, cần định kỳ kiểm tra, đánh giá mức độ và hiệu quả của điều kiện cơ sở vật chất, chất lượng trang thiết bị phục vụ việc học tập, thực hành và rèn luyện của sinh viên liên kết đào tạo quốc tế, nhằm đảm bảo sinh viên luôn có điều kiện học tập, thực hành tốt nhất để lĩnh hội đầy đủ nhất có thể các kiến thức, kỹ năng được đào tạo, Thứ hai, cơ sở giáo dục đại học phối hợp với cơ sở thực tập ưu tiên bố trí cho sinh viên được tập làm các công việc thực tế sát với vị trí công việc trong tương lai, cho sinh viên có cơ hội ứng dụng kiến thức chuyên ngành được đào tạo, rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp.

6. Kết luận

Bài viết nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Việt Nam. Cụ thể, sáu yếu tố tác động đến hoạt động này, bao gồm (1) Sự phối hợp giữa hai cơ sở giáo dục đại học, (2) Sự phối hợp giữa cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam, cơ sở giáo dục đại học nước ngoài và cơ sở thực tập tốt nghiệp, (3) Kinh nghiệm của giảng viên hướng dẫn, (4) Tinh thần, trách nhiệm của cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập TN, (5) Nhận thức/thái độ/ năng lực của sinh viên, và (6) Bối cảnh và điều kiện thực tập tốt nghiệp càng tốt thì hiệu quả quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế càng cao.

Từ những phân tích thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế, nghiên cứu đề xuất sáu nhóm giải pháp cho từng yếu tố, trong đó nhấn mạnh việc thường xuyên liên lạc, trao đổi thông tin giữa hai cơ sở giáo dục đại học và cơ sở thực tập; tổ chức các buổi tập huấn, cập nhật thông tin cho các giảng viên và cán bộ hướng dẫn; mở các diễn đàn để sinh viên các khóa trao đổi kinh nghiệm thực tập; và thường xuyên kiểm tra điều kiện, cơ sở vật chất tại nơi thực tập để tạo cho sinh viên môi trường thực tập tốt nhất.

Từ những phân tích thực trạng các yếu tố ảnh hưởng cùng các giải pháp đề xuất, nghiên cứu hy vọng sẽ cung cấp được những thông tin hữu ích cho các cơ sở giáo dục đại học trong quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Việt Nam, cũng như gợi mở những hướng nghiên cứu mới cho các nhà nghiên cứu về chủ đề này trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đỗ Văn Hiếu (2017). Quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên Học viện An ninh nhân dân theo tiếp cận CIPO. LATS. Đại học Sư Phạm Hà Nội.
- [Furco, 1996] Furco, A. (1996). Service-Learning and School-to-Work: Making the Connections. *Journal of Cooperative Education*, 7-14.
- [3] Gault, J., Leach, E., & Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective. *Education and Training*, 52(1), 76-88. <https://doi.org/10.1108/00400911011017690>
- [4] Huang, F. (2007). Internationalization of higher education in the developing and emerging countries: A focus on transnational higher education in Asia. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 421-432. <https://doi.org/10.1177/1028315307303919>
- [5] Nguyễn Hoàng (2011). Nâng cao hiệu quả liên kết đào tạo quốc tế tại các trường đại học Việt Nam. *Tổng Quan Kinh Tế - Xã Hội Việt Nam*, 04, 130-135.
- [6] Nguyễn Hoàng, & Trần Kiều Trang (2013). Giải pháp nâng cao chất lượng các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Việt Nam. *Khoa Học Thương Mại*, 53+54, 112-119.
- [7] Nguyễn Ngọc Minh (2022). Các nhân tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động thực tập tốt nghiệp của sinh viên ngành Quan hệ lao động - Trường Đại học Công đoàn. *Tạp Chí Công Thương*, 10, 160-164.

- [8] Nguyễn Thị Thu Hằng (2017). Quản lý hoạt động thực hành - thực tập của sinh viên ngành Quản lý giáo dục theo tiếp cận chuẩn đầu ra. LATS. Đại học Vinh.
- [9] O'Higgins, N., & Pinedo, L. (2018). Interns and outcomes: Just how effective are internships as a bridge to stable employment? *International Labour Office*, 1(241), 1–33.
- [10] Phạm Quốc Luyến (2021). Quản lý hoạt động thực tập tốt nghiệp của sinh viên ngành quản trị kinh doanh tại thành phố Hồ Chí Minh theo tiếp cận chuẩn đầu ra. LATS, Viện Hàn Lâm Khoa Học Xã Hội Việt Nam - Học Viện Khoa Học Xã Hội.
- [11] Phạm Thị Thanh Nhân (2018). Các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng thực tập của sinh viên năm cuối Trường Đại học Kinh tế Quốc dân. *Kinh Tế và Dự Báo*, 36, 70–73.
- [12] Phạm Văn Thuận (2019). Quản lý hoạt động thực tập của học viên ở các trường sĩ quan quân đội theo định hướng phát triển năng lực. LATS, Học viện Chính trị - Bộ Quốc phòng.
- [13] Saniter, N., & Siedler, T. (2021). Door Opener or Waste of Time? The Effects of Student Internships on Labor Market Outcomes. *SSRN Electronic Journal*, 8141. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2432425>
- [14] Wilkins, S., & Huisman, J. (2012). The international branch campus as transnational strategy in higher education. *Higher Education*, 64(5), 627–645. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9516-5>

ABSTRACT

Influential Factors on Internship Management for Students in International Collaborative Training Programs in Vietnam

This article focuses on researching the influential factors on internship management for students in international collaborative training programs in Vietnam, including: (1) coordination between two universities, (2) collaboration among Vietnamese universities, foreign universities, and internship institutions, (3) the experience of supervising lecturers, (4) dedication and responsibility of internship supervisors, (5) students' awareness, attitudes, and abilities, and (6) the context and conditions of internships. The research results indicate that all these factors have a positive impact on the internship management activities for students in international collaborative training programs in Vietnam. Based on the analysis of the current situation of these factors, the article proposes six corresponding solutions to help relevant parties effectively manage the internship periods for students in these programs.

Keywords: *Internship, international collaborative training programs, universities, internship institutions.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC TIẾNG DÂN TỘC THÁI CHO CÁN BỘ, CÔNG CHỨC, VIÊN CHỨC TẠI TRUNG TÂM GIÁO DỤC THƯỜNG XUYÊN TỈNH SƠN LA THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIAO TIẾP

Hà Minh Hà¹, Nguyễn Đại Lâm²

Tóm tắt. Công tác quản lý và phát triển kinh tế - xã hội đòi hỏi đội ngũ cán bộ, công chức, viên chức ở vùng có đồng bào dân tộc thiểu số phải biết tiếng dân tộc để giao tiếp với người dân. Đối với Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La, dạy học tiếng dân tộc Thái cho cán bộ, công chức, viên chức theo hướng phát triển năng lực giao tiếp có vai trò rất quan trọng nhằm nâng cao chất lượng đào tạo. Bài viết nghiên cứu, tìm hiểu thực trạng, từ đó đề xuất một số biện pháp quản lý hoạt động dạy học tiếng dân tộc Thái cho cán bộ, công chức, viên chức theo hướng phát triển năng lực giao tiếp mang tính khả thi, hiệu quả, hệ thống, phù hợp với thực tế hoạt động của Trung tâm.

Từ khóa: Tiếng dân tộc Thái, cán bộ, công chức, viên chức, Trung tâm giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La, năng lực giao tiếp.

1. Đặt vấn đề

Những năm qua, Đảng và Nhà nước đã ban hành nhiều chính sách, chế độ đối với đội ngũ cán bộ, công chức, viên chức (CBCCVC) công tác ở các vùng dân tộc và miền núi. Tuy nhiên, đa số CBCCVC ở đây gặp không ít khó khăn trong công tác cũng như trong sinh hoạt, mà một trong những nguyên nhân là không biết tiếng dân tộc thiểu số. Hạn chế này đã ảnh hưởng không nhỏ đến công tác tuyên truyền, vận động thuyết phục đồng bào dân tộc thiểu số trong việc thực hiện đường lối, chủ trương, chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước.

Việc học tiếng dân tộc thiểu số nói chung, tiếng dân tộc Thái nói riêng trong những năm qua được Đảng và Nhà nước đặc biệt quan tâm. Nghị định số 82/2010/NĐ-CP ngày 15 tháng 07 năm 2010 của Chính phủ ban hành quy định việc dạy và học tiếng nói, chữ viết của dân tộc thiểu số trong các cơ sở giáo dục phổ thông và Trung tâm giáo dục thường xuyên nhằm nâng cao chất lượng dạy và học của tiếng dân tộc thiểu số trong các cơ sở giáo dục và đào tạo.

Đối với Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La, mục tiêu dạy học tiếng Thái cho CBCCVC theo hướng phát triển năng lực giao tiếp nhằm đạt được yêu cầu: Có kỹ năng nghe hiểu, đọc hiểu, nói đúng, viết đúng để có thể giao tiếp thông thường bằng tiếng Thái; có một số kiến thức cơ bản về hệ thống chữ viết, cách phát âm các phụ âm, vần, thanh điệu, quy tắc chính tả và ngữ pháp, vốn từ cơ bản tiếng dân tộc Thái; Hiểu biết cơ bản về văn hoá truyền thống và phong tục, tập quán của đồng bào dân tộc Thái.

Những năm qua, dạy học tiếng Thái cho CBCCVC tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La theo hướng phát triển năng lực giao tiếp đã đạt được những thành tựu nhất định song còn có mặt hạn chế. Bài viết đánh giá thực trạng quản lý hoạt động dạy học tiếng dân tộc Thái tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La theo hướng phát triển năng lực giao tiếp trên bốn nội dung: (1) Thực trạng quản lý việc xây dựng kế hoạch; (2) Thực trạng quản lý việc tổ chức thực hiện dạy học; (3) Thực trạng quản lý công tác chỉ đạo dạy học; (4) Thực trạng quản lý công tác kiểm tra đánh giá.

Ngày nhận bài: 06/06/2023. Ngày nhận đăng: 28/07/2023.

¹Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La

²Trường Đại học Kinh doanh và Công nghệ Hà Nội

Tác giả liên hệ: Nguyễn Đại Lâm. Địa chỉ e-mail: dailamhubt1@gmail.com

2. Phương pháp và khách thể nghiên cứu

Thực hiện nghiên cứu này, tác giả sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi và phương pháp thống kê toán học để xử lý số liệu. Tiến hành khảo sát tổng số 86 mẫu, bao gồm cán bộ quản lý (CBQL), giáo viên (24 mẫu), học viên (62 mẫu) của Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La. Số phiếu phát ra là 86, số phiếu thu về là 86. Số liệu thu được sau khảo sát được xử lý bằng phần mềm SPSS 20.0 (IBM SPSS Statistical 20.0) để tính độ tin cậy Cronbach's Alpha.

Để đánh giá một cách khách quan thực trạng về thực trạng quản lý hoạt động dạy học tiếng dân tộc Thái tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La, tác giả sử dụng Bảng 1 làm căn cứ để đưa ra các nhận xét cụ thể cho từng nội dung. Bảng hỏi với thang đo Likert 5 mức độ, sử dụng phần mềm SPSS 20.0 để tính độ tin cậy Cronbach's Alpha, điểm trung bình (ĐTB), độ lệch chuẩn (ĐLC) và xếp hạng. Hệ số Cronbach's Alpha có ĐLC trong mức 0,6 đến 0,95 cho thấy các biến được sử dụng khảo sát có độ tin cậy, cho phép đưa vào nghiên cứu. Mức độ khoảng cách điểm trung bình (ĐTB) được tính bằng công thức: $L = \frac{n - 1}{n} = 0.8$

Bảng 1. Bảng thang đo các mức độ đánh giá

Giá trị	Mức độ đánh giá
1,0 < ĐTB ≤ 1,8	Kém
1,8 < ĐTB ≤ 2,6	Yếu
2,6 < ĐTB ≤ 3,4	Trung bình
3,4 < ĐTB ≤ 4,2	Khá
4,2 < ĐTB ≤ 5,0	Tốt

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng quản lý hoạt động dạy học tiếng dân tộc Thái tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La theo hướng phát triển năng lực giao tiếp

Thực trạng quản lý việc xây dựng kế hoạch dạy học

Bảng 2. Thực trạng quản lý công tác xây dựng kế hoạch dạy tiếng dân tộc Thái tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La

Ký hiệu	NỘI DUNG	Học viên (N=62)		GV, CBQL (N=24)		Tổng hợp (N=86)				
		ĐTB	ĐLC	Thứ bậc	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
KH.1	Tổ chức phân tích chương trình dạy học Tiếng Thái	3,42	0,683	1	3,39	0,665	1	3,41	0,664	1
KH.2	Tổ chức phân tích đặc điểm và nhu cầu, khó khăn học tập của học viên	3,31	0,672	2	3,20	0,662	5	3,28	0,673	3
KH.3	Xây dựng mục tiêu dạy học phù hợp với người học	3,29	0,654	3	3,31	0,682	3	3,30	0,720	2
KH.4	Xác định các yêu cầu cần đạt trong giao tiếp bằng tiếng Thái	3,24	0,662	5	3,34	0,670	2	3,27	0,680	4
KH.5	Đánh giá việc thực hiện mục tiêu dạy học trong quá trình triển khai khóa học và có những điều chỉnh phù hợp	3,27	0,648	4	3,25	0,700	4	3,26	0,626	5
Tổng		3,31	0,663		3,30	0,665		3,31	0,676	

Nguồn: Xử lý số liệu khảo sát của tác giả

Kết quả khảo sát từ Bảng 2 cho thấy, mức độ đánh giá thực trạng quản lý công tác xây dựng kế hoạch dạy tiếng dân tộc Thái tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La có ĐTB = 3,31 (giáo viên, CBQL 3,30; học viên 3,31; ĐLC 0,676), các nội dung đánh giá đều nằm trong khoảng 2,6 < ĐTB ≤ 3,4 (tương đương mức “Trung bình”). Cụ thể: Nội dung KH.1 có ĐTB = 3,41 (giáo viên, CBQL 3,39; học viên 3,42) xếp thứ bậc 1; nội dung KH.3 có ĐTB = 3,30 (giáo viên, CBQL 3,31; học viên 3,29) xếp thứ bậc 2; nội dung KH.2 có ĐTB = 3,28 (giáo viên, CBQL 3,20; học viên 3,31) xếp thứ bậc 3; nội dung KH.4 có ĐTB = 3,27 (giáo viên, CBQL 3,34; học sinh 3,24) cùng xếp thứ bậc 4; nội dung KH.5 có ĐTB = 3,26 (giáo viên, CBQL 3,25; học sinh 3,27) xếp thứ bậc 5. Điều này cho thấy, ngay từ khâu xây dựng kế hoạch mở lớp, Ban Giám đốc Trung tâm đã phân công lãnh đạo phụ trách, chỉ đạo bộ phận tuyển sinh rà soát nhu cầu của CBCCVC trên địa bàn, xây dựng kế hoạch mở lớp, lập danh sách học viên đầy đủ thông tin, rà soát hồ sơ, đối tượng

trình Sở Giáo dục và Đào tạo phê duyệt; Phòng chuyên môn và bộ phận tuyển sinh thường xuyên báo cáo tiến độ thực hiện để nắm bắt thông tin, kịp thời điều chỉnh khi có sai sót. Tuy nhiên, việc đánh giá thực hiện mục tiêu dạy học trong quá trình triển khai khóa học và có những điều chỉnh phù hợp vẫn còn nhiều điểm hạn chế.

Thực trạng quản lý tổ chức thực hiện dạy học

Bảng 3. Thực trạng quản lý việc tổ chức thực hiện dạy tiếng dân tộc Thái theo hướng phát triển năng lực giao tiếp tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La

Ký hiệu	NỘI DUNG	Học viên (N=62)			GV, CBQL (N=24)			Tổng hợp (N=86)		
		ĐTB	ĐLC	Thứ bậc	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
TC.1	Chỉ đạo lựa chọn, sắp xếp nội dung dạy học phù hợp với đặc điểm học viên và mục tiêu phát triển năng lực giao tiếp cho học viên	3,36	0,615	1	3,39	0,615	1	3,37	0,610	1
TC.2	Tổ chức thiết kế các tình huống, chủ đề tích hợp các nội dung dạy học đáp ứng mục tiêu phát triển năng lực giao tiếp cho học viên	3,32	0,628	2	3,30	0,610	3	3,31	0,725	2
TC.3	Triển khai các nội dung dạy học đã lựa chọn đảm bảo logic, phân hóa để phát triển khả năng nói, nghe, đọc viết và tham gia giao tiếp bằng tiếng Thái hiệu quả	3,28	0,634	3	3,34	0,601	2	3,30	0,620	3
TC.4	Triển khai các nội dung dạy học đã lựa chọn linh hoạt giữa nội dung dạy trên lớp, nội dung mở và nội dung hướng dẫn tự rèn luyện để hỗ trợ để thu hút, phát triển hứng thú học tập cho học viên	3,20	0,728	4	3,28	0,617	4	3,22	0,630	4
Tổng		3,29	0,683		3,33	0,642		3,30	0,680	

Nguồn: Xử lý số liệu khảo sát của tác giả

Kết quả khảo sát từ Bảng 3 cho thấy mức độ đánh giá thực trạng quản lý việc tổ chức thực hiện dạy tiếng dân tộc Thái theo hướng phát triển năng lực giao tiếp tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La có ĐTB = 3,30 (giáo viên, CBQL 3,33; học viên 3,29; ĐLC 0,680), các nội dung đánh giá đều nằm trong khoảng $2,6 < ĐTB \leq 3,4$ (tương đương mức “Trung bình”). Cụ thể: Nội dung TC.1 có ĐTB = 3,37 (giáo viên, CBQL 3,39; học viên 3,36) xếp thứ bậc 1; nội dung TC.2 có ĐTB = 3,31 (giáo viên, CBQL 3,30; học viên 3,32) xếp thứ bậc 2; nội dung TC.3 có ĐTB = 3,30 (giáo viên, CBQL 3,34; học viên 3,28) xếp thứ bậc 3; nội dung TC.4 có ĐTB = 3,22 (giáo viên, CBQL 3,28; học viên 3,22) xếp thứ bậc 4. Điều này cho thấy, trong quản lý việc tổ chức thực hiện dạy tiếng dân tộc Thái, Ban Giám đốc Trung tâm thường xuyên kiểm tra đôn đốc phòng chuyên môn, kiểm tra hồ sơ, giáo án của giáo viên; chỉ đạo lựa chọn, sắp xếp nội dung dạy học phù hợp với đặc điểm học viên và mục tiêu phát triển năng lực giao tiếp cho học viên trước khi lên lớp. Tuy nhiên, việc triển khai các nội dung dạy học đã lựa chọn linh hoạt giữa nội dung dạy trên lớp, nội dung mở và nội dung hướng dẫn tự rèn luyện để hỗ trợ để thu hút, phát triển hứng thú học tập cho học viên vẫn còn những điểm hạn chế nhất định.

Thực trạng công tác chỉ đạo hoạt động dạy học

Kết quả khảo sát từ Bảng 4 cho thấy mức độ đánh giá thực trạng quản lý công tác chỉ đạo dạy học tiếng dân tộc Thái theo hướng phát triển năng lực giao tiếp tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La có ĐTB = 3,28 (giáo viên, CBQL 3,29; học viên 3,28; ĐLC 0,635), các nội dung đánh giá đều nằm trong khoảng $2,6 < ĐTB \leq 3,4$ (tương đương mức “Trung bình”). Cụ thể: Nội dung CĐ.6 có ĐTB = 3,39 (giáo viên, CBQL 3,35; học viên 3,40) xếp thứ bậc 1; nội dung CĐ.2 có ĐTB = 3,38 (giáo viên, CBQL 3,37; học viên 3,38) xếp thứ bậc 2; nội dung CĐ.4 có ĐTB = 3,35 (giáo viên, CBQL 3,34; học viên 3,36) xếp thứ bậc 3; nội dung CĐ.7 có ĐTB = 3,28 (giáo viên, CBQL 3,28; học viên 3,28) xếp thứ bậc 4; nội dung CĐ.1 có ĐTB = 3,22 (giáo viên, CBQL 3,23; học viên 3,21) xếp thứ bậc 5; nội dung CĐ.3 và CĐ.5 có ĐTB = 3,19 xếp thứ bậc 6. Điều này cho thấy: Ban Giám đốc Trung tâm thường xuyên quan tâm, tổ chức các buổi ngoại khóa về phương pháp dạy học nhằm giúp giáo viên rút kinh nghiệm, phương pháp dạy học hiệu quả và phù hợp với đối tượng người học. Song bên cạnh đó, quản lý công tác chỉ đạo dạy học tiếng dân tộc Thái theo

Bảng 4. Thực trạng quản lý công tác chỉ đạo dạy học tiếng dân tộc Thái theo hướng phát triển năng lực giao tiếp tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La

Ký hiệu	NỘI DUNG	Học viên (N=62)			GV, CBQL (N=24)			Tổng hợp (N=86)		
		ĐTB	ĐLC	Thứ bậc	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
CD.1	Chỉ đạo lựa chọn, phối hợp phương pháp dạy học phù hợp đối tượng người học, mục tiêu dạy học	3,21	0,730	5	3,23	0,623	6	3,22	0,732	5
CD.2	Tổ chức triển khai phương pháp dạy học đảm bảo phát huy tính tích cực rèn luyện, trải nghiệm giao tiếp tiếng Thái của học viên	3,38	0,650	2	3,37	0,681	1	3,38	0,621	2
CD.3	Hướng dẫn giáo viên tự đánh giá, rút kinh nghiệm để cải thiện việc phối hợp và tính hiệu quả của các phương pháp, kỹ thuật dạy học	3,20	0,630	6	3,18	0,711	7	3,19	0,630	6
CD.4	Quản triệt giáo viên cung cấp các hướng dẫn, hỗ trợ học viên tham gia các hoạt động học tập phù hợp	3,36	0,675	3	3,34	0,721	3	3,35	0,645	3
CD.5	Cung cấp các định hướng cho giáo viên về hình thức tổ chức dạy học tiếng Thái theo hướng tăng cơ hội trải nghiệm giao tiếp, thực hành cho học viên	3,16	0,725	7	3,25	0,723	5	3,19	0,635	6
CD.6	Quản triệt giáo viên lựa chọn, triển khai các hình thức tổ chức dạy học phù hợp, phát huy tính tích cực và thực hành của học viên	3,40	0,625	1	3,35	0,772	2	3,39	0,660	1
CD.7	Tạo điều kiện về cơ sở vật chất và phối hợp các lực lượng để giáo viên triển khai các hình thức dạy học thực tế và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học	3,28	0,635	4	3,28	0,652	4	3,28	0,632	4
Tổng		3,28	0,642		3,29	0,640		3,28	0,635	

Nguồn: Xử lý số liệu khảo sát của tác giả

hướng phát triển năng lực giao tiếp tại còn nhiều bất cập: Việc hướng dẫn giáo viên tự đánh giá, rút kinh nghiệm để cải thiện việc phối hợp và tính hiệu quả của các phương pháp, kỹ thuật dạy học chưa được tiến hành thường xuyên, có hiệu quả; cung cấp các định hướng cho giáo viên về hình thức tổ chức dạy học tiếng Thái theo hướng tăng cơ hội trải nghiệm giao tiếp, thực hành cho học viên chưa được chú trọng, chất lượng chưa cao.

Thực trạng quản lý công tác kiểm tra đánh giá

Kết quả khảo sát từ Bảng 5 cho thấy mức độ đánh giá thực trạng quản lý công tác kiểm tra đánh giá dạy học tiếng dân tộc Thái theo hướng phát triển năng lực giao tiếp tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La có ĐTB = 3,26 (giáo viên, CBQL 3,29; học viên 3,25; ĐLC 0,634), các nội dung đánh giá đều nằm trong khoảng $2,6 < ĐTB \leq 3,4$ (tương đương mức “Trung bình”). Cụ thể: Nội dung KTTG.1 có ĐTB = 3,40 (giáo viên, CBQL 3,36; học viên 3,41) xếp thứ bậc 1; nội dung KTTG.2 có ĐTB = 3,31 (giáo viên, CBQL 3,38; học viên 3,28) xếp thứ bậc 2; nội dung KTTG.7 có ĐTB = 3,29 (giáo viên, CBQL 3,39; học viên 3,25) xếp thứ bậc 3; nội dung KTTG.3 có ĐTB = 3,28 (giáo viên, CBQL 3,22; học viên 3,30) xếp thứ bậc 4; nội dung KTTG.5 có ĐTB = 3,19 (giáo viên, CBQL 3,21; học viên 3,18) xếp thứ bậc 5; nội dung KTTG.4 và KTTG.6 có ĐTB = 3,18 xếp thứ bậc 6. Điều này cho thấy: Công tác kiểm tra đánh giá trong hoạt động giảng dạy, học tập tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La được đánh giá khá cao; quy trình kiểm tra hết khoá tiếng dân tộc Thái cần phải đạt bốn kỹ năng thể hiện trên các bài thi (nghe, hội thoại, đọc, viết) các bài kiểm tra và điểm trung bình kiểm tra 3 bài điều kiện phải đạt yêu cầu. Sau khi có kết quả thi hết khoá, Trung tâm trình Sở Giáo dục và Đào tạo công nhận, phê duyệt và cấp chứng chỉ cho học viên đã hoàn thành chương trình và đủ điều kiện cấp chứng chỉ; Các thông tin được công khai trên Fanpage và được theo dõi trên hệ thống quản lý của Sở Giáo dục và Đào tạo Sơn La. Tuy nhiên, hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập theo hướng phát triển năng lực giao tiếp cho học viên chưa thực sự đa dạng; công tác kiểm tra, đánh giá vẫn bị đánh giá là chưa đảm bảo tính khách quan, trung thực, công bằng.

Bảng 5. Thực trạng quản lý công tác kiểm tra đánh giá dạy học tiếng dân tộc Thái theo hướng phát triển năng lực giao tiếp tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La

Ký hiệu	NỘI DUNG	Học viên (N=62)			GV, CBQL (N=24)			Tổng hợp (N=86)		
		ĐTB	ĐLC	Thứ bậc	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
KTTG.1	Xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá trong khóa học phù hợp, rõ ràng	3,41	0,632	1	3,36	0,713	3	3,40	0,632	1
KTBG.2	Xây dựng tiêu chuẩn, tiêu chí đánh giá kết quả học tập theo hướng phát triển năng lực giao tiếp tiếng Thái cho học sinh	3,28	0,630	3	3,38	0,641	2	3,31	0,721	2
KTBG.3	Chỉ đạo thiết kế và thống nhất các nội dung kiểm tra, đánh giá thường xuyên, đánh giá quá trình, đánh giá tổng kết.	3,30	0,710	2	3,22	0,611	6	3,28	0,730	4
KTBG.4	Quản triệt đa dạng hóa hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập theo hướng phát triển năng lực giao tiếp cho học viên đa dạng	3,16	0,615	6	3,24	0,621	5	3,18	0,715	6
KTBG.5	Quản triệt hoạt động hướng dẫn học viên tự kiểm tra, tự đánh giá hiệu quả	3,18	0,625	5	3,21	0,623	7	3,19	0,625	5
KTBG.6	Tổ chức kiểm tra, đánh giá đảm bảo tính khách quan, trung thực, công bằng	3,15	0,635	7	3,25	0,872	4	3,18	0,670	6
KTBG.7	Tổ chức thông báo, công khai về kết quả kiểm tra, đánh giá để giáo viên, học viên điều chỉnh hoạt động dạy và học kịp thời	3,25	0,715	4	3,39	0,612	1	3,29	0,612	3
Tổng		3,25	0,633		3,29	0,630		3,26	0,634	

Nguồn: Xử lý số liệu khảo sát của tác giả

3.2. Biện pháp quản lý hoạt động dạy học tiếng dân tộc Thái tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La theo hướng phát triển năng lực giao tiếp

3.2.1. Chuẩn bị đội ngũ giáo viên để dạy học tiếng dân tộc Thái tại Trung tâm

Tổ chức và quản lý tốt việc dạy học tiếng, chữ dân tộc Thái cho đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên theo Nghị định 82 của Chính phủ. Xây dựng kế hoạch cụ thể, tổ chức và quản lý việc dạy học tiếng dân tộc Thái bảo đảm nền nếp, chất lượng, phù hợp với điều kiện của Trung tâm về cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên, khả năng thanh toán chế độ, chính sách cho người dạy và người học. Tiếp tục phát triển số lượng và nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu dạy học tiếng dân tộc Thái. Tăng cường bồi dưỡng tiếng dân tộc Thái cho đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục để bảo đảm hiệu quả trong quá trình dạy học. Thường xuyên kiểm tra, chỉ đạo việc dạy học tiếng Thái theo chương trình và sách giáo khoa đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành; xây dựng hệ thống hồ sơ theo dõi, quản lý dạy học tiếng dân tộc Thái theo quy định.

3.2.2. Cải tiến và đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động của học viên

Thực hiện nội dung trên, cần làm thay đổi, chuyển biến mạnh mẽ về nhận thức trong đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên về đổi mới phương pháp dạy học. Trong giảng dạy tiếng dân tộc Thái, việc đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát triển năng lực giao tiếp, nhất là trong thực hành kỹ năng hội thoại không thể dùng máy móc để thay hoạt động tương tác, giao tiếp giữa thầy với trò, trò với trò và việc thực hành tiếng nói của dân tộc Thái của người học với người dân bản địa. Do vậy, giáo viên cần sử dụng linh hoạt các phương pháp, đồng thời xây dựng môi trường giao tiếp để học viên được thực hành với nhau, với giáo viên và với người dân. Trong một tiết học, buổi học, giáo viên cần vận dụng linh hoạt các phương pháp như thảo luận nhóm, phát vấn, phân vai... để tạo môi trường giao tiếp cho người học nhằm nắm bắt kiến thức một cách tự nhiên và chắc chắn nhất.

3.2.3. Tăng cường hoạt động giao lưu, tham quan thực tế tại vùng đồng bào dân tộc Thái sinh sống

Thực hiện nội dung trên, cần coi trọng xây dựng môi trường tiếng cho giảng dạy bằng những buổi đi thực tế, buổi dã ngoại đến với đồng bào dân tộc Thái để thực hành ngôn ngữ với đồng bào. Do vậy, cần tăng cường các hoạt động trải nghiệm văn hoá giao tiếp tiếng Thái để đưa người học vào môi trường thực tiễn,

học trực tiếp từ thực tiễn và tự rút ra cách trao đáp với người bản xứ. Qua các hoạt động giao lưu, tham quan thực tế giúp cho người học tăng cường vốn từ vựng, am hiểu hơn về những nét văn hóa đặc sắc của đồng bào dân tộc Thái. Đồng thời, tạo môi trường thực hành tiếng dân tộc Thái sinh động, hiệu quả cho giáo viên và học viên qua các hoạt động giao lưu, văn hóa, văn nghệ, thể dục thể thao và tham quan thực tế vùng đồng bào dân tộc Thái sinh sống.

3.2.4. Xây dựng kho học liệu số hoá phong phú, đa dạng cho hoạt động dạy học tiếng dân tộc Thái tại Trung tâm

Kho học liệu, tài liệu về giảng dạy, học tập tiếng dân tộc Thái là nguồn khai thác và hỗ trợ học viên trong quá trình học tập, nghiên cứu tiếng, chữ, phong tục tập quán của dân tộc Thái. Ban Giám đốc Trung tâm cần chỉ đạo giáo viên tham gia xây dựng nguồn học liệu mở, cung cấp tài liệu nhằm hỗ trợ học viên đăng tải trên kênh thông tin của đơn vị. Đồng thời, phát động phong trào xây dựng bài giảng mẫu, bài giảng điện tử, những mẫu tin ngắn, bài tuyên truyền về chủ trương của Đảng, pháp luật, những bài đọc mẫu... nhằm bổ sung nguồn tài nguyên thư viện học tập cho học viên nghiên cứu hoặc hỗ trợ tự học. Thường xuyên rà soát, bổ sung cơ sở vật chất nhằm hỗ trợ giáo viên trong quá trình xây dựng học liệu cũng như hỗ trợ các giờ học tiếng Thái đảm bảo cho học viên phát âm đúng như: Loa đài, băng hình, video, bản tin tiếng dân tộc thiểu số, các văn bản được dịch sang tiếng Thái...

4. Kết luận

Quản lý hoạt động dạy học tiếng dân tộc Thái tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La theo hướng phát triển năng lực giao tiếp thời gian qua đã góp phần giúp học viên nâng cao chất lượng học tập. Tuy nhiên, hoạt động này còn nhiều hạn chế đòi hỏi biện pháp quản lý đồng bộ với sự tham gia của các lực lượng giáo dục. Mỗi biện pháp đều có vị trí, vai trò nhất định và có mối quan hệ chặt chẽ với nhau trong quá trình quản lý hoạt động dạy học tiếng dân tộc Thái tại Trung tâm theo hướng phát triển năng lực giao tiếp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Thông tư 10/2021/TT-BGDĐT về việc ban hành quy chế tổ chức và hoạt động của Trung tâm Giáo dục thường xuyên, Hà Nội.
- [2] Chính phủ (2010), Nghị định số 82/2010/NĐ-CP ngày 15/7/2010 quy định việc dạy và học tiếng nói, chữ viết của dân tộc thiểu số trong các cơ sở giáo dục phổ thông và Trung tâm Giáo dục thường xuyên, Hà Nội.
- [3] Trung tâm giáo dục thường xuyên tỉnh Sơn La (2021), Báo cáo số 63/BC-TTGD TX ngày 25/6/2021 về tình hình thực hiện nhiệm vụ giáo dục dân tộc năm học 2020 - 2021 và nhiệm vụ trọng tâm, giải pháp đối với giáo dục dân tộc năm học 2021 - 2022, Sơn La.

ABSTRACT

Management of teaching ethnic Thai language for officers and civil servants at the provincial center for continuing education in Son La province with a focus on developing communication skills

The management and socio-economic development requires the contingent of cadres, civil servants and public employees in areas with ethnic minorities to know the ethnic language to communicate with the people. For the Center for Continuing Education of Son La province, teaching the Thai ethnic language to cadres, civil servants and public employees in the direction of developing communication capacity plays a very important role in improving the quality of training. The article researches and explores the current situation, thereby proposing some measures to manage teaching activities of Thai ethnic group for officials, civil servants and public employees in the direction of developing communication capacity which is feasible, effective, systematic and suitable to the actual operation of the Center.

Keywords: *Ethnic Thai language, cadres, civil servants, public employees, Son La Provincial Continuing Education Center, communication ability.*

CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ ĐÀO TẠO VÀ SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN: TRƯỜNG HỢP NGHIÊN CỨU SINH VIÊN NGÀNH NGÔN NGỮ ANH - HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Lê Đức Anh¹, Lê Vũ Hà²

Tóm tắt. Sự hài lòng của sinh viên là một tiêu chí quan trọng để đánh giá chất lượng dịch vụ đào tạo của các nhà trường đại học. Đã có nhiều nghiên cứu trong và ngoài nước nhằm đánh giá sự hài lòng của người học với dịch vụ đào tạo của các nhà trường trong bối cảnh khác nhau. Thông qua khảo sát 112 sinh viên Ngôn ngữ Anh – Học viện Quản lý giáo dục, nghiên cứu này đã chỉ ra rằng các yếu tố “cơ sở vật chất”, “chương trình đào tạo”, “giảng viên”, “khả năng phục vụ” và “độ tin cậy của nhà trường” có mối liên hệ thuận chiều đến “sự hài lòng của sinh viên”. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đưa ra một số khuyến nghị với các bên nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo của ngành học.

Từ khóa: Sự hài lòng, chất lượng dịch vụ đào tạo, sinh viên Ngôn ngữ Anh.

1. Đặt vấn đề

Trong công cuộc đổi mới xây dựng đất nước của chúng ta hiện nay, Đảng và Nhà nước quan tâm mở rộng, phát triển giáo dục, trong đó phải kể đến giáo dục đại học. Giáo dục đại học đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng cao, góp phần tạo động lực cho sự phát triển của xã hội. Chính vì vậy, nâng cao chất lượng đào tạo luôn là vấn đề được các nhà trường hiện nay đặc biệt chú trọng.

Ngày nay, trong xu thế giáo dục đại học được xem như là một loại hình dịch vụ thì sinh viên là khách hàng tham gia trực tiếp vào toàn bộ quá trình dịch vụ và cũng là sản phẩm của giáo dục và đào tạo. Những ý kiến từ cảm nhận của sinh viên về sự hài lòng đối với dịch vụ đào tạo có ý nghĩa vô cùng quan trọng, là kênh thông tin quan trọng và khách quan, góp phần đánh giá chất lượng dịch vụ hiện tại của cơ sở đào tạo, giúp ban lãnh đạo các nhà trường có sự điều chỉnh hợp lý nhằm cải tiến, nâng cao chất lượng đào tạo, tạo niềm tin, uy tín, thu hút được nhiều sinh viên nhập học hơn.

Ngành Ngôn ngữ Anh tại Học viện Quản lý giáo dục là một chuyên ngành mới với hai năm tổ chức tuyển sinh và thực hiện chương trình đào tạo từ 2020-2023. Học viện Quản lý giáo dục luôn quan tâm đến chất lượng chương trình đào tạo và phản hồi của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo của nhà trường. Tuy nhiên đến thời điểm nghiên cứu này được thực hiện chưa có nghiên cứu nào nghiên cứu về mức độ hài lòng của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh – Học viện Quản lý giáo dục để làm cơ sở đánh giá quá trình thực hiện chương trình nhằm cải tiến, hoàn thiện hơn chương trình đào tạo và các yếu tố phụ trợ.

Xuất phát từ lý do nêu trên, nhóm nghiên cứu lựa chọn đề tài “Chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của sinh viên: Trường hợp nghiên cứu sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh – Học viện Quản lý giáo dục”

Ngày nhận bài: 10/06/2023. Ngày nhận đăng: 25/07/2023.

¹Lớp K14A, QLGD, Học viện Quản lý giáo dục

²Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Lê Đức Anh. Địa chỉ e-mail: leducanh747@gmail.com

2. Chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của khách hàng

2.1. Chất lượng

Từ lâu chất lượng đã trở thành một đề tài được nhiều nhà nghiên cứu bàn tới với nhiều quan điểm về chất lượng nhưng thường thấy nhất trong quan hệ với khách hàng. Có thể kể đến theo A. Feigenbaum (1991) thì chất lượng là khi sử dụng sản phẩm dịch vụ, đáp ứng được sự mong đợi của khách hàng. Hay Juran (1988) nêu rằng chất lượng là sự phù hợp với nhu cầu. Còn theo Ishikawa nói chất lượng là sự thỏa mãn nhu cầu thị trường với chi phí thấp nhất.

Cùng với các quan điểm trên, Tổ chức tiêu chuẩn quốc tế (ISO) định nghĩa chất lượng là: “Tập hợp các đặc tính của một đối tượng, tạo cho đối tượng đó khả năng thỏa mãn những yêu cầu đã nêu ra hoặc tiềm ẩn.”

2.2. Chất lượng dịch vụ đào tạo

Parasuraman và cộng sự (1988) đã công bố thang đo SERVQUAL về chất lượng dịch vụ với 5 thành phần là: Tin cậy, Đáp ứng, Năng lực phục vụ, Đồng cảm, Phương tiện hữu hình gồm 2 phần với 22 phát biểu. Phần thứ nhất nhằm xác định kỳ vọng của khách hàng với dịch vụ và phần thứ 2 nhằm các định cảm nhận về dịch vụ được doanh nghiệp cung cấp. Thang đo này xác định chất lượng dịch vụ bằng hiệu số giữa Mức độ cảm nhận và Giá trị kỳ vọng.

Dựa trên SERVQUAL nhưng không đo lường Giá trị kỳ vọng của khách hàng, Cronin và Taylor (1992) đã đưa ra mô hình SERVPERF. Thang đo này khẳng định cảm nhận của khách hàng đối với sự thực hiện dịch vụ của doanh nghiệp phản ánh tốt nhất chất lượng, điều này có nghĩa là chất lượng dịch vụ được đo bằng mức độ cảm nhận của khách hàng kết quả này đã được Lee và cộng sự (2001), Brandy và cộng sự (2002) chứng minh.

Phạm Thị Liên (2016) dựa trên quan điểm của Parasuraman & cộng sự (1988) đưa ra định nghĩa: “Chất lượng dịch vụ là sự thỏa mãn khách hàng được đo bằng hiệu số giữa chất lượng mong đợi và chất lượng đạt được”.

Trong lĩnh vực giáo dục, Green & Harvey (1993) đề cập đến năm khía cạnh của chất lượng giáo dục đại học: chất lượng là sự xuất chúng (quality as Exceptional); là sự hoàn hảo hay nhất quán (quality as Perfection or Consistency); là sự phù hợp với mục tiêu (Quality as Fitness for Purpose); là sự đáng giá về đồng tiền (Quality as Value for Money); là sự chuyển đổi (Quality as Transformation). Trong nghiên cứu của mình, Tổ chức Đảm bảo chất lượng Giáo dục Đại học quốc tế (International Network of Quality Assurance in Higher Education- INQAHE) đã đưa ra 2 định nghĩa về chất lượng giáo dục đại học là: (1) Tuân theo các chuẩn qui định; (2) Đạt được các mục tiêu đề ra. Bên cạnh ý kiến của INQAHE, Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT đưa ra định nghĩa chất lượng của cơ sở giáo dục đại học là sự đáp ứng mục tiêu do cơ sở giáo dục đề ra, đảm bảo các yêu cầu về mục tiêu giáo dục của Luật giáo dục đại học, phù hợp với yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội của địa phương và cả nước.

Đào tạo là hoạt động dịch vụ đặc biệt mà ở đó sản phẩm ở dạng phi vật chất, là hệ thống các giá trị mà cơ sở đào tạo đã cung cấp cho người học, đó là các kiến thức, kỹ năng, thái độ nghề nghiệp mà người học có được sau khi tốt nghiệp ra trường, họ sử dụng để làm việc tại các cơ quan, doanh nghiệp nhằm mục đích tạo thu nhập cho bản thân, góp phần vào sự phát triển của chính cơ quan, doanh nghiệp mà người học làm việc, và sự phát triển chung của toàn xã hội.

Theo đó, giáo dục đại học có nhiều đối tượng khách hàng khác nhau như sinh viên, người sử dụng lao động, giảng viên, xã hội, phụ huynh, lãnh đạo, nhân viên nhà trường. . . Trong phạm vi bài nghiên cứu này, sinh viên là khách hàng trọng tâm của dịch vụ đào tạo đại học, là khách hàng trực tiếp đối với dịch vụ đào tạo của nhà trường.

2.3. Sự hài lòng của khách hàng

Theo Kotler và cộng sự (2006) sự hài lòng là mức độ trạng thái cảm giác của một người bắt nguồn từ việc so sánh nhận thức về sản phẩm so với mong đợi qua 3 cấp độ: không thỏa mãn, thỏa mãn và thích thú.

Trên cơ sở nghiên cứu năm 2006, Kotler (2012) đã bổ sung thêm về sự hài lòng: sự hài lòng là mức độ của trạng thái cảm giác của một người bắt nguồn từ việc so sánh kết quả thu được từ sản phẩm/dịch vụ với những kỳ vọng của người đó. Kỳ vọng ở đây được xem là ước mong hay mong đợi của con người, bắt nguồn từ nhu cầu cá nhân, kinh nghiệm trước đó và thông tin bên ngoài như quảng cáo, thông tin truyền miệng của bạn bè, gia đình...

Như vậy, muốn đo lường sự hài lòng của khách hàng cần so sánh kết quả cung cấp dịch vụ với kỳ vọng của khách hàng. Nếu kết quả thực tế đạt được lớn hơn kỳ vọng thì khách hàng sẽ rất hài lòng và thích thú. Kỳ vọng bằng thực tế dịch vụ được cung cấp thì khách hàng sẽ hài lòng với trải nghiệm dịch vụ. Còn kết quả đạt được thấp hơn kỳ vọng sẽ không đạt được sự hài lòng của khách hàng.

3. Mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của sinh viên

Mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của khách hàng là chủ đề được thảo luận trong một thời gian dài. Mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ và sự hài lòng đã kiểm định bởi Cronin và Taylor (1992) cho ra kết quả rằng: cảm nhận chất lượng dịch vụ dẫn đến sự hài lòng của khách hàng, chất lượng dịch vụ là tiền đề của sự hài lòng khách hàng. Cronin và Taylor (1992) đã xây dựng mô hình SERVPERF dựa trên mô hình SERVQUAL của Parasuraman (1988) để đo lường chất lượng dịch vụ thông qua việc đo lường cảm nhận của khách hàng.

Còn Chua (2004) trong đánh giá chất lượng đào tạo đại học theo nhiều khía cạnh: sinh viên, phụ huynh, giảng viên và người sử dụng lao động. Kết quả cho thấy, trong hầu hết các thành phần của mô hình SERVQUAL đều kỳ vọng cao hơn những gì họ nhận được.

Từ các kết quả của những nghiên cứu trước, có thể thấy, chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của khách hàng được chứng minh có mối quan hệ cùng chiều với nhau mà trong đó, chất lượng dịch vụ là yếu tố quan trọng tác động đến sự hài lòng của khách hàng. Như vậy, khi khách hàng đánh giá càng cao về các thành phần của chất lượng dịch vụ thì mức độ hài lòng chung của họ về chất lượng dịch vụ càng cao và ngược lại.

4. Mô hình, phương pháp nghiên cứu

4.1. Mô hình nghiên cứu

Giao & ctg (2015) nghiên cứu mô hình sự hài lòng của học viên với chất lượng dịch vụ đào tạo gồm 7 nhân tố: (1) Hoạt động chuyên môn; (2) Hoạt động ngoài chuyên môn; (3) Cơ sở vật chất; (4) Chương trình đào tạo; (5) Các hoạt động ngoại khóa; (6) Cung cấp thông tin; (7) Uy tín.

Cùng với đó Ngô Thanh Tiên năm 2020 dựa trên khung SERVQUAL đo lường mức độ hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo hệ vừa làm vừa học tại Trường Đại học Tài Chính – Marketing với 5 yếu tố (1) Đội ngũ giảng viên; (2) Cơ sở vật chất; (3) Khả năng thực hiện cam kết; (4) Sự quan tâm của Nhà trường; (5) Sự tin cậy.

Nghiên cứu của Nguyễn Thành Long (2006) tại Trường Đại học An Giang sử dụng thang đo biến thể của thang đo SERVQUAL là SERVPERF đánh giá chất lượng đào tạo qua đánh giá của sinh viên tại trường đại học này. Trong đó, hoạt động đào tạo được xem như một dịch vụ dưới đánh giá của khách hàng là sinh viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy: các yếu tố giảng viên, cơ sở vật chất và sự tin cậy vào nhà trường là ba yếu tố quan trọng nhất của chất lượng đào tạo. Nghiên cứu đã chỉ ra, giảng viên là thành phần quan trọng nhất tác động đến sự hài lòng của sinh viên. Hai thành phần có tác động đáng kể tiếp theo là cơ sở vật chất và sự tin cậy vào nhà trường.

Nghiên cứu của Phạm Thị Liên (2015) đã nghiên cứu 4 yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng về chất lượng dịch vụ đào tạo của sinh viên gồm: Cơ sở vật chất, Chương trình đào tạo, Giảng viên, Khả năng phục vụ.

Kết quả nghiên cứu cho thấy khi tăng các yếu tố Chương trình đào tạo, Cơ sở vật chất và Khả năng phục vụ sẽ làm gia tăng mức độ hài lòng của sinh viên về chất lượng đào tạo.

Cùng với đó, Huỳnh Kim Duyên (2016) đánh giá 5 yếu tố ảnh hưởng sự hài lòng của sinh viên đối với dịch vụ đào tạo tại trường Đại học Tài chính – Kế toán, kết quả cho thấy các yếu tố Chương trình học, Đội ngũ giảng viên, Cơ sở vật chất, Quản lý và Phục vụ đào tạo, Hình ảnh có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên.

Qua quá trình tổng quan, kế thừa các nghiên cứu trước, nghiên cứu này tập trung nghiên cứu 5 yếu tố ảnh hưởng tới sự hài lòng của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh – Học viện Quản lý giáo dục với chất lượng dịch vụ đào tạo bao gồm: Cơ sở vật chất, Chương trình đào tạo, Giảng viên, Khả năng phục vụ, Độ tin cậy của nhà trường.

Trong đó:

Cơ sở vật chất: Biểu hiện của cơ sở vật chất bao gồm phòng học, thiết bị giảng dạy, thiết bị thực hành chuyên ngành, tài liệu học tập, thư viện,...

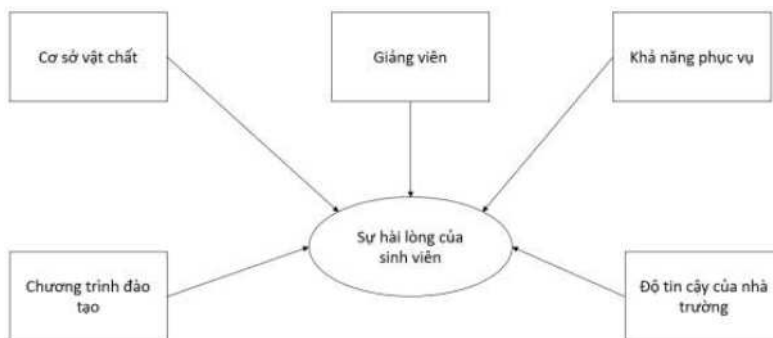
Chương trình đào tạo biểu hiện: Mục tiêu đào tạo, chuẩn đầu của chương trình đào tạo, kế hoạch đào tạo với các môn học trong chương trình, các câu lạc bộ phục vụ chuyên ngành,...

Giảng viên biểu hiện: Kiến thức, kinh nghiệm, kỹ năng, sự cảm thông với sinh viên, chính sách đánh giá của giảng viên,...

Khả năng phục vụ biểu hiện: Năng lực và chất lượng phục vụ của cán bộ nhân viên hỗ trợ sinh viên.

Độ tin cậy của nha trường biểu hiện: sự minh bạch trong thực hiện đào tạo, thỏa mãn thắc mắc của sinh viên,...

Mô hình nghiên cứu



Hình 1. Mô hình nghiên cứu

4.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu định lượng được thực hiện thông qua phương pháp điều tra chọn mẫu với mẫu nghiên cứu là 112 sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh – Học viện Quản lý giáo dục (năm học 2022 – 2023). Cỡ mẫu đảm bảo công thức tính kích thước mẫu khi biết tổng thể nghiên:

$$n = \frac{N}{1 + N.(e)^2}$$

Trong đó:

+ n: là kích thước mẫu (cỡ mẫu)

+ N: là kích thước tổng thể

+ e: là sai số tiêu chuẩn (khoảng 5% - 10%).

Nhóm nghiên cứu đã thu thập được số lượng sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh – Học viện Quản lý giáo dục năm học 2022 – 2023 gồm 288 sinh viên (Số liệu từ văn phòng Khoa Ngoại ngữ - Học viện Quản lý giáo dục). Với công thức trên chọn sai số tiêu chuẩn là 8% ta sẽ được cỡ mẫu $n=101$ sinh viên. Hơn nữa Theo Hair và cộng sự (2009) cho rằng để sử dụng EFA, kích thước mẫu tối thiểu phải là 50, tốt hơn nên là 100, Vì khách thể của đối tượng nghiên cứu nhỏ nên nhóm nghiên cứu lựa chọn cỡ mẫu nghiên cứu trong khoảng từ 50 – 100 sinh viên. Vì vậy mẫu nghiên cứu là 112 sinh viên đáp ứng yêu cầu.

Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng về chất lượng dịch vụ đào tạo của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh – Học viện Quản lý giáo dục gồm 34 biến quan sát, được đo bằng Likert 5 mức độ (với 1 là rất không đồng ý; 5 là rất đồng ý). Các câu hỏi được chia làm 6 nhóm để đo lường các yếu tố được giả định trong mô hình như: “Cơ sở vật chất” (gồm 6 biến quan sát được mã hóa từ CSV1 đến CSV6: Giáo trình/tài liệu học tập của mỗi môn học được thông báo đầy đủ, đa dạng; Phòng học đáp ứng được nhu cầu học tập trên lớp của sinh viên ngôn ngữ Anh; Thư viện có nguồn tài liệu tham khảo phong phú, đa dạng; Thư viện đảm bảo không gian, chỗ ngồi đáp ứng được nhu cầu học tập, nghiên cứu của sinh viên; Lớp học có số lượng sinh viên hợp lý; Các thiết bị phục vụ cho môn chuyên ngành được trang bị đầy đủ “Giảng viên” (8 biến quan sát được mã hóa từ GV1 đến GV8 bao gồm: Giảng viên có trình độ cao, sâu rộng về chuyên môn giảng dạy; Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, dễ hiểu; Giảng viên thường xuyên sử dụng công nghệ thông tin hỗ trợ cho việc giảng dạy; Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp và kế hoạch giảng dạy; Giảng viên có thái độ gần gũi và thân thiện với sinh viên; Giảng viên sẵn sàng chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm với sinh viên; Giảng viên đánh giá kết quả học tập chính xác và công bằng; Giảng viên thông báo đầy đủ kế hoạch giảng dạy và tiêu chí đánh giá kết quả học tập ngay từ khi bắt đầu), “Chương trình đào tạo” (6 biến quan sát mã hóa từ CTDT1 đến CTDT6: Chương trình đào tạo có mục tiêu chuẩn đầu ra rõ ràng; Chương trình đào tạo được thông báo đầy đủ cho sinh viên; Chương trình đào tạo đáp ứng các yêu cầu phát triển nghề nghiệp sau này của sinh viên; Chương trình đào tạo có các hoạt động trải nghiệm/Thực hành ngôn ngữ Anh; Các môn học được sắp xếp và thông báo đầy đủ cho sinh viên; Có các Câu lạc bộ liên quan đến Ngôn ngữ Anh để sinh viên tham gia), “Khả năng phục vụ” (5 biến quan sát được mã hóa từ PV1 đến PV5 bao gồm: Sinh viên nhận được sự hỗ trợ và giúp đỡ nhiệt tình của trợ lý khoa, chuyên viên các phòng ban trong Học viện khi cần; Hoạt động tư vấn học tập, nghề nghiệp đáp ứng tốt nhu cầu tìm hiểu, lựa chọn và học tập của sinh viên; Các thông tin trên các phương tiện truyền thông của Học viện đa dạng, phong phú và được cập nhật thường xuyên; Nhân viên hành chính có thái độ phục vụ tốt và tôn trọng sinh viên; Cán bộ quản lý (Ban giám hiệu, Ban chủ nhiệm khoa) giải quyết thỏa đáng các yêu cầu của sinh viên), “Độ tin cậy của nhà trường” (5 biến quan sát được mã hóa từ TC1 đến TC5 bao gồm: Học viện có tầm nhìn, sứ mệnh, hệ giá trị rõ ràng, được sinh viên hiểu và tin cậy; Cán bộ - giảng viên – nhân viên thực hiện nghiêm túc, theo đúng kế hoạch đã thông báo; Dữ liệu, thông tin về sinh viên (lý lịch, kết quả học tập, học phí) được quản lý chặt chẽ và chính xác; Nội dung giảng dạy các môn học thống nhất với đề cương chi tiết đã công bố; Đề nghị, thắc mắc của sinh viên được khoa, Học viện được thỏa mãn, giải quyết hợp lý), “Sự hài lòng của sinh viên” (4 biến quan sát được mã hóa từ HL1 đến HL4 bao gồm: Chương trình đào tạo đáp ứng những mong đợi của cá nhân bạn; Kiến thức có được từ chương trình học giúp cho sinh viên tự tin về khả năng tìm việc làm sau khi ra trường; Học phí đóng vào tương xứng với chất lượng đào tạo nhận được; Môi trường học tập thân thiện, tích cực, sinh viên được thỏa sức sáng tạo)

Dữ liệu sơ cấp được thu thập qua bảng hỏi được phát trực tuyến đến sinh viên thông qua Google Form. Sau đó dữ liệu được sẽ được làm sạch, mã hóa và phân tích bằng phần mềm SPSS 20. Các phân tích được thực hiện gồm: kiểm định sự tin cậy thang đo (thông qua hệ số Cronbach’s Alpha); phân tích nhân tố khám phá EFA để tìm ra các nhân tố ảnh hưởng; phân tích tương quan (thông qua hệ số tương quan Pearson) để phát hiện mối liên hệ giữa các yếu tố đến sự hài lòng của sinh viên.

5. Kết quả nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu gồm 112 sinh viên trong đó gồm 63 sinh viên nữ (chiếm 56,8%) và 49 sinh viên nam (chiếm 43,8%). Trong đó có 49,1% sinh viên khóa 15 và 50,9% khóa 14.

Kết quả phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo đều lớn hơn 0,85, hệ số tương quan biến tổng của từng biến đều lớn hơn 0,6 cho thấy thang đo có thể sử dụng tốt, đủ độ tin cậy để thực hiện phân tích tiếp theo.

Sau khi tiến hành phân tích nhân tố khám phá EFA, 33 biến quan sát (loại biến GV2) tạo thành 6 nhóm nhân tố đảm bảo thỏa mãn các điều kiện: $0,5 < KMO = 0,869 < 1$, trị số Eigenvalue ≥ 1 , tổng phương sai trích $\geq 50\%$, hệ số nhân tố tải $\geq 0,5$. Có 1 biến quan sát bị loại bỏ do không đạt yêu cầu (Xem bảng 1). Các yếu tố này được dùng để phân tích tương quan với sự hài lòng về chất lượng dịch vụ đào tạo của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh – Học viện Quản lý giáo dục.

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

Biến	Mã hóa	Nhân tố sau khi thực hiện EFA						Hệ số Cronbach's Alpha
		1	2	3	4	5	6	
Cơ sở vật chất	CSV1				0,629			0,891
	CSV2				0,705			
	CSV3				0,752			
	CSV4				0,746			
	CSV5				0,823			
	CSV6			0,574	0,574			
Chương trình đào tạo	CTĐT1			0,743				0,921
	CTĐT2			0,658				
	CTĐT3			0,698				
	CTĐT4			0,695				
	CTĐT5			0,698				
	CTĐT6			0,630				
Giảng viên	GV1	0,703						0,930
	GV2	<0,5 (không đạt)						
	GV3	0,741						
	GV4	0,765						
	GV5	0,780						
	GV6	0,806						
	GV7	0,744						
	GV8	0,732						
Khả năng phục vụ	PV1		0,836					0,908
	PV2		0,800					
	PV3		0,828					
	PV4		0,771					
	PV5		0,816					
Độ tin cậy của nhà trường	TC1						0,766	0,905
	TC2						0,746	
	TC3						0,625	
	TC4						0,535	
	TC5						0,647	
Hài lòng	HL1					0,812		0,869
	HL2					0,817		
	HL3					0,813		
	HL4					0,813		
Hệ số KMO								0,869
Kiểm định Barlett (sig)								0,000
Tổng phương sai trích (%)								71,526

(Nguồn: Kết quả từ nhóm nghiên cứu)

Kết quả phân tích tương quan cho thấy cả 5 biến độc lập đều có ảnh hưởng đến biến phụ thuộc với mức ý nghĩa 5% và là tương quan dương (xem bảng 2). Điều đó có nghĩa rằng nếu các yếu tố trên được quan tâm, đáp ứng nhu cầu của sinh viên thì sự hài lòng về chất lượng dịch vụ đào tạo của sinh viên sẽ tăng và ngược lại.

Ngoài ra, khi xem xét sự khác biệt giữa các nhóm sinh viên, nghiên cứu cho thấy không có sự khác biệt trung bình về sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên theo các đặc điểm khác nhau (xem bảng 3). Điều này có nghĩa là sự hài lòng của sinh viên giữa các nhóm là giống nhau và cảm nhận về các yếu tố là như nhau

Bảng 2. Mối liên hệ tương quan giữa sự hài lòng với các yếu tố

		Correlations					
		HL	CSV	CTDT	GV	PV	TC
HL	Pearson Correlation	1	.243**	.295**	.196*	.330**	.488**
	Sig. (2-tailed)		.010	.002	.038	.000	.000
	N	112	112	112	112	112	112

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Bảng 3. Sự khác biệt giữa sự hài lòng của sinh viên theo đặc điểm cá nhân

Sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên	Kiểm định sự khác biệt về sự hài lòng giữa các nhóm			
	Sig Levene	Sig F (Anova)	Sig Welch	Kết luận
Giới tính	0,394		0,769	Không có sự khác biệt trung bình
Nam				
Nữ				
Khóa sinh viên	0,220		0,187	Không có sự khác biệt trung bình
K14				
K15				
Điểm học tập tích lũy	0,283		0,214	Không có sự khác biệt trung bình
3.6 – 4.0				
3.2 – 3.59				
2.5 – 3.19				
2.0 – 2.49				
Từ 1.9 trở xuống				
Hình thức tuyển sinh	0,741		0,866	Không có sự khác biệt trung bình
Xét tuyển trước khi thi THPTQG				
Xét tuyển bằng điểm thi THPTQG				
Xét tuyển sau khi có kết quả xét tuyển đại học				

(Nguồn: Tính toán từ nghiên cứu của tác giả)

6. Kết luận

Dựa vào cơ sở lý luận, nghiên cứu đã xem xét được mối liên hệ của 5 nhóm nhân tố với sự hài lòng của sinh viên về chất lượng chương trình đào tạo. Kết quả phân tích toán học cho thấy: i) Các yếu tố: Cơ sở vật chất, Chương trình đào tạo, Giảng viên, Khả năng phục vụ, Độ tin cậy của nhà trường có ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên; ii) Các yếu tố: Cơ sở vật chất, Chương trình đào tạo, Giảng viên, Khả năng phục vụ, Độ tin cậy của nhà trường có ảnh hưởng thuận chiều đến sự hài lòng của sinh viên. Từ đó nghiên cứu đưa ra một số khuyến nghị như sau:

Cán bộ quản lý cần đẩy mạnh truyền thông, nâng cao nhận thức cho cán bộ, giảng viên, nhân viên nhà trường để các thành viên trong nhà trường nâng cao thái độ phục vụ cho người học.

Cán bộ quản lý nhà trường và khoa chuyên môn cần nắm bắt phản hồi của sinh viên về các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng, từ đó xem xét, cập nhật, cải tiến chương trình đào tạo và các yếu tố liên quan.

Chương trình đào tạo cần cải tiến gắn liền với nhu cầu về năng lực nguồn nhân lực sau khi ra trường. Chương trình đào tạo Ngôn ngữ Anh cần chú trọng phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên thông qua các hoạt động ngoại khóa hoặc các học phần thực tập mang tính định hướng nghề nghiệp để giúp những sinh viên này tự tin hơn trong công việc.

Đồng thời, nhà trường cần có biện pháp nhằm nâng cao, cải thiện cơ sở vật chất, trang thiết bị như phòng học, thiết bị phục vụ dạy học, thư viện đủ học liệu, tài liệu tham khảo và đảm bảo đa dạng về lĩnh vực chuyên ngành thỏa mãn được nhu cầu tham khảo, học tập và tra cứu của người học

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Brady, M. K., Cronin Jr, J. J., & Brand, R. R. (2002). Performance-only measurement of service quality: a replication and extension. *Journal of business research*, 55(1), 17-31.
- [2] Chua, Clare (2004). Perception of Quality in Higher Education, *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004*, 1-7.
- [3] Cronin Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of marketing*, 56(3), 55-68.
- [4] Duyên, H.T.K. (2016). Nghiên cứu sự hài lòng của sinh viên đối với dịch vụ đào tạo tại trường Đại học Tài chính Kế toán. Đại học Đà Nẵng.
- [5] Giao, H. N. K, Tien, N. T. (2020). Sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo hệ Vừa làm vừa học tại UFM. Đại học Tài chính-Marketing
- [6] Giao, H. N. K., & Phuc, N. P. H. (2015). Sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo của Khoa Du lịch trường Đại học Tài chính-Marketing giai đoạn 2010-2013 (No. chtpk). Center for Open Science.
- [7] Hair, J. F., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Hoboken, NJ: Pearson Prentice Hall.
- [8] Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.
- [9] Kotler, P. and Armstrong, G. *Principles of Marketing*, 14th Edition, Global Edition, Pearson Prentice Hall, (2012).
- [10] Kotler, P., & Keller, K. L. (2006). *Marketing management 12e*. Upper Saddle River, NJ: Pears Education.
- [11] Lee, J., Lee, J., & Feick, L. (2001). The impact of switching costs on the customer satisfaction-loyalty link: mobile phone service in France. *Journal of services marketing*.
- [12] Liên, P. T. (2016). Chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của người học Trường hợp Trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội. *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội*, 32(4), 81-89.
- [13] Nguyễn Thành Long. (2006). Sử dụng thang đo SERVPERF để đánh giá chất lượng đào tạo đại học tại trường Đại học An Giang. *Báo cáo nghiên cứu khoa học*, Trường Đại học An Giang.
- [14] *Quality management and quality assurance vocabulary (ISO 8402)*, 2000.

ABSTRACT

Training quality and Student's Satisfaction: The Case of English language student at National Academy of Education Management

Student's satisfaction is an important criterion to evaluate the quality of training services of universities. There have been many studies to assess the satisfaction of learners with training services of schools in different contexts. Through a survey of 112 English language students - National Academy of Education Management, this study has shown that the factors "facilities", "training programs", "lecturers", "ability service" and "reliability of the school" have a positive relationship with "student's satisfaction". On that basis, the study makes some recommendations to the parties to improve the quality of training services of the discipline.

Keywords: *Satisfaction, training service quality, English language students.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC KỸ NĂNG GIAO TIẾP CHO TRẺ 5 - 6 TUỔI Ở CÁC TRƯỜNG MẦM NON THÀNH PHỐ THỦ DẦU MỘT, TỈNH BÌNH DƯƠNG

Lê Thị Tuyết Mai¹

Tóm tắt. Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn hiện nay nhấn mạnh đến chất lượng giáo dục toàn diện, trong đó giáo dục kỹ năng giao tiếp được đặt ra trong mối quan hệ tổng thể với các mặt phát triển khác của con người. Một trong những nhiệm vụ quan trọng của giáo dục mầm non là phát triển kỹ năng giao tiếp cho trẻ, giúp trẻ bày tỏ tình cảm, nhu cầu và hiểu biết của bản thân cho người khác hiểu. Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi là một hoạt động cần thiết ở các trường mầm non, hướng tới mục đích phát triển toàn diện cho trẻ.

Từ khóa: *Giáo dục, kỹ năng giao tiếp, hoạt động, quản lý, trẻ 5-6 tuổi, trường mầm non.*

1. Đặt vấn đề

Quốc gia hùng mạnh là quốc gia có nền giáo dục phát triển, vì vậy đầu tư cho giáo dục là đầu tư cho sự phát triển bền vững đảm bảo đào tạo một thế hệ kế tiếp có đầy đủ phẩm chất và năng lực phục vụ cho đất nước. Hiện nay, giáo dục đã trở thành mối quan tâm của toàn xã hội, đặc biệt giáo dục mầm non chiếm một vị trí quan trọng, là bậc học đầu tiên trong hệ thống giáo dục quốc dân, đặt nền móng cho sự phát triển nhân cách con người mới xã hội chủ nghĩa. Một trong những nhiệm vụ quan trọng của giáo dục mầm non là phát triển kỹ năng giao tiếp cho trẻ. Trang bị kỹ năng giao tiếp cho trẻ em là rất cần thiết giúp trẻ tự tin trong các hoạt động, trẻ biết cách giao tiếp với mọi người xung quanh, biết tập trung chú ý khi giao tiếp, biết cách tiếp cận và biết bày tỏ thái độ của mình bằng lời nói, cử chỉ, điệu bộ, nét mặt, biết cách giải quyết những tình huống trong cuộc sống hằng ngày, biểu đạt những mong muốn, cảm xúc, suy nghĩ, làm những việc nên làm, đồng thời biết lắng nghe và hiểu người khác [1]; đồng thời, góp phần nâng cao chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ của các trường mầm non. Trong bài viết này, tác giả đề xuất nội dung quản lý các hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non với mong muốn góp phần tăng cường hiệu quả kỹ năng giao tiếp cho trẻ, đồng thời nâng cao chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ của các trường mầm non.

2. Một số khái niệm cơ bản

Kỹ năng

Theo Từ điển Giáo dục học: Kỹ năng là năng lực của chủ thể thực hiện một cách thuần thục một hay một chuỗi hành động, có tính kỹ thuật, tự giác, dựa trên cơ sở hiểu biết (kiến thức hoặc kinh nghiệm) và những điều kiện sinh học - tâm lý khác của cá nhân... để đạt được kết quả theo mục đích hay tiêu chí đã định [2].

Theo V.A Crutetxki: Kỹ năng là phương thức thực hiện hành động đã được con người nắm vững và chỉ cần nắm vững phương thức hành động là con người có kỹ năng, xem xét kỹ năng nghiêng về mặt kỹ thuật của hành động, theo tác giả chỉ cần nắm vững cách thức của hành động là có kỹ năng [3].

Giao tiếp

C. Mac và Ph.Anghen hiểu giao tiếp như là “Một quá trình thống nhất, hợp tác, tác động qua lại giữa người với người”. Như vậy, khái niệm giao tiếp được khai thác dưới góc độ là một quá trình hợp tác giữa

Ngày nhận bài: 06/06/2023. Ngày nhận đăng: 28/07/2023.

¹Trường Đại học Thủ Dầu Một

Tác giả liên hệ: Lê Thị Tuyết Mai. Địa chỉ e-mail: letuyetmaile82@gmail.com

con người với con người. Tuy nhiên, trong cuộc sống không phải có hợp tác là có giao tiếp, đôi khi giao tiếp không có sự hợp tác mà là xung đột [4].

Kỹ năng giao tiếp

Tác giả Nguyễn Bá Minh coi "kỹ năng giao tiếp là nhóm kỹ năng bao gồm các hành động liên quan đến việc hình thành mối quan hệ hợp tác giữa chủ thể và đối tượng giao tiếp, giữa đối tượng giao tiếp với nhau" [5].

Theo tác giả Đinh Nguyễn Trang Thu: kỹ năng giao tiếp là sự phối hợp phức tạp giữa các vận động của cơ thể như ánh mắt, điệu bộ cơ thể, tốc độ và cường độ nói, sự điều khiển cảm xúc bản thân với ngôn ngữ căn cứ vào việc nhận biết những diễn biến tâm lí của người đối thoại [6].

kỹ năng giao tiếp của trẻ 5-6 tuổi

Theo Thông tư số 23/2010/TT-BGDĐT ngày 23/7/2010 của Bộ GD&ĐT về Bộ chuẩn phát triển trẻ em năm tuổi, tại Điều 7 có ghi rõ các chuẩn thuộc lĩnh vực phát triển ngôn ngữ và giao tiếp, để đạt được các chuẩn này, trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi cần có các kĩ năng sau: Kĩ năng nghe hiểu lời nói, kĩ năng biểu đạt lời nói trong giao tiếp, kĩ năng thực hiện quy tắc trong giao tiếp [1].

Kỹ năng giao tiếp giúp trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi thích ứng với các mối quan hệ trong gia đình, nhà trường và xã hội, trong hoạt động khám phá môi trường xung quanh, vui chơi, rèn luyện để hình thành và phát triển nhân cách [1].

Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non

Hiệu trưởng trường mầm non là chủ thể quản lý hoạt động hành chính và chuyên môn nhà trường nói chung, trong đó quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi nói riêng. Trong quá trình quản lý, Hiệu trưởng trường mầm non tác động đến GV và trẻ mầm non thông qua việc thực hiện các chức năng quản lý như: Lập kế hoạch giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi; Tổ chức thực hiện giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi; Chỉ đạo triển khai giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi; Kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi. Các chức năng này có mối quan hệ thống nhất, biện chứng trong quá trình quản lý của Hiệu trưởng [7].

3. Hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non

Theo Thông tư số 01/VBHN-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục mầm non ngày 13/4/2021 của Bộ GD&ĐT thì hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường mầm non bao gồm các nội dung hoạt động sau [8]

3.1. Hình thành ở trẻ 5-6 tuổi kỹ năng giao tiếp nghe hiểu lời nói

Chỉ số 70: Kể về một sự việc, hiện tượng nào đó để người khác hiểu được: Nói đầy đủ tình tiết sự việc theo trình tự logic nhất định; Miêu tả hay kể rõ ràng, mạch lạc về một sự việc, sự vật, con người mà trẻ biết hoặc nhìn thấy; Kể một câu chuyện về sự việc đã xảy ra gần gũi xung quanh; Miêu tả tranh vẽ và các sản phẩm tạo hình của bản thân.

Chỉ số 71: Kể lại được nội dung chuyện đã nghe theo trình tự nhất định: Kể lại chuyện đã được nghe cho bố mẹ hoặc bạn và vào các trang của chuyên đề theo đúng trình tự; Trẻ hiểu được các yếu tố của một câu chuyện như các nhân vật, thời gian, địa điểm, phần kết và nói lại được nội dung chính của câu chuyện sau khi được nghe kể hoặc đọc chuyện đó; Thích thú sáng tạo chuyện theo tranh, đồ vật và kinh nghiệm của bản thân

3.2. Hình thành ở trẻ 5-6 tuổi kỹ năng giao tiếp biểu đạt lời nói

Chỉ số 66: Sử dụng các từ chỉ tên gọi, hành động, tính chất và từ biểu cảm trong sinh hoạt hàng ngày; Sử dụng các từ loại: danh từ, động từ, tính từ, trạng từ,... thông dụng trong lời nói; Sử dụng một số từ khác (liên từ, từ cảm thán, từ láy...) vào câu nói phù hợp với ngữ cảnh.

Chỉ số 67: Sử dụng các loại câu khác nhau trong giao tiếp; Sử dụng nhiều danh từ, tính từ hay liên từ... khác nhau, những từ thông dụng và các loại câu đơn và câu đơn mở rộng để diễn đạt ý; Dùng các loại câu ghép, câu khẳng định, câu phủ định, câu mệnh lệnh (câu nếu... thì...; bởi vì...; tại vì...;) trong giao

tiếp hàng ngày; Đặt câu hỏi và trả lời câu hỏi (để làm gì? Tại sao? Vì sao?...); Trả lời và đặt câu hỏi về nguyên nhân, mục đích, so sánh, phân loại. . .

Chỉ số 68: Sử dụng lời nói để bày tỏ cảm xúc, nhu cầu, ý nghĩ và kinh nghiệm của bản thân; Trẻ có thể dùng nhiều phương tiện khác nhau như từ, các loại câu, hình ảnh, chữ viết, âm nhạc, vận động và hành động để bày tỏ cảm xúc, nhu cầu, ý nghĩ và kinh nghiệm của mình rõ ràng, mạch lạc để người khác hiểu được ý của bản thân. . . Có thể dùng ngôn ngữ để tự diễn đạt và cố gắng làm cho người khác hiểu được cảm xúc của bản thân.

Chỉ số 69: Sử dụng lời nói để trao đổi và chỉ dẫn bạn bè trong hoạt động; Hướng dẫn bạn bè trong trò chơi, trong hoạt động học.

3.3. Hình thành ở trẻ 5-6 tuổi kĩ năng thực hiện quy tắc giao tiếp

Chỉ số 72: Biết cách khởi xướng cuộc trò chuyện; Mạnh dạn, chủ động giao tiếp với mọi người xung quanh; Sẵn sàng bắt đầu nói chuyện với người khác; Biết khởi xướng cuộc trò chuyện bằng các cách khác nhau (nói một câu hoặc hỏi câu hỏi); Biết sử dụng ngôn ngữ nói để thiết lập quan hệ và hợp tác với bạn bè; Chăm chú lắng nghe người khác và đáp lại bằng cử chỉ, nét mặt, ánh mắt phù hợp; Không nói leo, không ngắt lời người khác khi trò chuyện; Hỏi lại hoặc có những biểu hiện qua cử chỉ, điệu bộ, nét mặt khi không hiểu người khác nói; Sử dụng một số từ chào hỏi và từ lễ phép phù hợp với tình huống; Không nói tục, chửi bậy. . .

4. Nội dung quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường mầm non tại thành phố Thủ Dầu Một

Có bốn nội dung quản lý chính của Hiệu trưởng trong hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường mầm non gồm: Lập kế hoạch hoạt động, tổ chức hoạt động, chỉ đạo hoạt động, kiểm tra, đánh giá hoạt động. Những nội dung cụ thể cần thực hiện như sau:

4.1. Xây dựng kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non

Việc xây dựng kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường mầm non phải đảm bảo chất lượng và có khả năng thực thi là một yêu cầu bắt buộc đối với người Hiệu trưởng. Trong công tác lập kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường mầm non, Hiệu trưởng trường mầm non tiến hành các công việc sau: - Xác định mục tiêu, nội dung của hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường mầm non; - Phân tích đánh giá thực trạng những mặt mạnh, mặt yếu, thuận lợi và khó khăn; - Xác định nguyên nhân của thực trạng hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường mầm non trong thời gian qua; - Xây dựng kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường mầm non theo tháng, năm phù hợp với chủ đề để định hướng cho các bản kế hoạch giáo dục cụ thể của GV, của trẻ; - Xác định các biện pháp, các hành động cụ thể để thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường mầm non; - Dự kiến về thời gian thực hiện, nội dung chương trình giáo dục, các chủ đề cần thực hiện trong giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ; - Hướng dẫn GV lập kế hoạch từng hoạt động, dựa trên những yêu cầu, quy định chung đảm bảo sự thống nhất về nội dung hình thức hoạt động; - Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng và các Tổ trưởng chuyên môn thường xuyên kiểm tra, theo dõi việc chuẩn bị hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi của GV.

4.2. Tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non

Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng, các tổ trưởng chuyên môn tổ chức bộ máy nhân sự thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường mầm non một cách chặt chẽ, khoa học sẽ cho phép các thành viên trong nhà trường từ CBQL đến GV đóng góp có hiệu quả nhất vào hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi. Các nội dung của công tác tổ chức gồm: - Triển khai cho GV thực hiện yêu cầu, nhiệm vụ hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi theo kế hoạch; - Tổ chức các chuyên đề về đổi mới phương pháp hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi; - Thực hiện xây dựng chương trình, nội dung hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi theo kế hoạch; - Tổ chức sử dụng các phương pháp, hình thức hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi; - Tổ chức bồi dưỡng chuyên

môn, nghiệp vụ về giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi và quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trong nhà trường; - Xác lập cơ chế phối hợp làm việc giữa các bộ phận giáo dục và quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi

4.3. Chỉ đạo hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non

Chỉ đạo hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non là quá trình mà Hiệu trưởng điều hành, điều khiển, tổ chức hoạt động, động viên các lực lượng tham gia giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ thực hiện nhiệm vụ được phân công nhằm đạt được mục tiêu giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi, hình thành được các kỹ năng giao tiếp cơ bản, cần thiết cho trẻ trong trường mầm non.

Trong quá trình chỉ đạo việc triển khai nội dung chương trình hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non, Hiệu trưởng cần thực hiện tốt các nội dung sau: - Chỉ đạo cán bộ, GV triển khai thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi; - Chỉ đạo triển khai thực hiện nội dung hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi; - Chỉ đạo đổi mới phương pháp giảng dạy hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi; - Chỉ đạo đa dạng hình thức giảng dạy hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi; - Chỉ đạo CBQL, tổ trưởng chuyên môn kiểm tra, đánh giá việc thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi của GV

4.4. Kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non

Kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non là việc CBQL theo dõi giám sát hoạt động và kết quả hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp để uốn nắn sửa chữa những sai lệch cần thiết trong việc thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non. Các nội dung của kiểm tra, đánh giá như sau: Kiểm tra việc thực hiện chương trình, mục tiêu của hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi; Kiểm tra, đánh giá việc thực hiện đúng thời gian, nội dung hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi; Kiểm tra, đánh giá việc thực hiện sử dụng phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi; Kiểm tra, đánh giá khả năng truyền tải nội dung kỹ năng giao tiếp của GV đến trẻ; Kiểm tra, đánh giá việc phối hợp các nguồn lực để triển khai hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi theo đúng kế hoạch; Kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi theo Bộ tiêu chí phát triển của trẻ 5-6 tuổi của Bộ GD&ĐT tạo ban hành; Rút kinh nghiệm, biểu dương khen thưởng kịp thời. Tôn trọng sự sáng tạo của GV trong thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi.

5. Đánh giá thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non tại thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương

Khảo sát thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi tại 22 trường mầm non công lập trên địa bàn thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương, bao gồm: Mầm non 1/6; Mầm non Huỳnh Thị Hiếu; Mầm non Hoa lan; Mầm non Măng Non; Mầm non Sơn Ca; Mầm non Sao Mai; Mầm non Tuổi Ngọc; Mầm non Vành Khuyên; Mầm non Sen Hồng; Mầm non Đoàn Thị Liên; Mầm non Hoa Phượng; Mầm non Tuổi Xanh; Mầm non Hoa Hướng Dương; Mầm non Chánh Mỹ; Mầm non Hoa Cúc; Mầm non Hoa Mai; Mầm non Tuổi Thơ; Mầm non Hòa Phú; Mầm non Phú Tân; Mầm non Rạng Đông; Mầm non Họa Mi; Mầm non Hoa Sen), chúng tôi nhận thấy, công tác này đã được các trường mầm non tích cực triển khai, thực hiện khá nghiêm túc và đạt được kết quả nhất định.

5.1. Về ưu điểm

Các trường đã thực hiện các quy định liên quan đến hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN theo quy định của ngành Giáo dục, Sở GD&ĐT tỉnh Bình Dương và đưa hoạt động này đi vào nền nếp. Các CBQL đã áp dụng được một số kinh nghiệm trong công tác quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi, tạo nên sự phù hợp hơn về phương pháp, sự thống nhất về kế hoạch.

Trong quá trình quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN đã triển khai hoạt động theo đúng chức năng QLGD như:

Tổ chức xây dựng kế hoạch quản lý Hoạt động Giáo dục Mầm non cho trẻ 5-6 tuổi tại trường Mầm non

dựa trên các văn bản của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Sở Giáo dục và Đào tạo, Phòng Giáo dục và Đào tạo ban hành, và chương trình Giáo dục Mầm non hiện hành. Kế hoạch này sẽ bám sát với kế hoạch giáo dục hàng năm của nhà trường và điều kiện thực tế của địa phương.

Tổ chức triển khai thực hiện một số hoạt động giáo dục Kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi tại trường Mầm non, bao gồm xây dựng nội dung, phương pháp và hình thức giáo dục Kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng dẫn của chương trình giáo dục Kỹ năng sống của ngành Giáo dục.

Công tác chỉ đạo thực hiện mục tiêu, nội dung và hình thức giáo dục Kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi tại trường Mầm non cũng đang dần được quan tâm và thúc đẩy.

Công tác kiểm tra và đánh giá được triển khai trong quá trình thực hiện một số mục tiêu và nội dung giáo dục Kỹ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi tại trường Mầm non.

5.2. Về hạn chế

Công tác quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN tại thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương còn một số tồn tại cần khắc phục như sau:

Mức độ nhận thức về vai trò, mục tiêu của hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN chưa đầy đủ, chính xác, trong đó có cả nhận thức của đội ngũ CBQL, GV, vì vậy dẫn tới việc chỉ đạo, triển khai thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN giữa các đối tượng thiếu sự phối hợp, thống nhất.

Kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN đang chủ yếu được lồng ghép chung vào kế hoạch giáo dục hàng năm của nhà trường. Nếu có thì cũng nặng tính hình thức, đối phó. Nội dung kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN chưa bám sát yêu cầu thực tế hiện nay cũng như đặc điểm, tâm sinh lý của trẻ MN

Công tác tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN còn nhiều bất cập như sau: Tổ chức bộ máy quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi chưa được quan tâm đúng mức, chủ yếu là kiêm nhiệm, không chuyên trách và thiếu chuyên môn, nghiệp vụ trong hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN; Công tác tổ chức thực hiện các nội dung giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi còn chưa cập nhật những nội dung mới theo chương trình GDMN hiện hành; Các phương pháp hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN còn chưa phù hợp, chưa được thực hiện đồng đều và không thường xuyên nên mang lại hiệu quả chưa cao; Việc sử dụng các hình thức giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN chưa phong phú, đa dạng, chưa linh hoạt nên chưa thu hút trẻ tích cực tham gia hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN

Công tác chỉ đạo thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN còn lúng túng, chưa được thực hiện thường xuyên, còn chậm trễ, thiếu quyết liệt và chưa cụ thể, sâu sát, thiếu tính chủ động, sáng tạo, linh hoạt. . .

Công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN thực hiện chưa tốt, còn mang tính hình thức, đối phó, chưa căn cứ vào chất lượng, chưa đảm bảo tính khách quan, công tâm, chính xác. Chưa xây dựng được bộ tiêu chí kiểm tra, đánh giá chất lượng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi trường MN.

5.3. Về nguyên nhân

Nguyên nhân khách quan dẫn đến những hạn chế nêu trên phải kể đến điều kiện cơ sở vật chất và thiết bị ở các trường phục vụ cho hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi chưa đầy đủ, còn hạn chế. kỹ năng giao tiếp chưa thực sự được xã hội quan tâm và công nhận như là một vấn đề thiết yếu trong nội dung cũng là một khó khăn cho công tác này.

Nguyên nhân chủ quan bắt nguồn từ nhận thức và năng lực tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi của GV đứng lớp còn hạn chế. CBQL còn hạn chế về năng lực và nghiệp vụ quản lý, chưa tích cực tự học, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ quản lý, thiếu các biện pháp quản lý phù hợp; chưa coi trọng xây dựng nền nếp dạy học và công tác kiểm tra hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi nên chất lượng hoạt động này chưa cao.

Các buổi tập huấn của ban tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi về thời lượng không đủ, nội dung tập huấn chưa triệt để các vấn đề thiết yếu. Bất cập này cũng là yếu tố ảnh hưởng không nhỏ đến quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.

Nội dung, chương trình, phương pháp giáo dục về kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi chưa toàn diện, chưa có sự tách bạch rõ ràng với nội dung chăm sóc, giáo dục trẻ.

Việc kiểm tra, đánh giá chưa có sự thống nhất về tiêu chí đánh giá, vì thế mức độ giám sát hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi đến các GV vẫn còn lỏng lẻo. Các nhà trường chỉ kiểm tra được hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi diễn ra trong khuôn viên trường.

Chưa có sự phối hợp chặt chẽ giữa trường MN với các cấp chính quyền, ban, ngành địa phương trong việc thực hiện nhiệm vụ hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.

6. Kết luận

Kỹ năng giao tiếp là một trong những kỹ năng sống cơ bản, quan trọng của trẻ ở các trường MN cũng như là một trong các tiêu chuẩn của bộ chuẩn trẻ 5 tuổi và chuẩn bị cho trẻ vào lớp 1. Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường MN là một nội dung quan trọng trong quản lý giáo dục ở trường MN nói chung và quản lý giáo dục kỹ năng sống nói riêng cho trẻ ở các trường MN - là sự tác động có mục đích, có kế hoạch của nhà quản lý (Hiệu trưởng) đến hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ thông qua việc lập kế hoạch, tổ chức bộ máy nhân sự, chỉ đạo, kiểm tra việc thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường MN nhằm đạt được mục tiêu giáo dục mầm non đề ra. Vì vậy, giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường MN cần phải có sự quản lý chặt chẽ của CBQL ở các trường từ các khâu: Xây dựng kế hoạch hoạt động; Tổ chức hoạt động; Chỉ đạo hoạt động; Kiểm tra, đánh giá giá việc thực hiện hoạt động. Thực hiện đồng bộ, linh hoạt các nội dung quản lý này thì công tác quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5-6 tuổi ở trường MN sẽ đạt được mục tiêu chương trình giáo dục mầm non đề ra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010). Thông tư số 23/2010/TT-BGDĐT ngày 27/7/2010 Ban hành quy định về Bộ chuẩn phát triển trẻ em năm tuổi.
- [2] Bùi Hiền và cộng sự (2001). Từ điển Giáo dục học. NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội.
- [3] V. A. Cruchetxki (1981). Những cơ sở của tâm lý học sư phạm. NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Văn Đồng (2009). Tâm lý học giao tiếp. NXB Chính trị - Hành chính, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Bá Minh (2008). Giáo trình Nhập môn khoa học giao tiếp. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [6] Đinh Nguyễn Trang Thu (2017). Giáo dục kỹ năng giao tiếp cho học sinh khuyết tật trí tuệ học hòa nhập ở tiểu học, Luận án Tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [7] Nguyễn Lộc (2010). Lý luận về quản lý. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [8] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). Thông tư số 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 ban hành Chương trình giáo dục mầm non.

ABSTRACT

Management of Communication Skills Education for 5-6 Year-Old Children at Preschools in Thu Dau Mot City, Binh Duong Province

The current educational development strategy emphasizes the quality of comprehensive education, in which communication skills education is placed in overall relationship with other aspects of human development. One of the important tasks of preschool education is to develop children's communication skills, to help them express their feelings, needs and understanding to others. Managing communication skills education activities for 5-6-year-old children is a necessary activity in preschools, towards the goal of comprehensive development for children.

Keywords: Education, communication skills, activities, management, children 5-6 years old, preschool.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIAO TIẾP CHO SINH VIÊN BẰNG PHƯƠNG PHÁP THUYẾT TRÌNH

Nguyễn Thị Hương Giang¹

Tóm tắt. Trong học tập, thuyết trình là phương pháp hầu như bắt buộc với hầu hết sinh viên hiện nay, ở bất kỳ môn nào. Đồng thời ở môi trường đại học thì đây là cơ hội của sinh viên luyện tập, rèn luyện khả năng trình bày ý kiến trước đám đông nhằm phát triển năng lực giao tiếp của bản thân, trau dồi cho sinh viên những kỹ năng cần thiết làm hành trang khi ra trường. Bài viết trình bày một số vấn đề cơ bản nhằm phát triển năng lực giao tiếp của sinh viên bằng phương pháp thuyết trình qua các giai đoạn từ chuẩn bị vấn đề thuyết trình, trình bày nội dung cho bài thuyết trình cũng như yếu tố tâm lý của sinh viên ảnh hưởng đến sự thành công của buổi thuyết trình.

Từ khóa: Năng lực, giao tiếp, phương pháp thuyết trình, sinh viên.

1. Đặt vấn đề

Thực hiện Nghị quyết của Đảng, Quốc hội và Quyết định của Thủ tướng Chính phủ, các chương trình giáo dục đang được xây dựng và thực hiện theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của người học. Việc chuyển từ hình thức giáo dục theo hướng truyền thụ kiến thức một chiều, máy móc, thụ động sang hình thức dạy học theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học đòi hỏi sự thay đổi chủ trương, phương thức, con người, ... Trong đó, người học sẽ được đào tạo theo hướng chủ động, tích cực hơn [1].

Một trong những hoạt động học tập tích cực, hiệu quả, phát triển phẩm chất, năng lực giao tiếp cho sinh viên đó là phương pháp thuyết trình. Thuyết trình chính là phương pháp góp phần thực hiện thành công một trong những mục tiêu quan trọng của chuẩn đầu ra trong đào tạo ở bậc đại học. Việc sinh viên chuẩn bị kỹ năng thuyết trình ngay từ lúc còn ngồi trên ghế giảng đường là việc vô cùng cần thiết. Quan trọng nhất chính là khi thuyết trình, sinh viên sẽ chủ động tìm hiểu kiến thức, thậm chí tìm hiểu rất kỹ, vì mình phải hiểu rõ kiến thức thì mới tự tin thuyết trình trước lớp được. Việc đứng trước lớp thể hiện kiến thức của mình với cả lớp vô hình chung tạo áp lực cho các bạn sinh viên đầu tư thật kỹ cho phần trình bày của mình. Chính điều này sẽ giúp sinh viên nắm vững chuyên môn hơn, ghi nhớ lâu hơn và hơn hết là thấu hiểu để biết cách ứng dụng chúng vào thực tế [7].

Thông qua phương pháp thuyết trình ở đại học, sinh viên sẽ dần được làm quen với cách soạn nội dung, tóm tắt kiến thức, trình bày nội dung sao cho ngắn gọn, truyền tải thông điệp sao cho dễ hiểu, dễ tiếp thu và tự tin giao tiếp trước đám đông. Việc luyện tập thuyết trình trên giảng đường đại học là cơ hội để sinh viên học được cách trình bày suy nghĩ của mình cũng như phát triển tư duy phản biện để chứng minh quan điểm của bản thân. Đây là những yếu tố vô cùng quan trọng để sau khi ra trường, sinh viên nhanh chóng thích ứng với yêu cầu của công việc và thị trường lao động.

2. Khái niệm chung

Năng lực là “thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như

Ngày nhận bài: 15/05/2023. Ngày nhận đăng: 15/07/2023.

¹Đại học Đại Nam

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hương Giang. Địa chỉ e-mail: giangnth.dl@dainam.edu.vn

hứng thú, niềm tin, ý chí,... thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể” [2].

Giao tiếp là mối quan hệ giữa con người với con người, thể hiện sự tiếp xúc tâm lý giữa người và người, thông qua đó con người trao đổi với nhau về thông tin về cảm xúc, tri giác lẫn nhau, ảnh hưởng tác động qua lại với nhau. Nói cách khác, giao tiếp là quá trình xác lập và vận hành các quan hệ người - người, hiện thực hoá các quan hệ xã hội giữa chủ thể này với chủ thể khác [5].

Ý nghĩa của giao tiếp

Giao tiếp là điều kiện tồn tại của xã hội. Mỗi người khi sinh ra chúng ta đều phải tập nói những câu từ đầu tiên. Dần dần trong quá trình lớn lên chúng ta phải giao tiếp để truyền đạt thông tin đến người khác. Đối với xã hội là một cộng đồng có sự ràng buộc, liên kết với nhau. Ở đó, con người kết nối với nhau thông qua giao tiếp.

Giao tiếp là yếu tố cần có để mỗi con người phát triển được nhân cách và tâm lý cá nhân bình thường. Xét về yếu tố bản chất, con người được xem là tổng hòa các mối quan hệ trong xã hội hiện nay. Nhờ có giao tiếp mỗi cá nhân có thể tham gia vào các mối quan hệ xã hội, gia nhập vào cộng đồng. Đồng thời, phản ánh được các mối quan hệ xã hội và kinh nghiệm để chuyển chúng thành tài sản cho riêng mình. Khi giao tiếp với người xung quanh, bạn sẽ nhận thức được chuẩn mực về đạo đức, pháp luật và thẩm mỹ tồn tại trong xã hội. Từ đó bạn sẽ biết được những điều tốt, điều xấu để thể hiện thái độ và hành động sao cho phù hợp với chuẩn mực của xã hội. Giao tiếp giúp con người hình thành năng lực tự ý thức. Con người nhận thức đánh giá bản thân mình trên cơ sở nhận thức đánh giá người khác thông qua giao tiếp. Từ đó nâng cao khả năng tự giáo dục và tự hoàn thiện mình, nỗ lực và phấn đấu, phát huy những mặt tích cực và hạn chế những mặt yếu kém.

3. Phương pháp thuyết trình

Thuyết trình là phương pháp trong đó người thuyết trình chủ yếu dùng lời để trình bày, phân tích, giảng giải nội dung cụ thể một cách có hệ thống, chi tiết. Đây cũng có thể xem là một hình thức người học đóng vai trò “dạy cho người khác” (Teaching others), một phương pháp học tập đạt hiệu quả đến 90% [6].

Trong phương pháp này, người thuyết trình chủ động hoàn toàn từ khâu chuẩn bị, nghiên cứu chủ đề (tự chọn hoặc được phân công), thu thập thông tin, xử lý và chất lọc thông tin phù hợp, xây dựng đề cương, xây dựng hệ thống câu hỏi, hoàn thiện bài thuyết trình, kỹ thuật soạn thảo và trình chiếu bằng phương tiện nghe nhìn,... với mục đích làm sao truyền tải ý tưởng, nội dung, suy nghĩ của mình đến những người xung quanh. Thuyết trình không chỉ là phương pháp trong dạy học mà nó còn trở thành kỹ năng quan trọng trong cuộc sống.

Thuyết trình là phương pháp mang tính “cổ điển” nhưng không hề lạc hậu. Đây là phương pháp dạy học đã xuất hiện rất lâu, dùng để dạy học những nội dung mang tính hệ thống, chi tiết, mang tính lý thuyết. Theo Hoàng Thị Thủy, điểm chung mà các nhà khoa học nhận thấy đó là phương pháp thuyết trình chưa phát huy được tính tích cực, chủ động của người học, coi trọng vai trò truyền thụ của người thầy. Đây là hạn chế lớn nhất khi sử dụng phương pháp thuyết trình mà giáo viên cần chú ý và khắc phục [7]. Tuy nhiên, trong thời đại ngày nay, dù giáo viên áp dụng bất kỳ phương pháp hiện đại nào để dạy học như: dạy học tình huống, dạy học theo dự án, nêu và giải quyết vấn đề, dạy học khám phá... với những kỹ thuật tiên tiến như: kỹ thuật bàn tay nặn bột, khăn phủ bàn, kỹ thuật Graph... thì phương pháp thuyết trình vẫn đồng hành cùng những phương pháp và kỹ thuật hiện đại nêu trên.

4. Vai trò của phương pháp thuyết trình đối với việc nâng cao năng lực giao tiếp của sinh viên

Mang đến sự thành công trong tương lai: Hiện nay, thực trạng thuyết trình của sinh viên vẫn còn khá nhiều bạn sinh tỏ ra khá mất tự tin khi phát biểu ý kiến của mình trước đám đông. Bởi trước đây trong một thời gian dài ngành giáo dục không chú trọng đến năng lực giao tiếp và phương pháp thuyết trình cho sinh viên. Sau khi ra trường, rất nhiều nhà quản lý lựa chọn các bạn sinh viên có năng động, có tài ăn nói, giao

tiếp tốt. Nhận sự hội tụ đủ các điều kiện này có cơ hội thành công cao hơn so với các bạn sinh viên kém tự tin về khả năng giao tiếp của mình.

Mang đến nhiều niềm vui trong cuộc sống: Khả năng ăn nói tốt tạo cho các bạn sinh viên thêm nhiều mối quan hệ hơn nữa không chỉ bó hẹp trong trường lớp. Nhờ quan hệ rộng bạn có cơ hội tìm kiếm công việc cao hơn nhiều so với những người bạn đồng trang lứa. Bạn có thể tự tin khẳng định bản thân mình, qua đó nhận được nhiều lời khen ngợi hơn từ bạn bè, thầy cô.

Những lời khen, khích lệ chân thành sẽ mang đến cho các bạn sinh viên thêm sự tự tin và hành trang vững bước vào cuộc sống. Khi bạn đến bất cứ nơi đâu, với tài giao tiếp và thuyết trình mọi cánh cổng tương lai đều rộng mở chào đón bạn.

Bộc lộ sự nhiệt tình và khả năng tiềm tàng: Vai trò của thuyết trình đối với các bạn sinh viên vô cùng quan trọng, bạn có thể truyền ngọn lửa đam mê, lòng nhiệt huyết của bạn cho các bạn sinh viên khác hay các khóa đàn em kế cận.

Ngoài ra, khả năng thuyết trình tốt còn giúp bạn khắc phục được vô số nhược điểm của bản thân như:

- Khắc phục được hoàn toàn tính cách nhút nhát: Hiện nay, các bạn sinh viên khá rụt rè, nhút nhát trước đám đông. Tính cách này không chỉ là rào cản trong giao tiếp khiến bạn trở thành một người khó gần, không tạo được nhiều ấn tượng với người đối diện.

- Diễn đạt ý nghĩ một cách mạch lạc hơn: Thuyết trình mang đến cho bạn một khả năng tư duy mạch lạc hơn bao giờ hết. giờ đây bạn sẽ được một kỹ năng giải quyết vấn đề một cách hiệu quả nhất.

- Các năng lực tiềm ẩn được phát triển: Rất nhiều bạn sinh viên trong bản thân có ẩn chứa một khả năng tiềm tàng nhưng sự thiếu tự tin đã ngăn cản điều này có thể bộc lộ ra bên ngoài.

- Cung cấp và củng cố thêm nhiều kiến thức: Thông qua phương pháp thuyết trình, sinh viên có thể trao đổi được với người xung quanh về các ý tưởng, thảo luận về các vấn đề nóng của xã hội, giúp củng cố thêm vốn kiến thức cần có của bản thân.

- Phát huy tối đa tính tự chủ: Nói chuyện với đám đông mang đến sự tự tin vô cùng cần thiết để các bạn sinh viên phát huy được tối đa tính tự chủ của bản thân.

- Kết bạn với nhiều người hơn nữa: Một người có năng lực giao tiếp, thuyết trình luôn tạo được ấn tượng với người xung quanh và kết bạn với thêm nhiều người hơn nữa. Thuyết trình giúp bạn thể hiện rõ được tâm tư, tình cảm và những suy nghĩ của mình trước mọi vấn đề trong cuộc sống.

Nội dung thuyết trình của sinh viên rất phong phú và đa dạng với nhiều cách trình bày lôi cuốn, hấp dẫn người nghe. Trở thành một người thuyết trình giỏi sẽ mang đến cho bạn rất nhiều lợi ích cho cuộc sống thêm sôi động, nhiều niềm vui hơn. Vai trò của năng lực giao tiếp thông qua phương pháp thuyết trình với sinh viên vô cùng quan trọng và đem đến nhiều hành trang quý báu trong tương lai.

Năng lực giao tiếp của sinh viên được hình thành, rèn luyện và phát triển thông qua các buổi thuyết trình. Những vấn đề được đưa ra khi trình bày sẽ xuất hiện những tranh luận giữa thuyết trình viên với người tham dự để đi tìm lời giải hợp lý, từ đó năng lực giao tiếp của người thuyết trình được phát triển một cách hiệu quả.

5. Phát triển năng lực giao tiếp của sinh viên bằng phương pháp thuyết trình

5.1. Chuẩn bị cho bài thuyết trình

Để cho buổi thuyết trình thành công, người thuyết trình cần nắm rõ và chuẩn bị một số nội dung sau:

- Chuẩn bị kỹ kiến thức cho bài thuyết trình với các phần nội dung rõ ràng, mạch lạc. Đây chính là yếu tố quan trọng góp phần phát triển năng lực người học:

Người thuyết trình cần chuẩn bị những nội dung sau:

- + Đề tài, chủ đề: việc này đòi hỏi người thuyết trình phải bám sát yêu cầu và tiêu chí do ban tổ chức hội nghị, hội thảo hoặc do giáo viên phụ trách đặt ra. Nội dung càng bám sát chủ đề, gây chú ý thì bài thuyết trình càng có giá trị; từ đó, mọi người sẽ chăm chú theo dõi. Đó là thành công bước đầu.

+ Phần mở đầu bài thuyết trình cần súc tích, ngắn gọn, đáp ứng yêu cầu, mục tiêu của nội dung cần truyền đạt.

+ Đưa ra luận điểm: thông thường thuyết trình viên cần đưa ra từ 2-3 luận điểm. Nếu nhiều hơn sẽ làm loãng nội dung chính, người theo dõi khó tóm tắt được nội dung chính.

+ Trình bày luận cứ nhằm phục vụ cho việc minh chứng các luận điểm, minh chứng càng thuyết phục thì bài thuyết trình càng chất lượng.

+ Kết luận, khuyến nghị: cuối phần thuyết trình, tác giả cần kết luận thật đầy đủ, cô đọng và súc tích những kết quả đạt được trong nội dung trình bày để khán giả một lần nữa nắm bắt đầy đủ nội dung toàn bài; từ đó, đưa ra những khuyến nghị làm cơ sở cho những nghiên cứu tiếp theo cũng như tạo hướng tiếp cận cho những ai quan tâm đến đề tài này.

- Việc rèn luyện và phát triển năng lực tự chủ, tự học sẽ được thể hiện rõ qua việc chuẩn bị tốt nội dung, kiến thức bài thuyết trình.

- Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo được phát huy nếu phần nội dung trình bày khoa học, chính xác; phân tích sâu và mở rộng vấn đề để phát triển hướng nghiên cứu tiếp theo phù hợp; kết luận vấn đề chặt chẽ, súc tích, rõ ràng và đầy đủ.

- Việc chuẩn bị chu đáo nội dung thuyết trình kết hợp với kiến thức sâu rộng sẽ giúp người học làm chủ được không gian và thời gian trình bày, từ đó phát huy được năng lực giao tiếp và hợp tác với người tham dự.

Nhìn chung, thuyết trình là một trong những phương pháp có vai trò quan trọng trong việc rèn luyện và phát triển năng lực người học, không chỉ năng lực chung mà còn các năng lực đặc thù.

Rèn luyện một số kĩ năng tổ chức buổi thuyết trình. Kĩ năng thuyết trình tốt sẽ góp phần không nhỏ đến mức độ thành công của bài nói: Kĩ năng đặt vấn đề và kết luận tốt sẽ giúp người nghe dễ theo dõi hơn, hiểu rõ ý đồ và nội dung chính được trình bày; Kĩ năng phân bổ thời gian hợp lí cho các nội dung; đồng thời, cũng như cần có sự đồng bộ giữa phần trình bày và nội dung hiển thị trên màn hình; Kĩ năng bao quát và tương tác tốt với khán giả vì như thế sẽ được sự đón nhận và tình cảm từ khán giả; Kĩ năng lắng nghe, ghi chú và trả lời thật đầy đủ, chính xác những câu hỏi, vấn đề mà khán giả đặt ra sau khi kết thúc phần trình bày.

Thuyết trình vừa là kĩ thuật vừa là nghệ thuật; vì thế, nó đòi hỏi người trình bày cần phải tập luyện chu đáo. Có thể tập luyện trước gương hoặc trước nhóm nhỏ. Việc tập luyện trước gương sẽ chủ động thời gian, có thể điều chỉnh những động tác chưa đẹp, chưa phù hợp, dư thừa và những biểu đạt cảm xúc cần thể hiện. Đây là dịp để điều chỉnh ngôn ngữ hình thể của người thuyết trình cho phù hợp với nội dung bài thuyết trình. Ngoài ra, việc tập luyện có thể diễn ra trước nhóm nhỏ. Hình thức này có lợi thế là có đối tượng để tương tác thử, được mọi người trong nhóm góp ý, xây dựng. Tuy nhiên, việc tập hợp nhóm cần có sự thỏa thuận về thời gian làm việc.

Ngôn ngữ lời nói đóng vai trò rất quan trọng, quyết định phần lớn sự thành công của bài thuyết trình, giúp người theo dõi tốt hơn, rõ hơn nội dung trình bày; do đó, cần chú ý luyện tập kĩ thuật phát âm như rõ lời, chính xác, ngữ điệu, giọng điệu,... làm sao để dễ hiểu, thể hiện được những cung bậc tình cảm. Cần tránh những phát âm mang sắc thái địa phương.

5.2. Trình bày bài thuyết trình

Để bài thuyết trình mang lại hiệu quả và hấp dẫn cho nhiều đối tượng khán giả khác nhau, trong quá trình trình bày sinh viên cần phải:

Trình bày nội dung một cách khoa học: Để một bài thuyết trình thành công thì cách trình bày bài thuyết trình rất quan trọng. Vì vậy cần chia ra thành các phần nhỏ như: đặt vấn đề, nội dung chính và cuối cùng là kết luận. Không nên bắt đầu bài thuyết trình bằng cách đưa ra giải thích và hàng loạt các dẫn chứng, các số liệu mà quên giới thiệu chủ đề, điều khiến người nghe không hiểu được bạn đang nói về vấn đề gì; cũng không nên trình bày quá nhiều mà không kết luận chốt lại vấn đề. Tránh tình trạng đang nói vấn đề này lại chuyển sang vấn đề khác khiến bài thuyết trình lan man, không tập trung và gây rối cho người nghe.

Thiết kế bảng trình chiếu: Để đạt được thành công cho buổi thuyết trình thì bạn không nên bỏ qua bước

thiết kế các bảng trình chiếu rõ ràng, thu hút người xem. Thêm vào đó, để trình chiếu tham chiếu sinh động hơn, bạn nên sử dụng thêm các hiệu ứng, kỹ năng, mẫu nổi bật, hình ảnh sử dụng chất lượng cao... Nhưng bạn nhớ chọn bộ lọc hình ảnh phù hợp và không nên sử dụng nhiều hiệu ứng trong cùng một slide.

Kiểm soát thời gian thuyết trình: Như quy tắc đã được đề cập trước đó, thì thời gian luôn là yếu tố quan trọng khi thuyết trình. Bạn cần phải trau dồi kỹ năng quản lý thời gian và chuẩn bị thật tốt bài thuyết trình. Nếu bạn có 30 phút để trình bày, chỉ nên sử dụng 20 - 25 phút. Kết thúc sớm trước 5 phút để khán giả có thể đặt câu hỏi, nhận xét phần trình của bạn hoặc có thể mời họ gặp bạn sau buổi thuyết trình.

Phong thái tự tin: Hầu hết các sinh viên vẫn chưa quen với việc thuyết trình nên vẫn còn rụt rè và ngại khi đứng trước đám đông. Vì vậy để có được phong thái tự tin bạn cần rèn luyện bản thân mình bằng cách giao tiếp với các bạn nhiều hơn, chuẩn bị kỹ bài nói của mình trước khi thuyết trình và giữ cho đầu óc được thoải mái nhất có thể trước khi lên thuyết trình.

Tận dụng ngôn ngữ cơ thể: Để trở thành một người thuyết trình cuốn hút, nội dung hay là chưa đủ mà bạn còn cần thêm ngôn ngữ cơ thể. Bạn vẫn có thể sử dụng ngôn ngữ cơ thể hiệu quả với một số mẹo nhỏ như nhìn vào trán thay vì nhìn vào mắt người đối diện; giọng nói to nhỏ, cất nghễ phù hợp; tránh để tay sau lưng hay chỉ trực diện vào người nghe... và đừng quên nụ cười tươi của bạn. Ngoài các cử chỉ phi ngôn từ trên thì bạn cũng cần biết rằng trang phục, đầu tóc, mùi hương... cũng cho thấy sự tự tin, chuyên nghiệp và góp phần quan trọng tạo nên sự thành công cho bài thuyết trình của bạn.

Giao lưu và chủ động đặt câu hỏi với khán giả: Việc giao lưu và tương tác với khán giả sẽ giúp bạn thoải mái hơn và không bị phụ thuộc quá nhiều vào giấy hay bảng trình chiếu. Hãy đặt thật nhiều câu hỏi mở để tương tác cùng người nghe và cuối cùng bạn là người chốt lại vấn đề. Thuyết trình không đơn thuần đọc và trình bày nội dung ý tưởng của bạn mà nó còn là sự tương tác giữa người nói và người nghe. Việc hỏi khán giả để cùng thảo luận và tìm ra câu trả lời, khán giả được tương tác sẽ hào hứng vào bị hút vào bài nói chuyện của bạn.

5.3. Yếu tố tâm lý của sinh viên ảnh hưởng đến sự thành công của buổi thuyết trình

Việc tập luyện chu đáo, kỹ lưỡng cho bài thuyết trình giúp sinh viên khi trình bày ổn định về mặt tâm lý. Có bạn cảm thấy hồi hộp khi lần đầu trình bày, nhưng cũng có bạn đã thuyết trình nhiều lần vẫn không tránh khỏi tâm lý bất ổn này. Nói cách khác, sự hồi hộp trước khi thuyết trình là tâm trạng chung của rất nhiều sinh viên; tuy nhiên, có sự khác biệt lớn giữa các sinh viên khác nhau. Có bạn dễ dàng vượt qua được trạng thái tâm lý này và thuyết trình tốt, hoàn thành bài thuyết trình một cách tự tin, đầy cảm hứng, nhưng cũng có bạn có cảm giác lo sợ khiến họ trình bày ấp úng, run rẩy, đổ mồ hôi... làm hạn chế đáng kể hiệu quả trình bày.

Ngoài ra, để giảm bớt và đi đến triệt tiêu nỗi sợ hãi nói trên, sinh viên khi thuyết trình cũng cần hiểu được và thừa nhận cảm xúc thật sự của mình. Thay vì việc nghĩ về những khó khăn phải đối mặt trong bài thuyết trình thì bạn cần tập trung suy nghĩ về khán giả, về những nội dung sắp chia sẻ làm khán giả thích thú, hoặc tưởng tượng ra hình ảnh khán giả đang chăm chú lắng nghe, đầy hứng khởi... Điều này cũng được đề cập ở nội dung tương tự trong mục kỹ năng vượt qua nỗi sợ khi thuyết trình [7].

Khi bước ra nơi thuyết trình, người thuyết trình nên chào khán giả đầy tự tin và trân trọng, sau khi về bục thuyết trình nên dành ít thời gian để khởi động không khí khán phòng như: đưa ra thông báo khiến người khác phải chú ý, kể một câu chuyện hoặc một câu đố vui liên quan,... Việc này vừa thể hiện sự trân trọng người nghe và cũng tạo không khí để người thuyết trình lấy lại bình tĩnh.

Nếu trong lúc trình bày, cảm xúc tập trung và hào hứng của người thuyết trình chưa đủ mức thì hãy điều chỉnh âm thanh, giọng nói để làm chủ giọng nói hoặc đưa mắt cụ thể về một khán giả tích cực nào đó để lấy lại tự tin.

6. Kết luận

Thuyết trình giúp sinh viên nâng cao hiệu quả học tập, tìm hiểu kiến thức, tự học, tự nghiên cứu và chia sẻ kiến thức với mọi người. Thuyết trình vừa là kỹ thuật vừa là nghệ thuật. Đây là một trong những hình thức

học tập nhằm nâng cao phẩm chất, khả năng giao tiếp cũng như năng lực người học. Bằng phương pháp thuyết trình, sinh viên sẽ tìm thấy phong cách, lời nói cử chỉ cũng như sự tự tin trong giao tiếp khi đứng trước đám đông. Nhờ vậy, năng lực giao tiếp cũng như mở rộng các mối quan hệ xã hội trong tương lai sẽ trở nên dễ dàng hơn rất nhiều. Đây là đòn bẩy quan trọng cho con đường thăng tiến sau này của mỗi sinh viên nếu muốn tiến xa hơn trong sự nghiệp. Một người có khả năng trình bày quan điểm của mình trước đám đông không chỉ nhận được sự ngưỡng mộ từ những người xung quanh mà thông qua đó còn gia tăng thêm sự uy tín cho lời nói, quan điểm và suy nghĩ của họ. Hình tượng cá nhân cũng từ đó mà tăng cao, là điểm quan trọng để thu hút thêm nhiều cơ hội mới trong cuộc sống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD-ĐT (2018). Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- [2] UNESCO (1996). Learning: The Treasure Within. UNESCO Publishing.
- [3] Cristina Ilie Goga (2018). Methods used in the Educational Process: A Theoretical and Empirical Perspective. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Vol. 8 (4), pp. 416-430.
- [4] Tăng Bình, Thu Huyền, Ái Phương (2012). Ứng xử sư phạm và Giáo dục kĩ năng sống trong nền giáo dục hiện nay. NXB Hồng Đức.
- [5] Trần Hiệp (chủ biên, 2010), Những vấn đề tâm lý học xã hội, NXB Khoa học xã hội
- [6] Hoàng Thị Thủy (2018). Một số nghiên cứu về phương pháp thuyết trình trong dạy học của các nhà khoa học trong nước và trên thế giới. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 8, tr 138-141; 10.
- [7] Nguyễn Thanh Hà - Nguyễn Thái Bảo (2011). Sử dụng phương pháp thuyết trình theo hướng phát huy tính tích cực của học viên trong giảng dạy các môn khoa học xã hội và nhân văn. Tạp chí Giáo dục, số 253, tr 29-31.
- [8] Gurpreet Kaur (2011). Study and analysis of lecture model of teaching. International Journal of Edu Planning & Administration, Vol. 1, No. 1, pp.9-13.

ABSTRACT

Developing communication skills for students through presentation method

In academic settings, presentation has become an almost obligatory method for most students nowadays, in virtually any subject. Moreover, in the university environment, it offers students an opportunity to practice and enhance their ability to express their opinions before an audience, thereby developing their communication skills and equipping them with essential tools for their future careers. This article presents several fundamental aspects to develop students' communication skills using the presentation method, covering various stages from preparing the presentation topic to delivering the content effectively, as well as considering the psychological factors that influence the success of a presentation.

Keywords: *Capacity, Communication, Presentation Method, Students.*

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ ĐÀO TẠO THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC

Phạm Quốc Tuấn¹

Tóm tắt. Tiếp cận năng lực trong giáo dục đại học là một xu hướng quan trọng, tập trung vào việc phát triển khả năng thực hành và ứng dụng kiến thức vào thực tế. Mục tiêu là tạo ra học viên linh hoạt, đa chiều và sẵn sàng thích ứng với thị trường lao động. Điều này đòi hỏi thay đổi cách giảng dạy, đánh giá và tạo môi trường học tập thích hợp. Trong tình hình kinh doanh thay đổi liên tục, tiếp cận này hứa hẹn nâng cao chất lượng đào tạo. Tuy nhiên, cần đổi mới với thách thức như xây dựng phương pháp đánh giá năng lực hiệu quả và tạo môi trường học tập thích hợp. Các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng tiếp cận năng lực đang được áp dụng rộng rãi ở nhiều quốc gia và lĩnh vực, đánh giá tích cực về hiệu quả và ưu thế của phương pháp này. Tại Việt Nam, tiếp cận năng lực cũng đã được áp dụng trong nhiều lĩnh vực đào tạo và giáo dục.

Từ khóa: *Tiếp cận năng lực, Giáo dục đại học, Thực hành kiến thức, Linh hoạt học viên, Đánh giá hiệu quả.*

1. Đặt vấn đề

Đào tạo theo tiếp cận năng lực đang trở thành một xu hướng quan trọng và đáng chú ý trong lĩnh vực giáo dục đại học. Tiếp cận này tập trung vào việc phát triển khả năng thực hành của sinh viên, khuyến khích sự ứng dụng kiến thức vào thực tiễn và định hướng phát triển kỹ năng thực tế để đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động hiện đại. Mục tiêu của tiếp cận năng lực là tạo ra những học viên có năng lực đa chiều, linh hoạt và sẵn sàng thích ứng với những thách thức đa dạng trong cuộc sống và sự nghiệp.

Theo Lorscheid và Tobin (2019), tiếp cận năng lực trong giáo dục đại học không chỉ dừng lại ở việc truyền đạt kiến thức lý thuyết, mà còn đề cao việc khuyến khích sinh viên áp dụng kiến thức vào thực tiễn và phát triển các kỹ năng cần thiết để giải quyết các tình huống thực tế. Điều này đòi hỏi sự thay đổi trong cách thức giảng dạy và đánh giá sinh viên, cũng như đẩy mạnh việc kết nối với doanh nghiệp và các tổ chức để tạo ra các cơ hội học tập thực tế.

Trong tình hình môi trường kinh doanh thay đổi liên tục và nhu cầu tuyển dụng ngày càng cao đối với những ứng viên có kỹ năng đa dạng, tiếp cận năng lực là một hướng tiếp cận hứa hẹn để nâng cao chất lượng đào tạo trong giáo dục đại học. Tuy nhiên, việc áp dụng mô hình này cũng đặt ra một số thách thức và hạn chế, chẳng hạn như cần phải xây dựng các phương pháp đánh giá năng lực hiệu quả và tạo môi trường học tập thích hợp để phát triển tối đa khả năng của sinh viên.

Trong bài báo này, tác giả trình bày tổng quan về các nghiên cứu liên quan đến tiếp cận đào tạo theo hướng năng lực ở trường đại học, từ đó tập trung vào những lợi ích và thách thức của tiếp cận này, đồng thời đề xuất những giải pháp khả thi để tối ưu hóa quá trình đào tạo và đáp ứng sự đòi hỏi ngày càng cao của xã hội và thị trường lao động.

2. Khái niệm về đào tạo theo tiếp cận năng lực

Tiếp cận đào tạo theo hướng năng lực đã thu hút sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu và giáo dục đại học trong thời gian gần đây. Mô hình giáo dục này tập trung vào việc phát triển những kỹ năng thực tiễn và

Ngày nhận bài: 10/05/2023. Ngày nhận đăng: 21/07/2023.

¹Trường Sĩ quan Lục quân I

Tác giả liên hệ: Phạm Quốc Tuấn. Địa chỉ e-mail: phamquoctuanlq1@gmail.com

khả năng ứng dụng kiến thức vào cuộc sống và công việc, đồng thời khuyến khích sự học hỏi và tư duy sáng tạo của sinh viên.

Theo Adler và Hershock (2019), tiếp cận đào tạo theo hướng năng lực là một cách tiếp cận hiện đại trong giáo dục đại học. Thay vì chỉ tập trung vào việc truyền đạt kiến thức lý thuyết, tiếp cận này đặt mục tiêu phát triển khả năng thực hành của sinh viên thông qua việc tham gia vào những hoạt động học tập thực tế và áp dụng kiến thức vào giải quyết các vấn đề thực tế.

Lorsbach và Tobin (2020) nhấn mạnh rằng tiếp cận năng lực yêu cầu sự thay đổi trong cách thức giảng dạy và đánh giá sinh viên. Giáo viên phải tạo điều kiện cho sinh viên tham gia vào các hoạt động học tập thực tế và tự tin áp dụng kiến thức vào thực tế. Điều này giúp đảm bảo rằng sinh viên có khả năng thích ứng linh hoạt với những thách thức trong cuộc sống và nghề nghiệp.

Carver et al. (2021) đề cập đến tính toàn diện của tiếp cận năng lực, trong đó việc phát triển cử chỉ học tập đa dạng và linh hoạt của sinh viên đóng vai trò quan trọng. Tiếp cận này khuyến khích tư duy sáng tạo, phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề và tư duy phản biện, cũng như tạo môi trường học tập tương tác để thúc đẩy sự học hỏi và phát triển năng lực.

Dựa trên các quan điểm trên, tác giả cho rằng, tiếp cận đào tạo theo hướng năng lực là một hướng đi đáng chú ý trong giáo dục đại học. Nó tập trung vào việc phát triển các kỹ năng thực tiễn và ứng dụng kiến thức vào thực tế, đồng thời khuyến khích sự học hỏi và tư duy sáng tạo của sinh viên. Tuy nhiên, để áp dụng thành công tiếp cận này, các giáo viên và nhà quản lý giáo dục cần phải thay đổi cách thức giảng dạy và tạo môi trường học tập thích hợp để phát triển tối đa khả năng của sinh viên.

3. Nghiên cứu về đào tạo theo tiếp cận năng lực ở trường đại học

3.1. Nghiên cứu về đào tạo theo tiếp cận năng lực ở nước ngoài

Trong những năm gần đây, nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, các nhà nghiên cứu giáo dục đã tập trung nghiên cứu về quản lý quá trình đào tạo, và trong đó, tiếp cận năng lực đã được đồng thuận là một hướng tiếp cận cần thiết. Đặc biệt, vào những năm 1990, tiếp cận năng lực trong đào tạo nghề đã phát triển mạnh mẽ tại Mỹ, Anh, Úc, New Zealand, và xứ Wales. Sự phát triển này xuất phát từ quan niệm rằng tiếp cận năng lực là cách hiệu quả nhất để cân bằng giáo dục và đào tạo với yêu cầu của thị trường lao động, cũng như chuẩn bị nguồn nhân lực cho một nền kinh tế toàn cầu trong thế kỷ 21.

Khi tổng kết các lý thuyết về tiếp cận dựa trên năng lực trong giáo dục và đào tạo, Paprock (1996) đã đưa ra những đặc tính cơ bản của tiếp cận này. Tiếp cận năng lực dựa trên triết lý người học là trung tâm, tập trung vào việc đáp ứng các yêu cầu của chính sách. Nó cũng hướng tới cuộc sống thực tế và được xác định bởi tính linh hoạt và năng động, cùng với những tiêu chuẩn năng lực rõ ràng.

Tiếp cận dựa trên năng lực mang lại nhiều ưu thế quan trọng. Đầu tiên, nó cho phép cá nhân hóa quá trình học tập, giúp người học bổ sung các kỹ năng cá nhân để hoàn thành nhiệm vụ cụ thể của họ. Thứ hai, tiếp cận này tập trung vào kết quả đầu ra, đảm bảo rằng việc đạt được các mục tiêu là điều quan trọng nhất. Thứ ba, nó tạo ra sự linh hoạt trong việc đạt được kết quả, đáp ứng đặc điểm và hoàn cảnh riêng của từng người học. Cuối cùng, tiếp cận năng lực cung cấp một cách rõ ràng để xác định những gì cần đạt được và thiết lập tiêu chuẩn để đo lường thành quả.

Nhờ những đặc tính và ưu thế này, các mô hình và năng lực đã trở thành công cụ quan trọng để phát triển chương trình giáo dục và đào tạo ở nhiều quốc gia trên thế giới. Nghiên cứu về phát triển chương trình dựa trên mô hình năng lực, như Boyatzis et al - Whetten và Cameron (1995), đã nhấn mạnh ba khía cạnh quan trọng cần xem xét: xác định các năng lực, phát triển chúng và đánh giá chúng một cách khách quan. Quá trình xác định các năng lực thường bắt đầu từ việc xác định các kết quả đầu ra, sau đó xác định vai trò của người phải tạo ra những kết quả đó.

Trong bối cảnh của toàn cầu hóa và sự thay đổi nhanh chóng trong môi trường và công nghệ, học tập không ngừng và không ngừng phát triển đã trở thành điều kiện tiên quyết cho sự tồn tại và phát triển bền

vững của bất kỳ tổ chức nào. Mô hình năng lực đã trở nên phổ biến và ngày càng phát triển mạnh mẽ trên toàn thế giới, với việc tạo ra các hệ thống chất lượng quốc gia về đào tạo nghề nghiệp như "National Vocational Qualifications (NVQS)" ở Anh và xứ Wales, "New Zealand's National Qualifications Framework" ở New Zealand, "National Training Board (NTB)" của Úc, cùng với các tiêu chuẩn năng lực đã được tán thành bởi các tổ chức như "the Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS)" và "the National Skills Standards" ở Mỹ.

Tại Bắc Mỹ, từ những năm 1970, đào tạo dựa trên năng lực hành động đã được chấp nhận và triển khai phổ biến. Thay vì sử dụng một thời gian quy định cho mỗi khoá học, tiếp cận này dựa vào việc đánh giá lượng kiến thức và kỹ năng của học viên theo tiêu chuẩn chuyên môn đã được quy định cho từng nghề nghiệp. Trong thời kỳ này, các nhà nghiên cứu Bắc Mỹ đã chấp nhận giáo dục và đào tạo dựa trên năng lực hành động, và coi đây là xu hướng phát triển chủ yếu trong đào tạo và bồi dưỡng giảng viên.

Vào cuối những năm 1970 và đầu những năm 1980, giáo dục và đào tạo dựa trên năng lực hành động đã được áp dụng rộng rãi trong giáo dục nghề nghiệp tại Mỹ và Canada. Bộ Giáo dục Mỹ đã thành lập một tổ chức liên kết quốc gia các trung tâm giáo dục dựa trên năng lực hành động. Tuy nhiên, cho đến những năm đầu thập kỷ 1980, việc định nghĩa và chấp nhận chương trình đào tạo dựa trên năng lực hành động vẫn còn đang được thảo luận và không được đồng thuận.

Trong việc tiêu chuẩn hóa giáo dục, đào tạo và nâng cao hiệu quả hoạt động của người lao động, Bộ Lao động Mỹ đã tài trợ cho Hiệp hội những người làm công tác đào tạo và phát triển Mỹ (American Society for Training and Development - ASTD) để thực hiện nghiên cứu về các kỹ năng mà các tổ chức đòi hỏi. Đồng thời, Hội đồng thư ký về những kỹ năng cấp thiết phải đạt được (SCANS) cũng đã tiến hành nghiên cứu về vấn đề này. Từ kết quả của những nghiên cứu này, đã hình thành mô hình về những kỹ năng mà các tổ chức mong muốn, hay còn gọi là "Employability skills." Đây là nhóm kỹ năng cốt lõi có thể sử dụng trong môi trường và điều kiện khác nhau, bao gồm kiến thức, thái độ, và kỹ năng "mềm" được đòi hỏi bởi nơi làm việc trong thế kỷ 21. Những kỹ năng này là cơ bản cho sự thành công nghề nghiệp ở mọi cấp độ và lĩnh vực làm việc cũng như trong giáo dục.

Trong giáo dục đại học, mục tiêu hướng đến là năng lực nghề nghiệp cho người học. Điều này đòi hỏi một sự hiểu biết rộng về các phẩm chất, đặc điểm, kỹ năng và kiến thức tạo nên năng lực nghề nghiệp trên cả mức tổng quát và chuyên biệt. Miller (1990) đã đề xuất mô hình kim tự tháp thể hiện 4 mức độ khác nhau của mục đích giáo dục theo tiếp cận năng lực. Mô hình này không chỉ giúp phát triển các kỹ thuật và phương pháp đánh giá, mà còn giúp xác định các mục tiêu học tập. Theo mô hình này, ở mức thấp nhất, người học đạt được các kết quả kiến thức và kỹ năng; còn ở mức cao hơn, người học thể hiện năng lực và hành động thực tế với những kỹ năng mà họ đã học.

Tác giả John W. Burke (1995) đã trình bày những cơ sở của đào tạo dựa trên năng lực thực hiện trong tài liệu của ông. Ông tập trung vào quan điểm và tiêu chuẩn về năng lực thực hiện, cách tiến hành đánh giá dựa trên năng lực thực hiện và việc điều chỉnh, cập nhật chương trình đào tạo để tăng cường năng lực của người học.

Trong cuốn sách "Các kỹ thuật đánh giá dựa trên năng lực thực hiện" (1995), tác giả Shirley Fletcher tập trung vào việc phân tích sự khác biệt và ưu việt của đào tạo dựa trên năng lực thực hiện ở Anh và Mỹ. Bà tập trung vào các nguyên tắc và thực hành đánh giá theo tiêu chuẩn, và việc sử dụng đánh giá dựa trên năng lực thực hiện. Bà cũng đề cập đến việc thiết lập tiêu chí cho quá trình triển khai đào tạo và thu thập bằng chứng để đánh giá năng lực thực hiện.

Nhà nghiên cứu Jenni Koivula và Risto Rinne đã đưa ra nhận định rằng các trường đại học đang đối diện với nhiều thách thức mới, và cần phải cải tổ theo nhiều khía cạnh. Họ cho rằng các trường cần trở nên tích cực hơn, chủ động và sáng tạo trong việc áp dụng đổi mới từ bên ngoài. Đồng thời, họ cũng nhấn mạnh về tính linh hoạt trong giảng dạy, nghiên cứu, quản trị, tổ chức và lãnh đạo.

Patrick Demougin cũng chỉ ra rằng cải cách đào tạo giáo viên (ĐTGV) là một công cụ quan trọng để đổi mới hệ thống giáo dục. Tác giả này đề xuất triển khai đào tạo dựa trên kỹ năng thông qua các hoạt động

thực hành thực tập (THTT) để nâng cao năng lực thực hiện sư phạm của giáo viên.

Tác giả John West – Burham (1993) nhấn mạnh rằng chất lượng của giáo dục và sinh viên, cũng như chất lượng của người lãnh đạo quyết định chất lượng của việc dạy học. Các tác giả Dorothy Myers và Robert Stonihill, Freeman, Danielle Colardyn cũng nhấn mạnh về việc đổi mới quản lý chất lượng trong giáo dục, đảm bảo rằng việc đáp ứng các nhu cầu đặt ra là hiệu quả.

Nhiều nước châu Á như Singapore, Ấn Độ, Philippines, Malaysia cũng đã áp dụng đào tạo dựa vào năng lực thực hiện trong chương trình đào tạo cho các trường chuyên nghiệp, trường nghề và trường kỹ thuật.

Tác giả Thomas Deissinger và Silke Hellwig (2011) đã nghiên cứu về cấu trúc và chức năng của chương trình đào tạo dựa vào năng lực thực hiện. Họ đề cập đến việc xây dựng chương trình và kiểm định chương trình trước khi triển khai.

Tác giả Leesa Wheelahan (2012) đã mở ra một góc nhìn thực tế khác về đào tạo dựa vào năng lực thực hiện trong sách của bà. Bà cho rằng đào tạo dựa vào năng lực thực hiện nên đặt sự thực hiện nghề nghiệp của người học vào vị trí trung tâm thay vì tập trung chỉ vào kiến thức chuyên sâu.

Tác giả Tian Ye (2011) đề cập đến chương trình phát triển năng lực thực hiện cho giáo viên ở Bắc Kinh, Trung Quốc. Dự án này nhằm cải thiện việc giảng dạy ở bậc chuyên nghiệp và tăng cường năng lực sư phạm của giáo viên.

Tổng hợp những nghiên cứu trên cho thấy đào tạo dựa vào năng lực, đặc biệt là năng lực thực hiện, là một xu hướng quan trọng và được quan tâm nghiên cứu ở nhiều quốc gia và lĩnh vực khác nhau, bao gồm cả giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp.

3.2. Nghiên cứu về đào tạo theo tiếp cận năng lực tại Việt Nam

Trong lĩnh vực đào tạo và phát triển năng lực của người học, đã có nhiều nghiên cứu được thực hiện ở nhiều lĩnh vực dạy học khác nhau. Một số tác giả đã đề xuất và nghiên cứu về việc phát triển các năng lực cần thiết trong công nghệ thông tin, công nghệ sinh học, công nghệ vật liệu, kinh tế tri thức và các lĩnh vực khác. Năng lực sáng tạo cũng là một vấn đề đang được chú trọng trong giáo dục, và đã trở thành giá trị cao hơn so với các thời kỳ trước đây.

Trọng tâm đang được đặt vào việc đầu tư vào trí tuệ và nhân lực có chất lượng cao để thúc đẩy phát triển kinh tế xã hội. Nghiên cứu của tác giả Hoàng Thị Tuyết (2013) nhấn mạnh đến việc xây dựng chương trình đại học theo tiếp cận năng lực. Mục tiêu này được coi là một chiến lược quan trọng để đưa giáo dục đại học ở Việt Nam gắn liền với nhu cầu kinh tế xã hội, đồng thời loại bỏ triết lý giáo dục cổ điển và thay thế bằng tiếp cận năng lực.

Các tác giả đã thống nhất rằng năng lực là sự kết hợp sâu sắc giữa kiến thức, kỹ năng và thái độ, và được thể hiện thông qua hoạt động thực tế. Năng lực thực hiện nghề nghiệp của người tốt nghiệp đại học được đánh giá dựa trên bốn yếu tố chính: năng lực kỹ thuật, năng lực phương pháp, năng lực xã hội và năng lực cá nhân.

Nghiên cứu của tác giả Cao Văn Sâm đã nhấn mạnh về việc xây dựng chương trình đào tạo nghề dựa trên tiếp cận năng lực. Để thực hiện thành công triết lý đào tạo theo năng lực, các chương trình khung đào tạo nghề cần được xây dựng hoặc điều chỉnh để đảm bảo sự gắn kết giữa lý thuyết và thực tiễn, giáo dục đào tạo phải liên tục liên kết với sản xuất.

Tác giả Đỗ Ngọc Thống (2011) đã đề cập đến việc thiết kế chương trình giáo dục phổ thông theo tiếp cận năng lực. Quan điểm thiết kế chương trình theo tiếp cận này tập trung vào việc giúp sinh viên phát triển các năng lực mong đợi thông qua việc lựa chọn các hoạt động và phương pháp học tập phù hợp. Chương trình được cá nhân hóa cao, giúp sinh viên có cơ hội tùy chọn các lựa chọn học tập để đạt được mục tiêu năng lực.

Các nghiên cứu và công trình về cải cách giáo dục ở Indonesia cũng đã nhấn mạnh về tiếp cận năng lực trong chương trình đào tạo. Tiếp cận này đặc biệt chú trọng vào khả năng của người học, hướng tới kết quả học tập và sử dụng cách tiếp cận và phương pháp linh hoạt để thay đổi kiến thức.

Trong việc xây dựng chương trình đào tạo đại học theo tiếp cận năng lực, tác giả Lê Đình Trung và Phan Thị Thanh Hội (2016) đã đề xuất 5 giai đoạn chính: nhận diện năng lực cốt lõi từ nhu cầu xã hội và cộng đồng; xác định mức độ và tiêu chí cho mỗi năng lực; liên kết và sắp xếp các năng lực để tương thích với chương trình giảng dạy; thiết kế các tiến trình đánh giá cho mỗi năng lực; và thực hiện việc giảng dạy và đánh giá kết quả học tập.

Nhìn chung, tiếp cận năng lực đang trở thành xu hướng quan trọng trong giáo dục và đào tạo ở nhiều quốc gia. Các nghiên cứu và công trình về quản lý đào tạo cũng đã thể hiện sự tương thích và tiềm năng của tiếp cận năng lực trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học và phổ thông.

4. Đánh giá chung về những nghiên cứu liên quan đào tạo theo tiếp cận năng lực ở trường đại học

Nghiên cứu về đào tạo theo tiếp cận năng lực ở trường đại học là một hướng tiếp cận được coi là cần thiết để nâng cao chất lượng đào tạo trong những năm gần đây. Đặc biệt, từ những năm 1990, tiếp cận năng lực trong đào tạo nghề đã phát triển mạnh mẽ tại nhiều quốc gia như Mỹ, Anh, Úc, New Zealand và xứ Wales. Các nghiên cứu và công trình trong lĩnh vực này đã chứng minh rằng tiếp cận năng lực mang lại nhiều ưu thế quan trọng và được đánh giá cao.

Mô hình tiếp cận năng lực đặt trung tâm là người học, tập trung vào việc đáp ứng yêu cầu của chính sách và thực tiễn cuộc sống. Nó đòi hỏi tính linh hoạt và năng động, đồng thời xác định rõ ràng các tiêu chuẩn năng lực. Điểm mạnh của mô hình này là cho phép cá nhân hóa quá trình học tập, giúp người học bổ sung các kỹ năng cá nhân để hoàn thành nhiệm vụ cụ thể của họ. Nó cũng tập trung vào kết quả đầu ra, đảm bảo rằng việc đạt được các mục tiêu là quan trọng nhất, và tạo ra sự linh hoạt trong việc đạt được kết quả để đáp ứng đặc điểm và hoàn cảnh riêng của từng người học.

Tiếp cận năng lực không chỉ hướng đến giáo dục và đào tạo truyền thống mà còn tạo ra cơ hội để phát triển chương trình giáo dục theo những yêu cầu của thị trường lao động và kinh tế toàn cầu trong thế kỷ 21. Nó cung cấp một cách rõ ràng để xác định những gì cần đạt được và thiết lập tiêu chuẩn để đo lường thành quả. Do đó, tiếp cận năng lực đã trở thành một công cụ quan trọng để phát triển chương trình giáo dục và đào tạo ở nhiều quốc gia trên thế giới.

Nghiên cứu về đào tạo theo tiếp cận năng lực cũng đã được triển khai tại Việt Nam trong nhiều lĩnh vực dạy học khác nhau. Tại đây, việc xây dựng chương trình đào tạo dựa trên tiếp cận năng lực là một chiến lược quan trọng để đáp ứng nhu cầu kinh tế xã hội và loại bỏ triết lý giáo dục cổ điển. Nghiên cứu đã tập trung vào việc đánh giá và phát triển các năng lực cần thiết trong công nghệ thông tin, công nghệ sinh học, công nghệ vật liệu, kinh tế tri thức và các lĩnh vực khác. Năng lực sáng tạo cũng là một vấn đề được chú trọng trong giáo dục tại Việt Nam, giúp phát triển các kỹ năng và thái độ sáng tạo cao hơn.

Để thành công trong việc áp dụng tiếp cận năng lực trong đào tạo, các chương trình cần được xây dựng hoặc điều chỉnh để đảm bảo sự gắn kết giữa lý thuyết và thực tiễn. Giáo dục đào tạo phải liên tục liên kết với sản xuất để đáp ứng những yêu cầu của thị trường lao động.

Trong tổng quan, tiếp cận năng lực là một xu hướng quan trọng trong giáo dục và đào tạo ở nhiều quốc gia. Nó đem lại nhiều ưu thế quan trọng và đã được triển khai rộng rãi trong nhiều lĩnh vực khác nhau, bao gồm cả giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp. Đối với Việt Nam, tiếp cận năng lực là một hướng đi đáng chú ý để cải thiện chất lượng đào tạo và phát triển nguồn nhân lực có chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động và sự phát triển kinh tế xã hội.

5. Kết luận

Tổng quan nghiên cứu về đào tạo theo tiếp cận năng lực ở trường đại học cho thấy đây là một xu hướng quan trọng và tiên tiến trong lĩnh vực giáo dục đại học. Phương pháp tiếp cận năng lực tập trung vào việc phát triển khả năng thực hành và ứng dụng kiến thức vào thực tế, nhằm tạo ra những học viên linh hoạt, đa chiều và có khả năng thích ứng với nhu cầu của thị trường lao động đang thay đổi liên tục.

Để thực hiện tiếp cận này, các trường đại học cần thay đổi cách giảng dạy, đánh giá và tạo môi trường học tập thích hợp. Điều này đòi hỏi sự thay đổi văn hóa và cơ cấu trong hệ thống giáo dục. Tuy nhiên, tiếp cận năng lực hứa hẹn nâng cao chất lượng đào tạo bằng cách đưa học viên vào tâm điểm và khuyến khích họ phát triển những kỹ năng thực tiễn, giúp họ tự tin và thành công trong môi trường công việc.

Tuy có những thách thức như xây dựng phương pháp đánh giá năng lực hiệu quả và tạo môi trường học tập thích hợp, song các nghiên cứu đã chỉ ra tích cực về hiệu quả và ưu thế của tiếp cận năng lực ở nhiều quốc gia và lĩnh vực khác nhau. Việc áp dụng tiếp cận này ở Việt Nam cũng đang có sự phát triển trong nhiều lĩnh vực đào tạo và giáo dục, vốn góp phần tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng nhu cầu của xã hội và định hướng cho sự phát triển bền vững của đất nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng cộng sản Việt Nam (2013). Nghị quyết 29 Hội nghị lần thứ 8 Ban chấp hành Trung ương khóa XI. Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [2] Đặng Thành Hưng (2012). Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực. Tạp chí Quản lý giáo dục, Số 43 tháng 12, Hà Nội.
- [3] Kieran Egan (2003). What is curriculum? Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, volum 1, number 1.
- [4] Nguyễn Công Khanh (2012). Thiết kế công cụ đánh giá năng lực cơ sở lý luận và thực hành. Nxb Hà Nội.
- [5] Sue Bloxham, Pete Boyd (2007). Developing Assessment in Higher Education: A Practical Guide, Open University Press.
- [6] Susan Tooshey (1999). trong tài liệu “Desiging Courses for Higher Education, Society for Research into Higher Education and Open University Press UK.
- [7] Từ điển Tiếng Việt. Nxb Đà Nẵng, 2005.

ABSTRACT

Overview of Research on Competency-Based Education in Higher Education

Competency-based education in higher education is an important trend that focuses on developing practical abilities and applying knowledge to real-world situations. The goal is to create flexible, multidimensional learners who are ready to adapt to the job market. Achieving this requires changes in teaching methods, assessment, and the creation of an appropriate learning environment. In the rapidly changing business landscape, this approach promises to enhance the quality of education. However, it also faces challenges, such as establishing effective competency assessment methods and fostering a suitable learning environment. Research indicates that competency-based education is widely applied in many countries and fields, with positive evaluations of its effectiveness and advantages. In Vietnam, competency-based education has also been implemented in various training and educational sectors.

Keywords: *Competency-based education, Higher education, Application of knowledge, Flexible learners, Effectiveness assessment.*

ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CỦA HỌC VIỆN AN NINH NHÂN DÂN ĐÁP ỨNG YÊU CẦU LÀM VIỆC TRONG MÔI TRƯỜNG QUỐC TẾ

Nguyễn Văn Tĩnh¹

Tóm tắt. Chương trình đào tạo là một trong các thành tố quan trọng quyết định đến chất lượng đào tạo ở các cơ sở đào tạo đại học nói chung và các trường Công an nhân dân nói riêng. Nghiên cứu này tập trung phân tích, đánh giá thực trạng hoạt động xây dựng chương trình đào tạo ở Học viện An ninh nhân dân đáp ứng yêu cầu làm việc trong môi trường quốc tế, đồng thời chỉ ra các bất cập, khó khăn; làm cơ sở quan trọng đề xuất các giải pháp cần tập trung thực hiện nhằm đổi mới chương trình đào tạo góp phần hình thành phẩm chất, năng lực cho học viên làm việc trong môi trường quốc tế trong thời gian tới.

Từ khóa: Chương trình đào tạo, môi trường quốc tế, an ninh quốc gia, Công an nhân dân.

1. Đặt vấn đề

Đào tạo, bồi dưỡng cán bộ Công an nói chung và cán bộ an ninh nói riêng là một trong những nhiệm vụ hàng đầu trong công tác xây dựng lực lượng với mục tiêu xây dựng đội ngũ cán bộ đảm bảo đủ về số lượng, mạnh về chất lượng, đủ sức hoàn thành nhiệm vụ bảo vệ an ninh quốc gia của đất nước trong mọi tình huống. Trải qua các giai đoạn cách mạng, được sự quan tâm chỉ đạo của lãnh đạo Đảng, Nhà nước và Bộ Công an, công tác đào tạo cán bộ an ninh các trường trong Công an nhân dân (CAND) nói chung và của Học viện An ninh nhân dân nói riêng luôn bám sát và phục vụ đắc lực nhiệm vụ chính trị của Đảng, của cách mạng, phục vụ đắc lực yêu cầu công tác chiến đấu của lực lượng an ninh và từng bước bắt nhịp với tiến trình đổi mới chung của nền giáo dục đào tạo trong nước và quốc tế. Học viện An ninh nhân dân luôn là một địa chỉ tin cậy trong đào tạo, cung cấp nguồn cán bộ an ninh chất lượng cao, nguồn cán bộ cấp chiến lược của lực lượng CAND.

Một trong những yếu tố quan trọng quyết định chất lượng đào tạo ở các cơ sở đào tạo đại học nói chung và đào tạo cán bộ trong các trường CAND nói riêng chính là chương trình đào tạo các ngành, chuyên ngành đào tạo. Đây là văn bản chính thức quy định mục tiêu, chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ của người học cần đạt được sau khi tốt nghiệp; vị trí công tác sau khi tốt nghiệp; nội dung, phương pháp và hoạt động đào tạo của một ngành, chuyên ngành đào tạo, trình độ đào tạo. Việc xây dựng chương trình đào tạo các ngành, chuyên ngành đào tạo luôn phải căn cứ vào nhu cầu nguồn nhân lực của xã hội và luôn phải thường xuyên đổi mới, điều chỉnh để đáp ứng yêu cầu mới trong sử dụng nguồn nhân lực trong từng giai đoạn cách mạng. Thời gian qua, các chương trình đào tạo ngành, chuyên ngành đào tạo của Học viện An ninh nhân dân luôn được xây dựng dựa trên căn cứ nhu cầu sử dụng nguồn nhân lực của ngành Công an và luôn được thường xuyên điều chỉnh, đổi mới để đảm bảo tính cập nhật, đáp ứng thực tiễn sử dụng và bố trí cán bộ của Công an các đơn vị, địa phương. Những yêu cầu mới trong sử dụng cán bộ của Ngành Công an luôn đòi hỏi các trường CAND trong đó có Học viện An ninh nhân dân phải kịp thời đổi mới mục tiêu, nội dung chương trình đào tạo [1].

Ngày nhận bài: 06/06/2023. Ngày nhận đăng: 27/07/2023.

¹Học viện An ninh nhân dân

Tác giả liên hệ: Nguyễn Văn Tĩnh. Địa chỉ e-mail: nguyentinhnamdinh92@gmail.com

Hiện nay, Việt Nam đang tích cực và chủ động hội nhập quốc tế một cách toàn diện và sâu rộng trên tất cả các lĩnh vực; hướng đến một giai đoạn mới của quá trình hội nhập. Việt Nam đã tham gia hầu hết các tổ chức, chế định quốc tế và khu vực chủ yếu trên thế giới. Tính đến nay, Việt Nam đã là thành viên của 63 tổ chức quốc tế và có quan hệ với hơn 500 tổ chức phi chính phủ trên thế giới, đồng thời là thành viên hoạt động tích cực với vai trò ngày càng tăng tại Liên hợp quốc. Trong giai đoạn mới, Việt Nam sẽ chuyển mạnh sang thực thi cam kết, tham gia sâu hơn và thực chất hơn, biến những lợi ích của hội nhập quốc tế thành những kết quả cụ thể, tìm kiếm những đột phá cả về tư duy và hành động để phục vụ trực tiếp cho sự nghiệp xây dựng và bảo vệ tổ quốc. Việc hội nhập quốc tế với tầm mức sâu rộng hơn rất nhiều so với giai đoạn trước sẽ mở ra thời cơ và vận hội phát triển rộng lớn hơn cho sự đất nước nhưng đồng thời cũng đặt ra những thách thức trên nhiều phương diện. Chủ động và tích cực hội nhập quốc tế là một chủ trương nhất quán và là nội dung trọng tâm, thường xuyên trong các chiến lược, kế hoạch, trong quá trình thực hiện chức năng, nhiệm vụ của tất cả các cấp, các ngành, trong đó có lực lượng an ninh [2].

Sự nghiệp bảo vệ an ninh quốc gia nói chung và công tác an ninh nói riêng trong giai đoạn mới của hội nhập quốc tế đứng trước nhiều thách thức mới Hội nhập cũng chính là quá trình vừa hợp tác, vừa đấu tranh; kiên định lợi ích quốc gia, dân tộc; chủ động dự báo, xử lý linh hoạt trong mọi tình huống, không để rơi vào thế bị động, đối đầu. Sự nghiệp bảo vệ an ninh quốc gia trong bối cảnh hội nhập quốc tế giai đoạn mới đang và sẽ đặt ra những yêu cầu mới cho công tác đào tạo cán bộ an ninh thời gian tới. Đó là phải đào tạo được đội ngũ cán bộ an ninh thật sự trong sạch, vững mạnh, chính quy, tinh nhuệ, hiện đại; có đủ kiến thức, phẩm chất, năng lực làm việc trong môi trường quốc tế. Do vậy, việc đổi mới nội dung chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu đào tạo học viên làm việc trong môi trường quốc tế là nhiệm vụ cấp bách, trọng tâm và cần thiết.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết thông qua các tài liệu khoa học có liên quan; các tài liệu, văn kiện, nghị quyết, chỉ thị của Đảng, Bộ Công an đào tạo cán bộ Công an đáp ứng yêu cầu trong tình hình mới, nội dung chương trình đào tạo ở các trình độ của Học viện An ninh nhân dân.

Đồng thời, sử dụng phương pháp tổng kết kinh nghiệm, xuất phát từ thực tiễn hoạt động đào tạo, quản lý đào tạo ở các trình độ tại Học viện An ninh nhân dân. Ngoài ra, sử dụng phương pháp phỏng vấn chuyên sâu cán bộ, giảng viên ở Học viện An ninh nhân dân về thực trạng, giải pháp đổi mới nội dung chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu làm việc trong môi trường quốc tế.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kết quả xây dựng chương trình đào tạo

Thời gian qua, thực hiện danh mục ngành, chuyên ngành đào tạo mới của Bộ Công an, đồng thời, thực hiện Nghị quyết số 12-NQ/TW của Bộ Chính trị về xây dựng lực lượng CAND trong sạch, vững mạnh, chính quy, tinh nhuệ, hiện đại, đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ trong tình hình mới, Học viện An ninh nhân dân đã tổ chức đổi mới toàn bộ nội dung chương trình đào tạo ở tất cả trình độ của giáo dục đại học từ đại học, thạc sĩ và tiến sĩ. Từ năm 2020 đến nay, Học viện An ninh nhân dân đã đổi mới 05 chương trình đào tạo đại học, 12 chương trình đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ. Trong đó, xác định trang bị kiến thức, phẩm chất, năng lực làm việc trong môi trường quốc tế là một trong các mục tiêu luôn được bổ sung, cập nhật ở các chương trình đào tạo các trình độ [6].

Căn cứ danh mục ngành, chuyên ngành đào tạo định hướng đến năm 2030 của Bộ Công an, Học viện đã chủ động xây dựng đề án mở các ngành, chuyên ngành đào tạo mới ở các trình độ. Cụ thể ở trình độ đại học, Học viện đã hoàn thành xây dựng, báo cáo Bộ Công an, Bộ Giáo dục và Đào tạo thông qua đối với đề án ở ngành An ninh mạng và phòng, chống tội phạm sử dụng công nghệ cao và chuyên ngành Quản lý xuất nhập cảnh và người nước ngoài thuộc ngành Quản lý nhà nước về an ninh, trật tự; ở trình độ thạc sĩ, Học viện đã hoàn thành xây dựng đề án mở ngành An ninh phi truyền thống. Đây là những ngành, chuyên ngành đào tạo

có ý nghĩa vai trò quan trọng trong đào tạo đội ngũ cán bộ có đủ năng lực, kiến thức, kỹ năng để hoàn thành và hoàn thành tốt các nhiệm vụ trong môi trường quốc tế trong giai đoạn hiện nay và thời gian tới.

Học viện An ninh nhân dân đã tổ chức đổi mới mục tiêu, chuẩn đầu ra của các chương trình đào tạo ở các trình độ. Theo đó, bổ sung các tiêu chí giúp học viên đủ khả năng làm việc trong môi trường quốc tế từ mục tiêu về kiến thức, kỹ năng, năng lực tự chủ và chịu trách nhiệm. Đặc biệt, Học viện tổ chức đánh giá chuẩn đầu ra ngoại ngữ bằng bài thi quốc tế để nâng cao trình độ ngoại ngữ cho học viên.

Bên cạnh đó, Học viện đã tổ chức đổi mới, cập nhật nội dung, bổ sung các học phần trang bị kiến thức, kỹ năng mang tính hiện đại, hội nhập cho học viên. Để học viên hoàn thành chuẩn đầu ra về ngoại ngữ, tin học, các chương trình đào tạo đều thiết kế thời lượng tương đối lớn để giảng dạy các học phần về các nội dung này. Đồng thời, nhằm nâng cao chất lượng dạy và học ngoại ngữ, trong quá trình giảng dạy, Học viện đã đổi mới cách thức tổ chức dạy học ngoại ngữ. Các lớp ngoại ngữ được tổ chức giảng dạy theo trình độ của học viên được kiểm tra khi học viên nhập học, không theo lớp hành chính. Ngoài việc trang bị kiến thức về ngoại ngữ, tin học, các chương trình đào tạo đại học của Học viện đều thiết kế các học phần, nội dung về hệ thống pháp luật quốc tế như Luật Quốc tế, Công pháp quốc tế, tư pháp quốc tế, luật dân sự, luật hành chính,... để trang bị kiến thức nền tảng về pháp luật quốc tế cho học viên. Trong các chương trình đào tạo, đặc biệt là các chương trình đào tạo ở trình độ thạc sĩ, Học viện An ninh nhân dân đã tổ chức thiết kế xây dựng các học phần mang tính hội nhập, toàn cầu như an ninh mạng, toàn cầu hóa và an ninh, phát triển bền vững, an ninh phi truyền thống, an ninh quốc tế, di dân quốc tế,... để trang bị khối kiến thức, kỹ năng hiện đại về các vấn đề mới trong công tác an ninh khi Việt Nam hội nhập sâu rộng với thế giới.

Đặc biệt, được sự cho phép của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Công an, Học viện An ninh nhân dân đã xây dựng chương trình đào tạo và tổ chức đào tạo loại hình chất lượng cao ngành Trinh sát an ninh. Bên cạnh các học phần tiếng Anh, chương trình đào tạo chất lượng cao đã thiết kế 20% thời lượng của chương trình (tương đương 27 tín chỉ) nội dung được giảng dạy bằng Tiếng Anh để nâng cao trình độ ngoại ngữ cho học viên. Ngoài ra, cuối khóa học, 100% học viên đều thực hiện viết khóa luận tốt nghiệp bằng tiếng Anh. Kết quả đào tạo loại hình chất lượng cao ngành Trinh sát an ninh của Học viện An ninh nhân dân đã được Công an các đơn vị, địa phương đánh giá cao, năng lực của học viên đủ sức làm việc trong các môi trường quốc tế khi được giao [6].

3.2. Khó khăn, bất cập trong xây dựng chương trình đào tạo

Bên cạnh các kết quả đã đạt được thời gian vừa qua, công tác đổi mới nội dung, chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu làm việc trong môi trường quốc tế của Học viện An ninh nhân dân gặp một số khó khăn, bất cập như:

Khung thời gian toàn khóa và số tín chỉ cho từng chương trình đào tạo ở các trình độ đã được cụ thể hóa, trong khi nội dung chương trình còn phải bảo đảm nhiều khối kiến thức bắt buộc khác theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo và chuẩn chương trình nhóm ngành An ninh và trật tự xã hội của Bộ Công an nên khó khăn cho việc bổ sung, cập nhật các học phần, nội dung mới (do không đủ thời lượng tín chỉ của chương trình).

Lĩnh vực nghiệp vụ Công an nói chung và nghiệp vụ an ninh nói riêng có tính đặc thù, bảo mật cao, hầu hết nội dung đều thuộc danh mục bí mật nhà nước. Đồng thời, việc hợp tác trên lĩnh vực an ninh, quốc phòng là vấn đề nhạy cảm. Do vậy, rất khó khăn trong việc tham khảo, tiếp thu, chia sẻ các chương trình đào tạo nước ngoài hoặc giáo trình, tài liệu dạy học của các trường đại học tiên tiến để đổi mới, nội dung các chương trình đào tạo nghiệp vụ.

Việc tổ chức dạy học các học phần ngoại ngữ cho học viên ở các trình độ đào tạo còn khó khăn do thời lượng tín chỉ thiết kế cho các học phần ngoại ngữ còn ít so với mục tiêu chuẩn đầu ra cần đạt được khi tốt nghiệp. Hiện nay, việc rút ngắn thời gian đào tạo từ 05 năm xuống 04 năm dẫn đến thời lượng của các chương trình đào tạo, cụ thể đối với trình độ đại học chỉ là 140 tín chỉ. Thời lượng cho các học phần về ngoại ngữ rất khó khăn vì nhiều nội dung khác quan trọng về chính trị, nghiệp vụ đã được thiết kế dành thời

lượng lớn trong các chương trình. Đồng thời, học viên ít có điều kiện, môi trường cọ xát để thực hành, rèn luyện, vận dụng kiến thức ngoại ngữ đã được trang bị. Điều này dẫn tới, học viên khó có đủ năng lực làm việc trong môi trường quốc tế theo như chuẩn đầu ra đã xác định.

Hiện nay, học viên ra trường chủ yếu được phân công công tác tại địa bàn cơ sở (Công an cấp huyện, xã). Do vậy, một số chương trình đào tạo đặc thù như chương trình đào tạo chất lượng cao chưa phát huy hết được giá trị của mình. Các kiến thức về ngoại ngữ, tin học, an ninh mạng và phòng, chống tội phạm sử dụng công nghệ cao, hệ thống pháp luật quốc tế, kỹ năng làm việc trong môi trường quốc tế mà học viên được đào tạo không được phát huy, sử dụng trong thực tiễn công tác của học viên sau khi tốt nghiệp. Sau một thời gian không được sử dụng, kiến thức về các lĩnh vực này bị mai một trong khi Bộ Công an đang rất cần đội ngũ cán bộ có trình độ trên các lĩnh vực này.

3.3. Giải pháp

3.3.1. **Đổi mới mục tiêu, nội dung, chương trình đào tạo theo hướng cập nhật, bổ sung nhằm phát triển toàn diện năng lực, phẩm chất của người cán bộ an ninh đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế giai đoạn mới nói chung và làm việc trong môi trường quốc tế nói riêng**

Để công tác đào tạo đáp ứng nhu cầu thực tiễn công tác chiến đấu của các đơn vị an ninh, trước hết cần xây dựng tiêu chí của người sỹ quan đất an ninh trong thời kỳ nước hội nhập và mở rộng hợp tác quốc tế, từ đó bổ sung vào mục tiêu, nội dung, chương trình đào tạo phù hợp. Mục tiêu đào tạo cán bộ an ninh sẽ tiếp tục đổi mới theo hướng toàn diện cả về kiến thức, kỹ năng, thái độ; trong đó đặc biệt chú trọng đến việc bồi dưỡng, rèn luyện cho người cán bộ an ninh bản lĩnh chính trị phòng vàng, trung thành tuyệt đối với sự nghiệp cách mạng; năng lực hội nhập (kiến thức chuyên môn nghiệp vụ toàn diện; năng lực ngoại ngữ, tin học, kỹ năng giao tiếp...); năng lực tư duy sáng tạo; tác phong khoa học, chủ động, linh hoạt; khả năng nghiên cứu dự án, phát hiện, bắt giữ và giải quyết tốt các vấn đề mới phát sinh; thành sử dụng phương tiện kỹ thuật tiên tiến, hiện đại; nghiên cứu ứng dụng sáng tạo để tạo ra những kinh nghiệm, kiến thức tiên bộ của khu vực và quốc tế thành công. Nội dung, chương trình đào tạo các ngành, chuyên ngành điều chỉnh lĩnh vực nghiệp vụ an ninh sẽ thường xuyên có sự cập nhật, điều chỉnh phù hợp theo hướng: bổ sung các nội dung, các môn học mới vào chương trình (như an ninh phi truyền thống, an ninh môi trường, an ninh mạng, đảm bảo an ninh kinh tế trong thời kỳ hội nhập kinh tế quốc tế, vấn đề bảo vệ độc lập, chủ quyền quần đảo...); tăng thời lượng đào tạo ngoại ngữ, tin học trong chương trình, kết hợp với các hình thức đào tạo trực tuyến, đào tạo ngoại ngữ để nâng cao năng lực sử dụng thành ngoại ngữ, tin học phục vụ yêu cầu công việc; bổ sung các phần học đào tạo về kỹ năng giao tiếp, kỹ năng thiết lập quan hệ và các kỹ năng phần mềm khác.

3.3.2. **Chủ động mở rộng hợp tác quốc tế trong công tác đào tạo cán bộ an ninh**

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế sâu rộng hiện nay, việc liên kết, đẩy mạnh hợp tác về an ninh trở thành một xu thế tất yếu khách quan. Cùng với quá trình hội nhập quốc tế của đất nước và của ngành Công an, Học viện An ninh nhân dân và các cơ sở đào tạo cán bộ an ninh cần đẩy mạnh hợp tác quốc tế trong công tác đào tạo theo hướng vừa tiếp tục hợp tác với những nước có quan hệ truyền thống, vừa mở rộng hợp tác với nước phát triển trước đây ít có điều kiện hợp tác như Mỹ, các nước EU, Úc... Nội dung hợp tác sẽ đa dạng, phong phú hơn, không chỉ hợp tác trong việc cử sinh viên, cán bộ an ninh ra nước ngoài học đại học, sau đại học, ngoại ngữ, mà còn tăng cường hợp tác trong xây dựng chương trình đào tạo các ngành, chuyên ngành mới; cung cấp phương tiện, tài liệu dạy học; mời chuyên gia nước ngoài tham gia giảng dạy, hội thảo, tập huấn về các chuyên đề chuyên sâu liên quan đến công tác đảm bảo an ninh trong thời kỳ hội nhập... để tạo điều kiện cho đội ngũ cán bộ thực tiễn, các giáo viên giảng dạy, sinh viên an ninh được học hỏi, nghiên cứu lý luận, thực tiễn nghiệp vụ an ninh của nước ngoài. Để đạt hiệu quả cao, cần chú ý lựa chọn những người có khả năng nghiên cứu, tổng hợp và giỏi ngoại ngữ tham gia; đồng thời có cơ chế triển khai ngay việc dịch thuật, biên tập hoặc nghiên cứu biên soạn tài liệu dạy học về các nội dung đã được nghiên cứu, tiếp cận qua các hình thức hợp tác quốc tế.

3.3.3. Gắn chặt giữa công tác đào tạo với công tác nghiên cứu, tổng kết, phát triển lý luận khoa học an ninh trong thời kỳ mới

Để đáp ứng cao yêu cầu đổi mới công tác đào tạo cán bộ an ninh trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế cũng như trang bị kiến thức, kỹ năng cho học viên làm việc trong môi trường quốc tế, lý luận khoa học an ninh phải tập trung nghiên cứu phát triển, hoàn thiện. Một mặt, cần tập trung quán triệt đầy đủ, sâu sắc và cập nhật, nghiên cứu, làm rõ các quan điểm, đường lối, chính sách của Đảng, Nhà nước, tư tưởng chỉ đạo của Ngành Công an có liên quan đến công tác an ninh trong thời kỳ hội nhập, nhất là về các vấn đề như: đường lối, nguyên tắc, biện pháp bảo vệ an ninh quốc gia; đổi mới tư duy, nhận thức về vấn đề đối tác, đối tượng; vấn đề an ninh chủ động; an ninh phi truyền thống; phòng, chống tội phạm trong xu thế toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế... Đồng thời, nghiên cứu, bổ sung, phát triển lý luận về các nội dung, biện pháp an ninh quốc gia, nhất là những lĩnh vực mới (viễn thông, môi trường, hàng không, an ninh con người...); những biện pháp, phương pháp, chiến thuật mới trong công tác đảm bảo an ninh thời kỳ hội nhập.

3.3.4. Kiến nghị với Bộ Công an có một số điều chỉnh trong công tác đào tạo để đáp ứng nhiệm vụ đào tạo người học đủ năng lực làm việc trong môi trường quốc tế

Khi ban hành chuẩn chương trình đào tạo nhóm ngành An ninh và trật tự xã hội ở các trình độ không nên quy định cứng các khối kiến thức, số tín chỉ, các học phần bắt buộc, tự chọn mà nên quy định có tính mở để các cơ sở đào tạo trong Công an nhân dân linh hoạt trong việc đổi mới, cập nhật các nội dung, kiến thức mới, hiện đại vào chương trình đào tạo ở các trình độ.

Bộ Công an cần có biện pháp tháo gỡ khó khăn trong hợp tác quốc tế đối với lĩnh vực nghiệp vụ an ninh để tạo điều kiện cho các cơ sở đào tạo có điều kiện chuyển giao chương trình đào tạo, giáo trình, tài liệu dạy học của các trường đại học tiên tiến trên thế giới về các ngành, chuyên ngành, nội dung phù hợp; đồng thời xây dựng cơ chế phối hợp đào tạo, nghiên cứu khoa học với các cơ sở đào tạo tiên tiến khác cùng lĩnh vực.

Để thu hút học viên tham gia đào tạo ở các chương trình đào tạo đặc thù như đào tạo loại hình chất lượng cao, đồng thời phát huy tốt nhất năng lực, kiến thức, kỹ năng của học viên đã tích lũy được trong quá trình đào tạo phục vụ công tác, cần có cơ chế đặc thù trong phân công công tác đối với các học viên tốt nghiệp các chương trình này. Hiện nay, học viên tốt nghiệp chương trình đào tạo chất lượng cao có mặt bằng về trình độ ngoại ngữ cao hơn so với học viên tốt nghiệp các chương trình đào tạo đại trà (bậc 4/6 theo Khung Năng lực ngoại ngữ Việt Nam). Việc phân công học viên tốt nghiệp chương trình chất lượng cao về các địa bàn cơ sở sẽ không phát huy hết năng lực ngoại ngữ của học viên đã tích lũy được trong quá trình đào tạo, gây lãng phí nguồn lực đào tạo và cán bộ có chất lượng. Trong khi mặt bằng chung về ngoại ngữ của lực lượng Công an chưa cao, khó khăn trong nhiều vị trí công tác đòi hỏi ngoại ngữ và làm việc trong môi trường quốc tế. Do đó, đề xuất Bộ Công an cần có cơ chế đặc thù về phân công tốt nghiệp đối với học viên tham gia học chương trình đào tạo này.

4. Kết luận

Làm việc trong môi trường quốc tế là yêu cầu bắt buộc đối với mỗi cán bộ chiến sỹ Công an để có thể hoàn thành tốt các nhiệm vụ bảo vệ an ninh quốc gia, bảo đảm trật tự an toàn xã hội trong điều kiện hội nhập quốc tế. Việc đổi mới chương trình đào tạo ở Học viện An ninh nhân dân là điều kiện tiên quyết nhằm đào tạo được đội ngũ cán bộ có đủ khả năng, năng lực làm việc trong môi trường quốc tế. Các giải pháp đề xuất trong nghiên cứu này sẽ góp phần đổi mới chương trình đào tạo ở Học viện An ninh nhân dân đáp ứng yêu cầu thực tiễn công tác bảo đảm an ninh trật tự hiện nay và thời gian tới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Chính trị (2022), Nghị quyết số 12-NQ/TW ngày 16/3/2022 về xây dựng lực lượng Công an nhân dân trong sạch, vững mạnh, chính quy, tinh nhuệ, hiện đại, đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ trong tình hình mới.

- [2] Bộ Chính trị (2018), Nghị quyết số 22/NQ-TW ngày 15/3/2018 về tiếp tục đổi mới, sắp xếp tổ chức bộ máy Bộ Công an tinh gọn, hoạt động hiệu lực, hiệu quả.
- [3] Bộ Công an (2018), Thông tư 39/2018/TT-BCA ngày 21/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Công an quy định về phân công công tác đối với học sinh, sinh viên tốt nghiệp, kết thúc khóa học tại các trường CAND.
- [4] Đảng ủy Công an Trung ương (2019), Quy định số 02/QĐ/ĐUCA ngày 22/8/2019 về khung tiêu chuẩn, tiêu chí bố trí cán bộ ở 4 cấp Công an.
- [5] Đinh Thành Việt, Trần Thị Hà Vân (2022), Phát triển, bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo và đo lường đánh giá chuẩn đầu ra, NXB Thông tin và truyền thông.
- [6] Học viện An ninh nhân dân (2022), Báo cáo tổng kết năm học 2021-2022.
- [7] Nguyễn Vũ Bích Hiền và cộng sự. (2015). Phát triển và quản lý chương trình giáo dục. NXB Đại học Sư phạm.

ABSTRACT

Renovating the training program at the people's Security Academy to meet the requirements of working in an international environment

The training program is one of the most important factors determining the quality of training in tertiary institutions in general and the People's Public Security universities in particular. This study focuses on analyzing and evaluating the realities of training programs development at the People's Security Academy to meet the requirements of international working environment. At the same time, it points out the difficulties and obstacles in training programs development. On this basis, the article proposes some solutions to renovate training programs, which contribute to form students' quality and capacity in order to work in an international environment in the coming time.

Keywords: *The training program, international environment, national security, People's Public.*

TÁC ĐỘNG CỦA VIỆC CÔNG KHAI NGÂN HÀNG CÂU HỎI THI KẾT THÚC HỌC PHẦN XÁC SUẤT THỐNG KÊ ĐẾN ĐIỂM THI KẾT THÚC HỌC PHẦN XÁC SUẤT THỐNG KÊ CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐIỀU DƯỠNG NAM ĐỊNH

Lê Thị Minh Thu¹, Vũ Thị Bích Hảo²

Tóm tắt. Nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và thúc đẩy quá trình học tập của sinh viên, việc quản lý và công khai ngân hàng câu hỏi thi đã trở thành một vấn đề quan trọng trong các cơ sở giáo dục đại học. Điều này nhằm đảm bảo tính minh bạch, công bằng và đảm bảo tính chuẩn xác của quy trình thi. Tuy nhiên, có nhiều quan điểm trái chiều xoay quanh việc công khai ngân hàng câu hỏi thi và tác động của nó đến kết quả học tập của sinh viên. Bài báo này tập trung nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động quản lý thực tập tốt nghiệp của sinh viên trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Việt Nam, đặc biệt là khía cạnh về việc công khai ngân hàng câu hỏi thi. Đối tượng nghiên cứu là sinh viên chương trình đại học điều dưỡng chính quy khóa 15 (trước khi ngân hàng câu hỏi được công khai) và khóa 16 (sau khi ngân hàng câu hỏi được công khai). Phương pháp nghiên cứu sử dụng là hồi cứu điểm thi kết thúc học phần xác suất thống kê trong khoảng thời gian từ tháng 3 năm 2023 đến tháng 5 năm 2023 tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định. Kết quả nghiên cứu cho thấy tỷ lệ điểm khá, giỏi của sinh viên khóa 16 cao hơn so với sinh viên khóa 15. Điều này cho thấy việc công khai ngân hàng câu hỏi thi đã có tác động tích cực đến quá trình học tập của sinh viên. Bài viết này cung cấp một cái nhìn tổng quan về tầm quan trọng của việc công khai ngân hàng câu hỏi thi và góp phần khuyến khích các cơ sở giáo dục đạt được tính minh bạch và công bằng trong quá trình thi cử, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục đại học.

Từ khóa: Ngân hàng câu hỏi thi, Sinh viên đại học điều dưỡng, Công khai.

1. Đặt vấn đề

Năm 2021, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quy chế đào tạo trình độ đại học [1], tại Điều 9 (Đánh giá và tính điểm học phần), Bộ Giáo dục và Đào tạo giao quyền cho cơ sở giáo dục quy định về việc đánh giá và tính điểm học phần phù hợp với nguyên tắc và yêu cầu của quy chế.

Ngày 22/6/2021, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Thông tư 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 [2], tại Điều 8 (Cấu trúc và nội dung chương trình đào tạo), Bộ Giáo dục và Đào tạo yêu cầu chương trình đào tạo phải định hướng được cho người học đồng thời đảm bảo tính mềm dẻo, tạo điều kiện cho người học xây dựng kế hoạch học tập cá nhân theo tiến độ và trình tự phù hợp với năng lực và điều kiện của bản thân.

Căn cứ vào Quy chế đào tạo trình độ đại học của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành và Thông tư 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, Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định đã xây dựng và ban hành Quy định đánh giá học phần [3], trong đó, Nhà trường đã xây dựng quy định về việc công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần tại Điều 25 (Nghiệm thu và xét công khai ngân hàng câu hỏi). Trước đó, vào năm 2020, Nhà trường đã ban hành quy định riêng về việc công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần [4].

Ngày nhận bài: 06/06/2023. Ngày nhận đăng: 28/07/2023.

¹ Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

Tác giả liên hệ: Lê Thị Minh Thu. Địa chỉ e-mail: ngocmaths79@gmail.com

Theo các nghiên cứu [5], [6], [7] cho thấy, một trong những tác động ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên đó là sinh viên chưa chủ động được trong việc xây dựng kế hoạch học tập cá nhân, không được biết cấu trúc, nội dung câu hỏi thi kết thúc học phần, không có đề cương ôn tập cụ thể dẫn đến việc ôn tập lan man, không có trọng tâm và do đó dẫn đến vi phạm quy chế thi, gian lận trong thi cử. Bên cạnh đó, có những học phần được các giảng viên cung cấp đề cương ôn tập, có những học phần không có đề cương ôn tập dẫn đến không đảm bảo sự khách quan, công bằng, minh bạch cho sinh viên trong quá trình học tập và thi cử.

Để giúp sinh viên chủ động trong việc xây dựng kế hoạch học tập, tự tin khi đi thi, đảm bảo được tính khách quan, công bằng, minh bạch trong thi cử, Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định đã quyết định xây dựng ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần của các học phần trong chương trình đào tạo các ngành, tổ chức nghiệm thu và cho công khai toàn bộ ngân hàng câu hỏi các học phần tới sinh viên qua phần mềm thư viện số, trong đó ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần Xác suất thống kê là một trong những ngân hàng đầu tiên trong chương trình đào tạo ngành Điều dưỡng trình độ đại học được nghiệm thu và công khai cho sinh viên.

Từ các căn cứ nêu trên, chúng tôi thực hiện nghiên cứu "Tác động của việc công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần xác suất thống kê đến điểm thi kết thúc học phần xác suất thống kê của sinh viên Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định".

2. Mô tả khảo sát

Địa điểm, thời gian, đối tượng nghiên cứu

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

Thời gian nghiên cứu: Từ tháng 3 năm 2023 đến tháng 5 năm 2023

Đối tượng nghiên cứu: Điểm thi kết thúc học phần xác suất thống kê của sinh viên đại học điều dưỡng chính quy khóa 15 và khóa 16.

Tiêu chuẩn lựa chọn: Điểm thi kết thúc học phần xác suất thống kê (lần 1) của sinh viên đại học điều dưỡng chính quy khóa 15 và khóa 16 khi ngân hàng câu hỏi được công khai vào năm 2020.

Tiêu chuẩn loại trừ: Sinh viên vi phạm quy chế thi, sinh viên vắng thi, sinh viên không đủ điều kiện duyệt thi.

Phương pháp nghiên cứu

Thiết kế nghiên cứu: Nghiên cứu hồi cứu

Cỡ mẫu và phương pháp chọn mẫu: Lấy toàn bộ điểm thi kết thúc học phần xác suất thống kê của sinh viên đại học điều dưỡng chính quy của khóa 15 và khóa 16.

Phương pháp thu thập thông tin: Thu thập kết quả học tập từ bảng điểm thi kết thúc học phần của sinh viên khóa 15 và khóa 16.

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

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thông tin chung về đối tượng nghiên cứu

Bảng 1. Đặc điểm chung của đối tượng nghiên cứu

Đặc điểm	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Khóa học	Khóa 15 294	36.7
	Khóa 16 507	63.3
Tổng số SV:	801	100%

Kết quả nghiên cứu điểm thi kết thúc học phần xác suất thống kê của 801 sinh viên 2 khóa 15 và khóa 16 tại bảng 1 cho thấy, số lượng sinh viên khóa 16 nhiều hơn sinh viên khóa 15 (chiếm 63.3 %).

3.2. Thực trạng điểm thi kết thúc học phần xác suất thống kê của sinh viên đại học điều dưỡng chính quy tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

Bảng 2: Điểm thi kết thúc học phần Xác suất thống kê của sinh viên khóa 15 và khóa 16

Điểm thi KTHP	Khóa 15		Khóa 16	
	Điểm thi	Tỷ lệ (%)	Điểm thi	Tỷ lệ (%)
8.5 – 10.0	52	17.7	206	40.6
7.0 – 8.4	78	26.5	165	32.5
5.5 – 6.9	70	23.8	79	15.6
4.0 – 5.4	55	18.7	39	7.7
Dưới 4.0	39	13.3	18	3.6
Tổng số SV:	294	100%	507	100%

Số liệu tại bảng 2 cho thấy, tỷ lệ điểm khá, giỏi (từ 7.0 trở lên) của sinh viên khóa 15 (chưa được công khai ngân hàng câu hỏi) là 44.2%, tỷ lệ điểm khá, giỏi của sinh viên khóa 16 (được công khai ngân hàng câu hỏi) là 73.1%, trong đó tỷ lệ sinh viên đạt điểm giỏi (từ 8.5 điểm trở lên) của khóa 16 (40.6%) cao gấp đôi tỷ lệ sinh viên đạt điểm giỏi của khóa 15 (17.7%).

3.3. Ý kiến phản hồi của sinh viên khi ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần được công khai

Bảng 3. Phản hồi của sinh viên khi ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần xác suất thống kê được công khai

Nội dung	Trả lời	Khóa 15		Khóa 16	
		Số lượng (N)	Tỷ lệ (%)	Số lượng (N)	Tỷ lệ (%)
Nội dung câu hỏi bám sát nội dung chương trình học	Đồng ý	48	96.0	99	99.0
	Không đồng ý	2	4.0	1	1.0
Tỷ lệ câu hỏi ở các mức độ (dễ, trung bình, khó) phù hợp	Đồng ý	47	94.0	98	98.0
	Không đồng ý	3	6.0	2	2.0
Số lượng câu hỏi trong ngân hàng câu hỏi đủ lớn để công khai	Đồng ý	49	98.0	97	97.0
	Không đồng ý	1	2.0	3	3.0
Sinh viên chủ động hơn trong việc học	Đồng ý	47	94.0	98	98.0
	Không đồng ý	3	6.0	2	2.0
Sinh viên thấy tự tin hơn khi đi thi	Đồng ý	45	90.0	98	98.0
	Không đồng ý	5	10.0	2	2.0
Đảm bảo được tính công bằng, khách quan cho sinh viên	Đồng ý	48	96.0	98	98.0
	Không đồng ý	2	4.0	2	2.0
Được giảng viên nhiệt tình giải đáp những câu hỏi chưa tìm được cách giải để ra đáp án	Đồng ý	48	96.0	99	99.0
	Không đồng ý	2	4.0	1	1.0
Tự tính được điểm thi sau khi kết thúc bài thi	Đồng ý	47	94.0	93	93.0
	Không đồng ý	3	6.0	7	7.0
Tiếp tục công khai toàn bộ ngân hàng câu hỏi của các học phần trong chương trình đào tạo	Đồng ý	49	98.0	99	99.0
	Không đồng ý	1	2.0	1	1.0

Số liệu tại bảng 3, nhìn chung tỷ lệ đồng ý về các nội dung khóa 16 cao hơn khóa 15. Cụ thể, tỷ lệ đồng ý nội dung câu hỏi bám sát nội dung chương trình học, sinh viên chủ động hơn trong việc học, câu hỏi ở các mức độ (dễ, trung bình, khó) phù hợp, sinh viên thấy tự tin hơn khi đi thi, đảm bảo được tính công bằng, khách quan cho sinh viên của sinh viên khóa 15 lần lượt là 96%, 94%, 94%, 90%, 96% còn của sinh viên khóa 16 lần lượt là 99%, 98%, 98%, 98%.

Qua khảo sát ngẫu nhiên 50 sinh viên khóa 15 và 100 sinh viên khóa 16 cho thấy sinh viên đồng thuận nhất trí cao việc Nhà trường công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần (98% sinh viên khóa 15 và 99% sinh viên khóa 16 đồng ý việc Nhà trường tiếp tục công khai toàn bộ ngân hàng câu hỏi của các học phần trong chương trình đào tạo).

Bên cạnh đó, sinh viên cũng nhận xét về nội dung câu hỏi được công khai, 96% sinh viên khóa 15 và 99% sinh viên khóa 16 đồng ý nội dung câu hỏi được công khai bám sát nội dung chương trình học; 94% sinh viên khóa 15 và 98% sinh viên khóa 16 cho rằng tỷ lệ các mức độ (dễ, trung bình, khó) của các câu hỏi là hợp lý; sinh viên cả 2 khóa cũng đồng ý rằng số lượng câu hỏi của ngân hàng câu hỏi là đủ lớn để công khai chiếm tỷ lệ cao (98% đối với sinh viên khóa 15 và 97% đối với sinh viên khóa 16).

Việc Nhà trường công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần giúp sinh viên chủ động hơn trong việc học, tự tin hơn khi đi thi, đảm bảo được tính công bằng, khách quan cho sinh viên cũng được sinh viên cả 2 khóa đồng ý với tỷ lệ rất cao (gần 100%).

Trong quá trình học, sinh viên vừa tiếp thu bài giảng từ giảng viên, vừa tìm lời giải (đáp án) của các câu hỏi trong ngân hàng câu hỏi thi, sinh viên nhận được sự hướng dẫn nhiệt tình của giảng viên để tìm ra đáp án đối với những câu hỏi chưa tự tìm ra lời giải (96% sinh viên khóa 15 và 99% sinh viên khóa 16 đồng ý với điều này).

Ngoài ra, khi được hỏi về việc sinh viên có tự tính được điểm sau khi kết thúc bài thi hay không, có 94% sinh viên khóa 15 và 93% sinh viên khóa 16 trả lời rằng tự tính được điểm thi của mình sau khi kết thúc bài thi.

4. Trao đổi và thảo luận

4.1. Thông tin chung của đối tượng nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu điểm thi kết thúc học phần xác suất thống kê của 801 sinh viên 2 khóa 15 và khóa 16 tại bảng 1 cho thấy, số lượng sinh viên khóa 16 nhiều hơn sinh viên khóa 15 (chiếm 63.3 %). Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định được thành lập ngày 26 tháng 2 năm 2004 theo Quyết định số 24/2004/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ với tầm nhìn phấn đấu trở thành một trong những cơ sở giáo dục hàng đầu, uy tín trong nước và quốc tế về Điều dưỡng và Hộ sinh. Sứ mạng nâng cao chất lượng nguồn nhân lực Điều dưỡng, Hộ sinh và phát triển khoa học Điều dưỡng, Hộ sinh của Việt Nam và giá trị cốt lõi Thân thiện - Trách nhiệm - Sáng tạo - Hiệu quả [8]. Với tầm nhìn, sứ mạng cũng như giá trị cốt lõi đó, Nhà trường đã, đang và ngày càng thu hút được người học tham gia học tập tại trường không chỉ trong nước còn cả nước ngoài. Tỷ lệ người học tuyển sinh vào Trường năm sau cao hơn năm trước cho thấy việc cải tiến chương trình đào tạo của Nhà trường, trong đó có việc quyết định công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần cho người học đã làm nâng cao chất lượng giáo dục của Nhà trường, thu hút được người học tham gia học tập ngành Điều dưỡng của Nhà trường.

4.2. Thực trạng điểm thi kết thúc học phần xác suất thống kê của đối tượng nghiên cứu

Tại Trường Đại học Điều dưỡng, sinh viên tham gia đăng ký học phần Xác suất thống kê ở năm thứ hai của khóa học. Học phần xác suất thống kê gồm phần xác suất và thống kê trong y học. Lý thuyết xác suất là khái niệm trừu tượng, ra đời từ những bài học toán trong thực tiễn. Thống kê có ứng dụng to lớn trong thực tiễn, đặc biệt trong ngành y, dược, điều dưỡng, kinh tế, kỹ thuật,... Cơ sở của kết luận thống kê dựa trên lý thuyết xác suất. Đối với sinh viên học ngành Điều dưỡng, môn xác suất thống kê là môn học bắt buộc, sau khi học xong, người học cần phải hiểu được kiến thức cơ bản về xác suất, công thức tính xác suất, biết và vận dụng được điều tra chọn mẫu, các phương pháp ước lượng và kiểm định giả thuyết thống kê, từ đó giúp người học biết vận dụng để phục vụ trong việc nghiên cứu, học tập ngành Điều dưỡng. Do đó, người học cần phải có thái độ học môn học một cách nghiêm túc [9].

Thực hiện theo văn bản số 17/VBHN-BGDĐT ngày 15 tháng 5 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT ban hành Văn bản hợp nhất Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT và Thông tư 57/2012/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT về quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ, Quy định đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ Ban hành kèm theo quyết định số 992/QĐ-ĐDN ngày 26 tháng 06 năm 2015 của Hiệu trưởng trường Đại học Điều dưỡng Nam Định [10]. Cách tính điểm: Điểm đánh giá bộ phận và điểm thi kết thúc học phần được chấm theo thang điểm 10 (từ 0 đến 10), làm tròn

đến 1 chữ số thập phân. Điểm học phần là tổng điểm của tất cả các điểm đánh giá bộ phận của học phần nhân với trọng số tương ứng. Dựa vào cách tính điểm thi kết thúc học phần, số liệu tại bảng 2 cho thấy, tỷ lệ điểm khá, giỏi (từ 7.0 trở lên) của sinh viên khóa 15 (chưa được công khai ngân hàng câu hỏi) là 44.2%, tỷ lệ điểm khá, giỏi của sinh viên khóa 16 (được công khai ngân hàng câu hỏi) là 73.1%, trong đó tỷ lệ sinh viên đạt điểm giỏi (từ 8.5 điểm trở lên) của khóa 16 (40.6%) cao gấp đôi tỷ lệ sinh viên đạt điểm giỏi của khóa 15 (17.7%). Như vậy, có thể thấy, khi Nhà trường quyết định công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần xác suất thống kê, tỷ lệ điểm khá, giỏi của sinh viên cao hơn khi ngân hàng câu hỏi chưa được công khai (gấp 1,65 lần). Điều này giải thích như sau, lịch thi của sinh viên luôn được Nhà trường công bố vào đầu mỗi kỳ học, sinh viên sẽ biết thời gian địa điểm thi từng môn học, hơn nữa khi ngân hàng câu hỏi được công khai trên trang Thư viện số, sinh viên sẽ chủ động giành thời gian nghiên cứu, chủ động học bộ ngân hàng câu hỏi trước khi thi. Điều này có thể khẳng định, sinh viên có sự chủ động hơn trong việc xây dựng kế hoạch học tập của cá nhân, định hướng được nội dung ôn tập để có thể đạt được kết quả cao trong các kỳ thi hơn khi có ngân hàng câu hỏi công khai.

4.3. Ý kiến phản hồi của sinh viên khi ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần được công khai

Ngân hàng câu hỏi là một cơ sở dữ liệu gồm các câu dưới nhiều dạng thức khác nhau, được sử dụng như một kho dữ liệu trung tâm để xây dựng thành các bài thi, nhằm cải thiện hiệu suất công việc và chất lượng đề thi. Xây dựng ngân hàng câu hỏi là bước rất quan trọng và là tiền đề cho việc chuẩn hóa thi cử, kiểm tra nhằm tạo ra các công cụ đánh giá đáng tin cậy và có giá trị. Tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định, không chỉ ngân hàng câu hỏi học phần xác suất thống kê mà nhiều bộ ngân hàng học phần khác cũng đã được công khai trên thư viện số của Nhà trường, mỗi sinh viên đều có tài khoản cá nhân để vào tra cứu.

Số liệu tại bảng 3, qua khảo sát ngẫu nhiên 50 sinh viên khóa 15 và 100 sinh viên khóa 16 cho thấy sinh viên đồng thuận nhất trí cao việc Nhà trường công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần (98% sinh viên khóa 15 và 99% sinh viên khóa 16 đồng ý việc Nhà trường tiếp tục công khai toàn bộ ngân hàng câu hỏi của các học phần trong chương trình đào tạo).

Bên cạnh đó, sinh viên cũng nhận xét về nội dung câu hỏi được công khai, 96% sinh viên khóa 15 và 99% sinh viên khóa 16 đồng ý nội dung câu hỏi được công khai bám sát nội dung chương trình học; 94% sinh viên khóa 15 và 98% sinh viên khóa 16 cho rằng tỷ lệ các mức độ (dễ, trung bình, khó) của các câu hỏi là hợp lý; sinh viên cả 2 khóa cũng đồng ý rằng số lượng câu hỏi của ngân hàng câu hỏi là đủ lớn để công khai chiếm tỷ lệ cao (98% đối với sinh viên khóa 15 và 97% đối với sinh viên khóa 16). Câu hỏi mức độ dễ là những câu hỏi mang tính chất mô tả, mức độ trung bình là những câu hỏi mang tính so sánh, phân tích, mức độ khó là những câu hỏi mang tính liên hệ thực tế để tính toán. Tỷ lệ mức độ dễ, khó, trung bình được quy định tính theo tỷ lệ % phù hợp để phân loại sinh viên giỏi, khá, trung bình, yếu kém. Số lượng câu hỏi trong ngân hàng câu hỏi tối thiểu để công khai được quy định cụ thể và phổ biến với sinh viên trong Cẩm nang sinh viên, mỗi tín chỉ tương đương 15 tiết, tương đương với 45 câu hỏi tự luận và 225 câu hỏi trắc nghiệm khách quan. Nội dung câu hỏi phải đáp ứng chuẩn đầu ra học phần và chuẩn đầu ra chương trình đào tạo, phù hợp với mức độ và đảm bảo số câu hỏi theo tín chỉ môn học.

Việc Nhà trường công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần giúp sinh viên chủ động hơn trong việc học, tự tin hơn khi đi thi, đảm bảo được tính công bằng, khách quan cho sinh viên cũng được sinh viên cả 2 khóa đồng ý với tỷ lệ rất cao (gần 100%). Lịch học tại Đại học đề cao tính tự giác, chăm chỉ của sinh viên. Mỗi sinh viên phải tự mình chuẩn bị bài, nghiên cứu nội dung bài học, tìm tòi tài liệu, điều này gây không ít khó khăn cho sinh viên. Bởi có quá nhiều nguồn tài liệu khác nhau, mỗi tài liệu lại nêu những quan điểm khác nhau về cùng một vấn đề khiến sinh viên nhầm lẫn và sai sót. Điều này ảnh hưởng rất lớn đối với việc học. Do đó, việc công khai ngân hàng câu hỏi giúp cho sinh viên tập trung vào được những nội dung chính của môn học, học không bị lan man, loãng kiến thức.

Trong quá trình học, sinh viên vừa tiếp thu bài giảng từ giảng viên, vừa tìm lời giải (đáp án) của các câu hỏi trong ngân hàng câu hỏi thi, sinh viên nhận được sự hướng dẫn nhiệt tình của giảng viên để tìm ra đáp án đối với những câu hỏi chưa tự tìm ra lời giải (96% sinh viên khóa 15 và 99% sinh viên khóa 16 đồng ý

với điều này). Trên thực tế, khi thầy cô giảng dạy môn xác suất thống kê, nhờ công nghệ thông tin phát triển, các thầy cô đều tạo nhóm lớp zalo hoặc messenger, tại nhóm này, sinh viên sẽ trao đổi với nhau và trao đổi với thầy cô những nội dung những vấn đề mà chưa hiểu. Mỗi vấn đề của một sinh viên đưa ra trên nhóm, thầy cô đều khuyến khích các thành viên khác trong nhóm nghiên cứu đưa ra câu trả lời, sau khi sinh viên trong nhóm không giải đáp được, thầy cô sẽ giúp sinh viên đưa ra đáp án. Điều này, đã giúp sinh viên vừa tự tìm hiểu kiến thức vừa tự tin với đáp án của bản thân nhờ có thầy cô hỗ trợ.

Ngoài ra, khi được hỏi về việc sinh viên có tự tin được điểm sau khi kết thúc bài thi hay không, có 94% sinh viên khóa 15 và 93% sinh viên khóa 16 trả lời rằng tự tin được điểm thi của mình sau khi kết thúc bài thi. Thực tế, sinh viên khi vào trường, mỗi em đều được phát một quyển cẩm nang sinh viên, trong quyển cẩm nang sinh viên bao gồm nội dung liên quan đến nhiệm vụ, quyền lợi của sinh viên cũng như nội quy học tập, quy chế thi, cách tính điểm, bảng mẫu biểu đơn ... đầy đủ, điều này đã giúp sinh viên chủ động hơn trong việc học tập cũng như cách tính điểm của bản thân [Lê Thanh Tùng (2018), Cẩm nang sinh viên 2018, trường Đại học Điều dưỡng Nam Định, tr.53].

Việc chuẩn hóa công tác thi, kiểm tra đánh giá là một trong những yêu cầu hết sức quan trọng trong việc đổi mới và nâng cao chất lượng giáo dục ở mọi cấp học và bậc học. Ở bậc đại học, hầu hết các trường đại học và cao đẳng hiện nay đều có bộ phận khảo thí, nơi tổ chức công tác thi cử, quản lý điểm thi, đồng thời thực hiện việc xây dựng và quản lý ngân hàng câu hỏi để phục vụ kiểm tra trên số đông những môn học thiên về kiến thức, thường là các học phần thuộc khối kiến thức giáo dục đại cương. Việc xây dựng ngân hàng câu hỏi thi chủ yếu nhằm nâng cao năng suất hoạt động, còn những lợi ích của một ngân hàng câu hỏi chuẩn hóa thường không đạt được, có tác động rất ít hoặc thậm chí có tác dụng ngược đến chất lượng dạy và học.

5. Kết luận

Qua khảo sát điểm thi kết thúc học phần xác suất thống kê của 801 sinh viên, trong đó có 507 sinh viên khóa 16 (chiếm 63.3%) được tiếp cận với bộ ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần ngay trong quá trình học học phần xác suất thống kê cho thấy tỷ lệ sinh viên đạt điểm khá, giỏi (từ 7.0 trở lên) tăng cao hơn hẳn so với khóa 15 (ngân hàng câu hỏi chưa được công khai đến sinh viên), khóa 15 là 44.2%, khóa 16 là 73.1%. Điều này khẳng định việc công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần cho sinh viên tác động rất tích cực đến kết quả điểm thi của sinh viên.

Qua kết quả khảo sát lấy ý kiến phản hồi của 150 sinh viên về việc ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần được công khai, cho thấy tỷ lệ sinh viên đồng ý việc Nhà trường cho công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần rất cao (148/150 sinh viên đồng ý, chiếm 98.7%).

Từ đó, nhóm nghiên cứu đưa ra đề xuất, Nhà trường tiếp tục mở rộng công khai tất cả các bộ ngân hàng câu hỏi trên trang thư viện số của Nhà trường để nâng cao điểm số của các học phần trong chương trình đào tạo, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục của Nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD-ĐT (2021). Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT ngày 18/3/2021 về việc ban hành Quy chế đào tạo trình độ đại học.
- [2] Bộ GD-ĐT (2021). Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT ngày 22/6/2021 quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.
- [3] Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định (2022). Quyết định số 2222/QĐ-ĐDN ngày 30/8/2022 về việc ban hành Quy định đánh giá học phần.
- [4] Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định (2020). Quyết định số 1917/QĐ-ĐDN ngày 21/8/2020 về việc ban hành Quy định công khai ngân hàng câu hỏi thi kết thúc học phần của Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.
- [5] Phan Thị Hồng Thảo, Nguyễn Huyền Trang, Nguyễn Thu Hà (2020). Các nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên: Nghiên cứu trường hợp tại Học viên Ngân hàng – Phân hiệu Bắc Ninh. Tạp

- chí Khoa học và Đào tạo Ngân hàng (Số 219, tháng 8 năm 2020).
- [6] Jason L Walsh, Benjamin H L Harris, Paul Denny and Phil Smith. Formative student-authored question bank: perceptions, question quality and association with summative performance.
- [7] Michaela Wagner-Menghin, Ingrid Preusche và Michael Schmidts (2013). The Effects of Reusing Written test Items: A study using the Rasch model. Hindawi publishing corporation ISRN Education.
- [8] Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định (2019). Quyết định số 2088/QĐ-ĐDN ngày 10/10/2019 của Hiệu trưởng Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định về việc ban hành Tầm nhìn, sứ mạng, giá trị cốt lõi của Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.
- [9] Lê Thanh Tùng, Lại Văn Định (2018). Giáo trình Xác suất thống kê, Đại học Điều dưỡng Nam Định. Nxb Giáo dục.
- [10] Lê Thanh Tùng (2018). Cẩm nang sinh viên 2018, trường Đại học Điều dưỡng Nam Định, tr.53.

ABSTRACT

Impact of Publicizing Examination Question Banks on the Final Scores of Students in the Statistics and Probability Course at Nam Dinh University of Nursing

In order to enhance the quality of education and promote the learning process for students, the management and publicization of examination question banks have become a significant concern in higher education institutions. This practice aims to ensure transparency, fairness, and accuracy in the examination process. However, there are conflicting views regarding the publicization of examination question banks and its impact on students' academic performance. This article focuses on studying the factors influencing the internship management activities for students in international collaborative training programs in Vietnam, with a particular emphasis on the aspect of publicizing examination question banks. The study targets regular nursing students in the 15th and 16th cohorts, before and after the publicization of examination question banks. The research method involves a retrospective study of the final scores in the Statistics and Probability course conducted from March 2023 to May 2023 at Nam Dinh University of Nursing. The research results indicate that the proportion of students receiving good and excellent grades in the 16th cohort is higher than that in the 15th cohort. This suggests that the publicization of examination question banks has had a positive impact on students' learning process. The article provides an overview of the importance of publicizing examination question banks and encourages educational institutions to achieve transparency and fairness in the examination process, thereby elevating the quality of higher education.

Keywords: Examination question banks, Nursing university students, Publicizing.

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ CHO HỌC SINH TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ HUYỆN KIM BẢNG, TỈNH HÀ NAM THÔNG QUA DẠY HỌC MÔN TOÁN

Trần Thị Kim Bình¹

Tóm tắt. Trong quá trình quản lý phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh tại các trường trung học cơ sở, môn Toán đóng một vai trò quan trọng. Môn học này không chỉ giúp học sinh phát triển kỹ năng tính toán, mà còn rèn luyện tư duy logic, sự logic và khả năng giải quyết vấn đề. Tuy nhiên, việc quản lý và triển khai dạy học môn Toán cần được thực hiện một cách hợp lý và hiệu quả để đảm bảo phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh. Bài báo trình bày kết quả nghiên cứu thực trạng quản lý phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh tại các trường trung học cơ sở huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua dạy học môn toán. Khảo sát được tiến hành trên 05 trường trung học cơ sở trên địa bàn huyện Kim Bảng, Hà Nam với 12 Cán bộ quản lý; 46 giáo viên và 100 học sinh. Nội dung khảo sát phân tích các vấn đề liên quan đến quản lý phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh thông qua dạy học môn toán, bao gồm mục tiêu, nội dung, hình thức, phương pháp, kiểm tra và đánh giá kết quả phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến thực trạng quản lý phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh tại các trường trung học cơ sở huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua dạy học môn Toán.

Từ khóa: *Quản lý phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh trung học cơ sở thông qua dạy học môn Toán.*

1. Đặt vấn đề

Đất nước ta đang bước vào giai đoạn CNH, HĐH với mục tiêu trở thành một nước công nghiệp, hội nhập quốc tế. Xã hội luôn không ngừng vận động và phát triển. Mỗi một giai đoạn lịch sử, đòi hỏi ở con người những phẩm chất và năng lực phù hợp. Vì vậy, chúng ta luôn phải đổi mới và sáng tạo để cải tiến và thích nghi với hoàn cảnh mới.

Trước bối cảnh đó, việc chuẩn bị tiềm lực con người là rất quan trọng và cần được tiến hành ở tất cả các cấp học. Để chuẩn bị tốt cho tương lai, mỗi học sinh cần phải được trang bị nền tảng phẩm chất và năng lực cần thiết và phải được rèn luyện thường xuyên, trong đó có năng lực giải quyết vấn đề nhằm giải quyết tốt các vấn đề trong cuộc sống. Năng lực giải quyết vấn đề là một trong những năng lực cơ bản cần được phát triển cho học sinh hiện nay. Năng lực giải quyết vấn đề sẽ giúp con người đưa ra những ý tưởng, giải pháp đột phá, tối ưu, giải quyết những nguy cơ và bất ổn tiềm tàng, đem lại những thành tựu văn minh rực rỡ. Hiểu, hoàn thiện và phát triển năng lực giải quyết vấn đề là một trong những cách quan trọng để con người không ngừng hoàn thiện, phát triển và nâng cao khả năng tồn tại của mình.

Phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở THCS là một trong những nội dung trọng tâm của chương trình giáo dục phổ thông 2018 nhằm hướng tới những bước tiến mạnh mẽ trong việc nâng cao chất lượng giáo dục nói chung theo hướng phát triển năng lực người học. Xuất phát từ tình hình thực tế ở các trường THCS, học sinh cấp THCS đang bước sang lứa tuổi thanh thiếu niên, ở lứa tuổi các em đang muốn tự khẳng định mình, thích sáng tạo, thích phát hiện và chủ động giải quyết vấn đề, nên nhà giáo dục đặc biệt là giáo viên Toán cần nắm vững tâm sinh lý lứa tuổi của các em để từ đó phát triển năng lực

Ngày nhận bài: 02/06/2023. Ngày nhận đăng: 21/07/2023.

¹ Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam

Tác giả liên hệ: Trần Thị Kim Bình. Địa chỉ e-mail: tranthikimbinh75@gmail.com

giải quyết vấn đề cho học sinh thông qua dạy học môn Toán một cách phù hợp. Với yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục THCS trong bối cảnh hiện nay, để việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh thông qua dạy học môn Toán trở thành một phần trong các hoạt động giảng dạy, đồng thời phát huy được ưu điểm của nó cho giáo dục tại trường THCS, đòi hỏi cần có giải pháp quản lý hiệu quả việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh thông qua dạy học môn Toán.

2. Thực trạng quản lý phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh tại các trường trung học cơ sở huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam thông qua dạy học môn Toán

Mô tả khảo sát

Mục đích khảo sát: Khảo sát thực trạng quản lý phát triển năng lực giải quyết vấn đề tại các trường THCS thông qua DHMT để đánh giá những ưu điểm, hạn chế làm cơ sở thực tiễn đề xuất hệ thống các biện pháp Quản lý phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho HS tại các trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam thông qua DHMT.

Nội dung khảo sát: Thực trạng quản lý phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho HS tại các trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam thông qua dạy học môn toán.

Mẫu khảo sát tại 05 trường THCS thuộc cụm 3 trên địa bàn huyện Kim Bảng, Hà Nam với 12 Cán bộ quản lý; 46 giáo viên và 100 học sinh

2.1. Thực trạng quản lý mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường Trung học cơ sở

Tìm hiểu về quản lý mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam, chúng tôi sử dụng câu hỏi số 7 của Phiếu khảo sát số 1 để khảo sát 58 CBQL, GV các trường, kết quả được thể hiện ở bảng sau:

Từ bảng số liệu khảo sát ta thấy, việc quản lý mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS bao gồm nhiều nội dung, được thực hiện từ mức bình thường đến mức cao, cụ thể như sau:

Hai nội dung được đánh giá thực hiện ở mức cao bao gồm: “Mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải phản ánh được nội dung hay bối cảnh của địa phương, điều kiện của nhà trường” (ĐTB=3,55) và “Mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải có tính mở rộng gắn với những vấn đề thực tiễn cuộc sống nói chung” (ĐTB=3,67). Thấy rằng ngay từ đầu năm học Ban giám hiệu, Ban giám hiệu đã xác định rõ ràng, cụ thể việc đổi mới dạy học phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán, điều đó được thể hiện cụ thể trong kế hoạch của tổ chuyên môn và từng cá nhân căn cứ phù hợp trên từng lớp dạy. Trong các buổi sinh hoạt chuyên môn đầu năm, tổ trưởng chuyên môn thông báo đến mỗi GV trong tổ Toán về mục tiêu dạy học phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán và yêu cầu GV lên kế hoạch giảng dạy của bản thân cho phù hợp với yêu cầu. Điều này cho thấy đội ngũ quản lý của nhà trường đã chú ý về mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán.

Các nội dung còn lại được đánh giá ở mức độ thấp hơn, đó là: “Mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải được miêu tả cụ thể, diễn tả dưới dạng các động từ chỉ hành vi”. (ĐTB=3,43), “Mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải có tính phân hóa giữa các đối tượng học sinh có nhu cầu, kinh nghiệm học tập, đặc điểm”. (ĐTB=3,41), “Mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải thực tế với điều kiện thực hiện của mỗi nhà trường” (ĐTB=3,36), “Mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải phản ánh được sứ mệnh và tầm nhìn của nhà trường”. (ĐTB=3,34).

Kết quả này cho thấy nhà trường đã có nhận thức đúng quan điểm, định hướng và mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán. Tuy nhiên, cần phải có giải pháp để đội ngũ quản lý của trường, GV thấy hết được tầm quan trọng của việc nắm rõ mục tiêu, thực hiện chỉ đạo xây dựng mục tiêu phải khoa học, có quy trình và bài bản. Điều này đặt ra vấn đề cho cán bộ quản lý nhà trường cần quan tâm hơn nữa đến công tác này.

Bảng 1. Thực trạng quản lý thực hiện mục tiêu dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề

Nội dung quản lý	Mức độ thực hiện					Tổng điểm	Điểm TB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5			
	%	%	%	%	%			
Mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải được miêu tả cụ thể, diễn tả dưới dạng các động từ chỉ hành vi;	24,1	25,9	27,6	13,8	8,6	3,43	3	
Mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải phản ánh được nội dung hay bối cảnh của địa phương, điều kiện của nhà trường.	29,3	22,4	29,3	12,1	6,9	3,55	2	
Mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải có tính phân hóa giữa các đối tượng học sinh có nhu cầu, kinh nghiệm học tập, đặc điểm nhận thức khác nhau	25,9	25,9	22,4	15,5	10,3	3,41	4	
Mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải có tính mở rộng gắn với những vấn đề thực tiễn cuộc sống nói chung.	29,3	29,3	24,1	13,8	3,4	3,67	1	
Mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải thực tế với điều kiện thực hiện của mỗi nhà trường	22,4	25,9	25,9	17,2	8,6	3,36	5	
Mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải phản ánh được sứ mệnh và tầm nhìn của nhà trường.	22,4	25,9	25,9	15,5	10,3	3,34	6	
Trung bình: 3,46								

2.2. Thực trạng quản lý nội dung phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường trung học cơ sở

Bảng 2. Thực trạng quản lý nội dung phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán

Nội dung quản lý	Mức độ thực hiện					Tổng điểm	Điểm TB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5			
	%	%	%	%	%			
Ý nghĩa: Nội dung phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS vừa có ý nghĩa đáng kể đối với nhu cầu và lợi ích thiết thực về phát triển năng lực giải quyết vấn đề nói chung cho học sinh, đồng thời vừa có ý nghĩa đáng kể đối với sứ mệnh giáo dục của nhà trường.	10,0	15,0	20,0	26,0	34,0	2,55	4	
- Tiện ích: Nội dung phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS cần thực sự hữu dụng trong cuộc sống của mỗi học sinh trong điều kiện học tập tại nhà trường.	15,0	32,0	16,0	25,0	12,0	3,13	2	
- Hiệu lực: Nội dung phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải chính xác và cập nhật liên tục gắn với thực tế.	13,00	31,0	23,0	16,0	17,0	3,07	3	
- Phù hợp: Nội dung phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải phù hợp với trình độ phát triển nhận thức, đặc trưng văn hóa, đặc điểm lứa tuổi của học sinh.	12,00	35,0	23,0	15,0	15,0	3,14	1	
- Khả thi: Nội dung phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải phù hợp với bối cảnh thực tế về môi trường giáo dục trong các nhà trường, điều kiện kinh tế, xã hội của cộng đồng địa phương.	5,0	15,0	20,0	25,0	35,0	2,30	5	

Tác giả khảo sát 58 CBQL, GV về việc nội dung phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam, kết quả như sau:

Qua Bảng số 2, đánh giá của CBQL, GV cho việc quản lý nội dung phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam được thực hiện ở mức độ

bình thường, với điểm trung bình dao động từ 2,30 đến 3,07

Hai nội dung “Phù hợp: Nội dung phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phải phù hợp với trình độ phát triển nhận thức, đặc trưng văn hóa, đặc điểm lứa tuổi của học sinh. với ĐTB = 3,14, và nội dung “Tiện ích: Nội dung phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS cần thực sự hữu dụng trong cuộc sống của mỗi học sinh trong điều kiện học tập tại nhà trường” với ĐTB=3,13 mức độ đánh giá cao.

Trong khi đó các nội dung còn lại được CBQL, GV các trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam đánh giá ở mức độ trung bình. Qua trao đổi, GV trường THCS Thị trấn Quế cho biết: “Ngay từ đầu năm học, Ban giám hiệu đã yêu cầu tổ trưởng xây dựng kế hoạch giáo dục theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề, rà soát lại cấu trúc chương trình, nội dung, phân phối chương trình môn Toán, khi có sự phê duyệt của Ban giám hiệu nhà trường, GV căn cứ thực hiện. Việc xây dựng các nội dung chuyên đề, dạy học theo chủ đề, dạy học nghiên cứu bài học đạt hiệu quả cao”. Điều này cho thấy nhà trường cần phải quan tâm nhiều đến công tác tổ chức thiết kế các chuyên đề dạy học theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh. Đa số giáo viên đều nắm rõ kế hoạch của nhà trường, được quán triệt để thực hiện nội dung dạy học phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS, tuy nhiên thực tế việc thực hiện đúng nội dung văn bản, kế hoạch không phải thầy cô nào cũng làm được vì nhiều nguyên nhân.

Trong đó có nguyên nhân CBQL chủ yếu dựa vào phân phối chương trình môn toán mà Bộ Giáo Dục ban hành, chưa có sự đầu tư, quan tâm nhiều đến việc xây dựng và thực hiện nội dung dạy học phát triển năng lực giải quyết vấn đề. Chưa mạnh dạn chủ động linh hoạt thay đổi phân phối phù hợp với tình hình nhà trường, chỉ đạo tổ chuyên môn thực hiện vận dụng các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua môn toán một cách hợp lý. Việc quản lý dựa trên sổ đầu bài mà GV ký, việc thực hiện nội dung trên lớp được giao khoán cho GV và tổ chuyên môn thực hiện. Vì vậy rất cần sự quan tâm, chỉ đạo, hướng dẫn cụ thể hơn nữa của các cấp lãnh đạo để việc tổ chức giảng dạy và tổ chức học tập cho học sinh đạt được hiệu quả cao theo đúng mục tiêu, nội dung dạy học phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS.

2.3. Thực trạng quản lý phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường trung học cơ sở

Nhằm khảo sát việc quản lý phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam, Tác giả khảo sát 58 CBQL, GV, kết quả khảo sát tại Bảng 3.

Từ bảng khảo sát, tác giả thấy các nội dung của quản lý phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam được thực hiện với các mức độ khác nhau, trong đó có 2 nội dung quản lý được đánh giá thực hiện tốt, các nội dung còn lại ở mức bình thường.

Hai nội dung: “Phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phù hợp các điều kiện thực tế của mỗi nhà trường” (ĐTB=3,43), “Phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS tạo điều kiện cho học sinh có thể chủ động, tích cực phát triển kỹ năng học tập”. (ĐTB=3,55), được đánh giá ở mức độ cao.

Các nội dung còn lại được CBQL, GV các trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam đánh giá ở mức bình thường, đó là: “Phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS cần đa dạng đảm bảo các nhiệm vụ, chức năng của các trường THCS”. (ĐTB=3,21), “Phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS cần tận dụng tối đa nguồn lực của nhà trường và cộng đồng địa phương”. (ĐTB=3,41), “Phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS cần khuyến khích học sinh tăng cường học”. (ĐTB=3,34), “Phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS cần tăng cường trải nghiệm và thực hành”. (ĐTB=3,16).

Bảng 3. Thực trạng quản lý phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán

Nội dung quản lý	Mức độ thực hiện					Tổng điểm	Điểm TB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5			
	%	%	%	%	%			
Phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS phù hợp các điều kiện thực tế của mỗi nhà trường	24,1	25,9	27,6	13,8	8,6	3,43	2	
Phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS cần đa dạng đảm bảo các nhiệm vụ, chức năng của các trường THCS;	22,4	22,4	25,9	12,1	17,2	3,21	5	
Phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS tạo điều kiện cho học sinh có thể chủ động, tích cực phát triển kỹ năng học tập.	29,3	25,9	22,4	15,5	6,9	3,55	1	
Phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS cần tận dụng tối đa nguồn lực của nhà trường và cộng đồng địa phương.	24,1	27,6	24,1	13,8	10,3	3,41	3	
Phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS cần tăng cường trải nghiệm và thực hành;	22,4	19,0	25,9	17,2	15,5	3,16	6	
Phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS cần khuyến khích học sinh tăng cường học	24,1	22,4	27,6	15,5	10,3	3,34	4	
Trung bình: 3,35								

Qua trao đổi với cô giáo N.T.A được biết: “Vào dịp nghỉ hè trước khi bước vào năm học thì Sở GD&ĐT Hà Nam có tổ chức lớp tập huấn bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ cho CBGV, tuy nhiên nội dung phương pháp và hình thức dạy học tích cực phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán được đề cập đến rất ít, lồng ghép trong các nội dung khác, mang tính hình thức. Tài liệu về dạy học tích cực phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán cũng không đầy đủ. Lớp do các giáo viên cốt cán đi tập huấn từ Bộ giáo dục về triển khai chứ không được học bài bản từ các chuyên gia nghiên cứu. Bên cạnh đó thì việc đổi mới phương pháp và hình thức dạy học môn toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề thường chỉ vào các tiết thao giảng, thi GV giỏi, có người dự giờ,... còn các tiết khác thì vẫn còn hạn chế”.

Qua các mức độ đánh giá trên có sự khác nhau có thể thấy CBQL đã sử dụng các nội dung quản lý khác nhau để quản lý phương pháp và hình thức phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán, điều này cho thấy nhà trường đã quan tâm và chú ý tới công tác đổi mới phương pháp và hình thức dạy học nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh. Tuy nhiên việc tập huấn bồi dưỡng về phát triển năng lực giải quyết vấn đề; khuyến khích, khen thưởng kịp thời để GV chủ động tích cực đổi mới phương pháp và hình thức dạy học phát triển năng lực giải quyết vấn đề mức độ thực hiện chưa hiệu quả. Do đó CBQL cần phải quan tâm và đề ra các giải pháp tốt hơn để đổi mới phương pháp và hình thức dạy học phát triển năng lực giải quyết vấn đề.

2.4. Thực trạng quản lý kiểm tra, đánh giá phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường trung học cơ sở

Để tìm hiểu, tác giả khảo sát CBQL, GV về việc quản lý kiểm tra, đánh giá phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán ở trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam, kết quả như sau:

Qua bảng đánh giá của CBQL, GV ở các trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam về quản lý đánh giá kết quả dạy học môn toán theo hướng phát triển năng lực học sinh, tác giả nhận thấy các nội dung “Chỉ đạo Ban giám hiệu, tổ chuyên môn lập kế hoạch kiểm tra định kì: đầu kỳ, giữa kỳ, cuối kỳ, cuối năm ngay từ đầu năm học cụ thể để GV có cơ sở thực hiện.” (ĐTB=3,43), “Tổ chức sinh hoạt chuyên môn, hội thảo rút kinh nghiệm trong công tác kiểm tra, đánh giá phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán” (ĐTB=3,55), được đánh giá ở mức cao. Còn các nội dung sau được thực hiện ở mức độ bình thường.

Bảng 4. Thực trạng quản lý kiểm tra, đánh giá phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán

Nội dung quản lý	Mức độ thực hiện					Tổng điểm	Điểm TB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5			
	%	%	%	%	%			
Xác định tiêu chí kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển năng lực giải quyết vấn đề cụ thể thông qua dạy học môn Toán cho học sinh phù hợp đặc thù môn toán và các tiêu chuẩn năng lực;	24,1	25,9	27,6	13,8	8,6	3,43	2	
Hình thức, phương pháp kiểm tra đa dạng, chú trọng kiểm tra thường xuyên trong toàn bộ quá trình tổ chức, triển khai các hoạt động;	22,4	25,9	22,4	15,5	12,1	3,26	5	
Rà soát các điều kiện để đảm bảo hoạt động kiểm tra, đánh giá được tổ chức thuận lợi và đạt kết quả tốt;	22,4	22,4	25,9	12,1	17,2	3,21	6	
Sửa chữa, khắc phục những sai sót (nếu có) trong hoạt động kiểm tra, đánh giá;	29,3	25,9	22,4	15,5	6,9	3,55	1	
Động viên, khuyến khích giáo viên, học sinh kịp thời nỗ lực, cố gắng trong hoạt động phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán.	22,4	19,0	25,9	17,2	15,5	3,16	8	
Xác định nội dung kiểm tra và xây dựng tiêu chuẩn đánh giá từng hoạt động theo mục tiêu các chủ đề;	22,4	25,9	24,1	15,5	12,1	3,31	3	
Đánh giá công bằng, hợp lý kết quả thực hiện của giáo viên và học sinh làm cơ sở cho các hoạt động tiếp theo.	22,4	25,9	24,1	13,8	13,8	3,29	4	
Sử dụng kết quả thử nghiệm để tạo điều kiện hoặc điều chỉnh việc thực hiện các hoạt động phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán.	22,4	22,4	24,1	12,1	19,0	3,17	7	
Trung bình: 3,30								

Qua tìm hiểu, được biết ngay từ đầu năm học nhà trường thông báo các văn bản chỉ đạo của Sở GD&ĐT hướng dẫn về kiểm tra, đánh giá phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán tới toàn thể CBQL, GV thông qua các buổi họp hội đồng sư phạm nhà trường, tại các buổi sinh hoạt chuyên môn của tổ, dán tại các bảng tin, đăng tải lên website của nhà trường. Nhà trường cũng đã cử GV đi học bồi dưỡng nâng cao cho GV về sử dụng các hình thức kiểm tra, đánh giá, tuy nhiên các nội dung bồi dưỡng chưa đi sâu vào phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán, dẫn đến các GV chưa nắm chắc nội dung này. CBQL cũng chưa thắt chặt việc kiểm tra việc điều chỉnh, khắc phục những tồn tại, thiếu sót trong dạy học kiểm tra, đánh giá phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán.

Như vậy, các nhà trường đã tiến hành các nội dung quản lý kiểm tra, đánh giá phát triển năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học môn Toán tuy nhiên CBQL cần thắt chặt hơn nữa nội dung này. Cần phải quan tâm nhiều đến vấn đề tổ chức bồi dưỡng về đổi mới kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy học cho giáo viên trong trường và kiểm tra việc điều chỉnh, khắc phục những tồn tại, thiếu sót trong dạy học phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh sau khi kiểm tra, đánh giá.

3. Kết luận

Qua khảo sát thực trạng, nhận thấy hiện nay, chất lượng quản lý phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh tại các trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam thông qua dạy học môn Toán đã có những thay đổi hướng đến chương trình giáo dục phổ thông mới 2018 nhưng vẫn còn chưa đáp ứng được một số yêu cầu của xã hội.

Trong chương trình giáo dục phổ thông mới đối với môn Toán thì dạy học phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh có vai trò rất quan trọng, năng lực của đội ngũ GV môn toán được coi như yếu tố chủ chốt để có thể đổi mới giáo dục, nâng cao chất lượng học môn toán. Từ kết quả nghiên cứu và phân tích thực trạng sẽ là tiền đề cho việc đề xuất các biện pháp quản lý phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh tại các trường THCS Huyện Kim Bảng, Tỉnh Hà Nam thông qua dạy học môn Toán.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Phương Huyền, Dương Thị Hoàng Yến (2019). Kỹ năng lãnh đạo, quản lý của Hiệu trưởng trường phổ thông.
- [3] Đặng Quốc Bảo (2007). Cẩm nang nâng cao năng lực quản lý nhà trường, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Khắc Hiền (2005). “Một số biện pháp tăng cường quản lý của Hiệu trưởng đối với dạy học môn toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh trong các trường THPT tỉnh Bắc Ninh”, luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [5] Nguyễn Văn Hộ (2010). Dạy học môn toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh ở trường phổ thông, Tài liệu bồi dưỡng giáo viên tập sự, Dự án phát triển THPT năm 2010.
- [6] Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2009). Quản lý, lãnh đạo nhà trường thế kỷ XXI, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- [7] Đàm Liên Quân (2012). Biện pháp quản lý bồi dưỡng dạy học môn toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh cho giáo viên trường THPT Yên Hòa, Hà Nội. Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [8] Hà Xuân Thành (2017). Dạy học Toán ở trường trung học phổ thông theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn thông qua việc khai thác và sử dụng các tình huống thực tiễn, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [9] Nguyễn Huy Tấn (2014). Quản lý dạy học môn toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh của hiệu trưởng các trường THCS quận Hoàn Kiếm thành phố Hà Nội, Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [10] Lê Phú Thắng (2010). Một số giải pháp quản lý dạy học môn toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh ở trường phổ thông Dân tộc nội trú Trung ương. Luận văn Thạc sĩ, Trường ĐHSPT Vinh.

ABSTRACT

The situation of management development of problem solving capacity for students at Kim Bang district district, Ha Nam province through teaching Math

In the process of managing the development of problem-solving abilities for students in secondary schools, Mathematics plays a significant role. This subject not only helps students develop their computational skills but also enhances logical thinking, reasoning, and problem-solving abilities. However, the management and implementation of Mathematics teaching need to be done in a reasonable and effective manner to ensure the development of problem-solving abilities for students. This article presents the research findings on the current status of managing the development of problem-solving abilities for students in secondary schools in Kim Bang district, Ha Nam province through Mathematics teaching. The survey was conducted in 5 secondary schools in Kim Bang district, Ha Nam province, involving 12 administrators, 46 teachers, and 100 students. The survey examines various issues related to the management of the development of problem-solving abilities for students through Mathematics teaching, including objectives, content, forms, methods, assessment, and evaluation of the outcomes of problem-solving abilities for students, as well as factors influencing the current status of managing the development of problem-solving abilities for students in secondary schools in Kim Bang district, Ha Nam province through Mathematics teaching.

Keywords: *Management and development of problem-solving capacity for secondary school students through teaching Mathematics.*

HOẠT ĐỘNG THỰC TẬP CỦA SINH VIÊN TRONG CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC THEO TIẾP CẬN HỆ THỐNG

Nguyễn Diệu Cúc¹, Trần Thị Thơm², Phạm Ngọc Long³

Tóm tắt. Mục tiêu của bài báo này nhằm xây dựng cơ sở lý luận về hoạt động thực tập của sinh viên theo tiếp cận hệ thống nhằm làm sáng tỏ các yếu tố liên quan tới quá trình thực tập, làm cơ sở cho phân tích, tìm hiểu hoạt động này trong thực tiễn. Kết quả nghiên cứu cho thấy hoạt động thực tập là một tập hợp các phần tử liên hệ và quan hệ với nhau và với môi trường, có sự tác động qua lại, chi phối nhau theo những qui luật nhất định để cho hệ thống trở thành một chỉnh thể, hoạt động nhằm thực hiện một số mục tiêu của hệ thống. Các yếu tố cơ bản của hoạt động thực tập bao gồm đầu vào, quá trình biến đổi, đầu ra được phân tích ở cả ba bên liên quan là cơ sở thực tập, sinh viên, và cơ sở giáo dục đại học.

Từ khóa: *Thực tập, cơ sở giáo dục đại học, tiếp cận hệ thống.*

1. Đặt vấn đề

Trong chương trình đào tạo đại học, bên cạnh việc cung cấp hệ thống tri thức kiến thức khoa học cơ bản, cơ sở ngành và chuyên ngành thì việc hình thành hệ thống kỹ năng và năng lực nghề nghiệp là vô cùng quan trọng. Việc hình thành hệ thống kỹ năng, năng lực nghề nghiệp được thực hiện chủ yếu thông qua các học phần thực tập. Các nghiên cứu hiện nay về tổ chức và quản lý hoạt động thực tập của sinh viên đại học thể hiện hai hướng nghiên cứu chính. Hướng nghiên cứu thứ nhất là sự phối hợp giữa các bên liên quan trong quá trình thực tập và các yếu tố ảnh hưởng tới chất lượng và hiệu quả thực tập, nổi bật là nghiên cứu của Patrick và cộng sự (2008) đã khẳng định rằng sự phối hợp giữa sinh viên, trường đại học, cơ sở thực tập đóng vai trò quyết định hiệu quả của quá trình thực tập. Lý tưởng nhất là ba bên liên quan chính này đóng xây dựng và duy trì mối quan hệ chặt chẽ, phối kết hợp với nhau để từ đó tạo ra sự hỗ trợ và lợi ích cho các bên [1]. Tiếp đó, Fleming và cộng sự (2018) tiếp tục thảo luận chủ đề này bằng việc xác định “công thức” hiệu quả cho việc hợp tác giữa ba bên, trong đó có sự kết hợp giữa các yếu tố như học tập, tầm nhìn, trao đổi hai chiều, xác định mong đợi, các nguồn lực, công nhận kết quả, phối hợp, danh tiếng, và tin tưởng lẫn nhau. Trong số 9 yếu tố này, sự tin tưởng lẫn nhau, xác định mong đợi rõ ràng, và trao đổi hai chiều là những yếu tố cốt lõi cho sự thành công của mối quan hệ hợp tác [2]. Sự tham gia và hỗ trợ của các bên liên quan khác như cơ quan quản lý nhà nước, cựu sinh viên, các hiệp hội nghề nghiệp, chuyên gia độc lập, cộng đồng xã hội, thậm chí cộng đồng mạng trên internet cũng có thể đóng góp cho thành công của quan hệ hợp tác trong thực tập (Siddoo và cộng sự, 2018) [3]. Cũng có những nghiên cứu khác tìm hiểu về những rào cản của mối quan hệ hợp tác, bao gồm những khác biệt trong kỳ vọng của mỗi bên, thiếu sự tập trung và cam kết hoàn toàn, không có tầm nhìn rõ ràng, thiết nguồn lực, cũng như những hạn chế về hậu cần và đội ngũ [4, 5].

Hướng nghiên cứu thứ hai là các nghiên cứu theo từng giai đoạn trước - trong - sau của quá trình thực tập và những yếu tố ảnh hưởng tới chất lượng của hoạt động thực tập theo từng giai đoạn. Trước khi thực tập, Jackson và cộng sự (2017) cho rằng khả năng và sự sẵn sàng của cơ sở thực tập, sự rõ ràng của chương

Ngày nhận bài: 04/06/2023. Ngày nhận đăng: 27/07/2023.

¹ Khoa quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Phạm Ngọc Long. Địa chỉ e-mail: longpn@niem.edu.vn

trình thực tập là những điều kiện cần thiết cho hoạt động thực tập diễn ra thuận lợi [6]. Nghiên cứu của Nevison và cộng sự (2018) bổ sung yếu tố bản thân trường đại học cần làm việc chặt chẽ với cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập và sinh viên để cả hai bên đều hiểu rõ và sẵn sàng tham gia thực tập; đồng thời việc chuẩn bị hợp đồng đào tạo giữa cán bộ hướng dẫn và sinh viên cũng là rất quan trọng [7]. Các hỗ trợ từ phía trường đại học và giảng viên hướng dẫn như xác định rõ thời gian, lên lịch cho các hoạt động thực tập, dự kiến những vấn đề kỹ thuật có thể xảy ra, gắn kết nhu cầu của cơ sở thực tập với khả năng của sinh viên thực tập, xác định các tiêu chuẩn và kỹ năng làm việc cần thiết ở cơ sở thực tập... cũng là rất quan trọng (Abeysekera, 2006; Jackson, 2015) [6, 8]. Trong khi thực tập, sự giám sát, hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn ở cơ sở đóng vai trò rất quan trọng vào thời điểm bắt đầu làm quen với cơ sở thực tập (Bowen & Pennaforte, 2017) [9]. Cán bộ hướng dẫn cũng là người kèm cặp, chỉ dẫn, làm mẫu, đưa ra lời khuyên hữu ích cho sinh viên (Tofade, 2010) [10]. Tuy nhiên, Patrick và cộng sự (2008) cho rằng cả trường đại học và cơ sở thực tập cần chia sẻ trách nhiệm giám sát và hướng dẫn sinh viên trong suốt quá trình thực tập để giúp khuyến khích sinh viên tích hợp kiến thức lý thuyết vào môi trường làm việc cụ thể, từ đó hiểu rõ lý thuyết hơn, gắn kết tốt hơn lý thuyết và thực tiễn [1]. Cuối cùng, sau khi thực tập, các nghiên cứu tập trung vào việc thiết kế hoạt động đánh giá kết quả thực tập của sinh viên. Bilgin và cộng sự (2017) đề xuất kết hợp đánh giá chẩn đoán, đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết [11] trong khi Smith và cộng sự (2016) đề xuất sử dụng các biểu mẫu quan sát hành vi trong quá trình thực tập [12].

Có thể thấy, thực tập là hoạt động diễn ra trong một thời gian tương đối dài trong khuôn khổ chương trình đào tạo và có nhiều bên liên quan. Vì vậy, mục tiêu của bài báo này nhằm xây dựng cơ sở lý luận về hoạt động thực tập của sinh viên theo tiếp cận hệ thống nhằm làm sáng tỏ các yếu tố liên quan tới quá trình thực tập, làm cơ sở cho phân tích, tìm hiểu hoạt động này trong thực tiễn.

2. Quan điểm về thực tập

Taylor (1988) hay Gault và cộng sự (2000) định nghĩa thực tập như là “những kinh nghiệm làm việc phù hợp với nghề nghiệp” mà sinh viên cần tích lũy trước khi tốt nghiệp [13, 14]. Cùng quan điểm này, Patton & Dial (1988) cho rằng thực tập là một hình thức đào tạo trong công việc (on the job training) để sinh viên “có được kinh nghiệm và kiến thức thực tế liên quan đến một lĩnh vực nghề nghiệp cụ thể” [15]. Trong những năm gần đây, các nghiên cứu thường đặt khái niệm thực tập trong mối tương quan với các khái niệm rộng hơn như học tập dựa trên công việc (work-based learning) hoặc học tập tích hợp với công việc (work-integrated learning). Trong khuôn khổ bài báo này, thực tập được định nghĩa là một hình thức học tập tích hợp làm việc trong khuôn khổ một chương trình đào tạo đại học, được diễn ra trong môi trường làm việc thực tế, dưới sự hướng dẫn của giảng viên hướng dẫn ở cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) và/hoặc chuyên gia ở cơ sở thực tập, giúp sinh viên có cơ hội tích hợp kiến thức và lý thuyết đã học với thực tiễn nghề nghiệp nhằm mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp và tích lũy tín chỉ học tập.

Về vị trí của hoạt động thực tập trong đào tạo đại học, hiện có hai xu hướng thiết kế chương trình đào tạo [16]. Theo cách thiết kế chương trình đào tạo đại học phổ biến ở các cơ sở GDĐH hiện nay, các học phần thực tập thường được thiết kế vào thời điểm giữa và sau của quá trình đào tạo đại học, sau khi sinh viên đã tích lũy một số học phần cơ sở ngành và chuyên ngành. Cách thiết kế này giúp sinh viên được trang bị một số kiến thức, kỹ năng nhất định trước khi xâm nhập thực tế thế giới nghề nghiệp, giúp các em có khả năng phản ánh, đối chiếu, so sánh những kiến thức đã học với thực tiễn nghề nghiệp đang diễn ra; lý giải các sự vật, hiện tượng, tình huống thực tiễn dưới góc độ kiến thức khoa học. Tuy nhiên, hạn chế của cách tiếp cận này là sinh viên thường phải đợi tới ít nhất cuối năm học thứ hai hoặc đầu năm học thứ ba mới được tiếp cận thực tiễn. Theo cách thiết kế chương trình đào tạo đại học theo định hướng nghề nghiệp ứng dụng, các học phần thực tập có thể được thiết kế từ ngay những học kỳ đầu tiên. Cách thiết kế này giúp sinh viên (đặc biệt là những sinh viên chưa được định hướng nghề nghiệp tốt từ bậc trung học phổ thông, chưa hiểu rõ về ngành nghề) sớm có hình dung về thế giới nghề nghiệp, sớm hình thành thái độ nghề nghiệp và động cơ học tập đúng đắn, sớm hình thành mạng lưới kết nối với thế giới nghề nghiệp. Những quan sát và trải nghiệm sớm từ thế giới nghề nghiệp cũng giúp sinh viên dễ tiếp thu các kiến thức cơ sở ngành, chuyên ngành hơn.

Ngoài ra, sinh viên cũng không phải mất thời gian tích lũy nhiều học phần mới có thể tham gia thực tập. Tuy nhiên, việc thiết kế các hoạt động thực tập từ ngay những học kỳ đầu tiên trong chương trình đào tạo đại học đòi hỏi sự cẩn trọng bởi các sinh viên mới - những người mới tốt nghiệp trung học phổ thông, chưa được trang bị kiến thức khoa học cơ sở ngành nhất định - sẽ có nguy cơ bị “choáng ngợp” trước thực tiễn của thế giới nghề nghiệp, hoặc chỉ vì một số hiện tượng bất bình thường, không phổ biến trong thực tế mà có cái nhìn sai lệch, tiêu cực về ngành nghề.

3. Một số lý thuyết giải thích hoạt động thực tập của sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học

Theo Sides & Mrvica (2007), với ý nghĩa là một trong những hoạt động học tập của sinh viên trong đào tạo đại học, hoạt động thực tập có thể được giải thích dưới nhiều góc độ bởi những lý thuyết khác nhau [17].

Lý thuyết học tập trải nghiệm của John Dewey (1938) cho rằng kiến thức được xây dựng và dựa trên các kinh nghiệm, và người học tự xây dựng kiến thức thông qua việc quan sát và trải nghiệm trong môi trường xã hội. Do đó, việc học tập kiến thức cần được tổ chức trong môi trường thực tiễn để cung cấp chất liệu đầu vào [18]. Theo quan điểm của Kolb (1984), học tập là quá trình mà tri thức được tạo ra thông qua sự biến đổi và chuyển hoá kinh nghiệm [19]. Kolb đưa ra 6 đặc điểm chính của quá trình học từ trải nghiệm, bao gồm: việc học tốt nhất cần chú trọng đến quá trình chứ không phải kết quả; học là một quá trình liên tục trên nền tảng kinh nghiệm; học tập đòi hỏi giải quyết xung đột giữa mô hình lí thuyết với cuộc sống thực tiễn; học tập là một quá trình toàn diện về thích ứng với cuộc sống thực tiễn; học tập là sự kết nối giữa con người với môi trường; học tập là quá trình xây dựng tri thức, nó là kết quả của sự chuyển hóa giữa kiến thức xã hội và kiến thức cá nhân. Lý thuyết học tập trải nghiệm là một trong những lý thuyết thường được sử dụng nhất để giải thích về hoạt động thực tập của sinh viên.

Lý thuyết học theo ngữ cảnh của Lave và Wenger (1991) chỉ ra rằng việc học nên được “nhúng” vào một quá trình chủ động của đời sống xã hội, kết nối với các kiến thức cũ trong ngữ cảnh mới thay vì cách truyền thụ trên lớp [20]. Các tác giả cho rằng, việc học tập cần được lồng ghép vào tình huống, diễn ra theo một cách tự nhiên thay vì chỉ đề cập đến các kiến thức trừu tượng, không gắn với ngữ cảnh cụ thể. Bên cạnh đó, tương tác và tham gia vào xã hội là những yếu tố cần thiết trong việc học theo tình huống, gắn người học với cộng đồng và cuộc sống thực tế. Khi tham gia thực tập, sinh viên được gia nhập vào một cộng đồng thực tiễn và dần dần trở thành thành viên của cộng đồng nghề nghiệp.

Lý thuyết phát triển nhận thức của Vygotsky (1978) đóng góp vào việc giải thích hoạt động thực tập từ góc độ kết nối những chuyển đổi văn hoá - xã hội và mối quan hệ của sinh viên thực tập (với tư cách là những người mới trong nghề) với những chuyên gia trong lĩnh vực nghề nghiệp [21]. Từ góc độ xã hội của việc học, thực tập là một quá trình phát triển những dạng kiến thức mới thông qua mối quan hệ qua lại giữa học tập - hoạt động nghề nghiệp trong thực tiễn - và bối cảnh văn hoá xã hội. Từ đó dẫn tới quan niệm lại rằng trí thông minh của sinh viên được hình thành và phát triển dần qua thời gian, trong các bối cảnh văn hoá xã hội và nghề nghiệp thực tiễn chứ không phải là những thuộc tính sẵn có của từng cá nhân hay thông qua những hoạt động dạy học cung cấp kiến thức sẵn có. Vì vậy, để hoạt động học tập diễn ra một cách thực chất và có hiệu quả, cần cho sinh viên được làm việc thực tế (học thông qua thực hành) trong một bối cảnh văn hoá xã hội thực tế. Bên cạnh đó, khái niệm vùng phát triển gần nhất của Vygotsky là một khái niệm quan trọng, phân biệt giữa những gì mà người học có thể tự mình đạt được và những gì họ có thể đạt được dưới sự hướng dẫn, hỗ trợ, khích lệ từ người có kỹ năng; trong đó những tương tác xã hội là một công cụ quan trọng để giúp người học đạt tới sự phát triển tối đa tiềm năng của bản thân. Khái niệm này giải thích về tầm quan trọng của giảng viên hướng dẫn và cán bộ hướng dẫn trong hoạt động thực tập.

Lý thuyết đa trí tuệ của Gardner (1983) cho rằng sinh viên có thể có các trí thông minh khác nhau như thông minh logic - toán học, thông minh ngôn ngữ, thông minh tương tác, thông minh nội tâm, thông minh vận động, thông minh không gian, thông minh thiên nhiên... Các nhiệm vụ hoạt động học tập trên lớp thường tập trung phát triển các khía cạnh như logic - toán học, ngôn ngữ, vì vậy việc sinh viên trải nghiệm hoạt động thực tập là biện pháp để kích thích phát triển các loại hình trí thông minh khác, giúp sinh viên giải

quyết được các vấn đề đa dạng của thực tiễn thế giới nghề nghiệp [22].

Lý thuyết trí thông minh tập thể của Engelbart (1962) định nghĩa trí thông minh tập thể là một dạng thức của trí thông minh giúp khắc phục những định kiến nhận thức của cá nhân và nhóm, cho phép một tập thể hợp tác thực hiện một nhiệm vụ trong khi vẫn duy trì được kết quả tri thức có giá trị và đáng tin cậy. Trí thông minh tập thể chỉ có thể được phát triển thông qua phối hợp hành động giữa các cá nhân trong một nhóm. Do vậy, việc thiết kế các hoạt động thực tập trong chương trình đào tạo đại học là cơ hội giúp sinh viên phát triển trí thông minh tập thể và các kỹ năng làm việc nhóm để thích ứng trong các tình huống nghề nghiệp khác nhau [23].

4. Hoạt động thực tập của sinh viên trong cơ sở giáo dục đại học theo tiếp cận hệ thống

Trong khuôn khổ bài báo này, hoạt động thực tập của sinh viên trong cơ sở GDĐH được xem xét theo tiếp cận hệ thống. Theo đó, hoạt động thực tập được coi là một hệ thống. Đó là một tập hợp các phần tử liên hệ và quan hệ với nhau và với môi trường, có sự tác động qua lại, chi phối nhau theo những qui luật nhất định để cho hệ thống trở thành một chỉnh thể, hoạt động nhằm thực hiện một số mục tiêu của hệ thống [24]. Trong trường hợp này, các phần tử là tế bào của hệ thống, nó có tính chất riêng và có tính độc lập tương đối. Hoạt động thực tập gồm 3 phần tử chính là: cơ sở GDĐH, cơ sở thực tập, sinh viên. Trên cơ sở tham khảo khung lý thuyết mô hình thực tập của Narayanan, Olk, & Fukami (2010), nhóm tác giả xác định được các yếu tố cơ bản của hoạt động thực tập bao gồm các yếu tố cơ bản là: đầu vào, quá trình biến đổi, đầu ra [25]. Cụ thể như sau:

4.1. Các yếu tố đầu vào của hoạt động thực tập

Đầu vào là những nguồn lực vật chất, con người, tài chính, thông tin được đưa vào quá trình biến đổi và sẽ tạo thành đầu ra của hệ thống.

Các yếu tố đầu vào của hoạt động thực tập liên quan tới cơ sở thực tập

- Mỗi quan hệ với cơ sở GDĐH: Mỗi quan hệ trước đây giữa cơ sở thực tập với cơ sở GDĐH; Nhận thức về mức độ tương đồng về chiến lược phát triển hoặc chức năng, nhiệm vụ; Nhận thức về mức độ ủng hộ của người lãnh đạo cơ sở thực tập đối với hoạt động thực tập của sinh viên cơ sở GDĐH.

- Đặc điểm của cơ sở thực tập: Quy mô của cơ sở thực tập; Nguồn lực sẵn có (mức độ sẵn có cán bộ hướng dẫn để bố trí hướng dẫn cho sinh viên; nguồn lực tài chính hỗ trợ cho hoạt động thực tập...).

- Mức độ chuẩn bị cho hoạt động thực tập: Mức độ hiểu biết của cơ sở thực tập về hoạt động thực tập (mục đích, yêu cầu, nội dung, hình thức tổ chức, kiểm tra đánh giá, nhiệm vụ của sinh viên, nhiệm vụ của cán bộ hướng dẫn, cơ chế phối hợp...); Dự án, công việc hoặc nhiệm vụ phù hợp với hoạt động thực tập của sinh viên; Cách thức, quy trình lựa chọn, tiếp nhận sinh viên thực tập.

Các yếu tố đầu vào liên quan tới sinh viên

- Mức độ chuẩn bị về kiến thức, kỹ năng nói chung tích lũy được qua quá trình học tập;

- Mức độ chuẩn bị cho hoạt động thực tập: Mức độ hiểu biết sinh viên về hoạt động thực tập (mục đích, yêu cầu, nội dung, hình thức tổ chức, kiểm tra đánh giá, nhiệm vụ của sinh viên, nhiệm vụ của cán bộ hướng dẫn, cơ chế phối hợp...); Nhận thức về lựa chọn các cơ sở thực tập tiềm năng; Nhận thức về lựa chọn các nhiệm vụ thực tập phù hợp; Nhận thức về lựa chọn giảng viên hướng dẫn tiềm năng.

Các yếu tố đầu vào liên quan tới cơ sở GDĐH:

- Mỗi quan hệ với cơ sở thực tập: Mỗi quan hệ trước đây giữa cơ sở GDĐH với các cơ sở thực tập; Quá trình tìm kiếm, sàng lọc, lựa chọn đối tác cơ sở thực tập; Nhận thức về mức độ tương đồng về chiến lược phát triển hoặc chức năng, nhiệm vụ.

- Đặc điểm của cơ sở GDĐH: Quy mô đào tạo; Chương trình đào tạo; Kinh nghiệm đào tạo.

- Mức độ chuẩn bị cho hoạt động thực tập: Chuẩn bị tài liệu hướng dẫn thực tập cho sinh viên; Đề cương chi tiết của các học phần thực tập; Chính sách, quy định, quy trình liên quan tới quản lý hoạt động đào tạo

nói chung và quản lý hoạt động thực tập nói riêng; Kế hoạch tổ chức hoạt động thực tập cho sinh viên; Cơ cấu tổ chức, đội ngũ liên quan tới tổ chức và quản lý hoạt động thực tập; Nguồn lực dành cho hoạt động thực tập; Công bố cho sinh viên các thông tin, tài liệu, chính sách, quy định, kế hoạch, nguồn lực, đội ngũ liên quan tới hoạt động thực tập; Các hoạt động tư vấn, hỗ trợ, động viên sinh viên trước khi tham gia hoạt động thực tập

4.2. Các yếu tố quá trình của hoạt động thực tập

Quá trình biến đổi là công nghệ hay quá trình chuyển hoá đầu vào để thành đầu ra của hệ thống.

Yếu tố quá trình liên quan tới cơ sở thực tập

- Hướng dẫn sinh viên thực tập: Sự ủng hộ của lãnh đạo cơ sở thực tập đối với quá trình thực tập của sinh viên; Cam kết của cán bộ hướng dẫn đối với sinh viên thực tập trong suốt quá trình thực tập; Bố trí các nhiệm vụ thực tập phù hợp với yêu cầu của chương trình thực tập và khả năng của sinh viên; Vị trí thực tập gắn với đầu ra của chuyên ngành đào tạo; Đánh giá kết quả thực tập của sinh viên;

- Sự phối hợp giữa cơ sở thực tập với cơ sở GDĐH: Quá trình truyền thông, trao đổi, phản hồi thông tin hai chiều giữa cơ sở thực tập với cơ sở GDĐH; Sự phối hợp giữa cơ sở thực tập với cơ sở GDĐH trong giải quyết các vấn đề liên quan tới hoạt động thực tập;

Yếu tố quá trình liên quan tới sinh viên

- Động lực của sinh viên: Mức độ cam kết của sinh viên đối với nhiệm vụ thực tập; Ý thức trách nhiệm của sinh viên trong quá trình thực tập; Mối quan hệ giữa các sinh viên trong nhóm; Sự chuyển hoá kiến thức, kỹ năng đã học thành kỹ năng, năng lực nghề nghiệp.

- Thông tin, báo cáo: Chế độ thông tin, báo cáo với cán bộ hướng dẫn tại cơ sở thực tập; Chế độ thông tin, báo cáo với giảng viên hướng dẫn tại cơ sở GDĐH.

Yếu tố quá trình liên quan tới cơ sở GDĐH

- Hướng dẫn sinh viên thực tập: Năng lực chuyên môn và kinh nghiệm thực tiễn của giảng viên hướng dẫn; Cam kết của giảng viên hướng dẫn đối với sinh viên thực tập trong suốt quá trình thực tập; Giám sát tiến độ thực hiện kế hoạch thực tập theo yêu cầu của chương trình đào tạo.

- Sự phối hợp giữa cơ sở thực tập với cơ sở GDĐH: Quá trình truyền thông, trao đổi, phản hồi thông tin hai chiều giữa cơ sở thực tập với cơ sở GDĐH; Sự phối hợp giữa cơ sở thực tập với cơ sở GDĐH trong giải quyết các vấn đề liên quan tới hoạt động thực tập;

4.3. Yếu tố đầu ra của hoạt động thực tập

Đầu ra là kết quả của quá trình biến đổi khi hệ thống tiếp nhận đầu vào. Theo cách tiếp cận hệ thống này, đầu ra của hoạt động thực tập không chỉ giới hạn trong kết quả đạt được về phía sinh viên mà còn bao gồm cả đầu ra - những lợi ích đối với cơ sở thực tập và cơ sở GDĐH.

Kết quả đầu ra đối với cơ sở thực tập

- Kết quả đầu ra trong tương lai gần: Hoàn thành công việc, dự án; Cơ hội tuyển dụng sinh viên tài năng; Sự hài lòng của sinh viên về cơ sở thực tập; Những ý tưởng, đề xuất cải tiến hoạt động.

- Kết quả đầu ra trong tương lai xa: Tăng cường mối quan hệ hợp tác giữa cơ sở thực tập và cơ sở GDĐH; Mở ra các quan hệ hợp tác trong những lĩnh vực khác giữa hai bên.

Kết quả đầu ra đối với sinh viên

- Kết quả đầu ra trong tương lai gần: Hoàn thành học phần thực tập và tích lũy tín chỉ; Sinh viên cảm thấy hài lòng về chương trình thực tập.

- Kết quả đầu ra trong tương lai xa: Sự phát triển kiến thức, kỹ năng, thái độ nghề nghiệp, kinh nghiệm làm việc; Cơ hội tuyển dụng; Mở rộng mạng lưới quan hệ trong thế giới nghề nghiệp.

Kết quả đầu ra đối với cơ sở GDĐH

- Kết quả đầu ra trong tương lai gần: Sinh viên hoàn thành chương trình thực tập và kế hoạch đào tạo

được thực hiện đúng lộ trình; Mức độ hài lòng của sinh viên về tổ chức hoạt động thực tập; Chất lượng đào tạo sinh viên được cải tiến.

- Kết quả đầu ra trong tương lai xa: Các ý tưởng nghiên cứu gắn với thực tế thế giới nghề nghiệp mà sinh viên là người sẽ gia nhập trong tương lai; Tăng cường mối quan hệ hợp tác với cơ sở thực tập; Danh tiếng về tổ chức hoạt động thực tập.

5. Kết luận

Việc phân tích hoạt động thực tập theo tiếp cận hệ thống cho thấy để tổ chức và quản lý hoạt động thực tập đạt kết quả tốt, cần có sự phối hợp tích cực, đồng bộ của cả ba bên là cơ sở thực tập, sinh viên và cơ sở GDĐH, trong suốt các khâu từ đầu vào, quá trình, và đầu ra. Khi tổ chức hoạt động thực tập, cần quan tâm tới các lợi ích không chỉ cho sinh viên mà cần coi đây là một hoạt động đem lại lợi ích cùng thắng (win-win) cho tất cả các bên liên quan.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Patrick, C., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F., Fletcher, M. and Pretto, G. (2008), “The WIL [Work Integrated Learning] report: a national scoping study”, Queensland University of Technology, Queensland, 1 January.
- [2] Fleming, J., McLachlan, K. and Pretti, J. (2018), Successful work-integrated learning relationships: a framework for sustainability, *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(4): 321-335.
- [3] Siddoo, V., Janchai, W. and Sawattawee, J. (2018), A systematic review of work integrated learning for the digital economy, *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(4): 385-398.
- [4] Billett, S. (2015), *Integrating Practice-Based Experiences into Higher Education*, Springer, Netherlands.
- [5] Swart, C. (2014), An assessment of work-integrated learning for public relations in an open distance learning context, *Public Relations Review*, 40(2): 387-396.
- [6] Jackson, D., Ferns, S., Rowbottom, D. and McLaren, D. (2017), Improving the work-integrated learning experience through a third-party advisory service, *International Journal of Training Research*, 15(2): 160-178.
- [7] Nevison, C., Cormier, L., Pretti, J. and Drewery, D. (2018), The influence of values on supervisors' satisfaction with co-op student employees, *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 19(1): 1-11
- [8] Abeysekera, I. (2006), Issues relating to designing a Work-Integrated Learning (WIL) program in an undergraduate accounting degree program and its implications for the curriculum, *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 7(1): 7-15.
- [9] Bowen, T. and Pennaforte, A. (2017), The impact of digital communication technologies and new remote-working cultures on the socialization and work-readiness of individuals in WIL programs, in Bowen, T. and Drysdale, M.T.B. (Eds), *Work-integrated Learning in the 21st Century: Global Perspectives on the Future*, Emerald Publishing, Bingley, pp. 99-112.
- [10] Tofade, T. (2010), Coaching younger practitioners and students using components of the co-active coaching model, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(3): 1-5.
- [11] Bilgin, A. A, Rowe, A. D. and Clark, L. (2017), Academic workload implications of assessing student learning in Work-Integrated learning, *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(2): 167-183.
- [12] Smith, C., Ferns, S. and Russell, L. (2016), Designing work-integrated learning placements that improve student employability: six facets of the curriculum that matter, *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(2): 197-211
- [13] Taylor, M.S. (1988), “Effects of college internships on individual participants”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 73, pp. 393-401.
- [14] Gault, J., Redington, J. and Schlager, T. (2000), “Undergraduate business internships and career success: are they related?”, *Journal of Marketing Education*, Vol. 22 No. 1, pp. 45-53.

- [15] Patton, P.L. & Dial, D.F. (1988). Testing the Water: A Survey on HRD Internships. *Training & Development Journal*, 42 (10), 48-51.
- [16] Đặng, Lộc Thọ. "Xây dựng chương trình đào tạo trình độ đại học ngành quản lý giáo dục theo định hướng nghề nghiệp ứng dụng." *Tạp chí Khoa học-Trường Đại học Sư phạm Hà Nội* 2 67 (2020): 113-125.
- [17] Sides, C. H., & Mrvica, A., (2007). *Internships: Theory and Practice*, Routledge: New York.
- [18] Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- [19] D. A. Kolb (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Address: Englewood Cliffs, New Jersey; Publisher: Prentice - Hall.
- [20] Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- [21] Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [22] Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books
- [23] Engelbart, D. C., (1962), *Augmenting Human Intellect: A Conceptual Framework*, Stanford Research Institute Summary Report AFOSR-3223
- [24] Lê Thanh Huyền. 2017. Lý thuyết hệ thống và vận dụng tư duy hệ thống trong đổi mới quản lý giáo dục. *Tạp chí Giáo dục* số 402, kỳ 2 tháng 3/2017
- [25] Narayanan, V. K., Olk, P. M., & Fukami, C. V. (2010). Determinant of Internship Effectiveness: An Exploratory Model. *Academy of Management Learning & Education*, 9(1), 61–80.

ABSTRACT

Student's internship in higher education institutions from the system approach

This article aims to build a theoretical framework for students' internship activities according to a systematic approach to clarify factors related to the internship process, establishing a basis for analyzing and investigating this activity in practice. The research results show that the internship is a set of elements that are connected and related to each other and to the environment, which interact and influence each other according to certain rules so that the system becomes a into a whole, working to accomplish some of the system's goals. The basic elements of internships including inputs, process, and outputs are analyzed at all three factors i.e. the workplace, the students, and the higher education institutions.

Keywords: *Internship, higher education institutions, system approach.*

QUẢN LÝ SINH VIÊN CỦA CỔ VẤN HỌC TẬP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐIỀU DƯỠNG NAM ĐỊNH

Nguyễn Thị Giang¹, Nguyễn Thị Bích Ngọc²

Tóm tắt. Người học là nhân vật trung tâm của nhà trường, là một trong những đối tượng quan trọng của Quản lý giáo dục. Một trong các yêu cầu bức thiết đặt ra để nâng cao chất lượng đào tạo là quản lý người học như thế nào để đạt được hiệu quả và mục tiêu giáo dục. Công tác cổ vấn học tập là một trong những nội dung quan trọng trong việc nâng cao chất lượng Giáo dục và Đào tạo nhà trường. Muốn phát triển kinh tế - xã hội thì trước hết phải xây dựng và thực hiện tốt chiến lược phát triển toàn diện con người. Do đó, sự kết hợp giữa nhà trường - gia đình - xã hội là sự kết hợp rất cần thiết, cần có sự liên kết chặt chẽ trong giáo dục sinh viên.

Từ khóa: *Quản lý giáo dục; Quản lý sinh viên; Cổ vấn học tập.*

1. Đặt vấn đề

Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ X đã đề ra chủ trương đổi mới toàn diện giáo dục và đào tạo, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao: "Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, đổi mới cơ cấu tổ chức, cơ chế quản lý, nội dung phương pháp dạy và học, thực hiện chuẩn hoá, hiện đại hoá, xã hội hoá, chấn hưng nền giáo dục Việt Nam" [1, tr. 95]. Trong thời gian gần đây, chất lượng giáo dục được sự quan tâm chú ý của mọi người trong xã hội. Chất lượng giáo dục là vấn đề quan trọng hàng đầu của hoạt động giáo dục. Đội ngũ giáo viên trong công tác giáo dục đóng một vai trò rất quan trọng. Do đó, xây dựng và phát triển đội ngũ giáo viên là một trong những nhiệm vụ cấp thiết của ngành giáo dục và của các trường học. Sinh viên là những người đang trong độ tuổi mới lớn, nên cần có sự giúp đỡ của định hướng cho các em. Vì vậy, đội ngũ cổ vấn học tập là những người quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ các em trong nhà trường. Cổ vấn học tập còn là cầu nối giữa các em - gia đình và nhà trường. Bên cạnh đó, người cổ vấn học tập là người thay mặt Hiệu trưởng làm công tác quản lý và giáo dục sinh viên. Là người gần gũi, người hướng dẫn chỉ đạo, khuyên nhủ... cổ vấn học tập là người có trách nhiệm quản lý, điều hành mọi hoạt động của tập thể lớp, điều này cũng tác động đến nhân cách của từng sinh viên. Để nâng cao chất lượng của sinh viên, Hiệu trưởng cần phải quan tâm đến đội ngũ cổ vấn học tập, đây là lực lượng chủ đạo trong công tác giáo dục của nhà trường. Với những căn cứ kế hoạch và thực trạng trên, tác giả nhận thấy rằng việc quản lý công tác cổ vấn học tập là vấn đề quan trọng, cần thiết - góp một phần không nhỏ trong chất lượng đào tạo của nhà trường. Vì vậy, tác giả mạnh dạn chọn bài báo: "Biện pháp quản lý sinh viên của cổ vấn học tập tại trường Đại học Điều Dưỡng Nam Định". Với mong muốn tìm được những biện pháp quản lý phù hợp hơn, khoa học hơn, nhằm nâng cao chất lượng công tác quản lý sinh viên của cổ vấn học tập trong các trường đại học.

2. Một số khái niệm

2.1. Quản lý nhà trường

Quản lý nhà trường thực chất là quản lý giáo dục trên tất cả các mặt liên quan đến hoạt động giáo dục trong phạm vi nhà trường. Đó là một hệ thống những hoạt động có mục đích, có kế hoạch hợp quy luật của

Ngày nhận bài: 11/05/2023. Ngày nhận đăng: 20/07/2023.

^{1,2}Khoa Khoa học Cơ bản Trường Đại học Điều Dưỡng Nam Định

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Bích Ngọc. Địa chỉ e-mail: ngocmaths79@gmail.com

chủ thể quản lý giáo dục để đạt tới mục tiêu giáo dục đặt ra trong từng giai đoạn phát triển của đất nước. Vậy bản chất của quản lý nhà trường là quản lý hoạt động dạy và hoạt động học, tức là tác động làm sao đưa hoạt động đó từ trạng thái này tới trạng thái khác để dần tiến tới hoàn thành mục tiêu giáo dục, mục tiêu đào tạo trên phạm vi của một trường. Chức năng, nhiệm vụ của cố vấn học tập là quá trình lập kế hoạch, tổ chức, lãnh đạo, kiểm tra các nội dung của lớp mình cố vấn để góp phần thực hiện mục tiêu đào tạo chung của nhà trường. Cố vấn học tập là một trong những nhiệm vụ quan trọng của công tác quản lý giáo dục. Để thực hiện tốt nhiệm vụ này, đòi hỏi các cố vấn học tập tham gia hoạt động giáo dục, cụ thể là cố vấn học tập phải không ngừng học tập, rèn luyện, nâng cao phẩm chất đạo đức, trình độ chuyên môn, năng lực quản lý và trách nhiệm cá nhân.

2.2. Công tác quản lý sinh viên

Là những công việc có liên quan đến sinh viên nhằm giúp sinh viên học tập tốt, rèn luyện tốt, hình thành phẩm chất và năng lực công dân. Cố vấn học tập là quản lý việc thực hiện các nhiệm vụ học tập của sinh viên theo đúng chương trình, kế hoạch đã định và thực hiện đúng các quy chế, quy định hiện hành, tổ chức giáo dục chính trị, tư tưởng, đạo đức, lối sống cho sinh viên, tổ chức quản lý đời sống vật chất và tinh thần của sinh viên. Mục đích của công tác quản lý sinh viên là một trong những công tác trọng tâm của cơ sở dạy nghề, nhằm bảo đảm thực hiện mục tiêu đào tạo con người Việt Nam phát triển toàn diện, có đạo đức, tri thức, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp; hình thành và bồi dưỡng nhân cách, phẩm chất và năng lực của công dân, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc

2.3. Vị trí vai trò của cố vấn học tập

Góp phần hỗ trợ tích cực cho công tác giáo dục và đào tạo của nhà trường trong các trường Đại học, Cao đẳng. Công tác giáo dục học sinh sinh viên cá biệt của cố vấn học tập. Việc giáo dục đối tượng sinh viên cá biệt của cố vấn học tập trong công tác quản lý sinh viên là một hoạt động rất khó khăn. Vì sinh viên cá biệt là những phần tử rất khó giáo dục. Do đó, để giáo dục sinh viên cá biệt, lực lượng cố vấn học tập cần phải kết hợp chặt chẽ với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường để biết vận dụng các phương pháp giáo dục phù hợp với từng đối tượng, từng trường hợp cụ thể.

2.4. Những yêu cầu của cố vấn học tập

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học "Đổi mới nội dung, phương pháp công tác học sinh sinh viên ở các Đại học, học viện, trường đại học, trường cao đẳng và trường trung học chuyên nghiệp (gọi chung là nhà trường) phù hợp với yêu cầu đổi mới của giáo dục Việt Nam, tiếp cận với trình độ tiên tiến của xã hội, đáp ứng việc đào tạo theo nhu cầu xã hội và theo hệ thống tín chỉ, xây dựng môi trường giáo dục có chất lượng, hiệu quả, an toàn, phát huy được vai trò chủ động, năng động, sáng tạo của sinh viên trong các mặt học tập và rèn luyện". Việc nâng cao chất lượng công tác quản lý sinh viên là một yêu cầu thiết thực cấp bách trong giai đoạn hiện nay nhằm đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp giáo dục và đào tạo. Thông qua việc tìm hiểu sơ lược về vấn đề nghiên cứu các khái niệm cơ bản, vị trí, vai trò, nội dung của công tác quản lý sinh viên và các chủ thể liên quan, các yêu cầu của công tác quản lý sinh viên trong bối cảnh hiện nay, đã cho thấy một cơ sở lý luận về công tác quản lý sinh viên.

3. Thực trạng công tác quản lý sinh viên của cố vấn học tập tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

Đội ngũ cố vấn học tập là những người giảng dạy trên lớp kiêm quản lý trực tiếp sinh viên trong lớp của mình phụ trách. Cố vấn học tập là đầu mối trong việc tổ chức các hoạt động giáo dục chính trị, tư tưởng cho sinh viên xây dựng môi trường học đường trong sạch, lành mạnh, góp phần nâng cao chất lượng học tập, rèn luyện của sinh viên.

3.1. Công tác quản lý sinh viên của cố vấn học tập

Lập kế hoạch công tác quản lý sinh viên của cố vấn học tập bao gồm xác định căn cứ và điều kiện để xây dựng kế hoạch; Lập kế hoạch hoạt động. Tìm hiểu, phân loại sinh viên trong lớp: Là tìm hiểu hoàn cảnh của từng sinh viên. Tìm hiểu tính cách của sinh viên đặc biệt chú ý tới những sinh viên cá biệt. Tìm hiểu những đặc điểm về tâm lý của sinh viên. Chỉ đạo, tổ chức thực hiện các nội dung giáo dục toàn diện: Tổ chức các hoạt động giáo dục đạo đức, pháp luật, hướng nghiệp; Tạo động cơ học tập; lòng yêu nghề cho sinh viên và tổ chức các hoạt động văn hoá văn nghệ, thể dục thể thao... Liên kết với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường, phối hợp với Ban giám hiệu, giáo viên bộ môn, giáo vụ khoa, với các tổ chức Đoàn, hội thanh niên. Phối hợp với gia đình sinh viên và xã hội, với chính quyền và đoàn thể địa phương. Đánh giá kết quả giáo dục sinh viên: đánh giá kết quả giáo dục của sinh viên cả về kết quả học tập chuyên môn và kết quả rèn luyện đạo đức, hạnh kiểm cho sinh viên. Để có được sự đánh giá kết quả chính xác, cố vấn học tập cần quản lý sát sao sinh viên thông qua việc lên lớp thường xuyên, qua ghi chép sổ sách đầy đủ. Muốn có sự đánh giá khách quan cần lắng nghe ý kiến của sinh viên trong lớp, ban cán sự lớp, cán bộ Đoàn...

3.2. Mối quan hệ giữa cố vấn học tập với sinh viên và gia đình sinh viên

Trước đây giữa cố vấn học tập và gia đình sinh viên chưa có sự kết hợp chặt chẽ, chưa thường xuyên và chưa thống nhất cao trong việc giáo dục sinh viên chủ yếu là các đối tượng sinh viên cá biệt. Do đó, khi có sự quản lý lỏng lẻo của gia đình và nhà trường dẫn đến việc sinh viên bỏ học, trốn tiết ngày càng nhiều, bỏ học dài ngày khi gia đình sinh viên không biết. Đây chính là một trong những nguyên nhân dẫn đến việc không phối hợp, thống nhất biện pháp quản lý, giáo dục sinh viên. Vì vậy, công tác quản lý sinh viên ở đây chủ yếu là lực lượng cố vấn học tập phải chú ý và khắc phục tình trạng này. Hiện nay, ở trường đại học Điều Dưỡng Nam Định cho tới thời điểm hiện tại đã khắc phục được điều này bằng cách phòng quản lý tư tưởng và chính trị người học đã có link cho các giáo viên bộ môn điền thông tin các trường hợp sinh viên nghỉ học, đi học muộn, sau đó phòng tổng hợp gửi lại cho cố vấn học tập, từ đó cố vấn học tập có căn cứ để theo dõi sinh viên lớp mình cố vấn, đã rất kịp thời kết nối với gia đình để xử lý các trường hợp nghỉ học dài ngày. Trong thời gian qua, cố vấn học tập mới vẫn còn chưa có kiến thức chuyên môn sâu, chưa thực sự sâu sát với công việc được giao, và chưa nhiệt tình với công việc. Do vậy, ban quản lý nhà trường cần quan tâm hơn nữa, mở các lớp bồi dưỡng định kỳ cho công tác quản lý sinh viên. cố vấn học tập phải cần nhắc, lắng nghe và tham khảo ý kiến của giáo viên bộ môn, ý kiến của sinh viên trong lớp để định hướng và đưa ra những quyết định đúng đắn, để bầu ra những sinh viên có năng lực, có khả năng quản lý tốt, vì thông qua ban cán bộ lớp, cán bộ Đoàn, đội ngũ này sẽ giúp cho cố vấn học tập quản lý lớp có hiệu quả nhất.

3.3. Thực trạng quản lý sinh viên ở trường đại học Điều Dưỡng Nam Định

Những mặt tích cực của sinh viên trường đại học Điều Dưỡng Nam Định – sinh viên luôn nâng cao tính chủ động, sáng tạo trong học tập, thực hành, thực tập, có ý thức rèn luyện nâng cao kiến thức, tự học tập nâng cao trình độ và kỹ năng nghề. Về tư tưởng, đạo đức và lối sống của sinh viên có nhiều tiến bộ, thái độ và ý thức chính trị ngày càng được nâng lên theo hướng tích cực.

Những mặt hạn chế của sinh viên trường đại học Điều Dưỡng Nam Định: Một số sinh viên chưa thực sự thiết tha với ngành học của mình, với nhà trường, vẫn còn nhiều em hay nghỉ học. Coi việc học tập tại nhà trường là lấp chỗ trống, là theo ý của phụ huynh. Việc quản lý quá trình học tập và rèn luyện tại các khoa chuyên môn không đồng đều, chưa triệt để. Một số sinh viên thiếu trung thực trong học tập và thi cử, một số chưa có lý tưởng và hoài bão, mục đích học tập chưa rõ ràng. Một số sinh viên vi phạm nội quy, quy chế của trường, có biểu hiện lối sống không lành mạnh thích hưởng thụ. Sinh viên giữa các khoa, trường ít có điều kiện giao lưu học tập vì vậy năng lực tự học, tự nghiên cứu, thực hành, khả năng giao tiếp và hợp tác trong công việc còn hạn chế. Trình độ ngoại ngữ và tin học của sinh viên nói chung còn yếu.

Cố vấn học tập là người trực tiếp quản lý và gần gũi với sinh viên trong suốt quá trình học tập, từ khi sinh viên bước vào trường đến khi sinh viên tốt nghiệp. Do đó, cố vấn học tập là người nắm rõ được tư tưởng, tâm lý và nguyện vọng của sinh viên. cố vấn học tập có nhiệm vụ đánh giá, theo dõi tính chuyên cần, ý thức tác phong học tập và rèn luyện của sinh viên. Nhà trường và các phòng ban, khoa đã luôn cố gắng về

nhiều mặt để nâng cao chất lượng đào tạo và hiệu quả công tác quản lý song vẫn chưa thực sự đổi mới trong công tác quản lý học tập của sinh viên; phương pháp dạy học tích cực được áp dụng nhưng hiệu quả chưa cao, chưa có các biện pháp quản lý việc học tập của sinh viên ngoài giờ lên lớp.

3.4. Công tác quản lý sinh viên để đảm bảo an ninh, trật tự an toàn trong nhà trường

Nhà trường đã xây dựng các quy định cụ thể để đảm bảo an ninh trật tự an toàn trong trường học và giữ vững được ổn định xã hội. Tuy nhiên, nhà trường vẫn còn tồn tại một số ít sinh viên còn có những biểu hiện hành vi, ngôn từ không lành mạnh; nhà trường cần nghiêm khắc với các trường hợp đó. Công tác thi đua, khen thưởng và kỷ luật: Nhà trường đã thực hiện chế độ khen thưởng cho sinh viên có các thành tích trong học tập, rèn luyện, công tác phong trào... và kỷ luật đối với những sinh viên mắc khuyết điểm, vi phạm nội quy, quy định của nhà trường rất kịp thời, tạo động lực cho sv phấn đấu. Công tác quản lý sinh viên của cô vẫn học tập có vai trò quan trọng, có ảnh hưởng lớn đối với kết quả học tập chuyên môn và rèn luyện nhân cách, nếp sống của sinh viên. Kỹ năng, kinh nghiệm làm công tác quản lý sinh viên của cô vẫn học tập còn chưa có kỹ năng chuyên môn cao, lòng yêu nghề, nhiệt huyết với sinh viên chưa nhiều. Điều này cho thấy, Ban Giám hiệu cần có các lớp bồi dưỡng đào tạo chuyên môn định kỳ cho công tác quản lý sinh viên - cô vẫn học tập, để hoạt động công tác quản lý sinh viên có hiệu quả tốt hơn. Kết quả giáo dục sinh viên cá biệt của giáo viên chủ nhiệm Công tác quản lý sinh viên của cô vẫn học tập đã có hiệu quả trong việc rèn luyện ý thức, đạo đức với sinh viên cá biệt nói riêng và sinh viên toàn trường nói chung. Song để có kết quả rèn luyện sinh viên cá biệt có hiệu quả cao hơn cần có những biện pháp giáo dục hợp lý. Nhà trường đã quan tâm và xác định rõ tầm quan trọng của công tác quản lý sinh viên, xây dựng được hệ thống tổ chức làm công tác sinh viên đảm bảo theo đúng quy định, tạo điều kiện về cơ sở vật chất và triển khai hiệu quả các nội dung trong công tác quản lý sinh viên. Qua việc tìm hiểu thực trạng, phân tích đánh giá những mặt mạnh và mặt yếu của công tác quản lý sinh viên ở trường Đại học Điều Dưỡng Nam Định, với mong muốn công tác quản lý sinh viên của trường Điều Dưỡng Nam Định ngày càng phát triển theo hướng tích cực, đáp ứng được yêu cầu công tác quản lý sinh viên trong giai đoạn hiện nay, góp phần giáo dục, đào tạo toàn diện sinh viên của nhà trường.

4. Biện pháp quản lý sinh viên tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định trong giai đoạn hiện nay

4.1. Ổn định tổ chức bộ máy trực tiếp quản lý sinh viên

Mục tiêu của biện pháp là tạo ra môi trường quản lý ổn định và hiệu quả cho sinh viên. Nhằm đảm bảo sinh viên được học tập và phát triển tốt nhất trong quá trình học tập tại trường.

Nội dung thực hiện biện pháp bao gồm xây dựng kế hoạch chỉ đạo và quản lý công tác sinh viên. Kế hoạch này bao gồm việc tiếp nhận sinh viên mới, tổ chức khai giảng và bế giảng theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Cách thực hiện biện pháp là nhà trường định hướng chỉ đạo các phòng ban chức năng, cá nhân xây dựng kế hoạch hoạt động hàng năm. Nhà trường cần tổ chức hội nghị, cuộc họp giữa các phòng ban để thống nhất các nội dung quan trọng trong công tác quản lý sinh viên. Trong quá trình thực hiện, Phòng Công tác Sinh viên có trách nhiệm phối hợp với các đơn vị khác để tiếp nhận và quản lý sinh viên. Đồng thời, đội ngũ cô vẫn học tập cũng có vai trò đôn đốc sinh viên thực hiện kế hoạch học tập, rèn luyện và phát triển cá nhân. Để đảm bảo hiệu quả của biện pháp, lãnh đạo nhà trường cần kiểm tra, thông qua các kế hoạch, thống nhất các bộ phận tổ chức triển khai thực hiện. Cần có sự phối hợp đồng bộ và kiểm tra đánh giá việc thực hiện theo đúng kế hoạch đề ra.

Như vậy, biện pháp này là một bước quan trọng giúp tạo môi trường học tập tốt cho sinh viên. Nhà trường cần đảm bảo các kế hoạch và hoạt động liên quan đến sinh viên được triển khai một cách ổn định và hiệu quả để đáp ứng đúng nhu cầu của sinh viên và đảm bảo sự phát triển bền vững cho trường Đại học.

4.2. **Đẩy mạnh giáo dục chính trị, tư tưởng, đạo đức, lối sống cho sinh viên**

Mục tiêu của biện pháp là giúp sinh viên nhận thức được vai trò và trách nhiệm của bản thân trong việc học tập và rèn luyện, đồng thời nắm vững tri thức và kỹ năng cần thiết để đáp ứng yêu cầu của xã hội. Biện pháp này cũng hướng đến việc xây dựng lòng tự trọng, đạo đức cao và lối sống lành mạnh cho sinh viên.

Nội dung thực hiện biện pháp bao gồm: Nâng cao chất lượng giảng dạy các môn học chính trị, pháp luật: Trường sẽ tăng cường đầu tư và nâng cao chất lượng giảng dạy các môn học liên quan đến chính trị, pháp luật. Điều này giúp sinh viên nắm vững kiến thức về quy định pháp luật, các chính sách xã hội và cũng giúp hình thành ý thức công dân tốt; Xây dựng kế hoạch giáo dục tư tưởng, chính trị, đạo đức, lối sống: Trường sẽ xây dựng các kế hoạch cụ thể và phát động các hoạt động giáo dục về tư tưởng, chính trị, đạo đức và lối sống cho sinh viên. Kế hoạch này sẽ được thiết kế linh hoạt và phù hợp với nhu cầu và đặc thù của từng đối tượng sinh viên.

Cách thực hiện biện pháp: Tăng cường đào tạo và nâng cao năng lực của các giảng viên và cố vấn học tập trong việc truyền đạt kiến thức về chính trị, đạo đức và lối sống cho sinh viên; Tổ chức các buổi tọa đàm, hội thảo, hoạt động thảo luận về các vấn đề chính trị, xã hội và đạo đức để khuyến khích sinh viên tham gia và trao đổi quan điểm; Thực hiện việc đôn đốc sinh viên tham gia vào các hoạt động xã hội, tình nguyện và cộng đồng để rèn luyện phẩm chất công dân tốt; Xây dựng các chương trình rèn luyện kỹ năng sống, tư duy đạo đức và lối sống lành mạnh cho sinh viên.

Điều kiện thực hiện biện pháp có hiệu quả: Có sự quan tâm và hỗ trợ của lãnh đạo nhà trường và các bộ phận chức năng; Có sự phối hợp chặt chẽ giữa trường, gia đình và xã hội trong việc giáo dục và hỗ trợ sinh viên; Có đội ngũ giảng viên và cố vấn học tập đủ năng lực và nhiệt huyết trong công tác giảng dạy và đào tạo sinh viên.

4.3. **Ứng dụng công nghệ thông tin vào quản lý sinh viên**

Mục tiêu của biện pháp là triển khai việc ứng dụng công nghệ thông tin vào quản lý sinh viên, tạo ra hệ thống phần mềm quản lý đào tạo và quản lý sinh viên hiện đại. Điều này giúp tăng cường tính chính xác, nhanh chóng và tiện lợi trong việc quản lý thông tin, đồng thời cải thiện hiệu quả công tác quản lý sinh viên.

Nội dung thực hiện biện pháp bao gồm: Phòng Đào tạo cần quản lý các thông tin của sinh viên từ khi nhập học đến khi ra trường: Để thực hiện điều này, phòng Đào tạo sẽ xây dựng và sử dụng hệ thống phần mềm quản lý đào tạo để lưu trữ, cập nhật và tra cứu thông tin của sinh viên, bao gồm thông tin cá nhân, học tập, hoàn cảnh gia đình, chỗ ở, số điện thoại liên lạc và các thông tin khác liên quan; Cố vấn học tập quản lý học sinh sinh viên cần quản lý được các thông tin về cá nhân, hoàn cảnh gia đình, chỗ ở, số điện thoại của gia đình của sinh viên trong trường: Để thực hiện điều này, các cố vấn học tập sẽ sử dụng hệ thống phần mềm quản lý đào tạo để lưu trữ, cập nhật và theo dõi các thông tin về sinh viên mà họ đảm nhận hỗ trợ và cố vấn.

Cách thực hiện biện pháp: Thường xuyên tập huấn đội ngũ cố vấn học tập trong việc sử dụng thành thạo công nghệ thông tin để quản lý sinh viên có hiệu quả tốt nhất: Các cố vấn học tập sẽ được đào tạo về việc sử dụng hệ thống phần mềm quản lý đào tạo, cập nhật thông tin sinh viên, và giải quyết các vấn đề liên quan đến quản lý học sinh sinh viên.

Điều kiện thực hiện biện pháp có hiệu quả: Sự quan tâm chỉ đạo của ban lãnh đạo nhà trường, sự thống nhất giữa các đơn vị trong nhà trường: Để triển khai thành công biện pháp này, sự quan tâm, hỗ trợ và chỉ đạo từ ban lãnh đạo nhà trường là điều cần thiết. Các đơn vị trong nhà trường cần cùng nhau thống nhất trong việc sử dụng công nghệ thông tin để quản lý sinh viên; Sự hỗ trợ và đầu tư nghiên cứu của các thầy cô cố vấn học tập: Các cố vấn học tập là những người chủ chốt trong việc thực hiện biện pháp này. Để nâng cao hiệu quả, họ cần được hỗ trợ và đầu tư nghiên cứu về việc sử dụng công nghệ thông tin trong công tác quản lý sinh viên.

4.4. Hoàn thiện hệ thống các văn bản quy định về quản lý học sinh - sinh viên

Mục tiêu của biện pháp là nghiên cứu, tìm hiểu và hoàn thiện hệ thống các văn bản quy định về quản lý học sinh - sinh viên. Điều này giúp đảm bảo rõ ràng và minh bạch trong các quy định, chính sách, và quy trình quản lý học tập của sinh viên. Hơn nữa, việc hoàn thiện các văn bản này cũng hướng đến tăng cường tính khả thi và hiệu quả trong việc triển khai các hoạt động quản lý sinh viên.

Nội dung thực hiện biện pháp bao gồm: Thường xuyên cập nhật, bổ sung các văn bản mới; Trường sẽ liên tục nghiên cứu, cập nhật và bổ sung các văn bản quy định liên quan đến quản lý học sinh - sinh viên. Điều này đảm bảo các văn bản luôn phù hợp với môi trường giáo dục thay đổi và các yêu cầu của xã hội.

Xây dựng lại một số chế độ, chính sách phù hợp với thực tế: Trường sẽ xem xét và điều chỉnh lại một số chế độ và chính sách hiện hành để đáp ứng tốt hơn các nhu cầu thực tế của sinh viên và công tác quản lý sinh viên. Các điều chỉnh này sẽ cân nhắc mức độ khả thi và hiệu quả trong việc đáp ứng yêu cầu quản lý học tập.

Cách thực hiện biện pháp: Tập hợp các văn bản pháp quy của Nhà nước, các quy chế hiện hành của Bộ Giáo dục và Đào tạo về quản lý học sinh - sinh viên; Thực hiện việc nghiên cứu, tìm hiểu các văn bản quy định về quản lý học sinh - sinh viên của các trường đại học khác, cũng như các trường có chuyên ngành tương đương; Xây dựng lại một số chế độ, chính sách phù hợp với điều kiện thực tế của địa phương và của trường trong tình hình thực tế hiện nay.

Điều kiện thực hiện biện pháp có hiệu quả: Luôn có sự kết hợp thống nhất các phòng ban chức năng trong việc theo dõi, giải quyết các chế độ, chính sách cho sinh viên; Thực hiện tốt công tác thi đua khen thưởng cho sinh viên và các cá nhân, tổ chức làm tốt công tác quản lý sinh viên; Có sự quan tâm và hỗ trợ của lãnh đạo nhà trường và các bộ phận chức năng; Có đội ngũ cán bộ, giảng viên và cố vấn học tập đủ năng lực và nhiệt huyết trong công tác giảng dạy và đào tạo sinh viên.

4.5. Công tác thi đua, khen thưởng cho sinh viên và cá nhân, tổ chức làm tốt công tác quản lý sinh viên

Mục tiêu của biện pháp là xây dựng các tiêu chí, thi đua, khen thưởng, kỷ luật đối với sinh viên và các cá nhân, tổ chức có đóng góp xuất sắc trong công tác quản lý sinh viên. Điều này nhằm khích lệ và động viên tinh thần học tập, rèn luyện và ghi nhận công lao của các cá nhân, tổ chức liên quan.

Nội dung thực hiện biện pháp: Xây dựng quy định cụ thể về tiêu chí thi đua, khen thưởng, kỷ luật đối với sinh viên: Các tiêu chí thi đua và khen thưởng cần được xây dựng một cách rõ ràng, công bằng và cụ thể, phản ánh đúng và đầy đủ các thành tích và đóng góp của sinh viên và các cá nhân, tổ chức; Xây dựng kế hoạch, phát động các đợt thi đua: Nhà trường cần lập kế hoạch thi đua và khen thưởng cho từng học kỳ, tập trung vào các mục tiêu cụ thể và phù hợp với tình hình thực tế của trường.

Cách thực hiện biện pháp: Tổ chức triển khai các hoạt động thi đua, khen thưởng: Nhà trường cần tổ chức các cuộc thi, hoạt động thi đua và khen thưởng dành cho sinh viên và các cá nhân, tổ chức có đóng góp xuất sắc trong công tác quản lý sinh viên. Các hoạt động này có thể là thi văn nghệ, thi thể thao, thi tìm hiểu, cuộc thi tốt nghiệp xuất sắc, và các hoạt động khác; Đảm bảo kết quả thi đua, khen thưởng đúng với thành tích đạt được: Việc đánh giá và khen thưởng cần được thực hiện một cách công bằng và minh bạch, dựa trên những tiêu chí đã xây dựng sẵn. Các sinh viên và cá nhân, tổ chức đạt thành tích xuất sắc sẽ được khen thưởng thích đáng.

Điều kiện thực hiện biện pháp có hiệu quả: Tranh hủ sự tài trợ của các tổ chức, dự án để xây dựng quỹ khen thưởng: Việc đảm bảo nguồn kinh phí đủ để khen thưởng sinh viên và các cá nhân, tổ chức có thành tích xuất sắc là điều quan trọng để thúc đẩy tinh thần thi đua và ghi nhận đóng góp; Sự thống nhất giữa các đơn vị trong nhà trường: Các đơn vị trong nhà trường cần phối hợp tốt, thống nhất về tiêu chí và cách thực hiện biện pháp thi đua và khen thưởng, từ đó đảm bảo tính nhất quán và hiệu quả trong công tác quản lý sinh viên.

4.6. Tăng cường mối liên hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội để cải thiện công tác giáo dục học sinh - sinh viên

Mục tiêu của biện pháp là xây dựng mối liên hệ chặt chẽ giữa nhà trường, gia đình và xã hội để cải thiện công tác giáo dục học sinh - sinh viên. Điều này nhằm tạo sự thống nhất và hỗ trợ giữa các bên liên quan trong quá trình định hướng và hỗ trợ sinh viên đạt được thành công học tập và phát triển bản thân.

Nội dung thực hiện biện pháp: Xây dựng cơ chế tổ chức phối hợp: Nhà trường cần xây dựng cơ chế tổ chức phối hợp giữa các đơn vị trong nhà trường và gia đình sinh viên. Điều này đòi hỏi sự thống nhất và hợp tác giữa cố vấn học tập và gia đình để đảm bảo mối liên hệ liền mạch và hiệu quả; Thăm dò mức độ cấp thiết và tính khả thi: Trước khi triển khai biện pháp, nhà trường nên tiến hành thăm dò ý kiến của gia đình sinh viên và các cố vấn học tập để đánh giá mức độ cấp thiết và tính khả thi của việc tăng cường mối liên hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội.

Cách thực hiện biện pháp: Tạo điều kiện cho gia đình tham gia vào quá trình giáo dục: Nhà trường cần tạo ra các cuộc gặp gỡ, hội thảo, buổi họp giữa gia đình và nhà trường để chia sẻ thông tin về quá trình học tập, định hướng và kế hoạch phát triển của sinh viên. Điều này giúp gia đình hiểu rõ hơn về vai trò và trách nhiệm của mình trong việc hỗ trợ con em học tập và phát triển; Thúc đẩy sự hỗ trợ giữa gia đình và cố vấn học tập: Cố vấn học tập cần thường xuyên xuyên liên hệ và gặp gỡ gia đình sinh viên để cùng nhau thảo luận và giải quyết các vấn đề liên quan đến học tập và phát triển của sinh viên; Xây dựng các hoạt động gắn kết cộng đồng: Nhà trường cần tổ chức các hoạt động gắn kết cộng đồng như các buổi gặp gỡ, hội thảo, lễ hội văn hóa để tạo sự gắn kết và hỗ trợ giữa nhà trường, gia đình và xã hội.

Điều kiện thực hiện biện pháp có hiệu quả: Sự quan tâm chỉ đạo của ban lãnh đạo nhà trường: Việc tăng cường mối liên hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội đòi hỏi sự quan tâm và chỉ đạo từ ban lãnh đạo nhà trường để đảm bảo tính nhất quán và hiệu quả trong thực hiện biện pháp.

5. Kết luận

Kết luận công tác quản lý sinh viên có vai trò rất quan trọng để góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và giáo dục toàn diện sinh viên trong các trường Đại học góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. quản lý sinh viên để nâng cao chất lượng đào tạo là nhiệm vụ cơ bản đầu tiên của các nhà trường nhằm góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực thúc đẩy sự phát triển của đất nước. Bài báo đã đề xuất được 6 biện pháp quản lý sinh viên để áp dụng ở Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định: Xây dựng kế hoạch QLCT HSSV đồng bộ với kế hoạch hoạt động của các phòng chức năng trong trường; Đẩy mạnh giáo dục chính trị, tư tưởng, đạo đức lối sống cho sinh viên; Ứng dụng công nghệ thông tin vào; Hoàn thiện hệ thống các văn bản của nhà trường quy định về QL công tác HSSV; Thực hiện tốt công tác thi đua khen thưởng cho sinh viên và các cá nhân, tổ chức làm tốt công tác Đại học Điều dưỡng Nam Định; Tăng cường mối liên hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đặng Quốc Bảo (2008). Cẩm nang nâng cao năng lực quản lý nhà trường. Nxb Chính trị quốc gia.
- [2] Nguyễn Quốc Chí & Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2003). Những quan điểm giáo dục hiện đại. Tập bài giảng ở khoa Sư phạm, ĐHQG Hà Nội.
- [3] Nguyễn Quốc Chí & Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2004). Cơ sở khoa học quản lý. Tập bài giảng ở khoa Sư phạm, ĐHQG Hà Nội.
- [4] Nguyễn Quốc Chí (2003). Những cơ sở của lý luận quản lý giáo dục. Tập bài giảng khoa Sư phạm, ĐHQG Hà Nội.
- [5] Vũ Cao Đàm (2008). Phương pháp luận nghiên cứu khoa học. Nxb Giáo dục Hà Nội.
- [6] Nguyễn Minh Đường (1996). Bồi dưỡng và đào tạo đội ngũ nhân lực trong điều kiện mới. Chương trình khoa học công nghệ cấp nhà nước Hà Nội.
- [7] Phạm Minh Hạc (2001). Về phát triển con người trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa. Nxb Chính trị quốc gia.

- [8] Đặng Xuân Hải (2004). Vai trò của cộng đồng - xã hội trong giáo dục và quản lý. Tập bài giảng cho Cao học Quản lý Giáo dục Hà Nội.
- [9] Đặng Xuân Hải (2010). Cơ cấu tổ chức và quản lý hệ thống giáo dục quốc dân. Tập bài giảng các lớp chuyên ngành Quản lý Giáo dục khóa 9.
- [10] Khuđominski (1983). Quản lý giáo dục quốc dân ở địa bàn huyện, quận. Trường bồi dưỡng quản lý giáo dục.
- [11] Trần Kiểm (2004). Khoa học quản lý giáo dục - Một số vấn đề khoa học và thực tiễn. Nxb Giáo dục Hà Nội.
- [12] Ban Bí thư Trung ương Đảng (2004). Chỉ thị số 40/CT-TW ngày 15/6/2004, về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục.
- [13] Bộ Chính trị (1998). Chỉ thị số 34-CT/TW ngày 30/5/1998 của Bộ Chính trị về tăng cường công tác tư tưởng, củng cố tổ chức Đảng, đoàn thể quần chúng và công tác phát triển đảng viên trong các trường học.
- [14] Bộ Giáo dục - Đào tạo (2009). Chương trình công tác học sinh sinh viên các trường Đại học, Cao đẳng, Trung cấp chuyên nghiệp giai đoạn 2009-2012. Quyết định số 2837/QĐ-BGDĐT ngày 9/4/2009.
- [15] Bộ Giáo dục - Đào tạo (2007). Quy chế công tác học sinh sinh viên trong các trường đào tạo.
- [16] Quốc hội Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2005). Luật Giáo dục. Nxb Tư pháp.

ABSTRACT

Student management of academic advisors at Nam Dinh University of Nursing

Learners are the central character of the school, is one of the important objects of Education Management. One of the urgent requirements to improve the quality of training is how to manage learners to achieve educational effectiveness and goals. Academic advising is one of the important contents in improving the quality of Education and Training in schools. For socio-economic development, first of all, it is necessary to develop and implement a comprehensive human development strategy. Therefore, the combination between school - family - society is a very necessary combination, there should be a close connection in student education.

Keywords: Education Management; Student Management; Academic Advisors.